



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM

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



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 RÓMSKÝCH KOMUNÍT**

Janka Handzelová - Peter Repiský

INOVÁCIE V EDUKÁCIÍ ŽIAKOV Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKÝCH KOMUNÍT

2013

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

Autori UZ: Mgr. Peter Repiský
PaedDr. Janka Handzelová, PhD.

Kontakt na autorov UZ: SZUŠ Hliník nad Hronom,
peter.repisky@gmail.com
Štátna školská inšpekcia, Bratislava
j.handzelova@gmail.com

Názov: **Inovácie v edukácii žiakov z marginalizovaných
rómskych komúnít**

Rok vytvorenia: 2013

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

Oponentský posudok vypracovali: PaedDr. Erika Novotná, PhD.
Doc. PaedDr. Iveta Šebeňová, PhD.

ISBN 978-80-8052-567-5

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

Text neprešiel štylistickou ani grafickou úpravou.

OBSAH

1. SÚČASNÝ STAV V REALIZÁCIÍ EDUKAČNÝCH STRATÉGIÍ V ŠKOLÁCH SO ŽIAKMI Z MRK	6
1.1 Alternatívne smery vo vzdelávaní žiakov z MRK	7
1.2 Inovatívne edukačné stratégie vo vzdelávaní žiakov MRK	11
1.2.1 Inovatívne metódy stimulujúce výchovu k sociálnej spravodlivosti.....	12
1.2.2 Druhy aktivít využívaných vo výchove a vzdelávaní k sociálnej spravodlivosti.....	15
1.2.2.1 Rozvíjanie jazyka a gramotnosti u detí.....	18
1.2.2.2 Etnografia / ústne podanie	24
1.2.2.3 Spisovatelia v triede	27
1.2.2.4 Využívanie obrázkov v procese tvorivého dialógu	36
1.2.2.5 Ústneho podania, tvorivého dialógu a integrácie tém sociálnej spravodlivosti do učebných osnov	42
1.2.3 Metódy rozvíjajúce tvorivé myslenie, sociálne a komunikačné kompetencie žiakov MRK	55
1.2.4 Metódy rozvíjajúce perceptuálno-motorickú oblasť žiakov MRK.....	58
1.2.5 Využitie didaktických prostriedkov rešpektujúcich špecifické potreby žiakov z MRK	60
2. REFLEXIA VLASTNEJ PEDAGOGICKEJ ČINNOSTI PRI IMPLEMENTÁCIÍ NOVÝCH PEDAGOGICKÝCH STRATÉGIÍ DO EDUKÁCIE ŽIAKOV Z MRK	62
3. SÚČASNÉ DOMÁCE A ZAHRANIČNÉ TRENDY V INKLUZÍVNEJ VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ ŽIAKOV Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNÍT	64
3.1 Charakteristika inkluzívneho vzdelávania.....	64
3.2 Inkluzívne vzdelávanie v Anglicku.....	65
3.3 Inkluzívne vzdelávanie v Českej republike	68
3.4 Inkluzívne vzdelávanie na Slovensku	69
3.4.1 Ciele inkluzívneho vzdelávania na Slovensku	70
3.4.2 Výhody inkluzívneho vzdelávania	72
3.4.3 Riziká pri zavádzaní inkluzívneho modelu vzdelávania	74
3.4.4 Príprava prostredia na inklúziu žiakov z MRK	74
3.4.5 Spolupráca s odborníkmi.....	77
4. BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY	79
5. PRÍLOHY	81

ÚVOD

Teoretické východiská vzdelávacieho programu

Vzdelávanie žiakov z marginalizovaných rómskych komunít si vyžaduje od pedagogických zamestnancov základných škôl: a) venovať zvýšenú pozornosť akceptovaniu individuálnych potrieb týchto žiakov a na základe toho aplikovať v procese edukácie primerané metódy, formy rešpektujúce ich potreby, záujmy a b) v súlade s požiadavkami Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1 a ISCED 2 vytvárať atraktívne edukačné prostredie rešpektujúce sociálne, kultúrne a jazykové špecifiká žiaka.

Predpokladané získané spôsobilosti účastníkov:

- vedieť zrealizovať analýzu aktuálnych trendov a efektivity edukačných stratégií u nás a v zahraničí,
- poznať klasifikáciu a charakteristiku edukačných prístupov k žiakom z marginalizovaných rómskych komunít (ďalej MRK),
- byť schopný špecifikovať inovácie v stratégiách edukácie žiakov z MRK vzhľadom k ich potrebám a prostrediu,
- identifikovať a realizovať v projektoch edukácie primerané metódy, formy a prostriedky výučby a výchovy cieľovej skupiny žiakov v aktuálnych podmienkach školy,
- aplikovať nové prístupy do jednotlivých vzdelávacích oblastí v celodennom výchovnom systéme (ďalej CVS) v prostredníctvom prípravy konkrétnych pedagogických situácií,
- projektovať CVS v škole implementáciou metód a foriem špecificky zameraných na žiakov z MRK,
- pripraviť prostredie pre inklúziu žiakov z MRK v škole.

Obsahová štruktúra a časový harmonogram vzdelávacieho programu:

Modul 1

Súčasný stav, analýza realizácie edukačných stratégií v školách so žiakmi z MRK

Témy

Súčasný stav a trendy v realizácii edukačných stratégií v školách so žiakmi z MRK na Slovensku.

Výmena skúseností účastníkov vzdelávania z oblasti výchovy a vzdelávania žiakov z MRK-analýza a reflexia vlastnej pedagogickej praxe.

Výmena skúseností účastníkov vzdelávania z oblasti výchovy a vzdelávania žiakov z MRK-analýza a reflexia vlastnej pedagogickej praxe.

Výstup: Spracovanie osvedčených edukačných stratégií pre žiakov z MRK realizovaných účastníkmi vzdelávania – 2 strany formátu A4

Modul 3

Aplikácia vybraných edukačných stratégií do rôznych oblastí práce so žiakmi z MRK v rámci celodenného výchovného pôsobenia na žiakov v základnej škole

Témy

Možnosti aplikácie nových metód edukácie do jednotlivých vyučovacích predmetov a výchovy mimo vyučovania v celodennom výchovnom systéme.

Možnosti aplikácie nových foriem edukácie do jednotlivých vyučovacích predmetov a vo výchove mimo vyučovania v celodennom výchovnom systéme.

Stratégie tvorby didaktických prostriedkov rešpektujúcich špecifické potreby žiakov z MRK a ich aplikácia do jednotlivých vyučovacích predmetov a výchovy mimo vyučovania.

Reflexia vlastnej pedagogickej činnosti pri implementácii nových pedagogických stratégií do edukácie žiakov z MRK.

Výstup: Spracovanie vybraných dvoch nových metód (foriem) edukácie do vyučovacích predmetov alebo výchovy mimo vyučovania v PowerPointe.

Modul 5

Inklúzia žiakov z marginalizovaných rómskych komunít

Témy

Súčasný domáce a zahraničné trendy v inkluzívnej výchove a vzdelávaní žiakov z marginalizovaných rómskych komunít.

Príprava prostredia triedy na inklúziu žiakov z MRK. Diferencovaná práca v inkluzívnej triede. Prostriedky inkluzívnej výučby. Riziká pri zavádzaní inkluzívneho modelu.

Spolupráca s odborníkmi. Spolupráca s rodinou žiaka z MRK. Plánovanie práce v inkluzívnej triede.

Výstup: Vytvorenie návrhu prostredia triedy pre inklúziu žiakov z MRK – minimálne 2 strany A4

1. SÚČASNÝ STAV V REALIZÁCIÍ EDUKAČNÝCH STRATÉGIÍ V ŠKOLÁCH SO ŽIAKMI Z MRK

Štátny vzdelávací program vymedzil vzdelávacie oblasti, obsahové a výkonové štandardy, ktoré v istom zmysle definujú, čomu všetkému, na akej úrovni a v akých súvislostiach majú školy naučiť svojich žiakov. Školský vzdelávací program dáva škole možnosť zmysluplne zostaviť záväzné učivo tak, aby sa umožnila *personalizácia vzdelávania* s ohľadom na individualitu žiaka, aby sa žiaci motivovali k prevzatiu *zodpovednosti za svoje učenie sa*, aby sa *komplexne rozvíjali všetky domény osobnosti žiaka*, aby sa *modifikovali a redefinovali vzdelávacie ciele* primerane potrebám 21. storočia. V intenciách týchto cieľov majú byť definované i edukačné stratégie, ktoré sú povinným obsahom učebných osnov jednotlivých predmetov. Učitelia žiakov z MRK sú vzhľadom na ich špecifické potreby intenzívnejšie motivovaní k aplikácii inovatívnych edukačných stratégií, ktoré rozvíjajú osobné a sociálne kompetencie žiakov, zvyšujú ich sebavedomie, zvedavosť a záujem, uplatňujú nové prístupy v hodnotení a realizujú sa v podnetnom prostredí akceptujúcim jazyk a kultúru žiakov.

Aplikácia pedagogických inovácií, inovatívnych aktivačných pedagogických stratégií nie je v triedach so žiakmi z MRK novinkou. Obrat k dieťaťu, rešpekt k jedinečnosti, príklon k inkluzívnemu vzdelávaniu a individualizácii procesu vzdelávania boli predmetom reformných snáh a alternatívnych programov, ktoré postupne po roku 1989 prenikali do našich škôl s ponukou inovačných metód a vyučovacích stratégií.

Na Slovensku vznikali alternatívne triedy a školy s programom alebo s aplikáciou prvkov podľa pedagogiky Marie Montessori, waldorfskej pedagogiky, Daltonského plánu a inovačné edukačné programy – Integrované tematické vyučovanie (ITV) teraz rozvinuté ako Vysoko efektívne učenie (HET) inšpirované metodikou vyvinutou v USA a rozvíjanou v našich podmienkach, program s akcentom na prvky regionálnej výchovy - Regionálna škola. Učitelia v snahe prekonať tradičnú školu sa iniciatívne zapájali do vzdelávania organizovaného profesijnými neziskovými organizáciami, ktoré prezentovali uplatňovanie inovačných metód, vyučovacích stratégií, či organizačných foriem napr. kritické myslenie, program „Škola, ktorej to myslí“ (Orava IOWA, v súčasnosti Projekt Orava), Škola dokorán – program Krok za krokom (Step by step), Šťastné deti a ďalšie.

Vplyvom týchto progresívnych zmien sa v prvej polovici 90. rokov začala vo vzdelávaní realizovať vnútorná reforma školy, ktorá sa prejavila:

- zmenami vzťahu medzi učiteľom a žiakom (od direktívneho k demokratickému, pri rešpektovaní osobnosti dieťaťa a jeho individuality)
- vytváraním pozitívnej podporujúcej sociálnej klímy (vzťah sebaobrazu a prospechu je výraznejší, ako vzťah inteligencie a prospechu),
- inováciami učebného obsahu (celostné zmysluplné učenie sa vo vzájomných súvislostiach, prepojenie s reálnym životom, školské kurikulum),
- zmenami metód a stratégií výchovy a vzdelávania (možnosť výberu spôsobu edukácie, prejsť od pasivity k tvorivému a samostatnému riešeniu problémov, rozvíjať vyššie myšlienkové funkcie žiakov, komunikačné zručnosti, podporovať orientáciu na pozitívne ľudské hodnoty),
- vytvorením efektívneho systému ďalšieho vzdelávania učiteľov v zmysle Memoranda celoživotného vzdelávania,
- zmenou riadenia školy s inovačným edukačným programom (jej otvorenie rodičom a širšej verejnosti) (Marušincová a kol. 2001).

1.1 Alternatívne smery vo vzdelávaní žiakov z MRK

Montessoriovská škola

Montessori pedagogika je viac filozofiou života než metódou. Akcentuje slobodu žiaka, jeho prirodzenú aktivitu a záujem o poznávanie. Vytvára priestor pre individuálnu činnosť a rozvoj záujmov žiaka. Prostredníctvom samostatnej práce so špeciálnym didaktickým materiálom žiak objavuje, tvorí, učí sa na vlastných chybách a vlastnou skúsenosťou. Vzťah učiteľov a žiakov je založený na vzájomnej dôvere a úcte. Úlohou učiteľa je pomôcť žiakovi na jeho ceste k samostatnosti a udržať jeho prirodzenú zvedavosť a túžbu po sebazdokonaľovaní. Metóda Marie Montessori inšpirovala rozvoj alternatívnych edukačných programov na celom svete. Môže byť inšpiráciou aj pre vzdelávanie rómskych žiakov z marginalizovaného prostredia a prostriedkom k odstráneniu ich sociálneho handicapu.

Montessori metóda, ktorá rozvíja psychickú rovnováhu dieťaťa, jeho sebaistotu, vedie priamo k rozvoju a posilneniu sebakontroly a sebadisciplíny. Základné črty Montessori metódy:

- Dôraz na rozvoj kognitívnych štruktúr žiaka a sociálny rozvoj.
- Úloha učiteľa je nevtieravá, žiak aktívne participuje na procese učenia.
- Vyučovacie proces je založený na využití životného prostredia a metódach podnecujúcich rozvoj vnútornej sebadisciplíny.
- Individuálna a skupinová výučba sa prispôsobuje každému žiakovi podľa jeho potrieb.
- Vyučovanie sa uskutočňuje v skupinách žiakov rôzneho veku.
- Žiaci sú učiteľom povzbudzovaní ku spolupráci a vzájomnej pomoci.
- Žiaci si vyberajú prácu podľa svojho záujmu a schopností.
- Žiak si vytvára svoj učebný plán podľa vlastného učebného materiálu.
- Žiacka práca je tak dlhá, koľko je potrebné pre jej zvládnutie.
- Žiak si volí vlastné tempo učenia pre usporiadanie a spracovanie získaných informácií.
- Žiak opravuje vlastné chyby prostredníctvom opakovanej práce s materiálom.
- Učenie je posilňované vnútorne prostredníctvom vlastnej potreby opakovania, vnútorného pocitu uspokojenia a úspechom z opakovania činnosti.
- Využíva sa viacmyslový materiál na podporu psychického rozvoja.

Daltonský plán

Pri klasickom vyučovaní má dominantné postavenie v triede učiteľ. Vyučovanie realizované na princípoch daltonského plánu zapája do aktivít najmä žiaka. Daltonský plán je jedným z možných a praxou overených spôsobov vzdelávania rómskych žiakov. Edukačný proces je v daltonskom pláne založený na rovnosti príležitostí. Žiaci majú vytvorený priestor, aby mohli vyniknúť a uspieť, čo ich motivuje k ďalšej práci. Zároveň učiteľ má možnosť individuálne s nimi pracovať v potrebnej miere, pričom nijako nezanedbáva ostatných žiakov triedy. Daltonské bloky sú pre žiakov motivačné, žiaci sa učia prostredníctvom hry, prirodzene a bez akýchkoľvek zábran, či rasových predsudkov vzájomne spolupracujú, motivujú a povzbudzujú sa.

Vzdelávanie podľa daltonského plánu je postavené na troch základných princípoch – *zodpovednej slobode, samostatnosti a spolupráci*. Žiaci nesú primeranú *zodpovednosť* za svoje vzdelávanie. Učiteľ koordinuje toto vzdelávanie, ale dôležitú úlohu preberajú samotní

žiaci a ich aktivita. Bez aktivity neexistuje poznanie, žiaci sa oň musia aktívne pričiniť. Zároveň im je poskytnutá sloboda vo výbere pracovného miesta, partnera pre spoluprácu, spôsobu riešenia úlohy, výbere stratégie, akou chce postupovať a výbere pomôcok, ktoré chce použiť.

Druhým základným prvkom je *samostatnosť*, ku ktorej sú vedení, zadávaním samostatnej práce, dlhodobých daltonských úloh a vedením žiakov k tomu, aby si sami manažovali svoju prácu.

Tretí prvok – *spolupráca* – ku ktorej sú vedení cielene zadávanými úlohami, ktoré vzájomnú spoluprácu podporujú.

Daltonské bloky – jedenkrát v týždni sa v školách uplatňujúcich vzdelávanie podľa daltonského plánu na prvom stupni realizujú tzv. daltonské bloky. Sú to tematické dni, ktoré v sebe zahŕňajú obsah učiva všetkých predmetov. Žiaci riešia povinné aj nepovinné úlohy v súvislosti s danou témou, opakujú si takto osvojené učivo, spolupracujú pri riešení úloh a pod. Pre žiakov je takéto vyučovanie motivujúce, pretože si ho riadia sami, venujú sa zaujímavým témam, každý žiak si nájde svoje uplatnenie v rôznych druhoch činností. A aj keď to z laického pohľadu vyzerá ako hra, urobia v blokoch neskutočné množstvo práce, osvoja si nové poznatky a motivujú sa do ďalšej práce.

Otvorené vyučovanie, otvorená škola

Táto koncepcia mení tradičnú filozofiu školy, jej obsah i metódy. Otvorené vyučovanie je vyučovacia forma, ktorá je z hľadiska vyučovacích cieľov, obsahu a metód určovaná predovšetkým záujmami a schopnosťami žiakov.

Znaky otvoreného vyučovania:

- škola sa prispôsobuje žiakom a nie opačne,
- žiaci si volia vlastné vyučovacie tempo a plány, podporuje sa sebarozvoj žiaka,
- kladie sa dôraz na aktívne a samostatné učenie žiaka,
- žiaci slobodne hovoria o svojich zážitkoch a sami si volia činnosti z určitej ponuky,
- práca na projektoch, projekt je riešenie globálneho problému pomocou heuristických metód,
- učiteľ rešpektuje slobodnú prácu žiakov, využíva sa málo frontálneho výkladu,
- rodičia spolupracujú pri tvorbe týždenných plánov,
- domáce úlohy si žiaci dávajú sami, ale nemusia ich splniť.

Integrované tematické vyučovanie

Integrované tematické vyučovanie (ITV) realizuje medzipredmetové vzťahy a spojenie teoretických činností s praktickými. Môže mať formu integrovaných predmetov, tém, ktoré sa prelínajú v rôznych predmetoch, projektov, či tém spájajúcich poznatky s ich činnosťami (Průcha a kol., 2002, s. 323). ITV je vhodné pre vzdelávanie žiakov z MRK, kladie dôraz na vytvorenie pozitívnej sociálnej klímy, ako nevyhnutnej podmienky pre efektívne učenie. Obsah učiva je spracovaný spôsobom, aby mal pre žiaka z MRK význam i v jeho osobnom živote. Žiakovi poskytuje dostatok času na osvojenie učiva, umožňuje striedanie činností. Model ITV ponúka metódy a postupy, pomocou ktorých sa učivo predkladá spracované do rôznorodých aktivít alebo úloh, z ktorých si žiaci môžu vybrať. Trieda je usporiadaná tak, aby poskytla dostatok podnetov. ITV ponúka a využíva metódy a postupy nácviku sociálnych zručností a práce v skupine, ktoré sú dobrou prípravou na tímovú spoluprácu a uplatnenie žiakov v budúcom pracovnom živote. Model ITV poskytuje žiakom okamžitú spätnú väzbu o zvládnutí učiva.

V rámci ITV môže učiteľ využiť nasledovné edukačné metódy a formy, prostredníctvom ktorých sa uplatňuje individuálny prístup ku každému žiakovi z MRK a využívajú sa aplikačné úlohy podľa preferovaného štýlu učenia sa.

♦ *Participatívne metódy*

Využívajú prirodzené potreby každého človeka komunikovať s inými ľuďmi, a tak sa učiť. Patria sem dialóg a diskusia, situačné či prípadové štúdie, inscenačné metódy, brainstormingové metódy.

♦ *Situačné (prípadové) metódy*

Ich podstata spočíva v riešení problémovej úlohy na základe konfrontácie vedomostí, zručností, názorov a postojov aktérov – žiakov. Očakáva sa, že z ponúknutých riešení vyberú to najdokonalejšie riešenie na základe schopnosti správne sa rozhodnúť.

♦ *Inscenačné metódy (metódy hrania rol)*

Spočívajú v simulácii stanovených situácií, keď sa riešenie realizuje prostredníctvom hrania rol. Žiaci musia pochopiť podstatu inscenácie aj podstatu – charakter jednotlivých postáv. Hranie rol pomáha žiakom vyjadriť vlastné osobné postoje a myšlienky a v prípade slobodnej možnosti výberu či výmeny roly so spolužiakom, dochádza u väčšiny žiakov k identifikovaniu sa s danou rolou.

♦ *Brainstormingové metódy (burza dobrých nápadov)*

V metóde brainstormingu sa dôraz kladie na čo najrýchlejšie zhromaždenie a zapísanie nápadov, námetov, informácií.

♦ *Kognitívne, zážitkové a skúsenostné metódy rozvíjania kompetencií*

Kognitívne metódy – využívanie rozumového spracovania informácií, ktoré sú sprostredkované výkladom inej osoby, prostredníctvom textov, inými médiami. Budujú na prechádzajúcich skúsenostiach a vedomostiach, nábádajú na riešenie problémov, hľadanie súvislostí, analyzovanie...

Zážitkové metódy – vytváranie zážitku, emocionálne prežívanie skutočnej situácie na vlastnej koži. Takýto spôsob učenia vedie často k silným zážitkom a spontánnemu učeniu sa.

Skúsenostné metódy – spájanie emocionálnej investície a vedomé kognitívne spracovávanie diania. Tieto metódy sa veľmi približujú realite – zámerné učenie sa.

Alternatívne triedy autorské (ATA)

Koncepcia ATA je zameraná na humanizáciu školy, kladie dôraz na pochvalu, názornosť, hru, slobodu, rešpektovanie individuálneho tempa a schopností žiakov. Uľahčuje prechod detí z MŠ do ZŠ, formuje a rozvíja základy sebavedomej a tvorivej osobnosti dieťaťa. Cieľom ATA je dosiahnuť, aby deti nemali zo školy strach, aby boli tvorivé, zodpovedné samy za seba, pričom učiteľ by mal rešpektovať individuálne tempo žiaka, jeho temperament, povahové vlastnosti, jeho chyby i nedostatky. Špecifikom koncepcie ATA – vhodnej pre triedy so zvýšeným počtom žiakov z MRK, je pozitívna stimulácia, dôraz sa kladie na rozvoj komunikačných zručností, používajú sa hravé a tvorivé metódy a formy práce, vytvára sa príjemná sociálna klíma, dôraz sa kladie na vytvorenie dôvery medzi učiteľom, žiakom a rodičom. Rodičia sú o práci žiakov informovaní prostredníctvom mesačných správ rodičom, ATA triedy organizujú „otvorené dvere“ pre rodičov, deň sa začína ranným sedením na koberci spojené s podaním si ruky a rozhovorom.

1.2 Inovatívne edukačné stratégie vo vzdelávaní žiakov MRK

Jednou zo základných úloh inovatívnych edukačných stratégií je motivovať žiaka z MRK k väčšiemu záujmu o získanie nových poznatkov a vedomostí, vedú žiakov k aktivite, samostatnosti, rozvoju ich schopností a tvorivosti. Priaznivo pôsobia na zvyšovanie úrovne vnútornej motivácie, podporujú intenzívne prežívanie, myslenie a jednanie, rozvoj

individuálneho potenciálu každého žiaka. Zvyšujú účinnosť vyučovania tým, že menia postoj žiaka k učeniu.

Pri výbere inovatívnych edukačných stratégií by mal učiteľ brať do úvahy, či edukačné stratégie vo výchovno-vzdelávacom procese:

- rešpektujú sociálne a kultúrne podmienky žiakov z MRK,
- akceptujú vzdelávacie potreby konkrétnych jednotlivcov,
- vytvárajú atraktívne edukačné prostredie a tým prispieť k zlepšeniu ich dochádzky žiakov MRK do školy,
- sa podieľajú na zmene postojov majority k minoritám a naopak,
- účinnejšie pôsobia na rómsku minoritu cestou propagácie kladných príkladov rómskych žiakov v oblasti vzdelávania.

1.2.1 Inovatívne metódy stimulujúce výchovu k sociálnej spravodlivosti

Na základe niekoľkoročných skúseností na Slovensku pri práci v lokalitách s vysokým percentom rómskych žiakov na základných školách sme dospeli k presvedčeniu, že výchovno-vzdelávací proces musí odzrkadľovať poznatky a vedomosti žiakov o kultúre a prostredí, z ktorého pochádzajú. Vtedy nadobúda vzdelávanie význam pre žiaka, pretože spája udalosti, ktoré prežíva žiak v rodine a komunite s poznatkami, ktoré si osvojuje v školskom prostredí. V zmysle inklúzie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, teda aj žiakov z marginalizovaných rómskych komunít, sa práve škola má postarať o uspokojenie potrieb žiaka. Zjednodušene povedané, nie žiak sa prispôbuje škole, ale škola vychádza v ústrety žiakovi.

Popisom aktivít, ktoré sa vám prostredníctvom tohto učebného zdroja dostávajú do rúk, sa snažíme odovzdať skúsenosti tvorcov programov realizovaných najmä Nadáciou Škola dokorán v rámci medzinárodných programov pod názvom Výchova a vzdelávanie k sociálnej spravodlivosti (Tankersley a kol., 2003).

Cieľom je pomáhať vytvárať demokratickú spoločnosť. Výchovu a vzdelávanie k demokracii definujeme ako rozvíjanie návykov, schopností, pocitov a pochopenia u detí / žiakov, ktoré využijú ako dospelí občania v pluralitnej demokratickej spoločnosti. Patria medzi ne schopnosti vypočúť si odlišné názory a uvažovať o nich, kriticky myslieť, spolupracovať s ostatnými, vyjadrovať svoju odlišnosť a súčasne uznávať iných ako

rovnocenných. V dôsledku toho sa žiaci naučia odolávať útlaku a diskriminácii a budú sa zaujímať o sociálne otázky. Treba pripomenúť, že ponúkané aktivity sú vhodné pre VŠETKÝCH žiakov triedy či školy, nielen pre úzku, vymedzenú skupinu žiakov, pretože ide o obojstranne obohacujúci proces kultúrnej výmeny, zdieľania názorov a hodnôt.

V záujme dosiahnutia tohto cieľa musíme uvažovať aj o vytvorení demokratického prostredia za hranicami triedy. Zabezpečiť demokratické učenie sa v triede znamená vytvoriť prepojenie medzi triedou a sociálnym životom mimo nej. Niekedy sa príliš zameriavame na vytváranie prostredia orientovaného na dieťa a opomíname sociálne a politické problémy vo svete, ktoré by mohli viesť k pokroku a zmenám. Keď učitelia nehovoria o sociálnych problémoch, nevedomky vedú deti k presvedčeniu, že svet je práve taký, aký má byť a že zmenám by sme sa mali brániť, a nie sa o ne pokúšať. Ak sa v školách nebudeme zaoberať prejavmi nespravodlivosti, ktorú ľudia zažili alebo zažívajú, potom kde a ako sa o nich žiaci dozvedia? Kedy a kde deti oboznámime s predstavou o vytváraní lepšieho sveta? Prečo tento proces nezačať už v prvých rokoch školskej dochádzky, aby sa stal od začiatku súčasťou myslenia dieťaťa? Ak sa ako učitelia dohodneme na tomto modeli, budeme sa môcť pri jeho realizácii navzájom podporovať.

Čiastkové ciele výchovy a vzdelávania k sociálnej spravodlivosti

Na dosiahnutie všeobecného cieľa vytvoriť otvorenejšiu demokratickú spoločnosť boli vyvinuté čiastkové ciele. Vychádzajú z výsledkov práce v oblasti vzdelávania detí predškolského a žiakov mladšieho školského veku, transformatívneho vzdelávania (vzdelávania k vytváraniu zmysluplných zmien) a komunitného vzdelávania. Zamerané sú na rešpektovanie poznatkov komunity (spoločenstva) a hľadanie spôsobov na odstránenie nepriepustných hraníc medzi školami a niektorými komunitami.

1. cieľ: Rozvíjať u detí pozitívne sebavnímanie, individuálnu identitu a skupinovú identitu.

Tento cieľ je vhodné zohľadniť vo všetkých programoch zameraných na deti predškolského a žiakov mladšieho školského veku, ale v skutočnosti sa to nie vždy robí. Realizácia cieľa absentuje najmä vtedy, keď žiaci pochádzajú z menšinových skupín a/alebo skupín bez politického vplyvu. Učitelia sa často snažia „opraviť“ to, čo dieťa nevie alebo nerobí. „Opravovanie detí“ uvedenému cieľu protirečí, pretože deti si môžu chybné

zvnútorňiť, že ich kultúra, vedomosti a skúsenosti sú vo vzťahu k dominantnej skupine menejcenné.

Deti sú jednotlivci, ale nesmieme zabúdať, že sú aj členmi kultúrnej skupiny. Zmysel pre identitu dieťaťa, jeho pocit príslušnosti a hodnoty sú formované kultúrou, v ktorej je vychovávané. Musíme preto vytvoriť výchovno-vzdelávacie prostredie, ktoré uznáva a rešpektuje všetkých ľudí, aby sa každé dieťa malo možnosť naučiť akceptovať sa.

2. cieľ: Začleniť skúsenosti žiakov, rodičov a komunit do výchovno-vzdelávacieho systému v záujme upevnenia vzťahov medzi rodinou a školou.

Ako učitelia tradične používame obsah a vyučovacie metódy, ktoré do veľkej miery čerpajú z NAŠICH skúseností a života. Často zabúdame alebo si neuvedomujeme, že naše skúsenosti môžu byť iné, ako sú skúsenosti žiakov, ktorých učíme. Výchova a vzdelávanie k sociálnej spravodlivosti si vyžaduje začleniť do vyučovania osobné aj kultúrne skúsenosti a históriu všetkých.

