

Metodika vzdelávacieho a poradenského programu

v oblasti
občianskych
a ľudských práv



Autori a autorky

Soňa Koreňová

Pavol Lacko

Mária Ema Michalová

Zuzana Neupauer

Ivan Pavlov

Vlado Rafael

Tibor Škrabský

Barbora Vaněk

Obsah

	Úvodná časť	4
1.	Inklúzia vo vzdelávacom systéme, rovnosť príležitostí, rozvoj interkultúrnych kompetencií — práca so znevýhodnením	8
2.	Rozvoj kritického myslenia	18
3.	Scitlivovanie, predchádzanie a eliminácia stereotypov prostredníctvom detskej knihy	24
4.	Docilita ako jedna z ciest k poznávaniu	32
5.	Profesijný rozvoj učiteľov — poradenské stratégie a osobnostný rozvoj učiteľa	40
6.	Význam podnetného vzdelávacieho prostredia — trendy v prístupe k deťom a mládeži prostredníctvom vzdelávania	53
7.	Práca s rozmanitosťou vo vzdelávacom prostredí prostredníctvom školskej mediácie	58

Teoretické východiská

Segregácia je jav, ktorý je v legislatíve EÚ ako aj v slovenskej vzdelávacej legislatíve označovaný za diskriminačný. Je dôsledkom zlyhávajúceho systému vzdelávania, ktorý nedokáže prekonať sociálne nerovnosti a dôsledkom nesystémovej práce s učiteľmi, ako aj v opatreniach, ktoré vzdelávací systém zavádza na predchádzanie diskriminácie vo vzdelávaní. Neporozumenie sociálnemu a kultúrnemu kontextu života rómskych komunít v slovenskej spoločnosti sa odzrkadľuje v prístupe učiteľov k vyučovaniu a následne k zlyhávaniu detí a žiakov vo vzdelávaní, ako aj k zlyhávaniu učiteľov (stereotypy, vyhorenie, strata motivácie). Teória racionálnej voľby zatláča učiteľov do výberu takých metód a foriem vzdelávania, ktoré nepracujú s odlišnosťou, ako sociálnou, tak kultúrnou, posilňujú stereotypy a všeobecne znižujú možnosti výberu pedagogických stratégií tak, aby dokázali pracovať s potenciálom dieťaťa a rozvíjať ho namiesto eliminácie jeho deficitov. Vzdelávací systém zlyháva na formy podpory učiteľom, ich profesijného rastu a aktualizácie pedagogických inovácií, čo sa v konečnom dôsledku o. i. prejavuje v dlhodobom podpriemerných vzdelávacích výsledkoch žiakov na Slovensku.

Cieľ metodiky

Ponúknuť učiteľom a vzdelávateľom učiteľov (metodikom, poradcom profesijného rozvoja) model inovatívneho vzdelávania, ktorý je kultúrne citlivý, rozvíja kritické myslenie a učí porozumeniu inklúzii a segregácii vo vzdelávaní, ako nediskriminovať a prispievať k zvyšovaniu kvality vzdelávania na Slovensku.

Kľúčové slová

Kritické myslenie, kultúrne scitlivovanie, interkultúrne kompetencie, ľudsko-právne vzdelávanie, inklúzia, rovnosť, učenie sa, mediácia, docilita, trendy, deti a mládež, učitelia, poradcovia, metodici.

Základné princípy metodiky

Vzdelávatelia (učiteľky, metodičky, poradcovia) ako facilitátori učenia

Učiť sa a učiť sú dve odlišné kategórie, pričom obe závisia do veľkej miery od osoby, od ktorej sa učíme a od toho ako učí. Učíme sa celý život, to je jasné, v každodenných situáciách, plánovane ale i neplánovane, zbierame poznatky, triedime ich a analyzujeme, zvnútorňujeme si ich, vytvárame si skúsenosti, formujeme postoje. Rovnako však môžeme povedať, že stále niekoho niečo učíme, či už ako rovesníci, rodičia, kolegovia, lektori, tréneri – alebo ako učitelia, profesionálni vzdelávatelia.

Slovo učiteľ, učiteľka však rovnako mení svoj význam, ako sa mení pohľad na vedomosti, zručnosti a postoje, ktoré od detí, či dospelých očakávame. Meniaca sa rola vzdelávateľov je závislá od meniacej sa roly školy a očakávaní a potrieb spoločnosti. Dnes už učiteľka nie je len tou, ktorá potrebuje naučiť deti vedomosti a formovať postoje, ale sa od nej očakáva byť dobrou administrátorkou, IT techničkou, zdravotnou asistentkou, psychologičkou, poradkyňou pre rodičov, a popri tom tímovou hráčkou, projektovou manažérkou, koordinátorkou, animátorkou a mnohé iné, podľa potreby.

Áno, učitelia trávajú s deťmi veľa času a sú podstatnými osobami v ich živote. Ich prvou a primárnou rolou je však uľahčovať proces učenia

sa, socializácie, osobnostného dozrievania, pričom je veľmi dôležité, na kom leží zodpovednosť. Tá by mala ostať na učiacom sa (či už dieťať alebo dospelom), v takom zmysle, že sa vie rozhodnúť a vybrať si z množstva ponúkaných alternatív tú správnu. Facilitácia (facilitare = uľahčovať) úzko súvisí s ponukou alternatív a možnosťou voľby. Úlohou facilitátora je zabezpečiť aktívnu účasť všetkých členov v skupine (triede, kurze), ich rovnoprávnosť, akceptáciu podnetov a nápadov, správne otázky, pomoc pri pomenovaní myšlienok a ich podstaty a tým spoločné vlastníctvo navrhovaných riešení a spoluzodpovednosť každého jednotlivca, i celej skupiny. Aby sme rovnako uľahčili dnešným vzdelávateľom zvládnuť množstvo nových úloh, je potrebné naučiť ich byť dobrými facilitátormi.

Medzigeneračné učenie

Zdá sa, že medzigeneračné učenie, nemá čo hľadať v metodickom materiáli pre učiteľky, poradcov a metodičky. V škole predsa dospeli učíme deti, na kurzoch dospeli lektorujeme pre dospelých, využívame aj rovesnícke vzdelávanie, ale medzigeneračné učenie, to patrí skôr do kategórie aktívneho starnutia, no nie? Nie je to celkom tak. Medzigeneračné učenie, ako súčasť celoživotného vzdelávania, sa dostáva do popredia ako odozva na aktuálne globálne dianie v spoločnosti – demografické zmeny, starnúca ale pracujúca spoločnosť, zmeny v štruktúrach rodiny a nové rodinné modely, ekonomické zmeny v spoločnosti, najmä regionálne rozdiely, potreba pracovnej mobility, flexibilný pracovný čas, práca z domu, ale aj nové flexibilné životné štýly, mnohonásobné identity, nové technológie a pod. Veľká väčšina podnetov k medzigeneračnému učeniu však smeruje aj k prekonávaniu stereotypov, sociálnej kohézii a súdržnosti, pretože sa ukazuje veľmi dôležitý spôsob, akým premýšľame o „tej druhej“ generácii. Pričom všetci dobre poznáme myšlienku „my“ a „oni“, ktorá je skôr vylučujúca ako inkluzívna.

Ak teda chceme začať bez toho, aby sme si vytvárali kritické, až odsudzujúce postoje o tej druhej generácii „oni“, pripustíme, že sa

vieme od nej niečo naučiť aj „my“. Spomeňte si, ako ste sa s dôverou obrátili na dieťa, keď ste potrebovali spustiť ten zoom alebo ms teams, a keď vám nešla kamera na notebooku, ako ste volali mladého IT-čkára, aby vám ju pozrel. Spomeňte si, ako vás teenager prekvapil, že má rád, keď mu stará mama večer povie rozprávku, lebo tú jednu má rád, na tej vyrastal a chce ju počuť práve od nej. A predstavte si, aké by to bolo, keby sme nemuseli učiť a učiť sa len v triede, skupine, ktorá je vekovo homogénna, ale bola by rôznorodá a všetci by nám boli malými či veľkými pomocníkmi. Predstavte si, ako by sme mohli zapojiť do procesu učenia rodičov, a akými by nám oni boli veľkými pomocníkmi, a čo by sa aj oni mohli naučiť, ak by sme im boli dobrými facilitátormi.

Podstatou medzigeneračného učenia totiž je, že do procesu učenia zapája viaceré generácie, pričom toto učenie je vzájomne obohacujúce a stanovuje si ciele pre každú zapojenú generáciu. Je to teda vzájomný proces výmeny informácií, postojov a hodnôt, pri ktorom sa veľa môžeme naučiť o „tých druhých“ a „o nás samotných“, čo napomáha nielen rozvoju jednotlivca, ale aj širšej komunity, či vôbec súdržnosti v spoločnosti. Tak sa z „my“ a „oni“ môže stať „my“.

Inklúzia vo vzdelávacom systéme, rovnosť príležitostí, rozvoj interkultúrnych kompetencií — práca so znevýhodnením



Zámer

Zámerom tejto kapitoly je priblížiť podstatu inkluzívneho vzdelávania, jeho esenciu, ako aj zamyslieť sa a naučiť sa rozlišovať detaily vo výchovno-vzdelávacom procese, ktoré môžu inklúziu

podporiť alebo naopak utlačiť. Zámerom je priblížiť čo znamená diverzita a homogenita vzdelávacieho prostredia a premýšľať ako s rôznorodosťou pracovať ako s výhodou.

Cieľ

- Porozumieť širšiemu kontextu inkluzívneho vzdelávania vo vzdelávacom prostredí na Slovensku
- Naučiť sa inkluzívne myslieť a aplikovať vo svojej vlastnej praxi

Príprava

Inkluzívne vzdelávanie: Vyžaduje si prácu s celým učiteľským (metodickým) kolektívom, ale môže začať aj jednotlivec. Zmapujeme si hodnoty, ktoré škola (inštitúcia) vo vzťahu k učiacim sa vyznáva, ktoré z nich sú inkluzívne a ktoré exkluzívne. Pripravíme si argumentácie – vid'

teoretická časť a odporúčané zdroje a pomôcky. Pripravíme sa na facilitáciu stretnutia (v triede, v učiteľskom kolektíve, na pracovisku, v skupine).

Homogenita a diverzita: Na to, aby sme sa začali hlbšie zamýšľať nad tým, ako

začať pristupovať a pracovať s diverzitou a homogenitou pri nastavovaní inkluzívneho vzdelávania, je najskôr potrebné vedieť, že chápanie a práca s týmto dvoma pojmom, je do veľkej miery podmienená politicko-spoločenským kontextom v ktorom žiaci a ich rodiny vyrastajú

a žijú. Túto skutočnosť nám najlepšie ozrejmujú rôzne typy multikultúrnych politík, ktoré sa premietajú aj do povahy vzdelávacích systémov v rôznych krajinách. Ich vysvetlenie nájdete v časti Trošku teórie/východiská.

Pomôcky

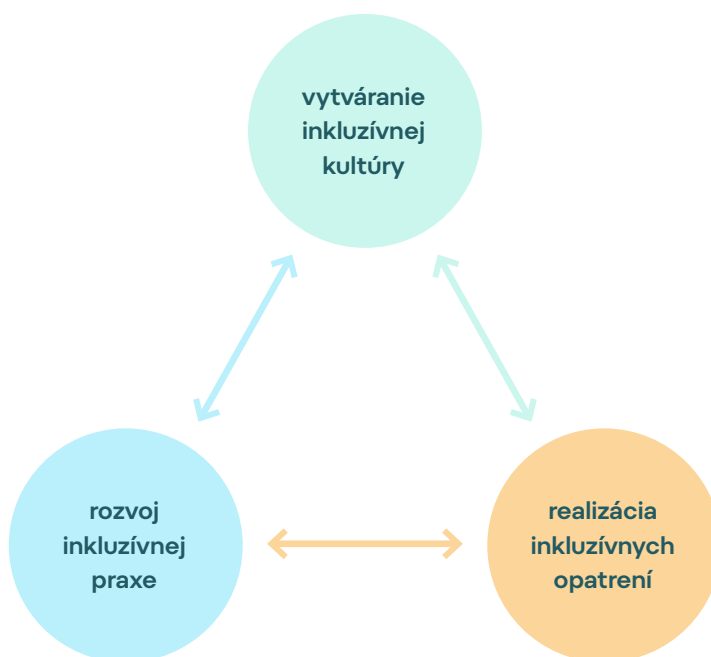
flipchart, fixy

Trošku teórie/východiská

Inkluzívne vzdelávanie je zjednodušene také vzdelávanie, kde sa každý cíti byť prijatý a má možnosť rozvíjať svoj potenciál a zlepšovať sa. Inkluzívne vzdelávanie podporuje rôznorodosť a robí z nej výhodu. Tak ako je spoločnosť rôznorodá, tak je aj škola malou spoločnosťou (komunitou), ktorá je rôznorodá, vzájomne podporujúca sa a otvorene riešiaci problémy, pričom každý člen a každá členka tejto malej komunity preberá spoluzodpovednosť. Preto je nevyhnutnou súčasťou školy jej hod-

notové zameranie. Ak je zameraná na inkluzívne hodnoty (súdržnosť, spolupatričnosť, rôznorodosť, múdrosť, tolerancia, rešpekt, pomoc, priateľstvo, otvorenosť, transparentnosť a pod.) a snaží sa o elimináciu hodnôt vylučujúcich (autoritatívnosť, kontrola, povrchnosť, komformita, diskriminácia, moc, uzavretosť, klientelizmus a pod.), je možné spoločne tento hodnotový rámec rozvíjať a presadzovať ho v každodennom živote školy. Ten (podľa Indexu inklúzie) tvoria v zásade tri piliere – kultúra, politika a prax školy, ktoré nevyhnutne spolu súvisia, a žiadny z nich by nemal ostať v zabudnutí.

Tri dimenzie inkluzívneho rozvoja školy



Zdroj: Booth, T. – Ainscow, M., 2019

Inkluzívne vzdelávanie nevzniklo ako módný trend, ale má svoje politické, právne, filozofické aj pedagogické rámce. Politické a právne rámce vyjadrujú záväzky národov a štátov k presadzovaniu určitých princípov. Medzi prvý z nich spájaných s inkluzívnym vzdelávaním patrí „school for all – škola pre všetkých“ (Salamanka, 1994):

- Školy by mali uspokojiť potreby všetkých detí bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, sociálne, emocionálne, jazykové alebo iné podmienky.
- Bežné školy s inkluzívnou orientáciou sú najefektívnejší prostriedok pre budovanie začleňujúcej spoločnosti.

Kvalitné vzdelávanie pre sociálne (minoritné skupiny obyvateľov, dlhodobo nezamestnaní, absolventi, seniori) alebo zdravotne handicapovaných a aj odstraňovanie diskriminácie vyjadruje Lisabonská stratégia, 2000. Právo pre zdravotne znevýhodnených inkluzívne sa vzdelávať Dohovor OSN, 2006, ratifikácia SR 2010. UNESCO, v roku 2009 vníma inkluzívne vzdelávanie ako proces reagujúci na

rôznorodosť potrieb všetkých detí a žiakov a to prostredníctvom zvýšenia ich účasti na vzdelávaní. „Nazerať na vzdelávanie inkluzívnym objektívom predpokladá, že namiesto zlyhania jednotlivca sa za problém bude považovať zlyhanie systému.“ (UNESCO Policy guidelines, 2009). Parížska deklarácia z roku 2015, podporila inkluzívne vzdelávanie pre všetky deti a mladých ľudí, ktoré bojuje proti rasizmu a diskriminácii na akomkoľvek základe, presadzuje občianstvo a učí ich porozumieť a akceptovať rozdielnosti.

Filozofické rámce inkluzívneho vzdelávania stavajú na hermeneutickom základe, kde nosnými pojmami sú interakcia a vzťah, jedinečnosť osobnosti, normu nahrádza diverzita a teda rôznorodosť vo vzdelávacích potrebách. V ponímaní hermeneutiky sa inklúzia snaží začleniť pochopené rôznorodé problémy (výchovno-vzdelávacie potreby) do celistvej jednoty (systému vzdelávania, školy).

Pedagogické rámce vyjadrujú posun od filozofického ponímania normy a normativity (integrácie) k celistvosti a diverzite (inklúzii) a možno ich znázorniť nasledovne:

Integrácia (starostlivosť)	Inklúzia (samostatnosť a participácia)
Približovanie sa jednotlivca celku – norme, „normálnosti“, ktorú predstavuje hlavný prúd vzdelávania.	Normu nahrádza diverzita, kde celok utvára množstvo rôznorodých jednotlivcov. „Normálnosť“ je rôznorodosť.
Definuje človeka na základe existujúceho či neexistujúceho „defektu“.	Vidí človeka ako osobnosť, ktorá v určitých situáciách potrebuje podporu.
Diagnóza tzv. postihnutí a ich kategorizácia. Následná voľba primeraného vzdelávacieho prúdu a špeciálnych V-V opatrení.	Spoznávanie individuálnych výchovno-vzdelávacích potrieb a voľba vzdelávacej cesty.

Integrácia (starostlivosť)	Inklúzia (samostatnosť a participácia)
„Problém“ je v dieťati. Dieťa sa musí prispôbiť škole.	„Problém“ je v škole. Škola sa prispôbuje dieťaťu.
Bráni sa v spoločnosti rozšírenému rozdeľovaniu na určité skupiny.	Odvoláva sa na ľudské práva a požaduje, aby školy zodpovedali potrebám žiactva.
Vychádza z dvoch skupín: postihnutí a ne-postihnutí, tzn. v školskom zariadení a v škole – deti s alebo bez špeciálnych V-V potrieb.	Vychádza z nedeliteľných, heterogénnych skupín žiakov a žiačiek.
Má dosiahnuť začlenenie jedincov, ktorí boli doposiaľ vyčlenení.	Uznáva rozdielnosť všetkých zúčastnených a očakáva od skupiny, že jej členovia a členky sú si tejto skutočnosti vedomí a počítajú s ňou.
Rozdeľuje do skupín, ktoré sa vytvárajú podľa potreby, napr. podľa pohlavia, zodpovedajúci normám, nadaní, športovci, postihnutí, hovoriaci iným jazykom atď., a podľa toho vytvára ponuku. Ostatní sa musia/môžu zúčastniť alebo majú zvláštny program.	Hľadá možnosti ako zapojiť všetkých: spoločná práca na určitom stupni, práca pri ktorej jedni pomáhajú druhým, učenie sa prostredníctvom aktívneho prizerania, pozorovanie alebo možnosti zapojiť sa v rôznych oblastiach.
Mocenský prístup k žiakom (klúčová je majorita).	Participatívny prístup k žiakom (eliminácia rozdeľovania na väčšinu a menšinu, každý hlas je dôležitý).
Znamená nájsť spôsob ako sa pripojiť k spoločnosti.	Očakáva spoluúčasť a spoluutváranie každého jedinca v spoločnosti.
Ponúka možnosť „vnoriť sa“ do vlastnej skupiny.	Uznáva individualitu každého jedinca a má ju na zreteli.

