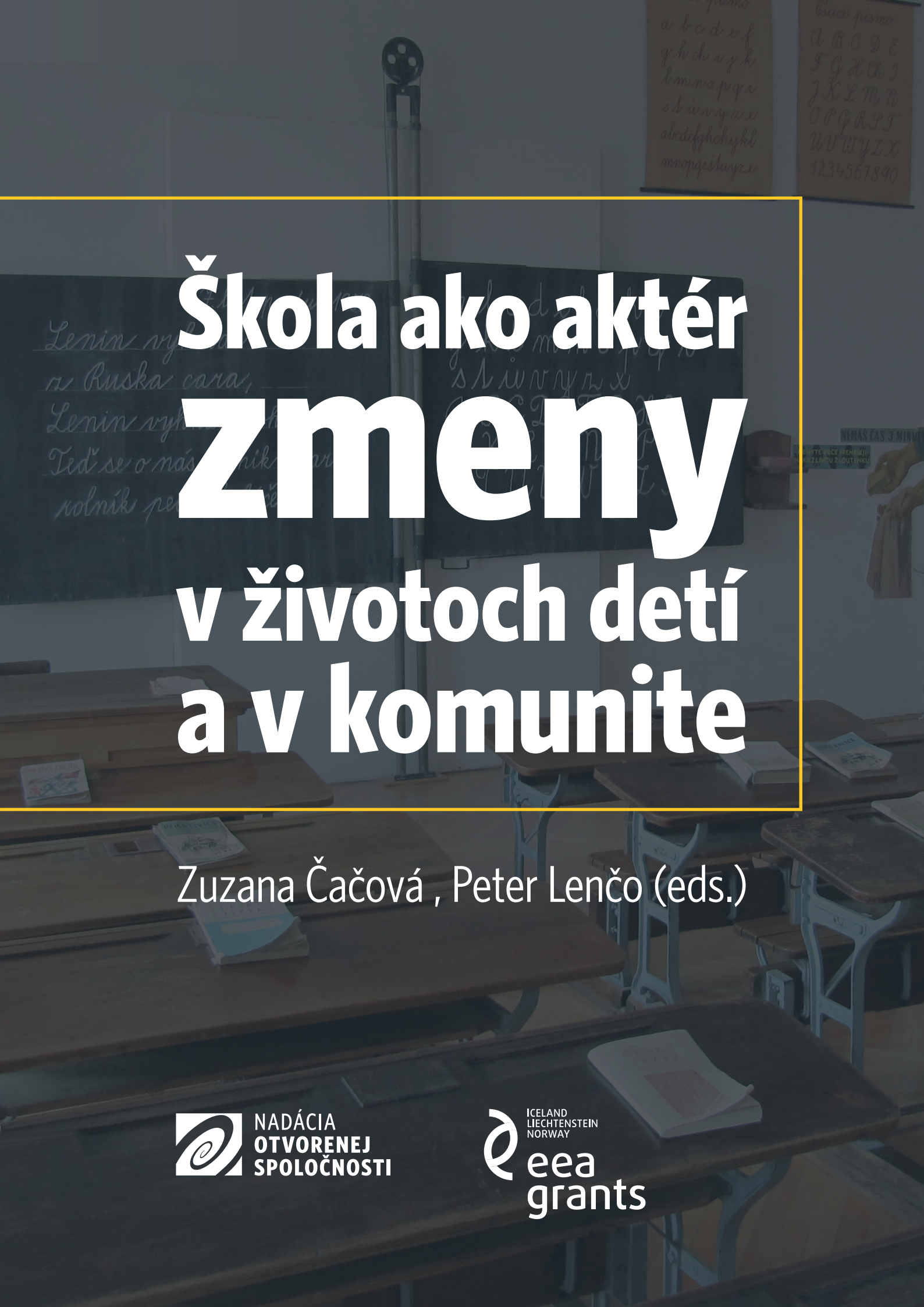


Škola ako aktér zmeny v životoch detí a v komunite

Zuzana Čačová , Peter Lenčo (eds.)

NADÁCIA OTVORENEJ SPOLOČNOSTI

ICELAND LIECHTENSTEIN NORWAY eea grants

Vydanie publikácie bolo podporené z Fondu pre mimovládne organizácie, ktorý je financovaný z Finančného mechanizmu EHP 2009-2014. Správcom Fondu je Nadácia otvorenej spoločnosti - Open Society Foundation.

Škola ako aktér zmeny v životoch detí a v komunite

Editori: Mgr. Zuzana Čačová, Mgr. Peter Lenčo, PhD.

Preklady: Tatiana Hičárová

Publikácia neprešla jazykovou úpravou.

Foto: http://www.portalprerov.cz/zamek-prerov--muzeum-komenskeho-1/

Nadácia otvorenej spoločnosti

Baštová 5, 811 03 Bratislava

www.osf.sk

1. vydanie

Bratislava 2016

ISBN 978–80-89571–14–7

7. listopadu 1952
Lenin vyhnal
z Ruska cara,
Lenin vyhnal boháče.
Teď se o nás dělník stará,
rolník peče koláče.
a b c d e f g h i
j k l m n o p q r
s t u v y z x
A B C D E F G H I
J K L M N O P R
S T U V W Y Z X
ČESKÝ JAZYK
ČESKÝ JAZYK

Obsah

Úvod 05

Škola s pointou Veľkého diela navrhnutá ako komunitné edukačné centrum 07

Ladislav Baranyai

Zmena v škole – aby tí, čo chcú, vedeli a tí, čo vedia, mohli 33

Tatiana Piovarčiová

Poznatky a spolupráca ako základ a úspech zmeny 57

Breki Karlsson

Záver 75

O autoroch 77

Nadácia otvorenej spoločnosti 79

Úvod

Škola, jej prostredie, spolužiaci a ľudia okolo nej zohrávajú v živote dieťaťa mimoriadne dôležitú úlohu. Dochádzanie a pobyt v škole totiž ponechávajú väčšine detí už len málo miesta pre samostatnú sebarealizáciu a tvorivosť. Preto uvažovanie o tom, ako využiť školský časopriestor nielen k získaniu vedomostí a zručností, ale najmä tak, aby ho deti pociťovali ako svoj vlastný, o ktorom majú právo spolurozhodovať, musí byť základom akejkoľvek vzdelávacej reformy či experimentu.

Škola zároveň nie je ostrovom, kam sa vplyvy rodinného a spoločenského diania nedostanú. Každé z prostredí, v ktorom sa dieťa pohybuje, jeho vývoj a smerovanie aj ovplyvňuje. Ak však v 90% škôl prevláda pocit, že sú prostredím, v ktorom je kľúčové odovzdať len vedomosti a „vlastná duša školy", nie je podstatná, máme problém. Nasledujúce riadky neukazujú prstom na žiadneho vinníka súčasného stavu. Majú byť pre čitateľov zdrojom inšpirácie a povzbudením pre tých, ktorí cestu k „duši školy", resp. jej osobitosti hľadajú.

Nadácia otvorenej spoločnosti ako operátor grantového programu EEA pre mimovládne organizácie využíva túto príležitosť na podelenie sa o skúsenosti, s ktorými sa v tejto oblasti stretli jej experti na Islande a na Slovensku. Je určená tým školám a učiteľom, ktorí si uvedomili, že zmena príde nie riadením zhora, ale najskôr ich vlastným pričinením.

Publikácia obsahuje tri príspevky:

Ladislav Baranayi a organizácia **Školský network** vo svojej kapitole popisuje spôsob zmeny školy na komunitné edukačné centrum a dôležitosť faktorov, ako sú vízia školy, spoločné hodnoty, a tzv. úplná škola – teda škola spojená so svetom. *Školský network* je iniciatíva napomáhajúca transformácii škôl tak, aby škola deti bavila a aby deti videli zmysel toho, čo v nej robia.

O procese riadenej zmeny školy v druhej kapitole píše **Táňa Piovarčiová** tak, aby tí, čo chcú, vedeli ako na to a tí, čo už vedia, mohli zmenu vykonať. Opisuje rôzne druhy ohrozenia, ktoré blokujú učenie a spôsoby, ako vytvoriť rešpektujúce prostredie pre efektívne učenie. Jej najdôležitejším poznatkom je, že škola takúto zmenu dokáže realizovať len v spolupráci s komunitou, teda rodičmi, zriaďovateľmi... a že takáto zmena musí reagovať na potreby detí.

Inšpiráciu z Islandu prináša **Breki Karlsson**. Na Islande sa rozhodli cielene zamerať na deti a mladých ľudí ako investovanie do novej generácie. Ministerstvo školstva pripravilo Národný plán *Mládež na Islande*, ktorý sa riadi tromi princípmi: verejné politiky a vzdelávacie postupy sú založené na dôkazoch, intervencie sú zavádzané na komunitnom prístupe a to všetko v dialógu a spolupráci medzi výskumom, verejnou politikou a praxou. Čo je ale hlavné – od základu sa zmenil prístup. Zásadná zmena sa prejavila napr. v programoch drogovej

prevencie, ktoré sa zameriavali na vzdelávanie mladých ľudí. Dohováranie typu „nepite, nie je to dobré“, nahradilo úsilie o zmenu prostredia a postojov mladistvých tak, aby piť alkohol jednoducho nemali chuť, resp. potrebu. V inšpirácii z Islandu sa dozviete aj to, akú úlohu pri riešení finančnej krízy a následného krachu ekonomiky v r. 2008 zohrala finančná gramotnosť.

Vo vzdelávaní nevyhnutne potrebujeme začať myslieť inak a spojiť sily, pretože parafrázujúc Alberta Einsteina – definíciou bláznovstva je robiť rovnakú vec tým istým spôsobom a očakávať iný výsledok. Bolo by výborné, keby sme nepremárnili šancu, ktorú pripravovaná reforma sľubuje poskytnúť.

Ján Orlovský

Zuzana Čačová

Škola s pointou Veľkého diela navrhnutá ako komunitné edukačné centrum

Ladislav Baranyai

Potreby a potenciál škôl na Slovensku

Každý rodič chce mať úspešné dieťa a považuje za samozrejmé, že školy by mu mali v dosiahnutí tohto cieľa pomáhať. Otázkou je, či takéto úzke zameranie na dieťa stačí, lebo úspešné dieťa v neúspešnom regióne, v neúspešnej krajine stráca perspektívu očakávanej kvality života. Aká je perspektíva našich detí v kontexte Slovenska? Slovensko v súčasnosti vytvára pracovné príležitosti profesiám, na ktoré sa jeho obyvatelia nepripravujú alebo o ktoré strácajú záujem. Veľa podobných skutočností odhaľuje, že sme sa u nás zatiaľ nenaučili myslieť dopredu – na 10, 25, 50 rokov – a v širších súvislostiach. To sa dnes stalo v civilizovanom aj v rozvojovom svete nevyhnutným, žiaľ, nie u nás. Zo zle zvolenej cesty, ktorou sa niekto rozbehne, sa len ťažko vracia späť. Nejde na prvom mieste o stratu konkurenčných výhod, ale o stratu vplyvu na konštituovanie lepších modelov zhodnocovania prínosu krajín v globálnych sieťach sveta. Alebo v pozitívnej formulácii – ide tu o to, že naše deti potrebujú mať školy, ktoré im umožnia byť SÚČASNE úspešnými pre vlastný prospech, pre dobro krajiny i na osoh sveta.

Školy – centrá myslenia – neboli u nás doposiaľ tak vnímané, aby bola pozornosť spoločnosti na ne zvlášť upriamená. Kým myslenie v produktívnych a ekonomických sférach sa radikálne zmenilo, v školstve sa zdalo, že všetko viac-menej funguje a zmena myslenia nie je potrebná. Ale dnes vychádza na povrch, že sme sa dostali do stavu, ktorý je už ďalej neudržateľný. Riaditelia škôl nedokážu nájsť personál s kvalitami, aké by potrebovali. Iróniou je, že veľká časť samotného personálu školského systému sa vzpiera zmene, ktorú by chcel niekto zvonka či zvnútra iniciovať. Školstvo dnes vo svete prechádza významnými zmenami. Ich príčina je spoločná – nové technológie zásadne zmenili fungovanie sveta, komunikáciu medzi ľuďmi a prístup k informáciám. Deti nasávajú realitu sveta viac mimo školy ako v nej. Príliš úzke a formálne chápanie poslania školy sa vo svete opúšťa. Školy sa stávajú kultúrnym a vzdelávacím centrom celej miestnej komunity. Preto tam, kde to možnosti dovoľujú, sú školy aj architektonicky situované do centra miestnej komunity a ich súčasťou je napr. aj moderná knižnica a veľa priestorov, ktoré umožňujú flexibilnú adaptáciu podľa rôznorodých potrieb viacerých užívateľov. Svoje priestory v čase mimo vyučovania ústretovo sprístupňujú iným členom komunity. Ich vnútorné i vonkajšie prostredie stráca znaky formálnej inštitúcie (u nás vo väčšine škôl kraľujú olejové sokle z čias socializmu) a školy sa stávajú multifunkčným prostredím s množstvom neformálne navrhnutých priestorov. V takomto prostredí sa žiak cíti „iným človekom“, ľudia sa inak správajú (partnersky) a inak chápu svoje roly ako v klasickej triede s dominujúcou katedrou a tabuľou. Týmto sa prenáša dôraz na sociálny rozmer vzdelávania a na socializačnú úlohu školy. Aká časť personálu

a administratívy nášho školstva dokáže tieto posuny v chápaní školy reflektovať a mentálne sa im prispôsobovať?

Klasická škola – ktorú mnohí rodičia u nás ešte zastávajú, lebo v nej bola disciplína – mala možno na mnohých z nich zo spätného pohľadu pozitívny účinok, lebo ich donútila k učeniu, ktoré neskôr ocenili. Ale takáto škola v súčasných deťoch zabíja ich záujem o svet okolo nich a nevedie ich k preberaniu zodpovednosti za seba a za plánovanie vlastnej budúcnosti. Výsledkom klasickej školy môže byť, že časť žiakov končí s relatívne dobrými známkami, ale sami nevedia, čo chcú v živote robiť. Mnohé z detí stratili v škole prirodzenú zvedavosť, záujem a chuť poznávať svet okolo nich, a to nielen na druhom stupni, ale aj skôr. Na základe nami realizovaných diagnostík škôl, ale aj z iných zdrojov, môžeme povedať, že viac ako 1/3 z detí v školách na Slovensku si základnú školu len „vychodí“ a súčasný spôsob práce s nimi v školách je pre neefektívny. Z dôvodu rôznych obmedzení, ktoré majú a na ktoré nebol v škole čas brať ohľad, stratili vieru v to, že môžu niečo dokázať. Svoju nespokojnosť so sebou potom dávajú výrazne najavo hrubosťou a násilnosťou voči svojmu okoliu, lebo v škole nestretli ľudí, ktorí by ich brali ako partnerov a pomohli im objaviť a rozvinúť ich potenciál.

Dva opačné prístupy: zvonka inštruovať alebo umožniť zvnútra sa rozvinúť

Čo je počiatkom výchovy a vzdelávania? Z akej myšlienky obe tieto činnosti či úsilia vychádzajú? A možno ich vôbec oddeľovať? Aká najvnútornejšia inšpirácia vedie pedagóga k tomu, že každý deň prichádza k deťom a mladým ľuďom? Kto je tu prvý? On a jeho potreba niečím sa živiť alebo deti a mladí ľudia a ich potreba nájsť zmysluplný kontext a cestu svojho života a rastu? K akému životu im chce pedagóg pomôcť nájsť cestu? Aké hodnoty vidí v pozadí tohto veľkého „podnikateľského zámeru“? Čím je pre neho život, ľudský život, život každého jednotlivého dieťaťa a mladého človeka?

Celá výchova a vzdelávanie vyzerá zásadne inak, ak vychádza z túžby deliť sa o čosi veľmi cenné a krásne, čo človek (pedagóg) našiel a túži sa s tým podeliť, lebo vie, že tým sa to nezmenší, ale naopak, narastie! Pri stretnutí s človekom, ktorý je fascinovaný, očarený a uchvátený životom deti zmĺknu a začnú sa pýtať, čo tento človek vidí, že je taký šťastný a naplnený? Aké bohatstvo a hodnoty sa za jeho životom skrývajú? Takýto stav naplnenia a láskavej prítomnosti nie je v dnešnej spoločnosti bežný, a preto sa nedá ukryť a utajiť...

Koľko pedagógov takúto reakciu vyvoláva v deťoch a mladých ľuďoch, keď sa s nimi stretnú? Hlboké poznanie je aj prúdením, ktorého ťah možno cítiť. Je pohybom a rastom v čítanom a interpretovanom kontexte spoznávaného sveta. Je svetlom a energiou, ktoré možno prijímať a zažiť ich pôsobenie v sebe (a pritom objaviť novú dimenziu doposiaľ nezakúsenej úrovne bytia a existenciálneho bohatstva). Zbaviť sa strachu a vstúpiť do priestoru čítania doposiaľ neprečítaného, s krajným existenciálnym vzrušením z priestoru, kde sa už nevníma strach.

Ak sme našli to, za čo je hodno dať svoj život, máme vnútorný kompas, ktorý nás bezpečne vedie ako náš vnútorný navigátor. Stretnúť takto zorientovaných ľudí s vnútorným navigátorom je pre deti a mladých ľudí životne dôležité. Oni im dajú odvahu vykročiť na cestu stáleho sebapresahovania a sebatransformácie. Ak neobjavia za tým, čo robia, nič strhujúce – nijaké *Veľké dielo*, ktoré má zmysel, každá námaha bude pre nich ubíjajúca. Hodnotu a obrovský význam inšpirácie, na základe ktorej sa podujímame niečo robiť, vyjadril už staroveký autor:

Keď si inšpirovaný nejakým vznešeným zámerom,

mimoriadnou víziou alebo nápadom,

putá všetkých tvojich myšlienok sa pretrhnú;

tvoja myseľ prekročí všetky obmedzenia,

tvoje vedomie sa rozletí všetkými smermi

a ty sa nájdeš v novom, nesmiernom a podivuhodnom svete.

Spiace sily, schopnosti a talenty v tebe ožijú

a ty zistíš,

že si oveľa väčšou osobou,

než si kedy o sebe

sníval.

Maharishi Patanjali, Yoga sutras (2. stor. pr. Kr.)

Preto by v kontexte školy mali byť deti, mladí ľudia a dospelí vedení víziou a motivovaní spoločnými hodnotami.

Koncept „úplnej“ školy alebo školy spojenej so svetom „mimo školy“

Pri pohľade nás – súčasných päťdesiatnikov – späť do detstva bývala azda škola pre mnohých hlavne „povinnosťou“. Aj keď sme sa v škole veľa naučili, to, za čo stálo žiť (i umrieť), bolo mimo školy. Stretnutia v tajných skrýšach, skúmania zaprášených starých povál, pobyty na horských samotách, vyrábanie si vlastných zbraní, experimenty s chemikáliami, testovanie vlastných raketových motorov, sledovanie pristávania lietadiel v blízkosti pristávacích dráh (a nasledovné vyšetrovanie ochrankou letiska), rozhovory o „zakázanom“… to boli chvíle, keď

nám bilo srdce a my – vtedy chlapci a teraz rodičia či starí rodičia – sme boli sústredení na to „najdôležitejšie“. Preto sme čelili systému odosobneného a zideologizovaného vzdelávania v školách, keď pedagóg nemohol pred žiakmi povedať to, čo si naozaj myslí, a keď tento systém zo života niečo podstatne dôležité a krásne vzal. Lebo pointou detstva bola vášeň skúmať život a vstúpiť do neho s plnou odvahou a energiou – NAOZAJ. Ak sa dnes s deťmi a mladými ľuďmi ťažko pracuje, tak je to zrejme kvôli tomu, že to najdôležitejšie – pointu všetkého – sme odsunuli na okraj v škole, a často aj v rodine.

Tu kdesi sú pramene iniciatívy napomáhajúcej transformácii škôl – Školského networku – občianskeho združenia na podporu autonómneho rozvoja škôl – v jeho identite a v jeho príbehu. Treba však ešte povedať o dvoch iniciatívach, ktoré jeho vzniku predchádzali a s ním súvisia – o Škole pre animátorov (1994) a o programe Cesty zrenia (2000). Prvá iniciatíva vznikla úplne zdola, t.j. z potrieb života a jeho mladých obyvateľov, ako program neformálneho vzdelávania, autentického učenia sa v rolách zasadených do reálneho kontextu a umožňujúci hlboké spoznávanie seba a druhých (6 víkendov počas 3 rokov)[1]. Tak, aby sa šestnásťročný adolescent rozhodol uskutočňovať svoju sebatransformáciu, aby rozumel koreňom, z ktorých vyrastá, aby sám pracoval na podobe muža/ženy, ktorým/ktorou chce byť, aby bol gramotný v kultúre/nekultúre, v ktorej žije, vedel sa autenticky stretať s človekom, vnášať život do rovesníckych skupín, ktorým pomáha na ich ceste rastu, vedel robiť dramaturgiu stretnutí a navrhovať itineráre vedúce k cenným pokladom... Program realizovaný v kontexte saleziánskeho mládežníckeho hnutia a v úzkom prepojení s občianskym združením DOMKA oslovil niekoľko tisíc dobrovoľne prichádzajúcich mladých ľudí – začínajúcich dobrovoľníkov, stovky animátorov v priestore bez hraníc a obmedzení len s jedným cieľom – zvyšovať vlastnú hodnotu a pomáhať k tomu aj druhým. Program pozitívne zasiahol aj stovky budúcich pedagógov, lebo ich naučil rozumieť sebe a druhým a spolupracovať na niečom zmysluplnom v kontexte reálneho života.

Na tento program prípravy animátorov ako lídrov skupín nadviazala druhá iniciatíva – program Cesty zrenia – „stavebnica“ zmysluplných aktivít zostavených do určitých modulov, pre iniciovanie sebarozvoja u 10 – 11-ročných detí v rovesníckych skupinách a ich postupné priateľské sprevádzanie staršími animátormi v ich raste až do obdobia rannej dospelosti (18 – 25 r.). Lídri a líderky programu (deleného na 4 dvojročné tematicky a vývinovo konzistentné obdobia a jedno dlhšie obdobie po zavŕšení 18. roku) absolvovali iniciáciu doň formou „zostupu do symbolických svetov“ jednotlivých vekových kategórií podľa veku a pohlavia cieľovej skupiny tak, aby cez hlbšie porozumenie sebe porozumeli mladším v danom období. Išlo najmä o pochopenie ťažiskových úloh, zásadných možných zlyhaní a signifikantných rol dospelých v živote každej z identifikovaných kategórií a s rozlišovaním mužských a ženských identít.

Program bol postavený na dôslednej analýze súčasnej kultúry, v ktorej sa pôsobením viacerých faktorov stratili lokálnymi kultúrami etablované cesty zrenia (stávania sa dospelým)

[1] Vzdelávací a tréningový program používa sériu publikácií – Bohatstvo kresťanstva; Mladí a ich vyzrievanie; Kultúra a umenie výchovy; Stretanie sa s človekom; Animácia skupín; Príprava stretnutí a itinerárov. Autormi série 6 manuálov školiteľa a 6 pracovných manuálov sú L. Baranyai a A. Strečková. Séria vyšla v dvoch vydaniach – najprv pre vnútornú potrebu (v r. 2000 – 2008) a neskôr aj pre verejnosť (2009).

a vystúpila do popredia dôležitosť ich opätovného nachádzania s ich autentickými rituálmi prechodu do dospelosti, aby si mladí nemuseli povrchne a málo autenticky „dokazovať“, že sú dospelí, hoci v skutočnosti nie sú. Na základe spoločnej sebareflexie stoviek dospelých sme navrhli cesty, ktoré by z jednej strany odrážali dynamiku a etapy v celkovom rozvoji mladého človeka a z druhej strany brali ohľad aj na rozdiely medzi pohlaviami. Nasmerovanie týchto ciest malo pomáhať mladým ľuďom pri objavovaní rodiny a partnersky vytváranej spoločnosti (s vyvážením mužských a ženských prístupov), pre ktoré nie je ľahké sa rozhodnúť a do nich investovať. Ak žena a muž nebudú chápať svoje poslanie, prijímať ho a uskutočňovať, ako bude vyzerať spoločnosť? Treba dodať, že cesty zrenia nepopisujú súčasný stav mladých ľudí v jednotlivých obdobiach, ale poukazujú na to, k čomu by sa mal mladý človek v danom období dopracovať s pomocou dospelých, ale aj svojich rovesníkov, aby naozaj rástol. Tento model je výsledkom sebareflexie veľkej skupiny mužov a žien rôzneho veku v kontexte aktuálnych poznatkov mnohých relevantných vied (psychológie, pedagogiky, sociológie, kulturológie, antropológie, neurológie...).

Ak človek urobí centrom sveta samého seba, nájde to, čo vo svojej hĺbke hľadá? Zostane večným nespokojencom a jeho nenasýtené ego bude búrať to, čo okolo neho tvoria druhí s ohľadom na spoločné dobro. Môže celá táto agenda zo sveta „mimo školy“ zostať dnes mimo pozornosti tých, ktorým na živote mladých ľudí naozaj záleží? Tomu, za čo je hodné dať svoj život, sa nedá naučiť na žiadnom predmete, ale je to možné len objaviť s pomocou tých, ktorí to hľadali a našli. Túto múdrosť a tajomstvo plného a napĺňajúceho života má možnosť žiť medzi mladými skutočný pedagóg, lebo kto svoj život dáva druhým (ako on), tomu ho už nikto druhý nemôže vziať – čo je, ak si to človek v hĺbke uvedomí, bytostne oslobodzujúce. Takáto „DNA“ silného a zmysluplného osobného príbehu určuje aj charakter a misiu Školského networku.

Prácu pedagóga vnímame ako umenie, vedu a morálne poslanie odovzdať ďalším generáciám to, čo sme od svojich predchodcov sami prijali a ďalej zveľadili. Ako autentický osobný rast a podporu v osobnom raste cez pochopenie seba a svojich úloh v širšom kontexte svojho spoločenstva a komplexného sveta. Úcta k mladým ľuďom vyžaduje spojiť skúsenosť vlastného osobného rastu a štúdium najnovších poznatkov s motiváciou služby, aby sa stávali schopnými nachádzať a dizajnovať svoju vlastnú cestu vo Veľkom príbehu sveta.

Týmto rozširujeme chápanie školy ako formálnej vzdelávacej inštitúcie a snažíme sa implementovať do nej aj koncept zo sveta „mimo školy“, čiže tých oblastí života, ktoré dávajú všetkému úsiliu pointu a zmysel. Uvedomujeme si, že väčšina súčasných škôl tento rozmer znalostného manažmentu (D. Kokavcová, 2011) nemá, nechápe ho a neuvažuje o ňom. Malo by byť vecou miestnej komunity, ktorá rozhoduje o personálnom obsadení pozícií zriaďovateľa i riaditeľa školy, aby našla osoby, ktoré takéto fungovanie školy dokážu zabezpečiť. Komunita, ktorá nemá zabezpečený fungujúci systém odovzdávania svojich základných hodnôt nasledujúcim generáciám, nepočíta so svojou ďalšou existenciou, umiera a teda prestáva byť vitálna a udržateľná.

Žiaľ, zdá sa, že na Slovensku sa ešte neetablovalo „kritické množstvo“ ľudí „čítajúcich s porozumením“, ktorí by súčasný spoločenský trend krátkozrakého myslenia na seba a „rútenia sa“ do neznáma, zvrátili. Ak komunita nemyslí na svoju budúcnosť a nechápe dôsledky svojich rozhodnutí, čo iné „dôležitejšie“ vlastne robí? Poznanie a prijatie vlastných koreňov, z ktorých vyrástla naša kultúra (prostredie, jazyk, identita, vzájomné spolužitie

a spolužitie s druhými, rodina, interpretačný kľúč na čítanie a chápanie udalostí...), je vo výchove kľúčové preto, aby sme neľutovali vynakladanie námahy tam, kde je to nevyhnutné a boli sme schopní ďalej žiť. Všetko toto by sme mali vedieť prijať s úctou a urobiť to základom života ďalších generácií. Nedostatok kvalitných pedagógov na školách, na ktorý poukazujú riaditelia škôl, vyraďuje takéto myslenie a vnímanie dôležitých vecí z obzoru väčšiny mladých v kontexte školy. Na druhej strane tam, kde sa mladí stretajú s autentickým nasadením dospelých pre spoločné dobro, sú schopní zapojiť sa s prekvapujúcou veľkodušnosťou a s plným nasadením. Pretože si uvedomujú, že život by mal byť o nachádzaní niečoho, čo nás presahuje. Dnes, keď sa začala „hostina" dostupnosti poznania, stojí pred nami úloha premeniť poznanie na spoločnú „hostinu" života. Poznanie, ktoré by nás nespájalo, ale rozdeľovalo a vyčleňovalo najslabších, by nebolo skutočným poznaním.

Týmto nechceme celý význam výchovy a vzdelávania zamerať len do budúcnosti, ale skôr zdôrazniť význam toho, čo robíme dnes, lebo to determinuje našu situáciu v budúcnosti. Konkrétne, myslieť na budúcnosť znamená investovať našu energiu do oblasti rozvoja gramotnosti vzájomného chápania, spolupatričnosti a kultúry vzájomného spolužitia. Je isté, že škola, ktorá nie je budovaná na princípe partnerstva a participácie ako jedna veľká komunita, nemá základné predpoklady na to, aby toto dokázala. A krajina, ktorá nebuduje aj prostredníctvom svojho modelu výchovy a vzdelávania kultúru vzájomného spolužitia – všeobecne prijímaného spôsobu spolunažívania, nebude mať dosť prostriedkov na zabezpečenie kontroly a represie vo vzťahu k potenciálnym i skutočným ničiteľom svojho poriadku a systému. Práve touto cestou dnes ideme – zvyšujeme kontrolu jednotlivca a obmedzujeme priestor slobody, ktorú nekultúrni a nesocializovaní ľudia zneužívajú. Ale absencia kultúry v národe znamená stratu sociálneho kapitálu a takáto strata je ekonomicky dlhodobo neudržateľná. Preto ak dnes investujeme do stavby diaľnic a nemyslíme na skultúrňovanie národa prostredníctvom výchovy a vzdelávania v školách, rútime sa do neznáma t.j. do stavu, v ktorom budeme zaskočení nemožnosťou nájsť rýchle riešenia. Prostriedky na ošetrenie chýbajúcej rozvážnosti pri investíciách v minulosti, keď sme naše školstvo nedoceňovali, nám nijaká ekonomika nebude schopná zabezpečiť.

