

TEÓRIA A PRAX TRVALO UDRŽATEĽNÉHO ROZVOJA V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH

Mária Podhájecká – Monika Miňová
editorky



VYDAVATEĽSTVO
PREŠOVskej
UNIVERZITY

TEÓRIA A PRAX TRVALO UDRŽATEĽNÉHO ROZVOJA V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH

**Zborník príspevkov
z medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie
5. – 6. október 2015
Prešov**

Mária Podhájecká – Monika Miňová
editorky



VYDAVATELSTVO
PREŠOVSKÉJ
UNIVERZITY

PREŠOV 2015

Názov: **Teória a prax trvalo udržateľného rozvoja v materských školách**
Zborník príspevkov z medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie
5. – 6. október 2015
Prešov

Editorky: prof. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Recenzenti: prof. PhDr. Milan Portik, PhD.
doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD.

Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2015

© Prešovská univerzita v Prešove

Za jazykovú a obsahovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

ISBN 978-80-555-1545-8

OBSAH

Úvod.....	7
Príhovory.....	9

HLAVNÉ REFERÁTY

GENÉZA SVETOVÉHO PROJEKTU K TRVALO UDRŽATEĽNÉMU ROZVOJU V PODMIENKACH SLOVENSKÝCH MATERSKÝCH ŠKÔL	13
Monika Miňová	
VÝCHOVA A VZDELÁVANIE UČITEĽOV V KONTEXTE PREDŠKOLSKÉJ PEDAGOGIKY S PRINCÍPOM TRVALO UDRŽATEĽNÉHO ROZVOJA	39
Mária Podhájecká, Vladimír Gerka	
PREMENY PODPORY PROFESIJNÉHO ROZVOJA UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL	49
Ivan Pavlov	
TEORIE A PRAXE POVINNÉHO PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	62
Jana Kropáčková	

REFERÁTY

VYUŽITIE BÁDATEĽSKÝCH METÓD V PREDPRIMÁRNOM PRÍRODOVEDNOM VZDELÁVANÍ	81
Mária Belešová	
DETERMINANTY ROZVOJA POHYBOVEJ GRAMOTNOSTI DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU	90
Iveta Boržíková	

HUDOBNÁ VÝCHOVA V ŠTÁTOM VZDELÁVACOM PROGRAME PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKEJ ŠKOLE – ZÁMERY TVORCOV A ÚSKALIA.....	99
Anna Derevjaníková	
AKO UČITELIA VYUŽÍVAJÚ HRU V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ.....	106
Gabriela Droppová	
PROSOCIÁLNA VÝCHOVA A DIEŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU.....	114
Vladimír Fedorko	
„DEKÓDOVANIE“ MOTIVÁCIE V TEORETICKEJ I PRAKTICKEJ ROVINE EDUKAČNÉHO PROCESU.....	119
Erika Novotná	
VZDELÁVANIE UČITEĽOV MATERSKÝCH ŠKÔL A PEDAGOGIKA MÁRIE MONTESSORIOVEJ	124
Matej Slováček	
VÝZNAM ASISTENTA UČITEĽA V INKLUZÍVNOM VZDELÁVANÍ DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA.....	136
Eva Sobinkovičová, Ladislav Horňák	
TRVALO UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ V PRAXI MATERSKÝCH ŠKÔL	149
Jarmila Sobotová	
MOŽNOSTI VYUŽITIA OBSAHU VZDELÁVACEJ OBLASTI ČLOVEK A SVET PRÁCE PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V ROZVOJI OSOBNOSTI DIEŤAŤA Z POHĽADU UČITEĽA TECHNICKÝCH PREDMETOV.....	170
Iveta Šebeňová	
NEVERBÁLNA KOMUNIKÁCIA V PRÁCI UČITEĽA MATERSKEJ ŠKOLY ...	183
Lucia Šepeláková	
VZDELÁVACIA OBLASŤ MATEMATIKA A PRÁCA S INFORMÁCIAMI V NOVOM ŠVP PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE	187
Edita Šimčíková, Blanka Tomková	

VÝZNAM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PŘI VYTVÁŘENÍ PŘEDPOKLADŮ DĚTÍ K NÁSTUPU DO POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	192
Alexandra Tomášová	
ČO SI DETI MYSLIA O MATERSKEJ ŠKOLE.....	213
Ingrid Valovičová	
Záver	229

ÚVOD

Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu – OMEP, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove a mesto Prešov zorganizovali 5. – 6. 10. 2015 v Prešove na pôde Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove vedecko-odbornú konferenciu s medzinárodnou účasťou pod názvom ***Teória a prax trvalo udržateľného rozvoja v materských školách***, pod záštitou Juraja Draxlera ministra školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Cieľom vedecko-odbornej konferencie bolo poukázať na:

- rešpektovanie princípov trvalo udržateľného rozvoja so zameraním na oblasť materských škôl,
- poslanie, cieľové a obsahové zameranie inštitúcií zabezpečujúcich predprimárne vzdelávanie,
- vnímanie a skúmanie sociálno-kultúrnej, environmentálnej a ekonomickej udržateľnosti v podmienkach materských škôl,
- prezentáciu príkladov dobrej praxe realizáciou trvalo udržateľného rozvoja vo všetkých jeho dimenziách.

Všetkých prítomných v úvode podujatia privítali študentky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove ľudovými piesňami pod vedením PaedDr. Anny Derevjaníkovej, PhD. Konferencie sa zúčastnili vzácní hostia, ktorí prítomných účastníkov vedecko-odborného podujatia pozdravili a predniesli slávnostné príhovory:

prof. PhDr. Peter Kónya, PhD. – rektor Prešovskej univerzity v Prešove

PaedDr. Jozef Muránsky – vedúci odboru školstva, kultúry a cestovného ruchu mesta Prešov

doc. Ing. Jana Burgerová, PhD. – dekanica Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove

PaedDr. Petra Fridrichová, PhD. – riaditeľka Štátneho pedagogického ústavu Bratislava

Po slávnostných príhovoroch s hlavnými referátmi vystúpili:

prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc.

Kurikulum v cestopisnej skúsenosti

prof. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.

Výchova a vzdelávanie učiteľov v kontexte predškolskej pedagogiky s princípom trvalo udržateľného rozvoja

doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Premeny cieľov a podpory profesijného rozvoja učiteliek materských škôl

PaedDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Teória a prax povinného predškolského vzdelávania v Českej republike

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Genéza Svetového projektu k Trvalo udržateľnému rozvoju v podmienkach slovenských materských škôl

V popoludňajšej časti konferencie bolo odborníkmi odprezentovaných sedem prihlásených príspevkov zo Slovenskej a Českej republiky, ktorých príspevky boli zamerané na prezentáciu poznatkov, názorov a zistení korešpondujúcich s cieľovým a obsahovým zameraním konferencie.

V druhý deň konania medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie boli pre účastníkov pripravené workshopy vo fakultných materských školách v územnej pôsobnosti mesta Prešov.

Materská škola Jurkovičova

Jazyk a komunikácia

doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.

Materská škola Československej armády

Matematika a práca s informáciami (Matematika)

PaedDr. Edita Šimčíková, PhD.

Mgr. Blanka Tomková, PhD.

Materská škola Vážecká

Matematika a práca s informáciami (Práca s informáciami)

Mgr. Hedviga Kochová, PhD.

Materská škola Solivarská

Človek a príroda

doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD.

Materská škola Sabinovská

Človek a spoločnosť (Prosociálna výchova)

Mgr. Vladimír Fedorko, PhD.

Materská škola Mirka Nešpora

Človek a svet práce

doc. PaedDr. Iveta Šebeňová, PhD.

Materská škola Zemplínska

Umenie a kultúra (Hudobná výchova)

PaedDr. Anna Derevjaníková, PhD.

Materská škola Bajkalská

Zdravie a pohyb

PaedDr. Iveta Boržíková, PhD.

Päť príspevkov z týchto workshopov je uverejnených v zborníku. Súčasťou sprievodných aktivít konferencie bola prezentácia materských škôl, rôznych firiem a vydavateľstiev a prehliadka Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.

Veríme, že publikované príspevky nájdú si cestu k čitateľovi.

Mária Podhájecká

Monika Miňová

editorky

PRÍHOVOR

Materské školy a im podobné výchovné zariadenia, sú pod rôznymi názvami už viac ako jedno storočie neoddeliteľnou súčasťou nášho vzdelávacieho systému. Napriek tomu, že mnohí majú o ich fungovaní často skreslené predstavy, pri výchove mladej generácie (či skôr generácií) plnia rovnako nezastupiteľnú funkciu ako ostatné typy škôl, vrátane univerzít. Pritom si dovoľím tvrdiť, že práca učiteliek materských škôl je neraz náročnejšia, než ich kolegov z „vyšších“ škôl. A to nielen kvôli nutnosti osobitného prístupu k ich zverencom, vychádzajúcemu zo schopností danej vekovej kategórie. Podobne ako pri akejkolvek ľudskej činnosti je mimoriadne dôležitý základ, prvá fáza, počas ktorej sa získavajú základné návyky či zručnosti. Takisto informácie, ktoré si osvojíme ako prvé, máme tendenciu i v nasledujúcich rokoch považovať za pravdivé a ťažko sa s nimi lúčime. Aj preto je taká nesmierne dôležitá a náročná práca učiteliek na prvom, predškolskom stupni vzdelávania. Musia v deťoch vypestovať správne návyky, chuť k učeniu sa i základnú sumu vedomostí, potrebných pre neskoršiu školskú dochádzku, a to pritom takou formou, aby to tieto vnímali iba ako hru.

Samozrejme, tak ako sa dynamicky vyvíja svet okolo nás, vyvíja sa aj predškolská edukácia a jej realizácia v materských školách. Na nové trendy, prvky a požiadavky praxe musí reagovať najmä predškolská pedagogika a inštitúcie, ktoré ju rozvíjajú, pedagogické fakulty. Pedagogická fakulta našej univerzity patrí k jej najstarším fakultám, s viac ako polstoročnou tradíciou výchovy učiteľov a učiteliek základných a neskôr i materských škôl. Počas nej nielen vychovala nemalý počet predškolských pedagógov, ale nemalou mierou prispela a prispieva k rozvoju vedeckého bádania v tejto oblasti. Verím, že predkladaný zborník prinesie mnohé významné poznatky, ktoré obohatia predškolskú pedagogiku v jej teoretickej i aplikačnej rovine a prispejú tak k ďalšiemu napredovaniu predškolského vzdelávania.

prof. PhDr. Peter Kónya, PhD.
rektor Prešovskej univerzity v Prešove

PRÍHOVOR

Systém predškolského vzdelávania už od svojho konštituovania čelí rôznym vnútorným i vonkajším ohrozeniam, medzi ktoré sa v súčasnosti môže nesporne rátať neľichotivý demografický vývin, erózia konceptu tradičnej rodiny, neustále reformovaný edukačný systém, resp. najstaršie ohrozenie spočívajúce v cyklicky sa navracajúcej tendencii spochybňovať zmysel a opodstatnenie predprimárneho vzdelávania.

Vedecko-odborná konferencia *Teória a prax trvalo udržateľného rozvoja v materských školách*, organizovaná z viacerých dôvodov v symbolickom jesennom termíne 5. a 6. októbra 2015 na pôde Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove (a prostredníctvom workshopov predmetových didaktík aj v prešovských materských školách), sa pokúsila vytvoriť dlhodobý žiadaný priestor na zachytenie súčasných najprogresívnejších tendencií, aspektov a javov výchovy a vzdelávania učiteľov v kontexte predškolskej pedagogiky. Významne sa dotkla aj premeny cieľov a podpory profesijného rozvoja učiteliek materských škôl, neopomenúc ani kontext predškolského vzdelávania v susedných krajinách či prezentáciu príkladov dobrej praxe realizáciou trvalo udržateľného rozvoja v podmienkach materských škôl.

Z pozície dekanky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove je pre mňa nesmierne potešujúce, že aktuálna téma trvalo udržateľného rozvoja v materských školách prilákala na našu akademickú pôdu vzácných domácich i zahraničných hostí, ktorí do smerovania predškolského vzdelávania majú nesporne čo povedať. Lebo len v takto celospoločensky koncipovanom odbornom diskurze možno nájsť ten správny vektor udržateľného rozvoja (nielen) slovenských materských škôl v jeho sociálnej, kultúrnej, environmentálnej, ako aj ekonomickej dimenzii.

doc. Ing. Jana Burgerová, PhD.
*dekanka Pedagogickej fakulty
Prešovskej univerzity v Prešove*

Hlavné referáty

GENÉZA SVETOVÉHO PROJEKTU K TRVALO UDRŽATEĽNÉMU ROZVOJU V PODMIENKACH SLOVENSKÝCH MATERSKÝCH ŠKÔL

Genesis Worldwide Projects to Sustainable Development in a Slovak Kindergartens

Monika Miňová

Abstrakt

Príspevok je venovaný vyhodnoteniu svetového projektu so zameraním na trvalo udržateľný rozvoj v Slovenskej republike. Tento projekt bol realizovaný 3 roky.

Kľúčové slová

Trvalo udržateľný rozvoj, výpovede detí, výsledky projektu.

Abstract

This article is devoted to the evaluation of the global project focusing on sustainable development in the Slovak Republic. This project was implemented three years.

Key words

Sustainable development , children's testimony, results of the project.

*Trvalá udržateľnosť neznamená,
že sme zdedili Zem od našich rodičov,
ale znamená, že sme si ju požičali od našich detí.*

Základnú podporu trvalo udržateľného rozvoja deklarovala Konferencia OSN o životnom prostredí a rozvoji v Rio de Janeiro v roku 1992, na ktorej bola prijatá i Agenda 21. Podpora trvalo udržateľného rozvoju bola potvrdená aj v prijatých dokumentoch na Svetovom summite o trvalo udržateľnom rozvoji v Johannesburgu v roku 2002, podstatou ktorých je myšlienka, že na všetkých úrovniach musí byť vyvinuté úsilie na podporu integrácie troch zložiek trvalo udržateľného rozvoja – ekonomického rozvoja, sociálneho rozvoja a ochrany životného prostredia – ako navzájom závislých a podporujúcich sa pilierov.

Národná stratégia trvalo udržateľného rozvoja SR schválená uznesením vlády SR č. 978/2001 hovorí citujem:

Trvalo udržateľným rozvojom sa rozumie cielený, dlhodobý (priebežný), komplexný a synergický proces, ovplyvňujúci podmienky a všetky aspekty života (kultúrne, sociálne, ekonomické, environmentálne a inštitucionálne), na všetkých úrovniach (lokálnej, regionálnej, globálnej) a smerujúci k takému funkčnému modelu určitého spo-

ločenstva (miestnej a regionálnej komunity, krajiny, medzinárodného spoločenstva), ktorý kvalitatne uspokojuje biologické, materiálne, duchovné a sociálne potreby a záujmy ľudí, pričom eliminuje alebo výrazne obmedzuje zásahy ohrozujúce, poškodzujúce alebo ničiace podmienky a formy života, nezaťažuje krajinu nad únosnú mieru, rozumne využíva jej zdroje a chráni kultúrne a prírodné dedičstvo.

Trvalo udržateľný rozvoj je taký rozvoj, ktorý umožňuje uspokojovanie potreby súčasných generácií bez ohrozenia možností budúcich generácií zabezpečiť ich vlastné potreby. Je to proces, v ktorom využívanie zdrojov, smerovanie investícií, orientácia technologického rozvoja a inštitucionálne zmeny sú všetky vo vzájomnom súlade a potrebujú tak pre súčasný ako aj pre budúci potenciál napĺňať ľudské potreby a nároky.

Nachádzame sa uprostred dekády, ktorú UNESCO vyhlásilo za dekádu vzdelávania pre trvalo udržateľný rozvoj. Ide o iniciatívu, v rámci ktorej OSN presadzuje, aby členské štáty dôslednejšie aplikovali princípy trvalo udržateľného rozvoja do vzdelávacích procesov na všetkých vhodných úrovniach. V rámci priestoru Európskej hospodárskej komisie OSN máme dokonca stratégiu vzdelávania pre trvalo udržateľný rozvoj, ktorá bola prijatá príslušnými ministrami vo Vilniuse v roku 2005. Takže sa dá povedať, že stratégií a podobných materiálov máme na Slovensku dosť a zdá sa, že aj odhodlania. To čo musíme ešte urobiť, sú konkrétne kroky na tých „najnižších“ úrovniach, pretože bez nich ostanú aj tie najlepšie dokumenty a medzinárodné iniciatívy len nezrealizovanou snahou.

„OMEP od roku 2010 pracoval na množstve projektov v rámci vzdelávania pre udržateľný rozvoj. V nedávnom prieskume ministerstiev školstva, životného prostredia a udržateľného rozvoja v 97 členských štátoch OSN bola ako najdôležitejšia oblasť pre dosiahnutie udržateľného rozvoja označená chudoba. Prieskum bol vykonaný v rámci Desiatročia výchovy pre udržateľný rozvoj OSN a jeho priorita bola stanovená vyššie ako Klimatická zmena a Poľnohospodárska a potravinová bezpečnosť. Ako priority v rámci výchovných intervencií ministerstvá označili predškolskú výchovu a vzdelávanie učiteľov ako dôležitejšie, ako verejné povedomie a vyššie vzdelávanie. Žijeme vo svete, v ktorom je prítomná veľká miera nerovnosti a vieme, že táto nerovnosť nemôže pokračovať, ak má byť naša spoločnosť dlhodobo udržateľná. Rovnosť je jedna z kľúčových vecí pre trvalo udržateľnú spoločnosť a svet. Z mnohých štúdií už vieme, aké výhody prináša, ak ponúkne chlapcom a dievčatám rovnaké (rovnocenné) príležitosti. V posledných rokoch sme sa naučili veľmi veľa o tom, ako predškolská výchova pomáha prekonávať znevýhodnenia pre konkrétne dieťa aj pre celú spoločnosť. Ekonómovia a politici sú si čoraz viac vedomí mrhania ľudského potenciálu (doslova zdrojov, kapitálu). Tiež si uvedomujeme potrebu previesť politické aspirácie Konvencie o právach dieťaťa OSN do konkrétnej reality. Články tejto konvencie pripomínajú, že je potrebné zabezpečiť, aby žiadne dieťa nebolo znevýhodnené, napr. kvôli (alebo okrem iných vecí):

- Absencia ochrany proti všetkým formám diskriminácie (čl. 2, 30)
- Nedostatočná zdravotná starostlivosť a výživa (čl. 6, 24)

- *Týranie a zanedbávanie (čl. 19, 34, 36, 37, 38, 39)*
- *Nedostatočne zabezpečené vzdelávanie, hra a vývin (čl. 23, 28, 29, 31)*
- *Starostlivosť a ochrana (čl. 20, 21, 22, 25, 26, 33)*
- *Ekonomické vykorisťovanie (využívanie) (čl. 32, 35)*
- *Sloboda vyjadrovania a zúčastňovania sa (čl. 12, 13)*
- *Neadekvátne bývanie (čl. 27)“,*

týmito slovami svetová prezidentka OMEP vyzývala jednotlivé členské štáty k zapojeniu sa do svetového projektu, ktorý v školskom roku 2013/2014 bol zameraný na Rovnocoennosť – rovnosť pre udržateľnosť.

Genéza svetového projektu ESD – prieskumná časť

V tejto časti uvedieme kľúčové momenty jednotlivých rokov riešenia svetového projektu ESD.

Školský rok 2009/2010

Do svetového projektu s názvom Trvalo udržateľný rozvoj bolo zapojených 17 materských škôl. 16 materských škôl je mestských a 1 materská škola je vidiecka. Rozhovor viedlo 17 učiteliek materských škôl z toho 10 vysokoškolsky vzdelaných. Rozhovorov o logu svetového kongresu sa zúčastnilo 246 detí.

Tabuľka 1 Vzorka detí zapojených do svetového projektu

Vek detí	Dievčatá	Chlapci	Spolu
Do 3 rokov	1	3	4
3 – 4 ročné	11	23	34
4 – 5 ročné	67	66	133
6 ročné	42	33	75
Spolu	121	125	246

V tabuľke uvádzame vzorku detí podľa pohlavia a veku, ktoré sa zapojili do svetového projektu. Podľa pohlavia to bola rovnocenná vzorka a z hľadiska veku najviac bolo v projekte zapojených 4 – 5 ročných detí. Čo môžeme oceniť, že pani učiteľky zapojili aj mladšie deti ako 3 ročné.

V mesiacoch november a december 2009 prebiehali v týchto materských školách rozhovory s deťmi, ktoré si učiteľky materských škôl zaznamenávali. Všetky rozhovory boli realizované individuálnou formou v dopoludňajších hodinách v materskej škole, len v jednej materskej škole s počtom detí 8 a 5 bol realizovaný skupinový



rozhovor. Deti diskutovali s učiteľkami, prezerali si encyklopédie, vznikali výtvarné práce a fotografie detí pri daných činnostiach. Tieto aktivity boli miestneho charakteru v interiéroch a exteriéroch materských škôl. Zaznamenané odpovede detí sme spočítali a zatriedili do vzniknutých kategórií. Odpovede detí na jednotlivé otázky uvádzame prostredníctvom jednotlivých kategórií a to tak, že pri každom type odpovede je počet detí, ktoré odpovedali na základe videného obrázka. Rozhodli sme sa uviesť aj individuálne odpovede detí, ktoré nebolo možné zatriediť do príslušných kategórií, alebo odpovede boli veľmi podnetné a zaujímavé.

A. Čo sa deje na obrázku? Čo deti vidia na obrázku? (pri tejto otázke vznikli 3 kategórie odpovedí):

A 1: odpoveď: Na obrázku sú deti: odpovedalo – 151 detí

A 2: odpoveď: Na obrázku je planéta (Zem, zemeguľa): odpovedalo – 158 detí

A 3: odpoveď: Na obrázku je guľa: odpovedalo – 33 detí

Ďalšie individuálne odpovede detí:

... je to zemeguľa, deti ju umývajú od špiny, lebo ju špinia autá z výfukov, fajčenie...

...je to veľký kameň, ktorým chcú deti zastaviť rieku, aby netiekla. Túto vodu, ktorá sa nazbiera, má byť čistá a pitná, aby mohli z nej piť ľudia aj zvieratá ...

... sú tu chlapi a dievčatá, ktorí čistia zem, lebo je zašpinená od blata. Špinia ju bezdomovci a cigáni...

... je to zemeguľa a na nej sú deti, umývajú ju s okenou, aby bola čistá a leskla sa. Deti nechcú mať špinavú zem, lebo sa im zle dýcha...

... na obrázku je veľká guľa. Väčšia ako svet...

... na obrázku sú diely sveta...

B. Čo deti na obrázku robia? (pri tejto otázke vzniklo 6 kategórií odpovedí):

B 1: odpoveď: Čistia, utierajú, umývajú alebo oprašujú (kefkou, handrou, ...): odpovedalo – 161 detí

B 2: odpoveď: Zalievajú, vylievajú vodu, polievajú, lejú vodu (krhličkou, apod.): odpovedalo – 70 detí

B 3: odpoveď: Niečo skúmajú: odpovedalo – 8 detí

B 4: odpoveď: Maľujú: odpovedalo – 29 detí

B 5: odpoveď: Nesú zemeguľu: odpovedalo – 1 dieťa

B 6: odpoveď: Chcú zatočiť a rozsvietiť glóbus: odpovedali – 2 deti

Ďalšie individuálne odpovede:

... striekajú zemeguľu sprejom, aby bola čistá...

... čistia ju od bacilov a baktérií...

... deti umývajú hlavu od hlúpostí, ktoré v nej majú. Je to treba preto, aby sa do nej zmestilo všetko, čo sa majú v škole naučiť.

... deti nesú zemeguľu ďaleko do vesmíru, kde nie je zemetrasenie a iné škodlivé veci, pre ktoré zomiera veľa ľudí aj detí...

... vo vnútri je diera a k nej sa chcú deti dostať...
... deti chodia niekedy aj dole hlavou, len o tom nevedia...

C. Prečo to robia ? (pri tejto otázke vzniklo 5 kategórií odpovedí)

C 1: odpoveď: Aby bola farebná: odpovedalo – 7 detí

C 2: odpoveď: Aby bola čistá, pekná, krásna, nebola špinavá, znečistená, nebol prach: odpovedalo – 178 detí

C 3: odpoveď: Aby sa na Zemi dobre žilo: odpovedalo – 24 detí

C 4: odpoveď: Aby našli určitú zem: odpovedali – 4 deti

C 5: odpoveď: Aby rástla tráva: odpovedalo – 10 detí

Ďalšie individuálne odpovede:

...aby sme boli zdraví...

...chcú nám deti ukázať kde žijú...

...aby nebola od bacilov...

...aby nikto neochorel na rakovinu...

D. Čo ešte ďalej povedali: individuálne odpovede detí

D 1: odpoveď: Polievajú planétu aj čistia ju, lebo keby to nerobili, tak by neexistovala planéta vo vesmíre. Prečo? (uč.) Lebo by sme boli všetci špinaví, chorí a aj môj ocko je hore v nebičku vo vesmíre. Ja chcem, aby bol zdravý (dieťa v závere sa rozplakalo, pretože pred rokom mu tragicky zahynul otec).

D 2: odpoveď: deti pichajú planétku, aby mohli letieť, aby bola veľká, všetci potom vyletia na planétke k nebu, budú tam sledovať hviezdy a mesiac; majú vo vedierku vodu, aby neboli smädné, ja by som chcel tiež letieť a vidieť hviezdíčky

D 3: odpoveď: ...príliš deti nedávajú vody, aby sa rýchlo netočila, dávajú tam iba trocha vody, aby sa tak pomaličky točila. Zemeguľa sa točí preto, aby na jednej strane nebolo stále ráno a na jednej strane noc...

D 4: odpoveď: ...polievajú ju, aby bola väčšia...

D 5: odpoveď: ...aby bola stále veselá a čistá...

D 6: odpoveď: (*od čoho je špinavá?*)... lebo do nej búrajú vesmírne lode...

D 7: odpoveď: ...z vesmíru, lebo vo vesmíre je taká špina...

D 8: odpoveď: ...keď si ju kotúlajú, je stále špinavá, tak ju musia stále dookola umývať...

E. Čo je to trvalo udržateľný rozvoj? (individuálne odpovede detí)

D 1: odpoveď: neviem

D 2: odpoveď: tajomstvá

D 3: odpoveď: silno držať

D 4: odpoveď: niečo stále udržiavať

D 5: odpoveď: to si nepamätám

D 6: odpoveď: Aby sme mali čistú zemeguľu, nevyhadzovali odpadky von oknom, triedili sme odpadky. Ľudia sú nevychovaní a deti musia čistiť za nimi odpadky. Ak zem nebude čistá, aj my budeme chorý.

D 7: odpoveď: Aby nebola špinavá a dobre sa nám dýchalo. Aby sme mohli chodiť na vychádzky s maminou a ocinom a pani učiteľkou.

D 8: odpoveď: Ja si myslím, že to je chrániť našu Zem.

D 9: odpoveď: Aby sme neznečisťovali našu Zem.

D 10: odpoveď: Asi že aby sa chránila príroda.

D 11: odpoveď: Aby sa nám tu dobre žilo na tej zemeguli.

D 12: odpoveď: Aby sme mali asi aj čistý vzduch.

Významné odpovede:

Oliver:

Do kontajnera dávame odpad, ... , ten odpad sa dá recyklovať. ... z toho nové veci vyrobia.

Filip:

Ja mám doma DVD-ečko a tam je recyklovanie na skládke a recykluje sa tam staré vo vnútri a nové vyjde zase von a potom sú z toho fľaše a plechovky a umelé fľaše a je tam aj taký kamión čo vezie noviny na recyklovanie a potom je z nich čistý papier.

Martin:

Naša planéta mala kedysi taký pevný obal okolo seba a teraz ho má celý deravý, lebo jej ho poškodili výfukové plyny z áut , dym z komínov, aj chladničky, spreje a teraz keď je ten obal poškodený, svieti tu dosť prudko slnko, ktoré všetkému škodí.

Janka:

Ja si myslím, že tá zemeguľa nemôže byť špinavá – vôbec!

Učiteľky pri práci s obrázkom väčšinou používali dva postupy:

1. Obrázok učiteľka umiestnila na viditeľné miesto a až po uplynutí istého času (1 alebo 2 dni) začala s deťmi realizovať rozhovor.
2. Obrázok deti videli priamo až pri realizácii rozhovoru.

Učiteľky uvádzali, že po predložení obrázka, deti si všimli najprv zemeguľu až neskôr deti a všetky predmety, ktoré deti používali na čistenie. Pri analyzovaní výsledkov projektu sme sa stretli s dvoma názormi na obrázok:

1. Deťom sa obrázok veľmi nepáčil, nenadchol ich, pôsobil na nich negatívne, vyvolával v nich negatívne emócie. Riešenie na zmenu pohľadu na obrázok veľmi nehládali.

2. Deťom sa obrázok hneď zapáčil. Živo diskutovali o tom, čo na ňom je, hľadali riešenia ako zemeguli pomôcť.

Výsledky projektu boli prezentované na svetovom kongrese OMEP 11. – 13. 8. 2010 v Švédsku – Göteborgu.

Školský rok 2010/2011

V tabuľke 2 uvádzame počet materských škôl, detí, učiteľiek, projektov a aktivít, ktoré sa realizovali v pokračovaní svetového projektu v školskom roku 2010/2011.

Tabuľka 2 *Prehľad o počte prihlásených a zapojených do svetového projektu v šk. roku 2010/2011*

Katégorie	Prihlásené	Odobvzané
Dievčatá do 3 rokov	7	20
3 – 5 ročné	177	181
6 ročné	113	164
Spolu	294	365
Chlapci do 3 rokov	9	0
3 – 5 roční	240	229
6 roční	115	216
Spolu	364	445
Počet MŠ	21	19
Počet učiteľov a rodičov	34	46/326
Počet projektov	42	82
Počet aktivít	106	184

V tabuľke 2 je viditeľný rozdiel medzi prihlásenými a tými, ktorí odovzdali záverečnú správu z realizácie svetového projektu. Z 21 prihlásených materských škôl záverečnú správu odovzdalo len 19 materských škôl. Táto skutočnosť sa odrazila, ako je vidieť, aj v ostatných položkách. Projektu sa zúčastnilo 365 dievčat a 445 chlapcov. Z materských škôl bolo zapojených 46 učiteľov a 326 rodičov. 82 projektov a 184 jednorazových aktivít nasvedčuje, že materské školy zapojené do svetového projektu, veľmi aktívne a zodpovedne pristúpili k riešeniu daného projektu. Myslím si, že materské školy počas školského roka realizujú oveľa viac aktivít a projektov na danú problematiku, ale do projektu prihlásili len tie ciele a plánované. V rôznych edukačných situáciách, ktoré vzniknú počas pobytu detí v materskej škole, musia pani učiteľky situačne veľmi rýchlo zakomponovať do výchovno-vzdelávacieho procesu množstvo hier, aktivít, ktoré sú s problematikou environmentálnej výchovy.

Tabuľka 3 *Prehľad aktivít a projektov podľa dominantnej dimenzie*

Dominantná dimenzia ESD	Socio – kultúrna	Environmentálna	Ekonomická	Spolu
Projekty	32	33	17	82
Aktivity	56	90	38	184
Spolu	88	123	55	266

Ekonomická dimenzia bola najmenej zastúpená v projektoch ale aj v jednorázových aktivitách. Z určitého logického hľadiska prevládala environmentálna dimenzia, ktorá má konkrétnejšie zastúpenie v podmienkach materských škôl ako tie ostatné.

Na základe vyhodnotenia 18 správ podaných koordinátorkami z materských škôl, došli sme k nasledovným odporúčaniam, ktoré boli prezentované v hodnotiacej správe pre svetovú koordinátorku.

Odporúčania v sociálno-kultúrnom rozmere

- *Účelne využívať čas strávený s deťmi z pohľadu učiteľov a aj rodičov*
- *Využitie rôznych materiálov s použitím rôznych technik*
- *Tešiť sa zo spoločných výtvorov*
- *Správne stolovať*
- *Pestovať kladný vzťah k prírode*

Odporúčania v environmentálnom rozmere

- *Šetrenie prírodného prostredia využívaním odpadového materiálu*
- *Príprava zdravých jedál z prírodných surovín*
- *Starostlivosť o prírodu, ochrana a aktívna starostlivosť o živočíchy*
- *Výpestovať ochranársky vzťah k prostrediu*

Odporúčania v ekonomickom rozmere

- *Vážiť si hodnotu vlastnej práce a práce ostatných*
- *Uvedomiť si, že pre skrášlenie svojho okolia nemusia byť vynaložené veľké finančné prostriedky. Rovnako to platí aj o racionálnej výžive*
- *Chrániť biodiverzitu*

Výsledky tohto projektu boli prezentované na svetovom kongrese 8. – 9. 7. 2011 v Hong Kongu.

Školský rok 2011/2012

V školskom roku 2011/2012 sa do Svetového projektu ESD zapojilo 18 materských škôl. V tomto roku si mohli materské školy vybrať, do ktorej časti projektu sa budú chcieť zapojiť. Mali možnosť si vybrať rozhovor o logu alebo praktickú časť prostredníctvom konkrétnych projektov a jednorazových aktivít.

A: Vyhodnotenie 1. časti ESD projektu v školskom roku 2011/2012

Počet materských škôl: 13

Počet učiteliek: 13

Tabuľka 4 Vzorka detí zapojených do svetového projektu v školskom roku 2011/2012

Vek detí	Dievčatá	Chlapci	Spolu
Do 3 rokov	0	0	0
3 – 5 ročné	124	108	232
6 ročné	42	59	101
Spolu	166	167	333

Všetky rozhovory boli realizované individuálnou a skupinovou formou s deťmi v dopoludňajších hodinách v materskej škole. Zaznamenané odpovede detí sme spočítali a zatriedili do vzniknutých kategórií. Odpovede detí na jednotlivé otázky uvádzame prostredníctvom jednotlivých kategórií a to tak, že pri každom type odpovede je počet detí, ktoré odpovedali na základe videného obrázka. Rozhodli sme sa uviesť aj individuálne odpovede detí, ktoré nebolo možné zatriediť do príslušných kategórií, alebo odpovede boli veľmi podnetné a zaujímavé.

1. Čo vidia deti na obrázku?**Počet odpovedí detí**

- | | |
|---|-----|
| a) Na obrázku sú deti: | 170 |
| b) Na obrázku je planéta (Zem, zemeguľa): | 145 |
| c) Na obrázku je guľa: | 26 |
| d) Iné: ... glóbus, naša zem a deti, hrajú sa, chytajú mapu, planétu, je tu kefa, krhla, vedro... | |

2. Čo deti na obrázku robia?

- | | |
|--|-----|
| a) Čistia, utierajú, umývajú alebo oprašujú (kefkou, handrou, ...): | 172 |
| b) Zalievajú, vylievajú vodu, polievajú, lejú vodu (krhličkou, a pod): | 79 |
| c) Niečo skúmajú: | 14 |
| d) Maľujú: | 54 |
| e) Nesú zemeguľu: | 4 |
| Iné: ... lezú po nej, niečo robia, upratujú neporiadok na zemi, asi maľovali, ak upratujú... | |

3. Prečo to robia?

- | | |
|---|-----|
| a) Aby bola farebná: | 19 |
| b) Aby bola čistá, pekná, krásna, nebola špinavá, znečistená, nebol prach: | 211 |
| c) Aby sa na Zemi dobre žilo: | 33 |
| d) Aby našli určitú zem: | 0 |
| e) Aby rástla tráva: | 16 |
| f) Iné: ... aby sme boli zdraví, aby sa nám dobre dýchalo, aby sme zabili bacily, aby sme mohli dýchať a hrať sa vonku, aby neboli rozsypané smeti... | |

Čo je podľa detí trvalo udržateľný rozvoj?

- že niečo chceme aby bolo stále, chceme mať stále čisto, chceme byť stále zdraví, musíme sa stále starať o prírodu...
- je to niečo na udržanie Zemi. Aby Zem nespadla. Ľudia sa rozprávajú o Zemi. Aby sme udržali rozvoj.
- Držať silno niečo. Nech nám nič neutečie.

Najčastejšie sa opakujúce odpovede:

čistenie Zeme, recyklovanie a triedenie odpadu, znečisťovanie zemegule/prírody.

Významné/výrazné kategórie skupín odpovedí:

znečisťovanie Zeme, triedenie odpadu, recyklovanie, ochrana prírody/Zeme.

B. Vyhodnotenie 2. časti ESD v praxi v školskom roku 2011 – 2012

Počet učiteľov, rodičov a detí zapojených do projektov a aktivít uvádzame v nasledujúcej tabuľke 5.

Tabuľka 5 *Prehľad o zapojenosti do svetového projektu v školskom roku 2011/2012*

Kategórie	Počet	Kategórie	Počet
Dievčatá do 3 rokov	4	Chlapci do 3 rokov	17
3 – 5 ročné	148	3 – 5 roční	137
6 ročné	92	6 roční	107
Spolu	244	Spolu	261
Počet MŠ	9	Počet projektov	34
Počet učiteľov/rodičov	20/348	Počet aktivít	85

V tabuľke sú ďalej uvedené aj počty nahlásených projektov a jedno rázových aktivít, ktoré materské školy počas školského roka zrealizovali. Ako sa vyjadrili koordinátorky projektu, do hodnotiacej správy uviedli len niektoré projekty a aktivity. V skutočnosti realizujú materské školy oveľa viacej týchto aktivít a projektov so zameraním na environmentálnu výchovu, ale do hodnotiacej správy vybrali tie najlepšie.

Tabuľka 6 *Prehľad aktivít a projektov podľa dominantnej dimenzie v roku 2011/2012*

Dominantná dimenzia ESD	Socio-kultúrna	Environmentálna	Ekonomická	Spolu
Projekty	9	14	11	34
Aktivity	26	42	17	85
Spolu	35	56	28	119

V tabuľke 6 uvádzame prehľad projektov a aktivít, ktoré sledovali určité dimenzie riešenia. Ekonomická dimenzia bola najmenej zastúpená v jedno rázových aktivitách a socio-kultúrna v projektoch. Z určitého logického hľadiska prevládala environmentálna dimenzia, ktorá má konkrétnejšie zastúpenie v podmienkach materských škôl ako tie ostatné dimenzie..

Pre zaujímavosť uvediem názvy projektov a aktivít, ktoré uvádzali materské školy.
Projekty: Recyklohry, Zdravý životný štýl chráni našu prírodu, Zdravul'kovia, Tajomstvo stromu, Jesenné čarovanie, Jarné prebúdzanie prírody, EKO – program trochu inak, Zdravý život, Motýlia farma, Maľujem Zem, Ježko Separko na návšteve v MŠ, Modrá planéta, Čisto doma, čisto vonku.

Aktivity: Čistý dvor, Deň vody, Deň Zeme, Zber PET fliaš, zasadíme si rastliny, maľované kamene, pozdrav z lesa.

V tomto školskom roku si mohli materské školy vybrať, či sa zapoja do 1. časti alebo 2. časti projektu. Štyri materské školy si vybrali obidve časti projektu a realizovali s deťmi rozhovor o logu aj projekty a jedno rázové aktivity so zameraním na environmentálnu výchovu.

V danom roku svetový kongres OMEP bol 17. – 21. 07. 2012 v Campo Grande v Brazílii.

Školský rok 2012/2013

V tabuľke 7 uvádzame prehľad informácií o zapojenosti materských škôl do projektu **Part 3 Intergenerational Dialogues for ESD**.

Tabuľka 7 Charakteristika súboru projektu v roku 2012/2013

Projekty		Aktivity	
Kategórie	Počet	Kategórie	Počet
Dievčatá		Dievčatá	
do 3 rokov	18	do 3 rokov	12
3 – 4 ročné	107	3 – 4 ročné	98
4 – 5 ročné	168	4 – 5 ročné	290
6 ročné	127	6 ročné	134
Spolu dievčat	420	Spolu dievčat	534
Chlapci		Chlapci	
do 3 rokov	5	do 3 rokov	5
3 – 4 roční	159	3 – 4 roční	127
4 – 5 ročné	196	4 – 5 ročné	323
6 roční	128	6 roční	184
Spolu chlapcov	488	Spolu chlapcov	639
Spolu všetkých detí	908	Spolu všetkých detí	1173
Počet MŠ	19	Počet MŠ	19
Počet učiteľov	69	Počet učiteľov	58
Počet rodičov	987	Počet rodičov	547
Počet starých rodičov	864	Počet starých rodičov	200
Počet projektov	48	Počet aktivít	98

Do projektu Part 3 Intergenerational Dialogues for ESD sa zapojilo 19 materských škôl, 2081 detí, 127 učiteliek, 1534 rodičov a 1064 starých rodičov.

Materské školy do záverečnej správy projektu mali uviesť príklad jedného projektu a jednej konkrétnej aktivity. V nasledujúcej tabuľke uvádzame počty projektov a aktivít, ktoré materské školy uviedli v záverečnej správe podľa typu cieľa.

Tabuľka 8 *Prehľad o projektoch a aktivitách podľa výberu cieľa*

Dominantné ciele projektu	Projekty	Aktivity	Spolu
Cieľ č. 1 <i>Ako používame plasty?</i>	13	5	18
Cieľ č. 2 <i>Odkiaľ je jedlo?</i>	7	2	9
Cieľ č. 3 <i>Ako sa hráte s hračkami a s ostatnými deťmi?</i>	5	3	8

Uvedieme niekoľko príkladov zaujímavých otázok a odpovedí, ktoré vznikli v rámci medzigeneračných rozhovorov.

Ako môžeme využiť plasty?

- Treba nám toľko? Nie až toľko.
- Treba fľašky pomlieť v mlyne, aby sa dali urobiť nové.
- Môžeme ich dať do vane a keď sa deti budú kúpať, použijú ich na hranie.
- Ja by som to tak urobila, že by som nekupovala toľko vody, že by som si ju púšťala z vodovodu, aby som nemala milión plastov.
- Keby sme chceli chytiť muchu, priložíme na ňu plastový pohár a ona neunikne von.

Aké mali deti hračky niekedy?

- Vyrezali zo stromu – hojdacieho koníka
- Drevené koče
- Bábiky šili z látky
- Vyrezávali si pišťalky z vŕby

Videli ste u starých rodičov nejaké staré hračky?

- Starý otec má uložené plechové autíčka a stará mama porcelánovú bábiku
- Stará mama má pekné drevené hračky – zvieratká
- Hojdací koník, ktorý je veľmi starý

Hrá sa so starými hračkami niekto teraz?

- Ja sa rád hojdam na hojdacom koníku, má mäkké sedlo a vyrezávanú hlavu
- S drevenými autíčkami a klavirom na baterky

Boli by ste spokojní so starými hračkami?

- Všetky hračky sú pre mňa veľmi pekné
- Všetky hračky sú zaujímavé, už také staré hračky nedostať v obchode kúpiť

Medzigeneračné rozhovory deti realizovali:

- individuálne doma so svojimi rodičmi a starými rodičmi. Na druhý deň ráno prišli do materskej školy a porozprávali pani učiteľkám, čo zistili.
- frontálne a skupinovo v materskej škole, kedy rodičia a starí rodičia prišli na tvorivé dielne, workshopy do materskej školy,
- pri návšteve domova dôchodcov.

Špecifickou formou bola návšteva múzea, kde deti pozorovali a pýtali sa zamestnanca múzea na exponáty, ktoré videli. Medzigeneračné rozhovory boli pre deti veľmi zaujímavou skúsenosťou, lebo vymyslieť otázky nie je také jednoduché a ani ich položiť cudzím ľuďom (domov dôchodcov). Starí rodičia sa dozvedeli veľa informácií od svojich vnukov a vnučiek. Rozšírili si podnety a získali inšpirácie na pracovnú činnosť s deťmi, ktoré môžu využiť vo voľných chvíľach strávených spolu.

Školský rok 2013/2014

V školskom roku 2013/2014 boli ponúknuté materským školám dva varianty zapojenia sa do projektu. Variant B je obsahovo totožný s realizovaným projektom v minulom školskom roku, ale bol rozšírený o spoluprácu s rodičmi, ktorí mali byť aktívni spolu so svojimi deťmi v ich domácom prostredí. Variant A bola pre materské školy nová výzva v podobe uplatňovania práv dieťaťa.

Tabuľka 9 *Prehľad o zapojenosti materských škôl*

Variant	Počet materských škôl
Iba Variant A	10
Iba Variant B	13
Variant A + B	3

Kvôli lepšej prehľadnosti, každý variant vyhodnotíme osobitne. materské školy mali možnosť dobrovoľne si vybrať ponúkaný variant. Ako vidíme z tabuľky 9 materské školy si vybrali ten variant, ktorý im najviac vyhovoval a 3 materské školy sa zapojili do oboch variantov.



Variant A

Variant A bol zameraný na uplatňovanie Práv dieťaťa v osobnom živote a v živote materskej školy. Materské školy si mohli vybrať s ponúkaných práv dieťaťa, ale odporúčané im boli rovnosť a chudoba.

Cieľ:

Ako dodržiavate a následne realizujete Práva dieťaťa v materskej škole?

Táto otázka je zásadnou a kľúčovou pri riešení aktivít a projektov zameraných na Práva dieťaťa.

Postup:

1. Vybrať si konkrétne práva dieťaťa. Odporúčame sa zamerať na rovnosť a chudobu.
2. Realizácia aktivít a projektov na dodržiavanie Vami vybraných práv dieťaťa.

V tabuľke 10 uvádzame kvantitatívnu charakteristiku zapojených materských škôl do problematiky uplatňovania práv dieťaťa. Uvádzame v nej vekové zloženie detí, počet aktivít a projektov a zapojených učiteliek materských škôl.

Tabuľka 10 Charakteristika súboru Variant A v školskom roku 2013/2014

Projekt		Aktivity	
Kategória	Počet	Kategória	Počet
<i>Dievčatá</i>		<i>Dievčatá</i>	
do 3 rokov	13	do 3 rokov	10
3 – 4 ročné	53	3 – 4 ročné	45
4 – 5 ročné	104	4 – 5 ročné	98
5 – 6 ročné	59	5 – 6 ročné	59
Spolu dievčat	229	Spolu dievčat	212
<i>Chlapci</i>		<i>Chlapci</i>	
do 3 rokov	14	do 3 rokov	22
3 – 4 roční	55	3 – 4 roční	43
4 – 5 ročné	118	4 – 5 ročné	112
6 roční	63	6 roční	62
Spolu chlapcov	250	Spolu chlapcov	239
Spolu všetkých detí v projektoch	479	Spolu všetkých detí v aktivitách	451

Počet MŠ	10	Počet MŠ	10
Počet učiteľov	29	Počet učiteľov	29
Počet projektov	18	Počet aktivít	20

Ako nám uvádza tabuľka 10 v projektoch bolo zapojených 479 detí a v aktivitách 451 detí. V projekte prevláda vyššia zapojenosť chlapcov ako dievčat. Z praxe učiteľky materských uvádzajú, že v kolektívoch prevládajú chlapci. Čo je zaujímavé Variantu A sa zúčastnili aj deti mladšie ako 3 roky. Variant A bol pre tento školský rok novou výzvou a ponukou, ktorú využilo 10 materských škôl. Materské školy mali uviesť aj konkrétne ukážky projektov a jednorazových aktivít zameraných na dosiahnutie stanovených cieľov.

Materské školy mali uviesť aj konkrétne ukážky projektov a jednorazových aktivít zameraných na dosiahnutie stanovených cieľov. V tabuľke 3 uvádzame len tak demonštračne aké názvy projektov a aktivít boli realizované v materských školách.

Tabuľka 11 *Názvy projektov a aktivít vo Variante A*

Projekty	Aktivity
Rovnocennosť detí	Všetky deti sveta
Pavučina, Ty a ja	Čo je chudoba
Prvý krok k životu bez drog	Dieťa má právo na kamaráta
Chudobní či bohatí, bieli či čierni, všetci sme rovnakí	Deň bez hnevu
Práva detí v MŠ, Šťastný život	Týždeň otvorených dverí
Slniečko svieti na všetkých rovnako	Pod' sa hrať
Pod'me spolu do rozprávky	Mamka, ocko, pod'me si spolu čítať
Poznaj svoje mesto, krajinu	

Pri týchto aktivitách zameraných na rovnosť a chudobu (ale aj iné si zvolili a vybrali materské školy, napr. právo na meno, stravu atď.), učiteľky využívali edukačné stratégie: zážitkové učenie detí, hranie rolí, činnosti detí v skupinách, brainstorming (pri tvorbe pravidiel), kladenie otázok – hypotetických, asociačné metódy, aktivizujúce metódy, diskusie k riešeniu problémov, analýza javov na ich pochopenie, deduktívne myslenie pri rozvíjaní komunikačných zručností detí a posilňovaní sociálnych väzieb učiteľka – dieťa, dieťa – dieťa, kooperácia detí (vzájomná spolupráca detí, reflexia skupinovej činnosti, formovanie interpersonálnych sociálnych zručností), tanečno – hudobné improvizácie, spev detí, rozhovor, riešenie problémov – uvažovanie, metóda analýza príbehu s tvorbou možných riešení zápletky, tvorba pojmovej mapy, výtvarné a pracovné aktivity, pohybové hry, pohybová improvizácia, riešenie konfliktu.

Variant B

Variant B je modifikovaný svetový projekt zo školského roka 2012/2013. V tejto časti by sme sa mali zamerať na ciele, ktoré presahujú rámec materskej školy. Úlohou učiteľov, rodičov a detí je zapojiť sa do aktivít, ktoré budú mať pozitívny dopad širšej komunity. Tieto ciele boli vybrané tak, aby zahŕňali všetky tri dimenzie „Vzdelávania pre trvalo udržateľný rozvoj“ (sociokultúrna, ekologická a ekonomická) a zároveň mali na účastníkov tohto projektu pozitívny vplyv (v zmysle vzdelávania pre trvalo udržateľný rozvoj). Materské školy si mohli vybrať jeden alebo viacero z týchto cieľov a pracovať s deťmi a ich rodičmi na ich dosiahnutí.

Projekt by mal začať diskusiou s deťmi na tému vybraného cieľa. Deti spoločne s učiteľmi potom vymyslia aktivity a činnosti, ktoré budú v praktickej rovine realizovať.

Cieľ č. 1

Ako použijeme plasty?

Modifikácia použitia výrobkov z plastu na iné účely ako boli určené. Praktické využitie nových produktov v materskej škole a doma.

Postup:

1. Diskusia s deťmi na tému: Ako môžeme zmeniť, vylepšiť, upraviť, napr. plastovú fľašu, tégly od jogurtov atď.?
2. Realizácia nápadov v materskej škole.
3. Realizácia nápadov detí a ich rodičov v domácom prostredí.

Cieľ č. 2

Odkiaľ je jedlo? (Odkiaľ pochádza, odkiaľ sa berie jedlo)

V rámci podmienok danej materskej školy a v rodinnom prostredí vypestovať s deťmi úžitkové rastliny.

Postup:

1. Diskusia s deťmi na tému: Čo by sme si mohli v materskej škole vypestovať?
2. Realizácia nápadov v materskej škole.
3. Realizácia nápadov detí a ich rodičov v domácom prostredí.

Cieľ č. 3

Hráte sa s inými deťmi? Pomáhate iným deťom, starým a nevládnym ľuďom?

Vytvoriť priateľské kontakty medzi deťmi z Vašej materskej školy a s deťmi z inej školy v meste. Vzájomná výmenná návšteva detí v materských školách alebo v inom mimoškolskom prostredí. Vytvoriť si priateľstva aj na diaľku za pomoci nových technológií, napr. Skype. Vytvoriť si priateľské vzťahy so starými a nevládnymi ľuďmi. Návšteva v domoch dôchodcov a v rôznych centrách v závislosti od reálnych podmienok.

nok a možností Vašej materskej školy. Viest' a motivovať detí a ich rodičov k pomoci iným.

Postup:

1. Diskusia s deťmi na tému: S kým by sme mohli nadviazať spoluprácu – s akými deťmi, ktorými materskými školami? Koho by sme mohli ísť navštíviť? Čo by sme im mohli doniesť? Ako by sme im mohli pomôcť?
2. Realizácia nápadov v materskej škole.
3. Realizácia nápadov detí a ich rodičov v domácom prostredí.

Tabuľka 12 Charakteristika súboru Variant B projektu v školskom roku 2013/2014

Projekty					Aktivity				
Katégorie	Počet Cieľ č. 1	Počet Cieľ č. 2	Počet Cieľ č. 3	Spolu	Katégorie	Počet Cieľ č. 1	Počet Cieľ č. 2	Počet Cieľ č. 3	Spolu
Dievčatá					Dievčatá				
do 3 rokov	0	0	0	0	do 3 rokov	0	0	0	0
3 – 4 ročné	31	19	15	65	3 – 4 ročné	32	22	24	78
4 – 5 ročné	89	57	58	204	4 – 5 ročné	72	57	48	177
5 – 6 ročné	109	61	59	229	5 – 6 ročné	101	77	56	234
Spolu dievčat	229	137	132	498	Spolu dievčat	205	156	128	489
Chlapci					Chlapci				
do 3 rokov	0	0	0	0	do 3 rokov	0	0	0	0
3 – 4 roční	31	32	13	76	3 – 4 roční	32	24	25	81
4 – 5 ročné	94	65	57	216	4 – 5 ročné	80	68	51	199
5 – 6 roční	103	73	64	240	5 – 6 roční	97	72	61	230
Spolu chlapcov	228	170	134	532	Spolu chlapcov	209	164	137	510
Spolu všetkých detí v projekte	457	307	256	1030	Spolu všetkých detí v aktivitách	414	320	265	999
Počet projektov	27	7	6	40	Počet aktivít	26	13	4	43
Počet MŠ	13				Počet MŠ	13			
Počet učiteľov	53				Počet učiteľov	30			83
Počet rodičov	262				Počet rodičov	245			507
Počet starých rodičov	16				Počet starých rodičov	16			32
Počet všetkých detí zapojených do projektov a aktivít									2029

Do Variantu B bolo zapojených 2029 detí, 83 učiteľiek materských škôl, 507 rodičov a 32 starých rodičov. Je zaujímavé, že v tomto projekte a aktivitách, sa nezúčastnili deti mladšie ako 3 roky. Aj v tomto prípade je zapojených viacej chlapcov ako dievčat, tak ako vo Variante A.

Učiteľky v materských školách pri rôznych organizačných formách denného poriadku s deťmi viedli rozhovor na tému „Ako použijeme plasty?“ Deti odpovedali rôzne. Vymenúvali konkrétne veci alebo popisovali, ako by sa dal využiť plast. Vždy po rozhovore nasledovala praktická časť, kedy deti spolu s pani učiteľkou alebo s rodičmi, keď to bolo v domácom prostredí, to, čo vymysleli aj spoločne vytvorili.

Uvádzame najfrekvencovanejšie odpovede detí na otázku, ako by sme mohli plasty ďalej využiť:

- kfmidlá pre vtáčiky, šperky, záves do izby, metlička a zmeták, držiak na šperky, na mobil, vázička, pokladnička, kabelka, stojan, zvonček, ozdoby na stromček, skleník z plastových fliaš, kvapky, morské živočíchy, dážďomer, vrtuľky, figúrky, zvukové poháre,
- na polievanie kvetov; odrežeme z nej a zasadíme fazuľu; môžeme s ňou bubnovat'; hudobné nástroje; dáme si do nich piesok a urobíme hokejové bránky; postavíme hrad; strom; rakety; zvieratá; planétu; šarkanov atď.

Pri otázke, či doma použili predmety z plastu na niečo iné, tak odpoveď u detí bola:

Dedo mi dal v lese na nohy sáčky, aby mi nezmokli topánky. Moja mama si dala tašku na hlavu, aby jej nezmokla. Vyrobili sme dekoráciu na stôl. My máme doma také ako je váza ale tam máme voňavé ozdoby.

Niektoré materské školy využili možnosť zapojiť do projektu aj starých rodičov. Táto možnosť je vždy zaujímavá a prospešná pre obidve strany. Pri zapojení starých rodičov vznikli tieto otázky a ich následné odpovede:

Otázky detí:

- Vždy sa triedil odpad?
- Z čoho bol odpad?
- Separujete doma odpad?
- Do čoho ste si balili desiatu?
- V čom ste si niesli vodu?
- Mali ste také hračky ako my?
- Čo sa robí s odpadom potom?
- Čo robíte s odpadom na výlete v prírode?
- Ako by sme mohli znížiť spotrebu plastov?

Odpovede starých rodičov:

- nie, niekedy nebolo toľko umelého odpadu, ako je teraz, vtedy stačil jeden odpadkový kôš a biologický odpad sa dával do kompostovej jamy, veľa odpadu sa spálilo,
- väčšinou to bol papier, mlieko a malinovsky boli v sklenených vratných fľašiach, ľudia mali pláténé tašky, ktoré používali dlhodobo,

- ľudia najviac separujú plastové fľaše, zvyšný odpad netriedia,
- papierové vrecká, servítky, mastný papier, ľanové obrúsky,
- mali sklenené fľaše obalené kožou alebo prútím, predtým bolo veľa studničiek s pitnou vodou, na mlieko sa chodilo do obchodu s kanvičkou,
- Nie, mali menej hračiek, neboli z plastu, väčšinou boli z dreva a hrali sa vonku až do večera,
- časť odpadu sa recykluje – plasty sa znova spracúvajú na lavičky, ploty – časť odpadu sa vozí na skládky a zamorujeme si prírodu,
- každý by si mal svoj odpad odniesť z lesa domov a pri najbližšom smetnom koši ho vyhodiť, nie každý to tak robí, lebo v lese vidíme plno plastových fliaš od malinoviek, papierikov od keksov a pod.
- spoplatniť všetky nákupné tašky a sáčky, zálohovať plastové fľaše, aspoň z časti sa vrátiť ku skleneným fľašiam, každá rodina by mala obmedziť na rozumnú mieru nakupovanie plastových výrobkov.

Pohľad detí na projekt:

Deti sa tešili, tvorili, spoločne vytvárali diela z plastu. Dopĺňali papierom, odpadovým materiálom, stuhami, motúzmi. Práca s odpadovým materiálom sa im páčila a bola poučná aj pre rodičov detí.

Poznámky a komentáre učiteľky z priebehu projektu:

Učiteľka usmerňovala deti, pomáhala im pri zhotovovaní vecí z plastov, radila, usmerňovala, dopĺňala odpadový materiál. Na zvedavé otázky od detí bolo potrebné hneď reagovať a preto učiteľky museli byť vždy pripravené, aby deťom odpovedali.

Odpad je problém všetkých, diskusia s deťmi, s odborníkmi bola zaujímavá, každý by mal začať u seba, vzor dospelého u dieťaťa môže v tomto probléme urobiť veľa. Sme plastová generácia a zdroje Zeme nie sú nekonečné.

Využitie výrobkov z plastov v materskej škole:

- cvičenie s využitím plastových fliaš – náradie a náčinie,
- netradičný fašiangový Eko karneval – masky, škrabošky,
- rytmické nástroje – z plastových fliaš, obal z Kinder vajíčka,
- výzdoba interiéru a exteriéru materskej školy,
- organizéry na rôzny materiál.

Hlavné výstupy, výsledky a závery z realizovaného projektu:

Krásne naaranžované hotové produkty z pet fliaš, výstavka pre rodičov a zamestnancov školy. Deti sa naučili ako sa má zaobchádzať s fľašami, recyklovať, tak prispievame k ochrane našej planéty. Nezahadzovať odpady do prírody, neznečisťovať okolie materskej školy, školský dvor a priestor pri bytovkách, v ktorých deti bývajú.

Deti pochopili význam ochrany životného prostredia, uvedomili si, že tak ako doma chcú mať čisto a pekne, tak chcú mať aj chrobáčky a zvieratá v prírode. Deti dokážu upozorniť rodičov a kamarátov na recykláciu plastov a iného odpadového materiálu a to kde všade by sa nemal odhadzovať. Na nás dospelých je, aby sme deťom umožnili tieto skúsenosti uplatňovať v praxi.

Činnosti detí, ktorú vykonávali:

sledovanie klíčenia, postupného rastu klíčnych lístkov, koreňa – pomenovanie častí rastlinky, kreslenie ako fazuľka rásťla, zaznamenávanie rastu do tabuľky. Vytvorenie knihy príbehov: Čo sme doma zasadili.

Pri plnení tohto cieľa boli zapojení aj starí rodičia. Uvádzame zoznam otázok a odpovedí starých rodičov a detí:

Otázky detí:

- Máte záhradku?
- Bývate v meste alebo na dedine?
- Kde sa pestujú rastliny ?
- Aké rastliny pestujete?
- Kto vám pomáha v záhrade?
- Je to ťažká práca?
- Pracovalo sa na záhrade rovnakým spôsobom aj keď ste boli deti?
- Čo všetko treba urobiť aby rastliny rástli?
- Čo ešte robíte na záhrade?

Odpovede starých rodičov:

- odpovede sa rôznili, niektorí mali záhradky, niektorí nie, podľa miesta bydliska,
- deti spolu so starými rodičmi popisovali rozdiely bývania v meste a na dedine,
- starí rodičia rozprávali o svojich záhradkách, ktoré majú na vidieku, pred blokom, niektorí si pestujú rastliny na balkóne,
- rôznu zeleninu, ovocné stromy a kríky – zaujímavé bolo pestovanie dule, jeden starý otec pestuje morušu, bylinky pestujú hlavne staré mamy,
- starí rodičia odpovedali že v záhradke pracujú najčastejšie sami, rodičia vnúčať im nepomáhajú, sú zaneprázdnení, ale vnúčať im cez prázdniny pomôžu aspoň obráť a zjesť úrodu, pri plánovaní tejto aktivity sme dostali aj odpoveď – keď si to vymysleli, nech si to urobia,
- keď začne jar, pracujú v záhrade skoro každý deň, ak majú záhradku pri dome, pre nich to nie je práca ale záľuba a forma relaxu spojená s úžitkom,
- starí rodičia spomenuli spôsob obrábania pôdy pluhom ťahaným kravami, koňmi a na poli pracovala celá rodina,
- pokopať a pohnojiť pôdu, po zasadení rastlín ich treba polievať, plieť burinu, niektorí sa rastlinám prihovárajú, pochvália ich ako pekne rastú,
- keď príde návšteva tak sa v lete deti čľapkajú v bazéne, opaľujú sa, niektorí starí rodičia majú pre vnúčať preliezačky a pieskovisko, grilujú,

Pohľad detí na projekt:

Deťom sa rozprávanie o jedle páčilo, jeden chlapec povedal, že už mu tečú slinky a že je hladný. Deti skonštatovali, že bez jedla sa žiť nedá. Deti sa zaujímali sa o aktivity, páčilo sa im sadiť, najradšej by už pracovali na záhrade. Deti boli zaujaté sadením spolu s rodičmi a študentkami PU, pripravovali, hrabali, naberali, prevzdušňovali zeminu.

Poznámky a komentáre učiteľky z priebehu projektu:

Na niektorých deťoch bolo vidno ako urputne rozmýšľajú odkiaľ máme jedlo. Väčšina detí priznala, že má najradšej sladkosti. Deti zaujímalo ako sa pestuje ovocie, zelenina a zaujímalo ich rozprávanie o varení. Je potrebné viesť deti k zdravému životnému štýlu, k vyberaniu zdravých potravín, viesť ich k práci, niektoré deti sa boja pracovať z hlinou.

Do projektu boli zapojené aj mamičky. Sledovali sme ako mamičky nám pomáhajú a podľa ich inštrukcií sme siali a sadili. Bolo potrebné dávať pozor na bezpečnosť s hrabličkami, lopatkami, neliat' vodu po zemi, odnášať suché časti do vozíka a vedierok. Deti sa predbiehali v otázkach, starí rodičia sa vyznačovali veľkou trpezlivosťou a humorom, v rozhovore sa starí rodičia vyjadrili, že musia dávať pozor na ponúkané ovocie a zeleninu, veľa detí je alergických.

Hlavné výstupy, výsledky a závery z realizovaného projektu:

Deti reagovali spontánne, mali záujem o túto tému. Deti chcú vedieť ako sa pestuje, pripravuje a varí jedlo. V materskej škole sa rady hrajú v kuchynke. Doma veľmi rady pomáhajú rodičom v kuchyni. Deti majú základné poznatky o niektorých surovinách a vedia povedať, ktoré jedlo majú najradšej. Nevedeli si vôbec predstaviť, že by mali byť celý deň hladné. Realizovať výsadbu na školskom dvore, pokračovať v sadení byliniek na každej triede a využívať ich v školskej kuchyni. Niektoré materské školy si vyrobili mini pareniská. Deti majú veľký záujem o prírodu, o jej ochranu a starostlivosť, baví ich práca v záhrade, rady pomáhajú, čo je vynikajúcim odrazovým mostíkom pre hore uvedené, ale aj podobné projekty. Málo ľudí v mladšom veku sa venuje pestovaniu rastlín, väčšina sa spolieha na hypermarkety, poprípade ich zásobia starí rodičia. Postupne čoraz viac ľudí je ochotných zaplatiť viac, aby si mohli zadovážiť zdravé biopotraviny. Je potrebné vplývať viac na strednú generáciu v otázkach ochrany prírody, je na nás dospelých, aký príklad a odkaz dávame deťom.

Zhrnutie – Variant B

Variant B nebol neznámy pre materské školy. Obohatením projektu mala byť väčšia angažovanosť rodičov. Na základe prezentovaných výsledkov tejto časti projektu konštatujeme, že materské školy majú nevyužitý potenciál pri práci s rodičmi. Naopak, tie materské školy, ktorým sa rodičia zapojili do projektu prejavili veľkú spokojnosť a obdiv.

Prioritou svetového projektu v školskom roku 2013/2014 bola problematika Rovnosť pre udržateľnosť. Konkrétnu podobu si určili a vybrali materské školy samé. Odporúčaním bolo pre nich, aby svoju pozornosť zamerali na práva dieťaťa primárne na chudobu a rovnosť šanci. Výsledkom nášho snaženia je víťazný projekt, ktorý bol vybraný z 13 krajín sveta a z 87 projektov a bol prezentovaný spolu s ďalšími tromi projektmi z Chile, Austrálie a z Kene na svetovom kongrese OMEP v Corku. Pre SV OMEP to bola veľká pocta a zadosťučinenie pre predškolskú výchovu na Slovensku. Pozitívne reakcie boli na minuloročný projekt a preto ako revidovaný sme ho ponúkli materským školám súbežne s hlavným projektom. Projekt sme rozšírili o možnosť zapojenia rodičov do všetkých troch cieľov. Na tomto poli pôsobenia máme ešte značné rezervy. Preto odporúčame materským školám aktívnejšie komunikovať a kooperovať s rodičmi, aby prostredníctvom aj takýchto zaujímavých aktivít reflektovali na prácu učiteliek materských škôl.

V tabuľke 13 uvádzame prehľad o zapojení detí podľa veku a pohlavia v jednotlivých rokoch riešenia svetového projektu. Vekové kategórie detí sú rôzne v jednotlivých rokoch lebo sme ich uvádzali podľa požiadaviek svetovej organizácie.

Tabuľka 13 *Vzorka detí zapojených do svetového projektu*

Vek detí	2009/2010 Bratislava			2010 /2011 Teplý Vrch			2011/2012 Žilina			2012/2013 Trenčianske Teplíce			2013/2014 Rajecké Teplice		
	D	Ch	Spolu	D	Ch	Spolu	D	Ch	Spolu	D	Ch	Spolu	D	Ch	Spolu
Do 3 rokov	1	3	4	20	0	20	4	17	21	30	10	40	23	36	59
3 – 4 ročné	11	23	34	181	225	406	272	245	517	205	286	491	98	255	353
4 – 5 ročné	67	66	133							458	519	977	202	645	847
6 ročné	42	33	75	164	216	380	134	166	300	261	312	573	118	595	713
Spolu	121	125	246	365	441	806	406	428	838	954	1127	2081	441	1531	1972

Počet detí v jednotlivých rokoch zapojenia sa do svetového projektu stúpal. V prvom roku zapojenia sa do projektu bolo najmenej detí do 3 rokov. V ďalších rokoch sa už tento počet zvýšil, ale aj tak sa nevyrovnal ostatným vekovým kategóriám. Najviac detí bolo zapojených v školskom roku 2012/2013 až 2 081.

Tabuľka 14 *Prehľad za jednotlivé roky*

Kritéria	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Počet MŠ	17	19	18	19	23
Počet detí	246	810	838	2081	1572
Počet učiteliek	17	46	20	127	141
Počet rodičov	0	326	348	1534	507
Počet starých rodičov	0	0	0	1064	32
Počet aktivít	0	82	85	98	63
Počet projektov	0	184	34	48	58

V tabuľke 14 uvádzame prehľad o zapojení sa všetkých zúčastnených v projekte. Postupne do projektu pribúdali okrem pani učiteliek a detí aj ich rodičia a starí rodičia. Podľa inštrukcií v jednotlivých rokoch okrem jednorazových aktivít materské školy mohli ponúknuť aj realizáciu dlhodobějších projektov.

Pre lepšiu orientáciu uvádzame zhrnutie obsahu a zamerania svetového projektu za jednotlivé roky riešenia. Každý rok sa obsah svetového projektu k trvalo udržateľnému rozvoju rozširoval a dopĺňal o nové prvky.

Zhrnutie obsahu a zamerania svetového projektu

- V školskom roku 2009/2010 bola Slovenská republika prvýkrát prihlásená do Svetového projektu Trvalo udržateľného rozvoja (ESD), ktorý sa realizoval ako rozhovor o logu svetového kongresu.
- Druhá časť Svetového projektu Trvalo udržateľného rozvoja (ESD praktická časť) sa realizovala v školskom roku 2010/2011 prostredníctvom konkrétnych projektov a aktivít.
- V školskom roku 2011/2012 si mohli materské školy vybrať, do ktorej časti projektu sa zapoja. Mali možnosť si vybrať rozhovor o logu alebo praktickú časť prostredníctvom konkrétnych projektov a jednorazových aktivít.
- V školskom roku 2012/2013 sa projekt rozšíril o medzigeneračné rozhovory. Materské školy do aktivít a projektov zapojili rodičov detí a starých rodičov.
- V školskom roku 2013/2014 bola prioritou Rovnosť pre udržateľnosť – práva dieťaťa. Materské školy realizovali aktivity a projekty zamerané na rešpektovanie a dodržiavanie práv dieťaťa.
- V školskom roku 2014/2015 bola vyhlásená súťaž o vypracovanie vzdelávacieho programu v rámci 3 pilierov ESD pre deti predškolského veku. Vytvorili sme konkrétny materiál pre učiteľov a študentov k trvalo udržateľnému rozvoju. Náš spracovaný materiál bude využívať UNESCO.

Výsledky z každého roku riešenia projektu boli prezentované na svetovom kongrese OMEP v súhrnnej správe za všetky krajiny, ale boli prezentované aj dielčie zistenia z jednotlivých krajín sveta. Uvádzame prehľad svetových kongresov od začiatku realizácie svetového projektu k trvalo udržateľnému rozvoju (ESD).

Svetové kongresy OMEP

- 11. – 13. 08. 2010 Göteborg
- 08. – 09. 07. 2011 Hong Kong
- 17. – 21. 07. 2012 Campo Grande Brazília
- 09. – 13. 07. 2013 Šanghaj
- 01. – 05. 07. 2014 víťazný projekt pod názvom „Všetky deti sveta“ z MŠ Obrancov mieru 16 Košice, ktorý bol vybraný z 13 krajín sveta a z 87 projektov a bol prezentovaný spolu s ďalšími tromi projektmi z Chile, Austrálie a z Kene na svetovom kongrese OMEP v Corku (Írsko)
- 27. 07. – 01. 08. 2015 Washington

Záver

Dosiahnutie trvalo udržateľného rozvoja predpokladá a vyžaduje si zmenu správania, postojov, hodnotových orientácií, spôsobov riešenia problémov a dosahovania stanovených cieľov tak, aby sa dosiahla čo najvyššia kvalita života jedinca, celej spoločnosti ale aj života na planéte Zem všeobecne.

