



Európska únia
Európsky sociálny fond

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

Ladislav Baranyai
Marián Hubáč

Kompetencie na dosiahnutie výchovnej synergie v škole a školskom zariadení

2014

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM

**Kompetencie na dosiahnutie výchovnej synergie
v škole a v školskom zariadení**

Ladislav BARANYAI

Marián HUBAČ

Bratislava

2014

Obsah

Úvod	3
1 Premena školy v celkovom obraze	6
2 Systémová diagnostika školy/školského zariadenia a spoločnosti.....	11
2.1 Od kritiky k pochopeniu súčasnej školy a školského zariadenia.....	11
2.2 Nové miesto školy v súčasnej spoločnosti.....	15
2.3 Dynamika vnútorného života školy, kultúra školy a školského zariadenia z hľadiska hodnôt	19
3 Inkulzívny koncept vitalizovania školy.....	27
3.1 Barrettov inkluzívny model rozvoja organizácií (školy)	27
3.2 Metodologické východiská Barrettovho modelu.....	28
3.3 Vodcovstvo pri implementácii Barrettovho modelu.....	30
3.4 Hlavné tézy Barrettovho modelu	32
3.5 Sedem operačných úrovní vedomia.....	34
3.6 Rozhodnutia robené na základe hodnôt.....	39
4 Vízia v riadení a vzdelávaní	43
4.1 Potreba a význam globálnej vízie	43
4.2 Atribúty procesu vytvárania pedagogickej vízie	46
4.3 Kritériá na prijímanie pedagogických zamestnancov	49
Záver.....	50
Zoznam bibliografických odkazov	51

Úvod

Oblasť výchovy a vzdelávania prechádza v súčasnosti dramatickými zmenami a čelí novým výzvam. Rozvoj škôl zaostáva za technologickým a kultúrnym vývojom. Školy zďaleka nepripravujú mladých na zvládnutie úloh, ktoré ich v osobnom a profesionálnom živote čakajú, do takej miery, ako by bolo potrebné. Nepripravujú generáciu schopnú vytvárať udržateľnú spoločnosť/komunitu/civilizáciu.

Ak má škola v živote mladých ľudí ale i v živote spoločnosti získať svoj kredit a význam, musí začať viac rozmyšľať nielen nad svojimi činnosťami a podmienkami, ale aj nad svojím poslaním. Svoj ďalší spôsob práce by mala hľadať spoločne s odberateľmi jej služieb, t. j. so žiakmi a rodičmi. Vydať sa na cestu takéhoto autonómneho rozvoja vyžaduje vytvárať a mobilizovať učiace sa kolektívy a komunity tak, aby v nich ľudia dokázali spolupracovať a vzájomne sa podporovať.

V zásade jestvujú len dva modely fungovania školy, lebo škola vytvára jeden celok, ktorý môže fungovať v dvoch vzájomne sa vylučujúcich verziách. V mechanickej (strojovej, továrenskej) verzii, keď ľudia pracujú v režime zvonka stanovovaných systémových podmienok, pravidiel a cieľov a pod tlakom stálej kontroly prebiehajúcich procesov a dosahovaných výsledkov. Takýto systém práce v škole vytvára prostredie strachu zo sankcií za narušovanie nariadení a nedosahovanie požadovaných výsledkov. Väčšine učiteľov a žiakov v takomto systéme chýba vnútorná motivácia a schopnosť plne rozvinúť svoj potenciál.

Z tohto dôvodu veľká časť žiakov hľadá rôzne zámienky, aby do školy nemusela prísť. Škola celkovo nedosahuje také výsledky, aké by mohla.

Takýto systém riadenia školy unavuje učiteľov aj žiakov.

Škola môže fungovať aj v organickej verzii ako živá komunita. Ľudia nie sú len mechanicky fungujúcimi súčiastkami zvonka vytvoreného systému, ale sami si vytvárajú pravidlá svojho rozvoja a optimálneho fungovania. Rozmýšľajú nad svojou prácou, vedia posúdiť jej kvalitu, neboja sa hľadať nové cesty a súčasne sa učiť. Cítia sa slobodne, práca ich baví, lebo do nej môžu vnášať svoje osobné hodnoty.

V takejto škole sa príjemná a otvorená atmosféra z kabinetov a zborovne citeľne prenáša do prostredia tried. V škole vládne radosť a spontánnosť a je v nej živo. Škola dosahuje nadpriemerné výsledky. Ľudia sú nabití energiou a všestranne sa rozvíjajú.

Na prvý pohľad sa zdá, že tento bipolárny obraz dvoch vzájomne sa vylučujúcich verzií kultúr škôl je veľkým zjednodušením. Naša školská diagnostická prax nás však stále viac uisťuje o tom, že nadšenie – a v opačnom prípade nespokojnosť – nie sú stabilné stavy, ale majú sklon postupne rásť. Z tohto dôvodu môžeme povedať, že každá škola si zvolí svoje stanovisko pri jednom z týchto dvoch pólov – buď pri póle rastúcej spokojnosti alebo póle rastúcej nespokojnosti. Ak máme ambíciu kultúru školy určovať a nielen pasívne prijímať, bude dôležité položiť si aj komplexnejšie otázky.

- V akom prostredí by ste chceli žiť a pracovať?
- V akom prostredí by sa mali učiť vaše deti?
- Prečo škola vytvára prostredie, ktoré potláča prirodzenú živosť svojich žiakov?
- Myslíte si, že škola nemôže byť príjemným prostredím?
- Nie je naše školstvo „ťažko chorým pacientom“, ktorý naliehavo potrebuje účinnú terapiu?
- Čo je potrebné urobiť, aby sme napravili skostnatené systémy škôl?
- Stačí, keď absolvujú naše deti náročnejšie testy a pedagógovia budú robiť autoevalváciu a sledovať kvalitu procesov v škole?
- Nie je potrebné, aby škola hľadala svoje miesto v novom kontexte globalizovaného sveta?
- V čom by vlastne mala spočívať skutočná zmena?
- Čoho všetkého sa týka takáto zmena?
- Ako by sme ju mali iniciovať?
- Čo je potrebné podniknúť, aby naše okolie podporilo túto zmenu?
- Aké nové roly by v rámci tejto zmeny mali zaujať riaditelia, učitelia a žiaci jednotlivých škôl?
- V čom by mal spočívať osobnostný, odborný a profesijný rast riaditeľa?

Účelom tohto učebného zdroja je poskytnúť vedúcim pedagogickým zamestnancom základnú orientáciu pre úspešné zvládnutie samostatnej práce vo svojich pracovných kolektívoch tak, aby v rámci nášho vzdelávacieho programu získali kompetencie na dosiahnutie výchovnej synergie v škole a v školskom zariadení.

Prajeme si, aby sa všetci účastníci tohto praktického výcviku **naučili iniciovať, zabezpečovať a usmerňovať celkový proces mobilizácie a vitalizovania školy**, ktorý by viedol k jej rozkvetu – teda postupnému dosahovaniu synergických účinkov vo výchove a vzdelávaní.

1 Premena školy v celkovom obraze

Ako viesť v súčasnosti školu alebo školské zariadenie? Človek, ktorý nastupuje do riadiacej funkcie, disponuje určitými pozitívnymi predpokladmi, ale aj potenciálnymi obmedzeniami a hrozbami. Obyčajne je – ako dlhoročný učiteľ – súčasťou hierarchického vzdelávacieho systému, ktorý ho vychoval. Akceptuje nadriadených, vie sa podriadiť, je poslušný a vždy pripravený na akýkoľvek typ kontroly alebo inšpekcie.

V kontraste s týmito dispozíciami pedagógov sú dispozície dizajnérov a tvorcov nových technológií. To, čo sa cení u druhej skupiny, je schopnosť inovačného prístupu, vnútorná sloboda, fantázia a odvaha tvoriť a skúšať niečo nové aj napriek zažitým modelom a tradíciám. Zatiaľ čo vo svete technológií sa cení tvorivosť a adaptabilita, tieto kvality nie sú silnou stránkou personálu v hierarchicky etablovaných školských systémoch.

Z tohto dôvodu je pochopiteľné, že zriedkavo sa stáva riaditeľom školy niekto, kto v živote zápasil o to, aby bol sám sebou a odmietal sa vzorne zaradiť do poslušne fungujúcich a direktívne riadených štruktúr a kolektívov.

História nás naučila, že škola sa často stávala nástrojom podrobovania ľudí určitým ideológiám. Zápas školy o jej vnútornú slobodu, tvorivosť a s ňou súvisiace inovácie vo výchove a vzdelávaní stále pokračuje, a to nielen v našej krajine ale v celosvetovom meradle.

V mnohých krajinách je totiž na tróne, podľa Pasi Sahlberga (známeho interpreta fínskeho vzdelávacieho modelu), GERM (Global Educational Reform Movement), t. j. systém vytvárania tlaku na zlepšovanie merateľných výsledkov vzdelávania v školách prostredníctvom rôznych foriem testovania a následného porovnávania medzi jednotlivými krajinami.

Podľa Sahlberga a mnohých ďalších odborníkov sa v spoločnosti viac cenia rýchle, plytké a krátkozraké školské reformy, ktoré podporujú konvenčné poznanie vo vybraných základných predmetoch, ktoré možno reprodukovať v testoch využitím intelektových procesov nižšej úrovne.

Riaditeľ školy dnes stojí pred množstvom výziev a je dôležité, aby si odpovedal na základné otázky: „Kto vlastne som? O čo mi ide? Na základe akých kritérií (hodnôt) sa budem rozhodovať? Ako zistím, či idem správnym smerom?“

Odpovede na tieto otázky musia byť vyjadrené zrozumiteľne, pretože dopad osobnostných, morálnych a líderských kvalít riaditeľa školy na budúcnosť obce, mesta, regiónu, krajiny i celej planéty je z dlhodobého hľadiska v porovnaní s inými profesiami a spoločenskými funkciami ťažko porovnateľný.

Z poznania, akú významnú rolu zohráva riaditeľ školy ale i školského zariadenia bol navrhnutý vzdelávací program **Kompetencie na dosiahnutie výchovnej synergie v škole a v školskom zariadení**. Jeho zámerom je pomôcť všetkým, ktorí chcú splniť svoje poslanie tak, aby aj s odstupom dvadsiatich rokov videli ušľachtilé plody svojej námahy, za ktorej vynaloženie nemožno nikoho primerane ohodnotiť.

V rámci tohto nášho vzdelávacieho programu vystupuje osobnosť vedúceho pedagogického zamestnanca do popredia ako rozhodujúci faktor vitalizovania a valorizovania školy a školského zariadenia.

Čo rozumieme pod pojmom synergia?

Synergia (v gr. συνεργία – spolupráca) je interakcia viacerých prvkov v systéme s cieľom dosiahnuť účinok, ktorý je odlišný alebo väčší ako súčet účinkov jednotlivých prvkov. Synergia predstavuje takú súhrnu činiteľov, ktorá má dopad na objavenie sa novej kvality v určitom systéme.

Na vyjadrenie súčinnosti všetkých hráčov v mužstve sa v hokejovom žargóne používa termín **chémia**. Prostredníctvom zohratosti sa z kolektívu, ktorý nemá hviezdne obsadenie, stáva tím, ktorý je schopný víťaziť aj nad mužstvami plných hviezd.

Z tohto dôvodu súhlasíme s Hargreavesom a Fullanom (2012), ktorí tvrdia, že dobre spolupracujúci kolektív učiteľov má (z hľadiska učebných a výchovných výsledkov) na žiakov častokrát omnoho lepší vplyv ako jednotliví vynikajúci učitelia. Roly pedagógov sa posúvajú smerom k facilitátorom a navigátorom.

Za významné viditeľné prejavy synergie v edukácii považujeme: **1. kultúru vitálneho pedagogického zboru** (nadšení ľudia prichádzajúci s radosťou do práce), **2. kultúru spolupráce učiteľov so žiakmi** (mladí ľudia, ktorí sa zaujímajú o svet dospelých a ponúkajú blízkym osobám svoje srdce, myseľ a ruky – lebo chcú byť prínosom),

3. rozkvitajúcu miestnu komunitu (obec, štvrť, mesto) plnú ľudí, ktorí už ostatných nevnímajú ako prostriedky na dosiahnutie svojich osobných záujmov, ale ako na svojich spoluhráčov.

Podstatou synergie v pedagogike je prekračovanie pozitívnych predstáv a očakávaní všetkých zúčastnených strán tak, aby každý objavil vo svojom vnútri nové bohatstvá, rozvíjal ich a delil sa o ne s druhými.

Opakom synergického účinku je znehodnotená a nevyužitá príležitosť spoločenstva, ktorého členovia sa navzájom ignorujú alebo si naschvál navzájom vytvárajú prekážky.

Kľúčovým prvkom dosiahnutia synergie a rozkvetu školy je vytvorenie prostredia zbaveného strachu, čo považujeme za hlavnú úlohu osoby v riadiacej funkcii (riaditeľ'a). Na to, aby riaditeľ vytvoril prostredie zbavené strachu, musí sám prekonať strach zo zodpovednosti i straty postavenia, ktoré ako riaditeľ získal. Zbaviť ľudí strachu však nestačí. Súčasne je potrebné pestovať kultúru vzájomnej úcty a poskytovať priestor vecnej komunikácii.

Spoločným úsilím, ktoré je iniciované z pozície riaditeľ'a, možno dosiahnuť, že základným nástrojom fungovania školy prestane byť vonkajšia alebo vnútorná kontrola či sankcie (tresty i odmeny) a stane sa ním osobná zodpovednosť, odborná kompetencia a dôvera.

Zbaviť sa strachu, je dôležité preto, aby sme boli schopní prezentovať vlastné hodnoty, teda to, čo je pre každého z nás dôležité. Otvorene hovoriť o vlastných hodnotách má veľký význam, pretože sú obsahom našich intímnych snov, premietajú sa nielen do cieľov, ktoré si stanovujeme a ktoré majú pre nás zmysel, ale predstavujú aj uhol nášho videnia sveta. Hodnotová transparentnosť nám umožňuje viac si vychádzať v ústrety, vzájomne sa obohacovať a lepšie spolupracovať na veciach, ktoré sú pre nás spoločne dôležité.

Skutočná premena v kultúre školy však nastane až spoluvytváraním edukačnej vízie, ktorú považujeme za základný faktor excelentného riadenia, generátor energie a motivácie. Súčasné výchovné problémy žiadajú od vedúceho pedagogického zamestnanca, aby bol vybavený takými kompetenciami a nástrojmi, ktoré mu umožnia identifikovať a efektívne zhodnocovať energie školského spoločenstva tak, aby prispievali k vytváraniu výchovnej súhry (synergie).

Kvalita školy a školského zariadenia sa odvíja od vízie, ktorej realizácia sa prejavuje synergickými účinkami v oblasti spolupráce, ale aj odborného a osobnostného rastu všetkých členov školskej komunity.

Na základe vlastnej skúsenosti so školami môžeme povedať, že „pol'udštené“ (strachu zbavené) školy a školské zariadenia sa môžu stať miestom tvorby spoločnej vízie

a nachádzania zmyslu všetkého, čo robíme, nad čím uvažujeme; miestom tvorivosti a vzniku súdržnej komunity (learning community), v rámci ktorej sa každý učí a má možnosť osobne i profesijne rásť; miestom transformácie apatických, kritizujúcich a sťažujúcich sa občanov, ktorí stoja mimo diania, na ľudí, ktorí sa chcú o svoje duševné bohatstvo deliť s ostatnými, chcú rozumieť dopadu svojich každodenných rozhodnutí na okolitý svet a sú odhodlaní chrániť, zveľaďovať a meniť svoj životný priestor na základe spoločných hodnôt a vízií.

