

The background is a blue grid with various white line-art icons scattered across it. These icons include school-related items like a school bus, backpack, pencil, scissors, apple, paper airplane, and calculator, as well as general symbols like hearts, stars, and arrows.

SLOVENSKÁ MATERSKÁ ŠKOLA A SÚČASNÉ VÝZVY PRE VZDELÁVANIE DEŤÍ V RANOM DETSTVE

MONIKA MIŇOVÁ (ED.)

2014

Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

***Slovenská materská škola a súčasné výzvy
pre vzdelávanie detí v ranom detstve***

zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou

**Monika Miňová
(ed.)**

Prešov 2014

Editor: PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Za jazykovú a obsahovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

© Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

ISBN 978-80-971905-9-0

EAN 9788097190590

Obsah

ÚVOD.....	5
Príhovor <i>Association for Childhood Education International (ACEI)</i> prof. Tata Mbugua, Ph.D.	7
HLAVNÉ REFERÁTY.....	13
<i>Naozaj nie sú známe medzinárodné známky kvality predškolského vzdelávania? Zvláštny pohľad štátu na predškolské vzdelávanie na Slovensku</i> prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc.	15
<i>Môžu sa materské školy oprieť o vedecké poznanie? Postavenie slovenskej predškolskej pedagogiky v akademickom a medzinárodnom meradle</i> doc. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD.	23
<i>Hodnota predprimárneho vzdelávania detí z marginalizovaných rómskych komún v majoritných textoch a minoritných rozprávaniach</i> prof. PhDr. Ivan Lukšík, CSc.	33
<i>What is early education for?: Dangers and Opportunities in the kindergarten Na čo je rané vzdelávanie?: Nebezpečenstvá a možnosti v materskej škole</i> prof. Peter Moss	45
REFERÁTY.....	59
<i>Efektivita a zdokonaľovanie práce školy</i> PaedDr. Karin Hambáľková	61
<i>Materská škola v teórii a praxi</i> PaedDr. Monika Miňová, PhD.	71
NA ZÁVER	83

Úvod

Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu (OMEP), Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave a mesto Trnava zorganizovali 10. – 11. 10. 2014 v Trnave vedecko-odbornú konferenciu s medzinárodnou účasťou pod názvom **Slovenská materská škola a súčasné výzvy pre vzdelávanie detí v ranom detstve** pod záštitou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Cieľom vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou bolo:

- vytvoriť podnetnú odbornú platformu na medzinárodnej úrovni,
- prezentovať aktuálne zistenia z výskumu predprimárneho vzdelávania v napojení na medzinárodný diskurz i vo vzťahu k formovaniu školskej politiky na národnej úrovni,
- prispieť ku skvalitneniu riadiacej činnosti, výchovy a vzdelávania všetkých detí v podmienkach materských škôl vo vybraných oblastiach.

Všetkých prítomných v úvode podujatia privítali študentky Katedry školskej pedagogiky PdF TU v Trnave s interpretáciou skladieb od M. S. Trnavského pod vedením PaedDr. Oľgy Pappovej, PhD. Konferencie sa zúčastnili vzácni hostia, ktorí prítomných účastníkov vedecko-odborného podujatia pozdravili a predniesli slávnostné príhovory:

prof. PaedDr. René Bílik, CSc. – dekan Pedagogickej fakulty TU v Trnave

Mgr. Ružena Maková – vedúca odboru vzdelávania, športu a kultúry mesta Trnava

prof. Tata Mbugua, Ph.D. – členka direktoriátu ACEI Washington DC

PaedDr. Jana Bolebruchová – predsedníčka Spoločnosti pre predškolskú výchovu

Mgr. Andrea Benková – vedúca sekcie materských škôl pri Slovenskej komore učiteľov

Moderátor konferencie Mgr. Radoslav Raffaj, PhD. privítal a predstavil ďalších hostí:

PaedDr. Gabriela Krištofiková – referát škôl a školských zariadení odboru vzdelávania, športu a kultúry mesta Trnava

PaedDr. Zlatica Hagerová, Mgr. Elena Čanakyová, PaedDr. Jana Hlaváčková – Školské inšpekčné centrum Trnava

PaedDr. Silvia Mináriková – Detašované pracovisko MPC Trnava

Po slávnostných príhovoroch s hlavnými referátmi vystúpili: prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc., doc. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD., prof. PhDr. Ivan Lukšík, CSc. a prof. Peter Moss. K danej téme konferencie sa prihlásili a v popoludňajších hodinách odznali 2 príspevky.

V sobotu 11. 10. 2014 sa uskutočnili praktické semináre a panelové diskusie priamo v materských školách pod vedením lektorov.

Miesto konania: MŠ Teodora Tekela 1, Trnava
Aktuálne právne predpisy a ich aplikácia v praxi materských škôl
PhDr. Viera Hajdúková, PhD.

Miesto konania: MŠ Teodora Tekela 1, Trnava
Rozvíjanie jazykovej gramotnosti detí v predškolskom veku
PhDr. Zuzana Petrová, PhD.

Miesto konania: MŠ V jame 27, Trnava
Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania v praxi materských škôl – projekt Fibonacci
doc. PaedDr. Kristína Žoldošová, PhD.

Súčasťou sprievodných aktivít konferencie bola prehliadka Malého Ríma, prezentácia materských škôl mesta Trnava, výstava mnohých vydavateľov odbornej literatúry, didaktických pomôcok a hračiek.

Tradíciou SV OMEP je vydávanie zborníkov z konferencií, ktoré sú zahrnuté v konferenčnom poplatku. Zborník z tejto vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou vychádza v predkladanom formáte v podobe prezentácii príspevkov, s ktorými prednášajúci vystúpili na konferencii.

Monika Miňová
editorka

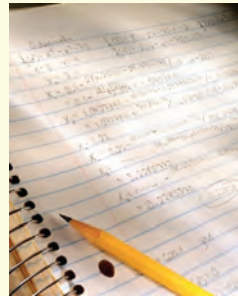


Príhovor
**ASSOCIATION FOR CHILDHOOD
EDUCATION INTERNATIONAL (ACEI)**

prof. Tata Mbugua, Ph.D.

Quote...

"The illiterate of the 21st Century are not those who cannot read or write, but those who cannot learn, unlearn, and relearn"



Alvin Toffler

OVERVIEW

- ACEI – www.acei.org
- History, Mission & Goals
- Accreditation – teacher training
- ACEI-OMEP - Global Guidelines
- Translations - Access & Dissemination
- Education Diplomacy



ACEI HISTORY

- 1892– International Kindergarten Union (IKU)
- 1931- National Council of Primary Education
 - ACE – Association for Childhood Education
- 1946 – Association for Childhood Education International
- *Members; teachers, academics, NGOs, students (voice for teachers)*
- *Journals, conferences, Representatives, etc*

ACEI MISSION



- To promote and support the optimal **education**, **development**, and **well-being** of children worldwide
- Has consultative status with United Nations
- Geneva, New York, Washington, DC (HQ)

ACEI GOALS



- Support countries in their efforts to **develop & improve national curriculum**
- guidelines, standards and competencies for childhood education
- Accreditation – teacher training at university
- Encourages widening horizons approach to
 - Curriculum development
- Local, National, International Contexts
- *Slovakia considering new curriculum–ACEI affiliation*

ACEI CURRICULUM SUPPORT

- Countries - reviewing, reforming, revamping
- Best practices – nationally and internationally
- Global educational trends –
 - International Reading Association (IRA), ACEI
 - Accreditation–ECE teacher training programs, USA
- BALANCE:
 - National autonomy and global perspectives
- CHANGE:
 - Is the one constant = need to adapt to **change**

ACEI – OMEP COLLABORATION



■ **GLOBAL GUIDELINES ASSESSMENT**

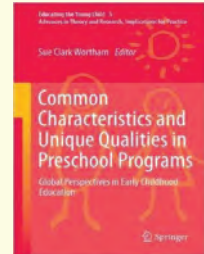
- tool (GGA) – 1999, Switzerland
- Examine and improve quality of ECE Programs
- Environment & Physical Space
- Curriculum Content & Pedagogy
- Early Childhood Educators & Caregivers
- Partnerships with Families & Communities
- Young Children with Special Needs

GLOBAL GUIDELINES ASSESSMENT Equity, access, social justice

- | | |
|---|-----------------|
| ■ 14 languages | ■ Arabic |
| ■ English | ■ Greek |
| ■ Spanish | ■ Nepalese |
| ■ Chinese (Simplified) | ■ Korean |
| ■ Chinese (Traditional) | ■ Russian |
| ■ French | ■ Italian |
| ■ Swahili | ■ Turkish |
| ■ http://acei.org/images/stories/GGAenglish.pdf | ■ SLOVAK (2014) |

EDUCATION DIPLOMACY

- International Collaboration – educators
- Comparative discussions on;
 - Curriculum
 - Assessment
 - Teacher training
 - Government policies and reforms
- Maintain unique national identity and programs while gaining perspectives at a global level



CONCLUDING REMARKS

- Knowledge base and perspectives on global educational trends can translate into improvements in the national preschool curriculum
- Intentional and judicious consideration of best practices gleaned from other countries e.g. curriculum content, pedagogy, assessments, teacher training, government policies, and educational reform strategies are beneficial
- Affiliation with ACEI is beneficial in a curriculum development process

Kontaktné údaje
prof. Tata Mbugua, Ph.D.
University of Scranton, Pennsylvania
členka direktoriátu ACEI
Association for Childhood Education International, Washington DC
USA

HLAVNÉ REFERÁTY



NAOZAJ NIE SÚ ZNÁME MEDZINÁRODNÉ ZNÁMKY KVALITY PREDŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA? ZVLÁŠTNÝ POHĽAD ŠTÁTU NA PREDŠKOLSKÉ VZDELÁVANIE NA SLOVENSKU

prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc.

Štátne inštitúcie v pripomienkovom konaní

- MŠ SR, MPC, ŠŠI
- Dopad na stavovské organizácie
- Pripomienky ako výskumný materiál na analýzu kvality diskurzu
- Porovnávacia analýza...
- Na čom stojí rozhodovacia báza?

Štátne inštitúcie v pripomienkovom konaní

Výber z priehrštia:

- Práca s informáciami, práca s PC, práca s informačnou technikou, práca s kritériami („dieťa nepracuje“, „rozpor s Deklaráciou o právach dieťaťa“-ŠŠI, MPC)
- Odstrániť slovo „kvalita“ – kvalita vraj nie je zadaná (ŠŠI)
- „písaná reč nepatrí do predprimárneho vzdelávania (ŠŠI)
- Zvážiť, či pozorovanie, kategorizovanie, tvorba predpokladov patrí k spôsobilostiam dieťaťa (ŠŠI)

Štátne inštitúcie v pripomienkovom konaní

- „OŠ nie sú obsahom edukácie, ale určením činnosti“ (ŠŠI), odporúčanie vymedziť v pojmoch a termínoch ako „učivo“ (MŠ SR)
- Program vraj hovorí o „globálnej metóde“ (MPC)
- Grafomotorika vraj „nesúvisí s oblasťou jazyka“
- Zvuk, svetlo, voľný pád predmetov, zdroje svetla, vzduch „nevhodné pre deti“ (MPC)
- „pozorovanie živočíchov nie je možné, lebo MŠ nemajú domáce zvieratá“ (MPC)
- „Nezadefinovanie prierezových tém spôsobí problémy pri vyhodnocovaní uznesení vlády“ (MŠ SR)

Štátne inštitúcie v pripomienkovom konaní

- Vysvetľujúci text odkazujúci na to, že program konverguje s medzinárodnými požiadavkami na kvalitu predškolského vzdelávania je v pripomienkach MŠ SR navrhnutý vypustiť, lebo

podľa stanoviska MŠ SR

**„Nie sú známe medzinárodne
akceptované požiadavky na kvalitu
predškolského vzdelávania...“
!!!**



ACEI Globálny sprievodca hodnotenia (GGA Global Guidelines Assessment)

- Hodnotenie programu vzdelávania a výchovy v ranom detstve
- Association for childhood education International
- www.acei.org
- 2003, 2006, 2011
- Slovenská mutácia 2014
- 11 jazykových mutácií



GGA

- poskytuje systematické metódy pre pozorovanie kvality programov starostlivosti, výchovy a vzdelávania detí v ranom detstve
- indikátory kvality GGA sú založené na Globálnom sprievodcovi pre vzdelávanie a výchovu v 21. storočí, ktorý bol vyvinutý v roku 1999 odborníkmi z oblasti ECCE z 27 krajín na sympóziu organizovanom ACEI a OMEP.



