



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



VZDELÁVANÍM
PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV
K INKLÚZII MARGINALIZOVANÝCH
RÓMSKYCH KOMUNÍT



Európska únia
Európsky sociálny fond

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

Kód ITMS: 26130130051

číslo zmluvy: OPV/24/2011

Metodicko – pedagogické centrum

Národný projekt

**VZDELÁVANÍM PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV
K INKLÚZII MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNÍT**

Sylvia Lehoczka – Zuzana Révészová

**KOOPERATÍVNE UČENIE A VYUČOVANIE
V KONTEXTE TVORBY INKLUZÍVNEHO PROSTREDIA ŠKOLY**

2015

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum, Ševčenkova 11,
850 01 Bratislava

Autorky UZ: Mgr. Sylvia Lehoczká
PaedDr. Zuzana Révészová

Kontakt na autorky UZ: sylvia.lehoczka@gmail.com
zreveszova@gmail.com

Názov: **Kooperatívne učenie a vyučovanie v kontexte
tvorby inkluzívneho prostredia školy**

Rok vytvorenia: 2015

Odborná garantka: doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.

Oponentský posudok vypracovali: Mgr. Magdaléna Kubisová
PaedDr. Erika Novotná, PhD.

ISBN 978-80-565-1107-7

EAN 9788056511077

Tento učebný zdroj bol vytvorený z prostriedkov projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít. Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov Európskej únie.

Text neprešiel štylistickou ani grafickou úpravou.

OBSAH

ZOZNAM TABULIEK.....	4
ZOZNAM OBRÁZKOV.....	4
ÚVOD.....	6
1 KOOPERATÍVNE UČENIE SA A VYUČOVANIE.....	8
1.1 Teoretické východiská.....	8
1.2 Príklady induktívnych metód podporujúcich aktívne učenie sa.....	11
2 KOOPERATÍVNE UČENIE SA A VYUČOVANIE V INKLUZÍVNOM PROSTREDÍ ŠKOLY.....	14
2.1 Tvorba inkluzívneho prostredia.....	14
2.2 Kooperatívne vyučovanie - stratégia, metóda, či organizačná forma?.....	17
3 PRAKTICKÁ UKÁŽKA KOOPERATÍVNEHO UČENIA SA A VYUČOVANIA V INKLUZÍVNOM PROSTREDÍ.....	25
3.1 Vyučovacia hodina s využitím metódy kooperatívneho učenia sa a vyučovania.....	25
3.1.1 Rozdelenie žiakov do skupín.....	27
3.1.2 Rozdelenie rol v kooperatívnej skupine.....	28
3.2 Možnosti rozvíjania personálnych a sociálnych kompetencií žiakov.....	34
ZÁVER.....	36
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY.....	38
ZOZNAM PRÍLOH.....	41

ZOZNAM TABULIEK

Tabuľka 1: Prehľad stratégií v slovenskom edukačnom systéme.....	10
Tabuľka 2: Postup vyučovacej hodiny.....	31
Tabuľka 3: Hodnotenie	35

ZOZNAM OBRÁZKOV

Obrázok 1: Fotografia dvoch chlapcov vyjadrujúca šikanovanie.....	34
Obrázok 2: Fotografia k príbehu – tri mobily	34
Obrázok 3: Fotografia k príbehu - školník	34
Obrázok 4: Fotografia k príbehu – policajti.....	34

ZOZNAM ZNAČIEK A SKRATIEK

INSERT – Interaktívny záznamový systém pre efektívne čítanie a myslenie

ITV – Integrované tematické vyučovanie

IVVP – Individuálny výchovno-vzdelávací program

EUR – Evokácia – Uvedomovanie – Reflexia

MRK – Marginalizovaná rómska komunita

NP MRK - Národný projekt Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít

OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development (Rada pre hospodársku spoluprácu a rozvoj)

PISA - Programme for International Student Assessment (Medzinárodný prieskum vedomostí študentov)

SZP - Sociálne znevýhodnené prostredie

ŠVVP – Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby

ÚVOD

Problematika školstva je v súčasnosti vďačnou témou mnohých verejných diskusií, blogov, článkov i bežných rozhovorov medzi ľuďmi. Do školy chodil každý z nás, vo väčšine rodín je školopovinné dieťa, preto sa mnohí v tejto téme považujú za odborníkov. Stav slovenského školstva je však naozaj neuspokojivý, čo signalizujú i výsledky medzinárodných i národných výskumov žiakov (napr. OECD – PISA). Medzi najvážnejšie problémy, ktoré úzko súvisia s neuspokojivými výsledkami spomenutých výskumov, patria prehlbujúce sa nerovnosti v prístupe ku vzdelávaniu a možná segregácia na etnickom princípe v pedagogickej praxi. Slovenská republika reaguje na tento neuspokojivý stav prijatím viacerých legislatívnych a koncepčných dokumentov i opatrení (napríklad realizáciou národných projektov zameraných na inkluzívne vzdelávanie), čím deklaruje svoj aktívny záujem o túto problematiku v školskom systéme.

Slovenské školstvo sa k téme inkluzívneho vzdelávania dostáva až v posledných rokoch, i keď minimálne na akademickom prostredí badáme zaregistrovanie „niečoho nového“ v pedagogike.¹ Pojmy „inklúzia, inkluzívne vzdelávanie“ boli pre mnohých pedagógov i verejnosť ešte donedávna neznáme. Pre niektorých sa spájali s matematikou, alebo sa vyskytli len v kontexte so vzdelávaním zdravotne znevýhodnených osôb. Ide však o celosvetové hnutie, založené na rešpektovaní práva na rovnaký prístup vo vzdelávaní. Vplyvom rodičovských organizácií, asociácií ľudských práv a medzinárodných organizácií sa stále viac presadzuje aj ako vhodnejšia alternatíva špeciálneho školstva.²

Inkluzívne vzdelávanie sa pomaly etabluje do slovenského kurikula, ale samotných učiteľov tento proces zastihol nepripravených na to, ako vzdelávať v inkluzívnom prostredí, ani ako inkluzívne vzdelávať. Prijatím spomínaných legislatívnych a koncepčných opatrení, i v rámci národných projektov zameraných na inkluzívne vzdelávanie už vzniklo viacero kníh, učebníc, dokumentov i webových stránok s touto tematikou. Učebný zdroj k akreditovanému

¹ LEONHARD, A.-LECHTA, V. a kol. 2006. *Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum versus jej realizácia*. In. Efeta, 2006, roč. XVII, č.2.

² LEBEER, J. a kol. 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*.

programu kontinuálneho vzdelávania „Kooperatívne učenie a vyučovanie v kontexte inkluzívneho prostredia školy“ je súčasťou jedného z nástrojov na elimináciu nerovnosti prístupu ku vzdelaniu. Je určený pre účastníkov kontinuálneho vzdelávania – učiteľov primárneho i nižšieho stredného vzdelávania v rámci národného projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít. Je zameraný na inováciu poznatkov a zručností učiteľov v oblasti kooperatívneho vyučovania a učenia v kontexte tvorby inkluzívneho prostredia. V jednotlivých kapitolách sa zaoberáme obsahom, cieľmi, prioritami a princípy kooperatívneho učenia a vyučovania. V praktických ukážkach sme sa sústredili na prax, ako spomenutý obsah implementovať do vyučovacieho procesu v súlade s tvorbou inkluzívneho prostredia. Naším cieľom je, aby účastníci vzdelávania dokázali rozvíjať spôsobilosť žiakov spolupracovať v tomto prostredí a vytvárať kooperatívne skupiny vo vlastnej triede. Zároveň aby v edukačnom procese vymedzili ciele pre uvedené skupiny a aktívne využívali metódy a formy kooperatívneho vyučovania a učenia.

Pri tvorbe tohto textu sme vychádzali zo záverov a odporúčaní Analýzy vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov základných škôl, vypracovanej 15 expertmi v rámci projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít³.

Dúfame, že účastníkov vzdelávania tento učebný text zaujme a absolvovaním jednotlivých vzdelávacích modulov pomôže sa zdokonaľiť a inovovať profesijné kompetencie, potrebné na výkon pedagogickej činnosti v procese zavádzania inklúzie do vzdelávania na základných školách.

Autorky

³ PETRASOVÁ, A. a kol. 2012. *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov*. [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. [cit. 2015-01-05]. Dostupné na internete: <http://web.eduk.sk/stahovanie/analyza_VP.pdf>.

1 KOOPERATÍVNE UČENIE SA A VYUČOVANIE

Od čias Komenského didaktici, psychológovia i učitelia z praxe hľadajú stratégie, ako čo najefektívnejšie vyučovať. Výskumy a skúsenosti z histórie i súčasnosti, zo Slovenska i zahraničia potvrdzujú, že tento cieľ sa nedosahuje metódami, pri ktorých učiteľ trávi 75% vyučovacieho času vysvetľovaním a žiaci pasívnym počúvaním. Jednou z efektívnych stratégií je kooperatívne učenie sa a vyučovanie.

V anglickej literatúre sa rozlišuje pojem learning – učenie sa, činnosť žiaka a teaching – činnosť učiteľa. V tejto publikácii odlišujeme učenie sa ako aktivitu žiakov a vyučovanie ako proces, keď učiteľ pripravuje podmienky na učenie sa žiaka.

1.1 Teoretické východiská

Vzhľadom na rozsah témy v tejto kapitole poskytneme len stručný prehľad teoretických východísk kooperatívneho učenia sa a vyučovania s odkazmi na informačné zdroje.

Psychologické východiská – potreba interakcie a sociálneho kontaktu, vyššie psychické funkcie

Pragmatické zdôvodnenia potreby kooperácie v procese učenia sa vychádzajú z diel ruského psychológa L. S. Vygotského⁴, švajčiarskeho psychológa a biológa Jeana Piageta⁵ či amerického pedagóga, priekopníka reformy amerického školstva Jerome S. Brunera. Vo svojich výskumoch sledovali, ako sa človek učí, aké procesy prebiehajú v procese učenia v ľudskom mozgu.

Podľa Vygotského sociálno-historickej teórie sa mentálne funkcie a výkony človeka vyvíjajú v sociálnych vzťahoch. Človek odjakživa žil v spoločnosti, preto pre rast kognitívnych a poznávacích procesov je spolupráca (kooperácia) v spoločnosti nevyhnutná,

⁴ VYGOTSKIJ, L.S. 1976. *Vývoj vyšších psychických funkcií.*

⁵ PIAGET, J. 1999. *Psychologie intelligence.*

riešenie problémov prebieha argumentáciou, vyjednáváním, diskusiou, kompromisom. Podľa Vygotského človeka od zvierat'a odlišujú *vyššie psychické funkcie* - schopnosti, ktoré má človek, ale nie zviera. K vyšším psychickým funkciám patria *kultúrna vôľa, tvorivá obrazotvornosť, zámerné zapamätávanie, kultúrna aritmetika* (= schopnosť kalkulovať), *city, myslenie a reč*.

Podľa J. Piageta je kooperatívnosť rozhodujúcim prostriedkom pre rozumový vývin detí a formovanie racionálneho myslenia. Dieťa najlogickejšie myslí v interakcii a diskusii s inými deťmi. J. Piaget a J. S. Bruner sa zhodujú, že vnútorné motívy učenia majú všetky deti, pričom jedným z motívov je očakávanie sociálneho kontaktu, reciprocity, teda hlboká potreba byť s druhými ľuďmi a spolupracovať s nimi na dosahovaní cieľov.

Pedagogický konštruktivizmus

Celé storočia vo vzdelávaní prevládal takzvaný *pozitivistický model vzdelávania*, ktorý tvrdí, že vedomosti (objektívna realita) existujú mimo nášho vnímania. Podľa tohto modelu je úlohou učiteľa odovzdať žiakovi vedomosti a úloha žiaka tieto vedomosti vstrebať.

Odlíšny prístup k vzdelávaniu - *konštruktivistický model* - rozpracovali spomínaní psychológovia Piaget, Bruner (objavujúce učenie), Vygotskij a americký filozof a pedagóg Dewey. Vedomosti (objektívna realita) podľa tejto filozofie existuje v myšli človeka, ktorý poznáva bez toho, aby popieral externú realitu. „Poznávatel“ aktívne stavia alebo mení svoju realitu a porovnáva ju so systémom svojich už nadobudnutých skúseností, vedomostí, koncepcií, predpokladov či želaní. Nové skúsenosti sú „filtrované“ cez mentálne schémy a sú zahrnuté do spomenutého systému. Ak je nová informácia či skúsenosť „zabudovaná“ do existujúceho systému, je do neho zahrnutá, naučená a uložená dlhodobo. Ale ak je naučená účelovo naspamäť, bez „zabudovania“ do systému (napr. na test) býva rýchlo zabudnutá. Tento proces zdôrazňuje aktívnu úlohu učiaceho sa žiaka vo vyučovacom procese.

Učebné situácie teda musia byť také, aby žiakov prinútili zapájať sa do nepretržitého skúmania situácií z reálneho života či simulovaného prostredia, ich „filtrovania“ cez mentálne schémy, „zabudovania“ do existujúceho systému a uloženia (zapamätania). Učenie sa nie je pasívne preberanie a pamätanie si nového, ale aktívny proces, pri ktorom si mozog učiaceho

sa tvorí spojenia medzi neurónmi v mozgu a konštruuje vlastný zmysel toho, čo sa učí, pričom sa nové koncepty sa spájajú už s existujúcimi.⁶

Induktívny a deduktívny spôsob vyučovania

Východiskom kooperatívneho učenia sa a vyučovania je *induktívny spôsob* vyučovania, ktorý je charakteristický prezentáciou pozorovaní, rozborom dát, analýzou prípadovej štúdie alebo komplexným reálnym problémom zo študovanej témy (oblasti). Žiaci na základe týchto zdrojov hľadajú postupy, pravidlá či identifikujú princípy sami. Vyučovanie je orientované na žiaka, ktorý sa tak stáva viac zodpovedný za svoje učenie. V našich školách často využívaný, „klasický“ *deduktívny spôsob vyučovania* naopak spočíva predovšetkým v aktívnej činnosti učiteľa. Vysvetlí tému, princípy, predvedie model, ukáže príklad, zadá žiakom aplikačné úlohy a nakoniec testom overuje ich vedomosti. Otázkam súvislostí, využitia v praxi a podobne sa pozornosť takmer nevenuje.

