Vzdelávanie detí cudzincov

Inšpirácie
pre inkluzívne
vzdelávanie
z anglických škôl

Editori:
Peter Dráľ, Laco Oravec

2014
Nadácia Milana Šimečku

Za spoluprácu pri realizácii tohto projektu ďakujeme organizáciám British Council a Three Faiths Forum a všetkým, ktorí sa zúčastnili študijnej cesty a prispeli do tejto zbierky.

Cesta za poznaním

Ako možno nielen tolerovať, ale s rešpektom a ocenením zohľadňovať rozmanitosť žiakov vo vzdelávaní? Ako sa dá v praxi realizovať princíp *„na každom dieťati záleží“*? Ako možno efektívne prekonávať jazykové bariéry? A ako bariéry v myslení? Ako všelijako možno komunikovať a spolupracovať s rodinami a komunitami v oblasti vzdelávania? Ako sa dajú kultivovať vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi a medzi žiakmi navzájom? Ako možno systematicky vytvárať prostredie podporujúce rovnosť šancí? A ako môže štát podporiť uplatňovanie inkluzívnych princípov vo vzdelávaní?

Táto publikácia určite neprinesie definitívne odpovede na všetky uvedené otázky, ale umožní aspoň nahliadnuť do práce ľudí, ktorí sa o uplatňovanie inkluzívnych princípov vo vzdelávaní pokúšajú napriek rôznym systémovým prekážkam. Všetci sa stretli v jedno skoré decembrové ráno na bratislavskom letisku, aby sa vydali na študijnú cestu do 1500 kilometrov vzdialeného Londýna. Mnohí boli v Anglicku po prvý raz, väčšina z nich nikdy neprekročila prah školy v cudzej krajine, niektorí nevedeli ani slovo po anglicky a asi nik predtým neokúsil pravú karibskú kuchyňu. Napriek rôznorodosti všetci a všetky vyrážali na Ostrovy s veľkými očakávaniami a vzrušením; skoro ako žiaci na školskom výlete. Počas piatich dní sledovali, počúvali, učili sa, diskutovali, vymieňali si skúsenosti, aby si mohli z cesty odniesť čo najviac inšpirácií a podnetov na skvalitnenie svojej práce.

Študijné cesty poskytujú potenciálne mnoho príležitostí na učenie sa od skúsenejších. Ich podniknutie však prináša aj viacero rizík. Výzvou je už to, ak cesta za poznaním nie je individuálna, ale skupinová, pretože motivácie, potreby a preferencie rôznych ľudí sa prirodzene líšia. Zároveň, takáto cesta do krajiny s odlišnou históriou, filozofiou aj systémom vzdelávania, školskou legislatívou i praxou otvára otázku, do akej miery sú možnosti prenosu skúseností a príkladov dobrej praxe medzi rôznymi krajinami vôbec možné. V Nadácii Milana Šimečku sme takúto študijnú cestu zorganizovali po prvý raz. Veríme, že postrehy a inšpirácie, ktoré sme si z nej priniesli, nám nedávajú iba príležitosť pochváliť sa, ale zároveň dokázať, že učiť sa od iných je v dnešnom svete nielen prínosné, ale nevyhnutné.

V tejto publikácii sa chceme spolu s účastníkmi študijnej cesty podeliť o získané podnety a inšpirácie a prezentovať príklady dobrej praxe, ktoré sa podarilo preniesť do slovenských škôl. Kvôli spomínaným odlišnostiam medzi krajinami a aj krátkemu obdobiu od konania cesty neprezentujeme „veľké“ veci. Sme však presvedčení, že aj malé zmeny sú dôležité a všeličo reálne zlepšujú. A čím bude takýchto pozitívnych príkladov viac, tým pravdepodobnejšia bude aj možnosť, že sa ich podarí uplatniť na úrovni vzdelávacej politiky rôznymi systémovými podpornými nástrojmi.

Zhrnúť postrehy a zážitky osemnástich rôznych ľudí zo Slovenska, ktorí takým či onakým spôsobom pôsobia v oblasti vzdelávania, a v decembri 2014 spoločne podnikli cestu za poznaním do spoločensky, kultúrne a edukačne odlišného prostredia, nie je jednoduché. Preto Vám ponúkame autentické príspevky tých, ktorí sa jej zúčastnili.

Na nasledujúcich stranách sa dočítate o širšom kontexte študijnej cesty a vybraných charakteristikách britského vzdelávacieho systému v porovnaní so slovenským školstvom. V nasledujúcich príspevkoch štyri autorky – odborníčky pôsobiace v oblasti vzdelávania – detailnejšie rozoberajú aspekty, ktoré úzko súvisia s uplatňovaním inkluzívneho vzdelávania v praxi: pozitívnu sociálnu klímu, zapájanie detí, rodín a komunít či kvalitu verejnej diskusie o tejto téme. Najrozsiahlejšia časť publikácia ponúka reflexie učiteľov a učiteliek, ktorí si podobne ako žiaci prežívajú vzdelávanie na vlastnej koži. Viaceré príspevky sú doplnené „ochutnávkami“ konkrétnych aktivít a postupov využiteľných vo vyučovaní či rozvoji školy. Na záver vám ponúkame stručné zhrnutie podnetov zo študijnej cesty a načrtnutie ďalších krokov, ako by sme prvky inkluzívneho vzdelávania mohli ďalej a systematickejšie rozširovať a presadzovať na všetkých úrovniach.

Jednou z troch hlavných tém Nadácie Milana Šimečku je Rozmanitosť. Snažíme sa aktívne prispievať k tomu, aby sa na Slovensku podporovala rôznorodosť a zároveň aby sa vytvárali rovné podmienky pre všetkých. Veríme, že každý človek má právo byť akceptovaný ako plnohodnotný člen spoločnosti a má mať reálnu možnosť spolupodieľať sa na jej utváraní. Pred takmer desiatimi rokmi sme sa začali venovať migrantom a cudzincom žijúcim na Slovensku, pretože sme mali pocit, že ich postavenie v našej spoločnosti nie je primerané. Projekt *Príklady dobrej praxe vo vzdelávaní detí cudzincov v zahraničí* prirodzene nadviazal na viacero predošlých aktivít nadácie v tejto oblasti. Za dlhodobú podporu chceme poďakovať Európskemu fondu pre integráciu štátnych príslušníkov tretích krajín, vďaka ktorému sme realizovali aj túto študijnú cestu do Londýna. Na nasledujúcich stranách sa s Vami chceme podeliť o zážitky, postrehy a inšpirácie z nej.

editori

Peter Dráľ

Prečo študijná cesta? A prečo práve do Anglicka?

Nadácia Milana Šimečku v spolupráci s British Council v Bratislave a Three Faiths Forum v Londýne zorganizovala v dňoch 2.—6. decembra 2013 študijnú cestu do Spojeného kráľovstva pre desať slovenských učiteľov a učiteliek a päť odborníkov a odborníčok pôsobiacich v oblasti vzdelávania. Realizáciou cesty sme nadviazali na našu niekoľkoročnú činnosť v oblasti vzdelávania detí cudzincov.

V rámci nej sme spolu s Centrom pre výskum etnicity a kultúry najprv preskúmali podmienky vzdelávania tejto špecifickej skupiny žiakov v slovenských školách a na základe zmapovaných potrieb vyvinuli a v dvoch cykloch úspešne zrealizovali akreditovaný vzdelávací program pre učiteľov základných škôl. Z množstva získaných poznatkov a v praxi odskúšaných postupov sme spracovali dve publikácie – výskumnú i metodickú: *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku – Potreby a riešenia* (Gažovičová, T. et al., 2011) a *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku – Príklady dobrej praxe* (Dráľ, P. et al., 2011).

Na základe vyhodnotenia vzdelávacieho programu môžeme konštatovať, že dopady na pedagogickú prax jeho absolventov a absolventiek sú dlhodobé. Nezameriavame sa v ňom totiž iba na úzko vymedzenú oblasť vzdelávania špecifickej skupiny detí, ale na komplexnejšie rozvíjanie kompetencií učiteľov, aby mohli dôslednejšie uplatňovať inkluzívne prístupy v celej svojej učiteľskej praxi. Už počas prvotnej realizácie programu sme tak identifikovali významné prieniky vzdelávania detí cudzincov s inkluzívnym vzdelávaním vo všeobecnosti. Na základe početných diskusií, intenzívnej priebežnej aj záverečnej práce učiteľov sme si uvedomili, že inkluzívne prístupy uplatňované pri akomkoľvek žiakovi môžu významne prospieť vzdelávaniu všetkých detí v triede. V konečnom dôsledku teda nezáleží, či je dieťa také alebo onaké, odtiaľto alebo odinakiaľ, ale ako jeho spolužiaci, učitelia, vedenie školy, rodičia a komunita dokážu jeho inakosť rozpoznať, rešpektovať a oceniť, a taktiež ako ju môžu zohľadňovať a produktívne zužitkovať vo vyučovaní a pri vzájomnom učení sa.

Aj keď sme sa dlhodobou činnosťou v týchto témach sami mnohému priučili, za mimoriadne dôležité považujeme inšpirovať sa aj osvedčenými metódami a prístupmi z krajín s dlhšou tradíciou migrácie a inkluzívneho vzdelávania. Za veľmi podnetné sme v tejto súvislosti považovali práve Spojené kráľovstvo Veľkej Británie a Severného Írska, ktoré je značne rôznorodou a multikultúrnou krajinou s bohatými skúsenosťami s manažmentom diverzity aj cieľavedomým presadzovaním inklúzie a sociálnej súdržnosti. Naším dlhodobým zámerom je pokúsiť sa preniesť inšpiratívne podnety aj do slovenských škôl, a tak prispieť k systémovejšiemu presadzovaniu inkluzívnych prvkov v celom vzdelávacom systéme. Formát študijnej cesty sme zvolili s presvedčením, že najefektívnejšia výmena skúseností prebieha pri osobnom kontakte, priamom pozorovaní a aktívnej účasti na diskusiách aj priamo vo vzdelávacom procese.

Projektový tím

Alena Štefániková, British Council, projektová manažérka
Peter Dráľ, Nadácia Milana Šimečku, metodik a lektor
Laco Oravec, Nadácia Milana Šimečku, koordinátor vzdelávacích aktivít a publikácie
Debbie Danon, Three Faiths Forum, projektová manažérka a lektorka
Sarah Quested, Three Faiths Forum, školská koordinátorka
Beth Stillings Cohen, Three Faiths Forum, školská koordinátorka
Kristina Ganchenko, Three Faiths Forum, stážistka

Účastníci a účastníčky študijnej cesty

Erika Bartošová, ZŠ J. Cígera-Hronského, Školská 10, Krupina
Jana Čellárová, ZŠ V. Javorku 32, Žilina
Ľuboš Drotár, ZŠ Komenského 22, Svidník
Elena Gallová Kriglerová, Centrum pre výskum etnicity a kultúry
Darina Gogolová, Metodicko-pedagogické centrum
Martina Grošková, SZŠ BESST, Limbová 3, Trnava
Samuel Jovankovič, Štátny pedagogický ústav
Anna Kissová, ZŠ Kudlovská 11, Humenné
Helena Konečná, ZŠ Ul. P. J. Šafárika 3, Prievidza
Jana Koperová, ZŠ Rázusova 2260, Čadca
Karin Kusovská, ZŠ s MŠ Banka
Martina Papíková, ZŠ sv. Svorada a Benedikta, Skalité
Tímea Stránská, Člověk v tísni – pobočka Slovensko
Nadežda Vičanová, ZŠ Veľké Uherce
Zuzana Zimenová, Nové školstvo

Ako sme sa na študijnú cestu pripravili?

V prípravnej fáze sme okrem organizačného zabezpečenia cesty vyberali účastníkov, ktorých motivácie, potreby a očakávania sme sa snažili citlivo zladiť s možnosťami realizačného tímu a celkovým nastavením projektu. Desať učiteľov a učiteliek sme vyberali spomedzi absolventov a absolventiek programu *Vzdelávanie detí cudzincov*. Pri ich výbere sme zohľadňovali nielen skúsenosti so vzdelávaním detí s rôznymi špecifickými potrebami, ale aj rôznu dĺžku pedagogickej praxe, pôsobenie v riadiacej pozícii, a taktiež rozmanitosť zastúpených škôl, regiónov, predmetových aprobácií či vzdelávacích stupňov. Päť účastníkov, ktorí nepracujú priamo v školách, sme oslovovali na základe ich expertízy a dlhodobého pôsobenia v rôznych oblastiach vzdelávania, vrátane tvorby kurikula, kontinuálneho vzdelávania pedagagógov, výskumných a advokačných aktivít či tvorby vzdelávacej politiky a dlhodobej spolupráce s konkrétnymi školami a komunitami. Zastúpené tak boli verejné inštitúcie aj mimovládne organizácie pôsobiace v oblasti vzdelávania.

Predchádzajúce skúsenosti a úspechy učiteľov a učiteliek zúčastňujúcich sa na študijnej ceste:

vyučovanie detí rôzneho pôvodu: Vietnam, Čína, Južná Kórea, Bielorusko, Ukrajina, Ruská federácia, Bulharsko, Taliansko, Kanada a USA

vzdelávanie žiakov s najrôznejšími špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami: zdravotným postihnutím, vývinovými poruchami učenia a správania, deti zo sociálne znevýhodneného prostredia a deti cudzincov

vypracovanie modelového učebného plánu na zohľadňovanie špecifík detí cudzincov pri vzdelávaní

svojpomocne vyvinuté vzdelávacie plány a metodické postupy pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka

pomoc žiakovi posledného ročníka základnej školy bez znalosti slovenčiny úspešne zvládnuť prijímacie pohovory na strednú školu

spracovanie individuálneho vzdelávacieho plánu, ktorý študium nelimituje ročníkmi a vzdelávacími plánmi, ale individuálnymi potrebami

rozmanité projekty zamerané na interkultúrne vzdelávanie

Na kvalitnú prípravu bolo zároveň žiaduce detailne zmapovať potreby a preferencie účastníkov a taktiež prostredia ich škôl a organizácií. Na tento účel poslúžil dotazníkový prieskum, úvodný workshop a priebežné spracovávanie individuálnych plánov.

Otázky **prieskumu potrieb** sa týkali výziev, ktorým učitelia čelia pri vzdelávaní detí cudzincov a iných žiakov so špecifickými potrebami a taktiež tém, ktorým by sa počas cesty chceli prioritne venovať. Za najväčšiu výzvu pri vzdelávaní detí cudzincov väčšina učiteľov uviedla porozumenie špecifickým potrebám dieťaťa a ich zladenie so vzdelávacími cieľmi, plánmi a obsahom učiva počas bežného vyučovania. To svedčí o súčasnom nastavení učebných plánov a osnov, ktoré len vo veľmi obmedzenej miere umožňujú zohľadňovať individuálne potreby žiakov.

Medzi ďalšími často uvádzanými výzvami učitelia spomenuli spravodlivé hodnotenie dieťaťa so špecifickými potrebami a zohľadňovanie potrieb, ktoré vyplývajú z odlišných kultúrnych alebo náboženských špecifík, čo súvisí s prehlbujúcou sa rozmanitosťou žiakov v slovenských školách, na zohľadňovanie ktorej chýbajú podporné nástroje. Za zaujímavé možno považovať to, že učitelia medzi najväčšie výzvy nezaradili napríklad efektívnu komunikáciu s dieťaťom so slabou znalosťou slovenského jazyka, komunikáciu a spoluprácu s rodičmi dieťaťa či spoluprácu s kolegami pri vzdelávaní dieťaťa so špecifickými potrebami.

Zmapované priority účastníkov a účastníčok študijnej cesty sa výrazne nelíšili od potrieb, ktoré sme identifikovali v predošlých projektoch zameraných na vzdelávanie detí cudzincov:[1]

metodická podpora pri prijímaní detí cudzincov do škôl a pri ich zaraďovaní do tried;

metodická podpora pri praktickej výučbe a pri hodnotení detí cudzincov;

nástroje na rozvíjanie kompetencií potrebných na vzdelávanie detí cudzincov;

nástroje na prispôsobovanie obsahu a metód výučby podľa špecifických potrieb detí;

nástroje na prekonávanie jazykovej bariéry, psychologických, sociálnych a kultúrnych aspektov integrácie;

nástroje na scitlivovanie detí z majoritného prostredia na prítomnosť dieťaťa cudzinca v triede.

Úvodný workshop sa uskutočnil 17. a 18. októbra 2013 v Bratislave a bol zameraný na vyhodnotenie profesijných kompetencií učiteľov aj hodnotenie činnosti ich škôl, čo im malo pomôcť lepšie si premyslieť svoje priority ešte pred študijnou cestou. Učitelia si na základe toho spracovali svoje individuálne plány – ***Kompasy na študijnú cestu***. Tie ich mali podporiť nielen v cieľavedomom učení sa počas študijnej cesty, ale aj pri plánovaní zmysluplných a realistických aktivít vo vlastných školách a miestnych komunitách po svojom návrate. Kompasy teda neboli spracované jednorazovo, ale postupne v jednotlivých fázach projektu.

Výroky pre sebahodnotenie individuálnych kompetencií učiteľov

Dokážem vyhodnotiť počiatočné znalosti a zručnosti každého žiaka.

Dokážem identifikovať špecifické potreby a preferované štýly učenia sa svojich žiakov.

Dokážem efektívne zladiť učebné plány so špecifickými potrebami / individuálnymi plánmi žiakov.

Dokážem zohľadniť špecifické potreby žiakov pri príprave aj realizácii svojich vyučovacích hodín.

Žiakom odlišnej kultúry, národnosti, náboženstva či socio-ekonomického zázemia vytváram podmienky na to, aby mohli svoju jedinečnosť prejaviť.

Dokážem prekonať jazykovú bariéru u žiaka s iným materinským jazykom a efektívne s ním komunikovať.

Počas vyučovacích hodín sa plnohodnotne venujem všetkým žiakom. Využívam rôzne metódy a formy práce, aby sa na každej vyučovacej hodine zapojili všetci žiaci.

Dokážem žiakov motivovať, aby pomáhali svojim spolužiakom, ktorí to potrebujú.

Využívam jazykovú, kultúrnu a náboženskú rozmanitosť ľudí ako zdroj učenia.

Zohľadňujem kultúrne alebo náboženské požiadavky vo vyučovaní.

Žiakov hodnotím rôznymi spôsobmi a s prihliadnutím na ich špecifické potreby aj snahu.

Využívam rôzne spôsoby sebahodnotenia žiakov.

Deti zapájam do prijímania rozhodnutí o rôznych školských a triednych záležitostiach.

Efektívne komunikujem a spolupracujem s rodičmi pri vzdelávaní ich detí.

Efektívne komunikujem a spolupracujem s kolegami pri vzdelávaní detí so špecifickými potrebami.

Výroky pre zhodnotenie činnosti školy

Naša škola vytvára podmienky na to, aby sa do vyučovania a diania mohli plnohodnotne zapojiť aj:
— žiaci odlišnej národnosti alebo kultúrneho pôvodu
— žiaci pôvodom z inej krajiny
— žiaci so zdravotným znevýhodnením alebo postihnutím
— žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia

Náš školský vzdelávací program zohľadňuje, podporuje a oceňuje rozmanitosť žiakov.

Naši učitelia si pravidelne vymieňajú nápady, námety a inovácie.

Vzťahy medzi vedením školy a učiteľmi sú otvorené a konštruktívne.

Vzťahy medzi žiakmi v triedach, v ktorých učím, sú priateľské a kooperatívne.

V našej škole efektívne riešime akýkoľvek problém, konflikt či prípad šikanovania.

Úspechy našich žiakov sú dostatočne zviditeľňované a oceňované.

Rodičia sú intenzívne zapájaní do života školy.

Naša škola intenzívne spolupracuje s miestnymi komunitami a inštitúciami.

Naša škola realizuje množstvo projektov, voľnočasových aktivít a krúžkov.

Naša škola má nadviazané partnerstvá, spolupracuje a vymieňa si skúsenosti s inými školami.

Naša škola dosahuje vo všetkom veľmi dobré výsledky.

Učitelia na jednotlivé výroky odpovedali individuálne prisúdenou známkou. Aj keď ich hodnotenia boli výsostne subjektívne a vzájomne neporovnateľné, za zmienku stojí, že zo sebahodnotení kompetencií vyšla relatívne dobrá priemerná známka 1,8 za celú skupinu. Poznateľne slabšie hodnoty sa však vyskytli pri prekonávaní jazykovej bariéry, zohľadňovaní kultúrnych alebo náboženských požiadaviek vo vyučovaní a pri efektívnej komunikácii a spolupráci s kolegami pri vzdelávaní detí so špecifickými potrebami.

Pri hodnotení rôznych aspektov činnosti školy boli výsledky slabšie ako pri sebahodnotení a dosiahli priemernú známku 2,6. Najslabšie hodnotenými aspektmi bolo zapájanie rodičov do života školy, partnerstvá s inými školami a výmena nápadov, námetov a inovácií medzi učiteľmi. Výrazne kontrastné vo väčšine škôl bolo hodnotenie vzťahov medzi žiakmi navzájom oproti vzťahom medzi vedením a učiteľmi, a to výrazne v prospech žiakov.

Na záver úvodného workshopu sa účastníci oboznámili so základnými informáciami o britskom vzdelávacom systéme – stupňami vzdelávania a typmi škôl, národným kurikulom, kľúčovými, povinnými a voliteľnými predmetmi, vzdelávaním žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, manažmentom škôl a existujúcimi podpornými službami pre školy.

Čo sme počas študijnej cesty robili?

Každý z nás návštívil počas študijnej cesty dve londýnske školy. Okrem toho program pozostával z workshopov s britskými expertmi aj praktikmi v oblasti multikultúrnej výchovy, inkluzívneho vzdelávania a vzdelávania detí cudzincov, ako aj diskusií a prezentácií na témy migrácie, interkultúrneho spolunažívania a manažmentu diverzity. Taktiež sme zorganizovali moderované stretnutie britských a slovenských učiteľov.

Návštevy samotných škôl zahŕňali pozorovanie bežnej vyučovacej hodiny, výmenu praktických skúseností a prístupov pri práci so žiakmi s rôznymi potrebami, diskusie s učiteľmi, asistentmi, špecializovanými odborníkmi aj vedením škôl o rôznych aspektoch vzdelávania, ako aj prehliadku školských priestorov. Na viacerých školách boli slovenskí účastníci prizvaní na ranné komunitné stretnutia (tzv. assemblies) či rôzne podujatia. Na niektorých si mohli konkrétne metódy aj vyskúšať alebo sa porozprávať priamo so žiakmi.

Navštívené školy

Anglikánska škola sv. Márie a sv. Pankráca (St. Mary & St. Pancras Church of England School)

Anglikánska základná škola Johna Kebleho (John Keble Church of England Primary School)

Ayeshina komunitná základná škola (Ayesha Community Primary School) – moslimská škola

Gattonská základná škola (Gatton Primary School) – moslimská škola

Katolícka základná škola sv. Alojza (St. Aloysius Catholic Infant School)

Katolícka základná škola sv. Moniky (St. Monica's Catholic Primary School)

Židovská základná škola Simona Marksa (Simon Marks Jewish Primary School)

Na konci študijnej cesty sme spoločne zhodnotili jej priebeh a začali plánovať budúce aktivity v našich školách a organizáciách. Po návrate učitelia zaktualizovali svoje individuálne *Kompasy* a stanovili si konkrétne úlohy a aktivity, ktorými sa snažili preniesť príklady dobrej praxe do vlastného vyučovania a života školy. V nasledujúcich príspevkoch si tak môžete prečítať nielen individuálne reflexie účastníkov študijnej cesty na jej priebeh a získané pondety, ale aj výsledky ich snahy o uplatnenie odpozorovaných inkluzívnych prístupov v praxi.

A čo sme teda robili po študijnej ceste?

To už zistíte na nasledujúcich stranách. Prajeme vám podnetné čítanie!

Poznámky

[1] bližšie pozri Gažovičová et al. 2011, s. 39—58

Peter Dráľ

Porovnávanie neporovnateľného? Krátky pohľad na britský a slovenský vzdelávací systém

Mgr. Peter Dráľ, M. A. je projektovým manažérom a lektorom Nadácie Milana Šimečku, v ktorej sa venuje oblastiam ľudských práv, rozmanitosti a inkluzívneho vzdelávania. Zameriava sa najmä na prácu s učiteľmi a pracovníkmi s mládežou. Je metodikom programu *Vzdelávanie detí cudzincov* a editorom metodickej príručky k tejto téme.

Jedným z prvých postrehov, ktoré si slovenskí účastníci všimli už v prvé ráno pri presune z hotela do sídla 3FF, boli žiaci idúci ulicami londýnskej štvrte Camden do školy. Aj keď sme v tej chvíli ešte veľa nevedeli o legislatívnom či inštitucionálnom nastavení britského vzdelávacieho systému, o rôznych opatreniach, obsahu či metódach vzdelávania, už pri povrchnom pozorovaní nám do očí udreli viditeľné rozdiely – rozmanitými školskými uniformami počnúc, tenučkými aktovkami na pleciach žiakov pokračujúc a neuveriteľnou etnickou, kultúrnou a náboženskou rozmanitosťou ľudí na uliciach končiac. Lepší prvý kontakt so súčasnou britskou spoločnosťou a jej vzdelávacím systémom, ktorý sa pred nami takto nenútene odohrával priamo na uliciach, sme ani pri najlepšej snahe nemohli naplánovať.

Už táto „momentka“ dáva tušiť, že na potenciálny prenos dobrej praxe z jedného vzdelávacieho systému do druhého, nestačí len porovnať legislatívne úpravy, náklady na vzdelávanie či výsledky žiakov v štandardizovaných medzinárodných porovnaniach. Podobnosti či rozdiely medzi akýmikoľvek školskými systémami sú hlbšie spoločensky a historicky ukotvené a prelínajú sa s množstvom ďalších sociálnych, ekonomických aj každodenných „daností“. A práve z tohto dôvodu nemožno očakávať, že prípadný prenos inšpirácií môže prebehnúť hladko či automaticky. Ak sa chceme inšpirovať dobrou praxou vo vzdelávaní v iných krajinách, nemôžeme to robiť bezhlavo, bez poznania širšieho historicko-spoločenského kontextu. Inak môžeme s prekvapením zistiť, že aj do detailu a s dobrými úmyslami prevzaté opatrenia nemusia fungovať, ba naopak môžu pôsobiť aj kontraproduktívne. A to je pri zamýšľanom prenose inšpirácií dosť dobrý dôvod na opatrnosť a predchádzanie zjednodušujúcim riešeniam.

Nasledujúce porovnanie dvoch systémov vzdelávania nie je v žiadnom prípade komplexnou odbornou analýzou, ale súhrnom vybraných poznatkov a priamo odpozorovaných podobností a rozdielov medzi britskými a slovenskými školami. Výber prezentovaných faktov bol podriadený jedinému účelu – poskytnúť základný kontext postrehom, myšlienkam a reflexiám, ktoré sa objavujú v nasledujúcich príspevkoch tejto publikácie. Najmä porozumenie rozdielom vo vzdelávaní je dôležité nielen na zváženie možností úspešného prenosu dobrej praxe, ale aj na férové posúdenie úspešnosti takýchto pokusov.

Podrobnejší pohľad na britský systém vzdelávania poskytla už pred časom publikácia Inštitútu pre dobre spravovanú spoločnosť, ktorá zhŕňa poznatky zo študijnej cesty zameranej špecificky na inkluzívne vzdelávanie rómskych žiakov (Kubánová a Vančíková, 2011). Komplexné informácie a dáta o vzdelávaní v Británii možno nájsť na spoločnom webovom portáli britskej vlády (www.gov.uk) v sekcii Ministerstva školstva (Department of Education). Neobvykle podrobný historický prehľad vývoja vzdelávacieho systému v Anglicku je zas dostupný na stránke http://www.educationengland.org.uk.

Pri porovnávaní slovenského a britského vzdelávacieho systému je v prvom rade potrebné zdôrazniť, že britský systém je výrazne decentralizovaný, a to tak na úrovni štyroch konštitutívnych častí Spojeného kráľovstva (Anglicko, Wales, Škótsko a Severné Írsko), ako aj na regionálnej a lokálnej úrovni. V každej zo štyroch súčastí monarchie existujú osobitné zákony a ďalšie právne predpisy, ktoré vymedzujú jednotlivé stupne vzdelávania, siete škôl, spôsob ich zriaďovania, riadenia a financovania, ako aj obsah vzdelávania či inšpekčnú činnosť. Zároveň, na regionálnej a lokálnej úrovni pôsobia inštitúcie („local education authorities“), ktoré nie sú len „prevodovými“ pákami centrálne riadeného systému, ale aj podpornými nástrojmi na zabezpečovanie kvalitného vzdelávania v danej lokalite. Keďže sa naša študijná cesta uskutočnila v Londýne, uvádzané charakteristiky sa týkajú predovšetkým vzdelávania v Anglicku (a Walese) a v niektorých špecifikách iba britskej metropoly.

Hlavným regulátorom vzdelávania je Ministerstvo školstva, resp. vzdelávania (Department of Education), ktoré sa do nástupu terajšej vlády v roku 2010 nazývalo Ministerstvom pre deti, školy a rodiny (Department for Children, Schools and Families). Aj keď pomerne časté zmeny názvu ministerstva v zásade neprinášajú výrazné zmeny kompetencií, predošlý názov o čosi lepšie vystihoval prevládajúcu filozofiu regulácie vzdelávania, v ktorej sa organizácia školstva chápe ako integrálna súčasť komplexnej starostlivosti štátu o deti od útleho veku až do ranej dospelosti. Ministerstvo teda nereguluje iba sieť škôl a systém vzdelávania, ale komplexný systém služieb poskytovaných deťom a mladým ľuďom. V rámci nich existuje sieť bezplatnej starostlivosti od raného veku (o až 4 rokov). Tento koordinovaný prístup sociálnej, zdravotnej, a vzdelávacej starostlivosti sa realizuje od prijatia koncepcie *Na každom dieťati záleží* (Every Child Matters) v roku 2003. Aj vďaka nemu zaradenie do predškolskej výchovy dlhodobo presahuje 95% detskej populácie vo veku 4 rokov.

Naproti tomu v slovenskom právnom a inštitucionálnom nastavení je oblasť vzdelávania a sociálnej starostlivosti o maloletých oddelená a na centrálnej úrovni spravovaná troma rôznymi ministerstvami. Tie majú svo-

je vlastné priamo riadené organizácie, ktoré sa venujú rôznym oblastiam vzdelávacej, sociálnej a zdravotníckej agendy a viacero právomocí je navyše decentralizovaných na regionálne a lokálne samosprávy. Okrem toho je zaškolenie detí na Slovensku v ranom veku dlhodobo nedostatočné, a najviac práve u detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Ak si je v niečom britský a slovenský systém vzdelávania naozaj podobný, tak je to v neprehľadnosti inštitucionálneho nastavenia a v pomerne častej zmene kľúčových zákonov a iných právnych noriem. Zatiaľ čo situáciu na Slovensku v tomto ohľade dobre poznáme, v Británii boli od roku 2008 taktiež prijaté viaceré kľúčové zmeny zákonov, spravidla pri zmene vlády (Education and Skills Act (2008), Academy Act (2010), Education Act (2011)). Napríklad zavedenie tzv. akadémií ešte za vlády premiéra Tonyho Blaira sa po nástupe vlády Davida Camerona začalo výrazne podporovať, čo znamená, že viaceré školy sa na ne transformovali alebo transformujú.

Britský systém je teda o čosi komplikovanejší aj v typológii škôl podľa zriaďovateľov. Zatiaľ čo na Slovensku v zásade rozlišujeme iba štátne, cirkevné a súkromné školy, v Anglicku síce existujú štátne (maintained schools) a nezávislé (independent) schools) školy, avšak pri podrobnejšom rozlíšení v rámci oboch kategórií nájdeme náboženské školy (faith schools, predtým church schools – cirkevné školy), štátom čiastočne alebo úplne kontrolované školy (voluntary aided alebo voluntary controlled schools), a odnedávna aj spomínané akadémie. Všetky tieto školy sa líšia v spôsobe zriaďovania, riadenia aj financovania.

Zaujímavosťou je, že vyše 90% britských žiakov navštevuje štátom financované školy a menej než 10% nezávislé školy alebo sa vzdeláva doma. Zo štátom podporovaných škôl až jednu tretinu tvoria náboženské školy, ktoré sa síce riadia národným kurikulom, ale môžu mať náboženský charakter. Najviac zastúpené sú anglikánske a rímsko-katolícke školy, no v Anglicku pôsobí aj množstvo židovských a moslimských škôl a niekoľko pravoslávnych, sikhských či hinduistických škôl. Tieto školy prijímajú žiakov svojej denominácie, avšak nemôžu odmietnuť ani žiaka inej viery alebo bez vierovyznania. V praxi to znamená, že predovšetkým anglikánske a rímsko-katolícke, ale aj mnoho moslimských a židovských škôl navštevuje mnoho žiakov inej viery alebo bez vierovyznania.

V anglických školách, predovšetkým v urbánnych oblastiach, je veľká kultúrna a náboženská rozmanitosť žiakov aj učiteľov pravidlom, nie výnimkou, čomu je prispôsobená nielen príprava budúcich učiteľov, ako aj množstvo povinností uložených školám. V Anglicku je vo všeobecnosti a v rôznych oblastiach, vrátane vzdelávania, dôsledne uplatňovaný princíp rovnosti šancí. Ustanovenia Zákona o rovnosti (Equality Act (2010)) sa viažu na všetky školy a ich dodržiavanie, vrátane prijímania špecifických opatrení na zamedzenie diskriminácie z akéhokoľvek dôvodu, je monitorované školskou inšpekciou.

Od roku 2013 je povinná školská dochádzka od 5 do 17 rokov a od roku 2015 sa zvýši až do veku 18 rokov. V Anglicku nie je možný odklad povinnej školskej dochádzky – ak dieťa nie je vo veku 5 rokov zapísané do žiadnej školy, musí byť podľa špecifických regulácií vzdelávané doma.

Z hľadiska stupňov vzdelávania sa na Slovensku riadime medzinárodnou klasifikáciou ISCED, zatiaľ čo v Anglicku sa rozlišuje 5 stupňov: základné vzdelávanie v ranom veku (Early Years Foundation Stage), primárne, sekundárne, pokročilé (Further) a vyššie (Higher) vzdelávanie.

Národné kurikulum bolo v Anglicku a Walese ustanovené v roku 1988. Ním stanovený obsah vzdelávania musia plniť všetky štátom financované školy a určité výnimky sú povolené iba v prípade nezávislých (súkromných) škôl a akadémií. Národné kurikulum sa rozdeľuje na 5 stupňov (tzv. Key stages): KS1 vo veku 5—7 rokov (ročníky 1 a 2), KS2 vo veku 7—11 rokov (ročníky 3—6), KS3 vo veku 11—14 rokov (ročníky 7—9) a KS4 vo veku 14—16 rokov (ročníky 10 a 11) a KS5 vo veku 17—18 rokov (ročníky 12 a 13).

Kurikulum obsahuje viacero ustanovaní týkajúcich sa inkluzívneho vzdelávania, rozvoj čitateľskej a matematickej gramotnosti, jazykovej prípravy a taktiež učebné osnovy pre kľúčové predmetové oblasti. Školy a učitelia majú veľkú voľnosť pri výbere učebníc, pomôcok a metód, ako budú vyučovať všetky predmety, vrátane kľúčových (angličtiny, matematiky a vedy). Na to si vytvárajú svoje vlastné školské programy a učebné plány.

Ukončenie strednej školy sa uskutočňuje prostredníctvom vykonania skúšok na získanie Všeobecného certifikátu sekundárneho vzdelávania (General Certificate of Secondary Education – GCSE). Tieto skúšky sa spravidla vykonávajú po 5 rokov vzdelávania na strednej škole vo veku 16 rokov z troch povinných predmetov: angličtiny, matematiky a vedy. Voliteľné predmety sú rôzne v závislosti od školy. Študentom však musí byť ponúknuté vzdelávanie minimálne v jednej zo štyroch základných predmetových oblastí (entitlement areas): Umenie, Dizajn a Technológie, Humanitné vedy, Moderné cudzie jazyky.

Po získaní certifikátu GSCE sa študenti môžu uchádzať o štúdium na technických alebo odborných školách alebo pokračovať v štúdiu, ktoré končí absolvovaním skúšok na pokročilom alebo vyššom stupni (Advanced Subsidiary alebo Advanced Level), pričom absolvovanie toho druhého je podmienkou pri hlásení sa na univerzitné štúdium.

Školská inšpekcia (OFSTED – Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) vykonáva nielen kontrolnú, ale aj podpornú činnosť pre školy. Oblasti inšpekcie zahŕňajú: celkovú efektívnosť vzdelávania, prospech žiakov, kvalitu vyučovania, správanie a bezpečnosť žiakov a riadenie školy. OFSTED pri inšpekcii vychádza z povinného a pravidelného sebahodnotenia škôl, ktoré porovnáva s realitou. Výsledky inšpekcie sú zverejňované a hodnotenie školy je zahrnuté do tzv. ligových tabuliek, ktoré zahŕňajú aj výsledky testovania a hodnotenia žiakov. Štandardné hodnotenie škôl je štvorstupňové: 1 – vynikajúce (outstanding), 2 – dobré (good), 3 – vyžadujúce zlepšenie (requires improvement) a 4 – nevhodné / nedostatočné (inadequate). V prípade posledných dvoch stupňov inšpekcia prijíma špeciálne opatrenia, ktoré môžu zahŕňať aj výmenu vedenia školy a obdobu nútenej správy s frekventovaným (napr. týždenným) monitorovaním miery napĺňania uložených opatrení.

Školy sú hodnotené celkovou známkou a taktiež osobitne pre rôzne oblasti. Správy z inšpekcie obsahujú informácie o činnosti škôl a možnostiach zlepšenia. Zahŕňajú taktiež nielen hodnotenie akademického prospechu študentov, ale aj ich osobnostný rozvoj. Do správ sú zahrnuté aj reflexie rodičov a zákonných zástupcov.

V školách okrem vedenia a učiteľov pracuje množstvo ďalších špecializovaných odborníkov a pomocného personálu, vrátane pedagogických asistentov, osobných asistentov žiakov, koordinátorov špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, koordinátorov inklúzie, koordinátorov vzťahov medzi školou a rodinami, rodičovských poradcov či učiteľov angličtiny ako druhého jazyka. V triedach sú bežne prítomní viacerí dospelí, ktorí pracujú s rôznymi deťmi naraz.

Školský rok trvá od septembra do júla a pozostáva z troch trimestrov (september—december, január—apríl, máj—júl). Školy majú spravidla prázdniny v strede každého trimestra, vianočné, veľkonočné a letné prázdniny. Prázdniny môžu byť odlišné v náboženských školách.

Vyučovanie obvykle začína o deviatej ráno a trvá do tretej až pol štvrtej s dvoma krátkymi prestávkami a hodinovou prestávkou na obed. Vyučovanie hodiny môžu trvať od 35 do 60 minút podľa rozhodnutia školy. Mnohé školy začínajú vyučovanie komunitným stretnutím (tzv. assembly), a to buď všetkých žiakov školy spolu s učiteľmi a rodičmi alebo žiakmi a učiteľmi konkrétnych ročníkov.

Pravidelná dochádzka žiakov aj jej predčasné ukončenie je v Británii sledované miestnymi školskými úradmi a štátnymi orgánmi. Rodičia detí, ktoré v škole neopsraveldnene absentujú, sú kontaktovaní školou alebo pracovníkom úradu.

Štatistiky o výsledkoch škôl nezahŕňajú iba informácie o prospechu žiakov a výsledkoch ich testovania, ale aj hodnotenia učiteľov a správy inšpekcie. Všetky tieto informácie zbiera a publikuje ministerstvo školstva. Tabuľky škôl (niekedy nazývané aj ako ligové tabuľky) sa používajú na porovnávanie škôl v rôznych sledovaných oblastiach. Testovanie žiakov v troch základných predmetoch prebieha na konci každého trimestra. Výberové certifikované testovanie vykonávajú viaceré subjekty (examination boards), napr. University of Cambridge International Examinations (CIE) či International Curriculum and Assessment Agency Examinations (ICAAE).

Špecifický dôraz sa v anglických školách kladie aj na oblasť Duchovnej, morálnej, sociálnej a kultúrnej výchovy žiakov (Spiritual, Moral, Social and Cultural Education – SMSC), ktorá je povinnou súčasťou vzdelávania vo všetkých školách a predstavuje základný rámec pre zohľadňovanie rozmanitosti a inklúzie. Jej napĺňanie tiež monitoruje a vyhodnocuje školská inšpekcia.

