

Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Slovenský výbor OMEP

Predprimárna edukácia v podmienkach súčasnej reformy

Zborník príspevkov
z odbornéo-pedagogickej konferencie

Prešov 2009

OBSAH

ÚVOD	5
VÝSLEDKY VÝSKUMU KOMPETENCIÍ Katarína Guziová	9
PROGRAMY PRE MATERSKÉ ŠKOLY V PREMENÁCH ČASU Mária Podhájecká	22
PRÍPRAVA MATERSKÝCH ŠKÔL NA TVORBU ŠKOLSKÝCH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV Viera Hajdúková	39
STAV A ÚROVEŇ VÝCHOVNO-VZDELÁVACEJ ČINNOSTI A UČENIA SA DETÍ Jadranka Földesová	46
VZDELÁVANIE PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV MATERSKÝCH ŠKÔL AKO SÚČASŤ REFORMY VZDELÁVANIA – NÁRODNÝ PROJEKT Beata Šlahorová	56
TEORETICKO – FILOZOFICKÉ VÝCHODISKÁ V KONTEXTE OBSAHOVEJ REFORMY V PREDŠKOLSKÉJ EDUKÁCII Mária Gendiarová	71
KLÚČOVÉ KOMPETENCIE A BUDÚCA ROLA ŽIAKA Tatiana Slezáková	82
ROZVOJ SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ U DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE V KONTEXTE SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNEJ KLÍMY Jana Hanuliaková	87
AKTÍVNA ÚLOHA UČITEĽKY PRI KOORDINÁCII HROVÝCH ČINNOSTI DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE Mária Podhájecká – Vlasta Gmitrová	96
POŇATIE OSOBNOSTI DIEŤAŤA AKO VÝCHODISKA ZMENY FILOZOFIE APLIKOVANEJ V PODMIENKACH EDUKAČNEJ PRAXE MATERSKEJ ŠKOLY Mária Gendiarová	106

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

Recenzenti: PhDr. Viera Hajdúková, PhD.
PaedDr. Vlasta Gmitrová
PaedDr. Katarína Guziová
PaedDr. Anna Portíková

Za jazykovú a obsahovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

© Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Slovenský výbor OMEP

ISBN 978-80-555-0007-2
EAN 9788055500072

MOŽNOSTI ROZVÍJANIA KONŠTRUKTÍVNEHO A SEBAORGANIZUJÚCEHO POTENCIÁLU DETÍ Dušan Kostrub	116
PREDČITATEĽSKÁ A PREDPISATEĽSKÁ EDUKÁCIA V MATERSKEJ ŠKOLE Anna Portíková	131
ZMENY V NAŠOM ŠKOLSTVE - POZNATKY A SKÚSENOSTI Monika Miňová	141
MOŽNOSTÍ UPLATNENIA FREINETOVSKÝCH TECHNÍK V ŠKOLSKOM VZDELÁVACOM PROGRAME MATERSKEJ ŠKOLY Veronika Hudáková - Monika Miňová	146
AKO SME TVORILI ŠKOLSKÝ VZDELÁVACÍ PROGRAM: CESTA OKOLO SVETA Eva Cviková - Erika Szekeresová	155
TVORBA UČEBNÝCH OSNOV V MATERSKEJ ŠKOLE Jana Paleschová	163
TVORBA UČEBNÝCH OSNOV V MATERSKEJ ŠKOLE Jana Galeštoková	169
PLÁNOVANIE VÝCHOVNO-VZDELÁVACEJ ČINNOSTI V MATERSKEJ ŠKOLE Viera Marková	175
ZÁVER	179
PRÍLOHA	181

ÚVOD

Prijatie zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len školský zákon) bolo v oblasti regionálneho školstva dlho očakávaným krokom. Materské školy boli týmto zákonom zaradené do sústavy škôl ako jeden z druhov škôl, stali sa školami poskytujúcimi stupeň vzdelania – predprimárne vzdelanie. Výchova a vzdelávanie v nich sa uskutočňuje podľa vzdelávacieho programu. Vzdelávacím programom je štátny vzdelávací program a školský vzdelávací program.

V snahe pomôcť materským školám v neľahkej práci spojenej s tvorbou školských vzdelávacích programov sa v rámci Metodicko-pedagogického centra zrealizoval projekt „Vzdelávanie riaditeľiek materských škôl k tvorbe školských vzdelávacích programov“.

Hlavným cieľom tohto projektu bolo prostredníctvom celoplošného vzdelávania riadiacich zamestnancov materských škôl implementovať obsah ovú reformu školstva do praxe materských škôl a tvoriť školské vzdelávacie programy vychádzajúce zo schváleného Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0.

V rámci projektu bola spracovaná *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*, ktorej cieľom bolo a je oboznámiť pedagogických zamestnancov MŠ s novými pojmami a charakterizovať ich, ako aj načrtnúť cestu ako postupovať pri tvorbe školských vzdelávacích programov. Jej prílohy obsahujú okrem teoretického vysvetlenia odbornej problematiky súvisiacej s tvorbou školských vzdelávacích programov aj konkrétne námety na tvorbu školských vzdelávacích programov a ukážky možného spracovania učebných osnov.

V priebehu októbra a novembra 2008 sa v každom okresnom meste uskutočnili vzdelávacie podujatia s jednotným obsahom:

- oboznámenie so Štátnym vzdelávacím programom ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie,
- metodika tvorby školských vzdelávacích programov s osobitným dôrazom na tvorbu učebných osnov,
- plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti.

Celkovo sa na vzdelávacích podujatiach zúčastnilo 2 977 účastníkov.

Vďaka osobnej podpore pána podpredsedu vlády a ministra školstva SR, sa v priebehu marca a apríla 2009 zrealizoval ďalší projekt „Vzdelávanie učiteľiek materských škôl k tvorbe školských vzdelávacích programov“, ktorého cieľom bolo priblížiť všetkým učiteľkám materských škôl Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie a oboznámiť ich s postupom tvorby školských vzdelávacích programov s osobitným dôrazom na tvorbu učebných

osnov a na plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti.

Vzdelávacie podujatia sa uskutočňovali pod vedením 44 lektoriiek vo všetkých okresoch SR. Toto vzdelávanie bolo v radoch učiteliek prijímané a hodnotené veľmi pozitívne. Celkovo sa na ňom zúčastnilo 10 631 účastníkov (pedagogických zamestnancov), pričom medzi nimi boli opätovne aj riaditeľky, aj metodičky MPC, odborné radkyne pre materské školy z krajských školských úradov, ako aj odborné zamestnankyne pre materské školy zo školských úradov.

V súčasnosti sa pripravuje inovácia Príručky na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. Pokúsime sa ju urobiť ešte zaujímavejšou, obsažnejšou, ale zároveň aj prehľadnejšou. Vložíme do nej ďalšie ukážky možného spracovania učebných osnov, ako najdôležitejšej súčasti školských vzdelávacích programov.

Vážené kolegyne,

dovoľte mi, aby som sa Vám v mene svojom, ale aj v mene Ministerstva školstva poďakovala za vaše úsilie, snahu, odbornosť a entuziazmus s akým ste sa pustili do tvorby školských vzdelávacích programov. Som rada, že prevažná väčšina materských škôl využila školský rok 2008/2009 na dobré oboznámenie sa so štátnym vzdelávacím programom a na prípravu, resp. už aj overenie školských vzdelávacích programov.

Nie je ľahké vydať sa na novú a najmä neznámu cestu. No ten, kto myslí pozitívne a vidí svoj cieľ – spokojné dieťa, plné radosti, šťastia a nadšenia, ten nevidí na ceste množstvo prekážok, ale hľadá a nachádza cesty, ktoré ho dovedú do cieľa. Nejde o to, kto bude v cieli prvý ale o to, aby do neho prišiel každý. Prekážky, ktoré musíte prekonávať, vás niekedy zdržia, donútia „zmeniť spôsob jazdy“ (prepracovať školský vzdelávací program; zmeniť štýl učenia; zmeniť stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti atď.). Ak vás však bude vpred posúvať naozajstná snaha dať deťom v materskej škole taký základ, aby mali po celý život potešenie zo vzdelávania, verím, že vaše školské vzdelávacie programy budú naozaj kvalitné a ich plnenie a splnenie prinesie spokojnosť všetkých: detí, rodičov ale v neposlednom rade aj vás učiteliek.

PhDr. Viera Hajdúková, PhD.
vedúca oddelenia materských
škôl a školských zariadení
sekcia regionálneho školstva
Ministerstvo školstva SR

Hlavné referáty

VÝSLEDKY VÝSKUMU KOMPETENCIÍ

Katarína Guziová

Výskumný problém bol zameraný na zistenie vedomostí, zručností, schopností a spôsobilostí detí ako základu kľúčových kompetencií, ktoré dieťa dosahuje pred vstupom do 1. ročníka základnej školy prostredníctvom uplatnenia výskumnej metódy – pozorovania. Významné postavenie pri pozorovaní mala činnosť detí (napr. hra, skladanie obrázka, reprodukovanie, ilustrovanie a dramatizácia rozprávky, dorozpravanie príbehu a pod.).

Výsledky pozorovania vedomostí, zručností, schopností a spôsobilostí tvorili základ pre vymedzenie kľúčových kompetencií v závere predprimárneho vzdelávania a vzdelávacích štandardov do Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.

Pri vymedzení kompetencií dieťaťa sme sa priklonili k nasledovnej, vzhľadom na celostný rozvoj osobnosti dieťaťa komplexne poňatej definícii pojmu kľúčové kompetencie:

Kompetencia sa vytvára ako **kombinácia vzájomne prepojených poznávacích a praktických zručností, vedomostí, motivácií, hodnotových orientácií, prístupov, emócií a ďalších sociálnych aj osobnostných zložiek**, ktoré sa môžu mobilizovať na efektívnu aktivitu. Kompetencie sa prejavujú (t. j. môžu byť pozorovateľné) iba pri činnosti jednotlivca v rôznych situáciách a v rôznych kontextoch. (Rosa, interný materiál projektu KEGA, 2003).

Výskum sa uskutočnil v Štátnom pedagogickom ústave – zodpovedná riešiteľka PaedDr. Katarína Guziová – pod odborným vedením a v spolupáci s doc. PhDr. Máriou Podhájeckou, CSc. z Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity –

Hlavným cieľom výskumu bolo:

1. Pozorovať vedomosti, zručnosti, schopnosti a spôsobilosti 5 – 6-ročných detí v činnosti a v procese, ktoré sú základom kľúčových kompetencií detí v závere predprimárneho vzdelávania.
2. Vymedziť kľúčové kompetencie a vzdelávacie štandardy do Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.

Pri formulovaní hypotéz sme vychádzali z prijatej definície kompetencie, ktorej základom sú vedomosti, zručnosti, schopnosti a spôsobilosti.

Predpokladali sme, že deti vo výberovom súbore, ktoré boli vzdelávané podľa alternatívneho edukačného programu Dieťa a svet (In: Podhájecká, Edukačnými hrami poznávame svet, 2006) dosiahnu vyššiu úroveň vedomostí,

zručností, schopností a spôsobilostí ako deti v kontrolnom súbore, ktoré boli vzdelávané podľa Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách (Guziová a kol., 1999).

Predpokladali sme, že výsledky dosiahnutej úrovne vedomostí, zručností, schopností a spôsobilostí detí, zistené prostredníctvom pološtandardizovaného výskumného nástroja – Pozorovacieho hárku KM37/2/6 pre vekovú kategóriu 5 – 6-ročných detí (Podhájecká, Guziová, 2006), umožnia vymedziť kľúčové kompetencie v závere predprimárneho vzdelávania.

Metodika výskumu

1. Metóda získavania kvalitatívnych údajov:

- prostredníctvom pološtandardizovaného výskumného nástroja KM37/2/6 vo výberovom súbore (1. program) a kontrolnom (2. program) výskumnom súbore zisťovať úroveň vedomostí, zručností, schopností a spôsobilostí.

2. Metódy spracovania kvantitatívnych dát:

Na vyhodnotenie a prezentáciu výsledkov boli použité programy SPSS a Excel.

- program EXCEL (položková analýza, percentuálna sumarizácia a matematické výpočty)
- program SPSS (Pearsonov koeficient korelácie – pre naše posudzovanie miery kauzality (príčinnosti) – korelácie – sme prijali členenie podľa Cohena (1988), Levenov test zhody rozptylov a t-test zhody priemerov)

Významnosť rozdielu priemerov medzi 1. a 2. programom bola overovaná t – testom.

t – test	test významnosti rozdielu medzi dvoma priermi
*	rozdiel štatisticky významný na hladine 5 % ($p < 0,05$)
**	rozdiel štatisticky významný na hladine 1 % ($p < 0,01$)

Na základe vykonaného predvýskumu (výskumný súbor s počtom 397 detí, výsledky boli publikované vo viacerých časopisoch a zborníkoch) možno pozorovací hárku KM37/2/6 zaradiť medzi pološtandardizované výskumné nástroje.

Pološtandardizovaný výskumný nástroj sa zameria na kompetencie (psychomotorické, osobnostné, sociálne, komunikatívne, kognitívne, učebné, informačné) ako na vedomosti, zručnosti, schopnosti, spôsobilosti dieťaťa reagovať určitým žiaducim spôsobom pri riešení nejakej úlohy a v konkrétnej situácii.

Výskum bol zrealizovaný v dvoch skupinách – vo výberovom súbore v 23 materských školách (887 detí) a v kontrolnom súbore v 17 materských školách

(263 detí) v školskom roku 2006/2007. Po vykonaní predvýskumu sa najprv precizoval pološtandardizovaný výskumný nástroj, ktorý dostal svoje označenie ako Pozorovací hárku KM37/2/6 pre vekovú kategóriu 5 – 6-ročných detí a neskôr bol publikovaný v knihe Edukačnými hrami poznávame svet (Podhájecká a kol., 2007) Vo výskume boli učiteľkami materských škôl systematicky a individuálne pozorované deti v činnosti a v procese. V pozorovacom hárku sa zaznamenávali ich prejavy správania, dosiahnuté vedomosti, zručnosti, schopnosti a spôsobilosti. Medzi dvomi výskumnými súbormi bol základný rozdiel, že v materských školách, vo výberovom súbore sa pracovalo podľa alternatívneho edukačného programu Dieťa a svet (In: Podhájecká, M.: Edukačnými hrami poznávame svet, 2006), označeného ako 1. program. V materských školách, v kontrolnom súbore sa pracovalo podľa pedagogického dokumentu – Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách. Na účely porovnania a vyhodnotenia výsledkov bol označený ako 2. program. Výskumná úloha sa uskutočnila v experimentálnych materských školách prostredníctvom zadania na pozorovanie detí vo všetkých siedmich úlohách v jednotlivých položkách výskumného nástroja – pozorovacieho hárku KM37/2/6. V porovnávacej skupine materských škôl (v kontrolnom súbore) bolo zadaných na pozorovanie detí prvých 5 úloh pozorovacieho hárku KM37/2/6. Z tohto dôvodu sa porovnávanie výsledkov oboch skupín – výberového a kontrolného súboru uskutočnilo na základe prvých piatich úloh pološtandardizovaného výskumného nástroja.

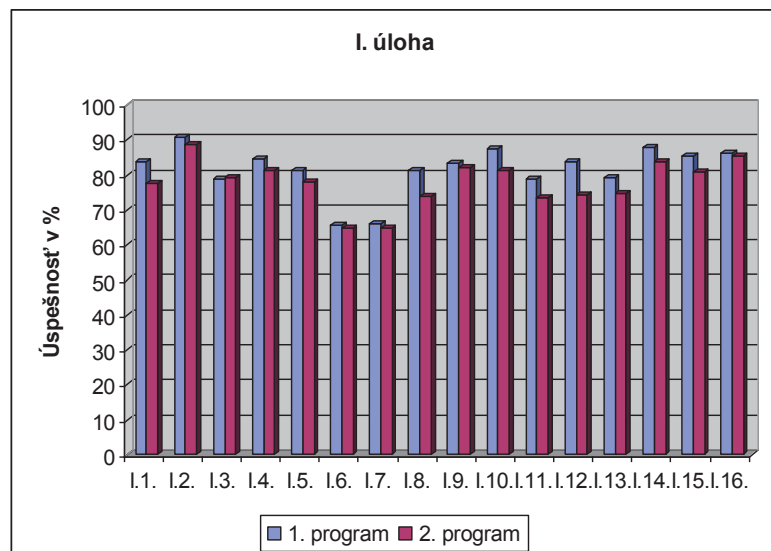
Zistenie vedomostí, zručností, schopností a spôsobilostí detí slúžilo ako základ pre vymedzenie kľúčových kompetencií, aj ako podklad pre vymedzenie vzdelávacích štandardov (obsahových a výkonových). Edukačné pôsobenie prostredníctvom obsahu učiva, vymedzeného v obsahových štandardoch a výkonových štandardoch, formulovaných prostredníctvom špecifických cieľov má napomôcť k adekvátnemu rozvoju osobnosti dieťaťa a vytvoriť tak predpoklady pre jeho vstup do primárneho vzdelávania v základnej škole.

Následne boli do Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) vymedzené kľúčové kompetencie detí, ktoré sa členili na nasledovné kategórie: 1. psychomotorické, 2. osobnostné, 3. sociálne, 4. komunikatívne, 5. kognitívne, 6. učebné, 7. informačné kompetencie. Kompetencie dieťaťa v závere predprimárneho vzdelávania boli zakomponované do kapitoly Profil absolventa – vzdelanostný model absolventa predprimárneho stupňa. V tejto etape boli vymedzené aj vzdelávacie štandardy v štruktúre: tematický okruh JA SOM, ĽUDIA, PRÍRODA, KULTÚRA (alternatívny edukačný program Dieťa a svet, In: Podhájecká, M.: Edukačnými hrami poznávame svet, 2006, 2007, 2008), vzdelávacia oblasť (perceptuálno-motorická, kognitívna, sociálno-emocionálna) a obsahové a výkonové štandardy.

Porovnanie výsledkov podľa úloh a jednotlivých položiek (graf 1 – 5)

I. úloha: Správanie sa dieťaťa v hre a v iných aktivitách

Graf 1



Legenda:

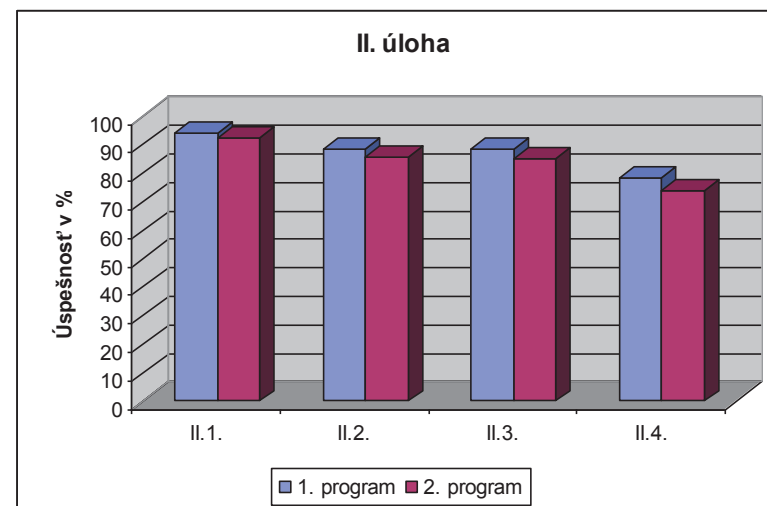
1. uprednostňovanie skupinovej hry, hry vo dvojici alebo individuálnej hry
2. nadväzovanie kontaktov v hre
3. zaujímanie roly – vedúcej, rovnocennej, podriadenej
4. spolupráca v hre
5. presadzovanie sa v hre
6. rozhodovanie o ďalšom priebehu hry
7. vytváranie spoločných pravidiel hry
8. podriaďovanie sa spoločne prijatým pravidlám hry
9. správanie sa dieťaťa v hre – priateľsky, pokojne, útočne
10. prosociálne správanie – schopnosť poďakovať, poprosiť alebo požiadať o pomoc
11. pomáhajúce si v hre
12. rozdelenie sa o hračky a iný materiál v hre,
13. riešenie konfliktov, ktoré vznikli v hre
14. prejavy záujmu o hru
15. sústredenie sa na hru
16. upratovanie hračiek po hre

Z grafu 1 je zrejmé, že okrem 3. položky boli výsledky v ostatných, 15. položkách v 1. programe lepšie, ako výsledky v 2. programe. Znamená to, že deti, s ktorými sa pracovalo podľa alternatívneho edukačného programu Dieťa

a svet (In: Podhájecká, Edukačnými hrami poznávame svet, 2006) a podľa pedagogického dokumentu Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (Guziová a kol. 1999) mali lepšie výsledky v prejavoch správania, alebo podávali vyššie výkony vo vedomostiach, zručnostiach, schopnostiach a spôsobilostiach (1. program) ako deti, s ktorými sa pracovalo iba podľa Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách (2. program).

II. úloha: Zostavenie obrázka podľa predlohy z rozstrihaných tvarov alebo z dielcov jednoduchého puzzle

Graf 2



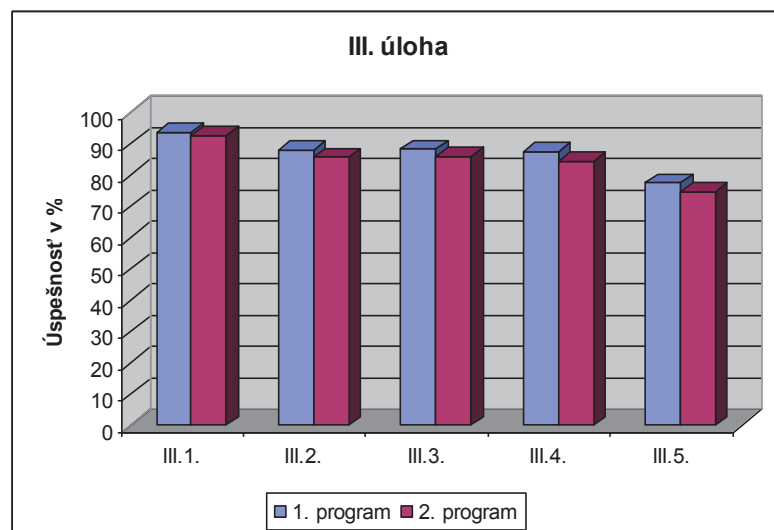
Legenda:

1. rozlíšenie jednotlivých tvarov
2. samostatnosť pri skladaní
3. sústredenosť a dokončenie skladania
4. rýchlosť a správnosť skladania obrázka

Položková analýza naznačila, že o niečo lepšie výsledky vo všetkých položkách dosahovali deti z výberového súboru, ktoré pracovali podľa 1. programu ako deti z kontrolného súboru, ktoré pracovali podľa 2. programu.

III. úloha: Zostavenie obrázka podľa slovných inštrukcií z rovinných geometrických tvarov

Graf 3



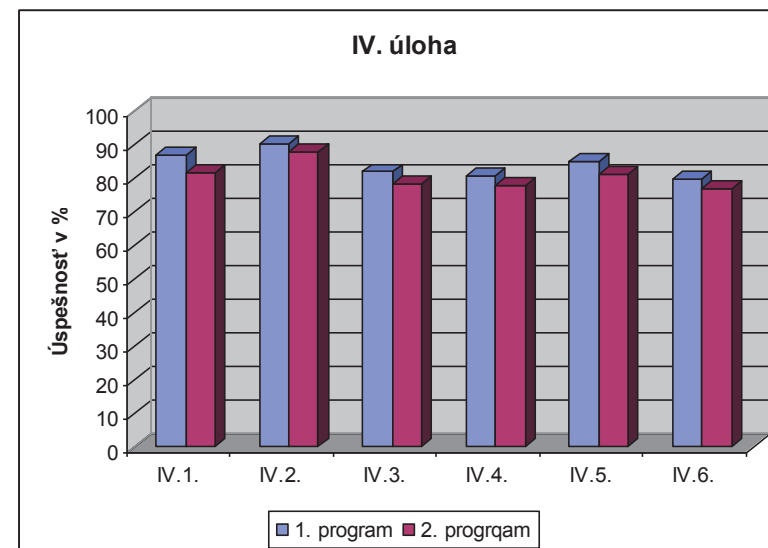
Legenda:

1. rozlíšenie jednotlivých tvarov (kruhu, trojuholníka, štvorca a obdĺžnika)
2. správnosť porozumenia slovných inštrukcií
3. samostatnosť pri skladaní
4. sústredenosť a dokončenie skladania obrázka

Z grafického vyjadrenia je opäť badateľné, že o niečo lepšie výsledky vo všetkých položkách dosahovali vo vedomostiach, zručnostiach, schopnostiach a spôsobilostiach detí, ktoré pracovali podľa 1. programu oproti deťom, ktoré pracovali podľa 2. programu.

IV. úloha: Reprodukovanie známej jednoduchej rozprávky

Graf 4



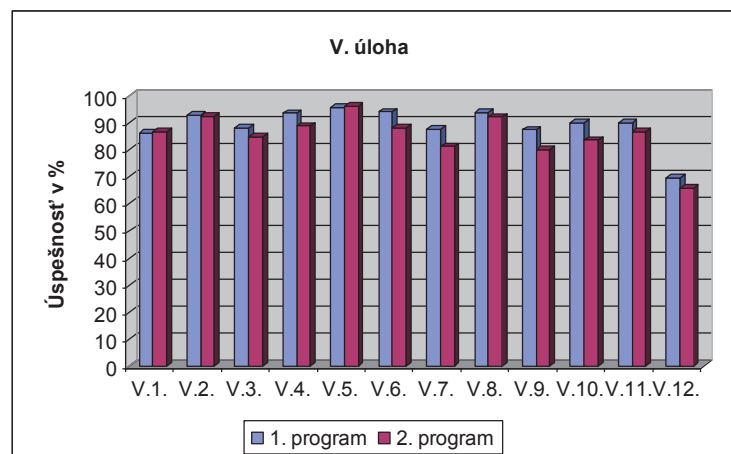
Legenda:

1. porozumenie textu
2. zrozumiteľnosť slovného prejavu
3. súvislé vyjadrovanie sa
4. samostatnosť
5. zachovanie dejovej postupnosti
6. zapamätanie si textu

Z grafu 4 je zrejmé, že výsledky jednotlivých položiek danej úlohy, ktoré vypovedajú o dosiahnutých vedomostiach, zručnostiach, schopnostiach a spôsobilostiach detí, s ktorými sa pracovalo podľa 1. programu sú lepšie, ako dosahované výsledky detí, s ktorými sa pracovalo podľa 2. programu.

V. úloha: Ilustrovanie známej rozprávky

Graf 5



Legenda:

1. sedenie pri kreslení
2. držanie ceruzky alebo iného grafického materiálu
3. grafomotorická koordinácia kresby
4. schopnosť vyjadriť kresbou dej danej rozprávky
5. tlak ruky grafickým materiálom a stopa na podložku
6. rozvrhnutie kresby po celej ploche papiera
7. ucelenosť kresby vzhľadom na dej
8. farebná skladba
9. zobrazovanie postáv – správna proporционаlita a pod.
10. odlišenie ľudských postáv a zvieracích figúr
11. interpretovanie kresby
12. originalita

Položková analýza ukázala, že v tejto úlohe dosahovali deti lepšie výkony vo vedomostiach, zručnostiach, schopnostiach a spôsobilostiach v 1. programe, v 2., 3., 4., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12. položke. Výsledky v dvoch prípadoch, v 1. a 5. položke sú v prospech 2. programu.

t-test v I. - V. úlohe

I. úloha: Správanie sa dieťaťa v hre a v iných aktivitách

Independent Samples Test										
		Levenov test zhody rozptylov		t-test zhody priemerov						
		F	Signifikancia	t	Stupne voľnosti	Obojstranná signifikancia	Rozdiel priemerov	Štd. chyba rozdielu priemerov	95% interval spoľahlivosti pre rozdiel priemerov	
									Dolná medza	Horná medza
I.1.		5,625	,023	2,131	24	+	6,06533	2,84562	,19594	11,93471
I.2.		,766	,387	1,548	38	0	2,34534	1,51489	-,72140	5,41207
I.3.		3,050	,089	-,108	38	0	-,28115	2,59326	-5,53093	4,96864
I.4.		,225	,638	1,885	38	0	3,43780	1,82336	-,25340	7,12900
I.5.		,086	,770	1,372	38	0	3,52109	2,56635	-1,67421	8,71639
I.6.		,045	,834	,364	38	0	,97865	2,68843	-4,46378	6,42109
I.7.		,350	,558	,437	38	0	1,17854	2,69449	-4,27618	6,63326
I.8.		,162	,690	3,291	38	++	7,45381	2,26506	2,86844	12,03918
I.9.		,753	,391	,452	38	0	,97548	2,15707	-3,39127	5,34224
I.10.		,000	,993	2,709	38	+	6,17415	2,27926	1,56003	10,78826
I.11.		1,212	,278	1,920	38	0	5,18233	2,69978	-,28309	10,64774
I.12.		2,446	,126	3,597	38	+++	9,51771	2,64613	4,16089	14,87452
I.13.		4,248	,046	1,702	25	0	4,42440	2,59942	-,92754	9,77634
I.14.		6,579	,014	1,829	27	0	4,19622	2,29405	-,50973	8,90218
I.15.		4,066	,051	2,351	38	+	4,68011	1,99087	,64981	8,71042
I.16.		,818	,372	,432	38	0	,92959	2,15368	-3,43030	5,28948

II. úloha: Zostavenie obrázka podľa predlohy z rozstrihaných tvarov alebo z dielcov jednoduchého puzzle

Independent Samples Test										
		Levenov test zhody rozptylov		t-test zhody priemerov						
		F	Signifika ncia	t	Stupne voľnosti	Obojstranná signifikancia	Rozdiel priemerov	Štd. chyba rozdielu priemerov	95% interval spoľahlivosti pre rozdiel priemerov	
									Dolná medza	Horná medza
II.1.		6,127	,018	1,316	25	O	1,85458	1,40874	-1,04683	4,75598
II.2.		,002	,964	1,708	38	O	2,99736	1,75474	-,55493	6,54965
II.3.		12,662	,001	1,760	22	O	3,37133	1,91555	-,59996	7,34263
II.4.		8,994	,005	1,424	22	O	4,68478	3,29062	-2,13922	11,50878

III. úloha: Zostavenie obrázka podľa slovných inštrukcií z rovinných geometrických tvarov

Independent Samples Test

		Levenov test zhody rozptylov		t-test zhody priemerov						
		F	Signifikancia	t	Stupne voľnosti	Obojstranná signifikancia	Rozdiel priemerov	Štd. chyba rozdielu priemerov	95% interval spoľahlivosti pre rozdiel priemerov	
									Dolná medza	Horná medza
III.1.		4,674	,037	,653	26	O	1,03451	1,58459	-2,22375	4,29277
III.2.		,543	,466	1,375	38	O	2,51002	1,82595	-1,18643	6,20647
III.3.		2,145	,151	1,244	38	O	2,37908	1,91243	-1,49243	6,25058
III.4.		11,146	,002	1,710	23	O	3,19419	1,86783	-,66660	7,05499
III.5.		8,319	,006	,911	22	O	2,96605	3,25632	-3,78627	9,71837

IV. úloha: Reprodukovanie známej jednoduchej rozprávky

Independent Samples Test

		Levenov test zhody rozptylov		t-test zhody priemerov						
		F	Signifikancia	t	Stupne voľnosti	Obojstranná signifikancia	Rozdiel priemerov	Štd. chyba rozdielu priemerov	95% interval spoľahlivosti pre rozdiel priemerov	
									Dolná medza	Horná medza
IV.1.		5,879	,020	2,162	23	+	5,50895	2,54796	-,23227	10,78563
IV.2.		1,091	,303	1,294	38	O	2,34097	1,80969	-1,32255	6,00449
IV.3.		,168	,684	1,413	38	O	3,47959	2,46303	-1,50656	8,46574
IV.4.		5,231	,028	1,184	26	O	2,98814	2,52340	-2,19589	8,17216
IV.5.		1,262	,268	1,655	38	O	3,73318	2,25593	-,83371	8,30007
IV.6.		,014	,905	1,081	38	O	2,74047	2,53568	-2,39274	7,87368

V. úloha: Ilustrovanie známej rozprávky

Independent Samples Test

		Levenov test zhody rozptylov		t-test zhody priemerov						
		F	Signifikancia	t	Stupne voľnosti	Obojstranná signifikancia	Rozdiel priemerov	Štd. chyba rozdielu priemerov	95% interval spoľahlivosti pre rozdiel priemerov	
									Dolná medza	Horná medza
V.1.		2,190	,147	-,177	38	O	-,39569	2,23329	-4,91676	4,12537
V.2.		,509	,480	,427	38	O	,65234	1,52768	-2,44029	3,74497
V.3.		5,492	,024	1,365	24	O	3,17958	2,32910	-1,63032	7,98949
V.4.		6,551	,015	2,142	23	+	4,82973	2,25455	-,16672	9,49273
V.5.		1,175	,285	-,423	38	O	-,51467	1,21661	-2,97757	1,94822
V.6.		9,768	,003	2,725	21	+	5,84525	2,14493	1,39003	10,30047
V.7.		4,876	,033	2,315	24	+	6,37671	2,75436	,69696	12,05646
V.8.		4,460	,041	,744	23	O	1,83396	2,46451	-3,26511	6,93304
V.9.		2,601	,115	2,768	38	++	7,49659	2,70828	2,01398	12,97921
V.10.		11,320	,002	1,771	20	O	6,47515	3,65713	-1,16485	14,11516
V.11.		4,848	,034	1,492	25	O	3,49825	2,34419	-1,33209	8,32860
V.12.		10,381	,003	1,031	24	O	3,64756	3,53857	-3,66339	10,95851

t-test za všetky úlohy

Independent Samples Test

		Levenov test zhody rozptylov		t-test zhody priemerov						
		F	Signifikancia	t	Stupne voľnosti	Obojstranná signifikancia	Rozdiel priemerov	Štd. chyba rozdielu priemerov	95% interval spoľahlivosti pre rozdiel priemerov	
									Dolná medza	Horná medza
I. úloha		3,809	,058	2,568	38	+	3,86556	1,50504	-,81877	6,91234
II. úloha		7,883	,008	1,741	24	O	3,33915	1,91812	-,61641	7,29471
III. úloha		8,516	,006	1,381	26	O	2,45110	1,77473	-1,19792	6,10012
IV. úloha		1,715	,198	1,701	38	O	3,42075	2,01115	-,65061	7,49211
V. úloha		6,592	,014	1,979	23	O	3,59436	1,81665	-,16457	7,35329

Pomocou štatistických metód t-testu sme zisťovali, či ide o štatisticky významné rozdiely v priemeroch medzi výberovým súborom, ktorý pracoval podľa 1. programu a kontrolným súborom, ktorý pracoval podľa 2. programu. Hodnota p sa u týchto skupín pohybovala na škále signifikantnosti od 0 – 0,05. Znak + v kolonke obojstranná signifikancia nám určuje signifikanciu na úrovni 0,05, ++ na úrovni 0,01, +++ na úrovni 0,001.

Niektoré namerané hodnoty poukázali na štatisticky významné rozdiely podľa úloh v jednotlivých položkách vo výberovom a kontrolnom súbore.

V I. úlohe bola signifikancia v 1. položke na úrovni 0,05, v 8. položke na úrovni 0,01 a v 12. položke na úrovni 0,001.

V II. a III. úlohe sa nevyskytovali porovnaním výberového a kontrolného súboru štatisticky významné rozdiely ani v jednej položke.

V IV. úlohe bola signifikancia len v 1. položke na úrovni 0,05.

V poslednej, V. úlohe bola zistená signifikancia v 4., 6., 7. položke na úrovni 0,05 a v 9. položke na úrovni 0,01.

Na základe analýzy sme zistili, že aj keď v ostatných položkách jednotlivých úloh neboli zistené štatisticky významné rozdiely, boli celkové výsledky vo výberovom súbore lepšie ako v kontrolnom súbore. Dôkazom toho sú výsledky percentuálnej úspešnosti jednotlivých položiek vo všetkých piatich skúmaných úlohách.

Vo vzťahu k zisťovaniu štatisticky významných rozdielov v priemeroch jednotlivých úloh medzi výberovým a kontrolným súborom bola nameraná signifikancia iba v I. úlohe na úrovni 0,05. Analýza percentuálnej úspešnosti však poukázala na dosahovanie lepších výsledkov vedomostí, zručností, schopností a spôsobilostí vo výberovom súbore vo všetkých úlohách.

Znamená to potvrdenie nášho predpokladu, že deti vo výberovom súbore, ktoré boli vzdelávané podľa alternatívneho edukačného programu Dieťa a svet (1. program) dosiahnu vyššiu úroveň vedomostí, zručností, schopností a spôsobilostí ako deti v kontrolnom súbore, ktoré boli vzdelávané iba podľa Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách (2. program).

Na záver možno konštatovať, že zistené pozitívne výsledky výberového súboru, ktorý pracoval podľa 1. programu, t.j. podľa alternatívneho edukačného programu Dieťa a svet (Podhájecká, 2006, 2007), nám umožnili vymedziť v rámci tvorby Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávaní kompetencie dieťaťa na konci predprimárneho vzdelávania.

Literatúra

- BELZ, H. – SIEGRIST, M. 2001. *Kľúčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- GAVORA, P. 1997. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: UK, 1999. ISBN 80-223-1342-4.
- GUZIOVÁ, K. 2003. Kompetencie dieťaťa na záver predškolského obdobia. In: *Predškolská výchova*, 2002/2003, 57, č. 4. ISSN 0032-7220.
- GUZIOVÁ, K. a kol. 2005/2006. *Kompetencie dieťaťa v závere predškolského veku*. ŠPÚ 2005, 2006. Nепublikované materiály.
- GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. 2006. Pozorovací hárok pre vekovú skupinu 5 – 6-ročných detí. In: *Predškolská výchova*, 2005/2006, 60, č. 5. ISSN 0032-7220.
- PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K. 2005. Výsledky overovania prierezových kompetencií detí predškolského veku. In: *Pedagogické spektrum*, roč. 14, 2005, č. 7 – 8. ISSN 1335-5589.
- PODHÁJECKÁ, M. 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 3. rozšírené, prepracované a aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta 2008. ISBN 978-80-8068-797-7.
- ROSA, V. 2003. *Teoretické základy kľúčových kompetencií*. Seminár KEGA. Nепublikovaný študijný materiál, február 2003.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>
- TUREK, I. 2003. *Kľúčové kompetencie*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. ISBN 80-8052-174-3.

Resumé

Príspevok v stručnej forme prezentuje výsledky kvalitatívno-quantitatívneho výskumu, ktorý sa uskutočnil vo výberovom súbore (887 detí) a kontrolnom súbore (263 detí) a uvádzajú sa základné výskumné zistenia. V príspevku sa analyzuje pojem kľúčové kompetencie. Charakterizuje sa výskumný nástroj – pozorovací hárok KM37/2/6 pre vekovú kategóriu 5 – 6-ročných detí. Výskum slúžil ako prostriedok na vymedzenie kompetencií do Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.

Summary

This article briefly presents results of a qualitative – quantitative research. The research was carried out with sample of 887 children and a control sample of 263 children. In this article we analyse the notion of key competencies. There is a description of research tool – an observation sheet KM37/2/6 for the category of 5-6 year old children. This research was taken as a basis to determine competencies to State educational programme ISCED 0 for pre-primary education.

Kľúčové slová

Kľúčové kompetencie, výberový súbor, kontrolný súbor, výskumný nástroj, predprimárne vzdelávanie, kurikulárny dokument.

Kontaktná adresa

PaedDr. Katarína Guziová
Štátny pedagogický ústav
Pluhová 8
830 00 Bratislava
e-mail: katarina.guziova@statpedu.sk

PROGRAMY PRE MATERSKÉ ŠKOLY V PREMENÁCH ČASU

Mária Podhájecká

Problematika príspevku sa orientuje na:

- **Legislatívu, t.j. zákony, programy pre materské školy**
- **Implementáciu hry do programov**
- **Hodnotu hry a výsledky prieskumu na tému ako vnímajú učitelia materskej školy hru**

Historický vývoj edukačných programov pre materské školy v povojnovom období Slovenska bol ovplyvnený:

- obdobím ich prípravy,
- vývinom celej spoločnosti,
- ako aj príslušnou legislatívou pre oblasť školstva,

... a preto pohľad na históriu edukačného programu spájame s prijímaním jednotlivých školských zákonov.

Z celkového počtu 12 programov, ktoré sa dotýkali edukácie predškolských detí, vydaných od vzniku Československa, sa zameriam na 3 legislatívne dokumenty, na základe ktorých boli vydané 3 edukačné programy pre materské školy, a ktoré sú podľa môjho názoru kľúčovými pre povojnovú pedagogickú teóriu a prax. Vyšli vždy s odstupom 30-tich rokov, a to v rokoch

1948, 1978, 2008.

V príspevku by som sa rada zamerala na úlohu a špeciálne postavenie hry v rámci vývoja edukačných programov. Hra ako hlavná činnosť, prostriedok, metóda, organizačná forma bola vždy viac alebo menej súčasťou edukačných programových dokumentov, podľa ktorých sa realizoval edukačný proces (výchovno-vzdelávacia činnosť) v materských školách. Rozdielny bol však prístup k metodike hry a jej začleňovanie do organizačných foriem denného poriadku.

Okrem troch vyššie uvedených dokumentov prospešné je spomenúť z pohľadu histórie prvý program pod názvom *Osnovy pre detské opatrovne slovenské* z roku 1921. Boli publikované vo Věstníku Ministerstva školstva a národnej osvety a koncipované do 14 bodov na 4 stranách. (In: Věstník, 1921) Za cieľ výchovy si stanovili usporiadaným cvičením tela a zmyslov pripraviť dieťa pre školu ľudovú. Program neopomenul úlohu a postavenie **hry**. Zdôrazňoval

jej využívanie v činnosti. Všetko učenie sa malo deťom podávať **hravým** spôsobom. Pri **hrách** sa do popredia dávalo využívanie národných – miestnych, regionálnych hier, piesní a tancov. Prostredníctvom Osnov boli v opatrovňach využívané Fröbelove hračky. (Podhájecká, 1979; In: Věstník, 1921)

Zákony, programy pre materské školy.

V roku 1946 došlo k formulovaniu a normatívnemu vytvoreniu nového obsahu výchovy a vzdelávania detí v povojnovom Československu. Ministerstvo školstva vydalo v tomto roku **smernicu pre prácu s deťmi** ako **Dočasný pracovný program pre detské opatrovne**. Okrem iného sa v ňom ukladalo **opatrovateľkám plánovanie, výber a striedanie hier**.

Smernica a Dočasný pracovný program pre detské opatrovne predchádzali novému školskému zákonu prijatému v roku 1948. Školský zákon, predložený vtedajším poverenikom školstva Ladislavom Novomeským, zadefinoval podstatné a významné zmeny aj v oblasti predškolskej edukácie.

V nasledujúcich tabuľkách uvádzam **stručný náhľad na hru v programoch** vyplývajúcich z legislatívneho rámca prijatého školským zákonom z roku 1948, 1978 a 2008.

Rok 1948	
Zákon	Pedagogický dokument
Zákon č. 95/1948 Sb. o základnej úprave jednotného školstva (školský zákon) V zákone sa po prvýkrát v histórii objavuje inštitúcia pre deti predškolského veku pod názvom materská škola (§ 8 - 12) ako prvý článok jednotnej školskej sústavy – zaniká tým pojem detská opatrovňa. Legislatívne sa po prvýkrát ustanovil termín učiteľka materskej školy (predtým opatrovateľka, pestúnka). Nadväzne na citovanú právnu úpravu Poverenie školy a osvedčenie na Slovensku vydalo smernicu pre nový obsah výchovy a vzdelávania v materskej škole.	Pracovný program materskej školy In: <i>Školské zvesti</i>. Publikáčny orgán Poverenia školstva a osvety. 4, 1948, 20 s. Pracovný program mal stanovený obsah výchovno-vzdelávacej činnosti rozpracovaný v štyroch častiach. Hra v programe zaujímala významné postavenie. Funkcia hry a jej druhy tvorili obsah jednej podkapitoly. Tretia časť bola zameraná na 16 konkrétnych oblastí zaoberajúcich sa výchovou a vzdelávaním detí v materskej škole. Hra bola obsiahnutá v každej oblasti a niektoré oblasti ju mali zahrnúť aj do svojho názvu. Napríklad: telovýchovné hry a činnosti, hry oboznamujúce s okolím, hry so stavebnicami, hry na piesku. (Pracovný program materskej školy, 1948; Podhájecká, 1979).

Rok 1978	
Zákon	Pedagogický dokument
Zákon SNR č. 78/1978 Zb. o školských zariadeniach V školskom zákone boli definované 4 druhy predškolských zariadení: jasle, materská škola, spoločné zariadenia, detský útulok. Program výchovnej práce bol vypracovaný na základe dokumentu Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy (kde bol obsiahnutý aj čiastkový projekt predškolskej výchovy).	Program výchovnej práce v jasliach a v materskej škole Bratislava: SPN, 1978, 200s. Program obsahuje požiadavky na výchovu detí v jasliach a v materskej škole. Hra má vo výchovno-vzdelávacom procese významné miesto. Hra ako činnosť, prostriedok, metóda a forma výchovnej práce s deťmi bola súčasťou obsahu Programu spracovaného pre jednotlivé vekové skupiny od 0 do 6 rokov veku dieťaťa, ktorý bol členený podľa výchovných zložiek na výchovy – rozumovú, telesnú, estetickú, mravnú, pracovnú. V Programe sa vychádzalo zo zásady, že v pedagogicko-organizačných formách práce v priebehu dňa sa striedajú rôzne činnosti. Medzi nimi mala dominantné postavenie hra ako základná činnosť detí v predškolskom veku. Okrem časového limitu, ktorý bol pre hru v dennom poriadku vyhradený ako <i>hry a činnosti podľa voľby detí</i>, (do 8, 30 hod.) bolo ju možné uplatňovať vo všetkých organizačných formách. Obsah výchovno-vzdelávacej práce uvedený v Programe bol komplexne overovaný počas troch rokov v materských školách na celom území českých krajín a na Slovensku. Na základe zistených výsledkov výskumu bol v roku 1985 vydaný Program a v roku 1987 vyšlo jeho druhé vydanie.

Rok 2008	
Zákon	Pedagogický dokument
Zákon č. 245/2008 Z. z. zo dňa 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. V tomto zákone sa materská škola opäť dostáva ako prvý článok do školskej sústavy. <i>V roku 1993 zákonom č. 279/1993 Z. z. o výchovno-vzdelávacích zariadeniach boli materské školy vyňaté ako prvý článok zo školského zákona a preradené do systému výchovno-vzdelávacích zariadení.</i> Nadväzne na právnu úpravu zákona č.245/2008 Z. z. a v jej intenciách sa schválil Štátny vzdelávací program ISCED 0.	Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2008, 38s. Dostupné z www.minedu.sk, schválený 19. 6. 2008 na gremiálnej porade ministra (v čase konferencie OMEP, Dudince 19. - 20. 6. 2009, mal Program prvé výročie) Pri analýze obsahu Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 pre predprimárne vzdelávanie konštatujeme, že <i>prvýkrát v dejinách programových dokumentov pre materské školy je veľmi výrazne posilnená pozícia hry a hrovej činnosti dieťaťa.</i> Hra je zadaná v jednom z cieľov materskej školy: podporiť vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou. Hra je činnosťou, prostriedkom, organizačnou formou denného poriadku a významnou metódou v rámci edukačných aktivít. V dennom poriadku v organizačných formách <i>má hra v edukačnom procese z hľadiska času, priestoru a vytváraných podmienok neobmedzené miesto.</i> - Hra je v programe súčasťou integrovaných tematických okruhov: Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra (Podhájecká, 2006). - V okruhu Kultúra je priamo zadaný podokruh Svet hry. - Hra je súčasťou vzdelávacích štandardov (obsahových a výkonových) jednotlivých rozvojových oblastí. Hra je súčasťou kľúčových kompetencií (spôsobilosti) absolventa predprimárneho stupňa, t.j. materskej školy - sociálnych, osobnostných, psychomotorických, kognitívnych, komunikatívnych, učebných, informačných.

Z uvedeného prehľadu zaznamenávame, že **hra** nie je novum. Hra nie je objavená novým školským zákonom a nadväzujúcimi programami. *Napriek dôležitosti a význame hry pre predškolskú edukáciu a aj zakomponovaniu hrového činiteľa do prakticky všetkých predchádzajúcich legislatívnych dokumentov sa v praxi na jej uplatňovanie často zabúdalo, resp. jej význam sa profesionálne nedoceňoval.* Mnohokrát sa v rámci edukácie v predškolských inštitúciách uplatňovali metódy vhodné skôr pre školy. Hry sa realizovali, ale často bez prislúchajúceho edukačného zámeru, pedagogického diagnostikovania, chýbala im cieľavedomosť, logická väzba a vzájomné prepojenosť s edukačným cieľom.

Implementácia hry do Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0

Programový dokument ISCED 0 zvyrazňuje pozíciu **hry** ako kľúčový faktor rozvoja detských **kompetencií** v procese predškolskej edukácie. Cieľom je v rámci limitovaného časového priestoru pred nástupom do školy poskytnúť a ďalej rozvíjať u detí kompetencie prislúchajúce ich veku a individuálnej osobnosti.

V súlade s programovými cieľmi, dieťa napríklad v **sociálnych kompetenciách** v závere predškolského veku:

- hrá sa a pracuje vo dvojici, v skupine, kolektíve;
- plánuje, organizuje a hodnotí činnosť;
- zotrvá v hre a inej činnosti a dokončí ju.

V **kognitívnych kompetenciách** dieťa v závere predškolského veku:

- uplatňuje matematické myslenie v hre a v rôznych situáciách.

V **učebných kompetenciách** dieťa v závere predškolského veku:

- aplikuje v hre, rôznych aktivitách a situáciách získané poznatky a skúsenosti;
- vyvíja vôľové úsilie v hre a inej činnosti;
- plánuje a organizuje si optimálne prostredie na činnosť;
- naučí sa pracovať s hračkami, knihou, učebnými pomôckami;
- sústreď sa primerane dlhý čas na hru a na zámernú riadenú výchovno-vzdelávaciu činnosť.

Vzájomná interakcia cieľa edukácie a hry je uvedená v nasledovnej schéme

Tematické okruhy	Vzdelávacie oblasti	Vzdelávacie štandardy	Kľúčové kompetencie	Hra
Ja som				
Kultúra				
Svet hry				
Príroda				
Ľudia				

Z predchádzajúceho stručného prehľadu edukačných programov z rokov 1948, 1978, ako aj 2008 a postavenia **hry** v nich vyplýva, že:

- o význam **hry** a jej vplyv na dieťa bol zdôrazňovaný už v celom priebehu dejín predškolskej pedagogiky, tvorby edukačných programov a metodík,
- o hra mala ustálené miesto v obsahu výchovy a vzdelávania,
- o avšak presadzovanie jej uplatňovania v praxi nebolo vždy doceňované a nie vždy je jednoduché.

Spoločnými črtami predchádzajúcich programov bol **nedostatok harmonizácie hry a edukácie**.

Dôležitosť hre sa pripisovala stále, ale jej edukačný význam nebol a nie je často doceňovaný. V rámci predškolskej edukácie učiteľky lákajú a stimulujú skôr školský systém vyučovania a v menšej miere sa rešpektujú špecifiká predškolského veku a význam hry vo výchovno-vzdelávacej činnosti. Prejavovalo sa to aj časovým obmedzovaním hry v dennom poriadku.

Prvé skúsenosti z aplikácie Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 do praxe ukazujú vo všeobecnosti vysoký podiel verbálnej akceptácie princípov využitia hier, nie je však zatiaľ dostatočný a štatisticky významný objem poznatkov o tom:

- o do akej miery hra bola a je efektívne využívaná samotným učiteľom v praxi,
- o ako je reálne uplatňovaná v rámci cieľavedomého a plánovaného vedenia detí v predškolskej výchove a vzdelávaní.

Nespornou výhodou Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 je, že princípy programu, a teda aj edukácie hrou, boli overované v praxi a vyhodnotené ešte pred samotným schválením programového dokumentu. Experimentálne široko zamerané overovanie sa uskutočnilo v rámci výskumnej úlohy so zameraním na hru v programe *Dieťa a svet* prebiehajúcej v rokoch 2004 - 2008. (Podhájecká, 2008)

Budúce analýzy aplikácie nového programu v praxi budú určite predmetom mnohých širších, či konkrétne zameraných výskumných úloh. Okrem iného by nám mali priniesť aj odpoveď na otázky:

- o čo učiteľ považuje za hru,
- o či dostatočne chápe význam hry a jej hodnotu v edukačnom procese,
- o či vie aplikovať hru v edukačnej praxi,
- o či hru využíva na pedagogické diagnostikovanie dieťaťa,
- o či jeho hru považuje za hru aj samotné dieťa,
- o čo dieťa považuje za hru,
- o či nie je pre učiteľa pre edukáciu hrou potrebný tréning.

Akokoľvek programové princípy ISCED 0 vedú pedagógov k tvorbe vlastných programov s využitím synergického efektu hry a edukácie s cieľom zvýšenia, resp. dosiahnutia individuálnych kompetencií, praktická realizácia je len na učiteľkách.

V súvislosti s tematikou príspevku, ktorá má nádych retrospektívneho a súčasného pohľadu na materské školstvo je potrebné spomenúť autority, ktoré sa zaslúžili o rozvoj predškolskej vedy, ktorí participovali pri tvorbe edukačných programových dokumentov priamo alebo nepriamo, spolupracovali pri tvorbe právnych, legislatívnych materiálov, pri tvorbe osnov a zakladaní vysokoškolského štúdia, prispievali písaním metodík, odborných kníh, odborných štúdií uverejňovaných v rôznych zborníkoch, novinách, v odbornom časopise Materská škola, neskôr nazvanom Predškolská výchova.