„V praxi neexistuje čistý induktívny alebo deduktívny spôsob vysvetľovania učiva. Učenie sa pohybuje oboma smermi: žiak využíva nové pozorovania na definovanie záverov, pravidiel, všeobecných zásad (indukcia) až potom používa dedukciu na odhad následkov a aplikuje aj overuje experimentálne údaje v praxi (dedukcia).⁷ V aktívnych metódach vyučovania majú učitelia významné postavenie: sú tí, ktorí žiakov vedú, podporujú, uľahčujú ich učenie sa, konzultujú“.

Oblasti rozvoja vyšších poznávacích funkcií

V oblasti *kognitívneho rozvoja* vychádza kooperatívne vyučovanie hlavne z teórií L. Andersona a kol⁸. (modifikovaná teória cieľov B. S. Blooma), z prác kognitívnych psychológov, akými sú: H. Gardner, R. Sternberg či J. Piageta.

⁶ TOMENGOVÁ, A. 2012. *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy*.

⁷ TOMENGOVÁ, A. 2012. *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy*. Str.7.

⁸ ANDERSON, L.W. –KRATHWOHL, D.R. 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*.

V oblasti *nonkognitívneho rozvoja osobnosti* vychádza z teórií D. B. Krathwohla (afektívna zložka), D. Golemana (emotívna zložka), A. Maslowa (motivácia), a ďalších.

V oblasti taxonómie cieľov v *psychomotorickej oblasti* (konatívnej) vychádza hlavne z diel M. Simpsona, N. F. Gronlunda a iných.

Viac o teoretických východiskách kooperatívneho učenia sa a vyučovania nájdeme u aj autorov H. Kasíkovvej,⁹ I. Tureka,¹⁰ M. Vágnerovej¹¹ a hlavne v Modeli tvorivo-humanistického vyučovania M. Zelinu.¹²

1.2 Príklady induktívnych metód podporujúcich aktívne učenie sa

Z uvedených východísk aktívneho učenia sa a vyučovania orientovaného na žiaka vyplýva, že realizovať ich vo vyučovaní je možné predovšetkým metódami a aktivitami založenými na spoločnej práci žiakov a vzájomnej spolupráci (kooperácii).

Prehľad a popis metód podporujúcich aktívne učenie nájdeme v množstve súčasnej pedagogickej literatúry.¹³ Niekoľko ďalších odkazov na metódy podporujúce aktívne učenie sa v inkluzívnom prostredí uvedieme v nasledujúcich kapitolách.

Pre naše účely sme vybrali prehľad autorky A. Tomengovej¹⁴ členený podľa typu hodiny či fázy vyučovacieho procesu, kde je viditeľné kľúčové postavenie metód kooperatívneho učenia sa a vyučovania v rámci induktívnych metód podporujúcich aktívne učenie.

A) Metódy vhodné počas prezentácie nového učiva (zoradené vzostupne so vzrastajúcou náročnosťou)

⁹ KASÍKOVÁ, Hana. 1997. *Kooperatívni učení, kooperatívni škola.*

¹⁰ TUREK, Ivan. 1997. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania.*

¹¹ VÁGNEROVÁ, M. 2001. *Kognitívni a sociální psychologie žáka základní školy. .*

¹² ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.*

¹³ Například Petty,G. 2008. *Moderní vyučování.*

¹⁴ TOMENGOVÁ, A. 2012. *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy.* Str.20-21.

- Vyučovanie pomocou kladenia otázok žiakom (Čo znamená....? Čo je dôležité....? Ako by mohlo byť použité....? Prečo....? Ako to súvisí s....?). Žiaci môžu dotvárať otázky, odpovedať na pripravené otázky individuálne, vo dvojiciach alebo v malých skupinách.

- Snehová guľa (kooperatívna metóda) – individuálne štúdium pripraveného nového materiálu, po ňom nasleduje vzájomné vysvetlenie vo dvojiciach, vo väčšej skupine, vo veľkej skupine vysvetlenie s prezentáciou.

- Brainstorming – návrhy, nápady, obnovovanie predchádzajúcich vedomostí – bez hodnotenia povedaného.

- Kooperatívne učenie sa (učiace sa tímy) – žiaci dostanú študijné podklady, odpovedajú na otázky, riešia úlohy. Texty vyžadujú od žiakov vlastné porozumenie a spracovanie vecí, ktoré nie sú explicitne uvedené v texte. Žiaci môžu dostať v skupinách aj rôzne texty a spolupracujú pri ich prezentácii iným skupinám.

- Vzájomná prezentácia a vysvetľovanie – práca v pároch, dva rôzne texty a každý susedovi vysvetlí ten svoj, nasledovať môže porovnaj a odliš ako spoločný výstup.

- Skladačka (jigsaw) – kooperatívna metóda učenia sa – skupiny žiakov s rovnakou témou, ktorú sa naučia do úrovne expertov, potom vytvoríť zmiešané skupiny a experti učia svoju tému v každej skupine, po spoločnom naučení všetkých tém (zvyčajne 4) je vhodné spracovať spoločné zovšeobecnenie, porovnanie a pod.

B) Metódy vhodné na precvičovanie a aplikáciu nového učiva

- Príklady dobrej praxe – práca v skupinách, rozbor rôznych príkladov v skupinách, na záver sumarizácia všeobecných znakov dobrej praxe.

- Akademické kontroverzné pohľady – argumentácia dvoch protichodných názorov, smerov, postojov (kooperatívna metóda). Porovnaj a rozliš – podobnosť a odlišnosť dvoch konceptov. Variácia - rozhodnutia pravda/lož – stanoviská k predloženým výrokom (práca na základe predloženého textu, kde nie je nič explicitne opísané).

- Problémovo orientované vyučovanie – ako učenie sa riešením problémov, projektovo orientované vyučovanie – ako učenie sa prácou na projekte a štúdiom a analýza prípadových štúdií.

C) Metódy vhodné na reflexiu nového učiva

- Kruh – malá skupina, kde má každý určený čas na vlastné stanovisko, odpoveď, skúsenosť s novo prezentovanou témou.

- Kľúčové body – stanovenie určitého počtu kľúčových bodov témy. Každý v skupine určí jeden bod témy a za skupinu spoločne vyberú jeden z nich (počet kľúčových bodov by mal byť rovný počtu skupín). Sumarizácia kľúčových bodov v texte a ich vysvetlenie vlastnými slovami.

- Prezentácia žiakov – téma pre skupinu, každý člen skupiny prezentuje určitú časť.

Kľúčovými výrazmi uvedených metód sú skupina, spolupráca, práca v skupine, téma pre skupinu, výber za skupinu, dohovor za skupinu, malá skupina a podobne. Takmer každá z nich je založená na forme kooperácie. **V rámci indukčných metód aktívneho učenia sa a vyučovania patria teda kooperatívne metódy k efektívnym.** Sú využiteľné v každej fáze vyučovacej hodiny, rozvíjajú sociálne a komunikačné zručnosti žiakov a pre väčšinu žiakov sú prínosné i v rámci kognitívneho učenia.

„Cieľom kooperatívnych aktivít v škole je pomôcť žiakom rozvíjať schopnosť pozeráť sa na problém očami druhých, brať do úvahy iné názory, rozlišovať problémy, ktoré môžeme vyriešiť samostatne a ktoré vyžadujú spoluprácu, schopnosť modifikovať stanovené pravidlá formou diskusie a dosiahnutím konsenzu a tiež konať tak, aby bol dosiahnutý spoločný cieľ. V rámci kooperatívneho vyučovania sa učia žiaci spolupracovať, komunikovať a vzájomne sa hodnotiť.“¹⁵

¹⁵ TOMENGOVÁ, A. 2012. *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy*. Str.6.

2 KOOPERATÍVNE UČENIE SA A VYUČOVANIE V INKLUZÍVNO M PROSTREDÍ ŠKOLY

Po objasnení teoretických východísk kooperatívneho učenia sa a vyučovania a jeho kľúčového postavenia v rámci induktívnych metód aktívneho vyučovania zameraného na žiaka si môžeme položiť otázku, aký význam zohráva táto metóda v inkluzívnom prostredí školy? Cieľom tejto kapitoly je uviesť základné pojmy k inkluzívnemu vzdelávaniu, k tvorbe inkluzívneho učebného prostredia a predovšetkým vnímať kontext kooperatívneho učenia sa a vyučovania s uvedeným prostredím.

2.1 Tvorba inkluzívneho prostredia

Škola s inkluzívnym prostredím poskytuje kvalitné vzdelávanie v bežných triedach pre všetky deti bez rozdielu, v bežnom kolektíve rovesníkov, podľa možnosti v mieste ich bydliska. Táto informácia zdanlivo neprináša nič nové – množstvo detí s rovesníkmi navštevuje spádové školy, ktoré im poskytujú kvalitné vzdelávanie. V inkluzívnom prostredí však kladieme dôraz na začlenenie všetkých detí v bežnom školskom kolektíve - bez ohľadu na ich pôvod, sociálnu situáciu, príslušnosť k menšine, schopnosti, individuálne zvláštnosti, rôzne formy znevýhodnenia alebo nadania a ich vzdelávanie individuálne podľa ich potrieb v tzv. „hlavnom vzdelávacom prúde.“ Škola tak umožňuje spoločne vzdelávať širokospektrálnu skupinu všetkých detí v prirodzených skupinách vrstovníkov.

V tradičnom slovenskom (i českom) školstve sú žiaci, ktorí sa „norme“ bežného školáka z rôznych dôvodov vymykajú, preradzovaní do špeciálnych škôl a tried. V inkluzívnom prostredí sa s odlišnosťou počíta, dokonca je vítaná ako obohatenie, dobrá skúsenosť a prínos pre všetkých – pre žiakov, učiteľov i rodičov.¹⁶ Škola sa prispôsobuje potrebám dieťaťa, samozrejme vyžaduje pripravený tím učiteľov a ďalších odborníkov,

¹⁶ *O inkluzii*. [online]. [cit. 2015-01-05]. Dostupné na internete:

<http://www.rytmus.org/rytmus/index.php?p=o_inkluzii&site=default>

spolupracujúcich rodičov, dostatok vhodných zdrojov a pedagogických nástrojov, ktoré zohľadňujú potreby začlenených žiakov.¹⁷ Viac o teoretických a legislatívnych východiskách inkluzívneho vzdelávania uvádzame v *Prílohe 1*. Informácie o vývoji inkluzívneho vzdelávania vo svete i na Slovensku obsahuje *Príloha 2* spoločne s odkazmi na aktuálne informácie v tejto oblasti.

Inkluzívne prostredie a kritické myslenie

Kolektív triedy nikdy nie je homogénny, vždy sa nájdu žiaci s odlišnými predpokladmi, vedomosťami a zručnosťami. Každá pedagogická práca je prácou s diverzitou (odlišnosťou, rozmanitosťou), každý žiak je individualita s odlišným rodinným zázemím, skúsenosťami a vlastnosťami.

Kompetencia učiteľov efektívne pracovať s diverzitou v triede je základným predpokladom pri tvorbe inkluzívneho prostredia. Ide o **interkultúrne kompetencie**, ktoré učitelia nadobúdajú v rámci vysokoškolskej prípravy i celoživotného vzdelávania, vlastnou praxou i štúdiom príkladov dobrej praxe u nás i v zahraničí. Ani to najlepšie vzdelávanie však nezaručí vytvorenie inkluzívneho prostredia v triede, kde sú myslenie a názory učiteľov založené na stereotypoch a predsudkoch voči cudzincom, Rómom, iným náboženstvám, kultúram, etnikám, názorom či postupom.

Uplatňovať multikultúrnu výchovu v pedagogickej praxi môže len **kriticky mysliaci učiteľ**, ktorý u svojich žiakov rozvíja interkultúrne kompetencie navodzovaním učebných situácií, prostredníctvom riadených aktivít, úloh a riešení problémov (i metódami kooperatívneho učenia sa a vyučovania). „Význam formovania a používania vyšších myšlienkových procesov nespočíva v rozširovaní informácií o okolitom svete, ale v premene vzťahu jedinca k realite. Z tohto dôvodu používané postupy a prostriedky nedovoľujú vytvárať myšlienkové stereotypy, ale naopak, napomáhajú rozpoznáť predpojatosť,

¹⁷ *Co je inkluzivní vzdělávání*. [online].

propagandu a skresľovanie.¹⁸ Pre viac informácií o kritickom myslení a jeho zavádzaní do inkluzívneho prostredia slovenských škôl odporúčame stránky organizácie Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní,¹⁹ či publikáciu A. Petrasovej.²⁰

Pri tvorbe bezpečného, stimulujúceho a inkluzívneho učebného prostredia triedy môžu učitelia vychádzať z **Modelu profesijných štandardov multikultúrnej výchovy pre učiteľov ZŠ**.²¹ Ide o prvý model profesijných štandardov multikultúrnej výchovy, vytvorený pre prostredie slovenských škôl. Pre ilustráciu v *Štandarde A: Učebné prostredie a atmosféra triedy* učiteľ uplatňujúci multikultúrnu výchovu v školskej praxi vytvára bezpečné, stimulujúce a inkluzívne učebné prostredie triedy, v ktorom sú žiaci uznávaní ako individuality sleduje napríklad ukazovatele:

A1 Schopnosť vytvárať v triede podnety na kritické uvažovanie a diskutovanie

A2 Schopnosť zabezpečiť žiakom bezrizikové prostredie

V *Štandarde B: Plánovanie a projektovanie vyučovania podporujúce medzikultúrne porozumenie žiakov* učiteľ uplatňujúci multikultúrnu výchovu v školskej praxi plánuje a projektuje svoje vyučovanie tak, aby aktívnym učením a rozvíjaním kritického myslenia podporoval medzikultúrne porozumenie žiakov. Pri plánovaní, projektovaní a realizovaní vyučovacích stratégií a postupov vychádza z čo najširšieho poznania skutočnosti. Prepája obsahovú stránku poznania (nevynímajúc kontroverzné témy) so stratégiami a postupmi (individuálnymi a skupinovými), ktoré umožnia žiakom porozumieť procesom získavania, overovania, obhajovania a využitia tohto poznania pri riešení špecifických i nešpecifických problémov. V uvedenom štandarde učiteľ sleduje dva ukazovatele:

¹⁸ PETRASOVÁ, A., MASLOVÁ, M., HUBOVÁ, M. 2010. *Model profesijných štandardov multikultúrnej výchovy pre učiteľov ZŠ*. Str. 11.