Dúfame, že v materských školách, ktoré sa zapojili do riešenia svetového projektu k trvalo udržateľnému rozvoju, sa tejto problematike venujú systematicky, plánovite a cieľavedome so zapojením nielen detí ale aj ich rodičov. Len takýmto spôsobom zabezpečíme jednotné pôsobenie medzi materskou školou a rodinou a len tak môžeme dosiahnuť ciele svetového projektu k trvalo udržateľnému rozvoju na tejto zemi.

Literatúra

- BERNÁTOVÁ, R. 2013. Materská škola ako dôležitý komponent rozvíjania environmentálnych poznatkov u detí. In: *Environmentálna udržateľnosť v predprimárnom vzdelávaní: zborník z vedecko-odbornej konferencie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0876-4.
- KROPÁČKOVÁ, J. (Eds.) 2008. *Dítě předškolního věku dříve a dnes*. Praha: UK Praha – PedF. ISBN 978-80-7290-377-1.
- MIŇOVÁ, M. 2014. Svetový projekt Rovnosť k udržateľnému rozvoju v podmienkach slovenských materských škôl. In: *Rovnosť a kvalita v predškolskom vzdelávaní ako predpoklad udržateľného rozvoja: zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. s. 57 – 78. ISBN 978-80-555-1152-8.
- MIŇOVÁ, M. 2013. Environmentálna udržateľnosť optikou detí predškolského veku, rodičov a starých rodičov. In: *Environmentálna udržateľnosť v predprimárnom vzdelávaní: zborník z vedecko-odbornej konferencie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. s. 34 – 45. ISBN 978-80-555-0876-4.
- MIŇOVÁ, M. 2012. Environmentálna oblasť ako neodmysliteľná súčasť projektu k trvalo udržateľnému rozvoju z pohľadu detí. In: *Trvalo udržateľný rozvoj ako možný liek na environmentálne problémy ľudstva optikou detí predškolského veku: zborník z vedecko-odbornej konferencie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. s. 61 – 67. ISBN 978-80-555-0704-0.

- MIŇOVÁ, M. 2011. Trvalo udržateľný rozvoj z pohľadu detí a učiteliek materských škôl. In: *Manažment a marketing trvalo udržateľného rozvoja z pohľadu predprimárneho vzdelávania: zborník z vedecko-odbornej konferencie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. S. 41 – 49. ISBN 978-80-555-0468-1.
- MIŇOVÁ, M. 2010. Trvalo udržateľný rozvoj očami dnešných detí. In: *Trvalo udržateľný rozvoj očami detí predškolského veku: zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. S. 43 – 50. ISBN 978-80-555-0209-0.
- PODHÁJECKÁ, M. 2009. Dimenzie a faktory predškolskej edukácie. In: *Súčasnosc' a budúcnosť predprimárnej edukácie: zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0006-5.
- ROCHOVSKÁ, I. 2011. *Využívanie bádateľských aktivít v materskej škole*. Ružomberok: VERBUM. ISBN 978-80-8084-666-4.
- ŠEPELÁKOVÁ, L. 2012. Environmentálna výchova z pohľadu konštruktivismu. In: *Zborník z vedecko-odbornej konferencie pod názvom: Trvalo udržateľný rozvoj ako možný liek na environmentálne problémy ľudstva optikou detí predškolského veku*. Prešov: PU v Prešove, Pedagogická fakulta, SV OMEP. 2012. ISBN 978-80-555-0704-0.

Kontaktné údaje

PaedDr. Monika Miňová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
E-mail: monika.minova@pf.unipo.sk

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE UČITEĽOV V KONTEXTE PREDŠKOLSKÉJ PEDAGOGIKY S PRINCÍPOM TRVALO UDRŽATEĽNÉHO ROZVOJA

Education and Training of Teachers Within the Context of Pre-School Education Under the Principle of Sustainable Development

Mária Podhájecká – Vladimír Gerka

Abstrakt

Ústredným bodom tohto príspevku je poukázanie na významnosť výchovy a vzdelávania učiteľov v kontexte predškolskej pedagogiky a jej presahmi na princíp trvalo udržateľného rozvoja obsahu predškolskej výchovy a vzdelávania a procesu, organizácie inštitucionálnej predškolskej výchovy a vzdelávania v materských školách. Keďže z tejto perspektívy edukačné účinky na deti majú dosiahnuť trvalý charakter a rola učiteľa je považovaná za jeho poslanie, výchovu a vzdelávanie vnímame v širších súvislostiach ako formáciu. V tomto kontexte zaoberáme sa tiež vzťahom učiteľa a dieťaťa v inkluzívnych podmienkach. Bez zohľadnenia týchto faktorov nemôžeme hovoriť o perspektívach trvalo udržateľného rozvoja predškolskej výchovy a vzdelávania.

Kľúčové slová

Trvalo udržateľný rozvoj, predškolská výchova a vzdelávania, výchova a vzdelávanie učiteľov, formácia dieťaťa a učiteľa, inklúzia.

Abstract

The main idea of this paper is to point out at the significance of education and teacher training within the context of pre-school education and with the principle of sustainable development of pre-school education and the process of institutional organization of pre-school education in the kindergarten. Whereas, from this perspective, educational effects on children have to achieve permanent influence and the teacher's role is considered to be his/her mission; the training and education is viewed within the larger context than the entire formation of learner's character. In this context we also discuss a teacher and a child in an inclusive environment. Without taking these factors into consideration we cannot talk about the prospects of sustainable development in preschool education.

Key words

Sustainable development, pre-school education, education and training of teachers, the formation of a child and a teacher, inclusion.

Prierez celých dejín školstva poukazuje na fakt, že výchova, vzdelávanie, učiteľ, dieťa, žiak a pedagogická disciplína boli vždy predmetom odborných diskusií. Avšak nikdy nebolo jednoduché nachádzať adekvátne odpovede na aktuálne výzvy každého obdobia. No v predmetných diskusiách spoločnú zrodu môžeme vidieť v snahe o neustále zdokonaľovanie sa a k tomu potrebné rôzne spôsobilosti.

Rozoberať problematiku teórie a praxe trvalo udržateľného rozvoja v materských školách je o to zložitejšie. Samotný trvalo udržateľný rozvoj predpokladá v praxi uplatňovať dlhodobé princípy zamerané na zabezpečenie kontinuálnej existencie určitého subjektu alebo objektu. Preto hneď na úvod si kladieme otázku: Existuje širšia názorová zhoda vyjadrujúca podstatu trvalo udržateľného rozvoja v materských školách (predškolskej výchovy a vzdelávania), z ktorej by mali vychádzať dlhodobé princípy a aktivity následne všeobecne uplatňované v praxi? Alebo máme len nejaké zámery, hoci aj vykonávané v praxi, no chýba im element reálnej podpory dlhodobej existencie a kontinuity – napríklad zámery, ktorých obsahom síce sú globálne problémy, no ich trvalá udržateľnosť končí uplynutím doby realizácie aktivít alebo zapojením sa do určitého projektu na vymedzené časové obdobie?

Predškolská výchova a vzdelávanie má pre spoločnosť unikátny význam, hoci často nedoceňovaný. Preto je potrebné, aby trvalo udržateľný rozvoj v materských školách bol prezentovaný práve v širšom zmysle, a to v dvoch rovinách:

- 1. trvalo udržateľný rozvoj predškolskej výchovy a vzdelávania – obsah,**
- 2. trvalo udržateľný rozvoj inštitucionálnej predškolskej výchovy a vzdelávania v materských školách – proces a organizácia.**

Obidve roviny medzi sebou úzko súvisia, no každá z nich má svoje špecifiká a vyplývajúce nároky.

1. Trvalo udržateľný rozvoj obsahu predškolskej výchovy a vzdelávania

Pedagogické disciplíny v poslednom storočí sa vyvíjajú v závislosti od širokého spektra spoločenských zmien, filozofických prúdov, koncepcií a metodík. Toto spektrum podnecovalo, smerovalo alebo priamo ovplyvňovalo dobový stav pedagogických disciplín. Postupné zveľaďovacie snahy v pedagogických disciplínach ich samé dovedli až do stavu, kedy sa začali prejavovať vlastné obmedzenia a limity disciplín, ktoré práve do budúcnosti vytvárajú prekážku ich ďalšieho udržateľného rozvoja. Uvedené hybridné deformácie spätne výrazne pôsobia na súčasné pedagogické, psychologické a filozofické disciplíny a tak výsledky všeobecnej pedagogickej praxe sa významne odlišujú od jej teoretických zámerov. Naviac, teoretické koncepcie sa prispôbujú reálnemu stavu a tak čiastočne rezignujú na svoje ciele a úlohy. Tieto uvedené prejavy ovplyvňujú slobodnú vôľu človeka a vzájomne protichodne produkujú morálny dlh ako výsledok rozvratu spoločnosti. Pritom stav vzdelanejšej a vychovanejšej spoločnosti je podstatou praxe pedagogických disciplín. Tiež prebiehajúca globálna kríza veľakrát potvrdila, že zlyháva práve človek a hlavne jeho výchova.

Revitalizáciu pedagogického efektu, vyvážené smerovanie a východiská k trvalo udržateľnému rozvoju obsahu pedagogických disciplín treba hľadať triezvo v uplatňovaní overených nadčasových prístupov a v ich systematickej implementácii. Tieto prístupy nachádzame aj v synergetickej nadväznosti teoretických zdrojov a východísk známych a úspešne uplatňovaných v minulosti, ktoré zhodne dbali na rovnomerný, zosúladený, vzájomne podmienený rozvoj osobnosti jedinca s adekvátnym pedagogicky podnetným prostredím.

Táto nedávna historická skúsenosť poukazuje na krehkosť trvalo udržateľného rozvoja aj obsahu predškolskej pedagogiky. Naším zámerom nie je dávať podnety k vytvoreniu novej modernej pedagogickej teórie, alebo k uplatňovaniu hybridných pedagogických názorov vychádzajúcich z rozmanitých pedagogických teórií. Chceme poukázať na fakt, že človek je psychosomatická bytosť, ktorá vyplývajúca zo svojej prirodzenosti, vždy potrebovala a vždy bude potrebovať rovnaké elementy antropologickej výchovno-vzdelávacej formácie, bez ohľadu na dobu v ktorej žije, ale s ohľadom na jej vlastné vývinové štádium. Každý človek, v každom čase sa musí naučiť poznávať sám seba, svoje okolie, naučiť sa existovať v prostredí a vhodne reagovať na okolitý svet. Ak sa u neho vyskytnú nedostatky v niektorej z týchto oblastí, hneď sa ocitne v exklúzii.

Trvalo udržateľný rozvoj pedagogických disciplín, a zvlášť trvalo udržateľný rozvoj obsahu predškolskej pedagogiky ako východiskovej bázy na celý život, má preto neochvejne stáť na nadčasovo overených fundamentálnych antropologických požiadavkách potrebných pre život, založených nezávisle od módných vedeckých trendov, ale so zachovaním primeraných možností inšpirácie a kreativity s prihliadnutím na aktuálne výzvy.

2. Trvalo udržateľný rozvoj procesu a organizácie inštitucionálnej predškolskej výchovy a vzdelávania

Predškolská pedagogika plní v edukačnom procese veľmi významné poslanie:

- na jednej strane napomáha vychovávať a vzdelávať dieťa a pripravuje ho nielen pre primárne vzdelávanie, ale dáva mu najhlavnejšie základy pre jeho celý život;
- na druhej strane preto musí odborne a kvalitne pripraviť učiteľov v rôznych smeroch, ktorí zabezpečujú tento proces.

Trvalo udržateľný rozvoj procesu a organizácie inštitucionálnej predškolskej výchovy a vzdelávania teda spočíva v dosahovaní patričnej kvality pedagóga, podporných činností a služieb s cieľom dosiahnuť adekvátne edukačné účinky u detí.

V prvom rade ide o vlastnú výchovu učiteľov, aby vôbec mohli správne pristúpiť k štúdiu predškolskej pedagogiky a následne nadobudnuté vzdelanie vhodne uplatňovali ako prví sprievodcovia detí, ktoré spoznávajú svet a učia sa v ňom existovať.

Preto ústredným bodom tohto príspevku je poukázanie na významnosť výchovy a vzdelávania učiteľov v kontexte predškolskej pedagogiky a jej presahmi na princíp trvalo udržateľného rozvoja. Keďže z tejto perspektívy edukačné účinky na deti majú dosiahnuť trvalý charakter a rola učiteľa je považovaná za jeho poslanie, výchovu a vzdelávanie vnímame v širších súvislostiach ako formáciu.

Formácia osobnosti a spôsob výchovy determinujú samotné vzdelávanie, ktoré dodáva subjektu rôzne vedomosti. Avšak využitie týchto poznatkov v praxi opäť závisí od nadobudnutej výchovy subjektu, akým spôsobom bude uplatňovať tieto poznatky.

Z uvedeného je zrejmé, že pedagogický proces je neustálym kontinuálnym vzájomne previazaným procesom formovania osobnosti – dieťaťa a učiteľa, oboch účastníkov výchovy a vzdelávania. Táto charakteristika tvorí centrum predškolskej pedagogiky a jedno z východísk pre trvalo udržateľný rozvoj inštitucionálnej predškolskej výchovy a vzdelávania.

Formácia učiteľov má jeden hlavný cieľ, a to pripraviť deti na život. Zároveň učiteľ sa stáva garantom formácie dieťaťa.

Formácia učiteľa prakticky realizuje sa počas jeho celého života. Závisí od jeho výchovy v detstve, jeho štúdia, praxe a prostredia, v ktorom žije. Začiatok jeho učiteľskej kariéry je okamih, kedy musí prehodnotiť svoju osobnosť a vykonať konfrontáciu seba samého s deťmi, ktoré má viesť. Musí si nájsť cestu, po ktorej bude sprevádzať svoje deti a na ktorej ich bude formovať. Pre začínajúceho učiteľa je to druhá výchovná škola v jeho živote. Samotný učiteľ, hoci si to neuvedomuje, opäť na okamih sám sa stáva predškolákom. Potrebuje spoznať niečo pre neho ešte nepoznané a naučiť sa to používať. V konečnom dôsledku on sám prechádza tým istým procesom ako dieťa, ktoré spoznáva svet. A takéto okamihy stretáva neustále počas celej svojej kariéry.

Formácia v predškolskej pedagogike sa odohráva na dvoch úrovniach – formácia dieťaťa a formácia učiteľa. Treba zdôrazniť, že obe sú principiálne, tvoria neustály proces, prebiehajú súčasne a vzájomne sa ovplyvňujú. Výsledky ich vzájomnej podmienenosti vidíme v každodenných situáciách odrážajúcich úspešnosť alebo neúspešnosť zvládania jednotlivých edukačných cieľov, zvládania uplatniteľnosti vlastného životného postoja a prístupu učiteľa k riešeniu problému na základe jeho dosiahnutej výchovy a zvládania zadaných úloh dieťaťom, pre ktorého jednotlivé úlohy sú prostriedkom formovania jeho osobnosti.

Správna formácia učiteľov a tým aj správna a cielená formácia dieťaťa už od predškolského veku sú predpokladom harmonického života nielen ich samotných, ale aj spoločnosti, v ktorej sa pohybujú. **Deficit vo formácii učiteľa a dieťaťa má ďalekosiahle následky nielen na nich samotných, ale aj na celé ich prostredie, ktoré ovplyvňujú svojim konaním a správaním. V tom spočíva multiplikačný efekt výsledku edukačného pôsobenia.**

Správna formácia preto nemôže byť považovaná len za preventívne opatrenie ako predchádzať problémovému správaniu a delikventnému konaniu. Výsledky správnej formácie pre učiteľa najviac určujú smer, ktorý má nasledovať: aké hodnoty a postoje si má osvojiť, ktoré budú vodítkom jeho aktivít zameraných k rozvoju jeho osobnosti, a tým vlastne aj jeho príspevkom k rozvoju prostredia, v ktorom sa pohybuje. Učiteľ sa stáva takto pre dieťa nielen vzorom, ale aj námetom pre jeho budúce hodnoty a postoje. Výsledky správnej formácie dieťaťa spočívajú v uplatňovaní prijatého posolstva od učiteľa, ktoré má byť predpokladom harmonického rozvoja osobnosti dieťaťa. Takto chápaná a nastavená formácia učiteľa a formácia dieťaťa už v sebe prispieva k eliminácii nežiaducich prejavov a zameriava sa na spoločensky perspektívny prínos.

Preto môžeme povedať, že princípy predškolskej pedagogiky majú veľmi široké uplatnenie. Nevzťahujú sa len na deti predškolského veku, ale na každého jedinca, ktorý niečo spoznáva, učí sa a formuje svoju osobnosť. Zároveň presahujú aj do iných disciplín, pre ktoré sú smerodajné.

Formácia učiteľov v kontexte predškolskej pedagogiky je preto ich celoživotnou záležitosťou. Realizuje sa v niekoľkých rovinách a formách. Prvou rovinou je ich vlastná životná škola, ktorú im prináša ich každodenná realita. Druhá rovina je graduálna a tretia je postgraduálna. Majú formálny, neformálny aj informálny charakter.

Graduálna a postgraduálna formácia učiteľov v kontexte predškolskej pedagogiky sa preto týka nielen predškolských pedagógov, ale všetkých pedagógov na všetkých stupňoch a vo všetkých oblastiach. Osvojenie si podstaty výchovy a vzdelávania cez pohľad predškolskej pedagogiky a stotožnenie sa s jeho princípmi je nevyhnutné pre každého pedagóga.

O graduálnej a postgraduálnej formácii pedagógov v kontexte predškolskej pedagogiky môžeme hovoriť ako o:

1. ich vlastnom celoživotnom procese výchovy a vzdelávania,
2. príprave, edukácii všetkých učiteľov pre prax, ktorá zahŕňa podstatu a princípy predškolskej pedagogiky,
3. príprave, edukácii pedagógov pre predškolské inštitúcie.

Historická skúsenosť nám ukazuje, že tieto tri okruhy sa prelínajú. Vyzývajú nás k systematickejšiemu pohľadu na formáciu pedagógov, ktorý zahŕňa komplexnejší prístup k výchove, vzdelávaniu a praxe samotných učiteľov.

Formovanie pedagógov zo strany škôl, a to v graduálnom i postgraduálnom prostredí, musí permanentne reflektovať na zmeny, ktoré prináša meniaci sa svet a na potreby, na ktoré budú musieť pružne reagovať dnešné deti a ďalšie generácie.

Poukázanie na tento akútny prístup k vnímaniu výchovy a vzdelávaniu učiteľov a k vnímaniu vzájomnej formácii učiteľa a dieťaťa sme tu uvádzali zámerne, hoci poslucháč môže nadobúdať dojem, že ide o triviálne pedagogické poznámky. Práve naopak.

*Praktické skúsenosti potvrdzujú, že za cieľmi a úlohami výchovy a vzdelávania učiteľov dnes netreba hľadať honosné vedecké dôvody, ktoré podľa najnovších teórií sa nám javili ako prioritné. Žiaľ, na základných školách dospievame k postupnému **odcudzovaniu** učiteľa a žiaka, možno aj z dôvodu prílišnej štrukturalizácie a strohosti edukačného procesu, vzťahov v rodine a nových spoločenských vplyvov.*

Žiaci začínajú vnímať učiteľa len ako určitý prostriedok alebo nástroj v ich vzdelávaní a podľa toho sa aj správajú k nemu. Čoraz viac ho prestávajú vnímať ako autoritu, ktorá ich vedie a formuje. Učiteľ zase čím ďalej tým viac prestáva rozumieť potrebám žiakov a má ťažkosti zvládať pedagogické situácie. **Sú to nelichotivé závery, ale súčasná realita.**

Pred nami stojí veľká výzva – zaoberať sa vzťahom učiteľa a dieťaťa v inkluzívnych podmienkach. Bez zohľadnenia týchto faktorov nemôžeme hovoriť

o perspektívach trvalo udržateľného rozvoja procesu a organizácie inštitucionálnej predškolskej výchovy a vzdelávania.

V tomto kontexte zaoberáme sa tiež vzťahom učiteľa a dieťaťa v inkluzívnych podmienkach. Bez zohľadnenia týchto faktorov nemôžeme hovoriť o perspektívach trvalo udržateľného rozvoja predškolskej výchovy a vzdelávania.

Opodstatnenosť uvedených dôvodov potvrdzuje nasledovný príklad.

Do materskej školy čoraz častejšie prichádzajú deti s rôznymi prejavmi problémového správania. Prítomnosť a narastanie fenoménu problémového správania u detí v tomto veku potvrdzujú údaje z medzinárodných správ. Zdroj tohto správania vidia v ich nedostatočných spoločensko-emocionálnych spôsobilostiach. Vzhľadom na skutočnosť, že u nás je ťažké nájsť intervenčné programy, ktoré by boli použiteľné pri eliminácii problémového správania u detí v materskej škole, realizovali sme výskum na riešenie danej problematiky: Aké sú možnosti eliminácie problémového správania u detí v predškolskom veku v inkluzívnych podmienkach materskej školy?

Skoncipovali sme intervenčný program na eliminovanie problémového správania *Inkluzívny hrovo-edukačný program v podporovaní detí k slušnému správaniu – IHEP* (Socha – Podhájecká – Gerka), zrealizovali sme ho v edukačnom procese materskej školy inkluzívnym prístupom a verifikovali jeho prínos. Je zameraný na eliminovanie problémového správania u 4 – 6 ročných detí v rovesníckej skupine v inkluzívnej triede materskej školy na Slovensku a v Poľsku. Na experimentálnom výskume, ktorý trval 5 mesiacov v materských školách v Poľsku a na Slovensku, sa zúčastnilo 22 respondentov/detí vo veku od štyroch do šiestich rokov. Z analýzy jeho výsledkov vyplýva, že realizácia intervenčného programu – *IHEP* bola v experimentálnych skupinách efektívna, čoho dôkazom sú klesajúce hodnoty intenzity vybraných prejavov problémového správania (50 %), ich frekvencie (71 %) a dĺžky doby trvania (96,7 %).

Predmetom výskumu bola eliminácia problémového správania u detí v podmienkach materskej školy vo vybraných premenných:

- problémové správanie detí všeobecného druhu,
- prekážanie iným deťom pri hre alebo iných činnostiach,
- nezáujem (neochota) hrať sa s inými deťmi,
- ťažkosti so sústredením sa na hru.

Zrealizovaný výskum otvára priestor na spoznávanie významu osoby učiteľa – jeho pedagogického prístupu, poznatkov, schopností efektívne eliminovať problémové správanie počas realizácie intervenčného programu v inkluzívnych podmienkach materskej školy.

Pedagogické efekty dosiahnuté deťmi:

- pokles počtu prípadov verbálnej a fyzickej agresivity
- zníženie počtu nedorozumení medzi deťmi
- takmer úplná eliminácia neochoty hrať sa s inými rovesníkmi v skupine;
- citlivosť k potrebám druhého, nachádzanie spôsobu ako pomôcť rovesníkovi pri jeho probléme v hre, vnímanie u svojich rovesníkov smútok, strach, nepokoj
- zlepšenie koncentrácie na hru u detí s prejavmi problémového správania v harmonicky fungujúcich inkluzívnych triedach;
- zníženie frekvencie prechádzania z jednej hry na inú.

Pedagogické efekty dosiahnuté učiteľkami:

- pochopenie, že pri eliminácii problémového správania detí v predškolskom veku je potrebné viac sa sústrediť na ich emócie a na ich zážitky;
- presvedčenie, že s dieťaťom sa dá rozprávať o ťažkých emóciách, pretože ono ich prežíva rovnako ako dospelý, aj keď ich často nedokáže pomenovať;
- pochopenie, že deti majú mimoriadne veľkú potrebu hovoriť o svojich pocitoch, zážitkoch a skúsenostiach;
- väčšia citlivosť na potreby detí a na rozličné spôsoby ich signalizácie;
- väčšia miera uvedomovania si práv dieťaťa, vrátane práva na hru;
- prehlbovanie metodických znalostí a schopností v oblasti hry;
- schopnosť rozlišovať problémové správanie
- prehlbovanie poznatkov príčin prečo deti prekážajú svojim rovesníkom v hre;
- spoznanie nových spôsobov predchádzania problémovému správaniu u detí;
- schopnosť motivovať deti k hre;
- spoznanie hier integrujúcich deti s diferencovanými potrebami a možnosťami;
- identifikácia emocionálnych deficitov u detí, ktoré sa vyhýbali hre s rovesníkmi;
- spoznanie nových spôsobov, ako byť prítomný pri hre detí, ktoré podporu pedagóga;
- rozšírenie poznatkov o príčinách nedostatočnej koncentrácie a pozornosti u detí v predškolskom veku a spoznanie nových spôsobov metodickej podpory detí v rozvíjaní schopnosti sústrediť pozornosť na hru;

Realizáciou intervenčného programu IHEP sme zaznamenali jeho priaznivý dopad nielen na samostatné deti, ale i na zvýšenie kompetenčného profilu učiteliek v skúmanej problematike a v neposlednom rade mal výchovno-vzdelávací dosah aj na rodičov.

Príklad z výpovedí detí:

- Pavol (s prejavmi hyperaktivity) povedal deťom: *Nepatrí sa vyrušovať niekoho, kto premýšľa. Keď sa sústredím, viem, čo mám robiť.*
- Hubert (tiež s prejavmi hyperaktivity) na otázku *Čo treba spraviť pre to, aby si sa sústredil?* – odpovedal *Treba myslieť, počúvať a pozeráť sa.*

Poukázanie prepojenia *IHEP* s potrebou výchovy a vzdelávania učiteľov

Dôsledky realizácie intervenčného programu *IHEP* v oblasti vedomostí učiteliek o problémovom správaní sa vyjadrujú ich odpovede:

- *Pochopila som, že vychovávame vzdelanú, ale emocionálne chudobnú spoločnosť.*
- *Vďaka programu viem, že pri eliminovaní problémového správania sa u detí v materskej škole sa treba viac koncentrovať na ich pocity a prežívanie.*
- *Pochopila som, že pri eliminovaní problémového správania prostredníctvom *IHEP* je potrebné úzko spolupracovať s rodičmi. Zjednotiť výchovné pôsobenie v spolupracovať pri upevňovaní požadovaného správania.*
- *Vďaka realizácii *IHEP* som lepšie spoznala deti z mojej skupiny.*
- *Realizácia *IHEP* bola pre mňa jednou z najdôležitejších udalostí v pracovnom živote.*
- *Vďaka realizácii *IHEP* viac vnímam osobnú hodnotu jednotlivca.*
- *Počas realizácie *IHEP* sa lepšie rozoznávajú pocity a pomenovávať ich naučili nielen deti, ale aj ja. Vďaka realizácii *IHEP* si veci viac uvedomujem. Teraz viem, že pomenovávanie pocitov nám pomáha lepšie pochopiť samých seba.*
- *Každému dieťaťu treba dať príležitosť a čas, aby mohlo vyjadriť svoje zážitky.*
- *Vďaka *IHEP* som sa naučila lepšie rozoznávať príčiny problémového správania sa, ktoré sa u detí prejavuje. Realizovanie *IHEP* nám pomáha hlbšie vniknúť do príčin problémového správania detí.*
- *Naučila som sa múdrejšie reagovať na problémové správanie detí.*
- *Vďaka realizácii *IHEP* som sa naučila nové, zaujímavé a pre deti atraktívne pracovné metódy.*
- *Po realizácii *IHEP* som otvorenejšia práci s deťmi s diferencovanými potrebami a možnosťami. Nebojím sa nových výziev.*

Na základe výpovedí respondentiek usudzujeme, že skúsenosti, ktoré nadobudli počas realizácie intervenčného programu *IHEP*, boli pre ne z hľadiska prehľbovania odborných kompetencií dôležité. Podľa ich názoru je realizácia intervenčného programu *IHEP* efektívna pre rozvoj ich vedomostí v oblasti:

- emocionálno-spoločenskej edukácie,
- diagnostikovania správneho vývinu a príčin problémového správania sa u detí,
- spolupráce s rodičmi dieťaťa s problémovým správaním.

Respondentky poukazovali na to, že lepšie chápu samé seba. Netreba dodávať, že vlastné poznatky a schopnosť uvedomovať si kontext sú pri práci s deťmi dôležitými faktormi pre efektívne aktivity edukačného a intervenčného charakteru.

Na základe tohto príkladu môžeme lepšie pochopiť význam trvalo udržateľného rozvoja v materských školách. Jednoduchosť sa prelína so zložitou a samozrejmosť vo výchove a vzdelávaní s novým fenoménom.

Veríme, že aj tieto pohľady budú využité na zlepšenie výchovy a vzdelávania učiteľov a zároveň edukačných a životných skúseností detí v materskej škole.

Naše pani učiteľky sú chtivé po edukácii.

Prajme si, aby svetielko túžby po výchove a vzdelávaní samých seba a našich detí nám nikdy nezhaslo. Veď dieťa je pre nás DAROM.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA 024PU-4/2013 *Interdisciplinárne koncipovanie a aplikovanie edukačných programov pre deti s problémovým správaním*.

Literatúra

- GERKA, Vladimír, 2013. *Predškolská edukácia ako celoživotný princíp*. Prešov. Nepublikovaná práca.
- PODHÁJECKÁ, Mária, 2005. Premeny vysokoškolskej prípravy a ďalšie možnosti vzdelávania predškolských pedagógov. In: PODHÁJECKÁ, Mária – MIŇOVÁ, Monika, ed. *Teória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta; Regionálna sekcia pre predškolskú výchovu SV OMEP. ISBN 80-8068-433-2.
- PODHÁJECKÁ, Mária, 2010. Predškolská pedagogika. In: *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj po roce 1989 a perspektivy: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-486-0.
- PODHÁJECKÁ, Mária, GERKA, Vladimír, 2013. *Gra edukacyjna – oknem do poznawania dziecięcego świata*. 1. wydanie. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA. ISBN 978-83-62329-90-8.
- PODHÁJECKÁ, Mária, GERKA, Vladimír, 2014. Harmonizácia rozvojových oblastí osobnosti dieťaťa s problémovým správaním v podmienkach materskej školy. In: *Predškolská výchova*. Roč. 68, č. 6, s. 8 – 18. ISSN 0032-7220.
- PODHÁJECKÁ, Mária, SOCHA, Mirosława, GERKA, Vladimír, 2013. Współpraca przedszkola z rodzicami dzieci przejawiających problemowe zachowania. In: *Peдагогика at utilitatem disciplinae*. Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach. Roč. 9. s. 49 – 67. ISSN 1895-6459.
- PODHÁJECKÁ, Mária, SOCHA, Mirosława, GERKA, Vladimír, KIELBASA, Marzena, 2014. Problemowe zachowania w partnerstwie podczas zabaw – ustalenia z dziecięcych interakcji grupowych w przedszkolach polskich i słowackich. In: Klim-Klimaszewska, Anna, Jagiełło, Ewa, ed. *Edukacja ku przyszłości. Wyzwania i zaniechania w wychowaniu przedszkolnym i kształceniu wczesnoszkolnym*. Tom 1. Siedlce: Siedleckie Towarzystwo Naukowe, s. 167 – 185. ISBN 978-83 62160-19-8.
- PODHÁJECKÁ, Mária, SOCHA, Mirosława, 2014. Проблемные поведения ребята в детском саду с перспективы учителей. In: *Возможности и ограничения современной образовательной действительности*. Siedlce: ELPIL – Jarosław Pilich, s. 20 – 43. ISBN 978-83-934036-3-9.
- PODHÁJECKÁ, Mária, SOCHA, Mirosława, GERKA, Vladimír, 2015. *Pedagogická intervencia pre deti s problémovým správaním predškolskom veku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1510-6.

Kontakt

Prof. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej
a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
E-mail: maria.podhajecka@unipo.sk

Mgr. Ing. Vladimír Gerka
Prešovská univerzita v Prešove
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Masarykova 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
E-mail: vladimirg@orthodox.sk

PREMENY PODPORY PROFESIJNÉHO ROZVOJA UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL

Transformation Support of the Development of Kindergarten Teachers

Ivan Pavlov

Abstrakt

Príspevok popisuje vývoj podpory rozvoja profesionality v praxi ďalšieho vzdelávania učiteliek materských škôl. Skúma súvislosti trvalo udržateľného rozvoja v kontexte inštitucionálnej podpory profesijného rozvoja učiteľstva na Slovensku. Zamýšľa sa nad aktuálnou situáciou v profesijnom rozvoji učiteliek materských škôl ako dôsledku prijatia profesijného zákona v roku 2009.

Kľúčové slová

Učiteľka materskej školy, profesia, podpora profesijného rozvoja, kurikulum profesijného rozvoja učiteliek materských škôl.

Abstract

The development support of professionalism in the practice of further education of kindergarten teachers. It examines correlations of sustainable development in the context of institutional support of professional development of teachers in Slovakia. The thoughts concerning actual situation in the professional development of kindergarten teachers as a consequence of adopting the professional law in 2009 are provided in the article.

Key words

Kindergarten teacher, profession, support of professional development, curriculum of professional development of kindergarten teachers.

„Trvalo udržateľný rozvoj je proces, v ktorom využívanie zdrojov, smerovanie investícií, orientácia technologického rozvoja a inštitucionálne zmeny sú všetky vo vzájomnej harmónii a podporujú súčasný ako aj budúci potenciál naplňovať ľudské potreby a nároky“ (WCED, 1987). Táto charakteristika prijatá na zasadnutí Valného zhromaždenia OSN je principiálna pre mnohé oblasti spoločenského života vrátane formulovania cieľov a podpory profesijného rozvoja učiteliek materských škôl na Slovensku. Vytvoriť komplexný a efektívny systém trvalo udržateľnej podpory profesijného rozvoja učiteliek materských škôl je trvalou výzvou pre vzdelávacie politiky aj na Slovensku.

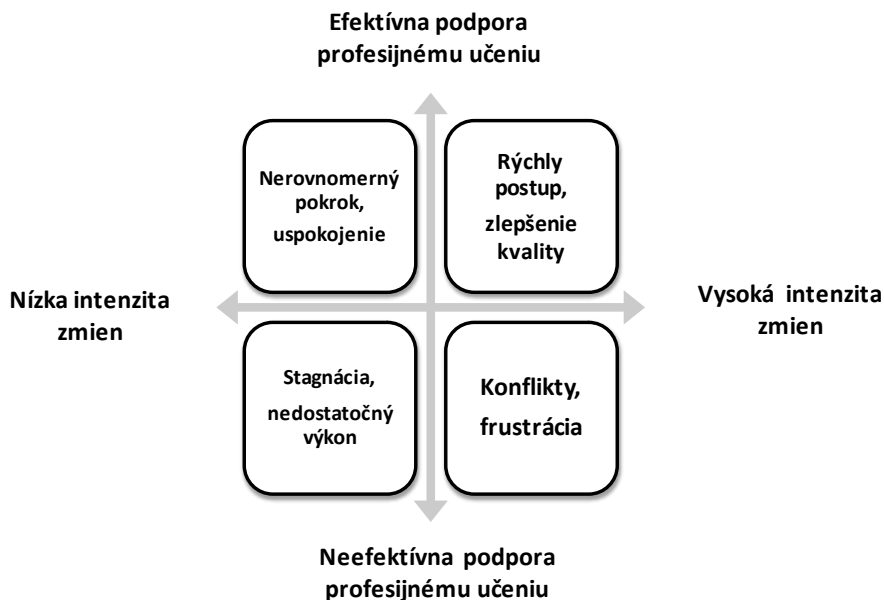
1 Ciele podpory profesijného rozvoja učiteliek materských škôl

V diskurze o aktivitách profesijného rozvoja učiteliek materských škôl rezonuje rozdielna miera ich pripravenosti „obetovať niečo zo seba“ pre svoj sebarozvoj (čas, úsilie, peniaze a iné). Je zjavné, že pre každú má profesijný rozvoj istú (inú) cenu (hodnotu), ktorá ju motivuje k úsiliu o zlepšovanie. Zväčša si uvedomujú svoje osobné

motívy pre profesijný sebarozvoj, menej sú artikulované potreby školy ako inštitúcie poskytujúcej výchovu a vzdelávanie. Profesijný rozvoj má utvárať vnútornú motiváciu pre sebazvdelávanie, sebazdokonaľovanie a preto tvorba motivačného systému učiteliek pre ich permanentné rozvíjanie je východiskom pre metodológiu a organizáciu systému podpory profesijného rozvoja. Formulovanie cieľov podpory vyplýva z chápania roly učiteľky v spoločnosti, vymedzenia jej profesijných činností (kompetencií) vzhľadom k aktuálnym a perspektívnym potrebám spoločnosti. Až na základe dohody o tom, čo majú v školách robiť, je možné stanoviť to, čo je potrebné urobiť na ich podporu (Starý a kol. 2012, s. 27). Cieľ profesijného rozvoja sa dominantne presadzuje v poňatí zlepšenia kvality výchovy a vzdelávania detí. Ciele výchovy a vzdelávania detí v materských školách vplývajú na profesijný rozvoj učiteliek a jeho metódy a formy spätne na kvalitu rozvoja detí. Profesijný rozvoj je celoživotné zlepšovanie učiteliek orientované na ústrednú hodnotu ich profesionality – aktívnu profesijnú sebarealizáciu. Ciele profesijného rozvoja učiteliek bývajú vyjadrené aj v medzinárodných dokumentoch (EK 2014). Otázka, ako v rezorte nastaviť podmienky a podporu pre uvoľnenie tvorivých aktivít učiteliek a ich sebarozvoj, je dnes kľúčová pre rozvoj škôl. Zlepšovanie práce učiteliek materských škôl a kvality výchovy a vzdelávania detí vyvoláva aj otázky, ktoré profesijné činnosti ich najviac motivujú pre zlepšovanie výchovy a vzdelávania detí a ktoré učebné stratégie podporujú tvorivé a efektívne riešenia súčasných pedagogických problémov. Odpovede sa teda dotýkajú organizačných (škola ako učiace sa spoločenstvo učiteliek) i psychologických a andragogických faktorov (učiteľka ako aktér profesijného sebarozvoja).

Turbulentné zmeny v našej školskej sústave za posledné desaťročie (decentralizácia riadenia škôl, nový model financovania a nakoniec aj kurikulárna reforma) predstavuje v Schéme 1 – horizontálna os. Dôsledky týchto zmien sú pre materské školy závažné najmä tým, že sa stali súčasťou školskej sústavy, a to vyvolalo nové požiadavkami na ich učiteľky. Kurikulárna transformácia hlboko zasiahla život materských škôl vo všetkých kontextoch. Pupala – Kaščák (2014, s. 84 – 109) výstižne opísali tieto zmeny v celej dynamike a zložitosti, ktoré aktivizovali učiteľskú komunitu v spektre metód a foriem vzdelávania (vertikálna os). Názorný pohľad na situáciu, ktorá vzniká v dôsledku intenzívnych zmien (napr. prijatie štátneho vzdelávacieho programu a následné „zásadné inovácie“) v súčinnosti s nástrojmi podpory profesijného učenia učiteliek, vytvára možné alternatívy reakcie praxe (kvadranty v schéme). Na základe našej skúsenosti i záverov iných zistení (Pupala, Kaščák) sa domnievame, že pre Slovensko je stále charakteristická vysoká intenzita zmien, ktorá však súbežne v podpore profesijného učenia učiteliek materských škôl nevyužíva efektívne nástroje a stratégie profesijného učenia sa, čo sprevádza napätie, konflikty, frustrácia z neustálych „inovácií“ i nespôsobilosť využiť svoj profesionálny potenciál na ich pozitívne zvládnutie.

Schéma 1 *Kurikulárne zmeny a podpora profesijného učenia (upravený model Barber, 2002)*



Systém podpory profesijného rozvoja obsahuje odraz názorových, teoretických (zjavných i latentných) rozporov v profesionalizácii učiteľstva, ktoré spôsobujú napätie medzi dvomi perspektívami. Rozpor ponúka voľbu z dvoch možností, pričom každá z nich má svoju legitimitu, stoja proti sebe a je zložitá uviesť ich do súladu. Rozpor vytvára príležitosť na teoretické skúmanie a hľadanie optimálnych praxeologických riešení. **Medzi najvýraznejšie rozpory v teórii i praxi profesijného rozvoja radíme:**

- Rozpor medzi požiadavkami na výkon profesie a jej aktuálnym výkonom („očakávania – reálne možnosti“).
- Rozpor medzi poňatím učiteľky ako autonómnej osobnosti a direktívne riadeným zamestnancom verejného školstva („vnútená autonómia – oslobodzujúca direktivita“).
- Rozpor medzi centralizovaným a decentralizovaným modelom riadenia procesov podpory profesijného rozvoja („nedôvera – dôvera“).
- Rozpor medzi poňatím tradičných a aktivizujúcich metód profesijného vzdelávania („učenia sa po práci – učenia sa pri práci a v práci“).
- Rozpor medzi rozvojovými potrebami školy a individuálnymi potrebami profesijného rozvoja učiteľiek („čo vyžaduje moja škola – čo potrebujem ja“).

2 Úrovně systémové podpory profesijného rozvoja učiteliek materských škôl

Hľadanie odpovedí na vznikajúce rozpory v profesijnom rozvoji učiteliek môžeme vnímať z troch rovín: expertnej (teoretickej, akademickej, výskumnej, vývojovej), vzdelávacej politiky (tvorba analytických, koncepčných dokumentov, legislatívne procesy prijímania zákonov a vykonávacích predpisov, utváranie podmienok na podporu profesionalizácie v duchu národných a medzinárodných stratégií) a praktickej, realizáčnej (spätnoväzbová). Podpora profesijného rozvoja má tri úrovne (Schéma 2), ktoré ovplyvňujú jeho kvalitu i preferované podoby profesijného učenia sa učiteľstva.

Schéma 2 Makro – mezo – mikro úrovne podpory profesijného rozvoja učiteľstva (autor)



Makro úroveň podpory profesijného rozvoja obsahuje strategické, legislatívne a inštitucionálne prvky. Predstavuje politiky presadzované voči učiteľstvu v podobe národných koncepcií (napr. Milénium), legislatívy (profesijný zákon), ktoré upravujú napr. aj sústavu rezortných verejných inštitúcií na podporu profesijného rozvoja (ich funkcie, kompetencie, systém financovania a pod.) a kompetencie zverené školám v podpore profesijného rozvoja učiteliek. Slovenský model podpory profesijného rozvoja učiteľstva je spojený so sústavou kvalifikačných predpokladov a platových tried, výbere z ponuky možností kontinuálneho vzdelávania a po ich úspešnom ukončení (atesty, kreditný systém), získavajú vyšší kariérny, funkčný postup a zvýšenie platu (rôzne príplatky). Prednosťou je flexibilita pri implementácii závažných zmien v školskom systéme, nedostatkom je centralistické riadenie a riziko uniformity foriem a metód vzdelávania potláčajúce tvorivý potenciál učiteliek. Nemôžeme stotožňovať profesijný rozvoj (v širšom význame aj spontánne, dobrovoľné a neformálne aktivity)

a kariérny systém, ktorý poskytuje a umožňuje formálne vyjadrenie kvalít profesie na štyroch stupňoch.

Podpora profesijného rozvoja učiteliek predstavuje legislatívnymi podmienkami formálne upravené povinnosti a príležitosti spojené s profesijným rozvojom (podporné inštitúcie, organizačné pravidlá pre postup v kariérnom systéme, financovanie druhov a foriem účasti, pracovné úľavy a iné), ktoré smerujú ku zlepšeniu ich pedagogickej činnosti. Podpora zahŕňa aj široké spektrum neformálnych aktivít, ktoré vznikajú na úrovni školy, z iniciatívy učiteľstva a je orientovaná na uspokojenie vzdelávacích potrieb a sebarozvoj v súlade s potrebami školy. Podpora profesijného rozvoja sa chápe ako efektívny prostriedok školsko-politických reforiem a zmien kvality výučby. Táto optika často zatienuje skutočnú podstatu jeho účelu, ktorým je podpora efektívnych postupov profesijného učenia. Diskurz o podpore profesijného rozvoja učiteľstva v národnom kontexte je pod vplyvom paradigmy, ktorá v určitom čase dominuje (kratšie, či dlhšie) a ovplyvňuje podobu praxe profesijného rozvoja. Môže predstavovať dôraz na centralisticky riadenú implementáciu plošných reformných zmien vo všetkých školách alebo dôraz na posilnenie úlohy individuálneho sebarozvoja, intervencie ku spolupráci v jednotlivých školách. Zmena paradigmy podpory profesijného rozvoja z centralizovanej a formálnej, na autonómnou a neformálnu sa javí ako efektívny nástroj skvalitňovania práce učiteliek. Pre túto paradigmu je teda charakteristická iniciatíva a autonómia pri riadení procesov profesijného učenia, kde sú učiteľky priamo zapojené v procesoch svojho zlepšovania sa, čo povzbudzuje ich sebadôveru. Uplatnenie princípov predpokladá, že aktéri chápu účasť na tvorbe a realizácii programu rozvoja ako profesionálne právo i povinnosť. Učenie sa pri práci vnímajú ako zdroj podnetov rovnocenný iným aktivitám, pritom vyžadujú spätnú väzbu o účinnosti osvojených vedomostí a spôsobilosti v praxi. Chápu, že škola, kolegyne a spoločné učenie sa, je dôležitým zdrojom inšpirácií na realizáciu efektívnych stratégií učenia sa.

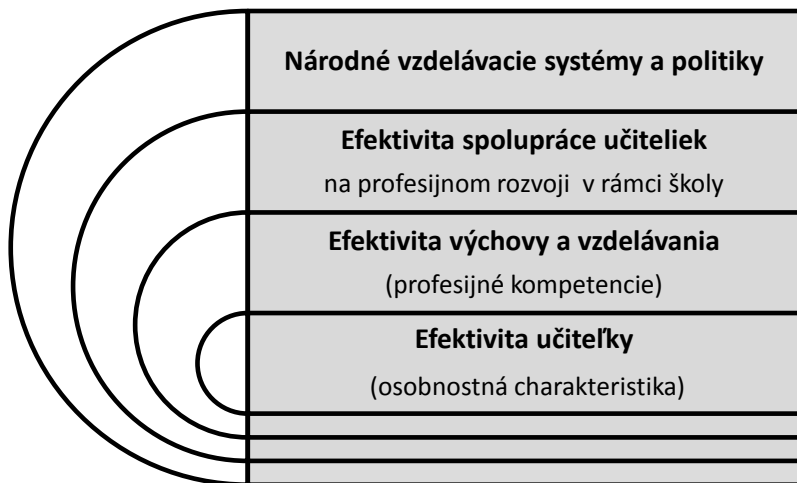
Mezo úroveň obsahuje aktivity profesijného rozvoja – procesu permanentného vyrovňovania sa so zmenami v profesii, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľky a jej kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k spôsobilosti celoživotne využívať príležitosti na formálne, neformálne vzdelávanie a informálne učenie na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu profesie a edukácie detí (Pavlov, Šnídlová, 2013, s. 18). Osobnosť učiteľky sa utvára v profesijnom rozvoji počas celoživotnej profesijnej dráhy a má v sociálnom kontexte (podľa ich formálnej podstaty v zmysle koncepcie celoživotného učenia): formálnu, neformálnu (neinštitucionálnu) a informálnu dimenziu (sebavzdelávanie). Dimenziu predstavujúcu systém a sústavu formálneho vzdelávania nazývame aj kontinuálne vzdelávanie. Je založené na ponuke vzdelávacích subjektov – poskytovateľov (výsledkom je získanie osvedčenia o jeho absolvovaní, ktoré umožňuje napr. splnenie požiadaviek na získanie kariérových stupňov). Neformálne (sebavzdelávanie) je založené viac na dopyte (vyplývajúcom z vnútornej motivácie učiteľky), po absolvovaní neformálnych aktivít (napr. v neakreditovaných programoch alebo informálnym učením). Po splnení is-

tých kritérií, napr. preukázaní nadobudnutých profesijných kompetencií (predpísaným spôsobom, pred certifikovanou inštitúciou), je možné získať osvedčenie porovnateľné s výstupom z formálneho vzdelávania. Na Slovensku je od roku 2009 termín profesijný rozvoj zakotvený v § 25 profesijného zákona ako: „proces prehlbovania, zdokonaľovania a rozširovania kvalifikácie a profesijných kompetencií v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti. Profesijný rozvoj sa v kariérovom systéme uskutočňuje prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania, tvorivých aktivít súvisiacich s výkonom pedagogickej činnosti alebo odborných činností a sebazvdelávania“ (zákon NR SR č. 317 / 2009 Z. z.)¹.

Mikro úroveň obsahuje motiváciu, vzdelávacie potreby a stratégie profesijného učenia sa. Profesijné učenie učiteliek je procesom uvedomelého (aj neuvedomelého) rozvíjania profesijných kompetencií po nástupe do praxe, prostredníctvom širokého spektra špecifických učebných stratégií (metód, foriem a prostriedkov), ktoré sú potrebné na výkon pedagogickej činnosti. Profesijné učenie dospelých sa vyznačuje mnohými zvláštnosťami, ktoré sú psychologicky, andragogicky podmienené ako zložité a jedinečné postupy (Korthagen 2011, Kosová 2013, 8 – 16). Táto úroveň predstavuje v praxi podpory profesijného rozvoja učiteľstva ciele, obsahy, metódy, formy, prostriedky podmienky a pod., ktoré ovplyvňujú špecifickú podobu stratégií profesijného učenia na školách a ich výsledky. Caena (2013, s. 12) ilustruje vrstvenie potenciálu učiteliek pre profesijné učenie. V najhlbších štruktúrach spočívajú ich individuálne osobnostné charakteristiky, obohatené o profesijné kompetencie (vedomosti, spôsobilosti a postoje) nevyhnutné na efektívne riadenie výchovy a vzdelávania. Profesijné učenie a jeho efektivita je v ďalšej vrstve determinovaná spoluprácou (vzájomným učením). V najširších súvislostiach ovplyvňuje profesijné učenie to, aké podmienky sú vytvárané na národnej úrovni vzdelávacími politikami pre profesijný rozvoj. Tento prístup podľa nášho názoru vystihuje najpodstatnejšie prvky determinujúce profesijné učenie aj našich učiteliek.

¹ Termín kontinuálne profesijné vzdelávanie (continuing professional education, continuing teacher education) ako nadväzujúce na predchádzajúce vzdelanie získané v cykle formálneho vzdelávania sme použili v dizertačnej práci (Kontinuálne vzdelávanie učiteľov na Slovensku, Bratislava: FF UK. 2002). Následne bol akceptovaný v schválenej Koncepcii profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme, legislatívnom zámere zákona a § 34 zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch č.317/2009 Z. z.

Schéma 3 *Vrstvenie podmienok pre profesijné učenie sa učiteliek (Caena 2013, s. 12).*



3 Stratégie profesijného učenia sa učiteliek materských škôl

Kennedy (2005, s. 231 – 250) identifikuje deväť kľúčových „modelov“ profesijného rozvoja, ktoré vytvárajú rámce pre ďalšie analýzy (vzhľadom k účelu: od transmisie k transformácii). Tieto modely charakterizuje v závislosti na úrovni centralizácie, ich potenciály pre zvyšovanie profesijnej autonómie, ako zásadnej požiadavky pre komplexnú profesionalitu a efektivitu pedagogickej činnosti (bližšie Pavlov, 2014). Lemke (2010, s. 10) uvádza štyri prístupy k profesijnému učeniu (konštruovanie vedomostí, ich prenos do praxe, praktická výučba a podpora reflexie), čím sa stáva profesijný rozvoj personalizovaným a efektívnym. V Tabuľke 1 uvádzame typické znaky prístupov aj s charakteristikou stratégie profesijného učenia. Sú vypracované pre školské podmienky, ale sú zrozumiteľné a inšpiratívne aj pre podporu stratégií profesijného učenia sa učiteliek materských škôl.

Tabuľka 1 *Prístupy k profesijnému učeniu sa (upravené podľa Lemke 2010, s. 10)*

Prístup/účel	Stratégie	Charakteristika učebnej stratégie
Konštruovanie vedomostí (prehlbovanie poznatkov a vyučovacej praxe)	Kurzy, semináre	Prezenčné, virtuálne, kombinované vzdelávanie, ktoré sa zameriava na prenos špecifických poznatkov, spôsobilostí.
	Prepojenie so svetom práce, akademickým prostredím	Rozšírená skúsenosť v ktorej aplikujú vedomosti a budujú expertízy cez pochopenie situácii reálneho sveta (napr. mobility, študijné pobyty a výmeny apod.)
	Výskum v akademickom kontexte	Rozvoj kompetencií štúdiom obsahov týkajúcich sa aprobačného predmetu, vzdelávacej oblasti.
Prenos vedomostí do praxe (plánovanie vyučovania a skvalitňovanie výučby vychádzajúce zo svojich vedomostí a praxe)	Rozvoj a adaptácia kurikula	Tímy vyvíjajú a prispôbujú existujúce kurikulum pre následné použitie vo vlastných školách vrátane pilotnej implementácie a overenia.
	Mentoring	Majú k dispozícii odbornú podporu zameranú na vyučovanie, čas trávia v tíme, kde si vymieňajú skúsenosti.
	Partnerstvo s firmami a VŠ	Spolupráca na projektoch s firmami, výrobnou praxou a vysokými školami.
	Z výskumov vychádzajúce rozhodnutia	Individuálne aj spoločne zhromažďujú, skúmajú, analyzujú, interpretujú a zverejňujú údaje na základe, ktorých realizujú rozhodnutia týkajúce sa vyučovania, výberu vyučovacích metód, učebných zdrojov apod..
	Študijné hodiny	Tímy systematicky a spoločne konštruujú vyučovacie hodiny, pozorujú vyučovací proces, ktorý hodnotia a následne aplikujú do praxe zmeny, aby zlepšili pedagogickú prax.
Praktické vyučovanie (učia sa ako používať nové metódy skvalitniť učenie sa žiakov)	Implementácia kurikula	Získavajú poznatky o novom kurikule, počas jeho implementácie spolupracujú v rámci on-line odborných učiteľských komunít a v rámci tzv. otvorených hodín sa učia implementovať získané poznatky do praxe.
	Výmena jednotlivých kapitol kurikula	Učia sa o inováciách v kurikule, počas implementácie jeho častí spolupracujú v rámci on-line odborných komunít a v rámci tzv. otvorených hodín sa učia implementovať získané poznatky do praxe.
	Koučovanie	Majú podporu pri implementácii výučbových stratégií, ktoré si osvojili vzdelávaním.
	Individuálne učenie sa	Na základe cieľov školy a údajov o žiakoch prispôbujú profesijný rozvoj svojim potrebám, plánom a záujmom.

Propagácia nápadov (hodnotenie dopadov zmien na žiakov, uvažovanie o zlepšení, o praxi iných učiteľov a použitie ich nápadov pre vlastnú prax)	Študijné skupiny	Tímy vytvorené podľa záujmov sú väčšinou zamerané na zlepšenie učenia sa žiakov.
	Prípadové diskusie	Zúčastňujú sa odborných diskusií zameranými na analýzu, interpretáciu a úvahy o prípadových štúdiách a aplikujú aspekty svojej praxe na situáciu prípadových štúdií.
	Akčný výskum	V rámci vyučovania realizujú akčný výskum (zber údajov, výskum dopadu inovácií na žiakov, informovanie sa o výsledkoch).
	Hodnotenie výsledkov žiakov	Tímy skúmajú žiacke výkony/produkty, aby zlepšili ich výsledky. Produkty analyzujú v súlade s obsahovými štandardmi, vyvíjajú a vylepšujú vyučovacie hodiny.
	Profesijná sieť	Učitelia s rovnakými záujmami spolupracujú, pokúšajú sa pochopiť a hľadať nové riešenia problémov praxe (napr. lokálne metodické skupiny, profesijné organizácie a iné.)

Profesijný rozvoj, ktorým si učiteľky osvojujú, prehľbujú a rozširujú profesijné kompetencie, prebieha v zajatí istých typologických prístupov k profesijnému učeniu. Tieto prístupy označujeme ako stratégie, ktoré majú eklektický charakter, tzn., že využívajú prvky rôznych teórií a prístupov v závislosti od potrieb vzdelávaných, cieľov a obsahu vzdelávania, kompetencií lektorov a pod. (Schleicher, 2012, s. 45). Naše stratégie sú zoradené na spektre od nízkej po vysokú mieru potenciálu ovplyvniť profesijné autonómne správanie a konanie. **Súbor stratégií profesijného učenia** sme utriedili v závislosti na tom, ako svojim charakterom vytvárajú/nevytvárajú priestor pre aktívnu participáciu učiteľiek na profesijnom učení. Od jednoduchej transmisie (prenosu) poznatkov, cez ich rekonštrukciu a plánovanie výučbových dokumentov a situácií, po aktívne praktické využitie vo výučbe až na úroveň konštruovania (zovšeobecnenia) osvedčených pedagogických postupov. Stratégie môžu byť aplikované mimo školy (účasť jednotlivcov alebo skupín zo školy) alebo na škole (učiace sa učiteľské tímy). Každá zo stratégií profesijného učenia v sebe obsahuje „určitý podiel“ teoretického i praktického, transferu i facilitácie, poznávania i riešenia problémov. Pre profesijný rozvoj považujeme za kľúčový aktívny prístup učiaceho sa jedinca v prostredí stimulujúcom kooperáciu s ostatnými účastníkmi aktivít rozvoja a v úzkom kontakte s miestom výkonu pedagogickej činnosti. V Tabuľke 2 sú stratégie podpory profesijného učenia sa (A – E). Každá obsahuje dominantné charakteristiky a vytvára rámce, ktoré umožňujú ďalej analyzovať prax profesijného rozvoja. Na stupnici (A – E) vyjadruje mieru pasivity/aktivity, centralizácie/autonómie a formálnosti/neformálnosti pri organizovaní vzdelávacích aktivít (Pavlov, 2014).

Tabuľka 2 *Stratégie podpory profesijného učenia sa (Pavlov, 2014)*

A) Transmisívna stratégia
• Prenos poznatkov a spôsobilostí z objektu na objekt, spravidla akademickým štúdiom (školením) vybraných tém a situácií z teórie alebo reálnej praxe.
B) Rekonštrukčná stratégia
• Obnovovanie, prebudovanie deficitných poznatkov a spôsobilostí zo starých základov na nové v závislosti na špecifických potrebách, nových trendoch výučby.
C) Projektová stratégia
• Praktická adaptácia, rozvoj kurikula, metodík a individuálne/spoločné plánovanie vyučovania, tvorba pedagogických dokumentov, učebných zdrojov apod.
D) Akčná stratégia
• Prenos a uplatnenie nových poznatkov a spôsobilostí do pedagogickej činnosti.
E) Transformačná stratégia
• Tvorba nových poznatkov a spôsobilostí, ich overenie v pedagogickej činnosti (pedagogické experimentovanie, príklady pedagogickej tvorivosti - dobrej praxe).

Pre Slovensko je charakteristické, že od začiatku školskej reformy v roku 2008 prevláda podiel aktivít profesijného rozvoja, ktoré sú umiestnené na úrovniach A, B, C. Ide o inštitucionalizované, formálne aktivity nevyžadujúce iniciatívu učiteľiek pri ich príprave a realizácii. Zväčša sú ich tvorcami a nositeľmi centrálné riadené rezortné organizácie (ich zamestnanci), ktoré ich vytvárajú na základe štátnej objednávky a financujú ich realizáciu ako bezkokurenčnú bezplatnú ponuku z verejných (štrukturálnych) zdrojov. Stratégie profesijného učenia sa D – E vyžadujú iné prostriedky, organizačné podmienky a finančnú podporu. Vznikajú spravidla na podnet učiteľských iniciatív, ich špecifických potrieb, sú málo formálne a zväčša vykazujú vysokú mieru kolaboratívnosti medzi členmi pedagogických zborov priamo na školách. Celý proces podpory profesijného učenia sa je tým viac individualizovaný a zodpovedajúci špecifickým potrebám školy. „Školocentrická“ podpora profesijného učenia predstavuje odklon od pasívneho akceptovania ponuky rôznych inštitúcií smerom k učeniu sa objavovaním, v činnosti, jej hodnotením, sebahodnotením v podmienkach vlastnej školy – podpora škole zvnútra (riadené sebazvdelávanie). Posun učiteľky z role pasívneho subjektu vo vlastnom profesijnom rozvoji na aktívny subjekt sa spája s pojmom sebazvdelávanie. „Kvalita a pedagogická efektívnosť sebazvdelávania závisí podľa Blížkovského (1992, s. 85) na metodickom vedení – kompetentnej pomoci ku svojpomoci“. Dnes sú ojedinelé stratégie profesijného učenia, ktoré v minulosti (do roku 1990) sprevádzala aktivita učiteľstva pri pedagogickom experimentovaní, zovšeobecňovaní pedagogickej tvorivosti (napr. Pedagogické čítanie 1956 – 2009), metodické dni, otvorené hodiny,

pedagogické konferencie, vzájomné hospitácie a pod.. Pedagogickú tvorivosť učiteliek vymedzuje Blížkovský a kol. (2000, s. 201) ako tvorivú výchovno-vzdelávaciu činnosť a inovácie pedagogickej teórie a praxe, ktoré zahŕňajú aj tvorbu pomôcok a prostredia pre výchovu a vzdelávanie; inováciu pedagogických skúseností, publikačnú a osvetovú činnosť; pedagogické pokusy, reformné projekty, pomoc pri pedagogickom výskume (experimentálne uplatňovanie, overovanie a rozvíjanie pedagogickej teórie v pedagogickej praxi); torbu metodických štúdií, príručiek a ďalšej publikačnej a vedecko-výskumnej činnosti v pedagogických vedách. Tu vidíme výrazný prienik do pôsobnosti andragogickej vedy, ktorá môže svojimi podnetmi skvalitniť stratégie profesijného učenia sa dospelých (v podmienkach organizácie – školy) ako komplexný a systémový prístup profesijnej – učiteľskej andragogiky (Pavlov, 2015). Bude tiež potrebné revidovať legislatívne a organizačne preferovanú podporu formálnych rozvojových aktivít, podporiť výskumné a kolaboratívne stratégie profesijného učenia, eliminovať bariéry (nedostupnosť, neaktuálnosť ponuky a pod.) a posilniť profesionalizáciu zboru lektorov (štandardizáciou kompetencií, podporou a vzdelávaním). Slovenský systém podpory profesijného rozvoja učiteľstva má potenciál vyrovnať sa s požiadavkami, ktoré formulovala Európska komisia (2012, s. 31 – 33): „Predovšetkým by mali všetky členské štáty zabezpečiť, aby bol profesijný rozvoj učiteľov integrovaný do individuálnej kariéry jednotlivých učiteľov a do školských a systémových zmien a aby bol v súlade s kontinuálnym profesijným rozvojom, spätnou väzbou, povýšením a odmeňovaním. Vzdelávanie, ktoré zlepšuje individuálne kompetencie, musí byť doplnené efektívnou spoluprácou medzi učiteľmi, aby dokázalo produkovať lepšie vzdelávanie učiteľov aj žiakov“.

Záver

Trvalo udržateľný rozvoj aj v oblasti podpory profesijného rozvoja učiteliek materských škôl má svoje špecifiká. V príspevku sme poukázali na to, že zmena paradigmy orientovaná na podporu progresívnych stratégií profesijného učenia sa učiteliek môže priniesť zlepšenie, pretože „cesta k dobrej škole a učiacej sa spoločnosti vedie cez žiaducu premenu a sebahpremenu učiteliek“ (Blížkovský, 2000, s. 200).

Literatúra

- BARBER, M. 2002. *From Good to Great: Large-scale Education Reform in England, Futures of Education*. Arbeit, Bildung und Beruf Conference, Zurich, Cabinet Office, London. [online] [cit. 2015-21-10]. Dostupné na internete: < <http://www.oecd.org/unitedkingdom/1837550.pdf> >.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. 1992. Další vzdělávání, sebevzdělávání a rozvíjení tvořivosti pedagogických pracovníků. In *Pedagogická orientace*. ISSN 1211-4669, 1992, č. 3, s. 79 – 101.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. – KUČEROVÁ, S. – KURELOVÁ, M. a kol. 2000. *Středoevropský učitel. Na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, 2000. 251 s. ISBN 80-85615-95-9.
- CAENA, F. 2013. Teacher CPD policies: balancing needs and provision at the level of individual teachers, schools and of education systems. In: *Policies on teachers' continuing professional development (CPD): balancing provision with the needs of individual teachers, schools and education systems*. [online]. European Commission, 2013. 12 – 21 p. [cit. 2015-23-10]. Dostupné na internete: < http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/teacher-cpd_en.pdf >.
- EUROPEAN COMMISSION. 2012. *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. [online]. Strasbourg, 20.11.2012, SWD (2012) 374 final, [online][cit. 2015-7-8]. Dostupné na internete: <http://www.uhr.no/documents/Supporting_the_T_professions_sw374_en.pdf>.
- EUROPEAN COMMISSION /EACEA/ Eurydice, 2015. *The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 131p. ISBN 978-92-9201-886-3. [online][cit. 2015-09-21] Dostupné na internete: < <http://www.anefore.lu/wp-content/uploads/2015/09/EURYDICE-TEACHING-PROFESSION.pdf> >.
- EUROPSKA KOMISIA. 2014. *Závery Rady z 20. mája 2014 o účinnom vzdelávaní učiteľov*. (2014/C 183/05). [online][cit. 2015-11-21] Dostupné na internete: < [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=SK](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=SK) >.
- KENNEDY, A. 2005. Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. In: *Journal of In-service Education*. Volume 31, Number 2, 2005, p. 235 – 250, ISSN 1367-4587.
- KORTHAGEN, F. 2011. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. 293 s. ISBN 978-80-7315-221-5.
- KOSOVÁ, B. 2013. Teoretická reflexia praxe a profesijný rozvoj učiteľa. In *Učiteľ na ceste k profesionalite. Recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov: FHPV Prešovskej univerzity a Škola plus s. r. o., 2013, s. 8 – 16, ISBN 978-80-555-0984-6.
- LEMKE, C. 2010. *Professional Development: Ensuring a Return on Your Investment*. [online]. Commissioned by Intel, Inc. 22 p. [online] [cit. 2015-11-08]. Dostupné na internete: < <http://www.intel.ie/content/dam/doc/white-paper/education-professional-development-paper.pdf> >.
- PAVLOV, I. 2014. *Kurikulum učiteľskej andragogiky*. Prešov: Škola plus, s. r. o., 2014, ISBN 978-80-89510-08-5.
- PAVLOV, I. 2015. Učiteľská andragogika a jej kurikulum. In *Vzdelávatelia dospelých a ich andragogické pôsobenie*, Krystoň, M. (ed.). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2015, s. 69 – 82. ISBN 978-80-557-1008-2.
- PAVLOV, I., ŠNÍDLOVÁ, M. 2013. *Profesijný rozvoj učiteľov – podnety pre modely podpory*. Praha: Agentura 3p spol. s. r. o., 90 s., ISBN 978-80-260-4014-9.
- PUPALA, B., KAŠČÁK, O. 2014. *Neposedné predškolské kurikulum. Od komparatívnej analýzy k učiteľským emóciám*. Bratislava: Wolters Kluwe, s. r. o., 115 s., ISBN 978-80-8168-026-7.

- SCHLEICHER, A. 2012. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century; Lessons from around the World*. OECD Publishing, 2012. 108 s, ISBN 978-92-64-17421-4.
- STARÝ, K. a kol. 2012. *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum, 2012. 188 s. ISBN 978-80-246-2087-9.
- Zákon NR SR č.317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In *Zbierka zákonov*, čiastka 113, s. 2334 – 2361.

Kontaktné údaje

Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.
Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
Slovenská republika
E-mail: ivan.pavlov@umb.sk

TEORIE A PRAXE POVINNÉHO PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Theoetical and Practical Aspects of Compulsory Pre-school/Pre-primary Education in the Czech Republic

Jana Kropáčková

Abstrakt

Vyžádaný hlavní referát se zaměřuje na aktuální otázky předškolního vzdělávání v České republice. Stručně analyzuje kurikulární reformu předškolního vzdělávání po roce 1989 a prostřednictvím vybraných statistických ukazatelů odhaluje kritická místa omezující přístup k předškolnímu vzdělávání. Cílem příspěvku je zamyšlení nad připravovaným zavedením povinného předškolního vzdělávání v České republice. V závěru autorka sumarizuje přínosy pro praxi i teorii předškolního vzdělávání, ale taktéž upozorňuje na kritické body návrhu novely školského zákona.

Klíčová slova

Preprimární vzdělávání, vzdělávací program, kurikulární vývoj, mateřské školy, dítě, učitel, vstup do školy, role školáka.

Abstract

The required main paper concentrates on topical questions of pre-school education in the Czech Republic. It briefly analyses the curricular reform of pre-school education after the year 1989, and through/via chosen statistical markers it detects critical parts limiting the approach to pre-school education. The aim of this paper is to consider various aspects of the implementation of compulsory pre-school education which is being prepared these days. In the last part the author not only gives summary of the benefits of practical and theoetical pre-school education, but she also focuses on critical parts of the suggested amendment to the educational act.

Key words

Pre-primary Education, Educational Programme, curricular development, pre-schools, child, teacher, Entry to School, role of School Pupil.

Kurikulární reforma předškolního vzdělávání v ČR

Do roku 1989 učitelky mateřských škol v České republice pracovaly dle jednotného a závazného Programu výchovné práce v jeslích a mateřských školách (1978, 1984). Všechny české mateřské školy byly veřejné (tabulka č. 1). Politické, ekonomické a společenské změny po roce 1989 ovlivnily vzdělávací soustavu, čímž se například otevřel i prostor pro vznik alternativního školství a soukromých a církevních škol. Konkrétně církevní a soukromé mateřské školy se ve školských statistikách objevují poprvé ve školním roce 1991/1992 (v celé ČR bylo celkem 61 soukromých a 5 církevních mateřských škol).

Tabulka 1 *Počty mateřských škol a počty dětí v nich a podíl veřejných mateřských škol ve vybraných školních letech (zdroj ÚIV)*

	1989/90	1992/93	1996/97	1999/00	2002/03**	2005/06**	2010/11**	2013/14**
počet MŠ	7 328	6 827	6 344	5 901	5 795	4 834	4 880	5 085
podíl veřejných* MŠ	100%	99,6%	97,9%	98,6%	98,3%	98,1%	96,8%	94,3%
počet dětí	395 164	325 735	317 159	290 192	284 950	282 183	328 612	363 568

* veřejné mateřské školy, tj. zřizované obcí, krajem nebo MŠMT

** od roku 2000/2001 byla na ÚIV změněna metodika a počty od tohoto roku jsou uváděny včetně MŠ speciálních a MŠ při zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu

Po sametové revoluci na podzim roku 1989 se české mateřské školy odklonily o tzv. učebně disciplinárního modelu předškolního vzdělávání (Oprailová, Gebhartová, 2003) a začaly hledat nové cesty, které by lépe odpovídaly změnám ve společnosti. Reforma předškolního vzdělávání v České republice byla iniciována samotnými učitelkami mateřských škol, nejednalo se o tzv. „reformu shora“, jako na Slovensku, kdy nejprve byla provedena legislativní úprava školského zákona a teprve poté následovala transformace obsahu předškolního vzdělávání (Miňová, 2011).

Česká reforma předškolního vzdělávání prošla několika fázemi. První fáze byla zaměřena na kritiku předcházejícího období, kdy samotné učitelky mateřských škol odmítaly všechno, co bylo do té doby pro socialistickou institucionální předškolní výchovu charakteristické (např. jednotný a pevně stanovený denní režim, frontální způsob vyučování, přílišný důraz na školsky pojatou přípravu na školu a někdy násilně rozdělený vzdělávací obsah do tzv. výchovných složek atd.). Poté následovala fáze hledání, kdy opět samy učitelky přemýšlely, jak překonat důsledky předcházející etapy, která bohužel mnohdy nerespektovala individuální přirozené potřeby, zvláštnosti a zájmy dítěte. Na tomto místě je vhodné připomenout tvrzení, že didaktickou realitu totiž neutváří pouze pedagog, ale i samotné děti (Kostrub, 2012).