Okrem toho sa v anglických školách poskytujú bezplatné obedy pre žiakov zo sociálne slabých pomerov a špeciálna jazyková pomoc žiakom, pre ktorých angličtina nie je ich materinským jazykom (EAL – English as Additional Language). Na školách pôsobia kvalifikovaní učitelia angličtiny ako druhého jazyka, ktorí monitorujú pokrok žiakov aj ich celkový prospech. Opatrenia pre týchto žiakov sú súčasťou rozvojových plánov školy.

Anglický systém pozná aj kategóriu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, do ktorých podobne ako slovenský vzdelávací systém, zahŕňa telesné, zmyslové a mentálne postihnutie, poruchy učenia a správania či prácu s mimoriadne nadanými deťmi. Každá škola je povinná zohľadňovať špecifické potreby každého dieťaťa. V školách pôsobia koordinátori špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, ktorí majú na starosti vypracovanie individuálnych vzdelávacích plánov a koordináciu činnosti ostatných učiteľov. Školy pri vzdelávaní detí so špeciálnymi potrebami dodržiavajú Pravidlá zohľadňovania špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (Special Educational Needs Code of Practice). V Británii existujú aj špeciálne školy, ktoré sa zameriavajú na konkrétny typ postihnutia (napr. autizmus alebo vzdelávanie hluchonemých detí). Každý rodič má však právo zaradiť svoje dieťa do bežnej školy a požadovať zohľadnenie jeho špecifických potrieb v poskytovanom vzdelávaní.

Každá škola si buduje svoju vlastnú identitu a vo vzdelávaní úzko spolupracuje s rodičmi a miestnymi komunitami. Podobne ako na Slovensku, aj v Anglicku existujú školské rady, ktoré však majú rozsiahlejšiu autonómiu pri riadení vzdelávacieho procesu, nastavovaní obsahu vzdelávania aj rozhodovaní o činnosti a celkovom rozvoji škôl. Rady pozostávajú z vedenia školy, tzv. guvernérov a zástupcov spoločnej asociácie rodičov a učiteľov. Kontinuálne vzdelávanie pedagógov je decentralizované a jeho poskytovateľmi sú rôzne neziskové organizácie aj súkromné spoločnosti.

Pomenovávanie podobností a rozdielov medzi slovenským a britským vzdelávacím systémom by mohlo pokračovať donekonečna. Na záver je však dôležité uviesť, že britský model nie je v žiadnom prípade ideálny a ani automaticky replikovateľný. Na rozdiel od Slovenska je však vzdelávanie v Británii ozajstnou verejnou témou, o ktorej sa vedú vášnivé diskusie. Ak by sa nám nepodarilo nič iné, len otvoriť takéto diskusie aj u nás, už to by bolo možné považovať za úspech. Týmto súhrnom sme sa však snažili aspoň stručne priblížiť rôzne aspekty a oblasti, pri ktorých stojí za to otvárať diskusiu a skúmať, či niektoré osvedčené postupy nie sú prípadne prenositeľné aj do našich podmienok.

Poznámky

Za cenné informácie a pripomienky pri spracovaní tohto sumára ďakujem Debbie Danon a Beth Stillings Cohen z Three Faiths Forum.

Použitá literatúra

KUBÁNOVÁ, M. a VANČÍKOVÁ, K. (eds.), 2011. *Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania v Anglicku so zreteľom na vzdelávanie rómskych detí.* Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.

Vymedzenie Duchovného, morálneho, sociálneho a kultúrneho rozvoja žiakov

Duchovná, morálna, sociálna a kultúrna výchova žiakov (Spiritual, Moral, Social and Cultural Education – SMSC) je povinnou súčasťou vzdelávania vo všetkých anglických školách. Jej napĺňanie monitoruje a vyhodnocuje Ofsted (Office for Standards in Education – Úrad pre štandardy vo vzdelávaní), ktorý pôsobí ako nezávislý inšpekčný orgán. Ofsted vyhodnocuje schopnosti aj vôľu / ochotu žiakov v daných oblastiach.

Duchovný rozvoj žiakov je preukázaný ich:
vierou, náboženskou či inou, ktorá formuje ich pohľad na život a ich záujmom o a rešpektovaním pocitov a hodnôt iných ľudí,
zanietenosťou pri učení sa o sebe samých, o iných ľuďoch a svete okolo seba,
využívaním predstavivosti a kreativity pri svojom učení sa,
ochotou reflektovať svoju osobnú skúsenosť.

Morálny rozvoj žiakov je preukázaný ich:
schopnosťou rozpoznať rozdiel medzi správnym a nesprávnym a ich pripravenosťou uplatňovať toto rozlišovanie vo svojom živote,
pochopením dôsledkov svojho konania,
záujmom o skúmanie a formulovanie argumentačne podložených názorov o morálnych a etických otázkach.

Sociálny rozvoj žiakov je preukázaný ich:
využívaním najrôznejších sociálnych zručností v rôznych kontextoch, vrátane spoznávania a spolupráce so žiakmi s iným náboženským, etnickým a socio-ekonomickým zázemím,
ochotou zapojiť sa do rôznych sociálnych prostredí, vôľou spolupracovať s ostatnými a schopnosťou efektívne riešiť konflikty,
záujmom a porozumením rôznym spôsobom, ktorým komunity a spoločnosti fungujú.

Kultúrny rozvoj žiakov je preukázaný ich:
porozumením a oceňovaním širokého spektra kultúrnych vplyvov, ktoré formujú ich vlastné kultúrne dedičstvo,
ochotou aktívne sa zúčastňovať a prispievať do rôznych umeleckých, športových, matematických, technologických, vedeckých a kultúrnych podujatí,
záujmom o skúmanie a rešpektovaním kultúrnej rozmanitosti, ktoré sa odrážajú v ich postojoch k odlišným náboženským, etnickým a socio-ekonomickým skupinám obyvateľov na miestnej, celoštátnej aj globálnej úrovni.

Beth Stillings Cohen

Prínosy študijnej cesty pre Three Faiths Forum

Beth Stillings Cohen pôsobí v londýnskej organizácii Three Faiths Forum (www.3ff.org.uk) ako školská koordinátorka. V minulosti pracovala ako učiteľka základnej školy v Manchestri, kde zodpovedala aj za koordináciu aktivít zameraných na osobnostný a sociálny rozvoj žiakov. Ako dobrovoľníčka sa zapojila do viacerých projektov zacielených na žiadateľov o azyl a azylantov. Dva roky pôsobila aj ako trénerka učiteľov z vidieckych oblastí Nepálu.

Three Faiths Forum (3FF) bolo založené v roku 1997. Sme jednou z najvýznamnejších interkultúrnych organizácií v Spojenom kráľovstve, ktorá sa snaží podporovať konštruktívny dialóg medzi príslušníkmi rôznych náboženstiev. Snažíme sa prispievať k vytváraniu trvácnych vzťahov a porozumenia medzi ľuďmi rôznej viery, rozvoju inkluzívnejších komunít a spravodlivejšej spoločnosti. Spolupracujeme s takmer 100 rôznymi organizáciami na národnej aj medzinárodnej úrovni. Pracujeme s učiteľmi a študentmi, umelcami aj expertmi v rôznych oblastiach, s politickými predstaviteľmi a poslancami parlamentu, ako aj s budúcimi lídrami. Naša pôsobnosť sa postupne rozšírila na prácu s ľuďmi všetkých náboženstiev, ako aj s ľuďmi bez vierovyznania. Sme apolitická organizácia, ktorá nepropaguje žiadne konkrétne náboženstvo.

Čo robíme

Realizujeme najmä vzdelávacie programy, ktorých cieľom je spochybniť negatívne stereotypy o náboženstvách a viere vo všeobecnosti a spájať ľudí, ktorí sa zvyčajne nemajú možnosť stretávať. Naše programy v oblasti umenia a vzdelávania vytvárajú príležitosti na budovanie porozumenia a dôvery medzi ľuďmi a na rozvíjanie zručností pri vyjadrovaní vlastnej identity.

V roku 2013 sme pracovali s viac než 10 tisíc mladými ľuďmi a vytrénovali sme okolo 1000 učiteľov a odborníkov pôsobiacich v oblastiach vzdelávania, medzináboženského dialógu a budovania občianskej spoločnosti. Nášmu mentorskému programu udelila Organizácia Spojených národov Cenu za interkultúrne inovácie. Prednedávnom sme taktiež získali cenu Doha Interfaith Award 2014 za podporu dialógu medzi náboženstvami pri našej práci so školami.

Aj tieto ocenenia dokazujú, že účasť v našich programoch vedie k pozitívnemu a produktívnemu spájaniu ľudí z rôznych oblastí. Študenti, ktorí sa zúčastňujú našich workshopov, uvádzajú, že sú vďaka nim omnoho citlivejší k pocitom iných, nemajú ťažkosti pýtať sa aj na rôzne citlivé otázky a vypočuť si odlišné názory. Týmto spôsobom sa nám darí prepájať jednotlivcov a komunity a vytvárať základ pre vzťahy, ktoré pretrvávajú v čase a posilňujú schopnosť ľudí aktívne sa zapájať do života v demokratickej spoločnosti.

Naše vzdelávacie programy

Naša práca so školami zahŕňa sieťovacie aktivity a organizovanie najrôznejších vzdelávacích podujatí. Spolupracujeme s vyše 50 školami, zväčša náboženskými, z celého Anglicka. Ich žiakom, učiteľom aj rodičom vytvárame príležitosti na lepšie spoznávanie sa prostredníctvom účasti na spoločných aktivitách. Tým poskytujeme cennú, a často jedinečnú možnosť, aby sa mladí ľudia oboznámili s rôznymi vierami a náboženstvami.

Na našich workshopoch realizujeme aktivity, ktoré mladým ľuďom aj ich učiteľom pomáhajú zvládať rôzne, aj kontroverzné situácie. Trénujeme ich komunikačné zručnosti a rozširujeme poznanie o rôznych spôsoboch praktizovania viery. V rámci nášho najpopulárnejšieho programu *Encountering Faiths and Beliefs (Stretnutia s vierou a náboženstvami)* vysielame do škôl trojicu trénovaných prednášateľov z rôznych prostredí, aby so študentmi diskutovali na rôzne témy. Tieto stretnutia sú vedené facilitátormi z 3FF a všetci dobrovoľní prednášatelia sú do nich starostlivo vyberaní. Podporujeme ich pri príprave svojich osobných príbehov, ako aj pri reagovaní na otázky, ktoré môžu byť citlivé alebo kontroverzné.

Organizujeme taktiež široké spektrum tréningových aktivít pre pedagógov, organizácie občianskej spoločnosti, verejné a náboženské inštitúcie. Každoročne pripravujeme inovatívny umelecký festival *Urban Dialogues (Mestské dialógy)*. Festival prináša umelecké výstavy, ako aj predstavenia speváckych zborov, ktorých členmi sú zástupcovia rôznych kultúr a náboženstiev. Realizujeme aj program *ParliaMentors*, ktorý mladým ľuďom dáva možnosť spolupracovať priamo s členmi britského parlamentu.

Aj keď sa väčšina našich aktivít sústreďuje na Veľkú Britániu, čoraz intenzívnejšie spolupracujeme aj s partnerskými organizáciami v iných krajinách, napríklad vo Švédsku či Spojených štátoch. Realizujeme aj samostatný program na Blízkom východe, kde študentom a mladým odborníkom sprostredkúvame nové modely interkultúrneho spoznávania prostredníctvom dialógu založeného na Písme (*Scripture-based dialogue*).

Rozhodnutie spoluorganizovať študijnú cestu

V súčasnom rýchlo sa meniacom svete je stále dôležitejšie, aby ľudia rozvíjali svoje zručnosti a sebadôveru pri reagovaní na kultúrnu a náboženskú rozmanitosť, a to pozitívnym a produktívnym spôsobom. Zatiaľ čo 3FF sa orientuje najmä na spájanie ľudí rôznych náboženstiev, pri zvažovaní nášho zapojenia sa do projektu sme cítili, že obe naše organizácie nazerajú veľmi

podobne na rôzne témy týkajúce sa rozmanitosti, inklúzie a medzinárodnej spolupráce. Zapojenie sa do prípravy študijnej cesty nám pomohlo venovať sa novým témam a oblastiam a rozšíriť tak rôzne úrovne našej práce. Návšteva nám taktiež umožnila nadviazať alebo prehĺbiť vzťahy s rôznymi ďalšími organizáciami a expertmi v oblasti inklúzie.

Predpokladali sme, že sprostredkovanie idey inklúzie z našej perspektívy – s bohatými skúsenosťami v oblasti migrácie a spolunažívania, ktorým sa venujeme aj v našich školách – bude pre učiteľov zo Slovenska cennou skúsenosťou. Prínos pri tom môže byť o to väčší, ak sa na Slovensku nerealizuje mnoho aktivít podporujúcich učiteľov v oblasti inkluzívneho vzdelávania či špecificky v oblasti vzdelávania detí cudzincov. Návšteva taktiež ponúkala príležitosť pre učiteľov z oboch krajín vymeniť si skúsenosti z pôsobenia v odlišných vzdelávacích kontextoch.

Pre pracovníkov 3FF návšteva ponúkla aj možnosť prehĺbiť si svoje chápanie rozmanitosti, interkultúrneho vzdelávania a dialógu a overiť si, do akej miery sú tieto oblasti univerzálne z hľadiska úspešných príkladov dobrej praxe aj pretrvávajúcich výziev. Taktiež sme si mohli vyskúšať, ako naše vzdelávacie nástroje fungujú u účastníkov pochádzajúcich z odlišného prostredia, ktoré je menej multikultúrne než štvrte Londýna či iných britských miest, v ktorých pôsobíme.

Zhodnotenie študijnej cesty

V 3FF sa do prípravy a realizácie študijnej cesty zapojila trénerka Debbie Danon, školská koordinátorka Saara Quested a stážistka Kristina Ganchenko. Ostatní pracovníci 3FF sa zúčastňovali vybraných aktivít a výmeny príkladov dobrej praxe.

Pre 3FF bolo organizovanie takejto študijnej cesty novou skúsenosťou. Vďaka nej sme nadviazali spoluprácu s viacerými jednotlivcami aj organizáciami, napríklad expertom na inkluzívne vzdelávanie Danielom Sobelom, so zástupcami organizácie Schools Linking Network či s Univerzitou východného Londýna. Vďaka tomu mohli nielen účastníci študijnej cesty, ale aj pracovníci 3FF reflektovať svoje spôsoby práce v témach rozmanitosti a ďalej rozvíjať svoje vedomosti a zručnosti.

3FF taktiež po prvý raz pracovala so skupinou, v ktorej väčšina účastníkov nehovorila po anglicky. Všetky materiály sme teda museli prekladať a aktivity tlmočiť, vďaka čomu sme okúsili, aké dôležité je venovať dostatok času niektorým častiam programu oproti tomu, ako sme boli dovtedy zvyknutí. Naši lektori sa tiež museli kreatívne vynájsť pri sprostredkovávaní komplexných a abstraktných myšlienok, napríklad častejším využívaním vizuálnych pomôcok. Pri príprave programu sme preto prednostne vyberali také aktivity, ktoré viac využívajú „akciu“ než komplikované koncepty a metafory. Tento rozmer interkultúrneho vzdelávania bol pre nás veľmi cennou skúsenosťou.

Keďže sme pracovali v novej oblasti a v odlišnom kontexte, potrebovali sme dostatočný čas na prípravu. Účasť Debbie Danon na úvodnom workshope v Bratislave a zmapovanie motivácií a potrieb slovenských účastníkov nám v tomto smere veľmi pomohli pri príprave programu študijnej cesty.

Pre 3FF bolo taktiež užitočné zistiť, že naše aktivity a cvičenia zamerané na skúmanie identity a rôznych aspektov rozmanitosti, fungujú aj pri preklade do iného jazyka a pre skupinu účastníkov zo zahraničia. Taktiež návštevy škôl, ktoré sme počas študijnej cesty zrealizovali, boli hodnotené veľmi pozitívne. Pri výbere škôl sme dbali na ich odlišnú profiláciu aj mieru rozmanitosti ich študentov. Každý učiteľ mal možnosť navštíviť dve rôzne školy, pričom všetci ocenili vrelé prijatie a príjemnú atmosféru, priateľských kolegov, ako aj ukážky praktických metód a zdrojov využívaných počas vyučovania. Učitelia mali taktiež možnosť porozprávať sa s koordinátormi vzdelávania detí so špecifickými potrebami a prediskutovať s nimi rôzne stratégie na zvyšovanie inkluzívnosti vzdelávania.

Britskí učitelia ocenili, že mohli svojich slovenských kolegov sprevádzať po svojej škole a ukázať im, aké výsledky dosiahli. Viacerí veľmi pozitívne zhodnotili, že sa počas workshopu zameraného na výmenu skúseností a príkladov dobrej praxe dozvedeli o výzvach a úspechoch v oblasti inklúzie zo slovenskej perspektívy.

Najdôležitejšie poznatky pre 3FF

Spätná väzba od účastníkov ukázala, že študijná cesta bola v niektorých ohľadoch ešte intenzívnejšia, než očakávali. Na základe toho môžeme skonštatovať, že náš zámer využiť čas návštevy čo najefektívnejšie bol v istých aspektoch možno príliš ambiciózny. Každý deň bol naplnený aktivitami a keďže pre mnohých účastníkov to bola prvá návšteva Británie a Londýna, pri plánovaní podobných návštev v budúcnosti sa vynasnažíme pripraviť o čosi vyváženejší program. Zahrnuli by sme doň nielen rôzne tréningové aktivity a príležitosti na výmenu skúseností, ale aj viac času na neformálne diskusie a voľný program.

Taktiež by sme radi vytvorili viac príležitostí na obojstranný proces učenia sa. I keď stretnutie zamerané na výmenu skúseností bolo pre učiteľov na oboch stranách veľmi podnetné, trvalo relatívne krátko. Väčší priestor by sme v budúcnosti mohli venovať prezentácii konkrétnych príkladov dobrej praxe slovenských učiteľov, ktoré by mohli obohatiť prax ich britských kolegov a aj pracovníkov 3FF. Taktiež by bolo vhodné zapojiť do projektu ešte väčší počet škôl, aby sa podporilo komplexnejšie porozumenie rozdielnym aj spoločným prístupom, ktoré sa využívajú pri vzdelávaní v multikultúrnom prostredí oboch krajín.

Skúsenosť tohto typu v nás utvrdzuje presvedčenie, že by bolo veľmi užitočné vytvoriť medzinárodnú sieť učiteľov so spoločným priestorom na výmenu vzdelávacích postupov a nástrojov v oblasti inklúzie, sociokultúrnej integrácie a interkultúrneho učenia. Obzvlášť prínosná by mohla byť virtuálna sieť, ktorá by učiteľom umožnila oboznamovať sa s týmito témami z rôznych prostredí a kontextov a vzájomne sa podporovať vo svojej práci. Pri vytváraní virtuálnych platforiem však musíme brať do úvahy pretrvávajúce jazykové bariéry medzi učiteľmi z rôznych krajín.

Celkovo môžeme skonštatovať, že študijná cesta bola veľmi pozitívnou skúsenosťou pre všetkých zúčastnených. 3FF priniesla cenné poznatky o možnostiach spolupráce s európskymi partnermi, o formáte študijnej cesty aj o rôznych možnostiach prekonávania jazykových a kultúrnych bariér. Chceli by sme sa preto poďakovať Nadácii Milana Šimečku aj všetkým slovenským účastníkom za túto obojstranne prínosnú spoluprácu.

Zuzana Zimenová

O potrebných zmenách vo vzdelávaní alebo Ako sa inšpirovať nemeckou či britskou skúsenosťou na Slovensku

Mgr. Zuzana Zimenová pôsobí v občianskom združení Nové školstvo ako analytička pre oblasť vzdelávania a editorka portálu noveskolstvo.sk. Venuje sa najmä otázkam fungovania školského systému a jeho schopnosti odpovedať na výchovno-vzdelávacie potreby žiakov základných a stredných škôl.

Medzi témy, ktoré dnes na Slovensku rezonujú, patria najmä platy učiteľov a racionalizácia siete škôl. Veľa sa hovorí o kvalite, ktorú treba vedieť odmerať, o rebríčkoch úspešných škôl, o peniazoch, ktoré v školách chýbajú, o nedostatku asistentov pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Pri týchto debatách sa však pomaly stráca zo zreteľa dôvod, pre ktoré školy vlastne existujú – rozvoj potenciálu našich detí. Nezodpovedaná ostáva kľúčová otázka, na ktorú sa treba sústrediť v prvom rade – ako treba pomôcť práve im, deťom, aby v školách prosperovali a aby sa dobre pripravili na život.

V *Správe o stave školstva*[1] z roku 2013 sa ako hlavný cieľ ďalšieho rozvoja vzdelávacieho systému uvádza skvalitnenie výučby a zlepšenie vzdelávacích výsledkov žiakov, doslova potiahnutie školského systému z úrovne „dobrý" na úroveň „výborný". Tvorcovia vzdelávacej politiky však tento cieľ tematizujú príliš vágne a jasné nie je ani to, ako ho chcú dosiahnuť.

Podobne povrchná je na Slovensku aj celospoločenská diskusia o vzdelávaní, ktorá už roky prešľapuje na mieste. Veľa sa hovorí o tom, čo je na prvý pohľad viditeľné, ľahko zmerateľné a jednoznačne „v červených číslach" – o zhoršujúcich sa výsledkoch žiakov v medzinárodných meraniach OECD PISA, o nedostatku financií v školstve, či o slabej uplatniteľnosti absolventov stredných odborných škôl v praxi. Menej sa však už diskutuje o skrytých súvislostiach negatívnych javov, ktoré sa nedajú uchopiť v tvrdých dátach, ale ktoré sú pre odkrytie koreňov problémov kľúčové.

O tom, či vie náš školský systém adekvátne reagovať na rozmanité potreby rôznorodých detí, ktoré v ňom plnia povinnú školskú dochádzku, či ich dostatočne motivuje k učeniu sa a ako im pomáha pri prekonávaní prípadných prekážok, sa na Slovensku veľmi neuvažuje. Akoby sme výkon týchto funkcií školského systému považovali za samozrejmosť, ktorá je vo vzdelávaní automaticky prítomná, zabezpečená už len tým, že školy sú. Ak sa však oprostíme od tohto stereotypného nazerania na školský systém ako na nespochybniteľného garanta toho najlepšieho, čo môžu deti v rámci vzdelávacích služieb dostať, pomerne rýchlo zistíme, že sú tieto služby oveľa menej flexibilné, motivujúce a pomáhajúce, ako sa vo všeobecnosti očakáva.

Motorom zmien je verejná diskusia

Krajiny, v ktorých ľudia diskutujú o kvalite vzdelávacích a podporných služieb oveľa viac ako na Slovensku, dochádza v porovnaní s nami k oveľa razantnejším systémovým zmenám, ktorých pozitívne výsledky začínajú byť viditeľné. Dobrým príkladom môžu byť európske krajiny ako Fínsko a Veľká Británia alebo povedzme kanadská provincia Ontário. Všade tam badať postupnú zmenu paradigmy vo vzdelávaní, ktorá mení od základu nielen prístup štátu k školám, ale najmä prístup škôl k deťom.

Reforma školstva je v súčasnosti veľkou témou aj v Nemecku. Uvažuje sa tam o zmenách, ktoré by mali od základu prebudovať tradičnú podobu vzdelávacích inštitúcií a náplň práce ich pedagogických a odborných tímov. O slabých stránkach nemeckého školstva a o potrebe reformy nediskutujú v Nemecku iba tvorcovia vzdelávacej politiky s učiteľmi a odborármi, ako tomu býva zvykom u nás, ale aj široká verejnosť. Prieskumy verejnej mienky potvrdzujú, že aj tí, ktorí nemajú so školstvom veľa spoločného, majú pomerne jasnú predstavu o tom, kde to v ňom škrípe. Nie vždy sa síce zhodnú na tom, ako má náprava problémov vyzerať, no pri ich opisovaní sú pomerne presní.

V rozsiahlom prieskume verejnej mienky z roku 2011,[2] ktorý sa realizoval na vzorke pol milióna respondentov, takmer polovica opýtaných uviedla, že školský systém v Nemecku by mal viac vyrovnávať štartovaciu čiaru deťom, ktoré sú oproti rovesníkom znevýhodnené, či už v dôsledku zdravotnej diagnózy alebo preto, že pochádzajú zo slabších sociálnych pomerov. Takmer 70% opýtaných si zároveň myslí, že treba posilniť investície do povinného vzdelávania v školách, čo je jednoznačne väčšinový názor oproti 3% respondentov, ktorý by radšej investovali viac peňazí do vzdelávania dospelých. Nemci jednoducho považujú vzdelávanie nastupujúcej generácie za kľúčový predpoklad úspešnosti svojej krajiny. Aj preto až tri štvrtiny opýtaných uprednostňujú zvýšené investovanie do vzdelávania pred zvýšením objemu investícií do zdravotníctva či životného prostredia.

Nemecko na ceste k inkluzívnemu vzdelávaniu

Spoločnosť v Nemecku, ktorej zloženie a charakter sa dramaticky mení vďaka vysokému počtu imigrantov z rôznych kútov sveta, je čoraz viac nútená investovať do podpory sociálnej inklúzie. Nemci si uvedomujú, že silným hráčom v tomto procese môže byť práve školský systém, preto začali intenzívne pracovať na jeho premene na inkluzívny model. Nemecká komisia pri UNESCO zriadila v roku 2010 expertnú skupinu zloženú z tridsiatich odborníkov, ktorá sa o rok neskôr podieľala na vytvorení rezolúcie *Posilnenie inkluzívneho vzdelávania v Nemecku*,[3] v ktorej sú načrtnuté základy transformácie školského systému.

Prechod na inkluzívne vzdelávanie zvykne sprevádzať množstvo problémov a pochybností a inak tomu nie je ani v Nemecku. Spomínaný prieskum odhalil, že spoločnému vzdelávaniu detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežných školách síce vyjadrila viac ako polovica opýtaných podporu, no každý druhý si vzdelávanie deti s mentálnym znevýhodnením v bežných triedach nevie predstaviť. Ešte skeptickejší sú Nemci voči predstave, že sa majú spoločne s ich deťmi vzdelávať aj deti cudzincov.

Znamená to, že Nemecko bude musieť popri investíciách do transformácie školského systému posilniť aj informačnú kampaň o zmysle a výhodách inklúzie vo vzdelávaní.

O čo vlastne ide

V Nemecku má pojem inkluzívne vzdelávanie trochu iný obsah ako na Slovensku. Kým na Slovensku sa spája najmä s predstavou posilnenia socializácie rómskych žiakov, v Nemecku, ale aj v Británii definuje jej podstatu individuálny prístup ku každému dieťaťu, bez ohľadu na pôvod, sociálne zázemie či zdravotný stav. Najmä Briti, ktorí sa obdobne ako Nemci vyrovnávajú s prítomnosťou početných cudzineckých komunít, majú s inklúziou vo vzdelávaní už dlhoročnú skúsenosť. Inklúzia pre nich znamená výzvu nachádzať spôsoby, ako žiť s rôznorodosťou a ako z nej čerpať. S deťmi v školách pracujú overenými postupmi tak, aby podporili ich potenciál, a zároveň rešpektovali ich kultúrne zázemie. Briti aj Nemci si uvedomujú, že inklúzia je permanentný proces a nikdy nekončiace úsilie čo najlepšie reflektovať neustále sa meniacu rozmanitosť spoločnosti.

V spomínanej rezolúcii o posilnení inkluzívneho vzdelávania v Nemecku sa doslovne uvádza, že *„právo na prístup ku kvalitnému vzdelaniu a na rozvoj vlastného potenciálu je univerzálnym právom všetkých detí, bez ohľadu na ich pohlavie, pôvod, sociálne a ekonomické zázemie, postihnutie alebo špecifické vzdelávacie potreby.“* Spoločné vzdelávanie žiakov s rôznym potenciálom v bežnej základnej škole sa v nej chápe ako najefektívnejší nástroj na napĺňanie tohto práva. Inkluzívne vzdelávanie sa teda nevníma ako cieľ sám o sebe, ale v rovine praktickej – ako najlepší spôsob na zabezpečenie kvalitného vzdelávania pre všetky deti v krajine.

V praxi to znamená, že Nemci pomaly upúšťajú od pomerne striktnej selekcie detí na základe ich schopností, talentu alebo zdravotných diagnóz do rôznych druhov a typov škôl či intervenčných zariadení. Prechádzajú na model, v ktorom má každé dieťa dostať kvalitné vzdelanie, vrátane potrebnej odbornej intervencie priamo v školskej lavici bežnej základnej školy. Zjednodušene povedané, nie deti sa majú presúvať k odborníkom do rôznych špeciálnych škôl, zariadení a poradní, ale naopak, adekvátna pedagogická a odborná pomoc má prísť za nimi tam, kde žijú a chodia do školy.

Ide o zmenu, ktorá zásadne mení pohľad na potreby detí a prístup k nim, a zároveň mení aj účel a náplň práce vzdelávacích a podporných inštitúcií. Do popredia sa dostáva holistické vnímanie dieťaťa v kontexte rodiny, lokality, v ktorej žije, a väzieb, ktoré sú pre neho kľúčové. Cieľom je čo najlepšie ho pripraviť na samostatný život a na fungovanie v komunite a spoločnosti.

Ako na to?

V Nemecku sa odborníci nesporia o to, či sa v mene inklúzie majú alebo nemajú zrušiť špeciálne školy, ako sme toho často svedkami na Slovensku. Špeciálne školstvo a poradenstvo sa tu akceptuje ako dôležitý zdroj odborných znalostí a cenných praktických skúseností v práci s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Preto sa aj v procese zavádzania inkluzívneho modelu vzdelávania považuje za významného aktéra. Cieľom je uvoľniť tradičný inštitucionálny rámec tejto pomoci, nie tieto služby zlikvidovať.

Pod začlenením špeciálnych škôl a poradní do hlavného vzdelávacieho prúdu si preto treba predstaviť postupný, plánovaný a strategicky riadený „prenos“ dovtedy oddelenej, paralelnej vetvy špeciálneho školstva a poradenských služieb do bežnej školskej výučby. Zmena inštitucionálneho rámca *špeciálnej* pomoci však v sebe nesie oveľa hlbší význam – dochádza ňou k uznaniu rozličnosti detí ako *normálneho* javu, ktorý nesmie zaskočiť žiadnu *bežnú* základnú školu. Samozrejme za predpokladu, že dostane adekvátnu odbornú pomoc a podporu.

Súbežne s týmto procesom motivuje štát spolkové krajiny a lokálne komunity k vytváraniu konkrétnych akčných plánov pri zavádzaní inkluzívneho vzdelávania na príslušných úrovniach. Do tohto procesu sa na komunálnej úrovni zapája aj expertná skupina UNESCO. V priebehu rokov 2011—12 podporovala vybrané regióny pri premene siete bežných a špeciálnych škôl, ako aj zariadení podporných služieb na inkluzívny model. Výsledky poradenského procesu a praktické skúsenosti sú zachytené v dokumente *Učiace sa regióny na ceste*,[4] ktorý slúži ako inšpirácia aj pre ostatné časti krajiny.

Tretím okruhom krokov je výzva, aby sa príprava na inkluzívne vzdelávanie stala základným východiskom všetkých vzdelávacích programov pri príprave budúcich pedagógov, ako aj programov kontinuálneho vzdelávania učiteľov v praxi. Nemci si uvedomujú, že ideu inklúzie sa v školstve podarí naplniť len vtedy, ak na ňu budú súčasní aj budúci učitelia dobre pripravení.

Skúsenosti z Veľkej Británie

Vo Veľkej Británii začali s premenou školského systému na inkluzívny model oveľa skôr. Podobne ako v Nemecku, aj v Británii stáli v jej pozadí dynamické spoločenské zmeny, ktoré tradičný školský systém nedokázal dostatočne reflektovať. Citlivý prístup k rôznorodosti a snaha efektívne pomôcť deťom cudzincov začleniť sa do vzdelávania spoločne s ostatnými rovesníkmi sa tak stali leitmotívom reformy školského systému.

Prelomovým bolo prijatie Zákona o rasovom spolužití v roku 2000, od ktorého sa odvíjali ďalšie právne normy, upravujúce aj oblasť vzdelávania. Vládny program *Na každom dieťati záleží*[5] predstavoval v roku 2003 neobvykle inovatívny prístup štátu k individuálnym potrebám detí a do vzdelávacej politiky vniesol holistický prístup pri vytváraní optimálnych podmienok na ich rozvoj. Naň nadväzovali ďalšie legislatívne úpravy a dokumenty, ktoré naštartovaný proces zmien podporovali.

Právne predpisy Veľkej Británie sú v oblasti rovnosti šancí komplexne ošetrené. V školstve platí okrem dôležitých zákonov aj množstvo ďalších predpisov a opatrení, ktoré sledujú spoločný cieľ – inklúziu znevýhodnených detí do bežného vzdelávacieho prúdu. O rovnosť šancí a rozvoj potenciálu detí usilujú nielen školy, ale aj školské úrady a celé komunity, v ktorých školy pôsobia. Do akej miery sa im to spoločne darí, sleduje a vyhodnocuje aj školská inšpekcia. Verejné inštitúcie na miestnej úrovni poskytujú rodinám s deťmi komplexné služby, vrátane včasnej intervencie a poradenstva. Sú dôležitým partnerom škôl pri začleňovaní detí zo sociálne vylúčených spoločenstiev do vzdelávania a aktívne vťahujú celé rodiny do vzájomnej interakcie s majoritnými skupinami obyvateľstva.

Inklúzia je proces

Dôvodov, prečo je v Británii proces začleňovania detí cudzincov a detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami do bežných škôl úspešný, je samozrejme viacero. Za všetky sa však oplatí spomenúť jeden, ktorý je charakteristický práve pre Britániu a možno ho považovať za kľúčový. Ide o rozsiahlu a ľahko dostupnú sieť integrovaných služieb, zameranú na včasnú intervenciu detí v ranom detstve, teda od narodenia až do nástupu do školy. Tieto služby sú komplexné a poskytované celej rodine, nielen konkrétnemu dieťaťu. Zahŕňajú aj vzdelávanie rodičov a podporu ich kontaktov so školami, do ktorých deti nastupujú na plnenie povinnej školskej dochádzky. V komunite, v ktorej rodiny žijú, tak vznikajú výnimočné vzájomné väzby na báze dôvery, ochoty a odbornej podpory, vďaka ktorým potom deti v školách lepšie prospievajú.

Vidieť bežný vyučovací deň v britskej základnej škole je úžasný zážitok. V porovnaní s výučbou v školách na Slovensku udrie do očí hneď viacero rozdielov, o ktorých by sa dalo veľa písať. Najmarkantnejším je však celková atmosféra v triedach, ktorú možno zjednodušene charakterizovať ako „priateľskú voči deťom“.

V britských školách požívajú deti rovnakú úctu ako dospelí. Pestuje sa v nich hrdosť na seba, na školu a na komunitu, v ktorej žijú. V škole platia pre všetkých isté pravidlá, na dodržiavaní ktorých sa deti a dospelí spoločne dohodnú. Deti sa tak učia nielen povinnostiam, ale aj právam, ktoré majú obdobné ako dospelí. Vysvetlené sú im zrozumiteľným, detským jazykom, a preto sa s nimi ľahko stotožnia. V školách nebadať neprimeraný tlak na výkon a pred represívnymi opatreniami sa dáva prednosť otvorenej komunikácii a motivačným stimulom.

Učenie sa chápe ako proces poznávania a radosť z objavovania. Cieľom teda nie je nazbierať čo najviac jednotiek, ale postupne zvládnuť jednotlivé úrovne zručností svojím vlastným tempom. Úlohy sú deťom zrozumiteľne vysvetlené, vrátane postupu, ktorý sa od nich očakáva. Učiteľ nechce deti „nachytať na hruškách“, ale zistiť, čo kto vie a pomôcť tým, ktorí nestíhajú. Konzultuje pri tom s ostatnými pedagógmi a spoločne sa snažia hodnotiť čo najkomplexnejšie. Pomáha im pri tom početný tím asistentov, špeciálnych pedagógov a psychológov. To všetko sú skutočnosti, ktoré sa v britských školách dajú zažiť opakovane, preto možno predpokladať, že budú skôr pravidlom ako výnimkou.

Inklúzia na Slovensku je zatiaľ iba na papieri

Ak by sa raz na Slovensku otvorila seriózna verejná diskusia o prínosoch inkluzívneho vzdelávania, ako o ňom v súčasnosti uvažujú v Nemecku, či vo Veľkej Británii, pravdepodobne by sme rýchlo zistili, že je to oveľa komplikovanejšia téma, než sa nám dnes javí. Inklúzia sa do vzdelávania jednoducho nedá „zaviesť“ povinnou materskou školou či celodenným vzdelávaním v základných školách, ako navrhujú niektorí experti. Na to, aby skutočne fungovala, nestačí zrealizovať čiastkové zmeny vo vybraných lokalitách, zmena musí zasiahnuť celý školský systém od základu.

Krajiny, v ktorých sa pozornosť štátu, resp. tvorcov vzdelávacej politiky obrátila viac na potreby detí a ich rodiny, zažívajú v súčasnosti zmenu celej filozofie vzdelávania. Postupne sa v nich uvoľňujú tradičné postupy, ktorých úlohou dlhé roky bolo vtláčať deti do formy ideálneho žiaka a vytvárajú sa v nich nové príležitosti na intenzívnejšie prispôsobovanie vzdelávacích a podporných služieb deťom a ich rodičom. Niet dôvodu, prečo by podobný scenár nemohol nastať aj na Slovensku. Samozrejme za predpokladu, že v odborných diskusiách serióznejšie rozmeníme na drobné doposiaľ vágne opísané reformné ciele sledujúce skvalitnenie vzdelávania. A že budeme dôkladnejšie uvažovať o možných cestách, ktoré k naplneniu týchto cieľov povedú.

Ak by sa na Slovensku rozprúdila zmysluplná verejná diskusia o budúcnosti vzdelávania, v ktorej sa ľudia pýtajú najmä na kvalitu služieb pre deti a ich rodiny, je veľmi pravdepodobné, že by v istej fáze mohlo aj u nás dôjsť k všeobecnej spoločenskej zhode aspoň na tom, že súčasný školský systém na potreby detí dostatočne neodpovedá. Pritom hrozí, že s nastupujúcou generáciou stratí spoločnú reč úplne. Na naštartovanie zmysluplných zmien v školskom systéme by takáto zhoda v základnom východisku znamenala viac ako všetky doterajšie reformné plány, ktoré zväčša zostali iba na papieri.

Poznámky

1 *Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2013. Dostupné na: https://www.minedu.sk/sprava-o-stave-skolstva-na-slovensku/.

2 *Zukunft durch Bildung – Deutschland will's wissen. Eine Initiative von Roland Berger Strategy Consultants, der Bertelsmann Stiftung, BILD und Hürriyet*. Dostupné na: http://www.bildung2011.de/download/Ergebnisse-der-Online-Buergerbefragung.pdf.

3 *Inklusive Bildung in Deutschland stärken*. Resolution der 71. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission, Berlin, 2011. Dostupné na: http://www.unesco.de/reshv71-1.html.

4 *Bildungsregionen auf dem Weg. Inklusive Bildung in Aachen, Wiesbaden, Hamburg und Oberspreewald-Lausitz*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission, 2012. Dostupné na: http://unesco.de/7424.html.html.

5 *Every Child Matters*. 2003. Dostupné na: https://www.education.gov.uk/consultations/downloadableDocs/EveryChildMatters.pdf.

Darina Gogolová

Význam pozitívnej sociálnej klímy a možnosti jej merania v školskej triede

PhDr. Darina Gogolová, PhD. je učiteľkou kontinuálneho vzdelávania pre odborné predmety v Metodicko-pedagogickom centre v Bratislave. Venuje sa najmä problematike vysoko efektívneho učenia, známeho aj ako integrované tematické vyučovanie, a kooperatívnemu učeniu. Úzko spolupracuje s Asociáciou Susan Kovalikovej – Vzdelávanie pre 21. storočie na Slovensku.

