

Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Slovenský výbor OMEP
Regionálna sekcia SV OMEP Prešov

Súčasnosť a budúcnosť predprimárnej edukácie

Zborník príspevkov
z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou

Prešov 2009

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

Recenzenti: doc. PhDr. Ľudmila Belásová, PhD.
doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
PaedDr. Anna Portíková

Za jazykovú a obsahovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

© Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Slovenský výbor OMEP
Regionálna sekcia SV OMEP Prešov

ISBN 978-80-555-0006-5
EAN 9788055500065

Obsah

ÚVOD	5
HLAVNÉ REFERÁTY	
PREDŠKOLSKÁ VÝCHOVA V GLOBALIZOVANOM SVETE Zita Baďuríková	15
KONCEPCJA ZINTEGROWANEJ EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W POLSCE I NA ŚWIECIE – PRZESZŁOŚĆ I TERAŻNIEJSZOŚĆ Jolanta Karbowniczek	25
„A JA TAKÁ DZÍVOČKA, CINGI - LINGI BOM“ (Skúmanie učiteľkinho vyučovania detí v materskej škole) Dušan Kostrub	33
DIMENZIE A FAKTORY PREDŠKOLSKEJ EDUKÁCIE Mária Podhájecká	61
PREPRIMÁRNÍ EDUKACE V KONTEXTU ŠKOLSKÉ REFORMY V ČESKÉ REPUBLICE Eva Šmelová	77
REFERÁTY	
PLÁNOVANIE A PROJEKTOVANIE UČENIA SA DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE Alena Doušková Alena	91
MIKROEDUKATÍVNE ANALÝZY EDUKAČNÝCH PROCESOV UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL V ŽILINSKOM KRAJI - JANUÁR 2008 Gabriela Droppová	104
MORÁLNY VÝVIN DIEŤAŤA A JEHO VÝCHOVA V RODINE Vladimír Fedorko	111
ZÁKLADNÉ VÝCHODISKÁ ŠTÁTNEHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU V INTERAKCII S EDUKAČNÝM PROCESOM V MATERSKEJ ŠKOLE Jana Galeštoková	117
VÝSLEDKY VÝSKUMU KOMPETENCIÍ DIEŤAŤA NA KONCI PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA Katarína Guziiová – Mária Podhájecká	124
ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA V PREGRADUÁLNI PŘÍPRAVĚ BUDOUCÍCH UČITELŮ PREPRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ Vlasta Hrdličková	135
POČÍTAČ A DIEŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU Hedviga Kochová	141

UPLATŇOVANIE PRVKOV ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVY V PREDŠKOLSKÉJ VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ Mária Krosnerová	146
JAK UMIEJĘTNIE OBCOWAĆ Z LUDZMI – LITERACKIE PRZYKŁADY DLA DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM Edyta Skoczylas-Krotla	152
VÝVIN A ROZVOJ OSOBNOSTI DIEŤAŤA V PREDŠKOLSKÉJ EDUKÁCII Milena Lipnická	158
PERSPEKTÍVY PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCIE Monika Miňová	166
MALÁ SONDA DO NÁZORŮ ABSOLVENTŮ OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY NA JEJICH PEDAGOGICKÉ KOMPETENCE Alena Nelešovská	170
NOVÉ PRÍSTUPY VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE V KONTINUITE S GALERIJNOU EDUKÁCIU Martina Pavlíkanová	192
SKÚSENOSTI Z TVORBY A REALIZÁCIE KURIKULÁRNYCH PROJEKTOV Eubica Damankošová - Anna Portíková	201
TEMATYKA EUROPEJSKA W WYBRANYCH PODRĘCZNIKACH KLAS I – III SZKOŁY PODSTAWOWEJ Lidia Pawelec	211
ROZVÍJANIE TVORIVÝCH SCHOPNOSTÍ DIEŤAŤA PROSTREDNÍCTVOM ZHOTOVENIA PRACOVNÉHO NÁMETU Iveta Šebeňová	218
PODPORA UČITELŮM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PŘI IMPLEMENTACI KURIKULÁRNÍ REFORMY Ladislava Šmidová	223
MALÍ ZDRAVOTNÍCI – DESAŤ ROKOV SPOLUPRÁCE Oľga Szalmová - Mariana Kollárová	229
PERSPEKTÍVY VÝTVARNEJ EDUKÁCIE V ROZVOJI OSOBNOSTI DIEŤAŤA Daniela Valachová	236
AKTUÁLNE PROBLÉMY ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL OKRESOV HLOHOVEC, PIEŠŤANY, PRIEVIDZA, SENICA, ŠAĽA Dušan Kostrub - Alena Kováčiková - Jana Lenghartová - Ingrid Valovičová	251
ZÁVER	261

ÚVOD

Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu (OMEP), Ministerstvo školstva SR, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Metodicko - pedagogické centrum a.p. Prešov, Krajský školský úrad Prešov, Regionálna sekcia OMEP Prešov, Mesto Prešov zorganizovali v dňoch 10.-11.10.2008 v Prešove vedeckú konferenciu s medzinárodnou účasťou *pri príležitosti 15. výročia vzniku SV OMEP* pod názvom *Súčasnosť a budúcnosť predprimárnej edukácie* pod záštitou Pavla Hagyarého primátora mesta Prešov. Cieľom konferencie bolo: *Poukázať na dôležitosť súčasných aspektov predprimárnej edukácie vo vzťahu k budúcim perspektívam, na základe teoretických a empirických poznatkov a aktuálnych legislatívnych zmien v danej oblasti.* Všetkých prítomných na úvod privítali deti z materskej školy na Zemplínskej ulici v Prešove pod vedením učiteľky Beáty Adamkovičovej krásnym ľudovým pásmom. Konferencie sa zúčastnili vzácní hostia, ktorí prítomných účastníkov konferencie pozdravili a predniesli slávnostné príhovory:

Ján Mikolaj – podpredseda vlády a minister školstva SR, *Valentín Švidroň* - poslanec NR SR, člen školského výboru, *Katarína Ďurčanská* – viceprimátorka mesta Prešov, *Milan Portík* – dekan Pedagogickej fakulty PU v Prešove, *Ivan Pavlov* – riaditeľ MPC a.p. Prešov, *Jaromír Paulík* – predseda KŠÚ Prešov a *Eva Gašparová* – predsedníčka Spoločnosti pre predškolskú výchovu. Po pozdravoch a slávnostných príhovoroch odovzdal podpredseda vlády a minister školstva SR Ján Mikolaj ďakovné listy pri príležitosti 15. výročia vzniku SV OMEP za aktívnu a tvorivú prácu a jej prínos v prospech predškolskej výchovy na Slovensku 25 vzácnym ľuďom. Po slávnostnom odovzdávaní ďakovných listov nasledovali hlavné príspevky. Predniesli ich: prof. Jolanta Karbowniczek (Poľsko), doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc. (SR), doc. PhDr. Zita Baďuríková, CSc. (SR), doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (ČR), PhDr. Elena Pajdlhauserová, Ph.D. (SR) a PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.(SR). V popoludňajších hodinách vystúpilo 19 odborníkov zo Slovenska, Českej republiky a Poľska, ktorých príspevky boli zamerané na prezentáciu predškolskej výchovy a edukácie v jednotlivých oblastiach a krajinách.

Uverejnené príspevky sú aktuálne spracované a viažu sa k roku realizácie konferencie.

Mária Podhájecká
Monika Miňová
Vlasta Gmitrová

Vážené dámy, vážení páni.

Dovoľte mi pozdraviť Vás pri príležitosti vedeckej konferencie, ktorej názov je veľmi výstižný a povzbudzujúci: „Súčasnosť a budúcnosť preprimárnej edukácie“. Je z neho cítiť, že sa zamýšľate nielen nad súčasným stavom a situáciou materských škôl, ale že smelo pozeráte aj dopredu do blízkej, či vzdialenejšej budúcnosti.

Stretávame sa tu v období, kedy celé slovenské školstvo prechádza novou etapou vo svojom vývoji. Osobitne sa toto obdobie dotýka aj materských škôl, ktoré sa po mnohých rokoch úsilia, snáh a pokusov, stali rovnocennou súčasťou sústavy škôl v Slovenskej republike.

Byť školou, so sebou prináša veľa povinností, ale zároveň znamená aj významné postavenie, úctu, uznanie.

Za obdobie od roku 1989 prešli materské školy najväčšou a najťažšou skúškou – boli vystavené najväčším tlakom na ich často krát bezdôvodné rušenie, znižovanie počtu tried, obmedzovanie počtu pedagogických zamestnancov. Ale v duchu „čo nás nezabije, nás posilní“ materské školy v toto období obstáli, dá sa povedať na výbornú.

Celý proces snáh o uznanie postavenia materských škôl, ich nezastupiteľnosti z hľadiska celostného osobnostného rozvoja detí ako aj ich dôležitosti v systéme celoživotného vzdelávania je v súčasnosti zavŕšený – bol schválený zákon o výchove a vzdelávaní – školský zákon, ktorý zaradil materské školy medzi školy.

Tento zákon ustanovuje princípy, ciele, podmienky, rozsah, obsah, formy a organizáciu výchovy a vzdelávania, stupne vzdelania, prijímanie na výchovu a vzdelávanie, ukončovanie výchovy a vzdelávania, poskytovanie odbornej výchovno-poradenskej a terapeuticko-výchovnej starostlivosti; dĺžku a plnenie povinnej školskej dochádzky; sústavu škôl a školských zariadení; práva a povinnosti škôl a školských zariadení; práva a povinnosti detí a žiakov; práva a povinnosti zákonných zástupcov detí a žiakov.

Školským zákonom sa okrem iného:

- zredukoval počet vykonávacích predpisov, ktoré upravujú podrobnosti v oblasti výchovy a vzdelávania,
- implementujú sa v ňom záväzné predpisy EÚ riešiace problematiku výchovy a vzdelávania a odbornej prípravy,
- komplexne legislatívne upravuje školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami; činnosť školských zariadení a špeciálnych výchovných zariadení a školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie,
- legislatívne rieši vzdelávanie cudzincov na území Slovenskej republiky,

- zosúlaďuje stupne vzdelania s medzinárodnou klasifikáciou ISCED,
- vytvára možnosť vzdelávania v školách podľa medzinárodných programov na základe poverenia ministerstva školstva,
- znižuje maximálny počet detí v triedach materských škôl a špeciálnych škôl,
- zriaďuje „Školský register“, ktorého súčasťou je register škôl a školských zariadení a register detí a žiakov,
- zavádza monitorovanie a hodnotenie kvality výchovy a vzdelávania, zriaďuje Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, pre sledovanie skvalitňovania výchovno-vzdelávacieho procesu,
- zriaďuje Kurikulárnu radu, ako odborný iniciačný a poradný orgán ministra školstva pre kľúčové oblasti výchovy a vzdelávania,
- zavádza bezplatnú výchovu a vzdelávanie detí v materských školách v poslednom roku pred začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky,
- vytvára predpoklad na vznik kontrolného mechanizmu, ktorý budú tvoriť samotné školy, orgány miestnej štátnej správy na úseku školstva a Štátna školská inšpekcia, čím sa zvýši dôraz na kvalitu výchovy a vzdelávania.

Prijatím školského zákona sa začal v praxi uskutočňovať proces reformných zmien vo výchove a vzdelávaní v regionálnom školstve, prostredníctvom dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov v školách tvoriacich sústavu škôl v nadväznosti na dosiahnutý stupeň vzdelania. V materských školách deti získajú predprimárny stupeň vzdelania o čom dostanú osvedčenie.

Štát pre materské školy stanovil povinný obsah vzdelávania v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0, ktorý bol schválený 19. júna 2008. Vzhľadom na to, že bolo potrebné obsahovú reformu v materských školách dobre pripraviť, a materských škôl je v sieti zaradených takmer 3 000 (vrátane materských škôl pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami), majú školským zákonom stanovenú povinnosť pracovať podľa školských vzdelávacích programov až od 1. septembra 2009, ale zároveň aj možnosť, ak sa tak rozhodnú pracovať podľa školských vzdelávacích programov už od 1. septembra 2008, čo mnohé materské školy už aj využívajú.

V tomto školskom roku pracujú materské školy podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0, ale samozrejme, vzhľadom na to, že tento program je spracovaný veľmi odlišne od všetkých doposiaľ plnených vzdelávacích programov (zameraný je na rozvíjanie kľúčových kompetencií detí prostredníctvom obsahových a výkonových štandardov, ktoré sa plnia a dosahujú zmysluplnou, cieľavedomou výchovno-vzdelávacou činnosťou) môžu ako veľmi dobrú odbornú literatúru využívať aj Program výchovy a vzdelávania, najmä pri konkretizácii výchovno-vzdelávacích cieľov vzhľadom na rozvojové možnosti a schopnosti detí.

Pevne veríme, že školský rok 2008/2009 materské školy využijú na dôslednú

prípravu školských vzdelávacích programov, na overenie najvhodnejších stratégií výchovy a vzdelávania a na dôkladné premyslenie a spracovanie učebných osnov, ako súčasti školských vzdelávacích programov.

Na to, aby v tomto procese neboli materské školy osamotené, bol spracovaný projekt, ktorého súčasťou bolo vytvorenie Príručky na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy a bude vzdelávanie riaditeľiek materských škôl k tvorbe školských vzdelávacích programov, o ktorom Vás budú bližšie informovať členky lektorského tímu v rámci panelovej diskusie, ktorá je súčasťou tejto konferencie. Odbornou garantkou projektu je PhDr. Viera Hajdúková, PhD. vedúca oddelenia materských škôl a školských zariadení MŠ SR.

V nadväznosti na tento projekt je podpísané priame zadanie – Národný projekt **Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania**, ktorého cieľom je 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.

Národný projekt sa sústreďí na:

- vzdelávacie aktivity zamerané na rozvíjanie profesionálnych kľúčových kompetencií pedagogických zamestnancov materských škôl, vrátane manažmentu materských škôl a odborných zamestnancov štátnej a verejnej správy v oblasti predškolskej výchovy,
- vzdelávacie aktivity zamerané na rozvíjanie inovačných stratégií výchovy a vzdelávania v materských školách,
- vytvorenie inovovanej metodické príručky na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy, tvorbu nových metodík, odborných publikácií, pracovných zošitov a učebných pomôcok, učebných zdrojov aj v digitálnej forme pre výchovno-vzdelávaciu činnosť v materskej škole,
- tvorbu a využitie nových učebných materiálov vo výchovno-vzdelávacej činnosti,
- vytvorenie interaktívneho edukačného portálu pre ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl.

Výška nenávratných finančných prostriedkov na realizáciu Národného projektu je 500 mil. Sk (16 596 959, 437 EUR) – z toho do 50 % tvorí nákup notebookov a dataprojektorov pre materské školy.

Projekt sa bude realizovať prostredníctvom Metodicko-pedagogického centra ako štátnej rozpočtovej organizácie Ministerstva školstva SR vo všetkých krajoch Slovenskej republiky, po dobu 48 mesiacov.

Tvorbou národného projektu bola poverená pracovná skupina menovaná

ministrom školstva. Pracovnú skupinu tvorí odborný garant, organizačný garant a ostatní členovia.

Ďalším medzníkom, ktorý sa výrazne dotkne aj materských škôl je pripravovaný zákon o pedagogických zamestnancoch. Zákon rieši problematiku pedagogického zamestnanca komplexne. Navrhované legislatívne úpravy budú mať následne vplyv na postavenie pedagogického zamestnanca z pohľadu jeho sociálneho a hmotného zabezpečenia v súčinnosti s novým zákonom o verejnej službe, ktorého predkladateľom je Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR.

Zákomom sa zavedú kategórie pedagogických zamestnancov – učiteľ, majster odbornej výchovy, vychovávateľ, zahraničný lektor, pedagogický asistent, tréner športovej školy a tréner športovej triedy, vedúci pedagogický zamestnanec a kategórie odborných zamestnancov – psychológ, školský psychológ, školský logopéd, špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, terénny špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, školský liečebný pedagóg, sociálny pedagóg, školský sociálny pedagóg, vedúci odborný zamestnanec.

V praxi sa bude realizovať profesijný rozvoj ako proces prehlbovania, zdokonaľovania a rozširovania kvalifikačných predpokladov a profesijných kompetencií, ktorý sa bude uskutočňovať prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania, tvorivých aktivít súvisiacich s výkonom pedagogickej praxe alebo odborných činností a sebazvedávania.

Bez ohľadu na dosiahnutý stupeň vzdelania sa pedagogickí zamestnanci v súlade s týmto zákonom budú zaraďovať do kariérnych pozícií:

- a) začínajúci pedagogický zamestnanec alebo začínajúci odborný zamestnanec,
- b) samostatný pedagogický zamestnanec alebo samostatný odborný zamestnanec,
- c) pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou alebo odborný zamestnanec s prvou atestáciou,
- d) pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou alebo odborný zamestnanec s druhou atestáciou.

V zákone sa veľká pozornosť venuje kontinuálnemu vzdelávaniu, ktoré budú poskytovať určení poskytovatelia a definuje druhy kontinuálneho vzdelávania, ktoré sa bude uskutočňovať prostredníctvom akreditovaných programov:

- a) adaptačné vzdelávanie,
- b) aktualizčné vzdelávanie,
- c) inovačné vzdelávanie,
- d) špecializačné vzdelávanie,
- e) funkčné vzdelávanie,
- f) kvalifikačné vzdelávanie.

Súčasťou zákona bude kreditový systém, ako súbor pravidiel stanovených pre priznanie kreditov. Zavádza sa systém atestácií. Osobitná pozornosť sa v zákone venuje starostlivosti o pedagogických a odborných zamestnancov, ich ochrane a morálnemu oceňovaniu a financovaniu kontinuálneho vzdelávania.

Prílohou zákona budú kvalifikačné požiadavky pedagogických zamestnancov (doposiaľ uvádzané v prílohe vyhlášky o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických zamestnancov). V nej sú zadefinované študijné programy, ktorých absolvovanie je uznané ako splňanie kvalifikačných predpokladov pedagogických zamestnancov. Obsahuje študijné programy v rámci vysokoškolského vzdelania druhého stupňa, vysokoškolského vzdelania prvého stupňa (Bc.) a úplného stredného odborného vzdelania absolvovanie ktorých sa požaduje na prácu v bežných materských školách, ako aj na prácu v triedach a školách pre deti so zdravotným znevýhodnením.

Návrh zákona upravuje ustanovenia Trestného zákona tak, aby pedagogický zamestnanec a odborný zamestnanec nadobudol právne postavenie verejného činiteľa v trestnoprávnom kontexte.

Ján Mikolaj
podpredseda vlády a minister školstva SR

Hlavné referáty

PREDŠKOLSKÁ VÝCHOVA V GLOBALIZOVANOM SVETE

Zita Bad'uríková

I. Globalizácia a výchova

Na výchove a vzdelávaní vo všeobecnosti sa v posledných desaťročiach odrážajú významnou mierou procesy prebiehajúce vo svete ako celku. Ide predovšetkým o vplyv globalizácie a informačnej, či vedomostnej spoločnosti, keď sa pod vplyvom rýchleho rozvoja informačných technológií zrýchlila komunikácia medzi ľuďmi, výmena informácií, názorov, rozširovanie výsledkov vedeckých výskumov. Zároveň rastie a obohacuje sa ľudské poznanie, rastie význam vedy, zintenzívňujú sa kontakty medzi ľuďmi, skracujú sa vzdialenosti, ale zároveň sa aj zväčšuje ekonomická, kultúrna, environmentálna a sociálna previazanosť a vzájomná závislosť všetkých častí sveta, ale i osamelosť človeka. Svet sa stáva miestom, kde možno čoraz ľahšie prekračovať hranice nielen medzi štátmi, ale aj v myslení a konaní. Thomas Friedman (2005) to metaforicky vyjadril, že „zem je rovná“ a môžeme sa vidieť a počuť ako nikdy predtým.

V definíciách globalizácie (David Held, Jill Blacmore) sa zdôrazňuje práve rast vzájomnej závislosti a skutočnosť, že tzv. miestne udalosti môžu byť dôsledkom udalostí od nás veľmi vzdialených. Ako príklad môžeme uviesť výbuch v Černobyle, vojnu v Iraku, či súčasné finančné problémy USA prejavujúce sa negatívne na finančnom sektore a ekonomike v Európe i vo svete. Spomínaní autori zároveň upozorňujú na jednej strane na určitú homogenizáciu (niektoré javy, deje sú si veľmi podobné) a súčasne diferenciáciu (niektoré javy, deje sú veľmi odlišné) vo svete.

Deane Neubauerová (2005) vidí základné vplyvy globalizácie a vzájomnej globálnej závislosti na výchovu a vzdelávanie predovšetkým v tom, čo sa dnes nazýva **vedomostná spoločnosť, spoločnosť založená na poznatkoch, či informačná spoločnosť**. Dochádza k značnej intelektualizácii výchovy a vzdelávania – ekonómovia začali hovoriť o „ľudskom kapitále“ a školovanie sa považuje za faktor, ktorý je užitočný pre jednotlivcov aj pre spoločnosť. Aj samotný text známej **Lisabonskej stratégie** z roku 2004, ktorá je istým programom komplexnej ekonomickej, sociálnej a ekologicky orientovanej Európy, zdôrazňuje význam prechodu ku spoločnosti založenej na poznatkoch. Z tejto vízie logicky vyplýva požiadavka **zvyšovať úroveň vzdelávania** a prípravy na život v takto orientovanej spoločnosti, rozširovať celoživotné vzdelávanie a **investície** do rozvoja ľudských zdrojov chápať ako prioritu.

John Boli (1996) však poukazuje na to, že globalizácia výchovy a vzdelávania nie je jav posledných dekád, ale začala sa už v stredoveku a charakterizovali ju niektoré javy. Prvým bolo obdobie kláštorných škôl a prvých univerzít, v ktorom latinčina ako vyučovací jazyk a existujúci obsah vzdelávania umožňovali, povedané dnešným jazykom, mobilitu študentov aj učiteľov. Ďalším bolo obdobie 19. storočia, ktoré prinieslo požiadavku masového vzdelávania pre potreby rozvoja poľnohospodárstva, priemyslu, ale aj pre osvojovanie a dodržanie kontinuity hodnôt, považovaných za kľúčové pre rozvoj spoločnosti. Vytváranie nových štátov na začiatku 20. storočia považuje Boli za svetovú revolúciu vo vzdelávaní, pretože viedlo nielen k vytváraniu národných školských systémov, ale aj k predlžovaniu školopovinnosti a rastu vzdelanostnej úrovne ľudí. Po druhej svetovej vojne vidí trendy globalizácie vzdelávania predovšetkým v premenách obsahu vzdelávania - napríklad dôraz na výučbu moderných cudzích jazykov, či zrovnoprávňovanie chlapcov a dievčiat v prístupe ku vzdelaniu. **Výchova a vzdelávanie sa stali globálnym sociálnym procesom**, ktorý na jednej strane reflektuje, na druhej strane zároveň podnecuje a pomáha vytvárať globálnu spoločnosť.

Na celom svete sa zároveň diskutuje o tom, ktoré sú priority výchovy a vzdelávania, či vzdelávacích systémov, ako nanovo premyslieť a formulovať ciele výchovy a vzdelávania a pretvárať obsah výchovy a vzdelávania tak, aby sa jeho prostredníctvom rozvíjali u detí vedomosti, postoje, schopnosti, zručnosti, spôsobilosti i spôsobilosti potrebné pre dnešný život i pre život v spoločnosti budúcnosti, ako skvalitňovať pedagogický proces, zvyšovať efektivitu školského systému, lepšie pripravovať učiteľov na výkon povolania a pod. Ekonómovia hovoria o „ľudskom kapitále“ a školovanie sa považuje za faktor užitočný pre jednotlivca i spoločnosť. Základným kameňom vzdelávacej politiky vo väčšine rozvinutých štátov sveta je **ponímanie vzdelávania a výchovy ako nevyhnutnej podmienky nielen ekonomického rastu, ale aj modernizácie politiky a individuálneho rozvoja jednotlivcov**.

Osobitná pozornosť sa venuje predovšetkým **kategórii cieľov** výchovy a vzdelávania, prostredníctvom čoho sa určitým spôsobom prepája subsystém školských inštitúcií s cieľovou orientáciou spoločenského systému ako celku. V cieľoch sa zároveň prejavujú filozoficko-antropologické súvislosti tým, ako sa nazerá na osobnosť vychovávaného jednotlivca, na vzťahy vychovávateľa a vychovávaného a osobnostné vlastnosti (Sak, P. a kol., 2007).

II. Predškolská výchova a globalizácia

Predškolská výchova a vzdelávanie boli mnoho rokov dôležitou súčasťou európskej sociálnej a ekonomickej politiky, čo sa odrazilo aj na záveroch rokovania v **Barcelone v roku 2002**, kde sa predstavitelia vlád zhodli na ciele

vytvoriť miesta v detských jasliach pre 33 % detí od narodenia do 3 rokov a v materských školách pre 90 % detí vekovej skupiny od troch do šiestich rokov.

V roku 2006 Európska komisia prijala dokument **Účinnosť a spravodlivosť v európskom systéme výchovy a vzdelávania**, v ktorom sa konštatuje, že **predprimárne vzdelávanie má najvyššiu návratnosť v zmysle dosahovaných výsledkov detí a ich sociálnej adaptácie**. Navrhuje preto, aby členské štáty viac investovali do predškolskej výchovy a vzdelávania ako do základu pre ďalšie vzdelávanie, pre prevenciu skorého zanechania školy a na zvýšenie porovnateľnosti učebných výsledkov žiakov a ich všeobecných zručností.

Európska sieť odborníkov z oblasti predškolskej pedagogiky **Children in Europe** (Deti v Európe), ktorá stavia na dlhoročných dobrých skúsenostiach a výsledkoch spolupráce aj na pôde OMEP-u, v poslednom koncepčnom materiáli venovanom európskemu prístupu k výchove a vzdelávaniu detí od narodenia do 8 rokov poukazuje na **spoločnú zodpovednosť EÚ a jednotlivých štátov a vlád za inštitúcie poskytujúce predškolskú výchovu a vzdelávanie**.

Špecialisti spolupracujúci na báze tejto siete sa zamýšľajú nad **spoločným európskym prístupom k predškolskej výchove a vzdelávaniu**, ktorý by vychádzal z niektorých spoločných cieľov, princípov a oprávneností, ale zahŕňal by aj rozdiely medzi jednotlivými štátmi aj vo vnútri štátov. Je to predovšetkým:

- dostupnosť – t.j. právo každého dieťaťa na miesto v predškolskom zariadení,
- možnosť – t.j. bezplatnosť zariadení,
- pedagogický prístup komplexný a holistický, rešpektujúci rozmanitosť detí,
- aktívne zapojenie detí a rodín/komunity,
- logická súvislosť,
- rozmanitosť a výber,
- evaluácia ako sústavný, participačný demokratický a transparentný proces,
- ocenenie práce rovnocenné s učiteľmi v povinnom školskom systéme,
- partnerstvo so základnými školami,
- medzinárodné partnerstvo.

Táto iniciatíva vychádza popri európskych dokumentoch aj z výsledkov viacerých výskumov, ktoré sa orientovali na kvalitu predškolských zariadení a preukázali:

- kvalifikovaný personál v predškolských zariadeniach častejšie podnecuje deti do činností vyžadujúcich rozvoj vyšších kognitívnych funkcií,
- interakcia je významný faktor podporujúci komplexný rozvoj detí,
- význam formatívneho hodnotenia pri rešpektovaní individuálnych

vzdelávacích potrieb detí, najmä formatívna spätná väzba počas detských činností,

- význam partnerskej spolupráce s rodinami (Katy Silvaová a spolupracovníci však zároveň upozorňujú, že len podporovanie rodičov a ich zapojenie ako pomocníkov automaticky nebude ovplyvňovať vývinový pokrok dieťaťa),
- v najlepších zariadeniach učitelia vystupovali pro-aktívne v podporovaní rozvoja sociálnych zručností detí a platili v nich jasné pravidlá pre správanie sa a disciplínu, bola v nich vyváženosť priameho a nepriameho výchovného pôsobenia, medzi interakciami iniciovanými deťmi a vedenými dospelým.

Európska únia napriek niektorým spoločným trendom ponecháva členským štátom **autonómiu** tak v oblasti výchovnej starostlivosti o deti od narodenia do 3 rokov, ako aj vo výchove a vzdelávaní detí 3 – 6/7-ročných. **Každý štát si vytvára vlastný systém** sociálnej pomoci rodinám s deťmi, systém inštitucionálneho zabezpečenia výchovy a vzdelávania detí od narodenia do začiatku povinnej školskej dochádzky, či iné formy podpory rodiny pri výchove a vzdelávaní detí. Predpokladá sa, že každá vláda najlepšie pozná situáciu z hľadiska potrieb detí, ich rodín, ale aj z hľadiska štátu a jeho vzdelávacej politiky. Rozmanitosť systémov výchovy a vzdelávania tejto skupiny detí umožňuje na jednej strane udržiavať a rozvíjať tradície a dobré skúsenosti, na druhej strane je zdrojom inšpirácií pre ostatné štáty.

Ak sa ale chceme zamýšľať nad problematikou predškolskej výchovy a vzdelávania zo širšieho európskeho hľadiska, treba brať do úvahy nielen existujúci stav, ale aj súčasné a budúce **potreby rodín, demografické trendy, ekonomický a sociálny kontext**. Popri negatívnom demografickom trende (pôrodnosť klesá a z dlhodobého hľadiska dosahuje minimálnu úroveň, okolo 1,5, čo nestačí ani na jednoduchú reprodukciu obyvateľstva) sa v Európe veľmi mení aj život rodiny, a to jednak v dôsledku silných vln imigrantov, čo vedie k rozširovaniu etnických, či kultúrnych zmiešaných rodín (najmä v Nemecku, Francúzsku, Holandsku a i.), jednak v dôsledku zmien vnútri rodiny. Zvyšuje sa počet detí žijúcich s jedným rodičom, rýchlo sa mení trh práce, rastie zamestnanosť žien – aj žien matiek detí predškolského veku. Tieto zmeny podľa P. Mossa (1996) niekedy vytvárajú nové a lepšie príležitosti, ale zároveň sú sprevádzané zvýšenou neistotou, ekonomickou nerovnosťou a sociálnym vylúčením pre isté skupiny detí.

Uvedené faktory ovplyvňujú život detí a odrážajú sa aj **ponímaním poslania** predškolských zariadení. **Očakáva** sa od nich nielen **vzdelávanie** detí, ale aj to, že budú plniť dôležité funkcie z hľadiska **socializácie detí z jednotlivých rodín**, že vytvoria pre deti stabilné a bezpečné **prostredie**, že dokážu zabezpečiť rozširujúce sa spektrum potrieb detí a očakávaní ich rodín (keď sú napríklad v triede detí z rozličných náboženských či etnických skupín, majúci neraz

diametrálne odlišné predstavy o hodnotách a životnom štýle, ku ktorým by mali byť ich deti vedené), že zabezpečia **všestrannú starostlivosť** o dieťa počas pracovnej doby rodičov.

V predškolskej výchove a vzdelávaní sa zmeny v dôsledku globalizácie a rozvoja vedomostnej spoločnosti prejavujú predovšetkým v prístupoch k riešeniu nasledovných oblastí:

1. školská politika týkajúca sa predškolskej výchovy a vzdelávania,
2. koncepcia predškolskej výchovy a vzdelávania,
3. obsah výchovy a vzdelávania detí v materských školách,
4. proces výchovy a vzdelávania detí v materských školách,
5. kvalifikácia pedagogických zamestnancov materských škôl.

1. Školská politika týkajúca sa predškolskej výchovy a vzdelávania

Školská politika v oblasti výchovy a vzdelávania detí predškolského veku je v Európskej únii internou záležitosťou jednotlivých štátov. Napriek tomu koncepcia vedomostnej spoločnosti ovplyvňuje to, ako sú **vnímané predškolské inštitúcie** a ako jednotlivé štáty podporujú ich rozvoj. V súčasnosti sa všeobecne zdôrazňuje **pedagogická funkcia materských škôl**, čo sa prejavuje buď úzkou spoluprácou rezortov školstva a rezortov sociálnych vecí v oblasti predškolskej výchovy, alebo sa materské školy dostávajú do právomoci rezortu školstva.

Ďalšou spoločnou črtou súčasného vývoja je **decentralizácia** a presun zodpovednosti za rozvoj konkrétnych materských škôl na miestnu úroveň. Cieľom decentralizácie je, aby materské školy zodpovedali konkrétnym potrebám detí, rodičov a lokálnym potrebám.

Podľa M. Vandenbroeck (2006) diskusie o ponímaní detstva, rodičovstva, o školskej politike, o koncepciách predškolskej výchovy sa dnes šíria po svete oveľa rýchlejšie ako kedykoľvek predtým prostredníctvom medzinárodných organizácií (UNESCO, OMEP a i.) a vo vedeckých komunitách, na medzinárodných konferenciách. Príkladom môžu byť viaceré iniciatívy Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu OMEP, ktoré boli okrem iného aj výsledkom odborných diskusií a výmeny skúseností a ktoré ovplyvnili politiku predškolskej výchovy vo viacerých štátoch – napríklad v súvislosti s detskými právami, či kvalitou predškolskej výchovy a vzdelávania. Nemalý vplyv na štátnu politiku v oblasti predškolskej výchovy majú štúdie Svetovej banky a OECD (napríklad Starting Strong I. a II.), ktoré analyzujú existujúci stav v starostlivosti o výchovu a vzdelávanie detí od narodenia a odporúčajú riešiť zistené nedostatky.

2. Koncepcia predškolskej výchovy a vzdelávania

Koncepcia predškolskej výchovy a vzdelávania úzko súvisí so štátnou vzdelávacou politikou. Z tohto hľadiska by sa mohlo zdať, že sa koncepcie budú v jednotlivých štátoch výrazne odlišovať. V skutočnosti sú aj v tejto oblasti viaceré tendencie rovnaké, alebo veľmi podobné. V nemalej miere to môže byť aj dôsledok konferencie **Vzdelávanie pre všetkých** a prijatého dokumentu, v ktorom sa zdôrazňuje dôležitosť prvých rokov života dieťaťa v prvom zo šiestich základných cieľov. Dokument vyzýva vlády rozširovať a skvalitňovať výchovu a vzdelávanie detí predškolského veku, predovšetkým tých detí, ktoré žijú v znevýhodnených podmienkach.

Viaceré štáty vo svojich koncepciách zdôrazňujú predovšetkým dostupnosť a význam kvalitnej inštitucionálnej predškolskej výchovy, a to najmä pre deti z marginalizovaných skupín obyvateľov, pre deti prisťahovalcov a pre deti žijúce v chudobe. Žiaľ, u nás doteraz nebol urobený žiadny dlhodobý výskum, ktorý by sa orientoval na zisťovanie účinkov a efektívnosti kvalitnej predškolskej výchovy a vzdelávania, a to aj z ekonomického hľadiska. Jeden z amerických výskumov zistil, že dolár investovaný do programu Perry Preschool priniesol úžitok až 17,07 dolára – teda návratnosť tejto investície do budúcnosti je veľmi vysoká (Barnett, Ackerman, 2006). Niektoré štáty zaviedli povinné zaškolenie detí v materskej škole rok pred začiatkom základnej školy, iné vo svojich koncepciách sa opierajú o úroveň rodičov a vychádzajú z tézy o práve dieťaťa na kvalitnú predškolskú výchovu a vzdelávanie.

3. Obsah výchovy a vzdelávania detí v materských školách

Cieľ a obsah výchovy a vzdelávania v materských školách výrazne ovplyvňujú nielen to, čo sa deti v nich budú učiť, ale aj podmienky, v ktorých sa pedagogický proces realizuje. Vzájomná previazanosť, informovanosť, výmena informácií a výsledkov výskumov viedla k tomu, že Vzdelávanie pre všetkých odporúča holistický prístup k výchovnej starostlivosti o deti od narodenia do 8 rokov života. Podobné stanoviská k tvorbe výchovných programov pre detské jasle a materské školy zaujímajú aj renomované národné či medzinárodné profesné organizácie, ako sú napr. NAEYC či OMEP. Dôsledkom je na jednej strane určitý odklon od „poškolsťovania“ výchovných programov pre materské školy, na druhej strane príprava rámcových programov tam, kde ešte donedávna žiadne centrálné schválené edukačné programy neexistovali. Programy nie sú členené len podľa obsahových oblastí (telesná výchova, hudobná výchova, výtvarná výchova a pod.), ale skôr podľa širšie koncipovaných vývinových domén. Sústreďujú sa na sféru potrieb detí, a to od zdravotnej starostlivosti cez výživu po kognitívny, sociálny a emocionálny vývin detí, so zdôraznením hry

ako základnej formy a metódy učenia sa detí predškolského veku.

Spoločným znakom súčasných výchovných programov pre materské školy je ich **komplexnosť a inkluzívnosť**. Pod vplyvom aj zahraničných trendov a skúseností sa napríklad aj v SR umožnilo integrovať vzdelávať v bežných materských školách aj deti so zdravotným postihnutím, ak je to v záujme vývinu dieťaťa a v súlade so želaním rodičov.

Príklon k preferencii rámcových výchovných programov odráža na jednej strane vplyv globalizácie, na druhej strane sa tak vytvára možnosť aj potreba pri ich konkretizácii do podoby školských vzdelávacích programov zohľadňovať lokálne podmienky, potreby konkrétnych detí, rodičov a miestnej komunity. Predškolská výchova sa stáva súčasťou miestnej politiky a decentralizácia sa spája s angažovaním miestnych štruktúr, rodín a sledovaním a uspokojovaním miestnych potrieb pri konkretizácii obsahu výchovy a vzdelávania.

EFA Global Monitoring Report 2007 odporúča, aby sa pri tvorbe programov bralo do úvahy, že majú podporovať dlhodobý vývin, mali by byť holistické a zahŕňať aj problematiku zdravia, stravovania, hygieny, podporovať toleranciu, ľudské práva.

4. Proces výchovy a vzdelávania detí v materských školách

Vzhľadom na bohatú výmenu poznatkov, skúseností, výsledkov výskumu sa na ceste za kvalitou pedagogického procesu zdôrazňujú také faktory, ako je napríklad individualizácia práce s deťmi a diferenciacia činností, činnosti detí v malých skupinkách, ponuka viacerých činností smerujúcich k dosahovaniu rovnakého cieľa, zapájanie rodičov či iných dospelých občanov do pedagogického procesu, starostlivé plánovanie cieľov a činností v súlade s potrebami jednotlivých detí, spolupráca so špecialistami.

Čoraz viac sa zdôrazňuje význam prostredia pre učenie sa dieťaťa predškolského veku, pričom pojem učebné prostredie znamená komplex materiálnych, sociálnych a emocionálnych podmienok v triede a materskej škole. Zároveň v niektorých štátoch – napríklad ázijských – môžeme vidieť trend ku klasickému vyučovaniu a skracovaniu času venovanému hre detí, neraz na základe požiadaviek rodičov.

Osobitná pozornosť je venovaná **plánovaniu a vyhodnocovaniu** realizácie pedagogického procesu, vrátane sebareflexie učiteľov. Bežnou súčasťou plánov sú **individuálne plány** pre časť detí, či systematické záznamy z pozorovania jednotlivých detí pri činnostiach, vrátane návrhov na individuálnu prácu s dieťaťom.

5. Kvalifikácia pedagogických zamestnancov materských škôl

Vedomostná spoločnosť kladie zvýšené nároky aj na prácu učiteľov, a to bez ohľadu na stupeň školy, v ktorej pôsobia. Kvalifikovanosť a kompetentnosť pedagogických zamestnancov materských škôl je predpokladom kvalitnej práce materskej školy. Aj v tejto oblasti má vývin v posledných desaťročiach niekoľko podobných tendencií, ktoré súvisia do značnej miery so zdôrazňovaním pedagogickej funkcie materskej školy. Spoločným znakom zmien je predovšetkým **zvyšovanie vzdelanostnej úrovne** učiteľov materských škôl a budovanie systémov ich ďalšieho vzdelávania.

Trend zvyšovania kvalifikácie, ktorá je požadovaná od učiteľov materských škôl, je všeobecný. Vysokoškolské vzdelanie – aspoň na úrovni bakalárskeho stupňa štúdia – je v mnohých rozvinutých štátoch takmer samozrejmosťou požiadavkou, pričom ale v praxi pracuje značná časť pracovníkov bez požadovaného vzdelania. Pozitívne však treba hodnotiť skutočnosť, že sa vyžaduje získanie aspoň určitého vzdelania aj od tých, ktorí zriaďujú tzv. rodinné predškolské zariadenia (jasle, či materské školy) na súkromnej či dobrovoľníckej báze. Niektoré spoločné črty sú aj v samotnom obsahu prípravného vzdelávania učiteľov (napríklad vývinová psychológia, psychológia dieťaťa, hra ako prostriedok učenia dieťaťa predškolského veku, didaktika a pod.), ako aj niektoré špecifické predmety (napr. filozofia výchovy, legislatíva a pod.).

Aj keď sú vzájomné vplyvy na predškolskú výchovu a vzdelávanie evidentné, **neexistuje univerzálny model**, ktorý by mohol mať všeobecnú platnosť. Každý štát má osobitné podmienky a potreby, ktoré sa premietajú do všetkých oblastí výchovy a vzdelávania detí od narodenia do ich vstupu do základnej školy. Odrážajú sa v nich špecifiká kultúrne, ekonomické, náboženské, politické, ale aj ponímanie detstva a dieťaťa, úlohy rodiny, či detských práv. Podobné trendy rozvoja inštitucionálnej predškolskej výchovy a vzdelávania v mnohých štátoch majú spoločný cieľ – zlepšiť výchovnú starostlivosť o deti tejto vekovej skupiny a ich vzdelávanie.

Keď uvažujeme o globalizácii a jej vplyve na predškolskú výchovu a vzdelávanie, nedá mi neskončiť pri J. A. Komenskom. Vo svojich prácach vychádzal z predstavy o svete ako harmonickom celku, ktorý sa skladá z troch navzájom prepojených a súvisiacich vrstiev - prírodnej, ľudskej a duchovnej - ktoré sú vo vzájomnej harmónii. A keďže aj svet ako celok je v harmonickom poriadku, mali by byť v harmónii aj všetky súčasti výchovy a vzdelávania človeka.

Literatúra

- BARNETT, W. S., ACKERMAN, D. J. 2006. Costs, Benefits and Long-Term Effects of Preschool Programs. Community Development: *Journal of the Community Development Society*, Vol. 37, Summer 2006, No. 2.
- BLACKMORE, J. 2000. „Globalization: A Useful Concept for Feminists Rethinking Theory and Strategies in Education?“. In: *Bubbles*, N. C., Torres, C. A.: Globalization and Education: Critical Perspectives. Routledge, 2000.
- CURTIS, A. 1998. *A curriculum for the pre-school child*. Routledge, 1998.
- FRIEDMAN, T. 2005. *The World is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century*. New York, 2005.
- Koncepcia predškolskej výchovy v nadväznosti na prípravu detí na vstup do základnej školy*. MŠ SR, 2007.
- NEUBAUER, D. 2005. *Globalization, Interdependence and Education*. Referát na seminári „Education in China: the dialectics of the Global and the Local“, Beijing, 2005.
- SIRAJ-BLATCHFORD, S., K. MUTTOCK, S. 2002. *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. Oxford: Queen's Printer, 2002.
- Strong foundation*. EFA Global Monitoring Report. UNESCO, 2007.
- VANDENBROECK, M. *Diverse diversities*. Dostupné na: www.decet.org.
- VANDENBROECK, M. 2006. *Globalisation and Privatisation: The impact on childcare policy and practice*. Bernard van Leer Foundation: January, 2006.

Resumé

Príspevok sa zapodieva niektorými základnými otázkami vplyvu globalizácie a utvárania znalostnej spoločnosti na výchovu a vzdelávanie. Poukazuje na vybrané spoločné črty rozvoja predškolskej výchovy a vzdelávania a učiteľov pre tento stupeň škôl zo širšieho medzinárodného pohľadu.

Summary

Paper deals with some basic thesis centered on the influence of the globalisation and knowledge based society on education. Attention is paid to selected common trends of the development of early childhood education and the teacher training for this school level from international point of view.

Kľúčové slová

Globalizácia, predškolská výchova, školská politika.

Kontaktná adresa

Doc. PhDr. Zita Baďuríková, CSc.
Univerzita Komenského
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky
Gondova 2
818 01 Bratislava
Slovenská republika
e-mail: Zita.Badurikova@fphil.uniba.sk

KONCEPCJA ZINTEGROWANEJ EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W POLSCE I NA ŚWIECIE – PRZESZŁOŚĆ I TERAŹNIEJSZOŚĆ

Jolanta Karbowniczek

Edukacja wczesnoszkolna stanowi pierwszy etap kształcenia we współczesnej polskiej szkole. Od 1999 roku przyjęto koncepcję nauczania zintegrowanego, która obowiązuje do dnia dzisiejszego i obejmuje klasy I-III. Jest to bardzo trudny i złożony etap edukacyjny. Wprowadzając do szkół holizm dokonano całkowitej reorganizacji tradycyjnego i dotychczas funkcjonującego systemu pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. Obecnie bardzo wiele uwagi poświęca się koncepcji integracji poszukując optymalnych rozwiązań, które stwarzałyby warunki harmonijnego rozwoju psychofizycznego ucznia, zgodnie z jego indywidualnymi możliwościami i potrzebami. Rezygnuje się z podziału na przedmioty nauczania na rzecz całościowego odbioru świata, łącząc w działaniach edukacyjnych wielostronność czyli przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie. Treści, metody i formy nauczania ujmowane są również całościowo natomiast cele podlegają operacjonalizacji. Ich taksonomia jest zgodna ze współczesnymi założeniami pedagogiki. Pojęcie „integracja” w edukacji wczesnoszkolnej odnosi się do szerokiego kręgu różnorodnych zagadnień związanych z nauczaniem i wychowaniem, połączonych wspólną ideą scalania. Można mówić tutaj o integracji szkoły, środowiska, zespołu klasowego, programów nauczania, treści, integracji metod pracy z dzieckiem w celu stymulowania jego rozwoju, integracji dzieci zdrowych z niepełnosprawnymi itd. Nie ma jednomyślności natomiast co do rozumienia samej istoty tego pojęcia, jego uwarunkowań i konsekwencji edukacyjnych. Koncepcja kształcenia integralnego zmierza do wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka, uwzględniając jego aktywność, potrzeby i możliwości rozwojowe, kształtuje umiejętności i dostarcza mu wielu przeżyć. Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna to praca dydaktyczna – wychowawcza zorientowana na dziecko jako podmiot nauczania, stanowiąca szczybel propedeutyczny. Jej ideą przewodnią jest ukazanie scalonego świata – rozpatrywanie faktów, zjawisk, procesów, wydarzeń z różnych punktów widzenia wychodząc od doświadczeń dzieci, a następnie poszerzając ich wiedzę. Integracja przebiega zazwyczaj w czterech płaszczyznach: treściowej, wychowawczej, metodycznej i organizacyjnej. Koncepcja rozwijania twórczej aktywności dziecka w procesie dydaktycznym nie jest odkryciem ostatnich lat pedagogiki – ma swoje korzenie w przeszłości. W szkole podstawowej

rozpoczyna się proces formułowania osobowości człowieka oraz wyrabiania tych cech charakteru, które są mu niezbędne w dalszym życiu. Powstaje wokół niej klimat zaufania oraz przeświadczenie o wartości jej wychowawczego działania. Wszystko to, co dzieje się w szkole powinno mieć charakter celowych i świadomych poczynań nauczycieli – pedagogów i partnerów edukacyjnych¹. W starożytności Platon nakazywał dbać o fizyczny, umysłowy, moralny czyli wszechstronny rozwój wychowanka. Jego poglądy kontynuował uczeń – Arystoteles, u którego harmonijny rozwój jednostki był podstawą do wykształcenia naukowego i umysłowego. Próbował dokonać analizy procesu dydaktycznego z punktu widzenia logicznego i psychologicznego. Wysunął hipotezę, że psychologicznym stopniom uczenia muszą odpowiadać logiczne stopnie nauczania: pokaz, utrwalanie i ćwiczenie. Nauka wychodzi od rzeczy znanych do nieznanych. Według Kwintyliana wielu przedmiotów można uczyć się jednocześnie.² Jan Amos Komeński to najwybitniejsza czeska postać, jeden z największych pedagogów europejskich, ojciec metodyki nauczania początkowego na świecie. Jego idee i doktryny są również wzorem dla wielu współczesnych pedagogów. Kładł nacisk na sztukę nauczania „wszystkich i wszystkiego”. Rozważania skupię na szkole elementarnej, gdyż powyższy temat dotyczy tego zagadnienia. Według „mistrza” nauka w szkole ma odbywać się w języku ojczystym. Jest ona powszechna i obowiązkowa. Oparta na umiejętności pisania, czytania i liczenia system integralny miał zapewnić uczniom rozumienie bliższego i dalszego środowiska, dając wiedzę użyteczną. Nauka w szkole elementarnej zaznajamiała dzieci z własnym krajem oraz ułatwiała wybór zawodu.³ Od połowy XVIII wieku w szkołach obok nauki czytania, pisania i liczenia znalazły się zajęcia praktyczne z zakresu pracy na roli i innych działów gospodarstwa wiejskiego. W Polsce odnajdujemy to w działalności Komisji Edukacji Narodowej. W Europie edukacja wczesnoszkolna ze względów politycznych została zepchnięta na tzw. „ślepy tor” i jej poziom nie odpowiadał rzeczywistym potrzebom społecznym i przemianom w zakresie gospodarczym. J.H. Pesalozzi walczył o oświatę dla ludu pracującego.

Według niego nauczanie musi przygotować do życia i nawiązywać do przyrodzonych właściwości narodzonych dzieci, a zwłaszcza do ich uzdolnień. W programie nauczania oprócz nauki czytania, pisania i rachunków umieścił elementy geometrii, geografii, przyrodoznawstwa, rysunku, śpiewu, gimnastyki i oraz konkretne prace fizyczne z zakresu rolnictwa, gospodarstwa domowego i rzemiosła. Stworzył fundamenty rozwiązania trudnego problemu, jakim było oparcie edukacji wczesnoszkolnej na naukowych podstawach teoriopoznawczych, psychologicznych i społecznych. Do końca XIX wieku szkoły o poziomie elementarnym nie stanowiły w systemie szkolnym pierwszego szczebla obejmującego wszystkich niezależnie od pochodzenia społecznego. Wręcz przeciwnie, były one placówkami edukacji dla dzieci klas wyzyskiwanych, które

to nie posiadały rygorystycznego obowiązku pobierania nauki. Szkoła taka była dla dzieci miejscem obcym i nieciekawym, a opanowanie umiejętności czytania, pisanie, liczenie sprawiało im wiele trudności, które niejednokrotnie były nie do pokonania. Skutkami takiego podejścia był analfabetyzm i olbrzymie zacofanie szczególnie warstwy chłopskiej.⁴

Współczesne nauczanie w klasach I-III nastawione jest na aktywizowanie i rozwijanie działalności poznawczej, rozwijanie twórczych postaw dzieci, pobudzanie do podejmowania różnorodnych działań kreatywnych, zapoznanie z pożądanym społecznie systemem wartości. Niezbędnymi warunkami wyzwania aktywności twórczej są: środowisko szkolne i pozaszkolne, mające za zadanie pobudzanie dzieci do myślenia i działania, partnerskie stosunki między nauczycielem a uczniem, które stwarzają atmosferę wzajemnego zaufania, poczucie bezpieczeństwa, uczucie radości i zadowolenia, co prowadzi do akceptacji samego siebie, równowaga i harmonia w kontaktach z otoczeniem społecznym i przyrodniczym. Praca w klasie I ma charakter nauczania integralnego, które polega na grupowaniu treści wokół różnych tematów dotyczących rzeczywistości przyrodniczej, społecznej a także problemów wysuwanych przez samych uczniów. W klasach II-III stopniowo przechodzi się do systemu propedeutycznego i nauczania systematyczno- przedmiotowego. Nadrzędną myślą integralnego procesu nauczania ma być jakość przyswajanej wiedzy, wartość i możliwość jej wykorzystania w konkretnych sytuacjach a nie jej ilość. Programy nauczania dostosowane są do zróżnicowanych zdolności i możliwości psychofizycznych uczniów. Każdy obszar edukacyjny posiada trzy warstwy: treści podstawowe, uzupełniające i fakultatywne. Treści podstawowe obejmują swoim zakresem minimum wiedzy do przyswojenia przez wszystkich uczniów, uzupełniające ułatwiają zrozumienie treści i umiejętności podstawowych, fakultatywne poszerzają treści podstawowe i są przeznaczone głównie dla uczniów zdolnych.⁵ Rozkłady materiału edukacyjnego wymagają od nauczyciela twórczej inwencji i pomysłowości przy projektowaniu ośrodków tematycznych oraz sposobów ich realizacji. Dają mu pełną twórczą swobodę w działaniu. Jednostka tematyczna stanowi całość, nie dzieli się jej na przedmioty i lekcje. Nauczyciel dostosowuje ją do treści, sytuacji dydaktycznych, możliwości i zainteresowań uczniów. Oni to w wieku wczesnoszkolnym uczą się poprzez działanie, badanie, poszukiwanie, manipulowanie. Skupiają się na tym, co ich zainteresuje bądź zacieka. Ich gotowość do nauki jest zróżnicowana. W związku z tym ważną zasadą jest łączenie pracy umysłowej z ćwiczeniami praktycznymi. Organizacja pracy w klasie pierwszej powinna ułatwić bezkolizyjne przechodzenie od zabawy do nauki, od epizodycznego do systematycznego nauczania i uczenia się. Stosowane formy pracy nastawione są na pobudzanie myślenia, wyobraźni i rozwoju emocji.⁶ Wśród pedagogów i psychologów związanych z działalnością

szkoły w ostatnich latach XIX wieku dojrzał powoli krytyczny stosunek do niej a mianowicie: niedostosowanie treści, metod i form pracy do możliwości psychofizycznych uczniów, zwłaszcza tych rozpoczynających naukę. Powstało „Nowe Wychowanie”-kierunek w pedagogice, którego twórcy w zupełnie odmienny sposób podeszli do zagadnień nauczania i wychowania. Problematyka ta została ujęta z pozycji społeczno-psychologicznych, które zgodne były z osiągnięciami ówczesnej wiedzy o dziecku, jak i zapotrzebowaniami społeczeństwa.

W bogatym dorobku pierwszych dziesięcioleci XX wieku w dziedzinie edukacji wczesnoszkolnej odnajdujemy koncepcje, które wniosły cenne wartości, przeciwstawiające się szkole tradycyjnej. Do nich należały: eksperymentalna szkoła pracy J.Deweya, metody ośrodków zainteresowań O.Decroly’ego, nowoczesna szkoła C.Freineta, metoda projektów i nauczanie łączne. Kolejno odniosę się do problemu doboru treści, metod nauczania a następnie do samej organizacji procesu nauczania i wychowania. Dobór i układ treści stanowi bardzo istotny element pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dzieci w młodszy wieku szkolnym charakteryzuje konkretyzm, obrazowość i subiektywizm. W związku z tym ich procesy poznawcze mają charakter obrazowo-sytuacyjny. Najłatwiej poznają konkretne fakty i zjawiska, które tworzą pewne proste sytuacje.

Nie pozostają obojętne wobec poznawanych sytuacji lecz angażują się uczuciowo. W ten sposób powstaje subiektywizm, czyli zabarwienie osobistymi przeżyciami. Dobór treści podporządkowano albo biologiczno-psychicznym potrzebom i właściwościom albo określano je według cech środowiska. Progresywiści uważali, że wprowadzając do programu tego rodzaju treści rozwiązali problem przybliżenia szkoły do życia i zabezpieczyli uczniom wszechstronny rozwój osobowości. Taki rodzaj układu treści określano mianem nauczania łącznego, globalnego, projektem czy planem ale zawsze chodziło tutaj przede wszystkim o zintegrowanie materiału nauczania. Dotyczyło to konieczności zerwania z podziałem na przedmioty nauczania. Syntetyczny układ treści początkowego nauczania komplikował jednak wprowadzenie w zintegrowane tematycznie ośrodki tego materiału, który odgrywał ważną rolę, a którego z uwagi na specyfikę nie można było włączyć w dane ośrodki bez naruszenia wewnętrznej spójności. C.Freinet wniósł do programu nauczania problematykę środowiskową ze zwróceniem uwagi na jej aspekty historyczno-społeczne, jak i przyrodniczo-geograficzne, przyznając człowiekowi pozycję tego, który poprzez działanie tworzy sobie i otaczający go świat. Jeśli chodzi o problem metod nauczania i wychowania założeniem było uwzględnienie możliwości percepcyjnych dziecka. Decydujące znaczenie przypisywano procesom poznawczym, myśleniu oraz naturalnej spontanicznej działalności.⁷ Tę myśl wyraził najbardziej J.Dewey, który twierdził, że myślenie jest instrumentem działania a działanie procesem aktywnego ustosunkowania się do środowiska, przy

czym ani myślenie, ani działanie nie prowadzą do przekształcenia rzeczywistości lecz adoptują jednostkę do zastanych warunków. Opowiadał się on za tymi środkami i sposobami dydaktyczno-wychowawczymi, które wyzwalały aktywną postawę w uczniach. Zajęcia praktyczne to dominująca metoda zdobywania wiedzy, wyrabiania umiejętności i nawyków. Pozostali przedstawiciele, podobnie jak J.Dewey eksponowali metody, które wyzwalały aktywną postawę dzieci w stosunku do otaczającej rzeczywistości. Organizowali zajęcia praktyczne i artystyczne. Ważną rolę przypisywali metodom oglądowym, które w pewnych sytuacjach wypierały działalność dzieci. Szkoły freinetowskie nieco inaczej rozwiązywały problem metod. Kładły akcent na metody działań praktycznych, ale przewidywały bardziej bogatą skalę doświadczenia i przenosiły go poza teren szkoły. Na podstawowe pytanie Jak uczyć i wychowywać? Odpowiadały, że na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej należy stosować środki i sposoby, które odpowiadają naturalnej potrzebie dzieci czyli działaniu, tym bardziej że kształci ono władze poznawcze i wartościowe cechy osobowości, niezbędne w dalszej karierze szkolnej i w życiu. Organizacja procesu nauczania i wychowania stanowi bardzo istotny element, łączący się z treściami i metodami. J.Dewey odszedł od tradycyjnych wzorów i wniósł elementy zsynchronizowane z potrzebami ucznia i pedagogicznymi wymaganiami nauczyciela. Decroly’ego poszedł w podobnym kierunku jak Dewey. Utrzymał podział uczniów na klasy jednoroczne z określonym w ogólnych zarysach programem nauczania. Nie wiek dzieci stanowił zasadnicze kryterium lecz rzeczywisty stan ich właściwości psychorozwojowych. W rozumieniu Freineta lekcja należy do anachronicznych form, niezgodnych z właściwościami ucznia i wymaganiami współczesnego świata. Jego koncepcja organizacji zajęć jest wykładnikiem poglądów o konieczności „uwolnienia” pedagogicznego dzieci. Doniosłą rolę przynajmniej ekspresji słownej. Progresywiści wskazywali na tendencję do konstruowania takich form nauczania i wychowania, które zrywały z podziałem uczniów na klasy, a materiału nauczania na przedmioty i lekcje. Tendencja ta polegała nie tylko na rozluźnieniu rygorów czasowo-przestrzennych, ale na zintegrowanym układzie stosunków między uczniem a treściami nauczania, między nauczycielem a uczniami i między poszczególnymi uczniami. Owa integracja miała charakter dynamiczny. Szkoła pełniła funkcję adaptacyjną wychowanków do zastanej rzeczywistości.⁸ W świetle reformy systemu oświaty, wprowadzonej dnia 1 września 1999 roku widzimy zmiany w celach kształcenia, planach, programach, metodach i formach nauczania oraz w systemie oceniania uczniów. Cele kształcenia to zaplanowane efekty edukacji, które dokonują się w toku procesu dydaktyczno-wychowawczego. Głównym celem edukacji zintegrowanej jest rozwijanie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju osobowości dziecka w sferze fizycznej, umysłowej, społeczno-emocjonalnej i motywacyjnej. Dokonano operacjonalizacji celów czyli ich konkretyzacji i uszczegółowienia.

Nauczyciel zajmuje się projektowaniem edukacyjnym i planuje czynności, które zamierza zrealizować w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Planowanie pracy edukacyjnej obejmuje: roczny plan nauczania, okresowy plan nauczania oraz dzienny plan nauczania czyli scenariusz zajęć. Programy edukacji zintegrowanej zawierają: cele nauczania i wychowania, materiał nauczania, procedury osiągania celów, opis osiągnięć uczniów i ewaluację. Obecnie kładzie się nacisk na metody aktywizująco-twórcze, uczniowie posiadają naturalną potrzebę działania, którą właśnie poprzez metody mogą w pełni zaspokoić. Cechą charakterystyczną tych metod jest przewaga aktywności dziecka nad aktywnością nauczyciela. Do metod tych należą: drama, giełda pomysłów, burza mózgów, inscenizacja, gry symulacyjne. Z chwilą wprowadzenia reformy hierarchia metod w edukacji zintegrowanej zmieniła się i wygląda następująco: metody aktywizujące, twórcze, problemowe, metody oglądowe i metody słowne. Wprowadzono ocenę opisową. Uczeń dowiaduje się o efektach swojej pracy. Ocena taka umacnia jego wiarę we własne siły, motywuje do dalszej nauki oraz pomaga pokonywać trudności.

W edukacji zintegrowanej:

- dziecko odbiera świat holistycznie,
- znajduje się ono w centrum uwagi,
- proces edukacyjny skoncentrowany jest na jego rozwoju,
- istotną rolę odgrywa pedagogizacja rodziców,
- ważna jest indywidualizacja w podejściu do każdego ucznia,
- uczeń poszukuje, odkrywa, rozwiązuje problemy,
- stosować należy aktywizację uczniów,
- występują bloki tematyczne czyli tak zwane ośrodki aktywności uczniów, ścieżki integracyjne,
- nauczanie skierowane jest na osiągnięcie podstawowych kompetencji.⁹

Podsumowując powyższe rozważania dotyczące integralnego procesu kształcenia w klasach I-III należy stwierdzić, że ma on charakter treściowo-organizacyjny. Elementem treściowym o charakterze integrującym jest zdaniem R. Więckowskiego¹⁰ proces kształcenia języka dziecka w aspekcie semiotycznym natomiast w aspekcie organizacyjnym przemiana organizacja różnych form jego aktywności. W tym kontekście nauczyciel wzbogaca język ucznia, biorąc pod uwagę jego zainteresowanie i fizjologiczny proces zmęczenia, organizuje formy aktywizujące i tym samym ukazuje wielostronne możliwości jego wyrazu całościowo-ujmowanej rzeczywistości.

Literatura

1. WALCZYNA, J. 1968. *Integracja nauczania początkowego*. Wrocław-Warszawa-Kraków 1968, s. 14-23.

2. KURDYBACHA, Ł. 1965. *Historia wychowania*. tom I, Warszawa, 1965, s. 61-64.
3. WROCZYŃSKI, R. 1996. *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795*. Warszawa, 1996, s. 140.
4. CACKOWSKA, M. 1992. *Integralny system nauczania początkowego*. Kielce 1992, s. 5 - 12.
5. KARBOWNICZEK, J. 2003. *Organizacja i planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela klas I-III w systemie zintegrowanym*, cz. I, Kielce: 2003, s. 17.
6. SKOCZYŁAS-KROTLA, E. 2003. Kompetencje językowe nauczycieli-szanse i zagrożenia edukacji dziecka. [w:] *Z najnowszych badań nad wczesną edukacją dziecka* (red.) Banaszkiewicz T., Szlufik W., Pękała A., Częstochowa: 2003, s. 201.
7. LASKA E. I., PIĄTEK T. 2005. *Wokół zintegrowanego kształcenia uczniów w młodszej wieku szkolnym*. Rzeszów, 2005, s. 51.
8. SZUKSTA, M., MENDEL, M. 1995. *Współczesne tendencje w nauczaniu inspirowane metodami M. Montessori, C. Freineta, R. Steinera*. Płock: 1995.
9. KUBICZEK, B. 2007. *Metody aktywizujące. Jak uczyć uczniów uczenia się?* Opole, 2007, s. 11.
10. WIĘCKOWSKI, R. 1998. *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa, 1998, s. 64

Resumé

W niniejszym artykule przedstawiono koncepcję zintegrowanego kształcenia dziecka w klasach I-III. Idea integracji ma swoje długoletnie korzenie, sięgające okresu progresywizmu amerykańskiego i nurtu „Nowego Wychowania”. Jest to nauczanie holistyczne, kompleksowe, łączne. Do wielu z tych koncepcji nawiązuje współczesna praktyka pedagogiczna w edukacji wczesnoszkolnej. Autorka odniosła się również do kontekstu wdrażanej reformy oświaty i planów na przyszłość.

Summary

The article brings up the subject of the contemporary system of teaching integrated skills, that was introduced to Polish primary schools in 1999. The author presents a holistic character of education in grades I-III in the past and present times, characterizes the national curriculum and proposes some proper methods of teaching and the ways of assessing students.

Kľúčové slová

Integracja, zintegrowana edukacja wczesnoszkolna, kształcenie zintegrowane, holizm, koncepcja integracji, metoda nauczania, program nauczania, nauczanie łączne, treści kształcenia, progresywizm.

Kontaktná adresa

Prof. dr hab. Jolanta Karbowniczek
Wyższa Szkoła Lingwistyczna
w Częstochowie
Zakład Edukacji Językowej Dzieci
Polska republika
e-mail: jkarbow@poczta.onet.pl

**„A JA TAKÁ DZÍVOČKA, CINGI - LINGI BOM“
(Skúmanie učiteľkinho vyučovania detí v materskej škole)¹**

Dušan Kostrub

„My nemáme čas premýšľať, my musíme pracovať s deťmi.
A v triedach ich máme aj tak veľmi veľa.“

Predpokladom pre posun v poznaní toho, čo sa uskutočňuje v didaktickej praxi našich (materských) škôl, je koncipovanie a realizovanie praktického skúmania v školskom edukačnom kontexte (materských) škôl. Prednostne sa, v tu prezentovanom skúmaní, zameriavame na didaktickú dimenziu, t. z. na proces výučby; výskumne sledujeme vzťah v didaktickom trojuholníku dieťa - učiteľ(ka) - učivo. *Čo (vlastne) spôsobuje učiteľka materskej školy, keď vyučuje?* To je výskumná otázka, ktorá je predmetom nášho výskumného zámeru, ktorým je: Zistiť, či (a ako) učiteľka materskej školy podporuje alebo znemožňuje proces učenia sa dieťaťa nezávisle od toho, či sa uskutočňuje v triede proces učenia sa: a) individualizovane, b) v učiacej sa skupine alebo c) anonymne (osamelo).

V súčasnosti v didaktickom diskurze sa uplatňujú tri základné teórie učenia sa, ktoré tvoria paradigmatické východisko pre individuálnu koncepciu výučby udržiavanú a rozvíjanú učiteľovým vyučovaním. Ide o behavioristické, kognitivistické a sociokognitivistické poňatie konceptu učenia sa. Behavioristické poňatie koncipuje učenie sa, ako externe ovplyvňovanú záležitosť s pripisovaním nadmerného pôsobenia podnetov zvonku, ktoré prichádzajú od učiteľa v podobe dávkovaných inštrukcií (zadávaných úloh a cvičení, usmernení, požiadaviek, nariadení, príkazov a p.). Kognitivistické poňatie koncipuje učenie sa, ako interne ovplyvňovaný, individualizované uskutočňujúci sa, interaktívny, autonómne a kompetentne podmienený proces, ako dôsledok aktívneho kompromisu. Sociokognitivistické poňatie koncipuje učenie sa, ako interpersonálne interaktívny a transakčný proces vzájomného (spoločne zdieľaného) diskutovania a konštruovania učiva, na základe kolaborovania a spoločne zdieľaného významu pochádzajúceho z nich. Uskutočňuje sa v učiacich sa skupinách. Z perspektívy nazerania na rozdiely v jednotlivých základných teóriách učenia sa a učenia, sa tiež diferencujú pozície učiteľa, detí a učiva v procese výučby.

¹ Výskumný súbor subjektov nášho skúmania tvoria učители i učiteľky všetkých stupňov škôl. Na tomto mieste sa prezentuje čiastkový výstup za materské školy, v ktorom výskumný súbor subjektov tvorili výlučne učiteľky. Tieto „tvrdé“ výsledky nezakladajú dôvod domnievať sa, že týkajú sa len profesijnej skupiny učiteliek MŠ. Identické výsledky sme získali i zo skúmania vyučovania učiteľov ZŠ, SŠ a VŠ.

Proces výučby, ako interakcia a transakcia medzi učiteľovým vyučovaním, učením sa dieťaťa a učivom, je procesom, ktorý poskytuje priestor pre variáciu textov konania, pôsobenia, komunikovania, distribuovania poznania, lingvistického re-reprezentovania a (auto/socio)konštruovania poznania všetkých zúčastnených a v pedagogicko-didaktických aktivitách angažujúcich sa subjektov (ako učiteľa, tak i žiakov navzájom). To, čo sa produkuje konaním, pôsobením, komunikovaním je zvonku opísateľné ako text. Tento text je možné interpretovať pod rôznymi uhlami pohľadu a sledovať z aspektu rôznych zámerov. My sme uprednostnili aspekt sociokognitivistických teórií učenia a učenia sa, a zámerom (v tu prezentovanom skúmaní) bolo odhaliť profil profesionality učiteľky.

Proces výučby (vychádzajúc z našich autentických skúseností z tried a škôl) však má ale prednostne podobu akéhosi akademického odovzdávania selektovaných vedomostí deťom tak, aby si ich oni v požadovanom rozsahu a obsahu osvojili, a keď sú tieto deti (učiteľom) vyzvané, musia od učiteľa „požičané“ vedomosti vracať. Tu uvádzané rôzne pohľady na proces výučby sa od seba odlišujú na základe toho, aký obraz o výučbe poskytujú jej subjekty, ako nositelia a producenti vyššie zmienených textov. Odlišujú sa najmä tým, akú pozíciu jednotlivých subjektov učiteľ vo výučbe preferuje, a ktorú pozíciu vo výučbe reálne zastáva on sám. Vychádzajúc z našich dlhoročných priamych skúseností sme si vedomí, že učiteľ (od materskej školy po univerzitu) najradšej zotráva v pozícii jediného nositeľa poznania, ľudskej múdrosti, šikovnosti a morálky, a učiacim sa pripisuje rolu pasívne prijímajúcich objektov, na ktorých je orientované jeho celé prípravné, vyučovacie i hodnotiace úsilie. I napriek skúsenosti ktorú máme, a ktorú považujeme za hodnotnú, sme sa rozhodli precíznejšie skúmať učiteľove vyučovanie, aby sme mohli odhaliť čo stojí za jeho vytrvalým rozhodnutím realizovať svoje vyučovanie tak, ako by išlo o vyučovanie z didaktického aspektu nekompetentných, psychologicky neschopných, fyzicky nemohúcich a (preto) na učiteľovi (presnejšie na jeho rozprávani, predvádzaní a ukazovaní, t. z. vonkajšom ovplyvňovaní) plne závislých osôb. Iný obraz diania vo výučbe v triede nie je k dispozícii (iný obraz je skôr raritou!); je len taký, ktorý je konštituovaný na základe uplatňovania autoritárskych aspektov „konvenčných“ učiteľov, ktorí každodenne aktívnym spôsobom oslabujú sebauctu a práva detí/žiakov/štvudentov v ich učení sa v školách tak, ako uvádza T. Wrigley (2007, s. 134, pozri tiež s. 128 v tejto monografii). Podľa neho uvedené praktiky výrazne a priamo oslabujú a ohrozujú proces učenia sa, lebo v nich ide o:

1. učiteľom neviazané používanie imperatívu,
2. učiteľom uplatňované (absolútne) právo mať posledné slovo,
3. učiteľom uplatňované (absolútne) právo sústavne protirečiť,
4. učiteľom uplatňované (absolútne) právo definovať svet pre ostatných,

5. učiteľom uplatňované (absolútne) právo prerúšať alebo cenzurovať,
6. učiteľom uplatňované (absolútne) právo verejne vychvalovať alebo verejne obviňovať.

Metodologicky sme problematiku skúmania predmetných javov poňali viac kvalitatívne, než kvantitatívne, čo sa ukazuje prirodzeným, pokiaľ sa skúmajú humánne javy úzko späté s človekom. Na základe našich doterajších profesionálnych skúseností, výskumný problém v súvislosti so skúmanou problematikou koncipujeme nasledovne; nevidíme žiaden psychologický, didaktický, sociálny, ani kultúrny, či epochálny dôvod na to, aby učiteľ(ka) materskej školy naďalej realizovala svoje vyučovanie cez transmisívnu, úlohovonaratívnu metodiku odovzdávania vedomostí, zručností, návykov, schopností (ktorá je úzko napojená na pamäťovo - reproduktívne učenie sa), nakoľko psychologické koncepcie nám v súčasnosti poskytujú iný obraz o učiacom sa subjekte, než ten, ktorý bol v celej predchádzajúcej epoche vzdelávania učiteľom/učiteľkami našich (materských) škôl predsúvaný ako jediný možný. Problematickým sa ukazuje, že takto poňaté učiteľove/učiteľkine vyučovanie nekorešponduje s reálnymi možnosťami (špecifikami) učenia sa detí (prehliada ich), vrátane rozvoja ostatných dimenzií osobností učiacich sa detí. *Rozhodnutím pre toto skúmanie bola aj skutočnosť, že učitelia praktici sústavne implikujú predstavu, že všetko, čo sa týka ich výučby (a ich učenia detí) je v poriadku.*

Výskumný problém je základom pre koncipovanie nasledovných výskumných otázok, ktoré sú v našom skúmaní tieto:

1. Ktorá metodika vyučovania (zároveň ovplyvňujúca celý proces výučby) je preferovaná a uplatňovaná učiteľmi/učiteľkami v súčasných materských školách?
2. Ktoré koncepčné komponenty tvoria základ učiteľmi/učiteľkami preferovaných a uplatňovaných metodík pre vlastné vyučovanie? Čo je základom individualizovanej koncepcie učiteľovho/učiteľkinho vyučovania?
3. Ktoré entity (a v akej miere) podmieňujú učiteľove/učiteľkine rozhodnutia pre uplatňovanie preferovanej metodiky svojho vyučovania?
4. Ktoré entity podmieňujú učiteľove/učiteľkine rozhodnutie (ešte, naďalej) zotrávať v uplatňovaní preferovanej metodiky svojho vyučovania?

Ciele nášho skúmania sú:

1. Zistiť, ako učiteľ(ka) materskej školy učí (aké „know how“ uplatňuje) – vyučuje.
2. Zistiť, či učiteľ(ka) diferencuje/nediferencuje vo svojom vyučovaní aspekt učiaceho sa subjektu (napr. doterajšie koncepcie, koncepty, kompetencie, hodnoty, postoje, vlastnosti, štýly, špecifickosť osobnej skúsenosti a p.).

3. Zistiť, či učiteľ(ka) sám(a) produkuje text učiva pre osamelo učiaceho sa, alebo či umožní produkovať tento text učiva autonómne mysliacim a konajúcim subjektom, alebo či tento text učiva koprodukuje (na základe kolaboratívnych praktík) s učiacimi sa subjektmi navzájom pri spoločnom zdieľaní významov diskutovaného a reflektovaného textu.
4. Identifikovať komponenty uplatňovanej metodiky (ako entity koncepcie), ktoré sú vo výučbe prítomné prostredníctvom analyzovania toho, čo sa v nej deje.
5. Analyzovať a prezentovať preferovanú a vo výučbe uplatňovanú metodiku učiteľovho/učiteľkinho vyučovania na vzorke výskumného súboru subjektov.

Predmetom záujmu nášho skúmania je skôr konceptuálne vyjadrenie skúmanej reality (učiteľovho/učiteľkinho vyučovania v súvislosti s učením sa dieťaťa v celkovom poňatí realizácie výučby), než sled čísel. V takto koncipovanom skúmaní sa tvorba definícií uskutočňuje v prislúchajúcom kontexte a počas samotného skúmania. Cieľom kvalitatívnych výskumov vo všeobecnosti je také poznanie (v tomto prípade didaktickej) reality, ktoré umožňuje účinne konať (aktívna intervencia do reality). Ide nám o detailnejší náhľad a zodpovedanie otázky „o čo ide?“; t. z. (roz)poznať a určiť, v čom tkvie samotná profesionálna činnosť učiteľa/učiteľky, keď je vykonávaná tak, ako je nám známe, že vykonávaná je.

Výskumný súbor doteraz tvorí 70 subjektov učiteľiek materských škôl v SR a ČR, pričom nie je vylúčené, že tento počet subjektov zapojených do skúmania je konečným počtom. Tieto učiteľky pochádzajú z týchto lokalít:² Bratislavský kraj, Žilinský kraj, Nitriansky kraj, Banskobystrický kraj, Trenčiansky kraj a tiež Zlínsky kraj (ČR). Spôsob výberu subjektov zaradených do skúmania je ale značne obmedzený. Obmedzenosť je spôsobená faktom, že učiteľ/učiteľka je nerád vystavený situáciám, o ktorých sa domnieva, že v nich môže byť ohrozená jeho osobná i profesijná integrita. Akceptovaním tejto skutočnosti zaraďovanie konkrétnych subjektov do skúmania podlieha dôkladným a citlivým osobným rozhovorom, a to na základe ich poskytnutia výlučného súhlasu so spoluprácou v našom skúmaní.

V tu prezentovanom skúmaní sú využívané výskumné nástroje, ako dotazník a interview, a tiež metóda neštruktúrovaného a štruktúrovaného pozorovania, ktoré nám slúžia na získavanie výskumného materiálu a zároveň nám umožňujú uskutočniť trianguláciu, ako pohľad na predmet skúmania (a výskumný materiál) z troch perspektív orientovaných na určujúce referenčné body. Tieto tri

perspektívy nám pomáhajú detailnejšie na skúmaný problém nazerať a poskytnúť tak jeho serióznejšiu interpretáciu. Pri tak komplexnom sociokultúrnom jave, akým je výučba, by sme sa s jedným výskumným nástrojom alebo metódou (a nedostatočným výskumným materiálom pochádzajúcim z jeho využitia) neuspokojili. Vychádzame totiž zo skutočnosti, že sociokultúrne prostredie (a javy v ňom) sa vo výskumoch chápe dynamicky a evolučne.

Dotazník je tvorený položkami typu „Ak osoba (pán) XY tvrdí, že..., čo (na to) povieť Vy?“, ktoré sú orientované na prezentovanie súhlasu/nesúhlasu s konkrétnym tvrdením a s možnosťou vyjadrenia sa respondentu. Dotazník má 14 položiek. Položky v dotazníku boli predvýskumne overované, kvôli zrozumiteľnosti zo strany respondentov, pričom sa však sledovalo, aby bola kognitívna hladina náročnosti dodržaná. Bola uplatnená základná metodologická požiadavka posúdenia položiek tromi na sebe nezávislými subjektmi. Dotazník bol distribuovaný 70 subjektom, ktorí ho po administrovaní všetci vrátili. Dosiahla sa tak 100% návratnosť. Pri administrovaní dotazníka sa nevyskytli žiadne okolnosti, ktoré by ohrozili jeho administráciu.

Tabuľka 1 Otázky v dotazníku

1.	Ak p. X.Y. tvrdí, že úlohou učiteľa je vykladať učivo dieťaťu tak, aby si ho ono osvojilo v úplnej podobe, v určitom čase a v požadovanom rozsahu, tak potom ja tvrdím, ...
2.	Ak p. X.Y. tvrdí, že vo výučbe má učiteľ informovať, podporovať, stimulovať a dieťa má hľadať, bádať, nachádzať, vysvetľovať a klásť otázky, tak potom ja tvrdím,...
3.	Ak p. X.Y. tvrdí, že učiteľ má vo výučbe spolu s deťmi realizovať také aktivity, v ktorých si učitelia môžu vytvárať spoločné poznanie, tak potom ja tvrdím, ...
4.	Ak p. X.Y. tvrdí, že získavanie nových poznatkov má byť uskutočňované pasívnym preberaním hotových poznatkov (produktov poznania) dieťaťa od učiteľa, tak potom ja tvrdím, ...
5.	Ak p. X.Y. tvrdí, že výučba má byť interaktívna (vzájomná činnosť učiteľa a dieťaťa/detí), tak potom ja tvrdím, ...
6.	Ak p. X.Y. hovorí, že metodika uplatňovaná vo výučbe má zohľadňovať možnosti vlastného učenia sa a rozvoja detí, tak potom ja tvrdím,...
7.	Ak p. X.Y. tvrdí, že metóda výučby je istý druh vzájomnej činnosti a súčinnosti učiteľa a detí v procese výučby, tak potom ja tvrdím,...
8.	Ak p. X.Y. hovorí, že učiteľ má prijať taký komplex spôsobov a postupov svojho vyučovania, aby sa zvýšila účinnosť učenia sa a rozvoja dieťaťa/detí, tak potom ja tvrdím, že...

² Z logických dôvodov tu neuvádzame presné údaje o mieste pôsobenia subjektov nášho výskumného súboru.

9.	Ak p. X.Y. tvrdí, že učiteľ má pri výbere metód vychádzať z predpokladu, že sú postavené na riešení učebných problémov v snahe podnietiť u detí reakcie a stimulovať ich na výber z viacerých možností riešenia, tak ja potom tvrdím, že...
10.	Ak p. X.Y. tvrdí, že učiteľ má poznať deti a ciele, ktoré chce výučbou dosiahnuť, a poznať obsah učiva na to, aby mohol čo najvhodnejšie vybrať vyučovaciu metódu, tak potom ja tvrdím, že...
11.	Ak p. X.Y. tvrdí, že výučba má byť zo strany učiteľa aktívne plánovaná a nie intuitívna, tak potom ja tvrdím, že....., lebo.....
12.	Ak p. X.Y. hovorí, že v čase prípravy na výučbu má byť učiteľ aktívny v myslení a v konaní, kriticky myslieť, vyberať metódy, prispôbovať obsah, tak potom ja tvrdím, že.....
13.	Ak p. X.Y. tvrdí, že učiteľ má reflektovať celkovú výučbu a svoje vyučovanie, tak potom ja tvrdím, že.....
14.	Ak p. X.Y. tvrdí, že zmena pohľadu učiteľa na doterajšiu metodiku spočíva vo vnútornej motivácii k potrebe vykonať zmenu, tak potom ja tvrdím, že.....

Pozorovanie je vhodná metóda štúdia procesov, vzťahov medzi subjektmi, organizácií subjektov a udalostí, javov, ktoré trvajú v čase i bezprostrednom kontexte, v ktorom sa rozvíja ľudská existencia. **Neštruktúrované pozorovanie** nám slúži na komplexnejšie identifikovanie tých javov, ktoré sa v procese výučby vyskytujú *in vivo*. Tento typ pozorovania umožňuje výskumne sledovať široké spektrum javov. **Štruktúrované pozorovanie** je z našej strany cielené, presne zachytávajúce konkrétne javy, ktoré sme (už predtým) identifikovali v neštruktúrovanom pozorovaní, a o ktorých sa domnievame, že sa (znovu) vyskytnú. Prirodzene, berieme do úvahy aj fakt, že v štruktúrovanom pozorovaní sa môžu vyskytnúť aj iné javy, ktoré v neštruktúrovanom pozorovaní nemuseli byť spozorované; i takým venujeme našu pozornosť. Zároveň využívame možnosť priameho i nepriameho pozorovania skúmaného javu, a to osobnou prítomnosťou vo výučbe, ako i prostredníctvom videonahrávania (videonahrávky nám slúžia pre opakované konfrontovanie zaznamenaných jednotlivých chronologicky postupujúcich sekvencií súvisiacich so skúmaným javom, vrátane ohniskového priblíženia dôležitých javov zaznamenaných videonahrávaním). Výskyt javu (a jeho početnosť) je pre naše skúmanie určujúci. Predmetom pozorovania boli úkony, činnosti, konanie a pôsobenie v profesijnom správaní sa učiteľa/učiteľky, formálne a obsahové znaky verbálneho konania a najmä situačné deje, ktoré nám pomáhajú zdôrazniť procesuálny charakter celej (nami pozorovanej) situácie. Vďaka tomu môžeme uskutočniť deskripciu zmien, ktoré sa počas pozorovania vyskytli. Pre naše skúmanie je dôležité poznať čo pozorovanej situácii predchádzalo a čo po nej nasleduje; uvedomujeme si, že každý proces

má svoju históriu a budúcnosť. **Nezúčastnené** (také, kde nie sme aktérmi sledovaného procesu) **pozorovanie** nám umožňuje sebadecentrovat' sa od nášho priameho intervenovania do diania v procese výučby a pozorovať ho tak z perspektívy inej osoby a najmä vidieť, ako učiace a učiace sa subjekty v nimi navodených podmienkach konajú a pôsobia. Využívame tiež **nepriame pozorovanie** prostredníctvom videonahrávania.

Interview (s metódou kladenia otázok vo verbálnej rovine) uplatňujeme ako dôležitý (a pre nás neodmysliteľný) nástroj získavania výskumných informácií od informanta. Pre naše výskumné potreby sme si vytvorili určitú schému, ktorá je pre informantov záväzná. Táto schéma špecifikuje otázky (a ich okruhy), ktoré kladieme informantom. Interview sa skladá zo 14 položiek, pričom niektoré z nich sú koncipované ako hlavné otázky a iné majú skôr charakter doplnujúcich otázok. Interview nám slúži predovšetkým ako nástroj na odkrývanie interpretácií konštruktu vlastnej koncepcie učiteľovho vyučovania. V jednotlivých interpretáciách môžeme identifikovať to, čomu učiteľia pripisujú význam a pátrať po tom, prečo je to tak (ide o techniku inquirív, presnejšie spresnení a vysvetlení výpovedí informanta). Nechať si vysvetliť, ako uvažuje nad konkrétnym konceptom, je prínosné. Využívame priame otázky, lebo umožňujú opýtať sa na sledovaný jav informanta priamo a bez skrývania toho, čo nás zaujíma. Sledujeme cieľ zabezpečiť pretnutie obzoru poznania výskumníka s obzorom poznania učiteľa/učiteľky z dôvodu zmieneného interpersonálneho porozumenia.

Tabuľka 2 *Otázky v interview*

1. Čo má podľa Teba vyvolať/podnietiť/spôsobiť výučba?
2. Čo je pre Teba prioritou, aby deti nadobudli/získali vo výučbe?
3. Robíš niečo také o čom sa domnievaš, že nik iný to nerobí? (počas vyučovania detí).
4. Domnievaš sa, že vo výučbe využívaš učebné stratégie (postupy) a metódy (spôsoby), ktoré iní učiteľia nevyužívajú? Pri odpovedi áno: ► Priblíž/porozprávaj/vysvetli mi, aké stratégie a metódy využívaš.
5. Čo si myslíš, ku ktorým učebným metódam a stratégiám deti najviac inklinujú? ► Priblíž/porozprávaj/vysvetli mi, že sú to práve tieto stratégie a metódy, o ktorých hovoríš. ► Čo si myslíš, ktoré metódy a stratégie sú pre optimálny rozvoj dieťaťa/deti najvhodnejšie?

6. Ak by si mohla urobiť niečo, čo si ešte počas svojej didaktickej praxe nerobila, čo by to bolo?
► Priblíž/porozprávaj/vysvetli mi/povedz mi o tom, ako by si to urobila.
► Ako by si sa ubezpečila, že to, čo si urobila, si urobila správne/bezchybne?
7. Kedy sa ako učiteľka cítiš počas výučby najlepšie?
8. Čo si myslíš, kedy sa dieťa/deti cíti/cítia vo výučbe najlepšie?
9. Porozprávaj, čo by si potrebovala na to, aby si mohla využívať tie metódy a stratégie, ktoré (hypoteticky) zaručujú kvalitu výučby.

Uplatňovanie uvedených výskumných nástrojov (dotazník a interview) a metódy pozorovania podliehalo a naďalej podlieha všeobecným metodologickým kritériám i konkrétnym podmienkam vzťahujúcim sa na realizovanie skúmania.

Výskumný materiál (získavaný vďaka uplatneniu dvoch nástrojov a jednej metódy) je podrobovaný analyzovaniu formou otvoreného a selektívneho kódovania. Pri narábaní s výskumným materiálom sú dôležité analytické a interpretačné postupy. Pomocou nich konštruujeme závery a teóriu. Analyzovanie výskumného materiálu formou otvoreného a selektívneho kódovania podporuje konceptualizáciu údajov, tzn. kódovanie. Proces kódovania je de facto procesom identifikácie a systematického označovania významových celkov podľa vznikajúcich (nami utváraných) kritérií (významové jednotky sú zložené z pojmov, ktoré označujú jednotlivé udalosti, javy, procesy a ich elementy). Pod pojmom kódovanie v kontexte kvalitatívneho skúmania sa chápu operácie, pomocou ktorých sú zistené údaje analyzované, konceptualizované a opäť koncipované novými spôsobmi. Kódovanie je základným procesom (na báze indukcie a dedukcie) pre vznik teórie pochádzajúcej z údajov výskumu. Nosnou myšlienkou je abstrahujúca reflexia nad množstvom odpovedí na otázky typu napr.: *Čo je to, čo učiteľ(ka) vykonáva v súvislosti s učivom a učiacimi sa, a na aký jav sa to vzťahuje? O akom fenoméne, v súvislosti s tým, je potrebné uvažovať?* V tomto smere je pre nás dôležitá logická analýza v kontrolovaní vonkajších premenných vstupujúcich do samotného konania a pôsobenia (odvíjajúcich sa od situovanosti) učiteľa(ky) vo výučbe. Nesporným faktom môže byť, že práve učitelia/učiteľky môžu hodnotiť učebné a vyučovacie situácie i celý proces výučby z ich pohľadu interpretačne rôznorodo.

Vznik interpretačných kategórií

Každé pozorovanie určitých objektov a/alebo subjektov obsahuje akt výberu, a to z dôvodu, že nie je možné pozorovať a zachytiť všetko naraz (z tohto dôvodu sme uplatnili neštruktúrované i štruktúrované pozorovanie). Naše pozorovanie učiacich a učiacich sa subjektov bolo intencionálne. Predovšetkým ním sme sledovali odpovede na naše výskumné otázky. Z tohto dôvodu sme výberovo

vyhľadávali prítomnosť nezávislej (čo a kto pôsobí) ako i závislej (ako pôsobí, čo je dôsledkom toho pôsobenia) premennej (konanie subjektov) v prirodzenom priebehu udalostí – v dianí v triedach. V neparticipatórnom pozorovaní sme sa zdržali akéhokoľvek zasahovania do diania v triedach. Pozorovali sme proces (a deje v ňom), ktorý sa uskutočňuje nezávisle od nás v nami navštívených triedach. Očakávali sme, že sa niekde objaví dôsledok iniciovaný učiteľom/učiteľkou, ako preukázaný jav v procese výučby. Nepozorovali sme však kdekoľvek, ale vyhľadávali sme miesta a situácie, o ktorých sme predpokladali, že nám umožnia (od)pozorovať jav, ktorý sledujeme. Ak situácie, v ktorých sa preukázali dôsledky učiteľovho/učiteľkinho konania a pôsobenia nastali, sledovali sme, či sa objaví očakávaná závislá udalosť. Jeden z prítomných dôsledkov vyvolaných konaním a pôsobením jedného zo skúmaných subjektov, vyjadruje nasledujúci konštrukt. *Učiteľka tým, že si uvedomuje, že je potrebné, aby (najskôr) eliminovala a (neskôr) sa vzdala vedúcej úlohy v učebných činnostiach realizovaných spolu s deťmi (t. z. , minimalizovala svoju moc a podporovala aktivitu detí), je pozorovaný častejší výskyt návrhov podávaných učiacimi sa deťmi ohľadne zamerania, trvania, priebehu, obsahu realizácie učebných aktivít (a v rámci nich učebných situácií) v triede. Deti preukazujú väčšiu tendenciu diskutovať (navzájom medzi sebou i s učiteľkou) o zamýšľaných (i perspektívne realizovaných) činnostiach.* Uvedomujeme si, že každý jav sa vyskytuje za určitých podmienok. Medzi týmito podmienkami je potrebné rozpoznať tie, ktoré sú potrebné na konštituovanie samotného skúmaného javu. Ak jav bez určitých nevyhnutných podmienok nenastáva, je potrebné overiť, či cesty konštituovania toho, ktorého javu boli relevantné alebo nie, alebo či skúmanie tohto javu bolo zodpovedajúce. Preto je retrospektívny pohľad pre nás veľmi prínosným.

Vzhľadom na takto masívne poňaté skúmanie sme získali veľké množstvo výskumného materiálu. Po ukončení praktickej časti nášho výskumu (administrovaní a zozbieraní dotazníkov, uskutočnení pozorovaní a interview) sme si opakovane prehrávali videozáznamy a zaznamenávali do protokolov všetky identifikované komponenty (činnosti, udalosti, postupy, myšlienky, verbálne, neverbálne vyjadrenia a p., t. z. text) výučby. Tie sme analyzovali, porovnávali, hľadali sme medzi nimi podobnosť/rozdiele a charakteristické prvky vypovedajúce o špecifikách jednotlivých teórií učenia sa. Pri identifikácii komponentov, ktoré mali identické vlastnosti sme tieto komponenty triedili do skupín. Takto roztriedené skupiny komponentov sme potom priradili ku kategórii, ktorá prezentuje ich obsah. Kategórie a ich názvy sme odvodili od teoretických paradigiem učenia sa, pod perspektívou ktorých sme skúmali metodiky výučby v tom zmysle, že sme sledovali to, čo je (pre nás) určujúce.

Takto vznikla nasledujúca hlavná kategorizácia metodík a ich kódy:

1. Metodika vyučovania učiteľa/učiteľky v zmysle **behavioristického** poňatia učenia sa, ktorou ovplyvňuje celý proces výučby (BM)

2. Metodika vyučovania učiteľa/učiteľky v zmysle **kognitivistického** poňatia učenia sa, ktorou ovplyvňuje celý proces výučby (KM)
3. Metodika vyučovania učiteľa/učiteľky v zmysle **sociokognitivistického** poňatia učenia sa, ktorou ovplyvňuje celý proces výučby (SKM)

V súlade s opisom každej teórie učenia sa samostatne a faktorov, uplatnením ktorých sa dajú konkrétne teórie identifikovať (ako sa ich uplatňovanie prejavuje v procese výučby) sme identifikovali a označili jednotlivé komponenty výučby v zmysle konkrétnej kategórie; inak povedané, čo tvorí obsah tej, ktorej kategórie.

Analýzu sme uskutočňovali identicky s odporúčaniami ako ich definuje P. Lacasa s kolektívom (2004, s. 137):

- a) Je dôležité vychádzať zo signifikantnej situácie prítomných a funkčných objektov a transkribovať ju (písmom zachytiť zvukovú a obrazovú podobu) ju tak dôsledne, ako len môžeme.
- b) Následne musíme označiť signifikatívne udalosti, texty, slová a p., s uvedením si cieľov skúmania a môžeme sa začať opytovať/pátrať po zmysle v determinovanom kontexte.
- c) Nemôžeme zabudnúť, že ako signifikáty (označujúce formy), tak i signifikanty (označované koncepty a obsahy) prítomné v diskurze (produkcii textu) majú sociokultúrny charakter.

Pri analýze výskumného materiálu sme sa snažili postupovať podľa nasledujúcich krokov:

1. Identifikovať v kontexte výučby významy výrokov učiteľa/učiteľky.
2. Sledovať, či v interakciách učiteľa/učiteľky ponechajú dieťa/deti konštruovať svoje poznanie, alebo či poskytujú hotové, verbalizované poznanie, vykonštruované učiteľom/učiteľkou, či inou osobou/osobami.
3. Dávať do vzťahu jednotlivé komponenty výučby s metodikami.
4. Zamerať sa na učiteľovu/učiteľkinu komunikáciu, najmä na konštrukciu otázok a odpovedí poskytovaných deťom vo výučbe.
5. Zamerať sa na učiteľovu/učiteľkinu komunikáciu, ako konštruuje svoje výpovede počas interview a v dotazníku.

Po niekoľkonásobnej analýze záznamov a protokolov, a vzájomnej diskusii, sme zaradili aj ďalšie subkategórie. Uvedené subkategórie vznikli na základe vzájomných diskusií, keď sme identifikovali jav, ktorý bol identický pre všetky komponenty výučby v zmysle behavioristickej metodiky učenia sa. Pretože sme ich považovali za kľúčové faktory pri identifikácii, uvažovali sme, ako tieto kategórie koordinovať. Keďže sme sa zhodli na fakte, že sú charakteristické pre všetky komponenty výučby, umiestnili sme ich do subkategórií (ako spoločné kritériá pre konkrétne oblasti).

Tabuľka 3 Metodika vyučovania učiteľa/učiteľky, ktorou ovplyvňuje celý proces výučby – zoznam oblastí a kategórií

ZOZNAM IDENTIFIKOVANÝCH KATEGÓRIÍ UČITEĽOM/ UČITEĽKOU UPLATŇOVANEJ METODIKY, KTORÉ OVPLYVŇUJÚ PROCES VÝUČBY	
Metodika vyučovania učiteľa v zmysle behavioristického poňatia učenia sa, ktorou ovplyvňuje celý proces výučby.	
OBLASŤ	• Odoberá kompetentnosť a autonómnosť učiacemu sa v procese výučby. • Uplatňuje vo svojom učení direktívnosť až na úrovni zvýšenej invazivity.
1. BM	Využíva výklad, monológ na verbálne prezentovanie učiva.
2. BM	Predkladá hotový model/vzor/ typ učiva.
3. BM	Predkladá postup, určuje spôsob prevedenia/uskutočnenia a komunikovania.
4. BM	Kladie dôraz na vonkajšie stránky hodnotenia (prítomnosť povrchnosti hodnotenia).
5. BM	Zadáva úlohy podľa vopred stanoveného modelu /vzoru/ typu.
6. BM	Permanently externe riadi, kontroluje, reguluje konanie a pôsobenie.
7. BM	Pomáha, zasahuje do činnosti učiaceho sa bez ohľadu na to či D pomoc vyžaduje/potrebuje.
8. BM	Zasahuje do samostatného konania učiaceho sa subjektu.
9. BM	Prejavuje negatívnu intervenciu: • Odmieťa originalitu učiaceho sa a nahrádza ju vnucovaním vlastného/prevzatého modelu/vzoru/týpu. • Verejne zosmiešňuje, podceňuje. • Porovnáva a znevažuje voči inému učiacemu sa. • Verejne vychvaľuje, obviňuje, negatívne hodnotí. • Slovné útočí, slovné sa vyhráža. • Narušuje intímnu zónu dieťaťa a nepripustným a neprofesionálnym konaním.
10. BM	Násilne rieši sociálne konflikty.
11. BM	Vedie jednosmernú komunikáciu od U smerom k D.
12. BM	Zadáva príkazy, pokyny a usmernenia smerom na konanie učiaceho sa subjektu.
13. BM	Vynucuje realizovanie vykonštruovaných rituálov správania.

14. BM	Vnucuje pocity bez ohľadu na vlastné zážitky/stanovisko učiaceho sa.
15. BM	Zadáva nepresné/neurčité pravidlá, sama U netrvá na dodržiavaní pravidiel, prípadne ich mení.
16. BM	Vyžaduje mechanickú reprodukciu učiva.
17. BM	Kladie uzatvorené a jednoznačné otázky.
18. BM	Verbálnou a neverbálnou komunikáciou reguluje správanie učiaceho sa.
19. BM	Prezentuje vlastné naivné a zavádzajúce teórie.
20. BM	Neúmerne predlžuje alebo skracuje čas realizácie učebných činností.

Tabuľka 4 Metodika vyučovania učiteľa/učiteľky, ktorou ovplyvňuje celý proces výučby – zoznam oblastí a kategórií

ZOZNAM IDENTIFIKOVANÝCH KATEGÓRIÍ UČITEĽOM/ UČITEĽKOU UPLATŇOVANEJ METODIKY, KTORÉ OVPLYVŇUJÚ PROCES VÝUČBY	
Metodika vyučovania učiteľa v zmysle kognitivistického poňatia učenia sa, ktorou ovplyvňuje celý proces výučby	
OBLASŤ	• Podporuje kompetentnosť a autonómnosť učiaceho sa v procese výučby. • Uplatňuje vo svojom vyučovaní nedirektívnosť a autoregulatívnosť učiaceho sa.
1. KM	Individuálne kladie otvorené otázky, prispôsobené hľadisku učiaceho sa.
2. KM	Využíva riešenie kognitívnych konfliktov.
3. KM	Robí pedagogickú diagnostiku učiaceho sa.
4. KM	Podporuje učiaceho sa v jeho aktivnosti a kompetentnosti.
5. KM	Podporuje vlastné rozhodovanie učiaceho sa.

Tabuľka 5 Metodika vyučovania učiteľa/učiteľky, ktorou ovplyvňuje celý proces výučby – zoznam oblastí a kategórií

ZOZNAM IDENTIFIKOVANÝCH KATEGÓRIÍ UČITEĽOM/ UČITEĽKOU UPLATŇOVANEJ METODIKY, KTORÉ OVPLYVŇUJÚ PROCES VÝUČBY	
Metodika vyučovania učiteľa v zmysle sociokognitivistického poňatia učenia sa, ktorou ovplyvňuje celý proces výučby	
OBLASŤ	• Podporuje kompetentnosť a autonómnosť učiacich sa v procese výučby. • Uplatňuje vo svojom vyučovaní nedirektívnosť, ko laboratívnosť a regulatívnosť učiacich sa v učiacej sa skupine.
1. SKM	Kladie otvorené otázky učiacej sa skupine/učiacim sa.
2. SKM	Prezentuje tému výučby v rámcových bodoch celej učiacej sa skupine/učiacim sa.
3. SKM	Uplatňuje viacsmernú komunikáciu v učiacej sa skupine.
4. SKM	Robí pedagogickú diagnostiku členov učiacej sa skupiny.
5. SKM	Prejavuje pozitívnu intervenciu:
	• Podnecuje diskusiu.
	• Podnecuje zdôvodňovanie, argumentovanie.
	• Podnecuje kooperovanie, kolaborovanie a vydiskutovávanie.
	• Umožňuje aktívnu, skupinovú participáciu na téme učiva, zohľadňuje učebné aspekty učiacej sa skupiny.
	• Podnecuje schvaľovanie a rozhodovanie.
6. SKM	Dáva možnosť výberu učiacej sa skupine.
7. SKM	Využíva skupinové skúmanie, bádanie.
8. SKM	Využíva skupinové simulovanie učiva.
9. SKM	Spolu so skupinou sa podieľa na tvorbe pravidiel, ktoré vzájomne sa dodržia.
10. SKM	Využíva (seba)hodnotenie, sebareflexiu.
11. SKM	Podporuje koordináciu v učiacej sa skupine.
12. SKM	Ako špecifickú metódu na motiváciu využíva dramatizovanie.

Na základe uskutočnených, opakovaných analýz sme identifikovali aj kategórie, ktoré upriamujú pozornosť výskumníka na otázku profesionality skúmaných subjektov. Z diapazónu rôznych textov konania a pôsobenia skúmaných subjektov nám bolo umožnené vytvoriť opis jednotlivých úrovní zvládania metodiky výučby na základe ďalších analýz administrovaných dotazníkov, uskutočnených interview a predovšetkým analyzovaných

(priamych i nepriamych) pozorovaní výučby. Tieto jednotlivé úrovne sme umiestnili do nami vytvorenej taxonómie. Opis (deskripciu) jednotlivých úrovní sme vzťahovali na výskumnými subjektmi uplatňovanú metodiku (t. z., prevládajúcu behavioristicky poňatú metodiku), ale aj na inú metodiku, než akou je behavioristicky poňatá a uplatňovaná metodika. Paradoxným zistením je, že konanie a pôsobenie (texty) výskumných subjektov nášho výskumného súboru zodpovedá špecifickej kategorizácii, pretože tieto subjekty (len) čiastočne vedia o nimi samými uplatňovanej metodike, minimálne jej rozumejú, ale napriek tomu ju uplatňujú v plnej miere vo výučbe.

Tabuľka 6 *Stupnica (taxonómia) profesionality*

STUPNICA (TAXONÓMIA) PROFESIONALITY	
Úroveň zvládania metodiky výučby na základe administrovania dotazníka, uskutočneného interview a analyzovaného pozorovania výučby	
1.	Nevie o inej metodike, nerozumie jej, neuplatňuje ju.
2.	Niečo (čiastočne) vie o inej metodike, nerozumie jej, neuplatňuje ju.
3.	Vie (zodpovedajúco) o inej metodike, nerozumie jej, neuplatňuje ju.
4.	Vie (zodpovedajúco) o inej metodike, prejavuje snahu rozumieť jej, neuplatňuje ju.
5.	Vie (zodpovedajúco) o inej metodike, rozumie jej (zodpovedajúco), neuplatňuje ju.
6.	Vie (zodpovedajúco) o inej metodike, prejavuje snahu rozumieť jej, prejavuje snahu uplatňovať ju.
7.	Vie (zodpovedajúco) o inej metodike, rozumie jej (zodpovedajúco), prejavuje snahu uplatňovať ju.
8.	Vie (zodpovedajúco) o inej metodike, rozumie jej (zodpovedajúco), uplatňuje ju (zodpovedajúco).

Ďalšou kategóriou, ktoré sme mali možnosť identifikovať, bola kategória otvorenosť/uzavretosť voči prijatiu a uplatňovaniu inej metodiky, než je tá, ktorú v súčasnosti uplatňuje učiteľ/učiteľka.

Tabuľka 7 *Otvorenosť/uzavretosť voči uplatňovaniu inej metodiky učiteľkou*

OTVORENOSŤ/UZAVRETOSŤ VOČI UPLATŇOVANIU INEJ METODIKY UČITEĽKOU		
Otvorenosť	1.	Uvedomovanie si prínosu inej metodiky.
	2.	Štúdium nových trendov v didaktike a metodike.
	3.	Snaha realizovať niečo nové.
Uzavretosť	1.	Domnienka o neuskutočniteľnosti, či neefektívnosti inej metodiky.
	2.	Poukazovanie na materiálne nedostatky, ako hlavné príčiny nerealizovania inej metodiky.
	3.	Poukázanie na absenciu, neúplnosť a nedostupnosť informácií o inej metodike.
	4.	Domnienka, že aktuálne uplatňovaná metodika je najvhodnejšia: § Pohodlnosť ostať v starom a lenivosť prijať niečo nové. § Preformulovanie starého (a preto to nie je nič nové). označované, prezentované , ako uskutočnená zmena. § Prispôsobenie sa tlaku profesionálneho okolia a osnovám, dôsledkom čoho je zotrúvanie v uplatňovanej metodike.
	5.	Poukázanie na potrebu nižšieho počtu učiacich sa, ako predpoklad realizovania inej metodiky.

Východiskom pre analyzovanie vyučovacieho konania učiteľa/učiteľky v procese výučby nám boli reprezentatívne schémy tohto konania, v ktorých sme sa zaoberali tým, čo zaujalo našu výskumnú i profesijnú pozornosť (tým, čo výrazne korešpondovalo alebo výrazne sa odlišovalo od našej perspektívy), keď sme reprezentatívne schémy analyzovali. V koncipovaní zistení sme začali tým, že sme uvážili, čo sme (najmä z pozorovania priameho konania učiteľa/učiteľky, z jeho poznania a myslenia zistených v interview) chceli opísať a potom, ako základ pre kvalitatívnu fázu spracovania (elaborácie), sme opísali, vybrali a usporiadali deskriptory zodpovedajúce interpretačným kategóriám. Deskriptory interpretujú pozorované konanie a pôsobenie učiteľov/učiteľiek a boli nami konfrontované na základe diskusií medzi výskumníkom (jeho tímom) a učiteľmi/učiteľkami.

Pri analyzovaní sme sa tiež orientovali na výskyt pozoruhodností označovaných pojmom *in vivo* kódy. Sú to slová alebo slovné spojenia, ktoré

vo svojich výpovediach uplatnili informanti; sú vynikajúcimi označeniami pre interpretačnú kategóriu. Jedným slovom, zahrnujú všetko, čo informant o danom jave, veci, pojme, kontexte (...) naznačuje vo výpovedi. *In vivo* kód používame v zmysle kľúčovej informácie. Je to informácia, ktorou je naznačené a povedané všetko dôležité. Sledovali sme informácie prítomné v *in vivo* kódoch, ktoré z našej perspektívy poukazujú na (vzájomne) zdieľané skúsenosti, ktoré ovplyvňujú (alebo môžu ovplyvniť) názor subjektu/subjektov; ako aj na také významy, ktoré (re)prezentujú alebo odhaľujú vo všeobecnej rovine dianie v procese výučby (to znamená také, ktoré majú výpovednú hodnotu všeobecnejšieho významu). Pre nás je *in vivo* kód významný preto, lebo uvažovaná a vypovedaná skúsenosť ovplyvňuje (alebo môže ovplyvniť) viacero subjektov, a tiež je významný preto, lebo ilustruje alebo odhaľuje niečo všeobecnejšie „o tom, čo sa deje“. Výpovede, ktoré sme získali, sú popretkávané množstvom *in vivo* kódmi, ktoré (ako sa už vyššie uvádza) majú pre nás charakter kľúčovej informácie. Identifikácia javu je prenášaná a prezentovaná textom (a pojmami), ktorú využívajú subjekty nášho výskumného súboru vo svojich výpovediach na položené otázky. Podľa toho, ktoré interpretačné kategórie sú v nich zastúpené, je možné usudzovať a zvažovať, čo tvorí obsah učiteľovho poňatia svojho vyučovania a celého procesu výučby.

Prvé analyzovania pozorovaní, realizovaných interview a administrovaných dotazníkov v rámci skúmania predmetnej problematiky vyvolali mnoho úvah. Najzávažnejším – prvotným zistením je (a pravdepodobne toto zistenie bude naďalej pretrvávajúť v rozmedzí pokračovania v skúmaní) evidentný rozpor medzi proklamovanými tvrdeniami subjektov, ktoré sú prezentované vo výpovediach na položky dotazníka (kde sa respondenti prikláňajú k takým konštruktívnym tvrdeniam, ktoré negujú, odmietajú a vyvracajú pozíciu učiteľa/učiteľky ako jediného zdroja poznania, ľudskej múdrosti, šikovnosti, morálky a túto pozíciu považujú za neprimeranú, nevhodnú, až nežiaducu) a samotným konaním a pôsobením skúmaných subjektov vo svojom vyučovaní, v ktorom naopak preukazujú prejavy potvrdzujúce situovanosť učiteľa v uvedenej pozícii. Tento paradox je natoľko výrazný, že posúva naše uvažovanie ďaleko za hranice priestoru výučby a núti nás zvažovať i potrebu opytovať sa respondentov na pôvod koncepcií ich vlastného vyučovania, aby sme mohli odlíšiť pôvodnosť, či (nejakú) externú disemináciu a z toho (samozrejme) vyplývajúce osobné prevzatie zmienenej koncepcie. V tejto súvislosti sa pokúsime lokalizovať pôvod vzniku tradovanej a udržiavanej (v podobe akejsi kolektívnej pamäti učiteľov/učiteľiek, ako nositeľov profesijnej skúsenosti) koncepcie.

Tu vidíme dôležitosť využitia (nielen tu zmieneného, ale pravdepodobne aj ďalšieho) interview, vďaka ktorému, domnievame sa, získame odpovede na naše otázky od subjektov, ktorých sa skúmaná problematika bezprostredne dotýka. Učiteľov/učiteľiek – praktikov/praktičiek (pôsobiacich v didaktickej

praxi našich škôl) považujeme za expertov/expertky na činnosti, ktoré vo svojej profesii vykonávajú; t. z., že sú kompetentní erudovane vypovedať o svojej profesii a o všetkom, čo s jej výkonom súvisí.

V rámci nášho skúmania, na základe vyššie uvedeného, zamýšľame priamo (prostredníctvom učiteľa/učiteľky a s jeho/jej súhlasom) vo výučbe evokovať situácie, ktoré nám umožnia ešte detailnejšie sprehľadniť pozíciu učiteľa/učiteľky a učiacich sa subjektov tak, aby bola pre nás ešte viac relevantnejšia, než samotné štruktúrované, či neštruktúrované pozorovanie. Myslíme na nami pripravené (pripravené len schematicky) a učiteľom/učiteľkou vo výučbe zadávané rôzne (dizajnovo i sociálne konštruované) pedagogicko-didaktické aktivity na to, aby ich s učiacimi sa realizoval(a). Pozorovať a evalvovať budeme najmä príklony a odklony (ako prvky preferencie konkrétnej teórie učenia sa) vzhľadom na pozíciu, ktorú učiteľ/učiteľka zastáva, a to prostredníctvom diskurzu (tvorenia textu), ktorý uskutočňuje s deťmi pred, počas a po skončení tej, ktorej pedagogicko-didaktickej aktivity. Poskytnutím spätnej väzby učiteľovi/učiteľke (od nás, učiacich sa i z videozáznamu) požiadame učiteľa, aby sa on sám pokúsil analyzovať pozíciu, ktorá mu/jej je reflektovaná. Ide nám o uvedenie si, osobné zaujatie perspektívy, podporu osobnej decentrácie a koordinácie uhlov pohľadu učiteľa/učiteľky, bez akéhokoľvek zranenia jeho/jej (seba)úcty. V tomto prípade naša triangulácia zahrnuje získanie údajov ohľadne učebnej situácie z troch uhlov pohľadu, ktoré sú dostatočne rozdielne: korešpondujúce aj s učiteľom/učiteľkou, aj s učiacimi sa, ako aj s participujúcim pozorovateľom (pretože podmienenosť toho, kto získava informáciu o dianí; toho, ako sa prezentujú výskumné dáta a toho, kto ich porovnáva, závisí od situačného kontextu). Učiace sa deti (ako subjekty) sú pre nás rovnako dôležité, ako samotní učitelia/učiteľky. Uvedomujeme si, že učiacci sa spolu s učiacimi (spolu)utvárajú dianie (v kontexte) vo výučbe, a preto ich perspektíva je prínosná. Učiacim sa deťom sú, v rámci nášho skúmania, kladené otázky typu napr.: „*Môžete myslieť na niečo zaujímavé, čo ste urobili v škole/triede? Môže to byť čokoľvek, nemusí to byť len teraz, ale i predtým; to, čo sa udialo dávnejšie, v akomkoľvek momente. Poviete mi/nám o tom? Môžete myslieť na to, čo ste sami ponúkli (navrhli, vyvolali, uskutočnili, urobili a p.), bez zásahu/pomoci učiteľa/učiteľky? Vaše návrhy realizovať čosi zaujímavé boli učiteľom/učiteľkou akceptované a uplatnené? Odkiaľ, podľa vás, získava učiteľ/učiteľka námety, návrhy a p. pre učebné činnosti, ktoré v triede uskutočňuje?*“.

Jedným zo zámerov interview s deťmi bolo uviesť ich, ako (spolu)aktérov znovu do diskurzívneho príbehu. Samotné deti sú pre naše skúmanie dôležité tým, že sú (spolu)iniciátormi a (spolu)participantmi na aktivitách procesu výučby; najmä však preto, lebo pripisujú význam tomu, čo robia (vykonávajú) a kým sú. Z pohľadu didaktiky sú činnosti pedagogicko - didaktických aktivít procesu výučby chápané ako príležitosti pre deti získať významnú učebnú

skúsenosť a tieto tvoria jadro konania a pôsobenia dieťaťa.

Predpokladom pohľadu na proces výučby v zmysle zaujatia preferovanej perspektívy, je jeho reflexia v podobe koncepčných úvah. Reflektujúca abstrakcia a doplňujúca generalizácia odhalili javy, ktoré sa preukázali (a sčasti aj ich pozadie). Reflektujúca abstrakcia je vyvodená z operácií, ktoré sme na nami získanom výskumnom materiáli vykonali a v podstatnej miere z najvšeobecnejších koordinácií týchto operácií, ako sú zjednotenie, usporiadanie a usúvzťažnenie prvkov, ktoré predtým vystupovali len ako osamotene stojace fragmenty. Reflexia má zásadný význam pre pochopenie toho, čo sa počas nášho skúmania udeje; pre opis konania a pôsobenia (činností) skúmaných subjektov, zoskupovanie myšlienok a následných, už ucelenejších predstáv o tom, čo prežívame, čo chápeme; na analyzovanie komplexnej skúsenosti z realizácie skúmania i pre vyvodzovanie záverov z toho, čo sme získali a naučili sa a hlavne aj pre interpretáciu všetkého, čo sa udialo.

Reflexiu a sebareflexiu chceme udržiavať dialógom a ich rozvíjaním napomôcť učiteľovi/učiteľke sebadecentrovať sa od sebou udržiavanej pozície vo výučbe, cez vlastné prehodnotenie pôvodnej a potenciálnej pozície, až po pripravenosť uskutočňovať zmeny. Z dialógu (najmä dialogickej argumentácie) medzi teoretickými koncepciami a subjektívnymi praktickými skúsenosťami vznikajú vlastné poňatia a varianty výučby, a tieto majú byť, podľa nás, predmetom sústavných reflexií a diskusií. To sú však perspektívy, ktoré naše pôvodné idey skúmania posúvajú do oblasti ďalšieho vzdelávania učiteľov (a ktoré v tejto oblasti viac menej zatiaľ absentuje).

Vyrovnať sa s jedinečnosťou skúmaného javu, s uplatnením kvalitatívnej metodológie v skúmaní, je možné jedinečnou konfiguráciou všeobecne využívaných pojmov výskumníka, učiteľov – praktikov a detí. Z tohto dôvodu sme umožnili subjektom nášho skúmania využívať ich subjektívne koncepty opisujúce ich pedagogické poznanie, demonštrujúce pedagogické myslenie a sprevádzajúce profesijné konanie a pôsobenie. Základom boli pre nás ich definičné a explikatívne prostriedky. Analyzovaním konceptu učiteľovho vyučovania nám bolo umožnené odhaliť jeho viaceré interpretácie, podoby jeho obsahu a profily. Dôležitosť interpersonálneho porozumenia a samotných interpretácií konceptu zo strany subjektov výskumnej vzorky nášho skúmania má pre nás vysokú hodnotu, pretože sú to práve tie procesy, ktorými je možné odhaliť (subjektívny) pojmový model, ktorý tieto subjekty využívajú pri organizácii svojich zážitkov a (každodenného i profesijného) poznania. V porovnávaní interpretácií uvedeného konceptu, podob a profilov sme nachádzali zhodné (a zjednocujúce) prvky. Tým považujeme empirické zistenia z realizácie nášho skúmania za intersubjektívne prístupné a vysvetliteľné.

Reflektované výsledky skúmania (Alebo: Čo je dlhodobu neudržateľné?)

„Dnes sa hrať nebudeme (Čakajú nás vážnejšie veci)!“

Skúmané subjekty nášho výskumného súboru svojim profesijným konaním a pôsobením prezentujú, že najvhodnejším vo výučbe je zastávať pozíciu jediného nositeľa poznania, ľudskej múdrosti, šikovnosti, morálky, pretože:

- Proces výučby, ktorý tieto subjekty realizujú, nie je plánovitý, ale naopak, je založený prevažne na intuícii, chaotickom konaní, prakticisme (praktickom uvažovaní ohraničenom externe definovanými limitmi) a uplatňovaní logocentrickej (naratívno-úlohovej, zameranej na pamäťovo – reproduktívne učenie sa) metodiky.
- Učiteľ/učiteľka, vychádzajúc z vyššie uvedenej informácie, uplatňujúci zmienú metodiku sa zameriava na reprodukovanie rôznorodých entít a nie na samotný proces výučby – nie, na tvorbu a spoluprácu nového, nových perspektív nazerania na učivo.
- Uskutočňovanie pedagogickej diagnostiky, ako neodmysliteľného predpokladu pre úspešné pokračujúce učenie sa, je z didaktickej praxe vylúčená. Naopak, zvýraznená je nivelizácia (spriemerňovanie) všetkých a vo všetkom. To zapríčiňuje, že všetky subjekty realizujú všetky učebné situácie podľa vopred stanovených externých pravidiel (vzorov v podobe predkladaných úloh, cvičení, usmernení a p.). Zážitkové učenie sa je okrajovou záležitosťou, hoci subjekty výskumného súboru zhodne verbálne deklarujú, že deti sa majú učiť výlučne zážitkovým učením sa. Ale direktivnosť, limitovanosť a nadmerné externé ovplyvňovanie odporuje udržiavaniu priestoru na iniciáciu pozitívneho zážitku a na jeho následné spracovanie subjektom.
- Hra, ako hlavný didaktický nástroj – pozitívna intervencia – je mystifikovaný pojem vo výpovediach učiteľiek o didaktickom profile výučby vtedy, keď prezentujú, že: „deti sa neučia, ale sa len hrajú“ (!). V skutočnosti, ako nám to subjekty našej výskumnej vzorky prezentujú svojim konaním a pôsobením vo výučbe, je hra pod ich zorným uhlom: a) za odmenu (ktoré deti boli dobré, môžu sa ísť hrať), b) slúži na vyplnenie voľnejších chvíľok, medzi vážnejšími činnosťami, pri ktorých majú deti dávať pozor - byť plne sústredené, c) nemá status didaktickej kategórie, t. z., že je zbytočná pre uskutočňovanie náročnejších činností a d) sa dá využiť na kamuflovanie nepríjemných situácií, keď učiteľka nie je pripravená, tak nechá deti voľne sa hrať.
- Pre subjekty našej výskumnej vzorky je jednoduchšie uskutočňovať svoje vyučovanie mechanicky. Takéto vyučovanie nevyžaduje zamýšľať sa nad tým, čo a ako robia/vykonávajú, lebo, ako sme výskumne³ zistili „učiteľky

neanalyzujú veci a javy vo výučbe z dôvodu, že to nepovažujú za dôležité, nakoľko by ich to zdržiavalo a museli by premýšľať“.

- Subjekty našej výskumnej vzorky sa vo svojom profesijnom konaní a pôsobení (texte) odvolávajú na praktikizmus svojho výkonu. Svoju pozornosť fixujú na každodenné vlastné vyučovanie, ktoré uskutočňujú viac, či menej rutinne - ako niečo, čo nevyžaduje ich mentálne úsilie zaoberať sa konceptuálno-metodickou stránkou výkonu (bez uvedomovania si, že sled metodických krokov je podriadený prakticko-výučbovej zákonitosti a didaktické reflexie majú teoreticko-systematický charakter). Deti koncipujú ako objekty svojich snáh, na ktoré orientujú všetky činnosti, ktoré majú praktický profil. Obchádzajú situácie, ktoré vyžadujú mentálne tvorivé úsilie, radšej sa pridŕžajú (naučených) zaužívaných schém, ktoré vždy (hypoteticky, ale najmä schematicky) vedú do vopred očakávaných (jednoznačných) výsledkov. Uvažovanie limitujú do bipolárneho rámca typu: dobré - zlé, správne - nesprávne, dobrá inštrukcia - dobrá odpoveď, neočakávané správanie - trest, očakávané/požadované správanie - odmena a p.
- Subjekty našej výskumnej vzorky neprejavujú potrebu ďalej sa vzdelávať, z dôvodu uskutočnenia zmeny profesionality. Zhodne však ale všetky subjekty preferujú predloženie akejkoľvek videonahrávky vzorovej - modelovej výučby, ktorá im ukáže, ako majú vyučovať, pretože (hoci z jednej strany o charaktere, význame a zmysle svojho vyučovania nepochybujú, z druhej strany o svojom vyučovaní pochybujú) výrazne pochybujú, keď sa stretnú s inou perspektívou nazerania na ňu, než je to nazeranie, ktoré uprednostňujú (presnejšie: poznajú ako jediné). Paradoxom je, že ak si tieto subjekty prezrú video ukážku inej (výrazne odlišnej) výučby, z ich strany nastupuje kritika voči praktickému konaniu subjektov v ukážke, pričom analyzovanie koncepčného a metodického poňatia z ich strany ustupuje do úzadia, ako čosi nepodstatné.
- Zaujímavosťou je, že zhodne všetky subjekty vidia koreláciu medzi materiálным a finančným zabezpečením a uskutočnením zmeny metodiky svojho vyučovania. Zmenu podmieňujú dostatkom financií.
- „Argumentom“ par excellence je, že subjekty výskumnej vzorky zhodne tvrdia, že „nemôžu meniť metodiku svojho vyučovania tak, aby bola v súlade s dieťaťom, lebo tento typ (behavioristický a akademicky orientovanej) metodiky je jediným, ktorý povoľujú inšpektorky Štátnej školskej inšpekcie“. Zdá sa, že vonkajšia, umelo vykonštruovaná a ešte stále udržiavaná sociálna kontrola (ba priam moc papiera a pečiatky) je tak

implementovaná do školských štruktúr, že vznikajú najmenej dva javy. Prvým javom je odvolávanie sa netvorivých učiteľov/učiteľiek na disciplinovanie zo strany týchto orgánov, ako dôsledok prekrývania ich vlastnej didaktickej neschopnosti. Druhým javom je šikanovanie originálnych (tvorivých) učiteľov vtedy, keď nevyučujú v zmysle modelu, ktorý prevzala za svoj a glorifikuje ho práve nomenklatúra Štátnej školskej inšpekcie. Do akej miery sa uvedené tvrdenia učiteľiek materských škôl (vynímajúc učiteľky z materských škôl v ČR) zakladajú na pravde, bude predmetom ďalšieho skúmania.

- Len jeden jediný subjekt (!) nášho skúmania vie (zodpovedajúco) o inej metodike, (zodpovedajúco) jej rozumie, (zodpovedajúco) ju uplatňuje, t. z. svoje vyučovanie koncipuje odlišne od behavioristickej a akademickej teórie učenia sa a vyučovania; preferuje sociokognitivistické teórie učenia sa a vyučovania. Hypoteticky usudzujeme, že pravdepodobne ide o tieto príčiny:
 - subjekt má 37 rokov a pôsobí ako riaditeľka 6-triednej materskej školy (presadzuje kvalitu výučby a jej udržiavanie v materskej škole).
 - je absolventkou vysokej školy pedagogického smeru.
 - má potrebu ďalšieho vzdelávania a samovzdelávania, ktorú si zabezpečuje.
 - koncipuje dieťa ako samostatný, autonómny subjekt oplývajúci spôsobilosťami.
 - proces výučby aktívne plánuje, nezakladá ho na intuícii.
 - proces výučby v jej poňatí je tvorba a spolupráca nového poznania, nových perspektív nazerania na učivo.
 - pozná didaktickú realitu súčasnej materskej školy.
 - má schopnosť zaujať perspektívu tretej osoby.
 - vo výučbe uplatňuje psychocentrickú metodiku.
 - vytvára vo výučbe didakticky podporné podmienky a zabezpečuje vhodné okolnosti na rozvinutie konštruktívneho a (seba)organizujúceho potenciálu dieťaťa.
 - uvedomuje si, akceptuje a uplatňuje sociokultúrne aspekty.
 - vytvára priestor pre pedagogicko-didaktickú intervenciu prostredníctvom kurikulárnych projektov, pedagogicko-didaktických aktivít vo výučbe a pripravuje sama o sebe koncepčne premyslené a obsažné pedagogicko-didaktické aktivity.
 - preberá zodpovednosť za obsah ponúknutého, za spôsob, podobu a formu, akou deťom v učiacej sa skupine pomôže ich poznanie konštruovať a zároveň túto zodpovednosť delí na spoluzodpovednosť medzi učiace sa subjekty.

³ V rámci ústrednej výskumnej témy sme tiež realizovali praktické skúmanie (seba)reflexie učiteľa/učiteľky.

- využíva hru koncepčne a metodicky premyslene ako vhodný metodický nástroj.
- situuje deti do pozície aktívneho subjektu vlastného učenia sa a zabezpečuje, že deti v učiacej sa skupine vnútorne participujú na procese spracovávaní informácií a nachádzania odpovedí na intelektové výzvy.
- Nehodnotí (ani negatívne) deti, ale umožňuje deťom hodnotiť ich vlastný úspech a uvedomovať si ich vlastnú cestu napredovania.

Hodnotenie sa chápe, ako proces metakognitívnej úrovne, ktorý je v súvislosti s realizáciou tu prezentovaného skúmania, dôležitý a využiteľný nielen pre autora tejto monografie, ale predovšetkým pre učiteľa/učiteľku. Nestačí len to, čo (z pohľadu uvedeného skúmania) učiteľ/učiteľka pozná, čo a ako je spôsobilý uskutočniť vzhľadom na výučbu a riešenie konkrétneho didaktického problému v nej. Je rozhodne dôležitejšie, aby si toho bol vedomý práve učiteľ/učiteľka, pretože toto uvedomenie (ako dôsledok individuálne podmienenej konceptuálnej zmeny v jeho myslení) si môže aktívne implikovať do svojho poňatia vyučovania. Je potrebné umožniť učiteľom/učiteľkám rozšíriť si spektrum uvažovania o svojom konaní a pôsobení tak, aby sa objavili nové prvky zdôrazňujúce a podnecujúce ich sebareflexiu, ako aj reflexiu procesov, udalostí, situácií, podmienok vrátane učiacich sa subjektov.

Pristup, ktorý sme zvolili a v skúmaní uplatnili, bol akčne orientovaný v tom zmysle, že všetky subjekty zapojené do jeho realizácie sme chápali a akceptovali v prvom rade ako sociokultúrne aktívne subjekty, t. z., ako členov iste profesijnej kategórie (skupiny), ktorí majú isté úlohy v rámci rozličných činností, a tieto úlohy majú za určitých okolností zrealizovať. Tieto úlohy (v rámci rozmanitých činností) tvorili súčasť ako výskumných zámerov, tak boli súčasťou diania v sociokultúrnom kontexte vytvoreného tímom autora tejto monografie a učiteľov/učiteľiek. Tak sme mohli vo vzájomnej interakcii pripisovať udalostiam, situáciám, javom a ich výsledkom zodpovedajúci význam.

Takto koncipované skúmanie nás podnietilo uvažovať o profesionálnych aktivitách (a v rámci nich súborov činností) učiteľa/učiteľky. Profesijná aktivita učiteľa je naviazaná predovšetkým na jeho pedagogické myslenie, v ktorom má (mať) prednostnú pozíciu učiteľove poňatie výučby. Na základe (prezentovaného) skúmania sa ukazuje, že poňatie učiteľovej výučby je redukované na praktickú stránku (na jeho mechanickú aplikáciu) učiteľovho vyučovania. Učiteľ nechce, netuží, nemá potrebu zamýšľať sa nad tým, čo stojí za jeho vyučovaním a čo svojim vyučovaním spôsobuje u učiacich sa. Výnimkou sú mysliaci – uvažujúci – reflektujúci učitelia, s ktorými nie je jednoduché sa v praxi našich škôl často stretnúť.

Otázkou je, ako možno ovplyvniť pedagogické myslenia učiteľa/učiteľky? Jednou z možností sú aktivity ďalšieho vzdelávania, na ktorých sa autor tejto monografie, spolupodieľa. Ide však o aktivity ďalšieho vzdelávania, ktoré sú realizované na báze aktívnych vstupov, procesov a výstupov samotných účastníkov. Podmienkou profesijnej zmeny pedagogického myslenia učiteľa/učiteľky je vovedenie učiaceho subjektu do situácií, ktoré mu umožnia vidieť a uvedomovať si, že jeho poňatie nie je zodpovedajúce charakteru situácií, v ktorých je aktívnym aktérom, konateľom. To vyžaduje od metodikov, lektorov pripravovať dômyselné učebné situácie, ktoré podporia vlastnú (seba)reflexiu učiteľa/učiteľky. Dômyselné učebné situácie zase vyžadujú uplatňovanie pedagogických a didaktických kompetencií (spôsobilostí), ktoré ovplyvňujú samotný profesijný výkon učiteľa/učiteľky. I tu je opodstatnené zdôrazniť premisu *L.S. Vygotského* (1976), ktorý tvrdí: Aby bolo možné čokoľvek si uvedomovať a čokoľvek ovládať, je potrebné tým najskôr disponovať. Aby bolo možné si uvedomovať, je treba mať to, čo má byť uvedomované. Aby bolo možné ovládať, je potrebné disponovať tým, čo má byť podriadené našej vôli. Nevyhnutným sa ukazuje nadobúdanie a spracovávanie bezprostrednej skúsenosti.

Inak povedané: Rozvíjať je možné len to, čím subjekt disponuje vo svojom programe. Autorovi tohto príspevku sa potom prirodzene javí potreba najprv (diagnosticky) identifikovať čím učiteľ/učiteľka disponuje pre začatím aktivít ďalšieho vzdelávania. Didaktickým lapsusom by istotne bola situácia, ak by sa aktivity ďalšieho vzdelávania zameriavali na to, čím učiteľ/učiteľka (vôbec) nedisponuje, alebo na to, čím už učiteľ/učiteľka disponuje a učebnej situácii najvhodnejšie vyhovuje. V takýchto prípadoch by (asi) žiadna zmena profesijného rozvoja nenastala. Neodmysliteľnou súčasťou (každéj) učebnej situácie je prítomnosť komunikácie, ktorá je (v prípade výučby) zameraná na dosahovanie učebných a vyučovacích cieľov. Učebné situácie, do ktorých metodik, či lektor učiteľa/učiteľku vovedie nech majú vymedzené intencionálne, motivačné, regulatívne, kognitívne hľadiská, ktoré majú pre učiteľa/učiteľku zvýrazniť obsažnosť, procesualnosť, produktivnosť učiteľovej/učiteľkinej komunikácie. Je potrebné kriticky hodnotiť to, čo je potrebné zlepšovať, a tiež nachádzať postupy a metódy ako to uskutočniť.

Aktivity ďalšieho vzdelávania sú (majú byť) aktivitami celoživotného učenia sa učiteľa/učiteľky. Celoživotné učenie sa učiteľa/učiteľky, v súvislosti s epochálnymi a sociokultúrnymi zmenami, je prioritnou otázkou nadnárodných zámerov sledovaných OECD. Opodstatnenosť celoživotného učenia sa (aj) u profesie učiteľov sa zvýrazňuje a zvyšuje; a učitelia v SR nemôžu ostať mimo týchto zámerov.

Literatúra

- BERNSTEIN, B. 1998. *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. 1. vyd. Madrid: Morata. 240s. ISBN 84-7112-421-1.
- BROŠOVÁ, M. 2008. *Metodika výučby v interpretáciách učiteľov – praktikov*. Bratislava: PdF UK. 131s. (diplomová práca pod vedením autora tejto štúdie).
- BRUNING, H, R. - SCHRAW, J, G. - NORBY, N, M. - RONNIG, R, R. 2004. *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson/Prentice Hall. 496s. ISBN 84-205-4346-2.
- COLL, C. - PALACIOS, J. - MARCHESI, Á. 2005. *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. 3. vyd. Madrid: Alianza Editorial. 719s. ISBN 84-206-8685-9.
- COOK, T, D. - REICHARDT, CH, S. 2005. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. 5. vyd. Madrid: Morata. 228s. ISBN 84-7112-388-X.
- CSÁDEROVÁ, I. 2008. *Kvalitatívny pedagogický výskum výučby v materskej škole z pohľadu študentov odboru Predškolská a elementárna pedagogika. Študenti ako účastníci pedagogickej praxe*. Bratislava: PdF UK. 201s. (rigorózna práca pod oponentúrou autora tejto štúdie).
- CVECHOVÁ, D. 2007. *Interpretácia pojmu materská škola vo výpovediach detí predškolského veku*. Bratislava: PdF UK, 148s. (diplomová práca pod vedením autora tejto štúdie).
- DANIŠKOVÁ-BEŇAČKOVÁ, M. 2008. *Metodika výučby v interpretáciách učiteľov – praktikov*. Bratislava: PdF UK. 107s. (diplomová práca pod vedením autora tejto štúdie).
- DELGADO-SÁNCHEZ, P. et al. 2004. *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. 1 vyd. Madrid. Universidad Complutense. 279s. ISBN 84-608-0191-8.
- ELLIOTT, J. 1997. *La investigación – acción en educación*. 1. vyd. Madrid: Morata. 336 s. ISBN 84-7112-341-X.
- ELLIOTT, J. 2005. *El cambio educativo desde la investigación – acción*. 4. vyd. Madrid: Morata. 192s. ISBN 84-7112-505-X.
- FLICK, U. 2007. *Introducción a la investigación cualitativa*. 2 vyd. Madrid: Morata. 324s. ISBN 84-7112-562-X.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, A, J. a kol. 2004. *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la comunidad de Madrid*. In *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2002*. 1 vyd. Madrid: MEC – CIDE. 343s. ISBN 84-369-3809-7.
- GAVORA, P. 2001. *Úvod do pedagogického výskumu*. 3. vyd. Bratislava: UK. 236s. ISBN 80-223-1628-8.
- GAVORA, P. 2002. Rozhodnutie stať sa učiteľom – pohľad kvalitatívneho výskumu. In *Pedagogická revue*, roč. 54, č. 3, s. 240-256.

- GEE, J, P. 2005. *La ideología en los discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. 1. vyd. Madrid: Morata. 242s. ISBN 84-7112-497-1.
- GOETZ, P, J., LECOMPTE, D, M. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. 1. vyd. Madrid: Morata. 279s. ISBN 84-7112-320-7.
- GUŽÍKOVÁ, Ž. 2008. *Kvalitatívne skúmanie metodiky učiteľovho vyučovania*. Bratislava: PdF UK. 322s. (rigorózna práca pod oponentúrou autora tejto štúdie).
- GUŽÍKOVÁ, Ž. 2007. *Interpretácia pojmu materská škola deťmi predškolského veku*. Bratislava: PdF UK, 196s. (diplomová práca pod vedením autora tejto štúdie).
- HARGREAVES, A. 2003. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. 4 vyd. Madrid: Morata. 304s. ISBN 84-7112-406-8.
- HENDL, J. 1999. *Úvod do kvalitatívneho výzkumu*. 1. vyd. Praha: UK – Karolinum. ISBN 80-246-0030-7.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitatívni výzkum*. 1. vyd. Praha: Portál. 407s. ISBN 80-7367-040-2.
- CHALABALOVÁ, I. 2008. *Učiteľkine podporovanie kooperácie a kolaborácie detí predškolského veku*. Bratislava: PdF UK, 257s. (diplomová práca pod vedením autora tejto štúdie).
- JURANOVÁ, A. 2008. *Interpretácia pojmu pedagogicko-didaktická aktivita vo výpovediach učiteľov praktikov*. Bratislava: PdF UK, 199s. (diplomová práca pod vedením autora tejto štúdie).
- KABÁTOVÁ, J. 2006. *Nové trendy v didaktike a v potrebách ďalšieho vzdelávania učiteľiek materských škôl*. Bratislava: PdF UK, 89s. (diplomová práca pod vedením autora tejto štúdie).
- KAMENSKÁ, K. 2008. *Metodika výučby v interpretáciách učiteľov – praktikov*. Bratislava: PdF UK. 117s. (diplomová práca pod vedením autora tejto štúdie).
- KOČICOVÁ, A. 2007. *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. Bratislava: PdF UK, 110s. (diplomová práca pod vedením autora tejto štúdie).
- KOSTRUB, D. 2001. *Interpretácia pojmu materská škola deťmi predškolského veku*. Bratislava: PdF UK. 124s. (rigorózna práca).
- KOSTRUB, D. a kol. 2008. Čo spôsobuje učiteľ, keď vyučuje? (Skúmanie učiteľovho vyučovania. In *Eruditio – Educatio*, roč. III., č. 1. s. 37 – 43.
- KOSTRUB, D. 2007. *Niektoré špecifiká teórie učenia sa uplatňované vo výučbe*. In Fórum o premenách školy v 21. storočí. Bratislava: OZ V4 a UK. s. 91-98.
- Zborník príspevkov z X. ročníka medzinárodnej vedeckej konferencie „Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní“ konanej v decembri 2006. ISBN 978-80-969146-7-8.
- KOVÁČOVÁ D. 2006. *Predobraz školskej kariéry detí predškolského veku*. Bratislava: PdF UK. 127s. (diplomová práca pod vedením autora tejto štúdie).

KOŽOVÁ, J. 2007. *Učiteľom uplatňovaná metodika v súčasných materských školách*. Bratislava: PdF UK. 150s. (diplomová práca pod vedením autora tejto štúdie).

KOŽOVÁ, J. 2008. *Kvalitatívne skúmanie metodiky výučby*. Bratislava: PdF UK. 311s. (rigorózna práca pod oponentúrou autora tejto štúdie).

LACASA, P. a kol. (2004). *Aprender en la familia y en la escuela: imágenes, palabras e ideas*. In *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2002*. 1 vyd. Madrid: MEC – CIDE. 343s. ISBN 84-369-3809-7.

LAMPERTOVIÁ, A. 2008. *Sebareflexia učiteľovho poňatia vyučovania a jeho profesijných snáh učiť*. Bratislava: PdF UK, 49s. (bakalárska práca pod vedením autora tejto štúdie).

LENGHARTOVÁ, J. 2007. *Interpretácia pojmu materská škola vo výpovediach detí predškolského veku*. Bratislava: PdF UK, 145s. (diplomová práca pod vedením autora tejto štúdie).

MAŇÁK, J. - ŠVEC, V. a kol. 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: PdF MU – CPV. 78s. ISBN 80-7315-078-6.

MIHALIČKOVÁ, E. 2008. *Poňatie výučby učiteľom a spôsoby jej realizácie v materskej škole*. Bratislava: PdF UK. 174s. (diplomová práca pod vedením autora tejto štúdie).

MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitatívny prístup a metódy v psychologickom výskume*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. 332s. ISBN 80-247-1362-4.

PETŘÍKOVÁ, R. 2008. *Učiteľom uplatňovaná metodika v súčasných materských školách*. Bratislava: PdF UK. 182s. (diplomová práca pod vedením autora tejto štúdie).

PLICHTOVÁ, J. 2002. *Metódy sociálnej psychológie zblízka*. 1. vyd. Bratislava: Média. 350s. ISBN 50-967525-5-3.

POZO, I, J. 2003. *Adquisición de conocimiento*. 1. vyd. Madrid: Morata. 268s. ISBN 84-7112-489-0.

RAUČINOVÁ, Z. 2008. *Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sebareflexie učiteľov materskej školy*. Bratislava: PdF UK. 106s. (rigorózna práca pod oponentúrou autora tejto štúdie).

RICHARDSON, E., T., J. 1999. The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. In *Review of Educational Research*, roč. 69, č. 1, s. 53-82.

RUDDUCK, J. - FLUTTER, J. 2007. *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. 1. vyd. Madrid: Morata. 169s. ISBN 978-84-7112-518-7.

SLÁVIKOVÁ, M. 2008. *Sebareflexia učiteľovho poňatia vyučovania a jeho profesijných snáh učiť*. Bratislava: PdF UK, 57s. (bakalárska práca pod vedením autora tejto štúdie).

STENHOUSE, L. 2004. *Investigación como base de la enseñanza*. 5. vyd. Madrid: Morata. 184s. ISBN 84-7112-558-X.

STOJKOVIČOVÁ, J. 2008. *Kvalitatívny výskum výučby v materskej škole. Pedagogická prax študentov Pedagogickej fakulty UK z pohľadu učiteľov fakultných materských škôl*. Bratislava: PdF UK. 102s. (rigorózna práca pod oponentúrou autora tejto štúdie).

STRAUSS, A. - CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitatívneho výzkumu*. 1. vyd. Brno/Boskovice: Nakladatelství Albert. 210s. ISBN 80-85834-60-X.

ŠKULTÉTYOVÁ, S. 2007. *Interpretácia pojmu škola deťmi predškolského a mladšieho školského veku*. Bratislava: PdF UK, 121s. (diplomová práca pod vedením autora tejto štúdie).

ŠMIDOVÍČOVÁ, D. 2008. *Kvalitatívny pedagogický výskum výučby v materskej škole z pohľadu detí predškolského veku. Deti ako účastníci praxe študentov*. Bratislava: PdF UK. 190s. (rigorózna práca pod oponentúrou autora tejto štúdie).

ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o edukácii*. 1. vyd. Bratislava: IRIS. 303s. ISBN 80-88778-73-5.

ŠTECH, S. 1993. Pedagogicko-psychologický výzkum: nástroj normativizmu alebo zprostředkovatel společné řeči? In *Pedagogika*, roč. XLIII, č. 4, s. 385-389.

VALACHOVÁ, D. 2008. *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. 1. vyd. Bratislava: MPC. 64s. ISBN 978-80.8052-303-9.

VYGOTSKÝ, S. L. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1. vyd. Praha: SPN. 1976.

WRIGLEY, T. 2007. *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. 1. vyd. Madrid: Morata. 197s. ISBN 978-84-7112-508-8.

Resumé

V štúdiu sa prezentuje kvalitatívny výskum, ktorý bol uskutočnený so zámerom identifikovať špecifiká učiteľkinho vyučovania detí v materskej škole; presnejšie zistiť, čo (vlastne) spôsobuje učiteľka materskej školy, keď vyučuje. Prezentuje výsledky cieľe, otázky, priebeh skúmania a jeho výsledky, ktoré boli získané analýzou dotazníkov, interview a pozorovaní. Výsledky sú prezentované formou interpretačných kategórií, ktoré majú reprezentatívnu funkciu.

Summary

This study describes the quality oriented research of conception of teacher's teaching which is applied in the teaching and learning process in the kindergarden class. Presents the objectives of research, research questions, instruments and methods of investigation, its progress, and provides the results of the examination in the form of research reports.

Kľúčové slová

Praktické skúmanie, kvalitatívna metodológia, ciele skúmania, výskumný problém, výskumné otázky, koncepcie, koncepty, individuálne koncepcie učiteľkinho vyučovania, proces výučby, subjekty a komponenty výučby, interview, neštruktúrované a štruktúrované pozorovanie, dotazník, analyzovanie, kódovanie, interpretačné kategórie, mentálne abstrahovanie, subjekty výskumného súboru, učiteľky materskej školy.

Kontaktná adresa

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

DIMENZIE A FAKTORY PREDŠKOLSKÉJ EDUKÁCIE

Mária Podhájecká

Edukačný systém v Slovenskej republike sa v posledných dvoch desaťročiach výrazne zmenil. V záujme sústavného skvalitňovania výchovno-vzdelávacieho procesu stále existujú možnosti implementácie najnovších vedeckých poznatkov do obsahu vzdelávania s využívaním aktuálnych foriem a metód. Vytvára sa edukačný priestor pre rozvoj kreativity v tvorbe vzdelávacích programov s prihliadnutím na historické a kultúrne danosti predškolskej pedagogickej teórie a praxe. Materská škola, predškolská edukácia evidujú výrazný posun v legislatívne (zákon č. 245/2008 Z. z.) a v dvojúrovňovom vzdelávaní.



Predškolská edukácia je:

- začiatok celoživotného edukačného reťazca, východisko a základ, na ktorých budujú ďalšie vzdelávacie stupne;
- na jednej strane je ohraničená príchodom dieťaťa do materskej školy, a na druhej strane je ohraničená odchodom z nej a nástupom do prvého ročníka základnej školy.

Zatiaľ čo druhá limitná hranica je relatívne presne špecifikovaná vekom, (zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní zo dňa 22. mája 2008

* Legislatíva súvisiaca s činnosťou a prevádzkou materských škôl taxatívne neurčuje spôsob ukončovania výchovy a vzdelávania detí v materskej škole. Predprimárne vzdelávanie ukončuje dieťa spravidla v školskom roku, v ktorom do 31. augusta dosiahne šiesty rok veku a dosiahne školskú spôsobilosť.

Predškolské vzdelávanie môže dieťa ukončiť aj vtedy, ak nedovršilo šiesty rok veku, ale podľa vyjadrenia príslušného zariadenia výchovného poradenstva a prevencie a všeobecného lekára pre deti a dorast môže plniť povinnú školskú dochádzku (predčasné zaškolenie dieťaťa na žiadosť rodičov).

Možnosť predčasného zaškolenia v základnej škole najmä z dôvodu nadania dieťaťa je oproti minulosti novinkou. Ak je dieťa nadané len v jednej oblasti rozvoja, umožnené je už v materskej škole pracovať s dieťaťom v danej oblasti podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1. (*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>).

umožňuje predčasné ukončenie*), ktorý je zákonom určený ako vek nástupu do základnej školy, dolná hranica vstupu dieťaťa do materskej školy je rôzna, závislá na rozhodnutí rodičov. Pobyt dieťaťa v predškolskej inštitúcii môže byť aj prerušovaný.

Kvalitná výchova a vzdelávanie v materskej škole sa realizuje v kontexte školského zákona, Štátneho vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu s prihliadnutím na podmienky školy.

Kvalitné fungovanie školského systému priamo súvisí s úspešnosťou celoživotného vzdelávania a sprostredkovane aj s úspešným fungovaním znalostnej ekonomiky a spoločnosti. (Bálint, 2007)

Kvalitný edukačný program

- ovplyvňuje **kvalitu** komplexného rozvoja dieťaťa,
- ovplyvňuje meno, značku a kvalitu školy.

Edukačná pluralita nám ponúka:

- možnosť vybrať si vzdelávaciu inštitúciu,
- možnosť vzdelávacej inštitúcie vybrať si edukačný program, modifikovať ho a rozvíjať.

Predškolskú edukáciu vnímame v rovine:

- a) časovej dimenzie
- b) obsahovej dimenzie
- c) externých faktorov
- d) interných faktorov

Edukácia v základných, stredných a vysokých školách má relatívne fixne stanovený a určený časový horizont. **Predškolská edukácia má** z tohto pohľadu výnimočné postavenie. Rešpektuje **variabilnú časovú a obsahovú dimenziu**.

A. Časová dimenzia

Časová dimenzia je dôležitá pre pochopenie samotnej podstaty predškolskej edukácie. Dôležitosť **variability časovej dimenzie edukácie** možno z hľadiska rozsahu rozdeliť na dve skupiny:

1. Vo vzťahu k materskej škole

- Príchod dieťaťa do materskej školy – v akom veku začne dieťa navštevovať materskú školu – **iniciácia predškolskej edukácie**;
- Neurčitý časový rozmer predškolskej edukácie dieťaťa – dĺžka a pravidelnosť alebo nepravidelnosť dochádzky dieťaťa do materskej školy – **nelimitná dĺžka predškolskej edukácie**;

- Možnosť prerušovania inštitucionálnej predškolskej edukácie – **diskontinuita predškolskej edukácie**;
 - Odchod dieťaťa z materskej školy a nástup na povinnú školskú dochádzku – **terminál predškolskej edukácie**.
- ### 2. Vo vzťahu k edukačným aktivitám
- Rozdielny časový rozmer v priebehu dňa, týždňa, roka venovaný rozdielnym tematickým edukačným aktivitám – **časová heterogenita predškolskej edukácie**;
 - Nepretržitý časový rozmer edukácie v priebehu dňa, edukácia od príchodu do odchodu – **permanentnosť predškolskej edukácie**;
 - Relatívne plánovitá zmena času edukačnej aktivity v nadväznosti na vonkajšie a vnútorné vplyvy – **pružný časový manažment predškolskej edukácie**;
 - Nedefinovaný časový rozmer, ktorý učiteľ s deťmi počas dňa venuje jednotlivým aktivitám – **časová individualizácia aktivít v rámci dňa**.

B. Obsahová dimenzia

Obsah je základným atribútom charakterizujúcim termín *kvalita* v predškolskej výchove a vzdelávaní.

Dôležitosť obsahovej dimenzie

- **Vymedzenie obsahu** predškolskej výchovy a vzdelávania, problematika edukačných obsahov **tvorí jadro kurikulárnych otázok**.
- **Kurikulum**, aj keď je vymedzené rámcovo, veľmi variabilne **je orientované vždy k podstatnej otázke čomu sa deti učia**.

Z teórie a praxe školy vychádzajú dva základné typy kurikula:

- **racionálny a ciele sprostredkujúci** – výchovno-vzdelávacie aktivity sú orientované na vopred vytýčené ciele, vyžaduje ich presnú štruktúru a jasnú formuláciu;
- **participačný, podporný ako ústretový – hlavným problémom je vytvorenie podmienok pre interakciu medzi dieťaťom alebo žiakom a obsahom** (v nadväznosti na líniu reformného hnutia od začiatku 20. storočia).

Trendy v súčasných premenách kurikula smerujú ku komplexnému rozvoju osobnosti dieťaťa, jeho kultivácii. Ciele sú definované v kategóriách hodnôt a kompetencií. Prejavuje sa obrat od zaužívanej cieľovej triády:

vedomosti – zručnosti – návyky

k hierarchii cieľov

hodnoty – zručnosti – vedomosti,
alebo vedomosti – zručnosti – hodnoty?

Predškolská edukácia v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 je *ponímaná v súčinnosti*

- *koexistencie cieľov,*
- *obsahov,*
- *procesov v edukačnej realite.*

Cieľom predprimárneho vzdelávania v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 je dosiahnuť optimálnu emocionálnu, sociálnu a kognitívnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti.

Dosiahnutie cieľa predškolskej edukácie v podmienkach variabilnej časovej dimenzie

je nesmierne náročné pri nadobúdaní základných prvopočiatkov kľúčových kompetencií hlavne v kontexte hry, hrových a iných aktivít.

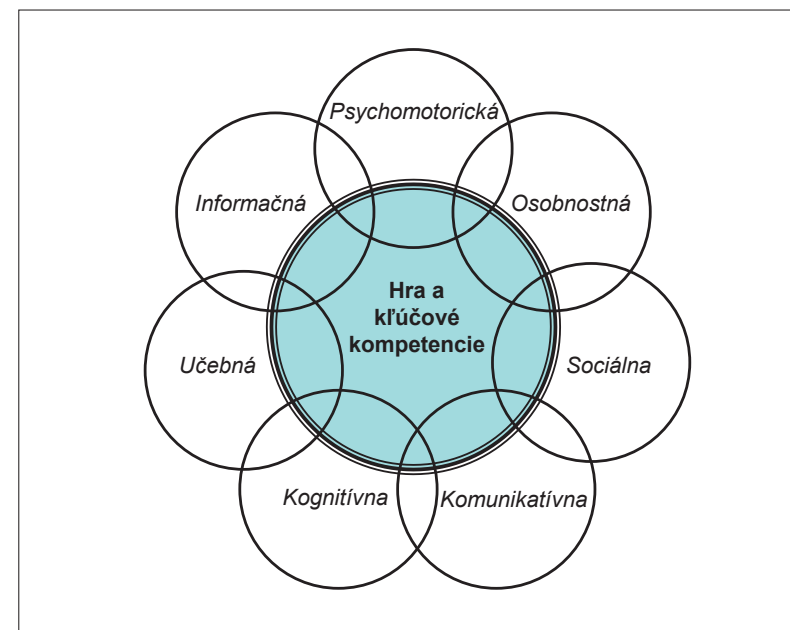
Úroveň kompetencií dieťaťa je rozhodujúcim faktorom pre definovanie predškolskej edukácie, jej cieľov a úloh, je aj kritériom merajúcim jej úspešnosť.

Cieľom inštitucionálnej predškolskej edukácie je edukovaním dosiahnuť u dieťaťa takú kvalitatívnu úroveň, ktorá obsahuje marginálny (minimálny, hraničný) rozsah kľúčových kompetencií. Dieťa je schopné ich samostatne a aj s pomocou rodičov a školy uplatňovať a ďalej rozvíjať. Je schopné:

- *koexistovať v sociálno-spoločenských komunitách,*
- *orientovať sa v čase a priestore,*
- *mať vybudované základy hodnotového systému,*
- *na základe empirie a aj edukáciou získaných kompetencií predvídať udalosti a následky prírodných aj spoločenských udalostí a javov,*
- *aktívne a cieľavedome vykonávať rôzne činnosti.*

Na základe týchto kompetencií má dieťa neskôr úspešne zvládnuť učivo prvých ročníkov základnej školy a úspešne sa začleniť v spoločnosti. (Podhájecká, 2008).

Schéma 1 *Kľúčové kompetencie a hra*

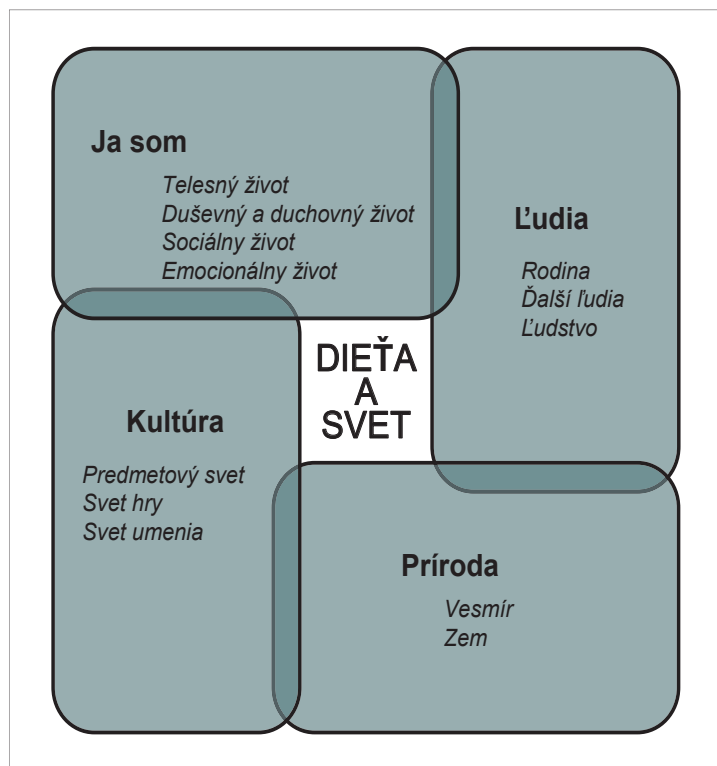


Obsah predškolskej edukácie je v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 podľa edukačného programu *Dieťa a svet* (Podhájecká, 2006) v kontexte:

- *štyroch okruhov – Ja som, Ľudia, Kultúra, Príroda;*
- *troch vzdelávacích oblastí – perceptuálno-motorická, kognitívna, sociálno-emocionálna.*

Výrazným momentom nového kurikula je, že okruhy, vzdelávacie oblasti nie sú izolované. Evidentne sú prepojené, integrované so synergickým efektom.

Schéma 2 *Dieťa a svet – okruhy*



Edukačný program **Dieťa a svet** je:

- *objektovo zameraný prístup*
- *viacrozmerný proces edukácie!*

Štátny vzdelávací program ISCED 0 rámcovo stanovuje rozsah:

- *čomu dieťa je potrebné učiť,*
- *štandardov,*
- *základov kľúčových kompetencií.*

Pozitívny efekt kurikula spočíva v tom, že *deťom sa prezentuje komplexný, neroztrieštený systém poznatkov z určitej vednej oblasti na báze emocionálneho prežívania.*

Každá materská škola:

tvorí

- *individuálne školské edukačné programy,*

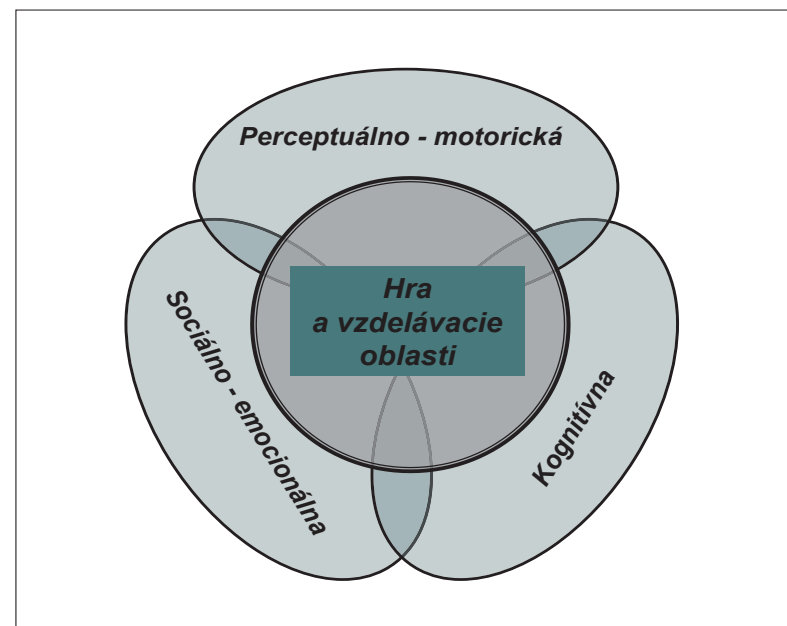
akcentuje

- *modifikovateľnosť edukačného programu na základe dosiahnutej úrovne poznania detí v skupine,*

realizuje

- *individuálny prístup k skupinám detí i jednotlivcov.*

Schéma 3 *Vzdelávacie oblasti*



Koncepcia edukačného programu **Dieťa a svet** prijíma detskú hru, akceptuje ju a klasifikuje za rovnocennú iným všeobecne uznávaným edukačným prostriedkom. **Pre obdobie predškolského veku hra uznáva ako nosnú a kľúčovú metódu, základnú edukačnú aktivitu schopnú maximálne využiť edukačný potenciál a možnosti detí a dokázateľne zvýšiť ich kompetencie v relatívne obmedzenom a limitovanom časovom priestore.**



*Hra je zábavou a učenie formou hry umožňuje dieťaťu učiť sa prirodzeným, uvoľneným spôsobom, čo mu vyhovuje najlepšie. Radosť z hry navodí optimálny stav vzrušenia, ktoré je dostatočne silné, aby stačilo na učenie. Radosť z hry povzbudzuje rozumovú činnosť dieťaťa. Pri hre musí dieťa používať svoje schopnosti, vedomosti a zručnosti, spomínať, čo videlo a počulo, riešiť veľa úloh. V hre má dieťa plnú možnosť prejavovať a rozvíjať svoju aktivitu v pohyboch, emóciách, v sociálnych vzťahoch, ale aj v myšlienkovvej činnosti a súčasne nadobúdať určité kompetencie. **Hra odzrkadľuje všetko, čo sa deje v prostredí dieťaťa a podáva obraz o tom, ako vníma prítomnú realitu.***

Obsah hry teda určuje to, čo dieťa okolo seba pozoruje, prežíva a hlavne to, ako sa správajú a čo robia dospelí ľudia okolo neho. Hra umožňuje dieťaťu aktívne zobrazovať skutočnosť, ktorá ho obklopuje. Odraz spoločenského prostredia v aktívnej hre prispieva k hlbšiemu zoznamovaniu sa dieťaťa s týmto prostredím a umožňuje mu do neho prenikať. Ako v každom odraze skutočnosti, aj v detskej hre je skutočnosť dieťaťom subjektívne a intenzívne prežívaná.

Dieťa žije vždy súčasnosťou zasadenou do konkrétneho prostredia. *Deti v každej epoche spoločenského rozvoja žijú tým, čím žije národ.*



Aby hra priniesla svoj účel, dieťa pri nej potrebuje prirodzenú podporu a vedenie dospelých. Hra, ktorá je akceptovaná dospelými pomáha k vytváraniu pozitívnych postojov voči životu a zábave, pretože predstavuje prirodzený, spontánny, sebazvdelávaci nácvik budúcich činností.

Predškolská edukácia je proces vzájomnej spoločnej interakcie a činnosti učiteľa a dieťaťa/deti pri dosahovaní cieľa edukácie.

Predškolská edukácia a edukačný proces v materskej škole sú chápané v spojitosti s manažérskym aspektom, to znamená s uplatňovaním funkcií riadenia:

- plánovanie,
- organizovanie,
- motivovanie,
- vedenie,
- vyhodnocovanie,
- spätná väzba.

Vyžaduje si to definovanie a konkretizovanie riadiacich politík, komplexne pokrývajúcich aktivity predškolskej inštitúcie. Riadiace politiky chápeme ako základné princípy a rámce, v ktorých sa bude predškolská edukácia uplatňovať. Ich forma by sa mala fixovať v interných smerniciach a poriadkoch materskej školy.

Predškolská edukácia realizovaná v konkrétnych časovo-priestorových súvislostiach nevyhnutne vedome alebo nevedome reaguje **na externé a interné faktory, ktoré ju ovplyvňujú.**

C. Externé faktory

Externé faktory ovplyvňujúce predškolskú edukáciu, edukačný proces

- ekonomické,
- sociálne,
- demografické,
- legislatívne,
- historické,
- politické.

Súhrnne ich nazývame termínom *Prostredie a komunita*.

D. Interné faktory

Interné faktory ovplyvňujúce predškolskú edukáciu, edukačný proces

- kvalifikácia a skúsenosti pedagogických zamestnancov v materskej škole,
- lokalizácia predškolského zariadenia (mesto, vidiek, možnosti vychádzok do rôznych prostredí),
- veľkosť školy, počet tried, veľkosť priestorov;
- tradícia a špecializácia školy,
- prostredie a príslušenstvo materskej školy (školský dvor, záhrada, ihrisko, bazén),

- materiálne vybavenie školy,
- možnosti spoločenských a športových aktivít,
- aktivita rodičov a ich spolupráca so školou.

Aj keď sa zdá, že mnohé z týchto faktorov sú viac, či menej orientované na manažérske a organizačné aspekty predškolskej inštitúcie – materskej školy, pri hlbšom skúmaní však vidíme aj ich nepriame dosahy na to najpodstatnejšie čo v materskej škole je, a tým je bezprostredný dennodenný edukačný proces detí. Ak chceme dosiahnuť maximalizáciu edukačného efektu, musíme pri tvorbe *riadiacich politík* zohľadňovať celé široké spektrum podmienok a faktorov ho ovplyvňujúcich. Je treba mať na pamäti, že predškolská edukácia **edukačný proces je v čase a priestore vždy jedinečným, neopakovateľným procesom**. Predovšetkým je to potrebné zohľadniť pri tvorbe školského vzdelávacieho programu. Je nutné ho „ušiť“ na mieru, ale aj s prebiehajúcim časom aj modifikovať a vylepšovať. *Riadiace politiky* by preto mali pre každú materskú školu **zreteľne naznačiť, kde sme, aké sú naše zámery, ako ich chceme dosiahnuť, aké máme zdroje, obmedzenia a limity**.

V Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 pre predprimárne vzdelávanie, ďalej konkretizovanom a rozpracovanom v individuálnych školských vzdelávacích programoch a plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti, ktoré akceptujú a využívajú hru, sa budú rozvíjať kľúčové kompetencie.

Historicky overenou pravdou je, že individualizácia a tvorivá edukačná koncepcia má vplyv na rôzne sféry budúceho vývoja dieťaťa. Individuálne pripravované školské vzdelávacie programy, v plynúcom čase prispôsobované a objektivizované, sú realitou ako zvýšiť úspešnosť predškolskej edukácie ako počiatočnej fázy celoživotného vzdelávania.

Adekvátne predškolská edukácia môže zlepšovať kvalitu života detí tým, že napomáha rozvíjaniu detskej osobnosti, ich vzdelávaciemu potenciálu, a to s dlhodobými účinkami ich celkovej výkonnosti.

Je potrebné zabezpečiť:

- **cieľavedomosť a systémovosť v edukačnom plánovaní,**
- **kontinuitnosť v edukačnom plánovaní,**
- **prepojitelnosť dlhodobého a krátkodobého plánovania,**
- **gradáciu náročnosti s pribúdajúcim vekom.**

Na predškolskú edukáciu a edukačný proces je nutné nazerať systémovo, komplexne, úplne a vo vzájomnej synergetickej interakcii.

- Edukačným procesom nechápeme len praktický denný výkon edukácie detí v predškolskej inštitúcii, ale celý komplex aktivít v dlhodobom časovom horizonte.

- Splnenie požiadavky systémovosti edukačného procesu znamená cieľavedomú prípravu a praktickú aplikáciu tzv. riadiacich politík každej materskej školy. Nazvali sme ich **komponentmi predškolskej edukácie**.

Základnými komponentmi (politikami riadenia) predškolskej edukácie a súčasne intenzifikátormi edukačného procesu sú:

- edukačné programy, dlhodobé edukačné plány;
- metodiky, aplikácia rôznych edukačných stratégií, postupov;
- evalúácia, metódy hodnotenia, spätná väzba edukačného procesu, postupy, merania a vyhodnocovania;
- sociálne väzby a komunikačné politiky (deti, rodičia, zriaďovatelia, lokálne authority – obce, územné celky, kontrolné inštitúcie – školské inšpekcie, Úrad verejného zdravotníctva);
- organizačné, logistické, personálne plány, inštitucionálne rozvojové plány;
- systémy permanentného vzdelávania učiteľov a odmeňovania.

V edukačnej praxi je žiadúce uplatniť tie komponenty, postupy metodických krokov a aktivity, ktoré **zohľadnia vplyv externých a interných faktorov**. Komponenty (riadiace politiky) edukačného procesu môžu byť v jednotlivých druhoch predškolských inštitúcií rozpracované rôzne a možno ich charakterizovať ako:

- **extenzívne** – komponenty reagujúce na podmienky, v ktorých edukačný proces prebieha, interakcia s okolím, budúce smerovanie organizačných foriem a pod.
- **intenzívne** – komponenty majúce priamy vplyv na dieťa, stratégie, spôsoby a formy jeho edukácie.

Základné znaky kurikulárnej politiky:

- **Viacúrovňovosť kurikula**, kurikulum sa tvorí na základných úrovniach, ktorými sú štát, škola. Hovorí sa ešte o úrovni nadštátnej, ktorou v našich zemepisných podmienkach je úroveň európska.
- **Monitorujúca úloha štátu**, štát realizuje rozhodnutia o národnom rámci kurikula a zabezpečuje jeho kontrolu a plnenie. (Štátna školská inšpekcia) Národné kurikulum má rôzne podoby - od rámcového vzdelávacieho plánu až po detailnejšie programy výuky (Štátny vzdelávaci program, školský vzdelávaci program, plány výchovno-vzdelávacej činnosti).
- **Ťažiskom tvorby kurikula sa stáva škola**. Otvára sa priestor pre individualizáciu kurikula. Realizácia a zodpovednosť za kvalitu je plne v kompetencii škôl.
- *Kurikulárny manažment priamo v školách s dôrazom na tímovú prácu učiteľov.*

- **Vybudovanie systému podporných štruktúr** – profesionálne inštitúcie, skupiny expertov, lektorov, ktoré zabezpečujú vzdelávanie riaditeľov a učiteľov škôl.

Predprimárna edukácia oproti primárnemu vzdelávaniu má tu jedinečnosť, že edukácia, edukačný proces sa realizuje integrovane v priebehu celého dňa, týždňa, mesiaca a roka, bez časového a obsahového ohraničenia. Na záverom chcem povedať, aby sme túto jedinečnosť mali na pamäti, aby sme neustále premýšľali, ako pohnúť predškolský svet dieťaťa dopredu. Verím, že úspešne rešpektovanie dimenzií a faktorov predškolskej edukácie pomôže zvýšiť jej *efektívnosť a kvalitu v edukačnom prostredí. Predovšetkým to záleží na učiteľovi, aby bol dobre pripravený, aby bol motivovaný, aby sa stotožnil s myšlienkami novôt a kreatívne rozvíjal a obohacoval svoju náročnú pedagogickú činnosť v prospech komplexného rozvoja dieťaťa.*

Literatúra

- BÁLINT, L. 2007. K niektorým zásadám reformy nášho školského systému. In: *Pedagogické spektrum*, 16, č. 1, 2007. ISSN 1335-5589.
- BURKOVIČOVÁ, R. 2006. *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol*. (Vybraná problematika) Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta 2006. ISBN 80-7368-239-7.
- GMITROVÁ, V. 2007. Plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole. In: *Manažment materskej školy I*. 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.
- GMITROVÁ, V. - PODHÁJECKÁ, M. 2005. Vplyv hrových činností na rozvoj osobnosti dieťaťa. In: *Teória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta 2005. ISBN 80-8068-433-2.
- GMITROVÁ, V. - PODHÁJECKÁ, M. 2007. *Pedagogické diagnostikovanie v edukačnom procese v materskej škole*. Prešov: Metodicko - pedagogické centrum 2007. ISBN 978-80-8045-498-2.
- GMITROVÁ, V. - PODHÁJECKÁ, M. - GMITROV, J. 2007. Children's play preferences: implications for the preschool education. In *Early Child Development and Care*. 2007.
- Dostupné z <<http://www.informaworld.com/smpp/titlecontent=g770842429db=all?stem=2>>.
- GUZIOVÁ, K. - PODHÁJECKÁ, M. 2008. Štátny vzdelávací program ISCED 0. *Právo v materskej škole I*. Materská škola v školskom systéme. Bratislava: Josef Raabe Slovensko, s.r.o.- odborné nakladateľstvo, 2008, B 2.4. 22 s. ISBN 978-80-89182-19-0.

- GUZIOVÁ, K. - PODHÁJECKÁ, M. 2008. Edukačná aktivita ako organizačná forma predprimárneho vzdelávania. *Manažment materskej školy I*. Praktická príručka pri riadení zamestnancov, pedagogického procesu a správy materskej školy. Obsah a kvalita výchovy a vzdelávania. Bratislava: Josef Raabe Slovensko, s.r.o.- odborné nakladateľstvo, 2008, E 2.1. 14 s. ISBN 978-80-89182-17-6.
- GUZIOVÁ, K. - PODHÁJECKÁ, M. 2008. Denný poriadok – organizačné usporiadanie denných činností v materskej škole. *Manažment materskej školy I*. Praktická príručka pri riadení zamestnancov, pedagogického procesu a správy materskej školy. Podmienky v materskej škole. Bratislava: Josef Raabe Slovensko, s.r.o.- odborné nakladateľstvo, 2008, C 1.1. 16 s. ISBN 978-80-89182-17-6.
- 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.
- HREBEŇAROVÁ, L. - ZACHAROVÁ, A. 2007. Vplyv integrovanej predškolskej výchovy detí s mentálnym psotihnutím na ich školskú pripravenosť. In: *Predprimárna edukácia v kontexte celoživotného vzdelávania*. Banská Bystrica: MPC BB, 2007. ISBN 978-80-8041-520-4
- HUČÍK, J. – ŽOLNOVÁ, J. 2004. Ako sme pokročili v školkej integrácii? In: *Efeta - otvor sa*. 2004, 14, č. 3, ISSN 1335-1397.
- KALHOUS, Z. – OBST, O. a kol. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KLIM - KLIMASZEWSKA, A.. 2006. *Adaptacja dziecka do środowiska przedszkolnego*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej 2006.
- KOCHOVÁ, H. 2007. Pedagogická prax v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika. In. *Učiteľské kompetencie a pedagogická prax*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-437-1
- LIPNICKÁ, M. 2007. Model predškolskej edukácie. *Predškolská výchova*. 2007/08, 42, č. 1. ISSN 0032-7220.
- MIŇOVÁ, M. 2007. Kurikulárna reforma a materská škola. In: *Ako sa učiteľia učia? Zborník referátov z medzinárodnej konferencie*. Prešov: MPC Prešov, FHPV Prešov, Občianske združenie bez hraníc, 2007. ISBN 978-80-8045-493-7.
- OPRAVILOVÁ, E. 1988. *Dieťa sa hrá a spoznáva svet*. Bratislava: SPN 1988.
- OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K. a kol. 2004. *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN 2004. ISBN 80-10-00022-1.
- PASH, M a kol. 1998. *Od vzdelávacího programu k vyučovacím hodinám*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko - didaktická práca učiteľa*. Bratislava: Iris 2000. ISBN 80-89018-05.

PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris 2006. ISBN 80-89018-97-1.

PODHÁJECKÁ, M. 2007. Edukačný program - dôležitý fenomén zvyšovania kvality školy. In: *Kvalita materskej školy v teórii a praxi*. Zborník príspevkov z celoslovenskej odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum 2007. ISBN 978-80-8045-443-2.

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. a kol. 2006. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta 2006. 1. vydanie. ISBN 80-8068-514-2.

PODHÁJECKÁ, M. - GMITROVÁ, V. 2005. Príprava pedagóga v oblasti profesionálneho ponímania hry. In: *Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta 2005. ISBN 80-8068-372-7.

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

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. s.17 - 29. ISBN 978-83- 923928-3-5.

PODHÁJECKÁ, M. - GMITROVÁ, V. 2008. Adaptačný proces dieťaťa do prostredia materskej školy. *Manažment materskej školy 1*. Praktická príručka pri riadení zamestnancov, pedagogického procesu a správy materskej školy. Rozvoj osobností detí. Bratislava : Josef Raabe Slovensko, s.r.o.- odborné nakladateľstvo 2008, E 1.6. 20s. ISBN 978-80-89182-17-6.

PODHÁJECKÁ, M. - GUZIOVÁ, K. 2005. Zamyslenie sa učiteľa nad hrou ako ukazovateľom pripravenosti dieťaťa na vstup do základnej školy. In: *Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta 2005. ISBN 80-8068-372-7.

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 perspektívy v kognitívnom a interkultúrnom vzdelávaní: od predškolskej výchovy k informačnej spoločnosti*. Svatý Jan pod Skalou: vydalo Centrum ekologického výzkumu a výchovy ve Svatém Janu pod Skalou 2005, s. 337-344. ISSN 1214-5041.

PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-631-4.

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

SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. 2005. *Inakosti v edukačnom prostredí*. Nitra: PF UKF 2005. ISBN 80-8050-839-9.

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

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

TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.

VALIŠOVÁ, A. - KASÍKOVÁ, H. a kol. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

Zákon č.245/2008 Z.z. zo dňa 22.mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon)

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

Resumé

Dynamický vývoj spoločnosti prináša mnohé zmeny a problémy aj vo výchove a vzdelávaní. Dimenzie a faktory predškolskej edukácie sú jedným z podstatných fenoménov, ktoré sa dostávajú do popredia pedagogického záujmu. Príspevok sa orientuje na variabilnú časovú a obsahovú dimenziu predškolskej edukácie. Zameriava sa na vplyv externých a interných faktorov. Poukazuje na základné znaky kurikulárnej politiky.

Summary

The dynamic development of the society introduces various changes and problems also at the process of upbringing and education. The dimensions and factors of pre-school education represent one of the substantial phenomena that are getting to the forefront of pedagogical interest. The article is orienting at variable time and content dimension of pre-school education. It is aiming at the influence of external and internal factors. It is indicating the basic features of curricular policy.

Kľúčové slová

Predškolská edukácia, cieľ predškolskej edukácie, časová dimenzia, obsahová dimenzia, Štátny vzdelávací program ISCED 0, edukačný program Dieťa a svet, tematické okruhy, vzdelávacie oblasti, štandardy, kompetencie, hra, externé faktory, interné faktory, znaky kurikulárnej politiky.

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

Slovenská republika

e-mail: marpo@unipo.sk

PREPRIMÁRNÍ EDUKACE V KONTEXTU ŠKOLSKÉ REFORMY V ČESKÉ REPUBLICE

Eva Šmelová

Úvodem

Institucionalizovaná předškolní výchova v českých zemích prochází od počátku 20. století řadou kvalitativních i kvantitativních změn.

Počátek 20. století představuje významné období v rozvoji předškolní výchovy, a to v souvislosti se snahami vyzvednout kvalitu dětství. Uvedené období je spojeno s reformní pedagogikou, jejímž hlavním znakem je respekt k osobnosti dítěte, disponující specifickými předpoklady, kterou má vychovatel v podnětném edukačním a přátelském prostředí rozvíjet.

Po druhé světové válce, která necitlivě zasáhla do celého školství, se v padesátých a šedesátých letech objevovaly snahy o návrat k výchově dětí v duchu humanistických teorií. V západních zemích docházelo nadále k rozvoji reformního hnutí nové výchovy, ve snahách o humanizaci školy. Ve vzdělávacím procesu již nemělo být dítě vnímáno jako pouhý objekt, ale mělo být aktivním subjektem se zájmem objevovat nové, řešit problémy, komunikovat, být samo sebou.

Vzdělávání v české mateřské škole (dále MŠ) se ubíralo spíše směrem opačným. V práci MŠ převládal školský charakter, stěžejní vzdělávací formou byla frontální výuka, pasivní metody, které nepodněcovaly aktivní přístup dítěte. Často převládal direktivní přístup pedagogů k dětem, což ale bylo dáno vysokými počty dětí ve třídách. Nově vznikající vzdělávací programy procházely řadou změn, v nichž lze zaznamenat snahu, co nejvíce konkretizovat vzdělávací práci škol. Plány byly předimenzovány učivem, což mělo za následek časté přetěžování dítěte a nerespektování jeho potřeb. Práce MŠ byla přeorganizovaná, s nedostatečným časovým prostorem pro hru. Mateřské školy charakterizovala uniformita.

I pod uvedeným politickým tlakem se předškolní výchova v tehdejší ČSSR pozitivně rozvíjela. K programu výchovné práce byly vydávány metodiky, které tvořily odbornou podporu. Učitelky MŠ se dále vzdělávaly, měly zájem o vysokoškolské studium apod.

1. Předškolní výchova v období hledání

Po převratu v roce 1989 nastalo období spojené s hledáním východisek pro konstituování demokratického školství. Tímto složitým vývojem procházela i předškolní výchova.

Po roce 1989 odmítly učitelky MŠ pracovat podle Programu výchovné práce

pro jesle a mateřské školy (1984), program přestal být závaznou směrnicí. MŠ dostaly prostor pro tvorbu vlastních vzdělávacích programů. Byla to cesta velmi nelehká. Vždyť doposud měly učitelky před sebou přesně zpracované náměty co, kdy a jak mají s dětmi dělat, a to až do podoby konkrétních úkolů a činností pro jednotlivé věkové kategorie. Je třeba připomenout, že takto zpracované programy nevedly učitelky k zamyšlení se nad potřebami jednotlivých dětí. Plánované pedagogické činnosti většinou vycházely z představ učitelek.

Období od roku 1990 až do roku 2001 lze charakterizovat jako čas hledání a pokusů. Pomoci učitelkám měl oficiální dokument MŠMT ČR s přechodnou platností „*K orientaci výchovy, k programu a stylu výchovné práce v předškolních zařízeních*“, který nastínil humanistické a demokratické pojetí předškolního vzdělávání. MŠ začaly využívat nově vznikající vzdělávací programy např. Začít spolu, projekt Zdravá škola, na který navazuje Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole.

2. Mateřská škola v kontextu celoživotního vzdělávání

V březnu v roce 2000 ukázalo zasedání Evropské rady v Lisabonu směr vzdělávací politiky a činnosti v rámci zemí Evropské unie. Ze závěrů jednání vyplynula nezbytnost posunu k celoživotnímu vzdělávání, které je předpokladem k úspěšnému přechodu k ekonomice a společnosti založené na znalostech. Byla zahájena celoevropská diskuse se zaměřením na účinnou strategii pro uskutečňování celoživotního vzdělávání, a to na individuální a institucionální úrovni ve všech sférách veřejného i soukromého života. Zásadní prioritu kurikulární reformy představuje rozvoj klíčových kompetencí ve vzdělávání.

Prioritou kurikulární reformy v ČR se stala proměna školy, a to prostřednictvím zavedení rámcových vzdělávacích programů. Nedílnou součástí je i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Od září roku 2007 RVP PV představuje základní, povinný dokument pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále ŠVP), a to s cílem rozvíjet klíčové kompetence s ohledem na rozvojové možnosti dítěte a na podmínky konkrétní mateřské školy.

3. Proměna mateřské školy v kontextu kurikulární reformy

Současné předškolní kurikulum poskytuje prostor pro uplatnění nového **pojetí dítěte**. Do popředí vystupuje význam hry jako základní nejpřirozenější činnosti dítěte předškolního věku. Uspokojování zájmů a potřeb dítěte se stává prvořadým úkolem mateřských škol. Mění se vzdělávací strategie. Tradiční transmisivní přístup, v němž bylo dítě objektem edukace, byl nahrazený procesem interaktivním. Předškolní vzdělávání se obrací k teoriím J. Piageta, E. Eriksona, L. V. Vygostkého, vychází z konstruktivismu, kdy pracuje s jedinečností individuálních procesů při rozvoji dítěte atd.

Nové kurikulum zpracované na uvedených zásadách a východiscích vyžaduje připravené učitele, disponující kvalitativně vyššími profesními kompetencemi.

4. Profesní kompetence učitele mateřské školy

V současné době existuje řada modelů kompetencí (Švec, Vašutová, Kantorková, Spilková atd.), které lze aplikovat jako východiska profesní vybavenosti učitele MŠ.

V příspěvku vycházíme z modelu kompetencí nizozemských autorů C. P. Koetsiera,

T. Wubvelse a F. A. Korthagena (in Šmelová 2006), kteří uvádějí tři základní skupiny vzájemně navazujících kompetencí. (viz tab. 1)

Rozvoj profesních kompetencí je třeba chápat v širším kontextu, a to zejména z hlediska funkce školy, od níž se odvíjí role učitele, jak ukazuje následující tab. 1.

Tabulka 1 *Kompetence učitele MŠ v základních souvislostech*

Funkce současné MŠ	Role učitelky v současné MŠ	Dovednosti nezbytné pro naplnění uvedených rolí	Kompetence	Rozvoj kompetencí
pečovatelská vzdělávací socializační integrační personalizační	ochránce, poskytovatel odborné péče	učitel zajišťuje odbornou péči, učitel vytváří pro děti zázemí, v němž zažívají pocit bezpečí, lásky, porozumění, štěstí a pohody.	spouštěcí růstový potenciál výzkumné dovednosti	odborná profesní příprava (VOŠ, Bc., Mgr. se zaměřením na předškolní pedagogiku) další vzdělávání pedagogických pracovníků: kvalifikační vzdělávání, normativní vzdělávání -kurzy, průběžné vzdělávání, vzdělávání organizované ve škole . sebevzdělávání, seberozvoj.
	zprostředkovatel poznatků a zkušeností	učitel zprostředkovává poznatky a implementuje je do kurikula mateřské školy a strategie předškolního vzdělávání, učitel využívá či vytváří situace, jejichž prostřednictvím dětem zprostředkovává zkušenosti, využívá při práci s dětmi vhodné strategie a metody .		
	poradce a iniciátor	učitel je průvodcem na cestě za novými poznatky s využitím vzdělávací strategie respektující specifika předškolního vzdělávání, učitel je konzultant pro výchovné a vzdělávací situace v mateřské škole, učitel je poradcem pro řešení různých situací, s nimiž se dítě v běžném životě setkává, učitel vytváří vhodné podmínky pro osvojování si nových vědomostí, dovedností a formování správných postojů		
	manažer	učitel chápe podstatu práce s RVP PV, učitel se spolupodílí na tvorbě školních a třídních vzdělávacích programů, projektuje, učitel využívá vhodné evaluační nástroje, učitel je tvůrcem osobitých vzdělávacích strategií, v nichž jsou respektována specifika celé třídy, ale i jednotlivých dětí, učitel je tvůrce pomůcek, učitel dokáže flexibilně reagovat na nové podmínky, inovuje vzdělávání, učitel vytváří podmínky, v nichž dítě řeší různé úkoly		
	diagnostik, klinik	učitel diagnostikuje zájmy a potřeby dětí, s nimiž pracuje, učitel identifikuje potíže a jejich možné zdroje, učitel na základě pedagogické diagnostiky hodnotí rozvoj osobnosti dítěte, učitel komunikuje se svými kolegy, s rodiči, s ostatními partnery školy, učitel intervenuje.		

Uvedená tabulka prezentuje základní vazby a souvislosti v oblasti rozvoje kompetencí předškolního pedagoga.

5. Kurikulární reforma a připravenost učitelů MŠ – výsledky výzkumného šetření

Jak se učitelé s novými požadavky preprimární edukace vyrovnávají, lze částečně dokumentovat prostřednictvím realizovaného průzkumu, z jehož dílčími výsledky seznamujeme prostřednictvím příspěvku.

Pro realizovaný průzkum byla zvolena metoda **obsahové analýzy textu**.

Základní soubor tvořilo 58 mateřských škol z různých regionů ČR. Byla provedena analýza školních vzdělávacích programů, které byly zpracované ve školním roce 2006 – 2007.

Cílem průzkumu bylo zjistit konzistentnost vzdělávacích cílů na úrovni RVP PV – školních vzdělávacích programů – třídních vzdělávacích programů a zjistit tak, do jaké míry se podařilo učitelům porozumět filozofii RVP PV.

Kvantifikace významových jednotek

1. Frekvence doslovně opsaných očekávaných výstupů z RVP PV.
2. Frekvence modifikovaných očekávaných výstupů z RVP PV (s ohledem na podmínky konkrétní MŠ).
3. Frekvence očekávaných výstupů vykazující konzistentnost na úrovni:
 - RVP PV a ŠVP,
 - ŠVP a TVP,
 - TVP: konzistentnost na úrovni: dílčí vzdělávací cíl a očekávaný výstup.

5. 1 Konzistentnost cílů na úrovni RVP PV a ŠVP

ŠVP představuje tematický celek, v němž jsou uvedeny hlavní cíle školy a výstupy edukace, které směřují k rozvoji klíčových kompetencí, dále přehled učiva v podobě tematických okruhů. Vzdělávací oblasti jsou projektovány na podmínky předškolního vzdělávání konkrétní MŠ.

Forma zpracování ŠVP je v kompetenci MŠ, to znamená, že se setkáváme s jejich rozdílným přístupem ke zpracování. Můžeme identifikovat dva základní přístupy:

- a) MŠ pracující na úrovni ŠVP s očekávanými výstupy,
- b) MŠ pracující na úrovni ŠVP s klíčovými kompetencemi.

V tab. 3 je uvedený způsob zpracování očekávaných výstupů RVP PV na úrovni ŠVP. Analyzovaná je frekvence doslovně opsaných, modifikovaných a opomenutých očekávaných výstupů jednotlivých oblastí RVP PV.

Tabulka 3 *Frekvence očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech RVP PV*

Vzdělávací oblast	Očekávané výstupy	%
Dítě a jeho tělo	Doslovně opsané	56,25
	Upravené dle podmínek školy	12,50
	Neuvedené	31,25
Dítě a psychika-Jazyk a řeč	Doslovně opsané	85,00
	Upravené dle podmínek školy	5,00
	Neuvedené	10,00
Dítě a psychika-Poznávací schopnosti	Doslovně opsané	69,23
	Upravené dle podmínek školy	0,00
	Neuvedené	30,27
Dítě a psychika-Sebepojetí, city,vůle	Doslovně opsané	75,00
	Upravené dle podmínek školy	6,25
	Neuvedené	19,75
Dítě a ten druhý	Doslovně opsané	64,29
	Upravené dle podmínek školy	12,50
	Neuvedené	23,21
Dítě a společnost	Doslovně opsané	73,33
	Upravené dle podmínek školy	20,00
	Neuvedené	6,67
Dítě a svět	Doslovně opsané	45,45
	Upravené dle podmínek školy	36,36
	Neuvedené	18,19

Tabulka 4 *Celkové vyhodnocení frekvence očekávaných výstupů*

Očekávané výstupy	%
Doslovně opsané	69,23
Upravené dle podmínek školy	10,58
Neuvedené	20,19
Celkem	100,00

Komentář

Ukazuje se, že ve zkoumaném souboru je na úrovni ŠVP 69,23 % doslovně opsaných očekávaných výstupů z RVP PV. Nejvyšší frekvenci doslovných prepisů tvoří oblast *Dítě a jeho psychika* (76,41 %). Na konkrétní podmínky a témata vzdělávání reagují učitelky zejména v oblasti *Dítě a svět* (36,36 %).

Uvedená skutečnost indikuje, že učitelkám chybí psychologická kompetence. Cíle ŠVP by měly být stanoveny stále ještě v dosti obecné rovině, což se odráží v doslovných prepisech na úrovni ŠVP. Očekávané výstupy, které doslovně učitelky neopsaly, byly sice modifikované, ale podstata modifikace spočívala pouze v pozměnění formulaci, ale s identickým obsahem. Pokud vyhodnotíme doslovně přepsané a „modifikované“ očekávané výstupy, zjistíme, že analyzované ŠVP představují v 79,8 % většinou doslovné kopie RVP PV.

V tab. 5 je zaznamenána frekvence práce s klíčovými kompetencemi na úrovni ŠVP.

Tabulka 5 *Frekvence klíčových kompetencí ve ŠVP*

Kompetence	%
Kompetence k učení	76,25
Kompetence k řešení problémů	72,25
Kompetence komunikativní	77,75
kompetence sociální a personální	81,25
Kompetence činnosti a občanské	75,00
Průměr	76,50

*Poznámka (Klíčové kompetence představují soubory vědomostí, dovedností a postojů v podobě výstupů, které jsou v tabulce zaznamenány).

Komentář

Analyzované ŠVP mají v průměru 76,5 % zapracovaných a 23,5 % nezařazených klíčových kompetencí (v podobě vědomostí, dovedností a postojů) stanovených v RVP PV. Pozitivně můžeme hodnotit zejména vyváženost mezi poměrem jednotlivých kompetencí.

5. 2 Konzistentnost cílů na úrovni ŠVP a TVP

TVP je dokument pracovní, který nemá centrálně stanovenou formu. Jedná se zejména o vzdělávací plány integrovaných bloků. I když TVP tvoří povinnou dokumentaci učitelky, jsou běžnou součástí přípravy na pedagogickou činnost. TVP by měly navazovat na ŠVP a tím zajistit jejich plnění. Základ spočívá v operacionalizaci cílů (výstupů) a jejich nastavení, a to s ohledem na specifika vzdělávacích potřeb a rozvojové možnosti dětí konkrétní třídy.

Na třídní úrovni je třeba sledovat konzistentnost ve dvou rovinách:

a) ŠVP PV $\longrightarrow$ TVP PV,

b) dílčí vzdělávací cíle (co učitel podporuje) $\longrightarrow$ očekávané výstupy (čeho dítě dosáhne).

5.2.1 Konzistentnost vzdělávacích cílů na úrovni ŠVP a TVP

Z hlediska konzistentnosti na úrovni ŠVP a TVP byly identifikovány přetrvávající nedostatky:

- obecně stanovené očekávané výstupy, většinou se jedná o doslovný přepis ŠVP, který je identický s RVP PV,
- ŠVP a TVP netvoří konzistentní celek,
- nerozlišování specifik, slučování cílů pro učitele a očekávaných výstupů,
- nedochází ke zohlednění podmínek školy, třídy a jednotlivých dětí.

Komentář

Práce s cíli na úrovni ŠVP a TVP je z hlediska konzistentnosti problematická. Výsledky analýzy ukazují, že učitelky sice respektují stanovené učivo ŠVP (tj. plánované téma), ale dále si nastaví spíše řadu konkrétních úkolů, které nekorespondují se ŠVP nebo očekávané výstupy doslovně opisují, což znamená, že i na úrovni TVP nacházíme očekávané výstupy stanovené v RVP PV. Ty nastavují úroveň pro dítě před zahájením školní docházky, tudíž vyžadují operacionalizaci se zohledněním specifik jednotlivých dětí.

5.2.2 Konzistentnost mezi vzdělávacími cíli a očekávanými výstupy na úrovni TVP

Učitelka MŠ by si měla (v souladu s RVP PV) při projektování vlastní práce stanovit vzdělávací cíle, kterými si určí, co bude u dětí v dané tématické části podporovat a současně by měla vymezit i očekávané výstupy, kterých chce u dětí dosáhnout. Při stanovování dílčích vzdělávacích cílů a očekávaných výstupů nelze opomíjet požadavek konzistentnosti.

Komentář

V TVP se z hlediska konzistentnosti objevují následující chyby:

- TVP obsahují pouze dílčí vzdělávací cíle (46 %), (to je co učitel podporuje),
- TVP obsahují vzdělávací cíle i očekávané výstupy, ale bez respektování jejich rozdílnosti, to znamená, že jsou nelogicky slučovány (37 %),
- TVP nerozlišují cílové kategorie a vzdělávací aktivity (23 %),
- TVP – vzdělávací cíle i klíčové kompetence jsou nekonzistentní (35 %).

Poznámka* (součet netvoří 100%, neboť TVP vykazují mnohdy více chyb)

6. Na co nás získaná data upozorňují

RVP PV představuje kurikulum, u něhož je třeba v první řadě pochopit

jeho filozofii, s níž se pojí způsob zpracování a požadavky na učitele pro tvorbu školního kurikula. Dovednost pracovat s cíli a následně jejich prostřednictvím projektovat rozvoj dítěte s ohledem na jeho individuální zvláštnosti, rozvojové možnosti, zájmy a potřeby představují jedno ze základních východisek projektování.

Dosavadní zkušenosti a provedené analýzy, kterým se věnujeme průběžně od roku 2001, ukazují na neustále stejné problémy. Učitelkám činí největší potíže pochopit systém a podstatu tvorby projektu, neopomíjet nezbytné vlastnosti vzdělávacích cílů jako je konzistentnost, komplexnost, kontrolovatelnost a zohlednění individualizace na úrovni TVP. S ohledem na identifikované problémy se můžeme domnívat, že nezbytná evaluace je potom spíše intuitivní a neumožňuje systematické projektování rozvoje jednotlivých dětí.

Přetrvávání uvedených skutečností nás nutí se zamýšlet nad příčinami a jejich možnou eliminací. *Proč se nadále nedaří naplňovat záměry kurikulární reformy v plném rozsahu?* V přípravném vzdělávání učitelů MŠ na pedagogických fakultách v ČR sice nastal v této oblasti kvalitativní posun, ale v běžné praxi vidíme přetrvávající problémy, které brání úspěšné realizaci záměrů kurikulární reformy.

7. Nezbytné podmínky pro realizaci změny

Řada neúspěchů, s nimiž je spojena kurikulární reforma v ČR vyplývá z jejího nesprávného nastartování. Kurikulární reforma představuje zásadní změny, které je třeba systematicky řídit. Lze si připomenout Wootta (1996), který popsal realizaci změny jako systematický proces.

1. krok-tlak na provedení změny

v případě probíhající kurikulární reformy přichází z vnějšku, a to prostřednictvím platné legislativy.

2. krok-stanovení jasné vize

představuje rámcovou představu budoucího stavu, v našem případě je vést aktéry vzdělávání k pochopení podstaty reformy a získat je jako její aktivní účastníky, ne pouhé vykonavatele nařízení shora. Můžeme konstatovat, že tento krok byl značně podceněn.

3. krok-způsobilost provést změnu

základem tohoto kroku je odborná příprava v přípravném i dalším vzdělávání pedagogů. I v této fázi můžeme identifikovat řadu problémů. Učitelé přistupovali již od začátku ke vzdělávacím aktivitám zaměřeným na práci s RVP PV ve své podstatě bez hlubšího pochopení záměru reformy. Necítili potřebu změny, nechápali, proč mají něco měnit, proč si mají přidávat práci apod. Tato situace stále ještě přetrvává. Ruku v ruce, zde musí jít dovednost projektovat s pochopením podstaty změn souvisejících s kurikulární reformou. Podstatou je tedy změna myšlení.

4. krok – odvaha provést změnu

tento krok již počítá s naladěním a odbornou připraveností učitelů k práci s novým kurikulem, a to v novém, odlišném pojetí preprimární edukace. Prostřednictvím rozhovorů s učitelkami MŠ jsme zjistili, že nadále přetrvává nejistota, zda práci s RVP PV realizují správně.

5. krok – již představuje samotnou změnu

úspěšné provedení změny předpokládá naplnění všech předešlých kroků, což se nám doposud nepodařilo.

Závěr

V této části je na místě připomenout si slova Perrenouda (2003), který říká, že školské reformy:

- zůstávají na povrchu věcí,
- příliš často se obracejí na aktéry, kteří nejsou schopni podněcovat vývoj reformy vzdělávání, podněcovat vývoj identity učitelů nebo změnit způsoby regulace v rámci školské byrokracie,
- doposud žádná z nich nevzala vážně vtipný výrok Philippa Meirienaua: „*Zatím co škola dělá reformy, medicína dělá pokroky.*“ (in Mareš, J. a kol. 2008)

Jak vidíme je opravdu co napravovat. Východiskem není pouhý dril nebo vytvoření „*kuchařky*“, jak projektovat, ale přivést pedagogy k dítěti jako k jedinečné osobnosti, která má svá práva na vlastní rozvoj, zaslouží si naši plnou pozornost, porozumění a přátelství.

I přes uvedené nedostatky je třeba úsilí našich učitelů MŠ ocenit, neboť jako první se začali potýkat se zaváděním nového kurikula, i přes veškerá úskalí, jimiž procházejí, nadále projevují zájem o zajištění kvalitní preprimární edukace.

Literatúra

BERTRARAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

BURKOVIČOVÁ, R. 2006. Hodnocení vybraných komponent dovedností vytvářených profesních kompetencí studentů učitelství pro MŠ kooperujícími učitelkami v souvislostech. In *Sborník z konference Otázky hodnocení studentů na souvislých pedagogických praxích*. PedF MU Brno: PedF MU Brno, 2006. ISBN 80-86633-67-5.

HRDLIČKOVÁ, V. 2007. *Současný stav a návrh na inovaci pregraduální přípravy budoucích učitelů preprimárního vzdělávání v oblasti environmentální výchovy*. In *Sborník příspěvků z 3. odborného semináře Evaluce a inovativní aplikace Bc, studijního oboru UMS*. Olomouc: Votobia, 2007. ISBN 80-7220-300-2.

MAREŠ, J. a kol. 2008. Postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. In *Sborník příspěvků z konference*

Učitel v 21. století. Praha: VÚP, 2008. ISBN 978-80-87000-19-9.

PRÁŠILOVÁ, M. 2003. *Vybrané kapitoly ze školského managementu*. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0676-4.

ŠMELOVÁ, E. 2006. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn*. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1373-6.

Resumé

Příspěvek je rekapitulací zásadních změn, které vyplývají ze záměrů a cílů školské reformy v České republice v oblasti preprimární edukace. K zásadním změnám náleží zavádění rámcových vzdělávacích programů, které vytvářejí nové možnosti pro práci pedagogů a jejich žáků. Uvedená skutečnost se dotýká i preprimárního stupně, který tvoří nedílnou součást českého vzdělávacího systému. Jak se předškolní pedagogové vyrovnávají s novými přístupy v pedagogické práci a s náročností při zavádění kurikula preprimární edukace, dokumentujeme v příspěvku prostřednictvím poznatků, které jsme získali v rámci empirických šetření.

Summary

My contribution summarizes major changes resulting from the Czech Republic's school reform intentions and targets in pre-primary education. The major changes include introducing of frame education programmes creating new options for educators' and their pupils work. This applies also to pre-primary level, an integral part of Czech education system. Through empiric research and resulting data, the contribution monitors the way educators deal with new approaches in pedagogical work and with demands of applying new curriculum of pre-primary education.

Klíčové slova

Preprimární edukace, školská reforma, kurikulum, mateřská škola, dítě předškolního věku, učitel mateřské školy, výzkum, vysokoškolské vzdělávání

Kontaktná adresa

Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
Česká republika
e-mail: eva.smelova@upol.cz

Referáty

PLÁNOVANIE A PROJEKTOVANIE UČENIA SA DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE

Alena Doušková

Plánovanie a projektovanie v podmienkach materskej školy chápeme ako vytváranie konkrétnej predstavy na realizáciu zámerov a cieľov pedagogického pôsobenia, spolu s vymedzením variácií aranžovania procesov ich dosahovania a kontroly úspešnosti, kvality výsledkov. Plánovanie a projektovanie sú činnosti učiteľa spojené s efektívnym riadením edukačných procesov na rôznych úrovniach riadenia. Ide o činnosti, ktoré vyžadujú neustále pružné reakcie, monitorovanie a hodnotenie situácií v každej etáp - plán, realizácia, reflexia alebo projekt - výučba - reflexia, pričom reflexia zahŕňa diagnostiku učebných postupov, skúseností detí a ich hodnotenie (Doušková, 2004). Učiteľky v procesoch plánovania a projektovania uplatňujú svoje poznatky a skúsenosti, učiteľské zručnosti konkretizovať a operacionalizovať edukačné ciele, transformovať učivo na zmysluplné a pre deti zrozumiteľné tematické celky, vytvárať systém učebných požiadaviek ako indikátorov zvládnutia učiva deťmi, tiež vyberať a vedieť využívať adekvátne didaktické prostriedky na realizáciu učenia sa detí, vytvárať efektívne vecné a sociálne učebné prostredie.

V súlade s prístupom orientovaným na dieťa učiteľky materských škôl pri tvorbe dlhodobých a krátkodobých projektov učenia sa detí a tiež v procese ich realizácie v každodennej praxi zohľadňujú priority a špecifiká predškolskej edukácie ako predpoklad koncipovania zmysluplného učenia a komplexného rozvoja detí. Akceptujú najmä tieto skutočnosti:

- dieťa sa rozvíja celostne, globálne a oblasti detskej skúsenosti a jeho rozvoja sa nedajú v edukačnej realite od seba izolovať, oddeľovať. Sú vzájomne prepojené. V každej hre, nezámernej a aj v riadenej zámernej aktivite sa v rôznej miere kultivujú všetky stránky rozvoja,
- každé dieťa má špecifické potreby, skúsenosti, postoje, zručnosti, ktoré je potrebné akceptovať, zohľadňovať zabezpečením *dôslednej diferenciácie, individualizácie cieľov, učebných úloh a činností*,
- pre rozvoj dieťaťa je potrebná jeho vlastná aktivita, sebauplatnenie a osobné prežívanie, preto učiteľka projektuje a pripravuje *motivujúce a aktivizujúce učebné situácie, volí adekvátne metódy a organizáciu učebných činností*,
- dieťa napreduje v rozvoji na základe *interakcie s rovesníkmi*, potrebné je zameriavať pozornosť na vytváranie sociálnych situácií, aktivít a činností zameraných na komunikáciu, interakciu, výmenu poznatkov a skúseností,
- *kontrola a hodnotenie úspešnosti procesov učenia a učenia sa detí* v tejto vekovej kategórii má svoje špecifiká.

Učiteľky MŠ sa podieľajú na tvorbe *Školského vzdelávacieho programu (ŠVP)*, ktorý si škola vytvára na základe poznania Štátneho vzdelávacieho programu (v súčasnosti platný Štátny vzdelávací program ISCED 0 „Dieťa a svet“) a prispôsobuje si ho na svoje vlastné podmienky, potreby detí a rodičov. Na základe poznania ŠVP si koncipujú *triedne vzdelávacie programy – časovo-tematické plány*, v ktorých vychádzajú z integrácie tematických okruhov v multioblastiach (Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra) a ich prepájania so vzdelávacími oblasťami rozvoja (kognitívnu, perceptuálnu - motorickú, sociálno-emocionálnu) a koncipujú integrované tematické projekty. Prostredníctvom časovo *tematických plánov učiva* dopĺňajú a konkretizujú (ŠVP) vo vzťahu k osobitostiam skupín detí, ktoré tvoria triedne spoločenstvo a svojmu poňatiu výučby. Bežnou činnosťou učiteliek je aj projektovanie *edukačných aktivít* ako základných foriem organizácie učenia sa detí v integrovaných tematických projektoch. Výsledkami plánovania a projektovania učiteliek v materskej škole potom sú:

- **Školský vzdelávací program**
- **Triedny vzdelávací program** (najčastejšie ročný časovo-tematický plán alebo strategický edukačný plán triedy) smeruje k získaniu kompetencií detí vo všetkých edukačných oblastiach v jednotlivých triedach.
- **Integrované tematické projekty** (mesačné, dvojtýždňové, týždňové), súčasti časovo tematického plánu.
- **Projekty edukačných aktivít, denné projekty** (sú vystavané na základe cieľov integrovaného tematického projektu).

Školský a triedny vzdelávací program

Štátny vzdelávací program Dieťa a svet definuje princípy a ciele kurikulárnej politiky, vymedzuje podstatné demokratické a humanistické hodnoty, na ktorých je výchova a vzdelávanie založené. Taxatívne vymedzuje všeobecné ciele a požiadavky na obsah edukácie, kľúčové kompetencie ako hlavné nástroje vyváženého rozvoja. Predstavuje *ideálnu predstavu* o inštitucionálnom vzdelávaní detí predškolského veku. Nedá sa podľa neho konkrétne učiť, je to záväzný a koncepčný dokument pre vytvorenie školských vzdelávacích programov. Na jeho základe si školy tvoria vlastné predstavy o realizácii vzdelávania v súlade s konkrétnymi podmienkami. Koncipujú si školský vzdelávací program.

Školský vzdelávací program (ŠVP) tvorí súčasť pedagogickej dokumentácie konkrétnej materskej školy. Na jeho základe bude konkrétna škola fungovať a podľa neho sa všetci pedagogickí pracovníci budú riadiť. Je spravidla záväzný pre všetky triedy v MŠ, obsahuje to, čo sa týka školy ako celku. Za jeho vypracovanie zodpovedá riaditeľ, na jeho tvorbe sa podieľa celý pedagogický zbor. Aktualizuje sa každý rok. Je to stručný dokument, pracovný, dostatočne

inštruktívny. Predstavuje *reálnu predstavu vzdelávania* detí v konkrétnych podmienkach MŠ, predstava zodpovedá konkrétnym podmienkam školy, možnostiam, potrebám a prániam rodičov a detí. Učители z neho vychádzajú pri projektovaní učebných činností. Môžu si voliť vlastné stratégie, postupy, obsah, metódy prostredníctvom ktorých budú v ňom vymedzené kompetencie dieťaťa rozvíjať.

Pri tvorbe ŠVP je možné uplatniť postup :

Analýza východiskového stavu

Tvorí základ pre špecifikáciu rozvojových cieľov školy. V súlade s potrebami nového programu je potrebné uskutočniť a vyhodnotiť:

1. *analýzu podmienok na zistenie kvality vecného prostredia* (prístupnosť didaktického materiálu, jeho voľný výber deťmi...) a bezpečného sociálneho prostredia (pravidlá správania, možnosti spontánnej hry, organizácia dňa, podmienky rozvoja samostatnosti a sebaobsluhy),
2. *analýzu uspokojovania potrieb detí* (prehodnotenie výberu a dodržiavania modelu potrieb detí predškolského veku),
3. *analýzu správania učiteliek*, opúšťanie cesty manipulácie a ochota nastúpiť cestu podpory rozvoja vnútornej motivácie u detí,
4. *analýzu pravidiel spolujitia v triedach, v MŠ*,
5. *analýzu možnosti prijať a využiť hotový program Škola dokorán, Zdravá škola, iné materskou školou akceptované alternatívne koncepcie*.

Na základe analýzy východiskového stavu je potrebné zhodnotiť situáciu v MŠ, vyznačiť jej priority, zhodnotiť skúsenosti, problémy a nedostatky vo vzťahu k Štátnemu vzdelávaciemu programu a vytvoriť dokument.

Vytvorenie dokumentu

To ako, a v akej kvalite sa naplňajú požiadavky Štátneho vzdelávacieho programu v konkrétnom programe školy je zjavné na základe sledovania podmienok školy, uplatňovaného výchovného štýlu a realizovania integrovaných tematických celkov. Učivo, poznatky a detské skúsenosti sú obsiahnuté nielen v integrovaných tematických celkoch, ale aj v klíme školy, v procesoch komunikácie pedagogických pracovníkov s deťmi, v používaných metódach a formách práce. Školský vzdelávací program preto obsahuje základné údaje o škole, edukačný obsah a hodnotiace činnosti školy. Jeho súčasťou je:

1. *Charakteristika školy*, vyjadrenie dominantných princípov, prístupov a prostriedkov ako chce škola naplňovať ŠVP,
2. *Názov a charakteristika programu* – špecifikácia hodnôt MŠ a prezentáciu dlhodobých cieľov školy, uvedenie priorít vzdelávacích zámerov a každodennej praxe, vymedzenie spoločných zásad práce učiteliek a fungovania školy, hraníc medzi ŠVP a TVP, čo je nemenné a čo je v právomoci učiteľky,
3. *Podmienky edukácie* – (patrí sem všetko, čo sa v MŠ deje, čo pôsobí mimo

plánovaného vzdelávania, prostredie, kvalita medziľudských vzťahov, ide o neformálne kurikulum)

4. *Formálne kurikulum* – usporiadanie učiva do ucelených integrovaných tematických celkov. Cieľom formálneho kurikula je naplánovať napĺňanie cieľových kompetencií detí prostredníctvom projektovania špecifických cieľov vo všetkých oblastiach vzdelávania. Pri jeho tvorbe sa vychádza z poňatia obsahu, cieľových kompetencií a vzdelávacích oblastí. Učitelia tvoria návrhy *integrovaných tematických celkov*. V ich charakteristike treba uviesť hlavné ciele a vzdelávací obsah. Učivo v nich je spracované globálne, zamerané na získavanie potrebných zručností, hodnôt a postojov, rozpracováva sa pre všetky vekové skupiny a potreby detí až v tematických plánoch jednotlivých tried. Tematické celky pozostávajú z *tém*, ktoré sú vymedzené učivom a cieľovými kompetenciami. *Podtémy* v jednotlivých témach predstavujú najmenšie jednotky integrovaných tematických projektov a môžu tvoriť spoločný základ pre prácu všetkých tried. V rámci nich si učiteľky vymedzujú konkrétne učivo vo svojich *triednych vzdelávacích programoch (časovo-tematických plánoch)* a *návrhy edukačných aktivít*. Edukačné aktivity vo formálnom kurikule nemusia byť konkretizované. Koncipovať túto časť ŠVP je veľmi náročná činnosť vyžaduje výbornú orientáciu v učebných obsahoch, premyslený systém hľadania vhodných tém a podtém na zámerný rozvoj v kľúčových edukačných oblastiach. Formálne kurikulum zároveň obsahuje aj zásady plánovania a projektovania edukačných aktivít v jednotlivých triedach, ktoré sú najmenšie formálne jednotky napĺňania školského vzdelávacieho programu v rozličných triedach.

5. *Evalvácia* predstavuje v programe charakteristiku plánovaného systematického a riadeného procesu hodnotenia a posudzovania edukačných javov v MŠ. Ide o vymedzenie spôsobu autoevalvácie ŠVP v sledovaných oblastiach a *určenie kritérií* (indikátorov) kvality, *prostriedkov* na ich dosahovanie, *termínov a vyznačenie zodpovednosti* za ich plnenie. Medzi základné nástroje evalvácie ŠVP možno zaradiť vedenie záznamov o deťoch, sebahodnotenie učiteľiek, spätná väzba tematických projektov, vyhodnotenie triedneho vzdelávacieho programu, hospitačná činnosť riaditeľky, evalvačné dotazníky a pod (spracované podľa: Syslová, 2007)

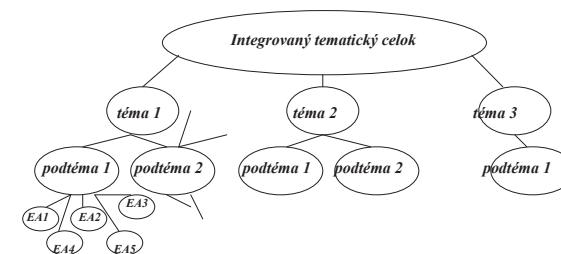
Ukazovateľom kvality školského vzdelávacieho programu je hlavne poňatie a spracovanie jeho formálnej vzdelávacej ponuky. Manuál k príprave školného vzdelávacieho programu (2005, s. 17) uvádza požiadavky na ponuku formálneho kurikula takto:

- rešpektuje podmienky konkrétnej MŠ, nie je jednostranná, činnosti a príležitosti sú mnohostranné, pestré široké,
- je spracovaná do podoby integrovaných projektov primeraného rozsahu,

- zameranie integrovaných celkov je dostatočne široké, poskytuje dostatok zaujímavých podnetov pre činnosti,
- z charakteristiky projektov je jasné ako sa s nimi bude ďalej pracovať,
- integrované tematické projekty sú dostatočne otvorené, a sú spracované len do takej miery, aby ďalšiu prácu učiteľa len usmerňovali, zbytočne nezväzovali a neobmedzovali ani deti.

Triedny vzdelávací program (časovo - tematický plán)

Tvorí súčasť ŠVP, je výsledkom plánovania a projektovania rozvoja detí pre konkrétne triedy v MŠ. Je to plán, ktorý pomáha učiteľovi postupovať v rozvoji detí premyslene, systematicky, pri rešpektovaní ich predchádzajúcich skúseností, aby už osvojené poznatky a skúsenosti boli ďalej prehľbované a rozvíjané. Učiteľky usporadúvajú učivo do ucelených častí – integrovaných tematických celkov, ktoré pre deti predstavujú ľahko uchopiteľnú komplexnú prezentáciu sveta, ktorá špecifikám vzdelávania detí predškolského veku vyhovuje najviac. Základom pre jeho tvorbu sú *integrované tematické celky* vyšpecifikované v školskom vzdelávacom programe. Integrovaný tematický celok, ktorý je v ŠVP spracovaný vo všeobecnej rovine prostredníctvom výstupných cieľových kompetencií a obsahových a výkonových štandard je v časovo-tematickom pláne konkrétnej triedy potrebné v témach a podtémach konkretizovať na podmienky



triedy.

Triedny vzdelávací program (časovo tematický plán) spravidla obsahuje :

1. **Ponuku tém a podtém, (integrované tematické projekty) v tematickom celku,** ktoré sú významovo vnútorne poprepájané a vytvárajú jasné vzťahy a súvislosti aj s najmenšími jednotkami - edukačnými aktivitami. Učiteľka môže vyberať témy na základe prírodných cyklov, sviatkov a výročí, zo sveta rozprávok, detských hrdinov, príbehov, krajín sveta i fantastických krajín. Obsah učiva v témach sa odvodzuje najmä z očakávaných výstupov

(výkonový štandard) a ponuky aktivít. Musí súvisieť s témou ale najmä s prirodzeným životom detí, reálnym prostredím blízkeho okolia, vyúsťovať do využiteľných, rozvíjajúcich a obohacujúcich činností a skúseností.

2. **Integrované tematické projekty** (ITP) chápeme ako edukačné projekty jednotlivých tém a podtém. Integrovaný tematický projekt je prierezový, zasahuje všetky oblasti rozvoja dieťaťa, integruje viaceré edukačné oblasti (matematicko-logickú, jazykovo-komunikatívnu, somaticko-motorickú, poznávaciu a kognitívnu, umelecko-expresívnu, socio-morálnu a emocionálnu oblasť), no s pevnou líniou toho, čo je prioritne, v súlade s vývinovými zákonitosťami detí učiteľom akcentované. Pri koncipovaní témy je nutné vychádzať z praktických životných situácií a z prakticky realizovateľných učebných aktivít detí, tie potom tvoria základ učebných situácií v edukačných aktivitách. ITP obsahujú *predpokladané kompetencie, ciele, ktoré sú rozpracované a zoradené v postupnosti, hierarchizované podľa oblastí psychického rozvoja a majú vymedzený obsah učiva k navrhovaným cieľom a konkrétne činnosti detí.*
3. **Prehľad edukačných aktivít v jednotlivých integrovaných tematických projektoch.** V edukačných aktivitách majú dominantné postavenie učebné činnosti detí a poradenské činnosti učiteľa. Edukačné aktivity predstavujú najvyššiu mieru konkretizácie, nie sú v pláne podrobne prepracované, učiteľ ich postupne do plánu dopĺňa, inovuje.
4. **Prehľad a popis prostriedkov realizácie,** spôsoby zisťovania prekonceptov, rôznorodé spôsoby organizácie učenia sa, využívanie rozmanitých metód učenia sa v jednotlivých témach a podtémach.
5. **Spôsoby diagnostiky, hodnotenia a sebahodnotenia,** kritéria úspešnosti zvládnutia učiva, metódy a nástroje kontroly a hodnotenia kvality zvládnutia učiva v témach a podtémach.

Integrované tematické projekty a projekty edukačných aktivít

Projekt predstavuje komplexnú praktickú úlohu (je daná témou, problémom) spojenú so životnou realitou, ktorú je nutné riešiť teoretickou a praktickou činnosťou, ktorá vedie k vytvoreniu adekvátneho produktu. (J. Maňák, - Švec, V. 2004).

Edukačný projekt v MŠ chápeme hlavne ako plán pedagogickej práce s deťmi, ktorý je zdrojom motivácie, inšpirácie detí a učiteliek, umožňuje cieľavedomú prácu s deťmi. Učiteľka sa ho pridrižiava a aktuálne ho prispôsobuje a dopĺňa. Opiera sa o vyhodnotenie jeho výsledkov pri koncipovaní nových projektov. Ide o zmysluplnú, vnútorne prepojenú koncentráciu učiva okolo ústrednej myšlienky, alebo motívu. Ak učiteľka v materskej škole neustále aplikuje edukačné projekty, realizuje projektované učenie a hovoríme o **projektovej výučbe v materskej škole.**

Tematické projektovanie

Tematické projektovanie v procese tvorby triedneho vzdelávacieho programu realizujeme vtedy, ak tematický celok rozpracúvame na témy a podtémy na dlhšie obdobie, rok, polrok, mesiace. Edukačné projekty v triednom vzdelávacom programe potom konkretizujeme v krátkodobých projektoch s vymedzením užšej podtémy, prvkov obsahu učiva. Učiteľka cieľavedome pracuje s obsahom jednotlivých edukačných oblastí a vytvára priestor pre autonómne učenie sa detí. Projektuje očakávané zmeny týkajúce sa učenia sa dieťaťa a jeho rozvoja prostredníctvom vhodnej zvolenej témy tak, že sa zameriava najmä na:

- *prácu s edukačnými cieľmi.* Ide o činnosti učiteľa v procese premeny základov kľúčových kompetencií detí v predškolskom veku na čiastkové ciele a učebné požiadavky ako kritéria plnenia špecifických cieľov,
- *didaktické spracovanie učiva* tak, aby umožňovalo *aktívne učenie, ktoré predpokladá* pripravovanie učebných materiálov na skúmanie, príprava detských činností na skúmanie všetkými zmyslami, navodzovanie získavania priamych skúseností, príprava rôznych spôsobov práce so skúmaným materiálom, aby bol možný jeho voľný výber, príprava diskusných činností na výmenu a podporu výmeny informácií,
- *diagnostiku a hodnotenie zvládnutia učebných špecifických cieľov a učebných požiadaviek prostredníctvom učebných činností ako východisko pre hodnotenie a nové projektovanie.* Pri hodnotení cieľov projektu je možné postupovať pomocou krokov:
 1. V procese realizácie treba pozorovať deti a ich prejavy, či ich činnosti bavia, ako reagujú a zapájajú sa a vyznačovať do poznámok projektu slabé miesta a neefektívne činnosti.
 2. V procese realizácie neustále sebareflektovať a vyhodnocovať svoju prácu, čo sa darí a čo nie, či boli ciele splnené alebo nie, čo získali deti a podľa toho pokračovať alebo meniť postupy a opäť vyznačovať slabé miesta do poznámok.
 3. Po ukončení zhodnotiť celý projekt, jeho stavbu, náplň a prínos, či témy a podtémy v tematickom celku vyhovovali, ktoré sa nezrealizovali a prečo. Všetko zachytávať ako podnety pre úpravu projektu.

Kvalitu integrovaného tematického projektu možno hodnotiť prostredníctvom hľadania odpovedí na otázky typu:

- Ako bola realizovaná didaktická transformáciu učiva vo vzťahu ku konkrétnym činnostiam detí?
- Ktoré oblasti rozvoja sú integrované v tematickom celku a rozpracované v konkrétnej téme, podtému? Ktoré výkonové štandardy (špecifické ciele) sú zachytené v jednotlivých oblastiach rozvoja?
- Aké sú základné fakty, pojmy, zovšeobecnenia, postoje vymedzené v téme? Ktoré základné učebné činnosti (hrové, nácvikové, relaxačné) umožňujú

deťom zvnútornenie poznatkov, hodnôt, postojov a rozvíjanie spôsobilosti? Sú adekvátne vo vzťahu k ich možnostiam? Aké metódy a postupy sprostredkovania učiva ponúka projekt? Ako sú zabezpečené podmienky na interakciu učiva s deťmi a vzájomnú výmenu informácií medzi nimi? (kritéria na hodnotenie didaktickej analýzy učiva)

- Aké metódy sprostredkovania učiva sú vymedzené, aby išlo o aktívne učenie? *Aktívne učenie predpokladá od učiteľa zaradovanie a pripravovanie učebných materiálov na skúmanie, projektovanie detských činností na skúmanie všetkými zmyslami, navodzovanie získavania priamych skúseností, prípravu rôznych spôsobov práce so skúmaným materiálom, aby bol možný jeho voľný výber, možnosť diskusných činností na výmenu a podporu výmeny informácií.*
- *Ako sú rozčlenené učebné činnosti v jednotlivých projektoch podtém? Súvisia s témou?*
- *Aké je navrhované učebné prostredie? Využíva sa dostatočne veľký priestor na stretnutie celej skupiny? Sú tu priestory na prácu v malých skupinách? Objavujú sa tiché miesta na individualizované učenie sa? Podieľajú sa deti na organizácii priestoru? Môže dieťa tvoriť podľa vlastných predstáv na základe samostatného rozhodovania pri výbere činností? Ako sa pracuje s produktmi, ktoré vytvorili deti? Sú pomôcky na písanie, kreslenie, čítanie ľahko a voľne dostupné? Podieľajú sa deti na usporadúvaní priestoru? Je podstatná časť vybavenia triedy zameraná na učenie sa činnosťou?*

Integrované tematické projekty sa realizujú prostredníctvom *edukačných aktivít*. Tie sú základným prostriedkom rozširovania gramotnosti, nadobúdania detských skúseností. Samozrejme integrovaný tematický projekt, tiež projekty edukačných aktivít ako efektívny prostriedok aktivizácie dieťaťa v jeho rozvoji sa opiera a vyžaduje neustálu spoluprácu učiteľiek nielen v triede ale aj mimo nej. Učiteľky sa musia dohovoriť, aké projekty chcú realizovať, čo všetko budú potrebovať, aké bude mať ktorá úlohy pri jeho realizácii, rozplánujú čas riadených a voľných činností a podobne. Pre úspešný priebeh niektorých projektov je dôležité spolupodieľanie sa rodičov na triednych aktivitách, obmieňanie a dynamická prestavba centier aktivít, neustále hľadanie, dopĺňanie materiálov, pomôcok. Nevyhnutnou podmienkou je najmä záujem a chuť učiteľiek tvoriť, hľadať a nachádzať podnety na uspokojenie potreby sebarealizácie nielen detí ale aj svojej vlastnej.

Postup pri tvorbe integrovaného tematického projektu

1. *Projektovanie učiteľovho učenia*, pri ktorom učiteľka rozhoduje o vlastnej edukačnej stratégii, ktorá vychádza z: poznania záujmov a potrieb detí, vymedzenia oblastí rozvoja dieťaťa; výberu obsahu edukácie; konkretizovania učebnej témy, integrácia na základe idey; vymedzenia konkrétneho učiva a učebných cieľov (všeobecné, špecifické, učebné

požiadavky). Pri práci s obsahom ide o stanovenie spoločných „základov“, okolo ktorých sa koncentruje učivo. Sústreďuje sa do určitého jadra, kľúčovej myšlienky. Takýmito jadrami môžu byť *všeobecná téma*: Na poli, Čo jeme, Priateľstvo, Deti a mesto, *konkrétny podnet týkajúci sa pochopenia javu a úlohy človeka*: Stroskotanec na ostrove, Ako sa správame v divadle, *učebný problém*: Ako sa zvieratá pripravujú na zimu?, Prečo drevo pláva na vode?, poprípade *edukačný cieľ týkajúci sa zmeny kvality osobnosti*: Keď sa hneváme, Ako môžeme vyjadriť, čo prežívame?...

2. *Projektovanie učenia sa detí*, učiteľ sa v tejto fáze sústreďuje na konkrétne činnosti detí a preto realizuje didaktickú analýzu učiva; koncipuje edukačné aktivity a učebné situácie v nich; zaoberá sa organizáciou učenia sa pri jednotlivých učebných úlohách, pri konkrétnych učebných činnostiach detí, aranžuje edukačné prostredie, didaktický materiál, čas a učebný priestor.

Edukačné aktivity v integrovanom tematickom projekte tvoria premyslený celok a každá súčasť musí mať určitú obsahovú prepojenosť s témou a vytvárať kompaktný, zmysluplný celok. Kostrub (2003, s. 44 – 50) delí edukačné aktivity v integrovanom tematickom projekte na *východiskové a rozvíjajúce*. *Východiskové edukačné aktivity* umožňujú deťom prezentovať svoje doterajšie získané skúsenosti, preukázateľné a využiteľné poznatky, spôsobilosti, postoje a hodnoty, ktoré majú o téme a obsahu. Učiteľ prostredníctvom činností evokuje to, čo dieťa už dokáže, pozná, čomu rozumie, čo je spôsobilé vykonať. *Rozvíjajúce edukačné aktivity* zabezpečujú podporovanie, rozširovanie, skvalitňovanie, transformovanie a modifikovanie doterajších získaných skúseností, preukázateľných a využiteľných poznatkov, ktoré má dieťa o téme a obsahu a tiež jeho aktuálnej rozvojovej úrovne získať, teda to, čo už dokáže, pozná a čomu rozumie počas práve uskutočňovanej edukačnej aktivity. Predpokladá sa, že východiskové edukačné aktivity sú zamerané na zisťovanie predstáv detí o učive, prekonceptov a sú radené v integrovanom tematickom projekte ako prvé. Podobne to platí aj o radení učebných situácií v konkrétnej edukačnej aktivite.

Didaktické stvárnenie integrovaného tematického projektu

Projekt je koncipovaný pre deti, deti téme projektu majú porozumieť, chcieť sa ňou zaoberať, objavovať, zisťovať, vyjadrovať sledované a prezentovať výsledky svojej činnosti. Výsledkom činnosti detí majú byť viditeľné, hmatateľné produkty prinášajúce potešenie a uvedomovanie si vlastnej hodnoty tvorcu a objaviteľa poznania. S tým súvisí už aj názov projektu, ktorý má byť formulovaný jasne, výstižne ako výzva pre aktivitu a činnosti detí.

Formálne náležitosti integrovaného tematického projektu:

Názov projektu

Má vystihovať charakter projektu, nosnú myšlienku. Je formulovaný tak, aby

zaujal, bol výzvou pre konanie dieťaťa.

Téma

Ide o zameranie kurikulárneho projektu a výber učebnej témy. Predpokladaný prínos projektu pre rozvoj detí, O čom je? Čoho sa týka? Na čo sa zameriava?

Edukačné oblasti

Tematické oblasti v ŠVP - Ja som, Ľudia, Kultúra a Príroda v sebe zahŕňajú málo transparentne matematicko-logickú, jazykovo-komunikatívnu, somaticko-motorickú, poznávaciu a kognitívnu, umelecko-expresívnu, socio-morálnu a emocionálnu oblasť. Učiteľ vyberie dominantné edukačné oblasti a kompetencie s nimi spojené, ktoré je možné prostredníctvom témy najlepšie rozširovať.

Edukačné ciele

Konstruujeme ich ako *poznatky* (fakty, pojmy), ktoré sa zvnútornením stávajú vedomosťami, *senzoricko-motorické výkony* (činnosti, operácie), ktoré sa pretvárajú na zručnosti, uvažujeme o rozvíjaní *pozitívnych postojov a hodnôt*, ktoré sú vhodné pre jednotlivé edukačné oblasti.

Časové obdobie realizácie

Ide o stanovenie časového rozpätia aplikácie a realizácie integrovaného tematického projektu.

Predpokladané činnosti detí

Popisujú sa konkrétne činnosti a príležitosti, ktoré budú deťom ponúknuté a vytvorené s uvedením toho, čomu sa deti prostredníctvom činnosti učia a naučia. Základom je uvažovanie o postupnosti radenia učebných činností.

Dominantné produkty detí

Zmysluplné činnosti detí vyúsťujú do konkrétnych hmatateľných produktov, ktoré sú často silným impulzom už pre spustenie projektu (divadelné predstavenie O perníkovej chalúpkke, vytvorená nová skalka v školskej záhrade, spoločná kniha o zvieratkách, individuálny filmový pás „Zo života v mojej rodine“, ale aj objav novej informácie, naučenie sa novej hry, návšteva doposiaľ neznámeho miesta a objavovanie jej čara).

Pomôcky a spolupráca s inými ľuďmi a organizáciami

Spätná väzba a spôsoby diagnostikovania a hodnotenia

V rámci evalvácie triedneho vzdelávacieho programu a jeho kvality musí učiteľ neustále zisťovať, či pripravené podmienky, učebné činnosti pomohli deťom zvládnuť špecifické ciele, učebné požiadavky. Preto už pri projektovaní uvažuje, ktoré diagnostické nástroje na zisťovanie kvality zvládnutia učebných činností detí a výsledkov v nich použije.

Prehľad edukačných aktivít v integrovanom tematickom projekte

Edukačné aktivity sú vzájomne prepojené spoločnou témou a projektované na princípe striedania podnetných situácií utváraných najčastejšie učiteľom, akcií predstavujúcich učebné činnosti detí a reflexií, na ktorých sa podieľajú deti a aj učiteľka.

Štruktúra projektu edukačnej aktivity

Nie je striktné predpísaná ale v procese osvojovania si spôsobilosti projektovať učenie sa detí je vhodné porozumieť jednotlivým prvkom

Veková skupina detí:		Vyučujúci:		
Týždeň:		Dátum:		
Tematický projekt:		Tematické okruhy :		
Názov edukačnej aktivity:				
Ciele socioemocionálneho rozvoja:				
Ciele kognitívneho rozvoja:				
Ciele perceptuálno-motorického rozvoja:				
Integrácia obsahu učiva :				
Učebné pomôcky :				
Čas	Učebné situácie viazané na EA	Učebné požiadavky (špecifické ciele obs, štand).	Sada učebných úloh	Priebeh edukačnej aktivity (metódy a organizácia)

Popis používaných prvkov v projekte edukačnej aktivity.

Učebná situácia sa podobá bežnej životnej situácii, vyvoláva záujem dieťaťa, stimuluje jeho poznávaciu činnosť (motivačný aspekt) a vedie k rozvoju poznávacích schopností (kognitívny aspekt). Edukačnú aktivitu tvorí sled na seba nadväzujúcich učebných situácií, z ktorých každá smeruje k napĺňaniu konkrétnych učebných požiadaviek viazaných na obsah učiva. Každá pedagogická situácia je tvorená súborom učebných úloh, ktoré podnecujú deti k učebným činnostiam.

Učebné požiadavky Petty (1996, s. 301) charakterizuje ako kritériá, ktoré „presne udávajú pozorovateľný výkon dieťaťa a zameriavajú sa na schopnosti, ktoré si v procese učenia osvoja. Vo svojej formulácii obsahujú prvky: *adresát* (príklad: deti, ktoré zvládnu túto úlohu, vedia..., alebo Michal vie...) umožňuje individualizáciu podľa potrieb jednotlivých detí, *požadovaný výsledok*, vyjadrený pomocou aktívnych slovíes (vie roztriediť..., dokáže porovnať podľa kritérií...), *podmienky výkonu* pomocou ktorých sú vyjadrené okolnosti zvládnutia požiadavky, (vo dvojici, ... pomocou obrázkov, za pomoci učiteľky) a *kritéria hodnotenia výkonu*, ktoré stanovujú ukazovatele na posúdenie, či dieťa požadovaný cieľ dosiahlo a na akej úrovni kvality.

Učebná úloha sa chápe ako inštrukcia, popud a impulz pre učebnú činnosť detí (postav dom, tak, aby každý člen rodiny mal svoju izbu, pozoruj a vyber..., zhodnoť...), vyjadrená jasne, stručne a zrozumiteľne pre deti. Súbor učebných úloh v danej učebnej situácii má zodpovedať kritériám primeranej náročnosti, postupnosti, pestrosti a rozmanitosti a umožňovať kontakt detí a výmenu

informácií medzi nimi. Učebné úlohy poskytujú možnosť uplatňovať rozmanité *myšlienkové, perceptuálne - motorické a interpersonálne operácie*, pri ktorých si deti osvojujú i *konkrétne postupy práce a učia sa regulovať svoje správanie a konanie* v konkrétnych situáciách.

Učebné činnosti môžu prebiehať s malou účasťou učiteľa alebo úplne bez nej. Sú to činnosti, v ktorých deťom poskytujeme veľkú mieru samostatnosti, slobody rozhodovania, ide o riešenie problémov, bádateľské aktivity, tiež je to individuálna práca detí a kooperatívne činnosti detí v skupine (sebavyjadrenie, hra, voľná hra a voľná práca, manipulácia s predmetmi, pozorovanie, porovnávanie a triedenie prírodných a spoločenských javov, tvorenie katalógov, vlastných produktov, simulačné, situačné a inscenačné hry, experimentovanie s rolami prostredníctvom tvorivej dramatiky, riešenie situácii bežného života priamo v prirodzených situáciách, bádateľské aktivity, práca s knihou).

Literatúra

- DOUŠKOVÁ, A. 2006. *Učebné ciele a projektovanie výučby*. Banská Bystrica: PF UMB, 2006.
- DOUŠKOVÁ, A. 2004. Projektovanie výučby ako riadiaca činnosť učiteľa na mikroúrovni riadenia. *Acta universitatis Mathaei Bellii. Zborník vedeckovýskumných prác č. 8*. Banská Bystrica: PF UMB, 2004, s. 45-56.
- HAUSER, J. 2008. *Štátny vzdelávací program ISCED 0*. Bratislava: ŠPÚ, 2008.
- KOSTRUB, D. 2005. *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. Rokus: 2005.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. 1998. *Výukové metódy*. Praha: Portál, 1998.
- Manuál k príprave školního, (tridního) vzdelávacího programu Materské školy*. Praha: VÚP, 2005.
- PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996.
- SYSLOVÁ, Z. 2007. *Česká materská škola na začátku 21. století*. Bratislava: MPC, 2007.
- SRNSKÁ, P. 2007. Voda a vše co s ní souvisí. In: Gašparová, E. *Pedagogická tvorivost učiteliek mateřských škol*. Prievidza: Aprint, 2007, s. 67-77.

Resume

Autorka v príspevku prezentuje plánovanie a projektovanie ako базové činnosti učiteľky materskej školy v procese výučby zameranej na komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa. Charakterizuje školský vzdelávací program, časovo tematický plán (triedny vzdelávací program), integrovaný tematický projekt a projekt edukačnej aktivity ako výsledky týchto činností. Prezentuje projektovú výučbu v materskej škole ako prostriedok na realizáciu integrovaného tematického prístupu učiteľa k práci s obsahom v súlade so zámermi preprimárnej edukácie.

Summary

The author in the paper presents process of planning and projecting as a basic activity of a teacher in preschool education oriented on general development of a child's personality. She describes school educational program, time and theme schedule (class educational program), integrated theme project and a project of educational activity as a result of these activities. She shows project education in a kindergarten as a tool of realization of teacher's integrated thematic approach to work with curriculum, which is in correspondence with goals of pre-primary education.

Kľúčové slová

Plánovanie, projektovanie učenia a učenia sa detí v MŠ, školský vzdelávací program, časovo tematický plán, triedny vzdelávací program, integrovaný tematický projekt, projekt edukačnej aktivity, projektová výučba.

Kontaktná adresa

Doc. PaedDr. Alena Doušková, PhD.
Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Ružová 13
974 01 Banská Bystrica
Slovenská republika
e-mail: adouskova@pdf.umb.sk

MIKROEDUKATÍVNE ANALÝZY EDUKAČNÝCH PROCESOV UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL V ŽILINSKOM KRAJI - JANUÁR 2008

Gabriela Droppová

Úvod

Legislatívne zmeny, ktoré so sebou prinášajú transformáciu školstva a tvorbu štátnych a následne školských vzdelávacích programov očakávajú od učiteľov, aby rozvíjali kompetencie detí, ktoré sú dôležité pre život. Učiteľ sa má stať v triede facilitátor, manažér, koordinátor. To si však žiada vzdelávanie učiteľov, aby proces edukácie bol kvalitný a spĺňal požiadavky THV.

V súvislosti so zmenou kvality vzdelávania uskutočnili sme prieskum v ZA kraji mikroedukatívnymi analýzami v januári 2008.

Mikroedukatívne analýzy sme použili, aby sme zistili, akým spôsobom prebieha proces edukácie v materských školách. Sledovali sme podnety, otázky a inštrukcie zo strany učiteliek-riaditeliek materských škôl na rozvíjanie kognitívnych procesov detí.

Podľa Zelinu, (Švec, 1998, str.266) za základnú empirickú skutočnosť pre mikroanalýzy edukačných procesov pokladáme **podnet učiteľa a reakciu dieťaťa. (detí)**

Cieľom skúmania bolo zistiť, aké sú rozdiely medzi sledovanými skupinami učiteliek v ZA kraji (CA, ZA, RK) v kladení otázok, inštrukcií a úloh deťom predškolského veku v edukačných aktivitách.

Predpokladali sme, že medzi sledovanými učiteľkami budú výrazné rozdiely v kladení otázok, úloh a inštrukcií na rozvíjanie kognitívnych procesov detí.

Vzorka: V oblasti skúmania sme sa zamerali na mikroedukatívne analýzy procesov edukácie 59 učiteliek v ZA kraji z predškolských zariadení a to 27 učiteliek zo Žiliny, 15 učiteliek z Ružomberka a 17 učiteliek z Čadce.

Čo sledujeme?

Taxonómia podľa Blooma

1. Vedomosti – opísať, vybaviť si, vymenovať, reprodukovať, doplniť, priradiť. Čo vidíme, ako vyzerá, čo to je popíš, čo cítiš....

definovať	priradiť
doplniť	reprodukovať
napísať	zoradiť

opakovať	vybrať
pomenovať	vysvetliť
popísať	určiť

2. Chápanie – vysvetliť, opísať dôvody, rozoznať príčiny. Kedy, kde, čo si pamätáš, kto, čo vieš o....

dokázať	previesť
inak formulovať	vyjadriť (vlastnými slovami inou formou)
ilustrovať	slovami inou formou)
interpretovať	vysvetliť
objasniť	vypočítať
odhadnúť	skontrolovať
opraviť	zmerať
preložiť	

3. Použitie – aplikovať, vyriešiť, zostaviť... Povedz prečo, čo to znamená, porovnaj, ako ktoré sú príčiny, ako by si začal, vymenuj všetky problémy, príklady -čím to, že...

aplikovať	použiť
demonštrovať	preukázať
diskutovať	registrovať
interpretovať údaje	riešiť
načrtnúť	uviesť vzťah medzi
navrhnuť	usporiadať
plánovať	vyčíslit'
	vyskúšať

4. Analýza – špecifikovať, porovnať, rozlišovať... Kde by sme to mohli použiť, čo ti to pripomína, čo podobné sme robili, videli, ktoré najhlavnejšie, najtypickejšie znaky....

analyzovať
urobiť rozbor
rozhodnúť
rozlíšiť
rozčleniť
špecifikovať

5. Syntéza – zovšeobecniť, dokázať, navrhnúť, zostrojiť... Posúdiť, je to správne, čo je na tom zlé, urob pravidla pre, v čom je problém, ktoré sa ti páči, je riešenie správne, rozhodni, čo, ktorý.....

kategorizovať
klasifikovať
kombinovať
modifikovať
napísať odkaz (správu)
navrhnuť
organizovať
reorganizovať
zhrnúť
vyvodiť všeobecné závery

6. Hodnotenie -- posúdiť, vyhodnotiť, uviesť argumenty pre a proti... Vymysli, vytvor, ako by sa to mohlo urobiť, navrhni, ako ináč, čo by sa stalo, keby, koľko spôsobov je možných, zlož, ako môžeš zlepšiť, predpokladaj, poraď...

argumentovať	preveriť
obhájiť	porovnať s normou
oceniť	vybrať
oponovať	uviesť klady a zápory
podporiť (názory)	zdôvodniť
porovnať	zhodnotiť
urobiť kritiku	
posúdiť	

Účastníkom vzdelávania sme zadali **úlohu**: Vypracujte edukačnú aktivitu (určili sme tému, aj cieľ.)

1. Téma: Vieme čo jeme? Cieľ: Zoznámiť deti s pojmom zdravie, výživa a pohyb.

2. Téma: Načo máme farebné kontajnery? Cieľ: Vedieť, čo je odpad, ako sa rozdeľuje, z akého je materiálu, starostlivosť o naše prostredie.)

Forma: v skupinách na flipcharty účastníci vypracovali edukačné aktivity, v ktorých boli otázky učiteľa a predpokladané odpovede detí.

V modelovej triede MŠ pre 5-6 ročné deti, sme spoločne analyzovali otázky, úlohy inštrukcie – učiteľ – dieťa, deti.

Pracovali sme s Analytickou schémou výchovno – vzdelávacej činnosti v materskej škole, ktorú upravila Valachová, Alberty, Zelina podľa AS8. Táto schéma spája v sebe Flandersov prístup zisťovania, so sledovaním ďalších

významných oblastí pre analýzu a hodnotenie edukačnej činnosti. Konkrétne sme sledovali:

Rozvíjanie jednotlivých kognitívnych procesov:

$$I_{kf} = \frac{Q4+Q5+Q6}{Q1+Q2+Q3}$$

Index kognitívnych funkcií (I_{kf}) sleduje počet otázok, podnetov zameraných na rozvíjanie jednotlivých kognitívnych procesov :

Q1 – otázky a podnety na senzomotorické operácie,

Q2 – otázky na pamäť,

Q3 – úlohy a podnety na nižšie myšlienkové operácie, pochopenie pojmov, ich pomenovanie (analýza, indukcia),

Q4 – otázky na vyššie myšlienkové operácie (syntéza, analógia, generalizácia),

Q5 – podnety na hodnotiace, kritické myslenie,

Q6 – podnety na rozvíjanie divergentného, tvorivého myslenia.

Výsledky:

Tabuľka 1 Rozvoj kognitívnych funkcií v edukácii MŠ u sledovaných skupín učiteliek

	ZA1	ZA2	ZA3	ZA4	ZA5	CA1	CA2	CA3	RK1	RK2	RK3	Σ
Q1	4	4	3	5	5	5	5	4	3	4	3	45
Q2	6	6	5	5	7	6	4	5	6	5	5	60
Q3	4	3	3	4	2	3	2	3	2	3	2	31
Q4	1				1							2
Q5								1				1
Q6										1		1
Σ												
I _{kf}	0,07	0	0	0	0,07	0	0	0,08	0	0,08	0	

Legenda:

ZA1, ZA2, ZA3, ZA4, ZA5 - Skupiny sledovaných učiteliek v Žiline

CA1, CA2, CA3 – Skupiny sledovaných učiteliek v Čadci

RK1, RK2, RK3 – Skupiny sledovaných učiteliek v Ružomberku

Q1 – otázky na senzomotoriku, vnímanie

Q2 – otázky na pamäť

Q3 – otázky na nižšie poznávacie funkcie

Q4 – otázky na vyššie poznávacie funkcie

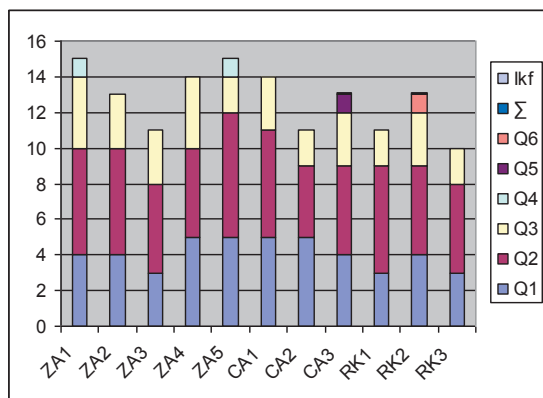
Q5 – otázky na hodnotiace myslenie

Q6 – otázky na tvorivé myslenie

Σ – počet všetkých otázok

I_{kf} – index kognitívnych funkcií

Graf 1 Porovnanie rozvoja kognitívnych funkcií v edukácii MŠ sledovaných skupín učiteliek



Na základe frekvencie podnetov na jednotlivé kategórie uvedené v schéme, N. Flanders vypočítal index kognitívnych funkcií takto :

- Nad 1 – efektívna edukácia – rozvoj vyšších poznávacích funkcií (syntéza, zovšeobecnenie, hodnotenie, myslenie, tvorivé myslenie)
- Menej ako 1 – rozvoj nižších kognitívnych funkcií. Edukácia je menej efektívna. Ide o učiteľa, ktorý dával viac podnetov na rozvoj nižších poznávacích procesov.

Z tabuľky vyplýva, že ani jedna zo sledovaných skupín učiteliek nerealizuje edukáciu detí so zameraním na rozvoj vyšších poznávacích funkcií, ako sú syntéza, zovšeobecnenie, hodnotiace myslenie a tvorivé myslenie. To znamená, že u sledovaných skupín chýba efektívna edukácia v materských školách.

Sledované učiteľky mali index kognitívnych funkcií nižší ako jedna, to znamená, že pri edukácii v materských školách sa učiteľky zameriavajú skôr na rozvoj nižších kognitívnych funkcií detí a z tohto pohľadu ich edukácia je menej efektívna. V edukačných stratégiách by sa mali rozvíjať všetky kognitívne operácie pomerne rovnomerne. Pokiaľ učiteľka dosiahne index menší ako jedna, ide o učiteľku, ktorá dávala viac podnetov na rozvoj nižších poznávacích procesov.

Pri sledovaní počtu všetkých otázok a podnetov na rozvíjanie kognitívnych funkcií sme zistili, že najviac otázok a podnetov bolo zameraných na pamäť (spolu

60), potom to boli otázky a podnety zamerané na vnímanie a senzomotoriku (spolu 45) a na nižšie konvergentné procesy (spolu 31). Otázky a podnety zamerané na rozvíjanie vyšších kognitívnych funkcií hodnotiaceho a tvorivého myslenia sa u sledovaných učiteliek vyskytli menej: vyššie poznávacie funkcie – 2 otázky a podnety, hodnotiace myslenie – 1 otázka a na tvorivé myslenie – 1 otázka u sledovaných učiteliek. Medzi sledovanými skupinami učiteliek neboli výrazné rozdiely v kladení otázok, úloh a inštrukcií na rozvíjanie kognitívnych procesov detí.

Zistenú skutočnosť možno interpretovať z viacerých pohľadov. Na jednej strane je zrejmé, že edukácia v predškolských zariadeniach je náročná na udržanie pozornosti počas výkladu učiteľa. Učiteľky nie sú dostatočne pripravené pre edukáciu z praktickej stránky a nedokážu aplikovať vhodne zvolené otázky, úlohy a inštrukcie do edukačného procesu.

Na základe uvedených skutočností možno konštatovať dva dôležité závery:

Prvý je, že je potrebné rozvíjať kritické a hodnotiace myslenie detí pomocou cielených, premyslených, stimulujúcich podnetov zo strany sledovaných učiteliek predškolských zariadení.

Druhý záver konštatuje, že pri výchove pedagógov, ale aj celej spoločnosti je potrebné viac podporovať kreativitu, cvičiť ju a trénovať, lebo tvorivosť je dôležitým faktorom edukácie, vedie k efektívnemu správaniu a príprave človeka na život. Vzhľadom k potrebe zvládať širšie spektrum odborných, špeciálne - pedagogických i sociálnych vedomostí a zručností pedagógov v predškolskom vzdelávaní je potrebné zaistiť ich vysokoškolské vzdelanie na úrovni bakalárskeho alebo magisterského štúdia na PF univerzít, alebo na vyšších odborných školách s akreditáciou bakalárske štúdium. Toto opatrenie chápať ako snahu o zvýšenie ich sociálneho a profesionálneho statusu. Vytvára sa tu otvorený systém, ktorý možno dopĺňať ďalšími pripomienkami, návrhmi a informáciami. Poukazuje na celý rad problémov, ktoré je potrebné riešiť.

Poznatky získané z mikroedukatívnej analýzy sa budú dať využiť na zlepšenie edukačnej činnosti v materských školách prostredníctvom ďalšieho vzdelávania učiteliek materských škôl.

Literatúra

- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 248 s. ISBN 80-7178-216-5. 1998
- BLOOM, B. S. et Al. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives*. Handbook I.: Cognitive Domain. New York: David Mc Kay, 1956.
- DROPOVÁ, G. 2007. Dizertačná práca. *Výtvarné umenie ako súčasť poznávacieho procesu a stimul detskej výtvarnej tvorby*. PF UK Bratislava: 2007.

ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS, 1998. ISBN 80-88778-73-5.

VALACHOVÁ, D. 2005. *Výtvarný prejav detí z multikultúrneho prostredia*. Bratislava: Psychodiagnostika, 2005. ISBN 80-88714-02-8.

Resume

V súčasnosti sa od učiteľov očakáva kvalitný proces edukácie, kde učiteľ nebude direktívnou autoritou vyžadujúcou memorovanie informácií, ale bude facilitátor, koordinátor a manažér triedy, ktorý bude rozvíjať kompetencie potrebné pre život detí. Mikroedukatívnymi analýzami sme sa pokúsili zmapovať súčasný stav procesov edukácie v ZA kraji u sledovaných učiteľiek predškolských zariadení.

Summary

Analyses at a microeducational level were carried out to map the present situation regarding the educational process in the Zilina Region by following teachers at nursery schools.

At present teachers are expected to deliver a quality educational process, which is neither directive nor authoritarian or based on the memorisation of information. Instead the teacher should be a facilitator, coordinator and manager of the class, which will develop the necessary competencies which the children need in life

Kľúčové slová

Mikroedukatívne analýzy, edukačný proces, učiteľky materských škôl, Bloomova taxonómia.

Kontaktná adresa

PaedDr. Gabriela Droppová
AP MPC Banská Bystrica
Horná 97
975 46 Banská Bystrica
Datašované pracovisko Žilina
Slovenská republika
e-mail:droppova@mpcbb.sk

MORÁLNY VÝVIN DIEŤAŤA A JEHO VÝCHOVA V RODINE

Vladimír Fedorko

Morálny vývin človeka je jedným z aspektov celkového sociálneho vývinu jedinca - osobnosti. Tento proces, ktorým sa vývin realizuje, nazývame socializácia a uskutočňuje sa prostredníctvom mechanizmov sociálneho a kognitívneho učenia. Obsahom mravného vývinu je osvojovanie hodnôt, mravných ideí, mravných cieľov a noriem, t.j. určitého hodnotového systému a súboru pravidiel konania a správania sa ako súčasti spoločenského vedomia (Nakonečný, 1995). Týmto morálnym vývinom prechádza každý ľudský subjekt a prvé základné morálne normy a hodnoty dostáva v rodine. V jednotlivých ontogenetických etapách má mravný vývin určitú úroveň, ktorú vyjadruje morálna zrelosť a zahŕňa úroveň morálnej orientácie, morálnej regulácie, morálneho prežívania a prejavuje sa morálnym správaním a konaním ľudskej osobnosti. Výskumami starších autorov bola zistená predovšetkým významná závislosť mravného konania na veku, kognitívnej a sociálnej úrovni jedinca. V tomto zmysle hovoríme o etapách morálneho vývinu v detstve a počas dospievania, kde sa pokladajú základné piliere osobnostne vyzretého morálneho jedinca.

Ľudská osobnosť sa začína formovať v rodinnom prostredí. Rodina je primárna skupina, v ktorej sa človek učí poznávať mravné hodnoty, normy správania, včleňovať sa do spoločnosti. V rodine dieťa či dospievajúci preberá prvé vzory správania, získava prvé sociálne skúsenosti. Rodina ako súčasť spoločnosti reaguje na spoločenské premeny, ktoré sa spolu mení so spoločnosťou. Dá sa povedať, že rodina ovplyvňuje celoživotne svojich príslušníkov a je jedným z najvýznamnejších činiteľov determinujúcich morálny rozvoj osobnosti jedinca – človeka. Rodina je síce jedným z najstarších fenoménov sprevádzajúcich človeka, ale zároveň je v nej veľa meniacich sa faktorov, ktoré je dôležité poznať a rozvíjať. K takýmto faktorom môžeme zaradiť i percepciu a hodnotenie rodinných príslušníkov navzájom. Podľa Vágnerovej (2000) je rodinné súžitie „komplex rozmanitých a v zásade stabilných interakcií, ktoré sú prejavom špecifického vzťahu medzi rodičmi a dieťaťom. Úplná rodina je vzťahovým rámcom, ktorý zahŕňa oboch rodičov a prípadne i ďalších jej členov, akými sú súrodenci, starí rodičia atď. Otec a matka sú teda samozrejmosťou súčasťou rodiny ako jednej z najvýznamnejších zložiek sveta dieťaťa.“ Rodičia zdieľajú s dieťaťom prevažnú časť jeho života, sú zainteresovaní do jeho každodenných aktivít a zážitkov. Rodina si buduje svoju spoločnú históriu, založenú na rozličných zážitkoch. Spoločná skúsenosť prispieva k pocitu vzájomnosti

medzi členmi rodiny, dodáva rodinnej inštitúcii jej jedinečnosť a zmysluplnosť. Skutočnosť, že dieťa alebo dospievajúci prináleží k rodine, je súčasťou jeho identity. Považuje za samozrejmé, že patrí do tejto úzkej skupiny ľudí, ktorí mu poskytujú podporu, pomáhajú uspokojovať jeho potreby. Kým vzťahy detí v predpubertálnom veku k ich rodičom sú pomerne silné, či už v kladnom alebo zápornom smere, u adolescentov je zjavná väčšia diferencovanosť a snaha o postupné odpútavanie.

Jean Piaget (1967) rozlíšil tri základné etapy vývinu morálky u dieťaťa a to:

1.) Heteronómna morálka (od 4 – do 10 rokov).

V tomto období je konanie dieťaťa určované normami prevzatými od druhých ľudí, a to najmä od rodičov. Ide teda viac-menej o pasívne preberanie mravných noriem. Emocionálnu bázu tohto štádia totiž predstavuje rešpekt, ktorý je sytený ambivalentnými citmi náklonnosti a strachu z autorít (predovšetkým otec, matka). V tomto období je potrebné viesť deti humánno-autoritatívne, (stráviť s nimi čo najviac času – rodičia), nakoľko oni ešte nemajú vytvorenú vlastnú hodnotovú hierarchiu. A primajú morálne hodnoty a normy, ktoré i musia poskytnúť rodičia. Predškolský vek je obdobím tvorby základov budúcej morálky, dieťa ešte nemá morálne vlastnosti, iba sa učí čo je dobré a čo zlé, a to na základe sociálneho učenia, napodobňovania, posilnenia reakcií a hodnotenia, pričom mravné hodnotenie u dieťaťa závisia na autorite dospelého. (Piaget, 2007)

Pri interakcii dieťa napodobňuje najprv matku, potom otca. Sleduje otca a napodobňuje ho. Chce mu pomáhať. Tí rodičia by mali citlivo reagovať na potreby, ale zase nesmú preháňať. Tu sa začína rozvíjať aj sebaregulácia. Ale potrebuje ešte stále to vedenie rodičov. Pozná jednoduchý životný rytmus. Dieťa si už vie predstaviť hroziace nebezpečenstvo. Čoho sa rodičia dopúšťajú? Matka by ich nemala hrešiť, niečo na nich naprávať, nadmerne ho k sebe pripútať. Mala by chcieť od dieťaťa to, čo sama ona robí (presnosť ...). Rozvíja sa sociálna aktivita dieťaťa – vzťahy k ľuďom sa začínajú. Vyvíja sa sociálna kontrola a aj vnútorná orientácia, ktorá sa preberá od rodičov, učí sa podľa uznávaných morálnych a mravných noriem spoločnosti. Dokáže sa správať podľa prikazov a zákazov. Dieťa so osvojuje sociálne role – vzorce správania, postoj k rodičom, od malých detí zo škôlky (od učiteľa). Kontrolovanie citových prejavov – dieťa už nie je impulzívne, dokáže aj čakať, vie sa riadiť aj vlastnými inštrukciami a vraví si to nahlas. Nepodľahne prvotnému impulzu (začína rozmyšľať nad dôsledkami konania), ku koncu obdobia nastáva hovorenie nahlas a začína sa riadiť myslením. Sociálny vývin ide pomaličky a závisí od množstva kontaktov. Od vzájomných vzťahov závisí aj citový a morálny vývin, či bude dieťa sociálne alebo prosociálne – závisí od skúseností.

2.) Hetero-autonómna morálka – motív konania (od 11 – do 12 rokov).

V tomto období dieťa zrazu berie ohľad pri hodnotení činov na situáciu,

podmienky a pohnútky, ktoré ho ku konaniu viedli. Neočakáva však, že by za rovnaké správanie musel prísť rovnaký trest. (Piaget, 2007)

Dieťa sa začína báť konkrétnych (reálnych) vecí. Keď sa dostanú do konfliktov, rieši sa to agresiou. Deti majú zmysel pre zodpovednosť. Objavujú sa prvé kritické výhrady (9 - 10 rok). Deti sú v tomto období veľmi citlivé na spravodlivosť a na tresty. Učiteľ keď ich trestá, má zdôvodniť začo a prečo. Dieťa svoje správanie ešte stále modeluje podľa rodičov, ale aj podľa učiteľov a spolužiakov. Odmieta rovesníkov – dieťa veľmi trpí, ak starší súrodenec chodil do tej istej školy, mladší súrodenec je v tieni (porovnávanie – tvoj brat bol taký a taký a ty ... atď.) Rastie schopnosť sebaregulácie – vie potlačiť niektoré svoje city, dokáže skrývať i čo si myslí. Dieťa si uvedomuje, že dokáže potlačiť svoje city pred ostatnými, ale pred sebou nie. Pre pozitívny morálny vývin je dôležitá dôsledná výchova v rodine – pozitívne vzory (otec, matka). Vyvíja sa kritickosť, zvyšuje sa sebadisciplína (vie čo smie a čo nie, vie čo je dobré a čo nie). Ale sociálna kontrola je tu ešte labilná a je stále závislá od prostredia a od rodičov. Stále sa pozerá ako sa správajú dospelí. Vnútorná kontrola nie je ešte pevná. Je potrebná podpora. V praxi závisí od interakcie v rodine – ako sa komunikuje. Dieťa si osvojuje vzory správania, sociálne role a nové vzory správania. Očakáva sa, že a bude správať ako žiak alebo aj ako spolužiak. Obraz o sebe si dieťa utvára na základe toho, ako ho vníma rodina, najbližšie okolie a iné deti. Dieťa veľmi ovplyvňujú školské úspechy a neúspechy. Má potreby byť úspešné. Pri motivácii učiť sa prevažujú stále poznávacie motívy, sociálne motívy učenia, záujmy, ale záujmy závisia od prostredia kde žije a ako trávi voľný čas. Vplyv majú aj individuálne osobnosti. Je to obdobie, kedy sa diferencujú záujmy chlapcov a dievčat. Dieťa má záujem o školu, ale potom už záujem o školu klesá, no závisí to aj od toho, ako je motivované rodičmi.

3.) Autonómna morálka (od 10 – do 20 rokov).

Ide o štádium kooperujúcej morálky. Dieťa už chápe normy skôr ako prejav dohody, ktorú dobrovoľne akceptuje. Zisťuje, že mravné normy sú výsledkom dohody rôznych subjektov. Objavuje sa a postupne zrazu začína dominovať nad poslušnosťou a rešpektom cit spravodlivosti. No tento cit spravodlivosti, by bez humánno-autoritatívneho štýlu výchovy dieťaťa v rodine v heteronómnej etape vývinu morálky nebol úspešný. Dieťa sa stáva nezávislejšie na hodnotení dospelého – rodiča - autority, chápe, že jedna vec môže mať viacero hľadísk. Ak jedinec dosiahne štádium autonómnej morálky, jeho konanie je už určované zvnútorňovanými normami, ktoré sa stávajú súčasťou jeho osobnostnej štruktúry. Preto sa nepozastavujeme nad tým, aká je mládež v dospelosti, ak sme my – rodičia – učelia – vychovávatelia, im nedali správny morálny základ. (Piaget, 2007) Myslenie je veľmi kritické, je dosť nespokojný, robí unáhlené závery. Je kritický, hlavne ku dospelým. Dieťa sa pomaly uvoľňuje od rodiny a pokúša sa od nej uniknúť. Niektorý rodič núti dieťa samostatnosti, iný ho viaže na

seba. ale dieťa s ním manipuluje, kritizuje ho. Odmieťa rodičovskú kontrolu. Má potrebu zaradiť sa k rovesníkom. Niekedy nekriticky preberajú vzory a niektorí používajú správanie na nižšej úrovni. Iní sa uzatvárajú do seba iní sú otvorení. Ale konflikty vznikajú okolo toho, že im dospelí zakazujú a prikazujú. Oni to neuznávajú. City sa klišu, nie sú stále vyrovnané. Dieťa je zrazu náladové a povrchné. V citoch je aj nepokoj. Majú strach z neúspechu. Vzťahy k rovesníkom – prevažuje utváranie skupín aj pomiešané a spájajú ich spoločné záujmy. V puberte sa rodí schopnosť hľadať varianty riešenia. Zvýrazňujú sa rozdiely v rozumových schopnostiach. Prejavuje veľkú potrebu – byť uznávaný, akceptovaný, komformity (prispôbiť sa), pohybu, ale to všetko ovplyvňuje prostredie, kde žije. Objavuje sa vplyv rodičov, ale aj skôr kamarátov. Niektorí si vyberajú zlé vzory – vandalizmus, drogy, alkohol, atď. Vôľou však dokážu prekonávať prekážky, plniť povinnosti, ale treba chcieť. Ako vníma sám seba? Dokáže rozpoznať svoje možnosti a hranice. Svet dokáže vnímať realisticky. Osobnosť sa integruje. Na seba má reálny a kritický nadhľad. Číže mala by sa formovať aj úcta k sebe. Pri rozhodovaní je odvážnejší a rozhodnejší. Dokáže prekonávať prekážky. Vzťah k sebe je dokonalejší. Usiluje sa, aby poznal sám seba. Niekedy má však problém s kompromisom. Číže všetko by mohlo byť dokonalé, keby... Formuje sa, či bude veriaci alebo nie. Dôležitý je životný štýl, ale stále je od štýlu dospelých odlišný. Medzi dospelým a ním sa utvára vzťah vzájomného rešpektovania. Neznáša však autoritatívnosť, iróniu, podceňovanie, hrubé zaobchádzanie, atď.

L. Kohlberg (1976) rozpracoval podrobnejšie Piagetovu kognitívno-vývinovú teóriu. Ten uvádza tri hlavné úrovne mravného vývinu: predkonvenčnú, konvenčnú a postkonvenčnú úroveň a každá z nich pozostáva z ďalších dvoch fáz.

1.) *Predkonvenčná úroveň* (od 4 – do 10 rokov).

- a.) Štádium „dobra“ (od 4 – do 8 rokov). Pre toto obdobie je charakteristické úplné zameranie dieťaťa na poslušnosť, alebo neposlušnosť dospelého, s očakávaním nasledujúceho trestu alebo odmeny. Dieťa počúva dospelého – rodičov – učiteľov, len preto, pretože sa chce vyhnúť trestu, alebo všetko robí preto aby bolo odmenené.
- b.) Štádium inštrumentálnej morálky (od 8 – do 10 rokov). Dieťa tu koná v zhode s určitými príkazmi a zákazmi, ktoré mu vydáva autorita teda najmä rodič a očakáva určité výhody, alebo sa snaží vyhnúť nepríjemnostiam. Správanie je inštrumentálne a je nástrojom k dosiahnutiu cieľa, ktoré si dieťa vytýčilo.

2.) *Konvenčná úroveň* (od 10 – do 13 rokov). Toto obdobie je charakteristické preberaním platných noriem ako vnútorného regulátora má spočiatku charakter :

- a.) Morálky dobrého dieťaťa. Dieťa koná tak, ako sa od „dobrého“ dieťaťa

očakáva, čo mu slúži na udržiavanie dobrých vzťahov s inými a jeho okolím, kde žije,

- b.) Morálky svedomia a autority. Dieťa koná tak, aby predišlo kritike od autority – rodičov - učiteľov alebo vlastného pocitu viny, za ktoré by ho odsúdilo vlastné svedomie. Vnútorné zásady sú formulované len všeobecne (je správne byť poslušný) a bez ohľadu na okolnosti. (Kto rozbil 10 tanierov omylom si zaslúži väčší trest ako ten, kto rozbil 1, ale naschvál.)

3.) *Postkonvenčná úroveň* (nad 13 rokov). Tá je rozdelená na:

- a.) Štádium morálky ako spoločenskej zmluvy. Dospievajúci tu koná v zhode so sociálnymi normami, pretože chápe, že práva jednotlivca a celej spoločnosti by mali byť chránené. Začína zvažovať rozpor medzi spoločenskými a individuálnymi potrebami,
- b.) Štádium morálky vyplývajúcej z univerzálnych etických princípov. Jedinec sa správa podľa zvnútornených noriem preto, aby sám seba nemusel odsudzovať. Správa sa podľa vety: mravné zákony platia pre všetkých, teda ja pre mňa.

Dôležité je, že pri dosahovaní rôzneho stupňa morálnej úrovne existujú významné interindividuálne a rodové rozdiely, resp. u niekoho môže ísť o prekrývanie všetkých troch úrovní a len malá časť celkovej populácie dosiahne postkonvenčné štádium mravného vývinu. (Kohlberg, 1980)

Morálny vývin dieťaťa a jeho výchova v rodine, sa chápem ako neobyčajne zložitý proces. Dieťa nemožno pokladať len za objekt výchovných vplyvov. Nestačí rodičom iba vytýčiť si cieľ, plánovať sa usilovať dosiahnuť ho a nazdávať sa, že je všetko v poriadku. Byť dobrými a poriadnymi ľuďmi a usilovať sa o to, aby deti v týchto vlastnostiach nasledovali, je síce chvályhodné, ale samo osebe nestačí. Keby bolo všetko také jednoduché, neexistovali by rodičovské slzy, výčitky, trápenia a nešťastia. Aj v dobrých rodinách môžu vzniknúť „skraty“ vo výchove detí. Rodičovská pozornosť voči dieťaťu musí byť nevťieravá, ale súčasne nie pasívna. Iba tak je možné vyhnúť nežiadúcim formám správania dospelého syna alebo dcéry. V prvom rade predovšetkým rodičia usmerňujú proces výchovy. Predovšetkým od rodiny, od jej súdržnosti a pevnosti, od jej mravných základov závisí budúca životná pozícia dieťaťa. Morálny vývin dieťaťa v rodine je veľmi zložitý a náročný, no postavený práve na nás (Kulčíckaja, 1987).

Literatúra

- NAKONEČNÝ, M. 1995. *Psychologie osobnosti*. Praha, Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0X.
- PIAGET, J. - INHELDEROVÁ, B. 2007. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8X.

KOHLBERG, L. 1980. *The Domain and Development of Moral Judgement*. New York, 1980.

Porovnaj: REMIŠOVÁ, A. 1996. Kohlbergova teória vývoja morálnych úsudkov. In: *Filozofia* 7/1996, s. 439.

CONN, W. 1981. Morality, religion, and Kohlberg's „Stage 7“. In *Inter-national Philosophical Quarterly*, No. 4/1981, s. 379-389.

Porovnaj: REMIŠOVÁ, A. 1996. Kohlbergova teória vývoja morálnych úsudkov. In: *Filozofia* 7/1996, s. 441.

KULČICKAJA, J. I. 1987. Citová výchova detí v rodine, SPN Bratislava 1987, In: *Pedagogická revue*, 53, 2001, č. 3.

VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*.

Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0X.

Resumé

Jedným z najdôležitejších úloh človeka v živote je morálny rozvoj osobnosti. Tento morálny vývin začína samozrejme v rodine a dieťaťu, jeho najbližšie okolie dáva základné morálne hodnoty a normy. Morálny vývoj dieťaťa sa je úzko spätý s výchovou v rodine, kde rodina plní dominantnú a nenahradiťnú funkciu.

Summary

One of the most important roles in human life is the moral development of personality. The moral development course begins in the family and the child, its immediate surroundings gives basic moral values and standards. Moral development of child is closely linked to education in families where the family performs a dominant and irreplaceable function.

Kľúčové slová

Morálny vývin, dieťa, rodina, výchova.

Kontaktná adresa

Mgr. Vladimír Fedorko

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

Slovenská republika

e-mail: fedorko@unipo.sk

ZÁKLADNÉ VÝCHODISKÁ ŠTÁTNEHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU V INTERAKCII S EDUKAČNÝM PROCESOM V MATERSKEJ ŠKOLE

Jana Galeštoková

Základy osobnosti sa formujú už v predškolskom veku. Nie vždy sa doceňuje, že ak toto obdobie nieje naplnené emocionálnymi podnetmi, ktoré dieťa získava vlastnou aktivitou prostredníctvom hry, nedá sa už neskôr, v živote jedinca ničím nahradiť.

Deklarácia o právach dieťaťa ukladá zabezpečiť dieťaťu právo hrať sa, vytvárať podmienky a čas na hru tak, aby preň niečo znamenala.

Očakáva sa, že školský systém bude pripravovať jedinca pre život kvalitne, efektívne, flexibilne, primerane, zodpovedne. Je dôležité, aby obsah edukácie plne zodpovedal týmto požiadavkám.

Požiadavky kurikulárnej transformácie možno úspešne aplikovať v edukačnom procese. Pedagogická prax ponúka neskutočne veľa variácií pri realizácii edukačného procesu, či už v MŠ alebo v ZŠ.

Predprimárne vzdelanie nemá predmety, neklasifikuje edukantov. Hlavnou metódou, či prostriedkom predprimárneho vzdelania je HRA.

Podhájecká (2006), ktorej jednou z hlavných domén je analýza hry u detí predškolského veku, charakterizuje hru nasledovne:

„Hra predstavuje v živote dieťaťa najprirodzenejšiu činnosť, prostredníctvom ktorej absorbuje do vlastného vedomia obrovské množstvo poznatkov, podnetov, skúseností. Je informačnou bránou do duše dieťaťa, ktorá mu dokáže sprostredkovať prísun vnemov, pocitov, impulzov, ktorá ich dokáže transformovať do chápatelnej podoby a pomôže ich pretvoriť na vedomosti. Hra je súčasne prostriedkom, ako dieťa môže vyjadriť vlastné vnútorné pocity, postoje, vlastné kompetencie a dať ich najavo okoliu. Je neodmysliteľným komunikačným prostriedkom na ceste dnu i von“ (s. 7-8).

Prvý systematický opis detskej hry urobil v Rusku Pokrovskij. Svoju knihu venovanú detským hrám začína takto: „Chápanie hry“ všeobecne má určité rozdiely u rôznych národov. U starovekých Grékov slovo „hra“ znamenalo činnosti vlastné deťom vyjadrujúce predovšetkým to, čo dnes označujeme ako oddávať sa detskému šanteniu. Židia rozumeli pod slovom hra žartovanie a smiech. U Rimanov, radosť a veselosť. U Nemcov, ľahký plavný pohyb, napodobnenie pohybu kyvadla, ktoré prináša veľké uspokojenie. Neskôr sa vo všetkých európskych jazykoch začal slovom hra, označovať široký okruh ľudských činností, ktoré uspokojovali, prinášali radosť. Takto sa do tohto

mnohoobsažného okruhu, so zreteľom na súčasné chápanie, začalo zahrňovať všetko, začínajúc od detskej hry na vojačikov až po tragické zobrazovanie hrdinov na scéne divadla, od detskej hry o guľky až po burzovú hru o peniaze, až po vrcholné umenie huslistu (El'konin, 1983).

Nový Štátny vzdelávací program určuje aspekt: *výchovno - vzdelávacia klíma s dôrazom na rozvoj tvorivosti pred pamäťovým učením, v ktorej sa realizuje učenie hrou*. V edukačnom procese musí teda hra dominovať!

Hra, je jedným z hlavných východísk nového Štátneho vzdelávacieho programu. Akákoľvek **edukačná aktivita** má mať hravý a hrový charakter, s motivačným, kognitívnym, socializačným, komunikatívnym, kreatívnym aspektom. S klasifikáciami hier či už z pedagogického, psychologického, metodologického, sa stretávame v edukačnom procese v predprimárnom stupni školskej sústavy denne a preto je nutné si uvedomiť, že: Hra je prostriedkom pre výkonový štandard, edukačnú metódu, edukačný prostriedok, edukačnú aktivitu, edukačný obsah, edukačnú evalváciu.

Definície hier, ich význam v edukácii popisuje mnoho odborníkov. Nebudeme preto popisovať to, čo je všeobecne známe (pozri: Komenský, El'konin, Darák, Končeková, Kostrub, Koťátková, Guziová, Podhájecká, Miňová, Bekényiová...).

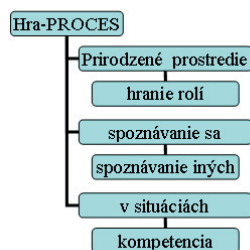
Obsahový štandard, dáva priestor pre učiteľku, zorientovať sa v jednotlivých okruhoch tematického celku. Inak: obsahový štandard je prostredie pre realizáciu výkonového štandardu.

Výkonový štandard je špecifický cieľ, ktorý sa realizuje prostredníctvom edukačných hrových aktivít. Inak: Edukačná aktivita je prostriedkom pre realizáciu výkonového štandardu.

Schéma základných východísk Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0:

PROSTREDIE: ► Obsahový štandard ► PROSTRIEDOK: ► Výkonový štandard ► PROSTRIEDOK: ► Edukačná aktivita ► ► ► VÝSLEDOK ►
Kompetencia v perceptuálno -motorickej, sociálno - emocionálnej, kognitívnej oblasti.

Schéma 1 Integrácia námetovej hry v edukačnom procese



Návrh týždenného projektu v edukačnom procese v predprimárnom stupni školskej sústavy:

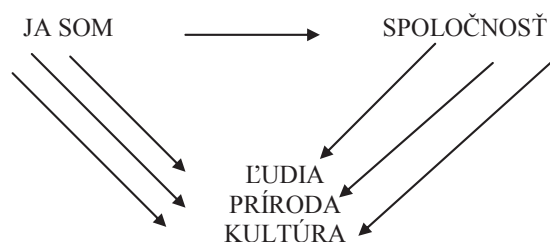
OKTÓBER /Týždeň 1. Téma týždňa: <i>Ako sa mení zem.</i> OKRUH: PRÍRODA							
Obsahový štandard	Výkonový štandard	Edukačná aktivita Hahč	Edukačná aktivita Hahč	Edukačná aktivita Pobyt vonku	Edukačná aktivita Hahč	Oblasť rozvoja	Evalvácia
Pohyb v prírode	Modifikovať pohyb v zmenených podmienkach alebo problém. situáciách	Pohybová hra: Na mimozemšťanov (Na sochy)	Exkurzia do Planetária	Exkurzia do Planetária	PH: Na slnko a planéty	Perceptuálno motorická	Oslabené pohybové reflexy: Filipko,
Výtvarná, pracovná a technická tvorivosť	Prejaviť zručnosti a praktickú tvorivosť pri vytváraní produktov z prírodnín prost. využitia rôznych prac. technik.	Modelovať budovu planetária: interiéru alebo exteriér	Maľovať jeseň na planéte Zem kombinovať s prírodninami.	Zber prírodnín, zo živej a neživej prírody.	Tvoriť jesenné ikebany z prírodnín	Perceptuálno - motorická oblasť	Zamerať sa na jemnú motoriku: Zuzka....
Význam prírodného prostredia	Zdôvodniť význam prírodného prostredia na základe pozorovania a zážitkov z prírody	Ranný kruh - rozhovor o prírode, čo sa v nej deje, ako ju chránime a prečo	Práca v MDA: tvoriť príbeh - obrázkový seriál, kresba vo dvojiciach - spomienky na výlet...	Vychádzka: Odpovedaj na otázku: Prečo?	Hry s obrázkovými maketkami na tému Jeseň a vesmír	Kognitívna oblasť	súvislé vyjadrovanie neprimerané k veku: Maroško
Krásy prírody	Prejaviť vzťah a ochranné postoj k prírod. prost. a stvárniť ich prostred. rôznych umel. výraz. prost.	Tanec vetra	Tvorivá dramatika: Hra na dobrých a zlých turistov	Návšteva hasičov v MŠ Protipožiarny poplach - nácvik MŠ	Zber odpadkov na školskej záhrade v MŠ	Sociálno - emocionálna oblasť	Nevie prijať rolu: Damián
Krásy prírody	Prejaviť vzťah a ochranné postoj k prírodnému prostrediu...	Spev piesní s jesennou tematikou: „de pieseň dokola“	Tvoriť výtvarné diela na výstavu živej a neživej prírody	Dramatizácia rozprávky: „Pod hriбом“	Vychádzka: Všimaj si počasie, správanie ľudí, ich odev a pod.	Na oblačíky str. 133	Výborná fantázia: Simonka

Tento týždenný projekt bol realizovaný v praxi. Ide o najstaršiu vekovú skupinu.

Možno odvážne, ale dovoľm si poznámku, ktorá vyplýva z mojej analýzy. Dané sú tematické okruhy: *Ludia, Príroda a Kultúra* ► teda: *SPOLOČNOSŤ alebo inak: ► EXOGÉNNE PROSTREDIE.*

Ja som ► teda: *AUTENTICITA* alebo inak: ► *ENDOGENNE PROSTREDIE.*

Tematické okruhy by boli dva:



V rámci inovácie sa akoby nerešpektovali vekové kategórie detí. Navonok preto, lebo rešpektovanie je skryté v taxonómiách:

Integrácia BLOOMOVEJ TAXONÓMIE S PRAXOU:

Bloomova taxonómia začína **POZNANÍM**, pokračuje **CHÁPANÍM**, **ANALÝZOU**, **SYNTÉZOU**, **HODNOTENÍM** a **TVORIVOSŤOU**:

Aké má poznatky 3 -4 ročné dieťa?

Aké má poznatky 5 -6 ročné dieťa?

Na základe poznatkov ako bude chápať? Najprv musí vedieť popisovať, analyzovať, až neskôr prichádza syntéza, hodnotenie a tvorivosť.

Bude vedieť hodnotiť aj 3 ročné dieťa?

Isteže áno, ale len na základe toho, čo vie, primerane k jeho veku.

Preto hodnotenie 6 ročného dieťaťa bude iné. A to sa týka aj tvorivosti.

Integrácia TAXONÓMIE KRATHWOHLA S PRAXOU:

INTEGRÁCIA S PRAXOU		KRATHWOHLOVA AFEKTÍVNA TAXONÓMIA OBLASTI	
„Budem to vo svojom živote využívať, naučím to aj iných.“	5.	automaticky charakterizuje spôsob života, štýl	INTERNALIZÁCIA
„Chcem to ešte veľa krát“	4	organizuje sa systém hodnôt	TVORENIE POJMOV
Áno, páči sa mi to“	3	ocenenie a súhlas, akceptácia	HODNOTENIE
„To je ale príjemné.“	2.	spokojnosť, ochota, citová odpoveď na podnet	OHLAS, ODOZVA
(ktosi ma pohladí) „Jéj, čo to je?“	1.	získavanie, uvedomenie si, zvedavosť	PRIJÍMANIE

BLOOM	WILLIAMSOV MODEL	KOHLBERG
Kognitívna oblasť	Interakcia na hru	Afektívna oblasť
VEDOMOSŤ	Poznatky a informácie o hre, skúsenosti Uvedomenie, motivácia, zvedavosť, chcieť sa hrať, prijať hru.	PRIJÍMANIE
POCHOPENIE	pochopiť zmysel hry. odpovedať aktivitou „prežívať“ emočne hru.	OHLAS- ODPOVEĎ
VYUŽITIE, APLIKÁCIA	realizovať hru, využiť v nej všetko, čo viem, oceniť ju, realizovať a tým jej dať súhlas.	OCENENIE, HODNOTENIE
ANALÝZA, SYNTÉZA	Triediť informácie o hre, tvoriť nové verzie, nové celky. Dať hre určitý systém hodnôt.	TVORENIE POJMOV
HODNOTENIE	Posúdiť, zhodnotiť, či sa stou hrou stotožním, či ju prijmem a skúsenosti z nej využijem v živote.	INTERNALIZÁCIA
TVORIVOSŤ		

Ďakujeme všetkým, ktorí sa podieľali na tvorbe Štátneho programu.

Učiteľkám dáva priestor na vlastnú tvorivosť, ale zároveň vyzýva učiteľky materských škôl naďalej sa vzdelávať a prijímať edukačné inovácie, s ktorými sa musí učiteľka stotožniť.

Ďakujem všetkým pedagógom na Pedagogickej fakulte, osobitne pánovi Doc. PhDr. Portíkovi, Phd., pani Doc. PhDr. Podhájeckej, Phd., pani PaedDr. Miňovej, pani Doc. PhDr. Kovalčíkovej, Phd., pani PaedDr. Portíkovej, pani PhDr. Schusterovej za to, čo nás naučili a vyslovujem pevné presvedčenie, že raz bude vysokoškolské vzdelanie nutné aj v predprimárnom stupni, ktoré bude aj v novelizácii vyhlášky a bude ocenené nielen slovne ale aj finančne tak, ako u učiteľov základných škôl.

Nemáme predmety, nedávame známky, ale naša práca nie je o nič menej náročná a zodpovedná, dovoľm si tvrdiť, že v niektorých atribútoch aj náročnejšia.

Literatúra

- DARGOVÁ, J. 2001. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress s. r. o. 2001. ISBN 80-968608-1-X.
- ELKONIN, J. 1983. *Psychológia hry*. Bratislava: Východoslovenské tlačiarne, 1983.
- GÁBOROVÁ, Ľ. 2002. *Nondirektívny prístup vo výchove a vzdelávaní. tretie vydanie*. Prešov: Grafotlač, 2002. ISBN 80-8068-144-9
- GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci*. BA: Práca, 1999. ISBN 80-7094-335-1
- GUZIOVÁ, K. *Program výchovy a vzdelávania detí v MŠ*. