

Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Regionálna sekcia SV OMEP Prešov

**TEÓRIA A PRAX
VÝCHOVY A VZDELÁVANIA
V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH**

Prešov 2005

OBSAH

ODBORNÉ PODUJATIE PREDŠKOLSKÝCH PEDAGÓGOV

Mária Podhájecká 5

PRÍHOVOR

Milan Portik 8

PRÍHOVOR K ABSOLVENTKÁM

Michal Ričalka 9

PRÍHOVOR

Ľudmila Belásová 11

PREMENY VYSOKOŠKOLSKÉJ PRÍPRAVY A ĎALŠIE MOŽNOSTI VZDELÁVANIA PREDŠKOLSKÝCH PEDAGÓGOV

Mária Podhájecká 12

AKTUÁLNE TRENDY V OBLASTI PREDŠKOLSKÉJ A ELEMENTÁRNEJ EDUKÁCIE

Iveta Kovalčíková 28

NÁVRH NOVÉHO OBSAHOVÉHO PRVKU V KURIKULE

BUDÚCICH UČITEĽOV /POTREBUJÚ BUDÚCE UČITEĽKY MATERSKÝCH ŠKÔL PEDEUTOLÓGIU?/

Marta Černotová 36

AUTOEVALVÁCIA A EVALVÁCIA MATERSKEJ ŠKOLY

Viera Hajdúková 46

POSTAVENIE PREDŠKOLSKÉHO ŠKOLSTVA A VZŤAHU ŠTÁTNEJ, REGIONÁLNEJ, MIESTNEJ SPRÁVY K MATERSKEJ ŠKOLE

Helena Mochnáčová 54

MOTIVACE BUDOUČÍCH PŘEDŠKOLNÍCH PEDAGOGŮ

KE ZVOLENÉ PROFESI

Alena Nelešovská - Eva Šmelová 58

VPLYV HROVÝCH ČINNOSTI NA ROZVOJ OSOBNOSTI DIEŤAŤA

Vlasta Gmitrová – Mária Podhájecká 63

ÚLOHA UČITEĽKY V NÁMETOVEJ HRE

Marianna Jámborová – Mária Podhájecká 82

PSYCHOLOGICKÉ HODNOTY PREDŠKOLSKÉJ VÝCHOVY

Magdaléna Ďuričeková 89

Editori: doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
PaedDr. Monika Miňová

Redakčná rada: Mgr. Miroslava Lapšanská
PhDr. Milada Lešková
PaedDr. Monika Miňová
doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
doc. PhDr. Milan Portik, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Ľudmila Belásová, PhD.
doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.
PaedDr. Vlasta Gmitrová
PaedDr. Katarína Guziová
PaedDr. Anna Portíková

Za jazykovú a obsahovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

© Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Regionálna sekcia pre predškolskú výchovu SV OMEP Prešov

ISBN 80-8068-433-2

ŠKOLSKÁ SPÔSOBILOSŤ DETÍ VSTUPUJÚCICH DO ŠKOLY VO VZŤAHU K PREDŠKOLSKÉJ PRÍPRAVE	
Lubica Gáborová	95
KOMPETENCIE BUDÚCICH UČITEĽOV MATERSKÝCH ŠKÔL	
Monika Miňová	102
MANAŽMENT MULTITRIEDNEJ MATERSKEJ ŠKOLY	
Anna Portíková	110
VÝZNAM PREDŠKOLSKÉJ PRÍPRAVY RÓMSKÝCH ŽIAKOV Z Hľadiska ICH ŠKOLSKÉJ ÚSPEŠNOSTI	
Milan Darák - Tatiana Sedláková	114
PEDAGOGIKA MÁRIE MONTESSORIOVEJ A MOŽNOSTI INTEGRÁCIE DIEŤAŤA SO ŠPECIÁLNYMI POTREBAMI	
Emília Bodnárová	123
ROZVÍJANIE PSYCHICKÝCH FUNKCIÍ DIEŤAŤA S ODLOŽENOU POVINNOU ŠKOLSKOU DOCHÁDZKOU PROSTREDNÍCTVOM ROZVÍJANIA VÝCHOVNO-VZDELÁVACIEHO PROGRAMU	
Katarína Guziová	128
NAŠA CESTA K ALTERNATÍVNEMU TYPU ŠKOLY	
Anna Magdošková	134
METODIKA OBOZNAMOVANIA SA SO ZÁKLADMI CUDZIEHO JAZYKA V MATERSKEJ ŠKOLE	
Ivica Šimková – Jarmila Sobotová	141
CUDZÍ JAZYK V MATERSKEJ ŠKOLE	
Miriam Čížová	147
HUDBA A JEJ PODIEL NA ROZVOJI ZMYSLOVÉHO VNÍMANIA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU	
Anna Derevjaníková	153
ÚROVEŇ VZDELÁVACÍCH VÝSLEDKOV V OBLASTI MATEMATICKÝCH PREDSTÁV A GRAFOMOTORICKÝCH ZRUČNOSTÍ 5 – 6 ROČNÝCH DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE V PREŠOVSKOM KRAJI	
Gabriela Mochňáková	158
S ADAMKOM HRAVO - ZDRAVO	
Marianna Vyparinová	164
ZOZNAM UČITEĽOV	168

ODBORNÉ PODUJATIE PREDŠKOLSKÝCH PEDAGÓGOV**Mária Podhájecká**

*Poznanie všeobecných vecí
je základom vedomostí,
poznávanie podrobností
je dokonalosťou vedomostí.
J. A. Komenský*

Keď sa v Prešove rozchádzali účastníci celoslovenského seminára na tému Aktivita v materských školách uskutočnenom v dňoch 17.-18. mája 2002 na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity, všetci sa zhodli na tom, že takto zamerané a tak kvalitne pripravené podujatie je nutné organizovať čo najčastejšie. Táto myšlienka rezonovala po skončení akcie v mysliach organizátorov a podnietila ich k príprave ďalšej, tentoraz ešte širšie poňatej celoslovenskej konferencie s názvom Teória a prax výchovy a vzdelávania v materskej škole. Dnes, keď školstvo ako také, a osoby učiteľov nevynímajúc, musí každú korunu obrátiť dva razy, nie je jednoduché pripraviť vzdelávacie podujatie. Našťastie ešte stále sa u nás nachádzajú ľudia, pre ktorých je učiteľstvo poslaním. Sú ochotní venovať časť svojho voľného času aj vlastných peňazí ďalšie odborné sebaobohatenie. Pricestujú často i zďaleka, aby sa stretli a dozvedeli nové poznatky. Úctu treba vzdať i organizátorom a prednášajúcim za ochotu pripraviť program, odovzdať svoje skúsenosti, výsledky vedeckých výskumov a naznačiť nové trendy v tejto špecifickej oblasti pedagogiky. Prešovskí pedagógovia Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity ako organizátori realizovanej konferencie nadväzujú na započatú tradíciu (už od roku 1996) v usporiadaní odborných podujatí na predškolskú problematiku.

Konferencia sa uskutočnila pri príležitosti 31. výročia otvorenia vysokoškolského štúdia odboru Predškolská pedagogika v Prešove. Bola určená predovšetkým absolventom tohto študijného odboru, ktorí ho študovali na Univerzite Pavla Jozefa Šafárika a na Prešovskej univerzite v Prešove. Cieľom bolo pripomenúť si celé toto dlhé obdobie profesionálneho vzdelávania predškolských pedagógov, začiatky nového akreditovaného vzdelávacieho odboru (od roku 1999), jeho budovanie a výsledky, ako aj pochváliť sa uznaniami a oceneniami a sprístupniť ďalšie možnosti trojstupňového (bakalárskeho, magisterského a doktorandského) vysokoškolského vzdelávania (od akademického roku

2005/2006). Odborným cieľom konferencie bola výmena teoretických a praktických skúseností, odporúčaní pre pedagogickú vedu, výskum, prax a diskusia o postavení predškolskej edukácie, predškolského školstva a vzťahu štátnej, regionálnej a miestnej správy k materským školám. Odborné príspevky z konferencie sú obsahom zborníka.

Rokovanie prebiehalo pod záštitou Prešovskej univerzity v Prešove, Pedagogickej fakulty a Katedry pedagogiky a psychológie. Spoluorganizátorom bola Regionálna sekcia SV OMEP v Prešove. Gestorom konferencie bola doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc. Vedecký výbor pracoval v zložení doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc., doc. PhDr. Ľudmila Belásová, PhD., PaedDr. Anna Čopáková, doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD., PhDr. Milada Lešková, doc. PhDr. Milan Portík, PhD., PhDr. Klára Sekeráková. Organizačný výbor pracoval pod vedením Mgr. Moniky Miňovej, ďalšími členmi boli PaedDr. Vlasta Gmitrová, Mgr. Ľudmila Kravčáková, Mgr. Viera Molčanová(†), Mgr. Miroslava Oravcová, doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc. a PaedDr. Anna Portíková. Poďakovanie si zaslúžia deti z materskej školy v Prešove na Jurkovičovej ulici č. 17, všetky učiteľky z tejto školy za ich tvorivý a nápaditý prístup k svojej práci i riaditeľka tejto školy PaedDr. Anna Portíková. Je potrebné poďakovať sa aj študentom 4. ročníka študijného odboru Učiteľstvo pre prvý stupeň ZŠ a predškolská pedagogika a budúcim kolegom, ktorí prišli pozdraviť rokovanie a pomôcť i s organizáciou konferencie.

Dôležité je poďakovať sa i sponzorom akcie, ktorí pochopili čo je naša každodenná práca a náš cieľ, a prispeli na organizáciu konferencie. Vďaka patrí Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity, Regionálnej sekcii SV OMEP v Prešove, Milk Agro, s.r.o., Cestným stavbám, a.s. v Košiciach, firme Datas Prešov, Mestskému úradu v Prešove a nakladateľstvu Portál.

Poďakovanie patrí i všetkým organizátorom sprievodných akcií, ktorí pripravili panelovú prezentáciu Zo života detí, výstavu výtvarných prác detí z materských škôl, výstavku odbornej literatúry spojenú s predajom.

Predškolská pedagogika, jej postavenie a vážnosť prešli v uplynulých tridsiatich rokoch búrlivú cestu. Od rozmachu a úcty až po zaznávanie a rušenie pedagogického vzdelávania (i materských škôl), od kontinuálneho a seriózneho vedeckého výskumu až po „vedecké“ a „moderné“ pedagogické prúdy spoza hraníc, často grantovo sponzorované. Predškolské pracovníčky profesionálne prijímali, akceptovali, porovnávali a prehodnocovali rôzne pedagogické alternatívne prístupy a vplyvy a ich dosah na dieťa v predškolskom

období. Vďaka odbornej erudovanosti sa podarilo kriticky zhodnotiť „prínos“ mnohých novátorských prístupov a vybrať z nich to cenné a progresívne v prospech pedagogickej vedy. A to je našim cieľom. Obohacovať, aktualizovať a modernizovať metódy výchovy a vzdelávania o nové progresívne trendy. Nielen slepo preberať čokoľvek. Vieme svetu ponúknuť naše poznatky, metódy práce i skúsenosti. Buďme sebavedomí, veď máme za sebou nie malý kus cesty na poli predškolskej pedagogiky, a máme i výsledky. Svedčí o tom záujem tuzemských i zahraničných organizátorov významných odborných konferencií pozývať odborných pracovníkov našej fakulty na ich podujatia. Odborná erudovanosť a výsledky vedeckých bádání sú hlavné črty prečo je pohľadávka po našich odborníkoch. Osobitná vďaka za to patrí prof. PhDr. Michalovi Ričalkovi, CSc., ktorý stál pri zrode nášho učebného odboru Predškolská pedagogika v Prešove, ktorý založil a viedol systematický vedecký výskum a osobne vychoval niekoľko generácií pedagógov tohto odboru. Športovou terminológiou možno povedať, že aj jeho zásluhou sa v Prešove vo vedeckom odbore Predškolská pedagogika hrala a hrá superliga a že tréneri trénujú a posielajú do praxe dobre pripravených nových nádejných hráčov. Od vzniku študijného odboru v Prešove v roku 1973 do roku 2004 aktívne spolupracovalo na edukácii predškolských pedagógov približne 55 kolegov – odborníkov. Patrí im za vykonanú prácu veľká vďaka.

Za tridsaťjeden rokov absolvovali na dennom i diaľkovom štúdiu odbor Predškolská pedagogika desiatky a desiatky študentov zo všetkých kútov Slovenska. Aj ich zásluhou sa skvalitnila príprava detí do základnej školy, aj ich zásluhou sa deťom dostávajú prvky podnecujúce a motivujúce rozvoj myslenia a vstúpajú zásady zdravého telesného, emocionálneho, sociálneho a duševného vývoja.

Niektorí absolventi sú už na zaslúženom odpočinku, niektorí museli zmeniť svoje povolanie, ale všetci, vrátane aktívnych pedagógov, určite v srdci zostávajú učiteľmi – predškolákmi. Táto konferencia bola venovaná všetkým, prítomným i neprítomným, ktorí za uplynulé desaťročia dali srdce do svojej profesie a svojim pedagogickým pôsobením menili svet. Pretože, a nemala by to byť fráza, deti sú naším svetom a našou budúcnosťou.

Kontakt:

Mária Podhájecká, doc., PhDr., CSc.
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 018 16 Prešov
e-mail: marpo@unipo.sk

PRÍHOVOR

Kolegyne, kolegovia,

dovoľte, aby som Vás osobne i v mene celého kolektívu pedagogickej fakulty úprimne privítal na našej pôde.

Viac ako tridsaťročná tradícia vysokoškolskej prípravy odborníka pre predškolskú pedagogiku – to nie sú iba stovky absolventiek, ktoré posúvajú kvalitu práce v predškolských zariadeniach, ale to sú aj bohaté vedecké i výskumné celebrity.

Aj keď predškolská výchova po roku 1989 zaznamenala výrazne zmeny, žiaľ mnohokrát v neprospech už vynikajúco fungujúceho systému predškolskej prípravy, teší ma, že toto nijakým spôsobom neodradilo zapálených ľudí od hľadania ciest ako túto oblasť naďalej skvalitňovať.

Som rád, že je tu kolektív odborníkov, ktorým nie je ľahostajný osud predškolskej prípravy, jej kvality i vízie ako to robiť najefektívnejšie.

U „predškolákov“ som vždy obdivoval invenciu, tvorivosť, chuť experimentovať. To, čo je Vám blízke a vlastné – nedajte si zobrať. Verím, že toto stretnutie múdrych ľudí bude sýtené týmto duchom.

Prajem Vám úspešné rokovanie.

Kontakt:

Milan Portik, doc., PhDr., PhD.
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov
e-mail: portik@unipo.sk

PRÍHOVOR K ABSOLVENTKÁM

Vážené kolegyne a kolegovia, vážení prítomní.

Úvodom chcem sa poďakovať vedeniu Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity a organizátorom tejto vedeckej konferencie za pozvanie na toto rokovanie.

Podnetom pre ďalšiu úspešnú pedagogickú a vedecko-výskumnú činnosť na Katedre pedagogiky a psychológie Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v úzkej spolupráci s praxou, zvlášť s našimi absolventkami, ktoré si dnes pripomínajú 31. jubileum vysokoškolského vzdelávania predškolských pedagógov v Prešove, cestu, ktorú ste úspešne zvládli a tým prispeli svojou činnosťou k vyššej úrovni výchovy a prípravy detí predškolského veku do základnej školy.

Som presvedčený, že budete otvorene diskutovať o svojej práci, vymieňať si skúsenosti zo svojej pedagogickej činnosti, súčasne hľadať cesty k jej skvalitňovaniu, a tak pomáhať duchovnému rozvoju detí predškolského veku.

Keď sme pred 30. rokmi začali na fakulte uvažovať o možnostiach dobudovania Katedry pedagogiky a psychológie o nový študijný odbor – predškolská pedagogika – a tým vytvoriť podmienky pre rozširovanie siete materských škôl v kraji, bolo potrebné, aby aj Katedra pedagogických vied prispela k zabezpečeniu študijnej literatúry jako dôležitému predpokladu pre štúdium absolventov nového študijného odboru.

Ako člen Ústredného výboru Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri Slovenskej akadémii vied v Bratislave som si dohodol stretnutie s prof. PhDr. Jozefom Pšenákom, CSc. Na tomto stretnutí sme sa dohodli na spoločnej príprave učebnice „Antológia z dejín predškolskej pedagogiky“. Najprv sme pripravili prvú časť skrípt a na rektoráte Univerzity Pavla Jozefa Šafárika sme dohodli ich vydanie v rozsahu 278 strán. Druhú časť sme pripravili a vydali v r. 1980 v rozsahu 270 strán tiež v Košiciach.

Po dopracovaní a prísnej cenzúre pripravenú učebnicu pod názvom „Antológia z dejín predškolskej pedagogiky“, vydalo Slovenské pedagogické nakladateľstvo v Bratislave v r. 1983 v rozsahu 369 strán a v 1350 exemplároch. Tým sme čiastočne prispeli k zlepšeniu podmienok štúdia poslucháčiek uvedeného odboru.

Materské školy aj v našom kraji majú svoju históriu. Máme ju spracovanú? Nemáme. Máme spracované iba jej fragmenty. Obraciame

sa dnes, tu na tejto konferencii, na Vás, naše absolventky so žiadosťou, aby ste sa snažili túto medzeru v našej knižnej literatúre vyplniť. Pozitívne sa treba vyjadriť o snahe doc. PhDr. Márii Podhájeckej, CSc., ktorá svojimi prácami prispela čiastočne k odstraňovaniu uvedenej medzery.

V snahe zužovať túto medzeru odporúčame takýto postup. Spracovať históriu jednotlivých materských škôl podľa okresov. Po ich spracovaní pripraviť pre tlač zovšeobecňujúcu prácu, ktorá bude odrážať podiel všetkých činiteľov na ich vývine. Takúto prácu privíta do svojej zbierky aj Múzeum školstva a pedagogiky v Bratislave. Tým by sa aj výsledky Vašej práce, vážené absolventky, dostali ako hodnoty do dejín predškolskej pedagogiky, ako vednej disciplíny.

Túto problematiku nastoľujeme dnes preto, že už v tomto období vývoja na Slovensku dochádza k redukcii počtu materských škôl a ich spájaním s inými školami. Môže sa stať, že v tomto procese sa stratia aj dokumentácie o ich existencii.

Za správne považujeme aj to, že sa organizátori našej konferencie zamýšľajú nad „*etablovaním odborných komisií na pomoc teoretickému rozvoju poznania*“.

Myslím si, že úspech odborných komisií bude len vtedy pozitívny, keď rozvoj poznania bude budovaný na metodologicky premyslenej ceste získavania vedeckých poznatkov.

Pre tento účel by som odporúčal, aby Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity pri Katedre pedagogiky a psychológie vybudovala – zriadila *Pedagogicko-psychologické laboratórium*, ktoré bude pripravovať podklady na prognózovania vedeckých predpokladov, vyhodnocovať všetky možné cesty dosahovania cieľa alebo viacerých cieľov vo výskume. Touto cestou bude ľahšie odhaľovať trendy vývoja osobností dieťaťa, poznávať jeho proces rozvíjania osobnosti a ich ovplyvňujúce faktory.

Tento zámer má predpoklad byť realizovaný. Dôvod: Na Katedre pedagogiky a psychológie je badateľný odborný rast jej členov. Sú tam už docenti, kandidáti vied a doktori. V tom vidím záruku, že výskum na tejto katedre bude úspešný. Tento úspech sa bude aj pozitívne odrážať v kvalite pedagogického procesu – kvalite prípravy absolventov pre prax. Ďakujem Vám za pozornosť.

Kontakt:

Michal Ričalka, prof., PhDr., CSc.
Volgogradská 64, 080 01 Prešov

PRÍHOVOR

Vážený pán dekan,

**pani prodekanka, páni prodekani,
milé kolegyně a kolegovia,
vzácni hostia!**

Dovoľte aj mne, aby som vás čo najsrdečnejšie privítala na celoslovenskej konferencii venovanej problematike výchovy a vzdelávania v materských školách.

Vzhľadom k tomu, že konferencia je jednodňová, jej program je veľmi bohatý a náročný. V priebehu dnešného dňa budeme spoločne uvažovať o histórii štúdia predškolskej pedagogiky na našej univerzite, analyzovať jeho súčasný stav, prezentovať nový 3-stupňový model prípravy budúcich odborníkov v oblasti predškolskej pedagogiky.

Chcela by som sa poďakovať vedeniu našej fakulty za možnosť Osobitné poďakovanie patrí autorke myšlienky zvolať túto konferenciu p. doc. Márii Podhájeckej, CSc., ktorá je absolventkou historicky 1. ročníka štúdia predškolskej pedagogiky na našej univerzite a dnes jednou z výrazných osobností v tejto oblasti nielen na Slovensku, ale aj za jeho hranicami.

Moje poďakovanie patrí aj p. Mgr. Monike Miňovej, ktorá prednávkou posilnila rady „predškoláčiek“ na našej katedre, členom vedeckého a organizačného výboru konferencie a samozrejme všetkým kolegyniam a kolegom, ktorí akoukoľvek mierou prispeli k tomu, aby sa dnes na PF PU stretli všetci, ktorým záleží na kvalitnej teórii i praxi výchovy a vzdelávania v materskej škole.

Rovnako ďakujem všetkým vám, ktorí ste prijali pozvanie na dnešnú konferenciu. Prajem vám pekný deň strávený na pôde našej fakulty.

Kontakt:

Ľudmila Belášová, doc., PhDr., PhD.
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov
e-mail: belasol@unipo.sk

PREMENY VYSOKOŠKOLSKÉJ PRÍPRAVY A ĎALŠIE MOŽNOSTI VZDELÁVANIA PREDŠKOLSKÝCH PEDAGÓGOV

Mária Podhájecká

Príspevok rieši otázku vzdelávania predškolských pedagógov v kontexte nasledujúcich problémov:

- otvorenie študijného odboru Predškolská pedagogika v Prešove (historický aspekt, súčasnosť),
- katedra pedagogiky na fakulte v kooperácii s odborom predškolská pedagogika,
- obsahové modely odboru predškolská pedagogika,
- kvalifikačný rast absolventov odboru predškolská pedagogika,
- informácie, nápady, odporúčania absolventov odboru predškolská pedagogika.

Otvorenie študijného odboru Predškolská pedagogika v Prešove

Z pohľadu do minulosti úsilie o pedagogické vzdelávanie kádrov do predškolských inštitúcií začína v 19. storočí. V príprave kvalifikovaných predškolských pedagógov môžeme rozlíšiť niekoľko charakteristických období. Zo začiatku sa vzdelávanie riešilo formou nenáročných krátkodobých kurzov, otváraním ústavov pre vzdelávanie učiteliek materských škôl, neskôr to boli pedagogické gymnáziá, stredné pedagogické školy so študijným odborom učiteľstvo pre materské školy a napokon vzdelávanie vysokoškolskou formou.

Požiadavka vysokoškolského vzdelávania predškolských pedagógov bola vyslovená v roku 1920 v Prahe na zjazde českých a slovenských učiteľov a podarilo sa ju vsunúť do návrhu školského zákona. Avšak návrh nebol z ekonomického dôvodu prijatý. Pokus o praktické zrealizovanie myšlienky vysokoškolského vzdelávania bol prvýkrát čiastočne organizovaný vysokoškolskými kurzami v roku 1927 v Prahe a v Brne a v roku 1928 v Plzni. V roku 1945 bola uzákonená vysokoškolská príprava učiteľov vrátane učiteliek materských škôl, ktoré sa vzdelávali na pedagogických fakultách spoločne s učiteľmi iných školských stupňov a trvala 4 semestre. Zараdenie učiteliek materských škôl do kategórie učiteľov a ich zrovnoprávnenie s ostatnými školskými pracovníkmi dozrievalo u nás v dobe, keď v ostatných krajinách mali

materské školy takmer výlučne sociálny charakter.

Forma vysokoškolského vzdelávania u nás nemala dlhé trvanie. V roku 1950 bolo vládnym uznesením rozhodnuté, že pre učiteľky materských škôl je postačujúce len úplné stredné odborné vzdelanie, získané na pedagogických gymnáziách a od roku 1960 na stredných pedagogických školách. Bola zrušená možnosť vzdelávania sa vysokoškolským štúdiom. S vysokoškolským vzdelávaním učiteliek materských škôl sa opätovne začalo v roku 1970, a to v Prahe a v Olomouci, v dennej a diaľkovej forme štúdia.

Pre úplnosť je treba dodať, že vysokoškolská príprava učiteliek materských škôl mala v Čechách oproti Slovensku hlbšie korene. Na Slovensku sa v plnom rozsahu začala realizovať až v roku 1973 otvorením odboru Predškolská pedagogika (75-01-8) alebo Učiteľstvo pre materské školy (76-40-8) v Prešove (FF UPJŠ). Boli to prvé priekopnícke kroky v tomto smere. Hneď po univerzitnom Prešove tento odbor otvorila Bratislava (1975- FF UK), neskôr v 90. rokoch 20. storočia Banská Bystrica (PF UMB), Trnava (PF TU) a po roku 2000 túto možnosť štúdia ponúka Ružomberok na Katolíckej univerzite (PF).

V školskom roku 1973/74, ako sme už uviedli, začína vysokoškolská príprava pre absolventky stredných pedagogických škôl na Filozofickej fakulte, neskôr na Pedagogickej fakulte v Prešove, patriacich pod UPJŠ v Košiciach. Dĺžka štúdia uvedeného odboru na fakulte bola päťročná s výnimkou jedného školského roka (1974/75), kedy sa pokusne skrátilo vysokoškolské štúdium o jeden rok.

Jednoodborové štúdium odboru Predškolská pedagogika na univerzite v Prešove vyštudovalo do roku 1995 (kedy odbor zanikol) 233 absolventiek. Z nich 89 ukončilo štúdium na Filozofickej fakulte a 144 na Pedagogickej fakulte. Ďalší absolventi promovali až takmer po 10-ročnej pauze. V roku 2004 ukončilo 39 absolventov (z toho 11 dennú a 28 diaľkovú formu) štúdium novo koncipovaného odboru Učiteľstvo pre prvý stupeň základných škôl a predškolská pedagogika (otvorený v školskom roku 1999/2000 na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity). Vysokoškolskú prípravu v odbore predškolská pedagogika od roku 1973 do roku 2004 (s dočasným prerušením) nadobudlo **272 absolventov**.

V školskom roku 2004/2005 bola otvorená denná a externá forma päťročného štúdia Učiteľstvo pre prvý stupeň základných škôl a predškolská pedagogika, ale aj štvorročné jednoodborové štúdium

odboru Predškolská pedagogika. V uvedenom roku bolo prijatých od začiatku fungovania odboru (1973/74) doposiaľ najviac študentov. V 1. ročníku je zapísaných 155 študentov, z toho 71 študentov v dennej forme a 84 študentov v diaľkovej forme (z toho 56 študentov v odbore Predškolská pedagogika a 25 študentov v odbore Učiteľstvo pre prvý stupeň základných škôl a predškolská pedagogika).

Požiadavky na profil absolventov vyplývali zo spoločenského poslania predškolských inštitúcií, edukačných potrieb a možností dieťaťa, ako aj zo zaradenia pracovníkov do rôznych funkcií na úseku predškolskej výchovy.

Katedra pedagogiky na fakulte v kooperácii s odborom Predškolská pedagogika

Katedra pedagogiky garantovala odbor Predškolská pedagogika hneď od jeho otvorenia a dbala o jeho odborné napredovanie a predovšetkým o odborný rast členov katedry v tejto problematike. V tabuľke 1 uvádzam mená vedúcich katedier od vzniku odboru Predškolská pedagogika, ktorí sa snažili v prvom rade o jeho otvorenie alebo znovuoživenie, rozkvet a neskôr (1977 - 1983) aj o zmobilizovanie síl, aby sa ako samostatný študijný odbor udržal.

Tabuľka 1

Vedúci katedry pedagogiky počas trvania odboru Predškolská pedagogika

Meno a priezvisko	Roky pôsobenia	Fakulta	Počet rokov
doc. PhDr. František Karšai, CSc.	1973 – 1976	FF UPJŠ	3
prof. PhDr. Michal Ričalka, CSc.	1976 – 1989	FF a PdF UPJŠ	13
doc. PhDr. Igor Spišiak, CSc.	1989 – 1990	PdF UPJŠ	1
doc. PhDr. Igor Kominarec, CSc.	1990 – 1995	PdF UPJŠ	5
doc. PhDr. Milan Portik, PhD.	1999 – 2003	PF PU	3,5
doc. PhDr. Ľudmila Belásová, PhD.	2003 – doposiaľ	PF PU	1,5

Poznámka: uvedené roky vo funkcii vedúceho katedry sa väčšinou viažu k fungovaniu odboru predškolská pedagogika a nemusia sa viazať k funkčným obdobiam.

Prvá úvaha o otvorení odboru Predškolská pedagogika bola predložená na zasadnutí Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV

v Bratislave. S touto myšlienkou oboznámil vedenie Filozofickej fakulty UPJŠ člen katedry pedagogiky FF UPJŠ a člen Slovenskej pedagogickej spoločnosti prof. PhDr. Michal Ričalka, CSc. Po odborných diskusiách nadišla cesta „zariaďovania“ otvorenia odboru Predškolská pedagogika na Ministerstve školstva v Bratislave a koncipovanie programu vďaka cielennej angažovanosti doc. PhDr. Františka Karšai, CSc., vtedajšieho vedúceho Katedry pedagogiky FF UPJŠ.

V školskom roku 1973/74 do prvého ročníka jednodborového 5-ročného diaľkového štúdia nastúpilo 28 študentiek, ktoré ukončili stredné pedagogické školy, mali minimálne dva roky praxe v materskej škole a úspešne zvládli prijímacie skúšky. Profesorovi Michalovi Ričalkovi, ktorý stal pri zrode odboru Predškolská pedagogika, a vedúcemu katedry od roku 1976 – 1989, veľmi záležalo na tom, aby sa odbor otvoril v Prešove. So svojimi kolegami na katedre sa po jeho začatí s oduševnením staral o jeho odborné fungovanie, zveľaďovanie, a dnes už môžeme s hrdosťou povedať, že si ho strážil ako dobrý otec plných 13 rokov.

Len pre ilustráciu: Profesor Michal Ričalka mal snahu dať do povedomia pedagogickej spoločnosti v Prahe, Brne, Bratislave, že na Filozofickej fakulte UPJŠ v Prešove sa začal študovať odbor Predškolská pedagogika a štúdium zdarne napreduje. Výsledkom sú už prvé diplomové práce, ktoré sa rozposlali po Filozofických a Pedagogických fakultách a Štátnych pedagogických ústavoch v bývalom Československu. Diplomové práce čítali a posudzovali nám známe osobnosti: E. Opravilová, L. Bělinová (Praha), L. Monatová (Brno), J. Matej, L. Klindová (Bratislava).

Odbor Predškolská pedagogika v Prešove sa tým zviditeľnil, no málokto vie, že z hľadiska organizačného, odborného zabezpečenia a vykonania príslušných prác na filozofickej fakulte, sa štúdium prvým absolventkám predĺžilo o viac ako pol roka. Obhajovanie diplomových prác a realizácia druhej časti štátnej záverečnej skúšky sa uskutočnilo nie v júni 1978, ale až 13. marca 1979. Bolo to po prvýkrát a zároveň najdlhšie (skoro šesťročné) štúdium odboru Predškolská pedagogika. Stojí ešte za zmienku, že do prvého ročníka bolo prijatých 28 študentiek a z nich iba šesť (v roku 1979) dosiahlo vysokoškolskú kvalifikáciu v odbore Predškolská pedagogika. Stalo sa to pred 25 rokmi, kedy prvé absolventky ukončili svoje štúdium. Blahoželáme.

Po odchode profesora M. Ričalku z fakulty krátkodobu pôsobil ako vedúci katedry doc. PhDr. Igor Spišiak, CSc. a po ňom funkciu vedúceho Katedry pedagogiky prevzal doc. PhDr. Igor Kominarec, CSc. Posledné prijímacie pohovory z odboru Predškolská pedagogika

sa realizovali v roku 1990. Na fakulte bol odbor evidovaný do roku 1995, kedy štúdium ukončili študenti prijatí v roku 1990.

V čase pôsobenia doc. PhDr. Milana Portika, PhD. vo funkcii vedúceho Katedry pedagogiky dochádza k opätovnému otvoreniu odboru Predškolská pedagogika na Pedagogickej fakulte PU (v r.1999), a to na základe novokoncipovaného projektu (M. Portik – M. Podhájecká).

Vedúcou Katedry pedagogiky a psychológie od roku 2003 je doc. PhDr. Ľudmila Belášová, PhD. Pod jej vedením sa odbor progresívne a kontinuálne rozvíja. Katedra má 10 členov, ktorí sa erudovane a konzekventne podieľajú na záslužnej práci smerom k odboru, ako aj kooperujú v týchto otázkach s ďalšími katedrami fakulty. Odzrkadľuje sa to v edukačnom procese, pri vedení ročníkových, diplomových, rigorózných prác, v školiteľstve doktorandov, v garancii odboru Predškolská pedagogika, v členstve v komisiách pre štátne, rigorózne a doktorandské skúšky. Dve pedagogické pracovníčky na katedre sa profesionálne orientujú na predškolskú pedagogiku.

V roku 2004 katedra dosiahla ďalší úspech. Ako som už vyššie spomínala 39 absolventov ukončilo novokoncipované dvojodborové štúdium (1999 - 2004) Učiteľstvo pre 1. stupeň základných škôl a predškolská pedagogika.

Katedra sa významne podieľala aj na koncipovaní budúceho trojstupňového vzdelávania (bakalárske, magisterské, doktorandské) v oblasti predškolskej a elementárnej pedagogiky, ktoré začne svoju históriu písať na Pedagogickej fakulte PU v školskom roku 2005/2006.

Od vzniku odboru predškolská pedagogika (1973) vďaka vedúcim, členom katedry, ale aj pochopeniu vedenia fakulty UPJŠ a PU bolo doposiaľ zorganizovaných 6 odborných a vedeckých podujatí s predškolskou problematikou. Uskutočnili sa konferencie a semináre na národnej a medzinárodnej úrovni (v roku 1981, 1984, 1996, 1997, 2002, 2004). Tieto podujatia okrem svojho teoreticko-praxeologického prínosu pri oboznamovaní sa s najnovšími výsledkami vedeckého bádania, mali a majú aj charakter neformálneho stretnutia. Ich cieľom bolo a je tiež udržiavať kontakt so študentmi a absolventmi štúdia popri zamestnaní a od roku 2004 aj absolventmi denného štúdia. Nemaľým prínosom je aj nadviazanie kontaktov so širšou odbornou spoločnosťou doma i v zahraničí. Aj na týchto stretnutiach katedra konfrontuje svoje teoretické zámery s potrebami a možnosťami, s požiadavkami praxe týkajúcimi sa teoretickej i metodologickej prípravy absolventov odboru.

Obsahové modely v odbore Predškolská pedagogika

Vysokoškolská príprava na uvedených fakultách v Prešove

zohrala významnú úlohu. Štúdium popri zamestnaní pripravovalo vysokokvalifikované pedagogické kádre pre oblasť predškolskej teórie, praxe a sčasti aj riadenia. V 90.-tych rokoch 20. storočia evidujeme útlm materských škôl, na základe čoho sa v roku 1995 forma diaľkového štúdia odboru Predškolská pedagogika na univerzite v Prešove ukončila (od roku 1990 sa už nerobili prijímacie pohovory na odbor). Avšak Pedagogická fakulta UPJŠ v Prešove operatívne zareagovala na meniace sa podmienky v školskej sfére a v školskom roku 1993/1994 otvorila a umožnila 53 absolventkám odboru Predškolská pedagogika nastúpiť na dvojročné rekvalifikačné rozširujúce štúdium v odbore Učiteľstvo pre 1.stupeň základných škôl. Ďalším progresívnym krokom, ktorý Pedagogická fakulta urobila, je že zaradila pri koncipovaní učebného plánu do svojho kurikula už pred 10 rokmi (v r.1994) predmet Predškolská pedagogika.

Významný posun nastal pri koncipovaní **projektu magisterského dvojodborového štúdia Učiteľstvo pre 1. stupeň základných škôl a predškolská pedagogika** (spoluautori projektu M. Portik – M. Podhájecká). Pri jeho tvorbe sme sa opierali o vlastné dlhoročné skúsenosti a poznatky z realizácie odboru predškolská pedagogika (1973-1995) a jej troch rôznych modelov. Využili sme i námety a podnety spracované a publikované v odborných zdrojoch (Eurydice, Hušek, Pupala - Kikušová, Podhájecká a iní) a v učebných programoch odboru Predškolská pedagogika (Prešov, Bratislava, Trnava, Banská Bystrica) a odboru Učiteľstvo pre prvý stupeň základných škôl - predškolská pedagogika (Bratislava), ktoré zabezpečujú učiteľské fakulty na Slovensku.

Pre porovnanie uvádzame, že problematika vzdelávania predškolských pedagógov prešla v štátoch Európskej únie vývojom a podľa dostupných materiálov (Eurydice, European Communities, Kosová, Průcha) vykazuje koncom 20. storočia nasledujúce tendencie:

- Fínsko, Švédsko, Grécko, Francúzsko, Španielsko, Spojené kráľovstvo, Taliansko, Rumunsko, Bulharsko, Maďarsko sa rozhodli pre univerzitný typ vzdelávania predškolských pedagógov. Dĺžka tohto štúdia je prevažne trojročná, vo Francúzku a Taliansku päťročná.
- Nórsko, Rakúsko, Island budúcich predškolských pedagógov pripravujú v neuniverzitných vysokoškolských inštitúciách alebo štúdiom špecializovaného smeru vyššieho sekundárneho vzdelávania. Dĺžka prípravy je rôzna – štvorsemestrálne kurzy, ale tiež môže byť päťročná.
- Nemecko vzdelávanie a prípravu predškolských pedagógov

realizuje zatiaľ len na vyššej sekundárnej úrovni.

- Prejavuje sa tendencia riešiť vzdelávanie predškolských pedagógov a učiteľov 1. stupňa základnej školy kompatibilne. Tak je tomu v Írsku, Poľsku a túto cestu nastupujeme aj my na Slovensku.

Odbor Predškolská pedagogika sa revitalizuje v školskom roku 1999/2000 otvorením odboru Učiteľstvo pre prvý stupeň základnej školy a predškolská pedagogika (76 –11 –8). Nosným dôvodom koncipovania dvojkombinácie bolo vytvorenie priestoru na prepojenie a vyvázenie príbuzných odborov pedagogiky predškolského a pedagogiky mladšieho školského veku a možnosť lepšieho uplatnenia sa na trhu práce. Štúdium sa realizuje v dennej a diaľkovej forme. Dĺžka štúdia je päťročná. Opätovné zriadenie vysokoškolského štúdia odboru Predškolská pedagogika na univerzite začína písať svoju históriu už šiesty rok.

Cieľom odboru je účinne naplniť profil absolventa odboru získaním predpokladov pre:

- teoretické a praktické poznávanie podmienok edukačného procesu v predškolskej pedagogike a pedagogike mladšieho školského veku,
- tvorivú prácu, organizáciu a riadenie edukačnej činnosti,
- samostatnosť v riešení výchovných situácií a snahu po ďalšom zdokonaľovaní,
- formuláciu výskumných problémov,
- schopnosť porozumieť mechanizmom sociokognitívneho, sociomorálneho, emocionálneho a telesného vývinu detí danej vekovej kategórie a mechanizmom učenia.

Obsah štúdia je koncipovaný tak, aby smeroval k naplneniu tohto cieľa a zahŕňa predmety všeobecného základu, pedagogicko-psychologické predmety, odborné predmety a špeciálne metodiky. Odborná pedagogická prax je zaradená do učebného programu už od prvého ročníka. Predmety v učebnom pláne sú zoradené do systému s vnútornými vzťahmi, logikou a vzájomnou previazanosťou. Prax ukazuje potrebu vzájomnej dohody medzi univerzitami a fakultami v názvoch jednotlivých disciplín, čo študentom uľahčí v rámci kreditného systému prestupovanie z jednej fakulty (univerzity) na druhú.

Vysokoškolská koncepcia umožňuje absolventovi získať pedagogickú spôsobilosť odborne pôsobiť ako učiteľ na 1.stupni základnej školy a na úseku predškolských zariadení, ako špecializovaný pracovník štátnej správy pre oblasť výchovy detí predškolského a mladšieho školského veku, a po nadobudnutí primeranej praxe aj ako

výskumný pracovník v príslušnej oblasti pedagogického poznania.

Vychádzajúc zo svojej profesionálnej orientácie pre predškolskú prax odporúčam, aby do formy denného a externého štúdia sa doplnili kombinácie predškolskej pedagogiky so špecializáciami, ako aj ďalšie odbory, akými sú psychopédia, pedagogika viacnásobne postihnutých, etopédia, logopédia. Ďalšia možná kombinácia by bola predškolská pedagogika kombinovaná s výchovami (telesnou, výtvarnou, hudobnou, etickou, prosociálnou), ale aj s jazykmi: slovenským, anglickým, nemeckým, ruským, ukrajinským.

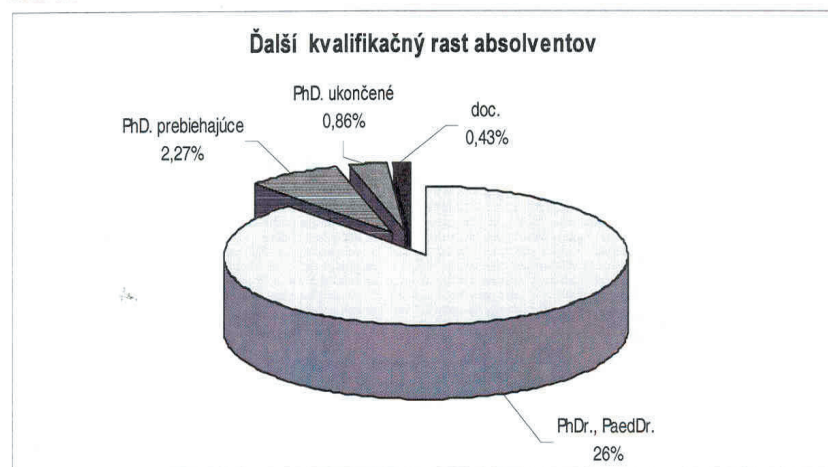
Kvalifikačný rast absolventov odboru

Študijné výsledky absolventov odboru Predškolská pedagogika sa radili medzi jedny z najlepších na uvedených fakultách. Príkladom toho je, že z celkového počtu absolventov ukončilo štúdium s vyznamenaním 28,3 %.

Kvalifikačný rast absolventov po nadobudnutí vysokoškolskej kvalifikácie dokumentujú nasledovné čísla. Vo vednom odbore Pedagogika dosiahlo 26 % akademický titul PhDr. alebo PaedDr., 2 absolventky (0,86 %) odboru Predškolská pedagogika získali hodnosť kandidáta vied (CSc. alebo PhD.), šesť absolventiek (2,27 %) je v súčasnosti v externom doktorandskom štúdiu, z toho dve v Bratislave na Pedagogickej a Filozofickej fakulte, tri v Prešove na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity a jedna je v príprave na Katolíckej univerzite v Ružomberku. Jedna absolventka sa habilitovala a získala vedecko-akademický titul docentka.

Ďalšie kolegyně si kvalifikačný odborný rast zvyšujú aj štúdiom na univerzitách (ukončenie ďalšej vysokej školy -1,28 %, rozširujúce vzdelanie -14,10 %) a vzdelávacími činnosťami, ktoré ponúkajú metodicko-pedagogické centrá (graf 1). Je to predovšetkým vykonanie a ukončenie 1. a 2. kvalifikačnej skúšky pedagogických zamestnancov v zmysle vyhlášky Ministerstva školstva SR č.41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov. V období rokov 2002 - 2004, 70 vysokoškoláčok (46,15 %) odboru predškolská pedagogika získalo 1. kvalifikačnú skúšku a jedna 2. kvalifikačnú skúšku. Ďalej absolvovali aj dvojročné štúdium *Príprava vedúcich pedagogických zamestnancov* (34,62 %), ktoré sa realizuje na základe vyhlášky Ministerstva školstva SR č.42/1996 (pre stredoškolské a vysokoškolské kádre).

Graf 1



Absolventky naďalej pokračujú v samovzdelávaní, realizujú vysokokvalifikovanú priamu pedagogickú činnosť v materskej škole, sú cvičnými učiteľkami pre študentov stredných pedagogických škôl a pedagogických fakúlt, organizačne a metodicky riadia prácu v materských školách. Tvorivo sa spolupodieľajú na vypracovaní projektových dokumentov a sú autorkami metodických materiálov. Pracujú v odborní-metodických sekciách. Viaceré absolventky výsledky svojej práce prezentujú na odborných podujatiach, seminároch a konferenciách, publikujú v odborných časopisoch ako *Predškolská pedagogika*, *Naša škola*, *Pedagogika*, *Pedagogická revue*. Aktívne sa zapájajú do rôznych tvorivých výtvarných, hudobných, športových podujatí s deťmi, aby čo najušľachtilejšie propagovali a dávali do povedomia širokej verejnosti oblasť predškolskej výchovy.

Informácie, nápady, odporúčania absolventov odboru Predškolská pedagogika

Absolventkám odboru sme v máji 2004 distribuovali *Informačný list*. Naším zámerom bolo získať od nich spätnú informáciu o ich aktivitách, návrhoch, odporúčaníach a potrebách. Získaný materiál bol

spracovaný a rozdelený do nasledovných oblastí:

- kvalifikačný rast absolventov odboru (prezentovaný vyššie),
- pôsobenie absolventiek po vysokoškolskom štúdiu,
- typ materskej školy,
- návrh odporúčaných predmetov na zaradenie do študijného programu odboru Predškolská pedagogika,
- návrh štúdia predškolskej pedagogiky v kombinácii,
- rozširujúce vzdelanie po vysokej škole v navrhovanom odbore,
- etablovanie odborných komisií na pomoc teoretickému poznaniu.

V úvode sme sa pýtali respondentov či boli alebo neboli naplnené ich očakávania po ukončení vysokoškolského vzdelania. Kladne sa vyjadrilo 87,32 % respondentiek, za čiastočne splnené očakávanie bolo 8,11 % a 4,57 % uviedlo, že ich očakávania sa nenaplnili.

Graf. 2 znázorňuje pracovné pozície respondentov po ukončení vysokoškolského štúdia. Vo funkciách inšpektoriek, metodičiek, riaditeľiek a zástupkyň riaditeľiek pôsobilo viacero z nich. Z celkového počtu pôsobilo/pôsobí ako riaditeľky materskej školy 29,66 % a ako metodičky na rôznych školských úsekoch viac ako 28 % respondentov. Jedna absolventka predškolskej pedagogiky pracuje v Štátnom pedagogickom ústave v Bratislave, jedna je ústrednou inšpektorkou v Bratislave a tri pôsobia na univerzite v Prešove. V metodicko-pedagogickom centre v Prešove pracuje jedna absolventka. Najviac t.j. 39,31 % pôsobí ako učiteľky materskej školy. Prácu učiteľiek na prvom stupni základnej školy uviedlo 9,06 % respondentov. (V priebehu rokov sa pracovné pozície u niektorých respondentov menili, preto je čiastočný posun v percentách).

Graf 2



Z aspektu zriaďovateľa (graf 3) absolventky uviedli, že pracujú ako učiteľky a riaditeľky v štátnej materskej škole bez právnej subjektivity 72,92 % z celkového počtu a s právnou subjektivitou 25,00 %. V cirkevnej materskej škole pracuje 2,08 % absolventiek, žiadna nepracuje v súkromnej materskej škole.