Používaním materiálu, ktorý sme získali priamo od rodičov a komunity zabezpečíme, že všetky deti sa budú cítiť súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Tento prístup sa líši od tradičného vyučovania, v ktorom sa ako jediný základ na odovzdávanie teoretických vedomostí a zručností využívajú učebnice napísané členmi dominantnej kultúry. V tradičnom vyučovaní sa prezentuje majoritná kultúra ako jediná, ktorej poznatky si treba osvojiť. Náš prístup otvára dvere komunitě, aby sa mohla podieľať na vzdelávaní detí, umožňuje vytvárať vzťahy a rozvíjať komunikáciu medzi rodinou a školou, aká v minulosti neexistovala.

3. cieľ: Podporovať konanie za sociálnu spravodlivosť:

- rozvíjaním schopnosti detí prirodzene a empaticky komunikovať s ľuďmi z odlišného prostredia;
- učením detí chápať cenu odlišností;
- rozvíjaním kritického myslenia detí o zaujatosti, ako nevyhnutného predpokladu na rozpoznanie skresľovania skutočností, stereotypov a predsudkov, ktorým boli vystavené;
- rozvíjaním schopnosti detí uplatňovať asertívnosť bez agresivity v prípadoch, keď sa stretnú so zaujatosťou alebo predsudkami namierenými voči nim alebo ostatným.

Deti si začnú uvedomovať, že práve spoluprácou s ostatnými možno v spoločnosti uskutočniť pozitívne zmeny. Tento prístup jasne ukazuje, že ústrednou myšlienkou výchovy a vzdelávania k sociálnej spravodlivosti je konanie.

1.2.2 Druhy aktivít využívaných vo výchove a vzdelávaní k sociálnej spravodlivosti

Integrovaný prístup k čítaniu a písaniu je prehľad rozvíjania jazyka a gramotnosti u detí. Dôležitý je najmä pri práci s deťmi z nedominantného prostredia, ktoré môžu doma hovoriť iným jazykom, ako v škole. Definíciu gramotnosti v zmysle schopnosti vyslovovať slová rozširuje o postupy, ktoré majú komplexnejší charakter. To je nevyhnutný základ celého Programu výchovy a vzdelávania k sociálnej spravodlivosti.

Etnografia/ústne podanie je metodika, ktorá premost'uje kultúru rodiny, komunity a školy. Jedným zo spôsobov uvažovania o komunite, ktorý formuje väčšinu našich skúseností, je začať jej geografickou polohou. Od štúdia miesta prejdeme k ľuďom, udalostiam a príbehom, ktoré s daným miestom súvisia. Etnografia/ústne podanie zahŕňa aj procesy zhromažďovania folklóru, štúdium artefaktov, informácií o udalostiach, zaužívaných zvyklostiach, rituáloch, zostavovanie príbehov na základe ústneho podania a písanie osobných príbehov ľudí.

Proces tvorivého dialógu je výskumná metóda, ktorú vyvinula Alma Flor Adaová a ktorá sa používa pri kritických diskusiách so žiakmi. Proces dialógu vedie žiakov k vyjadrovaniu sa a k posunu od pasívneho prijímania informácií k schopnosti klásť otázky, kriticky myslieť, uvažovať a konať na základe získaných informácií.

Spisovatelia v triede je proces písania, ktorý vyvinuli Alma Flor Adaová a Isabel Campoyová. Demonštruje, ako písanie učiteľov, detí a rodičov môže posilniť ich osobný a sociálny názor a vnášať otázky, ktoré sa zaoberajú sociálnou spravodlivosťou.

Integrácia sociálnej spravodlivosti do obsahu výchovy a vzdelávania demonštruje, ako možno vytvoriť tematické celky učiva, ktoré sa zaoberajú problematikou sociálnej spravodlivosti. Medzi zručnosti a poznatky, ktoré rozvíjajú bežné učebné osnovy, sú začlenené problémy sociálnej spravodlivosti. Demonštruje tiež, ako možno uvedené tri metodiky (Etnografia/ústne podanie, Proces tvorivého dialógu a Spisovatelia v triede) použiť v širších súvislostiach.

Čo od vás vyžaduje výchova a vzdelávanie k sociálnej spravodlivosti

Tento prístup k výchove a vzdelávaniu závisí od vašej schopnosti a snahy:

- Objektívne vidieť a hodnotiť vlastnú kultúru a uvedomovať si jej vplyv na ostatných.
- Oboznamovať sa s kultúrami rodín, s ktorými spolupracujete a začleňovať poznatky o týchto kultúrach do vyučovacieho procesu.
- Rozvíjať zručnosť kriticky rozmýšľať o zaujatosti a diskriminácii vo vašom živote a práci. Patrí sem schopnosť rozpoznať nespravodlivý obraz o iných a poznať vplyv diskriminácie a zaujatosti na ostatných. Vyžaduje si to dôkladné pochopenie inštitucionálnych foriem diskriminácie.
- Vedieť zastať seba a iných v situáciách, v ktorých ste boli vy alebo iní terčom diskriminácie, a podporovať v tom deti aj ostatných dospelých.

PLÁNOVANIE VYUČOVACEJ HODINY NA ROZVOJ KRITICKÉHO MYSLENIA

Vyučovací proces zameraný na výchovu a vzdelávanie k sociálnej spravodlivosti závisí od naplánovanej štruktúry sprístupňovania integrovaných celkov učiva. Tieto sú spracované tak, že zároveň ukazujú, kam našim vyučovaním (myšlienky sociálnej spravodlivosti) smerujeme, čo by sa žiaci mali nakoniec z týchto skúseností naučiť (ciele) a čo je akceptovateľným dôkazom učenia / primeraného hodnotenia (výsledok aktivity).

Vyučovanie sa uskutočňuje v troch po sebe nasledujúcich fázach:

1. **individuálne skúmanie,**
2. **kritické pochopenie a**
3. **uvažovanie/transformácia.**

Fáza individuálneho skúmania je porovnateľná s fázou vybavenia, **fáza kritického pochopenia** s fázou pochopenia významu a **fáza uvažovania/transformácie** s fázou uvažovania. Rozdiel je v tom, že pri plánovaní vyučovacej hodiny zameranej na výchovu a vzdelávanie k sociálnej spravodlivosti **sa kladie veľký dôraz na druhú fázu**, aby žiaci nielen získali nové poznatky, ale predovšetkým si hlbšie osvojili myšlienky sociálnej spravodlivosti. Okrem toho v tretej fáze vyučovacej hodiny zameranej na výchovu a vzdelávanie k sociálnej spravodlivosti majú žiaci možnosť skúmať svoje konanie a uvažovať o tom, čo sa naučili.

Fázy prezentované v plánovaní vyučovacej hodiny zameranej na kritické myslenie sú porovnateľné aj s fázami procesu tvorivej diskusie. Rozdiel je v tom, že fáza opisu v procese tvorivej diskusie, v ktorej žiaci opisujú nové prezentované informácie, by mala byť teraz začlenená do všetkých fáz plánovania vyučovacej hodiny zameranej na kritické myslenie.

Vo fáze individuálneho skúmania má učiteľ možnosť zistiť vedomosti žiakov, pochopiť, čo vedia jednotlivci a čo spoločné sa naučili vo svojich komunitách a rodinách. Teoreticky zabezpečuje prepojenie medzi tým, čo je známe a tým, čo je neznáme. Výskum činnosti mozgu opakovane ukázal, že učebný proces je najefektívnejší vtedy, keď sa vytvorí spojenie medzi prežitými skúsenosťami a novými poznatkami. Inými slovami, nové informácie sa najlepšie zapamätajú, keď ich začleníme do súvislostí, ktoré už poznáme a rozumieme im. Pri prezentovaní nového materiálu vychádzame zo záujmov žiakov a/alebo uskutočnime aktivitu, ktorá vzbudí ich záujem a tak podporíme ich aktívnu účasť v učebnom procese. V tejto fáze sa snažíme vytvárať aktivity, ktoré zodpovedajú už osvojeným vedomostiam žiakov.

Fáza kritického pochopenia sa uskutočňuje počas prezentovania alebo objavovania nových informácií a získavania nových poznatkov. Túto fázu vyučovania môže riadiť učiteľ alebo žiak. Jej súčasťou je aj usmernenie žiakov k precvičovaniu nových poznatky alebo informácií. V tejto fáze je vhodné použiť stručné vysvetlenie, skúmanie/experimenty, samostatné cvičenie a skupinovú spoločnú prácu.

Fáza uvažovania/transformácie má dva ciele. Prvým je uvažovať o osvojených poznatkoch a o ich užitočnosti a prístupnosti. Druhým cieľom je v súvislosti s učením konať. Niekedy učenie vedie k hlbšiemu uvažovaniu a konaním je mlčanie; učitelia musia hľadať spôsoby na podporenie úsilia žiaka konať. Z hľadiska požiadaviek výchovy a vzdelávania k sociálnej spravodlivosti učitelia budú v tejto fáze podporovať žiakov používať osvojené poznatky spôsobom, ktorý ich naučí stať sa aktérmi pri dosahovaní zmien.

Prostredníctvom tejto štruktúry získavajú učitelia, žiaci a ich rodiny/komunity vzdelávacie nástroje potrebné na zdokonalenie schopnosti zrozumiteľnejšie vyjadrovať svoje intelektuálne aj emocionálne názory, čo môže viesť k pozitívnym zmenám v ich živote. Žiaci si osvoja hľadisko sociálnej spravodlivosti, aby mohli pokračovať v úsilí zlepšovať svet.

1.2.2.1 Rozvíjanie jazyka a gramotnosti u detí

Teoretické východisko

Rozvíjanie čítania a písania možno prirovnať k rozvíjaniu ústneho jazykového prejavu detí, pretože obidvom by malo predchádzať to isté. Je to tak aj napriek skutočnosti, že ústny jazykový prejav sa deti učia rozvíjať pomocou explicitného vyučovania malého rozsahu, zatiaľ čo písomný jazykový prejav si musí väčšina detí osvojovať pomocou explicitného vyučovania veľkého rozsahu. Čítanie a písanie sa učí ľahšie, keď má účel, keď je zaujímavé, zmysluplné a keď vychádza zo známych poznatkov detí o jazyku. Tradičné vyučovanie čítania a písania žiaden z uvedených faktorov, ktoré uľahčujú jazykový rozvoj nezohľadňuje. Okrem toho, rozvíjanie ústneho jazykového prejavu musí byť neustále významnou zložkou každého programu čítania a písania, pretože čítanie a písanie sú rozšírením rozprávania a počúvania. Počúvanie a čítanie je receptívne používanie jazyka. Keď žiakom pomáhame pri počúvaní s porozumením, pomáhame im s čítaním s porozumením. Rozprávania a písanie je produktívne používanie jazyka. Keď žiakom pomáhame s ústnym prejavom, pomáhame im s písomným prejavom. Navyše, čítanie môže byť jedným z najdôležitejších spôsobov rozvíjania slovnej zásoby a písanie pomáha naučiť sa vyjadrovať ústne.

Táto časť je teoretickým základom na rozvíjanie gramotnosti u detí. Uvádza, čo vieme o osvojovaní si jazyka a aplikuje to na spôsoby, ktorými deti učíme čítať a písať. Rozširuje definíciu gramotnosti od schopnosti vyslovovať slová po všetky stratégie, ktoré každodenne používajú schopní čitatelia a pisatelia. Táto metodika je dôležitá najmä pri práci s deťmi z jazykového prostredia, v ktorom doma používajú iný jazyk, ako je úradný jazyk alebo jazyk používaný v škole. Je základom pre všetky aktivity, ktoré budú v tomto programe nasledovať.

Individuálne skúmanie:

Činitele, ktoré uľahčujú alebo sťažujú učenie sa nového jazyka:

Je ľahké, keď je jazyk: prirodzený a skutočný; ucelený; zmysluplný; zaujímavý; má vzťah k nášmu životu; je súčasťou skutočnej udalosti; je sociálne funkčný; učitelia sa rozhodne osvojiť si ho. Je ťažké, keď je jazyk: umelý; útržkovitý; nezmyselný; nezaujímavý; nesúvisí s našim životom; je mimo kontextu; nemá sociálnu hodnotu; vnútil nám ho niekto iný.

AKO SA UČÍME JAZYK

Pri prirodzenom učení sa alebo osvojovaní si jazyka (či už je to náš prvý jazyk, alebo ďalšie jazyky) sa uskutočňujú tri veci:

Funkcia predchádza forme

Funkcia vždy predchádza forme. Používanie jazyka sa začína funkciou a až potom sa začne experimentovať s jazykovými formami nevyhnutnými na naplnenie tejto funkcie. Ucelené myšlienky máme ešte predtým, ako ich vieme jazykovo vyjadriť.

Celok predchádza časti

Celok predchádza časti. Sme obklopení jazykom a neučíme sa ho len útržkovito. Nevyžaduje sa od nás, aby sme ovládali hlásku, slovo alebo gramatickú štruktúru predtým, ako sa oboznámime s ďalšou. Neskôr vidíme a rozvíjame časti a začíname experimentovať s ich vzájomnými vzťahmi, ako aj ich vzťahom k významu celku.

Dovnútra a von smerujúci proces

Jazykový rozvoj je proces smerujúci dovnútra aj von. Dieťa tvorí jazyk tak, že robí predpoklady o gramatických pravidlách a výslovnosti. Spoločnosť ho tlačí späť ku konvenčnému jazyku. Najvyšším cieľom jazyka je pochopiť a byť pochopený.

Kritické pochopenie:

Čo uľahčuje alebo sťažuje učenie sa nového jazyka? Ktoré z uvedených činiteľov, ktoré uľahčujú alebo sťažujú učenie sa nového jazyka možno aplikovať aj na učenie sa čítať? Môžete napríklad uviesť, že vyučovanie čítania je ťažšie, keď je útržkovité, keď je materiál nezaujímavý, keby ste učili deti slová, ktoré nedávajú význam (napr. ma, me, mi, mo, mu) mimo kontextu?

Čítať sa učí ľahšie, keď je súčasťou skutočných udalostí, keď sa čitateľ rozhodne naučiť sa čítať, alebo keď sa pri čítaní využívajú už známe poznatky, napr. písmená vlastného mena.

PRINCÍPY INTEGROVANÉHO PRÍSTUPU K ČÍTANIU A PÍSANIU

Integrovaný prístup využíva na vyučovanie čítania v kontexte tri jazykové systémy a ich vzájomné vzťahy. Sú to:

- a) grafofonetický systém (modely hlások a písmen),
- b) syntaktický systém (vetné modely),
- c) sémantický systém (významy).

Tieto systémy je najvhodnejšie uviesť v kontexte s celým textom. Neskôr ich môžeme študovať oddelene, aby sme zistili, ako funguje každý z nich. Ak sa však začnú vyučovať izolovane, zostanú len jazykovými abstrakciami.

Podľa Piageta schopnosť pracovať s abstrakciami sa objavuje v neskorších štádiách vývinu dieťaťa. Abstrakcie by sme preto nikdy nemali používať ako jediný prostriedok vyučovania detí predškolského a žiakov mladšieho školského veku, ale používať predovšetkým konkrétne materiály. Gramotnosť sa rozvíja od celku k časti, od konkrétneho k abstraktnému, od známeho k neznámemu. Vo vyučovaní čítania a písania neexistuje hierarchia vedľajších zručností, žiadna všeobecne platná postupnosť.

Čitatelia využívajú na pochopenie textu už osvojené vedomosti a skúsenosti.

Čitatelia predvídajú, selektujú, potvrdzujú a korigujú sa v úsilí pochopiť text.

Medzi vyučovaním a učením sa nie je rovnovážny vzťah. Nakoniec je to učiaci sa, kto rozvíja vedomosti, vedomostné štruktúry a stratégie. Vyučovanie čítania a písania si vyžaduje, aby bol učiaci sa vnútorne motivovaný. Rozvíja sa v súlade s individuálnymi potrebami a záujmami.

Riskovať je podstatné.

Štádiá učenia sa čítať v gramotnom prostredí:

Učiť sa mať rád knihy.

Učiť sa, akú funkciu majú knihy.

Objavovať význam tlačeného textu.

Učiť sa naspamäť a opakovať text kníh.

Rozlišovať slová.

Vyslovovať slová.

Samostatne čítať.

Vo väčšinových kultúrach prechádzajú deti prvými piatimi štádiami doma a v materskej škole. Mnoho detí z neväčšinových kultúr vyrastá bez kníh alebo v negramotnom prostredí. Napriek tomu od nich očakávame, že začnú hneď šiestym štádiom bez absolvovania predchádzajúcich. Preto je našou povinnosťou zabezpečiť, aby v škole mohli prvými piatimi štádiami prejsť. Musia získať skúsenosti, prostredníctvom ktorých si obľúbia čítanie a písanie. Úspešnosť v čítaní a písaní ich bude motivovať k snahe podieľať sa na procese učenia.

Štádiá rozvíjania písania

- Čmáranie.
- Tvorenie útvarov, ktoré sa podobajú na písmená.
- Písanie písmen.
- Vymyslený pravopis.
- Konvenčný pravopis.

Tieto štádiá čítania a písania predstavujú rovnaký proces, ako sa používa pri rozvíjaní jazyka, pretože: funkcia čítania a písania existuje pred ich formou; celok sa uvádza pred časťami; čítanie a písanie sú procesy, na ktorých sa spolupodieľa vynachádzavosť detí, ako aj vonkajšie činitele.

Rozvíjanie predgramotnostných zručností

Čítajte deťom, aby ste podnietili ich záujem.

Motivujte deti k počúvaniu a čítaniu kníh vytvorením podmienok, v ktorých budú cítiť potrebu prečítať si alebo vypočuť príbeh.

Vzbudte u detí zvedavosť. Používajte obrázky. Rozprávajte sa o nich. Kladte otvorené otázky.

Čítajte knihu veľakrát a vyzvite deti, aby sa pripojili. (Pomôže to hlavne deťom, ktoré sa učia druhý jazyk.) Zapojte do čítania príbehu viacerých žiakov alebo hostí v triede.

Využívajte rôzne stratégie čítania, napr. zborové čítanie, začnite čítať stranu a žiak ju dočíta, alebo vyzvite rôznych žiakov čítať text jednotlivých postáv.

Zaraďujte aktivity, ktoré rozvíjajú ústny jazykový prejav, pretože je základom čítania a písania. Nechajte žiakov recitovať, spievať, hrať sa na ukáž a povedz, uhádni, nahrávať a dabovať televízne programy, rozprávať hádanky a vtipy atď.

Oboznamujte žiakov s tlačou: s informáciami o životnom prostredí, o dianí doma a vo svete, zábavnými informáciami. (Prejdite sa po škole a obci a opýtajte sa žiakov, prečo je všade tlač. O čom hovorí?)

Vytvorte gramotné prostredie s funkčnou tlačou (čítáreň alebo iný priestor na čítanie).

Vyveste na steny písomné práce detí. Zabezpečte poéziu, knihy, ktoré vytvorili deti, denníky, knihy, ktoré napísali učitelia, fotoalbum, abecedné knihy, počítaacie knihy atď.

Oboznamujte žiakov s knihami a so spôsobom narábania s nimi.

Rozvíjajte vzťah žiakov k rozprávaniu (rozprávanie príbehov).

Povzbudzujte deti pri čítaní a písaní k hre. Vytvorte centrá na podporu gramotnosti, napr. poštu, obchod s potravinami, riaditeľňu, reštauráciu.

Zhodnoťte predchádzajúce vedomosti detí o tlači a písaní. Na základe toho rozvíjajte nové zručnosti, napr. tvorte abecedné knihy podľa mien žiakov a pod. Nakreslite abecedný graf s menami účastníkov a použite ho na demonštráciu využitia mien detí, návštevníkov, rodinných príslušníkov na oboznámenie detí s abecedou.

Zborovo čítajte ranné správy, známe knihy, riekanky, piesne.

Vyzvite žiakov, aby napísali o všetkom, čo robia v triede. Ak ešte nevedia písať, nadiktujú to učiteľovi.

Vyveste spravodajské nástenky, nástenné slovníky (deti vyrobia tabuľky, znaky a zoznamy), ktoré budú deti neustále doplňat'.

POSTUPY NA VYUČOVANIE ČÍTANIA A PÍSANIA

Prístup jazykovej skúsenosti

Prístup jazykovej skúsenosti je jedným z najčastejšie odporúčaných prístupov pre začiatok v čítaní. Pri tomto prístupe žiaci nadiktujú učiteľovi text, ktorý slúži ako základ na vyučovanie čítania. Takýto text reflektuje záujmy učiaceho sa, jeho vedomosti a ovládanie jazyka, a tak rozvíja jazykové, sociálne a kultúrne prednosti aj záujmy, s ktorými dieťa vstupuje do školy. Prístup jazykovej skúsenosti sa začína príbehmi, ktoré učiteľovi diktujú žiaci jednotlivito, malé skupiny žiakov, alebo všetci žiaci v triede. Učiteľ zapíše text v podobe, v akej ho počuje a potom mu ho žiaci prečítajú. Žiaci sú obvykle schopní čítať svoje príbehy s minimálnymi dekodovacími zručnosťami, pretože poznajú ich obsah a použité slová. Čítanie a písanie nadobúdajú význam, pretože reflektujú záujmy a problémy žiakov. Žiaci pozorujú, ako z ich slov vzniká text a pripravujú sa tak na písanie vlastného textu. Okrem toho, pretože čítajú svoje vlastné slová, môžu úspešne samostatne čítať.

A. Knihy Ja viem/môžem

Ukážte žiakom knihu s činnosťami, ktoré vedia vykonávať, napr. bežať, skákať, kresliť, spievať, čítať, písať atď. Knihu použite na modelovanie vzbudenia záujmu o príbeh, napr. porozprávajte o obálke knihy, ukážte obrázky, upozornite na nové slová, vyzvite žiakov, aby odhadli, o čom sa bude hovoriť na jednotlivých stranách, požiadajte ich, aby našli určité

slová. Žiaci potom uvedú niektoré z činností. Zapište ich na flipčartový papier. Po zapísaní jednotlivých viet skupina zborovo prečíta celý text.

Žiaci napíšu a nakreslia na pripravené hárky činnosti, ktoré predtým uviedli. Z hárkov sa vytvorí kniha triedy, ktorá sa potom všetkým prečíta.

Demonštrujte, akým spôsobom môžu deti každý deň doplniť novú stranu do svojej knihy Ja viem/môžem. Táto aktivita slúži nielen na rozvíjanie gramotnosti, ale podporuje aj sebaistotu.

B. Medzi ďalšie príklady prístupu jazykovej skúsenosti patria:

- a) zapísanie textu pre jednotlivých žiakov, ktorí vám ho potom prečítajú;
- b) písanie o rôznych udalostiach, ako sú exkurzie, prázdniny atď.;
- c) zapisovanie príbehov žiakov;
- d) písanie príbehov podľa obrázkov, ktoré žiaci prinesú do triedy atď.

C. Ranné správy

Požiadajte žiakov, aby v malých skupinách zostavili rannú správu, na ktorej by ukázali, ako možno vyučovať špecifické fonetické a syntaktické zručnosti pomocou textu. Vyzvite ich, aby našli podobné slová, slovné spojenia, slabiky, interpunkčné znamienka atď. Demonštrujte „cloze metódu“ prečiarknutím časti slov alebo celých slov a požiadajte účastníkov, aby uhádli tieto slová z kontextu.

D. Využívanie obrázkových kníh

Ukážte žiakom obrázkovú knihu. Ukáže im obrázky a porozprávajte sa s nimi o slovách, ktoré kniha pravdepodobne obsahuje. Vyslovte niektoré slová a ukážte, ako možno vyučovať fonetiku v kontexte. Zborovo prečítajte príbeh.

Prepíšte text príbehu na flipčartový papier a prečítajte ho bez pomoci obrázkov. Rozstrihajte text príbehu na jednotlivé vety a vyzvite žiakov, aby ho zrekonštruovali pomocou obrázkov a viet. Rozstrihajte vety na slová a požiadajte žiakov, aby vety zrekonštruovali. (Žiaci si môžu viesť slovník so slovami, ktoré sa ťažko pamätajú).

Žiaci môžu samostatne napísať aj vlastnú verziu príbehu.

ZAPAMÄTAJTE SI: Používajte známe knihy, ktoré majú výrazné obrázky a/alebo rýmy. (VEĽKÝ OBRÁZOK, MÁLO TEXTU). Nechajte žiakov napísať vlastnú verziu príbehu.

Uvažovanie/transformácia

Skupinová spolupráca a spoločná hra zohrávajú v rozvíjaní ústneho jazykového prejavu u detí podstatnú úlohu. Rovnakú úlohu majú v rozvíjaní gramotnosti. Patria sem aktivity ako počúvanie a čítanie vhodnej literatúry v celej triede, spolupráca žiakov v malých skupinách na rozvíjaní podobnej zručnosti a reagovanie na text, ktorý čítajú, čítanie žiakov jeden druhému vo dvojiciach a samostatné čítanie žiakov. Prostredníctvom takejto spolupráce majú žiaci možnosť diskutovať o význame príbehov. S postupným zdokonaľovaním sa v čítaní žiaci začínajú pracovať samostatne, musia vedieť reagovať na text, a tak byť motivovaní samostatne čítať.

Napríklad v aktivite Divadlo čitateľov musia žiaci dôkladne analyzovať a pochopiť text, aby ho mohli znova prezentovať triede. Musia určiť hlas svojej postavy, aby ju vedeli zdramatizovať.

Záverečné poznámky:

Čítajte žiakom každý deň pre radosť z počúvania. Vyberte knihy, ktoré si nemôžu prečítať sami, ale radi by si ich vypočuli.

Žiaci by mali mať každý deň vyhradený čas na samostatné čítanie podľa vlastného výberu. Aj keď ešte nevedia dekódovať text, budú sa tešiť zo známych príbehov a obrázkov.

Žiaci by mali mať viackrát za týždeň vyhradený čas na samostatné písanie o ľubovoľnej téme podľa vlastného želania. Ak ešte nevedia písať, môžu kresliť obrázky a nadiktovať text niekomu inému.

1.2.2.2 Etnografia / ústne podanie

Aktivita: **Mapovanie**

Teoretické východisko

Ľudia často určujú svoju identitu podľa toho, odkiaľ pochádzajú. „Som z mesta“ alebo „Som z dediny“ hneď vyvolá predstavu o tom, o koho pravdepodobne ide. Krajiny, podobne ako ľudia, sú komplexné, preto poskytujú veľa možností na objavovanie príbehov, myšlienok, hodnôt a udalostí. Napríklad v nezaujímavom priečelí obchodu sa môže skrývať príbeh plný fantázie. V našom modernom živote si zriedkakedy nájdeme čas na podrobné skúmanie nejakého miesta. Skúmať miesto znamená venovať dôkladnú pozornosť všetkým jeho

aspektom, ako aj celému okoliu. Prostrediu venujeme len málokedy primeranú pozornosť, napriek tomu, že práve ono vytvára kontext, na základe ktorého vznikajú príbehy.

Etnograf začína štúdium miesta mapovaním. Na prvý pohľad to pôsobí bezvýznamne a príliš zdĺhavo. Mapovanie si však vyžaduje neustále zdokonaľovanie pozorovacích zručností. Pri zapojení sa do procesu mapovania, často uvidíme nové veci, napr. na ulici, ktorou prechádzame každý deň. Mapovanie nás naučí pozeráť sa.

Proces mapovania má dve úrovne: *priestorovú* (kde sa predmety skutočne nachádzajú) a *jazykovú* (ako sa predmety nazývajú a opisujú). Priestorová časť sa venuje vizuálnym súčastiach učenia sa o mieste, jazyková časť umožňuje priblížiť sa prostrediu. Preto sa proces mapovania sústreďuje na obraz a slová.

Ciele:

Žiaci získajú pozorovacie zručnosti, priestorovú orientáciu a rozvoj jazyka.

Žiaci budú schopní pochopiť, že rovnaké miesta nevnímajú všetci vždy rovnako a že tieto rozdiely sú užitočné pri porozumení kto sme a pri predpokladoch, ktoré vnášame do nášho vnímania.

Prehľad:

Táto aktivita sa najlepšie realizuje po skupinách s dvomi žiakmi. Zvoľte nejaké miesto, napríklad ulicu, park, námestie alebo dokonca školský dvor a žiakov poverte úlohou zmapovať ho. Žiaci sa musia vonku prechádzať s cieľom podrobne zakresliť všetko čo vidia. Zároveň si môžu robiť poznámky, ktoré použijú pri výrobe mapy v teréne, alebo po návrate do triedy.

POSTUP

Individuálne skúmanie

Na začiatku aktivity motivujte žiakov zaujímavými otázkami a podnetmi. Do mapy môžu napríklad zaznačiť:

Smer. Vedie ulica zo severu na juh alebo z východu na západ alebo niekde medzi tým?

Usporiadanie. Ako je ulica usporiadaná? Ak budete prechádzať z jedného konca na druhý, čo uvidíte ako prvé, druhé, tretie atď.

Špeciálne znaky. Aké špecifické alebo nezvyčajné znaky má daná ulica, ktorými sa odlišuje od iných?

Názvy miest. Aké sú špecifické názvy budov, pamätníkov alebo iných orientačných bodov, ulíc, alebo parkov?

Časť dňa. Mení sa dané miesto počas dňa? Ak áno, prečo?

Výber závisí od veku skupiny, s ktorou pracujete.