„Dobrá škola sa neobjaví ako hotová večera, ktorú vložíme na pätnásť sekúnd do mikrovlnnej rúry; vzniká pomalým miešaním a miernym varom starostlivo vybraných prísad.“
Ted Sizer

—

„Klíma triedy predstavuje dlhodobejšie sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne reakcie žiakov na udalosti v triede, vrátane pedagogického pôsobenia učiteľov.“
Průcha, Walterová, Mareš

Dva úvodné citáty veľmi úzko korešpondujú s mojimi spomienkami na Londýn v decembri 2013. Päť dní s príjemnými ľuďmi v londýnskej „mimovládke“ a najmä vo veľmi zaujímavom prostredí škôl, vo mne zanechalo hlboký dojem. Bol to intenzívny zážitok pozitívnej sociálnej klímy. A nebol to iba môj pocit. Počas spoločného zdieľania v posledný deň, sa na tom zhodli všetci zúčastnení. V každom z nás zarezonovala atmosféra jednotlivých škôl – komunitné sedenia v kruhu na koberci, spolupracujúce skupiny, kladenie dôrazu na empatiu, pomoc tým, ktorí to potrebujú, starostlivosť o prírodu, spoločné aktívne prežívanie kultúrneho podujatia, keď na koncerte populárneho speváka žiaci aj učitelia ovládali texty jeho piesní. Taktiež starostlivosť o rodičov, ktorým škola poskytuje napríklad rôzne kurzy a tiež rady ako pomôcť deťom učiť sa. Silný pocit spolupatričnosti, súdržnosti a presvedčenie, že dôležití dospelí sú tu – v škole – pre deti naozaj dôležití. Niekde tu začína úspešný výchovno-vzdelávací proces, učenie sa pre život...

V slovenských školách sa kladie väčší dôraz na „vedenie“ (vedieť) ako „bytie“ (byť). Málo času a pozornosti sa venuje tomu, aby sa deti naučili porozumieť sebe, aby samé seba poznali, aby dokázali svoj život prežiť úspešne a šťastne. Pozitívna sociálna klíma pomáha nielen žiakom, ale aj učiteľom. Vytváranie pozitívnych a podporujúcich medziľudských vzťahov, aktívne počúvanie, spolupráca, empatia, akceptácia a riešenie problémov sú predpokladom správneho osobnostného rozvoja detí a mladých ľudí.

Školské prostredie, ktoré žiaci vnímajú ako nepriateľské, ohrozujúce (napríklad kvôli šikanovaniu či „len“ zo strachu zo skúšania) znemožňuje učenie. Kritickým v súvislosti s rozvíjaním pozitívnej klímy je porovnávanie žiakov navzájom prostredníctvom hodnotenia, keď sa robia „rebríčky“ úspešnosti. Vždy ide o porovnávanie neporovnateľného, pretože žiaci majú rôzne predpoklady, individuálne schopnosti aj zručnosti. Akoby sa zabúdalo, že hodnotenie má motivovať, povzbudzovať, oceňovať a regulovať a tiež, že známkovanie veľmi rozdielnych žiakov nemá zmysel, ak nám ide o ich napredovanie (Čapek, 2010, s. 57—63). Naopak, pozitívne prostredie, v ktorom vládne záujem a pocit spolupatričnosti, podnecuje aktivitu a učenie, ako aj preberanie zodpovednosti za svoje vlastné učenie sa. Akýkoľvek kvalitný vzdelávací program, moderné metódy a vyučovacie stratégie nestačia, ak súčasne nepracujeme aj na sociálne silnom vzdelávacom prostredí, na pozitívnej klíme.

Princípy pozitívnej sociálnej klímy v triede:[1]

Vytváranie vzťahov, spoločenstva, podporujúceho prostredia
Rešpektovanie rôznorodosti
Orientácia na kooperatívne riešenie problémov
Využívanie reflexie a sebareflexie
Oceňovanie pokroku

Ďalšími efektívnymi prostriedkami na vytváranie pozitívnej sociálnej klímy je zavedenie a podporovanie pravidiel života triedy a prepracovaný systém rozvoja sociálnych zručností (spôsobilostí, kompetencií): spolupráce, riešenia problémov, flexibility, zodpovednosti, starostlivosti a ďalších. Deti tak získavajú nielen kvalitné vedomosti, ale rozvíja sa aj ich osobnosť a sociálne vzťahy.

Čo ovplyvňuje sociálnu klímu školskej triedy:[2]

Architektúra školy, jej interiér aj exteriér
Typ školy, jej vízia a filozofia
Organizačný a administratívny chod školy
Osobnosť učiteľa (vek, pohlavie, postoje, a pod.)
Charakteristiky žiakov
Záujem/nezáujem rodičov žiakov

Všetky vyššie spomenuté činitele pôsobia vo vzájomných vzťahoch. Mimoriadne významné pri budovaní sociálnej klímy triedy sú vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi a vzťahy medzi žiakmi navzájom.

Otázky, ktoré si môže položiť učiteľ/učiteľka v súvislosti s klímou v triede:[3]

Je klíma triedy činiteľom vytvárajúcim neohrozené, podporujúce a podnetné prostredie pre prácu žiakov?

Pomáhajú žiakom moje pripomienky – najmä spätná väzba o ich prospechu – získať vedomie vlastnej hodnoty a rozvíjať vlastnú sebaúctu?

Sú učebné činnosti dostatočne podnetné a poskytujú reálnu príležitosť zažiť úspech?

Využívam v plnej miere motiváciu žiakov?

Vyjadrujem svojím správaním kladné očakávania?

Dávam dostatočne najavo osobný záujem a starostlivosť o pokrok každého žiaka?

Sú moje vzťahy so žiakmi založené na vzájomnej úcte a komunikácii?

Je vzhľad a usporiadanie triedy v súlade s očakávaniami žiakov a s činnosťami, ktoré v učebni realizujú?

Beriem dostatočne do úvahy vplyv zloženia kolektívu triedy (napr. rozsah schopností, rozmanitosť spoločenského a kultúrneho pôvodu) pri snahe podporiť v triede pozitívnu sociálnu klímu?

Prečo ľudský mozog potrebuje pozitívnu sociálnu klímu

Naša schopnosť učiť sa má hlboké korene vo vzťahoch, je ovplyvnená emočnou kvalitou prostredia – vzťahmi medzi dôležitými dospelými a deťmi. Jednou z najdôležitejších teórií týkajúcich sa mozgu, jeho schopnosti a možnosti učiť sa, je teória Paula MacLeana o trojjedinom mozgu. (Kovaliková, Olsenová, 1996, s. 94)

Ľudský mozog, ktorý sa vyvíjal milióny rokov, sa skladá z troch častí – z mozgového kmeňa, z limbického systému a mozgovej kôry.

Mozgová kôra je časť mozgu, ktorou myslíme, kde sa tvorí reč a ktorá nám umožňuje logicky uvažovať, plánovať, narábať so symbolmi a asociáciami. Funguje ako multimodálny, mnohokanálový procesor, do ktorého každú minútu prichádzajú prostredníctvom devätnástich zmyslov tisícky informácií.[4] Učenie sa uskutočňuje, keď mozog na základe minulých skúseností triedi vzorové schémy, aby dal zmysel informáciám novým – vstupným. Podľa Kovalikovej a Olsenovej (1996, s. 60) by zmysluplný obsah toho, čo chceme deti naučiť mal:

vychádzať zo skutočného života, prirodzeného sveta okolo nás,

závisieť na doterajších skúsenostiach detí,

byť primeraný veku a teda zrozumiteľný,

byť dôležitý,

byť dostatočne bohatý na to, aby vytváral priestor na vyhľadávanie vzorových schém ako prostriedku na rozoznávanie alebo vyhľadávanie významu,

byť využiteľný v skutočnom živote dieťaťa.

Keďže neexistujú dve rovnaké deti, je potrebné zabezpečiť, aby mozog každého fungoval optimálne. V praxi to znamená používanie rôznych metód, organizačných foriem, pomôcok, uplatňovanie individuálneho a diferencovaného prístupu k deťom, rešpektovanie ich učebných štýlov, záujmov a skúseností. Toto všetko je však možné iba pri celostnom, komplexnom chápaní výchovy a vzdelávania. Okrem kognitívnych procesov ide aj o formovanie osobných a sociálnych kompetencií, o budovanie dôvery, o spoločné riešenie problémov, o kritické myslenie, o vytváranie pocitu spolupatričnosti a poskytovanie pomoci. Pri každom náznaku „ohrozenia“, či už skutočného alebo zdanlivého, mozog prepne na nižšiu úroveň. Môže ísť o strach zo zlyhania, z nepriateľského správania, z nadávok, výsmechu. (Kovaliková, Olsenová, 1996, s. 47—51)

Keď prepneme z mozgovej kôry do **limbického systému**, nedokážeme sa adekvátne učiť. Limbický systém riadi jedenie, pitie, spánok, prebúdzanie sa, telesnú teplotu, chemickú rovnováhu organizmu, je to tiež centrum radosti, hladu, smädu, zlosti. Limbický systém nepretržite overuje informácie vysielané do mozgu zmyslami a porovnáva ich s predchádzajúcimi skúsenosťami. Najnovší výskum (Kovaliková, Olsenová, 1996, s. 50) tvrdí, že limbický systém je „vrátnikom“, prepínacím zariadením. Je zapojený aj do prenosu informácií z krátkodobej do dlhodobej pamäti.

Napokon, **mozgový kmeň** zodpovedá za prežitie. Koná rýchlo, ale nemá ani jazykovú ani vizuálnu pamäť. Je to najstaršia časť mozgu, do ktorej „prepneme“, keď sa ocitneme v situáciách ohrozujúcich život. Táto časť mozgu má viac ako 200 miliónov rokov. Predpokladá sa, že riadi vrodené inštinktívne správanie, dominanciu, submisivitu, sexuálne správanie, párenie, hniezdenie, hranie sa. Je vždy v stave pohotovosti. Neriadi dorozumievanie sa, reaguje na vizuálne podnety, ale informácie neukladá. Mozgový kmeň, nazývaný tiež jašteričí mozog, na to nemá čas. Je príliš rýchly – veď často ide o záchranu života, a preto musí konať ihneď.

To, čo vyplýva z teórie o trojjedinom mozgu pre deti, je jednoduché, ale tiež burcujúce. Prvou úlohou pedagóga je vytvoriť také prostredie, aby mozgová kôra každého dieťaťa mohla pracovať bez akýchkoľvek obmedzení. Školská trieda má byť prostredím dôvery a dôveryhodnosti, zbavená všetkých nebezpečenstiev, ktoré vyplynú zo vzťahov medzi deťmi, a tiež z ich vzťahov s učiteľmi a učiteľkami. A preto k základným predpokladom, ktoré dobrý pedagóg vo svojej triede dokáže za každých okolností ovplyvniť, patria vzťahy, vedenie triedy a pravidlá správania. (Kovaliková, Olsenová, 1996, s. 47—51)

Ďalším dôležitým poznatkom v súvislosti s učiacim sa ľudským mozgom je fakt, že mozog nevenuje pozornosť nudným veciam. Ako možno teda prebudiť a udržať pozornosť dieťaťa? Mozog neustále sleduje zmysluplnosť, vyhodnocuje „deje“ z hľadiska zaujímavosti a významu. Aj obyčajné vzbudenie pozornosti súvisí so záujmom. Aby nás niečo zaujalo, musíme si to najprv uvedomiť. (Medina, 2010, s.73)

Emócie priťahujú našu pozornosť. Emočne nabitý zážitok a jeho vplyv na učenie jednoducho nemá konkurenciu. Čo sa týka zapamätávania, prednosť má zmysel pred detailami. Cvičenie pamäti na základe asociácií je jedným z najefektívnejších spôsobov učenia sa. Pokiaľ dokážeme nájsť zmysel a vzťahy medzi jednotlivými informáciami – ľahšie si vybavíme aj detaily. Preto zmysluplné učenie v súvislostiach s čo najväčším množstvom zážitkov je to, čo deti už od najútlejšieho veku najviac potrebujú. (Medina, 2010, s. 78)

Mozog má mnoho typov pamäťových systémov. Každý typ prechádza štyrmi fázami spracovania – kódovanie, uchovanie, znovuzistenie, zabudnutie. Šanca zapamätať si určitú informáciu sa zvyšuje, keď si spomenieme na prostredie, v ktorom sa informácia do nášho mozgu dostala prvýkrát. (Medina, 2010, s. 115) A keď je to prostredie bezpečné a príjemné, naše spomienky sa vybavia rýchlejšie a lepšie.

Skúmanie sociálnej klímy školy a triedy

Klíma školy a triedy sú činitele, ktoré významne ovplyvňujú učebné výsledky žiakov, majú vplyv na medziľudské vzťahy a v konečnom dôsledku vplývajú aj na rodičov. Klímu je potrebné vytvárať, zdokonaľovať. Tomu predchádza jej poznanie prostredníctvom viacerých výskumných metód, ktoré sa v pedagogike bežne používajú. V prvom rade je potrebné ujasniť si cieľ skúmania – napríklad vplyv učiteľa na triedu, skúmanie úrovne komunikácie medzi žiakmi, vzťahy medzi žiakmi navzájom, vplyv hodnotenia žiakov na klímu v triede a podobne. Dôležité sú tiež metódy a techniky skúmania – zber údajov, ich spracovanie, vyhodnotenie a vyvodenie záverov.

O prístupe k skúmaniu môžeme hovoriť aj z hľadiska toho, či sa použijú kvantitatívne alebo kvalitatívne metódy. V prvom prípade sa najčastejšie používajú dotazníky a posudzovacie škály, v druhom napríklad rozhovor alebo pozorovanie. Pre vyvážené zisťovanie je vhodná kombinácia oboch prístupov.

Charakteristika niektorých výskumných metód využiteľných v škole alebo triede pri skúmaní sociálnej klímy:

Neštruktúrované pozorovanie spočíva v tom, že výskumník (pedagóg) pozoruje činnosti a dianie v škole bez vopred pripravených špecifických výskumných zámerov. Pozorovanie sa zameriava napríklad na správanie sa žiakov počas prestávok, poriadok, priateľské či nepriateľské vzťahy medzi žiakmi, ochotu spolupracovať, zúčastňovať sa aktivít mimo školy a podobne.

Štruktúrované pozorovanie znižuje subjektívnosť pozorovania. Príkladom takéhoto pozorovania s jasným cieľom skúmania sú napríklad otázky: Aký vplyv má používanie aktivizujúcich metód na vzťahy medzi spolužiakmi? Ovplyvňuje spolupráca klímu v triede?

Rozhovor je bežná výskumná metóda, ktorou výskumník pomocou pripravených otázok ústne zisťuje názory učiteľov, rodičov, žiakov na skutočnosti súvisiace so sociálnou klímou.

Dotazník je písomnou formou zisťovania názorov na klímu. Ide o veľmi rýchly spôsob získavania názorov od relatívne veľkého množstva respondentov. (Na stranách 26 až 29 nájdete dva dotazníky na zisťovanie klímy v triede, vhodné pre žiakov základnej aj strednej školy.)

Metóda „Päťkrát prečo“ je jednoduchá a osvedčená technika. Pozostáva z piatich otázok pre respondentov. Všetky otázky sa začínajú slovom „prečo“. Každé prečo nadväzuje na predchádzajúcu odpoveď. Z poslednej odpovede sa vyvodzuje poučenie.

Sociometria je metóda, keď sa pomocou vzťahového testu zisťujú vzťahy medzi žiakmi v triede. Na základe zisteného sa posudzuje nielen úroveň sociálnej klímy v triede, ale možno tiež skúmať vzťahy medzi žiakmi, na základe čoho sa dá klíma v triede ovplyvňovať a meniť.

Opis rôznych produktov žiackych prác (slohové práce, výkresy, výrobky, fotografie z exkurzie, a pod.) – môžu vyjadrovať vnímanie žiakov vo vzťahu k celkovej klíme triedy a školy alebo len k niektorej vybranej oblasti a vypovedajú aj o vzťahoch.

Kresby žiakov sa využívajú v najnižších ročníkoch, keď žiaci ešte nevedia pracovať s dotazníkmi. Môžu byť doplnené rozhovormi.

Experiment, ktorým sa zisťuje, čo zlepší klímu v triede – napríklad v dvoch rôznych triedach učiteľ/učiteľka použije rozdielny vyučovací štýl – v jednej s použitím pokynov a príkazov, v druhej s použitím rešpektujúcej komunikácie a demokratického prístupu. Prípadne aj vyskúšanie si oboch prístupov v jednej triede.

Bol štvrtok a v triede, do ktorej som v septembri začala chodiť, bola prestávka medzi štvrtou a piatou hodinou. Necítim sa tu dobre. Okolo mňa je ruch, niektorí sa rozprávajú, iní sa naháňajú, nikto si ma nevšíma. Stále som trochu neistá, neviem čo mám robiť, ako sa mám tváriť. Mám sedieť? Stáť? Mám niekomu niečo povedať? Dokážem povedať niekomu niečo po slovensky? Nebudú sa smiať na mojej výslovnosti? Pre mnohých spolužiakov a učiteľov som stále „tá Vietnamka“, ktorá nevie poriadne po slovensky, a ktorá je na prvý pohľad iná ako ostatní. Často mlčí, nerozumie vtipom…

Na Slovensku sme už rok a do tejto triedy chodím pol roka. Veľmi sa snažím porozumieť všetkému, čo sa počas vyučovania deje. Doma mi rodičia s učením veľmi nepomôžu, lebo po slovensky vedia menej ako ja, a tak ma vždy ráno pred odchodom do školy rozbolí žalúdok a niekedy aj hlava. Najradšej by som každý deň bola chorá a zostala v posteli.

Pani učiteľka je milá, niekedy sa mi venuje aj po vyučovaní – zaujíma ju, či rozumiem tomu, čo sme preberali. Bojím sa, aby si o mne nemyslela, že som hlúpa, keď sa priznám, že učivu nerozumiem… Neviem si nájsť kamarátov, neviem sa im prihovoriť a nedokázala by som to, ani keby som po slovensky vedela perfektne. Mám takú povahu… Bola by som šťastná, keby sa niekto zaujímal o to, ako sa cítim, keby si niekto cez prestávku ku mne prisadol a opýtal sa ma, ako napríklad vo Vietname prežívame sviatky, ako si vyzdobujeme byt, čo varíme, ako sa zabávame.

Po prestávke, počas piatej hodiny sa stalo niečo zvláštne. Do triedy prišla nová pani učiteľka, nikdy u nás ešte neučila. Posadali sme si na koberci všetci do kruhu a začali sme sa navzájom rozprávať, ale tiež počúvať. Každý sme jeden po druhom odpovedali na otázku, aké jedlo máme najradšej a s akými udalosťami sa v našej rodine spája. Dozvedela som sa o deťoch v triede veľa nového a zaujímavého. Aj ja som chcela, aby o mne ostatní niečo vedeli. Téma ma tak zaujala, až som aj úplne zabudla, že neviem poriadne po slovensky. Keď každý dohovoril, pani učiteľka nám začala klásť otázky. Mohli sme hovoriť o tom, čo nás prekvapilo; mohli sme sa opýtať na niečo, čo nás najviac zaujímalo… Po prvýkrát som sa cítila, že patrím do tejto triedy. Zdalo sa mi, že moji spolužiaci sa konečne začali o mňa zaujímať. Možno zajtra ráno ma už žalúdok ani hlava nerozbolia.

Otázky:

1. Porovnajte pocity dievčaťa počas prestávky a po piatej vyučovacej hodine.
2. Ako sa mohli spolužiaci dozvedieť o pocitoch dievčaťa? Ako to bolo možné zistiť?
3. Prečo sa pocity dievčaťa počas piatej vyučovacej hodiny zmenili?
4. Navrhnite, ako by mohli spolužiaci dievčaťu pomôcť.

Poznámky

[1] Viac na http://www.skola21.sk/

[2] Viac na http://www.skola21.sk/

[3] Upravené podľa Kyriacou (1996, s. 94)

[4] Ide napríklad o zrak, sluch, hmat, chuť, čuch, rovnováhu, teplotu, bolesť, vestibulárny (opakujúci sa) pohyb, vnemovú predstavivosť a ďalšie. (Rivlin, Gravelle, 1984, In Kovaliková, Olsenová, s. 94.)

Použitá literatúra

— BLAŠKO, M. 2004. *Systém výučby s uzavretým cyklom v koncepcii tvorivo-humanistického rozvoja osobnosti. (učebný text k didaktike odborných predmetov).*
— ČAPEK, R. 2010. *Třídní klima a školní klima.* Praha: Grada.
— KOVALIKOVÁ, S. — OLSENOVÁ, K. 1996. *Integrované tematické vyučovanie – Model.* Bratislava: Faber.
— KYRIACOU, CH. 1996. *Klíčové dovednosti učitele.* Praha: Portál.
— MEDINA, J. 2012. *Pravidla mozku.* Brno: BizBooks.
— PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy.* Bratislava: Iris.
— PRŮCHA, J. — WALTEROVÁ, E. — MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník.*
— http://www.skola21.sk/ (citované 22. 4. 2014)

Dotazník *Naša trieda* na zisťovanie sociálnej klímy triedy na prvom stupni základných škôl

1.	V našej triede deti práca baví	Áno – Nie
2.	V našej triede sa deti medzi sebou stále bijú	Áno – Nie
3.	V našej triede deti medzi sebou často súťažia, aby sa dozvedeli, kto je najlepší	Áno – Nie
4.	V našej triede je učenie ťažké, máme veľa práce	Áno – Nie
5.	V našej triede je každý mojím kamarátom	Áno – Nie
6.	*Niektoré deti v našej triede nie sú šťastné*	Áno – Nie
7.	Niektoré deti v našej triede sú lakomé	Áno – Nie
8.	Mnoho detí z našej triedy si praje, aby ich práca bola lepšia ako práca ostatných	Áno – Nie
9.	*Mnoho detí z našej triedy dokáže urobiť svoju prácu bez cudzej pomoci*	Áno – Nie
10.	*Niektoré deti v našej triede nie sú mojimi kamarátmi*	Áno – Nie
11.	Deti z našej triedy majú svoju triedu rady	Áno – Nie
12.	Mnoho detí z našej triedy robí ostatným napriek	Áno – Nie
13.	Niektorým deťom v našej triede je nepríjemné, keď nemajú také dobré výsledky ako druhí	Áno – Nie
14.	V našej triede vedia dobre pracovať len bystré deti	Áno – Nie
15.	Všetky deti z našej triedy sú moji dôverní priatelia	Áno – Nie
16.	*Niektorým deťom sa v našej triede nepáči*	Áno – Nie
17.	Určité deti v našej triede vždy chcú, aby bolo podľa nich, aby sa im ostatné deti prispôsobili	Áno – Nie
18.	Niektoré deti z našej triedy sa vždy snažia urobiť svoju prácu lepšie ako ostatní	Áno – Nie
19.	Práca v triede je namáhavá	Áno – Nie
20.	Všetky deti sa v našej triede medzi sebou dobre znášajú	Áno – Nie
21.	V našej triede je veselo	Áno – Nie
22.	Deti z našej triedy sa medzi sebou často hádajú	Áno – Nie
23.	Niektoré deti v našej triede chcú byť vždy najlepšie	Áno – Nie
24.	*Väčšina detí v našej triede vie, ako si má urobiť svoju prácu, vie sa učiť*	Áno – Nie
25.	Deti z našej triedy sa majú medzi sebou rady ako priatelia	Áno – Nie

Prevzaté od
Lašek a Mareš (1991)

Vyhodnotenie dotazníka *Naša trieda*
Dotazník žiaci vypĺňajú samostatne, krúžkujú odpoveď Áno alebo Nie.
Za súhlas dávame 3 body, za nesúhlas 1 bod.
Pri otázkach označených *kurzívou* je to naopak: za súhlas 1 bod, za nesúhlas 3 body.
Ak žiaci neodpovedali, otázku prečiarkli alebo odpovedali aj Áno, aj Nie dávame 2 body.

skúmané položky
Spokojnosť v triede – otázky č. 1, 6, 11, 16, 21
Konflikty v triede – otázky č. 2, 7, 12, 17, 22
Súťaživosť v triede – otázky č. 3, 8, 13, 18, 23
Náročnosť učenia – otázky č. 4, 9, 14, 19, 24
Súdržnosť v triede – otázky č. 5, 10, 15, 20, 25

Učiteľ/učiteľka si môže podľa vlastného uváženia vypočítať aritmetický priemer každého žiaka v sledovaných oblastiach, alebo aj priemer celej triedy.
Rozpätie 5—7 bodov možno pokladať za nízke skóre.
Rozpätie 13—15 bodov je vysoké skóre.
Čím vyššia je bodová hodnota v premenných **spokojnosť v triede** a **súdržnosť v triede**, tým sú výsledky priaznivejšie z hľadiska sociálnej klímy.
Čím vyššia je bodová hodnota v premenných **konflikty v triede**, **súťaživosť v triede**, **náročnosť učenia**, tým sú výsledky menej priaznivé.

Dotazník *CES* na zisťovanie sociálnej klímy triedy na druhom a treťom stupni základných škôl

1.	Žiaci našej triedy vkladajú do výučby predmetu ..... dosť energie	Áno – Nie
2.	Žiaci v našej triede sa navzájom dobre poznajú	Áno – Nie
3.	*Učiteľ/ka predmetu ..... s nami málokedy diskutuje o mimoškolských veciach, v ktorých by sme potrebovali poradiť*	Áno – Nie
4.	*V našej triede žiaci venujú viac času debatám o mimoškolských veciach ako debatám o učive*	Áno – Nie
5.	V našej triede je na predmete ..... dobrá organizácia práce	Áno – Nie
6.	V našej triede boli jasne stanovené pravidlá – pri skúšaní, pri písomkách	Áno – Nie
7.	*Žiaci v našej triede pri vyučovaní predmetu ..... radi snívajú a rozmýšľajú o úplne iných veciach*	Áno – Nie
8.	*Žiaci v našej triede sa navzájom bližšie o seba nezaujímajú, nezaujímajú ich ostatní*	Áno – Nie
9.	Učiteľ/ka predmetu ..... sa nás snaží spoznať hlbšie ako ostatní učitelia	Áno – Nie
10.	Žiaci našej triedy sa na hodine snažia pracovať zodpovedne	Áno – Nie
11.	Žiaci v našej triede sa na vyučovaní predmetu ..... správajú podľa pokynov	Áno – Nie
12.	*V našej triede sa na vyučovaní predmetu ..... často menia pravidlá a tak nevieme čo môžeme a čo nemôžeme*	Áno – Nie
13.	*Žiakov v našej triede veľmi nezaujíma, čo sa učia na predmete .....*	Áno – Nie
14.	V našej triede sa žiaci medzi sebou dosť kamarátia	Áno – Nie
15.	Učiteľ/ka predmetu ..... sa správa viac kamarátsky ako autoritatívne	Áno – Nie
16.	*Žiaci našej triedy sa na vyučovaní predmetu ..... veľmi nenamáhajú*	Áno – Nie
17.	*Žiaci našej triedy na vyučovaní predmetu ..... môžu prácu aj „odfláknuť“*	Áno – Nie
18.	Učiteľ/ka predmetu ..... nám vždy vysvetlí, čo sa stane, ak nedodržíme pravidlá	Áno – Nie
19.	Väčšina žiakov dáva na vyučovaní predmetu ..... pozor	Áno – Nie
20.	Žiakov v našej triede je ťažké nadchnúť pre nejakú spoločnú činnosť	Áno – Nie
21.	Učiteľ/ka predmetu ..... dokáže pomôcť žiakom, ktorí to potrebujú	Áno – Nie
22.	*Naša trieda je skôr zábavným prostredím ako miestom na učenie (sa)*	Áno – Nie
23.	*Žiaci našej školy sú často na vyučovaní hluční*	Áno – Nie
24.	Učiteľ/ka predmetu ..... nám jasne vysvetlil(a), za akých podmienok s ním budeme vychádzať	Áno – Nie

Prevzaté a upravené
podľa Blaško (2004)

Vyhodnotenie dotazníka *CES*
Dotazník žiaci vypĺňajú samostatne, krúžkujú odpoveď Áno alebo Nie.
Za súhlas dávame 3 body, za nesúhlas 1 bod.
Pri otázkach označených *kurzívou* je to naopak: za súhlas 1 bod, za nesúhlas 3 body.
Ak žiaci neodpovedali, otázku prečiarkli alebo odpovedali aj Áno, aj Nie dávame 2 body.

skúmané položky
Záujem žiakov o výučbu predmetu – otázky č. 1, 7, 13, 19
Vzťahy medzi žiakmi v triede – otázky č. 2, 8, 14, 20
Učiteľova pomoc žiakom – otázky č. 3, 9, 15, 21
Orientácia žiakov na úlohy – otázky č. 4, 10, 16, 22
Poriadok, organizovanosť pri výučbe predmetu – otázky č. 5, 11, 17, 23
Jasnosť pravidiel pre triedu – otázky č. 6, 12, 18, 24

Učiteľ/ka si môže podľa vlastného uváženia vypočítať aritmetický priemer žiaka v jednotlivých oblastiach, alebo aj priemer triedy v jednotlivých oblastiach. Čím vyššia je bodová hodnota aritmetického priemeru v jednotlivých premenných, tým je klíma v danej dimenzii priaznivejšia.

Tímea Stránská

Rodičia ako súčasť komunity školy

Tímea Stránská, LL.M je právnička a riaditeľka organizácie Člověk v tísni – Slovensko. Dlhodobo sa venuje práci v sociálne vylúčených lokalitách a presadzovaniu princípov inkluzívneho vzdelávania na Slovensku, ako aj podpore uplatňovania ľudských práv so špecifickým zameraním na zraniteľné skupiny a práva menšín.

Úloha rodiča pri vzdelávaní dieťaťa je kľúčová, keďže rodinné prostredie je základným východiskom pre poznanie okolitého sveta. Práve rodič sprostredkúva prvotné interakcie medzi dieťaťom a jeho blízkymi, komunitou, v ktorej žije a rozvíja sa. Je nevyhnutnou súčasťou vzdelávacieho procesu, keďže dieťa trávi väčšinu svojho dňa práve v rodinnom prostredí, ktoré ho formuje a okrem iného ovplyvňuje aj jeho vnímanie vzdelávania. V tomto zmysle má priamy vplyv aj ne jeho zapojenie sa a napredovanie vo vzdelávacom systéme.

V diskusiách o inkluzívnom vzdelávaní sa rola rodiča často zdôrazňuje. Zapojenie rodičov do diania v škole a vzdelávania svojich detí je z viacerých dôvodov kľúčové. Má priamy vplyv na dochádzku, študijné výsledky, motiváciu učiť sa, plnenie úloh v škole aj doma, postup na ďalšie stupne a typy školského systému a aj na umiestnenie dieťaťa do systému špeciálneho vzdelávania.[1] Všetky tieto vplyvy rodinného prostredia zásadným spôsobom ovplyvňujú rozvoj a budúcnosť dieťa.

Ak vychádzame z toho, že rodič má právo ovplyvňovať spôsob vzdelávania svojho dieťaťa, či už výberom typu školy alebo formy vzdelávania, nemôžeme ho pri diskusiách o formálnom vzdelávaní obísť. Ak má dieťa prospievať, potrebuje cítiť podporu zo všetkých strán. Preto inkluzívne vzdelávanie stavia vzťah rodič—škola a rodič—dieťa medzi svoje hlavné piliere. Vychádza z toho, že vzdelávanie nie je len o škole a o dieťati, ale aj o prostredí, v ktorom dieťa žije a trávi prevažnú časť svojho voľného času.

Krajiny ako Veľká Británia si princípy inkluzívneho vzdelávania už vo veľkej miere osvojili, keďže v starom vzdelávacom systéme nedokázali adekvátne reagovať na vzdelávacie potreby rôznych detí. Inkluzívny model sa tam osvedčil pri deťoch s najrôznejšími potrebami, vrátane detí pochádzajúcich z iných krajín. Počas návštevy niekoľkých základných škôl v Londýne sme mali možnosť pozorovať spôsoby práce s takýmito deťmi, ale aj s rodičmi, ktorí boli vnímaní ako kľúčoví partneri škôl.

Tento príspevok sa preto zameriava na opísanie anglickej skúsenosti v porovnaní so skúsenosťami z niekoľkých slovenských škôl, s ktorými Člověk v tísni – Slovensko spolupracuje. Zameriava sa na porovnanie anglického a slovenského prístupu k inkluzívnemu vzdelávaniu so špecifickým dôrazom na zapájanie rodičov do vzdelávania a života školy, vrátane rodičov detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V prípade Veľkej Británie ide hlavne o deti migrantov a v kontexte Slovenska okrem detí cudzincov aj o deti z vylúčených rómskych lokalít, ktoré sa v našom vzdelávacom systéme tiež často cítia ako cudzinci.

Skúsenosť z Veľkej Británie

Veľká Británia je jednou z európskych krajín, ktorá sa otvorene hlásia k inkluzívnemu vzdelávaniu ako modelu, ktorý odpovedá na potreby všetkých detí zapojených do vzdelávacieho procesu. Na národnej úrovni už pred niekoľkými rokmi prijala rozhodnutie realizovať vzdelávanie inkluzívnym spôsobom, pričom proces prechodu bol aj tam náročný. Základom bolo východisko, že vzdelávanie má byť dostupné každému dieťaťu a má reagovať na jeho individuálne potreby. V tejto logike sa v Británii začal uplatňovať prístup, ktorý prestal považovať dieťa za „problém“ a viniť ho z prepadávania či neúspechu vo vzdelávacom procese. Naopak, nedostatočné napredovanie dieťaťa vo vzdelávaní je chybou systému, ktorý má byť schopný reagovať na jeho potreby tak, aby bolo schopné uspieť.

V decembri sme navštívili niekoľko londýnskych základných škôl a spoznali spôsoby vzdelávania detí predovšetkým na primárnom stupni. Do týchto škôl chodia rozmanité skupiny detí, pričom mnohé z nich majú špeciálne vzdelávacie potreby. Jednotlivé školy sa ich v duchu inkluzívneho vzdelávania snažili zohľadňovať, a tak napĺňať svoje hlavné poslanie – poskytovať kvalitné vzdelávanie všetkým deťom. Medzi žiakmi a žiačkami sme videli deti prisťahovalcov z rôznych krajín a rôznych generácií migrantov, deti s rôznym druhom fyzického aj mentálneho postihnutia, ako aj deti zo sociálne slabších rodín, ktoré boli často dysfunkčné. Tieto informácie sme získali od sprievodcov na jednotlivých školách z radov učiteľov, odborných zamestnancov a vedenia školy. Tí dobre poznajú zázemie a potreby svojich žiakov a dokážu pracovať a dosahovať dobré výsledky aj s deťmi, ktoré anglický jazyk neovládajú a ešte sa ho len učia.

Návštevy v školách boli fascinujúce predovšetkým tým, že v jednotlivých triedach sme mali možnosť vidieť, ako možno spolu vzdelávať deti s rôznymi potrebami. Pritom z hľadiska počtu detí ich nebolo o nič menej ako v slovenských školách (približne 28 žiakov a žiačok v každej triede). Okrem toho, že každá škola nám prezentovala svoju filozofiu a základné princípy vzdelávania, nesmierne zaujímavé bolo počúvať a aj zažiť spôsoby spolupráce školy a rodičov detí.

Počas návštev a rozhovorov bola spolupráca s rodičmi a okolitou komunitou zdôrazňovaná ako kľúčová, a preto sa jej venovalo veľa pozornosti. Práca s rodičmi bola súčasťou filozofie škôl a dokonca boli na tieto účely vyčlenení pracovníci, ktorí sa venovali rôznym programom pre rodičov. V tomto smere možno rozdeliť prácu s rodičmi do dvoch kategórií, pričom prvá sa týka najmä informovania a komunikácie o dieťati a druhá o zapojení rodiča do samotného vzdelávania a diania v škole.

Informovanie rodiča o dieťati

Škola s rodičmi komunikuje rôznymi spôsobmi. Nielen klasickými stretnutiami rodičov raz za pár mesiacov, ale aj informovaním cez sms-ky, e-maily, individuálnymi stretnutiami. Zaujímavé bolo dozvedieť sa, že keď majú deti zo sociálne slabších rodín a prevažne z migrantských komunít nedostatočnú dochádzku, pracovníci školy rodičov na to idú osobne upozorniť v mieste ich bydliska a dokonca deti odvedú do školy, keďže ich na ceste nemá kto sprevádzať. Takéto prípady sa vyskytli aj u rómskych detí zo Slovenska, kto-

ré postupne motivovali na pravidelné dochádzanie do školy.

Hlavným dôvodom na intenzívne informovanie rodičov o ich deťoch je nielen to, aby vedeli, ako v škole prospievajú, ale aj aby škola vedela, či dieťa nemá špeciálne potreby, ktoré ešte nezistila. Takáto neznalosť by totiž mohla negatívne ovplyvniť výsledky a posun dieťaťa vo vzdelávaní.

Zapojenie rodiča do vzdelávania

Okrem vzájomnej komunikácie bolo pozoruhodné sledovať a rozprávať sa o aktivitách, ktoré školy vyvíjajú, aby zahrnuli rodičov do diania priamo v škole. Osobitne tak robia v prípadoch detí a rodičov, ktorí sa prisťahovali z iných krajín, a pre ktorých nie je angličtina materinským jazykom. Zdalo sa byť samozrejmosťou, že škola automaticky na týchto rodičov myslí, a preto pre nich popri klasických rodičovských stretnutiach (tzv. parents' sessions), pripravuje aj ďalšie.

Napríklad pri rannom príchode detí na vyučovanie sa rodičia na dve hodiny stretnú s dvomi pracovníkmi školy, ktorí im vysvetlia, aké typy vzdelávacích pomôcok s ich deťmi používajú (rodičia si ich mohli prehliadnuť aj vyskúšať), o čo sa v rámci rôznych blokov vzdelávania snažia a ako sa môžu oni ako rodičia zapojiť. Ide predovšetkým o rôzne pomôcky a postupy, ako deti čo najrýchlejšie naučiť anglický jazyk, aby mohli v triede lepšie a viac komunikovať. Keďže niektorí z rodičov angličtinu sami plynule neovládajú, pomáhali si tlmočením navzájom, pričom zamestnanci školy na to boli pripravení a aj pri tejto komunikácii využívali rôzne vizuálne pomôcky.

Ďalšou časťou stretnutia bola voľná diskusia s rodičmi, ktorí veľmi otvorene hovorili, ako sa so svojimi deťmi doma učia, pričom zamestnanci školy sa im citlivo snažili vysvetliť, ako by to mohli robiť lepšie. Keďže sa jednalo o deti a rodičov, ktorí nerozprávajú plynulo alebo spisovne anglicky, pre školu bolo dôležité upozorniť na túto skutočnosť a rodičov nasmerovať, aby svojim deťom pomáhali získavať vedomosti a zručnosti v súlade s učebnými osnovami.

Takéto samostatné stretnutia, ktoré prebiehajú každý týždeň a niekedy aj častejšie, sú zakaždým zamerané na určitú tému. Bolo prekvapujúce vidieť veľký záujem rodičov, keďže na stretnutie, ktorého som sa zúčastnila, ich prišlo približne 20, väčšinou matiek. Pre školu pritom nebolo problémom, ak prišli aj s menšími deťmi.

Pri rozhovoroch s pracovníkmi školy sme sa neskôr dozvedeli, že zmyslom takýchto stretnutí je nielen informovať rodičov a zistiť, ako sa deti vzdelávajú, ale predovšetkým spoznať prostredia, z ktorých vychádzajú a vtiahnuť ich priamo do procesu vzdelávania detí. Mohli sme pozorovať, ako pracovníci školy v istých momentoch v podstate vykonávajú sociálnu prácu so špecifickým dôrazom na uvedomenie si dôležitosti vzdelávania pre budúcnosť detí.

Ďalším zaujímavým spôsobom, ako sa škola snaží zapájať aj rodičov, sú ranné stretnutia pred vyučovaním (tzv. assemblies). Keďže v našom prípade išlo o katolícku školu, zvykom bolo ráno sa pomodliť, pričom sa zapojili deti, ako aj ich rodičia a učitelia. Keďže školu navštevovali aj deti iného vierovyznania, mohli daný čas využiť na modlenie sa v duchu svojho náboženstva. Boli sme ohromení, koľko ľudí sa na školskom dvore takto stretlo a považovalo to za úplne samozrejmú súčasť ich dňa. Po modlitbe vždy jedno dieťa predniesol želanie či pravidlo, ktorým sa majú všetci počas celého dňa riadiť. Myslím si, že tento každodenný rituál je úžasným spojením školy, rodiny a komunity. Vďaka nemu majú deti možnosť stráviť aspoň malú časť školského programu spolu so svojimi rodičmi a prechod z domáceho do školského prostredia je tak prirodzený a príjemný. Po zhromaždení, keď sa deti rozchádzali do svojich tried, rodičia ešte stihli prehodiť pár slov s učiteľmi a medzi sebou navzájom.

Jeden z drobných, no veľmi dôležitých faktorov pri komunikácii s rodičmi je napríklad aj to, že ráno ich pred školou vždy zdraví riaditeľ/ka alebo zástupca/kyňa školy. Rodič teda nie je iba tým, kto svoje dieťa vyprevadí pred bránu školy, ale aj jej vítanou súčasťou.