Integrácia (starostlivosť)	Inklúzia (samostatnosť a participácia)
Zohľadňuje skupinu „normálnych“ a ich schopnosť prijímať.	Podporuje každé dieťa v jeho vývoji individuálne i vhodným využitím skupinového efektu.
Frontálna dominancia učiteľa/učiteľky, ktorý/á vnucuje všetkým deťom tempo a náročnosť „normálneho žiaka/žiačky“.	Dieťa je v centre pozornosti, rola učiteľa/učiteľky sa mení od zdroja informácií a určovateľa/ky tempa na facilitátora/ku a podporovateľa/ku spoločnej i samostatnej práce detí.
Systém vzdelávania sa dočasne mení a preusporiadava, ale zostáva nezmenený. Žiak/žiačka je prítomný/á v hlavnom vzdelávacom prúde.	Nutnosť transformácie systému vzdelávania (viacúrovňových kurikúl, systému hodnotenia, metód, spolupráce so širšou školskou komunitou). Žiak/žiačka aktívne spolutvorí spoločné vzdelávanie a svoju vzdelávaciu dráhu.

Zdroj: Booth, T. – Ainscow, M., 2019

Byť integrovaný, teda neznamená inklúziu. Rovnako ako inklúziu neznamená len začleniť, zmiešať. Inkluzívne vzdelávanie je proces, ktorý – ak má byť naozaj inkluzívny – nikdy nekončí. Jeho podstatou je neustále sa spytovať, zaujímať o to, či môžu všetci participovať rovnocenne, či zohľadňujeme potreby všetkých a či všetci profitujú.

Typy multikultúrnych politík

V zásade rozlišujeme štyri typy: konzervatívny multikulturalizmus, liberálny multikulturalizmus, pluralistický a esencionalný multikulturalizmus. Konzervatívny typ multikulturalizmu propaguje model asimilácie odlišných, dáva dôraz na silné delenie na „my“ a „oni“. Prehľbuje sociálne vylúčenie menšín, upevňuje negatívne stereotypy a predsudky a narúša spoločenskú súdržnosť.

Liberálny typ multikulturalizmu zas dáva dôraz na občiansku rovnosť pred zákonom a rovnakosť. Proklamovaný model spolunažívania je integrácia odlišných – verejná sféra funguje ako etnicky a kultúrne neutrálne prostredie. Odlišnosti menšín sú vecou individuálneho súkromného života (francúzsky model). Sústreďuje sa na podporu jednotlivcov, nie skupín.

Pluralistický model multikulturalizmu zas kladie dôraz na odlišnosť, kultúrna rozmanitosť je chápaná ako hodnota sama o sebe. Prezentovaný model spoluzitia je integrácia odlišných, menšiny si ponechávajú svoje kultúrne špecifiká, verejná sféra berie ohľad na ich skupinové identity, čo sa odráža v politických, sociálnych a ekonomických stratégiách štátu (Spojené kráľovstvo). Sú často oslavované a prezentované, zvýrazňované tradície menšín (tanec, jedlo, hudba). Napokon esenciálny multikulturalizmus vychádza z predpokladu, že každá socio-kultúrna skupina má svoj nemenný

súbor podstat/esencií, každá skupina má nemenné vlastnosti (rasa, rod, národnosť sú dané biologicky). Pripisuje jednotlivcom nemenné kolektívne vlastnosti čím sa zhoduje s rasistickými teóriami. Často presadzuje romantizáciu utlačovaných, chce pestovať národnú hrdosť u marginalizovaných skupín, nevedie len k podpore väčšinovému, ale aj k menšinovému nacionalizmu, rasizmu.

Je zrejmé, že rôzne uvedené prístupy z jednotlivých typov multikultúrnych politík sa v rôznych formách, obsahoch a časových úsekoch premietajú aj do každodennej pedagogickej práce v škole.

V nasledujúcej kapitole budeme pracovať najmä so základným rozlišovaním homogenity a diverzity vo výchovno-vzdelávacom procese tak, aby sme si uvedený koncept dostatočne rozviedli a osvojili. Ak máme stručne charakterizovať z pohľadu pedagóga homogenitu a diverzitu platí, že kým prístup presadzujúci homogenitu vo vzdelávaní zdôrazňuje podobnosť medzi jednotlivcami, v ktorom sa správame tak, ako keby všetci mysleli a očakávali to isté, a správajú sa a učili sa rovnako, tak prístup presadzujúci diverzitu vo vzdelávaní zdôrazňuje naopak odlišnosti jednotlivcov, uznáva tieto odlišnosti a cielene s nimi pracuje vo vyučovacom procese.

AKTIVITA 1.

Začnime od seba

Úvod do témy alebo motivácia

Diskutujte so skupinou na tému hodnoty v našej škole. Pomenovávajú ich a zapisujte na lepiace

papieriky. Rozdeľte si papieriky na dva stĺpce, hodnoty, ktoré sú vylučujúce a hodnoty, ktoré sú inkluzívne. Rozprávajte sa prečo, uvádzajte konkrétne príklady z vašej školy (inštitúcie).

Učíme sa

V menších skupinách si vyberte konkrétnu hodnotu, ktorú považujete za vylučujúcu a napíšte si ju do stredu papiera. Skúmajte jej význam a rozmyšľajte o tom:

- k akej aktivite zmena (odmietnutie) tejto hodnoty školu povzbudí
- od akej aktivity naopak školu odrádza.

Okolo nadpisu spíšte, aké zmeny by prinieslo zmena alebo odmietnutie tejto hodnoty pre kultúru školy a pre každodennú prax v triedach, zborovniach, v okolí školy a vo vzťahoch.

Pokúste sa takto prejsť každú jednu hodnotu, ktorá je na vašej škole vylučujúca a navrhnúť jej zmenu alebo odmietnutie tak, aby ste zároveň premýšľali nad tým, čo to v realite pre vašu školu bude znamenať. Spíšte si zoznam opatrení, ktoré navrhujete zmeniť, aby vaša škola žila hodnotami inkluzívnymi. Rozdeľte následne tieto opatrenia do 3 dimenzií:

A. vytváranie inkluzívnej kultúry (tzv. skryté kurikulum, školská klíma a i.):

- budovanie komunity
- etablovanie inkluzívnych hodnôt

B. realizácia inkluzívnych politík (dokumenty, legislatíva, pravidlá, školský priadok a i.):

- rozvoj školy pre všetkých
- podpora rozmanitosti

C. rozvoj inkluzívnej praxe (profesijný rozvoj, tréning, metodické vedenie, metódy učenia a i.):

- tvorba kurikula pre všetkých
- organizácia vyučovania

Spätná väzba

Podel'te sa o výsledky vašej diskusie. Pokúste sa predniesť vaše návrhy širšej školskej komunite, vrátane vedenia, rodičovskej a pedagogickej rady, deťom, kolegom. Začnite od seba.

Užitočné zdroje

BOOTH, T. – AINSCOW, M. (2019). Index inklúzie – Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty, Nadácia pre deti Slovenska

PORUBSKÝ, Š. – STRÁŽIK, P. – VANČÍKOVÁ, K. – ROSINSKÝ, R. (2014). Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách, MPC Prešov

ANDERLIKOVÁ, L. (2014). Cesta k inkluzii. Úvahy z praxe a pro praxi. Praha: TRITON, 2014.

LAJČÁKOVÁ, J. (2012). Teoretické východiská inkluzívneho vzdelávania. In: Gallová, Kriglerová, E., Gažovičová, T. (Eds.) Škola pre všetkých? Inkluzívnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom. Centrum pre výskum etnicity a kultúry

AKTIVITA 2.

Homogenita a diverzita

Úvod do témy alebo motivácia

Učiteľka/Učiteľ so žiakmi po vysvetlení základných pojmov diskutuje na témy: „Čo pre vás predstavuje inklúzia?“, „Kde všade sa s ňou môžeme

stretnúť?“, „Ako to vyzerá ak prostredie nie je inkluzívne?“.

Učíme sa

Identifikujte homogenitu a diverzitu vo vašej učebnej triede, škole, regióne, pomáhajte si týmito otázkami:

- Ktoré prvky vo vašej triede/škole by mohli byť označené ako rôznorodé a ktoré ako rovnaké,
- Aké výhody a nevýhody prináša spoločné vzdelávanie chlapcov a dievčat v učebnej triede,
- V ktorých situáciách uprednostňujete oddelené vzdelávanie žiakov a prečo,
- Identifikujte a vymenujte kultúrne a sociálne rozdiely vo vašom regióne a diskutujte o tom ako ovplyvňujú školské prostredie v ktorom pracujete

Skúste sa zamyslieť podľa jednotlivých typov multikultúrnych politík (popísané vyššie):

- Vymenujte situácie v ktorých prípadoch sa žiaci vo vašej škole delia medzi sebou na „my“ a „oni“ a aké dôsledky prináša takéto delenie
- Skúste sa zamyslieť v ktorých situáciách potláčate individuálne, kultúrne, sociálne rozdiely v kolektíve žiakov a pracujete so žiakmi ako s homogénnou, jednoliatou skupinou
- Naopak, skúste uviesť a vysvetliť prípady z vašej praxe, kedy cielene zdôrazňujete rozdiely medzi žiakmi v kolektíve

Zhrňte si dopady homogenity a diverzity vo vzdelávaní:

- **Existuje mylný predpoklad že homogenita vo vzdelávaní je jednoduchšia ako výučba**

v rôznorodých skupinách, pretože umožňuje pedagógom oslovovať žiakov ako by boli jedna osoba, alebo skupina identických osôb

- Homogenita operuje s mylnou myšlienkou spravodlivosti a predpokladá že všetci žiaci sú rovnakí a malo by sa s nimi zachádzať rovnakým spôsobom
- Ak jednáme so všetkými žiakmi rovnakým spôsobom, zastiera to ich osobné odlišnosti a rozdiely v možnostiach
- Zvyšovanie diverzity znamená že sú žiaci v neustále väčšej miere konfrontovaní s rôznymi situáciami a prostredím v dôsledku čoho rastú ich vedomosti a zručnosti pre riešenie rôznych životných situácií
- Dôraz na diverzitu nás prinúti opustiť koncept „vzorného“ žiaka podľa vopred zadefinovanej predstavy pedagóga. Žiaci sú potom pozbavení zbytočného stresu a tak je možné uznať ich individuálne zásluhy a úspechy

Zhrňte si dopady homogenity a diverzity vo vzdelávaní:¹

- Existuje mylný predpoklad že homogenita vo vzdelávaní je jednoduchšia ako výučba v rôznorodých skupinách, pretože umožňuje pedagógom oslovovať žiakov ako by boli jedna osoba, alebo skupina identických osôb
- Homogenita operuje s mylnou myšlienkou spravodlivosti a predpokladá že všetci žiaci sú rovnakí a malo by sa s nimi zachádzať rovnakým spôsobom

- Ak jednáme so všetkými žiakmi rovnakým spôsobom, zastiera to ich osobné odlišnosti a rozdiely v možnostiach
- Zvyšovanie diverzity znamená že sú žiaci v neustále väčšej miere konfrontovaní s rôznymi situáciami a prostredím v dôsledku čoho rastú ich vedomosti a zručnosti pre riešenie rôznych životných situácií
- Dôraz na diverzitu nás prinúti opustiť koncept „vzorného“ žiaka podľa vopred zadefinovanej predstavy pedagóga. Žiaci sú potom pozbavení zbytočného stresu a tak je možné uznať ich individuálne zásluhy a úspechy

Spätná väzba

Premýšľame, diskutujeme:

Na to, aby sme dokázali uplatniť výhody diverzity v bežnom vyučovacom procese (ako protipól homogénneho vzdelávania), musíme zrealizovať viacero zmien. Ktoré to podľa vás sú? Premýšľajte na úrovni vašej učebnej triedy, školy, obce/mesta, a napokon vzdelávacieho systému.

Diskutujte v skupine o uvedených výrokoch učiteľov, identifikujte ich učebný postoj k žiakom cez pohľad homogenity a diverzity vo vzdelávaní.

- **„Moja práca s rómskymi deťmi nebude ani teraz v ničom odlišnejšia ako s deťmi nerómskymi, lebo na toto reforma vzdelávacieho programu materskej školy nie je špecificky zameraná“.**
- **„Myslím, že je rozdiel v tom, ak sa v triede nachádza polovica detí rómskeho pôvodu,**

1 Spracované podľa: Petr Mateju, Jana Strková, Arnošt Veselý (eds.), Nerovnosti ve vzdelávaní, od měření k řešení, Argumenty pro a proti diferenciaci, str. 58, Vydalo: Sociologické nakladatelství (Slon), 2010, ISBN – 978-80-7419-032-2
Pruvodce INTER, Praktický pruvodce implementací interkulturního vzdělávání ve školách, Socrates Comenius 2.1 INTER Project, ns 106223-CP-1-2022

alebo sa tam nachádzajú len dve - tri. Potom je poukazovanie na inakosť zbytočné“.

- „Nie. Ja nerozdeľujem deti ani rodičov na rómskych či nerómskych. Ku každému uplatňujem rovnaký prístup“.

Hlavné princípy pri tvorbe a adaptácii školského kurikula v súlade s prístupom obhajujúcim diverzitu:

- Školské kurikulum ukazuje a pracuje so sociálnou a kultúrnou diverzitou prostredia školy, obce, mesta, regiónu, spoločnosti
- Školské kurikulum opisuje a pracuje s rôznymi kultúrnymi tradíciami a zvykmi rôznych skupín obyvateľstva žijúcich v danom regióne v ktorom sa škola nachádza,
- Školské kurikulum podporuje pozitívny obraz o rôznych skupinách žiakov, pričom sa vyhýba

tomu, že prezentuje jednu zo skupín ako dôležitejšiu alebo lepšiu v porovnaní s ostatnými

- Vyhýba sa tvorbe a šíreniu (pozitívnych, negatívnych) stereotypov a predsudkov o žiakoch pochádzajúcich z rôznych skupín
- Hodnotí jazyky rôznych skupín rovnocenne a prezentuje ich ako hodnotné a dôležité zdroje komunikácie

Užitočné zdroje:

MATEJŮ, P. – STRAKOVÁ, J. – VESELÝ, A. (Eds.) (2010). Nerovnosti ve vzdělávání, od měření k řešení. Argumenty pro a proti diferenciaci, Sociologické nakladatelství (Slon)

PRŮVODCE INTER (2022), Praktický průvodce implementací interkulturního vzdělávání ve školách. Socrates Comenius 2.1 INTER Project

Rozvoj kritického myslenia



Zámer

Zámerom tejto kapitoly je ukázať žiakom, že existujú životné situácie, pri ktorých robíme systematické chyby v myslení bez toho, aby sme si to uvedomovali.

Vedieť o takýchto „slepých miestach“ v našom rozmyšľaní je prvým predpokladom pre to, aby sme začali vidieť okolitý svet v ostrejších farbách.

Cieľ

Cieľom uvedeného cvičenia je sprostredkovať žiačkám a žiakom bezprostredný, ba až telesný zážitok z toho, že svet naokolo môže byť v skutočnosti iný, než ho oni sami vnímajú. Takýto „aha-moment“ má potenciál zapáliť v nich iskru pre záujem o ďalšie systematické chyby v myslení – nikto predsa nechce vidieť svet okolo seba ako v krivom zrkadle.

Cvičenie chce tiež žiakov naučiť, že jedným zo spôsobov, ako sa dopracovať k neskreslenému pohľadu na rôzne životné situácie, je kritické myslenie, a teda schopnosť dopriať si rozumný odstup od na prvý pohľad videného či počutého, kým človek nezhodnotí viaceré možné vysvetlenia.

Príprava

Pred začiatkom hodiny sa učiteľ zoznámí s tzv. Roslingovým testom, ktorý je pomenovaný po švédskom lekárovi a štatistikovi Hansovi Roslingovi. Tento test kladie čitateľom jednoduché otázky, ktorých odpovede sa zvyčajne učíme

ešte na základnej škole. Pýta sa napríklad, aká časť ľudstva má doma elektrinu alebo aké percento ľudí žije v „extrémnej“ chudobe. V skutočnosti však ukazuje, že napriek vzdelaniu vidíme svet negatívnejší, než je.

Je ideálne, ak si tento test pred vyučovaním spraví aj učiteľ či učiteľka, aby tak na vlastnej koži zažili to, čo neskôr sprostredkujú žiakom. Test je v slovenčine dostup-

ný v knihe Moc faktov (2019) a v angličtine na webe gapminder.org¹. Časť testu je voľne dostupná aj v češtine².

Pomôcky

V priebehu cvičenia bude chcieť učiteľ zistiť, ako žiaci obstáli v odpovedi na všetky alebo časť otázok vyššie uvedného testu. Je viacero spôsobov, ako to spraviť. Jedným z nich je poprosiť žiakov, aby si odpovede značili na papier a potom ich spoločne vyhodnotiť.

Časovo úspornejším spôsobom, ktorý však predpokladá, že žiaci pracujú s po-

čítačom alebo tabletmi, je online verzia testu, ktorá odpovede vyhodnocuje automaticky a na konci anonymne ukáže skóre celej triedy.

Takýto online test je možné vytvoriť pomocou mnohých voľne dostupných nástrojov, akými sú napríklad Microsoft Forms, Google formuláre alebo služba survio.com.

1 Pozri: <https://upgrader.gapminder.org> [naposledy vyvolané 27.6.2022]

2 Pozri: https://www.idnes.cz/technet/veda/hans-rosling-statistik-test-svet.A170214_143602_veda_mla [naposledy vyvolané 27.6.2022]

Trošku teórie/východiská

Kritické myslenie – teda akási tendencia rozumne pochybovať, reflektovať vlastné pochybnosti a vytvárať si štrukturovaným spôsobom čo najhodnovernejší úsudok o situácii a svete – sa skladá z viacerých oblastí. Patrí medzi nich schopnosť správnej argumentácie, schopnosť logicky myslieť alebo tiež schopnosť vyhodnotiť dôveryhodnosť či vážnosť ponúknutých informácií.