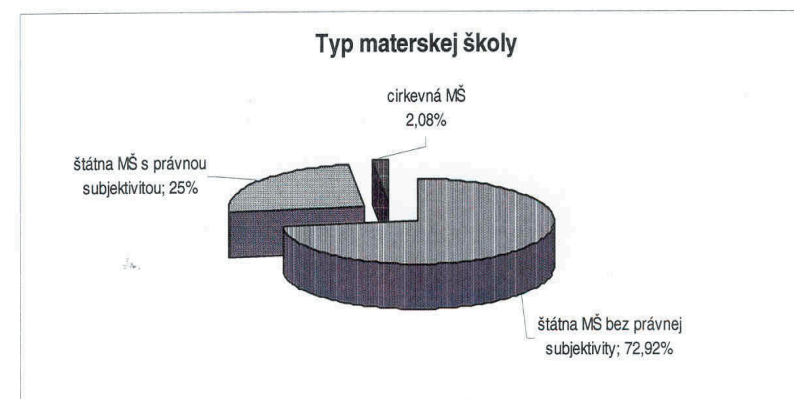
Graf 3



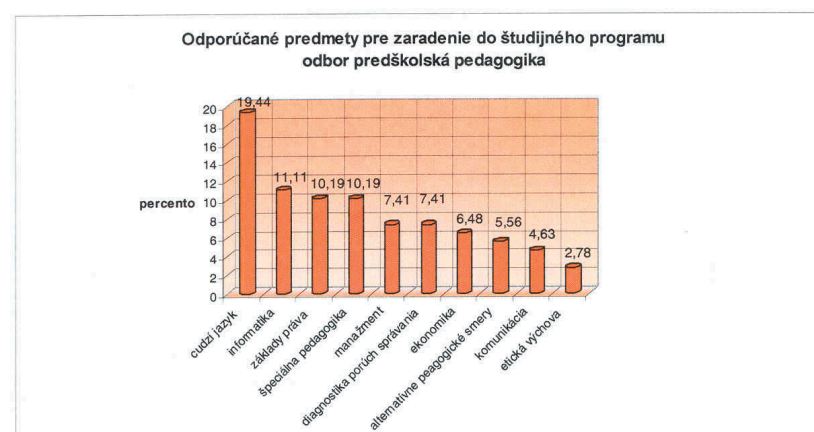
Na základe skúseností a praxológie sme chceli od respondentov získať návrh, ktoré predmety by odporúčali včleniť do študijného programu pre študentov odboru Predškolská pedagogika. Z grafu 4 a 5 je čitateľné, že jednoznačne najvyššie percento respondentov udáva zaradenie štúdia cudzieho jazyka (19,44 %). Informatiku by zaradilo 11,11%, ale tento predmet je však už do študijného plánu začlenený,

tak ako aj právo, špeciálna pedagogika, komunikácia, alternatívne pedagogické smery, vývinová psychológia a čiastočne aj manažment. Ďalšie odporúčané predmety sú diagnostika porúch správania, sexuálna výchova, etická výchova, psychohygiena, ekonomika, bábkoherectvo, tvorba projektov, technická výchova, grafomotorické cvičenia.

Graf 4

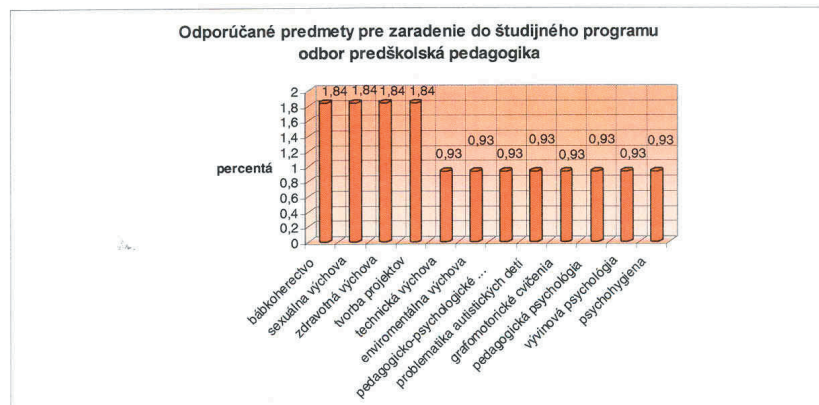


Graf 5



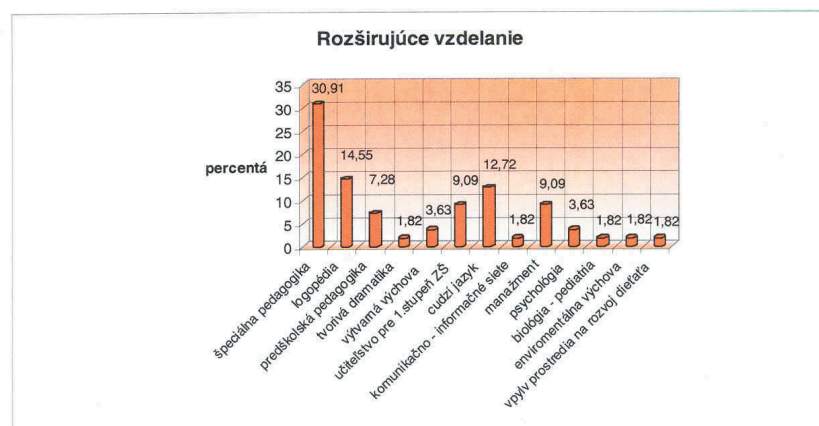
Záujmom nášho bádania bola aj oblasť, v ktorej by si absolventky chceli rozšíriť vzdelanie (graf 6). Jednoznačne prioritné postavenie má špeciálna pedagogika, potom cudzí jazyk, manažment, predškolská pedagogika ako aj učiteľstvo pre prvý stupeň základnej školy.

Graf 6



Prax potvrdzuje, že je potrebné zoskupiť špecialistov do odborných sekcií. Preto sme dali absolventkám možnosť navrhnúť sekcie, v ktorých by rady pracovali. Najväčšia potreba poukazuje na vytvorenie sekcie školskej legislatívy (23,53 %). Na rovnakej percentuálnej pozícii 5,88 % je postupné etablovanie komisií výtvarnej výchovy, špeciálnej pedagogiky, evalvácie materskej školy, práce s rómskou komunitou, prosociálnej výchovy a ďalších, ktoré sú uvedené v grafe 7.

Graf 7



Absolventky nám ponúkli ďalšie podnety a odporúčania, ktoré veríme, že nájdu svoju realizáciu v teórii a praxi predškolskej edukácie.

Podali sme prehľad o vysokoškolskom vzdelávaní a jeho premenách na základe spoločenských a odborných podnetov, na základe prieskumu, reflektovaním potrieb praxe. Na požiadavky študentov a predškolských pedagógov je potrebné zodpovedne reagovať a neustále výskumne bádať. Z toho vychádza jednoznačná potreba dávania do povedomia už profesorom M. Ričalkom v 80. rokoch 20. storočia v Prešove, aby sa pri katedre pedagogiky a fakulte **etablovalo výskumné pracovisko s orientáciou na predškolskú oblasť**. Vo vzťahu k prezentovanej problematike nastoľujeme potrebu skúmania a vytvorenia európskeho rámca kvalifikačnej kompatibility študijných programov študijného odboru Predškolská a elementárna pedagogika. Rozvíjajúca sa veda predškolskej pedagogiky by riešenie tejto úlohy (potreby), ako aj ďalších iných nastolených vedeckých problémov ocenila.

Literatúra:

- EUROPEAN COMMUNITIES: *Key Data on Education in the European Union '97*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 1998.
- EURYDICE: *Další vzdělávání učitelů v Evropské unii v zemích ESVO/EHP*. Praha: UIV, 1997.
- EURYDICE: *Klíčové údaje o školství v Evropské unii*. Praha: UIV, 1997.
- EURYDICE: *Polsko 2004*. <http://www.cedefop.eu.int>.
- EURYDICE: *Předškolní výchova a primární vzdělávání v zemích Evropské unie*. Brussels: European Unit of EURYDICE, 1996.
- EURYDICE: *Předškolní výchova a primární vzdělávání v zemích Evropské unie*. Brussels: European Unit of EURYDICE, 1997.
- HUŠEK, M.: *Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání*. Společné prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni dne 19. června 1999. Aula, 1999, roč.7, č.3, s. 46-49. Praha: CSVŠ, 1999.
- KOSOVÁ, B.: *Předškolní výchova v mezinárodním porovnání*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2001.
- LUKÁČ, E.: *Středné školy v Prešove do roku 1945*. Prešov: Privatpress 2002.

PODHÁJECKÁ, M.: *Historický vývin Pedagogickej školy v Prešove a vzdelávanie učiteliek materských škôl*. In Vývoj materských škôl v okrese Prešov. Nepublikovaná rigorózna práca. Prešov: FF UPJŠ, 1980.

PODHÁJECKÁ, M.: *100 rokov od založenia Ústavu pre výchovu detských opatrovateliek v Prešove*. Pedagogická revue, roč. 45, 1994, č. 1 - 2, s. 86 - 89.

PODHÁJECKÁ, M.: *Retrospektíva a súčasnosť vysokoškolského vzdelávania učiteliek materských škôl na Slovensku*. In Zborník Univerzita Komenského a vysokoškolská edukácia - minulosť, prítomnosť, budúcnosť. Bratislava: Univerzita Komenského, 1995, s. 225 - 228.

PODHÁJECKÁ, M.: *Vysokoškolská príprava pracovníčok predškolských zariadení - retrospektíva a súčasnosť*. In Vysokoškolská príprava učiteľov I. časť. Zborník z konferencie. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, s. 99 - 102.

PODHÁJECKÁ, M.: *Predškolská pedagogika v študijnom programe Prešovskej univerzity*. In Predškolská výchova. Roč. 53, 1999, s. 15 - 18.

PODHÁJECKÁ, M.: *Revitalizácia odboru predškolská pedagogika*. In Príprava učiteľov elementaristov v novom storočí. Zborník z vedeckej medzinárodnej konferencie. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2003, s. 240 - 244.

PODHÁJECKÁ, M.: *Pedagogická príprava učiteliek materských škôl v 19. storočí*. In Aktivity v materských školách. Zborník z celoslovenského odborného seminára s medzinárodnou účasťou. Prešov: Pedagogická fakulta PU, SV OMEP, 2003, s. 112 - 116.

PODHÁJECKÁ, M.: *Vysokoškolská edukácia predškolských pedagógov*. In Aktivity v materských školách. Zborník z celoslovenského seminára s medzinárodnou účasťou. Prešov: Pedagogická fakulta PU, SV OMEP, 2003, s. 23 - 27.

PRŮCHA, J.: *Vzdělávání učitelů*. Nové koncepce a diskuse v zahraničí. Pedagogická revue, 2002, roč. 54, č. 5, s. 401 - 417.

PUPALA, B.- KIKUŠOVÁ, S.: *Spojitosť či nespojitosť predškolskej a počiatočnej školskej výchovy*. Pedagogická revue, roč. 57, 1995, č. 7 - 8, s. 15 - 24.

ŠTUDIJNÉ PROGRAMY pedagogických fakúlt - Bratislava, Banská Bystrica, Nitra, Prešov, Ružomberok, Trnava.

Kontakt:

Mária Podhájecká, doc., PhDr., CSc.
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Katedra pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15, 018 16 Prešov
e-mail: marpo@unipo.sk

AKTUÁLNE TRENDY V OBLASTI PREDŠKOLSKÉJ A ELEMENTÁRNEJ EDUKÁCIE

Iveta Kovalčíková

Programy vzdelávania učiteľov pre oblasť predškolskej a elementárnej edukácie sú vo väčšine európskych krajín realizované na báze vysokoškolského vzdelávania. Diskutovaný problém *európskej dimenzie vo vzdelávaní* odráža tendencie vzájomného poznávania, kooperácie a prepojovania edukačných priestorov európskych krajín, s cieľom *skompatibilňovania* a riadenej unifikácie (rešpektujúcej národné špecifiká) edukačných štruktúr, počínajúc projektovými a končiac realizačnými úrovňami kurikula. Európska dimenzia vo vzdelávaní zahŕňa sériu programov týkajúcich sa vzájomnej výmeny študentov a učiteľov (Socrates, Erasmus, Erasmus – Mundus ap.), kontaktov medzi školami, pohyb na trhu práce viažuci sa na rešpektovanie národných dokumentov o ukončení vzdelania i prípravu *transeurópskych* medzinárodne akreditovaných programov. Tieto trendy prirodzene zasahujú aj slovenský edukačný kontext, ktorý vychádza v ústrety zvýšeným možnostiam mobility študentov i učiteľov a podniká kroky na prepojenosť, kompatibilitu študijných programov i prenos kreditov.

V týchto intenciách je kreovaný dvojstupňový študijný program, pripravujúci pedagógov pre oblasť predškolskej a primárnej edukácie, ktorého v súčasnosti akreditovaná podoba sa v súčinnosti s kreditovou formou štúdia stane aktuálnou v akademickom roku 2005/2006.

V kontexte tohto príspevku sa sústredíme na analýzu predovšetkým obsahových aspektov dvojstupňového programu, zameraného na prípravu pedagógov preprimárnej edukácie.

BAKALÁRSKY STUPEŇ ŠTÚDIA

Študijný program *Predškolská a elementárna pedagogika* v bakalárskom stupni štúdia ponúka 126 jednotiek v štruktúre: povinné, povinne voliteľné a výberový predmety. Jadro vedomostí tvoria témy povinných a povinne voliteľných jednotiek. Ich obsah je orientovaný na:

- pedagogicko-psychologické aspekty edukácie detí predškolského

- a mladšieho školského veku,
- pedagogickú a nástrojovú interpretáciu hudobného diela,
- výtvarnú expresiu a interpretáciu výtvarného diela,
- edukológiu plávania, atletiky, gymnastiky,
- základy edukácie o prírode a spoločnosti,
- úvod do štúdia matematiky a pedagogické aspekty tvorby počiatočných matematických predstáv,
- základy edukácie v jazykovednej a literárnovednej oblasti,
- základy edukácie v oblasti špeciálnej pedagogiky.

Všeobecná charakteristika profilu absolventa

- Absolvent bakalárskeho stupňa štúdia získa pedagogické, psychologické a sociálne kompetencie potrebné na výkon budúceho povolania v predškolských zariadeniach a školských kluboch.
- Absolvent je schopný organizovať hudobné činnosti a hudobné zamestnanie v materských školách a kluboch. Pripravený je v oblasti didaktickej i praktickej, je nositeľom etických i estetických priorít pri výchove hudobným umením.
- Absolvent ovláda všeobecné a špeciálne praktické zručnosti, ktoré dokáže tvorivo aplikovať u detí v telovýchovnom procese v predškolskom, školskom veku a v mimoškolskej činnosti.
- Absolvent je nositeľom etických i estetických priorít pri výchove výtvarným umením.
- Absolvent je odborne a didakticky pripravený na realizáciu jazykovej a literárnej výchovy v materskej škole a školskom klube.
- Absolvent dokáže v plnom rozsahu využívať procesuálne prístupy k matematickej edukácii v materskej škole a v školských kluboch.
- Absolvent zvláda požadované vedomosti z vybraných spoločensko-vedných a prírodovedných disciplín.

Doplňujúce vedomosti, schopnosti a zručnosti absolventa

Absolvent disponuje schopnosťou:

- pracovať v rozličných typoch predškolských a školských zariadení (materské školy, školské kluby, centrá voľného času),
- používať alternatívne pedagogické postupy a pružne reagovať

- na aktuálne potreby praxe,
- riešiť vybrané typy matematických úloh, ovládanie výučbových programov zameraných na rozvoj matematických predstáv detí predškolského a mladšieho školského veku,
- implementovať teoretické poznatky spoločenskovedného a prírodovedného charakteru do kontextu životnej praxe,
- urobiť jednoduchý aranžmán pre viacero hudobných nástrojov a detských nástrojov Orffovho inštrumentária, tvorivo riešiť výtvarné úlohy,
- využívať najnovšie informačno-komunikačné technológie a edukačné programy v pedagogickej praxi.

Vymedzenie oblastí uplatnenia absolventa

Absolvent sa uplatní ako pedagogický pracovník v predškolských zariadeniach, školských kluboch a centrách voľného času (učiteľ/ka materskej školy, učiteľ/ka materskej školy pri detských domovoch, asistent metodika, pomocná/ý učiteľ/ka v špeciálnej materskej školy, výchovný/á pracovník/čka v školských kluboch a centrách voľného času.). Absolvent získa úplné prvostupňové vysokoškolské vzdelanie v odbore:

1.1.5 Predškolská a elementárna pedagogika s orientáciou na prácu učiteľa materských škôl a výchovného pracovníka v školských kluboch a centrách voľného času.

Štandardná dĺžka štúdia v akademických rokoch:

3 roky (6 semestrov)

1. rok štúdia - študent získava vedomosti o:
 - základných filozofických súvislostiach pedagogického myslenia,
 - sociálnom a politickom kontexte edukácie,
 - základoch psychológie vývinu dieťaťa a biológie dieťaťa,
 - programoch a všeobecnej metodike výchovy a vzdelávania v predškolskom a mladšom školskom veku.
2. rok štúdia - študent získava vedomosti o:
 - teóriách predškolskej a mimoškolskej výchovy,
 - metodike výchovných a vzdelávacích činností v základných oblastiach výchovy a vzdelávania (jazyk, matematika, prírodoveda, telesná, výtvarná a hudobná výchova).
3. rok štúdia - študent získava vedomosti o:

- pedagogickej komunikácii,
- alternatívnych výchovných programoch,
- ďalších metodických aspektoch výchovných a vzdelávacích činností v predškolských a mimoškolských zariadeniach.

Podmienky prijatia uchádzača na štúdium

Predpokladom prijatia uchádzača na štúdium je 1. úspešné absolvovanie stredoškolského štúdia ukončeného maturitnou skúškou, 2. potvrdenie o rečovej, sluchovej i zrakovej spôsobilosti a o zdravotnom stave.

Podmienkou úspešného ukončenia štúdia je

- získanie minimálne 180 kreditov v štruktúre študijného plánu podľa pravidiel zhromažďovania kreditov počas štúdia,
- obhájenie záverečnej práce,
- úspešné absolvovanie záverečnej skúšky z predmetov: pedagogika, psychológia, jedného voliteľného predmetu z ponukovej trojice:
 - didaktika hudobnej výchovy,
 - didaktika telesnej výchovy,
 - didaktika výtvarnej výchovy.

MAGISTERSKÝ STUPEŇ ŠTÚDIA

Nadväzujúci študijný program *Predškolská pedagogika* v magisterskom stupni štúdia ponúka 84 jednotiek v štruktúre: povinné, povinne voliteľné a výberové predmety. Jadro vedomostí tvoria témy povinných a povinne voliteľných jednotiek. Ich obsah je orientovaný na:

- pedagogicko-psychologické aspekty edukácie detí predškolského veku,
- nové koncepcie v hudobnej výchove a hudobno-výchovné projekty pre deti predškolského veku,
- výtvarné projektovanie v predškolskom veku,
- základné lokomočné cvičenia a hry s didaktikou telesnej výchovy v predškolskom veku,
- inovačné trendy v preprimárnej matematike,
- didaktiku projektovania jazykovej a literárnej výchovy v MŠ,
- základy teórie riadenia a organizácie predškolských zariadení.

Všeobecná charakteristika profilu absolventa

- Absolvent disponuje pedagogickými, psychologickými a sociálnymi kompetenciami pre výkon v oblastiach svojho uplatnenia v pozícii riadiaceho a organizačného pracovníka v predškolskom zariadení, metodika a výskumného pracovníka v oblasti predškolskej pedagogiky. Šírka profesionálneho uplatnenia limituje poznatky z vybraných oblastí spoločenskovedného a prírodovedného vzdelávania s ohľadom na širšie filozofické i pedagogicko-psychologické poznanie problematiky.
- Absolvent získa teoretickú a metodologickú výbavu zručností z umelecko-výchovných disciplín, ktoré dokáže ako pedagóg tvorivo uplatniť v integrovanej podobe v aktuálnych alternatívnych postupoch inštitucionálnej edukácie.
- Absolvent je spôsobilý samostatne nastoľovať relevantné problémy v pedagogickej a didaktickej oblasti predškolského vzdelávania, orientovať sa v zdrojoch nových poznatkov a tvoriť i posudzovať edukačné programy.
- Absolvent je spôsobilý sledovať a riešiť pedagogické aspekty sociomorálneho vývinu detí a problematiku vzdelávania sociálne a kultúrne hendikepovaných jednotlivcov i skupín.

Rozsah vedomostí absolventa

Rozsah vedomostí absolventa má garantovať schopnosti kritického prístupu k teoretickým otázkam predškolskej pedagogiky:

- absolvent teoreticky ovláda aktuálne modely a koncepcie predškolskej edukácie a socializácie človeka. Chápe prepojenie získaných poznatkov zo spoločenských a prírodných vied i umelecko-výchovných predmetov a telovýchovy z aspektu širších sociálnych súvislostí, s ohľadom na psychologické a vývinové osobitosti detí predškolského veku,
- absolvent zvláda odbornú problematiku, metodickú, organizačnú a riadiacu činnosť, ktorá zodpovedá kvalifikačným požiadavkám na prácu súvisiacu s predškolskou výchovou a vzdelávaním v štátnych i neštátnych inštitúciách a organizáciách,
- absolvent má byť schopný samostatne projektovať edukačné programy a edukačné prostredie predškolského zariadenia, realizovať, riadiť a metodicky usmerňovať tieto programy,

tvoriť a posudzovať alternatívne didaktické programy, programy pre deti psychosociálne hendikepované,

- absolvent ovláda metodológiu a techniky pedagogického výskumu v oblasti predškolskej pedagogiky.

Doplňujúce vedomosti, schopnosti a zručnosti absolventa

Absolvent disponuje schopnosťou:

- kritickej analýzy didaktických a metodických materiálov, samostatnej tvorby metodických textov (návrhy originálnych projektov) pre aktuálne podmienky predškolskej edukácie,
- aplikácie zahraničných skúseností a trendov predškolského vzdelávania a výchovy,
- zvládnutia organizačných foriem svojej profesie (vrátane napr. prezentácie detských umeleckých aktivít predškolského zariadenia) a ekonomicko-právnej problematiky oblasti svojej funkčnej kompetencie,
- práce s PC a tvorby edukačných programov.

Vymedzenie oblastí uplatnenia absolventa

Riadiaci a organizačný pracovník v predškolskom zariadení, metodik a výskumný pracovník v oblasti predškolskej pedagogiky. Absolvent získa úplné druhostupňové vysokoškolské vzdelanie v odbore *1.1.5 Predškolská a elementárna pedagogika s orientáciou na predškolskú pedagogiku*.

Dĺžka štúdia magisterského stupňa študijného odboru 1.1.5 Predškolská a elementárna pedagogika študijného programu Predškolská pedagogika sú dva akademické roky.

Podmienky prijatia uchádzača na štúdium

Predpokladom prijatia uchádzača na štúdium je 1. úspešné absolvovanie bakalárskeho stupňa štúdia v odbore Predškolská a elementárna pedagogika, t.j. dosiahnutie minimálne 180 kreditov v 1. stupni štúdia, absolvovanie štúdia s dosiahnutým váženým študijným priemerom do 2.00, obhájenie bakalárskej práce, 2. študent, ktorý absolvoval 1. stupeň štúdia s váženým priemerom horším ako 2.00, alebo študent, ktorý absolvoval 1.stupeň štúdia v príbuznom študijnom odbore, môže byť prijatý na magisterský stupeň štúdia po splnení

podmienok prijímacej skúšky stanovených dekanom fakulty.

Stanovenie okruhu a rozsahu požadovaných znalostí

Uchádzač o magisterské štúdium má:

- pedagogicko-psychologické predpoklady pre výkon budúcej profesie riadiaceho pracovníka a metodika v oblasti predškolskej edukácie,
- primerané komunikačné kompetencie a rečové kvality,
- osvojené vedomosti a zručnosti z vybraných teoretických a výchovných oblastí na úrovni, ktorá mu umožní úspešne absolvovať druhostupňové štúdium v odbore 1.1.5 Predškolská a elementárna pedagogika.

Nevyhnutnou podmienkou ukončenia štúdia je:

- zhromaždenie minimálne 120 kreditov v štruktúre študijného plánu,
- obhájenie diplomovej práce (s anglickým abstraktom),
- úspešné absolvovanie štátnej skúšky z predmetov:
 - manažment školy,
 - psychodidaktika výchovných oblastí,
 - metodológia pedagogického výskumu,
 - filozofia výchovy.

Charakteristika minimálnej a maximálnej vedomostnej úrovne študenta:

Minimálna úroveň: Teoretické a tvorivo-aplikačné zvládnutie pedagogicko-psychologických, spoločenskovedných, umelecko-výchovných a prírodovedných poznatkov a zručností v profesijnom zaradení predškolského zariadenia alebo štátnej správy pre uvedenú oblasť, schopnosť organizovať a riadiť proces edukácie preprimárneho vzdelávania, inovovať i tvoriť metodické materiály.

Maximálna úroveň: Samostatná tvorba projektov, tvorivá aplikácia nadobudnutých poznatkov a zručností, spôsobilosť uplatňovať alternatívne prístupy v edukácii, využívať najnovšie informačno-komunikačné technológie v podmienkach riadiacej a metodickej praxe, aktívna účasť na odborných seminároch a konferenciách, publikačné aktivity, tvorba učebných textov pre učiteľov predškolského vzdelávania.

Absolvent je schopný vytvoriť a spracovať východiská a ciele projektu pre rozvoj predstáv v spoločenskovednej i prírodovednej

oblasti, samostatne pripraviť a realizovať projekt umelecko-výchovného zamerania. Úroveň absolventa magisterského študijného programu Predškolská pedagogika sa posudzuje na základe jeho študijných výsledkov v priebehu štúdia, aktivít v odbornej, umeleckej alebo telovýchovnej oblasti i kvality diplomovej práce. V praxi sa jeho úroveň posudzuje na základe výsledkov v riadiaco-organizačnej a metodickej činnosti, v zavádzaní inovačných a alternatívnych edukačných programov z hľadiska aktuálnych požiadaviek praxe a na základe úrovne ich efektivity, v schopnosti odborne komunikovať pozitívne výsledky.

Literatúra:

Akreditačný spis Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, Prešov: PF PU, 2004, elektronická verzia

<http://www.akredkom.sk/> (časť Sústava študijných odborov)

PRŮCHA, J.: *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4

Kontakt:

Iveta Kovalčíková, doc., PhDr., PhD.

Pedagogická fakulta PU v Prešove

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

e-mail: ivakoval@unipo.sk

NÁVRH NOVÉHO OBSAHOVÉHO PRVKU V KURIKULE BUDÚCICH UČITEĽOV /POTREBUJÚ BUDÚCE UČITEĽKY MATERSKÝCH ŠKÔL PEDEUTOLÓGIU?/

Marta Černotová

Na pôde stretnutia bývalých absolventiek učiteľského štúdia pre materské školy sa chceme v príspevku zamyslieť nad tým, ako / akým obsahom zintenzívniť a zefektívniť prípravu budúcich učiteľov - myslené nielen na pôde VŠ, ale i na pôde stredných pedagogických škôl. Z vlastnej praxe, z čerpania informácií z našich, zo zahraničných výskumov, ale i po každoročných štátnych skúškach študentov dospievame k názoru, že študenti dostanú diplom oprávňujúci ich vykonávať učiteľské povolanie, **ale o učiteľstve vedia málo. Dovoľme si konštatovať, že mnohí nepoznajú náplň „cudzieho slova“ pedeutológia – teória učiteľskej profesie**“. Ved' aj prof. Průcha konštatuje vo svojej práci *Přehled pedagogiky* toto:

„Je to překvapující: V běžných učebnicích pedagogiky /napr. Kaiser, Kaiserová/ se neshledáváme s tím, že by teorie učitelské profese byla systematicky probírána, nebo že by dokonce byla považována za jednu z disciplin pedagogiky.“ / Průcha, 2000, str.136/ Ďalej autor uvažuje o tom, že môžu byť vedené diskusie o tom, či ide alebo nejde o samostatnú disciplínu, pričom sa už dnes nedá spochybniť rozsiahla teoretická základňa a výskumná aktivita, ktorá sa viaže k učiteľskej profesii.

Pedagogickí prognostici pri uvažovaní o budúcom učiteľskom vzdelávaní neraz konštatujú, že je ťažko predpovedať, akým by mal byť učiteľ v budúcnosti, pretože nevieme, čo prinesie búrlivé storočie technológie, komunikácie do škôl. Nevíme a nedokážeme odhadnúť, ako bude vyzerat' svet v horizonte desiatok rokov, teda ako budú žiť deti, potencionálni žiaci materských a vyšších škôl. Americký autor -J. Carr - na pedagogickej konferencii v Prahe pred rokmi metaforicky odporúčal riadiť naše „vozidlo rozhodovania“ o budúcnosti tak, že sa budeme dívať do spätného zrkadla. /Carr 1990/ Čo nám, mne osobne prinieslo pozretie sa do spätného zrkadla?

Predovšetkým uvedenie si východísk,

- že v budúcnosti nás čakajú **diferencovanejšie formy vzdelávania**, keď učiteľ už nebude jediným nositeľom

informácií,

- že učiteľovi patrilo a aj v budúcnosti bude patriť v rozvíjaní vzdelanostnej úrovne obyvateľstva, kultúrnej úrovne spoločnosti, kvalifikovanosti pracovnej sily, spôsobu života, **označenie: základný kameň a pilier školy.** /Ondrejko 2003, Rýdl, 2003/. Teda **neprikláňame na stranu tých, ktorí hlásajú tzv. odškolenie spoločnosti,**
- že bude stále potrebné **uvažovať o učiteľovi a pripisovať mu také postavenie v učebnom procese, kde učiteľ nesie v rámci svojej širokej a otvorenej profesionality zodpovednosť za deti, za výsledky učenia v najširšom slova zmysle. Ako hovorí iný autor / Richardson : - „v hre“ učiteľovania je veľmi veľa, pretože v hre sú deti, mladí ľudia, ich životy, sloboda, ich hľadanie a udržanie slobody.**

Pre plnenie týchto zodpovedných úloh, podľa nášho názoru, musia byť zabezpečené nielen technické, ale i personálne podmienky a tie by mali mať postavený pevný základ už v priebehu pregraduálnej prípravy.

Po doterajších vlastných skúsenostiach z prípravy učiteľov a čerpajúc z našej a zahraničnej pedagogickej literatúry sa domnievame, že v príprave učiteľov všeobecne, ale i v príprave učiteľiek pre materské školy na vysokých školách i na pôde SPgŠ, existuje určitá medzera. Preto kladieme otázku: Mohla by byť v príprave učiteľov určitá časť kurikula, obsahu vzdelávania, alebo zjednodušene povedané predmet, ktorý by svojim obsahom a s veľkým výskumným zázemím, vyplňal pedeutologickú medzeru v príprave budúcich učiteľov aj učiteľiek materských škôl? Vôbec - existuje taký predmet, od ktorého je reálne očakávať informatívny ale hlavne formatívny dopad na osobnosti mladých ľudí - budúce učiteľky? Je to veľmi zjednodušená otázka, ktorou nechceme predpokladať priamy účinok priameho – vybraného podnetu.

Zdôrazňujeme túto otázku preto, lebo v rámci plurality názorov sa dnes už mnohí pedagógovia prikláňajú **napr. k názorom postmodernistov**, ktorí poukazujú na iné vzťahové rámce. Podľa ich, snáď až expresívnych formulácií je: chápanie učiteľa také, že ho /učiteľa/ má viesť k „nadľudskému výkonu“ – **zrieknutiu sa vlastnej výhradnosti**. Lebo iba v rámci „tradičnej edukácie“, je učiteľ odjakživa autoritou, má byť oporou, pevnou pôdou pod nohami, má poskytovať informácie. Jeho status sa teda vo vzťahu k žiakom – chápe ako výhradný. O to ťažšie, podľa postmodernistov, je prekonať tento profesijný stereotyp a pochopiť „koniec ilúzií o čistom pedagogickom

rozumie“. /Fischer, In: Kaščák 2003, str. 249/ **Postmodernisti postoj spochybňujúci rozhodujúcu funkciu učiteľa zdôvodňujú tým, že pri učení je principiálna a rozhodujúca: autonómnosť sebariadenia učiaceho sa, čo spôsobuje blokovanie výchovného socializačného, vzdelávacieho pôsobenia učiteľa.**

To vedie k zániku tradičnej pedagogickej logiky príčinnosti: pedagóg nemôže viac rátať s tým, že ho určité činnosti, rozhodnutia či výchovné štýly dovedú k zamýšľaným cieľom, u všetkých žiakov. Žiaci - podľa Kupffera / In: Kaščák - tamtiež / môžu imanentne, z podstaty svojej neuronálnej organizácie „unikáť“ formatívnemu pôsobeniu zo strany učiteľov.

Priblížený dialektický protiklad tradičného a postmodernistického chápania postavenia učiteľa bol inšpiratívny pre uvažovanie v tom, že nás viedol k hľadaniu novej kvality v pregraduálnej príprave. Uvedomili sme si, že pri akceptovaní niektorých prvkov tradičnej pedagogiky, ale i niektorých postmodernistických názorov je potrebné v príprave budúcich učiteľov hľadať prostriedky, obsahy, pomocou ktorých by sa študenti - budúci učelia napr. stotožnili s myšlienkou, že /podľa Tenortha in Kaščák/, úlohou učiteľa je na jednej strane uvedomiť si vlastnú ohraničenosť, ale i slobodu v pluralite. Teda vysokoškolská príprava by mala slúžiť aj úlohám: oslobodiť študenta od strachu zo zodpovednosti za výsledky svojho konania a na druhej strane - primäť ho prijať znak profesionality: zodpovednosť ako súčasť etického kódexu učiteľa, podľa ktorého sa musia príslušníci profesie správať. A to nie je v žiadnom prípade, pre vysokú školu ani pre budúceho učiteľa, úloha triviálna a jednoduchá. /Kaščák 2003, str. 242-258/

Poznámky ku stavu učiteľskej prípravy u nás

Na prípravu budúcich učiteľov existujú viaceré názory, teórie. Vyformovali sa rôznorodé modely prípravy s vlastným obsahom, formami, s rozličným podielom a rozsahom teórie a praxe študujúcich. V našej pedagogickej literatúre o príprave učiteľov / napr. Kasáčová, Kariková a iní v SR, Vašutová, Švec V. v ČR, / sa začínajú udomáčňovať pojmy cieľových kategórií, akými sú napr. : spôsobilosti, kompetencie, štandardy učiteľov. Je potrebné podotknúť, že v našich podmienkach sa ešte **stále nedarí** / a tu plne súhlasíme s názorom prof. Koláča, 2003 / **dať odpoveď na otázku – ako budú SPgŠ, fakulty pripravujúce učiteľov tieto cieľové kategórie dosahovať, akými prostriedkami, akým obsahovým a organizačným zabezpečením ich naplnia.**

Na našich univerzitách a ich učiteľsky zameraných fakultách, ani na SPgŠ, teraz nazývaných aj „PASA“ /pedagogická a sociálna akadémia/ sa nedarí zrealizovať radikálnu reformu učiteľskej prípravy. Nerealizujú sa rozsiahlejšie pedagogické experimenty s iným typom pregraduálnej edukácie budúcich učiteľov, než je ten doterajší - tzv. paralelný model. Ide o súbežne prebiehajúcu odbornú, pedagogicko-psychologickú, všeobecnú filozofickú prípravu. Tento model je v mnohom kritizovaný, ale dobre zaužívaný! Realizované výskumy názorov a spokojnosti študentov i absolventov vysokých i stredných pedagogických škôl upozorňujú na „chronicky“ známe chyby tejto prípravy. Žiaľ, vysokoškolská pedagogická prax ich nevníma a radikálne nereflektuje. /Černotová 2001, Havlík 2002, 2003, Kolář 2003, Vašutová 2002, Šimčáková 2002/ **Mnohé manažmenty učiteľských fakúlt a stredných pedagogických škôl takto zaužívanú prípravu a prácu učiteľov - učiteľov nespochybňujú. Výskumy dokazujú, že táto prax nie je správna a respondentmi požadované zmeny by bolo potrebné realizovať. /Černotová 2003 a pripravovaná záverečná správa z grantovej úlohy VEGA č. 1/9189/02 /**

Učiteľská profesionalita je jav dlhodobý sa utvárajúci a tvoriaci, v charakteristických etapách. Cieľové znaky profesionality – akými sú napr. didaktické majstrovstvo, spokojnosť – nespokojnosť s prostredím školy, osobná vyhranenosť príklonu k žiakom predškolského veku, základnej školy alebo strednej školy a iné, si nemôže študent upevniť v čase svojej pregraduálnej prípravy. Ale - iné znaky otvorenej a vyvíjajúcej sa profesionality, napr.: motivácia k učiteľskej práci, schopnosť sebahodnotenia, sebareflexie svojho výkonu, uvedomenie si základných znakov svojej učiteľskej roly, vlastné identifikovanie sa s učiteľským poslaním, poznanie vnútornej slobody v pluralite edukačnej reality, je možné ovplyvňovať, žiaľ niekedy aj v zápornom slova zmysle - získavať - už na vysokej škole.

Náš názor je, že každá fakulta, nateraz i stredná škola ktorá je zameraná na pedagogickú prípravu, má pracovať nie len s izolovanými - nadiktovanými informáciami pre študentov, ale i s takými konštruktami, akými je Ja – kompetencia /Thonhauser – podľa Heřmanovej a Langovej, 2003/ ktorá má zahrňovať hlavné životné rozhodnutia, záujmy, doterajší vývoj a vlastnej subjektivity. Vysoká škola by mala ovplyvňovať Ja kompetenciu – zahrňujúcu aspekt otvorenosti a relativity osobnej dôležitosti. Malo by ísť o postupné utváranie uvedomenia si - Ja – učiteľ. Súčasťou tejto

cieľovej kategórie by malo byť i rozvíjanie takej vlastnosti, akou je tzv. *odovzdanosť učiteľskej profesii*. Býva popisovaná v anglicky písanej pedagogickej literatúre ako *vocational a professional commitment*. Ako snaha, tendencia, ako srdce emocionálneho, morálneho a pracovného života učiteľov. Hargreaves /1995 str. 81/ stručne napísal: „Professional commitment is about doing a good job.“

Pregraduálna príprava, ktorá nekladie do centra pozornosti vlastnosť akou je - *odovzdanosť učiteľskej profesii*, znižuje i poníža emocionálny a morálny charakter vyučovania. Cez ňu sa študenti i učitelia stávajú zasvätenými, bystrými, informovanými, nadobúdajú hrdosť vo svojom povolani, v majstrovstve. *Odovzdanosť* - professional commitment veľkoryso rozširuje /čiteľov, učiteľkin/ repertoár a kapacitu improvizácii. Stotožňujem sa s autorom v názore, že *odovzdanosť* je rozvíjateľná už v prípravnej fáze biodromálneho putovania učiteľa.

Po týchto konštatovaniach opäť kladieme otázku: **Ktorý z predmetov na učiteľských fakultách naplňa široký akčný rádius takto formatívne chápaných cieľov? Alebo, je to zbytočná otázka a spoľahnime sa, ako tvrdia postmodernisti, na sebasocializáciu – ako na zásadný výchovno-socializačný proces, ktorý vychádza z mládeže samej, nie z učiteľov?** /Luhmann – in Kaščák/. Máme samozrejme na mysli učiteľstvo študujúcu mládež.

Cesty hľadania:

Koncepcie prípravy učiteľov sú, najmä v zahraničí, intenzívne rozoberané a skúmané. Nám najbližšiu a využiteľnú skúsenosť majú kolegovia v ČR / Švec, Spilková, Svatoš, Mareš a ďalší. / Napr. prof. V. Švec popisuje teoreticky i výskumne model rozvoja implicitných pedagogických znalostí. Podrobne skúma a overuje model, ktorý najčastejšie / ale nie len / spája s didaktickými kompetenciami učiteľa. Prikláňa sa k modelu, v ktorom sa realizujú tieto kroky ovplyvňovania, edukovania študentov. Podľa nášho názoru sú využiteľné i na terajších stredných školách pripravujúcich učiteľky MŠ. Ide o kroky:

1/ **socializácia študentov učiteľstva** – študenti poznávajú čo „obnáša“ učiteľská profesia, o čo v nej ide, / spoločné stretnutie a diskusia študentov s cvičnými učiteľmi, riaditeľom školy a pod./

2. **artikulácia požiadaviek** na profesionálny rozvoj študenta – študent si uvedomuje a v explicitnej forme vyjadruje požiadavky na svoj profesionálny rozvoj, formuluje oblasti vedomostí, ktoré by si mal osvojiť,

3. **konštruovanie znalostí – vedomostí - spolupráca** študentov pri riešení pedagogických situácií, získavanie nových skúseností,

4. **interiorizácia skúseností** – študent si vytvára svoj vlastný názor, presvedčenie, dochádza u neho k vzniku implicitných znalostí.

Prof. Švec v r. 2003 konštatoval, že výskumne zatiaľ dospeli ku tomuto poznatku: Implicitné pedagogické znalosti sa utvárajú v 3 etapách, ktoré pre študentov vytvára ich vzdelávateľ:

Prvá – kedy sa študentom poskytuje priestor pre ich empirickú abstrakciu tým, že sa im neprezentujú pedagogické pravidlá, ale uvádzajú sa do komunikačných situácií so žiakmi.

Druhá etapa – v nej sa ťažisko empirickej činnosti študenta presúva na žiaka, na jeho poznanie, myslenie – opäť bez informácií, ktoré študentom dáva ich vzdelávateľ.

Tretia etapa – obdobie je vyplnené činnosťou študenta, v nej je sústredený na učivo predmetov, ktoré má vyučovať. Tu už skúma v spolupráci so vzdelávateľmi ale napr. aj s cvičným učiteľom, proces osvojovania si učiva žiakmi a pod. /V. Švec 2003/

Rovnako model českej autorky V. Spilkovej môže byť pre nás veľmi inšpiratívny. Docentke V. Spilkovej je blízke konštruktivistické poňatie premien a výučby pedagogiky, psychológie na vysokej škole. Na PdF UK v Prahe overuje ovplyvňovanie poňatia výučby študenta napr. za pomoci hodnotenia výsledkov aktivít študentov počas klinického semestra, analýzou reflektívnych denníkov študentov, sebareflexiou projektívnych metód a pod. /Spilková 2003/

Na zmenu obsahu v príprave študentov je zameraný názor ruskej autorky Mironovej /2003/, ktorá sa domnieva, že na učiteľských fakultách by malo ísť, obrazne povedané, **o formovanie duševnej tváre, obrazu študenta ako budúceho učiteľa i o pritiahnutie ho k všeobecno-ludským hodnotám**. Vyslovuje názor, že študenti učiteľstva by mali absolvovať predmet Pedagogická axiológia. Chápanie cieľa prípravy učiteľov je podľa tejto autorky blízke aj názorom V. E. Frankla, ktorý je presvedčený, že prežitie hodnoty, skutočného ľudského zážitku, ktorý človeka obohacuje a povznáša, je jedným zo spôsobov objavovania zmyslu života a úzko súvisí s jeho **vôľou ku zmyslu**. / Frankl, 1997 – In. Kantorková, str. 24/

Všetky tieto informácie sú pre nás inšpiratívne v ďalšom hľadaní prostriedku pre napĺňanie **cieľa: stávať sa učiteľom, formovať študentovo učiteľské Ja a odovzdanosť profesii**. Cieľ, pri ktorom nejde „iba“ o osvojovanie si svojho vyučovacieho štýlu, „iba“ o didaktické spôsobilosti, kompetencie. Ide o ďalšie hľadanie podmienok, ktoré by rozvíjali schopnosť, spôsobilosť niest a uniešť

zodpovednosť za svoj výkon, za výsledky svojho konania. **Tých niekoľko desiatok hodín výučby filozofie, /NOS-ky/ pedagogiky a psychológie, nedáva na fakulte i strednej škole priestor pre kontakt s hierarchiou hodnôt, ktoré má mať učiteľ nielen na úrovni / a často iba / písomkou zvládnutých informácií. Vysoké percento nenastupivších absolventov fakúlt do učiteľskej praxe svedčí aj o tom, že hodnotový rebríček absolventov učiteľských fakúlt „je vychýlený“ /najčastejšie k peniazom/. Je to vážny signál, že si necenia dosť vysoko múdrosť, vzdelanosť, svoje vlastné vedomosti, doteraz vynaložené študijné úsilie, že si často necenia seba samých i poslanie učiteľa. /Černotová 2001, Havlík 2002,2003, Chráska 2003/**

Keďže sa učiteľská profesionalita spája s existenciou **etického kódexu učiteľa** a zodpovednosťou za jeho plnenie, vynára sa aj **otázka**: Pripravujeme budúcich učiteľov pre úlohy Kódexu, pre uvedenie si povinností, možností, svojich učiteľských práv, zmyslu učiteľskej profesie? **Na Slovensku sa iba na niektorých fakultách vyučuje predmet Etika učiteľského povolania, žiaľ, aj to iba podľa personálneho „vybavenia“ fakulty. Naš názor je, že pre všetky vyššie spomínané ciele i pre úlohy naplňania Kódexu by v kurikule učiteľskej prípravy mala existovať syntetizujúca disciplína zaradená do záveru štúdia, a to: Pedeutológia.**

Naša predstava „pedeutologického“ prostriedku vplyvu na študentov učiteľstva by mala byť cieľovo zameraná tak, aby sa u študentov rozvíjala „zodpovednosť“ práve aj za ich vlastnú pluralitnú - hodnotovú orientáciu. Ide o to, aby študent pochopil, že má právo na svoje hodnoty, **ale nesie i všeľudskú - spoločenskú - učiteľskú zodpovednosť za ne. Podľa nášho názoru by predmet Pedeutológie cieľavedome integroval filozofiu, pedagogiku, psychológiu, didaktiky odborov, cvičnú prax študentov.** Práve schopnosti pre syntetizujúce, medzipredmetové chápanie kurikula je jedným z veľkých nedostatkov, ktoré je našim učiteľom vyčítané. Kurikulárna reforma sa o to aktuálne snaží napr. v Poľsku. / Učiteľské noviny č. 29 - 2004./

Pedeutológia - ako vyučovací predmet by podľa nás podstatne dopĺňala absentujúce obsahy a smerovala k syntetizujúcemu utváraniu hodnotovej orientácie učiteľského Ja cez novo chápané kurikulum.

Kategoriálny aparát základných disciplín majú študenti ku koncu štúdia už zvládnutý, takže metódy diskusií, verbalizovanie a riešenia problémov, vyjadrovanie záverov, hry s tvorivou konfrontáciou riešených projektov, rozborom, diskusiou o krásnej literatúre o učiteľoch,

sú predpokladmi i pre obľúbenosť tejto disciplíny, ktorá by bola stavaná na princípe, ktorý vyjadruje názov knihy českého pedagóga A. M. Dostála: **Cesta k učitelství – cestou k člověku.**

Dnes sa vo svete venuje veľká pozornosť učiteľskému povolaniu – svedčia o tom stovky časopisov, záverov konferencií, výskumov. Internetové možnosti nám už umožňujú obrovský príliv informácií. Prvé kroky k systematizovaným pedeutologickým informáciám už urobili českí autori: prof. J. Průcha, doc. J. Vašutová, prof. Švec V., doc. Lukášová, doc. Kurelová, zo Slovenska doc. B. Kasáčová, doc. Kariková, S., prof. Kosová, doc. Beňo. Ich publikácie sú veľkou inšpiráciou pre konštituovanie učebného predmetu i obsahovú prípravu pedeutológie ako učebného predmetu. /To je už námet pre samostatný príspevok./ Vyzývame preto kolegov a kolegyné ku spolupráci nad pedeutologicky zameranou publikáciou vhodnou pre vysokoškolskú prípravu učiteľov i učiteliek materských škôl /podobnú tej, akú vytvorili autori pre elementárnu a predškolskú pedagogiku/ ale vyzývame hlavne k hľadaniu odpovedí na **otázku – byť – či nebyť pedeutológia!?**

Literatúra:

- BIDDLE, B. J.: Teacher 's Roles. str. 61- 67. In Anderson, L.W. (1995) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. / sec. ed/ Oxford: Elsevier Science Ltd. ISBN 0-08-042304-3
- CARR, J. : Choices and Consequences In service Education for the 1990s. In ČERNÁ, M. : 9th. *International Seminar in Teacher Education*. Prague: Charles University 1990
- ČERNOTOVÁ, M.: Študent učiteľstva – „peripetie“ prípravy na fakulte. str. /30 – 77/ In Beňo, M. a kol. *Učiteľ v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava: 2001 ÚIPŠ. ISBN 80- 7098-305
- ČERNOTOVÁ, M.: Analýza niektorých podmienok prípravy učiteľov. / Vhľad o práce didaktikov odborov na fakultách Prešovskej univerzity/ In *Pedagogická revue* 3/2003. str. 271- 284/.
- DOSTÁL, A. M.: Cesta k učitelství – cestou k člověku. In *Acta paedagogica* 22. Praha: 1997, Pdf UK. ISSN 0862-4461
- HARGREAVES, A. : Realities of Teaching. str. 80 –87. In Anderson, L. W. (1995) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. / sec. ed/ Oxford: Elsevier Science Ltd. ISBN 0-08-042304-3
- HAVLÍK, R. : Mladí učitelé o své přípravě na povolání. referát na 10. výroční mezinárodní konferenci ČAPV. *Výzkum školy a učitele*. Sborník referátů konference. Praha: ČAPV a Pdf UK, 2002, CDR.

HAVLÍK, R. : Postoje mladých učitelů k vlastní přípravě. Referát na 11. konferenci ČAPV *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*. Brno: PdF MU CDR, 2003.

CHRÁSKA, M.: Postoje k učitelské profesi v pregraduální přípravě. Referát na 11. konferenci ČAPV *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*. Brno: PdF MU CDR, 2003.

KANTORKOVÁ, H.: Jaká pojetí vzdělávání učitelů mohou být inspirací při hledání nových možností učitelské přípravy na PdF Ostravské univerzity? In *Nové možnosti vzdělávání učitelů vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století*. Sborník Pedagogické vědy Paedagogica. Ostrava: PdF OU, 2000. ISBN 80-7042-170-3

KARIKOVÁ, S. : *Špecifická profesijnej dráhy učiteľiek*. Prešov: MPC, 2004. ISBN 80-8045- 335-7

KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľ, profesia a príprava*. Banská Bystrica: UMB PdF, 2002. ISBN 80-8055-702-0

KAŠČÁK, O.: Pod diktátom rôznorodosti: učiteľ vo svetle postmoderných teórií. In *Pedagogická revue* 3/2003. str. 242-258.