Po roce 1989 se učitelkám mateřských škol rozšířily možnosti, mohly se inspirovat cestami do zahraničí, zahraniční literaturou, seznamovat se s alternativními vzdělávacími programy, vyměňovat si zkušenosti atd. (Oprailová, Kropáčková, 2008) Důležitou roli v transformaci, demokratizaci a humanizaci předškolní výchovy sehrálo přijetí hlavních myšlenek „Osobnostně orientovaného modelu předškolní výchovy“ z roku 1993, který byl přijat jako společná základna transformačních snah na přípravu legislativní základny a příslušných pedagogických dokumentů, nutných k uskutečnění potřebných změn. (Oprailová, Kropáčková, 2015) Osobnostně orientovaný model vymezil hlavní znaky osobnostního přístupu v předškolním období, charakterizoval podmínky, a tím vytvořil široké možnosti k tomu, aby si učitelky mateřských škol, s přihlédnutím

ke konkrétním podmínkám, mohly vytvářet vlastní varianty inovovaných vzdělávacích programů.

Pro další vývoj transformačních snah sehrála roli prezentovaná Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v ČR (2000), kde mezi formulovanými závěrečnými doporučeními OECD byla rada vypracovat národní referenční rámec pro předškolní vzdělávání. V roce 2001 byl vydán Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, který je znám především pod označením Bílá kniha. Jednalo se o velmi důležitý strategický dokument, kde byly formulovány záměry vzdělávací politiky i pro oblast předškolního vzdělávání.

Je třeba vyzdvihnout, že právě mateřské školy byly první mezi školami ostatních školských stupňů, které již ve školním roce 2003/2004 obdržely k ověření návrh sjednocujícího předškolního vzdělávacího programu, který byl prezentován od roku 2004 jako Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Přijetím RVP PV získaly české mateřské školy před ostatními školskými stupni určitý náskok v uskutečňování transformačních změn ve vzdělávacím obsahu.

Kurikulární reforma však neskončila, neboť se jedná o dlouhodobý proces. Šmelová (2001) poukazuje, že některé strategické cíle ještě nebyly naplněny, protože v některých oblastech došlo pouze k formálnímu naplnění, bez potřebné metodické podpory. Učitelky mateřských škol sice byly první, které začaly s RVP PV pracovat, ale implementace nového kurikula probíhala nekonceptně vlivem nedostatečné komunikace mezi vzdělavateli, pedagogickým terénem a tvůrci kurikula, což se projevilo především v nesystematičnosti vzdělávání pedagogů, které mnohdy bylo realizováno i vzdělávacími firmami, které předškolní vzdělávání, založené na osobnostně orientovaném pojetí výchovy, si vykládaly po svém.

Učitelky mateřských škol začaly s první verzí RVP PV pokusně pracovat již od roku 2001, následně na základě zkušeností z pedagogického terénu bylo kurikulum částečně upraveno, poté se verze z roku 2004 stala platným kurikulárním dokumentem předškolního vzdělávání. Teprve poté se kurikulární reforma předškolního vzdělávání promítla do školské legislativy. V září 2007 novela školského zákona stanovila mateřských školám povinnost vytvářet si vlastní školní vzdělávací programy plně v souladu s RVP PV. Mateřské školy měly taktéž legislativně stanovenou povinnost provádět vlastní evaluaci školy, která však byla následně zrušena.

Vzdělávací obsah RVP PV je koncipován jako vnitřně propojený celek, který svým integrovaným a činnostním zaměřením odpovídá specifice předškolního období a zásadně se liší od tradičně školského vymezení konkrétních poznatků. Závazný kurikulární dokument předškolního vzdělávání vytyčuje základní vzdělávací oblasti, v nichž je obsah vnímán spíše jako výzva a nabídka příležitosti k rozmanitým praktickým i intelektuálním činnostem, které vycházející z přirozených životně funkčních a logických souvislostí a vztahů života předškolního dítěte.

RVP PV obsahuje podmínky předškolního vzdělávání, dílčí cíle, vzdělávací nabídku a očekávané kompetence dítěte na konci předškolního období. V roce 2011 MŠMT

předložilo k veřejné diskuzi na portálu www.rvp.cz problematiku standardů. Reakce učitelek materských škol byly spíše kritické. Standardy pro učitele, které by bylo možné přirovnat k tzv. výkonovým standardům na Slovensku, nebyly širokou pedagogickou veřejností akceptovány. Mezi hlavními argumenty zaznívaly názory, že v souladu s osobnostně orientovaným pojetím předškolní výchovy předškolní vzdělávání vytváří vzdělávací předpoklady a podporuje individuální rozvojové možnosti konkrétního dítěte, proto úkolem materských škol je vyrovnat vzdělávací šance předškolních dětí nikoli jejich výkony.

Pro potřeby rodičovské veřejnosti vznikl informační materiál Desatero pro rodiče předškoláka, kde je na základě praxe souhrn požadavků, co by mělo dítě zvládat, než půjde do základní školy. Od 1. 9. 2012 MŠMT zařadilo k RVP PV přílohu Konkretizované očekávané výstupy (dále KOV). Jedná se o předpokládané dosažitelné dílčí výsledky, které vyjadřují obecný kompetenční předpoklad o tom, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže. Dosažení těchto výsledků v předškolním vzdělávání není povinné a nijak se u dětí před vstupem do základní školy netestuje. Materiál může napomoci učitelkám materských škol a přípravných tříd při naplňování vzdělávacích cílů a poskytnout oporu při průběžném pedagogickém hodnocení dítěte, ale taktéž nabízí pro učitele základních škol přehled výstupů, kterých mají zpravidla děti při nástupu do 1. třídy základní školy dosáhnout.

Na portále www.rvp.cz proběhla veřejná diskuze k revizi RVP PV, jejímž cílem bylo sumarizovat případné podněty pro inovaci kurikulárního dokumentu, čímž MŠMT pověřilo Národní ústav pro vzdělávání, který na základě zjištění např. v roce 2014 vydal tzv. minimetodiky na podporu pregramotností (čtenářské, matematické a přírodovědné). V poslední době mezi ožehavá témata českého předškolního vzdělávání patří vzdělávání dětí mladších tří let a zavedení povinného předškolního ročníku.

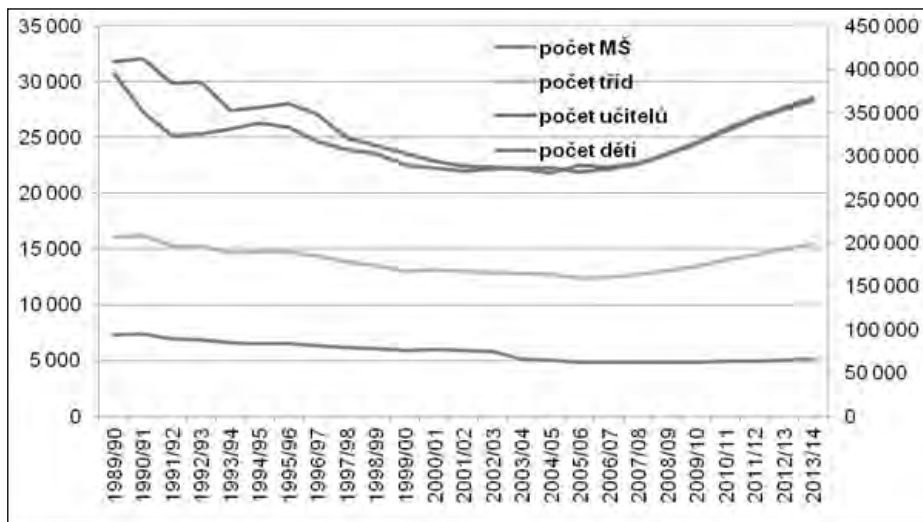
Materské školy v ČR zajišťují vzdělávání na úrovni ISCED 0 a v mezinárodním kontextu RVP PV s ostatními vzdělávacími programy „*odpovídá parametrům moderního pojetí předškolního vzdělávání*“ (Syslová, 2014, s. 104), přestože se v materských školách stále ještě objevují problémy s jeho účinnou implementací. Bohužel na rozdíl od Slovenska českému školství stále chybí dlouho avizovaný kariérní řád, ale dále i ucelený systém celoživotního vzdělávání.

Vybrané statistické ukazatele omezující možnosti individuálního a diferencovaného přístupu v průběhu předškolního vzdělávání

Pokud sledujeme vývoj počtu materských škol v České republice (graf. č. 1), tak zjistíme, že od přelomu 80. a 90. let minulého století došlo k výraznému a téměř plynulému poklesu počtu materských škol až do roku 2008/2009. Poté došlo k mírnému nárůstu a rozdíl v počtu materských škol mezi lety 1989/1990 a 2013/2014 tak činil 2 243 škol, tj. 31 %. Obdobně došlo k poklesu v počtu dětí docházejících do materských škol i v počtu tříd a učitelů v nich. Vzhledem k nárůstu porodnosti na počátku 21. století se navýšení kapacit materských škol promítlo až s několikaletým zpožděním, tj.

ve chvíli, kdy děti dorostly do věku mateřské školy. Počty dětí se tedy začaly plynule zvyšovat od roku 2004/2005 a následně pak se od roku 2006/2007 začaly zvyšovat i počty dětí docházejících do mateřských škol. Tento nárůst trvá v některých regionech (Praha, střední Čechy atd.) až do současnosti, i když v některých regionech naopak začíná stagnovat a mírně klesat.

Graf 1 Vývoj počtu mateřských škol, dětí, tříd a učitelů* mezi lety 1989/1990 až 2013/2014 (Hůle a kol. 2015)



*přepočtení na plně zaměstnané

Pozn.: od roku 2000/2001 byla na ÚIV změněna metodika a počty od tohoto roku jsou uváděny včetně MŠ speciálních a MŠ při zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu

Ve školním roce 2013/2014 bylo na území České republiky evidováno ve školském rejstříku celkem 5 085 mateřských škol. V tomto období předškolní vzdělávání zajišťovalo celkem 28 583 pedagogů (přepočteme-li učitele v mateřských školách na plně zaměstnané). Celkově mateřské školy, pro které je závazný RVP PV navštěvovalo 363 568 dětí. Tyto děti byly umístěny v celkem 15 390 třídách. V České republice je předškolní vzdělávání taktéž zajišťováno v přípravných třídách, které primárně byly určeny pro sociálně znevýhodněné děti a děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Ve školním roce 2013/2014 bylo v ČR celkem 277 přípravných tříd, které byly zřízeny na 235 základních školách. Přípravné třídy navštěvovalo v tomto školním roce celkem 3 520 dětí (z čehož bylo 57% chlapců).

Od 1. 9. 2015 lze do přípravné třídy přijímat i děti s odkladem školní docházky, neboť zřídí přípravnou třídu základní školy pro děti v posledním roce před zaháje-

ním povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, přednostně děti, kterým byl povolen odklad školní docházky. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 10 dětí. O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, které k žádosti přiloží zákonný zástupce. Obsah vzdělávání v přípravné třídě je součástí školního vzdělávacího programu základní školy, ale vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004)

O efektivitě a integračním či segregačním charakteru přípravných tříd se vedou spory, nicméně v rámci úvah o předškolním vzdělávání dětí, které jsou sociálně znevýhodněné, je třeba na ně upozornit.

Při porovnání naplněnosti maximálního počtu dětí v mateřských školách jsou počty dětí v českých mateřských školách vyšší než ve slovenských mateřských školách. Až do roku 2004 sice platila v ČR vyhláška č. 35/1992 Sb., dle které se třídy mateřské školy naplňovaly do počtu 20 dětí, poté byl vyhláškou stanoven počet 24 dětí s možnou výjimkou na 28 dětí. Navýšení počtu dětí ve třídách přišlo v době, kdy do mateřských škol sice začaly nastupovat děti silných populačních ročníků, ale je třeba upozornit, že v tuto dobu všechny mateřské školy začaly pracovat dle RVP PV (2004), což komplikovalo zavádění nového kurikula, které je založeno na individuálním přístupu k dítěti a následujících principech předškolního vzdělávání:

- Akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání.
- Umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb.
- Zaměřovat se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání.
- Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.
- Vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí.

V současné době do jedné třídy mateřské školy dochází v průměru necelých 24 dětí, což se rovná horní hranici velikosti třídy mateřské školy, v níž není zařazeno žádné dítě se zdravotním postižením. Tento počet je za posledních 5 let víceméně stabilní, v předcházejícím období se průměrný počet pohyboval o něco níže (mezi hodnotou 21,2 – 22,9 dětí na třídu). V roce 2009/2010 průměrný počet dětí na třídu poprvé překročil hodnotu 23 (pomineme-li rok 1989/1990 s maximální hodnotou 24,6 dětí) a od té doby se ještě mírně zvýšil. V posledních letech se běžně setkáváme s třídou naplněnou na 28 dětí především v Praze, Středočeském kraji a dalších větších městech.

Česká školní inspekce upozorňuje na skutečnost, že vysoké počty dětí ve třídách omezují možnosti individuálního a diferencovaného přístupu předškolního vzdělávání

a zvyšují rizika při činnostech mimo třídu. Zajímavé zjištění přinesl výzkum provedený Národním ústavem pro vzdělávání v roce 2011. Respondenti velmi často uváděli, že přeplněnost tříd je důvodem toho, že nemohou dětem dostatečně zajistit různou vzdělávací nabídku, dostatečný pohyb, spánek či přizpůsobit jim rozdílné tempo práce. Většina dotázaných respondentů považuje za optimální počet do 20 dětí ve třídě mateřské školy. S tímto počtem se shodují taktéž odborníci z oblasti předškolní pedagogiky, kteří zároveň poukazují na problém naplňování principů osobnostně orientované výchovy ve třídách s 28 dětmi.

Skutečný zájem o docházku do mateřských škol je v České republice vysoký a v řadě lokalit převyšuje nabídku danou dostupnými kapacitami mateřských škol. Například ve školním roce 2013/2014 bylo evidováno 60 281 neuspokojených žádostí o docházku do mateřských škol, ovšem to neznamená, že 60 281 dětem nebyla umožněna docházka do mateřských škol. Oficiální statistiky evidují totiž jediný ukazatel, který vypovídá o neuspokojeném zájmu o docházku do mateřských škol, a tím je počet žádostí o přijetí do mateřských škol, jimž nebylo vyhověno. Rodiče dětí předškolního věku v ČR totiž mají možnost v témže školním roce podat více přihlášek k docházce do různých mateřských škol. Zákonem není stanovena povinnost uvádět, kolik těchto žádostí rodiče podali a kolika z nich bylo vyhověno. Počet neuspokojených žádostí je tedy údaj pouze velmi orientační, který vypovídá spíše jen o určitém vývojovém trendu, případně o regionálních rozdílech nežli o skutečném počtu neumístěných dětí.

Podstatně větší problém je s absolutním neřešením umístění dvouletých dětí do mateřských škol. Z ust. § 34 odst. 1 školského zákona vyplývá, že předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří let. Rodičovská dovolená je však na základě volby rodičů nejenom tradičně tříletá či čtyřletá, ale mnozí rodiče (především vysokoškolsky vzdělané matky) poslední dobou preferují tzv. dvouletou rodičovskou dovolenou. Po roce 1989 došlo k silnému poklesu počtu jeslí a v roce 2013 ministerstvo zdravotnictví je vyňalo ze své působnosti. Bohužel díky absolutnímu nedostatku míst v jeslích v mnohých lokalitách, zejména menších městech či venkovských lokalitách a vysokým cenám alternativních způsobů péče, je zájem rodičů malých dětí, kteří potřebují zajistit péči o dítě jiným způsobem než péčí v rodině, o docházku do místně a cenově dostupných mateřských škol logický (Kropáčková, 2015). Ředitelky mateřských škol dle ust. § 34 odst. 4 k předškolnímu vzdělávání přednostně však přijímají děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky.

(Ne)povinná docházka do mateřské školy

Dle doposud stávající právní úpravy (říjen 2015) je předškolní vzdělávání dětí v České republice, resp. docházka do mateřské školy nepovinná. Docházka dítěte do mateřské školy, závisí tedy především na zájmu rodičů či zákonných zástupců dítěte a na skutečnosti, zda dítě bude přijato k předškolnímu vzdělávání v konkrétní mateřské škole. Dle ust. § 35 odst. 4 školského zákona, k předškolnímu vzdělávání se přednostně přijímají děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Na zákla-

dě tohoto ustanovení plyne, že rodiče či zákonní zástupce dítěte mají zákonný nárok na umístění svého dítěte do mateřské školy. Pokud nelze dítě v posledním roce před zahájením povinné školní docházky přijmout z kapacitních důvodů, musí zajistit obec, v níž má dítě místo trvalého pobytu, zařazení dítěte do jiné mateřské školy. Docházka do mateřské školy v České republice je doposud pro všechny děti nepovinná, děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky však mají nárok na přijetí v některé z mateřských škol, nikoliv však v konkrétní mateřské škole, kde žádali o přijetí.

Docházka do mateřské školy byla na území současné České republiky převážnou dobu nepovinná. Legislativně bylo však v průběhu historického vývoje zakotveno právo rodičů na umístění dítěte do mateřské školy a zavedení povinnosti obcím budování dostatečných kapacit v mateřských školách:

- Zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství sice nezakotvoval povinnou docházku do mateřské školy, ale upravoval v ust. § 10 odst. 2 „*za kterých podmínek může být docházka do mateřské školy povinná, pouze však pro děti od pěti let*“.
- Školský zákon (zákon č. 31/1953 Sb., o školské soustavě a vzdělávání učitelů) výslovně stanovil, že docházka do mateřské školy je nepovinná.
- Školský zákon, který byl přijat v roce 1960 (zákon č. 186/1960 Sb., o soustavě výchovy a vzdělávání), pak zakotvoval povinnost národních výborů vytvářet potřebné předpoklady k tomu, aby do mateřských škol mohly chodit především všechny děti pětileté, ale i děti mladší, které rodiče k docházce přihlásí.
- Školský zákon – zákon č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních předpokládal, že do mateřské školy se přednostně přijímají děti, které dosáhly věku nejméně pěti let.
- Povinná docházka do mateřské školy byla stanovena pouze pro smyslově postižené děti, a to od počátku školního roku, v němž dítě dovrší pátý rok věku (bližší viz ust. § 5 odst. 5 citovaného zákona). Povinná docházka do mateřské školy pro smyslově postižené děti byla zrušena až zákonem č. 390/1991 Sb., o předškolních zařízeních a školských zařízeních.

V programovém prohlášení vlády se poprvé v historii českého školství objevuje zavedení povinného předškolního vzdělávání pro všechny děti v posledním ročníku před nástupem do 1. třídy ZŠ, čímž dochází nejenom k rozšíření povinné školní docházky, ale širokou rodičovskou veřejností tato nová povinnost může být vykládána i jako zásah do Listiny základních práv a svobod, kde je stanoveno v článku 32, odst. 4 a článku 33:

„Péče o děti a jejich výchova je právem rodičů; děti mají právo na rodičovskou výchovu a péči. Práva rodičů mohou být omezena a nezletilé děti mohou být od rodičů odloučeny proti jejich vůli jen rozhodnutím soudu na základě zákona.“

„Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon“.

Aktuální návrh předložené novely zákona č. 561/2004 (školský zákon) nově zavádí:

- Nárok na přednostní přijetí dítěte již od věku čtyř let (od 1. 9. 2018).
- Zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání (od 1. 9. 2017 či 2018).
- Zavedení tzv. spádových obvodů mateřských škol (analogicky jako spádové obvody ZŠ).
- Zavedení možnosti individuálního povinného předškolního vzdělávání a současně s ním tzv. ověření (původní návrh „přezkoušení“) kvality „domácího vzdělávání“ po 3 – 4 měsících od začátku školního roku.

Odborníci na předškolní vzdělávání, zástupci profesních organizací předškolní výchovy poukazují, že zavedení plošného opatření je mnohem nákladnější než cílená práce s ohroženými skupinami, v čemž se shodují s autory Studie proveditelnosti (Hůle a kol, 2015). Bylo zjištěno, že přibližně 1500 sociálně znevýhodněných dětí v jedné věkové kategorii nenavštěvuje MŠ a plošným opatřením by bylo přinuceno přibližně 9,5 tisíce dalších dětí docházet do MŠ, tj. na normativech 39 000 Kč/rok a dítě, což představuje náklady státu cca 380 milionů, tj. více než 250 tis. Kč na každé ze znevýhodněných dětí. Za tyto finanční prostředky by bylo určit možné poskytnout znevýhodněným dětem efektivnější individualizovanou péči a podporu jejich rodinám. Je potřeba si uvědomit, že toto nebudou jediné náklady, další náklady totiž ponese obce v roli zřizovatele.

Odborníci varují, že navrhované opatření tedy nepomůže dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, ale v případě vymáhání předškolní docházky může naopak zhoršit socioekonomickou situaci těchto rodin a dokonce může posílit averzi většinové společnosti vůči Romům a dalším ohroženým skupinám. Dokonce může dojít ke zhoršení podmínek pro výchovu a vzdělávání těchto dětí, neboť jejich rodinám se přitíží (např. dojde ke zvýšení finanční nároků v rodině: školné v mateřské škole, stravné v mateřské škole a další často vyžadované poplatky např. na návštěvu divadla či jiných organizovaných školních akcí).

Případná rizika zavedení povinného předškolního vzdělávání:

- Ze zkušenosti s docházkou znevýhodněných dětí do ZŠ lze předpokládat, že MŠ nebudou schopny tuto povinnost účinně vynucovat a tak budou právě tyto děti i nadále ze systému vypadávat.
- Povinná docházka navíc bude mít i významný dopad na rodiče 90 % dětí, které již MŠ navštěvují (přinese řadu komplikací, což se může projevit nárůstem antagonismu vůči sociálně znevýhodněným rodinám.
- Z hlediska ústavně právního má ČR povinnou školní docházku, která je devítiletá. Termín povinné předškolní vzdělávání Ústava ČR nezná, muselo by tedy dojít pravděpodobně k rozšíření povinné školní docházky z devíti na deset let.
- Zástupci Unie rodičů nesouhlasí se zavedením povinnosti, chtějí vzdělávat své předškolní děti samostatně a chápou tento zákonný nárok jako omezení svých rodičovských práv.

- Zavedení tzv. spádových materských škôl môže spôsobiť problémy konkrétnym jednotlivým obciam (nedostatočné kapacity MŠ)

Pri výše uvedených rizikách uvažovaného zavedení povinného predškolského vzdelávania je treba vnímať i prípadné pozitíva, medzi ktoré patrí celkové posilnenie inštitucionálnej predškolskej výchovy v ČR a zdôraznenie významu predškolského vzdelávania v materských školách, čo je jistě chvályhodný čin. Je vhodné si uvedomiť, že ČR má silnú percentuálnu dochádzku detí do materských škôl, cca 90 % detí pred vstupom do ZŠ materskú školu navštevuje. Rodičia predškolských detí majú záujem o umiestnenie detí do predškolského zariadenia. 10 % detí, ktoré materské školy nenavštevuje, môžu byť deti, ktoré však navštevujú iné predškolské zariadenia, ktoré nie sú uvedené v školskom rejstříku MŠMT alebo z zdravotných a iných vážnych dôvodov nenavštevujú materskú školu (napr. znížená imunita dieťaťa, veľká dojezdová doba do materskej školy, matka je na rodičovskej dovolenke s druhým dieťaťom a je pre ňu komplikované dovážať dieťa do vzdialenej MŠ, dieťa není „proočkováné“ atď.)

Zavedenie povinného predškolského ročníka nevyřeší pravdepodobne ani relatívne vysoké percento odkladů školskej dochádzky v ČR. Je treba sa zamyslieť nad spôsobom výuky a prístupmi učiteľov na 1. stupni ZŠ, tj. zabezpečiť hladký prechod z materskej do základnej školy, opäť sa zdôraznením na individuálny prístup ku každému dieťaťu.

Krátky historický exkurz k povinnej školskej dochádzke

Dĺžka povinnej školskej dochádzky na území súčasnej Českej republiky sa v histórii opakovane menila. Povinná školská dochádzka bola zavedená už za vlády Marie Terezie (1774, Všeobecný školský ráď udával rodičom povinnosť posilať deti vo veku 6 – 12 let do školy). Ríšsky školský zákon z roku 1869 uzákonil osmiletou povinnou školskou dochádzku, avšak následne došlo k jej predĺženiu, keď Zákon č. 95/1948 Sb., o základnej úprave jednotného školstva (školský zákon) zakotvil povinnosť chodiť do školy prvého a druhého stupňa po dobu deväť let (od počiatku školského roku, ktorý nasleduje po dni, keď dieťa dovŕší šesť rok veku).

Po vzoru sovietského školstva školský zákon opäťovne ke zkráteniu povinnej školskej dochádzky, keď zákon z roku 1953 (zákon č. 31/1953 Sb., o školskej sústave a vzdelávaní učiteľov) ju zkrátil opäť na osm let, čo umožňovalo skôršie zapojenie žakov do pracovného procesu a odpovídalo to tíživé ekonomickej situácii. Po zlepšení hospodárskej situácie v Československu bola opäťovne po sedmi rokoch predĺžená povinná školská dochádzka, a to na základe Zákona z roku 1960, ktorý zaviedl povinnou školskou dochádzku v dĺžke deväť let. Od roku 1984 pak byla zakotvena povinná školská dochádzka v dĺžke desiat let (realizovaná na základnej škole plus 1 – 2 roky rámci studia na strednej škole či odbornom učilišti) Zákonem o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol. Po sametovej revolúcii v roku 1989 bola prijata v květnu 1990 novela školského zákona, ktorá povinnou školskou dochádzku zkrátila na deväť rokov.

Poprvé v histórii českého školstva sa uvažuje o rozšírení povinnej školskej dochádzky smerom doľu, teda predĺženiu školskej dochádzky na desať let, konkrétne zavedením povinnej posledného ročníka predškolského vzdelávania. V súčasnej dobe je už zpraco-

váno paragrafové znění novely školského zákona, které od školního roku 2017 zavádí povinné předškolní vzdělávání, tak jak je uvedeno v programovém prohlášení vlády současné vlády (vláda premiéra Bohuslava Sobotky), že bude zaveden poslední rok předškolního vzdělávání jako povinný. Je vhodné připomenout, že i předchozí vlády ČR (konkrétně ministři školství, např. Ondřej Liška, Miroslava Kopicová či Josef Dobeš) plánovali zavést jako povinný i poslední ročník mateřské školy. Nicméně tento politický záměr se předchůdcům nepodařilo naplnit zejména s ohledem na nedostatek kapacit mateřských škol, takže nikdy nebyl předložen konkrétní legislativní návrh k zavedení desetileté školní docházky, jejíž první rok by byl plněn v mateřské škole, formou povinného předškolního vzdělávání.

Vysoké počty odkladů školní docházky

Počet odkladů školní docházky je v ČR ve srovnání s minulým stoletím poměrně dlouhodobě vysoký, neboť téměř každé páté dítě nastupuje do základní školy o rok později, než stanovuje školský zákon.

Povinností rodiče či zákonného zástupce je přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku. Návrh novely školského zákona posouvá zápis do 1. tříd ZŠ od 1. dubna do 30. dubna, což pro posouzení školní zralosti a školní připravenosti je vhodnější období, neboť lze lépe uvažovat o perspektivě dalšího vývoje dítěte do doby zahájení povinné školní docházky. Zákonní zástupci mají možnost zvolit pro žáka školu dle jejich preferencí, tedy i jinou než spádovou školu.

O odklad povinné školní docházky mohou žádat rodiče či jeho zákonní zástupce tehdy, kdy jejich dítě není po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé. Žádost musí být podána písemně do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku. Žádost musí být doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. V takovém případě odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.

U dítěte narozeného od září do konce prosince rodiče dokládají k žádosti doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a u dítěte, které je narozené od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Tento postup přijímání dětí k plnění povinné školní docházky je specifický pro Českou republiku. K duševní a tělesné vyspělosti dítěte přihlížejí při nástupu do základní školy ještě v Maďarsku a Rumunsku.

Ve většině okolních zemí se zohledňuje pouze věk dítěte, ke školní zralosti se přihlíží pouze v případech, pokud si rodiče přejí přihlásit své dítě do základní školy dříve, než je stanovený věk zahájení povinné školní docházky. Specifikem České republiky je posuzování dosažené úrovně dítěte před zahájením povinné školní docházky lékaři, psychology a pedagogy. Konkrétně v rámci preventivní pětileté lékařské prohlídky se

vyjadruje pediatri k prípadné telesné či zdravotní nezralosti dieťa, pri vlastním zápise v základní škole posuzujú pedagogové školní pripravenosť dieťa k zahájení povinné školní dochádzky a v prípade pochybností doporučujú odborné vyšetření školní zralosti v pedagogicko-psychologické poradě (Kropáčková, 2008). Hlavním posuzovaným kritériem dle české legislativy pro zahájení povinné školní dochádzky je věk, zdravotní a psychická zralost, tzv. pedagogické důvody nejsou uvedeny, avšak rodiče, pedagogové i poradenští pracovníci je zohledňují.

Na problematiku školní zralosti je možno se podívat i z jiného úhlu pohled, např. v kontextu celoživotního učení a klíčových kompetencí, potřebných k přijatelnému zvládnutí školních požadavků. Opustilo se izolované pojetí, kdy se posuzoval momentální stav vývoje dieťa, tzv. úroveň zrání organismu a postupně se zohledňuje komplexní přístup, který zahrnuje vedle posouzení somatické zralosti dieťa i oblasti školní pripravenosti: emocionální (jak zvládne např. případný drobný neúspěch ve škole), sociální (zda dokáže respektovat školní pravidla, autoritu učitele, komunikaci se spolužáky), pracovní (zda dieť dokáže dokončit zadaný úkol, zda si samostatně připraví a uklidí pomůcky), kognitivní (neposuzují se konkrétní znalosti, ale především úroveň sluchového a zrakového vnímání, paměti, pozornosti, myšlení). Při současném posuzování školní zralosti dieťa se posuzuje také tzv. „zralost rodiny a zralost školy“. Konkrétně to znamená, zda je rodina připravena na skutečnost, že dieť se stane školákem a zda škola dokáže respektovat individuální rozdíly mezi dětmi.

Zajímavým faktem je, že se změnil celkový pohled rodičovské veřejnosti na odklady školní dochádzky. Ještě v sedmdesátých letech se rodiče dětí bránili odkladům školní dochádzky, neboť vstup do základní školy byl chápán jako potvrzení normality dieťa, naopak odklad školní dochádzky jako selhání dieťa i rodičů. Nyní je situace obrácená. Odklad školní dochádzky je chápán komplexněji jako preventivní opatření. Rodiče se uvědomují, že vstup do základní školy představuje výraznou změnu v životě dieťa, ale i v životě rodiny. Chtějí pro své dieť i pro sebe bezproblémové zahájení povinné školní dochádzky. Rodiče se daleko více zajímají o to, jak bude vzdělávání na základní škole probíhat, jak sladí rozvrh dieťa a své pracovní povinnosti. Někteří rodiče se domnívají, že pokud dieť bude starší, lépe zvládne požadavky, které na něho klade role školáka.

Období předškolního věku je kritickým obdobím pro rozvoj prosociálního chování a jedná se o samostatné a velmi důležité období ve vývoji každého dieťa. Právem se říká, že přirozené sociální prostředí vrstevníků činí mateřskou školu v současné době nenahraditelnou. Předškolní vzdělávání má dieť rozvíjet, podporovat, motivovat a usnadňovat mu jeho další životní dráhu a vytvářet optimální předpoklady pro jeho další vzdělávací cestu.

Je nutno si uvědomit, že dieť do mateřské školy před zahájením povinné školní dochádzky nemusí docházet, neboť předškolní vzdělávání v ČR není doposud povinné a v současné době někteří rodiče řeší problém s umístěním svého dieťa do mateřské školy. Hlavním posláním institucí mateřských škol je doplňovat rodinnou výchovu,

poskytnout dítěti odbornou péči a usnadnit mu jeho další vzdělávací cestu. V RVP PV (2004, s. 11) jsou definovány tři základní cíle:

1. *rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání,*
2. *osvojení základů hodnot, na nich je založena naše společnost,*
3. *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jak samostatná osobnost působící na své okolí.*

Předškolní vzdělávání není tedy vázáno konkrétním učivem, což v osobnostně orientovaném pojetí lze chápat jako přednost, ale zároveň jako úskalí. Smyslem předškolního vzdělávání není důraz na formování dítěte v tradičním pojetí podle určité představy, ale vytvořit pro každé dítě dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předností současného předškolního kurikula je probouzet a podporovat individuální rozvojové možnosti každého dítěte. Současná mateřská škola neusiluje vyrovnat výkony jednotlivých dětí, ale vyrovnat jejich vzdělávací šance, což do jisté míry představuje nebezpečí, protože není jednoduché výsledky předškolního vzdělávání okamžitě vyhodnotit a představa o výsledku je nejenom u rodičů, ale i pedagogů do jisté míry subjektivní. Opravilová (2003, s. 36) zdůrazňuje, že mateřská škola by neměla být „*ani volnou arénou, ani pokusným skleníkem, ale ve smyslu Komenského vymezení dílnou lidskosti, kde přirozeně probíhá hodnotvorný proces.*“

Mateřská škola v úzké součinnosti připravuje dítě na další vzdělávací etapu, tzn. že připravuje dítě i na vstup do základní školy. Zahájení povinné školní docházky lze chápat jako vyvrcholení a završení předškolního období, kdy by se neměli posuzovat u zápisu do první třídy konkrétní znalosti (kolik písmen dítě zná, zda umí pojmenovat základní geometrické tvary atd.), ale především předpoklady pro další vzdělávání: např. zda dítě dokáže rozlišit jednotlivé tvary, všimá si detailů, umí nalézt řešení drobného úkolu (rozdělení kostek tak, aby každý z nás měl stejně atd.). Odborná i rodičovská veřejnost si je vědoma úskalí při posuzování výsledků předškolního vzdělávání, proto na webových stránkách MŠMT je uveřejněn orientační materiál Desatero pro rodiče <http://www.msmt.cz/file/26610>, kde jsou uvedeny výchovné a vzdělávací předpoklady. Jedná se o doporučující orientační materiál, v žádném případě by děti neměly být dle tohoto materiálu např. testovány. Vždy je nutno respektovat individuální vývoj a možnosti každého dítěte.

Vedle možnosti odložení povinné školní docházky umožňuje školský zákon rodičům či zákonným zástupcům dítěte předčasný nástup dítěte do základní školy. V případě, že je dítě fyzicky a psychicky vyspělé, rodiče mohou požádat o předčasné plnění povinné školní docházky na základě kladného doporučení od školského poradenského zařízení.

V souvislosti se zavedením povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání teoretici i pedagogové z mateřských škol upozorňují na nebezpečí, že převládne v přípravě snaha zdůrazňovat jen některé (zejména kognitivní) stránky osobnostního rozvoje, které lze popsat, evidovat a hodnotit tak jak tomu bylo v období kompenzační a akcelerační výchovy v 70. letech minulého století.

Shrnutí a případná další doporučení vztahující se k zavedení povinného předškolního vzdělávání

- Efektivnost předškolního vzdělávání není v posledním roku předškolní docházky, proto by bylo vhodné zavedení zákonného nároku pro rodiče dětí na umístění dítěte do mateřské školy již od tří let.
- Před nástupem platnosti povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání by bylo potřeba zorganizovat pilotní ověření zavedení tzv. „přezkoušení“ po 3 – 4 měsících v případě domácího vzdělávání.
- Využití zavedení povinného předškolního vzdělávání k posílení kvality v oblasti posunutí pregraduálního vzdělávání učitelek mateřských škol na terciální úroveň (zavedení zákonného požadavku bakalářského vzdělávání Učitelství pro mateřské školy) a odstranění tzv. trojkolejnosti v získávání učitelské kvalifikace (SPgŠ, VOŠ pedagogické fakulty, kde je již na všech 9 fakultách bakalářské studium Učitelství pro mateřské školy a na 4 fakultách navazující magisterské studium Pedagogiky předškolního věku).
- Promyslet cílenou podporu dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (např. placení stravného a školného, spolupráce s neziskovými organizacemi, spolupráce s pediatrií, spolupráce se sociálním odborem), neboť samotné zavedení povinného předškolního ročníku nebude efektivním opatřením.
- Snížit počet dětí ve třídě z důvodu kvalitního individuálního přístupu ke každému dítěti v souladu s osobnostně orientovaným pojetím předškolního vzdělávání, konkrétně upravit vyhlášky stanovující počet dětí ve třídě mateřské školy (v současné době 24 dětí, výjimka 28 dětí – návrh úpravy: 20 dětí na třídu, výjimka na 24 dětí, změnit financování regionálního školství atd.).

Ve snaze bohužel pomoci dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí bychom neměli zapomenout na hlavní přínos předškolního vzdělávání, který nespočívá v tradiční přípravě na školu (získání potřebných znalostí a dovedností), ale především v rozvoji dětské osobnosti. Zavedení povinného předškolního vzdělávání by nemělo vést ke zkrácení období dětství, pro které je typická volná hra, prožitkové, situační a kooperační učení. Neberme dětem jejich dětství a nepřesouvejme povinnosti rodičů na stát...

Literatúra

- Desatero pro rodiče*. Praha: MŠMT Dostupné na <http://www.msmt.cz/file/26610>
- HŮLE, D. a kol. 2015 *Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky (Studie proveditelnosti)*. Plzeň.
- NÚV. 2011. *Výsledky on-line dotazníkového šetření v mateřských školách*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné zde: http://www.nuv.cz/file/132_1_1/download/
- ČŠI. 2014. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2013/2014*. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/dd56770f-2211-42bf-92d3-8265b8cb3530>
- KAŠPAROVÁ, V., BOUDOVÁ, S. ŠEVČŮ, M. SOUKUP, M. SOUKUP, P. 2014. *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. ČŠI: Praha.
- KOSTRUB, D. 2012. Didaktika akceptující princip kolaborácie: Stačí spoločne vytvoriť zmysluplnú situáciu a učení esa prirodzene nastane. In: MIŇOVÁ, M. (Eds.) *Preprimárne vzdelávanie v súčasnosti*. s. 16 – 39. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0703-3.
- KROPÁČKOVÁ, J. 2007. *Budeme mít prvňáčka*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KROPÁČKOVÁ, J. 2003. *Problematika kompetencí budoucího školáka*. In: Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. Sborník z 11. konference ČAPV. Dostupné na: http://www.ped.muni.cz/capv11/2sekce/2_CAPV_Kropackova.pdf.
- KROPÁČKOVÁ, Jana. 2015. *Specifika práce s dvouletými dětmi v mateřské škole 1, 2, 3*. Dostupné na: <http://www.rvp.cz>.
- MIŇOVÁ, M. 2011. O súčasnej materskej škole. In: MIŇOVÁ, Monika. (Eds.) *Preprimárne vzdelanie v metamorfózach času*. s. 96 – 101. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0703-3.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. (2001). Praha: MŠMT.
- Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v ČR* (2000). Praha: MŠMT.
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. 2003. *Rok v mateřské škole. Kurikulum předškolní výchovy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-847-3.
- OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. 2015. *Cesta dítěte od nedokonalé zmenšeniny dospělého k autonomní osobnosti. Poradce ředitelky mateřské školy*. V(2) 28 – 33. ISSN 1804-9745.
- OPRAVILOVÁ, E, KROPÁČKOVÁ, J. (2008). Dítě jako východisko konstrukce cíle výchovy a vzdělání. In: KROPÁČKOVÁ, J. (Eds.) *Dítě předškolního věku dříve a dnes* (s. 53 – 60). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, ISBN 978-80-7290-377-1.
- Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách* (1978, 1984) Praha: SPN.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2004) Praha: VÚP.
- PRŮCHA, J., SYSLOVÁ, Z., BORKOVCOVÁ, I. 2014. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku. Komparace české a zahraniční studie*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-354-8.
- ŠMELOVÁ, E. 2011 Reflexe předškolního vzdělávání v podmínkách české mateřské školy. In: MIŇOVÁ, M. (Eds.) *Preprimárne vzdelanie v metamorfózach času*. s. 32 – 37. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0703-3.
- VALENTOVÁ, L. 2001. Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In: KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. s. 219 – 232. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.

Školské zákony

- Zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství.*
- Zákon č. 31/1953 Sb., o školské soustavě a vzdělávání učitelů.*
- Zákon č. 186/1960 Sb., o soustavě výchovy a vzdělávání.*
- Zákon č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních.*

Zákon č. 390/1991 Sb., o předškolních zařízeních a školských zařízeních.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Návrh novely zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2015.

Kontaktné údaje

PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Magdalény Rettigové 4

116 39 Praha 1

Česká republika

E-mail: jana.kropackova@pedf.cuni.cz

Referáty

VYUŽITIE BÁDATEĽSKÝCH METÓD V PREDPRIMÁRNOM PRÍRODOVEDNOM VZDELÁVANÍ

Application of Explorational Methods in Pre-primary Science Education

Mária Belešová

Abstrakt

Príspevok pojednáva o problematike rozvíjania počiatočnej prírodovednej gramotnosti detí v predprimárnom období prostredníctvom uplatnenia bádateľských metód ako jedného z prostriedkov vedúcich k aktivite a samostatnosti detí. Zo psychologického aspektu má využitie týchto metód podstatný význam pri včasnom získavaní, upevňovaní a ďalšom uplatnení osvojených poznatkov. Hlavným princípom využitia bádateľských metód je objavenie nových informácií ako nemenného prvku zvyšujúceho efektivitu výchovno-vzdelávacieho procesu. Súčasťou príspevku sú navrhnuté také edukačné aktivity, ktoré podporujú prirodzený záujem detí o porozumenie jednoduchých vedeckých princípov.

Kľúčové slová

Bádateľské metódy, prírodovedné vzdelávanie, predprimárne vzdelávanie, aktivita detí.

Abstract

The paper deals about the issue of developing the initial scientific literacy of children in pre-primary period by applying explorational methods as one means leading to the activity and independence of children. From the psychological aspect has the use of these methods important function in the timely acquisition, consolidation and further application of acquired knowledge. The main principle of using explorational methods is the discovery of new information as a constant element of increasing the efficiency of educational process. Parts of the article are also designed educational activities that encourage children's natural interest in the understanding of simple scientific principles.

Key words

Explorational methods, science education, pre-primary education, children's activity.

K čomu slúži veda? Životy nás všetkých ovplyvňujú vedecké teórie a zdôvodnené objektívne poznatky. Z faktu, že veda je tvorená najmä bádateľskými metódami (pozorovanie, experiment), možno vyvodit' záver, že vedu si budujeme sami. Ľudstvo vlastnou participáciou samo prispieva ku vzniku nových teórií a následne aj formulovaním nových hypotéz, čím sa proces tvorby vedy neukončuje. Systém vied je siahodlhý, takmer každá činnosť v ľudskom živote má svoje korene vo vedeckom systéme. Myslenie skúma psychológia, dejiny rozoberá história, s novými liekmi na trh prichádza farmakológia, a prírodné vedy opisujú, ako fungujú jednotlivé zákony a mechanizmy v živej a neživej prírode. Sumárne by sa dali zhrnúť do šiestich tematických okru-

hovor: astronómia, biológia, fyzika, geológia, chémia a matematika. Ani týmto členením sa ďalšia diferenciacia spomenutých vedných odborov nepozastavuje, ba práve naopak, ponúka širokospektrálne členenie na ďalšie subodbornosti, ktoré sa svojimi parametrami začleňujú k nemenej dôležitým vedám. Napríklad v odbore biológia sa bádanie nekončí iba na úrovni anatómie a fyziológie, ale prechádza do hĺbín takých odborov, ktoré majú zásadný vplyv na prežitie človeka. Reč je o virológii, parazitológii, imunológii, molekulárnej biológii, onkológii či genetike. Tieto vedy by neboli pre ľudstvo osožné, ak by k zberu svojich dát nepristupovali akčne, konštruktivisticky, tvorivo.

Prečo sa zmieňujeme práve o vede? Pretože veda sa skrz jednotlivé vedecké disciplíny začína elementárnymi skúsenosťami skúmať už v materských školách. Podľa F. Tonucciho (1991) sú základné aspekty transmisívnej školy nasledovné: dieťa nevie a do školy prichádza, aby sa všetkému naučilo; učiteľ vie a do školy prichádza, aby všetko naučil toho, kto nič nevie. Práve preto v poňatí konštruktivistických teórií stoja opačné aspekty: dieťa vie a prichádza do školy, aby premýšľalo nad svojimi poznatkami a aby ich organizovalo, prehĺbilo, obohatilo a rozvinulo; učiteľ zaisťuje, aby každý žiak mohol dosiahnuť čo najvyššiu možnú úroveň (kognitívnu, sociálnu, operačnú) socializácie prostredníctvom poskytnutia sociálnych stimulov. Tradičné ponímanie výchovno-vzdelávacej činnosti detí v materských školách sa zmenou kurikulárnych dokumentov posunulo významnou líniou vpred. Odhliadnuc od transmisívneho odovzdávania vedomostí deťom sa práve prostredníctvom inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie (2015) začal dôraz klásť na aspekty konštruktivistických východísk. Tieto zmeny sa týkajú najmä transferu odovzdávania poznatkov zo strany učiteľov smerom k deťom a ich aplikáciou do bežného života a ich opätovnú rekogníciu. Zmienka o konštruktivizme je dôležitá najmä pri nadobúdaní nových poznatkov a vlastnej konštrukcie subjektom vzdelávania. Základným princípom konštruktivismu je poznanie, že nie sme iba pasívnymi prijímateľmi informácií, ktoré sú priamo sprostredkované a vštepované jednoduchým spôsobom (napr. čítaním alebo počúvaním), ba práve naopak, sami sa stávame aktívnymi konštruktérmi svojho vlastného poznania. Konštruktivistický prístup vychádza z Piagetovej teórie kognitívneho vývinu, v ktorej sa „vývin chápe ako produkt interakcií s fyzickým a sociálnym svetom a nie ako priamy odraz maturácie alebo okolitou spoločnosťou determinovaného učenia. Kognitívny vývin sa uskutočňuje cez skúsenosti dieťaťa, ktoré sú dieťaťom aktívne organizované cez pospájané kognitívne procesy a štruktúry. V súvislosti s rozporom alebo novelizáciou podnetov sa deti pokúšajú udržiavať rovnováhu vhodnými zmenami kognitívnych štruktúr.“ (D. Kostrub, 1997/1998) Z uvedenej teórie je zrejmé, že vytváranie znalostí dieťaťom je jav dôležitý nielen pre dôsledky samotného učenia sa (aj v rámci celoživotného vzdelávania), ale významnú rolu hrá aj pri vhodne zvolených vyučovacích metódach vo vzdelávaní. Piaget navrhol, aby vyučovanie stavalo na predchádzajúcich skúsenostiach a vedomostiach žiakov a aby sa všetky nové poznatky vtkali už do existujúceho rámca detských teórií bez ich významnejšieho narušenia. S tým úzko súvisí predstava o tom, akým spôsobom dieťa učiť tak, aby do

výučby boli zakomponované jeho predchádzajúce skúsenosti. Dieťa sa stáva vlastným konštruktérom svojho poznania. Dieťa už nezastáva iba pozíciu pasívneho prijímateľa informácií, ale zaujíma post aktívneho konštruktéra, projektanta svojho napredovania. Dieťa si neukladá informácie v takej podobe, v akej mu sú predkladané. Namiesto toho „sa v nich snaží nájsť nejaký zmysel, často takým spôsobom, že ich prepája s inými informáciami, alebo s mentálnymi reprezentáciami toho, s čím sa už stretol. Tento proces môže meniť mentálne štruktúry, ktoré si žiak už vytvoril, alebo môže spôsobiť, že si žiak upraví novú informáciu takým spôsobom, aby to zapadlo do štruktúry, ktorú už má vytvorenú.“ (G. D. Fenstermacher – J. F. Soltis, 2008) Materská škola je chápaná ako životne dôležité miesto dieťaťa, a zároveň aj ako prostredie na získavanie edukačne hodnotných skúseností. Postmoderná koncepcia materskej školy, ako prízvukuje D. Kostrub (2005), akceptuje dieťa ako aktívny subjekt svojho rozvoja, tomu prispôbuje proces edukácie so svojimi metódami, prístupmi a stratégiami učiteľa, aktuálnu kultúru, sociálne podmienky, požiadavky rozvoja dieťaťa a technologickú gramotnosť. Tento typ materskej školy berie na vedomie detské individuálne skúsenosti, pripisuje im dôležitý význam a zdôrazňuje, že dieťa má v momente vstupu do materskej školy určitý potenciál, ktorý sa modifikuje v perцепčnej, motorickej, kognitívnej, komunikačnej oblasti, v logickom uvažovaní a v prejavoch správania.

S týmito tvrdeniami prechádzame do oblasti bádania, ktorá má podľa nás v materských školách svoje opodstatnené miesto. I. Rochovská a D. Krupová (2013) sa o bádateľských metódach zmieňujú ako o činnostiach, pri ktorých nie je úplný popis pracovného postupu, a ktoré sú spojené s emocionálnym zážitkom. Dieťa chce vedieť niečo skúsiť a aj sa dozvedieť nové poznatky, pričom deti hľadajú odpoveď vlastnými činnosťami. Pre deti nie je dôležitý prírastok faktov, ale ide predovšetkým o ich radosť z objavovania prírody a budovanie si kladného vzťahu k prírode. Vlastná bádateľská činnosť detí predškolského veku spočíva v predkladaní čo najväčšieho množstva podnetov deťom pre objaviteľskú činnosť založenú na vlastnej skúsenosti, získanú vlastnou aktivitou. Dieťa prostredníctvom uplatňovania bádateľských metód poznáva vlastnosti predmetov, javov, procesov, ale aj vzťahy medzi nimi. K bádateľským metódam patrí manipulovanie, pozorovanie a bádanie, demonštrovanie, pokus a experimentovanie. Bádateľsky orientované vyučovanie v materskej škole je dôležitým vyučovacím nástrojom nielen vo vzdelávacej oblasti Človek a príroda (podľa inovovaného ŠVP pre materské školy), ale isté uplatnenie nachádzame aj v iných oblastiach, ktorých obsah sa učí integrovane s obsahom ostatných oblastí. Tým sa zabezpečuje kontinualita a prepojenosť vyučovacích jednotiek, čím sa prirodzene rozvíjajú aj prvotné základy kľúčových kompetencií. B. A. Crawfordová (2000) bádateľskými aktivitami rozumie získavanie údajov vlastným skúmaním. Takýto spôsob výučby má podporiť vedeckú gramotnosť, môže zlepšiť porozumenie vedy, ako aj angažovanosť detí v prírodovedných predmetoch s podporou vedeckého poznania. Mnohí učitelia však v tejto oblasti nemajú dostatočné skúsenosti a riadia sa zjednodušeným vnímaním koncepcie získavania vedeckých poznatkov. Nedostatok skúseností tak podľa M. R. Blancharda et al. (2009) tvorí prekážku vo výučbe prírodovedných predmetov a značne

obmedzuje schopnosť učiteľov naplánovať výučbu tak, aby deťom pomáhala rozvíjať ich predstavu o vede netradičným spôsobom. S týmto tvrdením sa stotožňujú aj D. K. Capps a B. A. Crawfordová (2012), ktorí bádanie považujú za oblasť, vďaka ktorej deti odhaľujú podstatu práce vedcov. Deti by mali pochopiť, že vedci kladú otázky, robia rôzne experimenty a na základe pozorovaní prinášajú vlastné vysvetlenia. V príručke *Bádateľské aktivity Vesmír a Zem* (2014) sa hovorí o schopnostiach detí uskutočňovať vedecké bádanie, ktoré zahŕňajú identifikáciu a kladenie výskumných otázok, plánovanie a navrhovanie experimentov, zhromažďovanie, používanie a prepájanie získaných údajov s vysvetlením. Príručka sa o predložených procesoch nezmieňuje náhodne, ale za predpokladu, ktorý podporuje aj inovovaný ŠVP pre predprimárne vzdelávanie (2015) tvrdením, že „predpoklady prirodzene vedú deti ku skúmaniu predmetov, javov a situácií pokusom a omylom alebo jednoduchým pozorovaním. Učiteľkinou úlohou je podporovať dieťa v jeho bádateľskej snahe, usmerňovať ho tak, aby dospelo k zmysluplnému poznaniu a poskytovať mu informácie, ktoré mu pomôžu korektne uchopiť základné prírodovedné pojmy“.

Na základe klasifikácie navrhnuť H. Banchim a R. Bella (2008) možno podľa stupňa učiteľovho navádzania detí a žiakov rozlíšiť štyri základné úrovne bádateľských aktivít:

1. Potvrdzujúce bádanie – úlohou žiakov je ozrejmiť im už známe výsledky. Cieľom učiteľa môže byť predstavenie nápadu, ako možno preskúmať určitú zákonitosť. Deti sú v tejto fáze schopné zozbierať rôzne údaje.
2. Štruktúrované bádanie – učiteľ stanoví výskumnú otázku a poskytne deťom inštrukcie na realizáciu jednotlivých krokov bádania. Úlohou detí je sformulovať svoje zistenia a hľadať vhodné argumenty na ich zdôvodnenie.
3. Nasmerované bádanie – učiteľ sformuluje výskumnú otázku a poskytne im usmernenie pre ich bádateľské činnosti. Deti si sami navrhnu postup činnosti, a spôsob zdôvodnenia odpovede na výskumnú otázku pri realizácii aktívneho bádania, v analýze a hodnotení postupu bádania a v hľadaní súvislostí.
4. Otvorené bádanie – deti majú príležitosť pracovať ako vedci, čím sa rozvíja ich schopnosť hľadať a kriticky posúdiť rôzne stratégie riešenia problémov, vyvodzovať závery a dokazovať objavené zistenia.

J. Dostál (2013) výstižne uvádza, že v Českej republike (a my konštatujeme, že aj na Slovensku) nie je bádateľsky orientovanej výučbe venovaný taký význam, ako je tomu v zahraničí. Touto problematikou sa obzvlášť zaoberá Skupina pre prírodovedné vzdelávanie pri Európskej komisii, ktorá poukazuje na efektivitu používania bádateľských metód u detí a žiakov rôznych vekových kategórií, aj s rozličnými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Z odbornej literatúry sa dozvedáme, že hoci teoretické rozpracovanie tejto problematiky možno čiastočne považovať za zvládnuté, no praktické činnosti, ich realizácia a prezentovanie prostredníctvom publikácií nemožno pokladať za dostatočne prepracované. Z toho dôvodu uvádzame nasledujúcu praktickú časť, orientovanú na ukážku navrhnuť aktivity s využitím bádateľského prístupu s presným didaktickým postupom a závermi.

1. Základné údaje

Typ školy: Materská škola

Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda

Podoblasť: Prírodné javy

Téma: Skupenstvá látok – topenie a tuhnutie

Výkonový štandard: Opísať vybraný prírodný jav a podmienky zmeny jeho fungovania na základe vlastného pozorovania a skúmania.

Obsahový štandard: Pozorovať zmeny vlastností látok vplyvom tepla a chladu.

Konkrétna aktivita: *Ako sa mení voda na ľad a ľad na vodu.*

Cieľ aktivity: Podporovanie bádateľských kompetencií v skúmaní pri vzniku a topení ľadu.

2. Výchovno-vzdelávacie ciele

a) Kognitívne: – deti budú vedieť rozlíšiť, vymenovať a definovať rôzne skupenstvá vody,

- deti uvedú výhody a nevýhody vody v rozličných skupenstvách,
- vysvetlia, prečo má voda rôznorodé skupenstvá,
- porovnávajú podobnosti a rozdiely tekutej a tuhej formy vody,
- vedia povedať, načo slúžia voda v kvapalnom a tuhom stave,
- vedia špecifikovať praktické využitie vody.

b) Afektívne:

- deti reagujú na požiadavky učiteľa,
- prijímajú stanovenú aktivitu,
- aktívne sa zaujímajú o bádateľskú činnosť,
- vyjadrujú svoje doposiaľ nadobudnuté skúsenosti s vodou,
- učia sa spontánne vlastnou zvedavosťou, aj zámerne učiteľovým vedením,
- pozitívne reagujú na samostatnú bádateľskú činnosť.

c) Psychomotorické:

- na základe hmatového vnímania rozlišujú skupenstvá vody,
- pripravujú sa na činnosť a v mysli si zostavujú jednotlivé kroky postupu práce,
- pripravujú si prostriedky k bádateľskej činnosti,
- samostatne a aktívne vykonávajú činnosti s vodou,
- prejavujú tvorivú činnosť pri práci s vodou,
- deti dávajú spätnú väzbu po vykonaní činností.

3. Forma práce s deťmi podľa stupňa samostatnosti detí v procese výučby

Frontálna práca detí – je využitá počas vychádzky v zimnom období, kedy predpokladáme tvorbu a výskyt ľadu na cestách, chodníkoch, na poliach (v exteriéri).

Individuálna práca detí – je využitá v procese pokusu *Ako vzniká a ako sa ľad topí* (v interiéri).

4. Materiálno-technické zabezpečenie

Exteriér: voda, plytké plastové nádoby, farebný špagát, prírodniny (konáriky, vetvičky z ihličnanov, bobule, oriešky).

Interiér: voda, väčšie plastové nádoby, silikónová forma na ľad, tácky, potravinárske farby, kuchynská soľ, mraznička.

5. Realizácia procesu výučby

Všetkým realizovaným aktivitám predchádza vzbudenie záujmu u detí prostredníctvom otázok, ktoré ich aktivizujú a motivujú k činnosti. Otázky sú zamerané najmä na ich predchádzajúce skúsenosti s ľadom. Príklady použitých otázok: Videli ste už ľad? Kde sa ľad nachádza? Ako vyzerá? Akú má štruktúru? Je farebný? Držali ste ho v ruke? Aký je? Prečo sa ľad v prírode vyskytuje iba v zime? Čo sa stane, ak na ľad začne svietiť slnko? Kam sa ľad podeje? V tejto etape je dôležitý brainstorming a hodnotenie odpovedí detí, ale ich akceptácia a snaha, aby sa vyjadrilo každé dieťa.

a) V exteriéri:

- Pri vychádzke alebo pobyte v exteriéri (aj na školskom dvore) sú viaceré možnosti, ako realizovať proces bádania. Dôležité sú zmeny v prírode, ktoré sú ľahko rozpoznateľné. Pozorujeme ľad v blízkosti vodných zdrojov (ak to okolie materskej školy umožňuje – jazero, potok), cencúle na strechách, na konároch stromov. Ak chceme deťom ukázať, ako z vody vzniká ľad v mrazivom počasí, deklaruujeme to na nasledovnej aktivite tým, že vytvoríme spoločnú dekoráciu. Úlohou detí je naplniť si vodou (cca 1,5 dcl) plastové nádoby, na ich spodok podľa ľubovôle poukladať dostupné prírodniny a na záver do nádoby umiestniť slučku z farebného špagátu tak, aby približne 10 centimetrová slučka vyčnievala z nádoby. Ak sa nádoby vystavia do vonkajších priestorov materskej školy, a nechajú sa vystavené počas mrazivej noci, deti na druhý deň môžu pokračovať v aktivite tým, že potiahnu za svoj farebný špagát, a ľadová kreácia im zostane visieť v ruke. Bonusom pre deti je, že vďaka priehľadnej vlastnosti ľadu uvidia štruktúru vetví a to, čo si do nádob naskladali. Všetky deti svoje výtvyry rozvešajú na konáre stromu a budú pozorovať, že počas mrazivých dní ich výtvyry nemenia svoju štruktúru. Naopak, oteplením sa začnú roztápať takým spôsobom, že ľad sa skvapalní, až sa celkom roztopí.

b) V interiéri:

- Ako sa mení voda na ľad a ľad na vodu? Touto otázkou znovu nadviažeme na aktivitu realizovanú vo vonkajších podmienkach. Po diskusii si deti naplnia väčšie aj menšie nádoby vodou. Na tento účel môžu poslúžiť napríklad priesvitné kelímky od jogurtov (väčšie). Každé dieťa si potravinárskymi farbami zafarbí svoju vodu vo väčšom kelímku a časť z nej preleje do jednej jamky silikónovej formy (menšie) na ľad. Všetky nádoby učiteľka vyzbiera a umiestni ich do mrazničky, po dobu približne piatich hodín. Po uplynulom

časе obe nádoby vyberie a deti pozorujú, či sa voda premieňa na ľad. Deti zisťujú, že pokým farebný ľad v silikónovej forme stuhol a má pevnú štruktúru, voda v kelímkoch ešte iba začína nadobúdať mrazivý povrch a stále je tekutá. Tým zistia, že menšie množstvo vody zľadovatie skôr ako väčší objem mrznúcej látky. Učiteľka znova vráti materiál do mrazničky a na druhý deň s bádáním pokračujú. Po uplynutí času potrebného na komplexné zmrazenie vody a po jej vytiahnutí sú vo všetkých nádobách pevné štruktúry ľadu. Nasleduje aktivita, počas ktorej bude dochádzať k postupnej premene ľadu na vodu. Deti dostanú na tácku svoje vyklopené a sfarbené ľady. Pri izbovej teplote sa oba ľady začnú prirodzene topiť, avšak malý ľad sa bude roztápať rýchlejšie a väčší kus ľadu omnoho pomalšie. Tým deti prichádzajú k dvom novým poznatkom: 1 – menej zamrznutá plocha sa roztápa s väčšou intenzitou ako väčší kus ľadu; 2 – čím väčšie teplo na ľad pôsobí, tým rýchlejšie sa ľad topí. Malú kocku ľadu si môžu deti vložiť do dlane a pozorovať, ako rýchlo skvapalnieva. Na to, aby sme zintenzívnili proces zrýchlenia roztápania ľadu z kelímku, poslúži kuchynská soľ. Soľ v reakcii s ľadom dopomôže roztopiť ľad rýchlejšie. Ide o reakciu, pri ktorej sa uvoľňuje teplo a tým sa ľad topí. Deti posolia väčší kus ľadu. Roztopená farebná voda bude navyše vytvárať zaujímavé tvary na podloženej tácke. Neroztopené kusy ľadu (neslané) si deti môžu umiestniť do svojich nápojov, ktoré sa jednak ochladia, jednak sa zafarbí, pričom možno pozorovať ďalšiu reakciu, a to rozptyl farby do celej nádoby na pitie.

6. Závery bádania

Zrealizovaná aktivita priniesla množstvo pozitívnych výsledkov, a to nielen vo forme vlastného bádania, ale aj interakcie, komunikácie, vzájomnej pomoci. Pre deti je táto forma aktivity od začiatku veľmi pútavá, pretože sami si vytvárajú z vody ľad a z ľadu vodu. Pri manipulovaní s vodou si vzájomne pomáhajú. Deti boli nedočkavé, kedy im zamrzne voda a budú môcť vidieť prvé zamrznuté čiastky vody. Mysleli si, že voda zamrzne vo chvíli, keď sa uloží do mrazu. Pre deti bolo taktiež obohacujúce sledovať, ako sa ľad topí pôsobením soli. Pri tejto činnosti boli deti veľmi spokojné a tešili sa z topiaceho sa kusa ľadu. Zmeny boli rozpoznateľné takmer okamžite a porovnávali svoje topiace exponáty. Počas realizácie bádateľskej aktivity bolo u detí prejavovaná radosť z ich činnosti. Aktivita je ukončená hromadnou diskusiou, ktorú vedie učiteľka a podnecuje deti k tvorbe odpovedí na ňou kladené otázky. V tejto časti je dôležité nechať priestor pre otázky detí, ktoré majú svoje opodstatnenie a na ktoré je nutné pravdivo odpovedať. Učiteľka týmto spôsobom vysvetľuje princípy topenia a tuhnutia a pripomína, že na zemi existujú miesta, ktoré sú trvalo zaľadnené, lebo sú vystavené mrazivým podmienkam.

Je nesporné, že prevažná časť bádateľských aktivít prináša pozitívne výsledky najmä v aktívnom zapojení sa detí a ich objavov. Realizáciou bádateľských aktivít bol

docielený záujem detí o aktivizujúce činnosti vo forme pozorovania, skúmania, objavovania a diskutovania. Túto skutočnosť považujeme za veľmi kladnú v procese učenia bádaním, pretože učenie je v tomto prípade veľmi spontánne a nedirektívne, o čom sme sa zmienili pri vymedzení konštruktivisticky poňatej výučby. Ďalšie pozitívum vidíme v tom, že deti v priebehu bádateľských aktivít získavajú nielen kognitívne a učebné kompetencie, ale zároveň si zdokonaľujú osobnostné, sociálne, komunikatívne a informačné kompetencie. Neopomenuteľnými neostávajú ani základné kompetencie v oblasti vedy, ktoré stanovuje referenčný rámec kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie. Tie zahŕňujú základné vedomosti o fungovaní primárnych princípov prirodzeného sveta s chápaním dosahu vedy na okolitý svet. Nevyvrátiteľným ostáva fakt, že napriek detskej zainteresovanosti je prevažná časť bádateľskej činnosti detí závislá od učiteľovej aktivity, nápaditosti a kreativity. Jeho úlohou je mať vopred premyslený a navrhnutý celý proces výučby. Je dôležité mať pripravené všetky pomôcky a pracovný priestor. Rozhodujúce miesto tvoria aj vedomosti učiteľa o danej problematike, ktorú je nutné si včas naštudovať, aby nedošlo k mylnej interpretácii odovzdaných poznatkov. V tejto súvislosti za smerodajné považujeme aj zaobstaranie pomôcok a prostriedkov k jednotlivým edukačným aktivitám. Materské školy nie vždy disponujú takými materiálnymi prostriedkami, ktoré by umožňovali realizáciu aktívneho bádania deťmi. Častokrát zaobstarávanie potrebných pomôcok ostáva na učiteľovej ochote, napr. zakúpením, zapožičaním si pomôcok, či ich prinesením z vlastnej domácnosti. V závere spomenieme prieskum K. Sněhotovej (2009), ktorá prostredníctvom dotazníkovej metódy zisťovala údaje o využití bádateľských metód v praxi. Napriek nevelkému počtu respondentov sa zistilo, že učitelia (rôznych stupňov škôl) nevyužívajú bádateľské metódy z dôvodu nedostatku času počas vyučovania. Argumentom pre toto tvrdenie bola odpoveď, že uprednostňujú klasickú výučbu, kedy sú žiaci iba pasívnymi prijímateľmi odovzďavaných poznatkov bez toho, aby sa aktívne do vyučovania zapájali. Učitelia ďalej tvrdili, že bádateľské aktivity zvyšujú vnútornú motiváciu žiakov a ak je metóda správne použitá, môže byť zábavná, aktívna a motivujúca.

Literatúra

- Bádateľské aktivity Zem a vesmír* [online]. 2014. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. 20 s. Dostupné na: http://sparc.fpv.umb.sk/~pfeffer/1_Uvod.pdf (cit. 28.09.2015)
- BANCHI, H., BELL, R. 2008. *The many levels of inquiry. Science and Children* [online]. Dostupné na: <http://www.miseagrant.umich.edu/lessons/files/2013/05/The-Many-Levels-of-Inquiry-NSTA-article.pdf> (cit. 25.09.2015)
- BLANCHARD, M. R., SOUTHERLAND, S. A., GRANGEROVÁ, E. M. 2008. No silver bullet for inquiry: making sense of teacher change following an inquiry-based research experience for teachers. In: *Science Teacher Education*. Roč. 93, č. 2, s. 322 – 360.
- CAPPS, D. K., CRAWFORD, B. A. 2012. Inquiry-based Instruction and teaching about nature of science: Are they happening? In: *Journal of Science Teacher Education*. Roč. 24, č. 3, s. 497 – 526.
- CRAWFORD, B. A. 2000. Embracing the essence of inquiry: new roles for science teachers. In: *Journal of research in Science education*. Roč. 37, č. 9, s. 916 – 937.

- DOSTÁL, J. 2013. Badateľsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání [online]. In: *e-Pedagogium*. Roč. III, s. 81 – 93. ISSN 1213-7499. Dostupné na: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2013/epedagogium_3-2013.pdf (cit. 26.09.2015)
- FENSTERMACHER, G. D., SOLTIS, J. F. 2008. *Výučovací styly učitelů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-471-7.
- HELD, E. (eds.). 2011. *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.
- KOSTRUB, D. 1997/1998. Nový pohľad na materskú školu cez prizmu pedagogického konštruktivismu. In: *Predškolská výchova*. Roč. 52, č. 5, s. 6 – 9. ISSN 0032-7220.
- KOSTRUB, D. (eds.). 2005. *Dizajn procesu výučby v materskej škole. Kurikulárne inžinierstvo a pedagogické navrhovanie*. Prešov: ROKUS. ISBN 80-89055-56-7.
- NIKRÝNOVÁ, A. 2012. *Badateľské metódy ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět: semena, plody, mladé rostliny*. Diplomová práca. Praha: Karlova univerzita v Prahe, Pedagogická fakulta. 93 s.
- KOCHOVSKÁ, I., KRUPOVÁ, D. 2013. *Využívanie bádateľských aktivít v materskej škole* [online]. Dostupné na: <http://predskolskyatlas.sk/badateľske-aktivity-v-materskej-skole> (cit. 25.09.2015)
- SNĚHOTOVÁ, K. 2009. *Badateľská metóda v praxi (výsledky průzkumu)* [online]. Dostupné na: <http://badateľska-metoda-v-praxi.vyplnto.cz> (cit. 28.09.2015)
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. 2015. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- TONUCCI, F. 1991. *Výučovat nebo naučit?* Praha: Pedagogická fakulta UK. ISBN 80-901065-1-X.

Kontaktné údaje

Mgr. Mária Belešová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Centrum výskumu v predprimárnej a primárnej pedagogike
Šoltésovej 4
813 34 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: belesova@fedu.uniba.sk

DETERMINANTY ROZVOJA POHYBOVEJ GRAMOTNOSTI DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU

Determinants of Physical Literacy Development of Children in Preschool Age

Iveta Boržíková

Abstrakt

Pohybová aktivita vykonávaná s prihliadnutím na ontogenetické princípy, s dôrazom na kvalitu vykonania, na pozitívne emócie, má predpoklad stať sa základom pohybovej gramotnosti a celoživotného vzťahu k pohybu. Predkladáme determinanty rozvoja pohybovej gramotnosti detí v predškolskom veku v materskej škole.

Keľúčové slová

Motorický vývin, predškolač, náročnosť pohybových aktivít.

Abstract

Physical activity conducted considering the ontogenetic principles, with emphasis on quality and the positive emotions are prerequisites of becoming the cornerstone of physical literacy and lifelong relationship to the movement. The determinants of physical literacy development of children in preschool age in kindergarten are submitted.

Key words

Motor development, preschool children, difficulty of physical activities.