Kritické pochopenie

Po dokončení práce mapy vyveste a žiakov vyzvite, aby ich porovnali. Zvyčajne sa stáva, že hoci si všetci prezerali rovnaké miesto, ani dve mapy nie sú rovnaké. Napríklad na jednom z workshopov skupina rodinných príslušníkov a učiteľov mapovali to isté dedinské námestie. Mapy sa nápadne líšili v orientácii a ústredných bodoch. Niektoré mapy obsahovali pamätník vojny, iné záhrady, ďalšie obsahovali sochy básnikov a spisovateľov. Ide o ústredné body, ktoré udávajú, ako miesto vidíme a rozumieme mu. Podľa Stratera a Sunsteina (1997), máme tendenciu „vidieť“ to, čo nás zaujíma a podporuje naše domnienky. Nemáme snahu všimnúť si veci, ktoré sú nezaujímavé, neznáme alebo nás neoslovujú. Z toho vyplýva, že to, čo vidíme a nevidíme, je rovnako dôležité ako to, ako vidíme. Pri diskusiách o mapách a ich rozdieloch je nevyhnutné, aby bola diskusia otvorená a neexistoval „správny alebo nesprávny“ spôsob vytvorenia máp alebo uvažovania o nich. Namiesto toho by sa diskusia mala zamerať na zistenie, prečo sú mapy rozdielne.

Pre nás, ako učiteľov je dôležitá v tejto aktivite podobnosť medzi tvorbou máp a vyučovaním. Učitelia si môžu vytvoriť mentálnu mapu s určením, čo budú deti učiť. Táto mapa sa však môže odlišovať od máp detí, rodín a komunit. Učitelia si musia znovu predstaviť svoju mentálnu mapu, aby na základe informácií, ktoré získavajú od ostatných, aktualizovali a prehodnotili, čo do nej treba zahrnúť. Aby sme sa čo najefektívnejšie dostali tam, kam chceme, musíme vidieť a chápať mapy ostatných.

Tradične vyučujeme z hľadiska toho, „kto sme MY“, ale kto sme my je často našim žiakom cudzie. V úlohe učiteľov a riadiacich pracovníkov určujeme obsah vzdelávania. V dôsledku toho tradične poskytujeme žiakom obsah a formu vzdelávania, ktoré do veľkej miery čerpajú z NAŠICH skúseností a životných príbehov a často opomíname alebo zabúdame na to, že nie vždy majú vzťah k deťom, ktoré vyučujeme. Naš prístup navrhuje

začleniť do obsahu výchovy a vzdelávania osobné aj kultúrne skúsenosti a históriu každého z nás. Byť ľudským znamená uznať právo na vlastné vnímanie.

Uvažovanie/transformácia

Učitelia si môžu zostaviť zoznam rôznych zručností, ktoré si žiaci osvojujú pri kreslení máp a pripraviť rozširujúce aktivity. Medzi ďalšie aktivity patrí napríklad: 1. napísať turistického sprievodcu pre danú oblasť; 2. napísať opis oblasti pre nevidiacu osobu; 3. napísať opis oblasti z hľadiska vtáka alebo zvierat'a; 4. napísať opisy so zameraním na slová zmyslového vnímania, prídavné mená, slovesá a pod.

Etnografia so sebou prináša nielen spoznávanie prostredia, v ktorom žijeme, pracujeme a pohybujeme sa, ale aj spoznávanie ľudí, ktorí okolo nás žijú. Napríklad pri mapovaní prostredia školy môžeme žiakom zadať doplňujúce úlohy: Urobte interview s človekom, ktorý vám poskytne informácie o počte žiakov školy, počte tried, učiteľov a podobne. Druhá skupina žiakov si nájde v školskom prostredí človeka, ktorý má na starosti školskú jedáleň a vie, koľko stravníkov má škola, ktoré sú obľúbené jedlá žiakov a koľko surovín treba na prípravu jedál. Iná skupina sa môže zamerať na históriu školy, rozlohu a podobne. Žiaci si musia vopred pripraviť otázky na interview a po jeho skončení otázky spracovať a sprostredkovať celej triede. Keďže sú otázky na prácu v skupinách rôznorodé, po ukončení celej činnosti získavajú žiaci obraz o celej škole z rôznych uhlov pohľadu a zároveň spoznávajú, kto všetko a akým spôsobom sa podieľa na vytváraní prostredia školy.

1.2.2.3 Spisovatelia v triede

Spracované podľa metodiky Almy Flor Adayovej a F. Isabel Campoyovej (Príloha 1)

AKTIVITA: PRÍBEH MÔJHO MENA

Teoretické východisko

Meno je jedným z najvýraznejších znakov identity človeka. Vo väčšine kultúr sa používajú obrady na pomenovanie dieťaťa. V niektorých kultúrach dostáva človek meno na celý život alebo dedí meno po predkovi. V iných sa meno dieťaťa po dosiahnutí dospelosti zmení, aby lepšie vyjadrovalo povahu svojho nositeľa. V niektorých kultúrach sa nikdy nepoužíva meno zosnulého príbuzného. V iných sa pred mená všetkých dospelých dávajú

čestné tituly, ktoré vyjadrujú rešpekt k ich postaveniu v spoločnosti; v ďalších sú čestné tituly výsadou niekoľkých vyvolených. V niektorých kultúrach je tradíciou poradiť sa o mene pre dieťa s mudrcmi mimo rodiny, v iných sa rodičia riadia menami svätých v kalendári. V niektorých kultúrach je najdôležitejšia zvučnosť a obľúbenosť mena. Mená sú teda významným kultúrnym prvkom.

Napriek rôznosti mien a rozmanitým zvyklostiam pri pomenovaní detí existujú univerzálne hodnoty, ktoré majú všetky kultúry spoločné: všetci považujeme meno za dôležité a chápeme, že zdvorilým používaním mien preukazujeme ostatným úctu. Aj keď mená sú dôležité vo všetkých kultúrach, v každej sa k nim pristupuje inak. Keď žiakom vysvetlíme, že tieto rozdiely sú pre ľudí prirodzené, pomôžeme im ľahšie akceptovať iných. Čím viac vieme, tým lepšie chápeme a akceptujeme ostatných, a to nás obohacuje.

Meno nám vyberajú naši najbližší, obyčajne s uvážením viacerých možností. Zvyčajne majú na výber mena svoje dôvody. Väčšina mien má všeobecný, ale aj špecifický význam vo vzťahu k rodine. Bez ohľadu na to, či má niekto výnimočné meno, alebo meno, ktorého nositeľmi sú mnohí ľudia, má s ním svoju skúsenosť, o ktorej môže porozprávať.

Ľudia majú k svojmu menu rôzny vzťah. Niektorým sa páči, iným nie. Niektorí si meno niekoľkokrát zmenia, iní používajú pôvodné meno celý život. Či už máme k svojmu menu pozitívny alebo negatívny vzťah, všetci máme radi, keď nás ostatní oslovujú určitým spôsobom. Často nás oslovujú aj viacerými odlišnými spôsobmi, ktoré uprednostňujeme v závislosti od situácie.

Rešpektovaním spôsobu oslovovania, ktorý má človek rád, mu preukazujeme úctu. Prejavom úcty voči nositeľovi je aj správne vyslovovanie jeho mena. Keď niekoho požiadame, aby nám porozprával príbeh o svojom mene, prejavujeme spolupatričnosť - všetci máme meno a životný príbeh s ním spojený - a súčasne ochotu dozvedieť sa viac o nositeľovi tohto mena.

Ciele:

Pokračovať v procese spoznávania seba a iných prostredníctvom príbehov spojených s našimi menami.

Oceniť hodnotné a prínosné príbehy.

Rozvíjať spoluprácu medzi učiteľmi a rodičmi.

Vyzvať rodičov, aby porozprávali rodinné príbehy o menách príbuzných, a tak pomôcť upevniť vzťahy v rodine.

Umožniť rodičom dozvedieť sa navzájom o sebe viac a vybudovať tak medzi nimi spolupracujúce vzťahy.

Prehľad:

Proces písania začneme s využitím akrostichu mien žiakov, potom vytvoria knihu „Príbeh môjho mena“, ktorú ukážu ostatným žiakom a svojim rodičom.

POSTUP

Individuálne skúmanie

Žiaci utvoria dvojice, v ktorých sa budú rozprávať navzájom o sebe. Potom urobia akrostich partnerovho mena tak, že napíšu k písmenám jeho mena slová alebo vety, ktoré ho opisujú. Akrostichy mien si prečítajú ostatní v malých skupinách. Potom ich vyveste na steny učebne, aby boli dostupné pre všetkých. Pustíte hudobnú nahrávku, podľa ktorej sa jednotlivé skupiny budú presúvať po miestnosti, aby si prečítali všetky mená na stenách.

Príklad akrostichu na meno PETER:

P: príjemný, pohotový, prajný

E: energický

T: tvorivý, temperamentný

E: empatický

R: rozumný, rýchly, radostný

Upozornite žiakov na skupiny ľudí z histórie, ktorým odňali meno. Nechajte ich uvažovať o tom, prečo si niektorí z nich zmenili svoje meno. Napríklad mnohí obyvatelia ostrova Ellis Island vo východnej Amerike si dali skrátit' meno, pretože ich priezviská boli príliš dlhé a ťažko sa vyslovovali. Keď Afričanom zobrali rodnú zem, pripravili ich aj o mená a históriu. Vyzvite účastníkov, aby si prečítali dva príbehy a stručne sa k nim písomne vyjadrili:

Čítanie 1

Pred šiestimi rokmi som si zmenil meno na Bakari Chavanu a moja mama ho ešte stále nevie vysloviť. Pošta, ktorú mi posiela, je stále adresovaná Johnovi McCowanovi. Meno som dostal po otcovi. Keď som mame oznámil, že si ho chcem zmeniť, povedala, že otec sa bude obracať v hrobe a dodala: „Ako môžeš zostať mojím synom, keď si zmeníš meno?“

Chápal som, že na moje rozhodnutie reaguje emocionálne. Uvedomoval som si a rešpektoval som, že mi dala meno a totožnosť. Ako jej však mám vysvetliť širšie súvislosti? To, že životy ľudí zahrňajú viac ako je rodina a meno? To, že mne, jej, otcovi, sestre, nespočetným generáciám môjho národa vzali identitu a zotročili nás v prospech iných? Ako jej mám vysvetliť, aké dôležité je pre takýchto ľudí znovu získať svoju identitu? Ako jej mám pomôcť pochopiť potrebu ľudí afrického pôvodu znovu nájsť samých seba?

Čítanie 2

Mám veľmi neobyčajné meno. Nie je však také nezvyčajné, ako som si kedysi myslel, pretože minulý rok som spoznal iného Sekoua. Veľmi sa na mňa nepodobal a pravdepodobne sme mali len máločo spoločné. Keď som však pred ním stál a podával mu ruku, cítil som, že je medzi nami akési tajné puto. Vedel som, že aj on to cíti.

Jedného dňa som sa na svoje meno opýtal mamy. „Ako si prišla na to, že ma pomenuješ Sekou?“ Povedala mi, že keď pracovala s trestancami, prechádzala raz cez väzenský dvor a začula niekoho zavolať „hej, Sekou.“ Pomyslela si, že je to úžasné meno a zapamätala si ho.

Nepamätám sa, ako som sa cítil, keď som sa dozvedel, že ma pomenovali po väzňovi, ale so svojím menom som bol vždy spokojný. Nevieť si predstaviť, že by som počul svoje meno a nevedel som, či oslovujú mňa alebo niekoho iného s rovnakým menom. Nepáčilo by sa mi, keby som vošiel do obchodu s darčekom a uvidel tam svoje meno vygravírované do privesku na kľúče. Počul som, že v severnej Afrike je moje meno veľmi rozšírené.

Moje meno má zvláštny význam. Sekou Shaka, moje prvé a stredné meno znamenajú spolu „učení bojovník“. Takto seba rád vidím: vyzbrojený vedomosťami bojujem životný zápas.

(Odporúčaná literatúra: Linda Christensen „Povedať meno, znamená začať príbeh“ z nepublikovaného materiálu. Vytváranie tried v súlade s filozofiou sociálnej spravodlivosti.)
Vyzvite žiakov, aby v malých skupinách niekoľko minút diskutovali o svojich písomných vyjadreniach. Potom ich pred celou triedou nechajte vyjadriť ďalšie názory.

Kritické pochopenie

Žiaci napíšu všetko, čo vedia o svojom mene. Požiadajte ich, aby uvažovali o odpovediach na tieto otázky:

Kto vám vybral meno?

Prichádzali do úvahy ešte ďalšie mená?

Majú rovnaké meno aj iní členovia rodiny?

Poznáte niekoho, kto má rovnaké meno ako vy? Máte rovnaké meno ako niektorá slávna osobnosť? Je vaše meno výnimočné?

Ako sa vám páči mať (alebo nemať) rovnaké meno ako niekto iný?

Volali vás vždy rovnako? Ako inak vás volali? Kto? Kedy?

Ako sa vám páči vaše meno? Zmenil sa váš postoj k menu počas života? Ako?

Žiaci potom napíšu knihu o svojom mene. Zdôraznite, že knihy o mene budú využívať v triede, preto by mali venovať ich tvorbe dostatok času a vytvoriť užitočnú knihu na ktorú môžu byť hrdí.

DRUHY KNÍH

Knihy založené na akrostichu

V nadväznosti na predchádzajúcu aktivitu si niektorí žiaci zvolia za základ knihy akrostich svojho mena. Túto tému môžu spracovať rozličným spôsobom, od jednoduchej knihy, v ktorej venujú jednotlivým písmenám jednu stranu, až po zložitejšie, prepracované knihy. Pripomeňte žiakom, že touto aktivitou prezentujú pozitívne vlastnosti, na ktoré môžu byť právom hrdí.

Knihy založené na jazykovom prvku

Jazykový prvok v mene môže podnietiť našu fantáziu a stať sa základom našej knihy. Napríklad v knihe „Moje písmeno G“ autor predstavuje všetkých ľudí, zvieratá, veci atď., ktoré má rád a začínajú sa na písmeno „g“. Možno použiť aj iné prvky, napr. začiatkové písmeno alebo slabiky.

Ako sa zmenilo moje meno

Dosť často sa stáva, že si niekto nechá zmeniť meno. Meno dieťaťa môžu neskôr zmeniť rodičia alebo ďalší príbuzní, môže sa zmeniť po presťahovaní rodiny do inej krajiny, prípadne ho pozmenia učitelia.

Človek, po ktorom ma pomenovali

Pre niektorých žiakov je kniha príležitosťou na vyjadrenie rešpektu a uznania človeku, po ktorom ich pomenovali.

Zmena postoja k svojmu menu

Naše meno sa nám často nepáči, až kým nás nejaká nezvyčajná udalosť alebo situácia nepodnieti k tomu, aby sme si ho obľúbili. Kniha, ktorá dokumentuje podobnú skúsenosť, môže pomôcť ostatným uvedomiť si, že nie sú jediní, ktorí majú tento problém.

Utajené meno

Z kultúrnych alebo iných dôvodov máme niekedy ďalšie mená, ktoré ostatní nepoznajú.

Prekonávanie posmeškov

Mená sú často príčinou posmievania medzi deťmi. Zaujímavou témou knihy môže byť, ako sa naučiť prekonávať posmešky súvisiace s menom.

Stanovená štruktúra knihy

Keď sa pisateľ trápi so štruktúrou alebo štýlom svojej knihy, môže si pomôcť stanovenou štruktúrou knihy. Keďže každý autor si nájde svoj spôsob jej naplnenia, hotová kniha bude dostatočne prítiahľivá a originálna.

Zaujímavý človek s jednoduchým menom

Niekomu sa môže zdať, že príbeh jeho mena je príliš obyčajný a neposkytuje dostatok materiálu na písanie. Nemalo by ho to však odradiť napísať o inom človeku s rovnakým menom. Spolu s ostatnými žiakmi môže o svojom mene uvažovať a zistiť niečo zvláštne, čo ho s ním spája.

Uvažovanie / transformácia

Po dokončení knihy jednotliví žiaci prečítajú svoju knihu v malých skupinách. Ostatní potom zhodnotia, čo sa im na nej páčilo.

Poznámka: Keď žiaci vedia, že budú hodnotiť, čo napísal niekto iný, lepšie sa sústredia na čítajúceho. Počúvaním príbehov spolužiakov sa budú zároveň navzájom učiť o písaní.

Po zhodnotení jednotlivých kníh budú žiaci pripravení diskutovať o tom, čo sa navzájom od seba v tomto procese naučili. Žiaci sa prostredníctvom čítania a počúvania

napísaných textov oboznamujú s konvenciami písania. Potrebujú veľa modelov, aby si našli vlastný štýl písania.

Metódou brainstormingu žiaci uvedú spôsob oboznámenia sa s knihami ostatných žiakov a rodičov s knihami. Požiadajte ich, aby malé skupiny prezentovali svoje myšlienky pred celou skupinou. Dbajte na to, aby uviedli všetky možné spôsoby využívania kníh.

ROZŠIRUJÚCE AKTIVITY S MENAMI

Čítanie knihy žiakom

Prečítajte knihu o vašom mene žiakom. Oboznámte ich s prvkami procesu jej písania. Prečo ste sa rozhodli napísať príbeh tak, ako ste ho napísali? O akých ďalších spôsoboch spracovania ste uvažovali? Ako ste vybrali názov knihy? Aký postup ste zvolili pri jej ilustrovaní? Vyzvite žiakov, aby vám kládli otázky.

Napísanie knihy o tradíciách pomenúvania

Požiadajte žiakov, aby uviedli, čo vedia o tradíciách pomenúvania vo svojej kultúre. Po kom sú pomenovaní? Má niekto z rodiny rovnaké meno? Ako im rodičia vybrali meno?

Žiaci napíšu príbeh svojho mena

Nechajte žiakov prostredníctvom brainstormingu uviesť, čo chcú vedieť o svojom mene a spôsobe jeho výberu. Vyzvite ich, aby svoje otázky položili rodičom a diskutovali o nich s nimi. Potom dajte rodičom prečítať knihu o vašom mene (požičajte im ju domov alebo urobte pre každú rodinu fotokópiu). Takto rodičia získajú lepšiu predstavu, o aký písomný projekt ide. Knihy žiakov môžete vystaviť a pozvať ostatné triedy alebo rodičov, aby si ich prezreli, alebo požiadať niektorých žiakov, aby porozprávali príbeh svojho mena v inej triede.

Rozhovory doma o menách členov rodiny

Navrhňte deťom, aby sa doma rozprávali o menách súrodencov, starých rodičov a ďalších členov rodiny.

Knihy rodičov

Vyzvite jednotlivé rodiny, aby vytvorili aspoň jednu knihu o mene niektorého člena rodiny. Túto aktivitu možno realizovať buď doma tak, že knihu napíšu rodičia, alebo deti môžu o knihe diskutovať doma s rodičmi a potom ju napísať v triede.

AKTIVITA: ABECEDNÁ KNIHA O KOMUNITE

Alma Flor Adaová a F. Isabel Campoyová

Teoretické východisko:

Sme spoločenské bytosti. Aby sme prežili, navzájom sa potrebujeme. S nárastom populácie a zväčšovaním miest sa však výrazne zmenšil pocit spolupatričnosti ku komunite, ktorý bol v minulosti prirodzený. Aj keď sme oveľa závislejší od iných ľudí, ako predchádzajúce generácie, ktoré boli užšie späté s prírodou, mnohí z nás sa nikdy nestretnú s ľuďmi, ktorí zabezpečujú všetko to, čo potrebujeme na prežitie. Nepoznáme už obuvníka, ktorý vyrába naše topánky, krajčírka, ktorý nám šije šaty, lekárnik, ktorý pre nás mieša lieky, ani farmára, ktorý zabezpečuje pre nás potraviny. Žijeme obklopení predmetmi, ktoré vyrobili na opačnej strane zemegule ľudia, ktorí pre nás navždy zostanú anonymní.

Táto transformácia v našom spôsobe života sa uskutočnila v druhej polovici dvadsiateho storočia tak náhle, že sme ani nemali čas hlbšie sa nad týmito zmenami zamýšľať. Ich deštruktívne dôsledky však neustále pociťujeme. Toto všetko má značný vplyv aj na školy, pretože školy môžu byť jednou z posledných možností ako pomôcť vytvoriť pevnú spolupatričnosť ku komunite. Veľa sa vo vzdelávaní hovorí o „komunitách žiakov“, akoby všeobecne platilo, že keď žiaci prídu domov, ocitnú sa v úzko spätéj komunite, ktorá podporuje ich rodinu. Pravdou je, že príliš často je realita úplne iná.

Školy však môžu rozvíjať vlastný zmysel pre komunitu a pomáhať posilňovať aj komunity svojich žiakov. Ako učebné prostredie je efektívna trieda komunitou učiacich sa, v ktorej sa žiaci učia spolu s ostatnými a od seba navzájom, pričom získavajú zo schopností celej skupiny. Ako sociálne prostredie môže byť trieda aj komunitou, v ktorej sa žiaci navzájom o seba starajú, rešpektujú sa a podporujú. Spolupatričnosť ku komunite sa môže rozšíriť mimo školy do rodín žiakov, kde sa môžu navzájom spoznávať, rešpektovať a uznávať.

Proces písania a čítania kníh, ktoré napísali učitelia, žiaci a rodičia môže slúžiť ako prostriedok budovania komunity. Jedným zo spôsobov je venovať niektoré knihy v našom programe skúmaniu fyzických a historických aspektov komunity, do ktorej patria žiaci a ich rodiny. Abecedná štruktúra knihy, ktorú odporúčame, je na spracovanie témy o komunite mimoriadne vhodná. Aj keď si niekto môže myslieť, že abecedné knihy sú len pre

začiatovníkov v čítaní, opak je pravdou. Abecedná štruktúra je obľúbená a vhodná na usporiadanie ľubovoľného obsahu pre čitateľov v každom veku.

Ciele:

Pokračovať v procese sebaobjavovania skúmaním svojho fyzického a sociálneho okolia.

Podporovať budovanie komunity zo strany žiakov a rodičov poskytovaním príležitostí dozvedieť sa o sebe navzájom, stretávať a rešpektovať sa, rozvíjať pochopenie a uznanie vlastnej jedinečnosti, ako aj zmyslu pre solidaritu.

Skúmať abecednú štruktúru knihy ako spôsob usporiadania obsahu do knižnej podoby.

Prehľad:

Učitelia, žiaci a rodičia napíšu abecedné knihy o svojej komunite. Aktivitu uskutočnia postupne. Učiteľ začne tento proces so žiakmi tým, že najprv sám napíše knihu o určitom aspekte ich života alebo komunity. Na základe tejto knihy bude viesť so žiakmi a rodičmi dialóg, pomocou ktorého ich pripraví na tvorbu vlastných kníh.

POSTUP

Individuálne skúmanie

Prezentujte žiakom ukážky abecedných kníh o konkrétnych komunitách, ako prejav úcty k nim. Žiaci zadení do skupín budú diskutovať o komunite a o význame príslušnosti k nej. Poukážte na to, že aj keď niektorí ľudia patria len do jednej komunity, v ktorej pracujú, hrajú sa a vyznávajú svoje náboženstvo, možno byť súčasne aj členom viacerých komunít. Napríklad žiaci môžu byť členmi komunity školy a triedy, ktorá je iná, ako ich domáca komunita.

Žiaci v skupinách sa rozhodnú, o ktorej komunite budú vo svojej abecednej knihe písať. Požiadajte ich, aby kládli otázky a uvažovali o tom, čo by chceli do knihy zahrnúť.

Medzi témy, ktoré si žiaci môžu vybrať pre svoje abecedné knihy, patria napríklad:

Moja škola

Moja trieda

Moji spolužiaci

Moje mesto

Moja rodina

Moja komunita a okolie

Kritické pochopenie

Žiaci v skupinách napíšu abecednú knihu.

Uvažovanie/transformácia

Požiadajte žiakov, aby navrhli rôzne druhy triednych alebo domácich/školských aktivít, ktoré môžu uskutočniť so svojimi knihami. Zaznamenajte ich podnety.

Podnety na abecedné knihy:

Vytvorte knihu „Ja hľadám - Abeceda triedy“. Požiadajte žiakov, aby v triede našli predmety, ktorých názvy sa začínajú na rôzne písmená abecedy. Potom ich vyzvite, aby sa každý postavil vedľa predmetu, ktorého názov sa začína rovnakým písmenom ako jeho meno a odfotografuje ich. Jednotlivé fotografie sa stanú stranami knihy.

Inou možnosťou je priložiť ku každému písmenu fotografie žiakov, ktorých mená obsahujú dané písmeno, bez ohľadu na to, či sa naň začínajú, alebo nie. To znamená, že žiaci sa nachádzajú na viacerých fotografiách v knihe, toľkokrát, koľko písmen obsahuje ich meno. Hodnota takejto knihy spočíva v tom, že umiestňuje deti do viacerých rôznych skupín. Je to výborný spôsob, ako žiakov naučiť, že na zoskupovanie ľudí je veľa rôznych dôvodov.

Ak žiakov požiadate, aby spoločne ilustrovali každú stranu, na ktorej sa nachádza ich meno, umožníte im komunikovať a spriatelieť sa s inými skupinami spolužiakov.

Ak sú žiaci starší, môžete využiť iné možnosti. Napríklad namiesto hľadania predmetov v triede môžu ku každému písmenu abecedy priradiť rôzne činnosti, predmety a témy, ktorými sa v triede zaoberajú. Okrem toho môžu na každú stranu napísať namiesto niekoľkých slov dlhší text.

Pri písaní individuálnych abecedných kníh pomôžte žiakom spoločne navrhnuť otázky, s ktorými sa obrátia na rodičom, aby získali viac informácií o svojej domácej komunite. Zdôraznite pri tejto príležitosti význam solidarity a vzájomnej spolupráce.

1.2.2.4 Využívanie obrázkov v procese tvorivého dialógu

Teoretické východisko

Čítanie znamená oveľa viac ako len vyslovovanie slov. Nielen slová sa dajú čítať, čítať môžeme aj obrázky, veci alebo udalosti. Freire používa termín „čítanie sveta“, ktorý

rozširuje našu často zúženú predstavu o textovej gramotnosti o rôzne spôsoby jej vytvárania. Pri vyučovaní detí predškolského a žiakov mladšieho školského veku hovoríme, že čítajú, keď si prezerajú obrázky v knihe, spamäti hovoria slová príbehu podľa knižky, alebo si vymýšľajú vlastný príbeh k obrázkom v knihe. Rovnakým spôsobom získavajú znalosti o svete čítaním okolitého sveta dospelí s nízkou úrovňou textovej gramotnosti. Obrázky môžu vytvoriť základ na rozvoj kritického myslenia a úcty voči iným. Vo výchove a vzdelávaní k sociálnej spravodlivosti sú obrázky starostlivo vybrané, aby vyjadrili a „čitateľovi“ sprostredkovali niečo, čo už mal možnosť zažiť. Zážitky sú zakódované v obrázku. Pri vyberaní obrázka s uloženými odkazmi musí učiteľ najprv vyvolať diskusiu o skutočných zážitkoch. Cieľom rozhovoru by malo byť pomôcť rozvíjať kritické uvedomenie týkajúce sa myšlienok sociálnej spravodlivosti. Preto je dôležité, aby učiteľ vyberal obrázky veľmi starostlivo.

Ciele:

Žiaci pochopia spôsob využívania obrázkov v procese tvorivého dialógu.

Žiaci pochopia hodnotu rodinných tradícií vo výchove a vzdelávaní k sociálnej spravodlivosti.

Prehľad:

Vyskúšajte si, ako sa dá využiť fotografia z rodinnej udalosti, prípadne podobné fotografie, v procese tvorivého dialógu.

POSTUP

Individuálne skúmanie

Zoznámte sa s procesom tvorivého dialógu (Príloha 2). Je potrebné upozorniť vás, že pre tri opísané fázy procesu boli použité iné názvy. Individuálna interpretačná fáza je označená ako individuálne skúmanie, kritická multikultúrna fáza ako kritické pochopenie a tvorivá transformačná fáza ako uvažovanie/transformácia. Ďalej je dôležité zdôrazniť, že fázy prezentované v procese tvorivého dialógu sú porovnateľné s fázami plánovania vyučovacej hodiny na rozvoj kritického myslenia. Výnimkou je doplnenie Fázy opisu v procese tvorivého dialógu, ktorá pomáha žiakom opísať nové prezentované informácie. Táto fáza by mala byť začlenená do všetkých fáz plánovania vyučovacej hodiny na rozvoj kritického myslenia. Aj keď opis procesu tvorivého dialógu v tomto učebnom zdroji sa týka používania textu, rovnako

sa môže týkať používania obrázkov a artefaktov. Tento proces považujeme za vysoko flexibilný, pretože ho možno mnohokrátym spôsobom použiť na „čítanie sveta“.

Ukážte žiakom obrázok rodinnej udalosti (CD-rom). Žiaci o ňom budú diskutovať na základe nižšie uvedených otázok.

OTÁZKY NA TVORIVÝ DIALÓG

Individuálne skúmanie

Začnite diskusiou s celou triedou alebo v malých skupinách k priloženému obrázku alebo fotografii z vašej rodinnej udalosti. Prediskutujte obrázok podľa otázok, ktoré sú uvedené nižšie. Otázky môžete prípadne zmeniť alebo vypracovať vlastné.

Fáza opisu

Čo myslíte, že títo ľudia robia?

Kto myslíte, že sú?

Kedy to podľa vás robia a ako často?

Prečo to robia?

Kde myslíte, že sa to deje?

Ako sa podľa vás ľudia na fotografii cítia, keď sú spolu a robia to?