¹⁹ www.zdruzenieorava.sk

²⁰ PETRASOVÁ, A. 2009. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*.

²¹ PETRASOVÁ, A., MASLOVÁ, M., HUBOVÁ, M. 2010. *Model profesijných štandardov multikultúrnej výchovy pre učiteľov ZŠ*.

B1 Schopnosť aplikovať vyučovacie stratégie aktívneho učenia sa a kritického myslenia

B2 Schopnosť zapájať do plánovania a projektovania vyučovania žiakov a sociálnych partnerov

V Prílohe 3 uvádzame ukážky Záznamových hárkov na overovanie kvality činnosti učiteľa pri uplatňovaní multikultúrnej výchovy v praxi. Hárky obsahujú päť štandardov, pri každom sú označené príslušné indikátory kvality, ktoré sa majú sledovať, analyzovať a hodnotiť. Za indikátormi kvality nasleduje niekoľko príkladov, ktoré ich definujú a mali by sa zobrať do úvahy pri posudzovaní štandardov.

Vo všetkých štandardoch sa rešpektuje a vyzdvihuje sila ľudskej komunikácie, sociálnej interakcie a kooperácie. Učiteľ musí vyhľadávať a používať také nástroje/spôsoby, ktorými vyrovná znevýhodnenia žiakov, odpovedá na ich vzdelávacie potreby a ktoré umožňujú vyučovanie heterogénnych kolektívov. Žiakom, ktorí majú nadanie, je potrebné pomáhať v rýchlom postupe, dopriať im poznanie do hĺbky veci. Žiakom, ktorí majú odlišné vzdelávacie potreby, ponecháva miernejšie tempo.

V porovnaní s ostatnými vyučovacími metódami je preto kooperatívne učenie sa a vyučovanie efektívnejšie v oblasti vytvárania pozitívnych vzťahov medzi žiakmi i v rámci kognitívneho učenia. Zabezpečuje rovnováhu v triede medzi žiakmi s odlišnými vzdelávacími potrebami, rôznej národnosti, farby pleti, rôznych sociálnych či náboženských skupín. Rozvíja ich vzájomnú komunikáciu, sociálne vzťahy, zvyšuje sebadôveru a motiváciu k učeniu.

2.2 Kooperatívne vyučovanie - stratégia, metóda, či organizačná forma?

Pojem kooperatívne učenie sa a vyučovanie je v rôznych metodických príručkách a odbornej literatúre používaný v súvislosti so stratégiou, metódou či organizačnou formou. V tejto kapitole sa pokúsime ujasniť terminológiu používania kooperatívneho učenia sa a vyučovania v súvislosti s inkluzívnym prostredím školy.

Vyučovacie metódy a organizačné formy vyučovania sú v rukách učiteľa nástrojom, ktorým riadi a usmerňuje cestu žiaka za vzdelaním. K úspešnému priebehu vyučovania patria organizačné formy v úzkej spojitosti s metódami vyučovania. Vo všetkých týchto kategóriách prebiehajú neustále inovácie a hľadajú sa nové prístupy.

Kooperatívne vyučovanie ako komplexná vyučovacia metóda

V edukačnom procese postupne dochádza k symbióze medzi organizačnými formami s vyučovacími metódami a s didaktickými prostriedkami, čo zodpovedá reálnym edukačným situáciám, kde nepôsobia tieto kategórie izolovane, ale vytvárajú funkčne prepojené didaktické útvary. Prienikom organizačných foriem, vyučovacích metód a didaktických prostriedkov vznikajú **komplexné vyučovacie metódy**. K nim patrí napríklad **frontálne (hromadné vyučovanie)** – tradičná, najčastejšie uplatňovaná forma, vyznačuje sa jednotnou prácou všetkých žiakov a dominantným postavením učiteľa. Žiaci sú prevažne pasívni, učiteľ je takmer celú hodinu aktívny a za vyučovaciu jednotku odovzdá žiakom rovnakým spôsobom veľké množstvo rovnakých informácií na zapamätanie. V inkluzívnom prostredí táto forma takmer nie je možná – na rozdiel od **skupinového vyučovania**, pre ktoré je charakteristické vytváranie väčších alebo menších skupín, v ktorých žiaci spolupracujú. V skupinách si delia prácu, vzájomne si pomáhajú, zodpovedajú za spoločný výsledok. Tu hovoríme o **kooperatívnom vyučovaní** ako o komplexnej vyučovacej metóde, ktorá prispieva k rozvíjaniu sociálnych vzťahov. K ďalším komplexným vyučovacím metódam patrí napríklad **projektové vyučovanie** alebo **e-learning**²² (pripomeňme si, že v kapitole 1.2 bolo projektové (spoločne s problémovým vyučovaním súčasťou prehľadu induktívnych aktivizujúcich metód).

Kooperatívne vyučovanie ako stratégia

Stratégia je filozofia metódy. Obsahuje edukačné programy a systém riadenia edukácie, vyhodnocovanie účinnosti. V tomto kontexte chápeme kooperatívne učenie ako stratégiu na zvyšovanie kvality edukácie, na rozvoj vyšších myšlienkových procesov prosociálneho správania, ako postup, akým zvládnuť rôznorodosť žiakov v triedach. Zároveň

²² MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2009. *Formy a metódy výuky*. In: Průcha, J. (ed.): *Pedagogická encyklopedie*.

reprezentuje jednu z najúčinnejších metód edukácie. Východiskom je prirodzená potreba žiakov komunikovať a spolupracovať. Využíva diskusiu, dáva možnosť skúmať, experimentovať a umožňuje žiakom učiť jeden druhého, čo je jeden z najefektívnejších spôsobov učenia²³.

V našom edukačnom systéme sa uplatňujú tri stratégie: kompetitívna, kooperatívna, individualistická.

Tabuľka 1: *Prehľad stratégií v slovenskom edukačnom systéme*²⁴

Stratégia	Hodnotí sa	Osobný cieľ	Vzájomné prepojenie
Kompetitívna	zoradenie od najlepších po najhorších	chcem byť lepší ako druhí	negatívne: „ja vyhrám, keď ty prehráš“
Individualistická	uznanie splnenia kritéria	chcem dosiahnuť stanovené kritérium	nulové: „splním nezávisle od kohokoľvek“
Kooperatívna	individuálny výsledok a prínos pre druhých	chcem, aby každý bol čo najlepší	pozitívne: „budem čo najlepší, keď i ty budeš čo najlepší“

Kompetitívna stratégia je v našich školách najrozšírenejšia. V súťaživom prostredí je výkon žiaka konfrontovaný s výkonmi ostatných žiakov. Jej výsledkom môže byť, ako dôsledok prílišnej súťaživosti, pokles sebaúcty u žiakov, sebecko, málo, resp. vôbec nevyvinuté interpersonálne kompetencie. Pri **individualistických stratégiách** pracuje každý žiak na splnení normy alebo kritéria. V inkluzívnom prostredí je vyučovanie vedené v duchu **kooperatívnej stratégie** charakterizované predovšetkým pozitívnou závislosťou „jeden za všetkých, všetci za jedného.“

Kooperatívne vyučovanie ako metóda

Metóda je spôsob, cesta ako od vstupu riadiť činnosti, aby sa dosiahol žiaduci výsledok - výstup. Ide o zámerné usporiadanie obsahu vyučovania, činnosti učiteľa a žiaka,

²³ LUŽINSKÁ, K.: *Kooperatívne vyučovanie na I. stupni ZŠ*,

²⁴ *Ibid.*

ktoré sa zacielujú na dosiahnutie stanovených výchovných a vzdelávacích cieľov v súlade so zásadami organizácie vyučovania.

Prehľadný popis metód kooperatívneho vyučovania nájdeme u autorky K. Lužinskej.²⁵ Ide o napríklad o metódy Diskusia, Riešenie problémov, Práca na produkte, Simulácia, Rolové hry, Zhrňujúce páry, Brainstroming, Učenie vo dvojiciach (homogénne dvojice – žiaci na rovnakej úrovni, heterogénne dvojice – rôzni žiaci). Na rozvoj čitateľských zručností i na osvojenie nového učiva sú vhodné metódy Skupiny čítajú, Párové čítanie, Čítaj - bež – píš a CINQUAIN.

V tomto kontexte môže byť kooperatívne vyučovanie metódou, využívanou v rámci alternatívnych vzdelávacích programov, ako sú Krok za krokom (Step by step), Integrované tematické vyučovanie (ITV) či Projekt Orava - Čítaním, písaním, rozprávaním a počúvaním ku kritickému mysleniu. Pretože ITV je komplexný program, ktorého filozofia a metódy sú priam šité na mieru inkluzívneho prostredia, venujeme mu najviac priestoru.

Zakladateľkami **Integrovaného tematického vyučovania /ITV/** sú Susan J. Kovaliková a Karen Olsenová. Pri zavádzaní na Slovensku sa využívajú pôvodné metódy, ktoré sú tvorivo rozvíjané a modifikované v našich podmienkach za odbornej garancie.

ITV obsahuje:

1. novší pohľad na rozvíjanie psychických funkcií a procesov, vytvorenie mozgovo kompatibilného prostredia,
2. inováciu metód a stratégií vyučovania založená na princípe objavovania,
3. novelizáciu osnov, obsahu vyučovania založená na tvorbe celoročných tém.

Filozofia programu spočíva v troch krokoch: 1. krok: výber celoročnej témy/tém; 2. krok: určenie kľúčových pojmov, bodov; 3. krok: príprava konkrétnych úloh, aktivít a činností.

²⁵ LUŽINSKÁ, K.: *Kooperatívne vyučovanie na I.st.ZŠ.*

Filozofia zároveň vychádza z Teórie kognitívnych cieľov B.S: Blooma a Teórie viacnásobných inteligencií Howarda Gardnera.

Stratégie a metódy ITV:

- a. určenie pravidiel zásad riadenia v triede,
- b. efektívny a priamy výklad učiva by mal trvať maximálne 16 minút – mapa mysle,
- c. zahrievací čas zahŕňa dohovor žiakov o práci v skupine, rozdelenie úloh,
- d. *kooperatívne učenie – práca v skupine, žiaci si navzájom kladú otázky, radia si, vysvetľujú,*
- e. aktívne učenie – učiteľ je tiež „žiakom“ na hodine, pripravuje úlohy, podmienky a spolu so žiakmi objavuje,
- f. faktické a emocionálne hodnotenie nie je len zo strany učiteľa, ale najmä zo strany žiakov, hodnotí sa nielen to čo sa naučili, ale aj ako sa cítili, čo prežívali,
- g. praktické využitie – napojenie učenia na život, prax žiakov, na obec, okolie, rodinu, každá téma by mala byť aplikovateľná v praxi,
- h. integrácia predmetov, vyučovanie v 90 min. blokoch,
- i. osvojenie si základných životných zručností²⁶.

Vyučovanie podľa programu Krok za krokom prebieha v centrách učenia (centrum čítania, prírody, výtvarné centrum..), v ktorých majú žiaci k dispozícii dostatok materiálu na aktívnu činnosť. Žiaci si tvoria portfóliá, vlastné aj triedne knihy, píšú denníky, *najpoužívanejšou a najefektívnejšou metódou je práve kooperatívne učenie sa a vyučovanie*. Program bol overený v mnohých slovenských základných školách, ktorým šlo o zvýšenie školskej úspešnosti rómskych detí využívaním inovačných metód a foriem pedagogickej práce.²⁷

²⁶ KOVALIKOVÁ, S. 1996. *Tematické integrované vyučovanie*.

²⁷ WALSH, K.B. a kol.2002. *Krok za krokom. Alternatívna metodická príručka pre 1. stupeň ZŠ*.

Projekt Orava - základným cieľom projektu²⁸ je prispieť k zmenám vo vyučovacom prostredí rozvojom **kritického myslenia** žiakov i učiteľov. Učitelia vo vyučovaní používajú činnosti a postupy **Počúvaním, čítaním, rozprávaním a písaním ku kritickému mysleniu** (napr. rámec EUR t. j. evokácia – uvedomovanie – reflexia, INSERT – Interaktívny záznamový systém pre efektívne čítanie a myslenie), Cinquain (päťveršie), Pojmové mapovanie, Sprievodca predpovedí, T – schéma, voľné písanie atď.²⁹

Kooperatívne vyučovanie ako organizačná forma

Organizácia vyučovania znamená usporiadanie podmienok k realizácii vyučovania. V súčasnej školskej praxi sa stále najčastejšie uplatňuje 45 minútová vyučovacia jednotka a najfrekventovanejším typom sa stala kombinovaná hodina, zahrňujúca viac fáz vzdelávacieho procesu (napríklad opakovací, výkladový..). Organizačné formy vyučovania sú determinované prostredím, v ktorom uskutočňuje vyučovanie. V procese tvorby inkluzívneho prostredia sa prechádza od hromadného vyučovania k individualizovanej forme, prispôbenej vzdelávaniu rôznych žiakov s odlišnými vzdelávacími potrebami.

Z hľadiska organizačných foriem výučby je kooperatívne učenie skupinová forma. Ide o učenie sa v malých skupinách, kde študenti vzájomne spolupracujú na riešení problémov a cieľovo rozvíjajú nielen individuálny proces učenia sa, ale tiež sociálne zručnosti. Pri týchto formách výučby ide o usporiadanie výučby vzhľadom k jej subjektom (učiteľovi a študentom).

Rozdiel medzi skupinovou a formou výučby a kooperatívnym vyučovaním:

- V skupinovej forme žiaci nemusia spolupracovať – môžu pracovať na rovnakých úlohách, ale nemusí dôjsť k spolupráci.
- V kooperatívnych skupinách má každý žiak pridelenú úlohu/rolu, za ktorú je zodpovedný.

²⁸ <http://zdruzenieorava.sk/>

²⁹ PETRASOVÁ, A. 2009. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy.*

Kooperatívne techniky (aktivity)

Kým kooperatívne metódy sú považované v skupinovej činnosti za základ, techniky (aktivity) sú označované skôr za spôsob podporujúci interakciu v záujme kooperatívnej činnosti. Ide o postup, ktorý zomkne skupinu k spoluúčasti, vzájomnej komunikácii, výmene názorov, myšlienok, nápadov, pričom sú žiaci pozitívne povzbudení k interakcii, tvorivosti, k novým kognitívnym zisteniam.