Nová paradigma školy v kontexte Veľkého diela

Ak má dnes škola deti baviť, potrebujú vidieť zmysel toho, čo v nej robia. Samozrejme, v prvom rade pedagóg potrebuje vidieť výchovu a vzdelávanie v súvislostiach. Dnes možno povedať, že sa nachádzame v bode bezprecedentného prelomu epoch. Thomas Berry (1914-2009; 1999) hovorí, že dejinám vládnu hnutia, ktoré dokážu preklenúť takéto odlišné epochy. Tieto hnutia stvárňujú život a dávajú mu zmysel tým, že spájajú ľudské dobrodružstvo s väčšími osudmi Univerza. Vytváranie takéhoto hnutia možno nazvať Veľkým dielom ľudského spoločenstva. Minulosť pozná viacero Veľkých diel: Veľké dielo klasického sveta Grékov s ich pochopením ľudskej mysle a vytvorením humanistickej tradície Západu; Veľké dielo Izraela vo vyslovení novej skúsenosti božského v ľudských záležitostiach; Veľké dielo Ríma v zhromaždení národov sveta Stredomoria a západnej Európy do vzájomne usporiadaných vzťahov jedného s druhým. A takto by sme mohli pokračovať ostatnými vekmi, impériami a krajinami až po

súčasnosť cez práve načrtnuté modely toho, ako sa človek stával integrálnou súčasťou širšieho kontextu našej existencie tu – na „vesmírnom korábe Zem“[2].

Hoci prínosy všetkých týchto iniciatív pri vykonávaní Veľkého diela boli v dobrodružnej výprave ľudstva pozoruhodné, všetky sprevádzali obmedzenia v ich napĺňaní a niesli známky hlbokých ľudských chýb a nedokonalostí. Nové výdobytky vo vede, technológiách, priemysle, obchode a finančnom sektore naozaj priviedli ľudskú komunitu do nového veku – obdobia vášnivého zmocňovania sa sveta. Avšak tí, ktorí nastolili toto nové historické obdobie, videli viac-menej len svetlú stránku týchto výdobytkov. Mali málo pochopenia pre devastáciu, ktorú naprieč celou planétou spôsobovali; devastáciu, ktorá napokon viedla do slepej uličky v našom vzťahu so svetom prírody.

Naša vášnivá komerčno-priemyselná zaujatosť narušila biosystémy kontinentov v takej hĺbke, ktorá doposiaľ v ľudských dejinách nebola známa. V období nášho prechodu do nového milénia sa stáva Veľkým Dielom uskutočnenie prechodu z obdobia ľudskej devastácie Zeme do obdobia, keď ľudstvo bude pre planétu prítomné spôsobom, ktorý je pre oboch vzájomne prospešný. Táto historická zmena je niečo oveľa väčšie ako prechod z klasického obdobia Rímskej ríše do stredoveku alebo od stredoveku do čias moderného veku. Takýto prechod nemá historickú paralelu od obdobia geobiologického prechodu, ktorý sa odohral pred 67 miliónmi rokov, keď skončila doba dinosaurov a začal nový biologický vek. Takže prebúdzame sa do doby rozsiahleho zmätku v biologických štruktúrach planéty a v poriadku jej chodu. Ide o bezprecedentný prelom aj z toho hľadiska, že v priebehu jedného storočia sa etabloval nový typ komunikačného média, ktorý zasiahol všetkých. Tento fakt viedol k vytvoreniu globálnych informačných sietí, ktorých vplyvy sa dnes konfliktne stretajú v každom z nás. Nastala nová epocha vzájomne rýchlo interagujúcich kultúr, náboženských či svetonázorových prúdov, nadnárodných korporácií, ekonomických a finančných systémov, ktoré v reálnom čase ovplyvňujú všetkých členov svojich zoskupení a súčasne vzájomne na seba nepredvídateľne reagujú. Často – či už väčšinou? – je to len na základe toho, čo sa deje vo virtuálnom priestore, ktorý súčasne spája i rozdeľuje všetkých a to už aj na základe toho, že prestáva byť jasné, kedy ide o fakt a kedy o fikciu.

Avšak najhlbšia príčina súčasnej devastácie spočíva vo vedomí, ktoré nastolilo radikálnu diskontinuitu medzi ľudským spôsobom bytia a ostatnými spôsobmi a privlastnenie si všetkých práv človekom. Na iné ako ľudské spôsoby bytia sa hľadí ako na nižšie, resp. nemajúce žiadne práva. Sú reálne a majú hodnotu len cez ich využívanie človekom. V tomto kontexte ktokoľvek iný ako človek sa stáva úplne zraniteľným voči využívaniu človekom. Žiaľ, tento postoj je zdieľaný všetkými štyrmi základnými ustanovizňami, ktoré riadia ľudskú sféru: vládami, korporáciami, univerzitami a náboženstvami – politickými, ekonomickými, intelektuálnymi a náboženskými inštitúciami. Všetky štyri sú vedome alebo nevedome angažované v radikálnej diskontinuite medzi človekom a svetom mimo človeka a teda aj zodpovedné za ňu. Náprava tohto stavu nie je možná bez uvedomovania si, resp. priznania

[2] „Vesmírny koráb Zem“ – výraz známeho austrálskeho futuristu Petra Ellyarda z podtitulu jeho pedagogicky koncipovanej publikácie Ellyard, P. (2009) *Designing 2050 – Pathways to sustainable prosperity on spaceship earth*, evokuje obmedzenosť priestoru a možností, o ktoré sa všetci tu „na jednej lodi“ delíme.

dôsledkov takéhoto správania – nielen pre planétu, ale aj jej obyvateľov, ľudí. Globálne produkovanie dezorientovaného človeka, ktorý ako neznalý konzument vládne celému systému (lebo produkuje sa to, po čom je dopyt), nás nutne všetkých privádza do slepej uličky.

V skutočnosti jestvuje len jediná integrálna komunita Zeme, ktorá zahŕňa všetkých svojich členov, ktorí ju tvoria, ako ľudských, tak aj tých okrem človeka. V tejto komunite má každá bytosť plniť svoju vlastnú rolu, má svoju dôstojnosť a svoju vnútornú spontánnosť. Každá bytosť má svoj vlastný hlas. Každá bytosť hlása seba celému vesmíru. Každá bytosť vstupuje do spoločenstva s ostatnými bytiami. Táto schopnosť byť vo vzťahu s druhým, byť pre druhého prítomným, byť spontánnym v činnosti je schopnosťou, ktorá prináleží každej forme bytia naprieč celým vesmírom. Takže každá bytosť rovnako má právo na uznanie a úctu.

Ako ľudia máme právo na pokrm a prístrešie, ktoré potrebujeme. Máme právo na životný priestor. Ale nemáme právo zbavovať iné druhy ich vlastného životného priestoru. Nemáme právo zasahovať do ich migračných trás. Nemáme právo narúšať základné fungovanie biosystémov planéty. My nemôžeme vlastniť Zem alebo nejakú časť Zeme nijakým absolútnym spôsobom. My vlastníme tento „majetok“ v súlade s blahom „majetku“ a na osoh väčšej komunity, ako aj nás samých. V opačnom prípade svet okolo nás začne umierať. A zánik prostredia, ktorého sme my sami súčasťou, prichádzal naším vnútorným úpadkom a postupne sa stáva aj tým vonkajším.

Každým desaťročím v dvadsiatom storočí sa táto situácia zhoršovala s neslabnúcim nasadením produkovať zisk devastovaním planéty s nejasným prínosom pre ľudstvo. Veľké korporácie sa spojili tak, že len pár firemných zoskupení má teraz pod kontrolou rozsiahle územia Zeme. Imanie niekoľkých málo nadnárodných spoločností je rádovo na úrovni biliónov dolárov. Dnes, na počiatku tretieho tisícročia, vnímame rastúce znepokojenie z našej zodpovednosti – či skôr nezodpovednosti – voči generáciám, ktoré budú žiť v tomto 21. storočí.

Možno najcennejším dedičstvom, ktoré môžeme odovzdať budúcim generáciám, je vedomie Veľkého diela, ktoré je pred nimi: posunúť ľudský projekt z jeho devastujúceho ťaženia k ohľaduplnej prítomnosti. Potrebujeme im dať určité indície, ako by mali nasledujúce generácie plniť túto úlohu efektívnym spôsobom. O úspešnosti alebo zlyhaní ktoréhokoľvek historického veku rozhoduje miera, do akej vtedy žijúce spoločenstvá splnili alebo nesplnili špeciálnu rolu, do ktorej ich história postavila. Ani jeden vek nežije len sám pre seba. Každý vek má len to, čo dostal od predchádzajúcej generácie. Práve dnes je už zrejmé, že rôzne druhy života, pohoria a rieky, a dokonca aj samotné obrovské oceány, o ktorých sme si kedysi mysleli, že zostávajú nedotknuté vplyvom človeka, prežijú len v ich poškodenej a zranenej identite. Tento stav vážneho narušenia prírody ako celku je prepojený aj so vzťahom ľudí medzi sebou – na globálnej úrovni vojnovými konfliktmi, na lokálnej úrovni vzájomným odcudzením, potrebou nanovo budovať lokálne komunity, súdržnú spoločnosť s hodnotovým nastavením a zručnosťami, so záujmom o druhých, nenásilným riešením konfliktov, spoluprácou a spolužitím vo vzájomnom rešpekte. Ocitáme sa v role, ktorá nám bola „určená“ bez predchádzajúcej konzultácie s nami. Sme hodení do existencie s výzvou a rolou, ktorá je mimo akejkoľvek možnosti nášho výberu. Vznešenosť nášho života závisí od spôsobu, akým túto nám prisúdenú rolu pochopíme a akým angažovaním ju naplníme. Či sa nám podarí spojiť naše osobné ľudské dobrodružstvo a príbeh s väčšími osudmi Univerza.

Toto je príklad širšieho kontextu a rámca, ktorý umožňuje začať hovoriť o téme hodnoty, zmyslu a životného poslania každého z nás. Ak pedagóg odmietne rozmýšľať a hovoriť o širšom kontexte svojho života, v ktorom nachádza jeho zmysel, ocitne sa pred deťmi a mladými ľuďmi bez schopnosti pomôcť im prekonať pocit z absurdnosti a banality života. Dnes viac ako inokedy mladí ľudia očakávajú, že budeme s nimi hovoriť o tom, čo by mal človek so svojím životom urobiť, aby ho nepremárnil, ale skutočne zhodnotil a naplnil. Vzdelávanie bez hlbšieho uvažovania a chápania súvislostí sa stáva nemožným. Na druhej strane tu jestvuje určitý poriadok, ktorý nemožno mlčaním obísť a je treba ho pochopiť a rešpektovať, lebo nás udržuje. Preto uvažovať a hovoriť o hodnotách a o konzistentnosti nášho rozhodovania a konania s týmito hodnotami je v kontexte školy dôležité. Pedagógovia by mali deti a mladých ľudí inšpirovať v tom, ako nájsť to, za čo stojí každodenne žiť, čomu je hodné venovať naše úsilie a kde netreba ľutovať našu námahu.

Na základe spolupráce so zriaďovateľmi a riaditeľmi škôl, ale aj výsledkov diagnostík rozvojových potrieb škôl, ktoré sme od roku 2011 realizovali[3], môžeme povedať, že výrazná väčšina škôl na Slovensku pracuje s administratívnym mentálnym nastavením. To znamená, že školám chýba nadšený personál, ktorý by spájala – takáto alebo podobná – fascinujúca vízia a jasne pomenované veľké hodnoty, na dosahovaní ktorých by sa všetci spoločne podieľali. Deti veľmi jasne vnímajú každodenné frustrácie personálu takýchto škôl a mnohé chcú takto nastavenú kultúru školy, ktorej chýba jasný zmysel, zmeniť alebo zo školy utiecť. Takýmto školám chýba vedomie Veľkého diela a synergická spolupráca na ňom. Chýba im záujem a spoluúčasť miestnej komunity i spoločne prežívaná radosť zo zmysluplne investovaného úsilia, ktoré prináša svoje ovocie. Pedagógovia sú sústredení na plnenie povinností – čo odučiť, kedy prísť na hodinu, koho vyskúšať, kto robí problémy, ako udržať disciplínu, ako riešiť nepríjemné a nekompetentné zasahovanie rodičov do výchovy a vzdelávania detí (z pohľadu pedagógov); preťažujú deti a zo školy sa stáva balík problémov, ktoré všetkých frustrujú. Pedagógovia, deti, mladí ľudia i rodičia potrebujú reálnu inšpiráciu skutočne inak fungujúcej školy, ktorá by im umožnila vidieť, ako môže škola plniť svoje poslanie podstatne inak – zmysluplne a radostne.

Rolovo nevyvážené pedagogické kolektívy (chýbajú vzory rešpektovaných mužov) vytvárajú obyčajne systémy zamerané viac na poriadok (čo býva bližšie ženám)[4] ako na dobrodružstvo objavovania niečoho nového „na hranici chaosu“ (čo býva bližšie mužom), a dospievajúci chlapci nemajú pred očami schopných, vitálnych a morálne silných mladých mužov, s ktorými by boli na spoločnej výprave za niečím veľmi cenným, ale skôr stále „udržiavateľky poriadku“. Napriek takto formulovanej polarite priorít nemienime týmto postulovať klišé jednoznačných

[3] S účasťou viac ako tisíc respondentov pedagógov a približne 10 000 žiakov a rodičov.

[4] Na základe našej skúsenosti zo škôl môžeme povedať, že na ženy v riadiacich pozíciách sú postavené vyššie nároky ako na mužov. Voči učiteľke či riaditeľke ako žene si aj rodič dovolí viac ako voči mužovi. Súvisí to s postavením žien v našej spoločnosti. Preto ženy chcú, potrebujú, ale aj musia obyčajne viac obhajovať svoje schopnosti ako muži. A mať poriadok v škole a v jej administratíve sa chápe ako legitímny doklad toho, že žena v pozícii riaditeľky túto rolu zvláda.

preferencií mužov a opačných preferencií žien. Ale škola, ktorá funguje len administratívne – škola „bez duše“ – dnes deti a mladých ľudí bezpochyby ubíja.

Centrum obnovy miestnej komunity

Dnes je dôležitá komplexná starostlivosť o výchovu a vzdelávanie detí a mladých ľudí. Potrebná je jasná stratégia naštartovania sebarozvoja detí a mladých ľudí, ktorí majú v tejto dobe k dispozícii neporovnateľne bohatšie zdroje a možnosti poznávania sveta ako mali iné generácie, ale súčasne sú aj ochudobnené o kedysi prirodzené kontexty životom prekypujúceho bezprostredného okolia ako prameňov špecifického životného poznania. Ponechať všetko živelnosti nie je optimálne riešenie. Deti a mladí ľudia potrebujú orientáciu v obrovskej záplave ponúk a možností. Nové nastupujúce generácie budú zakrátko hospodármi tejto krajiny. Ak výsledkom ich vzdelávania v škole budú len známky a prijatie na školu a ich základnými hodnotovými prioritami zo školy budú „mysli na seba“, „snaž sa byť všade prvý“, „musíš sa vedieť akokoľvek (ak treba aj agresívne) presadiť“, táto krajina nemá pred sebou ani dlhú, ani ružovú budúcnosť. Ak škola nie je a nebude miestom získavania skúsenosti o tom, ako je možné spoločne vytvárať svet, v ktorom má každý možnosť rásť a byť obohacujúcim členom spoločenstva, kde a kedy sa to bude môcť mladý človek naučiť? Viaceré aspekty takéhoto chápania školy prepojenej so svetom „mimo školy“ už viac rokov prezentujú navrhovatelia a realizátori nových modelov vo vzdelávaní (napr. M. Fullan, P. Senge, K. Robinson, Y. Zhao, P. Sahlberg, P. Nair, A. Hargreaves, B. J. Caldwell, E. Morin, A. Montuori, T. J. Lovat a ďalší). Zvyšovanie vonkajšieho tlaku na dosiahnutie lepších merateľných výsledkov v testovaní je podľa nich skôr kontraproduktívne, lebo odvádza pozornosť od celkového rozvoja mladého človeka. Krajiny, ktoré to pochopili, dizajnujú systém svojho vzdelávania na základe komplexného prístupu, dlhodobých vízií a kvalitných a odborne spôsobilých pedagógov. Škola sama bez záujmu, pochopenia a angažovania sa miestnej komunity, ktorá považuje školu za svoju prirodzenú súčasť, nedokáže zabezpečiť naliehavo potrebnú komplexnú starostlivosť o rozvoj detí a mladých ľudí.

Žiaľ, takýto prístup a takéto zmobilizovanie miestnych komunít na Slovensku zatiaľ chýba. Chýba predstava kvalitného, plnohodnotného a komplexne pripravujúceho výchovno-vzdelávajúceho ekosystému (školy a sveta „mimo školy“), ktorý by reagoval na skutočné potreby a očakávania všetkých aktérov. Chýba všeobecne uznávaný koncept výchovy, vzdelávania a rozvoja, ktorý by bol atraktívny pre deti, mladých ľudí i dospelých. Takto komplexne nastavené učebné a rozvojové ekosystémy sú u nás výnimkou. Pre takéto koncepty školy nie sú vytvorené finančné podmienky ani administratívne štruktúry a projektové a grantové schémy, do ktorých by sa zmestili. Základným problémom však je, keď sa na miestnej úrovni dôsledne nerozmýšľa nad tým, akú pomoc a podporu na ceste svojho plnohodnotného rozvoja deti a mladí ľudia potrebujú. Vieme, že prechod k takémuto pohľadu a vytvorenie fungujúceho edukačného ekosystému je náročný. Ale treba to brať ako „výzvu“, ako sa vo svete všade okolo nás dnes hovorí. Preto ponúkame pomoc všetkým miestnym komunitám a zriaďovateľom škôl, aby vydanie sa na túto cestu nebolo blúdením, ale bolo efektívne a čím skôr začalo prinášať viditeľné výsledky.

Edukačná kultúra vitálnej školy

Ako sme už naznačili, jestvujú dva vzájomne sa vylučujúce pohľady na školu. Prvý je administratívny a druhý je organický. V prvom direktívne vládne administratíva, v druhom inšpirácie, zodpovednosť a spolupráca ľudí. V prvom sú dôležité postupy vypracované mimo školy, v druhom sa vychádza zo sebareflexie a z potrieb ľudí, ktorí sú organickou súčasťou tej-ktorej školy (vrátane detí a mladých ľudí). V prvom prípade je škola budovou, ktorej sa prispôsobujú ľudia. V druhom je škola živým organizmom komunikujúcich a spolupracujúcich autonómnych bytostí, ktoré prispôsobujú systém a štruktúry svojim potrebám.

Naša komunikácia so školami odhaľuje, že vo viac ako 90% škôl na Slovensku vládne administratívny model školy. Viac ako 90% škôl chýba vlastná duša – slobodne vyjadrovaná vlastná identita [5]. Prvá vec, o ktorú sa v rámci aktivít *Školského networku* usilujeme, je umožniť personálu škôl pochopiť samých seba. Prečo udržujú v existencii model školy, ktorý vlastne nikto nechce a ktorý neprináša očakávané výsledky? Ak školy zaťažené administratívou na takúto sebareflexiu nemajú čas, tak zostávajú v zajatí nefunkčného systému. Snažíme sa vytvoriť školám podmienky, aby pre ne malo zmysel začať uvažovať a hýbať sa dopredu – t.j. organicky rásť a urobiť zo školy „park života“[6], do ktorého by sa tlačili nielen deti, ale aj ich rodičia a mladí pedagógovia. Personálu škôl pomáhame dospieť cez sebareflexiu k spoločnej vízii a systematickej stratégii, aby dosiahli výchovnú synergiu s neporovnateľne lepšími učebnými a výchovnými výsledkami ako administratívne fungujúce školy. Všetkým pomáhame v ich profesionálnom raste. Je paradoxom, že vo väčšine škôl mienkotvorné osoby o takéto oslobodenie nemajú záujem, neveria v neho alebo vyjadrujú voči nemu takmer neprekonateľnú mieru skepsy či už ako riaditelia, alebo ako pedagógovia. Na príchod niekoho, kto im chce pomôcť, povedia: „Prečo neučíte? Poďte na moje miesto učiť, vyskúšajte to a budem sa pozerať, čo dokážete!“ Takýto postoj voči niekomu, kto im prichádza pomôcť dostať sa z neudržateľného stavu, je prinajmenšom absurdný.

Oslobodenie administratívne zviazanej školy začína uvedomením si skutočnosti, že pedagógovia i žiaci majú svoje predstavy, preferencie, špecifické potreby, ale súčasne aj právo spolu určovať spôsob fungovania celého systému vzdelávania. Ak ľudia spoločne neuvažujú a nekomunikujú o tom, ako žijú, ak nenavrhujú svoj svet podľa svojich potrieb, stávajú sa obeťami systému, ktorý navrhol pre nich niekto iný, kto nie je živou súčasťou tohto ich sveta a kto im – možno nechtiac – bráni v možnosti preberať zodpovednosť za to, čo robia. Takto fungujú neautonómne hierarchické inštitúcie. Ich ovládanie sa uskutočňuje predpisovaním

[5] Identita školy je viac ako jej profilácia smerom na športy alebo jazykovú, matematickú či inú oblasť vzdelávania. Identita predstavuje súbor kvalít a aktualizovaných hodnôt, ktoré členovia školskej komunity vytvárali spoločne a ktoré robia školu jedinečnou a nezameniteľnou s inou školou. Súčasťou identity školy je povedomie spolupatričnosti všetkých členov jej súčasnej komunity, ale aj naprieč generáciami jej predchádzajúcich absolventov.

[6] Odformalizovať školu a chápať ju ako komplex rôznych parkov (čo je nielen ústretovejšie voči deťom, ale aj z hľadiska novej edukačnej paradigmy výstižnejšie) navrhuje riaditeľka Spojenej školy v Poprade PaedDr. Viera Grohová.

povinného správania, kontrolou a určovaním kritérií hodnotenia výsledkov bez ohľadu na vyjadrované potreby subjektov.

Takýto model fungovania školy má svoje výhody: ľudia nemusia rozmýšľať, sú len vykonávateľmi, nie dizajnérmi činností, nenesú zásadnú zodpovednosť za to, čo robia. Ale tento model má aj nevýhody: zúžený priestor slobody, malú osobnú angažovanosť, malú pružnosť prispôsobiť sa novým podmienkam a rýchlym zmenám. Model školy ako továrne s nesamostatnými robotníkmi je však už dávno prekonaný. Preto si mnohí položili otázku, či má nejaký zmysel vychovávať novú generáciu v kultúre myslenia a práce, ktorá je už vo svete nových technológií a slobodného podnikania prekonaná. Žiaľ, dôkazy o takomto myslení v riadení školstva u nás sú prítomné v takmer každodenných vyjadreniach reprezentantov týchto inštitúcií – „hore“ sa nepremyslene (bez chápania širších súvislostí) rozhodne a „dole“ sa bude poslúchať, bude to kontrolované a budú sa vyvodzovať dôsledky voči tým, ktorí sa rozhodnutiu – ktoré je z ich pohľadu a v ich kontexte kontraproduktívne – nepodriadia. A pritom sa to robí s vedomím zachraňovania nášho školstva, čo je tragické.

Vitálnych – životaschopných ľudí láka a motivuje priestor, v ktorom môžu sami čosi slobodne skúmať, navrhovať a tvoriť. Deti a mladí ľudia chcú byť v kontakte s dospelými, ktorí vytvárajú niečo nové. Z tohto dôvodu je pre nich klasicky organizovaná škola väzením a prekážkou rozletu ich skúmajúceho a tvorivého ducha, ktorý je im prirodzený. Preto sme sa rozhodli hľadať spôsob premeny klasickej administratívne fungujúcej školy na školu, ktorá by dávala väčší priestor tvorivej slobode a zodpovednému skúmaniu, dizajnu a širšie chápanému podnikaniu (schopnosti realizovať so zapojením druhých akýkoľvek prospešný zámer). Záleží nám na tom, aby mali všetci v škole radosť z práce, pocit jej zmyslu a zažívali osobné naplnenie.

Rozhodnúť sa pre takúto kultúru vzdelávania predpokladá odvahu a chuť správať sa autonómne a niesť zodpovednosť za svoje konanie. Toto rozhodnutie však nemožno oddeliť od odhodlania pracovať na sebe, dôslednejšie rozmýšľať, vystaviť sa riziku omylu a od vôle získať schopnosť osobnej i kolektívnej sebareflexie. Takýto koncept života a prítomnosti vo svete sa nachádza v návrhu modelu rozvoja školy, ktorý ponúkame školám hľadajúcim komplexnejšie prístupy rozvoja školy. Je to pomoc a podpora pre tých, ktorí majú nielen vyššie pracovné ambície, ale chcú zažívať aj naplnenie z práce, ktorú vnímajú v kontexte Veľkého diela a chápu ju ako svoje poslanie.

Potreba vidieť školu v širšom životnom kontexte

Škola by mala slúžiť sebaobnove spoločenstva. K sebaobnove dochádza vtedy, keď jeho členovia dokážu: identifikovať a zabezpečiť svoje existenčné potreby; vytvárať funkčné a harmonické vzťahy; byť produktívni (dokážu udržať to, čo vytvorili); byť skúmaví a inovatívni (prekračujú svoje hranice); vytvárať priestor slobodného angažovania sa so spoločným zmyslom a hodnotami (spoločnú kultúru); nie sú v prostredí izolovaní, ale vytvárajú partnerské a vzájomne prospešné spojenectvá pre dosiahnutie cieľov, ktoré ich schopnosti presahujú (na miestnej úrovni sú prínosom pre druhých); sledovať dobro globálneho celku (prospievajú celku).

Sedem základných úrovní organizačného vedomia vitálneho ľudského spoločenstva, ktoré formuloval Richard Barrett (1998, 2006, 2010) vychádzajúc z Maslowovej hierarchie potrieb, určuje našu metodologickú optiku rozvoja školy. Prvé tri úrovne sú úrovne osobných potrieb a záujmov a ich centrom je naše „ja“ (prirodzené ego). Pre ich symbolické vyjadrenie sme si zvolili pôdu. Štvrtá úroveň je úrovňou obratu v zameraní nášho vedomia od ja smerom k potrebám druhých (ľudia sa zbavujú strachu o seba). Toto je úroveň zásadnej premeny spôsobu života a práce a symbolicky ich reprezentuje život prinášajúca voda. A zostávajúce tri úrovne tvoria oblasť spoločného dobra a ich centrom je spoločné „my“. Túto oblasť symbolicky vyjadruje život vegetácie s jej plodmi. Týmto úrovniam vedomia zodpovedajú úrovne hodnôt, ktoré si ľudia uvedomujú, ku ktorým sa hlásia a na základe ktorých sa rozhodujú a konajú. Vďaka takémuto modelu vitality a evolúcie nášho vedomia spojeného s hodnotami môžeme robiť diagnostiku dlhodobej udržateľnosti a životaschopnosti akéhokoľvek spoločenstva a teda aj školy[7].

Keďže škola je priestorom a časom prípravy na život, mala by byť obdobím rozširovania nášho vedomia a postupného identifikovania nových hodnôt[8]. Práve na zlyhanie v oblasti rozvoja nášho vedomia poukázal vo svojom manifeste The Great Work – Veľké dielo Thomas Berry (1999)[9]. Rozvoj vedomia náležania do širšej komunity by sa mal aj prispením školy prejavovať schopnosťou detí rozhodovať sa v konkrétnych životných situáciách pre to, čo prináša viac (vyššiu kvalitu) života všetkým. Preto kvalitná škola by mala mať kultúru, ktorá takémuto rastu jednotlivcov napomáha. Svet vysokých výkonov dosahovaných na úkor autonómnosti (samostatnosti v rozmýšľaní), bez ohľadu na druhých a pritom spojených a limitovaných strachom, túto požiadavku nenapĺňa.

Preto je pre školu dôležité, aby vedela zistiť a uvedomiť si, kde sa na ceste plnej vitality a rozvoja vedomia nachádza a na základe zistených skutočností dokázala navrhovať a uskutočňovať účinné intervencie. Schopnosť sebaobnovy (reziliencie) a zmobilizovania sa z vlastných vnútorných zdrojov robí školu autonómnou a dospelou. Aktéri takejto školy sa nemusia báť o získanie strateného spoločenského uznania, lebo vytvárajú svet prirodzeného spoločného rastu. Svet, ktorý je svojprávny, ktorý transformuje myslenie aj dospelých (rodičov) a kladie základy občianskej spoločnosti a na hlbšej reflexii založenej demokracie – čiže rozvíja schopnosti ľudí rozhodovať o svojom spoločnom živote.

---

[7] Výskumy R. Barretta v oblasti dlhodobej udržateľnosti organizácií viedli k objavu prítomnosti hodnôt takýchto organizácií na všetkých menovaných siedmich úrovniach vedomia. Akákoľvek forma zúženého vedomia organizácie (určitého zoskupenia ľudí sledujúceho cieľ) vedie k jej postupnému zániku.

[8] Myslíme najmä na vyššie rastové hodnoty v štádiu sebaaktualizácie v terminológii A. Maslowa.

[9] O téme nevyhnutnej zmeny v našom správaní voči svetu a prostrediu okolo nás publikovalo v posledných desaťročiach veľa ďalších mysliteľov, vedcov a autorov, na ktorých súhlasné citácie by zrejme nestačila jedna publikácia, ale vyžadovali by si možno celú edíciu publikácií. Pritom ide o autorov vychádzajúcich z rôznych myšlienkových a duchovných tradícií – kresťanských, židovských, východných, agnostických a pod. – ktorí dokážu spolu komunikovať, rešpektovať svoje odlišné východiská a spájajú ich kľúčové hodnoty.