Nie je možné poskytnúť žiakovi viac, ako mu umožniť život v dobre organizovanom spoločenstve, v ktorom všetci členovia duševne rastú a sú jeden pre druhého prínosom, lebo všetci sme subjektmi výchovy a vzdelávania (a nie objektmi, ako sa v súčasnosti uvádza v mnohých slovenských pedagogických publikáciách). V rámci nášho vzdelávacieho programu sme si zvolili vysoký cieľ. Za úspech považujeme aj to, ak by túto metú dosiahlo len niekoľko účastníkov z každého kurzu. Počítame s tým, že ne jeden účastník si v určitom okamihu povie: „Bože, kam som sa to dostal? Veď ja som chcel len získať pár kreditov! Tak toto neprežijem!“

Proces premeny začína kritickou osobnou i kolektívnou sebareflexiou. Skôr ako k nej pristúpime, stručne zhrnieme, ktoré kompetencie budeme rozvíjať:

- archetypové sebazpoznanie (v rámci diagnostiky, ktorú v tomto zdroji neuvádzame);
- prijímanie archetypových rol, s ktorými sa osoby vo vašich pracovných kolektívoch spontánne stotožňujú;
- prijímanie odlišností medzi členmi edukačnej komunity;
- vytvorenie podmienok pre zhodnocovanie prínosu ľudí s rôznym duševným bohatstvom;
- vytváranie priestoru pre rast v oblasti vnútornej slobody zamestnancov;
- vytvorenie priestoru priamej komunikácie a vzájomného rešpektu;
- modelovanie autentického záujmu o druhého;
- vzájomné počúvanie sa;
- vytváranie otvoreného fóra o hodnotách, ktoré vaša škola/školské zariadenie reprezentuje;

- formulovanie spoločnej vízie a jej ťažiskových hodnôt;
- vytváranie podmienok zmysluplnosti procesu dizajnu školy, ktorá napĺňa očakávania a potreby ľudí v súčasnom svete.

Je naším zámerom, aby sme v rámci nášho vzdelávacieho programu vytvárali interaktívnu skupinu a priamo zažívali účinky dobre fungujúcej kolektívnej synergie. Vzhľadom na publikačné limity tohto učebného zdroja sa budeme v ďalšej časti venovať tým stránkam a oblastiam (dobrého) vedenia školy, ktoré pomáhajú účastníkom vzdelávacieho programu v sebareflexii a pripravujú ich na iniciovanie a podporovanie spoluvytvárania vitálnej školy/školského zariadenia.

2 Systémová diagnostika školy/školského zariadenia a spoločnosti

2.1 Od kritiky k pochopeniu súčasnej školy a školského zariadenia

Ako prezrádza nadpis tejto podkapitoly, našim zámerom je pomôcť účastníkom pochopiť súčasný stav v našom školstve. Uvádzame aspoň niekoľko vyjadrení viacerých autorov, ktorí hodnotili vývin nášho školstva po roku 1989. Zhodne konštatujú, že iniciované zmeny nedospeli do takeého štádia, aby sme mohli hovoriť o zásadnej systémovej zmene.

V našom školstve pretrváva skôr zotrvačnosť v riadení a rezistencia voči zmenám. Kosová a Porubský (2011) vidia *„neúspech doterajších pokusov o zmenu edukačného systému v tom, že ide o jednu z najkomplikovanejších spoločenských transformačných zmien, ktorá vykazuje pomerne silnú reziduálnu tendenciu“*.

Z pohľadu vyššie uvedených autorov ešte nemožno hovoriť o skutočnej systémovej reforme. Prekážky systémovej reformy spôsobujú pretrvávajúce *„centralizačné tendencie vo vzdelávacej politike a úsilie o štátnu kontrolu edukačných procesov, v rámci ktorých je učiteľ vnímaný ako úradník dbajúci na dodržiavanie štátnych noriem (čím je v tomto poňatí aj kurikulum)“* (Kosová, Porubský 2011).

Štátna vzdelávacia politika považuje učiteľov za tvorcov reformy najmä na úrovni tvorby školského kurikula, ale učelia majú tendenciu skôr k pasívnej rezistencii.

Podľa Kosovej a Porubského (2011) nemožno hovoriť o dobrých predpokladoch *„pre reálnu systémovú reformu, ktorá by znamenala kvalitatívnu transformáciu na efektívne fungujúci, kvalitný a spravodlivý, organizačne a hodnotovo stabilizovaný a otvorený vzdelávací systém“*.

Túto kultúru „zotrvačnosti“ našich učiteľov identifikovali aj výskumy Schwartza (2000), v rámci ktorých boli učelia lokalizovaní v trojdimenzionálnom bipolárnom modeli kultúrnych národných profilov v priestore uprednostňovania postoja zapadnutia a súladu (submisívneho prispôsobovania sa druhým), t. j. opaku „autonómnosti a ovládania, kde je motivácia k zmene a získania vplyvu relatívne nízka.

Kultúra súladu (akceptovania zvonka definovaných noriem) vedie ľudí k snahe chápať a prijímať sociálny a fyzický svet v jeho komplexnosti tak, aby sa harmonicky prispôbili širšiemu prostrediu.

Takéto začleňovanie učiteľov do kultúry spoločnosti je spojené s chápaním vzťahov, ktoré sa považujú za dôležité pre spoločnosť. Autonómne správanie je im vzdialené, lebo by sa ním mohli dostať do rozporu so svojím podvedomým vnútorným imperatívom „očakáva sa odo mňa, že nebudem vytŕčať a zapadnem do spoločnosti“.

V kultúrach, v ktorých majú ľudia sklon bezvýhradne sa začleňovať/zaraďovať“ (angl. *embedded cultures*), prevažujú tradičné, relatívne nemenné očakávania a isté modely správania, takže členovia spoločností/organizácií vedia, čo sa od nich očakáva. Kultúrna prispôsobivosť znižuje výraz individuálnej jedinečnosti v prospech udržania statusu quo vo vzťahoch medzi členmi jedného kolektívu.

Výsledky Schwartzovho výskumu národných kultúr sú pre nás významné tým, že sa uskutočnili na vzorke učiteľov základných a stredných škôl považovaných za najlepších reprezentantov kultúry vlastného národa.

Tento fenomén potvrdzuje aj Pupala, ktorý poukazuje na to, že „v učiteľských kruhoch sa dodnes nerozprúdil živý záujem o reformné otázky, (učitelia) stále málo razantne reflektujú na svoje vlastné predstavy a potreby. Pasivita učiteľskej komunity bola a naďalej ostáva jedným z hlavných kameňov úrazu nedostatočne prezentovanej problematiky vzdelávania v širšej verejnosti.“ (In: Humajová et al. 2008)

Napriek tomu, že do roku 2008 boli formulované dôležité princípy školskej reformy (zmena filozofie výchovy a vzdelávania; zmena obsahu vzdelávania/kurikulárna transformácia; zmena prípravy pedagogických pracovníkov; zmena metód a spôsobov technológie vzdelávania; zmena riadenia...), tieto iniciatívy nevedli k tomu, aby sa prijal „školský zákon, ktorý by pre reformu vzdelávania vytvoril priaznivé systémové prostredie.“ (Humajová et al. 2008)

Až v roku 2008 možno povedať, že zavedením dvojúrovňového kurikula sa slovenská štátna vzdelávacia politika začala orientovať na vytváranie legislatívnych podmienok na systémovú reformu (prijatie nového školského zákona) smerujúcu k organizačnej a edukačnej autonómii školy. Vytvorenie formálnych podmienok pre skutočnú možnosť inovatívnych zmien nastalo podľa citovaných autorov v situácii, keď (už) inovatívne nadšenie na mikroúrovni temer celkom vyprchalo. (Kosová, Porubský 2011)

Je však potrebné dodať, že sa to stalo, pretože v celom tomto procese chýbala zo strany zodpovedných inštitúcií príprava a komplexná podpora pedagógov. S touto skúsenosťou

učiteľov sa zhoduje aj hodnotenie Pupalu, ktorý tvrdí, že *„ministerstvo školstva spustilo reformu bez vypracovania podrobného strategického plánu jednotlivých krokov, ktoré by sa realizovali postupne, vo vzájomnej podmienenosti a s využitím istého synergického efektu“* (In: Humajová et al. 2008).

Podľa viacerých hodnotení hlavné politické riziká neúspechu školskej reformy spočívajú *„v neexistencii politického konsenzu v smerovaní reformy a v skutočnosti, že štátna vzdelávacia politika v sebe stále nesie pomerne silné centralizačné tendencie“*, lebo *„v novom školskom zákone sa objavujú aj regresívne prvky, týkajúce sa tvorby učebníc, obmedzovania alternatívnych hodnotiacich postupov, možností aplikovať alternatívne edukačné stratégie v širšom rozsahu, alebo veľkého množstva centrálne vyžadovaných administratívnych požiadaviek“* (Kosová, Porubský 2011).

Toto tvrdenie podľa autorov dokladuje *„nekonceptnosť a rozporuplnosť zmien na úrovni štátnej politiky v konfrontácii s mikroúrovňou škôl a učiteľov.“* Okrem toho jestvujú v súčasnosti aj *„závažné obmedzenia skutočných systémových zmien spočívajúce aj v príprave učiteľov“* (Kosová, Porubský 2011).

S vyššie citovanými hodnoteniami korešponduje aj rozsiahly materiál pripravený Slovenskou akadémiou vied *„Stratégia rozvoja slovenskej spoločnosti“* (2010), podľa ktorého *„doterajší model učiteľskej kariéry vedie k strate záujmu mužskej časti populácie o učiteľské povolanie“*, ale tiež spôsobuje, že medziodvetvová mobilita medzi školstvom a ostatnými odvetvami spoločenskej praxe je otvorená len smerom von zo školstva, čo v konečnom dôsledku vyvoláva chronický nedostatok kvalifikovaných učiteľov a odtrhnutosť školy od praxe (SAV 2010).

Dopad prvého zo spomenutých javov (spojený s nedostatkom mužských vzorov v prostredí škôl) považujeme za diskriminujúci vo vzťahu k dospievajúcej mládeži, ktorej upiera právo na rodovo vyvážené prostredie a kultúru výchovy a vzdelávania.

Vieme, že táto skutočnosť súvisí s financovaním školstva, ktoré je jednou zo základných oblastí dlhodobej nespokojnosti a *„vyčlenené prostriedky nedostatočne pokrývajú nároky školstva, čo sa „osobitne prejavuje v platovej situácii učiteľov, ktorí po vyštudovaní často preferujú lukratívnejšie zamestnanie“* (SAV 2010).

O neudržateľnej platovej situácii učiteľov v našej krajine v porovnaní s krajinami OECD ako aj krajinami V4 nebudeme písať. Tento stav je známy a uvádzajú ho mnohé zdroje.

Za týchto podmienok možno ťažko očakávať, že sa práca učiteľov stane dostatočne atraktívnou pre talentovaných mladých ľudí potrebných na zabezpečenie vyššej kvality výučby.

Nepriaznivá finančná situácia do značnej miery vysvetľuje narastajúce ponosy stredných škôl na nedostatočné vedomosti absolventov základných škôl a ešte väčšie ponosy zo strany vysokých škôl na nízku úroveň prichádzajúcich absolventov stredných škôl.

Medzi najväčšie problémy v oblasti riadenia škôl zaraďuje Obdržálek (2012) školský manažment, v ktorom chýba orientácia na riadenie hlavného výkonného procesu v škole – teda výchovu a vzdelávanie – a dôraz je nenáležite kladený *„na riadenie predpokladových funkcií ekonomických a administratívno-správných, čo smeruje k nežiaducemu ekonomickému manažerizmu“*.

K tejto situácii prispieva podľa Obdržálka (2012) aj nedostatočná pozornosť venovaná rozvoju kompetencií riaditeľa školy. *„Pre prípravu riaditeľov škôl existuje v SR iba funkčné vzdelávanie, ktoré nemá charakter kvalifikačnej prípravy na riadiacu činnosť, ale iba charakter ďalšieho vzdelávania pre učiteľov. Vzdelávanie riaditeľov škôl je v podstate unitárne, funkčné vzdelávanie a inovačné vzdelávanie. Neexistujú na Slovensku viaceré varianty vzdelávania reflektujúce rôznu úroveň a požiadavky účastníkov a variantná realizácia viacerými inštitúciami. Funkčné vzdelávanie realizuje rezortný ústav Ministerstva školstva Metodicko-pedagogické centrum. Vysoké školy, i keď zo zákona by mohli vzdelávanie realizovať, ho nerealizujú, pretože im nie sú poskytnuté finančné prostriedky na toto vzdelávanie. Ich funkcia v tejto oblasti vôbec je podcenená. Využívaním ich činnosti v tejto oblasti by bolo možné vzdelávanie skvalitniť, priblížiť ich činnosť praxi a proces vzdelávania zlacniť“*.

K tejto situácii prispieva aj nedostatočná pozornosť venovaná rozvoju kompetencií riaditeľa školy.

V opise súčasnej situácie v slovenskom školstve sme použili veľa citácií a odvolali sa na známych autorov, aby sme sa vyhli podozreniu z osobnej predpojatosti. Ako odpoveď na túto situáciu, sme navrhli program vzdelávania pracovníkov v riadiacich funkciách s vyslovene praktickým zameraním, a to posunúť model fungovania školy od „administratívneho/úradníckeho k dizajnovému/rastovému/rozvojovému modelu“, ktorý

je charakterizovaný vznikom učiacej sa komunity, ktorej členovia spolu uvažujú, komunikujú a úzko spolupracujú (learning community).

2.2 Nové miesto školy v súčasnej spoločnosti

Škola v súčasnom globálnom priestore stojí podľa mnohých autorov (Berry, Morin, Senge) pred epochálnymi výzvami, a preto potrebuje nový horizont relevantných vízií.

Tento učebný materiál ponúka náčrt horizontu nevyhnutného obratu, ktorý poskytuje účastníkovi tohto vzdelávacieho programu základnú orientáciu v prístupe k výchove a vzdelávaniu. Keďže edukačné vízie vychádzajú zo subjektívnych interpretácií, majú výrazný imaginatívny charakter. Edukáciu z nášho pohľadu nemožno predstaviť len v objektivisticky orientovaných rámcoch bez toho, aby sme ju neobrali o jej inšpiratívnu, tvorivú a transformatívnu povahu.

Podľa Alberta Einsteina je komplexné zachytenie človeka s jeho fantáziou, emocionalitou a tušením presahujúceho mystéria potrebné na to, aby sme nestratili odvahu vstúpiť do budúcnosti. Takýmto uvedením tejto podkapitoly dávame jasne najavo, že v našom vzdelávacom programe nám ide o viac ako len o zlepšovanie výsledkov pri testovaní žiakov alebo o implementáciu sebahodnotiacich procesov do života školy.

Udržateľnosť – základná gramotnosť

Podľa Petra Sengeho (2010) stojíme na prahu zmeny školského systému, ktorý bol typický pre priemyselný vek a existuje už viac ako 150 rokov.