Predpokladom pre záujem o rozvoj týchto zručností je ich užitočnosť a odraz v každodennom živote. Praktickosť kritického myslenia sa dá dobre demonštrovať na situáciách, keď si myslíme, že konáme racionálne, no v skutočnosti sa necháme zmiasť myšlienkovými skratkami, stereotypmi či emóciami.

Mnoho psychológov, kognitívnych a behaviorálnych vedcov ukázalo, že sa nám to deje častejšie, než sme si sami ochotní pripustiť – okrem iného Amos Tversky a Daniel Kahneman (2019), Dan Ariely, Hugo Mercier či Dan Sperber (2017). Takéto myšlienkové zlyhania pritom majú dopad na kvalitu našich rozhodnutí.

Presne v tomto bode začína cvičenie z tejto kapitoly. Chce žiakom ukázať jeden z momentov, keď vidíme svet skreslene, aby ich tak motivovalo k systematickému záujmu o kritické myslenie.

AKTIVITA

Pestujme si odolnosť pred chybami v myslení

Úvod do témy alebo motivácia

Učiteľ alebo učiteľka žiakom povie, že budú spoločne zisťovať, koľko toho vedia o svete. Následne im ukáže najmenej tri otázky¹ z tzv. Rosslingového testu a požiada ich, aby či už na papieri alebo prostredníctvom online nástroja označili podľa nich správnu odpoveď.

Ak má učiteľ dostatočný časový priestor, môže nechať žiakov absolvovať celý test s 13-timi – obsahovo podobnými – otázkami.

I. Aká časť ľudstva má doma aspoň nejaký prístup k elektrine?

- a. 20 percent
- b. 50 percent
- c. 80 percent

II. Celosvetovo platí, že 30-roční muži navštevovali školu v priemere 10 rokov. Koľko rokov navštevovali školu ich rovesníčky – ženy?

- a. 9 rokov
- b. 6 rokov
- c. 3 roky

III. Aká je dnes celosvetovo priemerná očakávaná dĺžka života pri narodení?

- a. 50 rokov
- b. 60 rokov
- c. 70 rokov

¹ Podľa: Moc faktov / Hans Rosling, Ola Rosling Anna Rosling Rönnlund, Tatran 2019 (príklady sú z nemeckého vydania, str. 15).

Väčšina žiakov s najväčšou pravdepodobnosťou označí ako správne odpovede a) alebo b) pri prvej otázke; odpovede b) alebo c) pri druhej otázke a odpovede a) alebo b) pri tretej otázke – bude teda predpokladať, že pravdivý obraz sveta dávajú údaje, ktoré nie sú z ponúknutých čísel najlichotivejšie. Učiteľ triede ukáže anonymné výsledky (časti) testu – ešte bez toho, aby žiakom prezradil odpovede.

Učíme sa

Následne sa učiteľ žiakov spýta, ako pri vyplňaní otázok rozmýšľali. Pri otázke na podiel elektrifikácie domácností pravdepodobne zistí, že žiaci pri odhade nižšieho čísla mysleli na rozvojové krajiny, z ktorých majú mnohé vysokú pôrodnosť, a preto veľký podiel na populácii planéty.

Pri otázke na školskú dochádzku žien budú žiaci zas zrejme argumentovať tým, že ženy majú v mnohých krajinách obmedzený prístup k vzdelaniu, navyše ich v štúdiu často brzdí materstvo.

Pri tretej otázke na aktuálnu priemernú očakávanú dĺžku života pri narodení si žiaci zrejme opäť spomenú na rozvojové krajiny, mnohé z ktorých v tomto ukazovateli zaostávajú.

Po vypočutí si argumentov učiteľ žiakom prezradí správne odpovede. Pri prvej otázke to je 80 percent – taký podiel ľudí má aspoň nejaký prístup k elektrine. Zvyčajne je to viac, než sa odvážime myslieť si.

Pri druhej otázke je správnou odpoveďou údaj 9 rokov – rozdiel medzi priemernou školskou dochádzkou mužov a žien je teda „len“ jeden rok, čo je, samozrejme, stále veľa, no menej, než sme mnohí presvedčení.

Pri tretej otázke je správnym údajom 70 rokov – taká je celosvetovo aktuálna očakávaná dĺžka

života pri narodení. Opäť číslo, pri ktorom mnohí spozorníme, pretože sme ho nečakali.

Učiteľ žiakov upozorní na to, že ich odpovede vykazujú tendenciu vidieť svet horší, než v skutočnosti je. Zároveň im povie, že v tom zďaleka nie sú sami. Ako ukazuje skúsenosť s testom Hansa Roslinga, takýto sklon má väčšina z nás.

Samotný Rosling položil 12 takýchto otázok 12 tisíc ľuďom v 14 krajinách. V priemere odpovedali správne na dve. Najskôr si myslel, že kľúčom k správnym odpovediam je úroveň vzdelania, no aj väčšina vysokovzdelaných ľudí – akademikov, investorov či lekárov – sa zväčša mylila. Rosling navyše prišiel na to, že odpovede sú skreslené systematicky – keby ľudia tipovali čísla náhodne, trafili by sa častejšie, než keď sa o to snažili s predchádzajúcimi znalosťami.

Učiteľ žiakom spomenie ešte jeden spoločný znak ich odpovedí a odpovedí tisícov ľudí z rôznych krajín: väčšina účastníkov testu označila svet za horšie, nebezpečnejšie a beznádejnejšie miesto, než akým je v skutočnosti. Prečo však vidíme svet cez takéto čierne – a nie číre – okuliare?

Snaha o vysvetlenie jedného z fenoménov, ktorý skresľuje náš pohľad na okolie, je minimálne tak dôležitá, ako jeho pomenovanie a opis. V ďalšej fáze cvičenia by preto učiteľ mal so žiakmi skúsiť hľadať odpovede na otázku, prečo sme k svetu takí nedôverčiví.

Jedno z pravdepodobných vysvetlení, ktoré trieda vygeneruje, bude vplyv médií na to, ako vnímame svoje okolie. Argument znie: keďže nám médiá ukazujú najmä negatívne udalosti, vyzerá to tak, akoby sa vo svete dielo najmä to zlé a nie to dobré. Preto je náš pohľad naň skreslený.

Takúto snahu o pochopenie dôvodov nášho po-kriveného pohľadu by mal učiteľ u žiakov oceniť, no nemal by sa s ňou uspokojiť. Médiá sú totiž len časťou, alebo presnejšie prostredníkom vysvetlenia. Ďalšia otázka, ktorú si treba položiť, totiž znie: ak je pravdou, že médiá nám ukazujú viac negatívne než pozitívne udalosti, prečo to tak je?

Učiteľ sa triedy spýta, či jej napadajú nejaké vysvetlenia. Neskôr ponúkne jedno on, a síce z oblasti evolučnej biológie, ktorá hľadá odpovede na správanie ľudí v ich mnohotisícročnej histórii ako druhu.

Podľa evolučnej biológie reagujeme my ľudia citlivejšie na negatívne než na pozitívne podnety², pretože to je správanie, ktoré sa historicky oplatilo a zaručilo nám, že prežijeme ako druh. Príklad: kto pred mnohými tisíc rokmi začul čosi šuštať v kríkoch a vyhodnotil to ako nebezpečenstvo, prežil, pretože sa mu podarilo včas utiecť pred nebezpečným zvieratom. Kto tento zvuk vyhodnotil ako nezávadný, stratil cenný čas a možno bol donútený bojovať o život.

Vysvetlenie našej tendencie vidieť svet negatívnejší a nebezpečnejší, než v skutočnosti je, by teda mohlo znieť, že takto sme jednoducho „evolučne ustrojení“. Takéto správanie sme si uchovali, pretože nám zabezpečilo prežitie. Kto sa správal inak, prišiel o život.

Negatívne štatistiky preto častokrát ostanú v našej pamäti hlboko vryté a my ich neaktualizujeme, hoci svet naokolo sa medzičasom zmenil.

V tomto momente môže učiteľ vyzvať žiakov, aby si vyššiu citlivosť na negatívne podnety než na tie pozitívne vyskúšali na vlastnej koži. Môže im ukázať aktuálne novinové titulky a spýtať sa

ich, na ktoré by si klikli ako prvé. Alebo ich môže vyzvať, aby sa pozreli do histórie svojho internetového prehliadača a zistili, aké správy čítali v posledných dňoch – prevažovali pozitívne či negatívne?

Aby sme túto časť „zaokrúhlili“ a uzavreli: na vlastnej koži sme zažili, že niekedy máme skreslený pohľad na svet a vnímame ho horšie, než v skutočnosti je. Je to tak okrem iného preto, lebo celkovo máme tendenciu citlivejšie vnímať negatíva než pozitíva. A to je zas tak – aspoň podľa evolučnej biológie – preto, lebo vďaka tejto ostrážitosti sme sa vyhli nebezpečenstvám a prežili.

Spätná väzba

Učiteľ sa žiakov spýta, či si spomínajú na iné príklady, keď videli nejakú situáciu prehnane dramaticky, hoci sa neskôr ukázala v pozitívnejšom svetle. Diskutujú, či pri nájdených príkladoch ide o skreslenie podobné tomu, aké žiaci zažili počas vyplňania Rosslingovho testu.

Napokon učiteľ žiakom pripomenie, že citlivejšie vnímanie negatív než pozitív nemusí byť nutne na škodu – koniec koncov, zrejme aj vďaka tomuto fenoménu, ktorý sa osvedčil, naši predkovia prežili.

Dôležité však je, byť si tejto tendencie vedomý a skúmať ju v situáciách, keď nám možno nepomáha. Napríklad, keď si na webe desiatykrát klikáme na novú správu o nehode namiesto toho, aby sme si prečítali informačne hodnotný článok o tom, ako vieme vďaka novým košom lepšie triediť odpad.

Na konci hodiny učiteľ zasadí cvičenie do širšieho kontextu. Vysvetlí žiakom, že podobných skreslení úsudku a chýb v myslení existuje viac než 100.

2 Pozri napríklad *Myslenie rýchle a pomalé* / Daniel Kahneman (2019) (v nemeckom vydání je odkazovaný obsah na str. 369).

Naše rozmýšľanie ovplyvňuje napríklad aj to, keď je s nami v miestnosti autorita, ku ktorej vzhliadame, alebo tiež, keď má skupina úplne iný názor než my. Učiteľ zdôrazní, že o takýchto skresleniach je dobré vedieť, pretože ovplyvňujú naše rozhodovanie a konanie.

Zároveň učiteľ triede pripomenie, že pestovanie si odolnosti pred chybami v myslení je len jednou z oblastí kritického myslenia, ktorú je potrebné cibriť. Tými ďalšími sú napríklad argumentačné zručnosti, logické myslenie alebo vyhodnocovanie ponúknutých informácií.

Aj od týchto schopností závisí, koľko si toho vezmeme z čítania kníh alebo novín, či naletíme podvodníkom alebo hoaxom, a tiež, ako bezpečne a isto sa budeme cítiť v tomto svete.

Užitočné zdroje

Dobry úvod do kritického myslenia ponúkajú nasledovné knihy alebo príručky:

Poriadok v hlave. Kritické myslenie na každý deň / Martin Poliačik, Linda Lančová, N Press, 2022

Sila rozumu v bláznivej dobe. Manuál kritického myslenia / Ján Markoš, N Press, 2019

Kritické myslenie, N magazín, 2017, dostupné tu: <https://a-static.projektn.sk/2017/11/casopis-kriticke-myslenie-low.pdf>

Metodická príručka Kritické myslenie 2 / Tina Gažovičová, CKO, 2018, dostupné tu: <http://niot.sk/wp-content/uploads/2019/01/A5-Metodicka-C3%A1-pr-C3%ADru-C4%8Dka-Kriticka-C3%A9-myslenie-2.pdf>

Základný prehľad o tom, ako funguje náš mozog a aké najčastejšie chyby v myslení robíme, nájdete v týchto publikáciách:

Záhada rozumu / Huga Mercier, Dan Sperber, Host, 2017

Myslenie rýchle a pomalé / Daniel Kahneman, Aktuell, 2019

Moc faktov / Hans Rossling, Ola Rosling Anna Rosling Rönnlund, Tatran 2019

Scitlivovanie, predchádzanie a eliminácia stereotypov prostredníctvom detskej knihy



Zámer

Zámerom tejto kapitoly je predstaviť metódu práce s detskou knihou, prostredníctvom ktorej je možné podporiť budovanie tolerance a scitlivovanie. Pomôcť budovať toleranciu v triede medzi deťmi

a primäť deti ku kritickému pohľadu aj na seba samých, o tom ako vnímajú ostatné deti v triede a prečo. Uvedomiť si dôležitosť tolerance v medziľudských vzťahoch.

Cieľ

Cieľom aktivít spojených s detskou knihou je budovanie pevnejšieho kolektívu v triede a uvedomenie si dôležitosti

každého jednotlivca v celku (triede). Rešpektovania sa navzájom a prijímania ostatných.

Príprava

Základnou prípravou v procese tvorby scenára na „workshop“ s knihou alebo hodinou s knihou je analýza vzdelávacích potrieb skupiny a veková kategória skupiny/triedy. Pod analýzou vzdelávacích potrieb rozumieme sériu aktivít, ktoré vedú k identifikovaniu rozdielu medzi súčasným a želaným stavom na úrovni

vedomostí, zručností a postojov cieľovej skupiny. S ohľadom na psychológiu triedy a jednotlivcov, na procesy učenia sa a štýly učenia sa. Rovnako je dôležité zohľadniť priestorové kapacity – napríklad či má trieda koberec, na ktorý si môžu všetky deti posadať do kruhu.

Pomôcky

Detská kniha (podľa vlastného výberu), koberec na sedenie/podsedačky/vankúše, reproduktory - nahrávka zvukov lesa,

plagát lesa (no môže byť aj čistý A3 výkres), pastelky, fixky, nožnice, lepidlá, čisté papiere formátu A4.

Trošku teórie/východiská

Tolerancia je znášanlivosť, základný princíp spolužitia a demokratického postoja voči každému, kto sa líši farbou pleti, pôvodom, kultúrou, jazykom, zvykmi a tradíciami, názormi, spôsobom života. Je to odmietanie predsudkov vo všetkých oblastiach ľudského spolužitia.

Tolerantný človek vyslovuje svoj názor, svoju mienku, nesúdi, dáva priestor na vyjadrenie sa aj druhému.

Ako často sú predmetom pozornosti, niekedy i hlúpych vtipov napríklad ľudia veľkí, alebo naopak príliš malí, ako stačí nezvyklá farba vlasov k tomu, aby niektorí prisudzovali takémuto človekovi negatívne charakterové vlastnosti. V školskej triede je častým javom neznášanlivosť, či už sa to týka spoločenského postavenia rodičov alebo náboženského presvedčenia, farby pleti alebo aj svetru, ktorý má práve ktosi na sebe. Pre učiteľov a pedagógov je téma tolerancie výzvou v každom pracovnom živote, metodická príručka, ktorú čítate môže byť možnosťou alebo jedným z nástrojov ako tému tolerancie s deťmi otvárať a viesť o nej rozhovory, či dialógy v porozumení.

To, že čítanie deťom prospieva v mnohých ohľadoch vieme, či už ako rodičia alebo pedagógovia. Radi by sme len krátko v teoretickej časti zhrnuli niektoré z pozitív čítania na vývin dieťaťa.

Tzipi Horowitz-Kraus, programová riaditeľka Vedeckého centra pre sčítanosť a gramotnosť v americkom Cincinnati, v tejto súvislosti prišla so zaujímavým výskumom, v ktorom deti vo veku

3 – 5 rokov počas počúvania rozprávok podrobila testu funkčnej magnetickej rezonancie (fMRI).

Výskum ukázal, že čítanie ovplyvňuje mozgovú aktivitu detí. Pri počúvaní príbehu sa zmobilizovali viaceré oblasti ľavej hemisféry. Práve tieto časti mozgu zodpovedajú za funkčnosť pamäte a schopnosť človeka porozumieť významu slov a predstávám. Keď si autorka štúdie porovnala informácie od rodičov a výsledky testu, zistila, že mozgová aktivita bola dokonca ešte vyššia u detí, ktorým rodičia doma čítali knihy. „Čím viac vašim maličkým čítate, tým viac pomáhate neurónom v týchto častiach mozgu rásť a vzájomne sa prepájať, takže aj čítanie im v budúcnosti pôjde ľahšie,“ hovorí expertka. Dieťa nemusí poznať písmenká, učí sa však načúvať zvukom jednotlivých hlások a rozširuje si svoju slovnú zásobu. Možno ste si všimli, že deti často čítanie „napodobňujú“. Naučia sa, kedy treba otočiť stránku, aby rozprávka mohla pokračovať. Podľa odborníkov je to dôležitá aktivita, ktorá vytvára základ pre rozvoj gramotnosti.

Niektorí pediatri odporúčajú, čítať už novorodencom. „Mozog sa totiž najviac rozvíja v období od narodenia až do veku šiestich rokov. Čím viac je vystavovaný novým impulzom, tým viac sa obohacujú mozgové prepojenia, ktoré súvisia so sociálnymi schopnosťami a učením,“ dodáva Tzipi Horowitz-Kraus. Príbehy a rozprávky ponúkajú deťom návody, ako sa zachovať v určitých situáciách, pomáhajú im rozlišovať medzi dobrom a zlom, vytvárajú v ich podvedomí základné pravidlá správania. Budujú v nich tiež schopnosť vyvodzovať úsudok, rozmyšľať logicky, či rozoznať príčinu od následku. To im, samozrejme, neskôr pomôže správne interpretovať informácie, ktoré dostali.

AKTIVITA

S knihou Strakáč a Tioni

Úvod do témy alebo motivácia

Téma tejto aktivity je tolerancia, inakosť, hľadanie sily. Zaberie vám asi hodinu a pol času. Detská kniha Strakáč a Tioni patrí medzi naše obľúbené v práci s deťmi na témy tolerancie, inakosti a budovania či upevňovania vzťahov v kolektíve - triede. Dotýka sa šikany, smútku, inakosti, hľadania sily a priateľstva. Deťom ešte nehovoríme, o čom presne sa budeme dnes rozprávať, spoločne na to prídeme v "motivačnom dialógu", či úvode. Motivačný dialóg s deťmi s otázkami: "Čo si myslíte, o čom by mohla byť táto knižka? Kto je na obrázku? (Ukazujeme deťom titulnú stranu).