K predškolskej vede v premenách času prispeli:

Otakar Chlup, Zdeněk Nejedlý, Laco Novomeský, Marie Bartušková, Ida Princová, Márie Jírová, Márie Fottová, Ludmila Bělinová, Věra Mišurcová, Márie Severová, Erika Habiňáková, Lili Monátová, Oľga Holéciová, Mária Rusnáčková, Jana Berdychová, Dagmar Čapková, Ľuboslava Klindová, Terézia Liptáková – Beňová, Erika Habiňáková, Marta Bjelová, Elena Zigová,

Eva Opravilová, Valentína Trubíniová, Zita Baďuríková, Dorota Kopasová, Viera Žbirková, František Karšai, Jozef Mátej, Michal Ričalka, Jozef Pšenák, Miron Zelina, Katarína Domastová, Elena Pajdlhauserová, Juliana Cejpekova, Marie Vítková, Mária Podhájecká, Katarína Guziová, Viera Hajdúková, Vlasta Gmitrová, Anna Portíková, Monika Miňová, Milota Zelinová, Katarína Majzlanová, Jadranka Földesová, Beata Kosová, Bronislava Kasáčová, Mária Kožuchová, Jana Svetlíková, Eva Wagnerová, Viera Uherčíková, Dušan Kostrub, Soňa Kikušová, Daniela Valachová, Adriana Wiegerová, Ilona Uváčková, Milena Lipnická, Dagmar Lapšanská, Eva Gašparová, Lucia Pašková, Zlatica Hagerová, Beata Ftorková, Eva Mujkošová, Zlatica Knapíková, Miroslava Dobiasová, ... a mnohé učiteľky z materských škôl.

Hodnota hry

Hre sa celosvetové uznanie dostáva v Deklarácii práv dieťaťa, ktorá osobitne formuluje aj právo na hru. Svetová organizácia pre predškolskú výchovu OMEP začleňuje do svojho programu ochranu hry, vytváranie podmienok na jej realizáciu, odstraňovanie prekážok, ktoré ochudobňujú život dieťaťa o hru.

Hlavnou hodnotou, ktorá sa prisudzuje hre z hľadiska psychického rozvoja dieťaťa, je jej spontánnosť, uspokojenie a potešenie, regenerácia síl, uvoľnenie napätia, ako aj značný rozsah spoločenskej skúsenosti a poznatkov, ktoré dieťaťu sprostredkúva.

Dieťa sa hry nemôže vzdať a musí ju svojou aktivitou primerane uspokojovať. Ide tu o vývinovú zákonitosť, ktorá nepodlieha diskusii a jej platnosť neoslabuje ani spoločenský pokrok, ani dynamika moderného života.

Pribúdajúce poznatky o dieťati, vzrastajúca racionalizácia a automatizácia života posúvajú význam hry ešte viac do popredia. Vyzývajú rešpektovať špecifický typ aktivity dieťaťa a vytvárať priaznivé podmienky na jeho uplatňovanie.

Dieťa, ktoré sa hrá, teda nestráca čas, ale sa formuje a rozvíja. Ak nemá možnosť hrať sa a v jeho dennom programe prevažujú najmä organizované, povinné činnosti, jeho základná vývinová potreba ostáva neuspokojená.

Je teda zásadnou požiadavkou, aby sa možnosti hry v živote dieťaťa neobmedzovali v priestore ani v čase, ale využívali sa dôkladne a rozumne v prospech jeho celkového rozvoja.

Priestor a čas na hru sa stáva čoraz výraznejším atribútom moderného myslenia nielen v psychológii a pedagogike, ale aj v sociológii, ekológii, zdravotvede, architektúre a inde.

Dieťa by malo mať na hru zabezpečené a pripravené vhodné podmienky. Nielen čo sa týka úpravy a prípravy prostredia, ale aj materiálnych prostriedkov, hračiek.

Tie by mali byť rôznorodé, zaujímavé, variabilné a v primeranom množstve. *Materiál na hru, čo ako dobre premyslený a vybratý, nestačí pre plnohodnotnú hrovú aktivitu. Dieťa potrebuje k svojim hrám aj komentátora, svedka, ktorý by podnecoval jeho iniciatívu, povzbudzoval a motivoval. Potrebuje prítomnosť dospelého, rodiča, pedagóga, ktorý by mu pomohol osvojiť si základné spôsoby činnosti, manipulácie s vecami, ktorý by mu trpezlivo a láskavo sprostredkoval elementárne formy komunikácie s rovesníkmi pri hre, pomohol riešiť konflikt. Je žiadúce, aby dospelí prejavovali aktívny záujem o detskú hru, ba aby sa jej prípadne aj sami zúčastňovali.*

Avšak nevyhnutnou podmienkou je, aby sa aktivita dospelých v detskej hre uskutočňovala nenásilne, citlivo, taktne, aby dieťa nepocitovalo zásahy dospelého ako obmedzovanie vlastnej spontánnosti a aktivity.

Čím je dieťa mladšie, tým viac podnetov potrebuje na svoje hry zo strany dospelých. Bez ich pomoci je často osamotené, bezradné a stratené v spoločnosti rovesníkov, nevie z nej vytážiť podnety pre svoj intelektový, ani citový a spoločenský rozvoj.

Každodenná skúsenosť z práce materských škôl i viaceré výskumné práce svedčia o tom, že rozumné, premyslené a najmä citlivé, taktne usmerňovanie hry dospelými napomáha k pozitívnemu osobnostnému rozvoju detí. Stávajú sa zrelšími, vyrovnanjšími, otvorenejšími k svetu i k ľuďom, sociabilnejšími.

Vnímanie hry učiteľmi materskej školy – prieskum

Vo vzťahu k programu ISCED 0 sa uskutočnil medzi učiteľkami materských škôl relatívne široký dotazníkový prieskum, kde boli okrem iného vyhodnocované otázky týkajúce sa hier.

Základné informácie o prieskume:

- realizácia prieskumu: jún 2009
- počet respondentov: 206
- dosiahnuté vzdelanie respondentov: SŠ, VŠ – Bc., Mgr.

Z uvedeného prieskumu uvádzam z dotazníka tri otázky, odpovede a najmä zdôvodnenia odpovedí respondentov.

Otázka: *Vyjadrite zakrúžkovaním mieru využívania hry vo výchovno-vzdelávacej činnosti do vydania Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0, pričom hodnota 1 vyjadruje najmenšiu mieru využívania hry a hodnota 5 najvyššiu mieru využívania hry.*

Odpovede:

- 1 - 2x
- 2 - 9x

- 3 - 73x
- 4 - 52x
- 5 - 70x

Otázka: *Vyjadrite zakrúžkovaním mieru využívania hry vo výchovno-vzdelávacej činnosti po vydaní Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0, pričom hodnota 1 vyjadruje najmenšiu mieru využívania hry a hodnota 5 najvyššiu mieru využívania hry.*

Odpovede:

- 1 - 2x
- 2 - 0x
- 3 - 4x
- 4 - 51x
- 5 - 147x
- Nevjadrili sa 2 učiteľky

Otázka: *Zmenilo sa pre vás chápanie hry v súčasnom období (Program – ISCED 0), jej využívanie vo výchovno-vzdelávacej činnosti?*

Odpovede:

- Áno 97 odpovedí
- Nie 92 odpovedí
- Čiastočne 12 odpovedí
- Nevjadrili sa 5 odpovedí

Odôvodnenie obsahu odpovedí áno:

- využívam hru vo všetkých činnostiach ako prostriedok stimulácie a aktivizácie, každú činnosť uskutočňujeme formou hry
- v dôslednej príprave, stanovení edukačnej úlohy v hre, rešpektovanie individuality dieťaťa
- výchova a vzdelávanie formou hry je efektívnejšie, pre deti prirodzenejšie, majú väčšiu možnosť prejať sa a rozvíjať vlastnú aktivitu
- deti vedíme k väčšej spontánnosti
- hra umožňuje deťom učiť sa prirodzeným a uvoľneným spôsobom
- hru chápem ako prostriedok učenia, spôsob ktorým dieťa rozvíja svoju pamäť, aktivitu a nadobúda určité kompetencie
- viac chápem hru ako prostriedok učenia so zameraním na pozitívne emocionálne prežívanie dieťaťa
- človek sa stále mení, menia sa aj deti, sú vnímavejšie, možno citlivejšie pre hru
- hra je viac integrovaná do všetkých aktivít a činností v priebehu dňa, je prostriedok na dosahovanie cieľov stanovených učiteľkou

- pochopila som, že formou hry sa dajú plniť všetky ciele výchovno-vzdelávacej činnosti
- hrou možno dosiahnuť pozitívnejší výsledok ako poučaním a vysvetľovaním
- viac využívam edukačné hry
- viac sa zamýšľam nad hrou ako formou prijímania a odovzdávania poznatkov, zručností, vedomostí
- uvedomila som si, že hra má veľkú výchovnú moc
- využívam hry v edukačnom procese s väčšou istotou
- v niečom som sa posunula
- viac sa u detí prehĺbi hrou učenie, aby ho dieťa precítilo
- viac využívam hry a plním hrami cieľ
- hru využívam ako prostriedok informácií, relaxácie, pohybových aktivít, dramatickej tvorby
- viac ju používam v priebehu dňa
- teraz viem, že ju môžem zaraďovať do každej organizačnej formy
- beriem ju ako edukačný fenomén, vždy a všade
- hlbším štúdiom na vysokej škole a dostupnosťou literatúry sa zmenilo moje poznanie o dôležitosti hry

Odôvodnenie obsahu odpovedí nie:

- využívam hru v rovnakej miere aj v súčasnom období, v každej organizačnej forme, počas celého dňa
- hra bola a bude najprirodzenejšou činnosťou dieťaťa v predškolskom veku a prostredníctvom hry plním úlohy v tom najširšom zmysle, prostredníctvom nej sa dieťa učí a získava nové poznatky
- naďalej je pre mňa hra prioritou vo výchovno-vzdelávacej činnosti
- hra bola dominantnou v materskej škole vždy
- vždy bola hlavným prostriedkom výchovy
- kto doteraz pracoval bez hier nepochopil ani Program výchovy a vzdelávania detí v materskej škole
- už veľa rokov sa venujem tvorivej dramatike, takže hra bola vždy pre mňa dôležitá

Odôvodnenie obsahu odpovedí čiastočne:

- lebo sa využíva voľne počas celého dňa a nie je časovo obmedzená
- začala som jej venovať viac pozornosti

Prieskum potvrdil pochopenie zámeru pedagogických odborníkov. Rozdiel v odpovediach na otázku týkajúcu sa používania hier v edukačnej praxi pred a po vydaní programu ISCED 0 je významný. Ale asi najvýstižnejším pozitívnym názorom je odpoveď jednej respondentky, ktorá na otázku, či sa po

prijatí programu ISCED 0 zmenilo jej chápanie hry vo výchovno-vzdelávacej činnosti odpovedala nasledovne: „*Kto doteraz pracoval bez hier, nepochopil ani Program výchovy a vzdelávania detí v materskej škole*“. Som predsvedčená, že táto pani učiteľka vie, čo dieťa potrebuje, na akej vývojovej úrovni sa nachádza, vie ako mu dať to najlepšie, čo vie. Do jej triedy musia chodiť deti rady a končia predškolskú výchovu do života skvele pripravené. Verím, že v každej materskej škole kdekoľvek na Slovensku sú učiteľky rovnako rozmyšľajúce a pre svoju prácu oduševnené, ktoré vedia pracovať s deťmi pre ich prospech.

Záver

Predškolská výchova je v súčasnosti postavená na troch pilieroch:

- Legislatívnom - Štátny vzdelávací program ISCED 0
- Metodickom - Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy
- Ľudskom - Flexibilná, tvorivá, odborne a profesionálne pripravená učiteľka materskej školy

Všetky tri piliere je nutné neustále zdokonaľovať, rozvíjať ich kvalitu, prispôbovať meniacemu sa svetu. Akýkoľvek podnet, myšlienka, názor zo strany praxe, učiteľiek, vedenia materských škôl je nanajvýš vítaný impulz a môže byť prínosom pre našu predškolskú pedagogickú vedu.

Verím, že spoločným úsilím nás všetkých sa nám podarí úspešne rozriešiť a tvorivo riešiť mnohé otázky teórie a praxe predškolskej výchovy, ktoré prináša život. Bude to náš spoločný prínos pre terejšiu a budúcu generáciu detí, ich úspešnú a efektívnu prípravu na školské vzdelávanie, komplexný rozvoj individuálnych kompetencií, rozvoj ich osobnosti pre šťastný život v spoločnosti.

Na záver zamyslenie sa nad nižšie uvedenými otázkami. Položme si ich sami, položíme ich aj rodičom detí:

- Hrajú sa deti?
- Hrajú sa dosť?
- Hráme sa aj my s deťmi?
- Sú hry detí motivované, usmerňované a vedené?
- Sú hry detí aj tvorivé?
- Vytvárajú hry ucelené celky podľa zamerania?
- Tvorí hry ucelenú koncepčnú líniu?
- Čo je to vlastne hra? Vieme ju dostatočne využiť pri edukácii a diagnostikovať?

Literatúra

- BELÁSOVÁ, Ľ. 2008. Aktuálne koncepcie elementárneho čítania a písania. In: *SLOVO O SLOVE*. Prešov, PF PU, KKaLV 2008, roč. 14, s. 75-81. ISBN 987-80-8068-752-6.
- BELÁSOVÁ, Ľ. 2009. Kvalita vzdelávania učiteľov na Slovensku v kontexte školskej reformy. In: NELEŠOVSKÁ, A.. editor: *Za kvalitou vzdelávania učiteľov primárnej a preprimárnej pedagogiky*. Olomouc: VOTOBIA, 2009. ISBN 978-80-7220-315-4.
- BURKOVIČOVÁ, R. 2006. Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol. (Vybraná problematika) Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta 2006. ISBN 80-7368-239-7.
- CEJPEKOVÁ, J. 2001. *Pedagogika predškolského veku*. Banská Bystrica: PF UMB, 2001. ISBN –80-8055-491-9.
- FABÍKOVÁ, A. – MIŇOVÁ, M. 2008. *Rozvíjající program emocionální inteligencie*. Prešov: Rokus, 2008. ISBN 978-80-89055-84-5.
- FÜLÖPOVÁ, E. – ZELINOVÁ, M. 2003. *Hry v materskej škole*. Bratislava: SPN, 2003. ISBN 80-10-00002-7.
- GEBHARTOVÁ, V. – OPRAVILOVÁ, E. 2003. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.
- GMITROVÁ, V. 2007. Plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole. In: *Manažment materskej školy 1. Praktická príručka pri riadení zamestnancov, pedagogického procesu a správy materskej školy*. Bratislava: Josef Raabe Slovensko, s.r.o.- odborné nakladateľstvo, 2007, D 2.2. 10s. ISBN 978-80-89182-17-6.
- GUZIOVÁ, K. a kol. 1999. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: MŠ SR, 1999. ISBN – 80-967721-1-2.
- GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. 2008/09. Kurikulárny dokument predprimárneho vzdelávania. In: *Predškolská výchova*, roč. 63, č. 1, 2008/09. ISSN 0032-7220.
- CHRISTENSENOVÁ, N. – SEBASTIANOVÁ, U. 1992/93. Pedagogické usmerňovanie hry detí v najmladšej vekovej skupine. In: *Predškolská výchova*, roč. 53, č. 1, 1992/93. ISSN 0032-7220.
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, alokované pracovisko, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4.
- ISENBERG, J. P. – JALONGO, M. R. 2000. *Creative expression and play in early childhood*. New Jersey: Prentice Hall, 2000. ISBN 013087308X.
- KLINDOVÁ, Ľ. 1990. Hra nenahraditeľná hodnota detstva. In: *Predškolská výchova*, roč. 64, č. 1, 1990. ISSN 0032-7220.
- KLINDOVÁ, Ľ. 1990. Sociálna interakcia učiteľky s deťmi pri hre. In: *Predškolská výchova*, roč. 64, č. 9, 1990. ISSN 0032-7220.

- KOLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOMENSKÝ, J. A. 1991. *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN, 1991. ISBN 80-08-01568-3.
- KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov: Rokus, 2000. ISBN 80-968452-2-5
- KOŽUCHOVÁ, M. 1999. Význam konštruktívnej hry. In: *Učiteľské noviny*, č. 34, 1999.
- LACOVÁ, F. K. 1995. *Tvorba ako hra*. Bratislava: Iuventa, 1995. ISBN 80-85172-25-9.
- LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- MANULJENKOVÁ, Z. V. 1956. *Úloha hry ve výchově dětí předškolního věku*. Praha: SPN, 1956.
- OPRAVILOVÁ, E. 1988. *Diet'a sa hrá a spoznáva svet*. Bratislava: SPN, 1988. Osnova pre detské opatrovne slovenské. 1921. In: *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*. 1921, roč. 3, 1921, č. 9.
- PFEFFER, S. 2003. *Rozvíjíme emoce dětí*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7.
- PODHÁJECKÁ, M. 1979. *Vývoj materských škôl*. Rigorózná práca. Prešov: Filozofická fakulta UPJŠ v Prešove, 1979.
- PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K. 2005. Kompetencie dieťaťa pred vstupom do základnej školy. Child competences before perception in the primary school. In: *New Perspectives in Cognitive and Intercultural Learning. Nové perspektivy v kognitívnom a interkultúrnom vzdelávaní: od predškolní výchovy k informační společnosti*. Svatý Jan pod Skalou: vydalo Centrum ekologického výzkumu a výchovy ve Svatém Janu pod Skalou 2005, s. 337-344. ISSN 1214-5041.
- PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. 2005. Příprava pedagoga v oblasti profesionálního pojmání hry. In: *Příprava učitel'ov elementaristov a európsky multikultúrny priestor*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-8068-372-7.
- PODHÁJECKÁ, M. a kol. 2006. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-514-2.
- PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. 2006. Evaluácia hry v edukačnom procese materskej školy. In: *Pedagogická evaluace '06*. Sborník z konference. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Katedra pedagogiky, 2006. ISBN 807368-272-9.
- PODHÁJECKÁ, M. 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. 3. rozšírené a aktualizované vydanie. ISBN 978-80-8068-797-7.
- PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. 2008. Pedagogický rozmer hry v edukačnom procese materskej školy. Redakcia naukova: Anna Klim-Klimaszewska: *Język współczesnej pedagogiki.cześć 2*. Siedlce: Elpil – Jaroslav Pilich, 2008. ISBN 978-83-923928-3-5
- Pracovný program materskej školy. 1948. In: *Školské zvesti*. Publikáčny orgán Povereníctva školstva a osvety. 4, 1948, 20 s.
- Program výchovnej práce v jasliach a v materskej škole*. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978.
- SANTROCK, W. J. 2005. *Child development*. University of Texas at Dallas: Quebecor Printing Book Group/ Dubuque, 2005. ISBN 0072967439.
- SHAPIRO, L. E. 2007. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7170-964-X.
- SVETLÍKOVÁ, J. 2000. *Výchova hrou*. Bratislava: Humanitas, 2000. ISBN 80-968053-2-0.
- SZOBIOVÁ, E. 1999. *Tvorivosť. Od záhady k poznaniu*. Bratislava: Stimul, 1999. ISBN 80-88982-05-07.
- ŠKOVIERA, A. 2001. Právo na hru. *Kultúrny život*, roč. 2, č. 15, 2001.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupné z <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>>.
- ŠVEC, V. 2002. *Cesty k učitel'ské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. 2002. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.
- TRUBÍNIOVÁ, V. a kol. 2007. *Predškolská pedagogika*. Terminologický a výkladový slovník. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2007. ISBN 978-80-8084-162-1.
- TUMA, M. 1991. *Tvorivý človek*. Bratislava: Obzor, 1991. ISBN 80-215-0177-4.
- Zákon č.245/2008 Z.z. zo dňa 22.mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon)*
- ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1994. ISBN 80-967013-4-7.
- ZELINOVÁ, M. 2007. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.

Resumé

Autorka sa vo svojom príspevku zamerala na legislatívny rámec predškolskej edukácie, nadväzujúce edukačné programy pre materské školy, ktorých kľúčovou súčasťou by mala byť hra. Prezentuje sa aj stručný výsledok prieskumu u učiteľiek materských škôl v súvislosti s ich pohľadom na hru v programe.

Summary

The author focused her commentary on the legislation range of preschool education, what is a base for education programmes related to kindergartens, and in which a play should be their key component. A part of the study is a brief presentation of results of research made within the group of kindergarten teachers together with an evaluation of their opinion of a role of play in programme .

Kľúčové slová

Zákony, programy pre materské školy, ktoré vyšli s odstupom 30-tich rokov - 1948, 1978, 2008. Osobnosti, ktoré sa zaslúžili o rozvoj predškolskej pedagogiky. Štátny vzdelávací program ISCED 0, implementácia hry do programov, hodnota hry, výsledky prieskumu.

Kontaktná adresa

doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
e-mail: marpo@unipo.sk

PRÍPRAVA MATERSKÝCH ŠKÔL NA TVORBU ŠKOLSKÝCH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV

Viera Hajdúková

Za posledný rok sme nespočetne veľa krát počuli slovo reforma, reforma školstva, reforma vzdelávania, reforma školského systému atď. V každom z nás sa tieto slová, alebo slovné spojenia spájajú s rôznymi významami, s rôznymi spomienkami a s rôznymi aktivitami.

Pre prevažnú väčšinu z Vás uplynulý rok znamená najmä zmenu pohľadu na svoju prácu, zmenu pohľadu na postavenie materskej školy ako inštitúcie a predovšetkým zmenu pohľadu na obsah a charakter výchovy a vzdelávania v materskej škole.

Dnes uplynie práve jeden rok od vtedy, čo bol na gremiálnej porade ministra schválený Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, teda štátny vzdelávací program pre materské školy.

Legislatívne podmienky

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len školský zákon) bol v oblasti regionálneho školstva dlho očakávaným zákonom.

Pre materské školy jeho prijatie znamená, že boli zaradené do sústavy škôl ako jeden z druhov škôl, stali sa školami poskytujúcimi stupeň vzdelania – predprimárne vzdelanie.

Tak, ako aj v ďalších druhoch škôl poskytujúcich stupeň vzdelania, aj v materských školách sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje podľa vzdelávacieho programu. Vzdelávacím programom je štátny vzdelávací program a školský vzdelávací program. Štátny vzdelávací program je východiskom pre tvorbu školských vzdelávacích programov konkrétnych materských škôl, v ktorých sa zohľadnia špecifické regionálne a miestne podmienky a potreby.

Štátny vzdelávací program predstavuje povinné minimum, ktoré majú absolvovať deti predškolského veku navštevujúce materské školy, aby získali predprimárne vzdelanie.

Školský zákon ustanovil, ktoré náležitosti musí obsahovať nielen štátny vzdelávací program ale ustanovil aj povinné náležitosti školských vzdelávacích programov pre všetky druhy škôl poskytujúcich stupeň vzdelania.

Školské vzdelávacie programy

Podľa vzdelávacích programov majú materské školy povinnosť pracovať až od septembra 2009 ale možnosť už od septembra 2008. Keďže je problematika vzdelávacích programov dosť neprebádaná a nevenovala sa jej doposiaľ takmer žiadna pozornosť ani v rámci ďalšieho vzdelávania, uplynulý rok bol pre vybraných odborníkov z oblasti predškolskej výchovy a vzdelávania rokom veľmi intenzívnej práce zameranej na vytvorenie čo najlepších podmienok na to, aby pedagogickí zamestnanci materských škôl nezostali pri tvorbe školských vzdelávacích programov odkázaní sami na seba.

V snahe pomôcť materským školám v neľahkej práci spojenej s tvorbou školských vzdelávacích programov sa vďaka osobnej podpore a angažovanosti pána podpredsedu vlády a ministra školstva SR Jána Mikolaja zrealizoval z iniciatívy členiek Spoločnosti pre predškolskú výchovu (PhDr. Viery Hajdúkovej; PhD.; Mgr. Evy Gašparovej, Mgr. Lucie Paškovej; PaedDr. Kataríny Guziovej) projekt „Vzdelávanie riaditeľiek materských škôl k tvorbe školských vzdelávacích programov“. Realizoval sa v rámci Metodicko-pedagogického centra. Významnú podporu projektu poskytol aj generálny riaditeľ sekcie regionálneho školstva MŠ SR PaedDr. Peter Juráš a celé vedenie Metodicko-pedagogického centra. Jeho vyhodnotenie ste si mohli prečítať v jednom z minulých čísiel Učiteľských novín.

Hlavným cieľom tohto projektu bolo prostredníctvom celoplošného vzdelávania riadiacich zamestnancov materských škôl implementovať obsahovú reformu školstva do praxe materských škôl a tvoriť školské vzdelávacie programy vychádzajúce zo schváleného Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0.

V rámci projektu bola spracovaná *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*, ktorej cieľom bolo a je oboznámiť pedagogických zamestnancov MŠ s novými pojmami a charakterizovať ich, ako aj načrtnúť cestu ako postupovať pri tvorbe školských vzdelávacích programov. Jej prílohy obsahujú okrem teoretického vysvetlenia odbornej problematiky súvisiacej s tvorbou školských vzdelávacích programov aj konkrétne námety na tvorbu školských vzdelávacích programov a ukážky možného spracovania učebných osnov. Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre MŠ vyšla v náklade 4 400 kusov. Okrem nej bol spracovaný aj CD nosič, ktorý obsahuje príručku a štátny vzdelávací program ISCED 0 v počte 4 000 kusov. Distribuované boli do každej MŠ (zaradenej v sieti škôl a školských zariadení MŠ SR bez ohľadu na jej zriaďovateľa) podľa vopred pripraveného kľúča.

V priebehu októbra a novembra 2008 sa v každom okresnom meste uskutočnili vzdelávacie podujatia s jednotným obsahom:

- oboznámenie so Štátnym vzdelávacím programom ISCED 0,
- metodika tvorby školských vzdelávacích programov s osobitným dôrazom na tvorbu učebných osnov,
- plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti.

Členkami lektorského tímu boli: PhDr. Viera Hajdúková; PhD. (ŠŠI neskôr MŠ SR); Mgr. Eva Gašparová (KŠÚ Banská Bystrica), Mgr. Lucia Pašková (KŠÚ Banská Bystrica); PaedDr. Katarína Guziová (ŠPÚ); Mgr. Eva Mujkošová (MŠ, Clementisa, Prievidza); PaedDr. Anna Surová Čulíková (MPC); PaedDr. Beata Ftorková (ŠŠI, ŠIC Žilina); Mgr. Jadranka Földesová (ŠŠI, ŠIC Nitra); Mgr. Emília Petrovská (MŠ, Čajakova 4, Žilina); PaedDr. Vlasta Gmitrová (MPC); Doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc., PaedDr. Anna Portíková, PaedDr. Monika Miňova (Prešovská univerzita v Prešove); PaedDr. Zlatica Hagerová (ŠŠI, ŠIC Trnava); Mgr. Jana Králiková (ŠŠI, ŠIC Trenčín).

Súčasťou vzdelávacích podujatí bolo aj odborné poradenstvo a konzultácie. Celkovo sa na vzdelávacích podujatiach zúčastnilo 2 977 účastníkov, z ktorých bolo 26 školských inšpektoriek Štátnej školskej inšpekcie, 3 metodičky MPC, 6 učiteľov z PaSA, 4 vysokoškolskí učitelia a 50 iných odborných zamestnancov z oblasti predškolskej výchovy (z KŠÚ a ŠÚ).

Výnimočne vysoký záujem o vzdelávanie bol v Banskobystrickom kraji. Naproti tomu v Nitrianskom, Prešovskom a Košickom kraji sa na vzdelávaní nezúčastnili riaditeľky zo všetkých materských škôl zaradených v sieti škôl a školských zariadení. Dôvody, prečo sa tak dialo, sú rôzne – od nechoty vzdelávať sa, cez neumožnenie účasti na vzdelávaní zriaďovateľmi po rôzne osobné či pracovné prekážky. Napriek tomu, že toto vzdelávanie bolo určené pre riadiacich zamestnancov, zúčastnili sa ho aj mnohé učiteľky.

Skúsenosti z lektorovania v rámci tohto projektu, a tiež zistenia z dotazníkov (zadaných náhodne vybraným účastníkom cca po týždni od účasti na vzdelávaní), ktorého cieľom bolo získať spätnú väzbu o kvalite vzdelávania, jeho prínose pre účastníkov, ako aj o ich očakávaniach v oblasti ďalšieho vzdelávania, sme usúdili, že nestačí, aby sme poskytli informácie len riaditeľkám materských škôl, ale že je potrebné, aby sme pripravili podobné vzdelávanie aj pre všetky učiteľky materských v Slovenskej republike.

Nebolo to vôbec jednoduché najmä z toho dôvodu, že podľa posledných štatistických údajov Ústavu informácií a prognóz školstva pracuje v materských školách spolu 13 420 pedagogických zamestnancov, z toho je cca 10 400 učiteľiek. Určite uznáte, že nie je jednoduché ani premyslieť a už vôbec nie zorganizovať vzdelávanie pre taký veľký počet učiteľiek. No nie nadarmo platí, že ten kto chce, hľadá spôsoby a ten kto nechce, hľadá dôvody. A tak sme

spolu s mojimi kolegynami lektorkami hľadali spôsob, ako toto vzdelávanie uskutočniť.

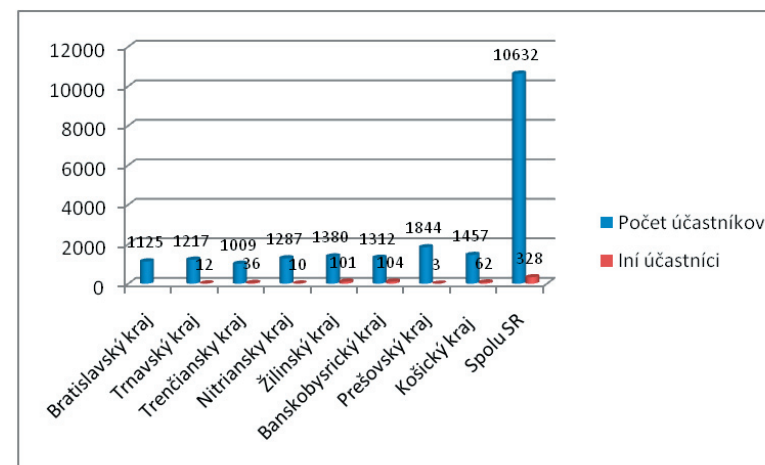
Vďaka osobnej podpore pána podpredsedu vlády a ministra školstva SR, sa v priebehu marca a apríla 2009 zrealizoval ďalší projekt „Vzdelávanie učiteliek materských škôl k tvorbe školských vzdelávacích programov“, ktorého cieľom bolo priblížiť všetkým učiteľkám materských škôl Štátny vzdelávací program ISCED 0 a oboznámiť ich s postupom tvorby školských vzdelávacích programov s osobitným dôrazom na tvorbu učebných osnov a na plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti.

Vzdelávacie podujatia sa uskutočňovali pod vedením 44 lektoriiek (ich zoznam je uverejnený v prílohe) vo všetkých okresoch SR. Som rada, že sa na vzdelávaní určenom pre učiteľky, opätovne zúčastnili aj viaceré riaditeľky. Sama zo skúseností z lektorovania, ako aj na základe spätnej väzby od lektoriiek i samotných účastníkov vzdelávacích podujatí viem, že toto vzdelávanie bolo v radoch učiteliek prijímané a hodnotené veľmi pozitívne. Teší ma, že materské školy sa na nás lektorky obracali a aj stále priebežne obracajú s prosbami o odborné rady a konzultácie pri tvorbe ich školských vzdelávacích programov, čo je pre mňa, ako odbornú garantku tohto projektu dôkaz o tom, že lektorkami boli naozaj veľmi fundované odborníčky z oblasti predškolskej výchovy. Dovoľte mi, aby som sa im aj z tohto miesta veľmi úprimne poďakovala za ich kvalitnú lektorskú a odbornú poradenskú prácu. Moje poďakovanie patrí aj generálnej riaditeľke MPC PhDr. Helene Hanuljakovej za vytvorenie podmienok na prácu lektoriiek a tiež PaedDr. Janke Chládeckej, riaditeľke odboru metodiky a koncepcie vzdelávania MPC za jej pomoc pri organizačnom zabezpečovaní obidvoch projektov.

Celkovo sa na vzdelávaní zúčastnilo 10 631 účastníkov (pedagogických zamestnancov), pričom medzi nimi boli opätovne aj riaditeľky, aj metodičky MPC, odborné radkyne pre materské školy z krajských školských úradov, ako aj odborné zamestnankyne pre materské školy zo školských úradov.

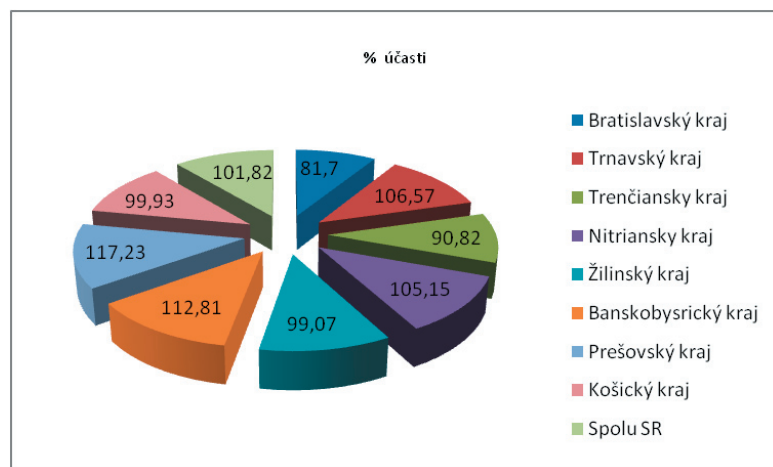
Obrázok 1 nám ponúka prehľad o tom, v ktorom kraji sa zúčastnil aký celkový počet účastníkov a koľko z toho bolo iných účastníkov (vyššie vymenovaných).

Obrázok 1 Účasť na vzdelávaní v rámci projektu „Vzdelávanie učiteliek materských škôl k tvorbe školských vzdelávacích programov“ vyjadrená v absolútnych počtoch



Z obrázka 2 je vidieť, v ktorých krajoch Slovenskej republiky bola najvyššia účasť pedagogických zamestnancov materských škôl na vzdelávaní. Najnižšia účasť učiteliek bola v Bratislavskom kraji, najvyššia v Prešovskom kraji. Takmer 100 % účasť bola aj v Košickom kraji. Toto zistenie je veľmi pozitívne, lebo ako som už uviedla, na vzdelávaní riaditeľiek bola najnižšia účasť práve v týchto dvoch krajoch. Viac než 100 % účasť bola aj v Nitrianskom kraji, kde bola tiež nie celkom uspokojivá účasť riaditeľiek na vzdelávaní.

Obrázok 2 Účasť na vzdelávaní v rámci projektu „Vzdelávanie učiteľiek materských škôl k tvorbe školských vzdelávacích programov“ vyjadrená percentuálne



Dovoľte mi ešte sa vrátiť k Príručke na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. Tak ako sme hovorili počas vzdelávania, pripravuje sa jej inovácia. Predpokladáme, že inovovaná Príručka by mohla byť vydaná v septembri alebo októbri. Pokúsime sa ju urobiť ešte zaujímavejšou, obsažnejšou, ale zároveň aj prehľadnejšou. Vložíme do nej ďalšie ukážky možného spracovania učebných osnov, ako najdôležitejšej súčasti školských vzdelávacích programov.

Vážené kolegyně,

dovoľte mi, aby som sa Vám na záver v mene svojom, ale aj v mene Ministerstva školstva poďakovala za vaše úsilie, snahu, odbornosť a entuziazmus s akým ste sa pustili do tvorby školských vzdelávacích programov. Som rada, že prevažná väčšina materských škôl využila školský rok 2008/2009 na dobré oboznámenie sa so štátnym vzdelávacím programom a na prípravu, resp. už aj overenie školských vzdelávacích programov.

Nie je ľahké vydať sa na novú a najmä neznámu cestu. No ten, kto myslí pozitívne a vidí svoj cieľ – spokojné dieťa, plné radosti šťastia a nadšenia, ten nevidí na ceste množstvo prekážok ale hľadá a nachádza cesty, ktoré ho dovedú do cieľa. Nejde o to, kto bude v celi prvý ale o to, aby do neho prišiel každý. Prekážky, ktoré musíte prekonávať, vás niekedy zdržia, donútia „zmeniť spôsob jazdy“ (prepracovať školský vzdelávací program; zmeniť štýl učenia; zmeniť stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti atď.). Ak vás však bude vpred posúvať naozajstná snaha dať deťom v materskej škole taký základ, aby mali po celý

život potešenie zo vzdelávania, verím, že vaše školské vzdelávacie programy budú naozaj kvalitné a ich plnenie a splnenie prinesie spokojnosť všetkých: detí, rodičov ale v neposlednom rade aj vás učiteľiek.

Literatúra

HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, alokované pracovisko, Tomášikova 4, Bratislava, 2008. 40 s. + 216 s. príloh ISBN 978-80-8052-324-4.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>.

Resumé

Cieľom príspevku s názvom „Príprava materských škôl na tvorbu školských vzdelávacích programov“ je priblížiť širokej pedagogickej verejnosti projekty zamerané na vzdelávanie riadiacich a pedagogických zamestnancov materských škôl, ktorých cieľom bolo pomôcť materským školám pri tvorbe školských vzdelávacích programov. Pozornosť sa venuje aj legislatívnym podmienkam tvorby vzťahujúcim sa na vzdelávacie programy pre predprimárne vzdelávanie.

Summary

Aim of the paper entitled „Preparation of nursery schools to create school educational programs“ is closer to the general public, educational projects aimed at training managers and teaching staff of kindergartens, which aimed to help the nursery schools in developing school educational programs. Attention is drawn to the legislative requirements relating to the creation of educational programs for Pre-primary education.

Kľúčové slová

Školský zákon, materská škola, štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program, škola, riadiaci zamestnanci, pedagogickí zamestnanci materských škôl, vzdelávanie, Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy.

Kontaktná adresa

PhDr. Viera Hajdúková, PhD.
Ministerstvo školstva SR
Stromová 1
813 30 Bratislava
e-mail: viera.hajdukova@minedu.sk

STAV A ÚROVEŇ VÝCHOVNO-VZDELÁVACEJ ČINNOSTI A UČENIA SA DETÍ

Jadranka Földesová

Štátna školská inšpekcia ako orgán štátnej správy v školstve plní funkciu kontroly štátu nad úrovňou pedagogického riadenia, nad úrovňou výchovy a vzdelávania a materiálno-technických podmienok v školách a školských zariadeniach. V školskom roku 2008/2009 v materských školách prostredníctvom tematickej inšpekcie zisťovala stav a úroveň výchovno-vzdelávacej činnosti a učenia sa detí. Na zisťovanie tohto stavu sa využívali hospitácie, pozorovanie, rozhovor s riaditeľkou a učiteľkami, analýza, syntéza, generalizácia, komparácia, dotazník. Hospitáciami sa inšpekcia zameriavala na sledovanie plnenia výkonových štandardov štátneho vzdelávacieho programu, ktoré v konečnom dôsledku spejú k formovaniu základov kľúčových kompetencií. Práve formovanie kľúčových kompetencií v predškolskom veku je smerovaním, ktorého cieľom je dosiahnuť školskú pripravenosť a získať základy pre rozvíjanie schopnosti učiť sa a vzdelávať sa po celý život.

V zmysle štátneho vzdelávacieho programu každá organizačná forma má z hľadiska procesu učenia aj učenia sa svoje špecifiká. Tak napr. v hrách a hrových činnostiach je prevažne dominantná sociálno-emocionálna oblasť zameraná hlavne na rozvíjanie osobnostných a sociálnych kompetencií, v pohybových a relaxačných cvičeniach dominuje perceptuálno-motorická oblasť zameraná na rozvíjanie psychomotorických kompetencií, v edukačných aktivitách dominuje kognitívna oblasť zameraná na učebné a kognitívne kompetencie. Všetky organizačné formy sú po pedagogicko-psychologickej stránke rovnocenné, rozvíjajú komplexne osobnosť dieťaťa, teda kognitívnu, sociálno-emocionálnu a psychomotorickú oblasť. Preto v každej organizačnej forme sa zameriavame na rozvoj psychomotorických, osobnostných, sociálnych, komunikatívnych, kognitívnych, učebných a informačných kompetencií. Väčšina sledovaných škôl v školskom roku 2008/2009 pracovala podľa štátneho vzdelávacieho programu, veľmi málo materských škôl výchovno-vzdelávaciu činnosť realizuje ešte podľa Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách. Ojedinele sa vyskytujú materské školy, ktoré už v tomto školskom roku pracovali podľa vlastných školských vzdelávacích programov. Zistenia, ktoré Vám sprostredkujem, poukazujú na stav v Nitrianskom kraji, ale predpokladám, že mnohé sú spoločné so zisteniami v ostatných krajoch Slovenskej republiky. Mojim cieľom je poukázať na silné stránky, ale zároveň upozorniť aj na oblasti, ktoré si vyžadujú zlepšenie vo výchovno-vzdelávacej činnosti a v procese učenia sa detí pri plnení cieľov predprimárneho vzdelávania.

Hry a hrové činnosti

Hry a hrové činnosti ako spontánne alebo učiteľkou navodzované hry a hrové aktivity sa zaraďujú v dopoludňajších a odpoľudňajších hodinách. Ich súčasťou môžu byť aj vopred plánované edukačné aktivity.

Usporiadanie denných činností v materskej škole je voľnejšie. Dĺžka pobytu detí v materskej škole je rozdielna. Niektoré deti prichádzajú a odchádzajú z materskej školy skôr, iné neskôr. Väčšina učiteliek túto skutočnosť rešpektuje a k tomu prispôsobuje aj organizáciu a obsah hier a hrových činností v dopoludňajších a odpoľudňajších hodinách. Pre deti pripravujú prítiažlivé edukačné prostredie s množstvom zaujímavých hrových kútikov, hračiek, technického, prírodného, odpadového a výtvarného materiálu. Premysleným priestorovým členením tried a hrových kútikov učiteľky rozvíjajú u detí základné lokomočné pohyby. Deti sa dokážu bezpečne a samostatne pohybovať a premiestňovať v priestoroch triedy, plánovať a organizovať hrové zámery. Uspokojuje to ich záujmy a pozitívne ovplyvňuje celkovú atmosféru v hrách. V manipulácii s rôznymi druhmi stavebníc a materiálu si zdokonaľujú jemnú motoriku rúk, v práci s grafickým materiálom grafomotorickú gramotnosť. Všeobecne v hrách a hrových činnostiach dominujú výtvarné a pracovné činnosti zamerané predovšetkým na rozvíjanie psychomotorických kompetencií. Zistenia Štátnej školskej inšpekcie poukazujú na skvalitnenie úrovne grafomotorických zručností detí v porovnaní s predchádzajúcimi rokmi vplyvom zvýšeného záujmu a pozornosti učiteliek o túto problematiku. V niektorých školách sa tieto činnosti zaraďujú do hier na úkor námetových a dramatických hier, ktoré majú z hľadiska celostného rozvoja osobnosti dieťaťa veľký význam. Práve v hrách na niekoho a na niečo sa deti prevetľujú do rôznej roly, prostredníctvom ktorej si osvojujú isté pravidlá a normy správania sa a konania dôležité pre ich ďalší vývoj. Deti v pozícii niektorej roly v hre si rozširujú rozsah poznania, učia sa riešiť rôzne problémové úlohy a zaujať k nim vlastné postoje. Uplatňujú v nich poznatky získané v rôznych oblastiach, vlastné predstavy, objavujú a nachádzajú funkčnosť vecí. Takmer všetky školy majú primerané vybavenie na námetové a dramatizujúce hry. Nedostatkom je, že hry a hrové kútiky (centrá) neobmieňajú, nedoplňujú o nové podnety – zostávajú stereotypné, čo sa prejavuje stratou záujmu o hry zo strany detí. Mnohé učiteľky dokážu pohotovo reagovať na potreby a záujmy detí s využitím situačného rozhodovania v prípade straty motivácie a záujmu o hru. Podporovaním námetových hier učiteľky rozvíjajú poznávacie a učebné kompetencie detí. Námetové a dramatické hry sa deti hrajú v skupinách, kde si upevňujú kladné spoločenské vzťahy, návyky a normy správania. Väčšina detí sa v hrách akceptuje, prispôsobuje pravidlám skupiny, vedú si pomáhať a spolupracovať. Majú osvojené základné kultúrno-zdvorilostné návyky, poznajú a ovládajú základné pravidlá spoločenského správania sa. Agresívne prejavy správania sa ojedinele vyskytujú u detí zo sociálne znevýhodneného

prostredia a jedináčikov. Príčiny negatívnych prejavov správania prameňa väčšinou v rodinnom prostredí. Komunikatívne kompetencie učiteľky rozvíjajú aktívnym zapájaním detí do rozhovoru, podnecujú ich k vzájomnej komunikácii. Deti sa vyjadrujú spontánne, prirodzene nadväzujú verbálny kontakt s ostatnými v skupine počas hier. Deti z dvojjazyčného prostredia medzi sebou častejšie komunikujú v jazyku národnostnej menšiny. V hodnotení hier učiteľky podnecujú deti k vysvetľovaniu, opisovaniu činností v hrách, k vyjadrovaniu vlastných názorov, postojov. Málo však vedú deti k sebahodnoteniu, k hodnoteniu vlastných výkonov, poznatkov a skúseností, ktoré v hrách získali.

Pohybové a relaxačné cvičenia

Pohybové a relaxačné cvičenia sa realizujú každý deň vo forme zdravotných, relaxačných a dychových cvičení s dodržiavaním psychohygienických zásad.

Pravidelnosť cvičenia sa odráža v záujme detí o cvičenie a v celkovej úrovni psychomotorických kompetencií. Deti sú primerane pohyblivé, obratné, zdatné, pohyby majú koordinované. Prínosom z hľadiska rozvíjania pohybových zručností je využívanie telocviční MŠ a ZŠ, školských areálov, realizácia doplnkových pohybových aktivít (predplavecká príprava, sánkovanie, saunovanie, lyžovanie) a zaraďovanie pohybových aktivít do jednotlivých organizačných foriem v rámci denných činností. Pozitívnu a priaznivú atmosféru počas cvičenia ovplyvňuje stimulácia cvičení prostredníctvom vhodne zvolených motivačných metód, telovýchovného náčinia a náradia. Emocionálne zážitky z cvičenia podporuje aj využitie riekaniek a reprodukovanej hudby. Pri cvičení na riekanky sa však niektoré učiteľky sústreďujú viac na riekanky, ako na cvičenie, pričom riekanky slúžia ako prostriedok na realizáciu pohybových aktivít. Zo základných lokomočných pohybov deti ovládajú chôdzu a beh v organizovaných útvaroch a v rozptyle, hádzanie horným oblúkom a lezenie viacerými spôsobmi, čím si zdokonaľujú orientáciu v priestore. Vplyvom pravidelného zaraďovania hudobno-pohybových hier dokážu zladit' pohybovú a hudobnú stránku, čo kultivuje ich pohybový prejav. Najoptimálnejšie možnosti rozvoja prirodzených cvičení poskytuje využitie dostatočne veľkého cvičebného priestoru v triedach, telocvičniach a na školskom dvore. Nedostatočne veľká cvičebná plocha v triedach, zapríčinená priestorovým usporiadaním hrových kútikov, často obmedzuje realizáciu pohybových aktivít. Nezriedka sa pri realizácii prirodzených cvičení vyskytuje nesprávne došľapovanie chodidiel pri chôdzi, behu a skoku, lezenie po kolenách a nesprávny náprah a švih pažami. Najčastejšou príčinou je deformita nadobudnutá vývojom, resp. genetickou predispozíciou – plochá noha a spadnutie klenby priehlavku. Niektoré učiteľky na deformity chodidla využívajú koberec zdravia, po spánku trhanie papiera prstami nôh, zbieranie drobných predmetov nohami, masáže trňovou loptičkou. V poslednom období sa vyskytujú u detí deformity chrbtice, ako

je skolióza, lordóza, ktoré sa prejavujú slabosťou, ochabnutím chrbtových svalov. Ich príčinou je aj dlhé vysedávanie pred televízorom, počítačom. Pozitívom je, že učiteľky hlavne v mestách v spolupráci s rodičmi, pediatriami, ortopédmi a rehabilitačnými zamestnancami sa podieľajú na náprave deformít pohybového ústrojenstva detí, čo priaznivo vplyva na ich ďalší pohybový rozvoj a zdravotný stav. V pohybových a relaxačných cvičeniach sa úlohy a činnosti málo diferencujú s ohľadom na rozdielne rozvojové možnosti detí. Príčinou je preferovanie frontálnych foriem cvičenia, rovnaký výber cvikov pre všetky deti, nízka frekvencia ich opakovaní, nevhodne zvolené základné polohy, postoje, nerešpektovanie individuálneho tempa jednotlivých detí a rozdielov v pohybových zručnostiach. V pohybových a relaxačných cvičeniach nie je nutné vyžadovať hromadnú účasť všetkých detí, cvičenie možno uskutočniť aj postupne, s menšími skupinkami, prípadne i s jednotlivými deťmi. Rozvíjaniu poznávacích a učebných kompetencií prispieva sprístupňovanie pohybových aktivít zrozumiteľným spôsobom, aktuálnou a prítlačivou motiváciou a primeraným využívaním telovýchovného názvoslovia. Názorné ukážky cvikov napomáhajú deťom vytvárať si správne predstavy a postupy pri osvojovaní pohybových vzorcov a pohybových úkonov. Ojedinele učiteľky zadávajú deťom úlohy na uplatnenie originálnych krokových variácií v hudobno-pohybových improvizáciách, hľadanie obmien cvikov a vymýšľanie nových pravidiel v pohybových hrách. Deti majú vypestovaný pozitívny vzťah k cvičeniu a k pohybovým aktivitám. Učiteľky však poskytujú deťom málo priestoru na zdôvodňovanie svojich názorov, postojov a nálad, čo je veľmi dôležité z hľadiska diagnostického, ale zároveň aj rozvíjania kognitívnych, osobnostných a komunikatívnych kompetencií. Väčšina detí v pohybových a relaxačných cvičeniach vystupuje so sebaistotou a sebadôverou, neistota sa prejavuje u detí, na ktoré sa kladú neprimerané nároky vzhľadom na ich rozvojové možnosti (deti s deformáciami a obézne deti). Dokážu komunikovať a kooperovať v skupine hlavne pri cvičení na stanovištiach, v pohybových a hudobno-pohybových hrách, kde sa prispôsobujú pravidlám spoločných hier. Problémom z hľadiska celostného rozvoja detí je rozvíjanie hodnotenia a sebahodnotenia detí. Učiteľky využívajú priebežné hodnotenie formou stimulačnej metódy pochvaly, ktorá má prevažne formálny charakter, málo motivuje deti ku kvalite výkonov. Hodnotia osobnosť detí veľmi zaužívanými frázami „ste šikovní“, nehodnotia výkon detí, nepoukazujú na pokroky vzhľadom na ich predchádzajúce pohybové výkony, čím obmedzujú rozvoj ich hodnotových postojov a sebahodnotiacich zručností.

Edukačná aktivita

Edukačná aktivita je učiteľkou navodená cieľavedomá, systematická, konkrétna výchovno-vzdelávacia činnosť, ktorá sa môže realizovať v priebehu hier a hrových činností, ako samostatná organizačná forma počas dňa,

alebo v rámci pobytu vonku prostredníctvom skupinových, individuálnych a frontálnych foriem práce.

Edukačná aktivita sa v materských školách realizuje väčšinou ako samostatná organizačná forma s prevahou frontálnych foriem práce. Z hľadiska nového poňatia obsahu hromadná edukácia spôsobuje isté obmedzenia. Deti sú často v úlohe pasívneho príjemcu informácií a vykonávateľa pokynov. Málo diferencujú úlohy a činnosti s ohľadom na rozdielne individuálne tempo a rozdiely v schopnostiach detí. Musia vynakladať značné úsilie na udržanie ich pozornosti a na motiváciu k učeniu. Pozitívom je, že niektoré učiteľky frontálne formy dopĺňujú rôznymi ďalšími formami práce, ktoré prispievajú k väčšej individualizácii výchovy a vzdelávania. Zadávať a vyhodnocujú samostatnú prácu detí, využívajú prácu v skupinách, pričom využívajú diferenciáciu úloh a činností. Témy edukačných aktivít, vychádzajú z obsahového celku, ktorý sa realizuje v rozdielnych časových úsekoch, najčastejšie v priebehu jedného mesiaca. Pri plnení cieľov sa učiteľky zameriavajú na všetky vzdelávacie oblasti z jednotlivých tematických okruhov. V edukačnej aktivite venujú patričnú pozornosť rozvíjaniu psychomotorických kompetencií. V intencionálnom učení striedajú statické činnosti zamerané prevažne na rozvíjanie kognitívnych kompetencií s dynamickými, pohybovými aktivitami. Pravidelne zaraďujú pohybové, hudobno-pohybové hry a improvizácie, v ktorých deti uplatňujú základné lokomočné pohyby a tanečné prvky. Väčšina učiteliek v edukačnej aktivite podporuje deti k aktívnemu vyjadrovaniu sa s pozitívnym vplyvom na rozvíjanie ich komunikatívnych kompetencií. Nedostatky pretrvávajú v kladení otázok v rozhovore s deťmi o poznatkoch, názoroch a skúsenostiach. Zatvorené otázky obmedzujú rozvoj súvislého vyjadrovania, zároveň aj rozvoj vyšších psychických procesov. Deti dokážu správnymi výrazmi pomenovať bezprostredne vnímané a poznávané veci, väčšina dokáže zrozumiteľne vyjadriť vlastné želania, city, zábery a predstavy, nadviazať verbálny kontakt s inými deťmi a dospelými. S uplatňovaním spisovnej podoby slovenského jazyka majú výraznejšie problémy deti národnostných menšín a z prostredia ovplyvneného nárečím. V literárno-dramatických aktivitách sú deti schopné počúvať s porozumením a citovým zaangažovaním rôzne literárne žánre, zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary, reprodukovat' a improvizovať rozprávky a príbehy. Po fonetickej stránke sa u detí vyskytujú nedostatky vo výslovnosti spoluhlások a hláskových skupín. Niektoré materské školy tento problém riešia v spolupráci s rodičmi a logopédmi. K náprave dochádza hlavne u tých detí, s ktorými špeciálny pedagóg pracuje systematicky a pravidelne v materskej škole alebo v zariadení špeciálno-pedagogického poradenstva. V rozvíjaní sociálnych a osobnostných kompetencií učiteľky vhodne integrujú prvky prosociálnej výchovy, väčšina poskytuje deťom dostatok príležitostí na zážitky úspechu, čo posilňuje ich sebadôveru. Deti dokážu rozlišovať pozitívne

a negatívne emócie druhých osôb i vyjadriť elementárne hodnotiace postoje k správaniu iných. Pri riešení konfliktov s inými deťmi sa vyskytujú nedostatky, kompromis prijímajú prevažne len s pomocou učiteľky. V hrách a aktivitách deti dokážu konať s ohľadom na seba a druhých, uplatňujú a rešpektujú návyky kultúrneho správania a spoločenských pravidiel. V skupine sa vedú dohovoriť o spoločnej činnosti a podriaďovať sa pravidlám a požiadavkám celej skupiny. Prejavujú záujem o spoluprácu a väčšina umožňuje rovnocenné sebaapresadenie aj iným deťom v skupine pri spoločnom riešení úlohy alebo problému. Nedostatky sa vyskytujú v poznávacích a učebných kompetenciách detí. Spôsobujú to volené stratégie a učebné zdroje pri sprostredkovaní a prehlbovaní poznatkov. Nie všetky učiteľky poskytujú deťom dostatok príležitostí na experimentovanie, skúmanie, objavovanie, porovnávanie, zdôvodňovanie, zovšeobecňovanie a analyzovanie vecí a javov. Prevažuje využívanie informačno-receptívnych a reprodukčných metód zameraných na rozvíjanie nižších poznávacích procesov. Málo učiteliek využíva metódy brainstormingu, heuristickú, inscenačnú, situačnú metódu, metódu tvorivej dramatiky, ktoré rozvíjajú kritické a tvorivé myslenie detí. Deti pri riešení problémových úloh nedokážu vždy zhodnotiť a zdôvodniť správnosť použitých postupov, výrokov, samostatne sformulovať problém a navrhnúť riešenie. Tvorivosť, vynaliezavosť a nápaditosť najčastejšie uplatňujú vo výtvarných a pracovných činnostiach. Používaním rôznych techník dokážu vytvoriť originálne práce a kompozičné celky s vysokou estetickou hodnotou. Prínosom z hľadiska rozvoja tvorivosti detí je aj využitie metód stimulujúcich rozvoj predčitateľskej gramotnosti, ako sú metódy tvorby časopisov, kníh, príbehov a denníkov. Učiteľky v oblasti rozvíjania hodnotiacich a sebahodnotiacich zručností v edukačnej aktivite uplatňujú formatívne i sumatívne hodnotenie. V priebežnom hodnotení prejavmi uznania, pochvaly, spokojnosti posilňujú sebadôveru a sebadôveru dieťaťa na základe jeho aktivity a samostatnosti. Málo však podnecujú deti ku vzájomnému porovnávaniu svojich výkonov s predchádzajúcimi.

