

ISSN 1335 - 0404

PEDAGOGICKÉ ROZHLEDY



ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

Obsah:

RIADENIE ŠKOLY

Michal Blaško, Alica Dragulová
**Manažérstvo kvality v škole ako stratégia
rozvoja slovenského školstva** ...1

Vladimír Laššák
Manažment zmien v školách (2) ...3

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Ladislav Horňák
**Teoretické východiská inklúzie,
sociálnej inklúzie, inkluzívnej edukácie** ...9

Štefan Porubský, Katarína Vančíková, Rastislav
Rosinský, Peter Strážik
Inkluzívne vzdelávanie na školách ...11

Zdeněk Svoboda, Jaroslav Říčan, Petra Morvayová,
Ladislav Zilcher, Michaela Valášková
**Metodika tvorby strategického plánu
pro vytváření inkluzivního prostředí školy** ...14

Ivana Ochodničanová
**Rozvoj finančnej gramotnosti v nižšom
strednom vzdelávaní s akcentom
na inkluzívne vzdelávanie v školách** ...20

Rastislav Rosinský, Katarína Vančíková
**Hodnotenie kvality školy v kontexte inkluzívneho
vzdelávania, alebo Chcieť a vedieť** ...23

Elena Cinová, Marcel Kurty, Jana Medvecová,
Eva Suchožová, Viera Šándorová
ROCEPO o inkluzívnom vzdelávaní ...27

Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy
a školské zariadenia

2/2018

Dvojmesačník

Ročník 27

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Šéfredaktor: Marián Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

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

Zahraniční korešpondenti:

Milan Pol (Česká republika)

Anna Gajdzica (Poľsko)

Kristof Lajosné Antónia (Maďarsko)

Obálka: Renáta Pondelíková

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum

regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 905

Fax: 048/4722 933

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

www.mpc-edu.sk

Vyšlo: 24. augusta 2018

Vychádza päťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

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

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.

Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.

Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

MANAŽÉRSTVO KVALITY V ŠKOLE AKO STRATÉGIA ROZVOJA SLOVENSKEHO ŠKOLSTVA

Michal Blaško, Katedra inžinierskej pedagogiky, Technická univerzita, Košice
Alica Dragulová, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Košice

Anotácia: Pre slovenské školstvo sú žiaduce premeny vo vzdelávaní pri prechode Slovenska na modernú informačnú spoločnosť 21. storočia, ktorá je charakterizovaná zvýšením kvality života, kde najúčinnnejším nástrojom je kvalitné vzdelanie. Najlepším spôsobom ako zlepšiť výsledky vzdelávacieho systému, je zaviesť kvalitu do škôl, do procesu výučby. Ak chceme mať dostatok kvalitne vzdelaných ľudí, musíme mať najpor kvalitných učiteľov a kvalitných vedúcich pedagogických zamestnancov s náležitými profesionálnymi kompetenciami, ktoré môžu s častí získať aj pri funkčnom a funkčnom inováčnom vzdelávaní. Účelom tohto článku je prispieť našimi skúsenosťami k uvedenej problematike na základe dlhodobých výskumných výsledkov a praktických aplikácií požadovaných trendov v kvalite školy a výučby v rámci kontinuálneho vzdelávania realizovaného na MPC a takto podporiť žiaduce premeny vo vzdelávaní.

Kľúčové slová: reforma školstva, manažérstvo kvality školy a výučby, PDCA cyklus, učiteľské kompetencie

Úvod

Naliehavá úloha presadiť do škôl myšlienku dokumentu Učiac sa Slovensko alebo tiež Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania zamestnáva naše školstvo už dlhší čas.

Prečo sa nám nedarí efektívne uskutočňovať požadované zmeny v našom školstve?

Kde robíme chyby?

Ktoré faktory sú tu neustálou prekážkou?

Problémom slovenského školstva (okrem financovania) je riadenie, riadenie školy, riadenie výučby, jeho kvalita.

To je podstatná príčina, z ktorej vyplýva množstvo nepriaznivých dôsledkov, nevyhovujúcich podmienok a súvisiacich symptómov, ktoré sa poväčšine iba opisujú a ktorými sa argumentuje. Potom sa nerieši príčina, ale len jej dôsledky. Sústredenie sa na parciálne riešenia jednotlivých symptómov nevyhovujúceho školstva nemožno pokladať za prístup, ktorý by priniesol potrebnú zásadnú zmenu.

Kľúčovým faktorom, ktorý môže významne ovplyvniť dosahovanie cieľov požadovaných zmien v slovenskom školstve, je manažérstvo kvality školy a učiteľmi akceptovaný a zvnútornený systém manažérstva kvality výučby, ktorý však zatiaľ na našich školách nie je rozvinutý.

Z našich skúsenosti z funkčného a funkčného inováčného vzdelávania vyplýva, že o túto problematiku je medzi riaditeľstvami škôl pomerne veľký záujem.

Učiteľstvo – učiteľská veda – vedecká teória učiteľskej profesie, je orientovaná na kompetentné podnecovanie a usmerňovanie celistvého rozvoja a sebaotvárania osobnosti žiaka.

Preto pri vzdelávaní učiteľov na univerzitách je rozhodujúce, aby vyučujúci svojimi učiteľskými kompetenciami, spôsobilosťami kvalitne vykonávať profesiu učiteľa, dokázal v školskej praxi flexibilne reagovať na zmenené požiadavky doby. Nastupujúca informačná spoločnosť je charakterizovaná zvýšením kvality života, kde najúčinnnejším nástrojom je kvalitné vzdelanie, produkt kvalitnej výučby.

Kvalita školy je optimálne fungovanie procesov v škole, predovšetkým procesu výučby, s ktorými sú spokojní partneri školy, čo je objektívne merané, hodnotené a sú prijímané zodpovedajúce opatrenia.

Efektívnosť školy sa definuje ako rozsah, v akom sa realizovali plánované činnosti a dosiahli plánované výsledky, ciele, vzhľadom na vstupné podmienky.

Efektívnosť školy = účelnosť (miera dosiahnutia cieľov) + **hospodárnosť** (miera využitia finančných nákladov na dosiahnutie cieľov)

Efektívnosť sa sústreďuje viac na výsledky, kvalita viac na procesy, vedúce k výsledkom. Úspešnosť školy znamená, že je kvalitná a je efektívna.

Kvalita školy závisí predovšetkým od procesov v škole, od ich riadenia. Tu zohráva rozhodujúcu úlohu manažérstvo kvality a učiteľské kompetencie vyučujúcich.

Manažérstvo kvality je proces, ktorý slúži na dosahovanie cieľov (s ohľadom na kvalitu) prostredníctvom usmerňovania premeny vstupov na požadované výstupy prostredníctvom PDCA cyklu, ktorý sa neustále opakuje v činnosti manažérov:

- **plánovanie (Plan):** stanovenie poslania, cieľov a činností,
- **realizácia (Do):** organizovanie a vedenie,
- **kontrolovanie (Check):** zisťovanie výsledkov a vyhodnocovanie,
- **zasahovanie (Act)** do procesov na základe výsledkov.

Hlavnými oblasťami v systéme manažérstva kvality školy sú:

- vnútorné riadenie školy a poradenstvo,
- finančné, priestorové a materiálne podmienky,
- klíma školy,
- zamestnanci školy a ich rozvoj (učiteľské kompetencie),
- strategické plánovanie školy,
- **školské vzdelávacie (študijné) programy,**
- proces výučby (jeho kvalita je rozhodujúca pre kvalitu školy),
- spolupráca s partnermi, marketing,
- výsledky školy, uplatnenie absolventov,
- vonkajšie hodnotenie školy.

Učiteľské kompetencie sú preukázané schopnosti aplikovať v praktickej činnosti zvnútornený, vzájomne prepojený súbor nadobudnutých vedomostí, zručností, personálnych, sociálnych, metodologických schopností, postojev a hodnotových orientácií pri vykonávaní profesie učiteľa. Komplexnosť chápania kvality a efektívnosti výučby znamená aj neustále kontrolovanie (zisťovanie a hodnotenie) obidvoch stránok výučby, vecnej aj procesualnej, chápať ich vzájomnú podmienenosť.

Systém manažérstva kvality výučby je koordinácia všetkých činností, ktoré slúžia na dosahovanie cieľov v systéme výučby usmerňovaním premeny vstupných podmienok pre kvalitu výučby na požadovaný výstup – kvalitné vzdelanie žiaka (pozri obr.). Kvalitné vzdelanie (poznánie + výcvik + výchova) je sústava vedomostí, zručnos-

tí a návykov, schopností a záujmov, postojov a hodnôt, vyplývajúcich zo systému kľúčových a odborných kompetencií.

Spojiť užitočné s príjemným

Vzdelávanie je ústrednou oblasťou rozvoja informačnej spoločnosti, a teda budúcnosť ľudstva závisí od kvality vzdelávania. Škola sa stáva kľúčovou inštitúciou s dominantnou spoločenskou zodpovednosťou.

Inovácie a vysokú kvalitu môže priniesť iba výskum a vývoj. Kvalitný výskum a vývoj však nemôže existovať bez kvalitného školstva, súčasťou ktorého je využívanie informačných technológií a ich inovácie na aplikáciu v spoločenskej praxi.

Tu zohrajú rozhodujúcu úlohu kvalitní učitelia, ktorí sú pre takúto výučbu pripravovaní vo vzdelávacích programoch zameraných na kvalitu. Vytvorenie prostredia, podmienok pre kvalitné vzdelávacie služby, ich riadenie a orientácia na efektívnosť výsledkov, si vyžaduje doplnenie vzdelania pedagogických zamestnancov. Do riadenia školských inštitúcií a riadenia výučby je preto žiaduce uvádzať manažérstvo kvality a jasne definovať indikátory kvality. Prírodzene, že rôzne školy neposkytujú rovnaké možnosti obsahu vzdelávania pre všetkých žiakov, ale medzi školami by nemali byť rozdiely v kvalite. Vysoká kvalita vzdelávania má byť stratégiou školy na rozvoj osobnosti každého žiaka.

Manažérstvo kvality sa musí dostať do vzdelávacích programov na prípravu pedagogických zamestnancov. Na rozvoj relevantných učiteľských kompetencií je potrebné v rámci kontinuálneho vzdelávania na školách organizovať vzdelávania manažérstva kvality školy a výučby. Zabezpečenie kvality nášho školstva je rozhodujúcou zodpovednosťou školských inštitúcií v nastávajúcom období. Implementácia manažérstva kvality do vnútorného systému riadenia škôl a procesu výučby je pre školy v tomto období rozhodujúca.

Kvalitným učiteľom netreba diktovať, čo majú a čo nemajú robiť. Ak majú vytvorené náležité pracovné podmienky, dostatok financií, potom učitelia s nadobudnutým systémom učiteľských kompetencií rozvíjajú svoj potenciál pri zabezpečovaní kvality výučby priamo v škole. V inovovaných vzdelávacích programoch má byť systém kľúčových a odborných kompetencií absolventov štúdia viazaný na predmety odbornej orientácie, na predmety pre informačné kompetencie a na predmety pre ďalší rozvoj osobnosti.

Mnohé doterajšie prístupy a modely kvality školy a výučby sa zameriavali iba na riadiace hľadisko s prístupom zhora nadol (zvonku dovnútra). Preferovanie riadenia zhora (príkazy, inštrukcie) má za následok slabú kooperáciu učiteľov, ktorá je zase jednou z kľúčových požiadaviek manažérstva kvality v škole. Preto je potrebné navrhovať a realizovať systémy manažérstva kvality, ktoré nielen zabezpečia zodpovednosť pracovníkov školy, ale podporia kultúru kvality školy stratégiou kombinácie prístupu manažérstva kvality zhora nadol a manažérstva kvality zdola nahor (zvnútra navonok). Kvalitu treba vytvoriť na škole samej, rodí sa zvnútra. Jej najdôležitejším činiteľom, ktorý najviac ovplyvňuje výsledky žiakov, je **učiteľ**.

Pri zabezpečovaní kvality poskytovaného vzdelávania na všetkých školách je nutné rozvinúť systémy manažérstva kvality vo výučbe, predovšetkým prostredníctvom kvali-

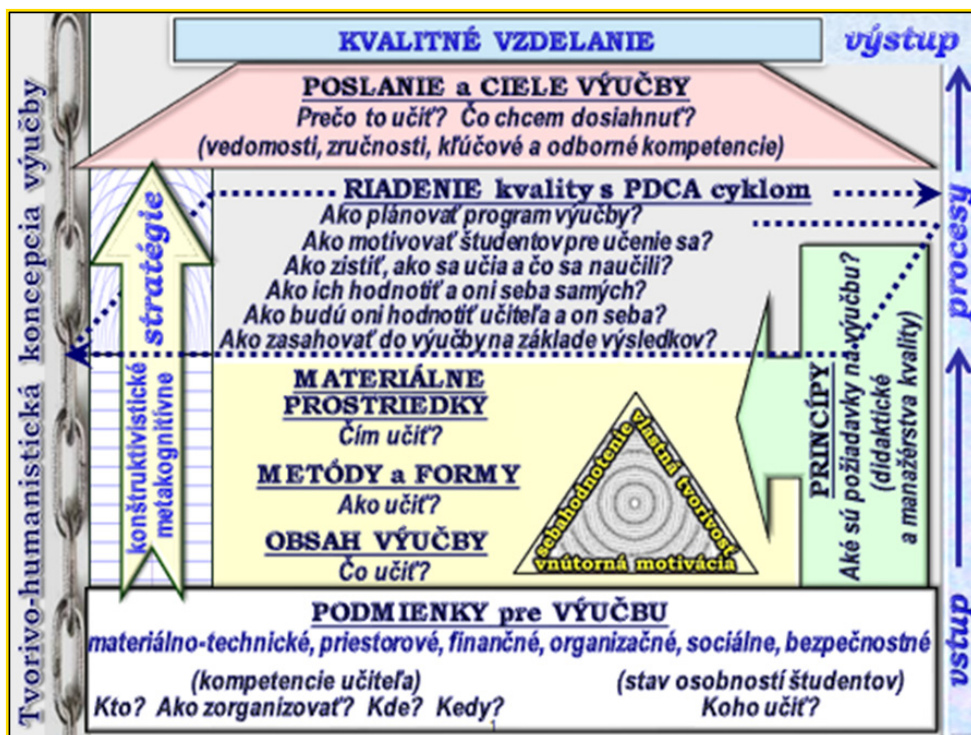
ty kompetencií učiteľov, ktorými sú:

- a) odborovo-predmetové a vedecko-výskumné kompetencie** (garancia vedeckosti vyučovaného predmetu),
 - b) diagnosticko-intervenčné kompetencie** (pedagogicko-psychologické prístupy učiteľa k študentom),
 - c) kompetencie riadenia priebehu výučby** (riadenie kvality výučby s PDCA cyklom),
 - d) didaktické kompetencie** (uplatňovanie stratégií výučby na rozvoj kľúčových a odborných kompetencií žiakov, v kombinácii s kvalitným a efektívnym využívaním informačných technológií a rôznych foriem elektronického vzdelávania, s rozvíjaním digitálnych zručností),
 - e) sociálne a komunikačné kompetencie** (vytváranie sociálnej klímy výučby, komunikácia a spolupráca s partnermi),
 - f) zdravotné kompetencie** (starostlivosť učiteľa o svoje psychické a fyzické zdravie),
 - g) étos učiteľskej profesie** (napĺňanie etických požiadaviek pri výkone profesie, dodržiavanie pravidiel, znalosť školských predpisov a zákonov),
 - h) kompetencie reflexie vlastnej činnosti** (učiteľovo sebahodnotenie, sebariadenie a sebarealizácia).
- Pripravovať budúcich učiteľov by mali lektori s náležitými učiteľskými kompetenciami. Majú mať aj učiteľskú prax v tom stupni či type škôl, pre ktorý budúcich učiteľov pripravujú. Nemajú to byť iba „predmetári“, ale učiteľskí profesionáli, ktorí svojimi prístupmi v spoločných vzdelávacích aktivitách dokážu inšpirovať, podnecovať adeptov učiteľstva pre ich budúce povolanie.
- Napĺňanie princípov manažérstva kvality výučby (akými sú zameranie sa na osobnosť žiaka, vodcovstvo učiteľa, angažovanosť učiteľa, procesný prístup, zlepšovanie výučby, rozhodovanie založené na dôkazoch, riadenie vzťahov s partnermi) v koncepcii tvorivo-humanistického rozvoja osobnosti žiaka prináša učiteľovi väčšie uspokojenie z práce, odborný rast v učiteľstve, rozvoj kritického myslenia, sebareflexiu a sebahodnotenie učiteľa. Uplatňovaním konštruktivistických a metakognitívnych stratégií výučby kvalitný učiteľ rozvíja žiaduce kľúčové kompetencie žiakov, akými sú kompetencie komunikačné, kompetencie základov vied (matematické, prírodovedné a technické), informačné, na riešenie problémov, učebné kompetencie, sociálne a personálne, pracovné a podnikateľské, občianske a kultúrne. Kvalitný učiteľ neredukuje funkciu výučby a školy iba na zber výsledkov učenia sa žiakov (vyučovanie pre testy), či iba na prípravu pracovnej sily ako súčiastky do stroja zamestnanosti (vyučovanie pre zamestnanosť). Rozvíja komplexne osobnosť žiaka so zložkami vyplývajúcimi z odborných a kľúčových kompetencií.

Záver

Manažérstvo kvality školy a výučby je najdôležitejšou požiadavkou (okrem financovania) na zlepšenie kvality celého vzdelávacieho systému. Kultúra výučby má byť zásadnou zmenou celkového pohľadu na procesy v tejto oblasti, a to smerom k prioritnej zodpovednosti školy za zabezpečenie kvality vzdelávania na každom stupni školstva.

Informačné technológie spolu s jedinečným nadaním učiteľov vytvárajú príležitosť vniesť revolúciu do procesu vzdelávania. Z toho dôvodu je potrebné upustiť aj od direktívneho modelu riadenia školstva a poskytnúť viac slobody v rozhodovaní škôl, nie ich zdrôtovať v predpi



Obr. 1 Štruktúrna mapa systému kvalitatnej výučby

záciu aktuálnych zmien v našom školstve, pre nadväznosť na jeho úspešné tradície z minulosti,

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BLAŠKO, M., 2013. *Kvalita v systéme modernej výučby*. Košice: Technická univerzita. ISBN 978-80-553-1281-1
 BLAŠKO, M., 2017. *Riadenie kvality v škole*. Košice: Technická univerzita.
 Dostupné z: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1000&res=high&menu=1310>

Summary: Changes in education are needed for the Slovak school system in order to become a modern informative society of the 21st century, which is characterized by rising quality of life, in which the most effective tool is quality education. The best way to improve results of educational system is to implement the quality to schools, into the process of education. If we want to have enough quality educated people, first we must have quality teachers and quality leading pedagogical staff with appropriate professional competences, which can be partly reached from functional and functional innovative education (school leadership courses). The aim of this article is to contribute with personal experience to the presented issue, based on long term research results and practical application of current trends in school quality and teaching within continual education organized by Teacher In-Service Training Center and thus support necessary changes in education.

MANAŽMENT ZMIEN V ŠKOLÁCH (2)

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

Kroky v procese zmeny

Súčasným problémom, ktorým čelíme, sa nedajú riešiť tým istým spôsobom rozmýšľania, ktorým sme si ich spôsobili.
 A. Einstein

(Dokončenie z čísla 1)

Podobne ako živé bytosti, aj organizácie majú sklon trvalo udržiavať ustálený stav. Preto organizácie na iniciovanie zmeny potrebujú vonkajší podnet a prirodzene v nich vzniká odpor k zmene, aj keď sa javí ako nevyhnutná. Organizačná zmena sa vyskytuje v troch rovinách. Na každej z nich sú iné charakteristiky odporu k zmene a potrebné sú iné stratégie a techniky jej zvládania. Sú to (Goodstein, Burke, 1993):

1. Zmena jednotlivcov – zahrňujúca ich schopnosti, hodnoty, postoje a správanie. Je potrebné sa presvedčiť, či jednotlivec je z hľadiska týchto charakteristík nápomocný pre uvažovanú zmenu alebo nie.
2. Zmena rozličných štruktúr a systémov – napr. systému hodnotenia, oceňovania a odmeňovania pedago-

gických zamestnancov, vzťahov nadriadenosti, systému plánovania a organizácie práce a pod.

3. Zmena klímy a interpersonálneho štýlu – zahrňujúca mieru otvorenosti pedagogických zamestnancov k sebe navzájom, spôsoby zvládania konfliktných situácií, spôsob prijímania rozhodnutí a pod.

Proces zmeny môžeme charakterizovať ako postupnosť krokov, ktoré je potrebné vykonať, aby bolo možné zmenu v organizácii úspešne realizovať. Existuje viacero teoretických konceptov opisujúcich odporúčaný proces zmien. Ďalej v texte uvedieme základný koncept realizácie zmien navrhnutý Lewinom (1993), bližšie opíšeme proces vedenia zmeny odporúčaný Kotterom (2004) a priblížime Fullanov model zmien v edukačných systémoch (1993, 2005).

Lewinov model zmeny

Lewin navrhol jednoduchý model, v ktorom identifikoval tri základné kroky riadenia procesu zmeny: rozmrazenie, posun a zmrazenie. Zámerom prvého kroku je vybudovať motiváciu pre zmenu. Keďže väčšina zamestnancov len ťažko mení svoje dlhodobo ustálené

soch a opatreniach, ktoré síce možno vylepšujú parciálne procesy, ale konzervujú daný stav.

Ak sa vytvorí náležité podmienky pre kvalitné vzdelávanie na škole (predovšetkým finančné a personálne) a vymedzia hlavné oblasti v systéme manažérstva kvality školy, ktorými sa manažment školy a učitelia budú pravidelne venovať od ich plánovania, realizácie, kontrolovania až po zasahovanie do nových cyklov vo vzdelávaní, potom postupne možno skvalitniť výučbu, školu a systém školstva, dosiahnuť kvalitné vzdelanie, zlepšiť kvalitu života, čo je poslaním informačnej spoločnosti.

To je rozhodujúce pre reali-

postoje a správanie, v úvodnej fáze zmenu obvykle odmietajú. Ich odpor môže byť prekonaný „rozmrzením“ ich postoja alebo správania tým, že potreba zmeny sa urobí tak zrejmom a nevyhnutnou, niekedy dokonca až vynútenou, že ju zamestnanec bude ochotný akceptovať. V individuálnej rovine môže byť súčasťou zmeny selektívne oceňovanie a odmeňovanie ľudí, alebo dokonca ich „odstavenie“, až prepustenie. V štruktúrálnej rovine je súčasťou tohto kroku intenzívna komunikácia potreby zmeny zo strany vedúcich zamestnancov a poskytovanie informácií založených na faktoch o potrebe a nevyhnutnosti zmeny. Napríklad intenzívna a dôrazná komunikácia vedenia školy o zvýšenom počte, vážnosti a dopadoch výchovných problémov v škole by mala viesť k uvedomeniu si vážnosti problému a k zmene výchovných stratégií a inovácii realizovaných preventívnych programov v škole.

Druhý krok posun, spočíva v zavedení zmeny. Zložitejšiu zmenu je vhodné zavádzať prostredníctvom projektu zmeny. Projekt zmeny musí minimálne určiť: (1) ciele, ktoré sa majú zmenou dosiahnuť, (2) intervenčnú stratégiu, prostredníctvom ktorej sa bude zmena realizovať a (3) harmonogram a časový rámec, v ktorom sa má zmena realizovať. Súčasťou stratégie zmeny môže byť návrh zmeny organizácie práce, inovácia riadiacich postupov a dokumentov školy (smerníc), vzdelávanie a podpora pedagogických zamestnancov, rokovanie so zamestnancami o kritériách hodnotenia, zavádzanie a skúšanie inovatívnych prístupov vo vyučovaní a hodnotenie naplnenia cieľov zmeny a efektov, ktoré zmena priniesla. Pokiaľ zmenu akceptujú len vybraní jednotlivci, posun nenastáva. Nastane až vtedy, ak sa prejaví v zmenenom správaní sa všetkých (systémová akceptácia zmeny) a stáva sa súčasťou bežnej praxe v škole.

Tretí krok, zamrzenie nastáva vtedy, keď zmenené postoje a správanie sú v škole podporované a posilňované. Výsledkom procesu zmeny je, že nové postoje a správanie sa stávajú v organizácii bežnými a vytvára sa nový „status-quo“. Súčasťou tohto kroku môže byť ocenenie alebo odmenenie zamestnancov, ktorí sa podieľali na presadení zmeny, zmena priorit a zamerania práce predmetových komisií, zavedenie moderných inovatívnych foriem práce do vyučovania „nezaujímavých“ predmetov, či inovácia školského vzdelávacieho programu. Aby sa zmeny stali fixnými je významné, aby sa do nich zapojili a angažovali sa v nich vedúci pedagogickí zamestnanci školy. Skúsenosti zo škôl ukázali, že na zmenu práce predmetových komisií z formálnej na transformačnú, rozvíjajúcu čitateľskú gramotnosť žiakov je potrebná vysoká miera osobnej angažovanosti vedúcich zamestnancov, zástupcov alebo riaditeľa školy. Angažovanosť jasne preukazuje, že zmena sa myslí

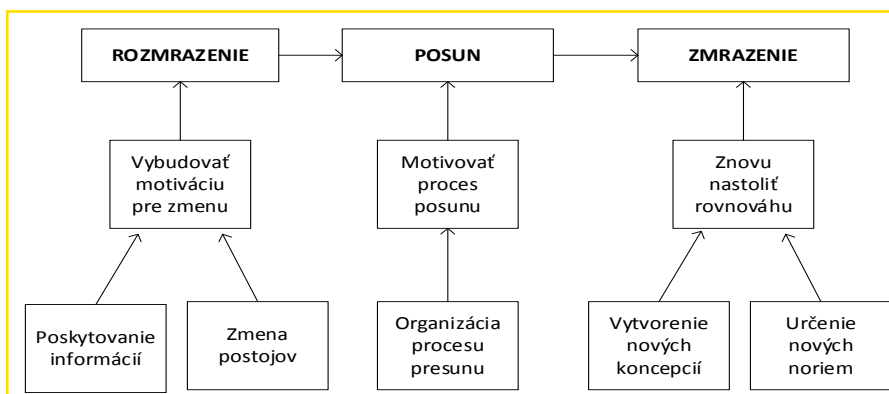
vážne a musí priniesť výsledky. Osobná účasť na stretnutiach metodických orgánov vedie k tomu, že neskľnú opäť k starým známym a pohodlným spôsobom práce. Lewinov model zmeny je populárny pre jeho jednoduchosť a názornosť. Upriamuje pozornosť na tri dôležité etapy pri riadení zmeny: (1) Vyvolanie potreby zmeny a vybudovanie motivácie k zmene; (2) Realizáciu zmeny prostredníctvom zmysluplnej intervenčnej stratégie a (3) Nastolenie nového „rovnovážneho stavu“, ktorý je garanciou zavedenej zmeny. Nevýhodou modelu je prílišné zjednodušenie procesu zmeny na tri kroky, ktoré si však pre praktické využitie vyžadujú hlbšie rozpracovanie procesu zmeny do konkrétnych intervenčných stratégií.