Požiadame niektoré z detí aby prečítalo názov knihy.

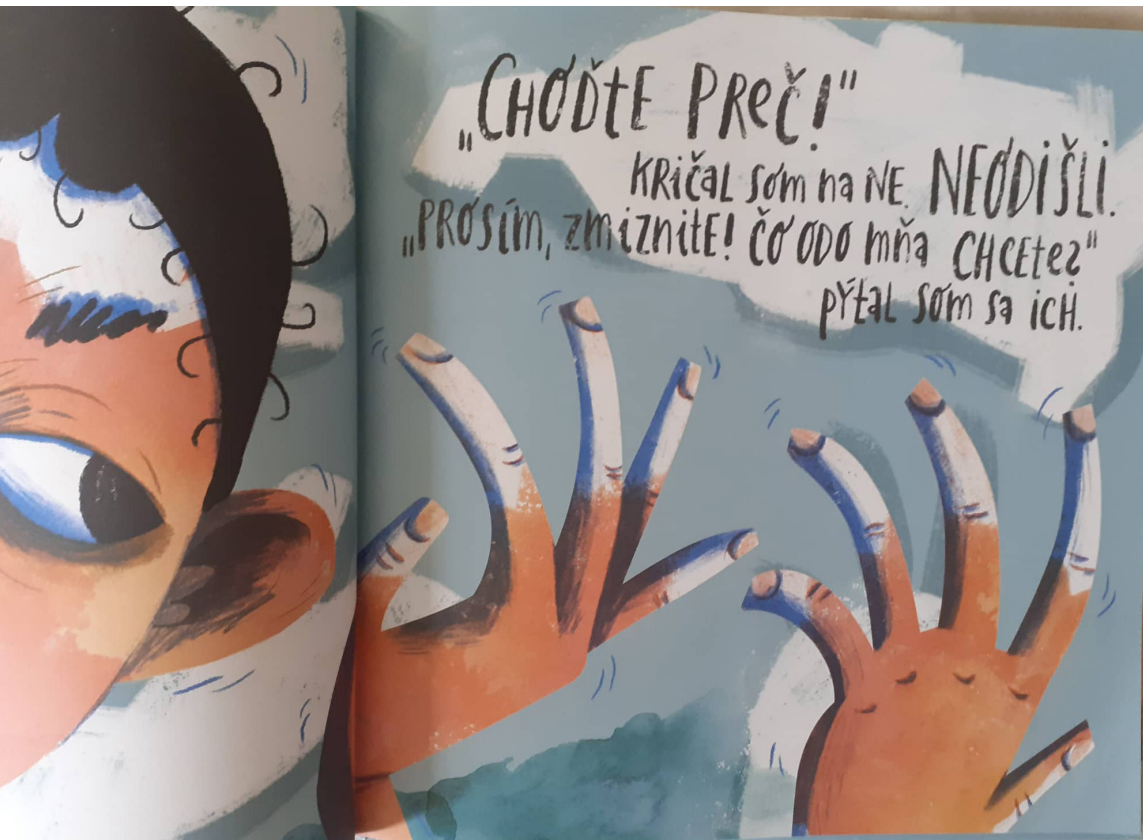


Kladíme otázky:

A kto bude Strakáč? • Prečo sa tak volá? • A čo Tioni, kto by to mohol byť?"

Učíme sa

S deťmi čítame knihu, čítanie je doplnené otázkami, na ktoré deti odpovedajú ak chcú, rozprávajú o svojich vlastných zážitkoch s vysmievaním alebo smútkom. Ako sa im niekto vysmieval a ako sa pri tom cítili, čo s tým urobili. Povedali to dospelému? Pani učiteľke? Kamošovi? Alebo len komentujú príbeh, pomenúvajú emócie postáv v knihe.



Kladieme deťom otázky:

Čo by si urobil/a keby si sa ráno zobudila a mala všade biele škvrny?

Bál/a by si sa? • Ako sa asi cíti teraz Strakáč? • Bojí sa?



Kladieme deťom otázky:

Čo sa deje na tomto obrázku? (pýtame sa pred tým ako stranu prečítame)
 Prečo sa mu vysmieľajú? • Ako sa asi cíti Strakáč, keď sa na neho pozrieš
 na obrázku? • Aj tebe sa už niekto posmieval? • Aké to pre teba bolo?
 Povedal si to potom niekomu? • Ak nie, prečo? • A čo by ti pomohlo v takej
 situácii?



A ďalšie otázky deťom

Čo to znamená cítiť sa silný?
 Ty sa kedy cítiš silný?



Čo sa deje na tomto obrázku? (pýtam sa ešte pred tým ako prečítam stranu)
Už si niekedy niečo podobné zažil? • **Z čoho mali vlastne obe "strany" strach?** • **Aj ty máš niekedy strach?**

Následne deťom ukážeme plagát, ktorý sme si priniesli – je na ňom les (viď pomôcky), v ktorom chýbajú zvieratá, stromy, kvety, hríby, hmyz atď. Rozprávame sa o tom, čo všetko by v takom lese malo byť.

Pre deti máme pripravenú nahrávku zvukov lesa (viď pomôcky). Deti si zavrú oči a les si predstavujú. Sme úplne potichu. Úloha každého je predstaviť si a vybrať jednu vec: zviera, strom alebo hmyz atď.

V tichosti si po jednom berú čistý papier a fixky, sadnú si do lavice a nakreslia, čo si predstavili. Obrázky si vystrihnú a prídu nalepiť do spoločného lesa.



Spätná väzba

Deti si opäť posadajú do kruhu na koberec, ukážeme im les, ktorý spoločne vytvorili.

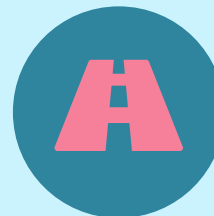
Následne sa s nimi porozprávame: Les je ako taká trieda (alebo svet). Každý chrobák, strom, kvet, hríb a zvieratá v ňom majú svoje nezastupiteľné miesto. Svoju dôležitú rolu. Rovnako ako v tejto triede ma každý z vás svoju dôležitú rolu. Svoje miesto a svoju vlastnú jedinečnosť. Bez Aničky alebo Adama by táto trieda nebola takou aká je. Každý do nej prináša seba - svoju inakosť. A len spolu, sme naozaj silní. Ako ten les, ktorý počas mnohých rokov vyrastie v hustý les, ktorý je domovom pre rôzne živé tvory.

Užitočné zdroje:

RUŠAR, Daniel - REŽNÁ, Adela. (2019). Strakáč a Tioni. Albatros

Dramacentrum EDUDRAMA - interaktívne predstavenie pre rodiny, školy, semináre pre pedagógov <http://edudrama.sk/>

Docilita ako jedna z ciest k poznávaniu



Zámer

Prečo sa ľuďom inak učí v inom prostredí? Prečo niektorí preferujú pohodlie domova a iní ruch knižnice? Čo vplýva na výber učebného štýlu? Na základe čoho sa niektorým ľuďom lepšie pamätá, keď učivo len počujú a iným, keď si ho aj prečítajú? Vo všeobecnosti existuje niekoľko základných predpokladov úspešného učenia sa pričom tí úspešnejší majú predovšetkým „(a) vysokú dávku presvedčenia a dobré sebahodnotenie, (b) sú silne motivovaní učiť sa a (c) môžu sa učiť v prostredí charakteristickom veľkou výzvou spolu s nízkou hrozbou“ (OECD,

2002, In: Rozvadsky – Gugová, 2014, s. 4). Aj tieto predpoklady tvoria východiská na nazeranie na fenomén docility v edukačnom procese.

Je dôležité ale hovoriť o tom, prečo je docilita ako edukačný fenomén definujúci pripravenosť na učenie dôležitá v procese inklúzie. Inklúzia je v zjednodušenom ponímaní stav, kedy každé dieťa dostane to, čo potrebuje. Na to, aby dieťa dostalo v školskom prostredí to, čo potrebuje, je dôležité hlbšie poznanie jeho reálnych potrieb.

Cieľ

Predstaviť učiteľom a učiteľkám koncept docility ako nový fenomén vo vzdelávacom prostredí. Identifikovať podporné

mechanizmy pre rozvoj docility a vedieť použiť merací nástroj Objektívny test docility.

Príprava

Administrátor si naštuduje manuál administrovania Objektívneho testu docility,

Mltovačnej škály AMS a Sebaregulačného dotazníka SRQ.

Pomôcky

administrátor elektronickej formy tohto testovania (test neexistuje vo forme tužka-papier) si musí pripraviť počítač (test

nie je vhodný na testovanie na tablete alebo telefóne) a WI-FI pripojenie.

Trošku teórie/ východiská

Súčasný objavy v neurovedách nám hovoria, že organizácia mozgu je flexibilná a dá sa meniť. To je - zdá sa - kľúčová informácia pre edukáciu. Problémom v dnešnom svete technológií nie je nedostatok informácií alebo neschopnosť s nimi narábať. Najväčším problémom sa javí množstvo informácií a neschopnosť selektovať priority. V minulosti bolo jednoduchšie pre ľudský mozog vybrať si z dvoch, troch alternatív. Do potenciálu a schopnosti učiť sa vstupuje viacero faktorov, o.i. skúsenosť z raných rokov ako spôsob formovania pozitívnych postojov voči vzdelávaniu alebo učeniu, kognitívna inteligencia, emocionálna inteligencia, motivácia, či štýly učenia. V rámci tejto kapitoly sa budeme zaoberať docilitou, teda potenciálom k učeniu ako prostriedkom podpory inklúzie, pretože v inkluzívnom prostredí je (nielen) dieťa motivované a schopné koncentrácie, či sebaregulácie.

Zároveň spojenie princípov inkluzívneho vzdelávania a neurovied môže významne napomôcť k objasneniu ľudského poznávania. K pochopeniu, akým spôsobom mozog informácie získava a spracováva, napomôže zefektívniť vyučovaciu hodinu podľa potrieb detí. V neposlednej rade je dôležité myslieť na to, že človek má prirodzenú potrebu rozvíjať svoju kapacitu, prejavovať svoj talent a tak aktualizovať svoj vlastný potenciál.

V súvislosti s docilitou je dôležité tiež povedať, že podľa doteraz dostupných výskumov sa schopnosť učiť sa s vekom nestráca, iba modifikuje a štruktúrne mení. A to predovšetkým v tom, že pamäťová schopnosť sa transformuje z mechanickej na logickú, menia sa niektoré duševné i somatické schopnosti. Rýchlosť je postupne nahradzovaná istotou a presnosťou, pamäťovo narastá schopnosť zapamätania abstraktných pojmov a obrazov, klesá ľahkosť učenia, kapacita

(množstvo spracovateľných informácií), trvanlivosť (miera udržanie informácií v dlhodobej pamäti), môže (ale nemusí) klesať motivácia, narastá intenzita učenia - vďaka zodpovednosti prístupu, ochote študovať stimulovanou životnými rolami, vyššími sociálnymi potrebami (prestíž, uznanie, sebauspokojenie, či sebarealizácia) (Palán, 2002).

Koncept docility nie je dodnes úplne jednoznačne definovaný. Do jeho charakteristiky vstupujú pojmy ako schopnosť učiť sa (z anglosaského ability to learn/learning ability), potenciál učiť sa, či spôsobilosť jedinca učiť sa z minulej skúsenosti. Docilitu, ako ju vnímame my, nie je možné charakterizovať len jedným z týchto termínov, v skutočnosti ide o prienik viacerých termínov. Nazeráme na človeka ako na „homo docens“, teda na jedinca, ktorý učí druhých a tiež sa od druhých učí a to v priebehu celého svojho života. Má perspektívu sa posúvať, meniť a rozvíjať, ale to len za určitých podmienok. Jednou z týchto podmienok je vytvorenie takého prostredia, ktoré pripravenosť na učenie u žiaka významne podporuje, pričom jednou z ciest je vytvorenie stimulujúceho prostredia, ktoré žiaka motivuje k ďalšej práci.

Človek v sebe nesie potenciál pre učenie sa (docilitu), respektíve na zmenu v pozitívnom i negatívnom zmysle slova. Je to jedinečný projekt prírody, ktorý sa nevyskytuje v žiadnej inej biologickej organizácii života a práve docilita je prostredníctvom interdisciplinárneho skúmania jednou z ciest pochopenia človeka a tým i ľudského sveta.

Výskum docility sa odvíja od Thorndikeových výskumov a základného zistenia, pre ktoré je konštrukt docility významným fenoménom a to, že schopnosť učenia sa je zachovaná počas celého obdobia, vrátane dospelosti a nestráca sa vekom. Súčasní autori, ktorí sa docilitou zaoberajú, uvádzajú docilitu ako jednu z kľúčových oblastí

výskumu v zmysle efektívnosti vzdelávania, či optimalizácie učenia. Autori sa zaoberajú možnými faktormi, ktoré docilitu ovplyvňujú (o.i. predchádzajúca skúsenosť s učením, vnútorná a vonkajšia motivácia, fyzické aspekty, sociálna stránka vzťahujúca sa na inkluzívne prostredie a pod.). Docilitu dávajú do súvislosti s edukačnou intervenciou, kompetenciou pre zamestnateľnosť, kariérovým poradenstvom, celoživotnou pripravenosťou, ale aj s etickými hodnotami, či mravnosťou a charakterom. Mnohí autori sa zhodujú v tom, že docilita je fenomén, ktorý síce nie je naplno prebádaný, ale to, čo o ňom doteraz vieme, poukazuje na možnosť docilitu trénovať, zlepšovať a ďalej rozvíjať a to v akomkoľvek veku. Podmienkou je však ďalší výskum, v zmysle tvorby nových meracích nástrojov, zberu objektívnych a subjektívnych dát, komparácie dát, tvorby intervenčných programov zameraných na rozvoj jednotlivých zložiek docility a pod.

Docilita vo vzdelávacom procese je stále na začiatku svojho bádania. Na základe dostupných výskumných zistení a teoretických východísk boli identifikované tri zložky, ktoré docilnosť žiaka, či študenta vo vzdelávacom procese ovplyvňujú. Nevylučujeme ale, že v priebehu ďalšieho kvalitatívneho bádania sa dimenzie docility môžu rozšíriť.

Medzi kľúčové dimenzie považujeme:

- schopnosť samoregulácie,
- úroveň motivácie a
- úroveň kognitívnych funkcií dospelého vo vzdelávacom priestore

Informácie z neurovied nám umožňujú objasňovať zákonitosti ľudského poznávania. Prepojenie edukácie a neurovied môže napríklad učiteľom či poradcom umožniť pochopenie fungovania štruktúry mozgu (o.i. plasticity mozgu, aktivizácie neurónových procesov a pod.), lepšie pochopiť

akým spôsobom mozog informácie získava a spracováva a následne zefektívniť vyučovaciu hodinu podľa potrieb detí a žiakov, s ktorými pracuje.

AKTIVITA

Realizácia meracieho nástroja Objektívny test docility

Úvod do témy alebo motivácia

Objektívny test docility sa zameriava na diagnostiku motivácie, úroveň sebaregulácie, úroveň pamäte a pozornosti, ale otvára s priestor na identifikáciu iných zložiek, ktoré sa definujú v ďalšej teoretickej a výskumnej činnosti v rámci interdisciplinárneho bádania.

Merací nástroj je zameraný na diagnostiku docility dospelého a jej vybraných dimenzií: motivácie, sebaregulácie a vybraných kognitívnych funkcií - pamäť a pozornosť. Test sa skladá z 4 subtestov, ktoré dané konštrukty merajú: Test koncentrácie, Test interferencie, Numerický pamäťový test a Vizualný pamäťový test.

Cieľom je prostredníctvom subtestov získať 5 typov dát, pričom meria 4 dimenzie, na základe ktorých vygeneruje údaj o celkovej docilite testovaného subjektu.

Učiteľ, učiteľka alebo poradca, či lektorka otvorí tému „docilita ako pripravenosť na učenie“. Kládie otázky smerujúce k definovaniu predstavy toho, čo si účastníci a účastníčky predstavujú pod pojmom „pripravenosť“, „spôsobilosť“ na učenie. Čo ju podporuje a čo naopak brzdí? Ako vieme žiakom v triede podporiť ich „pripravenosť“? Ako identifikujeme, čo žiakov v rámci spôsobilosti brzdí?

Učíme sa

Test koncentrácie je modifikáciou Bourdonovho testu a Objektívneho testu výkonnej motivácie (OLMT), pričom princípy oboch sú kombinované v rámci jedného subtestu. Meranými dimenziami sú sebaregulácia, objektívna motivácia a pozornosť.

Objektívny test docility: Test koncentrácie

Test 1: Označte písmena "K" a "Q" v časovom limite 90 sekúnd.

U L Q V W M O U M V J K Q T V P O D E O O E T K S
L S Q Z X K G R D Q U G X Y J K P C D N A G B I U
Q F A U N Y Y I R J B J U R R O Z A J K G K Q J Y
U S P O E J C L T V W A I H K R J Y K R S N W U Q
C Y P X O Q K L T T N S R I R Y D M Q P T N U T K
C K G V P S A E T K H A V R X H A I X A G B L F Y
N S C W H L K U R Q N U V H Y W M H G N K T M S A
V L A E O U Z B M S I F I Z Q F P P K M B K O I L
K E M L R U K W W Y U Y V A A B I I A V B E E Q B
T K J Q D J G Y A K O E J N H I Y P Q B S Y Z V F
Y E X V Y K A Z T K Y N L A H P U S N V Y U U Q X
E K I F E H N U K A L A Z E H P X Z L A E L R J Z
I D Y O N U V M U L O S B I S Z X S K B R E Q Q K
I F O K A Z U S X J O V A E W H X A R K S C A X L
A H V S H I B T X R I K T Y J Q E L A Q Z K X U U
A D Z X C K Y I Q O B H N K E Q O S M L E R G G U

Test interferencie je modifikáciou Stroopovho testu, zostavený na princípe Stroopovho efektu. Meranou dimenziou sú pozornosť. V tomto subteste vidí subjekt v prvom riadku farebné slovo – názov farby, ktorý je napísaný inou farbou ako zodpovedajúce slovo. Jeho úlohou je správne označiť tlačidlo zodpovedajúce názvu farby daného slova.