KOLÁŘ, Z.: Výuka didaktických disciplín na vysokých školách. Trendy soudobé výuky didaktických disciplín na vysokých školách. . Mezinárodní elektronická konference. http://www.uhk.cz/pdf/katedra/chemie/obecna_didaktika_konference/prispevky/kolar_sel...

MIRONOVA, N. I.: Orientacija studentov pedagogičeskich vuzov na duchovnyje obščeečelovečeskije cennosti v processe izučeniija kursa „Pedagogičeskaja aksiologia. <http://www.oim.ru/reader.asp?whichpage=2&mytip=1&word=&pagesize=15&Nomer=297>.

ONDREJKOVIČ, P. - VEREŠOVÁ, M.: Učitel' a společnost. In *Pedagogická revue* 3/2003 str.202-215.

PRŮCHA, J.: *Přehled pedagogiky*, Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4

RÝDL, K. : *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-17-8

SPILKOVÁ, V.: Cesty k profesionalizaci učitelství. Referát na 11. konferenci ČAPV *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*. Brno : PdF MU CD, 2003.

ŠIMČÁKOVÁ, L.: *Predstavy učiteľov o rozvoji nášho školstva a postavení učiteľa v škole a spoločnosti*. Rukopis štúdie pre zborník ÚIPŠ pri MŠ SR .Bratislava: 2004

ŠVEC,V. : Implicitní pedagogické znalosti – východiská a možnosti jejich zkoumání Referát na 11. konferenci ČAPV *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*. Brno: PdF MU CDR, 2003.

VAŠUTOVÁ, J. : *Být učitelem. Co by měl vědet učitel o své profesi*. Praha: PdF UK, 2002. ISBN 80-7290-077-3

Kontakt:

Marta Černotová, doc., PhDr., CSc.
Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov
e-mail: cernot@unipo.sk

Referát vznikol v rámci riešenia výskumnej úlohy VEGA: Uplatnenie absolventov učiteľstva v praxi a ich reflexia na pregraduálnu prípravu na FF PU. Č. 1/9189/02

AUTOEVALVÁCIA A EVALVÁCIA MATERSKEJ ŠKOLY

Viera Hajdúková

V Národnom programe výchovy a vzdelávania sa zdôrazňuje potreba zavedenia kontroly výstupov výchovy a vzdelávania pomocou kontroly školy a riaditeľa radou školy, rodičmi, štátnou školskou inšpekciou a štandardizovania oblastí vzdelávania obsahovými, výkonovými a výstupnými štandardmi.

Podmienkou životaschopnosti Národného programu výchovy a vzdelávania je zabezpečenie najvyššej možnej kvality výchovy a vzdelávania. Túto podmienku je možné splniť okrem iného vtedy, ak:

- si každá škola a školské zariadenie vypracuje svoj systém zabezpečenia kvality;
- kvalita práce škôl, inštitúcií a systému celoživotného vzdelávania sa bude monitorovať a hodnotiť interne (autoevalvácia), aj externe (evalvácia).

Kvalitu môžeme vnímať ako: excelentnosť, druh perfekcionalizmu, úspech v súťaži, pripravenosť a schopnosť plniť úlohy, dosahovať ciele..., schopnosť uspokojiť požiadavky zákazníka (dieťa/žiak, rodič, učiteľ, škola, verejnosť, štát...), finančná úspešnosť atď. (Rosa, 1999, str. 14)

Aj tie sebadokonalejšie stratégie skvalitňovania výchovy a vzdelávania majú v praxi dosť malý efekt, ak nenachádzajú dostatočnú odozvu v samotných školách, v ktorých je nevyhnutné vytvoriť predpoklady, podmienky a mechanizmy pôsobenia zvonku, aby sa samé mohli, chceli a vedeli zmeniť zvnútra.

Kvalita nie je definovaná len vnútornými potrebami vzdelávacieho systému ako výsledok úsilia a očakávaní v oblasti dopredu formulovaných cieľov na rôznych úrovniach (dieťa, žiak, trieda, škola, školský systém, spoločnosť), ale stále viac aj vonkajšími vplyvmi, definovanými reakciami (odpoveďami) na spoločenskú objednávku a ekonomické možnosti spoločnosti. Průcha pod pojmom kvalita škôl rozumie žiaducu, či *optimálnu úroveň fungovania škôl a ich produktov* (Průcha, Walterová, Mareš 1998, str. 118).

V konečnom dôsledku ale všetky diskusie o kvalite výchovy a vzdelávania sú diskusiami o celkovom poňatí výchovy a vzdelávania v najvšeobecnejšom zmysle.

Pojem kvalita edukácie - kvalita vzdelávania (quality of education) je

taký komplikovaný, že nielenže nemôže byť riešený len v rámci jednej vedy (pedagogiky, či ekonómie), ale dokonca ani v rámci jednej krajiny a vyžaduje si veľké medzinárodné úsilie mnohých krajín (Průcha, J. 2002, str. 359). Hodnotenie kvality školy sa teda opiera aj o iné teórie: ekonomickú - vstupy a výstupy vzdelávacích procesov; pedagogickú - sociologickú - produktivita vzdelávania a teóriu manažmentu - riadenie procesov vzdelávania. Kvalita má úzky vzťah k hodnote a hodnoteniu ako procesu, lebo ňou pripisujeme určitému objektu, javu istú mieru dokonalosti. *Kvalita (vzdelávacích procesov, vzdelávacích inštitúcií, vzdelávacej sústavy ...) je žiaduca (optimálna) úroveň fungovania a/alebo produkcie týchto procesov či inštitúcií, ktorá môže byť predpísaná určitými požiadavkami (napr. vzdelávacími štandardami) a môže byť teda objektívne meraná a hodnotená* (Průcha, J. 2002, str. 360).

V súvislosti s kvalitou školy sa v pedagogike operuje aj s takými pojmami prebratými z ekonomickej teórie ako je akontabilita a pridaná hodnota vo vzdelávaní. Š. Švec (2002, str. 155) vymedzuje pojem akontabilita takto: *Akontabilita (accountability, educational) - vzdelávacia akontabilita, zúčtovateľná (adresná) zodpovednosť vzdelávacej inštitúcie za kvalitu poskytovaných služieb a výsledkov vzdelávania, ako aj dôsledky svojho prístupu a postupu, a to v právnom rámci voči zriaďovateľom, sponzorom, školskej rade, inšpektorom, iným nadriadeným, daňovým poplatníkom (najmä rodičom)...* V pedagogickej evalvácii je tento pojem interpretovaný ako schopnosť učiteľov, škôl a celého vzdelávacieho systému podávať objektívne a pokiaľ možno ucelené informácie o výsledkoch detí a žiakov a o efektívnosti práce učiteľov a vzdelávacích programov a tiež znamená povinnosť niesť za dosahované výsledky zodpovednosť. Pojem pridaná hodnota vo vzdelávaní (value added) alebo efektívnosť edukácie je vymedzená ako *„maximalizácia všetkých výstupov edukácie vo vzťahu k nákladom vynaloženým na všetky vstupy edukácie“* (Průcha, J. 2002, str. 36).

Na evalváciu môžeme pozeráť ako na: kontrolu a posudzovanie; vedecký výskum; proces sebareflexie. V praxi sa stretávame s jej dvomi druhmi: vonkajšou (externou) - zameranou na celkovú funkčnosť systému školy ako vzdelávacej inštitúcie; a vnútornou (internou) autoevalváciou - zameranou na hodnotenie procesov prebiehajúcich vo vnútri školy, efektívnosť jej jednotlivých činiteľov, metód a foriem práce učiteľov, riadenia a pod.. Tieto dva druhy evalvácie sa vzájomne dopĺňajú napriek tomu, že majú iný účel aj iný cieľ.

Pred samotným hodnotením je potrebné pracovať s takými pojmami ako je: kritérium; indikátor; norma; nástroj.

Kritériá (hľadiská) kvality – pod týmto pojmom sa rozumie výber kľúčových javov, vlastností, činností, ktoré sú charakteristické pre život školy a významne determinujú jej kvalitu. Proces tvorby kritérií je náročný, a rozumieme pod ním otvorený a kritický postup hľadania optimálneho modelu evalvácie s cieľom poskytnúť podklady pre správne rozhodnutie školy na ceste jej ďalšieho vývoja a rozvoja. Je vhodné a optimálne, ak stanovené kritériá evalvácie obsahujú čo najširšie spektrum činnosti školy.

Indikátory - *kvantitatívne ukazovatele, ktoré vypovedajú o vlastnostiach, produktoch, fungovaní a financovaní vzdelávacieho systému (Průcha, Walterová, Mareš 1998, str. 88).* Indikátory (ukazovatele) sú určité vlastnosti, ktoré posudzovaný jav buď má, alebo ich má len v určitej miere a podľa toho konkrétny jav, činnosť hodnotíme. Indikátory orientujú hodnotiaceho na kľúčové vlastnosti posudzovaného kritéria (hľadiska) kvality. Indikátor má konkrétnu podobu slovného spojenia vyjadrujúceho kvantitatívnu aj kvalitatívnu stránku hodnoteného javu. Tento postup nazývame operacionalizácia – určenie konkrétnych, pozorovateľných činností, ktoré sa majú prejavovať ako vlastnosti dosiahnutého cieľa. Každý indikátor má vyššiu kvalitu vtedy ak je čo najdetailnejšie operacionalizovaný.

Názory na indikátory sa počas mnohých rokov výskumov menili. Kým pred viacerými rokmi bol takmer jediným indikátorom kvality školy – dosiahnuté vzdelávacie výsledky (educational achievement) detí/žiacov, neskôr sa k nim pridružili: - kvalita procesu výchovy a vzdelávania; pedagogické a odborné riadenie; podiel učiteľov na kvalite výchovy a vzdelávania a zavádzaní inovácií; klíma školy; vzťah medzi učiteľmi a žiakmi; materiálno-technické a psychohygienické podmienky atď.. Možno konštatovať, že až vytvorenie koherentného súboru indikátorov poskytne validné, reliabilné a relevantné informácie o stave a úrovni výchovno-vzdelávacieho systému.

Norma – je záväzné meradlo, podľa ktorého posudzujeme určité javy ako prijateľné (normálne) alebo neprijateľné (nenormálne, vymykajúce sa z normy). *Norma je umiestnenie konkrétneho javu alebo jeho nositeľa v rámci tohto rozdelenia vo vnútri určitého intervalu okolo strednej hodnoty (štatistickej normy, priemeru). V tomto zmysle je teda normálne početné, časté, priemerné; nenormálne vzdialené od priemeru, podpriemerné, nadpriemerné. Ako miera odolnosti sa používa smerodajná odchýlka (Průcha, Walterová, Mareš 1998, str. 146).* Norma je teda odvodená od početnosti výskytu javu, jeho funkcie vo výchovno-vzdelávacej činnosti. Určenie normy, ktorá rozhoduje o prijateľnosti, resp. neprijateľnosti výsledku je veľmi zložitá.

Nástroje evalvácie – sú to predovšetkým konkrétne metódy, formy a prostriedky, slúžiace na objektívne zisťovanie kvality. Patria k nim. Pozorovanie, experiment, dotazník, rozhovor, obsahová analýza, metaanalýza...

Evalvácia je podmienkou účinného riadenia, zdokonaľovania a rozvoja celého školského systému tej ktorej krajiny. Ak chceme školy hodnotiť komplexne, je nevyhnuté chápať evalváciu ako vzťah k celkovému fungovaniu konkrétnej školy, efektívnosti a účinnosti, v ktorom sa zameriavame na kľúčové otázky práce školy – čo škola robí, ako to robí a aké výsledky (účinnosť a efektívnosť) škola dosahuje. Štát je povinný dbať o kvalitu výchovy a vzdelávania vo všetkých druhoch a stupňoch škôl a školských zariadení.

Evalvácia má práve tak ako aj ostatné činnosti svoje medze použiteľnosti a nie je v záujme kvality výchovy a vzdelávania vhodné, ak ju podceňujeme alebo naopak preceňujeme. V evalvačnom procese je neustále čo zlepšovať a zdokonaľovať. Snaha zapájať do evalvačného procesu ďalších nezávislých odborníkov z praxe napr. aj v školskej inšpekcii môže posilniť nielen kvalitu evalvácie, ale môže napomôcť aj jej pozitívnejšiemu prijímaniu evalvovanými školami a školskými zariadeniami. Prítom platí, že evalvácia musí viesť k rozvoju školy, školského zariadenia a nie k ich ničeniu a tiež, že jej hlavnou prioritou má byť záujem dieťaťa/žiaka.

Externé hodnotenie, zaistenie kvality alebo jej meranie, inšpekcia pod akýmkoľvek názvom, sa dnes považuje za zásadnú súčasť kvality školy.

Spojenie medzi inšpekciou a „zlepšením“ bolo stále prítomné. Objektívna, nezávislá školská inšpekcia má vždy význam pre zdravý vzdelávací systém. Je pravdou, že hodnotíme manažment škôl, interiér, exteriér, zdroje, koncepciu vzdelávania – avšak toto je dôležité len vtedy, ak ich posudzujeme v súvislosti s ich vzťahom k jednotlivým deťom/žiakom.

Inšpekcia je o hodnotení, posudzovaní, motivovaní a zlepšení úsilia. Je o posúdení toho, čo by sa mohlo ponúknuť a ako by sa veci mohli zlepšiť. Inšpekcia je aj o overení autoevalvácie škôl.

Čím je väčšia autonómia škôl, tým je väčšia potreba externého dohľadu. Inšpektori môžu plniť úlohu dohľadu a dozoru nad uplatňovaním delegovaných právomocí. Inšpektori sa musia učiť tomu, čo robí školu dobrou a vytvárať si názory na budúcnosť efektívneho vzdelávania. Nesprávny pohľad inšpektora môže zastaviť dôležité inovácie v škole.

Inšpekcia by nemala byť a ani nebude neviditeľná. Ak si nárokuje

právo hodnotiť prácu iných, musíme byť sami pripravení sa zodpovedať za platnosť a spoľahlivosť záverov, ktoré sú za každou inšpekčnou správou. Ak má byť práca školského inšpektora efektívna, musí disponovať nezávislosťou pri poskytovaní profesionálneho hodnotenia bez obmedzení alebo externých tlakov a robiť to navyše verejným spôsobom.

„Poslanie a ciele Štátnej školskej inšpekcie musia vychádzať z cieľov celého školského systému – aktívne podporovať zvyšovanie kvality výchovy a vzdelávania na všetkých úrovniach školského systému a to najmä poskytovaním objektívnej a cielenej spätnej väzby všetkým, ktorí túto kvalitu ovplyvňujú“ (Rosa, 2001, str. 5).

Inšpekcia sa nemusí starať o každý detail, ale mať celkový obraz, vedieť čo funguje, čo nefunguje, hodnotiť na základe osobných skúseností a nie z počutia, vedieť to a povedať ako sa veci majú. Správy z inšpekcií majú byť o veci a nezaujať.

Prácu školskej inšpekcie si nemôže prisvojiť nijaká špeciálna záujmová skupina. Každá krajina si musí vyvinúť vlastný systém zisťovania kvality aby vyhovoval vlastnej politickej, sociálnej, kultúrnej a vzdelávacej praxi a kontextu.

Od roku 1989 prešla v Slovenskej republike kontrola štátu nad úrovňou výchovy a vzdelávania viacerými významnými zmenami. Tieto zmeny sa týkali tak jej postavenia, ako aj samotného výkonu školskej inšpekcie.

V súlade so zákonom školská inšpekcia plní funkciu kontroly štátu nad úrovňou pedagogického riadenia, nad úrovňou výchovy a vzdelávania a materiálno-technických podmienok vrátane praktického vyučovania v školách a školských zariadeniach, v strediskách praktického vyučovania, na pracoviskách praktického vyučovania, v strediskách odbornej praxe a vo vzdelávacích ustanovizniach. V tejto oblasti vybavuje sťažnosti podnety a petície. Školská inšpekcia sa vo všetkých druhoch škôl a školských zariadení vrátane materských škôl v závislosti od cieľa a rozsahu vykonáva prostredníctvom informatívnej, tematickej, komplexnej a čiastkovej inšpekcie, z ktorých každá má svoje špecifiká.

Pri kontrole a hodnotení podľa jednotnej, hlavným školským inšpektorom schválenej, metodiky sa v materských školách pri komplexnej inšpekcii kontrolujú tieto ukazovatele (indikátory) kvality školy:

- 1. Kvalita priebehu a výsledkov výchovy a vzdelávania**
- 2. Podmienky výchovy a vzdelávania**

3. Riadenie materských škôl

Komplexná inšpekcia má charakter periodickej inšpekčnej činnosti, ktorú vykonáva spravidla 2-3 členná inšpekčná skupina v trvaní 2 - 4 dní. Inšpekčnú skupinu môžu tvoriť aj prizvaní odborníci z praxe ako externí spolupracovníci Štátnej školskej inšpekcie. Možnosť prizývať externých spolupracovníkov z praxe sa v podmienkach materských škôl využívaná len výnimočne.

Samozrejmosťou a zároveň základným princípom inšpekčnej práce je kombinácia a paralelné používanie viacerých metód, foriem a prostriedkov.

Použitie niektorých metód foriem a prostriedkov už pred samotným výkonom inšpekčnej činnosti umožňuje školským inšpektorkám vytvoriť si pomerne bohatú predstavu o činnosti a prevádzke materskej školy. Efektivita práce každej inšpektorky je ovplyvnená práve variabilitnosťou, validnosťou a reliabilitnosťou zvolených metód použitých tak pred, ako aj v priebehu inšpekčného výkonu a samozrejme aj pri spracúvaní výstupného materiálu.

Kvalitatívne ciele škôl prechádzajú rôznymi zmenami a vývojom. Ani pre jednu riaditeľku by nemalo byť problémom odpovedať na otázku: Čím sa zaoberáme, aká je kvalita našej školy? Od riaditeľiek sa očakáva, že vedia veľmi presne vymedziť faktory a kritériá, ktoré sú rozhodujúce pre celkovú kvalitu materskej školy. Predpokladá to, že ciele konkrétnej školy sú jednoznačne vyšpecifikované, stanovené a akceptované všetkými zainteresovanými (pedagogickým zborom, zamestnancami, rodičmi, zriaďovateľom, odberateľskou základnou školou...) a že v škole sa realizuje kvalitná autoevalvácia.

Čo máme na mysli, ak hovoríme, že v MŠ sa realizuje autoevalvačný proces? Predovšetkým to, že konkrétna škola overuje a najmä zlepšuje kvalitu svojej činnosti. V procese autoevalvácie sa zhromažďujú informácie, ktoré sa analyzujú na základe vopred dohodnutých pravidiel. Autoevalváciu môžeme obrazne chápať aj ako dávanie spätnej väzby. Autoevalvácia je proces, ktorý poukazuje na vzťah toho „čo je“ k tomu „čo by malo byť“, je to akési sebahodnotenie.

Proces autoevalvácie MŠ musí byť:

- systematický;
- plánovitý;
- odborne realizovaný a dokumentovaný;
- funkčný a účinný.

Autoevalvácia má mať: motivačnú, prípravnú, realizačnú, evalvačnú a korektívnu stránku. Realizuje ju najmä riaditeľka (ale môžu ju

realizovať aj učiteľky, nepedagogickí zamestnanci – samozrejme v rozsahu prislúchajúcom ich pracovnému zaradeniu), ktorá evalvuje MŠ ako celok a zo získaných informácií vyvodzuje závery a odporúčania pre skvalitnenie predovšetkým výchovno-vzdelávacej činnosti ale aj zefektívnenie prevádzky, vnútornej organizácie, či napr. vzťahu k rodičom, zriaďovateľovi... Niekedy sa autoevalvácia zamieňa s hodnotením. Kým hodnotenie sa realizuje spravidla priebežne, evalvácia sa realizuje vo väčších časových intervaloch (1x štvrťročne, 1x polročne...). Výsledkom evalvácie zahŕňajúcej evalváciu cieľov, programu, výchovno-vzdelávacej činnosti, podmienok, riadenia... je autoevalvačná správa, ktorá má doposiaľ podobu analýzy, správy o úrovni výchovy a vzdelávania za uplynulý školský rok. Správa má byť výsledkom práce celého kolektívu. Podklady do nej sa spracúvajú 1x za štvrťrok, resp. aspoň 2x ročne. Správne zostavená a napísaná správa je príležitosťou na kritické, ale objektívne zhodnotenie stavu a činnosti školy. Čím je dôslednejšie spracovaná, tým viac postihuje kvalitu a hodnotu školy. V súčasnosti sa v nadväznosti na § 14 ods. 5 písm. e) zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov pripravuje vyhláška MŠ SR o štruktúre a obsahu správ o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach škôl a školských zariadení.

Informácie získané analýzou údajov zo správy spolu s údajmi zistenými priamo v materskej škole spracúvajú inšpektorky metódou komparácie a využívajú ich pri hodnotení kvality školy ako celku.

Moja doterajšia prax a poznatky získané analýzou inšpekčných výstupov a rozhovormi s riaditeľkami a učiteľkami ma presviedčajú o tom, že evalvácia MŠ realizovaná školskou inšpekciou vedie k ich rozvoju a nie k ich ničeniu a tiež, že jej hlavnou prioritou je záujem o dieťa.

Literatúra:

BOUROVÁ, M.: *Evalvace a hodnocení v mateřské škole*. Praha: ATRE, 2003.

OBDRŽÁLEK, Z.: *Škola a jej manažment*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. ISBN 80-223-1690-3

PAVLOV, I.: K otázke autoevalvácie kvality školy. In *Systém kvality vzdelávania, príspevky z vedeckej konferencie Cesty k zabezpečeniu systému kvality vzdelávania* Budmerice 3. – 4. mája 1999.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. : *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178- 252-1

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4

RÝDL, K.: *K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení*. Univerzita Pardubice.

ROSA, V. : Hodnotenie kvality školského vzdelávania, trendy, projekty (ukážky) In *Príspevky z vedeckej konferencie Cesty k zabezpečeniu systému kvality vzdelávania*. Budmerice 3. – 4. mája 1999.

ROSA, V.: *Zborník z prvej konferencie školských inšpektorov Štátnej školskej inšpekcie*. Lučenec: 2001.

ŠVEC, Š. : *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 2. rozšírené vydanie. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-31-9

UHEREKOVÁ, M.: *Školská inšpekcia*. Bratislava: Metodické centrum Tomášikova 4. ISBN 80-8052-095-X

Kontakt:

Viera Hajdúková, PhDr.

Štátna školská inšpekcia Bratislava

Staré grunty 52, 842 44 Bratislava

e-mail: hajdukova@ssiba.sk

POSTAVENIE PREDŠKOLSKÉHO ŠKOLSTVA A VZŤAHU ŠTÁTNEJ, REGIONÁLNEJ, MIESTNEJ SPRÁVY K MATERSKEJ ŠKOLE

Helena Mochnáčová

Vo svojom príspevku by som chcela hovoriť o postavení predškolskej výchovy a o vzťahu štátnej, regionálnej a miestnej správy k materskej škole.

V ostatných rokoch nastali v našom školstve mnohé významné zmeny. K najzávažnejším zmenám viedla aplikácia kompetenčného zákona č. 416/2001 Z.z. o prechode niektorých pôsobností z orgánov štátnej správy na obce a na vyššie územné celky, na základe ktorého 1. júla 2002 prešla zriaďovateľská pôsobnosť materských škôl na mestá a obce.

Prechod zriaďovateľských pôsobností na mestá a obce sa prejavil v kvalite úrovne práce materských škôl rôznym spôsobom. Pracovné podmienky sú naďalej na dobrej úrovni v tých školách, ktorých zriaďovatelia prikladajú význam výchove a vzdelávaniu detí v predškolskom veku. V prípade potreby siahnu aj po vlastných zdrojoch finančných prostriedkov. Sú aj také prípady, kde sa materské školy dostali na perifériu záujmu obce a sú považované za neželanú príťaž pre samosprávu, ktorá často nevhodne zasahuje do práce materskej školy. Z úrovne Krajského školského úradu v Košiciach riešime viacero porušení platnej školskej legislatívy zriaďovateľmi, najčastejšie v dôsledku jej neznalosti. Ako príklad uvádzam vymenovanie uchádzačky do funkcie riaditeľky školy bez príslušnej kvalifikácie, zrušenie materských škôl a ich spojenie do jedného právneho subjektu bez vykonania predchádzajúcich zmien v sieti škôl a školských zariadení, rozviazanie pracovného pomeru s kvalifikovanou učiteľkou a ponechanie asistentky učiteľky v pracovnom pomere. Našťastie takýchto prípadov nie je veľa.

Postavenie predškolských zariadení významnou mierou ovplyvnilo prijatie zákona č. 596/2003 Z.z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve, ale najmä prijatie zákona č. 597/2003 Z.z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských

zariadení. Materské školy vzhľadom k tomu, že nie sú zaradené do vzdelávacieho systému v Slovenskej republike, spadajú pod výkon samosprávnych funkcií v školstve ako originálne kompetencie. Na originálne kompetencie štát iba **prispieva**. Ich ďalšie existencia je závislá na doplnkových zdrojoch (od rodičov, z príspevkov a darov).

Zákon o financovaní zavádza **normatívny spôsob financovania** na žiaka (v prípade materských škôl je minimálny normatív na jedno dieťa 20 932,- Sk ročne a maximálny normatív 21 457,- Sk na jedno dieťa ročne). Normatívny spôsob financovania je transparentný oproti predchádzajúcemu spôsobu financovania, spôsobuje však veľké problémy najmä obciam, zriaďovateľom jednotriednych materských škôl s nižším počtom detí. Napriek tomu sa obce snažia udržať predškolské zariadenia v prevádzke často aj za cenu kompromisných riešení, ako sú krátenie úväzkov učiteľiek i nepedagogických zamestnancov a následne aj skracovanie dennej prevádzkovej doby predškolského zariadenia.

Zákon o financovaní viedol najmä zriaďovateľov vo väčších mestách k racionalizácii predškolských zariadení. Celkovo bolo v Košickom kraji zrušených 20 materských škôl s tým, že všetky deti zo zrušených materských škôl boli umiestnené v zostávajúcich materských školách. Niektorí zriaďovatelia sa rozhodli znížiť náklady spojením základnej školy s materskou školou (31). Toto spojenie má svoje výhody aj nevýhody. Často sa stretávame s neadekvátnymi zásahmi riaditeľov základných škôl do práce materskej školy.

Zákon o financovaní školstva podporuje rovnosť všetkých zriaďovateľov (štátu, samosprávy, cirkvi, súkromníkov). Tento stav vytvoril podmienky pre zriadenie 8 cirkevných a 4 súkromných materských škôl v Košickom kraji. Z celkového počtu 491 materských škôl v Košickom kraji je ich 25 právnym subjektom.

Zlepšenie návštevnosti materskej školy rómskou populáciou nastalo po uvedení do života Výnosu Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR o poskytovaní dotácie na stravu a školské potreby pre dieťa v hmotnej núdzi.

Nedostatok finančných prostriedkov najmä v jednotriednych a dvojtriednych materských školách pôsobí demotivujúco. Ak napríklad absolventka vysokej školy má byť zaradená do 10. platovej triedy, pre nedostatok finančných prostriedkov sa jej zníži miera vyučovacej

povinnosti a dostane ten istý objem peňazí, ako by jej prináležal v 8. alebo 9. platovej triede. Zriaďovatelia z tohto dôvodu sa dopúšťajú porušovania platnej legislatívy prijímaním nekvalifikovaných pedagogických zamestnancov, porušujú nariadenie vlády SR č. 238/2004 Z.z. o rozsahu vyučovacej a výchovnej činnosti pedagogických zamestnancov. Pri kontrolách sme zaznamenali prípad, že jedna pedagogická zamestnankyňa zabezpečuje celodennú (dvojzmennú) prevádzku školy.

Nedostatok finančných prostriedkov negatívne ovplyvňuje aj ďalšie vzdelávanie učiteľiek materských škôl, ktoré sa realizuje bez väčších problémov vo viactriednych materských školách. V jednotriednych materských školách, ktorých je v kraji 42 %, vznikajú problémy so zabezpečením prevádzky školy počas doby vzdelávania, s uhrádzaním nákladov spojených s cestovaním, preto učiteľky jednotriednych materských škôl v malých obciach sú nútené sa vzdelávať len samoštúdiom. Vysokoškolské štúdium realizujú väčšinou bez súhlasu zriaďovateľa, na vlastné náklady.

Nedá mi nespomenúť **vznik školských úradov** podľa § 6 zákona č. 596/2003 Z.z. o štátnej správe v školstve. V Košickom kraji vzniklo 21 školských úradov. Smernica č. 7/2004-E, ktorou sa určuje vzorová náplň činnosti obcí ako školských úradov, hovorí len o prenesenom výkone štátnej správy na úseku školstva. Iba v dvoch školských úradoch na území Košického kraja sú ustanovené metódičky pre materské školy. Natíska sa otázka. Nebudú materské školy pod školskými úradmi bez kvalifikovaných odborných zamestnancov pre materské školy školami nikoho? Je to tiež dôsledok nezaradenia materských škôl do vzdelávacieho systému. V materských školách, ktoré nepatria do pôsobnosti školského úradu (v Košickom kraji je ich 114), vykonáva činnosti obce ako školského úradu Krajský školský úrad v Košiciach.

Dňom 1. novembra 2004 nadobudne účinnosť **novelizácia vyhlášky MŠ a vedy SR č. 353/1994 Z.z.** o predškolských zariadeniach, ktorá bola uverejnená v zbierke zákonov SR pod číslom 540. Uvedená novelizácia reaguje na súčasnú situáciu v materských školách zvýšením počtu prijatých detí v triedach a zvýšením rozpätia finančného príspevku na náklady spojené s hmotným zabezpečením v predškolskom zariadení od 50,- Sk do 7,5 % sumy životného minima pre jednu plnoletú fyzickú osobu, čo činí zhruba 340,- Sk.

V súčasnosti prebieha legislatívny proces týkajúci sa zákona o **fiškálnej decentralizácii**, ktorý takisto prinesie zmeny do spôsobu financovania materských škôl. Aký to bude mať dopad na naše predškolské zariadenia, ukáže čas.

Jedno je však isté. Zaradenie materských škôl do vzdelávacieho systému Slovenskej republiky, k čomu v súčasnosti nie je politická vôľa, by vyriešilo mnohé z uvedených problémov. Ostáva na nás všetkých, ktorým nám na materských školách záleží, urobiť maximum pre docenenie ich významu. Je potrebné v celospoločenskej diskusii presadiť povinné zaškolenie detí od 5 rokov veku v materskej škole, ako je tomu v Anglicku, Holandsku, ale i v ďalších vyspelých krajinách s vysokou úrovňou vzdelávania.

Kontakt:

Helena Mochnáčová, PhDr.

Krajský školský úrad

Komenského 52, 040 01 Košice

email: mochnacova.helena@ksuke.sk

MOTIVACE BUDOUCÍCH PŘEDŠKOLNÍCH PEDAGOGŮ KE ZVOLENÉ PROFESI

Alena Nelešovská - Eva Šmelová

Úvod

Současná škola klade na pedagogy vyšší požadavky a nároky, které vyplývají z nových a zvýšených očekávání ve vztahu k praxi. Dnešní předškolní pedagogové vytvářejí vlastní vzdělávací programy, pracují s dětmi z odlišného etnického a kulturního prostředí. Zajišťují integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, pro které koncipují individuální vzdělávací programy apod. Výchova a vzdělávání dětí předškolního věku tak vyžaduje odborné, vysoce citlivé a maximálně odpovědné pedagogy. Významnou roli zde sehrává jejich profesní příprava.

Od roku 2003 se na PdF Univerzita Palackého připravují na svoji budoucí profesi předškolní pedagogové, a to v rámci studijního oboru Učitelství pro mateřské školy.

Vzdělávací program je zaměřen zejména na tvorbu pedagogických dovedností nezbytných pro projektování, řízení a evaluaci pedagogických procesů v podmínkách otevřené předškolní výchovy, tzn. na praktickou aplikaci současných poznatků v disciplínách pedagogických, psychologických, zdravotních, speciálně pedagogických a pedagogickém managementu s výstupní úrovní bakalář - Bc. - učitelství pro mateřské školy. Výuka je koncipována jako systém úvodního teoretického studia realizovaného prostřednictvím praktického výcviku a samostatné práce studentů.

Cílem studia je poskytnout předškolním pedagogům pro výkon jejich profese zejména praktické kompetence opírající se o teoretická zdůvodnění. Hlavní pozornost je zaměřena na rozvoj takových profesních pedagogických kompetencí, které přispívají k utváření sociálních, osobnostních a komunikativních dovedností předškolních pedagogů.

Absolvent by tak měl být připraven pro výkon profese pedagoga mateřské školy a disponovat nezbytnými kompetencemi. Jedná se o kompetenci: předmětovou, kompetenci didaktickou a psychodidaktickou, kompetenci pedagogickou, kompetenci diagnostickou a intervenční, kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní, kompetenci

manažerskou a normativní, kompetenci profesně a osobnostně kultivující.

Předpokladem dobrého pedagoga je nejenom jeho odborná připravenost, ale důležitou roli hraje i jeho vztah k dětem a další nezbytné profesní předpoklady.

Prostřednictvím realizované sondy jsme se snažili zjistit předpoklady a zájem studentů o zvolený obor a s tímto cílem jsme uskutečnili dotazníkové šetření.

Dotazník byl konstruován do následujících podproblémů:

1. Volba studia (předchozí studium, motivace ke studiu, představa o studiu)
2. Zkušenosti studentů s dětmi předškolního věku
3. Názory studentů na profesi pedagoga mateřské školy a práci mateřských škol
4. Zájmové aktivity studenta

1. Volba studia

Studentky v 59 % jsou absolventkami střední pedagogické školy. Obor Učitelství pro mateřské školy si zvolily v 77 % na základě vlastního rozhodnutí. 27 % studentek současně konzultovalo volbu profese s rodiči a 18 % se rozhodlo pro studium oboru po diskuzi s učiteli nebo kamarády.

Pro profesi učitele mateřské školy bylo 36 % studentek rozhodnuto již na základní škole, 50 % na střední škole. 18 % studentek uvádí, že doposud nejsou zcela přesvědčené, zda byla jejich volba správná a zda se této profesi budou věnovat.

Obor Učitelství pro MŠ volilo 36 % studentek jako prioritní, 64 % až na základě nepřijetí na jiný pedagogický obor.

Od studia oboru Učitelství pro MŠ studentky očekávají prohloubení dosavadních znalostí (32 %), více praxe (9 %), kvalitní přípravu na budoucí profesi (45 %), ale i seznámení se s novými přáteli. 18 % studentek doposud nemá představu, co může od zvoleného oboru očekávat.

Zjištění: Z uvedeného vyplývá, že studentky většinou profesi učitelky mateřské školy volily až jako druhou. Poněvadž 59 % přichází na PdF UP ze střední pedagogické školy, lze předpokládat, že volba byla uvážena, neboť již z větší části znají podstatu profese předškolního pedagoga. Velmi příznivě vyznívá zájem o studium

z dôvodu pozitívneho vzťahu k malým deťom.

2. Zkušenosti studenta s dětmi předškolního věku

Důležitým ukazatelem při volbě profese učitele mateřské školy je i znalost a vlastní zkušenost studentek práce s dětmi předškolního věku. Z pedagogické praxe má zkušenosti s dětmi 59 % studentek, 9 % uvádí vlastní zkušenosti z hlídání sourozenců. 55 % studentek se v průběhu studia střední školy podílelo na vedení různých zájmových kroužků pro děti. Pouze 3 % uvádí, že s dětmi předškolního věku příliš zkušeností nemá.

Zjištění. 97 % studentek má zkušenosti s dětmi předškolního věku, což příznivě vyznívá pro volbu profese učitelky mateřské školy, neboť dokáží již objektivně posoudit osobní předpoklady pro práci s touto věkovou skupinou.

3. Pohled studenta na profesi učitelky mateřské školy a práci mateřské školy

Studentky mají rozdílný pohled na práci učitelky mateřské školy. 23 % poukazuje na negativní názor veřejnosti na mateřskou školu. Některé názory studentek jsou ovlivněny ne příliš dobrou zkušeností s mateřskou školou ze svého dětství. 59 % hodnotí práci učitelky mateřské školy pozitivně. Studentky poukazují na zkreslené názory veřejnosti týkající se předškolních zařízení, kdy je často podceňovaná náročnost této profese. Pouze 18 % respondentek uvádělo, že učitelka je vnímaná v jejich regionu jako vzor.

Přínos současné mateřské školy spatřují respondentky zejména v rozvoji dítěte a jeho socializaci, v prohloubení rodinné výchovy a přípravě na vstup do školy.

Zjištění: Studentky, i když se setkávají s různými názory veřejnosti na práci učitelky mateřské školy, mají v podstatě pozitivní pohled na tuto profesi. Z odpovědí jsou zřejmé dobré teoretické poznatky. Současně lze sledovat zájem studentek o problematiku předškolní výchovy, což vyplývá z jejich názorů a poznatků praxe mateřských škol.

4. Zájmové aktivity studenta

K dalším ukazatelům správné volby budoucí profese předškolního pedagoga patří i zájmové aktivity studentek. Předškolní pedagog musí mít kladný vztah k dětem, ale mít i předpoklady pro oblast estetické a

tělesné výchovy apod.

Následující tabulka nám ukazuje vývoj zájmů respondentek.

	1. stupeň ZŠ	2. stupeň ZŠ	SŠ
hra na nástroj	45 %	41 %	36 %
zpěv	50 %	19 %	45 %
sport	32 %	36 %	41 %
výtvarná výchova	36 %	18 %	18 %
skaut	18 %	9 %	14 %
práce s dětmi			55 %
kurzy znakové řeči aj.			26 %
žádné	5 %	5 %	5 %

Zjištění: Uvedená data v tabulce ukazují na rovnoměrný vývoj zájmů studentek. Volba zájmových aktivit koresponduje s nezbytnými předpoklady učitelky mateřské školy. Studentky se v rámci zájmových aktivit zaměřují na oblast hudební, výtvarnou, sportovní. Podílejí se na vedení zájmových kroužků pro děti. Zájmy se jeví jako trvalejší.

Zajímalo nás, jak hodnotí studentky své předpoklady pro zvolenou profesi. 59 % studentek se domnívá, že má potřebné dispozice pro práci s dětmi. Uváděné předpoklady dávaly zejména do souvislosti s kladným vztahem k dětem, což lze hodnotit velmi pozitivně. 41 % studentek není přesvědčeno o svých předpokladech stát se dobrou učitelkou. Logicky uváděly, že vše se ještě ukáže v průběhu jejich studia na VŠ.

Závěrem

Volba budoucí profese patří k nejdůležitějším rozhodnutím mladého člověka, který je ovlivněn řadou činitelů. Hledání vlastního zařazení se projevuje, jak jsme si již ukázali, i v profesních zájmech studentů. Na volbu profese nahlíží studentky dosti objektivně. Projevuje se snaha kriticky posoudit vlastní schopnosti a předpoklady pro daný obor.

Na základě výsledků realizované sondy lze konstatovat, že studentky většinou zahájily studium zvoleného oboru po dobrém uvážení, se zájmem o profesi předškolního pedagoga. Z uvedených odpovědí vyplývají dobré předpoklady studentek pro povolání učitele

mateřské školy. Jistě bude zajímavé sledovat jejich další vývoj .

Kontakt:

Alena Nelešovská, doc. PhDr. CSc.
Pedagogická fakulta UP Olomouc,
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
e-mail: alena.nelesovska@upol.cz

Eva Šmelová, PhDr. Ph.D.
Pedagogická fakulta UP Olomouc
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
e-mail: smelovaeva@seznam.cz

VPLYV HROVÝCH ČINNOSTI NA ROZVOJ OSOBNOSTI DIEŤAŤA

Vlasta Gmitrová – Mária Podhájecká

V príspevku sú prezentované zistenia z výskumu, prostredníctvom ktorého autori sledovali vplyv hrových činností na rozvoj osobnosti dieťaťa.

Z teoretických prameňov je známe, aké možnosti na učenie a celistvý rozvoj osobnosti dieťaťa ponúka *hra*. V tejto súvislosti si kladieme otázky:

- aké možnosti poskytujú hrové činnosti detí *učiteľke* vo výchovnovzdelávacom procese
- ako efektívne riadiť hrové činnosti
- ak riadiť, usmerňovať hrové činnosti, tak prostredníctvom *frontálnych* alebo *skupinových* organizačných foriem
- môžu sa prelínať obidve organizačné formy počas edukačného procesu ?

Na tieto a podobné otázky hľadáme odpoveď v *pozorovaní prejavov detí v hrových činnostiach riadených učiteľkou*. Riadenie hrových činností učiteľkou je problematikou efektívnej edukácie dieťaťa v predškolskom veku.

Program výchovy a vzdelávania v materských školách (Guziová a kol., 1999) zdôrazňuje prepojenosť hry s cieľavedomým pôsobením učiteľky na dieťa. Predpokladá didaktický vzťah *aktívna učiteľka a aktívne dieťa* prostredníctvom *pedagogicko-didaktických aktivít a hry* vo výchovnovzdelávacích činnostiach detí v materských školách. V hrových činnostiach sa dieťa zúčastňuje celým telom – vyjadruje sa mimikou, gestami, pohybom a zvukmi. Komunikuje s učiteľkou a s deťmi. Tam kde sa dieťaťu poskytuje dostatočný priestor na hru, vytvára sa uvoľnená atmosféra a spolu s ňou aj pohotovosť k učeniu, ktorá je nevyhnutnou súčasťou začiatočného vyučovania v základnej škole.

Cieľ výskumu

Cieľom výskumu bolo poukázať na možnosti efektívneho využívania skupinových a frontálnych organizačných foriem v riadení hrových činností učiteľkou, dokumentovať požiadavku aktívneho prístupu učiteľky v každej organizačnej forme práce s deťmi, zhrnúť metodické podnety pre prácu

s deťmi vo frontálnych a skupinových činnostiach.

Organizácia výskumu a metodika

Výskum sa realizoval v dvoch triedach materskej školy s celkovým počtom 30 detí, vo veku 3 až 6 rokov. Obsahoval 30 pozorovaní v celkovom trvaní 19 hodín, 25 minút. Prostredníctvom videozáznamov sme pozorovali a spracovali hry v časovom rozpätí od 8. 30 hod. do 10. 30 hod. vždy štyri dni v týždni.

Učiteľka vnášala nový námet hry, ktorý hrala s deťmi ako hru *na niečo alebo na niekoho*. Predvádzanie role učiteľkou v takejto hrovej činnosti je modelovou situáciou pre dieťa, motivuje ho napodobňovať rolu a aktivizuje ho k ďalším rolovým hrám. Dĺžka trvania hry závisela od dĺžky trvania sústredenosti a záujmu o hrové činnosti zo strany detí.

Výskum sme realizovali metódou *štruktúrovaného pozorovania*. Pozorovanie ako uvádza P. Gavora znamená sledovanie činnosti ľudí, záznam tejto činnosti, jej analýza a vyhodnotenie (1999, s. 89). Vymenovať všetky prejavy činnosti a správania sa ako predmet pozorovania je praktický nemožné. Plne si uvedomujeme, že nami vypozerované a následne zatriedené prejavy dieťaťa súvisia s individuálnymi osobitosťami, temperamentom a celkovou mnohotvárnosťou individuálnych prejavov.

V pozorovaní sme sa zameriavali na prejavy detí počas hrových činností riadených učiteľkou. Zaznamenávali sme ich, podobne ako v predvýskume, prostredníctvom videozáznamu. Druhotne sme použili metódu *mikrodiagnostikovania* jednotlivých prejavov detí a podnetov učiteľky v priebehu edukačnej jednotky.

Následne sme vypozerované prejavy zatriedovali metódou *diagnostikovania* do dvoch základných oblastí rozvoja osobnosti dieťaťa: *kognitívnej a afektívnej*. Orientovali sme sa podľa najznámejších taxonómii výchovných cieľov v kognitívnej oblasti podľa B. S. Blooma, L. S. Vygotského, v afektívnej oblasti podľa D. R. Krathwohla, B. B. Masiu, M. Zelinu, I. Tureka. Identifikované prejavy detí sme zaznamenali v pozorovacích hárkoch prirodzeným kódovaním.

Namerané hodnoty sme spracovávali *štatistickými metódami*. Pozorovanie sme realizovali vo vekovo heterogénnom prostredí. Rôznorodosť prejavov detí v podmienkach slobodnej, tvorivej, hrovej činnosti a samotný charakter výskumnej práce vylučoval šandardizáciu podmienok čo do rovnakého počtu detí a trvania pozorovania.

Pozorované prejavy detí sme štatisticky spracovávali metódou vypočítavania priemerného počtu prejavov detí alebo podnetov učiteľky počas jedného pozorovania (pozorovaní bolo 21). Nasledovalo vypočítavanie logaritmu (Ln) priemerných hodnôt prejavov detí alebo podnetov učiteľky

počas jedného pozorovania (z dôvodu eliminácie veľkého rozptylu počtu afektívnych prejavov detí počas frontálneho riadenia). Prejavy detí a podnety učiteľky počas frontálne a skupinovo riadených hrových činností boli navzájom porovnávané za pomoci dvojcestnej ANOVY. (Graf. 2)

Interpretácia výsledkov

V priebehu celého pozorovania sme namerali celkom 16 114 prejavov detí. Z toho 10 744 prejavov vo frontálnych činnostiach (Tab.1) a 5 370 prejavov v skupinových činnostiach (Tab.2). Pri porovnávaní pozorujeme kvantitatívnejšie a kvalitatívnejšie prírastky v rôznorodosti premenných v prospech skupinovej činnosti. Počas skupinovej činnosti sa objavili kvalitatívne zložité, cenné prejavy v afektívnej, ale najmä v kognitívnej oblasti, ktoré svedčia o intenzívnej rozumovej činnosti (Tab. 2).

Analýza percentuálneho zastúpenia (Graf 1) pozorovaných kategórií vo frontálnych a skupinových činnostiach zistila štatisticky vysoko významnú súvislosť medzi **frontálnou (FR) alebo skupinovou činnosťou (SK) a zodpovedajúcimi afektívnymi (AF) a kognitívnymi (KOG) prejavmi** ($P < 0,0001$).

Vzájomné porovnanie skúmaných premenných (AF-FR, KOG-FR, AF-SK, KOG-SK) zistilo, že počas frontálnych činností došlo k významnej prevahe afektívnych prejavov (AF-FR) v porovnaní s kognitívnymi (Graf 1, 2). Počas skupinových činností pomer medzi afektívnymi (AF-SK) a kognitívnymi prejavmi (KOG-SK) bol vyrovnaný (Graf 2). Zistili sme štatisticky významnú prevahu afektívnych kategórií vo frontálnych činnostiach v porovnaní so skupinovými činnosťami, a výrazne významnú prevahu kognitívnych kategórií v skupinových činnostiach v porovnaní s frontálnymi činnosťami (Graf 1, 2).

Výskyt konkrétnych prejavov v skupinových činnostiach bol výrazne odlišný v rôznosti prejavov v afektívnej a kognitívnej kategórii v porovnaní s rovnakými kategóriami prejavov počas frontálnych činností. Z uvedených zistení predpokladáme, že forma skupinového riadenia hrových činností vytvára priaznivejšie podmienky pre celostný rozvoj osobnosti dieťaťa. Skupinové riadenie hrových činností dieťaťa, s miernou prevahou prejavov v afektívnej oblasti, hodnotíme ako vyváženejšiu kombináciu kognitívneho a afektívneho rozvoja osobnosti.

Skupinové riadenie hrových činností učiteľkou podnecuje dieťa k vlastnej aktivite v predškolskom vzdelávaní, čo je potrebné využívať počas celého dňa pobytu dieťaťa v materskej škole. Počas takéhoto pôsobenia vznikol priestor pre učiteľku na zapojenie sa do detských hrových

činnosti a zapájania detí do ich vlastných aktivít. Vytvára sa tu priestor na realizáciu hlavnej úlohy učiť dieťa sa hrať. Objavovanie, spoznávanie sveta dieťaťom prostredníctvom pokusu a omylu, algoritmického učenia a heuristický spôsob poznávania, riešenia problémov, je efektívnejšie v podmienkach skupinových a individuálnych hrových činností. Pôsobenie učiteľky vo frontálnych a skupinových činnostiach, čo do počtu podnetov, sa výrazne nelíšilo (Graf 2).

Počas frontálnych činností učiteľka používala priame výchovné pôsobenie a podnety smerovali ku všetkým deťom spoločne. Deti sa intenzívnejšie prejavovali v afektívnej oblasti. Namerané premenné počúva, napodobňuje, teší sa, súhlasí môžu vyjadrovať efektívne podnecovanie citovej zainteresovanosti na spoločnej hre, zotrvanie v činnosti a ochotu pokračovať v hrových činnostiach po celý deň a v ďalších dňoch. Dominantné postavenie a riadenie hrových činností učiteľkou z poznávacieho hľadiska nebolo podľa prejavov detí také efektívne ako v skupinovej činnosti.