Množstvo príkladov kooperatívnych techník či aktivít uvádza Lužinská³⁰ - napríklad Bzučiace skupiny, Prekrížené skupiny, **Kúty**, **Snehová guľa**, **Okrúhly stolík**, **Kontrola vo dvojiciach**, **Skladačková hodina**, **Pojmové mapovanie**, **Dajme hlavy dokopy**, **Farebné kooperatívne kartičky**, **Dvojitá kooperácia a podobne**. Niektoré kooperatívne techniky sú zamerané na osvojenie nových vedomostí (Skladačková hodina, Bzučiace skupiny), niektoré na kreatívnu tvorbu (Dajme hlavy dokopy), hľadanie originálnych riešení, iné na rozvoj osobnosti, komunikačné zručnosti, dynamiku skupiny, odstraňovanie bariér, participáciu a podobne. **Niektoré z techník sme uviedli v kapitole 1.2, kde boli uvedené ako metódy aktívneho učenia s popisom „kooperatívna technika“.** Názvy jednotlivých techník väčšinou súvisia so spôsobom, akým žiaci spolupracujú. Počty žiakov sú variabilné, niekedy aktivity začínajú vo dvojici a počet žiakov a tým aj riešení sa postupne nabaľuje (Snehová guľa), niekedy sa skupiny striedajú (Skladačková hodina, Prekrížené skupiny), riešia všetky skupiny rovnakú úlohu, alebo každá inú a vzájomne ich prezentujú alebo oponujú.

Zvláštne postavenie medzi uvedenými aktivitami má **Pojmové mapovanie**. Ako uvádza Lužinská,³¹ táto technika sa vo vyučovaní využíva ako stratégia učenia sa alebo stratégia vyučovania, ako prostriedok na tvorbu celkovej koncepcie a cieľov jednotlivých

³⁰ LUŽINSKÁ, K.: *Kooperatívne vyučovanie na I. stupni ZŠ*.

³¹ LUŽINSKÁ, K.: *Kooperatívne vyučovanie na I. stupni ZŠ*. Str. 50.

vyučovacích predmetov aj vyučovania ako celku, i ako prostriedok na získanie informácií o chápaní sprístupneného učiva žiakmi.

Výber vhodnej kooperatívnej techniky (aktivity) je súčasťou profesijných kompetencií učiteľa v inkluzívnej triede. Tak ako sú stratégie a metódy aktívneho učenia medzi sebou odlišné, tak je aj ich implementácia rôznorodá. Každá z metód má svoju históriu, výskumnú bázu, príručky, zástancov i oponentov a existuje ešte veľa nejasností okolo ich implementácie a dôkazov efektívnosti.

3 PRAKTICKÁ UKÁŽKA KOOPERATÍVNEHO UČENIA SA A VYUČOVANIA V INKLUZÍVNM PROSTREDÍ

V nasledujúcej kapitole uvidíme praktické ukážky vyučovacieho procesu s využitím metódy kooperatívneho učenia sa a vyučovania. Postup prípravy jednotlivých učebných situácií budeme prepájať s teóriou o kooperatívnom učení.

Hlavný dôraz nebudeme klásť na vnášanie nových tém, ale na zmenu prístupu vo vyučovaní, ktorý by v najvyššej možnej miere umožňoval „odučiť, čo odučiť treba“, a zároveň aktívne zapojenie žiakov s rôznymi špecifickými potrebami. Príklady vyučovacích hodín sa teda zameriavajú na zapojenie rozmanitých žiakov do procesu učenia bez ohľadu na obsah učiva. Pri kategórii žiakov s rôznymi vzdelávacími potrebami neznamená, čo učiteľ musí pre takýchto žiakov urobiť navyše, ale čo môže odučiť tak, aby sa mohli všetci žiaci čo najviac zapojiť a naučiť.

3.1 Vyučovacia hodina s využitím metódy kooperatívneho učenia sa a vyučovania

Pre ukážku sme zvolili blokové vyučovanie prepojením predmetov Slovenský jazyk a literatúra a Občianska náuka v 5. ročníku. Pretože ide o inkluzívne prostredie, v príprave rátame s prítomnosťou ďalšej dospeljej osoby v triede – pedagogického asistenta.

Ročník	Piaty
Počet žiakov/žiaci so ŠVVP	24/4 1 nadaný žiak (IVVP) 1 žiak – cudzinec, po slovensky rozumie len čiastočne 2 žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia MRK
Vzdelávacie oblasti	Jazyk a komunikácia, Človek a hodnoty
Predmety	Slovenský jazyk a literatúra, Občianska náuka
Tematický celok	Slovenský jazyk a literatúra – Náuka o slove. Slovná zásoba. Literárne žánre. Sloh – Rozhovor. Osnova. Občianska náuka – Trieda ako sociálna skupina

Ďalšia dospelá osoba v triede	Pedagogický asistent
Ciele:	<p>Kognitívne – Určiť literárny žáner. Vlastnými slovami reprodukovať obsah. Na základe prečítaného vytvoriť osnovu príbehu. Vytvoriť príbeh na základe ilustrácií. Rozlíšiť negatívne a pozitívne javy. Pomenovať problém, vysvetliť riešenie.</p> <p>Afektívne – Počúvať a reagovať na argumenty. Zdôvodniť a obhájiť vlastné názory. Zaujať a prezentovať postoj k čítanej téme. Aktívne kooperovať v skupine. Dotiahnuť prácu dokonca.</p> <p>Psychomotorické – Priradiť ilustrácie k príbehu, k prísloviám a porekadlám. Vytvoriť zmenené pokračovanie príbehu. Vytvoriť plagát a 5 zásad proti šikanovaniu. Vypracovať manuál „Čo robiť, keď príde Gogo?“</p>
Obsah učiva	<p>Slovenský jazyk – príslovie, porekadlo, prirovnanie, autorská rozprávka.</p> <p>Sloh - Rozhovor. Osnova. Úvod, jadro, záver. Časová postupnosť.</p> <p>Občianska náuka – Poznať základné spôsoby riešenia problémov a uplatňovať ich.</p>
Použité metódy/formy práce	<p>Motivačná metóda - Štruktúrované čítanie (učiteľ číta text, na vopred určených miestach prestane čítať a kladie skupinám otázku, ako by mohol dej pokračovať. V skupinách sa predpovede zapisujú do Tabuliek predpovedí (<i>Príloha 5</i>), porovnávajú sa a prezentujú, ktorá skupina bol najbližšie. Skupina sa musí dohodnúť na jednej predpovedi.</p> <p>Kooperatívne metódy – Brainstorming, Práca na produkte.</p> <p>Aktivita Prekrížené skupiny</p>
Pedagogické zásady	Zásady vytvorenia optimálnych podmienok pre vyučovací proces, primeranosti, postupnosti, aktívnosti, názornosti, systematickosti, spájania teórie s praxou, školy so životom, komplexného prístupu.
Pomôcky	Text rozprávky R. Brata: Gogo je zloduch, obrázky, písacie a kresliace potreby, tabuľka predpovedí

V tejto fáze prípravy vyučovacej hodiny si väčšina učiteľov kladie otázky:

1. Akou formou vypracovať prípravu na hodinu s využitím kooperatívneho učenia sa a vyučovania?
2. Ako efektívne rozdeliť žiakov do skupín?

3. Ako zadeliť učebné úlohy jednotlivým skupinám?

V odpovedi na 1. otázku sme sa inšpirovali formulárom na prípravu vyučovacej hodiny v inkluzívnom prostredí triedy, v ktorých sú vzdelávané aj deti cudzincov.³² Prázdny formulár na prípravu uvádzame v *Prílohe 4*. Odpovede na ďalšie otázky vyžadujú samostatnú kapitolku.

3.1.1 Rozdelenie žiakov do skupín

Učiteľ by nemal vstupovať do procesu vytvárania žiackych skupín bez znalostí interpersonálnych vzťahov v triede, či nerešpektovania osobných prání žiakov primerane zdôvodnených.

Skupiny môžu vznikáť spontánne (žiaci sa vyberú do skupín sami), náhodne (učiteľ určí členov náhodne, väčšinou nejakou veselou aktivitou - rozpočítavaním, losovaním) alebo usmerňovane (učiteľ vyberie žiakov do skupín podľa vopred určených kritérií, ktoré si stanovil, aby dosiahol edukačný cieľ. Kritériami môžu byť napr. prospech, záujmy, fyzické schopnosti, rovnaké štýly učenia sa a podobne). V prípade výberu rovnako výkonných žiakov – ide o homogénne skupiny. Ak sú v každej skupine zastúpení žiaci nadpriemerní, priemerní i podpriemerní, ide o heterogénne skupiny. Každý spôsob má svoje výhody aj nevýhody. Výskumy ukazujú, že najefektívnejšie pracujú skupiny, ktoré vznikli spontánnym zoskupovaním.

Pre zabezpečenie stability skupín existujú možnosti - skupiny stáleho charakteru, ktoré sa menia len po dlhšom čase (napr. po polroku) pre všetky vyučovacie predmety, alebo stále skupiny len v jednotlivých vyučovacích predmetoch - v každom predmete sú však iné, alebo zloženie skupín sa mení v jednotlivých vyučovacích predmetoch, ale aj v rámci jedného predmetu, ba dokonca aj v rámci jednej vyučovacej hodiny.

³² DRÁL, P. a kol. 2011. *Vzdelávanie detí na Slovensku. Príklady dobrej praxe*. 2011.

Pri vlastnej práci na vyučovaní môžu skupiny žiakov pracovať nediferencovane, jednotne (každá skupina má rovnaké úlohy), alebo diferencovane – úloha určitej skupiny je časťou celkovej úlohy, na riešenie ktorej trieda pracuje. Opäť má každá forma má svoje výhody aj nevýhody. Podobne i práca žiaka v skupine môže byť nediferencovaná (každý žiak v skupine rieši jednu – spoločnú úlohu skupiny), alebo diferencovaná (každý člen skupiny rieši inú časť skupinovej úlohy, alebo spracováva úlohu inou metódou, pomocou iných prostriedkov a pod)³³.

Počet žiakov v skupinách tiež závisí od učiteľom stanovených edukačných cieľov.³⁴ **Dvojčlennú skupinu** je možné používať napríklad ako tútoring (jeden žiak učí druhého), alebo vo vzájomnom spoločnom učení. **Trojčlenné skupiny** sa využívajú často, je však potrebné brať do úvahy fakt, že dvaja spolupracujúci sa môžu postaviť proti tretiemu (dvojica verzus outsider). So skupinovými procesmi čo najrôznejším spôsobom a vhodne rozdeliť roly v skupine. Za ideálny útvar v kooperatívnom učení sa považujú **štvorčlenné skupiny** – umožňujú maximum komunikácie medzi jednotlivcami. **Päťčlenné skupiny** sa zvyknú „rozsytať“ na dvojčlennú a trojčlennú. Práca v skupine so šiestimi a viacerými členmi je celkom neefektívna a pre kooperatívne vyučovanie sa neodporúča.

3.1.2 Rozdelenie rol v kooperatívnej skupine

Rozdelenie rol závisí od typu úloh a veľkosti skupín. V najefektívnejšej, štvorčlennej skupine sa napríklad pridelujú roly „**koordinátor**“ (udržiava činnosť skupiny, riadi diskusiu alebo aktivitu), „**informátor**“ (číta a objasňuje materiály, myšlienky), „**tajomník**“ (zapisuje odpovede skupiny, písomne spracováva materiál, prezentuje triede), **pozorovateľ – hodnotiteľ** (robí si poznámky, ako členovia spolu pracujú, vedie hodnotenie skupiny na konci hodiny).

³³ DRAVECKÝ, J. 2012. *Teória a prax primárneho a sekundárneho vyučovania. Študijné texty.*

³⁴ LUŽINSKÁ, K.: *Kooperatívne vyučovanie na I. stupni ZŠ.* Str. 50.

Tabuľka 2: Postup vyučovacej hodiny

Činnosť učiteľa	Činnosť pedagogického asistenta	Činnosť žiakov	Činnosť žiakov so špecifickými potrebami
<p><i>Úvod</i></p> <p>Zabezpečí organizačné veci - pripraví inštrukcie, rozdelí žiakov do kooperatívnych skupín (vopred určených).</p> <p><i>Oznámenie cieľa hodiny, postupu</i></p> <p>Určí miesta pre 6 štvoríc, vysvetlí inštrukcie pre jednotlivé skupiny. Žiaci sa môžu rozdeliť sami, alebo ich rozdelí učiteľ (závisí podľa osvojenej úrovne návykov triedy pracovať v skupinách), rozdelia si role.</p> <p><i>Číta rozprávku R. Brata: Gogo je zloduch - metódou štruktúrovaného čítania.</i></p> <p>Sleduje činnosť žiakov vnútri skupín aj pre účely pedagogickej diagnostiky.</p> <p>Kladie doplňujúce otázky: Ako sa volal jav, ktorý sa udial v rozprávke? (Šikanovanie). Vyhodnotenie 1. fázy (ktoré skupiny boli najbližšie vo svojich</p>	<p>Podľa pokynov učiteľa pripraví pomôcky a umiestni inštrukcie pre jednotlivé skupiny.</p> <p>Pomáha učiteľovi pri delení žiakov na skupiny, overuje, či rozumejú inštrukciám</p> <p>Sleduje prácu jednotlivých skupín, pomáha žiakovi z cudziny.</p>	<p>Žiaci sa rozdelia do 6 štvoríc, rozdelia si role (koordinátor, tajomník, pozorovateľ, informátor). Tajomník zapisuje predpovede do tabuľky, skupina „brainstormuje“ a musí sa na jednej predpovedi dohodnúť. Informátor prezentuje predpoveď za skupinu. Pozorovateľ si značí, kto v skupine bol najbližšie k skutočnému pokračovaniu. Koordinátor sleduje, či je všetko zapísané a skontrolované. V 1. fáze nie je možné role meniť.</p>	<p>Sú súčasťou rôznych skupín. Ak napríklad ide o žiaka - cudzinca s odlišným materinským jazykom, žiaka so sluchovým znevýhodnením či narušením komunikačnej schopnosti, asistent mu postupne poskytuje obrázky k textu. Ideálny model by bol poskytnúť žiakovi preklad textu.</p> <p>Asistent s učiteľom overia porozumenie zadaniam v jednotlivých</p>

