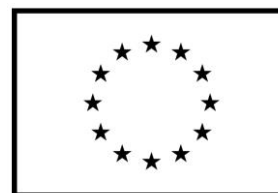


ITMS kód Projektu: 26140230002

ITMS kód Projektu: 26120130002



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Európska únia
Európsky sociálny fond

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

Prioritná os:	Prioritná os 2 – Ďalšie vzdelávanie ako nástroj rozvoja LZ Prioritná os 4 – Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť BSK
Opatrenie:	2.1 Podpora ďalšieho vzdelávania 4.2 Zvyšovanie konkurencieschopnosti Bratislavského kraja prostredníctvom rozvoja terciárneho a ďalšieho vzdelávania
Prijímateľ:	Metodicko-pedagogické centrum
Názov projektu:	Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov
Kód ITMS projektu:	26140230002, 26120130002
Aktivita:	2.2 Tvorba a akreditácia programov kontinuálneho vzdelávania PZ a OZ

Program kontinuálneho vzdelávania

Prípadová štúdia v praxi pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov

Mgr. Danka Kapucianová
generálna riaditeľka
Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava

Názov vzdelávacieho programu: **Prípadová štúdiá v praxi pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov**

Zdôvodnenie vzdelávacieho programu:

Uvediem niekoľko dôvodov, pre ktoré jednoznačne považujem za kľúčové ponúknuť daný vzdelávací program navrhovaným kategóriám pedagogických a odborných zamestnancov. Odkazujem na konkrétne výsledky a odporúčania z viacerých domácich i zahraničných výskumov. Zameriam sa najmä na tie, ktorých výsledkom sú i odporúčania k obsahu a formám ďalšieho vzdelávania odborníkov v tzv. pomáhajúcich profesiách. Mnohé z nich boli realizované Európskou agentúrou pre špeciálnu a inkluzívnu edukáciu (European Agency for Special Needs and Inclusive education). Ako kľúčové pojmy vnímam najmä:

- Multidisciplinaritu,
- Tímovú spoluprácu,
- Prípadovú štúdiu (niektorí autori hovoria o kazuistike) a jej dynamické poňatie,
- Individuálny výchovno-vzdelávací program.

Multidisciplinarita

Multidisciplinárna alebo interdisciplinárna spolupráca všetkých zúčastnených edukačného procesu je jedným z kľúčových faktorov, ktorý ovplyvňuje efektivitu a kvalitu edukácie. Najmä, ak sa zaoberáme edukáciou žiakov s tzv. špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Nejde však len o týchto žiakov, ale o všetkých, ktorí navštevujú akýkoľvek stupeň edukácie. Z konceptu inkluzívnej edukácie a konkrétne z jednej z kľúčových publikácií, ktorá je prijímaná a reflektovaná vo väčšine krajín, kde sa o inkluzívnu školu snažia (Ainscow, Booth 2002), si požičiam slovné spojenie, ktoré v súčasnosti nahrádza prekonaný koncept tzv. špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (pozri napr. aj Špotáková 2011). V tomto ponímaní sa hovorí o **odstraňovaní bariér a prekážok v učení sa a zapojení**. Pri odstraňovaní bariér a prekážok je zásadným princípom práve tímová spolupráca všetkých zainteresovaných.

Multidisciplinaritu pre potreby formulácie zdôvodnenia štruktúry a obsahu predkladaného vzdelávacieho programu vnímam na úrovni spolupráce medzi:

- jednotlivými subjektami (školy, zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, sociálna kuratela, zdravotnícke zariadenia a iné),
- vo vnútri jednotlivých subjektov – rôzne druhy a stupne škôl (t.j. školy v tzv. "hlavnom" vzdelávacom prúde, teda tzv. bežné školy a špeciálne školy), ale aj zariadenia výchovného poradenstva a prevencie (Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a Centrá špeciálnopedagogického poradenstva).

Trend badateľný vo viacerých krajinách Európy (a ďalšie príklady dobrej praxe z USA, Kanady, Austrálie, či Nového Zélandu), kde sú systematicky podporované rôzne typy centier poskytujúcich čo možno najkomplexnejšie služby pre deti a rodičov so zameraním na systém rannej starostlivosti je taktiež významnou inšpiráciou pre navrhovanú cieľovú skupinu vzdelávacieho programu. Tiež tendencie u nás, príklad ostatnej transformácie (koľkej už za posledných 30, či 40 rokov?) siete zariadení výchovného poradenstva a prevencie. Žiaľ u nás typický, okrem nepopierateľných pozitívnych zmien, najmä znižovaním počtu zamestnancov, už i tak alarmujúco nízkeho, absolútne nezodpovedajúceho, neodrážajúceho reálne potreby praxe. Podpora vznikajúcich centier so širokým multidisciplinárnym

personálnym obsadením a potenciálom je síce porovnateľná s ťažkopádny a skutočne pomalým procesom zmeny personálnej politiky na našich školách, tento má však svoje špecifiká a má svoje typické „témy“. Princíp multidisciplinarity naráža na viacero prekážok. Nie je to len finančný problém, i keď tento je samozrejme kľúčový. V prípade, že vláda nebude systematicky navyšovať finančné prostriedky, ktoré vynakladá na školstvo, o inkluzívnej edukácii budeme len teoretizovať a snívať. Na druhej strane, je možné vnímať „nedostatok financií“ aj ako ospravedlnenie pre neistotu, nechúť, nepochopenie významu, obavy a strach zo zmeny, nedostatočnú úroveň špecifických kompetencií súvisiacich najmä s tímovou prácou.

Naše delenie odborníkov v školstve na tzv. pedagogických a odborných zamestnancov (zákon č. 317/2008 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch) je umelý konštrukt, ktorý má svoje historické, spoločenské, politické a samozrejme i odborné dôvody. To však nič nemení na tom, že je to len istý konštrukt zohľadňujúci najmä potreby triedenia, diferenciacie, hierarchizácie z pragmatických a praktických dôvodov, týkajúcich sa najmä financovania služieb súvisiacich so starostlivosťou o osoby vyžadujúce špecifický prístup, či ohrozené kombináciou najrôznejších rizikových faktorov v ich životných príbehoch. Okrem iného, vyúsťujúci do všeobecne známych viacerých absurdných momentov a nejasností (zodpovednosť za výchovno-vzdelávací proces; miera, rozsah a obsah priamej práce so žiakmi a ich zákonnými zástupcami; ale aj napr. dĺžka pracovného času, počet dní dovolenky a mnohé iné).

V rozpore s myšlienkami a princípmi inkluzívnej edukácie, ako sú napr. solidarita, rovnaké zaobchádzanie, komplexnosť, individuálny prístup, zásluhovosť, motivácia, spolupráca (Horňák, Šilonová in Klein 2013), nám však takéto umelé delenie konzervuje tradičné role a konflikty, pretrvávajúce dezinformácie a predsudky v oblasti právomocí, poslania, či špecifických kompetencií, súvisiacich s pestrým repertoárom pracovných metód, techník, nástrojov, postupov a pod. Nehovoriac o tom, že ako ekvivalent k výrazu „pedagogický zamestnanec“ zvolený výraz „odborný zamestnanec“ môže evokovať mnohé, spolupráci, kooperácii, rovnosti a pod., nie celkom naklonené pocity, a to na oboch stranách „barikády“. Ostáva len dodať, že celkom oprávnené.

Význam tímovej spolupráce

Výskumy realizované pod patronátom Európskej agentúry pre špeciálnu a inkluzívnu edukáciu (napr. 2005, 2007, 2010, 2011, 2013) poukazujú na obrovský potenciál a význam úzkej spolupráce medzi školami a ďalšími subjektmi v systéme starostlivosti o deti a mládež, rodinu ako takú (ďalej v texte odkazujem už len na „Agentúru“). Napr. **jednou z odporúčaných foriem ďalšieho vzdelávania pre profesionálov v tzv. pomáhajúcich profesiách sú spoločné tréningy**, ktoré umožňujú:

- organizovať diskusie ku konkrétnym „prípadoch“,
- zdieľať vedomosti a pracovné stratégie,
- získať špecifické znalosti poskytované externými profesionálmi,
- diskutovať o otázkach riadenia interných alebo externých profesionálov,
- zaisťiť si externý dohľad (kritický priateľ, supervízia a pod.),
- rozvíjať osobné kompetencie (Agentúra 2005).

A ďalej: „Rôzne prístupy musia byť integrované a koordinované, posilňujúce komplexný a holistický prístup, skôr než poskytovať roztrieštenú starostlivosť“ (Agentúra 2005). Zdôraznená je i nutnosť kontinuity poskytovaných služieb podpory a pomoci jednotlivými aktérmi, samozrejme v ideálnom prípade koordinovaných (Agentúra 2005).

Koordinovaný postup všetkých zložiek systémov pomoci a podpory je to, čo môžeme považovať za holistický prístup v praxi, keď je rodine možné poskytnúť primeranú podporu (Agentúra 2010).

Medzi kľúčové princípy inkluzívnej edukácie patrí, okrem mnohých iných, i úzka spolupráca medzi jednotlivými sektormi ponúkajúcimi podporné služby. Spolupráca by mala byť typická dobrými pracovnými vzťahmi, efektívnou komunikáciou, najmä čo sa týka výmeny a zdieľania informácií (Agentúra 2011).

Ukazuje sa, že efektívna spolupráca je dôležitá už v prvotnej fáze tzv. rozpoznania a identifikácie prvých príznakov zlyhávania u konkrétneho dieťaťa, či žiaka. V tejto chvíli by mal mať učiteľ možnosť komunikovať svoje zistenia v multidisciplinárnom tíme (Watkins 2007), v odbornej literatúre sa dokonca často stretávame s myšlienkou, že úspešnosť dieťaťa / žiaka, jeho celkový pokrok, nie je záležitosťou len učiteľa. Zodpovednosť za tieto procesy a záujem na napredovaní by mali mať vlastne všetci zúčastnení - škola, centrá, špecialisti a pod. (Watkins 2007, McCausland 2005). U nás je žiaľ realita vzdialená týmto trendom, masívne podporovaným vo viacerých vyspelých krajinách. Učiteľ poväčšine očakáva, ako sa vyjadria odborní zamestnanci z centra (ktorých často ani vôbec nepozná) a čo nájde v správach z odborných vyšetrení. Pri tom sa na strane učiteľov pri oboznámení sa s ich obsahom objavujú neporozumenie, nepochopenie, nedôvera, spochybňovanie, nestotožnenie sa, či až ignorácia. Lacey (2000, 2001 in Agentúra 2013) potvrdzuje bežnú prax známu i u nás. Hovorí o tom, ako je možné „pomáhajúce profesie“ rozdeliť na dve základné skupiny. Analogicky k našej praxi, do prvej zaradíme pracujúcich s deťmi vyžadujúcimi špecifický prístup denne, pravidelne – t.j. učiteľia, asistenti učiteľov, špeciálni pedagógovia na špeciálnych základných školách (zaradení ako tzv. pedagogickí zamestnanci), či napr. školskí alebo terénni špeciálni pedagógovia (väčšinou zaradení, ako tzv. odborní zamestnanci). Do druhej skupiny zaradíme napr. psychológov, školských psychológov, špeciálnych pedagógov, liečebných, či sociálnych pedagógov, logopédov a iných špecialistov (u nás tzv. odborní zamestnanci v rámci siete zariadení výchovného poradenstva a prevencie), ktorí väčšinou môžu poskytovať svojim klientom len krátkodobé, či prerušované služby. Lacey zdôrazňuje, že obe skupiny musia byť skúmané omnoho podrobnejšie, aby bolo možné pochopiť, čo robiť pre podporu inkluzívnej edukácie v praxi. Som presvedčený, že jednou z možností, ako eliminovať nežiadúce javy súvisiace s tímovou spolupracou, je **poskytovať obom skupinám, čo najviac priestoru a času na spoločné vzdelávanie sa** v rámci napr. kontinuálneho vzdelávania.

Všeobecne známy je problém tzv. presúvania zodpovednosti. Komunikácia medzi učiteľmi a psychológmi, špeciálnymi, liečebnými, či sociálnymi pedagógmi, ale aj logopédmi, neurológmi, pediatriami, či sociálnymi pracovníkmi a pod. často vykazuje prvky podobné tomuto modelu. Presunúť zodpovednosť na inú osobu sa môže javiť ako efektívny spôsob riešenia pocitov neistoty, zníženia miery individuálnej zodpovednosti (Sabo 2013).

Nie je možné zúžiť vnímanie základného predpokladu výchovno-vzdelávacieho procesu, t.j. vzťahu dôvery a spolupráce, len na učiteľa a žiaka. Pri procesoch socializácie a personalizácie zohráva čoraz významnejšiu rolu neustále sa zvyšujúci počet aktívne účastných osôb. Najmä už spomínaní odborní zamestnanci v školstve (psychológ, špeciálny pedagóg, logopéd, liečebný pedagóg, sociálny pedagóg), ale aj ďalší špecialisti, či „nešpecialisti“ v pomáhajúcich profesiách (sociálny pracovník, pediater, neurológ, detský psychiater, ale aj tréner športového klubu, či vedúci záujmového krúžku a mnohí iní) sú v čoraz väčšej miere súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu s priamymi dôsledkami. Nieže by doteraz neboli, avšak v súvislosti s aktuálnymi vplyvmi na výchovu a vzdelávanie sa dostávame do inej, zložitejšej situácie, ktorá si vyžaduje našu reflexiu a spoločné hľadanie riešení (Sabo 2013).

Jedno zo zistení a vlastne odporúčaní k zmyslu existencie takýchto širokých tímov zdôrazňuje otázku tvorby jasnej koncepcie priebežného, formatívneho hodnotenia detí a žiakov v hlavnom prúde vzdelávania (Watkins 2007). Škola by mala mať vypracovanú jasnú stratégiu hodnotenia žiakov. Nie len tých, ktorí boli identifikovaní, ako tí, ktorí potrebujú istý špecifický prístup, ale v súlade s princípmi inkluzívnej edukácie, všetkých, ktorí danú školu navštevujú. Školy by mali vytvárať dobré a flexibilné pracovné prostredie, ktoré podporuje spoluprácu, kolegiálnu komunikáciu medzi učiteľmi, rodičmi, externými podpornými inštitúciami a odborníkmi z inšpekcie, ktorí sú do evaluácie jej systému zapojení všetkých žiakov angažovaní (Watkins 2007). Význam tímovej spolupráce nie je nutné zdôrazňovať. Členovia tímu však musia byť na to pripravení, mať isté špecifické kompetencie. Stratégiou a nástrojom na zvyšovanie úrovne spomínaných špecifických kompetencií, s týmito procesmi súvisiacich, u pedagogických a odborných zamestnancov z praxe, sú pre mňa tzv. prípadová štúdia (špecifická komplexná stratégia, niektorí ju vnímajú ako samostatnú metódu) a individuálny výchovno-vzdelávací program (špecifický inštitucionalizovaný nástroj).

Prípadová štúdia ako stratégia, individuálny výchovno-vzdelávací program ako nástroj

Miera komunikácie medzi všetkými zúčastnenými edukačného procesu, jej kvalita a efektívnosť, je predmetom čoraz hlbšieho odborného záujmu. Existujú stovky výskumov realizovaných v tejto oblasti. Zistenia z vlastného výskumu (Sabo 2013) sú v súlade so závermi mnohých iných výskumov zdôrazňujúcich fakt, že nízka miera komunikácie medzi jednotlivými subjektami poskytujúcimi pomoc, podporu, starostlivosť, nezávisle na sebe (typický príklad škola vz. zariadenie výchovného poradenstva a prevencie, či pediater alebo sociálna kuratela a pod.), môže viesť k už spomínanému prenosu zodpovednosti, resp. nejasnostiam s mierou zodpovednosti (z angličtiny tzv. delegation phenomenon, pozri napr. Agentúra 2005, 2007, 2010, Glenny a Roaf 2008 in Agentúra 2013). Aj preto sa v praxi stretávame s nepochopením, neporozumením medzi našimi pedagogickými a odbornými zamestnancami. A tak paradoxne profesionáli v poskytovaní pomoci, musia najprv nachádzať cestu k samým sebe a odstraňovať rôzne podoby nezmyselných bariér. Ani v tomto ohľade nie sme vôbec špecifickí, podobne je tomu i za našimi hranicami (bližšie pozri Daniels a kol. 2000, OFSTED 2005 in Agentúra 2013). A tak všetci pracujú s nasadením, sústredene a poctivo, avšak nekoordinovane, roztrieštene a to má zvyčajne negatívne dopady na edukačný proces učiacich sa (napr. Ebersold 2012 in Agentúra 2013).