Príklady zo Slovenska

Vzdelávanie na Slovensku je systému, ktorý sme videli v Británii, pomerne vzdialený. Chýba mu spomínaný aspekt inkluzívnosti a zapájania rôznych aktérov. Rodič je do veľkej miery vnímaný ako ten, kto dieťa odvezie do školy, párkrát do roka sa zúčastní rodičovského združenia a možno sa zapojí do rodičovskej rady alebo nejakej školskej akcie. Jeho prípadný záujem o postupy a metódy vzdelávania jeho alebo aj iných detí je často interpretovaný ako spochybňovanie práce učiteľov a procesu vzdelávania. Svety rodiny a školy sú od seba oddelené a interakcia medzi nimi prebieha iba v podobe formálnych stretnutí, ktorým chýba osobný, až súkromný charakter, ktorí sme mali možnosť vidieť v anglických školách.

V prípade rodičov detí, ktoré majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, je však práve zapojenie rodiča rozhodujúce pre prospievanie dieťaťa a dosahovanie dobrých výsledkov. Napriek tomu, že Slovensko nemá také percento migrantov ako Veľká Británia, do vzdelávacieho systému vstupuje množstvo detí so špeciálnymi potrebami. Medzi ne patria nepochybne žiaci a žiačky pochádzajúci zo sociálne vylúčených lokalít, ktoré sú zastúpené prevažne príslušníkmi a príslušníčkami rómskeho etnika. Vnímam paralelu medzi svetom migrantov vo Veľkej Británii a svetom rómskych detí na Slovensku, ktoré sú prakticky cudzincami vo svojej rodnej krajine a veľakrát vstupujú do vzdelávacieho systému bez dostatočnej znalosti vyučovacieho jazyka. Je však pozoruhodné sledovať, že v prípadoch, kedy rómske rodiny zo Slovenska migrovali do Veľkej Británie, tamojší vzdelávací systém ich dokázal začleniť a deti boli schopné prospievať a dosahovať výsledky aj v anglickom jazyku. Na druhej strane, na Slovensku je táto bariéra takmer neprekonateľná, deti z rómskych lokalít veľakrát učivu nerozumejú, napredujú pomalšie, a kvôli tomu často prepadávajú a ocitajú sa na okraji nášho systému.

Človek v tísni – pobočka Slovensko v takýchto lokalitách pracuje dlhodobo, pričom sa prostredníctvom nášho Programu vzdelávania snažíme hlavne o odstraňovanie bariér, s ktorými sa takéto deti stretávajú. Rozvíjame ho od roku 2006 a od začiatku v ňom rodičia zohrávajú významnú úlohu. Naše aktivity možno rozdeliť na dve časti, a to na aktivity zamerané na dieťa a aktivity zamerané na jeho okolie. V prvej časti sa venujeme dieťaťu ako takému, snažíme sa s ním učiť, doučovať ho, riešiť jeho problémy, vypĺňať mu program po škole zmysluplným spôsobom, aby sa ďalej rozvíjalo. Druhá časť sa venuje práci s okolím, do ktorého okrem rodičov patrí aj samotná škola a komunita.

Pri práci s rodičmi sa zameriavame najmä na prepojenie ich sveta so svetom vzdelávania, a teda aj školy. Naša spolupráca je predovšetkým o stretnutiach, individuálnych alebo skupinových, ktorých cieľom je prinášať myšlienku dôležitosti vzdelávania do sociálne vylúčených rodín. Taktiež sa snažíme podporovať vytváranie takého domáceho prostredia, v ktorom sa dieťa môže pripravovať do školy a podnietiť zapojenie rodičov do diania v nej. V tomto smere pôsobíme ako mediátori, pričom komunikujeme so školou spolu s rodičmi, ale aj bez nich a riešime individuálne problémy hneď, ako sa objavia. Taktiež sa snažíme realizovať aktivity, ktoré zahŕňajú rodičov, deti, aj okolitú komunitu, a tým budovať vzťahy, ktoré sú pri vzdelávaní detí rozhodujúce. Poznanie prostredia, z ktorého dieťa pochádza, dokáže školu a učiteľov nasmerovať k napĺňaniu individuálnych potrieb dieťaťa, ako sme to mali možnosť vidieť aj v Británii.

Napriek tomu, že slovenský vzdelávací systém ako celok nie je v mnohých aspektoch inkluzívny, naše skúsenosti ukazujú, že individuálnou snahou vedenia škôl a konkrétnych učiteľov možno vytvárať prostredie, v ktorom sa každé dieťa cíti dobre a napreduje vo svojom vzdelávaní.

Základná škola v Spišskom Hrhove sa pred pár rokmi odhodlala vykročiť smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu. Naša organizácia jej pri tom významne asistovala a dnes môžeme o tejto škole hovoriť ako o jednom z pozitívnych príkladov, ako sa to aj na Slovensku „dá“. Škola sa síce ešte stále vyvíja a nedosiahla takú úroveň inklúzie, akú sme mohli pozorovať v Británii, no už dnes dokáže zohľadňovať množstvo špeciálnych vzdelávacích potrieb detí, ktoré ju navštevujú. Pozoruhodné je, že svojím prístupom a zmenou filozofie vzdelávania sa jej podarilo vzdelávať deti slovenskej majority a deti z rómskej menšiny spoločne, pričom pomer žiakov je 50:50.

Keďže školu navštevujú žiaci a žiačky zo sociálne znevýhodnené prostredia, spolupráca s rodičmi je nevyhnutná pre to, aby svoje deti podporovali a vzbudili v nich záujem o dlhodobé vzdelávanie. Preto sa škola rozhodla okrem tradičných rodičovských aktivít obohatiť svoju činnosť aj o iné, ktoré sa zamerali práve na prácu s rodičmi a ich vtiahnutie do školského diania. Riaditeľ školy napríklad vytvoril kurz anglického jazyka pre rodičov. Taktiež sa zaviedli tzv. posedenia pri káve, na ktorých sa rodičia stretávajú s vedením školy a jednotlivými učiteľmi, kde môžu neformálne debatovať o problémoch, ale aj návrhoch, ktoré súvisia so vzdelávaním ich detí.[2] Práve takéto stretnutia, na ktorých môžu byť rodičia aj učitelia vypočutí, sú dôležité pre budovanie dôvery a osobných vzťahov medzi rodinou a školou.

Základná škola Spišský Hrhov

Základná škola u Filipa je súkromnou školou, ktorá vznikla práve preto, že v meste chýbala škola, ktorá by bola schopná vzdelávať deti s rôznymi potrebami spoločne a v rámci bežného vzdelávacieho prúdu. Škola sa od začiatku zamerala na prácu s rodičmi a pristupovala k nim ako k partnerom. *„Prvotný cieľ je spolu s rodinou vzdelávať dieťa, a tým pádom sa snažíme zohľadňovať individuálne potreby, či už talentovaných alebo menej talentovaných detí.“*[3]

Komunikácii s rodičom sa v tejto škole venuje veľká pozornosť a dalo by sa povedať, že využíva obdobné postupy, aké sme videli aj v anglických školách. Rodičia chodia na individuálne konzultácie, ktorých sa nezúčastňuje iba rodič a učiteľ, ale aj dieťa. Zo stretnutí sa zhotovujú písomné výstupy a často sa uzatvárajú tzv. dohody, v ktorých sa jednotlivé strany zaväzujú, čo urobia alebo naopak nebudú robiť. To, že je na stretnutí prítomné aj dieťa, posilňuje jeho postavenie, dáva mu pocítiť podporu zo strany rodičov aj učiteľov a zároveň umožňuje spolurozhodovať o svojom vlastnom vzdelávaní a napredovaní.

Aj v tejto škole prebieha veľká časť komunikácie prostredníctvom e-mailov, vrátane tzv. týždenných e-mailových konferencií, ktoré rodičov účinne zapájajú do diania v škole. Okrem toho škola organizuje množstvo podujatí, do ktorých sa rodičia zapájajú ako spoluorganizátori alebo účastníci. Podstatné je, že pri žiadnych aktivitách sa na rodičov nezabúda a filozofiou školy, ktorá sa odráža aj v realite, je vnímať rodičov ako partnerov.

Uplatňovanie inkluzívnych princípov vo vzdelávaní je dlhodobý proces, ktorý si na samom začiatku vyžaduje prijatie jasného rozhodnutia. Skúsenosť z Veľkej Británie je povzbudzujúca, keďže dokazuje, že práve vzdelávací systém, ktorý reaguje na potreby detí s rôznymi potrebami a dokáže ich vzdelávať spoločne, prináša dobré výsledky, a zároveň vzdelávaniu pridáva nevídaný rozmer spoločenskej súdržnosti pri akceptovaní rozdielov medzi ľuďmi.

To, že sa vo Veľkej Británii rozhodli ísť cestou inkluzívneho vzdelávania na národnej úrovni, ovplyvnilo mieru, v akej sa jednotlivé školy snažia o naplnenie tejto vízie. Štát prijal zodpovednosť za takýto vzdelávací model s vedomím, že na jeho uskutočnenie je potrebné posilniť personálne kapacity aj materiálnu vybavenosť škôl. Možnosť využívať pri vzdelávaní rôznych odborníkov a asistentov, ktorí sú v triedach braní ako partneri, školám umožnila reagovať na individuálne potreby žiakov a žiačok a vzdelávať aj také deti, ktoré by v súčasnom slovenskom prostredí s najväčšou pravdepodobnosť neprospievali či končili v špeciálnom prúde vzdelávania.

Inkluzívne vzdelávanie nie je ľahkou cestou, keďže si vyžaduje zapojenie mnohých aktérov. V tomto ohľade sme v anglických školách mohli vidieť, aká dôležitá je spolupráca s rodičmi, ktorí dieťa formujú od narodenia a majú najväčší vplyv na jeho rozvoj a smerovanie. Kľúčom k efektívnej spolupráci je chápanie rodičov ako partnerov, s ktorými je potrebné budovať otvorené a korektné vzťahy. Tie by nemali byť zasadené len do formálnych štruktúr, ale vo zvýšenej miere využívať aj rôzne neformálne spôsoby komunikácie a zapájania. Na uvedených príkladoch zo Slovenska môžeme vidieť, že otvorenie brán školy rodičom a akceptovanie ich názorov je možné aj pri súčasnom nastavení. Vyžaduje si však prijatie vedomého rozhodnutia, že rodičia aj školy chcú navzájom komunikovať a spolupracovať v záujme detí. Rodičia sú totiž cenným zdrojom informácií o individuálnych potrebách dieťaťa a ak ich chce škola vo svojej činnosti zohľadňovať, musí dobre poznať prostredie, v ktorom žijú.

Poznámky

1 XU Y., FILLER J. 2008. *Facilitating family involvement and support for inclusive education. In: The School Community Journal*, vol. 18, no. 2, s. 53—54.

2 HAPALOVÁ M., GALLOVÁ KRIGLEROVÁ E. 2013. *O krok bližšie k inklúzii*. Bratislava, s. 315.

3 Tamtiež, s. 99.

Elena Gallová Kriglerová

Škola nielen pre deti, ale aj s deťmi

Mgr. Elena Gallová Kriglerová je sociologička a riaditeľka Centra pre výskum etnicity a kultúry. Zameriava sa najmä na výskum práv detí z prostredia menšín a na ich prístup k vzdelávaniu. Je autorkou a spoluautorkou viacerých publikácií venovaných týmto témam, ktoré sú dostupné na stránke www.cvek.sk.

„Byť začlenený vo vzdelávacej inštitúcii znamená mať v nej hlas. A mať hlas neznamená len nebyť ticho, ale predovšetkým byť vypočutý, a to pozorne vypočutý ako jednotlivec, ktorý je jedinečný.“
Wyan Veck

Na Slovensku je detstvo ešte stále vnímané iba ako určitá epizóda života; obdobie, ktoré je nevyhnutné preklenúť, aby sa z dieťaťa stal kompetentný a zručný dospelý, ktorý je schopný úspešne fungovať v spoločnosti. Detstvo je často chápané iba v dvoch polohách. Prvou je nazeranie naň ako na obdobie nevinnosti a emocionálnej nezrelosti. V tejto polohe deťom dospelí závidia ich bezstarostnosť a absenciu zodpovednosti za svoje činy. Je to obdobie hier, ktoré sa považujú za nedôležitú súčasť života. Deti prostredníctvom nich „len“ trávia svoj čas, prípadne sa vďaka hrám učia rôznym zručnostiam, ktorými sa pripravujú na „dôležitý“ život v dospelosti. Sú to malí anjelici, ktorí rodičom prinášajú veľa radosti a dávajú im zmysel života. V druhej polohe je detstvo naopak vnímané ako obdobie, kedy sú deti malí diablici, z ktorých dospelí prostredníctvom výchovy a vzdelávania majú urobiť skutočných ľudí, ktorí disponujú určitým súborom morálnych hodnôt, dodržiavaním ktorých sa napomáha súdržnému a plynulému chodu spoločnosti.

V jednom aj druhom prípade sú deti objektom konania dospelých. Nenesú zodpovednosť za svoje vlastné konanie, a tým majú len veľmi obmedzené možnosti zasahovať do toho, ako ich život bude vyzerať. Výchova doma, ale aj v škole, prebieha na základe pravidiel, ktoré deti samé nevytvorili a ani sa na ich tvorbe nepodieľali. Je postavená zväčša na odmenách a trestoch, ktoré im majú dať najavo, čo je správne a čo nesprávne konanie. A aj pri – z pohľadu dospelých – nesprávnom konaní len zriedka nesú skutočnú zodpovednosť za to, čo urobili. Trest akoby vynuluje ich nesprávne konanie a upriami pozornosť na to správne.

Tento priam pavlovovský prístup, vytvárajúci akýsi sociálne podmienený reflex, je pomerne jednoduchý a nepochybne aj účinný. O veciach netreba diskutovať, pretože jasné pravidlá vedú k jasným výsledkom. Problémom však je, že sa ním vytvára silný mocenský vzťah medzi deťmi a dospelými. Dospelí ho vnímajú ako spravodlivý, pretože sú to oni (rodičia, starí rodičia alebo učitelia), ktorí sú zodpovední a dostatočne kompetentní na to, aby vedeli najlepšie posúdiť, čo je pre dieťa dobré.

Deti to však takto nevnímajú. V posledných rokoch sa sociologický a psychologický výskum čoraz častejšie zameriava na to, ako deti samotné vnímajú detstvo a svoj vzťah k dospelým. Napríklad výskum Berry Mayall (2002) poukázal na to, že deti majú jasný názor na detstvo a vymedzujú sa v ňom voči dospelým. Deti ho síce tiež stotožňujú s absenciou zodpovednosti, no poukazujú aj na významnú hierarchiu („my sme vždy menej ako dospelí“, „rodičia sú vyššie, my sme nižšie“). Svoj vzťah k dospelým vnímajú ako neustály proces kontroly – majú pocit, že si na všetko musia od rodičov alebo učiteľov pýtať súhlas či povolenie (Mayall, 2002).

Deti sa zároveň cítia byť menšinovou skupinou. Veľmi intenzívne a citlivo vnímajú nerovnosť a moc, ktorú voči nim dospelí uplatňujú (Mayall, 2002). Učitelia aj rodičia veľmi často používajú tresty, ktoré deti vnímajú ako nespravodlivé. Preferovali by skôr, aby dostali viac šancí zmeniť alebo napraviť svoje správanie. V tomto sú deti navzájom spojencami a vnímajú sa ako skupina, ktorá čelí dospelým a znáša ich mocenskú pozíciu zo svojej podriadenej situácie. To platí v škole vo vzťahu k učiteľom, kde majú deti spojencov v rámci svojej rovesníckej skupiny, a taktiež doma, v rodinách, v ktorých sú ich spojencami súrodenci.

Avšak, mnohí teoretici detstva (Corsaro, Mayall, Wyness, Kehily) poukazujú na to, že deti sú kompetentnými a relevantnými sociálnymi aktérmi. Nie sú nezrelými bytosťami, ktoré pasívne prijímajú svet okolo seba a *nechávajú sa vychovávať*, ale aktívne ovplyvňujú svet okolo seba a dokážu sa zodpovedne postaviť rôznym výzvam a rozhodovať sa, ak na to dostanú šancu. To, že deti chcú, aby bol ich hlas vypočutý a aby sa mohli vymaniť spod neustálej kontroly zo strany dospelých, je zrejmé z mnohých výskumov. Voľný čas napríklad označujú ako čas, kedy „nie sú pod kontrolou dospelých“ (Mayall, 2002). Prílišná kontrola v deťoch vyvoláva pocit podriadenosti a nedôvery v ich schopnosť niesť zodpovednosť za svoje konanie. Sami seba považujú za tých, ktorí vedia, čo chcú a vedia to aj komunikovať. Obvykle však na to nedostanú takmer žiadnu šancu.

Hádam najvýraznejšie možno tento rozdiel medzi predstavami detí a realitou súčasnosti pozorovať v školskom prostredí alebo v akejkoľvek inštitucionálnej starostlivosti. A tu sú aj dôležité rozdiely, ktoré bolo možné pozorovať v britských školách v porovnaní so slovenskými.

V slovenských školách sú pravidlá pre deti a dospelých spravidla veľmi jednoznačné. Príchodom do školy deti musia akceptovať a dodržiavať pravidlá, ktoré boli dospelými „prichystané“ a akýkoľvek nesúhlas s nimi sa považuje za neposlušnosť, nevychovanosť či otvorenú rebéliu, ktorá narúša fungovanie školy a hladký priebeh vzdelávania. Hlas detí v slovenských školách nanajvýš odznieva v žiackych alebo študentských parlamentoch, ktoré však často existujú len formálne a bez reálnej možnosti spolurozhodovať o veciach, ktoré sa detí týkajú. Mnohé z týchto parlamentov ani nie sú reprezentatívne, obvykle sú zostavené len z „najlepších“ študentov alebo tých, ktorých učitelia vybrali, aby zastupovali žiakov. Preto žiaci či študenti ani nemajú pocit, že reálne niekto v škole zastupuje ich záujmy a nekomunikujú svoje potreby prostredníctvom týchto parlamentov.

V jednej pezinskej základnej škole som nedávno videla pravidlá, ktoré vymedzovali vzťah školského parlamentu k vedeniu školy. Jazyk, ktorým boli tieto pravidlá napísané a aj ich obsah naznačoval, že ich rozhodne nepísali deti samotné. Nezahŕňali žiadne práva detí, boli skôr súhrnom záväzkov, ktoré sa žiaci „rozhodli“ plniť vo vzťahu ku škole. Neobsahovali predstavy detí o fungovaní školy, prispôsobovali sa už zavedenému školskému poriadku. To potom v praxi často znamená, že deti sa s podobnými pravidlami jednoducho nestotožnia a nemajú pocit, že sú aj „ich“ pravidlami. Prirodzene potom hľadajú rôzne možnosti, ako ich obchádzať tak, aby sa zároveň vyhli trestu, ktorý automaticky nasleduje po ich porušení. A v tomto dokážu byť naozaj vynaliezavé, ako dokazuje príklad z jednej školy v Partizánskom. Niektorí žiaci tam na zákaz nosiť do školy MP3 prehrávače zareagovali tak, že začali používať MP4 prehrávače, čím v podstate našli „dieru“ v pravidlách, s ktorými evidentne nesúhlasili.

Ďalším dôležitým aspektom školských pravidiel je, že sa takmer vždy vzťahujú len na deti a vždy majú negatívnu konotáciu. Povinnosť prezúvať sa v škole majú len deti a len oni nesmú mať zapnutý mobilný telefón ani počas prestávok. Na učiteľov sa tieto pravidlá nevzťahujú, čo je deťmi často vnímané ako nespravodlivé. Zároveň, negatívna formulácia pravidiel znamená, že deti majú často pocit, že škola im chce stále len niečo zakazovať a kontrolovať ich. Ak by spoločné pravidlá pozitívne opisovali vzájomné vzťahy v škole (napríklad vzájomný rešpekt a počúvanie sa, možnosť deklarovať svoj názor a byť pri tom vypočutý) a vzťahovali by sa rovnako na žiakov aj na učiteľov, je vysoko pravdepodobné, že by ich deti boli ochotnejšie akceptovať a považovať ich za svoje.

Základom úspešného dodržiavania pravidiel je zároveň to, aby boli sformulované tými, ktorých sa týkajú. Napríklad farbenie vlasov alebo používanie rôznych doplnkov a druhu oblečenia mladí ľudia veľmi často považujú za dôležité aspekty svojej identity a ich zakazovanie pociťujú ako jej nerešpektovanie. Pritom práve takéto jednoduché pravidlá môžu byť niečím, s čím sa aj učitelia dokážu stotožniť. Veď mnohí s podobnými zákazmi sami nesúhlasia, neriadia sa nimi, a pritom musia ich dodržiavanie u žiakov vynucovať, aj keď to nepovažujú za správne.

Na Slovensku ešte stále nemáme dostatok výskumov, ktoré by sa venovali „hlasu" detí alebo tomu, ako vnímajú svoju situáciu. Participácia detí na rozhodovaní o veciach, ktoré sa ich týkajú, však už začína byť témou aj verejných politík. Národný akčný plán pre deti napríklad začína kapitolou, v ktorej deti vyjadrujú názory na svoje práva a je zrejmé, že ich dokážu aj veľmi zreteľne formulovať. Zmapované názory sú výsledkom kvalitatívneho výskumu, ktorý realizoval UNICEF v roku 2012. Hlas detí v ňom znel napríklad takto:

„Určite by nemali na nás kričať, mali by tráviť s nami viac času, pristupovať k nám rovnocenne a počúvať naše názory, lebo aj deti môžu mať skvelé nápady. Rodičia by nám mali viac veriť, starať sa o deti a ísť im príkladom. Učitelia by mohli vylepšiť školy, dávať nám menej úloh a nestresovať nás. Všetko by bolo ľahšie, keby dospelí chceli vypočuť naše názory a brali ich do úvahy. Priali by sme si, aby vám na nás záležalo viac ako na vývoji nových počítačov alebo kurze eura." (Národný akčný plán pre deti na roky 2013—2017, s. 2)

Do škôl sa však tento participatívny model dostáva len veľmi pozvoľna, ak vôbec. Možno aj preto je v nich stále viac kriku ako pokojnej diskusie. Ak by boli deti vnímané ako partneri v takejto diskusii, školy by sa mohli vyhnúť mnohým konfliktom a tresty za nedodržiavanie pravidiel by boli aj deťmi považované za spravodlivejšie, ako v súčasnosti. Zároveň by ich bolo výrazne menej, pretože by boli menej potrebné. Ak totiž deti prijímajú zodpovednosť za svoje správanie, samé ho potom regulujú tak, aby k trestom vôbec nemuselo dochádzať. Uvedomujú si totiž dôsledky svojho konania a na základe toho konajú s väčším rešpektom voči iným.

Dôležitým aspektom, prečo by hlas detí mal byť akceptovaný a vypočutý, je nielen požiadavka väčšej spravodlivosti a vytvorenia priestoru na spolurozhodovanie o samých sebe, ale aj to, že pohľad dospelých často nemusí zohľadňovať skutočné potreby detí, aj keď sú o tom dospelí mnohokrát skalopevne presvedčení. Veľmi dobrým príkladom je aktivita, ktorá bola realizovaná dávnejšie na jednej základnej škole vo Zvolene. Tam boli deti prizvané k tomu, aby sa vyjadrili k dopravnej situácii v okolí ich školy. Deti prišli na to, že kontajnery, ktoré stoja pred školou im bránia vo výhľade, keď prechádzajú cez cestu. Dospelí by si tento aspekt nikdy nevšimli, pretože sú vyšší a im kontajnery vo výhľade nebránia. Aj táto drobnosť poukazuje na to, že pohľad detí môže byť výrazne iný a veľmi relevantný. Pritom kontajnery prekážajúce vo výhľade sú v podstate len drobným problémom konkrétnych detí jednej školy, zatiaľ čo mnohé ďalšie a dôležitejšie sa týkajú omnoho väčšieho počtu detí. A práve preto by mal hlas detí zaznievať oveľa výraznejšie, byť vypočutý a braný vážne, pretože to, čo deti mnohokrát navrhujú, môže byť prínosné pre všetkých.

Študijný pobyt vo Veľkej Británii bol aj z tohto pohľadu mimoriadne podnetný. Aj teoretická literatúra poukazuje na to, že v Británii sa už niekoľko desaťročí kladie oveľa väčší dôraz na zapojenie detí do rozhodovacích procesov. Deti napríklad participujú na plánovaní a dizajnovaní ihrísk, prípadne iných verejných priestorov určených aj im (Wyness, 2009). Politiky, ktoré sa v Británii zaviedli už takmer pred 40 rokmi vychádzali z princípu *„no child left behind"*, čo neznamená len to, aby neboli niektoré skupiny detí vyradené z hlavného vzdelávacieho prúdu, ale aj aby ich hlas v školách aktívne zaznieval. Uplatňovanie tohto princípu bolo dobre viditeľné aj na školách, ktoré sme navštívili. Atmosféra v nich bola už na prvý pohľad výrazne odlišná od tej, ktorú možno vidieť vo väčšine základných škôl na Slovensku. Prostredie tried a celých budov škôl je oveľa priateľskejšie k deťom. Pohyb detí po škole je prirodzenejší, pretože je viac prispôsobená deťom než dospelým. Tí sú vnímaní ako niekto, kto je v škole pre deti, a nie naopak.

Deti v britských školách sú napriek tomu, alebo skôr práve vďaka tomu, oveľa pokojnejšie a „disciplinovanejšie" ako v slovenských. Som presvedčená, že to je dôsledok toho, že nie sú natoľko zviazané prísnymi pravidlami, ktoré navyše platia len pre ne. To neznamená, že pravidlá treba zrušiť. Treba ich „len" nastaviť a spoluvytvárať spolu s deťmi, a potom možno aj reálne očakávať, že budú akceptované a rešpektované, ako sme to mohli vidieť na každom kroku v anglických školách. Tam sú pravidlá priateľskou formou rozvešané po rôznych nástenkách v triedach aj spoločných priestoroch a nepôsobia kontrolujúco, zakazujúco a obmedzujúco.

Taktiež odpozorovaná komunikácia medzi učiteľmi a žiakmi je omnoho ústretovejšia, ohľaduplnejšia, partnerskejšia. Deti počas vyučovania ani počas prestávok nepôsobia, že učiteľ alebo učiteľka je niekto, pred kým si treba dávať pozor alebo koho sa dokonca treba báť. Čo je však ešte zaujímavejšie, deti v jednej z navštívených škôl sa priamo podieľali aj na dizajnovaní jej budovy a usporiadaní vnútorných priestorov. Úlohu tu teda nezohrávali len názory architektov, hygienikov, požiarnikov či vedenia školy, ale aj ich najdôležitejších užívateľov. To, že sú tamojšie deti zvyknuté zapájať sa a robiť rozhodnutia prospešné pre všetkých, sa prejavilo napríklad aj v tom, že vo svojich návrhoch nemysleli len na vlastné pohodlie. Navrhli napríklad vodovodné kohútiky na fotobunku, aby šetrili vodou či priestory pre učiteľov, aby boli „poruke". Kde, ak nie tu, sa najlepšie ukazuje, že environmentálna či etická výchova s deťmi naozaj niečo „robí", keď vo svojich návrhoch myslia aj na iných a zároveň sa zodpovedne stavajú k prostrediu, ktoré ich obklopuje?

Je mnoho tém a oblastí v britskom vzdelávacom systéme, ktoré môžu byť inšpiratívne aj pre slovenské školstvo. Mnohé sa týkajú priamo vyučovacieho procesu, obsahu a foriem vzdelávania. Avšak prostredie, v ktorom sa deti vzdelávajú, a celkový prístup k nim sú veľmi dôležitými faktormi, ktoré ovplyvňujú nielen to, ako sa deti v školách cítia, ale aj aké výsledky dosahujú. Na Slovensku tomu nevenujeme dostatočnú pozornosť, i keď je zrejmé, že deti nemôžu byť úspešné, ak sa vo svojich školách necítia dobre. A ak majú nad sebou iba prísny dohľad bez toho, aby sa mohli slobodne a zodpovedne vyjadrovať, ako bude „ich" škola vyzerať a fungovať.

Použitá literatúra

— CORSARO, W. A. 2005. *Sociology of childhood*. London: Pine Forge Press.

— KEHILY, M. J. 2009. *The Future of Childhood*, In: Kehily, M. J. (ed): *Childhood Studies*. Berkshire: Open University Press.

— MAYALL, B. 2002. *Toward sociology for childhood*. Buckhingham: Open University Press

— ROGERS, W. S. 2009. *Promoting better childhoods*, In: Kehily, M. J. (ed): *Childhood Studies*. Berkshire: Open University Press.

— VECK, W. 2009. *Listening to include*. In: *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), s. 141—155.

— WYNESS, M. 2006. *Childhood and Society. An Introduction to the Sociology of Childhood*. New York: Palgrave.

— *Národný akčný plán pre deti na roky 2013—2017*. Dostupné na: http://www.employment.gov.sk/files/slovensky/ministerstvo/poradne-organy/ludske-prava-narodnostne-mensiny-rodovu-rovnost-sr/vybor-deti-mladez/narodny-akcny-plan-pre-deti-na-roky-2013-2017.pdf.

— *Deti o svojich právach. Kvalitatívna sonda do života detí na Slovensku*. 2012. Bratislava: Slovenský výbor pre UNICEF. Dostupné na: http://www.unicef.sk/dokumenty/materialy-na-stiahnutie/advocacy/deti-o-svojich-pravach_web_mala.pdf.

Jana Čellárová

Spoznajme sa navzájom

RNDr. Jana Čellárová je riaditeľkou Základnej školy na Ul. V. Javorku v Žiline. Má 29-ročnú pedagogickú prax a v tejto škole vyučuje už 17 rokov biológiu, matematiku a občiansku náuku na druhom stupni.

Naša škola sa nachádza v centre Žiliny v pokojnej mestskej zóne. Sme štátna základná škola s vyše 50-ročnou históriou. Na 2. stupni máme zriadené športové triedy so zameraním na ľadový hokej. Školu už niekoľko rokov navštevujú žiaci z cudziny, aj v tomto školskom roku máme šiestich (z Bulharska, Južnej Kórey, Ruska a Českej republiky). Medzi našich „inakších" žiakov patrí už tretí rok aj chlapec slovenského pôvodu, ktorý žil 10 rokov v Kanade, rozpráva po francúzsky a je dysfatik.

Ja osobne s deťmi cudzincov pracujem najviac na 2. stupni, hlavne vo vyšších ročníkoch. Najväčším problémom spočiatku bývala jazyková bariéra, začlenenie sa do kolektívu triedy a vytvorenie si priateľských vzťahov so spolužiakmi. Postupne sme sa však intuitívne naučili riešiť rôzne problémové situácie počas vyučovacieho procesu, aj mimo neho.

Naši učitelia žiaľ nemajú možnosť získať akékoľvek relevantné pracovné podklady pri výučbe takýchto žiakov, odborná ani metodická pomoc v tomto ohľade neexistuje. Od študijnej cesty som očakávala získanie námetov a podnetov, ako zvládnuť práve takéto situácie, spoznať rôzne spôsoby uplatňovania inkluzívneho vzdelávania v odlišných typoch škôl. Zamerala som sa hlavne na pozorovanie kultúry školy, systém začlenenia detí cudzincov do kolektívu a spôsoby hodnotenia žiakov. Chcela som zistiť, aké sú pracovné kompetencie učiteľov, asistentov a špeciálneho pedagóga na navštívených školách. Pred cestou som konzultovala s celým pedagogickým kolektívom, na čo presne sa mám počas návštevy rôznych škôl zamerať.

...

Počas študijnej cesty som si najviac všímala spôsoby integrovania detí rôznych kultúr a náboženstiev do kolektívu triedy, školy či komunity. Hľadala som odpoveď na otázku financovania učebných textov, metodických príručiek na začlenenie detí do vyučovacieho procesu, ako aj spôsob financovania pracovných miest učiteľov a asistentov v britskom systéme vzdelávania. Sledovala som tiež možnosti využívania spolupráce s príslušnou komunitou, s rodičmi a s verejnosťou v prospech školy a jej žiakov.

Navštívila som dve neštátne školy: Židovskú základnú školu Simona Marksa a Katolícku základnú školu sv. Alojza. Najviac ma na obidvoch školách prekvapila pohodová a pokojná pracovná atmosféra, bezstresové školské prostredie a veľmi dobré vybavenie učebnými pomôckami, pracovnými materiálmi a učebnými textami.

Vôbec ma neprekvapilo aktívne zapojenie rodičov do života školy, a tiež vysoká úroveň spolupráce s komunitou (najmä v prípade židovskej školy). Cennou inšpiráciou pre mňa bola prevládajúca kultúra hodnôt celej komunity pred zameraním sa iba na jednotlivca. V židovskej škole bolo takmer 70% žiakov iného ako židovského vyznania, napriek tomu rešpektovali a akceptovali danú kultúru, žiaci boli vedení k vzájomnej tolerancii, spolupráci, poznávaniu iných náboženstiev. Predstavitelia komunity uprednostňovali školské aktivity pred vlastnými, venovali sa žiakom, výchovne na nich pôsobili spoločne s učiteľmi školy.

Zistila som, že postavenie britského učiteľa sa tomu slovenskému v mnohých ohľadoch podobá. Veľký rozdiel nie je ani medzi učiteľmi štátnej a neštátnej anglickej školy, zápasia s takmer rovnakými problémami ako my. Na druhej strane však majú lepšie podchytený systém práce špeciálnych pedagógov, viac podporných materiálov, učebných pomôcok, diagnostických testov a učebníc pre deti so špeciálnymi potrebami, vrátane detí cudzincov. Obrovským prínosom vo vyučovacom procese je možnosť využitia asistentov žiakov aj učiteľov takmer v každej triede.

Pre mňa osobne bolo najväčším prínosom oboznámenie sa s postupnými krokmi pri prijatí nového anglicky nehovoriaceho žiaka na školu, s jeho adaptáciou v triede a kolektíve. Zaujímavá bola následnosť vzdelávacích postupov pri zvládaní anglického jazyka na každodennej komunikačnej úrovni; metodika, ktorá usmerňuje učiteľa a zároveň zachytáva pokrok monitorovaného žiaka. Tieto informácie sa dajú výborne transformovať aj do slovenského školstva a aplikovať ich v našej praxi pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka. Získaná metodika je obrovskou pomôckou pre ktorého-koľvek učiteľa a zároveň aj portfóliom na sledovanie rastu žiaka v novom prostredí.

Moje predpoklady a očakávania sa vo väčšej miere naplnili, viem porovnať systém začlenenia detí cudzincov do školského kolektívu v oboch krajinách, dostala som dostatočné informácie o britskom systéme vzdelávania. Získala som aj zaujímavé a inšpiratívne príklady dobrej praxe, ktoré sa dajú prakticky využiť vo vyučovacom procese v našej škole. Na druhej strane mi študijná cesta nedala dostatočné odpovede na otázku vhodného legislatívneho riešenia pri zaraďovaní detí cudzincov do nášho školského systému. Dostatočný priestor sme nemali ani na komunikáciu o britskej školskej legislatíve, o postavení, rozhodnutiach a možnostiach vedúcich zamestnancov škôl.

...

Po návrate som sa o poznatky z cesty podelila najprv s vedením školy a na najbližšej pracovnej porade aj s ostatnými kolegami. Živo sme diskutovali o práci učiteľov na Slovensku a porovnávali ju s poznatkami o britskom školstve. Mnohé informácie by sme neboli nikdy získali bez tejto študijnej cesty, pretože v Británii nie je jednoduché získať povolenie na návštevu základnej školy.

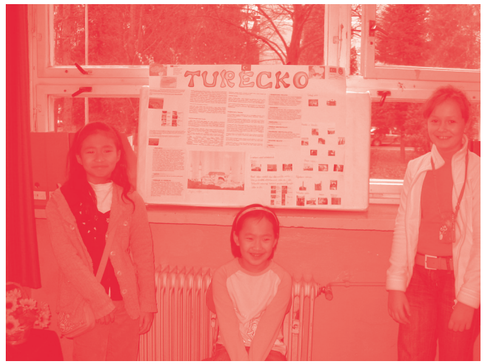
Spoločne sme si naplánovali tri veľké celoškolské aktivity od decembra 2013 do apríla 2014, kde sme chceli ukázať nielen žiakom, ale aj ich rodičom prácu učiteľov so žiakmi z odlišného prostredia, resp. z rodín cudzincov. Do dvoch aktivít sa aktívne zapojili nielen rodičia, ale aj ľudoví majstri a zástupcovia organizácie Živena.

1. aktivita: Deň otvorených dverí pre rodičov a priateľov školy (december 2013)

V decembri sme pre rodičov pripravili návštevný deň, keď sa mohli spolu so svojimi deťmi zúčastniť vyučovacieho procesu, zapojiť sa do aktivít pripravených vyučujúcimi, pomáhať pri príprave i samotnej realizácii hodín.

Tri týždne pred akciou sme rodičom zaslali pozvánky, v ktorých si mohli zvoliť, na ktorých vyučovacích hodinách sa zúčastnia. Triedni učitelia to zaregistrovali a triedy pripravili podľa počtu prihlásených rodičov. Boli sme prekvapení, koľko rodičov sa prišlo pozrieť na svoje dieťa, aj keď väčšie zastúpenie sme zaznamenali u žiakov 1. stupňa. Prišli však aj viacerí starí rodičia či dospelí súrodenci.

V daný deň sme školu slávnostne vyzdobili. Pri vchode vítali prichádzajúcich rodičov žiaci, ktorí usmerňovali ich pohyb po škole. Vyučovanie však prebiehalo podľa rozvrhu hodín ako v bežný deň. Všetci sa aktívne zapájali a pomáhali deťom zvládnuť úlohy, ktorými ich poverili vyučujúci. Rodičia sa tak stali akýmisi „asistentmi učiteľa“. Žiaci pracovali na projektoch o rôznych krajinách, z ktorých pochádzajú naši cudzokrajní žiaci alebo o štátoch, kde sme si vytvorili priateľské vzťahy so žiakmi aj učiteľmi v rámci medzinárodných projektov (Turecko, Portugalsko, Azorské ostrovy).



Aj mnohí z nás sa vďaka týmto aktivitám dozvedeli rôzne zaujímavosti o nových krajinách a ich kultúrach. Videli sme napríklad slávnostné kórejské kroje, rozprávali sa o zvykoch, jedlách, oblečení či kórejskom písme, ktoré si so smiechom vyskúšali aj slovenskí žiaci.

Rodičia slovenských detí aj detí z cudziny toto spoločné stretnutie veľmi ocenili. Menšie ťažkosti vznikali len pri komunikácii, pretože niektoré mamičky (najmä kórejské) nevedeli po slovensky ani slovo. Činnosť na hodine im tak tlmočili ich vlastné deti alebo sa o to v angličtine snažili ich spolužiaci a učitelia. Zaujímavé situácie vznikali, aj keď sa všetci započúvali do opisovania skúseností z adaptácie detí cudzincov na slovenské prostredie. Kládli zvedavé otázky a čudovali sa, s akými problémami zápasili pri príchode do novej krajiny, čo všetko museli prekonať, aj ako si postupne a opatrne začali vytvárať nové vzťahy a priateľstvá.

Na základe tohto vydareného dňa sme sa rozhodli v budúcnosti pripraviť aj Deň otvorených dverí krúžkovej činnosti. Bude sa konať v popoludňajších hodinách, vďaka čomu sa ho bude môcť zúčastniť ešte viac rodičov, aby spoznali činnosť svojich detí v rôznych krúžkoch. Veríme, že touto aktivitou ešte viac upevníme puto medzi našimi rodičmi a školou.

2. aktivita: Globálne vzdelávanie – Ako zmeniť svet (marec 2014)

V marci sme v našej škole mali trochu netradičné vyučovacie hodiny. Vyskúšali sme si projektové vyučovanie o riešení globálnych problémov a rozvojovej spolupráci. Zamýšľali sme sa nad tým, ako môžu naše rozhodnutia zmeniť svet, a čo to pre nás znamená. Vďaka nim sme si uvedomovali, že aj malou zmenou správania môžeme všeličo ovplyvniť. Že aj naoko vzdialené záležitosti sa nás dotýkajú – od objektívnosti médií, problematiky elektronického odpadu, znečisťovanie životného prostredia až po život v multikultúrnej spoločnosti a jej vplyvy na medziľudské vzťahy, predsudky a stereotypy.