Označte tlačidlo zodpovedajúce názvu farby daného slova.

Modrá

1. Modrá
2. Červená
3. Zelená
4. Žltá

Číselný pamäťový test je test vytvorený na testovanie dimenzie krátkodobá pamäť. V rámci 4 sekundového limitu má testovaný pred sebou číslo, ktoré si má zapamätať. Po uplynutí doby číslo zmizne a testovaný má za úlohu ho správne napísať prostredníctvom číselnej klávesnice na obrazovke. Za sebou vždy nasledujú dvojice rovnako veľkých čísel (trojčíslo, štvorčíslo, päťčíslo, atď.), na potvrdenie úrovne testovaného. Test končí pri prvej chybe testovaného.

Objektívny test docility: Číselný pamäťový test

6 8 0

Obrázkový pamäťový test je test vytvorený na testovanie dimenzie vizuálna krátkodobá pamäť. Subjektu sa na obrazovke objaví séria obrázkov, každý z nich na 4 sekundy. Jeho úlohou je tlačidlom „Videl/a som“ označiť opakujúci sa obrázok.

Objektívny test docility: Obrázkový pamäťový test

Nachádzal sa tento obrázok v súbore na zapamätanie?



VIDEL/A SOM

Spätná väzba

Účelom Objektívneho testu docility je identifikovať nedostatčnosti v jednotlivých dimenziách docility dospelého. Na základe tejto identifikácie bude možné v rámci poradenstva realizovať korekciu u testovaného, zefektívniť pôsobenie poradcu vo vzdelávacom procese na jednej strane a zlepšiť vlastné pôsobenie účastníkovi vzdelávania na strane druhej.

Užitočné zdroje

NEUPAUER, Z. (2020). Docilita dospelých v optike kognitívnej neurovedy. Dizertačná práca. Banská Bystrica, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

PALÁN, Z. (2002). Výkladový slovník: lidské zdroje: výchova, vzdělávání, péče, řízení. Praha: Academia

ROZVADSKÝ – GUGOVÁ, G. (2014). Neurodidaktika a edukácia. Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom.

Profesijný rozvoj učiteľov — poradenské stratégie a osobnostný rozvoj učiteľa



Zámer

Podpora profesijného rozvoja učiteľstva je súčasťou mnohých reformných návrhov v medzinárodnom i národnom kontexte. Rezort školstva má vytvárať vhodné podmienky, nastaviť optimálny legislatívny rámec, ktorý zohľadňuje najnovšie výsledky vedeckého výskumu o princípoch a stratégiách podpory profesijného učenia sa. Profesijné (andrago-

gické) poradenstvo učiteľstvu je efektívnym a funkčným prostriedkom vhodne dopĺňajúcim iné, vzdelávacie a rozvojové profesijné aktivity. Profesijné poradenstvo na škole má svoje teoretické východiská i možnosti praktickej aplikácie v profesijnom rozvoji učiteľstva. Zámerom tejto kapitoly je priblížiť ich učiteľom a učiteľkám, metodičkám, či poradcom.

Cieľ

Kognitívnym cieľom je osvojiť si teoretické východiská andragogického poradenstva (poradenstva v učení) pre osobnostný a profesijný rozvoj učiteľiek a učiteľov pracujúcich so znevýhodnenými deťmi, žiačkami a žiakmi. Psychomotorickým cieľom je využívať zdroje odbornej poradenskej literatúry, ktoré môžu

inšpirovať pri osvojení poradenských kompetencií aplikovateľných v poradenskom procese pedagogickému zboru na škole. Afektívnym cieľom je upevniť pozitívne postoje a presvedčenie o efektívnosti a využiteľnosti konceptu andragogického poradenstva učiteľkám a učiteľom v ich profesijnom rozvoji.

Príprava

Konkrétna poradenská aktivita vyžaduje porozumenie teoretickým východiskám andragogickému poradenskému procesu

na základe štúdia odporúčanej odbornej literatúry a absolvovanie výcvikového poradenského kurzu.

Pomôcky

Zoznam odporúčanej odbornej literatúry a vzorové diagnostické nástroje (v prílohe).

Trošku viac teórie/východiská

Podpora profesijného rozvoja učiteľstva sa dnes vo svete chápe inak, než len tradične podporované formálne vzdelávanie, ktoré je u nás spravidla organizované ako hromadné, mimo vlastného pracoviska a nie vždy ponúka odpoveď na špecifické otázky, ktoré účastníci riešia vo svojej pedagogickej práci. Zväčša ide o revitalizáciu poznatkov, programy s krátkym trvaním, ktoré nezasiahnu hlbšie štruktúry profesijných kompetencií alebo ponuka vôbec nereaguje na potreby alebo dynamicky sa meniaci svet a jeho odraz v školskej praxi. Nový, komplexný, celoživotný systém podpory by mal byť dôsledne budovaný na princípoch vyjadrujúcich požiadavky učiteľstva a to, aby pomoc bola:

- individualizovaná – pomoc podľa jedinečných potrieb;
- dostupná – pomoc na dosah, čo najbližšie;
- operatívna – pomoc hneď, keď vznikne potreba;
- kontinuálna – pomoc nepretržite počas celej profesijnej dráhy;
- odborná – pomoc skutočného experta na profesijné problémy.

Dominantné zastúpenie formálneho učiteľského vzdelávania, dnes ustupuje do úzadia iným metódam a formám podpory profesijného rozvoja. Dokumenty vzdelávacích politik EÚ o kľúčových kompetenciách pre celoživotné učenie naznačujú, akým smerom sa má podpora profesijného rozvoja učiteľstva uberať:

- **začleniť prístupy zamerané na kompetencie do počiatočného vzdelávania a kontinuálneho profesijného rozvoja, čo môže pomôcť pedagogickým pracovníkom pri zavádzaní zmien vo vyučovaní a učení sa v ich prostredí a môže im pomôcť kompetentne využívať takéto prístupy;**

- **získať podporu pri vypracúvaní prístupov zameraných na kompetencie v konkrétnych situáciách vďaka výmenám pracovníkov a partnerskému učeniu a partnerskému poradenstvu umožňujúcu flexibilitu, autonómiu pri organizovaní vzdelávania prostredníctvom kontaktov, spolupráce a v rámci odborných komunít;**
- **poskytovať pomoc pri vytváraní inovatívnych postupov, účasti na výskume a náležitom využívaní nových technológií, vrátane digitálnych technológií pri uplatňovaní prístupov zameraných na kompetencie vo vyučovaní a učení sa;**
- **poskytnúť usmernenia, prístup do centier odborných znalostí, vhodné nástroje a materiály čo môže zvýšiť kvalitu metodiky a praxe vyučovania a učenia sa.**

Hľadanie inovačných prístupov v rámci edukačných vied nám ponúka nový koncept – andragogické poradenstvo (Pavlov, 2019). Poradenstvo pomáha počas profesijnej dráhy vyrovnáť sa s požiadavkami na výkon profesie. Poskytuje individualizovanú a špecializovanú poradenskú službu v individuálnych, skupinových alebo školských učebných potrebách, ktoré sú riešiteľné výchovou a vzdelávaním (učeníím sa). Úlohou andragogiky v tomto zmysle je hľadať metódy a formy umožňujúce a podnecujúce učenie sa dospelého (jeho učiteľnosť).

Docilita (z lat. docilitas – učiteľnosť, schopný učiť sa) má pôvod v autoregulačných psychických procesoch osobnosti človeka, v najširšom význame ako schopnosť regulovať vlastné správanie a konanie (vrátane učenia). Každý disponuje určitou mierou schopnosti autoregulácie, sebaučenia danej neurologickými dispozíciami, podmienkami prostredia, školovaním, ale aj vhodnými edukač-

nými intervenciami (Pavlov – Neupauer 2019). Docilita je diagnostikovateľný potenciál človeka pre učenie, sebaučenie, ktorý je možné zlepšovať, rozvíjať, trénovať a podporovať aj andragogickou intervenciou. Istý stupeň docility človeka je možné považovať aj za andragogické kritérium dospelosti (narušená alebo dočasne, či trvale znížená schopnosť docility – indocilita môže dospelým brániť dosahovať životné ciele).

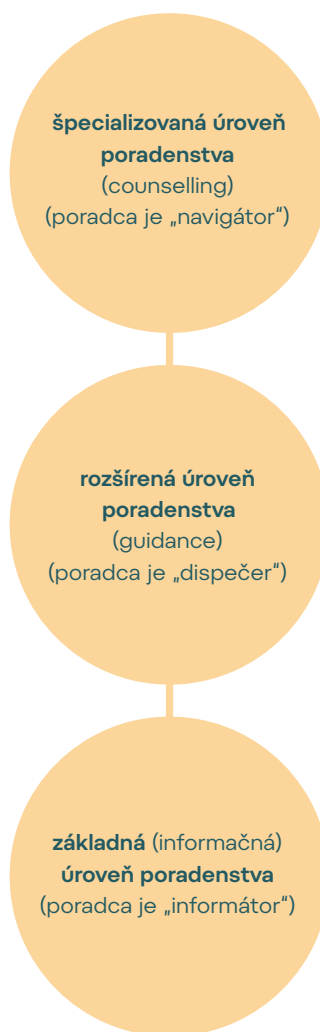
Docilita (vo význame učenlivosť) je dnes oceňovaná ako kľúčová kompetencia človeka pre zamestnanosť a celoživotnú pripravenosť učením sa prispôsobovať novým požiadavkám a situáciám. Podotýkame, že učenlivosť nechápeme len v úzkom poňatí vo vzťahu k novým vedomostiam a zručnostiam, ale aj vo vzťahu k uvedomelej sebaučebnej (hodnoty, charakter, mravnosť) osobnosti. Docilitu ako andragogický fenomén je možné nielen vedecky skúmať, ale aj prakticky komplexne podporovať v týchto dimenziách:

- môcť – rôzna miera potenciálu (komplex dispozií pre učenie vrátane životných skúseností a výsledkov školskej edukácie);
- chcieť – rôzna úroveň motivácie (pripravenosť, ochota učiť sa a priznať si, že mnohé nevieme, ale učením sa dokážeme aj za pomoci iných zlepšiť);
- vedieť – rôzne stratégie celoživotného udržiavania a rozvíjania učenlivosti.

Podpora profesijného rozvoja učiteľstva poradenstvom podlieha rôznym teoretickým prístupom a stratégiám. Hovoríme o troch poradenských prístupoch a možnostiach ich kombinácie (líšiace sa intenzitou, hĺbkou práce s klientom) v aplikácii na poradenstvo dospelých. Ide o poskytovanie informácií, vedenie, orientácia (angl. guidance) a intenzívnu poradenskú pomoc (angl. counselling).

Vzhľadom na naše skúsenosti a výskumné zistenia, sme vyčlenili tri úrovne andragogického poradenstva, ktoré je možné poskytovať na úrovni učiacej sa organizácie (jej školského manažmentu), učiacich sa tímov (metodické orgány školy) a učiacich sa jednotlivcov. Pre každú úroveň poradenstva i potreby klienta sa uplatňujú špecifické poradenské prístupy a metódy intervencie.

Schéma 1. Úrovne andragogického poradenstva:



Tri úrovne poradenskej práce v andragogike môžeme charakterizovať takto:

- **základná úroveň** – poradca ako „informátor“ poskytuje informácie (kontaktné / dištančné) nevyhnutné na uspokojenie potreby, očakávania klienta, spravidla je krátkodobé a nie je založené na poradenskom vzťahu medzi klientom a poradcom. Klient sa spravidla potrebuje zorientovať, získať informácie, aby sa mohol správne rozhodnúť, kto mu môže pomôcť, kde sa o tom môže viac dozvedieť, dočítať;
- **rozšírená úroveň** – poradca ako „dispečer“ usmerňuje procesy, postup (z jedného miesta na optimálny smer k cieľu) na základe identifikácie problémov a potrieb klienta (orientácia – guidance ako pomoc pri výbere cesty). Poskytne (spravidla jednorazovú, krátkodobú) radu, inšpiráciu ako sled krokov na ceste k vyriešeniu problému a zlepšeniu stavu klienta;
- **špecializovaná úroveň** – „navigátor“ odborne riadi udržiavanie optimálneho smeru (neodchýlenie sa od cieľa plavby, letu do cieľa), poskytuje poradenstvo pri riešení konkrétneho problému zvládnuteľného učením (intenzívna poradenská pomoc – counselling). Klient potrebuje riešiť konkrétny problém, ktorý je zvládnuteľný a riešiteľný učením, ale vyžaduje opakované spravidla dlhodobejšie poradenské aktivity.

V poradenskej praxi sa tieto úrovne môžu prelínať, prechádzať spontánne v ďalšiu (vyššiu) úroveň alebo sa pohybovať na hranici. Je dôležité, aby poradca rozpoznal rovinu, na ktorej je potrebné s klientom pracovať, identifikoval objednávku klienta a ponúkol adekvátnu poradenskú podporu jednotlivcovi, skupine alebo celej organizácii.

Andragogické poradenstvo môže byť obsahovo zamerané na:

- **rozvoj profesijných kompetencií, vrátane identifikácie učebných potrieb jednotlivcov (potenciálu na učenie – docility) a učiacich sa tímov, ale aj pri odhaľovaní príčin profesijne nekompetentného správania a konania;**
- **spôsobilosti autoregulácie v učení sa, zahŕňajúca diagnostiku a odporúčania na efektívne stratégie učenia sa;**
- **spracúvanie profesijných skúseností, zdieľanie informácií z rôznych zdrojov alebo eliminácia ťažkostí s aplikáciou osvojeného do pracovnej (pedagogickej) praxe;**
- **plánovanie, realizáciu, didaktickú transformáciu vzdelávacích obsahov (učiteľka v role učiaceho sa, resp. vzdelávateľa dospelých kolegov);**
- **individuálnu a skupinovú evidenciu a evaluáciu kompetencií a bilancovanie výsledkov profesijného učenia a jeho dopadov na procesy učenia sa detí a organizačného učenia sa na škole;**
- **riešenie špecifických učebných potrieb a profesijných otázok (voľba vhodných programov vzdelávania, poskytovateľov, efektívnych a inovatívnych metód učenia, ale aj komunikačných modelov vo vzťahu k dospelým kolegom, rodičom, a i.);**
- **manažment materskej školy v plánovaní a realizácii komplexného rozvoja materskej školy kontinuálnym vzdelávaním a profesijným učením na úrovni jednotlivcov a skupín učiacich sa;**

- diagnostiku kariérovej situácie, individuálny potenciál, plánovanie profesijnej kariéry, jej sebariadenie, napredovanie i odstraňovanie bariér (stres, vyhorenie, nevhodná organizácia práce, zlé medziľudské pracovné vzťahy a pod.).

AKTIVITA

Predstavujeme základné prvky poradenstva dospelým (učiteľom)

Úvod do témy alebo motivácia

Akčné pole andragogického poradenstva spočíva v podpore potenciálu docility poradenskou intervenciou v tých problémoch klienta, ktoré sú riešiteľné učením (v rôznych pracovných podmienkach a prostrediach). Všeobecné požiadavky na andragogického poradcu sú blízke ostatným poradenským špecializáciám pomáhajúcich profesií (pedagogickému, psychologickému, sociálnemu poradenstvu a pod.). Ide o osobnostné predpoklady (vlastnosti a schopnosti) a úroveň odbornej prípravy (stupeň a druh vzdelania). Z hľadiska poradenského procesu sa od poradcu očakáva, aby profesionálne zvládol jeho manažovanie vo vybraných etapách:

1. Úvodná etapa

- 1.1 nadviazanie kontaktu, vysvetlenie účelu a princípov poradenského procesu;
- 1.2 explorácia a prioritizácia potrieb klienta (čo potrebujem?);
- 1.3 dohoda o cieľoch, termínoch, zodpovednosti účastníkov poradenského procesu (toto urobím);

2. Hlavná etapa

- 2.1 poskytnutie rady/úlohy klientovi (skúsme toto.);
- 2.2 riešenie úloh, prekonávanie prekážok, (individuálne, v tíme, samostatne alebo pod supervíziou);
- 2.3 spoločné priebežné hodnotenie, korekcie úloh (pozorujem zmenu?);

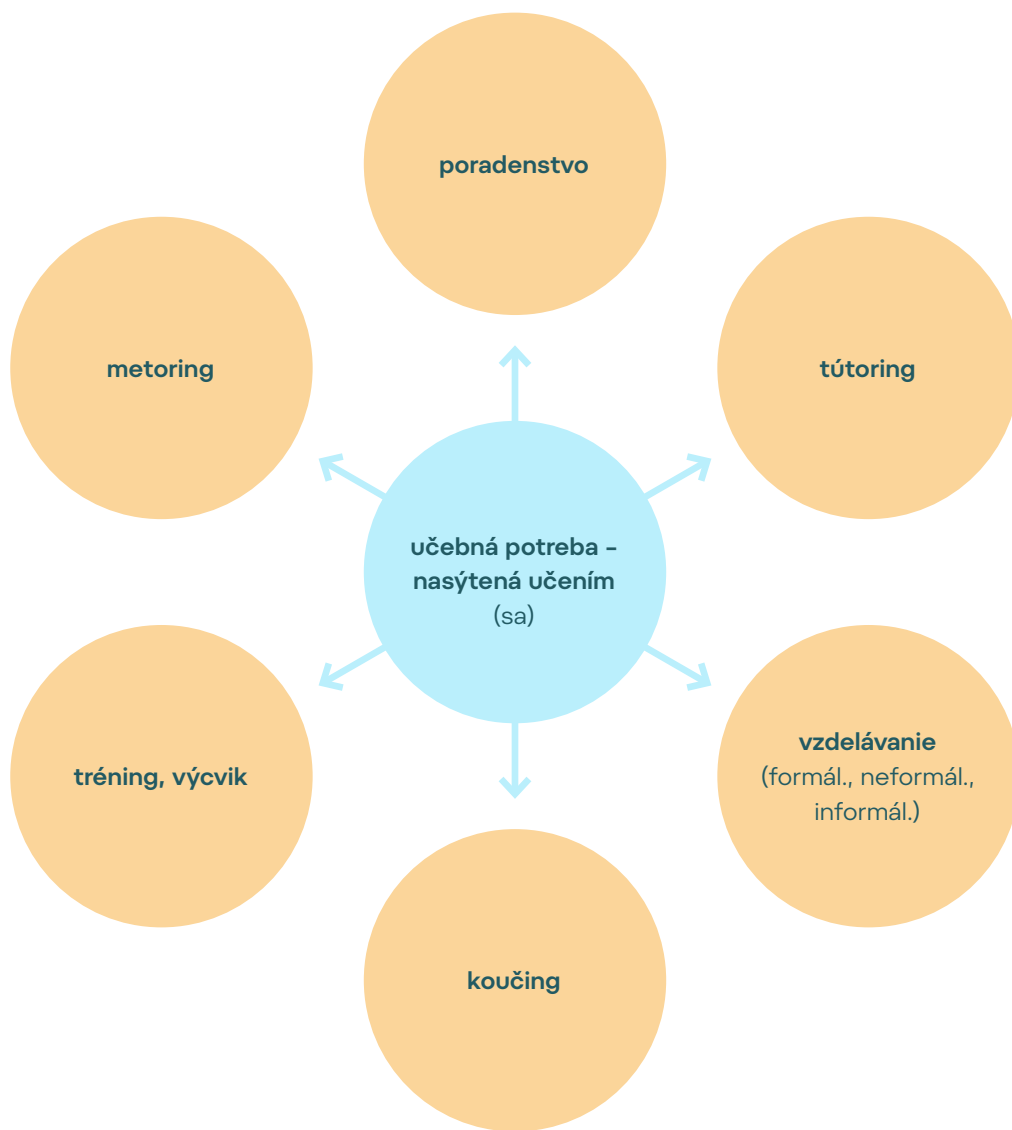
3. Záverečná etapa

- 3.1 spoločné sumatívne hodnotenie podľa cieľov;
- 3.2 úspechy a plány do budúcnosti;
- 3.3 rekapitulácia využitých úspešných stratégií (používajte toto...).