Kotterov model vedenia zmeny

Zaujímavým a veľmi praktickým konceptom, opisujúcim postup realizácie zmeny je koncept ôsmich krokov vedenia zmeny podľa Kottera. Vzhľadom na to, že pôvodný koncept vychádzal predovšetkým z výskumu a skúseností z podnikateľského prostredia, upravili sme interpretáciu jednotlivých krokov pre podmienky našich škôl. Špecifikom tohto modelu je, že dáva väčší dôraz na vedenie procesu zmien (líderstvo), než na ich riadenie (manažment). Odporúčané kroky v procese vedenia zmeny sú (Kotter, 2004, upravené a doplnené):

- 1. Vyvolanie potreby naliehavosti zmeny** – je rozhodujúcim krokom v procese zmeny. Bez vyvolania potreby a naliehavosti zmeny si jej význam a zmysel radový učiteľ v škole neuvedomuje. Vyvolanie potreby môže vychádzať z diskusie o identifikovaných slabých stránkach a ohrozeniach školy, kritických a krízových situácií v škole, z výstupov procesu autoevalvácie, inšpekčných zistení, či porovnávaní výsledkov školy. Potrebu zmeny tiež môžu vyvolať zmeny v externom prostredí školy týkajúce sa vysokého počtu žiakov so ŠVVP, deklarovanej nespokojnosti žiakov a rodičov, či klesajúceho počtu prihlásených žiakov.
- 2. Vytvorenie koalície schopnej presadiť a realizovať zmeny** – je dôležité preto, aby bolo možné zmenu v škole iniciovať, presadiť a realizovať. Skupina snažiac sa o zmenu, musí disponovať dostatočnou formálnou silou na jej zavedenie. Preto je vhodné, pokiaľ je tvorená vedúcimi zamestnancami ako podporovateľmi zmeny a pedagogickými zamestnancami (agentmi zmeny), ktorí majú s agendou zmeny skúsenosti a sú hlboko presvedčení o potrebe zmeny. Skupina (koalícia) musí byť vhodne zostavená, aby mohla pracovať spoločne ako tím, ktorý je účelovo vytvorený s cieľom presadiť a realizovať zmenu.
- 3. Vytvorenie vízie a stratégie zmeny** – je základným predpokladom porozumenia plánovanej zmene. Vízia predstavuje určitý obraz školy v budúcnosti, ktorý vysvetľuje, prečo by sa ľudia mali snažiť túto budúcnosť vytvoriť. Motivuje ich k zmene a pomáha koordinovať ich správanie. Transformačná vízia zmeny je obraz budúcnosti, ktorý si je možné ľahko predstaviť a stotožniť sa s ním. Na základe vízie je možné určiť zmysluplnú stratégiu zmeny v škole.

4. **Komunikácia transformačnej vízie** – je predpokladom, aby ľudia, ktorých sa zmena týka, rozumeli jej cieľom a zameraniu. Umožňuje získať porozumenie a podporu zmene, čo nie je vždy jednoduché, zvlášť vo veľkých



Obrázok 2 Lewin-Scheinov model procesu zmeny Zdroj: (Goodstein, Burke, 1993)

školách. Podcenenie komunikácie spomaľuje naštartovanie, akceptáciu a stotožnenie sa so zmenou. Komunikácia vízie zmeny musí byť obojsmerná, jednoduchá, verbalizovaná príkladmi dobrej praxe z iných škôl, opakovane šírená rôznymi kanálmi a trpezlivo vysvetľovaná.

5. **Delegovanie v širokom rozsahu** – znamená prenese- nie právomocí na vybraných pedagogických zamestnancov tak, aby mali silu prekonať čo najviac prekážok brániacich zmene. Prekážky môžu byť tvorené internými predpismi, ktoré komplikujú prácu, nedostatkom skúseností zamestnancov, neefektívnymi systémami, či dokonca správaním sa niektorých nadriadených, ktorí bránia zmene. Delegovanie umožňuje povereným zamestnancom samostatné rozhodovanie a prijatie nevyhnutných opatrení v prospech zmeny bez toho, aby si museli každý krok schvaľovať s riaditeľom školy.
6. **Vytváranie krátkodobých víťazstiev** – znamená preukazovanie, že proces zmeny ide správnym smerom a priebežne sa dosahujú požadované ciele a výsledky. Tí, ktorí nedôverujú zmene potrebujú, aby sa na vlastné oči presvedčili, že navrhovaná vízia zmeny sa naplňa a prináša výsledky. Pre realizátorov zmeny sú „víťazstvá“ momentom posilňujúcej spätnej väzby, ktorá zvyšuje ich morálku a motiváciu pokračovať ďalej v zmene. Nesmú však viesť k prílišnému uspokojeniu a straty pocitu naliehavosti zmeny.
7. **Využitie výsledkov na podporu ďalších zmien** – je predpokladom postupnej transformácie školy. Pokiaľ sa podarilo dosiahnuť prvé výsledky v jednej oblasti zmien, je vhodné využiť víťazstvá a pozitívne nastavenie a motiváciu k iniciovaniu ďalších zmien, ktoré sú v súlade s víziou zmeny. V praxi to znamená zapojenie ľudí do ďalších projektov zmeny. Napríklad prvé pozitívne výsledky v rozvíjaní čitateľskej gramotnosti u žiakov, môžu byť impulzom k školským projektom zvyšovania úrovne prírodovednej alebo matematickej gramotnosti.
8. **Zavedenie nových prístupov do kultúry školy** – znamená „zakorenenie“ výsledkov zmeny do bežného „chodu vecí“ v škole. To, že sa zmenu darí postupne zavádzať ešte neznamená, že sa veci nevrátia do starých kolají tam, kde boli pred zmenou. Kultúra sa zmení až potom, keď sa zmení správanie ľudí a nové spôsoby práce budú vnímané ako prínosné a lepšie ako staré metódy. Jasná tiež musí byť súvislosť medzi realizovanými aktivitami a zlepšením výsledkov školy. Zmena kultúry si niekedy môže vyžadovať aj zmenu ľudí. Aby sa nevrátila „stará a nežiadúca“ kultúra je potrebné tiež zmeniť systémy oceňovania a odmeňovania zamestnancov. Napríklad zmena systému odmeňovania zamestnancov v škole zo zameraním na zlepšovanie výsledkov žiakov, zmenu vyučovania s využitím aktivizujúcich metód a zlepšenia klímy v triedach je jasným impulzom pre všetkých, že požiadavky na zmenu sú brané vážne.

Kotterov model zmeny, aj keď obsahuje osem krokov, je veľmi prehľadný nástroj opisujúci rámcový postup vedenia zmeny. Jeho výhodou je, že uvádza praktické a v praxi realizovateľné odporúčania, ako so zmenou pracovať tak, aby bola neustále živá a fungujúca. Jednotlivé kroky je možné prispôbiť aj podmienkam našich škôl. Pomocou tohto prehľadného konceptu účastníci vzdelávacieho programu Rozvoj kompetencií vedúceho pedagogického zamestnanca v oblasti riadenia zmeny školy prostredníctvom akčného výskumu

dokázali navrhnuť vhodné projekty a intervenčné stratégie uvažovaných zmien.

Fullanov model zmeny

Viaceré školy na Slovensku už boli zapojené do projekto- vých systematickejších zmien. Pri riadení procesu zmeny pracovali s externými konzultantmi a postupovali podľa Fullanovho modelu zmien (Fullan a kol., 2005). V tomto modeli je proces zmeny usmerňovaný ôsmymi faktormi, ktoré sú kľúčové pre tvorbu efektívnej a trvalej zmeny:

1. Angažovanosť mravnými hodnotami - určenie zmyslu zmeny
2. Budovanie kapacít a kompetencií
3. Pochopenie procesu zmeny
4. Vytváranie kultúry učenia
5. Rozvoj kultúry hodnotenia
6. Zameranie sa na zmeny v spôsobe vedenia školy - riadenie a usmerňovanie zmeny
7. Podpora koherencie - súdržnosti
8. Kultivácia rozvoja na troch úrovniach – jednotlivec (trieda), škola a komunita

Prvý faktor v modeli odporúča vyjasniť si, prečo sa zmena má uskutočniť a pochopiť zmysel zmeny. Mravným účelom v súvislosti so zmenou sa rozumie zdokonaľ- nie a skvalitnenie edukačných systémov. Ako uvádza Fullan (2005), „Mravné dôvody vzdelávania znamenajú záväzok zdvíhnuť latku a zaceliť medzeru vo výkonoch žiakov“, napríklad zvýšením úrovne funkčných gramotnosti žiakov, „pričom je potrebné venovať zvláštnu pozornosť najviac znevýhodneným žiakom.“

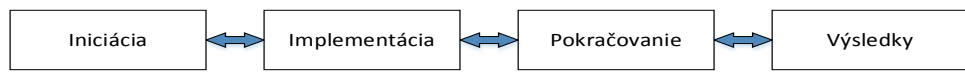
Druhý faktor je budovanie kapacít a kompetencií, ktoré sú potrebné na realizáciu zmeny. Toto zahŕňa tvorbu stratégie zmeny, súvisiacich politík, alokáciu zdrojov a návrh aktivít, ktoré dokážu posunúť školu vpred. Tiež získavanie nových poznatkov, zručností a kompetencií, ako aj novej zdieľanej identity a motivácie spolupracovať na účinnej zmene. Napríklad pri zavádzaní nových digitálnych technológií do vyučovania sa pedagogickí zamestnanci musia naučiť nielen tieto technológie ovládať, ale aj začleniť ich využívanie do vzdelávacích programov, plánov a metód vyučovania, učenia sa a hodnotenia žiakov. Budovanie kapacít a kompetencií musí byť evidentné a trvalé. „Jedno krátkodobé školenie nie je postačujúce na zmenu kultúry školy, v ktorej sa očakáva systematické rozvíjanie a zlepšenie výsledkov, napr. čitateľskej gramotnosti žiakov.“

Tretí faktor je zásadný pre pochopenie procesu zmeny. Proces určuje ako samotná zmena prebehne. Zahŕňa intervenčnú stratégiu zmeny a postup, akým sa realizuje. Proces zmeny musí vytvoriť podmienky pre neustále skvalitňovanie vyučovania a práce školy a prekonať prekážky, ktoré zmenu sprevádzajú. Od lídrov zmeny sa očakáva, že budú mať dostatok času a energie na komunikáciu „vízie zmeny“, prevezmú záväzok a budú vo svojich zamestnancoch rozvíjať pocit „vlastníctva zmeny“. „Treba však podotknúť, že zdieľaná vízia zmeny a pocit vlastníctva sú skôr výsledkami kvalitného procesu zmeny, než jeho predpokladmi.“ (Fullan, 2005).

Štvrtý faktor, rozvíjanie kultúry vzájomného učenia sa, sa týka stratégie – učiť sa jeden od druhého (dimenzia poznatkov) a rozvíjania spoločného záväzku skvalitňovať vyučovanie a zlepšovať výsledky v škole (afektívna dimenzia). Ako uvádza Fullan (2005), „úspešná zmena znamená tiež učenie sa počas implementácie. Vzájomné učenie sa kolegov je jedným z najvplyvnejších faktorov zmeny, pričom najvýhodnejšie je učiť sa od tých, ktorí už pokročili v implementácii nových myšlienok.“

Aby sa školy a ich komunity zdokonalili, musia rozvíjať novú kultúru vyučovania a učenia sa. V tejto kultúre sa neustále vyhľadávajú a rozvíjajú vedomosti a zručnosti učiteľov, aby títo vytvorili nové efektívne študijné skúsenosti pre žiakov." Pre ďalší rozvoj škôl je dôležité „laterálne budovanie kapacít“, ktoré obsahuje stratégie, „v ktorých sa navzájom učia školy v danom školskom obvode alebo regióne.“ Fullan upozorňuje tiež na fakt, že „z procesu získavania nových poznatkov by sme mali viac vložiť do reálneho výkonu úloh a menej do formálnych školiacich programov, ktoré sú často neefektívne.“

Piaty faktor, rozvoj kultúry hodnotenia, sa musí prepojiť s kultúrou vyučovania a učenia sa. Hodnotenie zamerané na efektívnosť a účinnosť vyučovania a učenia zahŕňa kroky: prístup a zhromažďovanie dát o učení sa žiakov; triedenie dát pre ich lepšie porozumenie; vypracovanie akčných plánov, ktoré sú na základe analýzy dát zamerané na zlepšovanie sa žiakov; a schopnosť jasne formulovať a prediskutovať výkon s rodičmi a externými skupinami. Ako uvádza Fullan (2005), „školy dosahujú významné zlepšenia, ak zvyšujú svoju spoločnú kapacitu a ochotu zaoberať sa neustálym hodnotením vyučovania a učenia“.



Obrázok 3 Fázy v procese zmeny podľa Fullana
Zdroj: (Fullan, 1993)

dôležitú považuje kultúru hodnotenia, v duchu ktorej by malo byť vedené aj sebahodnotenie školy.

Šiesty faktor, zameranie sa na zmeny v spôsobe vedenia školy, hovorí o význame vedenia ľudí (leadership, lídersstvo) v procese zmeny. Uvedenie si, aký druh (štýl) vedenia je najvhodnejší pre efektívne riadenie zmeny je kľúčové. Fullan zdôrazňuje, že „charizmatickí lídri, ktorí lietajú vysoko v oblakoch a sú vnímaní ako vplyvní agenti zmeny, nie sú vždy vyhovujúci, pretože sa príliš krúčia okolo jednotlivcov“. Collins (2001) zistil, že charizmatickí lídri boli negatívne spojení s udržateľnosťou zmeny. Pre lídrov v úspešných a silných organizáciách bola skôr charakteristická „hlboká pokora k ľuďom“ a „intenzívna profesionálna vôľa“. Hlavnou črtou vedúcich pedagogických zamestnancov školy na konci ich funkčného obdobia nie je ani tak individuálny dopad na výkony študentov, ako skôr to, akých lídrov vychovali, ktorí môžu zájsť ešte ďalej. Aby bolo lídersstvo efektívne, musí prechádzať celou školou. Líder musí zdieľať svoju moc a právomoci, aby dosiahol zapojenie a pocit spoločného záväzku u ostatných. Toto mu tiež umožní vyhľadávať a vychovávať inovatívnych lídrov, ktorí majú potenciál prevziať zodpovednosť za udržateľnosť zmien a neustále zlepšovanie v škole.

Siedmy faktor, podpora koherencie (súdržnosti) berie do úvahy fakt, že vysoké tempo zmien a inovácií spôsobuje preťaženie ľudí a rozdrobenie ich úsilia. Budovanie koherencie je predpokladom udržania zmeny. Zahŕňa zapájanie ľudí, dávanie ich dokopy, ako aj vysvetľovanie, ako vypadá celkový obraz zmeny. Tiež budovanie kultúry vzájomného učenia sa a hodnotenia prostredníctvom rozširovania lídersstva, ktoré tvorí základ spolupatričnosti a príslušnosti k zmene. Ukázalo sa, že veľké množstvo zmien a inovácií nie je účelné. Lepšie je vybudovanie nových vzorcov správania, ktoré povedú k lepšej spolupráci a prepojeným formám vzájomného učenia sa.

Ōsmy faktor sa týka kultivácie rozvoja na troch úrovniach riadenia – na úrovni jednotlivca, resp. triedy, na úrovni školy a na úrovni komunity. Pri rozvoji nejde len o zmeny, ktoré urobí jednotlivec. Rozhodujúce sú zmeny, ktoré sa týkajú školy ako systému. Nestačí, keď zmenu urobí jednotlivec, je potrebné zmeniť kontext,

v ktorom pracujú všetci ostatní. „Potrebujeme rozvíjať jednotlivcov, aby boli lepší a súčasne potrebujeme rozvíjať školu ako organizáciu a systém.“ Fullan tento proces nazýva zapojenie „systémových mysliteľov do akcie“. Vystríha pred „možnou zaujatosťou a jednostranným pohľadom jednotlivca a predpokladom, že pokiaľ sa dostatočne zmenia jednotlivci, zmení sa aj systém“. Aby došlo k súčasnej zmene jednotlivca a systému, je potrebné vytvoriť podmienky na „učenie sa v kontexte“, v širších súvislostiach a aktuálnych situáciách vzdelávacieho procesu, ktoré chceme zmeniť. Rozvoj znamená sústrediť sa na všetky tri úrovne systému. Podpora vzájomných vzťahov a poskytnutie možností pre učenie sa ľudí, vytvára predpoklady pre zmenu prvotných konceptov uvažovania a zmenu kontextov v rámci ktorých ľudia pracujú. (Fullan, 2005).

Fullan (1993) uvádza, že v každom procese zmeny sú prítomné štyri základné fázy: iniciácia, implementácia, pokračovanie a výsledky (initiation, implementation, continuation and outcome).

Faktory, ktoré ovplyvňujú fázu **iniciovania** zmeny zahŕňujú existenciu nespokojnosti s daným stavom, požiadavky na vyššiu kvalitu vzdelávania, potrebu zavádzania inovácií, centrálné presadzovanie zmeny na úrovni školskej administratívy (ministerstva), ale tiež vyžadovanie zmeny učiteľmi a podporu „externých agentov zmeny“. Dôležité sú tiež úvahy každého jednotlivca dotknutého zmenou o tom, či ju podporí alebo odmietne.

V rámci **implementácie** sú kľúčové tri faktory, ktoré vplývajú na zmenu. Prvým faktorom je charakter zmeny - potreba zmeny, jasnosť cieľov zmeny, rozsah vyžadovanej zmeny a zodpovednosť implementujúcich a kvalita programu implementácie zmeny. Druhým faktorom sú podmienky (lokálne faktory), v ktorých sa zmena uskutočňuje – učiteľia, vedenie školy, rada školy, zriaďovateľ. Tretím faktorom sú externé faktory – predovšetkým legislatívne obmedzenia, požiadavky ministerstva, očakávanie vládnych inštitúcií a pod.

Pokračovanie (etablovanie zmeny) zahŕňa rozhodnutia o inštitucionálnom zavedení zmeny, ktoré vychádzajú z reakcií na zmenu, ktoré môžu byť pozitívne alebo negatívne. To, či zmena bude ďalej etablovaná závisí od zavedenia a zakotvenia zmeny do školskej praxe (prostredníctvom zmeny systému riadenia a organizácie práce, zavedenia smerníc, rozpočtu, harmonogramov a pod.). Významné je získanie „kritickej masy“ ľudí, ktorí získali alebo majú potrebné schopnosti a sú odhodlaní pokračovať v zmene a existencia postupov a možností ďalšej podpory pri zmene.

Výsledky sú dôležité pre etablovanie a udržanie každej zmeny. Preukázateľné výsledky, ktoré sú pozitívne a ukazujú úspechy podporujú celkový proces zmeny. Prejavujú rôznymi spôsobmi, napr. aktívnym iniciovaním ďalších zmien a ochotou participovať na zmenách, podporou a vyjednávaním podmienok, zvýšením úrovne zručností zamestnancov a zmenou spôsobu myslenia a získaním pocitu vlastníctva v oblasti zmeny.

Školy, ktoré realizovali projekty zmeny podľa Fullanovho modelu reflektovali viaceré prínosy, ktoré im realizácia týchto projektov priniesla (Pivovarová, Halašová, 2013). Deklarovali predovšetkým uvedenie si potre-

by vytvárať podmienky pre zmenu v škole. Vytvorili si prvýkrát spolu s kolegyňami a kolegami spoločnú zdieľanú víziu školy. Zvýšila sa vnútorná motivácia zamestnancov školy na realizáciu zmien. Významné tiež bolo zlepšenie práce a spolupráce v tímoch, ktoré sa zaoberali zlepšovaním v škole. Vyjasnila a zlepšila sa komunikácia v škole, smerom k vyššej otvorenosti a lepšiemu vzájomnému poznaniu pedagogických zamestnancov školy. Realizované projekty tiež viedli k viacerým zmenám systémov v školách, napr. k inovácii systému hodnotenia pedagogických zamestnancov školy, delegovaniu väčšieho množstva kompetencií na zástupkyne, zdieľanému vedeniu zahrňujúcemu konzultatívne robenie niektorých rozhodnutí, zmene organizácie práce metodických útvarov, inovácií používaných metód a foriem vyučovania pod.

Skúsenosti s uskutočňovaním zmien v školách

Zavádzanie významných zmien v žiadnej organizácii neprebíha ľahko a jednoducho. Iniciátori zmien narážajú často na nepochopenie svojich najbližších kolegov v otázke prečo je potrebné zmeny zavádzať. Čím je miera uspokojenia vedúcich a ich zamestnancov vyššia, tým ťažšie sa bude akákoľvek zmena zavádzať. Najťažšie sa zmeny zavádzajú v školách, ktoré podľahli sebaklamu vysokej kvality a spokojnosti s vlastnou prácou. Jedným zo znakov môže byť analýza SWOT, kde deklarujú veľmi veľké množstvo silných a len niekoľko bezvýznamných slabých stránok školy. Zdôrazňujú aspekty ako tradícia, škola rodinného typu, stabilný pedagogický zbor, dobré vzťahy, spokojnosť pedagogických zamestnancov a pod. Tieto, na jednej strane, môžu byť znakom kvality školy. Na druhej strane môžu byť kontraproduktívne z hľadiska zavádzania zmien potrebných pre ďalší rozvoj školy. Môžu sa paradoxne prejavovať v tradičných, ale neefektívnych a neúčinných spôsoboch vyučovania, v rodinných vzťahoch, ktoré neznesú akúkoľvek formu spätnej väzby a konštruktívnej kritiky, pocitu neohrozenia pri nízkej kvalite práce, v spokojnosti, ktorá vyplýva z nízkeho poznania vlastnej práce, absenciou akejkoľvek potreby zmeny a pod.

Takéto prostredie, s nízkou mierou energie a potenciálu nie je príliš naklonené zmenám. Odmietajú ich buď otvorenými alebo skrytými formami odporu. Jednou z významných príčin, prečo sa zmeny v školách nedarí uskutočňovať je prístup vedúcich zamestnancov k ich iniciovaniu, vedeniu a riadeniu. Kotter (2004) uviedol zaujímavý zoznam obvyklých chýb a ich následkov, ktoré sa často vyskytujú v procesoch zmien. Zoznam sme upravili a doplnili tak, aby reflektoval podmienky v našich školách:

- Prílišné sebauspokojenie so súčasťou situáciou, ktorá nevyvoláva potrebu zmeny poukazovaním na nespokojnosť s tým, ako niektoré veci v škole fungujú (energizovanie potenciálu). Prílišné sebavedomie vedúcich zamestnancov nevytvára kultúru vhodnú na zapojenie ľudí do zmeny a zlepšovania školy.
- Neschopnosť vytvoriť dostatočne silnú koalíciu z osobností vedúcich zamestnancov a pedagogických zamestnancov, ktorá by presadila a uskutočnila potrebné zmeny. Mnohí novo vymenovaní, ale aj služobne starší, riaditelia a zástupcovia škôl čelia situácii „sami proti zboru“, pokiaľ podcenili situáciu a nedostatočne komunikovali víziu zmeny a to, čo má žiakom, pedagogickým zamestnancom a škole priniesť.
- Podcenenie niektorých prekážok, ktoré zablokujú zmenu. Môže ísť o obmedzenia dané štátnym vzde-

lávacím programom z hľadiska požiadaviek na obsah vzdelávania vo vzťahu k inovatívnym metódam a formám vyučovania. Prekážkou zmeny môžu byť tiež vysoké úväzky a vysoká vyťaženosť učiteľov. Tiež niektorí jednotlivci, ktorým veci vyhovujú tak, ako sú a zmena ich pripraví o „skryté benefity a pôžitky“.

- Predpoklad, že zmeny stačí naplánovať a riadiť. Podcenenie potreby vedenia zmien a neúčast vedúcich na zmenách spôsobí, že nedokážu vnímať, kedy zmena priniesla výsledky a kedy nie. Niektorí majú tendenciu, krátko po zavedení zmeny ohlásiť jej úspešný koniec a prezentovať dosiahnuté víťazstvo. Príkladom môže byť prezentácia výsledkov zavádzania duálneho vzdelávania do praxe, bez toho, aby sa poctivo vyhodnotili efekty tejto zmenenej stratégie vzdelávania v odborných školách.
- Častou a bežnou chybou je zanedbanie potreby pevného zakotvenia zmien v kultúre školy. Pokiaľ skupina niekoľkých učiteľov v rámci predmetovej komisie realizovala vzájomné „peer-review“ pozorovania a spätne väzby v rámci otvorených vyučovacích hodín, neznamená to, že bežnou súčasťou kultúry školy je otvorenosť, diskretnosť, vzájomná dôvera a spoločné učenie sa, ktoré sú súčasťou učiacej sa školy. Pre niektorých vyučujúcich môže byť dokonca takáto forma otvorenosti vyučovania príliš obťažujúca a ohrozujúca a preto ju odmietajú.

V rámci realizácie vzdelávacieho programu Rozvoj kompetencií vedúceho pedagogického zamestnanca v oblasti riadenia zmeny školy prostredníctvom akčného výskumu sme identifikovali nasledujúce problémy a nedostatky pri príprave projektov zmeny v školách. Projekty pripravovali vedúci pedagogickí zamestnanci na pozíciách riaditeľ/ka a zástupca/zástupkyňa riaditeľa školy.

Nedostatok času na riešenie systematických problémov a zmien v škole. Viacerí účastníci deklarovali potrebu plánovať si nachádzať čas na riešenie dôležitých a významných, avšak nie urgentných, problémov školy. Prirodzene majú tendenciu venovať sa naliehavým veciam, napr. rôznym termínovaným odpočtom a administratíve, na úkor dôležitých vecí, ako sú nezvládnuté výchovné problémy, slabé výsledky a motivácia žiakov, cielený rozvoj deficitných kompetencií pedagogických zamestnancov a pod.

Vnímanie problémov v navrhovaných projektoch zmien je často zjednodušujúce. Ako to vyjadrila jedna účastníčka „... často sme problémom tak zaskočení, že úvaha o systematickejšej zmene nám ani nenapadne. Dôležité je lepšie štruktúrované uvedomovanie si problému, ktorý potrebujeme riešiť. Pre návrh funkčnej stratégie zmeny je niekedy potrebné najprv problém dobre opísať v rovine príčin, dôsledkov a dopadov na chod školy a až potom rozmýšľať o riešeníach.“

Pri prvých návrhoch projektov zmien prevažovali stereotypné riešenia chronických problémov v školách. Ako príklad môžeme uviesť už spomínanú neefektívnu a nefunkčnú prácu metodických orgánov. Dobrá intervenčná stratégia by mala zaviesť zmenu, ktorá rieši všetky základné príčiny problému. Tie môžu byť v nízkej angažovanosti vedenia školy v práci metodických orgánov, nevedomovaní si ich účelu a rolí, nejasnosti zámeru a cieľov práce, zlom výbere ich vedúcich, stereotypnom plánovaní práce, formálnych bezúčelných stretnutiach učiteľov a pod.

Pri návrhu intervenčných stratégií sa ako významné ukázali miera teoretických poznatkov a praktických skúse-

ností v oblasti riadenia pripravovanej zmeny. Čím bola ich úroveň vyššia, tým premyslenejšie boli návrhy zmien a naopak. Hlboké porozumenie problematike zmeny, napríklad v oblasti rozvoja pedagogických zamestnancov, viedlo k návrhu stratégie, ktorá bola postavená na aktívnom aplikovaní vedomostí z absolvovaného externého vzdelávania učiteľmi v škole a vzájomnom zdieľaní skúseností o tom, čo z vyskúšaného vo vyučovacom procese funguje a čo nie.

Väčšina z navrhovaných projektov zmeny bola termínovaná v horizonte jedného školského roka. Len niekoľko projektov v rámci navrhovanej intervencie bolo navrhnutých na dlhšie časové obdobie. Toto nás vedie k úvahe o tom, že rozmyšľanie vedúcich zamestnancov škôl je silno determinované školským rokom. Tiež snahou vidieť prvé výsledky a preukázať funkčnosť a zmysluplnosť zmeny. Riešenia niektorých spomínaných problémov, napríklad zmeny práce metodických orgánov, rozvíjania funkčných gramotností žiakov, či zmeny kultúry školy si však vyžadujú dlhšie časové obdobie ako trvanie jedného školského roka.

Schopnosť zrozumiteľne komunikovať projekt a proces zmeny iným, predovšetkým zamestnancom v škole sa ukázala ako veľmi významný faktor. Rozhoduje o tom, či navrhovanému projektu zmeny zamestnanci porozumejú a bude nimi prijatý. Ako citlivé sa to ukázalo v projektoch zmien, ktoré sú otvorené a predpokladajú aktívnu účasť a participáciu väčšiny zamestnancov na tvorbe a schvaľovaní riešenia zmeny. Ako príklad môžeme uviesť zmenu systému hodnotenia pedagogických zamestnancov, ktorí by mali v rámci navrhovanej intervenčnej stratégie inovovať kritériá a postupy hodnotenia svojej práce. Toto predpokladá intenzívnu komunikáciu vedenia školy, ako aj určitú vedomostnú bázu o tom, ako sa efektívne systémy hodnotenia pedagogických zamestnancov vytvárajú. Výsledkom spoločnej práce môže byť návrh zmeny, s ktorým nebudú spokojní ani pedagogickí zamestnanci, ani vedenie školy.