Pobyt vonku

Pobyt vonku sa realizuje každý deň(výnimkou sú len nepriaznivé klimatické podmienky)vo forme výdatných pohybových aktivít, ale aj sledovaním a objavovaním zaujímavostí v okolitom prostredí a bohatým kontaktom s prírodou.

Pobyt vonku sa realizuje prevažne po ukončení edukačnej aktivity, respektíve edukačná aktivita je súčasťou pobytu vonku. Aj keď časové rozpätie nie je striktne vymedzené, závisí od poveternostných podmienok i od konkrétnej situácie v priebehu dňa. Prax ukazuje, že často sa jeho dĺžka bezdôvodne skracuje v ktoromkoľvek ročnom období, čo negatívne vplyva na zdravý psychosomatický vývoj dieťaťa. Niektoré učiteľky málo využívajú učebné zdroje na rozvíjanie

psychomotorických kompetencií na pobyte v areáli školy hlavne v zimnom a jesennom období. Čas pobytu vonku naplňajú neprimerane dlhými bezcieľnými vychádzkami, čo deti fyzicky unavuje a preťažuje. Deti často nepoznajú cieľ činnosti a očakávané výsledky, čo spôsobuje nespokojnosť a nezáujem o vychádzky. Pozitívnym zistením je priebežné dopĺňanie a obnovovanie exteriérov novým, európskym normám zodpovedajúcim viacúčelovým telovýchovným náradím a rekreačným zariadením. Využíva sa na rozvíjanie základov lezenia, skákania a hádzania s priaznivým vplyvom na rozvíjanie a upevňovanie pohybových schopností detí. V prírode učiteľky modifikujú pohyb v zmenených podmienkach alebo v problémových situáciách. Deti sa pohybujú rôznymi spôsobmi medzi prírodnými a umelými prekážkami. V jednotlivých ročných obdobiach prírodné prostredie využívajú na rozvíjanie špeciálnych pohybových zručností, ako je kĺzanie, sánkovanie, lyžovanie, bicyklovanie, kolobežkovanie a hry s vodou. Rozvíjaniu poznávacích a učebných kompetencií učiteľky venujú najväčšiu pozornosť počas pobytu vonku pri bezprostrednom, priamom sledovaní a objavovaní zaujímavosti v okolitom prostredí a v kontakte s prírodou. Tieto činnosti prevažne predchádzajú, respektíve nadväzujú na činnosti súvisiace s edukačnou aktivitou, alebo sú súčasťou samotnej edukačnej aktivity. V procese učenia učiteľky sprostredkujú poznatky prevažne verbálnymi metódami, ciele orientujú na rozvoj nižších psychických procesov. Nízku frekvenciu výskytu majú interaktívne metódy zamerané na rozvoj kritického a tvorivého myslenia. Informácie sa odovzdávajú deťom skôr ako pasívnym pozorovateľom, nie ako aktívnym spoluúčastníkmi a spolutvorcom edukačného prostredia. V dialógu dominujú prevažne zatvorené otázky, málo sa vyskytujú otázky stimulujúce, podnecujúce reflexiu, vyvolávajúce zvedavosť detí a ich reakciu. Takto formulované otázky málo rozvíjajú nielen vyššie psychické procesy, ale aj komunikatívne zručnosti. Verbálna komunikácia detí sa najintenzívnejšie rozvíja v spontánnych hrách na pobyte vonku. Deti sa medzi sebou dorozumievajú, vymieňajú si názory, dohadujú sa o úlohách a pravidlách hier. Väčšina vie samostatne vyjadriť svoje myšlienky, požiadavky v jednoduchých a rozvitých vetách. V jazykovo zmiešanom prostredí medzi deťmi prevláda komunikácia v materinskom jazyku, v gramatickej stavbe jazyka sa vyskytujú problémy. Deťom národnostných menšín, ktoré navštevujú jazykovo heterogénne materské školy, kontakt s deťmi z tried s vyučovacím jazykom slovenským počas pobytu vonku poskytuje príležitosť na oboznamovanie a zdokonaľovanie komunikácie v štátnom jazyku. Zároveň sa učia chápať a spoznávať, akceptovať a rešpektovať multikultúrne odlišnosti. Nakoľko pobyt vonku vytvára najväčší priestor na spontánne hry, učiteľky v nich podnecujú deti k tomu, aby nadväzovali spoločensky prijateľným spôsobom kontakty s druhými a udržiavali s nimi harmonické vzťahy. Väčšina detí sa v skupine správa podľa spoločenských noriem a pravidiel, sú schopné hrať sa a pracovať vo dvojici, v skupine, vzájomne

sa akceptovať a kooperovať. Využívajú to hlavne v spoločných konštruktívnych, námetových, pohybových a hudobno-pohybových hrách. Počas pobytu vonku učiteľky využívajú priebežné hodnotenie, ktoré však málokedy poukazuje na konkrétne dosiahnuté výsledky v tej ktorej činnosti. Všeobecné hodnotiace súdy charakteru pekne sa hráš, pekne sa správaš, málo plnia funkciu hodnotenia tak motivačnú, ako aj poznávaciu a konatívnu. Niektoré učiteľky využívajú sumatívne hodnotenie po návrate z pobytu vonku do triedy, kde zhodnocujú spoločne s deťmi, čo sa všetko v ten deň naučili. Analyzujú dosiahnuté výsledky a výkony (čo sa im podarilo, nepodarilo, páčilo, nepáčilo), zdôvodňujú príčiny neúspechu a navrhujú riešenia vzniknutých problémov. Táto forma hodnotenia pomáha učiteľkám diagnostikovať a hodnotiť plnenie stanovených cieľov, zistiť, kde a u ktorého dieťaťa sú ešte nedostatky a na základe toho efektívne plánovať ďalšie činnosti s deťmi.

Záver

Zistenia Štátnej školskej inšpekcie poukazujú na pozitíva a negatíva vo výchovno-vzdelávacej činnosti aj učení sa detí pri rozvíjaní základov kľúčových kompetencií. Silnou stránkou výchovno-vzdelávacej činnosti je atmosféra, ktorej určujúcim momentom sú postoje učiteľky k dieťaťu. Predovšetkým jej láskavé zaobchádzanie s dieťaťom konkretizované prejavmi akceptovania, náklonnosti a uznania. Ďalšou silnou stránkou sú praktické zručnosti a návyky detí. V práci s materiálom, nástrojmi, náradím a náčiním poznajú a uplatňujú adekvátne pracovné postupy, vedú využívať rôzne učebné zdroje. Jednotlivé úlohy vedú spracovať a dokončiť v primeranej kvalite a čase. Pozitíva sa dosahujú v oblasti rozvíjania a uplatnenia sociálnych a psychomotorických kompetencií. Deti ovládajú na primeranej úrovni základné lokomočné pohyby, prejavujú grafomotorickú gramotnosť a prirodzenú túžbu pohybovať sa rozmanitými spôsobmi. Dokážu samostatne vyjadriť svoje názory, postoje a skúsenosti, pracovať v skupinách, vo dvojiciach, vzájomne si pomáhať a spolupracovať. Nižšia úroveň poznávacích a učebných kompetencií vyplýva zo zamerania činností prevažne na rozvíjanie nižších poznávacích procesov. Učiteľky zadávajú málo úloh na rozvíjanie kritického a tvorivého myslenia. Zlepšenie si vyžaduje zohľadňovanie výchovno-vzdelávacích potrieb detí. Ciele a činnosti sa málo diferencujú s ohľadom na rozdielnu rozvojovú úroveň jednotlivých detí. Ďalšia oblasť vyžadujúca si zlepšenie je rozvíjanie hodnotenia a sebahodnotenia detí. Dostatočná pozornosť sa nevenuje hodnoteniu vlastných pokrokov prípadne výkonov detí v porovnaní s predchádzajúcimi. Na dosiahnutie profilu absolventa predprimárneho vzdelania, aby bol pripravený na vstup do primárneho vzdelávania v základnej škole a na ďalší život v spoločnosti je potrebné v materskej škole:

- poskytnúť príležitosť každému dieťaťu rozvíjaním aktivity dosiahnuť stanovené ciele a dosiahnuť tak pocit úspechu a seberealizáciu jedinca, čo v konečnom dôsledku vedie k zvyšovaniu jeho sebavedomia a dôvery vo vlastné schopnosti,
- vyhnúť sa rôznym omylom a chybám spôsobeným neprimeraným pôsobením bez rešpektovania individuálnych potrieb, ktoré by mohli viesť k poškodeniu osobnosti dieťaťa,
- plniť ciele v zmysle novej koncepcie a čo najviac sa približovať k ideálu výchovy a vzdelávania, ktorý smeruje k človeku **dobrému** (čestnému, morálnemu, charakternému), **múdremu** (vzdelanému, tvorivému), **aktívnemu** (samostatnému, pracovitému, iniciatívnemu), **šťastnému** (vyrovnanému, zdravému) a **zodpovednému** (v konaní voči sebe, ľuďom, životnému prostrediu),

K tomu je potrebné čo najviac prispôsobiť stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti a učebné zdroje individuálnym potrebám, záujmom a požiadavkám jednotlivých detí. Je nevyhnutné individualizovať edukačné pôsobenie, diferencovane pristupovať k deťom na základe ich schopností, vzdelávacích, emocionálnych, sociálnych potrieb, záujmov, individuálnych odlišností, štýlov učenia sa a pod. Súčasná materská škola musí hľadať cesty, ako intenzívne pomôcť deťom, aby proces učenia sa bol čo najúčinnjší. Je potrebné odkloniť sa od receptívnej, verbálnej a pamäťovo založenej práce a sústrediť sa na celostný rozvoj osobnosti dieťaťa. To si vyžaduje vysokú kvalitu profesijných spôsobilostí a osobnej kultivovanosti každej učiteľky, aby s ostatnými zvládla zmeny, ktoré priniesla školská reforma.

Literatúra

- DUCHOVIČOVÁ, J. - LAZÍTOVÁ, A. 2008. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. Bratislava: Iris, 2008. ISBN 978-80-89256-28-0.
- HAJDÚKOVÁ, V. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Tomášikova 4, Bratislava, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4.
- KALHOUS, Z. - OBST, O. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- PODHÁJECKÁ, M. 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: PU v Prešove, PF, 2008. ISBN 978-80-8068-797-7.
- SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>

TUREK, I. 2004. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, 2004. ISBN 80-8052-188-3.

Resumé

Nový obsah výchovy a vzdelávania v predprimárnom vzdelávaní je zameraný na celostný rozvoj osobnosti dieťaťa. Cieľom je získanie základov kľúčových kompetencií. K tomu je potrebné prispôsobiť učebné stratégie a učebné zdroje s ohľadom na individuálne potreby, záujmy a požiadavky jednotlivých detí.

Summary

New contents of upbringing and education in pre-primary education is based on developing the personality of the child. The purpose is to achieve bases of key competences. To this is needed to accommodate the teaching strategies and teaching resources regarding to personal needs, interests and requests of children.

Kľúčové slová

Dieťa predškolského veku, predprimárna edukácia, kľúčové kompetencie, organizačné usporiadanie denných činností v materskej škole.

Kontaktná adresa

Mgr. Jadranka Földesová
Štátna školská inšpekcia
ŠIC Nitra
Pracovisko Komárno
Dunajské nábrežie 7
945 01 Komárno
e-mail: foldesova@ssiba.sk

VZDELÁVANIE PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV MATERSKÝCH ŠKÔL AKO SÚČASŤ REFORMY VZDELÁVANIA – NÁRODNÝ PROJEKT

Beata Šlahorová

Úvod

Ministretstvo školstva SR ako riadiaci orgán pre Operačný program Vzdelávanie zadalo Metodicko-pedagogickému centru priame zadanie na vypracovanie národného projektu „Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania“. Po vypracovaní projektu bola dňa 29. 04. 2009 podpísaná zmluva o jeho realizácii medzi MŠ SR a MPC Bratislava, Tomášikova 4.

Odbornou garantkou projektu je PhDr. Viera Hajdúková, PhD.

Projekt je financovaný z prostriedkov ESF.

Termín realizácie: 05/2009 – 04/2013

Cieľ národného projektu:

Prostredníctvom ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov materských škôl implementovať obsahovú reformu školstva do praxe materských škôl a rozvíjať efektívny systém celoživotného vzdelávania zameraný na rozvíjanie kľúčových kompetencií pedagogických zamestnancov materských škôl v súlade s aktuálnymi a perspektívnymi potrebami vedomostnej spoločnosti.

Vzhľadom na multicieľovosť Operačného programu Vzdelávanie sú vypracované 2 samostatné zrkadlové projekty - 1 projekt pre územie celej SR (všetky samosprávne kraje okrem Bratislavského kraja), a 1 projekt pre územie Bratislavského kraja.

Cieľová skupina:

- 85 % všetkých pedagogických zamestnancov materských škôl, vrátane manažmentu materských škôl – cca 10 000 pedagogických zamestnancov v SR
- 90 % pedagogických zamestnancov materských škôl, vrátane manažmentu materských škôl – cca 1 350 pedagogických zamestnancov v BA
- zamestnanci pracujúci v oblasti vzdelávania – odborní zamestnanci štátnej a verejnej správy pôsobiaci v oblasti predškolskej výchovy na MPC, KŠU, MŠ SR, ŠŠI, ŠPÚ – cca 100 zamestnancov v SR a 20 zamestnancov v BA.

Miesto realizácie projektu: celé územie SR – všetky kraje vrátane Bratislavského

Schéma riadenia národného projektu:

Hlavný manažér projektu – PhDr. Helena Hanuljaková, generálna riaditeľka MPC

Projektový manažér **Mgr. Beata Šlahorová**

Finančný manažér **Mgr. Leopold Pozdech (SR)**

Ing. Jozef Jakubec (SR)

Ing. Zdenka Kovalčíková (BA)

Manažér publicity **Mgr. Adriana Host'ovecká**

PaedDr. Anna Surová Čulíková

Manažér monitoringu **PaedDr. Silvia Mináriková (SR)**

PaedDr. Eva Bruteničová (BA)

Centrálna projektová kancelária - vykonáva činnosti súvisiace s prípravou, implementáciou a administráciou národného projektu. Sídli v MPC, Tomášikova 4, Bratislava.

Projektové kancelárie regionálnych pracovísk – sídlia vo všetkých regionálnych MPC v SR. Zabezpečujú administráciu a organizovanie aktivít v rámci ich územnej pôsobnosti, realizujú multiplikačný efekt konkrétnych aktivít projektu v jednotlivých krajoch SR.

Odborný personál národného projektu - osoby zabezpečujúce odborný výkon aktivít národného projektu (odborní zamestnanci MPC prípadne PRO MŠ SR, experti a odborníci v oblasti predškolskej výchovy, manažmentu školstva, špecializovaných a odborných činností týkajúcich sa všetkých projektových aktivít).

Aktivity projektu:

Špecifický cieľ č. 1:

Orientovať prípravu a ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov na získavanie a rozvoj kompetencií potrebných na premenu tradičnej školy na modernú.

Základy prerodu tradičnej materskej školy na modernú boli položené školským zákonom. Materské školy sa od septembra 2008 zaradili medzi školy poskytujúce stupeň vzdelania – t.j. predprimárne vzdelanie. Tak ako ostatné školy poskytujúce stupeň vzdelania, aj materské školy uskutočňujú výchovu a vzdelávanie podľa vzdelávacích programov – podľa školského vzdelávacieho programu, ktorý musí byť spracovaný v súlade so Štátnym vzdelávacím programom ISCED 0, ktorý je založený na rozvíjaní kľúčových kompetencií detí. Od materských škôl sa očakáva, že budú naplňovať ciele výchovy a vzdelávania stanovené pre

predškolský vek, že budú vytvárať pozitívnu výchovno-vzdelávaciu klímu s dôrazom na rozvoj tvorivosti a vyšších psychických funkcií.

Predpokladáme, že premene tradičnej školy na modernú vo veľkej miere napomôže aj absolvovanie vzdelávacích programov v rámci národného projektu.

Podkladom pre tvorbu jednotlivých vzdelávacích aktivít bola analýza vzdelávacích potrieb cieľovej skupiny, t. j. pedagogických zamestnancov MŠ a manažmentu materských škôl. V októbri a novembri 2008 sa realizoval projekt „Vzdelávanie riaditeľiek MŠ k tvorbe školských vzdelávacích programov pre materské školy“, v rámci ktorého boli náhodne vybraným riaditeľkám materských škôl zadane dotazníky. Ich prostredníctvom sa zisťovali aktuálne očakávania v oblasti ďalšieho vzdelávania v súvislosti so schválením štátneho vzdelávacieho programu a s povinnosťou materských škôl od septembra 2009 uskutočňovať výchovu a vzdelávanie podľa školských vzdelávacích programov. Veľmi cennými podkladmi boli aj zistenia Štátnej školskej inšpekcie.

1.1 Vzdelávanie manažmentu a odborných zamestnancov štátnej a verejnej správy

Cieľom aktivity je skvalitniť všetky riadiace činnosti danej cieľovej skupiny. Prostredníctvom aktivity sa bude implementovať obsahová reforma do praxe MŠ, vytvorí sa prostredie umožňujúce realizovať proces celoživotného vzdelávania vedúcich pedagogických zamestnancov MŠ aj odborných zamestnancov štátnej a verejnej správy smerujúci k zabezpečeniu dlhodobého rozvoja MŠ v súlade s koncepciou modernej školy 21. storočia týmito vzdelávacími programami:

- 1.1.1 Inovácie v didaktike (inovačné vzdelávanie v rozsahu 64 h)
- 1.1.2 Rozvíjanie informačných/digitálnych kompetencií (aktualizačné vzdelávanie – 32 h)
- 1.1.3 Obsahová reforma školstva (aktualizačné vzdelávanie – 24 h)
- 1.1.4 Školský manažment (inovačné vzdelávanie a inovačné funkčné vzdelávanie – 72 h)

1.2 Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl

Cieľom aktivity je inovácia a rozvoj profesionálnych odborných kompetencií pedagogických zamestnancov potrebných pri premene tradičnej školy na modernú – v záujme zvyšovania kvality materskej školy ako inštitúcie poskytujúcej predprimárny stupeň vzdelania. Vzdelávacie programy:

- 1.2.1 Inovácie v didaktike (inovačné vzdelávanie- 112 h)
- 1.2.2 Informačno-komunikačné technológie vo VVČ (aktualizačné vzdelávanie – 48 h)
- 1.2.3 Obsahová reforma školstva (aktualizačné vzdelávanie – 40 h)

Celkové trvanie 4 vzdelávacích programov pre manažment a odborných zamestnancov štátnej a verejnej správy, ako aj celkové trvanie 3 vzdelávacích programov pre učiteľky MŠ bude 200 hodín, avšak s rozdielnou časovou dotáciou na jednotlivé vzdelávacie programy v súlade s potrebami cieľovej skupiny. Časová dotácia jednotlivých vzdelávacích programov je stanovená vyhláškou o kontinuálnom vzdelávaní a atestáciách pedagogických a odborných zamestnancov. Základnou časovou jednotkou bude vzdelávací deň s 8 hodinami, ktorých trvanie bude 60 minút.

Spracované vzdelávacie programy budú akreditované MPC, aby frekvencianti po úspešnom absolvovaní vzdelávacích programov mohli získať určený počet kreditov v zmysle zákona o pedagogických zamestnancoch.

Ako prvý sa začne realizovať vzdelávací program zameraný na rozvíjanie digitálnych kompetencií. Kvalitnou IKT prípravou *manažmentu a odborných zamestnancov štátnej a verejnej správy* aj *pedagogických zamestnancov materských škôl* sa prispeje ku komplexnej informatizácii MŠ smerom k zabezpečovaniu dlhodobého rozvoja materských škôl v súlade s koncepciou modernej školy 21. storočia. Absolvovanie tohto programu by malo zároveň frekvenciantom napomôcť v ďalšom vzdelávaní variabilnými formami štúdia.

Tvorba obsahu vzdelávania

V prípravnej fáze vzdelávacej aktivity tím expertov spracuje detailnú štruktúru vzdelávania, učebné plány a učebné osnovy jednotlivých vzdelávacích programov a zabezpečí spracovanie potrebných edukačných materiálov v tlačenej aj digitálnej podobe. Rozhodne o tom, čo bude obsahom e-learningového vzdelávania, rešpektujúc úroveň digitálnych kompetencií záujemcov o vzdelávanie zistenú na základe vyhodnotenia dotazníkov pre záujemcov o vzdelávaciu aktivitu.

Výber a príprava lektorov

Členovia expertného tímu v spolupráci s projektovým manažérom vykonajú výber a rozdelenie lektorov pre jednotlivé samosprávne kraje, pre jednotlivé študijné skupiny s dôrazom na zabezpečenie odbornej a pedagogickej úrovne vzdelávania.

Expertný tím pripraví lektorský tím tak, aby sa zabezpečila kompatibilita odovzdávaných poznatkov a zaručila kvalita a aktuálnosť vzdelávania.

Formy a metódy vzdelávania:

- Prezenčné vzdelávanie – prednášky, workshopy...
- Dištančné vzdelávanie - doplnenie poznatkov v čase mimo prezenčného vzdelávania. Frekvencianti budú poverení konkrétnymi úlohami, ktoré

budú komunikovať na najbližšom stretnutí alebo prostredníctvom edukačného portálu.

Medzi používané metódy budú patriť aj interaktívne konzultácie frekventantov s lektormi na báze internetu – chat, mailing listov, on-line videokonferencie.

Primeraný čas bude venovaný aj príprave záverečnej prezentácie.

Úspešným absolvovaním a zvládnutím vzdelávacích aktivít si frekventanti osvoja a rozvinú predovšetkým: normatívne kompetencie – t. j. budú sa vedieť orientovať v kurikulárnych dokumentoch ako aj vo všeobecne záväzných právnych predpisoch, naučia sa stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti (učenia a učenia sa), plánovania (projektovania, programovania), organizovania, hodnotenia, rozhodovania a konania, získajú a rozvinú si informačné kompetencie – budú schopné samostatne pracovať s informačno-komunikačnými technológiami, vyhľadávať, spracúvať a sprostredkovať informácie, rozvinú sa ich kompetencie v oblasti pedagogického a manažérskeho jednania, vedenia, kontroly a hodnotenia materskej školy a tiež sa rozvinú aj ich psychosociálne a komunikatívne kompetencie.

Okrem toho získajú zároveň napr. aj schopnosť pracovať v tíme, schopnosť kooperovať, schopnosť čeliť konfliktným situáciám. Naučia sa byť svojim vlastným manažérom, rozvinie sa ich schopnosť posudzovať sám seba a ďalej sa rozvíjať, budú schopní plánovite uplatňovať svoje odborné vedomosti, analyzovať, postupovať systematicky, hľadať a produkovat' tvorivé riešenia či kriticky hodnotiť vzniknuté situácie

Úspešným absolventom je frekventant, ktorý:

- absolvuje aspoň jeden ucelený vzdelávací program,
- splní si študijné povinnosti v zmysle zmluvy,
- spracuje záverečnú prezentáciu zo vzdelávacej aktivity a odprezentuje ju pred trojčlennou komisiou a ostatnými účastníkmi vzdelávania.

O absolvovaní vzdelávacej aktivity, aktualizáčného/inovačného vzdelávania v súlade so zákonom o pedagogických zamestnancoch absolvent získa **osvedčenie o ukončení aktualizáčného/inovačného vzdelávania** a získa **príslušný počet kreditov (v súlade s legislatívou platnou v čase ukončenia vzdelávania)**.

Počty kreditov, ktoré úspešný absolvent získa za úspešné absolvovanie jednotlivých akreditovaných vzdelávacích programov, budú zverejnené na začiatku vzdelávania ako súčasť informácií o projekte na edukačnom portáli Národného projektu.

Výber účastníkov vzdelávacej aktivity

Každý potenciálny záujemca, ktorý spĺňa požiadavky na osobu, ktorá patrí

do cieľovej skupiny projektu predloží príslušnej projektovej kancelárii RP v určenom termíne:

- **prihlášku** a ďalšie doklady v súlade s oznamom o možnosti prihlásiť sa na vzdelávaciu aktivitu (oznam bude doručený prostredníctvom poštovej služby do každej materskej školy zaradenej v sieti škôl a školských zariadení MŠ SR), vrátane potvrdenia riaditeľa, resp. zriaďovateľa, či zamestnávateľa o tom, že súhlasí s účasťou dotknutej osoby na vzdelávaní a že s ním dohodol podmienky jeho účasti na vzdelávacej aktivite,
- **dotazník** s uzavretými aj otvorenými otázkami zameranými najmä na zistenie úrovne digitálnych a jazykových kompetencií uchádzačov,
- **motivačný list**, v ktorom uvedie, prečo sa chce na vzdelávacej aktivite zúčastniť, ako využije získané poznatky vo svojej riadiacej a pedagogickej činnosti, aké má ďalšie plány s ohľadom na svoj kariérny rast atď'.

Jeden frekventant sa môže prihlásiť aj na viacero vzdelávacích programov.

S každým záujemcom zaradeným do študijnej/študijných skupín sa uzavrie **zmluva o absolvovaní aktualizáčného/inovačného vzdelávania**, v ktorej sa záujemcovia o vzdelávanie zaviazajú, že v prípade bezdôvodného, svojvoľného, predčasného ukončenia vzdelávacej aktivity, t. j. pred záverečnou prezentáciou pred trojčlennou komisiou a ostatnými účastníkmi vzdelávania nahradia výdavky spojené s ich vzdelávaním, ktoré boli hradené z prostriedkov ESF. Dôvody, ktoré budú uznané ako ospravedlnenie neukončenia vzdelávania budú vyšpecifikované v zmluve o vzdelávaní.

1.3 Edukačný portál

Ciele aktivity:

- Poskytnúť komplexný systém digitálnych služieb pre informačné a vzdelávacie potreby cieľovej skupiny projektu,
- vytvoriť prostredie pre efektívne a profesionálne zabezpečenie realizácie všetkých aktivít projektu,
- zabezpečenie priebežnej kontroly práce frekventantov vzdelávania,
- monitorovanie a implementáciu projektu.

Čas realizácie: 05/2009 – 04/2013

Edukačný portál je nástrojom dištančnej formy vzdelávania frekventantov v aktivite 1.1 a 1.2.

V rámci edukačného portálu chceme dištančnou formou vzdelávania podporovať využívanie integrovaného vzdelávacieho multimediálneho systému aj v materských školách, so zámerom využívať digitálne učebné prostredie uľahčujúce a podporujúce učebné aktivity s deťmi.

Edukačný portál bude o. i. zahŕňať:

- **vzdelávací obsah**, ktorý obsahuje vzdelávacie materiály v rôznych formátoch.
- **administratívny obsah**, ktorý obsahuje register pedagogickej dokumentácie, tlačív a formulárov, právnych noriem rezortu školstva atď.

Špecifický cieľ č. 2:

Inovovať obsah a metódy, skvalitniť výstupy vzdelávania pre potreby trhu práce vo vedomostnej spoločnosti

1.1 Tvorba edukačného materiálu

Cieľom aktivity je

- vytvoriť novú odbornú literatúru potrebnú na zefektívnenie edukačného procesu materských škôl a na účely tvorby školských vzdelávacích programov pre materské školy;
- vytvoriť nové metodiky, odborné publikácie, pracovné zošity a učebné pomôcky a tiež učebné zdroje aj v digitálnej forme pre výchovno-vzdelávaciu činnosť v materskej škole;
- napomôcť zavádzaniu inovácií do plnenia obsahu výchovy a vzdelávania v súlade so štátnym a školským vzdelávacím programom.

Čas realizácie: 05/2009 – 12/2012

Všetky materiály sa budú tvoriť na základe

- prieskumov požiadaviek pedagogickej praxe,
- dôkladnej analýzy existujúcich metodík, metodických materiálov,
- podnetov získavaných priebežne počas realizácie jednotlivých aktivít počas celej doby trvania projektu.

Spracované výstupy budú distribuované do jednotlivých materských škôl, príp. uverejňované na edukačnom portáli. V r. 2009 sa pripravuje vydanie prvých 6 publikácií.

1.2 Odborné stáže a odborné exkurzie

Cieľmi aktivity je

- získať informácie a prehľad o najnovších stratégiách predprimárneho vzdelávania v členských krajinách EÚ a vo svete a implementovať najlepšiu prax z celosvetových trendov do edukačnej praxe slovenských materských škôl,
- vytvárať priestor na výmenu nových skúseností a poznatkov súvisiacich s realizáciou vzdelávacích aktivít projektu so zahraničnými partnermi,
- implementovať získané informácie a výstupné produkty z odborných stáží a odborných exkurzií do edukačnej praxe materských škôl,

- získané skúsenosti implementovať do edukačnej praxe materských škôl, riadenia a usmerňovania materských škôl a do stratégií MŠ SR v oblasti predprimárneho vzdelávania v SR.

Čas realizácie: 09/2009 – 03/2013

1.3 Odborné semináre a odborné konferencie

Počas odborných seminárov a odborných konferencií bude prezentovaná evalvacia projektu:

Ciele aktivity:

Vytvárať priestor na výmenu skúseností a poznatkov z jednotlivých odborných aktivít projektu a šírenie dobrej a osvedčenej praxe projektu.

V rámci odborných seminárov a odborných konferencií sa bude klásť dôraz na komparáciu a disemináciu vstupov a výsledkov projektu. Prezentovať sa budú praxou overené pozitívne skúsenosti v predprimárnej edukácii v SR a v krajinách EU.

Závery a odporúčania z odborných konferencií budú implementované v rámci stratégií MŠ SR v oblasti predprimárneho vzdelávania v SR.

Čas realizácie: 09/2009 – 12/2012

Odborné semináre:

2010 – Úvodné odborné semináre;

V priebehu roku 2010 sa bude v **každom kraji** pod gesciou projektových kancelárií RP realizovať **1 odborný seminár** zameraný na prezentáciu projektových cieľov, šírenie informácií o možnostiach absolvovania vzdelávacích programov vzdelávacích aktivít 1.1 a 1.2 a navrhovanie kvalitatívnych riešení pre aktualizovanie požiadaviek konkurencieschopnosti trhu práce vo vzdelávacom prostredí. Odborné semináre budú zamerané predovšetkým na výmenu skúseností z absolvovaných vzdelávacích programov jednotlivých vzdelávacích aktivít v rámci realizovaného projektu.

Účastníkmi odborných seminárov budú prihlásení frekventanti vzdelávacích programov projektu, riadiaci tím projektu, odborníci a experti projektu a prizvaní odborníci z univerzít.

Závery a odporúčania z úvodných odborných seminárov budú prezentované na úvodnej celoslovenskej odbornej konferencii.

2012 – Supervízne odborné semináre

Ich cieľom bude vyjadrovanie stanovísk ku kvalite obsahu a rozsahu vzdelávacích programov, prezentovanie získaných vedomostí a ich aplikácie do edukačnej praxe materských škôl, ako aj návrhy odporúčaní na obsahové zmeny jednotlivých vzdelávacích programov s cieľom lepšej aplikovateľnosti ich

obsahu v edukačnej praxi tak v oblasti riadenia materskej školy ako aj v oblasti edukačného procesu v materskej škole.

Realizácia supervíznych odborných seminárov bude pod gesciou projektových kancelárií alokovaných pracovísk prebiehať v 7 regiónoch Slovenska. Účastníkmi budú prihlásení absolventi vzdelávacích programov, riadiaci tím projektu a expertný tím projektu. Závety a odporúčania zo supervíznych odborných seminárov budú tvoriť obsahové portfólium záverečnej celoslovenskej odbornej konferencie projektu.

Odborné konferencie:

Cieľmi konferencií je

- propagovať ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl,
- prezentovať stav implementácie obsahovej reformy školstva do edukačnej praxe materských škôl,
- hodnotiť efektivitu systému celoživotného vzdelávania zameraného na rozvíjanie kľúčových kompetencií pedagogických zamestnancov materských škôl v súlade s aktuálnymi a perspektívnymi potrebami vedomostnej spoločnosti,
- hodnotiť inovácie, obsah a metódy ako aj výstupy vzdelávania pre potreby trhu práce vo vedomostnej spoločnosti.

Čas realizácie: 03/2010; 03/2011; 03/2012 a 11/2012.

Celoslovenské odborné konferencie sa budú realizovať v hlavnom meste SR. V rámci tejto aktivity sa zároveň vytvorí veľmi komplexný priestor pre publicitu projektu a šírenie dobrej, osvedčenej praxe materských škôl.

1.4 Zariadenie a vybavenie projektu (SR)

Cieľom aktivity je zakúpením výpočtovej techniky (digitálne technológie, digitálne pomôcky) a ostatnej didaktickej techniky napomôcť inovácií výchovno-vzdelávacej činnosti, rozvoju kľúčových kompetencií frekventantov a v konečnom dôsledku napomôcť rozvoju vedomostnej spoločnosti s cieľom podporiť trvalo udržateľný rozvoj.

Čas realizácie:

Technika bude zakúpená na začiatku realizácie projektu, aby jednotliví frekventanti mali počas celej realizácie projektu možnosť interaktívne pracovať, rozvíjať si svoje digitálne kompetencie a hľadať, spracúvať a odovzdávať informácie potrebné pri realizácii všetkých aktivít v rámci projektu.

- 4 142 ks notebookov alebo desktopov s príslušenstvom,
- 2 868 ks multifunkčných zariadení,
- 4 142 ks aplikačného softvéru,
- 4 142 sád elektronických didaktických pomôcok,
- 2 868 ks televízorov,
- 2 868 ks digitálnych fotoaparátov,
- 2 730 sád didaktických pomôcok.

Uvedené zariadenie a vybavenie dostanú všetky materské školy v SR zaradené v sieti škôl a školských zariadení. Kľúčom na rozdelenie techniky bol počet tried materských škôl. Pri **notebookoch alebo desktopoch s príslušenstvom, aplikačnom softvéri, a sade elektronických didaktických pomôcokach** sa neberie do úvahy len počet tried v nich, ale aj **počet pedagogických zamestnancov zapojených v projekte**.

Nadväzujúce aktivity po ukončení projektu

- pedagogickí zamestnanci materských škôl budú získané kompetencie využívať v praxi na skvalitňovanie výchovno-vzdelávacej činnosti, na skvalitňovanie riadenia materských škôl,
- odborní zamestnanci štátnej a verejnej správy budú získané kompetencie využívať na mezzo úrovni a na makro úrovni riadenia materských škôl, a pri kontrole kvality a výsledkov výchovy a vzdelávania,
- pedagogickí zamestnanci materských škôl budú nadobudnuté digitálne kompetencie využívať na skvalitnenie, obohatenie a inovovanie výchovno-vzdelávacej činnosti aj riadiacej činnosti, zvýši sa konkurencieschopnosť pedagogických zamestnancov na aktuálnom trhu práce, zabezpečí sa im rovnosť šancí v súlade so stratégiami vedomostnej spoločnosti,
- zariadenie a vybavenie projektu modernou multifunkčnou technikou a ďalšími modernými didaktickými pomôckami sa bude aj po skončení projektu využívať vo výchovno-vzdelávacej aj v riadiacej činnosti materských škôl a bude mať dlhodobé efekty najmä v oblasti skvalitnenia výchovno-vzdelávacej činnosti,
- vďaka absolvovaniu akreditovaných vzdelávacích programov kontinuálneho vzdelávania sa zlepši finančné ohodnotenie pedagogických zamestnancov, viacerí absolventi štúdiá získajú predpoklady, zručnosti a schopnosti, ktoré im budú nápomocné pri postupe v rámci kariérnych pozícií pedagogických zamestnancov (v súlade so zákonom o pedagogických zamestnancoch),
- veľkú pozornosť sa bude venovať trvalej udržateľnosti edukačného portálu, vytvorené edukačné materiály budú dlhodobo slúžiť všetkým

pedagogickým zamestnancom materských škôl ako aj odborným zamestnancom štátnej aj verejnej správy,

- bude sa pokračovať v nadviazaných medzinárodných partnerstvách v záujme získavania najnovších poznatkov o trendoch v predprimárnom vzdelávaní,
- závery z odborných seminárov a odborných konferencií budeme v spolupráci s MŠ SR implementovať do vzdelávacej politiky, do tvorby koncepčných a legislatívnych materiálov pre predprimárne vzdelávanie,
- po ukončení realizácie jednotlivých projektových aktivít sa akreditované vzdelávacie programy kontinuálneho vzdelávania budú aj naďalej využívať v rámci kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov.

Resumé

V príspevku sa poskytujú základné informácie o národnom projekte „Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť celoživotného vzdelávania“ (ďalej NP). Informuje o hlavnom celi NP, o špecifických cieľoch projektu, o cieľových skupinách, pre ktoré je projekt určený a o aktivitách projektu. Najväčší priestor je venovaný podrobným informáciám o aktivitách zameraných na vzdelávanie manažmentu a odborných zamestnancov štátnej a verejnej správy a najmä učiteliek materských škôl, prostredníctvom ktorých získajú a rozvinú si kompetencie potrebné pri premene tradičnej školy na modernú. Pomenúvajú sa konkrétne vzdelávacie programy, opisuje sa spôsob prihlasovania na vzdelávacie programy, podmienky štúdia a ukončenia vzdelávacieho programu. Príspevok približuje aj ostatné aktivity projektu - tvorbu edukačného materiálu, edukačného portálu, realizáciu odborných stáží, exkurzií, seminárov a konferencií, a zariadenie a vybavenie projektu. Naznačuje nadväzujúce aktivity po ukončení realizácie projektu zamerané na permanentné skvalitňovanie riadenia materských škôl a výchovno-vzdelávacej činnosti.

Summary

The article provides basic information about a national project called “Teaching pedagogical workers in nursery schools as a part of lifelong education” (“NP”). It informs about main goals of NP, specific goals of the project, target audience and project activities. Largest part of the article provides detailed information on activities which are aimed to educate management and professional employees of the state administration and public administration, mainly nursery teachers. Through these activities they gain and develop their skill necessary for the transformation of a conventional school into a modern one. They list specific educational programs, describe registration process, requirements for the process

of study and successful finishing of the educational programs. The article also describes other activities in the project, like creating educational materials and educational portals, realization of professional study visits, excursions, seminars and conferences, as well as installation and equipage of the program. It proposes further activities recommended after finishing the project, which should permanently improve conducting of nurseries and educational process.

Kľúčové slová

Národný projekt, ciele projektu, aktivity projektu, vzdelávanie manažmentu a odborných zamestnancov štátnej a verejnej správy, vzdelávanie pedagogických zamestnancov MŠ, vzdelávacie programy, edukačný portál, edukačný materiál, odborné stáže, odborné exkurzie, odborné semináre, odborné konferencie, zariadenie a vybavenie projektu.

Kontaktná adresa

Mgr. Beata Šlahorová
Metodička pre predprimárne vzdelávanie
Projektová manažérka
Metodicko-pedagogické centrum
Tomášikova 4
820 09 Bratislava
e-mail: beata.slahorova@mpc-edu.sk

Referáty

TEORETICKO – FILOZOFICKÉ VÝCHODISKÁ V KONTEXTE OBSAHOVEJ REFORMY V PREDŠKOLSKÉJ EDUKÁCIÍ

Mária Gendiarová

Celospoločenská zmena v roku 1989 priniesla prevrat spoločnosti a koniec komunistického režimu a socialistického spoločenského zriadenia. Začala sa otvárať cesta humanizácie, demokracie a s tým narastajúca pluralita názorov ako reakcia na dogmatickosť pedagogického myslenia v období budovania socializmu. Po dlhoročnej celospoločenskej izolácii sa tak vytvorili aj v pedagogickom myslení podmienky pre existenciu rôznych názorov a priestor pre diskusie produkujúce rôzne podnety a pohľady na podstatu, cieľ a proces predškolskej edukácie. Spojivom rôznych preferovaných filozofií a názorov subjektov boli a dodnes sú ich humanizačné snaženia.

Záujem a snahy o humanizáciu a demokratizáciu na Slovensku deklarujú výrazné transformačné tendencie v podobe štyroch projektov, ktoré vznikli za šesť rokov od roku 1989 ako dôsledok snahy uskutočnenia potrebných zmien. V skutočnosti sa tri projekty (Duch školy, Konštantín a Škola roku 2000) nerealizovali a nerealizujú. Súhlasíme s tvrdením Zelínu (2004), že to svedčí o neochote vo výkonnej politickej moci, že je to možno následok nedostatku odborníkov, financií a fenoménu rigidity tradičného školského systému. Až posledný projekt nazývaný Milénium - „Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov“ bol v decembri roku 2001 schválený Národnou radou a vládou Slovenskej republiky. Je koncipovaný ako vízia, ktorá vychádza z ambície načrtnúť ľudskú spoločnosť na základe tvorivo – humánnej výchovy pre nové tisícročie. Za hlavné ciele si kladie zmenu filozofie školstva, zmenu obsahu vzdelávania, zmenu v príprave pedagogických zamestnancov, zmenu v metódach a v riadení škôl (Milénium, 2001). Realizácia časti projektu a napĺňanie cieľov sa do dnes postupne uskutočňovalo (napr. decentralizácia školstva), ale až dnes už takmer dvadsať rokov po prevrate sa súčasné školstvo a teda aj materská škola nachádza v období realizácie vonkajšej štrukturálnej reformy v podobe obsahovej reformy, ktorá sa dotýka komplexne procesu edukácie detí, žiakov a študentov – teda celého regionálneho školstva a podlieha aktuálnym legislatívnym zmenám. Schválením zákona NR SR č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov sa materská škola od 1.9.2008 zmenila zo školského zariadenia (už nie je predškolským zariadením – termín zariadenie sa používa v súvislosti s poskytovaním služieb, čím bola skresľovaná podstata, cieľ

a poslanie materskej školy ako inštitúcie zabezpečujúcej edukáciu detí) na školu a stáva sa prvým stupňom škôl v súlade s medzinárodnou klasifikáciou škôl ISCED 0 (International Standard Classification of Education) uplatňovanej v Európe a akceptovanej medzinárodnými organizáciami UNESCO a OECD. Legislatívnym zaradením materskej školy medzi školy sa stáva inštitúciou so všetkými opodstatnenými prívlastkami, ktoré škole ako inštitúcií zabezpečujúcej edukáciu právom patria, pretože zabezpečuje predškolskú edukáciu detí spravidla vo veku od 3 do 6 rokov, čím sa popri jej kultúrnej, kompenzačnej, integračnej a preventívnej funkcií zvyčajne práve jej edukačná a socializačná funkcia. Predškolská edukácia detí sa v podmienkach materskej školy realizuje podľa Lipnickej (2008) ako proces inštitucionálne organizovaných, profesionálne vedených a zámerne organizovaných edukačných aktivít, ktoré sú zacielené na rozvoj a kultiváciu osobnosti dieťaťa predškolského veku ako plnohodnotnej a seberealizujúcej sa osobnosti v životných aj edukačných aktivitách a rolách.

Ďalšou významnou zmenou, ktorú prináša nový školský zákon, je dvojúrovňový model vzdelávacích programov – štátny a školský. Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, ktorý integruje cieľové požiadavky projektu Milénium sa stáva pre jednotlivé stupne škôl záväzným dokumentom a zároveň východiskom pre tvorbu školských vzdelávacích programov. Vymedzuje povinný obsah, rozsah a podmienky vzdelávania, čím určuje základné minimum garantované štátom v korešpondencii s preferovanými teoreticko – filozofickými východiskami pre realizáciu edukačného procesu. Štátny vzdelávací program (2008) považuje za jadro filozofie materskej školy humanizačný aspekt vychádzajúci z **tvorivo – humanistickej koncepcie**, ktorá má svoj filozofický pôvod v humanistických (označovaných aj ako personalistických) teóriách edukácie. Ďalšie uvedené teoretické východiska v Štátnom vzdelávacom programe sú kognitívno – psychologické a sociokognitívne koncepcie.

Humanistické teórie ako základné východisko predškolskej edukácie z aspektu pedagogiky

Pôvod týchto teórií je v myšlienkach, vznikajúcich ako reakcia na edukáciu, ktorá prehliada subjektivitu, slobodu a osobnosť dieťaťa. Svoj základ majú v akceptovaní humanizmu, ktorý zdôrazňuje celkovú dôstojnosť a hodnotu človeka a jeho možnosti sebarealizácie. Pojem humanizmus Kosová (1995) chápe v širšom zmysle ako historicky sa meniacu sústavu názorov, uznávajúcich a zdôrazňujúcich hodnotu človeka ako osobnosti, jeho právo na slobodu, šťastie, rozvoj a uplatnenie jeho síl a schopností. Ako uvádza ďalej humanizmus je vždy možný len ako názor antropocentrický, kde v centre pozornosti stojí človek ako subjekt vlastného rozvoja, kde jeho rozvoj, blaho a sloboda sú najvyššie hodnoty v systéme všetkých hodnôt.

Humanistické teórie, ktorých koncentračnou ideou je človek stojaci v centre pozornosti a rozvoj jeho osobnosti sa nazývajú aj teórie personalistické, nedirektívne, organické alebo otvorené a opierajú sa o pojmy slobody, ľudského ja a autonómie osobnosti. Podľa Y. Bertranda (1998) tieto teórie z hľadiska reflexie prezentujú pól subjektu:

- Nedirektívne vzdelávanie – rogersovská pedagogika
- Interakčné teórie rozvoja osobnosti - otvorená pedagogika a pedagogika rozvíjania seba samého

Teórie nedirektívneho vzdelávania sa rozvinuli na báze humanistických personalistických východísk sformulovaných v prácach Carla Rogersa (CCT – *Client Centred therapy* a PCE – *Person Centred Education*). Ako uvádza Bertrand (1998) Rogers sa pokúšal vysvetliť rôzne stránky jedného princípu, že všetky ľudské bytosti majú pozitívne smerovanie. Zdôrazňoval nutnosť byť sám sebou, byť autenticky, kongruentný, byť schopný vcítiť sa do vecí, dôverovať svojej skúsenosti, vyjadrovať to čo človek skutočne cíti, prijímať seba takého aký je a dôverovať svojmu hodnoteniu. Vo vzťahu k druhým ľuďom považuje za dôležité prijímať aj iných takí akí sú, s ich kvalitami i nedostatkami. Rogers za najvyššiu autoritu považuje skúsenosť, pričom skúsenosť so sebou samým, sebaopoznanie a sebaakceptovanie je podľa tejto teórie východiskom k zmene seba aj iných.

Interaktívne teórie rozvoja osobnosti - už z názvu interaktívne vyplýva, že východiskom týchto teórií nie je ponechanie všetkej zodpovednosti na učiacom sa, ale moc je rozdelená v spoločnej práci medzi učiteľom a deťmi, ale vždy s cieľom, ktorým je rozvoj dieťaťa.

Integračné pramene a ideové východiská uvedených humanistických teórií smerujú k formulovaniu ciest a podmienok rozvoja a utvárania človeka, ktoré sa primárne umiestňujú do vnútra človeka. Ako píše Pupala (Kolláriková – Pupala, 2001) dotýkajú sa utvárania slobodnej osobnosti, ktorá má možnosť realizovať svoje vlastné životné ambície a ciele, rešpektujúc seba a iných. Spoločná idea sa objavuje vo viere v prirodzenú tendenciu človeka byť dobrým a mať všeobecné pozitívne smerovanie. Od toho sa odvíja aj slovník humanistických teórií, ktorý operuje pojmami ako sebarealizácia, sebaregulácia, sebaaktualizácia, sebaakceptácia, autonómia sloboda, empatia a pod. V zmysle humanistických teórií je človek predurčený svojou vrodenu výbavou na dosiahnutie kvalitatívnych osobnostných rozmerov a prostredie je priestorom, ktorý môže tento osobný potenciál potlačiť alebo rozvinúť.

Paradigma humanistických teórií v podmienkach predškolskej edukácie:

Humanizácia v podmienkach predškolskej edukácie, ale aj na ostatných stupňoch škôl, ak má byť považovaná z pedagogického hľadiska za proces dokonalejšieho utvárania človeka predpokladá zmenu unifikovanej koncepcie edukácie na

konceptiu, ktorá je podľa Kosovej (1995) založená na skutočnom individuálnom rozvoji osobnosti každého dieťaťa podľa jeho možností a schopností, kde cieľom je, aby každý zostal individualitou a sám sebou. Humanistický prístup v podmienkach edukácie vyžaduje od učiteľa taký postoj k dieťaťu, ktorý mu priznáva všetky práva, ktoré osobnosti patria, je zameraný na jeho osobnosť a predpokladá prijatie štyroch hlavných princípov a ich následné uplatnenie v praxi:

1. Jedinečnosť ako cieľ a podmienka edukácie
2. Sebarozvoj ako cieľ a podmienka edukácie
3. Celosťnosť rozvoja osobnosti
4. Priorita vzťahovej dimenzie – priorita postojov a schopností a dôraz na prežívanie.

Pedagogické myslenie v zmysle humanizácie sa v edukačnej praxi odráža vo vzťahu medzi učiteľom a dieťaťom ako základnej podmienky pre pozitívny sebarozvoj dieťaťa. V pedagogike je Rogersov P-C-E systém, teda výchova zameraná na osobnosť dieťaťa, determinovaný vzťahom učiteľa a dieťaťa, ktorý má umožniť dieťaťu byť sám sebou, podobne ako je to vo vzťahu psychológ – klient, kde psychológ pomáha klientovi objaviť jeho možnosti. Vzťah medzi učiteľom a dieťaťom potom v procese edukácie hrá rozhodujúcu úlohu. Musí to byť ale vzťah, ktorý pomáha dieťaťu rásť, v ktorom každé dieťa dostane priestor na rozvíjanie seba samého. Ide o pomáhajúci vzťah, v ktorom „silnejší“ jednotlivец pomáha rozvoju osobnosti druhého jednotlivca tak, že sa oňho stará (rodič, učiteľ a i.) za podmienky, že mu dáva priestor na sebarozvoj. Pomáhajúci vzťah podľa Kosovej (2000) charakterizuje:

- Nevyrovnanosť postavenia partnerov – (jeden je silnejší, skúsenejší)
- Dospelý dáva bez podmienok
- Vzťah je službou dieťaťu

Model prístupu humanistický orientovaného na osobnosť dieťaťa v procese edukácie preferuje nedirektívne prístupy zo strany učiteľa a plne rešpektuje jedinečnosť a individuálne potreby dieťaťa, stimuluje jeho potenciálne rozvojové možnosti a akceptuje individualitu osobnostného vývinu každého dieťaťa. Nedirektívny štýl od učiteľa vyžaduje premyslené postupy, ktorými pomôže dieťaťu byť autonómnym a aktívne sa sebarealizujúcim subjektom. Takýto učiteľ disponuje tvorivosťou, zmyslom pre kooperáciu, ale aj láskavým a zároveň náročným prístupom k dieťaťu. Podľa Kosovej (2000) učiteľ, ktorý v edukačnej praxi aplikuje nedirektívny humanistický výchovný štýl:

- ❖ **Toleruje** – city, potreby záujmy a individuálne odlišnosti detí, svojský štýl učenia a konania, iné názory, než sú jeho vlastné, diskusiu o problémoch, chyby a omyly dieťaťa, vlastné chyby, možnosť, že ho môže dieťa prerásť
- ❖ **Podporuje** – samostatné myslenie a konanie dieťaťa, vyhľadávanie

problémov a informácii, netradičné riešenia problémov, pozitívny vzťah dieťaťa k poznávaniu, potrebu dieťaťa po sebazdokonaľovaní, spoluprácu medzi deťmi

- ❖ **Vyžaduje** – aktívnu a uvedomelú disciplínu a zodpovednosť, vlastný názor, hodnotenie a sebahodnotenie dieťaťa, aby dieťa poznávalo seba, príčiny svojich chýb a nedostatkov, prednosti vlastné ale aj ostatných detí
- ❖ **Očakáva a tvorí podmienky** – pre úspech každého dieťaťa, zvedavosť a otázky detí, diskusiu a otvorenú komunikáciu, podnetné nápady a kritiku
- ❖ **Odmietá** – slepú poslušnosť a vynútenú aktivitu, atmosféru strachu, napätia, zosmiešňovanie a škatuľkovanie dieťaťa, spokojnosť s priemernosťou, nesamostatnosť a konanie iba na výzvu a pod.