Učíme sa

Podstatou procesov rozvoja je učenie sa jednotlivca so zámerom dosiahnuť určitú zmenu. Vzdelávanie (ako organizovaný proces učenia sa) je v tomto význame prostriedkom (nástrojom) ďalšieho rozvoja človeka. Učebné potreby sú širšie než vzdelávacie, súvisia s procesmi učenia sa v rôznych prostrediach a podobách, slúžia na uspokojenie širšieho spektra učebných potrieb. Nástrojom rozvoja zamestnancov nemusí byť nutne len vzdelávanie a nie vždy musí byť potreba človeka uspokojená „dávku“ vzdelávania. Existujú aj iné nástroje podpory rozvoja zamestnancov – výcvik, tréning, poradenstvo, koučing, mentoring, tútoring a iné, ktoré sú v tomto zmysle nástrojmi, metódami nasýtenia rozvojovej potreby človeka (schéma 2).

Schéma 2: Učebné potreby človeka a niektoré prostriedky ich uspokojenia:



Zdroj: Pavlov (2020)

Vzdelávacie potreby na jednej strane úzko súvisia s hodnotami, ktoré jednotlivci zdieľa, na strane druhej sa stávajú motivačným stimulom jeho činnosti a pritom sa v priebehu života menia. Evalvácia vzdelávacích potrieb sa zaoberá identifikáciou, popisom, analýzou a vyhodnocovaním vzdelávacích potrieb jednotlivých subjektov alebo skupín. Evalvácia učebných potrieb nie je jedinou cestou ako zlepšiť procesy v organizácii, je to cesta, ktorá spravidla smeruje k andragogickým nástrojom (vzdelávanie, sebazvdelávanie, poradenstvo, tréning, výcvik a pod.), ale môže mať aj iné dopady (organizačné, personálne a iné). Andragogický referenčný rámec evalvácie učebných potrieb zamestnancov môžeme popísať kontrolnými otázkami, ktoré ho tým odlišia od iných potrieb (sociálnych, psychologických a pod.):

- **Je zistený problém, deficit riešiteľný učením zamestnancov?**
- **Spôsobí vytvorenie vhodných podmienok a podpory pre učenie sa (nové ciele, témy, stratégie a pod.) zamestnancov, tímov i celej organizácie zlepšenie pracovných výsledkov?**
- **Je učenie sa najefektívnejším nástrojom dosahovania lepších výsledkov v práci (alebo sú to hlavne iné zdroje: lepšie organizovaná práca, pracovné podmienky a vzťahy, a pod.)?**
- **Aké nástroje spätnej väzby budú účinné pri vyhodnocovaní dopadov profesijného učenia na prax?**

Andragogický poradca má široké pole odkiaľ získať informácie o potenciálnych potrebách klienta. V Schéme 3 sme naznačili štyri základné okruhy (verbálne vyjadrenia, produkty činnosti, prejavy správania a výsledky vzdelávania) indiku-

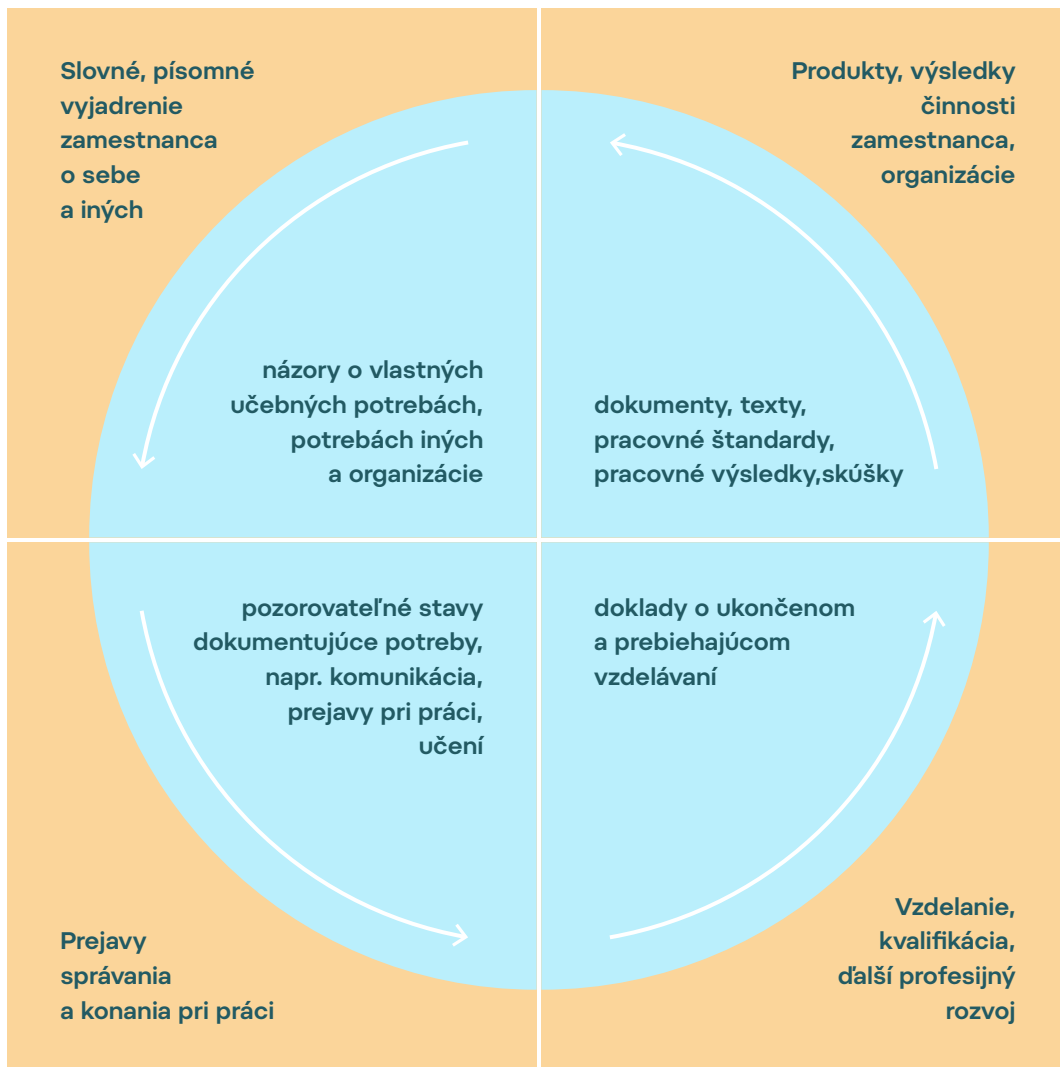
júce učebnú potrebu. Z podstaty poradenského procesu je zrejmé, že sa sústreďuje na verbálne formy komunikácie s klientom, to neznamená, že v určitej situácii nemôže poradca požiadať klienta napr. aby priniesol dôkazy z ostatných okruhov (napr. záznam o pracovnom hodnotení, rôzne písomné dokumenty súvisiace s pracovným výkonom alebo aj doklady obsahujúce informácie o absolvovanej vzdelávacej aktivite). Je rozhodujúce či klient na takúto výzvu reaguje a či si uvedomuje, že tak môže prispieť k špecifikácii problému a formulácii učebnej potreby, ktorú chce uspokojiť.

Podľa Zatloukal a kol. (2011, s.9) existuje veľa spôsobov, akými je možné potreby odborne a efektívne zisťovať a je ich možné klasifikovať napr. na prístup zamarený na problém a prístup zamarený na riešenie. Poradenské prístupy zamarené na problém akcentujú nutnosť porozumenia príčinám problémov (dynamické), opisu vzájomnej podmienenosti aspektov problému alebo detailného opisu a prioritizácie podľa rôznych hľadísk (úlohovo orientovaný prístup). Poradenský prístup zamarený na riešenie „intervenciu“ neplánuje na základe znalosti problémov, ale na základe znalosti cieľov a zdrojov, ktoré sú k dispozícii (napr. ericksonovské prístupy, prístup zamarený na riešenie, systematický prístup apod.).

Prístup zamarený na problémy (2011, s.10-11) vychádza z definície problému či deficitu (aktuálny stav), ktorý sa porovnáva s objektivizovanou normou (cieľový stav). Prístup obsahuje tieto prvky v postupe poradcu pri posudzovaní potrieb klienta:

- a. Nadviazanie vzťahu s klientom** – cieľom je nadviazanie spolupráce a získanie dôvery klienta, aby sa mohol otvoriť a hovoriť o svojich problémoch;
- b. Dôkladné zisťovanie informácií o klientovi (anamnéza)** – poradca vopred vie, čo

Schéma 3: Zdroje indikujúce učebné potreby zamestnancov



všetko je z hľadiska problému relevantné a čo s čím súvisí, zisťuje maximum informácií o klientovi a overuje si ich pravdivosť z rôznych zdrojov (napr. edukačná anamnéza);

c. Definícia problému či deficitu (diagnóza) – presné a objektívne určenie povahy problému, ktoré spočíva v porovnaní aktuálneho

deficitného stavu s normou (diagnostickými kritériami). Kľúčovou je otázka: „Čo je to za problém? Aké symptómy vykazuje?“

d. Odhalenie príčiny problému – na základe predpokladu, že ak bude odhalená príčina problému, môže byť problém úspešne odstránený. Uvažuje sa nad tým, čo problém

spôsobilo pomocou otázok: „Ako dlho problém trvá?“, „Ako problém vznikol?“, „S čím súvisí?“, „Čo problému predchádzalo?“, „Čo problém udržuje?“, „Čo by klient stratil, ak by problém vyriešil?“

- e. **Negatívne dôsledky problému** – zvažujú sa možné rizika alebo už zrejmé negatívne následky problému, klient je o nich často poučovaný, presvedčaný, aby niečo zmenil.
- f. **Práca s „odporom“** – koncept vychádzajúci z psychoanalýzy a označuje situáciu, keď klient „nevedome vzdoruje liečbe“ a je potrebné pracovať s jeho pripravenosťou, motiváciou na zmenu.
- g. **Overená intervencia** – na základe zistených potrieb by mal poradca ako expert zvoliť „správnu“ intervenciu, použiť ju a vyhodnotiť (ak bude úspešná, bol úspešný i proces definovania potrieb).

Prístup zameraný na riešenie zdôrazňuje zhodu v cieľoch, zisťovanie a rozvoj zdrojov klientových schopností, jeho silných stránok, možností podpory okolia (vychádza z existenciálnych a humanistických smerov, zdôrazňuje slobodu a zodpovednosť človeka) a programovo sa orientuje na riešenie než na problém a jeho skúmanie. Pre tento prístup je charakteristické:

- a. **Spojenie s klientom** – vytvorenie spolupracujúceho, nehodnotiaceho, chápaného vzťahu s klientom;
- b. **Orientácia v kontexte** – zisťovane, kto je súčasťou „problémového systému“ a aké má očakávania a želania; kľúčovými otázkami sú: „Čí to bol nápad vyhľadať pomoc?“, „Kto a čo očakáva?“, „Kto vás podporuje?“, „S kým je možné vyjednávať?“, „Komu by to, čo si prajete, tiež prospelo?“
- c. **Vízia preferovanej budúcnosti a definovanie cieľov** – detailný popis žiaduceho stavu a z neho vyplývajúce definovanie cieľov,

d. **Monitorovanie doterajšieho pokroku a výnimiek** – detailní zisťovanie toho, čo už klient vykonal a kam sa posunul smerom k cieľu a zisťovanie situácií, keď bol problém menší alebo zriedkavý; kľúčové otázky: „Na škále od 0 do 10, kde 0 je situácia, keď to bolo najhoršie a 10 situácia, keď je problém vyriešený – kde sa teraz nachádzate? V čom je rozdiel medzi A (aktuálny stav, ktorý klient označí číselne) a 0?“, „Stalo sa vám niekedy, že sa problém nevyskytol, aj keď ste čakali, že sa objaví? Alebo, že mal menšiu intenzitu?“

- e. **Zisťovanie zdrojov** – popis schopností, zručností a ďalších podporných faktorov, ktoré klientovi umožnili situáciu zlepšiť alebo udržať na rovnakej úrovni; kľúčové otázky: „Ako sa Vám podarilo dostať sa na škále z 0 na A?“
- f. V tejto fáze je potreba (rozdiel medzi žiaducim a aktuálnym stavom zohľadňujúci kontext) podrobne definovaná, miesto overenej intervencie typickej pre prístup zameraný na problém tu nasleduje **skúmanie motivácie klienta ku zmene a dôvery v zmenu**, skúmanie a výber **zdrojov** a definovanie prvého **malého kroku** smerom k cieľu.

Určité porozumenie rôznym aspektom pri posudzovaní potrieb ponúka **Bradshawova typológia** (In Hartl, 1997; Royse et al., 2009):

- **Normatívne potreby** – odborník, organizátor, vedec definuje v danej situácii „potrebu“. Expertmi je stanovený „požadovaný štandard“, ktorý ak niekomu (jednotlivcovi, skupine) chýba, je označený za toho, kto má potrebu (IQ – kto ho má nižšie než je norma, je považovaný za toho, kto má špecifické potreby).
- **Pocitované potreby** – pranie dotknutých osôb, ktoré sú dopytované, či pociťujú po-

trebu. Nejde o „objektívne“ kritérium potrieb ľudí, pretože môžu byť neprimerané alebo si potrebu nechcú priznať.

- **Vyjadrené potreby („požiadavky“)** – pocítované potreby vyjadrené aktivitou (zápis na štúdium, podanie žiadosti, apod.); predpokladá sa, že človek aktivitu nevyvinie ak necíti potrebu. Nelze však zjednodušovať, že není-li požadavek, není ani potřeba (může existovat požadavek, ale jeho důvodem není potřeba, ale třeba opoziční politická aktivita; naopak požadavek plynoucí z potřeb nemusí být vyjádřen kvůli kulturním zvyklostem, studu...)
- **Komparatívne potreby** – meradlo potreby sa získa štúdiom charakteristík populácie, ktorá prijíma službu. Ak ľudia podobných charakteristík (napr. tzv. „alkoholici“, ľudia z podobných

regiónov, soioprofesijných skupín, apod.) služby využívali, tak aj u ľudí, ktorí túto službu nevyužívajú, ale patria do rovnakej skupiny, predpokladáme, že túto potrebu majú. Pri súbežnej analýze všetkých štyroch druhov potrieb môžu nastať nasledujúce kombinácie, ktoré v sebe obsahujú určité indície pre príslušné opatrenia (Hartl, 1997).

Spätná väzba

Diskutujte v kolektíve o tom, ktorý z aspektov poradenstva predstavenom v tejto kapitole sa u vás na pracovisku objavuje, a čo by ste považovali k profesijnému a osobnostnému rozvoju za potrebné. Aké možnosti má váš kolektív v oblasti poradenstva všeobecne? Ak existuje reálna

Tabuľka 1: Druhy potrieb a ich popis v kombinácii (upravené podľa Zatloukal a kol. 2011)

A Normatívna potreba	B Pocítovaná potreba	C Vyjadrená potreba	D Komparatívna potreba	Popis potreby
+	+	+	+	Potreba klienta spĺňa všetkým charakteristiky (tzv. skutočná)
+	+	-	+	Klient potrebu podľa definície má, ale nepožaduje ju
+	+	-	-	Potreba je uznaná odborníkom aj želaná klientom, ale neexistuje dopyt ani ponuka na jej uspokojenie
-	+	+	+	Potreba nie je uznaná odborníkom, ale je želaná, žiadaná a poskytovaná klientom
+	+	+	-	Potreba je uznaná odborníkom, želaná i žiadaná klientom, ale nie je poskytovaná

A Normatívna potreba	B Pociťovaná potreba	C Vyjadrená potreba	D Komparatívna potreba	Popis potreby
+	-	-	+	Potreba je uznaná odborníkom, ale klient ju nevyjadruje ani nežiada
+	-	-	-	Potreba je uznaná odborníkom, ale klient si ju neželá, nežiada a nie ani uspokojovaná
-	-	-	+	Služba je poskytovaná klientovi bez ohľadu na to, že neuspokojuje žiadnu jeho potrebu
-	+	+	-	Potrebu odborníci neuznávajú, nie je uspokojovaná žiadnou službou, ale je želaná a žiadaná klientom
-	+	-	-	Potreba, ktorá je klientom len želaná
-	+	-	+	Odborníci potrebu neuznávajú klientom je želaná, ale nepožadovaná a služby na jej uspokojenie sú poskytované
-	-	-	-	Absencia akýchkoľvek potrieb klienta
-	-	+	+	Potrebu odborníci neuznávajú, klient si ju neželá, aj napriek tomu je od neho vyžadovaná a je mu poskytovaná
+	-	+	+	Potreba nie je klientmi želaná, ale je odborníkmi uznávaná, od klienta žiadaná a poskytovaná
+	-	+	-	Služba nie je klientom poskytovaná, aj napriek tomu, že potreba je odborníkmi uznaná a od klienta žiadaná
-	-	+	-	Potreba, ktorá je od klienta len požadovaná

potreba poradenstva, na koho presne sa obrátite? Vytvorte si plán poradenstva dospelým (zamestnancom školy, metodikom) na vašom pracovisku a podniknite kroky na jeho postupné zavádzanie. Kontaktujte odborníkov, aby vám pomohli a zistite čo najviac zdrojov pomoci vo vašej blízkosti.