Ako postupujeme na ceste ku kultúre vitálnej školy

Cesta rozvoja a sebaobnovy začína odvahou pozrieť sa na seba, aby sme zistili ako na tom sme z hľadiska vitality chápanej v jej plnom spektre spomenutých siedmich úrovní. Diagnostika hodnôt jednotlivcov, ktorí sú členmi nejakého spoločenstva, umožňuje zistiť úrovne zamerania kolektívneho vedomia, a teda zistiť mieru jeho dlhodobej vitality (udržateľnosti). Výsledok diagnostiky nám ukáže, z ktorých úrovní vedomia v našom živote pri riešení konkrétnych situácií vychádzame; ktoré úrovne nášho vedomia sú „preťažené“ (sme na ne fixovaní ako napr. zameranie len na výkon a na dosahovanie výsledkov alebo na nízke finančné ohodnotenie práce pedagóga); ktoré úrovne nevnímame, lebo unikajú našej pozornosti; na ktorých úrovniach vnímame limitujúce skutočnosti a pod.

Toto skúmanie robíme z troch odlišných pohľadov. 1. Z pohľadu zameraného na seba. 2. Z pohľadu zameraného na súčasnú školu. 3. Z pohľadu zameraného na školu, v ktorej by sme radi pracovali, resp. do ktorej by sme radi chodili. Vychádzanie z pohľadu na seba, teda z osobných hodnôt jednotlivca je dôležité preto, lebo je prejavom úcty k jedinečnosti každej osoby tým, že berieme do úvahy jej hodnoty. Tento prístup umožňuje vytvárať kultúru, ktorá dáva priestor hodnotám osôb. Naše osobné hodnoty sa vždy premietajú do toho, ako vidíme náš svet (a teda aj našu školu) a v akom svete by sme chceli žiť (čo tiež súvisí s predstavou školy, ktorá naplní naše očakávania).

Premena kultúry školy spočíva v tom, že systém fungovania školy upravujeme tak, aby umožňoval ľuďom žiť čo najviac z ich hodnôt. Toto konkrétne znamená, že ľuďom dávame možnosť podstatne viac sa vyjadrovať a ich názory a predstavy berieme do úvahy. Samozrejme, predpokladom takéhoto postupu je, aby sme do školy prijali správnych ľudí a boli vo vyššie uvedenom prístupe dôslední. Takto fungujúca škola umožňuje pedagógom i žiakom pociťovať naplnenie z práce, lebo to, čo sa v nej robí a ako sa robí, má pre nich zmysel a aj dopad na kvalitu ich života. Súčasne dáva ľuďom príležitosť hovoriť o tom, ako činnosti (spôsob fungovania) školy vidia a aké fungovanie by lepšie napĺňalo ich potreby a očakávania. Škola takouto kultúrou posilňuje rolu nielen svojich zamestnancov, ale aj vychováva dospievajúcich, ktorí na seba preberajú viac zodpovednosti. Prvým výsledkom takejto školy je, že ľudia v nej získavajú radosť z toho, čo robia, lebo tým zlepšujú svoj vlastný svet. Pri rozvoji školy postupujeme od zabezpečovania spodných úrovní smerom k zabezpečovaniu vyšších.

Napriek tomu, že proces takejto premeny kultúry školy je ľahko pochopiteľný, realizovať ho s ľahkosťou a s potrebným nadhľadom je náročné. Práve z tohto dôvodu – šetriť energiami a časom všetkých zamestnancov školy a jej vedenia – ponúkame školám podporu, ktorá zabezpečuje celému procesu ľahkosť a bezpečné dosahovanie vytýčených cieľov. Celý model diagnostiky a rozvoja bol navrhnutý a vylaďovaný tak, aby zodpovedal reálnym požiadavkám našich škôl a bol voči nim do krajnej miery ústretový a pre ne zrozumiteľný. Zmena sa dosahuje nie na základe toho, že od ľudí žiadame viac, ale na základe toho, že im dáme to, čo pre svoj život a prácu potrebujú!

Vydať sa na cestu premeny školy je pre riaditeľa spojené s vystavením sa veľkému riziku, že jeho úsilie nebude ani vítané, ani oceňované a s najväčšou pravdepodobnosťou sa mu postavia na odpor viacerí učitelia, rodičia, členovia inšpekcií, zriaďovateľ, prípadne riaditelia blízkych škôl... Toto nie sú dohady, ale je to krátky sumár výpovedí niekoľkých desiatok reálnych

riaditeľov z celého Slovenska, s ktorými sme mali možnosť v tomto období úzko spolupracovať. Práve z toho dôvodu – zotrvačnosti starého systému a bráneniu sa novému, neznámemu – sa snažíme poskytovať školám a ich zriaďovateľom podporu, ktorú v tejto dobe nevyhnutne potrebujú. Dnes sú potrební heroickí riaditelia, ale aj heroickí zriaďovatelia, ktorým viac záleží na dobre detí a budúcnosti regiónu či celej krajiny ako na ich vlastnej kariére a funkciách.

Mapovanie rozvojových potrieb školy

Čo ukazujú výsledky mapovania rozvojových potrieb škôl na Slovensku? Doterajšie inšpekčné metodiky sa neorientovali na identifikovanie vitálnych škôl, a preto ich o stave vnútorného systémového zdravia ani nedokážu informovať. Všímajú si predovšetkým formálne, pragmatické a z nášho pohľadu skôr okrajové stránky fungovania školy, na tieto poukazujú a ich kontrolujú a tým legitimizujú svoju dôležitosť. Systematická sebareflexia prebieha nanajvýš v organicky (nie administratívne) sa rozvíjajúcich školách. Vyslovujem uznanie všetkým inšpekčným pracovníkom, ktorí sa usilujú o partnerskejšie prístupy voči vedeniu rozmýšľajúcich a zodpovedne sa správajúcich škôl a snažia sa im preukázať na ceste ich rozvoja aj podporu, lebo spolupráca so školami v tejto oblasti nie je jednoduchá.

Súčasný školský systém nepodporuje a neoceňuje sebareflexiu v školách, a tým ani samostatnosť, autonómnosť a preberanie väčšej zodpovednosti za model fungovania školy. Väčšina pedagógov v školách potrebu autonómnosti a sebareflexie nechápe a neprejavuje o jej „zavedenie“ záujem[10]. Naša snaha pomôcť ľuďom pochopiť samých seba – vedeniu školy, pedagogickým kolektívom, deťom a mladým ľuďom v jednotlivých ročníkoch, chlapcom, dievčatám, rodičom i ďalším naráža často na zarážajúci nezáujem a mentalitu, v ktorej stretnutia pedagógov (porady) v živote školy predstavujú nutné zlo, ktoré chce mať každý čím skôr za sebou. Robiť pedagogický alebo didaktický dizajn (I. Jahnke, 2016) aktuálne relevantnej edukácie vyžaduje vnútorné nastavenie ľudí, ktorí vedia a chcú snívať, tvoriť niečo nové a originálne a neboja sa toho, že sa sami pri tom budú učiť a že ich každý pokus nebude úspešný. Mentálne nastavenie veľkej časti pedagógov, s ktorým sa väčšinou stretáme pri ponuke tréningov alebo vzdelávaní, je, „čo za to dostanem“. V reálnom živote ľudia platia za to, aby absolvovali odborný tréning, v školstve dospelí ľudia vďaka logike kreditov očakávajú, že za to „niečo dostanú“ – asi podobne ako deti za dobré známky. Nemali by byť ľudia odmeňovaní až za výsledky práce? Za vytvorenie optimálneho ekosystému vzdelávania, ktorý berie ohľad na potreby každého a umožňuje mu stať sa vlastným úsilím úspešným?

[10] Väčšina personálu škôl na Slovensku odmietla alebo ignoruje používanie nástrojov sebahodnotenia škôl, ktoré pripravila ŠŠI v r. 2012, lebo ich pochopila administratívne (byrokraticky) a nie rozvojovo (ako pomoc). Ako by ich mohla aj inak chápať, keď mentalita celého školstva je administratívna a nie je to mentalita autonómneho organického rastu (t.j. prenesenej zodpovednosti za chod školy, pre výkon ktorej sa poskytuje služba širokej a účinnej podpory zo strany tých, ktorí školám slúžia – to je obsahom samotného označenia na toto určenej inštitúcie termínom „ministerstvo“).

Pri porovnávaní rozdielov medzi organizačnými kultúrami jednotlivých škôl v oblasti hodnôt a potrieb sme zistili významné rozdiely aj medzi školami v rámci jednej lokality, v rovnakom sociálno-ekonomickom prostredí a u toho istého zriaďovateľa. Zásadným rozlišujúcim faktorom bol „len“ spôsob vedenia školy. Školu, ktorá sa pozitívne vynímala medzi školami z hľadiska organizačnej kultúry charakterizovali nasledujúce prvky:

- Činnosť školy bola založená na bezpečnom prostredí, otvorených vzťahoch a vzájomnom rešpektovaní sa, spoľahlivých pedagógoch (každý pozná a vykonáva svoje povinnosti/prácu najlepšie, ako vie), pokojnom vyučovaní (bez stresov) a učení sa, inteligentnom a dialogickom (nie direktívnom) vodcovstve.
- Učitelia dostali viac slobody, ako očakávali a pomáhalo sa im prekonať strach z preberania zodpovednosti a zo samostatného rozhodovania sa.
- Tento prístup viedol k tomu, že hodnoty učiteľov postupne prenikli do každodenného života školy a vytvorili kultúru spolupráce s mnohými priaznivými účinkami – vzniklo vedomie, že škola je „naša“ a všetci sme na „jednej lodi“.
- Učitelia našli energiu do práce a začali prejavovať záujem o pokračovanie v rozvoji tejto kultúry. Do školy prichádzali s radosťou a vyjadrovali podporu vedeniu školy, ktorému dôverovali. Boli vnímavejší na potreby žiakov a schopní uplatňovať personalizované učenie.
- Učitelia rástli osobne aj profesionálne z vnútorných motivácií (práca ich bavila) a zo školy sa stala vitálna učiaca sa komunita.
- Dobre naladeným učiteľom sa darilo vytvárať v triedach uvoľnené a radostné učebné prostredie.
- Žiaci s učiteľmi spolupracovali viac z vlastnej vôle ako z „donútenia“ a s výrazne menšou mierou nepohody (entropie).

Tri menej úspešné školy fungovali skôr administratívne a ich spôsob vedenia bol založený viac na kontrole ako na poskytovaní voľného priestoru pre rozvoj zamestnancov.

Školy z pohľadu žiakov

Na základe výsledkov diagnostík realizovaných na mnohých desiatkach základných škôl na Slovensku môžeme povedať, že pre takmer polovicu žiakov je dôležité dosiahnuť výborné výsledky a takmer tretina má svojich učiteľov rada. Priemerná úroveň zbytočne vynakladanej námahy (entropie) na školách je z pohľadu žiakov na úrovni 31%, čo znamená relatívne veľkú záťaž aj pre pedagógov. Jej najčastejšími prejavmi sú: nervozita pri odpovediach, príchod do školy v stave únavy, časté preťaženie domácimi úlohami. Na druhej strane najvýznamnejšími očakávaniami žiakov v súvise so zlepšením sú: zlepšiť vybavenie tried a školy, dostávať menej domácich úloh, byť menej prísne hodnoteným a doma si viac odpočinúť.

V súvise s osobnými hodnotami je približne 25% vnímavosti detí zameraných na oblasť spoločného dobra a približne 50% na oblasť osobných potrieb a záujmov. Deti v rôznych školách majú v osobných hodnotách porovnateľné hodnotové rozdelenie. Rozdiely medzi

modelmi fungovania jednotlivých škôl sú však z hľadiska hodnôt významné (napr. niektoré školy veľmi obmedzujú voľný pohyb žiakov počas prestávok). Podobne sú významné aj rozdiely vo vnímaní kvality podmienok na učenie medzi žiakmi jednotlivých škôl (napr. jestvujú veľké rozdiely v početnosti vyjadrenia „v škole mám dobré podmienky na učenie“ medzi školami). Tieto podmienky korelujú so subjektívnym vnímaním kvality vybavenia školy zo strany žiakov, t.j. ak majú žiaci v škole dobré podmienky na učenie, tak je škola z ich pohľadu aj dobre vybavená. Toto ich vnímanie školy sa však môže významne líšiť od toho, ako školu vnímajú pedagógovia, resp. dospelí, t.j. oni môžu školu vnímať ako dobre vybavenú, ale deti v tejto škole nevnímajú, že majú dobré podmienky na učenie.

V optimálne fungujúcich triednych komunitách prevažujú hodnoty: v našej triede sme dobrý kolektív, v triede si navzájom pomáhame, v škole mám dobré podmienky (na učenie), v škole býva často veselo/zábava, snažím sa správať (plniť si úlohy) zodpovedne, chcem dosiahnuť výborné výsledky, poznám svoje silné aj slabé stránky, väčšinu učiteľov mám rád, s učiteľmi si v podstate rozumiem, učím sa, lebo chcem vedieť viac, väčšina vyučovacích hodín je zaujímavá, zvyčajne dávam na hodinách pozor.

Optimálne fungujúce triedy spája: nízka entropia (premrhaná energia t.j. nízka miera potenciálne limitujúcich hodnôt); vysoká zhoda v hodnotách; veľa hodnôt v oblasti transformácie (slobody a zodpovednosti); primerané zastúpenie relačných hodnôt.[11]

V škole so zvýšenou mierou ťažkostí (entropie) prevažuje vnímanie školy z pohľadu žiakov charakterizované vyjadreniami: škola je pre mňa únavná, často mám veľa domácich úloh, musím robiť náročné projekty, pri odpovediach som nervózny, učenie mi nejde, zo školy mám stres alebo strach, na učenie sa neviem sústrediť. Všetky tieto hodnoty potenciálne limitujú výkony žiakov.

Výsledky diagnostík tiež potvrdzujú, že v oblasti spoločného dobra sú medzi triednymi kolektívmi veľké rozdiely a že niektoré školy sú ústretovejšie voči potrebám dievčat ako voči potrebám chlapcov.

Potenciálne limitujúce hodnoty, ktoré sa podieľajú na entropii školy, samozrejme, znižujú záujem rodiča dať svoje dieťa na danú školu. Preto by školám malo záležať na tom, aby poznali limity vlastnej školy a prekonávali a odstraňovali ich. Na druhej strane sme zistili aj to, že veľká časť rodičov sa rozhoduje pri voľbe školy pre svoje dieťa na základe povesti, akú škola má a nie na základe jej skutočnej schopnosti prispieť k rozvoju ich dieťaťa.

[11] V Barrettovej metodológii sa všetky hodnoty rozdeľujú do 4 kategórií: na individuálne (napr. mať voľný čas na zábavu), relačné (napr. cítiť sa bezpečne, nebyť šikanovaný), organizačné – školské (napr. v triede je nás veľmi veľa) a spoločenské (napr. spoznávať život a svet mimo školy).

Školy z pohľadu vedenia a pedagógov

Spolupráca so školami nám umožňuje vcelku jednoznačne prehlásiť, že riaditelia škôl zohrávajú rozhodujúcu úlohu v budovaní étosu a organizačnej kultúry školy. Iba autonómne osobnosti v riadiacej pozícii dokážu meniť koncept administratívne fungujúcej školy na školu rozvíjajúcu sa organicky a na základe spoluvytváranej vízie. Z hodnotového hľadiska jestvujú medzi vedeniami základných škôl veľké rozdiely.

Kultúra a systém fungovania školy, ktorej riaditeľ je sústredený na potreby svojho ega (napr. plat, uznanie, výkony), vyzerá podstatne odlišne ako u riaditeľa, ktorý dáva do popredia hodnoty v oblasti spoločného dobra a v súvise s ním (napr. slobodu a zodpovednosť, budovanie kolektívu, spoločenský prínos, dlhodobú víziu, službu atď.). Kým v prvom prípade zohrávajú u všetkých aktérov veľkú úlohu rôzne formy strachu, resp. koncentrácia na potreby ega, v druhom prípade strach ustupuje odhodlaniu a sebadôvere spoločne sa angažovať za dobro celku.

Medzi tým, ako vidí vedenie samé seba a tým, ako ho vidia druhí, môže byť veľký rozdiel. To isté platí aj o pohľade na školu. Preto je dôležité vytvoriť kultúru umožňujúcu časté prijímanie autentickej spätnej väzby. Inými slovami, náhlenie sa a preťaženie školám škodí. Je potrebné mať čas a často sa pýtať ľudí na to, ako veci vidia.

V pedagogických kolektívoch sa rýchlo udomácňuje konformita (nikto nechce vytŕčať), väčšina zaprie svoju originalitu a nespokojnosť (potlačenie seba) zvykne kompenzovať neadresnou kritikou a „frflaním“. Výsledky poukazujú na to, že pedagógovia potrebujú dostať viac možností vyjadriť a žiť svoje hodnoty a učiť sa navzájom sa rešpektovať, komunikovať a spolu rozmýšľať. Školy potrebujú vytvárať kultúru, v ktorej sa ľudia neboja o ťažkostiach hovoriť priamo a bez donášania.

Aj keď sú medzi modelmi fungovania jednotlivých škôl veľké rozdiely, pedagógovia väčšiny škôl majú spoločný problém – vnímajú zasahovanie rodičov do ich spôsobu práce a prístupu k deťom a považujú ho za neodborné. Časť tohto problému je spôsobená indisponovanosťou analyzovať v spoločnom dialógu s rodičmi príčiny vnímaných ťažkostí. Zmenilo sa totiž aj postavenie učiteľa a rodiča v spoločnosti. Ak v minulosti prichádzal rodič za „pánom“ učiteľom, dnes prichádza učiteľ pred „pána“ rodiča. Východiskom z tejto situácie je začať hovoriť viac o hodnotách, na ktorých obe strany svoje predstavy o kvalite vzdelávania i výchovy zakladajú. Inými slovami povedané, pedagógovia potrebujú pomoc, aby prekonali pocit ohrozenia, opustili pozície sebaobrany, prestali sa vyhovárať na iných a začali uplatňovať svoju slobodu a ambíciu rásť cez autonómny edukačný dizajn. Až takéto naštartovanie pedagogických kolektívov otvára cestu k zmysluplným inováciám a skutočnému rozvoju škôl, o ktoré aj konštruktívne kritickým rodičom žiakov ide.

Celkovo sa v školách najviac energie spotrebúva na zvládnutie výchovno-vzdelávacích procesov a dosahovanie požadovaných výsledkov. Povedané inými slovami, pedagógovia väčšinou používajú systém vytvárania tlaku na žiaka (množstvom úloh a zadaní, formou skúšania, nárokmi na výkony a pod.). Systém pomoci žiakovi od začiatku preberať zodpovednosť za svoje výsledky sa uplatňuje málo. Myslíme si, že pri vynáraní sa ťažkostí v učení sa žiakov je potrebné klásť si hlbšie otázky a hľadať viac príčiny ako len vinníkov. Sú naše požiadavky na deti primerané a dobre nastavené? Táto otázka je relevantná rovnako

pre pedagógov i rodičov. Nemali by sme medzi deťmi diferencovať? Nemali by sme tým deťom, ktoré to potrebujú, od 1. ročníka poskytovať účinnejšiu podporu, aby prestali zaostávať? Vynárajú sa však ďalšie otázky: Sú na škole pedagógovia primerane pripravení zvládnuť ťažkosti v špecifických oblastiach? Všímajú si pedagógovia potreby detí? Neprehliadajú kvôli svojim neuspokojeným potrebám potreby detí? „Produkovať" deti s odporom k sebarozvoju by znamenalo väčšiu spoločenskú, hospodársku a ekonomickú škodu ako zisk.

Očakávania rodičov vo vzťahu k škole sa zameriavajú hlavne na sebarozvoj detí a pedagógov (viac ako 20%) a vedenie detí k tomu, aby sa v škole učili dosahovať spoločné dobro (viac ako 35%). V ďalších očakávaniach rodičov je menšia zhoda.

Deti, rodičia i učitelia vo väčšine našich škôl (v rámci nášho prieskumu) si najviac želajú práve zlepšenie prostredia a investovanie do vybavenia škôl, aby prostredie škôl bolo ľudsky dôstojné a povznášajúce. Samozrejme, okrem toho rodičia očakávajú aj to, aby sa učitelia zaujímali o ich deti, aby v škole prebiehali inovácie, aby sa celkovo veci zlepšovali, škola bola viac prepojená so životom, deti dostávali psychickú podporu v učení. Niektorí rodičia si začali uvedomovať, že ich deťom vlastne chýbajú zdravé mužské vzory (pomer počtu mužov ku ženám medzi pedagógmi na druhom stupni ZŠ je približne 1:6). Absencia mužov pedagógov vytvára z našich škôl svety, v ktorých sa zvlášť dospievajúci chlapci necítia doma. Tieto svety s potlačovanou maskulinitou (zdravou mužskosťou) sú v presnom protiklade k prehnane maskulínnemu charakteru vonkajšieho sveta (v ktorom sa poväčšine presadzujú muži).

Celkovo však 9/10 rodičov neprejavuje o účasť na rozvoji školy záujem. Toto ich správanie možno vysvetliť na základe niekoľkých faktov. Najprv je to pretrvávajúca slovenská tradícia nechať školu robiť si svoju prácu a veľmi sa jej do toho nemiešať v zmysle „o školu sa má starať štát". Potom je to zaneprázdnenosť súčasných rodičov vlastnými problémami a starosťami v oblasti zabezpečenia rodinného i profesionálneho života. A nakoniec je to aj pragmatická opatrnosť miešať sa do záležitostí školy, aby sa to neobrátilo proti ich dieťaťu. Rodičom nezáleží až tak na škole, ako na ich dieťati. Školou chcú byť čo najmenej zaťažovaní. V prípade vnímania porušenia nejakého ich práva alebo práva ich dieťaťa zo strany pedagóga je nie málo rodičov schopných ísť do takej konfrontácie, pri ktorej sa pedagóg cíti ohrozený. Pre postupné prekonávanie tohto stavu prehliadania školy zo strany väčšiny rodičov je potrebné, aby škola s rodičmi viac komunikovala o svojich zámeroch a prístupoch a prezentovala im svoj koncept výchovy a vzdelávania na úrovni ich možností pochopenia pre dosiahnutie lepšej súčinnosti a spolupráce. Ak rodičia nájdu vo vedení a v personáli školy inteligentných a rovnocenných partnerov, budú viac otvorení zapojiť sa podľa svojich možností do jej rozvoja. Toto môže znamenať pre školu obrovský prínos, ale škola si potrebuje disponovaných rodičov najprv získať.

Otázkou zostáva, či má dnes riaditeľ/riaditeľka možnosť vytvárať kultúru výchovy a vzdelávania v škole, ktorá by vnímala žiaka celostne a venovala by pozornosť všetkým oblastiam jeho rozvoja. V súčasných podmienkach vytvoriť takýto model školy je nesmierne náročné, lebo hoci riaditeľ je určovateľom typu kultúry a spôsobu jej fungovania, tak zo strany okolia a spoločnosti má obyčajne len veľmi malú podporu. Úloha spravovať školu ho zamestnáva agendou, ktorá robí z neho obyčajne všetko možné len nie navrhovateľa výchovného a vzdelávacieho modelu vo svojej škole. Riaditeľ rieši právne otázky, študuje legislatívu, hľadá zdroje, optimalizuje ekonomické a hospodárske fungovanie školy, rieši havárie i verejné obstarávanie, cez projekty zabezpečuje nové technológie, prijíma a prepúšťa

nových učiteľov... jednoducho je manažérom, ktorý, aby so školou prežil, potrebuje nielen množstvo spoľahlivých spolupracovníkov, ale ľudí schopných samostatne konať a rozhodovať sa. Má ich?

Ale pre rozkvet školy je aj toto ešte málo. Ak má dnes škola deti pripravovať na život, nový koncept školy potrebuje podporu celej miestnej komunity. Prakash Nair (z Fielding Nair International), svetovo známy dizajnér škôl, ktoré sú ústretové voči potrebám detí i miestnych komunít, hovorí, že školy sú v procese komplexného edukačného redizajnu metód práce i prostredia preto, lebo už na ne nepozeráme ako na budovy, ale sústreďujeme sa na to, čomu má ich zariadenie slúžiť – podporovať učebné modality 21. storočia, t.j. aby školy slúžili ako komunitné centrá, posilňovali spojenie medzi sektorom vzdelávania a sektorom podnikania, vytvárali fórum kontinuálneho vzdelávania, podporovali výskum, boli partnerom inštitúcií vyššieho vzdelávania atď. Takto účelovo stavané (prestavované) školy nebudú takmer nikdy vyzerať ako tradičné školy a nebudú tak vnímané, lebo sa pri nich nevychádza z predpokladu, že základnými stavebnými kameňmi školy sú triedy a chodby, ale pestré a vitálne učiace sa komunity (P. P. Li et al., 2005).

Aj na základe našej spolupráce so školami musíme povedať, že budovať širšiu komunitu školy bez vonkajšej podpory a facilitácie je prakticky nemožné. Práve preto sme naše úsilie zamerali na podporu vytvárania takýchto komunít aj formou akreditovaného vzdelávacieho programu pre riadiacich pracovníkov škôl a školských zariadení – „Kompetencie na dosiahnutie výchovnej synergie v škole a školskom zariadení“ (L. Baranyai, M. Hubač, 2014). Tento program absolvovalo od roku 2014 viac ako 50 riadiacich pracovníkov škôl a školských zariadení, ktorí ocenili jeho inovačný prínos v oblasti vedenia školy ako širšej komunity vzájomne spolupracujúcich aktérov. Dnešná škola pre svoje optimálne fungovanie potrebuje nielen etablovať vnútornú kultúru spolupráce, ale aj podporu edukačného ekosystému, to znamená širšieho zoskupenia aktérov vlády, verejnej správy, civilnej spoločnosti a súkromného sektora, ktorí by pozitívne vplývali na výchovu a vzdelávanie detí a mladých ľudí v kontexte danej školy. Synergický efekt takéhoto mixu formálnych a neformálnych učebných príležitostí pre deti a mladých ľudí sa dostaví vtedy, keď ich s nadhľadom a rozvahou vedená škola dokáže navzájom strategicky prepájať.

Odvaha nielen učiť, ale aj učiť sa

Vždy je veľkou výhrou obce, mesta, regiónu, ak môže zveriť starostlivosť o dospievajúcu generáciu morálne čistým, duchovne vyspelým a intelektuálne zdatným osobnostiam a to bez ohľadu na to, či ide o štátnu, súkromnú alebo cirkevnú školu. Stretnutie s osobnosťami zanechá na dospievajúcich nezmazateľné pozitívne stopy na celý život. Ak sa niekto s nadšením celý život venuje oblasti komplexného rozvoja detí a mladých ľudí, tak sa obyčajne ľahko nevzdáva. Odpoveď na problém „to sa u nás nedá“ pre neho neexistuje. Nemieni rezignovať na presvedčenie, že svet, v ktorom majú títo ľudia žiť, si majú dizajnovať sami (s potrebnou prípravou a podporou). Preto sme v Školskom networku za autonómny rozvoj škôl. V prvom rade ľudia v škole majú rozmýšľať nad tým, čo deti a mladí ľudia potrebujú, odpovedať na tieto potreby, navrhovať optimálny model vzdelávania a reflektovať i hodnotiť svoju prácu. Iste, potrebujú k tomu množstvo poskytovateľov podporných služieb, ktorí im pomáhajú

v navigácii v univerze vzdelávania, ale poskytovatelia týchto služieb nerozhodujú za nich. Ľudia v škole sa potrebujú učiť rozmýšľať, stanovovať svoje priority a presvedčivo a jasne definovať požiadavky optimálneho fungovania ich školy smerom k lokálnej komunite i k celej spoločnosti. Pre etablovanie takto chápanej autonómnosti v škole potrebujú pochopiteľne aj finančné prostriedky a slobodu podľa potrieb s nimi nakladať.

Počas našej služby školám sme spoznali viacero riaditeľov, ktorí sa odhodlali ísť do rizika vytvárania nového modelu školy aj bez záruky, že sa im podarí zmobilizovať ľudí pre sformulovanie a realizovanie nových vízií. Ťažiskovou otázkou v tomto procese nie sú peniaze, ktoré školám chýbajú, ale to, či si toto úsilie všimnú rodičia, či ponúknu to najlepšie, čo majú – najmä svoje mentálne, morálne a profesijné schopnosti – pre plný rozvoj svojich detí. Školy sú priestorom, kde sa môže zmobilizovať občianska spoločnosť. Ako? Tak, že rodičia využijú možnosť komunikovať so školou, zvlášť vtedy, keď im dá škola priestor vyjadriť sa. A potom aj tak, že sa budú zasadzovať o to, aby boli v škole a vo vedení škôl správni ľudia a aby bola škola prepojená viac so životom aj cez nich – rodičov, aby im záležalo nielen na známkach a výsledkoch testov ich detí, ale aj na ich celostnom rozvoji. Aby deti a mladí ľudia neboli paralyzovaní strachom z neúspechu, ale boli schopní a disponovaní rásť, tešiť sa zo spoločných úspechov a vnímať potreby druhých a učiť sa odpovedať na ne. Na tomto bude stáť ich ďalší úspešný život.

Pre podporu takýchto riešení Slovensko potrebuje zriaďovateľov, ktorí sa rozhodnú investovať do zvyšovania úrovne miestneho vzdelávania, lebo vidia, ako vzdelávanie súvisí s rozvojom či úpadkom a vyľudňovaním ich miest a regiónov. Slovensko potrebuje zriaďovateľov odhodlaných zasadzovať sa o vytvorenie potrebných podmienok pre vytváranie edukačných ekosystémov v rozsahu svojich možností a schopných prepájať školy aj s podnikateľským sektorom. Školský network sa snaží v tomto zámere zriaďovateľom a riaditeľom škôl poskytnúť podporu a sprostredkovať kontakty na poskytovateľov relevantných služieb – architektonických, dizajnových, právnych, vzdelávacích, technologických, projektových, a to nielen u nás, ale i v zahraničí.