Humanistické teórie a z nich odvodené koncepcie primárne riešia vzťah učiteľa a dieťaťa ako akcentujúcej podmienky rozvoja osobnosti dieťaťa v podmienkach učenia a učenia sa, teda v procese výučby. Riešia skôr otázky osobnej integrity a sebarealizácie dieťaťa a kontext pedagogického uvažovania je nasmerovaný prevažne do oblasti psychosociálnych okolností akceptovania osobnej slobody, čo má dopad skôr na rámec podmienok učenia, než na zvládnutie jeho podstaty. Kognitívny aspekt učenia je tak potlačený do úzadia, čo znamená, že v humanistických teóriách abscentuje presah tejto koncepcie do obsahov ľudského poznávania a jeho elaborácie v podmienkach učenia a učenia sa. Znamená to, ako uvádza Pupala (Kolláriková – Pupala, 2001), že menej zvládnutým aspektom týchto koncepcií je **analýza didaktických podmienok vzdelávacích procesov**.

Teórie učenia a učenia sa ako základné východisko predškolskej edukácie z aspektu didaktiky

Učiteľom preferované psychologické alebo didaktické koncepcie ovplyvňujú jeho pedagogické – didaktické myslenie a následne konanie. Z aspektu didaktiky sú to koncepcie, ktoré primárne riešia otázky podstaty učenia a učenia sa v procese výučby z toho hľadiska, ako sa situuje pozícia človeka v prostredí. Vyjadrujú predstavy o tom, ako sa človek adaptuje na svet, akým spôsobom sa s ním vyrovnáva, ako sa rozvíja jeho vzťah k prostrediu, v ktorom sa nachádza. V pedagogickom - didaktickom myslení sa v súčasnosti uplatňujú tri základné východiskové teórie učenia a učenia sa. Sú to behavioristické (učenie sa osvojovaním si hotového učiva), kognitivistické (individuálne učenie sa rekonštruovaním učiva a jeho významu) a sociokognitivistické (spoločné učenie sa konštruovaním učiva s vydiskutovávaním a vzájomným zdieľaním jeho významu) – (pozri bližšie Kostrub, 2008) .

A. Kognitivistické teórie učenia a učenia sa

Kognitivismus je pojem, ktorý predstavuje smer viažuci sa vo svojej konceptualizácii na mentálne procesy uskutočňujúce sa v mysli jednotlivca. Vďaka týmto mentálnym procesom potom jedinec poznánie konštruje (utvára) alebo rekonštruje (pretvára). Výsledkom konštruovania a rekonštruovania je poznánie, ktoré podľa Kostruba (2008), nie je kópiou reality, ale sú to konštrukty konkrétneho jedinca. V kontexte týchto teórií sa človek pri učení sa neobmedzuje na mechanické vytváranie asociačných spojov medzi podnetmi, ale jeho učenie je omnoho zložitejšie, pretože sa v ňom uplatňuje myslenie, ktoré mu umožňuje okrem iného očakávať, predvídať a oddaľovať reakcie na vhodnú dobu, zovšeobecňovať skúsenosti s vyriešenými problémami. Učiaci sa subjekt na základe vlastnej aktivity a v interakcii s prostredím spracováva situácie (učebné, životné) na kognitívnej úrovni – nereaguje mechanicky, ale uvážlivo a podnety tu vystupujú ako fakty zapojené do systému poznávania. Človek sa učí myslieť.

Predstavitelia kognitívnych teórií učenia a učenia sa považujú výstavbu poznania za aktívny proces, pretože človek si svoje poznánie konštruje a rekonštruje svojou aktívnou činnosťou s informáciami a skúsenosťami. Myslenie, resp. kognitívne procesy podľa Pupalu (Kolláriková – Pupala, 2001) tieto teórie vysvetľujú ako **analógiu procesov, ktoré prebiehajú** aj napríklad v počítači sytenom rôznymi informáciami. Aj človek vo vzťahu k vonkajšiemu svetu je ponímaný ako subjekt vyrovnávajúci sa s tokom informácií, ktoré v mozgu spracováva. Učenie sa potom odohráva ako proces formovania myšlienok, ktoré sa vytvárajú a transformujú v súvislosti so vstupom a spracovaním informácií v subjekte. V kognitivistických teóriách ako protipól k osvojovaniu si poznatkov (paradigma behaviorizmu) stojí mechanizmus individuálnej výstavby poznania, jeho konštruovania a rekonštruovania na základe existencie prekonceptov (prvotných poznatkov o javoch objektívnej reality), ktorých prítomnosť tradičná edukácia často vôbec nezohľadňuje. Termínom detské prekoncepty sa definujú základné vysvetľovacie schémy, ktorými si deti vysvetľujú dianie vo svojom prostredí.

Najznámejší predstaviteľ kognitivistických teórií Jean Piaget vo svojej teórii vysvetľuje mechanizmy kognície dieťaťa, resp. jeho kognitívneho vývinu v podmienkach ontogenetického vývinu. Vo svojom vedeckom programe tak navzájom skĺbil **psychologický a epistemologický prístup pri štúdiu otázok vzniku a vývinu poznania**. Ústrednou kategóriou, prostredníctvom ktorej poníma mechanizmy poznania a inteligencie je kategória **adaptácie** (organizmu na prostredie), ktorá má svoj pôvod v interakcii subjektu s prostredím a je zabezpečovaná prostredníctvom dvoch mechanizmov (Kolláriková - Pupala, 2001):

- **Asimilácia** – je to proces, pri ktorom dochádza k začleňovaniu nových podnetov prostredia do existujúcich schém (nové učivo je v súlade s tým čo už dieťa vie, prekoncept dieťaťa sa nezmenil, iba obohatil, doplnil asimiloval novú informáciu, novú skúsenosť).
- **Akomodácia** – je mechanizmus, keď začlenenie nového podnetu spôsobí modifikáciu pôvodnej kognitívnej schémy (nové učivo nie je v súlade s tým čo už dieťa vie – dochádza k nerovnováhe (kognitívnemu konfliktu s prekonceptom) – aby tento konflikt vyriešil musí nájsť riešenie, musí zmeniť, **rekonštruovať** to čo vie, svoje kognitívne schémy.

Komplementarita týchto mechanizmov znamená, že človek sa vyrovnáva s prostredím na základe kognitívnych schém, ktoré sú už sformované, nie sú však nemenné, pretože aj tieto vznikali a vznikajú ako výsledok interakcie človeka s prostredím, kde na samom počiatku stoja vrodené biologické (teda ešte nie kognitívne) formy správania – reflexy. Komplementarita asimilácie a akomodácie zabezpečuje obnovenie narušenej rovnováhy - **ekvilibrácie**. (Kariková, 2004).

Kognitivistická paradigma učenia a učenia sa vo výučbe:

V kognitivistickom modeli procesu učenia a učenia sa je dieťa ponímané ako aktívny učiaci sa subjekt. Priorita tohto modelu realizovaného v procese výučby je cieľovo zameraná na to, aby dieťa subjektívne chápalo, poznávalo a vnútorne konštruovalo a rekonštruovalo význam poznatkov na základe vlastnej aktivity v interakcii s prostredím. Dieťa potom na základe vlastnej aktivity odhaľuje existenciu, pravidlá, vzťahy a fungovanie javov.

Takýto model prezentuje proces, na začiatku ktorého učiteľ narába s detskými prekonceptami a im prispôsobuje spoločnú voľbu postupov, ktorá prebieha dohodou o aktivitách, prostredníctvom ktorých budú deti samostatne získavať nové skúsenosti v procese individualizovanej výučby. Tieto skúsenosti nie sú samé o sebe cieľom, ale stávajú sa prostriedkom, ktorý je následne spracovaný intrapsychickými procesmi konkrétneho dieťaťa.

Vybíral, M. (1995) vymedzuje konštruktivistické poňatie výučby v určitej opozícii proti vyučovaniu postavenému na „predávaní hotových poznatkov“. Formuluje ho na poňatí konštrukcii, výstavby poznania, kde základným aktérom „konštruktérom poznania“ je dieťa. Kognitívnym cieľom v takomto modeli výučby je, aby dieťa prichádzalo s nápadmi, problémami a otázkami, aby dieťa vedelo dať predmety a udalosti do súvisu, všimlo si rozdiely alebo podobnosť. Tým je dieťa situované do pozície aktívneho učiaceho sa subjektu a vďaka učiteľom profesionálne zaistenému dostatku času a priestoru, si môže uplatňovaním svojich spôsobilostí, hodnôt a postojov individuálne utvárať svojbytné poznánie na základe interakcie s prostredím a v prostredí. To, čo sa

v takýchto podmienkach deje sa nazýva individuálna skúsenosť.

B. Sociokognitivistické teórie učenia a učenia sa

Tieto teórie kladú dôraz na rolu sociálnej interakcie v učení sa. Od kognitivistických sa líšia tým, že zdôrazňujú rôzne stránky sociokultúrnych transakcií medzi človekom a jeho prostredím, zatiaľ čo kognitivistický prúd sa viac zaujíma o to čo sa deje v mozgu (Y, Bertrand, 1998).

Sú to teórie učenia a učenia sa, ktoré rozširujú predchádzajúce myšlienky (kognitivistických teórií) na sociálnu skupinu, kde sa veci vytvárajú spoločne a pre všetkých, takže vzniká malá kultúra spoločných výtvorov so spoločnými významami. Predpokladajú, že poznanie je sociálne utvárané, nevzniká na základe individuálneho poznania, ale na základe sociálnej interakcie a následnej individuálnej elaborácie. Podľa Kostruba (2005) najdôležitejším poznatkom sociokognitivistických teórií je téza Vygotského, že „všetko mentálne (to čo je v mysli dieťaťa) má svoj pôvod v sociálnom“ (v neustálej interakcii a transakcií s ostatnými ľuďmi). Tieto teórie si všímajú človeka cez aktivitu v rovine sociálnych interakcií a diskurzu, ktorý možno chápať ako interpersonálne vyjednávanie. Myšlienky nie sú v tomto ponímaní jednoduchými personálnymi pohľadmi na svet, ale odrážajú kultúrne sformulovaný pohľad prezentovaný zdieľaným jazykom.

B. Pupala (2001) definuje poznanie v sociokognitivistickom ponímaní ako ľudské dielo, ktoré nevyprodukoval a neprodukuje jednotlivý človek, ale generuje ho societa, ktorá kognitívne štruktúruje svet podľa svojich potrieb a záujmov. Dieťa sa stáva kognitívnym subjektom tým, že sa v tejto societe pohybuje a nie akým spôsobom v nej operuje a participuje na jej živote.

Jedným z najvýznamnejších predstaviteľov sociokognitivistických teórií učenia a učenia sa je ruský psychológ L. S. Vygotskij. Jeho koncepcia predznamenalá významný zlom v nazeraní na povahu ľudskej psychiky – **druhá kognitívna revolúcia** – k chápaniu a vysvetľovaniu fungovania ľudskej mysle pristupuje cez **sociálne aktivity ľudí, v ktorých sa myseľ formuje zo symbolickej interakcie medzi ľuďmi**.

Za základné tézy L. S. Vygotského zakladateľa sociálno historickej teórie, Pupala B. (2001) uvádza nasledovné východiskové myšlienky:

- Sociálny pôvod vyšších psychických procesov – **všetko mentálne (to čo je v mysli dieťaťa) má pôvod v sociálnom (neustálej interpersonálnej interakcii a transakcií s ostatnými ľuďmi)**. V tomto kontexte je známa jeho myšlienka, že **každá vyššia psychická funkcia sa vo vývine objavuje dvakrát** – najprv ako sociálna činnosť (interpsychická) a neskôr ako činnosť individuálna, ako spôsob myslenia dieťaťa (intrapsychická).
- Interiorizáciu ako základný mechanizmus utvárania ľudskej mysle. Je to proces, prostredníctvom ktorého sa u človeka formujú myšlienkové

psychické funkcie. Vzťahuje sa na problém ako sa z činnosti, ktorá mala pôvodne sociálny (interpersonálny charakter, stáva činnosť, ktorá je súčasťou vnútorného psychického života (intrapersonálneho).

- Zóna aktuálneho a zóna najbližšieho vývinu.
- Vzťah vývinu a učenia sa. Rieši otázku akú funkciu plní učenie v procese vývinu. **Ak sa vývin dynamizuje kontaktom s vonkajšími kultúrnymi nástrojmi, tak učenie je zdrojom vývinu**. Táto téza býva často deklarovaná aj v tak, že učenie ma razíť cestu vývoju.

Sociokognitivistická paradigma učenia a učenia sa:

Ide o model, v ktorom sa nekladie dôraz na jednotlivca, ktorý si vytvára svoj svet v jazyku, ale na procesy sociálnej výmeny, ktorá prebieha komunikáciou vo vzťahoch, v ľudských spoločenstvách.

Aplikácia sociokognitivistických teórií vo výučbe si vyžaduje, aby výučba prebiehala ako dialóg medzi deťmi a s učiteľom, v ktorom sa ich názory a stanoviská stretávajú, konfrontujú, deti diskutujú medzi sebou a s učiteľom o doterajších názoroch na určitý, podľa možnosti autentický (vychádzajúci zo života) problém súvisiaci s učivom, kooperujú, skúmajú, vytvárajú autentické produkty“, tvrdí Turek I. (2005).

Model sociokognitivistického poňatia učenia a učenia sa preferuje realizáciu nadväzujúcich aktivít, v ktorých prebieha diskusia medzi učiteľom a deťmi, alebo medzi deťmi navzájom za účelom vydiskutovania sociokultúrnych významov, dôsledkom čoho sa následne cyklicky opakuje reflexia. Potom učiteľove vyučovanie učenie sa dieťaťa sa stáva spoločným procesom, ktorý je charakterizovaný dvomi procesmi – kooperáciou (organizovaná spoluúčasť) a kolaboráciou (spolupráca v činnostiach v edukačných aktivitách).

V súčasnom období z uvedených didaktických teórií učenia a učenia sa sú v podmienkach edukačnej praxe v materských školách najviac zaužívané behavioristické prístupy zo strany učiteľov, založené na zadávaní inštrukcií deťom, na ktoré majú reagovať v učiteľom limitovaných podmienkach. Tieto prístupy vychádzajú z tzv. S (stimul, podnet) – R (reakcia) teórií, ktoré sú cieľovo orientované na sprostredkovanie hotových poznatkov a informácií deťom, ktoré si ma dieťa zapamätať a následne ich reprodukovat'. Deklaruje to vo svojej práci Kostrub (2008) na základe svojho výskumu zameraného na preferovanie metodiky učiteľmi – praktikmi. Preferovanie behavioristického prístupu v edukačnej praxi nie je v súlade ani s obsahovou reformou a z toho dôvodu nie sú tieto teoretické východiska ani v Štátnom vzdelávacom programe preferované a považované za východiskové.

Literatúra

- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdelávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- KOLLARIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. a kol. 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov: projekt MILÉNIUM, 2001.
- KOSOVÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela, 1995. ISBN 80 – 88825- 00-8.
- KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov: Rokus, 2000. ISBN 80-968452-2-5.
- KOSTRUB, D. 2003. *Diet'a/žiak/študent – učivo –učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník*. Prešov: Rokus, 2008. ISBN 978-80-89055-87-6.
- LIPNICKÁ, M. – JAREŠOVÁ, A. 2008. *Teoretické základy predškolskej pedagogiky*. Žilina: IPV, 2008. ISBN 978-80-8070-818-4.
- KARIKOVÁ, S. 2005. *Kapitoly z pedagogickej psychológie*. Žilina: IPV, 2005. ISBN 80-8070-336-1.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>.
- TUREK, I. 2004. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: MPC, 2004. ISBN 80-8052-188-3.
- ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN, 2004. ISBN 80-10-00456-1.

Resumé

V uvedenom príspevku sú spracované teoreticko - filozofické východiská preferované v štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Z aspektu pedagogiky sú rozpracované humanistické teórie a ich paradigma v podmienkach predškolskej edukácii a z aspektu didaktiky sú to kognitivistické a sociokognitivistické teórie a ich paradigma.

Summary

That contribution is processed in theory - the philosophical background preferred in the public education program ISCED 0 - predprimárne education. From the aspect of teaching are developed humanistic theory and paradigm in terms of pre edukácii and didactic aspects are kognitivistické and sociokognitivistické theory and paradigm.

Kľúčové slová

Humanistické (personalistické) teórie, kognitivistické a sociokognitivistické teórie učenia a učenia sa.

Kontaktná adresa

Mgr. Mária Gendiarová - doktorand
Univerzita Mateja Bela
Pedagogická fakulta
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
e-mail: mgendiarova@pdf.umb.sk

KLÚČOVÉ KOMPETENCIE A BUDÚCA ROLA ŽIAKA

Tatiana Slezáková

Dieťa - jeho život plný hier, zábavy, kontaktu s najbližšími, mamou, otcom, súrodencami. Potom materská škola, pani učiteľka, vrstovníci, ktorí ako prví skúšajú „kompetencie“ dieťaťa, ktoré získalo a stále získava v rodinnom prostredí. Je to schopnosť nadviazať kontakt, zapojiť sa do hry, vymyslieť ju, naplánovať, režírovať. Vedieť povedať svoje želania, prosby, ale aj rešpektovať želania, názory ostatných. To sú jedny z veľmi dôležitých spôsobilostí praktickej povahy (kompetencií), ktoré podmieňujú úspešné zvládnutie budúcej roly žiaka.

Štátny vzdelávací program IESDC 0 definuje základy kľúčových kompetencií predškolača, ktorých primeraná úroveň by mala dieťaťu zabezpečiť, bez väčších ťažkostí zvládnuť požiadavky školy. Sú to psychomotorické kompetencie, osobnostné, sociálne, komunikatívne, kognitívne, učebné, informačné kompetencie. Aby sa učiteľ v materskej škole vedel vyznať v množstve jednotlivých komponentov a dokázal ich vhodným spôsobom rozvíjať u každého dieťaťa, je potrebné ich najprv analyzovať a pochopiť.

V našom príspevku chceme sústrediť pozornosť na potrebu rozvoja takých kvalít u dieťaťa, ktorým sa podľa nášho názoru nevenuje dostatočná pozornosť zo strany rodičov i učiteľov.

V prvom rade je potrebné si bližšie ujasniť, čo je to školská pripravenosť? Na túto tému sa už toho popísalo veľa. Pod **pripravenosťou dieťaťa na školu** chápeme **súbor určitých vlastností, schopností, spôsobov správania (kompetencií) dieťaťa, ktoré sú nevyhnutné na prijatie, osvojenie si a prispôsobenie učebných stimulov na začiatku i v priebehu celej školskej dochádzky** (Zagvozdkin, V., 2009).

Školskú pripravenosť je potrebné skúmať ako celok, pozostávajúci z množstva jednotlivých komponentov, ktoré sa navzájom podmieňujú. Úspešnosť dieťaťa pri zvládnutí požiadaviek školy bude závisieť nielen od samotného dieťaťa, jeho osobnostných kvalít, úrovne rozvoja, ale aj od podmienok školy, ktorá prijíma dieťa, od profesionality učiteľov, ich kompetencií. V neposlednom rade i od pripravenosti rodičov. To je súčasný pohľad na chápanie školskej pripravenosti (Mertin, V. – Gilernová, I. 2003, Slezáková, T. – Tirpáková, A., 2006, Zagvozdkin, V., 2009 a pod.).

Trocha bližšie si objasníme komponenty školskej pripravenosti dieťaťa, ktoré podmieňujú úspešnosť spravovania sa s prvou spoločensky obligatórnou rolou žiaka. Stalo sa už tradíciou, že pri zápise dieťaťa do školy (všeobecná evidencia dieťaťa, ktoré spĺňa kritériá pre zápis do 1. ročníka základnej školy) učiteľky

v prvom rade zisťujú úroveň intelektovej pripravenosti dieťaťa. Je nesporné, že táto stránka rozvoja dieťaťa je veľmi dôležitá. Ale na druhej strane výskumy dokazujú, že hlavne v začiatkoch školskej dochádzky zohráva dôležitú úlohu **sociálna a emocionálna pripravenosť dieťaťa na školu**. Veľmi dôležitou je motivácia dieťaťa k učeniu v škole, túžba učiť sa, poznávať nové. Pohnútkou byť školákom – to je jeden z dôležitých ukazovateľov pripravenosti dieťaťa na rolu žiaka. Tu by sme si mali uvedomiť, že nie je možné špeciálne trénovať dieťa, aby chcelo byť školákom. Najlepším prostriedkom rozvoja jeho motivačnej sféry, ale aj ostatných kvalít osobnosti dieťaťa, sú každodenné situácie, ktoré vznikajú tak v rodine, ako aj v materskej škole. Ako vieme, rola žiaka je obligatórna rola. Vyplýva z nej celý rad povinností nielen pre samotné dieťa, ale aj pre jeho rodičov. Je potrebné sa pripraviť na pevný režim, na rešpektovanie určitých pravidiel, ktoré bude škola predkladať aj dieťaťu, aj rodičovi. Rodičia i učitelia majú viesť s deťmi rozhovory o škole. Školu je potrebné interpretovať ako miesto radosti zo získavania nových poznatkov, nových kamarátov, ale aj miesto povinností. Je dobré, ak dieťa pripravíme na to, že v škole sa mu bude dariť, ale môže sa dostať do situácií, ktoré budú náročné, nie vždy príjemné. Čo je ale veľmi dôležité, dajú sa prekonávať samostatne, vlastným úsilím, aj pomocou učiteľa, rodičov. Dospelí vedú dieťa k poznávaniu svojich silných i slabých stránok.

S motivačnou zložkou pripravenosti veľmi úzko súvisí schopnosť dieťaťa sebaopoznávanie (kto som, čo viem, čo dokážem). Dôležitosť formovania pozitívneho sebaobrazu dieťaťa, viera vo vlastné sily. Výskumy dokazujú priamu úmernosť medzi pozitívnym sebaobrazom a školskou úspešnosťou dieťaťa.

Na úspešné prevzatie roly žiaka je dôležitá taká kvalita jeho osobnosti ako je zameranosť na druhého, záujem o deti, schopnosť podriaďovať sa zákonom detského spoločenstva. Schopnosť počúvať a vykonávať inštrukcie učiteľa. Návyky komunikatívnej iniciatívnosti. To znamená schopnosť prezentovať svoje myšlienky, názory, schopnosť prekonávať ťažkosti v komunikácii s ostatnými (pani učiteľka ma nevyvolala, ale vyvolá ma neskôr).

Veľmi dôležitou súčasťou sociálnej pripravenosti je schopnosť dieťaťa osvojiť si informácie v situácii kolektívneho učenia. Tu by sme si dovolili jednu poznámku v súvislosti so zvýšeným akcentom v súčasnej materskej škole na individualizované formy výučby. Sú nevyhnutné, ale nesmieme zabúdať, že predškolač by mal mať vytvorené primerané učebné návyky, ktoré mu umožnia lepšie sa popasovať v škole s tým, že pani učiteľka sa obracia naraz ku všetkým deťom, to znamená, že aj ku mne. Úloha, ktorú nám dala, je aj pre mňa povinná, aj keď sa mi teraz veľmi nechce. Čiže schopnosť koncentrovať sa v situácii rôznych rušivých podnetov, schopnosť vyčleniť učebnú úlohu spomedzi svojich záujmov a následne ju zrealizovať, schopnosť prezentovať svoju mienku, nesúhlas.

Ďalej dieťa musí byť pripravené na vytváranie rôznorodých kontaktov, vzťahov v škole. V školskej triede preberá na seba aj rolu spolužiaka. Ako si dokáže vytvoriť priateľnú pozíciu medzi spolužiakmi, do akej miery je schopné ovládať svoju impulzivnosť, podriaďiť sa aj ostatným, ale aj schopnosť sebaaprezentácie, angažovanosti, budú závisieť i jeho školské úspechy.

Pocit spolupatričnosti ku skupine, ďalší dôležitý komponent sociálno - emocionálnej pripravenosti. Dieťa sa cíti súčasťou skupiny. Teší sa z toho. Chápe a rešpektuje pravidlá skupiny, vie konštruktívne riešiť konflikty, nachádzať spoločne riešenia. Od vzťahu ostatných detí v triede k samotnému dieťaťu bude v mnohom závisieť jeho schopnosť pretvoriť učebné stimuly vo svoj prospech.

Vedieť prekonať strach z nového, z rôznych situácií, ktoré vznikajú v škole (nedokážem to napísať, urobiť, pani učiteľka má nechce vyvolať, nebudem sa stále hlásiť a pod). Dieťa by malo vedieť primerane spracovať tieto preňho nepríjemné zážitky.

Samozrejme, že zvládnutie požiadaviek školy bude závisieť i od úrovne rozvoja ďalších kompetencií dieťaťa ako sú napr. **psychomotorické kompetencie**. Tie predstavujú schopnosť dieťaťa vnímať svoje telo, precítiť a zámerne ovládať pohyby celého tela (ja to dokážem urobiť, preskočiť, udržať rovnováhu na lavičke, mám radosť z pohybu, z prekonávania prekážok). Ale aj pripravenosť jemnej motoriky. Aj keď existuje celý rad pripomienok zo strany odborníkov, ktorí upozorňujú na potrebu rešpektovania nerovnomerného a individuálneho dozrievania príslušných častí hlavného mozgu, ktorý riadi proces písania, v súvislosti s týmto navrhujú začať s nácvikom písaného písma neskôr.

Kognitívna pripravenosť - schopnosť sústrediť sa primeraný čas na vykonávanie úlohy, prípadne na inštrukcie učiteľa. Vedieť pochopiť a zapamätať si, čo som videl, počul, aby som mohol spracovať prijaté informácie. V tomto je veľmi dôležité, aby učiteľ pomáhal dieťaťu k vlastnej sebareflexii. Ako sa mi najlepšie pochopí, zapamätá, ako to môžem použiť pri riešení životných každodenných situácií (pozri Duchovičová, J. – Lazíková, A., 2008). Rozvíjať tieto schopnosti detí dokáže učiteľ, ktorý je na to pripravený. Ktorý si uvedomuje ten fakt, že každý z nás ma svoj spôsob prijímania, spracovávania informácií. Reflektuje ten fakt, že dieťa si osvojí určitú informáciu, ale potrebuje ju prefiltrovať cez svoje asociácie, cez svoje zážitky, skúsenosti. Cez svoju poznatkovú schému. Takýmto spôsobom napomáhame rozvoju postupného logického myslenia dieťaťa, napomáhame chápaniu vzťahov a súvislostí medzi predmetmi a javmi, medzi príčinou a účinkom (napr. na ulici sú kaluže, to znamená, že pršalo) a pod.

Komunikatívne kompetencie sú veľmi dôležitým predpokladom, podmieňujúcim školskú úspešnosť žiaka. Predpokladajú schopnosť byť

samostatným pri vyjadrovaní svojich myšlienok, názorov, vedieť komunikovať s ostatnými, ale aj schopnosť počúvať ostatných s porozumením a pod.

Na záver sa nám naskytá otázka – každé dieťa musí mať v plnej miere rozvinuté tieto kvality osobnosti, aby zvládlo požiadavky školy? Naša odpoveď znie nasledovne. Myslíme si, že takéto dieťa prakticky ani neexistuje. Čo je však dôležité, je úsilie nás dospelých viesť každé dieťa k rovnakému cieľu rôznymi cestami. K tomu nám určite napomôže ujasnenie si problematiky školskej pripravenosti a jej komponentov.

Literatúra

DUCHOVIČOVÁ, J. – LAZÍKOVÁ. 2008. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole. Stimulačno-obohacujúci program KO-SE-TO pre materské školy*. Bratislava: Iris, 2008. ISBN 978-80-89256-28-0.

MERTIN, V. – GILLERNOVÁ, I. 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

SLEZÁKOVÁ, T. – TIRPÁKOVÁ, A. 2006. *Adaptácia dieťaťa na školu. Súčasné pohľady na pedagogickú teóriu a výskum*. Nitra, 2006. ISBN 80-8050-968-9.

ZAGVOZDKIN, V. Gotovnosť k škole i kompetentnostný podchod. Dostupné na internete: <http://dob.1.september.ru/articlef.php?ID=200800113>.

Resumé

Autorka sa v článku venuje problematike pripravenosti dieťaťa na prevzatie jeho budúcej roly žiaka. Analyzuje jednotlivé kompetencie dieťaťa, ktorých rozvoj mu má napomôcť bez väčších ťažkostí vpraviť sa do prostredia školy. Bližšie sústreďuje pozornosť na rozvoj sociálno - emocionálnej pripravenosti dieťaťa.

Summary

The author deals with the problems of school readiness of the child to undertake his future role of pupil. She analyzes the individual competencies, which development should help the child adopt to the school surrounding without great difficulties. The attention is concentrated on the development of child's socio-emotional readiness.

Kľúčové slová

Kľúčové kompetencie, rola žiaka, komponenty školskej pripravenosti.

Kontaktná adresa

PaedDr. Tatiana Slezáková, PhD.
Univerzita Konštatína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Drážovská 4
94901 Nitra
e-mail: tslezakova@ukf.sk

ROZVOJ SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ U DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE V KONTEXTE SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNEJ KLÍMY

Jana Hanuliaková

Úvod

Každý jedinec sa v priebehu života stáva členom rôznych sociálnych skupín. Pre akúkoľvek sociálnu skupinu existujú isté charakteristiky, ciele, normy správania, ktoré si vyžadujú osvojenie viacerých zručností a kompetencií, prostredníctvom ktorých ich je možné naplniť. Z komplexu zručností a kompetencií, ktoré si má dieťa osvojiť sa zacielfujeme na ich sociálnu dimenziu. Socializácia dieťaťa v prostredí materskej školy je významná z niekoľkých dôvodov, ako napríklad vytváranie vzťahov medzi deťmi navzájom, medzi učiteľom a deťmi, spôsob komunikovania, obľúbenosť v kolektíve, sympatie a i. Významnosť a dôležitosť sociálnej zložky kvality života detí je v súčasnej dobe čoraz aktuálnejšia, a preto je potrebné venovať jej náležitú pozornosť.

1 Sociálne väzby a vzťahová štruktúra v triede – činiteľ klímy triedy

Existencia sociálnych väzieb a vzťahov v každej triede je z hľadiska kvality života detí v nej určitým ukazovateľom. Spolunažívanie, kooperácia, vzájomná interakcia, komunikácia sú len niektoré z významných aspektov socializácie detí. Postupné rozširovanie funkcií materskej školy si vyžaduje okrem iného aj to, aby škola a školské prostredie poskytovalo a zabezpečovalo deťom priestor, v ktorom by sa mala naplno rozvíjať sociálna inteligencia. Sociálna inteligencia je bezpochyby mnohotvarým konštruktom a má veľmi úzky vzťah s emocionálnou inteligenciou. Väčšina existujúcich definícií sociálnej a emocionálnej inteligencie obsahuje jednu alebo viac nasledujúcich schopností:

- porozumieť a konštruktívne prejavovať emócie;
- porozumieť prežívaniu iných ľudí a vytvárať kooperatívne interpersonálne vzťahy;
- efektívne manažovať a regulovať emóciu;
- realisticky zvládať nové situácie a riešiť problémy osobnej alebo interpersonálnej podstaty;
- byť optimistický, pozitívne ladený a vnútorne motivovaný formulovať si a dosahovať ciele.

Nakoľko sociálne správanie detí sa utvára v konkrétnej societe, je nevyhnutné brať na zreteľ osobitosti sociálneho prostredia, ktoré predurčujú sociálnu klímu.

Pri charakterizovaní jednotlivých typov klímy triedy nachádzame spoločnú premennú, ktorou sú vzájomné vzťahy. Kreovanie kvalitných vzťahov v triede si vyžaduje, aby učiteľ vytvoril klímu, ktorá bude podporovať:

- sebadôveru a sebarealizáciu detí;
- umocňovať kladný citový vzťah k ostatným deťom a učiteľom;
- posilňovať vlastné ja.

Ďalším významným ukazovateľom skvalitňovania sociálnych aspektov edukácie je *viest' detí k akceptácii a rešpektovaniu jedinečnosti detí* (napr. deti národnostných menšín a pod.). Dôležitá súčasť výchovného pôsobenia učiteľa je *viest' detí k tolerancii odlišných názorov, presvedčení, postojov, kultúrneho štýlu iných osôb, k priamej konfrontácii názorov a návrhov*. Aplikovaním a zdôrazňovaním uvedených činiteľov výchovy môžeme predísť aj patologickým javom správania (šikana, vylučovanie detí zo skupiny a atď.). C. Kosmitzki a O. P. John (1993, In Silvera et. al., 2001, s. 179) uvádzajú nasledujúce komponenty sociálnej inteligencie:

- vnímavosť pre vnútorné stavy a nálady iných ľudí;
- všeobecnú schopnosť zaoberať sa inými ľuďmi;
- poznatky o sociálnych normách a sociálnom živote;
- schopnosť orientovať sa v sociálnych situáciách;
- využívanie sociálnych techník umožňujúcich manipulovať a jednať s inými ľuďmi;
- sociálna príťažlivosť (čaro);
- sociálna adaptácia.

Rozvíjanie sociálnej inteligencie a podpora sociálnych zručností si vyžaduje od učiteľa vytvoriť výchovnú skupinu, v ktorej bude jeho primárnym cieľom zabezpečiť neformálnu atmosféru a klímu, v ktorej sa budú deti cítiť uvoľnene, pohodlne, bude sa v nej voľne diskutovať, členovia skupiny sa budú navzájom počúvať a eliminuje sa kritika neobvyklých názorov a nápadov.

Trieda v materskej škole vytvára okrem iných dôležitých funkcií aj priestor pre socializáciu detí. Svojím dlhodobým a priamym pôsobením na deti sa spolupodieľa na tvorbe rovesníckych vzťahoch. Z hľadiska socializácie dieťaťa vrstovnícke vzťahy v triede podľa I. Gillernovej (1998, s. 79):

- prehľbujú a štruktúrujú sociálnu skúsenosť, s ich pomocou sa rozvíjajú medziľudské interakcie a vzťahy;
- formujú a rozvíjajú zručnosti, návyky, postoje, hodnoty, ktoré sa prejavujú v reálnom živote jednotlivca, vrstovnícke vzťahy v škole predstavujú cvičné pole pre spôsoby správania detí;
- majú moc pôsobiť výchovne (záleží aj na učiteľovi, ako dokáže využiť vplyv vrstovníckej skupiny pre vzdelávacie ciele – možnosť je veľa, napríklad kooperatívne učenia);
- rozvíjajú sociálne stránky osobnosti (empatia, komunikácia, kooperácia).

Pohoda v sociálnej skupine ako je trieda je určovaná predovšetkým spôsobmi, ktorými sa deti navzájom k sebe správajú. V správaní každého človeka sa odráža jeho osobný vzťah k druhému človeku, vzťahy, v ktorých sú aktéri skupiny v škole a nositelia školských rolí: vzťahy rodič – dieťa, dieťa – dieťa, dieťa – učiteľ, učiteľ – rodič, učiteľ – učiteľ, učiteľ – riaditeľ, riaditeľ – ostatní členovia.

Podľa J. Čápa (1996, s. 97) vzťahy v skupine a klíma vyznačujúca sa spoluprácou a vzájomnou pomocou, rešpektom a dôverou, dobrou náladou, podporujú priaznivý psychofyziológický stav dieťaťa, jeho habituálnu dobrú náladu, stabilitu jeho osobnosti, formovanie optimistických názorov a postojov k ľuďom a k životu, podporujú formovanie kooperatívnosti a altruizmu. V súvislosti s klímou v triede a charakterom sociálnych vzťahov je potrebné zdôrazniť i opozitný prípad, kedy majú vzťahy v triede a klíma povahu napätia, vyskytujú sa konflikty, absencia spolupráce, bezohľadnosť, prípadne agresivita. Uvedené skutočnosti frustrujú dieťa, môžu zhoršiť jeho psychofyziológický stav, náladu, ale aj stabilitu osobnosti. Žiaci môžu prijať rolu pasívneho prispôsobenia sa takému spôsobu života, alebo k veľmi intenzívnej túžbe a úsiliu o vytvorenie ideálnych vzťahov medzi členmi skupiny a o skupinovú klímu.

Interakčné vzťahy v triede nemožno vnímať iba na úrovni detí. Je podstatné, aby sa pozornosť orientovala aj na vzťahy medzi učiteľmi a deťmi, ktoré tiež participujú na tvorbe triedneho života. V mnohých prípadoch sa aktuálne vzťahy v triedach stávajú ukazovateľom, alebo špecifikom jednotlivce organizácie formy, ktoré ju charakterizujú buď pozitívne alebo negatívne. Koexistencia v rámci triedneho spoločenstva je významný indikátor sociálnej priazne skupiny, saturovania emocionálneho bezpečia a ďalších atribútov triedneho života. Je významné pre prácu učiteľa, aby vedel o možnostiach ako vylepšovať, rozvíjať vzájomnú interakciu, ktorú považujeme za jednu z primárnych podmienok efektívnej edukácie. Kvalita vzťahov je dôležitá nielen pre samotné deti, ale aj pre učiteľov vyučujúcich v danej triede a v neposlednej miere aj pre rodičov. Celková intenzita vzťahov v triede ovplyvňuje postoj dieťaťa k škole, ich očakávanie, emócie, školskú úspešnosť, motiváciu do práce.

Aktuálnou otázkou, ktorá je v súčasnosti často diskutovaná a na ktorú upozorňujú odborníci, je zhoršovanie vzájomných vzťahov detí medzi deťmi. Negatívne prejavy správania sa detí ako sú napr. šikanie, znížovanie empatie, výsmech, vylučovanie kamarátov z kolektívu, neschopnosť kooperácie, agresívne spôsoby komunikácie a i. sa premietajú do ich vzájomnej interakcie, pričom narušajú nielen vzťahy, prácu učiteľov a detí, ale celkovú pohodu triedneho života. Vychádzajúc z uvedeného považujeme za ideálne vytvoriť skupinu, ktorá bude charakteristická vysokou mierou kohézie, pričom bude podporovať rozvoj každého jedného jednotlivca. R. Fisher (1997, s. 56) uvádza prvky, ktoré podporujú étos úsilia o úspech v učení sa celej skupiny, ale i u

jednotlivých členov. Zdrojom pozitívneho prežívania je:

- *lojalita*: pestovanie pocitu spolupatričnosti v spoločenstve, prejavovania lojality k jednotlivým členom a vyjadrovanie dôvery v schopnosti myslieť a učiť sa;
- *dôvera*: zapájanie členov do rozhodovania a pripisovanie určitej miery zodpovednosti za výsledky učenia sa každého z nich;
- *podpora*: ponúkание pomoci a povzbudenia v učení, starostlivosť o rast a učenie sa jednotlivcov;
- *dynamika*: vynakladanie síl a nadšenie pri sledovaní cieľov, podpora morálky pri stretávaní sa s prekážkami a nárokmi učenia;
- *nároky*: stanovenie cieľov, jasné vyjadrenie, čo sa predpokladá, aké majú byť výsledky učenia;
- *komunikácia*: informácie o úspechoch a neúspechoch a vzájomné prepojenie spoločne zdieľaným poznaním.

Takto fungujúce spoločenstvo triedy je predpokladom, resp. zárukou podpory detí vo výchove a vzdelávaní. Okrem podporovania a rozvíjania kognitívnych zložiek osobnosti prostredníctvom uvedených súčastí je možné rozvíjať nonkognitívne zložky, ktoré sú podstatné pri vytváraní priaznivých vzťahov v triede.

V tejto súvislosti literatúra upozorňuje na *fenoménn priateľstva* detí. Uvedená problematika je predmetom viacerých odborných štúdií, napr. od Z. Kadlečíkovej 2006; Z. Bílkovej 2006, ktoré vyzdvihujú okrem iného aj význam priateľských vzťahov v rámci triedy. Deti ich vnímajú ako zdroj pozitívnych zážitkov, emocionálnu saturáciu a podporu, taktiež aj ako zdroj poznania a rozvoja kognitívnych schopností. Priateľstvo je dôležitou zložkou pri vytváraní, rozvíjaní a získavaní sociálnych zručností. Podľa Z. Bílkovej (2006, s. 20) nie je možné jednoznačne tvrdiť, že deti, ktoré majú kamarátov mimo svojej triedy, patria v triede k osamelým. Nácvik a rozvíjanie sociálnych zručností detí by mal patriť k aktuálnym cieľom a úlohám v rámci celej edukácie. Aby sa vytvorilo prostredie, v ktorom sa z detí bude stávať súdržné učiace sa spoločenstvo, kde sa jedinci vzájomne podporujú, je potrebné, aby učelia prejavovali osobnostné vlastnosti, ktoré z nich robia účinné vzory a činitele socializácie. Patrí k nim veselá nálada, priateľskosť, emočná zrelosť, autenticnosť, starostlivý prístup k deťom ako ľudským bytostiam i ako k učiacim sa poznávajúcim subjektom. Učiteľ dáva najavo záujem a kladný citový vzťah k deťom, je pozorný k jeho potrebám i emóciám a vedie ich k tomu, aby prejavovali tieto vlastnosti pri kontakte medzi nimi. V rámci utvárania triedneho spoločenstva je významné podporovanie a vytváranie príležitostí pre deti, aby mohli participovať na tvorbe a skvalitňovaní triedneho života. Záleží od pedagogického majstrovstva a zánietenia učiteľov akými prostriedkami, metódami, formami chcú kreovať svoju triedu a prispieť tak k jej pozitívnemu vnímaniu.

2 Socializácia dieťaťa v kontexte klímy triedy

Odborná literatúra chápe socializáciu ako proces, v ktorom sa jednotlivec adaptuje do sociálneho prostredia, poznáva ho, posudzuje, kooperuje s ním a stáva sa jeho efektívnym a aktívnym členom. Potreba vzťahov a vzťahovať sa k druhému je tak základná ako biologická potreba a rovnako nevyhnutná. Nie vždy je táto aktivita prejavovaná v pozitívnom smere. Každá skupina je pre učiteľa výchovná skupina. Ak chceme, aby efektívne fungovala, príslušníci skupiny (učiteľ, žiaci) by mali súhlasiť s cieľmi, ktoré chce skupina dosiahnuť. Ako vodca triedy má učiteľ na výber vládnuť autoritatívne alebo demokraticky. Bezprostredné správanie detí v materskej škole určuje učiteľ. Je vedúci formálnej skupiny, určuje jej ciele, stanovuje hierarchiu hodnôt, noriem správania, robí oceňovanie, hodnotenie a trestanie. Vplyv učiteľa zasahuje aj do oblasti interpersonálnych vzťahov a neformálnej štruktúry triedy. Ak učiteľ vytvára atmosféru emocionálnej blízkosti a rešpektuje individualitu žiakov, ovplyvňuje pozitívne aj vzťahy medzi deťmi.

Sociálne spôsobilosti, ktoré sú súčasťou interpersonálnej inteligencie, J. Řezáč (1998, s. 135) uvádza:

- a) *interakčné spôsobilosti*;
- b) *percepčné spôsobilosti*;
- c) *komunikačné spôsobilosti*;
- d) *organizačné spôsobilosti*;
- e) *behaviorálne spôsobilosti*.

Z hľadiska zacielenia našej práce sme si vytýčili nasledovné podoby kompetencií, ktoré sme v rámci intervencie vytvárali, podporovali a ďalej rozvíjali. V súvislosti s problematikou klímy triedy orientujeme našu pozornosť na osobnosť dieťaťa v kontexte sociálnych vzťahových štruktúr ako aj na jeho sociálne kompetencie. Význam sociálnych kompetencií u detí, ktorí participujú na kreovaní klímy triedy, je nosným pilierom a ukazovateľom jej optimálnosti a kvality. Ako uvádza P. Gavora (1999, s. 137), klíma triedy vyjadruje, do akej miery je žiak v triede spokojný, či si žiaci vzájomne dostatočne rozumejú, aký je stupeň súťaživosti a konkurencie medzi nimi a aká je súdržnosť triedy. Uvedená definícia upozorňuje na vybrané sociálne zručnosti detí, ktoré sme v súvislosti s kreovaním klímy triedy doplnili. V súvislosti so zameraním nášho príspevku sme sociálne zručnosti diferencovali na dve základné skupiny:

- a) *sociálne spôsobilosti vzťahujúce sa k vlastnej osobnosti dieťaťa*

Úspešná socializácia dieťaťa a následná spokojnosť v triede, ktorej je súčasťou, sa nezaobíde bez rozvoja a podpory sociálnych zručností, ktoré sú orientované na osobnosť žiaka. To, ako dieťa vníma samého seba, akú rolu zastáva v triednom spoločenstve, je momentom, ktorý ovplyvňuje ďalšie sociálne zručnosti, ktoré ho charakterizujú. Vnímanie vlastnej osoby v rovesníckej skupine sa odráža v žiakovom sebaapresadzovaní, sebaotvrdzovaní, sebamotivácii,

sebahodnotení, sebapoznání, schopnosti kooperovať. Sebavnímanie, sebaaponímanie žiakov je dôležitým hľadiskom pri hodnotení aktuálnej klímy triedy. Ak sa žiak cíti v triede docenený, spolužiakmi akceptovaný vníma celkovo svoju rolu v triede pozitívne a tým aj aktuálnu klímu.

b) sociálne spôsobilosti dieťaťa v kontexte sociálnych štruktúr a vzťahov

Už od prvého vstupu do triedy si dieťa vytvára postoj a vzťah v sociálnej skupine, do ktorej patrí. Kreovanie vzťahov, začlenenie do kolektívu, adaptácia v školskom prostredí je dôležitým momentom, ktorý ovplyvní vnímanie triedneho prostredia. Pri vymedzovaní podstatných sociálnych zručností, ktoré sú významné a dôležité v kontexte triednej klímy, sme vychádzali z potrieb a požiadaviek súčasnej školy. Za primárne považujeme u žiakov podporovať a rozvíjať:

- schopnosť vedieť počúvať;
- vzájomnú akceptáciu;
- adekvátne riešiť konflikty;
- sociálne cítenie;
- hodnotové orientácie;
- medziludské vzťahy;
- prvky prosociálneho správania;
- komunikáciu s cieľom sebaaprezentovania a sociálne vzťahy.

Sociálne zručnosti je možné cvičiť, zatiaľ čo sociálne vzťahy je potrebné rozvíjať. Ako uvádza B. Kosová (2000, s. 74), upozorňuje na rozvíjanie všetkých druhov vzťahov k ľuďom:

- *poznávací* – získať vedomosti o medziludských vzťahoch a sociálne zručnosti;
- *pretvárací* – získať spôsobilosti sociálneho styku, nadväzovania, upevňovania, zlepšovania, ale i prerušenia medziludských vzťahov, schopnosti prosociálneho správania;
- *hodnotiaci* – získať prosociálne, pozitívne postoje k ľuďom, pripravenosť obhajovať práva druhých i svoje vlastné, asertívne postoje;
- *dorozumievací* – získať spôsobilosti dorozumievať sa s ľuďmi najrôznejším spôsobom.

Dieťa počas edukačného procesu získava viacero kľúčových kompetencií. V súvislosti so vzájomnými väzbami v triede považujeme za samozrejmé venovať pozornosť sociálnej klíme triedy, ktorá je výsledkom kvality triednej interakcie. Učiteľ v rámci svojej činnosti musí vytvárať a podporovať u detí sociálne kompetencie, ktoré sú potrebné pri kreovaní sociálnej klímy a aj vzájomných vzťahov v triede.

Už z pojmu sociálna klíma je zrejmé, že pôjde o jej špecifiká, ktoré úzko participujú s jej tvorbou. Úroveň sociálnych kompetencií detí sa prejavuje v niekoľkých oblastiach, ktoré zároveň ovplyvňujú sociálnu klímu:

- objavovanie pozitívnych vlastností u druhých,
- prehodnocovať negatívne skutočnosti,
- rešpekt a úcta k vzájomným požiadavkám,
- komunikácia podporujúca sebaaprezentáciu a sociálne vzťahy,
- význam detí pre život jednotlivca v triede,
- senzibilizácia – scitlivenie detí,
- zdôrazňovať význam kamarátstva a priateľstva, ktoré pomáhajú rozvíjať interpersonálne vzťahy – empatiu, komunikáciu,
- podpora kooperatívneho učenia,
- vzájomná závislosť členov skupiny a sociálnej klímy triedy,
- schopnosť empatie,
- vývin a rozvoj prosociálneho správania sa detí.

Tabuľka 1 *Sociálne kompetencie detí*

KOMPETENCIE VZŤAHUJÚCE SA K OBLASTI SOCIALIZÁCIE	
Oblasť kognitívneho rozvoja	- schopnosť vnímať existenciu v skupine; - pozorovať verbálne, ale i neverbálne prejavy druhých; - vnímať a všímať si emocionálne znaky druhých; - schopnosť vnímať a predvídať city druhého;
Oblasť afektívneho rozvoja	- schopnosť aktívne počúvať; - schopnosť empatie; - pochopiť druhého; - schopnosť vycítiť prianie druhého;
Oblasť konatívna	- rešpektovať potreby druhých; - komunikovať o svojich pocitoch; - ovládať svoje emócie; - vedieť sa vyrovnávať s negatívnymi emóciami a prijať ich ako súčasť emocionalitu;

Požiadavka podporovať rozvoj intrapersonálnych a interpersonálnych spôsobilostí, najmä otvorene vstupovať do sociálnych vzťahov, účinne spolupracovať, rozvíjať sociálnu vnímavosť a citlivosť k spolužiakom, učiteľom, rodičom, ďalším ľuďom... (Hauser, J., 2008, s. 7) je zakotvená aj v štátnom vzdelávacom programe. V rámci kompetencií, ktorými má byť dieťa vybavené, sa dôraz kladie na to, aby si dieťa uvedomovalo význam socio-emočnej klímy a svojim konaním prispieval k dobrým medziludským vzťahom. V zmysle naznačeného konštatujeme, že sociálna klíma je tvorená mnohými činiteľmi, ktorých kvalita je zároveň istým ukazovateľom medziludských vzťahov v triede. Vytvorenie pozitívnej sociálnej klímy dáva deťom aj učiteľom

priestor na rozvíjanie úcty, zodpovednosti voči sebe aj druhým, pomáha deťom rozvíjať pozitívne sebahodnotenie, podporovať sebaúctu, schopnosť asertívne jednať, konať, vedieť zvládať medziľudské, priateľské vzťahy, odhaľovať a riešiť problémy. Vytváranie a podporovanie kompetencií detí, predovšetkým sociálnych a personálnych, v rámci ktorých sa usmerňujú základné mravné hodnoty, nadväzovanie a udržiavanie vzťahov s vrstovníkmi, rešpektovanie druhých ľudí sú nosným pilierom kvalitných vzájomných vzťahov v edukačnom procese.

Literatúra

- BÍLKOVÁ, Z. 2006. Vztahová síť ve školní třídě – kvalitativní analýza kritických momentů. In KARIKOVÁ, S. 2006. *Násilie na školách - zborník príspevkov z 2. ročníka medzinárodnej vedeckej konferencie „Ďuričove dni“*. [CD-ROM]. Banská Bystrica: PF UMB, 2006. ISBN 80-8083-3125.
- ČÁP, J. 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
- FISHER, R. 1997. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-966-6.
- GAVORA, P. 1999. *Aki sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: Práca, 1999. ISBN 80-7094-335-1.
- GILLERNOVÁ, I. 1998. Sociální psychologie školy. In VÝROST, J.-SLAMENÍK, I. 1998. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-967182-6-6.
- KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov: Rokus, 2000. ISBN 80-968452-2-5.

Resumé

V príspevku sa venujeme sociálnym kompetenciám detí v materských školách, ktoré vymedzuje a stanovuje štátny vzdelávací program pre materské školy. Našu pozornosť sme orientovali najmä na sociálne kompetencie detí vzťahujúce sa k tvorbe a skvalitňovaniu sociálno-emocionálnej klímy v triede. Podrobne analyzujeme význam sociálnych vzťahov v triede a vzťahovú štruktúru, komunikačnú, interakčnú a percepčnú zložku socializácie detí. Vymedzujeme kompetencie, ktoré sú významné pri vytváraní sociálnych vzťahov u detí navzájom ako aj vo vzťahu učiteľ – dieťa, socializácie detí v MŠ, spôsobe vzájomnej komunikácie. Všetky uvedené zložky určujú a špecifikujú sociálno-emocionálnu klímu v triede.

Summary

In the paper we deal with social competence of children in kindergartens defined and stated by state educational program for kindergartens. Our attention was oriented especially on social competence of children having direct relation to creation and enhancement of socio-emotional climate in the class. We analyze the importance of social relations in class and the incidental structure in detail, communicational, interactional and perceptual component of children socialization. We specify the competences that are important within the process of creation of social relations among children and between children and a teacher, within the process of children's socialization in kindergartens, the way of mutual communication. All the stated elements define and specify socio-emotional climate of a class.

Kľúčové slová

Sociálno-emocionálna klíma, kompetencie, vzťahová štruktúra, socializácia detí.

Kontaktná adresa

PaedDr. Jana Hanuliaková
Univerzita Konštantína Filozofa
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Drážovská 4
949 01 Nitra
e-mail: jana.hanuliakova@ukf.sk

AKTÍVNA ÚLOHA UČITEĽKY PRI KOORDINÁCII HROVÝCH ČINNOSTI DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE

Mária Podhájecká – Vlasta Gmitrová

Hlavným atribútom hry je spontánnosť, dobrovoľnosť, pocit voľnosti a radosti. Radosť je v živote dieťaťa hravá, a preto ak patrí radosť k životu, hra výsostne patrí k životu dieťaťa. Hra je pre dieťa modelovou situáciou, v ktorej sa učí poznávať svet okolo seba – predmety, javy, ľudí i seba samého. Je určitou formou životnej skúsenosti dieťaťa, pri ktorej si precvičuje a rozvíja myšlienkové pochody, rozvíja vrodene predpoklady a záujmy, ujasňuje si svoje postoje. *Zdôrazňovanie voľnosti a slobody hry nijako neznižuje jej rozvojovú účinnosť, ale nezmenšuje ani aktívnu úlohu učiteľky pri riadení hrových činností.*

Pre učiteľa je veľmi dôležité systematicky skvalitňovať profesionálne manažovanie hrových činností detí v materskej škole. Aby to učiteľ zvládol, potrebuje rozvíjať vlastné hrové kompetencie. V súvislosti s profesionálnym ponímaním hier je potrebné upriamiť pozornosť na význam takých **aktivít učiteľa v hre** ako sú: *pozorovanie, facilitovanie, riadenie a rozvíjať ich ako hrové kompetencie učiteľa v hre a predovšetkým v námetovej hre. Aktivita [z lat. activus = činný] – pohyb, činnosť, konanie; v podmienkach školy je to proces, ktorým učiteľ podnecuje, organizuje a riadi výchovno-vzdelávací proces* (Kačáni - Požár, 1997, s. 24). Podľa Průchu a kol. (1995, s. 19) aktivita je *pedagogický pojem ktorým označujeme iba tú skupinu činností, pri ktorých človek prejavuje vyššiu úroveň iniciatívy, samostatnosti, vynakladá zvýšené úsilie, postupuje energetickejšie, výkonnejšie a efektívnejšie. V hrách rozlišujeme aktivity dieťaťa a aktivity učiteľa.*

V námetovej hre nachádzame možnosť rozvíjať hrové kompetencie učiteľa v troch oblastiach:

- v predmetnej činnosti,
- v hraní roli,
- v rečovej komunikácii s dieťaťom počas hry.