GGA

Môže byť použitý napr.:

- ako pomôcka pre profesionálov, ktorí vytvárajú nové výchovno-vzdelávacie programy pre rane detstvo,
- na vzdelávanie učiteľov v rámci univerzitných programov pri témach ako je kvalita programov vzdelávania a výchovy v ranom detstve a vyhodnocovanie efektívnosti týchto programov
- na identifikáciu a následne rozvoj kurzov pre rodičov zameraných na vývin dieťaťa a realizáciu ďalších aktivít pre rodiny,
- ako pomôcka pre profesionálov v oblasti indikátorov kvality služieb pre deti so špeciálnymi potrebami.



GGA

- obsahuje 76 položiek rozdelených do piatich nasledovných subškál:
- (a) Prostredie a fyzický priestor,
- (b) Obsah vzdelávania (kurikulum) a metodika,
- (c) Pedagógovia pre oblasť raného detstva,
- (d) Partnerstvá s rodinami a komunitami,
- (e) Deti so špeciálnymi potrebami.

a) Prostredie a fyzický priestor

Subkategórie:

- Prostredie a fyzický priestor (bezpečnosť, hygiena, výživa, atmosféra)
- Podnetnosť prostredia (podnety ku skúmaniu, objavovaniu, hre a interakciám, vonkajšie a vnútorné prostredie podnecujúce k riešeniu problémov, spontánnym hrám, skúmanie prírody)

b) Obsah vzdelávania (kurikulum) a metodika

Subkategórie

- Vzdelávací program (podpora učenia a súlad s prostredím, zázemím a sociálnym kontextom)
- Obsah vzdelávania (podpora zručností, opora v skúsenosti)
- Vyučovacie metódy (poznávanie princípov)
- Učebné materiály (lokálny materiál, podpora kultúrnej integrity)
- Vyhodnocovanie progresu detí (monitorovanie, evaluácia a komunikácia s rodičmi)



c) Pedagógovia pre oblasť raného detstva

- Vedomosti a výkony (vedomosti, schopnosť vytvárať priestor, komunikácia navonok, otvorenosť zmenám)
- Osobné a profesionálne charakteristiky (najmä smerom k deťom)
- Morálna a etická dimenzia (odvaha konať, rešpekt ku kultúre, z ktorej pochádzajú deti)



d) Partnerstvá s rodinami a komunitami

- Programové stratégie (ich explicitné vyjadrenie, zahrnutie rodičovskej participácie, siete s komunitnými zdrojmi)
- Morálna – etická zodpovednosť a správanie (akceptácia hodnôt rodín, ochrana detí pred rizikami)
- Vzdelávacia podpora a zdroje (smerom k rodinám a k ich zázmiu)
- Prechod detí z domáceho prostredia do vzdelávacej inštitúcie
- Príležitosti na participáciu rodiny a komunity (účasť na rozhodovaní, asistencia v triede, vedenie aktivít)

e) Deti so špeciálnymi potrebami

- Spravidlivá dostupnosť služieb (dievčatá a chlapci, vysoko/nízkopríjmové rodiny, etnická, jazyková, kultúrna príslušnosť, deti so znevýhodnením a špeciálnymi potrebami)
- Spoločná filozofia a spoločné ciele (koordinované cez učiteľov, špecialistov, rodičov, existencia konkrétnej zodpovednej osoby za koordináciu a monitorovanie služieb)
- Personál a poskytovatelia služieb (charakteristiky profesijné i osobné)
- Zabezpečovanie služieb (prispôsobenie prostredia, spájanie detí, angažovanosť rodín)

Kontaktné údaje

prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc.
Slovenská akadémia vied
Ústav výskumu sociálnej komunikácie
Centrum pedagogického výskumu
Dúbravská cesta 9
813 64 Bratislava

Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Katedra školskej pedagogiky
Priemyselná 4
918 43 Trnava
Slovenská republika
E-mail: branislav.pupala@savba.sk



MÔŽU SA MATERSKÉ ŠKOLY OPRIEŤ O VEDECKÉ POZNANIE? POSTAVENIE SLOVENSKEJ PREDŠKOLSKÉJ PEDAGOGIKY V AKADEMICKOM A MEDZINÁRODNOM MERADLE

doc. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD.

Téza

Systematicky zlyháva akademický dohľad nad dianím v predškolskom vzdelávaní, najmä v oblasti kurikulárnej politiky.

Nedochádza k potrebnej kumulácii vedeckého poznania jednak na úrovni všeobecnej predškolskej pedagogiky ako aj na úrovni konkrétnych odborových didaktík.

Zlyhanie akademického dohľadu v rámci predškolskej komunity

- Minimálne zapojenie akademikov do aktuálnych diskusií o ŠVP (PU – koncept jazykovej gramotnosti)
- Absencia kritickej akademickej perspektívy (pripomienkovanie zmien v legislatíve, v kurikulárnych dokumentoch, zrieknutie sa poctivého recenzného konania metodík)
- Slepé rozpracovávanie školsko-politických rozhodnutí v akademickej praxi a univerzitnom vzdelávaní učiteliek MŠ (napr. inkorporácia ŠVP do štátnych skúšok)

Faktory zlyhania akademického dohľadu

- Nízka autorita v komunite pedagogických vied: za ostatných 10 rokov len ojedinelý výskyt príspevkov z oblasti predškolskej pedagogiky vo vedeckých časopisoch na Slovensku a v Čechách (Pedagogika, Pedagogická orientace, Studia Paedagogica, E-Pedagogium, Pedagogika.sk, Journal of Pedagogy, Orbis Scholae) (Hošťáková, 2014)
- Odklon od vedeckej a akademickej práce smerom k metodickej podpore a angažovanosti – opúšťanie akademickej identity
- Osvojenie si nevyjasneného postavenia ani-vedec, ani-praktik, teda pomedznej identity nedostatočujúcej pre plnú akceptáciu ani v jednej sfére

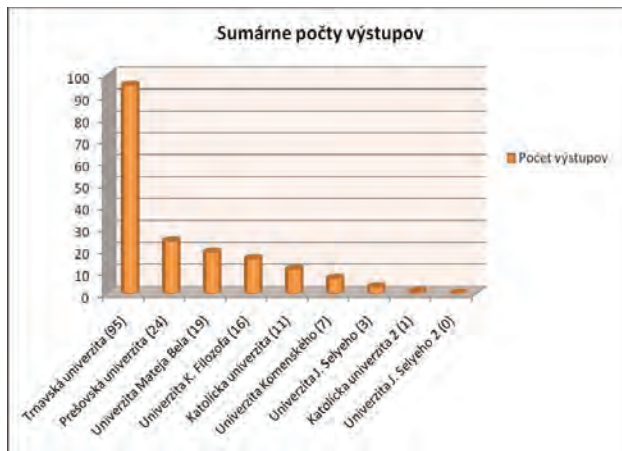
Dôsledky pre predškolskú pedagogiku

- Nedostatočná kvalita vysokoškolského vzdelávania učiteliek MŠ, ignorovanie najnovších vedeckých poznatkov v odbore
- Úplná medzinárodná izolácia odboru tak na úrovni pedagogického poznania ako aj na úrovni vedeckej produkcie

Medzinárodná izolácia odboru

- Absencia medzinárodnej dimenzie pedagogického poznania v odbore (kurzy a texty z komparatívnej predškolskej pedagogiky), idea predškolskej pedagogiky ako národného odboru
- Nulová medzinárodná akceptácia publikačných výstupov v odbore, publikačné nepodieľanie sa na medzinárodnom odbornom diskurze

Prestížne medzinárodné publikácie univerzitných pracovísk predškolskej pedagogiky (Kaščák, Pupala, Lehotská 2014)



Kvalita univerzitného vzdelávania?

- Keďže Akreditačná komisia SR vyžaduje od univerzít realizujúcich magisterské programy medzinárodnú akceptáciu výstupov, je magisterské vzdelávanie učiteliek MŠ nafúknutou bublinou, ktorá bude musieť nevyhnutne prasknúť.
- 4 univerzity magisterské práva, len jedna z nich právo pripravovať akademikov (PhD.)
- Na Slovensku neprišlo k takej kumulácii vedeckého poznania v odbore, aby bola možná masová vysokoškolská príprava učiteliek MŠ

Dôsledky pre praktickú sféru?

- Expertnosť sa začala utvárať mimo hraníc akademickej disciplíny predškolskej pedagogiky a bez napojenia na akademický diskurz
- Do pozície expertov sa začali situovať zamestnanci ministerstva a ďalších štátnych organizácií – tí prebrali „dohľad“ nad fungovaním predškolského sektora
- Bez dostatočného poznatkového pozadia začali koncipovať a realizovať kurikulárnu transformáciu
- Tá vykazuje výrazné znaky amaterizmu a nízku reflexivitu (ako sme to uviedli už na mnohých miestach)

Prejavy neexpertnosti „expertov“

- Pripomienkové konanie k novému ŠVP zo strany štátnych organizácií: nepochopenie významu písanej kultúry napriek neustálemu zdôrazňovaniu predčitateľskej a predpisateľskej gramotnosti (Metodika... 2011, s. 73-74); tvrdenia o vývinovej neprimeranosti bez opory o akékoľvek psychologické poznanie, zmätočné a vedecky neudržateľné chápanie hry – vid' naše vyhodnotenie pripomienok
- Úradnícka identifikácia sledujúca stereotypy práce štátnych organizácií a nie rozvoj detí či inovácie vo vzdelávaní (napr. neustále komentáre vzťahu k nejasnej legislatíve, tvrdenie, že keď deti s niečím „pracujú“, tak ŠVP porušuje Dohovor o právach dieťaťa a iné absurdnosti)
- Chaotická implementácia reformy z roku 2008 v podobe vydávania materiálov s nízkou odbornou úrovňou – v zozname zdrojov jednej z metodík (2008, s. 90) sa napr. nachádza odkaz na www.referaty.sk

Akademickí komplici

- Tvorby neakademickej expertnosti sa zúčastnili aj akademici
- Aj spomínané metodiky mali totiž tvorcov a recenzentov aj z akademického prostredia
- Participácia akademikov je výsledkom ich komplikovanej identifikácie v zmysle akademikov s nízkou profesijnou akceptáciou a s nízkym medzinárodným napojením
- Vyššia miera akceptácie ako v univerzitnom prostredí sa im dostala z praktického prostredia s vyššou mierou metodической skúsenosti
- Paradoxne tak takýto akademici nadobudli nižší status ako noví štátni „experti“ či metodici

Akademickí komplici

- Akú identitu si začali budovať akademici v tejto situácii?
- Aby uhájili svoju špecifickosť, začali uplatňovať akademické schémy na triviálne aspekty praktickej predškolskej starostlivosti
- Začali dávať punc vedeckosti tomu, čo vedecké nikdy nebolo a ani nepotrebovalo byť
- Do vedeckej podoby začali vtesnávať plánovaciú činnosť v triede a jej „vedeckým“ prostriedkom sa stali taxonómie výchovno-vzdelávacích cieľov

Operacionalizácia zapínania gombíkov (Hajdúková a kol., 2011, s. 97)

- Zapínanie gombíkov podľa dvoch taxonómií
- Simpsonova taxonómia cieľov v perceptuálno-motorickej oblasti: 1.Vnímanie – zapínanie gombíkov do gombíkovej dierky; 2.Pripravenosť na činnosť – naučiť sa zapínať gombíky; 3.Napodobňovanie činnosti – imitácia, uchopenie gombíka hmatom, zrakové vnímanie dierky, do ktorej gombík patrí; 4.Mechanická činnosť – dieťa dosahuje zručnosť vo vykonávanej činnosti; 5.Komplexná automatická činnosť – zapínanie gombíkov na rôznych odevoch; 6.Adaptácia – zapínanie gombíkov kamarátovi, bábikám; 7.Tvorivá činnosť – zapne si gombík jednou rukou, zapne si gombík na rukáve...
- Bloomovská verzia (podľa taxonómie v kognitívnej oblasti!): 1.Úroveň poznania - pozoruje zapínanie gombíkov; 2.Úroveň porozumenia – zapínanie gombíkov na základe slovného podnetu; 3.Úroveň kritického myslenia – opakovane zapína gombíky s väčšou presnosťou a účinnosťou; 4.Úroveň tvorivého myslenia - všetky gombíky si zapne samo, správne a ešte aj pomôže kamarátom.