Záver

Pozorovanie prejavov detí v hrových činnostiach riadených učiteľkou a získané kvantitatívne hodnoty jednotlivých premenných nám umožnili hľadať a nachádzať odpovede na naše otázky. Výsledky vo všeobecnej rovine nás presvedčili o opodstatnenosti využívania obidvoch skúmaných organizačných formách v predškolskej edukácii. Pri aktívnom podnecovaní zo strany učiteľky sa nám javí ich využívanie efektívne a významné. Zároveň sa vynárajú možnosti ďalšieho skvalitňovania výchovno-vzdelávacieho procesu s významnou spoluúčasťou samotných detí.

- *Frontálne a skupinovo riadené hrové činnosti v predškolskom vzdelávaní požadujú rovnako aktívnu učiteľku.*
- *Skupinové riadenie hrových činností učiteľkou v predškolskom vzdelávaní vytvára podnetnejšie podmienky pre celostný rozvoj osobnosti dieťaťa.*
- *Skupinové riadenie hrových činností učiteľkou podnecuje dieťa k vlastnej aktivite v predškolskom vzdelávaní.*
- *Frontálne riadenie hrových činností učiteľkou podnecuje dieťa k spoločným aktivitám v predškolskom vzdelávaní*

Zastúpenie obidvoch organizačných foriem v hrových činnostiach je opodstatnené a znamená pre učiteľku využívať ich čo najefektívnejšie v prospech rozvoja osobnosti dieťaťa v predškolskej edukácii. Výsledky pozorovania nám naznačili že deti prejavujú záujem

o spoločnú hrovú činnosť, riadenú učiteľkou ak je pestrá, dynamická a zaujímavá.

Tabuľka 1

Prehľad o celkovom počte nameraných prejavov počas frontálne riadených činností

afektívna oblasť	počet prejavov	kognitívna oblasť	počet prejavov
počúva	2487	odpovedá na otázku	539
napodobňuje	2487	pýta sa	192
teší sa	2487		
riadi hru	65		
súhlasí	2487		
SPOLU :	10013		731

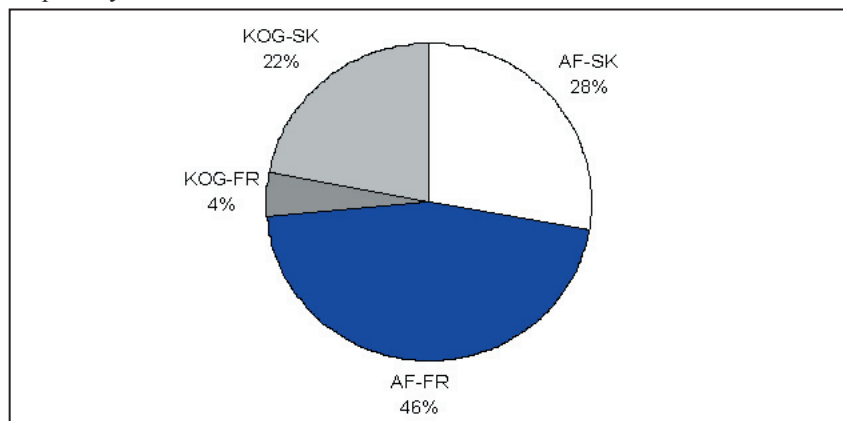
Tabuľka 2

Prehľad o celkovom počte nameraných prejavov počas skupinovo riadených činností

afektívna oblasť	počet prejavov	kognitívna oblasť	počet prejavov
pozoruje	348	pýta sa	379
manipuluje s hračkou	643	odpovedá na otázku	478
mení činnosť	84	konštatuje	203
súhlasí	371	navrhne riešenie	187
získava spoluhráča	95	pomenuje činnosť, vec	401
smeje sa	423	označí vlastnosť	280
žiada o pomoc	60	zdôvodňuje	233
riadi hru	111	nachádza riešenie	214
napodobňuje	190		
teší sa	462		
nesúhlasí	95		
odmieta	63		
rieši konflikt	50		
SPOLU :	2995		2375

Graf 1

Percentuálne rozdelenie pozorovaných kategórií vo frontálnych a skupinových činnostiach

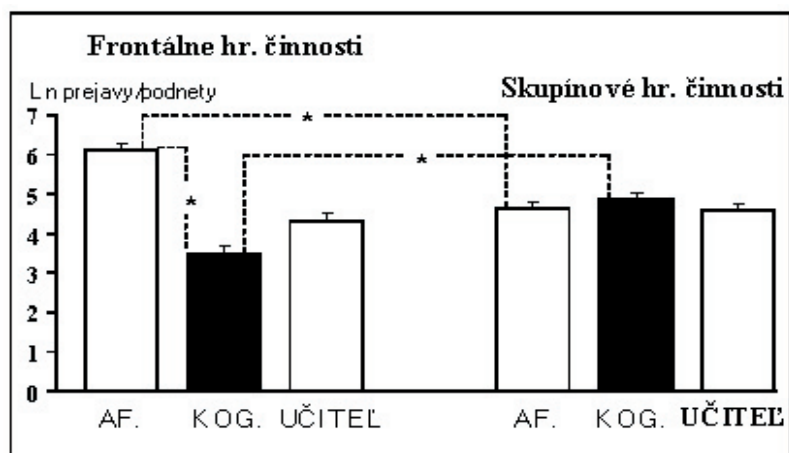


Legenda:

AF-FR - afektívne prejavy pri frontálnej činnosti; KOG-FR - kognitívne prejavy pri frontálnej činnosti; AF-SK - afektívne prejavy pri skupinovej činnosti; KOG-SK - kognitívne prejavy pri skupinovej činnosti. * $P < 0,05$. (AF-FR + KOG-FR = 100 % ; AF-SK+KOG-SK= 100%)

Graf 2

Porovnanie počtu afektívnych a kognitívnych prejavov detí a podnetov učiteľky počas frontálnych a skupinových hrových činností



Legenda:

Ln – logaritmus počtu prejavov detí alebo počtu podnetov učiteľa; AF. – afektívne prejavy; KOG. – kognitívne prejavy; UČITEĽ – podnety učiteľa

Literatúra:

- BRIERLEY, J.: *7 prvých let života rozhoduje*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-109-6
- DARÁK, M. – KRAJČOVÁ, N.: *Základy empirického výskumu v pedagogike*. Vysokoškolské učebné texty UPJŠ. Prešov: Pedagogická fakulta 1992.
- GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1999. ISBN 80-223-1342-4
- GMTROVÁ, V.: *The impact of teacher-directed and child-directed pretend play on cognitive competence in kindergarten children*. In.: *Early Childhood Education Journal*, 30, 2003.
- GUZIOVÁ, K. a kol.: *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 1999. ISBN 80-967721-1-2
- PODHÁJECKÁ, M.: *Hrovo-učebné činnosti v materskej škole*. Predškolská výchova, roč. 47, 1992/93, č. 2.
- ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. Bratislava: Iris, 1996. ISBN 80-967013-4-7

Kontakt

Vlasta Gmitrová, PaedDr.
Metodicko-pedagogické centrum
Ul.Tarasa Ševčenka 11, 080 01 Prešov
e-mail: gmitrovav@post.sk

Mária Podhájecká, doc., PhD., CSc.
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov
e-mail: marpo@unipo.sk

METODICKÁ HODNOTA HRAČKY V ŽIVOTE PREDŠKOLSKÉHO DIEŤAŤA

Mária Kočišová – Mária Podhájecká

Cieľom príspevku je poukázať na to, akú hodnotu prisudzujú deti, rodičia a učitelia hre a hračky. Zároveň je potrebné podotknúť, že táto problematika je veľmi široká a vzhľadom na limitovaný priestor nie je možné ju detailnejšie obsiahnuť. V skutočnosti sa však ponúka široká škála podnetov na bádanie.

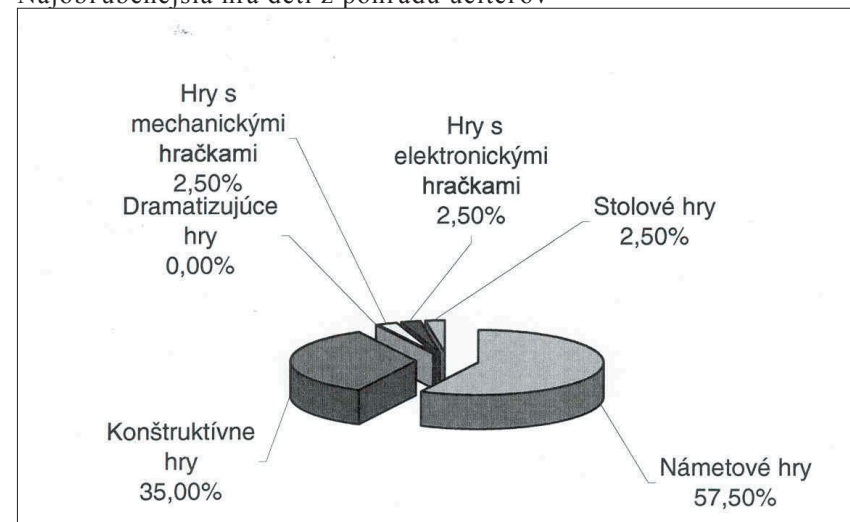
Veci na pohľad jednoduché nie sú tak jednoduché, keď o nich začneme premýšľať. Práve jednoduché nazeranie mnohých ľudí na túto problematiku (typu: veď oni sa len hrajú) bolo pohnútkou pre prieskum. Na získanie informácií sme využili dotazník, ktorý sme poslali rodičom a učiteľkám v materských školách. V záujme komplexnosti danej problematiky sme uskutočnili stretnutie aj s tými najpovolanejšími – deťmi (19 dievčat, 31 chlapcov), s ktorými sme urobili štruktúrovaný rozhovor. Obsahové zameranie otázok bolo pre všetky tri skupiny respondentov (deti, učiteľky, rodičia) vo veľkej miere rovnaké. Niektoré otázky, ktoré si vzhľadom na svoj obsah, vyžadovali odbornejšie odpovede, sa položili len učiteľkám; cieľom bolo skúmať postavenie hry a hračky v ich edukačnej činnosti. Aby prieskum bol čo najvierohodnejší a schopný pružnej analýzy, v niekoľkých otázkach sme brali do úvahy aj rozdielnosť domáceho prostredia a prostredia materskej školy. Výsledky sme rozdelili do jednotlivých častí, ako napríklad *najobľúbenejšie hra, hračka, preferovanosť hračiek podľa materiálu, kúpené a vlastnoručne vyrobené hračky, hračka ako adaptačný činiteľ, hračka ako edukačný prostriedok*. V tomto príspevku sprístupnime najpodstatnejšie výsledky, ku ktorým sme dospeli.

Pre dieťa predškolského veku je charakteristická potreba sebarealizácie v rôznych činnostiach. Hra je dominantnou činnosťou tohto obdobia, najprirodzenejším prejavom aktivity, výrazom detskej túžby po činnosti, a takto by sme mohli pokračovať mnohými ďalšími charakteristikami.

Zaujímala nás najobľúbenejšia hra detí z pohľadu rodičov, učiteľov a samotných detí. Pre obľúbenosť hier sme určili číselnú škálu od 1 do 5, (1 – najradšej, najviac, 2 – často, 3 - občas, 4 – menej často, 5 - niekedy). V odpovediach učiteliek boli na prvom mieste námetové hry. (Graf 1) U rodičov to boli konštruktívne hry. (Graf 2)

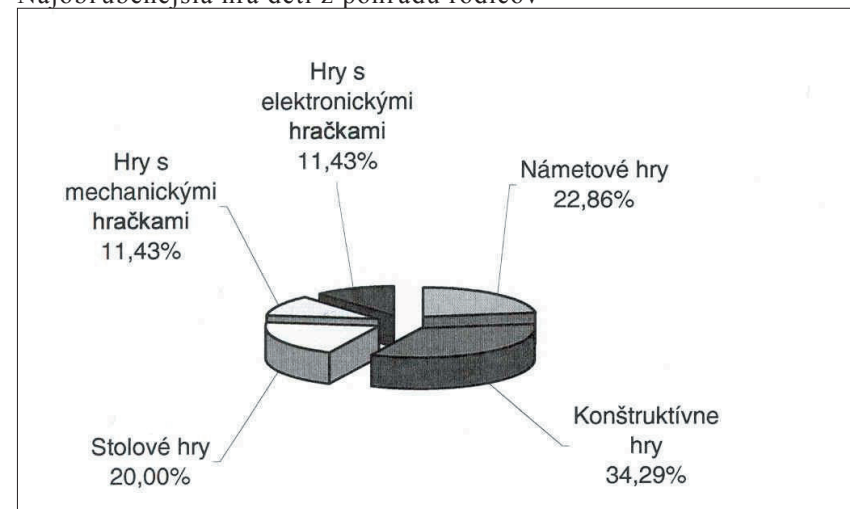
Graf 1

Najobľúbenejšia hra detí z pohľadu učiteľov



Graf 2

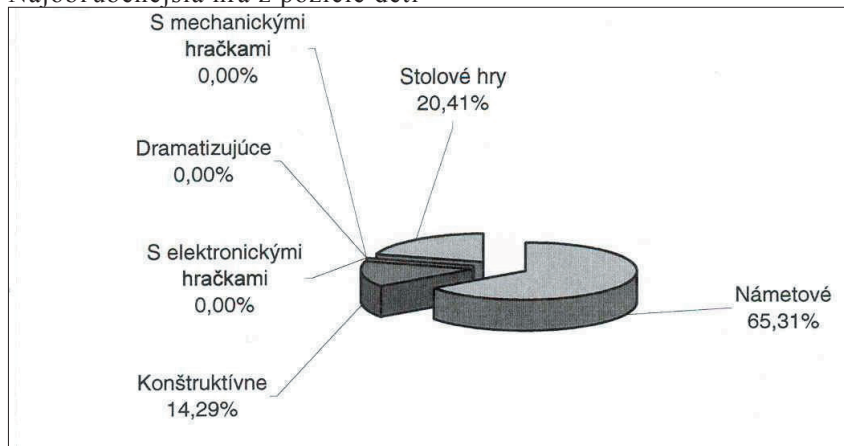
Najobľúbenejšia hra detí z pohľadu rodičov



Z pozície detí rovnako ako u učiteľov boli na prvom mieste námetové hry. (Graf 3) Pre ilustráciu: U dievčat boli najfrekvencovanejšími hry na rodinu, na mamičku, na gazdinku, na doktorku, na Šípkovú

Ruženku. Chlapci sa hrali na šoférov, na policajtov, na traktoristov.

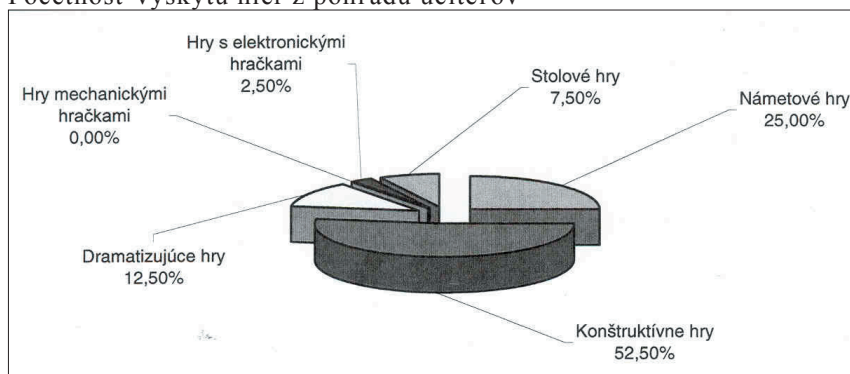
Graf 3
Najobľúbenejšia hra z pozície detí



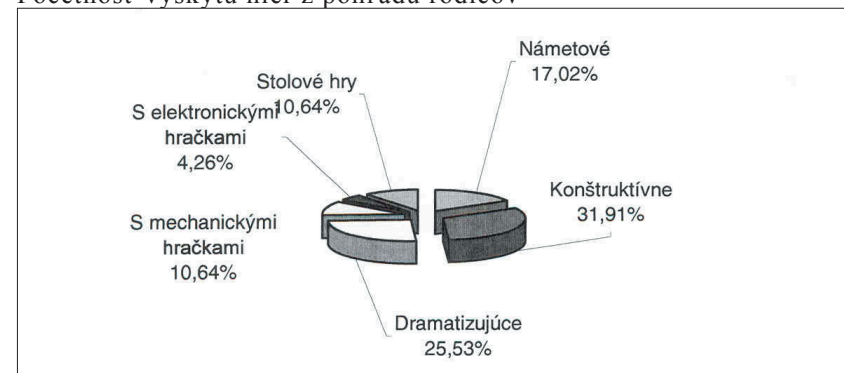
Početnosť výskytu hier

Učiteľky uviedli ako najčastejšie sa vyskytujúcu konštruktívnu hru, rodičia uviedli to isté poradie. (Graf 4, 5) V tomto prípade bola názorová zhodnosť oboch skupín respondentov, čo vnímame ako pozitívum.

Graf 4
Početnosť výskytu hier z pohľadu učiteľov



Graf 5
Početnosť výskytu hier z pohľadu rodičov



Zistenia nám potvrdili, že deti sa najčastejšie hrajú námetové hry, za nimi nasledujú konštruktívne hry. Učiteľky, ako kvalifikované pedagogické pracovníčky, správne uviedli poradie obľúbenosti hier. U rodičov sa v prvých dvoch skúmaníach nachádzajú konštruktívne hry. Námetové hry boli priradené rodičmi až k hodnoteniu 3 - občas, čo chápeme ako negatívum. Toto poznanie výsledkov svedčí o tom, že rodičia neprikladajú námetovej hre patričnú dôležitosť. Dieťa si spravidla k námetovej hre vyžaduje aj prítomnosť dospelého. Tá však, aj na základe vyhodnotenia dotazníku, v hre dieťaťa veľmi často absentuje.

Ak hra je činnosťou, v ktorej sa dieťa rozvíja, potom hračka je materiálom podnetom, ktorá túto činnosť vyvoláva. (Žbirková, 1999, s. 58)

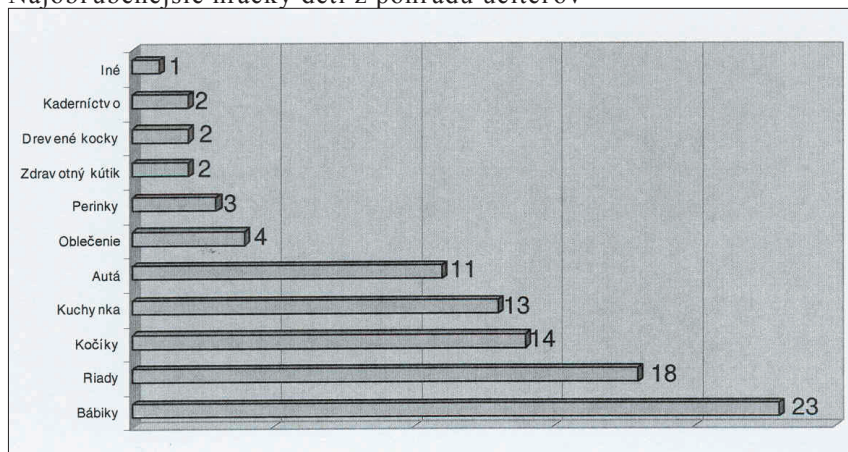
K uvedeným hrám sme pomocou ďalších podotázok chceli zistiť **sortiment hračiek** ktoré deti k nim používajú. Tu je dôležité podotknúť, že učiteľky k námetovým hrám, okrem klasickej palety námetových hračiek, uvádzajú v hojnej miere aj hračky z konštruktívnych hier, čím sa potvrdzuje dominantnosť samotnej námetovej hry ako aj fantázia a kreativita detí a učiteľiek. Napríklad ukážka z pozorovania: 5-ročný Mirko varil lepidlo vo veľkom hrnci, ktorým spájal konštruktívne hračky do písmen.

U rodičov dochádza taktiež k zaujímavému výsledku, na jednej strane sa námetové hry, čo sa týka obľúbenosti, samostatne vyskytujú až na 3. mieste, na strane druhej uvádzajú vysoké percento používania

hračiek z námetových hier.

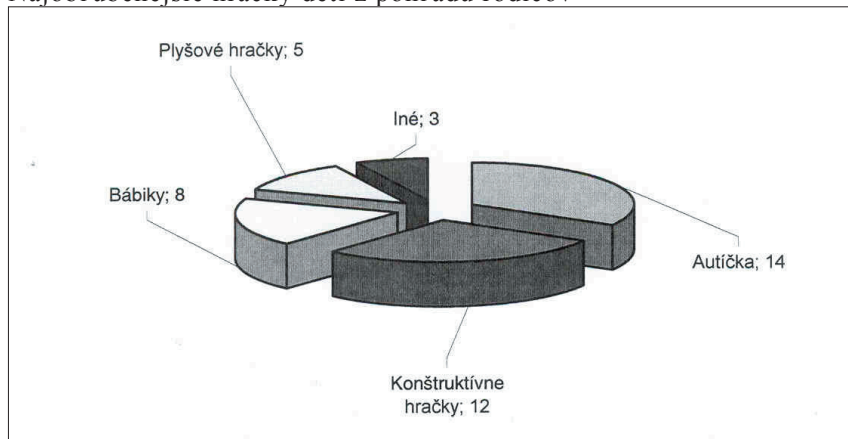
K najobľúbenejším hračkám detí z pohľadu učiteľov patria bábiky, riady, kočky, kuchynka, autá. (Graf 6)

Graf 6
Najobľúbenejšie hračky detí z pohľadu učiteľov



Z pohľadu rodičov sú to autá, konštruktívne hračky, bábiky. (Graf 7)

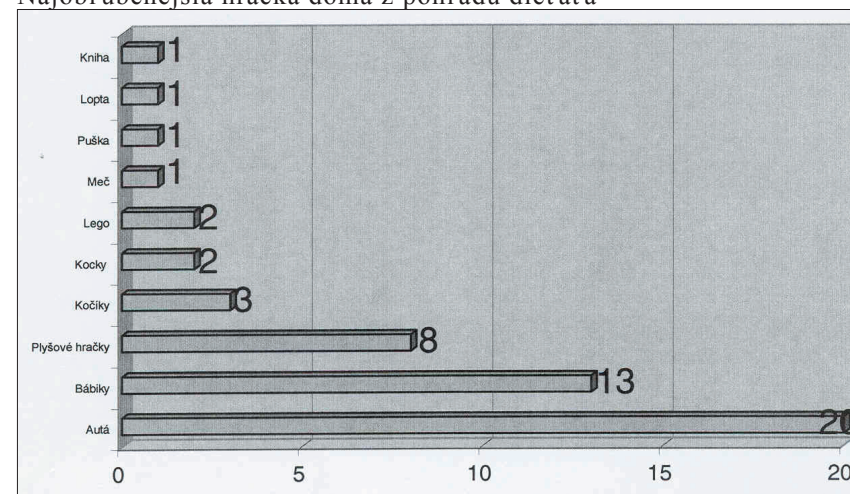
Graf 7
Najobľúbenejšie hračky detí z pohľadu rodičov



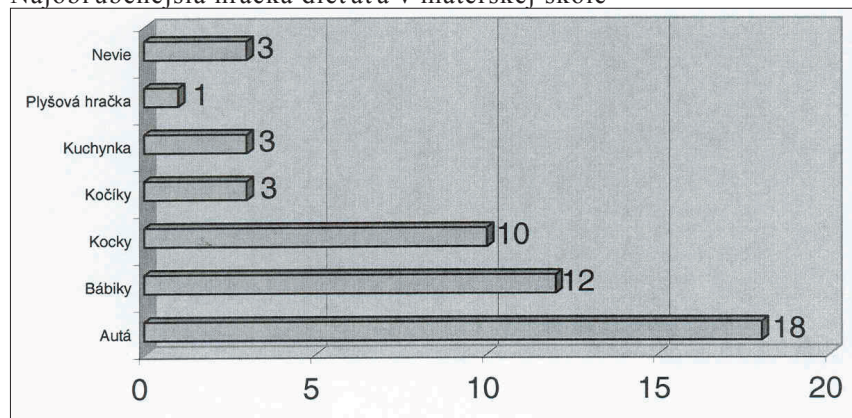
Z obľúbenosti hračiek vyplýva aj potvrdenie pravdivosti o obľúbenosti námetových a konštruktívnych hier. Tento fakt sa potvrdil vyhodnotením odpovedí všetkých troch skupín respondentov. (Odpovede detí ešte vyšpecifikujeme). Na základe odpovedí respondentov možno konštatovať, že zo strany rodičov tu dochádza k akémusi podceňovaniu námetových hier. Rodičia v odpovediach na otázku, ktoré hračky ich dieťa uprednostňuje, uvádzajú, že sú to autíčka a bábiky - hračky z námetových hier. Tieto hry však boli v poradí obľúbenosti priradené až k 3. poradiu nami uvádzanej stupnice.

Deťom sme položili dve otázky zamerané na najobľúbenejšiu hračku. Sústredili sme sa na dve odlišné prostredia (doma a v materskej škole), čím sa nám ponúkla možnosť na ich vzájomné porovnanie. Prvenstvo bábik a autíčok sa potvrdilo v domácom i v školskom prostredí. (Grafy 8 a 9) Zároveň sú tieto výsledky aj potvrdením prvenstva námetových hier.

Graf 8
Najobľúbenejšia hračka doma z pohľadu dieťaťa

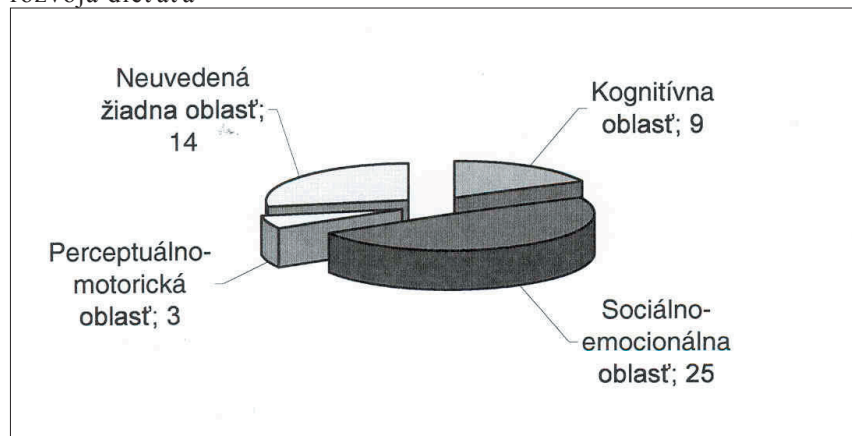


Graf 9
Najobľúbenejšia hračka dieťaťa v materskej škole



Jadrom prieskumu bola výchovná a vzdelávacia hodnota hračky. Otázkou *Mohli by ste uviesť skúsenosť, kedy Vám hračka (a aká) pomohla pri výchove a vzdelávaní dieťaťa?* sme oslovili rodičov aj učiteľov. Odpovede oboch skupín respondentov sme roztriedili do jednotlivých oblastí rozvoja osobnosti dieťaťa: kognitívna, sociálno – emocionálna, perceptuálno – motorická (Guziová, 2002/2003) (Grafy 10, 11).

Graf 10
Skúsenosti učiteľiek s hračkami vo vzťahu k jednotlivým oblastiam rozvoja dieťaťa



Kognitívna oblasť: (výskyt 9-krát)

Uvádžame príklady, ako si učiteľky pomáhajú hračkou v tejto oblasti:

- bábika: poznávanie ľudského tela a starostlivosť oň (4-krát),
- auto: poznávanie dopravných prostriedkov,
- cez maňušku preberaná dopravná, protidrogová a ekologická tematika,
- detský ďalekohľad: poznávanie farieb,
- aplikácia ovocia : farby, počet, triedenie,
- cvičenie výslovnosti.

Sociálno – emocionálna oblasť: (25-krát)

- bábiky: výchova k materstvu, city,
- bábika s odtrhnutou rúčkou: „postihnuté dieťa“ – vysvetlenie pre deti, ako sa o ne starať, empatia,
- prostredníctvom hračky riešenie problémov v edukačnom procese (2-krát),
- adaptácia (9-krát),
- prosociálna oblasť: („Guľko Bombuľko“: deti sa zdôverujú so svojimi pocitmi. Hračka vidí aj neposlušné deti. „Žalobník“: deti hovoria hračke svoje ťažkosti. „Plačko – Smejko“ – obojstranná varenka na vyjadrenie stavu a psychiky. „Pinocchio“ (vyrobený deťmi): pripomínal deťom, aby sa k sebe navzájom, k rodičom, k učiteľovi,... správali pekne. Za dobré skutky mu deti skracovali nos,
- personifikácia hračky pri riešení rôznych konfliktov,
- motivácia (k spánku, upokojuvanie, pri jedení),
- spolupráca (2-krát).

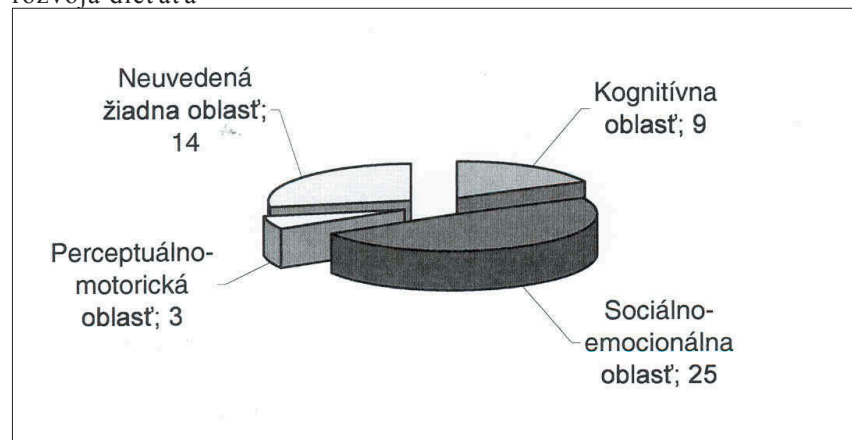
Perceptuálno – motorická oblasť: (3-krát)

- upratovanie a triedenie kociek.

Skúsenosti rodičov s hračkami vo vzťahu k jednotlivým oblastiam rozvoja dieťaťa sú znázornené v grafe 11.

Graf 11

Skúsenosti rodičov s hračkami vo vzťahu k jednotlivým oblastiam rozvoja dieťaťa



Kognitívna oblasť: (výskyt 15-krát)

- konštruktívne hračky: farby, počet, tvar, predstavivosť,
- puzzle: sústredenosť, rozvoj myslenia,
- detské knihy: poučenie,
- encyklopédie: vedomosti,
- figúrky zvierat: ich spoznávanie,
- autá: pri dopravnej výchove – prechádzanie cez cestu,
- pexeso: rozvoj pamäte a priestorovej orientácie,
- počítadlo: počet a farby.

Sociálno – emocionálna oblasť: (7-krát)

- plyšová hračka, maňuška - pri plači, pri bolestiach,
- Človeče, nehnevaj sa: keď dieťa sa teší z výhry, ale musí sa zmieriť aj s prehrou,
- zákaz hrania sa s obľúbenou hračkou za účelom zlepšenia správania sa dieťaťa.

Perceptuálno – motorická oblasť: (2-krát)

- vareška, s ktorou mi pomáha variť,
- hrábiková mozaika rozvíja drobné svalstvo ruky, navliekanie korálok, zašívanie gombíkov.

Tabuľka 1

Porovnávanie výsledkov učiteľov a rodičov

	Učitelia	Rodičia
Kognitívna oblasť	9	15
Sociálno – emocionálna oblasť	25	7
Perceptuálno – motorická oblasť	3	2
Neuvedená žiadna oblasť	14	11

Ako môžeme z tabuľky vyčítať, rodičia vo výchove a vzdelávaní svojho dieťaťa používajú hračku na rozvoj kognitívnej oblasti. Na tento rozvoj využívajú najčastejšie konštruktívne hračky. Túto skutočnosť potvrdzujú aj údaje z odpovedí rodičov na najobľúbenejšiu hru. 1. a 2. miesto obsadili konštruktívne hry. (Graf 3 a 4)

Učitelia používajú vo svojej edukačnej činnosti hračku najčastejšie na rozvoj sociálno – emocionálnej oblasti. Ako najobľúbenejšiu uvádzali námetovú hru. (Graf 1) Práve táto hra umožňuje sociálno – emocionálny rozvoj dieťaťa. Aj v tomto prípade dochádza k zhode odpovedí samotných učiteľov. Negatívne možno hodnotiť skutočnosť, že relatívne vysoký počet rodičov a učiteľiek neuviedlo žiadne údaje v skúmaných oblastiach (Tabuľka 1: položka Neuvedená žiadna oblasť).

Porovnaním skúseností učiteľov a rodičov môžeme konštatovať, že dochádza k akejsi zámene funkcií rodiny a materskej školy. *Výchova je ponechávaná na tých, ktorí sú za to platení.* (Jirásek, 1983) Výchova je uznávaná oveľa menej, ako je práca. Fromm to vystihol termínom „betonománia“. Napríklad, keď niečo stavíme z betónu, vidíme, že sa pracuje a čo je urobené. Fromm rozlišuje dve formy aktivity:

1. ako zamestnanie, ktoré je väčšinou orientované iba na užitočnosť: v našom prípade rodičia zamestnávajú kognitívnu oblasť svojho dieťaťa hračkou z konštruktívnych hier,
2. aktivita v zmysle živosti, ktorá je nezávislá na dokazovaní užitočnosti výsledku a označuje vnútorný pochod. Teda človek, ktorý premýšľa, môže byť omnoho aktívnejší než navonok činní ľudia, avšak nemôžeme to tvrdiť aj naopak.

Pojem metodický znamená premyslený, plánovaný. Vieme, čo chceme dosiahnuť. Zároveň je to aj cesta, akým smerom sa máme uberať. Je chybou ak hračku chápeme len ako „vypĺňač“ času. Naš zámer je zamestnať dieťa, čo je zle. Skutočným cieľom by malo byť dávať podnety, aby dieťa bolo v činnosti aktívne. Na tomto mieste si dovoľíme citovať J. A. Komenského: *Nech sú takými usilovnými*

mravcami, ktoré sa stále okolo niečoho motajú, niečo nosia, vláčia, skladajú, prekladajú, len nech to všetko robia rozumne. Treba im však rozumne pomáhať, byť vzorom, ukazovať im, ako čo robiť, učiť ich pracovať hrou. (Informatórium školy materskej, 1991, s. 43)

Každá činnosť je špecifická vzhľadom na vekové obdobie, v ktorom sa človek nachádza. Výchova je preto správna vtedy, ak sa podarí naplniť každé obdobie charakteristickou činnosťou. Práve činnosť je tým činiteľom, ktorá človeka utvára najmocnejšie. Naplňme preto prítomnosť, v ktorej sa životne nachádzame, činnosťou, ktorá nás momentálne utvára najmocnejšie, deťom dajme priestor pre hru, rodičia nech nielen chovajú, ale aj vychovávajú vhodnými prostriedkami, ku ktorým neodmysliteľne patrí aj hra a čas strávený s dieťaťom pri jeho hračke.

Na záver využijeme odkaz Komenského. *Poznanie všeobecných vecí je základom vedomostí* (čo platí aj pre hračku); *poznanie podrobností je dokonalosťou vedomostí* (čo pre nás znamená hračku podrobne analyzovať, metodicky ju zvládať a tak dosiahnuť dokonalosť vedomostí o hračke).

Literatúra:

- BĚLINOVÁ, L.: *Pedagogika predškolského veku*. Bratislava: SPN, 1981.
- BJELOVÁ, M.: *Hra ako vývinová potreba dieťaťa*. In: Quo vadis výchova. Zostavil V. Dúbravský. Bratislava: Iuventa, 1994. ISBN 80-85172-43-7
- BRIERLEY, J.: *7 prvých let života rozhoduje*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-484-2
- CAIATIOVÁ, M. – DELAČOVÁ, S.: *Volná hra*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-011-1
- GUZIOVÁ, K. a kol.: *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 1999. ISBN 80-967721-1-2.
- GUZIOVÁ, K.: *Kompetencie dieťaťa na záver predškolského obdobia*. In *Predškolská výchova*, č. 4, 2002/2003, s. 1 – 6.
- JIRÁSEK, J. – VANČUROVÁ, E. – HAVLÍNOVÁ M.: *Hrajeme se doopravdy*. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1983.
- KOMENSKÝ, J. A.: *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN, 1991. ISBN 80-08-01568-3

PODHÁJECKÁ, M.: *Predškolská pedagogika*. In *Vybrané kapitoly z pedagogiky*. Vysokoškolské učebné texty. 2. vyd. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU, 2000. ISBN 80-88722-34-9

KOČIŠOVÁ, M.: *Metodický význam hračky*. Diplomová práca. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2004.

MIŠURCOVÁ, V. – FIŠER, J. – FIXL, V.: *Hra a hračka v živote dieťaťa*. Praha: SPN, 1980.

ŽBIRKOVÁ, V.: *Hra a jej sociálne súvislosti*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 1999. ISBN 80-8050-216-1

Kontakt:

Mária Kočišová, Mgr.
Na Odálke 103/31
082 16 Fintice

Mária Podhájecká, doc., PhDr., CSc.
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 018 16 Prešov
e-mail: marpo@unipo.sk

ÚLOHA UČITEĽKY V NÁMETOVEJ HRE

Marianna Jámbořová – Mária Podhájecká

Hra detí predškolského veku poskytuje veľa možností na rozvíjanie všetkých stránok osobnosti dieťaťa. Záleží od učiteľky ako tieto možnosti využije, aké podmienky deťom vytvorí a ako obohati ich detský svet.

V Informatóriu školy materskej nachádzame autorovu múdrosť smerujúcu k hre, keď povedal: „*Deti sa vždy rady niečím zaoberajú, pretože ich mladá krv nemôže odpočívať. Len im treba pomáhať, aby všetko, čo robia, robili rozumne, treba sa spolu s nimi hrať a ukazovať im všetky formy hier.*“ V intenciách Komenského citátu je príspevok Úloha učiteľky v námetovej hre. Vypracovali sme projekt, na základe ktorého sa obohacoval obsah hier.

Dnešná materská škola je miestom, kde sa uplatňuje prístup v súlade s univerzálnym modelom pre všetky deti - tvorivo-humanistickou výchovou. Je aj modelom na rozvíjanie tvorivosti a humanizmu učiteľa, ktorý s nimi pracuje. V strede tvorivo – humanistickej výchovy stojí osobnosť dieťaťa, jeho myslenie, prežívanie, hodnotenie, cítenie, tvorenie, jeho správanie ako komplex vyjadrenia jednoty osobnosti. Na dieťa pôsobia výchova, vzdelávanie, interakcia učiteľa, rodiča a dieťaťa a rôzne ďalšie vonkajšie vplyvy.

V materskej škole je prístup v súlade s týmto modelom veľmi dôležitý. Úlohou pedagóga je premyslene, cieľavedome a profesionálne vytvárať prostredie, byť nápomocný a vhodne a citlivo zasahovať, ale aj nezasahovať do procesu hrových aktivít.

Inovovaný Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (ďalej Program) kladie dôraz na hru, na aktivitu dieťaťa, zážitkové učenie. Má rámcový charakter a preto je tu veľký priestor pre tvorivý prístup učiteľky. Záleží od nej ako si bude voliť jednotlivé úlohy, ako ich systematicky usporiada.

Pozorný výber, dôsledná príprava môže smerovať aj ku väčším celkom, obsahujúcim prirodzene, v logickej postupnosti jednotlivé úlohy.

Aktívne poznávanie a objavovanie sveta prostredníctvom hry je pre deti predškolského veku príznačné. Je tu príležitosť rozvíjať také činnosti, v ktorých sa nebude vyučovať, či poučovať, ale viac experimentovať a skúšať.

Aj v materskej škole je priestor pre vypracúvanie a realizáciu projektov,

či už určených na kratšie, alebo dlhšie obdobie.

Projekt v predškolskom výchovnovzdelávacom procese by mal:

- vychádzať z aktuálnej potreby aktívneho stretávania sa so svetom, nových skúseností, poznatkov, schopností a potreby zodpovednosti a spoluzodpovednosti
- umožniť reagovať na aktuálne situácie v prostredí, komplexnejšie prirodzené poznávanie
- umožniť aktívnu účasť všetkých detí v činnostiach, pedagóg je v hrových aktivitách radcom, konzultantom, facilitátorom
- činnosťami smerovať čo najviac ku praktickému životu
- zohľadňovať rozvoj socioemocionálnych vlastností jedinca a tímovej práce

V projekte by malo ísť o integráciu chápanú ako prepojenie so širším okolím, celostné učenie, vnímanie celou osobnosťou – zapojenie všetkých zmyslov, prepojenie skúseností s novým poznaním, prelínanie riadenej činnosti a sebariadenia. Malo by ísť o kooperáciu detí v spoločných činnostiach, kooperáciu detí a pedagógov, ale aj iných aktérov projektu.

Dôležitý je skutočný zážitok a pozitívny vzťah k poznávaniu.

Projekt, ktorý sme vypracovali má názov

S Barborkou a Riškom od jesene do Vianoc.

Cieľom projektu je ukázať aký vplyv má usmerňovanie hier učiteľkou na úroveň hry dieťaťa a jeho harmonický rozvoj. Je zameraný na tvorivé hry 5-6 ročných detí. Realizáciou projektu sa od jesene do Vianoc naplnila obsahová stránka hier

Na obchod,

Na knižnicu,

Na stavbu mesta.

Je na dobu 10 týždňov. Každý týždenný celok obsahuje tri časti.

V prvej sú úlohy jednotlivých výchovných zložiek z Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách, druhá časť obsahuje náplň organizačných foriem – hlavne ranných hier, ktoré sú súčasťou didaktických aktivít, alebo prechádzajú do zamestnaní a v tretej časti je ponuka rôzneho materiálu, odporúčané činnosti, ktoré môže učiteľka pri realizácii projektu využiť – s odkazom na pramene.

Obsahové súčasti tvoria jeden celok- jeden týždeň. Preberajú sa integrujúco a realizujú sa v jednotlivých formách denného poriadku.

Počas jednotlivých týždňov sa postupne obohacovala obsahová stránka hier.

Realizáciou projektu, naplánovanými činnosťami, pestrými podnetmi, sa hra môže dostať na vysokú úroveň. Vypracovali sme aj jednotlivé úrovne. Každá hra obsahuje päť hlavných úrovní, v ktorých sa od prvej až po piatu požiadavky graduujú.

Hra, ktorú učiteľka usmerňovala – primerane a zaujímavo, v období troch mesiacov zaznamenala prudký rast.

Ak má hra rozvíjať osobnosť dieťaťa, mala by byť svojim obsahom bohatá. Je dobre, ak sa hra rozvíja dlhšie obdobie, ak sa jej venuje väčšia pozornosť. Deti by tu mali uplatniť svoje poznatky, skúsenosti, ktoré získali. Tak bude stúpať nielen úroveň hry, ale aj úroveň rozvoja jednotlivých stránok osobnosti dieťaťa.

Hra dieťaťa závisí od mnohých činiteľov, ale tu sa výrazne ukázalo, že veľkou mierou ovplyvniť jej obsah môže práve učiteľka.

Na začiatku experimentu sme pozorovali uvedené hry – a to v štyroch triedach materskej školy.

Vypracovaný projekt sme ponúkli len jednej triede. Učiteľky po oboznámení sa s týmto projektom začali s realizáciou. Postupne sa naplňal obsah spomínaných troch hier. Na konci výskumu sme opäť uskutočnili pozorovanie všetkých hier v jednotlivých triedach.

V experimentálnej skupine, kde sa projekt realizoval, dosiahli všetky tri hry najvyššiu – 5. úroveň. Oproti tomu v iných materských školách úroveň zostala tá istá, alebo stúpala o stupeň. Aj keď sa hry zopakovali, ich obsah sa podstatne nezmenil.

Celý projekt je podrobne a dôsledne rozpracovaný. Uvádzame iba stručný prierez obsahom projektu.

Vychádzali sme z obľúbených hier detí. Ich obsah často závisí od ponuky hračiek, aké v triede sú a od skúseností, aké deti v tejto oblasti majú. No tu zďaleka nie sú vyčerpané všetky možnosti na to, aby sa hra mohla rozvíjať a aby obohacovala osobnosť detí. Je tu ešte učiteľka. Tá má možnosť skvalitniť obsah hry tak, aby sa hra stala hrou, v ktorej sa dieťa môže rozvíjať po všetkých stránkach.

V hre **Na obchod** si deti môžu spoločne pripraviť obchod, prípadne trhovisko, ktoré videli v blízkom okolí, kde sa predáva ovocie a zelenina. Vyrábame spolu debničky na tovar, modelujeme ovocie a zeleninu napríklad aj kaširovaním. Technikou frotáže vyrábame detské mince a skladaním zas peňaženky.

Je dôležité poskytnúť deťom dostatok priestoru na to, aby sami tvorili, navrhovali, ako má vyzeráť trhovisko, alebo obchod, jeho zadná stena, ako by sa mali vyzdobiť debničky, pripraviť cenovky a podobne.

Striedanie ročných období je najprirodzenejšou a najkrajšou inšpiráciou pri edukačnej činnosti v materskej škole. Ponúka množstvo námetov a už



sama príroda je motiváciou. Sledujeme stromy, plody, semená, farby jesene, záhradky a v nich dozrievanie ovocia a zeleniny. Vychádzka na trhovisko je dobrou inšpiráciou a skúsenosťou. Na jeseň je tá najlepšia ponuka ovocia a zeleniny. Deti si všimajú rôzne druhy tovaru, jeho uloženie, predaj, pokladňu, váhy, ľudí, ktorí nakupujú.

Pojem peniaze je deťom známy a preto sa môžeme prejsť aj ku banke. Povieme si na čo slúži a aká je funkcia bankomatu.

Pracovnými listami si upevňujeme a opakujeme získané poznatky. Deti sa potešia aj domácej úlohe, kde sa budú môcť zapojiť aj rodičia, či starí

rodičia – zistiť aké ovocné plody dozrievajú na jeseň. Odpoveď je treba si zapamätať, alebo nakresliť na papier (Fülopová, Zelinová, 2003, s. 33, 34).

Samozrejme, že nesmú chýbať riekanky, pesničky, hádanky, rozprávky.

Deti postupne vedú pomenovať viac druhov ovocia a zeleniny. Je dobré, ak je to v činnostiach a hrách pre deti príťažlivých. Ak dieťa vie, akú chuť má jablko, kiwi a ak si kúsky ovocia a zeleniny môže vychutnať so svojimi kamarátmi, určite nebude mať problém s pomenovaním. A nielen to. Nie je prirodzenejšia cesta na to, ako u detí vypestovať návyky zdravej výživy.

Do obchodu môže pribudnúť aj južné ovocie, zaváraniny (na vopred pripravenú „fľašu“ z kartónu nalepujeme krčené kúsky farebného papiera).

Pripravíme si ovocný šalát, ale aj *jesennú slávnosť*, na ktorej si z ovocia urobíme Ovocníčkov (Včielka, September 2003, s.20).

Postupne – v súlade s tematickým plánovaním a systematickým výberom úloh z Programu sa nám môže rozvíjať ďalšia hra **Na knižnicu**.

V dnešnej dobe televízia a počítače značne vytláčajú knihy z nášho života. Vzťah ku knihe vzniká už pri prvých kontaktoch s ňou. V materskej škole je veľký priestor k tomu, aby si ich deti obľúbili a neskôr vyhľadávali. Kniha by sa mala stať súčasťou ich životného štýlu.

Deti majú svoje obľúbené knihy. Určite sa o ne radi podelia so svojimi kamarátmi, aspoň na týždeň. Dajme deťom príležitosť k tomu, aby prirodzenou formou poznávali knihy, časopisy a knižnice. Pre obľúbenú knihu z domu vyhradíme poličky, aby sa všetky zmestili. Neskôr nám deti, ak chcú, tie svoje predstavujú. Urobíme si knižnicu. Mala by tomu predchádzať návšteva v naozajstnej knižnici. Vyrábame si čitateľské preukazy, záložky. Vankúšiky, alebo molitanová zdravotná stavebnica nám poslúžia na príjemné sedenie pri návšteve našej knižnice. Aj tu sa v hre prirodzene plnia jednotlivé úlohy z Programu.



Deti môžu zoraďovať knihy podľa hrúbky, alebo podľa výšky. (Doyon, 2003).

Výroba knihy – leporela, do ktorej každý má možnosť prispieť jednou stranou, to bude iste zaujímavé spoločné dielo. Ich téma môže byť rôzna.

Obsah hier sa postupne prirodzene rozvíja.

Takto by sme mohli pokračovať ďalej. Postupne si meníme trhovisko na obchod. Ten sa rozširuje podľa záujmov a skúseností detí, napr. na predaj koláčov, palacínok, pice a podobne. To všetko sa môže stať aj súčasťou detskej hry a východiskom pre rozvíjanie povedomia o zdravých jedlách, zdravej výžive, či slušnom stolovaní.



To, ako si deti všimajú svoje okolie, pomenúvajú jednotlivé budovy, môžeme využiť na rozvíjanie obsahu ďalšej hry **Na stavbu mesta**. Svoju predstavu o okolí, samozrejme po skúsenostiach z vychádzok, si zakreslíme v mape okolia (Weaverová, 2001, s. 20).