Pohyb dieťaťa v predškolskom veku je jeho prirodzeným prejavom a fyziologickou potrebou. Dieťa predškolského veku v rámci svojho telesného a motorického vývinu spontánne vyhľadáva a postupne si osvojuje rôzne pohybové činnosti, zdokonaľuje pohybové zručnosti, pričom ich výber pri dostatočne podnetnom prostredí obvykle korešponduje s vývinom jednotlivých oblastí jeho motoriky. V poslednom období sa v komunite učiteliek materských škôl stretávame so živou diskusiou o aspektoch formovania pohybového potenciálu detí predškolského veku. Naším zámerom je objasniť dôležité determinanty rozvoja pohybovej gramotnosti detí. Za rozhodujúce považujeme:

Rozvoj motorickej učenívosti

Limitujúcim faktorom motorického vývinu je longitudinálny, plynulý rozvoj motorickej učenívosti (docility) už od útleho veku. Kvalita osvojovania si základného pohybového fondu je priamo úmerná úrovni motorickej docility, ktorá určuje priebeh a kvalitu motorického učenia. Motorická docilita sa chápe ako schopnosť človeka osvojovať si nové pohybové činnosti, ako schopnosť špeciálnej pohybovej operatívnosti – učenívosti, na základe ktorej je subjekt schopný riešiť, učiť sa, pamätať si a podľa potreby reprodukovat' naučené pohybové štruktúry, vykonávať účelný a adekvátny výber

pohybových reakcií na premenlivé podnety. Vytvára sa tak kvalitatívne i kvantitatívne diferencovaný pohybový potenciál, ktorý je možné ďalej rozvíjať na každom stupni motorického vývinu. Všeobecne sa považuje živelný rozvoj a náhodné osvojovanie si pohybov za neodpuštitelnú škodu páchanú na výchove a vývine dieťaťa. Je evidentné, že úroveň motorickej docility, t. z. celá „skúsennostná základňa“, je podmienená prostredím a pohybovými činnosťami, s ktorými sa deti stretnú (Boržíková – Belej 2003).

Pohybová gramotnosť

Pohybové vzdelávanie by malo smerovať k uspokojivej úrovni pohybovej gramotnosti, v súlade s chápaním neurofyziologických a kineziologických zákonitostí motorického vývinu a pohybovej zrelosti dieťaťa. Pohybová gramotnosť (physical literacy – pojem používaný vo Veľkej Británii od roku 1991), môže zaručiť dostatočnú pohybovú aktivnosť v priebehu života (Čechovská – Dobrý 2010). V rámci štádií vývinu pohybovej gramotnosti Whitehead (2001) zdôrazňuje významnosť jej dôsledného formovania už v detskom veku a zároveň poukazuje na väzby medzi potrebou pohybovej gramotnosti určitej šírky a kvality a budúcou športovou výkonnosťou detí. Za pohybovo gramotného jedinca považujeme jedinca, ktorý dokáže svoj pohyb rozložiť na jednotlivé fázy, jednotlivé čiastkové pohyby a tie potom skladá podľa určitej situácie, ktorá v pohybovej činnosti nastane.

V priebehu vývinu dozrieva centrálna nervová sústava, a tým i účelovo zameraná funkcia svalov, ktorá s posturálnym vývinom umožní lokomočné a koordinované pohyby dieťaťa. Stratégia pohybu sa kvalitatívne mení v závislosti na vývine riadiacich systémov, na charaktere prostredia a na náročnosti motorickej úlohy (Faladová – Nováková 2009). Zámerom pohybovej úlohy v pohybovej gramotnosti by mal byť čo najekonomickjší pohyb, aby sa predchádzalo vynakladaniu väčšieho množstva energie a času na vykonanie pohybu a nežiadúcim sprievodným pohybom častí tela (Nováková – Čechovská 2012). Pohybové správanie je sprevádzané myšlienkovou aktivitou dieťaťa s cieľom poznávať. Základom motivácie k pohybu sú senzorické podnety, mozgová kôra zabezpečuje integračné a pamäťové funkcie nutné pre vytvorenie pohybových vzorov ako základu pohybových programov (Véle 2006).

Už v období batolaťa sa dieťa spoločne s pohybom učí ako má pohyb racionálne využiť, vytvára si vzťah k pohybu, výrazne sa zvyšuje možnosť jeho posturálnej kontroly a stability. V priebehu druhého až šiesteho roku dochádza k výraznej zmene kvality koordinačných schopností, a teda aj motorickej učiteľnosti. Predškolský vek prináša skvalitnenie komplexných pohybov, osamostatnenie pohybov končatín od pohybov celého tela, zlepšenie celkovej dynamickej koordinácie cyklických a acyklických pohybov (Kolár 2009).

Čechovská – Dobrý (2011) poukazujú na to, že pohybovú gramotnosť tvoria elementárne pohybové zručnosti, ktoré sa vykonávajú v rôznom prostredí (plavecká, korčuľarska, cyklistická gramotnosť...). Všeobecne ich členíme na:

- a) spôsobilosti spojené s prekonávaním vzdialenosti a prekážok
- b) spôsobilosti spojené s kontrolou predmetu
- c) spôsobilosti balančného charakteru.

Porovnaním kvality spontánnej motoriky a konkrétne zvládnutých pohybových aktivít, pohybových činností, telesných cvičení je možné vyhodnotiť vhodnosť a kvalitu ich ovládania. Len pohybová aktivita vykonávaná s ohľadom na ontogenetické princípy, s dôrazom na kvalitu vykonávania, pozitívne emócie, ktoré sa fixujú v pamäti dieťaťa, má predpoklad stať sa súčasťou pohybovej gramotnosti a celoživotného vzťahu k pohybu (Nováková – Dvořáková 2012). Dieťa samo, s ohľadom na jeho vývin a zrenie, vyhľadáva rôzne pohybové činnosti, postupne zvláda množstvo zručností a má odvahu ich vykonávať, preto nie je vhodné obmedzovať spontánne aktivity detí, práve tak, ako nie je správne motorický vývin neprimerane urýchľovať. Práve tieto východiská by mal byť zohľadňované v pohybových programoch v predškolskom veku, ich obsah vymedzuje vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb a vzdelávacie štandardy inovovaného štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0. Kľúčovými sú edukačné stratégie zvolené učiteľkami materských škôl. Kvalita plnenia cieľov obsahu je odrazom ich kompetenčnej pripravenosti a skúseností, v závislosti od potrieb a rozvojovej úrovne detí.

Zaťaženie detí v dennom režime MŠ

Junger – Palanská (2014) konštatujú, že koncepcia štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 v mnohých prípadoch dovoľuje učiteľkám nahrádzať pohybové činnosti menej náročnými edukačnými aktivitami, ktoré nepôsobia stimulujúco na funkčný a motorický vývin detí. Ani špecificky zamerané činnosti svojim zameraním a intenzitou tento nedostatok nenahrádzajú, ich efekt je podprahový, pohybová aktivita je nízkej intenzity a nezodpovedá požiadavkám rozvoja organizmu predškolákov. Podľa ich výskumu reálny objem stimulujúcej pohybovej aktivity, ktorá má potenciál motoricky a funkčne dieťa rozvíjať je 43minút a 36 sekúnd. Zaujímavým zistením bolo meranie zaťaženia detí v režime dňa, kedy pulzová frekvencia pri Pohybových a relaxačných cvičeniach bola len o 30 % vyššia ako jej pokojové hodnoty. Ešte horšie výsledky boli zistené pri Hrách a hrových činnostiach, ako spontánnych, alebo učiteľkou navodzovaných aktivitách detí. V rámci denného režimu tvoria v priemere 258 minút, ale hodnoty zaťaženia detí sú len o 15 % vyššie ako pokojové a teda nepredstavujú pre dieťa takmer žiadne zaťaženie. Dokonca srdcová frekvencia pri Činnostiach zabezpečujúcich životosprávu je vyššia ako pri Hrách a hrových činnostiach. Tento údaj považujú autori za alarmujúci.

Pedagogické procesy motorického učenia

Z pohľadu kompetenčnej pripravenosti učiteliek materských škôl je riadenie procesu motorického učenia zásadné. Edukačné procesy majú svoje zákonitosti, proces učenia sa pohybom je členený do štyroch fáz:

- ***Fáza iradiácie***

Pedagóg by mal vytvoriť čo najdokonalejšiu predstavu o pohybovej činnosti na základe zrozumiteľných slovných inštrukcií, správne vykonaných pohybových ukážok, tak aby deti pohybovú činnosť pochopili. Spôsobilosť vykonať presne názorne pohybovú činnosť učiteľom je pre reproduktívne motorické učenie sa detí zásadné, pomáha formovať základné oporné body (ZOB) telesného cvičenia. Dieťa v predškolskom veku dokáže z praktickej ukážky pohybu svojou úrovňou vnímania v tomto období odpozorovať len 40 % podstatných znakov pohybu, pri absencii ukážky učiteľa je jeho predstava o pohybe a šanca naučiť sa ho ešte menšia. Prvé pokusy detí sú nepresné s množstvom zbytočných pohybov. Dôležitá je frekvencia a zrozumiteľnosť vonkajšej spätnej väzby, slovná i vizuálna, neustálym opakovaním a napodobňovaním učiteľa (aj spolučvičencov) dochádza k postupnému opravovaniu podstatných chýb. Najdôležitejšie a dominantné by malo byť neúnavné podnecovanie k činnosti a pochvala aj minimálneho pokroku. Výsledkom tejto fázy je ešte nekoordinovaný, nestabilný, pohyb nízkej úrovne.

- ***Fáza koncentrácie***

Priestor pre neustále opakovanie pohybov v nezmenených podmienkach. Dochádza v materiálnej forme k spresňovaniu základných oporných bodov, k upevňovaniu správne vykonaných pohybov. Dieťaťu je nutné poskytnúť optimum vonkajších informácií o správnom, resp. nesprávnom vykonaní pohybovej štruktúry, rôznymi spôsobmi motivácie udržiavať jeho aktivitu. Pri hromadnej forme spravidla končí proces učenia. Výsledkom je koordinovanejší pohybový prejav na úrovni hrubej koordinácie nízkej úrovne.

- ***Fáza stabilizácie***

V tejto fáze motorického učenia zdokonaľovanie pohybových činností vedie k automatizovanému stabilnému vykonávaniu niektorých častí pohybu. Z metodického hľadiska sa odporúča variabilita vonkajších a vnútorných podmienok, využívanie rôznorodých prostriedkov, foriem a metód edukačného procesu, s prihliadnutím na príbežné zvyšovanie výkonnosti detí. Výsledok etapy tvorí koordinovaný prejav, jemná koordinácia a vysoká úroveň vykonania pohybovej štruktúry. Táto úroveň motorického učenia je pozorovateľná napr. v systematickej činnosti záujmových krúžkov v rámci vzdelávacích programov MŠ.

- ***Tvorivá asociácia***

Najvyššie štádium motorického učenia charakteristické pre tréningový proces v športe. Pohybová činnosť je osvojená, pohybový prejav je plynulý, rytmický, ekonomický a plastický. Formuje sa individuálny štýl cvičenia, zvyšuje sa výkonnosť vy-

tvára sa schopnosť sebaregulácie, sebahodnotenia, sebazdokonaľovania. Výsledkom je tvorivá koordinácia pohybov, športové majstrovstvo.

Deti predškolského veku dokážu neúnavne opakovať jednoduché činnosti, ak ich zaujmú, snažia sa zvládnuť množstvo nových zručností. Obľubujú i veľmi náročné zmeny polohy tela, disponujú vysokou aeróbnou kapacitou a pomerne rýchlo regenerujú (Dvořáková 2014). Výhodou pri motorickom učení je tiež ich nebojnosť a neuvedomovanie si ohrozenia pri pohybe. Na druhej strane je otázna didaktická pripravenosť učiteľov, ovládanie a uplatňovanie širokej škály didaktických postupov a špecifických prostriedkov motorického učenia rôznorodých pohybových činností.

Adekvátne náročnosť pohybu

Podľa Dvořákovvej – Baboučkovvej (2014) v praxi materskej školy sa v poslednom období stretávame s nízkymi nárokmi učiteľov na deti, s minimalizáciou podnetov a požiadaviek na ich rozvoj, časté sú obavy z úrazov a zaťaženia, pohybové činnosti sú pre deti málo náročné. Autorky konštatujú, že deti v ČR sú stále vyššie a ťažšie, ale ich výkony horšie ako pred 33 rokmi. Súhlasíme s Dvořákovou (2012), že pri riadených pohybových činnostiach detí nie je vhodné akokoľvek pohyb obmedzovať, alebo dokonca im zakazovať niektoré telesné cvičenia, resp. činnosti (napr. nebež, neskáč...). Často sa stretávame v predškolskej telesnej výchove napr. so zaraďovaním pohybových prostriedkov „psychickej“ relaxácie dospelých, relaxačné cvičenia vyvíjajúcich sa detí by nemali mať „oddychový“, ale kompenzačný pohybový charakter.

V pedagogickej praxi je dôležité si uvedomiť niektoré riziká, či obmedzenia pohybu, veľmi často to vedie k obavám učiteľov a nevykonávaniu týchto cvičení, bez znalosti fyziologických zákonitostí ich vykonávania, hlbšej analýzy ich priebehu, vplyvu a významu. Dokonca sa stretávame s nesprávnym termínom „zakázané cvičenia“.

Je možné deťom zakázať ich fyziologickú potrebu, prirodzený spôsob prejavu? V prípade detí so zdravotnými oslabeniami, vrodenými alebo získanými, je v priebehu vývinu nevyhnutné venovať pozornosť adresným obmedzeniam pohybových činností, ktoré dané oslabenie indikuje. Na druhej strane je žiadúce týmto deťom zabezpečiť dostatočný objem a primeranú intenzitu zdravotne orientovaných pohybových činností pre ich telesný a motorický vývin.

Rizikové telesné cvičenia a pohybové činnosti detí predškolského veku je možné metodicky zvládnuť zmenou parametrov pohybu (polohy, časového intervalu), resp. regulovaním pohybových prostriedkov. Spôsob riešenia niektorých „zakázaných cvičení“ v edukačnom procese materskej školy má niekedy veľmi jednoduché riešenie:

Dlhodobé zotrvanie v jednej polohe

- dlhodobé sedenie, státie (v nesprávnej polohe) zaťažuje dieťa telesne i psychicky,
- + eliminácia striedaním pohybových činností, ich intenzity.

Jednostranné – dlhodobé činnosti rovnakého charakteru

- dlhodobá chôdza (neprimerané, dlhé turistické vychádzky bez prestávok), beh, skákanie, jednostranné zaťažovanie v niektorom športe v rámci tréningového procesu, jednostranná činnosť len niektorých svalových skupín, kĺbov môže viesť k nerovnomernému telesnému vývinu,
- + vyberáme rôznorodé pohybové činnosti a aktivity, náradie, náčinie i prostredie, aby boli precvičované všetky segmenty tela.

Nosenie a manipulácie s ťažkými bremenami

- záťaž nemá byť väčšia ako 10 % hmotnosti dieťaťa,
- preťažovanie chrbtice, negatívny vplyv na neosifikované kosti a nespevnené kĺby,
- + správna voľba, primeranosť hmotnosti bremien, spolupráca detí pri ich nosení, (rucksak, hmotnosť lopty...).

Vísy a vzpory

- zdvíhanie len za ruky, prípadne nohy, rôzne visy, by riadené činnosti nemali deťom do 2 – 3 rokov ponúkať, mohlo by dôjsť k preťaženiu nespevnených kĺbov, k mikrotrhlinám kĺbových puzdier, väzov a svalov,
- + pri spontánnej hre deti bežne visia a preliezajú na preliezačkách,
- + z pohľadu správneho vývinu posturálneho svalstva chrbtice je potrebné podporovať činnosti vo visoch a vzporoch na rebríkoch, lanových dráhach – s oporou na rukách i nohách,
- + pri dvíhaní prenášaní, pretáčaní detí, ich pridržujeme a poskytujeme pomoc v ťažisku tela, v bokoch, nedržíme len za končatiny.

Zväčšovanie rozsahu kĺbov nad fyziologické možnosti

- šnúry, rozštepy, mostíky, sú súčasťou gymnastických športov, pri ich násilnom vložení do riadených činností, by mohli spôsobiť lokálnu patologickú hypermobilitu, ktorá vedie k nestabilite, prípadne mikrotrhlinky pohybového aparátu,
- + ak ich deti začnú skúšať spontánne, na základe príkladu iného dieťaťa, nie je nutné ich obmedzovať, obvykle ich bolestivosť daných cvičení odradí sama.

Zoskoky na tvrdú podložku

- môžu sa vyskytovať pri voľnom hraní i pri riadenom cvičení, silný náraz poškodzuje chrbticu a nosné kĺby,
- + kontrolujeme, aby zoskoky na tvrdú podložku neboli z väčšej výšky, než je pás dieťaťa, zoskoky realizujeme na mäkké podložky (žinenky) a prostredníctvom v odporúčame naučiť deti algoritmus tlmenia doskokov.

Nekontrolované záklony hlavy

- pri riadenej činnosti (rozcvičke) opakovane a rýchlo vykonávaných záklonoch v nesprávnej polohe so zdvihnutými ramenami hrozí vznik a prehĺbenie nesprávneho držania hlavy i ramien a v stojí strata rovnováhy,
- + deti vedieme k správne postaveniu hlavy – vytiahnutím krku, naťahujeme svaly krku predklonom, spevňujeme svaly (ohýbače krku) na prednej strane, ak vykonávame záklon, tak pomaly pri správnom dolnom postavení ramien.

Nekompenzované záklony v bedrovom kĺbe, mostíky

- objavujú sa zákazy pohybu trupu do záklonu, pretože z hľadiska držania tela je tendencia k nevhodnému prehĺbeniu bedrovej lordózy, fyziologická funkcia chrbtice umožňuje pohyb vpred a vzad, do strán a rotácie, preto i záklony sú normálnou funkciou chrbtice, ich nevykonávanie nezabráni zväčšeným krčným a bedrovým lordózam, ani chybnému držaniu tela,
- + záklony je možné vykonávať, deťom je len potrebné ukázať vlastným príkladom správne vykonanú ukážku, tzn. záklon za kontroly brušných svalov alebo posturálnej stabilizácie – záklon v ľahu vpred, v kľaku a v stojí len do 45° s aktívnou dopomocou,
- + často diskutované „mačacie“ chrbty vo vzpore kľáčmo by mali byť vykonávané pomaly s dôrazom na výrazné ohnutie a vykľutenie (natiahnutie) bedier (vďaka zatiahnutiu brušných svalov), dôraz by mal byť kladený na vytiahnutie hlavy z ramien a pevnú oporu o dlane, rýchle nekontrolované pohyby do ohnutia a prehnutia nie sú vhodné.

Kotúl vzad

- obvykle sa v materskej škole neobjavuje, s ohľadom na krčnú chrbticu a nedostatočnú silu horných končatín, ktoré by mali nadľahčovať hmotnosť tela v kritickej fáze prechodu ponad hlavu,
- + obťažnosť cvičenia vyžaduje aktívnu pomoc učiteľa.

Opakovaná chôdza v drepe, opakované skoky v drepe

- môžu sa vyskytovať v pokynoch niektorých riadených hier a činností,
- nadmerne zaťažujú kolená detí,
- + chôdzu i skákanie v drepe doplníme striedavou oporou o ruky i nohy.

Rýchle lezenie po kolenách po tvrdej podložke

- možné poranenie jabĺčka, v riadených aktivitách nikdy nelezieme rýchle, motivujeme deti k lezeniu po štyroch,
- + lezenie po kolenách je však veľmi dôležitým vývinovým medzníkom, nutným pre vzpriamovanie, pre dozrievanie symetrického šijového reflexu, pre správny vývin grafomotoriky,

- + lezenie po kolenách (Klappove lezenie) je tiež terapiou pri vývinových poruchách, preto spontánne lezenie neobmedzujeme.

Návyk sedenia v kľaku na päťkách

- niektoré deti majú sklon k tejto polohe, prináša riziko vzhľadom na postavenie kolenných kĺbov,
- + je vhodné túto polohu obmedzovať, „nenásilne“ deti viesť k inej polohe sedu.

Záverom je dôležité poukázať na to, že s rozvojom pohybovej gramotnosti detí predškolského veku sa vytvárajú základné kvalitatívne zmeny ich motoriky, ktorá je primárnym indikátorom zrenia a hodnotenia úrovne celkového vývinu. Začína sa tvoriť základný lokomočný fond dieťaťa prostredníctvom reprodukčného učenia založeného na napodobňovaní vzorov a schopnosti osvojovať si množstvo pohybových zručností. Z uvedeného vyplýva, že realizácia pohybových činností v materskej škole je podmienená erudovanosťou a zaangažovanosťou učiteľiek, ich osobnou aktívnosťou a pozitívnym vzťahom k pohybu, pohybovým aktivitám. Kvalita ich odborných a hlavne praktických kompetencií, sýtených osobnou pohybovou skúsenosťou, je jednoznačne pozitívnym bonusovým determinantom pri formovaní a rozvoji plnohodnotnej pohybovej gramotnosti predškolákov.

Literatúra

- BORŽÍKOVÁ, I. 2003. Aktuálna úroveň pohybovej učenlivosti u detí v mladšom školskom veku. In: *Zborník z medzinár. Ved. Konferencie Príprava učiteľov elementaristov v novom tisícročí*. Prešov: PF PU, 2003, s. 539 – 546. ISBN 80-8068-146-5.
- BORŽÍKOVÁ, I., BELEJ, M. 2003. Application of Rasch Model Calibration of Iowa-Brace Test. In: *Antropomotoryka*. No. 25, p. 53 – 59. PL ISN 1731-0652.
- ČECHOVSKÁ, I., DOBRÝ, L. 2010. Význam a miesto pohybové gramotnosti v živote človeka. In: *Tél. Vých. Sport Mlád*. Roč. 76, č. 3, s. 2 – 5. ISSN 1210-7689.
- DVOŘÁKOVÁ, H. 2012. Pohybová omezení ve vztahu k růstu předškolního dítěte. Poradce ředitelky mateřské školy. Dostupné na internete: http://www.mspretlucka.cz/www/mspretlucka/fs/pohybova_omezeni_052012.pdf
- DVOŘÁKOVÁ, H. 2014. Některé problémy v tělesné výchově v současné české mateřské škole. In: *Teória a prax telesnej výchovy v materskej škole. Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov: PF PU, Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, s. 33 – 42. ISBN 978-80-555-1168-9.
- DVOŘÁKOVÁ, H., BABOUČKOVÁ, V. 2014. *Růst a motorická výkonnost' předškolních dětí v roce 2010 a v generačním posunu*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-775-6.
- FALADOVÁ, K., NOVÁKOVÁ, T. 2009. Posturální strategie v průběhu motorického vývoje. In: *Rehabil. Fyz. Léč*. Roč. 16, č. 3, s. 116 – 119. ISSN 1211-2658. ISSN 1805-4552 (elektronická verze).
- JUNGER, J., PALANSKÁ, A. 2014. Význam pohybovej aktivity v živote detí predškolského veku. In: *Teória a prax telesnej výchovy v materskej škole. Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov: PF PU, Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, s. 9 – 24. ISBN 978-80-555-1168-9.

- KOLÁŘ, P. et al., 2009. *Rehabilitace v klinické praxi*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-657-1.
- NOVÁKOVÁ, T. ČECHOVSKÁ, I. 2012. Ontogenetické předpoklady pro konstituování plavecké gramotnosti. In: *Česká kinantropologie*. Roč. 16, č. 3, s. 32 – 38. ISSN: 1211-9261.
- VÉLE, F. 2006. *Kineziologie: Přehled klinické kineziologie a patokineziologie pro diagnostiku a terapii poruch pohybové soustavy*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7254-837-8.
- WHITEHEAD, M. 2010. *Physical literacy: throughout the lifecourse*. London: Routledge. ISBN 978-0-415-48742-0.

Kontaktné údaje

PaedDr. Iveta Boržíková, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta športu
Katedra športovej kinantropológie
Ul. 17. novembra 13
081 16 Prešov
Slovenská republika
E-mail: iveta.borzikova@unipo.sk

HUDOBNÁ VÝCHOVA V ŠTÁTNOM VZDELÁVACOM PROGRAME PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKEJ ŠKOLE – ZÁMERY TVORCOV A ÚSKALIA

Music Education in the State Education Program for Pre-Primary Education at Preschool – Intentions and Stumbling Blocks

Anna Derevjaníková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou školskej reformy predprimárneho vzdelávania. Obsah vzdelávania v novom Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materskej škole je vymedzený vzdelávacími oblasťami, vyjadruje nielen cieľové a obsahové požiadavky na vzdelávanie v materskej škole, ale naznačuje aj rámec procesuality a možnosti evaluačnej práce pri naplňaní cieľov vzdelávania v materskej škole. Problematika hudobnej výchovy je súčasťou vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra a jej obsah je členený podľa činnostnej dominancie na hudobno-výchovné činnosti. Autorka v príspevku poukazuje na úskalia jeho implementácie do pedagogickej praxe, ktoré vyplývajú aj z nedostatočnej pripravenosti učiteliek materských škôl v oblasti hudobnej expresie.

Kľúčové slová

Predprimárna edukácia, hudobná výchova, vzdelávacie oblasti, hudobná expresia.

Abstract

The paper deals with the issue of pre-primary school reform in Slovakia. The curriculum in a new State Education Program for pre-primary education in pre-school is defined by educational areas, it reflects not only the aim and content requirements for education in kindergarten, but suggests a framework of process characteristics and the meaningful evaluation work towards fulfilling the objectives of education in kindergarten. The issue of music is a part of the learning area Arts and Culture and its content is structured according activity dominance on the music-educational activities. The author of the paper points to the stumbling blocks of its implementation in educational practice which also result from the lack of readiness of kindergarten teachers in a field of music expression.

Key words

Pre-primary education, music education, educational fields, music expression.

Nový Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2015, ďalej ŠVP) v časti hudobná výchova vychádza z koncepcie komplexnej múzickej výchovy, založenej na činnostnom a integratívnom prístupe k hudbe, k jednotlivým hudobno-výchovným činnostiam i prejavom tak, aby hudba bola pre deti hrou a objavovaním hudby v sebe i mimo seba, aby znejúca hudba vytvárala vzťah

k hudbe. Hudobné činnosti predstavujú najrozmanitejšie formy styku dieťaťa s hudbou, dávajú možnosť spájať hudbu so slovom, pohybom, hrou na detských hudobných nástrojoch. Tvoria základný prostriedok na rozvíjanie všeobecných a hudobných schopností, zručností a návykov dieťaťa. Jednotlivé hudobné činnosti nepôsobia izolovane, vzájomne sa dopĺňajú, podporujú a zmysluplne integrujú, čo je zjavné už aj zo spôsobu definovania jednotlivých výkonových štandardov.

Klasické členenie obsahu časti Hudobná výchova na hudobné činnosti je aj snahou o zachovanie identity predmetu hudobná výchova ako takého s tradičnými hudobno-výchovnými činnosťami, s hudobným znejúcim obsahom, ktorý sa pri rôznych integratívnych pedagogických prístupoch začína vytrácať.

V súčasnosti je základom reformných procesov na Slovensku presadzovanie a zdôrazňovanie odbornosti, merateľnosti, užitočnosti, pragmatickej racionálnosti. Pragmatizmu a kognitivizácii procesu hudobnej výchovy podľahli aj mnohí učitelia hudobnej výchovy. Z ich pedagogického prístupu sa vytratila potreba emócie, zážitku, experimentovania, objavovania hudby v sebe i okolo seba, nevedia si predstaviť pedagogický proces bez známkovania, merania ba aj testovania, čo v prípade zážitku z prijímania, tvorby, elementárneho muzicírovania nie je reálne. Meranie v podobe štandardov je jednou z výrazných zmien, ktoré sú súčasťou nového procesu vzdelávania a teda aj tvorby nových školských dokumentov. Všetko sa zameriava na výstup zo vzdelávania, ktorý má byť jednoznačne sformulovaný, zjavný, kontrolovateľný.

Výkonové štandardy v ŠVP definujú zjavný, v danom momente postrehnuteľný resp. merateľný výkon dieťaťa, ktorý sa prejavuje v stanovenom období, t.j. v poslednom roku materskej školy, v konkrétnej hudobnej činnosti. Nestanovujú výkonové optimum, ani výkonový ideál, pretože hudobné výkony sú špecifické a nie vždy jednoznačne merateľné, resp. opísateľné. Okrem zjavných prejavov sa hudobné činnosti a aktívne muzicírovanie podieľajú na zušľachtovaní duše dieťaťa, na jeho emocionálnom prežívaní, čo sa výkonovým štandardom v oblasti hudobnej výchovy definovať nedá. Pri tomto poňatí východiskového a základného školského dokumentu je preto nevyhnutné poznať, ako sa jednotlivé hudobné schopnosti, zručnosti a návyky postupne utvárajú a následne rozvíjajú, upevňujú a prejavujú, aká je ich kapacita, či požadovaná kvalita, ako ju u detí dosiahneme. Tu je **prvé úskalie** implementácie ŠVP do praxe. Poznatky z oblasti hudobnej psychológie sú v prípade učiteľiek materských škôl nedostatočné, ak vôbec nejaké. Otázkam hudobnosti, hudobných schopností, zručností a návykov, podmienenosti ich rozvoja, nie sú predmetom štúdia na stredných pedagogických školách a aj pedagogické fakulty na Slovensku sa im v súčasnosti nevenujú dostatočne. Jednotlivé hudobné schopnosti sa z podoby predpokladu – potenciálu prejavujú v podobe hudobných činností, ich aktivizáciou, iné musia dozrieť a prejavujú sa až na základe aktívneho zmocňovania sa hudby a zrenia až v neskoršom období. Úskalím pre učiteľky je pochopiť, že to všetko čo v ŠVP v oblasti hudobnej výchovy navrhujeme a realizujeme je zamerané práve na rozvoj hudobnosti dieťaťa v celej jeho komplexnosti, a že otázky kognitívne, či sociálne sú sprievodné. Štruktúru hudobnos-

ti tvoria zložky: *predpokladová* (genetická, výkonová) fyzické vlastnosti, schopnosti, zručnosti, ktoré sa prejavujú v hudobných činnostiach, *aktivizačná* (motivácia, záujmy, potreby, hodnotová orientácia a postoje k hudbe), *sociálna*, ktoré predstavujú vplyvy sociokultúrneho prostredia, rodiny, školy, masmédií či vrstovníkov. Hudobnosť nie je charakterizovaná len jednou schopnosťou, ale jej komplexnosťou a hudobný vývin ľudského jedinca nie je automatickým a zrkadlovým obrazom vonkajšej hudobnej reality, ale „*nepretržitou interakciou organizmu s hudobným prostredím a výchovnými podnetmi*“ (Sedlák 1995, s. 292).

Obsahový štandard ŠVP vo všeobecnosti určuje minimálny obsah vzdelávania a jeho hlavným cieľom je zjednocovať, koordinovať resp. zabezpečovať kompatibilitu minimálneho obsahu vzdelávania na všetkých školách, vyjadruje tak praktickú – **činnostnú skúsenosť**, ktorú pre deti pripravuje a realizuje učiteľka. V prípade hudobnej výchovy ide o vymenovanie, resp. pripomenutie činností, ktoré sa podieľajú na rozvoji predpokladov, priam podmieňujú zvládnutie uvedeného výkonu. Tu sa objavuje **úsakalie druhé**. Učiteľky v materských školách preferujú realizáciu tých činností, v ktorých sa cítia byť „doma“, ktoré im celkom idú a boli na ne z hľadiska predchádzajúceho pedagogického štúdia aj dostatočne pripravené. Tak sú v materských školách preferované vokálne činnosti – spev piesní a sporadicky dopĺňané hudobno-pohybovými činnosťami. Nemôžeme to plošne absolutizovať, ale v skutočnosti je rytmizácia riekaniiek skôr recitácia básničiek (čo je v MŠ vhodné a potrebné, len to nenazývame rytmizáciou), hudbu počúvajú ako zvukovú kulisu, nerozprávajú sa o nej a emóciách, ktoré v nich vyvolala a pod. Podstata tohto úskalia je však v tom, ako učiteľky v materských školách deťom a s deťmi spievajú.

Vokálne činnosti predstavujú široký okruh praktických speváckych činností a sú aj najprirodzenejším detským hudobným prejavom. Sú **základom pre rozvoj tonálneho cítenia, rytmického cítenia, hudobnej predstavivosti a pamäte**. Zároveň sa **podieľajú na rozvoji vokálnych zručností a návykov v podobe správneho tvorenia tónu, správneho speváckeho dýchania, bez ktorého je intonačne čistý spev nemysliteľný**.

Malé deti narábajú s hlasom intuitívne, nesledujú svoje nedostatky, spievajú len tak, experimentujú s hlasom, spontánne napodobňujú zvukový svet okolo seba, hrajú sa s hlasom. Je potrebné nechať im kvalifikovaný priestor pre ich detské hlasové experimentovanie a to nielen pred naplánovanými vokálnymi činnosťami a nielen spievaním riekankového motívu v podobe dialogickej hry Ako sa voláš. Nie všetky deti už v období predškolského veku spievajú intonačne čisto. Táto schopnosť tonálneho cítenia sa rozvíja u nich postupne a v závislosti od miery zdedeného predpokladu i kvality hudobných speváckych podnetov okolia a teda aj učiteľky v materskej škole. A tu je ďalší kameň úrazu, ktorý nevyrieši zavedenie žiadneho ŠVP, ale kvalitný vokálny prejav učiteľiek.

Prečo deti nespievajú intonačne čisto? Aj preto, že im **chýba adekvátny spevácky vzor, t.j. prirodzený kultivovaný spevácky prejav – jednohlasný čistý spev v ich**

detskej hlasovej polohe. Vokálna hudobná produkcia pre deti je mnohozvuková a deti si z toho množstva znejúcich hlasov a tónov ešte nevedia vyčleniť ten ich, a preto je potrebné vrátiť deťom jednohlásnu vokálnu interpretáciu v podaní učiteľky či ich rodičov.

Empirické poznanie nám však potvrdzuje fakt, že **učiteľky materských škôl často sami nespievajú intonačne čisto**, ale hlavne **nespievajú v hlasovej polohe detí, nepoužívajú hudobný nástroj na udanie si správnej spevackej polohy**, majú pocit unavenosti hlasiviek a často spievajú aj o kvartu nižšie, ako je hlasový rozsah detí, s ktorými pracujú. Aj keď je zjavné a každému jasné, že viac, či menej s deťmi v materskej škole spievajú, o čom svedčí aj spevácky repertoár detí navštevujúcich materskú školu, spev detí sa často podobá rytmickej deklamácii textu piesne. Ak príde návšteva do materskej školy, učiteľky vyzývajú deti, aby zaspievali, ale nenapadne im dať tón, začať im spievať pieseň, predspevať im začiatočný motív piesne v hlasovej polohe detí, a už vôbec nie hrať deťom k spevu na nejakom hudobnom nástroji. Bohužiaľ nie je tu rozdiel medzi mladými začínajúcimi a skúsenými učiteľkami, jedny sa vyhovárajú, že sa to v škole nenaučili a druhé, že už zabudli, jedny že sú nerozospievané a druhé, že už majú zničené hlasivky. Ak by sme chceli podmieňovať spev sprievodom hry na hudobnom nástroji, tak by sa možno spev vytratil celkom z materských škôl. Nástrojové zručnosti učiteľiek materských škôl sú nedostatočné, niektoré absolventky Bc. štúdia na pedagogických fakultách konštatujú, že hru na hudobnom nástroji ani nemali v učebných plánoch počas vysokoškolského štúdia. V mnohých materských školách používajú na hru miniharmónia z konca 70-rokov minulého storočia.

Hudobno-dramatické činnosti sa v materských školách zúžili len na pohybové vyjadrenie obsahu piesne, kedy celá skupina, či trieda vykonáva pohyby, ktoré im naznačila či odporúčala učiteľka. Niet teda slobodnej voľby, snahy o vyjadrenie vlastnej individuality, prezentovanie samého seba o čo vlastne hudobno-dramatickým činnostiam ide.

Úplne nedocenená je však problematika percepcie hudby. Výchova aktívneho a vnímavého poslucháča hudby sa realizuje za pomoci prehrávania CD, DVD či televíznych programov, bez usmernenia a metodického vedenia učiteľiek. Spievankovo, Fiha tralala či ujo Ľubo supľujú prácu učiteľiek. Hudba je často sprístupňovaná len ako zvuková kulisa počas iných výchovných činností. Otázky percepcie v podobe **emocionálneho** (momentálny emocionálny stav poslucháča), **senzomotorického** (spojené s pohybovým vyjadrením a pohyb sa stáva prostriedkom jej intenzívnejšieho vnímania) či **asociatívneho počúvania** (mobilizuje myslenie a predstavy už u detí od piateho roku života, deti ich môžu vyjadriť aj prostredníctvom výtvarných prejavov) sú pre učiteľky veľkou neznámou. Aktívne (zúčastnené) počúvanie si vyžaduje pozornosť, koncentráciu a skúsenosti s počúvaním, pri ňom rozoznávajú deti hudobné štruktúry, elementy výstavby hudobného diela, zloženie diela zvnútra i navonok a to všetko v emocionálnom zážitku.

V ŠVP sa objavuje nový prvok aj v podobe evaluačných otázok, ktorých cieľom je „prispievať k riadenému a funkčnému procesu vyhodnocovania detského učenia

a pokroku“ (ŠVP). Otázky by mali pomôcť učiteľkám presne stanoviť východiskovú situáciu vo vzdelávaní a plastickejšie zachytávať dynamiku detského napredovania. V prípade hudobno-výchovných činností ide o nasmerovanie učiteľiek k hodnoteniu, či posúdeniu výkonov, či prístupu detí k hudobným činnostiam aj z hľadiska dedičných determinantov a predpokladov, kedy detský výkon nemusí byť vyhovujúci, resp. je ťažko hodnotiteľný, ale dieťa činnosť vykonáva s radosťou. Ako autorka týchto otázok som sa snažila nasmerovať pozornosť učiteľiek na tie detské prejavy hudobnosti, ktoré sú v prípade konkrétnych činností dôležité, a kvôli ktorým sa aj vykonávajú.

Návrh Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách prešiel dlhým pripomienkovým pokračovaním všetkých zainteresovaných. V súčasnosti prebieha pilotná fáza zavedenia uvedeného ŠVP do praxe a zúčastňujú sa jej materské školy, ktoré sa dobrovoľne do tejto fázy prihlásili. Zároveň prebieha vzdelávanie učiteľiek a riaditeľiek uvedených materských škôl k jednotlivým vzdelávacím oblastiam, ktorých sa zúčastňujú aj školské inšpektorky. Všetkým zainteresovaným ide o jeho overenie v praxi. Z pozície autorov vzdelávacích oblastí ide o vysvetlenie východísk, ktoré ich viedli k definovaniu výkonových štandardov v takej podobe, v akej sú. Asi nikto momentálne nespochybňuje jeho štruktúru vzdelávacích oblastí, návrat k predmetovému vzdelávaniu, ktoré je tradičné na Slovensku, ani jeho prehľadnosť.

Vo všeobecnosti mu bolo vytýkané, že sa z neho vytráca **hra** ako východisková edukačná metóda. Dovolím si konštatovať, že v prípade hudobnej výchovy tomu tak nie je a hra sa objavuje a je zdôraznená vo všetkých hudobno-výchovných činnostiach. Som si vedomá toho, že hra má svoje nezastupiteľné miesto v období predškolského veku, pretože cez prizmu hry dieťa spoznáva svet, jeho materiálnu i duchovnú podobu. Hudba ponúka hre veľký priestor, detskému experimentovaniu a objavovaniu sa nekkladú hranice, a dieťa ako jedinečná osobnosť s väčšou či menšou mierou hudobnosti, sa spontánne zapája do jednotlivých hudobných činností, muziciruje, prostredníctvom hry sa identifikuje, začína experimentovať vo všetkých oblastiach a podobách.

Prvých šesť rokov je pre hudobný vývoj dieťaťa veľmi dôležitých, pretože sa vtedy vytvárajú základy jeho hudobnosti. Hudba je v tomto veku považovaná za najúčinnější druh umenia, ktorý má bezprostredný vplyv na dieťa. Umenie a hra mali k sebe vždy veľmi blízko. Ich blízkosť vyviera nepochybne zo slobody tvorby a z radosti, ktorú tvorba, umelecká tvorba a hra so svojou schopnosťou vytvárať imaginatívny svet neko-nečných možností spôsobujú.

Každá koncepcia vzdelávania v predškolskom veku by mala práve tieto momenty slobodnej voľby a slobody prejavu, ktoré vyvierajú z hry zdôrazňovať. **Hra** by mala byť pre dieťa **dobrovoľná**, nie úloha, pokyn či rozkaz. Táto **aktívna a tvorivá** činnosť by mala mať znaky spontaneity, **imaginácie**, kedy sa hráč stáva súčasťou autonómneho **priestoru**, chráni si ho, prostredie chráni hráča, čas má magickú dimenziu a v hre stráca moc.

Z psychologického hľadiska je hra ako činnosť druhom psychickej regulácie a riadenia správania, forma činnosti dieťaťa. Má vplyv na všetky oblasti duševného života, je vyjadrením potrieb dieťaťa, je zábavou a uvoľnením, je špecifickou formou poznávania a získavania skúseností a veľmi napomáha učeniu, čo ju povyšuje na edukačnú metódu. Je výrazným motivačným činiteľom, prostriedkom empatie, rozvoja emocionality i emocionálnej inteligencie. Stoja za spomenutie slová J. A. Komenského, že čo nebolo v zážitku nebolo ani v mysli a dodávame, neostáva ani v pamäti.

Hru a hranie sa nachádzame v nasledujúcej podobe: hry rytmické, rytmické dialogické hry, hry vokálne: hry s dychom, hry s hlasom, dialogické hry s hlasom, vokálne hry na ozvenu, hry s melódiou, hudobno-pohybové hry so spevom, pohybové hry s dramatickými prvkami, sluchové hry, sluchové pamäťové hry, inštrumentálne improvizované hry, hudobno-tvorivé hry, reťazové vokálne a rytmické hry a ďalšie. Hudobnú hru môžeme uplatniť aj pri rozvíjaní poznania v oblasti matematiky, či poznania o prírode, veršiky môžeme učiť rytmicky, či vytvoriť k nim melódiu – pieseň.

Podľa Piageta (1993) hra a imitácia sú integrálnou súčasťou vývoja inteligencie, stoja v službách inteligencie, prinášajú vyrovnanosť a pokoj, preverujú schopnosť riešiť, niečo urobiť a zdokonaľujú zručnosti. Hudobná hra, hra s hudbou by mala byť hrou pre všetky deti. Hra si nevyberá, ani neselektuje nadané a menej hudobne nadané deti, ale spája všetky v hre hrou. Z tejto skutočnosti vychádzal vo svojom Schulwerku aj Carl Orff, a snažil sa viesť deti k tomu, aby si aj jednoduchým a skromným spôsobom vedeli vytvárať vlastnú hudbu, či sprievod k pohybu. Vychádzal z prapodstaty hudby, z jej elementárnej podoby, v ktorej hudba nikdy nepôsobí izolovane, ale je prirodzene spojená s pohybom, tancom a slovom, dieťa je jej spolutvorcom, nielen poslucháčom. Dokonca vyjadril myšlienku, že ak je učiteľom hudby táto elementárna podoba hudby cudzia, neznámili sa s ňou, nemôžu ani kvalitne vykonávať učiteľské povolanie a najmä pracovať s tými najmenšími v oblasti hudobných činností (Orff 1969).

Čo však robiť, keď s hrou, hraním sa, experimentovaním, objavovaním hudby v sebe majú problém práve učiteľky materských škôl, spontánnosť sa vytráca z ich práce a základom sa stalo presné štrukturovanie a fázovanie obsahu vzdelávania. Ciele stanovuje učiteľka a ŠVP, dieťa si už svoje ciele, štruktúru i postupy nestanovuje, má to zariadené zvonku. Vytratila sa schopnosť hrať sa, v každom okamihu dňa nachádzať aj iné a nové, zábavné i vážne riešenia. A to je **tretie úskalie** naplnenia zámerov hudobnej výchovy v ŠVP. Učiteľky materských škôl v súčasnosti najviac hľadajú nové materiály, nové hry, vypracované ukážky činnosti. Na jednej strane repcú, že metodické materiály istého vydavateľstva sú drahé, na druhej strane sú ochotné ich takto draho kupovať, pretože ponúkajú hotový metodický aj hudobný materiál. Sťažujú sa, že je na trhu a aj v odbornej literatúre nedostatok vhodného, t. j. inovovaného, resp. súčasného hudobného materiálu v podobe nových piesní, riekaniek, hudobno-pohybových hier a námetov hier vôbec. Na druhej strane, ak má byť hra spontánná, nemôže byť kýmisi dopredu pripravená a presne predpísaná. Spontánnosť vzniká v čare okamihu a okamih si tu hru priam pýta, on ju tvorí. Málo v tomto prípade nie je literatúry a hudobného

materiálu, málo je spontánnosti, hudobných zručností a viery v seba u učiteliek materských škôl, ale aj schopnosti integrovať rôznorodé hudobné aj nehudobné činnosti do jedného celku.

Hudobnú expresiu s deťmi môže robiť len ten, kto je sám schopný hudobnej interpretácie, precítenia či vyjadrenia hudobnej skladby, piesne či pohybovej kreácie. Praktické postupy v podobe metodiky práce pochopí a zrealizuje tiež len ten, kto disponuje praktickými zručnosťami, sám hudbu emocionálne prežíva a má hlavne pri nej vlastné pocity, nielen tie, ktoré mu ponúka nejaký metodik v metodickej literatúre.

Literatúra

- DEREVJANÍKOVÁ, A. 2013. *Hudobná výchova – Hráme sa s hudbou*. Bratislava: Pro Solutions, 2013. ISBN 978-80-8139-028-9.
- HOLAS, M. 1994. *Hudební nadání*. Praha: HF AMU, 1994, 98 s. ISBN 80-85883-007.
- HUIZINGA, J. 1990. *Homo ludens*. Bratislava: Svetová tvorba Tatran, 1990.
- KOMENSKÝ, J. A. 1992. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich, 1992. ISBN 80-7017-492-7.
- ORFF, C. 1969. Schullewerk – pohled do minulosti a budoucnosti. In: *Comenium musicum 7*. Praha – Bratislava: Supraphon, 1969.
- PIAGET, J. 1993. *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: SOFA, 1993. ISBN 80-85752-33-6.
- SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolínium, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

Kontaktné údaje

PaedDr. Anna Derevjaníková, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
E-mail: anna.deravjanikova@pf.unipo.sk

AKO UČITELIA VYUŽÍVAJÚ HRU V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

As Teachers Use the Game in Pre-Primary Education

Gabriela Droppová

Abstrakt

Príspevok je zameraný na zistenie reálneho využívania hry učiteľmi v predprimárnom vzdelávaní. Zároveň sa zaoberá významom hry pre celkový rozvoj osobnosti dieťaťa a rolou učiteľa, ktorú v tomto procese zohráva. Pri interpretácii čiastkových výsledkov skúmania sme sa zamerali na hru z hľadiska sociokonštruktivistického učenia sa. Z výsledkov čiastočného výskumu vyplýva, že učitelia materských škôl nedisponujú dostatočnými teoretickými a praktickými znalosťami z oblasti pedagogiky, didaktiky a metodiky.

Keľúčové slová

Hra, predprimárne vzdelávanie, didaktické teórie učenia sa, sociokonštruktivizmus.

Abstract

This contribution is aimed to detection of the real application of games by teachers in preschool education. Simultaneously, it concerns with the importance of game for general development of personality of a child and the role of teacher in this process. During interpreting of partial results, we got focused on the game from socio-constructivist theory of learning. From the results of partial research it ensues, so that preschool teachers don't dispose of adequate theoretical and practical knowledge from the field of pedagogy, didactics and methodics.

Key words

Game, preschool education, didactic theories of learning, socio-constructivism.

Úvod

Hra ako základná ľudská činnosť je aktivita, ktorá odráža sociokultúrne prostredie, z ktorého dieťa prichádza. Vyjadruje jeho individuálne spracovanie vplyvu reality na dieťa v imaginárnej a symbolickej situácii. Dieťa prostredníctvom vlastných metód a stratégií a za použitia herných symbolov zameranej na proces hrania, ako činnosti (nie na produkt) umožňuje prekonať rozpor medzi tým, čo môže, smie, vie, chce, realizovať a medzi tým, čo nevie, nemôže, nesmie a nechce realizovať v živote. V hre dieťa slobodne a dobrovoľne sa uplatňuje a sebarealizuje. Hra je pre dieťa životne dôležitá. Tak ako zvieratá v prírode sa hrou pripravujú na prežitie, dieťa sa hrou učí tvorivým postupom riešenia problémov, aby ich vedelo využiť v živote. Pre dieťa je hra tvorbou, experimentovaním, pokusom i dialógom. Dieťa sa učí kombinovať, ale aj improvizovať. Tvorivosť v hre dáva dieťaťu možnosť naučiť sa interakcii v skupine, ale aj samostatne nachádzať riešenia. Predpokladom tvorivosti v hre sú určité vlastnosti ako zvýšená vnímavosť, uchovávanie dojmov, obrazotvornosť a imaginácia, schopnosť vy-

jadriť sa, dobrá pamäť. Prioritou učenia sa prostredníctvom hry je vnútorná motivácia, ktorú dieťa získa, ak vstúpi do hry dobrovoľne. Hra nie je len prostriedkom, s ktorým dieťa objavuje svet, je to činnosť, ktorá mu v najvyššej miere prináša psychickú rovnováhu. Hravá činnosť dieťaťa je odrazom jeho vnútorného psychického života. Učitelia už dávno docenili veľký význam hry a vedci vyzdvihli jej cenu v mnohých stránkach. Výskumy s deťmi v predprimárnom vzdelávaní dokázali, že hra je pre dieťa životne dôležitá, lebo v hre dieťa nachádza psychickú pohodu a môže rozvíjať svoje želania a fantáziu, aby ich integrovalo do osobnostného rozvoja. Hra je výrazom telesných impulzov dieťaťa, ktorá ho učí chápať, poznávať jeho okolie, ktorá ho pripravuje pre život, ktorá mu umožňuje harmonicky sa zaradiť medzi svojich kamarátov. Detskú hru môžeme považovať za vonkajší prejav emocionálneho života dieťaťa. Hra je teda najprirodzenejšia životná aktivita pre deti v materskej škole. Plne zapája zmysly a fantáziu dieťaťa, umožňuje úplne sa vžiť do situácie a súčasne mať od nej odstup, umožňuje imitovať realitu a súčasne si ju prispôbovať podľa svojich predstáv. U detí je hra najnápadnejšia formou voľného prejavu. Preto učiteľ by mal umožniť deťom hrať sa, pohybovať sa, dotýkať sa, manipulovať, skúmať, objavovať, poskytovať slobodu vybrať si vlastnú činnosť bez zbytočného zásahu dospelého.

Dieťa je bytosť veľmi aktívna, a pokiaľ sú podmienky, v ktorých žije primerané, dieťa je spontánne aktívne a má prirodzenú túžbu hrať a učiť sa.

1 Využívanie hier v predprimárnom vzdelávaní

Teória učenia sa, ktorú zvolil učiteľ (behavioristickú, tvorivo humanistickú, socio-konstruktivistickú...bližšie Bertrand, 1998), mala by smerovať k úvahám o zvolených cieľoch, role učiteľa a postavení dieťaťa vo výchovno – vzdelávacom procese, ale aj o dôležitosti obsahu učiva a sociokultúrnom význame edukácie.

Dômyselné učebné situácie zase vyžadujú uplatňovanie pedagogických a didaktických kompetencií (spôsobilostí), ktoré ovplyvňujú samotný profesijný výkon učiteľa. I tu je opodstatnené zdôrazniť premisu L.S. Vygotského (1976), ktorý tvrdí: Aby bolo možné čokoľvek si uvedomovať a čokoľvek ovládať, je potrebné tým najskôr disponovať. Aby bolo možné si uvedomovať, je treba mať to, čo má byť uvedomované. Aby bolo možné ovládať, je potrebné disponovať tým, čo má byť podriadené našej vôli. Nevyhnutným sa ukazuje nadobúdanie a spracovávanie bezprostrednej skúsenosti (Kostrub, D., 2012). My sa prikláňame k poňatiu hry z aspektu sociálneho konstruktivismu. Takto ponímaná hra má z nášho pohľadu mimoriadne pozitívny vplyv na dieťa, je preň slobodnou činnosťou, v ktorej sa môže naplno realizovať, uplatniť pritom svoje vlastné skúsenosti, koncepcie, postoje, ale aj potreby a túžby. Umožňuje dieťaťu konštruovať a rekonštruovať nové poznanie v interakcii s ostatnými deťmi a učiteľom, ktorý dokáže využívať hru v edukácii materskej školy na takej úrovni, aby prostredníctvom nej pokryl nároky dieťaťa súčasnej postmodernej doby.

V našom výskume sme zisťovali, aké didaktické teórie (sociálny konstruktivizmus, humanizmus, behaviorizmus...) sú pre učiteľov východiskové pri uplatňovaní hry

v predprimárnom vzdelávaní. Jednotlivé položky v dotazníku sme hodnotili na základe obsahovej analýzy. Vo výskumných otázkach sme sa zamerali na to, ako učiteľky chápu a ako využívajú hru v predprimárnej výučbe. Výskumnú vzorku tvorili učiteľky materských škôl z náhodne vybraných krajov Slovenska (BA, TT, NR, TN, ZA). Všetky respondentky boli ženského pohlavia, boli kvalifikované pre prácu učiteľky v materskej škole, pracovali ako pedagogickí zamestnanci, alebo vedúci pedagogickí zamestnanci, odborné znalosti získavali štúdiom na stredných a vysokých školách, alebo ďalším štúdiom prostredníctvom metodicko – pedagogických centier. Pomerne veľká časť respondentiek sa vôbec nevzdeláva a o ďalšie vzdelávanie nemá ani záujem z finančného dôvodu a vyššieho veku. Ako hlavnú metódu vo výskume sme použili dotazník, ktorý sa skladal z troch častí: 1. Všeobecných údajov, 2. Chápania hry učiteľmi predprimárneho vzdelávania, 3. Didaktikou hry, využívaním hry učiteľmi predprimárneho vzdelávania. Hodnotenie jednotlivých položiek v dotazníku sme realizovali na základe obsahovej analýzy, kvalitatívnym skúmaním.

2 Vyhodnotenie didaktického využitia hry v predprimárnom vzdelávaní

Najväčšia časť respondentov sa prikláňa k názoru, že hra v predprimárnom vzdelávaní je dôležitá a prirodzená činnosť, v ktorej sa realizuje zmysluplné učenie sa, ktoré vyplýva zo skúseností a aktívnej činnosti dieťaťa, ktorú realizuje vo vzájomnom vzťahu s inými ľuďmi a prostredím. Menej respondentov si myslí, že v hre si dieťa rozvíja svoje poznávacie a mimopoznávacie funkcie, čím mení svoje vrodené predpoklady na základe uspokojenia vlastných potrieb. Najmenšia časť respondentov je presvedčená o tom, že v hre ide o vopred naprogramovaný proces, kde dieťa je vnímané ako pasívny objekt, ktorý prijíma hotové pravdy od učiteľa, ktorý je jediným nositeľom poznania a je vo vyučovaní aktívnejší ako samotné dieťa.

Podnetné a pripravené prostredie umožňuje deťom hru realizovať. Najviac respondentov zastáva názor, že príprava herného prostredia spočíva v tvorbe herných kútikov, kde majú deti hračky k daným hrám. Menšia časť respondentov si myslí, že deti by si mali vyberať hračky podľa vlastnej potreby, ktoré sú voľne prístupné v priestore. Najmenej respondentov je presvedčených o tom, že správna voľba spočíva vo vytvorení herných centier s rôznymi hernými symbolmi.

Nová koncepcia materskej školy má určité predstavy o tom, čo je to hra a či je potrebné, aby učiteľka materskej školy ponúkala deťom hru s rôznymi prívlastkami. Napriek tomu väčšina respondentiek prezentuje názor, že hra má isté prívlastky, ako: tvorivá, konštruktívna, dramatická, didaktická, pohybová. Menšia časť respondentiek si myslí, že hry v materskej škole označujeme pojmom didaktické, výchovné a tvorivé. Najmenšia časť respondentiek predsa uvažuje o hre ako o významnom prostriedku v predprimárnom vzdelávaní, ktorý nepotrebuje žiadne prívlastky.

Učiteľky materských škôl by mali zaraďovať pripravovanú hru v denných činnostiach čo najčastejšie. Najviac respondentiek uviedlo, že využívajú hru vo všetkých činnostiach v rámci organizačných foriem, denného poriadku. Menej respondentiek

uvádzalo, že v niektorých činnostiach v rámci organizačných foriem, denného poriadku, hru nevyužívajú a to najmä počas stolovania, obliekania sa, počas pobytu vonku a v priebehu odpočinku detí. Učiteľky tu neuplatňujú hru preto, lebo chcú, aby sa deti na danú činnosť sústredili a aby sa činnosti venovali čo najviac.

Pri plánovaní hry mal by byť učiteľ oboznámený s vekom detí, pre ktoré hru pripravuje a zároveň poznať aktuálnu úroveň rozvoja a zónu najbližšieho rozvoja detí. K takémuto názoru inklinuje väčšina respondentiek. O niečo menej respondentiek si myslí, že stačí poznať vekovú kategóriu detí. Najmenej respondentiek si myslí, že je dôležité, aby učiteľka poznala aktuálnu úroveň rozvoja a zónu najbližšieho rozvoja detí, ktoré sú ukazovateľom kognitívneho rozvoja dieťaťa.

Každá hra v materskej škole by mala mať svoj cieľ hry, ktorý nadväzuje na spôsobilosti detí a vychádza z obsahu daného vzdelávania. K takémuto názoru sa prikláňa najviac respondentiek. Menší počet učiteliek zastáva názor, že učiteľka má sledovať všeobecný cieľ v tvorivých hrách a didaktický cieľ v didaktických hrách. Najmenej respondentiek si myslí, že v hre netreba sledovať žiadny cieľ.

O postavení pravidiel v hre, najviac respondentiek si myslí, že existujú hry s pravidlami a hry bez pravidiel. O niečo menej respondentiek je presvedčených, že pravidlá hry si stanovujú deti samé spolu s učiteľkou. Najmenšia časť respondentiek si myslí, že každá hra musí mať pravidlá, ale niektoré sú statické, ktoré je treba počas hry dodržiavať a iné sú dynamické, ktoré si deti v priebehu hry prispôbujú vlastným potrebám.

Názor respondentiek na to, kedy deti prejavia záujem o hru, ktorú pripravila učiteľka je rôzny. Najviac respondentiek si myslí, že k tvorivým hrám deti netreba motivovať, ale k didaktickým hrám je potrebná intervencia k deťom. Menší počet respondentov potvrdilo, že tvorivá učiteľka by mala deti motivovať, lebo iba vtedy dieťa prejaví záujem o hru. Najmenej respondentiek prejavilo názor, že učiteľka nemusí deti k hre motivovať. Stačí, keď deťom ponúkne hru a pokiaľ je cieľ hry pre deti pútavý a hry vychádzajú z ich záujmu, deti sa do nej zapoja na základe vnútornej motivácie.

Keď dieťa realizuje hru je iba na učiteľovi, aký spôsob usmerňovania dieťaťa si zvolí. Najviac respondentov súhlasí s tým, že učiteľ nie vždy vstupuje do hry ako jej účastník, ale neustále dohliada na dobré vzťahy detí a v prípade potreby im pomáha rozvíjať obsah hry, hoci aj z pozície učiteľky. Niekoľko respondentov uvádza, že správne usmerňovanie hry spočíva v primeranej pedagogickej intervencii. Ak to však nie je nutné, učiteľ do hry dieťaťa nezasahuje, ale starostlivo ju pozoruje. Ten istý počet respondentov, ako bolo uvádzané v predošlej výpovedi, si myslí, že treba deti počas didaktickej hry aktívne usmerňovať. Zároveň je dôležité, aby si učiteľka udržala svoj status a z tohto postavenia dozerala na upevňovanie správnych poznatkov detí, na ich dobré kolektívne vzťahy a dodržiavanie pravidiel.

Na otvorenú otázku, ako často využívajú učiteľky pripravovanú hru v materskej škole počas dňa, odpovedali respondenti nasledovne: Najčastejšie využívali takúto hru počas celého dňa vo všetkých činnostiach denného poriadku. Menej často respondentky uvádzali koľko krát takúto hru zaraďujú do výučby v presne určenom počte: jeden

krát denne, dva až tri krát denne a 2 krát týždenne a to v rámci ranných hier, počas dňa v niektorých edukačných aktivitách, v rámci pobytu vonku a popoludní. V ranných hrách však učiteľky častejšie uplatňujú voľné hry detí, kde iba dohliadajú na ich bezpečnosť. Najmenej respondentov sa vyjadrilo, že hru využívajú v edukačných aktivitách, v rámci jednotlivých predmetov – zložiek výchovy; rozvíjanie poznania, matematické predstavy, jazyková výchova, literárna výchova, pracovná výchova, výtvarná výchova a telesná výchova. Hru realizujú s celou skupinou detí. Z uvedeného vyplýva, že respondentky pokladajú edukačnú aktivitu za terminologickú náhradu zamestnania.

Plánovanie a príprava hry je pre učiteľa veľmi dôležité, ak chce plniť určitý pedagogický cieľ a nemá v úmysle ponechať deti, aby sa v materskej škole hrali bezcieľne. Najviac respondentov si myslí, že pri plánovaní hry je dôležitým krokom pripraviť najskôr hrovú úlohu, potom hrovú činnosť, určiť pravidlá, didaktický cieľ a spôsob hodnotenia hry, ktorý stručne zrealizuje učiteľka v závere hry. Menšia časť respondentiek pokladá za dôležité poznať záujmy detí, psychické funkcie, ktoré chce u detí rozvíjať, poznať ich vekovú kategóriu a pripraviť hodnotenie hry. Najmenej respondentiek prezentuje názor, že pri príprave hry je potrebné mať kvalitné teoretické poznatky o hre, poznať aktuálnu kognitívnu úroveň detí a dodržať atribúty hry.

Realizácia hry úzko súvisí s tým, ako učiteľ chápe hru, pretože jeho ponímanie hry sa odzrkadľuje do celého procesu predprimárneho vzdelávania. Je prekvapujúce, že najviac respondentov je presvedčených o tom, že didaktické hry nadväzujú na výučbu, ktoré sú chápané ako forma zamestnania, kde si dieťa osvojuje poznatky. Počas didaktickej hry si tieto poznatky, ale aj zručnosti a návyky upevňuje a to za aktívneho prístupu učiteľky. Menej respondentov si myslí, že hra detí má byť slobodná činnosť. Na to, aby dieťa získalo o hru záujem je dôležitá motivácia zo strany učiteľky. Učiteľka po úvodnej motivácii rozdelí deti do skupín podľa určitých kritérií a sleduje dodržiavanie pravidiel, rozvíjanie a utužovanie dobrých vzťahov medzi deťmi.

Záverečné hodnotenie hry má veľký význam tak pre deti, ako aj pre učiteľku. Deti sa na základe sebareflexie dozvedia v čom zažili úspech alebo naopak, čo sa im v hre nepodarilo. Učiteľka na základe sebareflexie jednotlivých detí, ale aj prostredníctvom sledovania hry realizuje pedagogickú diagnostiku. Najviac respondentov prezentuje názor, že hodnotenie hry by malo prebiehať tak, že deti zhodnotia vlastný výsledok hrania, čo sa im podarilo a čo nie, ale aj priebeh hry, ako a s kým sa hrali, čo zažili, aké skúsenosti v hre získali. Na základe učiteľkiných otázok hodnotia aj svoje kompetencie, čo sa v hre naučili a čo si musia zopakovať. Menej respondentov uvádza, že učiteľ s deťmi zhodnotí hru a potom na základe zistení kognitívnej a nonkognitívnej úrovne detí pripravuje náročnejšie úlohy, aby deti motivovala do ďalšej činnosti. Najmenšia časť respondentiek je presvedčená o tom, že hodnotenie hry stručne uskutoční učiteľ a to tak z pohľadu detí (bez detí), ako aj z pedagogického hľadiska.

3 Interpretácia výsledkov čiastočného výskumu

Na základe prezentovania čiastočného výskumu vo vzťahu k výskumným otázkam ako učitelia chápu hru a ako učitelia využívajú hru v predprimárnej výučbe, môžeme konštatovať, že práve humanistická teória učenia sa tvorí východisko pre mnohých učiteľov materských škôl pri ponímaní hry. Učitelia chápu hru ako dobrovoľnú a spontánnu činnosť, pretože im ide hlavne o naplnenie potrieb dieťaťa v podnetnom prostredí, vychádzajúc pritom z jeho vnútorných predpokladov. Dieťa je podľa nich tvorivo mysliaci subjekt, ktorý si prostredníctvom hry rozvíja poznávacie, ale aj mimopoznávacie funkcie. Pri používaní hry sa učitelia na základe výsledkov vyplývajúce z dotazníkov najčastejšie prikláňajú k behaviorálnej teórii učenia sa. Hru považujú za naprogramovanú činnosť, prostredníctvom ktorej si má dieťa utvrdzovať zručnosti, návyky a určité normy správania. Učiteľ nerešpektuje v hre postavenie dieťaťa ako autonómnej bytosti a s pozície autority zasahuje do hry, pričom narúša všetky jej atribúty.

Z uvedeného čiastočného výskumu vyplýva, že učitelia materských škôl nepreferejú iba jednu teóriu učenia sa v súvislosti s hrou, čo svedčí o tom, že chápanie hry sa nestotožňuje s teóriou hry využívanou v praxi. V každom dotazníku sa respondenti prikláňali k ponímaniu hry a jej využívaniu v predprimárnej výučbe z aspektu všetkých uvedených teórií učenia sa. Ani jeden respondent v dotazníku nepreferoval len jednu teóriu učenia sa v súvislosti s hrou. Na základe zistení môžeme konštatovať, že učiteľky disponujú nedostatočnými znalosťami v oblasti pedagogiky, didaktiky a metodiky predprimárneho vzdelávania.

Záver

Hra u detí v predškolskom veku prebieha pri experimentovaní, ktoré sa postupne tvorí a opakuje. Z pohľadu sociokonštruktivistických teórií učenia sa, hra môže mať veľa podôb. Pre dieťa je aktívnou činnosťou, v ktorej na seba preberá určité roly z reálneho života. Dieťa pozoruje svoje okolie, prežíva rôzne situácie a stretáva sa so známymi i menej známymi ľuďmi. Tak získava skúsenosti, ktoré sa následne v hre opakujú. V materskej škole dieťa nadobúda ďalšie skúsenosti a poznatky, ktoré stavajú na skúsenostiach z rodinného prostredia. Ide o cieľavedomé a zámerné učenie sa dieťaťa hrou, ktorú zodpovedne pripravuje učiteľ. Učiteľ pri príprave hry mal by dodržiavať všetky súčasti hry a rešpektovať ich dôležité atribúty. Do pripravovanej hry dieťa vstupuje dobrovoľne, na základe záujmu a motivácie. Učiteľ by sa mal zdržiavať zásahu do hry detí, ale v prípade potreby využíva primeranú pedagogickú intervenciu. Spätnú väzbu získava hodnotením spoločne s deťmi.

Hra má v predprimárnom vzdelávaní veľký význam pre celostný rozvoj dieťaťa. Napriek tomu učitelia materských škôl neuplatňujú potrebné teoretické znalosti z pedagogiky, didaktiky a metodiky v praxi. Erudovanosť učiteľa materskej školy spočíva na nadobudnutí vedeckého a pedagogického poznania, na rozvinutí pedagogického myslenia a na jeho didaktickej transformácii do svojho profesijného konania, vyučovania detí formou hry v učiacej sa skupine detí.

Literatúra

- ATKINSON, R. et al. 2003. *Psychologie*. Praha: 2003. ISBN 80-7178-640-3.
- BRUCEOVÁ, T. 1996. *Předškolní výchova*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.
- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. 248 s. ISBN 80-7178-216-5.
- BOROŠ, J. 2002. *Úvod do psychologie*. Trenčín: IRIS, 2002
- ELKONIN, B. D. 1983. *Psychológia hry*. 1. Vyd. Bratislava: SPN, 1983. 338 s.
- DROPOVÁ, G. 2009. Mikroedukatívne analýzy edukačných procesov učiteliek materských škôl v Žilinskom kraji. In: *Súčasnosť a budúcnosť predprimárnej edukácie*. Zborník. Prešov 2009. s. 104 – 110. ISBN 978-80-555-0006-5.
- DROPOVÁ, G. 2010. Učiteľka materskej školy v procese edukácie. In: *Naša škola*. Pamiko. č. 5 – 6. 2010. s. 18 – 22. ISSN 1335-2733.
- DROPOVÁ, G. 2014. *Didaktika umenia z aspektu sociálno – konštruktivistickej teórie*. Bratislava: MPC. Metodická príručka k prierezovým témam pre predprimárnu výchovu a vzdelávanie. 50 s. 2014. ISBN 978-80-565-0027-9. Dostupné na: <http://www.mat.iedu.sk/DTLN.MPC001.Internet/MPC001/VzdelavacieMaterialy>.
- GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.emetodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978–80–223–2951–4.
- HOLÉCIOVÁ, O., KLINDOVÁ, Ľ., BERDYCHOVÁ, J. 1966. *Hry v materskej škole*. 2. vyd. Bratislava: SPN, 1966. 364 s.
- KIKUŠOVÁ, S. 1999. Využitie hry v predškolskom vyučovaní. In: *Zborník z konferencie: Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní*. III. ročník. 2. – 3. December 1998. Bratislava: Aprint, s. r. o. 1999. ISBN 80-88868-53-X.
- KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ – profesia a príprava*. Banská Bystrica: PF UMB, 2002. ISBN 80-8055-702-0.
- KIKUŠOVÁ, S., KOSTRUB, D. 2011. Hra a jej edukačné využitie na rozvíjanie kompetencií z perspektívy sociálneho konštruktivismu In: *Hra v predprimárnej edukácii*. – Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. – S. 248 – 257. – ISBN 978-80-555-0467-4.
- KNAPÍKOVÁ, Z., KOSTRUB, D., MIŇOVÁ, M. 2002. *Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy*. 1. vyd. Prešov: Rokus, s. r. o., 2002. 37 s. ISBN 80-89055-18-4.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds), 2010. *Předškolní a primární pedagogika, Předškolská a elementární pedagogika*. Praha: Portál, s. r. o. 2010 456 s. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KOSOVÁ, B. 2005. Perspektívy učiteľského vzdelávania – východiská, paradigmy a spoločenské výzvy. In: *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania*. Banská Bystrica: PF UMB. 2005. s. 24 – 30. ISBN 80-89029-79-5.
- KOLEKTÍV AUTOROV, 2011. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Partizánske: Expresprint, s. r. o., 2011. ISBN 978-80-968777-3-7.
- KOSTRUB, D. 2003. *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. 1. vyd. Bratislava: MPC, 2003. 118 s. ISBN 80-8052-171-9.
- KOSTRUB, D. a kol. 2005. *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. Prešov: Rokus, 2008. 168 s. ISBN 80-89055-56-7.
- KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* 1. vyd. Prešov: Rokus, 2008. 171 s. ISBN 978-80-89055-87-6.
- KOSTRUB, D. 2012. *Didaktika akceptujúca princíp kolaborácie*. Prešovská univerzita v Prešove: PF SVSOPPV, 2012. ISBN 978-80-555-0703-3.
- MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. 1980. *Hra a hračka v živote dieťaťa*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1980. 142 s.

- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. 2010. *Psychologie hry*. 5. Vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2010. 143 s. ISBN 978-80-7367
- VYGOTSKÝ, S. L. 1976. *Vývoj vyšších psychických funkcií*. 1. Vyd. Praha: SPN, 1976. 351 s.

Kontaktné údaje

PaedDr. Gabriela Droppová, PhD.
Mesto Hlohovec - Mestský úrad
Oddelenie spoločenských vecí
Referát školstva
M. R. Štefánika 1
920 01 Hlohovec
Slovenská republika
E-mail: g.droppova@gmail.com

PROSOCIÁLNA VÝCHOVA A DIEŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Prosocial Education and Preschool Child

Vladimír Fedorko

Abstrakt

Cieľom príspevku je stručné uvedenie do problematiky prosociálnej výchovy, a jej využitia u detí predškolského veku v materských školách, v rámci vzdelávacej oblasti človek a spoločnosť – prosociálne správanie. Dieťa s prosociálnym správaním má rado nielen seba, ale aj druhých, k ostatným sa správa ako k (potenciálnym) priateľom, myslí, cíti a koná s ohľadom na druhých. Domnievame sa teda, že prosociálna výchova je do značnej miery veľmi obohacujúca a najmä značná svojim vplyvom na budúce hodnoty dieťaťa.