Väčšina učiteľov vie, že len málo inštitúcií tak vzdoruje inováciám a zmenám ako základné školy. Ak má ľudská spoločnosť prežiť a uspieť vo svete, v ktorom v súčasnosti žijeme, potrebuje fundamentálnu zmenu. Priemyselný vek končí a zmeny ktoré prichádzajú nebudú možné bez nového kreovania dvoch centrálnych inštitúcií, podnikania a školstva, ktoré boli hlavnými propagátormi svetonázoru a inštrumentária priemyselného veku.

Mnohoraké symptómy súčasnej sociálnej a ekologickej nerovnováhy poukazujú podľa autora na priepasť, ktorá sa otvorila v našom vedomí. Na jednej strane sa nachádza realita našich vzájomných závislostí a na druhej strane naše myslenie, ktoré tieto závislosti nezvláda chápať.

Globálna technologická expanzia utkala sieť vzájomných závislostí, ktorá nemá obdobu. Všetky vedľajšie produkty nášho spôsobu života putujú okolo sveta.

„Zatiaľ čo táto sieť vzájomnej závislosti rástla, naša schopnosť chápať vzájomnú závislosť nie; dokonca môžeme povedať, že počas storočí sa postupne zhoršovala. Ako ľudstvo postupovalo z kmeňových do agrárnych spoločností a v nedávnej minulosti do modernej priemyselnej spoločnosti, naše vedomie spojenia s väčším svetom života (ktorého sme súčasťou) sa stávalo postupne slabším a slabším.“ (Senge 2010)

Postupne ako táto priepasť rastie, náš spôsob života sa stáva stále viac a viac neudržateľným. Veľmi málo dospelých chápe globálnu ekonomiku. Nezaujíma ich odkiaľ kupované produkty pochádzajú a nezamýšľajú sa ani nad vedľajšími sociálnymi a environmentálnymi dôsledkami globálnych obchodných reťazcov, prostredníctvom ktorých tieto produkty prichádzajú na trh.

Aj keď existuje nespokojnosť s globálnou priemyselnou spoločnosťou, ťažko si možno predstaviť reálnejšiu zmenu bez začatia odstraňovania tejto priepasti medzi našou rastúcou vzájomnou závislosťou a našou schopnosťou chápať túto vzájomnú závislosť.

Samotné technologické opravy nie sú schopné riešiť problém klimatických zmien. Nijaké hnutie osvietenej podnikovej zodpovednosti zázračne nezmení „DNA“ globálneho biznisu tak, aby sa krátkodobý zisk dostal do rovnováhy s dlhodobým príspevkom pre ľudstvo a planétu.

Určujúcou silou globálneho trhu sú dnes neuvažujúci konzumenti.

Všetky tieto (očakávané a naliehavé) zmeny sa uskutočnia len v tom prípade, ak sa **zmení naše myslenie**.

Naše myslenie a interakcie určujú politiku a prax inštitúcií, z ktorých sa ani jedna nezmení sama od seba. Stojíme pred dôležitými zmenami vo všetkých primárnych inštitúciách, ktoré tvoria modernú spoločnosť, z ktorých ani jedna nie je dôležitejšia ako školstvo, pretože ani jedna nemá väčší dlhodobý dopad.

Keď je školstvo riadené pod neustálym tlakom, aby vykonávalo štandardizované testy, vykazovalo dobrý prospech, aby sa žiak dostal na správnu školu alebo získal dobré pracovné miesto a zarábal veľké množstvo peňazí, potom **školstvo posilňuje konzumizmus a ekonomickú ortodoxiu**, ktorá hýbe súčasným globálnym firemno-obchodným systémom.

Ak je škola orientovaná na ľudský a spoločenský rozvoj, môže významne prispieť k vyšším potrebám spoločnosti potrebujúcej naliehavo preorientovať svoje priority (hodnoty).

V tomto zmysle predstavuje súčasná edukácia prirodzenú cestu „veľkého obratu“, keď priemyselný vek odchádza a „*niečo nové, ešte nejasné, zápasí o to, aby sa zrodilo*“ (Senge 2010).

Thomas Berry túto veľkú výzvu, pred ktorou stojí celé ľudstvo, jasne identifikoval a nazval ju „A Great Work“ – „Veľké Dielo“ v zmysle úlohy par excellence (1999).

Podľa Sengeho deti v školách cítia významnosť tohto momentu. Viac ako kedykoľvek predtým v histórii si dnešní mladí uvedomujú svet. Vedia o klimatických zmenách, o našej závislosti na fosílnych palivách, o pretrvávajúcej priepasti medzi bohatými a chudobnými, často priamo komunikujú s priateľmi v iných krajinách a vedia o zápase svetových kultúr a potrebe dosiahnuť vzájomný rešpekt.

Ak edukácia neodpovedá na tieto nerovnováhy, zostávajú ľahostajní, ale ak to robí, tak sa zaangažujú. Mladí ľudia vedia, že naše životy „úsťia“ do novej globálnej spoločnosti.

To, čo nevedia, je, či to vedia ich učitelia a či sa dospelí dostatočne starajú o to, aby navrhli a vytvorili model výchovy a vzdelávania, ktorý by zodpovedal súčasnému svetu.

Bez ohľadu na to, ako to vyjadrujú, vedia, že jediné občianstvo, ktoré dnes zaväzuje, je globálne (podľa Morina planetárne) občianstvo – ľudia vzájomne spolupracujú „na vytvorení sveta, ktorý patrí všetkým“.

Edukácia potrebuje preklenujúci zámer vychovávať „systémových občanov“, generáciu mladých ľudí, ktorých schopnosť chápať vzájomnú závislosť korešponduje so vzájomnou závislosťou, ktorá stvára naše životy.

Nikto však nevie, ako to má urobiť. Nemáme takto pripravené kurikulum, ani súhlas ohľadom procesov učenia, ktoré sú potrebné. Navyše edukátori nebudú schopní urobiť to sami. Súčasná škola je výrazom verejných priorít a je zasadená do komplexnej siete spoločenských zodpovedností.

Pre dosiahnutie obratu v súčasnej situácii sú podľa Sengeho potrebné štyri hlavné zmeny:

- systémové myslenie,
- autentická mládežnícka angažovanosť,
- vytvoriť školy ako učiace sa komunity,
- edukácia k udržateľnosti.

„Preklenujúcim zámerom nie je edukačná reforma, ale prekontextualizovanie celého procesu edukácie: počnúc učením detí ako byť viac zodpovedným za ich vlastné školské prostredie a postupujúc k spájaniu rôznych aktérov do riešenia komplexných otázok reálneho života komunity. V tomto procese žiaci prestávajú byť pasívnymi prijímateľmi kurikula vytvoreného niekým iným a stávajú sa aktívnymi aktérmi s rastúcim zmyslom pre zodpovednosť a vplyvom na svet vzájomne závislých.“ (Senge 2010)

Súhlasíme s Handym (1998), že na súčasnú situáciu nestačí reagovať, ale je potrebné ujať sa našej spoločnej budúcnosti, a tým jej dať zmysel. Musíme sa rozhodnúť, aký spôsob života chceme viesť a uskutočniť ho.

To bude od nás vyžadovať, aby sme zmenili celý školský systém.

Doterajšie modely vzdelávania vychádzali z nevysloveného predpokladu, že učitelia už poznajú správne odpovede na všetky otázky a problémy sveta.

Úlohou učiteľa je predstaviť žiakom problém, poskytnúť im odpoveď a „vyškoliť“ ich. Tento model už dávno neplatí. Život predstavuje postupnosť problémov s otvoreným koncom, ktoré nemajú správne odpovede, napriek tomu ich však tieto problémy potrebujú.

Boli sme zvyknutí myslieť si, že život je uzatvorený problém, že na všetko existuje správna odpoveď, len ju ešte nepoznáme. Väčšinou ju niekto poznal, obyčajne niekto starší a vzdelanejší ako my. Pri menšej miere investigatívnosti by sme ju mohli nájsť. Na mnohé veci v živote však nejednotvá je jediná správna odpoveď. Na túto skutočnosť nás však naše vzdelávanie nepripravovalo (Handy 1998).

Autor tejto vízie predstavuje úplne nový druh školskej edukácie, ktorej podstatou nie je osvojovanie poznatkov a faktov (ktoré dnes ešte prevažuje). Tieto fakty sú síce dôležité, ale je jednoduché vyhľadať si ich.

Úloha učiteľa spočíva skôr v tom, aby pomohol svojim žiakom spoznať, ako si tieto fakty osvojiť a zhodnotiť v živote.

Centrálnou otázkou vo výchove a vzdelávaní sa stáva otázka: „V akom svete chceš žiť?“

Mladého človeka staviame do centra diania, aby bol jeho aktérom. Toto je spôsob, akým nachádzame zmysel budúcnosti. Dávame jej náš vlastný zmysel a chceme uskutočniť našu vlastnú budúcnosť. Uskutočniť svoju vlastnú budúcnosť je výzvou aj pre školy.

„Svet je tu na dosah tým, ktorí po ňom siahnu. Je to súčasne veľmi desivé a súčasne veľmi vzrušujúce. Aby sa budúcnosť uskutočnila, musíme si dôverovať a veriť v našu vlastnú hodnotu. Toto by nás mali školy učiť.“ (Handy 1998)

Touto optimistickou víziou aktualizovanej a enkulturovanej edukácie sme chceli naznačiť novú paradigmu rekontextualizovaného vzdelávania, v rámci ktorej pedagóg už nie je archivárom starostlivo poukladaných poznatkov, ani ideológom alebo vykonávateľom politik, ktoré navrhli iní, ale spolupútnikom mladého človeka a spoludizajnérom budúceho udržateľného sveta.

Ak sa vízia udržateľného sveta má zmeniť na skutočnosť, potrebuje byť prítomná v paradigme nového vzdelávania. Toto vzdelávanie potrebujeme ukotviť v nových základných hodnotách.

2.3 Dynamika vnútorného života školy, kultúra školy a školského zariadenia z hľadiska hodnôt

Východiskové hodnoty, ktoré definujú základné princípy školských politik, sú významným faktorom kvality vzdelávania. Na ceste ku kvalite vo vzdelávaní môžu byť z hľadiska hodnôt uplatňované veľmi odlišné prístupy.

Je zaujímavé porovnať aspoň dve krajiny, ktoré venujú dlhodobú pozornosť kvalite svojho vzdelávania – Fínsko a Austráliu.

Fínsko vychádzalo pri vytváraní svojho školského systému z princípu poskytovania rovnakej príležitosti všetkým žiakom vo vzdelávaní, aj tým žiakom, ktorí potrebujú podporu zo strany špeciálnych pedagógov. Navrhovatelia fínskych školských reforiem vychádzali z modelu fínskej spoločnosti, v ktorej nie sú veľké rozdiely v ekonomickom zabezpečení medzi ľuďmi. Do centra svojej reformnej stratégie umiestnili rovnosť a nie kvalitu vzdelávania (Sahlberg 2011).

Austrálski inovátori vzdelávacieho systému sa zamerali na skúmanie súvisu medzi výchovou k hodnotám a výsledkami (kvalitou) vzdelávania. Výchovu k hodnotám pochopili ako cestu vytvárania **kohézie** – svornosti, súdržnosti a spolupráce.

Kým v Austrálii uplatnili explicitný a centralizovaný prístup vo výchove k hodnotám, vo Fínsku model poskytovania dobrého vzdelávania všetkým vychádzal z iniciatívy

samotných škôl, vznikala iniciatíva poskytovať dobré vzdelanie všetkým, pretože vo fínskej spoločnosti je hodnota vzdelania všeobecne akceptovaná. Austrálska spoločnosť je výrazne individualistická a zameraná na dosahovanie čo najlepších výsledkov. Fínska spoločnosť je tiež individualistická, ale stará sa o druhých, uprednostňuje rovnosť a kvalitu života (podľa Hofstedteho ústavu).

Výsledky rozsiahleho (viac ako desaťročného výskumu) v oblasti vplyvu hodnôt na kvalitu vzdelávania zhŕňa jeden z protagonistov austrálskeho modelu takto: *„Čo sa týka školského prostredia, vyjadrenia žiakov, učiteľov a rodičov jasne poukazovali na „pokojnejšie prostredie s menším množstvom konfliktov a zníženie počtu odkazov na riešenie problémov so správaním“* (Lovat et al. 2009).

Pokiaľ ide o vzťah žiak – učiteľ, výskum potvrdil, že hlavný dopad učenia k hodnotám poukazoval na *„lepšie chápanie vzájomných hľadísk alebo aspoň väčšie rešpektovanie pozícií, ktoré každý – či žiak či pedagóg – zaujal“* (Lovat et al. 2009).

Čo sa týka stavu celkovej spokojnosti, správa poskytuje dostatok evidencie o *„vytvorení bezpečnejšej a lepšie sa starajúcej školskej komunity, o väčšom uvedomovaní si seba, väčšej schopnosti seba posudzovania/ocenenia, seba regulácie a zvýšenej seba úcty“* (Lovat et al. 2009).

Preukázateľne najprekvapujúcejšia a najneočakávanejšia bola skutočnosť týkajúca sa faktora akademickej usilovnosti žiakov. Správa obsiahlo hovorí *„o väčšom vynakladaní úsilia študentov v ich práci a väčšej snahe o kvalitu, snahe dosiahnuť najlepšie výsledky a dokonca o snahe o zdokonaľovanie. Rovnako učelia i rodičia spomenuli u žiakov vykonávanie ich práce s väčšou hrdosťou a dosiahnutie kvalitných výsledkov pre ich vlastné uspokojenie.“*

Správa pokračuje: *„Takto sa dosiahla podstatná kvantitatívna a kvalitatívna evidentnosť poukazujúca na pozorovateľné a merateľné zlepšenia v akademickom úsilí žiakov, vrátane zvýšenej pozornosti, väčšej schopnosti pracovať nezávisle, ako aj viac kooperatívne, väčšia starosť a úsilie venované školskej práci a preberaní väčšej zodpovednosti zo strany žiakov za svoje vlastné učenie sa ako aj drobné triedne práce“* (Lovat et al. 2009).

Ak sa sumarizujú výsledky výskumov ohľadom výchovy k hodnotám, tak je ich najjasnejším záverom, *„že keď školy dajú kurikulárny a vyučovací dôraz na výchovu k hodnotám, študenti sa stanú akademicky usilovnejšími, škola získa pokojnejšie prostredie,*

vytvárajú sa lepšie vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi, celková spokojnosť žiakov a učiteľov sa zlepšuje a rodičia sú viac angažovaní vo vzťahu k škole“ (Lovat et al. 2009).

Vzťah medzi zavedením výchovy k hodnotám a kvalitou postojov žiakov, zapojením rodičov, medziosobnými vzťahmi a ostatnými podobnými prvkami, je podľa Lovata (2009) komplikovanejší, ako keď ide o prípad, keď hodnotová výchova sama o sebe spôsobuje takýto účinok na kvalitu procesu učenia.

Zdá sa, že súlad medzi hodnotovou výchovou a kvalitným vyučovaním možno lepšie opísať ako závislosť medzi dvoma oddeliteľnými prvkami jestvujúcimi vo vzájomnej harmónii.