Pozornosť vo výskumnom bádani sme zacieli na vyšpecifikovanie indikátorov, v ktorých prioritnú úlohu zohrávali deti a učiteľka; interakcia dieťaťa a učiteľky v hre. Teoretickým východiskom pri tvorbe štruktúrovaného pozorovacieho hárku (Príloha 1) bola analýza vývinových úrovní rolovej (námetovej) hry podľa El'konina (1983). *El'konin cez úrovně vývinu hry opisuje podstatné znaky v štruktúre rolovej (námetovej) hry. Podstatné znaky v štruktúre rolovej (námetovej) hry majú činnostný charakter a sú pozorovateľné v prejavoch dieťaťa počas hry pri manipulácii s predmetom, v úkonoch vo vzťahu k roli a v reči (komunikácii).* Takto autorom vymedzené podstatné znaky

rolovej (námetovej) hry chápeme ako potenciality dieťaťa od troch do šiestich rokov veku, ktoré sú pozorovateľné v hre a je potrebné ich v hre podnecovať, podporovať a rozvíjať. Pristupujeme k identifikácii činnostných prejavov, tzv. potencialít dieťaťa pri hľadaní odpovedí na otázku: *Čo je dieťa schopné v námetovej hre robiť*

- z hľadiska manipulácie s hračkou (predmetom),
- pri hraní role
- a verbálnej a nonverbálnej komunikácii dieťaťa s deťmi a s učiteľkou?

Identifikácia prejavov dieťaťa prebiehala na základe priameho pozorovania detí v hre, analýzy videonahrávok námetových hier.

Prejavy detí, potenciality dieťaťa formulujeme ako indikátory (ukazovatele) činností dieťaťa

- s predmetmi,
- v roli
- a slovo.

Následne ich porovnáme s činnosťami dieťaťa v rámci teórie vývinových úrovní námetovej hry (El'konin, 1983). Indikátory činností učiteľky (Príloha 2) sme vyvodili analyticko – syntetickou metódou pri štúdiu teoretických analýz usmerňovania hier učiteľkou podľa viacerých autorov.

Počas celého pozorovania deti a učiteľov v námetových hrách pomocou vyšpecifikovaných indikátorov bolo zaznamenaných celkom 67584 prejavov deti a 32481 prejavov učiteľov v námetových hrách. Frekvencia prejavov dieťaťa v námetovej hre bola sledovaná v troch námetových hrách, počas troch dní v každej hre, v kontrolnej a experimentálnej skupine. V experimentálnej skupine prvý deň námetovú hru iniciovala a rolu predvádzala učiteľka. Pri porovnaní celkového počtu zaznamenaných prejavov dieťaťa v hre medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou bola zaznamenaná vyššia frekvencia prejavov v experimentálnej skupine (Tabuľka 1). Pri porovnaní celkového počtu zaznamenaných prejavov činností učiteľa medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou bola zaznamenaná vyššia frekvencia prejavov v kontrolnej skupine (Tabuľka 2).

Tabuľka 1 Prehľad sumáru prejavov deti v námetových hrách

Indikátor	Deti kontrolná skupina	Deti experimentálna skupina
predmet	5 059	5 085
rola	14 615	14 958
slovo	13 794	14 073
Spolu :	33 468	34 116
Spolu celkom:	67 584	

Tabuľka 2 *Prehľad sumáru prejavov učiteľov v námetových hrách*

Indikátor	Učiteľka kontrolná skupina	Učiteľka experimentálna skupina
<i>predmet</i>	4342	4198
<i>rola</i>	4833	3231
<i>slovo</i>	7527	8350
Spolu :	16702	15779
Spolu celkom:	32 481	

Frekvenciu prejavov dieťaťa v námetovej hre (Tabuľka 1) bola skúmaná v každom type indikátorov osobitne. Porovnávaná bola priemerná frekvencia indikátorov medzi jednotlivými typmi navzájom v kontrolnej a experimentálnej skupine. V každom type indikátorov ich zvýšená priemerná frekvencia bola zaznamenaná v experimentálnej skupine v porovnaní s kontrolnou skupinou. Každý indikátor typu *predmet* frekventoval vo všetkých hrách spolu v kontrolnej skupine 281krát a v experimentálnej 282krát. Každý indikátor typu *rola* frekventoval vo všetkých hrách spolu v kontrolnej skupine 286krát a v experimentálnej 293krát. Každý indikátor typu *slovo* frekventoval vo všetkých hrách spolu v kontrolnej skupine 510krát a v experimentálnej 521 krát. V oboch, kontrolnej a experimentálnej skupine indikátor činnosti dieťaťa typu *slovo* signifikantne prevládal nad ostatnými indikátormi *predmet*, *rola*.

Frekvencia prejavov učiteľa v námetovej hre (Tabuľka 2) bola skúmaná v každom type indikátorov osobitne. Porovnávaná bola priemerná frekvencia indikátorov medzi jednotlivými typmi navzájom v kontrolnej a experimentálnej skupine. Zvýšená priemerná frekvencia indikátorov bola zaznamenaná v experimentálnej skupine v porovnaní s kontrolnou skupinou v dvoch typoch indikátorov, v *roli* a v *slove*. V type indikátorov *predmet* vyššia frekvencia indikátorov učiteľa bola v kontrolnej skupine.

V oboch, kontrolnej a experimentálnej skupine indikátor činnosti učiteľa typu *slovo* signifikantne prevládal nad ostatnými indikátormi

Výsledky zistení poukazujú na existujúce vplyvy medzi frekvenciou facilitačných činností učiteľa a frekvenciou indikátorov dieťaťa. Z výsledkov zistení je možné odpovedať na otázku:

Ktoré rozvojové potenciality sú rozvíjané v námetovej hre pod vplyvom učiteľa pri predvádzaní role najviac? Predvádzanie roli učiteľom v námetovej hre najviac zvyšuje frekvenciu prejavov (rozvojových potencialít) v rečovom prejave. Výsledky pozorovania potvrdili náš predpoklad, kedy predvádzaním roli učiteľom v námetovej hre dochádzalo k zvýšeniu frekvencie prejavov (rozvojových potencialít) v predmetnej činnosti, v hraní roli a slove. Frekvencia prejavov (rozvojových potencialít) dieťaťa v námetovej hre sa zvyšuje pod

vplyvom facilitačných činností učiteľa.

Cielené pozorovanie námetovej hry učiteľom aktivizuje učiteľa k podporným (facilitačným) činnostiam, čo podporuje rovnováhu v priemernej frekvencii indikátorov učiteľa v type *rola* v kontrolnej a experimentálnej skupine. Signifikantný rozdiel ($p < 0,05$) v priemernej frekvencii jednotlivých indikátorov bol zistený v indikátoroch *slovo* v položkách: „odpovedá na otázku dieťaťa“ a „odpovedá na otázku učiteľa“ v prospech experimentálnej skupiny. Deti v experimentálnej skupine, kedy rolu predvádzala učiteľka, najfrekventovanejšie sa prejavovali v odpovedaní na otázky medzi sebou navzájom a na otázky učiteľa.

Súvislosť medzi najfrekventovanejšími indikátormi v experimentálnej skupine deti a podpornými facilitačnými aktivitami učiteľa v indikátore *slovo* potvrdzujú štatisticky významné zistenia z porovnávania priemernej frekvencie indikátorov učiteľa v type *slovo*.

Uvedené zistenia potvrdzujú, že frekvencia prejavov (rozvojových potencialít) dieťaťa v námetovej hre sa zvyšuje pod vplyvom facilitačných činností učiteľa.

Signifikantný rozdiel ($p < 0,05$) v priemernej frekvencii jednotlivých indikátorov bol zistený v konkrétnych položkách medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou. Deti v kontrolnej skupine intenzívnejšie odmietali rolu (úlohu) v hre, menili rolu (úlohu) za inú rolu (úlohu) v hre a zotrvali v jednej námetovej hre.

Deti v experimentálnej skupine, kedy rolu predvádzala učiteľka, intenzívnejšie sa vyjadrovali mimikou, zotrvali v hre v jednej roli (úlohe), navrhovali nový námet v rámci námetovej hry, odchádzali z námetovej hry a samostatne organizovali tú istú námetovú hru. Analýza a porovnanie priemernej frekvencie indikátorov učiteľa v type *rola* poukázala na jej rovnováhu v kontrolnej a experimentálnej skupine. Indikátory činnosti dieťaťa v roli sú pre učiteľa ľahko identifikovateľné. Aktivity deti v indikátoroch *rola* obsahujú také rozvojové potenciality, pomocou ktorých najčastejšie dochádza k interakcii medzi učiteľom a dieťaťom prostredníctvom napr. určovaní roli a s tým súvisiacich konfliktných situácií, ich riešeniu samostatne a za pomoci učiteľa. Práve v indikátoroch *rola* dieťa pre osobnostný rozvoj potrebuje cielené pozorovanie námetovej hry. Zistenia z pozorovania potvrdzujú tvrdenie, že **cielené pozorovanie námetovej hry učiteľom aktivizuje učiteľa k podporným (facilitačným) činnostiam**. Výsledky výskumu potvrdzujú, že námetová hra veľmi silne angažuje dieťa a vplýva na celú jeho osobnosť.

Vo všetkých hrách nezvyčajne silne vystupuje tendencia dieťaťa, aby odhalilo a poznalo svet, činnosť a vzťahy dospelých ľudí a aby sa prostredníctvom hry učilo. Túto snahu môžeme badať rovnako u starších ako u mladších detí. Vygotskij vypožoroval, že práve v námetových hrách *dieťa dokáže vyvinúť úsilie*

a *podat' výkon*, ktorý by v riadenej hrovej činnosti pod nátlakom a na základe vopred stanovených pravidiel odmietalo. Tieto pre dieťa významné okamihy je dôležité postrehnúť, zaznamenať a v pedagogickom vedení dieťaťa využívať v prospech dieťaťa. Predvádzanie roli učiteľkou zdá sa byť modelovou situáciou pre dieťa a kľúčovou pedagogickou situáciou pre podporovanie a rozvoj spontánnej hry dieťaťa. V takto konkrétnych a kľúčových pedagogických situáciách ide o diagnostikovanie aktuálnej rozvojovej zóny rovnako v rozumovej (kognitívnej) oblasti, ako aj v pracovno-motivačnej (afektívnej a sociálnej) oblasti. Potom učiteľ má možnosť facilitovať proces prechodu dieťaťa k jeho najbližšej rozvojovej zóne. Atribúty voľnosti v námetovej hre aktivizujú dieťa k činnosti (učeniu) a umožňuje pedagógovi uplatňovať *rozličné formy interakcie* (facilitácie) s dieťaťom, pripravovať dieťa na systematickú prácu v základnej škole a do života.

Záver

Pre učiteľa je potrebné rozvíjať a skvalitňovať profesionálne koordinovanie hrových činností detí v materskej škole prostredníctvom aktivít súvisiacich s exploračnou činnosťou dieťaťa, s hraním rolí a rozvíjaním obsažnosti námetu v roli.

Učiteľka v materskej škole v námetovej hre podporuje jej obsažnosť vtedy, ak cielene zameriava svoje aktivity v práci s dieťaťom na:

- podnecovanie rozvoja námetu a vzniku nového námetu hry (rozvíjanie poznania) priamym pozorovaním priebehu činnosti dospelých,
- nadväzovanie na témy a obsahy námetových hier dieťaťa pri plánovaní didaktických hier,
- nadväzovanie na témy a obsahy námetových hier dieťaťa pri plánovaní ďalších hier, činností a aktivít,
- uplatňovanie rôznych foriem komunikácie a interakcie s dieťaťom,
- podporovanie samostatností pri organizovaní námetovej hry,
- motivovanie hrou k hre.

Aktivity učiteľa v námetovej hre súvisia s *exploračnou činnosťou*, kedy učiteľ predvádza manipuláciu s predmetmi, aby podporil dieťa:

- poznávať konkrétne vlastnosti predmetov (kognitívizácia),
- hľadať a nachádzať mnohoraké kombinácie možností využívania predmetov v hre (kognitívizácia),
- rozvíjať hrubú a jemnú motoriku (psychomotorický rozvoj).

Aktivity učiteľa v námetovej hre súvisia s *hraním rolí a rozvíjaním námetu v roli*, aby podporili dieťa:

- plánovať, organizovať, samostatne rozhodovať, podriaďovať svoje konanie (prekonávanie poznávacieho egocentizmu) zotrvať v činnosti, opakovať činnosť;

- zapájať sa do hrových skupín vo dvojici, vo viacčlennej skupine (rozvoj kooperácie a socializácie);
- napodobňovať činnosti a vzťahy medzi ľuďmi a rozohrávať námet (symbolické myslenie);
- rešpektovať pravidla a normy správania, zvládať a samostatne riešiť konflikty v hre (socializácia);
- komunikovať v roli (emocionalizácia a kognitivizácia).

Ako často prostredníctvom hier bude učiteľka sledovať rozvoj a dosahovanie *kľúčových kompetencií* absolventa predprimárneho stupňa materskej školy v zmysle Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 pre predprimárne vzdelávanie (www.minedu.sk, 2008) a následne vypracovaného školského vzdelávacieho programu je už len na jej zvážení a kompetenciách.

Literatúra

- BELASOVÁ, L. 1998. Možnosti uplatňovania hrových prvkov na hodinách čítania a písania v 1.ročníku ZŠ. In: *Hry-Hračky-Hlavolamy. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 1998. ISBN 80-8055-154-5.
- BURKOVIČOVÁ, R. 2006. *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol*. (Vybraná problematika) Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta 2006. ISBN 80-7368-239-7.
- DOSTÁL, A. - OPRAVILOVÁ, E. 1985. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: SPN, 1985.
- EL'KONIN, D. 1983. *Psychologie hry*. Bratislava: SPN, 1983.
- GMTROVÁ, V. – PODHÁJECKÁ, M. 2007. *Pedagogické diagnostikovanie v edukačnom procese v materskej škole*. Prešov: Metodicko – pedagogické centrum, 2007. ISBN 978-80-8045-498-2.
- GUZIOVÁ, K. 2002/03. Kompetencie dieťaťa na záver predškolského veku. In: *Predškolská výchova*. 2002/03, 57, č. 4. ISSN 0032-7220.
- HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- KAČÁNI, V. – POŽÁR, L. 1997. Aktivita. In: ĎURIČ, L.–BRATSKÁ, M. a kol.: *Pedagogická psychologie*. Terminologický a výkladový slovník. 5. zväzok edície. Bratislava: Media Trade, spol. s.r.o Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. ISBN 80-08-02498-4.
- KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko – pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8045-352-7.
- KLIM-KLIMASZEWSKA, A. 2008. Innowacyjne metody pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym. In: *Ciągłość i zmiana w pedagogice XXI wieku*. č.3. Siedlce: Elpil-Jaroslav Pilich, 2008. ISBN 978-83-923928-4-2.

MIŇOVÁ, M. 2005. Kompetencie budúcich učiteľov materských škôl. In: *Teória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách*. Zborník z celoslovenskej konferencie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta; Regionálna sekcia pre predškolskú výchovu SV OMEP 2005. ISBN 80-8068-433-2.

NELEŠOVSKÁ, A. 2004. *Jak se děti učí hrou*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0815-9.

PODHÁJECKÁ, M. 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. 3. rozšírené a aktualizované vydanie. ISBN 978-80-8068-797-7.

PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. 2008. Pedagogický rozmer hry v edukačnom procese materskej školy. Redakcia naukova: Anna Klim-Klimaszewska: *Język współczesnej pedagogiki. cześć 2*. Siedlce: Elpil – Jaroslav Pilich, 2008. ISBN 978-83- 923928-3-5.

PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. 2006. Evaluácia hry v edukačnom procese materskej školy. In: *Pedagogická evaluace '06*. Sborník z konference. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Katedra pedagogiky, 2006. ISBN 807368-272-9.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

ŠMELOVÁ, E. 2007. Úloha mateřské školy a rodiny v rozvoji kompetenci dítěte předškolního věku. In: *Škola –Eukácia – Příprava učitele IV. Školská připravenost' dětí v kontinuitě předškolní elementární edukácie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2007, s. 191 - 197. ISBN 978-80-8083-359-6.

ŠVEC, V. 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupné z <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>>.

ZELINOVÁ, M. 2007. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.

Prílohy

Príloha 1 Indikátory činnosti dieťaťa

DIEŤA Pozorovací hárok – NH - NA LEKÁRA
Indikátory činnosti dieťaťa s predmetmi(hračka a predmet v hre, hrové prostredie)
hrá sa s ďalšou (novou) hračkou (predmetom), ponúknutou učiteľkou
žiada učiteľku o novú hračku (rekvizitu) k hre
vyhľadáva ďalšie hračky (predmety) z prostredia triedy a pridáva ich do hry
využíva vlastnoručne už pred tým zhotovenú pomôcku (hračku) v hre
zhotovuje potrebný predmet, pomôcku k hre v priebehu hry
vytvára (zariaďuje) nový hrací priestor k novej *tému v rámci **námetovej hry
Indikátory činnosti dieťaťa(v roli , v úlohe)
navrhne novú *tému v rámci **námetu hry
určí si *rolu (úlohu) samo
určí *rolu (úlohu) hračke
určí (zadeli) *rolu(úlohu) dieťaťu
súhlasí s *rolou (úlohou) v hre
odmieta *rolu (úlohu) v hre
poúča, presvedča, vysvetľuje, predvádza inému dieťaťu ako hrať *rolu (úlohu) v hre
rieši konfliktnú situáciu v hre
žiada učiteľku o pomoc v konfliktnnej situácii
vyjadruje sa v *roli mimikou
vyjadruje sa v *roli intonáciou hlasu
vyjadruje sa v *roli gestom
zotrvá v hre v jednej *roli (úlohe)
mení *rolu (úlohu) za inú *rolu (úlohu) v hre a zotrvá v jednej námetovej hre
navrhne nový *námet v rámci **námetovej hry
odchádza z **námetovej hry a samo organizuje tú istú **námetovú hru
odchádza z *námetovej hry bez návratu do hry
Indikátory činnosti dieťaťa(slovo)
kladie otázku dieťaťu
odpovedá na otázku dieťaťa
odpovedá na otázku učiteľky
komunikuje s hračkou
vyjadruje city (plač, smiech, zlosť, hnev)
pomenuje osobu podľa činnosti k *tému(napr.: sestrička, zavolajte pacienta)
pomenuje činnosť k *tému(napr.: sestrička, zavolajte pacienta)
pomenuje náhradné, zastupujúce predmety k *tému (napr. označí kocku ako lieky)
pomenuje hračky k *tému (napr. : injekčná striekačka)

Učiteľka Pozorovací hárok – NH - NA LEKÁRA
Indikátory činnosti učiteľky – podnety vecné (hračka a predmet v hre, hrové prostredie)
vopred pripraví hrový kútik k téme hry
v priebehu hry pridá vopred pripravenú hračku deťom k hre bez požiadania dieťaťom
vyhľadá vhodnú hračku (rekvizitu) k hre na požiadanie dieťaťa
v priebehu hry pridá vopred pripravený predmet k hre bez požiadania dieťaťom
vyhľadá (zhotoví) predmet k hre na požiadania dieťaťa
pomáha dieťaťu pri zhotovovaní predmetu na hru
navrhne deťom usporiadanie hrového kútika alebo priestoru
pomáha deťom pri usporiadaní hrového priestoru (kútika)
Indikátory činnosti učiteľky (rola, úloha) – podnety činnostné k roli
prijíma pozvanie dieťaťa na účasť v hre, hrá rolu ako spoluhráč
pripojí sa k hre z vlastného rozhodnutia, hrá rolu ako spoluhráč
odchádza z hry z vlastného rozhodnutia
odchádza z hry po odmietnutí deťmi
ponecháva riešenie konfliktnej situácie na deťoch
rieši konfliktnú situáciu
predvádza vzťah k hračke mimikou
predvádza vzťah k hračke intonáciou hlasu
predvádza vzťah k hračke gestom
realizuje rolu (úlohu) v hre pred jedným dieťaťom
realizuje rolu (úlohu) v hre pred skupinou detí
realizuje rolu (úlohu) v hre pred všetkými prítomnými deťmi súčasne
Indikátory činnosti učiteľky (slovo) – slovné podnety
pýta sa (kladie otázku) dieťaťa
odpovedá na otázku dieťaťa
vyslovuje svoj názor na hru detí k téme
dáva návrhy deťom v hre k téme
pomenuje slovné činnosť dieťaťa v hre k téme
utešuje dieťa v prípade neúspechu
povzbudzuje dieťa, chváli

Resumé

Cieľom príspevku je podať relevantné zistenia na základe zrealizovaného výskumu. Výskumné šetrenie bolo zamerané na pozorovanie detí a učiteľov v námetových hrách pomocou vyšpecifikovaných indikátorov: predmet, rola, slovo. Zistenia nasvedčujú tomu, že pre učiteľa je dôležité neustále rozvíjanie a skvalitňovanie profesionálneho manažovania hrových činností detí v materskej škole prostredníctvom aktivít súvisiacich s exploračnou činnosťou dieťaťa, s hraním rolí a rozvíjaním obsažnosti námetu v roli.

Summary

The main goal of current contribution is to display the most important conclusions of our research aimed to observe teacher and children during pretend play by the mean of highly specific indicators: the subject, role and the word. Our results indicate that for teacher is very important a constant development and enhancement of the professional management of preschool children playing activity associated with exploration, playing roles and with development of text meatiness in the playing role.

Kľúčové slová

Hra, dieťa, učiteľ, kompetencie, indikátory - predmet, rola, slovo.

Kontaktná adresa

doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
e-mail: marpo@unipo.sk

PaedDr. Vlasta Gmitrová
Metodicko – pedagogické centrum, RP Prešov
Tarasa Ševčenka 11
080 20 Prešov
e-mail: vlastagmitrova@yahoo.com

POŇATIE OSOBNOSTI DIEŤAŤA AKO VÝCHODISKA ZMENY FILOZOFIE APLIKOVANEJ V PODMIENKACH EDUKAČNEJ PRAXE MATERSKEJ ŠKOLY

Mária Gendiarová

Implementácia obsahovej reformy do edukačnej praxe prináša komplexné zmeny v ponímaní školstva usilujúceho sa o vytváranie školskej komunity ako modelu demokratickej spoločnosti preferujúcej humanizačné aspekty. Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt Milénium, 2001) ako východisko súčasnej obsahovej reformy, definuje hlavný cieľ reformy v požiadavke zmeniť tradičné encyklopedicko-memorovacie a direktívno-neživotné školstvo **na tvorivo humánnu výchovu a vzdelávanie a poznatkovo-hodnotné školstvo** s akcentom na aktivitu a slobodu osobnosti, jej silu vytvoriť svoj progresívny, tvorivý spôsob bytia pre život v novom tisícročí. Dosahovanie takéhoto cieľa je determinované realizáciou systémových zmien v školstve, ktoré sa dotýkajú aj materskej školy ako prvého článku školskej sústavy a dôležitej súčasti celoživotného vzdelávania. Východiskovou systémovou zmenou je zmena filozofie materskej školy, ktorá má integrovať pragmatickú filozofiu celého školstva a edukačné poňatie materskej školy založené na humanistickom prístupe k edukácii a človeku. Znamená to, že zmena filozofie hľadá odpoveď na otázku *prečo vzdelávať*, teda za akým cieľom sa má edukácia detí predškolského veku nasmerovať, aby nastala očakávaná zmena tradičnej materskej školy na školu preferujúcu aspekt humánnosti, ktorý bol v predchádzajúcom období spochybňovaný praktickou školskou politikou administratívno- direktívneho riadenia z jedného centra a nivelizáciou dieťaťa k priemernosti. Dôsledkom toho bolo dieťa ponímané ako objekt výchovy odsúdený k poslušnému a pasívnemu prijímaniu hotového objektívneho a učiteľom sprostredkovaného poznania. Išlo o tradované a dlhoročne v edukačnej praxi preferované preceňovanie spoločenských požiadaviek a *prehliadanie konkrétneho dieťaťa, potláčanie jeho individuality a podceňovanie jeho a aktivity vo vlastnom rozvoji*. Osobnosť dieťaťa nebola braná dostatočne v úvahu, čo znamená, že spôsoby vyučovania (spôsoby preferujúce činnosť učiteľa) a učenia sa (spôsoby preferujúce činnosť dieťaťa) nezodpovedali vývojovým možnostiam dieťaťa a boli odcudzené individualite jeho prežívania a myslenia. Podľa Helusa (2004) išlo o „odcudzenie sa dieťaťu“ alebo „zabudnutie na dieťa“, pretože to čo máme dieťa vyučovať, aké naň treba klásť nároky, čo z neho urobiť nás zamestnáva natoľko, že neberieme v úvahu skutočnosť, že dieťa je tiež svojbytnou osobnosťou svojim špecificky detským spôsobom.

Zmeniť filozofiu materskej školy založenej na princípe humanizácie edukačného procesu predpokladá porozumenie personalisticky orientovaným filozofickým myšlienkami teoretickým východiskám humanistickej psychológie, ktoré menia pohľad na dieťa a smerujú pedagogické myslenie v podmienkach edukačnej praxe k aplikácii osobnostne orientovaného prístupu. Základom prístupu preferujúceho aspekt humanizmu je úcta k osobnosti dieťaťa a uznanie jeho hodnoty ako človeka. Podľa Kosovej (1995) „*ide o taký postoj k dieťaťu, ktorý mu priznáva všetky práva, ktoré osobnosti patria (s výnimkou tých, ktoré by mohli uškodiť jeho vývoju)*“. Realizácia edukačného procesu preferujúceho prístup orientovaný na osobnosť dieťaťa, potom musí v prvom rade vychádzať z toho aké dieťa je (otázka pedagogickej diagnostiky) a akým sa môže stať (otázka pedagogickej intervencie). Potom podstata tohto prístupu spočíva v orientácii pedagogického myslenia a konania na rozvoj a kultiváciu osobnosti každého dieťaťa v súlade s jeho individuálnymi rozvojovýminosťami. Kosová (1995) v tomto kontexte uvádza, že podstatou prístupu založeného na ideáloch humanizmu zdôrazňujúcich hodnotu človeka, ktorý stojí v centre pozornosti ako subjekt vlastného rozvoja je:

- a) **priblíženie edukácie k ľudskej prirodzenosti** – tvoriť dôstojné podmienky pre edukáciu, ktoré zodpovedajú prirodzeným potrebám a zákonitostiam vývoja dieťaťa,
- b) **aktivizácia neustáleho osobnostného rastu** – tvoriť *prostriedky* edukácie, ktoré aktivizujú zdokonaľovanie človeka podľa jeho schopností.

Z uvedeného vyplýva, že zmena filozofie je determinovaná prístupom k edukácii, ktorý primárne rešpektuje potreby, záujmy ale aj už získané skúsenosti dieťaťa. Na prvý pohľad sa môže zdať, že vychádzať z dieťaťa je niečo také samozrejmé, že o tom ani netreba hovoriť. No v podmienkach edukačnej praxe býva dieťa často ponímané ako niečo čo je potrebné podľa dobre mienených predstáv „vyformovať“. V snahe dať dieťaťu čo najviac, odovzdať mu čo najväčšie množstvo poznatkov a informácií, si možno často ani neuvedomujeme, že samotné dieťa s jeho vlastným „ja“ nám akosi uniká. Preto požiadavka zmeny pohľadu na dieťa a jeho ponímania ako autonómneho učiaceho subjektu, ktorý aktívne participuje na vlastnom rozvoji v súčasnom období akcentuje požiadavku zmeny filozofie školy ako východiska zmeny pedagogického myslenia a konania. Helus (2004) takúto zmenu, ktorá má ovplyvniť aj pedagogické myslenie učiteľa nazýva *obrat k dieťaťu*, čo je záležitosťou jeho osobnostného poňatia, teda takého chápania dieťaťa a takého prístupu k nemu, ktorý nás orientuje na jeho rozvojové potenciality (možnosti) a na jeho aktivity, ktorými tieto svoje potenciality realizuje. Podľa Opravilovej (1998/1999) ide pri realizácii osobnostne orientovaného prístupu o rešpektovanie prirodzených potrieb dieťaťa, jeho vývojových zákonitostí, sociálnej, citovej a mravnej hodnoty a stimulovanie individualizovaného rozvoja osobnosti.

Väčšina našich učiteľov a tým aj väčšina našich materských škôl však stále žije v „zajatí“ tradičnej školy, koncentrovanej na obsah – učivo – vedomosti, neprijímajúcej dieťa ako autonómny učiaci sa subjekt, potláčajúcej pomáhajúci vzťah učiteľ – dieťa v triede a primárne preferujúcej autoritu (učiteľa aj školy) z pozície sily a moci. Samotný proces uskutočnenia vnútornej reformy má preto svoje prekážky a obmedzenia, ktoré sú často subjektívneho charakteru a svoj pôvod majú v konkrétnom človeku. Kosová (1995) považuje za najčastejšie prekážky a obmedzenia pri uskutočnení zmeny smerom k humanizácii edukačného procesu nasledovné skutočnosti:

- Nejde vždy o zmenu k lepšiemu pre všetkých, pretože to, čo je výhodou pre dieťa, nemusí byť výhodou pre učiteľa, ktorý sa musí napr. viac pripravovať a vzdelávať, rozhodovať sa tam, kde predtým bolo všetko jednoznačne dané;
- Rutinný spôsob práce a neochota k zmenám, ktoré obvykle vyžadujú námahu a ktoré môžu súvisieť s pohodlnosťou, alebo typom človeka, ktorý má rád, keď je všetko dobre zorganizované – *to čo je pohodlné pre učiteľa, nemusí byť vždy pohodlné pre dieťa*;
- Z psychologického hľadiska môže ísť o neistotu spojenú s novým a neznámym, môže sa objaviť tendencia udržať známy stav ako odskúšanú istotu;
- Môže to byť typ učiteľa, jeho povaha a temperament, ktoré mu bránia prekonávať direktívny spôsob vyučovania, resp. nedôveru k dieťaťu;
- Zmeny nevedú priamočiaro k jednoznačným nespochybniteľným výsledkom. Ak zmena vo vzťahu k deťom sa prejaví veľmi skoro a učebné výsledky niektorých detí sa dosahujú pomalšie, čo môže u učiteľov zvyknutých porovnávať ich podľa normy vyvoláva pochybnosti o správnosti postupu.

Uvedené subjektívne prekážky sú v súčasnom období aktuálne, nie sú však neprekonateľné. Je len na nás učiteľoch a na našej ochote hľadať cesty ako zmeniť nielen filozofiu školy a následne edukačnú prax, kde v centre pozornosti je dieťa a jeho rozvoj osobnosti. To je ale možné len v prípade uskutočnenia vnútornej reformy, ktorá závisí od konkrétneho učiteľa, od jeho ochoty zmeniť predovšetkým seba a svoju prácu, určité svoje názory, čo pre človeka nebýva vždy jednoduché. Kosová (1995) v súvislosti s vnútornou reformou uvádza, že jej uskutočnenie predpokladá opustenie direktívnych spôsobov v prístupe k deťom a preferovanie realizácie nondirektívneho prístupu, kooperácie a empatického, asertívneho a prosociálneho správania.

A. Osobnosť dieťaťa predškolského veku

V podmienkach edukácie sa všetko začína od pojmu „osobnosť“, ktorý je možné poňmať v intenciách definície, ktorú uvádza Helus (Helus, In: Kosová, 2000), že osobnosťou je „človek, ktorý je subjektom, to znamená, že spoluvytvára svet, v ktorom sa a ktorým sa ďalej spätne rozvíja“.

Osobnosťou je v takomto ponímaní každý jedinec, ktorý je subjektom vlastnej aktivity, ktorý riadi sám seba a svoj rozvoj. Je ňou dieťa aj dospelý, bez ohľadu na mieru rozvoja jeho kvalít, ktoré sa rozvíjajú smerom z vnútra na základe individuálnych vnútorných potenciálnych možností a zdrojov. V podmienkach predškolskej edukácie je dieťa predškolského veku východiskom realizácie edukačného procesu. Znamená to, že edukácia sa koncentruje na rozvoj osobnosti dieťaťa, teda u dieťaťa začína ale aj končí. Je ponímané ako *východisko a cieľ edukácie*, ktorá vychádza z toho aké dieťa je (aké sú jeho vnútorné podmienky) a akým sa môže stať (ako možno tieto podmienky zmeniť). Poňatie dieťaťa ako východiska edukácie znamená akceptáciu skutočnosti, že dieťa je osobnosťou so svojim vnútorným potenciálom, pre rozvoj ktorého učiteľ tvorí adekvátne edukačné podmienky:

a) dieťa je predovšetkým osobnosť, ktorá má svoju hodnotu a dôstojnosť, je svojská individualita, ktorá niečo znamená, ktorá niečím dôležitým a zaujímavým môže obohacovať ostatných. Nemožno k dieťaťu pristupovať ako k niekomu, kto ešte nič nevie, nič neznamená a hodnotnou osobnosťou sa môže stať, až keď ho dospelí vychovávajú a všetko potrebné naučia.

Ak hovoríme, že dieťa je osobnosťou, prináleží mu právo byť sebou samým. Pri osobnostnom prístupe učiteľka neprikazuje dieťaťu, aby prijalo jej pravdu, jej schému správania, ale hľadá inú metódu, iný spôsob, aby dieťa chcelo a dospelo k podobným záverom aj samo. Dieťa ako osobnosť je subjektom vlastného rozvoja a potrebuje pomoc najmä v tom, aby dokázalo svoju osobnosť samé pozitívne rozvíjať a tvoriť.

b) dieťa je potencialita, potencialna osobnosť, ktorá sa neustále rozvíja, ktorá neustále rozvoj potrebuje. Vnímať dieťa ako potencialitu znamená nezatriedovať ho „neškatulkovať“ deti do skupín, nevynášať nad nimi uzavreté, fixné akoby definitívne hodnotiace súdy. Z toho vyplýva, že učiteľka dieťa nemôže brať ako niečo fixné, už zatriedené, navždy dané, pretože tým ohraničuje a utlmuje jeho rozvoj.

Ak učiteľka dieťa prijíma ako potencialitu, ako proces bytia neustále zdôrazňuje jeho možnosti rozvoja, vieru v zlepšenie, presvedčenie, že zdokonaľovanie bude pokračovať. Spracované voľne podľa Cejpekovej – Kosová (1996).

B. Rozvoj osobnosti dieťaťa predškolského veku

Dosiahnutie rozvoja osobnosti dieťaťa v podmienkach edukačnej praxe materskej školy je determinované:

- a) akceptáciou vývojových možností detí učiteľom,
- b) schopnosťou vytvárať pre deti podmienky, ktoré im umožňujú v procese učenia sa, aktivizovať v správnom čase svoje potenciálne možnosti a schopnosti.

Akceptácia vývojových možností detí:

Východiskom problematiky rozvoja osobnosti je rozvoj jednotlivých stránok osobnosti – kognitívnej, socioafektívnej a perceptuálno-motorickej vo vzájomnej rovnováhe. Nejde o preferovanie kognitívnej stránky osobnosti s akcentom získať čo najväčšie množstvo poznatkov, často - krát založené na mechanickom spôsobe zapamätávania si, na úkor rozvoja socioafektívnej či perceptuálno-motorickej stránky. Preto vedomosti a poznatky nie sú považované za najdôležitejšie. Pre život človeka majú väčší význam postoje, na základe ktorých človek koná, hodnoty, ktoré človek vyznáva a schopnosti, vďaka ktorým koná. Vedomosti potom podľa Kosovej (2000) nie sú dôležité ako cieľ ale ako prostriedok pre rozvoj schopností, postojov a hodnôt, pričom nejde o ich rozsah ale kvalitu.

Socioafektívna stránka osobnosti
HODNOTY
Socioafektívna stránka osobnosti
POSTOJE
Perceptuálno - motorická stránka
SCHOPNOSTI
Kognitívna stránka osobnosti
POZNATKY

Obrázok 1 Hierarchia cieľových kvalít

Kognitívna oblasť rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku súvisí s rozvojom poznávacích procesov.

Vnímanie (percepčia) dieťaťa v období predškolského veku je na takej úrovni, že mu umožňuje diferencovať základné kvality a vlastnosti predmetov

a javov. Je globálne, pretože dieťa vníma celok ako súhrn detailov, ktorými sa nechá ľahko upútať, najmä v prípade ak má daný detail vzťah k jeho záujmom alebo predstavám. Rozvíja sa u dieťaťa zraková a sluchová diferencácia, ktorá má význam pre neskorší proces analýzy a syntézy pri čítaní a písaní. Vnímanie priestoru je nepresné a vnímanie času a časových úsekov sa viaže na konkrétne činnosti dieťaťa. Dieťa v tomto období má problémy s vnímaním hĺbky a odhadom vzdialenosti veľkosti predmetov.

Predstavivosť - predstavy dieťaťa predškolského veku sú veľmi bohaté, často ich deti ťažšie odlišujú od reality, pretože nimi modifikujú realitu a samé veria tomu, čo rozprávajú. Dieťa si pletie reálne spomienky a fantazijné predstavy. Pre deti sú v tomto období ale potrebné, pretože si prostredníctvom nich často prispôbujú pre nich ťažšie pochopiteľnú realitu. Dochádza k procesu decentrácie, pri ktorom sa dieťa učí, že existencia priestorového, časového a príčinného sveta javov nezávisí na ňom. Detská fantázia sa v tomto období prejavuje v antropomorfizme, t. j. poľudšťovaní neživých predmetov a prírody.

Pamäť je veľmi plastická a pamäťové stopy sa tvoria ľahko ale pomerne rýchlo zanikajú. Prevláda krátkodobá pamäť nad dlhodobou. V 6. roku sa vytvárajú trvalé pamäťové stopy a dieťa si zapamätá mnohé zážitky, básničky, rozprávky a pod. Prevláda mechanická pamäť nad logickou, mimovoľná nad zámernou, ale pred siedmym rokom sa tento pomer začína vyrovnávať. Naďalej si dieťa pamätá najmä to, čo ho zaujalo a čo súvisí s jeho citovým prežívaním.

Pozornosť je charakterizovaná nestálosťou a krátkodobosťou sústredenia dieťaťa. Postupne sa schopnosť sústredenia zvyšuje, čím sa kladú základy úmyselnej pozornosti, ktorá je podporovaná vôľovým úsilím.

Myslenie – v tomto období sa uzatvára fáza symbolického predpojmového myslenia a dieťa dosahuje vyššiu úroveň nazývanú názorné, intuitívne myslenie. Ide o konkrétne myslenie viazané na priame vnímanie alebo predstavivosť, ktorá súvisí s konkrétnou činnosťou, s tým, čo dieťa robilo, videlo, zažilo. Začína viac používať pojmy, a preto sa v tomto období hovorí aj o začiatku pojmového myslenia. Myslenie dieťaťa je egocentrické – viazané na jeho skúsenosť a aktivitu. V súvislosti s fantáziou je antropomorfické a magické – podľa jeho prelogiky všetko so všetkým súvisí a arteficialistické – všetko niekto urobil.

Reč – obdobie predškolského veku je obdobím skvalitňovania rečových schopností dieťaťa. Reč sa stáva postupne správna aj z hľadiska výslovnosti, aj z hľadiska gramatiky. Slovná zásoba sa rozrastá a dieťa začína používať zložitejšie vety a neskôr tvorí súvetia. Prevláda komunikatívna zložka reči – reč je predovšetkým dorozumievacím prostriedkom a zohráva dôležitú úlohu v procese sociálnej integrácie dieťaťa do skupiny. Rozvíja sa aj kognitívna zložka reči – s rozvojom reči súvisí nárast poznatkov a skúseností, ktoré nemusia byť viazané na bezprostrednú priamu skúsenosť dieťaťa. Veľký význam má aj expresívna zložka reči – dieťa dokáže jednoduchým spôsobom vyjadrovať

svoje pocity. V reči dieťaťa sa v tomto období objavuje zvláštny jav, ktorým je reč určená pre neho, nie pre iného človeka. Tento jav sa nazýva egocentrická reč, kedy dieťa rozpráva seba a nepotrebuje poslucháča. V tomto smere plní reč regulačnú funkciu – dieťa sa riadi inštrukciami prevedenými do „vnútornej reči“.

Socioafektívna oblasť rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku zahŕňa nonkognitívnu alebo mimopoznávaciu stránku, do ktorej patrí rozvoj citov, vôle a postojov a hodnôt.

City – pre dieťa predškolského veku predstavujú jeden z najvýraznejších motivačných činiteľov, sú pre neho najsilnejšou pohnútkou k činnosti. Toto obdobie je veľmi dôležité pre formovanie základných citových prejavov. City sú v tomto období charakterizované impulzívnosťou, afektívnosťou a labilitou, sú silné, prudké, krátkodobé a ľahko vznikajú. Postupne sa ku koncu tohto obdobia začína objavovať vedomá regulácia citov. Dieťa začína ovládať svoje citové prejavy, dokáže byť kritické k sebe, hodnotí svoje správanie. Vytvára sa u neho sebacit, ktorý súvisí s pocitom vlastnej identity a sebavedomím. Okrem základných citov sa objavujú aj vyššie city – estetické, intelektové, sociálne.

Vôľa – dieťaťu tohto veku je veľmi kolísavá, pretože pre dieťa sú podstatné jasné a blízke ciele spojené s uspokojovaním potrieb alebo s konkrétnou činnosťou. Uspokojovanie potreby dieťaťa byť aktívny je v tomto období výrazným motivačným aspektom. Častou stimuláciou vôľových výkonov býva aj imaginácia dieťaťa.

Postoje a hodnoty – dieťa si utvára postoje a buduje hodnotovú orientáciu v sociálnom prostredí na základe skúseností získanej v interakcii s inými ľuďmi. Sociálne prostredie rozvíja aktivitu dieťaťa, reguluje jeho správanie a vytvára podmienky pre interiorizáciu noriem a pravidiel. Dieťa si v sociálnom prostredí rozširuje sociálnu reaktivitu – vytvára si diferencované sociálne vzťahy k ľuďom blízkeho i vzdialenejšieho sociálneho prostredia. Prijíma normy a hodnotové orientácie – v dôsledku sociálnych tlakov sa u dieťaťa rozvíjajú sociálne kontroly dieťaťa, jeho morálka a svedomie. Tieto sociálne kontroly sú spočiatku vonkajšieho charakteru, pretože morálka je závislá skôr od postojov a názorov významných dospelých v živote dieťaťa. Neskôr prijatím a zvnútornením noriem sa rozvíja vnútorná sociálna kontrola a tým sa vonkajšia regulácia mení na autoreguláciu. V súvislosti s normami si dieťa osvojuje žiaduce vzorce správania a budujú aj sa začiatky prosociálneho správania, ktoré súvisí s kontrolou agresie, empatie a schopnosťou potlačenia aktuálnych potrieb.

Perceptuálno-motorická oblasť rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku zahŕňa rozvoj pohybových a zmyslovo – pohybových schopností. V tomto období je pre dieťa pohyb veľmi dôležitý a dieťa ho vyhľadáva. Pohyby dieťaťa sú ladné a plynulé. Zdokonaľuje sa a rastie kvalita pohybovej

koordinácie, ktorá mu umožňuje podávať dobré športové výkony, ale prejavuje sa aj v schopnosti plnej sebaobsluhy. Dieťa je obrátne, telesne a pohybovo zdatné, a preto je v tomto období vhodné začať so športovaním. Dieťa dokáže v spoločných činnostiach s dospelými veľmi dobre pozorovať a napodobňovať športové aktivity. Okrem hrubej motoriky sa rozvíja a zdokonaľuje aj jemná motorika, ktorá je do určitej miery determinovaná osifikáciou ruky. Býva lepšie rozvinutá u dievčat ako u chlapcov. Jej rozvoj je dôležitý pri rozvíjaní kresby a neskôr písania. Detská kresba sa zdokonaľuje vďaka koordinácii vnímania a predstavovania. Od spontánneho čmárania postupne cez kresbu hlavonožca sa aj v kresbe začína objavovať zmysel pre detail a ku koncu obdobia dieťa dokáže v kresbe ľudskej postavy detaily zobrazit'.

Spracované voľne podľa (Oravcová, 2004) a (Mertin, Gillernová, 2004).

Aktivizácia potenciálnych rozvojových možností a schopností:

Znamená stimuláciu tých kvalít detskej osobnosti, ktoré ešte nie sú rozvinuté, ale rozvoj práve vyžadujú a nachádzajú sa v **zóne najbližšieho rozvoja**. Zóny rozvoja dieťaťa rozpracoval vo svojej teórii L. S. Vygotský (1971) a poukazuje v nej na skutočnosť, že „*pedagogika sa nesmie orientovať na včerajšok ale na zajtrašok detského vývinu. Zóna najbližšieho vývinu má bezprostrednejší význam pre dynamiku intelektuálneho vývinu a úspešnosti než aktuálna úroveň ich vývinu*“.

V jeho teórii zóna aktuálneho rozvoja predstavuje to, čo už dieťa dokáže urobiť samo a zóna najbližšieho rozvoja, nazývaná aj zónou potenciálneho rozvoja, predstavuje okruh schopností, ktoré dieťa môže ovládnuť samo za aktívnej pomoci a spolupráce s dospelými. Sú to potenciálne možnosti dieťaťa, ktoré môžeme nazvať aj možnosťami zajtrajška, ktoré sa za pomoci učiteľa stávajú náplňou dneška. Potom aj zóna najbližšieho rozvoja je postupne osvojovaná, čím sa stáva zónou aktuálneho rozvoja. Zóny rozvoja sú teda vzájomne kontinuálne prepojené a učiteľ musí disponovať veľkým citom pre poznanie hranice medzi tým, čo je dieťa schopné a čo môže byť pre dieťa na jednej strane preťažením, alebo na strane druhej môže spôsobovať jeho stagnáciu rozvoja. Len pomocou tohto citu dosiahne medzi týmito zónami dynamickú rovnováhu.

Vygotského teóriu zóny najbližšieho rozvoja je potrebné chápať aj v rovine sociálne situovanej kognície. Učiteľ poskytuje dieťaťu štruktúrovanú pomoc pri dosahovaní zóny najbližšieho rozvoja, ktorá sa pre dieťa stáva poznávacím potenciálom aj na základe interakcie s ostatnými deťmi. O zóne najbližšieho rozvoja Vygotskij (1976) uvádza, že „*vyvoláva, prebúdz a stimuluje celý rad vnútorných procesov, ktoré sú v danom okamihu pre dieťa možné len v oblasti vzájomných vzťahov a kooperácie s rovesníkmi, ale ktoré sa po určitom vývine stávajú vnútornou vlastnosťou dieťaťa*“. Znamená to, že vnútorná vybavenosť osobnosti dieťaťa môže byť stimulovaná k rozvoju v podmienkach, v ktorých

je zároveň determinovaná jeho nepretržitými interpersonálnymi interakciami s ostatnými subjektmi a ich následnou interiorizáciou.

Uplatnenie jeho teórie v podmienkach edukačnej praxe znamená, že učenie sa dieťaťa je vtedy efektívne, ak ide krok pred spontánnym psychickým vývinom. Túto tézu Vygotskij (Vygotskij, In: Helus, 2004) sformuloval jasne, „*učenie začína postupne raziť cestu vývoju*“.

Poňatie osobnosti dieťaťa ako východiská zmeny filozofie predškolskej edukácie, ktorá mení pedagogické myslenie a konanie učiteľa v podmienkach edukačnej praxe vyžaduje zmenu paradigmy učiteľa a jeho práce. Učiteľ sa stáva tvorcom adekvátnych a edukačne hodnotných podmienok **pre učenie sa, rozvoj a kultiváciu osobnosti dieťaťa.** Pomáha a uľahčuje dieťaťu proces učenia sa a vzdáva sa „moci“ nad dieťaťom, preferuje pomáhajúci vzťah k nemu založený na aplikácii humanistického výchovného štýlu (pozri bližšie Kosová, 2000).

Literatúra

- CEJPEKOVÁ, J. - KOSOVÁ, B. 1996. *Učebné texty zo všeobecnej pedagogiky*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela, 1996.
- HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- KOSOVÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela, 1995. ISBN 80-88825-00-8.
- KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov: Rokus, 2000. ISBN 80-968452-2-5.
- Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov*: projekt MILÉNIUM, 20001.
- MERTIN, V. - GILLERNOVÁ, I. eds. 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- OPRAVILOVÁ, E. 1998/1999. Osobnostně orientovaná předškolní výchova. In: *Předškolská výchova*, 1998/1999, roč. LIII, č. 1, s. 1 – 3.
- ORAVCOVÁ, J. 2004. *Vývinová psychológia*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzita Mateja Bela, 2004. ISBN 80-8070-185-7.
- VYGOTSKIJ, L. S. 1971. *Myšlení a řeč*. 1. vyd. Praha: SPN, 1971.
- VYGOTSKIJ, L. S. 1976. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1. vyd. Praha: SPN, 1976.

Resumé

Príspevok je zamyslením sa nad problematikou zmeny filozofie materskej školy a jej následnej aplikácie v podmienkach edukačnej praxe. Podáva spracované poňatie osobnosti dieťaťa ako subjektu edukácie a možnosti rozvoja osobnosti

dieťaťa predškolského veku na základe akceptácie jeho vývojových možností a aktivizácie potenciálnych rozvojových schopností.

Summary

Grant is a reflection of the climate change nursery schools of philosophy and its subsequent application in terms of educational practice. It prepared a concept of personality as the child entity and education opportunities for the development of pre-school age child's personality on the basis of acceptance of its development opportunities and promotion of the potential development of skills.

Kľúčové slová

Filozofia materskej školy, edukačná prax, osobnosť dieťaťa, rozvoj osobnosti dieťaťa.

Kontaktná adresa

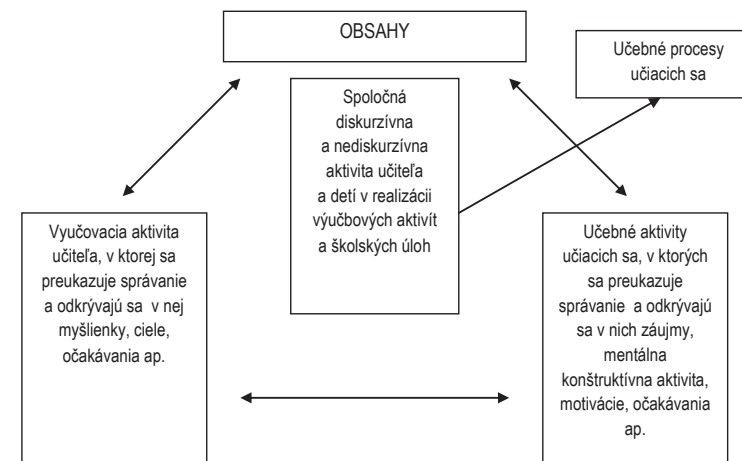
Mgr. Mária Gendiarová - doktorand
Univerzita Mateja Bela
Pedagogická fakulta
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
e-mail: mgendiarova@pdf.umb.sk

MOŽNOSTI ROZVÍJANIA KONŠTRUKTÍVNEHO A SEBAORGANIZUJÚCEHO POTENCIÁLU DETÍ

Dušan Kostrub

Trieda materskej školy, ako ktorejkoľvek inej školy, je charakteristická multidimenzionalitou (uskutočňuje sa v nej veľa rozmanitých vecí), simultánnosťou (veľa vecí sa v nej deje v rovnakom čase), neodkladnosťou (veci sa uskutočňujú bezodkladne, viac menej okamžite), nepredvídateľnosťou (kontinuálne sa uskutočňujú veci predpokladané, plánované, ale tiež i veci neočakávané, neplánované), publicitou (všetko to, čo robí učiteľ a deti je verejné pre zvyšok obyvateľstva) a svojou históriou (to, čo sa deje, je príspevkom do toho, čo sa už v triede pred časom uskutočnilo). Tieto charakteristiky podmieňujú a saturujú konanie učiteľa i detí a vplývajú na školský edukačný kontext, v ktorom oscilujú medzi očakávaniami, záujmami, emóciami, postojmi a motiváciami participantov v súlade (vrátane súladu mentálneho kontextu¹ a fyzického kontextu triedy) s tým, ako a čo sa učia deti a s tým, ako a čo vyučuje učiteľ.

Aktívnosť učiteľa a aktívnosť (jednotlivých) detí v učiacej sa skupine, preukázateľná vo formách konania a pôsobenia samotných participantov a v odkrývaní svojich mentálnych sociokonštruktívnych procesov, zviditeľňovanie svojich poznatkov, spôsobilostí, hodnôt, postojov, záujmov, očakávaní, ktorými disponujú v rozmedzí dosahovania určitého cieľa, je v zmysle sociokognitivistických teórií centovaná do spoločne zdieľanej diskurzívnej (alebo čiastočne nediskurzívnej) výučbovej aktivity.



Obr. 1 Základná schéma analyzovania školských procesov výučby
(Coll, C. a kol., 2005, s. 366)

Výučbová aktivita má svoje obsahy (v ktorých má svoje postavenie spoločné, vzájomne utváranie a pretváranie učiva), ktoré sú participujúcimi subjektmi operacionalizované (vlastným konaním a pôsobením prenesené do činnostnej a skúsenostnej podoby učenia sa a vyučovania), a v ktorých sa uskutočňuje tematizácia, distribúcia poznania, lingvistická reprezentácia, re-rekonštrukcia poznania s generovaním nových perspektív nazerania a dialogická argumentácia s vydiskutovávaním významov na podklade kolaborovania a kooperovania. Podľa H. Aebliho (2001, s. 320) spolupracovať v skupine znamená autonómne učenie sa a sociálne interagovanie, ktoré je späté s distribúciou rolí a podporou koordinácie.