Kľúčové slová

Prosociálnosť, prosociálne správanie, výchova k prosociálnosti, materská škola, dieťa.

Abstract

The aim of this paper is a brief introduction to the topic prosocial education, and its use in children of preschool age in nursery schools within the educational area Man and Society prosocial behavior. Child with prosocial behavior rado has not only themselves but also others, to other acts like the (potential) friends, thinks, feels and acts with respect to others. We therefore believe that the prosocial education is largely a very rewarding and in particular their considerable impact on the future value of the child.

Key words

Prosocial, prosocial behavior, education to prosociality, kindergarten, child.

V súčasnosti sme si už zvykli, že v 21. storočí sa všade píše, hovorí a diskutuje o rýchlom vedecko-technickom rozmachu a napredovaní spoločnosti, avšak tú začínajú trápiť problémy, ktoré ohrozujú človeka a jeho duchovnú existenciu. Zrazu v tom zrýchlennom globalizačnom procese sme pozabudli byť ľudský ľudia a ten nedostatok začíname riešiť vznikom rôznych výchov, aby sme napravili to hlavné, na čo sme pozabudli. Pre človeka ako osobnosť je potrebné nielen vzdelanie, ale aj výchova a seba-výchova. Dieťaťu sa už v útlom veku na príkladoch a modeloch správania a vzťahov vo vlastnej rodine kladú základy etiky a prosociálneho správania. Tieto sa počas predškolskej, školskej dochádzky a v mimoškolskej činnosti edukačným procesom prehlbujú a v dospelosti a celoživotne sa utvrdzujú a využívajú. To všetko si však vyžaduje systematické a dlhodobé pôsobenie, čo vytvára základ, na ktorý je možno nadviazať pri preberaní konkrétnych etických aspektov spoločenského života. Človek sa správa podľa interiorizovaných mravných hodnôt a pravidiel správania a speje k morálnej zrelosti, keď sa rozhoduje na základe svojho svedomia a osvojených mravných zásad

a nie podľa verejnej mienky alebo iných vonkajších kritérií. Podľa Olivara (1992) jedným z cieľov výchovy dieťaťa je kompenzovať nedostatky ich sociálneho prostredia. Ide najmä o problémy v predškolskom, školskom prostredí, ale aj v rodinách a okolí tohto prostredia dieťaťa, ktoré často negatívne ovplyvňujú jeho morálny, emocionálny a psychický vývin. Podmienky činnosti zamerané na kolektív detí, sú veľkou školou profesionálnej i sociálnej výchovy s dôrazom na rozvoj prosociálnosti, a to vo vzťahu k sebe samému, členom kolektívu i k obsahu činnosti (Konôpka, 1995, s. 248). A práve preto prosociálnosť, má silu napomôcť dieťaťu vyriešiť zložité otázky v jeho výchove a napredovaní ako jedinečnej osobnosti.

Prof. R. R. Olivar z nezávislej univerzity v Barcelone začiatkom osemdesiatich rokov minulého storočia vypracoval projekt výchovy k prosociálnosti. Vychádzal zo zistení a výskumov, že rozhodujúcim faktorom pozitívneho vývoja charakteru je prosociálnosť.¹ Podľa záveru týchto výskumov, ak si dieťa osvojí prosociálne postoje a správanie, s veľkou pravdepodobnosťou sa bude formovať ako charakterný človek, ale ak si ich neosvojí výsledok výchovy je potom problematický (Olivar, 1992, s. 3).

Pre výskum z toho vyplynula potreba dať si odpoveď na dve základné otázky:

1. Aké činitele v správaní dospelých (rodičov, vychovávateľov, učiteľov) podmieňujú a podporujú tento spontánny rozvoj prosociálneho správania u detí? (Ak sa totiž podarí tieto činitele identifikovať, bude v zásade možné vhodnou úpravou správania a postojov (rodičov, vychovávateľov, učiteľov) podporiť rozvoj prosociálnosti detí a žiakov).

¹ Slovo *prosociálnosť* je odvodené z latinského slova *socius* = *spoločník, priateľ*. Prosociálny je teda človek, ktorý sa k iným ľuďom správa ako k potencionálnym priateľom. Prosociálnym nazývame správanie, ktoré je zamerané na pomoc alebo prospech iných osôb, skupín, spoločenských cieľov, avšak bez nároku na odmenu (napríklad finančnú, resp. pochvalu, uznanie). To znamená, že motívom a predpokladom takéhoto správania je vnútorná potreba robiť to, čo prospeje inému. Cieľom teda nie je len osvojenie si určitého správania, ale snaha priviesť deti k vnútornej potrebe takéhoto správania. Prosociálnosť a láska k blížnemu sú príbuzné pojmy. Láska zdôrazňuje vzťah k blížnemu, prosociálnosť ochotu pomáhať. Výchova k prosociálnosti je systém výchovných metodických postupov a krokov usporiadaných do programu, ktoré rozvíjajú morálne postoje a praktické morálne činy a správanie. Podstatnou časťou programu je rozvoj sociálnych zručností. Tie, zamerané na etické ciele, stávajú sa etickými spôsobilosťami, cnosťami, čo je trvalá dispozícia správať sa eticky, pozitívne. Výchovu k prosociálnosti tvorí ucelený program, ktorý zahŕňa rôzne vekové kategórie – od materských škôl až po stredné školy. Dá sa však aplikovať aj na výchovu dospelých. V rámci procesu výchovy k prosociálnosti dochádza k zmene v medziľudských vzťahoch všetkých zúčastnených činiteľov, a to: učiteľ – dieťa,

dieťa – dieťa,

dieťa – rodič,

učiteľ – rodič. (Ivanová, Kopinová, 2004, s. 6 – 7, vid').

Prosociálnu osobnosť Olivar charakterizuje takto:

Prejavuje súcit s ľuďmi, ktorí majú ťažkosti.

Teší ho niekoho obdarovať, alebo sa s niekým rozdeliť.

Pracuje v prospech iných ľudí.

Úspechy druhých prijíma bez závidosti.

Má pochopenie pre starosti a nevýhody svojich známych.

Prežíva s inými ľuďmi ich starosti aj radosti (Olivar, 1992, s. 3).

2. Aké faktory týkajúce sa ostatných postojov a správania detí podmieňuje ich prosociálne správanie?

Výskumníci si totiž uvedomili, že ak sa podarí na tieto otázky nájsť odpoveď, môžeme vytvoriť teoretický model prosociálnosti, ktorý poslúži ako spoľahlivý základ pre program výchovy k prosociálnosti. Štatistické vyhodnotenie získaných údajov umožnilo vytvoriť teoretický model, ktorý zahŕňa 15 bodov. Desať bodov sa týka žiakov (sú to premenné, ktoré podmieňujú prosociálne správanie) a päť sa týka správania rodičov, vychovávateľov, učiteľov. Desať faktorov teoretického modelu prosociálneho správania uvádza nasledovne. Tieto body dávajú odpoveď na otázku, aké spôsobilosti a vlastnosti je potrebné u detí rozvíjať v záujme rozvoja prosociálnosti:

1. Dôstojnosť ľudskej osoby, sebaúcta.
2. Postoje a spôsobilosti v medziľudských vzťahoch.
3. Pozitívne hodnotenie správania druhých.
4. Kreativita a iniciatíva.
5. Komunikácia. Vyjadrovanie vlastných citov.
6. Interpersonálna a sociálna empatia.
7. Asertivita. Riešenie agresivity a kompentivity. Sebaovládanie. Konflikty s druhými.
8. Skutočné a zobrazené prosociálne modely.
9. Prosociálne správanie (pomoc, darovanie, delenie sa, spolupráca, priateľstvo, zodpovednosť a starostlivosť o iných).
10. Spoločenská a komplexná prosociálnosť (solidarita, sociálne problémy, sociálna kritika, občianska neposlušnosť, nenásilie).

Ďalšie body sa týkajú rodičov, vychovávateľov a učiteľov. Dávajú odpoveď na otázku, ako sa rodičia, vychovávateľa, učelia majú správať, ak chcú mať pozitívny vplyv na rozvoj prosociálneho správania u detí, alebo všeobecne u druhých:

11. Prijatie žiaka takého, aký je, vytváranie sympatií.
12. Atribúcia (pripisovanie) prosociálnosti.
13. Induktívna disciplína.
14. Nabádanie k prosociálnosti.
15. Podporovanie prosociálnosti (Olivar, 1992, s. 4).

Prosociálna výchova má svoje pevné miesto aj v materskej škole. Význam je nesporný, nakoľko v predškolskom veku sa utvárajú vzorce správania a základy hodnotového systému človeka (viď Kohlberg, Piaget). Dôležité je preto aj dôsledné uplatňovanie prosociálneho výchovného štýlu. Tento výchovný štýl napomáha nielen v účinnom výchovnom pôsobení na dieťa, ale jeho prostredníctvom utvára v triede učiteľka atmosféru pohody, ktorú charakterizuje otvorenosť, srdečnosť a pocit bezpečnosti. Prosociálne správanie je charakteristické predovšetkým tým, že je orientované na prospech druhého. Od altruistického sa však líši tým, že je síce v prospech druhého, avšak nežiada od aktéra „obetu“, osobnú stratu (Fedorko, 2015). Podľa Vaceka (2008) je výskyt prosociálneho správania signálom dobre orientovaného morálneho rozvoja. Nejde však len o správanie, v ktorom sa vyskytujú formálne slovíčka „ďakujem a pro-

sím“, ale ide o komplex správania charakteristické pocitom potreby pomáhať a byť nápomocným, chápať a rešpektovať, byť solidárnym a tolerantným. Dieťa sa má prosociálne správanie naučiť, alebo sa už jeho prvky vyskytujú od narodenia? Výskumy dokazujú, že prosociálne správanie je výsledkom sociálneho učenia a nie biologického vývinu. Výskum zameraný na hľadanie pozitívneho sociálneho správania, medzi príznaky prosociálneho správania vedci zistili u detí do 3 rokov tieto:

- súcitné reakcie na utrpenie a tieseň druhého,
- prejav náklonnosti a priateľskosti,
- spontánne rozdelenie sa o predmety, alebo skúsenosti,
- starostlivosť o iných,
- pomoc rodičom pri práci,
- utešovanie osôb v smútku.

Viaceri odborníci sa prikláňajú k tvrdeniu, že ľudia, ktorí pomáhajú, rešpektujú sociálne normy. Ide o normu sociálnej zodpovednosti a normu sociálnej recipacity. Norma sociálnej zodpovednosti sa prejavuje rešpektovaním princípu sociálnej spravodlivosti. Z uvedeného vyplýva, že ľudia poskytnú pomoc tým, ktorí to potrebujú bez nároku na odmenu. Prosociálne správanie je ovplyvňované vzťahmi k iným ľuďom. Sociálne pozitívne správanie je zároveň ovplyvnené výberom, komu pomoc poskytneme. Valihorová (2011) uvádza niekoľko činiteľov, ktoré sú zodpovedné za to, komu sa rozhodneme pomôcť bez nároku na odmenu:

- Blízkosť vzťahu.
- Podobnosť ľudí v núdzi.
- Odlišnosť pohlaví (muž radšej pomôže žene a naopak).
- Posúdenie príčin, ktoré priviedli osobu k ťažkostiam.

Ak sa zamyslíme nad tým, kedy sa človek rozhodne pomôcť, uvedomíme si, že naše rozhodovanie je ovplyvnené okolnosťami a situáciou. Situačné faktory vyplývajú z prítomnosti a neprítomnosti iných osôb. Mnohé štúdie dokazujú, že ak sa človek ocitne v situácii, keď je na jeho pomoc odkázaný niekto iný, zvažuje jednoznačnosť a nejednoznačnosť situácie, teda, či postihnutý dáva jasne najavo, že potrebuje pomoc. Ak sa v spomenutej situácii nachádza viac ľudí v takomto prípade sa častejšie vyskytne efekt prihliadajúceho. Z toho usudzujeme, že čím viac ľudí, tým viac prizeraúcich sa. Rôzne štúdie poukazujú na fakt, že prítomnosť viacerých ľudí má negatívne dopady na samotné poskytovanie pomoci. Zohľadňujúc všetky apely, na základe ktorých poskytujeme pomoc, súhlasíme s tvrdením od Lencza (1993, s. 10), že významnou úlohou prosociálnej a etickej výchovy je „rozvíjať schopnosť stotožniť sa s druhým človekom a urobiť niečo dobré pre neho aj bez toho, žeby sme za to očakávali bezprostrednú odmenu alebo protislužbu“. Olivar (1992) opisuje prosociálnu osobnosť ako osobnosť, ktorá je súcitná, štedrá, ochotná, je nezávislivá, chápacá, láskavá a empatická. Z uvedenej charakteristiky prosociálnej osobnosti je zrejmé, že toto spoločensky pozitívne správanie závisí od vplyvu prostredia, od činiteľov a od postojov správania sa. Medzi činitele, ktoré sa podieľajú na výchove prosociálnej osobnosti patrí predovšetkým prijatie dieťaťa a takého, aký je, atribúcia, pripisovanie pozitívnych vlastností a využívanie

induktívnej výchovy s dôrazom na spätnú väzbu. Medzi faktory, ktoré sa podieľajú na formovaní prosociálnej osobnosti patria: úcta a ľudská dôstojnosť, pozitívny postoj k sebe samému, pozitívne hodnotenie druhých, vyjadrovanie vlastných citov a komunikácia, kreativita a iniciatíva, empatia, asertivita, pomoc, darovanie, spolupráca, solidarita, mierumilovnosť a priateľstvo. Najúčinnšie možno prosociálnu výchovu v materskej škole realizovať prostredníctvom zážitkového učenia, podstatný význam má model pozitívneho etického správania učiteľky. Hlavnou výchovno-vzdelávacou metódou je hra. Proces osvojovania konkrétneho správania dieťaťa ovplyvňuje identifikácia – stotožnenie sa so správaním blízkych osôb a imitácia napodobňovanie vzorov správania dospelých osôb i detí. Teda nielen teóriou, ale aj praxou môžeme dokázať, že aktivitami – hrou zameranými na rozvoj prosociálneho správania u detí predškolského veku, postupne vytvárame zrelé prosociálne postoje a tie sú zároveň aj žiaducou kompetenciou pre súčasnú spoločnosť v pozícii tvrdej konkurencie, konfrontácie a individualisticko-egoistickej tendencie v mnohoúrovňovej vzťahovosti (Fedorko, 2015). Aj keď praktický život motivuje k účelnosti, pragmatickosti a zištnosti a dominantnou sa stáva rovina práva ako limitujúci faktor konania pod hrozbou sankcie, predsa len formovanie svedomia pre alternatívu dobra a dodržiavanie mravnej normy človeka nielen oslobodzuje, ale aj vedie k zodpovednosti, statočnosti, čestnosti a robí ho šťastnejším a dobrotivejším a na to by sme ako učitelia, vychovávatelia, rodičia nemali pri našich deťoch zabúdať.

Literatúra

- FEDORKO, V. 2015. *Etická výchova v primárnej škole*. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov, ISBN 978-80-555-1316-4.
- IVANOVÁ, E., KOPINOVÁ, Ľ. 2004. *Etická výchova v 1. ročníku základnej školy*. Metodická príručka pre učiteľov. Bratislava: MPC Bratislava, ISBN 80-8052-206-5.
- KONÓPKA, J. 1995. *Výbrané kapitoly z pedagogiky*. Bratislava: Bratislava UK. ISBN 80-223-0847-1.
- KOPINOVÁ, Ľ., IVANOVÁ, E. 2007. *Etická výchova v 4. ročníku základnej školy*. Metodická príručka pre učiteľov. Bratislava: MPC Bratislava. ISBN 978-80-8052-285-8.
- LENCZ, L. 1993. *Metódy etickej výchovy*. Bratislava: Metodické centrum.
- LENCZ, L. 1997. *Koncepcia a metodika humanizácie výchovného štýlu*. Bratislava: MC Bratislava.
- OLIVAR, R. R. 1992. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 80-7158-001-5.
- VALIHOROVÁ, M., SZALAI OVÁ, G. 2011. *Prosociálnosť a osobnosť žiaka strednej školy*. Banská Bystrica. ISBN 978-80-557-01-40-0.

Kontaktná údaje

Mgr. Vladimír Fedorko, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
E-mail: vladimir.fedorko@pf.unipo.sk

„DEKÓDOVANIE“ MOTIVÁCIE V TEORETICKEJ I PRAKTICKEJ ROVINE EDUKAČNÉHO PROCESU

Decoding Motivation on Theoretical and Practical Level of the Educational Process

Erika Novotná

Abstrakt

Autorka sa v príspevku zamýšľa nad klišé motivácie a jej vágnym interpretovaním v zmysle „vzbudenia záujmu“. Poukazuje na nevyhnutnosť motivácie vo výučbe, ktorú považuje za kľúčovú časť edukačného procesu vo vzťahu k aktívnej participácii dieťaťa i vo vzťahu k naplneniu stanovených cieľov. V príspevku je diskutovaných niekoľko spôsobov ako je možné motiváciu projektovať a vo výchovno-vzdelávacom procese realizovať.

Kľúčové slová

Motivácia, motivačná fáza, výučba, edukácia.

Abstract

The author contemplates the cliché of motivation and its vague interpretation in the sense of “provoking interest”. The author points out the necessity of motivation in education, which she considers the key part of the educational process in relation to the active participation of a child as well as in relation to fulfilling given goals. The report incorporates a number of means of how to project and realize motivation in the educational process.

Key words

Motivation, motivational phase, training, education.

„Výchova znamená, že ponúknem hosťovi dobré miesto a tak dlho ho budem vnútorne podporovať, až kým sám nespozná svoju cestu. To znamená, nepýtam sa čo mi prinesieš a čo budem mať z toho, že ťa ubytujem. Ako hosťiteľ mám radosť z toho, že si prišiel. V mojom dome je miesto pre nás oboch – pre teba i pre mňa...“

(Prekopová, Schweizerová 1998)

Jedným z nespochybnovaných zákonov ľudského učenia je zákon motivácie, ktorý zdôrazňuje nenahraditeľnosť kladného postoja k učeniu vyjadreného vlastnou vôľou a aktívnym záujmom. Motivácia je v pedagogickom diskurze považovaná za jednu z najdôležitejších podmienok pre učiaci sa subjekt. Bez motivácie si nevieme predstaviť žiadnu uvedomelú poznávaciu aktivitu. Zákon motivácie nám ponúka poznanie závislosti efektívnosti učenia sa od hĺbky a rozsahu motívov, ktoré učiaci sa vníma a uplatňuje. Čím je úloha náročnejšia, tým je potrebná vyššia úroveň i kvalita motivačných podnetov (Jedinák 2009). O motivácii je možné uvažovať vo viacerých rovinách.

V nasledujúcej časti príspevku budeme venovať pozornosť motivácii ako prvotnej a dôležitej fáze v edukačnom procese – fáze motivačnej, na predprimárnom i primárnom stupni školy.

Dieťa podvedome túži po úspechu a pochvale. Rado sa rozvíja a zásluhou zvedavosti sa učí nové veci. Takže je prirodzene motivované k tomu, aby v škole podávalo dobré výkony a bolo úspešné. Motivovať dieťa k školským výkonom znamená podporovať ho v jeho skúmaní a objavovaní, oceňovať jeho úspechy a rešpektovať jeho záujmy. Motivácia vyvoláva, usmerňuje a ovplyvňuje správanie i myslenie detí a je spolu so schopnosťami dieťaťa najdôležitejším faktorom efektívneho učenia. To znamená, že motiváciou násobenou schopnosťami sa môže dieťa dopracovať k výkonu. Motivovať možno vnútornými a vonkajšími faktormi. Vnútorná motivácia núti dieťa niečo robiť, učiť sa z vlastného presvedčenia a pre vlastný úžitok. Oveľa viac, rýchlejšie a ľahšie sa naučí vtedy, ak má „chuť“ do učenia. O vonkajšiu motiváciu ide vtedy, ak sa dieťa neučí z vlastného záujmu a presvedčenia, ale len vplyvom vonkajších podnetov a prevláda napr. v školskom vyučovaní a učení sa žiakov. Tiež je dôležité, aby sa vonkajšia motivácia v podobe pochvaly, odmeny, pokarhania, trestu a pod. premenila na vnútornú a stala sa hybnou pákou učenia sa (Sekerková 2011).

Motivácia je často vysvetľovaná či interpretovaná ako vágna fráza, napríklad „*rozvíjanie záujmu*“ či „*zvyšovanie záujmu*“. Nie je však jasné, čo toto „*klišé*“ znamená. Je potrebné dekodovať toto slovné spojenie vo vzťahu k subjektu učenia sa, teda k dieťaťu. Ak je motivácia zvyšovanie záujmu, tak otázka je, vo vzťahu k čomu potrebujeme zvýšiť záujem (k obsahu vzdelávania?) Inými slovami, o čo má mať dieťa/žiak záujem? Akým spôsobom to urobíme? Aké sú možnosti? Svižná a efektívna motivácia (máme na mysli motivačnú fázu, konkrétnu motiváciu v priamej výučbe, pred akoukoľvek edukačnou aktivitou) je pedagogickým majstrovstvom učiteľa, ktorý je schopný získať si pozornosť dieťaťa a prizvať ho k participovaniu na výchovno-vzdelávacej činnosti. Motivácia nemá obťažovať, ani komplikovať učiteľovi život. Má byť mostom, po ktorom keď s deťmi prejdeme, ocitneme sa tam, kam sme sa potrebovali dostať (opak je niekedy pravdou). Podmienkou toho však je, aby mal učiteľ jasno v tom, čo je jeho cieľom. Tento cieľ si však učiteľ nesmie nechať iba sám pre seba. Mal by sa o neho na konci motivačnej fázy podeliť s deťmi/žiakmi, pretože ho formuloval pre ne a chce ho dosiahnuť spolu s nimi.

Položme si otázku: *Koľko času a priestoru venujú činní učitelia v praxi fáze motivácie pri výučbe alebo edukačných či záujmových aktivitách*? Predpokladáme, že oveľa menej akoby bo bolo potrebné a žiaduce. Motivačná fáza často absentuje kvôli nedostatku času alebo je považovaná za nepotrebnú, zbytočnú. V mnohých prípadoch je motivácia nesprávne nahrádzaná oznámením cieľa činnosti alebo popisom toho, čo sa bude diať. To však nie je *fair play* vo vzťahu k deťom/žiakom. Výučba bez motivácie je potom akoby samoúčelným metodikárčením, bez ohľadu na všetko a všetkých zúčastnených.

Problematika motivovania detí a žiakov má svoje opodstatnenie nielen v praxi ale i v procese pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva. I v tejto súvislosti vyvstáva otázka: *Sú študenti, ktorí sa pripravujú na povolanie učiteľa schopní „rozkliknúť“ tento pojem, analyzovať ho a pripraviť motiváciu, ktorá bude spĺňať svoj účel a funkciu?* Zo skúseností pedagogickej praxe si dovoľíme konštatovať, že drvivá väčšina motívácií, v písomných pripravách študentov na výstup, je projektovaná v podobe básne, rozprávky, príbehu, tajničky, brainstormingu alebo rozhovoru (bez pripravených otázok) avšak bez metodického postupu, bez inštrukcií, bez time manažmentu. Prevažujú slovné metódy. Motivácia je často separátnou časťou, ktorá nemá logickú nadväznosť na hlavnú edukačnú činnosť. Je umelá a odtrhnutá od toho čo bude nasledovať, čo pedagóg (študent učiteľstva) chce, má v pláne realizovať. Motivácia je často bezpredmetná. Chýba zmysel, dôvod, opodstatnenie a zdôvodnenie toho, prečo ideme niečo robiť, hrať sa, učiť sa.

Prvoradým poslaním pedagóga nie je niekoho niečo naučiť, pretože to v súčasnosti ani nie je možné. Úlohou pedagóga je naučiť tých, ktorí sú mu zverení, učiť sa. Ukázať im cestu, dať know-how, pomôcť pochopiť. Poslaním pedagóga v súčasnosti je motivovať. Čo to vlastne znamená? Motivovať znamená dať zmysel tomu čo ideme robiť. Motivovať znamená získať si pozornosť detí. Motivovať znamená „prebudiť“ zvedavosť dieťaťa. Motivovať znamená urobiť niečo, čo nadchne, priláka, otočí uhol pohľadu. Motivovať znamená „dať dieťaťu chrobáka do hlavy“, vtiahnuť ho do deja príbehu, ktorý nekončí. Motivovať znamená zadefinovať problém a ísť ho vyriešiť. Motivácia nie je oznámenie obsahu činnosti – toho, čo ideme s deťmi robiť, ani opis postupu a organizácie činnosti.

Základnou aktivizujúcou a rozvíjajúcou činnosťou vo výchove a vyučovaní je úloha. Pod týmto pojmom (úloha) rozumieme: otázky učiteľa, problémy, cvičenia. Záleží na tom aké úlohy dávame a ako ich dávame. Motivačná sila úlohy spočíva v jej vplyve (dopade) na emocionálnu, hodnotovú oblasť, ovplyvňuje sebavedomie, formuje samostatnosť, vedie k zodpovednosti. Dôležité je vzbudiť záujem o riešenie úloh. To môžeme dosiahnuť pomocou týchto zásad (modifikované podľa Bobot, Jakubeková, 2012):

- a) *moment prekvapenia*, novosti, zaujímavosti, zaujímavé podanie problému, ktorý dávame deťom/žiakom ako úlohu,
- b) *vytvorenie kognitívnej neistoty*, rozporu – postavenie úlohy alebo problému, ktorý má viacznačné riešenie,
- c) *zásada náročnosti* – konštruovať úlohy nad sily, schopnosti detí/žiakov a potom ich pomocnými inštrukciami priviesť k riešeniu,
- d) *princíp dramatizácie* – dramatické uvedenie témy, problému (patria tu prvky hier, tajničiek, rébusov, hlavolamov, rozprávky, detektívne príbehy, príbehy zo života atď.)

Motivácia musí vyvolať u učiaceho sa vnútornú potrebu „*chcem*“, nie len v danom okamihu alebo hodine, ale aj zajtra, o rok, celý život. Motivovať krátkodobu je z pohľadu učiteľa jednoduchšie, žiak/dieťa pri tom cíti intenzívnejšiu potrebu učenia sa, ale vydrží kratšiu dobu. Je vhodná pre deti v predškolskom a mladšom školskom veku.

Motivované dieťa/žiak je prvý predpoklad úspešnosti práce učiteľa. Za motiváciou nasleduje dlhá cesta učiteľa aj učiaceho sa „*musím*“, počas ktorej dieťa/žiak nadobúda a následne rozvíja kompetencie (vedomostí, zručností a schopností). Len učiacemu sa s pevnou vôľou je umožnené naplniť pôvodné „*chcem*“ významným „*dosiachol som*“ (modifikované podľa Bobot, Jakubeková, 2012). Je na samotnom dieťati, ako bude bojovať s možnými nepriaznivými vonkajšími podmienkami a či jeho vôľa bude dostatočná. Aj tu však môže byť vplyv učiteľa významný (Bobot, Jakubeková, 2012):

1. Motivujeme akcentovaním užitočnosti získavaných kompetencií. Žiak/dieťa sa veľa krát pýta „*načo mi to bude?*“, hlavne pri odbornejších alebo abstraktnejších témach.
2. Motivujeme nutnosťou získať kvalifikáciu, stať sa niekým, vybrať si povolanie, pričom vždy vysvetľujeme naše učivo v súvislosti s potrebami iných odborov. Žiak musí vedieť, že materská škola, základná škola, maturitné vysvedčenie alebo učňovský list sú prvým predpokladom získania zamestnania v žiakom preferovanom obore. Prvým predpokladom motivácie kvalifikáciou je vedieť, čo dieťa/žiaka zaujíma.
3. Motivujeme sebavedomie detí/žakov. Väčšina z nich nemá vyhranený postoj k svojej budúcnosti. Chcú byť úspešní, ale ešte nevedia v čom. Posilňujeme v nich sebadôveru, chválime a oceňujeme ich, ak sa im darí, pomôžeme a poradíme im v prípade neúspechu. Na druhej strane neprehliadajme prehnané sebavedomie, ktoré môže vyústiť do podceňovania až dehonestácie spolužakov.
4. Motivujeme radosťou z učenia sa. Na prvý pohľad nezaujímavá téma sa stane zaujímavou, ak ju učiteľ prezentuje zaujímavým spôsobom. Prvým predpokladom je viditeľná radosť učiteľa z učenia, druhým sú vyučovacie metódy, ktoré používa, treťou didaktické prostriedky, ktoré jeho metódy umocňujú a štvrtou osobnosť dieťaťa/žiaka.

Na záver uvádzame odporúčania (modifikované podľa Petty 1998) ako prebúdať záujem žakov o učenie sa:

- Sami prejavujte záujem – buďte pre svoju činnosť a prácu nadšení.
- Ukazujte, aký význam má vaša práca v skutočnom svete. Prinášajte do edukačných činností príklady z reálneho života, púšťajte inštruktážne filmy, hovorte o konkrétnej aplikácii učiva resp. témy, začleňte do vyučovania návštevy odborníkov a exkurzie.
- Využívajte tvorivosť a sebavyjadrovanie detí a žakov.
- Presviedčajte sa, či sa deti/žiaci aktívne zapájajú do výučby.
- Pravidelne obmieňajte činnosť detí/žakov. Využívajte prekvapenia a neobvyklé činnosti.
- Zadávajte v triede problémové úlohy.
- Dávajte deťom/žiakom „hádky“ a „záhady“ na ktoré im neskôr dáte správnu odpoveď.

- Prepájajte učenie s tým, čo deti/žiacov zaujíma mimo školu. Inšpirujte sa ich svetom.
- Dodajte svojej činnosti „osobný rozmer“.

V pedagogike platí premisa „*od seba k iným*“. Aby mohol učiteľ presvedčivo motivovať, najprv musí byť sám motivovaný. Jeho práca by ho mala naplňovať. Učiteľ by mal veriť tomu čo učí. Byť o tom presvedčený. Determinantom úspešnosti učiteľovej práce je okrem iného samozrejme aj sebazvedľovanie a celoživotné vzdelávanie. Nech to, čo robíme má zmysel pre nás i pre tých, ktorí sú nám zverení.

Literatúra

- BOBOT, V., JAKUBEKOVÁ, M. 2012. *Interaktívne vyučovanie v školských vzdelávacích programoch*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2012. ISBN 978-80-8052-432-6. [on line]. Dostupné na: http://www.mpcedu.sk/library/files/publik_ciaivvsvp_finalversion_na_web29_10_2012.pdf
- JEDINÁK, D. 2009. *Podstata a zásady motivačného pôsobenia* (aj vo vyučovaní školskej matematiky). Technology of Education, 2009. Dostupné na: <http://www.era.topindex.sk/files/s93.pdf>
- PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, CH. 2008. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-495-3.
- PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-681-0.
- SEKERKOVÁ, G. 2011. *Ako deti motivovať k učeniu*. [on line]. [Citované 10. 10. 2015]. Dostupné na: <http://najmama.aktuality.sk/clanok/226876/ako-deti-motivovat-k-uceniu/>
- SMIKOVÁ, E. 2015. *Motivácia dieťaťa v školskom prostredí*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. [on line]. [Citované 17. 10. 2015]. Dostupné na: <https://www.iedu.sk/poradenstvo/prevenicia/Documents/Smikova.rtf>

Kontaktné údaje

PaedDr. Erika Novotná, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
E-mail: erika.novotna@pf.unipo.sk

VZDELÁVANIE UČITEĽOV MATERSKÝCH ŠKÔL A PEDAGOGIKA MÁRIE MONTESSORIOVEJ

EDUCATION OF THE PRE-PRIMARY SCHOOL TEACHERS AND THE MONTESSORI PEDAGOGY

Matej Slováček

Abstrakt

Autor v príspevku opisuje a analyzuje súčasné vzdelávanie učiteľov v oblasti pedagogiky Márie Montessoriovej na Slovensku a v Českej republike v podmienkach predprimárneho vzdelávania.

Kľúčové slová

Materská škola, učiteľ, vzdelávanie učiteľov, pedagogika Márie Montessoriovej.

Abstract

Author of the paper analyzes the current state of education of the pre-primary school teachers in Slovakia and Czech Republic in relation to the Montessori pedagogy.

Key words

Kindergarten, teacher, teacher's education, Montessori pedagogy.

Úvod

Pedagogika Márie Montessoriovej a jej zavádzanie v praxi výchovy, vzdelávania a výcviku v materskej škole sa dnes stáva trendom a požiadavkou mnohých moderných rodičov. Ku kvalitnej výchove, vzdelávaniu a výcviku v tradičných materských školách, ale aj v školách, ktoré uplatňujú prvky, metódy, princípy pedagogiky Márie Montessoriovej je potrebný kvalitný učiteľ. Našu myšlienku potvrdzuje Miňová (2014) tvrdením, že „v živote dieťaťa zohráva neodmysliteľnú úlohu učiteľ a najmä to, akým spôsobom a cez aké roly pôsobí na dieťa.“ Preto je dôležité zamýšľať sa nad ich spôsobnosťou, vedomosťami, schopnosťami a zručnosťami pri aplikácii prvkov, metód a princípov pedagogiky Márie Montessoriovej.

V tomto príspevku budeme komparatívne analyzovať formálne a neformálne vzdelávanie učiteľov v oblasti pedagogiky Márie Montessoriovej na Slovensku a v Českej republike.

Materská škola

Pre definovanie materskej školy použijeme definíciu Miňovej (2012a, s. 15), ktorá uvádza „*materská škola v súčasnosti zastáva v živote dieťaťa dôležité miesto. Deti do materskej školy prichádzajú z domáceho prostredia, ktoré je pre dieťa domovom, útočiskom. Hlavným cieľom materských škôl je podpora osobnostného rozvoja detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvoja*

schopnosti a zručností, utvárania predpokladov na ďalšie vzdelávanie“. Materská škola v súčasnosti zastáva niekoľko funkcií v živote dieťaťa. Základnými, uplatňovanými funkciami materskej školy sú podľa Kostruba (2003):

- a) Edukačná funkcia – materská škola zabezpečuje výchovu, vzdelávanie a výcvik,
- b) Kultúrna funkcia – materská škola je koordinátor kultúrnych aktivít spoločnosti, pripravuje novú generáciu na prevzatie a zachovanie kultúrneho dedičstva,
- c) Kompenzačná funkcia – materská škola koriguje rozdiely, individuálne diferencie,
- d) Preventívna funkcia – materská škola rešpektuje individualitu, nespôsobilosti a psychické ťažkosti dieťaťa.

Materská škola je škola, v ktorej dieťa dostáva predprimárnu výchovu, vzdelávanie a výcvik, pripravuje dieťa na život. Je to prvá škola v živote dieťaťa, ktorá svojim pôsobením uňho rozvíja jeho sociálno-emocionálnu, kognitívnu a perceptuálno-motorickú oblasť.

V nasledujúcej časti uvedieme definovanie materskej školy/predškolského vzdelávania v legislatíve Slovenska a Českej republiky.

Tabuľka 1 *Materská škola v zákonoch*

Slovenská republika ZÁKON č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov	Česká republika ZÁKON 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
Materská škola podporuje osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady na ďalšie vzdelávanie. Pripravuje na život v spoločnosti v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami detí.	Predškolské vzdelávanie podporuje rozvoj osobnosti dieťaťa predškolského veku, podieľa sa na jeho zdravom citovom, rozumovom a telesnom rozvoji a na osvojení základných pravidiel správania, základných životných hodnôt a medziľudských vzťahov. Predškolské vzdelávanie vytvára základné predpoklady pre pokračovanie vo vzdelávaní. Predškolské vzdelávanie napomáha vyrovnávať nerovnomernosti vývinu detí pred vstupom do základného vzdelávania a poskytuje špeciálnu pedagogickú starostlivosť deťom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.

V Tabuľke 1 uvádzame definíciu materskej školy a predškolského vzdelávania v Zákone č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov platnom v Slovenskej republike a v Zákone 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v České republice. V oboch zákonoch materská škola spadá do sústavy škôl. Sústavu škôl na Slovensku tvoria materská škola, základná škola, gymnázium, stredná odborná škola, konzervatórium, školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, základná umelecká škola, jazyková škola. V Českej republike medzi školy príslušný zákon radí materskú školu, základnú školu, strednú školu – gymnázium, strednú odbornú školu, stredné odborné učilište, konzervatórium, vyššiu odbornú školu, základnú umeleckú školu, a jazykovú školu s právom štátnej jazykovej skúšky. Materské školstvo v menovaných republikách je v rovine legislatívy takmer rovnaké, rozdiel nachádzame pri výstupe z materskej školy. Slovenská republika na rozdiel od Českej republiky dáva absolventovi materskej školy Osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania.

Pri zákone a ďalšej legislatíve je pre inštitucionálnu edukáciu smerodajné kurikulum, ktorým je od roku 1989 v domácej pedagogickej vede podľa Kovalčíkovej (2010) označovaný obsah výchovného, vzdelávacieho a výcvikového procesu. Podľa britského pedagogického slovníka Dictionary of Education od Education z roku 1993 je termín curriculum definovaný ako:

1. Kurikulum v užšom vymedzení znamená program výučby,
2. Kurikulum v širšom vymedzení znamená akékoľvek učenie, ktoré prebieha v škole.

Kurikulum platné pre materské školy na Slovensku je Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008), Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2015)¹. V Českej republike je to Rámcový vzdelávací program pro předškolní vzdělávání (2004).

¹ Od roku 2008 je v platnosti Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. V súčasnej dobe sa v pilotných materských školách overuje Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2015).

Tabuľka 2 *Materská škola v kurikulumoch*

Slovenská republika Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008)	Česká republika Rámcový vzdelávací program pro předškolní vzdělávání (2004)
Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu perceptorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začleňovanie do skupiny a kolektívu.	Úlohou inštitucionálneho predškolského vzdelávania je dopĺňať rodinnú výchovu a v úzkej väzbe na ňu pomáhať zaistiť dieťaťu prostredie s dostatkom mnohostranných a primeraných podnetov k jeho aktívnemu rozvoju a učeniu. Predškolské vzdelávanie má zmysluplne obohacovať denný program dieťaťa v priebehu jeho predškolského veku a poskytovať dieťaťu odbornú starostlivosť. Malo by usilovať, aby prvé vzdelávacie kroky dieťaťa boli stavané na premyslenom, odborne podoprenom a ľudsky i spoločensky hodnotnom základe, a aby čas prežitý v materskej škole bol pre dieťa radosťou, príjemnou skúsenosťou a zdrojom dobrých a spoľahlivých základov do života a vzdelávania.
Slovenská republika Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2015) Hlavný cieľ výchovy a vzdelávania v materskej škole sa odvíja od cieľov výchovy a vzdelávania uvedených v zákone č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Vzdelávanie v materskej škole poskytuje základy spôsobilostí vedúce k napĺňaniu cieľov výchovy a vzdelávania podľa tohto zákona. Hlavným cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole je dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu na školské vzdelávanie v základnej škole a na život v spoločnosti.	

V Tabuľke 2 popisujeme ciele materskej školy podľa kurikulumných dokumentov v súčasnosti platných na Slovensku a v Českej republike. Cieľ Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) a Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2015) sa líši v terminológii. Dokument z roku 2008 používa pojmy perceptorická a citovo-sociálna úroveň a dokument z roku 2015 pojmy senzomotorická a sociálno-citová úroveň. Rámcový vzdelávací program pro předškolní vzdělávání (2004) sa v cieľi predprimárneho vzdelávania zameriava na dopĺňanie rodinnej výchovy, obohatenie denného programu dieťaťa a zabezpečenie prežitia času plného radosti a skúseností.

Kvalitná materská škola má byť orientovaná podľa Miňovej (2012b) predovšetkým na dieťa, na kvalitu rozvoja celej osobnosti.

V zabezpečení kvality materskej školy zohráva dôležitú úlohu okrem materiálneho a technického zabezpečenia aj personálne zabezpečenie školy. Tým myslíme učiteľov materských škôl.

Učiteľ pre predprimárne vzdelávanie

„Učiteľ je jeden zo základných činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu, jeho iniciátor a organizátor. Je to kvalifikovaný pedagogický pracovník, ktorý riadi a organizuje svoju činnosť (sprostredkúva vedomosti, zručnosti a návyky) i činnosti žiakov, podieľa sa na výchove žiakov, rozvoji ich osobnosti“ (Darák – Tabaková In: Kovalčíková a kol. 2010, s. 50).

Podľa Prúchu – Koťátkovej (2012) učitelia pre najnižší stupeň výchovy, vzdelávania a výcviku, učitelia v materských školách, podstatnú časť svojho profesionálneho výkonu zameriavajú na holistický rozvoj dieťaťa, vychádzajúc z osobnostného a sociálneho rozvoja dieťaťa.

Učiteľ v pedagogike Márie Montessoriovej

V tomto príspevku nebudeme opisovať a charakterizovať pedagogiku Márie Montessoriovej podrobne, zameriame sa skôr na deskripciu učiteľa a jeho osobnosti v tomto pedagogickom systéme.

Pedagogika Márie Montessoriovej je humanistická pedocentricky orientovaná pedagogická koncepcia talianskej pedagogičky Márie Montessoriovej.

Základnou myšlienkou tejto pedagogiky je podľa Zelinu (2000) oslobodiť dieťa od diktatúry dospelých, dať mu príležitosť vyvíjať sa individuálne, pracovať na svojom rozvoji.

Podľa Montessoriovej (2001) učiteľ, ktorý chce byť dokonale pripravený na vedecký spôsob výchovy, vzdelávania a výcviku musí rešpektovať určité zásady, ktoré formulovala Everhardtová (2000):

1. Učiteľ musí vytvárať pripravené prostredie a starať sa oň.
2. Učiteľ musí ovládať prácu s didaktickým materiálom.
3. Učiteľ je aktívny v sprostredkovaní vzťahu medzi okolím.
4. Učiteľ musí neustále diagnostikovať.
5. Učiteľ musí podať dieťaťu pomocnú ruku, keď je o to požiadaný.
6. Učiteľ musí vedieť počúvať a pýtať sa.
7. Učiteľ musí rešpektovať pracujúce dieťa a nerušiť ho.
8. Učiteľ musí rešpektovať chyby detí.
9. Učiteľ musí rešpektovať dieťa, ktoré oddychuje, nenútiť ho do práce.
10. Učiteľ sa musí snažiť motivovať deti pre prácu s didaktickým materiálom.
11. Učiteľ musí dať deťom pocítiť, že sa majú na koho spoľahnúť a obrátiť.
12. Učiteľ musí dieťaťu ponúknuť svoju dušu.

Učiteľ má dôležité poslanie. Musí mať osvojenú špecifickú sebadisciplínu, ktorú tradičný systém nevyžaduje. Je nevyhnutné aby učiteľ v škole uplatňujúcej pedagogiku Márie Montessoriovej prešiel dvojakou prípravou.

Formálne a neformálne vzdelávanie učiteľov materských škôl

Formálne vzdelávanie (výchova a výcvik) učiteľov materských škôl (predškolskej výchovy, vzdelávania a výcviku) je na Slovensku aj v Českej republike zabezpečované strednými a vysokými školami, podľa príslušnej legislatívy. Pripájame sa k názoru Zelinu (2004, s. 11), ktorý znie „*učiteľky materských škôl, keďže ich prvoradým poslaním by mala byť výchova, by mali mať nie len stredoškolské vzdelanie, ale čo najvyššie vysokoškolské vzdelanie – prípravu na výchovu.*“ Pre ilustráciu zastúpenia pedagogiky Márie Montessoriovej vo formálnej graduálnej príprave učiteľov pre predprimárne vzdelávanie ponúkame komparatívnu analýzu študijných odborov a programov dvoch pedagogických fakúlt. Slovenskú republiku zastupuje Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove a predmetné vzdelávanie v Českej republike Pedagogická fakulta Masarykovej univerzity v Brne. Tieto fakulty/univerzity boli do prieskumu vybrané náhodným výberom.

V tomto príspevku sa budeme venovať aj neformálnemu vzdelávaniu v oblasti pedagogiky Márie Montessoriovej. Pre naše potreby sme si vybrali dve inštitúcie, občianske združenia, ktoré ponúkajú takéto vzdelávanie.

Diplomový kurz Montessori pedagogiky na Slovensku akreditovaný Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky ponúka Slovenská asociácia Montessori, ktorá vznikla v roku 1998 ako občianske združenie za účelom všeobecnej podpory rozvoja Montessori pedagogiky na Slovensku.

Diplomový kurz Montessori pedagogiky v Českej republike akreditovaný Ministerstvom školstva, mládeže a telovýchovy Českej republiky ponúka Společnost Montessori, ktorá sídli v Prahe a vznikla v roku 1999.

Prieskumná časť

Hlavnou metódou prieskumnej časti², ktorý sme realizovali v septembri a októbri 2015, je komparatívna analýza, ktorú Maňák – Švec – Švec (2005) definujú ako metódu, ktorá sa typicky využíva v komparatívnej pedagogike pri výskume zahraničných vzdelávacích systémov.

Formálne vzdelávanie

Prieskumnú vzorku v našom prieskume pre oblasť neformálneho vzdelávania tvoria vyššie uvedené pedagogické fakulty.

² Prieskumom sa podľa Gavoru (2010) myslí nižšia forma empirického skúmania, ktorého cieľom je získať informácie, nie budovať vedecké teórie.

Tabuľka 3 *Formálne vzdelávanie – prvý stupeň vysokoškolského štúdia*

Slovenská republika Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove		Česká republika Pedagogická fakulta Masarykovej univerzity v Brne	
Bc. – študijný odbor: 1.1.5. Predškolská a elementárna pedagogika, študijný program: Predškolská a elementárna pedagogika		Bc. – študijný odbor: Učiteľství pro mateřské školy, študijný program: Předškolní a mimoškolní pedagogika	
<i>Predmet</i>	<i>Obsah</i>	<i>Predmet</i>	<i>Obsah</i>
Predškolská a elementárna pedagogika a psychológia	Alternatívne programy, alternatívna materská škola, materská škola s alternatívnymi prvkami (výchovný systém M. Montessoriovej, R. Steinera ...)	Základy pedagogiky	Zahraničné pedagogické systémy a české pokrokové tradície ako inšpirácia pre modernú českú školu: Waldorf, Montessori, Frainet, Daltonská škola
		Alternatívne prístupy v materskej škole	Podstata a princípy alternatívnych škôl (Montessori, daltonské školy, waldorfské školy)

V Tabuľke 3 uvádzame predmety v študijných programoch prvého stupňa vysokoškolského štúdia pripravujúceho budúcich učiteľov pre predprimárne vzdelávanie na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove a na Pedagogickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne, zamerané na prípravu v oblasti Montessoriovej pedagogiky/alternatívneho školstva. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta vyučuje o pedagogike Márie Montessoriovej v predmete Predškolská a elementárna pedagogika a psychológia. Pedagogická fakulta Masarykovej univerzity v Brne o predmetnej pedagogike vyučuje v dvoch predmetoch, a to v Základoch pedagogiky a v predmete Alternatívne prístupy v materskej škole. Väčší počet predmetov o nami prejednávanej pedagogike v príprave učiteľov považujeme za pozitívny.

Tabuľka 4 *Formálne vzdelávanie – druhý stupeň vysokoškolského štúdia*

Slovenská republika Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove	
Mgr. – študijný odbor: 1.1.5. Predškolská a elementárna pedagogika, študijný program: Predškolská pedagogika	
Predmet	Obsah
Porovnávací pedagogika a alternatívne prístupy	Vznik, pojem a delenie alternatívnych škôl. Edukácia v alternatívnych materských školách – ciele, úlohy, prostriedky, obsah, podmienky, prostredie edukácie.

Tabuľka 4 popisuje predmety Porovnávací pedagogika a alternatívne prístupy vyučujúci o pedagogike Márie Montessoriovej počas druhého stupňa graduálnej prípravy budúcich učiteľov na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Pedagogická fakulta na Masarykovej univerzite v Brne druhý stupeň vysokoškolského štúdia pre budúcich učiteľov pre predprimárne vzdelávanie neposkytuje.

Neformálne vzdelávanie

Prieskumnú vzorku v našom prieskume pre oblasť neformálneho vzdelávania tvoria ponúkané kurzy Slovenskej asociácie Montessori a Spoločnosti Montessori. Elementy komparácie sme začlenili do piatich oblastí, a to:

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| 1. Cieľ kurzu, | 4. Profil absolventa, |
| 2. Forma štúdia, | 5. Obsah, |
| 3. Časová dotácia, | 6. Financie. |

Tabuľka 5 *Cieľ kurzu*

Slovenská asociácia Montessori	Spoločnosť Montessori
Získať podrobné informácie o Montessori pedagogike, o jej filozofii, východiskách, princípoch a pojmoch. Oboznámiť sa s množstvom učebných pomôcok, formami a metódami ich prezentácie. Prostredníctvom workshopov získať zručnosti didaktického a metodického charakteru pre výchovu a vzdelávanie doma aj v materských školách.	Získať teoretický základ, ktorý pomôže deti pochopiť, predvídať ich potreby. Nadobudnúť praktické skúsenosti – vlastné aj sprostredkované. Získať konkrétne rady, nacvičiť si postupy a metódy.

V Tabuľke 5 opisujeme ciele kurzov. V oboch cieľoch sú zastúpené teoretické aj praktické základy v pedagogike, didaktike aj metodike prístupu Márie Montessoriovej.

Tabuľka 6 *Forma štúdia*

Slovenská asociácia Montessori	Společnost Montessori
priama – teoretické prednášky, praktické workshopy, pozorovanie	priama – teoreticko-praktické semináre, prax, pozorovanie, konzultácie

V Tabuľke 6 uvádzame formu štúdia kurzov. Kurz ponúkaný Slovenskou asociáciou Montessori pozostáva z teoretických prednášok, praktických workshopov a hospitácií v materských školách zameraných na výchovu, vzdelávanie a výcvik pedagogikou Márie Montessoriovej. Kurz Společnosti Montessori v Českej republike sa skladá zo štyroch častí. Teoretických seminárov, praktických seminárov, praxe a konzultácií k záverečnej práci.

Tabuľka 7 *Časová dotácia*

Slovenská asociácia Montessori	Společnost Montessori
336 hodín (prednášky, workshopy)	350 hodín (teoretické aj praktické semináre, pozorovanie, prax, konzultácie)

V Tabuľke 7 popisujeme časovú dotáciu, trvanie kurzov. Dĺžka kurzu z pohľadu doby trvania od začiatku kurzu po jeho koniec je nasledovná. Kurz Slovenskej asociácie Montessori začína 26.9.2015 a končí 12.11.2017, doba od začiatku kurzu po jeho absolvovanie je vyše dvoch rokov. Kurz Společnosti Montessori, trvá od 15.1.2016 do 2.4.2017, čiže niečo vyše roka, z uvedeného vyplýva, že kurz Společnosti Montessori je intenzívnejší.

Tabuľka 8 *Profil absolventa*

Slovenská asociácia Montessori	Společnost Montessori
Diplom umožňuje absolventom pracovať aj v zahraničnej Montessori materskej škole. Kurz je akreditovaný Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky pod číslom 1440/2014 – KV. Učitelia pre predprimárne vzdelávanie zamestnaní v súkromných materských školách môžu za absolvovanie tohto vzdelávania získať 25 kreditov.	Diplomový kurz je akreditovaný Ministerstvom školstva, mládeže a telovýchovy Českej republiky. Po jeho absolvovaní získa absolvent diplom, ktorý potvrdzuje kvalifikáciu učiteľa v Montessori školách pre 3 – 6 rokov. Kurz nenahradzuje vzdelávanie učiteľov podľa zákona o pedagogických zamestnancoch.

Tabuľka 8 opisuje profil absolventa kurzu. Oba kvalifikujú učiteľov pre predprimárne vzdelávanie v oblasti pedagogiky Márie Montessoriovej, avšak kurz Společnosti Montessori nenahradzuje učiteľom kontinuálne vzdelávanie.

Tabuľka 9 *Obsah kurzov*

Slovenská asociácia Montessori	Společnost Montessori
Teória	Teória
Aktivity praktického života	Efektívna komunikácia
Zmyslová výchova	Aktivity praktického života
Jazyková výchova	Zmyslová výchova
Jazyková výchova – Príroda	Organizácia materskej školy
Jazyková výchova – Kultúra	Geometria
Matematika	Matematika
Záverečné opakovanie a skúšky	Jazyková výchova
	Hudba
	Kozmická výchova
	Záverečné skúšky

V Tabuľke 9 popisujeme obsahy kurzov, podľa informácií dostupných verejnosti (uchádzačom, záujemcom o kurz) na webových sídlach predmetných občianskych združení. Oba kurzy majú spoločné nasledujúce témy: Teória, Aktivity praktického života, Zmyslová výchova, Jazyková výchova, Matematika, Záverečné opakovanie. Slovenská asociácia Montessori ponúka navyše Jazykovú výchovu – Príroda a Kultúra. Společnost Montessori sa líši témami Efektívna komunikácia, Organizácia materskej školy, Geometria, Hudba, Kozmická výchova. Za pozitívne považujeme Efektívnu komunikáciu, Organizáciu materskej školy, matematickú časť Geometria (nie je vylúčené, že je to obsahom Matematiky aj v Slovenskej asociácii Montessori). U oboch kurzov nám chýba zastúpenie výtvarnej výchovy, ktorá môže byť obsahom Kozmickej výchovy v kurze Společnosti Montessori.

Tabuľka 10 *Financie*

Slovenská asociácia Montessori	Společnost Montessori
Cena kurzu: 1 x 1 470, - EUR v prípade jednorázovej platby.	Cena kurzu: 34 500 CZK, na splátky 36 000 CZK.
Možnosť platenia v splátkach:	Podľa Národnej banky Slovenska zo dňa
2 x 800 EUR = 1 600 EUR	12.10.2015, kurz 1 EUR = 27,108 CZK
4 x 425 EUR = 1 700 EUR	34 500 CZK = 1 272 EUR
21 x 86 EUR = 1 806 EUR	36 000 CZK = 1 328 EUR

V Tabuľke 10 uvádzame ceny kurzov na Slovensku v Slovenskej asociácii Montessori a v Českej republike v Společnosti Montessori. Kurz Společnosti Montessori je v každom prípade lacnejší (finančne dostupnejší) ako kurz Slovenskej asociácie Montessori. Do úvahy treba brať, cestu na miesto konania kurzu, ubytovanie, stravu počas trvania kurzu. Tieto v našej analýze neberieme do úvahy a neuvádzame.

Diskusia a záver

Rýdl (1999, s. 5) vo svojom úvode k publikácii *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori* (učebná pomůcka pro veřejnost) uvádza, že „v súčasnej dobe sa v Českej republike (aj Slovenskej republike – poznámka autora) začína veľmi silno rozvíjať záujem o pedagogiku Márie Montessori, nie len medzi teoretikmi, ale najmä medzi učiteľkami a učiteľmi materských škôl a prvého stupňa základných škôl a taktiež medzi rodičmi“. Dovolíme si tvrdiť, že toto tvrdenie platí aj dnes v školskom roku 2015/2016. Preto je dnes populárnym a svoje miesto vo formovaní učiteľov predprimárneho vzdelávania zastáva formálne aj neformálne vzdelávanie v oblasti pedagogiky Márie Montessoriovej. Pre našu prácu sme si zvolili v oblasti formálneho vzdelávania študijné programy náhodne vybraných dvoch pedagogických fakúlt, jednej zo Slovenskej republiky, Pedagogickú fakultu Prešovskej univerzity v Prešove a Pedagogickú fakultu Masarykovej univerzity v Brne, Česká republika. V oblasti neformálneho vzdelávania analyzujeme vzdelávacie, diplomové, akreditované kurzy realizované občianskymi združeniami v Slovenskej a Českej republike.

Záverom k formálnemu vzdelávaniu vyslovujeme názor, že by zastúpenie predmetov o alternatívnych pedagogických koncepciách malo byť v analyzovaných študijných programoch posilnené a zastúpené aj v rovine metodickej a praktickej.

V oblasti neformálneho vzdelávania nebudeme podávať závery a odporúčania, kladné ani negatívne stanoviská. Je iba na učiteľoch, učiteľkách, makroriadení a mezoriadení (materského) školstva aby sa zamysleli najmä nad časovou dotáciou a cenou kurzov. Uvažujme nad dostupnosťou (časovou a finančnou) neformálneho vzdelávania pre učiteľov, ktorí chcú na sebe pracovať a zdokonaľovať materské školstvo ako prvý stupeň školského systému a ako prvú výchovnú, vzdelávaciu a výcvikovú inštitúciu detí.

Literatúra

- EVERHARDTOVÁ, CH. 2000. Pedagogika Marie Montessoriové v rodině a mateřské škole. In: *Výchováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou (Praxe reformně pedagogické koncepce)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, s. 45 – 64. ISBN 80-7194-266-9.
- GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnice pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava, Univerzita Komenského, 2010. [cit. 09.10.2015] Dostupné na internete: <http://www.emetodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.
- KOSTRUB, D. 2003. *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. Prešov: Rokus. ISBN 80-89055-35-4.
- KOVALČÍKOVÁ, I. a kol. 2010. *Úvod do pedagogiky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0255-7.

- MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. 2005. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3802-0.
- MIŇOVÁ, M. 2012a. Kooperácia materskej školy s rôznymi inštitúciami. In: *Kooperácia školy s inštitúciami*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 7 – 67. ISBN 978-80-555-0716-3.
- MIŇOVÁ, M. 2012b. *Manažment materskej školy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0712-5.
- MIŇOVÁ, M. 2014. Dieťa, detstvo a rola učiteľa. In: *Montessori v priestore formálneho a neformálneho vzdelávania učiteľov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 54 – 63. ISBN 978-80-555-1073-6.
- MONTESSORI, M. 2001. *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-86-189-0-5.
- PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S. 2013. *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 2004. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, [online]. [cit. 2015-10-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35586>
- RÝDL, K. 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History. ISBN 80-902193-7-3.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-969407-5-2.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. 2015. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [online]. [cit. 2015-10-07]. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program>
- ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-98-0.
- ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN Mladé letá. ISBN 80-10-00456-1.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. zo dňa 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. 2008. [online]. [cit. 2015-10-13]. Dostupné z: <http://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>
- Zákon 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. 2004. [online]. [cit. 2015-10-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakony>
- www.montessoria.sk
- www.montessoricr.cz
- www.nsb.sk
- www.unipo.sk
- www.muni.cz

Autor je študentom magisterskej formy štúdia na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove.

Kontaktné údaje

Bc. Matej Slováček
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
E-mail: slovacekmatej@gmail.com

VÝZNAM ASISTENTA UČITEĽA V INKLUZÍVOM VZDELÁVANÍ DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

Importance of Teacher Assistant in Inclusive Education of Children from Socially Disadvantaged Environment

Eva Sobinkovičová – Ladislav Horňák

Abstrakt

Naplnenie filozofie inkluzívneho vzdelávania vyžaduje aj v prostredí materských škôl množstvo nástrojov pomoci a podpory, ktoré by mali zaručiť jeho úspešnosť. Jedným z potrebných nástrojov je profesia asistent učiteľa materskej školy, ktorá v našich podmienkach nemá dlhú tradíciu. Pedagogická práca asistentov si vyžaduje špecifické profesijné kompetencie vyplývajúce z miestnych a školských podmienok a najmä z potrieb cieľovej detskej skupiny/dieťaťa. Príspevok analyzuje význam a prínos asistentov učiteľa v materských školách pri výchove a vzdelávaní rómskych detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia

Kľúčové slová

Inkluzívne vzdelávanie, asistent učiteľa v materskej škole, rómske dieťa.

Abstract

Successful inclusive education in kindergartens depends on a number of tools and continuous support that help secure its implementation. An important tool is represented by kindergarten teacher assistant. However, this position has not had a long history in our environment. The pedagogical work of a teacher assistant requires specific professional skills as a result of both local and school conditions and needs of a child/children target group. The study analyses importance and contribution of kindergarten teacher assistants in the procedure of educating Romani children coming from socially disadvantaged environment.

Key words

Inclusive education, kindergarten teacher assistant, Romani child.

Úvod

Pojem inkluzívne vzdelávanie sa stal preferovaným pojmom v školskom prostredí najmä vzhľadom k vzdelávaniu rómskych detí. Táto potreba vyplýva z požiadaviek európskych i štátnych politík v kontexte tzv. rómskej reformy v hľadaní dlhodobých prístupov na zlepšenie vzdelávacích stratégií, ktoré sa týkajú vzdelanostného rozdielu Rómov a nerómov.

Pojem inkluzívne vzdelávanie disponuje množstvom definícií (Lechta, 2010; Kasíková, 2011; Klein, Rusnáková, Šílonová, 2012). Dovoľme si zhrnúť ich základné myšlienky a definovať inkluzívne vzdelávanie ako vzdelávanie reagujúce na rôznorodé potreby každého dieťaťa/žiaka tak, aby každé dieťa/žiak podľa svojho individuálneho

potenciálu maximálne uspelo v školskom prostredí s garantovaním práva na rovnakú kvalitu vzdelania pre všetkých. Cieľom inkluzívneho vzdelávania sa tak stáva skoncovanie so všetkými formami diskriminácie a podpora sociálnej kohézie. Inkluzívne vzdelávanie je proces dlhodobý, vyžadujúci si od školy kreovanie množstva nástrojov v systéme podpory a pomoci podľa lokálnych, miestnych a školských potrieb, no najmä potrieb jednotlivých detí či skupiny detí.

V nasledujúcom texte sa pokúsime charakterizovať potrebu jedného z nástrojov podpory a pomoci v inkluzívnom vzdelávaní, ktorý má priamy dopad na personálne zabezpečenie predprimárneho vzdelávania. Asistent učiteľa však nemá mať len pomocnú funkciu pre učiteľa, ale vnímame ho v širších súvislostiach s priamym dopadom na výchovu a vzdelávanie detí a na spoluprácu materskej školy s rodičmi, s komunitou i s ostatnými možnými subjektmi participujúcimi na výchove a vzdelávaní.

Stav asistentov učiteľa v materských školách

Profesia asistenta učiteľa v prostredí materských škôl nemá dlhodobú praktickú tradíciu. Napriek tomu, že podľa Zákona 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov „*v materskej škole môže pôsobiť aj asistent učiteľa*“, sa v slovenských materských školách táto profesia vyskytuje len obmedzene. Tento jav môžeme konštatovať na základe analýzy údajov zo štatistických ročeniek uverejnených na webových stránkach Centra vedecko-technických informácií Slovenskej republiky (nasledujúca tabuľka).

Tabuľka 1 Stav asistentov učiteľa v materských školách na Slovensku od roku 2008

		Štátne MŠ	Súkromné MŠ	Cirkevné MŠ	Spolu
Stav v školskom roku 2008/2009	Počet MŠ	2773	56	42	2871
	Počet asistentov učiteľa v MŠ	32	18	4	54
Stav v školskom roku 2009/2010	Počet MŠ	2765	64	44	2873
	Počet asistentov učiteľa v MŠ	38	17	3	58
Stav v školskom roku 2010/2011	Počet MŠ	2754	67	48	2869
	Počet asistentov učiteľa v MŠ	43	20	2	65
Stav v školskom roku 2011/2012	Počet MŠ	2743	67	55	2865
	Počet asistentov učiteľa v MŠ	45	8	3	56
Stav v školskom roku 2012/2013	Počet MŠ	2724	75	62	2861
	Počet asistentov učiteľa v MŠ	44	17	3	64
Stav v školskom roku 2013/2014	Počet MŠ	2716	89	65	2870
	Počet asistentov učiteľa v MŠ	136	33	5	174 ¹
Stav v školskom roku 2014/2015	Počet MŠ	2725	101	70	2896
	Počet asistentov učiteľa v MŠ	198	35	6	239 ²

¹ Z toho 110 asistentov učiteľa v rámci národného projektu Inkluzívne vzdelávanie na predprimárnom stupni školskej sústavy (NP MRK 2).

² Z toho 161 asistentov učiteľa v rámci NP MRK 2 a 50 asistentov učiteľa v rámci národného projektu Projekt inkluzívnej edukácie (NP PRINED).

Na základe zosumarizovaných údajov konštatujeme, že výrazný nárast týchto pedagogických zamestnancov v materských školách a to o počet 110 v školskom roku 2013/2014 a o počet 211 v školskom roku 2014/2015 sa udial vďaka realizácii dvoch národných projektov zameraných na inkluzívne vzdelávanie detí a žiakov z marginalizovaných rómskych komunít, ktoré v tom čase implementovalo Metodicko-pedagogické centrum.

Sociálne znevýhodnené prostredie a jeho dopad na dieťa

Sociálne znevýhodnené prostredie (znevýhodnenie chudobou alebo kultúrou) definujeme ako prostredie, ktoré „*vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jednotlivca, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti. Spôsobuje sociálno-kultúrnu depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj jednotlivca*“ (Hornák, Kancír, Liba, 2011, s. 12). Takéto prostredie je charakteristické nedostatočnými podnetmi pre optimálny vývin dieťaťa po stránke somatickej a najmä psychickej, dieťa nemá dostatok podnetov na rozvoj kognitívnych schopností, rozvoj zmyslov, citov a osobnostných vlastností. Tento stav spôsobuje sociálnu a výchovnú zanedbanosť detí, čo vytvára problémy v školskom prostredí v oblasti rozvoja jeho poznávacích funkcií a vedomostí, problémy v socializácii, s uznávaním a dodržiavaním platných spoločenských noriem. Dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia nemá na primeranej úrovni uspokojované základné potreby a dôsledky tejto psychickej či kultúrnej deprivácie sa prejavujú v zaostávaní jeho vývinu mentálneho, sociálneho, emocionálneho.

Za hlavné problémy pri prvotnom vstupe dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia do prostredia materskej školy, ale aj v priebehu jeho dochádzky do materskej školy môžeme označiť najmä: neovládanie vyučovacieho jazyka, často ani neovládanie materinského jazyka v potrebnom rozsahu, nedostatočné alebo žiadne hygienické a pracovné návyky, neosvojenie si primeraných foriem sociálneho správania, problémy s pravidelnou dochádzkou, strach zo školského prostredia, adaptačné ťažkosti pri navýkaní na nový režim dňa, strach z odlúčenia od rodiny, represívne vnímanie školy rodinou a tým negatívne ovplyvňovanie vzťahu dieťaťa ku škole.

Lipnická (2013) pri interpretácii každodenných problémov vo výchove a vzdelávaní detí z marginalizovaných rómskych komunít v rámci analýzy vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov materských škôl³ deklarovala tri hlavné každodenné

³ Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov materských škôl sa realizovala v rámci národného projektu *Inkluzívne vzdelávanie na predprimárnom stupni školskej sústavy*. Projekt implementovalo Metodicko-pedagogické centrum v 110 materských školách v rokoch 2013 – 2015 a bol spolufinancovaný zo zdrojov Európskej únie. Analýzy vzdelávacích potrieb sa zúčastnilo 318 pedagogických zamestnancov materských škôl pracujúcich s deťmi z marginalizovaných rómskych komunít, ktorí mali možnosť prostredníctvom dotazníka vymedziť 3 hlavné každodenné problémy vo výchove a vzdelávaní detí z marginalizovaných rómskych komunít v materských školách.

problémy vo výchove a vzdelávaní týchto detí. Podľa učiteliek materských škôl najčastejšie ťažkosti spôsobujú problémy s hygienickými návykmi, problémy s dochádzkou a neovládanie slovenského jazyka (nasledujúca tabuľka).

Tabuľka 2 *Každodenné problémy vo výchove a vzdelávaní detí z marginalizovaných rómskych komún v materskej škole*

Každodenné problémy vo výchove a vzdelávaní detí z MRK (zoradené od najviac označovaných)	Počet označení
Problémy s hygienickými návykmi	107
Problémy s dochádzkou do materskej školy	95
Problémy s ovládaním slovenského jazyka	82
Nedostatočné sústredenie	49
Problémová adaptácia na kolektív	19
Agresivita	13
Nezáujem rodičov o výchovu a vzdelávanie detí	12

Tieto, ale aj ďalšie potencionálne problémy môže pravidelná dochádzka do materskej školy výrazne eliminovať tak, že pedagogickí zamestnanci využijú všetky potrebné a dostupné stratégie výchovy a vzdelávania, ktoré môžeme zosumarizovať ako individualizáciu edukačného pôsobenia, spoluprácu s rodinou a širšou komunitou, osvetové činnosti, tímový a komplexný prístup a iné podporné opatreniach zo strany školy a na úrovni verejných a štátnych politik. Sme za to, že takúto náročnú intervenciu voči všetkým subjektom výchovy a vzdelávania nemôže učiteľka materskej školy zvládnuť (okrem iného) bez pomoci asistenta učiteľa.

Pedagogická činnosť asistenta učiteľa

Pedagogický asistent (asistent učiteľa ako podkategória pedagogických zamestnancov v materských školách) sa v zmysle Zákona 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov podľa požiadaviek učiteľa podieľa na uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu školy najmä utváraním rovnosti príležitostí vo výchove a vzdelávaní, na prekonávaní architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér. Ide o plnohodnotného člena pedagogického zboru a vzťahujú sa na neho rovnaké práva a povinnosti podľa platnej legislatívy.

Asistent učiteľa vo výchove a vzdelávaní rómskych detí má byť (Lipnická, 2014, s. 21) „vzorom (vzdelaním a prácou) pre ostatných členov rómskych komún, spolupracovníkom rodičov aj učiteľov v prospech úspechov a spokojnosti detí a sprostredkovateľom rómskej kultúry, života, jazyka a potrieb detí v materskej škole. Asistent učiteľa uľahčuje socializáciu a učenie sa dieťaťa, venuje sa mu, aby cítilo istotu a bezpečie.“ Horňák a Petrasová (2001) okrem iného tvrdia, že asistent učiteľa by mal byť nositeľom rómskych tradícií a rómskej kultúry, mal by vysvetľovať rómsky pohľad na svet

smerom k majoritnému obyvateľstvu a mal by byť pozitívnym vzorom pre rómske deti, ktoré ho budú s dôverou vyhľadávať a kontaktovať ho so svojimi potrebami a pocitmi.

Klein (2003) vypracoval tézy hlavných činností asistentov učiteľa, ktoré upravujeme v zmysle výchovno-vzdelávacieho prostredia materských škôl:

1. činnosti vo výchovno-vzdelávacom procese (ide o výchovno-vzdelávacie činnosti a všetky aktivity s nimi súvisiace, ktoré asistent učiteľa vykonáva na základe bezprostrednej spolupráce s učiteľom a s ostatnými pedagogickými zamestnancami materskej školy),
2. činnosti pri práci s deťmi v doplnkových a krúžkových aktivitách (priame vedenie alebo napomáhanie pri krúžkových činnostiach, spoluorganizovanie a účasť na exkurziách a výletoch, na spoločenských aktivitách na rôznych úrovniach apod.),
3. činnosti pri spolupráci s rodinou (návštevy v rodinách za účelom spoznávania rodinných, sociálnych a iných pomerov dieťaťa i za účelom zlepšovania spolupráce rodiny a školy s cieľom čo najjednoduchšej výchovy a vzdelávania detí, „vťahovanie“ rodičov do diania školy a pod.),
4. činnosti v oblasti vzdelávacích aktivít (účasť na rôznych vzdelávacích podujatiach, spolupodieľanie sa na tvorbe školských a triednych kurikul, spolupláňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu a pod.),
5. uvedené hlavné činnosti dopĺňame o činnosti pri spolupráci s inými školami a školskými zariadeniami a ďalšími možnými subjektmi participujúcimi na výchove a vzdelávaní detí (napr. spolupráca s blízkou ZŠ, CVČ, družobnou MŠ, so školskými zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie, s terénnymi sociálnymi pracovníkmi, komunitnými centrami a pod.).