Možnosti eliminácie negatívnych dôsledkov? Sieťovanie všetkých, ktorí majú akýkoľvek súvis s edukačným procesom. Sieť spolupracujúcich najčastejšie označuje istú štruktúru organizácií, či jednotlivcov s rovnocenným postavením, ktorá je typická vzájomne zdieľanou komunikáciou, dôverou, záujmami a uznaním. Sieťovanie, t.j. funkčné tímy, sú organizačnou odpoveďou na rozmanitosť a zložitosť špecifických vzdelávacích potrieb rôznych skupín zainteresovaných strán v oblasti celoživotného vzdelávania (Bienzle a kol. 2007). **Vlastná skúsenosť spoločného učenia sa, napr. v skupinách zbytočne a nezmyselne netrieštených na úzko vyšpecifikované cieľové skupiny** je jednou z mála možností s obrovským potenciálom pomáhať búrať bariéry medzi možnými členmi efektívnych tímov zosieťovaných do funkčného celku podporujúceho dianie v škole, komunite, obci, regióne. V našom prípade pedagogických a odborných zamestnancov (a ďalších špecialistov) so spoločným zámerom odstraňovať bariéry a prekážky v učení sa a zapojení všetkých žiakov v našich školách.

Sopko (2003) na základe analýzy textov k problematike individuálnych výchovno-vzdelávacích programov v USA od roku 1997 konštatuje a zároveň odporúča učiteľom „zdieľať informácie so

špeciálnymi pedagógmi a pravidelne komunikovať so všetkými pedagógmi a terapeutmi pracujúcimi s dieťaťom“. Taktiež pripomína požiadavku, vyplývajúcu zo zákona smerom k tzv. IVVP tímom, diskutovať a zvažovať špecifické faktory (tamtiež, s. 3). V USA je dokonca legislatívne upravené i zloženie týchto tímov.

Práca všetkých podporných špecialistov, ktorí sa podieľajú na hodnotení žiakov s tzv. špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, by mala efektívne prispievať k inkluzívnemu hodnoteniu v triedach hlavného prúdu vzdelávania (Watkins 2007). Uvediem **zásadné odporúčania k ďalšiemu vzdelávaniu profesionálov v pomáhajúcich profesiách** v tejto problematike (tamtiež):

- Činnosť špecializovaných multidisciplinárnych hodnotiacich tímov by mala byť založená na princípe spolupráce a interdisciplinárneho prístupu. Podpora inklúzie akceptujúcej rozdielne potreby jednotlivých žiakov je najlepšie dosiahnuteľná prostredníctvom spolupráce a spoločným získavaním skúseností s učením. Týka sa to všetkých, ktorí sa na inkluzívnom vzdelávaní podieľajú.
- Bez ohľadu na odbor, v ktorom špecialisti, ktorí sú súčasťou tímu, pracujú – či už je to medicína, psychológia alebo sociálna oblasť, mali by pri hodnotení žiaka so ŠVVP používať skôr kvalitatívne, ako čisto kvantitatívne metódy, mali by vychádzať z názoru, že hodnotenie je neoddeliteľnou súčasťou širšieho edukačného procesu a jeho cieľom je prinášať informácie pre procesy výuky a učenia sa.

Za vhodnú, priam ideálnu stratégiu využiteľnú k tomu, aby členom tímu tvoriacich sieť spolupracovníkov bolo umožnené efektívne komunikovať, najmä zdieľať informácie, považujem prípadovú štúdiu.

Pojmy **prípadová štúdia a kazuistika** sú v odbornej literatúre vnímané rôzne. Časť odborníkov ich vníma ako synonymá, výrazy popisujúce ten istý jav, fenomén. Časť odborníkov vníma medzi nimi isté rozdiely. Prikláňam sa k prvej skupine a prípadovú štúdiu a kazuistiku považujem za synonymá (pozri napr. Švec 1998, 2008, Sedláček 2007, Průcha, Walterová, Mareš 2009, Hendl 2006). Prípadová štúdia, ako podrobný opis konkrétneho „prípady“ so zámerom zachytiť v prirodzenom prostredí (v našom prípade najmä školskom) všetky faktory ovplyvňujúce dieťa, triedu, rodinu, profesionálov v pomáhajúcich profesiách a iné účastné osoby so zámerom čo najhlbšieho porozumenia má obrovský potenciál a je paradoxom, že na rozdiel od iných disciplín je v pedagogike skôr výnimkou, ako bežným javom. Existuje viacero otázok, ktoré sa týkajú najmä štruktúry, obsahovej náplne a procesualnej stránky prípadovej štúdie. Gavora (2007), Creswell (2007) a mnohí iní upozorňujú na fakt, že prípadová štúdia využíva množstvo známych a všeobecne akceptovaných metód (pozorovanie, analýza dostupnej dokumentácie, rozhovor, analýza výsledkov činnosti/aktivity, testy a iné) a nástrojov (napr. rozšírené záznamové háčky) a preto je nevhodné a nelogické považovať ju za samostatnú metódu. Aj v tejto súvislosti sa problematikým javí, najmä medzi učiteľmi (ale nie len), rozšírené vnímanie prípadovej štúdie, ako súbor zaznamenaných údajov (anamnestické údaje – osobnosť, rodina, školské prostredie) a ich analýzy s následnou formuláciou diagnózy. Čo je síce akceptovateľné napr. u psychológov (vzhľadom na ich pracovnú náplň, napr. v zariadení výchovného poradenstva a prevencie). Podrobný opis intervencie väčšinou absentuje, resp. býva spracovaný v pomere k ostatným súčasťam prípadovej štúdie v malom rozsahu. Paradoxne, malo by tomu byť presne naopak. Okrem ďalších dôležitých nedostatkov prípadových štúdií z praxe pedagogických a odborných zamestnancov (bližšie pozri napr. Sabo 2013), ako napr. spomínaná absencia spolupráce v multidisciplinárnom tíme. Ako inšpirujúci nástroj pre využitie stratégie prípadovej štúdie je možné použiť tzv. **individuálny výchovno-vzdelávací program**. Procesy tvorby, realizácie a evalvácie individuálnych výchovno-vzdelávacích programov