Od učiteľov spoločnosť očakáva, že budú špičkovými odborníkmi v oblasti znalostného rozvoja a znalostných vied (E. Cheng, 2015), ktorí vedia pomáhať ľuďom objavovať cestu optimálneho sebavzdelávania. Učiteľa s ambíciou naplniť toto očakávanie si dnes nevieme predstaviť bez vysokého morálneho kreditu, náročnosti na seba, rozvoja potrebných praktických zručností, ale ani bez prirodzene nadobúdaného spoločenského uznania na základe profesionality. Preto je potrebné investovanie do pedagógov a vzdelávania chápať ako investovanie do dizajnu našej budúcnosti. Peter Ellyard, austrálsky futurista, stratég a spisovateľ, dáva výstižnú indíciu ohľadom povahy socializácie všetkým tým, ktorí majú prevziať zodpovednosť za spoločnú budúcnosť: „Budúcnosť nie je nejakým miestom, na ktoré sa uberáme, ale miestom, ktoré vytvárame. Cesty k nemu sa nenachádzajú, ale razia; a ich budovanie mení súčasne staviteľa aj destináciu.“ (F. Crawford, 1989). Svojmu známemu dielu Designing 2050 (2009) dal inšpirujúci podnadpis: „Vyšliapané chodníky k udržateľnej prosperite na kozmickom korábe Zem“.

Takéto myslenie a imaginácia otvárajú obzory pedagóga a kladú ho do centra súčasného diania ako navigátora v priestore hľadania širších „celoplanetárnych“ (E. Morin, 1999) súvislostí a najmä celkového zmyslu. Informačné a komunikačné technológie menia súčasnú civilizáciu v mnohých oblastiach a vyžadujú inteligentné a prezieravé prístupy pri ich

využívaní, lebo samy osebe nezlepšujú náš svet ani nerobia ľudí navzájom bližšími, len ľahšie dosiahnuteľnými. Preto gramotnosť v oblasti spoločenskej komunikácie, spolužitia a tvorivej spolupráce rozvíjaná v kultúre škôl – čiže socializačný rozmer školy – zohráva zásadne dôležitú úlohu. A my sme tu práve preto, aby sme spolu s deťmi a mladými ľuďmi neboli divákmi sveta, ale jeho novými dizajnérmi a konštruktérmi. Školy dnes pre vytvorenie dlho očakávaného edukačného ekosystému potrebujú spoluprácu tých najschopnejších ľudí, ktorých máme nielen v našej krajine, ale aj za jej hranicami. Potrebujú priestor na slobodnú spoluprácu v sieťach s tými najlepšími – s tými, ktorí im môžu dať najviac na ich ceste k inkluzívne chápanej úspešnosti a ktoré im môžu pomôcť rásť.

Školský network dnes takýchto partnerov a kolegov na svetovej úrovni má, komunikuje a spolupracuje s nimi. Je to napr. fínska spoločnosť FINPEDA (*www.finpeda.fi*) s jej riaditeľom Pasi Mattilom ponúkajúca komplexné riešenia transformácie škôl. Ďalej iniciatíva The Common Ground Collaborative (*www.thecgcproject.org*) realizovaná networkovým lídrom transformácie najlepšie zabezpečených škôl s centrom v International School of Brussels, ktorej program inicioval Kevin Bartlett. A je to aj model úplne redizajnovaného vzdelávania v novom type učebných prostredí v inkluzívnej laboratórnej škole P. K. Yonge Research Developomental Research School v Gainesville (*www.pkyonge.ufl.edu*) na Floride, ktorú vedie Lynda Hayes. Samozrejme, je tu veľa ďalších partnerov, ktorí prichádzajú s novými riešeniami na svetovej úrovni. Potešiteľné je však to, že takýchto lídrov sme našli aj u nás na Slovensku. Patrí medzi nich napr. Spojená škola v Poprade, ktorá už veľa rokov pracuje na koncepte radostnej a rozvoju otvorenej školy, ktorej pomáhame sledovať potreby a očakávania všetkých aktérov školy – najmä pedagógov, detí, mladých ľudí a ich rodičov. Spontánne sa stala inšpirátorom rozvoja desiatok škôl na Slovensku, ale aj v zahraničí. Pasi Mattila ju pri jej návšteve v súvise s jej prístupmi a atmosférou nazval „najjužnejšou z fínskych škôl“.

Školský network investoval do oblasti rozvoja škôl prostredníctvom svojich služieb a sieťovania relevantných subjektov veľmi veľa energie. Pri pohľade na desiatky školských kolektívov, ktorým sa dlhodobo venujeme, veríme, že táto investícia nebude zbytočná. Sme tu pre autonómny rozvoj škôl a školských zariadení s ambíciou byť na „svetovej úrovni“ pre dobro našich detí, ale aj lepšiu budúcnosť našej krajiny. Radi vstupujeme do kontaktu s každým, kto prejaví o naše služby a spoluprácu s nami záujem, lebo vieme, že ten, kto sa dnes na Slovensku podujíma pozdvihnúť svoju školu, si zasluhuje veľké uznanie. Súčasne však potrebuje aj systém širokej podpory, ktorú ochotne poskytneme tým, ktorí nás oslovia a prejavia nám dôveru.

Naše úsilie predložiť komplexný projektový zámer, ktorého cieľom je prispieť k naštartovaniu systémových zmien v našom školstve a ktorý by tieto aktivity financoval, nebolo zatiaľ úspešné. Myslíme si, že administratívna mentalita a vytvorené štruktúry a schémy v našom školstve, vrátane samotného ministerstva školstva ako jeho riadiaceho orgánu, sú neraz v priamom konflikte s možnosťou realizovania nevyhnutných zmien tak, ako ich navrhujú ľudia z terénu. Spájame totiž zmeny v pedagogických a didaktických prístupoch s manažmentom školy, technológiami, priestorovým dizajnom, prípravou pedagógov, mediálnym prezentovaním školy, budovaním lokálnej komunity okolo školy i jej prepojením so svetom práce a podnikania. Z nášho pohľadu rádovo miliardové „záplaty“ na jednotlivé oblasti bez vzťahu k celému systému svoje ovocie už roky neprinášajú a pritom by na dosiahnutie skutočných zmien stačilo oveľa menej – spolupracovať s tými, ktorí vidia ďalej a pracovať systémovo. Uvítali by sme preto priame stretnutia autorov komplexných

projektových zámerov s členmi komisií, ktoré projekty schvaľujú, aby tu bola možnosť obhajovať návrhy systémových zmien a spôsob ich realizácie, ktoré sú zatiaľ odmietané, pretože presahujú mentalitu administratívnych prístupov, programov a schém. Otvorením takejto možnosti by všetci tí, ktorí sa o niečo usilujú, dostali signál, že rozmýšľať v širších súvislostiach o našom školstve a prichádzať s progresívnymi a reálnymi návrhmi sa aj na Slovensku dá, cení a oplatí.

Literatúra

Baranyai, L. (2008) *Príprava stretnutí a itinerárov*. Bratislava: DOMKA – Združenie saleziánskej mládeže.

Baranyai L., Strečková, A. et al. (2009) *Bohatstvo kresťanstva (školiteľ), Stretnutie s Tajomstvom a prameňom Života. Manuál pre 1. kurz Školy pre animátorov.* Bratislava: DOMKA – Združenie saleziánskej mládeže.

Baranyai L., Strečková, A. et al. (2010) *Mladí a ich vyzrievanie (školiteľ), Dynamika vývinu chlapcov a dievčat. Manuál pre 2. kurz Školy pre animátorov*. Bratislava: DOMKA – Združenie saleziánskej mládeže.

Baranyai L., Strečková, A. et al. (2009) *Kultúra a umenie výchovy (školiteľ), Preventívny systém. Manuál pre 3. kurz Školy pre animátorov*. Bratislava: DOMKA – Združenie saleziánskej mládeže.

Baranyai L., Strečková, A. et al. (2010) *Stretanie sa s človekom (školiteľ), Komunikácia. Manuál pre 4. kurz Školy pre animátorov*. Bratislava: DOMKA – Združenie saleziánskej mládeže.

Baranyai L., Strečková, A. et al. (2009) *Animácia skupín (školiteľ), Dynamika skupín. Manuál pre 5. kurz Školy pre animátorov*. Bratislava : DOMKA – Združenie saleziánskej mládeže.

Baranyai, L. (2009) *Vidieť a bežať*. In Strečková, A. et al. *Cesty zrenia: život online: Chlapci*. Bratislava: Domka – združenie selaziánskej mládeže.

Baranyai, L., Hubač, M. (2014) *Kompetencie na dosiahnutie výchovnej synergie v škole a v školskom zariadení*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Barrett, R. (1998) *Liberating the Corporate Soul: Building a Visionary Organization*. USA: Elsevier Inc.

Barrett, R. (2006) *Building a Values-Driven Organization: A Whole System Approach to Cultural Transformation*. USA: Elsevier Inc.

Barrett, R. (2010) *The New Leadership Paradigm: Leading Self, Leading Others, Leading an Organization, Leading in Society*. USA: The Values Center.

Berry, T. (1999) *The Great Work – Our Way into the Future*. New York: Three Rivers Press.

Brown, J. L., Moffett, C. (1999) *A Hero's Journey*. USA: ASCD.

Caldwell, B., Spinks, J. (2013) *The self-transforming school*. New York: Routledge.

Cheng, E. C. K. (2015) *Knowledge Management for School Education*. Sinngapore/Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer.

Crawford, F. (1989) *Educating for Practice: Bringing thought and action together. Proceeding of the Qualitative Research Conference*. Curtin University, Bentley, Western Australia.

De Raadt, V. (2002) *Ethics and Sustainable Community Design*. USA: Universal Publishers.

Ellyard, P. (2009) *Designing 2050 – Pathways to sustainable prosperity on spaceship earth*. UK: Lulu Enterprises.

Greger, D., Černý, K. (2007) *Společnost, vědění a kurikulum budoucnosti*. In: *Kurikulum v proměnách školy* Praha: Univerzita Karlova. Dostupné na: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007_01.pdf

Hamston, J. et al. (2010) *Giving Voice to the Impacts of Values Education – The Final Report of theValues in Action Schools Project*. Carlton South Victoria: Education Services Australia.

Handy, C. (1998) *Finding Sense in Uncertainty. In: Rethink the Future*. London: Nicholas Brealey Publishing Limited.

Hargreaves, A., Fullan, M. (2012) *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New Yorkand and Ontario: Teachers College Press.

Hawkes, N. (2010) *Values Education and the National Curriculum in England.* In: *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. Dordrecht/Heidelberg/ London/New York: Springer.

Hawkes, N. (2008) *A Quiet Revolution: placing positive values at the heart of the curriculum*.

Jahnke, I. (2016) *Digital Didactical Designs – Teaching and Learning in Cross Action Spaces*. New York/London: Routledge.

Kokavcová, D. (2011) *Nová paradigma znalostného manažmentu*. Bratislava: Iura Edition.

Kol. autorov. (2009) *Cesty zrenia – chlapci*: Vidieť a bežať (10-12 r.); Povstať a bojovať (12-14 r.); Odísť, objavovať a nebyť sám (14-16 r.); Putovať s vlastnou tvárou (16-18 r.); Vstupovať do zväzkov života (18-25 r.). Bratislava: DOMKA – Združenie saleziánskej mládeže.

Kol. autorov. (2010) : *Cesty zrenia – dievčatá*: Behom cez lúku sveta (10-12 r.); Prejdeš ohňom (12-14 r.); Zastavíš sa pred výkladom (14-16 r.); V dialógu so srdcom (16-18 r.); Vstupovať do zväzkov života (18-25 r.). Bratislava: DOMKA – Združenie saleziánskej mládeže.

Kol. autorov. (2012) *Model sebahodnotenia práce školy*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia.

Li, P. P. et al. (2005) *"Creating 21st Century Learning Environments"*, PEB Exchange, Programme on Educational Building, 2005/10, OECD Publishing. Dostupné na: http://dx.doi.org/10.1787/558676471016

Lovat, T. et al. (2009) *Project to test and measure the impact of values education on student effects and school ambience*. Report for the Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR) by The University of Newcastle. Canberra: DEEWR. Dostupné na: http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/Project_to_Test_and_Measure_the_Impact_of_Values_Education.pdf

Mattila, P., Silander, P. (2015) *How To Create The School Of The Future – Revolutionary thinking and design from Finland*. University of Oulu: Center for Internet Excellence.

Morin, E. (1999) *Seven complex lessons in education for the future*. UNESCO publishing.

Morin, E. (2008) *On complexity*. New Jersey: Hampton Press.

Morin, E., Ciurana, E. R., Motta, R. D. (2006) *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Editorial GEDISA.

Nair, P., Fielding, R. (2013) *The Language of School Design: Design Patterns for 21st Century Schools*. USA: Designshare, Inc.

Sahlberg, P. (2011) *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York/London: Teachers College, Columbia University.

SAV. (2010) *Stratégia rozvoja slovenskej spoločnosti*. Bratislava: Veda.

Senge, P. M. (2010) *Education for an Interdependent World: Developing Systems Citizens*. In: *Second International Handbook of Educational Change*. New York: Springer.

Skalková, J. (2004) *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido.

Zhao, Y. (2012) *World Class Learners: Educating Creative and Entrepreneurial Students*. London: SAGE.

Zhao, Y. (2015) *The Take-Action Guide to World Class Learners Book 1: How to Make Personalization and Student Autonomy Happen*. London: SAGE.

Zhao, Y. (2016) *The Take-Action Guide to World Class Learners Book 2: How to "Make" Product-Oriented Learning Happen*. London: SAGE.

Zhao, Y. (2016) *The Take-Action Guide to World Class Learners Book 3: How to Create a Campus Without Borders. Corwin*. London: SAGE.

Zmena v škole – aby tí, čo chcú, vedeli a tí, čo vedia, mohli

Tatiana Piovarčiová

Efektívne učenie v škole

Iste si dokážete predstaviť predškolákov, ktorí sa s radosťou chystajú prvý raz do školy. Ako dlho trvá táto radosť? Pár hodín, dní, niekoľko týždňov, na prvom stupni či dlhšie? Odpovede sa rôznia.

Učenie je prirodzeným mechanizmom, ktorý nám pomáha prežiť, pochopiť niečo nové, porozumieť súvislostiam. Väčšinou sa spája s príjemnými pocitmi. Učenie v škole sa však pre mnoho detí prepojí s negatívnymi pocitmi. Narastá nezáujem o učenie aj množstvo nezamestnaných mladých ľudí. V týchto súvislostiach si môžeme položiť viacero otázok: Čo nás k učeniu prirodzene poháňa? Čo vieme z biológie učenia o mozgu? Čo nám pri učení pomáha? Aké sú druhy ohrození blokujúce učenie? Aké základné podmienky podporujú efektívnosť učenia?

Pochopenie podstaty efektívnosti učenia, jeho princípov, môže pomôcť uviesť do života škôl príklady dobrej praxe metodiky vyučovania v školách. Aby viaceré školy vychovali absolventov, ktorí nedisponujú len potrebnými vedomosťami, ale aj schopnosťami, ktoré požadujú zamestnávatelia: zodpovednosť, kreativita, flexibilita, schopnosť hovoriť a konať s rešpektom v rozmanitom, rôznorodom svete, spolupracovať na riešení problémov, viesť dialóg, nielen diskutovať, orientovať sa v záplave informácií a neželaných správaní, byť trpezlivý a vytrvalý aj v tejto zrýchlenej dobe.

Čo nás poháňa k učeniu

V 60-tych a 80-tych rokoch minulého storočia prebehla explózia výskumov v oblasti skúmania mozgu, biológie, psychológie učenia. Získali sme viaceré nástroje na hlbšie porozumenie ľudského správania. Patria k nim aj teórie ľudských potrieb (napr. Glasserova, Deci/Ryanova, Maslowova pyramída základných ľudských potrieb). Práve uspokojovanie základných, biologicky, evolučne podmienených potrieb nás v živote poháňa k činnosti. Naše pocity nás priebežne informujú, či sa tak deje, alebo nie.

Učenie sa v škole súvisí hlavne s potrebou sebarealizácie, ktorá je umiestnená v Maslovovej pyramíde potrieb pomerne vysoko. Čím sú deti menšie, tým viac platí, že pre naplnenie vyššie umiestnených potrieb je potrebné naplniť tie nižšie. V tradičnej škole mnohé zo základných potrieb uspokojované nie sú. Ide hlavne o fyziologické potreby – pohybu, oddychu,

rôznorodých podnetov, vlastného tempa; potreby bezpečia – vzťahov dôvery, predvídateľnosti prostredia, bez verejného porovnávania, bez verejného hodnotenia, trestania za chyby; potreby autonómie a vplyvu, úspechu a uznania, spolupatričnosti. Frustrácia potrieb vyúsťuje do negatívneho správania, nezáujmu o učenie. Nevhodné správanie sa zvyčajne trestá, menej sa hľadajú a odstraňujú príčiny.

Z biológie učenia

Mozog je najkomplikovanejší systém na prenos a spracovanie dát. Na objasnenie základných podmienok efektívneho učenia nám pomôže, keď si mozog predstavíme ako systém vzájomne prepojených častí, ako ho opísal P. D. MacLeana (1952). V tomto zjednodušenom modeli sú vlastne mozgy tri: mozgový kmeň, limbický systém, mozgová kôra. Sú rôzne staré, plnia rôzne funkcie a reagujú rôznou rýchlosťou. Spoločne tvoria „trojjediný mozog".

Najstaršou časťou mozgu je **mozgový kmeň**, plazí (dinosaurí) mozog. Reguluje základné procesy ako fungovanie srdca, pľúc, formuje energetickú hladinu ďalších častí mozgu, sídlia tu inštinkty, stereotypné reakcie. Poháňa človeka získavať potravu, zabezpečiť prístrešie, starať sa o reprodukciu, bezpečie. Táto časť preberá iniciatívu hlavne vtedy, keď okolnosti vyžadujú rýchlu mobilizáciu, je ohrozený náš život, keď ide hlavne o fyzické ohrozenie. Mozgový kmeň pracuje v súčinnosti s limbickým systémom, rozhoduje, či reagujeme na situáciu útekom alebo útokom, prípadne zmrznutím. Keď vidíme v lese medveďa, nerozmýšľame, či je bylinožravec, alebo všežravec, alebo či vidíme optický klam. Bleskurýchle sa dostaneme do bezpečia. Keď padáme na lyžiach z vleku, či odtiahneme ruku zo žeravej platne, tiež konáme bleskurýchle. Často si nepamätáme, čo a ako sme urobili. Ukladanie do explicitnej pamäte je luxus, ktorý si v situáciách ohrozenia nemôžeme dovoliť.

Vývojovo mladší je emocionálny mozog – **limbický systém**, majú ho všetky cicavce. Veľmi zložitá štruktúra s množstvom prepojení na iné časti mozgu má mnohé funkcie. Pomáha vytvárať rôzne formy pamäte, stará sa o naše emočné bezpečie – hodnotí aktuálnu situáciu. Zisťuje, čo je pre nás dôležité, známe, čo nás teší aj ohrozuje. Prebieha v ňom triedenie podnetov z organizmu aj z vonkajšieho prostredia. Limbický systém funguje ako akýsi „vrátnik".

Najmladšia je **sivá kôra mozgová** (neokortex) rozvinutá u primátov, a hlavne u ľudí. Vďaka nej vnímame, myslíme, predstavujeme si, pamätáme si, prebiehajú tu rôzne myšlienkové procesy: analýza, hodnotenie, kombinujú sa tu fakty, tvoria sa nové koncepty, programy, myslíme o myslení. Učenie prebieha ako tvorba mentálnych programov. Mozgová kôra na to potrebuje čas, veľa času.

Pozrime sa bližšie na činnosť „vrátnika", emocionálneho mozgu. Prichádza sem veľmi veľa podnetov. Podľa čoho ich mozog triedi? Čo náš mozog zaujíma najviac? Mozog si kladie otázky: Je to pre mňa bezpečné? Poznám to? Ohrozuje ma to, čo sa deje? Veľmi rýchlo identifikuje ohrozenia. Zo všetkého najviac ho zaujíma prežitie. Ako ohrozenie často vnímame nenaplnenie našich prirodzených potrieb. Pri zistení ohrozenia limbický systém pošle informáciu do mozgového kmeňa alebo reaguje on. Ide o rýchle reakcie. Na rozdiel od počítačov v mozgu platí – čím starší mozog, tým rýchlejší.

Podnetov po tomto prvom triedení je stále veľa, nasleduje ďalšie triedenie. Kritériom je tentoraz zmysluplnosť. Poznáme otázky detí v škole: Načo sa to mám učiť? Načo mi to bude? Kde to využijem? Niekedy si myslíme, že nás tými otázkami chcú naštvať. To však len mozog úporne hľadá vo všetkom, čo má robiť, zmysel. **Zmysluplné nemusí znamenať aj príjemné.** Keď chcem byť výkonným športovcom, musím vstávať skoro ráno na tréningy, aj keď sa mi vstáva ťažko.

Podnety, ktoré sú vyhodnotené ako neohrozujúce, zmysluplné, majú šancu dostať sa do mozgovej kôry na pomalé spracovanie. Ak máme výber, akým spôsobom sa budeme učiť (je naplnená potreba mať vplyv na veci, ktoré sa ma týkajú), potom sa podnety, údaje, informácie pomaly spracujú do mentálnych programov v mozgovej kôre, učíme sa.

Aké druhy ohrození blokujú učenie?

Vedci uvádzajú, že mozog dnes reaguje na 99,9% rovnakým spôsobom ako mozog pračloveka. Aj pračlovek by sa dokázal naučiť pracovať s počítačom či cudzie jazyky. Mozog na ohrozenia reaguje podobne ako v dobe kamennej. V tej dobe išlo prevažne o fyzické ohrozenia. Pračloveka ohrozovali hlavne predátori, nepriaznivé počasie, bojovné kmene.

Na záchranu života bola vyvinutá stresová reakcia. V dobe kamennej sa rozhodovalo v zlomkoch sekúnd, či pračlovek získa potravu, alebo on bude potravou.

Dnes ľudia veľmi často hovoria, že ich ohrozuje stres, hlavne časový. Veľa úloh, aktivít, ktoré nestíhame vykonať, zabezpečiť pre rodinu, školu v určenom čase, **vyvoláva pochybnosti o našej schopnosti, výkonnosti... Obávame sa vlastného zlyhania, ide o ohrozenie vlastnej hodnoty.** Sme sociálne bytosti, potrebujeme, aby nás iní vnímali. Obávame sa zlyhania aj vo vzťahoch k iným ľuďom. Ak naše výkony nespĺňajú okrem našich očakávaní aj očakávania šéfov, partnerov, blízkych ľudí, na ktorých mienke nám záleží, môžeme cítiť **ohrozenie našich vzťahov**.

Predstavme si situáciu, keď dieťa, študent prinesie riešenie príkladov. Je to ťažko čitateľné, veľa prepisovaných údajov, v spleti šípok treba hľadať výsledky, skúšku správnosti. Čo asi môže dieťa počuť od učiteľa? „Kto má lúštiť takéto mazanice, toto je najhoršie z celej triedy, mňa z toho asi porazí...“. Čo si dieťa o sebe asi pomyslí? Som neschopný (vníma ohrozenie vlastnej hodnoty) a možno aj – učiteľ ma nemá rád (vníma ohrozenie vzťahov). Opodstatnené požiadavky učiteľa na úpravu, prehľadnosť a čitateľnosť vypracovania sa však v tomto prípade do mozgovej kôry nedostanú. **Vystresovaný mozog je málo produktívny. Ohrozenie vlastnej hodnoty a ohrozenie vzťahov patria medzi druhy ohrození, ktoré výrazne blokujú učenie.** Miera nastavenia na ohrozenie je individuálna.

Stresová reakcia bola vytvorená ako nástroj na riešenie krátkodobých problémov. Dnes sa v stresových situáciách nachádzame podstatne dlhšie, ako sú zlomky sekúnd, čo nám spôsobuje rôzne problémy s koncentráciou, s učením, so zdravím. **Keď cítime ohrozenie, nemôžeme sa dobre učiť.** Iné je to pri podávaní výkonu, keď predvádzame to, čo už vieme. Niektorí ľudia pod stresom podajú vyšší výkon, niektorí nie.

Ako vytvoriť prostredie pre efektívne učenie?

V tejto oblasti napriek dostupnosti informácií, poznatkov z biológie učenia, panuje veľká neinformovanosť v odbornej aj širšej verejnosti. Susan Kovaliková a Karen Olsenová, autorky modelu Vysoko efektívne učenie (VEU), uplatňujú výsledky výskumov učenia v triede, v škole. Ponúkajú **systematický prístup** – definujú **desať oporných bodov, desať mozgovosúhlasných zložiek** efektívneho učebného prostredia. Zložky poskytujú pre učiteľov navigáciu, ako vytvoriť pre telo a mozog priateľské prostredie. Na Slovensku sa model VEU zavádza v školách od roku 1992 z iniciatívy mimovládnej organizácie Asociácia S. Kovalikovej – Vzdelávanie pre 21. storočie na Slovensku. Program otvára školu životu, komunite.

Efektívnosť učenia v triede podporuje nasledujúcich desať mozgovosúhlasných zložiek:

Bezpečné a podporujúce prostredie: Stresovaný mozog nepracuje na plný výkon. Na učenie potrebujeme vytvoriť predvídateľné prostredie, kde fungujú participatívne dohodnuté pravidlá, kde počuť rešpektujúcu komunikáciu. Dospelí prejavujú záujem o deti, študentov, vyučujú aj sociálne zručnosti – aktívne počúvanie, zodpovednosť, trpezlivosť, vytrvalosť a ďalšie. Poskytujú podporu, uznanie, ocenenie, cielene rozvíjajú sebaúctu detí, mladých ľudí. Dôležitá je dôvera, vytváranie pozitívnych vzťahov v triede.

Zmysluplný obsah: Pozornosť venujeme tomu, čo nám dáva zmysel. Mozgová kôra je naprogramovaná tak, aby sa učila z prirodzeného sveta a podľa neho pracovala tak, aby jej to zaistilo prežitie. Inak povedané – neustále robíme výskum a používame jeho výsledky. Učenie môžeme zlepšiť, keď ho zameriame na témy, ktoré majú pre žiakov význam (S. Kovaliková 1994). Projekty, celoročné témy sú zamerané na blízke miesta, príležitosti, miestne špecifiká regiónu, problémy a výzvy komunity. Zmysluplnosť učenia podporuje realizácia projektov, ktorá zahŕňa spoluprácu detí, študentov, inštitúcií v komunite.

Mozog potrebuje vnímať veci v súvislostiach – v blokoch, projektoch, v témach rôzneho rozsahu. Zaujímajú ho, napríklad, otázky: Ako veci, systémy, fungujú? Kto som? Ako sa dostanem tam, kam potrebujem? Zmysluplnosť zahŕňa tiež učenie životných zručností, sociálnych a osobných kompetencií spolu s obsahom tém či predmetov. Vysvetliť žiakom, prečo sa niektoré veci z učebných osnov majú naučiť, učitelia niekedy nedokážu.

Možnosť výberu: Každý máme svoj spôsob učenia, neučíme sa všetci rovnako. Spoje v našich mozgoch sú jedinečné. Jeden z najviac paralyzujúcich stresov je nemať vplyv na veci, ktoré sú pre nás dôležité. Vyhľadávame všetky príležitosti, kde môžeme dať na výber: môžeš hovoriť alebo písať, riešiť dva ťažšie alebo štyri ľahšie príklady. Silným nástrojom možnosti výberu v triede sú výberové aplikačné úlohy vytvorené pre rôzne štýly učenia sa podľa H. Gardnera.

Okamžitá spätná väzba: Opisná, nehodnotiaca, jasná, pozitívna aj negatívna. **Spätná väzba je základom každého učenia.** Nejde o kritiku či hodnotenie človeka. **Poskytujeme informácie o očakávanom správaní, o silných stránkach, o tom, ako robiť veci inak,**

lepšie. Učenie vnímame ako vytváranie mentálnych programov. Pri ich tvorbe potrebujeme okamžite vedieť, čo treba robiť inak, aby boli programy funkčné. **Pravidelne zaraďujeme reflexiu učenia, sebaposúdenie, formatívne hodnotenie.** Cielene zameriavame pozornosť na silné stránky, úspechy, hľadáme tvorivé možnosti ich ďalšieho rozvoja.

Spolupráca: Sme sociálne bytosti, tendenciu k spolupráci máme vrodenú. Pomáhala nám v minulosti prežiť. Zručnosti **spolupracovať sa však zvyčajne potrebujeme učiť**. Pokiaľ sú v ranom veku napĺňané naše základné prirodzené potreby, prirodzene inklinujeme k spolupráci. Pokiaľ sú ignorované, môžeme viac inklinovať k individualizmu až agresii. Do vyučovania pravidelne zaraďujeme kooperatívne stratégie učenia sa, odpovedania, učíme žiakov podieľať sa na diskusiách. Na vyučovaní vytvárame príležitosti na prácu v skupinách v rôznych zadaniach, učíme preberať zodpovednosť za vklad do spoločnej práce.

Obohatené prostredie: Keď vojdeme do reštaurácie, zvyčajne hneď vieme, či tam chceme zostať. **Trieda, škola, by nás mala pozývať, inšpirovať k učeniu.** Prostredie by malo byť čisté, esteticky upravené, prakticky zorganizované, so zónami, kútikmi na spoločnú, skupinovú aj individuálnu prácu. Malo by **odrážať a posilňovať to, o čom sa práve deti, študenti učia, zahŕňať predmety z reálneho sveta**.