Podľa Teplej (2015) sa konkrétna podoba činností asistenta učiteľa pracujúceho s rómskymi deťmi javí aj v týchto kvalitách (výberovo): poznanie lokality, zvykov, obyčajov, kultúry a tradícií miestnej rómskej komunity; spolurealizácia multikultúrnych projektov, realizácia výzdob akceptujúcich multikultúrny prístup; osobné kontakty s miestnou komunitou, aktívne formy spolupráce; zapájanie prvkov zo života komunity do výchovno-vzdelávacieho procesu.

Tu sa potvrdzuje potreba „rómskeho“ asistenta učiteľa, ktorý dobre pozná miestne podmienky života rómskej komunity a dokáže s ňou komunikovať v zmysle spoznávania sa, sprostredkovania informácií i v zmysle prípadnej mediácie.

Asistent učiteľa v materských školách, ktoré navštevujú rómske deti, sa tak stáva pomocníkom učiteľa za účelom zlepšiť a zefektívniť výchovno-vzdelávací proces tak, aby tieto deti dosahovali maximálnu možnú vývinovú úroveň v každej oblasti rozvoja osobnosti pri rešpektovaní ich individualít a životných podmienok. Pomáha eliminovať vplyv nepodnetného prostredia v kompenzácii školských a mimoškolských podnetov a tiež vplýva na rodiny detí pri prípadnej potrebnej zmene ich výchovných postupov a životného štýlu. Stáva sa spolutvorcom spolupracujúceho, súdržného a bezkonfliktného prostredia škola – rodina/komunita – dieťaťa v zmysle myšlienky *dať deťom viac pomoci a možnosti vzdelávať sa*.

Ciele prieskumu (orientačného výskumu)

Nakoľko asistent učiteľa nemá v aktuálnom čase pevné zázemie v materských školách, zaujímala nás opodstatnenosť tejto profesie pri výchove a vzdelávaní rómskych detí v materských školách. Cieľom prieskumu bolo analyzovať a identifikovať prínos asistentov učiteľa v materských školách pri výchove a vzdelávaní detí z marginalizovaných rómskych komunít.

Metódy a metodika prieskumu (orientačného výskumu)

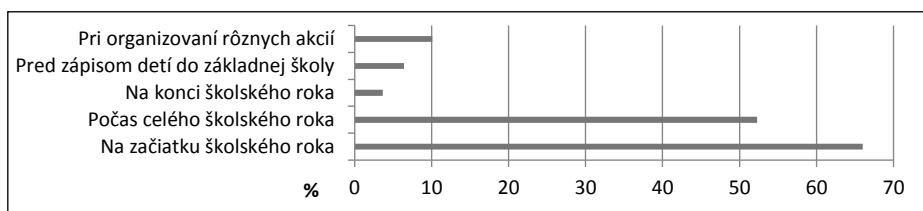
Pre potreby prieskumu sme použili výberový súbor 110 materských škôl zapojených do národného projektu Inkluzívne vzdelávanie na predprimárnom stupni školskej sústavy, nakoľko vyplývajú z podrobného opisu projektu sme mali istotu pôsobenia asistentov učiteľa v týchto materských školách. Prieskum sme realizovali prostredníctvom dotazníkov, ktoré boli do materských škôl zasielané online. Dotazníky vyplňali vedúci zamestnanci materských škôl a ich návratnosť bola 99,09 %. Dotazník obsahoval 5 otvorených otázok, prostredníctvom nich sa mali možnosť respondenti vyjadriť otvorene podľa vlastného uváženia. Bol zameraný na tieto oblasti: činnosti asistenta učiteľa v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu v materskej škole, potrebné kvalifikačné a osobnostné charakteristiky asistenta učiteľa a konkretizácia jeho prínosu pri výchove a vzdelávaní rómskych detí v materskej škole.

Analýza výsledkov prieskumu (orientačného výskumu)

Až 66 % respondentov skonštatovalo, že pôsobenie asistenta učiteľa vzhľadom ku školskému roku je najprínosnejšie v jeho prvých mesiacoch z dôvodu prekonávania adaptačných ťažkostí rómskych detí pri ich nástupe do materskej školy. Ako sme uviedli vyššie, tieto deti vo výraznej miere citlivo vnímajú zmenené podmienky ich doterajšieho denného režimu, sú nútené zápasit s komunikačnými problémami spôsobenými iným jazykom, nedostatočným porozumením počutého či nespôsobilosťou adekvátne vyjadriť svoje potreby a myšlienky a v neposlednom miere so strachom z odlúčenia od matky a rodiny. Dovoľme si tvrdiť, že vo väčšine prípadov môže ich adaptačný proces prebiehať zložitejšie a dlhšie ako u iných detí. *„Rómske dieťa, pre ktoré je jeho rodina, so svojimi zvykmi, hodnotami a normami celým svetom, sa dostáva zrazu do sveta celkom odlišného, plného nových ľudí, vecí, pravidiel a povinností, ktoré do „jeho“ sveta nepatria. Dostáva sa do triedy, ktorá by mala byť „jeho referenčnou skupinou“, v ktorej by malo nájsť svoje miesto a byť v nej akceptované a prijímané. Ak chápeme pojem adaptácia ako proces prispôsobenia sa sociálnemu prostrediu s jeho normami a požiadavkami, je zrejmé, že nové prostredie s iným kultúrnosociálnym pozadím bude dieťaťu prinášať množstvo nových situácií, s ktorými sa musí vysporiadať samé“* (Čerešníková, 2006, s. 26). Je však pochopiteľné, že viac ako polovica opýtaných (52,3 %) potvrdila potrebu asistenta aj počas celého roka. Tu je niekoľko subjektívnych výpovedí vedúcich zamestnancov materských škôl: *„Najväčší prínos asistenta učiteľa pociťujeme na začiatku školského roka, keď do MŠ prídu deti prvýkrát, nerozumejú po slovensky.*

Asistent učiteľa je však veľkým prínosom počas celého roka v školách s deťmi z MRK, riešia problémy vzniknuté počas roka s dochádzkou, neplatením stravy a pod. priamo v rómskej osade. V triede pri výchovno-vzdelávacom procese počas celého roka sa môžu učiteľky viac individuálne venovať deťom, ktoré to najviac potrebujú, keď je tam asistentka, ako keby bola iba sama učiteľka. “ „Asistent učiteľa je dôležitý celý rok na materskej škole. Najväčší prínos prináša pri socializácii a adaptačnom období. A nie len v týchto obdobiach, ale pre deti a učiteľky má prínos celý rok hlavne v materskej škole, kde sú 3 – 6 ročné a popripade deti s odloženou školskou dochádzkou. Keby asistent nebol, tak by sme sa nemohli venovať individuálne deťom, ktoré to potrebujú. Asistent dohliada v tom čase na bezpečnosť ostatných detí a učiteľka môže pracovať s týmito deťmi. Takže asistent je dôležitá osoba a mala by byť na každej materskej škole, aby naša práca bola kvalitná. “ Niektorí respondenti vo svojich odpovediach posúdili prínos asistenta učiteľa aj v iných častiach roka (nasledujúci graf).

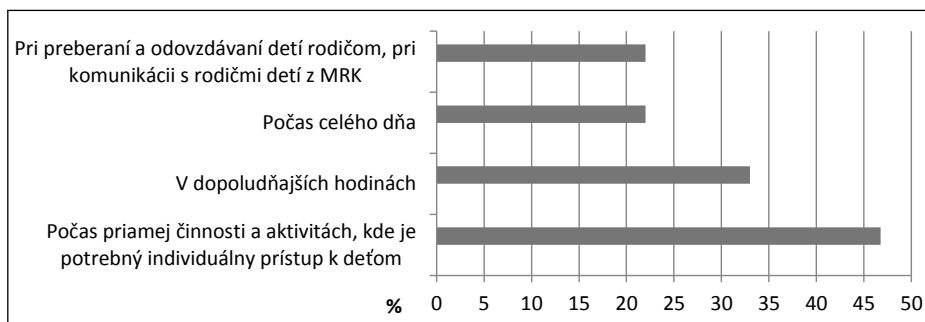
Graf 1 Znáznornenie percentuálneho podielu odpovedí respondentov o prínose asistenta učiteľa vzhľadom k jeho pôsobeniu počas školského roka



Pri zhodnotení prínosu asistenta učiteľa vzhľadom k jeho pedagogickému pôsobeniu počas dňa môžeme odpovede respondentov kategorizovať nasledovne (vyhodnotenie percentuálneho podielu odpovedí v nasledujúcom grafe):

- asistent učiteľa je dôležitý počas priamej výchovno-vzdelávacej činnosti a aktivitách, kde je potrebný individuálny prístup k deťom,
- asistent učiteľa je dôležitý v dopoludňajších hodinách,
- asistent učiteľa je dôležitý počas celého dňa,
- asistent učiteľa je dôležitý pri komunikácii s rodičmi pri preberaní a odovzdávaní ich detí.

Graf 2 Znáznornenie percentuálneho podielu odpovedí respondentov o prínose asistenta učiteľa vzhľadom k jeho pôsobeniu počas dňa



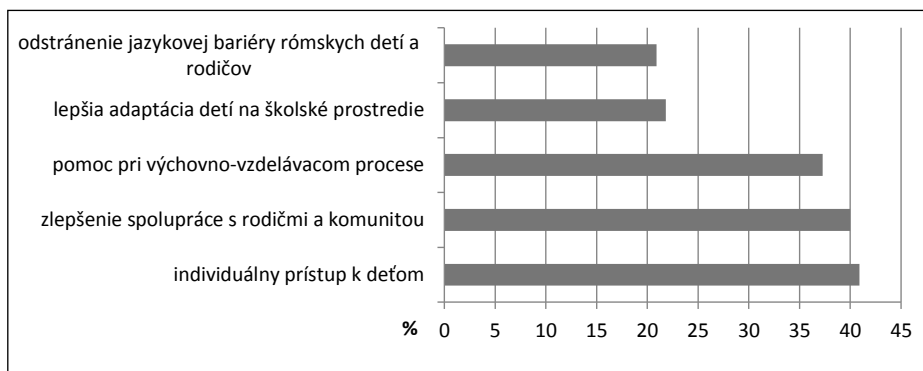
Nakoľko prevažná časť materských škôl nemala v predchádzajúcom období skúsenosti s profesiou asistenta učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese, zaujímalo nás, aké nové činnosti sa začali vykonávať v rámci výchovy a vzdelávania po ich nástupe, tzn. také, ktoré sa pred nástupom asistenta učiteľa v materských školách vôbec nevykytovali. Najčastejšie sa opakovali nasledujúce tvrdenia:

- **návšteva rodín.** Najčastejšie sa respondentky zhodli vo výpovedi, že do príchodu asistenta sa nevykonávala vôbec alebo len sporadicky návšteva rodín detí z marginalizovaných rómskych komunít. Práve asistent učiteľa túto formu spolupráce s rodinou môže zaisťovať a realizovať. Má možnosť zistiť životné a rodinné podmienky dieťaťa, zlepšiť komunikáciu a spoluprácu s rodičmi, ale aj zistiť dôvody neprítomnosti dieťaťa v materskej škole. Táto intervencia môže zlepšiť každodennú dochádzku detí z marginalizovaných rómskych komunít do materskej školy, čo má jednoznačne pozitívny vplyv na ich školskú pripravenosť.
- **komunikácia v rómskom jazyku.** Komunikácia v rómskom jazyku s deťmi uľahčuje ich adaptáciu na nové prostredie, dáva im pocit istoty, zlepšuje celkové dorozumenie sa. Rodičia oceňujú komunikáciu v rómskom jazyku z hľadiska skvalitnenia prístupu k informáciám, čo sa prejavuje aj vo zvýšení dôvery k materskej škole.
- **kvalitnejšia individuálna forma práce s deťmi.** „Typickým znakom pomáhajúceho vzťahu učiteľa a dieťaťa je individuálny prístup, keď učiteľ obracia pozornosť k dieťaťu a k jeho výnimočným, špecifickým kvalitám osobnosti, potrebám a vývinovým podmienkam“ (Lipnická, 2014, s. 8). Pomáha tak dieťaťu predísť zlyhaniu, neúspechu, čím sa zvyšuje jeho motivácia k ďalšiemu učeniu sa.
- **zapájanie rómskych rodičov do výchovno-vzdelávacej činnosti.** Táto spolupráca je nevyhnutná pre dosiahnutie spoločných cieľov školy a rodiny vzhľadom na osobnostný rozvoj dieťaťa. Asistent učiteľa sa môže venovať každej rodine, ktorá potrebuje individuálnu intervenciu, zapája rodičov do výchov-

no-vzdelávacej činnosti, komunikuje s nimi o dosiahnutých výsledkoch detí a smeruje rodičov ku správnej výchove a starostlivosti.

Respondenti sa mali možnosť v otvorenej položke ďalej vyjadriť ku konkretizácii prínosu asistenta učiteľa v ich materskej škole. Odpovede sme vnímali v kontexte špecifických potrieb každej materskej školy, tzn. že každá materská škola disponuje inými výchovno-vzdelávacími potrebami a možnosťami. Asistent učiteľa v materskej škole podľa výsledkov prieskumu má pri výchove a vzdelávaní rómskych detí svoje opodstatnenie minimálne v týchto oblastiach: **individuálny prístup k deťom, zlepšenie spolupráce s rodičmi a komunitou, pomoc pri realizácii výchovno-vzdelávacích činností, uľahčenie adaptácie detí na školské prostredie a odstránenie jazykovej bariéry rómskych hovoriacich detí a rodičov** (nasledujúci graf).

Graf 3 Zázornenie percentuálneho podielu odpovedí respondentov o konkretizácii prínosov asistenta učiteľa v materskej škole



Tu je niekoľko potvrdzujúcich subjektívnych výpovedí respondentov: „*Deti majú pocit istoty, vďaka individuálnemu pôsobeniu asistenta sa deti ľahšie adaptujú na prostredie materskej školy, asistent sa im individuálne venuje počas celého pobytu v škole.*“ „*Pôsobenie pedagogických asistentiek je prínosom pre materskú školu v oblasti edukácie aj v oblasti spolupráce s rodinou. Deti sú smelšie, ak majú v materskej škole niekoho, koho poznajú, alebo komu rozumejú. To isté platí aj v komunikácii s rodičmi. Rodičia sa viac zapájajú do školských aktivít a častejšie a ochotnejšie spolupracujú s materskou školou aj v oblasti výchovy a vzdelávania.*“ „*Asistentky sú nápomocné učiteľkám pri edukačných aktivitách, pri príprave pomôcok, pri sebaobslužných činnostiach detí, aplikujú individuálny prístup a pomoc pri prekonávaní ťažkostí detí v učení, pomáhajú pri adaptácii detí na nové prostredie, pri skupinových pracovných a výtvarných činnostiach, pri krúžkovej činnosti, pri doprovoze, pri výletoch a exkurziách, pri vychádzke a pobyte vonku. Komunikujú s rodičmi, pôsobia efektívne počas celého dňa. Sú obľúbené v kruhu detí, aj rodičov a zamestnancov materskej školy.*“ „*Prínos asistentov je veľký a to z dôvodu jazykovej bariéry medzi rómskymi a ostat-*

nými deťmi. Darmo učiteľka deti motivuje, keď dieťa tomu nerozumie a nevie, o čom učiteľka rozpráva.“

Uvedená konkretizácia prínosu asistenta učiteľa napovedá o jeho potrebných kvalifikačných a osobnostných predpokladoch vzhľadom k výchove a vzdelávaniu rómskych detí v materských školách:

1. mal by mať pedagogické vzdelanie, pretože pracuje v školskej inštitúcii ako pedagogický zamestnanec, je pedagogickou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu a priamo intervenuje vo vzťahu k deťom,
2. mal by pochádzať z lokality, z ktorej pochádzajú rómske deti a rodičia a dobre ju poznať, pretože tak získava na ich dôvere, dokáže navštíviť rodiny v ich autentickom prostredí, rodičia a deti sa správajú otvorenejšie na základe ich vzájomných blízkych vzťahov, vie porozumieť špecifickým potrebám detí a rodičov,
3. mal by ovládať rómsky jazyk – táto požiadavka je potrebná v lokalitách, kde deti pri nástupe do materskej školy neovládajú vyučovací jazyk, ovládanie jazyka komunity zlepšuje celkovú komunikáciu školy a rodiny a porozumenie potrebných informácií zo strany školy a naopak,
4. nemal by disponovať akýmkoľvek predsudkami tak smerom k minorite i smerom k majorite, mal by „byť ich pomyselným mostom.“

Funkcia asistenta učiteľa v materskej škole pri výchove a vzdelávaní rómskych detí

Na základe analýzy prieskumu o potrebe asistenta učiteľa pri výchove a vzdelávaní rómskych detí v materskej škole a na základe analýzy jeho pedagogických činností podľa respondentov prieskumu sme skonštruovali niekoľko funkcií profesie asistenta učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese v materských školách s priamym dopadom na výchovu a vzdelávanie detí v nich. Ide o tieto funkcie:

- **racionálno-adaptačná**; urýchľuje a uľahčuje adaptačný proces detí v prostredí materskej školy,
- **edukačná**; jeho prítomnosť zabezpečuje dostatok možností k realizácii individuálneho prístupu k deťom, ktoré to potrebujú, alebo sám tento prístup vo výchove a vzdelávaní uplatňuje, priamo a aktívne sa angažuje vo všetkých výchovno-vzdelávacích činnostiach,
- **formatívna**; pôsobí na formovaní osobnosti dieťaťa vo všetkých stránkach, tiež prispieva k formovaniu rodičov z hľadiska ich výchovných postupov ale aj názorov a postojov,
- **diagnostická**; napomáha k objektívnej diagnostike detí aj na základe poznania ich rodinných, kultúrnych a etnických špecifik;
- **informačno-sprostredkujúca**; sprostredkúva informácie vo vzťahu škola – rodina/komunita, napr. zisťovanie dôvodov absencií dieťaťa v dochádzke do materskej školy, zisťovanie rodinnej anamnézy pre potreby školy, informovanie

rodiča o aktivitách v materskej škole, informovanie rodiča o výkonoch dieťaťa apod.,

- **jazykovo-komunikatívna**; pomáha prekonávať jazykové bariéry detí i rodičov;
- **mediačná**; napomáha pri pokojnom riešení problémov medzi školou a rodinou/komunitou,
- **motivačná**; svojou prítomnosťou ako vzor motivuje rómsku komunitu k vyšším ambíciám a k dosiahnutiu životných cieľov;
- **sociálna**; prispieva k zlepšeniu sociálnej klímy v triede, podporuje sociálnu kohéziu v škole i v širšom okolí,
- **pomocná**; svojou prítomnosťou prakticky pomáha učiteľovi pri realizácii výchovno-vzdelávacích činností, napr. prípravou a výrobou pomôcok, výzdob a pod.

Obrázok 1 *Funkcie asistenta učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese materskej školy*



Odporúčania pre špeciálno-pedagogickú a pedagogickú prax

- legislatívne určiť možnosti prijatia asistenta učiteľa bez finančného zaťaženia zriaďovateľa materskej školy tak, aby sa výrazne zvýšil ich počet v rámci slovenských materských škôl, no najmä v lokalitách s výrazným podielom rómskych detí,
- umožniť asistentom učiteľa v materských školách nadobudnúť, alebo doplniť si pedagogické vzdelanie zamerané na prácu s deťmi predškolského veku,
- zamerať ďalšie formálne i neformálne vzdelávanie asistentov učiteľa na oblasti, ako sú adaptačné problémy detí pri nástupe do materskej školy, komunikačné stratégie a spolupráca s rodičmi a komunitou, individuálny a individualizovaný prístup k deťom,
- prijímať asistenta učiteľa podľa potrieb detí, rodičov a miestnych podmienok,
- prijímať asistenta učiteľa ovládajúceho rómsky jazyk a poznajúceho rómske tradície a rómsku kultúru,
- sústreďovať pedagogickú a osvetovú činnosť asistentov učiteľa na miestne problémové oblasti vo výchove a vzdelávaní detí, napr. nedostatočné alebo žiadne hygienické návyky detí, nepravidelná dochádzka detí do materskej školy, komunikačné bariéry a iné.

Záver

„Pedagogická asistencia je moderný pedagogický nástroj zvyšovania kvality procesov a výsledkov edukácie. V súčasnej dobe má pedagogická asistencia mimoriadnu dôležitosť pri vytváraní inkluzívneho vzdelávania“ (Rigová, Zahatňanská, 2014, s. 44). Toto vyjadrenie potvrdzujú aj predchádzajúce zistenia a dokladujú význam asistenta učiteľa v materskej škole ako súčasť tímovej spolupráce pri výchove a vzdelávaní rómskych detí. Ide o jedinečnú profesionálnu a osobnostnú význačnosť tejto profesie práve vzhľadom ku špecifickým potrebám týchto detí a rodičov, ktoré kompetentný asistent učiteľa dokáže uspokojiť. Preto by profesia asistenta učiteľa mala patriť k štandardnému personálnemu zabezpečeniu materských škôl, v ktorých sa vzdelávajú rómske deti.

Literatúra

- ČEREŠNÍKOVÁ, M. 2006. *Rómske dieťa zo sociálne málopodnetného prostredia v školskej triede*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2006. ISBN 80-8050-956-5.
- HORŇÁK, L., KANCÍR, J., LIBA, J. 2011. Teoretické východiská modelu CVS. In: KOLEKTÍV AUTOROV. 2011. *Pedagogický model školy s celodenným výchovným systémom*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2011. Dostupné na: <http://web.eduk.sk/stahovanie/CVS0309.pdf>.
- HORŇÁK, L., PETRASOVÁ, A. 2001. Aktuálne otázky postavenia učiteľa a rómskeho asistenta v triedach s rómskymi žiakmi. In: PORTÍK, M. 2001. *Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, Prešov, 21.9.2000*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2001. ISBN 80-8068-022-1.

- KASÍKOVÁ, H. 2011. V základním vzdělávání spolu, nebo odděleně? (Téma v průsečíku různých přístupů). In: KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. (eds.). 2011. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.
- KLEIN, V. 2003. Asistent učiteľa. In: FABIÁNOVÁ, V., MATULAY, S. (eds.). 2003. *Empirické poznatky z edukácie rómskych detí. Vplyv rodiny a rola matky vo výchove a vzdelávaní rómskych detí. Zborník príspevkov z vedeckého seminára s medzinárodnou účasťou*. Spišská Nová Ves: FSV UKF, VVaPC, 2003. ISBN 80-8050-667-1.
- KLEIN, V., RUSNÁKOVÁ, J., ŠILONOVÁ, V. 2012. *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. Spišská Nová Ves: Občianske združenie Spektrum-východ, 2012. ISBN 978-80-971181-0-5.
- LECHTA, V. (eds.). 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LIPNICKÁ, M. 2013. Zistenia o vzdelávacích potrebách pedagogických zamestnancov. In: KOLEKTÍV AUTOROV. 2013. *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v predprimárnom vzdelávaní detí z marginalizovaných rómskych komunit*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2013. Dostupné na: http://www.npmrk2.sk/sites/default/files/ANAL%C3%9DZA_1.1_0.pdf.
- LIPNICKÁ, M. 2014. *Inkluzívne vzdelávanie detí z marginalizovaných rómskych komunit v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. ISBN 978-80-565-0265-5. Dostupné na: <http://www.npmrk2.sk/sites/default/files/Inkluzivne-vzdelavanie.pdf>.
- RIGOVÁ, S., ZAHATŇANSKÁ, M. 2014. *Plánovanie osobného rozvoja pedagogického asistenta*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. ISBN 978-80-565-0196-2. Dostupné na: http://web.eduk.sk/stahovanie/ucebne_zdroje/pa_6_rigova_zahatnanska.pdf.
- TEPLÁ, M. 2015. *Asistent pedagoga. Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, nakladatelství s. r. o., 2015. ISBN 978-80-87963-15-9.
- Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Spoluautorka PaedDr. Eva Sobinkovičová je externou doktorandkou Katedry špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej Univerzity v Prešove.

Kontaktné údaje

PaedDr. Eva Sobinkovičová
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
E-mail: eva.sobinkovicova@pf.unipo.sk

doc. PaedDr. Ladislav Hornák, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
E-mail: ladislav.hornak@pf.unipo.sk

TRVALO UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ V PRAXI MATERSKÝCH ŠKÔL

Sustainable Development in Practice Kindergartens

Jarmila Sobotová

Abstrakt

Trvalo udržateľný rozvoj sa dotýka všetkých oblastí života na Zemi. Je dôležité, aby už deti predškolského veku boli vedené k rozlišovaniu hodnôt a vytváraniu si postojov predovšetkým v oblasti environmentálnej, zahrňujúcej živú a neživú prírodu aj človeka ako súčasť prírody vrátane poznania a ochrany života a zdravia. Patrí sem poznanie nebezpečných látok a rozlišovanie a triedenie druhotných surovín, ako aj osobnostný a sociálny rozvoj vrátane antidiskriminačných postojov a dodržiavanie práv dieťaťa. Úzky a neoddeliteľný súvis majú multikultúrne vzťahy a mediálny výchova. Dieťa predškolského veku vždy postupuje od poznatkov a vedomostí cez zručnosti a návyky až po postoje.

Kľúčové slová

Dieťa, predškolský vek, materská škola, trvalo udržateľný rozvoj, environmentálna výchova, život, Zem, nebezpečné látky, druhotné suroviny, osobnostný a sociálny rozvoj, práva dieťaťa, multikultúra, mediálna výchova.

Abstract

Sustainable development concerns all areas of life on Earth. It is important to have pre-school children were led to distinguish between values and the formation of attitudes especially in the environmental, consisting of living and inanimate nature and man as part of nature, including the knowledge and protection of life and health. This includes knowledge of hazardous substances and the distinction and recyclables, as well as personal and social development, including anti-discrimination attitudes and respect for the rights of the child. The close and inseparable correlation have multicultural relations and media education. Preschool child always proceeds from knowledge and knowledge through skills and habits to attitudes.

Key words

Child, preschool age, kindergarten, sustainable development, environmental education, life, Earth, dangerous substances, waste materials, personal and social development, rights of child, multiculture, media education.

Trvalo udržateľným rozvoj je cielený, dlhodobý priebežný, komplexný a synergetický proces, ovplyvňujúci podmienky a všetky aspekty života: kultúrne, sociálne, ekonomické, environmentálne a inštitucionálne, na všetkých úrovniach – lokálnej, regionálnej, globálnej, smerujúci **k funkčnému modelu spoločenstva**. Jeho cieľom je kvalitne uspokojovať biologické, materiálne, duchovné a sociálne potreby a záujmy ľudí, pričom eliminuje alebo výrazne obmedzuje zásahy ohrozujúce, poškodzujúce alebo ničiacie podmienky a formy života, nezaťažuje krajinu nad únosnú mieru, rozumne využíva jej zdroje a chráni kultúrne a prírodné dedičstvo.

Trvalo udržateľný rozvoj je chápaný ako komplexná prierezová problematika, týkajúca sa celej spoločnosti. Vyžaduje si spoluprácu a spoluúčasť všetkých skupín obyvateľstva, **vrátane detí predškolského veku** a samozrejme učiteliek materských škôl. Cieľom realizácie činností podporujúcich trvalo udržateľný rozvoj je poznanie a postupná zmena správania, postojov, hodnotovej orientácie, spôsobov riešenia problémov a dosahovania stanovených cieľov, aby sa dosiahla čo najvyššia kvalita života jedinca, celej spoločnosti ale aj života na planéte Zem všeobecne.

Predškolský vek je obdobie, kedy u detí začínajú vytvárať postoje a návyky a je optimálny aj na získavanie základných poznatkov a vzťahov v oblasti trvalo udržateľného rozvoja. V predškolskom veku sa daný pojem dotýka predovšetkým **oblasti environmentálnej a sociálnej**. Akcent je aj na **mediálnej a multikultúrnej výchove**.

Cieľom realizácie činností podporujúcich trvalo udržateľný rozvoj je postupná zmena správania, postojov, hodnotovej orientácie, spôsobov riešenia problémov a dosahovania stanovených cieľov, aby sa dosiahla čo najvyššia kvalita života jedinca, celej spoločnosti ale aj života na planéte Zem všeobecne.

Aktivity sú zamerané na:

poznanie (vedomosti) → zručnosti → návyky → postoje detí.

Teória bez praxe ostáva iba teóriou. Aby bol tento proces úspešný, musí ho dieťa prežiť. Inkluzívne prostredie a rôzne moderné didaktické pomôcky podporujú vlastnú angažovanosť dieťaťa v aktivitách. Metodické postupy akceptujú špecifiká možností učenia sa detí predškolského veku.

Skúsenosti poukazujú na pozitívny vplyv detí na ich rodičov. Deti ich vedú byť v danej problematike aktívnejšími.

Environmentálna výchova obsahuje poznanie a ochranu živej a neživej prírody, vrátane poznania ochrany života a zdravia. Pomáha utvárať a rozvíjať environmentálne cítenie a správanie dieťaťa v spojitosti s kultúrnym a etickým správaním, ktoré smeruje k trvalo udržateľnému rozvoju a k zachovaniu života na Zemi. Prostredníctvom jednoduchých a dieťaťu blízkych činností sú deti vedené k ochrane rastlinnej a živočíšnej ríše, k starostlivosti o svoje okolie.

Aktivity:

Téma 1:

Poznanie podmienok na vývoj a rast: rastlín (formou pokusov a pestovaním v interiéri a exteriéri, za svetla, za tmy, s vodou, bez vody a pod.) živočíchov (voľne žijúce zvieratá, domáce zvieratá, farma, terárium, akvárium, ZOO), ľudí (poznanie častí a funkcie tela, podmienky zdravého vývinu, hygiena, zdravý životný štýl, pocity pri chorobe a pri zdraví, pohyb v interiéri a exteriéri) a potreba čistej vody a vzduchu pre život.

Aktivity k téme 1:

Poznanie podmienok na vývoj a rast – *vedomosti*

Rastliny:



Botanická záhrada



Sadenie rastlín



Deň Zeme



V lese

Živočíchy:



ZOO



Botanická záhrada – vývoj motýľa



Terárium – pakobylky (v MŠ)

Ľudia:

Škola v prírode – 5 dní zážitkov a skúseností v prírode o prírode – *vedomosti a zručnosti*



Pohyb pre zdravie udržiavanie priateľských vzťahov





Cvičenie s rodičmi



Sezónne cvičenia/upevňovanie zdravia, otužovanie



Zdravie



Ako sa cítim, keď som zdravý/chorý – *postoje*



Menu – zdravé a nezdravé jedlá

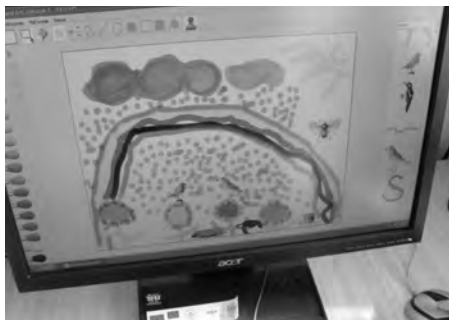


Príklad aktivít k téme 1:

Názov aktivity: Kalendár počasia

Zameranie: na pozorovanie jarného počasia, oboznamovanie sa s tým, ako sa mení počasie, ako sa mení príroda vplyvom počasia, ako počasie vplýva na všetko okolo nás, čo môže spôsobiť počasie v prírode

Cieľ: Prostredníctvom hier, zážitkového učenia a výrobou kalendára počasia poznať, opísať, rozlíšiť prírodné javy ovplyvnené počasím a citlivo vnímať krásu prírody, jej čaro a jedinečnosť.



Téma 2:

Bezpečné a nebezpečné látky; triedenie druhotných surovín: poznávanie toho čo pomáha aj toho, čo je nebezpečné. Ako poznáme a chránime naše životné prostredie (triedenie druhotných surovín: papier, plasty, batérie a pod.). Práca s odpadovým materiálom.

Bezpečné a nebezpečné látky/recyklovanie:

Plody prírody



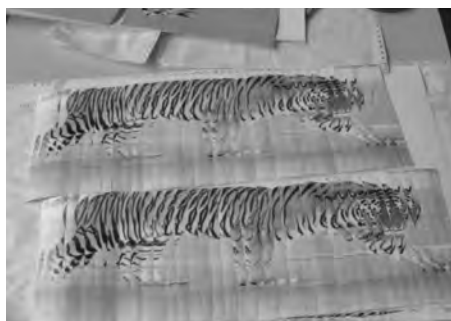
Poznáme označenie látok



Živá a neživá príroda – zem, voda, vzduch



Práca s rôznymi materiálmi (vrátane odpadových) – *vedomosti* → *zručnosti* →
→ *návyky*





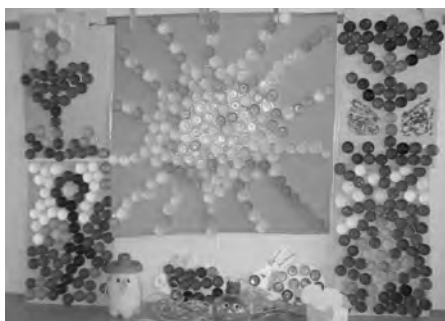


Príklad aktivít k téme 2:

Názov aktivity: Tvorivé dielne s rodičmi a deťmi na tému Tvoríme z plastov

Zameranie: na získavanie poznatkov a skúseností s ochranou prírody a životného prostredia

Cieľ: Prostredníctvom rozhovorov a konkrétnych činností v spolupráci materskej školy a rodiny triediť odpad, nezaťažovať životné prostredie zbytočným plastom, využívať odpadový materiál – plast na vytváranie rôznych výtvarov a tak chrániť životné prostredie.



Téma 3:

Osobnostný a sociálny rozvoj: Utvára a rozvíja základy osobnostnej integrity, prosociálneho cítenia a správania a harmonického spolunažívania s deťmi a s dospelými. Smeruje k schopnosti plnohodnotne a zodpovedne žiť v neskoršom veku. Prostredníctvom osobnostného a sociálneho rozvoja dieťa nadobúda osobné a sociálne spôsobilosti a osobnostné kvality, ktoré pozitívne pôsobia aj na jeho kognitívny rozvoj. Rozvíja sebaúctu, sebadôveru, sebareflexiu a prevzatie zodpovednosti za svoje správanie.

K téme patrí aj uplatňovanie práv dieťaťa, ochrana práv dieťaťa, podpora nenásilia, tolerancie a porozumenia (čo je podstatné, čo máme spoločné a čo rozdielne; ako sa máme správať voči sebe samému a voči iným; jazyk ako prostriedok dorozumenia).

Osobnostný a sociálny rozvoj – *postoje, pocity*

Kruh priateľstva



Právo na meno.

Čarovný hrnček. Uvaríme priateľovi lásku, jedlo, teplo



Zabávame sa a oslavujeme spolu napriek rozdielom medzi nami



Sme rôzni a zároveň rovnakí



Všetci máme právo na bývanie (byt), vzdelávanie (škola) na hry (detské ihrisko)
a zdravie (nemocnica) – (odpadový materiál)



S rodičmi vyrábame darčeky pre deti sveta



Ochutnávka jedál z rôznych krajín



Všetky deti sveta (recyklácia)



Príklad aktivít k téme 3:

Názov aktivity: Sme rovnakí

Zameranie: Všetci ľudia majú oči, uši, ústa, nos, tvár, ale žijú v rôznych častiach sveta a farba ich pleti môže byť odlišná. Úlohou detí bolo vytvoriť tváre detí podľa svojich predstáv.

Cieľ: Uvedomiť si, že všetky deti sú rovnaké a predsa sa výzorom odlišujú.



Multikultúrna výchova kladie dôraz na oboznamovanie s pozitívnymi hodnotami našej krajiny. Podporuje miestnu ľudovú kultúru a tradície.

Mediálna výchova vytvára pre deti prostredie, prostredníctvom ktorého preberajú modely správania. Pozitívne, ale aj negatívne. Vedie deti k tomu, aby sa primerane veku orientovali v mediálnom svete, dokázali chápať mediálne šírené posolstvá, objavovali v nich to hodnotné, pozitívne formujúce ich osobnostný rast. Aby si deti uvedomili a odmietali negatívne vplyvy, ktoré určité mediálne posolstvá prinášajú.

V rámci multikultúrnej a mediálnej výchovy sa v primeranej miere kladie dôraz na oboznamovanie s pozitívnymi hodnotami našej krajiny, podporuje sa miestna ľudová kultúra a tradície.

Multikultúrna výchova – cesta k porozumeniu

Naše kultúrne dedičstvo – stará mama nám číta



Košice, naše mesto – *vedomosti*





Košice, naše mesto – zručnosti a návyky



Príklad k aktivitám multikultúrnej výchovy

Názov aktivity: Hračky kedysi a dnes

Zameranie: na posilnenie vzťahu a úcty k minulosti a ochrane okolia v súčasnosti

Cieľ: Prostredníctvom porovnávania rôznorodosti hračiek okolo nás a hračiek, ktoré boli v minulosti, prezeraním albumov o materskej škole, konštruktívnej hry Naše mesto vytvárať u detí hodnoty a rozvíjať spôsobilosti pre ochranu prírodného a kultúrneho dedičstva.



Učíme sa hovoriť anglicky rôznymi spôsobmi (rozprávame sa spolu) aj v rámci mediálnej výchovy





Pre trvalo udržateľný rozvoj je možným liekom správna výchova detí predškolského veku. Deťom ako takým nie je vlastné devastačné a diskriminačné správanie. Získavajú ho postupne od ďalších ľudí (a médií) vo svojom okolí. **Správne vzdelávanie detí predškolského veku** (dostatok informácií i skúseností) majú za následok, že ochranárske a antidiskriminačné správanie a postoje im ostávajú a deti sú schopné vplývať aj na svoje okolie.

A to je nádej pre trvalo udržateľný rozvoj.

Literatúra

- HAJDÚKOVÁ, V. 2012. Príspevok materských škôl k trvalo udržateľnému rozvoju. In: MIŇOVÁ M. (ed). *Trvalo udržateľný rozvoj ako možný liek na environmentálne problémy ľudstva optikou detí predškolského veku*. Prešov. Rokus s. r. o. ISBN 978-80-555-0704-0.
- MIŇOVÁ, M. a kol. 2005. *Environmentálna výchova v materskej škole*. Prešov: Rokus. ISBN 80-89055-53-2.
- SOBOTOVÁ, J., DŽUBEROVÁ, J. 2013/2014. Všetky deti sveta. In: *Predškolská výchova*. Roč. LXXVIII, č. 5, s. 30 – 37. ISSN 0032-7220

V práci boli použité fotografie z aktivít:

Materská škola Obrancov mieru 16, Košice, Slovensko

Materská škola Boženy Nemcovej 4, Košice, Slovensko

Kontaktné údaje

PhDr. Jarmila Sobotová

Materská škola

Obrancov mieru 16

040 01 Košice

Slovenská republika

E-mail: jarmila.sobotova@gmail.com

MOŽNOSTI VYUŽITIA OBSAHU VZDELÁVACEJ OBLASTI ČLOVEK A SVET PRÁCE PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V ROZVOJI OSOBNOSTI DIEŤAŤA Z POHĽADU UČITEĽA TECHNICKÝCH PREDMETOV

Implementing Content of Educational Field Human Being and World of Work in Pre-Primary Education – the Impact on *Pupils'* Achievement and *Personal Development* Evaluated by a Teacher of Technical Subjects

Iveta Šebeňová

Abstrakt

Príspevok prezentuje náhľady na uplatnenie piatich podoblastí vzdelávacej oblasti Človek a svet práce pre predprimárne vzdelávanie: Materiály a ich vlastností, Konštruovanie, Užívateľské zručnosti, Technológie výroby, Remeslá a profesie v rozvoji osobnosti dieťaťa. Je zameraný na realizáciu pracovných činností, riešenie konštrukčných úloh, dieťa v tomto procese a úlohu učiteľa. Zdôrazňuje didaktický význam rozvíjania technickej gramotnosti a hodnotenia zvolených postupov práce dieťaťa pre uvažovanie učiteľa pri plánovaní denných projektov výučby v materskej škole.

Kľúčové slová

Predprimárne vzdelávanie, osobnosť dieťaťa, učiteľ materskej školy, vzdelávacia oblasť Človek a svet práce, technické vzdelávanie.

Abstract

The following five subfields of the educational field Human Being and World of Work in relation to pre-primary education are discussed: Materials and their properties; Design and construction; Users' skills; Technology and production; Crafts and professions in pupils' personal development. Focus is on manual activities, design tasks solving, pupils' and teachers' roles in the process. The objective is to stress the didactic role of developing technical skills and evaluation of pupils' approaches for planning daily projects by teachers in kindergartens.

Key words

Pre-primary education, pupil's personality. Kindergarten teacher, educational field, Human Being and World of Work, technical education.

1 Úvod

Pre verejnosť, odborníkov a pedagogickú komunitu učiteľiek materských škôl sú v čase vzniku príspevku známe obsahy i ciele inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy, ako aj mnohé metodické materiály a pripomienky k návrhu Štátneho vzdelávacieho programu. Inovovaný Štátny vzdelávací program pre ma-

terské školy schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky v marci roku 2015. Zavedenie inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách do praxe materských škôl v školskom roku 2015/2016 bolo na základe rozhodnutia ministra školstva z apríla 2015 realizované na dobrovoľnom princípe, čo znamenalo, že v školskom roku 2015/2016 sa realizuje pilotná fáza zavedenia inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu (zdroj: www.minedu.sk). Do pilotnej fázy zavedenia inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu sa prihlasovali materské školy, ktoré v roku 2015/2016 chceli overovať dokument v školskej praxi, získať skúsenosti s pripravenými manuálmi, metodikami a pripomienkovať ich počas rôznych školení a stretnutí (zdroj: www.statpedu.sk). Jedným zo stretnutí na výmenu skúseností pri zabezpečení obsahu edukácie v materských školách bola vedecko-odborná konferencia Teória a prax trvalo udržateľného rozvoja v materských školách v októbri 2015 v Prešove. Na konferencii sme mali možnosť diskutovať o príprave učiteľov a profesijnom rozvoji učiteľov materských škôl, o predškolskom vzdelávaní v zahraničí i príkladoch dobrej praxe z prostredia predprimárnej edukácie. Hlavným cieľom realizovaných workshopov vo vybraných materských školách bola diskusia a výmena skúseností s realizáciou obsahu a cieľov jednotlivých vzdelávacích oblastí inovovaného Školského vzdelávacieho programu pre materské školy. Vzdelávacia oblasť Človek a svet práce bola oblasťou, ktorej sa v príspevku budem venovať podrobnejšie. Cieľom bude prezentovať niektoré náhľady a rady, ktoré som získala počas dlhoročnej praxe vysokoškolskej učiteľky pripravujúcej budúcich učiteľov pre výučbu technických predmetov na predprimárnom a primárnom stupni vzdelávania. Verím, že uvedené skúsenosti pomôžu pri plánovaní aktivít v pedagogickej praxi a pri rozvoji osobnosti dieťaťa prostredníctvom realizácie obsahu vzdelávacej oblasti Človek a svet práce.

2 Charakteristika vzdelávacej oblasti Človek a svet práce v predprimárnom vzdelávaní

Vzdelávacia oblasť Človek a svet práce je jednou zo siedmich vzdelávacích oblastí inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. V inovovanom Štátnom vzdelávacom programe pre materské školy (ďalej len iŠVP) ide o nové koncipovanie obsahu predprimárneho vzdelávania, ktoré má zabezpečiť kontinuitu s primárnym vzdelávaním v základnej škole. Obsah vzdelávania v materskej škole je štruktúrovaný do vzdelávacích oblastí, reprezentujúce základné obsahy ľudskej kultúry a pokrývajúce všetky aspekty kultúrnej gramotnosti, ktoré sa budú kontinuálne rozvíjať na následných vzdelávacích stupňoch (in: iŠVP 2015, s. 7). Takto štruktúrovaný obsah pre materské školy je učiteľkami materských škôl dávaný do súvislosti so zaužívaným predmetovým systémom výučby v našom školstve, kde vzdelávacie oblasti štátneho vzdelávacieho programu ISCED1 – pre primárne vzdelávanie vyhovujúco tvoria okruhy, do ktorých patrí problematika príbuzných vyučovacích predmetov i konkretizované predmetové ciele. Na základe porovnávania štruk-

túry, obsahu a spôsobu realizácie výchovy a vzdelávania 7 vzdelávacích oblastí iŠVP (2015) s pôvodnými 4 tematickými okruhmi v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie z roku 2008 vznikli obavy učiteliek materských škôl, ktoré prezentovali v pripomienkach k návrhu Štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy. Svoje pripomienky zverejnili na webovej stránke www.spv-zv.sk a mnohé z nich konštatujú, že „nastáva výrazný posun k školskému spôsobu vyučovania v materskej škole.“ Túto obavu skupiny učiteliek zdieľam s nimi, najmä pri rozsahu obsahu poznatkov vo vzdelávacej oblasti Človek a svet práce a pri niektorých metódach odporúčaných pre predškolské vzdelávanie.

Obavy vznikli zo zavedenia spôsobu realizovať obsah výchovy a vzdelávania iŠVP (2015) prostredníctvom denných aktivít, súčasťou ktorých sú cielené (riadené) vzdelávacie aktivity. Pri cielených vzdelávacích aktivitách je dominantný kognitívny posun ku prvkom vedeckého myslenia. Základné spôsobilosti vedeckej práce uvádza L. Held a kolektív (2011, s. 24 – 25) a sú základnom empiricko-induktívneho spôsobu nadobúdania poznatkov. Za nižšie spôsobilosti vedeckej práce sa považujú: spôsobilosť pozorovať, spôsobilosť usudzovať, spôsobilosť predpokladať, spôsobilosť klasifikovať, spôsobilosť merať. S rozvojom základných spôsobilosti vedeckej práce, ktoré korešpondujú s piagetovskou fázou konkrétnych operácií je odporúčané začať už v materskej škole. Potrebné je rešpektovať vývinové osobitosti dieťaťa. Základné spôsobilosti vedeckej práce sú podmienkou pre rozvoj integrovaných spôsobilosti vedeckej práce, ktoré začíname rozvíjať až počas mladšieho školského veku, keď už dieťa začína pracovať aj s abstraktnými operáciami.

Uvedené spôsobilosti sú realizované v pedagogickej praxi vedeckými výskumnými spôsobmi, ktorými má dieťa nadobudnúť nové poznatky a zručnosti, usporiadať si svoje aktuálne predstavy a dať ich do súvislosti s novými dôkazmi vzniknutých na báze vedeckého experimentu. V aplikácii vedecko výskumných spôsoboch v predškolskom vzdelávaní vidím obavy učiteliek materských škôl. Ide o prudkú zmenu, o prioritné využívanie vedeckých metód v predškolskej edukácii, ktoré si učiteľky materských škôl doposiaľ plánovali len sporadicky. Ide o vedecké metódy s výraznou podporou pre prírodovedné a technické vzdelávanie, čo si vyžaduje u učiteliek uznanie hodnôt práve pre tento smer vzdelávania, poznanie súvislosti koncepcných a kurikulárnych zmien odohrávajúcich sa na primárnom a nižšom sekundárnom stupni vzdelávania v prírodovedných a technických disciplínach i dokonalé metodické zvládnutie metód vedeckej práce.

Pri výbere metódy pre vyučovaciu situáciu sa učiteľka rozhoduje na základe analýzy obsahu, cieľov i determinujúcich faktorov výchovnovzdelávacej situácie. Jednou z vlastností metód, ktorá ovplyvňuje jej výber je vlastnosť, že je primeraná učiteľke a dieťaťu. Výber edukačnej hry ako jednej z metód výchovno-vzdelávacej práce, tak ako ju charakterizuje M. Podhájecká a kolektív (2006) je pre učiteľky a deti predškolského vzdelávania primeraná a vyberajú si ju preto, že je zameraná na päť aspektov učenia: obsahový, stimulačný, operatívny, formatívny a regulačný. Edukačná hra je

metódou, ktorá poskytuje dieťaťu plnohodnotné informácie z konkrétnej témy naplánovanej učiteľkou, rozvíja poznávacie procesy dieťaťa, pôsobí na morálne, povahové i sociálne vlastnosti dieťaťa, rešpektuje jeho vekové i individuálne osobitosti. Metódou edukačnej hry dokáže učiteľka zaujať dieťa a vzbudiť u dieťaťa záujem o ďalšie učenie. Pozitíva používania metódy edukačnej hry sú preverené dlhoročnou pedagogickou praxou v predškolskom vzdelávaní. Verím, že aj naďalej budú edukačnú hru využívať učiteľky materských škôl.

Aplikáciu metód vedeckej práce v predškolskom vzdelávaní potrebujú učiteľky prijať. Prijatie metódy nemôže byť direktívne. Je preto dobre, že sú učiteľky v pilotnej fáze na základe spracovaných metodických materiálov k iŠVP (2015) pripravované k aplikácii princípov koncepcii využitia algoritmov vedeckého skúmania. Domnievam sa však, že keď sa stane iŠVP záväzný pre materské školy od školského roka 2016/2017, nebudú všetky učiteľky stotožnene s používaním metód vedeckej práce v predškolskom vzdelávaní, nebudú im metódy primerané a nemusia byť v takom prípade ani didakticky účinne. Čo odporúčať tejto skupine učiteliek? Bude možný konsenzus v aplikácii iŠVP do pedagogickej praxe?

Nové koncipovanie obsahu predprimárneho vzdelávania zasahuje aj oblasť plánovania. Obsah výchovy a vzdelávania iŠVP (2015) je odporúčané realizovať prostredníctvom denných aktivít, súčasťou ktorých sú cielené (riadené) vzdelávacie aktivity. Cielené vzdelávacie aktivity by mali byť realizované najmä metódou hry, spravidla didaktickej hry s rôznym obsahovým zameraním. Ďalšími organizačnými formami sú časové úseky venované: hrám a činnostiam podľa výberu detí, zdravotným cvičeniam, pobytu vonku, záujmovým činnostiam, odpočinku a činnostiam spojeným so životnosťou (stravovanie, odpočinok, osobná hygiena). Obsah výchovy a vzdelávania iŠVP (2015) nie je rozčlenený do vyučovacích predmetov, nie sú postupové ročníky, nie je zavedený hodinový systém výchovno-vzdelávacej činnosti. Organizácia výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole je vyjadrená v podobe odporúčaného harmonogramu denných aktivít a odporúčaného rozvrhnutia vzdelávacích oblastí s časovou frekvenciou na jeden mesiac. Aj keď sú inštrukcie a ukážky plánovania zverejnené v dokumente Východiska plánovania (zdroj: www.statpedu.sk), je plánovanie aktivít pre iŠVP náročnou činnosťou, nielen pre študentov, ale aj pre učiteľky s dlhoročnými skúsenosťami z pedagogickej praxe. Pomôckou pri plánovaní v pedagogickej praxi sú rady J. Paleschovej (2015) v publikácii Školský vzdelávací program a plánovanie v materskej škole.

Pri tvorbe plánu na jeden mesiac je možnosť zapisovať si prostriedky k realizácii aktivity. K zápisu prostriedkov mám poznámku týkajúcu sa rozlišovania pojmov nástroj a náradie. Nástroj v odbornej terminológii chápeme ako prostriedok k uskutočneniu určitej činnosti spojenej s technologickým resp. montážnym postupom, chápeme ho ako prostriedok, ktorý nám umožní zmeniť predmet podľa našich cieľov. Nástrojom môže byť napr. nôž, kladivo, kliešte, ale i ľudská ruka. Pri niektorých špeciálnych technologických postupoch je za nástroj považovaný prostriedok, ktorý má reznú hranu,

ide napr. o špeciálne nože, tie sa však pri aktivitách v predškolskom vzdelávaní nevyužívajú alebo využívajú vo veľmi malej miere. Pojmom náradie označujeme sadu nástrojov a predmetov potrebných k remeselnej, manuálnej alebo akejkoľvek pracovnej činnosti. Preto je potrebné pri zápise prostriedkov uvádzať nástroje, náradie a pomôcky k vybranej aktivite a rozlišovať pojmy nástroje a náradie.

V dokumente Východiska plánovania (zdroj: www.statpedu.sk) je odporúčané rozvrhnutie vzdelávacej oblasti Človek a svet práce, spoločné so vzdelávacou oblasťou Človek a spoločnosť. V rámci plánovania dopoludňajších cielených vzdelávacích aktivít majú tieto vzdelávacie oblasti spolu odporúčaný minimálny rozsah s časovou frekvenciou v počte 4-krát na jeden mesiac. Materská škola minimálne odporúčané rozvrhnutie vzdelávacej oblasti Človek a svet práce a vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť konkretizuje vo svojom školskom vzdelávacom programe a zohľadňuje pri internom plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti. Je na mieste položiť otázku, prečo práve tieto vzdelávacie oblasti majú „alternáciu“ v časovom rozvrhnutí, prečo nemohli byť samostatné a prečo nedostali tieto oblasti rozsah v počte 6 ak sú spolu, resp. po 3 časové frekvencie na mesiac, ak by boli samostatné? Je treba veriť, že pri plánovaní dodržia učiteľky materských škôl rovnomerné časové zastúpenie oboch vzdelávacích oblastí.

Obsah vzdelávacej oblasti Človek a svet práce sa člení do piatich podoblastí: Materiály a ich vlastnosti, Konštruovanie, Užívateľské zručnosti, Technológie výroby, Remeslá a profesie. Všetky tieto podoblasti predstavujú štruktúrovanú propedeutiku technickej gramotnosti a s ňou súvisiacich zručností včítane úvodu do sveta práce, pracovných činností, návykov a správnych mravných hodnôt. Uvedené podoblasti sa ako tematické celky (s malou obmenou názvu) nachádzajú následne v inovovanom Štátnom vzdelávacom programe – primárne vzdelávanie (2014) v predmete pracovné vyučovanie pre 3. a 4. ročník základnej školy.

3 Výkonové úrovne a štandardy vzdelávacej oblasti Človek a svet práce

Charakteristika vzdelávacej oblasti Človek a svet práce v iŠVP (2015, s. 14) uvádza hlavný cieľ, ktorým je „utváranie a rozvíjanie základných zručností dieťaťa zvládať úkony bežného dňa a zručnosti pri používaní nástrojov potrebných v bežnom živote, pričom predprimárne vzdelávanie rozvíja tie, ktoré sú v rámci vývinového hľadiska pre dieťa dôležité; napríklad vytvára grafomotorické predispozície, dieťa lepšie zvláda sebaobslužné činnosti, zvláda v domácnosti bežné úkony.“ Je potrebné podotknúť, že sebaobslužné činnosti, ktoré boli doteraz súčasťou pracovno-technickej oblasti vzdelávania, sú detailnejšie spracované v podoblasti Hygiena a sebaobslužné činnosti vo vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb, kde je uvedený výkonový štandard a obsahový štandard.

Vzdelávacia oblasť Človek a svet práce má definovaných 28 výkonových štandardov ako výkonov detí, ktoré končia predprimárne vzdelávanie a tie sú rozpisované (operacionalizované) na tri výkonové úrovne. Výkonové štandardy sú rozpisované v dokumente

Adaptácie výkonových štandardov a prístupné sú na webovej stránke www.statpedu.sk, preto nebudem uvádzať v príspevku všetky výkonové štandardy. Výkonové štandardy vo vzdelávacej oblasti Človek a svet práce sú formulované pre poznávacie schopnosti a senzomotorické zručnosti detí. Výkonové úrovne štandardov súvisia okrem iných faktorov aj so samostatnosťou resp. nesamostatnosťou detí vykonať činnosť. Pokiaľ má dieťa problém so splnením činnosti, je možná pomoc učiteľky. Ako príklad uvediem výkonové úrovne štandardov pre podoblasť Konštruovania, kde sú štandardy formulované nasledovne:

U3 Podľa návrhu (schémy, náčrtu predlohy) zhotoví daný predmet.

U2 S pomocou učiteľky zhotoví daný predmet podľa návrhu (náčrtu, schémy).

U1 Pri tvorbe predmetu postupuje podľa inštrukcii učiteľky.

Pre splnenie výkonových štandardov sú dôležité aktivity a pre ich realizáciu kvalitne formulované špecifické ciele. Kognitívne ciele sú vo výkonových štandardoch formulované na úrovni nižších a vyšších poznávacích funkcií. Svedčia o tom použité aktívne slovesá napr. dieťa vymenúva rôzne prírodné materiály, opisuje predmety a ich rôzne vlastnosti, identifikuje suroviny na potrebné na prípravu niektorých vybraných bežne používaných výrobkov.

Uvažovať o formulácii cieľov resp. o ich operacionalizácii pre dosiahnutie optimálnej senzomotorickej úrovne dieťaťa je vhodné cez pomenovanie dominantných činností, ktorými má predmet (výrobok) byť vytvorený. Formulácia „zhotoví daný predmet“ dáva možnosť predstaviť si množstvo spôsobov zhotovenia, ale tiež definuje výsledný stav. Ak sa stane, že nie je predmet (výrobok) zhotovený a to z rôznych dôvodov, nie je splnený cieľ aktivity. Je správne že zhotovenie výrobku je cieľom aktivity? Predmet (výrobok) je len prostriedkom na zdokonaľovanie sa v činnostiach. Chcem poukázať na častú realitu v pedagogickej praxi, že učiteľky formulujú psychomotorické ciele napríklad takto: Zhotoviť vianočnú hviezdu., čiže neuvádzajú dominantné pracovné činnosti. Ak zostaneme pri uvedenom príklade, tak by sme mohli špecifický cieľ formulovať napríklad takto: „Strihať po priamke tvar hviezdy. Zastrihávať tvar časti hviezdy. Lepiť vystrihnuté časti do tvaru hviezdy. Zmeniť spájanie vystrihnutých časti hviezdy.“ Ak dieťa vymyslí nový spôsob tvorby a tvar hviezdy sa zachová, je to pre hodnotenie jeho realizovanej činnosti o to cennejšie. Pre niektoré učiteľky a odborníkov sa môže zdať formulovanie cieľov nepodstatné, banálne. Z môjho pohľadu je formulovanie cieľov pre aktivity veľmi dôležité. Umožňuje mi vyberať aktivity tak, aby som sa u dieťaťa zamerala na rozvoj všetkých kognitívnych i senzomotorických funkcií. Formuláciu cieľov pre aktivity by som využila pri spracovaní plánu na dni v týždni.

Výkonové štandardy dosahujeme prostredníctvom rôznych aktivít, pri realizácii ktorých prejavuje dieťa svoje postoje, nálady, vôľu, trucovitosť, trpezlivosť, temperament i schopnosť spolupracovať v tíme. Emocionálne prejavy a vlastnosti dieťaťa nie sú vo vzdelávacej oblasti Človek a svet formulované, čo však neznamená, že pre oblasť Človek a svet práce nie sú podstatné. Nachádzame ich v podoblasti Základy etikety a v podoblasti Ľudské vlastnosti a emócie vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť.

Afektívna stránka a pozorovanie jej prejavov, ktoré dieťa pri aktivitách súvisiacich s pracovnou činnosťou prejavuje pomáha učiteľke pri komplexnejšom poznávaní osobnosti dieťaťa, jeho charakteru, pomáha pri poznávaní individuálnych schopností dieťaťa a meniacich sa prejavov jeho citového prežívania. Treba povedať, že poznávanie prejavov afektívnej stránky dieťaťa v prostredí materskej školy, v prostredí dieťaťa u veľkovo blízkych kamarátov, býva niekedy pozitívne a niekedy negatívne prekvapivé nielen pre učiteľky, ale informácia o správaní sa dieťaťa v kolektíve mnohokrát prekvapí aj samotných rodičov. A práve emocionálna výchova je tou oblasťou, ktorá nesmie byť na úkor vzdelávania z materskej školy vytlačená či posunutá do úzadia, je jedinečná práve pre predškolský vek.

V oblasti Človek a svet práce má výber aktivít súvisieť s témami a podtémami pre školský rok. Výber aktivít vo vybranej téme súvisí aj s predmetom (výrobkom), ktorý plánujeme zhotoviť, s materiálnym zabezpečením materskej školy, s prepojením témy na reálnu prax a vytvorením stimulujúcej situácie viesť dieťa k položeniu otázky. Vo výkonovom štandarde sa uvádza, že dieťa pozná základnú pracovnú náplň vybraných profesií, napr. lekár šofér, policajt, učiteľ. Učiteľky sústreďujú pozornosť na tie profesie, ktoré sú vo výkonovom štandarde. Uvádzam ďalšie príklady viažucich sa na ponuku tém a podtém uvedených v dokumente Východiská plánovania, v ktorých je možná prezentácia profesií zo vzdelávacej oblasti Človek a svet práce. Sú to tieto podtémy:

- *podtémy zamerané k povolaniam*
 - Na poli a v záhrade, Jeseň v ovocnom sade (profesia záhradník, poľnohospodár, ovocinár, farmár, vinohradník),
 - Bezpečne v škôlke a okolí, Keď semafor zabliká (profesia šofér, policajt),
 - Les a jeho tajomstvá, Pomáhame zvieratkám a vtáčikom (profesia lesný správca),
 - Malí kuchári (profesia kuchár, cukrár, pekáč),
 - Čím budem (profesia poštár, chovateľ zvierat, veterinárny lekár, cvičiteľ zvierat, lekár, vizážista, kaderník, tanečník, spevák ai.),
 - Kniha náš kamarát (profesia knihár, tlačiar, spisovateľ, ilustrátor),
- *podtémy zamerané k technológii výroby*
 - Moje ruky objavujú (profesia technolog výroby recyklovaného papiera),
 - Čím budem (profesia technolog výroby chleba, pečiva, cukrovíniiek),
- *podtémy zamerané na zhotovenie výrobkov*
 - Zvieratká z d'aleka (dekoratér, aranžér – z rôznych materiálov a rôznymi technikami zhotovuje modely veľryby, žirafy, kanárikov (obr. 2) ai. pre reklamné účely),
 - Veľkonočné vajíčko (ľudový remeselník, krasličiar – rôznymi materiálmi a rôznymi technikami zdobí vajíčka),
 - Tešíme sa na Vianoce (dekoratér, aranžér, ľudový remeselník – z rôznych materiálov a rôznymi technikami zhotovuje vianočné ozdoby).

Je samozrejme, že pri realizácii podtém v pedagogickej praxi má každá učiteľku svoju vlastnú predstavu o výbere aktivít, preto je dobre učiteľke ponechať možnosť k výberu aktivity, k plánovaniu a tvorivej realizácie.

4 Poznámky k realizácii podoblasti vzdelávacej oblasti Človek a svet práce v pedagogickej praxi

Pre realizáciu obsahu vzdelávacej oblasti Človek a svet práce v pedagogickej praxi by sme sa mali oboznámiť s praktickým manuálom edukačných aktivít autorky K. Žoldošovej s názvom Svet škôlkara – oblasť E – Človek a svet práce (2015), s metodickou príručkou k vzdelávacej oblasti Človek a svet práce Štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy autoriek M. Minárechová a K. Žoldošová, pracovným zošitom pre deti vo veku 5 – 6 rokov s názvom Škôlkar – Človek a svet práce autorky Juricovej (2015) i príkladmi dobrej praxe uvádzanými učiteľkami z praxe. Metodická príručka uvádza príklady aktivít pre vzdelávaciu oblasť Človek a svet práce v piatich podoblastiach: Materiály a ich vlastnosti, Konštruovanie, Užívateľské zručnosti, Technológie výroby, Remeslá a profesie. Za podstatnú súčasť vzdelávacej oblasti považuje autorka K. Žoldošová (2015) rozvoj elementárneho technického premýšľania, čo predstavuje využívanie prírodovedného poznania a skúseností pri riešení jednoduchých technologických a konštrukčných úloh.

Metodika prináša zmeny v spôsobe práce s deťmi. Neodporúča, aby učiteľka vždy uvádzala postupy činnosti vedúce k tvorbe výrobku. Za dôležité považuje kognitívny vklad dieťaťa k možným postupom riešenia. Odporúča využívať metódu experimentu, pozorovania, opis, tvorenia predpokladov a záverov z údajov získaných pozorovaním, grafickú metódu, metódu diskusie a argumentácie. Prichádza s využitím metód, ktoré doteraz boli málo spájané s pracovnými činnosťami a utváraním zručností detí v materskej škole a možno ich pre oblasť Človek a svet práce považovať za netradičné.

Využitie metódy experimentu (pokusu) tak, aby bola výchovne i vzdelávaním účinná vyžaduje dobrú organizáciu činnosti a bolo by potrebné mať pri realizácii menší počet detí (3 – 4) v skupine. Ak delíme triedu napr. 20 detí na skupiny, potom si využitie experimentu v praxi pri deťoch predškolského veku vyžaduje niekedy aj viacej pedagogických pracovníkov a to najmä pre splnenie cieľa experimentu, momentálnu komunikáciu a nastoľovanie otázok, ktoré sú v danej chvíli aktuálne. Pre splnenie účelu experimentu je potrebné vytvoriť základné materiálne predpoklady a podmienky, bez ktorých sa experimenty nedajú uskutočniť. Pri niektorých experimentoch spomínaných v metodike nie sú náročne materiálne prostriedky, ide o potravinové fólie, alobal, lepidlo, nožnice, lepiace pásky ai. Pri iných pokusoch sú pomôcky náročnejšie ide o pružinové silomery so stupnicou štyroch dielikov, vedierka s objemom cca. 5 litrov pomôcky potrebné k praniu, dosky pre naklonenú rovinu s dĺžkou cca. 1 až 1,5 metra, stavebnice s ozubenými kolesami troch rôznych veľkostí, podložky na upevnenie ozubených kolies, klasy a zrna ovsa, pšenice a jačmeňa, piesok, priesadovú zeminu, hrnčiarsku hlinu v prášku ai. Ak si vezmeme, že potrebujeme pomôcky pre všetky

skupiny detí a niekedy aj pre všetky detí, ktoré si chcú bez čakania na ostatných hneď vyskúšať dané činnosti, tak je potrebné mať väčšie množstvo pomôcok. Pomôcky by mali byť bez problémov dostupné učiteľkám materských škôl. Ďalej je pri experimente pre deti predškolského veku dôležité sledovať len jeden faktor. Každý faktor môže mať viac úrovní, napr. rôzne množstvo vody, rôzna výška, rôzna teplota apod. Faktory a úrovne je potrebné dopredu premyslieť a experimenty si učiteľka musí pred realizáciou vyskúšať. Za experiment považujem takú činnosť, kde sa porovnávajú viaceré varianty. Jedna varianta je kontrolná a s ňou porovnávame ostatné. Zásadou experimentu je možnosť jeho opakovania, pričom je potrebné dodržať pôvodné podmienky. Ďalšou zásadou je, že by mal experiment „vyjsť“ a to najmä realizovaný s deťmi predškolského veku, pretože časté neúspechy by viedli k strate záujmu. Z experimentov, ktoré som realizovala so študentmi za použitia dostupnej literatúry (napr. kníh Malý vedec) alebo stránky www.amavet.sk, môžem povedať, že študentov najviac zaujal experiment Vodné kvety na demonštráciu vlákien papiera a experiment Jeden je silnejší než dvaja, na demonštráciu delenia sily na kladkostroji.

K realizácii aktivít je potrebné pripraviť si materiál a to taký, aby spĺňal bezpečnostné a hygienické požiadavky. Z hľadiska materiálneho zabezpečenia prejdeme stručne jednotlivé podoblasti podľa iŠVP (2015).

Podoblast' Materiály a ich vlastnosti

Problémovým materiálom môže byť perie spôsobujúce alergiu. Nákup odporúčam v kreatívnych obchodoch, kde je perie upravené. V suchom a vetranom prostredí už po zbere napr. v auguste je potrebné skladovať slamu a šúpolie, aby sa neprejavili hnilobné procesy. Vlna, predpokladám získaná z ovce, musí byť čistá a odmastená. O procese výroby vlnenej priadze z vlákien vlny sa dieťa dozvedá vo vyššom veku ako 8 – 9 ročné. Uhlie, či už drevené, čierne alebo hnedé si musí učiteľka pripraviť. Uhlie nenachádza dieťa bežne v prírode, môže mať predstavu, že sa vyrába, potrebujem ho presvedčiť o opaku. Technický materiál používaný pri triedení odpadu nesmie mať ostré hrany a byť inak znečistený. Pri triedení odpadu je potrebné používať rukavice. Pre aktivitu zatĺkania háčikov do zeme pre stavanie stanu je potrebné mať pripravené pre deti dostatok konárov, hrudy hliny, kamene, staré topánky a háčiky.

Podoblast' Konštruovanie

K tejto podoblasti je pripravených viacero pracovných listov. Pripraviť zo strany učiteľky je potrebné niekoľko technických náčrtov tak, aby deti vedeli identifikovať predmet, ktorý náčrt zobrazuje. Dobré je v metodической príručke Minárechová – Žoldošová (2014) spracovaná aktivita o pošte. Pri konštrukčných úlohách zapája učiteľka deti do riešenia jednoduchých technických problémov, a to tým, že sa zadáva otázka s opytovacím zámenom „Ako?“. Konštrukčnou úlohou deti je skonštruovať most z papiera tak, aby bol stabilný a pevný. Funkčnosť mosta je overená postupným zaťažovaním mostovky. Pri konštruovaní sa v pracovnom zošite uvádza výroba plas-

teliny varením. Varenie plastelíny je demonštračnou aktivitou učiteľky a myslím si, že pokiaľ učiteľka plastelinu uvarí, deti stratia záujem pozeráť sa na postup varenia. Ku konštruovaniu môžeme použiť aj iné cestá, napr. z vody a múky urobíme cesto spolu s deťmi a použijeme ho hneď k rozvoju modelovacích zručností (obr. 1).



Obr. 1 Experimentovanie s cestom
(Adamko – 5 rokov)



Obr. 2 Vtáčiky z ďaleka – kanáriky
(Matúš – 4 roky)



Obr. 3 Smutný sprievodca
(Šimon – 3 roky)

Podoblasť Užívateľské zručnosti

Podoblasť je zameraná na zručnosti, ktoré majú deťom pomáhať zvládnuť každodenné situácie. Ide o skúsenosti detí s práním a zisťovanie, ktorá látka je najúčinnnejšia pri odstraňovaní škvŕn. Okrem nevyhnutnej prípravy materiálnych pomôcok, kladie sa dôraz na bezpečnosť pre realizovanej aktivite. Nie každodennou situáciou sa mi javí použitie olovnice a vodováhy, úloha je náročná pre predškolský vek na pochopenie, použité náradie je samoúčelné. Náročnou úlohou je požívanie jednoduchých mechanizmov v zariadeniach. Pomôckou k lepšiemu pochopeniu princípu by mohli pomôcť

didaktické stavebnice veľkosťou, hmotnosťou a konštrukciou prispôsobené veku detí. Jednou z možností je použitie didaktickej stavebnice Stiefel-eurocart napr. polydron Junior alebo polydron Giant, čiže je potrebné zabezpečiť aj finančné prostriedky na nákup. Pripraviť je potrebné ukážky náradia, kde sa používa súkolesie (napr. ručné šľahače, bicykel). Novou metódou je práca s obrázkom concept cartoons©. M. Minárechová (2014/2015, s. 31) uvádza, že metóda Concept Cartoons je postavená na vizuálnom zobrazení každodennej situácie, ktorú dopĺňajú rôzne názory na danú situáciu reprezentované fiktívnymi postavami. V metodike je zobrazený obrázok Lyžiarsky svah a jednotlivé výroky postáv na obrázku sú vytvorené tak, aby pri diskusii podporovali vznik konfliktov, pričom tie vedú diskutujúcich k argumentácii, ktorou sa snažia podporiť vlastný názor na vysvetlenie pozorovaného javu, t.j. podnecujú vedecké myslenie. Prostredníctvom obrázka dokáže učiteľka identifikovať predstavy detí o pohybe telies po naklonenej rovine a ďalej s nimi pracovať. Je samozrejmosťou, že učiteľka musí mať výborné vedomosti, v našom prípade z fyziky. Ďalšie užívateľské zručnosti sú spomínané pri používaní rôznych elektronických zariadení (napr. tablet, čítačka kníh), čo je potrebné zabezpečiť.