(ďalej už len IVVP) sú v zahraničnej i našej literatúre popísané dostatočne podrobne a zrozumiteľne. Všetci zhodne pripisujú kľúčový význam tímovej spolupráci. Zároveň je to však jeden z najväčších nedostatkov (nielen) našej praxe. Len výnimočne je IVVP výsledkom intenzívnej, systematickej, dlhodobej spolupráce. Nehovoriac o ďalších kľúčových faktoroch, ktoré ovplyvňujú kvalitu, zmyslupnosť a praktický význam IVVP. V súhrnnej správe o medzinárodných skúsenostiach (Írsko, Kanada, USA, Nový Zéland, Veľká Británia a Austrália) s individuálnymi plánmi pre deti s postihnutím sú v úplnom závere uvedené štyri zásadné, zovšeobecnené, univerzálne odporúčania (upravené podľa McCausland 2005):

1. Zákonní zástupcovia a dieťa by mali byť účastní plánovania, realizácie i evalvácie IVVP v maximálnom možnom rozsahu a za všetkých okolností.
2. Členovia tímu (nevynímajúc rodičov a žiakov, pozri bod 1.) by mali byť priamo zodpovední za čiastkové úlohy pri plánovaní IVVP avšak v súvislosti s celkovými výsledkami je primerané a optimálne hovoriť o kolektívnej zodpovednosti.
3. Žiadúca je zhoda pri definovaní edukačných a iných cieľov.
4. Socializácia a behaviorálny kontext, priority a ciele by mali byť ústrednými prvkami akéhokoľvek IVVP.

Zhrniem predpoklady efektívnej tímovej práce v súvislosti s IVVP:

- spoločne zdieľané ciele (Horwath, Morrison 2007, Sopko 2003, Kaprálek, Bělecký 2011),
- identifikované a akceptované role v tíme, najmä rola lídra/koordinátora (Bienzle 2007, McCausland 2005, Sopko 2003, Davie, Ward 2012),
- zrozumiteľná, efektívna komunikácia a vzájomná dôvera, zdieľanie informácií a najmä znalostí (Watkins 2007, Horwath, Morrison 2007, Davie, Ward 2012, Sopko 2003, Davenport, Prusak 2012, Kaprálek, Bělecký 2011).

Dynamické poňatie prípadovej štúdie

Ďalším dôležitým aspektom je dynamické poňatie prípadovej štúdie. **Modely etáp diagnostikovania** (Gavora 2001 in Pupala 2001), McCausland (2005) a **odporúčanú štruktúru IVVP** (porovnaj McCausland 2005; Metodický materiál k integrácii, ŠŠI 2012; Kaprálek, Bělecký 2011, Zelinková 2001) som upravil a ponúkam koncept štruktúry prípadovej štúdie využiteľnej pedagogickými i odbornými zamestnancami. Vzhľadom na špecifiká a rozdiely medzi diagnostickými a intervenčnými procesmi u pedagogických a odborných zamestnancov je žiadúca modifikácia v závislosti od odboru, zdôrazňujem však, že minimálna. Predložený koncept má multidisciplinárny charakter práve z dôvodov uvedených vyššie.

Štruktúra prípadovej štúdie (model etáp diagnostikovania a intervencie):

- Plánovanie procesov diagnostikovania.
- Získavanie a zber údajov rôznymi metódami.
- Analýza a interpretácia získaných údajov.
- Formulácia pracovných hypotéz a ich komunikácia v tíme.
- Plánovanie pedagogickej alebo odbornej intervencie. Identifikácia kľúčovej oblasti podpory rozvoja žiaka.
- Návrh edukačných cieľov a zásad modifikácie cieľov orientovaných na žiaka.
- Plánovanie úloh pre pedagogických a odborných zamestnancov súvisiacich s realizáciou intervencie.

- Realizácia vybranej časti naplánovanej intervencie. Vyhodnotenie priebehu vybranej časti intervencie – záznam z priebehu a reflexia s návrhom ďalších postupov.
- Reflexia, vyhodnotenie priebehu komplexnej pedagogickej a odbornej intervencie. Návrh ďalších opatrení. Identifikácia úloh jednotlivých členov tímu. Plánovanie ďalších opatrení, návrh modifikácie intervencie, edukačných cieľov. Prognóza, profesijná orientácia.

Kľúčovým prvami pre dobre fungujúcu spoluprácu medzi pedagogickými a odbornými zamestnancami i ďalšími možnými partnermi sú najmä:

1. **Vzájomná komunikácia, zdieľanie informácií a znalostí, spoločná terminológia, úcta a dôvera medzi jednotlivými partnermi v tíme.**
2. **Práca na spoločne identifikovaných cieľoch. Individuálna zodpovednosť za jednotlivé úlohy vyplývajúce zo špecifických cieľov a spoločná zodpovednosť za celkové výsledky dieťaťa.**
3. **Koordinovaný postup, čo si vyžaduje rolu lídra daného tímu a zároveň jasné role ostatných partnerov v tíme. Systematické, pravidelné stretnutia tímu s konkrétnymi, zaznamenanými výstupmi a úlohami na najbližšie obdobie.**

Toto všetko cyklicky sa opakuje, v súlade s navrhovanou štruktúrou prípadovej štúdie (modelom etáp diagnostikovania a intervencie).

Druh kontinuálneho vzdelávania:

aktualizačné

Forma kontinuálneho vzdelávania:

kombinovaná (prezenčná, dištančná)

Ciele vzdelávacieho programu:

Hlavný cieľ:

Rozvíjať a udržať profesijné kompetencie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov pre plánovanie, realizáciu a vyhodnocovanie individuálneho prístupu ku žiakom, ktorí si to vyžadujú, prostredníctvom uplatnenia stratégie prípadovej štúdie.