„Veda“ vo formulovaní cieľov

Gramatická „veda“ (Hajdúková a kol. 2008)

- Ciele ako také - aktívne (činnostné) slovesá
- Obsah kurikulárneho projektu (SEP) – prvý pád podstatných mien
- Východiská projektu – všeobecná rovina, oznamovacie vety
- Tri úrovne cieľov v projektoch: 1.Všeobecné ciele – v neurčitku; 2.Špecifické ciele (iné ako výkonové štandardy) – slovesné podstatné mená; 3.Čiastkové ciele – ako špecifické, len konkrétnejšie...
- Iný typ cieľovej „vedy“ sa zase uplatňuje pri taxonomickom uchopovaní cieľov pre jednotlivé vekové skupiny – problém sú najmä najmladšie deti – „s pomocou učiteľky...“, „s pomocou kamaráta...”

Pomýlená identita

- Aliancia nových „expertov“ a predškolských akademikov hľadajúcich vlastnú identitu viedla k zásadným negatívnym efektom, najmä v podobe silnej byrokratizácie plánovania a posadnutosti neustálou operacionalizáciou cieľov
- Ide o čisto technickú mentalitu, s ktorou nemajú nič spoločné ani blahobyt dieťaťa, ani spokojnosť a odbornosť učiteľiek

Pomýlená identita

- Úlohou akademikov a iných expertov nie je predpisovať byrokratické rutiny a z každodennej praxe odvodzovať teoretizácie, s ktorými majú učiteľky potom dennodenne pracovať
- Vhľad učiteliek do každodenného diania v MŠ je tak hlboký, že v týchto záležitostiach nepotrebujú žiadnu asistenciu a akákoľvek akademizácia je im vlastne na príťaž
- Akademici sú potrební tam, kam každodenná skúsenosť učiteliek nesiahá, tam, kde sú v hre širšie skúsenosti a vzťahy – napr. pri formulovaní východísk a podoby kurikulárnej reformy
- Akademici sú potrební tým, že môžu poodstúpiť od každodennej praxe a nezaujato, niekedy aj kriticky analyzovať dianie v materských školách, zhromažďovať o ňom dôveryhodné informácie a tak napomáhať zodpovedným rozhodnutiam aj na školsko-politickej úrovni
- Akademici môžu prinášať nové trendy, didaktické modely a overovať ich efektívnosť

Krok späť

- Akademici sú potrební, no naše materské školy sa dnes o nich oprieť nemôžu, resp. opora o nich pre učiteľky znamená absolútnu komplikáciu a zmätočnosť
- Akademici musia nájsť cestu späť k svojmu pôvodnému účelu, odpútať sa od pomýlenej väzby k samozvaným štátnym „expertom“ a produkovať autonómne a medzinárodne akceptované poznanie
- Musia sa angažovane vyjadrovať k systémovým záležitostiam a zmenám
- Inak stratia dôveru na všetkých frontoch tak, ako to možno pociťovať dnes.

Kontaktné údaje

doc. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD.
Slovenská akadémia vied
Ústav výskumu sociálnej komunikácie
Centrum pedagogického výskumu
Dúbravská cesta 9
813 64 Bratislava

Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Katedra školskej pedagogiky
Priemyselná 4
918 43 Trnava
Slovenská republika
E-mail: ondrej.kascak@savba.sk



HODNOTA PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA DETÍ Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKÝCH KOMUNIT V MAJORITNÝCH TEXTOCH A MINORITNÝCH ROZPRÁVANIACH

prof. PhDr. Ivan Lukšík, CSc.

Témy

1. Význam raného vzdelávania a starostlivosti o deti zo znevýhodňujúceho prostredia
2. Problémy vzdelávania detí z MRK
3. Hodnota vzdelávania z pohľadu odborníkov
4. Hodnota vzdelávania z pohľadu rodičov detí z MRK
5. Implikácie pre vzdelávanie

1. Význam raného vzdelávania a starostlivosti pre deti zo znevýhodňujúceho prostredia

- Predškolské vzdelávanie typu raná starostlivosť o deti a ich vzdelávanie (ECCE) prospieva deťom zo znevýhodneného prostredia v dlhodobom horizonte (Eurydice Network, 2009).
- Deti, ktoré sa zúčastnili predprimárneho vzdelávania mali neskôr v dospelosti, v porovnaní s kontrolnou skupinou, častejšie prácu, viac zarábali, dosiahli vyššie vzdelanie a v menšej miere sa zúčastnili kriminálnych aktivít (HighScope, 2004).
- Deti v materskej škole si môžu priamo, či nepriamo, formou skrytého kurikula, osvojovať praktiky a zručnosti potrebné pre život v demokratickej spoločnosti (Bae, 2009, Moss, 2007, Danišková, 2013).

2. Problémy vzdelávania detí z MRK - kontext

- miera nezamestnanosti Rómov v roku 2010 vo veku 15+ bola 73,1 %
- zhoršujúce sa priestorové podmienky bývania, narastajúce problémy so zabezpečením pitnej vody a nárast chronických ochorení rómskej populácie (porovnanie 2005 – 2010)
- 50% rodičov je schopná pokryť výdavky na vzdelávanie len s ťažkosťami, alebo s veľkými ťažkosťami (UNDP, 2012)

Problémy vzdelávania detí z MRK

- na Slovensku nemá ukončené základné vzdelanie 19% Rómov, strednú školu s maturitou má ukončenú len 2% rómskej populácie, v špeciálnych školách a triedach sa vzdeláva 19% rómskych detí
- miera zaškolenosti detí z marginalizovaných rómskych komunít vo veku 3 – 6 rokov je na Slovensku 13% oproti 55,9 % vo všeobecnej populácii (UNDP, 2012)

3. Hodnota vzdelávania podľa odborníkov

- Jedným z najrozšírenejších spôsobom písania o Rómoch na Slovensku je odvolávanie sa na ich nízky indický pôvod, z ktorého sa potom odvodzujú dobrovoľná izolácia a spokojnosti s nízkym životným štandardom (Sekyt, 1998, Horňák, 2005).
- Indický pôvod sa dáva do súvislosti s nízkou hodnotou vzdelávania
 - Rómovia si uvedomujú, že nemajú svoju pôvodnú krajinu, kde by aspoň symbolicky našli svoje útočisko. Hodnotový systém v škole nie je ich systémom, preto ho nechcú prijať (Portík, 2003, s. 34).

Hodnota vzdelávania podľa odborníkov

- vzdelanie nemá v hodnotovom systéme Rómov významnejšie postavenie pretože sú orientovaní hmotne, v snahe vyrovnat' sa majoritnému obyvateľstvu (Šotolová, 2000, Kovaříková, M. et al., 1998)
- Rómovia nechápu vzdelanie ako prostriedok dosiahnutia budúcich výhod, napr. dosiahnutia vyššieho sociálneho a ekonomického statusu (Horňák, 2005)



Hodnota vzdelávania podľa odborníkov

- časť rómskych rodičov považuje vzdelanie za dôležitú hodnotu a snažia sa k nej viesť svoje deti; nezáujem o vzdelanie súvisí najmä s ekonomickými dôvodmi a s vysokou mierou nezamestnanosti (Huttová, Gyárfášová, Sekulová, 2012)



4. Hodnota vzdelávania podľa rodičov - výskum

Otázky:

- Ako rodičia detí v predškolskom veku žijúci v MRK vnímajú svoje deti a ako hodnotia možnosti ich vzdelávania v MŠ?
- Korešponduje poznanie o rómskych deťoch v akademických textoch s tým ako vnímajú deti ich rodičia z MRK?

Hodnota vzdelávania podľa rodičov - výskum

Kvalitatívny výskum:

- Metóda: pološtrukturované interview realizovali metódou face to face
- Vzorka: rodičia detí predškolského veku z MRK z lokalít Slovenska: Pezinok (ďalej skratka PK), Trnava (TR), Vranov nad Topľou (V), Plavecký Štvrtok (PŠ), Jelka (J), Zlaté Klasy(ZK); spolu 62 rodičov.

Výsledky

1. Širšie súvislosti vzdelávania
2. Charakteristiky dieťaťa
3. Prekážky vzdelávania
4. Argumenty rodičov prospech predprimárneho vzdelávania.

Hodnota vzdelávania podľa rodičov výsledky

– prekážky vzdelávania

Ekonomické dôvody:

- R: Ja som malého chcela dať do škôlky, ale keďže nepracujem, nemám na to, aby som mu platila škôlku. 220 eur dostávam, ale platím elektrikú v prvom rade, aby bolo teplo, jedlo...(J)

Uprednostňovanie iných detí:

- R: Zákonom to tak je, ale nemusí to tak byť, lebo nám to zakazuje riaditeľka. Keď príde biely má prednosť pred nami (PŠ)

Nezaujme učiteľiek:

- R: Niektoré učiteľky sú také, že ich to nezajíma, nechcú sa zaoberať takýmito deťmi. Oni povedia že sa nevie prispôbiť, vyhodí ich, ale však je to dieťa (TR).

Hodnota vzdelávania podľa rodičov výsledky

– prekážky vzdelávania

Zdravotné problémy:

- R: Ja som chodila po doktoroch, lebo ona má problémy s nohami. ...Ja som ju chcela dať, ale kam... (TR).

Bydlisko ako nálepka:

- R: Potom prídeš a všetci počujú že si z X ulice. Vidia ťa, že ste všetci rovnakí..., do prípravky (TR).

Hodnota vzdelávania podľa rodičov výsledky

– argumenty v prospech vzdelávania

MŠ je dobrá príprava na základnú školu

- R1: Lebo X (SP) hovorila, že mám počkať radšej do januára, keď pôjde do školy.
- R2: Ale však ju nezoberú do školy keď nebude chodiť do škôlky (TR).

Vzdelanie môže byť prostriedkom vymanenia sa detí z MRK

- R: dám ich obidvoch (do MŠ) nech sa učia, nech z nich niečo je ja nechcem aby bývali v osade keď budú dospelí, nech sa vyučia a nech robia, musia z niečoho žiť (PK).

Hodnota vzdelávania podľa rodičov výsledky

– argumenty v prospech vzdelávania

Prekonanie znevýhodňujúcich nálepiek, sociálna inklúzia, alebo inštitucionalizácia

- Chceme, aby sa vzdelávalo, musí chodiť do školy, veď nie je mentálne postihnutý, chce sa učiť byť medzi bielymi nielen tu... vidieť kamarátov druhých, byť aj medzi druhými (PŠ).

Osvojenie si majoritného jazyka predchádza segregácii

- No moje (deti) sa tam (v MŠ) hlavne naučili hovoriť po slovensky a to bolo to základné a dôležité. A tie deti, ktoré nevedia hovoriť po slovensky, chodia do osobitnej školy (V).

Hodnota vzdelávania podľa rodičov výsledky – argumenty v prospech vzdelávania

Matku, ktorá má viac detí, MŠ, prípadne škola odbremení a lepšie sa postará o jej predškolské/školské dieťa

- R: A tak jej by aj bolo lepšie. Jej by aj utiekol čas, lepšie ako takto byť doma. Koľkokrát aj nemám čas sa jej stále venovať (TR).

Učiteľky sú lepšie odborníčky

- R: ...keď sú v škole, tam sú pedagogičky a vedia ako na to, vedia ako kedy majú na to dieťa udrieť, nie fyzicky ale psychicky, aby sa učili a aby sa bavili, nenudili (PŠ).