Túto mapu, plán okolia si priebežne dopĺňajú

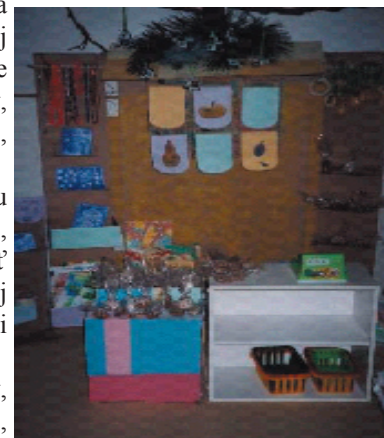
a nájdeme jej miesto v triede napríklad na magnetickej tabuli. Deti si postupne stavajú najbližšie okolie – stavby z rôznych druhov stavebníc, krabičiek. Vyrábajú si cesty, križovatky, značky, semaforey.

To všetko na základe skúseností z vychádzok, ale aj návštevy dopravných policajtov. Nechýbajú aj dopravné prostriedky. V Košiciach je aj ZOO, teda súčasťou takejto stavby je zoologická záhrada, vyrobená napr. z Lega.

Projekt sa končí prípravou a samotnou vianočnou burzou, na ktorej deti ponúknu rodičom vlastnoručne vykrajované a zdobené perníky, pohľadnice, ozdoby na stromček, drobnosti pre radosť.

Pocit, že všetky „dielka“ sú súčasťou vianočnej burzy, je neopakovateľný, jedinečný. Navyše privítať a zapojiť rodičov do detského sveta, do svojej hry a medzi kamarátov – po tom túži iste nejedno dieťa.

Vyvolávajme u detí tieto pocity, spestrujme im život v materskej škole, aby raz s veľkým nadšením a láskou rozprávali o tomto dôležitom období.



Poskytli sme návrh, ako je možné obohačovať hry. A je to práve učiteľka, ktorá zvolí tú správnu mieru pôsobenia tak, aby sa neobmedzovala tvorivosť, aktivita a záujmy detí.

Takýmto spôsobom by bolo možné rozvíjať aj obsah iných, pre deti

príťažlivých hier, čím postupne plníme cieľové vymedzenie edukačného procesu dané Programom. Vypracovávaním a realizáciou ďalších hrových projektov by sme plnili tak starý odkaz Komenského Škola hrou.

Budeme rady, ak tento príspevok bude hoci len malou inšpiráciou k zamysleniu sa nad tým, ako by sme mohli obohatiť tak krásne obdobie človeka – detstvo. Lebo ako povedal Komenský: ***Všetko závisí od začiatku. Ako sa položia základy, tak ide potom všetko.***

Literatúra:

BEČVÁŘOVÁ, Z.: *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7
DOYON, L.: *Hry pro všestranný rozvoj dítěte*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-754-X
FŮLOPOVÁ, E. – ZELINOVÁ, M.: *Hry v materské škole na rozvoj osobnosti dítěte*. Bratislava: SPN, 2003. ISBN 80-10-00002-7
GUZIOVÁ, K. a kol.: *Program výchovy a vzdělávání dětí v mateřských školách*. Bratislava: MŠ SR, 1999. ISBN 80-967721-1-2
JÁMBOROVÁ, M.: *Úloha pedagoga v hře dětí předškolského věku*. Diplomová práce. Prešov: PF PU, 2004.
KOMENSKÝ, J., A.: *Informatorium školy materské*. Bratislava: SPN, 1991. ISBN 80-08-01568-3
PODHÁJECKÁ, M.: Hrovo - učebné činnosti v materskej škole. In *Predškolská výchova*. Roč. 47, 1992 - 93, č. 2, s. 9 - 10.
WEAVEROVÁ, M.: *300 her a cvičení pro úspěšný vstup do školy*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-512-1
Časopis Včielka September 2003

Kontakt:

Marianna Jámborová, Mgr.
Materská škola B. Nemcovej
B. Nemcovej č.4, 040 01 Košice

Mária Podhájecká, doc., PhDr., CSc.
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov
e-mail: marpo@unipo.sk

PSYCHOLOGICKÉ HODNOTY PREDŠKOLSKÉJ VÝCHOVY

Magdaléna Ďuričeková

Úvod

Terajší stav predškolskej výchovy v našej spoločnosti je skôr v rovine neplodných diskusií a výhovoriek (nieť peňazí, načo nám sú materské školy, deti majú na to rodičov), ako v rovine konštruktívnych rozhodnutí a efektívnych opatrení (vytvorme podmienky pre predškolskú výchovu, zasadíme sa aby za každých okolností bola).

Obsahom tohto príspevku chcem „apelovať“ na zainteresovaných: v spoločnosti, kde nieť ochoty i podpory a miesta pre rozvoj predškolskej výchovy detí bude žiť generácia ľudí, ktorej najvyššie hodnoty života budú peniaze a agresívny spôsob ich získavania, kde za morálne bude považovaná amorálnosť, charakterným bude bezcharakternosť a i keď niekto bude morálny, čestný a charakterný, ostatní ho budú považovať za „neprispôbivého“ a či už mobingom, ale i inými mechanizmami ho od seba izolujú. Môžu to byť prisilné slová, ale dianie v našej spoločnosti prezentované médiami o praktikách rozmanitých skupín, o škandáloch, nás o tom presvedčuje.

Proti tomuto konštatovaniu možno namietat i tak, že predškolská výchova sa dá realizovať aj v rodine. To je pravda. Je však schopná dnešná rodina ju poskytnúť? V akej podobe? Vychováva tak, ako ju, terajších rodičov, vychovávali ich rodičia? Alebo sa už v dnešnej rodinnej predškolskej výchove odzrkadľujú spoločenské, osobnostné, hodnotové a rolové zmeny?

I. Súčasná rodina a otázky výchovy detí

Kým sa na vyššie položené otázky pokúsím odpovedať, načrtnem zmeny dnešnej rodiny v plusoch a mínusoch.

Plusy dnešnej rodiny:

- žena je viac ako inokedy rovnoprávna mužovi v práci i manželstve,
- finančne je žena samostatnejšia a nezávislejšia,
- v práci môže realizovať vlastné potreby a aspirácie,
- rodina má priestor na vzájomnú spoluprácu a kontakty,
- viac ako inokedy na výchove detí participujú starí rodičia a príbuzní,
- vedenie domácnosti si vďaka technike vyžaduje menej času a

- námahy,
- má lepší kontakt so svetom vďaka slobode cestovania, televízii, internetu,...

Mínusy dnešnej rodiny:

- pre pracovnú zaneprázdnenosť si rodičia ťažšie nachádzajú čas na kontakty s deťmi,
- rodičia sa neorientujú v špecifikách vývojových etapách svojich detí,
- ženy sú stále viac unavené, vyčerpané, frustrované a depresívne, nemajú na seba čas,
- muž pracuje čo najviac, aby si vybudoval kariéru a využil možnosti zárobku, ktoré momentálne má,
- to isté sa vzťahuje aj na zamestnanú ženu,
- pracovná vyťaženosť jedného z partnerov spôsobuje, že druhý partner preberá na seba i roly otca / matky,
- vyčerpanosť partnerov zasahuje ich manželský a rodinný život,
- intenzívnejšie nastupuje konzumný štýl života a preferovanie materiálnosti pred duchovnom,
- deti oveľa častejšie namiesto lásky od rodičov dostávajú materiálne a finančné hodnoty,
- vo výchove detí v rôznych podobách stále viac prevláda egoizmus a agresia,
- do života detí vstupuje viac voľného času ale aj nudy,
- deti i ich rodičia nevedia produktívne využiť voľný čas – vzájomne, ani individuálne.

Pohľad na plusy a mínusy nám ukazuje obraz fungovania dnešných rodín. Nie je ideálny. Vidieť, že vývoj, zmeny v spoločnosti po revolúcií priniesli veľa pozitívneho do života a rozvoja osobnosti dospelých, ale paradoxne: to, čo obohacuje rodičov, ochudobňuje ich deti. Možno že príčina je jednoduchá. Nikto mladých ľudí nenaučil ako vychovávať svoje deti, a tým menej nie, ako využiť, aj v tých jednoduchých podmienkach rodinného života, všetko to, čo posilňuje a rozvíja detskú osobnosť. Môžeme si položiť aj ďalšiu otázku: vedia rodičia čo, ako, prečo je potrebné vedieť i o psychologických hodnotách výchovy a ako ich rozvíjať? Vedia to, že ak deti v útlom veku nedostanú vo výchove to, čo je potrebné aby vzniklo a ďalej sa rozvíjalo, v neskoršom veku, i keď to dostanú, je už neskoro. Všetko vo výchove detí má svoj psychicky optimálny čas.

II. Analýza psychologických hodnôt predškolskej výchovy a príklady na ich rozvíjanie

V ďalšom texte sa sústredím na psychologické hodnoty predškolskej výchovy, pretože tie sú určujúce pre pracovné vlastnosti, charakter a morálku človeka v dospelom veku. Sú to:

- Spravodlivosť,
- úctivosť, čestnosť, pravdovravnosť,
- empatia, citlivosť na druhých ľudí,
- emocionálnosť, citovosť,
- životný optimizmus, pozitívny a aktívny prístup k životu,
- sebadôvera a istota vo vlastné sily,
- uvedomenie si vlastnej hodnoty a dôstojnosti, rešpekt a úcta k druhým.

Spravodlivosť – k nej by sa malo dieťa dostať cez posilňovanie svojej odvahy. Dôležitý je tu motivačný „doping“ rodičov v riešení ťažkých situácií. Za pomoci rodičov by sa malo dieťa učiť hodnotiť svoje a cudzie skutky, správanie v zmysle komu urobilo dobre, komu zle, čo malo povedať, ako sa zachovať v rôznych situáciách, ako sa naučiť prekonávať svoje chyby, ako ich pomáhať prekonať druhým deťom. To vyžaduje zo strany rodičov takt, pochopenie, trpezlivosť a pružné myslenie, kým ich lásku k deťom považujem za samozrejmosť.

Úctivosť, čestnosť a pravdovravnosť

Ak si ani 6 ročné dieťa nevie aspoň v elementárnej podobe uvedomiť a vedome kontrolovať svoje správanie, nebude to vedieť ani v dospelom veku. Preto, aby to vedelo, je potrebné, aby ho rodičia k tomu nenásilnou cestou viedli cez trpezlivosť, pochopenie, vlastnú úprimnosť a čestnosť i pravdovravnosť. Deti nemožno kárať, trestať za všetko zlé (podľa nás, dospelých) čo urobia. Treba ich najskôr trpezlivo doviesť k tomu, aby sa priznali, povedali, čo urobili, primerane veku čin s nimi spoločne analyzovali a spoločne našli riešenie a nápravu toho, čo urobili. (Príklad: pomaľovaná stena obývacej izby). Výmysly, fantázia, imaginácia situácií patria k ich veku a rozvoju, ale ruka v ruku s tým ide i vekuprimeraná pravdovravnosť. Ak čestnosť a pravdovravnosť neexistuje u rodičov, nebude to ani u ich detí, pretože najlepšimi pozorovateľmi správania sa a činov nás dospelých sú naše deti. To, čo deti vidia u dospelých, prenášajú do svojho správania. Ich správanie je vernou kópiou dospelých. Aj to vyžaduje od rodičov čas, pochopenie, trpezlivosť a pružné myslenie.

Empatia

Do piateho roku svojho života sú deti veľmi egocentrické, nezávisle na tom, či niekedy chránia lienku, svoju hračku apod. a zároveň veľmi hlasno ukážu svoje nesympatie k niečomu i k niekomu. Treba ich naučiť, ako sa dá meniť správanie a ako sa vlastnou zmenou mení i správanie druhých detí, dospelých. Samo sa musí presvedčiť o sile svojho úsmevu, pozdravu, pomoci, svojej priateľskosti k druhým. A opačne, ako je to v prípade, keď jemu niekto zoberie hračku, ako sa cíti on, keď ho kárajú, ničia hračky. Empatia a afiliácia je nám daná, treba ju len posilňovať odmeňovaním. Znova si to od rodičov vyžaduje čas, trpezlivosť, pochopenie a pružné myslenie.

Uvedomenie si vlastnej hodnoty, úcta k sebe a rešpekt voči iným

Idú spoločne so sebadôverou a vierou vo vlastné sily a schopnosti. Koniec koncov aj s optimizmom i pozitívnym postojom k životu. Základom je tu akceptácia detí v každej situácii a čine, nami dospelými. Nemožno ich od seba odsúvať slovami „nemám teraz čas“, „daj, radšej to ja urobím“, „čo si to vyviedol“, „zasa si to dobabrala“, „keď budeš veľký otec ti to povie“, „otec/mama rozhodne“. Deti musia cítiť, že patria k rodičom, že sú pre nás dôležité, že si vieme, aj keď pracujeme, pre nich nájsť čas, že sú schopné, že to, čo urobia, má pre nás význam.

Je dôležité naučiť sa viac chváliť, lebo vždy je čo chváliť – aj keď my sami sme generáciou, ktorá vyrastala na tom, že druhí nám hovorili, čo je dobré a zlé, že sme vždy boli porovnávaní s inými a neustále kritizovaní. Príležitostne si nezaškodí položiť otázku, či vieme vôbec vysloviť nahlas slová obdivu nad prácou druhých? Strohé, kritické správanie zo strany dospelých vedie u detí k neprimeranej túžbe vyniknúť za každú cenu, neúcte k činom a práci druhých. Pritom základom je nedôvera v seba, v to, čo robím, nepochopenie seba, ale aj nepochopenie, či nepoznanie, že, to čo on i druhí vytvorili má pre nich samých veľkú hodnotu, lebo potreboval k tomu, aby to urobil, čas, sily, schopnosti, vôľu a odvahu a hlavne rozum.

Pokiaľ deti nebudú vlastnými rodičmi vedené k tomu, že každé z nich je schopné, len každé v niečom inom, že všetko, čo robia oni a druhí je pre nás všetkých potrebné, nerozvinie sa v nich ani pocit vlastnej hodnoty, ani rešpekt k druhým, ani úcta k práci iných.

Emocionálnosť, citovosť

Deti sú „veľkodušné a hojné“ v dávaní a prejavovaní lásky a

v svojej oddanosti k dospelým. I tu platí, každý prejav ich lásky by mal byť rodičmi rôznou formou akceptovaný a ocenený. Je potrebné, aby videli i zo strany dospelých prejavy lásky, citov k nim, k partnerovi, príbuzným. Ak nie vždy lásku, tak aspoň srdečnosť. Netreba sa vyhýbať bozkom, pritúleniam, pohladeniam navzájom.

Neraz je to starších ľudí ťažké, lebo staršia generácia bola vychovávaná v duchu, že na verejnosti nemá čo ukazovať city, lebo „chlapci neplačú“, v škole sa hlasno nesmialo, za smiech a plač prišlo zahanbenie, či poníženie. Smiech, plač, pohladenia patria k nám, ľudom tak, ako jedlo a spanie. Je to prirodzené a nie zahanbujúce, ide o to, naučiť deti svojimi citmi iným ľuďom a sebe neubližovať, ale pomáhať. Znova, vyžaduje si to čas, trpezlivosť, pochopenie, tvorivé myslenie i „veľké srdce“ rodičov.

Pozitivismus, aktívny pozitívny postoj k životu

Vrátim sa opäť k staršej generácii. Myslím si, a život mi dáva za pravdu, že keď sa niečo stane, „zalezieme“ do kúta a plačeme nad vlastným osudom. Tiež je pravda, že sme mali všetko nalinkované: chodenie do školy, prácu (mal ju každý), byty, platové postupy, vedeli sme, čo môžeme, kedy a čo nie, pokiaľ možno a odkiaľ nie. Výzvy, životné vyzvania, zmeny seba, svojho života a práce mnohým nehovorili nič doteraz. Akoby sme neboli schopní začať odznova, prijať riziko a popasovať sa so životom. Radšej opраšujeme staré, počúvame domnelé, staré autority, sme spokojní, keď niekto rozhoduje za nás, pretože vtedy máme istotu, že „prežijeme“.

Zabúdame, alebo možno ani nevieme, že za každých okolností existuje viacero riešení, ciest, že koniec jedného je začiatkom druhého, že nenávisť nie je hybnou silou spokojnosti so životom, ale pomoc druhým a realizácia seba, svojich blízkych vlastnými silami a schopnosťami. Druhé národy nás považujú za národ utrápených, sťažujúcich sa ľuď, síce schopných, ale nedôverujúcich si, málo prieborných. Asi aj právom. Na naše ospravedlnenie možno povedať, že veľa problémov v živote a v práci nám spôsobuje naša výchova či už v školskom, ako i v rodinnom živote.

Záver

Základy toho akí sme, alebo akí budeme v dospelosti – sa kladú v predškolskej výchove. Vráťim sa k prvotnej otázke. Jednoznačná odpoveď na otázku, či dnešná rodina v čase spoločenských zmien dostatočne u svojich detí rozvíja psychologické hodnoty je zložitá, ak nie nemožná. Predsa však sú tu oprávnené pochybnosti, či obavy

z tendencie, ktorá sa prejavuje najmä v mestskom spôsobe života a ktorá môže vyústiť do deformácií morálky, charakterov, sebaúcty, rešpektu k hodnotám a úcty k ľuďom.

K základným právam detí patrí i právo na zdravý vývin a rozvoj. Ak to nie je schopná v plnej miere zabezpečiť rodina, spoločnosť je povinná vytvoriť priestor tým štátnym, verejným, či súkromným osobám, inštitúciám, ktoré to chcú urobiť a vedia to robiť. Pretože tie majú podmienky, pochopenie, trpezlivosť, rozum a pružné myslenie, na ktoré rodič nie vždy má čas. Okrem toho – v porovnaní s rodičmi – zaručujú odbornosť, potrebné vzdelanie personálu.

Na to, aby v terajších podmienkach predškolskí pracovníci účinne rozvíjali psychologické hodnoty detí, je potrebná ich efektívna psychologická príprava. Nemožno nevidieť či nerešpektovať fakt existencie psychologických mechanizmov osvojovania psychologických hodnôt u detí predškolského veku. Teoretizovať o všeobecnej, vývinovej, pedagogickej, sociálnej psychológii a hľadani efektívnej komunikácie v príprave predškolských pracovníkov už ani u našich „socialistických susedov“ dávno neplatí. Nepokročil len čas, ale aj naše poznanie. Vstúpili sme do vyspelej európskej i svetovej spoločnosti. Aby nás akceptovala, aby naše deti a ich deti boli v nej šťastné, aby sme sa v nej uplatnili, je potrebné kultivovať najmä psychologické hodnoty človeka.

Kontakt:

Magdaléna Ďuričková, Dr. hab. prof. UR
Uniwersytet Rzeszowski
Rzeszów, Poľsko

Poznámka: autorka článku v čase fungovania odboru Predškolská pedagogika pôsobila na univerzite v Prešove.

ŠKOLSKÁ SPÔSOBILOSŤ DETÍ VSTUPUJÚCICH DO ŠKOLY VO VZŤAHU K PREDŠKOLSKÉJ PRÍPRAVE

Lubica Gáborová

*Dieťa je ako čistá tabuľa
a my dospeli na ňu píšeme.
Niekedy správne, inokedy s veľkými
chybami, ktoré sa žiaľ, nedajú
tak rýchlo zotrieť,
ako chyby školskej tabule.
J. A. Komenský*

Aj keď je predškolské obdobie krátke, vyznačuje sa rôznorodými zmenami vo vývine. Pokiaľ na začiatku obdobia dieťa nevie ešte poriadne držať ceruzu v ruke, naproti tomu šesťročné dieťa už dokáže napodobniť písmo, pomenovať geometrické tvary či vypočítať jednoduché príklady. Ide tu o veľmi výrazný rozvoj všetkých stránok osobnosti dieťaťa.

S predškolským obdobím sa spája sociálny medzník a tým je nástup do školy. Dieťa si v tejto súvislosti osvojuje novú rolu školáka. Doba, kedy túto rolu získava je presne časovo vymedzená. Dieťa prejde rituálom zápisu a prvého slávnostného dňa v škole. Je to začiatok novej životnej fázy. „Mení sa charakter vzťahov dieťaťa k dospelým, vrstovníkom, k sebe samému i k svojej činnosti. Dieťa prechádza od hravého spôsobu života k systematickému vzdelávaniu, poznávaniu objektívnej reality“. (Slezáková, T. 1999).

Nástupu do školy predchádza otázka týkajúca sa školskej zrelosti. Táto otázka však nie je nová, zaoberal sa ňou už J. A. Komenský vo Veľkej didaktike. Ak je dieťa zrelé pre školu, nemá problém zvládnuť nové požiadavky a nároky, ktoré naň škola kladie. Ale naopak, nezrelé dieťa má problémy, ktoré často vyúsťia od neúspechu v škole až k psychickým poruchám a poznačia dieťa na celý život. Ak chceme dieťa pred týmto stresom ochrániť je dôležité určiť jeho zrelosť alebo nezrelosť pre školu. Zistenie školskej zrelosti je teda problém, ktorý je dôležitý aj z hľadiska duševného zdravia dieťaťa.

Úspech alebo neúspech, radosť alebo strach zo školy je teda podmienený kvalitnou prípravou dieťaťa na školu. Je to úloha nielen rodiny, ako primárneho prostredia, ale aj predškolských zariadení.

Význam materských škôl v poslednej dobe stúpa, pretože pripravujú deti na vstup do školy a sú kvalifikovaným doplnkom rodinnej výchovy. Vytvárajú vhodné podmienky pre výchovnú a vzdelávaciu činnosť, učia žiť dieťa v kolektíve a s kolektívom. Je to vlastne príprava dieťaťa na rolu školáka.

Cieľom príspevku je porovnať pripravenosť detí pre vstup do školy u detí, ktoré navštevovali materskú školu s deťmi, ktoré materskú školu nenavštevovali.

ŠKOLSKÁ SPÔSOBILOSŤ

Celková pripravenosť dieťaťa pre vstup do školy sa v psychológii označuje ako „školská zrelosť“. Aj keď sa tento termín používa najčastejšie, okrem neho sa v ostatnom čase používajú aj termíny „školská pripravenosť“, „školská spôsobilosť“ alebo „školská zdatnosť“.

Termín „školská zrelosť“ sa pokladá za jednostranný a priúzky. Vyjadruje len stupeň vývinu dieťaťa dosiahnutý pri vstupe do školy, ktorý je podmienený najmä vnútorným zrením organizmu. Naproti tomu pojem „školská pripravenosť“, „školská spôsobilosť“ zahŕňa aj širšie predpoklady na učebnú prácu v škole a takisto pôsobnosť širšieho okruhu činiteľov navodených najmä vplyvmi prostredia, učenia a výchovy (Hvozdič, J., 1986).

Pripravenosť, zrelosť dieťaťa na učenie podľa mnohých autorov má najčastejšie tri zložky, a to somatickú, psychickú a emocionálno-sociálnu.

Telesné ukazovatele

Takmer všetky deti, ktoré z telesnej stránky dosiahli formu školského dieťaťa, sú aj duševne vyspelé pre požiadavky vyučovania. Predpoklad, že dieťa je po psychickej stránke pripravené na požiadavky školy, je väčší u tých detí, ktoré sú primerane k veku telesne vyvinuté. Tento výsledok zodpovedá všeobecnému predpokladu o vzťahu medzi telesnou zrelosťou a psychickou schopnosťou výkonu.

Psychická pripravenosť

Dieťa by malo mať na istej úrovni rozvinuté analytické vnímanie (vydeľovanie a rozlišovanie jednotlivých častí a vlastností predmetov a javov), predstavivosť, úmyselnú, zámernú pamäť, určitú zásobu poznatkov a vedomostí, bohatú slovnú zásobu a správne vyjadrovanie sa, rozvinuté myslenie, funkčne rozvinutú pozornosť. Dieťa má mať o

školu záujem, tešiť sa na ňu a malo by túžiť učiť sa.

Emocionálno – sociálna zrelosť

Dieťa prichádzajúce do školy má byť primerane nezávislé od najbližších dospelých. Svoje city má čoraz viac rozumovo kontrolovať. V tomto veku sa znižuje impulzivnosť jeho správania. Školská práca ho má citovo uspokojovať a úspechy v nej motivovať do ďalšej činnosti.

Výskumy potvrdili, že kým v inteligencii neexistujú medzi chlapcami a dievčatami rozdiely, nervovo, povahovo a sociálne dozrievajú dievčatá asi o pol roka skôr, ako chlapci.

Školská nezrelosť

Ak hovoríme, že dieťa nie je zrelé pre školu, to znamená, že nespĺňa kritéria, ktoré stanovuje školská zrelosť. Za školskú nezrelosť považujeme taký stupeň vývinu dieťaťa, kde dieťa nemôže uspokojivo zvládnuť pracovné a spoločenské požiadavky, ktoré naň kladie škola. Je dôležité zistiť úroveň jeho zaostávania v rozumových schopnostiach a potom určiť, či ide o oneskorený vývin alebo o trvalé nedostatky v dôsledku nedostatočného rozumového vývinu, resp. či ide o celkové alebo čiastočné poškodenie mozgu.

Ak ide o oneskorený vývin, vhodným prístupom zo strany pedagógov a rodičov je odklad školskej dochádzky o rok, počas ktorého môže dieťa dosiahnuť požadovanú školskú pripravenosť.

Ak ide o čiastočné alebo celkové poškodenie mozgu, dieťa nedosiahne kvalitu a proporcie, ktoré predstavujú normu pre školskú zrelosť, je potrebné ho zaškoliť v špeciálnych školách určených pre tieto deti.

MOŽNOSTI POSUDZOVANIA ŠKOLSKEJ PRIPRAVENOSTI

Podľa J. Švancaru (1990, 243) „z pedagogickej praxe vychádza požiadavka na čo najspoľahlivejšie posúdenie spôsobilosti pre zvládnutie učiva. Až neskôr k tomu pristupujú snahy hygienické, smerujúce k ochrane detí pred traumatizujúcimi neprimeranými nárokmi. Sú zisťované súvislosti medzi telesným, duševným a školským prospechom a sú rôzne posudzovacie postupy a testy pre diagnostiku školskej zrelosti“.

Stupeň vyspelosti psychických funkcií a ich vlastností sa zisťuje podľa toho, ako dieťa vypracuje v teste jednotlivé úlohy. Z množstva testov na posúdenie školskej pripravenosti uvedieme aspoň tie najpoužívanejšie:

Stanford – Binetova inteligenčná skúška (individuálny inteligenčný test), Weschlerova inteligenčná škála pre deti (test má dve časti – verbálnu a názornú), Ravenove farebné progresívne matice (zisťovanie pozornosti, vnímania a myslenia), Goppigenská skúška (preskúšanie rečového vývinu), Kresebný test školskej zrelosti (má prognostickú hodnotu v otázkach školských výkonov v materinskom jazyku, matematike, čítaní a písaní), Kollárikova Orientačná skúška pripravenosti na školu (zisťovanie podobnosti a rozdielov, matematických predstáv, schopnosť kategorizácie, jemnú motoriku), Reverzný test (zisťuje znalosť pre výučbu čítania a písania), Verbálny test (posúdenie rečovej zrelosti), Obrázkovo-slovná skúška (zisťovanie slovnej zásoby, slovnej pohotovosti), Kernov test, ktorý u nás upravil – Jirásek, z pôvodného testu vybral tri úlohy a modifikoval ich kvôli ich štandardnosti (zisťuje sa jemná motorika, koordinácia videnia a pohybov ruky).

PROBLÉM, CIEĽ A HYPOTÉZY PRIESKUMU

Škola pôsobí na dieťa predovšetkým ako autoritatívna inštitúcia zo stránky vzdelávacej, výchovnej aj kultúrnej. Vstupom do školy dieťa začína si rýchlo rozširovať svoj celý duševný obzor, pretože učenie rýchlo napreduje. Dieťa sa učí čítať, písať a počítať a celková činnosť pôsobí na vývin jeho intelektu. Myslíme tým telesnú, mravnú, estetickú, pracovnú a rozumovú stránku osobnosti. Vnáša do detského života systematickosť a pravidelnosť, ktoré sú jednou z hlavných zmien v živote.

Vplyv školy je výrazný aj po stránke sociálnej. „Dieťa sa musí zžiť so svojimi spolužiakmi, čo je o to ťažšie v porovnaní s rodinou, alebo materskou školou, že výkon jednotlivcov je neustále porovnávaný v rámci školskej triedy“. (Gáborová, L., 1994, s. 91).

Cieľ prieskumu

Cieľom nášho prieskumu bolo porovnať pripravenosť detí pre vstup do školy u detí, ktoré navštevovali materskú školu s deťmi, ktoré materskú školu nenavštevovali. Pripravenosť detí pre vstup do školy pomocou orientačného testu školskej zrelosti A. Kerna. Stanovili sme si tieto hypotézy:

Hypotéza č. 1

Predpokladáme, že dochádzka dieťaťa do materskej školy pozitívne ovplyvňuje stupeň jeho školskej pripravenosti.

Hypotéza č. 2

Predpokladáme, že dĺžka dochádzky dieťaťa do materskej školy, ovplyvňuje dosiahnutie lepších výsledkov v teste.

Výber vzorky

Prieskumnú vzorku tvorilo 120 detí, ktoré boli rozdelené do 4 skupín (A, B, C, D) podľa dĺžky dochádzky do materskej školy (A, B, C), deti nenavštevujúce materskú školu (D).

Tabuľka 1

Rozdelenie detí do skupín podľa dochádzky do MŠ

Skupina	Chlapci	Dievčatá	Spolu	Dĺžka dochádzky do MŠ
A	15	15	30	3 roky
B	15	15	30	2 roky
C	15	15	30	1 rok
D	15	15	30	deti nenavštevovali MŠ

Realizácia testu a jeho hodnotenie

Test bol realizovaný s každým dieťaťom individuálne, podľa pokynov k použitiu testu. Snažili sme sa o samostatnú prácu dieťaťa a príjemnú atmosféru pri práci. Deti pracovali v triede, ale pri osobitnom stole, aby sa mohli na prácu sústrediť. Test realizovali v čase od 9:00 – 11:00 h triedne učiteľky u detí, ktoré navštevujú materskú školu za našej prítomnosti. S deťmi, ktoré nenavštevovali materskú školu s testom pracovali v škole – pri zápise do prvého ročníka 1. - 4. ročníka základnej školy.

Všetky deti pracovali s testom, ktorý bol umiestnený na podložke, ceruzou č. 2-HB.

Inštrukcie k jednotlivým úlohám sa deťom podávali ústne ku každej úlohe, pred začiatkom jej riešenia.

Počas testu sme si všímali držanie ceruzy, aktivitu, samostatnosť, pozornosť, rýchlosť dieťaťa pri plnení úloh.

Výsledky prieskumu

Z celkového počtu detí, ktoré navštevovali materskú školu 100% dosiahlo školskú zrelosť. Deti nenavštevujúce MŠ túto dosiahlo iba 33,35%. 66,65% bol odporúčaný odklad školskej dochádzky, príp. návštevu psychológa. Vo vzťahu k dĺžke návštevy MŠ boli zistenia nasledovné (tabuľka 2).

Tabuľka 2

Celková klasifikácia detí podľa jednotlivých stupňov hodnotenia v jednotlivých skupinách

	Počet dosiahnutých známok						Počet detí
	3-6		7-11		12-15		
Skupina	Poč. detí	%	Poč. detí	%	Poč. detí	%	Spolu
A	15	50	15	50	0	0	30
B	11	36,3	19	62,7	0	0	30
C	4	13,2	26	86,8	0	0	30
D	0	0	9	29,7	21	70,3	30

Skupina A doba dochádzky do MŠ 3 roky

Skupina B doba dochádzky do MŠ 2 roky

Skupina C doba dochádzky do MŠ 1 rok

Skupina D MŠ nenavštevovala

Hodnotenie „nadpriemerní“, teda súčtu bodov 3-6 z jednotlivých úloh, dosiahlo 50% detí zo skupiny A, 36,3% detí zo skupiny B, 13,2% detí zo skupiny C a 0% detí zo skupiny D. Najlepšie výsledky dosiahli teda deti, ktoré do MŠ chodili najdlhšie a najhoršie tie, ktoré MŠ nenavštevovali.

Učiteľky MŠ často upozorňujú na rozdiely vo vývine rôznych detí medzi chlapcami a dievčatami. Dievčatá považujú za aktívnejšie, pozornejšie a precíznejšie v práci ako chlapcov. (tabuľka 3).

Tabuľka 3

Porovnanie výsledkov v teste medzi chlapcami a dievčatami

Pohlavie	Počet detí	Počet dosiahnutých bodov aj v %					
		3-6	%	7-11	%	12-15	%
Chlapci	60	15	24,9	33	54,78	12	20,12
Dievčatá	60	16	27,56	35	58,1	8	14,32

Naše zistenia toto konštatovanie nepotvrdilo.

Záver

V prvom ročníku sa stretávajú deti z rodinného prostredia a deti navštevujúce materskú školu, medzi ktorými bývajú značné rozdiely. Nielen v rozumovom vývine, ale aj v celkovom správaní.

V našom prieskume sme porovnávali deti z týchto prostredí.

Zistili sme, že deti navštevujúce MŠ sú pre školu pripravenjšie, ako deti nenavštevujúce MŠ (Hypotéza č. 1). Ďalej sme zistili, že pripravenosť dieťaťa na školu ovplyvňuje aj dĺžku jeho dochádzky do MŠ. (Hypotéza č. 2). Výsledky v testoch, aj výpovede učiteliek základných škôl poukazujú na to, že deti, ktoré navštevovali materskú školu sa lepšie vyrovnávajú s nárokmi prvého ročníka. Tieto deti sú zvyknuté na systematickú prácu, určité tempo, režim dňa. Úroveň ich vyjadrovania je vyššia, majú rozvinutejšiu pamäť a fantáziu, sú samostatné a majú dosť pevné hygienické a kultúrne návyky. Práca s týmito deťmi je ľahšia, pretože sa pokračuje v práci učiteliek materských škôl, ktoré pripravujú deti na vstup do školy podľa programu výchovnej práce. Ten je východiskom pre mnohé predmety v 1. ročníku.

Na základe našich zistení by bolo vhodné uvažovať o povinnej dochádzke päť-ročných detí do materskej školy. Tie by sa pod odborným vedením vlastne pripravovali na vstup do školy a tým by sa deťom uľahčil prechod do 1. ročníka základnej školy. Prípravné oddelenia by sa tak mohli stať prvým stupňom vzdelávacej sústavy nášho školstva.

Ako vidíme, problematika školskej zrelosti a jej posudzovanie je stále otvorená. Dôležitou sa stala aj preto, lebo požiadavky na úroveň vyspelosti dieťaťa vstupujúceho do školy sa zvyšujú. Dieťa musí byť dostatočne pripravené na nápor nových povinností, ktoré musí zvládnuť. Úlohou rodičov, ale aj pedagógov, je dieťa pripraviť pre školu tak, aby bola preň radosťou a láskou.

Literatúra:

GÁBOROVÁ, E.: *Sociálna psychológia pre učiteľov*. Prešov: PU v Prešove, FHPV, 2002, 148s. ISBN 80-88885-64-7

HVOZDÍK, J.: *Základy školskej psychológie*. Bratislava: SPN, 1986, 360s.

SLEZÁKOVÁ, T.: Úloha učiteľov pri uvádzaní žiaka 1. ročníka do vyučovacieho procesu. In *Komenský*. Bratislava: 1999, č. 1/2, s. 11 – 12.

ŠVANCARA, J. a kol.: *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1990, 385s.

Kontakt:

Ľubica Gáborová, doc., PhDr., PhD.

Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove

Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov

e-mail: gaborlu@unipo.sk

KOMPETENCIE BUDÚCICH UČITEĽOV MATERSKÝCH ŠKÔL

Monika Miňová

Delorsova správa o vzdelávaní pre 21. storočie (1997) hovorí o štyroch pilieroch vzdelávania. Tieto piliere sú na prvý pohľad veľmi jednoduché, ale mimoriadne výstižné. Ich nosné cieľové myšlienky sú:

Učiť sa poznávať – je pilier, ktorý spája dostatočne široké všeobecné znalosti učiteľa s možnosťou pracovať v menšom počte predmetov do hĺbky. Zdôrazňuje schopnosť učiteľa učiť sa učiť, teda ovládať nástroje, ktorými možno bádať, skúmať, chápať nové a rozvíjať sa po celý život, ale aj didaktické zvládnutie rozvoja tejto schopnosti u svojich žiakov. Rozpoznávať vlastné preconcepty a učebné štýly, konštruovať vlastné poznanie, sám rozvíjať vlastné myslenie a učiť sa túto cestu sprostredkovať deťom.

Učiť sa konať – je pilier, ktorý žiada od učiteľa osvojiť si nielen profesijné spôsobilosti, ale aj schopnosť vyrovnávať sa s rôznymi životnými situáciami v rôznych sociálnych podmienkach, byť aktívnym riešiteľom a nie pasívnym manipulovaným objektom, byť človekom schopným slobodného rozhodovania. Učiť sa skúsenosťou z participácie v živote a vo výučbe, kultivovať vlastné emócie, empatiu, asertívne správanie a rozhodovanie, osvojiť si stratégie, ktorými toto isté možno rozvíjať u žiaka.

Učiť sa žiť spoločne – je tretí pilier postavený na pochopení myšlienky vzájomnej závislosti a žiada rozvíjať učiteľa v pochopení pre druhých ľudí (teda vážiť si, rešpektovať, tolerovať odlišnosti iných), vo zvládaní konfliktov a v kooperácii v spoločných projektoch. Zároveň dosahovať seberealizáciu vždy v duchu úcty, demokracie, pluralizmu, mieru a spirituálnych hodnôt, synergicky s celkom sveta v regionálnom i globálnom meradle. Učiteľ musí vedieť žiť spoločne s deťmi, ich životom a starosťami, ísť s nimi za novým poznaním

a za ich cieľmi.

Učiť sa byť – je pilier, ktorý žiada učiteľa, aby bol autentickou osobnosťou, ktorá vie, čo chce, uvedomele, autonómne a zodpovedne si riadi vlastný život, je sama sebou, nachádza zmysel vlastného života, vlastné šťastie a identitu. Jeho vzdelávanie v tomto zmysle nesmie zanedbávať žiaden z aspektov jeho osobnostného rozvoja, kognitívneho, afektívneho ani psycho – motorického, predovšetkým schopnosť reflektovať kvality vlastného sebarozvoja.

Tieto ciele, to sú vlastne najdôležitejšie kľúčové kompetencie človeka v živote a musia byť aj vo vzdelávaní učiteľov.

Vo vzťahu k učiteľskej profesii a vymedzeniu kľúčových kompetencií učiteľa je vhodný a prítlačivý integrovaný, holistický prístup, ktorý vychádza z komplexného obrazu práce učiteľa. (Guziová, 2004, s. 12) Pedagogické kompetencie najčastejšie ponímame ako požiadavky a úlohy, činnosti a zručnosti, ako aj právomoci vo výkone pedagogickej profesie.

Aké konkrétne kompetencie učiteľ by mal mať? Akými by mal disponovať, aby úspešne zvládol svoju náročnú profesiu?

Petlák (2002/2003, s. 6) vo svojom príspevku o kompetenciách učiteľa, bližšie sa venuje tým, ktoré prispievajú ku komplexnému ponímaniu a hlavne ku skvalitňovaniu výchovno – vzdelávacieho procesu. Zdôrazňuje nasledovné kompetencie:

1. personálne (osobnostné), 2. pedagogické, 3. psychologické, 4. didaktické, 5. organizačno – školské a praktické, 6. kreatívne, 7. komunikatívne, 8. informačné.

Autor tohto delenia uvádza, že je možné uviesť aj ďalšie, ale ich obsah sa však v mnohom prelína.

Na porovnanie uvádzame delenie podľa Šveca (1998, s. 105 - 112):

- **kompetencie k vyučovaniu a výchove:** psychologická, diagnostická a komunikatívna,
- **osobnostné kompetencie** – schopnosť akceptovať seba samého, žiakov a kolegov, schopnosť asertívneho, autentického a empatického správania,
- **rozvíjajúce kompetencie** – adaptívna kompetencia, výskumná kompetencia, informačná kompetencia, autoregulatívna kompetencia.

Kompetenciami budúceho učiteľa sa zaoberal aj Helus (1995, s. 105) a vyčleňuje ich nasledovne:

- odborné – predmetové (odborné znalosti zo všetkých výchovných oblastí),
- psychologické,
- pedagogicko – didakticko – psychologické,
- komunikatívne,
- riadiace (pedagogicko – manažérske),
- poradensko – konzultatívne,
- plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi.

Tieto kompetencie sa stali predmetom záujmu a hlavnou otázkou ankety, ktorá bola realizovaná medzi prvými absolventmi študijného odboru Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ a predškolská pedagogika v akademickom roku 2003/2004. Ankety sa zúčastnilo 23 absolventov externej a 11 absolventov internej formy štúdia, ktorí odpovedali na 5 otázok. Tie boli zamerané na zistenie uplatňovania kompetencií v praxi, na zistenie názoru o štúdiu a ponúkaných predmetoch. Na otázku ako Vás pripravila vysoká škola v nasledujúcich kompetenciách respondenti mali možnosť odpovedať za pomoci škály od 1 (výborne) do 5 (nedostatočne). Tu sú výsledky.

Tabuľka 1

Názory študentov na kompetencie

K	1				2				3				4				5			
	I		E		I		E		I		E		I		E		I		E	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A	7	63,6	4	17,3	2	18,2	13	56,7	1	9,1	5	21,7	1	9,1	1	4,3	0	0	0	0
B	2	18,2	3	13	7	63,6	10	43,7	2	18,2	6	26	0	0	4	17,3	0	0	0	0
C	0	0	3	13	8	72,7	13	56,7	3	27,3	6	26	0	0	0	0	0	0	1	4,3
D	3	27,3	6	26	5	45,4	8	34,7	2	18,2	9	39,3	0	0	0	0	1	9,1	0	0
E*	0	0	3	13	2	18,2	8	34,7	7	63,6	9	39,3	0	0	2	8,7	2	18,2	1	4,3
F	0	0	4	17,3	2	18,2	6	26	7	63,6	9	39,3	2	18,2	2	8,7	0	0	2	8,7
G	5	15,4	5	21,7	3	27,3	12	52,3	3	27,3	1	4,3	0	0	4	17,4	0	0	1	4,3

Legenda:

n – počet respondentov

A – odborné – predmetové kompetencie

B – psychologické

C – pedagogicko – didakticko – psychologické

D – komunikatívne

E – respondenti externej formy štúdia

E* – riadiace

F – poradensko – konzultatívne

G – plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi

I – respondenti internej formy štúdia

Počet respondentov z internej a externej formy štúdia nie je rovnocenný a preto získané údaje nie je možné dostatočne porovnať. Získané výsledky sú uverejnené v spoločnej tabuľke z dôvodu získania prehľadu o možnostiach výberu jednotlivých kompetencií. Z tabuľky je vidieť, že 63,6% interných absolventov sa cíti najlepšie pripravení a kompetentní v odborné – predmetových kompetenciách. Toto zistenie je totožné s tým, ktoré uvádza Šuťáková (2001, s.132). Najneprípravenejší sa cítia v riadiacich a poradensko – konzultatívnych kompetenciách. Až tri respondentky si vybrali 5 bodovú hodnotu, čo znamená nedostatočne.

26% externých respondentov je presvedčených, že je najlepšie pripravených v komunikatívnych kompetenciách. Aj tak si myslíme, že percentuálne zastúpenie je nízke.

Najslabšie sú pripravení v poradensko – konzultatívnej a riadiacej. 18 respondentov si pri svojom hodnotení vybralo škálu č. 4 a 5. Prejavili tak svoj subjektívny názor, ktorý nebol v súlade s ostatnými miernejšími hodnoteniami.

Pri druhej otázke nás zaujímal ich bezprostredný názor, či tieto kompetencie, ktoré získali absolvovaním vysokej školy, im pomôžu rozvíjať kompetencie u detí.

81,8% interných študentov odpovedalo jednoznačne áno a len dve študentky sa vyjadrili, že ukáže život.

U externých študentov jednoznačne áno povedalo 65,3%, určite 26% a samozrejme odpovedalo 8,7% študentov. Študenti mali možnosť samostatnej, ľubovoľnej odpovede. Bolo by veľmi žiaduce a potrebné overiť si u týchto absolventov a už začínajúcich učiteľov pravdivosť predchádzajúcich tvrdení po absolvovaní ročnej praxe.

Otázku č. 3 sme diferencovali. Interných študentov sme sa opýtali, čo podľa nich im bude robiť najväčší problém pri nástupe do praxe? Túto otázku sme rozdelili do dvoch podotázok a posunuli sme ju do roviny učiteľa a riaditeľa materskej školy.

Čo mi bude robiť najväčší problém ako učiteľovi?

1. plánovanie edukačného procesu – 36,3%
2. projektovanie edukačného procesu – 27,3%
3. diferencovať činnosti podľa vekových kategórií – 18,2%
4. preorientovať sa z teórie do praxe – 18,2%

Čo mi bude robiť najväčší problém ako riaditeľovi?

1. administratívna stránka chodu materskej školy – 54,5%
2. zákony, legislatíva – 27,3%
3. v tejto oblasti sa cítim absolútne nepripravená – 27,3%
4. vedenie pedagogických porad – 9,1%

5. asi nič, lebo riaditeľkou môžem byť až po 5 rokoch – 9,1%

Ak porovnáme odpovede respondentov na 1. otázku s odpoveďami na tretiu, zistíme, že v niektorých sa zhodujú ako napr. v riadiacich kompetenciách, ale odlišné sú zistenia v plánovaní a projektovaní edukačnej práce s deťmi.

Vyjadrenia externých študentov na otázku: Ak pracujete v materskej škole, ktoré kompetencie získané počas vysokoškolského štúdia Vám uľahčili prácu Ako učiteľovi materskej školy? Ako riaditeľovi materskej školy?

Najprv trochu štatistiky:

- na obidve podotázky odpovedalo len 8,7% respondentov,
- na obidve podotázky neodpovedalo až 30,4% respondentov,
- 21,7% respondentov uviedlo, že nepracuje v materskej škole,
- len na prvú podotázku odpovedalo 39,3% respondentov.

Tým, ktorí odpovedali na túto otázku, v role učiteľky im najviac pomohli kompetencie- plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi. Túto možnosť si zvolilo 34,7% respondentov. Rovnako 17,3% respondentov si vybralo komunikatívne a pedagogicko – didakticko – psychologické kompetencie.

Keďže na druhú podotázku odpovedali len 2 respondentky, jedna si zvolila odbornú – predmetovú kompetenciu a druhá psychologickú a riadiacu.

Pri otázke č. 4 respondenti sa mali zamyslieť a odpovedať na takéto znenie: Na základe získaných kompetencií, aké by ste navrhovali doplniť predmety do študijného programu, resp. ktoré Vám počas štúdia chýbali?

Za najslabší článok v príprave považovalo 36,1% interných študentov – manažment, riadenie, legislatívu, 18,2% ekonomiku, právo uviedol jeden respondent. Bol aj návrh na zmenu poradia predmetov v jednotlivých akademických rokoch. Metodiky – didaktiky výchovných predmetov navrhujú absolventi zaradiť ešte pred nástupom na prax a začiatkom ich mikrovýstupov.

V profile absolventov učiteľského štúdia sa stretávame s celou škálou požiadaviek na profesijné spôsobilosti učiteľa i na osobnostné kvality učiteľa. V odbornom profile a uplatnení absolventa tohto študijného odboru je aj riadiaca a metodická činnosť, ktorú môžu po ukončení štúdia a splnení ďalších požiadaviek vykonávať. Interní študenti hľadajú do budúcnosti cítiť v tejto oblasti nedostatok a preto aj návrhy na doplnenie predmetov sú z tejto oblasti poznania.

Pri tejto otázke 26% externých respondentov neodpovedalo. Preto je veľmi ťažké predvídať ich názor a postoje, ktorý zaujali k tejto

otázke. 21,7% respondentov uvádza, že počet predmetov by nie doplnili, ale práve naopak zredukovali. 17,4% externých respondentov by doplnilo pedagogickú diagnostiku a viacej praktických cvičení. 8,7% respondentov by doplnilo ešte viacej Tvorivej dramatiky, špeciálnej pedagogiky a didaktiky.

Externí študenti, ktorí sú viac-menej z praxe, navrhujú praktické predmety, z ktorých nemajú dostatočné vedomosti a pociťujú tento nedostatok priamo v edukačnom procese.

V poslednej piatej otázke sme chceli zistiť, či vysoká škola splnila ich očakávania. Respondenti mali konkrétne napísať v čom áno a v čom nie.

Ponúkame autentické výpovede, ktoré patria do kognitívnej a emocionálnej oblasti absolventa : naučila ma nájsť si systém v učení, naučila ma pochopiť myslenie a čítanie detí, naučila ma milovať knihy a knižnice, získala som veľa odborných, teoretických poznatkov, vedomostí.

V čom nie neodpovedali 4 respondenti a 7 odpovedalo. Tu sú ich odpovede:

- mala som vyššie očakávania (bez konkretizácie),
- málo praxe,
- málo praktických cvičení pre diferencovanú prácu v materskej škole.