Čím viac pozornosti venuje škola explicitnej výchove spoločne dohodnutých hodnôt, tým viac sa zdá, že žiaci sú v zhode s požiadavkami školskej práce, a tým viac sa škola stáva prospešným a koherentným miestom, a tým lepšie sa kolektív učiteľov a žiaci cítia. Princípy, ktoré vedú kurikulum v realizovaní výchovy k hodnotám, stručne sumarizuje zdrojový dokument kurikula, ktorý je súčasťou austrálskeho programu výchovy k hodnotám.

Medzi tieto princípy zaradujeme (DEEWR 2008):

- použitie učebného modelu založeného na prieskume a zameraného na žiaka;
- zabezpečenie bezpečného prostredia;
- poskytnutie príležitostí praktizovať a uvádzať do života hodnoty;
- komplexné vychovávanie a vzdelávanie dieťaťa;
- venovanie sa vyučovaniu a učeniu aj z pohľadu hodnôt (t. j. komplexne);
- explicitné diskusie o hodnotách;
- rozvíjanie spoločného jazyka o hodnotách;
- konzistentné, kongruentné modelovanie hodnôt;
- zapojenie rodičov a celej školskej komunity do výchovy k hodnotám.

Poznatky z predchádzajúcich výskumov v Austrálii, ktoré sme detailnejšie prezentovali, dopĺňa britský pedagóg a výskumník Neil Hawkes.

Podľa neho je výchova k hodnotám kľúčom k zlepšeniu kvality výchovy a vzdelávania v školách a kladne vplýva na etický charakter spoločnosti. Výchova k hodnotám predstavuje podľa neho široký okruh implicitných a explicitných aktivít pripravených

rozvíjať hodnotovú základňu pre život a prácu školy. Zameriava sa na hodnoty ako úcta a čnosť, ktoré sú princípmi riadiacimi správanie. Explicitne rozvíja etický slovník založený na termínoch hodnôt, ktoré sa stávajú spoločným jazykom prístupným súčasne žiakom a dospelým.

Povzbudzuje reflektívne učenie prostredníctvom vnútorného (tichého) uvažovania a s ním spojených techník. Hľadá cesty umožňujúce hodnotám, aby boli vyjadrované prostredníctvom pozitívneho správania v škole a v komunite. Obe kurikulá – formálne a neformálne – obsahujú hodnotovú výchovu.

Hodnotová výchova je tiež dôležitou črtou tzv. skrytého kurikula, ktoré pozostáva z toho, čo sa žiaci učia prostredníctvom zvykov a konvencií, disciplíny a vzorového správania zo strany dospelých. Takéto školy založené na hodnotách považuje Hawkes za nádej pre budúcnosť (2010).

Výchova k hodnotám umožňuje vytvárať zdieľaný etický slovník založený na kladných, všeobecne prijatých, ľudských hodnotách, ako je úcta, čnosť a sloboda.

Pre prístup do oblastí kurikula ako matematika alebo vedy, je potrebné, aby študenti chápali jazyk danej oblasti predmetu. Toto platí aj pre chápanie základov ľudského správania, teda zavedenie spoločného etického slovníka.

Chápanie týchto kladných ľudských hodnôt môže podnietiť existenciu osobného zmyslu, ako aj smeru a vízie o tom, ako vytvoriť stabilnú morálnu spoločnosť. Z tohto dôvodu je škola postavená na hodnotách a snaží sa presadzovať edukačnú filozofiu založenú na úcte k sebe a k druhým prostredníctvom slovníka hodnôt (princípov, ktoré riadia naše správanie) ako základu dobrej edukačnej praxe.

Proces hodnotovej výchovy môžeme opísať ako spôsob konceptualizovania edukácie, ktorý kladie hľadanie zmyslu a účelu do centra edukačného procesu. Potvrďuje, že uznanie, hodnota a integrita každého, kto je zapojený do života a práce školy, sú centrálné pre vytvorenie **učiacej sa komunity** založenej na hodnotách a podporujúcej kladné vzťahy a kvalitu edukácie (ALIVE 2007).

Zabudnúť na hodnoty vo vzdelávaní znamená vylúčiť z nášho uvažovania to, **čo je naozaj pre náš reálny život dôležité**. Takýto prístup k životu je však neudržateľný. V minulosti všeobecne akceptovaný rámec životaschopnosti určitej spoločnosti predstavovali náboženstvá a v minulých storočiach ich úlohu prevzali sekulárne ideológie.

V súčasnosti nemôže absenciu týchto vitalizačných činiteľov v občianskom živote nahradiť nič iné ako konzekventné uvažovanie o princípoch (hodnotách) našej existencie. Sme totiž súčasťou siete života a z hľadiska udržania jej súčasnej pestrosti a rôznorodosti (biodiverzity) v nej zohrávame rozhodujúcu úlohu.

Krízy, ktoré v ostatných desaťročiach zažívame, vnímajú mnohí odborníci ako výsledok redukcionistického prístupu, ktorý ešte stále dominuje nielen v školstve, ale aj v mnohých oblastiach výskumu a aplikácii poznatkov do života spoločnosti (Morin 1999). Potrebný je komplexný, systémový a dizajnový prístup, ktorý by navzájom prepojil všetky oblasti ľudského poznania tak, aby v konečnom dôsledku slúžili rozvoju ľudstva a udržaniu života. Takáto nová paradigma transdisciplinárnej edukácie, ktorej súčasťou by bol komplexný prístup, nie je uplatnená ani v prípadoch dvoch spomenutých krajín, ktoré sa mohli uspokojiť s nadpriemernými výsledkami pri medzinárodnom testovaní (Morin 1999).

Samotní spolutvorcovia a reprezentanti týchto systémov uznávajú, že ich dobre fungujúce systémy vzdelávania v určitom období sa môžu stať najväčšou prekážkou ich ďalšej inovácie. Ľudia neradi opúšťajú to, čo sa im podarilo s námahou vybudovať.

Z tohto dôvodu je potrebné budovať školu pre nový, zosieťovaný, globálny a stále sa meniaci svet (komplexný ekosystém) tak, aby bola škola schopná komplexnej sebareflexie a stálej sebaobnovy.

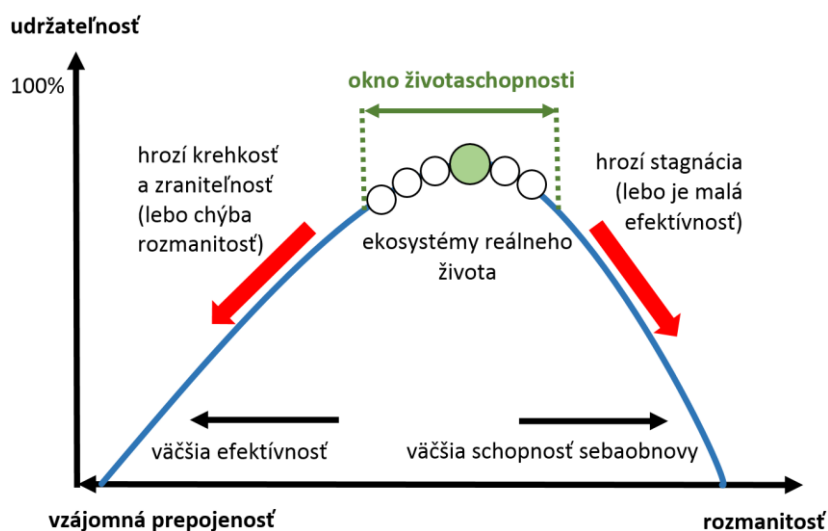
Úzke zameranie na efektívnosť vzdelávania a s ňou súvisiace sledovanie merateľných výsledkov predstavuje pre súčasnú školu veľkú hrozbu, pretože ju oberá o čas, ktorý je potrebné venovať osobnostnému a profesijnému rozvoju ľudí, posilňovaniu autonómnosti školy a rozvíjaniu schopnosti robiť rozhodnutia, ktoré sú z dlhodobého hľadiska rozhodujúce.

Túto skutočnosť potvrdzujú desaťročia výskumu prírodných ekosystémov, ktoré viedli k sofistikovanému matematickému pochopeniu vplyvu sieťových štruktúr na dlhodobú životaschopnosť nejakého ekosystému, ktorú určuje dosiahnutie rovnováhy medzi efektívnosťou a schopnosťou sebaobnovy (reziliencie).

Procesy učenia, efektívneho osvojovania si potrebných schopností a prispôsobovania sa novým podmienkam, ktoré sú základnými procesmi školy, sú aj základnými procesmi všetkých organizmov v ekosystémoch.

Z tohto dôvodu je tento poznatok dôležitý pre systémovo zdravý model školy. (Lietaer, Ulanowitz a Goerner 2009) Podľa autorov, na ktorých sa odvolávame, možno udržateľnosť komplexného systému tokov (akým je podľa nás aj škola) definovať ako optimálny stav rovnováhy medzi efektívnosťou a schopnosťou sebaobnovy jeho siete. Škola, ako ju nachádzame v novom kontexte, môže byť vitálna, a teda aj udržateľná len za podmienky, že bude mať priestor na to, aby mohla vyvažovať svoju efektívnosť so schopnosťou stálej sebaobnovy.

Je potrebné, aby sme ju udržali v okne životaschopnosti. Škola, ktorá je len efektívna, predstavuje nezdravú krajinu a rúti sa ku svojmu kolapsu a zániku (Ulanowicz et al. 2009).



Obr. 1. Okno životaschopnosti komplexného systému tokov (podľa Lietaera et al.)

4 Inkulzívny koncept vitalizovania školy

Veľa škôl vo svete sa snaží pracovať na svojom rozvoji. Jednotlivé modely a nástroje pochádzajú často z oblasti manažérstva celkovej kvality – TQM (Total Quality Management).

Tieto nástroje, ktoré v súčasnosti používajú aj niektoré ambiciózne školy na Slovensku, neboli koncipované so zámerom viesť školu k rekontextualizácii (nájdeniu sa v novom kontexte) a dlhodobej udržateľnosti, ale boli vytvorené na kontrolovanie kvality a zvyšovanie efektívnosti plnením určitých noriem, a tak robia zo školy viac podnik/firmu ako organicky sa rozvíjajúcu komunitu (Turek 2009).

Takto ich vnímajú aj odborníci z oblasti školských reforiem z Harvard Business School – Childress, Elmore a Grossman (2005), ktorí tvrdia, že „*manažérske programy rozvoja organizácií nie vždy zodpovedajú potrebám verejných škôl, lebo medzi týmito školami a podnikovými organizáciami sú rozdiely väčšie ako podobnosti*“.

Vydali sme sa na cestu hľadania takého modelu rozvoja školy, ktorý by bol nielen kompatibilný so školou, ale aj vnútorne súrodý so samotným jej poslaním. Skôr ako tento model predstavíme, vymenujeme základné kritériá, ktoré sme si pri jeho navrhovaní stanovili.

Keďže modely, ktoré favorizujú partikulárne skupiny („ako uspieť v konkurenčnom boji“) sú z nášho pohľadu prekonané a pre rozvoj školstva nevhodné (Elmore), považovali sme za potrebné postaviť navrhovaný model rozvoja školy na paradigme *globálnej inklúzie* – teda paradigme sledovania **spoločného dobra**.

V konečnom dôsledku nám ide nielen o dosahovanie synergie v jej úzkom zameraní na výchovu a vzdelávanie v kontexte školy, ale aj o **spoločné vytváranie sveta** s miestom pre všetkých. Návrh modelu počíta s postupným zapájaním a účasťou všetkých aktérov školy (vedenie, pedagogický zbor, zamestnanci školy, žiaci, rodičia, zriaďovateľ, animátori...).

V našom modeli vychádzame z **kategórie hodnoty**, teda spoznanej a uvedomenej skutočnosti, ktorá je pre existenciu človeka dôležitá. Konkrétna hodnota je v našom ponímaní spojená s určitými **preferenciami**, prejavuje sa určitým **správaním**, istými **činnosťami** a zodpovedá jej určitá **úroveň/kvalita nášho vedomia**.

Dialóg o našich hodnotách považujeme za **základnú hybnú silu nášho modelu**. V tomto dialógu vidíme príležitosť budovať solidárnu školskú komunitu, ktorá sa vo vzťahu k sociálnemu prostrediu stáva schopnou **prezentovať svoje hodnoty** a oprávnene požadovať **zabezpečenie nevyhnutných potrieb a podmienok**.

Tým, že vychádzame z kategórie hodnôt, potvrdzujeme **centrálne postavenie osoby toho, kto sa učí (pedagóga i žiaka)** v našom modeli. Záujem o osobu predpokladá budovanie dôvery, pozývanie k partnerskému dialógu a spolupráci, rast vnímavosti voči potrebám učiacich sa osôb (pedagógov i žiakov), poskytovanie podnetov umožňujúcich rozvoj každého jednotlivca (nájdenie vlastných darov a postupné preberanie zodpovednosti za ich rozvoj) a príležitosť k začleňovaniu do spoločnosti. S týmto naším východiskom súvisí aj

priame odmietnutie ideologizovania školy, resp. odmietnutie vnímania subjektov vzdelávania ako nástrojov.

Kvalitu kultúry, ku ktorej dosiahnutiu by mal model slúžiť, môžeme z hľadiska subjektívnej skúsenosti všetkých aktérov školy charakterizovať ako **stav synergie – radostného a tvorivého vloženia sa do zmysluplnej spolupráce pri vzdelávacích a výchovných procesoch.**

Ide nám o vytváranie podmienok, ktoré umožňujú ľuďom zbavovať sa strachu (i ostatných negatívnych emócií) a objavovať spôsob radostného vzájomného obohacovania pri spoznávaní sveta a jeho premene na miesto spolužitia. To znamená, že predmetom nášho záujmu nie je kultúra abstrahovaná od subjektov, ale subjektívne vnímaná, kolektívne prežívaná a premietajúca sa do tvorivosti, zmysluplnej spolupráce a plnosti života, ako o predmete nášho záujmu hovorí Veronica Raadt (2002).

3 Inkulzívny koncept vitalizovania školy

3.1 Barrettov inkluzívny model rozvoja organizácií (školy)

Richard Barrett, tvorca evolučného a inkluzívneho rozvojového modelu organizácií, tvrdí na základe svojich štúdií, že kľúčom k úspechu organizácie je budovať jej kultúru na hodnotách, ktoré sú v súlade s osobnými hodnotami zamestnancov.

Hnacou silou všetkých organizácií sú hodnoty. Rozhodujúcou otázkou je, či sú tieto hodnoty v ich povedomí, či sú spoločné a zažité alebo či sú nevedomé a nepovšimnuté.

Ak sú tieto hodnoty nevedomé, kultúra organizácie obyčajne odráža osobnosť lídra (alebo systému, ktorého je organizácia súčasťou). Kým organizácia nemá veľmi skúseného lídra, je málo pravdepodobné, že v nej bude existovať súlad medzi osobnými hodnotami zamestnancov a hodnotami, ktorými disponuje on.

Ak sú hodnoty uvedomované a hovorí sa o nich, je pravdepodobné, že sú spoločné a živé. V tomto prípade je tu väčšia pravdepodobnosť, že jestvuje súlad medzi osobnými hodnotami zamestnancov a hodnotami organizácie.