Hodnota vzdelávania: porovnanie pohľadu odborníkov a rodičov

Odborníci:

- Chýbajúca hodnota vzdelania
- Uspokojenie sa s nízkym životným štandardom
- Dobrovoľná izolácia

Rodičia:

- Len 3 rodičia z 63 sa vyjadrilo, že ich dieťa nepotrebuje PPV
- Vzdelávanie je považované za prostriedok vymanenia sa z MRK
- Rodičia argumentujúci v prospech spoločného majoritno-minoritného vzdelávania (vrstovnícka socializácia, osvojenie si majoritného jazyka, adaptácia na inštitucionálne prostredie)

Hodnota vzdelávania: porovnanie pohľadu odborníkov a rodičov

Odborníci:

- esencialistické zdôvodňovania (essentialist rationale) vychádzajúce z rómskeho pôvodu podporujú: - segregáciu a stigmatizáciu, alebo v „lepšom“ prípade asimiláciu
- limitovaný inkluzívny potenciál.

Rodičia:

- relačné zdôvodnenia (relational rationale), podporujú: - hodnoty rovnosti, vzájomnému poznávaniu, sociálnej spravodlivosti a participácii
- vyšší inkluzívny potenciál (Warming, 2010)

5. Implikácie pre vzdelávanie

Inkluzívne vzdelávanie:

- Vzdelávanie v školách v ktorých sú zdravotne, alebo sociálne znevýhodnené deti, ktoré je založené na vzájomnom rešpektovaní ľudskej dôstojnosti a úcty medzi deťmi rodičmi, žiakmi a učiteľmi a napĺňanie špecifických potrieb detí, ktorého cieľom je aby všetky deti v škole dosiahli aspoň minimálne štandardy vzdelania na výstupe, podľa možnosti však čo najlepšie vzdelanie, pričom postupy a metódy vedúce k tomu môžu byť rôzne (Lukšík a kol. 2013)

Implikácie pre vzdelávanie

- Akreditovaný program kontinuálneho aktualizácie vzdelávania: „Predprimárne vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a marginalizovaných rómskych komunít“
- Príručka pre vzdelávanie detí z marginalizovaných rómskych komunít v MŠ
- Leták pre rodičov o výhodách PPV, príprave dieťaťa na PPV a postupe pri zápise dieťaťa do PPV (SK,M,R)
 - In: www.prevencaiad.sk

Príručka a leták



Použitá literatúra

- Bae, B. 2009. Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, no. 3: 391–406.
- Danišková, Z. 2014. Možnosti občianskeho vzdelávania v materskej škole. In Dončevová, S. (Ed.). *Najnovšie trendy a výzvy európskeho výskumu v edukačných vedách*. Trnava: UCM
- Eurydice Network. 2009. *Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- HighScope. 2004. *Transcript of audio news briefing on the HighScope Perry Preschool study age 40 findings*. <http://www.highscope.org/Content.asp?-ContentId=253> (prístup 10.6. 2014).
- Horňák, L. 2005. *Rómsky žiak v škole*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity (In Slovak).
- Huttová, J., Gyárfášová, O., Sekulová, M. 2012. *Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní: Voľba pre školy?* Bratislava: NOS-OSF.
- Kovaříková, M. a kol. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žiaku ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. 1998. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně,
- Lukšík, I., Hargašová, L., Lukšíková, Ľ., Budinská, D., Lukšíková L. 2013. *Ideme do škôlky: Príručka pre vzdelávanie detí z marginalizovaných rómskych komunit v materskej škole*. Pezinok: Prevencia AD.
- Moss, P. 2007. Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, no. 1: 5–20.
- Portik, M. 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov. Asistent učiteľa*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2003.
- Šotolová, E. 2000. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing.
- Sekyt, V. 1988. Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností. In: Šišková, T.: *Výchova k toleranci a proti rasizmu*. Praha: Portál, s. r. o., 1998, s. 69 – 74.
- Warming, H. 2010. Inclusive discourses in early childhood education? *International Journal of Inclusive Education*, 15, 2: 233 – 247.
- UNDP, *Report on the living conditions of Roma households in Slovakia* 2010. 2012, Bratislava: UNDP, in: <http://www.eurasia.undp.org/content/rbec/en/home/library/roma/report-living-conditions-roma-households-slovakia-2010/>. (prístup: 10.6. 2014).



Grantová podpora, kontakt

- Táto štúdia je podporená grantovou agentúrou KEGA v rámci grantu č. 012TTU-4/2013.
- Výskum, príručka a leták boli realizované vďaka finančnej podpore MZVaEZ SR

Kontaktné údaje

prof. PhDr. Ivan Lukšík, CSc.
Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Katedra školskej pedagogiky
Priemyselná 4
918 43 Trnava
Slovenská republika
E-mail: ivan.luksik@truni.sk



**WHAT IS EARLY EDUCATION FOR?: DANGERS
AND OPPORTUNITIES IN THE KINDERGARTEN
NA ČO JE RANÉ VZDELÁVANIE?:
NEBEZPEČENSTVÁ A MOŽNOSTI
V MATERSKEJ ŠKOLE**

prof. Peter Moss

My argument:

- Education (in kindergarten and school) is first and foremost a political and ethical practice
- We need to renew a democratic politics of education based on contesting political questions
- Without that, education (in kindergarten or school) can be dangerous and can fail to realise its potential

Education is first and foremost an ethical and political practice

Education today is, first and foremost, about **technical practice**:

- Categories and standards, goals and outcomes, programmes and assessments
- Teacher as technician applying correct technologies for achieving predetermined outcomes...kindergarten/school as a place to apply these technologies...child as an object to be governed



Early years curriculum in England

- 17 learning goals in 7 learning areas... assessments at 2 and 5 years...national inspection agency
- To ensure children's 'school readiness' for compulsory school + to boost future economic performance

*'The 21st century will belong to those countries that win the **global race** for jobs and economic advantage. In order for every adult to fulfil their potential, they need to be properly equipped with **essential skills** from the **very beginning of their lives**' (English Minister, 2013)*



Education is first and foremost an ethical and political practice

But education should be, first and foremost, an **ethical** and **political practice**

- **Ethical** because education is a relational practice, and should be built on **relational ethics**. How we should relate to each other?

Some relational ethics

- ethics of care (Joan Tronto)
- postmodern ethics (Zygmunt Bauman)
- ethics of hospitality (Jacques Derrida)
- ethics of an encounter (Emmanuel Levinas)...relations based on respect for the alterity (otherness) of the Other...not 'grasping' the Other, not making the Other into the Same

Some relational ethics

'Putting everything one encounters into pre-made categories implies we make the Other into the Same, as everything which does not fit into these categories, which is unfamiliar and not taken-for-granted has to be overcome...

To think another whom I cannot grasp is an important shift and it challenges the whole scene of pedagogy. It poses other questions to us pedagogues. Questions such as how the encounter with Otherness, with difference, can take place as responsibly as possible' (Gunilla Dahlberg, 2003)

-
- 
- **Political** because education should be built on answers to **political questions**, which
‘always involve decisions which require us to make a choice between conflicting alternatives’ (Chantal Mouffe, 2007)



Education is first and foremost an ethical and political practice

Some of **my** political questions

- What is the ‘diagnosis of our times’?
- What do we want for our children - now and in the future?
- What is our image of the child...the educator...the kindergarten/school?
- What are the fundamental values and ethics of (early childhood) education?
- What do we mean by ‘education’ and ‘care’?
- What is the purpose of (early childhood) education? What is education for?

What are **your** political questions?

What is (early) education for?

- To **prepare** children for compulsory school?
- ☹ What then is the purpose of compulsory schooling? We postpone the question – we don't answer it

What is (early) education for?

- Education for '**future proofing**'...preparing children for 'global race' - to perform flexibly and compliantly in a pre-given and inevitable future of more of the same
- ☹ Assumes a future of more of the same – but we have an unsustainable and harmful economic system based on growth and consumption ...we cannot go on as we are!

What is (early) education for?

- ☺ Education for **survival**: faced by multiple environmental and other threats, we need to *‘teach the young [and adults] how to take care of the world’* (Gerd Biesta and Deborah Osberg)...ethics of care
- ☺ Education for **personal well-being or flourishing**...to realise (unknown) potentiality of children

Democracy as a fundamental value and practice in education from 0-100

- ☺ Education for the renewal and emergence of **societal values**, e.g. democracy
 - Sweden: *‘**democracy** forms the **foundation** of the pre-school...all pre-school activity should be carried out in accordance with **fundamental democratic values**’* (Swedish Pre-school Curriculum)

Democracy as a fundamental value and practice in education from 0-100

- Reggio Emilia: democratic participation – of children, parents, educators, other school staff and other citizens – is *‘a value, an identifying feature of the entire experience, a way of viewing those involved in the educational process and the role of the school’* (Paola Cagliari et al., 2004)
- *‘[Pre-school] is a meeting place where freedom, democracy and solidarity are practiced and where the value of peace is promoted’* (Comune di Reggio Emilia, 2009)

What is the purpose of ECEC? What is early education for?

- ☺ Education for **emancipation**: the possibility for children and adults to think and act for themselves...not being governed by dominant discourses or taken-for-granted assumptions and practices...the capacity to see that there are alternatives, that it is possible to think and act differently, that there are many truths and knowledges, that life could be different!

What is (early) education for?

- ☺ Education for ‘**future building**’: questioning a pre-given and inevitable future of more of the same...education as a
*‘powerful democratic resource and public space that allows young people and communities to **contest the visions of the future** that they are being presented with, and to work together through the spaces of traditional and emergent democratic practice, to **fight for viable futures for all**’*
(Keri Facer, 2011)

-
- Rather than technical solutions dictated from above, we need a **democratic politics of education** where political questions are asked and contested with participation from children and adults
 - Without a democratic politics of education, we increase the **dangers** of education and cannot realise its **potential**



‘Everything is dangerous’...

*‘My point is not that everything is bad, but that **everything is dangerous**’*
(Michel Foucault)



‘Everything is dangerous’...

Education can be VERY dangerous if it:

- **Governs children and adults** through applying powerful ‘human technologies’, i.e. strong methods to achieve predetermined goals...’ *[T]he potential of the child is stunted when the endpoint of their learning is formulated in advance*’ (Carlina Rinaldi, 2004)
- **Reduces diversity and complexity** - when we need to value and work with them



*'[T]he more we seem to know about the complexity of learning, children's diverse strategies and multiple theories of knowledge, the more we seek to impose learning strategies and curriculum goals that reduce the complexities of this learning and knowing. Policy makers look for general structures and one-dimensional standards. . . . In fact, **the more complex things become the more we seem to desire processes of reduction and thus increase control**' (Hillevi Lenz-Taguchi, 2010)*



...but everything has potential

Education can be emancipatory, if we understand the child as a citizen, a protagonist and with rich potentiality:

'[W]e never know in advance what a body can do' (Baruch Spinoza)

Human experience *'can have no end until experience itself comes to an end'* (John Dewey)

...but everything has potential

Education can be emancipatory, if we understand the kindergarten/school to have rich potentiality as a:

- place for engaging with political questions
- place that ‘nurtures a vision of children who can think and act for themselves’
- place for renewing democracy and for ‘future building’

*‘ [The school] as a physical space and a local organization...may be one of the most important institutions we have to help us build a **democratic conversation about the future**. A physical, local school where community members are encouraged to **encounter** each other and **learn** from each other is one of the last **public spaces** in which we can begin to build the **intergenerational solidarity, respect for diversity** and **democratic capability** needed to ensure fairness in the context of sociotechnical change (Keri Facer, 2011).’*



What is your image of the kindergarten/school?

'Public forums situated in civil society in which children and adults participate together in projects of social cultural political and economic significance' (Gunnilla Dahlberg, Peter Moss, Alan Pence, 1999)

Public spaces or meeting places for all citizens, children and adults...collective workshops capable of many projects...places for democratic practice and inter-generational solidarity

But this is a political choice!



What is your image of the educator in kindergarten/school?

Education can be emancipatory, if we understand the educator as a reflective and democratic professional... a critical thinker... a researcher and experimenter... a co-constructing learner:

'The teachers [in a participatory democracy] do not merely execute programmes established by others, but participate actively in the knowledge-building processes of each child and group of children, as well as their own...All this takes place through listening and research conducted within a collegial framework' (Paola Cagliari et al., 2004)

What is your image of the kindergarten/school?