Užitočné zdroje

HARTL, P. (1999). Kompendium pedagogické psychologie dospělých. Praha: Karolinum, Univerzita Karlova. ISBN 80-7184-841-7.

HLOUŠKOVÁ, L. (2008). Poradenství ve vzdělávání aneb nechají si lidé poradit? In RABUŠICOVÁ, M. a RABUŠIC, L. (Eds.) Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5859-0.

PAVLOV, I. (2018a). Učitel'ská andragogika. O profesijnom vzdelávaní a poradenstve. Praha: Česká andragogická spoločnosť. ISBN 978-820-906894-1. 1.

PAVLOV, I. a NEUPAUER, Z. (2019). Docilita dospělých – skrytý potenciál v ére umelej inteligencie. In Vzdelávaní dospělých 2018 – transformace v ére digitalizace a umělé inteligencie. Praha: Česká andragogická spoločnosť, s. 25-36. ISBN 978-80-906894-4-2.

PAVLOV, I. a KRYSTOŇ, M. (2020). Podpora profesijného rozvoja pedagogického zboru školy. Vysokoškolská učebnica. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1668-8.

PAVLOV, I. (2020). Andragogické poradenstvo. Prešov: Rokus, ISBN 978-80-89510-83-2.

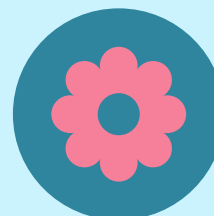
PAVLOV, I. (2020a). Andragogické poradenstvo učiteľstvu. Vysokoškolská učebnica. 1.časť. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1666-4.

PRŮCHA, J. (1996). Pedagogická evaluace. Brno: Masarykova univerzita, 166 s. ISBN 80-210-1333-8.

ZATLOUKAL, L. – HAVLÍK, M. – ŠOTOLA, J. – DOLEČEK, Z. 2011. Komplexní posuzování potřeb klientů v rámci poradenského rozhovoru z hlediska přístupu zaměřeného na řešení. In Sociální práce, sociální práce, 2011, roč. 11, č.1, s.81-92, ISSN 1213-6204. Dostupné na: <https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2020/11/2011-1.pdf>

ZATLOUKAL, L. 2007. Postmoderní myšlení v poradenské praxi. In Sociální práce / Sociální práce 2007, roč. 7, č.3, s.75–86, ISSN 1213-6204. Dostupné na: <https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2020/10/2007-3.pdf>

Význam podnetného vzdelávacieho prostredia — trendy v prístupe k deťom a mládeži prostredníctvom vzdelávania



Zámer

Táto kapitola predstavuje tému trendov v živote mladých ľudí, ktoré nevyhnutne ovplyvňujú ich spôsob života a teda správania sa, učenia, socializácie, a ktoré významne môžu ovplyvňovať medzi-generačné vzťahy, ale aj vzťahy rodič -

dieťa, učiteľ - žiak, rovesník - rovesník. Predstavíme si ako pracovať s novými trendami medzi mladými ľuďmi vo vzdelávacom procese a ako upraviť aktivity v škole tak, aby boli pre žiakov pútavejšie a zaujímavejšie.

Cieľ

Cieľom tejto aktivity je zvýšiť záujem mladých ľudí o určité témy, ako je napríklad lokálne dedičstvo alebo životné

prostredie a využiť moderné prístupy pri rozvíjaní kladného postoja mladých k svojej komunite/obci/meste.

Príprava

V závislosti od hlavnej témy je potrebné si pripraviť podklady k aktivite. Napríklad urobiť prieskum, akých zaujímavých rodákov obec alebo mesto má, ako by sa ich pôsobenie v obci dalo využiť na

vzdelávacie účely. Prípadne ak sa chceme zamerať na históriu lokality, zistiť zaujímavé informácie alebo príbehy z minulosti, staré stavby, zaniknuté fabriky, iné miesta, ktoré tvoria „genius loci“.

Pomôcky

Materiály k vybranej téme, ako napr. príbehy, fotografie, videá, svedectvá staršej generácie a pod.

Trošku teórie/východiská

Fenomén sledovania trendov je viac menej novodobý rovnako ako jeho pôvod. Slovo trend (vo význame, v akom ho chápeme dnes) vyjadrovalo pôvodne fakt, že istá tendencia alebo sklon začína prevažovať v móde alebo kultúre v istom časovom období. Dnes sú trendy spájané už aj s inými oblasťami a ich sledovanie sa stalo súčasťou spoločenského života. Pre všetkých, ktorí sa zameriavajú na výchovu a vzdelávanie mládeže, je sledovanie trendov prepojené s tzv. kultúrou mládeže, ktorá je súhrnom spôsobov, akými mladí vedú svoj život. Koncept kultúry mládeže vníma mladých ľudí ako špecifickú subkultúru, ktorá si vytvára vlastné normy, zvyky a hodnoty a tie sa prejavujú v istej forme správania. Podstatné je, že kultúra mladých sa odlišuje od kultúry starších generácií v spoločnosti.

Niektoré fenomény v živote mladých sú krátkodobé a sú len módnou záležitosťou, iné sú však trvalejšie a odrážajú sa vo viacerých oblastiach života – reagujú na ne médiá a firmy prinášajú produkty, ktoré sú na prejavy správania priamo naviazané a v istom zmysle ich aj podporujú. Vedieť a poznať, z čoho vychádzajú, čo alebo kto ich ovplyvňuje, čo je hnacím motorom ich správania. Tieto informácie sú pre rodičov, učiteľov a pracovníkov s mládežou mostom, ktorým sa vieme dostať k mladej generácii bližšie a efektívnejšie ovplyvňovať jej rozvoj.

Či už sme rodičia, učitelia alebo pracovníci s mládežou, musíme si pripomínať, čo sú silné stránky tejto generácie a zamýšľať sa, ako ich využiť nielen pre rozvoj ich samotných, ale aj pre rozvoj celej spoločnosti. Je niekoľko oblastí, v ktorých má dnešná generácia „našliapnuté“ k úspechu a ostatné generácie necháva ďaleko za sebou. Informačné technológie sú súčasťou ich života, mnohé veci sa nikdy neučili a do takto fungu-

júceho prostredia sa už narodili. Prečo mladých ľudí nezapájať do riešenia niektorých úloh a oblastí, kde informačné technológie urobia väčšinu práce? Aj od nás samotných to však chce ochotu zvyknúť si pravidelne využívať sociálne siete, prezentovať aktivity cez fotografie a videá a pracovať s technológiami. Nedá sa nevidieť, že táto generácia má rozvinuté kritické myslenie, hoci sa to môže prejavovať spôsobom, na ktorý staršia generácia nie je zvyknutá. Každá informácia, postup či prístup môžu byť a často aj sú spochybnené, kým si ich mladý človek neoverí alebo sám nevyskúša. Niečo ako automatické uznávanie najmä formálnych autorít nie je vo výbave dnešných mladých ľudí. Ďalšou vlastnosťou tejto generácie je presvedčenie, že môže a musí vyriešiť všetky problémy. Pre vzdelávanie je to dobrý štart do rôznych aktivít, ktoré využívajú osobnú angažovanosť a dávajú mladým ľuďom priestor na realizáciu ich nápadov, predstáv a plánov (Miháliková a kol., 2019 - 2021).

AKTIVITA

Korene a tradície

Úvod do témy alebo motivácia

Aktivita je postavená na jednom z trendov medzi mladými ľuďmi, ktorá je charakteristická záujmom o svoje korene a skúmanie tradícií. Využitie tohto trendu nám umožní vytvoriť atraktívne prostredie a navodiť lepšie podmienky pre vzdelávací proces.

Mladí ľudia v snahe objaviť a pochopiť, kto sú, (znovu) objavujú svoje slovenské korene. Vlastnú jedinečnosť ako aj hrdosť na miesto, kde žijú, demonštrujú folklórnymi a ľudovými motívmi na

bežnom i slávnostnom oblečení, na motívoch tetovaní (Urban Folk), v popularizácii turistiky na Slovensku (Niet túra bez Štúra), ale i v práci zameranej na osvetu či obnovu niekdajších architektonických pamiatok a miest (Čierne diery, Urbex) či dokonca povolání v rodnom kraji (Do it Slovak).

Dôvodov pre takéto správanie mladých je hneď niekoľko. Mladí ľudia majú možnosť cestovať a spoznávať iné kultúry. Výsledkom je, že si vlastnú kultúru a svoje korene oveľa citlivejšie uvedomujú. Pre mnohých je objavenie bohatstva minulosti a tradičnej kultúry silným zážitkom. Je to spôsob, ako spoznať svoju vlastnú jedinečnosť a prihlásiť sa k svojej identite. Prostredníctvom návratu k folklóru mladí cítia prepojenie so svojimi predkami a tiež zažívajú pocit, že sú súčasťou slovenského národa. Jedným z hnacích motorov tohto trendu je nepochybne reakcia na globalizáciu súčasného sveta, kde mnohé produkty sú výsledkom masovej produkcie. Mladí ľudia vo svojich nákupných voľbách hľadajú pravosť a príbeh a radi tiež podporujú iných mladých ľudí v podnikaní. Ide tiež o snahu prezentovať hodnoty spojené so slovenskými koreňmi ako niečo iné, vzácne a odlišné od vonkajšieho sveta.

Tento trend nám dáva veľa príležitostí ako ho zakomponovať do vzdelávacieho procesu. Príležitosťou je hľadať odpovede na rôzne otázky, ako napríklad ako uchopiť vlastnú jedinečnosť bez odsudzovania a s rešpektom k ostatným? Ako hľadať dôveryhodné zdroje o vlastnej minulosti a zorientovať sa v nich? Ďalšími sú hlbšie poznanie vlastných koreňov – odkiaľ a kto som ja, moja rodina, moja obec. Podpora kritického myslenia mladých cez objavovanie minulosti Slovenska. Podpora lokálnych iniciatív – osobnou angažovanosťou alebo záujmom pri objavovaní koreňov. Priestor na prepájanie generácií a medzigeneračné učenie sa. Priestor na interkultúrne učenie v malom rozsahu, napr. pri objavovaní zvláštností,

odlišností rôznych regiónov a pod. Využitie lokálnej histórie a špecifik prírody ako komponentu vzdelávacích aktivít (napr. na školení) alebo pri dlhodobej práci s mládežou. Prepojenie miestnych špecifik s digitálnymi aplikáciami a možnosťami. (Miháliková a kol., 2019 - 2021)

Učíme sa

Podľa typu aktivity zvolíme vhodný postup.

Príklad č. 1

Ak sa chceme zamerať napríklad na reflexiu histórie obce a našou témou (a vzdelávacím cieľom) bude demokracia a jej význam, pripravíme základné informácie o ľuďoch z obce, ktorí sa zapojili do bojov v druhej svetovej vojne. Žiakom dáme len základné informácie (napr. meno) alebo nejaké indície z jeho/jej života. Potom vyšleme žiakov do „terénu“, aby buď zistili všetko o danom človeku, alebo naopak ich úlohou bude zistiť meno človeka a pripraviť jeho profil. Nezabúdame na využitie moderných technológií a dáme žiakom úlohu svoje pátranie aj dokumentovať (fotkami, videami, rozhovormi, prípadne vo forme vblogu). Nezabúdame, že aktivita nie je samoúčelná a je len prostriedkom na naštartovanie učiaceho sa procesu. Na základe informácií, ktoré žiaci zistia potom v následnej spätnej väzbe prepájame samotnú aktivitu na uvedenie si kompetencií (čo sme sa počas aktivity naučili – na všetkých úrovniach kompetencií: vedomosti, zručnosti, postoje/hodnoty).

Príklad č. 2

Ak sa chceme zamerať na význam ochrany životného prostredia a ekoaktivizmus (ktorý je ďalším z nových trendov v oblasti mládeže), pripravíme si informácie o niektorej z lokálnych zaujímavostí, ako napr. chránené územie v katastri, pozostatky živej katastrofy, environmentálne záťaž, zau-

jíímavé stromy v obci a podobne. Úlohou žiakov je potom znova v teréne alebo prostredníctvom internetu zistiť komplexné informácie o danej lokalite alebo fenoméne. Znovu nezabúdame na využitie IT technológií ako GPS súradnice, v tomto prípade je vhodný aj geocaching, lokalizátory a podobne. V rámci spätnej väzby sa zameriame na otázky vplyvu týchto miest na životné prostredie a kvalitu života v obci, ako môžeme my pomôcť zlepšiť kvalitu životného prostredia, ako to súvisí s globálnou klimatickou krízou a pod.

Spätná väzba

Nie každá aktivita je len učením. Hoci aktivity samotné môžu byť zaujímavé a motivačné pre žiakov, podstatné je využitie zážitku (aktivít) na uvedomenie si, čo to pre nás znamená a čo všetko si môžeme z aktivity odniesť.

Existujú zaužívané postupy ako maximálne vyťažiť zo zážitku a použiť ho ako vzdelávací element. Rozbor má niekoľko fáz. Ak bolo prežívanie inten-

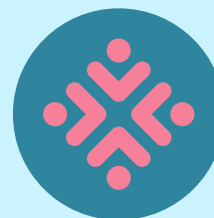
zívne, najskôr sa venujeme spracovaniu emócií. Následne rekapitulujeme udalosti a definujeme dôležité momenty, ktoré sa v aktivite odohrali. Tie potom vyhodnocujeme a pomenujeme, prečo sa veci udiali práve takto, z čoho to vychádza a čo to o nás hovorí. V záverečnej fáze sa venujeme tomu, ako toto poznanie využívať ďalej v reálnom živote alebo našej praxi. Na jednotlivé fázy záverečného rozboru existuje množstvo rôznych techník.

Užitočné zdroje

MIHÁLIKOVÁ, J., TOMANOVÁ, A., SZÓRÁD, L., TURANOVÁ, S. (2021). Novovynárajúce sa trendy v živote mladých ľudí na Slovensku 2019 – 2021. Bratislava: YouthWatch. Dostupné: [Error! Hyperlink reference not valid.](#)

PEŠEK, T., ŠKRABSKÝ, T., NOVOSÁDOVÁ, M., DOČKALOVÁ, J. (2020). Šlabikár neformálneho vzdelávania v práci s mládežou. Bratislava: YouthWatch. Dostupné: [Error! Hyperlink reference not valid.](#)

Práca s rozmanitosťou vo vzdelávacom prostredí prostredníctvom školskej a rovesníckej mediácie



Zámer

Dennodenne sa stretávame v menších či väčších skupinách s ostatnými ľuďmi v práci, v škole, pri výkone rôznych záujmových či voľnočasových činností. Prírodnou súčasťou interakcie je aj konflikt. Dlhodobé neriešenie, bagatelizovanie konfliktov alebo nesprávne zvolené nástroje pri riešení konfliktných

situácií môžu viesť k vyostreniu vzájomných vzťahov, čo ovplyvňuje celkovú klímu prostredia, kde sa konflikt odohráva a taktiež výkon jednotlivcov v ňom. Zámerom tejto kapitoly je poukázať na možné využitie metód školskej a rovesníckej mediácie ako inkluzívneho nástroja vo vzdelávaní.

Cieľ

Cieľom je oboznámiť učiteľov, metodikov, poradcov a lektorov s metódou alternatívneho riešenia konfliktov v rôznorodom školskom a rovesníckom prostredí

a predstaviť ako možno budovať zručnosti smerujúce k riešeniu konfliktov zmierlivou cestou.

Príprava

K hlbšiemu porozumeniu školskej a rovesníckej mediácii odporúčame preštudovať si dostupnú literatúru od autorky Bielezovej Dušany (2017), vďaka ktorej

sa školská a rovesnícka mediácia dostala do množstva slovenských škôl. Obrázok o technikách, aktuálnom dianí v téme a výstupoch z programov rôznych or-

ganizácií a škôl možno získať aj v online prostredí.¹ Okrem toho pomáha, keď lektor má k dispozícii portfólio aktivít, z ktorých môže vyberať s ohľadom na

to, ktorú zručnosť plánuje posilniť. Na internete je dostupných mnoho brožúr s aktivitami neformálneho vzdelávania.²

Pomôcky

Čo sa týka realizácie, niektoré zážitkové aktivity si môžu vyžadovať prípravu vo forme zaobstarania technického vybavenia (dataprotektor, plátno či interaktívna tabuľa, reproduktory, kvalitné internetové

pripojenie), kancelárskych potrieb (fixky, flipchartové papiere, tabuľa, samolepiace papieriky, atď.) alebo rôznych pomôcok viažucich sa k výkonu konkrétnej aktivity (lopta, špagát, baliaci papier, atď.).

-
- 1 Napríklad facebooková skupina Školská a rovesnícka mediácia dostupné online: <https://www.facebook.com/groups/36643783377992>
 - 2 Napríklad Do Európy hrou (luventa); Šlabikár neformálneho vzdelávania (YoutWatch, Anev) a pod.

Trošku teórie/východiská

Riešenie konfliktov formou školskej a rovesníckej mediácie pochádza z obdobia, keď v Spojených štátoch amerických začali v 60.-70.rokoch minulého storočia vznikať prvé vzdelávacie projekty reagujúce na násilie medzi rôznymi sociálnymi a etnickými skupinami. V ďalšom desaťročí existovali v USA rôzne aktívne organizácie a centrá podporujúce programy riešenia konfliktov pre žiakov a učiteľov v školách. V roku 1984 bolo v USA už približne 50 školských programov na riešenie konfliktov, v roku 1992 ich bolo 2000, po roku 1995 ich bolo viac ako 6000 a vzdelávaním prešlo viac ako 300 000 študentov (Girard and Koch v Paul Lindsay, 1998). V Európe prvé programy štartovali v polovici 20.storočia. Veľká Británia sa inšpirovala princípmi, ktoré priniesli organizácie a školy v USA a Kanade. Dnes má alternatívne riešenie konfliktov stabilné miesto v kurikule zahraničných škôl. Zaujímavý príklad prináša Klára Pariláková, ktorá popisuje skúsenosti z Rakúska (Pariláková, 2020). V tejto krajine školskú mediáciu vykonávajú certifikovaní mediátori registrovaní Ministerstvom spravodlivosti z pozície externých expertov, po ktorých môžu pedagógovia siahnuť pri riešení vypätých konfliktov v triedach. Ich služby sú financované samosprávou (mestské časti, mestá, obce). V našich podmienkach sa princípy rovesníckej mediácie prvýkrát aplikovali v roku 1995 vďaka organizácii PDCS – Centrum riešenia konfliktov v Bratislave. Odvtedy až po dnes možno hovoriť o niekoľkých desiatkach škôl, ktoré sa rozhodli včleniť program školskej a rovesníckej mediácie do svojich pravidelných aktivít.