Fáza individuálneho skúmania

Robieva vaša rodina niečo podobné, alebo niečo iné?

Kde sa vaša rodina stretáva a ako organizujete spoločné stretnutia?

Čo sa vám na stretnutiach a spoločných činnostiach s rodinou páči (a/alebo nepáči)?

Poznáte niekoho, kto robí to isté čo vaša rodina?

Poznáte iných ľudí, ktorí robia iné ako vaša rodina?

Fáza kritického pochopenia

Prečo je pre rodiny dôležité, aby robili niečo spolu ?

Čo majú všetky rodinné stretnutia spoločné, bez ohľadu na to, kto sme?

Čo sa môže stať, keď sa ľudia za svoju rodinu hanbia? Ako sa správajú? Ako inak sa ešte môžu správať, keď sa hanbia za svoju kultúru?

Ako sa dozvedáme o tradíciách v našich rodinách?

Čo sa stane, keď si nevážime alebo vyčleňujeme starších ľudí?

Prečo niektorí ľudia zavádzajú nové tradície?

Fáza uvažovania/transformácie

Ľudia môžu mať na spoločné činnosti v rodine milé spomienky. Čo si myslíte, že je dôležité robiť spoločne s rodinou a ako môžete prispieť k tomu, aby sa členovia vašej rodiny častejšie sa stretávali?

Čo môžete urobiť, ak nemáte radi rodinné stretnutia?

Čo môžeme urobiť, aby sme rodinám pomohli vážiť si vlastné rodinné tradície a tradície iných rodín?

Kritické pochopenie

Rozdajte žiakom obrázky (CD-rom), na ktorých ľudia vykonávajú rôzne činnosti, napr. varia, učia sa, starajú sa o zvieratá atď. Pracujte s nimi v malých skupinách. Žiaci budú mať za úlohu napísať otázky na tvorivý dialóg k svojmu obrázku. Po napísaní otázok ich požiadajte, aby ich podali susednej skupine v smere hodinových ručičiek. Každá skupina si prečíta otázky a upraví ich alebo k nim napíše pripomienky priamo na papier. Určte čas, ktorý budú mať žiaci k dispozícii. Po jeho uplynutí (môžete použiť hudobný signál) si skupiny znovu v smere hodinových ručičiek podajú papiere s otázkami. Takto majú všetci žiaci možnosť prečítať si otázky všetkých skupín, napísať k nim pripomienky bez pocitu napätia a uvažovať o reakciách alebo iných otázkach. Keď skupiny dostanú späť svoj pôvodný papier, pozorne si prečítajú pripomienky a návrhy. Aktivitu uzavrite s celou triedou, prediskutujte všetky myšlienky, o ktoré by sa chceli skupiny podeliť.

Uvažovanie/transformácia

Uvažujte spolu so žiakmi, aké rozširujúce aktivity môžete s fotografiami alebo obrázkami ešte urobiť, aby ste podporili myšlienku sociálnej spravodlivosti.

AKTIVITA: KNIHY PRÍSLOVÍ A POREKADIEL

Teoretické východisko

Príslovia a porekadlá sú veľmi užitočné nástroje na vyučovanie jazykových zručností, pretože:

Vyjadrujú všeobecnú múdrosť pomocou minimálneho textu.

Jazykovo sú usporiadané tak, aby sa dali ľahko zapamätať, preto sú zdrojom známych textov o komunite. Svojím charakterom a obsahom sú multikultúrne. Znamená to, že ich má každá skupina a že sú v rôznych skupinách (etnických, kultúrnych) rovnaké. Na ich základe možno jednoduchým spôsobom vytvoriť skutočné príbehy, ktoré majú charakter povesti.

Vyzývajú členov komunity k účasti pozitívnym a neohrozujúcim spôsobom. Najvýraznejší rozdiel medzi prísloviím a porekadlom je, že *porekadlo* je tvrdenie, ktoré obyčajne predpovedá udalosť alebo vyžaduje nejaké konanie, *príslovie* je rozšírenou metaforou, ktorú možno aplikovať na rôzne situácie.

Proces zhromažďovania prísloví a porekadiel je nepochybne dôležitá činnosť. Oboznamovanie sa s prísloviami a porekadlami umožňuje žiakom spolupracovať, diskutovať, kriticky premýšľať a jazykovo sa rozvíjať. Príslovia a porekadlá pomáhajú žiakom rozvíjať zručnosti porozumenia na vyššej úrovni, pretože si vyžadujú vyvodzovanie a odhadovanie. Môžu sa zaznamenať do malých, ale aj väčších kníh alebo schém.

Ciele:

Žiaci si pri skúmaní zmyslu a významu prísloví precvičia stratégie analýzy.

Žiaci sa navzájom oboznámia s prísloviami a budú o nich diskutovať z multikultúrneho hľadiska.

Žiaci využijú príslovia a porekadlá na tvorbu zmysluplných materiálov na čítanie

Žiaci sa oboznámia so štruktúrou povesti a pripoja k prísloviu pravdivý príbeh.

POSTUP

Individuálne skúmanie

Aktivitu začnite celoskupinovou diskusiou a uvažovaním o rôznych prísloviach a porekadlách, ktoré poznajú. Aby sme deťom priblížili porekadlá a príslovie z iných kultúr, uvádzame príklady zo Severnej Ameriky:

Porekadlá:

Keď je okolo mesiaca kruh, bude čoskoro pršať (predpoveď počasia).

Marec prichádza ako lev a odchádza ako jahniatko (predpoveď počasia).

Rozbité zrkadlo - sedem rokov nešťastia.

Zaklopem na drevo.

Príslovia:

Kto platí huslistu, udáva tón (človek, ktorý má peniaze, získava kontrolu nad situáciou).

Práca chvatná málo platná (ak urobíte niečo bez toho, aby ste si to skutočne dôkladne premysleli, neskôr to oľutujete).

Čo sa nedá liečiť, musí sa znášať (ak nemôžete zmeniť situáciu, musíte ju jednoducho tolerovať).

Po diskusii v celej skupine sa žiaci môžu rozdeliť na troj- alebo štvorčlenné skupiny. Každá skupina napíše zoznam prísloví a porekadiel, ktoré potom usporiada podľa tém a druhu.

Hotové zoznamy si jednotlivé skupiny navzájom porovnajú. V čom sú podobné? Čím sa líšia? Ktoré témy prevažujú? Odkiaľ príslovia a porekadlá pochádzajú? Možno z nich vytvoriť všeobecný model, alebo tému? Ak áno, čo si o nich myslia? Čo im napovedajú o spôsobe myslenia alebo života ľudí? Požiadajte žiakov, aby sa zamysleli aj nad jazykom použitým v prísloviach a porekadlách. Čo si všimli na použitých slovách a vyjadrovaní?

Kritické pochopenie

Príslovia a porekadlá, keďže sú krátke a dajú sa ľahko zapamätať, možno výborne využiť na tvorbu kníh pre deti predškolského a žiakov mladšieho školského veku. Vezmite hárok papiera štandardnej veľkosti a preložte ho napoly, aby vyzeral ako kniha. Napíšte príslovie tak, aby na každej strane (okrem zadnej strany) bola jeho časť. Dbajte na to, aby boli písmená dobre čitateľné a slovami vhodne vyplňte priestor. Slová by mali byť dostatočne veľké, aby sa dali čítať, ale nemali by zaberat' celú stranu. Každú stranu ilustrujte a hneď budete mať „knižočku“ na čítanie, ktorá deti pobaví a pomôže im pri osvojovaní si základných zručností gramotnosti.

Táto aktivita umožňuje učiteľom prekročiť hranice školy a zapojiť do spolupráce členov rodín a komunity. V závislosti od veku detí v triede môže byť súčasťou programu čítania pre deti predškolského a žiakov mladšieho školského veku, súčasťou programu zameraného na komunitu, alebo oboch. Rodičia obyčajne s veľkým nadšením pomáhajú pri tvorbe týchto kníh a často prejavia veľký talent pri ich ilustrovaní, tvorbe alebo dohľade nad ich výrobou.

Pokúste sa na ilustráciu niektorého príslovia vymyslieť vlastný príbeh a porozprávať ho žiakom. Cieľom je umožniť uvedomiť si súvislosť medzi prísloviami a porekadlami a príbehmi, ktoré v nás vyvolávajú. Požiadajte žiakov, aby si v malých skupinách navzájom

porozprávali príbehy založené na prísloviach. Upozornite ich, že podľa týchto príbehov môžu napísať knihy, ktoré využijú v triede.

Uvažovanie/transformácia

Ako by sa dali tieto príbehy využiť v triede? Napríklad žiaci môžu vytvoriť veľkú knihu porekadiel, ktorú dajú prečítať členom rodiny. Rodinní príslušníci môžu prispieť ďalšími porekadlami, ktoré považujú za dôležité. Po zhromaždení väčšieho množstva porekadiel ich žiaci môžu požičať spolužiakom na prečítanie doma, a tak prispieť k upevneniu vzťahov medzi jednotlivými rodinami v komunite. Rodičia si radi prečítajú porekadlá získané od iných rodín a presvedčia sa, že rodinná múdrosť má v učebnom procese v škole význam.

Nakoniec treba žiakov viesť k diskusii a uvažovaniu o tom, kde a ako môžu svoje práce v triede vystaviť. V záujme rozvíjania pocitu spolupodielania sa na tvorbe prostredia v triede by učitelia mali žiakov viesť k tomu, aby vytvorili výstavu svojich významnejších prác. Tak im dajú najavo, že aj oni môžu meniť svoje prostredie, myslenie a život.

1.2.2. 5 Z ústneho podania, tvorivého dialógu a integrácie tém sociálnej spravodlivosti do učebných osnov

AKTIVITA: DOMČEK, DOMČEK, KTO V TEBE BÝVA?

Teoretické východisko

Dôležité je nechápať výchovu a vzdelávanie k sociálnej spravodlivosti len ako okrajové, doplnujúce aktivity. Treba dosiahnuť, aby jej myšlienky prenikli celým obsahom vzdelávania. To sa dá dosiahnuť prispôbením známych aktivít alebo vytvorením nových tak, aby sme mohli vyučovať požadovaný obsah, avšak s uplatnením hľadiska, v ktorom nemá miesto zaujatosť. Materiál potrebný na aktivity možno získať v rodinách, pri podujatiach komunity a využiť záujmy žiakov. Nasledujúca aktivita je založená na porekadle „spolu sa máme lepšie“. Ľudové rozprávky sú ďalším výborným zdrojom komunitných a/alebo rodinných poznatkov, pretože odrážajú skúsenosti a hodnoty komunity, z ktorej pochádzajú. Ilustrujú aj múdrosť prísloví. Používajú sa v nich ústne alebo písomne výrazy, ktoré už žiaci pravdepodobne poznajú a rozumejú im

Ciele:

Učitelia si vyskúšajú spôsoby začlenenia pojmov sociálnej spravodlivosti do aktivít, ktoré podporujú obsah učebných osnov.

Učitelia preskúmajú ďalšie spôsoby zapojenia žiakov do práce v škole s uplatnením hľadiska sociálnej spravodlivosti.

Učitelia sa dôkladnejšie oboznámia s pojmom inklúzie prostredníctvom aktivity zameranej na začlenenie všetkých.

Prehľad:

Aktivita integruje matematiku, kreslenie, čítanie a písanie s filozofiou mnohopočetných inteligencií. Zahŕňa výchovu a vzdelávanie k sociálnej spravodlivosti prostredníctvom myšlienok inklúzie, spravodlivosti a mierumilovnejšieho spoločného života nás všetkých.

POSTUP

Individuálne skúmanie

Domček, domček, kto v tebe býva? je jednou z verzií ľudovej rozprávky, ktorú formou knihy napísala učiteľka Iveta Glazunová z Jarovnic, Slovensko.

Prerozprávajte rozprávku žiakom. Aby ste v nich prejavili záujem o dej rozprávky, môžete sa ich opýtať, čo sa podľa nich stane ďalej a čo by robili v podobnej situácii.

Domček, domček, kto v tebe býva?

Kde bolo, tam bolo, bol raz jeden domček. Stál celkom sám v hustom lese. Nikto v ňom nebýval. Jedného dňa uvidela domček myška a opýtala sa: „Domček, domček, kto v tebe býva?“ Nikto neodpovedal. Myška vošla do domčeka a ostala v ňom bývať.

Počase zbadala domček žabka. Prišla k domčeku a pýta sa: „Domček, domček, kto v tebe býva?“ „Ja“, odvetila myška, „a ty si kto?“ „Ja som žabka. Môžem bývať s tebou?“ „Môžeš,“ povedala myška. Žabka vošla do domčeka a bývali v ňom spoločne.

Zanedlho prihopkal k domčeku zajačik. „Domček, domček, kto v tebe býva?“ opýtal sa zajko. „My,“ povedali myška so žabkou. „A ty si kto?“ „Ja som zajačik. Môžem tu s vami bývať?“ „Môžeš.“ Zajko vošiel do domčeka a už v ňom bývali traja.

Prišla k domčeku líška. Opýtala sa: „Domček, domček, kto v tebe býva?“ „My“, odvetili myška, žabka a zajačik. „A ty si kto?“ „Ja som líštička. Môžem tu s vami bývať?“ „Môžeš.“ Líštička vošla do domčeka a už v ňom bývali štyria.

Išiel okolo domčeka vlk a pýta sa: „Domček, domček, kto v tebe býva?“ „My“, odpovedali myška, žabka, zajačik a líštička. „A kto si ty?“ „Ja som vlk. Môžem bývať s vami?“ „Môžeš“, odpovedali zvieratká. Vlk vošiel do domčeka a už tam bývali piati.

Išiel okolo domčeka veľký medveď a pýta sa: „Domček, domček, kto v tebe býva?“ „My“ odpovedali myška, žabka, zajačik, líštička a vlk. „Môžem tu bývať s vami?“ opýtal sa medveď. „Si príliš veľký, do domčeka sa nezmestíš, ale keď chceš, môžeš bývať na streche“, povedali zvieratká. Medveď sa vyškriabal na strechu a Bum! prepadol sa do domčeka. Ale myška, žabka, zajačik, líštička a vlk stačili z domčeka utiecť. Rozhodli sa, že si všetci spoločne postavia nový domček, ktorý bude lepší ako ten prvý. Koniec.

Teraz žiakom rozdajte pracovný list s príkladmi otázok na tvorivý dialóg k rozprávke „Domček, domček, kto v tebe býva?“. Na základe týchto otázok budú žiaci v malých skupinách o rozprávke diskutovať.

Ako učitelia uvažujte o procese tvorivého dialógu a svojich skúsenostiach s ním. V čom je pre vás a vašich žiakov užitočný? Ktoré iné alebo doplňujúce informácie môžete získať v procese tvorivého dialógu v porovnaní s tradičnými otázkami na kontrolu pochopenia textu, ktoré zvyčajne kladú učitelia?

OTÁZKY NA TVORIVÝ DIALÓG

Fáza opisu

Aký veľký bol podľa teba domček?

Ako zvieratká zvládli spoločné bývanie?

Prečo myslíš, že zvieratká vedeli nájsť pre každého miesto, iba pre medveďa nie?

Čo iné mohli zvieratká medveďovi povedať, aby urobil?

O čom myslíš, že je tento príbeh a prečo?

Fáza individuálneho skúmania

Stalo sa ti už, že ťa vylúčili z niečoho, čo si chcel robiť? Ako si sa cítil? Čo si urobil?

Bol si aj ty v skupine, ktorá niekoho vylúčila? Prečo ste ho/ju vylúčili? Čo sa stalo?

Fáza kritického pochopenia

Prečo sú ľudia niekedy vylúčení z aktivít? Ako reagujú, keď sú vylúčení?

Existuje vôbec opodstatnený dôvod na vylúčenie niekoho? Aký dôvod to môže byť?

Fáza uvažovania/transformácie

Keď je niekto opustený, čo môžu pre neho ostatní urobiť?

Ako môžu byť ľudia lepšími priateľmi, keď vidia, že sa s inými zaobchádza nespravodlivo?

Kritické pochopenie

Rozdeľte žiakov do šesťčlenných skupín. Rozdajte im kartičky s napísanými rolami: myška, žaba, zajko, líška, vlk alebo medveď. Žiaci budú počas aktivity predstavovať danú rolu. Ak máte málo času, žiaci sa v rámci skupiny môžu dohodnúť na zvieratku, ktoré chcel každý z nich predstavovať namiesto pridelenej roly.

Každý skupine poskytnite plán podlahy, na ktorom je vyznačených 12 metrov štvorcových. Vysvetlite skupinám, že toto je plán podlahy ich domčeka. Ich úlohou bude dohodnúť sa na rozdelení domčeka medzi šesť zvieratiek. Bude mať každé z nich samostatnú izbu? Budú mať spoločné miestnosti? Koľko priestoru je spravodlivé vyčleniť pre každé zvieratko? Koľko priestoru a aké podmienky sú potrebné pre každé zvieratko?

Žiaci vo svojich skupinách napíšu 5 pravidiel bývania v domčeku. Na všetkých pravidlách sa treba spoločne dohodnúť.

Všetky skupiny prezentujú svoje pravidlá bývania pred celou triedou. Poslucháči si počas prezentácie robia poznámky, čo sa im páčilo a čo nie. Keď všetky skupiny skončia, požiadajte ich, aby prezentovali svoje domčeky a vysvetlili, ako a prečo sa daným spôsobom rozhodli.

Uvažovanie / transformácia

Žiaci si zapíšu do zošitov, ako sa počas aktivity cítili. Splnili sa ich požiadavky? Počúvali ich ostatní členovia skupiny? Ako spolupracovali v skupine? Keď všetci žiaci skončia, rozoberte túto aktivitu a opýtajte sa, či bolo ťažké alebo jednoduché dohodnúť sa. Požiadajte každú skupinu, aby opísala svoj proces rozhodovania.

Pokúste sa odpovedať so na nasledujúce otázky:

Aké schopnosti si mali žiaci možnosť na hodine rozvíjať?

Aké mnohopočetné inteligencie sa vo vyučovaní rozvíjali?

Na aké ďalšie aktivity by bolo možné túto tému využiť?

AKTIVITA: VYUŽITIE ROZPRÁVOK V TRIEDE

Integrácia tém sociálnej spravodlivosti do učebných osnov

Rozdajte žiakom príbeh Marikle, ktorý vyrozprával rómsky rodinný koordinátor František (Eku) Mižigár žiakom svojej triedy v Košiciach a otázky na tvorivý dialóg, ktoré boli k rozprávke vypracované (Príloha 3).

S pomocou žiakov vyhľadajte rozprávky z miestnej komunity, ktoré nie sú súčasťou väčšinovej kultúry. Nájdite v škole knihy rozprávok, ktoré reprezentujú menšinovú kultúru, napríklad od rómskej autorky Eleny Lackovej *Rómske rozprávky - Romane paramisa*.

Spoločne so žiakmi si rozprávky prečítajte a uvažujte o konaní jednotlivých postáv z príbehu s využitím štyroch fáz procesu tvorivého dialógu.

AKTIVITA: UČITELIA OKOLO NÁS

Teoretické východisko

Učiteľov tradične vnímame ako dospelých, ktorí majú pedagogickú kvalifikáciu. Dominantná kultúra takto klasifikuje, kto je učiteľ a kto nie. My sme však obklopení učiteľmi aj v bežnom živote. Sú to členovia našich rodín a komunít. Sú starí aj mladí, muži aj ženy, s formálnym vzdelaním, alebo bez neho. Ak žiaci uvažujú o učiteľoch takýmto spôsobom, môžu nájsť charakteristické vlastnosti učiteľov u všetkých ľudí okolo nich. Môžu byť hrdí na to, že žijú s ľuďmi, ktorých si možno vážiť a brať si z nich príklad. Ich učitelia v škole nie sú jediní, kto im môže odovzdávať vedomosti.

Ciele:

Žiaci určia charakteristické vlastnosti učiteľov a nájdú tieto vlastnosti u ľudí vo svojich komunitách, rodinách a u seba.

Žiaci pochopia, že keď vnímame iných ako ľudí, od ktorých sa môžeme učiť, potom sme sa skutočne naučili rešpektovať ich.

Žiaci pochopia výhody podporovania ostatných v pocite, že sú aj učiteľmi.

Prehľad:

Žiaci budú diskutovať o vlastnostiach učiteľov a o ich podobnosti s vlastnosťami hrdinov.

POSTUP

Individuálne skúmanie

Stručne opište vlastnosti učiteľa, ktorého obdivujete, v tomto prípade chlapca, ktorý napísal knihu „Ako ľudia pracujú na špargľových poliach“. Môžete chlapca opísať napríklad takto: starostlivý, so snahou vytvoriť lepšie podmienky pre ostatných, usilovný, pracovitý a pod. Žiaci budú hádať, kto to je. Aby získali ďalšie informácie, môžu klásť doplňujúce otázky. Ide o to, aby rozmýšľali o slove „učiteľ“ a o tom, čo pre nich znamená. Prezradte žiakom totožnosť učiteľa, ktorým je žiak štvrtého ročníka.

Pred prečítaním knihy vysvetlite žiakom, že Jaimiho podnietila k napísaniu knihy jeho mama. Všetci jeho kamaráti v škole písali knihy o svojich rodinách a priateľoch. Jaime povedal, že napísať knihu si vyžaduje veľa práce, ale preňho to bola zábava. Pri písaní knihy sa naučil veľa nového o svojej rodine a o otcovej práci na špargľových poliach. Dúfa, že všetky deti budú mať možnosť písať knihy tak ako on a jeho spolužiaci.

Prečítajte si knihu „Ako ľudia pracujú na špargľových poliach“, ktorú napísal Jaime Hipolito, žiak 4. ročníka.

Ako ľudia pracujú na špargľových poliach

Veľa ľudí z Mexika pracuje na špargľových poliach. Toto je môj otecko, Zenon Hipolito. Prišiel z Oaxaca v Mexiku a tiež pracuje na špargľovom poli. My sme Zapotékovia. Hovoríme zapotécky, domorodým jazykom z južného Mexica. Toto je príbeh ženy a mužov, ktorí pripravujú pre všetkých jedlo a za svoju ťažkú prácu sú veľmi zle platení.

Takto býva väčšina ľudí, ktorí pracujú na špargľových poliach. Bývali sme v tábore 11 a potom sme sa presťahovali do tábora 9. Obidva tábory sú na ostrove Bacon Island. Dá sa tam dostať cez storočný padací most cez rieku San Joaquin. Bacon Island je západne od Stocktonu v Kalifornii.

Špargľová sezóna trvá od februára do mája. V tomto období do tábora príde okolo 80 mužov z Mexika. Bývajú v týchto barakoch a pracujú na poli. Nie všetci robotníci žijú v tábore. Niektorí dochádzajú zo Stocktonu.

Muži platia za posteľ a tri jedlá za deň 100 dolárov na týždeň. V obidvoch barakoch je po oboch stranách asi dvadsať postelí. Každý muž má malý priestor na uloženie svojich vecí. Správca barakov je zároveň strážcom. Keď sú muži vonku, prichádzajú zloději a kradnú peniaze a veci. Svetlo sa zhasína o ôsmej hodine. Ak niekto nechce spať, musí vyjsť von, aby

nevyrušoval ostatných. Ohrievač je veľmi starý a niekedy nefunguje. Aj môj ujo Salvador tam niekedy býva.

Umyvárne sú vedľa barakov. V barakoch je v každej miestnosti jedno svetlo. V umyvárňach nie je ohrievač, preto je tam niekedy zima, najmä vo februári a v marci. Muži si musia prať šaty ručne, lebo nemajú práčku. Aj posteľnú bielizeň a prikrývky musia prať v rukách. Raz, keď som mal asi šesť rokov, videl som, ako muži obesili kozu a podrezali jej hrdlo. Potom som videl, ako jej rozrezali žalúdok a vybrali jeho obsah. Potom vyrezali srdce. Všade bola krv. Keď prišiel čas varenia, muži nakrájali mäso na malé kusy.

V sprchárni nemajú muži nijaké súkromie. Je tam sedem sprch, ale otecko mi povedal, že zakaždým sa naraz sprchuje najmenej desať mužov. Pri sprchovaní sa rozprávajú o udalostiach dňa a o práci. Najdôležitejšia téma rozhovorov je strava v kuchyni. Záchody nemajú steny a neposkytujú mužom žiadne súkromie. Ak si chcú zobrať toaletný papier, musia vstať.

Tu si muži umývajú ruky pred jedlom. Nie všetci si ich poriadne umyjú, lebo sa ponáhľajú postaviť sa do radu. Muži vyskakujú z nákladného auta, ktoré ich priväza z poľa, ešte za jazdy, aby boli prví v rade. Nemajú presne určený čas obeda. Závisí od toho, ako rýchlo jedia. Zberači špargle bežia z násypu do kuchyne, aby boli prví v rade. Chcú sa najesť prví, pretože niekedy sa mäso minie a dostanú len fazuľu s ryžou. Platia za celé jedlo, aj keď sa už minulo. Adela je kuchárka v tábore. Pochádza z Guadalaraje v Mexiku. Keď príde sem do Spojených štátov variť, nechá doma štyri dcéry. Najstaršia dcéra sa stará o domácnosť a ostatné deti. Adela sedem dní v týždni ťažko pracuje od tretej ráno do siedmej večer, teda 16 hodín každý deň. Varí tri jedlá denne pre sto mužov a zarába 50 dolárov za deň. Ku každému jedlu sa podáva fazuľa a dvakrát za deň musí Adela uvariť rezancovú polievku. El Campero je strážca a správca barakov. Pomáha tiež kuchárke vyhadzovať odpadky. Má na starosti čistenie a upratovanie tábora 11, teda umyvární, barakov a ich okolia. Okrem toho dozerá na veci mužov v barakoch. Stráži ich, lebo do barakov chodievajú zloději. Zarába 40 dolárov týždenne.

Kuchárkina pomocníčka má na starosti umývanie riadu, pomáha pri varení, obsluhuje mužov a ohrieva kukuričné placky. Zakaždým jej trvá hodinu, kým ohreje placky k jedlu. Kuchárku prekvapuje, že muži zjedia tento rok v porovnaní s minulým rokom oveľa viac placiek. Denne ich zjedia okolo tisíc. Raz do týždňa dodávateľ nakúpi potraviny pre celý tábor. Farmár, ktorý vlastní väčšinu pôdy, mu dáva približne 1500 dolárov týždenne na nákup fazule a inej

zeleniny, mexického chleba, mlieka, ovsenej kaše a hlavne mäsa. Adela s pomocníčkou potraviny uskladnia.

Adela veľmi dobre varí. Otec si to myslí, jedáva jej jedlá každý deň. Adela je z Guadalaraje v Mexiku. Varí typické guadalarajské jedlá, ktoré obsahujú veľa zeleniny.

Každý nový robotník sa musí naučiť, ako má prstami chytiť špargľu tak, aby ju nepoškodil. Musí sa naučiť narezat' špargľu na rovnaké, asi 15-centimetrové časti. Ďalej sa musí naučiť, ako zapichnúť nôž do zeme tak, aby prerezal stonku asi dva centimetre pod zemou. Je to veľmi dôležité, pretože ak prereže stonku nad zemou, špargľa nevyženie ďalšie stonky. Vedúci dozerá na to, aby sa každý nový robotník naučil správne rezať špargľu.

Baliareň sa nachádza v tábore 9. Tam sa špargľa triedi, balí a nakladá na loď. Mužov platia podľa počtu debien so špargľou, ktoré za deň vyexpedovali. Ženy sú platené za odpracované hodiny. Dostávajú minimálnu mzdu 4,25 dolárov a zvyčajne pracujú 7 až 8 hodín denne. Raz do týždňa majú voľný deň. Jedného dňa sme zašli do baliarne a nikto nepracoval. Zabudli sme sa vopred informovať, o koľkej bude obedňajšia prestávka.

Raňajky sú o štvrtej ráno. Väčšina mužov neraňajkuje, pretože radšej počká na desiatu o deviatej, keď na pole privezú mexický koláč a pohár mlieka. Obed sa podáva o dvanástej a večera je o piatej. Ak sa muži oneskoria o 15 minút, nedostanú jedlo, za ktoré aj tak zaplatia.

Toto je zástupca farmára. Pochádza z Guadalaraje v Mexiku a pre spoločnosť pracuje 25 rokov. Organizuje prácu robotníkov na špargľových poliach. Jeho plat je v porovnaní s ostatnými zamestnancami veľmi vysoký, asi 4000 dolárov mesačne. Farmár necháva svojim zástupcom veľkú právomoc a niektorí sú k robotníkom dobrí. Niekedy však robotníkov zneužívajú, napríklad účtujú im limonády a pivo, ktoré nevypili. Predávajú aj pivo mužom na poli, čo spôsobuje veľa problémov. Otec hovorí, že niektorí sú k robotníkom zlí.

Baliareň je rušné miesto. Robotníci zvyčajne pracujú dlhší čas, než za aký sú platení. Ujo Salvador sa celý deň hrbí, keď ukladá na polovice rozrezanú špargľu na bežiaci pás. Večer ho bolí chrbát. Cez deň nemá žiadnu prestávku, len obedňajšiu. Niekedy pracuje od ôsmej ráno do ôsmej večer. Práca je veľmi namáhavá a únavná. Robotníci majú voľný deň len keď prší a je príliš chladno na to, aby špargľa rástla.

Sú dvaja vedúci. Jeden z nich sa volá Rigoberto Viramontéz. Je dobrý robotník a čestný muž. Preto sa stal vedúcim. K ľuďom sa správa slušne. Počas roka pracuje aj na iných poľnohospodárskych farmách, napríklad na melónovej, cibuľovej, čerešňovej a zemiakovej.