Podoblasť Technológie výroby

Podoblasť sa zameriava na to, aby dieťa vnímalo spojenosť medzi surovinami, prácou a samotným výrobkom. V obsahovom štandarde iŠVP sa uvádza napr. výroba múky z obilia a chleba z múky, výroba masla zo smotany, výroba džúsu z ovocia, výroba recyklovaného papiera, príprava čaju zo sušených bylín, sušenie liečivých bylín, húb a ovocia a pod., pričom realizovateľné postupy učiteľka s deťmi uskutočňuje a o postupoch diskutujú. Pre realizáciu aktivity je potrebné dobre materiálne zabezpečenie. Pri potravinových ingredienciách je dôraz kladený na expiračnú dobu a čerstvosť potravín. Pri ochutnávkach je potrebné myslieť na možné alergické prejavy.

Podoblasť Remeslá a profesie

Zameranie podoblasti súvisí s objasňovaním technológií výroby tradičných výrobkov a profesia má objasniť pracovnú náplň vybraných profesií. Téma je previazaná so vzdelávacou oblasťou Človek a spoločnosť. Učiteľka postupy pri tradičných remeslách realizuje, čiže opäť je potrebné zabezpečiť materiálne prostriedky (hlinu, prútiky, tkáčske rámy, látku). Poznanie pracovnej náplne vybraných profesií realizuje učiteľka v aktivite naše mesto. Má sa dopracovať k predstavám detí o náplni práce rôznych povolání, pričom podporuje rozvoj spôsobilosti detí komunikovať a argumentovať. Sprievodca (obr. 3), ktorý detí sprevádzal mestom bol v daný deň smutný. Okrem iného sme diskutovali aj o tom, čo spôsobilo jeho smutnú náladu.

5 Záver

Na záver vyslovím obligátnu myšlienku nakoľko inovované štátne vzdelávacie programy sú na začiatku realizácie. Nastávajúce roky ukážu a preveria výsledky novej reformy, tie budú opäť porovnávané s predchádzajúcimi výsledkami v predškolskom vzdelávaní. Čas preverí a budúcnosť ukáže ako nové trendy v predškolskom vzdelávaní prijali rodičia, ich deti a učiteľky. Na záver by som predsa vyslovila jedno želanie, a to, aby všetky realizované aktivity v materskej škole priniesli deťom len pozitívne zážitky. Práve pozitívne zážitky a príjemné pocity si zachovávajú vo svojej pamäti najdlhšie a často sa k nim v dospelosti vracajú. Ak by v dospelosti spomínali na negatívne skúsenosti a zážitky, nebola by to dobrá vizitka zmien. Miera zodpovednosti učiteliek pri realizácii každodennej činnosti v materskej škole musí byť vysoká a realizovaná s „veľkým srdcom“, ktoré deti od učiteľky vyžadujú. S takýmto profesionálnym prístupom som sa stretla na workshope k vzdelávacej oblasti Človek a svet práce v Materskej škole Mirka Nešpora v Prešove. Dovoľte mi aj touto cestou poďakovať pani riaditeľke Mgr. Viere Štroncerovej a kolektívu učiteliek za vytvorenie veľmi príjemnej atmosféry na workshope a profesionálnu prezentáciu materskej školy s novým materiálnym vybavením tried, so zaujímavými historicky hodnotnými predmetmi, funkčnou bylinnou špirálou a rozľahlou upravenou zeleňou v exteriéri materskej školy i za ukážku zhotoveného pocity chodníka v rámci projektu Zelená škola. Prajem učiteľkám veľa tvorivých síl a mnoho šťastných detí v materskej škole.

Literatúra

- Adaptácie výkonových štandardov*. [online]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/pilotna-faza-zavadzania-inovovaneho-svp-pre-ms/adaptacie_vykonovych_standardov.pdf
- HELD, Ľubomír a kol. 2011. *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania (IBSE v slovenskom kontexte)*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN 978-80-8082-486-0.
- JURICOVÁ, Iveta, 2015. *Škôlkar – Človek a svet práce. Pracovný zošit pre deti vo veku 5 – 6 rokov*. Bratislava: Dr. Jozef Raabe Slovensko, s. r. o. ISBN 978-80-81-40-212-8.
- Manuál na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy podľa inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách z roku 2015*. [online]. Dostupné: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/pilotna-faza-zavadzania-inovovaneho-svp-pre-ms/manual_ms.pdf
- MINÁRECHOVÁ, Michaela, 2014/2015. Metóda Concept Cartoons© a jej využitie vo vyučovaní prírodovedy. In *Naša škola*, roč. XVIII, č. 1, s. 30 – 38. ISSN 1335-2733.
- MINÁRECHOVÁ Michaela a Kristína ŽOLDOŠOVÁ, 2014. *Človek a svet práce. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-1063-6.
- PALESCHOVÁ, Jana, 2015. *Školský vzdelávací program a plánovanie v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-1063-6.
- PODHÁJECKÁ, Mária a kol. 2006. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: PF PU v Prešove. ISBN 80-8068-514-2.
- Východiská plánovania*. [online]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/pilotna-faza-zavadzania-inovovaneho-svp-pre-ms/planovanie_9_2015_final.pdf

- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. 2015. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [online]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/__vp_materske_skoly.pdf
- ŽOLDOŠOVÁ, Kristína, 2015. *Svet škôlkara – námety na realizáciu aktivít vzdelávacích oblastí ŠVP pre materské školy (oblasť E Človek a svet práce)*. Bratislava: Dr. Jozef Raabe Slovensko, s. r. o. ISBN 978-80-8140-182-4.

Kontaktné údaje

doc. PaedDr. Iveta Šebeňová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra prírodovedných a technických disciplín
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
E-mail: iveta.sebenova@pf.unipo.sk

NEVERBÁLNA KOMUNIKÁCIA V PRÁCI UČITEĽA MATERSKEJ ŠKOLY

NON-VERBAL COMMUNICATION IN THE TEACHER'S WORK KINDERGARTENS

Lucia Šepeľáková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá pohľadom na prípravu učiteľov materských škôl v oblasti komunikačných zručností. Primárne sa orientuje na pozíciu neverbálnej komunikácie v edukačnom procese. Dôraz kladie na základné aspekty využiteľnosti neverbálnej komunikácie v práci učiteľa.

Kľúčové slová

Komunikácia, neverbálna komunikácia, osobnosť učiteľa, materská škola.

Abstract

The paper deals with looking at training kindergarten teachers in communication skills. Primarily it focuses on the position of non-verbal communication in the educational process. The emphasis is on basic usability aspects of nonverbal communication in the work of the teacher.

Key words

Communication, non-verbal communication, teacher's personality, kindergarten.

*„To najdôležitejšie v komunikácii je počuť,
čo nebolo povedané“*

P. F. Drucker

Komunikácia je nepochybne súčasťou ľudského života od nepamäti. Človek mal vždy potrebu dorozumieť sa s ostatnými, vyjadrovať svoje pocity, myšlienky, názory či postoje.

Ako uvádza Rosenberg (2008) komunikácia je veľmi dôležitá nakoľko ide o vzájomnú výmenu názorov medzi ľuďmi, podľa Škvareninovej (2004) spočíva jej podstata v sprostredkovaní našich myšlienok, predstáv, zámerov niekomu inému. Okrem verbálnej komunikácie je súčasťou života každého jedinca i neverbálna komunikácia, tzv. mimoslovná, označujúca sa aj ako „reč tela“ a práve tej sa budeme v príspevku venovať.

Neverbálna komunikácia je fylogeneticky aj ontogeneticky prvotnou formou komunikácie, z pohľadu Slávika (2006) zahŕňa širokú oblasť toho, čo signalizuje jedinec bez slov, alebo so slovami ako doprovod slovnej, verbálnej komunikácie. DeVito (2008) uvádza, že neverbálna komunikácia je vývojovo staršia než verbálna komunikácia a objavuje sa taktiež u nižších druhov, aj na úrovni hmyzu.

Nie je tak prísne kontrolovaná ako reč, pretože sa odohráva na neuvedomelej úrovni. Neverbálna komunikácia je v porovnaní s verbálnou komunikáciou oveľa menej

efektívna pre odovzdávanie informácií týkajúcich sa abstraktných pojmov a myšlienok, ako však uvádza Slavík (2006) o to efektívnejšia je pri vyjadrovaní vedomých a nevedomých citov a motívov. Podľa viacerých výskumov (napr. Křivohlavý 1988) až 93 % komunikácie má neverbálny charakter.

Význam tejto komunikácie je tak naozaj veľký a podľa Mikulaštíka (2003) je viac konotatívny ako denotatívny, pretože môže doplniť verbálne prejavy, zosilniť ich účink, regulovať ich a za určitých podmienok ich môže plne zastúpiť.

Neverbálna komunikácia je úzko spojená s verbálnou komunikáciou, má mnoho aspektov, a ako uvádza Vybíral (2009) zahŕňa všetky mimoslovné prejavy komunikácie: reč tela, paralingvistiku, časové aspekty neverbálnych prejavov, komunikáciu prostredníctvom činu, produkty, bariéry, kongruenciu neverbálnych konštelácií medzi jedincami a ďalšie, ktoré znázorňuje Obrázok 1.



Obrázok 1 Funkcie neverbálnych prostriedkov (Zdroj: Klincková 2008, s. 72)

Sklenářová (2013, s. 8) zaradzuje medzi jednotlivé funkcie neverbálnej komunikácie nasledovné:

- podporovacia funkcia – podporiť reč (regulovať jej tempo, zdôrazňovať vyslovené);
- funkcia nahrádzovania – symbolizovanie, nahradenie reči;
- funkcia zverovania – vyjadrenie emócií, dostávanie sa do emocionálnej rovnováhy;
- vzťahová funkcia – vyjadrenie interpersonálnych (medziľudských) postojov;
- funkcie osobnej identity – človek má možnosť prezentovať sám seba.

Komunikácia medzi učiteľom a dieťaťom je základom edukačného procesu, je súčasťou každého dňa v materskej škole, každej organizačnej formy denného poriadku, realizuje sa v prostredí materskej školy ale i mimo nej, v každom čase.

Dieťa v predškolskom veku získava vplyvom prezentovaných informácií nielen nové poznatky, ale rozvíja si svoje schopnosti, nadobúda nové zručnosti, postoje, morálne povedomie, formuje sa celá jeho osobnosť. V materskej škole je dôležité vnímať najmä sociálny význam komunikácie, kedy sa definujú a utvárajú vzťahy medzi ľuďmi, a teda aj medzi učiteľom a deťmi a medzi deťmi navzájom.

Práve neverbálna komunikácia ponúka učiteľovi hodnotný nástroj, vďaka ktorému môže sledovať sociálny, emočný i kognitívny vývoj dieťaťa. Učiteľ by mal disponovať vedomosťami o neverbálnej komunikácii a zručnosťami ich identifikácie (Doherty – Sneddon 2005).

Komunikačné spôsobilosti učiteľa patria medzi základné predpoklady efektívneho výchovno – vzdelávacieho procesu. Učiteľ musí byť nielen majstrom vo využívaní rôznorodých prvkov verbálnej ale tiež neverbálnej komunikácie, je potrebné aby bol dokonalým diagnostikom neverbálnych prejavov detí, ale i rodičov a kolegov. Ide najmä o:

- schopnosť poznať, kedy deti začínajú strácať pozornosť a využiť túto informáciu k zmene vo svojom správaní, komunikácii alebo v činnosti;
- zručnosť uvedomovať si svoje emocionálne naladenie a jeho signály, nakoľko významnou mierou ovplyvňuje emocionalitu detí, ako aj atmosféru celej triedy;
- zisťovať záujem detí o zvolené aktivity, stupeň porozumenia a potrebu vyhradiť priestor na otázky;
- efektívne voliť gestá za účelom zvýšenia koncentrácie pozornosti detí, zdôrazneniu nejakého aspektu preberanej témy, vyjadreniu súhlasu, či nesúhlasu;
- z hľadiska posturiky diagnostikovať aktuálny psychický stav jedinca a jeho vzťah k okoliu;
- v oblasti haptiky vyberať vhodné dotyky a situácie, kedy je možné dieťa povzbudiť či utešiť;
- prejavovať záujem o dieťa a jeho osobnosť vo forme očného kontaktu.

Neverbálna komunikácia je zdrojom informácií pre učiteľa, primárne najmä emócií a prežívania u detí predškolského veku, v triede je možné využiť poznatky najmä na zistenie toho, čo dieťa nemôže, nevie alebo nechce vyjadriť pomocou slov.

Z hľadiska rôznorodých druhov a typov neverbálnej komunikácie považuje v prostredí materskej školy za jednu z najdôležitejších oblastí mimiky a gestiky.

Mimika sa štandardne definuje ako komunikácia prostredníctvom výrazov tváre (Doherty – Sneddon 2005) a považuje sa za jeden z najvýznamnejších zdrojov neverbálnych informácií o človeku. Odráža sa v nej psychika človeka, nielen vnútorné stavy ale vyjadruje aj intenzitu týchto stavov. V prostredí materskej školy je dôležité, aby deti vedeli „čítať“ učiteľa, učiteľ ňou môže povzbudiť dieťa, vyjadriť podporu, zvýšiť motiváciu k danej činnosti. Tiež je potrebné, aby si učiteľ v materskej škole pozorne

všímal a diagnostikoval rôznorodé mimické prejavy detí, nakoľko mu dokážu poskytnúť pohľad do duše a aktuálnych pocitov dieťaťa.

Gestá majú najmä v prostredí materskej školy často ukazovací a zobrazovací charakter, kedy vhodne a efektívne dopĺňajú verbálny prejav učiteľa. Okrem gest, ktoré sú sprievodnými sa však často vyskytujú i samostatné gestá, tzv. emblémy alebo symboly, ktoré sa považujú za konvenčné gestá. Týmto gestám sa deti neučia úmyselne, osvojujú si ich na základe súžitia s ostatnými členmi danej kultúry (nakoľko existujú kultúrne rozdiely v interpretácii týchto gest – ako napr. OK – zovretá päsť s palcom smerujúcim nahor). Učiteľ by mal gestá využívať primerane a funkčne, s určitým didaktickým zámerom.

Samozrejme i ďalšie druhy neverbálnej komunikácie ako kinezika, olfaktorika, kolorika, proxemika, posturika či vizika sú dôležitou súčasťou práce učiteľa. Komplexné poznatky učiteľa v oblasti neverbálnej komunikácie, ale najmä jej praktické aplikovanie v materskej škole môže výrazne zefektívniť vzťahy v triede, nielen medzi učiteľom a dieťaťom, ale v neposlednom rade i medzi deťmi navzájom.

Je preto potrebné, aby sa v príprave učiteľov materských škôl vytváral priestor na rozvíjanie komunikačných kompetencií učiteľa, ktoré mu pomôžu nielen efektívne používať a pracovať so svojimi neverbálnymi prejavmi, ale najmä identifikovať a diagnostikovať neverbálne prejavy detí, pretože reč ich tiel a tváre povie učiteľovi častokrát omnoho viac ako ich slová.

Literatúra

- DEVITO, J. 2008. *Základy medzilidské komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-247-2018-0.
- DOHERTY-SNEDDON, G. 2005. *Neverbální komunikace dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-043-7.
- KLINCKOVÁ, J. 2008. *Verbální komunikácia z pohľadu lingvistiky*. Banská Bystrica: FHV UMB. ISBN 978-80-8083-626-9.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1988. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988.
- MIKULAŠTÍK, M. 2003. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-247-0650-4.
- ROSENBERG, M. 2008. *Nenásilná komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-447-2.
- SKLENAŘOVÁ, N. 2013. *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Pedagogická fakulta ostravské univerzity v Ostravě: OPTYS. ISBN 978-80-7464-391-0.
- SLAVÍK, M. 2006. Sociálna a pedagogická komunikácia. In *Psychologická revue I* [elektronický zdroj]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 4 – 22. ISBN 80-8068-507-X.
- ŠKVARENINOVÁ, A. 2004. *Rečová komunikácia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-10-00290-9.
- VYBÍRAL, Z. 2009. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-736-7387-1.

Kontaktné údaje

PaedDr. Lucia Šepeláková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

E-mail: lucia.sepelakova@pf.unipo.sk

VZDELÁVACIA OBLASŤ MATEMATIKA A PRÁCA S INFORMÁCIAMI V NOVOM ŠVP PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE

Educational Area of Mathematics and Information Work in the New Curriculum Document for Pre-Primary Education

Edita Šimčíková – Blanka Tomková

Abstrakt

Vzdelávacia oblasť Matematika a práca s informáciami je v novom Štátnom vzdelávacom programe pre materské školy formulovaná na kompetenčnom základe. Člení sa na štyri podoblasti. V príspevku charakterizujeme jednotlivé podoblasti z hľadiska ich zamerania a realizácie v práci s deťmi v materskej škole. Poukazujeme na odlišnosti v porovnaní so súčasným štátnym dokumentom. Rezervy vidíme v príprave pedagógov na prácu s obsahom vzdelávacej oblasti v praxi.

Kľúčové slová

Kurikulárny dokument, predprimárne vzdelávanie, matematické predstavy.

Abstract

Mathematics and information technology as the field of education are formulated as a competence of a child within the National curriculum. It is divided into four parts. In this paper these parts are defined according to their mathematical focus or their implementation in kindergarten. The paper also refers about the differences between the current National curriculum and its proposal. There is a discussion about the proposal of National curriculum, especially the shortcomings in the preparation of teachers.

Key words

Curricular document, pre-primary education, mathematical concepts.

1 Úvod

O úprave kurikulárneho dokumentu pre predprimárne vzdelávanie sa v odbornej verejnosti diskutovalo od roku 2012. Odborný tím si pri jeho tvorbe stanovil niekoľko úloh:

1. Zmeniť klasifikáciu vzdelávacích oblastí a začať ju chápať v obsahovom zmysle – rovnako ako u všetkých ostatných ŠVP pre jednotlivé stupne vzdelávania.
2. Odstrániť tzv. prierezové témy a zaradiť ich priamo do vytvorených vzdelávacích oblastí.
3. Zrevidovať obsahové a výkonové štandardy, zosúladiť ich so vzdelávacími oblasťami.
4. Odstrániť duplicitu stanovenia výkonov a kompetencií v profile absolventa.

5. Zaviesť kategóriu evaluačných otázok, ktoré majú slúžiť internému vnútrotriednemu vyhodnocovaniu.

Najvýraznejšou zmenou v súčasnom návrhu kurikulárneho dokumentu bola zmena štruktúry Štátneho vzdelávacieho programu, ktorá viac korešponduje so štruktúrou kurikula v primárnom vzdelávaní. K významným inováciám došlo aj na úrovni obsahu vzdelávania, ktorý bol distribuovaný do novovytvorených vzdelávacích oblastí: *Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Človek a svet práce, Umenie a kultúra, Zdravie a pohyb*. Ich obsah bol pôvodne rozptýlený do štyroch okruhov a niektorej z troch zvolených oblastí – kognitívnej, sociálno-emocionálnej alebo perceptuálno-motorickej. Ako nový element prichádza aj návrh (pracovná verzia) rozpracovania výkonových štandardov do tzv. výkonových úrovni detí podľa náročnosti, čo nemožno spájať iba s vekom dieťaťa, ale predovšetkým s jeho kognitívnymi a psychomotorickými schopnosťami a zručnosťami.

Nový Štátny vzdelávací program pre materské školy mal vstúpiť do platnosti od septembra 2015, po dlhých diskusiách však v školskom roku 2015/2016 najprv prebieha pilotné overovanie navrhutej verzie v prihlásených materských školách na Slovensku. Na základe výsledkov overovania bude možné robiť čiastkové obsahové korekcie v rámci jednotlivých vzdelávacích oblastí ŠVP.

2 Obsah matematickej prípravy

Vzdelávacia oblasť *Matematika a práca s informáciami* je koncipovaná do štyroch podoblastí: *Čísla a vzťahy, Geometria a meranie, Logika, Práca s informáciami*.

Podoblasť *Čísla a vzťahy* sa prioritne zameriava na vytváranie predstáv o prirodzených číslach a osvojovanie základných pojmov súvisiacich s číselnými predstavami. Dieťa sa pripravuje na prácu v prvom ročníku základnej školy. Predpokladá sa, že bude vedieť:

- počítat' v obore prirodzených čísel do 10,
- vymenovať číselný rad vzostupne (zostupne počítat' nie je zakotvené v štátnom dokumente),
- počítat' v usporiadanom číselnom rade čísel do 10 od ktoréhokoľvek čísla v rade,
- počet objektov vyjadriť slovne, staticky – pomocou symbolov (bodkami, čiarkami, paličkami, prstami, kockami), ale aj dynamicky (tlieskaním, dupaním, plieskaním udieraním na bubon, prípadne poskokmi).

Dieťa predškolského veku rieši vzťahy medzi číslami v číselnom obore do 10:

- porovnáva počet objektov v skupinách vytváraním dvojíc predmetov,
- vyslovuje závery – kde je viac a kde menej predmetov,
- svoje rozhodnutie zdôvodňuje.

V práci s prirodzenými číslami sa na propedeutickej úrovni realizujú aj matematické operácie:

- sčítanie,
- odčítanie,
- delenie na dve alebo tri rovnaké časti bez zisťovania počtu.

Dieťa pridáva a odoberá predmety v skupinách a zisťuje výsledok tejto dynamickej aktivity. V súvislosti s operáciou delenie na rovnaké časti dieťa intuitívne pracuje aj s racionálnym číslom – zlomkom. Používa pojem polovica.

Podoblasť *Geometria a meranie* predstavuje najširšiu podoblasť ŠVP z hľadiska zastúpenia pojmov a možnosti získania nových poznatkov. Považujeme ju za nosnú podoblasť vzdelávacej oblasti. Ťažisko požiadaviek na výkon dieťaťa je sústredené:

- na orientáciu v priestore a v rovine – určovanie polohy objektov a umiestňovanie objektov v priestore a v rovine podľa pokynov,
- na pohyb podľa jednoduchého plánu aj v štvorcovej sieti,
- na plánovanie pohybu z jedného miesta na druhé pomocou vopred dohodnutých symbolov,
- poznávanie (pomenovanie a rozlišovanie zrakom aj hmatom) geometrických rovinných (kruh, štvorec, trojuholník a obdĺžnik) aj priestorových útvarov (guľa, kocka, valec).

K rovinným geometrickým útvarom v edukácii v materskej škole patrí aj čiara. Ide o rozlišovanie, pomenovanie a kreslenie krivých, rovných a uzavretých čiar, spájanie bodov v rovine požadovanou čiarou.

Do základného pedagogického dokumentu sa znova dostala téma meranie. Z problematiky merania deti získavajú prvé skúsenosti a zručnosti s meraním dĺžky objektov pomocou tzv. neštandardných jednotiek (dlaň, krok, stopa) a pomocných predmetov vhodných na meranie dĺžky. Ich aplikáciou do edukačných činností si dieťa:

- osvojí pravidlá merania,
- nadobudne zručnosť zisťovať dĺžku predmetov rôznymi meradlami,
- vytvára si predstavu o dĺžke vyslovením odhadu o počte jednotiek merania,
- potvrdí potrebu zavedenia štandardnej jednotky pre dosiahnutie presnosti merania.

Na základe merania dokážu deti:

- porovnať predmety podľa dĺžky, šírky, výšky,
- usporiadať predmety podľa dĺžky, šírky, výšky.

Porovnávanie a usporadúvanie (podľa dĺžky, veľkosti) sa využíva aj v práci s geometrickými útvarmi.

Získavanie poznatkov a osvojovanie nových pojmov v tejto podoblasti je úzko spojené s komunikačnými schopnosťami detí. Objavujú sa tu príslovky a predložky pri popise polohy predmetu v priestore, opozitá pri porovnávaní predmetov, stupňovanie prídavných mien pri porovnávaní a usporiadaní objektov.

Výkonové štandardy v matematickej podoblasti *Logika* majú úzke prepojenie s rozvíjaním predčíselných a číselných predstáv detí v materských školách, ale zároveň sa tu nachádzajú aj elementy logiky a diskkrétnej matematiky.

Pre rozvoj číselných predstáv detí v predškolskom veku majú význam úlohy zamerané na

- vytváranie skupín predmetov na základe spoločnej vlastnosti,
- vytváranie skupín predmetov na základe dvojice spoločných vlastností,
- vytváranie podskupiny danej skupiny na základe dvoch vlastností,
- určenie spoločnej vlastnosti predmetov v danej skupine,
- vylúčenie predmetu, ktorý do danej skupiny nepatrí (deti majú svoje rozhodnutie zdôvodniť),
- triedenie prvkov v skupine.

V reálnych a deťom blízkych situáciách možno pre deti pripraviť aj úlohy na vytváranie prieniku dvoch skupín, t.j. hľadať spoločnú vlastnosť predmetov v skupinách a na základe spoločnej vlastnosti vybrať požadované predmety do skupiny. Ide o problémovú situáciu, ktorú možno riešiť spoločne alebo v skupinách diskusiou a výsostne manipuláciou s predmetmi. Pri triedení hovoríme o dichotomickom a trichotomickom type triedenia. Výkonové a obsahové štandardy v novom Štátnom vzdelávacom programe požadujú, aby dieťa vedelo triediť predmety (objekty) na dve skupiny podľa vlastností farba, tvar, veľkosť, materiál a podobne, čo sa v podstate oproti predchádzajúcim dokumentom nezmenilo.

K elementárnym základom logiky v materskej škole patria úlohy, v ktorých deti:

- rozhodujú o pravdivosti vyslovených tvrdení,
- samy formulujú jednoduché tvrdenia o svojom okolí a o matematických poznatkoch,
- pri riešení úloh hľadajú aj určité logické súvislosti (napríklad pri triedení prvkov v skupine).

V tejto oblasti majú prevahu úlohy, pri ktorých deti pracujú s jednoduchými výrokmi, ale je možné aplikovať aj úlohy zamerané na kvantifikované výroky. Dieťa by mohlo rozhodnúť o pravdivosti tvrdenia, ktoré platí iba pre danú situáciu, daný predmet, ale aj vtedy, ak tvrdenie platí pre každý takýto predmet, alebo pre každú takúto situáciu.

V oblasti diskkrétnej matematiky sa v materskej škole požaduje podľa štandardov venovať úlohám zameraným na postupnosť prvkov. Deti:

- objavujú pravidlo postupnosti prvkov v zostavenom rade,
- jednoducho opíšu vlastnými slovami odhalené pravidlo,
- pokračujú vo vytvorenej postupnosti.

V týchto úlohách je dôležité, aby dieťa vedelo identifikovať postupnosť ako pravidelne sa opakujúcu skupinu prvkov v rade a túto situáciu vedelo aj verbálne opísať. Počet prvkov v postupnosti súvisí s číselným oborom, v ktorom sa dieťa orientuje, ale skupina prvkov, ktorá sa pravidelne strieda v postupnosti, by mala mať dva až tri prvky odlišné vo farbe, veľkosti, v tvare, resp. úplne odlišné. V postupnostiach nemusia byť vždy iba reálne predmety alebo obrázky, vyskytuje sa priestor na realizáciu problematiky v spojení s hudobnými, jazykovými a telesnými cvičeniami a činnosťami (pri tvorbe

rytmického sprievodu k detským piesňam a riekankám, pri vykonávaní úkonov drep, stoj, drep... a pod.).

Primeranými činnosťami na realizáciu požiadaviek vo výkonových štandardoch sú samozrejme hry detí rôzneho druhu, problémové úlohy, dramatické činnosti, bádateľské aktivity, manipulačné činnosti s pomôckami, ale aj rozhovory s deťmi, diskusia, argumentácia, odhady.

3 Záver

Požiadavky na absolventa materskej školy zakotvené v novom Štátnom vzdelávacom programe vo vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami podľa nášho názoru nemožno považovať za úplne zmenené z obsahového hľadiska. Napriek tomu, že boli rozšírené o niektoré témy, myslíme si, že dieťa, ktoré navštevuje materskú školu aspoň dva roky, dokáže na primeranej úrovni rozvinúť svoje matematické kompetencie zakotvené v dokumente. Niektoré skúsenosti z realizovaných stretnutí s pedagógmi z praxe to predbežne potvrdzujú. Väčšie obavy však vidíme v samotnej odbornej pripravenosti učiteliek na vytváranie adekvátnych matematických situácií na plnenie štandardov v praxi.

Literatúra

- PUPALA, B., KAŠČÁK, O. 2013. *Hlavné cesty a slepé uličky v reforme predškolského vzdelávania na Slovensku*. [online]. Bratislava: ŠPÚ, [cit. 15. októbra 2015]. Dostupné z: [https://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0CDQQFjADahUKEwiRleLlgd7IAhUFm3IKHYVJBo8&url=http%3A%2F%2Fwww.mat.iedu.sk%2FDTLN.MPC001.Internet%2FExtensions%2FGetFileHandler.aspx%3FimgName%3DMSSPetrohrad%2520\(1\).pdf%26size%3D381006%26list%3DEM&usg=AFQjCNGo386nJGDwDTKYnt9thxMJWRFjNA](https://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0CDQQFjADahUKEwiRleLlgd7IAhUFm3IKHYVJBo8&url=http%3A%2F%2Fwww.mat.iedu.sk%2FDTLN.MPC001.Internet%2FExtensions%2FGetFileHandler.aspx%3FimgName%3DMSSPetrohrad%2520(1).pdf%26size%3D381006%26list%3DEM&usg=AFQjCNGo386nJGDwDTKYnt9thxMJWRFjNA)
- ŠIMČÍKOVÁ, E., TOMKOVÁ, B. 2015. *Svet škôlkara – Jazyk a komunikácia a Matematika a práca s informáciami*. Bratislava: Raabe. ISBN 978-80-8140-181-7.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2015. [online]. Bratislava: ŠPÚ, [cit. 15. októbra 2015]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/_vp_materske_skoly.pdf.

Kontaktné údaje

PaedDr. Edita Šimčíková, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra matematickej edukácie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
E-mail: edita.simcikova@pf.unipo.sk

Mgr. Blanka Tomková, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra matematickej edukácie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
E-mail: blanka.tomkova@pf.unipo.sk

VÝZNAM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PŘI VYTVÁŘENÍ PŘEDPOKLADŮ DĚTÍ K NÁSTUPU DO POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Significance of Pre-School Education for Development of Children's Qualifications to Start the Compulsory Education

Alexandra Tomášová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá predškolským vzdelávaním, ktoré vytvára predpoklady u detí k nástupu do povinného vzdelávania. Vedľa rámcovo formulovaných požiadaviek formálneho vzdelávania sú také kladené požiadavky na to, aby sa pri vzdelávaní čerpal z informálneho vzdelávania a prostredia zo života dieťaťa. Príspevok podáva stručný pohľad do teórie pedagogiky a predkladá členenie výchovných činiteľov utvárajúcich jedince, ktoré je nutno zohľadniť v predškolskom vzdelávaní. Príprava dieťaťa v materskej škole sa vyznačuje komplexným prístupom, pričomž edukačné prostredie pôsobí na rozvoj osobnosti všestranne. Učiteľky materskej školy venujú pozornosť rozvoju dieťaťa po stránke fyzickej, psychickej a sociálnej, kladú dôraz na kvalitu vo vzdelávaní a posilujú u dieťaťa „*presvedčenie o vlastnej úspešnosti*“. Prevažujúci pozitívni očakávaní na budúcu rolu žiaka usnadňuje úspešný štart v podmienkach základnej školy.

Klíčová slova

Rámcový vzdelávacie program pre predškolské vzdelávanie; funkcionálne faktory; intencionálne faktory; exogénne faktory; endogénne faktory; oblasť fyzického rozvoja dieťaťa; oblasť psychického rozvoja dieťaťa; oblasť sociálneho rozvoja dieťaťa; presvedčenie o vlastnej úspešnosti.

Abstract

The paper deals with pre-school education, which develops children's qualifications to start the compulsory education. Besides the generally expressed requirements for the formal education, it is also required that pre-school education is based on informal education and the environment of the particular child's life. The paper offers a brief view of the theory of pedagogy and includes a division of the educational aspects shaping an individual that shall be taken into consideration during pre-school education. Preparation of a child in a kindergarten can be distinguished by a comprehensive approach, while the educational environment influences the development of the personality universally. Kindergarten teachers pay attention to the physical, mental and social development of children, they put emphasis on the quality of education and strengthen the children's "*conviction of their own achievements*". The prevailing positive expectations concerning the future role of a pupil make the successful start at primary school easier.

Key words

Framework educational program for preschool education; Functional factors; Intentional factors; Exogenous factors; Endogenous factors; Area of physical development of the child; Area of psychological development of the child; The area of social development of the child; Self – efficacy.

1 Edukační prostředí obklopující dítě v předškolním věku

Prostředí obklopující dítě v předškolním věku se značnou měrou podílí na rozvoji osobnosti dítěte a to buď záměrně, plánovitě nebo nahodile. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání podává požadavky pro vzdělávání předškolního dítěte v mateřské škole. Vlivy vnějšího prostředí a rodiny výrazně ovlivňují rozvoj osobnosti dítěte v útlém věku. Učitelky v mateřské škole při výchově a vzdělávání zohledňují u dětí vlivy vnějšího prostředí a současně vycházejí ze znalosti vývojových i individuálních zvláštností. Respektují jejich jedinečnou svébytnou osobnost, rozvíjejí potenciality osobnosti dětí a „*maximálně podporují individuální rozvojové možnosti dětí*“¹. Sociální prostředí působí na dítě komplexně a také se velmi odlišně interiorizuje při rozvoji u každé jednotlivé osobnosti předškolního dítěte. Vnější nezáměrné prostředí a výchovné působení komplexně determinuje rozvoj jedince ve smyslu kvantitativním i kvalitativním. Na harmonickém rozvoji osobnosti předškolního dítěte se významnou měrou podílí i sám jedinec a to ve vzájemné interakci se svým životním prostředím. Zpravidla lze předpokládat, že dítě je v raném věku výrazně ovlivněno rodinným prostředím, ve kterém vyrůstá. Vedle rámcově formulovaných požadavků formálního vzdělávání jsou také kladeny požadavky na to, aby se při vzdělávání v mateřské škole čerpalo z informálního vzdělávání a také z přirozeného prostředí života dítěte. Při vzdělávání předškolního dítěte v mateřské škole je nezbytně nutné přijímat dítě v komplexu všech faktorů podílejících se na utváření jeho osobnosti. V kontextu celého okolního světa, který tvoří přirozenou ucelenou součást, lze optikou teorie pedagogiky pohlédnout na složitou problematiku ve vzdělávání a výchově jedince v mateřské škole. Veškeré vlivy, které působí na dítě v předškolním věku lze rozdělit do čtyř oblastí podle Obr. č. 1 Funkcionální a intencionální faktory.

Funkcionální a intencionální faktory zahrnují vlivy vnějšího prostředí, které ovlivňují vývoj osobnosti dítěte, jak v mateřské škole, tak i mimo výchovně záměrné institucionální prostředí.

Při nástupu dítěte do mateřské školy se ve vysoké míře projevují vlivy rodinného prostředí, které zařazuje teorie pedagogiky do oblasti funkcionální – pedagogicky nezáměrných vlivů. Učitelka mateřské školy získává informace z oblasti funkcionálních vlivů, které v převážné míře ovlivňuje v útlém věku vývoj dítěte.

Faktory ovlivňující osobnost dítěte v prostředí mimo školu jsou považovány za profesionálně pedagogicky nezáměrné neboli funkcionální a jsou graficky znázorněny a zobrazeny na obrázku č. 1 pod čísly I. a III. na levé straně vertikální osy.

Na pravé straně vertikální osy jsou uvedeny II. a IV. pedagogicky záměrné neboli intencionální faktory exogenní (vnější) a endogenní (vnitřní) ovlivňující vývoj jedince.

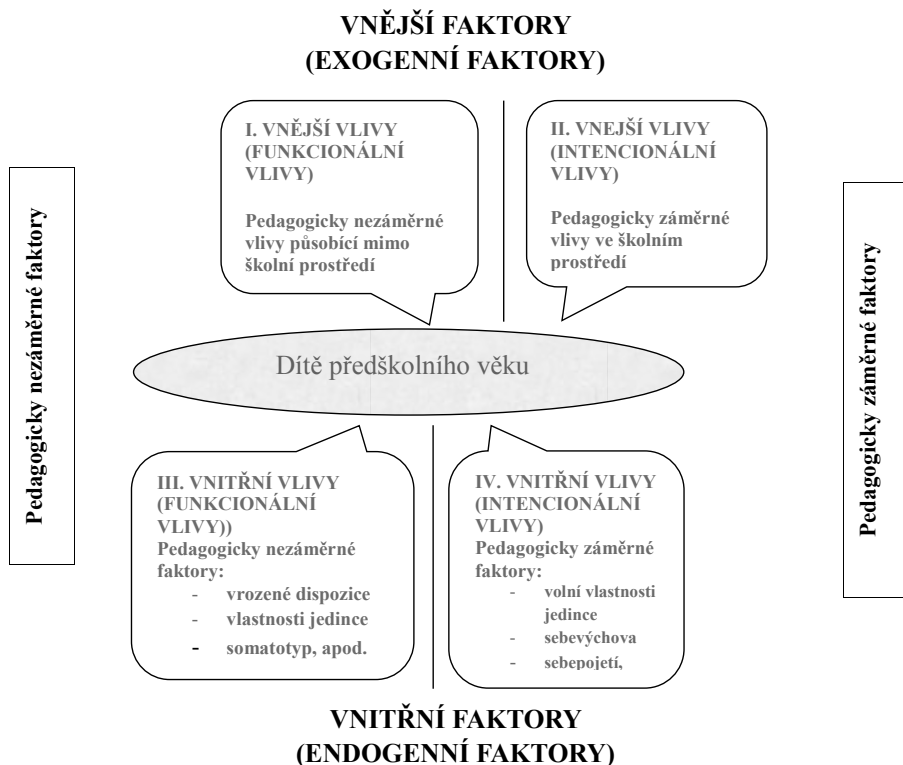
¹ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ [online]. Dostupné na: <<http://www.vuppraha.cz/>> [Viděno: 12.9. 2015]

I. EXOGENNÍ FUNKCIONÁLNÍ VLIVY

Pedagogicky nezáměrné vlivy vnějšího prostředí obklopující předškolní dítě zahrnují například:

- rodinné prostředí, příbuzenstvo, sourozenci;
- blízké okolí v sousedství bydliště, přátelé rodičů;
- vrstevníci;
- média, televize, PC, vnější pedagogizované i nepedagogizované prostředí;
- literatura, pohádky;
- sport, hudba, výtvarné umění a další zájmové činnosti;
- široké okolí, ve kterém se děti pohybují: dopravní situace a dopravní podmínky, obchodní síť, reklamy, dětská hřiště a vybavení pro sportovní činnosti;
- demografické podmínky, infrastruktura;
- ekonomické zázemí prostředí, ve kterém dítě žije.

Obr. č. 1 Funkcionální a intencionální faktory



II. EXOGENNÍ INTENCIONÁLNÍ VLIVY

Pedagogicky záměrné vlivy vnějšího prostředí předškolního dítěte zahrnují například tyto uvedené faktory:

- mateřská škola, vybavenost, prostředí a materiální podmínky;
- školský vzdělávací systém;
- vliv pedagogických i nepedagogických pracovníků;

III. ENDOGENNÍ FUNKCIONÁLNÍ VLIVY

Oblast endogenních funkcionálních vlivů představuje vrozené dispozice² jedince. Současná pedagogika předškolního věku respektuje individuální vrozené předpoklady³ a pojímá dítě jako jedinečnou, neopakovatelnou bytost. U dítěte v mateřské škole jsou rozvíjeny individuální potenciality osobnosti, vyrovnávány nerovnoměrnosti ve vývoji, apod. Mateřská škola poskytuje vhodným prostředím a podmínkami, uspořádáním dne možnosti k individualizované práci s dětmi.

IV. ENDOGENNÍ INTENCIONÁLNÍ VLIVY

Interakcionistický a konstruktivistický přístup ke vzdělávání předpokládá a uplatňuje aktivitu vzdělávaného dítěte předškolního věku (edukanta)⁴. Určitý podíl na vzdělávání nese také i sám edukant a ve vzájemné interakci s učitelkou dosahuje cíle, osvojuje si požadované kompetence. Učitelka doprovází dítě k dosažení co nejvyšší možné úrovně s ohledem na individuální zvláštnosti každého jednotlivého dítěte, a to na základě výsledku pedagogické diagnostiky a intervence ve vzdělávání. Citlivým přístupem na základě poznání osobnosti dítěte reguluje optimální rozvoj sebepojetí dítěte a jeho seberozvoj.

U předškolního dítěte převládá spontánní chování a jednání, postupně si osvojuje záměrné sebeovládání prostřednictvím citlivé stimulace učitelkou v mateřské škole. Výhodou vývojového období předškolních dětí je spontánní zájem o nové poznatky, projevuje se přirozená apetence poznávat a objevovat dosud neznámé, předškolní dítě se zajímá o názory dospělých, dokáže soustředěně naslouchat vyprávění ostatních. Snadno si osvojuje nápodobou nové dovednosti, u kterých vytrvá po dlouhou dobu, a osvojené dovednosti opakuje a tím zpřesňuje a automatizuje nové dovednosti. Vývojové zvláštnosti přinášejí další výhody, které je možné využívat při usměrňování vnitřního uvědomělého sebeutváření dítěte. Učitelka může účinně napomáhat při utváření volných vlastností dítěte cíleně promyšlenou motivací k soustředění, k činnosti, prodloužení záměrné pozornosti, paměti, či zaměření pozornosti na určitý objekt.

² NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5. (s. 40)

³ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ [online]. Dostupné na: <<http://www.vuppraha.cz/>> [Viděno: 12.9.2015]

⁴ MALACH, Josef. *Základy pedagogiky*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003, 126 s. ISBN 80-7042-293-9. (s. 57)

Při výchově se uplatňuje v různé míře interakce dítěte a učitelky v mateřské škole. Učitelka s efektem reguluje optimální podmínky prostředí mateřské školy, které účinně působí na rozvoj dítěte tím, že je přizpůsobené potřebám předškolních dětí. Prostředí mateřské školy po všech stránkách odpovídá a vyhovuje zvláštnostem vývojového období. Vzhledem k vývojovým zvláštnostem dítěte předškolního věku převažuje u dítěte spontánní chování a postupně je vedeno k záměrnému ovládnutí pozornosti, soustředění, sebeovládání, apod. V práci učitelky mateřské školy prolíná bohaté spektrum výchovného působení a směřuje k osvojování způsobů sebeučení. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání⁵ formuluje rámcové cíle, z nichž první v pořadí zní: „*Učit se učit*“, a také zde je možné připomenout, že předškolní vzdělávání klade základy k celoživotnímu vzdělávání a položení elementárních základů ke kompetencím, které si jedinec v průběhu dalšího života rozvíjí.

Vlivy vnějšího intencionálního a funkcionálního prostředí se vzájemně prolínají, vnější podněty na sebe navazují a nejsou zřetelně ohraničené. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání doporučuje využívat informální učení dětí, které získaly na základě zkušeností v praktickém životě mimo školu. Učitelky využívají informační zdroje dětí k záměrným edukačním činnostem v mateřské škole.

Vnitřní (exogenní) nezáměrné faktory dítěte, jako vrozené dispozice a záměrné volní vlastnosti (seberozvoj, iniciativa, zájem, aktivita), jsou cílevědomě rozvíjeny a stimulovány učitelkou v mateřské škole a také determinovány prostředím, v němž dítě vyrůstá.

Čtyři popsané základní oblasti prostředí se v praxi vzájemně prolínají a působí komplexně při výchově jedince. Funkcionální a intencionální exogenní vlivy vnějšího prostředí jsou ve vzájemném dialektickém vztahu spolu s endogenními faktory: vrozenými dispozicemi a volními vlastnosti jedince. Funkcionální a intencionální exogenní vlivy spolu s endogenními předpoklady potencují osobnostní rozvoj jedince. Komplexní pohled na vývoj dítěte zahrnuje všechny oblasti života, kterých dosahuje dítě před nástupem do povinného vzdělávání.

Pojem „*školní připravenost*“ vystihuje komplexně popisované oblasti rozvoje osobnosti předškolního dítěte, a to jak anatomicko – fyziologickou stránku, tak kompetence získané vlivem vnějšího prostředí a vynaloženým úsilím předškolního dítěte.

Příprava dítěte v mateřské škole se vyznačuje komplexním přístupem, edukační prostředí působí na rozvoj osobnosti všestranně. Mateřská škola poskytuje vzhledem k vývojovým zvláštnostem předškolních dětí odpovídající podmínky, prostředky a široké spektrum situací, ve kterých je dítě optimálně rozvíjeno. Následující text soustřeďuje pozornost na oblasti rozvoje dítěte vedoucí ke školní připravenosti.

⁵ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ [online]. Dostupné na: <<http://www.vuppraha.cz/>> [Viděno: 12.9.2015]

2 Vybrané faktory z oblasti fyzického rozvoje

Pri nástupu dieťaťa do základného vzdelávania sa tradične sledoval zdravotní stav dieťaťa a jeho celkový vývoj, ktorý determinuje vývoj dieťaťa v oblasti psychickej i sociálnej. Pediatri sledujú vývoj dieťaťa z hľadiska medicínskeho od narodenia v pravidelných intervaloch pri dosahovaní určitého veku. Na konci predškolskeho obdobia pri dosahovaní 5. roku vykonávajú pediatri pravidelnú lekársku prehliadku, kedy sa posudzuje školská zrelosť dieťaťa a či vývoj dieťaťa prebieha v normalite.

U detí v predškolskom veku prebieha rásť a vývoj na základe biologického automatizmu, vývojové zvláštnosti charakteristické pre danú vekovú skupinu detí v období 3 – 6 let je nutno v inštitucionálnych podmienkach rešpektovať a primerane rozvíjať. Vývoj prebieha nerovnomerne, v niektorých obdobiach progresívne graduje, v inom období naopak môže vykazovať zpomalenie, či v prípade nemoci až regresiu. Vedľa vekových zvláštností je tiež nutno rešpektovať u každého jednotlivého dieťaťa individuálne vývojové zvláštnosti.

Pre potreby textu bolo nahliednuť na obecné zákonitosti rozvoja motoriky dieťaťa v predškolskom veku. V predškolskom veku prebiehajú u dieťaťa v priebehu života kvantitatívne a kvalitatívne zmeny. Kvantitatívne zmeny lze vyjadriť pojmom rásť a predstavujú zvyšovanie počtu buniek, rozmerů buniek, tkaní a orgánů. Rásť je považovaný za základnú vlastnosť ľudského organizmu v období vývoje jedinca, kedy prevažujú zejména anabolické reakcie, prebieha prostredníctvom zrnovania buniek (hyperplazie) alebo tiež zväčšením buniek (hypertrofiie)⁶. Základnými indikátormi pre určenie rásťu sú výška a hmotnosť, ďalej tiež rozvoj kostry, svalstva, niektorých orgánů, údaje o množstve podkožného tuku, obvody niektorých častí tela. Tělesná hmotnosť naměřená u jednotlivých dětí se může lišit v důsledku individuálních proporcí těla a také poměrem tuku v těle. Procento podkožného tuku se u dětí snižuje při dovršení 7. roku. Dynamika rásťu těla je závislá na vývojovém období, promítají se individuální zvláštnosti, socioekonomické podmínky, také etnické zvláštnosti. Rásť jednotlivých částí těla a vývoj jejich orgánů prebieha nerovnomerne, a preto se v priebehu života dieťaťa predškolskeho veku mení proporce tela. Rásť dieťaťa se vyznačuje nerovnomerností v poměru tělesné hmotnosti k výšce: ve 2 – 3 letech biologie ontogeneze dieťaťa nazývá první zaobleností, v 5. – 7. roce první protáhlostí. Současně se mení se proporce postavy dieťaťa predškolskeho veku, mezi děvčaty a chlapci nejsou do 7 let rozdíly v postavě.

Somatotyp dieťaťa se posudzuje na základě standardizovaných testových kritérií, sleduje charakteristiky: šíři postavy, robustnosť tkáňových systémů (robustnosť postavy) a stav výšky (stav výživy). Každá z charakteristik se člení na 5 stupňů, což umožňuje rozlišit vývojové období, dynamiku vývoje somatotypu při opakovaném měření⁷.

Kvalitatívny proces zrání dieťaťa v predškolskom veku je vyjadrený pojmom vývoj. Rásť i vývoj prebiehajú v súlade, a teda súčasne s rásťom prebieha vývoj, čiže zmeny

⁶ HAVLÍČKOVÁ, Ladislava. *Biologie dítěte. Rané fáze lidské ontogeneze*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-644-9. (s. 5)

⁷ SELIGER, Václav. *Fyziologie rostoucího organismu. Biologie dítěte a dorostu*. Praha, Karolinum, 1980. (s. 21)

v organismu, jako je vývoj orgánů a fyziologických funkcí. Vývoj představuje kvalitativní změny organismu, představuje strukturální diferenciaci buněk a tkání, což se projevuje finálně ve funkcích orgánů a tkání.

Kvalitativní a kvantitativní změny v organismu jsou vzájemně propojeny a současně na sobě závislé. Při vývoji probíhá růst organismu, současně kvalitativní a kvantitativní progresivní procesy probíhají vzájemně a závisle. Jakmile tělesné orgány dosáhnou určitého stupně růstu, následně dochází k vývojovým změnám. Současně je také nutné rozvíjet a udržovat funkčnost orgánů, zvyšovat přiměřenou činnost a zátěž organismu a následně tím rozvíjet kvalitativní změny v orgánech a tkáních⁸.

Rodiče dítěte, pedagogové a lékaři u dětí v předškolním věku sledují zdraví jako významný ukazatel vývoje dítěte, který se promítá také v posuzování školní zralosti a připravenosti zvládnout budoucí roli žáka. Po vyhodnocení sledovaných indikátorů školní zralosti lze vyvodit průběh harmonického či disharmonického vývoje⁹ a rozhodnout o dalším postupu: odložení školní docházky, zařazení do přípravné třídy, apod.

Pro zdárný vývoj a růst dítěte doporučují pediatri a další odborníci dostatek pohybu podle individuální potřeby.¹⁰ Dostatek pohybu dětí v mateřské škole ukládá RVP PV¹¹ formou spontánních či řízených činností. V nejranějším období člení ontogeneze člověka na období prenatalní, perinatální a postnatální, přičemž v předškolním období se dále sleduje vývoj postnatální. Všechna stadia jsou pro dítě nesmírně křehká a nesou značná rizika pro další vývoj dítěte. Každá fáze vývoje významně ovlivňuje následující vývoj dítěte. Do doby dospělosti vykazují změny ve funkcích vzestupnou křivku a v době dospělosti spíše lineární, ve stáří pak sestupnou¹². U dětí v předškolním věku probíhají vývojové změny, které nesou obecné charakteristiky biologických zákonitostí vývojových změn organismu.

Biologie dítěte popisuje tyto základní změny:

- změny v průběhu motorického vývoje dítěte probíhají *od jednoduchého ke složitějšímu*, čili od holokineze po přesné složité výkony;
- *morfofunkční diferenciaci a jejich integraci* prostřednictvím CNS, čili rozšiřuje se množství pohybových kombinací, současně s podporou metabolických reakcí nervosvalové tkáně;
- vývoj se vyznačuje *nerovnoměrností vývojových změn*, rozdílným tempem rozvoje motoriky v různých věkových obdobích;

⁸ HAVLÍČKOVÁ, Ladislava. *Biologie dítěte. Rané fáze lidské ontogeneze*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-644-9. (s. 5 – 6)

⁹ SELIGER, Václav. *Fyziologie rostoucího organismu. Biologie dítěte a dorostu*. Praha, Karolinum, 1980. (s. 5)

¹⁰ MALACHOVÁ Kateřina, KANTOREK, Jan. *Základy biologie člověka pro učitele a vychovatele*. Ostrava: OSU, 2005. ISBN 80-7368-087-4.

¹¹ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ [online]. Dostupné na: <<http://www.vuppraha.cz/>> [Viděno: 12.7.2012]

¹² SELIGER, Václav. *Fyziologie rostoucího organismu. Biologie dítěte a dorostu*. Praha: Karolinum, 1980. (s. 5) HAVLÍČKOVÁ, Ladislava. *Biologie dítěte. Rané fáze lidské ontogeneze*. (s.73)

- dalším obecným znakom je *neopakovateľnosť*, čo znamená, že určitým pohybom sa dieťa učí len v určitom vývojovom období, pokiaľ sa nevyužije, neskôr sa učí značne ťažšie;
- *pohybová retardácia* – postupne s vekom sa u detí snižuje pohybová aktivita a schopnosť napodobovať pohyby;
- individualita – nejenže u detí predškolského veku sa uvádzajú obecné vývojové zvláštnosti, u každého dieťaťa ešte zvlášť sa môžu vyskytovať individuálne zvláštnosti, ktoré sa týmto obecným vývojovým zvláštnosťami vymykajú;
- *jednota organizmu a prostredia* – vo vzájomnej jednotke ovplyvňujú vo vzájomnej interakcii vývoj dieťaťa jeho vnútorné vrodené dispozície a faktory vonkajšieho prostredia (podnetová interakcia).

Popisované obdobie u detí sa vyznačuje vysokou pohybovou aktivitou, ktorá sa vekom snižuje, okrem tejto charakteristiky sa u detí prejavuje individuálna zvláštnosť potreby pohybu. U niektorých detí sa prejavuje zvýšená aktivita, iné naopak nevykazujú vysokú potrebu pohybu. Podíl sa vliv faktorů endogenních (vrozené dispozice, syndrom ADHD, aj.) i exogenních (výchovné působení rodiny, aj.). Mezi 5 – 6 rokem je věk dítěte považován za optimální dobu zvládnutí základů pohybových aktivit a vztahu k činností.

Základním předpokladem pro zdárný růst a vývoj je adekvátní výživa. Z výzkumů vývojové biologie v posledním období se zjistilo, že význam minerálů a vitamínů se projevuje ve vývoji organismu složitěji, ovlivňuje funkci buněk, napomáhá přenosu informací mezi buňkami, apod. Například vitamín A a jeho metabolit kyselina retinová zastává v embryonálním vývoji mimořádně významnou roli, napomáhá tvorbě kyseliny retinové a v závislosti na tom ve složitém procesu řídí tvorbu genového produktu.¹³ Metabolismus vyvíjejícího se jedince vyžaduje dostatečnou výživu stavebních látek, energetických zdrojů, apod. Dozrívá koordinace pohybů, zpřesňuje se příjem podnetů a citlivost receptorů, dozrívá šedá kůra mozková, stoupá kapacita paměti, vyvíjí se myšlení, propojují se obě mozkové hemisféry a další charakteristické vývojové znaky.¹⁴

Významným faktorem ve vývoji dítěte předškolského veku je i dostatek energetických zdrojů, jejichž obnova probíhá zejména ve spánku. Potreba spánku dítěte v předškolním věku je velmi individuální a také závislá na návycích vytvořených v rodině. Celková potřeba spánku se v průběhu vývoje snižuje z 12 hodin na 10. Mezi dětmi se vyskytuje individuální rozdíl v pohybové aktivitě, která má být vyvážená s klidovou činností.¹⁵

Obecně se uvádí, že dítě je pro školu zralé přibližně v šesti letech a čtyřech měsících. Průměrná výška děvčat se pohybuje v rozsahu 105 – 115 cm, u chlapců byla

¹³ NOVOTNÁ, Božena, MAREŠ, Jan, *Vývojová biologie pro mediky*. Praha: UK, 2005. ISBN 80-246-1023-X.

¹⁴ ŠMARD, Jan a kol. *Biologie pro psychology a pedagogy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-343-7.

¹⁵ HAVLÍČKOVÁ, Ladislava. *Biologie dítěte. Rané fáze lidské ontogeneze*. Praha, Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-644-9. (s. 73)

zjištěna 110 – 118 cm. Tělesná hmotnost se pohybuje v rozmezí 19 – 23 kg u děvčat, 17 – 22 kg u chlapců. Vzhled dítěte může pedagog srovnat s některými charakteristikami rodičů, jejich celkový vzhled je podmíněn geneticky – např. vysocí rodiče nebo naopak rodiče nízkého vzrůstu. Tělesnou zralost pomáhá ve školní praxi určit také orientační test, tzv. „*filipínská míra*“, že dítě by mělo dosáhnout pravou rukou přes temeno hlavy k levému uchu a naopak. Fyzickou zralost posuzuje pedagog na základě vývojových indikátorů a také přihlíží k individuálním zvláštnostem dítěte.

Znaky školní zralosti je možno spatřovat ve změnách stavby těla:

- změny poměrů velikosti těla, viditelně se mění poměr hlavy a délky končetin;
- růst končetin do délky jejich a prodloužení;
- měřitelná vytáhlost těla do výšky v průběhu 5 – 6 roku o několik cm;
- celková osifikace kostní dřeně;
- rozšiřuje se rozpětí ramen;
- hrudní koš nabývá většího objemu;
- u dětí ve věku 5 – 6 let je započatá výměna dentice;
- organismus disponuje již dostatečnou imunitou vůči prostředí, ve kterém žije;
- zdravotní stav je vyvážený bez častých výskytů nemocí;
- zpřesňují se záměrné pohybové činnosti;
- u dítěte se projevují možnosti ke zpřesňování hrubé motoriky;
- zrání organismu poskytuje možnosti k rozvoji jemné motoriky.

Text dále poskytuje náhled na rozvoj hrubé a jemné motoriky a rozvoj tělesné zdatnosti dítěte. U dětí předškolního věku věnují učitelky v mateřské škole pozornost rozvoji obratnosti, rychlosti, jen ve velmi malé míře cvičení síly a vytrvalosti. Péče je věnována rozvoji základních lokomočních pohybů: chůze, běh, lezení, skákání, házení, plazení¹⁶. Tělesná zdatnost dítěte v oblasti hrubé motoriky je rozvíjena v sezónních sportovních činnostech plavání, jízda na koloběžce a na kole, míčové hry, vycházky do přírody, apod. Náměty pro pohybové činnosti poskytuje četná odborná literatura domácí i zahraniční provenience¹⁷.

Jemná motorika je významnou oblastí rozvoje dítěte před nástupem do povinného vzdělávání. Jedná se rozvoj jemné motoriky: rukou, mluvidel, motorika očních pohybů, koordinace pohybová, koordinace rukou a zraku – vizuomotorika.

Rozličné názory odborníků i rodičů se projevovaly při posuzování, používání a cvičení vyhraněnosti dominance rukou při činnostech jako je kreslení, psaní, apod. Při dovršení šestého roku u dítěte se dokončuje vyhraněnost laterality. Matějček¹⁸ doporučuje procvičovat a diagnostikovat laterality u předškolních dětí při manipulaci spíše

¹⁶ KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 165 s. ISBN 80-247-1040-4.

¹⁷ ALLEN, K a Lynn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 192 s. ISBN 80-7178-614-4.

¹⁸ MATĚJČEK, Zdeněk a Jarmila KLÉGROVÁ. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Vyd. 2., aktualiz. a upr., V Portálu 1. Praha: Portál, 2011, 342 s. ISBN 978-80-262-0000-0. (s. 113)

s pevným materiálom, než pri kreslení. Pred nástupom do povinného vzdelávania, by sa mala u dieťa už vyhraničiť pracovná dominancia oka a ruky.

Další významnou stránkou je rozvoj receptorů a jejich diferencované vnímání, cvičení spíše aktivního vnímání před pasívním vnímáním. Dbáno má být na přiměřené množství vjemů, nedoporučuje se nadměrné množství informací ani nedostatečný zdroj vjemů, stejně tak se vyžaduje, aby i kvalita vnímaných informací akcelerovala vývoj dítěte. Pro děti jsou zdrojem zábavy a poučení hry, ve kterých procvičují vyjmenované stránky rozvoje osobnosti. Poutavé hry pro děti mohou být na cvičení propriocepce, ve „*smyslu vnímání pohybů vlastního těla*“¹⁹, aniž je jedincem pohyb pozorovaný zrakem.

3 Vybrané faktory z oblasti psychického rozvoje

V souvislosti s posuzováním školní připravenosti dítěte se věnuje zvláštní pozornost psychické stránce, především proto, že ve školní práci žáci uplatní převážně kognitivní činnosti. Na konci předškolního období, i v případě odložené školní docházky jsou respektovány vývojové zvláštnosti dítěte předškolního věku. Biologická stránka, zrání organismu v průběhu tohoto období determinuje psychický vývoj dítěte. V předškolním věku dozrává centrální nervová soustava, zpřesňuje se percepční zralost, děti přecházejí od globálního k diferencovanému vnímání. Diferenciace vrstev šedé kůry mozkové podmiňuje abstraktní způsob myšlení, rozvoj řeči, rozvoj analyticko – syntetického myšlení, dovednost reprodukce. Zvyšuje se kapacita myšlení tím, že dítě používá záměrnou paměť. Paměť předškolního dítěte přechází od mechanického k zapamatování na základě logické úvahy. Dítě postupně přechází k racionálnímu přístupu ke skutečnosti, postupně stále, v menší míře nahrazuje skutečnost představivostí. Dítě projevuje zájem o nové poznatky, chápe širší logické souvislosti. Prodlužuje se doba záměrné koncentrace pozornosti, soustředěnosti při řízené činnosti pedagogem. V průběhu předškolního věku se vyvíjí hovorová řeč, která se po všech stránkách obohacuje v souvislosti s myšlením. Řeč se u dítěte vyvíjí současně s myšlením a je odrazem vývoje celkového stavu psychiky dítěte. Kognitivní vývoj dítěte probíhá v ustálených vývojových stádiích, které popisovali v zahraničí psychologové např.: Piaget²⁰, Vygotskij²¹. Vývojovým obdobím dítěte předškolního věku se v domácí odborné literatuře zabývali renomovaní odborníci Matějček, Langmeier, Vágnerová a další. U dětí v předškolním věku se projevují charakteristické vývojové a individuální zvláštnosti, které mohou přispět k urychlení nebo opoždění v průběhu učení.

¹⁹ KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 165 s. ISBN 80-247-1040-4. (s. 77)

²⁰ PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2010, 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.

²¹ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič a Jan PRŮCHA. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004, 135 s. ISBN 80-7178-943-7.

Na počátku předškolního období dítě přechází z předpojmové (symbolické) etapy úrovně do vyšší úrovně myšlení a převládá názorné myšlení. Myšlení dítěte se zakládá na zatím na prelogickém neboli předoperačním způsobu myšlení, které je založeno na konkrétních situacích, které dítě může současně vnímat.

V souvislosti s vývojem myšlení a řeči je možné zmínit charakteristické rysy kognitivního vývoje dítěte předškolního věku:

- egocentrické, což znamená, že dítě pohlíží na svět z vlastního náhledu, vyhodnocuje situace a rozhoduje se pouze z vlastní pozice;
- antropomorfické, že dítě přisuzuje lidské vlastnosti předmětům, zvířatům a polidšťuje okolní svět;
- magické vnímání světa se projevuje v tom, že dítě nerozlišuje reálné situace od nadpřirozených, ale nahrazuje nedostatek zkušeností svou představivostí;
- artificialistické vnímání světa dovoluje předškolnímu dítěti vyprávět, aniž by znalo podstatu věci a dějů.

Optimální rozvoj řeči u dítěte v mateřské škole vyžaduje poskytování vzoru v komunikaci po stránce formální i obsahové. Rozvoj řeči u dítěte probíhá souběžně s rozvojem intelektu, je determinován anatomicko – fyziologickým vývojem, převážně receptory. Podstatný vliv na rozvoj řeči je prostředí dítěte, které jej obklopuje a ovlivňuje. V mateřských školách bylo možné si povšimnout, že rodiče jsou obeznámeni se současnou problematikou komunikace žáků ve školách a předcházejí negativním důsledkům v komunikaci dětí tím, že je vedou a podporují v řečové aktivitě. Rodiče jsou informováni o rizicích rozvoje řeči u předškolních dětí a snaží se minimalizovat negativní vlivy²². Snaha rodičů velmi dobře kooperuje s pedagogickým působením učitelů v mateřské škole. Procvičováním výslovnosti, artikulace, analyticko – syntetické dovednosti, fonemického sluchu, fonologických dovedností, gramatické správnosti mluvené řeči. Celkově v každodenní komunikaci jsou děti vedeny k osvojení bohatého rejstříku vyjadřovacích prostředků. Dítě by mělo disponovat dobrým sluchovým receptorem, mělo by obsahu sděleného porozumět a řeč dospělého napodobit. Dítě si průběžně osvojuje další nové pojmy, které aktivizuje nejlépe v praktických v činnostech. V mateřské škole jsou děti vedeny k ovládnutí hlasu, intonování při přednesu básně, hlasitosti mluvené řeči i zpěvu. Děti ovládnout komunikaci verbální i nonverbální, postupně získávají cit pro podrobnější sdělení. Řízení edukačního procesu v mateřské škole probíhá právě prostřednictvím komunikace učitelky na děti a tím řídí činnosti dětí v průběhu celého dne. Problematickou rozvoje řeči předškolních dětí se zabývá odborná literatura, včetně námětů pro hry s dětmi. S rozvojem řeči velmi úzce souvisí čtení a psaní žáků v 1. třídě, proto výslovnosti a mluvnímu projevu v předškolním věku je věnována velká pozornost²³. V mateřské škole se pečuje o rozvoj záměrné vizuomoto-

²² NELEŠOVSKÁ, Alena. *Jak se děti učí hrou*. Vyd. 1., Praha: Grada, 2004, 116 s. ISBN 80-247-0815-9. (s. 95)

²³ OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011, 493 s. ISBN 978-80-7367-703-9.

riky, dovednosti práce s psacím náčiním při kreslení a cvičení grafomotorických cviků. Velkou oblibu si získaly u dětí různé výtvarné techniky, hry s barvami, tvarem, modelovací hmotou, které všestranně rozvíjejí požadované dovednosti dětí a především si děti vytvářejí kladné postoje, názory a vztah k budoucí školní práci. Z oblasti přípravy čtení a psaní pro účely tohoto textu byla využita odborná literatura Doležalové²⁴, Lipnické²⁵ a dalších.

Mezi další činnosti náleží početní představy, které se vytvářejí u dětí cvičením a řešením jednoduchých matematických operací, řešením jednoduchých úloh. Děti mají porozumět jednoduchým slovním pokynům, provádět jednoduché myšlenkové operace, poznávají a diferencují základní geometrické tvary²⁶.

Diagnostika dítěte předškolního věku využívá kresbu dítěte, zejména postavy člověka, k posouzení dosažené úrovně v oblasti psychického vývoje. Nutno zdůraznit, že postupně převládá logická stránka nad emotivní, u dítěte ustupuje strach z neznámého a realitu v každodenním životě si dovede vysvětlit na základě skutečnosti. Ustupuje strach ze separace od matky, dokáže samostatně zvládat běžné situace, osamostatňuje se ze závislosti na dospělém.²⁷ Psychická stránka dítěte je velmi křehká a nesnese zatížení a psychický tlak. Učení dítěte a tím jeho vývoj probíhá zdárně v prostředí bez ohrožení a nepřítomnosti nebezpečí²⁸.

Učitelka v mateřské škole pomáhá zvládat zátěžové situace, stimuluje dítě a podněcuje radostnou náladu²⁹. Dítě prožívá spontánní radost při objevování a poznávání nového. Pozitivní prožitky doprovázené při poznávání a učení se, zaručují dlouhodobé zapamatování. Na základě výzkumu prof. Matějčka³⁰, poskytuje mateřská škola deprivovanému dítěti v rodině, několik hodin psychické rekreace a celkového uvolnění z velmi nepřiměřeného psychického vypětí. K vysoké opatrnosti vedou i dlouholeté zkušenosti psychologického poradenství u dětí se zvýšenou úzkostí, u dětí přetížených množstvím nepříznivých podnětů nebo s nerovnoměrným psychickým vývojem. Stále

²⁴ DOLEŽALOVÁ, Jana. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 166 s. ISBN 978-80-7367-693-3.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Prvopočáteční psaní*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998, 124 s. ISBN 80-7041-938-5.

²⁵ LIPNICKÁ, H. Vztah školskej pripravenosti a pripravenosti 5 – 6 ročných detí na písanie. *Speciální pedagogika*. 2008, Sv. č. 3, roč. 18. ISSN 1211-2720.

²⁶ KASLOVÁ, Michaela. *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, c2010, 206 s. ISBN 978-80-86307-96-1.

²⁷ HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-8.

²⁸ KOVALIK, Susan a Karen OLSEN. *Integrovaná tematická výuka: model. 2. oprav.* vyd. Kroměříž: Spirála, 1995, 304 s. ISBN 80-901873-1-5.

²⁹ TOMÁŠOVÁ, Alexandra. *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012, 145 s. ISBN 978-80-7464-231-9. (s. 32)

³⁰ MATĚJČEK, Zdeněk a Jarmila KLÉGRVÁ. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Vyd. 2., aktualiz. a upr., V Portálu 1. Praha: Portál, 2011, 342 s. ISBN 978-80-262-0000-0. (s. 111)

vysoké procento dětí právě před nástupem do ZŠ se stávají nejčastějšími klienty psychologického poradenství³¹.

4 vybrané faktory z oblasti sociálního učení

Úvodem je nutné připomenout, že mnohé děti se v mateřské škole setkávají poprvé s dětmi ve větší sociální skupině, po příchodu z rodiny. Učitelka napomáhá dětem začleňovat se do početnější skupiny dětí, doprovází děti při osvojování si prosociálního chování a jednání, čili probíhá proces socializace. Proces socializace probíhá v průběhu života jedince permanentně, jak ji vysvětluje Vágnerová³² „*Socializace je celoživotním procesem utváření a vývoje člověka ve společenskou bytost, tento proces probíhá ve vzájemné interakci jedince a společnosti.*“ Přičemž pobyt dítěte v mateřské škole se považuje za první krůček v socializaci dítěte do širšího společenství. Sociologie vysvětluje socializaci „*jako proces utváření a vývoje osobnosti působením sociálních vlivů a jejich vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim či je tvořivě zvládá.*“³³ Rovněž Čáp³⁴ považuje socializaci za „*osvojení lidských forem chování, zejména chování ve styku s lidmi, osvojení jazyka, velkého množství poznatků, hodnot společnosti, její kultury.*“ Matějček³⁵, Mertin³⁶ popisují na základě svých klinických a praktických zkušeností, že socializace probíhá po celý život, začíná v rodině, následuje v předškolním vzdělávání, v primárním vzdělávání a v různých společenských institucích. Proces socializace se realizuje prostřednictvím sociálního učení, které nelze uskutečnit nikde jinde než v určité sociální skupině, v našem případě v mateřské škole. Jedinec se začleňuje do skupiny, zaujímá sociální roli předškoláka, osvojuje si očekávané způsoby chování a jednání spojené s určitou rolí, uplatňuje sociální interakci, komunikaci, apod. Učitelka mateřské školy pokládá elementární základy sociálního učení, osvojování si vzorců chování a jednání.

Text příspěvku dále zaměřuje pozornost na socializaci dítěte předškolního věku z pohledu definice Čápa³⁷: „*Socializace je začleňování dítěte do společnosti, rozvíjení dítěte jako společenské bytosti.*“ Ve složitém procesu socializace se u jedince rozvíjí vrozené dispozice, osvojuje si potřebné kompetence. Dítě či žák si s sebou nese již

³¹ MATĚJČEK, Zdeněk a Jarmila KLÉGRVÁ. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Vyd. 2., aktualiz. a upr., V Portálu 1. Praha: Portál, 2011, 342 s. ISBN 978-80-262-0000-0. (s. 118 – 123)

³² VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2004. ISBN 80-246-0841-3. (s. 273)

³³ HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-8.

³⁴ ČÁP, Jan.; MAREŠ, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. r. o., 2001. ISBN 80-7178-463-X. (s. 55)

³⁵ MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada publishing, 2005. ISBN 978-80-247-0870-6.