A reflective and democratic professional is:

*‘more attentive to **creating possibilities** than pursuing predefined goals...removed from the **fallacy of certainties**, [assuming instead] responsibility to choose, **experiment**, discuss, reflect and change, focusing on the organisation of opportunities rather than the anxiety of pursuing outcomes, and maintaining in [their] work the **pleasure of amazement and wonder**’ (Aldo Fortunati, 2006)*

‘Current challenges in educating children’

- Making education an ethical and political practice
- Working with relational ethics
- Asking and answering political questions
- What is the purpose of (early childhood) education? What is education for?

Kontaktné údaje

prof. Peter Moss

Thomas Coram Research Unit

Institute of Education University of London

Anglicko

E-mail: peter.moss@ioe.ac.uk

REFERÁTY



EFEKTIVITA A ZDOKONAĽOVANIE PRÁCE ŠKOLY

EFFECTIVENESS AND SCHOOL IMPROVEMENT WORK

PaedDr. Karin Hambáľková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá predškolským vzdelávaním a nevyhnutnosťou podporovať a rozvíjať jeho kvalitu. Zdokonaľovanie práce každej školy je stále nekončiacim procesom a najmä v prostredí trhového hospodárstva a súťaže je vyvíjaný na školy veľký tlak, s ktorým je potrebné sa vysporiadať. Pojmy efektívnosť, kvalita školy a nároky na ich zdokonaľovanie čoraz viac rezonujú v rámci reformných zmien v školstve. Každá škola má záujem o to, aby bola čo najlepšia, aby bola úspešná. Jej kvalita a úspešnosť je determinovaná viacerými činiteľmi a posudzovaná z mnohých hľadísk. Domnievame sa, že jedným zo základných činiteľov podieľajúcich sa na zdokonaľovaní práce školy je práve učiteľ.

Kľúčové slová: predškolské vzdelávanie, efektivita školy, kvalita, škola, učiteľ

Resumé

The paper deals with preschool education and with the need to promote and develop its quality. Improving the work of each school is still ending process. The great pressure on schools is exerted especially in an environment of market economy and competition. It is necessary to cope with this great pressure. Within the bounds of the reform changes in education, there resonate concepts of efficiency, quality schools and claims to their improvement. Every school would like to be the best of all schools. Its quality and successfulness is determined by some factors. It is also judged by many viewpoints. We assume that one of basic factors participating in the improvement of a school is just a teacher.

Key words: pre-school education, effectiveness of school, quality, school, teacher

Vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve

Vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve (VSRD) sa v súčasnosti stáva čoraz viac diskutovanejšou témou nielen na úrovni odbornej verejnosti, ale aj na úrovni politickej. Medzinárodné označenie Early Childhood Education and Care, v preklade znamená starostlivosť a vzdelávanie v ranom veku, doslova

v ranom detstve. Môžeme teda povedať, že ide o celé obdobie vývinu dieťaťa, ktoré v rámci medzinárodnej klasifikácie spadá pod označenie ISCED 0, do úrovne ktorého zahrňame všetky vzdelávacie zariadenia starajúce sa o deti od narodenia po vstup do primárneho vzdelávania. Spoločná metodika zjednocuje označovanie úrovne vzdelania v Európskej únii bez ohľadu na krajinu a školský systém.

Rodičia, učitelia, vedúci zamestnanci škôl, pedagógovia vzdelávajúci učiteľov, ale aj tvorcovia vzdelávacej politiky si začínajú stále viac uvedomovať benefity, ktoré vzdelanie v tomto období dieťaťu prináša. Rastúci objem výskumov potvrdzuje, že vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve (VSRD) prináša širokú škálu pozitívnych výsledkov, napr. zvyšuje prosperitu dieťaťa a výsledky učenia ako základ pre ďalšie vzdelávanie, vnáša do života detí rovnocennosť a znižuje chudobu; zvyšuje medzigeneračnú sociálnu mobilitu, účasť žien na trhu práce, pôrodnosť a priaznivo vplyva na sociálny aj hospodársky rozvoj spoločnosti ako takej. Tento prínos má priamy vzťah ku kvalite vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve (Syslová a kol., 2014).

Kvalita vzdelávania sa v ostatných rokoch stáva predmetom záujmu takmer celosvetovej diskusie. Stále častejšie je riešená otázka kvality predškolského vzdelávania, najmä v súvislosti s jeho neskoršími ekonomickými a sociálnymi dopadmi. Bolo uskutočnených niekoľko výskumov, ekonomické analýzy (napr. Barnett, 2000; Heckman, 2006; in. Leseman, 2010), ktoré jednoznačne ukázali, že investície do raného vzdelávania, pokiaľ je realizované kvalitne, majú vysokú návratnosť pre dieťa samotné, aj pre celú spoločnosť. Najmä z týchto dôvodov sú v súčasnej dobe otázky predškolského vzdelávania a ranej starostlivosti riešené nielen na národných úrovniach jednotlivých štátov, ale stávajú sa aktuálnou témou na medzinárodnom poli. Značná pozornosť je tejto problematike venovaná nielen v rámci Európskej únie, ale aj v rámci celosvetových organizácií napr. UNESCO, OECD, ktoré majú následne zvýšený záujem o regulovanie predškolského vzdelávania.

Vnímanie kvality predškolského vzdelávania a ranej starostlivosti (Syslová a kol., 2014) sa však v rôznych štátoch, ale aj u rôznych zainteresovaných skupín môže líšiť. Toto vnímanie ovplyvňujú najmä politické či náboženské presvedčenia, uznávané hodnoty, socioekonomické situácie a pod. preto je definovanie pojmu kvalita predškolského vzdelávania a ranej starostlivosti v medzinárodnom kontexte veľmi zložitá.

Určenie a definovanie kvality úzko súvisí s celospoločenskými podmienkami a s genézou vývoja predprimárneho vzdelávania vo svete a v domácom prostredí. Ako uvádzajú niektorí autori (Pupala, Kaščák 2011), vývoj pohľadov

na posudzovanie kvality materských škôl bude stále viac pravdepodobne ovplyvňovaný výraznejšou podporou ich pedagogickej či vzdelávacej funkcie. Podľa autorov sa dá predpokladať, že budú posudzované identickými indikátormi kvality ako v bežnom školskom vzdelávaní. Ako signál uvádzajú vytváranie vzdelávacích štandardov predškolského vzdelávania. Štandardy sú nástrojom štátu, aby vedel ovplyvňovať a kontrolovať vzdelávanie. Najväčším rizikom štandardizácie je sústredenie sa na výsledky vzdelávania (vyjadrené vo výkonových štandardoch), čo môže viesť k redukcii cieľov materskej školy a výchovno-vzdelávacieho procesu v nej.

Nevyhnutnosť investovania do kvality vzdelávania v ranom detstve a to, že kvalitné rané vzdelávanie zaručuje jeho vysokú návratnosť deklaruje aj rozsiahla štúdia *Early childhood education and care – key lessons from research for policy makers* (2009), ktorá vychádza z mnohých výskumov, ktorých výsledky zdôrazňujú, že definícia kvality závisí na kultúrnych hodnotách a širšom chápaní detstva. Napriek tomu, že sa tieto hodnoty líšia v každej krajine, regióne a samozrejme aj vo vzdelávacích programoch, štúdia dokazuje, že kvalitne spracované a dobre realizované vzdelávacie programy poskytujú vo vývine dieťaťa vhodnú podporu, rozvíjajú ho nielen po stránke kognitívnej, ale aj sociálnej a emocionálnej, čo má pozitívny vplyv na jeho ďalšiu úspešnosť. Táto štúdia prezentuje tri základné poslania:

1. Kvalita ranej starostlivosti a vzdelávania môže zvýšiť neskoršie školské výsledky detí.
2. Vzdelávanie a raná starostlivosť sú dôležité a pomáhajú znižovať dopady detskej chudoby. Aj keď sú realizované kvalitne, sami o sebe však nestačia. Vyrovnávanie dôsledkov sociokultúrneho znevýhodnenia detí, podporovanie životných šancí detí i investovanie do rannej starostlivosti a vzdelávania by malo byť v politickom spektre všetkých tých, ktorí životy malých detí môžu ovplyvňovať a ovplyvňujú.
3. Rozvoj politiky raného vzdelávania a starostlivosti a ich implementácia je zložitý problém a vyžaduje integrovaný prístup, tzn. spoluprácu a koordináciu naprieč sektormi a politickými oblasťami (Syslová a kol., 2014).

Výsledky rôznych analýz následne ovplyvnili smerovanie vzdelávacích odporúčaní OECD a Európskej komisie, ktoré sa následne premietli a premietajú do zákonných noriem a strategických dokumentov, ktorými sa predprimárne vzdelávanie riadi.

Kvalita, efektívnosť

Obdobie tzv. reformácie školstva je v poslednom čase často spájané s pojmami kvalita a efektívnosť. Tieto pojmy sa objavujú v materiáloch vzdelávacej politiky, v dokumentoch legislatívnej povahy i programových prehláseniach rôznych politických subjektov v súvislosti s vyjadreniami o úspešnosti detí, žiakov, škôl, učiteľov alebo vzdelávacích systémov. Ide najmä o potrebu štátu presne a spoľahlivo sa dozvedieť, či vynakladané prostriedky na školstvo sú aj efektívne investované. Z uvedeného dôvodu sa v čoraz väčšom meradle rozvíja špeciálne odvetvie pedagogického výskumu zaoberajúce sa evaluáciou škôl, evaluáciou efektívnosti a produktov škôl (Průcha, 1997).

Pri zisťovaní kvality dbáme na jej efektívnosť a efektívnosť posudzujeme podľa stupňa dosiahnutia cieľov. Tak ako nie je doposiaľ úplne jednoznačne vymedzený pojem kvalita, nie je presne definovaná ani efektívnosť. Ak hovoríme o efektívnosti, máme na mysli efektívnu školu. Tento pojem sa používa skôr v anglickej a americkej odbornej literatúre, v odbornej literatúre na Slovensku a tiež v Čechách a vôbec aj medzi učiteľmi a riaditeľmi škôl sa skôr používa spojenie dobrá, alebo úspešná škola.

Slovo efektívnosť má v základe efekt, sémanticky tým odkazuje jednak na nejaké účinky, výsledky, následky či dôsledky, jednak na ich zdroj, pôvod, príčiny. Efektívnosť je teda všeobecným vyjadrením určitého vzťahu. Často vzťahu medzi nejakým výsledkom a tým, čo tento výsledok spôsobilo, zapríčinilo, poprípade ovplyvnilo.

Rosa (podľa Windham, 1988, s. 578) definuje efektívnosť ako multidisciplinárny komplexný pojem, ktorý vyjadruje vo všeobecnosti vzťah, za akých podmienok vedú určité vstupy činnosti k určitým výstupom. Ideálnu mieru efektívnosti edukácie možno vyjadriť ako maximalizáciu všetkých výstupov edukácie vo vzťahu k nákladom vynaložených na všetky vstupy edukácie (Rosa, 2012).

Efektívnosť školy však nemôžeme v úplnosti hodnotiť len z jej produktov bez ohľadu na podmienky, za ktorých vznikajú, a na druhej strane vnútorné procesy školy musia byť uvažované v spojení s tým, k akým výstupom vedú. Teória a výskumy efektívneho vzdelávania sa rozvinuli v špeciálnej disciplíne – ekonomike vzdelávania (economics of education), ktorá definuje efektívnosť ako vzťah medzi efektom a vynaloženými nákladmi na jeho získanie. Definície efektívnosti vzdelávania sú ovplyvnené ekonomickými tlakmi na školstvo, od ktorého sa vyžaduje, aby finančným nákladom zodpovedali výsledky požadovanej úrovne. Aj napriek mnohým pokusom zisťovať, merať a hodnotiť efektívnosť vzdelávania, je stále veľmi zložitá posudzovať vzťahy medzi vstupmi,

kvalitou vzdelávania a výsledkami, zvlášť však efektmi vzdelávania, ktoré majú dlhodobý charakter a nemožno ich exaktne merať a vyhodnocovať. Efektivitu škôl môžeme posudzovať podľa viacerých parametrov:

- a) výsledky vo výchovno-vzdelávacej oblasti,
- b) dlhodobejšie efekty (vplyv výchovy a vzdelávania na profesijné uplatňovanie absolventov, nezamestnanosť, kultúrna a politická orientácia, konzumné správanie a tolerancia a pod. (Obdržálek a kol., 2004).