Aj všetci jeho bratia pracujú na poli. Vie toho veľa o pestovaní plodín. Je veľmi múdry a často hovorí o sociálnej spravodlivosti.

Robotníci na poli veľmi ťažko pracujú, a to nielen na špargľových poliach, ale aj na zemiakových, čerešňových, paradajkových, uhorkových, šalátových, paprikových, pomarančových, citrónových, hruškových, jablkových, zelerových a mnohých iných! Zabezpečujú jedlo pre všetkých a za svoju prácu by mali dostávať dobrý plat. Poľnohospodárskych robotníkov by sme si mali ctiť a vážiť, lebo usilovne pracujú, aby sme mali dostatok jedla. Bol som pyšný, keď som knihu rozdával. Každý chcel jej kópiu.

Vyjadrenie Rigoberta Viramontéza, vedúceho robotníkov z Jaimeho knihy:

„Mnohí ľudia nás prisťahovalcov obviňujú, že sme pre štát Kaliforniu a národ bremenom. Nie všetci sme takí; väčšina z nás tvrdo pracuje. Robíme najťažšiu robotu, zberáme mnohé plodiny. Keby nebolo prisťahovalcov, kto by zberal úrodu? Je to najťažšia práca a zle platená. Ak sa táto kniha dostane ku guvernérovi, dúfam, že sa nad tým zamyslí. Ľudia by si mali jednoducho uvedomiť, kto zberá úrodu. V podstate sú to Mexičania. Vďaka ti za to, že ľuďom pripomínaš, že poľnohospodárski robotníci si zaslúžia za svoju ťažkú prácu slušný plat, uznanie a úctu. Moja rada žiakom je, aby pokračovali v štúdiu. Ďakujem veľmi pekne.“

Žiaci budú v malých skupinách diskutovať o knihe podľa nasledujúcich otázok:

Čo ste sa od Jaimeho dozvedeli o špargli (obsah)?

Ktoré vlastnosti ľudí v knihe na vás zapôsobili?

Čo vás Jaime naučil o projektoch sociálnej spravodlivosti?

Diskutujte o pozorovaniach v celej skupine. Napíšte na tabuľu vlastnosti, ktoré žiaci považujú za hodné obdivu.

Podľa vzoru predchádzajúcej aktivity vyzvite jednotlivých žiakov, aby písomne opísali neznámeho učiteľa (niekoho, kto nie je vyštudovaným učiteľom) a opis ukázali ostatným účastníkom v malých skupinách. Tí sa pokúsia uhádnuť jeho totožnosť.

Diskutujte o spoločných vlastnostiach ich učiteľov. Čo charakterizuje učiteľa?

Poukážte na to, že ľudia, ktorých ostatní považujú za hrdinov, majú často rovnaké vlastnosti. Žiaci určia, ktoré z týchto vlastností majú spoločné ľudia v našom živote, ktorých považujeme za hrdinov a ľudia, ktorých považujeme za našich najvýznamnejších učiteľov.

Fáza kritického pochopenia

Rozdajte žiakom pracovné listy s nasledujúcimi aktivitami. Každá skupina dostane iný druh aktivity.

1. aktivita

V každej rodine sú ľudia, ktorých vnímame ako učiteľov a obdivujeme ich pre dobrotu a statočnosť. Rodinné príbehy sú živým a zaujímavým zdrojom na písomné projekty detí.

Členovia rodín porozprávajú príbehy o svojich starých rodičoch. Vyberte jeden z nich, zapíšte ho a ilustrujte. Zmiešaná skupina pomôže rozprávačovi napísať príbeh kladením otázok a prispeje tak k jeho obohateniu. Môžu to byť napríklad otázky týkajúce sa faktických informácií, otázky na vysvetlenie a otázky, ktoré vyžadujú uvažovanie a vyvodzovanie záverov. Nezabudnite do príbehu zahrnúť prostredie a časové obdobie, ako aj podrobnosti, ktoré ho zrealnia. Zohľadnite aj to, že príbeh možno vyrozprávať rôznymi spôsobmi, napríklad z rôzneho hľadiska, alebo rozprávačom môžu byť rôzne osoby.

2. aktivita

Zostavte so žiakmi zoznam ľudových rozprávok o učiteľoch (hrdina rozprávky môže byť vykreslený aj ako učiteľ). Vypracujte tabuľky. Rôznym grafickým usporiadaním znázorníte podobnosti a odlišnosti medzi učiteľmi v jednotlivých rozprávkach. Napríklad ako často je zdokumentovaná určitá vlastnosť? Alebo zostrojte Vennov diagram podobností a odlišností. Naplánujte hodinu matematiky založenú na týchto grafoch a tabuľkách.

3. aktivita

Nechajte žiakov napísať zoznam ľudí, ktorých sme označili za hrdinov, a určte spolu s nimi ich vlastnosti. Majú vždy rovnaké obdivuhodné vlastnosti ako sme zistili u našich učiteľov? Čím sa od nich líšia?

Potom sa pozrite na hrdinov v animovaných filmoch pre deti a položte tie isté otázky. V závislosti od ročníka, v ktorom vyučujete, vypracujte plán vyučovacej hodiny:

- ako by žiaci mohli porovnať podobné a odlišné vlastnosti hrdinov v minulosti
- ako by žiaci mohli porovnať podobné a odlišné vlastnosti skutočných hrdinov a hrdinov animovaných filmov.

4. aktivita

Vytvorte so žiakmi nástennú maľbu ľudí z vašej komunity, ktorí znamenajú prínos pre ostatných. Žiaci napíšu ich príbeh. Nástenná maľba je veľký obraz, ktorý obyčajne zaberá

celú stenu. V tomto prípade by mal znázorňovať komunitu a/alebo tému sociálnej spravodlivosti.

Jednotlivé skupiny žiakov prezentujú svoje aktivity.

Uvažovanie/transformácia

Požiadajte žiakov, aby v malých skupinách uvažovali o otázke „Čo by sme mali urobiť, aby sme rozpoznali učiteľov a/alebo hrdinov v našich žiackych komunitách?“. Môžu si napríklad vybrať miestneho človeka, ktorého budú skúmať a napíšu o ňom knihu. (Knihu môžu venovať do knižnice). Môžu sa rozhodnúť dramaticky stvárniť život svojho učiteľa alebo hrdinu. V triede môžu usporiadať slávnosť, na ktorej udelia odmeny ako poctu mimoriadnym ľuďom vo svojej komunite. Môžu tiež nájsť spôsoby na vyjadrenie uznania za to, čo ich učia priatelia v škole a/alebo za dobré skutky spolužiakov.

Odporúčanie pre učiteľa: Prečítajte si v súvislosti s danou témou Tematické vyučovanie s témami sociálnej spravodlivosti (Príloha 4).

AKTIVITA: PRERUŠENIE NEGATÍVNYCH STEREOTYPOV

Teoretické východisko

Narúšanie negatívnych stereotypov je hlavným cieľom výchovy a vzdelávania k sociálnej spravodlivosti. V tomto procese je dôležité skúmať naše predsudky a spôsob, ktorým sme zistili, že sú skutočné. Stereotyp je presvedčenie, že všetci ľudia z určitej skupiny sú rovnakí, hoci v skutočnosti to vôbec nie je pravda. Ak ľudia nevnímajú jedinečnosť ostatných, môže im to len uškodiť. Popieranie rozdielov môže vytvoriť život plný ťaživých spomienok. Keď sa zameriame na ľudské možnosti, neovplyvníme tým iba náš potenciál, ale aj potenciál ostatných. Ľudia získavajú predsudky o skupinách iných ľudí na základe chybných informácií. Ak si svoje nesprávne názory uvedomia, môžu sa ich postupne zbaviť.

Ciele:

Žiaci budú skúmať svoju zaujatosť a jej pôvod.

Žiaci budú skúmať stratégie na elimináciu stereotypov.

Prehľad:

Žiaci zistia pôvod svojich predstáv o amerických Indiánoch kreslením obrázkov. Preskúmajú ďalšie stereotypy prostredníctvom aktivít, ktoré sú súčasťou sprístupňovaného tematického celku zameraného na stereotypy.

POSTUP

Individuálne skúmanie

Požiadajte žiakov, aby nakreslili obrázok amerického Indiána. Vyveste obrázky na stenu a diskutujte o nich. Klad'te otázky, ktoré žiakov podnietia uvažovať o stereotypoch na obrázkoch:

Sú niektoré kresby podobné? Prečo asi?

Aké charakteristické znaky sa pripisujú americkým Indiánom?

Myslíte si, že americkí Indiáni vyzerajú tak ako ste ich nakreslili?

Prečo si myslíte, že americkí Indiáni tak vyzerajú?

Kde ste získali informácie o tom, ako americkí Indiáni vyzerajú?

Sú tieto informácie spoľahlivé?

Potom ukážte alebo spoločne so žiakmi nájdite na internete fotografie súčasných amerických Indiánov. Diskutujte o tom, či ich tieto fotografie prekvapili a či majú o pôvodných obyvateľoch Ameriky stereotypné predstavy. Povedzte im, že z historického hľadiska mnohí americkí Indiáni nemajú žiadny zo znakov, ktoré na svojich obrázkoch nakreslili.

Kritické pochopenie

Rozdajte žiakom nasledujúce aktivity. Zadaťte každej skupine inú aktivitu.

1. aktivita

Rozdajte žiakom obrázky z kníh pre deti, ktoré znázorňujú určitý stereotyp. Požiadajte ich, aby určili, aký stereotyp obrázok znázorňuje a aký odkaz sprostredkúva.

2. aktivita

Nájdite príbeh, ktorý zahŕňa rôzne stereotypy. Rozprávajte sa o stereotypných predstavách a hrdinoch v príbehu a prepracujte ho.

3. aktivita

Prezrite si fotografie ľudí z iných kultúr a kontinentov. Vhodným zdrojom na túto aktivitu je napr. časopis National Geographic. Diskutujte o tom, čo asi považujú iní ľudia na týchto ľuďoch za krásne, múdre, dobré atď. Napíšte o ľuďoch na fotografiách príbeh.

4. aktivita

Pozrite si obrázky rôznych zvierat a zapíšte prvé slovo, ktoré vás pri pohľade na ne napadne. Určte, ktoré zvieratá vzbudzujú strach alebo sa nepáčia a ktoré vyvolávajú pozitívnu reakciu. Rozprávajte sa o zvieratách, ktoré vyvolávajú negatívne pocity. Uvažujte o tom, aký úžitok

prinášajú prostrediu, v ktorom žijú. Napíšte príbeh o zvieratách, ktoré vyvolali najzápornejšie reakcie, a vykreslite ich pozitívnym spôsobom.

5. aktivita

Nájdite reklamy, ktoré znázorňujú stereotypy a určte, aký odkaz sprostredkujú.

Uvažovanie / transformácia

Nasleduje zoznam charakteristík, ktoré zodpovedajú istým stereotypným predstavám, ktoré máme o ľuďoch.

vyšší ako priemer	nižší ako priemer
fyzicky slabší	fyzicky zdatný
štíhly	tučný
človek s tmavšou farbou pleti	biely
obyvateľ mesta	obyvateľ vidieka
žena	muž
bohatý	chudobný
vzdelaný	Nevzdelaný

Požiadajte žiakov, aby zoznam doplnili o ďalšie kategórie. Žiaci určia, aké stereotypy sa s uvedenými charakteristikami spájajú a prediskutujú nasledujúce otázky:

Aké negatívne presvedčenia môžu mať ľudia o členoch uvedených skupín?

Spája sa s niektorými skupinami viac negatívnych presvedčení ako s inými? Prečo?

Aké negatívne presvedčenia môžu o sebe nadobudnúť, ak sú členmi príslušnej skupiny?

V čom sú tieto presvedčenia nesprávne?

Aké prejavy nespravodlivosti môžu zažívať ako členovia príslušnej skupiny?

1.2.3 Metódy rozvíjajúce tvorivé myslenie, sociálne a komunikačné kompetencie žiakov MRK

Problémová metóda

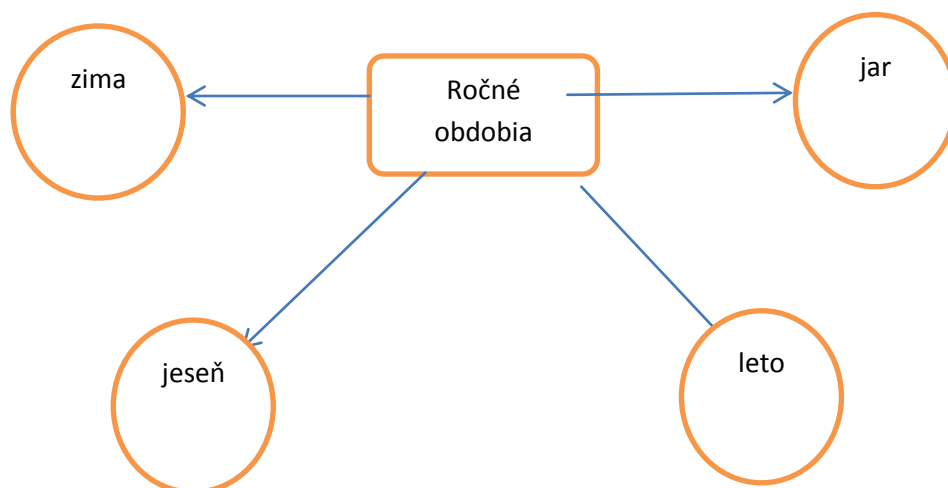
Jej hlavným cieľom je objavovanie nových poznatkov prostredníctvom intenzívneho myslenia, indukciou alebo dedukciou. Snahou učiteľa je priviesť žiaka k novému riešeniu, k samostatnému mysleniu a objavovaniu informácií. Spoločným znakom všetkých problémových metód je snaha učiteľa rozvíjať tvorivé myslenie a schopnosti žiakov a podporovať ich motiváciu a samostatnosť. Koncepcia problémového vyučovania zahŕňa viacero vyučovacích postupov, stratégií (heuristické vyučovanie, tvorivé vyučovanie, discovery learning (učenie objavovaním), guided discovery (riadené objavovanie), inquiry teaching (pátracie vyučovanie) a metód heuristická metóda, problémový výklad.

Metóda kooperatívneho učenia sa

V rámci kooperatívneho učenia sa sú žiaci z MRK zoskupení do skupín, v rámci ktorých riešia úlohy, osvojujú si vedomosti, plnia rôzne úlohy, a to v atmosfére spolupráce a nadväzovania sociálnych kontaktov. Prostredníctvom kooperatívnej práce si žiaci z MRK zlepšujú svoj verbálny prejav, zdokonaľujú komunikatívne a interpersonálne zručnosti, preberajú zodpovednosť za vlastné učenie sa. Kooperatívne vyučovanie je možné využiť aj v mimovyučovacích aktivitách – exkurzie, aktivity, projekty.

Metóda pojmového mapovania

Pri tomto spôsobe výučby žiak rozvíja všetky svoje rečové zručnosti (čítanie, písanie, rozprávanie a počúvanie). Keďže ide o názornú metódu, žiak pomocou nej dokáže usporiadať svoje myšlienky a rozvíjať tým svoje komunikačné schopnosti a zručnosti. Táto časovo nenáročná metóda podporuje tzv. senzorický prístup učenia sa, ktorý vychádza z názoru, že žiak, čo počuje, to zabudne, čo vidí, si zapamätá a čo urobí, tomu porozumie. Pomáha žiakom pri spracovávaní učiva do prehľadných poznámok a zápiskov, rozvíja jeho tvorivosť a napomáha mu k lepšej koncentrácii. Pri vzdelávaní žiakov MRK (v bilingválnom prostredí rómskych žiakov) táto metóda pomáha pochopiť vzťah medzi slovom a označeným javom, stimuluje literárnu gramotnosť žiakov.



Hry

Neinterakčné hry (založené na zamedzení vzájomného ovplyvňovania hráčov – krížovky, kvízy, slepé mapy....). *Didaktické hry*, ktoré zaraďujeme do vyučovacieho procesu s určitým, vopred určeným didaktickým zámerom. Tento zámer slúži väčšinou na upevnenie učiva a na opakovanie známych už osvojených vedomostí. *Intelektové hry* t.j. rôzne druhy tajničiek, slovných hračiek a skladačiek. Pri nich je zväčša potrebné, aby žiaci využívali už nadobudnuté vedomosti, logické myslenie a aj tvorivosť.

Diskusné metódy

Ich cieľom je naučiť žiakov komunikovať medzi sebou, ale aj vnímať ostatných, vedieť ich počúvať.

- Brainwriting
- Gordonova metóda
- Hobo metóda
- Philis 66
- Metódy cielených otázok
- Metódy konsenzu
- Brainstorming
- Questionstorming ide o analógiu k brainstormingu, ale v tomto prípade nie je cieľom podať čo najviac návrhov na riešenie určitého problému, ale produkovať čo najviac otázok o nejakom objekte, entite. Vysoko sa hodnotia otázky, ktoré sú prekvapujúce, opozičné, podstatné.

Situačné metódy

Sú založené na prehľadnej, riešiteľnej, primeranej a vhodnej problémovej situácie.

- Textová podoba (príbeh, odborný článok, úryvok z knihy)
- Audiokážka (nahrávka rozhovoru, analýza skladby..)
- Videokážka (film, divadlo...)
- Počítačová podpora (web stránky, power-pointové prezentácie)

Snowballing (lepenie snehovej gule)

Táto metóda pripomína nabaľovaním nových poznatkov vytváranie snehovej gule. Umožňuje precvičovanie už osvojeného učiva. Začína sa tým, že žiaci dostanú individuálny čas na premyslenie danej témy, a potom o nej diskutujú najskôr v dvojiciach, vo štvoricach, ďalej ôsmi atď. Skupiny sa spájajú tak dlho, až sa na diskusií spolupodieľa celá skupina žiakov. Snowballing umožňuje každému žiakovi prispieť svojim názorom, kde plne využije svoje znalosti, a naopak získa nové znalosti od ostatných.

Metóda aktívneho čítania

Pri nej sa žiak môže naučiť pracovať s textom, čo je zručnosť, ktorú by mal v škole nadobudnúť - vyhľadávať potrebné poznatky aj v zdanlivo nezaujímavom texte, porovnávať myšlienky a fakty s tým, čo už vie vyberať z textu, čo je podstatné a čo je nové.

Dramatizácia

je činnosť žiakov aj učiteľov, ktorá vyúsťuje do predvedenia kvázi divadelnej hry.

Aktívne písanie

Metóda, ktorá prispieva k zlepšeniu zručnosti žiakov v písaní. Na zaktivovanie tejto činnosti a na vnášanie tvorivých prvkov do nej sú v práci načrtnuté rôzne formy akými sú napr. denník, výskumné správy, protokoly, novinové články, listy, poézia, próza, dráma, rozhovor pre rozhlas alebo televíziu.

Projektová metóda

Cieľom projektovej metódy je aktivizácia žiakov MRK a zvýšenie ich záujmu o výučbu. Žiaci samostatne alebo pod vedením učiteľa si vypracujú projekt, ktorý postupne riešia, a tým sa vlastne učia. Projekt môže byť zameraný prakticky, alebo viac teoreticky.

Projekty môžu byť individuálne a skupinové, podľa časovej dĺžky krátkodobé a dlhodobé, podľa miesta realizácie školské, domáce a kombinované. Znaky projektu sú samoorganizovanosť, zodpovednosť, praktická činnosť, záujmy zúčastnených a medzipredmetovosť.

Výhodou projektového vyučovania je v prvom rade to, že projekt je pre žiakov motívom sám o sebe, projekt vychádza zo života. Má aj významnú mravnú dimenziu, pretože vedie žiakov k zodpovednosti, podporuje vnútornú sebadisciplínu, vedie k tolerancii. Priebeh prípravy projektu by mal mať túto postupnosť:

- Spoločné uvažovanie (učiteľa a žiakov) nad tým, čo by bolo vhodné riešiť, čo nás zaujíma.
- Zbieranie informácií vedúcich k formulovaniu projektu.
- Spoločné plánovanie.
- Premýšľanie o realizácii postupu.
- Vytýčenie časového harmonogramu postupu.
- Práca skupín na projekte.
- Prezentácia výsledkov riešenia projektu a jeho častí skupinami

1.2.4 Metódy rozvíjajúce perceptuálno-motorickú oblasť žiakov MRK

Vo vyučovacom procese i v rámci výchovy mimo vyučovania v CVS využívame hry, ktorými podporujeme rozvoj pohybových a hudobno-pohybových schopností žiaka MRK – hrubú motoriku, obratnosť, telesnú zdatnosť, odvahu, húževnatosť a iné vôľové vlastnosti, zmysel pre čestné športové zápolenie, osvojenie elementárnych základov pohybovej a telesnej kultúry a rytmiky. Vo výchovných predmetoch uprednostňujeme hry, aktivity, ktoré stimulujú rozvoj manipulačných, pracovných, pracovno-motivačných, výtvarných a prakticko-umeleckých schopností žiakov – rozvoj kultúrno-hygienických návykov, hrubej a jemnej motoriky, vizuomotoriky a grafomotoriky.

Napr. na rozvoj *jemnej motoriky a vizuomotoriky* žiakov MRK využívame aktivity, hry a cvičenia, ktoré sa orientujú na precvičenie drobného svalstva rúk, najmä na pohyblivosť prstov, napríklad: rôzne imitačné hry s riekankami o prstoch „prstové hry“. Vymýšľame a tvoríme z prstov a rúk rôzne tvary napr. okno, strecha, ďalekohľad, loptička, lopta, hniezdo pre vtáčika a pod. Prsty využívame na imitáciu hry na rôznych hudobných nástrojoch (gitara,

klavír, husle, bubon, atď.), spájame ich s podfarbením hudby i s použitím nástrojov Orffovho inštrumentára.

V záujmových krúžkoch CVS zapájame žiakov MRK do rôznych manipulačných, konštrukčných hier a manipulačných hier na presnosť. Žiaci napr. konštruujú predmety zo stavebníc, skladajú mozaiky, väčšie a menšie puzzle, príp. rozstrihané obrázky a pod., čo je zároveň námet nielen na individuálnu, ale aj na skupinovú hru a prácu. Vhodné sú rôzne práce prírodninami, s odpadovými materiálmi, žiaci napr. lepia, zostrojujú plošné, priestorové tvary napr. budov, významných stavieb a pod. Na prácu s prírodninami možno využiť aj tvorbu rôznych jednoduchých ikebán, a kytíc, či zhotoviť ovocný strom – do piesku zastoknúť suchý (alebo odlomený) konár a vyzdobiť ho papierovým ovocím a iné.

Tieto aktivity sú orientované nielen na rozvíjanie jemnej motoriky a vizuomotoriky, ale aj na nadobúdanie pracovných, výtvarných a technických zručností, ale aj na rozvíjanie fantázie, predstavivosti a prakticko-umeleckej tvorivosti. Zároveň sa prostredníctvom nich poskytujú žiakom cenné zážitky úspechu, utvára sa adekvátne sebavedomie a buduje sa pozitívny vzťah k prírode, elementárne environmentálne cítenie a vzájomné vzťahy.

zrakové a hmatové a sluchové vnímanie

Rozvoj *zmyslového vnímania, najmä pozorovacích schopností* (postreh, zrková diferenciácia). Napr. počas vychádzok do prírody a okolia školy viesť žiakov z MRK k všímaniu si viac alebo menej nápadné odlišnosti a detaily životného prostredia na v prírode, na ľuďoch, zvieratách, veciach, domoch, budovách, autách, strojoch a pod. Podobne sa dajú v triede využiť rôzne obrázky jednak zobrazujúce jednotlivé veci, ďalej človeka v rôznych podobách (napr. portrét), alebo zvieratá v statickej polohe alebo v pohybe, jednak obrázky, na ktorých je viacero vecí, ľudí, či zvierat, alebo obrázky, ktoré zachytávajú dej s inak zobrazenými detailmi a pod., pričom najprv to môžu byť iba dvojice rovnakých obrázkov s menšími odlišnosťami v detailoch a postupne to môže byť päť až sedem obrázkov, na ktorých sú zmeny v detailoch oproti pôvodnému prvému obrázku. Ďalšou obmenou môže byť hra „čo chýba na obrázku?“

Rozvoj *jazykových a rečových schopností a návykov* žiakov z MRK s cieľom rozvoja slovnjej zásoby, nácviku správnej výslovnosti, pochopenia prečítaného alebo vypočutého textu. Napr. Hádaj, čo je na obrázku, Hádaj písmeno, Skladanie slov, Rozprávanie rozprávky a pod.

Rozvoj *matematickej gramotnosti* žiakov z MRK, napr. hry na triedenie predmetov podľa umiestnenia v priestore a určovať ich počet, porovnávať a usporiadať predmety podľa: a) veľkosti, b) hmotnosti, c) objemu; usporiadať danú skupinu prvkov podľa vopred zvoleného kritéria, napr. veľkosti, deja, času, rozmerov, atď.

Rozvoj predstavivosti, pamäte a pozornosti - hádankové hry na motorickú, vizuálnu a verbálnu pamäť. Hry na posilnenie pozornosti a verbálnej pamäte „opakuj slová“, úlohou žiaka je zapamätať si zmysluplné a zopakovať ich v čo najpresnejšom poradí. Aktivity a hry na rozvíjanie verbálnej pamäte „rozprávaj podľa obrázkov“, v ktorom sa spája zrakové a sluchové vnímanie, alebo: „rozprávaj príbeh, ako si ho počul...“, v ktorom je zapojené iba sluchové vnímanie. Alebo: rozprávame krátky jednoduchý príbeh (bez obrázkov). Žiaka sa pokúša čo najsamostatnejšie zreprodukovat' podľa obrázkov dej obrázkového seriálu alebo zreprodukovat' rozprávajúci príbeh. Obmenou je aktivita s opačným postupom, úlohou žiaka je na základe zapamätania postupnosti deja zostaviť čo najsamostatnejšie z rozstrihaných obrázkov tento obrázkový seriál.

Rozvoj sociálnych a emocionálnych schopností žiakov z MRK s cieľom stimulácie dieťaťa – prosociálneho cítenia a správania, interpersonálnej odvahy, kultúrneho správania, emocionálnej a sociálnej komunikácie, základov emocionálnej gramotnosti, citovej vyrovnanosti. Vo vyučovaní a v mimovyučovacom čase viesť žiakov k spontánnemu a samostatnému zapájaniu sa do rozhovorov o predmetoch, javoch a činnostiach alebo udalostiach, o svojich pocitoch, osobných záujmoch, názoroch, zážitkoch a skúsenostiach. Viesť žiakov k pozitívne oceňovať kamarátove schopnosti, vlastnosti a výkony a vyjadrovať mu uznanie a pochvalu; prijímať odlišnosť druhých žiakov.

1.2.5 Využitie didaktických prostriedkov rešpektujúcich špecifické potreby žiakov z MRK

Aplikácia inovatívnych metód a didaktických prostriedkov vo vyučovacom procese je významná pri výučbe žiakov z MRK, kde je veľmi dôležitá fixácia a opakovanie učiva. Ich využitím je vyučovanie oveľa zaujímavejšie, zvyšuje záujem žiakov o konkrétny predmet, stimuluje ich zvedavosť a odbúrava stereotyp.

Využitie didaktických materiálnych prostriedkov (učebné pomôcky, technické zariadenia – auditívne, vizuálne, audiovizuálne a multimedialne) umožňuje rešpektovanie

odlišností žiakov, akcentuje účinnosť zapamätania poznatkov. Didaktické prostriedky nemajú slúžiť iba na zabezpečenie názornosti, t.j. na vytváranie predstáv, pojmov, ale ich využitie je oveľa širšie. Predstavujú pre žiakov z MRK zdroj vedomostí, zručností, rozvíjajú ich abstraktné myslenie, experimentovanie, poznávacie potreby a záujmy. Pomáhajú pri formovaní pozitívneho vzťahu žiakov k vyučovaciemu predmetu a k učeniu sa, žiaci pomocou učebných pomôcok získavajú konkrétnejšie a ucelené predstavy o tom, čo sa učia, sú pre nich zdrojom a nositeľom informácií.

Plnia aj úlohu spätnej väzby - informujú žiaka o tom, ako chápe učivo, spresňujú proces učenia a podporujú záujem o učenie a trvácnosť vedomostí. Prispievajú k rozvoju ich kognitívnych, tvorivých a komunikatívnych schopností.

Využitím didaktických prostriedkov sa uľahčuje proces učenia sa žiakov z MRK, t.j. prechod od teórie k praxi. Ich aplikáciou sa spestruje vyučovací proces, podporuje sa samoštúdium, zvyšuje sa motivácia žiakov k učeniu.

Vo vyučovacom procese v práci so žiakmi MRK má veľký význam využitie **skutočných predmetov** (rastliny, zvieratá, plodiny, minerálne a kamene, ľudské výrobky, náradie, pod.), ktorými sa stimuluje rozvoj názornosti a umožňuje sa priama manipulácia s týmito predmetmi. Sú vhodné, ak chceme, aby žiaci nadobudli komplexnú predstavu o tvare, rozmeroch, hmotnosti, materiáli, drsnosti povrchu predmetov. Prostredníctvom týchto predmetov sa podporuje manipulácia, rozvoj jemnej motoriky (pohyby rúk, úchop), neuromotoriky, vizuomotoriky a psychomotoriky žiakov MRK.