Charakteristiky osobnostných predpokladov dieťaťa z pohľadu sociokognitivistických teórií ho prezentujú spôsobilým aktívne sa zúčastňovať s ostatnými deťmi a učiteľom v zmienenej výučbovej aktivite. T. V. Kudriavcev poskytuje komplexnejší pohľad na učebnú a rozvojovú kompetentnosť dieťaťa. **Deti disponujú spôsobilosťou zmysluplne konať v tej – ktorej činnosti a spolupracovať s osobou s väčšou sociokultúrnou skúsenosťou, ktorá je nositeľom etalónu plne kompetentnej osoby; to je predpoklad formovania aktívneho subjektu v učení sa, ktorý sa môže, dokáže a chce učiť sa** (Kudriavcev, T. V., 1998). Dieťa, ako aktívny subjekt svojho učenia sa a rozvoja, je potrebné pedagogicko-didakticky orientovať (to neznamenať pretvárať ho, ale orientovať ho, pozn. autora tohto príspevku) na obraz dospelého človeka (pretože je to osoba s väčšou a kvalitatívne odlišnejšou sociokultúrnou skúsenosťou a je viac sociálne kompetentnejšia) ako personifikátora (zosobňovateľa) vlastných

¹ Ide o koncept utvárania „mysliacej triedy“, (bližšie pozri: R. H. Bruning, G. J. Schraw, M.N. Norbyová a R. R. Ronning, 2005, s. 246).

spôsobilostí samotného dieťaťa. **Je to predpoklad rozvoja širokého diapozónu spôsobilostí, ktoré sú dôležité najmä z hľadiska učebných situácií v rámci spolupráce medzi dieťaťom a učiteľom a dieťaťom a jeho rovesníkmi** (Kudriavcev, T. V., 1998).

Jeden zo slovenských humanistických pedagógov Š. Švec (1995) zdôrazňuje, že podstatným znakom facilitácie učenia sa dieťaťa je predsavzatie umožniť dieťaťu objaviť seba, svoje charakteristické kvality a nájsť v sebe kladné črty. Pomoc deťom, aby sa stali úplne rozvinutými osobnosťami sa má poskytnúť prostredníctvom takého učenia sa, ktoré je **osobne relevantné**, pre ich individuálny štýl, vlastné potreby a vôbec celostný osobne špecifický vývin.

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 zhromažďovanie a spracovávanie bezprostrednej skúsenosti** (L. S. Vygotský, 1976, 2004). **Dieťa predškolského veku je schopné učiť sa natoľko, nakoľko sa učiteľov program stáva jeho vlastným programom.** Dieťa predškolského veku má také vlastnosti, ktoré ho činia schopným na to, aby mohlo zahájiť nejaký nový cyklus učenia sa, do tej doby dieťaťu nedostupný. **Dieťa je schopné učiť sa podľa určitého plánu, ale zároveň tento plán musí byť jeho vlastným programom z hľadiska jeho záujmov a úrovne myslenia** (L. S. Vygotský, 1976, 2004).

L. S. Vygotský hovorí o dialektickom charaktere vývinu a kvalitatívnych zmenách v ňom, čo predstavuje uvažovať o učení sa dieťaťa nie ako o nejakom lineárne postupujúcom procese, ale ako o protichodnom (dialektickom) a veľmi dynamickom procese, ktorý má charakter vzrastajúcej špirály (pozri: dostupné diela L. S. Vygotského, a tiež diela o prínose L. S. Vygotského napr. A. Rivièr, 2002 a i.).

Výučba uskutočňovaná v materskej škole má, na základe vyššie uvedených téz, podporovať najmä rozvinutie konštruktívneho a sebaorganizujúceho potenciálu dieťaťa/deťí. Je potrebné zvýrazniť pojem podporovať, čo pre autora tohto príspevku znamená vytvárať vo výučbe také podporné podmienky (pozri tiež koncept obozretná podpora) a zabezpečovať vhodné okolnosti (pozri tiež koncept konjunkúry), v ktorých sa osobnostný potenciál dieťaťa reálne a plne rozvinie. Predpokladom osobnostného podporovania je autentické partnerstvo (pozri tiež koncept spoločné vytváranie pravidiel) a dialóg (diskusia – pozri tiež koncept vydiskutovávanie a rokovacie stratégie) oslobodený od nadvlády dospelých (bližšie pozri: J. Prokop, 2005). V podmienkach vzájomnej akceptácie jedných druhými a naopak, sa subjekty cítia slobodnými, slobodu si užívajú a vďaka slobode i slobodne konajú a pôsobia. Tiež si tieto subjekty uvedomujú (v tom ich učiteľ takisto podporuje) váhu osobnej zodpovednosti za túto slobodnú voľbu vlastné slobodné konanie. Tým je zabezpečené, že učenie sa a rozvoj

v slobodne uskutočňovaných a tvorivo poňatých činnostiach vo výučbových aktivitách sú menej vynucované učiteľmi – **pretože deti sú prirodzene učiacimi sa bytosťami a učenie sa nemusí byť totožné s podriadenosťou** – a deti si ich viac menej neuvedomujú – pretože sú celou svojou osobnosťou kognitívne, emotívne, afektívne a konatívne angažované, ba priam celkovo vtiahnuté do svojho mentálneho tvorivého úsilia, ktoré si túžia užiť.

Pedagogicko-didaktická aktivita – v súčasnosti podľa autora tohto príspevku – výučbová aktivita² (ako integrovaný a integrujúci prostriedok výučby, bližšie pozri: Kostrub, D, 2003, s 41-58. a Kostrub, D, 2005, s. 87-91) je charakteristická tým, že sa úzko viaže na procesy interakcie (vzájomná súčinnosť), transakcie (vzájomná sociálna komunikatívna výmena významov) a intraakcie (individuálne sa uskutočňujúce psychické procesy a mentálne operácie), ktoré podporujú produkciu reciprocitu, vzájomnosti (v pomoci) a pravdepodobnosti možností v samotnom konaní a pôsobení učiacich sa detí a učiteľa, a tieto zasa udržiavajú uvedené procesy v aktivnosti. Výučbu na základe uvedeného možno chápať ako rozšírený kontext vzájomne zdieľaných výučbových aktivít obsahujúci dvojité proces re-konstruovania. Jeden proces sa uskutočňuje na

² J. Rath (1971) In J. Gimeno Sacristán a A. I. Pérez Gómez, (2008) navrhuje sériu princípov/kritérií pre výber a zväzovanie edukačnej hodnoty aktivít:

- § Nech aktivita umožní učiacim sa robiť zmysluplné rozhodnutia vzhľadom na to, ako ju treba rozvíjať. Je rozhodne dôležitejšie, napríklad, aby učitelia sa mohli si vybrať medzi zdrojmi informácie tú informáciu, ktorá mu umožní rozhodnúť sa v dimenzii kedy sa bude rozvíjať aktivita: teraz alebo neskôršie.
- § Aktivita je vtedy opodstatnená, ak umožňuje učiacemu sa prevziať aktívnu úlohu (uplatniť svoju aktivnosť): bádať, vysvetľovať, pozorovať, realizovať rozhovory, participovať v simuláciách a p. a nie vtedy, keď má učitelia sa počúvať, vyplňať pracovné listy alebo byť zapájaný do rutinných rozhovorov s učiteľom.
- § Aktivita, ktorá umožňuje, alebo podporuje učiaceho sa zapojiť sa do skúmania/bádania myšlienok, do aplikácie intelektových procesov alebo do personálnych, či sociálnych problémov. Aktivne sa zapojiť do spracúvania tém, ktoré sledujú pravdivosť, spravodlivosť, krásu, overovanie hypotéz, identifikovanie predpokladov ap., je rentabilnejšie, ako skúšať niečo banálne – otrepané, bez vyhľadávania a identifikovania dôležitých problémov.
- § Aktivita má väčšiu hodnotu, ak spája učiaceho sa s realitou: dotýkaním sa, manipulovaním, aplikovaním, skúšaním, vyberaním objektov/predmetov a materiálov (a nie odpovedaním, odpisovaním, opakovaním, odkresľovaním ap.).
- § Aktivita je oveľa dôležitejšia, ak v nej budú participovať učitelia sa s rozmanitými záujmami a rozličnými úrovňami vnútorných potenciálov.
- § Aktivita sú hodnotnejšie, keď umožňujú učiacim sa subjektom overovať vlastné myšlienky, intelektové procesy činnostne a skúsenostne ich aplikovať na nové situácie, kontexty a materiály, pretože umožňujú vytvárať kontinuitu medzi predchádzajúcim a aktuálnym učením sa.
- § Aktivita budú mať ešte väčšiu hodnotu, ak sa budú orientovať na skúšanie a spracúvanie nie bežných tém, ktoré sú – zväčša - ignorované mimoškolskými subjektmi a inštitúciami.
- § Aktivita, ktoré obsahujú isté riziko úspechu, príp. neúspechu, či kritiku pri púšťaní sa do neznáma, tie majú vysoký učebný potenciál.
- § Aktivita s vysokým potenciálom je tá, ktorá umožňuje učiacim sa koncipovať nové, zaujímať kritické stanoviská, revidovať a progresívne skvalitňovať svoje počiatočné úsilie.

úrovni spoločne zdieľaných výučbových aktivít (t. z. interindividuálne, sociálne, interpersonálne a intersubjektovo – „podme všetci spolu realizovať“) a druhý proces na intraindividuálnej, privátnej, mentálnej úrovni toho, ktorého dieťať; z toho dôvodu sa vyžaduje analýza dynamiky konštruovania spoločne zdieľanej aktivity, vo vnútri ktorej sa (ko)produkuje vlastné učenie sa (bližšie pozri: *Coll. C., Palacios, J., Marchesi, A. a kol., 2005*).

Proces výučby v zmysle vyššie uvedených špecifik, je možné schematicky znázorniť nasledovne:

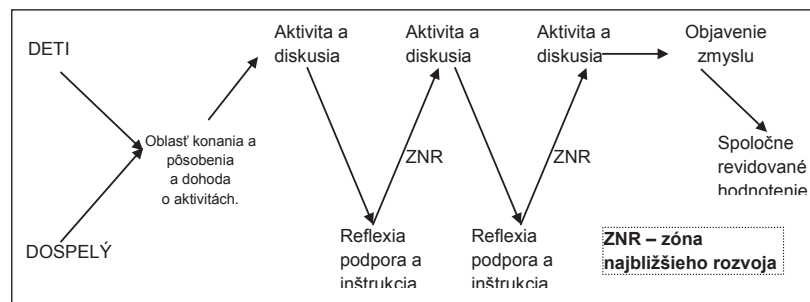


Schéma 1 Sociálno-konstruktivistický model procesu učenia a učenia sa (Pollard, A., 1998, bližšie pozri: Kasáčová, B., 2005)

Učiteľ pred vstupom do triedy (materskej) školy vopred a včas v príprave na svoje vyučovanie postupuje s vedomím, že bude spolu s aktívnym príspevom detí vytvárať (a spolu realizovať) adekvátne učebné a rozvojové situácie (v rámci na seba naväzujúcich a vzájomne prepojených a spoločne s deťmi zdieľaných výučbových aktivít), v ktorých si každé dieťa samo bude môcť re-konstruovať (utvárať a pretvárať) aktívny vzťah s učivom (aktívna interakcia a transakcia), ale i spoločne za **dôležitého príspevu ostatných detí a samotného učiteľa** (ide o interakciu a transakciu).

Učiteľ na základe procedurálne uskutočnenej pedagogickej diagnostiky (hodnotenia a posudzovania toho, čo konkrétne dieťa pozná/vie, dokáže/ovláda, vyznáva, uplatňuje a p. a toho, čo konkrétne má poznať/vedieť, dokázať/ovládať, vyznávať, uplatňovať a p. – rozpor medzi tým je priestorom na pedagogicko-didaktickú intervenciu prostredníctvom výučbových aktivít vo výučbe) pripravuje koncepčne premyslené, obsažné (...) výučbové aktivity v rámcovom koncepte, ktoré budú spoločne s deťmi zdieľané, a ktoré zodpovedajú aspiráciám osobnostného rozvoja detí a stanoveným cieľom a viacnásobným didaktickým požiadavkám. Učiteľ v zmysle sociokognitivistických teórií učenia sa a učenia venuje dostatočnú pozornosť potrebám (uskutočňovať/vyvolávať) zmeny a rozmanitosti (diverzita) rovnakým spôsobom a mierou, ako aj poskytovaniu vhodných kognitívnych výziev kompetenciám detí,

predchádzajúcim mimoškolským skúsenostiam, zážitkom, očakávaniam a túžbam i doterajším hodnotným edukačným skúsenostiam, aktuálnym edukačným potrebám a záujmom. Tieto môžu byť: a) odvodené z výpovedí detí prezentovaných vo výučbových aktivitách, b) provokované myšlienkami a návrhmi iniciovanými učiteľom v úzkom vzťahu s učivom, c) produkované a/alebo zistené v konverzáciách medzi učiteľom, ostatnými učiteľmi a rodičmi detí a d) priamo žiadané deťmi (bližšie pozri: *R. Saunders a A. H. Bingham/Newmann, 1989*). Prvým momentom uplatnenia diskurzu vo výučbe medzi deťmi a učiteľom, je vydiskutovanie významu nadchádzajúcich – potenciálne uskutočňovaných činností (pochádzajúcich z návrhu od detí i od učiteľa), kde má dôjsť ku konsenzu toho, čo sa bude v triede i mimo triedy uskutočňovať. Učiteľ, ako je už viac krát zdôraznené, má pripravený rámcový koncept výučbových aktivít, ktorý reálne (verbálne) konfrontuje s návrhmi činností pochádzajúcich od detí a spolu s deťmi vzájomne koordinuje obsahovú programovú skladbu aktivít³. Diskurz (ako dizajn reči v samotnom jej uplatňovaní) je sociálne akceptovaný zväzok foriem využívania reči, iných symbolických vyjadrení, artefaktov, myslenia, cítenia, domnievania sa, viery v niečo, hodnotenia a konania, aby sa tieto mohli využiť na identifikovanie (človeka ako) seba samého, ako **člena sociálne významnej skupiny učiacich sa detí spolu s učiteľom** alebo „sociálnej siete“ alebo na indikovanie sociálne významnej „úlohy“ (súvisiacej s rolami), ktorú niekto zastáva (bližšie pozri: *J. P. Gee, 2005*). Dôsledkom uplatňovania diskurzu vo výučbe (aj v materskej) škole je **(na)učenie sa a získavanie prislúchajúcich sociokultúrnych diskurzívnych praktík a najmä vďaka nim dosiahnutie vzájomnej dohody medzi všetkými prítomnými subjektmi**.

Predpokladom uplatňovania diskurzu (aj) v materskej škole je **učiteľovo hľadanie a udržiavanie partnerstva s deťmi**, nie produkovanie rozporuplností a antagonistických pozícií, konania, komunikovania, či poznania subjektov vo výučbe. Učiteľovo partnerstvo s deťmi možno didakticky definovať ako učiteľovo poskytovanie možností/príležitostí každému dieťaťu slobodne sa učiť a rozvíjať sa. Partnerský učiteľ dokáže oceniť činnosti detí, ich ochotu riskovať pri nových objavoch a učiť sa z vlastných objavov. Nadchýna sa vlastným konaním a pôsobením a nechá i deti takto nadchýnať sa. Inšpiruje deti vlastnou aktívnou angažovanosťou v činnostiach výučbovej aktivity s využitím

³ Učiteľ venuje zvýšenú pozornosť všetkým výučbovým aktivitám uvedomujúc si a podnecujúc:

- § Autonómne riešenia (učebných) problémov deťmi;
- § Skupinové interakcie vo využívaní materiálov, pomôcok ap. s dôrazom na zväčšovanie autonómie dieťaťa v rámci kolaborácie s rovesníkmi a samotným učiteľom, vrátane koordinácie rozličných uhlov pohľadu detí vo všetkých reálnych i potenciálnych oblastiach konania a pôsobenia dieťaťa/detí;
- § Rozvíjanie učiacou sa skupinou (a každým dieťaťom) produkovaných zovšeobecnení z jednej výučbovej aktivity do ďalšej.

otvoreného – humánneho prístupu (s uplatňovaním didakticky premysleného postupu a využitím jednoznačných spôsobov učenia sa a učenia) a dôvery voči rozvíjajúcim sa/vynárajúcim sa kompetenciám a autonómii detí. Ako hovorí talianska psychologička *C. Pontecorvo* (1998), spoločné poznávanie má dimenziu dialogickej argumentácie (argumentácia je dokazovanie; potvrdzovanie, či nepotvrdzovanie platnosti výrokov, interpretácií, explikácií ap.). Myslenie (uvažovanie) má z aspektu sociokognitivistických teórií jednoznačne diskurzívnu podstatu. Diskurz využíva argumenty, vzťahuje sa na fakty a smeruje k vzájomnému dorozumeniu. V diskurze sa nevymieňajú informácie, ale predostierajú sa argumenty, ktoré slúžia na zdôvodňovanie. Tvrdenia informujú o predmetoch skúseností, ale v diskurzoch sú predmetom diskusií výpovede o faktoch. Vždy je možné v poznávacích činnostiach objaviť argumentatívne stratégie, ktoré ovládajú už deti žijúce v skupine, spoločenstve (aj materskej školy) a majúce skúsenosť s rešpektovaním základných podmienok detských konverzácií⁴.

⁴ Detská skupina, skupina hrajúcich sa detí je v zmysle sociokognitivistických teórií učenia sa a učenia poňatá ako vnútorne (alebo tiež aj externe) regulovaná učiacia sa skupina. Z didaktického aspektu zmieňovanej teórie sa pozícia učiteľa konvertuje na konzultanta, poradcu a spolupracovníka, ktorý má:

- § Pomáhať deťom, ako členom (malej, či veľkej) učiacej sa skupiny definovať spoločné i individuálne *hrové, činnostné ciele*, zostaviť *časový rozvrh, mentálny plán* súvisiaci s riešením zvoleného problému, *plán hry/herný plán* súvisiaci s hrou a určiť nimi požadované, očakávané *konečné výsledky*, ktoré skupina aspiruje dosiahnuť.
- § Napomáhať deťom overovať, objasňovať, testovať, hodnotiť, komunikovať myšlienky.
- § Podporovať udržiavanie nepretržitej vnútornej motivácie konať a pôsobiť u každého dieťaťa i celej učiacej sa skupiny.
- § Podieľať sa myšlienkami, nápadmi, návrhmi i vlastným konaním na riešení ťažkostí, do ktorých sa deti eventuálne dostanú. Je potrebné ale vyhnúť sa poskytovaniu hotových odpovedí, hotových právd, správnych výsledkov alebo vlastných stanovísk deťom. Je didakticky osoznejšie nechať deti samostatne hľadať odpovede a príp. poradiť im, ako by sa k riešeniu mohli samé dopracovať (napr. kde nájsť zdroj dôležitých informácií).
- § Klásť otázky, ktoré si deti nechcú klásť.
- § Robiť učiacej sa skupine spätnú väzbu – poskytovať informácie (získané od samotných detí) z ich doterajších skúseností, zážitkov ap.
- § Diagnosticky monitorovať celú učebnú situáciu vo výučbovej aktivite.
- § Umožňovať deťom konať autonómne (samostatne a relatívne nezávisle), aktívne, kompetentne, interaktívne, uvážlivo a zodpovedne sledovať i hodnotiť efektivitu a mieru prospešnosti tohto konania pre učiacu sa skupinu i pre samotné dieťa.
- § Spoločne s deťmi rozdeliť si efektívne a optimálne čas – plánovať a robiť denný program (vyhýbať sa tzv. stopkovému syndrómu).
- § Podporovať osobné angažovanie sa každého dieťaťa (napr. prevzatím a predstieraním konkrétnej roly dieťaťom) v skupinovej dynamike.
- § Poskytovať deťom dostatočný priestor a adekvátne možnosti kontroly ich vlastného konania a pôsobenia, vrátane konania a pôsobenia učiacej sa skupiny (napr. tým, že učiteľ spolu s deťmi si pripraví kritériá a indikátory ich vlastného hodnotenia).
- § Odmeňovať skupinu.

Diskurz uplatňovaný vo výučbe je mechanizmom symbolickej regulácie distribuovania poznania vo význame vzájomného ovládania a vo význame pripisovania legitímnosti tomuto poznaniu na základe vlastných procesov uvedomovania. Dať význam tomu, čo sa deje, v postmodernite znamená konštruovať alebo tvoriť tento význam. Dať význam, zahrnuje procesy dialógu a kritickej reflexie, ktoré vychádzajú z konkrétnej ľudskej skúsenosti a nie z cvičení abstrahovania, kategorizovania, úhladných máp a pracovných listov/zošitov (*G. Dahlbergová, P. Moss, A. Pence*, 2005, s.172).

Dieťa v materskej škole jasne a takmer nepretržite prejavuje potrebu (po)rozumieť svetu, v ktorom sa nachádza a ovládať ho. Ono má názory o veciach a vysvetlenia o javoch a udalostiach, ktoré si sformovalo na základe už nadobudnutých skúseností. Nesprávne detské odpovede z pohľadu dospelého nemožno meniť „správnymi“ ucelenými odpoveďami zo strany učiteľa. Dieťa si ich musí zmeniť na základe aktívnej interakcie s fyzickým a sociálnym prostredím – praktickým uplatnením, vyskúšaním, overovaním, zdôvodňovaním a p., a tiež v spolupráci s ostatnými.

Dieťa sa snaží aby porozumelo a ovládalo to, čo má preňho osobný zmysel a význam. Pre také učenie sa nie je potrebná vonkajšia „motivácia“, ale to neznamena, že deti treba ponechať na samé seba. Existuje podstatný rozdiel medzi podnetmi, ktoré poskytujú príklady zo strany dospelého, zo strany dieťaťa, úrovne informácie a s vysvetleniami uceleného poznania, ktoré si deti majú vytvoriť. Sféry detského konania, poznatkov a rozvoja sa prelínajú a vzájomne podmieňujú: dieťa objavuje vlastné možnosti a hranice priamo v interakcii s fyzickým a sociálnym prostredím a rovnako aj jeho vzťahy so sociálnym prostredím a vynaliezavosťou v materiálnom svete závisia od toho, ako pozná seba samého a ako dlho sa nachádza v (učebnej) situácii, aby vlastné postupy (stratégie) zosúladiť s informáciami, ktoré nadobúda z prostredia. Učiteľ/ka zabezpečuje podmienky, ktoré budú nepriamo podporovať deti, aby samé vyvodili závery, aby ich porovnávali a konfrontovali s riešeniami a názormi iných, a prakticky si ich overovali. Iba vtedy, ak si je istý/á, že deti majú vlastný názor, a zážitok z určitej problematiky, ponúka deťom vlastný názor, resp. skúsenosť iných ľudí. Učiteľ/ka vlastné návrhy má ponúkať až vtedy, keď ich deti požadujú, keď zhodnotí, že deti už viac nemajú vlastné idey/myšlienky, keď chce detské skúsenosti rozšíriť o ešte nejakú inú možnosť (alternatívu). Tieto odporúčania, návrhy a návody opatrne vyberá, ale samotným deťom prenecháva čaro objavovania.

Pre vytváranie poznania sú obzvlášť významné interakcie medzi deťmi v malých skupinách. Deti zamerané na jeden predmet poznania vyjadrujú idey/myšlienky, dopĺňajú jeden druhého, konfrontujú názory, alebo vyvodzujú spoločné riešenia. Rola učiteľa/ky spočíva v tom, aby vytváral/a podmienky pre takéto konštruktívne výmeny medzi deťmi, aby organizoval/a činnosti v malých

skupinách s vlastným partnerským a neautoritatívnym postojom (pozri: *kol. autorov (b)*, 1996, s. 2 a 4).

Diskurz má zároveň zabezpečiť uskutočnenie (seba)reflexie, ako úvahy v rovine spätnej i perspektívnej väzby. Ďalšími momentmi uplatňovania diskurzívnych praktík je vlastná realizácia programu výučbových aktivít, v ktorých sa uplatňuje diskurzívny žáner, ktorým je diskusia medzi členmi učiacej sa skupiny (bližšie pozri obrázok z prednej časti tohto príspevku). Učiteľ v takto poňatom procese výučby poskytuje priestor a čas na reflexiu (*napr. čo robíme a kam sa dostaneme, ak realizujeme tento kurikulárny projekt a túto výučbovú aktivitu, kam sa chceme dostať a čo z toho pre nás plynie a p.*), poskytuje podporu učiacim sa a rozvíjajúcim deťom (právesvojou účasťou v kolaborácii, komunikácii a kooperácii v činnostiach s nimi – ide o vzájomne zdieľanú aktivitu!), a tiež im poskytuje inštrukcie nie však v podobe úloh, nariadení, požiadaviek, či príkazov, ale v podnecovaní procesov (seba)decentrácie dieťaťa, a tým i celej skupiny, koordinovaní uhlov pohľadu detí, kontextualizovaní i dekontextualizovaní a integrovaní prostredníctvom predkladaných učebných problémov viažucich sa na ten, ktorý kurikulárny projekt a dotknuté výučbové aktivity. Samotná výučbová aktivita, to je koncepčný komplex činností a činov, ktoré realizujú **protagonisti** – hlavní aktéri v kontexte tejto aktivity. Niektoré činnosti a činy sú realizované individuálne, iné – viaceré z nich - **sú realizované spoločne**. Niektoré z nich (väčšina z nich) sú explicitne prepojené s učebným problémom, obsahom a cieľmi aktivity, iné zase udržiavajú tento vzájomný vzťah (*Molina, L.*, 1997). **Procesuálnou stránkou výučbových aktivít, ktoré organizuje vo výučbe učiteľ, sú aktívne činnosti a vzájomné - spoločné konanie detí, ktoré nepriamo, ale zámerne navodzuje a prirodzenou cestou zabezpečuje učiteľ spolu s deťmi. Aktívnou účasťou učiaci sa skupina (ktorá realizuje napr. akčnú hrovú drámu) dospeje k objaveniu zmyslu a významu diskutovaného, lingvisticky reprezentovaného, distribuovaného, tematizovaného poznania, lebo tie sú výsledkom navodeného, v celom svojom rozsahu riadeného a reflektovaného procesu výučby (kde subjektmi realizované spoločné učenie sa a vyučovanie je čosi od seba neodčleniteľné).**

Už v r. 1934 *L.S. Vygotský* upozorňoval, že učenie sa a učiteľovo vyučovanie sú dva neseparovateľné procesy. Keď hovoríme špeciálne o učení sa konceptov, musíme ho vždy analyzovať vo vzťahu s formálnym i s neformálnym kontextom vyučovania, ktoré sa subjektmi produkujú. Iba tak budeme môcť porozumieť komplexným interakciám medzi asociáciou a reštruktúraciou v ľudskom učení sa (podľa *J. I. Pozo*, 1994, s. 252).

K. Karmiloff a A.Karmiloff-Smith (2005, s. 226) upozorňujú, že deti vstupujú do pragmatickej roviny dialógu - diskusie oveľa skôr, ako začínajú produkovať reč a nadobúdať gramatiku. **V tomto prípade je veľmi dôležitý stimulujúci komunikatívny kontext, v ktorom sa dieťa učí iniciovať**

a udržiavať interpersonálnu interakciu. Postupne tak získavajú princípy diskurzu (diskurzívnych praktík) reprezentujúceho finálne etapy završenia kompletnej cesty nadobúdania jazyka (*K. Karmiloff a A.Karmiloff-Smith* (2005, s. 236).

Ďalším možným momentom, kde sa uplatňuje diskurz (dialogická argumentácia), je spoločne revidované hodnotenie a posudzovanie reálne dosiahnutých výsledkov. V tomto momente procesu výučby sú deti vyzývané, aby konfrontovali (predtým na začiatku) zamýšľané a (teraz) reálne dosiahnuté hrové ciele (ktoré sú učiteľom štylisticky transformovanými výučbovými cieľmi stanovenými prislúchajúcim pedagogickým dokumentom; hrovým cieľom je napr. zhotoviť maketu mesta z papiera, zhotoviť elektronický katalóg dôkazov ap.). I tu je miesto na procedurálne uskutočnenú pedagogickú diagnostiku (prostredníctvom výučbovej aktivity), ktorá umožní sprehľadniť (subjektom uvedomiť si) to, čo sa reálne dosiahlo vzhľadom na prvotnú pedagogickú diagnostiku uskutočnenú na úvod procesu výučby (sledujú sa zmeny v kvalite poznatkov, spôsobilostí, hodnôt, postojov, očakávaní, potrieb, záujmov, emócií a p). Keďže ide o špirálovito poňatý proces učenia sa (a učiteľovho vyučovania), zistenia z finálnej diagnostiky slúžia na plánovanie, projektovanie a programovanie ďalšieho (v realite pokračujúceho) procesu výučby.

V tejto súvislosti *E. F. Barkleyová, K. P. Crossová a C. H. Majorová* (2007, s. 77) uvádzajú, že koncept sebahodnotenia prináša reflexiu. Reflexia je dôležitá v kolaboratívnom učení sa (učenie sa na báze organizovanej spolupráce, prevzatí a predstieraní rolí a v učiacej sa skupine) pretože ponúka príležitosti učiacim sa uvažovať nad tým, čo sa naučili a ako to uskutočnili. *S. G. Paris a L. R. Ayers* (1996 In *E. F. Barkleyová, K. P. Crossová a C. H. Majorová*, 2007, s. 77) prezentujú, že písaná alebo verbálna reflexia slúži veľmi dobre ako protíváha kolaboratívnej učebnej aktivity, lebo konštruuje prepojenie medzi skúsenosťami a učením sa. Reflexia pomáha učiacim sa byť viac uvedomelejšími v rozsahu objavovania svojich procesov myslenia a rozvíjania činiteľov sebaregulujúceho učenia sa.

Takto poňatý proces výučby vyžaduje uplatňovanie psychocentrickej metodiky, a nie logocentrickej (naratívna a úlohová metodika spočívajúca na mechanickom a pamäťovom učení sa dieťaťa a učiteľkinho verbalizovania ňou predkladaného hotového učiva), lebo psychocentrická metodika, ako z názvu vyplýva, podnecuje aktívne uplatňovať a rozvíjať psychické procesy a mentálne operácie participujúcich subjektov vo výučbe (bližšie pozri: *Hernández, Hernández P.* In: *Arnay, J. – Rodrigo, J. M.*: 1997, s. 285-312). Základom procesu výučby z pohľadu sociokognitívnych teórií je kolaboratívne a kooperatívne re-konštruovanie (sociokultúrneho) poznania (za prispenia osobných – individuálnych poznatkov, spôsobilostí, hodnôt a postojov detí i učiteľa), čo

znamená, že v procese výučby je prítomná **iniciácia a udržiavanie koprodukcie (spoločnej tvorby) učiva** zo strany participantov, čo ale predpokladá zvyšovať (kvalitatívne odlišne ako je doteraz známe) nároky na prípravu učiteľa na svoje vyučovanie, v ktorom túto skutočnosť má zohľadniť. Preto **pedagogický dokument** – Štátny vzdelávací program a Školský vzdelávací program, z tohto pohľadu, **je pre učiteľa rámcovým didaktickým materiálom**.

Učiteľ z pohľadu sociokognitivistických teórií má preto status výskumníka (pretože poznáva/hodnotí/pretvára celkový charakter proces výučby), dizajnéra (návrhára didaktického profilu samotného procesu výučby) a diagnostika (diagnostikujúceho reálne predpoklady dieťaťa a rozvíjať a učiť sa v proces výučby, ako aj výsledky týchto procesov). Učiteľ vytváraním mnohodomenzionálnych učebných prostredí má vhodnejšiu príležitosť aktivizovať nielen učebné procesy, ale aj rozširovanie autonómie (samostatnosti a relatívnej nezávislosti), uplatňovanie a skvalitňovanie rozmanitých spôsobilostí, ako i utváranie personálnej identity dieťaťa v materskej škole.

Sociokultúrna perspektíva, ktorá je v príspevku načrtnutá, podporuje perspektívy pre učenie sa a učenie iných. Podľa S. B. Neumana a D. K. Dickinsona (2003) učenie sa definované je ako zmena v tom, ako sa človek zúčastňuje na sociokultúrnych praktikách v rámci špecifického diskurzu. (diskurzy sú spôsoby kombinovania a koordinovania slov, činov, myšlienok, hodnôt, objektov, nástrojov, technológií ap. - v správnom čase a na správnom mieste, aj s inými ľuďmi - za účelom ustanovenia a rozpoznania špecifických sociálnych identít a aktivít. Takéto zmeny vždy zahŕňujú zmeny v sociálnych identitách, pretože tieto identity vyplývajú z toho, ako sa človek (okrajovo alebo kľúčovo) zúčastňuje na špecifických sociálnych praktikách v rámci daných diskurzov. Dieťa vždy nadobúda oveľa viac ako len akési zručnosti; nadobúda najmä sociálne identity, kompetencie – spôsobilosti, hodnoty, postoje, normy, konanie, myslenie ap.

Namiesto záveru: V tomto príspevku uvádzané epochálne výzvy 21. st., v ktorom sa vynárajú nové podoby gramotnosti a nové kognitívne protézy, sú neodmysliteľnou súčasťou života detí (mladých ľudí). Nové podoby gramotnosti a nové kognitívne protézy sú vzdialené akademickým a behavioristickým teóriám učenia sa a učenia spočívajúcim na re-reprodukovaní (stále opakovanom neproduktívnom reprodukovaní) schém, modelov, vzorov, predlôh, textov, obrazov, interpretácií, jazykových hier a p.), vo svojej podstate im veľmi odporujú. Nedokončenému kozmopolitovi nepomáhajú, skôr ho obmedzujú, lebo (schémy, modely, vzory, predlohy, texty, obrazy, interpretácie a p.) sú jedny z mnohých, ale nie jedny z výnimočných. Prečo? Už len preto, lebo postmoderným manifestom sú inšpirácia a provokácia. A to sú východiskové, nie cieľové komponenty. Re-reprodukovanie sa zdiskreditovalo samo (a pomohla mu v tom aj didaktika preferovaná v minulosti), re-reprodukovanie je cieľovou

požiadavkou a to už v súčasnosti vari nikoho z mladých ľudí nenadchýna. Ako tvrdí kognitivist J. I. Pozo (2003, s. 38), nové, kultúrne generované systémy reprezentovania dosahujú efektívnejšie reformátovanie mysle, rekonštruovanie svojich vlastných mentálnych funkcií. Iní kognitivist upozorňujú na iný konštrukt, a to konštrukt subjektu ako mysle bez domova (ide o umiestňovanie seba samého do rôznych svetov). Myseľ bez domova, podľa nich (bližšie pozri: T. S. Popkewitz, 2009, s. 44 a n.), spočíva na individualite, ktorá je zároveň objektom i subjektom reflexií. To sú aspekty, ktoré si má učiteľ uvedomovať a prenášať ich do vlastnej didaktickej praxe.

Literatúra

- AEBLI, H. 2001. *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*. Madrid, Narcea, s. a. de Ediciones. 2001. 350s. ISBN 84-277-1128-X.
- BARKLEY, F. E. – CROSS, P. K. – MAJOR, H. C. 2007. *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. 1. vyd. Madrid: Morata. 234s. ISBN 978-84-7112-522-4.
- BRUNING, H. R. – SCHRAW, J. G. – NORBY, J. M. – RONNING, R. R. 2004. *Psicología cognitiva y de la instrucción*. 4. vyd. Madrid: Pearson Educación s.a. 496s. ISBN 84-205-4346-2.
- COLL, C. – PALACIOS, J. – MARCHESI, A. a kol. 2007. *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Madrid, Alianza Editorial. 667s. ISBN 978-84-206-8684-4.
- COLL, C. – PALACIOS, J. – MARCHESI, A. a kol. 2005. *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial. 720s. ISBN 84-206-8685-9.
- GEE, P. J. 2005. *La ideología en los Discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. 1. vyd. Madrid, Morata. 231s. ISBN 84-7112-497-1.
- KARMILOFF, K. – KARMILOFF-SMITH, A. 2005. *Hacia el lenguaje. Serie Bruner*. 1. vyd. Madrid: MORATA. 367s. ISBN 84-7112-483-1.
- Kol. autorov: 1996. Министарство просвете Републике Србије: *Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година*. Београд : Просветни преглед. 70стр. ИСБН 86-7055-005-9.
- KOSTRUB, D. 2002. *Problematika cieľa v počiatočnej edukácii*. 1. vyd. Prešov: ROKUS. 2002. 31s. ISBN 80-89055-19-2.
- KOSTRUB, D. 2003. *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. Prešov, ROKUS. 2003. 120s. ISBN 80-89055-35-4.
- KOSTRUB, D. 2005. *Dizajn procesu výučby v materskej škole. Kurikulárne inžinierstvo a pedagogické navrhovanie*. 1. vyd. Prešov: Rokus. 168s. ISBN 80-89055-56-7.

- KOSTRUB, D. 2007. Učenie sa a vyučovanie v materskej škole vo svetle sociokognitivistických teórií. In Kropáčková, J. *Idea a realita vysokoškolského vzdelání učiteliek mateřských škol na pedagogické fakultě*. Zborník odborných příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí konané v listopadu 2006. 180s. ISBN 978-80-7290-326-9.
- KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/štvudent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* 1. vyd. Prešov: Rokus. 171s. ISBN 978-80-89055-87-6.
- KOSTRUB, D. 2009. Didaktika materskej školy a didaktické kompetencie učiteľa ako jeden z predpokladov úspešnej realizácie Štátneho vzdelávacieho programu a Školského vzdelávacieho programu. (Alebo: Učiteľ vyučuje preto, aby sa učivo učiace sa subjekty zámerne (na)učili, a tým sa tiež zabezpečoval ich rozvoj). In *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl Materská škola na prahu 21. storočia*. 2009. Zvolen: Aprint, s. r. o. 208s. ISBN 978-80-89415-02-1 Zborník z celoslovenského semináru konaného 24.- 25. apríla 2009 v Žiline. (s. 18-31).
- KUDRIAVCEV, T. V. 1998. Preemstvennost stupenej razvivajuscevo obrazovania: zamysel V. V. Davydova. In *Voprosy psichologii*, č. 5, s. 59-68.
- MOLINA, L.: 1997. *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo. Bases psicopedagógicas para proyectar y compartir situaciones educativas*. 1. vyd. Barcelona, PAIDÓS. 302s. ISBN 84-493-0439-3.
- NEUMAN, B, S. – DICKINSON, K, D. A. 2003. *Sociocultural perspective of early literacy development. Handbook of early literacy research*. 1. vyd. New York/London: The Guilford Press. 494s. ISBN 1-57230-653-X/ISBN 1572308958.
- NEWSTONE, M. – STROEBE, W. 2006. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: PORTÁL. 769s. 80-7367-092-5.
- OPRAVILOVÁ, E. – KROPÁČKOVÁ, J. 2005. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. 1. vyd. Praha: UK, PdF. 87s. ISBN 80-7290-251-2 (scriptum).
- PONTECORVO, C. 1998. *New metaphors for children's development: a conversational approach to socialization*. (autorkou osobne venovaný príspevok autorovi tohto príspevku na konferencii v Santiagu de Compostela – Španielsko, 3. 9. 1998.).
- POLLARD, A. 2005. *Reflective teaching in the Primary school*. London, Cassell. 1998. ISBN 0-304-33870-2 In KASÁČOVÁ, B.: *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. PdF UMB, Banská Bystrica. 2005. 211s. ISBN 80-8083-046-0.
- POPKEWITZ, S, T. 2009. *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. 1.vyd. Madrid: Morata. 227s. ISBN 978-84-7112-529-3.
- PORTIK, M. 2001. *Od vnímania k tvorivému mysleniu žiakov mladšieho školského veku*. 1. vyd. Prešov: PdF PU. 131s. ISBN 80-8068-032-9.
- POZO, J. 2003. *Adquisición de conocimiento*. 1. vyd. Madrid: Morata. 268s. ISBN 84-7112-489-0.
- PRINSLOO, M. 2005. The new literacies as placed resources. In *Perspectives in Education*, 23, č. 4, s. 87-98.
- PROKOP, J. 2005. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 289s. ISBN 80-246-1008-6.
- RATHS, J. 1971. Teaching without specific objectives. In *Educational Leadership*, apríl, s. 714-720 In SACRISTÁN GIMENO, J. a GÓMEZ PÉREZ, I. A. 2008. *Comprender y transformar la enseñanza*. 12. vyd. Madrid: Morata. 447s. ISBN 978-84-7112-373-2.
- REYES, I. 2006. Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. In *Journal of Early Childhood Literacy*, 6, s. 267-292.
- RIVIÈR, A.: 2002. *La psicología de Vygotski*. 1. vyd. Madrid, Aprendizaje-A. Machado Libros. 100s. ISBN 84-7774-425-4.
- SACRISTÁN GIMENO, J. – GÓMEZ PÉREZ, I. A. 2008. *Comprender y transformar la enseñanza*. 12. vyd. Madrid: Morata. 447s. ISBN 978-84-7112-373-2.
- SAUNDERS, R. – BINGHAM/NEWMANN, A, H. 1989. *Perspectivas piagetianas en la educación infantil*. 1. vyd. Madrid: MEC, Morata. 360s. ISBN 84-7112-330-4.
- SIRAJ-BLATCHFORD, J. a kol. 2005. *Nuevas tecnologías para la educación infantil y primaria*. 1. vyd. Madrid: MORATA. 199s. ISBN 84-7112-503-X.
- STRICKLAND, D. – RILEY-AYERS, S. 2006. *Early Literacy: Policy and Practice in the Preschool Years*. Dostupné na: www.readingrockets.org/article. prevzaté dňa 13.5.2009.
- ŠMELOVÁ, E. 2009. Autoevaluace v podmínkách mateřské školy. In *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl Materská škola na prahu 21. storočia*. 2009. Zvolen: Aprint, s. r. o. 208s. ISBN 978-80-89415-02-1 Zborník z celoslovenského semináru konaného 24.- 25. apríla 2009 v Žiline. (s.198-207).
- ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 1. vyd. Bratislava: IRIS. 276s. ISBN 80-88778-15-8.
- ŠVEC, Š. 2004. Pedagogika ako veda: Teoretické reflexie. In *Pedagogická revue*, roč. 56, č. 2, s. 105-119.
- VYGOTSKÝ, S, L. 1976. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1. vyd. Praha: SPN.

Resumé

Príspevok prezentuje diskurzívny pohľad na kvalitatívny odstup od reproduktívnych teórií učenia sa a učenia (t. z. akademizmus a behaviorizmus) naznačovaním súčasných konštruktov vzťahujúcich sa na interpretáciu procesu výučby, subjektov, objektov a pretvárajúcich i podporných komponentov tohto procesu. Nové podoby učebných procesov dieťaťa nespočívajú na re-reprodukovanie a nevyžadujú toto re-reprodukovanie, ale požadujú využívanie iných – aktuálnych – kognitívnych protéz. Na to sa však v ére školskej reformy nemôže zabúdať. Príspevok sa zameriava na problematiku učenia sa detí, vyučovania učiteľa a učiva v materskej škole z aspektu sociokognitivistických teórií. Prezentuje didaktiku materskej školy cez ústredné konštrukty týchto teórií, ktoré aplikuje na podmienky výučby v materskej škole

Summary

This article presents discourse view on qualitative retraction from reproductive theory of learning and teaching (academic and behavioral theories). Current constructs are subjected to an interpretation of the teaching and learning process, subjects, objects, and transformative and supporting components of that process. New perceptions of the child's learning are not based on reproduction and do not require it, but they claim for use of other – current – cognitive prosthesis. That cannot be forgotten during the process of current school reform.

Kľúčové slová

Zmena, deti, koncept, koncepcie, učiteľ, postmodernita, kozmopolitizmus, didaktika, proces výučby, sociokognitivistické teórie, učenie sa, vyučovanie, výučba, sociokognitivistické teórie, didaktika materskej školy, re-konštruovanie spoločného poznania, diskurz, výučbová aktivita.

Kontaktná adresa

PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
e-mail: Kostrub@fedu.uniba.sk
e-mail: spiridone.matteo@gmail.com

PREDČITATEĽSKÁ A PREDPISATEĽSKÁ EDUKÁCIA V MATERSKEJ ŠKOLE

Anna Portíková

Pri vychádzaní z analýz súčasných prístupov k čítaniu a písaniu sa postupne mení aj potreba chápania a možnosti ich rozvoja u detí predškolského veku. Lipnická (2008) uvádza, že tieto tendencie sa v odbornej literatúre spájajú do prirodzených prístupov k rozvoju spontánne sa vynárajúcej **ranej gramotnosti**, ktorá je u dieťaťa predškolského veku vnímaná a vysvetľovaná cez proces počiatočného čítania a písania. Cieľom tohto procesu je rešpektovanie individuálnych i vekových osobitostí za aktívnej účasti dieťaťa v začiatkoch čítania a písania. Proces rozvoja písanej reči u dieťaťa predškolského veku chápeme ako spontánny vývinový jav, pri ktorom si dieťa osvojuje jazyk vo všetkých jeho zložkách a funkciách súčasne. Tento komplexný proces postupného chápania a používania jazyka sa označuje pojmom **vynárajúca sa gramotnosť dieťaťa**. Pri školskom nácviku čítania a písania už ide o formálne učenie sa čítať a písať, ktoré sa realizuje v základnej škole.

Definícia pojmu **gramotnosť** predstavuje široký komplex vzájomne prepojených sociokultúrnych a jazykových spôsobilostí jednotlivca. Kladie nároky na jeho komunikačné, expresívne, poznávacie či iné funkcie, ktorých vývin podlieha rozmanitosti endogénnych (vnútorných) a exogénnych (vonkajších) faktorov. (Lipnická, 2008) Táto definícia súvisí s východiskami samotného pojmu gramotnosť. Termín gramotný má súvis s ekvivalentom negramotný a predstavuje jedinca, ktorý nedokáže nájsť význam v písanom texte a ani nevie produkovať vlastný. Ide o schopnosť používať formu tlačeného a písaného jazyka pre vlastnú potrebu, čo je vnímané ako **bázová gramotnosť**. Samotné používanie tlačeného a písaného textu reprezentuje **funkčnú gramotnosť**, pri ktorej ide o spracovanie informácií, ktoré obsahuje text a o ich využitie v bežnom živote. Funkčnú gramotnosť delíme na numerickú, dokumentovú a literárnu. **numerická** vyjadruje schopnosť realizovať operácie s číslami v textoch (tabuľky, účty, faktúry, grafy,..) **dokumentová** je o zručnostiach a vedomostiach pri vyhľadávaní a používaní informácií v textoch (letáky, formuláre, diagramy, grafy,..) **literárna gramotnosť** predstavuje vedomosti a zručnosti pre porozumenie a využitie informácií v súvislých textoch (úvodníky novín, správy, komentáre..) Najmladším modelom gramotnosti je **e-gramotnosť**, ktorá sa viaže na využívanie elektronických médií (počítač, mobil, textový editor, tabuľkové procesory, internet, CD, E-mail,..) P. Gavora udáva aj **emergujúcu gramotnosť**, kde ide o prirodzene sa vynárajúcu gramotnosť, ktorá súvisí so spontánnym objavovaním písania a čítania pred vstupom do

základnej školy. (In: Štutika, 2007, Valková, 2007)

Potreba hovorenej a písomnej podoby jazyka v mimoškolskom a školskom prostredí

Zdravo prosperujúce dieťa je schopné osvojiť si svoj rodný jazyk v hovorenej podobe bez špeciálneho výcviku. Petrová-Valašková (2007) uvádzajú, že v jazykovo podnetnom prostredí s normálnou komunikáciou sa mu prirodzene zabezpečí zlepšovanie kompetentnosti i v kvalite jeho komunikácie.

Lipnická poukazuje na to, že individuálnu kvalitu komunikácie dieťaťa ovplyvňuje rôzna kvalita jazykových prostredí v rodine, materskej škole, v mimoškolských edukačných inštitúciách, ap. Ich vplyvom sú rozdielne aj komunikačné spôsobilosti detí. Špecifikuje, že dieťa predškolského veku svoje jazykové skúsenosti získava postupne v sociálnej interakcii a komunikovaní vtedy, keď môže:

- Postupne poznávať, že hovorený a písaný jazyk má isté pravidlá, ktoré je treba zachovávať.
- Činnosťne vstupovať nielen do hovoreného, ale aj písaného jazykového kódu cez vlastnú aktivitu a záujem pri bežných životných situáciách.
- Uprednostňovať také prostriedky jazyka, ktoré dieťaťu uľahčia komunikáciu, myslenie, prežívanie a celkovo bytie v určitom sociokultúrnom priestore (napr. posunkovú reč, grafické symboly, pohybové signály, dvojazyčnú komunikáciu, ap.)
- Získavať povedomie o súvisi medzi hovorenou a písanou rečou v literárne bohatom prostredí.
- V partnerskom vzťahu s dospelým diskutovať o významoch slov, viet a textov.
- Pri poznávaní jazyka robiť chyby, ktoré vlastnou snahou po zdokonalení sa môžu kvalitatívne meniť.

V podnecovaní a v rozvoji jazykových a komunikačných kompetencií by malo dieťa byť zamerané na:

- Zvyšovanie jeho vnímanosti na jazykové pravidlá rozvíjaním sústredeného počúvania v komunikácii.
- Vytváranie dostatku príležitostí na precvičovanie jazykových pravidiel prostredníctvom metód jazykových cvičení (predvádzanie, napodobňovanie, experimentovanie. Skvalitňovanie orientácie pomocou slov, objasňovanie a porovnávanie významu slov, analogické napodobňovanie, porovnávanie kontrastov.
- Rozvíjanie reči dieťaťa metódami rečového cvičenia (rozhovor, beseda, opis predmetov, hádanky, rozprávania podľa obrázka, reprodukovanie, vymýšľanie príbehov a rozprávok, dramatizácia, zostavovanie listov).
- Podporovanie záujmu dieťaťa o písanú reč (čítanie a písanie) vytváraním

gramotne podnetného prostredia bohatého na tlačoviny (knihy, noviny, časopisy) a materiály, ktoré mu umožnia písanie a vytváranie vlastných textov, kníh, časopisov ap.

- Vytváranie priaznivej socioatmosféry v prostredí, otvorenom pre podnecujúci dialóg, sociálnu interakciu, aktivitu a tvorivosť v rečovom prejave dieťaťa (2008, s. 16-17).

Autorka zdôrazňuje aj jazykové a rečové schopnosti dieťaťa s ich prepojenosťou na podporu formovania kognitívnych aj nonkognitívnych funkcií jeho osobnosti. Významná edukácia reči dieťaťa sa realizuje cez jazykové a komunikačné prostriedky v rôznych sociokultúrnych prostrediach a v materskej škole. V tejto súvislosti aj Kikušová (1998) poukazuje na to, že tento proces nadobúdania jazykových spôsobilostí (hovorenie, počúvanie, písanie, sociálna komunikácia a myslenie) nemôže byť náhodný, preto je potrebné, aby dieťa získavalo skúsenosti s ich uplatňovaním v životnej realite. V nej dieťa môže postupne dospieť k poznaniu, že čítanie a písanie je nevyhnutnou súčasťou každého dňa.

Potrebu zážitkov a bohatých skúseností s písanou rečou zdôrazňujú rôzne koncepcie a literárne zdroje, napríklad personálny i sociálny konštruktivizmus. V skrátenej forme uvádzame dve koncepcie. Projekt Orava kladie dôraz na tvorivú, pozitívnu a kooperujúcu socioatmosféru pri objavnom, zážitkovom a skúsenostnom poznaní zmyslu a účelu čítania a písania. Aj tu sa zdôrazňuje, že ak sa má primerane rozvíjať raná gramotnosť detí predpokladá sa ich aktívna účasť v bohatom a literárne podnetnom prostredí, s dostatkom možností získavať bohaté zážitky a skúsenosti s čítaním a písaným textom. Toto jedinečné poznávanie jazyka reprezentujú naivné hypotézy a teórie dieťaťa o písaní a čítaní. Každé dieťa si ich svojím spôsobom vytvára, objasňuje a overuje v rôznych komunikačných súvislostiach. Výsledky týchto komunikačno-myslienkových procesov si dieťa spätne môže objasňovať v rôznych komunikačných reakciách a súvislostiach. Výsledky mu slúžia na vnútorné pochopenie a vysvetľovanie vzťahov, hodnôt, pravidiel a noriem používania spisovného jazyka.

Koncepcia Metodiky Krok za krokom Nadácie školy dokorán hľadá možnosti rozvíjania gramotnosti v súlade s inými stránkami rozvoja osobnosti dieťaťa. V našich materských školách sa táto metodika využíva na základe schválenia dokumentu MŠ SR. Jej vývinový prístup vychádza z teórií Piageta, Eriksona a Vygotského. Orientácia a filozofia tohto programu je zameraná na dieťa a jeho rodinu. Zdôrazňuje podnetné prostredie a individuálny prístup k učeniu dieťaťa. Realizuje sa v centre rozvoja reči a ranej gramotnosti. Deťom sa poskytuje priestor na písanie, čítanie, počúvanie, tvorbu a prezentovanie kníh, aj kníh vytvorených samotnými deťmi ap. Takéto a ďalšie aktivity podporujú a podnecujú rozvoj hovorenej a písanej reči detí.

Aj konštruktivistické prístupy k rozvoju gramotnosti využívajú dokonalé a úplné chápanie jazyka v oboch formách, v hovorenej a písanej podobe.

Vývinový proces gramotnosti súvisí s potrebou, aby si deti dobre osvojili bežné vyjadrovacie prostriedky, ku ktorým patrí **hovorenie a počúvanie, rozvoj myslenia a vyjadrovania sa rečou, využívanie jazyka v komunikácii a stretávanie sa s písanou kultúrou**. Vhodný sociálny kontext triedy detí motivuje, povzbudzuje a podporuje ich v rozvoji a osvojovaní si počiatočného čítania a písania.