Škola ako základná jednotka efektivity vzdelávania

Každá škola, bez ohľadu na druh či stupeň vzdelávania je jedinečným sociálnym útvarom, pre ktorej charakteristiku sú z hľadiska teórie organizácie významné nasledovné parametre:

- Škola je útvar, ktorý je nejakým spôsobom usporiadaný a riadený. V tomto ohľade zaujíma modernú pedagogiku to, ako školy fungujú na základe interakčných väzieb a v nich prebiehajúcich komunikačných procesov.
- Škola je útvar, ktorý niečo produkuje. V tomto ohľade ide o identifikáciu výsledkov vytváraných školami, z ktorých vyhodnocovania sa vyvodzujú poznatky o kvalite alebo efektívnosti škôl.
- Škola je útvar, ktorý je začlenený do svojho prostredia. V tomto ohľade sa nazerá na to, aké vzťahy a kooperácie majú školy medzi svojimi prirodzenými partnermi, ktorými sú jednak rodičia detí a žiakov, jednak komunita, v ktorej je určitá škola lokalizovaná (Průcha, 1997).

Podľa Walterovej (2004) sa na pozadí začínajúcej transformácie odzrkadľovalo niekoľko pohľadov na školu, ktoré sa vyvinuli po revolúcii. Medzi nimi získal silné postavenie moderný prúd, ktorý presadzoval pohľad na školu ako organizáciu poskytujúcu služby v trhovom prostredí vzdelávacieho dopytu a ponuky. Zdôrazňoval decentralizáciu a liberalizáciu na školách, právnu a pedagogickú autonómiu a využívanie všeobecných prvkov manažmentu v riadení škôl, ktoré mali viesť k zvýšeniu ich efektívnosti.

Výskumy v oblasti efektívnosti škôl (napr. Schesrens, Creemers, 1989; Mortimor et al. 1989; Aurin 1991; Posch 1999;) naznačili, že niektoré školy sú úspešnejšie ako iné, čo vyvolávalo otázky čo je to efektívnosť a aké sú faktory, ktoré prispievajú k efektívnosti školy. Postupné štúdie síce popisujú faktory efektívnej školy, ako má vyzeráť dobrá, efektívna a kvalitná škola, ale už menej sú známe štúdie ako sa k efektívnosti, kvalite a úspešnosti dostať. Pri posudzovaní toho, či škola je alebo nie je efektívna a toho ako možno posúdiť jej efektívnosť sa

uplatňujú dva prístupy:

- **rezultatívny prístup** spočíva v tom, že efektívnosť škôl sa hodnotí podľa vzdelávacích výsledkov, ktoré škola dosahuje. Podstata hodnotenia efektívnosti sa zakladá na nasledujúcich úvahách: Školy sú efektívne vtedy, ak sú vzdelávacie výsledky žiakov vyhovujúce podľa určitých kvantitatívnych kritérií. Alebo: Efektívne sú tie školy, ktoré vytvárajú najväčšiu pridanú hodnotu, t.j. zvyšujú rozdiel medzi tým aké boli znalosti žiakov pri prijatí do školy a aké sú po jej absolvovaní. I keď je tento prístup dokonale metodicky prepracovaný (meranie vzdelávacích výsledkov) nastoľujú sa tu určité problémy. Dospelo sa tu k poznaniu, že efektívnosť školy je kategória oveľa zložitejšia, než aby ju bolo možné vyjadriť len v termínoch produktu.
- **procesuálny prístup** spočíva v tom, že efektívnosť školy sa zisťuje a hodnotí nielen z produkovaných výsledkov, ale taktiež z charakteristík fungovania škôl. Znamená to, že k určitým vzdelávacím výsledkom sa musí dospieť vnútornými procesmi, ktoré sa v škole uplatňujú a preto je dôležitejšie zisťovať a objasňovať faktory, ktorými sú tieto vnútorné procesy ovládané, determinované.

Obidva tieto prístupy sú komplementárne, pretože efektívnosť školy nemôžeme hodnotiť len z jej produktov bez ohľadu na podmienky v ktorých vznikajú a na druhej strane vnútorné procesy školy musia byť spájané s tým, k akým výstupom vedú (Průcha, 1997).

V súvislosti s uvádzanými prístupmi posudzovania efektívnosti škôl predkladáme portrét efektívnej školy. Purkey a Smith (1983) vykresľujú na základe amerických výskumov portrét efektívnej školy, v ktorom rozlišujú dve skupiny premenných – organizačné a procesuálne. Do organizačných premenných spadá: riadenie školy; riadenie vzťahujúce sa k výučbe; stabilita pedagogického zboru; usporiadanie kurikula; ďalšie vzdelávanie pedagogického zboru; podpora a spolupráce zo strany rodičov; efektívne využívaný čas an výchovu a vzdelávanie; podpora zo strany regionálneho školského úradu. Do procesuálnych premenných spadá: spoločné plánovanie a kolegiálne vzťahy; pocit spolunáležitosti; zdieľanie jasných cieľov a vysokých očakávaní; poriadok a disciplína (Janík a kol., 2011, s.17).

Učiteľ – podmienka rozvoja školy

Premeny v ponímaní vzdelávania a školy znamenajú výrazné zmeny v ponímaní učiteľskej profesie. Okrem iného sa na učiteľov zvyšujú nároky

analyzovať vlastnú činnosť, prezentovať a odborne argumentovať poňatie svojej práce, spolupracovať s kolegami, rastie „kolektívne poňatie učiteľskej profesie, kvalitne komunikovať s rodičmi i širším sociálnym prostredím apod. Diskurz o zdokonaľovaní a efektívnosti školy, spolupráci, vedení a profesijnom rozvoji učiteľov zdôrazňuje, že na význame naberaá téza o zásadnej role učiteľa pri budovaní kvality nielen v triede, ale i v škole ako celku (Stojkovič, 2009).

Osoba učiteľa sa rozhodujúcim spôsobom spolupodieľa na tvorbe kvality školy na úrovni všetkých jej subsystémov. Preto sa domnievame že kľúčovým faktorom kvality ako na úrovni triedy, učiteľského zboru a celej školy je primárne osoba učiteľa a personálna konštelácia, resp. kvalita profesijných vzťahov vo vnútri pedagogického zboru školy. V týchto súvislostiach potom vyznieva realita aktuálnej klímy učiteľského zboru ako zásadný a determinujúci faktor kvalitnej, dobrej (Spilková, 2003, s. 341-349) a taktiež efektívnej (Průcha, 1997, s. 133-139) školy.

Kvalita učiteľa je všeobecne považovaná za kľúčový faktor, ktorý zásadným spôsobom ovplyvňuje kvalitu školského vzdelávania (Crone; Teddlie 1995, Mc Kinsey 2007). Niektoré výskumy preukázali, že má väčší vplyv na vzdelávacie výsledky ako napr. kvalita kurikula alebo materiálne podmienky a vybavenie škôl (Hattie 2003, Barber; Mourshed 2007).

Za jeden zo základných faktorov ovplyvňujúcich efektívnosť školy je považovaný najmä učiteľ. Je to najmä z dôvodu, že sám sa na zvyšovaní efektívnosti školy podieľa. Aby mohli učitelia k efektívnosti prispievať, sú na nich kladené aj určité požiadavky:

- profesionalita učiteľov, osobnostné kvality, ďalšie vzdelávanie,
- otvorenosť, flexibilita, kladný prístup k inováciám,
- vysoká angažovanosť pre prácu s deťmi,
- spolupráca s ostatnými učiteľmi, dobré medzil'udské vzťahy,
- spolupráca s rodičmi a partnermi školy,
- identifikácia učiteľov so školou (Pol, 2007).

Náročnosť učiteľskej profesie i jej vedeckej reflexie je do značnej miery determinovaná tým, že priebeh i výsledok vyučovania je závislý na viacerých sociálnych, politických, legislatívnych a ďalších faktoroch. Podstata tohto povolania stojí na sociálnej interakcii, pričom jej objektívne skúmanie a hodnotenie je zložité, pretože každý aktér sociálneho jednania, prípadne i jeho pozorovatelia (rodič, inšpekcia) mu pripisujú rozdielny, väčšinou veľmi subjektívny význam.

Literatúra

Early Childhood Education and Care: key lessons from research for policy makers. 2009. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE networks of experts. Brussels: European Commission.

JANÍK, T. a kol. 2011. *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. ISBN 978-80-86856-81-0.

KAŠČÁK, O. a B. PUPALA (eds.). 2011. *Školy v prúde reforiem*. Bratislava: Renesans. ISBN 80-89402-44-1.

LESEMAN, P. M. P. 2010. Vliv kvalitního vzdělávání a péče na vývoj dětí v raném věku: přehled literatury. In: *Vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě: překonávání sociálních a kulturních nerovností*. Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-92-9201-025-6.

OBDRŽÁLEK, Z. a K. HORVÁTHOVA a kol. 2004. *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Svornosť. ISBN 80-10-00022-1.

POL, M. 2007. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4499-9.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.

ROSA, V. 2012. Spracovanie teoretických východísk tvorby modelu sebahodnotenia práce škôl. Národný projekt ŠŠI: „Externé hodnotenie kvality školy podporujúce sebahodnotiace procesy a rozvoj školy“. Podkladová štúdia. Bratislava [online]. 2012 [cit. 2012-04-15]. Dostupné na internete: <http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/Rosa.pdf>

SPILKOVÁ, V. 2001. Znaky kvalitní, dobré školy a možnosti jejího zkoumání. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. IX. Celostátní konference ČAPV. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-181-9.

SPILKOVÁ, V. 2003. Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělávání. In: *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj. ISBN 80-7302-064-5.

STOJKOVIČ, D. 2009. Kolegiálne vzťahy a zapojenie učiteľov do rozvoja školy. In: *Studia pedagogica*. roč.14. č.1. ISSN 2336-2189.

SYSLOVÁ, Z., I. BORKOVCOVÁ a J. PRŮCHA. 2014. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s. ISBN 978-80-7478-352-4.

TAGUMA, M., I. LITEJNS a K. MAKOWIECKI. 2012. Kvalita raného vzdelávania a starostlivosti o deti. Slovenská republika. Bratislava [online].

Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/kvalita-raneho-vzdelavania-a-starostlivosti-o-deti-slovenska-republika-2012/>

Kontaktné údaje

PaedDr. Karin Hambáľková
Základná škola s materskou školou
K. Mahra 11
917 08 Trnava
Slovenská republika
E-mail: khambalkova@gmail.com



MATERSKÁ ŠKOLA V TEÓRII A PRAXI

KINDERGARTEN IN THEORY AND PRACTICE

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Abstrakt

Autorka príspevku venuje pozornosť dvom kľúčovým pilierom predprimárneho vzdelávania a to dieťaťu a materskej škole. Týmto pilierom sa venuje z oblasti teórie, ale aj praxe z pohľadu budúcich učiteľov materských škôl. Zamýšľa sa aj nad detskými skupinami, ktorým vláda Slovenskej republiky začína venovať pozornosť.

Kľúčové slová: dieťa, materská škola, detské skupiny

Resumé

The author's contribution pays attention to two key pillars of pre-primary education and child and kindergarten. This pillar is dedicated to the field of theory as well as practice in terms of future kindergarten teachers. He also contemplates child groups, which the Slovak government starts paying attention.

Key words: child, kindergarten, children's groups

Na svete žije vyše dve miliardy detí. Ako uvádza Vargová (2014) je to asi 35% z celkovej svetovej populácie. Ročne sa narodí približne 129 miliónov detí. Avšak každé dvanáste dieťa zomrie skôr ako dovŕši 5 rokov svojho života. Najčastejším dôsledkom je chudoba. V rozvojových krajinách žije v úplnej chudobe každé tretie dieťa. Jedno zo štyroch detí z celkového počtu žije v rodine s nižším príjmom ako 45 korún na deň. 32 detí zo 100 trpí podvýživou v prvých rokoch života, 33 zo 100 detí nie je zaregistrovaných, 27 zo 100 nie je zaočkovaných proti žiadnej chorobe, 18 zo 100 detí nemá prístup k nezávadnej pitnej vode, 18 zo 100 detí nikdy nechodilo do školy, 17 zo 100 sa nikdy nenaučí čítať, každé štvrté dieťa medzi 5-14 rokom pracuje.