V edukácii žiakov z MRK aplikujeme učebné pomôcky a materiálne didaktické prostriedky - **auditívne, vizuálne, audiovizuálne**, ktoré stimulujú rozvíjanie reči, jazykových schopností, zrakových a sluchových vnemov, pamäte, myslenia a sociálnych kontaktov medzi žiakmi.

Moderné digitálne technológie - internet, interaktívna tabuľa, výkonné počítače, dotykové displeje, a pod. sú nástrojmi, ktoré neslúžia len na zábavu, ale ich prostredníctvom sa žiaci učia, rozvíjajú si spôsobilosti v oblasti digitálnej gramotnosti (IKT). Prostredníctvom práce s počítačmi majú žiaci z MRK vytvorené podmienky na individualizáciu v sprostredkovaní učiva, žiaci sa vlastným tempom prepracujú k novým poznatkom. Počítače zvyšujú motiváciu žiakov k učeniu, poskytujú im okamžitú spätnú väzbu, objektívne hodnotenie. Moderné digitálne technológie poskytujú podnety na rozvinutie triednej diskusie riadenej učiteľom a podporujú prácu v menších skupinách. Napomáhajú v modernom

ponímaní výučby a robia vyučovacie hodiny zaujímavejšími. Podporujú tvorivosť a kreativnosť žiakov. Zavádzanie inovatívnych metód do vyučovacieho procesu má veľký význam aj pri výučbe žiakov s mentálnym postihnutím, kde je dôležité časté opakovanie naučených vedomostí. Využívanie didaktickej techniky nám umožňuje odbúrať stereotyp hodín a umožňuje hravou formou učiť žiaka novým poznatkom.

Verbálny prejav žiakov z MRK, úroveň ich reči a komunikácie sú podmienené ich socio-kultúrnym prostredím, mierou integrácie a stupňom vzdelania rodičov. Na osvojenie a ovládanie vyučovacieho jazyka má výrazný vplyv samotné *prostredie triedy*, ktoré má poskytovať podnety na rozvoj slovnej zásoby, t.j. dostatok detskej literatúry, časopisov, obrázkov, hier, materiálov, učebných textov, didaktických pomôcok, ktoré odrážajú problematiku, tradície a jazyk žiakov z MRK. Prostredie triedy by malo byť vybavené pomôckami, ktoré podporujú rozvoj kognitívnych, komunikačných, motorických zručností žiakov MRK. Prostredie triedy, ale i školy (chodby) by mali rešpektovať sociálne, kultúrne a jazykové špecifiká žiakom z MRK, t.j. prezentovať žiacke práce, fotografie, artefakty z rómskej kultúry, výsledky spoločných projektov školy a rodiny.

2. REFLEXIA VLASTNEJ PEDAGOGICKEJ ČINNOSTI PRI IMPLEMENTÁCII NOVÝCH PEDAGOGICKÝCH STRATÉGIÍ DO EDUKÁCIE ŽIAKOV Z MRK

V záujme skvalitnenia výchovno-vzdelávacieho procesu, rešpektovania inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní a zdokonaľovania svojej profesijnej práce v triede sú učitelia povinní získať spätnú väzbu, priebežne hodnotiť priebeh vyučovania i dosiahnuté výsledky. Prostredníctvom hodnotenia implementácie pedagogických stratégií, získava učiteľ spätnú väzbu o naplnení cieľov inkluzívneho vzdelávania t.j. o akceptovaní rôznorodých potrieb žiakov, o vytváraní rovnosti príležitostí a rozvíjaní individuálneho potenciálu každého žiaka. Efektívnosť aplikácie pedagogických stratégií sa môže vyhodnotiť pomocou dotazníka (zostaveného individuálnym učiteľom alebo v rámci metodických orgánov), ktorý slúži nielen pre potreby učiteľov ako autoevalvačný dotazník, ale aj pre potreby vedenia školy ako súčasť hospitačného hárku.

Pri hodnotení vplyvu edukačných stratégií na proces inklúzie žiakov z MRK sa kladie dôraz na zistenie, či zvolené edukačné stratégie:

- poskytujú žiakom z MRK rovnaké príležitosti na učenie, zohľadňujú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov,
- zohľadňujú etnický pôvod, kultúru, jazyk a rodinné zázemie žiakov z MRK,
- vytvárajú priestor na aktívne zapojenie sa do výchovno-vzdelávacieho procesu, do aktivít, skupinovej práce, projektov a pod.,
- vytvárajú žiakom z MRK podmienky na prezentovanie názorov, pocitov, hodnotových postojov,
- vytvárajú žiakom priestor na prebratie vlastnej zodpovednosti za prácu,
- vytvárajú priestor na sebahodnotenie,
- stimulujú žiakov k osvojeniu sociálnych zručností (prejavy empatie, rešpektu, tolerancie, úcty, akceptovanie kultúrnych rozdielov a pod.),
- podnecujú žiakov k rozvoju komunikačných zručností,
- poskytujú kontakt s materiálmi (učebné texty, fotografie, literatúru a pod.), ktoré rešpektujú sociálne, kultúrne a jazykové špecifiká žiakov z MRK,
- využívajú jazyk a aktivity, ktoré sa vyhýbajú stereotypom a predsudkom,
- rešpektujú práva a zodpovednosti obsiahnuté v Dohovore o právach dieťaťa,
- oceňujú a rešpektujú rôzne preferencie, názory, špecifické záujmy, postoje a prirodzenú zvedavosť žiakov z MRK,
- stimulujú vzájomnú kooperáciu,
- podnecujú slušné a vzájomné sa rešpektujúce správanie sa,
- vytvárajú priestor na začlenenie člena rodiny do výchovno-vzdelávacieho procesu a do života v triede i v čase mimo vyučovania.

Najčastejšími metódami na zhodnotenie implementácie edukačných stratégií a celého výchovno-vzdelávacieho procesu sú **dotazník, anketa, otvorené hodiny** (plnia funkciu ukážky, demonštrovania najlepších poznatkov a skúseností skúsených učiteľov), **brainstorming a mapovanie mysle, portfólio učiteľa** (je podkladom pre efektívne plánovanie ďalšieho vzdelávania a samoštúdia; prispieva k hodnoteniu dlhodobějších činností učiteľa), **analýza základných dokumentov školy** (didaktické testy, záznamy o výsledkoch výučby, analýzy žiackych prác a pod.), **diskusia**.

3. SÚČASNÉ DOMÁCE A ZAHRANIČNÉ TRENDY V INKLUZÍVNEJ VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ ŽIAKOV Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKÝCH KOMUNÍT

V tejto časti učebného zdroja sme pre vás pripravili charakteristiku inkluzívneho vzdelávania, skúsenosti z Veľkej Británie a z Českej republiky, zámery vlády Slovenskej republiky a výhody a riziká inkluzívneho vzdelávania. Veríme, že poskytnuté informácie vám dajú predstavu o tom, čo všetko je potrebné si premyslieť a pripraviť v pedagogickom kolektíve na to, aby proces inklúzie bol obojstranne prospešný: tak pre žiakov a rodičov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia ako aj pre žiakov a rodičov, pre ktorých je prostredie základnej školy samozrejmosťou. Pri čítaní tohto materiálu uvažujte o predchádzajúcej časti Výchova a vzdelávanie k sociálnej spravodlivosti a porozmýšľajte, ako vám uvedené aktivity pomáhajú pri tvorbe inkluzívneho prostredia triedy a školy.

3.1 Charakteristika inkluzívneho vzdelávania

Inklúzia je bežným vzdelávacím systémom vo Fínsku a Veľkej Británii. Pojem inkluzívne vzdelávanie vzniklo v 90. rokoch 20. storočia. Presnejšie v roku 1994 na medzinárodnej konferencii v Paríži, na ktorej sa zástupcovia z 92 krajín zjednotili na akčných rámcoch podporujúcich vzdelávanie pre všetkých žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Pojem inkluzívne vzdelávanie vyplýva z pojmov integrácia a mainstreaming.

Integrácia umožňuje žiakovi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami vzdelávať sa v triede normálneho veku tak, aby to bolo v záujme jeho osobného rozvoja a v takom rozsahu, ako to umožňujú jeho schopnosti.

Mainstreaming zaisťuje prevenciu diskriminácie a znevýhodňovania jedinca na základe jeho pohlavia, rasy, vierovyznania, sexuality, sociálnej triedy a v neposlednom rade jeho zdravotného postihnutia. Cieľom je zaistiť rovnaké príležitosti pre všetkých ľudí so zdravotným postihnutím, aktívne a otvorene, berúc do úvahy ich požiadavky. Počas tejto implementácie sú sa súčasne robí aj monitoring vplyvov na dotknutých jedincov a na záver sa robí celkové vyhodnotenie efektu uskutočnenej zmeny.

Inklúzia je právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelávanie. Je systém vzdelania, ktorý rešpektuje osobnosť dieťaťa a vyvíjať jeho osobnosť. Umožňuje deťom navštevovať bežné

školské zariadenia. V inkluzívnych školách sa ku každému dieťaťu pristupuje individuálne, učitelia zapájajú do výučby a realizácie rôznych projektov i rodičov, aby sa deti naučili komunikovať aj s inými ľuďmi. Odlišnosť detí je v takýchto zariadeniach vnímaná ako príležitosť k rozvíjaniu rešpektu k sebe samému, ale aj k ostatným, k rozvíjaniu empatie, tolerancie, ohľaduplnosti a zodpovednosti.

- ***Inklúzia je proces***, predstavuje nekončiace úsilie o nachádzanie individuálnych a systémových odpovedí na neustále sa meniacu rôznorodosť v školách.
- ***Inklúzia súvisí s identifikáciou a odstránením bariér***, t.j. v schopnosti identifikovať prekážky, zhromažďovanie a hodnotenie komplexných údajov z rôznych zdrojov pre zlepšovanie školskej praxe.
- ***Inklúzia znamená prítomnosť, účasť, úspech a šťastie všetkých detí***, spájané s výstupmi vzdelávacieho procesu.
- ***Inklúzia zahŕňa osobitú pozornosť deťom, ktoré čelia ohrozeniu marginalizácie, exklúzie a dosahovania podpriemeru vo vzdelávaní.***

„Princíp inklúzie implikuje, že bežné školy by mali vzdelávať všetky deti bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky. Bežné školy s inkluzívnou orientáciou sú najefektívnejším prostriedkom pre potlačanie diskriminujúcich postojov, pre vznik tolerantných komunit, vytváranie začleňujúcich spoločností.“ (Prehlásenie UNESCO zo Salamanky, čl. 2., 3.)

3.2 Inkluzívne vzdelávanie v Anglicku

Britský školský systém sa zameriava na presadenie práva KAŽDÉHO dieťaťa na kvalitné vzdelávanie. Inkluzívne vzdelávanie v Anglicku priblížme v nasledovných siedmich charakteristikách:

1. Anglické školstvo má schválenú ***antidiskriminačnú legislatívu*** a v nej zakotvené ***uplatňovanie opatrení s cieľom dosiahnuť rovnosť šancí***. O inklúziu a rovnosť šancí sa okrem škôl musia usilovať aj školské úrady a sú v tejto snahe hodnotené inšpekciou. Externé hodnotenie dopĺňa sebahodnotenie škôl, ktoré má zohľadňovať aj ukazovatele inklúzie.

Každá škola v súlade so schváleným Zoznamom zásad pre presadzovanie rasovej rovnosti (Commission of racial equality, 2002) musí deklarovať vo svojom vzdelávacom programe Politiku rovnosti šancí (Race equality policy), ktorá je súčasťou strategických dokumentov rozvoja školy. V nich konkretizujú opatrenia, ktoré škola v tejto oblasti mieni presadzovať, ako aj ich spôsob monitorovania a hodnotenia. Napr.:

- Sledovanie vzdelávacích výsledkov a dochádzky žiakov z rôznych etnických a náboženských skupín a identifikovanie tých skupín, ktoré zaostávajú.
- Zohľadnenie rovnosti šancí prispôbením učebných osnov, vyučovacieho procesu reagujúc na osobité vzdelávacie potreby (jazykové a kultúrne).
- Podpora dobrých vzťahov školy a širšej komunity.
- Zapojenie rodičov do života školy.
- Presadzovanie zásad diverzity v personálnej politike školy.

Školy napr. od roku 2003 realizujú štátny program *Na každom dieťati záleží* (Every child matters), ktorý predstavuje koordinovaný prístup k potrebám dieťaťa. Tento program je zaujímavý v tom, že presadzuje stratégiu holistického prístupu k rozvoju dieťaťa a k výchovno-vzdelávaciemu procesu. V praxi to zaväzuje nielen školy, ale aj miestne školské úrady k znižovaniu rozdielov medzi vzdelávacími výsledkami a k podpore tých skupín detí a žiakov, ktoré sú najviac ohrozené neúspechom. Program *Na každom dieťati záleží* je stratégiou na desať rokov, ktorá má z Anglicka urobiť najlepšie miesto na svete, kde by deti a mladí vyrastali“.

Veľká Británia sa tiež usiluje uchopiť spoločenské nerovnosti v ranom veku dieťaťa a pomocou programu „Istý začiatok“ (Sure Start) sprístupniť komplexný balík sociálnych, zdravotných, vzdelávacích a výchovných služieb zameraných na rodiny s deťmi od 0 do 4 rokov.

2. V Anglicku sa kladie významný dôraz na výchovu a vzdelávanie detí v ranom veku.

Rozsiahla dostupnosť integrovaných služieb zameraných na rané detstvo dieťaťa je poskytovaná v rámci programu Sure Start. Jedným z cieľov tohto programu je podchytiť rodiny z chudobných komunit a prispievať prostredníctvom vzdelávania rodičov k rozvoju detí.

V Anglicku je zabezpečená bezplatná forma predškolskej výchovy, ktorú navštevuje 92 % trojročných detí. V rámci programu *Istý začiatok* sú pre deti od 0 - 4 rokov zriadené detské centrá, v ktorých pracuje skupina profesionálov (zdravotní, sociálni zamestnanci, vychovávatelia). Centrá podporujú interakciu medzi rodičmi a deťmi z ohrozených a chudobných rodín. Mimoriadnu pozornosť venujú rodičom mladším ako 19 rokov. Zaujímavá je aj logika fungovania detských centier, ktorá sa silno opiera o tímovú spoluprácu ľudí z rôznych profesií a o flexibilitu.

3. V rámci inkluzívneho vzdelávacieho systému sa v Anglicku kladie dôraz na odbúravanie kultúrnych a jazykových bariér prostredníctvom ***zamestnávania asistentov a mediátorov z komunit etnických menšín*** alebo pomocou špecialistov, ktorí majú rozsiahle vedomosti o týchto komunitách, čo samo o sebe dobrou praxou a je predpokladom pre realizovanie ďalších opatrení.

4. ***Školské úrady a ďalšie špecializované (väčšinou verejné) inštitúcie poskytujú integrované služby zamerané na Rómov alebo iné etnické menšiny.*** Plnia úlohy poradcov, školám pomáhajú pri spracovaní vzdelávacích programov s cieľom zlepšiť vzdelávacie výsledky žiakov. V školských úradoch sú zriadené oddelenia, ktoré sa cielene zameriavajú na vzdelávanie etnických menšín. *Cieľom ich práce je dosiahnutie čo najlepších výsledkov detí v štyroch oblastiach: prístup k vzdelaniu, dochádzka; vzdelávacie výsledky a dosiahnutie spokojnosti dieťaťa.* Hlavné priority ich pôsobenia sú v zmysle národného programu Na každom dieťati záleží nasledovné: zlepšovanie vzdelávacích výsledkov detí a mladých a zmenšenie rozdielu vo vzdelávacích výsledkoch podpriemerne prosperujúcich skupín. Dôležitou oblasťou, ktorá je východiskom pre prácu školských úradov je *komplexný zber dát*, keďže iba ten je schopný odhaliť rozdiely medzi školami a vzdelávacími výsledkami detí. Na základe dostupných údajov sú miestne školské úrady schopné identifikovať skupiny, ktoré sa snažia cielene podchytiť. Okrem toho školské úrady pri hodnotení škôl a ich financovaní sledujú aj to, aké výsledky dosahujú ich žiaci (aj v etnickom členení) v porovnaní s celoštátnym priemerom a potom komunikujú so školami o ich plánoch na zlepšenie.

5. Dôraz sa v Anglicku kladie na *spoluprácu s rodinou*, ktorá je základným predpokladom zlepšovania prospechu detí. Napr. školské úrady sa aktívne zapájajú aj do oblasti podpory spolupráce s rodičmi, zamestnávajú osoby, ktoré tvoria most medzi rodinou a vzdelávacími inštitúciami a na druhej strane školy podporujú v tom, aby vedeli účinne s rodičmi spolupracovať. Pre tento účel organizujú napríklad vzdelávacie kurzy pre rodičov podľa miestnych potrieb blízko škôl alebo priamo v školách. Spolupráca s rodičmi dobre funguje najmä v školách, kde existuje kultúrne premostenie v osobe asistenta učiteľa alebo kde pôsobí osoba, ktorá si získala a udržiava dôveru rodičov.
6. *Výchovno-vzdelávací proces je prispôsobený kultúre a etnickej identite žiakov*, intenzívne zapája žiakov do života školy, prispieva k motivácii. Dôraz na kultúrnu identitu nie je samoučelný, ovplyvňuje výber edukačných stratégií. Školy dostávajú aj finančný príspevok, ktorý môžu využiť na nákup kultúrne adekvátnych pomôcok.
7. V Anglicku sa pravidelne realizuje *etnický zber dát*, ktorý je dôležitý na mapovanie výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov z rôznych komunit a umožňuje včasné odhalenie problémov a tvorbu cielených opatrení. Zber a analýza dát je dôležitou oblasťou, ktorá sa zohľadňuje pri hodnotení školy. Údaje napr. o vzdelávacích výsledkoch, dochádzke detí rozdelené podľa etnicity môžu pomôcť odhaliť slabé a silné miesta práce učiteľov a rozdiely medzi školami v tom, ako pristupujú k deťom. Tieto údaje sú hodnotené aj inšpekciou, odvíja sa od nich ich celkové hodnotenie a školy za ne zodpovedajú.

3.3 Inkluzívne vzdelávanie v Českej republike

Pre inklúziu je charakteristická vysoká miera rôznorodosti žiakov v triedach a je vnímaná ako samozrejmosť. V inklúzii sa akcentuje prvok sociálnej integrácie a je zřejmé, že všetci žiaci v triede nemusia dosahovať rovnaké ciele. Inkluzívne vzdelávanie v ČR je podporuje strategický materiál Národný akčný plán inkluzívneho vzdelávania (schválený vládou ČR, 2010) a Akčný plán koncepcie ranej starostlivosti o deti zo sociokultúrne znevýhodneného prostredia (schválený vládou ČR, 2009).

Hlavné stratégie rozvoja inkluzívneho vzdelávania v ČR

- Zreteľná podpora inkluzívneho modelu vzdelávania založená na uprednostňovaní dochádzky žiakov do spádovej školy.
- *Špeciálne školy premeniť na školy bežné* – segregované vzdelávanie žiakov s handicapmi v špeciálnych školách vedie k obmedzeniu interakcie s bežným prostredím, vedie k vytváraniu oddelených foriem starostlivosti, pracovného uplatnenia a k deformácii sociálnych sietí.
- *Zmeny v poňatí cieľovej skupiny žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami* – t.j. k zacieleniu na efektívnu podporu vo vzdelávaní.
- *Jasná „personálna politika“* postavená na vytvorení štandardov práce učiteľa a profesiogramu „inkluzívneho“ učiteľa.
- *Transformácia poradenských služieb v školstve* – smerom k funkčnej diagnostike a k efektívnemu poradenstvu pre školy a učiteľa.
- *Rozvoj ranej starostlivosti o deti* so sociálnym znevýhodnením
- *Návrhy zmien vo financovaní* - prechod od normatívneho financovania smerom k financovaniu skutočných potrieb.
- *Dôraz na spoluprácu a partnerský multidisciplinárny prístup* pri napĺňaní potrieb detí a zaistení inkluzívneho vzdelávania na lokálnej, regionálnej úrovni.

3.4 Inkluzívne vzdelávanie na Slovensku

Na Slovensku sa inkluzívne vzdelávanie a samotné presadzovanie tejto myšlienky dostáva do povedomia laickej a odbornej verejnosti veľmi pomaly. Prostredníctvom inkluzívneho vzdelávania sa učitelia snažia nájsť výhody a nové výzvy v rozmanitosti a rôznorodosti ich žiakov, čo značne uľahčuje ich začleňovanie sa do majoritnej spoločnosti. Ide najmä o naplnenie základného práva všetkých ľudí ku kvalitnému vzdelaniu a rovnaký prístup k výchovno-vzdelávacím potrebám. Je nevyhnutné, aby aj žiaci z marginalizovaných rómskych komunít mali rovnaké právo na vzdelanie ako ostatní žiaci. Právo na vzdelanie je minoritnej spoločnosti vyhradené na základe Ústavy Slovenskej republiky č. 460/1992 Zb., II. hlava Základné práva a slobody, oddiel Hospodárske, sociálne a kultúrne práva, čl. 42, kde je ustanovené, že každý má právo na vzdelanie. Zavedenie inkluzívneho vzdelávania ako takého je dlhodobý proces, ktorého aplikácia do praxe vyžaduje mnoho úsilia a finančnej podpory

štátu, ale aj intervencie mimovládnych organizácií, ktorí tvoria základnú a priamu zložku na komunikácii s dotknutými jedincami. Vláda v roku 2011 schválila členstvo Slovenskej republiky v Európskej agentúre pre rozvoj špeciálneho vzdelávania, čo nám umožní byť súčasťou medzinárodnej odbornej platformy podporujúcej rozvoj inkluzívneho vzdelávania.

Zámery vlády SR v inkluzívnom vzdelávaní

- Strednodobá koncepcia rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike
- Solidarita – Integrita – Inklúzia 2008 – 2015 Stratégia SR pre integráciu Rómov do roku 2020
- Revidovaný národný akčný plán Dekády začleňovania rómskej populácie 2005 – 2015 na roky 2011 – 2015
- Správna cesta – Rómska reforma

Stratégia SR pre integráciu Rómov do roku 2020

- Zvýšiť účasť žiakov zo SZP/MRK v predprimárnom vzdelávaní.
- Zlepšiť motiváciu, školské výsledky a dochádzku rómskych detí a ukončenie vzdelávania v základnej škole, variabilné vzdelávacie programy, podpora individualizovaných potrieb žiaka, zvýšenie inkluzívnosti vzdelávacieho systému, zvýšenie efektívnosti systému sociálnej podpory vzdelávania, prehodnotenie systému financovania.
- Zvýšiť podiel rómskych žiakov, ktorí dosiahnu stredoškolské vzdelanie.
- Zvýšiť podiel pedagogických a odborných zamestnancov škôl ovládajúcich rómsky jazyk.
- Uplatnenie práva na vzdelávanie v rómskom jazyku alebo vyučovanie rómskeho jazyka.
- Skvalitniť proces diagnostiky a zaraďovania detí do systému špeciálneho vzdelávania a odstránenie príčiny neoprávneného zaraďovania detí do tohto systému.

3.4.1 Ciele inkluzívneho vzdelávania na Slovensku

Podpora rozvoja detí už v predškolskom veku – u detí, ktoré pochádzajú zo znevýhodneného prostredia sa presadzuje názor, že predškolská výchova je kľúčová, a preto by

mala byť aj široko dostupná. V tomto smere je nevyhnutné razantné zvýšenie zaškolenosti detí z MRK od 3 rokov v materských školách – výrazná investícia do predprimárnej výchovy detí a vzdelávania detí z MRK spolu s podporou programov starostlivosti o dieťa v ranom veku.

Zmena dlhodobej politickej perspektívy – cieľom je zakotviť princípy inkluzívneho vzdelávania do vzdelávacieho systému, teda podnieť komplexnú zmenu postojov jednotlivcov na novú kultúru vzdelávacích inštitúcií. Vyžaduje si to vypracovanie a implementovanie štandardov desegregácie vo vzdelávaní (spolu s indikátormi a následným monitoringom segregácie), ktoré by mali rešpektovať princíp sociálnej interakcie rómskych a nerómskych detí pri najvyššej možnej kvalite vzdelávania a dosahovania učebných výsledkov, s výnimkou rómskeho národnostného školstva a lokalít s väčšinovým zastúpením rómskeho obyvateľstva (podmienkou však zostáva dodržanie zásady čo najvyššej kvality vo vzdelávaní a dosahovaní učebných výsledkov).

Odborná príprava pedagogického zboru a šírenie dobrej praxe – vzájomná komunikácia inkluzívnych škôl a zdieľanie úspešných skúseností. Predpokladom inkluzívneho vzdelávania je multikultúrna a interkultúrna príprava učiteľov, zvýšenie podielu pedagogických a odborných zamestnancov škôl ovládajúcich rómsky jazyk (dialekt miestnej komunity).

Odborná príprava pedagogických zamestnancov v oblasti inkluzívneho vzdelávania znamená osvojenie vedomostí a zručností týkajúcich sa:

- uplatňovania diferenciácie, podpory individuálneho učenia,
- spolupráce s rodičmi,
- tímovej práce a spolupráce s odborníkmi.

Opatrenia zamerané na školu, rodinu a komunitu – úzka spolupráca so všetkými aktérmi vzdelávacej politiky. Jednou z ciest, ktoré by mohli byť v budúcnosti pozitívne pri riešení vzťahov medzi majoritnou spoločnosťou a rómskou menšinou, je vzájomná tolerancia a posilňovanie dôvery pri potlačení postojov intolerancie. Takýto vzťah sa môže zlepšiť multikultúrnou výchovou, ktorá je zameraná na to, aby naučila žiakov, rodičov, členov komunity z rôznych etník, národov vzájomne sa rešpektovať a spolupracovať. Cieľom multikultúrnej výchovy v prostredí školy je, aby sa žiaci naučili a pochopili, že príslušníci

každej kultúry majú prirodzené právo na ich existenciu, uchovanie a ďalší rozvoj, aby sa naučili spoznávať, tolerovať, komunikovať a žiť s príslušníkmi odlišných skupín.

Inkluzívny model vzdelávania podmieňuje posilnenie nasledovných aspektov vo výchovno-vzdelávacom procese:

- personalizovaný prístup žiaka k učeniu (žiak si určuje a hodnotí vlastné učebné ciele),
- kooperatívne vyučovanie (učitelia uplatňujú tímový prístup),
- kooperatívne učenie sa (žiaci si rôznym spôsobom vzájomne pomáhajú v rámci skupinovej práce),
- kolaboratívne riešenie problémov,
- zaradovanie žiakov do heterogénnych skupín a diferencovaný prístup k žiakom v závislosti od ich potrieb,
- efektívne prístupy k vyučovaniu (alternatívne spôsoby učenia sa, flexibilný výklad, jasná spätná väzba a pod.),
- hodnotenie zo strany učiteľa, ktoré podporuje učenie.

Inkluzívnosť vzdelávacieho systému sa v podmienkach SR posilňuje vytvorením stáleho finančného mechanizmu pre podporu celodenného výchovno-vzdelávacieho systému (CVS) na základných školách s podielom žiakov zo SZP/MRK nad 20 % a zabezpečenie podmienok na podporu aktivít zameraných na prácu s rodinou, aplikovanie komplexnej integrácie rodovo citlivej a multikultúrnej výchovy v základných školách. Inkluzívne vzdelávanie prispieva k zlepšeniu motivácie žiakov z MRK, ich výsledkov a dochádzky. Prispieva k odstráneniu segregácie v školách, predchádzaniu predčasného ukončenia školskej dochádzky a k zabezpečeniu úspešného prechodu zo školy do zamestnania.

3.4.2 Výhody inkluzívneho vzdelávania

Výhody pre dieťa z majority

- Individuálny prístup učiteľa k dieťaťu, ktorí pomôžu objaviť ich netušené schopnosti.
- Dieťa sa učí prirodzene vnímať a reagovať na zmeny a odlišnosti.
- Rozmanitosť triedy poskytuje dieťaťu skutočný obraz o odlišnostiach v spoločnosti, v ktorej bude existovať a tým je dieťa lepšie pripravené na budúcnosť.

Výhody pre dieťa s postihnutím alebo so znevýhodnením

- Individuálny prístup učiteľa k dieťaťu, ktorí môžu objaviť ich netušené schopnosti.

- Príležitosť nájsť si priateľov aj v bežnom kolektíve. Takto jeho sociálne prostredie nie je obmedzené len na deti so znevýhodnením, tak ako je tomu v špeciálnych školách.
- Získava pocit že je súčasťou spoločnosti a to posilňuje jeho sebaistotu.
- Rozmanitosť triedy poskytuje dieťaťu skutočný obraz o odlišnostiach v spoločnosti v ktorej bude existovať a tým je dieťa lepšie pripravené na budúcnosť.
- Mentálne postihnutý jedinec, ktorý trávi viac času medzi svojimi zdravými rovesníkmi ukazujú zvýšenie sociálnych a akademických znalostí ako deti, ktoré sú izolované v špeciálnych zariadeniach.

Výhody pre rodičov

- Úzka spolupráca učiteľov s rodičmi umožňuje rodičom efektívnejšiu kontrolu celého priebehu vzdelávania sa ich dieťaťa.
- Účasť rodičov na rôznych školských akciách, čo rodičom umožňuje viac sa priblížiť k svojmu dieťaťu a lepšie spoznať jeho potreby.
- Inkluzívne vzdelávanie značne uľahčuje rodičom výchovu ich detí.
- Škola poskytuje aktívne poradenstvo pre rodičov.