Zmyslové zážitky „byť tam“: Zmysluplnosť učenia podporuje bohatosť zážitkov z reálneho sveta aj so sebou samým. **Rodíme sa ako objavitelia.** Potrebujeme skúšať, testovať, učiť sa z okolitého sveta. Potrebujeme priamu skúsenosť, dotýkať sa, voňať, nielen vidieť, počuť... **To, čo sami objavíme, si najlepšie pamätáme.**

Adekvátny čas: Niekto spraví vodičský kurz na prvý raz, niekto na tretí. Dôležité je, aby sa stal zodpovedným účastníkom cestnej premávky, zodpovedným vodičom. Na tvorbu mentálnych programov, učenie sa, potrebujeme čas. Aby bol chodník v lese viditeľný, potrebujeme ho prejsť mnohokrát. **Je potrebné opakovane sa zaoberať myšlienkami, ktoré chceme, aby určovali náš život.** Všetci poznáme, aký je to rozdiel, keď môžeme **pracovať podľa vlastného tempa**, aká je to frustrácia, keď nemáme dosť času. Aspoň 90 až 100-minútové bloky, čas bez prerušovania zvončeka, sú základnou jednotkou učenia pre náš mozog.

Zámerný pohyb: Vyvinuli sme sa v pohybe. Pračlovek prešiel denne 10 – 20 kilometrov. Vedci hovoria, že keď je učenie spojené s pohybom, zvyšuje sa zapamätanie o 68 %. Pohyb pomáha pri výklade novej látky, pri dodaní energie, upokojení aj získaní pozornosti.

Dokonalé zvládnutie – aplikácia: Kto by chcel mať opravenú spojku auta na štvorku? Vyoperované slepé črevo na trojku? **Kritériom zvládnutia je odviesť kvalitnú prácu, vedieť naučené použiť v živote, naučiť iných.** Potrebujeme pomáhať žiakom vytvárať mentálne programy na dokonalé zvládnutie učiva, aby ho vedeli použiť v reálnom svete.

Mozgovosúhlasné zložky fungujú pre pedagógov ako navigácia. Pomáhajú zistiť, kde sa na ceste efektívneho učenia práve nachádzame, čo už v triede, v škole robíme, kam sa ešte môžeme vybrať. Takmer polovica z uvedených zložiek Vysoko efektívneho učenia: **zmysluplný obsah, spolupráca, možnosť výberu a okamžitá spätná väzba, predstavuje zložky vnútornej motivácie**. Ak sa na svoje prípravy na vyučovanie pozrieme z tohto pohľadu, vidíme, ako ju v učení môžeme podporiť.

Zložky VEU pomáhajú aj pri spolupráci učiteľov, uľahčujú dohodu o tom, ako má učenie v škole vyzerať, kde sa chceme spolu dostať.

Efektívnosť zavedenia mozgovosúhlasných zložiek v triede súvisí so zmenou vnímania pozície učiteľa, ktorý prestáva fungovať v pozícii jediného znalca a viac sa stáva **uľahčovateľom učenia, jeho facilitátorom**. Zaujíma **rešpektujúci postoj** – objasňuje zmysluplnosť učenia, uplatňuje objavné vyučovanie, kooperatívne učenie, projektové vyučovanie. Vníma významnosť bezpečnej klímy pre učenie. Vzťahy vidí ako dôležitú súčasť podporujúceho prostredia. Pravidlá správania vyvodzuje spolu so žiakmi, pri ich porušení uprednostňuje snahu o nápravu, používa rešpektujúce komunikačné prostriedky, vyučuje kooperatívne spôsoby riešenia konfliktov a sporov, s rodičmi sa stretáva najmä na konzultáciách v prítomnosti žiakov, pri riešení problémov prizýva k diskusii a spoluúčasti. (J. Nováčková 2016)

Vnímaný **nárast agresie vo vzťahoch**, v komunikácii medzi deťmi, mladými ľuďmi navzájom či voči dospelým, nárast ťažkostí v učení a správaní súvisí **s dlhodobým nerešpektovaním poznatkov o fungovaní mozgu, základných ľudských potrieb pri vyučovaní v školách**. Riešenia pri nevhodnom správaní sú zvyčajne založené na použití odmien, trestov, čo postupne potlačí vnútornú motiváciu k učeniu. Princípy a podrobné rozpracovanie ako pristupovať k potrebám detí, mladých ľudí efektívne, rešpektujúco s nimi komunikovať, ponúka program **Rešpektovať a byť rešpektovaný** (P. Kopřiva, J. Nováčková, D. Nevolová, T. Kopřivová 2004). Aplikácia týchto princípov a zručností v školách vytvára pevné základy bezpečného a podporujúceho prostredia, ktoré mozog pre učenie potrebuje.

> *„Veľa vecí zo zásad programu Rešpektovať a byť rešpektovaný som sa snažila používať v škole a naozaj to funguje. Deti si viac vecí vyriešia samé, vďaka zmysluplnosti požiadaviek lepšie funguje ich plnenie a veľa iného.“* Učiteľka, Bratislava

> *„Na kurze som začala chápať, prečo sa deti správajú tak, ako sa správajú. Konečne mi niečo dáva zmysel ako celok pri výchove mojich detí aj pri mojej profesionálnej práci pedagóga. Deti nám robia iba zrkadlo nášho správania a ukazujú tak, kam sa naša spoločnosť uberá.“* Zuzana, pedagóg pohybového vývinu detí

Veľkou príležitosťou pre školy stále ostáva využívanie digitálnych technológií pri učení. Virtuálny svet je prostredím, kde zložky efektívneho učenia deti a mladí ľudia zažívajú a prirodzene sa učia na základe vnútornej motivácie. Digitálne technológie môžu významne pomôcť pedagógom pri poskytovaní **primeraného času** na zvládnutie učiva, prispôsobiť učebný obsah, ušiť ho na mieru individuálnym potrebám učiacich sa. **Vedomé využívanie digitálnych technológií** uľahčuje aj objasnenie **zmysluplnosti učenia, spoluprácu, poskytovanie okamžitej spätnej väzby, či možnosti výberu pri učení s perspektívou učiť sa kdekoľvek a kedykoľvek.**

Základným **predpokladom využitia obrovských príležitostí, ktoré technológie prinášajú, je cielený rozvoj sociálnych zručností** detí a mladých ľudí, **najmä zodpovednosti, iniciatívy, trpezlivosti, vytrvalosti**. Ťažko ich rozvíjať v autoritatívnom prostredí. Demokracii sa učíme najmä zo zážitkov demokratického prostredia. To, čo dnes mladí ľudia potrebujú, je predovšetkým **rešpektujúci postoj dospelých, ktorý zohľadňuje ich vývinové potreby a posilňuje sebaúctu. Práve vysoká sebaúcta je najprirodzenejšou prevenciou**

proti každodennému stresu, nevhodnému správaniu, ohrozeniam digitálnych technológií, nástrahám virtuálnych svetov.

Výsledky programu VEU

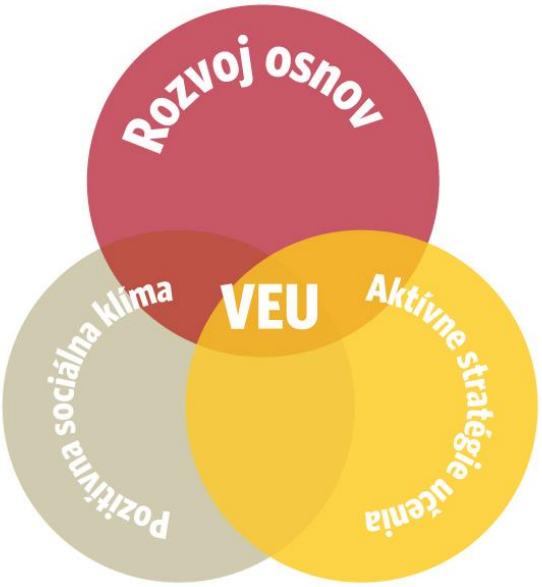
Podľa zistení *Štátneho pedagogického ústavu* (E. Marušincová a kol. 2000) prináša program VEU v základných školách rozvoj tvorivých schopností žiakov na I. aj na II. stupni. Preukázali sa nadpriemerné výsledky najmä na I. stupni vo fluencii, flexibilite a originalite, ktoré sa štatisticky významne odlišujú od kontrolnej triedy. Žiaci častejšie navrhovali pozitívne riešenia situácií, vyžadujúcich netradičné, originálne videnie a prístup k zadanej úlohe (H. Hrubišková 1994). Výkony žiakov si aj na II. stupni zachovávajú stabilne dobrú úroveň (E. Marušincová a kol. 2001).

Čím viac má učiteľ rozvinuté zručnosti pozitívneho vedenia triedy, rešpektujúci postoj, uplatňuje metodiku rozvoja sociálnych zručností, tvorivo pracuje s integráciou vyučovacieho obsahu, využíva kooperatívne učenie, možnosť výberu, tematické projekty, tým viac prebieha zmysluplné učenie. Úroveň vnútornej motivácie je pri takomto učení štatisticky významne vyššia. Strach z neúspechu a zlyhania ako vonkajší stresogénny faktor je nižší ako v tradičných triedach. (E. Marušincová a kol. 2001)

> *„Celkove sa ukázalo, že efektívnosť učenia je najvyššia vtedy, keď sa VEU zavádza systematicky a komplexne, ako keď sú aplikované len jednotlivé prvky. Kým pozitívne zmeny v tvorivosti a sociálnej klíme sa dosahujú už i zavedením nižších stupňov, akademické vedomosti narastajú zvlášť od tretieho stupňa aplikácie programu.“* (E. Marušincová 2001)

Výsledky tematických projektov majú priamy dopad na prostredie školy, komunity. Deti samé vytvárajú príležitosti na aktívne spoločné trávenie voľného času pre rôzne znevýhodnené skupiny v komunite, spolužiakov z detského domova, či špeciálnej školy, seniorov a pod. Nejde len o divadelné predstavenie, koncerty, filmy, či módne prehliadky alebo predajné trhy pri príležitosti sviatkov zimy, jari, udržiavanie regionálnych tradícií – varenie lekváru, či nakladenie kapusty. V spolupráci s dospelými, s podporou nadačných zdrojov, dokážu vytvoriť bezbariérový prístup do školy, prevádzkovať školskú cukráreň, spoznať, sušiť, distribuovať liečivé rastliny, vybudovať miestnosť pre stretávanie sa školského parlamentu. Pripravujú víkendové, prázdninové programy pre kamarátov, rodičov. Budujú jedlé záhrady, skalky v areáloch škôl aj mimo nich, obnovia detské ihrisko, či zastávku autobusu. Kritickým okom sa pozrú na manipuláciu s odpadmi v obci, vyhotovia mapu znečistenia obce, diskutujú s jej vedením o riešeniach. Vytvoria knihu ohrozených druhov regiónu a predstavia ju poslancom miestneho zastupiteľstva. Zodpovednosť, iniciatívu, odvahu, spoluprácu, nápaditosť a ďalšie v projektoch rozvíjané sociálne zručnosti prejavujú v živote za bránami školy.

Program Vysoko efektívneho učenia do škôl prináša zážitok demokracie, zmysluplnosť učenia, pozitívnu, bezpečnú sociálnu klímu, aktivitu žiakov.



O učení v škole VEU povedali...

Žiaci

„Naša trieda cestovala z Bratislavy do Košíc vlakom. Veľa sme toho zažili. Máme veľmi zaujímavú celoročnú tému. Už som napísala toooľko príbehov.“ Žiaci ZŠ s MŠ J. A. Komenského, Bratislava

„Na našej škole je dobré to VEU učenie, ale teraz na II. stupni sa už nemôže tak učiť. Škoda, že už nie sú VEU bloky. V minulosti sme mali takú hodinu, blok, kde sa to rozoberalo všetko (pozn. učilo sa v súvislostiach). A teraz už nie, ale ešte stále je aktívne počúvanie, ohľaduplnosť... pravidlá.“ Žiačka ZŠ Dunajská Streda

Učitelia

„Keď prichádzajú moje deti z triedy VEU na druhý stupeň, učitelia sa o ne bijú. Všetci ich chcú učiť.“ Učiteľka I. stupňa ZŠ Považská Bystrica

„Vždy, keď robíme integrované tematické bloky, deti sa na ne veľmi tešia, žiadajú si ich samé. ... V projekte sa ôsmaci k škôlkarom správali ako starostliví kamaráti. Celý čas pracovali na úlohách, my (pozn. učiteľky) sme „nemali“ čo robiť.“ Učiteľky ZŠ s MŠ J. A. Komenského Bratislava

Rodičia

„Nevedela som, aký je rozdiel medzi tradičnou triedou a triedou VEU. Keď vidím, čo a ako s tými deťmi robíte, chcela by som, aby aj moje mladšie dieťa chodilo do vašej triedy.“ Rodičia, ZŠ s MŠ J. A. Komenského Bratislava

„Nápad s „literárnou čajovňou“ ma príjemne prekvapil a presvedčil o tom, že som svojim deťom vybrala dobrú školu, že sú v nej učitelia, ktorí radi deťom pripravia aj program mimo vyučovania, ktorý bude pre deti dobrou a pozitívnou skúsenosťou a bude ďalšou tehličkou, ktorá spôsobuje, že pre ne je škola príjemným miestom. Miestom, kde sa učia nielen v lavici, ale aj prakticky, kde sa môžu stretnúť v príjemnej atmosfére deti aj so svojimi rodičmi a „predviesť“ im niečo, čo si pripravili.“ Rodičia, ZŠ s MŠ J. A. Komenského Bratislava

Skúsenosti z procesu zavádzania Vysoko efektívneho učenia

Uvádzame niektoré významné skúsenosti z uplatňovania programu Vysoko efektívne učenie pri premene tradičnej školy publikované v Záverečnej správe z experimentálneho overovania programu Integrované tematické vyučovanie[1] (E. Marušincová, E. a kol. 2001) doplnené o skúsenosti zo škôl pracujúcich s programom v Bratislave, Poprade, vo Valči, v Dunajskej Strede, Žiline, Brezne, Banskej Bystrici, Michalovciach, Detve. V procese zmeny považujeme za podstatné:

- postupnosť zmien,
- participatívne plánovanie zmien,
- monitoring a vyhodnocovanie s dôrazom na schopnosť učiť sa zo skúseností,
- sústavné vzdelávanie a rozvoj pedagógov,
- prispôsobenie organizačnej štruktúry školy potrebám školy 21. storočia,
- podporovanie, oceňovanie, vyvažovanie tlaku.

1. Postupnosť zmien

Do škôl sa Vysoko efektívne učenie môže implementovať **postupne v piatich úrovniach** (S. Kovaliková, K. Olsenová 1997). Na prvých dvoch úrovniach sa využívajú len niektoré prvky, metódy a postupy VEU. Zavádzanie trvá približne 3 – 5 rokov, keď sa pedagogický kolektív veľmi nemení.

Aby implementácia programu, inovácia školského vzdelávacieho programu bola úspešná, je dôležité zabezpečiť postupné začlenenie všetkých zložiek vysoko efektívneho učenia do vyučovania v triedach a priebežne sledovať ich prejavy, odstupňovať požiadavky na prácu, štýl učenia pedagógov.

[1] *Integrované tematické vyučovanie (ITV)*, inovačný edukačný program prinášajúci komplexnú premenu školy, bol úspešne experimentálne overený Štátnym pedagogickým ústavom (1993 – 2001). Pre potreby školy 21. storočia sa inovoval do súčasnej podoby pod názvom *Vysoko efektívne učenie (VEU)*.

Pri vytváraní základov VEU sa pozornosť venuje najprv vytvoreniu **pozitívnej sociálnej klímy – bezpečnému a podporujúcemu prostrediu pre učenie** (tvorba pravidiel triedy spolu s deťmi, vedenie komunít, rozvoj osobných a sociálnych kompetencií ako napr. aktívne počúvanie, zodpovednosť, vytrvalosť, trpezlivosť, flexibilita. Sociálne zručnosti sa rozvíjajú aj pri vyučovaní tradičných predmetov či realizácii tematických projektov, ktoré sú založené na rozvíjaní medzipredmetových vzťahov. Uplatňuje sa rešpektujúca komunikácia, vyučovanie v tematických blokoch.

Postupne sa v triedach pracuje spolu s deťmi, študentmi na **obohatenom prostredí** (trieda, škola pozýva k učeniu, odráža témy, o ktorých sa učia), **posilnení zmysluplnosti učenia, rozšírení možnosti výberu a rozvoji kooperatívneho učenia, spolupráce**.

Pri zavádzaní zmien sa často stáva, že sa postupuje neprimerane rýchlo alebo v príliš veľkom rozsahu. Potrebné je vychádzať z aktuálneho stavu, úrovne pedagogických kompetencií pedagogického zboru.

2. Participatívne plánovanie zmien

Komplexnosť programu, široký rozsah úloh pri zavádzaní Vysoko efektívneho učenia vyžaduje:

- **participatívne vytvoriť víziu zmeny a definovať stratégie rozvoja školy**,
- v nadväznosti na definované stratégie a ciele školy spracovať aplikačné plány,
- zabezpečiť **previazanosť plánu školy a osobných plánov rozvoja** pedagógov,
- uplatňovať tímovú spoluprácu a rešpektujúcu komunikáciu pri riadení zmeny,
- rešpektovať postupnosť zavádzania prvkov VEU a možnosť výberu úrovne zavádzania pre pedagógov na základe dohodnutých minimálnych požiadaviek.

Spôsoby na dosiahnutie vízie školy a prioritných cieľov roka si jednotlivé tímy, metodické združenia či predmetové komisie rozpracujú do vlastných aplikačných plánov činnosti. Osobný plán rozvoja dáva pedagógom možnosť výberu vlastného tempa na ceste zmeny. Pomáha udržať zameranie na dosiahnutie vízie školy, rovnováhu medzi tlakom a podporou manažmentu.

3. Monitorovanie a vyhodnocovanie zmeny s dôrazom na schopnosť učiť sa zo skúseností

Pri monitorovaní zmien sa dôraz kladie na zachovanie kvality vedomostí, schopností, zručností a rozvoj schopnosti učiť sa zo skúseností. Nástroje monitorovania a spätnej väzby, napr. pozorovanie v triedach, osobné hodnotiace rozhovory k plneniu osobných plánov, koučing, peer koučing, mentoring, pravidelná sebareflexia práce jednotlivcov aj tímov, sú nevyhnutnou súčasťou zavádzania VEU.

Proces zavádzania zmeny v škole zvyšuje nároky na kapacity manažmentu monitorovať zmeny a vyhodnocovať ich v prostredí školy aj v práci jednotlivých učiteľov. Je vhodné posilniť manažment školy napr. zavedením pozície metodika/kov programu, kontaktovaním externých odborníkov alebo kombinovať obe možnosti.

Zásadou Vysoko efektívneho učenia je dôraz na kvalitu poskytovaného vzdelania:

- **nepreceňovanie učenia hrou,**
- **systematická práca s kľúčovým učivom.**

V procese overovania programu VEU sa ukázalo, že najmä v začiatkoch vyučovania blokovou formou, keď učitelia začínajú s integráciou učebných predmetov a ešte nemajú dostatok skúseností, zručností, chýba vyučovanie konceptov a prepojenie učenia s realitou. V tomto štádiu sa často používajú metódy učenia hrou bez toho, že učiteľ má jasne premyslené, aké kľúčové učivo sa žiaci majú naučiť. Takéto postupy síce prinášajú do triedy nové metódy a formy učenia, pozitívnu sociálnu klímu, ale zvyčajne nezvyšujú kvalitu vedomostí, porozumenie konceptov, pojmov, prepojenie učenia so životom. Riešenie vidíme v zameraní pozornosti na schopnosť pedagógov stanoviť kľúčové učivo, tvoriť aplikačné úlohy s využitím vyšších úrovní Bloomovej taxonómie.

4. Sústavné vzdelávanie a rozvoj pedagógov

Pri experimentálnom overovaní programu sa preukázalo, že **existuje priamy vzťah medzi úrovňou pedagogických kompetencií učiteľov a výsledkami učenia sa žiakov**. Čím vyššia je úroveň pedagogických kompetencií pre efektívne učenie, tým viac sú žiaci akademicky úspešní.

V praxi inovatívnych škôl prebieha systematické vzdelávanie v metodike VEU aj priamo v škole. Vnútroškolské vzdelávanie by sa malo týkať aj manažmentu i nepedagogických zamestnancov. Okrem tréningov a workshopov je dôležitou súčasťou **vnútroškolského vzdelávania** aj mentoring, koučing, peer koučing, pravidelné reflexie a sebaposúdenie zvládnutia kompetencií pre efektívne učenie, práca s osobnými plánmi rozvoja pedagógov, pravidelné výmeny skúseností s kolegami, učiace sa skupiny, kolegiálne poradenstvo a pod. Dôraz pri vzdelávaní je položený na posilnenie **zodpovednosti za aplikáciu kompetencií pre efektívne učenie, viditeľné zmeny v správaní a konaní pedagógov, ochote podporiť druhých, vymieňať si skúsenosti**.

Dôležité je poskytnúť učiteľom **možnosť zvoliť si rozsah zavádzania zmien. Osobný program rozvoja** dáva pedagógom možnosť vybrať si vlastné tempo na ceste zmeny. Pomáha udržať rovnováhu pri rozvíjaní všetkých mozgovosúhlasných zložiek. Rámec výberu je pritom daný základnými požiadavkami na štýl vyučovania – **základné pedagogické kompetencie pre efektívne učenie**.

Naštartovať systematické vnútroškolské vzdelávanie založené na analýze vzdelávacích potrieb pomáhajú hlavne spoločné projekty škôl a profesijných mimovládnych organizácií a spolupráca s externými konzultantmi. Vnútroškolské vzdelávanie vyžaduje **plánovať aj**

finančné zdroje, ktoré zatiaľ automaticky do školských rozpočtov na tento účel v potrebnom rozsahu neprichádzajú.

5. Prispôsobenie organizačnej štruktúry školy potrebám školy 21. storočia

Tradičná štruktúra pracovných pozícií v škole nestačí pokryť paletu rôznych úloh v procese premeny školy. Flexibilne vznikajú pracovné tímy, nové pracovné pozície podľa aktuálnych potrieb procesu zmeny. Ide hlavne o nasledovné pozície a ich náplň činnosti:

- **metodici a kouči** programu zavádzania mozgovosúhlasných zložiek v triedach,
- **fundraiser**, resp. tím pre fundraising, na získavanie diverzifikovaných zdrojov,
- **koordinátor vnútroškolského vzdelávania** – vytváranie programu vnútroškolského vzdelávanie pre rôzne cieľové skupiny v škole, vzhľadom na vzdelávacie potreby pedagógov získať a/alebo rozvinúť kompetencie pre efektívne učenie,
- **koordinátor tvorby školského vzdelávacieho programu**, spolupráce odborných tímov, metodikov,
- **konzultanti, kouči na riadenie zmeny** pre manažment školy,
- **špecialisti** – školský psychológ, špeciálny pedagóg, správa, metodika využívania digitálnych technológií,
- **administratívna podpora**, dobrovoľníci, na zabezpečenie servisných činností v škole, ktoré odbremenia pedagógov od tradičnej administratívy (kopírovanie, administrácia agendy, kontaktovanie inštitúcií v komunite a pod.).

Pri spolupráci s komunitou, pri správe športovísk školy je potrebný ďalší personál či spolupracovníci z iných inštitúcií v komunite. V týchto otázkach však chýba sloboda manažmentu školy pracovať s mzdovými prostriedkami podľa vízie, cieľov školy. Chýbajú aj kompetencie manažmentu vytvoriť podmienky partnerskej spolupráce s odborníkmi z externého prostredia, napr. z profesijných mimovládnych organizácií.

6. Podporovanie, oceňovanie, vyvažovanie tlaku

Podpora predpokladá rozvoj nových kompetencií, prístup k novým myšlienkam, viac času na výučbu a spoluprácu. **Tlak znamená ambiciózne ciele**, transparentné hodnotenie a monitoring. Komplexná zmena si vyžaduje kombináciu tlaku a podpory, ich rozvážne využívanie. Čím plynulejšie prebiehajú tlak a podpora, tým bude proces zmeny efektívnejší.

Pre premenu tradičnej školy sú okrem organizačných a vodcovských zručností manažmentu dôležité aj **podporné zručnosti**. Prejavujú sa nasledovne:

- v rešpektujúcej komunikácii (používanie empatie, opisného ja jazyka, bez irónie...),
- v podpore experimentovania,
- v analýze neúspechov a chýb,

- v ochote pomáhať k úspechu iným, uľahčovať dosahovanie najlepších výkonov jednotlivcov, tímov i celej školy,
- v opisnom oceňovaní úspechov, vo vyvažovaní tlaku na dosahovanie cieľov.

Podporujúco pôsobí **oceňovanie snahy** jednotlivcov a tímov pri monitorovaní zavádzania mozgovosúhlasných zložiek v triedach, pri otvorenom vyučovaní, na pravidelných týždenných návštevách manažmentu, metodikov v triedach, v tzv. obchádzkových dňoch.

Dôležitá je **práca s chybou**. Jej netrestanie, ale naopak analýza a nájdenie optimálneho riešenia pôsobia stimulujúco. Oceňovanie výsledkov zmeny sa uskutočňuje aj nastavením kritérií odmeňovania pracovníkov vzhľadom na víziu školy a odsúhlasené ciele školy. Posilňujúco pôsobí starostlivosť manažmentu školy o estetické, funkčné pracovné prostredie v škole (relaxačná miestnosť v škole, plaváreň, fitnes, spájanie vzdelávacej aktivity s pobytom v prírode, a pod.). Dôsledkom vyvažovania tlaku a podpory je vytvorenie emočnej pohody, udržanie nadhľadu, zmyslu pre humor, ktoré pomáhajú vytvoriť emočne stabilné prostredie školy aj pre učiacich sa pedagógov.

Škola 21. storočia

> *„Dobrá správa je, že veľa škôl sa dnes mení k lepšiemu, zlá správa je, že svet sa mení rýchlejšie ako naše školy.“* W. R. Daggett

Čo charakterizuje školu 21. storočia?

Jednou z kľúčových úloh školy v dnešnom meniacom sa svete je **tvorba prostredia**, ktoré:

- podporuje zmysluplné učenie a kritické myslenie,
- poskytuje možnosti výberu spôsobu učenia vzhľadom na dosiahnutie osobného maxima,
- umožňuje a rozvíja otvorenú partnerskú komunikáciu,
- podporuje výchovu k hodnotám,
- podporuje spoluprácu a rešpektovanie rôznorodosti.

Takéto prostredie umožňuje deťom a mladým ľuďom **dennodenne žiť** zaujímavý život a nielen sa naň pripravovať. Nevytvoríme ho len zavedením vyučovania cudzích jazykov, digitálnych technológií či aktualizovaním, redukciou učebného obsahu.

Obvykle hovoríme o dobrej škole vtedy, keď sa umiestňuje na popredných miestach v celoštátnom testovaní vedomostí, či jej žiaci sú úspešní v rôznych súťažiach, olympiádach. „Dobrá“ škola 21. storočia nevzniká len ako dielo tvorivých a obetavých učiteľov. **Je produktom záujmu, snahy a spolupráce všetkých zainteresovaných** – pedagógov, rodičov, detí, mladých ľudí a celej komunity. Ich hlavným cieľom je **vytvoriť „dobrú školu“**, teda **podporujúce prostredie na učenie sa a rozvoj všetkých** jednotlivcov, tímov a školy ako celku. Kľúčovú úlohu v tomto procese má **vedenie, manažment školy**. Podľa skúseností

pedagogickej praxe úspech pri vytváraní školy pre 21. storočie nezávisí iba od mimoriadnych schopností jednotlivcov, učiteľov, riaditeľov, ale aj od **pevného presvedčenia o zmysle** takéhoto konania, **odhodlania konať a od vytrvalosti** na ceste zmeny.

Vytváranie školy pre 21. storočie vnímame ako **proces permanentnej zmeny**, v ktorom je potrebné opustiť zaužívané prístupy „takto sme to vždy robili" a vykročiť na cestu objavovania a hľadania, ako to môžeme robiť novým spôsobom, vytvárať vlastný obraz otvoreného učiaceho sa spoločenstva. Vydať sa na túto cestu znamená „bežať dlhú trať", kde sú prvé stabilnejšie výsledky viditeľné po 3 – 5 rokoch a vo svojej podstate sa „beh" nikdy nekončí. Samotná cesta je zdrojom učenia. Pre túto „podnetnú cestu" sme vytvorili pomôcku Súbor ukazovateľov školy pre 21. storočie[2]. Obsahuje niektoré kľúčové míľniky, ktoré pomôžu škole urobiť sebareflexiu a vytvoriť si vlastný obraz inovatívnej školy. Ukazovatele predstavujú opisy správania, procesov, foriem, prostredia a zdrojov. Majú rôznu úroveň všeobecnosti. Opisujú päť hlavných úrovní, miery výskytu daného ukazovateľa v živote školy. Boli vytvorené na základe skúseností inovatívnych škôl. Je pravdepodobné, že inovátori objavia a opíšu ďalšie ukazovatele.

Ukazovatele sú rozdelené do piatich hlavných oblastí života školy, ktoré sú vzájomne prepojené a **tvoria inovačný rámec**:

- riadenie,
- klíma školy,
- kurikulum,
- rozvoj pedagógov,
- spolupráca s rodičmi a širšou komunitou.

[2] Dostupné na: *http://www.skola21.sk/sebareflexia/group1*

1. Riadenie

Ako v škole rozvíjať kultúru, ktorá prispieva k inovácii? Ako súvisí manažment školy s jej schopnosťou implementovať inovatívne prvky? Ako môže škola využiť technológiu pre manažment, štúdium a komunikáciu? Ako môže škola merať svoj úspech?

Ukazovatele riadenia školy 21. storočia:

- rozvoj riadenia,
- inovačná kultúra,
- inovatívne využitie digitálnych technológií,
- zdieľanie zodpovednosti.

Inovatívna škola podporuje dosahovanie odvážnych cieľov a vízií – osobných i spoločných, rast, participatívnosť, spoluprácu pri formovaní a inovácii procesov i postupov, ktoré spoločne vedú k vytvoreniu demokratického školského prostredia a ku kultúre inovácií.

2. Klíma školy

Ako vytvoriť sociálne silné vzdelávacie prostredie? Ako podporiť dosiahnutie osobného maxima u detí aj pedagógov?

Klíma, atmosféra v škole, je produktom riadenia. Pri premene školy je dôležitý manažment vzťahov na všetkých úrovniach – v škole aj mimo školy, vytvorenie priestoru na spoluprácu a spoločné učenie sa. Ide o proces vytvárania emocionálne stabilného prostredia pre deti i pedagógov, v ktorom podávajú svoje maximálne výkony.