Lídri si málokedy nachádzajú čas na to, aby systematicky merali osobné hodnoty zamestnancov, a to, ako vnímajú hodnoty organizácie a z akých hodnôt chcú, aby organizácia vychádzala. Takisto nezohľadňujú potreby osôb zainteresovaných v organizácii. Ak by to urobili, dostali by veľmi odlišný súbor hodnôt. (Barrett 2010)

Práve s týmto zámerom – pomôcť organizáciám merať a mapovať ich hodnoty – navrhol Barrett svoj nástroj kultúrnej transformácie. Jeho model operuje s tromi kategóriami údajov:

- a) osobnými hodnotami aktérov;
- b) hodnotami spojenými so súčasnou kultúrou organizácie;
- c) hodnotami určujúcimi očakávanú kultúru organizácie.

Skúmané osoby vyberajú zo súboru 60 – 100 desať hodnôt, ktoré ich osobne najlepšie charakterizujú (a), ktoré z ich pohľadu charakterizujú súčasnú kultúru organizácie (b) a ktoré by mali určovať očakávanú kultúru organizácie (c).

Sumarizovaním zozbieraných preferencií hodnôt môžeme pre každú skupinu aktérov zistiť niekoľko dôležitých výstupov/údajov:

- 1) mieru motivácie a účasti aktérov v súčasnej kultúre organizácie – vyplýva to z miery, do akej sú osobné hodnoty aktérov (a) obsiahnuté v súčasnej kultúre organizácie (b);
- 2) záujem aktérov o zmenu kultúry organizácie – tento záujem vyplýva z množstva nových hodnôt v očakávanej kultúre organizácie (c) vzhľadom na hodnoty súčasnej kultúry organizácie (b);
- 3) mieru dysfunkcie v činnosti organizácie (entropia);
- 4) silu kultúry (percento zhody v hodnotách);
- 5) rozloženie všetkých hodnôt (aktivované oblasti/ úrovne vedomia) u danej skupiny aktérov.

Súhrn výstupov predstavuje komplexnú diagnostiku súladu medzi osobnými hodnotami, hodnotami súčasnej kultúry a hodnotami očakávanej kultúry organizácie. Tento výsledok sa znázorňuje formou diagramu, ktorý je štruktúrovaný podľa siedmich úrovní vedomia organizácie. Diagnostikovanie hodnôt umožňuje identifikovať a reflektovať najdôležitejšie otázky spojené s rozvojom organizácie a vytvárať podmienky dosahovania synergie.

Keďže Barrettov model zodpovedá našim kritériám rozvoja základných škôl, zvolili sme si ho za východisko pre návrh nášho modelu rozvoja školy. Vnímame ho ako nástroj spájania aktérov do komunity, v ktorej sa naplňajú očakávania každej skupiny a v ktorej sa základom úspechu školy stáva zosúladovanie všetkých aktérov školy.

Výsledkom tejto súhry je široká škála synergických účinkov, z ktorých hlavným je ten, že mladí ľudia ako absolventi školy sú pripravení prevziať zodpovednosť za svet, ktorého sú aktívnou súčasťou.

3.2 Metodologické východiská Barrettovho modelu

Richard Barrett pri návrhu svojej teórie vychádza z poznatkov, ktoré získal počas štúdia ľudskej motivácie. V roku 1996 dospel k presvedčeniu, že Maslowov model hierarchie potrieb je možné previesť na model siedmich úrovní vedomia.

Pozorné štúdium ho priviedlo k presvedčeniu, že *„nami vnímané potreby sú v skutočnosti odrazom nášho vedomia, a to, čo vedome alebo podvedome považujeme za hodnotou, sa odráža na úrovniach nášho vedomia, z ktorých operujeme“* (Barrett 1998).

Štúdium ďalších prameňov venujúcich sa úrovniam vedomia ho podnietilo rozvinúť štádium sebaaktualizácie, ktoré zaviedol Maslow, do ďalších presne vymedzených úrovní. Porovnanie Maslowovej hierarchie potrieb a Barrettových siedmich úrovní vedomia je znázornené v tabuľke 1.

Maslow – hierarchia potrieb		Barrett – úrove vedomia	Motivácia
Potreba sebaaktualizácie	7.	Služba	Život nezištnej služby pre dobro ľudstva a planéty
	6.	Byť prínosom	Spoluprácou s druhými byť prínosom vo svete
	5.	Vnútná kohézia	Nájdenie zmysluplnosti a osobného zmyslu svojej existencie
Potreba poznávať a chápať	4.	Transformácia	Zvládanie podvedomých strachov, ktoré vyvolávajú úzkosť z neschopnosti uspokojiť svoje potreby
Potreba sebaúcty	3.	Sebaúcta	Pocit osobnej hodnoty vs. strach z neuznania
Potreba prináležať/patriť	2.	Vzťahy	Pocit lásky a prináležania vs. strach z neprijatia
Potreba bezpečia	1.	Prežitie	Pocit istoty a bezpečia vo svete vs. strach z neistoty, ohrozenia, nedostatku
Fyziologické potreby			

Tab. 1 Porovnanie modelov Maslowa a Barretta

Podľa Barretta (1998) „rozlišujúcim znakom modelu siedmich úrovní vedomia je jeho evolučná povaha. Tento model je rámcom, ktorý umožňuje chápať etapy v rozvoji vedomia indivíduí aj skupín. Model súčasne spája vnútorné dimenzie vedomia – našu vnútornú cestu poznávania seba a zmyslu, a vonkajšie dimenzie vedomia – postupnú expanziu vnímania našej identity vzhľadom na to, o koho a čo sa vo svojom živote staráme.“

Keď postupujeme jednotlivými úrovňami vedomia, vnímame rozširujúce sa vedomie našej identity. Tvoríme jednotu so sebou, so svojou rodinou, svojou komunitou, organizáciou, pre ktorú pracujeme, s národom, ľudstvom a planétou, prípadne s celým tvorstvom.

Poznamenávame, že Barrett urobil v Maslowovom modeli tri zmeny a uspôsobil ho na meranie vedomia jednotlivcov a organizácií mapovaním ich hodnôt. Medzi tieto zmeny zaradujeme:

- prenos pozornosti od potrieb k ich vedomiu (uvedomovaniu);
- rozšírenie Maslowovho konceptu sebaaktualizácie (transformácia, vnútorná kohézia, byť prínosom, služba);
- zavedenie nového označenia zodpovedajúceho základným potrebám („vedomie prežitia“ a „vedomie vzťahov“).

Barrett si všimol, že každá úroveň vedomia je charakterizovaná špecifickými hodnotami a správaním. Ak by sme ľudí požiadali, aby zvolili hodnoty, ktoré sú pre nich dôležité alebo ktoré charakterizujú kultúru ich organizácie, tak by bolo možné zmapovať ich individuálne vedomie a vedomie ich organizácie. Meracie nástroje, ktoré Barrett navrhol, sa označujú ako Cultural Transformation Tools (CTT) –nástroje kultúrnej transformácie.

3.3 Vodcovstvo pri implementácii Barrettovho modelu

Základnou podmienkou úspešnej iniciácie Barrettovho modelu je vytvorenie novej roly – **ideového priekopníka nového procesu.**

Škola je vo všeobecnosti veľmi nepružnou inštitúciou, ktorá sa bráni zmenám. Iniciovať niečo nové v školskom kontexte je veľmi náročné.

Barrettov model potrebuje svojho morálne dôveryhodného reprezentanta. Túto úlohu nemôže zohrávať niekto mimo školy (a vlastne by ju ťažko mohol zohrávať niekto iný okrem riaditeľa). Centrálnou témou paradigmy nového vodcovstva by mal byť posun od sebeckých záujmov k spoločnému dobru.

Pri uskutočňovaní takejto agendy sa potrebujeme zamerať na prechod zo sveta motivovaného svojím „ja“ k svetu motivovanému naším „my“.

Tento prechod od „ja“ k „my“ nie je podľa Barretta dôvodom, že to pociťujeme ako správnu vec, ktorú máme robiť, alebo že to môže byť podložené z etického hľadiska. Dôvodom je to, že ide o centrálny princíp zodpovedný za štrnásť miliárd rokov úspešnej evolúcie.

Ak chceme budovať udržateľnú budúcnosť pre ľudstvo, potrebujeme chápať nielen rolu Homo sapiens v evolúcii, ale aj význam nášho vedomia v utváraní našej budúcnosti (Barrett 2010).

Vodca/líder novej paradigmy spolupracuje s konkurenciou na vypracovaní spoločných pravidiel, ktoré riadia súťaž spôsobom, ktorý podporuje udržateľnú budúcnosť našej globálnej spoločnosti a je v súlade s medzinárodne uznanými etickými rámcami a rámcami politik, ako tie, ktoré sú súčasťou Charty Zeme alebo Caux Round Table.

Tieto výzvy smerujú k samotnému jadru našich kolektívnych ľudských hodnôt. Umiestňujú podnikanie do sociálneho rámca, v rámci ktorého sa stáva uskutočňovanie dobra dominantnou komerčnou filozofiou a v rámci ktorého sa naše podniky nesnažia byť najlepšimi „na svete“, ale najlepšimi „pre svet“. Vodcovstvo takéhoto kalibru bude vyžadovať silný záväzok správať sa eticky.

Globálna inklúzia a sledovanie spoločného dobra, ktoré sú vedúcimi princípmi nášho modelu vedú k udržateľnosti kultúr i života. Udržateľnosť možno opísať ako súbor základných hodnôt, ktoré sa prejavujú inak v každej organizácii.

je dôležité, aby škola poznala odpoveď na nasledujúce otázky: „Je udržateľnosť dôležitá a čo pre nás znamená? Do akej miery sme ochotní inkorporovať ju do našej kultúry, praktík podnikania, štruktúr a systémov?“

Triumvirát hodnôt (zľutovanie/aktívne spolucítenie, pokora a múdrosť) sú kvalitami duše, ktorá je hlboko spojená s dušou druhých a je s nimi vo vnútornom súlade. Ľudia žijúci na tejto úrovni osobného vedomia žijú a nezištne pomáhajú druhým, čo ich naplňuje a poskytuje im hlboké vedomie radosti. (Barrett 2010)

Z tohto pohľadu je zrejmé, že predpokladom rozvoja školy je osobnosť a vnútorné bohatstvo osoby riaditeľa. Ak sa v škole nikto z dospelých nestane odvážnym priekopníkom nových ciest vo výchove a vzdelávaní, Barrettov model zostane len diagnostickým nástrojom. Ak sa v niekom prebudí takéto vedomie za zrod novej kultúry,

v ktorej sa rozvíja naše spoločné „my“, tak škola má pred sebou cestu rozvoja a vopred neodhadnuteľného života.

Podľa slov samotného autora je tento model v porovnaní s inými modelmi, ktoré sa pokúšajú mapovať hodnoty a vedomie, špecifický tým, že zahŕňa tzv. „vertikalitu“ – poskytuje rozvojový podklad pre evolúciu ľudského vedomia.

Ak vieme, kde sa jednotliviec alebo skupina nachádza na mape poskytnutej týmto modelom, vieme určiť, aká ďalšia evolučná motivačná výzva sa objaví. Pochopenie tejto skutočnosti je dôležité pri plánovaní osobnej i spoločenskej zmeny a pri navrhovaní životných prostredí, ktoré podporujú evolúciu skupinového vedomia.

Keďže kultúra organizácie (školy) je odrazom vedomia vodcu, premena kultúry školy začína osobnou premenou riaditeľa.

Napriek tomu, že má status hlavného zodpovedného za školu, jeho vodcovstvo nie je exkluzívne. To, čo ľudí vedie, nie je jedna osoba (teda riaditeľ), ktorá má svoju vlastnú víziu, ale **spoločne navrhnutá a akceptovaná vízia udržateľnej budúcnosti ukotvená v spoločných hodnotách** a dosahovaná v spoločne navrhnutom postupe a krokoch.

Pri takomto dizajnovom a participatívnom prístupe rastie význam podeleného (distribučného) vodcovstva, v ktorom je dôležité stotožnenie ľudí so spoločným zámerom a kontinuálne spoločné reflektovanie praxe.

Z tohto dôvodu je potrebné pri zvyšovaní kvality nášho vzdelávania vyzdvihnúť kvalitnú prípravu vodcov (vedúcich pracovníkov) na autonómny rozvoj škôl na úroveň najvyššej dôležitosti.

3.4 Hlavné tézy Barrettovho modelu

Podľa mnohých autorov vrátane Barretta bude pre prežitie a prosperovanie v 21. storočí potrebné zavádzať novú paradigmu vodcovstva, ktorej súčasťou je viac globálne spoločné dobro než individuálne záujmy.

Táto paradigma je postavená na vodcovstve, ktoré je vedené víziou a poháňané hodnotami, ktoré nie sú zamerané len na úspech skupinového záujmu, ale aj na osôh všetkých, ktorí sa na fungovaní podniku podieľajú, vrátane zamestnancov, zákazníkov, investorov, partnerov, spoločnosti a prostredia. Vedenie akýchkoľvek ľudských zoskupení k spoločnému dobru je cestou k udržateľnosti v plnom spektre.

Barrett vo svojom dizajnovom prístupe identifikuje hlavné tézy:

- jednotlivci i skupiny jednotlivcov (organizácie) rastú a vyvíjajú sa z hľadiska vedomia, podľa špecifických vzorcov;
- vzorce rastu a evolúcie jednotlivcov a organizácií sú tie isté;
- úspešní jednotlivci a organizácie prejavujú podobné charakteristiky vedomia;
- neúspešní jednotlivci a organizácie prejavujú podobné charakteristiky vedomia.

Presvedčenia, ktoré určujú správanie úspešných jednotlivcov usmerňujú úspešné organizácie.

Jednotlivci sa prejavujú prostredníctvom svojej osobnosti. Organizácia alebo akákoľvek skupina jednotlivcov sa prejavuje prostredníctvom svojej kultúry. Jednu osobnosť od druhej odlišuje jej presvedčenie, správanie a hodnoty, s ktorými sa stotožňuje. To isté platí aj pre jednotlivé kultúry.

Ak vieme identifikovať špecifické štruktúry vedomia, ktoré určujú úspešnosť jednotlivcov, potom môžeme chápať, ako môžu byť úspešné aj organizácie.

Pre pochopenie týchto štruktúr vychádza Barrett z prác Abrahama Maslowa, ktorý je známy tým, že venoval významnú časť svojho života predovšetkým analýze psychologických črt úspešných jednotlivcov. Vo svojej hlavnej práci *Motivation and Personality* (1954) a *Toward a Psychology of Being* (1962) Maslow tvrdí, že každá osoba má svoju hierarchiu potrieb.

Medzi najzákladnejšie potreby človeka patria fyziologické požiadavky na prežitie (čistý vzduch, čistá voda, zdravá potrava). K tzv. vyšším potrebám zaraďujeme bez pocit bezpečia, lásky, spolupatričnosti v rámci istej komunity, sebaúcty. Na najvyššom stupni sa nachádza potreba sebaaktualizácie.

Sebaaktualizácia je stavom vedomia, v ktorom si jednotlivec viac uvedomuje sám seba a svoju osobnosť, stáva sa viac tvorivým, vizionárskym a zameraným na spoločné dobro. Každá Maslowova úroveň bytia predstavuje stav vedomia so špecifickými hodnotami, presvedčením a správaním, ktoré sú zamerané na naplnenie osobitných potrieb danej úrovne vedomia.