Ako uvádza Podhájecká (2002, s. 179): „V úsilí o skvalitňovanie praktickej a teoretickej zložky pedagogickej prípravy študentov odboru predškolská pedagogika sme zaradili v rámci praxe od 1. ročníka dobrovoľnú študentskú činnosť v rozsahu 1 hodina týždenne, pedagogicko – psychologické pozorovania a analýzu výchovnovzdelávacieho procesu v materskej škole v rozsahu 2 hodiny týždenne.“ Ako jediný tento odbor má na fakulte prax pre študentov od 1. ročníka, aj tak študenti v tomto smere pociťujú určitý nedostatok.

Na porovnanie uvádzame názory externých študentov. Na túto otázku až 21,7% respondentov vôbec neodpovedalo.

Na otázku v čom áno odpovedalo 13 respondentov a 10 neodpovedalo. Ich odpovede sa týkali najmä kognitívnej oblasti absolventa: rozšírila mi poznatky z oblasti predškolskej pedagogiky, získala som rozhľad, prispela k skvalitneniu mojej odbornosti.

Na otázku v čom nie vyjadrilo sa 11 respondentov a 12 sa nevyjadrilo.

- málo konkrétnych praktických hodín,
- málo konzultácií,
- veľa všeobecných predmetov a predimenzované učivo,

- málo priestoru venovaného didaktikám predmetov,
- v niektorých predmetoch slabé prepojenie teórie s praxou,
- v prístupe vyučujúcich (bez bližšieho komentára).

Podobné zistenia nachádzame v prieskume, ktorý realizoval Portik (2002, s. 184), kde študenti taktiež navrhujú viac sa venovať didaktikám predmetov.

Čo povedať na záver?

Absolventi internej aj externej formy štúdia mali možnosť v krátkej ankete vyjadriť svoj názor na uplynulé obdobie 5 rokov, ktoré prežili na vysokej škole. Nie všetci využili túto možnosť. Nevieme aké pohnútky ich viedli k tomu, že nevyjadrili svoj názor, ale mali možnosť a právo na anonymné sebavyjadrenie.

Z prezentovaných výsledkov vyplýva, že problematika kľúčových a učiteľských kompetencií je v súčasnej dobe veľmi aktuálna a je potrebné sa zamýšľať nad tým, akým spôsobom sa dostane do kurikula našich škôl. Podľa Tureka (2003, s. 34) prvým vyučovacím predmetom, s ktorým sa stretnú študenti na vysokej škole, by mal byť *Úvod do štúdia na vysokej škole zameraný na kľúčové kompetencie*. Ďalej navrhuje tri možnosti ako vyučovať problematiku kľúčových kompetencií: ako samostatný predmet, v rámci tradičných predmetov alebo kombináciou obidvoch uvedených možností.

Myslíme si, že je potrebné prehodnotiť obsah jednotlivých predmetov, aby ich absolvovaním a ukončením zápočtom/skúškou, študenti získali potrebné kompetencie, ktoré si následne budú môcť overiť v edukačnom procese vo fakultných školách. Preto je potrebné zamyslieť sa nad doteraz platným počtom hodín praxe a spôsobom jej organizácie. Aj v Miléniu – v Národnom programe výchovy a vzdelávania v SR na s. 14 autori navrhujú: výraznejšie prepájať teóriu s praxou na vysokých školách a školách pripravujúcich učiteľov materských škôl; zriaďovať fakultné materské školy.

Navrhujeme doplniť predmety, kde by študenti získali poznatky a spôsobilosti pre riadiace a poradensko – konzultatívne kompetencie, väčší priestor venovať didaktikám výchovných predmetov. V externej forme zvýšiť počet kontaktných hodín, aj keď budúcnosť nás pripravuje na pravý opak.

K osvojeniu a získaniu si potrebných učiteľských kompetencií je potrebná aj určitá chuť a snaha byť dobrým učiteľom, zrno vrodeneho pedagogického majstrovstva a potreba neustále sa ďalej vzdelávať.

Literatúra:

- BELZ, H. - SIEGRIST, M.: *Kľúčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
- DELOROS, J.: *Učení je skrté bohatsví vzdělávání pro 21. století*. Praha: PdF UK, ÚVRŠ 1997.
- GUZIOVÁ, K.: Kompetencie učiteľa materskej školy ako predpoklad rozvíjania kompetencií dieťaťa predškolského veku. In *Predškolská výchova*, č. 6, roč. LVIII, s. 12-15. Bratislava: 2003/2004. ISSN 0032-7220
- HELUS, Z: Jak dál ve vzdělávání učitelu. In *Pedagogika*, s. 150. 1995
- PETLÁK, E.: Kompetencie učiteľa. In *Naša škola*, č.8, Roč. VI. ISSN 1335-2733
- Projekt Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. In *Príloha Učiteľských novín*, č. 6/2001.
- PODHÁJECKÁ, M.: Skúsenosti z pedagogickej praxe v predškolských zariadeniach. In *Spolupráca univerzity a školy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2002. ISBN 80-8055-638-5
- PORTIK, M.: Reflexie začínajúcich učiteľov na úroveň praktickej prípravy počas štúdia. In *Spolupráca univerzity a školy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2002. ISBN 80-8055-638-5
- PRUCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-631-4
- ŠUŤÁKOVÁ, V.: Pedagogické kompetencie učiteľa v kontexte súčasných zmien. In *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien*. Prešov: 2001, CVT FHPV PU. ISBN 80-8068-037-X
- ŠVEC, V. (1998) Pedagogické vedomosti a dovednosti – jadro pedagogické kompetencie. In *Pedagogická orientace*, č.4, 1998
- TUREK, I. (2003) *Kľúčové kompetencie*. 2. Vydanie. Prešov: 2003, Metodicko – pedagogické centrum. ISBN 80-8045-301-2

Kontakt:

Monika Miňová, Mgr.
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov
e-mail: minova@unipo.sk

MANAŽMENT MULTITRIEDNEJ MATERSKEJ ŠKOLY

Anna Portíková

Vedúce postavenie zodpovedajúce právomoci a adekvátnej zodpovednosti za dobrý a efektívny chod školy má riaditeľ. Pod jeho vedením sa vnútroškolský systém organizuje, uspôsobuje a funguje. Vybudovanie dobrého a efektívneho systému riadenia školy, je náročná úloha, ktorá predpokladá u riaditeľa odborné a pedagogické znalosti a zručnosti, organizačné schopnosti, osobnostné predpoklady viesť ľudí. Dispozícia týchto kvalít a dokonalé organizačné zladenie všetkých činností, ktoré riaditeľ vykonáva

plánuje
rozhoduje
organizuje
pracuje s personálom
komunikuje a motivuje
vedie a kontroluje

vytvára racionálny systém nevyhnutný pre úspešné napredovanie školy.

Všetky prístupy a modely sú návodom, avšak vybudovať dobre fungujúci systém riadenia vo svojej škole je úloha, ktorú musí každý riaditeľ vyriešiť sám. Iba dobrý súlad všetkých riadiacich činností zabezpečí vysokú kvalitu a efektivitu výchovno-vzdelávacieho procesu.

Vytvoriť optimálnu edukačnú klímu, partnerský vzťah a nenásilné prenášanie nových požiadaviek na prácu učiteliek nie je úloha ľahká, núti spájať nové teoretické východiská riadenia s dosiahnutými výsledkami a vytýčenou stratégiou školy.

Postmodernú materskú školu chápeme nie ako negovanie dosiahnutých výsledkov v uplynulom období, ale ako zmenu pohľadov vytvárania podmienok na formovanie kľúčových kompetencií detí vo svojej prvej škole, zmenu pohľadu na didaktický prístup učiteľa v materskej škole.

Pri stručnej charakteristike našej školy je namieste otázka, čo je multitriedna materská škola? Päť, osem, desať triedna. Možno, ale trinásť – od mája 2004 dvanásť určite. Riadiť materskú školu, ktorá je zaradená, z hľadiska počtu zamestnancov, do kategórie veľkých závodov nie je ľahké. Riadiť dvadsaťštyri členný pedagogický kolektív,

v ktorom je dvadsaťštyri jedinečných a profesionálne vyprofilovaných individualít vyžaduje vysokú úroveň interpersonálnej komunikácie a sústavne zdokonaľovanie vlastných schopností a predpokladov na efektívnu manažérsku prácu.

Základné strategické ciele školy som začala formovať až po zmonitorovaní úrovne kompetencií jednotlivých učiteliek, ekonomických podmienok školy a možností využitia vlastného potenciálu školy. Toto prechodné obdobie, ktoré vzhľadom na široký záber, nebolo krátke a bolo veľmi náročné mi pomohlo metódou postupných krokov získať informácie o jednotlivých učiteľkách, odstrániť z práce školy neefektívne modely, vhodnými aktivitami a vysokou odbornosťou vytvoriť škole prirodzenú autoritu.

Vo svojej riadiacej práci vychádzam predovšetkým z poznania, že ak je pracovník v škole spokojný, odráža sa to v jeho pracovnom nasadení a kvalite práce. Vo vlastnom prístupe a manažovaní práce školy rešpektujem požiadavku profesionálneho poradenstva a hľadania najvhodnejšej skladby učiteliek v triedach, aby nedochádzalo k vnútorným kariérovým konfliktom a stresovým situáciám. Osvedčilo sa mi spájanie motorického typu učiteľky s intelektuálnym – introvertným a sociabilného s estetickým. Motivačný typ učiteľky spravidla spájam s typom komformným, pretože tento typ učiteľky potrebuje jasne definované a automatizované úlohy. Vhodnou kombináciou jedinečných osobností učiteliek sme dosiahli okrem špecifického zamerania jednotlivých tried aj maximálnu vyrovnanosť v kvalite práce tried. Hľadaním objektívnych možností a osobnej spôsobilosti učiteliek sme vytvorili triedy s prehĺbeným kognitívnym zameraním (*orientácia environmentálna, logicko-matematická, cudzojazyčná Aj a Nj*) a estetickým (*orientácia pohybovo-tanečná, spevácka, výtvarná a dramatická*).

Dôležitým momentom v živote školy bolo dosiahnuť, aby učiteľky pochopili, že svojou každodennou prácou v triede, pracujú nie iba pre svoju triedu, ale že ich triedny potenciál prispieva k širšej ponuke školy, k jej filozofii, k budovaniu, „ducha školy“, jej profilácii.

V oblasti makroriadenia pravidleným vlastným štúdiom monitorujem skúsenosti, koncepty a koncepcie, ktoré sú akceptovateľné v našich podmienkach, alebo pre ktoré vedenie školy môže vytvoriť podmienky. Napríklad ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníčok orientujeme v súčasnom období na inovačné pedagogické trendy predškolskej edukácie.

Sme cvičnou školou pedagogickej fakulty aj to je dôvodom, že chceme a musíme byť profesionálne zorientovaní aj v najnovších odborných

progresívnych koncepciách. K strategickým zámerom rozvoja kvality práce školy patrí zmysluplná podpora vysokoškolského štúdia našich učiteliek (v súčasnosti ich študuje päť), pre ktoré vytvárame maximálne podmienky.

Záujem učiteliek o vzdelávanie v študijných a cyklických programoch metodicko-pedagogického centra je veľký, sme nútení, z dôvodov zabezpečenia plynulej prevádzky, ho usmerňovať a koordinovať.

V súčasnosti, našu školu navštevuje 304 detí. Možno svojou prácou s prístupom rozvíjať predpoklady, ktoré dieťa predškolského veku má, sme presvedčili rodičov, že sa oplatí dať dieťa práve k nám. Propagáciou našej školy je naša práca.

Tak ako iné školy aj my zápasíme s problémami ekonomicko-hospodárskeho charakteru, ktoré spôsobil podhodnotený normatív. A to, že sme jedinou materskou školou v Prešove, ktorej bola udelená k 1. januáru 2004 právna subjektivita vyznieva doposiaľ skôr ako trest a nie výhoda.

Dnes každý z nás cíti tlak a obavy z krokov, ktoré už boli urobené - napríklad zaradenie materskej školy medzi zariadenia a nie školy, krok, ktorý citujem D. Kostruba: „*dehonestuje, deklasuje a odníma jej skutočný pedagogicko-didaktický význam, ktorý táto škola v súvislosti s učením sa a rozvojom najmladších občanov má*“.

Aj zmena vyhlášky, ktorá prináša zmenu vo výške školného, navýšenie počtu detí v triedach, pripravované kroky vo financovaní škôl z podielových daní obcí a miest spôsobia ďalšiu redukciu materských škôl. Svoje obavy, že pre početnú skupinu detí sa stanú materské školy nedostupné, sme tlmočili aj ministrom školstva otvoreným listom z júna 2004.

Pociťujeme to ako priveľkú daň za obetavú prácu všetkých učiteliek v materských školách.

Práca a jej riadenie v takejto veľkej škole si vyžaduje celého človeka. Ponúkla som len zopár pohľadov do stratégie manažovania školy, ktoré sa budú možno dať zovšeobecniť a zúžitkovať. Avšak musím spomenúť najzákladnejšiu pozitívnu dimenziu. Pracujem v stabilnom, profesionálne vyprofilovanom kolektíve, ktorý neneguje a nespochybňuje moje vízie a niekedy aj imaginárne nápady, ale spoločne hľadáme cesty a spôsoby ako ich naplniť.

*Nie je dôležité, aby sme boli lepší ako iní,
ale dôležité je byť lepší, ako sme boli včera.*

Literatúra:

ALBERT, A.: *Rozvoj kvality v škole*. Bratislava: SPN, 2003.

KOSTRUB, D.: Organizácia procesu edukácie a výučby v materskej škole. In *Predškolská výchova*, 2003/2004, č. 2.

OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K a kol.: *Organizácia a manažment školstva*. Bratislava: SPN, 2004.

Kontakt:

Anna Portíková, PaedDr.

Materská škola Prešov, ul. Jurkovičova 17

Jurkovičova ul, 080 09 Prešov

e-mail: msjurkovicova@stonline.sk

VÝZNAM PREDŠKOLSKÉJ PRÍPRAVY RÓMSKÝCH ŽIAKOV Z HĽADISKA ICH ŠKOLSKÉJ ÚSPEŠNOSTI

Milan Darák - Tatiana Sedláková

Vstup dieťaťa do školy predstavuje významnú etapu v jeho živote. Úspešné zvládnutie tejto, podľa psychológov, prahovej udalosti, má veľký vplyv na zdravý osobnostný vývin dieťaťa, jeho školskú úspešnosť i zvládanie ďalších požiadaviek, vyplývajúcich z roly žiaka.

Na školskú dochádzku musí byť dieťa pripravené tak zo stránky telesnej, ako aj duševnej (mentálnej a emocionálnej). Uvedený stav osobnostnej pripravenosti odborníci označujú pojmami „školská zrelosť“ (Langmaier, J.: 1961, Ďurič, L.-Štefanovič, J.:1977), „školská pripravenosť“ (Kollárik, K.:1976), či „školská spôsobilosť“ (Hvozdič, J.: 1986). Túto závažnú zmenu nezvládne každé dieťa rovnako úspešne. Adaptačné problémy časti populácie 6-ročných detí spôsobujú zložité interakcie endogénnych podmienok i exogénnych vplyvov životného prostredia.

ŠKOLSKÁ SPÔSOBILOSŤ RÓMSKÝCH DETÍ

Rómske deti podľa najnovších výskumov (Bernasovský, I.-Bernasovská, J.: 2001, Horňák, L.:2001, Gáborová, E.: 2001, Podhájecká, M.: 1999, 2001) zaostávajú v pripravenosti na školu vo všetkých určujúcich ukazovateľoch (fyzických, mentálnych i emočných) o jeden i viac rokov. Najmä u detí, ktoré neabsolvovali predškolskú prípravu sa toto zaostávanie prejavuje v neovládaní spisovného jazyka, slabej slovnej zásobe a vyjadrovacích schopnostiach, obmedzenej pozornosti, trpezlivosti, vytrvalosti a sebaovládania, nedostatočne rozvinutej jemnej motorike a grafomotorike, odlišných skúsenostiach a vedomostiach o okolí sveta, v hodnotovej orientácii, nasmerovaní intelektuálnych potrieb a záujmov, v absencii zručností a návykov, nevyhnutných pre úspešnú prácu v škole. Na základe diagnostikovania nedostatočnej školskej spôsobilosti takýchto rómskych detí nasleduje odklad školskej dochádzky, neskôr nezriedka i preradenie žiaka do špeciálnych ZŠ.

Účinným riešením tohto závažného problému sa podľa K.Guziovej (1999) a mnohých ďalších odborníkov javí eliminácia handicapov sociálne znevýhodneného prostredia väčšiny rómskych detí

prostredníctvom ich povinnej predškolskej prípravy.

Moderná pedagogika chápe predškolskú výchovu ako súčasť celoživotného vzdelávania. Postupuje sa v nej podľa programov, ktoré svojim obsahom pripravujú deti na školské vzdelávanie (Průcha, J.: 1999). Žiaľ, účasť na predškolskej príprave rómskych detí pred ich vstupom na ZŠ od roku 1990 neustále klesá (Fliegel, E.:1992, Portik, M.:2001 a i.). Neblahé dôsledky takéhoto trendu si uvedomujú i štátne orgány SR, mimovládne organizácie (občianske združenia) i mnohí odborníci v oblasti výchovy a vzdelávania a hľadajú účinné riešenia (programy PHARE, činnosť občianskych združení, riešenie výskumných projektov). Ich aktivita však stále naráža na nezáujem zo strany rodičov rómskych detí. Ten pramení vo väčšine prípadov v tradičnej nedôvere Rómov k inštitúciám majoritného obyvateľstva, alarmujúcej nezamestnanosti a finančnej núdzi rodičov detí, rovnako však i v predsudkoch a odstupe zo strany majority.

V súčasnom období evidujeme už dostatočný počet odborných štúdií zdôvodňujúcich opodstatnenosť predškolskej prípravy rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia z hľadiska ich bezproblémového vstupu do základnej školy. Vo svojom príspevku preto nechceme prezentovať ďalšie objektívne, experimentálne overené údaje. Pokúsime sa poodhaliť skôr osobný, vnútorný rozmer a stránku danej problematiky a odpovedať na otázku: *ako danú okolnosť vnímajú, prežívajú a reflektujú všetci aktéri, zainteresovaní na procese vstupu rómskych žiakov do 1. ročníka ZŠ?*

Prieskum názorov sme uskutočnili dotazníkovou technikou na vzorke 20 učiteliek siedmich MŠ (pracujúcich s rómskymi deťmi), 30 učiteliek piatich špeciálnych a základných škôl a štruktúrovanými rozhovormi s 90 (v užšej vzorke so 40) rodičmi rómskych detí a 65 rómskymi žiakmi 1. ročníkov ZŠ spišského regiónu.

UČITELIA ZŠ O VÝZNAM PREDŠKOLSKÉJ PRÍPRAVY RÓMSKÝCH ŽIAKOV

Interpretáciu výsledkov dotazníkového prieskumu začneme analýzou názorov učiteľov 1. ročníkov ZŠ. Odrazíme sa od faktu, že učitelia *považujú absenciu predškolskej prípravy* (33,36%), po jazykovej bariére (73,3%), *za druhú z najzávažnejších príčin adaptačných problémov rómskych žiakov po príchode do 1. ročníka ZŠ*. Za tretiu dôležitú príčinu ich zaostávania učitelia považujú sociálnu zaostalosť a nezrelosť rómskych žiakov (26,7%).

Predškolská zaškolenosť rómskych detí je diferencovaná. Fakt,

že predškolskú prípravu absolvovala viac ako polovica rómskych žiakov v triede uvádzalo vo svojich odpovediach 33,3% opýtaných učiteľov (takúto skúsenosť majú najmä učitelia s dobou praxe do 5 rokov). Polovica rómskych žiakov navštevovala materskú školu u 10% učiteľov (všetci s dobou praxe nad 5 rokov). 30% učiteľov (s prevahou služobne mladších učiteľov) uviedlo, že v ich triedach je menej ako polovica žiakov, ktorí navštevovali predškolské zariadenie a žiaden rómsky žiak neprešiel predškolskou prípravou u 26,6% učiteľov (prevažne s dobou praxe nad 5 rokov).

Všetci skúmaní učitelia oceňujú význam predškolskej prípravy rómskych detí z hľadiska zvládania školských požiadaviek. Jej pozitívny vplyv badať podľa 70% učiteľov vo všetkých sledovaných ukazovateľoch (fyzická, mentálna i emocionálna stránka). Takýto názor zastávali častejšie menej skúsení učitelia (77%) než učitelia s praxou nad 5 rokov (64,7%). Zvyšná časť učiteľov oceňuje vplyv predškolskej prípravy najmä pri rozvíjaní hygienických návykov (20%), pozornosti (16,7%), sociálnej komunikácie (13,3%) a jemnej motoriky (6,7%).

UČITEĽKY MŠ O VÝZNAM PREDŠKOLSKEJ PRÍPRAVY RÓMSKÝCH ŽIAKOV

Väčšina učiteľiek materských škôl hodnotí záujem rómskych detí o pobyt a aktivity v MŠ pozitívne (60%). Išlo častejšie o učiteľky s dobou praxe do 5 rokov. Naopak, malý záujem o prácu v podmienkach MŠ postrehlo 35%, prevažne skúsenejších učiteľiek. 5% učiteľiek MŠ sa k uvedenej otázke nedokázalo vyjadriť.

Rómske deti v predškolskom zariadení prejavujú najväčší záujem najmä o pohybové aktivity (75%). S odstupom ďalej nasledovali tanečné a spevácke (30%), výtvarné (30%), súťažno-zábavné (25%), učebné (20%) a manuálne aktivity (20%). Pomerne veľké diferencie sme v uvádzaní jednotlivých aktivít zaznamenali z hľadiska doby praxe. Učiteľky s praxou do 5 rokov prezentovali len dva druhy aktivít – tanečné a spevácke a pohybové. Skúsenejšie učiteľky s praxou viac než 5 rokov postrehli, že rómske deti sa venujú najmä pohybovým aktivitám, výtvarným, súťažno-zábavným, učebným a pracovným aktivitám.

S najväčším nezaujmom sa učiteľky MŠ u rómskych detí stretávajú v prípade jazykovej (75%) a literárnej výchovy (40%).

Paradoxne len 30% učiteľiek (najmä s praxou do 5 rokov) si však myslí, že rómske deti sú po absolvovaní predškolskej prípravy pripravené alebo skôr pripravené než nepripravené na plnenie školských

povinností.

Na strane druhej až polovica skúmaných učiteľiek MŠ považuje rómske deti aj napriek tomu, že absolvovali predškolskú prípravu za skôr nepripravené než pripravené na vstup do ZŠ (vo všetkých prípadoch išlo o skúsene učiteľky s praxou viac než 5 rokov). 15% učiteľiek (skúsenejších) ich dokonca hodnotí ako nepripravené na školu. 5% respondentiek sa k uvedenému problému nevedeli vyjadriť.

Najlepšiu pripravenosť na školu vykazujú rómske deti po absolvovaní MŠ predovšetkým v telesnej oblasti (60%), manuálnych zručnostiach (30%), hygienických návykoch (25%), tvorivosti (20%) a motivácii (10%).

Naopak, veľké rezervy učiteľky postrehli najmä v jazykovej (55%), sociálnej oblasti (45%), v oblasti hygienických návykov (40%) a grafomotorickej oblasti (30%).

RODIČIA RÓMSKÝCH ŽIAKOV O PREDŠKOLSKEJ PRÍPRAVE DETÍ

Najväčším problémom predškolskej zaškolenosti rómskych žiakov je nedôvera, ktorú rómski rodičia spájajú so školou ako inštitúciou majority. Aj keď vzorka rodičov, u ktorých sme zisťovali mieru absolvovania predškolskej prípravy ich detí nebola reprezentatívna (vznikla v dôsledku zámerného výberu s dôrazom na rodičov, ktorých deti absolvovali predškolskú prípravu), napriek tomu stojí za úvahu analýza a porovnanie postojov oboch skupín rodičov k potrebe predškolskej výchovy ich detí.

Prevažná väčšina (55,6%) oslovených rodičov nezabezpečila pre svoje deti pred vstupom do školy absolvovanie predškolskej prípravy. Zdôvodňovali to najmä vlastnými negatívnymi skúsenosťami, nedôverou v predškolské zariadenie, strachom o svoje deti, veľkou vzdialenosťou predškolského zariadenia od bydliska detí a pod.

Absolútna väčšina rodičov tejto kategórie (72%) toto svoje rozhodnutie ani dnes neľutuje a považuje ho za správne a rovnako by konali v prípade svojich ďalších detí. 18% rodičov by však dnes svoje rozhodnutie určite, alebo s veľkou pravdepodobnosťou zmenili v prospech návštevy predškolského zariadenia. Ostatní (12%) sa k uvedenému problému nevedeli jednoznačne vyjadriť.

V ďalšej časti sme svoju pozornosť sústredili len na odpovede rodičov, ktorých deti absolvovali predškolskú výchovu (44,4%). Svoje rozhodnutie zdôvodňovali najmä potrebou osvojenia si štátneho jazyka (77,5%), uľahčením vstupu do školy (22,5%) a možnosťou zoznámenia

sa a vzájomnej komunikácie s inými deťmi (12,5%).

Najväčšia časť rodičov (30%) prihlásila svoje deti do materskej školy posledný rok pred vstupom do základnej školy. 2 roky nechalo svoje deti v materskej škole 17,5% rómskych rodičov a 7,5% rodičov priviedlo svoje deti do predškolského zariadenia už ako 4 ročné (3 roky v MŠ).

Všetci rodičia tejto kategórie vyjadrili s účasťou svojich detí na predškolskej príprave v MŠ spokojnosť. Kladné hodnotenie vplyvu MŠ na osobnosť ich dieťaťa najčastejšie spájali s osvojením si jazyka majority (47,5%), osvojením si sebaobslužných návykov (32,5%), lepšou pripravenosťou na vstup do základnej školy (27,5%) a rozšírením repertoáru detských hier a piesní (25%). 20% rodičov nevedelo sformulovať dôvody svojej spokojnosti s návštevou predškolského zariadenia svojich detí.

Celková spokojnosť s predškolskou prípravou svojich detí však nebránila skúmaným rodičom vysloviť i kritické pripomienky. Tie však nesúviseli priamo s pedagogickou prácou v predškolských zariadeniach. Týkali sa najmä veľkej vzdialenosti MŠ od bydliska detí (45%) a vysokých finančných nákladov súvisiacich s návštevou MŠ (37,5%).

RÓMSKI ŽIACI O PREDŠKOLSKÉJ PRÍPRAVE NA VSTUP DO 1. ROČNÍKA ZŠ

V ďalšej časti sme analyzovali autentické odpovede rómskych žiakov 1. ročníkov (30,8% z nich pred príchodom na ZŠ navštevovalo a 69,2% nenavštevovalo predškolské zariadenie) na ich vzťah k predškolskej výchove a základnej škole.

Skupine 45 žiakov, ktorí *nenavštevovali MŠ* sme položili otázku, či im nie je ľúto, že pred príchodom na ZŠ nenavštevovali predškolské zariadenie. 11,1% z nich vyjadrila v tomto smere väčšiu či menšiu ľútosť. Zdôvodňovali ju pozitívnymi skúsenosťami svojich rómskych spolužiakov a kamarátov, ktorí predškolskú prípravu absolvovali.

Jednoznačne negatívny vzťah k predškolskej príprave však vyjadrilo 32,6% rómskych žiakov z kategórie tých, ktorí neabsolvovali MŠ. Bol ovplyvnený najmä postojmi rodičov a starších súrodencov a strachom z neznámeho prostredia. Viac než polovica žiakov tejto kategórie (55,6%) sa však k uvedenej otázke nevedeli vyjadriť.

Naopak, v skupine 20 žiakov, ktorí *prešli predškolskou prípravou* ju absolútna väčšina z nich (90%) hodnotila kladne – *materskú školu navštevovali radi a cítili sa tam príjemne*. Ani v jednom prípade sme

nezaznamenali negatívnu odpoveď. Len 10% žiakov s predškolskou prípravou sa k otázke nevedela vyjadriť.

V materskej škole sa deťom najviac páčili hračky a hry (50%), práca učiteľky (40%) spev (25%), kreslenie (15%), recitovanie básničiek (10%) a jedlo (5%).

Výhrady, naopak, vyjadrovali k neprítomnosti rodičov a blízkych ľudí (30%), správaniu sa iných detí (25%), cestovaniu (15%) a neznámemu prostrediu (10%).

Po príchode do 1. ročníka sa veľkej časti rómskych žiakov na základnej škole páči (27,7%), alebo skôr páči než nepáči (16,9%). V tejto kategórii odpovedí mali však výraznú prevahu žiaci, ktorí navštevovali predškolské zariadenie (85%) pred ich spolužiakmi bez inštitucionalizovanej predškolskej prípravy (26,1%).

Žiakom s predškolskou prípravou sa v škole najviac páčia výtvarné aktivity (40%), písanie (35%), spev a tanec (25%) a čítanie (15%). Žiaci bez predškolskej prípravy v škole uprednostňujú najmä spevacke a tanečné aktivity (55,6%), výtvarné aktivity (40%), písanie (11,1%) a čítanie (6,6%). Rozdiely medzi odpoveďami oboch skupín teda nesúvisia ani tak s počtom uvádzaných aktivít, ako skôr s ich povahou. Rómske deti, ktoré nenavštevovali pred vstupom do školy MŠ pociťujú výrazný motivačný handicap vo vzťahu k základným aktivitám v 1. ročníku ZŠ.

Negatívne pocity z návštevy školy prežíva z celej vzorky 32,3% žiakov – všetci bez predškolskej prípravy (t.j. 46,7%). Zdôvodňovali ich najmä povinnosťou učiť sa (33,3%), pravidelným čítaním (22,2%), písaním (15,6%), povinnosťou pravidelne navštevovať školu (15,6%) a počúvať učiteľa (6,7%).

Ostatní žiaci (23,1%) sa k otázke vzťahu k škole nevedeli vyjadriť (išlo opäť častejšie o žiakov bez predškolskej prípravy).

ZÁVERY A ODPORÚČANIA PRE PRAX

Z prezentovaných výsledkov je možné vyvodiť niekoľko dôležitých záverov:

1. *predškolská zaškolenosť rómskych detí je diferencovaná* (vo všeobecnosti však nepostačujúca - 30% učiteľov má zaškolených menej než polovicu žiakov a 26% učiteľov nemá ani jedného žiaka s predškolskou prípravou),
2. *všetci učitelia ZŠ oceňujú význam predškolskej výchovy z hľadiska školskej úspešnosti rómskych žiakov vo všetkých významných ukazovateľoch* (v 1. ročníku sa oveľa viac darí a páči i rómskym

- žiakom s predškolskou prípravou),
3. tým sa jednoznačne pripájajú k požiadavke mnohých odborníkov na *povinné zavedenie predškolskej výchovy pre deti zo sociálne zanedbaného prostredia*,
 4. učiteľky MŠ prezentovali *veľký záujem rómskych detí o aktivity v predškolskom zariadení* (najmä pohybové, tanečné a hrové). Viac pozornosti však bude treba venovať systematickému *vzbudzovaniu záujmu rómskych detí o aktivity, spojené s ich prípravou na učebnú činnosť na ZŠ*,
 5. väčšina učiteliek MŠ (na rozdiel od učiteľov ZŠ) *eviduje nedostatočnú pripravenosť rómskych detí na vstup do ZŠ* (a to i napriek absolvovaniu predškolskej prípravy), najmä v oblasti zvládnutia jazyka, hygienických návykov, sociálnej oblasti a grafomotorickej oblasti),
 6. všeobecná nedôvera rómskych rodičov k inštitúciám majority, motivovaná predsudkami a negatívnymi osobnými skúsenosťami, sa prejavuje i v *nedôvere k inštitucionalizovanej predškolskej príprave ich detí*. Školské inštitúcie by preto mali vyvinúť väčšie úsilie pri prekonaní predsudkov a *získavaní dôvery rodičov rómskych detí*,
 7. rómski rodičia, ktorých deti navštevovali MŠ však vo väčšine prípadov vyjadrovali spokojnosť s týmto svojim rozhodnutím. *Oceňovali najmä pokroky detí v jazykovej oblasti, v zvládnutí sebaobslužných úkonov a v celkove lepšej pripravenosti na školu*,
 8. rovnako i *všetky rómske deti, ktoré absolvovali predškolskú výchovu spájali svoj pobyt v MŠ s príjemnými pocitmi a skúsenosťami*, spojenými najmä s hračkami a hrami, osobou učiteľky, kreslením, spevom, recitáciou a stravovaním. Isté problémy prežívali najmä v súvislosti s neprítomnosťou blízkych ľudí, správaním sa spolužiakov a adaptáciou sa v neznámom prostredí.

Rómovia podľa J. P. Liégeoisa (1995), L. Horňáka (2000) a i. nedôverujú škole a odmietajú hodnotový systém, ktorý reprezentuje. Napriek tomu je však vzdelanie podľa mnohých odborníkov (Krajčová, N.: 1999 a i.) jedinou šancou pre ich duchovné povznesenie. napriek odmietaniu, napriek predsudkom. Ponúkame teda rómskym deťom šancu. Začnime predškolskou prípravou!

Literatúra:

- BERNASOVSKÝ, I. - BERNASOVSKÁ, J.: Auxologické štúdium rómskej populácie. In *Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov: PdF PU, 2001. ISBN 80-8068-022-1
- ĎURIČ, L. - ŠTEFANOVIČ, J.: *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: SPN, 1977.
- FLIEGEL, E.: *Výchova a vzdelávanie rómskych detí v školskom systéme*. In A.B. Mann: *Neznámi Rómovia*. Bratislava: Ister Stuince Press, 1992.
- GÁBOROVÁ, L.: Špecifiká socializácie rómskych detí v súčasnej škole. In *Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov: PdF PU, 2001. ISBN 80-8068-022-1
- GUZIOVÁ, K. a kol.: *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 1999. ISBN 80-967721-1-2
- HORŇÁK, L.: Možnosti vplyvu tried s upravenou výukou na reintegráciu rómskych žiakov osobitných škôl zo sociálne zanedbaného a výchovne menej podnetného prostredia medzi majoritnú populáciu. In *Príprava učiteľov – elementaristov na prahu nového tisícročia*. Prešov: PdF PU, 2000. ISBN 80-88722-97-7
- HORŇÁK, L.: Individuálny vzdelávací program ako prostriedok ekcelerácie kognitívneho vývinu rómskych žiakovna špeciálnych základných školách. In *Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov: PdF PU, 2001. ISBN 80-8068-022-1
- HORŇÁK, L.: Rodina ako determinujúci činiteľ školskej úspešnosti rómskych žiakov. In *Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra*. Zborník referátov z medzinárodnej konferencie. Nitra: PdF UKF, 2001, s. 62-74. ISBN 80-8050-498-9
- HVOZDÍK, J.: *Základy školskej psychológie*. Bratislava: SPN, 1986.
- KOLLÁRIK, K.: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: SPN, 1976.
- KRAJČOVÁ, N.: Škola a kultivácia záujmov rómskych detí. In Kol. aut.: *Voľný čas a záujmové aktivity rómskych detí*. Prešov: Grafotlač, 1999. ISBN 80-88722-87-X
- LANGMAIER, J.: Zralosť dítete pro školu. In *Československá pediatrie*, č. 10, 1961.
- LIÉGEOIS, J. P.: *Rómovia, Cigáni, kočovníci*. Bratislava: Charis, 1995. ISBN 80-967380-4-6

PORTIK, M.: Vstup rómskeho dieťaťa do 1. ročníka ZŠ – aktuálny problém súčasnej školy. In *Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov: PdF PU, 2001. ISBN 80-8068-022-1

PODHÁJECKÁ, M. : *Predškolská príprava dieťaťa zo znevýhodneného prostredia na základnú školu*. In *Perspektivy edukácie žiakov z výchovne menej podnetného prostredia*. Prešov: PF PU, 1999.

PODHÁJECKÁ, M. : *Snaha o zaškolenie rómskych detí neuticha*. In *Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie*. Prešov: PF PU, 2001.

PRŮCHA, J.: *Vzdelávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999.

Kontakt:

Milan Darák, prof., PhDr., PhD.,
Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove
Ul. 17. novembra, 080 01 Prešov
e-mail: darak@unipo.sk

Tatiana Sedláková, Bc.
Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove
Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov

PEDAGOGIKA MÁRIE MONTESSORIOVEJ A MOŽNOSTI INTEGRÁCIE DIEŤAŤA SO ŠPECIÁLNYMI POTREBAMI

Emília Bodnárová

Humanizačné aspekty premeny ľudskej spoločnosti sa premietajú zákonite do prostredia škôl a školských zariadení ako odraz chápania zdravého vývinu dieťaťa a jeho začleňovania do širších sociálnych vzťahov prostredia materských a základných škôl.

Vo svete pedagogiky sa nachádza mnoho pedagogických smerov, ktoré sa svojimi metódami a svojimi prostriedkami podieľajú na formovaní ľudskej osobnosti. Jedným z nich je i pedagogika Márie Montessoriovej, ktorá je vo svojom precíznom odbornom vybavení funkčná v školských systémoch všetkých pokrokově zmýšľajúcich štátov sveta od minulého storočia dodnes. Montessori-školy sú vo svete veľmi rozšírené a uznávané, aktívny svet Montessori-pedagógov prešiel tvorivo vybudovaného a uceleného predškolského a ranného školského výchovného systému k ďalším stupňom až po strednú školu. Uvedený výchovný systém je veľmi dôstojný a kultivovaný, je bez trestania a karhania. Je pozitívny nielen k deťom, ale aj smerom k dospelým, k učiteľom.

Definícia: Pedagogika Márie Montessoriovej je tzv. individuálna pedagogika, ktorá vychádza z vývinových potrieb a vývinových zákonitostí dieťaťa, jeho vekových osobitostí, genetickej vybavenosti a špecifických osobných zvláštností.

V období r. 1995 – 1996 som študovala pedagogiku M. Montessoriovej v Mnichove, s tým, aby som ju mohla v plnej miere uplatňovať v podmienkach našej školskej praxe a šíriť tak jej dobré meno v našej pedagogickej obci a aj medzi rodičmi. Študijný pobyt som absolvovala na pozvanie prof. Hellbrüggeho, ktorý sa už takmer polstoročia odborne veľmi úspešne venuje integrácii zdravotne postihnutých detí medzi zdravú populáciu. Jeho poznatky sa dlhé roky využívajú v pokrokových štátoch sveta vo svojej teoretickej i praktickej forme, jeho pričinením prenikla myšlienka integrácie i k nám. Integrácia je podmienená školským životom dieťaťa a ako mimoriadne vhodnou pre integráciu sa javí pedagogika M. Montessoriovej uplatňovaná v školskom systéme.

Vedúcou maximou vo výchovnom systéme M. Montessoriovej, ktorá tiež určuje vzťah medzi dieťaťom a dospelým, je výzva dieťaťa: „Pomôž mi, aby som to urobil sám!“ Práca dieťaťa, ako jeho duchovná potreba, jeho samostatnosť, aktivita a pohyb vedú k normalizácii osobnosti dieťaťa – ako nazýva M. Montessoriová jeho harmonický vývin. V dieťati vidí bytosť vybavenú aktívnym duchom. V imanentnom pláne výstavby jeho osobnosti sú vložené vývinové možnosti, ktoré môžu byť vplyvom prostredia a zvlášť pôsobením výchovy podporené alebo obmedzené. Dieťa sa prostredníctvom vlastnej činnosti stáva „stavbárom“ svojej osobnosti.

Učiteľ má vo výchovnom procese tejto pedagogiky svoje dôležité, špecificky vymedzené, dôstojné miesto. Vysvetlí, ukáže, no nepoučuje a nikdy netrestá. Maria Montessoriová považovala význam učiteľky a jej prístupu k dieťaťu za tak vážny, že pripravovala Montessori- učiteľky na výkon svojho povolania sama. Dnes to robí AMI so sídlom v Amsterdame, pod vedením Renildy Montessori, ktorá má vo svete niekoľko tréningových stredísk / Rím, Dublin, Washington, Mníchov a pod./, kde sa pedagógovia pripravujú na výkon svojho povolania v oblasti Montessori-pedagogiky.

Nosnými piliermi Montessori pedagogiky sú jej princípy, ktoré je nutné dobre poznať, pochopiť a uplatňovať v praxi. Sú teoretickým vyjadrením a praktickým zabezpečením podstaty výchovného pôsobenia. Zmysluplne vytvárajú koreláciu medzi učiteľom a dieťaťom.

Princípy Montessori pedagogiky:

- 1. Pripravené prostredie** – trieda, miestnosť, kde prebieha výchovný proces. Svojim typickým vybavením určuje moment aktivity dieťaťa. Prostredie a jeho komponenty sú v súlade s vývinovými potrebami dieťaťa, v prostredí sa dieťa pohybuje slobodne a volí si svoju činnosť i časový úsek práce. Medzi základné požiadavky na vytvorenie pripraveného prostredia patria otvorené regály, v ktorom je didaktický Montessori materiál, vládne tam čistota, estetika a prehľadnosť. Odráža typické znaky kultúry národa, v ktorom dieťa žije. Tu dieťa pracuje s didaktickým materiálom, rozvíja sa a zdokonaľuje, učí sa vnímať vlastné potreby a záujmy. Okrem toho, že získava poznatky, návyky a zručnosti, absorbuje etické normy sociálneho správania a nažívania. Učiteľka je pevnou súčasťou pripraveného prostredia.
- 2. Slobodná voľba** – didaktického materiálu, časového intervalu

práce, frekvencie opakovania, pracovného miesta, spolupráce s iným dieťaťom, času na desiatu i na hygienu a pod. Uvedený princíp má mimoriadnu hodnotu pri formovaní osobnosti dieťaťa a je v dialektickom vzťahu s ostatnými Montessori princípmi. Slobodná voľba zodpovedá potrebám vnútorného života, slobodná duševná práca je bázou pre vnútornú disciplínu. Vlastné pracovné tempo, individuálna dynamika práce, pestrá škála aktivít v priebehu dňa vedú k vytváraniu žiadúcich vlastností dieťaťa a k jeho schopnosti koncentrovať sa na prácu.

Slobodnú voľbu a disciplínu považuje M. Montessori za dve stránky tej istej mince platnej vo výchove dieťaťa. Princíp slobodnej voľby musí byť vo výchove plne rešpektovaný podmieňuje zdravý vývin dieťaťa.

- 3. Polarizácia pozornosti** – v organizácii psychického života dieťaťa vládne fenomén pozornosti. V odborne pripravenom prostredí, dieťa môže na základe slobodnej voľby pátrať, hľadať a nachádzať a zaujímavý didaktický materiál ktorý púta pozornosť dieťaťa, polarizuje ju a vedie dieťa ku koncentrácii na prácu.
- 4. Senzibilné fázy** – časové obdobia zvláštnej vnímavosti a citlivosti dieťaťa na podnety okolia. Dieťa je schopné komplexné pojať informácie z prostredia, v ktorom žije. Nie však všetky, iba tie, na ktoré je citlivé. Absorbujúci duch dieťaťa preberá všetko, čo potrebuje na výstavbu svojej osobnosti, pripravuje sa na nasledujúci vývinový krok. Jednotlivé senzibilné fázy sú časovo vymedzené zvlášť pre reč, pohyb, poriadok, zjemňovanie zmyslov, sociálne vzťahy, zmysel pre malé veci, pre detail. Každé dieťa potrebuje čas, aby mohlo rozvinúť vlastnú originalitu.
- 5. Vekovo zmiešaná skupina** - pozitívne vplýva na celkový vývin detí vo veku od 2,5 – 6 rokov, uvádza do života sociálny konsenzus. Duševná osmóza harmonizuje sociálny život detí a vzájomné porozumenie.

Pedagogika M. Montessori je detailne rozpracovaná a rozdelená na konkrétne cvičenia s príslušným didaktickým materiálom a rozdelená do piatich okruhov. Tvorja ju :

a/ Cvičenia praktického života – zahŕňajú v sebe činnosti, ktoré patria k bežnému životu ľudí a dieťa ich bude dlho potrebovať. Ich základný význam spočíva v spätosti s rodinou a činnosťami každodenného života ľudí. Aktivity dieťaťa, jeho napodobňovanie,

radostná práca, to, že sa učí zaobchádzať s predmetmi, že sa učí zodpovednosti, pestuje si úctu k sebe, i k činnosti iných ľudí. Jeho osobnosť sa formuje cez možnosť prvotnej koncentrácie na prácu, cvičenia koordinácie pohybov hrubej a jemnej motoriky, poznávania prírodných vzťahov a utvárania vôľových vlastností.

b/ Zmyslová výchova – cvičenia zamerané na rozvoj zmyslového poznávania, I. signálovej sústavy. Umožňujú vývin detskej osobnosti aktivizáciou všetkých zmyslových analyzátorov, poznávania pojmov a rozvíjania procesu logického myslenia. K zmyslovej výchove patrí didaktický materiál Márie Montessoriovej, tzv. vývinový materiál, ktorý M. Montessori nazýva materializovanou abstrakciou a prof. Hellbrugge kľúčom k porozumeniu sveta cestou „von greifen zu begreifen“ t.j. od uchopenia k pochopeniu. Každý jednotlivý materiál je určený pre konkrétne cvičenie a konkrétny rozvoj daného zmyslu, nesie v sebe konkrétnu informáciu, konkrétny pojem. Umožňuje kontrolu vlastnej chyby, dieťa získava slovnú zásobu, učí sa pochopiť rovnosť, rôznosť, stupňovanie, poznáva farby, tvary, zvuky a tóny, rozvíjajú sa uňho logické operácie, na základe zmyslového poznania si vytvára predstavy. Didaktický materiál M. Montessori umožňuje komplexný vývin dieťaťa. Dieťa spracováva vnemy a dojmy auditívne, vizuálne, hmatom, čuchom a chuťou, a rozvíja tak svoje psychické funkcie. Začína rozumieť tomu čo vidí, počuje, cíti a pomenováva to. Týmto senzomotorickým učením spája rôzne dojmy a vytvára koncepty. Len na základe rozvinutého konkrétného myslenia možno prebiehať vývin abstrakcie.

c/ Materinský jazyk – reč ako dorozumievací prostriedok ľudskej komunikácie je základom rozvoja myslenia. Dieťa absorbuje jazyk z prostredia v ktorom žije. Množstvo cvičení aktivizuje záujem dieťaťa hovoriť, čím sa rozširuje postupne jeho slovná zásoba. Cvičenia skultúrňujú detské hovorené prejavy, zdokonaľujú ich gramatickú správnosť a vytvárajú u dieťaťa povedomie o základoch gramatickej stavby jazyka i súvislého vyjadrovania detí.

d/ Matematika - poskytuje dieťaťu už od predškolského veku, za predpokladu jeho individuálnych vlôh a záujmu, poznávať prostredníctvom názorného materiálu základné matematické pojmy a základné matematické úkony vrátane ich postupov. Tak dochádza ku globálnemu rozvoju výstavby matematického myslenia a cítenia, matematických predstáv a poznatkov. Schopnosť matematicky myslieť je človeku daná do vienka. Súčasťou psychických funkcií prostredníctvom ktorých človek poznáva, rozpráva, vytvára si predstavy, je i schopnosť matematicky myslieť /matematický duch/. Didaktický

materiál je koncipovaný od jednoduchšieho k zložitejšiemu, od väčšieho k menšiemu, od konkrétneho k abstraktnému.

e/ Kozmická výchova – zahŕňa v sebe všetko to, čo sa dieťa môže naučiť z oblasti živej a neživej prírody, spoločenského života, života na zemi a vývoja vesmíru, ale i to, čo dieťa môže zaujímať z oblastí rôznych náboženských a filozofických vecí.

Prirodzenou súčasťou procesu výchovy v školách M. Montessoriovej je telesná výchova, hudobná, výtvarná a literárna výchova – podľa kultúry národa všade vo svete, kde sa táto výchova dlhodobo a tradične uplatňuje.

Montessori pedagogika umožňuje integráciu detí so špeciálnymi potrebami. V súčasnosti patrí integrácia k demokratickej, pokrokovej a humánnej črte rôznych školských systémov a pedagogických smerov vo všetkých pokrokových štátoch sveta. V Kindercentre Mnichov bola rozvinutá zvlášť pre tento účel tzv. Montessori terapia, určená pre rodiny so zdravotne postihnutými deťmi uplatňovaná v rámci sociálneho poradenstva a prevencie. Rozsah cvičení, ich charakter a spôsob uplatnenia pri práci s jednotlivým dieťaťom umožňuje stimulovať jeho psychomotorický vývin a sociálno-emocionálny rast a umožniť tak dieťaťu začleniť sa medzi ostatné deti v zmysle integrácie. Pokiaľ sa ma dieťa so špeciálnymi potrebami naučiť funkčne žiť v ľudskej spoločnosti, musí sa mu poskytnúť adekvátna forma výchovy už od predškolského veku. Individuálna pedagogika Márie Montessoriovej na základe stručne uvedeného, umožňuje harmonicky a veľmi úspešne pracovať deťom odlišného fyzického i mentálneho veku v jednej triede, pričom je možné stretnúť v tejto pedagogickej praxi pozoruhodné kladné fakty prospešné pre každé dieťa. Táto skutočnosť odráža potreby reálneho života, ktoré neustále v ľudskej spoločnosti hľadáme a pre absenciu ktorých je stále naše školstvo kritizované.