Pracovali sme v skupinách a hľadali riešenia, ako môžeme pomôcť pri riešení rôznych problémov. Čo by sme urobili my, ako spotrebitelia, pre tých menej šťastných? Nápadov bolo veľa: recyklácia, redukcia odpadu, finančná podpora, nevyužívanie detskej práce, spolunažívanie rôznych kultúr, odsúdenie náboženských predsudkov, zodpovedná spotreba („Nemusím mať každú chvíľu nový mobil.“), nepodliehanie predsudkom a marketingu. To je len zlomok toho, k čomu všetkému sme prišli. V závere hodín sme vystúpili s riešeniami prostredníctvom projektov, ktoré sme vystavili na nástenkách školy. Bolo to veľmi zaujímavé. Aj keď sme nenašli odpovede na všetko, podarilo sa nám niečo ešte dôležitejšie. Uvedomili sme si, že vzdialené problémy sú nám bližšie, ako sme si mysleli. A keď chceme našej planéte a ľuďom na nej pomôcť, musíme si uvedomiť, že globálne problémy ľudstva sa dotýkajú nás všetkých.

3. aktivita: Nezabúdame na tradície našich predkov (apríl 2014)

V apríli sme uskutočnili blokové vyučovanie v duchu tradičnej ľudovej kultúry. Využili sme na to blížiace sa Veľkonočné sviatky, resp. sviatky jari.

Počas jedného dňa sa triedy už od rána premenili na tvorivé dielne. Pod vedením majstrov rôznych remesiel – členiek organizácie Živena, niektorých rodičov, učiteliek a zamestnancov školy – si žiaci 1.—6. ročníka vyskúšali umenie našich predkov: zdobenie veľkonočných kraslíc voskovou technikou, drôtovanie či pletenie korbáčov.

V každej triede vznikli skupiny s určitým zameraním, v ktorých žiaci pracovali s rôznymi materiálmi pod vedením dospelých. Učili sa ich spracovávať odlišnými technikami, vytvárali zaujímavé produkty v tradičnom ľudovom štýle. Vytvoril sa tak priestor pre novodobé poňatie tradičného umenia – pletenie z papiera či zhotovovanie veľkonočných pokrmov podľa moderných trendov.

Žiaci 7.—9. ročníka si mohli vyskúšať aj netradičnú výrobu veľkonočných predmetov v chemickom laboratóriu s využitím rôznych chemických postupov a prístrojov.

Každá tvorivá dielňa bola zároveň aj galériou, ktorú navštívili celé triedy a sledovali v nich umeleckú tvorbu svojich spolužiakov. Okrem blížiacich sa sviatkov sa tak žiaci oboznámili aj s ľudovou kultúrou, životom a históriou nášho regiónu. Z dostupných internetových zdrojov vytvorili zaujímavé prezentácie o živote našich predkov.

Dielne zaujali nielen všetkých žiakov, ale aj kolegov. Rodičia pomáhali svojim deťom pri príprave, dávali im cenné rady ohľadom rodinných zvyklostí, ktoré získali od svojich rodičov a starých rodičov. Žiaci navzájom porovnávali tradície a zvyky, ktoré sa dedia v každej rodine od predkov. Zaujímavé boli aj zistenia od zahraničných spolužiakov, napríklad kórejské deti nepoznajú oslavu sviatkov jari, ani farbenie vajíčok či oblievačku dievčat na Veľkonočný pondelok. Napriek tomu všetko pozorne sledovali, aby svojim rodičom ukázali, aké zvyky a tradície sa na Slovensku udržiavajú.

Deti cudzincov sa nám predstavili vo svojom tradičnom oblečení, ktoré nosia pri slávnostných príležitostiach. Zároveň si vyskúšali – hoci len virtuálne – slovenský ľudový kroj.

A podobne sa aj ich slovenskí spolužiaci virtuálne obliekli do kórejského kroja či iného tradičného oblečenia. Zažili pritom veľa smiechu a zábavy.

Výsledkom celodenného zážitkového vyučovania bol pocit, že naše deti majú stále blízko k tradíciám, vážia si ich a sú pripravené v nich pokračovať. Všetky opísané aktivity splnili naše ciele a boli s nadšením prijaté.

Žiaci k nim mali aj takéto postrehy:

„Takéto vyučovanie by mohlo byť každý deň!“
„Chcel by som viac vedieť o niektorých svojich spolužiakoch.“
„Myslela som si, že všetci to vidia rovnako, ale ukázalo sa, že to tak nie je. Musím sa zmeniť.“
„Kedy budeme mať zase takéto dni? Nemalo to chybu...“
„Škoda, že už končíme školu a rozídeme sa.“
„Čakal som, že dnes bude v škole nuda, ale bolo fajn.“
„Ešte nechoďme domov!“
„Bol to môj najlepší deň.“

Na základe výsledkov sme sa rozhodli každý školský rok zopakovať podobné aktivity s aktívnym zapojením žiakov, rodičov a pedagógov našej školy.

S odstupom času za najväčší prínos študijnej cesty považujem zmenu môjho pohľadu na celkový prístup k deťom z odlišného prostredia. Vďaka návštevám britských škôl som pochopila, že kultúra hodnôt celej školy by mala prevládnuť nad zameraním sa na jednotlivca, pričom pokroky žiaka by sa mali hodnotiť vzhľadom k nemu samotnému. Chcela by som túto víziu presadiť aj v našej škole tak, aby som takéto vnímanie dosiahla u väčšiny pedagogického zboru. Na študijnej ceste som získala reálne využiteľné postupy pri práci s deťmi z odlišného prostredia, kopec nápadov a inšpiráciu do ďalší rokov.

Viac času si bude vyžadovať skvalitnenie spolupráce s rodičmi, pretože nie všetci majú záujem aktívne sa zapájať do rôznych školských akcií. Niektorí majú problém rozprávať o výzvach, ktoré so sebou prináša odlišné prostredie, vierovyznanie či zvyklosti. Musíme tiež nájsť spôsoby, ako prekonávať jazykovú bariéru pri príchode detí cudzincov do slovenskej školy, s čím máme doteraz problém. S prekladom zo slovenského do ich materinského jazyka nám zatiaľ pomáhajú len iní spolužiaci pochádzajúci z rovnakých krajín.

V súčasnosti môžem zhodnotiť našu prácu s deťmi z odlišného prostredia ako užitočnú. Mnohé situácie sme intuitívne vyriešili správnym spôsobom, naši žiaci ich prijali a prijímajú bez problémov. Stali sa neoddeliteľnou súčasťou školskej komunity. Aj vďaka nim sa učíme tolerancii k inakosti, k akceptácii rôznych kultúr a náboženstiev a k pohodovému spolunažívaniu v multikultúrnom prostredí nielen počas vyučovania, ale aj mimo neho.

Spoločne s kolegami a žiakmi plánujme každý školský rok zorganizovať minimálne dve aktivity na podporu zjednocujúcej filozofie našej školy, ktorá akceptuje a oceňuje multikultúrnosť.

Erika Bartošová

Už včera bolo neskoro!

PaedDr. Erika Bartošová je učiteľkou primárneho vzdelávania na Základnej škole Jozefa Cígera Hronského v Krupine. V tejto škole učí už 17 rokov a pôsobí taktiež ako koordinátorka pre vzdelávanie cudzincov.

Našu školu navštevujú žiaci rôzneho pôvodu a s rozdielnymi potrebami. Počas svojej praxe som sa už niekoľkokrát stretla so žiakmi, ktorí boli cudzincami a na ich špecifické potreby bolo nevyhnutné individuálne reagovať. Už 3 roky takto vzdelávam žiačku pôvodom z Číny, ale máme aj niekoľko „tranzitných“ žiakov, ktorí časť roka navštevujú školu v zahraničí a časť na Slovensku.

Vďaka vyučovaniu žiakov z cudziny mám bohaté skúsenosti s tvorbou „na mieru šitých“ vzdelávacích programov, učebných zdrojov aj jazykových kurzov, ktoré sa snažia zohľadniť ich individuálne potreby. Pri spomínanej čínskej žiačke som si v podstate sama vytvorila systém výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka a zabezpečila, aby sa mohla vzdelávať na rôznych predmetoch v rôznych ročníkoch podľa svojich schopností a úrovne napredovania. V našej škole sa chcem sústreďovať na vytváranie inkluzívneho prostredia, zlepšovanie podmienok pre vzdelávanie, búranie jazykových bariér, lepšie uplatňovanie individuálneho prístupu a hľadanie možností spolupráce s rôznymi organizáciami.

Na študijnú cestu som sa prihlásila najmä preto, aby som získala praktické námety a inšpirácie. Potrebovala som motiváciu pre svoju ďalšiu prácu. Chcela som sa ubezpečiť, že to má zmysel a naučiť sa bojovať s ľuďmi, ktorí majú tendenciu hádzať mi polená pod kolená. Stretnúť sa a spoznať iných ľudí, ktorí sa nebudú dívať na „inakosť“ so zdvihnutým obočím. Takých, ktorí sa s ňou narodili, nadobudli ju, žijú s ňou a spravili si z nej cennú devízu, ktorú iní rešpektujú a oceňujú.

...

Počas študijnej cesty som si najviac všímala dianie v školách, prístup učiteľov k žiakom, postavenie pedagogických asistentov aj žiakov rozličných národností, počet a pracovnú náplň pedagogických zamestnancov či rozvrhy hodín. Zaujímala som sa o legislatívu a taktiež prekážky, ktorým musia školy a učitelia v Británii čeliť. Upútalo ma, ako pracujú s jazykovou bariérou, ako dokážu pracovať so žiakmi odlišných vierovyznaní, a tiež ako majú v úcte vonkajšie prejavy kultúrnych odlišností. A to platí rovnako pre dospelých, ako aj pre žiakov.

Hľadala som aj odpovede na otázku, ako možno zabezpečiť jazykovú asistenciu, ktorá je tak potrebná pri práci so žiakmi, ktorí vyučovací jazyk ešte dobre neovládajú. Zistila som, že kým v Británii je táto požiadavka samozrejmosťou, na Slovensku je potrebné hľadať riešenia mnohými, často neschodnými cestami.

Najviac ma prekvapilo, ako britské školy zapájajú do života školy komunitu, rodiny žiakov a verejnosť, a čo všetko v tejto oblasti robia. Nebolo ničím nevšedným, keď boli budovy škôl vysvietené aj o siedmej večer a boli plné detí a rodičov. Počítala som však aj s tým, že mnohé veci, ktoré uvidím, budú v našich školách nerealizovateľné, pretože naša legislatíva na to jednoducho nemyslí. A samozrejme, nevynímajúc otázku financií, keďže práca učiteľov je u nás nielen morálne, ale aj finančne nedocenená.

Navštívila som dve základné školy – Katolícku školu sv. Moniky a Moslimskú Ayeshinu komunitnú základnú školu. Na prvej z nich ma veľmi prekvapilo, ako tam pristupovali k vyučovaniu náboženstva. Hoci sa škola profiluje ako katolícka, všetci žiaci mali možnosť podrobne sa oboznámiť nielen so svojím vierovyznaním, ale aj s inými svetovými náboženstvami. V našich školách takáto možnosť nie je. Buď sme katolíci alebo evanjelici a zvyšok sú „sekty“. Na druhej škole ma zas prekvapilo, ako tunajší učitelia dokážu pracovať s jazykovou odlišnosťou, keďže majú žiakov, ktorí hovoria devätnástimi rôznymi jazykmi.

...

Počas cesty som si uvedomila, že slovenské a britské školstvo je v mnohých ohľadoch neporovnateľné. Aj keď britské školy bojujú s podobnými problémami ako tie naše, za najväčší rozdiel považujem spôsob financovania vzdelávania a tiež to, že britský model je omnoho viac orientovaný na žiaka, na dieťa. Celá sieť služieb v školách aj mimo nich je zameraná na podporu žiakov, odstraňovanie nedostatkov, spoluprácu s komunitou, podporu vzťahu žiakov ku svojej škole, už len takými „maličkosťami“ ako sú školské uniformy či rovnaké tašky pre žiakov.

Medzi najdôležitejšie inšpirácie, ktoré som si zo študijnej cesty priniesla, patrili mnohoraké spôsoby práce s verejnosťou. Rôzne nápady, ako možno propagovať školu na regionálnej úrovni, ako možno spolupracovať so širšou komunitou a s rôznymi organizáciami.

Do našej praxe sa isto dajú zaviesť aj iné odpozorované prvky, ale žiaci aj rodičia k nim zväčša pristupujú nedôverčivo, zdajú sa im kuriózne a neveria im. Osobne mám skúsenosť s tým, že som po návrate prestala na isté obdobie dávať žiakom domáce úlohy a prispôsobila som vyučovanie tak, aby sme všetko stihli urobiť už v škole. To sa však nestretlo s pochopením a museli sme sa vrátiť k modelu, ktorý sme praktizovali predtým. Je to pravdepodobne dôsledok dlhodobej praxe v slovenských školách spojenej s mýtom, že ak dieťa nedostane domáce úlohy, nemusí venovať pozornosť svojej príprave. Úlohy sú často aj pre rodičov jediným rukolapným dôkazom, že ich deti si dôsledne plnia svoje školské povinnosti. Preto neprekvapí, že aj mojich žiakov zaskočilo, keď sa ich nový spolužiak, predtým navštevujúci štátnu školu v anglickom Windsore, začudovane opýtal: *„Čo je to domáca úloha? A načo nám je žiacka knižka?“*

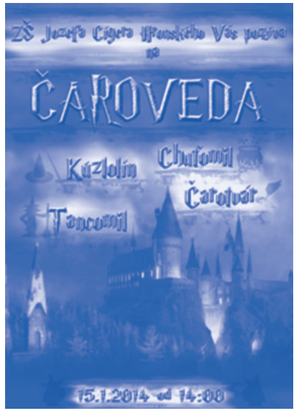
Aplikovanie ďalších postupov si vyžaduje nielen úpravy tried, ale najmä zmeny školských vzdelávacích programov. A som presvedčená, že aj rozšírenie kompetencií učiteľov, personálne posilnenie škôl, úpravu legislatívy a významnú finančnú injekciu celému školstvu.

...

Po návrate som na metodickom združení učiteľov prvého stupňa prezentovala skúsenosti, ukázala fotografie a apelovala najmä na to, aby sme niečo urobili v oblasti vzťahov našej školy s verejnosťou. Stretnutie bolo veľmi podnetné a hneď sme sa aj s kolegami dohodli na ďalších krokoch, ktoré

pomôžu našu školu zviditeľniť. Svojimi poznatkami som taktiež prispela do relácie na rádiu Regina, kde som hovorila o príkladoch dobrej praxe a možnostiach ich využitia v našej škole. Takisto som o svojich skúsenostiach diskutovala so žiakmi a ukázala im, ako ich vrstovníci študujú, aké majú školské prostredie a iné zaujímavosti.

V rámci metodického združenia sme si stanovili ciele na najbližšie obdobie a priebežne sa nám ich aj darí plniť. Jedným z prvých bola podpora dobrého mena školy v regióne, a preto sme zrealizovali aktivitu pre všetkých žiakov, ale aj deti z krupinských materských škôl a pre širokú verejnosť pod názvom **Čaroveda**. Zapojili sme aj iné organizácie, napríklad občianske združenie Vedecká hračka z Levíc. Od rána až do večerných hodín sme realizovali rôzne aktivity pre rodičov, starých rodičov, terajších aj budúcich žiakov našej školy.



Akcia sa stretla s veľkým ohlasom. Tematicky sa orientovala na vedu ako hru s nádychom atmosféry zo ságy Harryho Pottera. Aktivity sa odohrávali v štyroch miestnostiach nazvaných Chuťomil, Tancomil, Čarotvár a Kúzlolín. Do jej prípravy sa zapojili nielen učiteľky 1. stupňa, ale aj všetky vychovávateľky z nášho školského klubu Slniečko, a taktiež rodičia žiakov. Všetci zúčastnení si v Kúzlolíne vyskúšali výrobu čarodejníckej paličky,

ktorá niektorým naozaj fungovala. V Čarotvári zas mali možnosť zmeniť sa vďaka maľbám na tvári na čarodejníka, víla alebo inú postavičku. V Tancomile sa naučili pieseň a zatancovali si v jej rytme v rôznych kostýmoch a napokon v Chuťomile sa mohli občerstviť chutnými, zdravými a netradičnými dobrotami, ktoré pre nich pripravil profesionálny šéfkuchár v spolupráci s bývalým študentom našej školy.

Okrem toho sa dospelí aj deti mohli zahrať s netradičnými hračkami, ktoré simulovali rôzne fyzikálne javy. A tak sa mnohí rodičia vrátili do svojich detských čias a zaspomínali si na svoju školu. Každý sa mohol aj odfotografovať v špeciálne upravených obrazových rámoch v kostýme

podľa vlastného výberu pod logom akadémie Chrabromilu s metlou Nimbus 2000 a zlatým kľúčom. Počas celého dňa sa v areáli školy pohybovali živé obrazy, ktoré znehybneli, ak sa na nich niekto zadíval. Na chodbách školy ste tak mohli stretnúť aj Harryho Pottera a Hermionu Grangerovú.

Ďalším krokom pri zviditeľňovaní našej školy bolo zorganizovanie **Festivalu kultúr**, ktorý prebehol počas jedného aprílového týždňa. V spolupráci s Iuventou sme pripravili program, v rámci ktorého tímy učiteľov počas jednotlivých dní predstavili rôzne kultúry žiakov navštevujúcich našu školu. Takto prebehol Deň Švajčiarska, Číny, Nemecka, Anglicka a Ruska. Pozvali sme aj hostí – z Británie žiaka súkromnej chlapčenskej školy Bena Campbella, ktorý našim žiakom sprostredkoval informácie o živote a štúdiu na britskej škole. Rovnako pani Jouenat zo Švajčiarska, ktorá opísala život vo svojej rodnej krajine a odpovedala na mnohé zvedavé otázky. Na festival sme pozvali aj miestne médiá, dokonca sa zo školy vysielali aj priame vstupy na Rádiu Regina.

Počas celého týždňa sa v našej jedálni varili tradičné jedlá kuchýň, ktoré sa v daný deň predstavili. Tak si napríklad na Deň Číny všetci žiaci vyskúšali jedenie bambusovými paličkami a ochutnali tradičný koláčik šťastia aj so skrytým posolstvom. Každý deň sa v rámci aktivít vyrábali tradičné predmety daných kultúr, napríklad papieroví draci, origami, zdo-

bené ruské kraslice, pohľadnice z Londýna či futbalové dresy a náramkové hodinky. Verejnosť aj žiaci si tak mohli autenticky zažiť danú krajinu a vnímať ju nielen sluchom a zrakom, ale aj čuchom a chuťou. Tento týždeň bol zároveň týždňom otvorených dverí pre rodičov, starých rodičov a priaznivcov školy, ktorí si rôzne aktivity vyskúšali spolu s deťmi. Po veľkom úspechu sme sa rozhodli rôzne kultúry prezentovať aj v budúcnosti, avšak opäť iným, invenčným spôsobom.

Poslednou aktivitou, ktorú sme si naplánovali, je aj zahrnutie tvorby inkluzívneho prostredia a zavedenie multikultúrnej výchovy ako jedných z hlavných priorít do nášho školského vzdelávacieho programu.

To si samozrejme vyžaduje dlhodobejšie plánovanie a zapojenie všetkých, takže intenzívne sa do toho pustíme až na začiatku nového školského roka. Prípravná fáza sa však už začala – v súčasnosti zhromažďujeme rôzne podklady a inšpirácie, aby bol napríklad v škole pripravený „základný balíček jazykovej pomoci“ pre akékoľvek dieťa, ktoré bude školu v budúcnosti navštevovať a nebude dobre ovládať slovenčinu.

Prácu na opísaných aktivitách, ktoré podporili inklúziu a vytváranie partnerstiev, nám uľahčila predovšetkým tímová práca a tvorivá atmosféra v učiteľských tímoch, ktorá sa odrazila vo všeobecnej spokojnosti nielen našich žiakov, ale aj rodičov a verejnosti.

...

S odstupom času za najväčší prínos študijnej cesty považujem možnosť vidieť, ako sa inde darí robiť veci, ktorým na Slovensku bránia mnohé okolnosti a prostredie. Vo svojej praxi som si mnohokrát kládla otázku, či sú na vine naozaj iba deti, ak v škole zlyhávajú? Či dokážeme zahrnúť úctu voči odlišnému náboženstvu, jazyku, kultúre a tradíciám detí priamo do života školy? Do akej miery sa snažíme deti zbližovať a odlišnosti vnímať a hodnotiť pozitívne, aby sme ako pedagógovia prispeli k tolerantnejšej spoločnosti? A ako využívame potenciál viacjazyčnosti pre individuálny rozvoj detí? Dovoľujeme napríklad, aby dieťa kvôli jazykovej bariére zažívalo znevýhodnenie?

Áno, často to dovoľujeme! Prípadne si len zatvoríme oči pred niečím, čo nechceme vidieť. Pri vzdelávaní cudzincov som sa stretla s mnohými prekážkami, ktoré som buď prekonala alebo obišla. Narazila som aj na „kompetentných“ ľudí, na ktorých sa čím viac kričalo, tým boli „hluchší“. Niektoré problémy pretrvali a čakajú na vyriešenie, napríklad už spomí-

naný problém so zabezpečením plnohodnotného jazykového asistenta vo vyučovaní. Iné som zas nemohla vyriešiť sama, pretože si vyžadujú úpravu legislatívy. Stále čakáme na pozitívne zmeny, ktoré budú orientované predovšetkým na dieťa. Britský model vzdelávania je hodný nasledovania a oslovil nielen mňa, ale isto aj mnohých predo mnou. A preto nielen mne, ale všetkým, ktorí ho „ochutnajú“, je jasné, že s naším školstvom treba niečo spraviť. Už včera bolo neskoro!

Ľuboš Drotár

Neobyčajná cesta

Mgr. Ľuboš Drotár je učiteľom Základnej školy na ulici Komenského 307 vo Svidníku. V tejto škole pôsobí už 18 rokov a vyučuje slovenský jazyk a literatúru na druhom stupni a anglický jazyk na prvom stupni.

Súčasná škola musí flexibilne reagovať a prispôsobovať sa novým podmienkam, pričom zmeny, ktoré neustále prichádzajú, kladú vysoké nároky na prácu učiteľa.

V školstve pracujem už 18 rokov, postupne som prešiel pedagogickou prácou na prvom, potom vďaka rozširujúcemu štúdiu slovenského jazyka a literatúry aj na druhom stupni. Svoju kvalifikáciu som si neskôr rozšíril ešte aj o anglický jazyk pre prvý stupeň základnej školy.

I keď je naša škola športovo zameraná, veľký dôraz kladieme na kvalitnú výučbu všetkých predmetov, vrátane materinského a cudzieho jazyka. Školu navštevujú žiaci priamo z mesta, ale aj z okolitých dedín. Súčasťou triednych kolektívov sú slovenskí a rómski žiaci, no v posledných rokoch k nám prichádzajú aj deti cudzincov, najmä z Ukrajiny, ktorých rodičia hľadajú v našom meste pracovné príležitosti. Takúto žiačku som mal vo svojej triede aj ja. Jej príchod priniesol mnohé nejasnosti, ktoré sa postupne vynárali pri jej vzdelávaní. Nedostatočná legislatíva, nepripravenosť školy, chýbajúce metodické návody a pomôcky, to je len časť problémov, ktoré som na vlastnej koži pocítil pri svojej práci. Program Vzdelávanie detí cudzincov mi značne pomohol pri ich zdolávaní a následná študijná cesta mi zas poskytla možnosť priamo zažiť systém britského vzdelávania a porovnať ho s tým naším.

Klenotnica nápadov

Počas študijnej cesty som navštívil dve školy – moslimskú a katolícku. V centre mojej pozornosti boli konkrétne metódy, formy práce na podporu individuálneho rastu detí a špecificky žiakov s poruchami učenia alebo správania. Druhou mojou prioritou bolo sledovať, ako dokážu v anglických školách zohľadniť kultúrnu a náboženskú rozmanitosť a akou formou spájajú žiakov rozdielnych vierovyznaní.

Zistil som, že anglické školy majú dokonale rozpracovaný systém, ako postupovať pri vzdelávaní detí s rôznymi ťažkosťami. Venujú sa tomu už pri príprave pedagógov na vysokých školách, vďaka čomu si budúci učitelia môžu zdokonaľovať svoje zručnosti pri vzdelávaní takýchto detí. Prekvapilo ma však, že v školách, ktoré som navštívil, sú asistenti v každej triede neoddeliteľnou súčasťou vyučovania. Vďaka individuálnemu prístupu môžu žiaci lepšie napredovať, čo pomáha aj učiteľom, ktorí môžu bez prekážok postupovať pri vzdelávaní celej triedy. Obidve navštívené školy mali vytvorené optimálne podmienky na vzdelávanie všetkých žiakov.

Využitie niektorých postupov, najmä spolupráce učiteľov a asistentov, si vyžaduje finančné prostriedky, ktorými naša škola nedisponuje. Žiaci s poruchami učenia síce majú svoje individuálne plány, niektorí aj špeciálne učebnice, no na rozdiel od anglických škôl sa im musí venovať iba jeden učiteľ, ktorý je v triede pre všetkých žiakov. Na zlepšenie v tejto oblasti je potrebná systémová zmena, lebo školy samotné ju vyriešiť nedokážu.

Pri porovnaní britských a slovenských škôl sa tiež ukazuje, že pripravenosť je značne odlišná aj pri vzdelávaní detí cudzincov. Škola je pritom významným priestorom pre začlenenie týchto detí do spoločnosti. Prítomnosť pedagogických asistentov a učiteľov angličtiny ako cudzieho jazyka, ako aj dostupnosť špeciálnych učebníc, pomôcok a postupov napovedajú o veľkom záujme a starostlivosti o takýchto žiakov. V slovenských školách sa vzdelávaniu detí cudzincov nevenuje dostatočná pozornosť, najväčšie bremeno vždy zostane na samotných vyučujúcich, ktorí si musia s touto situáciou poradiť bez asistentov, učebníc a pomôcok iba podľa vlastných možností, skúseností a často len intuície.

Počas študijnej cesty som si taktiež všimol, že cirkevné a náboženské školy sú orientované na zbližovanie detí rôznych vierovyznaní. V škole, ktorú som navštívil, som zažil vyučovanie náboženstva, pri ktorom žiaci neboli oddelení podľa vyznania, ale učili sa spoločne. Takto sa celá trieda v týždenných intervaloch dozvedela o jednotlivých náboženstvách, ktoré sú v krajine prítomné. U nás je obsah vyučovania náboženstva daný a každé sa učí oddelene s katechétom alebo rádovými sestrami.

V rámci návštevy jednotlivých škôl som bol účastníkom rôznych podujatí, ktoré tam práve prebiehali. Jedným z nich bolo aj vystúpenie moslimského umelca, na ktorom ma prekvapila až neuveriteľná disciplína zúčastnených žiakov, ich kultúrne správanie a nerušené sledovanie programu. Žiaci na pokyny svojich pedagógov reagovali pohotovo, bez odvrávania alebo hlučných komentárov, na ktoré sme zvyknutí v slovenských školách. Súčasným trendom je hravá výučba založená na spolupráci a diskusii, no disciplína sa značne vytráca. Bolo by veľmi podnetné zistiť, na akých princípoch je takáto vzorná školská disciplína v anglických školách budovaná a dodržiavaná.

Vyskúšajme to tak aj my

Návratom z tejto pozoruhodnej cesty som do svojej školy priniesol mnoho cenných informácií a postrehov. Na najbližšej pedagogickej porade som predniesol obšírnu správu z návštevy oboch škôl. Keďže som prvý pedagóg, ktorý sa takého projektu zúčastnil, záujem kolegov bol značný. Podrobne som ich informoval o zistených formách štúdia, metódach práce so žiakmi, ktoré sme mohli sledovať, ako aj s celkovou klímou, ktorá tam panovala. Najviac diskutovaná bola prítomnosť asistentov v triedach, ktorí v našich školách zúfalo chýbajú. Zhodli sme sa na tom, že ich práca by bola prínosom najmä pre tých žiakov, ktorí asisteniu potrebujú. Bol by to však prínos aj pre učiteľa, ktorý by s takouto pomocou efektívnejšie postupoval vo vzdelávaní všetkých žiakov. Nemusel by už deliť svoju prácu medzi dve skupiny, ale venovať sa efektívnejšie aj takým žiakom, ktorí majú akékoľvek ťažkosti pri učení.

Podobne vysoký záujem o moje postrehy z anglických škôl bol aj medzi žiakmi. Vo svojej Žiakov mojej vlastnej triedy som informoval už pred vycestovaním a dal som im úlohu napísať otázky, na ktoré som mal počas pobytu získať odpovede. Tu je zopár z nich:

„Aké vyučovacie predmety mávate v škole, a ktorý z nich máte najradšej?“ (Filip, 10 r.)
„Ako dlho trvá vaša vyučovacia hodina, kedy začínate a kedy končíte vyučovanie?“ (Matej, 10 r.)
„Chceli by ste niekedy navštíviť Slovensko?“ (Dávid, 10 r.)
„Musíte nosiť školské uniformy?“ (Alexandra, 13 r.)
„Akému športu sa venujete vo voľnom čase?“ (Slávka, 12 r.)

Odpovede ukázali, že každá strana má niečo, čo by chcela mať tá druhá. Svidníckym deťom sa najviac páči začiatok vyučovania v Anglicku, ktorý je až po deviatej hodine a taktiež blokový systém výučby. Londýnske deti zase považujú slovenské za šťastnejšie v tom, že nemusia nosiť školské uniformy.

reflexie

Keďže mne osobne sa veľmi páčil spôsob, ktorý sa v Anglicku uplatňuje na hodinách náboženskej výchovy, obdobný prvý krok som uskutočnil aj vo svojej triede. Žiaci dvoch vierovyznaní – rímskokatolíckeho a pravoslávneho – sa navzájom informovali o svojich tradíciách, ktoré dodržiavajú počas vianočných a veľkonočných sviatkov. Ukázalo sa, že deti tento postup zaujal, živo sa zapájali do diskusie a našli mnoho podobností, o ktorých predtým ani netušili.

Naše tradície

Moja vízia

S odstupom času za najväčší prínos považujem aspoň čiastočné spoznanie vyučovacieho systému anglických škôl. Sú pre mňa dôkazom toho, že pri práci s deťmi vyžadujúcimi si špeciálny prístup z akéhokoľvek dôvodu, je najprospešnejšia spolupráca s odbornými pracovníkmi. Napríklad pri výchove a vzdelávaní detí cudzincov a detí s rôznymi poruchami treba postupovať podobne ako v Anglicku: zapojiť do tohto procesu široký okruh ľudí – učiteľa, vedenie školy, výchovného poradcu, rodičov, kolegov, psychológa. Zavedenie takejto spolupráce v našich školách si vyžaduje viac času a podpory kompetentných orgánov.

Spoločne s kolegami a žiakmi máme víziu nadviazania spolupráce s anglickou školou. Prvý kontakt by mohol byť písomný, prípadne s využitím sociálnych sietí a postupne by sme mohli zorganizovať výmenné pobyty. Bolo by to veľmi prospešné pre našich pedagógov a žiakov, a zároveň by to prinieslo mnoho cenných skúseností, zážitkov a nového poznania.

Helena Konečná

Otvárame dvere našej budúcnosti

Mgr. Helena Konečná je riaditeľkou Základnej školy na Ulici P. J. Šafárika 3 v Prievidzi. V škole pôsobí od jej vzniku už 22 rokov. Vyučuje matematiku a biológiu na druhom stupni.

Otvárame dvere našej budúcnosti je názov nášho školského vzdelávacieho programu, ktoré spolu s mottom „_Múdry je ten, kto pozná skôr užitočné veci, ako mnoho vecí_“, vystihuje smerovanie vzdelávania v našej škole.

Zameriavame sa na vyučovanie anglického jazyka a informatiky už od 1. ročníka, vo vyšších ročníkoch posilňujeme vyučovanie prírodovedných predmetov. Veľkú pozornosť venujeme uplatňovaniu progresívnych metód, vrátane metódy *Jolly Phonics* v 1. a 2. ročníku pri vyučovaní angličtiny. V škole realizujeme aj množstvo projektov, vďaka ktorým sme vybavení modernou digitálnou technikou, čím skvalitňujeme celý vzdelávací proces. Vo vyučovaní využívame interaktívne programy, prostredníctvom ktorých si žiaci ľahšie osvojujú preberané učivo.

Školu navštevujú deti rôzneho kultúrneho pôvodu. Praktické skúsenosti s vyučovaním detí inej národnosti máme najmä na prvom stupni, keďže väčšina k nám nastupuje už od 1. ročníka. Ja ich učím v 5. a 6. ročníku, keď už slovenský jazyk dobre ovládajú, takže práca s nimi je podstatne ľahšia. Problémy im spravidla spôsobujú len odborné názvy. V takom prípade sa mi osvedčilo vysvetľovanie jednoduchším, vecným spôsobom, pričom účinné je používať obmeny slov a viet s rovnakým obsahom. Pri zadávaní písomných prác je zas potrebné vytvoriť priestor na otázky a bližšie vysvetlenie konkrétnych úloh.

Na študijnú cestu som sa prihlásila, pretože si chcem zlepšovať svoje diagnostické a intervenčné kompetencie – zisťovať, ako sa žiak inej národnosti a kultúry cíti, myslí, jedná a tomu prispôsobovať svoje pedagogické postupy. V anglických školách som taktiež chcela odpozorovať spôsob vytvárania priaznivých podmienok pre učenie detí z rôznych kultúr, a ako ich tamojší učitelia motivujú a aktivizujú, aby sa zapojili do vzdelávacej činnosti. Chcela som tiež získať inšpirácie a zručnosti na vytváranie priaznivej sociálnej, emocionálnej a pracovnej klímy, ktorá rešpektuje rôzne národnosti a náboženské vyznania detí.

...

Počas študijnej cesty som si najviac všímala prácu učiteľov a žiakov počas vyučovacej hodiny. Zaujímala ma tiež organizácia vyučovania aj mimoškolských aktivít a všímala som si aj technické a materiálne vybavenie škôl či pracovné podmienky učiteľov. Viac som sa chcela dozvedieť o spolupráci škôl s rodičmi, ako sa im darí zvyšovať kvalitu vyučovania a v čom konkrétne sa prejavuje inkluzívnosť vo vzdelávaní.

Zaujímavé podnety som získala pri pozorovaní hodiny matematiky pre žiakov vo veku 10 až 11 rokov v Katolíckej škole sv. Moniky. Zaujalo ma používanie názorných pomôcok pri vyučovaní zlomkov a prekvapujúci bol pre mňa aj obsah učiva matematiky v tomto ročníku. Preberali rozširovanie a krátenie zlomkov, čo je u nás učivo zaradené do učebných osnov pre 7. ročník.

Individuálny prístup učiteľov, ktorý som mala možnosť vidieť, bol pozoruhodný. Umožňovala ho prítomnosť asistenta v triede, ktorý precvičoval učivo so žiakmi, ktorým to išlo slabšie. Zistila som, že kolegovia v Anglicku majú omnoho priaznivejšie podmienky na svoju prácu. Asistenti vykonávajú všetky prípravné práce, vytvárajú a upravujú pracovné listy, pripravujú učebné pomôcky a pomáhajú priamo na hodine. To je veľký rozdiel oproti slovenským školám. Pomoc asistenta môže výrazne zvýšiť inkluzívnosť vzdelávania, pretože učitelia sú menej zaťažení prípravnými prácami a o to viac sa môžu venovať práci so žiakmi.

Čo máme, naopak, podobné, sú metódy názorného vyučovania s využitím interaktívnych tabúľ a rôznych pomôcok. Tiež si tvoríme učebné plány a činnosť škôl podlieha inšpekcii. Podobné sú aj počty žiakov v triedach, ktorých je spravidla do 30. Prevažná väčšina detí, podobne ako u nás, navštevuje štátne školy, ktoré sa môžu profilovať podľa určitého vierovyznania, no navštevujú ich žiaci rôznych náboženstiev, aj bez vyznania. Pozoruhodné pre mňa bolo zistenie, že v katolíckej škole sa na predmete náboženstvo žiaci podrobne učili aj o budhizme, hinduizme či islame.

Veľkou inšpiráciou bol pre mňa odlišný spôsob hodnotenia, keďže v anglických školách hodnotia progres žiaka, jeho posúvanie sa na vyššiu úroveň. To je pre žiakov omnoho viac motivujúce a podobný spôsob hodnotenia by sa dal realizovať aj v našom systéme. Chýbajú nám však vypracované štandardizované testy, ktoré by umožňovali žiakov deliť do viacerých skupín podľa úrovne zvládnutia učiva. V Anglicku takéto testy pri kľúčových predmetoch zadávajú šesťkrát počas školského roka a na základe výsledkov stanovujú ďalší postup pri každom žiakovi.

Cennou inšpiráciou pre mňa bola prednáška o inkluzívnom vzdelávaní od Daniela Sobela, najmä dôraz kladený na spolupodieľanie sa rôznych inštitúcií na starostlivosti o dieťa, ktoré je v centre pozornosti. Realizácia inkluzívneho vzdelávania je totiž náročný a dlhodobý proces, ktorý si vyžaduje súčinnosť mnohých mechanizmov a nástrojov nielen v oblasti školstva, ale aj rodinnej a sociálnej starostlivosti, zdravotníctva či komunitného rozvoja.

Návštevy škôl boli krátke na podrobnú diskusiu s učiteľmi, stačili len na prehliadku a účasť na vyučovacej hodine. Študijná cesta mi preto nedala všetky odpovede na otázky financovania či legislatívneho zabezpečenia vzdelávania detí cudzincov, organizáciu jazykových kurzov či spôsoby zaraďovania detí podľa ich výchovno-vzdelávacích potrieb. Zaujímali by ma tiež možnosti, ktoré môžu využiť rodičia – cudzinci na riešenie sťaženej situácie svojich detí a vyrovnanie podmienok s ostatnými žiakmi.

...

Po návrate som sa o svoje poznatky podelila s kolegami na pracovnej porade a taktiež na klube riaditeľov základných škôl v Prievidzi. Zamerala som sa na porovnanie spôsobu vzdelávania v Anglicku a u nás, pričom kolegyňa, ktorej syn sa vzdeláva v anglickej škole na druhom stupni, moje poznatky z prvého stupňa dopĺňala. Keďže záujem o informácie bol veľký, rozhodla som sa poznatky zužitkovať aj na zasadnutí vedúcich predmetových komisií a metodických združení. Stanovila som si cieľ, aby sa v našej škole v rôznych oblastiach a vo väčšej miere uplatnili prvky inkluzívneho vzdelávania. Na osobitných stretnutiach sa tým potom všetci kolegovia zaoberali a vypracovali svoje písomné návrhy.

Niektoré z nich sú na naše podmienky ťažko realizovateľné, aj keď všetky by mohli prispieť k zvyšovaniu kvality vzdelávania:

rozčleniť žiakov na výkonové skupiny – pripraviť obsah vzdelávania pre každú skupinu (stanoviť obsahový a výkonový štandard);

zamestnať špeciálneho pedagóga, podporiť tak spoluprácu rodiny a školy;

vytvoriť pracovné skupiny žiakov, rodičov a učiteľov s rovnakými problémami, vývinovými poruchami, zdravotným postihnutím, v ktorých by sa spoločne učili pracovať so svojimi deťmi za asistencie špeciálneho pedagóga, logopéda, učiteľa príslušného aprobačného predmetu;

preškoliť pedagogický zbor v oblasti inkluzívneho vzdelávania.

Na Kolumbovej lodi

Ľahšie sa dajú realizovať aktivity ako napríklad *Javisko v škole*, zamerané na podporu prezentačných a komunikačných schopností žiakov, či aktivity podporujúce právo detí na rovnoprávnosť a rešpekt a využívajúce netradičné formy vyučovania (zážitkové učenie).

Na základe podnetov od učiteľov sme formou zážitkového učenia zrealizovali aj hodinu dejepisu na Kolumbovej lodi. Loď bola vernou, zmenšenou kópiou ozajstnej moreplavcovej lode, na ktorej sa žiaci cítili ako na skutočnej výprave. Počas interaktívnej prednášky sa dozvedeli o dejinách zámorských objavov, zastihla ich aj nočná búrka či vylodenie na Bahamách. Preberali pri tom zároveň učivo dejepisu, geografie a fyziky a mali z toho veľkú radosť.

So žiakmi som zrealizovala aj rôzne menšie aktivity inšpirované prácou anglických učiteliek Lindy Cowie a Meg Henry. V triedach, kde sú prítomní aj žiaci inej národnosti, som sa zamerala na otázky identity a rozmanitosti. Použila som štyri otázky: *Kto som? Kto sme? Kde žijeme? Ako spolunažívame?*, na ktoré žiaci individuálne odpovedali a následne pracovali aj s myšlienkovou mapou. Zistenia boli veľmi zaujímavé v tom, ako deti vnímali samé seba a celý kolektív. Niektorí sebakriticky, iní pozitívne, v každom prípade sa deti nad sebou zamysleli, čo viedlo k sebahodnoteniu vlastnej osobnosti. Až 72% detí uviedlo, že spolu nažívajú veľmi dobre až výborne. Niektorí pochopili otázku zo širšej perspektívy a uviedli, že na svete je mnoho vojen.