<p>prepovediach.</p> <p>2. fáza – Zadanie Prác na produkte v kooperatívnych skupinách</p> <p>Sleduje prácu jednotlivých skupín a prácu žiakov v rámci skupín</p> <p>3. fáza - hodnotenie - Zhodnotí priebeh hodiny, prácu žiakov, jednotlivé produkty, splnenie cieľa.</p>		<p>1. a 3. skupina: V texte vyhľadávajú príslovia, porekadlá, prirovnania a ilustrujú ich.</p> <p>2. a 4. skupina: Vypracúva 5 zásad boja proti šikanovaniu –vytvorí z nich plagát</p> <p>5. a 6. skupina.: Pracuje na inom dokončení príbehu - „Ako by príbeh pokračoval, keby sa Šuško nebol zdôveril školníkovi?“</p> <p>Variácia v prípade dostatočnej časovej dotácie: Po dohodnutom časovom limite sa skupiny môžu vymeniť a pracovať na zadaniach iných skupín.</p> <p>Prezentácie: Skupiny postupne prezentujú svoje spracovanie témy – metódou Prekřížené skupiny (všetky skupiny si vzájomne odprezentujú výsledné produkty. Dodržiavajú pravidlá.</p> <p>Žiaci hodnotia prácu vo svojej skupine, prácu ostatných skupín, prínos pre seba.</p>	<p>skupinách.</p> <p>Ak by žiak zo SZP z rómskej komunity nerozumel zadaniu, asistent alebo učiteľ poverí skupinu, aby mu vysvetlila, ale jeho časť úlohy nesmú vypracovať za neho. Žiakovi cudzincovi poskytne učiteľ alebo asistent maximum podpory, aby prácu (alebo jej aspoň jej časť) vykonal sám</p>
--	--	---	---

Roman Brat: Gogo je zloduch³⁵

Neviem, či sa deviatak Gogo naozaj tak volá, alebo je to len jeho prezývka. Vlastne, ani ma to až tak veľmi nezaujímá. V skutočnosti ma väčšmi trápi, že som ho pár ráz videl na našej chodbe motať sa

³⁵ BRAT, R. 2011. *Škola za rohom*. Str. 42-46.

okolo našej triedy. Čo tu ten môže chcieť? Túto otázku mi zodpovedal hneď na druhý deň sám Gogo. Cez prestávku si ma vyčíhal, a keď sa nikto nepozeral, zatiahol ma do záchodov. Tam ma chytil za golier. ■.....

- Pozri, krpec. Máš dve možnosti. Buď odo mňa schytáš po papuli alebo mi urobíš jednu službičku, - povedal rázne.

- Tak ja radšej tú službičku, - šepol som nespelo.

- Musíš mi rýchlo zohnať tri mobily, a keď mi ich dáš, budeme vyrovnaní. Akože ti dám pokoj.

Bleskurýchlo som pochopil, že je zle. Gogo ma nútil kraďnúť! V tú ranu som sa roztriasol ako práve narodená ovečka. Do kelu, a teraz čo? Ak to doma poviem rodičom alebo pani učke, začnú konať a Gogo razom pochopí, že som naňho žaloval. Ak nič nepodniknem, budem musieť zohnať tri mobily.

■.....

Hlavou mi vírili myšlienky ako víry v Dunaji. Mám tie mobily kúpiť? To by bolo asi najlepšie. Ale odkiaľ mám na ne vziať peniaze? Tri mobily nebudú lacná záležitosť. Mám ich niekde potiahnuť? To by bolo asi najjednoduchšie, ale ... Ja mám kraďnúť? Celý život ma rodičia učia, že kraďnúť sa nesmie, že cudziu vec ani len do rúk nemôžem vziať. A teraz mám niekoho pripraviť o mobil? Decká v triede všetky do jedného majú mobily..

Riešim vážny problém a neviem, čo s ním. Ak ukradnem niekomu mobil, zachránim si síce zuby, ale určite prídem o niečo iné. Asi pred rokom mamka po návrate z cintorína zvestovala ockovi, že na jednom hrobe čítala na listočku oznam: ■ Kto túto vázu ukradne, tomu ruka odpadne! Do kelu, keby som prišiel o ruku, bola by to tragédia. Nie, nie, ja kraďnúť nemôžem! Musím vymyslieť niečo iné. Niečo, čo zabezpečí, aby bola ovca celá aj vlk sýty. Tak to hovoríva mamka, keď sa niekedy nevie dohodnúť s ockom. Vtom som dostal nápad. ■.....

Čo keby som zašiel za pánom školníkom a skúsil sa s ním poradiť? Keď mu vysvetlím, že bud' prídem o zuby alebo o ruku, hádam pochopí, že vec je vážna, a nejako mi pomôže.

- A neklameš? - spýtal sa ma, keď si ma vypočul.

- Čestné, pán školník. Fakt chce odo mňa tri mobily.

-Nemôžem tomu uveriť, Šuško. Vedel som, že Gogo je známa firma, ale že bude nútiť prvákov kraďnúť, to je vážne sila! Ale nič to, kamarát. Na veľkú dieru, veľká záplata. Veď my mu ukážeme. Netušil som, čo tou veľkou záplatou Peceň myslel. Nič to, dôležité bolo, že mi Peceň chce pomôcť a že niečo podnikne. Asi o týždeň, keď sa nám skončilo vyučkov a my sme sa zberali domov, zbadal som pred školou ■ ... policajné auto, školníka, Goga a dvoch policajtov, ako ho držia popod pazuchy. Pozrel som na Peča a on na mňa mrkol. Najprv som si myslel, že mu niečo padlo do oka.. No keď Peceň na mňa mrkol druhý raz bolo mi jasné, že naozaj niečo vymyslel.

Policajti vsunuli Goga do auta. Potom školníkovi povedali, aby prišiel vo štvrtok predpoludním vypovedať, lebo o krádeži treba spísať zápisnicu, a odišli.

- Tak veru, Šuško. Dotiaľ sa chodí s džbánom po vodu, kým sa nerozbije. – Ako súvisí nejaký džbán s Gogom? - spýtal som sa. Školník sa usmial - - a potichu povedal:

- Môžem ti povedať, že Gogo je zlodej ako vyšíty. Všimol som si, že ■.....

chodí po škole a skúma, čo by mohol potiahnuť. No a keď preliezol do ôsmackej šatne a začal v nej prehľadávať bundy, klepol som mu po prstoch. Máš po probléme, kamoš, fajka zhasla!

Školník sa fakt čudne vyjadruje. Neviem, aká fajka zhasla, ale je mi to jedno. Hlavná vec, že budem mať od Goga istý čas pokoj.

Obrázok 1: *Fotografia dvoch chlapcov vyjadrujúca šikanovanie*³⁷



Obrázok 2: *Fotografia k príbehu – tri mobily*³⁶



Obrázok 3: *Fotografia k príbehu - školník*³⁸



Obrázok 4: *Fotografia k príbehu - policajti*³⁹



Postup: Pri červenej značke v texte učiteľ prestane čítať a kladie žiakom otázky: *Ako by mohol dej pokračovať ďalej? Čo sa mohlo stať?*

Variácia: Žiakov rozdelíme na dve rovnaké skupiny, jedna s asistentom opustí triedu. Učiteľ prečíta príbeh s otázkami na pokračovanie len jednej skupine. Druhá dostane obrázky a podľa nich tvorí vlastný príbeh. Potom sa obe skupiny stretnú a porovnajú – aký príbeh vymysleli na základe obrázkov, porovnajú ho so skutočným príbehom, porovnajú, aké pokračovania navrhovali pri štruktúrovaní príbehu.

³⁶ http://t1.aimg.sk/inzercie/ba_orig_3281783685_mobily-ostatne-mobily-predam-trimobily.jpg

³⁷ Zdroj: <http://www.bonella.cz/public/userfiles/obrazky-clanky/vzdelani-ditete/sikana-na-skolach-1.jpg>

³⁸ https://www.zmrzlina-misa.cz/mediadata/retroskola/1-kolo/fullsize_11870_fIJadEV_nas-super-skolnik.jpg

³⁹ <http://img.topky.sk/140871.jpg>

Príklady zatvorených otázok:

- Aký negatívny jav bol opísaný v rozprávke?
- Ktoré príslovia, porekadlá a prirovnania ste našli v texte?
- Ako voláme takúto rozprávku, ktorej poznáme autora?

Príklady otvorených otázok (v aktívnom učení by mali prevažovať)

- Stretli ste sa už s takým Gogom? Podel'te sa so svojou skúsenosťou.
- Ako inak by ste reagovali na mieste Šuška?
- Koho by ste oslovili, keby sa to stalo vám?
- Prečo si niekto ako Gogo dovolil na Šuška?
- Aké preventívne opatrenia by ste prijali v škole? Kam by ste ich umiestnili?
- Nájdite ďalšie príslovia a porekadlá, ktoré by sa hodili do príbehu. Ako inak mohol príbeh skončiť?

Tabuľka 3: *Hodnotenie*

Spôsob hodnotenia učiteľom	Spôsob sebahodnotenia žiakov
Slovné – priebežne	Po prezentácii každej skupiny individuálne sebahodnotenie skupiny.
Klasifikácia – na konci	Na konci hodiny otvorené (zamerané na aktivitu, nie na osobnosť žiakov) a pozitívne /zamerané na to, čo žiaci vedia), hodnotenie žiakov navzájom.

3.2 Možnosti rozvíjania personálnych a sociálnych kompetencií žiakov

Aj v skupine žiakov, o ktorej si myslíme, že je homogénna a všetci v nej môžu pracovať na rovnakých úlohách, sú rozliční žiaci - úplne homogénna skupina v žiadnej triede neexistuje. V procese spolupráce sa však žiak stáva zároveň súčasťou sociálneho života svojich vrstovníkov, pričom môžu pracovať v spoločnej, výkonovo heterogénnej sociálnej skupine.

Pri kooperatívnom vyučovaní sa pracuje v malých skupinách, kde sa každý člen môže individuálne podieľať na jasne určených úlohách. Takýto vyučovací proces od žiakov na jednej strane požaduje určité sociálne spôsobilosti, na druhej strane ich sociálne spôsobilosti ďalej rozvíja.

Na príklade vyučovacej hodiny s využitím kooperatívneho myslenia v inkluzívnom prostredí triedy je možné sledovať rozvíjanie sociálnych zručností a osobnostných kvalít žiakov prostredníctvom rozvíjania kompetencií.

Ide predovšetkým o **kompetencie k celoživotnému učeniu sa**⁴⁰ – v procese kooperatívneho učenia sa a vyučovania žiaci dokážu reflektovať proces vlastného učenia sa a myslenia pri získavaní a spracovávaní nových poznatkov a informácií, uplatňujú rôzne stratégie učenia sa. V inkluzívnom prostredí, ktorého základ je rozvoj kritického myslenia, dokážu kriticky zhodnotiť informácie a ich zdroj, tvorivo ich spracovať a prakticky využívať.

V rámci **sociálne komunikačných kompetencií** sa naučia tvorivo využívať všetky dostupné formy komunikácie pri spracovávaní a vyjadrovaní informácií rôzneho typu, získajú adekvátny ústny a písomný prejav situácii a účelu komunikácie. Získaná **kompetencia (spôsobilosť) riešiť problémy**, ktorá sa uplatňuje pri ich riešení, umožní žiakom využívať vhodné metódy založené na analyticko-kritickom a tvorivom myslení. Žiaci si pri riešení problémov otvorení získavaniu a využívaniu rôznych, aj inovatívnych postupov, formulujú argumenty a dôkazy na obhájenie svojich výsledkov. Pri jednotlivých riešeniach dokážu identifikovať ich klady i zápory a uvedomujú si aj potrebu zvažovať úroveň ich rizika. Majú

⁴⁰ Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. [online].

predpoklady na konštruktívne a kooperatívne riešenie konfliktov. V rámci **občianskych kompetencií** si žiaci uvedomujú svoje práva v kontexte so zodpovedným prístupom k svojim povinnostiam, prispieva k naplneniu práv iných. Inkluzívne prostredie prispieva k ich je otvorenosti kultúrnej a etnickej rôznorodosti. Kooperatívne učenie sa a vyučovanie je najefektívnejšia metóda rozvoja **sociálnych a personálnych kompetencií**. Žiaci si osvoja predovšetkým si základné postupy efektívnej spolupráce v skupine – uvedomujú si svoju zodpovednosť v tíme, kde dokážu tvorivo prispievať k dosahovaniu spoločných cieľov, dokážu odhadnúť a korigovať dôsledky vlastného správania a konania a uplatňovať sociálne prospešné zmeny v medzosobných vzťahoch.

Pre budúci pracovný život získajú **kompetencie smerujúce k iniciatívnosti a podnikavosti**, dokážu inovovať zaužívané postupy pri riešení úloh, plánovať a riadiť nové projekty so zámerom dosiahnuť ciele, a to nielen v rámci práce, ale aj v každodennom živote,

Ak si má človek vytvoriť pozitívny sebaobraz a identitu plnohodnotného člena spoločnosti, je dôležité, aby jedinci, ktorí sa z akéhokoľvek dôvodu od väčšiny populácie odlišujú, neboli izolovaní, ale naopak začlenení do všetkých bežných inštitúcií spoločnosti – rodiny, školy, práce a pod. Škola poskytuje prirodzený priestor na nácvik sociálnych zručností a správania. Deti bez špeciálnych potrieb sú vedené k tomu, aby sa naučili komunikovať a pracovať so spolužiakmi, ktorí majú špeciálne potreby. Učia sa neignorovať ich potreby, nemyslieť v rovine „my a oni“. Sú vedené k porozumeniu a tolerancii, ku vnímaniu hodnoty rozdielov. Na druhej strane deti s vývojovými poruchami potrebujú porozumieť tomu, ako sa majú správať v skupine.