Zatiaľ čo vzdelávacie programy školskej mediácie sa zameriava viac na aktualizovanie profesijných kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov škôl potrebných na výkon mediácie

podľa zákona o mediácii v školskom prostredí a prehĺbenie didaktických zručností dôležitých pre vykonávanie mediácie ako odbornej metódy v školách a školských zariadeniach, rovesnícka mediácia učí žiakov rozvíjať a využívať zručnosti a postoje potrebné k mierovému riešeniu konfliktov (tolerancia, vnímanie emócií seba aj ostatných, chápanie rôznych uhlov pohľadu, argumentácia a protiargumentácia, pochopenie konfliktu a náležitá reakcia naň). Dušana Bielešová to vysvetľuje nasledovne: „Rovesnícka mediácia zlepšuje atmosféru v škole. Ukotvenie schopnosti riešiť problém mediálnou cestou nie je vecou náhody, ale trpezlivého vysvetľovania. Jej výsledky sa objavujú v podobe menšieho počtu konfliktných situácií, ktoré by musel riešiť učiteľ. Nie je možné realizovať vyučovanie v čase, kedy je sústredenosť žiakov rozptýlená a učiteľ musí venovať pozornosť riešeniu konfliktov v triede. Ak si žiaci osvoja zručnosti rovesníckej mediácie, riešenie jednoduchých konfliktov zvládnu bez zásahu učiteľa. Mediácia zlepšuje aj vzťahy medzi dospelými. Triedni učitelia zvyknú byť citliví na kritiku svojej triedy. Nezriedka majú potrebu obhajovať „svojich“ žiakov, čím dochádza aj ku kolegiálnym sporom. Mediácia pomáha vnímať konflikty ako prirodzenú súčasť života.“¹ Žiaci, ktorí sa do programu peer mediácie zapoja, sa na pravidelných stretnutiach formou hier, tvorivých aktivít a simulácií oboznamujú s využitím komunikačných zručností pri predchádzaní a riešení konfliktov, s teóriou konfliktu a procesom mediácie. Deťom rovesnícka mediácia pomáha prevziať zodpovednosť za riešenie (svojich) konfliktov, pri posilňovaní demokratického spôsobu myslenia a zrelšom spôsobe budovania vzťahov medzi rovesníkmi.

Napriek tomu, že existuje limitovaný počet dostupných vedeckých dát o prínose školskej

1 Viac tu: <https://www.skolska-mediacia.sk/products/rovesnicka-mediacia-v-modelovych-situaciach-v-prostredi-zakladnych-skol/>

a rovesníckej mediácie k sociálnej inklúzii, možno s istotou tvrdiť, že mediácia zastáva ako preventívnu – zabraňuje eskalácii konfliktov do masívnejších a agresívnejších rozmerov, tak aj proaktívnu úlohu – učí skupiny a jednotlivcov koexistovať (Ibarrola-García, Iriarte Redín, 2013). Oba tieto aspekty môžu byť obzvlášť dôležité v školách, kde sú prítomné určité kultúrne a/alebo socio-ekonomické rozdiely medzi žiakmi. Závbery uvedenej štúdie hovoria o dôležitom benefite, ktorý program rovesníckej mediácie prináša v súvislosti s inklúziou:

- **Žiaci sa cítia viac rešpektujúci a akceptujúci rozdiely medzi ľuďmi** a rozumejú, že ich vlastný postoj k rozdielnosti môže prispieť k zlepšeniu koexistencie (spolužitiu s ostatnými), čo je jasný dôkaz rozvoja zmyslu pre sociálnu zodpovednosť. Táto skutočnosť potvrdzuje, že rovesnícka mediácia skutočne prispieva k inklúzii.

Pokiaľ sa teda rozhodneme pre aplikáciu metódy školskej a rovesníckej mediácie ako nástroja podpory a budovania inkluzívnejšej a pozitívnejšej klímy na školách, mali by sme mať na pamäti jej hlavné princípy:

- **Menšia potreba štruktúry**
- **Neformálnosť**
- **Otvorenosť**
- **Vnímavosť**
- **Predvídavosť a flexibilita**

Spoločne pre všetky body platí, že v porovnaní s procesom klasickej mediácie, v školskom prostredí sa žiada pružne, citlivo a bezprostredne reagovať na vzniknuté situácie. Mediátor by mal byť výborný **pozorovateľ**, ktorý je schopný včas vytušiť, že situácia sa čoskoro môže vyostriť (človek rýchlejšie rozpráva, zvierá päsť, prekrížil si ruky/

nohy, odvracia pohľad a pod.). Potrebuje byť tiež trpezlivý **poslucháč**, aby nie len preukázal záujem účastníkom konfliktu o ich stanovisko, ale predovšetkým sa z neho dozvedel dôležité informácie, ktoré druhá strana pod nánosom emócií odmieta vnímať („Ja som ti hovoril, že to nechcem, ale ty si ma nepočúval a tak som ťa musel sotiť!“). Mal by byť zručný **rečník**, aby svojou komunikáciou dokázal sprostredkovať dôležité informácie a pri nie je želanú úľavu do spornej situácie („Podme skúsiť porozmýšľať nad riešeniami, pretože teraz nie je dôležité, kto má pravdu, ale aké nájdeme riešenie.“). A v neposlednom rade potrebuje byť skúseným **facilitátorom**, aby zabezpečil participáciu a vyvážený priestor pre všetkých („Lukáš, ty si sa zatiaľ vôbec nevyjadril, mohol by si povedať, čo si o tom myslíš?“). Z týchto dôvodov je program školskej a rovesníckej mediácie postavený na tréningu konkrétnych zručností a postojov, ktoré vedú k uchopeniu týchto rolí.

Lektor školskej a rovesníckej mediácie by mal rovnako disponovať vyššie uvedenými zručnosťami a schopnosťami. Okrem toho potrebuje **ovládať princípy a proces mediácie, didaktiku** (výber a príprava aktivít) a **byť schopný zaujať**. Pri plánovaní vzdelávacích aktivít berie do úvahy **ciele**, ktoré chce aktivitami dosiahnuť (naučiť sa spolupracovať v tíme, naučiť sa vnímať situáciu z rôznych uhlov pohľadu a pod.), zodpovedá si otázku, ktoré **zručnosti** potrebuje trénovať, aby boli žiaci schopní dosiahnuť stanovený cieľ (aktívne počúvať, preformulovať otázky, prezentovať svoje nápady, argumentovať a pod.). Následne vyberá alebo skladá, takú aktivitu, ktorá zodpovedá týmto kritériám. Nevyhnutná súčasť každej aktivity je sumarizácia a reflexia/spätná väzba, ktoré ukotvujú získané vedomosti a zručnosti do vzorcov, ktoré majú žiaci už o svete vytvorené alebo im prostredníctvom nich pomáhame vytvárať nové vzorce. Rovnako tak je v závere čas aj na zodpovedanie prípadných otázok a nejasností.

V rámci lektorovania školskej a rovesníckej mediácie využívame nasledovné metódy a formy:

Obrázok č. 1: Využitie rôznych nástrojov v školskej a rovesníckej mediácií



V nasledovnej časti tejto kapitoly vám ponúkame aktivity, ktoré využívame pri tréningoch rovesníckej mediácie.

AKTIVITA 1.

Uvedomovanie si pocitov pri konflikte

Úvod do témy alebo motivácia

Cieľom aktivity je naučiť žiakov vnímať situáciu z rôznych uhlov pohľadu, prispôbiť sa a zvládať prejavy agresivity, vedieť popísať vlastné pocity, dodržiavať pravidlá hry. Pracujeme vo dvojiciach alebo skupinách (pri skupinách určíme role). Trvanie aktivity je 20-30 minút. Budeme potrebovať: špagát alebo inú pomôcku na vytýčenie „bojiska“

Vďaka špagátu vytvoríme bojisko. Určíme jednotlivé role (2 súper, 1 pozorovateľ ak je skupina väčšia, môže byť aj čiarový rozhodca alebo časomerač).

Učíme sa

Zadáme jasné inštrukcie. Následne sa dvaja žiaci postavia proti sebe v aréne a oprú si dlane proti sebe. Na pokyn vedúceho skupiny sa snažia vytlačiť z východiskovej pozície svojho súpera. „Boj“ je možné kedykoľvek prerušiť. Lektor a/alebo pozorovateľ sleduje, prečo je hra prerušená. Uvedomuje si, či je to kvôli agresivite, rezignácii, pocitu z prehry a podobne.

Spätná väzba

Lektor alebo učiteľka so žiakmi diskutuje a dáva im rôzne otázky smerujúce k zhodnoteniu priebehu hry. Napríklad:

Ako sa cíti porazený a ako víťaz? Ako sa správa víťaz a ako sa správa porazený? Bolo to férové víťazstvo? Stálo za to? Ktoré pocity sa u vás najviac prejavili? Prečo vznikli? Kedy v živote zažívame takéto situácie? Ako si v nich dokážeme poradiť? Čo a kto nám môže pomôcť? Ako hodnotíte túto aktivitu?

Pri aktivite trénujeme trpezlivosť, vytrvalosť, sebaovládanie, sebareflexiu. Aktivita si vyžaduje pokoj, pozitívny prístup, definovanie pravidiel, dôveru, trpezlivosť, ticho okolia. V závere si lektor zhodnotí aj svoje dojmy z priebehu ale aj plánovania aktivity.

Čo mi táto aktivita priniesla? Čo sa vďaka nej naučili žiaci? Čo sa mi podarilo? Naopak, čo by som do budúcnosti mohol/la zlepšiť?

AKTIVITA 2.

Stoličky

Úvod do témy alebo motivácia

Cieľom tejto aktivity je trénovať spoluprácu, všímať si, ako si tím poradí s tímovou dynamikou a rolami. Ide o skupinovú aktivitu v trvaní 30 minút. Budeme potrebovať: stoličky, flipchart a fixky.

Lektor alebo učiteľka so žiakmi pripraví miestnosť na aktivitu. Je potrebné vytvoriť veľký priestor so stoličkami do kruhu. Pokiaľ to je možné, odporúčame lektorom či učiteľom nezasahovať žiakom do rozhodovania, aj keď je spočiatku hluk, aj keď sa im nedarí, aj keď vzniknú hádky. Odporúčame zapisovať si vyjadrenia, ktoré im bránili úlohu splniť, aj ktoré im pomohli úlohu splniť.

Učíme sa

Lektor zadá jasné a stručné inštrukcie: „Postavte sa za stoličky. Jednou rukou (dohodnite sa ktorou) chyťte stoličku. Nakloňte ju tak, aby stále len na zadných nohách. V tejto polohe musí stolička ostať po celý čas. Posúvate sa však vy z miesta,

kde stojíte po kruhu na to isté miesto, kde stojíte. Ak niekomu stolička spadne, dotkne sa prednými nohami o zem, vrátite sa naspäť a hra začína odznova.

Spätná väzba

Po skončení úlohy je spravíme rozbor situácie, reflexiu k vetám, ktoré žiakov a žiačky priviedli k cieľu. Môžeme využiť nasledovné otázky:

Kedy ste cítili najväčšie napätie v sebe a prečo? Kedy ste sa cítili nepríjemne? Kedy ste prestali vnímať seba ako osobu a začali sa správať tímovo?

Pri tejto aktivite trénujeme tímovosť, trpezlivosť, schopnosť stanoviť si pravidlá a v prípade potreby ich meniť za pochodu. Aktivita si vyžaduje pravidlá, lídrov, trpezlivosť, odhodlanie, schopnosť vzájomne sa povzbudiť. Ako pri všetkých aktivitách, aj pri tejto je potrebné, aby sa za ňou lektor obhliadol a kriticky zhodnotil, čo bolo dobré, čo sa nepodarilo a čo priniesla realizácie aktivity jemu (napríklad zistenie, že v triede sú pri záťažovej situácii iní lídri, než zvyčajne).

AKTIVITA 3.

Prípadová štúdia

Úvod do témy alebo motivácia

V školskej a rovesníckej mediácii môže lektor okrem interaktívnych aktivít využiť aj riešenie prípadových štúdií. Využitie tohto nástroja pomáha žiakom formovať ich hodnoty, postoje a budúce reakcie. Pripravíme si pracovný list s takouto prípadovou štúdiou:

Hádka dvoch žiakov pred začatím hodiny:

„On povedal, že nemôžeme ísť pre pomôcky, lebo sa učiteľka našťve.“

„To som nepovedal.“

„Ty klameš, ved' som ťa počul na vlastné uši!“

„Ja som povedal niečo iné, vôbec si ma nepočúval!“

„Nie, dobre som ťa počul, ty si zakázal ísť pre pomôcky a teraz máme z toho zle!“

„Ja som povedal, že máme ísť pre pomôcky tesne pred zvonením, tak ty neklam.“

Chvíľu na to prichádza učiteľ a rázne uzavrie: **„Čo tu vrieskate?! Nedívam sa, že nemáte čas prísť pre pomôcky. Sadnite si a buďte ticho!“**

Cieľom tejto aktivity je trénovať uhly pohľadu, schopnosť riešiť problémy, navrhnúť alternatívne riešenia. Využívame **formu**: *think, pair, share* – individuálna práca žiaka, diskusia v pároch, reflexia v skupine, v trvaní 30-40 minút. Budeme potrebovať: pracovný list s prípadovou štúdiou a tabuľkou (pomôcka k analýze).

Učíme sa

Lektor predstaví prípadovú štúdiu. Následne zadá inštrukcie: *„Do tabuľky nižšie urobte rozbor situácie, v ktorej sa konflikt odohral.“*

Postavy (kto?)	Žiak 1	Žiak 2	Učiteľ
Správanie (pomenuj, čo sa stalo?)			
Príčina (porozmýšľaj, prečo sa tak zachoval?)			
Argument (na základe čoho vieš, že sa tak cíti/správa?)			
Potreba zmeny (mal by svoje správanie zmeniť, ak chce konflikt zmierniť?)	Áno/nie	Áno/nie	Áno/nie
Protiargument (prečo by to mal urobiť?)			
Zmena (navrhni, ako by sa mal zachovať, čo povedať, aby situácia nabudúce nevyostřila)			

Keď sú žiaci hotoví, lektor ich vyzve, aby vytvorili dvojice a zdieľali svoje spracovanie. Po skončení práce vo dvojiciach prichádza priestor na reflexiu.

Spätná väzba

Lektor môže využiť otázky smerujúce k zhodnoteniu priebehu aktivity, ako aj jej obsahu. Napríklad:

Ako sa vám pracovalo samým? A ako vo dvojici? Mali ste problém zdieľať svoj názor? Ak áno, prečo? Čo vám bránilo? Mali ste rozdielne názory na správanie žiakov a učiteľa? Vypočuli ste si spolužiakove argumenty, prečo tak ohodnotil aktérov konfliktu? Prekvapili vás návrhy riešení vášho spolužiaka? Čo nové ste

sa naučili/uviedomili si počas tejto aktivity? Čo (aké zručnosti) sme vďaka tejto aktivite precvičili?

Pri tejto aktivite trénujeme vyjadrenie a prezentovanie svojho názoru, vypočutie si stanoviska druhého, schopnosť rešpektovať iný názor, schopnosť nachádzať riešenia v konfliktných situáciách. Aktivita si vyžaduje čas, pokojné a bezpečné prostredie, motiváciu a povzbudenie (vyjadriť názor).

Lektor si po skončení aktivity so žiakmi zreflektuje vhodnosť výberu a prevedenia aktivity (či nebola príliš náročná, či dostali žiaci dostatok času na jednotlivé časti úlohy a pod.).

Užitočné zdroje

BIELESZOVÁ, D. (2013). Rovesnícka mediácia. Iura Edition: Bratislava

BIELESZOVÁ, D. (2017). Školská a rovesnícka mediácia. Wolters Kluwer: Bratislava.

PARIĽÁKOOVÁ, K, (2020). Dostupné online: <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2020/10/Mediacia-a-skolska-mediacia.pdf>

SARA IBARROLA-GARCÍA, S. - IRIARTE REDÍN, C. (2013): Evaluation of a School Mediation Experience. 3rd World Conference on Psychology, Counselling and Guidance (WCPCG-2012). In *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 84 (2013) 182 - 189. Dostupné online: https://www.researchgate.net/publication/269954782_Evaluation_of_a_School_Mediation_Experience

Metodika vzdelávacieho a poradenského programu

v oblasti
občianskych
a ľudských práv

Autori a autorky

Soňa Koreňová
Pavol Lacko
Mária Ema Michalová
Zuzana Neupauer
Ivan Pavlov
Vlado Rafael
Tibor Škrabský
Barbora Vaněk

Vydavateľ

eduRoma – Roma Education Project
Štúrova 3
811 02 Bratislava
eduroma.sk

prvé vydanie, 2022



Metodika vznikla v rámci projektu CTeachers, ktorý realizuje o.z. eduRoma – Roma education project v spolupráci s Univerzitou Mateja Bela v Banskej Bystrici, Katedrou andragogiky Pedagogickej fakulty.

Ďakujeme všetkým autorkám a autorom, ako aj účastníčkam a účastníkom vzdelávacích podujatí CTeachers. V neposlednom rade ďakujeme aj donorom.

„Projekt 'CTeachers (Critically Thinking, Culturally Sensitive & Conscious Teachers)' je podporený z programu ACF - Slovakia, ktorý je financovaný z Finančného mechanizmu EHP 2014-2021. Správcom programu je Nadácia Ekopolis v partnerstve s Nadáciou otvorenej spoločnosti Bratislava a Karpatskou nadáciou“

ISBN 978-80-974465-1-2



Metodika vzdelávacieho a poradenského programu

v oblasti
občianskych
a ľudských práv