Niekoľkomesačnou aktivitou, do ktorej sa zapojili žiaci, rodičia aj učitelia, boli tvorivé dielne, v ktorých sa zhotovovali rôzne predmety. Popritom si žiaci rozvíjali rôzne zručnosti a kreativitu. Žiaci tak s rodičmi zhotovovali vianočné ozdoby a ikebany, piekli medovníky a spoločne v škole vyzdobovali vianočné stromčeky. Aktivitu sme nazvali *Prechádzka vianočným lesom.* V školskom klube zas starší žiaci zhotovovali darčeky a predmety pre budúcich prváčikov, z ktorých mali pri zápise do školy veľkú radosť. Prostredie školy sme skrášlili vysádzaním okrasných rastlín a drevín, ktoré priniesli rodičia. V tvorivých dielňach si žiaci rozvíjali nielen manuálne zručnosti, ale zdokonaľovali sa aj vo výtvarných a modelovacích technikách, a popri tom si zvyšovali umelecké a estetické cítenie.

Ďalšie aktivity budeme realizovať v nasledujúcom školskom roku. Zameriame sa na zvyšovanie kvality vzdelávania pomocou e-testovania a taktiež na tvorbu inkluzívnych učebných plánov pre rôzne predmety. Kvalitu vyučovania chcem zvýšiť najmä v takých triedach, kde žiaci dosahujú slabšie výsledky vo vstupných testoch. Využijem pri tom skúsenosť riaditeľky z Anglikánskej základnej školy Johna Kebleho, ktorej sa podarilo zvýšiť prospech celej školy zo 40% na 72% v priebehu iba troch rokov. Dosiahla to tak, že každý týždeň v pondelok mala spoločnú poradu s učiteľmi, ktorí jej predložili, čo plánujú žiakov do piatku naučiť. Vedenie školy potom každý piatok kontrolovalo, do akej miery to učitelia a žiaci splnili. To si vyžaduje vypracovanie kontrolných plánov a taktiež dostatok času na strane vedenia, a preto zefektívnenie v tejto oblasti plánujem zaviesť postupne, po jednotlivých predmetoch od budúceho školského roka.

...

S odstupom času za najväčší prínos študijnej cesty považujem možnosť vidieť vzdelávanie v inej krajine, zúčastniť sa vyučovacích hodín a komunikovať s kolegami, ktorí vzdelávajú deti z rôznych krajín, kultúr a náboženstiev. Tieto skúsenosti ovplyvnili moje vnímanie rozmanitosti žiakov, pretože u nás v škole nie je až taká veľká. Inšpiráciou pre moju prácu je inkluzívna forma vzdelávania, ktorú som mala možnosť pozorovať, a na ktorú sa v ďalšej činnosti našej školy chcem zamerať. Proces zmien nie je vždy jednoduchý, ale dvere k zvyšovaniu inkluzívnosti vzdelávacieho procesu sú teraz pootvorené. Treba len vstúpiť, pretože budúcnosť si vyžaduje zvýšenie kvality aj v tejto oblasti.

Kto som?

Anna Kissová

Rôzne vzdelávanie rôznych detí

RNDr. Anna Kissová je riaditeľkou Základnej školy na Kudlovskej ulici v Humennom. Počas 30 rokov svojej pedagogickej praxe vyučuje matematiku a fyziku na druhom stupni. V tejto škole pôsobí už štrnásty rok a desiaty rok v pozícii riaditeľky.

Naša základná škola sa nachádza v peknom prostredí mestského parku, s rodinnými domami na jednej strane a kaštieľom na druhej. Táto poloha je pre školu tak trochu aj nevýhodou, lebo naši žiaci bývajú na sídliskách a bývanie vo vilovej štvrti je pre mnohých len snom. S tým súvisí aj nižší počet detí v škole a nenaplnenie našich kapacít, keďže mnohí žiaci navštevujú školy bližšie k ich domovu. To nás donútilo viac sa zamýšľať nad poslaním našej školy a viedlo k rozhodnutiu špecializovať sa na inkluzívne a integrované vzdelávanie detí s rôznymi odlišnosťami – s nadaním, poruchami učenia, či zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Začínali sme s pár začlenenými žiakmi a vytvárali im individuálne vzdelávacie plány. Najprv sme sa zameriavali na deti s nadaním na matematiku a prírodné vedy. Vzdelávali sme však aj deti cudzincov (Vietnamcov, Ukrajincov, Čechov, deti zo zmiešaných manželstiev). Stále to však bolo len pár detí z rôznych pomerov a s rôznymi potrebami. No i tak sme pri zostavovaní individuálnych plánov často tápali a nemali sa o čo oprieť, ani o svoje skúsenosti. Tento rok máme v škole už 17 integrovaných žiakov a 3 pedagogických asistentov (pred dvoma mesiacmi ich bolo ešte 7). Našu školu navštevuje aj 32 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Na študijnú cestu som sa prihlásila, lebo stále hľadám odpoveď na otázku *Ako urobiť školu takou vzdelávacou inštitúciou, aby dieťa počas svojho vzdelávania túžilo po vedomostiach, bolo dostatočne motivované a aby rodina bola partnerom pri vzdelávaní?* Aby škola nebola v pozícii obžalovaného. Aby vzťah s rodičmi bol priateľský, dostatočne častý a otvorený. Učiteľ, žiak a rodič totiž majú fungovať ako spojené nádoby, ktorých pôsobenie sa navzájom podmieňuje a ovplyvňuje. Preto som sa chcela viac dozvedieť o spôsoboch spolupráce rodiny a školy v zahraničí. Z rozprávania iných ľudí, z filmov a dokumentov som mala dojem, že inde to funguje lepšie.

Ako som privoňala k inklúzii

K inklúzii, plnohodnotnému vzdelávaniu rôznych „iných“ žiakov je potrebná reálna spoločenská podpora, politická vôľa, podpora štátu, školských orgánov a inštitúcií, samosprávnych orgánov obcí, miest i regiónov. Ale aj pedagogický či ľudský optimizmus učiteľov a ostatných výchovných a odborných zamestnancov škôl. A nepochybne aj neustále „oslobodzovanie“ názorov, presvedčení a postojov od predsudkov, ktoré zbytočne zväzujú naše myslenie aj konanie.

Na Slovensku sa téma inklúzie objavuje iba postupne. Mnoho rokov to bol len problém so vzdelávaním rómskych detí, postupne k nemu pribúdajú deti cudzincov a aj deti – „domorodci“, ktorých rodičia migrujú po celej Európe. A keďže takýchto detí bude stále viac, problém sa nebude dať vyriešiť vzdelávaním v doterajších mantineloch a pri súčasných možnostiach. Tie jednoducho nie sú dostatočne široké a tak, ako sa vyvíja všetko okolo nás, aj vo vzdelávaní je potrebné pripraviť sa na nové potreby a požiadavky škôl. Ako som sa počas študijnej cesty dozvedela, v Anglicku prebieha presadzovanie inkluzívneho vzdelávania už vyše 50 rokov a samozrejme aj tam zdolávali rôzne problémy a neúspechy.

V navštívených anglických školách som bola aj tak prekvapená rôznorodosťou žiakov v triedach, a pritom som v nich nespozorovala žiadne oddeľovanie či selektovanie detí. Videla som vzájomnú spoluprácu, chcenie robiť veci spolu, pomáhať si. Navštívila som Katolícku základnú školu sv. Alojza s asi 280 žiakmi vo veku 4 až 8 rokov a Anglikánsku školu sv. Márie a sv. Pankráca. Na tejto škole bolo 460 žiakov 26 rôznych národností. Angličanov v nej bolo minimum, v každej triede len 2 či 3 žiaci.

Zistila som, že v anglických školách pracuje omnoho viac zamestnancov ako u nás. Systém vyučovania je tam odlišný už len tým, že žiaci nenosia obrovské tašky do a zo školy. Domácich úloh majú málo, rodič sa doma svojmu dieťaťu venuje len výchovne a nemusí s ním písať úlohy. Žiaci nosia uniformy. A nenašla som jedinú triedu, kde by bol na vyučovacej hodine iba jeden učiteľ. Vždy tam bol minimálne jeden asistent preňho alebo pre konkrétne dieťa. Výnimkou nebola ani prítomnosť študentov na praxi, logopéda či psychológa. Navzájom si neprekážajú, skôr sa dopĺňajú a pomáhajú si. Vzájomná odborná pomoc sa dá realizovať aj u nás, ale učitelia sa musia odosobniť a prijať prítomnosť inej osoby na vyučovacej hodine nie ako kontrolu svojej činnosti, ale ako „ďalšiu ruku“ pri vzdelávaní detí.

Systém inkluzívneho vzdelávania je podrobne prepracovaný. Mala som dojem, že vyučovanie bez väčších problémov napreduje, aj keď sú deti veľmi rôznorodé a s rôznymi úrovňami vedomostí. Učiteľ na hodine pracoval so všetkými žiakmi a žiaci vypracúvali úlohy podľa úrovne svojich schopností. Páčilo sa mi hodnotenie, kde sa neposudzoval aktuálny stav vedomostí, ale progres za určité obdobie.

Zaujímavá je aj príprava učiteľa na vyučovanie. Jeden deň v týždni má vyčlenený iba na plánovanie činnosti pre každého svojho žiaka, na prípravu pracovných listov alebo iných materiálov. Učiteľ musí každému dieťaťu porozumieť a poznať jeho potreby. Všetkých v tomto usmerňuje a aj kontroluje riaditeľ a koordinátor inklúzie. Ak je medzi nimi dobrá spolupráca, dostavia sa aj výsledky.

V anglických školách majú rozpracované aj programy zapojenia rodičov do školského diania. Sprístupňujú im čítárne s odbornou, detskou aj inou literatúrou či miestnosti na podávanie kávy alebo čaju, kde sa majú možnosť s učiteľmi neformálne porozprávať. Tak im učitelia môžu dať rôzne drobné usmernenia, diskutovať o ich plánoch a povinnostiach, o ďalších možnostiach spolupráce. Školy sú vo všeobecnosti omnoho viac otvorené pre rodičovskú aj širokú verejnosť. To som pociťovala ako zásadný rozdiel

oproti nášmu školstvu, keďže školy u nás sú veľmi uzavreté. Pritom efektívna výchova a vzdelávanie môže prebiehať len za aktívnej spoluúčasti rodičov.

Bola som svedkom toho, že rodičia sa aktívne zaujímajú o výsledky svojich detí. V jednej škole sme sa zúčastnili aj stretnutia rodičov s učiteľmi, kde sme sa mohli pýtať na čokoľvek, čo nás zaujímalo. Dodnes mi znie v ušiach otázka jednej matky pôvodom z Afriky, ktorá sa po predstavení nášho vzdelávacieho systému opýtala: *„… a kedy sa vaše deti hrajú?“*

Keďže školy navštevujú mnohí žiaci, ktorých materinská reč je iná než angličtina, platí tam pravidlo, že rodičia ju doma svoje deti neučia, aby sa ju nenaučili zle. Doma ich môžu učiť materinský jazyk, vrátane zvykov a tradícií krajiny, odkiaľ pochádzajú. Dojímavý bol pre mňa začiatok vyučovania, keď jedno z detí predniesol svoju modlitbu, otec mu pri tom asistoval a potom všetci spoločne zaspievali pesničku a rozišli sa. Deti do tried, rodičia do práce alebo domov.

V jednej triede je približne 25 žiakov, čo je veľmi podobné ako u nás. Deti majú veľa pomôcok, hračiek, stavebníc a všetko potrebné na hodinu je súčasťou vybavenia učebne. Z domu si nemusia nosiť nič a rodičia ich škole zveria približne od deviatej do pätnástej.

Školy sú podporované z viacerých zdrojov (charita, nadácie, cirkev), nielen zo štátneho rozpočtu. Keď porovnám podmienky na učiteľskú prácu v Anglicku a u nás, tak vidím, že nedostatok času je nepriateľom učiteľov v oboch krajinách. A aj v anglických školách zápasia s nedostatkom financií či s rodičmi, ktorí zanedbávajú vzdelávanie svojich detí. Školské zákony riešia problém záškoláctva pokutou a neberú ohľad na to, či rodičia majú alebo nemajú peniaze na jej zaplatenie. Jednoducho si musia ustriehnuť povolené percento absencií a tak sa nestáva, že rodič nechá doma dieťa neodôvodnene, len tak.

Skúsme to aj u nás!

Po návrate z Londýna som učiteľom v našej škole navrhla, aby sme trochu rozšírili a zmenili spoluprácu s rodičmi. Aby sme pripravili stretnutia, ktoré by boli iné ako doteraz. Aby sme od rodičov aktívne zisťovali, čo od školy očakávajú a opačne, aby sme rodičom predstavovali našu víziu rozvoja školy a vzdelávania ich detí.

Už čoskoro som spozorovala „prvé lastovičky“ zmenenej spolupráce školy a rodiny. Zmenšujeme tak priepasť, ktorá pretrváva vo vzťahoch medzi rodinou a školou a myslím si, že postupne sa nám podarí vzťahy, spoluprácu a priateľstvá utužovať. Spomeniem aspoň pár aktivít, do ktorých sme zapojili učiteľov, rodičov a žiakov našej školy.

V škole pravidelne organizujeme deň otvorených dverí pod názvom *Kudlovský jarmok*, kde deťom aj návštevníkom pripomíname atmosféru niekdajších trhov. Ponúkame na ňom rôzne výrobky a občerstvenie, tvoríme dekoratívne predmety. Keďže je to vždy v predvianočnom čase, chystáme darčeky a vianočné ozdoby, tradičné aj moderné. Všetko je vyrobené v škole počas vyučovania alebo popoludní v záujmových krúžkoch.

Na poslednom stretnutí sme teda inšpirovaní anglickou školou pripravili aj stretnutie s rodičmi v jednej z našich tried, ktorú sme premenovali na *Vianočnú kaviareň*. Rodičia sa v nej mohli pri káve či čaji porozprávať s učiteľmi. Neformálne, voľne, bez ostychu. Popri tom ochutnávali drobné sladkosti, ktoré pripravili deti buď doma s rodičmi alebo s učiteľmi v škole. Rodičia sa mohli vyjadriť, ako by si predstavovali vyučovanie a vzdelávanie svojich detí, mohli si vyskúšať, ako sa dá pracovať s interaktívnou tabuľou či sledovať prezentáciu z rôznych školských akcií.

Hneď na druhý deň sme jarmok vyhodnocovali a predniesli zaznamenané požiadavky rodičov všetkým učiteľom. Skonštatovali sme, že naše vzťahy ešte nie sú dostatočne otvorené, u mnohých rodičov prevláda uzavretosť a akoby strach prezentovať, čo by sa im v škole páčilo. Preto budeme v tejto aktivite pokračovať a postupne hádam rodičov presvedčíme, že otvorene predniesť svoje požiadavky sa oplatí. A budeme spoločne hľadať možnosti, aby sa aspoň časť z nich mohla naplniť, veď aj tradičné slovenské príslovie hovorí: *„Nemému dieťaťu ani vlastná mať nerozumie.“* O problémoch a požiadavkách jednoducho treba hovoriť.

Ďalšiu aktivitu na prepojenie školy a rodiny sme urobili vo fašiangovom období. Do nej sa už zapojili starí rodičia so svojimi vnukmi a vnučkami. Nechýbali tradičné šišky (po našom *kreple*), fánky či rôzne sladkosti. Túto aktivitu sme robili vo viacerých triedach a stretla sa u starých rodičov, ktorí sú už zväčša na dôchodku, s veľkým ohlasom. Dedkovia a babky obohatili toto stretnutie aj príbehmi z ich mladosti a spomienkami na svoje školské časy. Verím, že o rok bude starých rodičov spolupracujúcich so školou ešte viac.

Plánovanú športovú akciu v školskej telocvični sme vymenili za zimný štadión, kde sme usporiadali korčuliarsky kurz detí spolu s rodičmi a učiteľmi. Nadšenie v tvárach detí nie je pre učiteľov až také výnimočné. No vidieť nadšenie v tvárach dospelých, keď niektorí sa na korčule postavili po mnohých rokoch, je nezabudnuteľné. Aj touto jednoduchou akciou sme sa snažili viac sa navzájom zblížiť, rozšíriť vzťahy školy a rodín a upevniť dôveru medzi učiteľmi a rodičmi.

Z rozhovorov s rodičmi som pre seba vyvodila záver, že otvorená spolupráca s rodinou prináša výhody pre všetkých. Rodičia získavajú dostatok informácií a spätnú väzbu o svojom dieťati, o jeho počínaní v kolektíve, o psychickom vývine. Zároveň si rodič buduje s učiteľom dôverný vzťah, vďaka čomu môžu spoločne predchádzať problémom. Učiteľ na druhej strane získava obraz o rodinnej klíme, životnom štýle, zdravotnom stave dieťaťa, a spoločne s rodičmi mu tak môže účinne pomáhať. Napokon dieťa, ktoré má vo svojej škole oporu, viac dôveruje aj svojim učiteľom, zlepšuje svoj výkon a pociťuje spoločnú záštitu rodičov a učiteľov.

Okrem vytvárania kvalitnejších vzťahov medzi školou a rodinami, som si po návrate za svoj osobný cieľ stanovila aj vyskúšať si viacúrovňové hodnotenie na svojich vlastných hodinách. Systém hodnotenia u nás veľmi neumožňuje hodnotiť progres žiaka, lebo sa stále hodnotí iba aktuálne zvládnutie učiva predpísaného v danom ročníku. Ak žiak učivo nezvládne, musí ročník opakovať. Oproti tomu v anglických školách, ak dieťa nevykazuje progres a stagnuje, problém má učiteľ. Ak nevie žiakov motivovať a efektívne učiť, musí školu opustiť.

Učivo matematiky som si rozčlenila do viacerých úrovní podľa náročnosti, vďaka čomu som mohla vidieť stav jeho zvládania jednotlivými žiakmi. V tematickom celku Premeny jednotiek dĺžky som si zároveň zostavila pár krátkych kontrolných prác. Úlohy mali zvyšujúcu sa náročnosť, a tak som na konci vedela vyhodnotiť nielen aktuálny stav vedomostí, ale aj progres. Z porovnania výsledkov som mohla posúdiť aj to, či učivo naozaj pochopili alebo sa len niečo naučili naspamäť.

Kontrolné práce boli zostavené od najjednoduchších úloh využívajúcich iba základné informácie až po úlohy, kde bolo potrebné uvedomiť si vzťahy a súvislosti medzi rôznymi poznatkami. Žiaci písali kontrolné práce postupne. Na ďalšiu úroveň mohli postúpiť, len ak predchádzajúcu vypracovali s minimálnou stratou (museli získať aspoň 5 bodov).

Ukážka viacúrovňového overovania znalostí z matematiky

Matematika – 5. ročník – Premeny jednotiek – kontrolná práca I., II., III.

prvá úroveň

Premeny jednotiek dĺžky I.

1) Vyjadri v jednotkách uvedených v zátvorke:
2340 dm (m) 34 m (cm) 340000 mm (dm) — 3b

2) V červenej knihe ohrozených druhov v strednej Európe je zaradený orliak morský s rozpätím krídel 24 dm. Jeho zabitie sa trestá pokutou 170 €. Aké rozpätie krídel má tento vták v cm? — 2b

3) Vypočítaj obvod štvorca v dm, ak jeho strana a = 7 m. — 2b

druhá úroveň

Premeny jednotiek dĺžky II.

1) Vyjadri v jednotkách uvedených v zátvorke:
25 m 13 dm (cm) 80 dm 200 cm (m) 2 dm 80 mm (cm) — 3b

2) V Čechách je najväčšou lipou Vejdova lipa v Orlických horách s obvodom 14 m a 14 cm. Aký obvod má táto lipa v mm? — 2b

3) Vypočítaj dĺžku strany štvorca, ak obsah štvorca je 25 mm². — 2b

tretia úroveň

Premeny jednotiek dĺžky III.

1) Doplň správne jednotky:
6 m 27 dm = 870 2 km 400 cm = 20040 21 dm 23 cm = 2430 — 3b

2) Vypočítaj obvod štvorca, ak obsah štvorca je 49 dm². — 2b

3) Jeden štvorec má o 12 cm väčší obvod ako druhý. O koľko cm má dlhšiu stranu? — 2b

Kontrolné práce sme písali vždy na konci hodín, pred ich zadaním sme si učivo precvičovali. Pre deti to bolo zábavné, súťažili navzájom, kto sa čo najskôr a s čo najmenším opakovaním dostane na tretiu úroveň. Piati žiaci z devätnástich prešli tromi kolami bez straty bodu a kola, najviac opakovaní malo jedno dievča (8 kôl). V opakovaných kolách boli len iné číslice, texty zadaní zostali také isté.

…

Po návrate zo študijnej cesty som bola veľmi motivovaná na zavedenie zmien aj u nás, no s odstupom času a po zvážení všetkých prekážok, ktoré nám legislatíva dáva, sa na to už pozerám triezvejšie. Aj tak si však myslím, že zmena sa dá naštartovať aspoň tým, že presvedčíme učiteľov, aby zmenili formy a metódy svojej práce. A že už prestaneme neproduktívne opakovať, aké sme kedysi mali dobré školstvo. Vývoj sa totiž nedá zastaviť a ak sa chceme naozaj zaradiť medzi vyspelé štáty Európy, potrebujeme aj v školstve urobiť veľké zmeny. Musíme byť flexibilní a naučiť sa vzdelávať aj také deti, ktoré nezapadajú do predpísanej šablóny. Musíme prijať systémové opatrenia na zlepšenie dochádzky a prospechu žiakov, musíme diferencovať úlohy vo vzťahu k schopnostiam a vzdelávacím potrebám. Musíme zvyšovať záujem rodičov a vyskúšať si rôzne formy spolupráce školy a rodiny. Popri tom môžeme aj samotných rodičov vzdelávať, a to v rôznych témach a oblastiach života.

Žiaci musia zažívať úspech a neustále napredovať. Škola a štát by sa mali v prvom rade starať o to, aby sa deti venovali vzdelávaniu, a nielen snahe prežiť či najesť sa. Majú vytvárať priaznivé podmienky na rozvoj osobnosti dieťaťa a pripraviť ho na život v spoločnosti 21. storočia. V našich školách však v súčasnosti prebieha skôr formálne vzdelávanie, ktorého funkcie, ciele, obsah, prostriedky aj spôsoby hodnotenia sú presne definované a legislatívne vymedzené. Prebieha v stanovenom čase a formách, zahrňuje nadväzujúce stupne a typy, ktoré sú určené celej populácii alebo určitým

skupinám populácie. Potrebné je však vytvoriť rozmanité možnosti a formy vzdelávania, ktoré doplnia formálne systémy a budú ich využívať akékoľvek deti, ktoré ich potrebujú.

To môže ovplyvniť aj spôsob hodnotenia žiakov, podobne ako v anglických školách, kde žiak nemôže opakovať ročník, nemôže stagnovať, ale stále napreduje v nadobúdaní vedomostí a zručností. To sa môže odraziť aj v spôsobe domácej prípravy, kde si žiak môže chystať podklady k rôznym projektom, ktoré bude následne realizovať v škole. Doma sa zároveň môže rozvíjať v tých oblastiach, v ktorých ho škola nevzdeláva, napríklad v materinskej reči, tradíciách a zvykoch svojej kultúry. Tie však môže prezentovať aj v škole, za účasti rodičov.

V prípade našej školy už niektorí rodičia pochopili nutnosť zmeny a začínajú sa zapájať do procesu vzdelávania, aj keď sa to nedeje príliš rýchlo. Podieľajú sa na organizovaní akcií či exkurzií. Žiaci pre nich spolu s učiteľmi organizujú rôzne podujatia, kde prezentujú výsledky svojej práce. Zmenili sme aj štýl komunikácie, k formálnejším stretnutiam sme pridali aj neformálne rozhovory. Partnerské vzťahy a intenzívnu spoluprácu musíme budovať postupne a stavať aj na malých úspechoch. Viem, že si to vyžaduje čas a veľké úsilie, ale nevzdám sa. Čokoľvek totiž možno docieliť len ustavičnou snahou a vytrvalosťou.

Jana Koperová

Viete, čo je *Nón lá?*

Mgr. Jana Koperová je učiteľkou Základnej školy na Rázusovej ulici v Čadci. V tejto škole pôsobí už 13 rokov a vyučuje slovenský jazyk a literatúru, dejepis a etiku na druhom stupni. Zároveň pôsobí ako výchovná poradkyňa.

Našu Základnú školu na Rázusovej ulici v Čadci navštevujú žiaci s rôznymi potrebami, ale aj rôzneho pôvodu – z Číny, Vietnamu, Poľska či Českej republiky. Na 1. stupni sa zameriavame na Daltonský plán výučby. Tento školský rok už druhýkrát realizujeme projekt podporený v rámci programu Comenius pod názvom *Born – Believe or not?*, ktorého cieľom je priblížiť žiakom aj verejnosti kultúru zapojených krajín prostredníctvom povier, ktorým môžete, ale aj nemusíte veriť.

Pred tromi rokmi som začala učiť slovenský jazyk žiaka z Vietnamu, ktorý už predtým 5 rokov navštevoval školu v domovskej krajine. Hoci mal pri príchode na Slovensko už 10 rokov, kvôli neznalosti slovenčiny najprv nastúpil do 1. ročníka. Ako veľmi ctižiadostivý chlapec sa však v novom jazyku rýchlo zlepšoval, najmä pred písomkami a aj vďaka intenzívnemu doučovaniu. Dnes je žiakom 8. ročníka a ťažkosti mu robia už len frazeologizmy a zastaraté výrazy. Jeho snom je dostať sa na bilingválne gymnázium a vyštudovať strojné inžinierstvo. Tento rok ho učím dejepis.

So vzdelávaním cudzincov som sa stretla aj v predminulom školskom roku. Žiaka čínskej národnosti sme už zaradili podľa veku do 9. ročníka. Dobre ovládal angličtinu, ale po slovensky vôbec nevedel. Bola som jeho triednou učiteľkou a vďaka jeho snahe, intenzívnemu doučovaniu a dobrej spolupráci s rodičmi aj kolegami napokon dosiahol úroveň, vďaka ktorej úspešne zvládol prijímacie skúšky na obchodnú akadémiu, kde bol aj prijatý.

Na študijnú cestu som sa prihlásila, pretože som chcela zistiť, v čom tkvie úspešnosť anglického školstva. Chcela som získať odpovede na otázky týkajúce sa pozície obdobnej nášmu výchovného poradcovi: aké má v škole postavenie, náplň práce, právomoci, s kým spolupracuje, ako rieši výchovno-vzdelávacie problémy, ako vzdeláva „iné“ deti, a pod. Ja sama ako výchovná poradkyňa spolupracujem so špeciálnou pedagogičkou, psychologičkou, aj s rodičmi detí. Fungovanie našej školy by som však chcela zlepšiť práve v oblasti spolupráce školy na jednej strane a rodičov či širšej verejnosti na strane druhej. Privítala by som ich intenzívnejšie zapájanie do vyučovania aj celkového života školy.

…

V navštívenej Anglikánskej škole sv. Márie a sv. Pankráca som mala možnosť vidieť, aká rozmanitá môže byť škola z hľadiska etnicity svojich žiakov. Zistila som, že na nej už viac než desať rokov pôsobí koordinátor pre inklúziu, čo je dnes v anglických školách úplne bežné. Riaditeľka školy pracuje s nadanými deťmi, s deťmi so špecifickými potrebami zas intenzívne pracuje špeciálny pedagóg. V škole majú aj pomocných asistentov, ktorí absolvovali iba tréningy a sú platení priamo z rozpočtu školy. Ďalší asistenti s vyššou kvalifikáciou môžu zastúpiť aj chýbajúceho učiteľa, no do učebného plánu zasahovať nemôžu. To má v kompetencii len učiteľ.

Plánovanie výučby prebieha každý pondelok dopoludnia, pričom učiteľ má možnosť pracovať v škole až do 18:00. S prípravou mnohokrát pokračuje ešte aj doma. Každý učiteľ je pri svojej príprave kontrolovaný vedúcim obdoby nášho metodického združenia alebo predmetovej komisie. Nie je odmeňovaný tak, ako u nás – tabuľkovo podľa počtu odučených rokov, ale podľa výkonu a konkrétnych výsledkov.

Na začiatku bežného vyučovacieho dňa má každá trieda najskôr rannú komunitu a polhodinové spoločné čítanie, pretože zistili, že ich žiaci vôbec nečítajú knihy. Ranné komunity sú veľmi dôležité, pretože slúžia na dobré naštartovanie dňa, navodenie príjemnej pracovnej atmosféry, pocitu súdržnosti s triedou. To vlastne bolo aj motto jednej z navštívených škôl – „Spolu dokážeme viac!“ Zavedenie niečoho podobného u nás by si vyžadovalo viac flexibility a úpravu rozvrhu školy, čo je zatiaľ možné len na prvom stupni, no už nie na druhom. Anglickí žiaci na hodinách celkovo viac spolupracujú, čo okrem iného umožňuje aj mobilný nábytok. Počas prestávok zas viac využívajú priestory v areáli školy, a to za akéhokoľvek počasia.

Cennou inšpiráciou pre mňa ako učiteľku slovenského jazyka a literatúry bola spoločná knižnica, ktorá nebola veľká, ale zato veľmi dobre vybavená knihami aj rôznou technikou. Slúži žiakom najmä na logopedické či problémové čítanie, pričom tu s nimi môže pracovať aj budúci učiteľ alebo školský psychológ v rámci svoje vysokoškolskej praxe. Rovnako inšpirujúcou bola aj práca učiteľky a zároveň výchovnej poradkyne z druhej školy – Židovskej základnej školy Simona Marksa, ktorá pracuje s deťmi cudzincov a vo svojej niekoľkoročnej praxi využíva rôzne metodiky pri výučbe žiakov, ktorí na začiatku vôbec neovládajú angličtinu.

Škola rešpektuje sviatky rôznych kultúr a žiakom sa vtedy neráta absencia. To sú však len dva-tri dni za školský rok. V tejto súvislosti ma veľmi prekvapilo, že žiaci, ktorí boli v škole dlhšie neprítomní, majú tzv. skupinové vyučovanie, čo znamená doučovanie vo vymedzenej učebni mimo svojej triedy. Zaujalo ma aj to, že škola posiela rodičom detí cudzincov preklady oficiálnych listov, oznamov a informácií o rôznych akciách. Rodičia – cudzinci doma hovoria len svojím rodným jazykom, pretože nechcú, aby sa ich deti naučili angličtinu zle. Učia sa ju teda len v škole.

Za najväčší rozdiel považujem hodnotenie a postup žiakov do ďalšieho ročníka podľa rôznych úrovní, ktoré preukážu na základe svojich vedomostí. Napriek rozličným úrovniam v rôznych predmetoch sú však žiaci naďalej vzdelávaní spoločne. Odlišné je aj to, že žiaci po absolvovaní základného stupňa vzdelávania pokračujú na druhom stupni na inej škole, až kým dosiahnu 16 rokov. Tu vidím výhodu našej deväťročnej školy, v ktorej možno prítomnosť starších žiakov využiť na pomoc mladším. Môžu si tak okúsiť prácu učiteľa, pomocníka, radcu, a tým získať skúsenosť, vďaka ktorej začínajú inak nazerať aj na prácu svojich ozajstných učiteľov.

Do našej praxe by sa naopak dali ľahko preniesť napríklad tréningy žiackej školskej rady, ktoré organizuje správna rada školy a raz za rok si zástupcov školskej rady pozve na spoločné rokovanie. Žiaci sa tak učia verejne vystupovať a argumentovať a učia sa rečníckemu umeniu.

Prekvapilo ma aj to, že na začiatku školského roka školu navštívia zástupcovia miestnej samosprávy a spolu s vedením a učiteľmi diskutujú,

čo škola v novom školskom roku potrebuje pre svoju prácu. Pri porovnaní britských a slovenských škôl som zistila, že tamojšie síce majú viac financií, no na druhej strane sú aj viac kontrolované.

Študijná cesta mi dala odpoveď aj na otázky týkajúce sa kompetencií výchovného poradcu, spolupráce školy s rodičmi. Učitelia sa s rodičmi stretávajú rôzne: formou krátkych triednych stretnutí v dvojtýždenných cykloch, možnosťou poslať dôležitú informáciu SMS-kou alebo aktívnou účasťou rodičov aj starých rodičov na rôznych aktivitách školy (projekty, Vianočné trhy, oslavy, Medzinárodný večer – aktivita zameraná na spoznávanie žiakov menšinového pôvodu, a pod.). Ak rodičia z nejakých dôvodov na stretnutie neprídu, dostanú pracovné listy dieťaťa, vďaka čomu sú pravidelne a priebežne informovaní o jeho práci a výsledkoch.

...

Po návrate zo študijnej cesty som sa o poznatky podelila so žiakmi na Hodinách otázok a odpovedí, v školskom parlamente či na triednických hodinách, ako aj s kolegami na stretnutí predmetovej komisie Človek a spoločnosť, či diskusiami s niektorými kolegami z 1. stupňa a so školským špeciálnym pedagógom.

So žiakmi sme porovnávali vzdelávanie u nás a v Anglicku. Najviac ich zaujali:

Na výrobe klobúka *Nón Lá* spolu- pracovali žiaci 4. a 8. ročníka, aj rodičia s deťmi

rovnošaty, ktoré by chceli nosiť aj oni,
skrinky pre žiakov, ktoré nemáme a žiaci si ich veľmi žiadajú,
areál, ktorý síce máme, ale žiaci ho nemôžu naplno a efektívne využívať,
prezentácie členov školského parlamentu,
vizitky, ktoré si jednotlivé anglické triedy o sebe vyrobili a množstvo pomôcok, ktoré majú k dispozícii.

Ja sama som po návrate chcela zužitkovať čo najviac poznatkov a aktivít, ktoré ma oslovili a dali by sa ihneď zrealizovať alebo začať pripravovať. Uvedomila som si, ako málo využívame vizuálne predmety a veci, ktoré by mohli byť pomôckami na vyučovaní. Taktiež sa málo prezentujeme na verejnosti, málo spolupracujeme s rodičmi, starými rodičmi, samosprávou či miestnou komunitou. Sme málo empatickí voči „iným“ ľuďom a neuvedomujeme si, čo prežívajú po príchode do cudzieho štátu, inej kultúry. Nedokážeme si to predstaviť, lebo sme to osobne neprežili. Takíto žiaci nám však svojím príchodom a prítomnosťou prinášajú veľké množstvo vzdelávacích i výchovných tém, a tým aj príležitostí k vzájomnému spoznávaniu, obohacovaniu a rešpektovaniu.

A tak som si „zadala“ takéto úlohy:

zavediem v triedach, kde učím slovenský jazyk a literatúru, čítanie nepovinnej literatúry a cvičné písanie zamerané na rôzne témy a využívajúce rôzne slohové postupy a útvary,
pri skupinovej práci žiakov budem robiť aj čiastkové hodnotenie, t.j. žiaci budú hodnotiť nielen výsledok, ale aj priebeh a proces svoje práce,
v rámci triednických hodín sa žiaci vďaka prezentácii (Krajina, z ktorej pochádzam) a z rozprávania žiaka z cudziny dozvedia o jeho rodnej krajine viac z geografického aj historického hľadiska,
s pomocou kolegov, žiakov a rodičov usporiadam dopoludnie venované tradíciám a zvykom v rámci tematických celkov vlastivedy v 4. ročníku (Tradície a zvyky) a dejepisu v 8. ročníku (Čerpanie z ľudových tradícií v tvorbe štúrovcov, ľudové dedičstvo, život našich predkov).

A aké sú doterajšie výsledky?

Aj keď zapájať žiakov do skupinovej práce sa mi darilo aj predtým, po študijnej ceste som zaviedla priebežné hodnotenie pozorovateľom, ktorým je zakaždým iný žiak. Po mojom signáli všetci prestanú pracovať a pozorovateľ zhodnotí doterajší priebeh práce svojej skupiny. Žiaci sa tak učia vyjadrovať nielen k výsledku, na čo boli doteraz zvyknutí, ale aj k vlastnej činnosti, k zapojeniu jednotlivých členov skupiny, a pod. Tým si rozvíjajú svoje komunikačné zručnosti, učia sa prezentovať vlastné postrehy a zistenia. Zároveň zisťujú, akými rôznymi spôsobmi pracujú iné skupiny. Zdá sa mi, že žiaci vďaka tomu pracujú efektívnejšie.

Zavedenie nepovinného čítania sa u piatakov ujalo veľmi dobre. Keďže v našej školskej knižnici máme knihy ešte z čias, keď sa nekupovali po jednom-dvoch kusoch, ale po tridsať i viac, vybrala som jednu z nich – *Jana od Fraňa Kráľa* – a ponúkla ju žiakom. Oslovila ich a žiadali ďalšie, takže za štyri mesiace prečítali ďalšie tri knihy (*Devätoro rozprávok*, *Čenkovej deti* a *Jakubko*). Po prečítaní žiaci okrem základných údajov spracujú aj obsah knihy formou osnovy. K tomu pripojím niekoľko otázok a úloh zameraných na čítanie s porozumením. Po dohodnutom termíne spolu prediskutujeme obsah, osobu hlavného hrdinu, jeho charakteristiku a život a porovnáme ho so súčasnosťou. Teraz sa chystáme na povesti.

Pri cvičných slohových prácach píšeme o všetkom, čo súvisí i nesúvisí so školou. Témami tak už boli výchovný koncert, exkurzia, víkend, prázdniny, moje obľúbené zvieratko či rôzne príspevky do školského časopisu. Využívame pri tom rôzne slohové postupy a útvary – rozprávanie, opis, oznam, správu či vizitku (našej triedy).

Pred aktivitou, ktorú sme si nazvali **Oslava zvykov a tradícií**, sme mali v triede, do ktorej nastúpil žiak vietnamskej národnosti, triednické hodiny o jeho rodnej krajine, kultúre, zvykoch a tradíciách. Žiaci si najskôr v skupinách zapísali, čo už o Vietname vedia. Triedna učiteľka, ktorá ich

zároveň učí geografiu, bola z odpovedí mierne rozčarovaná. Žiaci si veľa skutočností – týkajúcich sa jedla, kultúry či písma – mýlili s Čínou alebo s Japonskom. Následne sa ujal slova spolužiak z Vietnamu a z jeho prezentácie a rozprávania sme sa dozvedeli veľmi veľa poznatkov, ale aj osobných spomienok a zážitkov. V ten deň mali žiaci najdlhšiu triednickú hodinu, akú kedy zažili, pretože otázkam nebolo konca-kraja.

„Na Slovensku vítame hostí chlebom a soľou, vo Vietname zeleným čajom.“ — Filip
„Dozvedela som sa, že tradičný vietnamský Nový rok oslavujú o mesiac neskôr ako my. Rodičia deťom dávajú peniaze.“ — Tatiana
„Vietnamské deti majú svoj sviatok – detský karneval, vtedy majú masky, lampióny a sladké koláče, chodia von a v ten večer vidieť len pol mesiaca.“ — Viktória
„Zaujala ma legenda o korytnačke v jazere, ktorá má veľa rokov a tí, čo ju uvidia, budú mať veľké šťastie.“ — Katka
„Ich národné jedlo je polievka Pho a koláč Banh Chung. Draci, fénixy a broskyne sú typické pre Vietnam.“ — Patrik
„Chcela by som vedieť a vidieť, ako prebieha tradičná vietnamská svadba.“ — Katka
„Chcela by som sa naučiť jesť paličkami.“ — Viktória
„Chcela by som vidieť kvitnúce broskyňové háje, nejaký chrám a zažiť si nejaké tradície.“ — Ema
„Chcela by som vedieť, v čom bývajú, či majú nejaké veľké domy alebo podobné niečo naším bytom. Aké majú školstvo, koľko sa učia, či nosia uniformy.“ — Aneta

Tradičné slovenské popri tradičnom vietnamskom

Dohodli sme sa teda, že na hodine dejepisu budeme históriu Vietnamu spoznávať aj naďalej. Keďže žiakov zaujalo rozprávanie o tradičných zvykoch, z knihy vietnamských rozprávok *Z kalicha ibišového kvetu* sme si prečítali o vietnamských vianočných a novoročných zvykoch a porovnali ich s našimi. V legende *O koláčoch Banh Giay a Banh Chung* sme sa zas dočítali, ako sa stali národnými jedlami, a prečo sú symbolom vďačnosti zemi, ktorá ľud živí po celý rok. Po vzájomnej dohode si tradičný slaný koláč *Banh Chung* upečieme spoločne v školskej kuchynke na konci školského roku.