S písanou kultúrou dieťa prichádza do styku už v rodinnom prostredí pri pozorovaní aktivít dospelých, ktorí písanú reč používajú na zápis informácií, pri čítaní kníh, tlače a časopisov vo voľnom čase. Dieťa pritom má prirodzenú možnosť vytvárať si svoje vlastné predstavy o tom, načo tieto aktivity slúžia a snaží sa ich napodobňovať. Petrová-Valášková, (2007) uvádzajú sumár ilustračne zosumarizovaných príkladov podpory rozvoja poznania a poznatkov, ktoré súvisia písmom a písaním:

1. **dieťa si osvojuje knižné konvencie** - poznáva, ako sú knihy tvorené a akú majú funkciu: vie odlíšiť ilustráciu od samotného textu v knihe a vie, že sa s knihou spája špecifická ľudská aktivita – čítanie; spoznáva, že téma je závislá od knihy; že obrázky nie sú veci; že kniha má autora, ilustrátora a je nejakým spôsobom štruktúrovaná,
2. **dieťa si osvojuje konvencie tlače** - poznáva niektoré všeobecné charakteristiky písma a písania: imituje písanie ako motorický akt a vie ho odlíšiť od inej činnosti – kreslenia, zaznamenáva špecifické znaky, tzv. pseudopísmená v ustálenej smerovej orientácii (zľava – doprava a zhora – nadol),
3. **dieťa zaznamenáva svoje vlastné meno** - prípadne nejaké znaky, ktoré ho zastupujú, iniciály jeho mena, na vlastné produkty s cieľom informovať druhých, že ono samé je autorom produktu, ktorý mu patrí,
4. **dieťa vie, na čo písanie slúži** - na zaznamenávanie myšlienok, že treba mať špecifické znalosti, aby sme dokázali zaznamenané myšlienky identifikovať (obdobie písať viem, ale čítať ešte nie),
5. **dieťa používa rozličné stratégie, ktorými interpretuje obsah textu** - prostredníctvom ilustrácií, ktorými je text doplnený, vizuálne zapamätaných slov, ktorých význam pozná a ktoré v texte rozpozná a pod. (s. 13)

Autorky uvádzajú, že v začiatkoch písania tvorivé dieťa vyhľadáva spôsob grafického zaznamenávania vlastných myšlienok a skúsenosti.

Počiatočné písanie je postupné objavovanie procesu písania v individuálnom grafickom prejave, ktorý je spojený s rozvojom reči dieťaťa. Z podnetov prostredia vychádza motivácia a záujem dieťaťa, ktoré významne ovplyvňuje jeho úroveň. Dieťa v predškolskom období zvyčajne začína písať veľkým tlačeným písmom, ktoré je menej náročné, ale dieťa nerešpektuje ešte technické

a proporčné parametre. Vo vývoji počiatočného písania je niekoľko štádií, ktoré sa nedajú zoradiť podľa vekových kategórií, lebo neprebiehajú u všetkých detí rovnako. V súvislosti s tým Lipnická zdôrazňuje, že „u šesťročného dieťaťa, ktoré nemá dostatok podnetov alebo vypestovaných vnútorných potrieb vyjadrovať sa písaním, môžeme zaznamenať len najnižšiu úroveň písania, zatiaľ čo iné, iba trojročné už začína písať jednoduché slová.“ (2007, s. 5)

Vývin počiatočného písania a čítania detí predškolského veku možno orientačne rozdeliť na štyri štádia:

1. Čmáranie a pamäťové čítanie

Vyznačuje sa kreslením s rozprávaním a komunikovaním nakresleného dieťaťom. Je to čarbanie bez komunikačného zámeru - dieťa niečo výtvarne zobrazí čarbaním, ale nevie to pomenovať a považuje to za písanie. Ak čarbaniu (nakresleným tvarom a líniami) dieťa prisúdi konkrétny význam hovoríme už o čarbaní s komunikačným zámerom. Kikušová (1998) uvádza, že „napísanému“ čiže načarbanému celku, ktorému dieťa pripisuje už určitý význam, najčastejšie sú to čiary a línie, ktoré kreslí v rôznych dĺžkach s usporiadaním do rôznych tvarov a vzorov v horizontálnej i vertikálnej línii priradíme k obdobiu lineárneho čarbania.“ Pri samotnom čítaní (bez spojenia s písaním), keď dieťa preferuje prezeranie kníh s aktivitami, ktoré s tým súvisia, možno zaradiť pamäťové čítanie, pri ktorom dieťa reprodukuje text na základe zapamätania deja, alebo ilustrácií.

2. Písanie písmen a čítanie obrázkov

Toto obdobie súvisí s počiatočným písaním písmen. Dieťa proces písania už má premyslený a vie, čo ním chce zaznamenať. Vedome používa znaky písma a vie, čo chce zaznamenať. Začína veľkými písmenami, lebo sú jednoduchšie a pre dieťa sa píše ľahšie. Pokúša sa, alebo vie už napísať svoje meno. Bruceová (1996) uvádza, že dieťa začína používať veľké písmo a počiatočnú hlásku svojho mena alebo blízkej osoby. Podľa zapamätania tvaru písmen niektoré sa deťom píše ľahšie, najčastejšie sú to písmená A,O,E,M,K,R,B,T,D,I.

3. Písanie slabikovej skratky a reprodukovania textu

Pre toto štádium je charakteristické vytváranie slabiky, pričom detská slabika je iná než reálna. Dieťa píše slova v skratke, ktorá obsahuje niektoré písmená, aj sú poprehadzované a niektoré chýbajú. Potom namiesto slova napíše iba jeho skrátenú verziu. Dáva ich do radu za sebou a niekedy pripíše k písmenám rôzne znaky.

4. Konvenčné hláskovanie pri písaní a globálnom čítaní slov

Toto štádium charakterizuje vytváranie abecednej hypotézy. Dieťa píše slovo s ustáleným poradím písmen, pri písaní si diktuje fonémy a píše grafémy a chápe ich vzájomnú súvislosť. Toto obdobie nazývame analfabetické. Dieťa aktívne využíva vlastné postupy písania, ktoré sú čitateľné aj zrozumiteľné. Aj Bruceová odporúča, aby sa deťom poskytovala príležitosť a priestor na písanie,

aj keď sa odlišuje od používaného. V tomto období má dieťa vlastné čitateľské a pisateľské postupy, ide o spontánne písanie. Pri čítaní dieťa chápe, že slovo sa skladá z určitých písmen a vie, že medzi slovami sú medzery. Vie, že slovo má určitý tvar, dá sa napísať, keď mu priradí určité znaky a zvuky. Na konci obdobia už vie prečítať text s opakujúcimi sa slovami. Tento proces sa nedá stotožňovať s nácvikom čítania v základnej škole. Lipnická obdobia vo vývoji detskej schopnosti písať upravila a rozšírila na:

- **Voľné čmáranie** – začiatky grafickej organizácie pohybu. Dieťa vedie čiary po papieri rôznym smerom a hovorí, že píše.
- **Lineárne čmáranie** – vedie čiary a línie so snahou do usporiadania tvarov alebo vzorov v rôznom smere.
- **Experimentovanie s písmenami a slovný komentár.**
- **Písanie vlastného mená** - začiatok pokusov od iniciál vlastného mena, alebo skratky, ktorú používa aj na označenie vlastnej kresby a výtvorov, ktorú chápe ako subjektívnu značku.
- **Písanie vychádzajúce z emocionálneho zážitku** - ide o aktivitu dieťaťa motivovanú citovo cez zážitky a vzťahy k osobám, zvieratám, hračkám a iným predmetom. Pri písaní rozmýšľa o tvare slov a dopĺňa ich kresbou, využíva kombinácie známych písmen, slov a ich skratky. Píše mená blízkych (mamy, otca, súrodencov, ap.) a napísaným tvarom slov pripisuje význam, ale aj nezachováva spojitosť medzi napísaným a prečítaným, ale opiera sa o pamäťové písanie a čítanie.
- **Objavenie písania slov** - zamýšľa sa nad tvarom slov, počtom jeho písmen a už si uvedomuje aj ich dôležitosť a súvis so zrozumiteľnosťou pri komunikácii (prosí dospelého, aby prečítal napísané slovo a tak si overuje jeho význam), objavuje vzťah medzi grafémou a fonémou.
- **Písanie hláskovaním** - pozná už tlačенú podobu abecedy a snaží sa ju uplatňovať pri písaní slov alebo viet. Pri diktovaní používa fonémy a zapisuje grafémy a už chápe, že spolu súvisia, začína si uvedomovať význam správneho postavenia a poradia písmen v slove.
- **Konvenčné písanie** - uvedomuje si význam písanej komunikácie, pri písaní používa veľké tlačенé písmo, čitateľné slová, jednoduché vety a krátke texty, ktoré sa dajú čítať. Ešte nedodržiava gramatiku, píše slová tak, ako ich fonetický počuje. Napíše už aj správne niektoré slová (lebo si ich zapamätá), ale nevie ešte zdôvodniť prečo.

Každé z uvedených štádií počiatkov čítania a písania detí predškolského veku predpokladá ich určitú jazykovú spôsobilosť. Deti, ktoré prichádzajú do prvého ročníka sú v tejto stránke osobnostného rozvoja na rôznej úrovni. Na základe tohto poznania nemôže učiteľ pristupovať ku všetkým deťom rovnako. Zisťovanie ich individuálnych spôsobilostí a predpokladov je súčasťou diagnostickej funkcie materskej i základnej školy. V tomto období vývinu

dospelí zohrávajú významnú úlohu pri vytváraní podmienok a podnetných situácií pre rozvoj nových skúseností a poznatkov v čítaní a písaní.

Lipnická, 2007, s. 6 uvádza, že „detská zvedavosť, poznávanie nových činností a ich postupné chápanie umožňujú dieťaťu nový spôsob komunikácie. Jeho vlastné bádateľské úsilie mu umožňuje používať kvalitatívne vyššie formy komunikácie v jednotlivých štádiách. Každé dieťa, ktoré prichádza do základnej školy je na rôznom stupni rozvoja počiatkov písania a čítania. Najmä nadpriemerne intelektovo disponované deti už vedia čítať a proces písania ovládajú na komunikačnej úrovni. Z toho dôvodu sa považuje za pozitívne, ak elementárne školské vyučovanie čítania a písania môže nadväzovať na predchádzajúce počiatkové fázy ovládania týchto procesov.“

Rozvoj grafomotoriky a počiatkov písania

Grafický prejav dieťaťa ovplyvňuje jeho psychiku. Vývoj jeho psychických a motorických funkcií sa zákonite odráža sa na zvyšovaní úrovne jeho grafomotorických schopností. Grafomotorika dieťaťa sa vyvíja etapovite a individuálne fyziologickými danosťami. Uvádzame prehľad grafomotorického vývoja dieťaťa v predškolskom veku, ktorý je spracovaný viacerými autormi a vo svojej publikácii ho uvádza Lipnická (2008):

Vekové obdobie a grafomotorický vývoj

- | | |
|-----------|--|
| 1-2 roky | experimentuje s uchopením písacieho prostriedku, ktorý drží v dlani, pastelku drží ťažkopádne a krčovitú, čmára bez zámeru, pohyb vychádza z celej ruky, |
| 2-3 roky | pri uchopení pastelky používa správne tri prsty, pohybuje ňou spontánne a po papieri, pri kreslení kruhu a priamky napodobňuje dospelého, čmára kľbka a špirály, kreslí zvislé, vodorovné čiary, nakreslené tvary pomenuje, postupne si fixuje správne držanie pastelky, |
| 3-4 roky | znázorňuje postavy kreslením kruhových tvarov, čiarami naznačuje končatiny (hlavonožce), napodobňovaním kreslí kruh, špirály a slniečka, začína kresliť štvorec, trojuholník, kríž, ale neuvedomuje si obsah pojmov |
| 4-5 rokov | kresba prechádza do obrázkového štádia, postavu je s trupom a končatinami, v kresbe začína kombinovať rôzne tvary, obsah námetov kresby znázorňuje okolitý svet, rozvíja sa jeho vnímanie tvarov a farieb, |
| 5-6 rokov | kreslí hlavné časti postavy s trupom, kresba je obsahovo bohatá, body spája čiarou, dokáže správne používať štetec, kreslí komplexnú postavu, znázorňuje geometrické tvary, dom, slniečko, plot, auto, stromy s vetvami a korunou, napodobňuje |

a používa veľké tlačené písmo a iné zjednodušené symboly (oblúk, vlnovku, zátvorky, kombinované tvary ap.)

Proces vývoja, pri ktorom sa zdokonaľuje koordinácia motoriky ruky v súlade so zmyslovým vnímaním a jeho funkciami (zrak a hmat), umožňujú dieťaťu začať kresliť a neskôr písať. Grafické aktivity ho obohacujú o nové skúsenosti, zručnosti a zážitky s písaním. Fáza počiatočného písania je o približovaní a prispôbovaní detského rukopisu čitateľnej podobe. Dieťa začína chápať, že jeho grafický prejav musí postupne preberať znaky písaného jazyka, aby sa stal zrozumiteľným. Formy grafického vyjadrovania sa u dieťaťa vyvíjajú v závislosti od individuálneho rozvoja poznávacích, sociálnych, emocionálnych a komunikačných schopností a úzko sú prepojené s motorikou a aj grafomotorikou.

Grafomotorický rozvoj, predčitateľská a predpisateľská edukácia v materskej škole je súčasťou prípravy dieťaťa na vyučovanie čítania a písania v prvom ročníku. Z uvedeného v texte vyplýva, že rodina a učitelia v predškolskej príprave môžu pre rozvoj grafomotorických zručností dieťaťa urobiť veľa. Podnetné prostredie, podpora a podnety pre tieto aktivity, ktoré sú vytvorené v rodinnom prostredí sú prvotné a sú pre dieťa veľmi dôležité a užitočné. V školskom prostredí sa už musia realizovať na báze odbornej prípravy a profesionálnych spôsobilostí učiteľa. Naši študenti v odbore Predškolská a elementárna pedagogika ich v bakalárskej forme nadobúdajú v predmete Písmo a písanie a v magisterskej forme pokračujú v predmete Predčitateľská a predpisateľská edukácia v materskej škole. Cieľom výučby je rozšíriť a skvalitniť poznatky a praktické spôsobilosti ako rozvíjať dieťa v období predčitateľskej a predpisateľskej gramotnosti.

Pre túto oblasť vzdelávania je prospešné, že v ostatnom čase sa na túto problematiku sústredila pozornosť viacerých pedagógov [Lipnická (2007, 2008, 2009), Nagajová-Porubská (2004), Petrová-Valášková (2007), Štutika (2007), Válková (2007), Kovalčíková (2009), Klimovič (2009) ap.], ktorí publikovali cenné a podnetné publikácie, v ktorých sa nachádzajú aj v praktickej rovine spracované inšpiratívne podnety a tvorivé návrhy na prípravu edukačných aktivít pre prácu s deťmi. Ich štruktúrovanie a obsah je spracovaný v súlade s požiadavkami nových prístupov a požiadaviek vo vzdelávaní detí. Aj preto ich odporúčam k štúdiu a inšpirácii učiteľom v praxi.

Literatúra

ANDERSONOVÁ, J. – FISCHGRUNDOVÁ, S. – LOBASCHEROVÁ, M. 1984. *Dobrý štart do školy*. Praha: Portál 1984. ISBN 80-805282-92-5.
BELÁSOVÁ, Ľ. 2002. *Výbrané kapitoly z didaktiky písania*. Prešov: PF PU, 2002. ISBN 80-8068-095-7.

BELASOVÁ, Ľ. 2006. *Vplyv asistenta učiteľa na čitateľské a grafomotorické spôsobilosti rómskych žiakov*. Prešov: PU PF v Prešove, 2006. ISBN 80-8068-410-3.

KLIMOVIČ, M. 2009. *Tvorivé písanie v primárnej škole*. Prešov: PF PU, 2009. ISBN 80-968664-4-3.

KOVALČÍKOVÁ, M. 2009. *Rozvoj predčitateľskej gramotnosti v predprimárnej edukácii*. Záverečná práca. MPC Prešov.

LIPNICKÁ, M. 2008. *Rozvoj jazykovej gramotnosti detí predškolského veku*. Banská Bystrica: PF UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-635-1.

LIPNICKÁ, M. 2007. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807367-244-7.

LIPNICKÁ, M. 2008. *Stimulácia rozvoja grafomotoriky a počiatočného písania detí predškolského veku v prevencii poruchy písania*. Banská Bystrica: Združenie pedagóg. 2008. ISBN 978-80-8083-549-1.

LIPNICKÁ, M. 2009. *Počiatočné čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus, 2009. ISBN 978-80-89055-81-4.

LOSEOVÁ, A. – PIEKERTO VÁ, N. – DINEROVÁ, G. 2001 *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-256-0.

NAGAJOVÁ, J. – PORUBSKÁ, M. 2004. *Rozvoj osobnosti detí predškolského veku*. Prešov: Rokus. 2004. ISBN 80-8045-334-9.

PETROVÁ, Z. – VALÁŠKOVÁ, M. 2007. *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole*. Bratislava: Renesans, 2007. ISBN 978-80-969777-5-8.

ŠTUTIKA, M. 2007. *Od Obrázkov k písmenám*. Bratislava: ŠPU, 2007. ISBN 978-80-969777-2-7.

ŠUPŠAKOVÁ, B. 1991. *Detské písmo*. Bratislava: Bradlo, 1991. ISBN 80-7127-045-8.

TYMICHOVÁ, H. 1992. *Nauč mne čítať a psáť*. Praha: Štátne nakladateľstvo, 1992. ISBN 80-04-26186-8.

VÁLKOVÁ, L. 2007. *Pod'te deti spolu s nami cestovať za písmenkami*. Bratislava: ŠPÚ, 2007. ISBN 978-80-969777-4-1.

VÁPENÍKOVÁ, G. 2003. *Rozíhrané písmenka*. Prešov: MPC, 2003. ISBN 80-8045-25-297-0.

Resumé

Autorka spracováva viaceré pohľady na oblasť rozvoja predčitateľských a predpisateľských spôsobilostí a ich rozvoja u detí v predprimárnom období. Poukazuje na rozvoj predčitateľskej a predpisateľskej edukácie v materskej škole, ako súčasťou prípravy dieťaťa na vyučovanie čítania a písania v prvom ročníku základnej školy.

Summary

Author focuses on many views of development the pre-reader's and pre-writer's abilities and its development with children in a pre-school period. It shows a development of pre-reader's and pre-writer's education in preschool, as a part of child preparation for reading and writing education in the 1st level of primary school.

Kľúčové slová

Gramotnosť, grafomotorický rozvoj, predpisateľská a predčítateľská edukácia, počiatkové písanie.

Kontaktná adresa

PaedDr. Anna Portíková
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul.17. novembra 1
081 16 Prešov
email: portan@unipo.sk

ZMENY V NAŠOM ŠKOLSTVE - POZNATKY A SKÚSENOSTI

Monika Miňová

Rok 2008 bol pre školstvo na Slovensku veľmi významným a dôležitým rokom. Začali sa postupne plniť ďalšie dôležité návrhy vyplývajúce z Milénia (konceptie výchovy a vzdelávania na 15 – 20 rokov). Obsahová reforma v podobe aj návrhov zmien v legislatíve dosiahla svoj úspech 22.5.2008 kedy bol prijatý nový zákon č. 245/2008 z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Prešiel si svoju cestu odborným a verejným pripomienkovaním až kým nevstúpil do platnosti. Z najvyššej prijatej normy vyplýva pre školy dvojúrovňový model výchovy a vzdelávania. Na gremiálnej porade ministra 19.6.2008 bol schválený štátny vzdelávací program, z ktorého každá škola si vytvára svoj vlastný školský vzdelávací program. Materským školám zo zákona nevyplynulo, že v školskom roku 2008/2009 musia už pracovať a postupovať podľa štátneho vzdelávacieho programu. Túto povinnosť majú až v nasledujúcom školskom roku 2009/2010. Preto sa aj v učiteľskej verejnosti hovorilo o prechodnom období, ktoré každá materská škola si vysvetlila individuálne. Materské školy vyčkávali, čo sa bude diať. Očakávali vzdelávacie aktivity, ktoré by ich nasmerovali možno aj k pochopeniu, ale najmä k práci a realizácii štátneho vzdelávacieho programu vo výchovno – vzdelávacej činnosti a k zostaveniu školského vzdelávacieho programu. Materské školy sa museli vysporiadať ešte s jedným problémom. Nie všetky majú prístup k internetu a keďže náš základný dokument nevyšiel v printovej podobe, tak mali problém si ho zabezpečiť. Niektoré materské školy samé a iniciatívne začali pracovať podľa štátneho vzdelávacieho programu a postupne si začali vytvárať učebné osnovy. Veľkým prínosom pre materské školy boli tri dôležité momenty:

1. Vytvorenie metodickéj príručky k Tvorbe školského vzdelávacieho programu pre materské školy.
2. Vzdelávanie riaditeľiek materských škôl ku tvorbe školského vzdelávacieho programu.
3. Vzdelávanie učiteliek materských škôl ku tvorbe školského vzdelávacieho programu.

Nie všetky riaditeľky materských škôl sa mohli zúčastniť na vzdelávaní a nebolo to len z ich nezáujmu (nedostali načas pozvánky, zriaďovatelia im neoznámili, že prebieha vzdelávanie alebo ich aj nepustili) a možno aj to bola príčina zistení, že materské školy ešte stále rozmýšľali, či už začať alebo ešte počkať s uplatňovaním nového dokumentu v praxi. Väčšinou sa ešte spoliehali na to, že bude nejaké vzdelávanie aj pre učiteľky. To sa uskutočnilo až v marci – apríli

2009. Bolo zaujímavé sledovať rôznorodosť daných skupín pri vzdelávaní vo vzťahu k prezentovanej problematike. Niektoré kolegyne boli rozhladené, znále problematiky a uvažovali už aj nad ďalšími súvislosťami. Ďalšie mali problém s elementárnymi pojmami a stalo sa, že niektoré nemali ešte vôbec preštudovaný štátny vzdelávací program.

Z týchto dôvodov bolo veľmi ťažké poskytnúť informácie študentom, ktorí museli absolvovať pedagogickú prax v poslednom roku svojho štúdia. Pripravovali sme ich na rôzne modely, ktoré môžu vidieť a zažiť v jednotlivých materských školách.

Študenti 5. ročníka dennej formy štúdia odboru Učiteľstvo pre 1.stupeň základnej školy – predškolská pedagogika absolvovali aj súvislú pedagogickú prax v trvaní 80 hodín v čase od februára do marca 2009 v meste a na vidieku. Počas tejto praxe sa stretli s plánovaním výchovno- vzdelávacej činnosti podľa Programu výchovy a vzdelávania detí v materskej škole (PVaV), ale aj podľa Štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP).

Tabuľka 1 Štátne dokumenty v materskej škole v šk. roku 2008/2009

Lokalita	PVaV		ŠVP	
	n	%	n	%
Mesto	7	20,6	27	79,4
Vidiek	19	55,9	15	44,1

Ako je vidieť z tabuľky, v meste už pracovalo na jar 2009 podľa ŠVP 79,4% materských škôl a na vidieku 55,9% materských škôl pracovalo podľa PVaV. V priemere v skúmanej lokalite pracovalo podľa ŠVP 61,8% materských škôl.

Helus (1995) hovorí o určitých kompetenciách, ktoré by mal mať osvojené učiteľ materskej školy. Pre náš prieskum, ktorý sme realizovali medzi spomínanými študentmi, sme použili delenie kompetencií podľa tohto autora. Na škále od 1 (výborne) až po 5 (nedostatočne) študenti mali vyjadriť svoj názor ako ich vysoká škola pripravila v jednotlivých kompetenciách. Jednou z týchto kompetencií je aj *spôsobilosť plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi*. Hodnotu 1 si vybralo 55,8% študentov, hodnotu 2 si zvolilo 32,3% a hodnotu 3 si vybralo 8,8% študentov. Len jeden študent si vybral hodnotu 4.

Na otázku, čo im bude robiť najväčší problém, keď nastúpia do praxe odpovedali:

- pracovať v zastaralých podmienkach,
- tvoriť plány výchovno-vzdelávacej činnosti,
- pracovať podľa ISCED 0,
- viesť triednu dokumentáciu,
- poskytovať konzultácie rodičom o ich deťoch,
- začleniť sa do kolektívu,

- samostatne viesť deti,
- vybudovať si autoritu,
- pracovať a venovať sa každý deň deťom.

Ako vidíme, študenti majú obavy v štyroch rovinách: dokumentácia, rodičia, deti a kolektív materskej školy. Tieto obavy sú pre začínajúceho učiteľa prirodzené. Písať projekty a plánovať výchovno-vzdelávaciu činnosť sa ako študenti učili na rôznych predmetoch a získali prehľad o rôznych možnostiach formálneho, ale aj obsahového spracovania počas pedagogických praxí. Komunikovať s rodičmi o ich deťoch, poskytovať im konzultácie a rady je veľmi zodpovedná a dôležitá úloha. Rôzne modelové situácie si študenti mohli zažiť na predmete Rodina výchova a poradenstvo, ale aj v prirodzených situáciách počas súvislej praxe. Dobré vieme, že v reálnom živote, kedy sa budú musieť spoliehať len na svoje teoretické vedomosti a postupne nadobúdané aj praktické skúsenosti. Viesť samostatne deti bez pomoci cvičnej učiteľky bude pre študentov najväčším stresorom. Vybrať si správne metódy, techniky, stratégie, bude pri zvládaní disciplíny, vytváraní pozitívnej klímy, určite v ich začiatkoch stávania sa učiteľom náročné. Začleniť sa do stabilného kolektívu skúsených učiteliek bude tiež zaujímavým momentom v ich živote. Vybudovať si postavenie, autoritu, byť empatickou, asertívnou, vedieť komunikovať, spolupracovať, to všetko patrí medzi emocionálne a sociálne kompetencie. Tie sú dôležité a aj problematické nielen v učiteľskom povolaní, ale spôsobujú problém absolventom rôznych škôl pri začlenení do pracovného kolektívu.

To potvrdzuje aj Kukla (2008), keď vo svojej práci tvrdí, že v príprave učiteľov – vychovávateľov k ich odbornej práci, ale aj týmto, ktorí už fungujú ako učitelia, je treba ukázať, že v procese „stávania sa učiteľom – vychovávateľom“, ktorý je odborník v spojenej Európe, dôležitý je konečný výsledok, to znamená kompetencie, vedomosti a schopnosti nevyhnutné k správne vykonávaní vyučenej / vykonávanej profesie. Od súčasných učiteľov v „pomodernom svete“ sa očakáva vysoké kompetencie.

Ťažko predvídať, aké ďalšie problémy študentov čakajú, ale absolvent vysokej školy by mal byť vybavený takými kompetenciami, ktoré mu pomôžu zvládnuť prvotné úskalia, tak náročného povolania ako je to naše, učiteľské. Na druhej strane mať kvalitného a dobrého uvádzajúceho učiteľa (tútora) je veľkou pomocou pre začínajúceho učiteľa. Najmä pri všetkých zmenách, ktoré sa udiali v našom školstve, je dobré mať pri sebe pomocnú ruku, ktorá Vás povedie tým správnym smerom a naštartuje Vás do Vašej práce.

Končí sa prechodné obdobie, ktoré každá materská škola mala využiť efektívne a pripraviť si kvalitný vlastný Školský vzdelávací program. Verím, že každá z nás si uvedomila aká príležitosť sa poskytla materským školám a je len na nás ako sa jej chopíme a vytvoríme v našich materských školách kvalitné spoločenstvo a partnerstvo. Postupne začneme bilancovať, hodnotiť, evalvovať.

Vždy je priestor na zmenu, keď prinesie vytúžené ovocie. Aj materské školy tú šancu majú, len sa jej nebáť a spoľahnúť sa na svoje vedomosti, kvalitných profesionálov vo svojich materských školách, rodičov, ktorí nám dôverujú a deti, ktoré sa cítia v materskej škole v bezpečí a bažia po vedomostiach, ktoré prostredníctvom hry získajú v prvej škole v ich živote, a to materskej.

Literatúra

BURKOVIČOVÁ, R. 2009. Možnosti poznání podmínek a procesů fungování MŠ studentkou pro uskutočnění profesní praxe. In: *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Dítě předškolního věku a jeho pedagogos*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2009. ISBN 978-80-7041-647-1.

HELUS, Z. 1995. Jak dál ve vzdělávání učitelu. In: *Pedagogika*, roč. 45, č. 2. 1995. ISSN 3330-3815.

KUKLA, D. 2008. *Znaczenie umiejętności komunikacyjnych doradcy zawodowego w procesie poradniczym dla osób niepełnosprawnych*, [w:] Edukacja- Wsparcie - Praca w życiu osób niepełnosprawnych. Wybrane aspekty. Kukla D., Bednarczyk Ł., (red.), Wyd. Katedra Pedagogiki Pracy UKSW w Warszawie, Warszawa 2008. s.88. ISBN 978-83-61035-65-7.

PODHÁJECKÁ, M. 2005. Premeny vysokoškolskej prípravy a ďalšie možnosti vzdelávania predškolských pedagógov. In: *Teória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, RS OMEP Prešov, 2005. ISBN 80-8068-433-2.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupné z <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>>.

Zákon č. 245/2008 z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Dostupné z <<http://www.minedu.sk>>.

Resumé

V príspevku sa autorka zaoberá nielen vlastnými skúsenosťami ale aj študentov so zmenami v našom školstve na základe legislatívnych a obsahových zmien.

Summary

In her contribution, author talks (writes) not only about own experience, but one of students as well. The whole opinion is linked to legislative as well as content changes in area of education.

Kľúčové slová

Legislatíva, obsahová reforma, kompetencie študentov.

Kontaktná adresa

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

MOŽNOSTÍ UPLATNENIA FREINETOVSKÝCH TECHNÍK V ŠKOLSKOM VZDELÁVACOM PROGRAME MATERSKEJ ŠKOLY

Veronika Hudáková - Monika Miňová

„Veríme, že príde čas, že nebudú alternatívne školy – každá škola bude originálna, autentická, bude sa niečím líšiť od ostatných škôl. Je to nevyhnutnosť diktovaná trhom vzdelávania.“ (Zelina)

V koncepcii rozvoja výchovy a vzdelávania, ktorá vznikla z projektu Milénium vyplýva, že hlavným cieľom transformácie slovenského školstva je premeniť tradičné encyklopedicko - memorovacie a direktívno – neživotné školstvo na tvorivo – humánnu výchovu a vzdelávanie. Z toho vyplýva dôraz kladený na aktivitu a slobodu osobnosti, jej silu vytvoriť svoj progresívny, kreatívny spôsob bytia pre život v novom tisícročí, ktorého každodenný život už žijeme. Ťažisko vyučovania nie je v podávaní hotových poznatkov, ale v spoločnom hľadaní, nachádzaní, objavovaní, rozvíjaní funkcií kognitívnych i sociálnych.

Žijeme v dobe hektickej, plnej nových zmien, očakávaní, často si myslia, že sme na vrchole ľudských možností, snaženia sa a predsa. Stále sa máme čo učiť. Výnimkou nie je ani školstvo. Nový školský zákon, či školská reforma sú toho dôkazom. Humanizmus, pedocentrizmus, alternatívne prístupy sú podľa nášho názoru jednou z ciest, po ktorej môže naše školstvo vykročiť.

Predpokladáme, že čas od mája 2008 a s ním súvisiaci Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) je časom, ktorý otvára mnohým školám dvere možností a rozvážuje zviazané ruky kreatívnych iniciátorov - pedagógov.

Kľúčovou zmenou je možnosť vytvárať zo štátneho vzdelávacieho programu školský vzdelávací program konkrétnej školy. Na trhu vzdelávania je potrebné ostať na špici. Domnievame sa, že práve tento krok je jednou z ciest k alternatívnym prístupom na Slovensku.

Vďaka možnosti a školským vzdelávacím programom, ktoré majú tvoriť jednotlivé školy vo svojej kompetencii, si každá škola určuje svoj individuálny profil. Aj to je, veríme, výhodou pre mnohé vzdelávacie inštitúcie, ktoré týmto spôsobom môžu vylepšovať svoju kvalitu. Každá škola sa môže samostatne vyprofilovať podľa smeru, pre ktorý sa rozhodla, podľa možností ktoré má, podľa špecifických regionálnych podmienok a potrieb. Toto je istá forma konkurenčného boja medzi jednotlivými školami vďaka ktorej sa zlepší možnosť

výberu pre deti a ich rodičov. Rodič si (v budúcnosti) môže vybrať konkrétnu školu pre svoje dieťa aj podľa jej profilácie.

Pre niektorých šok, ale veríme, že pre nás, ako aj pre mnohých, otvorenie dverí nových možností. Možností skvalitňovania edukácie v našich triedach, evalvácie edukačného procesu a pod. Možností osobnostného rastu učiteľov, nie pretechnizovaním a neúmerným množstvom úloh, či informácií, ale prirodzeným spôsobom.

Táto možnosť je cestou alebo živnou pôdou pre výber a implementáciu rôznych alternatívnych smerov, prvkov, stratégií a pod.

Z príkladov zo zahraničia vyberáme Holandsko, kde všetky školy v Holandsku majú všetky kompetencie plne vo svojej právomoci. „Ministerstvo vydáva menej predpisov a nariadení, ktorými sa školy musia riadiť. Školy by takto mali získať viac priestoru k realizácii svojej zodpovednosti za kvalitu výučby. Vytvorením vlastného programu pre zvýšenie kvality vyučovania sú školy rovnako zodpovedné za jeho realizáciu.“

Célestine Freinet (ďalej C. Freinet) je známy ako pedagóg, inovátor, kritik tradičnej školy. V jeho pedagogike je v popredí dieťa činné, aktívne a tvorivé. Zdôrazňoval tvorivú prácu detí založenú na ich živých a priamych skúsenostiach, využívajúc moderné komunikačné techniky danej doby ako tlačiareň, fotografia, magnetofón a pod.. Odmietal tradičné spôsoby vyučovania vrátane učebníc a klasickej formy vyučovacej hodiny, čo prinieslo aj značne negatívny ohlas. Tiež ho môžeme titulovať ako zakladateľa hnutia modernej francúzskej školy. Dôležitosť kooperácie vnímal už počas svojho života a preto zhromaždil okolo seba spoločenstvo učiteľov a prívržencov jeho ideí a začal zápas o presadenie myšlienok činnnej školy späť so životom a ideou slobody dieťaťa a človeka ako takého (Cipro, 2002). C. Freinet ovplyvnil pedagogické myslenie a ponúkol propozíciu pre autentickú aktívnu účasť učiteľa a žiaka v edukácii nielen v dobe, v ktorej žil. Dodnes má svojich pokračovateľov a šíriteľov na celom svete.

V akademickom roku 2008/2009 sme realizovali prieskum zameraný na poznanie alternatívneho smeru C. Freineta, ktorého sa zúčastnilo 60 učiteľov materských škôl. Dozvedeli sme sa, že z daného počtu učiteľov iba 20% učiteľov v meste a 6,66% učiteľov na vidieku pozná daný alternatívny smer.

Z odpovedí na otvorenú otázku: „Aká je to škola orientovaná na dieťa?“ sme vytvorili nasledujúcu definíciu: „Škola orientovaná na dieťa rešpektuje potreby dieťaťa (26, 67% odpovedí učiteľov z mesta), je tvorivo humanistická (16, 67% odpovedí učiteľov z vidieka) a zameraná predovšetkým na osobnosť dieťaťa (16, 67% odpovedí učiteľov z mesta aj vidieka).“

Tabuľka 1 *Alternatívne prístupy v školskom vzdelávacom programe*

Odpoveď	Mesto		Vidiiek	
	n	%	n	%
Áno	20	66, 67	14	46, 67
Nie	7	23, 33	9	30, 00
Neviem	2	6, 66	6	20, 00
Nezaujíma ma to	1	3, 33	0	0, 00
Neodpovedali	1	3, 33	1	3, 33
Spolu	30	100, 00	30	100, 00

V tejto otázke nás zaujímalo, či materské školy využijú možnosť implementácie alternatívnych prístupov do svojich školských vzdelávacích programov.

Vysoké percento pozitívnych odpovedí si môžeme všimnúť pri odpovediach učiteľov z mesta. Jednoznačné „áno“ znamená, že školy začali pracovať na tvorbe školského vzdelávacieho programu, do ktorého zahrnuli alternatívne prístupy. Z odpovede „nie“, ktorej je tiež nemalé %, usudzujeme, že sa školy pri tvorbe školského vzdelávacieho programu rozhodli pre formu edukácie bez využitia alternatívnych prístupov.

Tabuľka 2 *Školský zákon o výchove a vzdelávaní prinesie do školstva pozitíva*

Odpoveď	Mesto		Vidiiek	
	n	%	n	%
Áno	11	36, 67	6	20, 00
Skôr áno	12	40, 00	10	33, 33
Skôr nie	2	6, 66	2	6, 67
Nie	0	0, 00	1	3, 33
Neviem	5	16, 67	11	36, 67
Neodpovedali	0	0, 00	0	0, 00
Iné	0	0, 00	0	0, 00
Spolu	30	100, 00	30	100, 00

Nejednoznačnosť odpovedí vyvoláva isté obavy zo školského zákona o výchove a vzdelávaní a jeho pozitívnom prínose do praxe v kruhoch respondentov. 40% učiteľov z mesta odpovedalo „skôr áno“. Z odpovede „neviem“ u 36, 67% učiteľov z vidieka, môžeme usudzovať buď nepoznanie, obavy, prípadný nezaujem.

Na základe teoretických poznatkov, informácii z prieskumu, vlastných poznatkov, zážitkov a inšpirácií Mgr. Veroniky Hudákovej z konkrétnych freinetovských škôl v Belgicku, sme sa rozhodli, pokúsiť sa o určité konkrétne návrhy do nášho školského vzdelávacieho programu, ktorý by sme mohli

obohatiť o Freinetovské techniky.

Motto: „...keby som tak mohol pomocou tlačiarne vložiť na stránky školských zošitov živý text.“ (C. Freinet pred kúpou malej tlačiarne zn. Cinup)

Názov materskej školy a školského vzdelávacieho programu: **Prístav**

Predprimárna

Rozvíjajúca

Inovačná

Škola

Tvojich

Aktívnych

Vlastností

Charakteristika školského vzdelávacieho programu

Naša materská škola a ŠKvP **Prístav** je zameraný na ukotvenie primárnych a optimálnych perceptorálno – motorických, kognitívnych a citovo – sociálnych kompetencií ako základ pripravenosti dieťaťa na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti formou freinetovskej pedagogiky. Východiskom je pedocentrizmus, kooperácia, starostlivosť a aktívne využívanie freinetovských techník. Prístav, ako bezpečné miesto pre aktívny, inovačný rozvoj každej osobnosti v rámci predprimárnej edukácie.

Pedagogický princíp školy (vlastné ciele výchovy a vzdelávania)

Naším cieľom je umožniť rozvoj kľúčových kompetencií a uvedomiť si dôležité:

1. Si jeden z nás.
2. Si vynikajúco dobrý, schopný urobiť, vykonať a dokázať veľa.
3. Ty si ty. Si jedinečný.

Prioritou našej školy je šťastné dieťa, ktoré rozvíja kľúčové spôsobilosti a edukuje sa v demokratickom prostredí, kde sa riadi vlastným učením sa, rieši problémy, učí sa kriticky myslieť ako aj komunikovať s ostatnými deťmi, ľuďmi vo svojom prostredí. Dieťa skúma, experimentuje i objavuje najmä vďaka spontánnej pozorovacej činnosti.

Ďalšie ciele

- ❖ Podporovať komunikáciu s ostatnými školami a zároveň aj medzi deťmi.
- ❖ Zorganizovať „tzv.“ výmenu – stretnutie detí z iných škôl so zámerom spoznať nových ľudí a podporiť talenty detí.
- ❖ Pracovať podľa freinetovskej pedagogiky.
- ❖ Každodenne využívať freinetovské techniky v edukačnom procese.
- ❖ Zabezpečiť vhodné, bezpečné a tvorivé prostredie pre deti a učiteľov.
- ❖ Zabezpečiť prostredie školy vhodným materiálom.

Obsahové a vzdelávacie štandardy ISCED 0 vymedzujú štyri tematické okruhy JA SOM, ĽUDIA, KULTÚRA A PRÍRODA. Každý tematický okruh obsahuje

tri vzdelávacie oblasti rozvoja osobnosti dieťaťa a to: perceptuálno – motorickú oblasť, kognitívnu a sociálno – emocionálnu.

Ponúkame **obsahové a výkonové štandardy** v tematickom okruhu JA SOM doplnené o freinetovské techniky:

Učebné osnovy

Obsahový celok	Téma
Džungľa	Som kráľ Svet okolo mňa Jeden, dva, tri, štyri, päť, spočítané to mám hneď Snívajme spoločne Vo zvieracej koži Voľný let, krásny svet

Kognitívna oblasť	
Obsahové štandardy	Výkonové štandardy (špecifické ciele)
Problémové vyučovanie Projektovanie	- realizovať samostatný projekt, - tvoriť súčasť projektu, - zvládnuť neobvyklé úlohy, - kooperatívne zvládať čiastkové činnosti v konkrétnych kútikoch/centrách - hľadať nové prostriedky, spôsoby na konkrétne riešenie úloh
Perceptuálno - motorická oblasť	
Obsahové štandardy	Výkonové štandardy (špecifické ciele)
Korešpondencia Tlačiareň Experimentovanie Fotografia	- zvládnuť jednoduchú korešpondenciu, - zhotoviť obálku, list, poštovú schránku, - rôznymi tlačiarenskými technikami uplatňovať kopírovanie (obrázkov, ilustrácií, odtlačkov) - manipulovať, experimentovať s rôznymi predmetmi v triede i novom, netradičnom, prirodzenom prostredí (pokús, pozorovanie, prelievanie, miešanie, ...), - zhotoviť fotografiu na tému týždňa, - spracovať fotografiu výtvarnou technikou
Sociálno – emocionálna oblasť	
Obsahové štandardy	Výkonové štandardy (špecifické ciele)
Spontánne vyjadrovanie Zdieľanie	- vyjadriť vlastné myšlienky (voľný text) - verbalizovať emócie, sen, zážitok z dňa, predchádzajúce skúsenosti, - prejavíť záujem o kamaráta, prejavíť pochopenie, povzbudiť

Konkretizujeme **výchovno – vzdelávacie stratégie** freinetovskej pedagogiky nazývané aj „freinetovské techniky“:

1. Zdieľanie, rozprávanie
2. Evalvácia
3. Čítanie, diskusia, heuristický rozhovor
4. Plánovanie týždňa
5. Voľné texty/expresia
6. Projektová práca
7. Matematika zo života
8. Tlačiarenské techniky
9. Korešpondencia
10. Kooperatívne učenie a žitie
11. Triedny poriadok

Stratégie	Okruh: JA SOM		
	Vzdelávacia oblasť		
	Perceptuálno - motorická	Kognitívna	Sociálno – emocionálna
Zdieľanie, rozprávanie		Vymenovať zvieratá žijúce v džungli (čím/ kým by som chcel/a byť a prečo). Špecifikovať zvuk vybraného zvierat'a.	Vcítiť sa do života zvierat. „Prežiť“ deň v džungli. Znázorniť počasie k danej téme (a emóciu súvisiacu s počasím).
Evalvácia	-	Zhodnotiť svoju hrovú činnosť.	Oceniť prácu (slovne, názorne, pohybom, ...). Počúvať, pozorovať, adekvátne hodnotiť prácu druhých.
Čítanie, diskusia, heuristický rozhovor	-	Vyhľadať knihu, hru, pieseň, hračku, k danej téme.	Verbalizovať svoje myšlienky. Vyjadriť svoj názor.
Plánovanie týždňa	-	Myslieť logicky. Plánovať hru, aktivitu, činnosť v konkrétny deň. Rozširovať slovnú zásobu prostredníctvom opisovania obrázku.	Počúvať a reagovať na ponuku druhého. Vedieť prijať prehru.

Voľné texty/ expresia	Vyjadriť tému prostredníctvom ilustrácie, kresby, obrázka, maľby, určitej výtvarnej techniky.	Verbalizovať vytvorenú prácu.	-
Projektová práca	Vytvoriť, zrekonštruovať kútik podľa témy.	Pri konštruovaní kútika vhodne použiť nové informácie. Organizuj svoju prácu.	Kooperatívne spolupracovať pri spoločnej práci.
Matematika zo života	Použiť vhodnú stavebnicu.	Počítaj, spracuj, vyber, priradiť.	-
Tlačiarenské techniky	Použiť PC, fotoaparát, vlastnú tlačiareň. Uplatniť poznatky pri použití PC, fotoaparátu, vlastnej tlačiarne.		
Korešpondencia	Vyrobiť obálku s danou tematikou. „Napiš“ list z opusteného ostrova svojmu kamarátovi. Prežiť melódiu piesne, hudobnej nahrávky.		
Kooperatívne učenie a žitie	Spolupracovať s ostatnými. Komunikovať s ostatnými. Zvládať problémové situácie – rozhovorom.		
Trybný poriadok	Dodržiavať pravidlá triedy.		

Učebné zdroje vymedzujeme nasledovne:

- Odporúčaná literatúra pre učiteľov:
 - BRINDZA, J. – WÁGNEROVÁ, O. – DOUŠKOVÁ, A. 2002. *Zborník k 10. výročiu založenia Univerzity Mateja Bela, ŠKOLA – EDUKÁCIA – PRÁVA UČITEĽA* (výber publikovaných prác za rok 1999 – 2002). Banská Bystrica: 2002, ISBN 80 – 8055-740-3.
 - CIPRO, M. 2002. *Galerie světových pedagogů*. Praha: DOBEL, 2002. ISBN 9-788023-880045.
 - DOUŠKOVÁ, A. 2004. Pedagogika Célestina Freineta a jeho techniky v škole. In: Komenský, roč. 128, máj 2004, č. 5, s. 11 – 17.
 - DOUŠKOVÁ, A. 1999. Pedagogická koncepcia Celestina Freineta a jeho techniky. In: Inovačné projekty na základných a stredných školách. Banská Bystrica: MPC, 1999.
 - ŠTECH, S. 1992. Škola stále nová. Freinetova „moderní škola“. Praha: Karolinum, 1992.
- Pravidelné mesačné stretnutia učiteľov, internetová stránka freinetovských škôl a diskusné on-line fórum učiteľov.

- Pre deti: detská literatúra, encyklopédia, detské časopisy, odborné časopisy a slovníky, materiálno – technické a didaktické prostriedky, ateliér v priestoroch školy.

Tento príspevok je ukážkou jednej z možností, ktorú môžu materské školy v dnešnej dobe využiť pri výbere vlastnej profilácie. Možností a ponúk je oveľa viac. Závisí od konkrétnych pedagógov a ich odbornej spôsobilosti, materskej školy, pre ktorú sa rozhodnú, čo bude pre nich viac interesujúce. Ako sme už spomínali, vďaka Školskému zákonu (zákon o výchove a vzdelávaní) z mája 2008 sa každá škola môže, ba priam musí, špecifikovať tak, aby bola konkurencie schopná na edukačnom trhu. Aj toto je jedná z ciest, ktorou sa môže slovenská škola vybrať. Prečo na ňu nevykročiť?

Literatúra

CIPRO, M. 2002. *Galerie světových pedagogů*. Praha: DOBEL, 2002. ISBN 9-788023-880045.

DOUŠKOVÁ, A. 2002. Pedagogická koncepcia Celestina Freineta – obsah a charakter výučby v štúdiu učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ. In: *Zborník k 10. výročiu založenia Univerzity Mateja Bela, ŠKOLA – EDUKÁCIA – PRÁVA UČITEĽA* (výber publikovaných prác za rok 1999 – 2002). Banská Bystrica: 2002. ISBN 80 – 8055-740-3

HUDÁKOVÁ, V. 2009. *Alternatívne prístupy centralizované na Freinet pedagogiku v komparácii slovenskej a belgickej školy*. Diplomová práca. Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta; Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie. Školiteľ: PaedDr. Monika Miňová, PhD. Prešov: PF PU, 2009.

PRŮCHA, J. 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>

Resumé

V našom príspevku sa zameriame na alternatívny systém C. Freineta a možnosťou aplikácie jeho techník do školského vzdelávacieho programu materskej školy.

Summary

We are focusing on alternative approaches of C. Freinet system with possibility of application of his techniques to the school education program of kindergarden.

Kľúčové slová

Školský zákon, školský vzdelávací program, Freinetovská pedagogika.

Kontaktná adresa

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Prešovská univerzita

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej
pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

e-mail: minova@unipo.sk

Mgr. Veronika Hudáková

MŠ Tatranská 23

040 01 Košice

e-mail: veronika.hudakova@gmail.com

AKO SME TVORILI ŠKOLSKÝ VZDELÁVACÍ PROGRAM: CESTA OKOLO SVETA

Eva Cviková - Erika Szekeresová

Podľa nového školského zákona č. 245/2008, ktorý vstúpil do platnosti 1. septembra 2008, sú materské školy zaradené do sústavy škôl. Pre materské školy znamenalo prijatie tohto zákona významnú zmenu. Stali sme sa školami poskytujúcimi predprimárne vzdelávanie so stupňom vzdelania a uskutočňované podľa vzdelávacieho programu ISCED0. V nadväznosti na Štátny vzdelávací program mali všetky materské školy možnosť vytvoriť si svoje školské vzdelávacie programy a podľa nich už od septembra 2008 aj pracovať. Tejto možnosti sme sa chopili i my, učiteľky na materskej škole v Nových Zámkoch na Ďorockej ulici, a postupne sme si vytvorili školský vzdelávací program, ktorý sme pomenovali „Cesta okolo sveta“.

Ako sme pochopili ISCED 0?

Školská reforma otvorila cesty pre inovované poňatie výučby, ktoré úzko súvisí so zmenami myslenia učiteľa. Je samozrejmé, že akékoľvek zmeny v živote človeka, či v edukácii učiteľa musia byť prijaté, pochopené, musia vychádzať z jeho presvedčenia a významu. Preto všetky zmeny potrebujú svoj čas na premýšľanie, diskusiu, názory, zaujatie postojov, riešení a overovanie. V súvislosti s novými zmenami v oblasti predprimárneho vzdelávania si učiteľky kládli množstvo otázok a viedli otvorenú diskusiu.

Hlavným problémom bola terminológia, jej utvrdenie a osvojenie si. Pojmy ako vzdelávacie štandardy, obsahové, výkonové štandardy, kľúčové kompetencie, postoje, spôsobilosť, tematické okruhy: Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra, prierezové témy, bolo pre nás niečo novum. Kládli sme si otázky: Aké výkonové a obsahové štandardy majú tvoriť základ pre jednotlivé vyučovanie? Ako zosúladiť a spojiť vybrané obsahy s prislúchajúcimi cieľmi? Ako realizovať vzdelávacie aktivity, aby sa zvyšovala úroveň výuky detí? Ako vhodne akceptovať individuálne a vekové rozdiely detí vzhľadom tomu, že nie sú v ŠKVP vyšpecifikované ciele podľa veku detí? Ako prepojiť poznatky detí s kompetenciami, postojmi a hodnotami, aby sa rozvíjali integrovane? Ako navrhnuť a zabezpečiť harmonogram edukačnej činnosti v nadväznosti a prepojenosti jednotlivých aktivít, aby vzájomne vytvárali kontinuum? Ako plánovať výchovno-vzdelávacie činnosti, aby boli vecné, konkrétne, rešpektujúce spôsobilosti a schopnosti detí a mali svoju prehľadnú štruktúru, kde sa odzrkadlí pedagogická tvorivosť učiteľiek? K tomuto všetkému bolo nutné dopodrobna preštudovať a osvojiť si jednotlivé body ŠVP – ISCED 0

a spoločne ich rozdiskutovať, aby sme našli odpovede na naše otázky.

Náš pedagogický kolektív je tvorivý a aktívny a postupne sme zmeny prijali pozitívne, a podarilo sa nám nájsť odpovede na niektoré naše otázky a preto sme sa rozhodli, že budeme už od septembra 2008 pracovať po novom. Navrhli sme si usporiadanie denných činností (denný poriadok), mesačný rozpis edukačných aktivít, štruktúru plánov výchovno-vzdelávacej činnosti, zápis do triednej knihy, zaviedli sme osobný spis dieťaťa, vytvorili učebné osnovy s obsahovými celkami a témami a rozhodli sme sa, že si vytvoríme vlastný školský vzdelávací program. Školský vzdelávací program sa riadi požiadavkami školského zákona a ŠVP, vychádza z cieľov a zamerania konkrétnej materskej školy.

Zásadné kroky pri vypracovaní ŠKVP:

- vypracovať SWOT analýzu
- naštudovať si ŠTVP
- motivácia zúčastnených
- zabezpečiť odbornú literatúru, využiť informácie z netu
- naplánovať si stretnutia, vzájomné diskusie
- stanoviť konkrétny postup tvorby ŠKVP
- určiť realizačný tím pracovníkov
- zosúladiť ciele výchovy a vzdelávania s legislatívou
- vytýčiť si špecifické ciele ŠKVP
- určiť kľúčové kompetencie
- vytýčiť si vlastné zameranie materskej školy
- určiť pedagogické stratégie
- vypracovať vnútorný systém kontroly a hodnotenia
- určiť oblasti ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov

Prvé začiatky tvorby:

Viacere kroky sú pri tvorbe ŠKVP náročné, hlavne si vyžadujú tímovú prácu všetkých učiteliek i odborných zamestnancov (v našom prípade logopedičky, psychológa, či lektora AJ).

Školský vzdelávací program sme začali vypracovávať koncom júna 2008 a počas letných prázdnin realizačný tím sa stretol aj počas prázdnin na prerokovanie niektorých bodov.

Po mnohých diskusiách o ŠKVP, o jeho celkovom poňatí a vypracovaní základných bodov, ktoré musí obsahovať sme zistili, že je dôležité premeniť chodby a triedy materskej školy na tvorivejšie a podnetné prostredie pre naše deti, aby sme dokázali plniť vytýčené úlohy vypracovaných projektov, krúžkov, aby sme dokázali včleniť do výchovy a vzdelávania oblasti a podoblasti zo ŠVP. Hlavne sme mali na zreteli deti, ktoré navštevujú našu materskú školu, aby ciele a úlohy vychádzali z ich záujmov a potrieb, zo spontánneho skúmania

a bádania, schopností a rozvojových možností.

Veľmi významným boli pre nás i rodičia, ktorí sa zaujímajú o výchovu a vzdelávanie v materskej škole, o aktivity a ponuky.

Preto sme uvažovali ako využiť priestory a chodby materskej školy, aby sme prostredníctvom rôznych násteniek a vytvorených vzdelávacích kútikov odovzdali deťom a rodičom čo najviac informácií z oblasti výchovy a vzdelávania na našej materskej škole.

Náš ŠKVP – Cesta okolo sveta – sme stavali na jednu peknú myšlienku: “*Ukáž mi svet a ja si ho lepšie zapamätám.*” I preto sme prispôbili interiér MŠ tak, aby všetko čo deti obklopuje bolo pre ne niečím záživným, čo ich posunie vpred.

Priestory a chodby sme vlastne rozdelili do deviatich svetov: environmentálny, rozprávkový, prosociálny, dopravný, výtvarný, svet zdravia, svet reči, svet pohybu a predškolský svet.