Pre klímu školy sú kľúčové prvky:

- vytváranie vzťahov, spoločenstva, podporujúceho prostredia,
- rešpektovanie rôznorodosti,
- otvorená partnerská komunikácia, orientácia na kooperatívne riešenie problémov,
- oceňovanie pokroku.

3. Kurikulum

Ako vytvoriť školský vzdelávací program a ako hodnotiť študentov? Ako podnietiť štúdium riadené študentom? Vyučovanie vo väčšine krajín má didaktický základ v odovzdávaní vedomostí. Dôležitú úlohu pri učení hrá memorovanie. Školy sa riadia záväznými výkonovými a obsahovými štandardmi. Malá pozornosť je venovaná vnútornej motivácii k učeniu a zručnostiam potrebným pre úspešný, spokojný život.

Hlavnými prvkami sú:

- kľúčové kompetencie – zručnosti potrebné pre život v 21. storočí,
- zmysluplné vyučovanie a učenie sa v súvislostiach,
- hodnotenie a sebareflexia žiakov,
- inovatívne využitie digitálnych kompetencií.

4. Rozvoj pedagógov

Ako identifikovať, rozvíjať a merať zručnosti učiteľa? Aké tréningy a druhy rozvoja sú potrebné?

Oblasť je zameraná na to, ako sa učitelia učia a ako vyučujú. Tejto oblasti je tradične venovaná veľmi malá pozornosť, nie sú na ňu vyčlenené dostatočné kapacity ani finančné zdroje v rozpočtoch škôl. Práve táto oblasť významne prispieva k zmene kultúry školy. Sebareflexia v tejto oblasti zahŕňa ukazovatele schopností školy učiť sa, spolupracovať, vzájomne sa podporovať pri učení.

Zdôrazňované sú prvky:

- odborný a osobnostný rozvoj,
- koučing, mentoring a podpora učenia,
- vnútroškolské vzdelávanie,
- prepojenie osobných cieľov a cieľov školy.

Učenie sa pedagógov znamená viac ako len účasť na prednáškach, workshopoch či získavanie kreditov. Ide o vytvorenie prostredia, kde si učitelia môžu osvojovať tie kľúčové zručnosti pre život v 21. storočí, ktoré plánujú rozvíjať u svojich žiakov.

5. Spolupráca s komunitou

Ako efektívne spolupracovať so zriaďovateľom, samosprávou? Ako komunikovať, spolupracovať s rodičmi ? Ako ich zapájať do života školy?

Výzvou pre inovatívnu školu je hľadanie vhodných foriem spolupráce s rodičmi, odborníkmi, samosprávou a ďalšími inštitúciami v komunite, využívanie rôznorodých možností a aktívne prepájanie záujmu rodičov a komunity so životom školy.

Hlavné ukazovatele sú:

- participácia a aktívne zapájanie rodičov,
- otvorenie školy navonok,
- spolupráca s inštitúciami a jednotlivcami v komunite,
- vzdelávanie v komunite, využívanie digitálnych technológií.

Škola 21. storočia kladie dôraz na podporu **spájania síl „dôležitých dospelých“ v prospech „ich“ detí**, rôzne formy spolupráce a participácie detí, študentov v komunite, spôsoby sieťovania kľúčových hráčov v komunite na podporu školy ako **centra kultúry a celoživotného učenia sa**.

Riadenie procesu zmeny

V mnohých školách pracujú pedagógovia s veľkým zanietením v prospech detí. Zapájajú sa do rôznych projektov, súťaží, využívajú rôznorodé príležitosti na rozvoj, vzdelávanie sa, vytvárajú vlastné projekty pre žiakov aj komunitu. Snažia sa urobiť maximum pre deti, študentov. Viackrát počas roka sú však v stave totálneho vyčerpania kvôli množstvu podujatí, aktivít nakumulovaných v krátkom čase a túžobne vyčkávajú najbližšie prázdniny. Progres, ktorý dosahujú v zmene celkového prostredia pre učenie, je však diskutabilný.

Z prieskumov novo vynárajúcich sa potrieb detí a mladých ľudí Nadácie pre deti Slovenska (2009, 2014) opakovane vyplýva, že školy sú často vnímané ako málo zmysluplné a málo bezpečné miesto na učenie sa.

Aké zmeny sa dejú v úspešných školách?

Keď sa pozrieme na školy, ktoré sa po ceste zmeny vydali skôr a považujeme ich za úspešné, vidíme, že za nimi stojí proces zmeny, ktorý nie je náhodný. Ide o riadenú zmenu školy, ktorá sa odohráva s ohľadom na inovačný rámec – päť kľúčových oblastí života školy: riadenie školy, sociálna klíma, kurikulum, rozvoj pedagógov a spolupráca s komunitou.

Kde začať úspešnú zmenu?

V školách, s ktorými pracujeme na **štruktúrovanom procese riadenia zmeny**, sme začínali sebareflexiou školy. Využívali sme rôzne dotazníky, diskusie, hodnotiace správy škôl, inšpekčné správy, aj on-line dotazník dostupný na stránke *www.skola21.sk*. Na základe výsledkov sebareflexie sa vytváral v škole **obraz zmeny, vízia** – čo by chceli vidieť, cítiť, počuť v škole o tri až päť rokov.

Ako zmeniť víziu na realitu?

Potrebujeme k tomu viacero nástrojov zmeny. Uvádzame niektoré z nich:

Garant zmeny (najčastejšie riaditeľ školy, ktorý bol predtým inovatívnym učiteľom alebo mal vlastný zážitok z fungovania inovatívnej školy či inštitúcie).

Tím na rozvoj školy (ďalej TRŠ). Riaditeľ nemôže byť na ceste zmeny „sám vojak v poli“, potrebuje tím na rozvoj školy zložený z iniciatívnych učiteľov, pracovníkov školy, zo všetkých kľúčových úsekov školy, ktorý má v škole priemernej veľkosti asi 8 – 12 členov.

Schopnosti pedagógov – rešpektujúco komunikovať, tímovo spolupracovať, uľahčovať, facilitovať učenie, schopnosti manažmentu riadiť zmenu.

Vnútroškolské vzdelávanie priamo v škole pre rôzne cieľové skupiny. Obsahovo je zamerané jednak na metodiku efektívneho vyučovania a jednak na témy riadenia zmeny pre TRŠ. Prísun informácií a poznatkov z metodiky vyučovania nestačí. Kľúčové sú cielené tréningy pedagogických kompetencií a následný koučing pedagógov v triedach, zameraný na rozvoj týchto kompetencií. Ako hlavné témy tréningov sa osvedčili: biológia učenia a zložky Vysoko efektívneho učenia, metodika rozvoja životných zručností (osobnostných a sociálnych kompetencií), rešpektujúca komunikácia, kooperatívne riešenie konfliktov, práca s kľúčovým učivom a tvorba aplikačných úloh, integrácia učebných osnov predmetov, kooperatívne učenie a podpora spolupráce, formatívne honotenie a sebaposúdenie.

V školách väčšinou **chýba poznanie procesu riadenia zmeny** a schopnosti manažmentu takýto proces usmerňovať. V TRŠ sa nám osvedčil viacročný (aspoň 3-ročný) cyklus 1-dňových workshopov podporovaný spätnou väzbou a diskusiou o možných prístupoch s riaditeľom školy a vedúcimi tímu. Témy workshopov boli napr. tvorba vízie a aplikačných plánov, prežívanie zmeny, koučing, facilitácia stretnutí, vedenie porád. Po týchto workshopoch nasledovali aktivity TRŠ pre ďalších pedagógov.

Na realizáciu vnútroškolského vzdelávania však dlhodobo chýbajú zdroje v rozpočtoch škôl, výdatnou pomocou pri jeho zabezpečení sú rodičovské príspevky a dary donorov z komunity.

Metodická podpora

> *„Výskumy zmien potvrdzujú, že poznanie procesu zmeny negarantuje úspech, chýbanie tohto poznania iste zapríčiní zlyhanie.“* M. Fullan, Univerzita v Toronte, Canada

Významným nástrojom zmeny pre Tím rozvoja školy, ktorý sme získali z programu Microsoft – Partneri vo vzdelávaní, je **Fullanov model zmeny pre lídrov**. Vychádza z tridsaťročných **výskumov riadenia zmeny vo vzdelávaní** v tíme profesora Michaela Fullana a veľmi presne odzrkadľuje **dlhoročné skúsenosti slovenských škôl** na ceste komplexnej premeny školy v programe Vysoko efektívne učenie. Ide o praktickú pomôcku na **preskúmanie a sformulovanie** motivujúcich a dosiahnuteľných konkrétnych cieľov **a krokov potrebných pre zmenu**.

Na základe sebareflexie si školy vyberajú ukazovatele školy 21. storočia, na ktorých chcú v najbližších rokoch pracovať. Ako príklad uvádzame nasledovné: odsúhlasené a rešpektované pravidlá správania a organizačný poriadok; uplatňovanie rešpektujúcej komunikácie v škole; budovanie fyzického a virtuálneho prostredia školy.

Fullanov model zmeny opisuje **osem kľúčových faktorov** riadenia zmeny:

1. angažovanosť mravnými hodnotami (zmysel zmeny),
2. budovanie kapacít,
3. pochopenie procesu zmeny,
4. vytváranie kultúry učenia,
5. rozvoj kultúry hodnotenia,
6. riadenie a usmerňovanie zmeny,
7. podpora vyváženosti,
8. kultivácia rozvoja na troch úrovniach: trieda, škola, komunita.

Pomocou otázok (D. Halašová, 2012) preskúmavame vybraný ukazovateľ vo vzťahu ku každému faktoru.

1. **Angažovanosť mravnými hodnotami**

- Prečo sa venovať vybranému ukazovateľu v škole? Aký to má zmysel?
- Aké sú naše argumenty, aby sme získali druhých?

2. **Budovanie kapacít**

- Aké kapacity potrebujeme na uskutočnenie tejto zmeny (nové vedomosti, zručnosti, schopnosti, kompetencie, motivácie)?
- Aké zdroje potrebujeme (čas, peniaze, vybavenie, informácie, nápady...)? Čo urobiť pre získanie/doplnenie zdrojov? (donori, projekty...)
- Ako zabezpečíme stotožnenie sa zapojených osôb so zmenou a ich aktívnu spoluúčasť?
- Ako vytvoríme tím na prípravu a zavedenie zmeny/vybraného ukazovateľa v našej škole? Kto bude v tíme?
- Akú podporu zvonka (mimo školy) môžeme využiť (poradenstvo, konzultácie, školenia, koučing, výmena skúseností...)?
- Ako budovať nový druh spolupráce s komunitou (samospráva, mimovládne organizácie...) na podporu zmeny?

3. **Pochopenie procesu zmeny**

- Aký je súčasný stav? Čo funguje a čo nie? Kde a kedy to funguje/nefunguje?
- Čo chceme ponechať, čo chceme zmeniť?
- Aký veľký je rozdiel medzi súčasným a želaným stavom?
- Kde môžeme dosiahnuť najrýchlejšie viditeľný úspech?
- Vieme akceptovať, že zmena nie je priamočiara, ale chaotická?
- S akou rezistenciou musíme počítať? Koho treba pochopiť?
- Odkiaľ budeme čerpať energiu na prekonávanie prekážok a bariér, ktoré sú súčasťou zmeny? Ako podporiť vlastníctvo zmeny a vytrvalosť úsilia o zmenu?

4. **Vytváranie kultúry učenia**

- Čo sa potrebujeme naučiť? Kde, ako, kedy získame nové vedomosti, schopnosti, zručnosti, kompetencie?
- Ako sa môžeme navzájom podporiť v učení a v zlepšovaní? Ako sa budeme učiť jeden od druhého? Ako si budeme vymieňať skúsenosti o zavádzaní zmeny a inováciách?
- Aké prostredie si vytvoríme, aby sme sa učili navzájom (napr. vytvorenie odborných študijných tímov alebo učiacich sa skupín, kolegiálny koučing a poradenstvo, pravidelné výmeny skúseností v malých skupinách...)?
- Čo nás môže podporiť?
- Úroveň: individuálna, skupinová, tímová/triedna.

5. **Rozvoj kultúry hodnotenia**

- Ako budeme vedieť, či sme dosiahli cieľ (ukazovateľ)?
- Akým spôsobom budeme vyhodnocovať naše úspechy pri zmene? Čo budeme sledovať? Ako získame reálne dáta?
- Ako budeme využívať hodnotenie na učenie a zlepšovanie?
- Ako využijeme digitálne technológie na analýzu dát, navrhované opatrenia a zdieľanie najlepších riešení?

6. **Zameranie sa na riadenie zmeny**

- Aký druh vedenia/riadenia je najvhodnejší pre riadenie produktívnej zmeny?
- Aké podmienky potrebujeme vytvoriť, aby sme podporili želanú zmenu?
- Čo budeme v manažovaní robiť inak, aby sme podporili inovatívnosť, učenie a zmenu?
- Ako podporiť úspech ostatných?
- Ako v škole vychovať lídrov zmeny (vedúcich čiastkových projektov zmien/inovácií)?

7. **Podporovanie vyváženosti**

- Kedy budeme spokojní?
- Čomu venujeme priveľa/primálo pozornosti?
- Ako prepájame jednotlivé body/činnosti s celkovým obrazom/cieľom?
- Čo nám pomôže zvládať preťaženie v prospech integrity?

8. **Kultivácia rozvoja na 3 úrovniach**

- Akú zmenu chceme dosiahnuť na úrovni triedy? Ako sa prejaví?
- Akú zmenu chceme dosiahnuť na úrovni celej školy? Ako sa prejaví?
- Akú zmenu chceme posunúť do komunity? Ako sa prejaví?

Pracovali sme so školami, ktoré už mali skúsenosti so zmenou. Napriek tomu sa po roku spolupráce k procesu riadenej zmeny vyslovili takto:

> *„Mysleli sme si, že už všetko vieme, zistili sme, čo všetko sa ešte dá, otvorilo nám to oči. ... Uvedomila som si, že my, náš tím, má vytvárať podmienky na zmenu.“* Členky Tímu na rozvoj školy, Bratislava

Ďalšie aktivity riadeného procesu zmeny v školách

Okrem spomínaných celodenných workshopov pre Tím rozvoja školy v škole prebiehajú následné aktivity – samostatné stretnutia TRŠ, aktivity TRŠ pre ďalších pedagógov, konzultácie externých odborníkov s manažmentom školy, priebežná reflexia riadeného procesu zmeny a spätná väzba od externých konzultantov. To, čo nás na ceste zmeny posúvalo, **bolo poznávanie prostredníctvom činov, ich reflektovanie a opätovná činnosť**.

Okrem aktivít v škole boli pre TRŠ dostupné ďalšie formy podpory: workshopy a tematické webináre o riadenej zmene, výmeny skúseností manažérov škôl z rôznych regiónov organizované **v programe Microsoft – Partneri vo vzdelávaní**.

Aby TRŠ mohol **pokračovať aj bez externého vedenia**, potrebujú sa ľudia v ňom vzájomne podnecovať, podporovať, striedavo preberať vedenie a zodpovednosť, priebežne monitorovať používanie rešpektujúcej komunikácie, poskytovať si vyváženú otvorenú a jasnú spätnú väzbu. Zamerať sa na posilnenie silných stránok členov tímu, oceňovať pokrok, úspechy aj snahu. Ďalej monitorovať proces riadenia zmeny, kde sa nachádzajú na ceste k spoločne vytvorenej vízii, dohodnúť sa na minimálnych krokoch a tieto dohody dodržiavať.

O riadenom procese zmeny povedali...

Účastníci procesu riadenej zmeny v ZŠ s MŠ J. A. Komenského, Bratislava

> *„Dosiahli sme spoločné zdieľanie vízie školy spolu s kolegami.“*
>
> *„Riaditeľka školy bola druhý rok oveľa menej zaťažená, viac zodpovednosti prebrali vedúce tímu, veci fungovali.“*
>
> *„Zmenil sa môj postoj k sebe, naučila som sa viac počúvať a nepodsúvať veci ľuďom, nereagovať ihneď.“*
>
> *„U členov vedenia rýchlo rástli ich zručnosti riadenia zmeny, u učiteľov to išlo pomalšie...“*
>
> *„Dostala som sa bližšie k ovplyvňovaniu chodu školy, v tíme sme pomenovali problémy, bolo to ozdravujúce, ľudia sami prichádzajú s nápadmi.“*
>
> *„Kam smerujeme... treba začať makať, využívať facilitáciu, pracovať s iniciatívou, na jej vyváženosti.“*

Školy sa samé nezmenia. **Škola 21. storočia je výsledkom spolupráce** viacerých aktérov z rozličných sektorov – verejného, neziskového, súkromného. Základom tejto spolupráce je dialóg, aktívne počúvanie partnerov, odloženie vlastných domnienok, spoločné premýšľanie, hľadanie porozumenia potrieb detí, zapojených partnerov a následné konanie s ohľadom na tieto potreby. Aby tí, čo chcú, vedeli a tí, čo vedia, mohli rozširovať svoje skúsenosti.

Literatúra

Fullanov model zmeny pre lídrov. Dostupné na: http://www.skola21.sk/workshopy/zrucnosti/fullan

Halašová, D. *Postupy pre tímové učenie*. Dostupné na: http://www.skola21.sk/kniznica/riadenie

Halašová, D., Piovarčiová, T. Prípadová štúdia riadená zmena. Dostupné na: http://www.skola21.sk/public/media/5943/pripadova_studia_riadenie%20zmeny

Harrington, P. (2014) *Škola vysoko efektívneho učenia*. Bratislava: Konferencia Škola pre 21. storočie.

Hrubišková, H. a kol. (1994) *Správy gestora o experimentálnom overovaní výchovno-vzdelávacieho projektu Integrované tematické vyučovanie (ITV) v ZŠ J. A. Komenského, Majerníkova 60 v Bratislave*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Inovatívne školy – inovačný rámec. (2009, 2011) Microsoft – Partneri vo vzdelávaní. Dostupné na: http://www.skola21.sk/inovacnyramec

Interné materiály Asociácie S. Kovalikovej – Vzdelávanie pre 21. storočie na Slovensku (1992 – 2016).

Interné materiály OZ S rešpektom (2015 – 2016).

Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T. (2005, 2008) *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Pavel Kopřiva – Spirála.

Kovaliková, S., Olsenová, K. (1996) *Integrované tematické vyučovanie – Model*. Bratislava: Faber.

Kovalik, S. J., Olsen, K. D. (1994, 2010) *Kids Eye View of Science, A Conceptual, Integrated Approach to Teaching Science*, K6. USA: Corwin.

Marušincová E. et al. (2001) *Záverečná správa gestora o experimentálnom overovaní výchovno-vzdelávacieho projektu Integrované tematické vyučovanie (ITV) v ZŠ J. A. Komenského, Majerníkova 60 v Bratislave (1998 – 2000)*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Medina, J. (2011) *Pravidla mozku dítěte – Nejnovější vědecké objevy pro výchovu chytrých a šťastných dětí.* Brno: Computer Press

Medina, J. (2012) *Pravidla mozku – Nejnovější vědecké poznatky pro úspěch v práci, doma i ve škole.* Brno: BizBooks.

Milhous, C. (1997) *Mozog a učenie*. Interné materiály Asociácie S. Kovalikovej – Vzdelávanie pre 21. storočie na Slovensku.

Pink, H. D. (2011) *Pohon*. Olomouc: ANAG.

Piovarčiová,T. *O podmienkach efektívneho učenia*. Dostupné na: http://www.skola21.sk/kniznica/kurikulum

Piovarčiová, T. *Efektívne učenie – zložky*. Dostupné na: http://www.skola21.sk/kniznica/kurikulum

Piovarčiová, T. (2014) *O riadení procesu zmeny v škole.* Bratislava: Konferencia škola pre 21. storočie.

Piovarčiová, T., Bagalová Ľ. (2005) *Sociálne projekty a praktické činy, zbierka overených metód rozvoja životných zručností*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska.

Piovarčiová, T a kol. (2008) *Škola ako učiaca sa organizácia*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska v spolupráci s Asociáciou S. Kovalikovej – Vzdelávanie pre 21. storočie na Slovensku.

Piovarčiová, T., Halašová, D. Ako pracovať so sebareflexiou. Dostupné na: http://www.skola21.sk/public/files/Sebareflexia/Ako_pracovat_so_sebareflexiou.pdf

Piovarčiová, T., Bagalová, Ľ. (2001, 2008, 2011) *Zmena – skúsenosti VEU*. Dostupné na: http://www.skola21.sk/kniznica/riadenie/skusenosti

School Transformation Toolkit. Dostupné na: http://www.is-toolkit.com/

Siegel, D. J. (2014) *Vnitřní nazírání. Nová věda osobní transformace*. Praha: Triton.

Vester, F. (1997) *Myslet, učit se... a zapomínat?* Plzeň: Fraus.

Poznatky a spolupráca ako základ a úspech zmeny

Breki Karlsson

Chce to celú dedinu

Väčšina z nás pozná príslovie často pripisované africkému kontinentu: „Chce to celú dedinu vychovať dieťa". Príslovie naznačuje, že na to, aby sa dieťa stalo zdravým a angažovaným dospelým, sa do jeho výchovy musia zapojiť všetci členovia komunity. V moderných spoločnostiach sme delegovali veľkú časť výchovy detí na inštitúcie, napríklad školy a škôlky, ktoré síce zohrávajú v rozvoji detí kľúčovú úlohu, no skutočnosť, že sme im udelili túto zodpovednosť, mohol narušiť spôsob, akým vnímame a prijímame kolektívnu zodpovednosť za to, aby sme dieťaťu pomohli stať sa funkčným dospelým človekom. Ako by mohli rodičia, komunita a vzdelávacie inštitúcie zlepšiť svoju spoluprácu a umožniť tak deťom stať sa pánmi vlastného života a skutočnými tvorcami zmien?

Keď ľudia začnú spolupracovať a nekonajú každý sám za seba, veci sa začnú hýbať dopredu. Dá sa povedať, že celok je väčší než súčet jeho častí. Inými slovami, keď sú jednotlivé časti navzájom prepojené a vytvárajú jeden celok, sú hodné viac, než keď tie časti existujú v podskupinách. Tento princíp môžeme demonštrovať na dvoch príkladoch z Islandu – z oblasti finančnej gramotnosti a užívania návykových látok mladými ľuďmi.

Poučenie zo šťastnej komunity

Podľa Svetovej správy o šťastí za rok 2016 (The World Happiness Report 2016) je Island hneď po Dánsku a Švajčiarsku treťou najšťastnejšou krajinou na svete. Jedným z faktorov, ktorý najsilnejšie prispieva k pocitu šťastia na Islande, je vysoká miera prepojenosti ľudí a silná spoločenská súdržnosť. 99 % obyvateľov krajiny uvádza, že má niekoho, na koho sa môže spoľahnúť v ťažkých časoch. (tamtiež). Keďže tento fakt vplýva na fyzické a duševné zdravie človeka, významne súvisí aj s pocitom šťastia, pričom potenciálne dosahy môžu byť ešte omnoho rozsiahlejšie, napríklad pri bilancovaní života či schopnosti dosiahnuť vyšší príjem a lepšie zdravie. V rámci prípravy detí a mladých ľudí na budúcnosť je preto nevyhnutné zamerať sa práve na spoluprácu s komunitou ako celkom.

Výskumníci dávajú Island neustále na čelo rebríčka najšťastnejších krajín na svete, dokonca aj po finančnej kríze v roku 2008 sa v správe OSN Svetová správa o šťastí za rok 2010 umiestnil na treťom mieste.

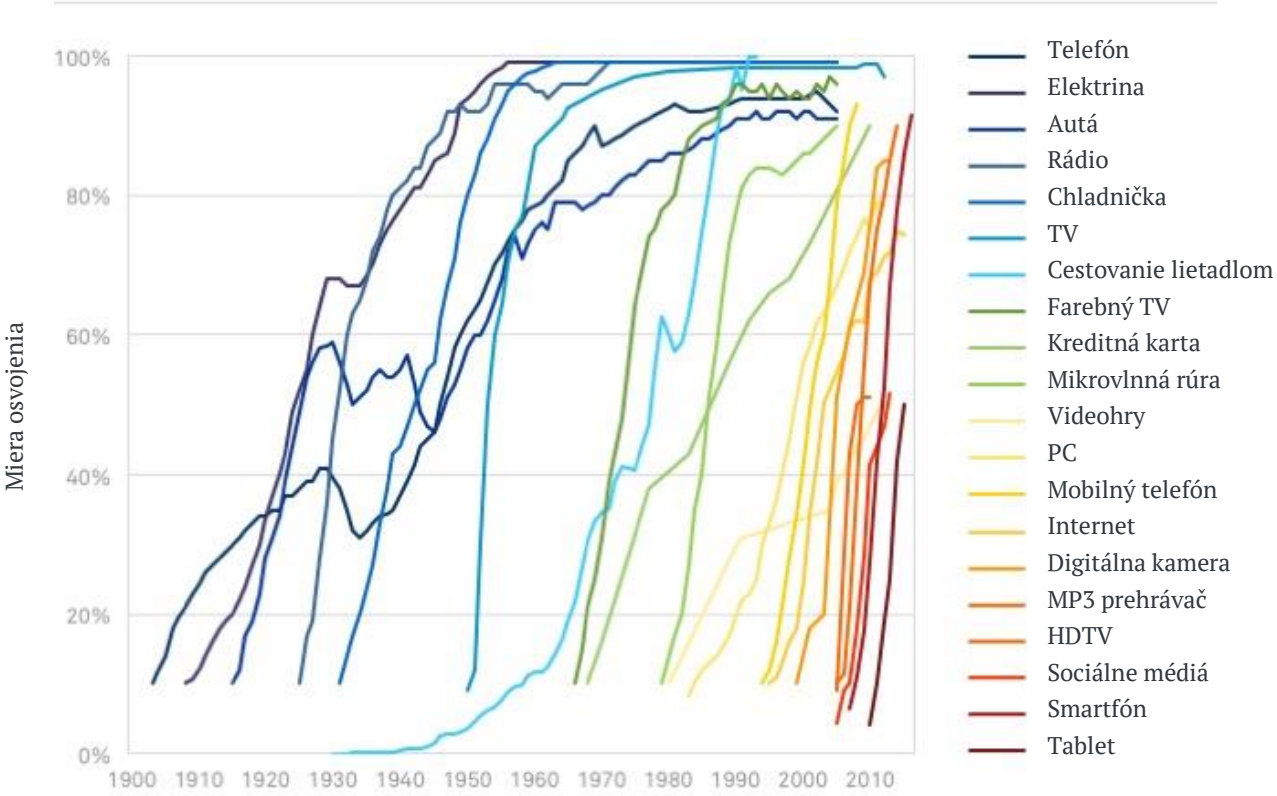
„Pokiaľ ide o vývoj po hospodárskej kríze v roku 2007, najlepšími príkladmi, ako si udržať šťastie v kontexte veľkých externých šokov, sú Írsko a Island. Ako všetky ostatné krajiny, aj ony utrpeli extrémnu decimáciu bankových systémov, no zároveň zaznamenali neporovnateľne nižšiu mieru úbytku pocitu šťastia. Pokiaľ ide o Island, krajina sa zotavila zo šoku dostatočne dobre na to, aby sa v rámci hodnotenia života za roky 2013 – 2015 dostala na tretiu priečku. V oboch krajinách pretrváva vysoká miera spoločenskej podpory, čo dokazuje skutočnosť, že spomedzi všetkých krajín, ktoré skúmal Gallup World Poll, percento ľudí, ktorí uvádzali, že majú niekoho, na koho sa môžu v časoch krízy spoľahnúť, je mimoriadne vysoké." (J. Helliwell, et al., 2016)

„Stojí za zmienku, že Island – krajina, ktorá vykazuje druhú najvyššiu mieru zníženia miery nerovnosti, čelil v roku 2008 hlbokej bankovej kríze. Do rokov 2012 – 2013, kedy sa realizovalo druhé kolo prieskumov, sa mu však podarilo vyrovnať sa s následkami tejto krízy a znovu dosiahnuť priemernú úroveň šťastia. Island sa už spomínal ako krajina, kde sa vysoké percento ľudí má na koho obrátiť v ťažkých časoch. Obdobie po bankovej kríze, kedy sa bolo treba znovu stavať na nohy, však tvrdo otestovalo sociálne siete spoločnosti. Znovunastolenie priemerného pocitu šťastia naznačuje, že skúška sa úspešne zvládla. Za významnú je možné považovať aj skutočnosť, že nerovnosť v pocite šťastia, ktorá bola sčasti výsledkom vzostupu a následného pádu bánk, sa podarilo eliminovať v rámci následného znovunadobudnutia prosperity. Tieto udalosti naznačujú vysokú mieru spoločenskej odolnosti krajiny." (J. Helliwell, et al., 2016)

Ako vyzerá budúcnosť?

Spoločnosť sa mení stále rýchlejšie, ako aj zručnosti, ktoré potrebujeme na prežitie. Nedávna štúdia Oxfordskej univerzity odhaduje, že o 50 rokov bude polovica súčasných zamestnaní zastaraná (C. B. Frey, M. A. Osborne, 2013). Miera integrácie technológií rastie porovnateľne rýchlo, ak nie rýchlejšie.

Graf č. 1: Zmeny hodnôt spotrebiteľských technológií



Zdroj:

www.asymco.com/wp-content/uploads/2013/11/Adoption-Rates-of-Consumer-Technologies.png

Ako teda môžeme pripraviť deti na budúcnosť, ktorú nepoznáme? Aké zručnosti, postoje a vedomosti im s istotou musíme pomôcť získať a ktoré musia mať? Nedávna správa Svetového ekonomického fóra Budúcnosť povolaní (The Future of Jobs) ponúka predpovede, o akých zručnostiach sa bude uvažovať v roku 2020:

> *„Podľa mnohých pozorovateľov priemyselných odvetví sa dnes nachádzame na vrchole Štvrtej priemyselnej revolúcie. Vývoj v kedysi odťažitých oblastiach, napríklad umelej inteligencie a strojového učenia, robotiky, nanotechnológií, 3D tlače, genetiky a biotechnológie na seba teraz nadväzuje a umocňuje sa. Inteligentné systémy – domy,*

továrne, farmy, uzly alebo celé mestá budú pomáhať riešiť širokú škálu problémov – od riadenia dodávateľských reťazcov po klimatické zmeny. Technologická revolúcia ide ruka v ruke so súborom širších sociálno-ekonomických, geopolitických a demografických udalostí, ktoré navzájom interagujú na viacerých úrovniach a potencujú sa."