Dopoludnie venované spoznávaniu zvykov a tradícií sme s kolegami plánovali dlhšie. Najväčšiu zásluhu na úspešnom priebehu celého trojhodinového bloku mali žiaci a náš hosť. V prvej časti sme tradičným zvykom – chlebom a soľou – privítali autorku knihy *Ľudový odev na Kysuciach* a bývalú riaditeľku Kysuckého múzea, ktorá rozprávala o tradíciách a zvykoch v našom regióne. Jej rozprávanie bolo popretkávané spevom kysuckých ľudových piesní a tancami, ktoré si pripravili žiaci 7. a 9. ročníka.

V druhej časti prezentoval svoju krajinu, zvyky a tradície žiak z Vietnamu. Ukázal a porozprával nám o tradičnom ľudovom kroji, klobúku a vejári, ktoré si žiaci aj vyskúšali. Napokon nasledovali workshopy, v ktorých žiaci spoločne vyrábali tradičné vietnamské klobúky *Nón lá* a hádali, na čo všetko sa dajú využiť. Potom sme si určovali znamenia podľa vietnamského zvieracieho horoskopu a na záver sme sa zahrali na módnych návrhárov, ktorí majú vytvoriť návrh moderného odevu a využiť pri tom tradičné slovenské i vietnamské vzory a ornamenty.

Žiaci mali k celému bloku pripravené pracovné listy, do ktorých si priebežne zaznamenávali svoje poznatky. Na záver zhodnotili svoju prácu a za domácu úlohu mali o tomto podujatí napísať správu, interview so spolužiakom alebo reportáž. Naši ôsmaci o aktivite napísali aj do školského časopisu *Občasník* a na webovú stránku školy. O netradičnom vyučovaní vyšiel aj článok v regionálnom týždenníku *Kysuce* (č. 14/2014, s. 3).

Mňa osobne veľmi potešilo, že sa zapojila aj mamička vietnamskej žiačky, ktorá sa doteraz nezúčastnila na žiadnej triednej či školskej akcii. Doniesla nám na ukážku vietnamský tradičný klobúk a vejár. Dcéra jej robila tlmočníčku, pretože nevie po slovensky.

Na základe týchto výsledkov a skúseností sme sa rozhodli, že takýto multikultúrny blok zameraný na zvyky a tradície budeme opakovať každoročne a vo väčšom rozsahu v našom kultúrnom dome. Tak budeme môcť pozvať nielen rodičov a starých rodičov, ale aj širokú verejnosť v období, kedy sa končia fašiangy. Opäť to spojíme s workshopmi, kde si niečo tradičné slovenské aj inonárodné vyrobíme a aktívne do toho zapojíme všetkých prítomných. V budúcnosti tiež plánujeme vytvoriť multikultúrny kalendár, ktorého obsahom budú zvyky, tradície, recepty či príbehy doplnené kresbami a maľbami nielen Slovákov, ale aj Vietnamcov, Číňanov či Poliakov.

...

S odstupom času za najväčší prínos študijnej cesty považujem poznatky týkajúce sa vzdelávania detí cudzincov, činnosti výchovného poradcu, spolupráce školy s rodičmi a verejnosťou. S aktivitami zrealizovanými po svojom návrate som spokojná, lebo napríklad *Oslavou zvykov a tradícií* sa mi podarilo spojiť žiakov 1. a 2. stupňa, zosúladiť ju s ročníkovým učivom, pozvať na ňu človeka zvonka a aktívne zapojiť kolegov, rodičov aj žiakov, vrátane žiaka z cudziny, ktorý bol ochotný venovať svoj čas na prezentovanie domovskej krajiny. Zistila som však, že príprava si vyžaduje viac času, podrobné plánovanie a podporu aj spoluprácu ďalších kolegov.

V ďalšom kroku sa chcem zamerať na to, čo by chceli žiaci vedieť z oblasti gastronómie a v závere školského roka plánujeme spolu s kolegami zorganizovať multikultúrny týždeň. Pomôžu nám s tým nielen naši žiaci z cudziny, ale aj dobrovoľníci z neziskovej mládežníckej organizácie KERIC, ktorá pôsobí v Čadci a dlhodobo sa snaží o spájanie nášho regiónu so svetom.

Po realizácii opísaných aktivít som si uvedomila, že sa žiakom stále málo venujeme v oblasti ich kultúrneho rozvoja a takmer vôbec nevyužívame zdroje menšinovej kultúry. Prítomnosť žiakov z cudziny môžeme brať ako cenné „oživenie“ života školy, ktoré nám pomôže rozšíriť vedomosti a schopnosti zo všetkých oblastí života – kultúrnej, morálnej, duchovnej i spoločenskej. A kde, ak nie v škole a komunite, je na to vhodnejšie miesto?

Oslávili tradície Vietnamu, krajiny draka

Nón lá je klobúk, taška, miska i vejár

V Základnej škole v Čadci na Rázusovej ulici sa konala OSLAVA ZVYKOV A TRADÍCIÍ. Bola nezvyčajná, čo posúdili nielen žiaci štvrtého a ôsmeho ročníka, ale aj hostia a rodičia, ktorí sa týchto osláv zúčastnili. Zoznámili sa totiž s kultúrou spolužiakov z Vietnamu. Dnes škola a školské vzdelávanie funguje ako spravodlivý systém, všetci žiaci majú rovnakú príležitosť rozvíjať svoj potenciál. Spoznávajú nielen svoju, ale aj iné kultúry, históriu, zvyky a tradície národov. Učia sa ich rešpektovať, berú ich ako rovnocenné a dokážu s ich príslušníkmi konštruktívne komunikovať a spolupracovať.

Prítomní v úvodnej časti osláv privítali tradičným slovenským zvykom - chlebom a soľou vzácneho hosťa Mgr. Máriu Húšťavovú, autorku knihy o kysuckých ľudových odevoch. Porozprávala veľa zaujímavostí o zvykoch a tradíciách na Kysuciach a odeve našich predkov. Jej rozprávanie žiaci popretkávali kysuckými ľudovými piesňami, spevom i tancami.

Výchovné a vzdelávacie pôsobenie je zamerané aj na akceptáciu kultúrnej rozmanitosti ako spoločenskej reality a rozvoj tolerancie, rešpektu a prosociálneho správania a konania vo vzťahu ku kultúrnej odlišnosti.

O rodnej krajine spolužiakov z Vietnamu, ich zvykoch a tradíciách sme nevedeli takmer nič. Preto v druhej hlavnej časti osláv o nich nielen porozprávali, ale kúsok svojej kultúry do školy aj priniesli.

Vietnamci sú národ hrdí na svoju bohatú kultúru. Dozvedeli sme sa, prečo sa Vietnamu hovorí krajina draka. Vo Vietname vítajú hostí zeleným čajom z betelových lístkov.

Ich zvyky a tradície sme spoznávali nielen prostredníctvom prezentácie pripravenej vietnamskými spolužiakmi, ale najmä vďaka ich tradičným krojom - AoDai, klobúkom, vejárikom, paličkám. Tie sme si mohli aj pozrieť, aj vyskúšať.

Najväčším sviatkom detí vo Vietname je Sviatok stredu jesene, kedy sa deti hrajú rôzne hry pripravené rodičmi, jedia sladkosti domácky pripravené. Potešili sme sa aj záujmu vietnamských rodičov, ktorí si prišli túto školskú aktivitu pozrieť a aktívne sa zapojili aj do poslednej časti osláv – do workshopov.

Na tie sa tešili všetci, pretože sme spoločne – mladší žiaci so staršími spolužiakmi vyrábali tradičný vietnamský kónický klobúk nazývaný Nón lá. Má mnohonásobné využitie, a to ako slnečník, ako taška na veci, miska na jedlo, lopatka na ryžu, ako dáždnik alebo ako vejár.

Najvýznamnejším vietnamským sviatkom je sviatok Tet Nguyen Dan, čo je oslava lunárneho Nového roku. Pri tejto aktivite sme spoznali a určili si svoje znamenie podľa vietnamského zvieracieho horoskopu.

Na záver sme sa zahrali na módnych návrhárov, ktorí mali za úlohu navrhnúť moderné odevy tak, že pri tom využili prvky a vzory tradičných kysuckých a vietnamských krojov.

Najväčším prínosom podujatia bolo vzájomné obohatenie sa žiakov dvoch odlišných kultúr, vytvorenie hlbšej predstavy o Vietname ako o krajine s originálnymi zvykmi a tradíciami.

Text a foto: VP ZŠ Čadca Rázusov

Martina Papíková

Na ceste k otvorenej škole

Mgr. Martina Papíková je učiteľkou v Základnej škole sv. Svorada a Benedikta v Skalitom. V tejto škole pôsobí už 13 rokov a na druhom stupni vyučuje občiansku náuku, geografiu, francúzsky jazyk a multikultúrnu výchovu.

Aj keď v našej škole realizujeme projekty zahŕňajúce medzinárodnú spoluprácu v ľudsko-právnej oblasti aj v témach kultúrnej rozmanitosti, doposiaľ som dieťa z cudziny neučila. Mám však skúsenosti s vyučovaním rómskych detí, ako aj s rôznymi „inými“ deťmi, ktoré sa v pozícii cudzincov ocitajú zo všelijakých dôvodov – kvôli ich sociálnemu zázemiu či poruchám učenia alebo správania.

Som presvedčená, že princíp vzdelávania detí cudzincov je v zásade rovnaký ako vzdelávanie hocakých „iných“ detí. V prvom rade treba spoznať ich inakosť, špecifickosť (jazyk, kultúru, zvyky, tradície, zázemie, rodinné problémy, a pod.) a následne viesť otvorený dialóg založený na vzájomnej dôvere a rešpekte. Prvky inkluzívneho vzdelávania sa snažím aplikovať do svojej pedagogickej praxe predovšetkým u žiakov piateho ročníka, kde sa mi ponúka väčší priestor na prácu s kolektívom v rámci multikultúrnej výchovy. Vtedy zároveň žiaci prechádzajú na vyšší vzdelávací stupeň, čo pre nich prináša viaceré zmeny aj ťažkosti. Zameriavam sa preto na rozvoj kooperačných a komunikačných zručností žiakov vo veku 10 až 11 rokov, a to prostredníctvom rôznych predmetov vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť.

Na študijnú cestu som sa prihlásila, pretože som chcela načerpať nové informácie, skúsenosti, metódy, ako pracovať so žiakmi inej kultúry alebo s ďalšími „inými“ a tieto poznatky sprostredkovať svojim žiakom. Chcela som im priblížiť, aké zložité je byť cudzincom v novej krajine, akým problémom musia čeliť z dôvodu svojej jazykovej, náboženskej či kultúrnej inakosti. Preto som sa rozhodla zamerať najmä na:

námety a inšpirácie pre prácu s „inakosťou“,
úroveň komunikácie, spolupráce medzi žiakmi navzájom a medzi učiteľmi a žiakmi,
zohľadňovanie náboženských a kultúrnych špecifík pri výučbe,
spôsoby riešenia konfliktov, ktorých zdrojom je intolerancia,
klímu školy, dodržiavanie práv a rešpektovanie dôstojnosti, ako aj vytváranie podmienok na osobnostný rozvoj žiakov.

Počas študijnej cesty som si najviac všímala správanie, vystupovanie a komunikáciu žiakov medzi sebou a aj s učiteľmi, a taktiež celkovú klímu v navštívených školách: Anglikánskej škole sv. Márie a sv. Pankráca a Katolíckej škole sv. Moniky. Hľadala som v nich odpovede na rôzne otázky:

1. Akými metódami, formami práce možno efektívne uchopiť problematiku kultúrnej, náboženskej a sociálnej rozmanitosti? Konkrétne metódy som nemala možnosť odpozorovať vzhľadom na časové obmedzenia a program, ktorý nám školy pripravili, ale nepriamo som niektoré zaznamenala pri rozhovoroch s učiteľmi uplatňujúcimi alebo koordinujúcimi inkluzívne vzdelávanie. Zistila som napríklad, že skupinová práca je základnou formou vyučovania v navštívených školách, a nie výnimkou. A taktiež, že vo vyučovaní sa veľká pozornosť venuje rôznym aspektom identity.

2. V akej miere možno cítiť prítomnosť náboženstva v škole a akými spôsobmi (aktivitami, konaním, správaním, komunikáciou) sa uplatňuje vo výchovno-vzdelávacom procese ? Na túto otázku som dostala stopercentnú odpoveď. Bolo zaujímavé zistiť, že v interiéri katolíckej školy boli prezentované aj iné vierovyznania než to, ku ktorému sa škola hlási. Okrem kresťanských symbolov tam boli aj symboly islamu či judaizmu, ktoré vytvorili samotní žiaci. Niektoré náboženstvá dokonca v danom priestore pôsobili dominantnejšie.

3. Je na prvý pohľad cítiť vplyv náboženstva na klímu školy a vzťahy medzi žiakmi? Ihneď po vstupe do školy som vedela, že sa nachádzam v katolíckej škole. Bolo to cítiť v interakcii učiteľov a žiakov, aj žiakov navzájom. Veľmi sa mi páčilo, ako škola spolupracuje s rodičmi. Organizujú pre nich vianočný bazár či štvrtkové podujatia v náboženskom duchu pripravované zakaždým inou triedou. Na jednom z nich som ocenila i vystúpenie riaditeľa školy, ktorý veľmi pekne poďakoval účinkujúcim, učiteľke a všetkým žiakom, ktorí sa zapojili do spevu kolied. Celkovo môžem povedať, že filozofia, ktorú škola deklaruje, sa odráža aj v realite.

4. Ako sa odráža étos školy – kresťanský, moslimský, židovský v správaní a konaní učiteľov, v ich komunikačných a kooperačných schopnostiach? Najväčším prekvapením pre mňa bolo správanie sa žiakov, ich disciplinovanosť, úroveň komunikačných zručností vo verbálnom aj neverbálnom prejave a vzájomná úcta. So žiakmi sme mali možnosť priamo komunikovať a klásť im otázky. Keď som sa potom jednej učiteľky opýtala, ako sa im podarilo dosiahnuť takéto správanie, odpovedala, že je to výsledok dlhodobého pôsobenia už od 3 rokov. Za veľkú výzvu pre náš školský systém považujem podobné systematické a dôsledné pôsobenie na výchovu dieťa už od útleho, predškolského veku.

5. Akým spôsobom sa škole darí vytvárať prostredie založené na rovnosti šancí? Nezanedbateľným faktorom pri vytváraní rovnosti pre znevýhodnené deti sú financie, individuálny prístup a zadávanie diferencovaných úloh. Ako nástroj k tomu môžu poslúžiť rôzne projekty či domáce úlohy, ktoré môže každé dieťa vypracovať pomocou rozmanitých podporných materiálov, nápovedí alebo inej formy pomoci.

I napriek veľkým rozdielom v školských systémoch v Británii a na Slovensku možno mnohé prvky vniesť aj do nášho systému. Uvedomujem si, že školy, ktoré sme navštívili, patria k tým lepším. Avšak z toho, čo som mohla vidieť, som si uvedomila veľký rozdiel v samotnej filozofii školy postavenej na individuálnom rozvoji dieťaťa a tímovej spolupráci, ktorú sa im darí napĺňať aj v realite. To považujem za veľmi podnetné, pretože i keď mnohé školské programy sú aj u nás postavené na podobných princípoch, realita je, žiaľ, často vzdialená tomu, čo je deklarované. Som presvedčená, že na to,

aby sa to zmenilo, nie sú potrebné len financie, lepšie ocenenie práce učiteľa – finančne i morálne – ale aj posilnenie kompetencií učiteľa, aby mohol vytvárať optimálne podmienky na vzdelávanie šťastných, čestných, morálnych a schopných jedincov, ktorí budú pre spoločnosť prospešní.

Osobným prínosom pre mňa bolo zistiť, že aj s deťmi tejto „doby“ možno pracovať na kultúrnej úrovni, rešpektujúc ich slobodu, hravosť typickú pre ich vek, zvedavosť, spontánnosť, individuálny rast. Pritom neodmysliteľnou súčasťou takéhoto prístupu je zdôrazňovanie disciplíny, úcty k sebe samému a iným, každodenné používanie slovíčok slušnosti, akceptovanie rozmanitosti a predovšetkým tímového ducha. Zároveň som sa utvrdila v tom, že toto všetko nemožno realizovať v škole, v ktorej klíma nie je otvorená a členovia učiteľského zboru (alebo ich väčšina) sami nefungujú ako tím a neusilujú sa spoločne napĺňať takúto filozofiu.

A na čo mi študijná cesta nedala dostatočné odpovede? Keďže sme navštívili školy, ktoré sú na rovnakej úrovni ako náš prvý stupeň základných škôl, neviem celkom posúdiť, či sa vštepované návyky, zásady komunikácie a spolupráce darí uplatňovať aj u tínedžerov, teda vo vyšších ročníkoch. Ak by sa podobná študijná cesta opakovala, bolo by prínosné navštíviť aj školy so žiakmi vo veku nášho druhého stupňa základnej školy.

...

Po návrate som sa o poznatky z cesty podelila s vedením školy, s niektorými kolegami a v neposlednom rade so žiakmi. Zhrnula som postrehy a inšpirácie, ktoré by sa dali realizovať aj v našich podmienkach. Reakcie kolegov boli rôzne, prevážili negatívne. Ako dôvody boli najčastejšie uvádzané platy učiteľov v britských školách, lepšie podmienky na prácu a odlišný školský systém.

Keďže som postrehy z navštívených škôl chcela aj tak zužitkovať, rozhodla som sa, že predtým než sa pokúsim zrealizovať nejaký projekt, požiadam o stretnutie vedenie našej základnej aj materskej školy. S vedením škôlky som sa chcela stretnúť aj kvôli tomu, že z rozhovorov s učiteľmi v anglickej škole vyplynulo, aké potrebné je viesť deti už od útleho veku – od 3 rokov. A keďže väčšina detí z našej materskej školy pokračuje vo vzdelávaní na prvom stupni, bolo by užitočné dohodnúť sa na spoločných formách, aktivitách, metódach a postupoch, ktoré by robili obe školy inkluzívnejšími.

Bola som pripravená aj na možnosť, že o takúto spoluprácu nebude mať vedenie materskej školy záujem a v takom prípade som chcela intenzívne spolupracovať aspoň s učiteľmi na prvom stupni, pretože žiaci na druhý stupeň prichádzajú s veľkými problémami v oblasti spolupráce. Nemajú takmer žiadne návyky na skupinovú prácu, tímového ducha a často sa správajú tak, akoby neboli vychovávaní ku kresťanským hodnotám. Za veľmi dôležité som považovala aj to, aby boli moje zámery správne pochopené, inak by sa mohlo stať, že nové myšlienky by zostali iba krásne štylizované na papieri, no v realite by sa nič podstatné nezmenilo.

Stretnutie s riaditeľkou materskej školy sa uskutočnilo vo februári. Z jej strany bol záujem o spoluprácu, avšak nebola si istá, či sa jej podarí presvedčiť aj všetky učiteľky, aby sa do prípadného projektu zapojili. S riaditeľkou základnej školy som sa rozprávala ihneď po návrate a mnohé nápady sa jej páčili. Avšak kvôli povinnostiam vyplývajúcim z iných veľkých projektov, do ktorých sme aktuálne zapojení, sa ďalšie stretnutie a diskusia o konkrétnych návrhoch spolupráce učiteľov na jednotlivých stupňoch vzdelávania odsunula až na koniec augusta. Preto uvádzam len ukážku takýchto návrhov:

1. Naučiť deti pracovať v skupinách. Napríklad formou tréningu zameraného na osvojenie si postupov pri skupinovej práci či budovaní tímového ducha a na zavedenie pravidiel už od materskej školy. Počas rozhovoru s riaditeľkou školky bolo zaujímavé zistiť, že deti v nej učia pracovať v skupinách, zatiaľ čo na prvom stupni sa už jednoznačne preferuje individuálna práca a na druhom potom striedavo individuálna a skupinová, z čoho vyplývajú aj problémy žiakov 5. ročníka so skupinovou prácou pri prechode z jedného stupňa na druhý.

2. Intenzívnejšie zapojiť rodičov do diania v škole. Aspoň raz do roka by škola mohla zabezpečiť potrebný materiál, aby sa do aktivít mohli zapojiť všetky deti, aj tie zo znevýhodneného prostredia.

3. Zefektívniť spoluprácu učiteľov prinajmenšom v rámci jednotlivých vzdelávacích oblastí. V mojom prípade by sa jednalo o oblasť Človek a spoločnosť, ktorá zahŕňa dejepis, geografiu, občiansku náuku a multikultúrnu výchovu.

4. Zapojiť miestnu kresťanskú komunitu do života školy. Prostredníctvom projektov, či činnosti kňaza, ktorý by v škole pôsobil ako koordinátor pri riešení závažnejších problémov.

5. Žiakov vzdelávať v súlade s ich špecifickými potrebami. V našom prípade deti s postihnutím, so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, zo sociálne znevýhodneného prostredia (chudobné rodiny, dysfunkčné rodiny) a deti s nadaním.

6. Zefektívniť prácu špeciálneho pedagóga. Ten by mohol pôsobiť ako koordinátor a úzko spolupracovať s výchovným poradcom a triednym učiteľom pri oboznamovaní sa so špecifickými potrebami žiaka. Následne by viedol konzultácie s učiteľmi, ktorí nedostatočne reflektujú takéto potreby a pozoroval by, ako sa zohľadňujú vo výučbe a pri ďalšom napredovaní žiaka.

So žiakmi som sa v rámci hodín občianskej náuky podelila o viacero zážitkov. Väčšina z nich si myslela, že ich rovesníci v Británii sú menej disciplinovaní, menej sa učia a majú teda aj slabšie vedomosti. Na moju otázku, prečo podľa nich tamojšie deti nemajú problém pracovať v skupinách, jedna žiačka poskytla jednoduchú odpoveď: *„...lebo nás to nikto nenaučil.“*

Skupinovej práci sa naozaj systematicky nevenujeme. V praxi to často vyzerá tak, že učiteľ jednoducho „zavelí“, aby sa žiaci rozdelili do skupín a „nejako“ pracovali na zadanej úlohe. Pritom u nich nerozvíjame na to potrebné zručnosti. Dôsledkom toho je často neefektívna spolupráca, počas ktorej dochádza k rôznym konfliktom. Preto túto formu práce mnohí učitelia radšej ani nevyužívajú. No uvedomila som si, že ani my dospelí často nevieme fungovať ako tím. Aj my by sme sa mali učiť spolupráci. Veľkou inšpiráciou pre mňa v tomto ohľade boli odpozorované hodiny v oboch navštívených školách. Niektoré postupy sa mi podarilo úspešne využívať aj na vlastných hodinách.

Ako príklad uvediem hodiny multikultúrnej výchovy, na ktorých si žiaci osvojujú pravidlá spolupráce. Ich priebeh som doplnila o pravidlo prerušenia práce v skupine na základe môjho pokynu. Na môj dvojitý potlesk žiaci zareagujú taktiež potleskom, čím dosiahnem, že prestanú pracovať. Tým si šetrím čas, ktorý by som strávila výzvami jednotlivým skupinám, aby ma v istom okamihu vypočuli. Počas prerušenia práce si preverujem, či sa všetci zapájajú a ak sa v skupine vyskytne nejaký problém, žiakov navediem na jeho riešenie. Vďaka tomu majú všetky skupiny šancu správne splniť zadanú úlohu či vyriešiť problém. Ďalším pravidlom je, že menim post pozorovateľa v skupine tak, aby sa všetci jej členovia vystriedali a mohli vyjadriť svoj názor na samotný proces. Okrem toho som žiakom umožnila, aby počas skupinovej práce využívali rôzne zdroje a pomôcky, napríklad encyklopédie, slovníky, atlasy či internet.

Tvorba individuálnych hviezd
a spoločného vesmíru

Na záver uvádzam ukážku zo svojich hodín multikultúrnej výchovy. Po zažití aktivity **Identita v kredenci**, ktorú pre nás pripravili v britskej organizácii 3FF, som sa rozhodla obmeniť svoju aktivitu **Náš vesmírny svet**, ktorú som už so žiakmi predtým realizovala. Aktivita je zaradená na úvod vyučovania multikultúrnej výchovy s cieľom zistiť stav klímy v triede, vzťahy medzi žiakmi, ich rôzne osobnosti a identifikovať žiakov, ktorí sa v niečom odlišujú.

Na jej začiatku si žiaci pozrú prezentáciu o veľkosti a pestrofarebnosti vesmíru, po ktorej nasleduje diskusia. Potom žiaci na veľkom papieri vytvoria triedny vesmír, do ktorého popripínajú svoje hviezdy ľubovoľnej farby a tvaru. Môžu vytvárať rôzne súhvezdia, ktoré poukazujú na existujúce vzťahy medzi žiakmi. Izolované hviezdy sú potom často „ini“ žiaci, ktorí sú z nejakého dôvodu neakceptovaní. S hviezdami pritom možno pohybovať a dlhodobým cieľom aktivity je, aby pred koncom školského roka vo vesmíre nezostala ani jedna izolovaná hviezda. Priebežne počas roka sa potom pomocou tejto metafory riešia rôzne krízové situácie vo vzťahoch medzi žiakmi.

Pri pôvodnej aktivite žiaci písali iba na prednú stranu svojej papierovej hviezdy. Do stredu vpísali svoje meno a okolo neho opis samých seba. Zameriavali sa však zväčša len na viditeľné veci. Po skúsenosti s aktivitou *Identita v kredenci* mi napadlo využiť i druhú stranu, kde by žiaci mohli odhaliť niečo zo svojho skrytého JA. Táto strana môže totiž poslúžiť ako základ pre prácu na ďalších hodinách, napríklad pri téme *Každý iný, všetci rovní*. Z mojich doterajších skúseností vyplýva, že 10-ročné deti dokážu veľmi otvorene hovoriť aj o svojich neviditeľných stránkach či pocitoch. Často sú to negatívne vyhlásenia, ktoré umožňujú pochopiť problematické správanie alebo konflikt so spolužiakom. V jednej triede som mala napríklad aj chlapca, ktorý sa narodil s postihnutím, a na zadnú stranu svojej hviezdy napísal, ako veľmi mu prekáža, že je iný a že je často na posmech. Dovtedy sa k svojmu postihnutiu takto otvorene pred všetkými spolužiakmi nevyjadril. Tí žiaci, ktorí sa mu posmievali, sa mu aj bez vyzvania hneď ospravedlnili.

...

Študijná cesta bola pre mňa veľkým prínosom a odporúčala by som ju opakovať, aby čo najviac slovenských učiteľov mohlo vycestovať a vidieť iný spôsob výučby, na aký nie sú zvyknutí. S odstupom času za najväčší prínos považujem zistenie, že výchovno-vzdelávací proces možno viesť efektívne a zároveň zábavne, s neobvyklým využívaním technológií, rôznych foriem práce a s dôrazom kladeným na disciplínu, reflexiu a sebareflexiu žiakov a vzájomný rešpekt.

Vďaka ceste sa zmenilo moje vnímanie detí a prístup k nim. Nie je to len „doba“ (nefunkčné rodiny, závislosť na virtuálnom svete, a pod.), ktorá deti robí takými, aké sú, teda čoraz viac problematickými vo vzdelávaní i správaní. Takými ich robia aj existujúce podmienky v škole. No práve škola môže byť inštitúciou, ktorá svojou filozofiou, normami a celkovou klímou vytvorí podporné prostredie pre zdravý život dieťa v tom najširšom ponímaní.

Nadežda Vičanová

Škola ako rodina

Ing. Nadežda Vičanová je zástupkyňou riaditeľa na Základnej škole vo Veľkých Uherciach, v ktorej pôsobí už 23 rokov. Vyučuje chémiu, fyziku, techniku a v minulosti v škole pôsobila aj ako výchovná poradkyňa.

Základná škola vo Veľkých Uherciach leží v malebnom prostredí na južnom cípe Hornonitrianskej kotliny. Je to spádová škola pre deti z troch obcí, okrem Veľkých Uheriec aj Kolačna a Pažite. Navštevuje ju niekoľko žiakov, ktorí majú jedného rodiča cudzinca, nik z nich však nemá problém so slovenčinou, pretože je pre nich materinským jazykom. S potrebou inkluzívneho vzdelávania sa však stretávame pomerne často, pretože máme viac ako 10% žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí sú vzdelávaní integrovane v bežných triedach.

Vzdelávanie mnohých ďalších detí si však taktiež vyžaduje špecifický prístup, a to z rôznych dôvodov. Sú tu žiaci s rozličnými rozumovými schopnosťami, odlišným temperamentom, spôsobom komunikácie, pochádzajúci z rozdielnych sociálnych prostredí i z neďalekého detského domova.

Na študijnú cestu som sa prihlásila, pretože zatiaľ nemám žiadne skúsenosti s tým, ako funguje vzdelávanie v zahraničí. Chcela som najmä vidieť, ako sa zohľadňujú rozličné kultúrne, náboženské či iné špecifiká v školách, ktoré sme mali navštíviť. Ako učiteľku ma tiež zaujímala samotná práca anglických kolegov priamo na hodinách, ich prístup k deťom, formy a metódy práce. Očakávala som, že získam nové inšpirácie a námety na zvýšenie atraktívnosti vyučovania mojich žiakov. Napokon, ako zástupkyňu riaditeľa ma zaujímali akékoľvek akcie a činnosti, ktoré sa realizujú v dobrých anglických školách a ktoré by sme mohli vyskúšať aj u nás.

Spokojnosť detí s ich školským životom a taktiež ich výsledky výrazne ovplyvňuje aj atmosféra a prostredie školy. Keďže som človek, ktorého nabíja energiou, keď má okolo seba pozitívnych ľudí, chcela som si na študijnej ceste všímať aj tento aspekt. Som presvedčená, že pozitívna klíma má výrazný dopad nielen na spokojnosť dieťaťa, ale aj učiteľa a každého zamestnanca školy.

...

Pozorovaním v oboch školách, ktoré som navštívila, som zistila, že metódy a formy práce, ktoré využívajú anglickí učitelia, majú veľa spoločných rysov s praxou učiteľov v našej škole. Predsa len som si však všimla aj isté rozdiely. Napríklad taká skupinová práca. U nás túto formu zaraďujeme v rámci väčšiny predmetov skôr sporadicky, zatiaľ čo v navštívených školách je to ťažisková forma práce. Bolo evidentné, že deti sú na to zvyknuté a výrazne sa tým u nich posilňujú sociálne aj komunikačné kompetencie, rozvíja sa ich schopnosť spolupracovať a vzájomne sa rešpektovať.

Bola som tiež svedkom toho, ako výrazne efektivitu práce učiteľa ovplyvňuje prítomnosť asistentov v triede. Asistenti sú bežnou súčasťou vyučovania, pomáhajú deťom v menších skupinách, ktoré to potrebujú a odbremeňujú tým učiteľa nielen počas vyučovania, ale aj pri príprave rôznych materiálov a pomôcok na hodinu.

Úžasne na mňa zapôsobila atmosféra v anglických školách. Príjemné prostredie, veľa farieb, učebné pomôcky ako súčasť triedy, spokojné deti v školských rovnošatách. Všimla som si tiež, že učitelia a žiaci majú medzi sebou veľmi pekný vzťah. Celkovo som získala dojem, že všetci ľudia sú v škole radi a sú hrdí na to, že práve toto je ich škola.

Systém hodnotenia je v anglických školách úplne odlišný od nášho. U každého dieťaťa sa hodnotí jeho progres, napredovanie. Páčil sa mi systém testovania, ktorý sa robí každých šesť týždňov z hlavných predmetov (anglický jazyk, matematika, čítanie s porozumením). Vďaka tomu každý žiak vie, že aj keď počas šiestich týždňov pracuje v skupine, nemá veľký význam odpisovať a „viezť sa“ s ostatnými, ale učivo musí sám pochopiť. Po šiestich týždňoch totiž príde deň, keď bude sedieť sám so svojím testom a musí preukázať, čo vie. Veľmi prínosné je aj to, že testy sú štandardizované, a teda nepripravuje si ich sám učiteľ. Tým sú vopred jasné požiadavky, ktoré treba zvládnuť a je zabezpečená aj objektivita pri hodnotení. U nás má každý svoje vlastné kritériá a dvaja rôzni učitelia môžu klásť na žiakov rozdielne požiadavky a rôzne ich aj hodnotiť.

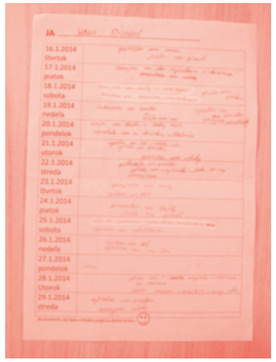
Práca s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami má v Anglicku podobné charakteristiky ako u nás. Tiež máme v škole špeciálneho pedagóga, ktorý si takýchto žiakov na niektoré hodiny berie k sebe a pracuje s nimi individuálne. Podstatne jednoduchšie je to však pre vyučujúceho v anglickej škole v rámci bežnej hodiny, kedy sú všetky deti spolu. Tu je veľmi prínosná prítomnosť asistenta, ktorý na hodine efektívne pomáha učiteľovi pri práci, a to nielen pri deťoch so špeciálnymi potrebami, ale pracuje aj s ostatnými deťmi, ktoré pomoc v tej chvíli potrebujú. Naše školstvo síce pozíciu pedagogického asistenta pozná, avšak v praxi je to skôr výnimočné. Ak aj v niektorých školách asistenta majú, je to len na základe odporúčania poradenských zariadení a spravidla ide o jedného človeka na celú školu.

...

Po absolvovaní študijnej cesty som sa pokúsila inšpirovať aj svoje kolegyne k tomu, aby v rámci svojich triednických hodín viac zaraďovali aktivity zamerané na multikultúrnu výchovu. Pozvala som ich na stretnutie **Poďme spolu do britskej školy**, aby som im zo svojej cesty sprostredkovala všetky zaujímavé informácie o fungovaní britského školstva. Otvorili sme diskusiu, čo všetko by sme mohli v našej škole podniknúť, aby bola inkluzívnejšou. Spolu s vyučujúcimi výtvarnej výchovy, slovenského jazyka, dejepisu a ďalších predmetov sme si následne naplánovali konkrétne aktivity smerujúce k tomu, aby deti spolu lepšie vychádzali a viac rešpektovali osobnosť toho druhého.

So žiakmi siedmeho ročníka som sama zrealizovala aktivitu **Som na seba hrdý/hrdá**. Bola zameraná na poznávanie vlastnej identity a začali sme ju rozhovorom o človeku a jeho dobrých stránkach.

Úlohou žiakov bolo počas nasledujúcich dvoch týždňov každý večer na svoj pracovný list zapísať, čo dobré sa im v ten daný deň podarilo urobiť. Po dvoch týždňoch svoje listy priniesli do školy a farebne na nich vyznačili tri skutky, na ktoré sú najviac hrdí. Následne si každý zhotovil svoju „vizitku“ s fotografiou a najlepšími skutkami. Počas jedného popoludnia sme sa opäť stretli, aby sa každý prezentoval pred spolužiakmi. Vypočuli sme si všeličo, napríklad ako Hanka pomáhala mamine vo veterinárnej ambulancii, Anit vzala na prechádzku malého bratranca s cukrovkou, Terezka pomáhala turistom vyznačiť náučný chodník, Paťka vyčistila papagájom klietku a žiaden jej neuletel, tri dievčatá upiekli koláč, chlapci si väčšinou upratali izbu a vynášali koše. Takto si všetci mohli uvedomiť, že v každom je niečo dobré a majú byť prečo na seba hrdí. Pretože len ten, kto je schopný ctiť si samého seba, dokáže si vážiť aj druhého.



Ukážka pracovného listu
Som na seba hrdý/hrdá

Koncom januára sme pri príležitosti Medzinárodného dňa pamiatky obetí holokaustu naplánovali aktivitu **Právo na život pre všetkých**. Pamätný deň, 27. január, pripadol na pondelok, a tak sme sa v priebehu celého týždňa v každej triede na hodine dejepisu venovali tejto téme. Dohodla som sa na nej s vyučujúcou dejepisu a po celom týždni sme spolu s deviatakmi urobili na našej dolnej chodbe výstavný panel. Nebolo to prvýkrát, čo obdobná aktivita spojila celú školu, podobný formát u nás úspešne funguje už niekoľko rokov, napríklad v rámci kampane Červené stužky (boj proti AIDS), Modrý gombík (pomoc deťom, UNICEF), Deň narcisov (boj proti rakovine), Deň vody (súťaž triednych družstiev). Takéto aktivity si vyžadujú dôslednú prípravu, je za nimi veľa práce, ale v konečnom dôsledku vždy prinášajú pozitívne ohlasy hlavne zo strany detí. Myslím si, že viesť deti k tomu, aby dokázali myslieť aj na iných, je veľmi dôležité.

V rámci aktivity **Práva detí** žiaci druhého stupňa na hodinách občianskej náuky diskutovali na túto tému a spracovali k nej plagáty. Keďže

Chlapci a dievčatá so svojimi *„vizitkami“*

Právo na rovnosť

vo vestibule našej školy je jedna stena celá presklená a jej horné okná si priam pýtali niečo na oživenie, vyzdobili sme ich práve plagátmi na túto tému. Rozhodli sme sa pre ňu najmä preto, lebo si uvedomujeme, že ak deťom vštepíme zmysel pre zodpovednosť pri rešpektovaní práv, bude jednoduchšie prepojiť ich aj s plnením povinností. A ak hlboko upevníme v našich žiakoch poznanie ich práv, môžu v budúcnosti dosiahnuť zlepšenie kvality života iných ľudí.

V nadväznosti na to sme si naplánovali aj aktivitu **Naša škola je naša**. Jej cieľom bude posilniť u detí pocit spolupatričnosti a pocitu hrdosti na vlastnú školu. Na hodinách výtvarnej výchovy budú maľovať školu, triedu a kamarátov. Na hodinách slovenského jazyka vytvoria úvahu, rozprávanie, báseň alebo iný slohový útvar na túto tému. Z vytvorených diel zhotovíme spolu so žiakmi panel vo vestibule školy. Veríme, že aj na základe tejto aktivity u detí posilníme kladný vzťah ku svojej škole. Stane sa viac „ich školou“, ku ktorej ich bude pútať aj niečo navyše než len povinná školská dochádzka. A ak si nájdu svoje miesto v tejto škole, bude väčšia šanca, že si ho neskôr nájdu aj v živote.

Právo na vierovyznanie

V spolupráci s rodičmi a vyučujúcimi sa nám opäť podarilo zrealizovať **Rodičovský ples**. Táto akcia sa teší veľkej obľube nielen u rodičov, ale aj ostatnej verejnosti a pomáha nám prepájať život školy so životom obce. Už pätnásť rokov si tradične udržiava vysokú úroveň aj vďaka našim žiakom, ktorí ho pod vedením svojich vyučujúcich vždy obohatia o vynikajúci program, v ktorom prezentujú predovšetkým svoj spevácky talent a predvádzajú spoločenské tance. Je to veľká udalosť pre celú školu. Okrem toho, že sa na mimoškolskej pôde stretneme s niektorými rodičmi, pozývame aj sponzorov, ktorí škole pomáhajú, aby sme im poďakovali a vytvárali priestor pre spoluprácu pri ďalšom rozvoji školy. Zvyšuje sa tak nielen kredit školy, ale aj celej obce.

Právo na vzdelanie

Právo na lásku

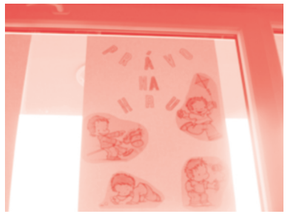
V blízkej budúcnosti plánujeme ďalšiu už overenú celoškolskú akciu pod názvom **Náš olympijský deň**. Počas neho súťažia všetky deti v 14 družstvách, ktoré vytvárame v predstihu a ktorých kapitánmi sú žiaci deviateho ročníka. V družstve sú náhodným výberom zaradené deti zo všetkých ročníkov – od maličkých prváčikov až po veľkých deviatakov. Družstvá na rôznych stanovištiach, kde je vždy prítomný aj učiteľ, plnia rozličné športové aj nešportové úlohy – skáču vo vreci, robia fúriky, bežia štafetu, chodia na chodúľoch, hrajú florbal, hľadajú poklad, a pod. To si vyžaduje nielen spoluprácu detí, ale aj to, aby veľkí pomohli malým, silnejší slabším, šikovnejší trošku menej šikovným. V závere na výsledkovej tabuli zhodnotíme výsledky jednotlivých družstiev, vyhlásime víťazov a všetky deti za svoje výkony dostanú sladkú odmenu. Táto aktivita prispieva k rozvoju priateľstva medzi žiakmi rôznych tried, schopností i veku. Posilňuje u starších detí potrebu ochraňovať slabších a pomáhať im. Keďže v tomto školskom roku je *Náš olympijský deň* naplánovaný až na jún, na ukážku pripájam fotografiu z predchádzajúceho roka.