Výhody pre spoločnosť

- Škola zameraná na inkluzívne vzdelávanie pomáha riešiť tabuizované témy akou je diskriminácia a segregácia, rasizmus a zvyšuje toleranciu, empatiu a porozumenie.
- Systém inkluzívneho vzdelávania nevyžaduje žiadne zvyšovanie nákladov pri jeho aplikovaní do praxe.
- Vedie k menšiemu ekonomickému zaťaženiu spoločnosti, nakoľko postihnutí jedinci sú vedení k samostatnosti.
- Zvýšenie možnosti ich uplatnenia sa na aktívnom trhu práce.

Výhody pre školu

- Neustále rozvíjanie profesionálnych schopností učiteľov a z celého pedagogického zboru sa tým stáva profesionálny tím.
- Inkluzívne školy kladú dôraz na kvalitnú spoluprácu všetkých učiteľov, čo uľahčuje prácu jednotlivcovi.

- Inkluzívna škola je kultúrnym, osvetovým, preventívnym a rodinným centrom, čím zohráva dôležitú úlohu v živote študentov ale pozitívne ovplyvňuje aj rodičov pri výchove ich dieťaťa.

3.4.3 Riziká pri zavádzaní inkluzívneho modelu vzdelávania

- V triede, kde sú okrem žiakov z majority vzdelávaní i žiaci z MRK existuje riziko, že *rodičia* sa môžu o odlišnosti spolužiakov svojho dieťaťa vyjadrovať negatívne, čo pôsobí mäťúco na ich dieťa, ktoré odlišnosť niektorých detí vníma ako samozrejmosť. To môže mať negatívny dopad na formovanie sociálnych vzťahov medzi žiakmi v triede.
- Žiaci s postihnutím alebo znevýhodnením sú zväčša odkázané na pomoc inej osoby a aj napriek tomu, že žiaci v inkluzívnej škole sa učia samostatnosti, zo začiatku to môžu vnímať ako stratu pozornosti o ich osobnosť.
- Zohľadňovanie znevýhodnených detí voči intaktným deťom, môže na žiaka pôsobiť skôr segregáčne ako inkluzívne.
- Inklúzia prináša pre školy zvýšené náklady vo vzťahu k organizácii a v zamestnaní ďalšieho personálu.
- Inklúzia je pre školu časovo náročná.
- Inklúziu nemusí vždy pozitívne prijímať i samotná spoločnosť. Ľudia majú tendenciu ťažko prijímať nové inovatívne veci, čo môže viesť k problému implementácie inkluzívneho vzdelávania do praxe.

3.4.4 Príprava prostredia na inklúziu žiakov z MRK

Prostredie triedy pre žiakov z MRK by malo byť upravené tak, aby sa zohľadnili ich špeciálno-pedagogické potreby, aby mohol učiteľ k žiakom uplatniť individuálny prístup a podporiť žiakovu jedinečnosť, sebarealizáciu a sebauvedomenie. Z tohto aspektu má byť prostredie triedy usporiadané tak, aby stimulovalo príjemnú atmosféru a podporovalo záujmy, individuálne schopnosti, štýly učenia sa jednotlivých žiakov a kultúrne rozdiely medzi nimi. Úspešnou stratégiou individuálneho učenia je dať žiakom v rámci triedy právo rozhodovať o riadení svojej práce a o plánovaní obsahu učiva. Možnosti výberu sa zabezpečujú:

- zmenou prístupu k aktivitám,
- zmenou druhu používaných pomôcok,

- zmenou v usporiadaní triedy a interakciách.

Prostredie triedy rozdelené do centier učenia (literárne, centrum čítania a písania, prírodovedné, výtvarné, matematické, dramatické a iné (podľa fantázie a potrieb žiakov, učiteľov) umožňuje rozvíjať individuálne vzdelávacie potreby žiakov z MRK. Centrá učenia podporujú učenie sa v malých skupinách, stimulujú rozvoj sociálnych vzťahov, verbálneho prejavu, vzájomnej spolupráce, tolerance k etnickým, kultúrnym odlišnostiam.

Literárne centrum rozvíja predstavivosť fantáziu a tvorivosť napr. pri tvorbe vlastných kníh, čítanie si navzájom, počúvanie rozprávok. Literárne centrum je vybavené knihami, plagátmi s básňami a riekankami, záložkami na označovanie prečítanej časti knihy, hrami podporujúcimi rozvoj čítania, zvukovými CD médiami, magnetofónovými nahrávkami. Toto centrum upevňuje schopnosť žiakov správne a s porozumením čítať primerane náročné umelecké, umelecko-náučné a iné texty.

Centrum písania prispieva k rozvíjaniu zručností a návykov pri písaní, cibrí jemnú motoriku, prehľbuje zručnosti vyjadrovať sa rôznym spôsobom. Centrum je vybavené písacími potrebami, kriedami, papiermi. Ďalej tam môžu byť lepidlá, resp. lepiace pásky, dierkovače, spínacie strojčeky, zošívачky, nite, stoly.

Centrum manipulačných predmetov rozvíja intelektové schopnosti, cibrí manuálne, zručnosti, napomáha osvojeniu sociálnych návykov (napr. riešeniu problémov, vzájomnej dohode pri požičiavaní si rôznych vecí.) Vybavenie obsahuje: trojrozmerné kvádre štandardných rozmerov (z dreva alebo plastu), geometrické tvary (obdĺžniky, štvorce, trojuholníky a pod.), hry (Lego a iné stavebnice), hračky (zvieratá, dopravné prostriedky), kocky, dominá, váhy.

Prírodovedné centrum podporuje zručnosti manipulácie. V ňom sa môžu používať kamene, mušle, rastliny, živočíchy a iné s prírodninami a experimentovanie prírodniny, magnety, zväčšovacie sklá, mikroskop, populárno-náučné knihy.

Výtvarné centrum rozvíja hrubú motoriku, prirodzenú zvedavosť a obrazotvornosť, tvorivosť, iniciatívu a estetické cítenie. Posilňuje estetické osvojovanie prírody, sveta vec a sveta človeka prostredníctvom reprodukcie výtvarných diel. V centre sa nachádza lepidlo, maliarsky stojan, palety.

Matematické centrum rozvíja matematické pojmy, predstavy, operácie, logické myslenie. V centre sa nachádzajú počítadlá, pravítka, meracie prístroje, papiere, písacie potreby, skladačky.

Dramatické centrum umožňuje imitovať rôzne situácie z každodenného života a pochopiť vlastný svet. V centre sa nachádza "škatuľku rekvizít" (obsahujúca bábk, marionety, masky), ktorá môže byť aj súčasťou literárneho alebo iného centra.

Práca v centrách učenia podporuje využitie interaktívnych foriem a metód práce:

- dramatická výchova - zážitkové vyučovanie,
- metódy otvoreného vyučovania - práca s kartotékami vedomostí, encyklopédiami,
- kooperatívne vyučovanie - vyučovanie v skupinách, delenie úloh a zodpovednosti za vykonanú prácu v skupine,
- hra - spoločenské, pohybové, konštrukčné hry, hry s predstavivosťou a pod.,
- problémové, skupinové vyučovanie, brainstorming, tvorivé úlohy, súťaže, a pod.

Ak má *prostredie triedy podporiť inklúziu žiakov* musí prostredie triedy rešpektovať sociálne, kultúrne, jazykové špecifiká žiakov z MRK. Trieda má byť vybavená pomôckami, ktoré podporujú rozvoj kognitívnych, komunikačných, motorických zručností žiakov. Má byť vybavená učebnými materiálmi, pomôckami, ktoré sú adekvátne veku a schopnostiam žiakov. V prostredí triedy majú byť využívané materiály, ktoré sa týkajú rómskej kultúry, rómskej identity a jazyka

V triede majú byť vystavené ukážky spolupráce triedy/školy s rodinami žiakov z MRK (fotografie, výstrižky z novin, ukážky spoločných projektov, atď.), učebné texty, ktoré odrážajú problematiku, tradície a jazyk žiakov z MRK.

Trieda má svojím usporiadaním a vybavením vytvárať bezpečné prostredie pre žiakov z MRK, v ktorom sa eliminujú negatívne prejavy a podporujú sa pozitívne vzťahy medzi žiakmi a medzi žiakmi a učiteľom a žiakmi.

Úlohou učiteľa v triede so žiakmi z MRK je navodiť priaznivú atmosféru skutočnej osobnej slobody a autentickej komunikácie, vzájomnej otvorenosti a dôvery, vzájomného zblížovania žiakov, porozumenia a akceptovania, vzájomnej tolerancie, podpory, vzájomnej pomoci a spolupráce.

3.4.5 Spolupráca s odborníkmi

Žiaci z MRK si vzhľadom na málo podnetné rodinné prostredie a problémy s rôznou úrovňou ovládania vyučovacieho jazyka vyžadujú zvýšenú starostlivosť zo strany učiteľa, ale aj ďalších odborníkov (psychológ, špeciálny pedagóg, logopéd, sociálny pedagóg a pod.), ktorí žiakom pomáhajú zvládnuť kognitívne nároky vyučovania v závislosti od ich špecifických potrieb a individuálnych zvláštností.

Úlohy učiteľa pri príprave edukácie v inkluzívnej triede

V prvom rade by učiteľ žiakov z MRK mal poznať ich sociálne, jazykové a psychické odlišnosti. Sú to: bilingvizmus – rôzna úroveň ovládania slovenského jazyka; zvýšená citlivosť k neverbálnym prejavom a ich prípadnému rozporu s obsahom reči učiteľa pri komunikácii so žiakmi z MRK; vnútorná neistota; nedôvera k autorite a pod.

Učiteľ mal naplánovať edukáciu žiakov z MRK tak, aby sa akceptovali výchovno-vzdelávacie potreby žiakov a v tomto zmysle pripraviť:

- *adekvátne edukačné stratégie*, ktoré zodpovedajú cieľu, činnostiam, podmienkam a úpravám triedy,
- *modely edukácie* – t. j. v spolupráci s odborníkmi (špeciálny pedagóg, psychológa pod.) pripraviť diferenciaciu i konkretizáciu vytýčených edukačných stratégií v oblasti cieľov, úloh, obsahu a procesu, personálneho a materiálneho zabezpečenia (špeciálne pomôcky, didaktické prostriedky), riadenia vyučovacieho procesu, kontroly a evalvácie cieľov edukácie a práce žiakov. T.j. na základe výsledkov špeciálnopedagogickej diagnostiky sa učiteľ s odborníkmi dohodne na konkrétnej realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu.
- Uplatniť k žiakom z MRK *individuálny prístup*, v tomto smere učiteľ naplánuje spoluprácu s *pedagogickým asistentom*, ktorý pomáha napr. pri odstraňovaní jazykového handicapu žiakov.
- Formy tímovej kooperácie a spolupráce s rodičmi v rámci vyučovania a v mimo vyučovacom čase.

Úlohy odborníkov v edukácii žiakov z MRK

Ich úlohou je pri rešpektovaní osobitostí vyplývajúcich z individuality každého jednotlivca primeraným spôsobom zabezpečiť v súčinnosti s ostatnými súčasťami procesu

edukácie dosiahnutie stanovených edukačných cieľov a uspokojenie špeciálnych edukačných potrieb žiakov z MRK. Školský špeciálny pedagóg na vyučovacích hodinách podľa potreby pracuje so žiakom/žiakmi so zdravotným znevýhodnením individuálne alebo v skupinkách podľa individuálneho vzdelávacieho programu žiaka/žiakov. Obsah, formy a postup vyučovania konzultuje s príslušným učiteľom.

Odborník (špeciálny pedagóg) sa pri práci v triede so žiakmi z MRK snaží o:

- podporu kognitívnych procesov,
- všeobecnú aktiváciu na podporu procesov učenia,
- rozšírenie poznávania a skúseností o okolitom svete,
- zlepšenie koncentrácie,
- podporu seberealizácie,
- socializáciu a inklúziu žiakov z MRK do sociálnych štruktúr.

So žiakmi z MRK môžu v závislosti od ich zdravotného znevýhodnenia pracovať v rámci triedy i mimo nej ďalší odborníci (logopéd, školský psychológ), ktorí s nimi pracujú s cieľom systematickej, intenzívnej korekcie, terapie alebo reedukácie postihnutia, resp. poruchy. So žiakmi z MRK môže pracovať i sociálny pedagóg, ktorý vykonáva preventívnu, resp. intervenčnú, či poradenskú činnosť.

Individuálny výchovno-vzdelávací program

V triede so žiakmi z MRK učitelia často pracujú so žiakmi na základe individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu, ktorý obsahuje:

- základné informácie o žiakovi a vplyve jeho diagnózy na výchovno-vzdelávací proces;
- požiadavky na úpravu prostredia školy a triedy;
- modifikáciu učebného plánu a učebných osnov;
- aplikáciu špeciálnych vzdelávacích postupov;
- špecifické postupy hodnotenia učebných výsledkov žiaka;
- špecifiká organizácie a foriem vzdelávania;
- požiadavky na zabezpečenie kompenzačných pomôcok a špeciálnych učebných pomôcok;
- zabezpečenie servisu odborníkov – špeciálneho pedagóga, liečebného pedagóga, psychológa, logopéda a iných.

Všetky špecifické úpravy sa vypracovávajú v individuálnom rozsahu a kvalite tak, aby zodpovedali špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám konkrétneho žiaka. Ak je žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami potrebné prispôbiť obsah a formy vzdelávania v jednom alebo viacerých vyučovacích predmetoch, vypracuje vyučujúci daného predmetu v spolupráci so špeciálnym pedagógom ako súčasť individuálneho vzdelávacieho programu Úpravu učebných osnov konkrétneho predmetu. Ide o úpravu obsahu vzdelávania žiaka, nie o redukciu obsahu učiva. Vychádza sa pri tom z učebných osnov konkrétneho predmetu v zmysle úpravy učiva s prihliadnutím na špecifiká vyplývajúce zo zdravotného znevýhodnenia žiaka. Vyučujúci učiteľ v spolupráci so špeciálnym pedagógom vypracuje postupnosť krokov pri preberaní učiva príslušného predmetu. Úprava učebných osnov predmetu, ktorá je súčasťou individuálneho vzdelávacieho programu, sa vypracováva len pre tie vyučovacie predmety, v ktorých žiak nemôže postupovať podľa učebných osnov daného ročníka.

4. BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY

BEDNÁŘIK, A. a kol. 2004. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska. 2004. ISBN 80-969209-5-2.

BOMER, R., BOMEROVÁ, K. 2001. *Za lepší svet: Čítanie a písanie za sociálne konanie*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2001.

ISCED 1, ISCED 2 (on line) Dostupné na internete <http://www.statpedu.sk/sk/>

JUŠČÁKOVÁ, Z. a kol. 2011. *Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania v Anglicku so zreteľom na vzdelávanie rómskych detí*. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, 2011.

KASÍKOVÁ, H. 1997. *Kooperatívni učení, kooperatívni škola*. Praha: Portál. 1997.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. a kol. 1997. *Rozvoj kritického myslenia v základnej škole*. Bratislava: IUVENTA. 1997.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2006. *Teória a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.

LECHTA, V. 2010. *Základy inkluzívnej pedagogiky: dieťa s postihnutím, narušením a ohrozením ve škole*. Vyd. 1 Praha: Portál, 2010.

LISABONSKÁ STRATÉGIA (on line) 2012. Dostupné na internete http://circa_europa-eu

- MARUŠINCOVÁ, E. a kol. 2001. *Závěrečná správa gestora o experimentálnom overovaní výchovno-vzdelávacieho projektu Integrované tematické vyučovanie v ZŠ J. A. Komenského, Majerníkova 60 v Bratislave*. Bratislava: ŠPÚ, 2001.
- PETRASOVÁ, A. 2003. *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti žiakov*. Prešov: MPC. ISBN 80-8045-307-1.
- PETRASOVÁ, A. 2008. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Prešov: MPC. 2008. ISBN 978-80-8045-517-0.
- PETRASOVÁ, A. 2010. *Model profesijných štandardov multikultúrnej výchovy pre učiteľov ZŠ*. Bratislava: Nadácia Otvorenej spoločnosti. 2010.
- PRŮCHA, J. –WALTEROVÁ, E. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-020-4.
- PRŮCHA, J. 2004. *Alternatívne školy a inovace ve vzdělávání. 2. Aktualizované vydanie*. Praha: Portál. 2004. ISBN 80-7178-977-1.
- SKALKOVÁ, J. 2008. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 078-80-247-1821.
- ŠVEC, V. 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: MU PdF, 1998.
- TANKERSLEY, D., STASZ, B., SMITH, N. J., ADA, A. F., CAMPOY, I. 2003. *Education for Social Justice Training Manual*. New York: ISSA, 2003; preklad Nadácia Škola dokorán Žiar nad Hronom, ISBN: 80-89103-03-0.
- TUREK, I. 1997. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: MPC. 1997. ISBN 80-88796-49-0.
- WALSH, K.B. 2002. *Krok za krokom. Alternatívna metodická príručka pre I. stupeň ZŠ*. Žiar nad Hronom: Nadácia Škola dokorán, ISBN 80-89103-00-6. 2002.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2001. Počiatočný rozvoj literárnej gramotnosti. In.: Z. Kolláriková a B. Pupala (Eds.) *Předškolní a primární pedagogika/předškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. 2001.
- ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS. 2000. ISBN 80-88778-98-0.
- ZORMANOVÁ, L. 2012. *Výukové metody v pedagogike*. Grada Publishing, a.s. Praha. 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

5. PRÍLOHY

Príloha 1

Spisovatelia v triede

(Alma Flor Adayová a F. Isabel Camployová)

Stručný prehľad a opis

Spisovatelia v triede je Program výchovy a vzdelávania k sociálnej spravodlivosti, ktorý kladie dôkaz na tvorivý prejav s množstvom charakteristických znakov. Jedným z hlavných aspektov tohto programu je, že žiaci majú príležitosť a sú podporovaní v tvorbe vlastných a spoločných kníh na témy ako sú vlastná identita a identita komunity, priateľstvo a spolupráca a reagovanie na nespravodlivosť. Tieto témy žiakom umožňujú uvedomiť si a potvrdiť si svoje skúsenosti v triede, čo je dôležité pre všetkých žiakov, ale najmä pre žiakov z okrajových skupín.

Ďalším kľúčovým prvkom programu je, že učitelia sú motivovaní k písaniu vlastných kníh, ktoré majú slúžiť ako modely pre žiakov a katalyzátory tohto procesu. Príležitosť tvorivo sa vyjadriť učiteľov posilňuje. Okrem toho, keďže tieto knihy sa posielajú rodinám, umožňujú rodičom detí vnímať učiteľov ako prístupnejších, čím sa otvára cesta lepšieho spojenia medzi školou a rodinou.

Tretím podstatným prvkom je vyzývanie rodičov k reakcii na knihu učiteľa informáciami o svojich životných skúsenostiach. Tieto informácie sa potom použijú pri tvorbe ďalších kníh v triede, ktoré vyzdvihovaním príbehov rodičov umožňujú škole aktívnejšie uznávať a oceňovať rodinu a kultúru detí a súčasne podporovať rozvoj gramotnosti detí.

Štvrtý významný prvok programu je, že deti sa oboznamujú s kvalitnými publikovanými knihami na všetky témy, na ktoré sú tematické okruhy zamerané. Tieto knihy rozvíjajú v deťoch lásku k literatúre a podnecujú diskusiu a dialóg.

Modelovanie tvorivého vyjadrovania

Vieme, že žiaci sa viac naučia z nášho konania a príkladu, ako z toho, čo vysvetľujeme na hodinách. Najmä deti majú prirodzenú tendenciu napodobňovať dospelých. Preto sa vo vyučovaní čítania kládol zvláštny dôraz na modelovanie procesu čítania deťom. Nedostatočne

sa však zdôrazňovala rovnako dôležitá potreba modelovať proces písania a tvorivého vyjadrovania.

V učiteľskom štúdiu alebo v kurzoch ďalšieho vzdelávania sú učitelia často vedení k tomu, aby deťom v triede modelovali radosť z čítania. Oboznamujú sa s metódami efektívneho čítania nahlas, alebo dostávajú rady, ako si v triede vyhradiť čas na „čítanie pre radosť“. Často sú tiež podnecovaní k tomu, aby do triedy pozývali čítať iných dospelých. Modelovať radosť z čítania môžu deťom riadiaci pracovníci, iní učitelia, členovia komunity alebo príbuzní.

Potreba modelovať písanie a autorskú tvorbu kníh sa ešte stále dosť podceňuje. Pri dôkladnejšom pohľade zistíme, že čítanie je pasívnejšia a receptívnejšia jazyková činnosť; písanie je aktívnejšou a produktívnejšou jazykovou činnosťou. Na základe toho sa dá čiastočne pochopiť väčšie preferovanie vyučovania čítania ako súčasti väčšieho modelu vo vzdelávaní, v ktorom sa uprednostňujú aktivity orientované na užívateľa vo vzdelávaní širšej populácie. Tvorivejšie aktivity a aktivity súvisiace s vodcovstvom, sú zväčša vyhradené pre vzdelávanie bohatších rodín a elít. Keďže všeobecné vzdelávanie má dlhú históriu zdôrazňovania pasívnych a receptívnych postupov, táto tradícia pretrváva aj dnes, napriek tomu, že vzdelávanie sa celkove posúva k interaktívnejším a tvorivejším postupom. Ešte stále príliš často platí, že čítaniu (prijímaniu slov iných) sa venuje väčšia pozornosť, ako písaniu (tvorbe vlastných slov).

Receptívne/Pasívne

Produktívne/Aktívne

Orálne zručnosti

Počúvanie

Rozprávanie

Nasledovníci

Vodcovia

Písomné zručnosti

Čítanie

Písanie

Nasledovníci

Vodcovia

Nedostatky konvenčného vzdelávania ľahko pobadáme keď uvážime, že kým väčšina učiteľov je spokojná so svojou schopnosťou čítať nahlas deťom, len málo učiteľov je rovnako spokojných so svojou schopnosťou tvoriť vlastné knihy pre deti. Keď však dostanú príležitosť

vyskúšať si tento proces, väčšinou zistia, že vytvoriť knihu bolo oveľa ľahšie, ako si pôvodne mysleli a že sú v skutočnosti oveľa zručnejší, ako predpokladali.

Ak chceme dosiahnuť, aby deti odhalili svoju schopnosť skúmať rôzne profesijné možnosti a príležitosti, užitočné je zoznámiť ich s ľuďmi, ktorí tieto profesie vykonávajú. Podobne, ak chceme, aby sa žiaci považovali za spisovateľov, dôležité je umožniť im sledovať tento proces a vidieť učiteľov v úlohe spisovateľov.

Posilňovanie učiteľov pri vyjadrovaní vlastného názoru

Počas našej práce v tejto oblasti sme často boli svedkami toho, že učitelia nedôverovali svojim schopnostiam vyjadriť sa písaním. Učitelia, ktorí sa vášnivo zaujímajú o otázky sociálnej nespravodlivosti a nerovnosti, alebo majú cenné názory na vzdelávací proces, len s ťažkosťami napíšu list vydavateľovi alebo článok, v ktorom vyjadria svoje názory. Vzácné podnety na vyučovanie zostávajú nevypočuté a nepoznané, pretože výborní učitelia, ktorí s nimi prichádzajú, majú problém napísať metodickú príručku.

Schopnosť napísať čo si človek myslí, čo cíti, čo si predstavuje a o čom sníva je oslobodzujúca a posilňujúca. Často oveľa menej závisí od špecifických zručností, ako od presvedčenia a ochoty pokúsiť sa o to.

Keď sa učitelia naučia lepšie vyjadrovať svoje názory, majú z toho úžitok aj žiaci. Podelením sa so žiakmi o skúsenosti s písaním, poskytujú im cenný model tohto procesu. Uznáním, že nie je vždy ľahké formulovať myšlienky, že to môže byť boj vyjadriť uspokojujúcim spôsobom svoje pocity, alebo že slová sú niekedy nespoľahlivé, učitelia umožňujú žiakom pri písaní viac riskovať. Čím posilnenejší sa cítia učitelia, tým sú schopní účinnejšie podporiť žiakov v písaní.

Knihy vytvorené triedou ako kultúrne mosty

S postupným získavaním sebadôvery žiakov pri písaní a ich podporovaním k písaniu kníh, ktoré reflektujú ich skúsenosti, buduje sa veľmi cenný most medzi svetom domova a svetom školy. Platí to najmä v prípade detí, ktoré pochádzajú z okrajovej kultúry. Kým totiž deti nezískajú pocit, že tieto dva svety sa navzájom chápu, rešpektujú a vážia, bude medzi bolestná trhlina. Program určený na podporu tvorivého sebavyjadrenia môže začať veľmi užitočným spôsobom túto trhlinu scelovať.

Deti, ktoré pociťujú rozpor medzi svetom domova a svetom školy, si ľahko môžu zvnútorniť pocit hanby zo svojich rodičov, rodiny, kultúry. Môžu pociťovať nutnosť urobiť bolestné rozhodnutie medzi úspechom v škole a lojalitou k svojej komunite. Aj keď niektoré deti nepochybne vedia aj v tých najťažších podmienkach nájsť spôsob, ako zlúčiť obidva svety, našou úlohou ako učiteľov by malo byť pomáhať žiakom dosiahnuť úspech a nie im klásť do cesty prekážky.

Jeden z najväčších rozporov medzi domácou a školskou kultúrou súvisí so vzťahom ku gramotnosti. Zatiaľ čo škola zdôrazňuje „knižnú kultúru“, v domácom prostredí žiaka sa múdrosť môže odovzdávať iným spôsobom. Pretože školy zdôrazňujú význam kníh, povinnosťou školy je zabezpečiť plné zastúpenie rodín a komunit žiakov v týchto knihách a nie ich z nich vyčleňovať. Úlohou školy je zabezpečiť, aby svet kníh a gramotnosti nebol prekážkou medzi rodičmi a deťmi, ale aby slúžil ako nástroj na podporovanie ich komunikácie. Písanie a vydávanie kníh v triede môže byť veľmi užitočný prostriedok na ocenenie komunit, do ktorých deti patria, na vykreslenie životných skúseností ich rodinných príslušníkov, na uznanie nazhromaždenej múdrosti rodičov a príbuzných.

Knihy, ktoré napísali učitelia, slúžia nielen na podporu písania žiakov, ale zohrávajú dôležitú úlohu aj v budovaní mostu medzi učiteľmi a rodičmi. Učitelia píšu v knihách sebe, o svojej rodine, očakávaniach a životných skúsenostiach. Poskytnutím týchto kníh na prečítanie rodičom, otvárajú dvere ľudskejším vzťahom medzi nimi a učiteľom.

Mnohých rodičov z ekonomicky alebo kultúrne okrajových skupín môže škola odstrašovať. Možno nemali príležitosť navštevovať školu, alebo ich školské skúsenosti boli veľmi bolestné. Aj keď sa na učiteľa pozerajú s úctou, môžu od neho pociťovať veľký odstup.

Tým, že učitelia prijmu výzvu písať o svojom mene, rodine, životných skúsenostiach, otvárajú úplne novú cestu komunikácie s rodičmi. Niektoré skúsenosti máme všetci spoločné. Všetci máme meno, príbuzných a priateľov. V živote každého z nás bol niekto, kto nám bol vzorom, inšpiroval nás, niekto, na koho spomíname s láskou a vďakou. Na tejto ľudskej úrovni medzi učiteľom a rodičmi nie sú žiadne rozdiely.

Knihy napísané učiteľmi pomáhajú rodičom cítiť sa uvoľnenejšie pri poskytovaní informácií o svojom živote a skúsenostiach. Keď sa potom tieto informácie stanú predmetom kníh, ktoré napíšu žiaci v triede, vytvorí sa prepojenie medzi nimi.

DRUHY KNÍH, KTORÉ PÍŠU UČITELIA

Autobiografické knihy

Autobiografické knihy môžu mať rôznu formu. Môžu sa zamerať na udalosť z detstva, na priebeh celého života, alebo opísať človeka, ktorý je súčasťou autorovho života. Keďže najľahšie sa píše o témach, ktoré dobre poznáme, vhodné je začať písať o vlastných skúsenostiach. Tieto knihy budú pre čitateľa veľmi zaujímavé práve svojou autentickosťou.

Pretože všetci žijeme svoj život, každý môže o niečom napísať. V živote všetkých sú zvláštne chvíle, ktoré stoja za zaznamenanie. Môžu byť veselé alebo smutné, dramatické alebo jednoduché. Vyjadrením pocitov, farieb, vôní, zvukov, ktoré sa nám pri spomienke na danú chvíľu vybavajú, oživíme túto skúsenosť pre čitateľa.

Ako sme už uviedli, tieto knihy môžu významne ovplyvniť vzťah učiteľa a rodín žiakov, pretože sprostredkujú odkaz učiteľa o jeho ochote ľudsky komunikovať. Rodičia sa často cítia nepríjemne v dôsledku možného sociálneho odstupu medzi nimi a učiteľom. Autobiografické knihy pomáhajú učiteľa demystifikovať. Namiesto vzdialenej autority sa stáva prístupnejšou ľudskou bytosťou. Vo vzťahu medzi rodičmi a učiteľmi to môže zohrať významnú úlohu.

Navyše, tento druh knihy môže zlepšiť vzťahy medzi rodičmi a deťmi. Autobiografické knihy často podnietia rodičov porozprávať deťom o svojich spomienkach. Podporujú zmysluplnú konverzáciu a zároveň slúžia ako dostupný a motivujúci model na písanie pre deti a rodičov.