Záver

Súčasťou dlhodobých verejných diskusií týkajúcich sa

regionálneho školstva v Slovenskej republike je téma zmien v školách. Prebieha na úrovni prijímaných, ale aj potichu, či hlasno odmietaných, základných koncepcionálnych dokumentov – koncepcií rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike, ktoré mali rôzne pracovné názvy. Diskusia o zmenách tiež prebieha na úrovni tvorcov novej školskej legislatívy, ktorá je určujúca pre mnohé formálne vynútené zmeny. Súčasťou diskusie sú tiež početné asociácie a združenia, presadzujúce záujmy daného typu škôl a školských zariadení. Tiež verejnosť, ktorá dianie v školách vníma sprostredkované, predovšetkým cez skúsenosť svojich detí so školou, prostredníctvom aktuálnych článkov v médiách a vlastných skúseností s tým, ako fungovala škola kedysi. Aby v školách nastali požadované zmeny, je potrebné iniciovať procesy zmien priamo v nich. Viaceré skúsenosti ukázali, že pod vplyvom adresného vzdelávania alebo konzultácií v procese zmeny sú školy schopné postupnej transformácie. Domnievame sa, že vzdelávanie a príprava vedúcich pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení v riadení a vedení procesov zmien môže pomôcť školám naštartovať diskusie o potrebných zmenách. Pokiaľ vedúci zamestnanci nebudú schopní pripravovať a realizovať zmysluplné projekty zmien, zvyšovanie kvality v našich školách bude skôr priánim, než realitou. Myslíme si, že vzhľadom na náročnosť a riziká riadenia a vedenia procesov zmien v školách je potrebné začať najprv so vzdelávaním vedúcich pedagogických zamestnancov škôl. Okrem sprostredkovania nevyhnutných vedomostí a doterajších skúseností, by vzdelávanie malo umožniť účastníkom aj hlbokú reflexiu fungovania ich školy v meniacom sa sociálnom, kultúrnom a ekonomickom prostredí. Súčasťou vzdelávania by mala byť podpora pri spracovaní projektov zmien a spätná väzba pred ich realizáciou v školách, ktorá môže upozorniť na viaceré úskalía pripravovaných zmien. Ukazuje sa, že bez vhodnej teoretickej a manažérskej prípravy je riadenie zmien v školách ponechané na metódu pokusov a omylov. Doterajšie skúsenosti so vzdelávaním a podporou projektov zmien realizovaných priamo v školách však hovoria, že to tak nemusí byť.

SOUPIŠ BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ:

- COLLINS, J., 2001. *Good to Great*. New York: Harper Collins. ISBN 9-7800-666-2099-2
- FULLAN, M., 1993. *Change Forces. Probing the Depth of Educational Reform*. London: The Falmer Press. ISBN 1-85000-825-6
- FULLAN, M., CUTTRESS, C., KILCHER, A., 2005. Eight Forces for Leaders of Change. In: *National Staff Development Council*. Vol. 26. No. 4. Dostupné z: www.nsgc.org
- GOODSTEIN, L. D., BURKE, W.W., 1993. Vytváranie úspešnej organizačnej zmeny. In: *Riadenie zmien*. Bratislava: City University. The Open University.
- KOTTER, J. P., 2004. *Vedení procesu změny. Osm kroku úspěšné transformace podniku v turbulentní ekonomice*. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-015-5
- KOTTER, J. P., 2009. *Vědomí naléhavosti: první a nejdůležitější krok realizace změny*. Praha: Management Press. ISBN: 978-80-7261-193-5
- LANČARIČ, D., FRÁTEROVÁ, Z., 2008. Manažment zmien v škole. In: *Trendy ve vzdělávání 2008. Edukační technologie a inovace technického vzdělávání: sborník z konference*. Dostupné z: <https://tvv-journal.upol.cz/pdfs/tvv/2008/01/34.pdf>
- LUKÁŠOVÁ, R., 2010. *Organizační kultura a její změna*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2951-0
- MIINTZBERG, H., 2004. *Managers Not MBAs: A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*. San Francisco: Berrett-Koehler. ISBN 1-57675-275-5
- POL, M., 2007. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-4499-9
- PIVOVARČIOVÁ, T., HALAŠOVÁ, D., 2013. *Skúsenosti z riadenia zmeny v škole. Škola pre 21. storočie*. Dostupné z: http://www.skola21.sk/public/media/5822/pripadova_studia_riadenie%20zmeny.pdf
- PYTRA, Z., 1998. *Příprava a provádění organizačních změn*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-623-4

Summary: *The paper concerns the change management process in schools of regional educational system in Slovakia. The change management is approach that could be helpful and supportive for schools to deal with contemporary changes arising from external and internal environment. Presumable changes in schools are predicted including the appropriate reaction on them. Obvious reactions on change and typical resistance of school staff and recommendation how to deal with them are explained. Process of change management is adapted for schools on base of Lewin, Kotter and Fullan model of change. The paper presents common mistakes when managing changes and gives recommendations for implementing changes in schools.*

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ INKLÚZIE, SOCIÁLNEJ INKLÚZIE, INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE

Ladislav Horňák, Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita, Prešov

U prevažnej väčšiny laickej a časti odbornej verejnosti prevláda skreslená predstava o inklúzii a inkluzívnom vzdelávaní. Spočíva v presvedčení, že inkluzívne vzdelávanie je redukované len na spoločné vzdelávanie žiakov zdravých a so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, žiakov rôznych národností, kultúr či náboženstva. Menej sa prezentuje skutočnosť, že ide najmä o vytvorenie takých podmienok v škole, aby sa každé dieťa bez výnimky cítilo v škole dobre, aby do nej chcelo chodiť, aby ju považovalo za svoju.

Inklúzia je pojem humánneho a demokratického súžitia s uznaním rovnakých práv a službou k blížnym. Inklúzia znamená, že každý človek:

- je plnohodnotným členom spoločnosti, bez ohľadu na jeho výkony,
- má právo byť považovaný za rovnoprávneho človeka,
- je odkázaný na spoločnosť, aby sa mohol ďalej rozvíjať,
- má právo na participáciu, nevyraďovanie.

Sociálna inklúzia je proces, ktorý zabezpečuje, aby tí, ktorí sú v riziku chudoby a sociálnej exklúzie (vylúčenia) získali príležitosti a nevyhnutné zdroje na to, aby mohli plne participovať na ekonomickom, sociálnom a kultúrnom živote a mali takú životnú úroveň a blahobyť, ktorý je považovaný za obvyklý v spoločnosti, v ktorej žijú. Zabezpečuje im väčšiu účasť na rozhodovaní, čo ovplyvňuje ich životy a prístup k základným právam (Džambarovič, R., 2010).

Inkluzívne vzdelávanie

UNESCO (2005) vymedzuje inkluzívne vzdelávanie ako dynamický proces pozitívneho akceptovania rôznorodosti žiakov, keď sa individuálne rozdiely nechápu ako problém, ale ako možnosť obohatiť edukačný proces. Zakladá sa na troch hlavných princípoch, ktorými sú prístup k bezplatnému a povinnému vzdelávaniu, rovnosť a nediskriminácia a napokon právo na kvalitnú výchovu a vzdelanie.

Filozofia inklúzie sa opiera o základné hodnoty zdôrazňujúce ľudskú dôstojnosť, ľudské práva a odlišnosť ako normalitu. S. Stubbs (2008) a A. Arnesen a kol. (2009) za východiskové hodnoty inklúzie uvádzajú: rovnosť a sociálnu spravodlivosť, toleranciu, vzájomný rešpekt, participáciu (byť súčasťou komunity, demokratické hodnoty, prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a možnosť svojho rozvoja, rovnováha medzi jednotou komunity a diverzitou), čo je potrebné v plnej miere uplatňovať vo vzťahu k rómskym žiakom pri vytváraní inkluzívneho prostredia školy.

T. Booth a M. Ainscow (2002) vymedzili tri dimenzie inkluzívnej školy:

1. inkluzívna kultúra,
2. inkluzívna politika,
3. inkluzívna prax.

Autori považujú kultúru za základný stavebný kameň inkluzívnej školy. Zatiaľ čo inkluzívna politika a prax sú

oblasti viditeľné a relatívne dobre merateľné, inkluzívna kultúra zostáva z veľkej časti skrytá, premieta sa do presvedčenia jednotlivých učiteľov a celkového ideového nastavenia školy (zmena školy nespočíva ani tak v zmene metód ako v zmene srdca). Inkluzívna kultúra by mala vytvárať bezpečné, otvorené a spolupracujúce spoločenské prostredie, ktoré si váži každého člena. Predstavuje aj hodnoty, ktoré sa odovzdávajú novým zamestnancom, žiakom, rodičom, rade školy aj zriaďovateľovi. Princípy a hodnoty obsiahnuté v inkluzívnej kultúre sú rozhodujúce pre nastavenie politiky školy a každodenný chod jednotlivých tried.

V súlade s T. Zacharukom (2010), ktorý zaraďuje výhody inkluzívnej edukácie do troch skupín, tvrdíme, že:

- *Inkluzívne vzdelávanie môže pomôcť prekonať chudobu a vylúčenie* – žiaci z chudobných rodín majú menšie šance na včasnú intervenciu a pomoc. Práve inkluzívne vzdelávanie ponúka viaceré možnosti, ako vzdorovať predsudkom a umožniť všetkým žiakom budovať si vlastnú budúcnosť.
- *Inkluzívne vzdelávanie môže zlepšiť kvalitu vzdelávania pre všetkých* – môže totiž fungovať ako katalyzátor zmien vo vzdelávaní, mobilizovať k používaniu a zdokonaľovaniu vzdelávacích metód a byť výzvou pre pedagógov.
- *Inkluzívne vzdelávanie môže pomôcť v boji proti diskriminácii* – diskriminácia vo vzťahu k rómskym žiakom pretrváva v súvislosti s negatívnymi postojmi majoritnej spoločnosti. Pri spoločnej školskej dochádzke sa však diskriminačné bariéry rúcajú.

Inkluzívna škola má podľa Sailora (Sailor, in Correia, 2003, s. 9) zabezpečiť „vzdelávanie žiakov v mieste ich trvalého bydliska; zvýšenie percentuálneho podielu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) v triedach bežných škôl; školy sa majú riadiť princípom „nulového odmietnutia“, čo znamená, že žiadny žiak nemá byť omietnutý na základe povahy alebo vážnosti svojho problému; žiaci so ŠVVP majú byť vzdelávaní v prispôsobenom prostredí bežných škôl primerane ich veku a stupňu vzdelávania; vo vyučovaní sa má uprednostňovať kooperatívne vyučovanie a uplatňovať rovesnícke tutorstvo; špeciálny servis, ktorý vznikne pre žiakov so ŠVVP, má byť použitý tak, aby ním získavali všetci vo výchovno-vzdelávacom procese“.

Namiesto záveru

V inkluzívnej škole sa nestretávame s univerzálnou osobnosťou žiaka, žiacka populácia sa stáva rozmanitejšou. Žiaci sa môžu líšiť etnicitou, náboženstvom, sociálnym zázemím, vedomosťami, zručnosťami, záujmami, motiváciou, pohlavím, vekom, fyzickými možnosťami, osobnou históriou a pod. Uspokojiť potreby všetkých žiakov nie je a nebude pre školu jednoduché. Pre ich rozvoj bude nevyhnutné odhaliť potenciál každého žiaka, akceptovať jeho osobnostné predpoklady a voliť také stratégie vyučovania, ktoré budú tento potenciál maximálne využívať. Toto si vyžaduje „vybudovať“

Tradičné vzdelávanie	Inkluzívne vzdelávanie
Niektorí žiaci sú v triede.	Všetci žiaci sú v triede
Učiteľ je výlučne zodpovedný za proces učenia a vyučovania.	Tím profesionálov si delí zodpovednosť za proces učenia a vyučovania
Žiaci sa učia s učiteľom a učiteľ rieši problémy.	Žiaci a učiteľ rozvíjajú prácu kooperatívnou formou
Žiaci sú zoskupení podľa úrovne ich kompetencií	Skupiny žiakov sa tvoria heterogénne.
Proces vyučovania sa riadi výkonom priemerného žiaka	Proces vyučovania sa riadi rozličnými typmi kompetencií, schopností a rytmov žiakov.
Umiestnenie žiaka do ročníka zodpovedá obsahu kurikula príslušného ročníka.	Umiestnenie žiaka do ročníka a kurikulárna štruktúra, ktorá sa použije, sú nezávislé.
V priebehu vyučovania sú žiaci príliš pasívni, vyučovanie je založené na súťaži, je veľmi formálne.	Vyučovanie je založené na aktivitách žiakov, kreativitách a kooperácii.
Pomoc pri vyučovaní sa uskutočňuje predovšetkým mimo triedy.	Edukatívna pomoc sa realizuje predovšetkým v triede.
Žiaci so ŠVVP sú často exkludovaní z náročných úloh.	Aktivity sú plánované tak, aby umožňovali participáciu všetkých žiakov, hoci na rozličnej úrovni.
Učiteľ je zodpovedný za vyučovanie žiakov „bez problémov“ a pracovníci servisu pre žiakov so ŠVVP sú zodpovední za vyučovanie týchto žiakov.	Triedny učiteľ, špeciálny pedagóg a ďalší odborní pracovníci sú spoluzodpovední za vzdelávanie všetkých žiakov
Žiaci sú hodnotení na základe normalizovaných nástrojov hodnotenia.	Žiaci sú hodnotení na základe odlišných nástrojov hodnotenia.
Úspech žiakov je hodnotený podľa normalizovaných cieľov kurikula	Úspech sa dosahuje, keď sa dosiahnu ciele skupiny a každého žiaka.

spoločenstvo triedy a školy na *princípe vzájomného rešpektu*. V inkluzívnej škole je nevyhnutný rešpekt na všetkých možných úrovniach, v rovine interpersonálnej (žiak – žiak) aj intrapersonálnej: žiak – pedagogický pracovník, pedagogický pracovník – pedagogický pracovník, pedagogický pracovník – nepedagogický pracovník, vedúci pracovník – podriadený pracovník, atď. Rešpekt medzi všetkými účastníkmi edukačného procesu považujeme za dominantný princíp inkluzívneho vzdelávania (Kratochvílová, J., Havel, J., Filová, H., 2013).

Predkladaný text je jedným z výstupným materiálom národného projektu: „PRINED – Projekt INkluzívnej EDukácie“.

Zdroj: Morgado in Lima-Rodríguez, 2007, s. 25

SOUPIŠ BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ:

- ARNESEN, A., ALLEN, J., SIMONSEN, E. (Eds.), 2009. *Policies and Practices for Teaching Socio-cultural Diversity. Concepts, Principles and Challenges in Teacher Education*. Strasbourg: Council of Europe, 2009. ISBN 978-92-871-6582-4.
- BOOTH, T., AINSCOW, M., 2002. *Index for inclusion*. 2002. (online) Dostupné z http://www.eenet.org.uk/resources/resource_search.php?theme=indx&date=0&author=0&publisher=0type=0&country=0.
- DŽAMBAROVIČ, R., 2010. *Sociálna inklúzia - inovačný potenciál konceptu a jeho možné aplikácie*. Dostupné z http://www.fphil.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/veda/cesiuk/teams/sociologovia/socialna_inkluzia.pdf.
- STUBBS, S., 2008. *Wherethere are fewresources*. Oslo: The Allas Alliance, 2008. Dostupné z <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202000.pdf>Inclusive Education.
- UNESCO. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO, 2005, s. 12 – 16.
- ZACHARUK, T., 2010. *Inkluzívne vzdelávanie ako základ sociálnej práce s ľuďmi so zdravotným postihnutím*. Ružomberok: KU v Ružomberku. ISBN 978-80-8084-575-9.

Vážení kolegovia!

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

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

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

V časopise publikujeme príspevky zo všetkých regiónov Slovenska.

Sídlo redakcie:

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

INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE NA ŠKOLÁCH

Štefan Porubský, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Katarína Vančíková, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Rastislav Rosinský, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra

Peter Strážik, Základná škola, Spišský Hrhov

Na úvod si položíme otázku, kedy môžeme považovať školu za inkluzívnu? Ak budú naše úvahy pri hľadaní odpovede na otázku vychádzať z pozornosti, ktorú chceme venovať rómskym žiakom z marginalizovaných komunít, tak by mohla vzniknúť odpoveď, že vtedy, ak sú v nej napríklad rómski a slovenskí žiaci. Nie je to celkom tak. Označenie inkluzívna škola ani tak nesúvisí s tým, akí sú tam žiaci, ale s tým, ako sú títo žiaci ako individuality v procese vzdelávania rešpektovaní. To znamená, že my môžeme hovoriť o inkluzívnej škole aj vtedy, ak je napríklad etnicky, jazykovo, či kultúrne vcelku homogénna. Ide totiž o to, do akej miery učiteľia vo výchovno-vzdelávacom procese uplatňujú **princípy individuálneho prístupu** vzhľadom k rozvojovým potrebám konkrétnych žiakov. Teda tu nejde o to, či sú do školy začlenení – integrovaní napr. rómski žiaci z marginalizovaných komunít, ale o to, ako sa s týmito žiakmi v škole pedagogicky zaobchádza. Ide tu o to, akú podobu má ich účasť na školskom výchovno-vzdelávacom procese, teda či je to exklúzia alebo inklúzia.

a) **Exklúzia** – títo žiaci sú segregovaní (separovaní), teda oddelení od bežnej populácie v osobitných triedach či školách, prípadne sú síce integrovaní (prítomní) v bežných školách a triedach, ale ich individuálne a skupinové špecifiká sa v procese vzdelávania neberú do úvahy.

b) **Inklúzia** – títo žiaci sú integrovaní do bežných škôl a tried, kde sú považovaní za ich prirodzenú súčasť, a preto sa aj v procese vzdelávania vychádza v ústrety k ich **individuálnym a skupinovým potrebám** tak, ako je to aj v prípade ostatných žiakov, ktorí sa od nich v tomto smere odlišujú. Teda nie sú vnímaní ako tí, ktorí sa od ostatných odlišujú nejakými špeciálnymi vzdelávacími potrebami, lebo tie má v tomto zmysle každý žiak.

Byť integrovaný, začlenený, prítomný, ešte neznamená inklúziu. Inklúzia nie je stav. Je to **spôsob uskutočňovania výchovno-vzdelávacieho procesu**, v ktorom učiteľ neustále uvažuje nad tým, ako vyhovieť rozvojovým potrebám jeho žiakov v sústavné sa meniacich podmienkach tak, aby predchádzal zlyhaniu týchto žiakov a aby zároveň zabezpečil ich plnohodnotný rozvoj v rámci ich individuálnych možností, ktoré sú u každého žiaka odlišné. Sú podmienené jednak osobnostnými charakteristikami žiakov a v nemalej miere aj sociálnym a kultúrnym vplyvom ich rodinného prostredia. Takže ak uvažujeme vo vzťahu k rómskym žiakom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia marginalizovaných komunít o inkluzívnej škole a triede s inkluzívnym výchovno-vzdelávacím pôsobením, tak podstatné je uvedomiť si, že inklúzia nezačína ich zaradením do školy či triedy, ale je **podmienkou ich začlenenia**. Inkluzívne prostredie školy a triedy nevzniká tým, že sem začlenením týchto žiakov, toto prostredie tu na nich už čaká.

Čo treba na vytvorení inkluzívneho prostredia v škole? Existuje nespočetné množstvo komponentov, ktoré podmieniajú kvalitu takéhoto prostredia. Mohli by sme

ich zhrnúť do niekoľkých oblastí:

1. **Inkluzívna kultúra školy.** Ide o to, že všetci pedagogickí aj nepedagogickí zamestnanci školy zdieľajú presvedčenie, že škola je inštitúcia, ktorej úlohou je rozvíjať všetkých žiakov, bez ohľadu na ich individuálne predpoklady, sociálny a etnický pôvod, či kultúru, ktorú si so sebou z domu prinášajú. Učiteľia považujú odlišnosti medzi žiakmi, ktorí sú im zverení do pedagogickej starostlivosti, nie za prekážku ich profesijného pôsobenia, ale za jeho predpoklad. Ak v škole existujú jedna-dve ukážkové inkluzívne triedy, môžeme to síce považovať za prvý krok k premene školy, ale o skutočnej inklúzii možno hovoriť až vtedy, ak sa žiaci týchto „ukážkových tried“ stretnú s rovnakým prístupom ako vo svojej triede bez ohľadu na to, či sú v telocvični, jedálni, na ihrisku či na chodbe školy.

2. **Pôsobenie inkluzívneho tímu.** V tradíciách nášho školstva nie je veľa miesta pre myšlienky inkluzívnej výchovy a vzdelávania. Je preto prirodzené, že na zavedenie koncepcie inkluzívnej výchovy a vzdelávania je potrebné vytvoriť primerané organizačné podmienky. V škole, ktorá sa rozhodla ísť cestou inkluzívnej výchovy a vzdelávania, vzniká tím pedagogických a nepedagogických pracovníkov – inkluzívny tím, ktorý plánuje organizačné a procesuálne kroky zavádzania princípov inklúzie v škole. Jeho členmi sú učiteľia, vychovávateľia, asistenti učiteľa, výchovný a kariérny poradca, špeciálny pedagóg, školský psychológ, sociálny pedagóg, terénny sociálny pracovník a ďalší odborníci v závislosti od konkrétneho lokálneho prostredia školy. Inkluzívny tím nevytvára len potrebné organizačné podmienky pre inkluzívnu výchovu a vzdelávania v škole, ale na tomto procese sa aktívne podieľa.

3. **Súlad pedagogických a odborných postupov**, ktoré sa v škole uplatňujú na základe odporúčaní a názorného príkladu členov inkluzívneho tímu. To znamená, že všetci odborne zainteresovaní zamestnanci školy sú oboznámení s metodikou práce svojich kolegov pedagógov i nepedagógov a svoje odborné pôsobenie realizujú tak, aby ich postupy boli vo vzťahu k postupom kolegov komplementárne, teda aby sa navzájom dopĺňovali. Aby sa to mohlo dosiahnuť, konajú sa pravidelné pracovné stretnutia, na ktorých si kolegovia predstavujú navzájom svoje pracovné a pedagogické postupy, hľadajú spoločné a vzájomne sa dopĺňujúce komponenty, hovoria o problémoch a ich možných riešeniach. Odovzdávajú si skúsenosti „dobrej praxe“ a informácie o svojich žiakoch a ich špecifikách, ktoré je potrebné zohľadňovať. Vzájomné hospitácie sú prirodzenou súčasťou nielen ich autoevalvačnej práce, ale aj ako prostriedok vzájomného zosúladovania ich pedagogického a odborného pôsobenia.

4. **Koncepcia výučby** ako spôsob uplatňovania princípov inkluzívnej výchovy a vzdelávania v reálnom prostredí školy. Táto oblasť tvorí jadro a dáva zmysel inkluzívnej výchove a vzdelávaniu. Škola môže plniť všetky organizačné ukazovatele uplatňovania inklúzie.

Kým sa ale tieto ukazovatele nepremietnu do procesov, ktoré prebiehajú v školských triedach, nemôžeme hovoriť o dosiahnutí cieľov. Je to oblasť, na ktorej v tomto smere mimoriadne záleží, ale dosiahnuť reálnu zmenu smerom k inklúzii je tu najnáročnejšie. Inkluzívna koncepcia výučby podstatne mení zakorenené tradície frontálneho vyučovania smerom k postupom rešpektujúcim princípy individuálneho prístupu. Keďže ide o jadro problému zavádzania inkluzívnej výchovy a vzdelávania do škôl, venujeme mu osobitnú pozornosť.

Učiteľ, rešpektujúci princípy a postupy inkluzívnej výchovy a vzdelávania stojí pred problémom, ako vymedziť hranice akceptácie žiaka ako individuality. Inkluzívnu výchovu a vzdelávanie nemožno stotožňovať s tzv. permissívnymi (ústupkovými) pedagogickými koncepciami, kde sa žiak považuje za „pána“ procesov prebiehajúcich v škole. Inklúzia je včleňovanie do kultúry reprezentovanej školou ako cesty k plnohodnotnému spoločenskému uplatneniu. Vymedzenie takýchto hraníc je závislé práve od individuality každého žiaka. Každý potrebuje iné medze, ale vo všeobecnosti platí, že sa zohľadňujú tri faktory:

1. **Čo by chcel žiak**, čo ho zaujíma, na čo je orientovaný (ja chcem).
2. Čo z toho, čo by žiak chcel je **spoločensky akceptovateľné** a pre rozvoj jeho osobnosti prospešné (ja môžem).
3. Čo žiak, ako zodpovedný člen triedneho spoločenstva **musí**, lebo je to nevyhnutné pre jeho rozvoj a existenciu v rámci danej spoločenskej kultúry (ja musím).

A. **Typológia žiakov** v procese učenia sa s ohľadom na ich individuálne predpoklady a záujmy – čo žiak „**chce**“:

1. Uprednostňuje **aktívne prostredie**, má rád rôznorodosť, ako korenie života. Nemá rád, keď ho testujú, uprednostňuje bezprostrednú skúsenosť, zábavné hry a úlohy. Chce vedieť k čomu je dobré to, čo sa práve učí, čo práve robí. Je rád, keď sa môže podieľať nielen na práci, ale aj na jej plánovaní. Nemá rád nadradený prístup zo strany iných. Uprednostňuje samostatnú prácu s možnosťou manipulovať s predmetmi, diskutovať, súťažiť. Ak je však toho príliš veľa, je demotivovaný.
2. Uprednostňuje **ticho, poriadok a usporiadanosť**. Pri riešení úlohy potrebuje čas na individuálne premýšľanie. Veci skúma do hĺbky. So zaujatím sleduje výklad s jasnou a logickou štruktúrou. Má rád samostatné štúdium: hľadanie informácií v knihách, podrobné skúmanie konkrétnej veci (živočícha, prístroja, štruktúry...). Je to racionálny typ, všetko musí mať logicky zdôvodnené.
3. Potrebuje **jasne stanovené úlohy a ciele** s konkrétnym vymedzením času na ich riešenie. Darí sa mu len ak je vyžadovaná pracovná disciplína. Aby porozumel, potrebuje vizuálne prezentácie, rád pracuje v malých skupinách. Nemá rád, keď sa odbieha od témy a keď nie je jasne vymedzené, čo sa treba naučiť. Je spokojný, ak má okamžitú spätnú väzbu. Rád rieši pracovné listy. Ak má pracovať podľa inštrukcií, vyžaduje si ich po krokoch.
4. Vyžaduje zvlášť **výrazne neohrožujúce prostredie**, teplo a priateľskosť. Má rád rôznorodosť a bezprostredné interaktívne činnosti. Nerád pracuje v laboratórnych podmienkach. Vyžaduje si pozitívne povzbudzovanie. Nevyhovuje mu spútanosť časovými limitmi, chce sa vyrozprávať. Potrebuje kontakt s inými

mi ľuďmi v neformálnych situáciách – je rád členom skupiny. Je spokojný, ak vidí vystavené svoje práce. Často kreslí a rád ilustruje svoje písomné prejavy.