Právo na meno

...

Vďaka študijnej ceste som si viac než predtým uvedomila, že v oblasti inkluzívneho vzdelávania máme ešte obrovské rezervy. Presvedčila som sa však, že keď sa na niečom intenzívne a trpezlivo pracuje, všetko sa dá zvládnuť.
Už po vyrozprávaní svojich postrehov a poznatkov kolegyniam sa rozprúdila debata o tom, čím by sme sa mohli inšpirovať aj u nás. Naši učitelia v dobrom závidia britským kolegom, že majú v triedach asistentov, no s tým zatiaľ sami nedokážeme nič urobiť. Chceli by sme však postupne v jednotlivých triedach zaviesť drobné zmeny, ktoré zvládneme aj sami. Napríklad zakúpiť rôzne pomôcky, písacie a rysovacie potreby, aby si ich deti mohli nechávať v škole. To nie je príliš nákladná záležitosť a vďaka tomu bude zaručené, že každé dieťa bude mať pravítko či ceruzku vždy poruke. Páčil sa nám aj nápad s nádobami označenými menami žiakov, v ktorých budú mať všetky svoje učebnice a pomôcky. My im síce nedokážeme poskytnúť dve sady učebníc, ale aspoň tie, ktoré v daný deň doma nepotrebujú, si budú môcť nechávať v škole. Vyskúšame si to u našich štvrtákov. Vďaka mimoriadne pozitívnej klíme v školách, ktoré som navštívila, sa upevnilo moje presvedčenie, že aj v tomto smere sa u nás dá posunúť ďalej.

K tomu som chcela spolu s kolegami prispieť aj vyššie opísanými aktivitami. Veľmi by som chcela, aby sa v našej škole všetci cítili dobre. Veď napokon to je aj podstatou nášho školského vzdelávacieho programu *Škola ako rodina*. Teraz už mám konkrétnejšiu predstavu ako budovať identitu školy a posilňovať spolupatričnosť všetkých navzájom. Navyše, u kolegov som sa stretla s pozitívnymi reakciami a nadšením. Sami prišli s nápadmi na ďalšie aktivity v budúcnosti, a preto som hrdá, že mám vo svojej blízkosti ľudí, s ktorými viem nájsť spoločnú reč. To je mimoriadne dôležité pri hľadaní tej správnej cesty.



Právo na hru

Náš olympijský deň 2013

Martina Grošková

Zákutia našej školy i myslenia

Mgr. Martina Grošková je riaditeľkou Súkromnej základnej školy BESST v Trnave, kde pôsobí 4 roky. Okrem riadenia školy vedie aj základný kurz slovenského jazyka pre žiakov z cudziny, ktorí školu navštevujú.

V súkromnej základnej škole BESST v Trnave zabezpečujeme výchovu a vzdelávanie v dvoch jazykoch – anglickom a slovenskom. Okrem napĺňania štátnych vzdelávacích programov máme vo svojom školskom programe zahrnuté aj nosné predmety ako English, Mathematics a Science akreditované Cambridgeskou univerzitou. Vďaka možnosti študovať v anglickom jazyku a vzdelávať sa aj v týchto predmetoch sa naša škola stala alternatívou pre mnohé deti cudzincov, ktorých rodičia v okolí Trnavy podnikajú alebo sú svojou zahraničnou firmou vyslaní na Slovensko na určitý čas.

V tejto škole pôsobím takmer od jej vzniku, pričom vzdelávanie detí cudzincov neprestáva byť pre celý náš tím veľkou výzvou. Počas uplynulého školského roka sme sa v tejto oblasti výrazne posunuli vpred, keďže sa nám podarilo nájsť v pedagogickom kolektíve človeka, ktorý sa týmto deťom intenzívne venuje. Spomínanej učiteľke sme znížili úväzok na bežné vyučovanie a pridelili jej všetky úlohy, ktoré súvisia so vzdelávaním detí cudzincov. Okrem počiatočného rozhovoru s rodičmi, prípadne aj dieťaťom, ktoré vediem ja sama, sa naša koordinátorka pre žiakov s jazykovou bariérou (ako sme jej pozíciu nazvali) venuje všetkému ostatnému. Zrealizuje so žiakmi úvodný „test“ v angličtine, administruje procedúru prijatia žiaka, vedie rozhovor s rodičmi o dĺžke ich pobytu na Slovensku a o zákonitostiach vzdelávania v slovenskej škole. Okrem toho informuje všetkých kolegov o Individuálnom učebnom pláne žiaka (pozri na stranách 80—81), sleduje pokrok detí v kurze pre žiakov s jazykovou bariérou a v prípade potreby konzultuje ďalší postup aj so školským špeciálnym pedagógom. A samozrejme, neustále dohliada na informovanie rodičov o všetkom, čo sa týka vzdelávania ich dieťaťa v našej škole.

Našu školu v súčasnosti navštevujú žiaci z Anglicka, Číny, Južnej Kórei, Belgicka, Talianska, Španielska a Ruska. Okrem toho k nám prestupujú žiaci z rôznych škôl, kde je jediným vyučovacím jazykom slovenčina, a tak na všetkých predmetoch, ktoré sa u nás vyučujú v angličtine sú spočiatku tiež tak trochu cudzincami. Práve preto bolo vytvorenie pozície koordinátora pre žiakov s jazykovou bariérou nevyhnutné. Jej zabezpečenie by však nebolo možné bez súhlasu a finančnej pomoci zriaďovateľa, vďaka ktorému sme koordinátorke mohli znížiť úväzok a umožniť jej tak plniť všetky spomínané úlohy.

Ja sama v škole vediem kurz štátneho jazyka pre deti cudzincov. Keďže v súčasnosti existujú len veľmi stroho vypracované osnovy toho, čo by mali deti cudzincov počas kurzu absolvovať, počas svojej účasti na programe Nadácie Milana Šimečku *Vzdelávanie detí cudzincov* som sa rozhodla, že si zostavím a rozpracujem vlastný Tematický výchovno-vzdelávací plán (pozri na stranách 82—87) na výučbu slovenčiny ako cudzieho jazyka. Ten dodnes používame v našom kurze slovenčiny ako cudzieho jazyka. A keďže pri výučbe sa využíva výlučne slovenský jazyk, je tento plán vhodný pre akékoľvek deti cudzincov, bez ohľadu na ich krajinu pôvodu či materinský jazyk.

Na študijnú cestu som sa prihlásila, pretože vyučujeme predmety z cambridgeského kurikula, ktoré sa vyučujú aj v anglických školách. Zaujímalo ma, ako učitelia pracujú so žiakmi, ako sa venujú deťom s jazykovou bariérou, ako je nastavená školská legislatíva a ako sa pristupuje k hodnoteniu a klasifikácii detí cudzincov, pretože to je u nás nedoriešená a veľmi problematická záležitosť.

Veľmi ma zaujímalo aj to, ako sa školy prezentujú navonok, aké aktivity ponúkajú pre rodičov a širšiu verejnosť. Keďže naša základná škola je súkromná, chcela som sa zároveň lepšie zorientovať v rôznych typoch britských škôl, a dozvedieť sa viac o ich podiele na celom vzdelávacom systéme, ich obsadenosti, povinnostiach, možnostiach aj výsledkoch vo vzájomnom porovnaní. Zaujímalo ma, ako sú vnímané súkromné školy v Británii, akú finančnú a odbornú podporu majú od štátu a ako sú na tom v kvalite vzdelávania. Chcela som teda porovnať status súkromnej školy v zahraničí a u nás.

...

Počas študijnej cesty som si najviac všímala prostredie, v ktorom sme boli. Či už to bol bežný život a celková atmosféra v konkrétnej štvrti mesta, alebo deti idúce do školy, klíma v škole, či vzťah učiteľov a žiakov. Obdivovala som „diplomatky“ – úzke, ľahké taštičky – s ktorými idú britskí žiaci do školy a späť domov. To svedčí o tom, že väčšina žiackej „práce“ sa odohráva v škole a žiaci už doma nemajú toľko povinností. Môže to však byť aj dôsledok toho, že žiaci majú dve sady učebníc a nemusia ich neustále prenášať, čo je určite múdre už len zo zdravotných dôvodov. Všetci totiž dobre vieme, koľko kíl vážia tašky našich žiakov.

Milo ma prekvapilo, že školy, aj keď navštevované mnohými žiakmi zo sociálne slabšieho prostredia, sú výborne vybavené, materiálne zabezpečené a kvalitne personálne obsadené. Pripomenulo mi to fakt, že spolupráca so samosprávami a zriaďovateľmi je dôležitou súčasťou rozvoja každej školy.

Veľmi inšpirujúca pre mňa bola už samotná budova školy, jej členenie, usporiadanie, dekorácia. Zaujal ma spoločný priestor na zasadanie študentskej rady, možnosť vyjsť z triedy na školský dvor, otvorené átrium, ale aj malé zákutia vytvorené niekedy len z vhodne umiestneného nábytku. Taktiež ma inšpirovala myšlienka spoločného motta, ktoré je umiestnené na viditeľnom mieste a vyjadruje podstatu školy a jej smerovanie. Vstupovanie žiakov do procesu rozhodovania, dokonca v takých závažných veciach, ako je rekonštrukcia budovy, mi prinieslo nový pohľad na účasť žiaka pri ovplyvňovaní života školy. To bolo niečo, čo som chcela vyskúšať aj po svojom návrate.

Rozdielnosť britských škôl je podľa mňa v prvom rade v kultúre, tradíciách a postavení školy v krajine. Ich filozofia, počet žiakov v triedach, personálne obsadenie či podpora žiakov so špecifickými potrebami je úpl-

ne odlišná. A všetky ostatné rozdiely, ktoré možno vidieť na každom kroku, sú dôsledkom tohto odlišného systému.

V našej škole sa už tri roky snažíme využívať motivačný systém, ktorý je upravenou verziou britského systému na motivovanie žiakov. Počas tohto obdobia sme museli pravidlá a celkové fungovanie systému niekoľkokrát obmieňať kvôli našim špecifikám. Celý systém totiž spočíva v zbieraní bodov a v oceňovaní snahy, správania, výkonov či dobrých skutkov. V britských školách je to bežná súčasť školského života od prvého dňa v škole. U nás to však bola nezažitá novinka, ktorú sme museli prerábať. Dôvodom bolo najmä to, že sa z motivačného systému zrazu stala súťaž, hon za víťazstvom. Museli sme preto veľmi detailne špecifikovať pravidlá, aby boli férové. K systému sa vyjadrovali aj viacerí rodičia, ktorým sa nepozdávali podmienky získavania bodov v porovnaní rôznych tried. Aj samotní učitelia k tomu nepristupovali vždy rovnako. Zrazu sa ukázalo, že žiaci tých učiteľov, ktorí celý systém nepovažujú za príliš dôležitý, sú v nevýhode. A tak sme mali aj viacerých nespokojných žiakov.

Základný rozdiel teda podľa mňa spočíva v myslení. V Británii ide o spestrenie vyučovania a pomôcku pri vzdelávaní a výchove žiakov, u nás to musí byť prepracovaný systém pravidiel na získanie bodov. Zvyšovanie motivácie je proces, ktorý na každého pôsobí inak a u každého aj inak funguje. Žiaľ, naša prevládajúca kultúra chce, aby bolo všetko rovnaké. Preto si myslím, že len veľmi ťažko sa dá niečo jednoducho prevziať z jedného systému do druhého. Nemôžeme očakávať, že to bude automaticky fungovať. Za jeden z najväčších rozdielov považujem napríklad aj hodnotenie a klasifikáciu žiakov. V britských školách sa hodnotí progres – pokrok každého žiaka podľa jeho možností, u nás hodnotíme konkrétne výkony. Prevzatie podobného systému by sa muselo poriadne zvážiť, pretože by zasiahlo aj mnohé iné oblasti vzdelávania.

Veľmi rada by som však v našej škole vytvorila zákutia – priestory pre individuálnu prácu s dieťaťom alebo viacerými deťmi. To je niečo, čo si vyžaduje komplexnú reorganizáciu a aj nemalé stavebné úpravy. Čo sa však dá urobiť relatívne ľahko, je viac využívať odpozorované metódy a formy práce so žiakmi, či už na vyučovacej hodine alebo už aj pri dennodennej komunikácii.

Zo študijnej cesty som si priniesla viacero námetov na zlepšenie fungovania našej školy:

Intenzívnejšie pracovať so žiackou radou a viac naslúchať potrebám žiakov.
Vystaviť na nástenke vo vestibule školy nápady žiakov, učiteľov a rodičov o dlhodobom rozvoji školy.
Zapojiť žiakov do rozhodovania o činnosti školy.
Zaviesť hodnotenie sa žiakov navzájom podľa stanovených kritérií, na základe ktorých ohodnotia svojich spolužiakov aj seba.
Zabezpečiť väčšiu voľnosť a zároveň väčšiu mieru zodpovednosti žiakov.
Preniesť niektoré úlohy učiteľov na žiakov (žiak ako porotca, hodnotiteľ aktivity, spolupráce, a pod.)
Vymeniť dvere za presklené, aspoň sčasti.
Obohatiť dekoráciu školy na zhmotnenie toho, kto ju navštevuje a čím je škola typická (práce žiakov, projekty, fotky).

Keďže som britské školy mala možnosť navštíviť už aj predtým, na študijnej ceste som si mohla overiť svoje dovtedajšie poznatky. A naozaj, presvedčila som sa, že školy sú si navzájom podobné, či už samotnou budovou, alebo napríklad aj usporiadaním priestoru v triedach. Potvrdilo sa mi, že v nich vlastne nie je predná a zadná časť, teda katedra a priestor pre žiakov. Žiaci jednoducho sedia v skupinách po celej miestnosti a na každej zo štyroch stien sú tabule, nápovedné obrazy, žiacke práce či rôzne dekorácie. Učiteľ sa voľne pohybuje po triede, pomáha, konzultuje, kontroluje.

...

Po návrate zo študijnej cesty som sa s dojmami a novými informáciami podelila najmä s kolegami vo vedení, so školským špeciálnym pedagógom a zriaďovateľom. Na pracovných poradách som učiteľov neinformovala „jednorazovo“ o celom priebehu, ale postupne, podľa aktuálnej potreby, som sa vracala k skúsenostiam a dobrým podnetom. Ciele som si stanovila v spolupráci s niekoľkými kolegami a zriaďovateľom školy. Rozdelila som si ich na krátkodobé a dlhodobé.

Dlhodobé ciele

1. Rozdeliť priestor hornej chodby a vestibulu na menšie zákutia určené na individuálnu výučbu a neformálne rozhovory. Keďže ide o zásah do budovy školy a sú s tým spojené nemalé náklady, obrátila som sa na zriaďovateľa. Termín aspoň čiastočnej realizácie sme si stanovili na leto 2014.

2. Vytvoriť nový priestor na ranné stretnutia s rodičmi školy. Tento cieľ som taktiež prekonzultovala so zriaďovateľom a školským špeciálnym pedagógom, s ktorým sa snažíme nájsť aj vhodné témy na diskusie s rodičmi. Realizáciu stretnutí plánujeme od septembra 2014.

Krátkodobé ciele

1. Skvalitniť fungovanie študentskej rady. Hneď po príchode som oslovila koordinátorov pre prvý a druhý stupeň a naplňanie tohto cieľa sa tak začalo už v januári 2014. K bežnému fungovaniu študentskej rady, ktorá sa stretáva raz mesačne, sme na druhom stupni navrhli stretnutia každý týždeň s tým, že ich povedie koordinátor a raz mesačne bude prítomná aj riaditeľka školy. Na prvom stupni sme stretnutia ponechali jedenkrát za mesiac.
Už teraz môžem povedať, že efektivita stretnutí je omnoho vyššia. S problémami, ktoré žiakov trápia, nemusia čakať celý mesiac a zodpovedanie otázok, ktoré majú, je taktiež efektívnejšie. Touto zmenou sa nesnažíme len rýchlejšie komunikovať a riešiť problémy, ale aj naučiť žiakov prijímať zodpovednosť za svoje sťažnosti či návrhy a podporovať ich samostatnosť. V tomto školskom roku sa po prvýkrát v našej ročenke objavia informácie aj o študentskej rade, jej zložení a činnosti, na potvrdenie jej dôležitosti v živote školy.
V súvislosti s činnosťou študentskej rady nedávno prebehla aj aktivita *„Bol/a by som rád/a, keby...“*, kde mohli zástupcovia tried spolu s členmi rady sformulovať jednu vec / skutočnosť, ktorá by triedu ako celok budúci rok potešila. Spätná väzba bola zaujímavá nielen odpoveďami, ale aj v spôsobe riešenia zadanej úlohy. Niektoré triedy sa totiž nedokázali zmobilizovať, iné požiadali o predĺženie termínu, keďže sa im nedarilo spoločne sa zhodnúť a chceli odovzdať želanie naozaj za celú triedu. Zo žiackych odpovedí plánujem cez leto spolu so želaniami učiteľov spraviť nástenku a počas roka ju aktualizovať podľa toho, ako sa jednotlivé návrhy budú realizovať.

projekt *„Stavby sveta“*

2. Vytvoriť aktivitu nadväzujúcu na projekt *„Škola, škola, kto v tebe býva“*, ktorý som so žiakmi zrealizovala minulý školský rok.
Minulý projekt bol zameraný na predstavenie rodných krajín detí cudzincov v oblasti geografie, histórie, tradícií a jazyka. Keďže som chcela priestory školy obohatiť zážitkami zo školského života, navrhla som projekt *„Stavby sveta“*, ktorého cieľom bolo zhotoviť najznámejšie stavby z krajín, odkiaľ pochádzajú naše deti zo zahraničia. Na spolupráca som oslovila kolegyňu, s ktorou som pracovala aj na minuloročnom projekte, a ktorá je zároveň koordinátorkou kurzov pre žiakov s jazykovou bariérou. Taktiež som prizvala vychovávateľku zo školského klubu, keďže aktivita prebiehala po vyučovaní.

Aktuálne máme zrealizované už tri stavby – Veľký čínsky múr, Šikmú vežu v Pise a Stonehenge v Anglicku. Do konca školského roka plánujeme postaviť ešte dve stavby – Atómium z belgického Bruselu a na záver Bratislavský hrad, ktorého stavba by mala celý projekt veľkolepo zakončiť.
Každá stavba sa realizuje 4 dni. Prvý deň si o nej pozrieme video či film. Na spracovanie faktov a oboznámenie sa s nimi som oslovila žiaka, s ktorým som vždy pred začatím novej stavby konzultovala výber vhodných informácií. Na samotnú tvorbu makety boli prostredníctvom plagátov a webovej stránky pozvaní všetci rodiča a priatelia školy.

Z doterajšieho priebehu môžem konštatovať, že najväčší záujem som zaznamenala u žiakov prvého stupňa (ovplyvňovať to môže aj fakt, že títo žiaci zároveň navštevujú školský klub). Veľmi ma však potešila aj účasť rodičov, ktorí so svojimi deťmi aktívne pracovali. Celý projekt bol zároveň obohatený o dôležitý princíp – materiál použitý na všetky stavby bol výlučne odpadový. To si vyžadovalo ďalšiu spoluprácu s deťmi a rodičmi, ktorí vždy týždeň pred začatím stavby zbierali určený odpadový materiál.
Aj keď stavby pochádzajú z krajín našich žiakov zo zahraničia, ich doterajšia účasť na projekte nebola veľká. Mojím cieľom však bolo utužovať kolektív a vtiahnuť do života školy aj rodičov. Popri tom sa deti, samozrejme, dozvedeli mnoho zaujímavostí o krajinách ich spolužiakov. To, že má projekt zmysel a spĺňa očakávania spájať školu s rodinami žiakov dokazuje účasť a aktívne zapojenie. Moje očakávania naopak prekonalo, že sa nám so Stavbami sveta podarilo „preraziť“ aj mimo školu. Projekt sme predstavili na Materiálovotechnologickej fakulte Slovenskej technickej univerzity v Trnave na akcii *„MTF prechádza na zelenú“*, a taktiež na *„Festivale vedy“*, kde sme sa zapojili do súťaže časopisu BOBÍK s témou Recykláčik. Na konci školského roka plánujem k celému projektu, jeho priebehu a úspechom zorganizovať malú detskú konferenciu.

...

Za najväčší prínos študijnej cesty považujem samotnú skupinu zúčastnených slovenských učiteľov, expertov, pracovníkov 3FF a britských prednášajúcich. Diskusie a výmena skúseností v takomto kruhu bolo pre mňa neoceniteľným prínosom k mojej práci. Zistenie, že sa všetci zameriavame predovšetkým na potreby detí a neustále sa snažíme vylepšovať systém, ktorý niekedy ani neexistuje, ma posúva vpred a dáva mi inšpiráciu a motiváciu k ďalším aktivitám a vylepšeniam.

Bolo by zároveň oveľa jednoduchšie, keby náš a britský systém mali jednotný alebo aspoň podobný systém hodnotenia. Určite by som našla veľa dobrých príkladov zo študijnej cesty, ktoré by som v našom hodnotiacom systéme rada aplikovala.

Pri realizácii niektorých cieľov som cítila, že by bolo vhodné, keby sa mohli študijnej cesty zúčastniť aj viacerí kolegovia. Sami by tak mali možnosť vidieť a prežiť to, o čom som im iba rozprávala a s čím som ich žiadala o pomoc. Budúci rok sa plánujeme zapojiť do výmenných pobytov pre žiakov cez program Erasmus+ a dúfam, že aspoň takýmto spôsobom viacerí z nás zažijú inú kultúru a z nej plynúci školský systém.
Celkovo mi však projekt ukázal, že rôznorodosť môže aj spájať.

1. Individuálny učebný plán — v predmete: CHÉMIA

Meno a priezvisko:
Dátum narodenia:

Školský rok:
Ročník / trieda:

Jazyková úroveň žiaka s jazykovou bariérou v anglickom jazyku:

Jazyková úroveň žiaka s jazykovou bariérou v slovenskom jazyku:

2. Tematický plán, špecifické vzdelávacie ciele

Tematický celok	Odporúčania učiteľa kurzu jazykovej bariéry	Zmeny, poznámky a hodnotenie učiteľa predmetu
Spoznávame chemické reakcie v našom okolí		
BOZP, fyzikálne a chemické deje Čo sú chemické reakcie? Chemické zlučovanie a chemický rozklad Čo je horenie? Požiar a jeho hasenie	Oboznámiť sa s bezpečnosťou práce v chemickom laboratóriu a vedieť rozdeliť reakcie na fyzikálne deje a chemické reakcie. Vedieť v krátkosti vysvetliť, čo je to horenie, poznať nebezpečenstvo požiarov a spôsoby ich hasenia.	Veronika[1] mala v školskom roku 2012/2013 uvedené v predmete na vysvedčení „absolvovala“. Vyučujúca chémie je schopná komunikovať s Veronikou na tému aktuálne preberaného učiva chémie v anglickom jazyku. Zadávanie práce na hodiny bude prebiehať písomnou formou doplnené krátkym slovným vysvetlením a komentárom jednotlivých úloh.
Zmeny pri chemických reakciách		
Chemické reakcie, pri ktorých sa uvoľňuje a spotrebúva teplo Pomalé a rýchle reakcie Pomalé a rýchle reakcie v bežnom živote Dôležitosť ovplyvňovania chemických reakcií pre náš život a faktory, ktorými môžeme chemické reakcie ovplyvňovať „Dymovnice a svetlice“ – projekt	Oboznámiť sa s chemickými reakciami, pri ktorých sa teplo uvoľňuje a s chemickými reakciami, pri ktorých sa teplo musí dodávať. Poznať pomalé a rýchle chemické reakcie, dôležitosť ich ovplyvňovania pre ľudský život. Vytvoriť si svoju vlastnú dymovnicu alebo svetlicu.	Veronika získa informácie k uvedeným témam prostredníctvom internetu, literatúry a iných materiálov. Svoje vedomosti bude prezentovať v anglickom jazyku. Splnením zadaných úloh žiačka splní podmienky pre hodnotenie „absolvovala“. Hodnotiť bude učiteľka na základe splnenia domácich úloh na hodinách a vypracovaných a prezentovaných projektov.

Poznámky

[1] Meno žiačky, pre ktorú bol vypracovaný tento individuálny učebný plán, bolo z dôvodu zachovania súkromia a ochrany osobných údajov nahradené pseudonymom. (pozn. editora)

3. Špecifiká hodnotenia učebných výsledkov a klasifikácia

(slovné hodnotenie, hodnotenie známkou, spôsob priebežného hodnotenia a hodnotenia na vysvedčení, špecifiká hodnotenia v danom predmete, resp. čiastkových výkonov žiaka a podobne)

Chémia je pre Veroniku predmetom, ktorého osvojenie si po stránke obsahovej a významovej v slovenskom jazyku nie je predmetom záujmu zákonných zástupcov dieťaťa. Preto bude Veronika počas školského roka 2013/2014 hodnotená v oboch polrokoch slovom „absolvovala“.

Počas vyučovacích hodín je žiačka prítomná na hodinách chémie, výkladu nevenuje pozornosť nakoľko nerozumie po slovensky a preklad učiva nie je sprostredkovaný zároveň s výkladom učiva v slovenskom jazyku pre nedostatok času na vyučovacej hodine. Prezentovanie vedomostí bude v anglickom jazyku. Vyučujúca chémie v druhom polroku zadá Veronike (okrem časovo a obsahovo „kratších“ domácich úloh na hodine) na vypracovanie nasledovné projekty:

1. Horenie, požiar a jeho hasenie
2. Reakcie, pri ktorých sa teplo uvoľňuje, a pri ktorých musíme teplo dodávať
3. Pomalé a rýchle reakcie v laboratóriu a v bežnom živote
4. Vodný kameň
5. Dôležitosť ovplyvňovania chemických reakcií
6. Dymovnice a svetlice – teoretická príprava

Projekty bude žiačka vypracovávať v PowerPointe, alebo podobnom programe elektronickou formou. Po dohode s vyučujúcim si vyberie tri projekty, ktoré spracuje na výkres formátu A3 (môže byť aj väčší) a bude projekt prezentovať pred triedou.

Pre úspešné absolvovanie predmetu:

V prípade, že bude projekt vypracovaný na výkrese formátu A3 (alebo väčšom), je potrebné, aby mal viditeľný názov, ktorý sa môže zhodovať so zadaním projektu alebo môže byť tvorcom projektu vhodne pozmenený. Projekt by mal obsahovať aspoň štyri obrázky. Z toho môže byť polovica vytlačená z internetu alebo skopírovaná z iného obrazového materiálu, prípadne vystrihnutá a nalepená. Ostatné dva obrázky by mali byť nakreslené rukou (ceruzou, perom, farebne alebo inou výtvarnou metódou). Na výkres je potrebné napísať text, ktorý bude zaberať aspoň 40% plochy výkresu. Je potrebné zostaviť anglicko-slovenský slovník, ktorý bude obsahovať aspoň desať slov týkajúcich sa problematiky, o ktorej projekt pojednáva. V projekte je potrebné uviesť konkrétne príklady chemických prvkov, zlúčenín a látok, prípadne chemických pomôcok, ktorých sa projekt priamo dotýka. Je potrebné, aby boli uvedené príklady vhodne zobrazené, dobre viditeľné a označené.

V prípade, že bude projekt vytvorený v elektronickej podobe, môže to byť v programe PowerPoint alebo po dohode s vyučujúcim predmetu v inom vhodnom programe, v ktorom je žiak schopný daný projekt pripraviť. Projekt by mal byť vo forme prezentácie, aby ho bolo možné prezentovať pred spolužiakmi. Téma projektu by mala byť spracovaná aspoň na 17 stranách v danom programe (17 × slide). Je potrebné uviesť názov projektu, meno a triedu žiaka, ktorý projekt vypracoval. Aspoň 10 „slidov“ v projekte by malo obsahovať viac ako 50% písaného textu. Prezentácia by mala obsahovať aspoň 10 obrázkov, ktoré sa tematicky dotýkajú prezentovanej témy. Je potrebné zostaviť anglicko-slovenský slovník, ktorý bude obsahovať aspoň desať slov týkajúcich sa problematiky, o ktorej projekt pojednáva. V prezentácii je potrebné uviesť konkrétne príklady chemických prvkov, zlúčenín a látok, prípadne chemických pomôcok, ktorých sa projekt priamo dotýka. Je potrebné, aby boli uvedené príklady vhodne zobrazené, dobre viditeľné a označené.

Inkluzívny tematický výchovno-vzdelávací plán (vybrané tematické celky)

Tematický celok	Téma	Čiastkové ciele	Výkonové štandardy	Metódy	Pomôcky	hod.
I. Zoznámte sa, to je slovenčina	Zoznámenie sa navzájom	Vedieť pozdraviť pri príchode a odchode. Ovládať pozdravy: „Dobré ráno“, „Dobrý deň“, „Dobrý večer“, „Dobrú noc“ a použiť ich v správnej situácii. Vedieť o niečo poprosiť a poďakovať. Vedieť sa	Žiačka vie povedať svoje meno a priezvisko na základe predstavenia sa učiteľky. Vie povedať koľko má rokov (*„Mám 9 rokov.“*). Vie sa spýtať: *„Ako sa máš?“* a odpovedať: *„Mám sa dobre/zle.“*	demonštrácia, reprodukcia		1
	Základné pozdravy	predstaviť (meno, priezvisko, vek).	Žiačka vie použiť správny pozdrav, keď vojde do miestnosti alebo keď strene niekoho dospelého (*„Dobrý deň.“*). Vie, že deťom/spolužiakom sa pozdraví *„Ahoj“*. Vie použiť pozdrav *„Dovidenia“* pri odchode z miestnosti.	hranie rolí, rozhovor	kartičky	2
	Základné frázy		Žiačka vie v praktických situáciách použiť frázy: *„Ďakujem.“*, *„Prosím.“*, *„Prepáč.“*, *„Nech sa páči.“*, *„Dobrú chuť.“*, *„Na zdravie.“*	hranie rolí, pantomíma	kartičky, pracovný list na doplňanie fráz	3
II. Rodina	Životopis	Vedieť vymenovať základných členov rodiny a pomenovať ich vzťah k danej osobe (žiačke). Vedieť povedať o sebe najzákladnejšie informácie (meno, priezvisko, vek, pohlavie, bydlisko).	Žiačka vie o sebe doplniť základné údaje do pripraveného štruktúrovaného životopisu. Vie svoj životopis prečítať s pomocou učiteľky a odpovedať na jednoduché otázky týkajúce sa jej života.	rozhovor, práca s informáciami	pracovný list – životopis, fotografia žiačky	4
	Členovia rodiny		Žiačka vie vymenovať členov rodiny: mama, otec, sestra, brat, sesternica, bratranec, teta, ujo, babka, dedko.		pexeso rodina, rodinná fotografia	5

Inkluzívny tematický výchovno-vzdelávací plán (vybrané tematické celky)

Tematický celok	Téma	Čiastkové ciele	Výkonové štandardy	Metódy	Pomôcky	hod.
	Vzťahy v rodine		Žiačka vie priradiť k členom rodiny mená svojich príbuzných, vie formulovať vety typu: *„Moja mama sa volá…“*, *„Nemám sesternicu.“* *„Môj bratranec má 13 rokov.“* Vie, jednoducho porozprávať o tom, kde žijú jej príbuzní a čo robia.	rozhovor, práca s interaktívnou tabuľou	PowerPointová prezentácia, pexeso rodina	6
III. Škola	Názov a sídlo školy	Vedieť správne napísať adresu školy (názov, ulica, PSČ, mesto) a aj ju prečítať. Poznať a vymenovať všetky vyučovacie predmety vo vyučovaní. Orientovať sa v priestoroch školy a pomenovať jednotlivé miestnosti.	Žiačka vie určiť, na akej ulici sa nachádza naša škola, vie sa orientovať na google-maps – vie nájsť trasu z domu do školy a pomenovať ulice, ktorými prechádza. Vie rozoznať význam slova ulica, mesto, krajina – vysvetliť ich význam na príkladoch.	vychádzka do okolia školy, rozhovor, práca s googlemaps.sk	počítač	7
	Vyučovacie predmety		Žiačka vie podľa rozvrhu vybrať všetky vyučovacie predmety a priradiť k nim názov. Vie sa orientovať v rozvrhu a určiť, ktorá hodina je v poradí prvá, druhá… Vie odpovedať na jednoduché otázky typu: *„Ktorý je tvoj obľúbený predmet?“*, *„Kto vyučuje daný predmet?“*	metóda pokusu a omylu, rozhovor	rozvrh hodín	8
	Priestory školy – exkurzia		Žiačka vie podľa obrázkov reprodukovať názvy priestorov a miestností v škole. V teréne vie správne pomenovať miestnosti: zborovňa, trieda,	exkurzia v priestoroch školy	pexeso škola	9

Tematický celok	Téma	Čiastkové ciele	Výkonové štandardy	Metódy	Pomôcky	hod.
			počítačová miestnosť, jedáleň, školský dvor, chodba, vestibul. Pri kontakte s ľuďmi počas exkurzie sa vie správne pozdraviť.			
IV. Bývanie	Adresa trvalého pobytu	Žiačka vie správne napísať adresu svojho bydliska, vie nájsť mesto, v ktorom býva, na mape. Vie, že Trnava patrí na Slovensku medzi veľké mestá.	Žiačka vie podľa mapy (www.maps.google.sk) určiť, na akej ulici býva. Svoju adresu vie zapísať aj prečítať. Z možností vie vybrať, či býva v dome alebo v byte, či majú alebo nemajú záhradu. Vie jednoducho opísať ulicu, na ktorej býva – čo sa nachádza v blízkosti jej bytu.	rozhovor, práca s informáciami	počítač, obrázky	10
	Moje mesto – Trnava		Žiačka vie podľa mapy vymenovať aspoň 5 miest na Slovensku a porovnať Trnavu s ostatnými mestami s použitím slov: malá, veľká, menšia, väčšia, ďaleko, blízko. Vie na mape nájsť cestu na námestie. Vie odpovedať na otázky o meste Trnava, ktoré sa týkajú dôležitých budov a miest. Vie použiť pojmy: pošta, stanica, divadlo, námestie, nemocnica.	rozhovor, práca s počítačom - vyhľadávanie miest v Trnave	obrázky mesta Trnava, počítač	11
	Miestnosti v byte		Žiačka vie podľa obrázkov vymenovať miestnosti v byte: kuchyňa, obývačka, detská izba, spálňa, pracovňa, kúpeľňa,	rozhovor	obrázky miestností, pracovný list	12

Tematický celok	Téma	Čiastkové ciele	Výkonové štandardy	Metódy	Pomôcky	hod.
			WC. Vie nakresliť plán svojho bytu a jednoducho opísať, ako to u nich vyzerá. V rozhovore vie vyjadriť, aké využitie majú jednotlivé miestnosti a kde sa najčastejšie zdržuje ona. Vie roztriediť kartičky s miestnosťami podľa roho, či sa nachádzajú v škole alebo doma *(„Spálňa je doma. Trieda je v škole.“)*.			
V. Starostlivosť o zdravie	Základné časti ľudského tela					13
	Návšteva u lekára					14
	Režim dňa					15
VI. Obliekanie / odevy	Oblečenie – základne druhy	Pomenovať základné druhy oblečenia a ich vhodnosť podľa ročných období a počasia. Vedieť sa orientovať v obchode s textilom podľa inštrukcií.	Žiačka dokáže podľa obrázkov pomenovať základné druhy oblečenia: nohavice, košeľa, tričko, vesta, sukňa, topánky, čižmy, papuče. Vie ich prepísať písaným písmom. Vie zostaviť jednoduchú vetu (čo má oblečené) typu: *„Mám zelené tričko.“, „Mám modré nohavice.“*	rozhovor, demonštrácia, vysvetľovanie	obrázky oblečenia	16
	Vhodné oblečenie podľa počasia a ročného obdobia		Žiačka vie priradiť oblečenie na kartičkách k ročnému obdobiu. Vie ústne zreprodukovať názvy oblečenia. Vie vybrať z možností taký druh oblečenia, ktorý je vhodný pre dané ročné obdobie (tričko –	rozhovor, pexeso, metóda pokusu a omylu	obrázky oblečenia, pracovný list s postavou	17

Tematický celok	Téma	Čiastkové ciele	Výkonové štandardy	Metódy	Pomôcky	hod.
			leto). Vie dokresliť vhodný odev podľa počasia na postavičku na predlohe.			
	Exkurzia do čínskeho obchodu s textilom		Žiačka vie rozlíšiť v reči o akom druhu oblečení sa hovorí a vie ho v obchode nájsť. Vie opísať, či je vybrané oblečenie pre dievča alebo chlapca a vie určiť jeho farbu. Vie porovnať ceny tovaru a použiť pojmy viac, menej, veľa, málo.	exkurzia	peniaze na lístok MHD	18
	Opakovanie tematického celku		Žiačka vie pomenovať ďalšie druhy oblečenia (pančuchy, legíny, ponožky, bunda, čiapka, rukavice…) aktuálne pre dané ročne obdobie a denné použitie. Vie dokresliť odev podľa ústneho pomenovania a napísať pomenovanie odevu podľa obrázka.	upevňovanie učiva, overovanie vedomostí	pracovný list (test), obrázky oblečenia	19
VII. Voľný čas a záľuby	*„Čo rada robím“*					20
	Základné druhy športov					21
	Knihy, televízia, počítač					22
VIII. Kalendár	Mesiace, dni v týždni					23
	Školský a kalendárny rok					24
	Ročné obdobia					25

Tematický celok	Téma	Čiastkové ciele	Výkonové štandardy	Metódy	Pomôcky	hod.
IX. Stravovanie	Najbežnejšie jedlá a nápoje	Pomenovať druhy potravín a nápojov. Vedieť rozlíšiť zdravé a nezdravé jedlá a nápoje a zostaviť jednoduchý jedálny lístok zo zdravej stravy.	Žiačka vie pomenovať nakreslené jedlá a nápoje, ktoré obľubuje. Vie vymenovať odlišnosti jedál v Číne a na Slovensku. Zo širokej ponuky vie vybrať 10 jedál a 5 nápojov, ktoré s pomocou zapíše slovenskou abecedou.			26
	Zdravá výživa		Žiačka vie zo známych slov pre jedlá a nápoje vybrať tie, ktoré sú zdravé. Vie jednoducho vysvetliť, prečo sú dané potraviny zdravé alebo nezdravé.			27
	Raňajky, obed, večera		Žiačka vie priradiť jedlá, potraviny a nápoje podľa toho, v akej časti dňa sa konzumujú – raňajky, obed, večera (desiata, olovrant). Vie s pomocou zostaviť obrázkový jedálny lístok. Vie vymedziť hodinu, kedy sa podávajú raňajky, obed, večera – aj ústne.	rozhovor, samostatná práca, práca s interaktívnou tabuľou		28
	Opakovanie tematického celku – exkurzia do potravín		Žiačka vie viesť jednoduchý dialóg na tému stravovanie. Vie pomenovať jednotlivé oddelenia v obchode s potravinami.	exkurzia	pracovný list, PowerPointová prezentácia, nástenné hodiny, obrázky jedál a nápojov	29
X. Cestovanie – doprava	Základné dopravné prostriedky					30
	Železničná a autobusová stanica			exkurzia		31
	Opakovanie tematického celku					32
	Výstupný test					33

Vzdelávanie detí cudzincov
Inšpirácie pre inkluzívne vzdelávanie z anglických škôl

Editori:
Peter Dráľ
Laco Oravec

Autorky a autori:
Erika Bartošová
Jana Čellárová
Peter Dráľ
Ľuboš Drotár
Elena Gallová Kriglerová
Darina Gogolová
Martina Grošková
Anna Kissová
Helena Konečná
Jana Koperová
Martina Papíková
Beth Stillings Cohen
Tímea Stránská
Nadežda Vičanová
Zuzana Zimenová

Vydala:
Nadácia Milana Šimečku
Panenská 4
811 03 Bratislava

Grafická úprava:
Matúš Hnát

Preklad:
Alena Štefániková

Jazyková korektúra:
Laco Oravec

© 2014 Nadácia Milana Šimečku

Projekt *Príklady dobrej praxe vo vzdelávaní detí cudzincov v zahraničí* bol spolufinancovaný Európskou úniou z Európskeho fondu pre integráciu štátnych príslušníkov tretích krajín. Solidarita pri riadení migračných tokov.

Autorky a autori:
Erika Bartošová, Jana Čellárová, Peter Dráľ, Ľuboš Drotár, Elena Gallová Kriglerová,
Darina Gogolová, Martina Grošková, Anna Kissová, Helena Konečná, Jana Koperová,
Martina Papíková, Beth Stillings Cohen, Tímea Stránská, Nadežda Vičanová, Zuzana Zimenová