Najdôležitejšou zmenou, ktorá sa realizuje počas sebaaktualizácie, je posun od sebeckých záujmov k spoločnému dobru. Namiesto zameriavania sa na vlastné potreby, jednotlivci začínajú vyvažovať svoje potreby potrebami druhých. Začínajú uvažovať z perspektívy toho, čo je najlepšie pre dobro celku (rodiny, komunity, národa, planéty atď.).

Maslow opísal sebaaktualizovaných jednotlivcov nasledujúcim spôsobom:

„Sebaaktualizovaní ľudia sú bez jedinej výnimky, zapojení do záležitostí, ktoré sú mimo nich samých. Venujú sa, pracujú na niečom, čo je pre nich veľmi cenné – určité volanie alebo povolanie. Pracujú na niečom, k čomu ich nejako povolal osud, a to, na čom pracujú aj milujú, takže dichotómia práca vs. potešenie sa pre nich stratila.“ Tento istý jav nastáva aj v organizáciách. Keď organizácie dosiahnu stav sebaaktualizácie, jednotlivci sa prestávajú zameriavať na svoje vlastné potreby a začínajú sa zameriavať na potreby organizácie a potreby širšej komunity.“ (Barrett 2007)

Organizácie s najväčšou schopnosťou sebaobnovy dosahujú veľký súlad medzi jednotlivými hodnotami, spája ich angažovanosť v uskutočňovaní vízie alebo splnenie poslania organizácie a ich zamestnanci majú silné povedomie osobnej zodpovednosti.

Tieto faktory vytvárajú vysokú úroveň pracovného nasadenia danej pracovnej skupiny a nízku úroveň jej kultúrnej entropie. Kultúrna entropia je miera dysfunkcie v ľudskom systéme vyvolaná správaním, ktoré vychádza zo sebeckých záujmov. V organizácii ide najmä o entropické správanie spôsobované potenciálne limitujúcimi hodnotami ako vnútorná súťaživosť, obviňovanie, roztrieštenosť kolektívu, byrokracia, budovanie vlastnej ríše a podobne.

Pôvod týchto hodnôt je v dušiach a mysliach vodcov.

Osobná entropia vodcov vytvára kultúrnu entropiu organizácie, ktorá potom obmedzuje výkon organizácie. Osobná entropia predstavuje množstvo energie pochádzajúcej zo strachu, ktorú vodca vynakladá vo svojich každodenných interakciách s ľuďmi v organizácii. Je to miera nedostatku zručností a schopností osobného majstrovstva a je znakom nízkej úrovne osobnej evolúcie (Barrett 2010).

3.5 Sedem operačných úrovní vedomia

Uvedenie Barrettovho modelu rozvoja organizácií môžeme zavŕšiť charakterizovaním siedmich úrovní vedomia so špecifickými kategóriami hodnôt. Barrettov model sa

vyznačuje tým, že úrovniam individuálneho vedomia jednotlivca zodpovedajú úrovne vedomia v kultúre organizácií. Hodnoty na korešpondujúcich úrovniach sú súrodé a vzájomne prepojené. Z tohto dôvodu sú aj charakterizovania **úrovní vedomia jednotlivcov** a **úrovní vedomia organizácií** veľmi podobné a vzájomne sa prekrývajú.

Úrovne vedomia jednotlivca

Vo vzorových diagnostických správach Barrett charakterizuje (jednotlivé) úrovne vedomia jednotlivca nasledujúcim spôsobom.

Úroveň 1: prežitie

Na úrovni 1 je vedomie zamerané na fyzické prežitie a bezpečie. Súčasťou tejto úrovne sú hodnoty ako finančná stabilita, zdravie, obživa a sebadisciplína.

Potenciálne limitujúce aspekty tejto úrovne sú spôsobované strachom z nedostatku a neschopnosti prežiť. Limitujúce hodnoty zahŕňajú lakomstvo, ovládanie ľudí a opatrnosť.

Úroveň 2: vzťahy

Na úrovni 2 je vedomie zamerané na kvalitu medziľudských vzťahov v živote jednotlivca. Súčasťou tejto úrovne sú hodnoty ako otvorená komunikácia, rodinné vzťahy a zázemie, priateľstvo, riešenie konfliktov a rešpektovanie/úcta.

Potenciálne limitujúce aspekty tejto úrovne sú spôsobované strachom z neprináležania a neuznania svojej osobnosti zo strany druhých. Medzi limitujúce hodnoty na tejto úrovni patria rivalita, intolerancia a (snaha o) obľúbenosť.

Úroveň 3: sebaúcta

Na úrovni 3 je vedomie zamerané na potrebu jednotlivca pociťovať hodnotu seba. Súčasťou tejto úrovne sú hodnoty ako byť najlepším, ambície, zameranie na kariéru a odmenu.

Potenciálne limitujúce aspekty tejto úrovne sú spôsobované strachom z vlastnej nedostatočnosti v očiach druhých a nedostatkom sebaúcty.

Potenciálne limitujúce hodnoty predstavujú status, arogantnosť a imidž.

Na úrovniach 4 až 7 nie sú potenciálne limitujúce hodnoty.

Úroveň 4: transformácia

Na úrovni 4 je vedomie zamerané na sebaaktualizáciu a osobný rast. Súčasťou tejto úrovne sú hodnoty ako odvaha, adresná zodpovednosť (zodpovedanie sa za plnenie úloh), zodpovednosť, znalosti a nezávislosť.

Je to úroveň, na ktorej jednotlivci prekonávajú úzkosti a strach z predchádzajúcich troch úrovní a začínajú nachádzať rovnováhu vo svojom živote, ktorá vychádza skôr z ich hodnôt ako z ich subjektívnych názorov/presvedčenia. Z hodnôt vychádzajú aj ich rozhodnutia.

Úroveň 5: vnútorná kohézia

Na úrovni 5 je vedomie jednotlivca zamerané na hľadanie zmyslu. Ľudia aktívni na tejto úrovni už viac nerozmýšľajú v termínoch zamestnania alebo kariéry, ale v termínoch zosúladenia ich práce s vedomím ich osobného poslania.

Súčasťou tejto úrovne sú hodnoty ako zaangažovanosť, tvorivosť, nadšenie, humor/zábava, excelentnosť, veľkorysosť a čestnosť.

Úroveň 6: byť prínosom

Na úrovni 6 je človek zameraný na realizovanie osobného poslania tým, že sa snaží byť prínosom pre druhých. Jednotlivci aktivovaní na tejto úrovni sa snažia kultivovať svoju intuíciu ako hlavný prostriedok uskutočňovania rozhodnutí. Chápu dôležitosť spolupráce s druhými pre posilnenie svojho vplyvu na svet.

Súčasťou tejto úrovne sú hodnoty ako empatia, poskytovanie poradenstva, komunitárna práca a ohľad na životné prostredie.

Úroveň 7: služba

Úroveň 7 sa dosahuje vtedy, keď byť prínosom pre druhých sa stane spôsobom života.

Na tejto úrovni sa dosahuje najvyššia miera vnútorného a vonkajšieho spojenia s druhými.

Táto jednota/spolunáležitosť sa prejavuje ako nezištná služba druhým.

Jednotlivci aktívni na tejto úrovni vedomia vyjadrujú múdrosť, aktívne spolucítenie, odpúšťanie a prekonávajú neistotu. Majú globálnu perspektívu. Zaoberajú sa otázkami sociálnej spravodlivosti, ľudského práva a budúcich generácií.

Podľa autora jednotlivé osoby nie sú aktívne len na jednej úrovni vnímavosti. Spravidla sa ich vnímavosť/vedomie v konkrétnom momente koncentruje na tri alebo štyri úrovne. Jednotlivci sú obvyčajne zameraní na úrovne od 1 po 5, prevažne s hlavným dôrazom na úrovni 5.

Podobne ako úrovne osobného vedomia, ktoré sme práve predstavili, definuje Barrett aj **úrovne vedomia organizácií**, ktoré určujú kultúru organizácií. **Organizácie sa navzájom líšia tým, že v každej z nich sa pozornosť jej členov resp. podskupín zameriava a delí na rôzne úrovne spoločného života.**

Úrovne vedomia organizácie

Podobne ako úrovne vedomia jednotlivca Barrett charakterizuje aj (jednotlivé) **úrovne vedomia organizácie**:

1. úroveň: prežitie

Prvá úroveň vedomia je zameraná na (kvantitatívny) rast/rozvoj a prežitie. Zahŕňa hodnoty ako osobné bezpečie, financovanie zdravia a bezpečnosti. Potenciálne limitujúce aspekty tejto úrovne sú spôsobené strachom z nedostatku a z neovládania dôležitých činiteľov organizácie. Tento strach vedie ku krátkodobému plánovaniu, teritoriálnemu správaniu (vyhradzovaniu si svojho priestoru) a prehnanej opatrnosti.

2. úroveň: vzťahy

Druhá úroveň je zameraná na kvalitu interpersonálnych vzťahov medzi žiakmi, členmi pedagogického zboru a rodičmi. Zahŕňa hodnoty ako otvorená komunikácia, riešenie konfliktov, lojalita (oddanosť) a úcta.

Potenciálne limitujúce aspekty tejto úrovne sú spôsobené strachom z neprináležania (ku skupine) a neuznania zo strany druhých. To vedie k rivalite, vnútornej súťaživosti, manipulácii a konformite (správaniu podľa očakávaní druhých).

3. úroveň: sebaúcta

Tretia úroveň je zameraná na systémy, procesy a pravidlá, ktoré vedú k rastu hrdosti na výkon, na najlepšie postupy a efektivitu. Príkladmi hodnôt na tejto úrovni sú produktivita, excelentnosť, účinnosť, rozvoj zručností a kvalita.

Potenciálne limitujúce aspekty na tejto úrovni sú spôsobené strachom z nedostatočnosti a nízkej sebaúcty. To vedie k arogantnosti, samolúbošti a hľadaniu moci.

Na úrovniach 4 až 7 sa nenachádzajú potenciálne limitujúce hodnoty.

4. úroveň: transformácia

Štvrtá úroveň vedomia je zameraná na adaptabilitu (prispôsobovanie sa), stálu obnovu a rozsiahlu účasť na riadení školy. Zahŕňa hodnoty ako adresná zodpovednosť (zodpovedanie za plnenie úloh), učenie sa, inovácie, tímová práca, odlišnosť, osobný rozvoj, delenie sa o poznatky.

5. úroveň: vnútorná súdržnosť (kohézia)

Piata úroveň je zameraná na budovanie zmyslu pre ducha školy prostredníctvom spoločných hodnôt a spoločnej vízie školy. Zahŕňa hodnoty ako dôvera, integrita (jednota myšlienok, slov a činov), čestnosť, pozornosť venovaná hodnotám, spoločná vízia, spolupráca, férovosť a veľkorysosť. Vedľajšími produktmi zmyslu pre súdržnosť sú radosť, nadšenie, vášeň, zaangažovanosť a tvorivosť.

6. úroveň: byť prínosom

Šiesta úroveň je zameraná na prehĺbovanie vnútorného spojenia a rozširovanie vonkajšieho spojenia prostredníctvom uvedomovania si miestnej komunity a zapájania sa do nej.

V škole zahŕňa také hodnoty ako rozvoj mentorstva (asistencie – pomoci) a vodcovstva (osobnostnej a odbornej kompetencie v službe rozvoja tímu).

Mimo inštitúcie školy zahŕňa hodnoty ako partnerstvo, spoločenskú angažovanosť, schopnosť byť ohľaduplný k životnému prostrediu, udržateľnosť a schopnosť byť prínosom pre druhých.

7. úroveň: služba

Na siedmej úrovni sa dosahuje hlbšia úroveň vnútorného spojenia (v rámci školy) a väčšia miera vonkajšieho spojenia (s okolitým svetom). Vo vnútornom kontexte školy ako inštitúcie patria do tejto skupiny hodnoty ako múdrosť, odpustenie, pokora a (aktívne) spolucítenie/zľutovanie. Vo vonkajšom kontexte sem zaraďujeme hodnoty ako sociálna spravodlivosť, dlhodobá perspektíva, globálna perspektíva, etické správanie a budúce generácie.

V rozložení koncentrácie pozornosti na jednotlivé úrovne vedomia sa prejavuje jedinečnosť každej školy alebo triedy. Kultúra školy, ktorá bojuje o ekonomické prežitie (úroveň 1), je iná ako kultúra školy, ktorá sa rozhodla investovať do rozvoja medziľudských vzťahov (úroveň 2). Podobne aj kultúra školy, ktorej personál sa zameriava na dokonalé zvládnutie testov (úroveň 3), je iná ako kultúra školy, ktorá umožňuje osobám slobodne vnášať do jej života ich osobné hodnoty a preberať väčšiu zodpovednosť za jej rozvoj (úroveň 4).

Výsledkom každej z týchto kultúr je niečo iné – odlišne pripravený človek do života. Hierarchia úrovní organizačného rozvoja kopíruje Maslowovu hierarchiu potrieb a je s ňou zosúladená. Táto organická postupnosť úrovní ukazuje cestu výchovy k udržateľnosti.

Pre pozdvihovanie kultúry školy má veľký význam, aby sa v nej hovorilo nielen o tom, čo je dôležité z individuálneho hľadiska, ale aj z hľadiska spoločenského, a samozrejme, aby ľudia podľa toho aj konali.

3.6 Rozhodnutia robené na základe hodnôt

Rozhodnutia na základe hodnôt považuje Barrett za kľúčový koncept hodnotami organizácie. Väčšina rozhodnutí, ktoré každý deň robíme ako jednotlivci a skupiny, sa opierajú o naše podvedomé a vedomé názory/viery/presvedčenia ohľadom uspokojenia našich individuálnych a kolektívnych potrieb. Tieto viery sú odrazom našich osobných a kultúrnych podmienení týkajúcich sa toho, čo musíme robiť, aby sme udržali alebo posilnili našu individuálnu alebo kolektívnu vnútornú stabilitu a vonkajšiu rovnováhu v rámci našej existencie.

Ako sa vyvíjame a rastíme ako jednotlivci a skupiny, prispôbujeme naše pohľady na svet tak, že sme schopní udržať vnútornú stabilitu a vonkajšiu rovnováhu v stále komplexnejších situáciách. Pokiaľ sú takéto situácie definované zdieľanou kultúrou,

v ktorej jednáme s ľuďmi, ktorí sa ako my, opierajú o súbor presvedčení, skúšajú ten istý proces enkulturácie (vnárania do kultúry).

Tieto presvedčenia postačujú na to, aby sme robili rozhodnutia, ktoré nám pomáhajú udržať alebo zväčšiť našu vnútornú stabilitu a vonkajšiu rovnováhu.

Avšak, ak sa máme rozhodovať v rámci globálnej existencie, v ktorej sa stretáme s ľuďmi, ktorí zažili odlišný proces enkulturácie a nezdieľajú s nami naše presvedčenia (viery), potom už tieto presvedčenia netvoria platný rámec pre uskutočňovanie kolektívnych rozhodnutí. V takýchto situáciách nás naše presvedčenia (viery) navzájom odlišujú.