B. Čo očakáva učiteľ od svojich žiakov a k čomu vytvára učebné príležitosti – čo žiak „**musí**“:

1. Učí sa **sústrediť svoju pozornosť** na toho, kto hovorí. Je empatický, zamýšľa sa nad práve počutým, učí sa zaujímať vlastný postoj v komunikácii.
2. Učí sa zrozumiteľne, zreteľne a jasne **vyjadrovať svoje myšlienky a postoje**. Vnímavo a vhodne reaguje na podnety, iniciatívne komunikuje svoje návrhy na možné postupy pri riešení problémov, učí sa nadväzovať pozitívne sociálne a emocionálne väzby so spolužiakmi aktívnym zapájaním sa do komunikačných interakcií.
3. Je **vnímavý k sebe a svojmu okoliu**. Využíva rozmanité prostriedky a techniky ako nástroj zachytávania svojich dojmov, myšlienok a názorov, aby ich takto sprostredkoval pre seba i ostatným.
4. Učí sa, že pri vlastnom rozhodovaní má **brať do úvahy názory iných**. Je ochotný pomáhať a pomoc prijímať. Má okruh spolužiakov, ktorým dôveruje, prejavuje aktívny záujem o druhých. Učí sa vyjadriť ocenenie iným a kooperovať.
5. Učí sa **myslieť „dopredu“**. Plánuje svoje činnosti, vie účelne organizovať svoj čas. Učí sa preberať zodpovednosť za svoje rozhodnutia.
6. Premýšľa o tom, ako pristupuje k riešeniu úloh. Hľadá podstatu vecí v nich skrytých, **aktívne konštruuje svoje poznanie** spájaním nových poznatkov s už osvojenými. Uvažuje o veciach a javoch vo svojom okolí, „filozofuje“.
7. Učí sa **vytvárať alternatívne riešenia** úloh. Učí sa posudzovať veci z rôznych hľadísk, experimentuje, nebojí sa riskovať pri skúšaní nových postupov a činností. Učí sa vnímať problémy ako šance naučiť sa niečomu novému.

K tomu, aby ciele v oblasti rozvoja osobnosti žiakov mohli byť naplnené, učiteľ vytvára adekvátny **sociálny a emocionálny rámec**. V atmosfére obáv (napr. že každá chyba bude hneď potrestaná zlou známku, alebo že každý kontakt so spolužiakom bude kvalifikovaný učiteľom ako neoprávnená pomoc a pod.) zo zlyhania a nemožnosti o niečom rozhodnúť, môže iba ťažko nastať situácia, že žiaci sa budú cítiť dosť emocionálne bezpečne na to, aby sa mohli autenticky prejavovať. Navodiť **pozitívnu emocionálnu klímu** a vytvoriť **možnosť sociálnych interakcií** medzi žiakmi v procese osvojovania obsahu učiva by mal byť jedným z dôležitých cieľov výučby, nad ktorým by mal učiteľ sústavne uvažovať. Aby učenie sa žiakov bolo účinné a účelné, nemalo by byť zamerané iba na reprodukciu naučeného, ale na produkciu niečoho, o čom môžu žiaci povedať, že k tomu prispeli svojou aktívnou činnosťou. Aby úlohy neboli cieľené iba do oblasti vedomostí, ale aby sa žiaci prostredníctvom nich učili i tvorivo myslieť a osvojovať si rôzne postupy. Prvok záhadnosti, napätého očakávania výsledku, o ktorom dopredu nevieme, aký bude, je najlepší spôsob, ako žiakov zaujať a zaangažovať ich do procesu výučby.

Spôsoby sebaaktualizácie človeka sú medzi iným podmienené aj tým, ako jednotlivec vníma sám seba. Na vytváranie **pozitívneho sebaobrazu** prispieva v nezanedbateľnej miere i to, ako je človek vnímaný svojím

okolím, do akej miery ho jeho okolie akceptuje a akú mu poskytuje spätnú väzbu o jeho činoch, konaní, postojoch a schopnostiach. Práve z tohto dôvodu je potrebné, aby učiteľ umožnil každému žiakovi **zažiť úspech** v procese učenia sa a pocit, že pre svojich spolužiakov a svojho učiteľa je dôležitý a oceňovaný ako pomocník, partner a priateľ.

Vytvorí pozitívnu klímu v triede a umožní žiakom zažiť individuálny úspech samozrejme neznamená zľavovať z nárokov. Každý žiak by mal dosahovať v procese učenia sa **svoje osobné maximum**. Je to však možné len vtedy, ak pri svojom úsilí dostane oprávnenú pomoc od svojich spolužiakov a učiteľa. Rovnako je dôležitá aj podmienka, aby každý žiak dostal možnosť pracovať s chybou ako prostriedkom učenia sa.

Inkluzívny tím v škole

Tím inkluzívnej školy je zložený z pedagogických i nepedagogických zamestnancov: kvalifikovaných pedagógov, výchovného a kariérneho poradcu, odborníka na vzdelávanie nadaných a talentovaných detí, koordinátora prevencie, zahraničných lektorov, pedagogických asistentov pre deti z kultúrne a jazykovo odlišného prostredia (ovládajúcich ich materinský jazyk), asistentov pre deti zo zdravotným znevýhodnením, špeciálnych pedagógov, školských psychológov, logopédov, sociálnych pedagógov, terénneho sociálneho pracovníka a pod. Inkluzívny tím odborníkov čiastočne odbremení pedagógov od povinností, ktoré priamo nesúvisia s vyučovaním (napríklad sledovanie a starostlivosť o sociálne zázemie žiaka). Odborní zamestnanci popri tom poskytujú odbornú a kompenzačnú pomoc, individuálne či v menších skupinách pracujú s deťmi so špecifickými poruchami učenia, alebo s nadanými a talentovanými deťmi a spolupracujú na tvorbe a vyhodnocovaní individuálnych vzdelávacích plánov žiakov. Medzi zásady práce inkluzívneho tímu patria:

- rozdelenie kompetencií z hľadiska svojich profesií a rolí v škole,
- dôkladné plánovanie a vyhodnocovanie činnosti,
- intenzívna vzájomná komunikácia, výmena informácií,
- rozvoj kooperatívnych, harmonických a korektných pracovných vzťahov,
- dôsledné vedenie písomnej dokumentácie,
- aktívna spolupráca s užšou i širšou komunitou školy.

Pretože práca v akejkolvek škole je psychicky náročná, dôležité je stanovenie foriem a pravidiel „zdravej“ tímovej spolupráce:

- zaistenie bezpečia pri vyslovení vlastného názoru,
- zdieľanie aj dobrých správ (hoci drobných), fungujúcich či osvedčených postupov (nie len sťažností a negatívnych skúseností),
- využívanie mechanizmov podpory, ocenenia, pochvaly, priznanie ťažkostí, nezľahčovanie situácií, hľadanie príčin, zamedzovanie pocitov viny, predchádzanie obviňovania druhých.

Od manažmentu školy záleží, ako si vybuduje inkluzívny tím. Či si ho vychová zo svojich pedagógov – špecialistov v rámci špecializačného vzdelávania, alebo zamestná ďalších interných, prípadne externých odborníkov, ktorí budú úzko spolupracovať s pedagogickým zborom.

Okrem inovácií vo svojej aprobácii sa pedagógovia

musia vzdelávať v oblasti multikultúrnej výchovy, v metódach vzdelávania žiakov z odlišného kultúrneho, etnického, sociálneho a jazykového prostredia, ale i nadaných žiakov – teda žiakov, ktorí školu navštevujú. Vzdelávanie musí byť zamerané aj na získanie a rozšírenie kompetencií v oblasti edukačných stratégií, ktoré škola využíva v inkluzívnom edukačnom procese a má ich zakotvené vo svojom školskom vzdelávacom programe (napr. alternatívne učebné metódy, tvorba učebných zdrojov, čítaním, písaním a rozprávaním ku kritickému mysleniu, informačno-komunikačné programy vo vzdelávaní, integrované tematické vyučovanie, program Krok za krokom, multikultúrna výchova, vzdelávanie detí cudzincov, a podobne), ktoré poskytujú rôzne vzdelávacie organizácie.

Manažment školy i celý pedagogický zbor musí intenzívne sledovať dianie v téme inkluzívneho vzdelávania, aktívne si vymieňať skúsenosti a informácie z oblasti dobrej praxe, absolvovať výmenné návštevy a exkurzie, stretnutia, konferencie, prednášky či workshopy, zamerané na danú tému. **Všetky činnosti sú zahrnuté v plánoch práce metodických združení a predmetových komisií a koordinované vedúcimi MZ, PK a MZ ŠKD.**

Najefektívnejšie sú vzdelávania celých kolektívov školy, ktoré si takto osvoja a podporia filozofiu školy a zároveň sú teambuildingom pre kolektív.

Inkluzívna škola je otvorená všetkým formám spolupráce

Školy vítajú všetkých dobrovoľníkov, ktorí môžu žiakov obohatiť o asistenciu na vyučovaní, na školských i mimoškolských aktivitách, doučovaní, v príprave na budúce povolanie a podobne. Na zapojenie ďalších dospelých do vyučovania v triedach je vhodné osloviť dobrovoľníkov a žiadať zriaďovateľov alebo úrady práce o ďalších pedagogických asistentov. Dôležité je rozlišovať medzi dospelými pomocníkmi v triedach a asistentmi učiteľa. Pomocníkmi môžu byť študenti, dôchodcovia, rôzni dobrovoľníci (v nedávnej dobe mohli v triedach pracovať aj vhodní nezamestnaní na aktívnu činnosť). Ich úlohou je pomáhať pri práci v jednotlivých skupinách podľa inštrukcií učiteľov.

Záver

Ako sme už zdôraznili, **inklúzia nie je stav, ale proces**. V tomto procese má ústrednú funkciu uvažovanie učiteľa. Tradične sa úvahy učiteľa o procese výučby sústreďujú hlavne na to, ako „odovzdá“ nové učivo. V inkluzívnej škole sa úvahy učiteľa točia hlavne okolo problému, ako vyhovieť rozvojovým potrebám svojich žiakov. K tomu, aby sa inkluzívne procesy vo vzdelávaní uplatňovali v školskej triede priebežne, efektívne a šité na mieru daným žiakom, učiteľ uvažuje o strategických princípoch, ktoré vytvorí organizačný a procesuálny rámec k tomu, aby výučba zodpovedala týmto požiadavkám. Existuje množstvo možností, ktoré sú vždy závislé od konkrétnych podmienok školy a triedy.

Podstata inkluzívnej triedy je v **prístupe učiteľa** k svojim žiakom. Tento prístup je založený na jeho presvedčení, že každý žiak by si mal odniesť čo najväčší osobný úžitok zo vzdelávacieho procesu v škole. Preto sa sústavne zamýšľa nad tým, čo pre každého jeho žiaka tento osobný úžitok konkrétne znamená ako aj nad tým, čo môže byť prekážkou na dosiahnutie tohto cieľa. Na základe svo-

jich zistení potom organizuje vzdelávací proces tak, aby každému žiakovi vytvoril **diferencované podmienky**, ktoré zohľadňujú jeho **individuálny profil vo vzťahu k učeniu sa** ako aj **socio-kultúrne faktory**, ktoré formovali a formujú jeho osobnosť v domácom prostredí. Ak by učiteľ zohľadňoval iba individuálny profil svojich žiakov vo vzťahu k učeniu sa, hovoríme o **individuálnom prístupe**. Ak by učiteľ zohľadňoval iba socio-kultúrne faktory, ktoré formovali a formujú osobnosť jeho žiakov

v domácom prostredí, hovoríme o **interkultúrnom prístupe**. Až organické spojenie individuálneho a interkultúrneho prístupu robí triedu skutočne inkluzívnu, zvlášť ak sú v nej začlenení rómski žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia marginalizovaných komunit.

Predkladaný text je jedným z výstupným materiálom národného projektu: „PRINED – PROjekt INkluzívnej EDukácie”.

METODIKA TVORBY STRATEGICKÉHO PLÁNU PRO VYTVÁŘENÍ INKLUZIVNÍHO PROSTŘEDÍ ŠKOLY

Zdeněk Svoboda, Jaroslav Řičan, Petra Morvayová, Ladislav Zilcher, Michaela Valášková,
Univerzita J. E. Purkyně, Ústí nad Labem

Za nezbytnou podmítku realizace inkluzivního vzdělávání považujeme důraz kladený na kvalitu vzdělávání a z něho plynoucí prospěch pro všechny zainteresované. Učitelé, rodiče i případní další spolupracující musí mít k dispozici dostatečné a odpovídající zdroje a podmínky. Uvědomujeme si, že velmi různorodé složení dětských kolektivů vyžaduje výrazně individualizovaný přístup k potřebám každého žáka. Na školu vytvářející otevřené inkluzivní prostředí jsou tak kladeny vyšší nároky, ať již v oblasti materiální, personální či didakticko-metodické a systémová podpora v této oblasti dosud není dostatečná.

Plně chápeme a respektujeme, že učitelé a management škol se v současné době potýkají s mnoha problémy, obtížemi a požadavky. Zaznívá volání po systémových změnách, ale není zřejmé, jaké má být jejich konkrétní směřování a jakými dalšími požadavky budou provázeny.

V takové situaci není jednoduché ani lidsky a profesně „fungovat”, natož se ještě orientovat na zvládání změn, kreativitu, vize, a zároveň se učit novým znalostem a dovednostem, které by mohly pomoci problémy, obtíže, požadavky či nutné změny efektivně zvládat.

Balancovat lidskou kapacitou mezi realitou všedního dne a rozličnými inovacemi a přístupy, které jsou v nejrůznějších kontextech – a často překotně zaváděny, aby byly zanedlouho naopak rušeny, kritizovány a měněny, je energeticky, fyzicky i psychicky náročné.

Rádi bychom Vám proto nabídli k využití metodiku vycházející z modelu The GROW a tzv. přístupu zaměřeného na řešení (ten je v anglicky mluvících zemích označován jako Solution-Focused Approach). Jedná se o obecný a široce využitelný model sestávající z postupných kroků, jež napomáhají jednotlivcům stejně jako školním týmům ke změnám podporou při jejich plánování, tedy při stanovení cílů, rozvíjení a udržování motivace a spolupráce, která je nutná k posunům ve vybraném tématu.

Model The GROW je akronymem anglických slov, které popisují schéma vhodného postupu managementu změn (růstu) v organizacích.

T – Theme, Topic – téma, jeho vymezení a mapování

G – Goal setting – nastavení cílů

R – Reality – mapování reality, prověření skutečného stavu organizace v rámci vymezeného tématu

O – Options – možnosti, podmínky, alternativní strategie nebo postup činnosti nutný k dosažení cíle

W – Will – mapování a podpora vůle k dosažení cíle

Metodika umožňuje ve škole pracovat na společném cíli, s využitím podpory všech členů týmu, a umožňuje pracovat s konkrétním kontextem. Kroky, které v metodice nabízíme, nejsou dogma, které je nutné vždy a za každou cenu dodržet, jde spíše o linii, která umožňuje tvořivou strategickou práci s tématem.

Predkladaný model si dovoluujeme nabídnout školám, které:

- vnímají a věří, že změny jsou třeba, ale netouží po nadměrném riziku,
- jsou proaktivní a kreativní a raději jsou hybatelem změn, než aby pouze reagovaly na vynucené požadavky na změny, které přicházejí zvenčí,
- důvěřují tomu, že lze dosahovat posunů ve spolupráci s druhými,
- preferují konkrétní a reálné výstupy před prázdnými slovy a sliby,
- věří, že změna neznamena vždy zhoršení, ale vnímají ji také jako příležitost ke zlepšení,
- chtějí pracovat na změnách v týmovém duchu, v dobré, bezpečné a tvůrčí atmosféře.

Vycházíme z předpokladu, že lidé v konkrétní škole jsou tím nejlepším expertem na procesy v ní, podobně jako na změnu, kterou si přejí uskutečnit. Nenabízíme zázračnou metodu, která něco vyřeší sama o sobě. Posun ke změně není možný bez vůle a motivace k práci na tématu a osobní angažovanosti na něm. Pokud taková vůle na vaší straně existuje, pak metodika, která spočívá mimo jiné v sérii specifických otázek, může pomoci chápat, v jaké situaci vzhledem k tématu jste, jakou roli v ní hrajete a napomůže vám experimentovat s řešením nebo způsoby, jak jí čelit.

Podstatou inkluzivního přístupu je akceptování individuálních potřeb každého dítěte, žáka a studenta, neustálý důraz na kvalitu pro všechny účastníky vzdělávacího procesu, zapojení všech dětí a celkový prospěch všech dětí.

Nejvýznamnějšími ukazateli inkluzivně orientované školy jsou tedy dle Booth a Ainscowa (2007, p. 44 - 46) zejména následující:

V oblasti budování komunity

- Každý se cítí ve škole přijímán a vítán (škola se jeví jako otevřená svému okolí).
- Žáci si vzájemně pomáhají.
- Pedagogové a další zaměstnanci školy mezi sebou dobře spolupracují.
- Pedagogové a žáci spolu jednájí s úctou.

- Mezi pedagogy školy a rodiči žáků existuje partnerský vztah.
- Zaměstnanci školy a členové správního orgánu (pozn. rady školy, případně zástupci zřizovatele) dobře spolupracují.
- Do školy se zapojují všechny místní komunity (v českých podmínkách můžeme tento prvek vnímat jako otevřenost školy směrem k jejímu okolí, spádové oblasti, komunitě, obci apod.).

V oblasti stanovení a podpory inkluzivních hodnot

- Všichni žáci jsou motivováni a podporováni v tom, aby dosáhli úspěchu.
- Myšlenka inkluze je sdílena pedagogy, žáky, rodiči i ostatními zaměstnanci školy.
- Všichni žáci jsou oceňováni.
- Žáci i pedagogové se k sobě chovají jako člověk k člověku a také se vzájemně ctí a respektují se ve svých „rolích“.
- Pedagogové se snaží odstraňovat překážky v učení a v zapojení žáků ve všech aspektech činnosti školy.
- Škola se snaží minimalizovat všechny formy diskriminace.

V oblasti vytváření školy pro všechny

- Jmenování zaměstnanců školy do funkcí a kariérový postup pedagogů jsou spravedlivé.
- Všem novým zaměstnancům školy se pomáhá, aby si ve škole zvykli.
- Škola dbá na to, aby přijímala všechny žáky ze své spádové oblasti.
- Škola dbá na to, aby byly její prostory fyzicky dostupné všem osobám.
- Všem novým žákům se pomáhá, aby si ve škole zvykli.
- Škola sestavuje učební skupiny tak, aby byli zapojeni a docenění všichni žáci.

V oblasti podpory přirozené různorodosti

- Všechny formy podpory různorodosti jsou koordinovány.
- Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost studentů.
- Koncepce „speciálních vzdělávacích potřeb“ žáků jsou inkluzivní.
- Za účelem omezení překážek v učení a za účelem zapojení všech žáků je používán provádějící předpis pro podporu naplnění vzdělávacích potřeb žáků.
- Cíle a mechanismy podpory osobnostního rozvoje žáků jsou v souladu se školním vzdělávacím programem a s cíli v podpoře učení.
- Podpora pro ty, kteří se učí vyučovací jazyk (v našem případě český) jako cizí jazyk, je koordinována s podporou učení.
- Jsou minimalizovány případy vyloučení ze školních aktivit z kázeňských důvodů.
- Jsou minimalizovány překážky v docházce.
- Jsou minimalizovány případy šikany.

V oblasti organizace učení (vyučovací metody a formy, hodnocení apod.)

- Výuka je plánována tak, aby se zapojili a profitovali z ní všichni žáci.
- V hodinách se sleduje a podporuje zapojení všech žáků.
- V hodinách se rozvíjí porozumění odlišnostem.
- Žáci jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení.
- Žáci při učení vzájemně spolupracují.
- Hodnocení přispívá k dobrým výsledkům všech žáků.
- Kázeň žáků je založena na uvědomělosti a na vzájem-

né ohleduplnosti a úctě.

- Učitelé provádějí plánování, výuku a hodnocení kooperativně.
 - Asistenti pedagoga podporují učení a zapojení všech žáků.
 - Domácí úkoly přispívají k učení všech žáků.
 - Všichni žáci se účastní mimoškolních aktivit.
- V oblasti mobilizace vnitřních a lokálních zdrojů**
- Rozdíly mezi žáky se využívají jako zdroj pro výuku a učení.
 - Plně se využívají odborné znalosti pedagogů i ostatních zaměstnanců školy.
 - Pedagogové školy vytvářejí zdroje na podporu učení a zapojení všech žáků.
 - Využívají se zdroje z celé komunity.
 - Školní zdroje jsou spravedlivě rozdělovány a využívány ve prospěch inkluze.

Chystáme se na cestu aneb mapování reality

Seriózní vykročení na cestu k inkluzi si lze jen těžko představit bez adekvátní revize stávajícího stavu a využitelných zdrojů. Posouzení stávajícího stavu ve škole ve vztahu k inkluzi může začít prostou diskusí na dané téma v rámci vedení školy nebo pro tento účel sestavené skupiny (např. širšího vedení, rozšířeného o poradenské pracovníky ve škole, členy Rady školy apod.).

Pro školy, které chtějí postavit svůj plánovací proces na skutečně hloubkové evaluaci četného množství podrobných prvků inkluzivního prostředí, můžeme doporučit dlouhodobě prověřený a osvědčený nástroj, publikovaný v mezinárodně uznávaném textu Tonyho Booth a Mela Ainscowa s názvem Index for Inclusion (v českém překladu Ukazatel inkluze).

Sestavení školního akčního týmu a zahájení jeho činnosti

Spatřuje-li vedení školy ve snaze realizovat změny v prostředí školy výzvu a rozhodne-li se na cestu směrem k inkluzi vydat, je třeba s tímto záměrem seznámit pedagogické pracovníky školy (samozřejmě je možné zahrnout i nepedagogické pracovníky, případně další osoby, které v kontextu vaší školy považujete za relevantní).

Začněte s „Proč“

Je důležité pokusit se vysvětlit, proč je pro vedení téma důležité, proč považuje za vhodné se o změny směrem k inkluzi pokusit, jaké benefity lze z tohoto procesu očekávat a co lze očekávat od samotného průběhu procesu plánování změn. Cílem by vždy mělo být to, aby očekávaný stav byl stavem příznivějším, a to pro všechny zúčastněné – žáky, pedagogy i rodiče. Nelze očekávat entuziasmus a vůli ke změně tam, kde by část zainteresovaných subjektů reálně trávila. Pokud se objevují odmítavé postoje k realizaci změn, neochota se na nich podílet, silné zaměření na problémy, které brání změnám, obtíže, překážky, pak je vhodné je respektovat a zároveň nespouštět ze zřetele cíl. Tedy zvolit postup, který bere na vědomí negaci, ale má stále na zřeteli dosažení cíle. Při negaci cíle je důležité neuvíznout na místě a zaměřit se na budování a posílení povědomí o řešení. Postoje a argumenty udržující status quo a neochotu ke změnám lze překonat věcným a silným zaměřením na aspekty podporující posun žádoucím směrem. Při negaci je důležité trvat na vytvoření referenčního rámce, který umožní posun, tedy pokud se např. objeví názory, že cíle realizovat nejde, akceptujete je a zároveň se obratem ptejte po možnostech a podmínkách, za ja-

kých by to jít mohlo, podpořte nositele „problému“, aby přinesl jeho „řešení“.

V rámci realizace projektu Cesta k inkluzi se osvědčilo zahájit spolupráci s úplným či širším okruhem pedagogických pracovníků škol prostřednictvím společných workshopů na téma inkluzivního vzdělávání. V rámci daných workshopů byl podrobně představen koncept inkluzivního vzdělávání, jeho východiska a charakteristiky, byl charakterizován současný stav českého vzdělávacího systému ve vztahu k rozvoji inkluze, otevřeně bylo popsáno množství možných bariér, potřeb škol, ale také pozitivních dopadů, které může podpora inkluzivního vzdělávání přinést všem zúčastněným – žákům, pedagogům, rodičům i širší komunitě nebo obci. Byl věnován prostor diskusi nad souhlasnými i nesouhlasnými stanovisky, obavami, přáními či vyjasnění vzájemných očekávání v rámci budoucí spolupráce na tvorbě strategických plánů.

Při sestavení Školního akčního týmu je postupováno tak, aby se stal reprezentativním týmem s charakterem focusové skupiny, která bude mít adekvátní mandát pro plánování za celý pedagogický sbor (v případě potřeby i za nepedagogické pracovníky školy), případně za další důležité zainteresované subjekty relevantními pro spádovou oblast školy a její komunitu. Členy Školního akčního týmu by se tak měly stát osoby, které mají důvěru, dostatečnou chuť a motivaci pracovat a v neposlední řadě schopnost svá rozhodnutí obhájit a vysvětlit před svými kolegy.

Příklad reprezentativního složení Školního akčního týmu:

- zástupce/zástupci vedení školy (ředitel, zástupce ředitele) – má-li být snaha o skutečné prosazení změn co nejefektivnější, považujeme za nezbytnou účast kompletního vedení školy, tedy ředitele i jeho zástupce či zástupců,
- zástupce/zástupci poradenských pracovníků (výchovný poradce, metodik prevence, případně školní speciální pedagog atd.),
- zástupce/zástupci z řad pedagogů 1. stupně ZŠ,
- zástupce/zástupci z řad pedagogů 2. stupně ZŠ,
- zástupce/zástupci jednotlivých předmětových komisí,
- další vybraní významní pedagogičtí pracovníci školy (pedagogové požívající autority v rámci pedagogického sboru, učitelé, na jejichž názor je v rámci pedagogického sboru brán zřetel, aktivní motivovaní pedagogové otevření prosazování nových postupů práce apod.),
- zástupce/zástupci rodičovské veřejnosti,
- zástupce zřizovatele/představitel municipality,
- další relevantní členové PS (zástupce školského poradenského zařízení, NNO apod.).

Popisujeme vlastní cíl cesty – formulace vize inkluzivní školy

Za jeden ze základních principů inkluzivního vzdělávacího prostředí považujeme respekt k názoru všech zúčastněných stran (vedení, pedagogů, žáků, rodičů, zřizovatele, případně komunity) na fungování školy a život v ní. Z toho důvodu jsme se rozhodli jako základ pro budoucí strategické plánování konkrétních cílů, opatření a aktivit navrhnout formulovat vizi inkluzivní školy ve strukturovaném podobě, která zohlední možný náhled širšího spektra zainteresovaných subjektů. Pokud škole nevyhovuje formulace vize „z pohledu aktéra“, může rovněž uplatnit pohled „na aktéra“, tedy formulaci toho,

jaké kompetence, vlastnosti, schopnosti apod. by měl mít daný aktér v inkluzivním školním prostředí, jak by měl ve vztahu k tomuto prostředí jednat apod. Je rovněž možné oba úhly pohledu kombinovat.

Dílčí části vize inkluzivní školy

- základní směřování školy a charakteristika zacílení jejího výchovného a vzdělávacího působení – „profil“ žáka opouštějícího školu,
- vize inkluzivní školy z pohledu žáků (ve vztahu k žákům),
- vize inkluzivní školy z pohledu jejích pracovníků (pedagogů) či ve vztahu k pedagogům,
- vize inkluzivní školy z pohledu jejího managementu (ve vztahu k managementu),
- vize inkluzivní školy z pohledu rodičů (ve vztahu k rodičům),
- vize inkluzivní školy z pohledu dalších relevantních subjektů nebo ve vztahu k nim (zřizovatel, komunita, partneři).

Vize inkluzivní školy z pohledu žáků (ve vztahu k žákům)

Další část vize doporučujeme formulovat s tím, že se členové týmu pokusí přijmout pohled z perspektivy žáka, tedy pokusit se vymezit, jak by mělo vypadat prostředí inkluzivní školy z pohledu dětí, které ji navštěvují. Časově náročnější, ale o to autentičtější variantou je samozřejmě zapojení samotných žáků do formulace dané části vize. Členové týmu tak mohou například v rámci k tomuto účelu uspořádaných komunitních kruhů ve třídách nebo v rámci jiné formy méně formální diskuse s dětmi hledat společně odpovědi na otázky:

Jak by podle dětí měla vypadat ideální škola, do které rád chodím, ve které se mi dobře učí, ve které mám kamarády a kam se ráno po probuzení budu těšit?

Jak by mělo vypadat školní prostředí, ve kterém se děti cítí vítané a přijímané?

Jak by měla vypadat škola, ve které se děti cítí bezpečně?

Jak by měla vypadat škola, která mě dobře připraví na další studium a na život?