Kontakt:

Emília, Bodnárová, PhDr.
Montessori centrum, Súkromná materská škola
Dročárov park 2A, 040 11 Košice
e-mail: montessori@stonline.sk

ROZVÍJANIE PSYCHICKÝCH FUNKCIÍ DIEŤAŤA S ODLOŽENOU POVINNOU ŠKOLSKOU DOCHÁDZKOU PROSTREDNÍCTVOM ROZVÍJANIA VÝCHOVNO- VZDELÁVACIEHO PROGRAMU

Katarína Guziová

V pedagogickom pôsobení na dieťa v materskej škole predstavujú deti s odloženou povinnou školskou dochádzkou určitú problémovú skupinu. Spravidla si všetky vyžadujú zvýšený individuálny prístup. Stáva sa, že tieto deti mierne zaostávajú za vývinovou úrovňou iných detí v niektorej oblasti rozvoja, príp. len jej parciálnej podoblasti. Na druhej strane sa však stáva, že niektoré z týchto detí v jednej oblasti rozvoja vyniká a v inej naopak zasa zaostáva. Najefektívnejšie je, ak sú dieťaťu s odloženou povinnou školskou dochádzkou zadávané úlohy mierne nad hranice jeho vlastných rozvojových možností. Pri splnení tejto podmienky dané úlohy a ich riešenie priaznivo podnecuje vývin toho ktorého dieťaťa.

Z uvedených dôvodov ako aj vo vzťahu k celoslovenským inšpekčným zisteniam zadalo v roku 2002 Ministerstvo školstva Slovenskej republiky Štátnemu pedagogickému ústavu za úlohu vytvoriť Rozvíjajúci výchovno-vzdelávací program pre deti s odloženou povinnou školskou dochádzkou (ďalej rozvíjajúci program). Tvorba tohto programu sa následne premietla do Plánu hlavných úloh ŠPÚ. V tomto roku bola úloha ukončená a dňa 5.10.2004 na Ústavnej rade ŠPÚ bol rozvíjajúci program aj na základe oponentských posudkov jednomyselne schválený.

Vzhľadom na potreby praxe má program prevažne odbornomo-
metodický charakter. Sústreďuje sa na oblasti rozvoja osobnosti dieťaťa. V každej z týchto oblastí vymedzuje kompetencie dieťaťa, ktoré má dieťa dosiahnuť, uvádza ciele výchovy a vzdelávania a ponúka súbor modelových aktivít, hier a cvičení.

Rozvíjajúci program (v rozsahu 93 strán) je spracovaný v rámcovej a otvorenej podobe. Možno ho rozširovať o ďalšie tvorivé nápady, ktoré sa budú orientovať na príklady aktivít, hier a cvičení určených na stimuláciu rôznych oblastí osobnostného rozvoja dieťaťa.

Zásadným spoločným menovateľom hier a ich dominantným cieľom by malo byť smerovanie k školskej pripravenosti dieťaťa s

odloženou povinnou školskou dochádzkou alebo aj tých detí, ktorých fyzický vek sa práve blíži k započatiu povinnej školskej dochádzky. Predkladané aktivity sú však využiteľné aj v práci so skupinou detí mladších ako šesť rokov, ktoré dokážu dané úlohy už zvládnuť vzhľadom na všeobecnú mentálnu úroveň alebo na určitý druh nadania v niektorej z uvedených oblastí.

Rozvíjajúci program je spracovaný v troch oblastiach: v perceptuálno-motorickej, kognitívnej a sociálno-emocionálnej, pričom každá z nich obsahuje niekoľko vzájomne sa prelínajúcich podoblastí. Organickou súčasťou je aj štvrtá – pracovno-motivačná oblasť. Tá však nie je spracovaná osobitne, ale premieta sa do všetkých častí rozvíjajúceho programu a bezprostredne súvisí najmä s nadobúdaním žiaducich vôľových vlastností.

Takto koncipovaná štruktúra sleduje vyvážené rozvíjanie všetkých stránok osobnosti dieťaťa prostredníctvom rozvíjania rôznych psychických funkcií (napr. verbálne akustickej diferenciácie a akustickej pozornosti a pod.).

V rozvíjajúcom programe, v súbore aktivít sa kladie veľký dôraz na rozvíjanie tvorivosti, jednak prakticko-umeleckej, kognitívnej a v rámci nej verbálnej tvorivosti. Široký priestor sa vytvára aj pre rozvíjanie estetickej tvorivosti, ktorá sa vzťahuje na rozvíjanie hudobnej, dramatickej, hudobno-dramatickej a výtvarnej tvorivosti.

Možno konštatovať, že rôzne kompetencie dieťaťa sa utvárajú vo viacerých oblastiach rozvoja súčasne. Tento jav je zrejмый na príklade rečovej kompetencie dieťaťa, ktorá sa dosahuje nielen v perceptuálno-motorickej a kognitívnej, ale aj v sociálno-emocionálnej oblasti.

Ciele výchovy a vzdelávania sa primárne sústreďujú na rozvíjanie nejakej psychickej funkcie, napríklad na rozvíjanie hrubej a jemnej motoriky, vizuomotoriky a grafomotoriky, súboru kognitívnych, sociálno-emocionálnych a pracovno-motivačných schopností a pod.

Na ilustráciu možno uviesť z rozvíjania osobnosti dieťaťa v perceptuálno-motorickej oblasti aktivity, hry a cvičenia, ktoré sa orientujú na rozvíjanie zrkovitého a čiastočne aj hmatového vnímania ako aj na rozlišovanie detailov. Sú zamerané všeobecne na postreh a zrkovú diferenciáciu, napríklad vnímať rozdiely vo vzťahu k rôznym vlastnostiam obklopujúcich reálií – tvar, farba, kvalita, veľkosť, množstvo, usporiadanie opakujúcich sa prvkov a pod. Môže to byť modelové cvičenie „čo vidíme z okna?“ Úlohou dieťaťa je na základe našich slovných oznamov zrakom vyhľadávať a odhaliť v pozorovanom okolí určité osoby, zvieratá, veci a situácie, napr. pri pozeraní z okna.

Rozvíjanie celého súboru zručností, schopností a návykov

dieťaťa sa neuskutočňuje izolovane. Napríklad cieľ, ktorým sa sleduje posilňovanie ochoty spolupracovať, pomáhať si, alebo podeliť sa a pod., sa uplatňuje v rámci rôznych aktivít, hier a cvičení rôzneho charakteru, napr. poznávacieho, pracovného, pohybového či dramatického a pod. Rozvíja okrem iného významnou mierou prosociálne cítenie a správanie. Podobne aktivity, hry a cvičenia orientované na komunikáciu s druhými síce primárne rozvíjajú sociálno-emocionálne schopnosti, no zároveň sa v nich odzrkadľujú zručnosti hovorenia a počúvania i úroveň myslenia. Možno povedať, že prostredníctvom verbálnej i sociálnej komunikácie sa rozvíjajú aj celkové kognitívne kompetencie dieťaťa. Takto komplexne možno nazerať na všetky činnosti dieťaťa v materskej škole, spontánne aj intencionálne.

Z uvedeného vyplýva, že v tomto súbore aktivít, ktoré citlivo učiteľ predkladá najmä deťom s odloženou povinnou školskou dochádzkou, ide o celostné, holisticky chápané rozvíjanie ich osobností. Štruktúrovanie hier na rozvíjanie jednotlivých fyzických a psychických funkcií, príp. aj s určitým obsahovým zameraním, má preto iba čisto pracovný ráz.

Potrebné je mať na zreteli aj významnú skutočnosť, že pri uskutočňovaní aktivít, hier a cvičení sa učitelia materských škôl majú čo najviac usilovať eliminovať prvok súťaživosti a porovnávania výkonov detí navzájom. **Zaznamenáva sa viac postupný nárast v zručnostiach, schopnostiach a návykoch vo vzťahu k tomu istému dieťaťu a uplynulému času.** Pri zachovávaní konkrétneho metodického postupu hier umožňujeme dieťaťu čo najviac prežiť si zážitok úspechu, a to pri zvládnutí akejkoľvek aktivity. Vzhľadom na tento fakt učiteľ začína jednoduchšími hrami a aktivitami a postupne, avšak veľmi opatrne, pokračuje stále s vyšším stupňom náročnosti určitej hry alebo cvičenia. Podľa reálnych možností tej ktorej triedy preto učiteľ materskej školy predkladá vo výchovno-vzdelávacom procese čo najviac uvedených hier deťom s odloženou povinnou školskou dochádzkou **v rámci individuálneho prístupu.**

Výnimku tvoria niektoré hry na rozvíjanie hrubej motoriky či sociálnych alebo sociálno-emocionálnych spôsobilostí detí, ktoré je vhodnejšie uskutočňovať v skupine detí, pretože v nich ide práve o rozvíjanie schopnosti spolupracovať s inými (súhrnne tých charakteristík osobností, ktoré tvoria základ pre kooperatívne správanie v dospelosti). Prírodzene, v týchto skupinách môžu byť zaradené najmä tie deti, ktoré nepatria do skupiny detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou a už dosiahli, alebo ešte len dosiahnu vek šesť rokov pred septembrom, v ktorom sa započne ich povinná školská dochádzka do základnej školy.

Rozhodnutie o uskutočnení jednotlivých aktivít, hier a cvičení buď individuálnou alebo skupinovú formou je v odbornometodologickej kompetencii každého učiteľa.

V. J. Dimidjian (1990) vyčlenila 12 rol, ktoré sa uplatňujú v dennej práci s tými deťmi, ktoré majú vývinové ťažkosti. Učiteľov a vychovávateľov, ktorí by ich mali plniť nazvala „vývinovo – interakční špecialisti.“ (napr. aj v detských domovoch a pod.). Podľa nej sú potrební všade tam, kde výchovno-vzdelávaciu prácu treba individualizovať, aby sa dosiahol pokrok.

Aspoň v krátkosti možno spomenúť jednotlivé roly učiteľa, ktorý by mal mať tieto kompetencie a súčasne byť:

1. Pozorovateľom – zaznamenávať správanie detí a plánovať hrovo- učebné alebo vzdelávacie aktivity pre skupinu a konkrétne deti na základe konkrétnych pozorovaní.
2. Návrhárom prostredia – vytvárať efektívnu stimuláciu prostredím, ktoré podporuje fyzické, intelektové a sociálne zmeny, zabezpečovať zaujímavé podnety pre aktivitu detí.
3. Podporovateľom – asistovať a stimulovať dieťa v dennom vývinovom raste, minútu za minútou v interakcii medzi deťmi, dospelými, na zamestnaniach alebo v didaktických aktivitách.
4. Vyživovateľom – poskytovať deťom emocionálnu podporu, bezpečie v mimorodinnnej skúsenosti s druhými, budovať individuálny význam sebahodnoty, sebaúcty.
5. Intelektuálnym vodcom a stimulátorom – vplývať na osvetlenie a chápanie pojmov, zlepšovanie verbálneho a neverbálneho vyjadrovania, porozumenia okolitého sveta.
6. Modelárom sociálnych spôsobilostí – poskytovať deťom príklady pozitívnej sociálnej interakcie, so spôsobmi riešenia sociálnych konfliktov, postojmi empatického cítenia a porozumenia fyzických, sociálnych alebo estetických diferencií medzi ľuďmi.
7. Informačným zdrojom – oboznamovať deti s poznatkami o prírode, fyzickom, sociálnom, estetickom svete, aby uľahčil ich intelektový rast a nezávislé fungovanie.
8. Prieskumníkom – snaží sa efektívne zapojiť dieťa do procesu odhaľovania a hľadania riešení, keď objavuje nové poznatky.
9. Disciplinátorom – pristupuje k malým deťom ako bezpečný ochranca, poskytuje vonkajšiu kontrolu, keď ich vnútorný zmysel pre ovládanie je stresovaný.
10. Diagnostikom – definuje výchovno-vzdelávacie ciele pre vekovú skupinu, objektívne a citlivo hodnotí vývinové sily dieťaťa a ťažkosti s určenou vzdelávacou látkou a konštruktívne pracuje

s dieťaťom na prekonaní problémov vo vývine.

Posledné dve roly sa týkajú poskytovania podpory rodine dieťaťa pri zabezpečovaní sociálnych služieb a vytvárania pozitívnych vzťahov medzi dospelými (profesionálmi vo výchove a rodičmi), ktorí zodpovedajú za vývin a rast dieťaťa.

Nie všetky deti však rovnako ľahko prijímajú pôsobenie zo strany učiteľa (alebo vychovávateľa). Je to nielen preto, že každé dieťa má iné temperamentové vlastnosti, ale aj preto, že každé je vystavené iným situačným tlakom, žije v iných podmienkach, má inakších rodičov, súrodencov, zažíva iné stresy.

Dôležitá je preto učiteľova dobrá znalosť všetkých detí (nielen detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou) a ich osobnostných stránok v triede na základe pedagogickej diagnostiky.

Z obsahového, psychologického a pedagogicko-didaktického hľadiska sa aj na výchovno-vzdelávaciu prácu s deťmi s odloženou povinnou školskou dochádzkou vzťahuje platný základný pedagogický dokument pre materské školy (Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. Trenčín Ludoprint, 1999), a preto aj na obsah výchovy a vzdelávania v ňom spracovaný. Rozvíjajúci výchovno-vzdelávací program pre deti s odloženou povinnou školskou dochádzkou tento obsah iba prehľbuje, obohacuje a predkladá konkrétne modelové metodické postupy ako doviesť dieťa k osvojeniu si tohto obsahu (alebo jeho podstatnej časti).

Pri uskutočňovaní hier je žiaduce zohľadňovať aj gradáciu náročnosti úloh. Aktivity, hry a cvičenia a ich obmeny fungujúce na rovnakom princípe sú tak preto aj koncipované.

Iné, a najmä analogické modelové príklady aktivít, hier a cvičení si môžu učitelia obmieňať, buď samostatne vlastnými námetmi, alebo čerpať ďalej nové aj z dostupnej odbornó-metodickej literatúry či odbornej periodickej tlače. Prirodzene, tieto námety je potrebné kriticky selektovať vzhľadom na ich kvalitatívnu úroveň a využiteľnosť v praxi. V závere rozvíjajúceho programu je preto uvedený aj bohatý zoznam odbornó-metodickej literatúry, z ktorej možno čerpať. Pri výbere literatúry je dôležité na základe efektívnej pedagogickej diagnostiky vziať do úvahy individuálne rozvojové možnosti konkrétnej skupiny detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou.

Literatúra:

DIMIDJIAN, V. J.: The Changing Role of the Child day Worker in the United States: One advocate 's Analysis of Today and Vision of the Future of Child Care and the Role Definition of the Child Day Care Worker. Referát na Kongrese FICE, 1990.

ĐURÍČEKOVÁ, M.: Tvorivosť v praxi školy. In *Predškolská výchova*, roč. 52, 1997/1998, č. 2.

FÜLÖPOVÁ, E. - ZELINOVÁ, M.: *Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa*. Bratislava: SPN, 2003.

GUZIOVÁ, K. a kol. : *Program výchovy a vzdelávania detí v mateských školách*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 1999. ISBN 80-967721-1-2

KOLLÁRIKOVÁ, Z. - PUPALA, B. (eds.): *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001.

KOPASOVÁ, D. - MAČIŠÁKOVÁ, V.: Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania pre deti predškolského veku. In *Predškolská výchova*, roč. 55, 2000/2001, č. 4, č. 5.

KOVÁČ, T.: Metódy rozvíjania tvorivosti. In *Predškolská výchova*, roč. 44, 1989/1999, č. 11.

PODHÁJECKÁ, M.: Učiteľka ako rozhodujúci činiteľ v rozvoji aktivity dieťaťa predškolského veku. In *Zborník zo sympózia o predškolskej výchove k 40. výročiu založenia svetovej organizácie pre predškolskú výchovu*. Brno: UJEP, České národní združení Čsl. výboru OMEP, Brno: 1992.

ZELINA, M. - ZELINOVÁ, M.: *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: SPN, 1990.

Kontakt:

Katarína Guziová, PaedDr.

Štátny pedagogický ústav

Pluhová 8, 830 00 Bratislava

e-mail: Katarina.Guziova@statpedu.sk

NAŠA CESTA K ALTERNATÍVNEMU TYPU ŠKOLY

Anna Magdošková

Dovoľte mi na úvod zamyslenie:

Čo spoločné nás pred rokmi priviedlo na pôdu Pedagogickej fakulty?
Zaiste osobná potreba a túžba po vzdelaní.

Čo nás spájalo po ukončení vysokoškolského štúdia?

Zaiste potreba a túžba využiť získané vedomosti v praxi.

A čo nás spája v dnešný deň?

Potreba a túžba podeliť sa so svojimi pracovnými skúsenosťami ako sa uvádza aj v cieľoch konferencie.

Takto je aj v mojom prípade. Predstavím vám materskú školu na Galaktickej ulici v Košiciach a podelím sa s vami so spomienkami súvisiacimi s našou cestou k súčasnému charakteru výchovnej práce.

Súčasná podoba práce školy predstavuje spojenie Programu výchovy a vzdelávania v materských školách, didaktiky škôl waldorfského typu a podstatných znakov nových trendov vo vývoji nášho školstva. Filozofia školy sa prejavuje v humanizácii pedagogického procesu. Hlavným cieľom výchovy a vzdelávania je rozvoj osobnosti dieťaťa a rozvíjanie schopnosti jeho sebarozvoja.

Vo vzťahovej rovine vychádzame z partnerského vzťahu dieťa-učiteľ-rodič.

Obsah výchovno-vzdelávacej činnosti je členený podľa ročných období. Telesná, pracovná, rozumová a estetická výchova sú v rovnováhe. Prirodzený základ procesu tvorí environmentálna a prosociálna výchova. Okruh pracovných činností je rozšírený o realizáciu ručných prác, činnosti z vedenia domácnosti a práce v dielničkách. Významnejšie miesto patrí zmyslovej výchove.

Deti získavajú poznatky prevažne na základe vlastnej praktickej činnosti, pozorovania alebo pohybovej aktivity.

Hlavné výchovno-vzdelávacie prostriedky sú: hra, spektrum zmysluplných riadených i voliteľných aktivít, pozorovanie, rozhovory, slávnosti, oslavy a umenie. Kľúčové prvky v danom procese sú vzor a napodobňovanie.

Jednotlivé organizačné formy sa realizujú tak, aby rozvíjali dieťa po stránke intelektovej, emocionálno-sociálnej a zmyslovo-pohybovej. Tradičné zamestnanie nahrádzajú umelecké a pracovné

činnosti a pohybové aktivity.

Audiovizuálnu techniku vo výchovnom procese využívame len v rámci muzikoterapie. Výskumy poukazujú na jej nadmerné využívanie v domácom prostredí a následne negatívny vplyv zvlášť na deti v predškolskom veku.

Deti sa zúčastňujú na príprave jedla, napr. desiaty, šalátov, pečenia. Zúžitkujú sezónne ovocie a zeleninu. Získavajú zdravé stravovacie návyky a základy stolovania.

Triedy tvoria heterogénne skupiny detí. Viedli nás k tomu praktické dôvody:

- snaha vytvoriť rodinné prostredie
- podnetnosť pre sociálny a emocionálny rozvoj detskej osobnosti, utváranie zmyslu pre hierarchiu a rešpektovanie autorít
- učiteľka pozoruje vývin dieťaťa počas dlhšieho časového obdobia, spoznáva ho dôkladnejšie
- dlhodobejšia spolupráca s rodičmi prispieva ku kvalitatívne hodnotnejším vzťahom medzi rodinou a školou

Interiér tried tvorí pracovná a herná časť, priestor pre spoločný kruh, kútik ročných období a telovýchovných činností. Priestor je členený na útulné kútiky vhodné na detské hry.

Zariadenie tried, hračky a učebné pomôcky sú prevažne z prírodného materiálu, väčšinou vlastnoručne zhotovené. Triedy sú vybavené nábytkom s policami, všetky materiály v nich sú deťom ľahko dostupné. Harmóniu tried dotvárajú dekorácie v pastelových odtieňoch základných farieb.

Značné posilnenie autonómie školy sme dosiahli prechodom do právnej subjektivity 1.4.2002. 1.7.2002 získalo právnu subjektivitu aj Združenie rodičov pri našej materskej škole.

Dobrá vzťah medzi školou a rodičmi tvorí základ pre realizáciu výchovného procesu. Rodičia sú vtáňovaní do príprav a realizácie slávností, každoročne sa schádzame pri šití darčiekov, ktoré si deti nájdu pod stromčekom. Vzťahy medzi rodičmi a pedagógmi sú priateľskejšie, zvýšil sa záujem o využívanie odborného-konzultačných a poradenských služieb. Badateľnejšia je pomoc pri materiálnom zabezpečení práce v triedach. Jedným z výsledkov vzájomnej spolupráce je vydávanie školského časopisu.

Deň v materskej škole

je založený na striedaní spoločných činností s činnosťami voľnými: príchod detí, individuálne zvitanie sa s deťmi, voľné tvorivé hry, upratovanie

spoločné víťanie dňa (ranný kruh s príslušnými aktivitami)
hygiena, stolovanie
riadené činnosti
pobyt vonku
rozprávanie ľudovej rozprávky
hygiena, stolovanie, príprava na oddych a spánok
odpoľudňajší oddych a spánok
hygiena, stolovanie
didaktické aktivity
hry a záujmové činnosti

Týždeň v materskej škole

organizujeme tak, aby si deti dni v týždni osvojili na základe porozumenia podľa určitej vykonávanej činnosti. Riadené činnosti v priebehu týždňa sa opakujú nasledovne:

Pondelok: striedajú sa - pracovná výchova, ručné práce, modelovanie

Utorok: maľovanie

Streda: pobyt v prírode s plnením úloh telesnej výchovy

Štvrtok: práce z vedenia domácnosti

Piatok: kreslenie

Riadené činnosti majú tiež svoju špecifickú a stálu organizáciu.

Úlohy tradičných výchovných zložiek plníme vo všetkých organizačných formách v priebehu dňa. Špecifické zameranie výchovy vzhľadom na vlohy detí a požiadavky rodičov je realizované v krúžkovej činnosti.

Mesiace bližšie charakterizuje dané ročné obdobie a prácu človeka v ňom. Odráža sa v tematickom plánovaní výchovnej práce, dáva jej istý zmysel a cieľ.

Názvy mesiacov - napr.:

Október: mesiac jesenných prác

December: advent, príprava na Vianoce

Marec: prebúdza sa príroda

Jún: prichádza leto

Oslava narodenín dieťaťa patrí k najkrajším dňom v priebehu mesiaca. Oslávencovi patrí kráľovské miesto. Náležitá výzdoba a darčeky dotvárajú slávnostnú atmosféru.

Rok v MŠ prežívame intenzívne podľa ročných období. Ich súčasťou sú sviatky a slávnosti spojené so zmenami v prírode a ľudovými

tradiíciami. V MŠ sme našli vlastnú formu realizácie slávností. Zvláštna atmosféra toho-ktorého sviatku a k nemu patriace zvyky, zohrávajú dôležitú úlohu vo výchovnom procese.

Teraz sa zo súčasnosti retrospektívne vrátim k začiatkom našej práce. Sú spojené s rokom 1990 a úzko späté so zmenami v našej spoločnosti v danom období.

Novelizácia školského zákona v roku 1990 vytýčila globálnu stratégiu obnovy nášho školstva: vytvoriť demokratický, ľudský a pluralitný školský systém.

V praxi to znamenalo možnosť vytvárania alternatívnych pedagogických prístupov.

Prídavné meno alternatívny je odvodené z latinského slova *alter*, čo znamená iný, ten druhý. Tento termín sa popisuje ako možnosť voľby medzi dvoma alebo viacerými eventualitami, ktoré vedľa seba existujú pre riešenie istej situácie.

Alternatíva vzniká zvyčajne ako potreba iného prístupu, ak nie je spokojnosť s daným stavom vecí. V tejto súvislosti teda s tradičnou školou. Uvedomili sme si jej negatívne znaky:

Autoritatívny vzťah učiteľ - dieťa.

Preferovanie kolektívnej výchovy.

Dôraz kladený na vedomosti dieťaťa.

Nedostatok sociálno-emocionálnych podnetov.

Metódy a formy práce nezohľadňovali v plnej miere potreby a možnosti dieťaťa.

Denný poriadok bol preorganizovaný, poskytoval málo času na spontánnu hrovú aktivitu a sociálnu interakciu s blízkymi osobami. Najpreferovanejšou organizačnou formou bolo zamestnanie, tzv. predškolské vyučovanie. Súviselo to s jednostranným chápaním predškolskej výchovy ako prípravy na školu. Realizácia zamestnania bola spojená s jednou výchovnou zložkou.

Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách už teda neodrážal potreby novej doby.

Možnosti komparácie našej pedagogickej teórie a praxe s európskou a svetovou pedagogikou a zvlášť priamy kontakt s pedagogikou R. Steinera, podnietil nás k zamysleniu sa a nasledovne k novému chápaniu dieťaťa a výchovy.

Pochopili sme, že zmeny vo výchovnej práci v prospech zdravšieho psychického a fyzického vývinu detí sú nevyhnutné.

Po základnej teoretickej príprave sme navštívili blízke materské

školy, ktoré už prišli do kontaktu s waldorfskou pedagogikou: MŠ v Buzici, Krompachoch, Spišskej Novej Vsi a v Šárošpataku.

V máji v roku 1991 sme začali s prácou v jednej triede materskej školy. Už po niekoľkomesačnom výchovnom pôsobení sme začali pozorovať, že:

- deti v triede prichádzali do MŠ s väčšou radosťou
- zo strany učiteľiek bolo vidieť zvýšený záujem o prácu, spojený s oduševnením
- zo strany rodičov spontánny záujem o život detí v MŠ.

Tieto výsledky v praxi nás viedli k rozhodnutiu zaviesť nový spôsob práce aj do ostatných tried MŠ. Vďaka záujmu, aktivite rodičov a súhlasu Školskej správy Košice I, rozšírili sme daný výchovný systém aj do alternatívnych tried ZŠ.

V roku 1992 bol Ministerstvom školstva schválený Projekt pokusného overovania alternatívnej školy v Košiciach pre deti od 2-15 rokov, realizovaný našou MŠ a ZŠ na Družicovej ulici.

Do roku 1992 siahajú aj začiatky našej spolupráce s Nadáciou Helias a 10-ročnej spolupráce s partnerskou školou Rudolfa Steinera v Haarleme v Holandsku.

Nasledovali roky intenzívnej práce: každoročne sme absolvovali stáže vo waldorfských školách, kurzy waldorfskej pedagogiky, kurz eurytmie, šitia bábok a umenia. Významné boli pracovné návštevy holandských lektorov v zariadení.

Boli to roky pretvárania práce školy v neustálej konfrontácii s platným štátnym dokumentom. Boli to roky, v ktorých sa neraz entuziazmus a radosť striedali s obavami a neistotou.

Chceli sme sa vyhnúť chybám z nadšenia, ktoré nás k práci stimulovalo, preto sme sa snažili postupovať po nasledovnej línii poznávania:

1. Oboznámili sme sa s teoretickými východiskami Steinerovej koncepcie.
2. Poznávali sme didaktické aspekty - nové metódy, formy, zásady, prostriedky výchovnej práce v teórii i v praxi.
3. Zaujímali sme sa o ďalšie humanisticky orientované pedagogické systémy a psychológiu.
4. Zamerali sme sa na objektívnu konfrontáciu so všetkým, čo sa realizovalo v našej škole.

Tak ako brehy rieky usmerňujú jej tok, rovnako prúd našej práce usmerňoval uvedený postu a nedovolil nám sklznúť do extrémov.

V roku 1999 vstúpil do platnosti Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. Pre nás znamenal istú úľavu. Čo nás v Programe potešilo?

Zmena cieľovej a hodnotovej orientácie inštitucionálnej predškolskej výchovy vrátane poslania MŠ vo vzťahu k rodine a nové chápanie zmyslu detstva.

Zmena postavenia učiteľ - dieťa.

Uprednostňuje sa výchova pred vzdelávaním, výchovný proces sa individualizuje.

Obsahovú stránku dopĺňa environmentálna a prosociálna výchova.

Prevažuje spontánne učenie pred intencionálnym.

Dominantné postavenie má hra.

Zdôrazňuje sa princíp aktivity dieťaťa.

V ďalších rokoch sme boli postavení pred zásadné rozhodnutie - ako ďalej.

Začiatky našej práce sa spájali s predstavou transformácie školy na waldorfskú. Postupne sme dospeli k poznaniu, že v podmienkach štátnej školy to nie je možné. Waldorfské školy majú svoje filozofické základy, ktoré ich robia tým, čím sú. Z rovnakého dôvodu nie je vhodné hovoriť ani o plošnom uplatňovaní prvkov waldorfskej pedagogiky.

Informatívne dodávam, že oficiálnym predstaviteľom celosvetového waldorfského predškolského systému a zároveň aj vlastníkom značky „waldorfská škola“ je Medzinárodné združenie waldorfských materských škôl so sídlom v Nemecku. V prípade vzniku prechádza takáto škola tzv. aspirantskou fázou pod dohľadom uvedeného združenia.

Napriek tomu, vďaka spoznaniu týchto škôl a ich skvelých učiteľov, našli sme odvahu meniť našu prácu a hľadať vlastnú identitu školy. Naučili sme sa ako humanizovať výchovný proces a ako alternatívnym spôsobom realizovať Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách.

Na záver opäť zamyslenie:

Každý človek, každé dieťa je jedinečné a osobité. Z toho vyplýva, že nemôže existovať univerzálny výchovný systém, ktorý by rovnako vyhovoval všetkým deťom a rodičom.

Viem však, že pri rôznorodosti výchovných postupov cieľom všetkých, ktorí sa venujú predškolskej výchove, je umožniť deťom prežiť šťastné detstvo a položiť pevné základy budúcich osobností ako hovoria slová Jána Amosa Komenského:

V človeku len to je pevné a stále, čím nasiakne mladý. Ako rozloží mladý strom svoje vetvy nahor, nadol a na strany, tak ich drží po sto rokov, kým ho nezotnú.

Kontakt:

Anna Magdošková, Mgr.
Materská škola
Galaktická 9, 040 12 Košice
e-mail: ms.galakticka@netkosice.sk

***METODIKA OBOZNAMOVANIA SA SO ZÁKLADMI
CUDZIEHO JAZYKA V MATERSKEJ ŠKOLE***

Ivica Šimková – Jarmila Sobotová

Dieťa – jazyk – svet

Dieťa – to je to, čo máme

Jazyk – je to, čo dieťaťu chceme dať

Svet – predstavuje cieľ, s ktorým chceme dieťa stotožniť prostredníctvom jazyka

Stále aktuálnejšia požiadavka spoločnosti ohľadom potreby znalosti cudzích jazykov a nedostatok primeranej odbornej literatúry z tejto oblasti pre najmladšie deti nás primälo k tomu, aby sme sa problematikou začali zaoberať. Príčina bola jednoduchá – otvorenie západných hraníc pred desiatimi rokmi, vývoj a sprístupnenie multimediálnych a komunikačných prostriedkov, poukázali na celkovo nedostatočnú schopnosť väčšiny členov našej spoločnosti dohovoriť sa v medzinárodnej spoločnosti. Ako najaktuálnejšou sa ukázala v tejto oblasti potreba znalosti jazyka anglického.

Učiť sa a naučiť sa cudzí jazyk je dlhodobý, mnohoročný proces, ktorý je potrebné začať čo najskôr. Začiatky našich skúseností so sprostredkovaním základov anglického jazyka spadajú do roku 1991, kedy jedna z nás začala učiť deti v materskej škole anglický jazyk. Prvé kroky nás viedli do kníhkupectiev a knižníc, kde sme zistili absenciu potrebnej odbornej literatúry. Preto sme si vyzpracovali prvé rámcové plány, ktoré psoptom času a skúseností nadobúdali jasnejšiu podobu. Celej problematike sme začali venovať vážnejšiu pozornosť. Mnohoročná práca priniesla svoje výsledky a dnes predkladáme ucelený metodický materiál, ktorý je overený praxou a vyplňa medzeru v odbornej literatúre, venovanej výučbe cudzích jazykov detí predškolského a mladšieho školského veku.

V priebehu posledného desaťročia bolo vydaných mnoho materiálov, ktoré sú určené deťom – začiatovníkom v danej oblasti, ako aj ich učiteľom. Zistili sme však, že ani jeden z nich nezohľadňuje ucelené potreby a možnosti detí daného veku. Nedostatky sú buď v obtiažnosti, alebo v náväznosti, ako aj v neprimeranej alebo chýbajúcej metodike. Celistvosť a primeranosť v rôznych oblastiach v nami predloženej

metodickej príručky boli vysoko ohodnotené aj na štvordennom seminári, ktorý usporiadala v júni 2001 Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu v oblasti školstva, vzdelávania a kultúry, v rámci Národnej kancelárie programu Sokrates. Seminár bol zameraný na jazykové vzdelávanie už od predškolského veku. Zástupcovia 12-ich zúčastnených európskych štátov skonštatovali, že projekty, ktoré sa robili a robia v danej oblasti sú iba čiastkové, na rozdiel od nami predloženého materiálu.

Ako sme postupne získavali poznatky o problematike sprostredkovania základov anglického jazyka deťom predškolského a mladšieho školského veku, dospeli sme k potrebe riešenia nasledujúcich oblastí:

- **koho učiť,**
- **čo učiť – obsah a rozsah učiva,**
- **ako učiť,**
- **kto bude učiť.**

Čo sa týka oblasti „Koho učiť“ táto sa v podstate dotýka veku detí, v ktorom je najoptimálnejšie začať s výučbou. Najlepšie je, ak dieťa má možnosť byť v prirodzenom domácom dvojjazyčnom prostredí. Vtedy veková hranica nie je obmedzená. Ak tomu tak nie je a dieťa sa začína oboznamovať so základmi cudzieho jazyka v materskej škole, najoptimálnejší vek okolo 4 rokov. V tomto veku má už dieťa osvojenú základnú slovnú zásobu v rodnom jazyku, vie sa pomerne plynule samostatne vyjadrovať a má už osvojený určitý rozsah základných poznatkov o sebe a svojom okolí. Deti sa učia dvakrát týždenne v skupinách.

Deti predškolského veku v skupine s počtom detí od 8 do 12.

Deti mladšieho školského veku v skupine do 15 žiakov.

Počty detí v skupinách sú overené praxou ako optimálne, kedy je možné v záujme kvality a dosahovania čo najlepších výsledkov pracovať sa deťmi na spoločných aktivitách, a zároveň je dostatok priestoru na individuálnu prácu učiteľa s deťmi.

Čo učiť – obsah a rozsah učiva: Vychádzali sme z rozsahu poznatkov o sebe a okolitom svete, ktorý majú deti daného veku už osvojené. To znamená, že dieťa sa učí o farbách, hračkách, častiach tela, pomenovať členov rodiny, ich oblečenie, o zvieratkách, častiach domu a jeho zariadení, o jedle, ovocí, zelenine, opisuje základné aktivity, atď. Použitá gramatika je veľmi jednoduchá – prítomný a prítomný priebehový čas. Minulý a budúci čas používa iba vo frazeológii. Základom je britská

angličtina. Dieťa si osvojuje **aktívnu slovnú zásobu v celých vetách**, pretože cieľom je vytvorenie správneho základu ku komunikačným zručnostiam v jazyku a nie iba zásoba slovíčok. deti sa učia aj základné frázy vo forme dialógov. Jednoduchá slovná zásoba sa postupne rozširuje. Napríklad, dieťa s najprv naučí slovo mama. Neskôr sa učí farby, časti tela, časti oblečenia, profesie, časti domu, činnosti doma a pod. Postupne sa učí spájať jednotlivé výrazy. Výsledkom po štyroch rokoch je napríklad kompletný opis mamy, jej postavy, oblečenia, práce doma i profesie, a pod. Dieťa má určený rozsah aktívnej slovnej zásoby, ktorá ho nesmie preťažovať a na záver príručky je uvedená odporúčaná aj pasívna slovná zásoba, ktorú by mal učiteľ bežne používať. Samozrejme, že začína malým počtom slov, ktoré postupne tak, ako im deti začínajú rozumieť, rozširuje. Učiteľ rozpráva po anglicky, slovenský jazyk používa minimálne, iba v krajných prípadoch. Pre dieťa pasívna slovná zásoba ho vedie k postupnému chápaniu cudzojazyčného textu. Správnosť anglických textov bolo konzultované s odborníkmi na anglickú gramatiku.

Súčasťou textov sú rôzne básne, piesne a hry. Ich obsah nadväzuje na obsah učiva, napr. keď sa deti učia o zvieratkách z farmy, učia sa pieseň Old Mac Donald, a pod. 1. diel metodiky obsahuje 40 lekcí, pričom posledné štyri sú venované iba opakovaniu celoročného učiva. S ohľadom na chorobnosť detí daného veku, na rôzne sviatky a prázdniny, tento počet hodín je optimálny na učenie detí dvakrát do týždňa tak, aby bolo prítomných na hodine vždy minimálne 80% detí zo skupiny.

Na záver príručky, pred opakovacími lekciami, uvádzame námety na rôzne sviatky. V tomto diely sú Vianoce, v ďalších Deň matiek, Veľká noc a oslava narodenín. Túto časť je potrebné primerane časovo zaradiť.

Najväčším posudzovateľom práce učiteľa je okrem dieťaťa aj jeho rodič. Učiteľ minimálne na konci školského roka, ale najlepšie dvakrát ročne pripraví ukážku svojej práce s deťmi. Na tejto ukážkovej hodine deti predvedú, čo sa naučili a učiteľ ukáže, ako ich to naučil. Návrh ukážkovej hodiny je uvedená v závere príručky.

Ako učiť: V tejto súvislosti musíme podotknúť, že slovo učiť, vyučovať, v kontexte s deťmi predškolského a mladšieho školského veku v súvislosti s cudzím jazykom používame iba z nedostatku primeraného výrazu. Nakoľko tieto deti ešte nemajú osvojené čítanie a písanie v rodnom jazyku, nemôžu sa využívať klasické metodické postupy. Nakoniec, tieto by sa mali minimálne využívať aj v neskoršom veku,

aby osvojovanie si cudzieho jazyka bolo pre deti vždy príťažlivé. V tejto metodickú príručku sú použité osvedčené špecifické postupy, využívajúce **najprirodzenejšiu činnosť daného veku – hru. Hra v našom systéme frekventuje ako základná metóda, ako organizovaná činnosť a je súčasťou celej metodiky v rôznych modifikáciách.** Postupy v plnom rozsahu rešpektujú pedagogické zásady a psychológiu predškolského a mladšieho školského veku. Rešpektujú sa schopnosti a možnosti detskej pozornosti a sústredenosti. V priamom procese výučby sa musia striedať dynamickejšie aktivity s kľudnejšími, obtiažnejšie, napr. nové pojmy, hry, piesne a pod. vyžadujúce zámernú sústredenú pozornosť s menej náročnými, napr. opakovanie už osvojených výrazov, básní, hier ...najoptimálnejšie v spojení s pohybom, ktoré pôsobia na dieťa relaxačne. Metódy a konkrétne postupy sú teda volené s ohľadom na možnosti veku dieťaťa, t.j. jeho hravosť, zvedavosť, konkrétnosť v myslení, predstavivosť a pod. Okrem základnej metódy, ktorou je organizovaná hra, sa používa vstupná a priebežná motivácia na získanie a udržanie detskej pozornosti, napr. krátkym príbehom, obsahovo súvisiacim s textom, ktorý sa deti majú naučiť. Dieťa sa takto celý čas na hodine angličtiny hrá a zabáva a zároveň sa nenásilnou formou učí. Učiteľ pri sprístupnení obsahu pojmov v cudzom jazyku ako aj pri opakovaní **používa vždy a predovšetkým názorné pomôcky, pútavý obrázkový materiál**, manipulačné karty a pexesá, určené na priamu manipuláciu detí, makety, maľušky, fotografie a pod.

Tieto pomôcky rešpektujú prioritu detského zmyslového poznávania. Pri každej lekcii sú uvedené odporúčané didaktické pomôcky. Nevyhnutné je využívať aj mimiku a gestikuláciu, čo umožňuje minimalizovať používanie rodného jazyka. Nutná je aj častá priebežná pozitívna motivácia detí, napr. pochvalou. V priamom procese výučby je veľmi dôležitý nielen obsah nového učiva, ktorý prirodzene nadväzuje na predchádzajúce poznatky, ale aj pravidelné opakovanie už známeho. Žiaduce je, aby na záver každej hodiny si dieťa zopakovalo nové výrazy samostatnou činnosťou, najlepšie na pracovnom liste pod dohľadom učiteľa. Na udržanie záujmu dieťaťa sú tieto listy variabilné, vyžadujúce od dieťaťa splnenie určitej úlohy, napr. kreslenie, skladanie, strihanie, lepenie a pod. Veľmi vhodným prostriedkom na osvojenie i upevnenie výrazov sú rôzne rytmické detské básne a piesne, spojené. Obdobne je to aj u rôznych pohybových hier s jednoduchým textom a ľahkými úlohami, ktoré s pre deti prirodzeným vyjadrovacím prostriedkom. Texty, spojené s pohybovým vyjadrením uľahčujú dieťaťu ich osvojenie. Učiteľ môže používať aj CD alebo audiokazetu, avšak iba pri vzburdení záujmu o deti o pesničku, alebo vtedy, keď

deti text už dostatočne ovládajú, nakoľko nahrané piesne sú pre deti veľmi rýchle a tým aj nezrozumiteľné. Učenie podľa nahrávky vedie ku skomolovaniu slov. Najoptimálnejšie je, ak učiteľ používa hudobný nástroj, čo by u učiteliek materských a prvého stupňa základných škôl nemal byť problém. Pre menej hudobne zdatných učiteľov sú na CD aj nahrávky melódií k piesňam a hrám, ktorú môžu tvoriť hudobný doprovod ku spevu detí. Pri texte piesne v lekcii je ikonka, na ktorú keď kliknete, môžete si pieseň vypočuť. Dôležité však je, že učiteľ **vždy** spieva spolu s deťmi.

Jedna lekcia by mala trvať 35 – 45 minút, v závislosti od veku detí.

Pri jednotlivých lekciiach sú uvedené presné metodické postupy. Odporúčame ich dodržiavanie, nakoľko k ich uvedenej podobe sme dospeli overovaním počas niekoľkých rokov u niekoľko tisíc detí.

Kto učí: Okrem toho koho, čo a ako učiť, je veľmi dôležité aj to, kto učí. Vyhláška o odbornej a pedagogickej spôsobilosti hovorí o tom, aké vzdelanie má mať učiteľ cudzieho jazyka. Prax však poukazuje predovšetkým na absenciu učiteľov s požadovaným vzdelaním pre deti predškolského a mladšieho školského veku. Zároveň overené skúsenosti poukazujú na to, že cudzí jazyk môže deti uvedeného veku učiť učiteľ s klasickým pedagogickým vzdelaním pre daný vek, ktorý má zároveň minimálne maturitu z jazyka, prípadne skúšku z jazyka v zahraničí, prípadne skúšku z jazyka, ktorá overuje jeho jazykové znalosti. Ak k týmto dvom predpokladom používa učiteľ aj podrobnú metodiku, výsledkom môže byť iba pozitívny. Najväčším zlom, aké sa pácha na našich deťoch v tejto oblasti, je pôsobenie tiež učiteľov bez dostatočnej praktickej znalosti jazyka a bez vhodnej metodiky.

Skúsenosti nám dokazujú, že predložená metodická príručka je vhodným pomocníkom na ceste sprostredkovania základov anglického jazyka deťom predškolského a mladšieho školského veku. Pri jej dodržiavaní Vám zaručujeme veľmi dobré výsledky!

V závere môjho príspevku mi dovoľte vyjadriť svoj subjektívny pocit z tejto významnej a podnetnej konferencie. Som hrdá na to, že pri tejto príležitosti sme zastúpené dve pedagogičky z Materskej školy Boženy Nemcovej v Košiciach. Spolu s pani magisterkou Mariannou Jamborovou, sme nedávnymi absolventkami Prešovskej univerzity, fakulty filozofie a Pedagogickej fakulty. Touto cestou by som chcela vziať úctu a vďaka pani doc. Černotovej a pani doc. Podhájeckej, ktoré nemalou mierou prispeli k úrovni našej profesionality.

Kontakt:

Ivica Šimková, Mgr.
Materská škola Boženy Nemcovej
Boženy Nemcovej 4, 040 01 Košice

Jarmila Sobotová, PhDr.
Mesto Košice, oddelenie školstva
Trieda SNP 29/A, 040 01 Košice
e-mail: jarkaso@centrum.sk

CUDZÍ JAZYK V MATERSKEJ ŠKOLE

Miriam Čížová

Jedným z výrazných javov vyvolaných spoločensko - politickými zmenami u nás je explózia záujmu o cudzie jazyky. Uplatňuje sa vo všetkých vekových kategóriách, na všetkých stupňoch vzdelávania v škole i mimo nej, zmenou učebných plánov, organizovaním jazykových kurzov, tvorbou učebných materiálov, pomôcok, programov, popularizovaných knižnou i časopiseckou literatúrou a masmédiami.

Už dlhšiu dobu sa dostáva do popredia otázka vyučovania cudzích jazykov v materských školách, kedy môže učiteľka svoju prácu v plnej miere tvorivo rozvíjať, samozrejme ak je po odbornej stránke na to spôsobilá. Nestačí však, že je niečo nové, neobvyklé, má to byť pre rozvoj dieťaťa aj efektívne. Učiteľka nemôže mať plný pocit uspokojenia a radosti, keď nesleduje a teda nevidí výsledky svojej práce.

Jazyková výchova je integrujúcou výchovnou zložkou nakoľko jazyk a reč je prirodzenou súčasťou takmer všetkých činností dieťaťa v materskej škole. Všetky schopnosti, teda aj poznávacie a cudzojazyčné sa rozvíjajú v činnosti, t. j. v procese poznávania, pri získavaní nových poznatkov. Dôležitú úlohu pri oboznamovaní detí s cudzím jazykom zohráva ich spontánny záujem, ktorý vlastne výrazne ovplyvňuje vytváranie poznatkov o inojazyčnej kultúre. Avšak všetky poznávacie schopnosti treba rozvíjať harmonicky. Nestačí deti obohacovať množstvom poznatkov z cudzieho jazyka, pretože tak by sme cvičili myslenie a pamäť by sme zanedbávali. Pre dieťa predškolského veku je typické, že zásobu svojich elementárnych poznatkov v cudzom jazyku si utvára priamym kontaktom s prostredím, z konkrétnych predmetných činností, zo silného citového prežívania všetkých situácií a vzťahov. Ak učiteľka predkladá deťom poznatky z cudzieho jazyka, využíva množstvo hier, hračiek, a iného názorného materiálu, pričom sa cvičia zmysly a estetické cítenie dieťaťa, čo umocňuje poznávaciu činnosť. V prirodzenej aktivite t.j. hre, si dokáže dieťa primerane a sústredene osvojovať nové poznatky aj z cudzieho jazyka a doterajšie nadobudnuté znalosti a skúsenosti si upevňuje. Pri rozvíjaní poznania a myslenia v cudzom jazyku vychádzame z predmetov a javov, ktoré dieťa obklopujú a s ktorými často prichádza do styku. Ak dieťa nadobudne nové poznatky, obohatí nimi potom svoju hru, kresbu, rozprávanie. Je však potrebné, aby všetky činnosti deti spájali so slovným vyjadrením,

aby sa tak naučili pomenúvať predmety, výkon a výsledok činnosti v cudzom jazyku.

Súčasťou rozumovej výchovy v MŠ je jazyková výchova, ktorej obsah je rozvrhnutý do štyroch obsahových okruhov. Pri oboznamovaní detí s cudzím jazykom sa pridriavame týchto obsahových okruhov a ich jednotlivých konkrétnych úloh.

Rozvíjanie slovnej zásoby.

- rozvíjať schopnosť detí pomenúvať bezprostredne vnímané osoby
- navodzovať situácie, v ktorých deti hovoria a priliehavo označujú predmet, jav alebo nejakú činnosť
- zmysluplne sa hrať so slovami, dávať im istý význam
- riešiť problém pomocou konkrétnych predmetov slovnú zásobu detí plánovito rozvíjať najmä v súvislosti a súčinnosti s rozvíjaním poznania

Spisovná výslovnosť a zreteľnosť reči.

Deti niekedy nevedia cudzie slová správne artikulovať, preto sa treba zamerať na sústavný plánovitý výcvik sluchového vnímania a cvičenia reči. Klásť dôraz na to, aby hovorili pokojne, nahlas a zrozumiteľne, pričom dbať na individuálny prístup. Učiteľka má poskytovať deťom z hľadiska cudzojazyčnej výslovnosti správny rečový vzor. Pri realizácii tohto okruhu si vyberáme tieto úlohy:

- všímať si celkový stav cudzojazyčnej výslovnosti detí
- precvičovať rozlišovacie schopnosti sluchu na rozličné zvuky
- viesť deti k správnej výslovnosti cudzích slov
- precvičovať hovoridlá detí v plynulom prechádzaní do polôh s rozličnou intenzitou,
- výškou a farbou hlasu

Gramatická správnosť hovorených prejavov.