ZÁVER

Ak škola zistí, že sa žiaci so špeciálnymi potrebami cítia na vyučovaní a v sociálnej skupine dobre, spravidla môže konštatovať skutočnosť, že sú v škole spokojné aj ostatné deti. Neexistuje žiadny vedecký dôkaz, že vyučovanie žiakov v homogénnych skupinách či oddelených školách by bolo pre nich zásadne výhodnejšie. Od spolužiakov sa veľmi učiť nemôžu - ako sa môžete naučiť rozprávať v triede, kde majú všetci problémy s hovorením? Ako sa môžete naučiť sociálnemu správaniu, keď všetci žiaci trpia autizmom? V bežnom živote sa učíme v heterogénnych skupinách, iniciatívnejší jedinec učí menej vzdelaného alebo menej skúseného. Aktivita a pokroky žiakov vždy závisia od spôsobu vyučovania. V tomto kontexte sa kooperatívne vyučovanie a učenie sa javí ako najefektívnejšie.

„Inkluzívne školy si musia uvedomiť a reagovať na rôznorodé potreby svojich študentov, zachytávať rôzne štýly a formy učenia a zabezpečiť kvalitné vzdelávanie pre všetkých prostredníctvom primeraného kurikula, organizačných opatrení, stratégií výučby, využívania zdrojov a partnerstiev s miestnymi komunitami. Tam by mala byť kontinualita pomoci a služieb, aby zodpovedali špeciálnym potrebám vyskytujúcim sa v každej škole.“⁴¹

Táto skutočnosť núti učiteľa brať do úvahy osobnosť samotného žiaka, jeho súčasnú situáciu a perspektívu jeho budúceho štúdia. Tým sa obracia zažitý stereotyp, že škola je hlavne o učení a učive. Škola je totiž hlavne o žiakoch a učiteľoch, ktorí žiakom sprostredkujú okolitý svet v zmysluplných súvislostiach, učia ho orientovať sa v ňom a spolupracovať (kooperovať) na riešení problémov.⁴²

V súčasnej škole je preto potrebné klásť stále väčší dôraz na schopnosti kooperácie. Aj zamestnávateľia hovoria o nízkej úrovni kooperatívnych zručností absolventov škôl, čo svedčí o skutočnosti, že školy majú v uplatňovaní kooperatívnych foriem výučby značné rezervy.

⁴¹ *The Salamanca Statement and Framework for Action*, str.11 – 12. Paris: UNESCO, 1994. Dostupné na http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

⁴² STRAKOVÁ, J. a kol. 2008. *Otvíraní školy všem dětem*.

Úlohou učiteľa je poskytnúť žiakovi také edukačné prostredie, v ktorom nájde optimálne podmienky pre svoj rozvoj. Pretože takýchto žiakov má celú triedu – každý je iný, s iným spektrom schopností a potrieb – musí postaviť svoje prípravy a použiť úplne iné metódy, ako keď pripravuje úlohy pre homogénnu skupinu. To je možné len vtedy, ako zmenou pedagogickej praxe zohľadnení potreby svojich žiakov.⁴³ Kooperatívne vyučovanie kladie tiež osobitné požiadavky na riadiacu činnosť učiteľa. Pre jednotlivé skupiny musí pripraviť vhodné úlohy, stanoviť ciele. Je tak organizátorom, poradcom a usmerňovateľom samostatnej práce skupín žiakov.

Pre objektivitu je potrebné poznamenať, že kooperatívne vyučovanie má v sebe i niektoré úskalia a nebezpečenstvá, ktoré môžu negatívne ovplyvniť výsledný efekt vyučovania. Sú to najmä: možnosť anonymity, skrývanie výkonu slabého žiaka, neekonomické využívanie vyučovacieho času. To, či sa tieto nedostatky objavia, v značnej miere závisí od organizačnej práce učiteľa. Dúfame, tento učebný zdroj spoločne s absolvovaním programu bude dostatočne inšpirujúcim východiskom pre ďalšie rozvíjanie kompetencií učiteľov v oblasti kooperatívneho učenia sa a vyučovania.

⁴³ HOUŠKA, T. 2007. *Zavádíme inkluzivní vzdělávání.*

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Knihy:

1. ANDERSON, L.W. –KRATHWOHL, D.R. 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Abridged edition. New York: Longman. ISBN 0-8013-1903-X
2. BRAT, R. 2011. *Škola za rohom*. 1. vydanie. Bratislava: Mladé letá, 2011. 73 s. ISBN 978-80-10-02041-6.
3. DRÁL, P. a kol. 2011. *Vzdelávanie detí na Slovensku. Príklady dobrej praxe*. 1. vydanie. Bratislava: CVEK a Nadácia Milana Šimečku, 2011. 130 s. ISBN 978-80-89008-37-7.
4. HOUŠKA, T. 2007. *Zavádíme inkluzivní vzdělávání*. Praha: Osmileté gymnázium Bud'ánka o.p.s, česká pedagogická komora, 2007.
5. KASÍKOVÁ, Hana. 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997.
6. KOVALIKOVÁ, S. 1996. *Tematické integrované vyučovanie: Model*. Bratislava: FABER, 1996. ISBN 80-968103-7-1
7. LEBEER, J. a kol. 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*, Praha: Portál 2006.
8. LUŽINSKÁ, K. 2013. *Kooperatívne vyučovanie na I.stupni ZŠ*. Bratislava: MPC, 2013. ISBN 978-80-8052-470-8,
9. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2009. *Formy a metódy výuky*. In: Průcha, J. (ed.): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
10. PETTY, G. 2008. *Moderní vyučování*. 5. Vydanie. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.
11. PETRASOVÁ, A. 2009. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Prešov: Rokus. 2009. 2. vydanie. 136 s.
12. PIAGET, J. 1999. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál 1999.
13. STRAKOVÁ, J. a kol. 2008. *Otvíraní školy všem dětem*. O.S.AISIS, 2008, str. 35
14. TOMENGOVÁ, A. 2012. *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy*. 1. Vydanie. Bratislava: MPC, 2012. 65 s. ISBN 978-80-8052-421-0
15. TUREK, I. 1997. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: MPC 1997.

16. VÁGNEROVÁ, M.: *Kognitívni a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha, Karolinum 2001.
17. VYGOTSKIJ, L.S. 1976. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN, 1976.
18. WALSH, K.B. a kol. 2002. *Krok za krokom. Alternatívna metodická príručka pre 1. stupeň ZŠ*. Žiar nad Hronom: Nadácia Škola dokorán, 2002. 3. vydanie. 104 s. ISBN 80-89103-00-6
19. ZELINA, M: 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris: 2011. 3. doplnené vydanie. 241 s. ISBN: 978-8089-25660-0.

Časopisy a zborníky:

1. LEONHARD, A.-LECHTA, V. a kol. 2006. *Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum versus jej realizácia*. In. Efeta, 2006, roč. XVII, č.2 ISSN 1335-1397

Elektronické zdroje:

1. BIGGS, J. *Teaching for Quality Learning at University: what student does*. [online]. Open University Press, 2-nd edition. 290 p. [cit. 2015-01-05]. Dostupné na: <www.openup.co.uk. > ISBN 0 335 21168 2.
2. Co je inkluzivní vzdělávání. [online]. [cit. 2015-01-05]. Dostupné na internete: <<http://www.inkluzie.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani>.>
3. O inkluzi. [online]. [cit. 2015-01-05]. Dostupné na internete: <http://www.rytmus.org/rytmus/index.php?p=o_inkluzi&site=default>
4. DRAVECKÝ, J. 2012. *Teória a prax primárneho a sekundárneho vyučovania. Študijné texty*. [online]. Ružomberok. Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta. 108 s. [cit. 2015-01-05]. Dostupné na internete: [online]. <http://jan.dravecky.org/data/teoria_prax_prim_a_sek_vzdelavania.pdf>
5. PETRASOVÁ, A. a kol. 2012. *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov*. [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 1. Vydanie. [cit. 2015-05-01]. Dostupné na internete: <http://web.eduk.sk/stahovanie/analiza_VP.pdf> ISBN 987-80-80-52-477-7.
6. PETRASOVÁ, A., MASLOVÁ, M., HUBOVÁ, M. 2010.: *Model profesijných štandardov multikultúrnej výchovy pre učiteľov ZŠ*. [online]. 1. vydanie. OZ Orava

pre demokraciu vo vzdelávaní. Bratislava 2010. 32 s. [cit. 2015-05-01]. Dostupné na internete: <http://www.zdruzenieorava.sk/projekty/index_sk>

7. Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. [online]. [cit. 2015-05-01]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/isced2_spu_uprava.pdf>
8. *The Salamanca Statement and Framework for Action*, 1994. [online]. str.11 – 12. Paris: UNESCO, 1994. [cit. 2015-05-01]. Dostupné na internete: <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF>
9. Združenie Orava pre demokraciu vo vzdeávaní. [online]. [cit. 2015-05-01]. Dostupné na internete: <www.zdruzenieorava.sk. >

Zdroje obrázkov

1. Obrázok 1 [online]. [cit. 2015-05-01]. Dostupné na internete: <<http://www.bonella.cz/public/userfiles/obrazky-clanky/vzdelani-ditete/sikana-na-skolach-1.jpg>>
2. Obrázok 2 [online]. [cit. 2015-05-01]. Dostupné na internete: <http://t1.aimg.sk/inzercie/ba_orig_3281783685_mobily-ostatne-mobily-predam-tri-mobily.jpg?t=L2ZpdC1pbi8xMDI0eDc2OA%3D%3D&h=c5tZwXGVbuFde_Y3fui5bg&e=2145916800>
3. Obrázok 3 [online]. [cit. 2015-05-01]. Dostupné na internete: <https://www.zmrzlina-misa.cz/mediadata/retroskola/1-kolo/fullsize_11870_fIJadEV_nas-super-skolnik.jpg>
4. Obrázok 4 [online]. [cit. 2015-05-01]. Dostupné na internete: <<http://img.topky.sk/140871.jpg>>

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha 1..... Teoretické a legislatívne východiská inkluzívneho vzdelávania

Príloha 2..... Informácie o vývoji inkluzívneho vzdelávania

Príloha 3..... Záznamové hárky na overovanie kvality činnosti učiteľa pri uplatňovaní multikultúrnej výchovy v praxi.

Príloha 4..... Formulár prípravy na vyučovaciu hodinu v inkluzívnom prostredí triedy

Príloha 5..... Tabuľka predpovedí k metóde štruktúrovaného čítania

Príloha 1

Prehľad kľúčových dohovorov, podporujúcich právo detí na inkluzívne vzdelávanie:

- *Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím (2006)
- *Medzinárodný dohovor o ochrane práv všetkých migrujúcich pracovníkov a členov ich rodín (1990)
- *Dohovor OSN o právach dieťaťa (1989)
- *Dohovor OSN o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien (1979)
- *Medzinárodný pakt o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach (1966)
- *Medzinárodného dohovoru o odstránení všetkých foriem rasovej diskriminácie (1965)
- *Dohovor UNESCO proti diskriminácii vo vzdelaní (1960)

Ďalšie dohody nie sú právne záväzné, ale sú považované za morálny záväzok a poskytujú praktické riešenia:

- * Štandardné pravidlá OSN pre vyrovnávanie príležitostí pre osoby so zdravotným postihnutím (1993)
- * Vyhlásenie UNESCO zo Salamanky a rámec pre rozvoj špeciálneho vzdelávania (1994)

Príloha 2

Súčasnosť inkluzívneho vzdelávania v Európe

Stav inkluzívneho vzdelávania zaznamenáva veľké rozdiely v celej Európe. Dokonca v krajinách, kde existuje príslušná legislatíva /v Taliansku a v Nórsku už 25 rokov, v Spojenom kráľovstve a v Španielsku 10 rokov/, pretrváva stále hlboký rozdiel medzi očakávanou a skutočnou praxou. Proces inklúzie nie je nikde jednoduchý. Napríklad v Taliansku špeciálne školy i pobytové ústavy pre postihnutých jednoducho zrušili, čo neznamená, že sú všetci integrovaní a že sa s nimi pracuje. V krajinách, kde inkluzívna edukácia ešte takmer neexistuje, s výnimkou veľmi nadaných žiakov s telesným handicapom /napr. v bývalých východoeurópskych krajinách a v Belgicku/, je to čiastočne z dôvodov rozpočtových /rozpočet na špeciálne potreby ide do špeciálnych škôl, nie na podporu inklúzie/ a čiastočne preto, že chýbajú „inkluzívne postoje“ a dostatočné zaškolenie.⁴⁴

Pomerne dobre rozpracované a legislatívne podchytené je inkluzívne vzdelávanie vo Veľkej Británii. Vláda Spojeného kráľovstva sleduje implementáciu kľúčových dohovorov, na realizáciu zmlúv dohliadajú príslušné orgány. Napriek tomu v roku 2008 Výbor pre práva dieťaťa skúmal dodržiavanie Dohovoru OSN o právach dieťaťa a vydal pripomienky a odporúčania týkajúce sa vzdelávania (CRC / C / GBR / CO / 4, body 66 a 67). Výbor s uspokojením konštatoval početné snahy zmluvného štátu v oblasti vzdelávania, so snahou zaručenia cieľov stanovených v dohovore. Bol však znepokojený pretrvávaním rozdielov v školskej úspešnosti detí, ktoré žijú so svojimi rodičmi v ekonomických ťažkostiach. Niekoľko skupín detí malo problémy so zápisom do školy, alebo pokračovaním vo vzdelávaní - v bežných školách alebo alternatívnych vzdelávacích zariadeniach a nemohli plne využívať svoje právo na vzdelanie. Išlo najmä o deti so zdravotným postihnutím, deti kočovníkov, rómske deti, deti azylantov a školu nenavštevujúcich z rôznych dôvodov (choroba, rodinné povinnosti atď), i deti maloletých matiek. Problematika segregácie sa týkala hlavne Severného Írska. Výbor bol znepokojený aj tým, že značné rozdiely, pokiaľ ide o výkonnosť školy a zotrvaní v štúdiu naďalej existovala medzi žiakmi patriacimi k etnickej, náboženskej alebo národnostnej menšine, najmä Rómov, írskych kočovníkov, a ďalších študentov, a to napriek úsiliu štátu pri riešení sociálnych a ekonomických nerovností, ktoré existujú v oblasti vzdelávania. Výbor odporúčal, aby zmluvný štát prijal všetky primerané opatrenia na zníženie rozdielov, pokiaľ ide

⁴⁴ Lebeer, J.: Inkluzívne a kognitívne vzdelávanie v európskej perspektíve, Anotácia k prednáške, zo dňa 30.10.2005 na medzinárodnej konferencii Inkluzívna a kognitívna výchova a vzdelávanie, Univerzita Karlova v Prahe, Pedagogická fakulta, Katedra školskej a pedagogickej psychológie, Clues to inclusive and cognitive education.

o výsledky v škole medzi žiakmi britskej národnosti a žiakmi, ktorí patria k etnickej, náboženskej alebo národnostnej menšine v oblasti vzdelávania okrem iného tým, že zabezpečí náležité poskytovanie angličtiny - jazykové kurzy pre tých študentov, ktorí nemajú dostatočné jazykové znalosti. Ďalej odporúča **vyhnúť sa nepomerne vysokému zastúpeniu príslušníkov menšín v triedach pre deti s poruchami učenia**, či vypracovať ďalšie štúdie o korelácii školskej neúspešnosti a sociálneho prostredia zameranej na zníženie miery predčasného ukončovania školy. Implementácia príslušných zmlúv a opatrení vo Veľkej Británii bude čoskoro opäť preskúmané týmito výbormi.