Jak by měla vypadat škola, kde mám dobré vztahy se spolužáky i učiteli?

Jak by měla vypadat škola, abych byl hrdý na to, že do ní chodím?

Vize inkluzivní školy z pohledu jejích pracovníků (pedagogů) či ve vztahu k pedagogům

Následující část vize by měla být pro členy týmu teoreticky nejsnáze formulovatelná, jedná se totiž o formulaci představy, která je pro významnou část týmu naprosto přirozenou a vlastní, tedy vizi inkluzivní školy z pohledu pedagoga, eventuálně v pohledu na pedagoga. Tým by měl formulovat představu pracoviště, které z pohledu jeho zaměstnanců naplňuje podstatné prvky inkluzivního prostředí – otevřenost, bezpečí, spolupráci, sdílení inkluzivní kultury, politiky, hodnot a praxe. Tedy, může opět hledat odpovědi například na následující otázky:

Jaký má být pedagog v inkluzivní škole?

Jak má vypadat škola (pracoviště), na němž se jako pedagog cítím dobře, kde mám vytvořeny adekvátní podmínky pro svou práci a kde cítím podporu vedení i kolegů?

Jak má vypadat prostředí, kde cítím respekt ke své práci a kde se cítím adekvátně ohodnocen?

Jak je pro mě důležité, aby v prostředí školy byl respektován můj názor a pohled na věc, mé potřeby nejen jako zaměstnance, ale také jako kolegy a člověka?

Je pro mne důležitá možnost otevřené a vzájemně se re-

spektující komunikace a spolupráce s vedením, kolegy, poradenskými pracovníky, rodiči i žáky?

Je pro mne důležitá možnost dalšího profesního a osobního rozvoje a jeho podpora v rámci školy?

Je pro mě důležité, aby škola byla dynamickým prostředím, kde se nebojíme zkoušet nové věci a kde společně hledáme cestu k neustálému zlepšování?

Vize inkluzivní školy z pohledu jejího managementu (ve vztahu k jejímu managementu)

V případě této části vize obracíme svou pozornost k pohledu, který je vlastní početně velmi omezenému spektru osob, nicméně z hlediska reálné možnosti prosazení změn se jedná o pohled nesmírně důležitý. Podtrhuje také vnímání managementu školy jako integrální součásti jejího pedagogického týmu, který disponuje výraznějšími pravomocemi a zodpovědností, ale také pravděpodobně specifickými potřebami, které si nemusí všichni kolegové v každodenní praxi vždy plně uvědomovat. Opět je možné „odrazit se“ v tomto procesu například od následujících otázek:

Jak má jednat management inkluzivní školy?

Jaké prvky podpory a v jaké míře potřebují členové vedení školy pro adekvátní naplnění své role?

Jak by podle nás měla vypadat bezpečná a otevřená komunikace mezi vedením a pedagogy?

Co se bude dít s nedostatky a problémy, které identifikujeme?

Vize inkluzivní školy z pohledu rodičů (ve vztahu k rodičům)

Analogicky ve vztahu k výše uvedenému je možné formulovat také další část vize inkluzivní školy, tentokrát z pohledu rodičů či ve vztahu k nim. Je třeba vycházet z předpokladu, že jedním z důležitých ukazatelů inkluze ve škole je právě míra otevřenosti jejího prostředí, a to především ve vztahu k rodičům, míra komunikace s rodiči, míra uplatnění partnerského přístupu a míra snahy o participaci rodičů na podstatných aspektech života školy a její komunity, jíž by měli být integrální součástí. Protože aplikace partnerského principu vyžaduje aktivní přístup na obou stranách, považuje za vhodné v rámci vize explicitně zmínit také úlohu rodiče. Opět je možné poznamenat, že za ideální variantu je možné považovat zapojení rodičů do formulace této části vize.

Týmový workshop pro práci s vizí

Týmový workshop může usnadnit základní práci s vizí a záměrem a napomáhá koncentraci na vytváření obrazu žádoucí budoucnosti za pomoci vyjednávání. Může se zdát, že práce s vizí je v poměru k následné realizaci (cestě k naplnění vize) jednoduchá či časově nenáročná. Dle našich zkušeností tomu tak není. Čím více času věnujeme „hře“ s vizí, tím lépe ji fixujeme a usnadňujeme si další postupy. Čas a energie, věnované práci s vizí, se zhodnotí v dalším průběhu tvorby a především realizace plánu na cestě k uskutečnění vize.

Rozhodnete-li se nabízený model workshopu využít, dovolujeme si doporučit věnovat mu dostatečný čas a prostor, nejlépe mimo školu. Může se jednat o celodenní nebo dvoudenní aktivitu. Takto pojatý workshop napomáhá ukotvení jednotlivých aktérů v záměru, podporuje motivaci a spolupráci při jeho realizaci.

Jak jsme připraveni na cestu aneb hodnocení podmínek pro naplnění cíle (vize) prostřednictvím SWOT a GAP analýzy

V návaznosti na formulaci jednotlivých částí strukturované vize inkluzivní školy, případně v návaznosti na rea-

lizovaný workshop, jehož výstupem by měla být rovněž formulace vize, je třeba realizovat hodnocení stávajících podmínek školy ve vztahu k možnostem směřování k naplnění stanovené vize.

Řízení, zvládnání a pomoc při realizaci změn jsou úkoly provázené velkou zodpovědností. Abychom mohli při řízení změn minimalizovat případné problémy spojené s přechodovým obdobím, je dobré hodnocení podmínek pro realizaci změn provést s využitím některé z osvědčených metod. V další fázi plánovacího procesu proto navrhujeme realizovat hodnocení podmínek pro naplnění formulované vize prostřednictvím situační (SWOT) analýzy. SWOT analýza je v obecné rovině komplexní metodou kvalitativního hodnocení veškerých relevantních aspektů a podmínek pro řešení vybrané problematiky (v tomto případě směřování k naplnění vize, resp. její dílčí části, případně fungování nějakého subjektu, systému, tedy v našem případě školy. Blíže se SWOT analýze nevěnujeme, jde o nástroj, který je už ve školách docela známý.

GAP analýza je nástrojem, jak posoudit mezeru mezi skutečností a potenciální budoucností a zároveň pomáhá formulovat odpověď na otázku: „Jak identifikovanou mezeru překonat?“

Jednotlivé fáze analýzy mezer:

- kontrola systému fungování školy – zhodnocení funkčnosti stávajících postupů, vlastností a vzorců jednání vzhledem k vizi,
- vypracování požadavků ke změně – v tomto kroku si škola určí strategické cíle nutné pro zavedení nového systému tak, aby byla podpořena žádoucí změna,
- porovnání stávajících postupů žádoucích pro změnu – zahrnuje srovnání různých vlastností a atributů stávajících a navrhovaných postupů,
- důsledky zavádění a realizace změny – zde se popisují rizika, která jsou spojená s posuny a vývojem nového procesu,
- doporučení k realizaci – díky zpětné vazbě a opatřením vzešlým z analýzy se vyplní mezery mezi stávajícím a požadovaným stavem.

Kombinace SWOT analýzy a GAP analýzy je velmi vhodná právě tam, kde potřebujeme dlouhodobě plánovat a zároveň sestavit plán kroků na kratší období ke splnění operativních cílů. SWOT analýza je složitějším souborem mnoha aspektů, zatímco GAP analýza cílí zejména na procesy v organizaci.

Hledáme partnery na cestu

Následující aktivita, navazující na formulaci a hodnocení vize inkluzivní školy, by měla přispět k dotvoření obrazu o širších podmínkách a zdrojích, které jsou škole na cestu směrem k inkluzi k dispozici. V této konečné fázi přípravy na cestu půjde především o hodnocení personálních kapacit mimo samotnou školu, a to prostřednictvím takzvané analýzy aktérů (někdy se podobným aktivitám také říká analýza zainteresovaných subjektů neboli Stakeholders Analysis). Hodnocení lze provádět ve vztahu k osobám, ale lze tak činit například i ve vztahu k institucím, případně oba uvedené přístupy kombinovat.

Analýza aktérů a její výstupy mohou sloužit členům školního akčního týmu především jako podklad pro budování či rozšiřování partnerské sítě školy, podklad pro budoucí vyjednávání, efektivní lobby či snahu o eliminaci potencionálních překážek na cestě k inkluzivní škole apod.

Jedná se tedy o určení významných zainteresovaných subjektů, které ať už v kladném nebo záporném slova smyslu vstupují či mohou vstupovat do naplňování stanovených vizí školy a ovlivňovat naplňování strategického plánu školy na budování inkluzivního vzdělávacího prostředí.

V rámci položky „**ZÁJEM**“ členové týmu hodnotí, do jaké míry se hodnoceného subjektu dění ve škole a jeho snaha o budování inkluzivního prostředí dotýká či do jaké míry se o dané téma zajímá. Zda jej v rámci své pozice nebo náplně práce „řeší“ a je pro něj významné.

Příklad možného vymezení obecných hodnotících kategorií (oblast ZÁJEM)

Kategorie 1 – Aktér se o dění ve škole výrazně zajímá (jedná se o nezanedbatelnou součást jeho pracovní náplně, případně se z jiného důvodu o dění ve škole živě zajímá, se školou je v pravidelném kontaktu, spolupracuje s ní, je s prostředím školy relativně dobře obeznámen a lze předpokládat, že o proces změn projeví odpovídající zájem, případně je s problematikou inkluzivního vzdělávání či jejich dílčích aspektů seznámen).

Kategorie 2 – Aktér projevuje dílčí zájem o dění ve škole (problematika vzdělávání či činnost naší školy představuje méně významnou nebo pouze nárazovou součást pracovní náplně aktéra, kontakt se školou je spíše sporadický nebo se týká pouze omezeného okruhu její činnosti, znalost prostředí školy je spíše rámcová nebo se omezuje na určitou část její aktivity, výraznější zájem o proces změn ve škole lze očekávat spíše v případě, že se změny budou dotýkat samotné činnosti nebo práce aktéra).

Kategorie 3 – Aktér projevuje o dění ve škole minimální zájem (znalost jejího prostředí a činnosti se omezuje spíše na dílčí, veřejně prezentované informace, kontakt se školou je sporadický nebo se váže jen na určité specifické akce či činnosti, nelze očekávat výraznější zájem o proces změn ve škole, pokud se výrazněji nedotknou pracovní náplně nebo jiných zájmů aktéra. Samotnému tématu inkluze aktér nepřikládá výraznější význam, případně je mu jeho obsah není příliš znám).

Druhým prvkem, který členové školního akčního týmu hodnotí, je „**POSTOJ**“ nebo chcete-li stanovisko, které subjekt směřem k inkluzi a k případnému procesu změn v prostředí školy zastává. Zda je pro něho inkluzivní profilace školy přijatelným a pozitivně přijímaným cílem či naopak atd. Doplňme, že pokud postoj subjektu není členům týmu znám, mohou se dle dostupných relevantních informací pokusit o „kvalifikovaný odhad“ nebo pole v daném čase nevyplnit (případně doplnit v době, kdy bude informace k dispozici).

Příklad možného vymezení obecných hodnotících kategorií (oblast POSTOJ)

Kategorie 1 – Subjekt se ztotožňuje s principy inkluze a naplňování rovných příležitostí ve vzdělávání, případně je jeho postoj této pozici blízký, v případě realizaci takto zacílených změn lze očekávat podporu daného subjektu.

Kategorie 2 – Postoj subjektu není vyhraněný, vyjadřuje se například pouze k dílčím prvkům inkluze nebo mu celá myšlenka dosud není zcela známa. Lze očekávat, že subjekt by mohl proces změn podpořit, pokud mu bude jeho přínos jasně vysvětlen a nebude v rozporu s jeho zájmy. Případně lze očekávat neutrální vztah k procesu, subjekt ho nepodpoří, ale nebude ani blokovat.

Kategorie 3 – Subjekt se s principy inkluze spíše nezotožňuje nebo je dokonce odmítá. Nelze očekávat spo-

lupráci na realizaci změn či naopak, lze očekávat spíše snahu o omezení rozsahu procesu či v krajním případě o jeho nerealizaci.

Velmi důležitým kritériem v posuzování subjektu je míra jeho „**VLIVU**“, tedy jakou má reálnou možnost ovlivnit naplnění strategického plánu, jednotlivých stanovených cílů, opatření či aktivit. Jaká může být míra jeho vlivu na veřejné mínění ve spádové oblasti školy nebo dokonce jeho vlivu na financování některých aktivit školy, její pověst, mediální obraz apod.

Příklad možného vymezení obecných hodnotících kategorií (oblast VLIV)

Kategorie 1 – Subjekt je velmi vlivný. Podpora subjektu může znamenat pro školu velkou pomoc, naopak, jeho nesouhlas nebo odpor může výrazně znesnadnit naplnění strategického plánu nebo jeho nezanedbatelné části.

Kategorie 2 – Vliv má dílčí dopad. Jeho podpora může být přínosem, naopak, nesouhlas nebo odpor není klíčový pro naplnění plánu, ale může negativně ovlivnit možnost naplnit dílčí cíle nebo některá konkrétní opatření.

Kategorie 3 – Subjekt má ve vztahu k procesu budování inkluzivního prostředí školy jen malý vliv. Může podpořit školu v naplnění dílčích aktivit či jednotlivých opatření nebo naopak, může jejich naplnění komplikovat, ale nepředstavuje výraznější riziko pro naplnění plánu jako celku nebo jeho významnějších cílů a klíčových opatření. Školní akční tým by se měl pokusit neopomenout ani vzájemné vztahy mezi jednotlivými posuzovanými subjekty, sféry jejich vlivu, schopnost vytvářet spojení či naopak riziko vzájemného konfliktu.

Posuzovanými aktéry se mohou stát jednotlivci, skupiny či organizace, kteří mohou být procesem budování inkluzivního vzdělávacího prostředí školy ovlivněni nebo jej sami mohou ovlivnit. Mají určitý zájem na (ne) naplnění stanovených vizí a následně zpracovaného strategického plánu, mohou jejich naplnění aktivně či pasivně ovlivnit nebo dokonce v daném smyslu přijímat rozhodnutí.

Příkladem posuzovaných subjektů může být například magistrát města nebo městský úřad v roli zřizovatele, klíčoví politici, klíčoví pracovníci relevantních odborů, školská poradenská zařízení a jejich klíčoví pracovníci, neziskové organizace a jejich pracovníci, aktivní rodiče, lokální média, významné osobnosti města nebo spádové oblasti apod.

Plánujeme cestu na horizont aneb tvorba strategického plánu školy

Po dokončení procesu stanovení vizí inkluzivní školy a mnohovrstevnatého hodnocení podmínek pro jejich naplnění má školní akční tým již dostatek podkladů pro tvorbu vlastního návrhu Strategického plánu. Zatímco formulace vize byla obrazně řečeno stavbou „majáku označujícího konec cesty“ a v souladu s vnímáním inkluze jako procesu a rovněž jakéhosi ideálu je *majákem, který eventuálně nebude dosažen, ale bude pro nás bodem, který bude po celou dobu procesu symbolizovat cíl a bude na naší cestě spolehlivým pevným bodem, který by obrazně měl být z každého úseku cesty zaměřován* (viz zde), nyní se budeme soustředit na cíle dosažitelné, na cíle, na něž z výchozího bodu cesty dohlédneme a cestu k nim již před sebou vidíme. Tuto část cesty můžeme přirovnat k cestě na horizont, na němž se násled-

ně budeme muset znovu rozhlédnout a přehodnotit plán, vytvořit nový, zjistit, jak bude vypadat další úsek cesty k pomyslnému majáku na jejím konci.

Na jaké časové období by tak měl být strategický plán tvořen?

Konečné rozhodnutí je samozřejmě na členech Školního akčního týmu a vedení školy na základě jejich úvah a diskuse. Uvažování o délce plánovacího období může na každé škole ovlivnit mnoho proměnných. Doporučujeme pro první Strategický plán zvolit spíše krátkodobý, maximálně střednědobý horizont. Považujeme za vhodné, aby škola věděla, s jakými zdroji může pro dané období počítat, a to jak po stránce ekonomické, tak po stránce personální. Z výše uvedeného tedy vyplývá naše doporučení pro volbu plánovacího úseku na jeden či dva roky. Pokud je situace na škole a v jejím okolí stabilizovaná a nepředpokládají se výraznější výkyvy, je možné zvážit i horizont například tříletý.

Vytyčení prioritních oblastí a cílů Strategického plánu

Při hledání cílů doporučujeme začít individuální činností každého ze členů Školního akčního týmu. Každý ze členů Školního akčního týmu by měl vybrat 3 až 5 konkrétních oblastí, na které by se škola dle jeho názoru měla zaměřit, aby se posunula směrem k naplnění vize.

Je rovněž možné například požádat členy týmu, aby za sebe vymezili například jednu prioritu pro každou z dílčích částí vize inkluzivní školy. Uvedený přístup má samozřejmě svá pro i proti. Na jedné straně se snižuje riziko, že by při stanovování priorit bylo na některou z důležitých částí vize zapomenuto, na straně druhé se z pohledu školy může jevit jako nejdůležitější a nejpřínosnější dát prioritu například dvěma až třem aspektům v rámci jedné části strukturované vize. Při hledání priorit a cílů můžete opět využít otázek jako:

V čem je nyní naše škola na cestě k uskutečnění vize nejsilnější?

Kde je naopak nejslabší?

Kde můžeme zásadně selhat?

Co nás nejvíce brzdí?

Co se musí změnit nejrychleji, abychom mohli jít dál?

Ale také například:

Co bych si osobně přál/a nejvíce změnit?

Do čeho jsem ochoten věnovat svou energii a čas?

V rámci každé ze tří až pěti oblastí by měl každý člen týmu následně definovat jeden až dva konkrétní cíle, kterých by dle jeho názoru škola v průběhu následujícího stanoveného období měla dosáhnout. Navržené priority a cíle je následně vhodné sepsat a představit týmu na viditelném místě, hledat opakující se prvky a podobnosti. Lze předpokládat, že se na určitém počtu prioritních oblastí a potencionálních cílů shodne vyšší počet členů týmu. Je také možné sestavit žebříček nejdůležitějších oblastí a cílů dle počtu jejich jednotlivých uvedených.

V následné diskusi by školní akční tým měl vybrat několik cílů, které jsou dle názoru jeho členů nejen důležité, ale zároveň i ve stanoveném časovém horizontu uskutečnitelné. Pokud je některý z navržených cílů shledán jako vysoce důležitý, ale zároveň v daném čase nerealizovatelný, lze uvažovat o jeho reformulaci, zúžení či specifikaci na část, která již dle názoru členů týmu dosažitelná je.

Plánování kroků vedoucích k naplnění cílů

Ve chvíli, kdy se tým shodl na okruhu cílů, které chce zařadit do Strategického plánu a naplnit v době, která je Strategickým plánem pokryta, může přistoupit k další

fázi procesu plánování – stanovení konkrétních opatření a aktivit vedoucích k naplnění cíle. Jednou z možností, jak otevřít diskusi nad možnostmi postupu vedoucímu k naplnění cíle je položit si v rámci setkání ke každému z vytyčených cílů několik základních otázek. Odpovědi na ně mohou být podkladem pro formulaci dílčích opatření a aktivit.

Kam bychom se v naplňování cíle chtěli posunout v horizontu 1 měsíce?

Pololetí? Jednoho školního roku?

Co musíme udělat, abychom mohli začít?

Co potřebujeme, abychom se mohli posunout o další krok dál?

Kdo může pro naplnění cíle něco vykonat?

Co vše budeme pro naplnění cíle pravděpodobně potřebovat (materiálně, finančně, časově, z hlediska nastavení nějakého procesu apod.)?

Jak poznáme, že je cíl naplněn, případně, že k němu skutečně směřujeme?

Co, kdy a kde se musí stát?

Již opakovaně jsme zmínili, že dílčími prvky (či úkony), jejichž realizace je nutným předpokladem pro naplnění cíle, jsou takzvaná opatření a aktivity. Vztah mezi těmito prvky si můžeme představit jako tři patra domu. Dosažení cíle (nejvyššího patra) je podmíněno realizací určitého počtu opatření (střední patro) a pro naplnění každého opatření je třeba realizovat určitý počet aktivit (nejnižší patro). Tedy opatření směřující k naplnění konkrétních cílů a aktivity směřují k naplnění konkrétních opatření. Aktivity by měly být v podstatě jednotlivými úkony či činnostmi, které lze z hlediska realizace a podmínek jejich realizace velmi přesně popsat. Na úrovni aktivit tak bude rovněž nutné vymezit zdrojového zajištění, potřebné personální kapacity, indikátory plnění, určit odpovědnost za plnění aktivity a v neposlední řadě kontrolní pravomoc ve vztahu k dané aktivitě.

Zapojení dalších aktérů do procesu dokončení Strategického plánu

Ve chvíli, kdy Školní akční tým dokončí práci na návrhu Strategického plánu, měl by být vytvořen prostor pro jeho posouzení ze strany dalších důležitých zainteresovaných subjektů, kterých se cíle, opatření a aktivity navržené v rámci plánu dotýkají. Tento prostor by měl být v rámci inkluzivního přístupu poskytnut především členům pedagogického sboru, případně dalším zaměstnancům školy a rodičům. Okruh osob, kterým bude poskytnuta možnost návrh Strategického plánu připomínkovat, může být dle uvážení členů Školního akčního týmu a vedení školy případně dále rozšířen, či v oprávněných případech, hodných zvláštního zřetele, mimořádně též zúžen. Aby byl proces připomínkování návrhu Strategického plánu co nejotevřenější, je třeba zvolit mechanismus, který zaručí co nejširší informovanost zainteresovaných subjektů. Členy pedagogického sboru je možné informovat například v rámci setkání, které bude věnováno představení plánu a následné diskusi nad jeho obsahem. Setkání může představovat zahájení procesu připomínkování.

Rodiče je možné, například prostřednictvím dopisu či informačního letáku distribuovaného prostřednictvím žáků, seznámit se skutečností, že návrh Strategického plánu byl vytvořen a je možné jej prostřednictvím připomínkových listů připomínkovat. Samotný text návrhu je pak možné vyvěsit na webu školy nebo jej zpřístupnit přes jiný relevantní informační kanál, který škola pro komunikaci s rodiči běžně využívá. Samozřejmě je rov-

něž možné pro zájemce z řad rodičů uspořádat setkání spojené s prezentací návrhu plánu a diskusi nad jeho obsahem. Podobnými mechanismy lze s návrhem Strategického plánu seznámit i další zainteresované subjekty. Součástí realizovaných setkání, případně součástí distribuovaných dopisů či informačních letáků, musí být rovněž veškeré podstatné informace o možnosti a způsobu uplatnění připomínek k návrhu Strategického plánu. K uplatnění připomínky nebo připomínek je možné využít připomínkových listů.

Po uplynutí stanovené lhůty se opět sejde Školní akční tým a došlé připomínky vypořádá a dle svého uvážení a na podkladě diskuse je buď akceptuje, nebo zamítne, připraví informace pro připomínkující, kteří si přáli být informováni o výsledku. O akceptaci či zamítnutí připomínek lze v případě výraznějších rozporů hlasovat v rámci Školního akčního týmu, případně může ředitel školy uplatnit právo veta. Na podkladě případných akceptovaných připomínek je Školním akčním týmem vytvořena nová, nyní již **konečná verze Strategického plánu**.

Tvoříme itinerář aneb akční plán Cesty k inkluzi

Nyní se nacházíte v bodě, kdy je již připraven finální Strategický plán, který je z pohledu pomyslné cesty k inkluzi možné považovat za podrobnou mapu nebo dokonce průvodce. Díky plánu víme, kam a proč jdeme, umíme si představit cíl naší cesty, tušíme, co zajímavého a hodnotného nás v jeho blízkosti čeká a jsme přesvědčeni, že stojí za to vyrazit na cestu. Lze říci, že již v tuto chvíli máte k dispozici vše potřebné k možnému zahájení cesty. Jako do jisté míry doplňující a zpřesňující aktivitu nabízíme a doporučujeme možnost vypracovat před vykročením k naplňování vašeho Strategického plánu ještě plán akční. Ten můžeme v rámci naší „cestovatelské“ terminologie přirovnat k podrobnému itineráři cesty, který doplňuje vytvořenou mapu v podobě Strategického.

Pokud Školní akční tým zpracoval Strategický plán vaší školy například na období dvou let, je možné Akční plán zpracovat na první školní rok, ale samozřejmě také například na pololetí, čtvrtletí či dokonce například na nejbližší měsíc. Akční plán představuje konkrétní, jasné

a detailní zařazení příslušných aktivit do školního harmonogramu. Neobjevuje se již nejistý časový horizont, ale vybrané aktivity mají své přesné a pevné místo, tedy určitou chronologickou posloupnost a řazení. Záleží pouze na vašem uvážení, jak rozsáhlé úseky pomyslné cesty chcete prostřednictvím tvorby Akčního plánu podrobněji popsat a „rozplánovat“.

Za nejkratší relevantní časový úsek považujeme jeden měsíc. Školní akční tým tak ze strategického plánu vybere několik konkrétních aktivit, které budou v průběhu daného měsíce realizovány. Již v průběhu tvorby Strategického plánu byl do karet aktivit zaznamenáván předpokládaný časový horizont jejich realizace. Ten může být základním ukazatelem pro výběr aktivit a upřesnění doby, kdy dojde k jejich reálnému plnění.

Důležitým ukazatelem výběru může být také skutečnost, zda již škola má k dispozici zdroje, které byly vymezeny jako potřebné či dokonce nezbytné pro realizaci dané aktivity. Na samotném počátku naplňování Strategického plánu se samozřejmě zpravidla jedná o vstupní aktivity, zahajující kroky k vedoucí k postupnému naplnění jednotlivých opatření, v druhé části měsíce nebo pro další následující měsíc je možné naplánovat aktivity navazující, zahájit vstupní aktivitu nového opatření atd. Ve vazbě na vymezené měsíční úseky je také možné naplánovat rovněž například **pravidelné schůzky Školního akčního týmu**, který bude vyhodnocovat, jak jsou jednotlivé měsíční akční plány plněny, zda se podařilo realizovat plánované aktivity a s jakým výsledkem. Z různých důvodů nerealizované aktivity lze případně přesunout do dalšího měsíce, učinit potřebné posuny v dílčím plánu pro následující měsíc(e) apod.

Vytvořením Akčního plánu je již zcela dokončena fáze základní přípravy na cestu vaší školy směrem k inkluzi.

Přejeme vám, ať se jedná o cestu, kterou budete i přes možné obtíže či její délku vnímat jako cestu důležitou, přínosnou a obohacující.

Tento příspěvek vznikl jako výtah rovnomenné publikace z projektu „Cesta k inkluzi: od segregace k pozitivní diverzitě ve školství“, reg.č. CZ.1.07/1.2.00/47.0008, který je spolufinancován z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky.

ROZVOJ FINANČNEJ GRAMOTNOSTI V NIŽŠOM STREDNOM VZDELÁVANÍ S AKCENTOM NA INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE V ŠKOLÁCH

Výtah z rigorózneho práce v odbore učiteľstvo akademických predmetov

Ivana Ochodničánová, Základná škola s materskou školou Milana Hodžu, Bratislava

Anotácia: Témou príspevku je rozvoj finančnej gramotnosti v nižšom strednom vzdelávaní s akcentom na inkluzívne vzdelávanie v školách. Naším cieľom je navrhnuť konkrétne úlohy na zvýšenie kvality vyučovania finančnej gramotnosti na základných školách nielen pre intaktných žiakov, ale aj pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Osobitne berieme ohľad na žiakov s vývinovými poruchami (poruchou pozornosti a poruchou poruchou učenia) a na cudzincov, ktorí sa nachádzali v experimentálnej triede. Pri vytváraní inkluzívneho školského prostredia je dôležité brať ohľad aj na žiakov zo sociálne znevýhodneného (znevýhodňujúceho) prostredia, žiakov so zdravotným postihnutím, cudzincov, migrantov, ale aj na žiakov s nadaním.