V stálom styku dieťaťa s učiteľkou skoro rozpozná, že niektoré slová okrem toho, že pomenúvajú osobu, vec, činnosť atď. môžu svojimi rozličnými tvarmi a spojeniami vyjadrovať ešte aj iný význam. Deti sa učia jednotlivé tvary cudzojazyčných slov spájať do viet tak, že počúvajú reč učiteľky a napodobňujú ju. Pomáhali nám pritom tieto vybrané úlohy:

- poskytovať deťom stály rečový vzor pri všetkých príležitostiach a usilovať sa o to, aby tento vzor napodobňovali
- ak dieťa použije gramaticky nesprávny tvar, neopravovať ho, ale zopakovať mu správny tvar cudzojazyčného slova

Rozvíjanie komunikatívnych schopností.

K súvislému cudzojazyčnému vyjadrovaniu detí prichádza iba pozvoľna a to od jednoduchého spôsobu vyjadrovania želania, prosby, potreby apod. Utvárame deťom vhodné podmienky na to, aby sa vyjadrovali voľne, bez zábran. Vedeť deti k tvorivým činnostiam, v ktorých sa snažia použiť cudzojazyčné prostriedky. Na základe toho som si vytýkala z tejto oblasti jednotlivé úlohy:

- systematicky viesť deti k porozumeniu slovných pokynov, určených jednotlivým deťom i skupine
- postupne rozvíjať schopnosť vyjadriť jednoduchú žiadosť
- pomocou vhodných otázok viesť dieťa k rozhovoru o vnímaných predmetoch a o jednoduchých činnostiach
- privádzať deti k samostatnému vyjadreniu myšlienky prostredníctvom jednoduchej vety
- postupne zdokonaľovať cudzojazyčný prejav detí tým, že deťom pomáhame sa vyjadrovať.

Dôležitou podmienkou efektívnosti cudzojazyčnej výučby je jej sústavnosť, čo najčastejší kontakt s cudzou rečou, s jeho dokonalým modelom. Preto je nevyhnutné, aby si dieťa osvojovalo cudzí jazyk v prirodzených situáciách každodenného života, v rôznych denných činnostiach, v podobe jazykových chvíľok. Osvojovanie cudzieho jazyka by sa nemalo obmedzovať, len na špecifické, formálne vyhradené zamestnanie. S uvedeným súvisí aj požiadavka, aby cudzojazyčnú výchovu v materskej škole uskutočňovala učiteľka, ktorá je s deťmi v stálom kontakte, pozná deti a ich špecifické osobitosti, podľa ktorých môže zacieliť svoje výchovné pôsobenie pri jazykovej výučbe. Samozrejmy je predpoklad, že učiteľka dobre ovláda cudzí jazyk i metodiku jeho výučby v predškolskom veku a že dokáže deťom poskytnúť dokonalý jazykový model.

Špecifický charakter predškolskej výchovy spočíva v neoddeliteľnosti výchovy a vzdelávania v priebehu celého dňa a platí to aj pri oboznamovaní detí s cudzím jazykom v materskej

škole. Prostredie materskej školy, špecifiká výchovno – vzdelávacieho procesu a vekové osobitosti detí nám umožňujú všetky činnosti vhodne motivovať. Pretože v súčasnosti práca s deťmi nie je už prísne časovo rozčlenená, prispieva to k skvalitňovaniu výchovno-vzdelávacieho procesu a možnosti, aby sme mohli vytvárať prirodzené výchovné situácie aj pri rozvíjaní cudzojazyčných spôsobilostí detí. Pôsobnosť celodennej výchovnej práce si vyžaduje, dokonale poznať celú šírku výchovných metód a pri oboznamovaní detí s cudzím jazykom využívať tie, ktorými by sme mohli dosiahnuť vytýčený cieľ celého procesu. Ide teda o plánovitý postup, ktorým sa za aktívnej účasti detí snažíme k tomu cieľu priblížiť. Ak si však vyberieme nesprávne metódy, môže sa všetko naše úsilie zmariť. Z toho vyplýva, že základným predpokladom úspešnej realizácie výučby cudzích jazykov v materskej škole je výber metódy, teda správneho spôsobu a postupu v predkladaní cudzojazyčných poznatkov deťom.

Pri oboznamovaní detí s cudzím jazykom vyžadujeme, aby dieťa zvládlo istú slovnú zásobu. Podnecujeme ho akýmkoľvek milým spôsobom, aby reprodukovalo to, čo doňho vložíme. Kladieme dôraz na rozširovanie obzoru dieťaťa, dozvedá sa, že iné deti môžu hovoriť iným jazykom, učíme ho vnímať melodiku, rytmus jazyka prostredníctvom piesní, rýmovačiek, hier, rytmizovaného pohybu. Dieťa motivujeme hravým i metódami a hlavne nenásilne. Dopredu si vyberieme okruhy chceme oboznamovať deti s cudzím jazykom. Vypracujeme si určité metodické zásobníky, zhromaždíme pesničky, básničky, ktoré využívame pri predkladaní cudzojazyčných poznatkov deťom.

Pri výbere okruhov a metód vychádzame z Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách, v podstate z toho, čo deti ovládajú v cudzom jazyku, aby im reálne, o ktorých sa učia v cudzom jazyku boli známe. V podstate sú to okruhy z rozvíjania poznania: rodina, ovocie - zelenina, zvieratá, farby, ľudské telo a podobne. Za najpozitívnejší variant považujem každodenné nenásilné oboznamovanie detí s cudzím jazykom vo všetkých organizačných formách denného poriadku, čo aj vo svojej praxi realizujem. Pri oboznamovaní detí s cudzím jazykom sa pridriavame samostatne vypracovaného plánu, ktorý využívame v práci s deťmi v konkrétnej triede, ale aj v krúžkovej činnosti.

Na základe mojich dlhoročných skúseností v oblasti oboznamovania detí s cudzím jazykom v materskej škole, chcela by som v závere zhodnotiť celkovú úroveň výučby a odporúčať moje overené poznatky do praxe, ktoré by som mohla rozdeliť do troch oblastí: smerom k deťom, k učiteľke, a k rodičom.

Učiteľka môže oboznamovať deti s cudzím jazykom v materskej škole vtedy, keď má dieťa materinský jazyk relatívne zafixovaný a sformovaný. Doporučujem oboznamovať s cudzím jazykom aj deti mladšie ako 5 – 6 ročné, a to výlučne cestou hry, v činnostiach a v javových situáciách. Najideálnejší je každodenný styk s deťmi, kedy sa učiteľka môže venovať deťom priebežne, čím sa získané poznatky viacej upevnia. Súčasný nedostatok odborne pripravených učiteľiek po tejto stránke nám túto skutočnosť neumožňuje dosiahnuť. Pri hrách treba mať na mysli, že deti sa učia hovoriť po anglicky a preto musia mať veľa možností použiť cudzí jazyk v reálnych situáciách. Pri ťažkostiach im môžeme pomáhať napríklad našepkávaním. Učiteľka by ich mala predovšetkým viesť, usmerňovať a byť dobrým jazykovým vzorom. Činnosti a situácie by nemali trvať príliš dlho, ale majú na seba plynule nadväzovať. Spoločné stretnutie by nemalo trvať dlhšie ako 30 minút, ale praxou som si overila, ak deti majú už určitú slovnú zásobu a sú dostatočne motivované, tento čas sa môže predĺžiť ich záujmu o nové poznatky. Ja som môj každodenný styk s deťmi realizovala vo forme dvoch stretnutí, kedy som sa venovala všetkým deťom od 8-15 minút, ktoré som zamerala na získanie novej slovnej zásoby a ostatné, už nadobudnuté poznatky som upevňovala v priebehu celého pobytu s deťmi v materskej škole. Doporučujem však, aby počet detí v skupine nepresahoval 15.

Odpoludňajšie stretnutia nepovažujem za prínosné, pretože vtedy sú už deti z celodenného pobytu v materskej škole unavené. Tempo celej výučby odporúčam prispôbiť schopnostiam detí. Počas všetkých činností by mala učiteľka používať cudzí jazyk, pretože deti veľmi rýchlo pochopia čo sa im hovorí. Každú chvíľku s angličtinou doporučujem začať s upevňovaním predchádzajúcich poznatkov a ukončiť voľnou komunikáciou zameranou na upevňovanie učiva. Nikdy ju však nezačíname vetou typu: „Dnes sa naučíme ...“ Inšpiráciu môžeme čerpať z viacerých dostupných zdrojov, nesmieme však zabúdať na individuálny prístup, pochvalu a povzbudenie. Treba mať na mysli, že slovná zásoba sa má používať a nielen mechanicky opakovať.

Nezabúdajme ani na spoluprácu s rodičmi. Doporučujem ich zoznamovať s učivom a to formou násteniek, slovníčkov, rodičovských združení a podobne. Veľmi vítané sú aj dni otvorených dverí. Spolupracovať však treba aj s učiteľkami základných škôl, ktoré učia deti cudzí jazyk v prvých ročníkoch, aby sa vypracovala určitá postupnosť v osvojovaní si materiálov cudzieho jazyka v návaznosti materskej školy na základnú školu.

Koľko toho máme vniesť do celého procesu je ťažko určiť, ale

záleží to od individuálnych schopností detí. Je len na nás, aby sme celý tento proces zefektívnil, spravili ho cieľavedomým, a to tým, že sa na prácu s deťmi budeme pripravovať svedomito premyslene, čím prispejeme k vytvoreniu uceleného metodického postupu a k rozvoju výučby cudzích jazykov na materských školách.

Otázkam jazykového vyučovania venoval značnú časť svojich prác náš veľký mysliteľ Ján Amos Komenský, ktorý zdôrazňoval pri jazykovom vyučovaní zásadu názornosti, čoho konkrétnou aplikáciou bol jeho *Svet v obrazoch*. Komenský dokázal, čo si prial : Aby sa učenie jazykov stalo zamestnaním pútavým, radostným a aby sa väčšou znalosťou jazykov prispelo k vzájomnému porozumeniu a užšiemu zblíženiu národov.

Kontakt:

Miriám Čížová, Mgr.

Materská škola Čergovská

Čergovská , 080 01 Prešov

HUDBA A JEJ PODIEL NA ROZVOJI ZMYSLOVÉHO VNÍMANIA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Anna Derevjaníková

Celý ľudský život súvisí s hudbou, rytmom a zvukom ako takým. Možno stojí za zamyslenie konštatovanie o potrebe či nutnosti hudby ako takej v živote človeka. Odpoveď na nastolený problém hľadali a nachádzali ľudia už v dávnych časoch. Táto téma sa stala východiskom mnohých filozofických traktátov, je obsiahnutá v mýtoch rôznych kultúr a je živo diskutovaná aj v súčasnej, až priveľmi zvukovej, či hlučnej dobe. Aj keď sa často pertraktuje konštatovanie, že hudba je univerzálnym jazykom a môže jej porozumieť každý, chcieť jej porozumieť, ňou a s ňou žiť je potrebné človeka naučiť. Hudba sa zrodila so zrodom života v zmysle večnosti a stáva sa súčasťou života človeka od jeho počatia, teda zrodu. Človek je preto schopný porozumieť hudbe, ktorá je súčasťou jeho života od jeho narodenia. Človek vychovaný na klasickej európskej harmónii, nie je schopný v plnosti prežiť hudbu afrických domorodých kmeňov a naopak. Tento zvukový fenomén do určitej miery ovplyvňuje ľudský život či chceme alebo nechceme, a preto je potrebné v pozitívnom slova zmysle využiť jeho schopnosť modelovať plnohodnotného človeka, človeka mysliaceho a cítiaceho, človeka tvorivého a duševne zdravého, človeka, ktorý dá svojmu životu zmysel. Zmysel života, pocit spokojnosti a šťastia, ten nie je sám o sebe hmatateľný, ten je vlastný len tomu, kto ho prežíva. Hudba ako znejúce médium nie je hmatateľná, cítime a prijímame ju však svojimi zmyslami. Čím viac sú naše zmysly pripravené prijímať jej podnety, tým viac je ona schopná osloviť náš život, a v mnohých prípadoch dať životu aj zmysel. Rozhodujúce je však menej o nej hovoriť a čo najviac ju vnímať a prežívať. Lebo skutočne prežíva a tým aj chápe hudbu ten, kto sa na nej aj zúčastňuje, to neznamena, že ju priamo interpretuje, ale poznáva ju z vnútra. Aby sme boli schopní prežiť hudbu zvnútra, musí sa do nášho vnútra dostať, musí prejsť našimi zmyslami a až vtedy môže zanechať v nás určitý pocit a zážitok.

Svet okolo nás vnímame zmyslami. Príroda sama o sebe vo svojej zvukovej i vizuálnej podobe je naplnená množstvom estetických obrazov. Samotný spev vtákov, šum listia, či žblnk vody je estetickou hrou prírody. Svet okolo nás má zvukovú podobu, v súčasnosti možno

až hlučnú. Hudba v každej dobe je jej súčasťou a spôsobom vyjadrenia, či zvukového zhmotnenia.

Dieťa predškolského veku obklopujú zvuky, slovo a obraz. Jedným z čiastkových cieľov estetickéj výchovy je rozvíjať zmyslové vnímanie – citlivosť zrakovú, sluchovú a hmatovú. Cieľom a poslaním hudobnej výchovy je rozvíjať ich elementárne hudobné schopnosti, ktoré by vyústili do pozitívneho vzťahu k hudbe a jej samotnej tvorivej produkcii. Splniť tento cieľ nie je možné práve bez zmyslového vnímania, t.j. kvalitného vnímania a prežívania hudby všetkými zmyslami.

Rozvinuté hudobné schopnosti sú významným predpokladom pre realizáciu hudobných činností. Tieto psychické štruktúry a vlastnosti jedinca zaručujú primeranú úspešnosť jedinca v kontakte s hudbou. Vyvíjajú sa od ranného veku, dokonca skôr ako schopnosti intelektuálne a ich rozvoj je podmienený kvalitou zmyslového vnímania hudby. Kvalita zmyslového vnímania je závislá od kvality zmyslového receptora, ale aj od kvality ponuky, ktorá je dieťaťu prezentovaná. Nezanedbateľné miesto tu má kvalita sprostredkovania hudby dieťaťu, kvalita vplývania a rozvíjania jeho zmyslového vnímania.

Keďže hudba je zvukové médium, dôležité je rozvíjať u detí hudobno-sluchové schopnosti. Ide o také schopnosti, ktoré dieťaťu umožňujú vnímať a spracovať akustické vlastnosti hudby: výšku, intenzitu, dĺžku, ale aj farbu tónu. Ich rozvoj je v predškolskom veku nerovnomerný a práve v týchto schopnostiach sa objavujú rozdiely medzi jednotlivými deťmi.

Deti predškolského veku sú často v svojich požiadavkách nedeťské a dosť zamerané na seba. Nevedia sa počúvať. Zaujme ich len výrazný zvukový a teda aj hudobný podnet. Ich vnímanie zvukov a hudby je dosť globálne, zvukový obraz vnímajú v celistvosti. Je preto dôležité naučiť ich počúvať svet okolo seba, počúvať ticho, zvuky prírody, rozoznávať farbu zvukov, čo je predpokladom pre vnímanie farby tónov a porovnávať všetko počuté s výraznejšou kontrastnou farbou. Preto prvoradou úlohou je naučiť deti počúvať vôbec, naučiť ich počúvať seba aj kamaráta, počúvať učiteľku či rodičov, naučiť ich uvedomiť si, že ich rast a poznanie je v značnej miere závislé od kvality počúvania.

Začínáme preto počúvaním ticha, do ktorého môžeme zapojiť prvky tvorivej dramatiky v podobe otázok i následného vyjadrenia. Deti pri týchto činnostiach musíme motivovať, musia sa stať súčasťou pohybového alebo zvukového obrazu.

- počúvame ticho, je to ticho ráno alebo večer, je ticho pokojné či strašidelné?
- vyjadríme ticho pohybom, chôdza ak je ticho, potlesk ak je

ticho, hľadáme pre ticho umiestnenie **v čase** – každý podľa svojej predstavy (noc, ráno a ticho – postupne otvárajú oči, deti zívajú, pohybom vyjadrujú vstávanie, načúvajú, či už niekto vstal, **v priestore** – ticho v lese, u lekára, ticho ak čakáme na desiatu, či obed v škôlke

- do ticha vstupujú zvuky, môžu pridať zvuk činnosti toho, kto už vstal, ostatné deti hádajú, kto to je, hráme hru: „Kto ťa zobudil“ vhodnú na rozvíjanie zmyslu pre farbu tónu,
- zvuky v lese, ktoré sa objavujú spoznávať a dotvárajú dramatickým pohybom, zvuky u lekára a atď.
- pridávame postupne zvuky a deti majú počúvať a identifikovať, kde bývame, aké zvuky tam ráno počuť zvonku
- takto môžeme hrať hru na lovcov ticha a zvukov, v ktorýkoľvek moment dňa, vo všetkých organizačných formách
- ak zapojíme zvuky, snažíme sa ich pomenovať a hľadať súvislosti s hudbou, resp. zvukmi (napr. zobudil nás vtáčik, kto v našom dome, resp. materskej škôlke má hlas podobný vtáčikovi, kto by to mohol byť u nás doma (napríklad mladšia sestra))

Je to jeden zo spôsobov ako zachytiť farbu, ako vlastnosť tónu.

Z hľadiska zabezpečenia kvalitných vokálnych činností je potrebné už v tomto veku popri imitačnom speve rozvíjať aj hudobnú predstavivosť, ktorá je nevyhnutná pre rozvoj tonálneho cítenia detí. S tým súvisí aj chápanie podstaty výšky tónu. V období predškolského veku je dôležité pochopenie výšky ako pojmu, cez konkrétny a pre deti pochopiteľný materiál, cez ich prostú detskú skúsenosť a predstavivosť.

- Porovnávame výšku vo vizuálnej podobe: vysoké a nízke domy, vysoké a nízke stromy, zvieratá, predmety okolo nás.
- K týmto relatívne nezvukovým veciam priradíme pre porovnanie tóny, môžeme využiť tóny spievané, hrané na klasickej hudobnej nástroji (klavír, husle a pod.), tóny hrané na detských hudobných nástrojoch, postupne môžeme priradiť aj krátku inštrumentálnu skladbičku, ktorá má jednoznačne a výrazne definovanú výškovú polohu (napr. P.I. Čajkovskij: Škovránok – vysoký strom, Kowalski Zajačik – ker, niečo chodiace po zemi
- Ukážky hneď prepájame s pohybom – strom – stoj na špičkách, ruky vzpažené, jemný pohyb prstami, ker – prechod do podrepu, jemné kolísanie.
- Následne k obidvom skladbičkám deti vyberajú detský hudobný nástroj, ktorý by najlepšie vyjadril strom a ker, necháme

ich skúmať a slovné charakterizovať ten zvuk. Nechávame vyberať deti, a keď možno nevyberú vhodný hudobný nástroj, snažíme sa diskutovať o jeho vhodnosti, spoločne uvažovať, porovnávať, objavovať príčinu detského rozhodnutia, aby deti samé odhalili, že dá sa to aj ináč, dá sa to vyjadriť aj iným hudobným nástrojom.

- Učiteľka hrá, resp. môže aj spievať tóny, či krátke melodické úseky v rôznej výške – zmena výškovej polohy, spojená aj so zmenou tempa, resp. rytmu, takto deti rýchlejšie postihnú rozdiel či zmenu. Vyberá piesne, ktoré zachytávajú v ich predstave obrazy vysoké a nízke (Sláviček je malý vtáčik, Hríbik – nad zemou – na zemi).
- Pohyb tela podľa toho či je tón **vysoký** – pohyb hlavy, ruky vo vzpažení, pohyb prstov na vzpažených rukách, **tony nízke**, pohyb nôh – chodidiel – chôdza na päťach, **tóny v strednej polohe** – pohyb trupu

Sila tónu – veľký hluk – bolesť, dovoliť im jemne sa dotýkať klavíra, aby počuli vibrácie, ohmatávať nástroje, nástroje sú kovové, drevené pocítiť ten rozdiel, vyjadriť pohybom – dramatizáciou, ako asi vibruje ten nástroj, vyjadriť to vlastným hlasom. Do poznávania sveta hudby je potrebné zapojiť čo najviac zmyslov. Deti si musia uvedomiť, že oni samé sa môžu stať tvorcom hudby, že oni majú v sebe hudobný nástroj, ich hlas. Ľudský hlas je výrazným znakom ľudskej osobnosti, je vyjadrením ľudského „ja“ a preto je potrebné naučiť dieťa narábať s ním. V snahe zdokonaľiť ich hudobný nástroj, vokálny prejav, nie je vhodné hovoriť o miere jeho nedokonalosti, aby sa deti nehanbili za svoj spev a týmto sa nezmenil aj ich prístup k hudbe ako takej. V materskej škole využívame nástroje rytmické i melodické a všetky nazývame hudobné. Práve cez porovnanie znenia týchto nástrojových skupín môže dieťa jednoduchšie pochopiť vlastné spievanie na jednom tóne. Preto v predškolských zariadeniach je potrebné viac využívať melodické nástroje Orffovho inštrumentára, nechať deti objavovať a následne interpretovať tóny a vznikajúce melódie (vybrať vhodný rozsah znejúcich kameňov na zvonkohre, či xylofóne).

Dieťa je potrebné naučiť počúvať hudbu, vyberať na počúvanie či interpretáciu vhodné hudobné skladbičky, či inštrumentálne miniatúry, ktoré v ňom zanechajú emocionálny zážitok. Najväčším zážitkom je priama reprodukcia hudby, pekný spev, nástrojová interpretácia učiteľky, či účasť na vhodnom koncerte, či hudobnom predstavení. V takomto prípade ide o výrazné vnímanie všetkými zmyslami, deti cítia vibrácie hudby, môžu sa dotknúť hudobného nástroja, cítia jeho

vôňu, napr. kolofónie, vnímajú pohyb, ktorý je nevyhnutný pri tvorbe hudby. Na takéto počúvanie je však potrebné deti pripraviť a to aj tým, že ich učíme počúvať ticho, rozoznávať hudobné i nehudobné zvuky a tóny.

Kontakt:

Anna Derevjaniková, PaedDr. PhD.
Pedagogická fakulta PU v Prešove
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov
e-mail: derevjan@unipo.sk

**ÚROVEŇ VZDELÁVACÍCH VÝSLEDKOV V OBLASTI
MATEMATICKÝCH PREDSTÁV A GRAFOMOTORICKÝCH
ZRUČNOSTÍ 5 – 6 ROČNÝCH DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE
V PREŠOVSKOM KRAJI**

Gabriela Mochňáková

... deti majú dostať také bohatstvo,
o ktoré by neprišli, ani keby sa pri
stroskotaní zachránili nahé.
Fernández de Lizardi

Štátna školská inšpekcia, už od svojho vzniku v januári roku 2000 sleduje úroveň výchovno-vzdelávacích výsledkov detí predškolského veku. V čase vykonávania komplexných a tematických inšpekcií dospela k zaujímavým výsledkom. Zistenia poukazujú predovšetkým na prácu učiteliek materských škôl.

Musíme podotknúť, že mnohé učiteľky materských škôl patria bezpochyby k tým, ktorých prácu je potrebné si nesmierne vážiť. Napriek zložitej dobe a problémom, ktorými prešli od roku 1989 mnohé z nich sa „nevzdávajú“, pracujú s maximálnym nasadením a úsilím pomôcť deťom, ktoré to najviac potrebujú. Deti sa potrebujú pripraviť na čoraz zložitejší život. A ako to všetko skutočne zvládajú hovoria za nich dosiahnuté výsledky.

V školských rokoch 2002/2003 a 2003/2004 školské inšpektorky Štátnej školskej inšpekcie, Školského inšpekčného centra Prešov vykonali 162 tematických inšpekcií zameraných na vzdelávacie výsledky 5 – 6 ročných detí v oblasti matematických predstáv a grafomotorických zručností. Pre porovnanie údajov uvádzame zistenia v tabuľke 1:

Tabuľka 1

Všeobecné údaje		Školský rok 2002/2003	Školský rok 2003/2004	Spolu
počet testovaných	Prešov.kraj	74	88	164
škôl	SR	500	698	1198
z toho:				
mestské	Prešov.kraj	55	19	74
	SR	294	206	500
vidiecke	Prešov.kraj	29	59	88
	SR	253	445	698
počet detí	Prešov.kraj	1216	1164	2380
vypl. prac. listy	SR	6824	7863	14687
z toho počet	Prešov.kraj	127	130	257
detí s OPŠD	SR	797	959	1756

Deti, ktoré mali plniť povinnú školskú dochádzku od septembra nasledujúceho školského roka mali svoje schopnosti preukázať vo svojej práci na 6 – tich pracovných listoch. Pracovné listy boli zoradené podľa náročnosti, pričom sa brala do úvahy psychohygiena detí a nutnosť sústredenia sa detí na prácu s pracovnými listami. Pokyny na prácu zadávala presne podľa predlohy školskej inšpekcie učiteľka, ktorá s deťmi pracovala.

Úlohy, ktoré deti mali vypracovať boli zamerané na zisťovanie orientácie v rovine, ľavo – pravý smer grafickej stopy – cesta k cieľu, pravo – ľavú orientáciu/polohu v rovine, doplnenie chýbajúcich častí; usporiadanie prvkov v skupine s použitím termínov prvý, posledný, hneď pred...; určenie počtu prvkov v číselnom rade; rozlíšenie tvaru a veľkosti geometrických tvarov; zaznamenanie grafickej stopy a strihanie podľa vonkajšej obrysovej línie.

Materské školy boli hodnotené pri využívaní hodnotiacej škály v rozpätí 0% - 49% - nevyhovujúci; 50% - 64% - málo vyhovujúci; 65% - 74% - priemerný; 75% - 84% - dobrý; 85% - 100% - veľmi dobrý. Hodnotiacia škála veľmi dobrý, dobrý, priemerný, málo vyhovujúci a nevyhovujúci bola využívaná aj pri hodnotení dosiahnutých výsledkov.

Po dôkladnom spracovaní výsledkov sme dospeli k nasledujúcim poznatkom:

V oblasti matematických predstáv:

Úspešnosť detí kontrolovaných materských škôl v Prešovskom kraji v uvedenej oblasti bola v školskom roku 2002/2003 - 81,72% dobrá úroveň a v školskom roku 2003/2004 - 82,37% - dobrá úroveň. Pre porovnanie výsledkov uvedieme, že celkový priemer v Slovenskej republike bol 82,42% (2002/2003) a 84,30% (2003/2004).

Pri pozorovaní práce detí na pracovných listoch školská inšpekcia dospela k záverom, že deti sú spôsobilé porovnávať, triediť, orientovať sa v priestore a nemajú problém pri riešení úloh zameraných na kombinovanie, hľadanie riešení a zapamätanie. U niektorých detí sme mohli pozorovať problémy pri zorientovaní sa na ploche pracovného listu v smere hore-dole, resp. zľava – doprava. Väčšina detí bola schopná vyznačiť správnu cestu určenou farbou, ale nie v určenom smere.

Prevažná väčšina detí bola schopná určiť pravú a ľavú stranu. Pri riešení úloh na pracovnom liste pri určovaní pravej a ľavej strany sa prejavila nižšia úroveň pružnosti myslenia, predstavivosti a neistoty. Najväčšie problémy mali ľavoruké deti. Dopĺňanie obrázku do požadovaného tvaru robilo deťom problémy. Obrázok bol doplnený neúplne, nedostatky sa prejavili aj v nedodržaní tvaru a veľkosti.

Myslenie detí pri usporiadaní prvkov v skupine na základe dejovej a časovej postupnosti bolo dobré. Z dôvodu nedostatočnej sústredenosti na obsahovú stránku pokynov sa vyskytujú problémy pri označovaní napr. pri pokyne „nakresli guľku pod toho, kto stojí...“. Deti nie sú naučené pracovať s maximálnou presnosťou podľa zadávaných pokynov, resp. zamieňajú si pojmy napr. „zakrúžkuj toho ...“ a „daj guľku pod toho ...“.

Triedenie, priradzovanie a porovnávanie množstva a počtu bolo rôznorodé na priemernej, až dobrej úrovni v závislosti od dĺžky dochádzky detí do materskej školy. Deti dokázali bez väčších problémov správne označiť skupinu predmetov na základe spoločných vlastností a prevažná väčšina z nich aj priradiť číslo k počtu prvkov. Problémy sa vyskytovali pri orientácii v číselnom rade - dopĺňaní počtu chýbajúcich bodiek k číslu. Rozdielne výkony jednotlivcov v schopnosti chápať číslo ako počet prvkov akejkoľvek skupiny poukazujú na to, že nie všetky deti majú dostatok individuálnej skúsenosti v danej oblasti.

Poznatky o geometrických tvaroch a ich porovnávanie boli na

veľmi dobrej úrovni. Deti ich dokázali v prevažnej väčšine správne rozlíšiť a označiť. Len ojedinele sme mohli pozorovať problémy pri určovaní tvaru a veľkosti zároveň.

V oblasti grafomotorických zručností dosiahli deti Prešovského kraja v školskom roku 2003/2004 úspešnosť 72,82%, čo predstavuje priemernú úroveň a v školskom roku 2002/2003 71,89% - priemerná úroveň. V porovnaní s predchádzajúcim školským rokom došlo k zlepšeniu o 0,93%. Dosiahnutý celoslovenský priemer v školskom roku 2003/2004 bol 75% (čo považujeme za štandardnú úroveň).

Úroveň rozvoja vizuálno-motorickej koordinácie a jemnej motoriky sme pozorovali v grafickom prejave a schopnosti reprodukovať predlohu. Pozorovaním bolo zistené, že rozvíjanie schopností a zručností v uvedenej oblasti vytvára predpoklad pre osvojenie si základov písania na priemernej úrovni. Rozvíjaniu jemnej motoriky a grafomotoriky venujú učiteľky pozornosť na priemernej, až dobrej úrovni. Deti držia grafický materiál dominantnou rukou. Menej pozornosti v edukačnom procese venujú niektoré učiteľky správne držaniu ceruzky u detí, sklonu papiera pri písaní a správne sedeniu (lakte pri písaní nemajú deti na stole). Pre ľahšie zvládnutie úlohy v mnohých prípadoch dochádzalo k otáčaniu papiera pri písaní.

Deti prejavovali záujem o samostatnú činnosť. Vznikajúce rozdiely v oblasti grafomotoriky vychádzali z individuálnych zručností detí.

U prevažnej väčšiny detí sme mohli pozorovať plynulé grafické pohyby ceruzkou. V ojedinelých prípadoch bolo možné sledovať, že pri zaznamenávaní grafických stôp deti nedokázali správne postupovať zhora - nadol a niektoré deti mali problémy aj s písaním sprava - doľava.

Lomenú líniu deti zvládali na málo vyhovujúcej, až priemernej úrovni. Problémy boli v dodržaní tvaru, veľkosti grafického tvaru. Ťahy boli často prerušované. Mierne deformácie sa vyskytli na konci riadku, kde dochádzalo k zmenšovaniu resp. zväčšovaniu tvaru línie.

Vlnovky deti zvládali na dobrej úrovni. Mierne deformácie sa vyskytli pri dodržaní tvaru, veľkosti a smeru. Objavili sa problémy pri zachovaní tvaru stopy.

Najvyšší stupeň sústredenosti a kontroly ťahov deti preukázali vo vertikálnej línii, ktorú zvládli na dobrej úrovni. Problémy sa vyskytovali v dodržaní smeru. Jednoduchosť ťahu zväčšovala niektoré deti k nedokonalosti t. z. „čarbaniciam“.

Tvar a veľkosť horizontálnej línie nerobila deťom väčšie problémy. Mierne deformácie sme pozorovali v zaznamenávaní smeru

línii. Daný tvar deti zvládli na dobrej úrovni.

Priemerná úroveň zvládnutia krúživého pohybu bola spôsobená nedokončením grafickej stopy a deformáciou tvaru.

Kombinované pohyby (spájanie vertikálnych a horizontálnych línii) podľa predlohy a bez predlohy deti zvládali na dobrej úrovni. Spájanie línii podľa predlohy zvládali deti bez problémov. Nepresnosť, neistota sa vyskytli pri spájaní línii bez predlohy. Deti strácali smer, tvar a pravidelnosť línie.

Zvládnutie písania horného oblúka poukazovalo na jeho priemernú úroveň. Deformácie sa vyskytovali pri dodržaní tvaru a veľkosti grafickej stopy.

Ťažkosti s pracovnými postupmi sa najvýraznejšie prejavili v tvorbe grafickej stopy oblých línii s prekrížením, ktoré poukazovali na jej málo vyhovujúcu úroveň zvládnutia. Línia bola prerušovaná v smere, veľkosť nepravidelná. Najčastejšie sa vyskytujúci problém pri zvládnutí danej stopy bol prechod z hornej slučky do dolnej slučky.

Výrazné pozitívne zistenia:

- bezproblémové určovanie farieb
- záujem detí o prácu na pracovnom liste
- označovanie skupiny predmetov na základe spoločných vlastností
- istota pri určovaní geometrických tvarov bez snahy odpozorovania správnosti
- skvalitňujúca sa prácu s nožnicami u detí
- venovaná pozornosť ľavákom v oblasti rozvíjania jemnej motoriky
- dobré zvládnutie grafickej stopy vertikálnej roviny
- dobre zvládnutá technika strihania a kvalitné, aj detailné produkty strihania, správna a bezpečná manipulácia s nožnicami.

Výrazné negatívne zistenia:

- deti začínali pracovať pred ukončením zadaného pokynu
- problémy pri určovaní pravej – ľavej strany u ľavákov – snaha o odpozorovanie viedla deti k neistote a zlému určeniu strany
- nie je dostatočne rozvinuté u detí počúvanie s porozumením
- nedostatočne podporované detské sebavedomie a samostatnosť, čo sa odzrkadľuje v neistote pri práci
- u niektorých detí znížená schopnosť sústredenia sa na požadovaný čas
- nedostatočne rozvinutá schopnosť spojiť si symbol (číslicu)

s konkrétnym počtom

- otáčanie papiera pri práci, nedodržanie správneho sklonu papiera pri písaní, neprimeraný tlak na papier a strnulosť rúk v zápästí
- zlé sedenie pri písaní (lakte nemajú deti na stole).

Zistenia Štátnej školskej inšpekcie poukazujú na problémy, ktoré sa dotýkajú bezprostredne všetkých, ktorí pracujú s deťmi predškolského veku, resp. tých, ktorí pripravujú ďalších učiteľov na prácu s deťmi materských škôl. Nesmieme zabúdať nato, že dieťa sa stane bezpochyby takým človekom, ako ho mi dospelí v procese výchovy a vzdelávania v spolupráci s rodinou budeme formovať a usmerňovať.

Čo dodať na záver? Použijem slová učiteľa národov J. A. Komenského: „Nie je v moci nikoho aké deti sa rodia. V našej moci je však, aby sa správnou výchovou stali dobrými.“

Literatúra:

HAJDÚKOVÁ, V.: *Správa o úrovni vzdelávacích výsledkov 5 – 6 ročných detí v materských školách v školskom roku 2003/2004*. Zistenia Štátnej školskej inšpekcie. Bratislava: 2004.

HAJDÚKOVÁ, V.: *Správa o úrovni vzdelávacích výsledkov 5 – 6 ročných detí v materských školách v školskom roku 2002/2003*, Zistenia Štátnej školskej inšpekcie. Bratislava: 2003.

MOCHŇÁKOVÁ, G.: *Správa o úrovni vzdelávacích výsledkov 5 – 6 ročných detí v materských školách v školskom roku 2003/2004 v Prešovskom kraji*. Zistenia Štátnej školskej inšpekcie. Prešov: 2004.

MOCHŇÁKOVÁ, G.: *Správa o úrovni vzdelávacích výsledkov 5 – 6 ročných detí v materských školách v školskom roku 2002/2003 v Prešovskom kraji*, Zistenia Štátnej školskej inšpekcie. Prešov: 2003.

Kontakt:

Gabriela Mochňáková, PaedDr.
Štátna školská inšpekcia
Školské inšpekčné centrum Prešov
Levočská 13, 080 01 Prešov
e-mail: mochnakova@ssiba.sk

S ADAMKOM HRAVO - ZDRAVO

Marianna Vyparinová

Kto je Adamko a ako sa k nám dostal ?

S kolegyňou, s ktorou pracujem sme si blízke povahovo i názorovo. Zaujímá nás všetko nové, netradičné, čo sa týka práce s deťmi pre jej skvalitnenie, zlepšenie. Pracujeme s programom *Krok za krokom*, ktorý plne vystihuje našu predstavu o výchovno-vzdelávacom procese v materskej škole. Páčilo sa nám, že sa jednou témou prelínajú jednotlivé výchovné oblasti celým dňom a taktiež celým týždňom. V programe *Krok za krokom* oficiálne pracujeme od novembra 2001. Táto práca nás uspokojuje a už po krátkom časovom období prináša svoje ovocie. Aby sme naozaj postupovali krok za krokom, nadväzovali na poznané a to ešte rozširovali a utvrdzovali, vedieme si deti dva roky. Okrem toho, že skutočne poznáme vedomostnú úroveň detí, osvedčilo sa nám to aj v spolupráci s rodičmi, ktorá je lepšia, kvalitnejšia, ale aj vo vzťahoch rodič – učiteľ, učiteľ – dieťa, aj medzi deťmi navzájom.

Prístup orientovaný na dieťa vytvára predpoklady pre efektívnu výchovnú prácu v materskej škole:

- podporuje samostatné učenie a aktívnu činnosť
- prijíma dieťa ako osobnosť
- zdôrazňuje rozvíjanie pozitívneho sebaobrazu dieťaťa
- rozvíja individualitu a originalitu dieťaťa
- učiteľ je považovaný za partnera a sprievodcu detí, preto nás deti oslovujú menom.

Významným prvkom dňa je ranný kruh, v ktorom deti sedia na vankúšikoch. Tu sa vytvára priestor na komunikáciu, riešenie problémov, vyjadrenie pocitov. Metodický prístup výchovy a vzdelávania vychádza zo štyroch základných princípov, ktoré sa prelínajú celou činnosťou v materskej škole. Sú to starostlivosť, komunikácia, vzťahy a spoločenstvo /komunita/.

Možno práve pre tieto princípy a celkovú filozofiu programu *Krok za krokom* sa Adamko dostal práve k nám.

Ochotne sme prijali v apríli 2004 ponuku z Úradu verejného zdravotníctva v Bratislave, ktorý nás oslovil, aby sme „otestovali“, alebo ešte lepšie uviedli do praxe bábkou Adamka, s projektom Burda Toys ADAMKO HRAVO – ZDRAVO, ktorý je akýmsi maskotom, a zároveň predstaviteľom a sprostredkovateľom dopravnej výchovy

a zdravej výživy v materskej škole.

V tom čase sme mali skupinu 5-6 ročných detí, veľmi vnímavých a tvorivých. Potešilo nás, že sme sa mohli práve my prvýkrát stretnúť s Adamkom a oživiť ním výchovno-vzdelávaci proces. Od prvej chvíle, ako ho deti zbadali, veľmi si ho obľúbili. Čo sa týka manipulácie, aj komunikácie s bábkou deti už mali skúsenosti s vodníkom Bublínkou, ktorý je maskotom našej triedy. Spríjemňuje deťom pobyt v materskej škole a na víkend si ho deti berú do rodín. Takže Adamka prijali hneď ako nového kamaráta. Dali mu stoličku, pripravili postieľku na spanie. Od prvého dňa sme Adamka zapájali do výchovno-vzdelávacieho procesu. Okrem toho, že oboznamoval deti s poznatkami z dopravnej výchovy, bol tvorivo využívaný vo všetkých výchovných oblastiach. Rozumová výchova má veľmi široký záber a tak možnosť použitia Adamka bolo pestré.

ROZVÍJANIE POZNANIA

- Adamko bol pre deti poradcom, ale aj deti mohli poučať jeho
- spätná väzba toho, čo sa už naučili

MATEMATICKÉ PREDSTAVY

- deti určovali polohu Adamka a jeho vecí /čiapka, okuliare, topánky/ v priestore
- spolu s Adamkom počítali, triedili a vyhľadávali rôzne tvary...

JAZYKOVÁ VÝCHOVA

- rozvíjanie komunikačných schopností v komunikácii s Adamkom

PRACOVNÁ VÝCHOVA

- viazanie šnúrok na Adamkových topánkach
- vytváranie darčiekov pre Adamka

VÝTVARNÁ VÝCHOVA

- cez Adamka zvládnutie detailov ľudskej postavy

LITERÁRNA VÝCHOVA

- rozprávanie a prežívanie príbehov z pohľadu Adamka

HUDOBNÁ, TELESNÁ VÝCHOVA

- zapájanie detí prostredníctvom Adamka do spontánneho pohybového prejavu, zapájanie do spevu, kruhových hier

Aj keď Adamko niekedy pasívne sedel na svojej stoličke, v skutočnosti „pozoroval“ prejav detí a neskôr sa s nimi o tom rozprával.

Čo sa týka *PROSOCIÁLNEJ VÝCHOVY*, aj tu má báбка Adamka nezastupiteľné miesto. Je nielen vzorom slušnosti a základov spoločenského správania, ale aj veľkým pomocníkom pri komunikácii

citov a pocitov detí. Cez neho môžu deti vyjadriť aj také informácie, ktoré by im bolo ťažko rozprávať o sebe samých. Je to výchova k empatii. Najväčší priestor tomu venujeme práve počas ranného kruhu.

Naša materská škola je zapojená do projektu Škola podporujúca zdravie, plníme rôzne úlohy zdravotnej výchovy a organizujeme podujatia týkajúce sa aj tejto oblasti. Adamko veľmi dobre zapadá aj do tejto sféry. Keďže má menší handicap – nosí okuliare, správnym prístupom učiteľky umožňuje deťom citlivo vnímať ľudí, ktorí majú nejaký zdravotný problém a ich harmonické začlenenie do spoločnosti. Zároveň upozorňuje na zdravú výživu a zdravý životný štýl.

Osobitnú pozornosť by sme venovali pracovným zošitom, ktoré k Adamkovi prislúchajú. „KONEČNE BEZPEČNE“ a „HRAVO – ZDRAVO“ sú vlastne omaľovánky s básničkami, ktoré sú deťom veľmi blízke pútavými ilustráciami a jednoduchými básničkami, ktoré vystihujú obrázok. Deti si prostredníctvom nich rozvíjajú poznávacie procesy – vnímanie, myslenie, pamäť, reč, obrazotvornosť, ale aj city, vôľu a správanie. Pri práci s týmito zošitmi je nemenej dôležitá vzájomná koordinácia zraku a ruky, ktorá je potrebná na rozvoj grafomotorických zručností, správne držanie tela a ceruzky, poznávanie farieb.

V pracovných zošitoch sú znázornené rôzne situácie zamerané na dopravnú výchovu a zdravý životný štýl, ktoré deti majú možnosť porovnávať so skutočnými životnými situáciami a zážitkami, k čomu neodmysliteľne patrí rozvoj slovnej zásoby, či rozvíjanie komunikačných schopností. Využitie pracovných zošitov je veľmi variabilné. Učiteľka ho môže použiť na nové poznatky, alebo pri opakovaní a utvrdzovaní. Uplatnia sa v didaktických aktivitách, individuálnej práci s deťmi, alebo počas záujmovej činnosti.

Všetko nové, čo sme s Adamkovou prítomnosťou získali, ale aj ako sa s ním deti zžili a naučili komunikovať, sme mohli prezentovať na Celoslovenskej konferencii hygieny a bezpečnosti v Liptovskom Jáne 23. júna 2004. Súčasťou výstupu detí bola aj ukážka práce s pracovnými zošitmi. Deti, ale aj my sme mali z vystúpenia príjemné pocity. Ako učiteľky s viacročnou praxou a bohatými skúsenosťami oceňujeme pozitívny prínos tejto milej postavičky, ktorá je deťom veľmi blízka.

A čo do budúcnosti ?

Naši predškoly, s ktorými sme uvádzali Adamka „do života“ sú už prvkami na ZŠ. Táto bábka ostala v našej triede a stala sa jej súčasťou. Momentálne pracujeme so 4-5 ročnými deťmi, s ktorými počas dvoch rokov sa budeme snažiť nadviazať na začaté a skvalitňovať to prítomné na budúce. Vypracovali sme si triedny projekt „S Adamkom hravo – zdravo“, ktorý zastrešuje nielen dopravnú výchovu, ale aj bezpečnosť,

hygienu a zdravú výživu.

Adamko sa nebude zúčastňovať len akcií a podujatí života v našej triede, ale plánujeme zorganizovať celoškolské podujatie s témou dopravnej výchovy, ktorej predstaviteľom bude dopravný policajt a Adamko. Veď jeho pozornosť a poučenie si zaslúžia všetky deti.

Kontakt:

Marianna Vyparinová, Mgr.

Materská škola

Nábřežie 4. Apríla, 03101 Liptovský Mikuláš

Zoznam učiteľov podieľajúcich sa na vysokoškolskej príprave predškolských pedagógov v Prešove

doc. PhDr. Irena Antoničová, CSc.
doc. PhDr. Marta Bačová, CSc.
PhDr. Ján Bartko
PaedDr. Iveta Boržíková
prof. PhDr. Milan Cirbes, CSc.
doc. PhDr. Marta Černotová, CSc.
PhDr. Ľubomíra Čonková
PhDr. Juraj Daňo, PhD.
prof. PhDr. Milan Darák, PhD.
doc. PhDr. Magdaléna Ďuričková, CSc.
doc. PhDr. Jarmila Dargová, PhD.
PaedDr. Anna Deravjaníková, PhD.
prof. PhDr. Rudolf Dupkala, CSc.
PhDr. Bohdan Filipovič †
doc. PhDr. Marcela Gbúrová, CSc.
doc. PhDr. Ľubica Gáborová, CSc.
doc. PhDr. Marta Germušková, CSc.
PaedDr. Vlasta Gmitrová.
PhDr. Jozef Havran, CSc. †
prof. PhDr. Karol Horák, CSc.
PaedDr. Ladislav Horňák, PhD.
prof. PhDr. Ján Junger, CSc.
doc. PhDr. František Karšai, CSc. †
doc. PhDr. Anna Klimeková, PhD.
PhDr. Ľuboslava Klindová, CSc.
doc. PhDr. Tomáš Kmec, CSc. †
doc. PhDr. Ľuba Končeková, CSc.
PhDr. Kvetoslava Komanická
prof. PhDr. Anna Nezdobová-Tokárová, CSc.

doc. PhDr. Igor Kominarec, CSc.
doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.
doc. PhDr. Nadežda Krajčová, PhD.
doc. PhDr. Viliam Kubáni, CSc.
doc. PaedDr. Jozef Liba, PhD.
doc. PhDr. Mária Machalová, CSc.
doc. PhDr. Emil Michl, CSc. †
Mgr. Monika Miňová
doc. PhDr. František Oleár, CSc. †
doc. PhDr. Zuzana Osavčuková, CSc.
doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
doc. PhDr. Milan Portík, PhD.
PaedDr. Anna Portíková
prof. PhDr. Michal Ričalka, CSc.
PhDr. Ľuba Sičáková, CSc.
doc. PhDr. Igor Spišiak, CSc.
doc. PhDr. Jana Spišiaková, CSc.
prof. PhDr. Zuzana Stanislavová, CSc.
PaedDr. Iveta Šebeňová, PhD.
PhDr. Valentína Šuťáková, PhD.
Mgr. Blanka Tomková
PhDr. Petra Uramová
PhDr. Ján Varga, CSc.
PhDr. Alica Vojčíková

SPONZORI KONFERENCIE

- Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
- Regionálna sekcia SV OMEP v Prešove
- Milk Agro, s. r. o.
- Cestné stavby, a. s. Košice
- Datas Prešov
- Mestský úrad Prešov
- Nakladateľstvo PORTÁL



Názov: **Teória a prax výchovy a vzdelávania
v materskej škole**
Zborník príspevkov z celoslovenskej
konferencie konanej dňa 22. októbra 2004

Editori: doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
PaedDr. Monika Miňová

Redakčná rada: Mgr. Miroslava Lapšanská
PhDr. Milada Lešková
PaedDr. Monika Miňová
doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
doc. PhDr. Milan Portík, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Ľudmila Belásová, PhD.
doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.
PaedDr. Vlasta Gmitrová
PaedDr. Katarína Guziiová
PaedDr. Anna Portíková

Vydavateľ: Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Regionálna sekcia pre predškolskú výchovu
SV OMEP Prešov

Fotografie
predná strana obálky: sídlo PdF UPJŠ Ul. 17. novembra 1
sídlu PF PU Ul. 17. novembra 15
sídlu FF UPJŠ Ul. SRR 22 - teraz Hlavná ul.
zadná strana obálky: materské školy

Technická spolupráca: Mgr. Hedviga Kochová

Náklad: 500 ks

Rozsah: 170 strán

Formát: A5

Vydanie: prvé, 2005

Tlač: Grafotlač Prešov

ISBN 80-8068-433-2