Špecifické ciele:

- Rozvíjať zručnosť orientovať sa v odbornej terminológii, súčasnom vedeckom poznaní danej problematiky a orientovať sa v záväzných právnych normách.
- Rozvíjať spôsobilosť tvoriť prípadovú štúdiu v súlade s modelom etáp diagnostikovania a intervencie, ako výsledku tímovej spolupráce pedagogických a odborných zamestnancov.
- Prehĺbiť schopnosť vedieť navrhnúť edukačné ciele zohľadňujúce špecifické potreby žiaka vyplývajúce zo záverov diagnostikovania.
- Rozvíjať spôsobilosť identifikovať špecifické kompenzačné pomôcky (v prípade potreby) a navrhnúť spôsoby ich používania.
- Prehĺbiť kompetencie plánovať, realizovať a vyhodnotiť spoluprácu v tíme pedagogických a odborných zamestnancov so žiakom a so zákonnými zástupcami žiaka.

Obsah vzdelávacieho programu:**Východiská k tvorbe prípadovej štúdie**

Téma	Forma	Časový rozsah
Aktuálna legislatíva a záväzné právne normy a predpisy týkajúce sa edukácie žiakov vyžadujúcich individuálny prístup (ochrana osobných údajov, práva a povinnosti súvisiace s diagnostikovaním a intervenciou, práva a povinnosti pedagogických a odborných zamestnancov pri tvorbe individuálnych výchovno-vzdelávacích programov).	prezenčná	2
Odborná terminológia a aktuálne vedecké poznanie v problematike tvorby prípadovej štúdie pedagogickými a odbornými zamestnancami.		2
Základné informácie k procesom tvorby individuálnych výchovno-vzdelávacích programov a súvislostiam obsahu a štruktúry týchto programov a prípadovej štúdie ako stratégie.		3
SPOLU		7
Výstup dištančnej formy. Téma: Úroveň vlastných kompetencií a úroveň podporných systémov pri tvorbe prípadovej štúdie – formát A4, rozsah min. 1 normostrana.	dištančná	1
Výstup dištančnej formy. Téma: Analýza reálnych možností školy, školského zariadenia, zariadenia výchovného poradenstva a prevencie pre realizáciu edukácie žiakov vyžadujúcich individuálny prístup – napr. SWOT analýza vo formáte A 4 a v rozsahu min 2 normostrany.		2
SPOLU		3

Procesy diagnostikovania (1. časť)

Téma	Forma	Časový rozsah
Východiská, procesy, model etáp diagnostikovania a intervencie: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Plánovanie procesov diagnostikovania. ▪ Získavanie a zber údajov rôznymi metódami. ▪ Analýza a interpretácia získaných údajov. ▪ Formulácia pracovných hypotéz a ich komunikácia v tíme. ▪ Plánovanie pedagogickej alebo odbornej intervencie. Identifikácia kľúčovej oblasti podpory rozvoja žiaka. ▪ Návrh edukačných cieľov a zásad modifikácie cieľov orientovaných na žiaka. ▪ Plánovanie úloh pre pedagogických a odborných zamestnancov súvisiacich s realizáciou intervencie. ▪ Realizácia vybranej časti naplánovanej intervencie. Vyhodnotenie priebehu vybranej časti intervencie – záznam z priebehu a reflexia s návrhom ďalších postupov. ▪ Reflexia, vyhodnotenie priebehu komplexnej pedagogickej 	prezenčná	3

a odbornej intervencie. Návrh ďalších opatrení. Identifikácia úloh jednotlivých členov tímu. Plánovanie ďalších opatrení, návrh modifikácie intervencie, edukačných cieľov. Prognóza, profesijná orientácia.		
Prípadová štúdia ako stratégia, individuálny výchovno-vzdelávací program ako nástroj.		2
Možnosti zisťovania aktuálnej vývinovej úrovne žiaka s dôrazom na tímovú spoluprácu všetkých zúčastnených (štandardizované, neštandardizované postupy, nástroje).		2
SPOLU		7
Výstup dištančnej formy. Téma: Plánovanie diagnostikovania konkrétneho žiaka. Analýza dostupnej dokumentácie, výber metód, techník, nástrojov, rozbor záverov iných odborných diagnostik (lekárske správy a iné) – v rozsahu min. 2 normostrany.	dištančná	2
SPOLU		2

Procesy diagnostikovania (2. časť)

Téma	Forma	Časový rozsah
Metódy, techniky, nástroje diagnostikovania v praxi pedagogických a odborných zamestnancov.	prezenčná	2
Interpretácia dostupných informácií o žiakovi a jeho sociálnom prostredí – tvorba komplexnej anamnézy (osobná, zdravotná, rodinná, školská).		3
Tvorba pracovných hypotéz.		2
SPOLU		7
Výstup dištančnej formy. Téma: Zber údajov vybranými metódami, technikami, nástrojmi. Interpretácia získaných údajov, tvorba pracovných hypotéz (identifikácia a popis príčinných faktorov) v tíme pedagogických a odborných zamestnancov – v rozsahu min. 3 normostrany formátu A 4.	dištančná	5
SPOLU		5

Pedagogická a odborná intervencia (1. časť)

Téma	Forma	Časový rozsah
Plánovanie pedagogickej alebo odbornej intervencie. Identifikácia kľúčovej oblasti podpory rozvoja žiaka.	prezenčná	2
Návrh edukačných cieľov a interpretácie zásad modifikácie cieľov orientovaných na žiaka.		3
Plánovanie úloh pre pedagogických a odborných zamestnancov súvisiacich s realizáciou intervencie		2
SPOLU		7