Kľúčové slová: inkluzívne vzdelávanie, finančná gramotnosť, finančné vzdelávanie, experimentálne úlohy, testovanie PISA, Národný štandard finančnej gramotnosti

Úvod

Už ľudové múdrosti ako „*prikrývaj sa takou perinou, na akú máš*“ alebo „*mysli na zadné vrátka*“ a mnoho iných hovoria o tom, ako veľmi sa kladie dôraz na schopnosť hospodáriť, t.j. narábať s peniazmi. S pojmom finančná gramotnosť sa dnes môžeme stretnúť v rôznych

sférach života. V dnešnej modernej spoločnosti je čoraz väčší počet finančných inštitúcií ponúkajúcich mnoho finančných produktov a služieb. Mladí ľudia sa denne stretávajú s výrazmi ako poistenie, hypotéka, úrok, faktúra a pod. Avšak v dnešnej rýchlo sa rozvíjajúcej dobe treba tieto pojmy nielen poznať, ale

hlavne sa v nich orientovať. Vo výchovno-vzdelávacom procese v rámci prierezočných tém sa kladie veľká dôležitosť práve na finančnú gramotnosť. Ale ako rozvíjať finančnú gramotnosť v inkluzívnej triede tak, aby sa dosiahli rovnaké výchovno-vzdelávacie ciele? Vytvorili sme **úlohy**, ktoré prispievajú k rozvoju spomínanej finančnej gramotnosti a aplikovali ich tak, aby sme vyšli v ústrety individuálnym a skupinovým potrebám všetkých žiakov. Je dôležité vytvoriť v triede pre všetkých žiakov bez rozdielu také podmienky na vzdelávanie, ktoré im pomôžu prekonať prekážky v učení a podporia ich v rozvoji vo všetkých oblastiach. K žiakom je potrebné zvoliť individuálny prístup a akceptovať potreby všetkých žiakov.

Finančná gramotnosť v Slovenskej republike

To, či sa človek správne rozhodne pre nejaký finančný produkt alebo službu, ktorá bude pre neho výhodná, závisí na úrovni jeho finančnej gramotnosti. Finančná gramotnosť je podľa Národného štandardu finančnej gramotnosti (ďalej ako NŠFG) definovaná ako „*schopnosť využívať poznatky, zručnosti a skúsenosti na efektívne riadenie vlastných finančných zdrojov s cieľom zaistiť celoživotné finančné zabezpečenie seba a svojej domácnosti. Finančná gramotnosť nie je absolútnym javom, je to kontinuum schopností, ktoré sú podmienené premennými ako vek, rodina, kultúra či miesto bydliska. Finančná gramotnosť je označením pre stav neustáleho vývoja, ktorý umožňuje každému jednotlivcovi efektívne reagovať na nové osobné udalosti a neustále sa meniace ekonomické prostredie.*“ (NŠFG verzia 1.1, 2014)

Vo svojom príspevku chcem čitateľov na základe experimentálnych skúseností oboznámiť s konkrétnymi možnosťami, ako zvýšiť finančnú gramotnosť u žiakov v základných školách a vzbudiť u nich záujem o finančné vzdelávanie. Snažila som sa vytvoriť úlohy, ktoré budú pôsobiť na žiakov motivačne a rozvíjať nielen ich finančnú, ale aj čitateľskú gramotnosť. V snahe vytvoriť vyučovaciu hodinu tak, aby bola čo najzaujímavejšia a pritom som splnila stanovené ciele, dbala som na správny výber úloh, ktoré budú žiaci na hodine riešiť. Všetky úlohy obsahovo spadali do tém PISA Financial Literacy, ktorá hodnotila úroveň finančnej gramotnosti 15-ročných žiakov. Štúdiá sa uskutočnila v dvoch cykloch a jej cieľom bolo analyzovať pripravenosť mladých ľudí na život v oblasti financií po ukončení povinnej školskej dochádzky. Výkon slovenských žiakov pri meraní finančnej gramotnosti PISA v roku 2015 oproti roku 2012 výrazne poklesol. Podľa posledných výsledkov PISA jedna tretina slovenských žiakov nie je schopná aplikovať svoje vedomosti v bežných finančných situáciách v reálnom živote. (NUCEM, 2015) Tieto výsledky ukazujú, že napriek snahám o rozvoj finančnej gramotnosti úroveň vzdelávania v tejto oblasti v školách nedosahuje požadovanú úroveň. A keďže oblasť financií sprevádza človeka po celý život a iba finančne gramotný človek vie urobiť zodpovedné rozhodnutia a správne použiť svoje peniaze, rozhodla som sa venovať tejto problematike a vytvorila som konkrétne úlohy zamerané na rozvoj finančnej gramotnosti pre žiakov v nižšom strednom vzdelávaní. Za ciele mojej práce som si stanovila:

- posúdiť, či prirodzená implementácia úloh z oblasti finančnej gramotnosti do viacerých predmetov priaznivo ovplyvní učebné výsledky žiakov,
- navrhnuť súbor úloh a činností týkajúcich sa rozvoja

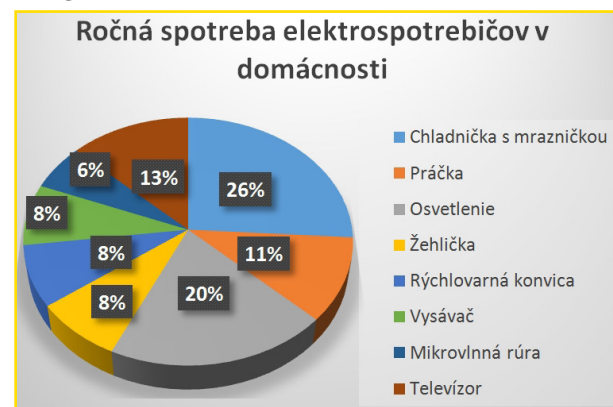
finančnej gramotnosti a overiť ich v praxi. Experiment prebiehal v školskom roku 2016/2017. Našou výskumnou vzorkou boli žiaci 7. ročníka. V triede, ktorú sme označili ako experimentálna, sa nachádzalo 24 žiakov, z toho boli 6 žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Jeden žiak mal ADHD, traja dysgrafiou, z toho dvaja aj dyslexiou. Ďalší dvaja mali dyslexiu. V triede sa nachádzala aj žiačka, ktorá prišla zo zahraničia a neovládala slovenský jazyk.

Ukážky úloh na rozvoj finančnej gramotnosti s akcentom na inkluzívne vzdelávanie v školách

Úloha 1: Spotrebiče v domácnosti

Celková ročná spotreba energie priemernej rodiny na Slovensku je asi 15 500 kWh, čo pri súčasných cenách predstavuje približne 1 500 € za rok. Na diagrame je znázornená ročná spotreba elektrospotrebičov v domácnosti. Vieme, že podiel elektrospotrebičov na celkovej spotrebe energií v domácnosti je 14 %.

- Zistíte, koľko kWh tvorí spotreba elektrospotrebičov ročne? Koľko by to bolo vo finančnom vyjadrení?
- Koľko kWh priemerne pripadá na spotrebu osvetlenia v domácnosti od júna do septembra?
- Skúste sa zamyslieť, ako ušetriť energiu za osvetlenie.



Priebeh aktivity

Keďže sme chceli podnietiť priamy rozvoj jazykového kódu u žiakov, spoločensky primeraného správania sa a komunikačných spôsobilostí, ešte pred konkrétnym zadáním úlohy sme sa posadali so žiakmi do kruhu. Kruh symbolizuje rovnosť, žiakom umožňuje komunikáciu bez bariér a podporuje spolupatričnosť. Žiakom netradične usporiadané stoličky pomôžu navodiť pozitívnu atmosféru a upriamiť pozornosť na tému vyučovacej jednotky. V rámci metódy brainstorming sme im položili otázky: „Čo vám prvé napadne, keď sa spomenie slovo spotrebič?“ Žiaci si mali všetky svoje myšlienky napísať na papier a vzápätí dostali možnosť povedať svoj názor aj pred triedou. Diskusia sa viedla systémom – jeden hovorí, ostatní počúvajú. Žiaci sa počas motivačnej fázy pred konkrétnou úlohou striedali pomocou hádzania mäkkej loptičky systémom, že kto má v ruke loptičku, ten hovorí svoj názor. Takto vedená diskusia núti žiakov k aktívnemu počúvaniu, neskákaníu si do rečí a dáva aj možnosť nezúčastniť sa diskusie, keď sa žiak k niektorým témam vyjadriť jednoducho nechce. Učiteľ by mal povzbudzovať žiakov k vyjadreniu vlastných názorov a podnietiť diskusiu kladením otvorených otázok. Po tejto fáze sme žiakov zadelili do skupín tak, aby sa v každej nachádzali aj inaktívni žiaci, aj žiaci s vývinovými poruchami. V jednej

skupine bola aj cudzinka, konkrétne z Iránu. Keďže komunikovala iba perzsky a anglicky, prideliť sme ju do skupiny, kde sa nachádzali žiaci, ktorí navštevovali v škole krúžok anglického jazyka a vedeli sa s ňou bez problémov dohovoriť. Nakoľko bola komunikácia aj medzi nami iba v anglickom jazyku, vysvetlili sme jej pravidlá diskusie a zadanie následnej úlohy preložili do angličtiny. Pri žiakovi s ADHD sme viedli počas úlohy taktívny a tolerantný prístup so zameraním na okamžité odmeny a následky. Dali sme ho do skupiny s pokojnejšími spolužiakmi a často sme chodili do tejto skupiny, aby sme ho povzbudili a pozitívne motivovali. Povzbudzovali sme všetkých žiakov, zároveň bolo dôležité pomôcť žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami prekonať prípadný neúspech, aby u nich nezvlnil pocit menejcnosti v porovnaní so spolužiakmi. Skupiny sme usporiadali tak, aby boli čo najďalej od seba a vzájomne sa nerušili. Skupinu, v ktorej bol žiak s ADHD, sme umiestnili čo najbližšie pred tabuľu do prvej lavice, aby v jeho zornom uhle bolo čo najmenej podnetov, ktoré by ho rozptyľovali. Poskytli sme mu adekvátnu možnosť pohybového uvoľnenia, nakoľko sme si uvedomili, že takéhoto žiaka nie je vhodné nútiť do úplného pokoja. Pomáhal nám s pomôckami, rozdávať papiere s úlohami, v závere ich zasa zozbierať. Žiakov s dyslexiou sme dali do iných skupín. Keďže v skupine mal jeden žiak prečítať zadanie úlohy ostatným členom, povzbudzovali sme žiakov, aby čítajúci dbal na správnu artikuláciu a pomerne pomalé tempo pri čítaní. Upozornili sme žiakov, že je nesprávne sa niekomu vysmievať, ani kvôli tempu v práci, ani kvôli čítaniu. Sami sme vybrali intaktných žiakov k prvému prečítaniu a dbali na to, aby text čítali zreteľne s cieľom, aby sa ostatní sústredili na zadanie úlohy. Potom druhýkrát čítali aj iní členovia v skupine. Odbúrali sme tým dezorientovanosť v texte a žiakov s dyslexiou nedostali do situácie, aby čítali pred celou triedou. Zadanie sa skladá z pomerne krátkych a jednoznačných viet, takže čítanie nebudú vnímať ako negatívnu aktivitu. Stále ostávala možnosť, že žiaci odmietnu prečítať text aj v skupine a prečíta ho iný člen v rámci skupiny. Ocenili sme akúkoľvek čitateľskú aktivitu a priebežne povzbudzovali žiakov k aktívnemu prístupu v plnení úloh. Žiakov s dysgrafiou sme dali do skupín tak, aby sa v skupine rozdelili úlohy medzi všetkých členov. Tým sme odbúrali stres z toho, že budú musieť títo žiaci zapisovať výsledné zistenia, prípadne príspevky do následnej diskusie sami a tým pádom mohla u nich vzniknúť averzia voči celej aktivite. Vhodnou aktivitou v skupine by bolo prečítanie zadania. Pri vyučovaní žiakov s dysgrafiou je vhodné používať grafické znázornenie a obrázky, preto sú v zadaní informácie zadané v grafe. V tejto úlohe ide o dva dôležité aspekty – čítanie s porozumením a matematickú gramotnosť. Podľa nášho predpokladu žiaci porozumeli textu a zo zadania jasne pochopili, že na splnenie prvej úlohy je dôležitý údaj 14 %. Dokázali pomerne rýchlo vyrátať skutočnú spotrebu elektrospotrebičov z celkovej spotreby za energie. Pri druhej úlohe sa žiaci najprv vrátili k údajom z prvej úlohy a následne odvodzovali ďalšie údaje a hodnoty potrebné na vyrátanie úlohy. Problematické pre nich bolo uvedomiť si, čo je to priemerná hodnota spotreby za osvetlenie. Niektorí zaváhali aj pri určení hodnoty spotreby za časové obdobie štyroch mesiacov a ukončili úlohu vyrátaním iba priemernou spotrebou za mesiac. Pravdepodobne došlo k neporozumeniu zadania

danej úlohy. Tým, že pracovali v skupine sa navzájom kontrolovali a radili. Každý sa pokúšal vyrátať to sám, no zároveň svoje výsledky konzultovali a sami sa tak navzájom opravovali. Napriek tomu, že niektoré skupiny nezvládli vyrátať obe úlohy správne, do diskusie na tému šetrenie energie za osvetlenie sa zapájali všetci žiaci a skutočne ponúkli mnoho prospešných podnetov a námetov na uvažovanie ako **ušetriť energiu za osvetlenie**.

Úloha 2: Učiteľ ťa požiadal, aby si mu pomohol priniesť do triedy kartičky venované finančnej gramotnosti. Lenže po ceste sa ti rozsypali na zem. Vieš, že sa týkali buď príčin, alebo dôsledkov finančnej gramotnosti. Prepíš všetky príčiny a dôsledky na čisté kartičky. Prilep si potom kartičky do zošita do dvoch skupín tak, ako to vidíš v tabuľke nižšie, ale usporiadaj ich podľa toho, kam patria.

Príčiny finančnej krízy	Dôsledky finančnej krízy
bublíny na hypotekárnych trhoch	nízka finančná gramotnosť
stúpajúce osobné dlhy	rizikové hypotéky
obrovské štátne dlhy	ničenie hodnoty dôchodkov
zadlžovanie krajín tretieho sveta	banky môžu tvoriť nové peniaze
	množstvo elektronických peňazí
neschopnosť splácať	znehodnocovanie úspor
zvyšovanie nezamestnanosti	nízka matematická gramotnosť
	postupné zdražovanie
pokles životnej úrovne	neregulované pôžičky
	nezodpovedné hospodárenie

Priebeh aktivity

Počas tejto aktivity sme žiakom hneď v úvode vysvetlili, o čo v nej pôjde a aké sledujeme ciele. Keďže nejde o matematickú gramotnosť a zároveň ide o rozširujúce učivo, žiaci túto úlohu riešili len na základe svojich vlastných vedomostí či skôr intuitívne. Každý zo žiakov dostal na lavicu presný počet prázdnych kartičiek, na ktoré mal prepísať pojmy z tabuľky, ktorú sme žiakom premietali na premietacom plátne počas celej aktivity. Sledovali sme tým zoznámenie sa s každým pojmom, aby ho žiaci nielen počuli pri našom prečítaní nahlas, videli na plátne, ale aby si aj osvojili jeho transkripciu. Je dôležité dbať na učebné štýly žiakov, preto je dôležité strieďať rôzne techniky a činnosti počas vyučovania, aj konkrétnych aktivít. Texty premietali, ale aj čítali, dovolili žiakom, aby text parafrázovali, prípadne, aby vyjadrili svoj názor, či vytvorili prezentáciu, ale aj osobným výstupom pred triedou. Žiakom s dysgrafiou sme dali namiesto prázdnych kartičiek predtlačný text tak, že v ňom chýbalo len jedno, prípadne dve slová, ktoré mali doplniť. Aby sme ich nedostali pod časový stres, na túto úlohu mali dostatok času. Snažili sme sa motivovať žiakov k tejto aktivite, aby sa žiakom zdala príťažlivá svojím obsahom. Pripomenuli sme následnú diskusiu o využití nadobudnutých pojmov, prípadne vysvetlenie pojmov, ktorým nerozumeli. Žiačka, ktorá nerozumela po slovensky, sme texty preložili do angličtiny, a tak mala text na kartičke aj v angličtine, aj v slovenčine, a tak nemala za úlohu si text z plátna prepisovať, nakoľko nemala osvojenú slovenskú abecedu a bolo by to pre ňu zaťažujúce. Kartičky len nalepila do zošita. Žiaka s ADHD sme oslovili, aby všetky kartičky (prázdné, s predtlačným a preloženým textom) porozdával spolužiakom. Nechali sme ho sedieť v prvej lavici, aby sa mohol plne sústrediť len na aktivitu

a udržal si pozornosť. Pre žiakov, ktorí nemali lepidlo, sme priniesli tri vlastné. Aj tie nám pomáhal rozdať žiak s ADHD. Priebežne sme pri činnostiach vyzvali aj iných žiakov, aby nám pomohli, aby sa zbytočne nedostal v kolektíve do pozornosti ako uprednostňovaný žiak, nakoľko všetci žiaci sú radi nápomocní vyučujúcim. Pri žiakoch s dyslexiou sme dbali najmä na to, aby sa text prečítal pomaly a zreteľne. Čítali sme každé spojenie, či už príčinu alebo dôsledok finančnej krízy tak, aby mal žiak dostatok času zamyslieť sa nad jednotlivými pojmi. Keďže text bol počas celej aktivity pred nimi, mohli si ho ticho, či po slabikách prečítať a správne usporiadať do zadanej tabuľky. Žiakov sme slovné hodnotili a pochválili aj za malé pokroky. Je veľmi dôležité motivovať žiakov a odmeňovať pochvalou, povzbudením, prípadne aj známku za aktivitu. Keďže nešlo o početné úkony, žiaci veľmi rýchlo úlohy splnili s pomerne vysokou mierou úspešnosti. Podľa zadania vedia, že môže ísť len o príčinu alebo dôsledok. Je dôležité, aby žiaci správne zvolili možnosť, a to z vlastných vedomostí, alebo logickým vyvodením. Niektoré pojmy sú im známe, preto najväčšie problémy boli s určovaním pojmov ako bubliny na hypotekárnych trhoch, ničenie hodnoty dôchodkov alebo neregulované pôžičky, ktorým sme sa na konci aktivity venovali.

Záver

Potvrdilo sa nám, že žiaci skutočne prejavili vyšší záujem o finančné vzdelávanie po našom pôsobení, čo nás povzbudilo do ďalšej pedagogickej práce – navrhovania, aplikovania úloh zameraných na rozvoj finančnej gramotnosti. Prínos tejto práce pre pedagogickú prax spočíva v nami navrhnutých úlohách, ktoré podľa ŠVP v rámci konkrétnych tém môžu byť nápomocné

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

MŠ SR, MF SR, 2014. *Ministerstvo financií SR: Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.1*. Bratislava.

Internetové odkazy:

http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie_a_disemiaacia/4_in/Prve_vysledky_Slovenska_financa_nogramotnost_PISA_2015.pdf

HODNOTENIE KVALITY ŠKOLY V KONTEXTE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA, ALEBO CHCIEŤ A VEDIETĚ

Rastislav Rosinský, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštatína Filozova, Nitra
Katarína Vančíková, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Autoevalvácia predstavuje plánovité, systematické skúmanie určitých pedagogických javov podľa vopred prijatých kritérií a vytýčených cieľov. Je vyjadrením snahy učiteľov, ako i vedenia školy hľadať cesty skvalitnenia svojho edukačného pôsobenia v prospech každého individuálneho žiaka. Autoevalvácia je niečo, čo pomáha ujasniť si priority, stanoviť si nové výzvy k ich dosiahnutiu. Výsledky autoevalvácie nemajú byť „ódou na radosť“, ale úprimným pomenovaním problémov a výzvou na hľadanie riešenia problémov. Autoevalvácia je prejavom autonómie. O autoevalvácii môže byť reč len vtedy, ak vyplynie z vnútornej potreby školy a jej učiteľov. Preto nie je žiaduce, aby bola direktívne vnucovaná a aby niekto zvonku rozhodoval o jej frekvencii. Jej výsledky by nemali slúžiť na zostavovanie akýchkoľvek rebríčkov úspešnosti učiteľov či škôl. I keď je autoevalvácia školy aj jednou z povinných oblastí vnútorného systému hodnotenia a kontroly, ktoré si školy musia vypracovať v rámci svojich

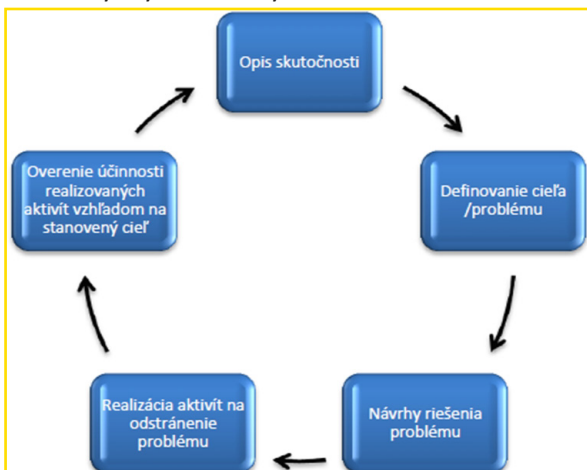
osvojiť si matematické znalosti, ale zároveň prispievajú k finančnému vzdelávaniu nielen u intaktných žiakov, ale aj u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Učítelia tak môžu okrem zvyšovania matematickej gramotnosti pôsobiť aj na finančnú a spolu s vedením diskusií na túto tému zvyšovať záujem o finančné vzdelávanie, ako preukázal aj náš výskum. Pri žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je veľmi dôležité, aby o ich prekážkach v edukácii učiteľ vedel a poznal, aké sú konkrétne potreby týchto žiakov, predpoklady a možnosti napredovať. Každý učiteľ by mal poznať učebné štýly svojich žiakov, voliť vhodné metódy a formy vyučovania, napríklad dať predtlačený text, prispôbiť tempo, využívať rôzne aktivity, hry, stratégie a pod. V niektorých situáciách je vhodné využívať aj kompenzačné pomôcky, napríklad počítačové programy, kalkulačku a pod. Veľmi dôležité je hodnotenie výsledkov, pretože to poskytuje spätnú väzbu o práci žiaka. Učiteľ by mal dovoliť žiakom ohodnotiť aj samých seba, sebareflexia je pri sebarealizácii v edukácii veľmi dôležitá. Hodnotiť môžeme žiakov známku, no aj slovom, pochvalným gestom, číslom, percentami a pod. Veľmi dôležité je žiakov povzbudzovať a pochváliť medzi štyrmi očami, ale aj pred celou triedou. Učiteľ sa v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu snaží o zdvihnutie sebadôvery i sebaúcty u žiakov a aj nedostatky a rezervy predkladá tak, aby to žiaka motivovalo do ďalšej činnosti. Jedným z významných cieľov učiteľa je, aby poskytol rovnaké príležitosti a podnety na vývin všetkých žiakov a v rámci inklúzie podporoval socializáciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, a tak ich lepšie pripravil pre bežný život.

školských vzdelávacích programov, jej vykonávanie by nemalo byť motivované len nariadením zhora. Autoevalvačné záznamy by v žiadnom prípade nemali mať podobu formálnych legislatívnych dokumentov, ktoré po vypracovaní skončia založené kdesi v zariadeniach. Ak je autoevalvácia vypracovaná na základe vnútorného presvedčenia o jej význame, je aj prevenciou pred vyhorením, ktoré tak často postihuje všetky profesie, ktoré pracujú s ľuďmi. Stereotypný rytmus školského roka, tento syndróm vyhorenia ešte znásobuje a učiteľ po čase môže zostať k potrebám svojich žiakov slepý, rovnako ako riaditeľ, ktorý sa uspokojí so zabehnutým chodom školy. Ak sa zhodneme na tom, že inkluzívna škola napreduje vďaka autoevalvácii, ktorá je dobrovoľná a založená na hlbokom pochopení jej významu, tak je prirodzené, že nebudeme očakávať, že nám niekto zvonku poskytne hotové autoevalvačné nástroje a presne určí, ako často a kedy ich aplikovať v praxi. Inkluzívna škola počíta

s tým, že tak jej vedenie, ako aj pedagogický a odborný personál tvoria autonómni profesionáli s dobre rozvíjanými reflexívnymi kompetenciami, ktorí CHCÚ a VEDIÁ ako autoevalváciu realizovať.

Cyklus autoevalvácie

Autoevalvácia prebieha v uzavretom cykle (pozri obr. 1). Obvykle začíname **opisom skutočnosti**. Prostredníctvom opisných otázok zisťuje autoevalvátor slabé a silné stránky svojho pôsobenia. Na úrovni triedy môže ísť o otázky ako: „Boli moje vysvetlenia a príklady dostatočne zrozumiteľné pre všetkých žiakov v triede? Z úrovne vedenia môže mať otázka podobu: Sú v našej škole žiaci z marginalizovaných rómskych komunít naozaj vítaní? Položením kauzálnej otázky, prostredníctvom ktorej pátrame po príčinách zistenia sa dostávame bližšie k **definovaniu problému**, ktorý sa stáva novým cieľom skvalitnenia práce. Kauzálne otázky môžu mať podobu: *Prečo konkrétna skupina žiakov, resp. konkrétny žiak nebol schopný porozumieť mojim príkladom a vysvetleniam? Aké sú príčiny toho, že žiaci z marginalizovaných rómskych komunít nie sú v našej škole vítaní?* Dôsledná analýza príčin odhalí problémy objektívnej a subjektívnej povahy a poukáže na tie prekážky, ktoré je možné odstrániť. Odpovede na otázku *Ako na to?* je možné získať prostredníctvom rozhodovacích otázok, ktoré podnecujú hľadanie nápravných opatrení a vedú teda k **návrhu riešenia problému**. Ten je dôležitým podrobným kritickou analýze a identifikovať prípadné riziká a prekážky, ktoré by mohli stať v ceste za splnením vytýčených cieľov. Takto pripravený návrh môže prejsť do svojej **realizačnej fázy**. Následne je potrebné **overiť účinnosť realizovaných aktivít vzhľadom na stanovený cieľ**. Keďže ide o cyklus, tak po odznení vopred určenej časovej periódy je nutné vrátiť sa k východiskovému bodu a opätovne zisťovať, aký je stav po ukončení nápravných opatrení. Zavádzanie jednotlivých krokov inkluzívneho vzdelávania, či už na úrovni školy alebo triedy, je zdĺhavý proces, a preto je pravdepodobné, že sa pomenujú ďalšie parciálne problémy, na ktoré bude treba hľadať účinné riešenia. „Bežnou črtou autoevalvačných aktivít v škole je, že po skončení jedného cyklu môže nastať dosť nečakaná situácia: namiesto nájdania odpovedí na všetky otázky položené na začiatku si ľudia často začnú klásť širšie spektrum otázok, pýtajú sa na veci, ktoré sa im zdali zo začiatku jasné.“ Autoevalvačný cyklus je dynamický a musí byť systematický.