Jediným duševným priestorom, v ktorom sa môžeme stretnúť s ľuďmi, ktorí konajú na základe odlišných presvedčení (vier), je priestor definovaný našimi najhlbšími hodnotami – hodnotami, ktoré sú súčasťou skúseností našej kolektívnej duše. Hodnoty koreniace v hĺbke našej duše sú univerzálne. Viac nás spájajú ako rozdeľujú.

Viere sú vždy kontextuálne, zatiaľ čo hodnoty sú konceptmi, ktoré presahujú všetky kontexty. Sú spoločné pre celé ľudstvo.

Musíme byť ochotní niektoré z našich presvedčení zanechať –musíme zanechať predovšetkým vieru založenú na podvedomom a vedomom strachu, ktorá ovplyvňuje naše každodenné rozhodnutia. Tieto rozhodnutia nás navzájom oddeľujú.

Tento proces nazval Maslow sebaaktualizáciou. V tomto procese „ja“, ktoré je aktualizované, predstavuje ja-duše: ja, ktoré je schopné transcendovať podmieňovanie procesom enkulturácie; ja, ktoré nás oslobodzuje od vier minulosti, ktoré sme prijali bez uvažovania, lebo sme chceli niekam patriť a chceli sme byť rešpektovaní našimi rovesníkmi; ja, ktoré je kompozitnou zliatinou kladných vier držaných egom a hodnôt držaných dušou.

Dôvodom skutočnosti, že sebaaktualizácia vedie k slobode je to, že uvoľňuje putá enkulturácie.

Stávame sa slobodnými a môžeme si voľiť našu vlastnú cestu, náš vlastný spôsob bytia – spôsob bytia, ktorý je niekedy odlišný od spôsobu bytia našich rodičov a našich rovesníkov. To môžeme uskutočniť len v demokracii alebo v štruktúre riadenia, ktoré rešpektuje individuálne rozdiely; v štruktúre, ktorá prijíma odlišnosti a teší sa z nich; v štruktúre, v ktorej má každý svoj hlas a kde sú rôzne viery vítané, pokiaľ nepodkopávajú vnútornú stabilitu celku (Barrett 2006).

K sebaaktualizácii dochádza vtedy, keď sme schopní opustiť, podrobiť si alebo zvládať viery vychádzajúce z podvedomého strachu držané pri živote egom.

Do stavu sebaaktualizácie dospievame, ak zosúladiť nahromadené kladné viery držané egom s univerzálnymi hodnotami, ktorých sa drží naša duša (ja). Ak postupujeme po tejto ceste a aktivujeme vedomie našej duše, automaticky sa posúvame od uskutočňovania rozhodnutí založených na viere k uskutočňovaniu rozhodnutí založených na hodnotách.

„Ja“, ktoré operuje v sebaaktualizovanom duševnom priestore, zvládlo uspokojenie potrieb vychádzajúcich z vedomia, že nemáme niečoho dosť (vedomie prežitia), že nie sme dosť milovaní (vedomie vzťahu) a že nie sme dostatočne schopní (vedomie sebaúcty). Toto „ja“, ktoré sa oslobodilo od svojich osobných strachov, sa stará o väčšie ako len osobné dobro. Toto „ja“ nemôže žiť v súlade s nerovnosťou. Chce, aby každý mal podobné príležitosti.

Počas procesu sebaaktualizácie sa naše mysle menia. Budiče vychádzajúce z ega, ktoré dominujú v nižších úrovniach vedomia sa menia na budiče vychádzajúce z hlbšieho, pravého „ja“, ktoré dominujú vo vyšších úrovniach vedomia.

Namiesto orientovania sa na naše potreby osobného prežitia, vzťahov a sebaúcty vychádzajúce z ega, sa sústreďujeme na naše osobné potreby vychádzajúce z duše – hovoríme o potrebe nájsť zmysel v existencii, aktualizovať tento zmysel tým, že sme prínosom pre svet a prijímame taký spôsob života, ktorý je nezištnou službou (Barrett 2006).

Celkový obraz úrovní z hľadiska motivácií a zamerania vedomia vidíme v tabuľke 2.

Úroveň	Motivácia	Zameranie
7	Služba	Starostlivosť o ľudstvo, budúce generácie, celú planétu
6	Byť rozhodujúcim prínosom	Spolupráca s ostatnými skupinami a vytváranie spojení s nimi
5	Vnútna kohézia	Zladovanie členov skupiny okolo spoločnej vízie, poslania a hodnôt
4	Transformácia	Zapájanie členov skupiny a umožňovať im spolurozhodovanie
3	Sebaúcta	Vytváranie poriadku, výkonu a efektívnosti, ktorá vzbudzuje úctu a skupinovú hrdosť
2	Vzťahy	Vytváranie harmonických vnútorných vzťahov, ktoré vytvárajú povedomie spolupatričnosti
1	Prežitie	Vytvorenie podmienok finančnej stability a bezpečia pre členov skupiny

Tab. 2 Sedem úrovní vedomia skupiny (Barrett 2006)

4 Vízia v riadení a vzdelávaní

V súčasnosti sa na víziu v kontexte školy nazerá prevažne z pohľadu organizačného riadenia. Vízia je dôležitá z hľadiska rozvoja a výkonu školy. Pri takto definovanom chápaní vízie dochádza k tomu, že sa škola stáva organizáciou, ktorá nadobúda charakter a povahu firmy a podniku.

Takýto prístup k významu vízie v kontexte školy v súčasnosti prevažuje.

V edukačnom kontexte to však nestačí. Vízia nie je v prvom rade dôležitá z hľadiska riadenia školy. Jej hlavný význam spočíva v tom, že vízia umožňuje zasadiť všetky činnosti, ktoré v prostredí školy prebiehajú, do kontextu zmyslu. Z tohto hľadiska je edukačná vízia začiatkom každého relevantného výchovného a vzdelávacieho procesu. Hovorí totiž o zmysle, resp. smerovaní celého procesu.

4.1 Potreba a význam globálnej vízie

Ak použijeme metaforu veľkého (archetypového) príbehu s postavou hrdinu, problémy, s ktorými sa dnes vo výchove a vzdelávaní stretávame, nás nútia hľadať víziu takejto mýtiskej postavy, ktorá prichádza s riešením kľúčového problému spoločnosti. Túto víziu musíme hľadať súčasne individuálne i kolektívne, v triede, v škole i v systéme.

Našu potrebu nájsť takúto víziu stupňuje silne prežívaná naliehavosť objaviť zmysel a smer v rúcajúcom sa alebo už zrútenom systéme zastaraných edukačných modelov a praktík (Brown, Moffett 1999).

Vízia, ktorú máme na mysli, nie je len predstavou nového modelu školy, ale náčrtom nového a odlišne fungujúceho spoločenstva rôznych identít a kultúr vo svete pospájanom sieťami, ktorého by ľudia okolo nás chceli byť súčasťou.

Vízia a predstavivosť sú schopnosti, ktoré oddeľujú vodcov od obyčajných manažérov a supervízorov. Nejde o uskutočnenie vecí prostredníctvom druhých, ale o dosiahnutie toho, aby druhí chceli robiť veci tým, že im ponúkne inšpirujúcu a vyzývajúcu víziu nového sveta, do vytvárania ktorého sa ochotne zapoja.

Je to rozhodujúce v každom scenári zmeny – stálej črte súčasných organizácií a tímov. Vízia je to, čo ľudia potrebujú nadobudnúť, keď zápasia s ťažkosťami. Inšpirácia a viera

(presvedčenie) im dodávajú silu povstať v ťažkých situáciách a vydať sa na cestu smerom k budúcnosti, ktorej súčasťou chcú byť.

Vízia je nádej a úsilie, ktoré sú potrebné na dosiahnutie nového sveta. Spočíva vo vytvorení obrazu, kam chce vodca priviesť svoj ľud, v zdôvodnení (účele) tejto cesty, stratégií a cieľov počas cesty a vo vysvetlení konkrétneho prospechu a úžitku z dosiahnutia cieľa.

Vízia sa často zamieňa za cieľ, stratégiu, úlohu, ambíciu. Spočíva vo vzbudení dlhodobej nádeje a v určení destinácie, ktorá môže byť sama o sebe hmlistá (a vlastne aj má taká byť, aby podnietila predstavivosť), no napriek tomu usmerňuje ľudí podľa vytýčených línií.

Tieto línie môžu pozostávať zo špecifických pravidiel a blízkych cieľov, zo stratégií ako dosiahnuť ciele, ktoré vedú k vízii, míľnikov, presvedčení, požiadaviek na zručnosti, správania a hlavného účelu.

Vízia musí byť len približná, aby zapálila mysle ľudí a inšpirovala ich, ale pritom dostatočne hodnoverná, aby ľudia odolali výsmechu, pochybnosti, odmietnutiu alebo zlyhaniu.

Vízia vodcu pretrváva, aj keď vodca odíde. Potrebuje širší účel a musia z nej mať prospech aj druhí...

O potrebe globálnej vízie hovorí aj nemecký sociológ Ulrich Beck, podľa ktorého **situáciu človeka** na začiatku 21. storočia nemožno pochopiť národne alebo lokálne, ale len v jej globálnej šírke. „Globalizácia“ je nelineárnym, dialektickým procesom, v ktorom globálne a lokálne nejestvujú ako kultúrne polarity, ale ako kombinované a vzájomne sa podmieňujúce princípy. Procesy globalizácie zahŕňajú nielen vzájomné prepojenia, ktoré prekračujú hranice, ale transformujú kvalitu sociálneho a politického **vnútra** spoločností národných štátov. To významne mení (naše) každodenné vedomie a identity. Otázky globálnych záležitostí sa stávajú súčasťou každodenných lokálnych skúseností a „svetov morálneho života“ ľudí (Beck 2002).

V rámci vnútornej globalizácie zatiaľ absentuje orientácia. Má obrovské rozmery a zahŕňa množstvo odlišných druhov ľudí s konfliktnými spôsobmi, usporiadanými nádejami a potupami, s mnohými odlišnými technologickými a vedeckými možnosťami a rizikami, kladúcimi ľuďom otázky, pred ktorými nikdy doposiaľ nestáli.

Ľudia na celom svete uvažujú o spoločnej kolektívnej budúcnosti, ktorá protirečí národne založenej pamäti minulosti. Existuje veľmi málo nadnárodných foriem akcie navrhovaných

pre spoločnú kolektívnu budúcnosť. Z toho vyplýva, že súčasné krízy vyplývajú z hlbokých protirečení medzi vedomím spoločnej globálnej budúcnosti a absenciou primeraných foriem inštitucionalizovanej akcie.

Toto je situácia, v ktorej sa nachádzajú nielen politické špičky, ktoré majú rozhodovať o smerovaní našej krajiny, ale aj každý človek (vrátane mladých ľudí). Tieto otázky ohľadom nášho smerovania a budúcnosti nie sú témami prognostikov, ale otázkami bežných ľudí a stávajú sa aj otázkami, ktoré sa pred nimi vynárajú na horizonte ich blížiacej sa dospelosti. Nedostať dostatočnú odpoveď na to, aké sú pravidlá „tejto hry“ a „o čom to tu vlastne všetko je“, nemôže pôsobiť inak ako provokujúco, demotivujúco a frustrujúco. Úloha, ktorá pred nami stojí, je nájsť orientáciu na ceste ku globálne zdieľanej kolektívnej budúcnosti.

Edgar Morin, autor inšpiratívneho textu o potrebe nového konceptu vzdelávania – *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (1999), ktorý vydalo na prelome tisícročí UNESCO, upozorňuje, že termín „planetarizácia“ je komplexnejším pojmom ako „globalizácia“, pretože je radikálne antropologickým termínom, ktorý vyjadruje symbiotické, no súčasne odcudzené „vnorenie ľudstva do planéty Zem“. Zem nie je len terénom, na ktorom sa rozprestiera globalizácia, ale komplexným fyzicko-biologicko-antropologickým celkom (Morin 2006).

Z tohto hľadiska stojíme všetci pred úlohou rozšíriť našu identitu a bez opustenia predchádzajúcich (lokálnych, kultúrnych, náboženských) identít sa stať aj obyvateľmi planéty Zem.

„Poslaním výchovy a vzdelávania pre planetárnu éru je posilňovanie podmienok možnosti „vynorenia“ spoločnosti sveta tvorenej občanmi, ktorí sú protagonistami, vedome a kriticky angažovanými v budovaní planetárnej civilizácie. Z tohto dôvodu učiť (v škole) nemôže byť len funkciou, špecializáciou a profesiou, ale musí sa zmeniť na politickú úlohu par excellence, na poslanie šíriť stratégie života.“ (Morin 2006)

Napriek tomu, že tieto vyjadrenia vyznievajú ako mobilizujúci politický manifest, v skutočnosti sú len odpoveďou na uvedomenie si nášho spoločného **conditio humana**.

4.2 Atribúty procesu vytvárania pedagogickej vízie

Pre sformulovanie pedagogickej vízie školy je potrebné, aby pedagógovia (a riaditelia škôl) rozumeli tejto novej situácii človeka. Potrebujú sa stať odborníkmi nielen vo svojom predmete, ale aj získať globálnu orientáciu.

Pre pedagóga (v akejkolvek pozícii) je dôležité nájsť princípy a mentálne obrazy, ktoré ho budú viesť na jeho osobnej ceste rozvoja. Nachádzanie týchto motivujúcich obrazov je zásadne dôležité aj na úrovni samotnej školy a celého školského systému, pretože pedagógovia v škole bez vízie, ktorá im dáva iskru a nádej v ich úsilie, sú pre žiakov mŕtvi. Brown a Moffett (1999) vymenúvajú sedem dôležitých charakteristík odvodených z praxe, ktoré sú nevyhnutné pre úspešnú tvorbu vízie školy.

a) Vízia pôsobí ako „pole“ v organizácii

Organizačná vízia – ako neviditeľné energetické pole – potrebuje prenikať organizačným priestorom. V tomto zmysle, sa vízia stáva usmerňujúcim a zvnútra pôsobiacim poľom, ktoré prináša do komplexnosti (ktorej musia dnešné organizácie čeliť) poriadok a účel/zmysel. Niektorí nazývajú toto energetické pole organizačnou kultúrou – teda hodnotami, presvedčením a normami, ktoré formujú podobu vízie organizácie.

b) Vytváranie vízie je výrazom nádeje

Spoločný proces formulovania a implementovania kolektívnej vízie pre edukáciu je súčasne intelektuálnym aj morálnym procesom. Ide o opätovné potvrdenie skutočnosti, že napriek sklamaniam a skúškam, ktorým v školách a v školských systémoch denne čelíme, môžeme vidieť, že naše činy majú zmysel a sú významné.

Opätovne potvrdzuje možnosť nádeje zoči-voči beznádeji a svetla zoči-voči temnote. Vízia je aktom viery uprostred pochybností, ktoré nás obkľúčujú.

Spolu s našimi deťmi/žiakmi sme schopní vytvoriť predstavu lepšej budúcnosti a uskutočniť ju.

c) Vízia je výrazom organizačnej a osobnej odvahy

Schopnosť spoločne identifikovať a pracovať na uskutočňovaní spoločnej vízie vyžaduje morálny zámer (konať v prospech žiakov), silu, vôľu a odvalu. Táto práca sa stáva výrazom našej individuálnej a kolektívnej schopnosti priniesť autentickosť a nové odvážne nasadenie do spoločného pracovného prostredia školy, ktoré je prostredím pre nás všetkých. Je to cesta posilnenia vedomia seba a obohatenia vlastnej identity.