Všetky svety sme doplnili materiálom, kde máme napísané aké kľúčové kompetencie sa v nich rozvíjajú, takže sa s nimi môžu oboznámiť i rodičia a všetci, ktorí navštívia našu MŠ.

Pomocou obrázkov a rôznych didaktických pomôcok deti spoznávajú okolitý svet.

Prečítaním a postupným osvojovaním ŠTVP sme vlastne prišli na to, že toto naše prerozdelenie na svety je ideálnym miestom pre tvorivé, podnetné a aktívne učenie hrou a zároveň je vytvorená priaznivá výchovno – vzdelávacia klíma s dôrazom na rozvoj tvorivosti pred pamäťovým učením.

Tvorba školského vzdelávacieho programu:

Základná koncepcia ŠKVP sa odvíjala od koncepcie ŠTVP podľa podmienok a profilácie našej materskej školy na základe vlastných predstáv a skúseností učiteľského tímu.

Samostatná tvorba programu spočívala v dôkladnom premyslení a uvažovaní nad tým, aká sme škola – zameranie, prostredie, vybavenie, atmosféra, spôsob práce, efektívnosť. Čo chceme v blízkej budúcnosti ponúknuť, čo by sme chceli zmeniť, čo chceme dosiahnuť vo vzťahu k zvýšeniu kvality vzdelávania, aby sme vedeli realizovať naše vytýčené ciele vzhľadom k deťom – absolventom a akým spôsobom tieto ciele dosiahneme.

Členovia realizačného tímu si vytvorili kľúčové body programu podľa ŠTVP a na zasadnutí metodického združenia sa schválili aj body, ktoré rozšíria náš ŠKVP a to podľa zamerania a cieľov, nadštandardných aktivít a projektov školy. Vytvorili sme tvorivé učiteľské tímy, ktoré mali za úlohy vypracovať jednotlivé body do navrhnutých celkov a zdefinovať kompetencie do ŠKVP. Zvolila sa aj koordinátorka, ktorá mala za úlohu rozdelenie, dodržanie termínov vo vypracovaní ŠKVP.

V prvom rade bolo dôležité zamyslieť sa nad názvom školského vzdelávacieho programu, aby vystihoval charakter školy, jej ciele a poslanie.

Keďže logom našej MŠ je vláčik Ďorockáčik a vytvorili sme pre deti „svety“, rozhodli sme sa pomenovať náš ŠKVP dost' výstižne „**Cesta okolo sveta**“.

Celý program sme rozdelili na štyri základné celky:

- I. Všeobecná charakteristika školy.
- II. Charakteristika Školského vzdelávacieho programu.
- III. Vnútny systém kontroly a hodnotenia.
- IV. Požiadavky na kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov

Rozpracovanie jednotlivých bodov ŠKVP:

I. Všeobecná charakteristika školy

Tento bod vystihuje našu materskú školu ako celok, je to vlastne jej charakteristika a obsahuje:

- názov materskej školy
- názov ŠKVP – Cesta okolo sveta
- úvodné identifikačné údaje: v súlade s ŠTVP
- edukačné prostredie materskej školy: charakteristika interiéru, exteriéru, členenie tried
- personálne zabezpečenie: pedagogickí, nepedagogickí zamestnanci, odborní personál
- stupeň vzdelania
- dĺžka dochádzky a formy výchovy a vzdelávania
- vyučovací jazyk
- spôsob a podmienky ukončovania výchovy a vzdelávania a vydanie dokladu a získaním vzdelaní
- materiálovo-technické a priestorové podmienky: naše ciele, finančné možnosti, revízie
- podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní.

II. Charakteristika ŠKVP

Tento celok bol v ŠKVP najťažší na vypracovanie, pretože musí byť konkrétny, výstižný a hlavne ho musí pochopiť verejnosť, ktorá si ho bude čítať - pedagogická aj nepedagogická.

Obsahuje tieto body:

1. vymedzenie vlastných cieľov – pri vypracovávaní tohto bodu nám pomohla autoevalvácia práce školy (SWOT analýza), správne stanovenie a formulácia reálnych cieľov podľa priorit výchovy a vzdelávania vo vzťahu k absolventovi Ciele odrážajú naše vlastné vízie do budúcnosti, očakávania a vychádzajú

z konkrétnych podmienok materskej školy. Na základe určenia pozitív a negatív (SWOT analýza), sme si vylepšili súčasné a určili svoje budúce poslanie vzhľadom na požiadavky, záujmy a potreby detí, učiteľov, rodičov a ďalších zamestnancov materskej školy.

2. vlastné zameranie materskej školy - aj v tomto bode sme vychádzali zo záverov z analýzy z doterajšej činnosti a zamerania, z aktuálnych podmienok a situácie školy. Zahrnuli sme sem plnenie a dosiahnutie vytýčených cieľov z jednotlivých projektov, ktorých úlohy plníme. Rozdelili sme ich na celoslovenské – ŠPZ, Krok za krokom, Zdravá 5, Bezpečná komunita..... a interné – Environmentálny svet, Dopravný svet, Prosociálny svet, Protidrogový svet, Projekt saunovania. Zahrnuli sme sem aj projekty z ostatných „svetov“, ktorých úlohy plníme – rozprávkový, svet reči, pohybu, zdravia, výtvarný a predškolský svet. Zamerali sme sa aj na rozpoznávanie a podporovanie nadaných detí a preto sme obohatili výchovu a vzdelávanie o záujmové krúžky, ktorých máme 8 – pohybový, tanečný, folklórny, dramatický, výtvarný, cudzích jazykov NJ, AJ, a cvičenie na fit loptách. V ŠKVP máme uvedené ich ciele, kto ich vedie, počet detí a všetky sú zvlášť rozpracované v samostatných projektoch. Uvádžame tu čo ponúka naša škola, aké aktivity, predkladáme naše budúce zámery, ako chce škola zvýšiť kvalitu vzdelávania.

3. učebné osnovy – v ŠKVP sú rozpracované na mesiac, obsahový celok a témy týždňa. S týmto pojmom sme sa v MŠ stretli prvýkrát a musím skonštatovať, že jeho dielčie, konkrétnejšie rozpracovanie v súlade so vzdelávacími štandardmi nám dalo veľa práce. Keďže tvoria najvýznamnejšiu časť ŠKVP vypracovali sme ich ako samostatnú prílohu.

Spracovali sme ich do jednotnej formálnej úpravy – tabuľky. Každý mesiac je spracovaný zvlášť, uvádzame obsahový celok a jednotlivé témy týždňa sú potom rozpísané v tabuľke, do ktorej sme rozpisovali – kompetenciu, tematický okruh, oblasť, obsahový a výkonový štandard (špecifické ciele). Niektoré obsahové celky obsahujú štyri a niektoré aj šesť tém. Je vždy na učiteľke, akú tému si zvolí, čo si určí ako tému dňa a pod.. Dôležité je, aby obsahové celky tvorili také témy, ktoré na seba nadväzujú a utvárajú celok - kruh, kolobeh. Výkonové a obsahové štandardy sú v súlade so ŠKVP. Pod každou tabuľkou sme uviedli stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti a učebné zdroje. Učebné zdroje predstavujú zdroj informácií pre deti aj učiteľov. Patria k nim knihy, encyklopédie, rôzne materiálovo-technické a didaktické pomôcky. Stratégie určujú metódy, formy práce a vyučovacie zásady učiteľa a dieťaťa. Podporujú a rozvíjajú aktivitu, tvorivosť, zručnosť a učenie sa detí. Pri výbere stratégií sme prihliadali na ich účinnosť z hľadiska rozvíjania kľúčových kompetencií detí. Ich prostredníctvom sa realizujú ciele a obsah výchovy a vzdelávania. Naše učebné osnovy sú záväzné pre všetky učiteľky, majú svoj rozsah, ale zároveň majú učiteľky možnosť ich dopĺňať, upravovať, prispôbovať podľa aktuálnej

rozvojovej úrovne detí a ciele formulovať tak, aby rozvíjali nielen poznanie detí, ale aj tvorivosť, aktivnosť, syntézu, analýzu a hodnotenie detí na triede.

Čiastkový cieľ si tvorí každá učiteľka sama, nemá ho daný v učebných osnovách, pretože záleží od vekových osobitostí danej triedy, od úrovne dosiahnutých výsledkov z oblasti psychomotorickej, kognitívnej a sociálno - emocionálnej a dosahovaní kľúčových kompetencií detí. Čiastkový cieľ začína aktívnym slovesom v neurčitku a musí byť merateľný a pozorovateľný. Na určenie primeraného slovesa používame rôzne taxonómie (napr. Bloomova taxonómia). Je dôležité uvádzať kompetencie pretože podľa nich učiteľka dokáže kvalitne zhodnotiť deti - ich výkon, poňatie, porozumenie zvolenej témy a zároveň si vie odsledovať plnenie a dosahovanie kľúčových kompetencií podľa ŠTVP. Vypracovávanie učebných osnov je plne tímová práca učiteľského kolektívu. Bez spolupráce, pozitívneho myslenia a snahy prispieť svojim dielom ku spoločnému efektívnejšiemu spôsobu práce sú osnovy ťažko vytvoriteľné. Ak sa každý pedagóg podieľa na príprave osnov aj celkového ŠKVP nemá problém pochopiť podstatu, súlad a celkový dopad programu na dieťa.

III. Vnútný systém kontroly a hodnotenia

V tejto časti sme sa zamerali na dve kontroly vnútorného hodnotenia:

1. Vnútný systém kontroly a hodnotenia detí.
2. Vnútný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov školy.

1. - vnútný systém kontroly a hodnotenia detí:

Dosiahnutú úroveň vedomostí a poznatkov zisťujeme v procese a výsledkoch učenia sa detí v oblastiach: kognitívna, perцепčno-motorická, reakcia na stimuláciu a motiváciu, úroveň sebahodnotenia a tvorivosti, hodnotové a emocionálne postoje, rozvoj kľúčových kompetencií,

Kontrolu a hodnotenie detí realizujeme spôsobmi:

- testy školskej zrelosti
- záznamový hárok z grafomotoriky
- pedagogická diagnostika
- logopédia - depistáž

2. - vnútný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov školy:

Ukazovatele kvality materskej školy sme rozdelili do 4 oblastí, v ktorých konkrétne pomenujeme, na čo sa vo vzťahu k nim zameriavame počas kontrolnej činnosti:

1. Ciele materskej školy.
2. Organizácia výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľiek.
3. Proces učenia.
4. Proces a výsledky práce nepedagogických zamestnancov.

IV. Požiadavky na kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov

Pri spracúvaní tohto bodu sme brali do úvahy už absolvované školenia, požiadavky učiteľiek na vzdelávanie, ponuky vzdelávacích inštitúcií. Tento bod sme rozdelili na:

- Ročný plán ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov
- Odporúčané publikácie
- Interné vzdelávanie

Ďalšie vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov má veľký vplyv na celkové zvyšovanie úrovne výchovno-vzdelávacej činnosti MŠ, aj preto sme vynaložili značné finančné prostriedky na školenia učiteľiek a na nákup odbornej literatúry. Je dôležité, aby sme udržali a zvyšovali odborné kompetencie učiteľiek. V tejto oblasti spolupracujeme s Krajským školským úradom v Nitre, so Školským úradom v Nových Zámkoch, vo Dvoroch nad Žitavou, v Hurbanove a metodicko-pedagogickými centrami. Šťastná je tá materská škola, ktorej pedagogickí zamestnanci majú záujem sa vzdelávať a zdokonaľovať svoje majstrovstvo, a my k nim rozhodne patríme.

Tvorbou ŠKVP sme dostali možnosť tvoriť a zrealizovať svoje predstavy, skúsenosti o najvhodnejšej forme predprimárneho vzdelávania.

Vytvorili sme tak bohatý Školský vzdelávací program, ktorého úlohy a ciele vychádzajú zo záujmov detí zo získavania skúseností na trojročnej ceste škôlkarským vláčikom Ďorockáčikom, ktorý deti prevezie rôznymi „svetmi“. Na konci tejto cesty sa vláčik dostane do „Stanice absolventov“. Každé dieťa získa na konci tejto zaujímavej cesty Osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania a Certifikát o absolvovaní ŠKVP „Cesta okolo sveta“ a poberá sa ďalej - a to na cestu do školy.

ŠKVP má vo svojom závere myšlienku :

Cesta za dobrou materskou školou je náročná, kľukatá a plná prekážok. Vyžaduje si prajné prostredie z každej stránky a od všetkých. Je to proces nikdy nekončiaci, ale veľmi prospešný budúcej úspešnosti dieťaťa v jeho ďalšom vzdelávaní a v živote.

Resumé

Tvorbou ŠKVP sme dostali možnosť tvoriť a zrealizovať svoje predstavy, skúsenosti o najvhodnejšej forme predprimárneho vzdelávania. Vytvorili sme tak bohatý Školský vzdelávací program, ktorého úlohy a ciele vychádzajú zo záujmov detí zo získavania skúseností na trojročnej ceste škôlkarským vláčikom.

Summary

Formation ŠkVP we got the opportunity to create and implement your ideas, experiences the most appropriate form of pre-primary education. We have created a school so rich educational program, the tasks and objectives are based on the interests of children from gaining experience on a three-year road train nursery.

Kľúčové slová

Štátny vzdelávací program ISCED 0, Školský vzdelávací program, učebné osnovy.

Kontaktná adresa

Eva Cviková - riaditeľka MŠ
Erika Szekeresová - učiteľka MŠ
Materská škola
Ďorocká 4
940 72 Nové Zámky
e-mail: msdorocka@stonline.sk

TVORBA UČEBNÝCH OSNOV V MATERSKEJ ŠKOLE

Jana Paleschová

Žijeme v období zmien, ku ktorým dochádza v rôznych oblastiach, nevynímajúc aj oblasť školstva. S novým štátnym vzdelávacím programom ISCED 0 pre predprimárne vzdelávanie, ktorý je najvyšším kurikulárnym dokumentom, schváleným 19.06.2008, s platnosťou od 01.09.2008, je každá materská škola povinná vypracovať si vlastný školský vzdelávací program, pri ktorom zohľadňujú vonkajšie a vnútorné podmienky školy. Jeho súčasťou sú učebné osnovy, ktoré musia byť v súlade so vzdelávacími štandardami, uvedenými v ISCED 0.

Pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti v prvom polroku školského roka 2008/2009 sme vychádzali zo štátneho vzdelávacieho programu, v druhom polroku sme plánovali podľa pracovnej verzie nami zostavených učebných osnov. Pri ich tvorbe sme si vytvorili štruktúru, čo budú učebné osnovy obsahovať, ako to bude rozdelené, dohodli sme sa aj o spôsobe operacionalizácie cieľov. Na každý mesiac sme si určili témy a priradili k nim operacionalizované špecifické ciele, ktoré sa nám javili vhodné na plnenie určených tém. Boli to ciele, ktoré sa bezprostredne viazali k daným témam a ciele, ako sme ich nazvali „všeobecné“, ktoré je vhodné plniť v rámci viacerých tém, podľa výberu stratégie a obsahu edukačných aktivít. Vzhľadom k tomu, že mnohé z cieľov učiteľkám v danom mesiaci nevyhovovali, bolo potrebné nájsť nový kľúč na ich výber a usporiadať ich tak, aby to vyhovovalo učiteľkám.

Pre lepšiu prehľadnosť uvádzame charakterizáciu a príklad jednotlivých častí učebných osnov, ktoré boli prerokované, schválené a vydané v školskom vzdelávacom programe našej materskej školy.

Špecifické ciele

Špecifické ciele v učebných osnovách školského vzdelávacieho programu sú v súlade so štátnym vzdelávacím programom ISCED 0. Ciele sú operacionalizované do troch až štyroch úrovní rozvoja osobnosti dieťaťa. Pri ich tvorbe sme vychádzali z praktických poznatkov a skúseností. Pomôckou boli aj taxonómie v jednotlivých oblastiach celostného rozvoja osobnosti dieťaťa. V oblasti kognitívnej sme pri ich spracovávaní využili Bloomovu taxonómiu cieľov, v oblasti sociálno-emocionálnej taxonómiu cieľov Kratwohl a v perceptuálno-motorickej oblasti, to bola taxonómia vzdelávacích cieľov podľa Davea.

Operacionalizované ciele, sú rozdelené do troch základných skupín, ktoré vzájomným dopĺňaním a prepájaním, tvoria učebné osnovy školského vzdelávacieho programu.

Prvú skupinu tvoria ciele uvedené v učebných osnovách pred obsahovými celkami a témami. Sú to všetky tie ciele, ktoré sa dosahujú priebežne v rámci celého pobytu dieťaťa v materskej škole, v procese edukácie, počas celého školského roka, vo všetkých organizačných formách dňa. Z uvedených dôvodov nie sú zaradené do konkrétnych obsahových celkov, ako ich aj nie je potrebné uvádzať pri týždennom plánovaní zvolenej témy. Avšak vo výchovno-vzdelávacej činnosti, ich učiteľka cielene zaradzuje do všetkých činností a v rôznych častiach dňa.

Príklad

Tematický okruh	Vzdelávacia oblasť	P. č.	Špecifický cieľ	Kompetencie
KULTÚRA	Sociálno-emocionálna oblasť	U21	– spontánne prejavovať radosť v hrových činnostiach	Osobnostné Sociálne Komunikatívne

Druhú skupinu tvoria špecifické ciele, zaradené v jednotlivých obsahových celkoch pod témami. Sú to tie ciele, ktoré sa viažu ku konkrétnym témam. Výber cieľov ku zvoleným témam závisí od učiteľky, od obsahovej náplne edukačnej činnosti, od výberu a využívania stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti – metód, foriem a prostriedkov práce. Niektoré špecifické ciele sa môžu pri plánovaní opakovať viackrát, podľa stupňa náročnosti, obsažnosti i úrovne osvojenia si vedomostí, zručností, schopností a spôsobilostí detí v danej triede.

Príklad

Tematický okruh	Vzdelávacia oblasť	P. č.	Špecifický cieľ	Kompetencie
JA SOM	Kognitívna oblasť	T1	– formulovať pri predstavovaní správne meno – používať pri predstavovaní svoje meno aj priezvisko – zdôvodniť potrebu predstavovať sa menom a priezviskom	Osobnostné Sociálne Kognitívne

Poslednú, vyčlenenú skupinu špecifických cieľov, tvoria tie ciele, ktoré sa z nášho pohľadu dajú realizovať a plniť v rôznych edukačných aktivitách a to vo viacerých témach, čo opäť vyplýva zo zámeru učiteľky, z výberu metód, prostriedkov a foriem práce. Neznamená to však, že by tieto špecifické ciele, zahrnuté v tretej skupine, boli menej dôležité, ako ostatné, konkretizované v prvých dvoch skupinách. Preto je potrebné, aby tieto špecifické ciele, podobne ako aj tie, uvedené v druhej skupine v obsahových celkoch, boli zahrnuté pri tvorbe plánov výchovno-vzdelávacej činnosti a postupne plnené spolu s ostatnými cieľmi.

Príklad

Tematický okruh	Vzdelávacia oblasť	P. č.	Špecifický cieľ	Kompetencie
JA SOM	Perceptuálno-motorická oblasť	Z15	– pozorovať a napodobňovať kresbu uvoľnenou rukou – kresliť uvoľnenou rukou, plynulo a smelo	Psychomotorické Kognitívne

Obsahové celky a témy

Učebné osnovy tvorí desať obsahových celkov, podľa počtu mesiacov jedného školského roka. Každý obsahový celok, sa skladá z rôzneho počtu tém, ktoré sú stručne zhrnuté a charakterizované v úvode jednotlivých obsahových celkov.

Témy sú rozdelené do dvoch skupín a to témy pre mladšie deti a témy pre staršie deti. Obsahové celky však obsahujú aj témy, ktoré nie sú diferencované pre mladšie či staršie deti, pretože ich realizácia vyhovuje všetkým deťom za predpokladu postupného nabaľovania nových vedomostí, zručností, schopností a spôsobilostí. Je prípustné realizovať témy mladších detí staršími deťmi a naopak, a to na základe zohľadnenia dĺžky dochádzky dieťaťa do materskej školy, ale predovšetkým na základe diagnostikovania úrovne celostného rozvoja osobnosti detí v danej triede. Výber, plánovanie a doba realizácie jednotlivých tém v rámci obsahového celku, je ponechaná na učiteľkách v jednotlivých triedach. Učiteľkami zvolené témy môžu byť podľa ich potrieb a obsahovej náročnosti témy plánované a realizované v dĺžke jedného až dvoch týždňov, pri 2 – 3-ročných deťoch, sa môže realizácia jednej témy predĺžiť aj na dobu jedného mesiaca. Dôvodom je predpoklad, že u týchto detí, bude trvať predprimárne

vzdelávanie tri až štyri roky, v rámci ktorých si postupne osvoja obsah tém ponúkaných školským vzdelávacím programom.

Príklad

LÁKAVÉ DOBRODRUŽSTVÁ

Témy:

1. Hrajme sa a zabávajme (Deti ako smeti) – MDD
2. Cesta za zvieratkami (Čo skrýva kletka) - ZOO
3. Voda plná prekvapení – hry s vodou, spoznávanie jej vlastností a možností (ml.)
4. Vodné kráľovstvo – kolobeh vody, život pri vode a vo vode
5. Slniečko sa na nás smeje – znaky leta (počasie, plody, činnosti)



Učebné zdroje pre učiteľku a deti

V učebných osnovách sa uvádzajú učebné zdroje pre učiteľku v záverečných častiach jednotlivých obsahových celkov. Sú tam uvedené zdroje, ktoré sú špecifické pre konkrétne témy a neopakujú sa, respektíve opakujú sa vo viacerých témach, no nie vo všetkých. Zdroje pre učiteľku vhodné pre všetky témy obsahových celkov i tie, ktoré sa viažu ku špecifickým cieľom tretej skupiny sú uvedené za cieľmi v závere učebných osnov.

Príklad

Pausewangová, E. 1994. *150 her k utváření osobnosti*. Praha:Portál, 1994. ISBN 80-85282-50-X (jazyk, masky)
Bennettovi, S. a R. 1998. *365 zábavných činností bez televize*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-257-2 (divadlo, farby, telo, ovocie, zelenina)

Zdroje pre deti, ktoré sa viažu ku hrám a činnostiam zameraným na využitie výtvarného, pracovného či odpadového materiálu neuvádzame vzhľadom na to, že tieto činnosti a hry môže učiteľka zaradiť do výchovno-vzdelávacej činnosti na základe ňou naplánovaného obsahu viackrát v týždni či dni. Vybavenie všetkých tried výtvarným a pracovným materiálom závisí na kreativite a profilácii práce učiteliek v jednotlivých triedach. Učebné zdroje vhodné pri edukačných aktivitách, sú k dispozícii v metodickom kabinete MŠ. Všetky dostupné pomôcky sa nachádzajú v prílohe a v kabinete sú prehľadne uložené. Učiteľka má možnosť vybrať si zo širokej ponuky pomôcok k jednotlivým témam tie, ktoré najviac zodpovedajú jej zámeru a výber stratégií k realizácii edukačných aktivít.

Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti

Stratégie v učebných osnovách nie sú konkrétne rozpracované. Ponúknuté sú však okrajovo v úvode jednotlivých obsahových celkov v ich obsahovom zameraní. Možnosť ich výberu a využitia vo výchovno-vzdelávacej činnosti, je ponechaný na učiteľku.

Príklad

Obsahové zameranie:

Využívaním vhodne volených metód priameho a sprostredkovaného prenosu poznatkov, hrou, inscenačnými a situačnými metódami, vytvárať a prehľbovať poznatky o prírode priamym pozorovaním, o hmyze a chrobáčkoch, ako aj o spôsobe ich života. Zároveň rozvíjať a upevňovať prostredníctvom exkurzií poznatky detí o rodnom meste (budovy) a ich poznatky o živote v rodine, o práci rodičov. Prostredníctvom prípravy a realizácie programu, vyjadriť zároveň svoj vzťah k najbližším členom rodiny.

Plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti

Aby pri plánovaní nedochádzalo k prepisovaniu špecifických cieľov z učebných osnov, ktoré máme zoperacionalizované do viacerých úrovní rozvoja osobnosti dieťaťa, vytvorili sme si vlastné plány a určili spoločný spôsob plánovania.

Okruhy sú farebne označené a špecifické ciele majú svoje poradové čísla a písmená (napr. T2, Z7). Učiteľkou vybraný okruh označí v plánoch farebne vo štvorčeku a vedľa neho zapíše poradové číslo príslušného špecifického cieľa. Zvyšné časti plánov píše učiteľka tak ako je to uvedené v záhlaví tabuľky.

Príklad

OBSAH (hry a hrové činnosti, pohybové a relaxačné cvičenia, edukačné aktivity, pobyt vonku)	CIEĽ (okruh, oblasť)	EDUKAČNÝ MATERIÁL	PLNENIE
	☐		
	☐		
	☐		

Literatúra

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>.

Resumé

Príspevok je zameraný na problematiku tvorby učebných osnov. Uvádzame v ňom jednotlivé časti učebných osnov so slovným popisom a s praktickými príkladmi.

Summary

This article focuses on the field of making curriculum. We point on each parts of curriculum with a verbal description and some practical examples.

Kľúčové slová

Učebné osnovy, špecifické ciele, obsahové celky, témy, zameranie, stratégie, učebné zdroje, plánovanie.

Kontaktná adresa

Mgr. Jana Paleschová
Materská škola
Jurkovičova 17
080 09 Prešov
e-mail: riaditel@msjurkovicova.sk

TVORBA UČEBNÝCH OSNOV V MATERSKEJ ŠKOLE

Jana Galeštoková

Jedným zo základných bodov pri tvorbe školského vzdelávacieho programu, je tvorba učebných osnov. Východiskom tvorby učebných osnov je profilácia MŠ, krátkodobé, či dlhodobé plány, realizácia projektov v MŠ a pod.

Poukážeme na naše postrehy a postup pri tvorbe učebných osnov – dominantu školského vzdelávacieho programu.

Postup:

1. Aj dieťa, ak sa narodí, dostáva svoje meno. To naše „dieťa“ dostalo meno: „Štvorlístok v krtkove.“ (štvorlístok, lebo máme štyri ročné obdobia, štvorlístok, lebo prináša šťastie a v našej školskej záhrade ho rastie veľa... Krtkovo preto, lebo tak sa nazýva naša MŠ. Súvisí to s históriou, pretože na našom území, kde stojí budova MŠ, vraj pôvodne bola orná, veľmi dobrá a kvalitná pôda. Asi je to ozať tak, lebo máme veľa krtincov, krtkom sa u nás páči!).

2. Na pedagogickej porade, pani riaditeľka, Darina Némethová, určila štvorčlennú skupinu učiteliek, ktoré mali vypracovať návrh tém a podtém k učebným osnovám. (Mgr. Jana Galeštoková, učiteľka a vedúca MZ v MŠ, Mgr. Monika Sidorová, učiteľka MŠ Mgr. Tatiana Mňahončáková, učiteľka MŠ, a Mgr. Beáta Hrbáľová, učiteľka MŠ).

Naša MŠ už mala skúsenosti, pretože my sme realizovali plánovanie edukačného procesu, podľa ISCED 0 už v školskom roku 2008 - 2009).

Preto sme volili témy, ktoré už boli realizované v našom triednom plánovaní: (Podhájecká, M. : *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: PF PU, 2006 ISBN 80-8068-514-2).

3. Aby sme zabezpečili špirálovitosť, taxonómie a systematickosť, našou vnútornou dohodou bolo, že prvé štyri témy budú patriť mladším deťom, ďalšie štyri témy budú pre staršie deti. No nie je to definitívne dané, všetko závisí od tvorivosti učiteľky a jej triednom plánovaní (viď ukážka tém z jedného mesiaca).

Mesiac	Obsahový celok	Témy k obsahovým celkom	
SEPTEMBER	KAM PATRÍM	Hľadá si svoje miesto	Hračky sa predstavujú
		Moji kamaráti	Raj za oknom
		Za bránami MŠ	Najkrajšie miesto
		Môj domov	Dopraváčik
		Červený panáčik	
		Podľa výberu učiteľky	

Nebolo to ľahké, pretože už my štyri sme mali s tým problém. Každá z nás mala úplne iné myslenie...a vtedy sme pochopili, o čom to je. Napr. téma „Čo dokážu naše ručičky“ - jedna v tej téme videla matematiku, teda kognitívnu oblasť, ďalšia učiteľka v tom videla vyslovene perceptuálno- motorickú oblasť.. čo potom ostatné učiteľky v kolektíve?

- Po uzavretí návrhu tém a podtém obsahových celkov, p. riaditeľka zvolala celý kolektív, ostatné kolegyne sa k tomu vyjadrili a túto časť sme uzavreli. Vytvorili sme 10 obsahových mesačných celkov v našej MŠ.
- Vedúca MZ, učiteľka Jana Galeštoková, dostala za úlohu vytvoriť prvý návrh formy mesačného plánovania. Návrh sa znova rokoval najprv v štvorčlennom určenom teame učiteliek. Po dohode konečnej formy mesačných obsahových celkov, sa predložil celému kolektívu.
- Pani riaditeľka, Darina Némethová, rozdelila vypracovávanie tém na mesačné projekty podľa ISCED 0 do každej triedy. V priemere to vychádzalo na jednu triedu dva obsahové celky.
- Učiteľky začali vypracovávať obsahové celky...a opäť sme narazili na problém: „Ako ja môžem plánovať október, keď neviem, čo si ty písala v septembri?“ „Ako zabezpečíme všetky tie taxonómie, vyučovacie a vzdelávacie zásady Komenského?“
- Znova sme sa stretli a dohodli sme sa, že to budú vypracovávať štyri učiteľky, ktoré boli už určené. September, október, november- prvá učiteľka, odovzdala svoj materiál druhej učiteľke, ktorá sa oboznámila a pokračovala decembrom, januárom, februárom. Všetkých šesť už vypracovaných obsahových celkov sa posunulo tretej učiteľke a tá pokračovala marcom a aprílom. Posledná, štvrtá, pani učiteľka, po oboznámení sa všetkého, ukončila vypracovávanie obsahových celkov májom a júnom.
- Celý materiál navrhnutých obsahových celkov koloval ku každej pani učiteľke, ktorá mala možnosť dopísať, čo jej tam chýba.
- Po ukončení tejto fázy, vedúca MZ, navrhla, aby grafickú úpravu obsahových

celkov a konečnú podobu toho nášho úsilia, dala pani učiteľka Mária Petrásková.

- Úplne posledná kontrola obsahovej úpravy prešla vedúcou MZ, ktorú poverila pani riaditeľka.
- A prišiel deň, keď sme si všetci vydýchli a odovzdali všetko pani riaditeľke, ktorá musí splniť ešte ďalšie body pri tvorbe školského vzdelávacieho programu v našej inštitúcii.

Na záver by sme chceli poďakovať pani PhDr. Vlaste Gmitrovej, ktorá urobila veľmi kvalitné školenie, resp. prednášku, ako tvoriť učebné osnovy.

Vyjadriť vďaka chcem aj pani Mgr. Ľudmile Kravčákovej za je humanistický prístup k učiteľkám a za jej úžasný prehľad o odborných kvalitách a uznanie nadštandardných aktivít ktorejkoľvek prešovskej učiteľky.

Tiež by sme chceli poďakovať všetkým vyučujúcim, zvlášť pani PaeDr. Monike Miňovej, PhD. a pani Doc. PhDr. Márii Podhájeckej, PhD. na pedagogickej fakulte, ktorí nás učili, ako projektovať.

Ukážka obsahového celku z jedného mesiaca, september

Názov obsahového celku: „Kam patrí.“

Autor: Mgr. Monika Sidorová

VŠEOBECNÝ CIEĽ OBSAHOVÉHO CELKU:	- rozvíjať cieľavedome, systematicky a v tvorivej atmosfére osobnosť dieťaťa v psychomotorickej, sociálnej, emocionálnej a morálnej oblasti, - naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť, pripraviť sa na celoživotné vzdelávanie - naučiť sa kooperovať v skupine, kolektíve a preberať na seba primeranú zodpovednosť,
CHARAKTERISTIKA OBSAHOVÉHO CELKU:	Vstup detí do MŠ, uľahčiť deťom adaptáciu na MŠ – pravidlami, aktivitami počas dňa, uspokojovať u detí pocit istoty a bezpečia, fyziologické potreby, potreby seberealizácie a uznania. Oboznámiť deti s interiérom a exteriérom MŠ, porovnávať život v MŠ a v rodine, rozvíjať spoluprácu s rodinou a tým chrániť práva detí. Pri manipulácii s počítačom rozvíjať elementárne zručnosti detí a podporovať tvorivosť detí pri realizácii edukačných úloh spojených s témou obsahového celku. Oboznamovať sa s budovami v blízkosti MŠ, rozvíjať orientáciu v priestore a ziskávať priamym pozorovaním a činnosťami základy bezpečnosti pri prechádzaní cez cestu. Oboznamovať sa s piesňami, skladbami na počúvanie a rozvíjať si tým pasívnu a aktívnu slovnú zásobu, sociálno – emocionálnu oblasť. Emócie z poznávania v edukačnom procese, sa pokúsiť vyjadriť rôznymi umeleckými výrazovými prostriedkami. Vo výtvarných produktoch uplatniť svoje farebné videnie a manipuláciou s hračkami a predmetmi v triede a na šk. dvore rozvíjať povedomie o rôznorodosti týchto elementov.
VÝCHODISKO:	Aktuálna zóna detí.
PREDPOKLADANÝ VÝSLEDOK:	Na konci mesiaca by malo dieťa vedieť pozdraviť, pomôcť, dodržiavať pravidlá v triede, povedať svoje meno a priezvisko, bydlisko, mesiac narodenia, členov rodiny, malo by poznať interiér a exteriér MŠ, má byť oboznámené s názvom mesta v ktorom žijeme, riekou, hlavným mestom a názvom republiky, hymnou, prezidentom. Malo by vedieť manipulovať s hračkami a didaktickými pomôckami v triede a na školskom dvore. Malo by rešpektovať požiadavky učiteľov, u nových detí by sa mala zlepšovať adaptácia. Dieťa by sa malo lepšie sústrediť na text a vedieť odpovedať na otázky o obsahu textu.

ČASOVÉ TRVANIE OC:	4-5 týždňov
STRATÉGIE VÝCH. VZDEL. ČINNOSTÍ:	Exkurzie po MŠ, vychádzky do okolia MŠ, zážitkové učenie, dialógy, vysvetlenie, čítanie, opis, aktivizujúce metódy, individuálny prístup, kooperácia, kreslenie, maľovanie, modelovanie, počúvanie skladieb, rozprávok, pozorovanie semaforov, praktickej činnosti, prechádzanie cez cestu v sprievode učiteľiek ,
ZÁSADY:	Primeranosti, názornosti, aktívnosti,
OF:	Edukačné aktivity, HaHČ, PaRC, PV, PHaHČ, exkurzie, vychádzky,
FORMY PRÁCE:	Individuálne, skupinové, frontálne
UČEBNÉ ZDROJE:	DVD, CD, Edukačné pomôcky, pracovné zošity, knihy, encyklopédie, odborná literatúra, počítač, televízor, nahrávky hymny, klasických skladieb pre deti, detské piesne, križovatka, MS, školský dvor, hračky, fotografie rodiny, puzzle, výtvarný materiál,

Literatúra

- DARGOVÁ, J. 2001. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress s.r.o., 2001. ISBN 80-968608-1-X.
- GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci*. Bratislava: Práca, 1999. ISBN 80-7094-335-1.
- GUZIOVÁ, K. 1999. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: ŠPÚ, 1999. ISBN 80-967721-1-2.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 80 -08901 -64- 5.
- PODHÁJECKÁ, M. 2006. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2006. ISBN 80-8068-514-2.
- ŠIMOVÁ, G. – DARGOVÁ, J. 2001. *Tvorivé dieťa predškolského veku*. Prešov: Rokus, 2001. ISBN 80-89055-11-7.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>.
- VARCHOLOVÁ, M. – MALIŇÁKOVÁ, M. – MIŇOVÁ, M. 2003. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací plán v podmienkach materskej školy*. Prešov: Rokus, 2003. ISBN 80 – 89055 – 34 – 6.

Resumé

Tvorba učebných osnov je dominantnou súčasťou celého školského vzdelávacieho programu. Ako východisko pri tvorbe učebných osnov je: profilácia MŠ, realizácia projektov a nadštandardných aktivít v MŠ a nepochybne metodické znalosti celého pedagogického kolektívu.

Summary

Creation of educational synopses is a dominant constituent whole of training program. As basis about creation of educational synopses is: management of infant school, realization of projects and above standard activities in infant school and admittedly methodical knowledge whole of pedagogical collective.

Kľúčové slová

Školský vzdelávací program, učebné osnovy, obsahový celok, mesačné plánovanie, plány výchovno – vzdelávacej činnosti.

Kontaktná adresa

Mgr. Jana Galeštoková
Materská škola
ul. Antona Prídavka 1
080 01 Prešov
e-mail: janagalestokova@azet.sk

PLÁNOVANIE VÝCHOVNO-VZDELÁVACEJ ČINNOSTI V MATERSKEJ ŠKOLE

Viera Marková

„Neplánovať znamená plánovaný neúspech.“

Plánovanie výchovno– vzdelávacej činnosti patrí medzi základné pracovné povinnosti učiteľa v materskej škole. „V dobrom pláne sa prelína to, čo chceme deti naučiť, s tým, čo deti poznajú zo skutočného života a čo ich zaujíma.“ (Podhájecká, 2007).

V Príručke na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy je uvedené, že plánovanie výchovno– vzdelávacej činnosti je úplne v kompetencii učiteľa. Nie je vylúčené, že v jednej materskej škole bude existovať viacero foriem plánovania súčasne. Je to hodená rukavica pre učiteľky, ktoré rady tvoria, vymýšľajú a neboja sa experimentovať. Aj my s kolegyňou sme sa s tým stotožnili a s veľkou chuťou sme sa pustili do práce. Chcela by som sa podeliť s vami o naše skúsenosti z plánovania, ktorému sme sa venovali od februára do júna 2009.

Skôr než sme sa pustili do plánovania, predchádzala mu tvorba Učebných osnov Školského vzdelávacieho programu „Len hľadte a uzriete, čo je krásy na svete.“ Myslím si, že s tvorbou Učebných osnov (ďalej UO) nemali učiteľky problémy, nakoľko v Príručke sú uvedené ukážky k tvorbe s novou terminológiou i výpovednými obrázkami. Záleží na každej materskej škole, akú formu UO si zvolí a do akej miery na nich každá učiteľka participuje a čo je pre tú- ktorú materskú školu prioritou.

Vo svojom príspevku chcem upriamiť pozornosť na plánovanie výchovno – vzdelávacej činnosti. Uvediem postupnosť krokov, ktoré nám pomohli a uľahčili ďalšiu prácu v plánovaní.

1. Štátny vzdelávací program (ISCED O) sme si prepracovali podľa oblastí. Tie sme povýšili nad tematické okruhy, nakoľko hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu kognitívnu, sociálno–emocionálnu a perceptuálno– motorickú úroveň ako základ pripravenosti na primárne vzdelávanie.
2. V každej oblasti zvlášť sme si výkonové štandardy očíslovali. Do plánov už len zaznamenávame, napr. KO – 4 – Ja som (Kog., U, O), kde KO znamená

kognitívna oblasť, 4 – číslo výkonového štandardu, Ja som – tematický okruh a v zátvorke sú v skratke kompetencie, ktoré u dieťaťa rozvíjame/.

3. Obsahové štandardy nie sú súčasťou Učebných osnov, lebo obsahový štandard si učiteľka vyberá sama podľa vlastného uváženia, obsahový štandard nepriradujeme k výkonovému štandardu násilne.
4. Výkonový štandard z UO neprepisujeme do plánov, nakoľko UO sú súčasťou plánov, ale si ho operacionalizujeme podľa taxonómií výchovno – vzdelávacích cieľov (Bloomovej, Krathwohllovej a Simpsonovej) a podľa rozvojových potencialít detí, ich vekových a individuálnych osobitostí.
5. Do plánov zapisujeme stratégie, učebné zdroje a metódy.

Ukážka operacionalizácie výkonového štandardu na cieľovú požiadavku pre 4 – 5 ročné deti:

Výkonový štandard: Priradiť, triediť a usporiadať predmety podľa určitých kritérií

KO – 30 – Ľudia (Kog, U, O)

Obsahový štandard: Priradovanie

Cieľová požiadavka: Vytvoriť dvojicu predmetov, ktoré k sebe patria/stôl + stolička, sliepka + vajce/i rozprávkové postavy/Kubko i Maťko, psíček a mačička.../5. úroveň Bloomovej taxonómie /

Stratégia: edukačná hra – Čo k sebe patrí

Výkonový štandard: Uplatňovať tvorivosť v hre

SEO – 36 – Kultúra (O, S)

Obsahový štandard: Tvorivosť v hre

Cieľová požiadavka: Začleňovať tvorivosť do charakterovej štruktúry osobnosti, získať presvedčenie, že každá činnosť má význam 3. úroveň Krathwohllovej taxonómie/

Stratégia: Stol pre návštevu /obrus, obrúsky, koláčiky urobené deťmi, váza, kvety.../

Výkonový štandard: Využívať koordináciu zraku a ruky

PMO – 21 – Ja som (PMO, O)

Obsahový štandard: Vizuomotorika

Cieľová požiadavka: Dbať na správne postavenie prstov a rozvíjať priestorovú orientáciu

Stratégia: zbierať malé predmety zo stola a vhadzovať ich do fľaše dvomi

prstami, pričom v troch ďalších držíme fazuľku – príprava na grafomotoriku/2. úroveň Simpsonovej taxonómie/

6. Jednotlivé ukážky cieľových požiadaviek zapracujeme do štruktúry plánov podľa toho, v akej organizačnej forme ich chceme realizovať.
7. Cieľové požiadavky aspoň sčasti súvisia s témou týždňa. Uvedené ukážky CP súvisia s témou týždňa – Moje ruky poznávajú.
8. Výkonové štandardy vyberáme z UO tak, aby boli vyvážené v každej oblasti. Znamená to, že vzdelávacie oblasti a tematické okruhy sa rozvíjajú integrovane a sú navzájom prepojené.
9. Plány tvoríme týždenne, súčasťou plánu je aj evalvácia týždňa.

Je pravdou, že plánovanie je kooperáciou dvoch učiteliek v triede, ktoré by mali vytvoriť spoľahlivý a zohratý tandem, mysliaci v konečnom dôsledku na dieťa, na jeho potreby a záujmy. Je dôležité nemyslieť iba na vedomostnú úroveň detí, ale postaviť na piedestál ich citovú oblasť, ich prežívanie a schopnosť byť empatickým. No a v neposlednom rade rozvíjať u nich zručnosti a perceptuálno – motorickú oblasť do takej miery, aby boli pripravené na ďalšie vzdelávanie. Každý deň by mal byť pre deti pestrý, radostný, plný zážitkov a emócií. Pokúsme sa o to.

Literatúra

Hajdúková, V. a kol. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: MPC, 2008.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>.

Zelina, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS, 2000.

Resumé

V mojom príspevku sa venujem súčasnej aktuálnej téme- Plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľky v materskej škole. Doplnila som ho konkrétnymi ukážkami operacionalizácie výkonových štandardov na cieľové požiadavky. Použila som v ňom terminológiu, ktorá sa vyžaduje aj pri tvorbe učebných osnov a školských vzdelávacích programov.

Summary

In my article I analyzed the actual present-day topic- Planning of an educational activity of a teacher in a kindergarten. I added a factual sample of an operability of performance standards for target requirements. I used a terminology that is needed also in creation of teaching schedule and school educational programs.

Kľúčové slová

Výkonové štandardy, operacionalizácia, vzdelávacie oblasti, učebné osnovy, plány výchovno-vzdelávacej činnosti.

Kontaktná adresa

Mgr. Viera Marková
Materská škola
Mierová 629
072 22 Strážske
e-mail: viera.markova@yahoo.com

ZÁVER

Materská škola je v živote takmer každého dieťaťa v Slovenskej republike inštitúciou, v ktorej prežíva veľmi šťastné, radostné a hravé obdobie svojho života. Je však aj inštitúciou, ktorá ho pomaličky, nenásilne, rešpektujúc jeho individuálne osobitosti a vekové zvláštnosti zasuťuje do tajov učenia sa, vnára ho do procesu celoživotného vzdelávania. Snaženie materských škôl je motivované myšlienkou Učiteľa národov Jána Ámosa Komenského: „Deťom treba venovať najväčšiu starostlivosť, lebo sú najcennejším Božím darom a klenotom, ktorý sa nedá s ničím porovnať“. Veríme, že školský rok 2009/2010 a aj ďalšie školské roky ukážu, že materské školy svojou kvalitnou výchovno-vzdelávacou činnosťou realizovanou podľa vlastných školských vzdelávacích programov položia veľmi dobrý základ pre to, aby deti mali po celý život potešenie zo vzdelávania.

Záver konferencie:

1. V edukačnom procese materskej školy rozvíjať osobnosť dieťaťa predškolského veku po všetkých stránkach: kognitívnej, sociálno-emocionálnej, perceptuálno-motorickej prostredníctvom hry, učenia a práce.
2. Odkloniť sa od receptívnej, verbálnej a pamäťovo založenej práce učiteľa a sústrediť sa na celostný rozvoj osobnosti dieťaťa.
3. Poskytnúť príležitosť každému dieťaťu rozvíjaním aktivity dosiahnuť stanovené ciele a dosiahnuť tak pocit úspechu a sebarealizáciu jedinca.
4. Výhnúť sa rôznym omylom a chybám spôsobeným neprimeraným pôsobením bez rešpektovania individuálnych potrieb, ktoré by mohli viesť k poškodeniu osobnosti dieťaťa.
5. Dosahovať ciele v zmysle novej koncepcie a čo najviac sa približovať k ideálu výchovy a vzdelávania, ktorý smeruje k človeku dobrému, múdremu aktívnemu, šťastnému a zodpovednému.
6. Prispôbiť stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti a učebné zdroje individuálnym potrebám, záujmom a požiadavkám jednotlivých detí.
7. Individualizovať edukačné pôsobenie, diferencovane pristupovať k deťom na základe ich schopností, vzdelávacích, emocionálnych, sociálnych potrieb, záujmov, individuálnych odlišností, štýlov učenia sa a pod.
8. Zdokonaľovať a rozvíjať kvalitu profesijných spôsobilostí prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania a osobnej kultivovanosti každej učiteľky, aby s ostatnými učiteľmi zvládla zmeny, ktoré priniesla školská reforma.

Príloha

Lektorský kolektív

Kraj	Meno a priezvisko	Pracovisko	e-mail
BA	PhDr. Viera Hajdúková, PhD.	Ministerstvo školstva SR Stromová 1 813 30 Bratislava	viera.hajdukova@minedu.sk vhajdukova@gmail.com
BA	PaedDr. Katarína Guziová	Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, Bratislava	katarina.guziova@statpedu.sk
BA	PaedDr. Anna Surová Čulíková	Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, Tomášikova 4, 850 05 Bratislava	culikova@mctba.sk
BA	PaedDr. Eva Bruteničová	Metodicko-pedagogické centrum r. p. Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava	brutenicova@mcmmb.sk
BA	PhDr. Oľga Mitrová	Materská škola, Suchohradská 3 841 04 Bratislava – Karlova Ves	mssuchohradska@pobox.sk mitrova@pyton.sk
TT	PaedDr. Zlatica Hagerová	Štátna školská inšpekcia Bratislava, Školské inšpekčné centrum Trnava, Vajanského 2, 917 01 Trnava	hagerova@ssiba.sk
TT	Mgr. Ildikó Póczová,	ŠÚ Dunajská Streda	poczova@dunstreda.eu
TT	PaedDr. Silvia Mináriková	Metodicko-pedagogické centrum, Tomášikova 4, 850 05 Bratislava	s.minarikova@gmail.com

Kraj	Meno a priezvisko	Pracovisko	e-mail
TT	Mgr. Beata Šlahorová	Metodicko-pedagogické centrum, Tomášikova 4, 850 05 Bratislava	beata.slahorova@mpc-edu.sk
TN	Mgr. Eva Mujkošová	Materská škola Prievidza/Mestský úrad Prievidza	msu.mujkosova@prievidza.sk msclementisa@prievidza.sk
TN	Mgr. Jana Králiková	Štátna školská inšpekcia, Školské inšpekčné centrum Trenčín, Štefánikova 20, 912 50 Trenčín, pracovisko Považská Bystrica	kralikova@ssiba.sk
NR	Mgr. Jadranka Földesová	Štátna školská inšpekcia, Školské inšpekčné centrum Nitra, Ul. Kozmonautov 5, 949 01 Nitra	foldesova@ssiba.sk vincofv@stonline.sk
NR	Mgr. Daniela Žiačiková	Štátna školská inšpekcia, Školské inšpekčné centrum Nitra, Ul. Kozmonautov 5, 949 01 Nitra	ziacikova@ssiba.sk
NR	Mgr. Janka Kniebuglová	Štátna školská inšpekcia, Školské inšpekčné centrum Nitra, Ul. Kozmonautov 5, 949 01 Nitra	kniebuglova@ssiba.sk
NR	Mgr. Anna Dluhošová	Štátna školská inšpekcia, Školské inšpekčné centrum Nitra, Ul. Kozmonautov 5, 949 01 Nitra Pracovisko Komárno	dluhosova@ssiba.sk
NR	Magdaléna Šurániová	Štátna školská inšpekcia, Školské inšpekčné centrum Nitra, Ul. Kozmonautov 5, 949 01 Nitra Pracovisko Nové Zámky	suraniova@ssiba.sk

Kraj	Meno a priezvisko	Pracovisko	e-mail
NR	Mgr. Oľga Kurpašová	Štátna školská inšpekcia, Školské inšpekčné centrum Nitra, Ul. Kozmonautov 5, 949 01 Nitra Pracovisko Levice	kurpasova@ssiba.sk
NR	Mgr. Alžbeta Pazderková	Štátna školská inšpekcia, Školské inšpekčné centrum Nitra, Ul. Kozmonautov 5, 949 01 Nitra Pracovisko Levice	pazderkova@ssiba.sk
ZA	PaedDr. Beata Ftorková	Štátna školská inšpekcia Bratislava, Školské inšpekčné centrum Žilina, Komenského 48, 010 01 Žilina	ftorkova@ssiba.sk ftorek.racio@stonline.sk
ZA	Mgr. Emília Petrovská	Metodicko-pedagogické centrum r. p. Žilina	emilia.petrovska@gmail.com
ZA	Mgr. Mária Mihálková	ŠÚ Žilina	mihalkova@zilina.sk
ZA	Mgr. Daniela Filková	Štátna školská inšpekcia Bratislava, Školské inšpekčné centrum Žilina, Komenského 48, 010 01 Žilina Pracovisko Dolný Kubín	filkova@ssiba.sk
ZA	Mgr. Alena Schimíková	ŠÚ Martin	schimikova@martin.sk
BB	Mgr. Eva Gašparová	Krajský školský úrad, Ul. ČSA 26, Banská Bystrica	eva.gasparova@ksu-bb.sk gasparova.eva@centrum.sk
BB	Mgr. Lucia Pašková	Krajský školský úrad, Ul. ČSA 26, Banská Bystrica	lucia.paskova@ksu-bb.sk l.paskova@pobox.sk

Kraj	Meno a priezvisko	Pracovisko	e-mail
BB	Mgr. Alena Lopusná	Materská škola Banská Bystrica	lopubnxj@stonline.sk
BB	PaedDr. Oľga Pavlíková	Metodicko-pedagogické centrum r. p. Banská Bystrica	pavlikova@mpcbb.sk
PO	PaedDr. Monika Miňová, PhD.	Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie	minova@unipo.sk
PO	Doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.	Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie	marpo@unipo.sk
PO	PaedDr. Anna Portíková	Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie	portan@unipo.sk
PO	Mgr. Mária Petrovičová	Materská škola Dravce č. 73, 053 14	msdravce@post.sk
PO	Anna Kyselová	ZŠ s MŠ Ul. Mládeže 2349/5 058 01 Poprad	anna.kyselova1@post.sk
PO	Mgr. Zlata Knapíková	ZŠ s MŠ Ľubotín, 065 41	matskola@slnet.sk
PO	Mgr. Eva Mikiášová	Materská škola Budovateľská Prešov	msbudovatelaska@gmail.com miklasova@gmail.com

Kraj	Meno a priezvisko	Pracovisko	e-mail
PO	Mgr. Renáta Gumanová	Materská škola Bajkalská ul, Prešov	msbajkalska@centrum.sk
PO	Mgr. Dana Novysedláková	Materská škola, Sabinovská 22/A 080 01 Prešov	dananovysedlakova@pobox.sk dana_novysedlakova@centrum.sk
PO	PaedDr. Vlasta Gmitrová	Metodicko-pedagogické centrum, r. p. Prešov	gmitrovav@centrum.sk
KE	Marta Teplicová	Materská škola Kalinovská 9 040 01 Košice	mskalinovska@netkosice.sk
KE	PaedDr. Marianna Jámbořová	Materská škola B. Nemcovej 4 040 01 Košice	jamborova.marianna@atk.sk jambor@netkosice.s
KE	PhDr. Jarmila Sobotová	Materská škola Košice	jarmila.sobotova@gmail.com
KE	Mgr. Viera Lukácssová	Materská škola Hviezdoslavova 17 045 01 Moldava nad Bodvou	vierka.l@centrum.sk
KE	PaedDr. Zdenka Hlaváčová, PhD.	Spoločný obecný úrad – Školský úrad Vinné 072 31 Vinné	hlavacova@vinne.sk
KE	Mgr. Eva Matuchová	Spoločný obecný úrad Vinné Obec Vinné 508 072 31 Vinné	skolurad@strazske.sk

Názov: **Predprimárna edukácia
v podmienkach súčasnej reformy**

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

Recenzenti: PhDr. Viera Hajdúková, PhD.
PaedDr. Vlasta Gmitrová
PaedDr. Katarína Guziová
PaedDr. Anna Portíková

Vydavateľ: Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
SV OMEP

Návrh obálky: © doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
© PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Sadzba: Mgr. Hedviga Kochová

Náklad: 500 ks

Rozsah: 192 strán

Formát: A5

Vydanie: prvé

Rok vydania: 2009

Tlač: Rokus, s.r.o., Prešov

ISBN 978-80-555-0007-2

EAN 9788055500072