V rámci správy sa realizoval prieskum medzi výkonnými pracovníkmi na vedúcich pozíciách a riaditeľmi odborov ľudských zdrojov vo viacerých spoločnostiach, ktoré „zastupujú viac ako 13 miliónov zamestnancov naprieč 9 rozsiahlych priemyselných oblastí v 15 najväčších vyspelých a rastúcich ekonomikách a regionálnych hospodárskych oblastiach." Spoločná odpoveď respondentov ponúka zaujímavý obraz o súbore zručností budúceho zamestnanca:

1. riešenie komplexných problémov
2. kritické myslenie
3. kreativita
4. riadenie ľudí
5. koordinácia s ostatnými
6. emočná inteligencia
7. úsudok a rozhodovanie
8. orientácia na službu
9. negociácia
10. kognitívna flexibilita [1]

Tento zoznam sa zásadne líši od zoznamu len spred piatich rokov. Vyplýva z toho, že popri neustále rastúcej rýchlosti zmien, ktoré zažívame, nás čoskoro očakáva ešte viac zmien. Musíme teda zmeniť svoj pohľad na systém vzdelávania a aplikované metódy. Memorovanie považuje Informačná revolúcia za zastarané, teraz má informácie každý dostupné po niekoľkých klikoch na klávesnici. Keďže základné zručnosti, ktoré sú potrebné, sa menia, malo by sa zmeniť aj hlavné zameranie vzdelávacieho systému. Deti a mladých ľudí musíme naučiť, aby uplatňovali svoje vedomosti prostredníctvom kritického myslenia a schopnosti riešiť komplexné problémy, pretože práve tieto zručnosti sa od nich budú vyžadovať v dohľadnej budúcnosti. Ako transformovať systém a zmeniť súbor zručností detí a mladých ľudí?

Meniace sa súbory finančných zručností a správania

Pri pokusoch identifikovať zmeny vo finančnom správaní treba akceptovať, že svetová ekonomika sa stáva neustále prepojenejšou. Pokiaľ sa chcú občania zúčastňovať na chode hospodárstva a využívať svoj potenciál na maximum, potrebujú základné životné zručnosti, napríklad manažment peňažných prostriedkov a prijímanie informovaných rozhodnutí v dlhodobom aj krátkodobom horizonte. Finančná gramotnosť pozostáva zo schopnosti analyzovať finančné možnosti, bez problémov diskutovať o peniazoch, robiť finančné plány

[1] Svetové ekonomické fórum 2016

do budúcnosti a reagovať na zmeny, ktoré majú dosah na osobné financie, vrátane celkových zmien v hospodárstve (A. Atkinson, F. Messy, 2011).

Každý deň prijímame rozhodnutia, ktoré ovplyvňujú náš život ihneď alebo v budúcnosti – napríklad spotrebúvame, šetríme, kupujeme si veci na úver. Zároveň sa musíme vysporiadať s rastúcim počtom finančných služieb, ktoré sú komplikovanejšie než kedykoľvek predtým. Rôzne finančné služby vedia byť často príliš dostupné a lákavé, čo platí hlavne v prípade pôžičiek. Okrem rozmanitých finančných služieb sú ľudia na svete prepojení hospodárskym a technickým rozvojom viac než kedykoľvek predtým, čo si vyžaduje ďalšie zmeny v komunikácii, obchode a spotrebiteľskom správaní. Vzdelávanie sa musí rozvíjať ruka v ruke s týmito trendmi; musí vybaviť mladých ľudí súborom zručností, ktoré skvalitnia ich život. Platí to pre všetkých mladých ľudí, no obzvlášť pre marginalizovaných, ktorí na svojej ceste v ústrety finančnej inklúzii často čelia viacnásobným prekážkam, hlavne pokiaľ ide o nízky príjem či rasovú diskrimináciu. (A. Atkins et al. 2012).

Čo sa meria, to sa spraví

V rámci vzdelávania finančnej gramotnosti je absolútne kľúčové dohodnúť sa a identifikovať účel tohto vzdelávania a treba na to pamätať pri meraní jeho výstupov. V minulosti sa mnohé vyhodnotenia zameriavali výhradne na vedomosti, i keď v ostatných rokoch sa začalo venovať viac pozornosti postojom a, čo mnohí považujú za najdôležitejší výstup, finančnému správaniu (A. C. Lyons et al. 2006). Nedostatočná finančná gramotnosť sa spája s nižšou kvalitou života, fyzickou a duševnou úzkosťou a potrebou verejnej pomoci (A. C. Lyons, 2007).

Zlé finančné rozhodnutia môžu natrvalo ovplyvniť ľudí, ich rodiny, podnikanie a spoločnosť. Plánovanie dôchodku môže byť dobrým spôsobom, ako dosiahnuť zabezpečenie v dôchodkovom veku. Podľa výskumu A. Lusardiho a O. Mitchella (2012) majú tí, ktorí si vypočítajú potrebnú výšku úspor na dôchodok, trojnásobne viac prostriedkov, keď dosiahnu dôchodkový vek než tí, ktorí tak neurobia. Len málokto však podľa všetkého plánuje alebo dokonca len pomýšľa na svoj dôchodok. A zároveň, finančne gramotní ľudia si omnoho pravdepodobnejšie plánujú svoj dôchodok než tí bez finančnej gramotnosti. (A. Lusardi, L. Mitchell, 2011).

Globálna ekonomická kríza v roku 2008 mala mnoho príčin, ale nedostatočná finančná gramotnosť zohrávala pri mnohých rozhodnutiach, ktoré k nej viedli a prispeli k jej prehĺbeniu a zhoršeniu jej vplyvov, veľkú úlohu (OECD, 2008). Finančná gramotnosť prehlbuje vedomosti, schopnosti a sebavedomie ľudí a tiež ich nabáda k prebratiu kontroly nad svojimi životmi a budovaniu bezpečnej budúcnosti pre seba a svoje rodiny (OECD, 2009). Treba ju preto posilňovať efektívnymi krokmi, ktoré zapoja všetkých hlavných aktérov, vlády, vzdelávacie inštitúcie, zamestnávateľov, odborové zväzy a spotrebiteľské organizácie. Zároveň je potrebné finančnú gramotnosť pravidelne merať a vyhodnocovať mieru jej napredovania.

Vplyv na verejnú politiku

Občania s potrebnými zručnosťami v oblasti finančnej gramotnosti nielenže posilňujú vlastnú prosperitu, ale aj potrebným spôsobom „držia na uzde“ verejný a súkromný sektor a tým prispievajú k vyššej miere stability a hospodárskeho rastu. Nízka miera finančnej gramotnosti je jednou z hlavných príčin finančného vylúčenia (A. Atkins et al., 2012), a práve preto sa mnohé krajiny v ostatných rokoch zamerali na vzdelávanie v oblasti finančnej gramotnosti. Dokazuje to aj záujem Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (ďalej „OECD“) o túto otázku. OECD publikovala usmernenie pre oblasť verejnej politiky zameranej na vytváranie národných vzdelávacích politík venujúcich sa finančným otázkam (OECD, 2013) a vypracovala aj monitorovací nástroj (OECD 2015) umožňujúci vyhodnocovanie finančnej gramotnosti ľudí pochádzajúcich z rôzneho prostredia a krajín. V rokoch 2010 a 2011 OECD realizovala pilotný prieskum v 14 krajinách (A. Atkinson, F. Messy, 2012). Výsledky ukázali, že finančná gramotnosť nebola prítomná u významnej časti populácie všetkých skúmaných krajín. I keď Island nebol zaradený do štúdie, obdobný prieskum realizoval islandský Inštitút pre finančnú gramotnosť v roku 2011 a následne v roku 2014, pričom použitý dotazník pozostával čiastočne z rovnakých otázok, ako boli otázky kladené v rámci prieskumu OECD (B. Karlsson et al. 2012, B. Karlsson et al. 2015).

Zaostrené na postoje a emócie

V ostatnom období, predovšetkým na počiatku globálnej finančnej krízy, sa v mnohých krajinách stalo vzdelávanie v oblasti finančnej gramotnosti povinnou súčasťou vzdelávacích programov a osnov. Len zarážajúco málo výskumných prác však preukazuje súvis medzi vedomosťami vo finančnej oblasti a správaním. Nanešťastie, rastúci počet týchto prác podľa všetkého poukazuje na skutočnosť, že väčšina vzdelávacích programov vo výučbe finančnej gramotnosti zlyháva (L. Mandell 2009). Longitudinálna štúdia ktorá skúmala 79 stredoškolských študentov 1 až 4 roky po tom, ako absolvovali kurz finančného manažmentu, poukázala na skutočnosť, že študenti nezmenili svoje správanie v oblasti sporenia a nemali vyššiu mieru finančnej gramotnosti než tí, ktorí kurz neabsolvovali (L. Mandell, L. S. Klein, 2009). Štúdia otvorila vážne otázky o dlhodobej efektivite stredoškolských kurzov finančnej gramotnosti. Ďalší výskum poukazuje, že účinky vzdelávania v oblasti finančnej gramotnosti podľa všetkého „vyprchajú“ do 20 mesiacov (D. Fernandez, et al. 2013).

L. Mandell (2009) sa však nezasadzuje za vyškrtnutie vzdelávania v oblasti finančnej gramotnosti zo škôl, a to i napriek tomu, že zlepšenie vedomostí nemusí byť z krátkodobého hľadiska zjavné. Podarilo sa mu identifikovať dva pozitívne výsledky rôznych prístupov k finančnému vzdelávaniu. Prvým je zameranie sa na meniace sa postoje, čo má na študentov dlhodobý emočný dosah – napríklad pokiaľ ide o potrebu sporenia a následky prílišného zadlženia, čo podľa všetkého má „...na študentov dlhodobý emočný vplyv, ktorý sa prejavuje finančným správaním prospešným pre seba len pár rokov alebo desiatok rokov po tom, ako má tento bývalý študent finančné zdroje, ktoré mu takéto správanie umožňujú.” (L. Mandell 2009). Druhým zistením je, že finančné vzdelávanie je podľa všetkého užitočnejšie, keď sa najskôr zavedie na základnej škole, a nie až na vyšších stupňoch vzdelávania. Zavedenie

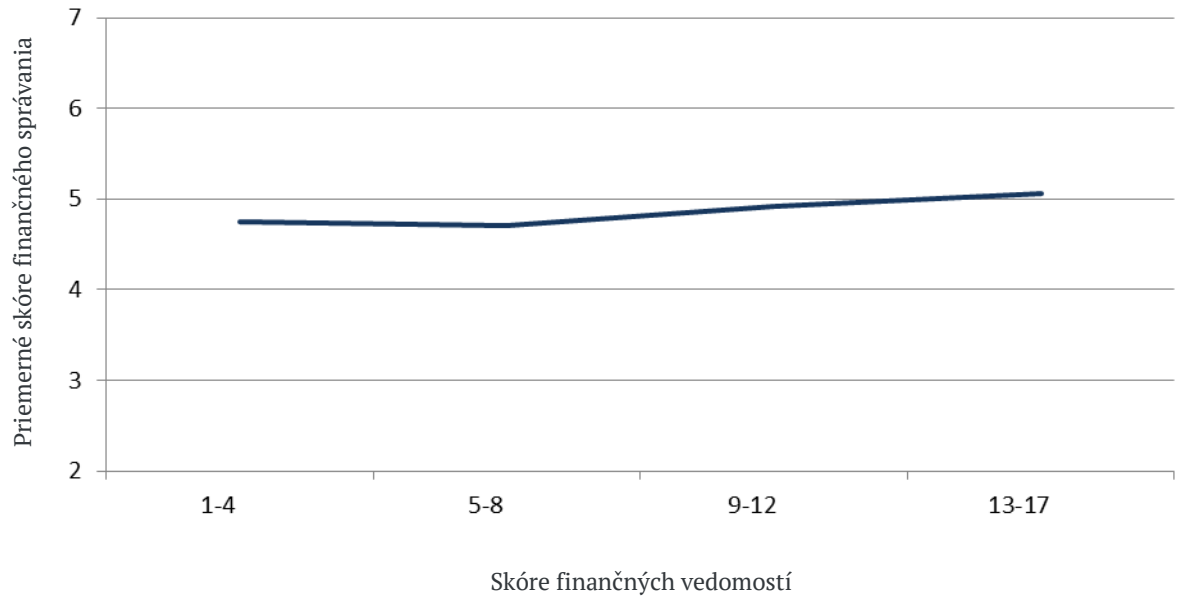
detských sporiacich programov, napríklad The Child Trust Fund Program vo Veľkej Británii a programu Aflatoun vo viac ako 100 krajinách na svete sa zdá mať dlhodobý pozitívny dosah na sporiace návyky študentov ďaleko do dospelosti, uzatvára L. Mandell. Lusardi et al. (2014) navyše špecifikoval, že zážitkové vzdelávacie programy, ktoré zapájajú ich používateľov po emočnej alebo fyzickej stránke, mali pre posilňovanie finančnej gramotnosti a sebadôvery vo finančných vedomostiach rozhodujúci význam.

A. Atkins et al. (2012) zdôrazňujú, že tradičné vzdelávacie metódy o finančnej gramotnosti zhora nadol posilňujú u marginalizovaných mladých ľudí pocit bezmocnosti a riskujú ich znepriatelenie. Odporúča participatívne, spolupracujúce a kontextuálne vzdelávacie stratégie, ktoré medzi študentmi presadzujú vysokú mieru interakcie a diskusií s cieľom zabezpečiť, aby prepojili to, čo sa učia so zmysluplnými krokmi v rámci vzdelávacieho prostredia, ale aj mimo neho.

Postoje ovplyvňujú správanie viac než vedomosti

V nedávnom prieskume ohľadom finančnej gramotnosti na Islande zistil B. Karlsson et al. (2015) nízku mieru korelácie medzi vedomosťami a postojmi. Na grafe č. 2 môžeme vidieť slabú koreláciu medzi finančnými vedomosťami a finančným správaním, i keď sa zdá, že správanie sa mierne zlepšuje s vyšším vedomostným skóre (B. Karlsson et al. 2015).

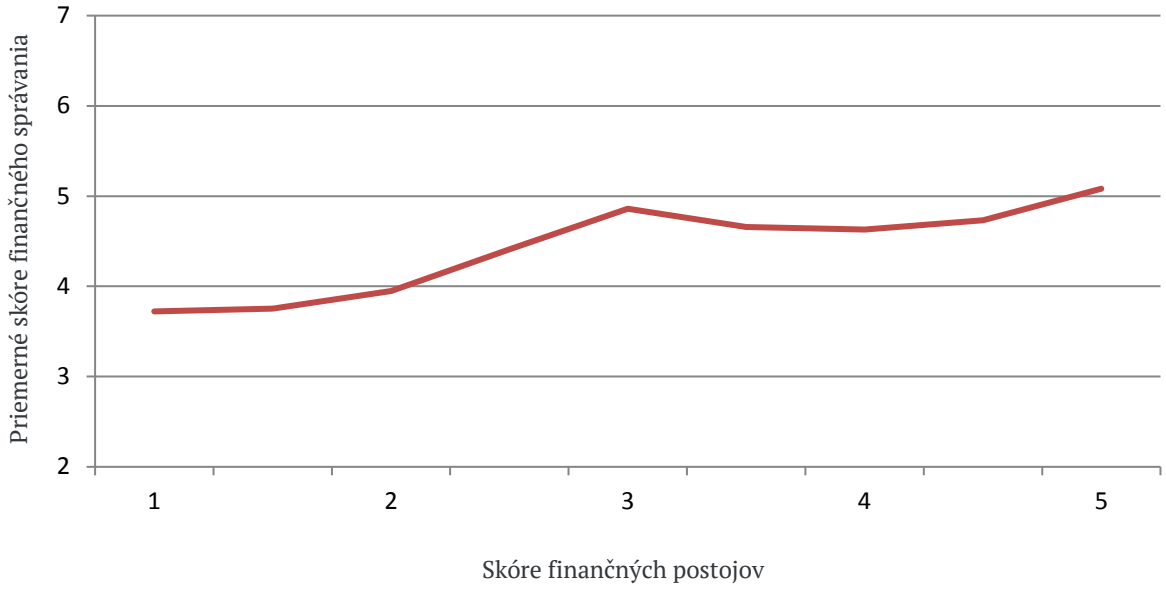
Graf č. 2: Súvis medzi finančnými vedomosťami a finančným správaním (B. Karlsson et al., 2015)



Pri skúmaní súvislosti medzi finančným správaním a postojmi (Graf č. 3) môžeme pozorovať silnú súvislosť medzi pozitívnym finančným správaním a dosiahnutým vyšším skóre na škále

hodnotiacej postoje. Tieto výsledky sú v súlade so zisteniami OECD v iných krajinách (A. Atkinson, F. Messy 2012).

Graf č. 3 Súvislosť medzi finančnými postojmi a finančným správaním (B. Karlsson et al., 2015)



B. Karlsson et al. (2015) sa rozhodol merať zmeny vo finančnej gramotnosti naprieč časovou osou, t.j. finančné vedomosti, postoje a správanie. Prieskum robil medzi 350 Islanďanmi vo veku od 18 do 80 rokov, pričom nezistil žiadne významné rozdiely v priemerných vedomostiach, i keď došlo k istému posunu. V roku 2011 odpovedalo 13 % účastníkov na otázky nesprávne, ale v roku 2014 už odpovedali správne; 12 % odpovedalo na otázky správne v roku 2011 a nesprávne v roku 2014 (pozri Tabuľka č. 1). Podobne nebol zaznamenaný významný rozdiel v správaní, i keď 12 % účastníkov zmenilo svoj niekdajší negatívny model správania na pozitívny a 10 % si osvojilo namiesto negatívneho vzorca pozitívny. Väčšia časť vzorky (16 %) vykazovala zmeny v postojoch, či už z pozitívnych na negatívne alebo z negatívnych na pozitívne. Nie je jasné, čo stimuluje tieto zmeny, ale posun v postojoch je významne väčší, než v oblasti správania a vedomostí, čo naznačuje, že by mohlo byť jednoduchšie ovplyvňovať postojové zmeny. I keď korelácia nenaznačuje kauzalitu, vyššie postojové skóre implikuje pozitívnejšie správanie.

Tabuľkač. 1. Zmeny vo finančnej gramotnosti 2011 – 2013 (B. Karlsson et al., 2015)

Vedomosti	**Vedomosti**
nesprávne 2011/správne 2014	správne 2011/nesprávne 2014
13 %	12 %
Správanie	**Správanie**
negatívne 2011/pozitívne 2014	pozitívne 2011/negatívne 2014
12 %	10 %
Postoj	**Postoj**
negatívny 2011/pozitívny 2014	pozitívny 2011/negatívny 2014
16 %	16 %

Finančná gramotnosť je kľúčovým súborom zručností, ktoré musia mať všetci aktívni občania, aby sa mohli naplno zapojiť do rozvoja modernej spoločnosti. Mnohým marginalizovaným mladým ľuďom a dospelým tieto zručnosti v dôsledku finančného vylúčenia chýbajú. Dôkazy z rôznych výskumných projektov jasne naznačujú, že vzdelávanie v oblasti finančnej gramotnosti by sa nemalo zameriavať výlučne na odovzdávanie vedomostí, ale skôr na prácu s emóciami študentov v snahe zmeniť ich postoje a následne posilniť konštruktívne finančné správanie z dlhodobého hľadiska. Finančné vzdelávanie by sa malo prestať zameriavať na odovzdávanie vedomostí a informácií zhora nadol a čím skôr by sa malo sústreďovať na podnecovanie zmeny postojov a emócií. Využívanie netradičných vzdelávacích metód, napríklad oslovovanie emócií a zameranie sa na postoje vyústi v pozitívnejšie vzorce finančného správania, keďže postoje sú silnejšie previazané na pozitívne správanie než vedomosti. Výskumníci poukazujú na skutočnosť, že dôraz na postoje a emócie prináša z dlhodobého hľadiska lepšie výsledky než tradičný dôraz na vedomosti. Je pravdepodobnejšie, že sa podarí presadiť pozitívne behaviorálne zmeny, a tak prispieť k zvýšeniu kvality života.

Vzdelávanie v oblasti finančnej gramotnosti by sa malo sústrediť na povzbudzovanie informovaných rozhodnutí a motivovať k takému správaniu, ktoré posilňuje žitie v prospech jednotlivcov a spoločnosti ako celku.

Čo sme sa naučili – príklady z oblasti finančnej gramotnosti

Inštitút pre finančnú gramotnosť bol založený v roku 2005. Jeho hlavným cieľom je posilňovať finančnú gramotnosť Islanďanov. Inštitút bol založený v dobe ekonomického rozkvetu, po

ktorom sa začalo schyľovať k hospodárskemu kolapsu v roku 2008. Len pár jednotlivcov videlo potrebu behaviorálnej zmeny, dokonca aj po tom, ako inštitút zverejnil svoj prvý prieskum finančnej gramotnosti medzi stredoškolskými študentmi, ktorý poukázal na obrovský nedostatok vedomostí a poznatkov aj o tých najjednoduchších finančných konceptoch (B. Karlsson, 2005). Postoj sa začal meniť s rastúcimi obavami a v roku 2008 výbor menovaný Ministrom hospodárstva a obchodu zazmluvnil inštitút k realizácii celonárodného prieskumu. Vzhľadom na chýbajúce prepojenia medzi vedomosťami a správaním bolo prijaté rozhodnutie skúmať nielen vedomosti a správanie, ale aj postoje (B. Karlsson et al., 2009). Zaujímavým zistením bola štatisticky významná súvislosť medzi postojmi a správaním sa v oblastí financií.

Ďalším zistením bolo, že len 16 % Islanďanov aktívne využívalo v rámci svojej domácnosti rozpočtovanie, čo je omnoho nižší počet než v iných porovnateľných krajinách (B. Karlsson et al., 2012). V roku 2005 poznalo pojem „finančná gramotnosť“ iba 10 % islandských stredoškolákov (B. Karlsson 2005).

Chcem svoju MTV – prístup zapájajúci viacerých aktérov

Veci sa jednoducho museli zmeniť, a zmena musela byť k lepšiemu. Keď sa pozrieme na prvé kroky spojené s týmto úsilím, musíme zobrať do úvahy množstvo faktorov. V samotnom centre všetkých snáh Inštitútu pre finančnú gramotnosť však boli snahy o presadenie prístupu, ktorý do stimulácií diskusií detí a mladých ľudí o financiách so svojimi rodičmi (a rodičov s deťmi a mladými ľuďmi) zapája viacerých aktérov. Ďalším kľúčovým momentom bolo, aby rodičia detí a iní aktéri požadovali zaradenie výučby finančnej gramotnosti do škôl. Jednoznačne išlo o občiansko-spoločenské hnutie zdola, program zameriavajúci sa na sociálnu a finančnú inklúziu a posilnenie detí a mladých ľudí spolu s ich rodičmi.

Táto stratégia je postavená na rovnakých princípoch ako kampaň MTV z deväťdesiatych rokov, v rámci ktorej sa zainteresované strany, popové hviezdy a známe osobnosti objavovali v médiách so sloganom: „Chcem svoju MTV!” za účelom podporiť predplatiteľov káblovej televízie, aby sa dožadovali zaradenia MTV stanice do ponuky. Stručne povedané, kampaň bola úspešná a MTV stanica bola natrvalo zaradená do ponuky väčšiny káblových televíznych staníc.

Uplatnenie rovnakej stratégie na Islande si vyžadovalo jasný cieľ a jednotný hlas. Prvou lastovičkou bolo zaradenie finančnej gramotnosti do národných vzdelávacích osnov pre základné a stredné školy a druhou bolo to, že sa domácnosti začali zaoberať rozpočtovaním.

Prirodzene do hry vstúpili aj externé faktory, ktoré boli mimo kontroly projektu. Hospodárska kríza v roku 2008 a jej následky priniesli finančnú gramotnosť do centra pozornosti širokej populácie. Miestne a medzinárodné médiá boli plné správ a príbehov z krízy a väčšina ľudí pociťovala dosahy krízy aj na svojich životoch. Tento vývoj musel prispieť ku kolektívnej vedomosti o význame chápania ekonomických mechanizmov, ktoré ovplyvňujú naše životy.

Inštitút finančnej gramotnosti zohrával pri naštartovaní povedomia o finančnej gramotnosti ústrednú úlohu hlavne pri zapojení verejnosti do aktívnej účasti na jej presadzovaní.

Od svojho založenia kladie inštitút pri realizácii svojich aktivít veľký dôraz na dôkazy. Znamená to, že každé tri roky je finančná gramotnosť Islanďanov predmetom skúmania a analýz a na základe výsledkov prieskumu sa stanovujú nové ciele. Inštitút sa neoblomne začal angažovať pri presadzovaní spolupráce viacerých aktérov, vystupujúc v úlohe sprostredkovateľa: napríklad v rámci spolupráce medzi súkromným sektorom a verejnými inštitúciami, vrátane *Národnej asociácie rád škôl* a *Združenia spotrebiteľov*.

V roku 2010 spojil Inštitút pre finančnú gramotnosť sily s Islandskou asociáciou pre finančné služby. Ich cieľom bolo vzdelávať zamestnancov v prvej línii, tých, ktorí sú v priamom kontakte so zákazníkmi. Inštitút v tom istom čase publikoval učebnice pre „finančných začiatočníkov“, ktoré sa zameriavali na základné a stredné školy a vyučuje sa z nich dodnes. Jedna z najväčších komerčných bánk nakúpila celú edíciu a rozdala ju študentom. Medzi hlavné opakujúce sa témy obsiahnuté v týchto učebniciach je význam zapojenia rodiny podľa možnosti zábavnou formou, zdôrazňujúc, že veku primerané diskusie o financiách by mali tvoriť normálnu súčasť výchovy.

V rokoch 2011 a 2015 vyprodukoval Inštitút pre finančnú gramotnosť výchovno-vzdelávací televízny seriál o finančnej gramotnosti, ktorý bol vysielaný na národnej televíznej stanici RÚV v hlavnom vysielacom čase. Seriál mal vysokú sledovanosť – pozerala ho jedna tretina Islanďanov všetkých vekových kategórií – a tak pomohol s presadením a posilnením finančnej gramotnosti. Okrem toho vysielala RÚV každý týždeň kontaktné rozhlasové relácie, v ktorých mohli poslucháči získať podrobnejšie odpovede na svoje otázky a podeliť sa o osobné príbehy.

Od roku 2009 spolupracuje Inštitút pre finančnú gramotnosť s najväčšou komerčnou bankou na Islande. Cieľom spolupráce je prehĺbiť finančnú gramotnosť v krajine. Jedným zo zámerov bolo nadviazať čo najefektívnejší kontakt s deťmi a mladými ľuďmi. Banka preto zamestnala Jóna Jónssona – známu osobnosť, vzdelaním ekonóma, ale zároveň aj jedného z najpopulárnejších spevákov/skladateľov a hráča najlepšieho futbalového klubu Islandu, ktorý v roku 2015 reprezentoval aktivity v tejto oblasti. Význam účasti Jóna Jónssona ako ústrednej postavy programu je neoceniteľný – v ostatných rokoch cestoval po islandských školách s jasnou správou: sporenie je pre mladých ľudí jednoducho veľmi štýlová vec.

Hlavným cieľom všetkých snáh bolo priviesť deti a rodičov k spolupráci, posilneniu ich finančnej gramotnosti, ale aj k vytvoreniu tlaku na autority, aby zahrnuli finančnú gramotnosť do národných osnov.

Úspech prístupu „Chcem svoju MTV“

V roku 2012 Ministerstvo školstva a kultúry revidovalo národné osnovy a po prvýkrát do nich zahrnulo program finančnej gramotnosti. V tom istom roku zaviedlo viacero základných škôl program Aflatoun, medzinárodne uznávaný vzdelávací program a metódu, ktorá kombinuje sociálne a finančné vzdelávanie.

V roku 2016 vyrobil Inštitút pre finančnú gramotnosť v spolupráci s Krakka RÚV, Oddelením detských programov národnej televízie program Tíkallinn (Pokladnička). Každý z desiatich

dielov programu mal do 60 sekúnd, v rámci ktorých bol objasnený vybraný finančný koncept (Krakka RÚV, 2016).

Ako už bolo uvedené, v roku 2008 iba 16 % Islanďanov aktívne využívalo rozpočtovanie v domácnosti. V roku 2014 sa tento počet zdvojnásobil (B. Karlsson et al., 2015). A keďže v roku 2005 iba 10 % stredoškolských študentov v krajine poznalo pojem „finančná gramotnosť“ (B. Karlsson 2005), táto téma silno rezonuje vo verejnej diskusii. Na nedávnom stretnutí rady mládeže na Národnom riaditeľstve pre vzdelávanie vnímali stredoškolskí študenti finančnú gramotnosť ako kľúčový faktor pre svoju budúcnosť a požadovali zintenzívnenie vzdelávania v tejto oblasti (Riaditeľstvo pre vzdelávanie, 2016). V roku 2014 bola oblasť finančnej gramotnosti po prvýkrát zahrnutá do islandských národných vzdelávacích osnov pre základné a stredné školy. Finančná gramotnosť je v centre záujmu verejnej diskusie, pričom pred desiatimi rokmi táto téma vôbec nerezonovala. Vo svojom príhovore na 55. Výročnom valnom zhromaždení Centrálnej banky Islandu dňa 17. marca 2016 jej guvernér M. Gudmundsson (2016) vyhlásil, že finančná gramotnosť je jedným zo štyroch kľúčových elementov, ktoré by v blízkej budúcnosti mohli zásadným spôsobom ovplyvniť dlhodobý vývoj finančného systému.