Obrázok 1: Cyklus autoevalvácie

Výsledkom autoevalvácie je **autoevalvačná správa**. Autoevalvačná správa môže byť priebežná, ktorá mapuje čiastkové problémy alebo záverečná, ktorá je vyjadrením završenia všetkých autoevalvačných procesov. Pri jej tvorbe je dôležité mať na pamäti, že je akousi syntézou pozorovaní, postrehov a záverov všetkých ľudí, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní žiakov konkrétnej školy. Tak vypracovanie priebežných, ako i záverečných autoevalvačných správ je tímová práca, ktorá si vyžaduje dobrú organizáciu. Ak vedenie školy pracuje pri spracovaní záverov autoevalvácie s priebežnými správami učiteľov či odborných pracovníkov je nutné, aby bola zadefinovaná a všetkým známa jasná štruktúra autoevalvačnej správy. Vhodne vystavaná štruktúra totiž „pomáha rozlíšiť podstatné od menej významného, vnímať opodstatnenosť navrhnutých odporúčaní a pod.“ Okrem predstavenia jednotlivých fáz autoevalvačného cyklu je dôležitou súčasťou štruktúry zhrnutie zistení a stanovenie odporúčaní. Ak sú tieto polia zmysluplne spracované, môže záverečná správa zachytiť všetky problémy, s ktorými zápasia jednotliví učitelia a odborní pracovníci a môžu sa následne nastaviť efektívne nápravné opatrenia. Pri vytváraní štruktúry správy je tiež dôležité mať na pamäti všetky aspekty inkluzívneho vzdelávania, aby sa pozornosť autoevalvátorov sústredila práve na odhaľovanie prekážok na ceste k inklúzii. Dobrá autoevalvačná správa je stručná, kompaktná, konkrétna a hlavne pravdivá. Pri jej tvorbe sa nemôže zabúdať, že správa slúži jej tvorcom, aby si nastavili zrkadlo a pomenovali hlavné problémy, stanovili ciele, vytvorili odpočet realizovaných úloh a určili smerovanie do budúcnosti. Autoevalvačná správa je zrkadlom problémov a vízií smerovania školy, triedy, žiakov a zamestnancov. V neposlednom rade pomáha aj tvorcom obzrieť sa do minulosti a vidieť progres/regres žiakov, zamestnancov, atmosféry a kultúry školy v historickom kontexte.

Model autoevalvácie na úrovni triedy

Akokoľvek je riaditeľ uvedomelým a zručným autoevalvátorom, nemôže dôjsť k zmysluplným zisteniam a návrhom na riešenie problémov bez pomoci učiteľov. Akokoľvek autoevalvačná správa „z pera“ riaditeľa školy je syntézou čiastkových správ, na ktorých pracujú individuálni učitelia či zostavené „inkluzívne tímy“. Ak nám v inkluzívnom vzdelávaní ide o úspech každého žiaka, je učiteľ, ktorý s ním každodenne pracuje, tým najcennejším zdrojom poznania. I v jeho prípade však platí, že musí CHCIEŤ – teda nevníma autoevalváciu len ako administratívnu príťaž, a VEDIEŤ – dokáže autoevalváciu efektívne vykonávať.

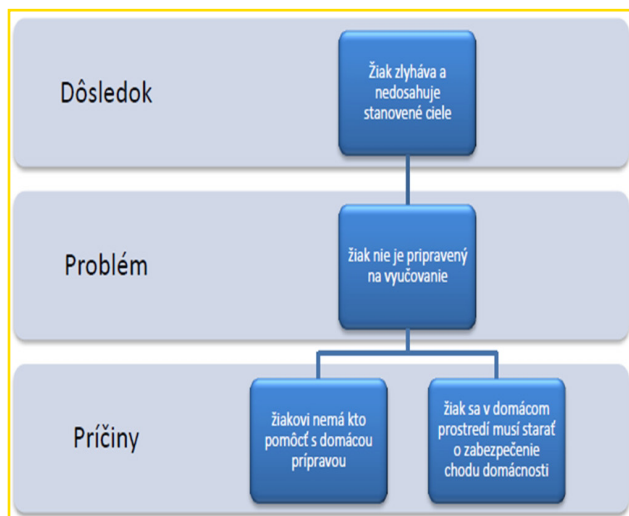
Celý cyklus autoevalvácie začína tak, ako je uvedené na obrázku, v *opise skutočnosti* (analýze aktuálneho stavu). Ide o konkrétny popis toho, ako to v konkrétnej triede vyzerá. Pri tvorbe si všimam východiskovú sociálnu situáciu, „štartovaciu čiaru“, vzdelávacie potreby každého jedného žiaka triedy. Charakterizujem inkluzívnu atmosféru triedy, určujem vzťahy medzi žiakmi, ich postoje k sebe, ako aj k ostatným žiakom, učiteľom, odborným zamestnancom... Cieľom tejto etapy autoevalvácie je spoznať súčasný stav a charakterizovať priestor, v ktorom sa nachádzame spolu so žiakmi. Aj keď sa môže zdať, že žiakov svojej triedy (keď v nej denne pôsobíme) dokonale poznáme,

opak môže byť pravdou. Profesionálna slepota, predsudky a vžitie stereotypy môžu spôsobiť (a spôsobujú) bagatelizovanie problémov, orientovanie sa len na žiakov, u ktorých je väčší predpoklad úspešného dosiahnutia vzdelávacích cieľov, nálepkovanie žiakov a ich zaradovanie do praxou a rokmi vytvorených chlievikov. Ak sa chceme vrátiť k napĺňaniu vzdelávacích potrieb žiaka, musí učiteľ pochopiť jeho potreby a okolnosti, ktoré determinujú ich naplnenie. V tejto fáze autoevalvácie je možné použiť najmä metódy pozorovania, dotazníka, diskusie, ankety, analýzy edukačných produktov, projektívne metódy a pod. Pri vytváraní opisu skutočnosti (analýzy aktuálneho stavu) je vhodné využiť aj pohľad iných kolegov na žiakov, ako aj výsledky získané od odborných zamestnancov (napr. rôzne výsledky psychodiagnostických nástrojov, anamnézu podmienok a prostredia žiaka v rodinnom prostredí a pod.).

Ak sme opísali súčasnú situáciu v triede, pravdepodobne sa spontánne *objavia problémy*, s ktorými žiaci (či učители) zápasia. Je prirodzené, že ich bude niekoľko. V tejto fáze cyklu je dôležité vedieť s týmto množstvom vytýčených problémov pracovať. Práca s problémami každého žiaka pozostáva z troch krokov:

- definovať problémy,
- vybrať z problémov tie, ktoré môžeme vnímať ako príčinu problému,
- vybrať z problémov tie, ktoré môžeme vnímať ako dôsledok neriešenia problému.

Tento proces je náročný, ale kľúčový. Definovanie problému nám zároveň určuje aj cieľ, ktorý chceme dosiahnuť. Definovanie problému je v podstate zmyslom evalvácie. Ak mám definovaný konkrétny, kľúčový problém, ostatné problémy, ktoré sme zaznamenali v opise skutočnosti zoskupujem do jednotlivých oblastí (napr. problémy v rodine, problémy so spolužiakmi, problémy neovládania jazyka školy a pod.) a rozdeľujem ich na tie, ktoré sú príčinou vzniku definovaného problému (kauzálne) a tie, ktoré sú dôsledkom neriešenia problému (obr. 2).



Obrázok 2: Schéma hierarchizácie problémov

Vytvorenie hierarchie problémov nám pomôže určiť, kde máme začať riešiť problém a čo máme robiť. Ak odstránime príčiny problému, pravdepodobne sa odstráni problém samotný a zaniknú aj jeho dôsledky. Bez tejto hierarchizácie problémov je akákoľvek snaha

odstrániť problém, ktorý je v oblasti dôsledkov, márna. Napr. ak je žiak agresívny voči spolužiakom či učiteľom, tak je potrebné odhaliť príčinu agresivity a nie len riešiť jej dôsledky napr. trestom. Mnohí učители sa dopúšťajú práve tejto chyby. Vnímajú len dôsledky problémov (žiak zbil spolužiaka), ale nehľadajú ich príčiny (napr. prenos kultúrneho vzorca z rodiny, nedostatok lásky a pod.).

Tretou etapou je *návrh riešenia príčin vzniknutého problému*. V tejto (ako aj v predchádzajúcich etapách) je vhodné využiť napr. metódu brainstormingu a navrhnúť také riešenie, ktoré by skutočne odstránilo kauzálne problémy. Je potrebné upozorniť na to, že ak začíname s evalvačným cyklom, problémov sa u jednotlivých žiakov objaví niekoľko. Preto je dôležité určiť si aj prioritu ich riešenia. Na riešenie problému (ktorých príčina je často mimo brán škôl) je vhodné a potrebné využiť všetky možnosti (personálne a legislatívne), ktoré máme k dispozícii. Využitie všetkých aktérov zmeny (napr. pedagogických asistentov, odborných zamestnancov v školách, ale aj terénnych sociálnych či misijných pracovníkov) by malo pomôcť pedagogickým zamestnancom odstraňovať príčiny problémov, s ktorými sa stretávajú. Na druhej strane, mnohé príčiny (napr. šikanovanie, odmietanie) musí odstraňovať škola a jej zamestnanci. Všetkým musí ísť spolu o jednotlivca, o konkrétneho žiaka a jeho vzdelávacie potreby.

Realizácia aktivít na odstránenie problému je štvrtou časťou autoevalvačného cyklu. V tejto fáze sa snažíme o odstránenie kauzálneho problému, ktorý zabraňuje žiakovi dosiahnuť edukačné ciele. Dôležité je aktívne zapojenie všetkých potenciálnych aktérov zmeny a práca celého inkluzívneho tímu v škole. Využívame všetky dostupné metódy a formy práce, legislatívne možnosti a pod., aby sme pomohli žiakovi. Aktivity, ktorými sa má odstrániť problém, musia prebiehať v duchu etiky a dodržiavania všetkých princípov humanizmu. Taktiež musíme mať na pamäti, aby sme *realizáciou kompenzačných aktivít* neúmyselne nevyvolali „problém“ u iných žiakov, ktorý by sme museli následne riešiť.

Poslednou etapou v cykle autoevalvácie je *overenie účinnosti realizovaných aktivít vzhľadom na stanovený cieľ*. V nej zisťujeme, či sme odstránili problém, ktorý sme vytýčili na začiatku cyklu. Robíme si spätnú väzbu, či sme stanovený cieľ (odstránenie kauzálnych problémov) dosiahli, overujeme či boli navrhnuté aktivity na odstránenie problému účinné a aké zmeny vyvolali. V prípade, ak bolo riešenie úspešné a sú viditeľné zmeny, kompenzačné aktivity „neodkladáme bokom“, ale v nich preventívne pokračujeme (napr. doučovanie žiakov). Ak naše riešenia úspešné neboli, hľadáme chyby, ktoré sme mohli spraviť v priebehu autoevalvačného cyklu, aby sme mohli redefinovať problém, navrhnúť iné riešenia problému a pod. V tejto etape odporúčame spolupracovať s inkluzívnym tímom a využívať najmä metódy pozorovania, ankety, analýzy edukačných výsledkov, diskusiu, brainstorming a pod. V celom autoevalvačnom cykle máme neustále na pamäti konkrétneho žiaka a jeho potreby. Musíme byť dostatočne citliví, aby sme pochopili problémy, ktoré sa prejavujú v správaní sa žiaka, v jeho edukačných výsledkoch, ale najmä ich príčiny. Naše opatrenia na

odstránenie problémov nemôžu zasahovať do práv iných žiakov, lebo môžu vyvolať nové problémy. Ak zlyháme a očakávaný výsledok zmeny sa nedostaví, musíme sa z neúspechu poučiť, vedieť si priznať zlyhanie, určiť, kde sa chyba stala a pokračovať ďalej. Nezabúdajte, že kto chce, cestu si nájde. *A ak chcete vy, aby vaša škola bola školou všetkých detí, aj tých, ktoré sú „mimo prúdu“, tak to dokážete!*

Model autoevalvácie na úrovni školy

Kvalita autoevalvácie, ktorá by mohla odhaliť, aká je pripravenosť konkrétnej školy na realizáciu inkluzívneho vzdelávania, je závislá od reflexívnych schopností tak vedenia školy, ako jej učiteľov a ostatných odborných pracovníkov, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní žiakov. V tejto časti sa sústredíme na rolu vedenia školy, ktorú budeme v texte pripisovať riaditeľovi. Budeme vychádzať z predpokladu, že podmienka CHCIEŤ je splnená. Opierame sa teda o presvedčenie, že riaditeľ má záujem vniesť do školy inklúziu a vykonať kroky, ktoré by posunuli školu v tomto smere dopredu. Zostáva nám teda druhá kľúčová podmienka – VEDIEŤ ako na to.

Schopnosť vykonávať kvalitnú autoevalváciu zameranú na inkluzívne vzdelávanie závisí od viacerých okolností a daností riaditeľa:

- Významnú rolu zohrávajú jeho *osobnostné a psychické črty*. Miera schopnosti reflexie a sebareflexie je do veľkej miery záležitosťou osobnostných črt jedinca a jeho psychologických predispozícií. Reflexívne schopnosti sa však majú posilňovať, zručnosť vykonávať autoevalváciu cvičiť.
- *Dobré manažérske schopnosti*. Autoevalváciu nemôže vykonávať riaditeľ sám. Ak prostredníctvom nej sledujeme prospech každého jedného žiaka v škole, nemôže sa zaoberať bez úzkej spolupráce s učiteľmi a ostatným odborným personálom, ktorý sa podieľa na jeho vzdelávaní. To si od riaditeľa vyžaduje schopnosť tímovej práce, v ktorej bude vystupovať ako líder a aranžér činností a aktivít. Zároveň musí byť nielen formálnou, ale najmä prirodzenou autoritou, ktorá dokáže ostatných „zapáliť“ pre vec a presvedčiť ich o význame autoevalvácie pre kvalitatívny rozvoj školy, ako i osobnostný pokrok každého pracovníka.
- *Vizionár, realista, optimista*. V týchto troch slovách sa skrýva charakteristika riaditeľa, ktorý má šancu vyťažiť z autoevalvačného procesu maximum. Musí mať jasnú víziu toho, kam má škola smerovať, byť pozitívne naladený a veriť v zmenu, no zároveň si plne uvedomovať reálne možnosti zmien.
- Kvalita autoevalvačného procesu je výrazne podmienená *poznatkami*, ktorými riaditeľ disponuje. Na jednej strane musí vedieť čo najviac o škole, v ktorej pôsobí a v ktorej chce vykonávať zmeny. Musí poznať jej históriu, problémy, ideály. Ďalší dôležitý okruh poznatkov sa týka priamo inkluzívnej vzdelávacej politiky. Ak má zistiť, v akej miere je jeho škola súladná s princípmi inklúzie, musí týmto princípom skutočne rozumieť. Miera schopnosti reflektovať nejaký jav je totiž priamo úmerná šírke poznania pozorovaného javu. No a v neposlednom rade musí mať poznatky o tom, ako robiť kvalitnú autoevalváciu.

Tak, ako pracuje učiteľ, malo by pracovať vedenie

školy na definovaní hlavných problémov školy, ich rozdelení na tie, ktoré sú príčinami vzniku problémov a tie, ktoré sú dôsledkami ich neriešenia. Ak si školy dokážu otvorene v diskusii, alebo metódou dotazníka, pozorovaní a pod. uvedomiť problém, sú na najlepšej ceste, aby si určili ciele (odstránenie príčin), ktoré chce škola dosiahnuť. Potom stačí už len to najjednoduchšie, snažiť sa o ich dosiahnutie a realizovať opatrenia, ktoré by príčiny problémov odstránili. Vo výslednej autoevalvácii sa pritom zameriavame nielen na problémy žiakov v triedach (tie sú primárne riešené na úrovni učiteľa), ale skôr na problémy, ktoré vie *riešiť vedenie školy systémovo*. Vo svojej analýze problémov sa zameriava na tri hlavné oblasti: kultúra školy, legislatíva (politika) školy, prax školy, avšak je zameraná na celý priestor školy (čiže zahŕňa problémy detí a zamestnancov napr. v školských jedálňach, na školskom dvore a pod.) a problémy všetkých jej zamestnancov (vrátane administratívy a technického personálu). Všetci spolu predsa patria do prostredia školy a ovplyvňujú jej chod.

Ak má byť autoevalvácia systematická a úprimná, je potrebné smerovať jednotlivé druhy otázok na zistenie skutočných problémov minimálne do troch kľúčových oblastí inkluzívneho vzdelávania a sústrediť sa na konkrétne ukazovatele, ktoré nám odhaľujú, v akej miere je vzdelávacia politika školy súladná s princípmi inklúzie. Na tomto mieste aspoň stručne rozvedieme jednotlivé ukazovatele inkluzívneho vzdelávania, pretože ich správne pochopenie tvorí východisko pre formuláciu reflexívnych otázok a tvorbu akýchkoľvek autoevalvačných nástrojov. Dôležité je však znovu pripomenúť, že riaditeľ neformuluje závery autoevalvácie len na základe vlastných odpovedí, ale berie do úvahy výsledky autoevalvačných správ, ktoré podľa jeho pokynov spracovávajú učitelia v kooperácii s ostatným odborným personálom. Dôležitým zdrojom informácií sú i postrehy, ktoré učitelia môžu podať vedeniu v podobe písomných poznámok či dokonca ústne. I takto získané zistenia a návrhy je potrebné zaznamenať.

Pri znalosti jednotlivých oblastí a ukazovateľov inkluzívneho vzdelávania si riaditeľ školy dokáže vytvoriť vlastný, na mieru konkrétnej školy „šitý“ autoevalvačný nástroj, ktorý mu odhalí najväčšie slabiny školy z pohľadu inklúzie a pomôže načrtnúť línie kvalitatívneho rozvoja inkluzívnej školy. Všetky ostatné nástroje, ktoré sa vedeniu školy ponúkajú zvonku, môžu poslúžiť ako inšpirácia. No keďže nevychádzajú z kontextu danej školy, nemôžu vyústiť do konkrétnych návrhov a opatrení. Pri príprave autoevalvačných nástrojov môžu byť pritom použité rôzne diagnostické metódy (rozhovor, pozorovanie, dotazníky...).

Záverom chceme pripomenúť, že celá autoevalvácia na rôznych úrovniach má slúžiť výlučne tomu, kto ju tvorí. Má byť zrkadlom školy a odrazovým mostíkom na riešenie jej problémov. Možno po prečítaní navrhovaných modelov máte pocit, že to nezvládnete. Môžeme vás ubezpečiť, že ak si to uvedomujete, tak už máte polovicu správy vytvorenej. Prečo? Lebo ste urobili prvý krok: CHCETE!

Predkladaný text je jedným z výstupným materiálom národného projektu: „PRINED – PRojekt INkluzívnej EDukácie“.

ROCEPO O INKLUZÍVOM VZDELÁVANÍ

Elena Cinová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov
 Marcel Kurty, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov
 Jana Medvecová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov
 Eva Suchožová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov
 Viera Šándorová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov

V tomto príspevku by sme chceli čitateľom priblížiť skúsenosti ROCEPO pracujúceho pri RP MPC Prešov v oblasti inkluzívneho vzdelávania. V úvode niekoľko informácií o ROCEPO.

ROCEPO – Rómske vzdelávacie centrum Prešov je integračnou súčasťou Metodicko-pedagogického centra, regionálneho pracoviska Prešov. Zriaďovateľom ROCEPO je MŠ SR (v súlade s cieľom projektu PHARE SR-9905-02). Sídлом ROCEPO je MPC RP Prešov, Tarasa Ševčenka 11, 080 20 Prešov. V súčasnosti tvoria členov piati učitelia pre kontinuálne vzdelávanie.

ROCEPO realizuje kontinuálne vzdelávanie a odbornometodickú pomoc pedagogickým a odborným zamestnancom, ktorí pracujú v školách a školských zariadeniach s vysokým zastúpením detí a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (ďalej len SZP) a prostredia marginalizovaných rómskych komunít.

Činnosť ROCEPO sa zameriava na:

- a) vzdelávaciu oblasť,
- b) odbornometodickú oblasť.

V rámci vzdelávacej oblasti realizuje ROCEPO akreditované vzdelávacie programy pre udržateľnosť NP PKR; udržateľnosť NP MRK a udržateľnosť NP AMV.

Po priamych pozorovaniach práce pedagogických zamestnancov v edukačnom procese v školách sme sa rozhodli, že sa budeme v tomto príspevku venovať týmto oblastiam:

- Vytváraniu triedneho spoločenstva v inkluzívnej triede;
- Alternatívnym stratégiám učenia v súvislosti s implementáciou inkluzívneho modelu vzdelávania;
- Kooperatívnemu vyučovaniu v kontexte inklúzie;
- Spolupráci rodiny z marginalizovaných rómskych komunít a školy;
- Práci s rómskou komunitou.

Vytváranie triedneho spoločenstva v inkluzívnej triede (Eva Suchožová)

Škola je prvou významnou inštitúciou, do ktorej sa dieťa dostáva. Nástup do školy výrazne ovplyvňuje ďalší rozvoj osobnosti žiaka. Škola je dôležitým miestom jeho socializácie, žiak tu získava nové vedomosti, schopnosti, zručnosti a skúsenosti. Úspešnosť v škole predstavuje základ jeho budúcej profesijnej voľby, preto výrazným spôsobom ovplyvňuje i jeho potenciálnu sociálnu pozíciu. Škola ovplyvňuje i detské **sebahodnotenie**, a to často zásadným spôsobom. **Pozitívna skúsenosť** posilňuje sebadôveru žiaka, ak sa mu nedarí, zvyšuje sa jeho pocit neistoty, sebadôvera klesá. Škola so sebou prináša aj pocit záťaže, ktorý je v kontexte jeho vývinu užitočný, pretože podporuje rozvoj stratégií, ako sa vyrovnávať s problémami.

Trieda je sociálnou skupinou, ktorá významne ovplyvňuje socializačný vývin školáka a prispieva k rozvoju špecifických sociálnych kompetencií. Žiak sa učí nadväzovať kontakt a komunikovať na úrovni rovnocenných

partnerov. Precvičuje si rôzne formy súťaženia, ale aj spolupráce. Vytvárajú sa tu kamarátske vzťahy a dosiahnutie dobrej pozície a sympatie u spolužiakov je dôležité na potvrdenie pozitívnej hodnoty vlastnej osoby. Dieťa získava väčšiu **sebaistotu** a **sebaúctu**, čo sa prejaví aj v jeho **sebapoňatí**. Spolužiaci zohrávajú v živote školáka významnú rolu. Vo vzťahu k tejto skupine môže dieťa uspokojovať svoju **potrebu úspechu a sebahodnotenia** (Fontana, 2003).

Každá školská trieda prejavuje určitý stupeň súdržnosti, ktorá sa navonok prejavuje v podobnom správaní a prežívaní žiakov. Príslušnosť k súdržnej, zomknutej triede uspokojuje potreby a záujmy žiakov, vedie k splneniu cieľov, ktoré školská trieda má (Kačáni a kol., 1999). Vzniká v nej špecifická sociálno-psychologická premenaná, ktorá sa označuje ako **sociálna klíma školskej triedy**. Klímu spoločne vytvárajú: všetci žiaci navštevujúci danú triedu, ďalej skupiny žiakov, na ktoré sa trieda delí, a jedinci, ktorí stoja mimo týchto skupín - jednotliví žiaci, učitelia vyučujúci v danej triede. Vznikajú tu komplikované a často i problematické vzťahy, ktoré sa pod vplyvom najrôznejších faktorov neustále menia.

Podľa Lencza (2004) je vhodné vystavať ducha školy, triedy na prosociálnosti a v procese vytvárania „*výchovného spoločenstva*“ je žiaduce:

- prijať dieťa/žiaka také, aké je,
- pripisovať deťom/žiakom pozitívne vlastnosti,
- formulovať jasné a splniteľné pravidlá hry,
- na negatívne javy reagovať poukázaním na ich dôsledky,
- nabádať žiakov pozitívne,
- odmeny a tresty používať opatrne,
- deti/žiacov aktívne zapájať do výchovného procesu.

Podstata inkluzívnej triedy je v prístupe učiteľa k svojim žiakom. Tento prístup je založený na jeho presvedčení, že každý žiak by si mal odniesť čo najväčší osobný úžitok zo vzdelávacieho procesu v škole. Preto sa sústavne zamýšľa nad tým, čo pre každého jeho žiaka tento osobný úžitok konkrétne znamená ako aj nad tým, čo môže byť prekážkou na dosiahnutie tohto cieľa. Na základe svojich zistení potom organizuje vzdelávací proces tak, aby každému žiakovi vytvoril diferencované podmienky, ktoré zohľadňujú jeho individuálny profil vo vzťahu k učeniu sa ako aj socio-kultúrne faktory, ktoré formovali a formujú jeho osobnosť v domácom prostredí (Porubský, 2014).

K tomu, aby sa inkluzívne procesy vo vzdelávaní uplatňovali v školskej triede priebežne, efektívne a šité na mieru daným žiakom, učiteľ uvažuje o strategických princípoch, ktoré vytvoria organizačný a procesuálny rámec k tomu, aby vyučovanie zodpovedala týmto požiadavkám. Existuje množstvo možností, ktoré sú vždy závislé od konkrétnych podmienok školy a triedy. Vo všeobecnosti však pre potreby inkluzívneho vzdelávania poskytuje dobrú oporu Program Krok za krokom,

ktorý je orientovaný na rozvoj osobnosti žiaka aj s prihliadnutím na individuálne a socio-kultúrne odlišnosti žiakov. Program je postavený na štyroch základných princípoch, ktoré sú veľmi dobrým rámcom aj pre úvahy o tom, ako uskutočňovať inkluzívne vzdelávanie v triedach s rómskymi žiakmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Ide o princípy: *spoločenstvo, komunikácia, starostlivosť a vzťahy.*

Princíp spoločenstva

Je založený na predpoklade, že každá trieda je potenciálnym spoločenstvom ľudí, ktorí sa venujú spoločnej činnosti – učeniu sa. Uplatniť princíp spoločenstva v triede znamená vytvárať priestor na to, aby žiaci mohli spolupracovať na riešení problémov, ktoré súvisia s ich životom v triede a s procesmi učenia sa. Proces vyučovania vedený prevažne frontálnym spôsobom, zúženie života triedy iba na samotný proces priameho vyučovania a zúženie komunikácie len na odpovedanie na otázky učiteľa nevytvára predpoklady na dostatočný rozsah spoločných činností a aktivít, pri ktorých dochádza k pozitívnej vzájomnej závislosti, radosti so zdieľaných zážitkov a pocitu zodpovednosti za druhých. Budovanie spoločenstva triedy je základným predpokladom prekonávania predsudkov a pocitu vylúčenia.

Princíp komunikácie

Učiteľ v takejto triede nepovažuje komunikáciu len za prostriedok vyučovania, ale aj za cieľ. Chce, aby jeho žiaci dostali čo najviac príležitostí k otvorenej komunikácii bez obáv zo zlyhania. Cielene umožňuje žiakovi vyjadrovať svoje pocity, nálady, postoje a návrhy týkajúce sa nielen procesov učenia a učenia sa, ale ich vlastného osobného života a života spoločenstva triedy. Žiaci sa v procesoch komunikácie učia ako presadzovať svoje myšlienky, riešiť konflikty, porozumieť pohľadom druhých, učia sa oceňovať rôznosť názorov a spôsoby myslenia. Otvorená komunikácia je jedinečným prostriedkom zvyšovania sebadôvery a iniciatívy žiakov a tým prispieva k ich sociálnemu začleňovaniu sa ako aktívnych jednotlivcov starajúcich sa o seba a ostatných vo svojom okolí ako aj o okolie samotné.

Princíp starostlivosti

Vyúsťuje z prvých dvoch princípov spoločenstva a komunikácie. Fyzický a sociálny priestor triedy je spoločným priestorom každého žiaka v triede, preto ho žiaci považujú za svoj vlastný, a sú vedení k tomu, aby sa o tento priestor a ľudí v ňom patričným spôsobom starali.

Nejde tu však o plnenie úloh zadávaných učiteľom, ale o starostlivosť ako prirodzenú súčasť ich života v triednom spoločenstve. Prostredníctvom obsahu učiva, ktoré si žiaci osvojujú v procesoch aktívneho učenia sa, nachádzajú súvis medzi tým, o čom sa učia a čo reálne žijú.

Princíp súvislosti a budovania vzťahov

Je to princíp, ktorý vyjadruje požiadavku vytvoriť každému žiakovi také podmienky v procese vyučovania, aby dokázal svoje aktuálne skúsenosti z učenia sa novým obsahom dávať do vzťahu s predchádzajúcou skúsenosťou a už osvojenými obsahmi. Tento princíp sa vzťahuje aj na kultúrne kontexty, v rámci ktorých učenie a učenie sa prebieha. Učiteľ využíva adekvátne formy a prostriedky prezentácie nového učiva, správne volí jeho výber, diferencuje postupy jeho osvojovania a hlavne používa adekvátne komunikačné prostriedky, vrátane materinskej reči rómskych žiakov, ak je to potrebné (Porubský a kol., 2014).