³⁶ MERTIN, V. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-799-X.

³⁷ ČÁP, Jan. MAREŠ, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. r. o., 2001. ISBN 80-7178 -463-X. (s. 54)

předem získané určité zkušenosti sociálního chování a jednání, přejaté vzorce chování a jednání. Vágnerová³⁸ zdůrazňuje, že v průběhu socializace dochází současně k rozvoji individuálních vlastností osobností, které se utvářejí jako charakteristické znaky identity člověka. U každého jedince vedle vývojových zvláštností dochází k rozvoji vrozených dispozic, k interiorizaci vnějších vlivů v průběhu soužití dítěte ve třídě mateřské školy. V průběhu docházky dítěte do mateřské školy probíhá sociální učení, při němž se utváří individuálně jedinečná osobnost.

V období předškolního věku se dítěti naskýtají nové možnosti navazování kontaktu s vnějším světem, který jej bezprostředně i zprostředkovaně obklopuje. V souvislostech s novými společenskými vztahy a kontakty si dítě osvojuje nové společenské role. Začleňuje se do rolí podřízených, které určující vztah k dospělému, i do rolí souřadných, vymezující vztahy k vrstevníkům. Při rozhovorech s odbornou i rodičovskou veřejností vyplynulo, že se považuje za samozřejmé a pro dítě užitečné, jestliže navštěvuje mateřskou školu, což potvrzuje klinické výsledky předního českého odborníka Matějčka, že „*dětská společnost je pro předškolní dítě vývojově nutná*“³⁹.

Závěrem lze vyvodit, že u dítěte se v průběhu socializace rozvíjí osobnost, dochází k sociálnímu učení, osvojuje si požadované kompetence, osvojuje si prosociální vzorce chování a jednání v malé sociální skupině jakou je školní třída. Přijímá sociální role, osvojuje činnosti z jejich naplnění, přejímá od dospělých a vrstevníků hodnotový systém, sociální normy, apod. Součástí osobního hodnotového systému se stávají i normy chování. Předškolní dítě se s nimi ztotožňuje a leckdy se podle nich řídí⁴⁰.

Ve dvou letech se u dítěte „*probouzí sociální zájem*“ vlivem kontaktu se členy rodiny a blízkých osob.⁴¹ V 5 – 6 letech se u dítěte projevuje potřeba kontaktovat se s vrstevníky a zapojovat se do smysluplných činností. Zatímco v období 2 – 3 let převažují individuální hry a činnosti, hry ve dvojicích (v dyádě), tak děti před nástupem do povinného vzdělávání vyhledávají častěji spoluhráče pro společné hry a činnosti. Postupně se rozvíjí složitější vztahy založené na vzájemné spolupráci (kooperaci). Děti vzájemně navazují četnější vztahy, které se diferencují na základě sympatií, antipatií. Děti se sdružují na základě společných zájmů, činností, aktuálních okolností, apod., které děti spojují.

Vývojové období dítěte předškolního věku determinuje učení v sociální oblasti, proto se doporučuje využívat konkrétní a názorné jevy, jednoznačné modelové situace. Děti si osvojují a upevňují vzorce chování bezděčně neboli spontánně a mechanicky. Snadněji porozumí konkrétním a názorným jevům. Současné tendence při výchově

³⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2004. ISBN 80-246-0841-3. (s. 277)

³⁹ MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada publishing, 2005. ISBN 978-80-247-0870-6. (s. 143)

⁴⁰ TOMÁŠOVÁ, Alexandra. *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012, 145 s. ISBN 978-80-7464-231-9. (s. 34 – 35)

⁴¹ MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada publishing, 2005. ISBN 978-80-247-0870-6. (s. 116)

předškolních dětí se zaměřují na přítomnost a rozvoj prosociálních vztahů. Pobyt dítěte ve skupině dětí se má vyznačovat přátelskými vztahy mezi dětmi a učitelkou. Činnosti dětí se zakládají převážně na kooperativních vztazích, s menší mírou kompetitivity, a poněkud méně rivality. V terminologii pedagogiky zdomácněl pojem „sociální zdraví“, který je rozhodující pro celkový vývoj osobnosti dítěte. V současném přístupu ve vzdělávání se v mateřské škole zdůrazňuje „*pohoda dětí ve skupině dětí ve třídě, mateřské školy*“⁴².

Závěrem je možné vyvodit, že pojem „*školní připravenost*“ zahrnuje rozvoj osobnosti dítěte po stránce fyzické, psychické, sociální. Ve školní praxi se současně ve spolupráci s rodiči respektují vlivy vnějšího prostředí. Mateřská škola jako institucionální prostředí slouží nejen ke vzdělávání, ale také je životním prostředím, ve kterém děti a pedagogové prožijí kvalitně značnou část dne. Dítě v předškolním věku po fyzické i psychické stránce dozrává, organismus ještě nesnese extrémní výkyvy a zatížení. Učitelky mateřských škol uplatňují citlivý přístup k dětem, bez nepřítomnosti nebezpečí, strachu, psychické tenze, bez psychické manipulace. Dítě v předškolním věku je odkázané na dospělého⁴³, proto učitelka v mateřské škole zastává velmi významné místo ve vztahu k dítěti, přejímá roli dospělého, na kterého se dítě obrací a ve všem se na učitelku spoléhá. Učitelka má pozitivně přijímat všechny děti, i ty, které nesplňují její očekávání a představy. Dítě se také obrací na učitelku s různými problémy a žádosti o pomoc, klade běžné otázky, z pohledu dospělého zdánlivě nedůležité, avšak pro dítě značně zásadní a rozhodující. Při výzkumném šetření se v mateřských školách nápadně projeví rozdíly mladších a starších dětí ráno po příchodu do třídy. Mladší děti do 4 let po příchodu zaměřily k paní učitelce a vyžadovaly osobní kontakt. Děti v posledním roce před nástupem do školy se po příchodu rozhlédly po třídě a zaměřily k některým dětem, se kterými se vesele vítaly. Předmětem rozhovoru dětí byly činnosti, hry, do kterých se zapojily nebo zážitky z domova, oblíbené hračky, také hračky, které si přinesly z domova, apod.

Odborníci pedagogicko – psychologicko poradny zjistili, že učitelé 1. tříd vítají, mají-li děti v předškolním věku osvojeny sociální návyky, společenské normy chování, sociální návyky a dovednosti umožňující školní práci. Osvojené sociální návyky napomáhají dětem přijmout roli žáka a snadněji se adaptovat na školní práci.⁴⁴

5 Aspekty kvality života dětí v předškolním vzdělávání

Ve školní praxi se v posledních letech vymezují a sledují indikátory zdraví, které jsou vyhodnocovány a posuzovány. Velký význam se přikládá školnímu klimatu a prožívání období, které dítě prožije ve školních podmínkách. Na základě zjištěných výsledků výzkumného šetření tým odborníků zpracovává doporučení pro budoucí období.

⁴² HAVLÍNOVÁ, M. et. al. et.al. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-061-5.

⁴³ HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-8. (s. 91)

⁴⁴ TOMÁŠOVÁ, Alexandra. *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012, 145 s. ISBN 978-80-7464-231-9. (s. 35)

Kvantitatívne vyhodnocené statistické výsledky jsou významnými ukazateli v procesu zlepšování života ve školním prostředí. Tyto výsledky je možné zjistit smyslovým vnímáním, určit jejich množství, statisticky vyhodnotit a přesně interpretovat. Mimo to se v posledních letech používá pojem kvalita, který udává, jaké výsledky byly dosaženy, podává obraz o vlastnostech měřených objektů, osob či jevů. Vypovídá, jaké byly zjištěny vlastnosti sledovaných jevů, objektů či osob. Pojem kvalita používaly původně od 20. let dvacátého století odborné teorie v ekonomice, politice. Teorii pojmu „*quality*“ rozpracovali sociologové vědního oboru sociologie. Výzkumy se zaměřují nejen na množství toho, co lidé k životu potřebují, ale také jak život prožívají, zda množství spotřebního zboží uspokojuje a naplňuje jejich pozitivní prožívání. Pojem kvalita života se stává také kritériem pro posuzování, jak dítě prožívá dobu strávenou v institucionálních podmínkách. Cílem je podporovat a rozvíjet vhodné životní podmínky a prostředí, které dětem umožňuje prospívat co nejlépe. Pojem kvalita života je teoreticky zpracovaný z pohledu psychologie, sociologie a dalších oborů, které však nenacházejí shodu ve formulaci, kromě toho se také používají různé ekvivalenty.

Pro vysvětlení pojmu kvality života je použito znění od Hnilicové in Payne⁴⁵ dle Centra pro výzkum kvality života z roku 2002: „...na nejobecnější úrovni je kvalita života chápána jako důsledek interakce mnoha různých faktorů. Jedná se o sociální, zdravotní, ekonomické a environmentální podmínky, které kumulativně a velmi často neznámým a neprobádaným způsobem interagují, a tak ovlivňují lidský rozvoj na úrovni jednotlivců i celých společností. Subjektivní kvalita života se týká lidské emocionality a všeobecné spokojenosti se životem. Objektívni kvalita života znamená splnění požadavků týkajících se sociálních a materiálních podmínek života, sociálního statusu a fyzického zdraví.“ Dosud je předmětem zkoumání, jak souvisí kvalita života vnímaná subjektivně a objektivně a jak obě úrovně kvality života zjišťovat a posuzovat.

Centrum pro podporu zdraví při Univerzitě v Torontu vymezuje kvalitu života jako „*stupeň, ve kterém jedinec využívá důležité možnosti svého života*“⁴⁶. Tento pojem zahrnuje vnější možnosti, které jedince obklopují, a vnitřní možnosti, kterými jedinec disponuje, v konečném důsledku se jedná o vzájemnou interakci mezi jedincem a vnějším prostředím. S pojmem kvalita života souvisí pojem „*užívání si*“ (*enjoyment*), který psychologie člení na dvě komponenty:

1. Zážitek a spokojenost.
2. Dosažení určitého naplnění v rozhodujících životních oblastech.

Za základní komponenty kvality života jsou považovány:

1. **Bytí** (being) jako souhrn podstatných charakteristik daného člověka, u kterého se popisují tři subdomény:
 1. *Fyzické bytí* – zdraví, osobní hygiena, výživa, tělesný pohyb, způsob oblékání a další.
 2. *Psychologické bytí* – psychologické zdraví, kognitivní stránka, cítění (self-concept), sebeúcta, sebekontrola.

⁴⁵ PAYNE Jan a kol. *Kvalita života a zdraví*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-657-0. (s. 207)

⁴⁶ PAYNE Jan a kol. *Kvalita života a zdraví*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-657-0. (s. 208)

3. *Spirituální bytí* – osobní hodnoty, přesvědčení, víra, etika.

2. **Přilnutí** (*belongig*) se projevuje při interakci jedince s vnějším materiálním i sociálním prostředím. Přilnutí jedince k životnímu okolí rozlišuje teorie na tři subdomény:

1. *Fyzické přilnutí* k domovu, škole, komunitě, apod.

2. *Užší sociální* přilnutí k rodině, vrstevníkům, učitelce, kamarádům v MŠ.

3. *Přilnutí* k širšímu sociálnímu prostředí mimo rodinu, zde je možné zmínit právě mateřskou školu a vnější prostředí, které děti obklopuje.

3. **Realizace** (*becoming*) zahrnuje dosahování osobních cílů, nadějí a aspirací.

Jedná se o běžné činnosti v praktickém životě, které můžeme popsat u předškolního dítěte. Od mladšího věku probíhají převážně činnosti spontánní, nezáměrné, které postupně učitelka vede k záměrným, uvědoměle řízeným činnostem. Na základě popsané teorie je možno přiřadit některé příklady činností dětí v mateřské škole:

1. *Praktické uskutečňování*: domácí aktivity, sebeobsluha, hygiena, hry, konstruování ze stavebnic, kreslení, apod.

2. *Relaxační aktivity*: pobyt venku, rekreační pohybové činnosti, sledování TV, apod.

3. *Uskutečňování růstu*: rozvíjení aktivit, které vedou k poznávání, dosahování dovedností, napomáhají adaptaci na změny.

Dítě předškolního věku nástupem do předškolního vzdělávání poznává a objevuje svou příslušnost k vnějšímu prostředí hmotnému a sociálnímu (*belongig*). Postupně v průběhu pobytu dítěte v mateřské škole dochází k seberealizaci jako dosahování osobních cílů (*becoming*). V mateřské škole jsou děti vedeny k dosahování kompetencí, položení elementárních základů pro budoucí roli žáka a jedince s komplexně rozvinutou osobností. Z toho také vyplývá důležitost a opodstatnění prožitkového učení zařazené Rámcovým vzdělávacím programem do mateřských škol.⁴⁷

V našem případě, v mateřské škole, Rámcový vzdělávací program doporučuje, aby si děti přirozeně užívaly (*enjoyment*) dětského období a současně se připravovaly na svou budoucí roli žáka. Mateřská škola komplexním přístupem ve vzdělávání⁴⁸ dětí naplňuje RVP PV a vytváří „dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání“.

5.1 Přijetí role žáka

S přihlédnutím ke zvláštnostem vývojového období předškolního dítěte z hlediska psychologie je nutné si povšimnout utváření sebevědomí a sebepojetí. Pro přijetí nové role žáka se od dítěte také očekává vyšší míra samostatnosti ve školní práci. Nezanedbatelná je také sebekontrola, sebepoznání pro samostatnou práci, ale také i pro přijetí úkolů v součinnosti s vrstevníky či pedagogem. Psychologové Kusák a Dařílek vysvětlují, jak napomáhat k budování sebepojetí, sebevědomí u předškolních dětí, které

⁴⁷ TOMÁŠOVÁ, Alexandra. *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012, 145 s. ISBN 978-80-7464-231-9. (s. 37)

⁴⁸ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ [online]. Dostupné na: <<http://www.vuppraha.cz/>> [Viděno: 12.9.2015]

rozdělují do dvou základních skupin: děti s vysokým sebevědomím a nízkým sebevědomím⁴⁹.

1. Děti s vysokým sebevědomím se současně vyznačují vysokou sebedůvěrou, disponují potřebnou energií a aktivitou pro zvládání požadovaných úkolů. Zároveň při stanovení vysokých cílů u dětí hrozí riziko přecenění sil, schopností. Se svými úspěchy jsou velmi spokojené a informují o nich své okolí, zatím co neúspěchy připisují objektivním příčinám, náhodným vlivům. Neúspěch u těchto dětí vede opět ke zvýšení svých aspirací. Sebeobraz, sebepojetí u těchto dětí je ve velké míře přeceňováno.
2. U dětí s nízkým sebevědomím se zjistilo, že značný podíl nese frustrace, řada neúspěchů, výchova, dětský strach, úzkost, apod. Jejich aspirační úroveň bývá nižší, než zvládají, což také vede k podhodnocení vlastních výkonů.

Psychologie si všímá dětí s nízkým sebevědomím a nízkou sebedůvěrou, u kterých se zjistilo, že:

- děti se vyznačují krátkodobou soustředěností k pracovním činnostem;
- při překonávání prvních překážek rezignují;
- projevují se jako méně aktivní;
- převažuje pasivita nad aktivitou;
- prožívají méně úspěchů, častěji neúspěchy;
- kladou si velmi nízké cíle a spokojí se s úspěchem, který prožili;
- předpokládají na začátku spíše neúspěch;
- projevují strach a nejistotu z nových činností.

Děti není snadné motivovat k nové činnosti, protože jejich sebeobraz a hodnota sebe samého je podhodnocená. Učitelka může dětem podávat pozitivní zpětnou vazbu a dlouhodobým působením docílit vyšší sebepojetí.

Děti s nízkým sebevědomím a naopak vysokou sebedůvěrou prokazují určité schopnosti, které jim umožní vyniknout. Projevují se vyšší aktivitou, odvahou, rády přijímají odměnu, ocenění.

Při rozvoji sebepojetí, sebehodnocení dětí je nutné počítat s tím, že předškolní dítě mělo možnost získat zatím velmi málo životních zkušeností. Prostřednictvím hodnocení učitelky, rodičů i vrstevníků se dětem nastavuje zrcadlo a tím se poskytuje dítěti reálná zpětná vazba, která napomáhá vytvářet jejich sebeobraz. Dítě před nástupem do povinného vzdělávání předjímá určitá očekávání spojená s novou rolí žáka. Učitelka v mateřské škole napomáhá vytvářet u každého jednotlivého dítěte „*osobní vnímanou zdatnost*“ (*self – efficacy*) a posiluje ji po celou dobu docházky. Pro anglický termín „*self – efficacy*“, který nemá v češtině adekvátní ekvivalent, přiřadil Průcha⁵⁰ termín

⁴⁹ KUSÁK, Pavel; DAŘÍLEK, Pavel. Kapitoly z pedagogické psychologie. Olomouc, 1992. ISBN 80-7067-189-0.

⁵⁰ MAREŠ, Jan. *Může učitel ovlivnit vnímanou osobní zdatnost žáků?: výzkum – teorie – praxe – profesní příprava. Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. s. 242 – 254. [2012-06-11]. ISBN 978-80-210-5876-7.

„osobní vnímaná zdatnost“. Mertin použil pojem „*přesvědčení o vlastní úspěšnosti*“, který se jeví výstižný u dítěte připravující se na novou roli žáka. Posilovat „*přesvědčení o vlastní úspěšnosti*“ spočívá v 11 shrnujících doporučení popsanych Průchou a určených učitelkám při práci se žáky. Pro práci učitelky s dětmi v mateřské škole je možné je analogicky převést a formulovat takto:

1. Posilování úspěšnosti se zakládá na konkrétním rozvíjení dovedností a kvalitních výsledcích v každodenních činnostech s dětmi.
2. Dítě se učí reálně hodnotit výsledky vlastní práce a interpretovat vlastní úspěšnost, či neúspěch.
3. Kladné příklady vrstevníků nebo literárních postav mohou vést k vyšší snaze dosáhnout lepších výsledků.
4. Dětem má být věnována individuální péče při dosahování výsledků založených na individuálních možnostech. Dítě se učí rozhodovat pro přiměřeně náročné cíle, které hodlá zvládnout a které si zvolí spolu s učitelkou.
5. Při hodnocení výsledků se doporučuje využívat vedle vztahových norem také kritériální a individuální normy hodnocení.
6. K posilování „*přesvědčení o vlastní úspěšnosti*“ je doporučeno využívat skupinové dynamiky při vhodně sestavené skupinové práci dětí. Učitelka může změnit skladbu dětí ve skupině, sestavit skupinu vždy podle jiných kritérií.
7. Učitelka vedením dětí k reálnému sebehodnocení může dosáhnout, aby se dítě příliš nepodhodnocovalo.
8. Pro dítě, které reaguje stagnací a nedůvěrou v nových činnostech, že neuspěje, je nutno zvolit individuální postup v jednotlivých krocích vedoucích k „*přesvědčení o vlastní úspěšnosti*“.
9. Učitelka dětem v mateřské škole předkládá převážně blízké cíle před vzdálenými, tím jsou i splnitelnější a dosažitelné. Pro předškolní děti se blízké cíle výrazně vyznačují vyšší motivační hodnotou. Dítě se ujistí, že cíle zvládne, čímž se spolehlivěji posiluje „*přesvědčení o vlastní úspěšnosti*“.
10. Závislost dítěte na učitelce se snižuje nepřímou pomocí dětem, například prostřednictvím vrstevníků, maňáskem či pohádkovou postavíčkou.
11. „*Přesvědčení o vlastní úspěšnosti*“ se účinněji posiluje orientováním se na kvalitu vykonané práce dítětem, než na kvantitu. Pro předškolní děti může být vysokou laťkou zvládnutí úkolu, který příkladně předkládá dospělý a tak vzor dospělého může dítě naopak odradit nebo inhibovat.⁵¹

Učitelky v mateřské škole posilují průběžně požadované chování a jednání dítěte a před nástupem do povinného vzdělávání cíleně posilují „*přesvědčení o vlastní úspěšnosti*“ podle individuálních potřeb každého jednotlivého dítěte.

Vedle působení školního prostředí se podílejí na utváření „*přesvědčení o vlastní úspěšnosti*“ různé exogenní a endogenní funkcionální faktory. Z výzkumného šetření

⁵¹ TOMÁŠOVÁ, Alexandra. *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012, 145 s. ISBN 978-80-7464-231-9. (s. 39)

u predškolských detí bolo zistené z odpovedí na otvorené otázky, že predškolskí prejímajú názory od vrstevníkov a vlivem prejatých informácií si vytvárajú postoje a názory pred nástupom do základní školy. Přímým působením se na „*přesvědčení o vlastní úspěšnosti*“ svých dětí ve velké míře podílejí rodiče. Dítě v každodenních situacích zvládá dílčí úkoly a získává jistotu, že dokáže přijmout roli žáka a úspěšně zvládnout s tím spojené školní povinnosti. Zjistilo se, že převažující pozitivní očekávání v budoucí roli umožňuje úspěšnější start v nových podmínkách základní školy.⁵²

Literatúra

- ALLEN, Eileen K., MAROTZ, Lynn, R. 2002. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 192 s. ISBN 80-7178-614-4.
- BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. 1992. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi: celistvé a otevřené pojetí výchovy: škola plného života – celý život školou: tvorba výchovně vzdělávací soustavy školy jako dílny lidskosti*. Ostrava: Amosium servis, 1992, 303 s. ISBN 80-85498-18-9.
- ČÁP, Jan, MAREŠ, Jan. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. r. o., 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DOLEŽALOVÁ, Jana. 2010. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 166 s. ISBN 978-80-7367-693-3.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ Vlasta. 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, iv, 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- HAVLÍČKOVÁ, Ladislava. 1998. *Biologie dítěte. Rané fáze lidské ontogeneze*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-644-9.
- HELUS, Zdeněk. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-8.
- KASLOVÁ, Michaela. 2010. *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, c2010, 206 s. ISBN 978-80-86307-96-1.
- KOVALIK, Susan, OLSEN, Karen. 1995. *Integrovaná tematická výuka: model*. 2. oprav. vyd. Kroměříž: Spirála, 1995, 304 s. ISBN 80-901873-1-5.
- KUSÁK, Pavel; DAŘÍLEK, Pavel. 1992. *Kapitoly z pedagogické psychologie*. Olomouc, 1992. ISBN 80-7067-189-0.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. 2005. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 165 s. ISBN 80-247-1040-4.
- LIPNICKÁ, Milena. 2008. Vztah školskej pripravenosti a pripravenosti 5 – 6 ročných detí na písanie. *Speciální pedagogika*. 2008, Sv. č. 3, roč. 18. ISSN 1211-2720.
- MALACH, Josef. 2003. *Základy pedagogiky*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003, 126 s. ISBN 80-7042-293-9.
- MALACHOVÁ Kateřina, KANTOREK, Jan. 2005. *Základy biologie člověka pro učitele a vychovatele*. Ostrava: OSU, 2005. ISBN 80-7368-087-4.
- MAREŠ, Jan. 2012. *Může učitel ovlivnit vnímanou osobní zdatnost žáků?: výzkum – teorie – praxe – profesní příprava. Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. s. 242 – 254. [2012-06-11]. ISBN 978-80-210-5876-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk. 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada publishing, 2005. ISBN 978-80-247-0870-6.

⁵² TOMÁŠOVÁ, Alexandra. *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012, 145 s. ISBN 978-80-7464-231-9. (s. 40)

- MATĚJČEK, Zdeněk, KLÉGROVÁ Jarmila. 2011. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Vyd. 2., aktualiz. a upr., V Portálu 1. Praha: Portál, 2011, 342 s. ISBN 978-80-262-0000-0.
- MERTIN, Václav. 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- NAKONEČNÝ, Milan. 2009. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. 2004. *Jak se děti učí hrou*. Vyd. 1., Praha: Grada, 2004, 116 s. ISBN 80-247-0815-9.
- NOVOTNÁ, Božena, MAREŠ, Jan. 2005. *Vývojová biologie pro mediky*. Praha: UK, 2005. ISBN 80-246-1023-X.
- OPRAVILOVÁ, Eva, GEBHARTOVÁ Vladimíra. 2011. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011, 493 s. ISBN 978-80-7367-703-9.
- PAYNE Jan a kol. 2005. *Kvalita života a zdraví*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-657-0.
- PIAGET, Jean, INHELDER Bärbel. 2010. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2010, 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.
- SELIGER, Václav. 1980. *Fyziologie rostoucího organismu. Biologie dítěte a dorostu*. Praha: Karolinum, 1980.
- ŠMARDA, Jan a kol. 2007. *Biologie pro psychology a pedagogy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-343-7.
- TOMÁŠOVÁ, Alexandra. 2012. *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012, 145 s. ISBN 978-80-7464-231-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2004. *Základy psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
- VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič, PRŮCHA Jan. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004, 135 s. ISBN 80-7178-943-7.
- Elektronický zdroj:
RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ [online].
Dostupné na: <<http://www.vuppraha.cz/>> [Viděno: 12.9.2015]

Kontaktné údaje

Mgr. Alexandra Tomášová
Ostravská univerzita v Ostravě
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky
Dvořákova 7
701 03 Ostrava
Česká republika
E-mail: alexandra.tomasova@osu.cz

ČO SI DETI MYSLIA O MATERSKEJ ŠKOLE

What Children Think about Kindergarten

Ingrid Valovičová

Abstrakt

Text prináša pedagogický výskum kvalitatívneho charakteru s cieľom identifikovať subjektívne teórie, ktoré si deti o materskej škole vytvárajú a ktorými v súčasnej dobe disponujú. Základným zámerom výskumných aktivít je zistiť a hodnotiť, čomu uvedené subjekty v súvislosti s materskou školou pripisujú prvoradý význam.

Výskum sa sústreďuje do kvalitatívnej roviny, jeho hlavným výskumným nástrojom je metóda moderovaného rozhovoru – interview s pološtruktúrovanými otázkami. Výpovede detí sú vyhodnocované metódou otvoreného kódovania. Výsledkom otvoreného kódovania je zoznam použitých interpretačných kategórií a pojmov, ktoré tvoria obraz materskej školy našej výskumnej vzorky. Východiskovým konceptom nášho pedagogického výskumu sú princípy, s ktorými operuje sociálna a kognitívna psychológia.

Kľúčové slová

Materská škola, detské interpretácie javov, interpretačné kategórie, otvorené kódovanie.

Abstract

Text brings educational research qualitative nature to identify the subjective theory that children of kindergarten created and you currently have. The main purpose of the research activities is to identify and evaluate what these entities in connection with kindergarten attach paramount importance. Research is concentrated in the qualitative plane, his main research tool method is a moderated interview – interviews with semi-structured questions. Reported by children are evaluated by the method of open coding. The encoded result is a list of used interpretive categories and concepts that make up the image of the kindergarten of our research sample. The underlying concept of our educational research are principles that operate with social and cognitive psychology.

Key words

Nursery schools, children's interpretation of events, interpretive categories, open coding.

Pred niekoľkými rokmi prebiehal na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave rozsiahlejší výskum realizovaný učiteľmi a študentmi fakulty, v ktorom išlo o kvalitatívne skúmanie konceptu škola v interpretáciách učiacich sa i učiacich subjektov všetkých edukačných etáp od materskej školy po univerzitu, ktoré boli zhmotnené v monografii Dušana Kostruba *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* (2008) Jednou časťou výskumu bolo skúmanie detských interpretácií vo vzťahu k materskej škole.

Rozhodli sme sa, že výskum zopakujeme v materských školách na celom Slovensku, nakoľko nás tiež zaujímala materská škola z pohľadu jej hlavných užívateľov, detí. Chceli sme, aby vnímanie materskej školy deťmi bolo autentické a odrážalo

ich vlastné postoje a názory, veď materská škola sa týka práve ich. Naším cieľom bolo spoznať konkrétne faktory, ktoré formujú a ovplyvňujú detské nazeranie na okolitý svet a spôsoby, akými ich deti spracovávajú vo svojom vedomí. Uvedomujeme si, že deti majú právo získavať informácie z rôznych zdrojov, vyberať si z nich, triediť ich podľa vlastného uváženia, vytvoriť si na ne vlastný názor a ten následne artikulovať vo výpovediach.

Náš pedagogický výskum:

- zameriava pozornosť na štúdium vzťahov, ktoré si vytvárajú deti k materskej škole
- zaujíma nás, čomu deti pripisujú prvoradý význam v súvislosti s materskou školou
- chceme zistiť, ako konkrétne deti, chápu, akými výrazovými prostriedkami vyjadrujú, a akým spôsobom reflektujú a reprezentujú cez sociálne reprezentácie obsahy súvisiace s materskou školou
- chceme zistiť, ako konkrétne deti, chápu samotnú materskú školu, čo si o tom myslia deti samotné, to znamená, že sa budeme zaoberať tým, ako chápu, akými výrazovými prostriedkami vyjadrujú, a akým spôsobom reflektujú a prezentujú cez sociálne reprezentácie obsahy súvisiace s materskou školou

Výskumný problém:

Čomu deti materskej školy vo veku 5 – 6 rokov v súvislosti s materskou školou pripisujú prvoradý význam?

Výskumné otázky

Čo ovplyvňuje asociácie detí v súvislosti s materskou školou? (Čo je obsahom predstáv jednotlivých detí o materskej škole?)

Aká je kvalita toho, čo tvorí asociácie detí v súvislosti s materskou školou? (Čo je pre deti prvoradé, čomu pripisujú prvoradý význam v súvislosti s materskou školou?)

Aké faktory a v akej miere ovplyvňujú utváranie samotných asociácií? (Čo tieto ich predstavy ovplyvňuje?)

Akým spôsobom reflektuje dané spoločenské objekt – materskú školu cez sociálne reprezentácie? (Aké významy pozorovaného objektu – materskej škole priraduje daná sociálna skupina detí?)

Ciele pedagogického výskumu

- identifikovať pojem materská škola z obsahu subjektívnych interpretácií prítomných vo výpovediach detí,
- zistiť, ako je chápaný pojem materská škola z pozície jej hlavných užívateľov – detí
- zistiť, čomu deti vo svojich výpovediach v súvislosti s materskou školou prikladajú prvoradý význam,
- hodnotiť, ako deti identifikovali predložený problém v položených otázkach

Výber výskumného súboru

Kritéria pri výbere výskumného súboru:

- rovnaká príslušnosť k sociálnej skupine – našou sociálnou skupinou boli deti predškolského veku navštevujúce materskú školu
- vek – deti vo veku od 5 do 6 rokov
- ochota dieťaťa zapojiť sa do výskumu

Metódy pedagogického výskumu: hlavným výskumným nástrojom bolo: pološtruktúrované interview

Otázky použité pri tvorbe a získavaní dát

1. *Čo si myslíš, čo je to materská škola?* Prvú otázku sme formulovali tak, aby sme u detí zistili konkrétne reakcie na danú tému; touto otázkou chceme získať od detí čo najrozsiahlejšie výpovede, čo najviac informácií, ktoré by nám poodhalili ich subjektívne reprezentácie na materskú školu
pomocné otázky: kto do nej chodí? máš kamarátov? čo robíte s kamarátmi? ako sa hráte? s akými hračkami sa hráš? čo robíš iné doma a čo iné v materskej škole?
2. *Podľa teba, prečo chodíš do materskej školy?* druhá otázka bola volená tak, aby rozširovala a dopĺňala prvú otázku, spresňovala informácie poskytnuté od detí; našim zámerom bolo, aby deti zvýznamňovali čo je v ich predstavách podstatné a prvoradé v súvislosti s materskou školou, aké atribúty materskej školy pripisujú pomocné otázky: kto je s vami v materskej škole? čo robí pani učiteľka? aká by mala byť pani učiteľka? čo robíte s pani učiteľkou v materskej škole? čo robíš najradšej v materskej škole?
3. *Porozmýšľaj, čo by mala mať materská škola, (ako by mala vyzerat', čo by v nej malo byť),* aby tam deti radi chodili? formuláciou tretej otázky sme mali snahu zistiť, s akými významami spájajú deti objekt materskej školy, čo uprednostňujú, a prečo, aké názory a presvedčenia o materskej škole majú
4. *Čo sa ti najviac páči v tvojej materskej škole?* (povedz aspoň tri veci, ktoré robíte v materskej škole) štvrtá otázka dáva deťom možnosť vyjadriť svoje subjektívne názory na prostredie a priestory materskej školy

Výsledky výskumu:

V prvom rade by som sa chcela poďakovať pani učiteľkám z celého Slovenska, ktoré rozhovory s deťmi vo svojich materských školách zrealizovali a poslali v písomnej podobe na spracovanie. Rozhovory s deťmi bol realizovaný od 5.10.2015 do 18.10.2015.

Pedagogického výskumu sa zúčastnilo 125 detí z 22 materských škôl z celého Slovenska (70 dievčat, 55 chlapcov), v troch materských školách boli uskutočnené skupinové rozhovory.

V tejto časti uvádzame zoznam všetkých pani učiteliek a názov materských škôl, ktoré rozhovory s deťmi uskutočnili:

1. M. Niklová, M. Kečkešová, MŠ Radvanská 28, Banská Bystrica
2. Mgr. J. Kasperová, MŠ Lazovná 32, Banská Bystrica
3. D. Majerová, MŠ Senická cesta 82, Banská Bystrica
4. Bc. Z. Mrvová, MŠ Červeník, okres Hlohovec

5. E. Špacírová, MŠ Dolné Zelenice, okres Hlohovec
6. PaedDr. J. Lenghartová, MŠ Dvorníky, okres Hlohovec
7. D. Piňáková, MŠ Pribinova 69, Hlohovec
8. E. Heinová, E. Buknová, MŠ Šulekovo, okres Hlohovec
9. A. Bartošíková, MŠ Heľpa, okres Brezno
10. PaedDr. L. Suja Nickelová, MŠ Bystrická 34, Košice
11. I. Krempaská, A. Sopková, MŠ Dénešova 53, Košice
12. M. Stopková, MŠ Dneperská č.8, Košice
13. J. Džuberová, MŠ Oštepová 1, Košice
14. Ľ. Davidová, MŠ Ovručská 14, Košice
15. I. Sedláková, MŠ Medzev, okres Košice
16. I. Smoláriková, MŠ Nám.Gy.Széchenyiho 3, N. Zámky
17. M. Peszekiová, MŠ Veľké Lovce, okres N. Zámky
18. M. Sedláková, MŠ ul. 8.mája 2, Piešťany
19. PaedDr. I. Valovičová, MŠ Drahovce, okres Piešťany
20. J. Hodoňová, MŠ Tisovec, okres Rimavská Sobota
21. MŠ Košice 1 – anonymne
22. MŠ Košice 2 – anonymne

V tabuľke 1 uvádzame mená, vek a pohlavie všetkých detí, ktorých rozhovory boli spracované v tomto pedagogickom výskume.

Tabuľka 1 Mená detí, vek a pohlavie

pč	Meno dieťaťa	vek	Pohlavie
1.	Barbora	6	D
2.	Andrej	6	CH
3.	Melissa	5	D
4.	Nina	5	D
5.	Laura	6	D
6.	Paulína	5	D
7.	Laura	5	D
8.	Tobiáš	5	CH
9.	Michal	5	CH
10.	Daniel	5	CH
11.	Sebastián	5	CH
12.	Patrik	5	CH
13.	Dominik	5	CH
14.	Laura	6	D
15.	Snežana	6	D
16.	Marek	5	CH
17.	Tomáš	5	CH
18.	Klára	5	D
19.	Martina	5	D

20.	Kamilka	5	D
21.	Lea	5	D
22.	David	5	CH
23.	Max	5	CH
24.	Dominik	5	CH
25.	Adam	6	CH
26.	Kajka	6	D
27.	Nela	6	D
28.	Jurko	5	CH
29.	Alex	5	CH
30.	Filipko	5	CH
31.	Zojka	5	D
32.	Teodor	5,5	CH
33.	Andrej	6,5	CH
34.	Sofia	6	D
35.	Miška	5,5	D
36.	Dominika	5	D
37.	Terezka	5	D
38.	Anetka	5	D
39.	Lukáš	6	CH

40.	Petrík	5	CH
41.	Mirko	5	CH
42.	Kristínka	5	D
43.	Nikolka	5	D
44.	Dávidko	6	CH
45.	Anna-Mária	5	D
46.	Matej	5	CH
47.	Barborka	6	D
48.	Šimonko	5	CH
49.	Hanka	5	D
50.	Jakubko	5	CH
51.	Zuzanka	5	D
52.	Martinko	5	CH
53.	Deniska	6	D
54.	Karolíinka	5	D
55.	Filipko	5	CH
56.	Viktória	5	D
57.	Sabínka	5	D
58.	Boris	5	CH
59.	Filip	5	CH
60.	Linda	5	D
61.	Vanda	5	D
62.	Nelka	5	D
63.	Elinka	6	D
64.	Filipko	5	CH
65.	Adamko	5	CH
66.	Martinko	5	CH
67.	Ninka	5	D
68.	Nikolka	5	D
69.	Karolíinka	5	D
70.	Rebeka	5	D
71.	Laura	5	D
72.	Ninka	5	D
73.	Jakub	5	CH
74.	Leon	5	CH
75.	Erika	5	D
76.	Izabelka	5	D
77.	Adam	5	CH
78.	Ninka	5	D
79.	Roman	5	CH
80.	Ester	5	D
81.	Klárka	5	D
82.	Paťko	5	CH
83.	Adam	5	CH
84.	Simonka	5	D
85.	Saskia	5	D
86.	Riško	5	CH

87.	Tomáško	5	CH
88.	Andrejka	5	D
89.	Matej	5	CH
90.	Filip	5	CH
91.	Hana	5	D
92.	Nelka	5	D
93.	Romanka	5	D
94.	Patrik	5	CH
95.	Sára	6	D
96.	Jakubko	5	CH
97.	Radka	5	D
98.	Ninka	5	D
99.	Rebeka	5	D
100.	Tomáš	5	CH
101.	Marko	5	CH
102.	Alex	5	CH
103.	Lukáš	5	CH
104.	Marco	6	CH
105.	David	6	CH
106.	Vaneska	5	D
107.	Julka	6	D
108.	Stellinka	5	D
109.	Saška	5	D
110.	Natalka	5	D
111.	Lea	5	D
112.	Katka	5	D
113.	Adam	6	D
114.	Sofia	5	D
115.	Timko	6	CH
116.	Dianka	5	D
117.	Nelka	5	D
118.	Viki	5	D
119.	Robko	6	CH
120.	Tamarka	6	D
121.	Martin	5	CH
122.	Marcus	6	CH
123.	Bibka	6	D
124.	Riško	5	CH
125.	Nikola	5	D
126.	skupina detí	4-5	
127.	skupina detí	5-6	
128.	skupina detí	3-5	

Spracovanie a triedenie získaných dát – záznamy rozhovorov s deťmi sme spracovali otvoreným kódovaním, vzniklo nám dvadsaťosem interpretačných kategórií, ktoré nám umožnili podrobne analyzovať a interpretovať výsledky výskumu. Na tomto mieste uvádzame všetky interpretačné kategórie, ktoré nám vznikli pri otvorenom kódovaní.

Tabuľka 2 *Interpretačné kategórie*

IK	Interpretačné kategórie	pojmy	kódy
1.	Hra	hry detí spolu, s učiteľkou, samostatne, hry ako také, hranie sa, nie učenie sa	hra
2.	Činnosť dieťaťa	činnosti, aktivity dieťaťa, konkrétne činnosti detí – výtvarné, pracovné, spievanie, kreslenie, maľovanie, tancovanie, cvičenie, strihanie, lepenie	čind
3.	Dieťa	deti prítomné v materskej škole bez konkretizovania menom, označenia kamarátom	D
4.	Osoby	osoby, ktoré sú tiež prítomné v materskej škole, tvoria jej súčasť – kuchárky, upratovačky, školníčka atď.	OS
5.	Priateľské vzťahy	kamarátstvo, priateľstvo medzi deťmi, konkrétne mená detí	PRIV
6.	Nešpecifikovaný obsah	všeobecné edukačné činnosti, učenie sa vo všeobecnosti, nekonkretizovaný obsah učenia sa – naučím sa niečo nové, čo potrebujem vedieť, všetko sa naučím,	NPO
7.	Špecifikovaný obsah	konkrétny obsah učenia sa, konkrétne edukačné činnosti – učenie sa básní, piesní, cvikov atď.	ŠPO
8.	Nešpecifikovaná perspektíva učenia sa	čo sa chcem/môžem naučiť, bez špecifikovania; aby som vedel všetko	NPU
9.	Špecifikovaná perspektíva učenia sa	čo sa chcem/môžem naučiť, konkrétne učebné výsledky, učebné skúsenosti – kresliť postavu, zviera, spievať pieseň s konkrétnym názvom,	ŠPU
10.	Perspektíva učenia sa – vlastnosť	keď sa budem učiť, tak budem múdry, vzdelaný, šikovný	PU-V
11.	Perspektíva učenia sa – poznatky	zmysle učenia sa v škole, získanie poznatkov, keď sa budem učiť veci, ktoré potrebujem vedieť, všetko čo budem potrebovať v škole	PU-P
12.	Učiteľ	pedagóg, profesionál	UČT
13.	Metodika uplatňovaná učiteľkou/om	systém vyučovacích činností učiteľa – hovorí nám čo máme ako spraviť	MUČT
14.	Pripisovaná pozitívna vlastnosť učiteľa	dobrá/ý, milá/ý, láskavá/ý, veselá, stará sa o nás, dáva na nás pozor, pomáha nám, chráni nás	PVUČT
15.	Požiadavka na pozitívne vlastnosti učiteľa	mal /a by byť, mohol/a by byť, dobrá, milá, nekričať	PO-ZVUČT
16.	Požiadavka na činnosť učiteľa	mala by, mohla by niečo s deťmi, s dieťaťom robiť, nejakú konkrétnu činnosť	PČI-NUČT

17.	Psychohygiena	uvoľnenie, relaxácia, požiadavka na psychohygienu	PSCH
18.	Požiadavka na sociálne vzťahy	vlastnosti detí, kamarátov, učiteľov	SOCV
19.	Požiadavka na disciplínu	na správanie detí – poslúchať, pomáhať si	DISC
20.	Požiadavka na estetickú stránku	vybavenie triedy, vybavenie materskej školy – pekná, vymaľovaná, krásna	ESTET
21.	Predmet záujmu – v priestoroch materskej školy, triedy	prítomnosť hračky, zvieratá	PREDZ
22.	Požiadavka na vybavenie priestorov materskej školy	materská škola, triedy, dvor – aby sme tu mali hračky, preliezačky a pod.	PV-MŠ
23.	Vyjadrenie osobných pocitov	mám rád/a kamarátov, učiteľku	OPOC
24.	Starostlivosť rodičov	zabezpečenie starostlivosti rodičov o deti – doma by som bol sám, mama a otec pracujú, mama ma sem dáva lebo chodí do roboty ...	STAR-ROD
25.	Stravovanie	obed/y, desiata, olovrant	STRAV
26.	Prejavenie spokojnosti		SPOK
27.	Prejavenie nespokojnosti		NESPOK
28.	Špecifické pre dané miesto	porovnanie: materská škola – domaexteriér/interiér	ŠPDM

Ako teda naša výskumná skupina, deti z materských škôl reflektujú pojem materská škola? Čomu pripisujú prvoradý význam? Aj keď nie je možné na tomto mieste zachytiť detskú prizmu voči tejto širokej téme komplexne, pokúsime sa aspoň o „sondu“ do konkrétneho úseku, do predstavy, akú majú o materskej škole deti predškolského veku.

V nasledujúcej tabuľke uvádzame interpretačné kategórie a numerické vyjadrenie ich výskytu vo výpovediach detí, nasledovať bude stručné vyhodnotenie nášho pedagogického výskumu.

Tabuľka 3 *Interpretačné kategórie a numerické vyjadrenie ich výskytu v odpovediach detí*

IK	Kódy	Interpretačné kategórie	Numerické vyjadrenie
1.	HRA	Hra	395
2.	ČIND	Činnosť dieťaťa	223
5.	PRIV	Priateľské vzťahy	184
12.	UČT	Učiteľ	154
3.	D	Dieťa	148
6.	NPO	Nešpecifikovaný obsah	136
5.	PREDZ	Predmet záujmu	135
13.	MUČT	Metodika uplatňovaná učiteľkou/om	96
7.	ŠPO	Špecifikovaný obsah	66

22.	PV-MŠ	Požiadavka na vybavenie priestorov materskej školy	64
17.	PVUČT	Pripisovaná pozitívna vlastnosť učiteľa	61
14.	PSCH	Psychohygiena	60
19.	ESTET	Požiadavka na estetickú stránku	60
20.	DISC	Požiadavka na disciplínu	58
26.	SPOK	Prejavenie spokojnosti	55
15.	PO-ZVUČT	Požiadavka na pozitívne vlastnosti učiteľa	54
8.	NPU	Nešpecifikovaná perspektíva učenia sa	47
4.	OS	Osoby	41
11.	PU-P	Perspektíva učenia sa – poznatky	34
25.	STRAV	Stravovanie	33
24.	STAR-ROD	Starostlivosť rodičov	33
10.	PU-V	Perspektíva učenia sa – vlastnosť	24
9.	ŠPU	Špecifikovaná perspektíva učenia sa	21
18.	SOCV	Požiadavka na sociálne vzťahy	21
23.	OPOC	Vyjadrenie osobných pocitov	20
27.	NESPOK	Prejavenie nespokojnosti	7
16.	PČINUČT	Požiadavka na činnosť učiteľa	5

Najvýznamnejšou kategóriou, ktorou deti interpretovali pojem materská škola, bola kategória **HRA**, teda hry detí spolu, s učiteľkou, samostatne, hry ako také, hranie sa, nie učenie sa. Až 395 krát sa deti vyjadrili, že najčastejšou činnosťou, ktorú realizujú a s ktorou si spájajú materskú školu je hra. Do tejto kategórie patrili výpovede detí, ktoré považovali materskú školu za inštitúciu, v ktorej sa hrajú, zabávajú, trávajú príjemné chvíle s kamarátmi a s pani učiteľkami. Toto zistenie nás veľmi potešilo, nakoľko sa potvrdilo, že hra je aj v dnešnej modernej dobe tou najdôležitejšou a doposiaľ nenahraditeľnou aktivitou, ktorou dieťa spoznáva svet, uspokojuje si svoje prirodzené potreby a „*vyjadruje seba samého vo svete symbolov, fantázií, snov a túžob*“ (M. Podhájecká. 2011). V hrách deti získavajú dôležité skúsenosti s nadväzovaním a udržiavaním sociálnych vzťahov, začínajú si uvedomovať svoje miesto v skupine detí, v hrách dieťa spoznáva seba samého, svoje možnosti, vlastné správanie. Je dôležité, aby sme deťom vytvárali dostatok priestoru na spontánne hry, pretože, ako tvrdí J. A. Komenský, „*hra je prípravou k vážnym veciam do budúcnosti*“. (J. A. Komenský, 1991)

Druhou, najčastejšie sa vyskytujúcou kategóriou, boli **ČINNOSTI DIEŤAŤA** realizované v materskej škole. Išlo o všetky konkrétne činnosti, aktivity detí – výtvarné, pracovné, ale aj spievanie, kreslenie, maľovanie, tancovanie, cvičenie, strihanie, lepenie. Deti vnímajú materskú školu ako miesto, kde si môžu v rozličných kreatívnych činnostiach rozvíjať potrebné kompetencie a spôsobilosti. Jednotlivé činnosti boli pre deti zaujímavé a prítiažlivé, mohli v nich realizovať vlastné nápady a predstavy.

Po hre a činnosti sú pre deti v materskej škole dôležité **PRIATEĽSKÉ VZŤAHY** – kamarátstvo, priateľstvo medzi deťmi, nakoľko v materskej škole nie sú samé a vytvárajú si prvé sociálne vzťahy s druhými. Deti cítia potrebu mať príležitosť uplatňovať

a realizovať sa v partnerských a skupinových hrách, väčšina detí v tomto veku túži po spoločnosti druhých detí, po kamarátsťve.

UČITEĽKU vnímajú deti ako dospelého človeka, ktorý ich chráni, učí, hrá sa s nimi, sprevádza ich životom v novom prostredí. Deti si uvedomovali, že patria do konkrétneho sociálneho prostredia materskej školy, ktoré ich obklopuje a v ktorom hrá každý svoju špecifickú rolu.

Do materskej školy okrem učiteľiek patria aj deti. **DIEŤA** je ďalšou kategóriou v poradí, zastúpenou vo výpovediach detí nášho pedagogického výskumu. Deti, ako sme už konštatovali vyššie, si potrebujú vytvárať sociálne vzťahy, priateľstvá s druhými deťmi v triede, v kolektíve, preto aj materskú školu vnímajú ako priestor, kde sú deti, s ktorými sa môžu hrať a realizovať rozličné zaujímavé činnosti.

Dôležitou kategóriou je aj **NEŠPECIFIKOVANÝ OBSAH**, sú to všeobecné edukačné činnosti, edukačné aktivity detí s učiteľkou, učenie sa vo všeobecnosti. Deti ešte nedokážu presne konkretizovať obsah učenia sa, ale vo veku 5 – 6 rokov vnímajú skutočnosť, že okrem hrania sa a zabávania, sa v materskej škole niečo nové naučia, niečo, čo budú potrebovať vedieť, kým pôjdu do základnej školy.

Pre deti v materskej škole je nevyhnutné, aby v nej bol dostatok rôznorodých a zaujímavých hračiek, s ktorými môžu realizovať svoje nápady a predstavy. V našom výskume boli hračky zastúpené v kategórii **PREDMET ZÁUJMU**, ktorý sa nachádza v priestoroch materskej školy, triedy, poprípade na školskom dvore. Táto kategória úzko súvisí aj s kategóriou **POŽIADAVKA NA VYBAVENIE PRIESTOROV MATERSKEJ ŠKOLY** a **POŽIADAVKA NA ESTETICKÚ STRÁNKU**. V týchto kategóriách deti vyjadrovali svoje predstavy o tom, čo by malo byť v materskej škole – aké hračky, nábytok, akej farby by mali byť steny, čo by nemalo chýbať na školskom dvore a pod.

Deti považujú materskú školu za inštitúciu, v ktorej sa okrem hrania aj vzdelávajú, je preto pochopiteľné, že v ich výpovediach sme identifikovali kategóriu **METODIKA UPLATŇOVANÁ UČITEĽKOU/OM**, ktorá vyjadruje systém vyučovacích činností učiteľa ako ich vnímajú deti. Deti vyjadrovali túto kategóriu napríklad slovami „*hovorí nám čo máme ako spraviť*“, „*vysvetlí nám čo budeme robiť na pracovnom liste*“.

Niektoré deti dokázali vyjadriť konkrétny obsah edukačnej činnosti, aktivity – „*učili sme sa básničku o hruške, spievali sme pieseň o medveďovi, naučili sme sa na žinenge kotrmelec*“ a pod. Tieto výpovede sme zaradili do kategórie **ŠPECIFIKOVANÝ OBSAH**.

Väčšina detí vníma učiteľky/učiteľku ako dobrú, milú, láskavú, veselú, ako osobu, ktorá sa „*stará o nás, dáva na nás pozor, pomáha nám, chráni nás*“, tieto výpovede sa nachádzajú v kategórii **PRIPISOVANÁ POZITÍVNA VLASTNOSŤ UČITEĽA**. S touto kategóriou úzko súvisí ďalšia kategória **POŽIADAVKA NA POZITÍVNE VLASTNOSTI UČITEĽA**. Kým v kategórii Pripisovaná pozitívna vlastnosť učiteľa deti vyjadrovali aká ich pani učiteľka je, v kategórii Požiadavka na pozitívne vlastnosti

učiteľ a požadovali konkrétne vlastnosti, ktoré by ich pani učiteľka mala mať „*mala by byť dobrá, milá, nemala by na nás kričať*“.

Materská škola je deťmi spájaná aj s kategóriou, ktorú sme nazvali **PSYCHOHYGIENA**. Deti vo svojich výpovediach tvrdili, že v materskej škole môžu odpočívať, niekedy aj spinkajú, hrajú sa, chodia von, zároveň však vyslovovali aj požiadavku na to, že by sa chceli viac hrať, chodiť dlhšie von, na prechádzky, výlety. Môžeme konštatovať, že deti dokážu v tomto veku citlivo vnímať to, čo je pre detský organizmus potrebné – uvoľnenie a relaxácia.

V kategórii **POŽIADAVKA NA DISCIPLÍNU** sa deti vyjadrovali k tomu, že pani učiteľky vyžadujú od nich aby „*poslúchali*“, aby sa slušne správali k ostatným deťom, k dospelým osobám, aby si navzájom pomáhali.

Deti vo veku 5 – 6 rokov, teda jeden rok pred začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky, si uvedomujú význam materskej školy ako miesta, kde sa pripravujú už do „veľkej školy“. Svedčia o tom výpovede detí, ktoré sme zaradili do kategórií **NEŠPECIFIKOVANÁ PERSPEKTÍVA UČENIA SA**, kam sme zaradili tie výpovede detí, ktorými vyjadrovali čo sa chcú a môžu naučiť, bez špecifikovania, konkretizovania obsahu. Išlo o výpovede typu „*aby som vedel všetko, čo budem potrebovať*“. **PERSPEKTÍVA UČENIA SA – POZNATKY** bola kategória, v ktorej deti pochopili, že sa musia v materskej škole niečo naučiť, že musia získať určité poznatky kým pôjdu do školy, čo interpretovali slovami, že „*učím sa tu veci, ktoré potrebujem vedieť, naučím sa tu všetko čo budem potrebovať v škole*“. **PERSPEKTÍVA UČENIA SA – VLASTNOSŤ** je kategóriou, do ktorej sme zaradili tie výpovede detí, v ktorých vyjadrovali svoj postoj k učeniu sa ako k získavaniu dôležitých a potrebných vlastností – „*keď sa budem učiť tak budem múdry, vzdelaný, šikovný*“. Poslednou kategóriou, ktorá súvisí so „školením“ detí v materskej škole je kategória **ŠPECIFIKOVANÁ PERSPEKTÍVA UČENIA SA**. Výpovede detí zaradené do tejto kategórie sú konkrétnym vyjadrením obsahu učiva v materskej škole. Deti objasňovali čo sa chcú, môžu naučiť, čiže konkrétne učebné výsledky, učebné skúsenosti – „*naučím sa tu kresliť postavu, chcel by som poznať zvieratá na obrázkoch, ešte by som sa chcela naučiť spievať pesničku o jablčku*“.

Dôležitú súčasť materskej školy tvoria aj **OSOBY**, ktoré sú v nej prítomné, tvoria jej súčasť. Sú to tety kuchárky, upratovačky, školníčka a ďalšie osoby, s ktorými deti prichádzajú do styku v priestoroch materskej školy.

Ďalšími kategóriami, ktoré sme identifikovali vo výpovediach detí boli kategória **STRAVOVANIE**, ktorá súvisela s prijímaním stravy v materskej škole, kategória **STAROSTLIVOSŤ RODIČOV**, v ktorej deti naznačovali súvislosť chodenia do materskej školy a zamestnania rodičov – „*musím chodiť do materskej školy, kto by sa o mňa postaral?*“, „*doma by som bol sám, mama a otec pracujú*“, „*mama ma sem dáva lebo chodí do roboty*“, kategória **POŽIADAVKA NA SOCIÁLNE VZŤAHY**, v ktorej deti mali požiadavky na konkrétne vlastnosti detí, kamarátov, učiteľov, v kategórii **VYJADRENIE OSOBNÝCH POCITOV**, deti vyjadrovali svoj vzťah

ku kamarátom, učiteľke a kategória **POŽIADAVKA NA ČINNOSŤ UČITEĽA**, v ktorej boli interpretované požiadavky detí na to, čo by pani učiteľka mala, mohla by niečo robiť s deťmi.

Kategória **ŠPECIFICKÉ PRE DANÉ MIESTO** – porovnanie materská škola – doma exteriér/interiér, teda čo je iné doma a iné v materskej škole sme nevyhodnocovali, nakoľko bolo deťmi interpretované množstvo výpovedí, ktoré, na zamyslenie, uvádzame, v autentickej podobe.

V materskej škole si nemôžem robiť hocičo, doma idem vonku, kedy chcem.

V materskej škole sa nesparchujem, nepracujem v kuchyni, nepozerám telku, neprijímam návštevy, iba ostatných kamarátov. Doma hrajem na klavíri, jem, chodím na krúžky, kreslím na počítači, pomáhám mamke v kuchyni.

V materskej škole cvičíme, tancujeme, chodíme na čas vonku. Doma spím, hrám sa so sestrou, pomáhám mamke, hrám sa na tablete, nechodím vonku.

V materskej škole sa hrajeme, jeme, chodíme na prechádzku, cvičíme, pracujeme, spíme. Doma sa hrám s väčším počtom lega, spím s mamkou v jej posteli, pomáhám jej v kuchyni.

Doma sa hrám na tablete, cvičím si s mamou písmenká.

Hráam sa so sestričkou, pozerám TV, nemusím spinkať po obede.

Doma sa hrám na telefóne, tablete.

Hráam sa so súrodencami, bicyklujem sa, pozerám TV.

Hráam sa s mamičkou, skáčem na trampolíne.

Doma nemáme toľko hračiek, máme ich menej. Ani kuchynku, ani padák, ani toľko kočiarov a doma sa hrám s dinosaurami.

Viac sa hráme v materskej škole ako doma, doma musíme viac poslúchať maminku a tatinka.

V materskej škole sa hráme trochu veľa a doma trochu menej.

Ja hrám celý deň tablet, tu sa hrám vonku na piesku.

Pomáham maminke, niekedy spolu nakupujeme.

V materskej škole sa cez deň hráme iba chvíľu, doma sa môžem hrať dlhšie, v materskej škole musíme poobede spať, doma nemusíme.

V materskej škole je viacej detičiek ako doma, má tu veľa kamarátov a môžem sa tu lepšie hrať.

Doma si obrázky vyfarbujem, hrám sa na ulici s kamarátmi, v škôlke papáme, nosíme si hocičo do materskej školy, napríklad Patrik priniesol zeleninu na výstavu, potom si sem môžeme doniesť hračky aj papiere na kreslenie.

Doma mám inakšie hračky ako v materskej škole, doma nemám kamarátky také ako v materskej škole, len keď som mala oslavu tak boli u nás.

Doma sa hrám s kamarátkami, ktoré bývajú v bytovke.

Doma sa hrám s bratmi, doma mám aj veľkú posteľ, v materskej škole spíme, odpočívame a pani učiteľka nám číta rozprávky, doma mám iné hračky.

Doma nemám kamarátky.

Doma sa napríklad môžem ísť na dvor, v materskej škole sa môžeme hrať vnútri a potom ísť na prechádzku.

Doma pozerám televízor aj sa hrám a v materskej škole sa hrám.

Doma píšem čísllice na tablete.

Doma sa hrám na dvore, v materskej škole sa hrám vnútri a chvíľu na školskom dvore.

Doma sa hrám s legom, v materskej škole s inými skladačkami a doma mám aj iné hračky.

Doma sa bicyklujem, pozerám televízor a môžem sa hrať s počítačom, v materskej škole sa hrám s kamarátmi.

Doma pozerám notebook a musím sa učiť takú hru, lebo potom sa ju hráme v škôlke s kamarátkami, to je taká rozprávka, vystupujú v nej víly a my sa tu na ne hráme. Z domu chodíme aj na výlety, boli sme v Tatrách, v ZOO, na kúpalisku.

Ja robím to isté doma čo v škôlke.

No doma sa vždy hrám na počítači keď prídem zo škôlky a v škôlke sa hrám inak.

Doma sa hrám sám a doma mám iné hračky, v škôlke mám kamarátov.

Doma si vyfarbujem a hrám sa a v škôlke sa tiež hrám.

Že doma máme iní hračky, počítač, televízor a v škôlke nemáme také hračky ako doma.

Doma sa tiež hrám s kamiónom, s ovládacím autom.

Doma mám menej miesta ako v škôlke a hrám sa tam so sestrou Nikolou.

Doma skladám svojmu psíkovi domček so stola a so skladačiek, v materskej škole mám počítačový krúžok, lebo doma mi mama nedovolí hrať sa s počítačom dlho, môžem len chvíľočku.

Doma robím iné, že pozerám televízor, ale keď pozerá mamina film, tak ma pošle do izbičky hrať sa.

doma mamina nemá také dobré nápady ako pani učiteľky v škôlke.

Tam sa hrám s kamarátmi a doma sa nemám s kým hrať.

Keď som bol doma, tak som si nič nevedel vystrihnúť A teraz si všetko vystrihnem sám.

V škôlke máme všelijaké hračky, aj hudobné nástroje doma nemáme také nástroje a mňa to veľmi baví.

Aj doma sa hrám aj sa učím s maminou, ale v škôlke mám kamarátky.

A je tu strašne veľa hračiek a ja ich doma toľko nemám, lebo by sa mi nezmestili do izby.

Môžeme si tam kopať jamky do piesku a stavať hrady A doma nemáme pieskovisko.

Doma pozerám rozprávky na počítači, hrám sa s koníkmi a v škôlke sa hrám s magnetickými hračkami.

S Ad'kou doma vyšívame oblečenie a náramky a v MŠ chodíme na prechádzky.

Doma sa hrám s bračekom a niekedy sa hrám s mojím škrečkom. V MŠ nacvičujeme programy.

Doma pozerám rozprávky a hrám sa s bračekom, v materskej škole rada kreslím.

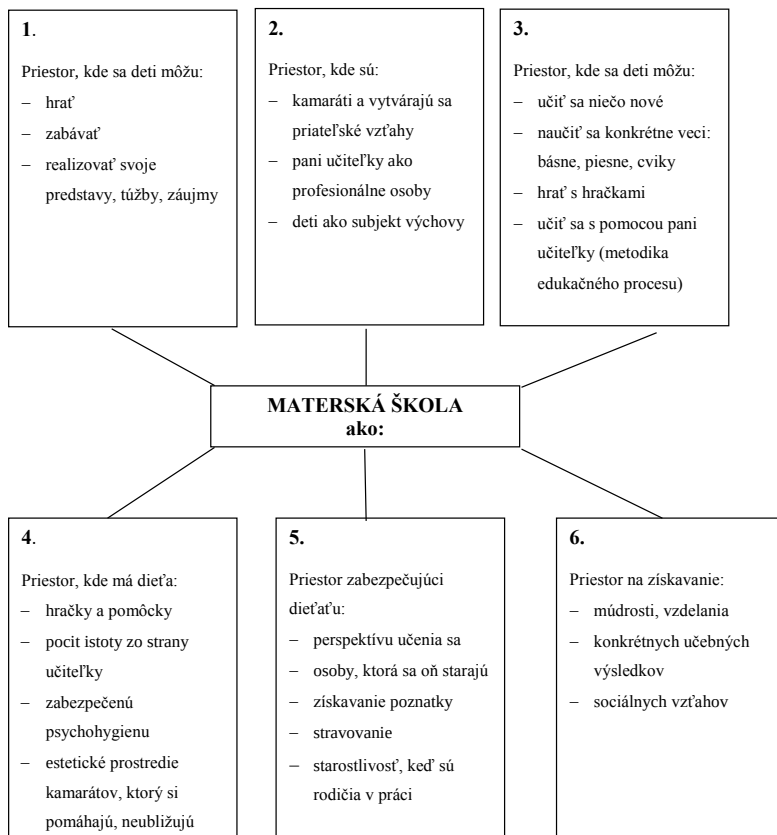
Doma chodím vonku kočikovať s maminkou sestričku Alicku.

Doma hrám a jem a vo škôlke sa hrám, učím, cvičím a jem.

*Doma kreslím a v materskej škole sa hrám na interaktívnej tabuli.
Doma sa starám o bračeka a v škôlke sa hrám s bábikami.
Doma nevykrikujem a v škôlke áno.
doma si maľujem a sestra mi dovoľí hrať sa na počítači.
Doma sa musím starať o bračeka , pomáhať mamke.
Doma sa môžem ísť bicyklovať sám, môžem ísť na ihrisko a hrať sa s veľkými chlapcami.
Hrám sa s Elzou, Počúvam po anglicky, hrám sa na počítači.
Pomáham mamke, hrám sa so sestrou.
Doma sa hrám s Lego Friends, Človeče, Pexeso s mamou, pozerám televízor. V MŠ mám kamarátky a hrám sa s nimi.
Doma sa hrám s bratom, autami, boxujeme sa, pozerám TV, počítač. V MŠ sa hrám s kamarátmi, chodíme na školský dvor, hráme sa futbal.
V materskej škole aj spím a doma nespím.
Doma musím sa hrať so sestrou a v škôlke si robím, čo mi p.uč. prichystá sa hrať.
V škôlke poslúcham s doma neposlúcham.
Doma nestrihám papier, mama mi nedovoľí nožnice.
Doma máme živú kozičku ,v škôlke ju nemáme.
U rodičov sa nudím.
Doma robím, že sa hrám a v materskej škole sa hrám s veľkými kockami.
Doma sa hrám s bratom a v materskej škole s kamarátkami na mamku a ocka.
Doma môžeme ležať a pozeráť televízor. Doma dávame psíkovi granule a vodu.
Doma pozerám telku a v škôlke robím všetko možné.
V škôlke sa hrám na psov a doma sa nehrám.
Doma maľujem.
Doma sa hrám so svojimi psíkmi /živé/.
Doma sa hrám s kamarátkou Laurinkou, chodím s ocinom na futbalový tréning.
Doma sa učím písať písmená s mamou a bratom a hrám sa so sestrou Katkou.*

V závere našej interpretácie výsledkov sme vytvorili graf ako kľúčový koncept, v ktorom prehľadne zaznamenávame do šiestich oblastí výsledky nášho výskumu. Tento graf ponúka ilustratívnu podobu ponímania materskej školy deťmi materských škôl. Šesť oblastí sme zostavili podľa frekvencie výskytu jednotlivých interpretačných kategórií a číslovaním od 1 do 6 naznačujeme dôležitosť a preferenciu určitých kategórií pred ostatnými.

Graf 1 *Kľúčový koncept: Materská škola v interpretáciách detí tvoriacich výskumnú vzorku*



V našom pedagogickom výskume sme sa pokúsili nájsť spôsob, akým by sa nám čo najlepšie podarilo pochopiť deti, ich myslenie, prežívanie, postoje, hodnotovú orientáciu a celkové nazeranie na svet. Zaujímali sme sa o ich konkrétne predstavy, o to, čomu pripisujú prvoradý význam v súvislosti s materskou školou. S príspevom učiteliek materských škôl z celého Slovenska sa nám podarilo vytvoriť reálnu podobu detského ponímania sveta materskej školy.

Literatúra

- KOMENSKÝ, J. A. 1991. *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN, 1991. 158 s. ISBN 80-08-01568-3.
- KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/štvárnik – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* Prešov: Rokus, 2008. 169 s. ISBN 978-80-89055-87-6.
- LENGHARTOVÁ, J. 2007. *Interpretácia pojmu materská škola vo výpovediach detí predškolského veku*. Diplomová práca, Bratislava: PdF UK, 2007, 145 s.

- MIŇOVÁ, M. 2013. The child through the eyes of professionals and amateurs. In: *Social contexts of child development*. Bialystok: Wydawnictwo uniwersyteckie Trans Humana. s. 34 – 47. ISBN 978-83-61209-90-4.
- PODHÁJECKÁ, M. 2011. Hra dieťaťa: edukačná platforma pre vyspelú spoločnosť. In: *Hra v predprimárnej edukácii: zborník z vedecko-odbornej konferencie*. Prešov: PU v Prešove, s. 15 – 33. ISBN 978-80-555-0467-4.
- VALOVIČOVÁ, I. 2007. *Interpretácia pojmu škola vo výpovediach žiakov 1. stupňa základnej školy*. Diplomová práca, Bratislava: PdF UK, 2007, 139 s.

Kontaktné údaje

PaedDr. Ingrid Valovičová
ZŠ s MŠ Drahovce
Materská škola
Hlavná 127
922 41 Drahovce
Slovenská republika
E-mail: ingrid.valovicova@gmail.com

ZÁVER

*Obyčajný učiteľ učí.
Dobrý učiteľ vysvetľuje.
Výnikajúci učiteľ demonštruje.
Veľký učiteľ inšpiruje.*

Ward William Arthur

Konferencia ***Teória a prax trvalo udržateľného rozvoja v materských školách*** sa uskutočnila v deň, kedy bola pred 49 rokmi prijatá Charta učiteľa a bolo to 5. októbra 1966 na Mimoriadnej medzivládnej konferencii o postavení učiteľov zorganizovanej OSN a UNESCO a hlási sa k nej aj Slovenská republika. Tento deň prijatia Charty učiteľa bol vyhlásený za Medzinárodný deň učiteľov. Symbolicky sa táto konferencia organizovala na pôde Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, ktorá už 60 rokov pripravuje učiteľov do praxe a taktiež aj učiteľky materských škôl. Tento deň mal ešte jeden dôležitý význam a to, že touto konferenciou začínal Deň materských škôl na Slovensku.

Problematika trvalo udržateľného rozvoja v podmienkach materských škôl bola prezentovaná prostredníctvom vedecko-odborných konferencií už šiestykrát. Táto konferencia bola výnimočná tým, že sme skĺbili obsahové zameranie konferencie v kontexte udržateľného rozvoja cez:

- zákonodarstvo v oblasti materských škôl,
- obsah edukácie v materských školách,
- príprava učiteľov materských škôl na svoje povolanie,
- profesijný rozvoj učiteľov materských škôl,
- predškolské vzdelávanie v zahraničí,
- príklady dobrej praxe z prostredia predprimárnej edukácie,

Konkrétne možnosti, námety a príklady sme si mohli vypočítať na konferencii v podobe príspevkov, ktoré prezentovali a dokumentovali trvalo udržateľný rozvoj a jeho možnosti aplikovania v materských školách. Uverejnené príspevky sú aktuálne spracované a viažu sa k cieľovému zameraniu konferencie.

Z konferencie vyplývajú tieto závery:

1. Zabezpečiť v spolupráci so zriaďovateľom materiálno-technické vybavenie v materských školách, ktoré je potrebné a nevyhnutné pre plnenie obsahu štátneho kurikula.
2. Vytvoriť priestor v materských školách pre zriadenie školského pozemku / záhradky na priamu činnosť detí.
3. V obsahu prípravy budúcich učiteľov venovať priestor právam dieťaťa a trvalo udržateľnému rozvoju.

4. Prepájať teóriu získanú štúdiom v pedagogickej praxi a vedieť hodnotiť a zdôvodňovať svoje postupy a rozhodnutia.
5. Vytvoriť podmienky / zabezpečiť individuálne a kontinuálne vzdelávanie učiteľov v oblasti trvalo udržateľného rozvoja.
6. Podporiť spoluprácu rodiny a materskej školy pri realizácii aktivít a projektov vychádzajúcich z vlastného zamerania a cieľov školy.
7. Zapojiť sa do pokračovania svetového projektu trvalo udržateľného rozvoja.

Dosiahnutie trvalo udržateľného rozvoja predpokladá a vyžaduje si zmenu správania, postojov, hodnotových orientácií, spôsobov riešenia problémov a dosahovania stanovených cieľov tak, aby sa dosiahla čo najvyššia kvalita života jedinca, celej spoločnosti ale aj života na planéte Zem všeobecne.

Mária Podhájecká
Monika Miňová
editorky

Názov:
Teória a prax trvalo udržateľného rozvoja v materských školách
Zborník príspevkov z medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie
5. – 6. október 2015
Prešov

Editorky:
prof. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Recenzenti:
prof. PhDr. Milan Portik, PhD.
doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD.

Technická redaktorka: Mgr. Gabriela Felix
Obálka: Rokus s. r. o.
Vydalo: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2015
Tlačiareň: Grafotlač Prešov, s. r. o.
1. vydanie – Náklad 200 – Strán 232

© Prešovská univerzita v Prešove

ISBN 978-80-555-1545-8

ISBN 978-80-555-1545-8



9 788055 15458