Knihy Ja som

Naším prvým podnetom pre učiteľov je napísať knihu s názvom „Ja som“. Môžu napísať báseň o tom, kto sú ako členovia rodiny (Ja som...dcéra, matka dvoch detí, teta); ako členovia spoločnosti (Ja som...učiteľka, susedka, členka klubu alebo organizácie); ako človek, ktorý sa teší zo svojich koníčkov (Ja som...plavkyňa, speváčka, obdivovateľka múzeí); ako metafora (Ja som...vzduch, ktorý dvíha krídla mojich žiakov). Zvyčajne jedna strana knihy obsahuje jednu slohu ilustrovanú fotografiou, kresbou alebo kolážou. Učitelia potom tieto knihy využijú ako inšpiráciu na písanie pre žiakov.

Zážitky z detstva

Opísaním zážitkov z detstva učitelia pomáhajú žiakom pochopiť, že aj oni boli raz deťmi.

Príbeh môjho mena

S menom človeka obyčajne súvisí nejaký príbeh. Učiteľ vysvetlí, ako prišiel k svojmu menu, alebo môže opísať udalosti pri ktorých sa jeho meno menilo.

Vzťahy s inými rodinnými príslušníkmi

Členovia rodiny zohrávajú v živote dieťaťa významnú úlohu. Keď učitelia píšu o svojich skúsenostiach a pocitoch vo vzťahu k rodinnému príslušníkovi, vedú deti k uvažovaniu a tvorivému vyjadreniu o dôležitej úlohe, ktorú zohrávajú v ich živote ostatní.

Proces stávania sa niekým

Významný odkaz, ktorý učitelia môžu deťom odovzdať je, že život je procesom stávania sa niekým. Keď sa so žiakmi podelia o svoje skúsenosti s tým, ako sa vyvíjali a učili, vzbudia v nich nádej, že aj oni jedného dňa budú môcť zmeniť realitu, ktorá je neraz ťaživá a obmedzujúca. Ako príklad možno uviesť knihu *Nebola som vždy učiteľkou*.

Skúsenosti dospelých

Záujem žiakov o učiteľov sa neobmedzuje len na ich minulosť. Radi sa dozvedia aj o súčasnom živote učiteľa.

Skúsenosti prisťahovalcov

Prisťahovalci sú osobití ľudia, pretože opustiť vlasť a usadiť sa v cudzej krajine si vyžaduje veľkú odvahu a prispôbivosť. Ako samozvaná skupina nemusia byť typickými reprezentantmi krajiny, z ktorej pochádzajú, ale naopak, s ostatnými prisťahovalcami môžu mať spoločné charakteristiky, ako je vytrvalosť a odhodlanie uspieť. Zo štatistického hľadiska možno povedať, že imigranti krajiny, ktorú si vybrali, viac prispievajú, ako od nej dostávajú. Napriek veľkému prínosu pre spoločnosť, je však ich postavenie ako prisťahovalcov veľmi zložitá. Ani deti nie sú v tom výnimkou. Dospelí si obyčajne myslia, že deti sú prispôbivé a ich utrpenie trvá len krátko. V skutočnosti však deti často nevedia svoje pocity verbalizovať. Keď sa o to aj pokúsia, väčšinou ich nemá kto vypočuť. Rodičia - prisťahovalci musia čeliť mnohým problémom a pri zápase o živobytie a prekonávaní jazykových a kultúrnych rozdielov nie sú vždy schopní venovať problémom svojich detí dostatočnú pozornosť.

Učiteľka, ktorá má sama skúsenosti s imigráciou, alebo je dcérou či vnučkou prisťahovalcov, bude schopná podeliť sa o svoje skúsenosti alebo skúsenosti členov svojej rodiny. Môže tak poskytnúť svojim žiakom a ich rodinám cenný dar - uvažovať o ich živote. To je prvý krok, ktorým začíname liečiť rany vyplývajúce z nášho vykorenenia.

Životopisné knihy

Ľudia sú výborným námetom na písanie kníh. Tak ako môžeme písať o sebe, môžeme písať aj o iných. Niekedy sa tieto kategórie prelínajú.

Príbuzní: Naši rodičia a starí rodičia

Pre mnohých z nás sú rodičia najdôležitejší ľudia v živote. V tradičných kultúrach, v ktorých sú rodinné putá veľmi silné aj medzi vzdialenejšími príbuznými, zohrávajú veľmi dôležitú úlohu starí rodičia.

Príbuzní: Naše deti

Vzťah k vlastnému dieťaťu je asi najvýznamnejšia skúsenosť, akú môžu rodičia získať. Preto neprekvapuje, že mnohí učitelia sa rozhodnú písať o svojich deťoch.

Príbuzní: Iný dôležitý príbuzný

Intímnym zdieľaním života s iným človekom hlbšie spoznávame samých seba aj iných. Naši partneri - ich konanie, myšlienky, sny - sa môžu stať predmetom veľmi pôsobivých opisov.

Žiaci

Samozrejme, subjektom životopisnej knihy sa môžu stať najrôznejší ľudia. Pre učiteľa by malo zvlášť význam, keby napísal jednu alebo viac kníh o svojich žiakoch, či už súčasných, alebo bývalých.

Zvierací priatelia

Knihy možno napísať z nezvyčajného pohľadu rodinného zvieratka, ktoré „vlastní“ rodinu.

Abecedné knihy

Abecedné knihy poskytujú štruktúru na zostavenie knihy na ľubovoľnú tému. Abecednú knihu možno napísať na tému rodinní priatelia, rodinné zážitky, alebo kultúrne slávnosti.

Počítacie knihy

Podobne ako abecedné knihy aj počítacie knihy môžu svojim usporiadaním pomôcť pisateľom - začiatočníkom alebo vážavým pisateľom. Jednou z možností je kniha na počítanie, ktorá sa začína: Jeden učiteľ, Dva jazyky; a končí počtom X detí v bilingválnej triede.

Vymyslená kniha

Zdôraznili sme, že je vhodné písať príbehy založené na osobných životných skúsenostiach. Svoju hodnotu majú však aj neskutočné príbehy. Pri skúmaní tohto žánru by mali učitelia slobodne tvoriť ľubovoľný príbeh s postavami z reálneho života, so zvieracími hrdinami, hrdinami zo sveta hračiek, alebo vymyslenými postavami. Neskutočné príbehy sa môžu približovať k reálnemu životu, alebo prekračovať hranice reality. Uvoľnením vlastnej fantázie bude učiteľ lepšie pripravený podporovať fantáziu svojich žiakov.

Všetky deti potrebujú a zaslúžia si získať skúsenosti s bohatstvom literatúry v rodnom jazyku, ako aj v majoritnom jazyku krajiny, v ktorej žijú. Dôležité je, aby mali k dispozícii literatúru,

ktorá zobrazuje ich realitu, komunitu, históriu a každodenný život, ako aj literatúru, ktorá podnecuje ich predstavivosť.

„SPISOVATELIA V TRIEDE“

Zhrnutie výhod programu

Výhody tvorby kníh

Proces písania kníh je dôležitý a cenný pre všetky zainteresované skupiny.

Učitelia:

Rozvíjajú si vlastný názor a potenciál ako spisovatelia

Učia sa lepšie vnímať seba ako tvorivých a premýšľajúcich intelektuálov

Stávajú sa pre žiakov modelom v písaní ako vysoko oceňovanej intelektuálnej činnosti

Vytvárajú si pevnejší vzťah k žiakom a ich rodinám

Viac sa dozvedajú o svojich žiakoch a ich rodinách

Žiaci:

Rozvíjajú svoj záujem o knihy

Zlepšujú si zručnosti gramotnosti

Získavajú lepši zmysel pre proces písania

Posilňujú si zmysel pre identitu a sebaúctu

Rodičia alebo opatrovatelia:

Ponúkajú sa im nové spôsoby na vytvorenie vzťahu so školou

Dostávajú podporu v úlohe vychovávateľov svojich detí

Sú rešpektovaní a uznávaní školou za svoje slová, životné príbehy a skúsenosti

Sú vyzývaní k skúmaniu svojich spomienok, rozvíjaniu tvorivosti a obohacovaniu svojho vzťahu k deťom.

Príloha 2

Opis procesu tvorivého dialógu

(Prevzaté z Comprehensive Language Arts, Del Sol Publishing, 1998)

Čítanie znamená oveľa viac ako len získavanie informácií z textu. Dobrý čitateľ sa neobmedzuje na nekritické prijímanie toho, čo má text povedať. V procese čítania reaguje myšlienkami a pocitmi na prezentovanú informáciu. Porovnáva ju s dávnejšie získanými informáciami, kriticky ju analyzuje a robí rozhodnutia na základe prečítaného. Niektoré rozhodnutia budú okamžité, napríklad pokračovanie v čítaní alebo ukončenie čítania, ďalšie rozhodnutia sa týkajú uchovania obsahu informácie na jej použitie v budúcnosti.

Nie je vhodné od žiakov po prečítaní textu žiadať, aby na potvrdenie úspešnosti zreprodukovali informácie, ktoré im text poskytol a keď sa táto schopnosť považuje za najdôležitejšiu. Samozrejme, je veľmi dôležité, aby deti text porozumeli a boli schopné vybaviť si ho a prerozprávať. Proces čítania však tým nekončí. Keď deťom pomáhame objavovať bohatosť tohto procesu, nenarúšame ich schopnosť porozumieť a vybaviť si prečítané, ale naopak zdokonaľujeme tieto schopnosti a rozvíjame aj veľa ďalších.

Sme radi, že vás môžeme oboznámiť s procesom tvorivého dialógu ako s prístupom ku gramotnosti, ktorý sme vypracovali na základe práce Paula Freireho. Tento prístup nazývame „tvorivý“, s odvolaním sa na chápanie ľudskej bytosti ako tvorcu života a spoločnosti, v ktorej žijeme. V podstate tento prístup predstavuje a uznáva to, čo robia pri čítaní dobrí čitatelia. Vnútorň dialóg, ktorý títo čitatelia vedú, nie je vždy zjavný, avšak je vždy prítomný. Deti postupom času aj samé dospejú do tejto interaktívnej úrovne. Ak však škola má na proces čítania obmedzený pohľad, a vyžaduje len opakovanie počutého, žiaci môžu získať skreslenú predstavu o tom, o čo vlastne pri čítaní ide a v konečnom dôsledku to môže viesť k ich neúspešnosti v čítaní.

Paulo Freire vo svojich výskumoch uvádza, že tradičné vzdelávanie sa príliš často obmedzuje na proces „krotenia“ žiakov a ako také sa snaží zachovať daný stav a sociálne podmienky.

Naopak transformatívne vzdelávanie si kladie za cieľ podporiť celostný a úplný rozvoj potenciálu človeka, rozvíjanie hodnôt ako je súcitiť a veľkorysosť voči sebe a ostatným a poslanie tvoriť mierumilovnú, spravodlivú a právnú spoločnosť. Keď sa čítanie skúma z tohto hľadiska, stáva sa oveľa živšie a vzrušujúcejšie.

Tvorivý dialóg je jedným z najkonkrétnejších vyjadrení transformatívneho vzdelávania. Keď sa zaoberáme tvorivým dialógom, sme v centre hľadania zmyslu učenia o sebe a ostatných, brainstormingu o alternatívnych možnostiach a úvah o význame učenia v našom živote.

Tradicia učenia prostredníctvom konverzácie má korene v dávnej minulosti, hlásali ju už Sokrates a Platón. Nanešťastie, písomné texty sa vo výchovno-vzdelávacom procese často využívajú ako spôsob tichého dialógu a nie ako podnet na bohatšiu konverzáciu.

V opise, ktorý bude nasledovať, je tvorivý dialóg uvedený v štyroch fázach. Tieto fázy nemusia nasledovať striktne v poradí, v akom sú uvedené a v reálnom živote ich nemožno úplne oddeliť. V mnohých prípadoch môžu prebiehať takmer súbežne. V tomto článku prezentujeme každú fázu osobitne, aby sme pomohli učiteľom lepšie si uvedomiť povahu a dôležitosť každej z nich. Sústreďujeme pozornosť na tie fázy, ktoré boli najviac zanedbávané. V tradičnom vzdelávaní sa často robí chyba, keď sa posledné dve fázy odsúvajú na obdobie neskoršieho veku žiakov. Podľa nás to nie je potrebné, skôr je to na škodu vecí. Veríme, že keď sa zahĺbite do dialógu so svojimi žiakmi, budete postupne objavovať a vytvárať rovnováhu medzi všetkými štyrmi fázami.

Fáza opisu

V tejto začiatkovej fáze čitateľ skúma informácie v texte. Výzvou pre učiteľa v tejto fáze je naučiť sa klásť otázky, ktoré od čitateľa vyžadujú, aby o texte uvažoval. Je to iný prístup ako keď sa kladú jednoduché otázky na vybavenie si z pamäti. Aj keď sa obidva typy otázok (na uvažovanie aj na vybavenie si z pamäti) zameriavajú na obsah textu, je medzi nimi podstatný rozdiel.

Otázky na vybavenie majú často formu: Čo sa stalo? Kto to urobil? Kde sa to stalo? Toto sú najbežnejšie druhy otázok, ktorými učiteľ zisťuje stupeň porozumenia. A nanešťastie, je to

často jediný druh otázok, ktorý sa kladie začínajúcim čitateľom. Cieľom týchto otázok je zistiť, či a do akej miery textu porozumeli. Žiaci si jednoducho „vyvolajú danú informáciu v pamäti“ a učiteľovi ju zopakujú. Tieto otázky sa teda nekladú s cieľom podporiť konverzáciu.

Otázky na vybavenie nie sú skutočné otázky, pretože odpovede na ne možno nájsť v texte a učiteľ ich už pozná. V žiakoch vyvolávajú pochybnosť o zmysle dialógu. Ak sú žiaci bystrí (a žiaci sú všetci bystrí), budú si myslieť: „Nečítali sme práve o tom? Prečo sa ma na to pýta? Ved' to už vie, či nie? Asi si myslí, že som hlúpy“. A čo je najhoršie: „To je nuda...“

Existujú oveľa efektívnejšie spôsoby ako zmerať u žiakov stupeň porozumenia textu bez uchýľovania sa k otázkam na vybavenie. Otázky na uvažovanie vyzývajú žiakov premýšľať o danom príbehu. Medzi najjednoduchšie otázky tohto druhu patria otázky, ktorými sa opýtame čitateľa, čo sa mu na príbehu páčilo alebo nepáčilo. Pravdaže, otázky môžu byť aj zložitejšie.

Žiakov sa môžeme napríklad opýtať na hlavnú myšlienku príbehu. To je skutočná otázka, pretože rôzni čitatelia môžu ten istý príbeh chápať rôzne a môžu aj hlavnú myšlienku príbehu opísať rôzne. Žiakov môžeme požiadať, aby opísali hlavnú postavu, alebo ich vyzvať, aby uvažovali, prečo sa určitá postava cíti istým spôsobom alebo prečo sa rozhodla urobiť niečo istým spôsobom. Vo všetkých prípadoch od žiakov požadujeme, aby svoj názor potvrdili informáciami z textu.

V príbehoch, v ktorých hrdina prejde určitou premenou sa môžeme žiakov opýtať, čo je v tejto premene podľa nich najdôležitejšie, požiadať ich, aby opísali život postavy pred a po zmene, alebo aby si predstavili, ako sa postava cíti po zmene vo svojej novej role. Ide o skutočné otázky, pretože odpoveď nie je vopred známa, a sú otvorené, pretože existuje na ne množstvo odpovedí. Ich zameranie je opisné, pretože požadujú od žiakov, aby skúmali postavy, motivácie, témy a zámery prezentované v príbehu.

Čo sa ti v príbehu páči a čo sa ti nepáči?

Ako by si opísal _____ (jedna z hlavných postáv príbehu)?

Prečo si myslíš, že _____ (hlavná postava) sa rozhodla konať uvedeným spôsobom?

Čo myslíš, že je hlavnou prekážkou, ktorej musí _____ (hlavná postava) čeliť?
Prečo je to pre ňu také ťažké?

Prečo si myslíš, že sa _____ (hlavná postava) zmenila počas príbehu?

O čom myslíš, že je tento príbeh a prečo?

Aké poučenie vyplýva z tohto príbehu?

Individuálno-interpretáčn fza (fza individulného skmania)

Všetky deti predškolského a žiaci mladšieho školského veku majú množstvo zážitkov a skúseností, ako aj schopnosť reagovať na nové informácie svojimi názormi a pocitmi. Je nesmierne dôležité, aby rozhovory o príbehu umožňovali deťom spájať informácie z príbehu s ich vlastnými skúsenosťami, myšlienkami a pocitmi a tak urobiť pre ne čítanie osobne zmysluplné. Pomáha im to budovať sebaúctu tým, že im umožníme, aby to, s čím sa stotožňujú, učiteľ a spolužiaci uznali a ocenili. Prepojenie čítaného materiálu s osobnými skúsenosťami pomáha žiakom pochopiť, že učenie je proces vytvárania vzťahov s už známymi informáciami.

Hoci sa už veľa pohovorilo o potrebe afektívneho prístupu vo vzdelávaní detí z minoritných skupín, v praxi je tento komponent často opomínaný alebo stojí na okraji vyučovania. Transformatívne vzdelávanie na druhej strane zdôrazňuje uznanie individuality každého dieťaťa ako integrálnej súčasťi vzdelávania. Samozrejme, vytvorenie priestoru na uznanie skúseností a zážitkov detí sa spája s uznaním rodín a komunit, z ktorých deti pochádzajú. Keď si uvedomíme, že deti sú úzko prepojené so svojimi rodinami a komunitami, pochopíme, že kultúrna hodnota nie je niečo, čo môžeme „pridať“ ako niečo navyše. Naopak, táto skutočnosť tvorí základ prístupu orientovaného na dieťa, ktorý vychádza z jeho skúseností.

Žiaci sú často ticho a na otázky neodpovedajú, preto môže byť dosť ťažké ich do tohto procesu zaangažovať. V mnohých prípadoch je to preto, že ich znepokojuje, čo sa deje v živote ich komunity. Keď ich učiteľ vyzve, aby prepojili čítané s ich vlastnými pocitmi a skúsenosťami, často pre ne vytvorí priestor na vyjadrenie toho, čo ich ťaží a má možnosť dozvedieť sa viac o každodennom živote svojich žiakov. Príklady otázok, ktoré možno využiť v druhej fáze:

Poznáš (videl si, mal si pocit alebo zažil si) niečo podobné vo vlastnom živote?

Videl si niekedy (robit, cítil, myslel si, chcel) niečo podobné?

Čím sa líši to, čo si videl (robit, cítil, myslel si, chcel) od toho, čo sa stalo v príbehu?

Čo by si urobil (povedal, myslel si), keby si bol ty na mieste hrdinu v príbehu?

Ako by reagoval niekto z tvojej rodiny?

Kriticko-multikultúrna fáza (fáza kritického pochopenia)

Po porovnaní príbehu s vlastnými životnými skúsenosťami sú žiaci pripravení na kritickú analýzu. Na tejto úrovni sústreďujeme pozornosť na to, čo sa v príbehu udialo, ale teraz hľadáme a analyzujeme hlbšie, skúmame alternatívy a robíme úsudky na základe našich vlastných hodnôt.

Úroveň analyzovania je určená úrovňou vývinu detí a ich predchádzajúcimi skúsenosťami v oblasti kritického myslenia. Musíme byť opatrní, aby sme nepodcenili možnosti žiakov iba kvôli ich veku. Naopak, je veľmi vhodné, ak žiakov začneme viesť ku kritickému mysleniu čo najskôr. Samozrejme, aby žiaci dokázali kriticky myslieť o danom subjekte je dôležité, aby obsah konverzácie zodpovedal ich skúsenostiam v danom veku. To je ďalší dôvod, prečo práve detské knihy môžu byť výborným prostriedkom na rozvíjanie dialógu.

Druhy otázok, ktoré môžeme žiakom položiť o rozhodnutiach, ktoré urobili postavy v príbehu:

Prečo si myslíš, že toto rozhodnutie je alebo nie je spravodlivé?

Prečo si myslíš, že to bolo alebo nebolo dobré rozhodnutie?

Bolo by takéto rozhodnutie spravodlivé vo všetkých podmienkach?

V akých podmienkach by to nebolo spravodlivé rozhodnutie?

Kto získal týmto rozhodnutím?

Aký myslíš, že bude výsledok tohto rozhodnutia?

Aké sú možnosti vyplývajúce z tohto rozhodnutia?

Ako by pokračoval príbeh, keby sa hrdina rozhodol konať iným spôsobom?

Tvorivo-transformačná fáza (uvažovanie/transformácia)

Je dôležité, aby sme ako učitelia uznali výnimočnú intelektuálnu kapacitu žiakov. (Je preto nevyhnutné pestovať u nich uvedomenie si vlastných schopností.) Preto najdôležitejším cieľom tvorivého dialógu je rozvíjať kritické myslenie detí, ktoré ich uschopní robiť rozhodnutia obohacujúce ich vlastný život a zlepšujúce svet okolo nich.

Po preskúmaní príbehu, jeho porovnaní s vlastnými pocitmi a skúsenosťami a kritickej analýze je pred žiakmi skúmanie ďalšieho stupňa rozhodovania. V tejto poslednej fáze je cieľom dialógu pomôcť žiakom popremýšľať o tom, čo môžu vo svojom živote zlepšiť a povzbudiť ich, aby mali pri rozhodovaní tento cieľ na pamäti. Deti predškolského a žiaci mladšieho školského veku sa dokážu bez problémov pozrieť na svoj život a položiť si otázky: Čo by som chcel zmeniť? Čo by bolo lepšie? Ako by som to mohol zlepšiť? V nižších ročníkoch základnej školy môžu byť otázky konkrétnejšie, napr.: Ako si mám získať nových priateľov? Ako mám povedať svojim priateľom, že nechcem, aby sa mi posmievali? Ako ich mám presvedčiť, aby ma rešpektovali? Čo by som mal urobiť, aby sme sa udobrili, keď sa pohádame? Čo môžem urobiť, aby som bol šťastnejší? Čo mám urobiť, aby som sa viac naučil?

Nechceme, aby žiaci preberali zodpovednosť za problémy dospelých. Chceme, aby začali skúmať vlastné schopnosti rozhodovať sa, ovplyvňovať svoj život, vzťahy s ostatnými a svet okolo nich. Nasledujú otázky, ktoré im môžeme položiť:

Aké problémy by si chcel vyriešiť vo svojom živote, tak ako _____ (hlavný hrdina) v príbehu?

Čo by si mohol urobiť, aby sa splnili tvoje sny a túžby, tak ako to urobil _____ (hlavný hrdina) v príbehu?

Ako chceš spolupracovať s ostatnými, aby si dosiahol svoj cieľ, tak ako _____ (hlavné postavy) spolupracovali v príbehu?

O aký druh pomoci chceš požiadať druhých ľudí vo vlastnom živote, tak ako požiadal _____ (hlavný hrdina) v príbehu?

Čo chceš urobiť vo vlastnom živote, keď máš pocity ako _____ (hlavný hrdina) mal v príbehu?

Ako môžeš iným pomôcť, tak ako _____ (hlavný hrdina) pomohol v príbehu?

Príloha 3

Marikle

Žil raz jeden rómsky kováč, ktorý bol veľmi chudobný. Mal veľa detí, ktoré nemali čo jesť. Jedného dňa podkul farmárovi koňa, za čo mu farmár zaplatil múkou. Kováčova žena pridala do múky vodu, soľ a sódu a zamiesila cesto. Z cesta urobila plochý okrúhly chlieb a upiekla ho na horúcej platni nad ohňom. Lahodná vôňa chleba sa šírila po celej osade. Chlieb tak krásne voňal, že všetkých prilákal do kováčovho domu. Kováčova žena všetkých nakrmila. Volala sa Marika, a tak pomenovali chlieb „marikle“. Od tých čias Rómovia pekávajú „marikle“, aby si pripomenuli Marikinu štedrosť.

Fáza opisu

Ako by ste opísali Mariku? A kováča?

Prečo sa podľa vás Marika rozhodla podeliť sa o jedlo, ktoré pripravila?

O čom je podľa vás tento príbeh?

Fáza individuálneho skúmania

Pozval vás niekedy niekto k sebe domov na obed? Pozvali ste niekoho vy?

Ako sa cítite u iných ako hosť, alebo keď sú hostia u vás?

Čo by ste boli urobili na Marikinom mieste?

Ako inak by ste prejavili štedrosť?

Fáza kritického pochopenia

Myslíte si, že rozhodnutie Mariky podeliť sa o jedlo bolo správne?

Prečo sa mohla rozhodnúť inak? Čo by sa bolo v takom prípade stalo?

Viete si spomenúť na iné príbehy o ochote podeliť sa a o štedrosti? Čo majú spoločné hlavné postavy týchto príbehov?

Aké aktivity spájajú ľudí pri nachádzaní nových priateľov?

Prečo sa niektorí ľudia správajú sebecky, namiesto toho, aby sa podelili o to, čo majú?

Fáza uvažovania/transformácia

Ako sa môžeme zachovať, keď máme niečo, čo potrebujú ostatní? Čo je ľahké urobiť? Čo je ťažké?

Ako sa môžeme podeliť o naše veci, ktoré potrebujeme v škole

Ako môžeme byť dobrí priatelia s tými, ktorí nás potrebujú, ale sú ďaleko od nás?

Príloha 4

Tematické vyučovanie s témami sociálnej spravodlivosti

Tematické vyučovanie je spôsob organizácie vyučovania. Pri skúmaní hlavných pojmov alebo myšlienok sa využíva obsah viacerých učebných predmetov. Tematické vyučovanie upravuje obsah vzdelávania tak, aby žiaci pochopili súvislosť medzi viacerými predmetmi a ich vzťah k životu. Napríklad, konkrétne zručnosti v matematike, jazyku, občianskej výchove alebo prírodovedných predmetoch sa vyučujú, keď je potrebné doplniť problém, ktorý vznikol pri preberaní konkrétnej témy.

Témy môžu vychádzať z viacerých zdrojov. V tradičnom vzdelávaní učitelia využívali tematické vyučovanie pri preberaní tém ako ročné obdobia, sviatky a prázdniny, alebo v témach týkajúcich sa napríklad zvierat, dopravy alebo rastlín. Žiaci čítajú príbehy, na kartičkách alebo priesvitných fóliách riešia matematické problémy, realizujú umelecké projekty, učia sa pesničky a pod. zamerané na konkrétne témy.

Tematické celky môžu byť krátke alebo dlhšie. Dôležité je, aby zameraním vychádzali zo životov a skúseností žiakov, boli zmysluplné a obohatili ich chápanie sveta. Majú byť vekuprímerané a zaujímavé. Tematické vyučovanie by malo byť viac než len učenie sa názvov. Ak sa napr. preberá téma zvieratá, žiaci by sa nemali naučiť len ich názvy, ale získať o nich širšie vedomosti. Mali by preskúmať vzájomné vzťahy medzi rozličnými zvieratami, ako sa prispôbujú prostrediu, čo sa môžeme od zvierat naučiť, ako by sa mali ľudia čo najlepšie starať o zvieratá, čo by sme mali urobiť v záujme zodpovedného správania a podelenia sa o našu planétu s ostatnými organizmami. Ak je témou jar, žiaci nemusia spoznávať len symboly jari. Môžu vnímať zmeny, ktoré jar prináša ako metafory zmien, ktoré sa odohrávajú v našom živote. Použitie schém, meraní, výpočtov, príbehov, literatúry,

vedeckého skúmania, diskusia s odborníkmi, ktorých pozveme do triedy na besedu a pod. sa v tematickom vyučovaní stáva nástrojom pomoci žiakom pri chápaní sveta.

Niektoré námety môžu byť témami, ktoré učiteľovi umožnia naplánovať, čo sa žiaci budú učiť počas krátkeho časového obdobia napríklad dňa, alebo týždňa. Učiteľ môže naplánovať denné aktivity na základe príbehu, ktorý žiaci ráno prečítajú, alebo na základe udalosti - výletu, narodenia dieťaťa v rodine, alebo návštevy tkáča v triede.

Ďalšie námety možno spracovať do komplexnejších tematických celkov, ktoré usporadúvajú učivo na mesiac, polrok a školský rok. Venujú sa rozsiahlejším témam, napr. významu priateľstva, čestnosti a spravodlivosti. V rámci týchto celkov sa preberú menšie témy ako moc, práca, zmeny alebo komunity. Napríklad, téma o komunitách môže obsahovať menšie témy - komunity ľudí, zvierat, pravidlá práce v komunite, vzájomné vzťahy medzi komunitami a pod. Podobne tematický celok o zmenách môže zahŕňať menšie témy ako fyzické zmeny počas ľudského života, zmeny ročných období, zmeny zvierat a hmyzu, meniace sa udalosti v našom živote, zmeny v spoločnosti, čo zmeny uľahčuje, alebo komplikuje.

Je tiež veľmi dôležité obohatiť životy žiakov témami, ktoré sa špecificky venujú otázkam sociálnej spravodlivosti, alebo zlepšovaniu života. Ako sme už povedali, je dôležité, že výchova a vzdelávanie k sociálnej spravodlivosti je perspektíva, ktorá by mala sprevádzať všetko, čo robíme v našich triedach alebo v školách. Výhodou tohto integrovaného prístupu je, že keď si žiaci zvyknú na túto zmenu, budú schopnejší premyslenejšie konať vo svojom okolí. Cieľom výchovy a vzdelávania k sociálnej spravodlivosti je, aby tieto kľúčové myšlienky pomohli žiakom získať predstavu, ako urobiť svet lepším.