Vytváraníu triedneho spoločenstva v inkluzívnej triede napomáha široké spektrum edukačných prostriedkov a techník, napr. **stretnutia a aktivity v kruhu**. Spravidla sa uskutočňujú každý deň, najlepšie ráno na začiatku vyučovania na mieste, kde sa môže zhromaždiť celá trieda (koberec, časť učebne). Žiaci sedia na podložkách, prípadne na stoličkách v kruhu, ktorý symbolizuje rovnosť všetkých zúčastnených a umožňuje mnohostrannú komunikáciu bez bariér, ba dokonca s možnosťou nadviazať očný kontakt.

Z hľadiska cieľov inkluzívnej výchovy a vzdelávania plní stretnutie nasledovné funkcie (Krok za krokom, 2001):

- vytvára a utužuje triedne spoločenstvo,
- podporuje pocit spolupatričnosti, aktívnu participáciu a počúvanie, rozvíja empatické schopnosti žiakov,
- prostredníctvom denných rituálov a predkladaných pozitívnych vzorov správania vedie žiakov k zodpovednosti,
- ustanovuje v triede zvyky a rituály,
- vytvára predpoklady na všímavý, pozorný a priateľský tón v komunikácii počas celého dňa,
- učí, že vystúpenie každého žiaka je rovnako dôležité,
- učí zručnostiam potrebným pre úspešnosť v škole, ako sú napr. počúvanie, rozprávanie, sledovanie inštrukcií, prijímanie rozhodnutí, čítanie,
- navodzuje pozitívnu atmosféru na začiatku vyučovacieho dňa,
- emocionálne nalaďuje a upriamuje pozornosť žiakov na obsah výučby.

Charakter a obsah činností, ktoré sa realizujú v priebehu stretnutia triedy v kruhu, závisí v rozhodujúcej miere od konkrétnych podmienok danej triedy, od veku žiakov aj od konkrétnych cieľov, ktoré učiteľ týmito činnosťami sleduje.

Aktivity v kruhu neobsahujú vždy všetky činnosti. Učiteľ plánuje obsah a formu ranných stretnutí na každý deň tak, aby tieto zodpovedali aktuálnym potrebám žiakov, aby akceptovali ich vlastné želania a návrhy, aby boli v súlade s organizáciou vyučovania, s výchovnými a vzdelávacími cieľmi (Porubský a kol., 2014).

Alternatívne stratégie učenia v súvislosti s implementáciou inkluzívneho modelu vzdelávania (Viera Šándorová)

Na základe našich pozorovaní výchovno-vzdelávacieho procesu v školách a triedach so zvýšeným počtom žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (ďalej SZP) z marginalizovaných rómskych komunit (ďalej MRK) a konzultácií s učiteľmi pracujúcimi so spomínanou cieľovou skupinou žiakov môžeme konštatovať, že v praxi sa najčastejšie uplatňujú tieto novšie stratégie učenia sa:

- projektové vyučovanie,
- kooperatívne vyučovanie.

Pozitíva ich využitia pri zavádzaní inklúzie do praxe:

- prepojenie teórie a praxe,
- prvoradá sú záujmy, špecifiká a schopnosti jednotlivých žiakov,
- dôležitá je vnútorná motivácia žiakov,
- každý žiak má možnosť realizácie na základe svojich schopností, vedomostí a zručností,
- každý žiak je zodpovedný za svoju prácu smerom ku skupine,
- možnosť integrácie vzdelávacích predmetov prostredníctvom zvolenej témy,

- každý žiak má možnosť prezentácie;
- žiaci sa učia spolupracovať, komunikovať a hodnotiť svoju vlastnú prácu ale aj prácu ostatných.

V školách so zvýšeným počtom žiakov z MRK sa osvedčili celoškolské projekty zamerané na implementáciu prierezových tém, multikultúrna výchova a regionálna výchova a tradičná ľudová výchova s dôrazom na inkluzívny prístup k žiakom, to znamená s prihliadnutím na individuálne zvláštnosti každého z nich. Ambíciou každej zo škôl, ktorá sa snaží implementovať prvky inkluzívneho vzdelávania do svojho výchovno-vzdelávacieho procesu je pomáhať každému zo žiakov prekonávať prekážky, ktoré mu bránia úspešne napredovať v hlavnom prúde vzdelávania. K tvorbe inkluzívneho prostredia napomáhajú také vzdelávacie aktivity, ktoré pomáhajú odstraňovať predsudky, stereotypy a zároveň segregáciu a diskrimináciu niektorej skupiny žiakov. Vychádzajúc z našich pozorovaní v školách so zvýšeným počtom žiakov zo SZP z MRK, ktoré sme absolvovali počas troch školských rokov v 4. a 5. ročníku ZŠ, môžeme konštatovať, že úroveň uplatňovania alternatívnych stratégií učenia sa je na priemernej úrovni. Niektorí kolegovia aplikovali metódy a formy práce spomínaných alternatívnych stratégií učenia sa na vysokej odbornej úrovni, ale stretli sme sa aj so spôsobmi vyučovania, ktoré boli pre žiakov málo podnetné, v niektorých prípadoch až demotivujúce a nudné. Učitelia v nižšej miere využívali prácu v kooperatívnych skupinách a problémy niektorým z nich robila aj oblasť kladenia otázok.

Východiskom zo spomínanej situácie by mohol byť diametrálne odlišný prístup Metodicko-pedagogického centra ku vzdelávaniu, zameraný skôr na kvalitu ako na kvantitu. Zdôrazňujeme, že tu nejde o samotný proces kontinuálneho vzdelávania, ale o proces aplikácie poznatkov získaných počas neho do praxe. To znamená, že súčasťou získania osvedčenia o úspešnom absolvovaní kontinuálneho vzdelávania by mali byť otvorené vyučovacie jednotky s využitím získaných odbornometodických zručností. Takýmto spôsobom by mali učitelia kontinuálneho vzdelávania umožnený bližší kontakt so školami a mohli by odbornometodickú pomoc „šit škole alebo triede na mieru“. Učiteľom kontinuálneho vzdelávania by mala byť vo zvýšenej miere poskytnutá možnosť pravidelných návštev škôl a účasti na otvorených hodinách, aby tak mohli naplniť jednu z základných úloh MPC – poskytovať odbornometodickú pomoc pedagogickým a odborným zamestnancom. Tak, ako potrebuje každý žiak pomoc a radu zo strany učiteľa, vychovávateľa, pedagogického asistenta, psychológa, špeciálneho pedagóga, sociálneho pedagóga, tak ju všetci pedagogickí a odborní zamestnanci potrebujú od MPC.

Kooperatívne vyučovanie v kontexte inklúzie (Jana Medvecová)

Každé dieťa i žiak sú individuality, ktoré sú niečím špecifické i výnimočné. Inklúzia v školách a školských zariadeniach vytvára podmienky pre výchovu a vzdelávanie, ktoré deťom a žiakom pomôžu prekonávať bariéry s podporou ich individuálneho potenciálu. Po ukončení vzdelávania by mal každý žiak disponovať takými kompetenciami, s ktorými sa dokáže uplatniť v živote. Medzi základné indikátory inkluzívnej školy a školského zaria-

denia patrí aj kooperatívne vyučovanie. Kooperatívne vyučovanie nie je novodobou koncepciou, jej korene siahajú do 80-tych rokov 20. storočia. Pri kooperatívnom vyučovaní, podľa viacerých štúdií, si deti a žiaci lepšie osvojujú učivo, nadobúdajú zručnosti, zvyšujú sebadôveru, vytvárajú sa pozitívne vzťahy medzi žiakmi, učia sa pracovať v tíme, rozvíjajú si sociálne zručnosti a kompetencie, znižujú úroveň strachu a stresu.

Kooperatívne vyučovanie v inkluzívnej škole chápeme aj ako:

- spoluprácu medzi učiteľom, asistentom učiteľa, ďalšími učiteľmi, ktorí učia v triede, prípadne ďalšími pedagogickými alebo odbornými zamestnancami školy,
- prácu v tíme v heterogénnych triedach s diferencovaným prístupom podľa vzdelávacích potrieb detí a žiakov na vyučovacích hodinách/jednotkách, tutorstvo medzi rovesníkmi,
- prípadne starší žiaci/deti dohliadajú na mladších, vytváranie dvojíc, prípadne skupín žiakov/detí, ktorí sa učia spolu,
- kooperatívne riešenie problémov, kde sú jasne stanovené pravidlá triedy, do ktorých tvorby sú zapojení všetci.

Hoffman (2010) uvádza hlavné znaky kooperatívneho vyučovania, ktorými sú:

1. štruktúrovanie skupinovej práce, t.j. učiteľ musí žiakom dať jasné pokyny,
2. zloženie skupiny, t.j. zohľadniť kritériá, akými sú vedomosti, výkon žiakov, pôvod žiakov, pohlavie, charakter,
3. pozitívna vzájomná závislosť,
4. priama interakcia,
5. individuálna zodpovednosť,
6. formovanie sociálnych zručností,
7. reflexia skupinovej práce.

Kooperáciou vo výučbe rozumieme schopnosť členov skupiny, resp. tímu, sledovať spoločný cieľ, zamerať k nemu svoje konanie s cieľom jeho splnenia, s uplatnením adekvátnych spôsobilostí každého člena skupiny. Kooperatívne vyučovanie ovplyvňuje nielen priebeh intelektuálnych procesov, ale aj ďalšie aspekty rozvoja osobnosti žiaka, a svojím spôsobom aj osobnosti učiteľa. Vzťahy, ktoré sa vytvárajú medzi členmi skupiny navzájom a medzi učiteľom a členmi, ovplyvňujú utváranie spôsobilostí kooperatívneho správania sa.

Z pozitívneho vzájomného prepojenia členov skupiny vychádzajú hlavné princípy kooperatívneho učenia:

- individuálna viditeľnosť a zodpovednosť (nie „skrytie sa“ v skupine),
- zodpovednosť za ostatných (nielen zodpovednosť za seba),
- zdieľanie vedenia tímu (nie jeden zvolený či určený vedúci).

Výsledkom týchto princípov u žiakov je kultivácia postoja, rešpektu k druhým a zároveň rozvoj primeranej sebaúcty. Zodpovednosť za druhých je sprevádzaná rozvojom empatie, žiak/dieťa si nevyhnutne musí uvedomovať, že dôležitý je nielen výsledok, ale celý kooperatívny proces a jeho kvalita. Toto utvára a posilňuje v žiakovi/dieťati vedomie o dôležitosti každého jedinca. Každý je niečím cenný a má v tomto kooperatívnom procese čo ponúknuť, individuálne kvality jednotlivcov sa vzájomne dopĺňajú. Kooperatívne učenie takto tvorí bázu na rozvíjanie sociálnych kompetencií u žiakov. Je

však potrebné si uvedomiť, že automaticky každé rozdelenie žiakov/detí do pracovných skupín samo o sebe ešte nevytvára priestor pre naplnenie týchto cieľov. Kooperatívne vyučovanie bez akcentu zhodnocovania odlišností a oceňovania príspevku každého jednotlivca, bez uznania osobnej hodnoty každého, vytvára priestor len na toleranciu. Ale v kooperácii sa odlišnosť nielen toleruje, v kooperácii sa odlišnosť využíva autentickým pozitívnym vzájomným prepojením členov tímu, resp. skupiny. Takýto výchovno-vzdelávací proces od žiakov/detí na jednej strane požaduje určité sociálne spôsobilosti, na druhej strane ich sociálne spôsobilosti ďalej rozvíja. V rámci kooperatívneho vyučovania môže učiteľ aplikovať širokú paletu stratégií a metód, ktoré sú založené na princípe interakcie žiakov/detí, pedagogických a odborných zamestnancov. Inkluzívny prístup vo vzdelávaní podporujú metódy, techniky a postupy, ktoré vedú výučbu tak, aby boli výchovno-vzdelávacie ciele dosahované najmä na základe vlastnej učebnej práce detí/žiakov. Mnoho autorov uvádza postupy výučby pod názvom Diskusia, Riešenie problémov, EUR, Práca na produkte, Simulácia, Rolové hry, Zhrňujúce páry, Brainstroming, Učenie vo dvojiciach (homogénne dvojice – žiaci na rovnakej úrovni, heterogénne dvojice – rôzni žiaci), Skupiny čítajú, Párové čítanie, Čítaj - bež - píš, Pojmové mapovanie, Cinquain, Skladačka, Insert a iné. O tom, že kooperácií sa je potrebné učiť už od útleho veku, nemožno pochybovať. Spolupráca na riešení problému totiž môže priniesť efektívne rozdelenie práce, pohľad na jeho riešenie z rozličných perspektív môže zvýšiť kreativitu a zlepšiť kvalitu riešení, ktoré poskytnú rôzni členovia tímu. Vedieť spolupracovať – pracovať spolu na dosiahnutí spoločného cieľa v školskej triede, dáva väčšiu šancu vedieť spolupracovať v dospelosti. Zručnosti potrebné na riadenie vlastného podniku, domácnosti, na to, aby sa niekto stal vynálezcom, obchodníkom, opravárom, či učiteľom spočívajú vždy v schopnosti riešiť problémy, rozhodovať sa, komunikovať s rovesníkmi a tiež s ľuďmi ostatných vekových kategórií. Zamestnávateľia, výsledky PISA 2015 z oblasti tímového riešenia problémov hovoria o nízkej úrovni kooperatívnych zručností absolventov i žiakov škôl, čo svedčí o skutočnosti, že školy majú aplikovať vo výučbe kooperatívne vyučovanie. V súčasnej škole je potrebné klást stále väčší dôraz na schopnosti kooperácie s využitím podnecujúcich stratégií, metód a foriem, ktoré vedú k vyšším výkonom detí a žiakov. Úlohou zamestnancov v školstve je vytvárať rovnaké podmienky pre všetkých žiakov, aby sa po ukončení štúdia mohli rovnocenne zapojiť do bežného života, kde ich čaká okrem iného aj spolupráca s inými subjektmi.

Naším priáním je, aby každá škola prispievala k osobnostnému rozvoju každého dieťaťa a jednou z možných ciest je práve kooperatívne vyučovanie.

Spolupráca rodiny z marginalizovaných rómskych komunít a školy (Marcel Kurty)

Edukáciu žiakov ovplyvňujú tri základné faktory – rodina, škola a komunita (sociálne prostredie). Vplyv týchto faktorov je závislý od ich záujmu o dieťa. Ideálny stav nastáva vtedy, ak medzi nimi existuje určitá forma partnerstva.

Partnerstvo v edukácii je potrebné vnímať ako vzťah uvedených faktorov, ktorý je naplnený vzájomným po-

chopením a spoluprácou. Má však význam iba vtedy, ak jeho výsledok je prínosom pre všetkých, pre dieťa, rodiča i školu. Efektívnosť práce so žiakmi z marginalizovaných rómskych komunít (ďalej len MRK) je vo veľkej miere ovplyvnená pôsobením rodičov, stupňom ich záujmu a ich celkového vzťahu ku škole a vzdelávaniu. Z uvedenej jednoznačne vyplýva, že významnou podmienkou úspešnosti žiakov z MRK v škole je spolupráca školy s rodinou. Kovaříková (1998) o nej hovorí ako významnom „katalyzátore“ úspešnosti žiakov z MRK v škole, kde bez podpory rodičov nemá učiteľ alebo pedagogický asistent veľkú nádej na úspech. Na dosiahnutie úspechu je nevyhnutné rozvíjanie vzájomnej aktívnej komunikácie. Existuje totiž veľké množstvo činiteľov, ktoré významne ovplyvňujú bariéry medzi školou a rodinou z MRK. Zo strany MRK Kjučkov a Habovčíková (1994) uvádzajú ako najčastejšie:

- vplyv sociálnych podmienok, ktoré neumožňujú žiakom z MRK adekvátnu prípravu na vyučovanie v porovnaní so žiakmi majority (nemajú si kde písať domáce úlohy, nemajú čas na prípravu do školy pre pracovné povinnosti v rodine, napr. starostlivosť o mladších súrodencov a pod.),
- slabšia pripravenosť na plnenie povinností v škole (vplyv ich špecifických osobitostí, časté absencie na vyučovaní),
- sociálna izolovanosť, vznik bariér pri vytváraní interpersonálnych vzťahov,
- integračno-obranná pozícia zo strany MRK voči majorite.

Zo strany školy, resp. učiteľa môže byť podľa Čerešnikovej (2002) v komunikácii s rodinou z MRK brzdou aj:

- existencia predsudkov – vysoké percento učiteľov pripisuje žiakom z MRK iba negatívne vlastnosti,
- nízka znalosť rómskej histórie a kultúry (nedostatok informácií o ich pôvode, kultúre a spôsobe života, nepripravenosť žiakov majority z hľadiska poznania rómskej komunity, nevyužívanie rómskych prvkov rozprávky, piesne v edukácii),
- možnosti zvládania problémov v správaní a prospech žiakov z MRK (používanie represívnych metód).

Ak chceme rodičov z MRK motivovať k spolupráci so školou, nemožno používať rovnakú cestu spolupráce ako u majority. Je potrebné nájsť takú, ktorá bude blízka ich mentalite. V prvom rade je nevyhnutné vzbudiť u nich záujem o vzdelávanie svojich detí a zlepšiť komunikáciu medzi rodinou a školou.

Na dosiahnutie úspechu je potrebné začať s výchovou rodičov, až potom je možné vychovávať deti. Snaha o vytvorenie vzťahu medzi rodinou z MRK a školou nemôže mať jednorazový charakter. Preto je vhodné budovať si vzťahy s rodičmi systematicky, častým organizovaním podujatí s účasťou rodičov, hľadať nové formy spolupráce, zapájať rodičov do akcií školy, ukázať im výsledky práce a snaženia detí. Ukázať, že to má zmysel. Poznanie situácie v konkrétnej komunite môže pomôcť pri hľadaní vhodného spôsobu ich zapojenia do výchovy a vzdelávania ich detí a cesty na prekonanie vzájomnej nedôvery. Odporúča sa opierať sa o tých členov komunity, ktorí chápu a podporujú význam spolupráce so školou. Rodiny z MRK nemožno ku spolupráci so školou nútiť, cesta vedie cez presvedčanie a motivovanie. Dôležitým krokom je návšteva rodín, ich oboznámenie s programom školy, poukazovanie na to, čo všetko bude

mať dieťa k dispozícii a čo sa tam môže naučiť. Osvedčili sa tiež nezáväzná pozvania rodičov s deťmi do školy. Hneď po ich príchode je potrebné dať im najavo radosť z ich návštevy, ukázať im priestory, zoznámiť ich s učiteľmi, odpovedať im na prípadné otázky. Rodičia z MRK a ich deti ťažko znášajú ignorantsvo a nepriateľstvo. Spolupráca s rodinami je možná na základe partnerstva, ústretovosti a porozumenia, vzájomnej dôvery a rešpektovania. Rodičia musia cítiť, že sú v škole vítaní, že sa môžu podľa vlastného záujmu zapojiť do aktivít a života školy.

Najprirodzenejšie možno pôsobiť na rodičov a deti súčasne prostredníctvom ich spoločnej činnosti, či už v triede alebo vonku, kde im v prípade potreby ukážeme, čo a ako robiť, prípadne pracujeme spolu s nimi, aby sme im pomohli.

Spoločná činnosť prináša silné citové zážitky a býva prijímaná rodičmi aj deťmi. Takým jednoduchým spôsobom majú rodičia možnosť spoznať, čomu a v akom prostredí sa učia ich deti (Schusterová, Uramová, 2006).

Práca s rómskou komunitou (Elena Cinová)

Cieľom tohto príspevku je v krátkosti zdefinovať pojem komunita a ponúknuť námety na realizáciu aktivít s rómskou komunitou.

Rómske komunity sú geograficky vymedzené mestské alebo vidiecke lokality, ktoré obývajú Rómovia. Sú súčasťou obce/mesta, ale tvoria relatívne samostatný sociokultúrny celok. Ich obyvateľov spájajú sociálne väzby (príbuzenské, susedské), podobné životné podmienky, sociálne a kultúrne normy, pravidlá a tradície. To však neznamená, že je osídlenie homogénne. Každá rómska komunita je vnútorne stratifikovaná. Pojem rómska komunita sa využíva na označenie rôznorodých osídlení, preto má význam ich rozdelenie. Najviac využívaným kritériom na rozdelenie rómskych komunít je ich poloha vo vzťahu k majoritnému obyvateľstvu. S polohou osídlenia je spravidla úzko prepojená aj jeho socio-ekonomická úroveň, v zásade platí, že čím je osídlenie od obce ďalej, tým horšia kvalita života je v ňom.

Podľa polohy sa rómske komunity rozdeľujú na:

- *Separované*: obecné alebo mestské koncentrácie („rómske ulice“ a „rómske štvrte“) a osídlenia lokalizované na okraji obce (tvoria hranicu zastavanej časti obce; tam kde sa končí majoritná časť obce, začína rómske osídlenie).
- *Segregované*: od obce vzdialené, často oddelené ne-

jakou bariérou (napr. potok, železnica). Označované sú aj ako rómske osady (v rómskom jazyku romane gava). Tu sú životné podmienky najhoršie (nedostatočné infraštruktúrne vybavenie, slabá kvalita a vyba-venosť obydli, vysoká nezamestnanosť, priestorové a sociálne vylúčenie, koncentrácia chudoby, atď.).

- *Veľká časť rómskej populácie* (cca. 60 %) žije rozptýlene medzi majoritným obyvateľstvom.

Z klasifikácie rómskej komunity vyplýva, že cca 60 % Rómov žije rozptýlené medzi väčšinovým obyvateľstvom, teda predpokladáme, že táto časť nemá problém zúčastňovať sa akcií a aktivít s inou skupinou ľudí.

V nasledujúcom texte ponúkame námety, ktoré realizujeme ako dobrovoľník so skupinou mladých ľudí žijúcich v separovanej rómskej komunite:

- Zistili sme, že chlapci, najmä žiaci mladšieho školského veku majú záujem o futbal, no navštevujú rôzne základné školy v meste, preto nemôžu byť členom jedného futbalového mužstva. Najprv sa spontánne stretávali na ihrisku. Oslovili sme miestneho futbalistu, ktorý im bez nároku na honorár poskytuje trénerstvo. Pri zabezpečení bránok, lôpt i výstroje pre chlapcov nám pomohli charitatívne organizácie aj zo zahraničia. Jednou z motivačných odmien, že na tréningy deti chodia (tie sú podmienené dochádzkou do školy), bolo dvojďňové sústredenie s trénerom realizované mimo osadu.
- V miestnom klube sa stretávame dvakrát do týždňa s mladými ľuďmi vo veku od 14 – 18 rokov, kde rozvíjame ich jemnú motoriku. Akýkoľvek materiál na výrobu výrobkov získavame od sponzorov.
- Pravidelne od 19:00 – 20:30 h dvakrát týždenne s mladými ľuďmi prebieha nácvik choreografií na tance.
- Počas letných mesiacov sa realizovali workshopy na témy História Rómov, Holokaust, Bezpečnosť na ceste, Aké sú moje práva a povinnosti. Stereotypný pohľad na Rómov (radi tancujú a spievajú) sme takýmito aktivitami vyvrátili.

Všetky prezentované aktivity majú spoločné znaky:

- pravidelnosť,
- účasť na aktivitách je podmienená dochádzkou do školy podporenou záujmom zo strany dospelého.

Trávenie voľného času môže vo veľkej miere ovplyvniť mladého človeka v jeho ďalšom napredovaní. Nami odprezentované námety je možné rôzne modifikovať a dopĺňať o iné aktivity.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- MUŠINKA, A., 2002. Bývanie Rómov. In: Čačipen pal o Roma: súhrnná správa o Rómoch na Slovensku. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.
- RADIČOVÁ, I. a kol., 2004. *Atlas rómskych komunít na Slovensku 2004*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky. ISBN 80-88991-27-7
- PORUBSKÝ, Š., STRÁŽIK, P., VANČIKOVÁ, K., ROSINSKÝ, R., 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách*. Prešov: MPC. ISBN 97880-565-0208-2
- WALSH, K. B., 2002. *Krok za krokom: alternatívna metodická príručka pre I. stupeň základnej školy*. Žiar nad Hronom: Nadácia Škola dokončená. ISBN 80-89103-04-9
- KAČÁNI, V. a kol., 1999. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava: Iris. ISBN 80-08-02830-0
- FONTANA, D., 2003. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8
- LENCZ, L., 2004. *Metodický materiál k predmetu etická výchova*. Prešov: Rokus. ISBN 80-89055-50-8
- ČERÉŠNIKOVÁ, M., 2002. Možné problémy rómskeho dieťaťa v škole. In: *Rodina a škola*. ISSN 1337-1878, č. 1, s. 12.
- HOFFMANN, C., 2010. *Kooperatives Lernen - Kooperativer Unterricht*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. ISBN 978-3-8346-0692-1
- KJUČKOV, Ch., HABOVČIKOVÁ, B., SEMAN, K., KUCK, G., 2006. Rómovia a gramotnosť 1.diel. In: *Piliere edukácie sociálne znevýhodnených žiakov*. Prešov: PF PU, ISBN 80-8068-486-3, s. 170.
- KOVAŘÍKOVÁ, M. a kol., 1998. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. Ústí nad Labem: UJEP, ISBN 80-7044225-5, s. 105.
- SCHUSTEROVÁ, N., URAMOVÁ, P., 2006. *Psychologické minimum pre asistentov učiteľa*. Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita. ISBN 80-8068-489-8

Vážené kolegyně, vážení kolegovia!

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

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

Privítame príspevky, ktoré sú orientované na **riadenie a manažment** daného typu škôl
alebo príspevky venované **inováciám**, ktoré realizujete v rámci svojej pedagogickej praxe.

Ponúkame Vám možnosť publikovať svoje skúsenosti
z **inkluzívneho vzdelávania** v príslušnom type školy,
radi uverejníme **výtahy z úspešných atestačných prác**
a záverečných prác funkčného príp. špecializačného vzdelávania.

Rozsah príspevku je 6 – 12 normostrán
v textovom editore (MS Word, LibreOffice, obrázky vo formáte jpeg, jpg).

Termín uzávierky jednotlivých čísel je:

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

Adresa na doručenie príspevkov:

viera.stankovicova@mpc-edu.sk

marian.valent@mpc-edu.sk

Pokyny na úpravu príspevkov

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

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

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

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

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

Pri písaní príspevku:

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

Z obsahu:

RIADENIE ŠKOLY

Michal Blaško, Alica Dragulová ...1

Manažérstvo kvality v škole ako stratégia rozvoja slovenského školstva
Managing quality in schools as a development strategy of the Slovak school system

Vladimír Laššák ...3

Manažment zmien v školách (2)
Management of changes in schools

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Ladislav Horňák ...9

Teoretické východiská inklúzie, sociálnej inklúzie, inkluzívnej edukácie
Theoretical background knowledge for inclusion, social inclusion and inclusive education

Štefan Porubský, Katarína Vančíková, Rastislav Rosinský, Peter Strážik ...11

Inkluzívne vzdelávanie na školách
Inclusive education in schools

Zdeněk Svoboda, Jaroslav Říčan, Petra Morvayová, Ladislav Zilcher, Michaela Valášková ...14

Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy
Methodology of strategy plan creation for inclusive school environment

Ivana Ochodničanová ...20

**Rozvoj finančnej gramotnosti v nižšom strednom vzdelávaní
s akcentom na inkluzívne vzdelávanie v školách**
Developing financial literacy on the second stage of primary schools with the focus on inclusive education

Rastislav Rosinský, Katarína Vančíková ...23

Hodnotenie kvality školy v kontexte inkluzívneho vzdelávania, alebo Chcieť a vedieť
Evaluation of school quality in the context of inclusive education, or To want and to know

Elena Cinová, Marcel Kurty, Jana Medvecová, Eva Suchožová, Viera Šándorová ...27

ROCEPO o inkluzívnom vzdelávaní
ROCEPO about inclusive education