Výstup dištančnej formy. Téma: Realizácia vybranej časti naplánovanej intervencie. Vyhodnotenie priebehu vybranej časti intervencie – záznam z priebehu a reflexia s návrhom ďalších postupov v rozsahu min. 1 normostrana formátu A 4.	dištančná	3
SPOLU		3

Pedagogická a odborná intervencia (2. časť)

Téma	Forma	Časový rozsah
Reflexia, vyhodnotenie priebehu pedagogickej a odbornej intervencie. Návrh ďalších opatrení. Identifikácia úloh jednotlivých členov tímu.	prezenčne	3
Plánovanie ďalších opatrení, návrh modifikácie intervencie, edukačných cieľov. Prognóza, profesijná orientácia		4
SPOLU		7
Výstup dištančnej formy. Téma: Prognóza a profesijná orientácia konkrétneho žiaka. Návrh ďalších opatrení pedagogickej alebo odbornej intervencie - rozsah min. 2 normostrany formátu A 4.	dištančná	2
SPOLU		2

Profil absolventa:

Absolvent vzdelávania má kompetencie spracovať prípadovú štúdiu v súlade s modelom etáp diagnostického a intervenčného procesu, pozná odbornú terminológiu a záväzné právne normy. Vie plánovať, realizovať a vyhodnotiť spoluprácu v tíme pedagogických a odborných zamestnancov so žiakom a zákonnými zástupcami žiaka. Vie plánovať, realizovať a vyhodnotiť pedagogické alebo odborné intervencie vo vzťahu ku konkrétnemu prípadu. Vie reflektovať priebeh intervencií a formulovať prognózu a profesijnú orientáciu. Vie navrhnúť ďalšie vhodné opatrenia ako súčasť komplexnej starostlivosti.

Rozsah vzdelávacieho programu:

Rozsah vzdelávacieho programu 50 hodín – z toho 35 hodín prezenčne a 15 hodín dištančne.

Trvanie vzdelávacieho programu:

Najviac 10 mesiacov od začiatku vzdelávania.

Bližšie určená kategória, podkategória pedagogických zamestnancov alebo odborných zamestnancov; kariérový stupeň, kariérová pozícia:**Pedagogickí zamestnanci:**

- učiteľ

Podkategória:

- učiteľ pre primárne vzdelávanie (učiteľ prvého stupňa základnej školy),
- učiteľ pre nižšie stredné vzdelávanie (učiteľ druhého stupňa základnej školy),

- učiteľ pre nižšie stredné odborné vzdelávanie, stredné odborné vzdelávanie, úplné stredné všeobecné vzdelávanie, úplné stredné odborné vzdelávanie a učiteľ pre vyššie stredné vzdelávanie (učiteľ strednej školy).

Odborní zamestnanci:

- psychológ, školský psychológ,
- školský logopéd,
- špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, terénny špeciálny pedagóg,
- liečebný pedagóg,
- sociálny pedagóg.

Kariérový stupeň:

- samostatný pedagogický zamestnanec alebo samostatný odborný zamestnanec,
- pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou alebo odborný zamestnanec s prvou atestáciou,
- pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou alebo odborný zamestnanec s druhou atestáciou.

Kariérová pozície: -

Vyučovaci predmet: -

Podmienky pre zaradenie uchádzačov:

Program kontinuálneho vzdelávania je určený pre kategóriu a podkategóriu **pedagogických zamestnancov**, ktorí spĺňajú kvalifikačné predpoklady v súlade s vyhláškou MŠ SR č. 437/2009 Z. z. v znení neskorších predpisov a ktorí majú absolvovaných **aspoň šesť mesiacov** pedagogickej činnosti (§ 35 ods. 9 zákona č. 317/2009 Z. z. v znení neskorších predpisov).

Program kontinuálneho vzdelávania je určený pre kategóriu **odborných zamestnancov**, ktorí spĺňajú kvalifikačné predpoklady v súlade s vyhláškou MŠ SR č. 437/2009 Z. z. v znení neskorších predpisov a majú absolvovaných **aspoň šesť mesiacov** odbornej činnosti (§ 35 ods. 9 zákona č. 317/2009 Z. z. v znení neskorších predpisov).

Podmienkou na zaradenie pedagogického zamestnanca na vzdelávanie je vyučovanie v špeciálnej škole alebo žiakov v triedach, v ktorých sú zaradení žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, čo doloží potvrdením riaditeľa školy o potrebe zaradenia učiteľa na uvedené vzdelávanie.

Spôsob ukončovania a požiadavky na ukončovanie:

Aktualizačné vzdelávanie sa ukončuje záverečnou prezentáciou pred lektorom a účastníkmi vzdelávania.

Požiadavky na ukončenie vzdelávacieho programu:

1. Najmenej 80 % osobná účasť na prezenčnej forme štúdia.
2. Vypracovanie všetkých úloh dištančnej časti vzdelávania:
3. Záverečná prezentácia Prezentáciou sa rozumie:
 - prípadová štúdia konkrétneho žiaka vyžadujúceho individuálny prístup, ktorá je v súlade s odporúčanou štruktúrou, v rozsahu min. 6 normostrán formátu A 4.

ITMS kód Projektu: 26140230002

ITMS kód Projektu: 26120130002

Personálne zabezpečenie vzdelávacieho programu:

Garant: Mgr. Robert Sabo, PhD.

- vysokoškolský učiteľ, odborný asistent, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Ružová 13, Banská Bystrica.
- učiteľ kontinuálneho vzdelávania pre špeciálnu a liečebnú pedagogiku, MPC RP Horná 97, 975 46, Banská Bystrica.

Garant spĺňa požiadavky § 43 ods. 4 a 5 zákona č.317/2009 Z. z v znení neskorších predpisov.

Lektori:

- učiteľia pre kontinuálne vzdelávanie minimálne s prvou atestáciou,
- pedagogickí a odborní zamestnanci s vysokoškolským vzdelaním min. druhého stupňa v príslušnom odbore.

Lektori musia spĺňať podmienky čl. 2 bodu 12 Smernice 18/2009-R.

Finančné, materiálne zabezpečenie:

Náklady spojené so vzdelávaním budú financované z prostriedkov rozpočtu MPC. Cestovné náklady účastníka vzdelávania hradí vysielajúca organizácia, resp. účastník sám.

Technické a informačné zabezpečenie:

Notebook a dataprojektor pre lektora, CD, DVD.

Zoznam bibliografických odkazov:

BIENZLE, H., GELABERT, E., JÜTTE, W., KOLYVA, K., MEYER, N., TILKIN, G. 2007. *The Art of Networking*. European Networks in Education. Wien: „die Berater“. ISBN 978-3-9502335-0-6 [online] [citované 2014-03-06] dostupné na: http://www.networks-in-education.eu/fileadmin/images/downloads/art_EN.pdf

BOOTH, T., AINSCOW, M. 2007. *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. 1. vydání. Praha: RYTMUS. ISBN 80-903598-5-X

CRESWELL W. J. 2007. *Qualitative inquiry and research design*. Choosing among five approaches. London: Sage. ISBN 978-1-14129-1607-3

DAVENPORT, H. T., PRUSAK L. 2005. *Working Knowledge“ How Organizations Manage What They Know*. Ubiquity. [online] [citované 2014-04-06] dostupné na: http://www.acm.org/ubiquity/book/t_davenport_1.html

DAVIES, C., WARD, H. 2012. *Safe guarding children across services*. London: Jessica Kingsley Publishers. eISBN 978-0-85700-290-7 [online] [citované 2014-04-06] dostupné na:

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/183231/DFE-RR164.pdf

European Agency for Development in Special Needs Education, 2013. *Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Literature Review*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. ISBN: 978-87-7110-465-3 [online] [citované 2014-02-18] dostupné na: [http://www.european-](http://www.european-agency.org/sites/default/files/Organisation-of-Provision-Literature-Review.pdf)

[agency.org/sites/default/files/Organisation-of-Provision-Literature-Review.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/Organisation-of-Provision-Literature-Review.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education, 2005. *Early Childhood Intervention*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education. ISBN 978-8791500-60-2. [online] [citované 2014-03-22]

http://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_en.pdf

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. 2011. *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání – Doporučení pro praxi*, Odense, Denmark: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. ISBN: 978-87-7110-296-3 [online] [citované 2014-04-15] dostupné na: http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-CS.pdf

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2010. *Raná péče – Pokrok a vývoj 2005–2010*, Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. ISBN: 978-87-7110-034-1 [online] [citované 2014-04-15] dostupné na:

http://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-progress-and-developments_ECI-report-CS.pdf

GAVORA, P. 2001. Diagnostika a hodnotenie žiaka vo vyučovaní. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7

ITMS kód Projektu: 26140230002

ITMS kód Projektu: 26120130002

- GAVORA, P. 2007. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2317-8
- HENDL, J. 2006. *Kvalitatívny výskum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4
- HORNÁK, L., ŠILONOVÁ, V. 2013. *Východiská inkluzívneho vzdelávania*. In KLEIN, V., SOBINKOVIČOVÁ, E. a kol. 2013. *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-55706
- HORWATH, J., MORRISON, T. 2007. *Collaboration, integration and change in children's services: Critical issues and key ingredients*. *Child Abuse & Neglect*. Volume 31, Issue 1, January 2007, Pages 55–69. [online] [citované 2014-05-02] dostupné na: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213406003310>
- KAPRÁLEK, J.- BĚLECKÝ, A. 2011. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-824-1
- McCAUSLAND, D. 2005. *International experience in the provision of individual education plans for children with disabilities*. Dublin: National Disability Authority. [online] [citované 2014-04-17] dostupné na: [http://www.nda.ie/cntmgtmnew.nsf/0/393FEBD9B935DE01802570660054EC18/\\$File/IEPReport.pdf](http://www.nda.ie/cntmgtmnew.nsf/0/393FEBD9B935DE01802570660054EC18/$File/IEPReport.pdf)
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6
- SABO, R. 2013. *Depistáž a pedagogické diagnostikovanie porúch správania, aktivity a pozornosti u žiakov primárneho vzdelávania*. Dizertačná práca. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- SEDLÁČEK, M. 2007. *Případová studie*. In ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. 2007. *Kvalitatívny výskum v pedagogických vedách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0
- SOPKO, M. K. 2003. *The IEP: A Synthesis of Current Literature Since 1997*. Alexandria: National Association of State Directors of Special Education. [online] [citované 2014-04-17] dostupné na: http://nasdse.org/DesktopModules/DNNspot-Store/ProductFiles/212_6fe96091-0aa9-4ba3-a310-88b2d1b8eded.pdf
- ŠPOTÁKOVÁ, M. 2011. *Problém diagnostiky vo vzdelávaní rómskych žiakov*. In RAFAEL, D. a kol. 2011. *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti – Open society foundation. ISBN 978-80-970143-7-7
- ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-73-5
- ŠVEC, Š. 2008. *Anglicko-Slovenský LEXIKÓN pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-21-1
- ZÁBORSKÁ, D. (zostavovateľka). 2012. *Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ*. Interný metodický materiál ŠŠI. Bratislava: Štátna školská inšpekcia.
- ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X
- WATKINS, A. (Editor). 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. ISBN: 9788790591755 [online] [citované 2014-03-22] dostupné na: http://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-EN.pdf

Návrh počtu kreditov:

Spolu 12 kreditov, z toho 10 kreditov za rozsah a 2 kredity za ukončenie vzdelávania záverečnou prezentáciou pred lektorom a účastníkmi.