Vieme, kým sme, za čím stojíme a prečo sme tu.

d) Edukátori odhodlaní na uskutočnenie zmeny potrebujú osobné majstrovstvo a emocionálnu inteligenciu, aby dosiahli svoju víziu

Naše hľadanie vízie nemôže pokračovať bez ochoty preskúmať naše vlastné vnútorné zdroje. Senge nazýva tento prieskum **disciplínou osobného majstrovstva**. Nazýva ho procesom stáleho zameriavania a obnovovania takéhoto zamerania na to, čo niekto naozaj chce.

Súčasne je to proces nazerania na veci a na ich skutočný stav, t. j. na to, aké sú v skutočnosti. Je to neúnavná ochota vykoreňovať spôsoby, ktorými sami seba limitujeme alebo klameme, a preto nevidíme veci také, aké naozaj sú.

e) Budovanie vízie je dynamický proces s otvoreným koncom

Teória chaosu nás upozorňuje, že lineárne myslenie typu podnet – odozva, ktoré charakterizovalo modely organizačnej reformy priemyselného veku nás už nie je schopné udržiavať na našej odvážnej ceste za identifikovaním a uskutočnením našej vízie.

Ak chceme byť úspešní pri hľadaní našej vízie, budeme potrebovať nové nastavenie mysle ohľadom tvorby vízie.

f) Vízia je potrebné rozvíjať v spolupráci

Proces rozvoja vízie je založený na spolupráci, aby zapájal všetkých tých, ktorí budú zasiahnutí zmenou. To znamená, že do hľadania vízie je potrebné s plným rešpektom zapojiť všetky osoby zo zainteresovaných skupín (vrátane študentov, rodičov a členov komunity).

Bez ich zapojenia sa naše vízie stanú mandátom bez zmyslu. Členovia zainteresovaných skupín sa budú cítiť nedocenenými a marginalizovanými.

Výsledkom bude nedostatok pochopenia a nasadenia zo strany tých, ktorých pomoc najviac potrebujeme.

g) Aktivovanie vízie vyžaduje osobnú zodpovednosť

Podstatou edukátora, ktorý ide za tým, čo považuje za správne, je odvaha realizovať bezprecedentné iniciatívy kvôli deťom. Každý z nás (ak sa má stať v ich živote dôležitým) musí prevziať osobnú zodpovednosť za prevedenie vízie na akcie.

Nemôžeme čakať od druhých, že to urobia namiesto nás, ani sa nemôžeme ukryť ako tí, ktorí boli odohnaní od tejto úlohy.

Prevziať zodpovednosť za implementovanie vlastnej vízie a hodnôt napriek prekážkam, je podstatou jednotlivcov, škôl a systémov odhodlaných vynaložiť pre dobro detí akúkoľvek námahu (Brown, Moffett 1999).

Zámerom spoločnej tvorby a uskutočňovania vízie je urobiť zo školy miesto života. Dosiahne sa to vtedy, keď škola vytvorí svet (kultúru), v ktorej sa spontánne učíme žiť v komunite – učíme sa hľadať **spoločné dobro**.

Táto úloha je obzvlášť dôležitá. V minulosti plnilo túto vitálnu úlohu kresťanstvo prinášajúce univerzálnu víziu sveta a v nej aj ideu univerzálneho bratstva.

V súčasnosti je nevyhnutné učiť sa globálnemu (planetárnemu) spolužitiu, pretože ľudstvo ako celok má spoločný osud i spoločné ťažkosti.

Rozvíjať súčasnú školu znamená prispievať k tomu, aby sa z nej stalo miesto získavania dôležitej schopnosti, schopnosti **par excellence**, t. j. schopnosti vzájomného spolužitia.

Ideál predstavuje komunita, v ktorej:

- sa učíme **žiť spolu s druhými**,
- stávame sa členmi **širšej komunity** (s kultúrnou identitou)
- a súčasne **občanmi sveta** (s identitou pozemšťana),
- vo vzájomnom **dialógu a obohacovaní**.

Škola potrebuje vedomie tejto úlohy a tomu zodpovedajúcu **kultúru života**.

4.3 Kritériá na prijímanie pedagogických zamestnancov

Ak sa súčasná škola má stať miestom dialógu, spolupráce, radostného stretania, rastu a nachádzania zmyslu života, potrebuje zodpovedajúce personálne vybavenie, a to osoby otvorené pre vnímanie nových možností globálneho/planetárneho sveta, ktoré sú schopné meniť pracovný kolektív na školskú komunitu; schopné partnersky spolupracovať v rámci miestnej komunity; schopné osobného stretávania sa v atmosfére úcty, vzájomného rešpektovania a dôvery; disponované správať sa autenticky; prenikať na povrch vecí; viesť oslobodzujúci dialóg, ktorý smeruje ku koreňu vecí.

Získanie týchto dispozícií v rámci štúdia je do istej miery limitované. Vyžaduje si osobitný typ osobnosti so špecifickými črtami a s potencialitou ich ďalšieho rozvoja.

Do očakávaného vybavenia pedagóga by malo patriť:

- etické zmýšľanie a konanie,
- inteligencia,
- autentickosť,
- tvorivosť,
- ochota pracovať s partnerom,
- komunikácia,
- otvorenosť,
- snaha o celistvosť – komplexnosť,
- spolupráca,
- spoločenská zodpovednosť...

Identifikácia primeraného rozvoja zárodkov týchto osobnostných charakteristík by mala byť súčasťou prijímania kandidátov pedagogických štúdií. Samotné pedagogické fakulty by sa mali stať komunitami otvoreného dialógu o ľudskom živote ako celku.

Záver

V našom učebnom zdroji sme sa pokúsili konfrontovať s veľkým počtom otázok, ktoré súvisia s vrátením významu výchovným, vzdelávacím a socializačným procesom prebiehajúcim v súčasných školách. Identifikovali sme veľký potenciál ich možného rozvoja, ktorý však predpokladá nový spôsob rozvoja školy.

Naša navrhovaná metodika predpokladá odvahu riaditeľa konfrontovať sa s pravdou v rámci prostredia školy, globálneho sveta, ale aj svojho osobného (vnútorného) sveta. Nie každý riaditeľ je na takúto konfrontáciu pripravený.

Uvádzame výrok Richarda Barretta: „*Nemenia sa organizácie, ale menia sa ľudia.*“

Tento výrok je pre nás výzvou, pretože na tejto ceste nejde v prvom rade o zmenu organizácie školy, ale o rast, rozvoj a vzájomné obohacovanie všetkých tých, ktorí denne prechádzajú bránou školy.

Škola môže byť loďou, ktorá sa potápa, ale aj loďou, ktorá sa vydala na dobrodružnú plavbu – poznávať svet a súčasne ho i pretvárať. Ako hovorí Edgar Morin, učenie sa stalo navigovaním na širom mori plnom neistôt, v ktorom sa nachádzajú len malé ostrovčeky istoty.

Umenie „navigovať“ si však nemôžeme osvojiť, ak nám strach bude brániť v tom, aby sme opustili plytké vody súostroví našich doterajších istôt a objavovali a uskutočňovali niečo nové.

Všetkým absolventom tohto vzdelávacieho programu prajeme, aby sa nevzdali ambície vytvárať prostredie, v ktorom sa berú do úvahy potreby a individuálne učebné štýly každého dieťaťa a v ktorom je komunita rovnako dôležitá ako jednotliviec.

Takto budú priamymi svedkami nečakaných a stále nových prekvapení E D U K A Č N E J S Y N E R G I E.

Zoznam bibliografických odkazov

- ALIVE, 2007. *The vision core principles and practices of Living Values education: Vision statement* [online]. Genève: ALIVE (Association of Living Values International) [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: http://www.livingvalues.net/common/about/The_LVE_Approach_2008.pdf
- BARANYAI, L., 2011. Edukácia na začiatku planetárneho veku. In: *Juvenilia Paedagogica* [online]. Trnava: Katedra pedagogických štúdií [cit. 2014-03-11]. ISBN 978-80-8082-462-4. Dostupné z: <http://ukftp.truhy.sk/epc/8544.pdf>
- BARANYAI, L., 2012. Metodológia Barrettovho modelu rozvoja inštitúcií/organizácií v aplikácii na základných školách. In: *Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov*. Trnava: Trnavská univerzita. ISBN 978-80-8082-531-7.
- BARANYAI, L., 2012. Význam globálnej vízie a jej spolupráca v súčasnom edukačnom kontexte základných škôl. In: *Globalizácia a vzdelávanie učiteľov*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-3188-3.
- BARANYAI, L., 2013. *Aplikácia Barrettovho modelu diagnostiky a rozvoja organizácií na základné školy*: dizertačná práca. Trnava: Pedagogická fakulta.
- BARRETT, R., 1998. *Liberating the Corporate Soul: Building a Visionary Organization*. USA: Elsevier Inc. ISBN 978-0-7506-7071-5.
- BARRETT, R., 2006. *Building a Values-Driven Organization: A Whole System Approach to Cultural Transformation*. USA: Elsevier Inc. ISBN 978-0-7506-7974-9.
- BARRETT, R., 2010. *The New Leadership Paradigm: Leading Self, Leading Others, Leading an Organization, Leading in Society*. The Values Center. ISBN 978-1-4457-1672-5.
- BARRETT, R., 2007. *The Seven levels of Corporate Sustainability* [online]. [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://www.lotus-coach.no/downloads/sustainability.pdf>
- BECK, U., 2002. The Cosmopolitan Society and its Enemies. In: *Theory, Culture & Society*. Vol 19, No. 1–2, p. 17 – 44. ISSN 1460-3616.
- BERRY, T., 1999. *The Great Work*. New York: Three Rivers Press. ISBN 978-0-609-80499-5.

- BROWN, J. L and C. MOFFETT, 1999. *A Hero's Journey*. USA: ASCD. ISBN 0-87120-344-8.
- DE RAADT, V., 2002. *Ethics and Sustainable Community Design*. USA: Universal Publishers. ISBN 1-58112-603-4.
- GAMBLE, T., 2009. *Six keys to effective leadership* [online]. [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: <http://www.awci.org/cd/archiveArticles.pl?id=1533&acat=12>
- GREGER, D. a K. ČERNÝ, 2007. Společnost, vědění a kurikulum budoucnosti. In: *Kurikulum v proměnách školy* [online]. Praha: Univerzita Karlova [cit. 2014-03-11]. ISBN 1802-4637. Dostupné z: 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 the Values in Action Schools Project*. Carlton South Victoria: Education Services Australia. ISBN 978 1 74200 118 0.
- HANDY, C., 1998. Finding Sense in Uncertainty. In: *Rethink the Future*. London: Nicholas Brealey Publishing Limited. ISBN 1-85788-108-7.
- HARGREAVES, A. and M. FULLAN, 2012. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York and Ontario: Teachers College Press. ISBN 978-0-8077-5332-3.
- 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 Netherlands. ISBN 978-90-481-8674-7.
- HAWKES, N., 2008. *A Quiet Revolution: placing positive values at the heart of the curriculum*. [online]. [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: <http://www.nationaleducationtrust.net/ShapingIdeasShapingLives017.php>
- HUMAJOVÁ, Z. et al., 2008. *Vzdelávanie pre život – Reforma školstva v súvislostiach*. Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika. ISBN 978-80-89121-12-0.
- CHILDRESS, S., R. ELMORE and A. GROSSMAN, 2005. *Promoting a Management Revolution in Public Education* [online]. Boston: Harvard Business School – Harvard Graduate School for Education [cit. 2014-03-11]. Dostupné z: <http://www.hbs.edu/research/pdf/06-004.pdf>

KOSO VÁ, B a Š. PORUBSKÝ, 2011. Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy učiteľov In: *Pedagogická orientace* [online]. Brno: Česká pedagogická společnost [cit. 2014-03-11]. Roč. 21, č. 1, s. 35 - 50. ISSN 1805-9511.

Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2011/pedor11_1_slovenskacestattransformacie_kosova_porubsky.pdf

LIETAER, B., ULANOWICZ, R. and S. GOERNER, 2009. Options for Managing a Systemic Bank Crisis. In: *S.A.P.I.E.N.S* [online]. Paris: Institut Veolia Environnement [cit. 2014-03-12]. Dostupné z: <http://sapiens.revues.org/747>

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 [cit. 2014-03-12]. Dostupné z: http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/Project_to_Test_and_Measure_the_Impact_of_Values_Education.pdf

MORIN, E., 1994. *La Complexite Humaine*. Paris: Seuil. ISBN 978-2-080-81189-9.

MORIN, E., 1999. *Seven complex lessons in education for the future* [online]. UNESCO Publishing [cit. 2014-03-12]. Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.133.7184&rep=rep1&type=pdf>

MORIN, E., 1999 *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil [online]. [cit. 2014-03-12]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>

MORIN, E., 2008. *On complexity*. New Jersey: Hampton Press. ISBN 978-1-572-73801-0.

MORIN, E., E. R. CIURANA and R. D. MOTTA, 2006. *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Editorial GEDISA. ISBN 84-7432-835-7.

OBDRŽÁLEK, Z. a J. POLÁK et al., 2008. *Príprava školských manažérov ako kľúčový predpoklad efektívnosti školy*. Nitra: UKF. ISBN 978-80-8094-296-0.

OBDRŽÁLEK, Z., 2012. Aktuálne problémy školského manažmentu a vzdelávania školských manažérov v SR a ich reflexia vo výskumoch a publikáciách. In: *Konferencia školského manažmentu* [online]. Praha: PedF UK [cit. 2014-03-12]. ISBN 978-80-7290-602-4. Dostupné z: http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornik_CM.pdf

SAGIV, L. and H. S. SCHWARTZ, 2000. A New Look at National Culture In: *Handbook of organizational culture and climate*. Thousand Oaks – London – New Delhi: Sage Publications. ISBN 0-7619-1602-4.

SAHLBERG, P., 2011. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York and London: Teachers College, Columbia University. ISBN 978-0-8077-5257-9.

SAV, 2010. *Stratégia rozvoja slovenskej spoločnosti* [online]. Bratislava: Veda [cit. 2014-03-12]. ISBN 978-80-224-1151-6. Dostupné z: <http://www.ekonom.sav.sk/doc/Strategia2010.pdf>

SENGE, P. M., 2010. Education for an Interdependent World: Developing Systems Citizens. In: *Second International Handbook of Educational Change*. New York: Springer. ISBN 978-90-481-2660-6.

SKALKOVÁ, J., 2004. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-060-3.

TUREK, I., 2009. *Kvalita vzdelávania*. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-243-6.

ULANOWICZ, R. E. et al., 2009. Quantifying sustainability: Resilience, efficiency and the return of information theory. In: *Ecological Complexity*. Amsterdam: Elsevier. Vol. 6, No. 1, p. 27 - 36. ISSN 1476-945X.

Názov: Kompetencie na dosiahnutie výchovnej synergie v škole a školskom zariadení

Autor: Mgr. Ladislav Baranyai, PhD.
Mgr. Marián Hubáč

Recenzenti: doc. PaedDr. Igor Lomnický, PhD.
doc. PhDr. Andrej Rajský, PhD.

Jazyková úprava: Mgr. Daniela Bordášová

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava

Rok vydania: 2014

Počet strán: 55

Vydanie: 1.

ISBN: 978-80-565-0266-2