Podľa našich zistení /informácie získané od žiakov z rómskych komunít, ktorí navštevovali školy počas pobytu vo Veľkej Británii a Belgicku/, po príchode do škôl sa o nich okamžite starali zohraté tímy učiteľov, sociálnych pracovníkov /i zo Slovenska/, asistentov a rôznych odborníkov, ktorých prvoradým cieľom bolo zabezpečiť komunikáciu s rodinou žiaka a pravidelnú dochádzku. Pedagogickou diagnostikou a analýzou kultúrneho a rodinného prostredia hľadali podporné prostriedky a vhodné pedagogické stratégie na možnosti vzdelávania, predovšetkým na osvojenie jazyka⁴⁵.

Medzinárodné organizácie zaoberajúce sa inkluzívnym vzdelávaním

- Centrum pre štúdium na inkluzívne vzdelávanie (CSie) /www.csie.org.uk/

Nezávislé centrum so sídlom v Bristole /Veľká Británia/ bolo zriadené v roku 1982 s cieľom aktívne podporovať inkluzívne vzdelávanie ako ľudské právo každého dieťaťa. Centrum je financované z darov od charitatívnych fondov a nadácií, príjmami z predaja publikácií a malých grantov pre výskumné alebo iné projekty. Práca centra je zameraná na prekonanie prekážok v učení a zapojenie všetkých detí a mladých ľudí. Aktivity zahŕňajú lobovanie a kampane, výskum, vzdelávanie, poradenstvo a šírenie informácií. Centrum vydalo množstvo publikácií, okrem iných Ukazovateľ inklúzie - Rozvoj učenia a zapojenia v školách /autori Tony Booth a Mel Ainscow/. Publikáciu v Českej republike vydalo Občianske združenie Rytmus, ktoré je partnerom CSie v Českej republike⁴⁶ a zriadilo stránku venovanú inkluzívnemu vzdelávaniu.⁴⁷

- **Inclusion Europe** /www.inclusion-europe.org/

⁴⁵ Dostupné na <http://www.csie.org.uk/inclusion/human-rights.shtml>

⁴⁶ http://www.rytmus.org/rytmus/index.php?p=o_inkluzi&site=default

⁴⁷ <http://www.inkluzie.cz/>

Inclusion Europe je nezisková organizácia založená v roku 1988 a registrovaná v Belgicku. Organizácia združuje viac ako 60 spoločností pre ľudí s mentálnym postihnutím a ich rodiny z celého sveta.. Na stránke funguje on-line informačný servis pre členov a priateľov celého inkluzívneho hnutia aktualizovaný niekoľkokrát týždenne, spojenie funguje aj prostredníctvom najmodernejších sociálnych sietí.⁴⁸ Slovenskú republiku zastupuje organizácia Združenie na pomoc ľuďom s mentálnym postihnutím v Slovenskej republike⁴⁹

- **Sieť INCLUES /www.inclues.org/**

Vznikla v roku 2003 v rámci projektu Spolupráca európskych krajín podporovaná Európskou komisiou v programe Comenius „Clues to inclusive and cognitive education“ /Návody k posilneniu inkluzívneho a kognitívneho vyučovania na školách/ s cieľom vytvorenia siete pedagogických profesionálov a rodičov, ktorí pracujú na realizácii *inkluzívnej a kognitívnej výchovy a vzdelávania*. Koordinátorom siete je profesor Jo Lebeer z Lekárskej fakulty Univerzity v Antverpách /Belgicko/.⁵⁰ Projekt trval do septembra 2006. Webová stránka siete <http://inclues.org/> uvádza v súčasnosti 9 členov /Belgicko, Nórsko, Veľká Británia, Španielsko, Taliansko, Maďarsko, Česká republika, Rumunsko a Litva/. Z partnerov a spolupracujúcich organizácií za Českú republiku je uvedený kontakt na Doc. PhDr. Věru Pokornú z Katedry psychológie Pedagogickej fakulty Karlovej univerzity v Prahe, ktorá patrila medzi hlavných organizátorov medzinárodnej konferencie Inkluzívna a kognitívna výchova a vzdelávanie v Prahe /2005/.

Inkluzívne vzdelávanie v Českej republike /ako kultúrne najbližšej krajine/

Napriek uskutočneným kurikulárnym reformám v oboch krajinách si české a slovenské školstvo dodnes tradične zakladajú na vysokom podiele základnej gramotnosti a štrukturovaní žiakov so špeciálnymi potrebami. Žiakom s akýmkoľvek handicapom /vrátane rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia/ sú takmer vždy pridelené špeciálne podmienky, špeciálny program, špeciálni učitelia. Po otvorení hraníc v 90. rokoch mnohí z radov odbornej verejnosti, ktorí navštívili školy v USA s údivom zistovali, že deti s rôznymi handicapmi /jazykovými, sociálnymi, fyzickými, mentálnymi/ sú vzdelávané v „hlavnom prúde.“ Do procesu zavádzania inklúzie sa v ČR aktívne zapojili hlavne odborné i ľudskoprávové mimovládne organizácie /Česká pedagogická komora, Liga pre ľudská práva, Amnesty Internacional, Člověk v tísni ČR.../

- **Vzdelávanie cudzincov**

⁴⁸ <http://www.inclusion-europe.org/main.php?lang=CZ&level=1&s=394&mode=section>

⁴⁹ <http://www.zpmpvsvr.sk/>

⁵⁰ <http://www.inkluzie.cz/clanek-41/zajimava-osobnost-jo-lebeer>

Inkluzívne vzdelávanie v Českej republike ako začali ako prvé realizovať školy vzdelávajúce cudzincov. Informačný portál Občianskeho združenia META /Združenie pre príležitosti mladých migrantov/⁵¹ www.inkluzivniskola.cz je zameraný na vzdelávanie žiakov – cudzincov do českého vzdelávacieho systému. Obsahuje množstvo didaktických materiálov i legislatívne postupy pre zaraďovanie a vzdelávanie cudzincov do českých škôl.

▪ **Projekt Inkluzívna škola**

V rokoch 2006 – 2008 realizovala Česká pedagogická komora projekt Inkluzívna škola zameraný na pomoc školám v zavádzaní inkluzívnej výuky /podporený programom JPD 3 Európskeho sociálneho fondu/. Na portáli www.mojeskola.net sú umiestnené podmienky pre získanie certifikátu Inkluzívni škola Českou pedagogickou komorou, štandardy⁵² a Metodika inkluzívnej školy zameranej hlavne na prácu s nadanými žiakmi⁵³. Stránka obsahuje rôzne podporné materiály /autoevaluačný dotazník, individuálny plán práce žiaka a pod./ Školy, ktoré splnia štandardy, získajú certifikát Inkluzívna škola, majú právo používať certifikačné logo vo všetkých materiáloch, na webe a pod. a sú uvedené v databáze certifikovaných škôl.

▪ **Projekt Férová škola**

Aj Liga lidských prav presadzuje v českom školstve princípy inkluzívneho vzdelávania. Podporuje a oceňuje školy, ktoré vytvárajú spravodlivé prostredie pre všetky deti a snaží sa využiť potenciál každého jedinca. Na portále www.ferovaskola.cz sú uvedené podmienky pre udelenie certifikátu Férová škola⁵⁴ i množstvo metodických materiálov k inkluzívnemu vzdelávaniu. Projekt realizovaný v spolupráci s Ministerstvom školstva ČR vyšiel z iniciatívy bývalého ministra školstva Ondřeje Lišky s cieľom predchádzať segregácii v školstve cestou podpory a oceňovania kvalitnej práce so sociálne a zdravotne znevýhodnenými žiakmi. V priebehu rokov 2009 – 2010 bolo v ČR certifikovaných 10 škôl, z toho 3 v meste Břeclav⁵⁵. Certifikát je platný dva roky, okrem možnosti používania loga Férová škola vo všetkých materiáloch dostáva certifikovaná škola erudovanú pomoc od odborníkov /v oblasti tvorby individuálnych programov a didaktických postupov/. Škola tak upevňuje svoju prestíž v „boji o žiaka“.

⁵¹ Dostupné na <http://www.inkluzivniskola.cz>

⁵² Dostupné na <http://www.mojeskola.net/ziskejte-certifikat-inkluzivni-skoly>

⁵³ Houška, T.: Inkluzivní škola. 1. Zavádíme inkluzivní vzdělávání. Osmileté gymnázium Budánka o.p.s., Česká pedagogická komora: Praha 2007. Dostupné na http://mojeskola.net/files2/inkluzivni_skola_2007web.pdf

⁵⁴ Dostupné na <http://ferovaskola.cz/ke-stazeni.html>

⁵⁵ Dostupné na <http://www.skolainak.sk/>

- Program Varianty /Člověk v tísní/

Organizácia Člověk v tísní ČR realizuje vzdelávací program Varianty, zameraný na podporu interkultúrneho a globálneho rozvojového vzdelávania⁵⁶ <http://www.varianty.cz/>. Vyдалa príručku Krok za krokom k inkluzii /Praha, 2010/⁵⁷ a realizovala niekoľko analýz zameraných na podporu pro – inkluzívneho vzdelávania /napr. Analýza individuálneho prístupu pedagógov k žiakom se špeciálnymi vzdelávacími potrebami, 2009⁵⁸ [on-line] Člověk v tísní, o.p.s. pro MŠMT, 2009. Program Varianty v súčasnosti úzko spolupracuje so štyrmi desiatkami partnerských škôl. Na poli interkultúrneho vzdelávania program usiluje predovšetkým o integráciu detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami do hlavného vzdelávacieho prúdu. V rámci projektu Podťe do školy! (2009 - 2011) poskytujú pracovníci programu partnerským školám podporu pri vzdelávaní detí so sociálnym a kultúrnym znevýhodnením. Projekt s názvom Kvalitatívna analýza testu SON-R (marec - december 2010) sa venuje podrobnej analýze jedného z testov, ktorý majú v súčasnosti ako diagnostický nástroj k dispozícii pracovníci pedagogicko-psychologických poradní v SR. Projekt MKV inak (apríl - december 2010) bol zameraný na tvorbu tzv blended learningového kurzu multikultúrnej výchovy pre študentov pedagogických fakúlt. Oblasť globálneho a rozvojového vzdelávania potom prepája projekt Rešpekt neboli (2010 - 2013) venovaný problematike ľudských práv. Jedným z jeho plánovaných výstupov je o unikátny multimediálny výukový materiál určený ako základným, tak aj stredným školám⁵⁹.

Výsledkom uvedených procesov a snažení /hlavne tretieho sektora/ bolo zrušenie Zvláštných škôl a ich nahradenie základnými školami praktickými. Na Ministerstve školství, mládeže a tělovýchovy vznikol Odbor rovnakých příležitostí. Najväčším krokom k inklúzii v školstve bolo prijatie Národného akčného plánu inkluzívneho vzdelávania /NAPIV/ ⁶⁰ v roku 2010. Základným cieľom dokumentu je zvýšiť mieru inkluzívneho poňatia vzdelávania v českom vzdelávacom systéme. Konečným cieľom je pôsobiť preventívne proti sociálnej exklúzii jednotlivcov i celých sociálnych skupín a prispieť k úspešnej integrácii jedincov s postihnutím alebo znevýhodnením do spoločenských, politických a ekonomických

⁵⁶ Dostupné na <http://www.varianty.cz/>

⁵⁷ Habart, T. a Varianty /kol./: Krok za krokom k inkluzii. Člověk v tísní, o.p.s.: Praha, 2010. Dostupné na http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_84.pdf

⁵⁸ *Analýza individuálneho prístupu pedagógov k žiakom se špeciálnymi vzdelávacími potrebami* [on-line] Člověk v tísní, o.p.s. pro MŠMT, 2009. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/jake-jsou-vzdelanostni-sance-deti-ze-socialne-znevychodnujiciho>> ,

⁵⁹ Dostupné na <http://www.clovekvtisni.cz/index2.php?id=320>

⁶⁰ Národní akční plán inkluzivního vzdělávání <http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodn-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>

aktivít občianskej spoločnosti. Úlohy a opatrenia Národného akčného plánu inkluzívneho vzdelávania svojimi vplyvmi prekračujú rámec školstva ako takého a sú významným príspevkom k rozvoju ľudských zdrojov v Českej republike. Inkluzívny charakter českého školstva ovplyvní vzdelávacie podmienky nielen v prípade žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, ale týka sa všetkých jeho účastníkov. Akčný plán presne definuje pojem inkluzívne vzdelávanie, uvádza plán jednotlivých aktivít v časovom horizonte, ich koordináciu, ukazovatele splnenia a legislatívne opatrenia. Plán je rozpracovaný zvlášť pre jednotlivé úrovne vzdelávania /predškolské, primárne, sekundárne, terciálne a prípravu a ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov. Ďalej je rozpracovaný pre diagnostiku, poradenstvo, koordináciu aktivít na lokálnej úrovni, analytické a výskumné aktivity, šandarizáciu, metodickú podporu a evaluáciu.