Průcha, Koťátková (2013) uvádzajú, že výrazy dieťa a detstvo sú natoľko samozrejmé a v každodennej komunikácii bezproblémové, že sa o ich ujasnení nemusí bežný užívateľ jazyka nijako starať – každý vie, kto je dieťa a čo je detstvo. Inak je tomu vo vedeckom chápaní pojmov.

Samotné dieťa a detstvo, jeho správanie a konanie a pohľad naň, ovplyvňovala a ovplyvňuje kultúra spoločnosti so svojimi princípmi a tradíciami. Dieťa

bolo v minulosti chápané ako nehotový jedinec, objekt výchovy a vzdelávania a aj dnes, v 21. storočí je bežnou, rozšírenou predstavou detstva a dieťaťa (prekvapujúco) predstava, ktorá hovorí o dieťati a detstve ako o „ne-dospelom“, „malom človečiku“, o nerovnocennom partnerovi, ktorý sa na vstup do spoločnosti ešte len pripravuje. Detstvo by malo byť, v dnešnej postmodernej spoločnosti, chápané ako sociálny, historický jav, ktorý so sebou prináša inakosť detstva a dieťa by malo byť akceptované ako aktívny, autentický, kompetentný, autonómny (relatívne nezávislý a samostatný), emocionálne a kognitívne angažovaný subjekt.

Psychologický obraz dieťaťa a detstva bol a zostal aj v dnešnej dobe významne adultocentrický, dominujú v ňom opisy vývinovo-psychologické, predovšetkým v psychoanalytickom a kognitívno-psychologickom podaní. Pedagogické názory na dieťa čerpajú spravidla z filozofických zdrojov, v konkrétnych prístupoch sú zase závislé od psychologických vysvetlení.

Pokusy o konceptualizáciu problematiky dieťaťa a detstva možno hľadať v názoroch a výpovediach niektorých autorov, ktorí sa systematicky venovali vedeckému štúdiu detí a ktoré nachádzame v jednotlivých teóriách o dieťati. Základnou úlohou ich skúmania bolo aplikovať vedecké metódy z viacerých disciplinárnych pohľadov, napr. z vývinovej biológie a psychológie, z pediatrie, pedagogiky, sociológie a pod., na výskum dieťaťa. V rámci týchto úsilií podľa Kaščáka (2008, s. 28) bol „výskum detského vývinu z komplexného hľadiska od biologického, cez psychický, až po sociálny, a preskúmanie jeho problémov a úskalí“.

Podľa Guziovej (2011, s. 18) dieťa je chápané ako:

1. *svojbytná osobnosť, nie riadená presne stanovenou reguláciou, usmerňovaním,*
2. *osobnosť rozvíjajúca sa, nie ako hotová,*
3. *osobnosť, ktorej možnosti je potrebné rozvíjať, lebo inak nebudú naplno využívané,*
4. *osobnosť, ktorá má postupne prevziať rozvoj do vlastných rúk, nespoliehať sa na vonkajšie riadenie.“*

Dohovor o právach dieťaťa je doposiaľ najprepracovanejšia zmluva týkajúca sa ochrany dieťaťa. Podľa článku I Dohovoru o právach dieťaťa sa dieťaťom rozumie každá ľudská bytosť mladšia ako osemnásť rokov, pokiaľ podľa právneho poriadku, ktorý sa na dieťa vzťahuje, nie je plnoletosť dosiahnutá skôr. Nadobudnutie plnoletosti v právnom poriadku Slovenskej republiky upravuje Občiansky zákonník (Zákon č. 40/1964 Zb. v znení neskorších predpisov). Podľa § 8 odsek 2 Občianskeho zákonníka sa „plnoletosť nadobúda dovŕšením osemnásteho roku. Pred dosiahnutím tohto veku sa plnoletosť nadobúda len uzavretím manželstva.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) § 2 definuje, že dieťaťom je fyzická osoba, ktorá sa zúčastňuje na výchovno-vzdelávacom procese v materskej škole, alebo fyzická osoba pred začatím plnenia povinnej školskej dochádzky alebo fyzická osoba, ktorá vystupuje vo vzťahu k svojmu zákonnému zástupcovi, alebo fyzická osoba, ktorá sa priamo nezúčastňuje výchovno-vzdelávacieho procesu v škole.

Komenský v Pampaedii napísal: „*Dieťa je nový človek, ktorý práve prišiel na svet, vo všetkých veciach neopracovaný, ktorý ešte len potrebuje vo všetkom sa vzdelávať a každá škola sa môže stať univerzálnym ihriskom, ak sa budeme usilovať správne a vľúdne usmerňovať prirodzené pudy vtedy, keď sa objavujú.*“ (Komenský 1992, s. 129) Dieťa... Najvzácnejší dar. Dar, povýšený nad zlato a striebro... Dar, o ktorý sa treba nežne, úpenlivo a s láskou starať. Dar, ktorý objavuje, spoznáva, experimentuje a chce byť rešpektovaný. Dar, ktorý v sprievode rodičov meria svoje krôčiky do materskej školy, prvej inštitúcie, kde spoznáva, čo doteraz nepoznalo. Koľko tajomných prekvapení ho tu čaká... Koľko erudovaných učiteliek sa bude nad ním, nad tým lupienkom krásy a múdrosti skláňať... Dieťa – vďaka nemu existuje vedná disciplína predškolská pedagogika (Podhájecká 2014, s. 48).

Inštitúcia, v ktorej prebieha zo strany spoločnosti zámerná, cielená, cieľavedomá socializácia jedinca a skupín, kde je zabezpečovaný proces edukácie – na profesionálnej a odbornej úrovni, podporované zmysluplné učenie sa a komplexný rozvoj osobnosti, sa nazýva ŠKOLA. Materská škola zabezpečuje plnú a plnohodnotnú počiatočnú edukáciu dieťaťa od dvoch rokov až po vstup do základnej školy. ***Ide o prvú školu, ktorú dieťa navštevuje.***

V jednotlivých etapách vývoja spoločnosti odborníci na predškolskú výchovu definujú materskú školu rôznym spôsobom. Vyjadrujú svoj názor, ktorý je podmienený dobe, v ktorej tieto definície vznikali a rešpektovali platnú legislatívu. Uvedieme niekoľko názorov na materskú školu.

Đurič, Bratská (1997, s. 165) tvrdia, že: materská škola je výchovná inštitúcia pre deti predškolského veku – spravidla od troch rokov až po vstup do školy. Splňa významnú spoločenskú funkciu tým, že dopĺňa a obohacuje rodinnú výchovu o také podnety, ktoré rodina nemôže dieťaťu poskytnúť v dostatočnej miere: odborné výchovné pôsobenie, komunikáciu s rovesníkmi, možnosti vzájomnej konfrontácie a regulácie.

Podľa Obdržálka, Horváthovej a kol. (2004, s. 179) materská škola je: *Výchovno-vzdelávacie zariadenie pre deti predškolského veku. Jej poslaním je dopĺňať rodinnú výchovu o výchovno-vzdelávaciu činnosť zameranú na všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa, jeho sociálno-emocionálny, fyzický a intelektový rozvoj*

v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami.

Materská škola podľa Kostruba (2002) je inštitúcia, v ktorej prebieha zámerne, cieľená a cieľavedomá socializácia jedinca i skupín. Tiež je v nej profesionálne a odborne zabezpečovaný proces edukácie. Táto inštitúcia je určená pre deti od narodenia (v našich podmienkach od dvoch rokov veku) až po vstup do základnej školy. Je teda prvou školou, ktorú dieťa navštevuje. Materská škola nenahrádza rodinnú výchovu a ani ju nedopĺňa. Realizuje to, čo nikdy nebude z personálneho, odborného, kvalifikačného, technického a technologického hľadiska v spôsobilosti rodiny.

Materskú školu definuje v súčasnosti najvyšší legislatívny rámec a to je školský zákon. Podľa Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon): Materská škola je prvým stupňom školskej sústavy. Podporuje osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady pre ďalšie vzdelávanie. Pripravuje na život v spoločnosti v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami detí. Na materskú školu podľa zákona má právo každé dieťa, ale v poslednej dobe materské školy kapacitne nepostačujú, aby zákonní zástupcovia dieťaťa mohli toto právo uplatniť.

Nedostatok miest pre deti v materských školách chcú slovenskí poslanci riešiť zavedením novej služby starostlivosti o dieťa - tzv. detskými skupinami. Zriaďovateľom detskej skupiny budú môcť byť zamestnávateľia rodičov malých detí, obce, mestá, občianske združenia, ale napríklad aj mamička na materskej dovolenke, ktorá sa chce popri svojom dieťatku starať aj o ďalšie deti. Nová služba starostlivosti o dieťa v detskej skupine stanovuje pre poskytovateľa presné podmienky, za akých túto službu môže poskytovať, čo bude zároveň pre rodiča istou zárukou kvality. Detská skupina nemá byť voči škôlke konkurenciou ale alternatívou, nakoľko tu nepôjde o klasický vzdelávací proces. Detské skupiny nebudú mať pre svoje fungovanie stanovené také prísne technické či hygienické podmienky ako materské školy. Aby deti do detských skupín mohlo dávať čo najviac rodičov, zriaďovateľ by mohol službu poskytovať za odplatu, ktorá neprevyší oprávnené náklady vynaložené na zriadenie a prevádzku zariadenia. Mnohým rodičom práve vzhľadom na flexibilitu služby, ktorú detské skupiny budú ponúkať, umožní lepšie si zosúladiť rodinný a pracovný život, a tak aj rýchlejší návrat na trh práce. Prínosom tejto novej služby je prevencia sociálnej izolácie rodičov, možnosť pre zamestnávateľov udržať si kvalifikovaných zamestnancov. Opatrenie zároveň prispeje k zníženiu rizika ohrozenia chudobou a nedostatku príjmov v prípade, že rodič zostane dlhší čas mimo trhu práce. Návrh predpokladá aj vznik nových pracovných miest pre osoby, ktoré sa budú v detských sku-

pinách starať o deti. Návrhom zákona o poskytovaní služby starostlivosti o deti v detských skupinách sa bude parlament zaoberať na januárovej (2015) schôdzi. Nielen SR, ale aj Poľsko, ako uvádza Kruszewska (2013), sa zaoberá nedostatkom miest v materských školách rôznym spôsobom. Podobný stav potvrdzuje Syslová (2014), keď hovorí, že k najväčším problémom v Českej republike patrí nedostatok miest v materských školách, vysoké počty detí v triedach a vysoké percento odkladov školskej dochádzky.

Predškolská edukácia je počiatočnou fázou celoživotného vzdelávania, ktorá zároveň rozvíja spôsobilosti dieťaťa pre edukačný proces v nadväzujúcich edukačných inštitúciách. Systémový a tímovo participujúci prístup chápania inštitúcií a zariadení predškolskej edukácie, reflektuje komplex edukačných vplyvov, ktoré prispievajú ku kultivácii osobnosti predškolského dieťaťa (Lipnická 2007/2008). Švec (2002) ďalej uvádza, že predškolská edukácia uplatňuje trojrozmerný, kontinuálny model výchovy – vzdelávania – vycvičovania v edukačných oblastiach, zameraných na komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa. Trojdimenzionálny model predškolskej edukácie je založený na vzájomnom dopĺňaní a prelínaní sa jednotlivých edukačných oblastí, v ktorých dochádza k učeniu a učeniu sa dieťaťa v situácií edukácie.

Prieskumná časť

V akademickom roku 2014/2015 v zimnom semestri v rámci Úvodnej pedagogickej praxe sme zrealizovali prieskum, ktorého cieľom bolo zistiť prostredníctvom metódy Cinquain u študentov dennej formy štúdia 1. ročníka študijného odboru Predškolská a elementárna pedagogika a príslušných študijných programov, názor na dieťa a materskú školu. Do prieskumu bolo zapojených 231 študentov. Metóda Cinquain, ktorú sme použili, pochádza z francúzskeho slova a je to päť veršová báseň, päť veršik, hříbik, stromček a pod. Metóda, prostredníctvom ktorej môžeme dosiahnuť syntézu vedomostí, reflektovať porozumenie danej témy a vytvoriť k nej svoj postoj. Ide o päťveršovú "báseň" zhŕňajúcu informácie, zachytávajúcu myšlienky, pocity a presvedčenia v podobe stručných a výstižných výrazov, ktoré opisujú alebo reflektujú tému.