Došlo k obrovskému posunu v postojoch i správaní, i keď tento vývoj nebol úplne neočakávaný. Odštartovalo sa spoločenské hnutie, ktoré podnietil Inštitút pre finančnú gramotnosť a ktoré sa začalo v období po finančnej kríze, no došlo aj k ďalšiemu vývoju a posilneniu detí, mladých ľudí a ich rodičov. Hoci sme vo vzdelávaní v oblasti finančnej gramotnosti zaznamenali veľký pokrok, stále máme pred sebou veľký kus cesty. Napokon, zo vzdelávania v oblasti finančnej gramotnosti sa nedá zložiť maturitná skúška – je to celoživotné úsilie a v jednotlivých fázach života vždy stojíme pred inými úlohami.

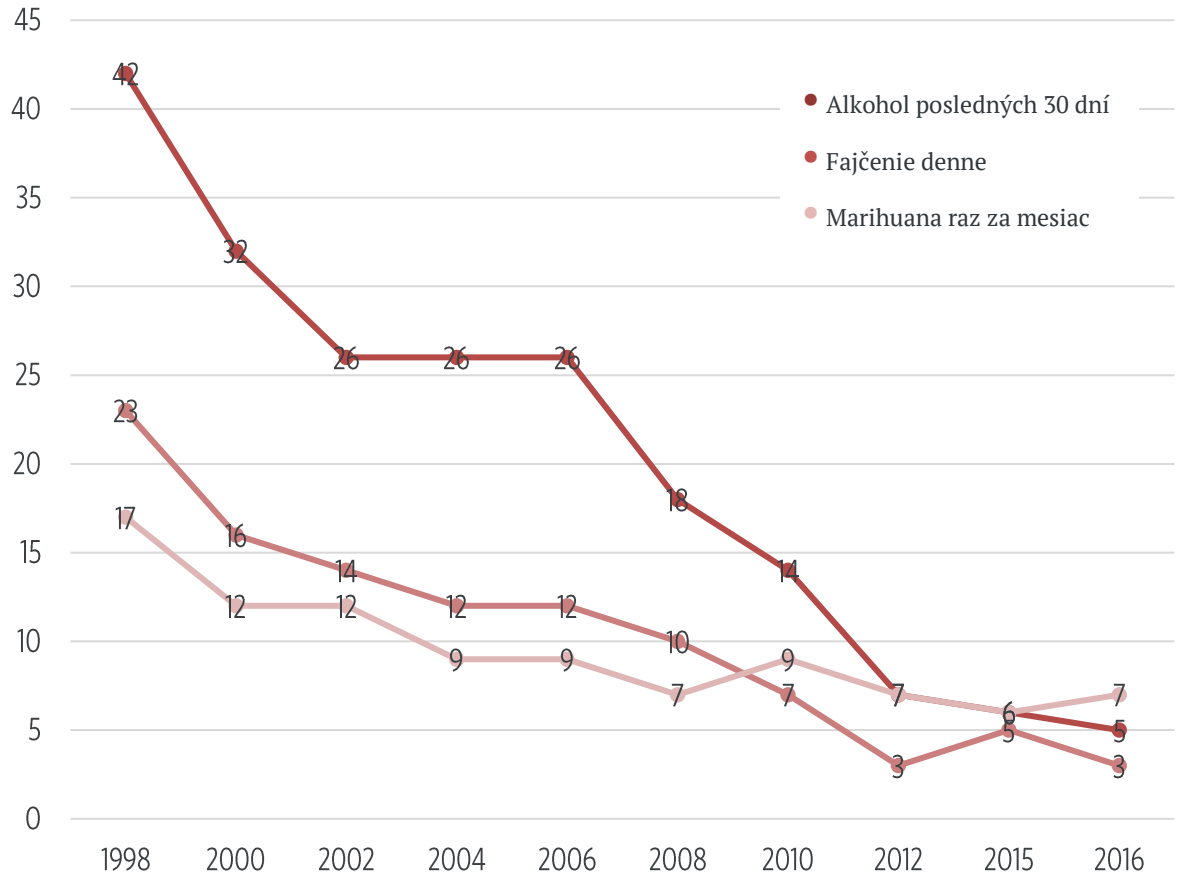
Ďalšou spoločenskou otázkou, pred ktorou stoja deti a mladí ľudia na Islande a pri ktorej sa zásadným spôsobom zmenili postoje a správanie smerom k lepšiemu vďaka realizovaným programom, je otázka užívania návykových látok.

Čo sme sa naučili – príklady z oblasti užívania návykových látok medzi mladými ľuďmi na Islande

Viac ako dvadsať rokov zbiera Islandské centrum pre spoločenský výskum a analýzy (Icelandic Centre for Social Research and Analysis – ICRA) veľké objemy dát o životoch a prosperite islandských tínedžerov. V rámci prevencie bolo rodičom odporúčané, aby v snahe oddialiť nástup užívania alkoholu k 18. roku veku jednoducho so svojimi deťmi trávili viac času a tiež, aby zvýšili mieru participácie adolescentov na štruktúrovaných mládežníckych aktivitách prebiehajúcich pod dohľadom dospelých. Cieľom nebolo povedať tínedžerom, aby nepili alkohol, ale aby zmenili prostredie, v ktorom sa pohybujú a svoje postoje tak, aby sa im piť nechcelo. Medzi rokmi 1997 až 2014 užívanie návykových látok medzi adolescentmi na Islande trvalo klesalo, zatiaľ čo primárna prevencia v oblasti užívania návykových látok naberala v rovnakom období na sile. Jedným z významných dosiahnutých výsledkov je, že počet 15 až 16-ročných, ktorí uvádzali, že sa v minulom mesiaci opili, klesol zo 42 % v roku 1998 na 5 % v roku 2016. Denné fajčenie kleslo z 23 % na iba 3 % a užitie kanabinoidov

kedykoľvek počas života pokleslo zo 17 % na 7 %. Zároveň vzrástla aktívna účasť na športových podujatiach z 23 % na 42 % a pomer 14 až 16-ročných, ktorí trávia značnú časť víkendov so svojimi rodičmi, vzrástol z 23 % na 50 %. (K. L. Kristjansson et al., 2016)

Graf č. 4: Vývoj užívania návykových látok (K. L. Kristjansson et al., 2016)



Podľa psychológa Harveyho Milkmana takto došlo k zlepšeniu všeobecného psychologického a fyzického blaha populácie, nehovoriac o finančných prínosoch pre systém zdravotnej starostlivosti a širšej spoločnosti.

Islandská mládež – spolupracujúci prístup komunity

Celé desaťročia sa prevencia užívania návykových látok na Islande zameriavala na vzdelávanie adolescentov o negatívnych vplyvoch užívania týchto látok. Väčšina vzdelávacích programov sa realizovala a vyhodnocovala v rámci samostatných oblastí komunity, a teda zlyhala v upevňovaní potrebnej spolupráce medzi školami a inými zúčastnenými stranami v komunite, ktorá by bola mohla viesť k zdieľanému chápaniu viacerých úrovní príčin užívania

návykových látok. Uvedené aktivity sa neopierali o výskum, dostupné dôkazy a fakty (I. D. Sigfúsdóttir et al., 2010).

V roku 1998 začal vznikať národný plán s názvom Mládež na Islande, ktorý sa opieral o zistenia výskumných projektov. Verejné politiky a aktivity tohto národného plánu vychádzajú z poznatkov intenzívneho výskumu, zameriavajúc sa na riziká a ochranné faktory v životoch mladých ľudí, pravidelne monitorujúc užívanie návykových látok a rôzne sociálne parametre medzi adolescentmi, následne ponúkajúc profesionálne riešenia týchto otázok. Islandský model stojí na troch pilieroch úspešnosti: 1) postupy založené na dôkazoch; 2) používanie komunitného prístupu; a 3) nadviazanie dialógu medzi výskumníkmi, verejnou politikou a praxou.

Primárna prevencia sa zameriava na posilňovanie zdravia adolescentov na školách, ako aj v širšej komunite. Zmenili sa zákony. Zákonný vek dospelosti sa zvýšil zo 16 rokov na 18. Nákup tabakových výrobkov je zakázaný do 18 rokov a alkoholických výrobkov do 20 rokov. Došlo k zákazu reklamy na tabakové a alkoholické výrobky. Posilnili sa väzby medzi rodičmi a školami prostredníctvom rodičovských organizácií, ktoré boli podľa zákona ustanovené pri každej škole, spolu s radami škôl, v ktorých figurujú zástupcovia rodičov. Rodičia dostali odporúčanie tráviť so svojimi deťmi veľa času namiesto príležitostne „kvalitne stráveného času“; rozprávať sa s deťmi o ich životoch, aby vedeli, s kým sa kamarátia a tiež aby deti nabádali, nech zostanú večer doma. Zároveň sa významne zvýšila finančná podpora organizovaných športových podujatí a aktivít zameraných na podporu zdravého životného štýlu. Vláda tiež stanovila striktné pravidlá na minimálny počet hodín, ktoré musia deti a adolescenti tráviť vo vonkajšom prostredí. Bol prijatý zákon, ktorý zakazuje deťom medzi 13. a 16. rokom veku zdržiavať sa v zime vonku po 10 hodine večer a v lete po polnoci.

Domov a škola, národný zastrešujúci orgán pre rodičovské organizácie zaviedol tzv. rodičovské dohody, ktoré majú podpísať. Ich obsah je rôzny a závisí od vekovej skupiny, pričom sa jednotlivé organizácie môžu rozhodnúť, čo do zmluvy chcú dať. Pre deti vo veku 13 a viac rokov sa rodičia môžu zaviazať, že budú nasledovať všetky odporúčania a napríklad že nedovolia svojim deťom organizovať večierky bez dohľadu, kupovať alkoholické nápoje pre maloletých a že budú dozerať na blaho ostatných detí.

Spolupráca

Nové výsledky môžeme dosiahnuť, keď budeme používať nové metódy, aplikovať zručnosti orientované na budúcnosť a spolupracovať. Žijeme v globálnej dedine, kde ľudia, hlavne mladšie generácie, sú omnoho lepšie a viac prepojené, než kedykoľvek predtým. Deti a mladí ľudia dneška stoja pred veľkými príležitosťami, ale aj veľkými výzvami.

V tomto svete musíme spojiť sily a učiť sa jeden od druhého, založiť spoluprácu na dôveryhodnom výskume a pevných dôkazoch. Ešte dôležitejšie však je, aby sme pri práci uplatňovali zručnosti orientované na budúcnosť, čo znamená, že potrebujeme myslieť mimo zabehaných chodníčkov. Len ak budeme spolupracovať ako celá komunita, prepojac všetkých zúčastnených hráčov, pričom každý bude mať nejakú úlohu, môžeme pomôcť ďalším generáciám dosiahnuť svoj maximálny potenciál. Riešenia založené na čiastkových

projektoch prinesú len veľmi málo, ak vôbec niečo. Potvrdzujú nám to aj dôkazy vyplývajúce z dvoch horeuvedených príkladov – keď sa spoja sily, ochrana, komunitné väzby a neformálna spoločenská kontrola, je možné dosiahnuť zmenu správania. V jednom prípade ľudia dostali pomoc a začali si lepšie manažovať financie a v druhom sa im podarilo ovládnuť závislosť od návykových látok. Takéto výsledky sa nepodarí dosiahnuť jednou kampaňou alebo riešením, ktoré prišlo z jednej spoločenskej oblasti, ale prostredníctvom tichej revolúcie. Naše úsilie potrebujeme oprieť o komunitu, kde sa veci dajú urobiť – rýchlo a prakticky.

Spojiť sa na začiatku, držať spolu – to je pokrok, ale spolupracovať, to je úspech. Našou povinnosťou v tejto globálnej dedine je pripraviť deti a mladých ľudí na zajtrajšok. Aby sme to dosiahli, musíme sa zaviazať k aktívnej spolupráci. Nikto to nedosiahne sám, musíme spolupracovať ako komunita, pretože: „Chce to celú dedinu, vychovať dieťa“.

Literatúra

Atkins, A., Duah – Amankwah, A., Hashi, A., Henry, J., Johnson, J., Lawson, F. (2012) *Engaging Marginalized Youth in Financial Literacy Program*. York University Community Finance Project. Dostupné na: http://www.yorku.ca/spotton/documents/PEACHInterimReportJune201223Jul12.pdf

Atkinson, A., Messy, F. (2012). *Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study*. OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, No. 15, OECD Publishing. Online Dostupné na: http://dx.doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en

Directorate of education (2016) *Niðurstöður frá samráðsfundi menntamálastofnunar með fulltrúum úr ungmennaráðum (Results of consultations of the Directorate of Education with representatives from youth councils)*. Dostupné na: http://mms.is/sites/mms.is/files/skyrsla_samradsfundar_mms_med_fulltruum_ungmennarada_29._april_2016.pdf

Fernandes, D., Lynch, Jr. J. G., Netemeyer, R. G. (2013) *The Effect of Financial Literacy and Financial Education on Downstream Financial Behaviors*. National Endowment for financial Education. Dostupné na: http://www.nefe.org/portals/0/whatweprovide/primaryresearch/pdf/cu%20final%20report.pdf

Frey, C. B., Osborne, M. A. (2013). *The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?* Dostupné na: http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf

Gudmundsson, M. (2016) *Speech by The Governor of the Central Bank delivered at the 55th Annual General Meeting of the Central Bank of Iceland*. Dostupné na: http://cb.is/library/Skraarsafn---EN/Speeches/MG_AGM_2016.pdf

Helliwell, J., Laynard, R., Sachs, J. (2016). *World Happiness Report 2016*. New York: Sustainable Development Solutions Network.

Karlsson, B. (2005). *The financial literacy of Icelandic high school students 2005*. Reykjavik: The institute for financial literacy.

Karlsson, B., Ásgeirsdóttir, B. B., Karlsson, T. (2009). *Financial literacy in Iceland 2008*. Reykjavik: The institute for financial literacy.

Karlsson, B. – Ásgeirsdóttir, B. B., – Karlsson, T., Pálsdóttir, Á. (2015). *Financial Literacy in Iceland 2015 (Working Paper)*. Reykjavík: The Institute for Financial Literacy.

Karlsson, B. – Ásgeirsdóttir, B. B., – Karlsson, T., Pálsdóttir, Á. (2012). *Financial Literacy in Iceland 2011: A comparison to prior research in 2008*. Reykjavík: The Institute for Financial Literacy.

Karlsson, B. – Ásgeirsdóttir, B. B., – Karlsson, T., Pálsdóttir, Á. (2012). *Financial Literacy in Iceland 2011: A comparison to 14 other OECD countries*. Reykjavík: Institute for Financial Literacy.

Kristjansson, K. L., Sigfúsdóttir, I. D., Thorlindsson, T., Mann, M. J., Sigfússon, J., Allegrante, J. P. (2016) *Population trends in smoking, alcohol use and primary prevention variables among adolescents in Iceland, 1997-2014*. Dostupné na: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26614684

Krakkaruv (2016) *Tíkallinn (The Dime)*. The institute for Financial literacy and Iceland National Broadcast Service. Dostupné na: http://krakkaruv.is/tikallinn

Lusardi, A., Mitchell, O. S. (2011). *Financial literacy around the world: An overview*. Cambridge University Press. Dostupné na: http://dx.doi.org/10.1017/S1474747211000448

Lusardi, A., Samek, S .A., Kapteyn, A., Glinert, L., Hung, A., Heinberg, A. (2014) *Visual tools and narratives: New ways to improve financial literacy.* National burau of economic research. MA, USA. Dostupné na: http://www.nber.org/papers/w20229

Lyons, A., Rachlis, M., Staten, M., Xiao, J. (2006). *Translating financial education into knowledge and behavior change.* In: Mandel, L. (2009) *Two Cheers for School-Based financial education. Initiative on financial security.* The Aspen Institute Issue Brief 2009. Dostupné na: http://www.aspeninstitute.org/sites/default/files/content/docs/pubs/Two%20Cheers.pdf

Lyons, A. C. (2007). *Credit Practices and Financial Education Needs of Midwest College Students*. Dostupné na: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1060801

Mandel, L. (2009) *Two Cheers for School-Based financial education. Initiative on financial security.* The Aspen Institute Issue Brief 2009. Dostupné na: http://www.aspeninstitute.org/sites/default/files/content/docs/pubs/Two%20Cheers.pdf

Mandell, L. and Klein, L. S., (2009). *The Impact of Financial Literacy Education on Subsequent Financial Behavior.* Journal of Financial Counseling and Planning, Vol. 20, No. 1. Dostupné na: http://ssrn.com/abstract=2224231

Milkman, H. B. (2016). *Iceland Succeeds at Reversing Teenage Substance Abuse – The U.S. Should Follow Suit.* Dostupné na: http://www.huffingtonpost.com/harvey-b-milkman-phd/iceland-succeeds-at-rever_b_9892758.html

Ministry of Culture and Education (2012). *The Icelandic national curriculum guide for compulsory school.* Dostupné na: http://brunnur.stjr.is/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/xsp/.ibmmodres/domino/OpenAttachment/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/C590D16CBC8439C500257A240030AE7F/Attachment/adskr_grsk_ens_2012.pdf

OECD (2009). *Financial Education and the Crisis: Policy Paper and Guidance*. Paris: OECD.

OECD (2013). *Advancing National Strategies for Financial Education: A Joint Publication by Russia's G20 Presidency and the OECD*. Dostupné na: http://www.oecd.org/finance/financial-education/G20_OECD_NSFinancialEducation.pdf

OECD (2015) *OECD/INFE Toolkit for measuring financial literacy and financial inclusion*. Dostupné na: http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/2015_OECD_INFE_Toolkit_Measuring_Financial_Literacy.pdf

Sigfúsdóttir, I. D., Kristjánsson, A. L., Gudmundsdottir, M. L., Allegrante, J. P. (2010). *A collaborative community approach to adolescent substance misuse in Iceland*. International Psychology, Vol 7., Number 4. Dostupné na: *http://www.rcpsych.ac.uk/pdf/IPv7n4.pdf*

World Economic Forum (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Dostupné na: *http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf*

Záver

Potenciál toho, aby škola mohla byť pozitívnym aktérom zmeny v životoch detí a v komunite, je na Slovensku nedostatočne využitý a v niektorých prípadoch, žiaľ, aj neobjavený. Predstavili sme tri pohľady na to, čo je možné urobiť, aby tomu tak nebolo, aby sa veci pohli a aby tí, ktorí chcú tento potenciál objavovať a viac využívať vedeli, nad čím by sa mali vo svojej škole a komunite zamyslieť, čo by mohli robiť inak, ako a kde čerpať inšpiráciu či nájsť prípadnú pomoc a podporu.

Prvým krokom k zmene je zmena filozofie a zmýšľania o škole. Škola už dávno nie je, resp. by nemala byť miestom, kde dochádza takmer výlučne k jednostrannému odovzdávaniu stáročiami nahromadených vedomostí a poznatkov, ktoré si majú žiaci osvojiť. Navyše, vzhľadom na rozsah týchto informácií, žiaci väčšinou nemajú čas venovať sa štúdiu aktuálneho stavu vecí a vývoja spoločnosti. Chápanie školy ako Veľkého diela navádza k tomu, aby sme rozmýšľali o tom, k výchove a vzdelaniu akého človek chceme prispieť, pre aký svet ho pripravujeme, aký tento svet bude, keď žiak či študent brány školy opustí a či by žiaci a študenti mali byť len sami pre seba alebo aj aktívnymi v komunite, v ktorej žijú – spolupodieľať sa na utváraní a pretváraní sveta, spoločnosti. Myslíme si, že významným krokom k prehodnoteniu filozofie fungovania školy je aj znovuobjavenie jej výchovnej funkcie a vplyvu na rozvoj celej osobnosti detí a mladých ľudí, nielen zameriavanie sa na vyučovanie poznatkov, ktoré v súčasnej slovenskej škole dostáva najväčší priestor.

Od sformulovania filozofie a vízie školy k reálnej zmene je dlhá cesta. Ako uviedli autori príspevkov, významnou pomocou je sledovanie vývinu spoločnosti, zvlášť vplyvov a dopadov na deti a mladých ľudí a reálne využívanie aktuálnych poznatkov na zmenu prístupu tak v programovaní, ako aj samotnom spôsobe učenia. Je smutné, že hoci vieme, aké sú najlepšie a najefektívnejšie spôsoby, ako sa náš mozog učí, často ostávame pri osvedčených a zabehnutých prístupoch, ktoré sú zdanlivo pre manažment triedy zo strany učiteľa a školy ako inštitúcie jednoduchšie, avšak pre rozvoj plného potenciálu každého dieťaťa a mladého človeka nedostatočné. Zdanlivo preto, lebo nenaplnené potreby detí a mladých ľudí, nedostatok stimulov a v takej forme a prostredí, v akých sú pre človeka najprirodzenejšie a bezpečné, často vedú k tzv. problémovému správaniu. Našťastie, zmena fungovania školy je možná. Vyžaduje si veľa úsilia, postupného plnenia množstva malých krokov, avšak oplatí sa do nej investovať – medzi spokojnými učiteľmi a spokojnými žiakmi a študentmi jestvuje priama úmera. Navyše, zohraný tím školy modeluje tímovú spoluprácu aj celkové nevypovedané hodnoty pre žiakov a študentov, ktoré si v rámci tzv. skrytého kurikula tiež osvojujú.

Škola by zároveň nemala byť miestom, ktoré existuje samo pre seba. Továrňou na poznatky, ktorá pre deti a mladých ľudí imituje spôsob práce vo fabrike, kým sú rodičia v práci. Škola v 21. storočí by mala mať pevné miesto v komunite, byť s ňou živo prepojená a komunikovať s ňou. Na jednej strane využívať rodičov, partnerov a zdroje komunity, keďže, ako hovorí africké

príslovie „Chce to celú dedinu, vychovať dieťa”. Na druhej strane, viesť žiakov a študentov k tomu, aby sami boli v miestnej komunite aktívnymi, prispievali k jej fungovaniu, rozvoju a vytvoriť skutočný priestor, aby sa mohli realizovať. Len tak sa naučia prevziať zodpovednosť za seba a za druhých, spoločenstvo, v ktorom žijú a vyrastajú, čo sa zúročí aj v dospelom veku pocitom prináležitosti, zakotvenosti, spoluzodpovednosti...

Aj na Slovensku má škola potenciál byť aktívnym a pozitívnym aktérom zmeny v životoch detí a v komunite. Sme radi, že mnohé školy sa na túto cestu už vydali, je však ešte veľa takých, ktoré musia toto svoje poslanie objaviť a tvrdo pracovať na jeho naplnení. So všetkými, ktorí sa rozhodli a rozhodnú postaviť deti a mladých ľudí do centra svojho záujmu a snáh a následne ich skutočným a opodstatneným potrebám prispôsobiť systém, fungovanie školy a spoluprácu v komunite, budeme radi spolupracovať.

O autoroch

Mgr. Ladislav Baranyai, PhD.

Venuje sa poskytovaniu podporných služieb školám a ich zriaďovateľom v oblasti autonómneho rozvoja škôl. V minulosti pôsobil v oblasti neformálneho vzdelávania ako metodik, školiteľ a autor. Viac rokov bol vo funkcii vedúceho oddelenia pastorácie mládeže (SDB). Podieľal sa na vytvorení tréningového programu pre animátorov mládežníckych skupín Škola pre animátorov a na tvorbe výchovných itinerárov pre vedenie rovesníckych skupín s názvom Cesty zrenia. Pôvodne vyštudoval numerickú matematiku na Prírodovedeckej fakulte UK a katolícku teológiu na CMBF UK v Bratislave. Ako pedagóg pôsobil v SOU strojárskom v Trnave, v ZŠ v Trakoviciach, externe ako lektor MPC v Bratislave a na Vysokej škole sv. Alžbety. Dizertačnú prácu s témou Aplikácia Barrettovho modelu diagnostiky a rozvoja organizácií na základné školy obhájil na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Absolvoval jednoročný študijný pobyt v Izraeli.

Školský network - Podpora škôl na ceste ich autonómneho rozvoja

www.skolskynetwork.sk

laco@skolskynetwork.sk

Breki Karlsson, MSc.

Vyštudoval ekonómiu a medzinárodný obchod na Copenhagen Business School a má bohaté profesionálne skúsenosti v oblasti výchovy a vzdelávania k finančnej gramotnosti, ako aj výskumu a implementácie verejnej politiky v tejto oblasti. Založil a riadi Inštitút pre finančnú gramotnosť. Prednáša a konzultuje na medzinárodnej úrovni. Napísal stredoškolskú učebnicu, viedol kampane na zvyšovanie povedomia, spojil predstaviteľov verejného a súkromného sektora a je zaangažovaný do advokačných aktivít v tejto oblasti. Bol spoluatorom a koproducentom vzdelávaco-zábavného televízneho seriálu rozvíjajúceho finančnú gramotnosť pre Islandskú národnú televíziu. Je členom poradného výboru organizácie Meniga, vedúceho poskytovateľa technológie, ktorá pomáha ľuďom stať sa inteligentnejšími konzumentmi.

Inštitút pre finančnú gramotnosť

www.fe.is

breki@fe.is

RNDr. Tatiana Piovarčiová

Od roku 1992 sa profesionálne venuje inováciám vo vzdelávaní. Absolvovala Matematicko-fyzikálnu fakultu UK v Bratislave. Vyučovala na rôznych typoch škôl. Iniciovala vznik a manažovala dve neformálne vzdelávacie centrá. Je autorkou a spoluautorkou viacerých projektov zameraných na pozitívnu zmenu tradičnej školy, spoluprácu v komunite. Pôsobí ako trénerka, koučka, konzultantka v programoch Vysoko efektívne učenie, Riadený proces zmeny v škole, Novo vynárajúce sa potreby detí, Rešpektovať a byť rešpektovaný a ďalších. Rozvoj týchto programov pomáha vytvoriť prostredie pre učenie (sa), výchovu, kde deti a mladí ľudia získajú vedomosti, skúsenosti súčasne s rozvojom sebaúcty.

Asociácia S. Kovalikovej – Vzdelávanie pre 21.storočie na Slovensku

www.skola21.sk

www.ask21.sk

skola21@ask21.sk

Nadácia otvorenej spoločnosti

Nadácia otvorenej spoločnosti patrí medzi najvýznamnejšie organizácie mimovládneho sektora už viac ako 20 rokov. Naším poslaním je vytvárať príležitosti na skvalitňovanie občianskej spoločnosti smerom k jej väčšej otvorenosti, transparentnosti a presadzovaniu rovnosti šancí a ochrany menšín a slabých prostredníctvom ochrany a podpory ľudských práv. V minulosti sme sa intenzívne zaoberali najmä inkluzívnym vzdelávaním (publikácie: Mimovládne iniciatívy vo vzdelávaní, Škola dokorán) a multikultúrnou výchovou. V súčasnosti je jednou z hlavných tém výchova a vzdelávanie k ľudským právam a k občianstvu.

Realizáciou vlastných projektov a prostredníctvom grantových programov určených mimovládnym organizáciám stotožňujúcim sa s našimi hodnotami pomáhame rozvoju otvorenej spoločnosti, vzdelávaniu, posilňujeme ľudské práva a rovnosť príležitostí znevýhodnených občanov s prihliadnutím na špecifické potreby Rómov. Kampaňami Povedz mi to do očí, Ale hejt neskryje a Výlety naslepo upozorňujeme verejnosť na problém nenávistných prejavov v online priestore.

Novinárska cena predstavuje už 13 rokov fórum kvalitnej žurnalistiky, ktoré je otvorené pre novinárov, zástupcov médií, ale i širšiu odbornú a laickú verejnosť. Výchovou a vzdelávaním k ľudským právam a k občianstvu podporujeme rozvoj kritického myslenia (projekty Výlety naslepo, konferencia Connected). Prostredníctvom medzinárodnej metodiky a projektu Aflatoun rozvíjame vedomosti detí o ich právach, základných finančných pojmoch a podnikaní. Praktickým spôsobom učíme deti narábať s peniazmi a zvyšujeme ich schopnosť vytvárať spoločenské zmeny. Vzdelávací program je založený na dlhoročnom výskume a tvorí ho pestrá škála aktivít ako divadlo, spev, tanec, hry, príbehy, šetriace kluby, finančné podniky a komunitné aktivity.

Nadácia otvorenej spoločnosti spravuje Program Demokracia a ľudské práva, ktorý je súčasťou implementácie Finančného mechanizmu EHP na obdobie 2009 – 2014 prostredníctvom Fondu pre mimovládne organizácie.

Viac informácií o našej práci, ako aj o možnostiach ju podporiť uvádzame na našej internetovej stránke *www.osf.sk*.

Vydanie publikácie bolo podporené z Fondu pre mimovládne organizácie, ktorý je financovaný z Finančného mechanizmu EHP 2009-2014. Správcom Fondu je Nadácia otvorenej spoločnosti - Open Society Foundation.

Granty Európskeho hospodárskeho priestoru a Nórska sú príspevkom Islandu, Lichtenštajnska a Nórska k znižovaniu sociálnych a ekonomických rozdielov v Európe a k posilňovaniu bilaterálnych vzťahov medzi týmito krajinami a prijímateľskými krajinami v EÚ. Tieto tri krajiny úzko spolupracujú s EÚ na základe Dohovoru o Európskom hospodárskom priestore (EHP).

Výška Grantov EHP a Nórska pre obdobie rokov 2009 – 2014 je 1,79 miliárd eur, pričom príspevok Nórska tvorí 95,8 % z celkových finančných prostriedkov. Granty sú určené pre mimovládne organizácie, výskumné a akademické inštitúcie, verejné a súkromné sektory v 12 najnovších členských štátoch EÚ, Grécku, Portugalsku a Španielsku. S darcovskými štátmi existuje široká spolupráca a aktivity môžu byť vykonávané až do roku 2016.

Hlavnými oblasťami podpory sú životné prostredie a klimatické zmeny, posilnenie občianskej spoločnosti, rodová rovnosť, zdravie, deti a mládež, súdnictvo, kultúrne dedičstvo, štipendiá a cezhraničná spolupráca.

ISBN 978-80-89571-14-7