Príloha 3

Zdroj: PETRASOVÁ, A., MASLOVÁ, M., HUBOVÁ, M. 2010.: *Model profesijných štandardov multikultúrnej výchovy pre učiteľov ZŠ*. [online]. 1. vydanie. OZ Orava pre demokraciu vo vzdelávaní. Bratislava 2010. 32 s. [cit. 2015-05-01]. Str.17-24. Dostupné na internete: <http://www.zdruzenieorava.sk/projekty/index_sk>

I. Záznamový hárok na pozorovanie (povinná časť)

Pokyny: „Záznamový hárok“ obsahuje päť štandardov: A, B, C, D a E. V každom štandarde sú číslami označené príslušné indikátory kvality (napr. A1, A2 a pod.), ktoré sa majú sledovať, analyzovať a hodnotiť. Za indikátormi kvality nasleduje niekoľko príkladov, ktoré ich definujú a mali by sa zobrať do úvahy pri posudzovaní štandardov. Nemusia sa však posudzovať presne tieto príklady, môžu sa aj podobné.

Kľúč na posudzovanie:

Výsledné hodnotenie vychádza z päťstupňovej hodnotiacej škály úrovne zisteného stavu, slovného a číselného vyjadrenia úrovne hodnotenia. Každý indikátor kvality sa posudzuje nasledujúcou stupnicou:

+2: veľmi dobre; výrazná prevaha pozitív, drobné nedostatky.

+1: dobre; prevaha pozitív, menej významné vecné nedostatky.

0: vyhovujúce; pozitíva a negatíva v rovnováhe.

-1: menej vyhovujúce; prevaha negatív, výrazné nedostatky.

-2: nevyhovujúce; výrazná prevaha negatív, zásadné nedostatky.

Pozorovateľ krúžkom označí číselné vyjadrenie úrovne hodnotenia pri každom indikátore kvality.

-2

-1

0

+1

+2

Odporúčania pre pozorovateľa (pozorovateľov):

- Položky v záznamovom hárku nemusíte vyplňať podľa poradia.
- Snažte sa neposudzovať jednotlivé indikátory kvality príliš rýchlo. Posudzuje sa oveľa jednoduchšie, ak máte dosť času na pozorovanie a prehľad o tom, čo sa deje.

Štandard A: Učebné prostredie a atmosféra triedy

Učiteľ uplatňujúci multikultúrnu výchovu v školskej praxi vytvára bezpečné, stimulujúce a inkluzívne učebné prostredie triedy, v ktorom sú žiaci uznávaní ako individuality.

Kontrolný hárok indikátorov kvality

<i>A1 Schopnosť vytvárať v triede podnety na kritické uvažovanie a diskutovanie</i>				
-2	-1	0	+1	+2
Povzbudzuje žiakov k tomu, aby vyjadrovali a dokazovali svoje myšlienky a názory. Poskytuje dostatok príležitostí na bohatú diskusiu, ktorá povzbudzuje k vzájomnej komunikácii a sebaujadreniu. Ponúka možnosti sledovať rozličné názory a formulovať otázky.				
Vytvára príležitosti, vďaka ktorým si žiaci môžu vyskúšať nové nápady, myšlienky a schopnosti. Umožňuje žiakom premýšľať nad vecami, voľne uvažovať. Pomáha žiakom vizualizovať svoje myslenie.				
Vymieňa si so žiakmi názory a ukazuje, ako podložiť svoje myšlienky premyslenými dôvodmi, dôkazmi, či príkladmi.				

Usmerňuje žiakov, aby sa navzájom počúvali a pomocou argumentov reagovali na názory druhých.				
<i>A2 Schopnosť zabezpečiť žiakom bezrizikové prostredie</i>				
-2	-1	0	+1	+2
Vytvára aktívne učebné prostredie pre všetkých žiakov v triede. Podniká kroky na pocitovanie vlastnej hodnoty všetkých žiakov.				

Vie postrehnúť prvky diskriminácie a neznášanlivosti medzi žiakmi a je schopný hľadať účinné riešenia na ich elimináciu.				
Podnecuje interakciu a podporuje pozitívne vzťahy medzi žiakmi, žiakmi a učiteľom v atmosfére dôvery, tolerancie a vzájomného rešpektovania. Podporuje medzikultúrne porozumenie u svojich žiakov.				
Rešpektuje kultúrne tradície a kultúrnu identitu svojich žiakov, podnecuje ich k vzájomnej úcte. Neustále vyhodnocuje kultúrnu rôznorodosť triedy. Vie a je schopný kriticky vnímať a vyhodnocovať kultúrnu výmenu a medzikultúrnu				

komunikáciu.				
<i>A3 Schopnosť využívať a vytvárať materiálne zázemie vyučovania</i>				
-2	-1	0	+1	+2
Používa pomôcky a zariadenia odrážajúce rozmanitosť žiakov v triede a ich rodín. Vnáša do vyučovania materiály z reálneho života žiakov.				
Poskytuje žiakom učebné materiály z iných kultúrnych tradícií. Odmieťa učebné materiály, ktoré by podnecovali akúkoľvek formu diskriminácie a útlaku. Ak sa také na vyučovaní alebo mimo neho vyskytnú, je schopný využiť ich ako negatívny príklad a ponúknuť poučenie z nich.				
Povzbudzuje žiakov, aby na vyučovanie prinášali materiály zo svojho prostredia.				

Štandard B: Plánovanie a projektovanie vyučovania podporujúce medzikultúrne porozumenie žiakov

Učiteľ uplatňujúci multikultúrnú výchovu v školskej praxi plánuje a projektuje svoje vyučovanie tak, aby aktívnym učením a rozvíjaním kritického myslenia podporoval medzikultúrne porozumenie žiakov. Pri plánovaní, projektovaní a realizovaní vyučovacích stratégií a postupov vychádza z čo najširšieho poznania skutočnosti. Prepája obsahovú stránku poznania (nevynímajúc kontroverzné témy) so stratégiami a postupmi (individuálnymi a skupinovými), ktoré umožnia žiakom porozumieť procesom získavania, overovania, obhajovania a využitia tohto poznania pri riešení špecifických i nešpecifických problémov.

Kontrolný hárok indikátorov kvality

<i>B1 Schopnosť aplikovať vyučovacie stratégie aktívneho učenia sa a kritického myslenia</i>				
-2	-1	0	+1	+2
Plánuje a projektuje výchovno-vzdelávací proces v kontexte aktívneho učenia sa a kritického myslenia. Pri plánovaní a projektovaní vyučovania vytvára vhodné učebné situácie, ktoré na seba nadväzujú a tvoria ucelenú, pre žiaka zmysluplnú štruktúru.				
Využíva spätnú väzbu na ďalšie plánovanie a projektovanie vyučovania. Vie reflektovať skutočný proces učenia sa a porovnávať ho s naplánovaným a naprojektovaným procesom. Navrhuje korekcie a zámery v plánovaní a projektovaní ďalšieho procesu učenia sa.				
<i>B2 Schopnosť zapájať do plánovania a projektovania vyučovania žiakov a sociálnych partnerov</i>				

-2	-1	0	+1	+2
Využíva rôzne zdroje na plánovanie a projektovania učebných aktivít, ktorými sa vyučovanie rozširuje za hranice triedy a podnecuje zvedavosť a trvalé skúmanie.				
Do procesu plánovania a projektovania zapája žiakov s cieľom motivovať a aktívne ich zapájať do učenia				

Do procesu plánovania a projektovania zapája ďalších sociálnych partnerov, predovšetkým z rodín a komunity, s úmyslom čo najlepšie zohľadniť kultúrnu mnohostrannosť.				

Štandard C: Kladenie otázok

Učiteľ uplatňujúci multikultúrnu výchovu v školskej praxi používa premyslené otázky, aby u žiakov podnecoval rozvoj vyšších poznávacích funkcií. Otázkami vedie žiakov k odkrývaniu súvislostí, porozumeniu učiva, dospievaniu k vlastným názorom a zaujatiu vlastných postojov.

Kontrolný hárok indikátorov kvality

<i>C1 Schopnosť zvládnuť stratégiu kladenia otázok a spôsobov ich tvorenia</i>				
-2	-1	0	+1	+2
Používa otvorené otázky rozvíjajúce vyššie poznávacie funkcie. Povzbudzuje žiakov k vyjadrovaniu rozmanitých myšlienok, názorov a postojov (namiesto mienok a reakcií).				
Otázkami navádza žiakov na to, aby robili vlastné úsudky podľa vlastných kritérií alebo noriem z hľadiska presnosti, efektívnosti, hospodárnosti či účelnosti.				
<i>C2 Schopnosť povzbudzovať žiakov ku tvorbe a kladeniu vlastných otázok</i>				
-2	-1	0	+1	+2
Prispieva k zmene interakčného vzorca. Vytvára klímu, v ktorej žiaci formulujú a kladú otvorené otázky vyšších poznávacích funkcií.				

Podnecuje žiakov ku kladeniu otázok medzi sebou navzájom akou aj medzi sebou a učiteľom.				

Štandard D: Hodnotenie a riešenie problémov

Učiteľ uplatňujúci multikultúrnu výchovu v školskej praxi používa systematický prístup pre hodnotenie pokroku každého žiaka. Zisťuje, čo spôsobuje problémy a ako je možné ich riešiť.

Kontrolný hárok indikátorov kvality

<i>D1 Schopnosť využívať rôzne spôsoby hodnotenia</i>				
-2	-1	0	+1	+2
Využíva rôzne stratégie hodnotenia, pričom sa vyhýba predsudkom a stereotypom.				
Rešpektuje kultúrnu rôznorodosť žiakov v ich citlivosti na rôzne spôsoby hodnotenia. V hodnotení sa vyhýba akejkoľvek diskriminácii.				
<i>D2 Schopnosť zapájať žiakov do procesu hodnotenia</i>				
-2	-1	0	+1	+2
Povzbudzuje žiakov, aby používali sebahodnotenie a vzájomné hodnotenie.				
Vždy sa stará o to, aby žiaci vedeli dopredu kritériá hodnotenia práce a aby sa zúčastňovali na ich vytváraní.				
<i>D3 Schopnosť vedieť diagnostikovať žiaka</i>				
-2	-1	0	+1	+2
Systematicky zisťuje, identifikuje, charakterizuje a hodnotí úroveň rozvoja žiaka (žiakov), ako výsledku výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. Oznamuje žiakovi stav jeho rozvoja.				
V spolupráci s ďalšími pedagogickými pracovníkmi, rodičmi a odborníkmi plánuje kroky na jeho ďalší rozvoj.				
Oboznamuje sa s kultúrou, históriou a hodnotami jednotlivých žiakov a ich rodín.				
<i>D4 Schopnosť využívať hodnotenie na riešenie problémov</i>				
Podniká kroky na zisťovanie problémov. Zisťuje, čo spôsobuje problémy a ako je možné ich riešiť.				

Štandard E: Profesionálny rast a sebarozvoj

Učiteľ uplatňujúci multikultúrnu výchovu v školskej praxi využíva sebareflexiu a zvyšuje kvalitu svojej práce. Pri tvorbe Školského vzdelávacieho programu zohľadňuje konkrétne potreby, požiadavky, podmienky a hľadiská bezprostrednej sociálnej komunity a kontextov života ľudí v nej.

Kontrolný hárok indikátorov kvality

<i>E1 – Schopnosť profesijného rastu a sebarozvoja ako transkultúrnej osobnosti</i>				
-2	-1	0	+1	+2
<p>Využíva možnosti kontinuálneho vzdelávania v oblasti MKV. Získava a analyzuje nové poznatky z odbornej literatúry a ďalších zdrojov, na školeniach alebo iných príležitostiach doma aj v zahraničí.</p> <p>-----</p> <p>Chápe existenciu multikulturality, jej mnohotvárnú realitu s ňou spojené problémy. Vyhľadáva, analyzuje a interpretuje odlišné pohľady na svet.</p> <hr style="border: 1px solid black;"/> <p>Realizuje akčný výskum zameraný priamo na vylepšovanie, skvalitňovanie, pozitívne ovplyvňovanie pedagogickej praxe, t.j. na okamžité, bezprostredné využitie jeho výsledkov. Vykonáva ho (niekedy v spolupráci s výskumníkmi) priamo vo svojej učiteľskej praxi a je integrálnou súčasťou vyučovacieho procesu. Reaguje na aktuálne potreby pedagogickej praxe, navrhuje ich riešenie, ktoré overuje priamo vo vyučovacom procese. V prípade pozitívneho výsledku sa riešenie stáva súčasťou vyučovacieho procesu.</p>				
<i>E2 – Schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a školou</i>				
-2	-1	0	+1	+2
<p>Vie kriticky myslieť a je vzorom zvedavosti pre svojich žiakov i kolegov. Vystupuje ako reprezentant profesie.</p> <p>-----</p> <p>Efektívne komunikuje so sociálnymi partnermi školy. Vie prezentovať vlastné pedagogické skúsenosti v publikáciách a odborných fórach minimálne v regionálnom meradle.</p> <p>-----</p> <p>Angažuje sa v celospoločenskom diskurze o výchove a vzdelávaní. Vníma výchovu a vzdelávanie ako verejný problém so širšími sociálnymi dôsledkami. Angažuje sa pri eliminovaní prejavov netolerancie, diskriminácie, rasizmu a xenofóbie.</p>				
<i>E3 – Schopnosť spoluvytvárať školský vzdelávací program v kontexte školského prostredia a bezprostrednej sociálnej komunity</i>				
-2	-1	0	+1	+2
<p>Uvedomuje si, že tvorba ŠkVP je náročnou a mimoriadne zodpovednou projektovou činnosťou a že predpokladom jeho kvality a účinnosti je úroveň koncepcnej spoluúčasti všetkých pedagogických pracovníkov školy (prípadne aj sociálnych partnerov).</p>				

Príloha 4

Príprava na vyučovaciu hodinu v inkluzívnom prostredí

Ročník	
Počet žiakov/žiaci so ŠVP	
Vzdelávacia oblasť	
Predmet	
Tematický celok	

Ciele	
Obsah učiva	
Použité metódy/formy práce	
Pomôcky	

Spôsob hodnotenia učiteľom
Slovné – priebežne
Klasifikácia

Činnosť učiteľa/pedagogického asistenta	Činnosť žiakov	Činnosť žiakov so ŠVVP

Príloha 5

Tabuľka predpovedí

Čo myslíte, že sa stane?	Aký máte dôkaz?	Čo sa naozaj stalo?
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Zdroj: PETRASOVÁ, A. 2009. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Prešov: Rokus. 2009. 2. vydanie. 136 s.