Na zostavenie básne sú dôležité tieto pravidlá:

1. verš: jednoslovné pomenovanie témy - podstatné meno
2. verš: dvojslovný opis témy - dve prídavné mená
3. verš: trojslovné vyjadrenie činnosti - tri činné prídavia
4. verš: štvorslovné vyjadrenie pocitu, emocionálneho vzťahu k téme
5. verš: jednoslovné synonymum témy

Študentov aplikácia tejto metódy zaujala a pristúpili k plneniu danej úlohy

veľmi zodpovedne. Pri počte 231 študentov sme ich rozdelili do 22 skupín a každá skupina mala vymyslieť báseň na slovo dieťa a škola. V každej skupine sme danú báseň analyzovali, diskutovali o nej a kriticky hodnotili. V nasledujúcej tabuľke 1 uvádzame prehľad názorov študentov na dieťa prostredníctvom metódy Cinquain.

Tabuľka 1 Cinquain na tému dieťa

1. verš: jednoslovné pomenovanie témy - podstatné meno	Dieťa	
2. verš: dvojslovný opis témy - dve prídavné mená	usmievavé	15
	živé	12
	hravé	11
	bezstarostné	11
	úprimné	10
	zvedavé	9
	milé	8
	malé	7
	roztomilé	5
	roztopašné	4
3. verš: trojslovné vyjadrenie činnosti - tri činné prídavné	hrajúce	17
	plačúce	13
	spiace	11
	smejúce	10
	spievajúce	9
	vymýšľajúce	8
	vyzvedajúce	6
	pýtajúce	5
	skákajúce	3
	bľabotajúce	3

4. verš: štvorslovné vyjadrenie emocionálneho vzťahu k téme	pocitu,	Dieťa je vzácny dar.	9
		Najnevinnejšie stvorenie na zemi.	3
		Najkrajšia radosť a starosť.	2
		Najmilšie bytosti na svete.	2
		Naše malé uzlíky radosti.	1
		Najväčší dar pre rodičov.	1
		Splnenie mojich životných snov.	1
		Žijúce vo svete predstav.	1
		Naviazané na svojich rodičov.	1
		V očiach má všetky hviezdičky.	1
5. verš: jednoslovné synonymum témy		drobec	8
		ratolesť	4
		slniečko	3
		anjel	1
		človečik	1
		stvorenie	1
		hviezdička	1
		poklad	1
		srdiečko	1
		šibal	1

V tabuľke 1 uvádzame po jednotlivých veršoch kategórie odpovedí študentov a najvyššiu frekvenciu ich nápadov, myšlienok a názorov na tému dieťa. Uvedieme aj príklad dvoch náhodne vybraných básničiek, ktoré vznikli touto metódou.

dieťa
malé, roztapašné
neposlúchajúce, predvádzajúce, hrajúce
vzácny dar pre rodičov
šibal

dieťa
šťastné, hravé
pátrajúce, hrajúce, skákajúce
naše malé uzlíky radosti
ratolesť

V tabuľke 2 uvádzame prehľad názorov študentov na druhý pojem, t. j. škôlka prostredníctvom metódy Cinquain.

Tabuľka 2 Cinquain na tému škôlka

1. verš: jednoslovné pomenovanie témy - podstatné meno	Škôlka	
2. verš: dvojslovný opis témy - dve prídavné mená	hravá	18
	zábavná	16
	veselá	15
	priateľská	13
	dobrovoľná	10
	potrebná	10
	výchovná	10
	celodenná	9
	čarovná	8
	farebná	7
3. verš: trojslovné vyjadrenie činnosti - tri činné prídavia	vzdelávacia	19
	vychovávajúca	19
	zabávajúca	17
	hrajúca	16
	očarujúca	12
	spievajúca	9
	tancujúca	8
	rozvíjajúca	8
	motivujúca	6
	plačúca	3
4. verš: štvorslovné vyjadrenie emocionálneho vzťahu k téme pocitu,	Najkrajšie obdobie života dieťaťa.	7
	Veľmi krásna fáza života.	5
	Deťmi milovaná, rodičmi ospevovaná.	2
	Deťom úsmev vždycky dáva.	2
	Plná veľmi krásnych zážitkov.	1
	Prináša zážitky a poznatky.	1
	Druhý domov našich detí.	1
	Je pre všetky deti.	1
	Veľa sa tam naučíme.	1
	Škôlka je veľmi potrebná.	1

5. verš: jednoslovné synonymum témy	inštitúcia	7
	škola	4
	óvoda	3
	herňa	2
	domček	1
	raj	1
	ihrisko	1
	bláziniec	1
	opora	1
	zariadenie	1

Taktiež v tabuľke 2 uvádzame po jednotlivých veršoch kategórie odpovedí študentov a najvyššiu frekvenciu ich nápadov, myšlienok a názorov na problematiku pojmu škôlka. Ako príklad uvádzame dve náhodne vybrané básničky na tému škôlka.

(m) škola
dôležitá, potrebná
podnecujúca, inšpirujúca, motivujúca
súčasť našej životnej filozofie
inštitúcia

škôlka
zábavná, veselá
hrajúca, spievajúca, učiaca
najkrajšie obdobie života dieťaťa
škola

Analýzou týchto vymyslených a demonštrovaných básničiek môžeme konštatovať, že študenti 1. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia reagovali prvoplánovo a emotívne, možno aj na základe osobnej skúsenosti, ale pri tvorbe sa už vyskytli aj odborné náznamy dvoch kľúčových pojmov v predprimárnom vzdelávaní.

Predprimárne vzdelávanie pomáha dieťaťu posilňovať úctu k rodičom, ku kultúrnym a národným hodnotám a tradíciám štátu, k štátnemu jazyku, k mate-rinskému jazyku a k svojej vlastnej kultúre; získať a posilňovať úctu k ľudským právam a základným slobodám; pripraviť sa na život v slobodnej spoločnosti

v duchu porozumenia, znášanlivosti, tolerancie, rovnosti pohlaví a priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a cirkvami a náboženskými spoločenstvami; naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť, pripraviť sa na celoživotné vzdelávanie; naučiť sa kooperovať v skupine, kolektíve a preberať na seba primeranú zodpovednosť; naučiť sa chrániť svoje zdravie vrátane využitia zdravej výživy a chrániť životné prostredie a naučiť sa rešpektovať všeľudské etické hodnoty. Materská škola je prvá výchovno-vzdelávacia inštitúcia a prvé spoločenstvo detí a dospelých. *Pozitívom v súčasnom období je vytváranie, podporovanie, rešpektovanie a rozvíjanie:*

- pohody ako subjektívneho pocitu emocionálneho, psychického a fyzického zdravia,
- každodenných potrieb dieťaťa,
- priestoru, času a prostriedkov pre spontánnu hru,
- zdravej výživy; vytváranie pozitívneho životného prostredia rešpektujúceho environmentálne zásady,
- charakteristického, jedinečného, individuálneho duševného vývinu dieťaťa,
- pozitívnej a tvorivej sociálnej klímy,
- vopred stanovených pravidiel,
- interakcie s rodinou,
- spolupráce so základnou školou a inými výchovno-vzdelávacími i mimovládnyimi organizáciami.

Jedným z hlavných cieľov výchovy a vzdelávania na všetkých typoch a stupňoch škôl podľa Milénia – Národného programu výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov (2002) sa malo stať formovanie kľúčových kompetencií detí, žiakov a študentov. Tento cieľ považujú za prioritný v oblasti vzdelávania aj hospodársky vyspelé štáty sveta. Už v materskej škole sú podporované žiaduce, najdôležitejšie zručnosti detí potrebné v 21. storočí, napr. tímová činnosť, práca; riešenie problémov; interpersonálne zručnosti; verbálna/ústna komunikácia; počúvanie; osobnostný a organizačný rozvoj, príprava na kariéru; tvorivé myslenie; vodcovstvo; cieľavedomosť a motivácia; predčitateľská a informačná gramotnosť a rozvoj grafomotorických zručností ako príprava na písanie v elementárnom ročníku základnej školy.

Literatúra

- GUZIOVÁ, K. 2011. O súčasnej materskej škole. In: *Predprimárne vzdelávanie v metamorfózach času*. Prešov: Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu. ISBN 978-80-555-0385-1.
- KAŠČÁK, O. 2008. *Deti v kultúre – kultúry detí*. Trnava: PdF TU. ISBN 978-

80-8082-179-1.

KIKUŠOVÁ, S. 2001. Morálny status dieťaťa a jeho sociálne väzby. In: Kolláriková, Z., Pupala (eds.) *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.

KOMENSKÝ, J. A. 1992. *Vševýchova*. Bratislava: Obzor.

Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 až 20 rokov. (Projekt „MILÉNIUM“). In: *Učiteľské noviny*. č. 6.

KOSTRUB, D. 2007. Dieťa – (ako) autonómny a kompetentný subjekt. In: *Celo-slovenský seminár – Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl*. Prievidza: SPV. ISBN 978-90-80-969549-4-0.

KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/štvudent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89055-87-6.

KRUSZEWSKA, A. 2013. Lowering of school age in Poland (Principles and controversies). In: Miňová, M.(ed.) *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien*. Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: PF PU v Prešove, SV OMEP. s. 99 – 107. ISBN 978-80-555-0998-3.

LIPNICKÁ, M. 2007/2008. Model predškolskej edukácie. In: *Predškolská výchova*. Roč. XII, č.1, s.1-10. ISSN 0032-7220.

MIŠÍKOVÁ, J. a V. UHROVÁ. 2001. Dieťa a detstvo v ľudskej spoločnosti. In: Kolláriková, Z. a B. Pupala (eds.). *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.

PODHÁJECKÁ, M. 2014. Graduálna a postgraduálna formácia pedagógov v kontexte predškolskej pedagogiky. In: Pridavková, A. a M. Klimovič (eds.). *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove*. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. s. 47-59. ISBN 978-80-555-1237-2.

PRŮCHA, J. a S. KOŤÁTKOVÁ. 2013. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.

SYSLOVÁ, Z. 2014. Podpora rozvoja detí ze sociálne znevýhodneného prostredia v materskej škole. In: Miňová, M. a Z. Syslová (eds.) *Rovnosť a kvalita v predškolskom vzdelávaní ako predpoklad udržateľného rozvoja*. Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: PF PU v Prešove, SV OMEP. s. 28-38. ISBN 978-80-555-1152-8.

ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-31-9.

VARGOVÁ, D. 2014. Monitorovacia späva o uplatňovaní Dohovoru o právach dieťaťa v systéme slovenského školstva. In: ČAČOVÁ, Z. a kol., 2014. *Škola*,

kde práva detí fungujú. Bratislava: UNICEF. ISBN 978-80-88788-13-3.
UHROVÁ, V. 2007. Deti v dnešnej spoločnosti. In: *Retrospektíva a perspektívy poslania pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave*. Bratislava: UK v Bratislave. ISBN 978-80-223-2416-8.

Kontaktné údaje

PaedDr. Monika Miňová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
Slovenská republika
E-mail: monika.minova@pf.unipo.sk

Na záver

„Všetko, čo naozaj potrebuješ vedieť o tom, ako žiť, čo robiť a ako vôbec existovať, som sa naučil v materskej škole. Múdrost ma nečakala na vrchole hory pomenovanej postgraduál, ale na pieskovisku v nedeľnej škole. Okrem iného som sa tam naučil: Hraj fér. Neber si nič, čo Ti nepatrí. Keď niekomu ublížiš povedz prepáč. Buď vždy nadšený.“

Robert Fulghum



Názov: Slovenská materská škola a súčasné výzvy
pre vzdelávanie detí v ranom detstve

Editor: PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Vydavateľ: Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú
výchovu

Tlač: Súkromná stredná odborná škola ELBA v Prešove

Formát: A5

Rozsah: 84 strán

Náklad: 400 ks

Rok vydania: 2014

Vydanie: 1. vydanie

ISBN 978-80-971905-9-0

EAN 9788097190590



ISBN 978-80-971905-9-0



9 788097 190590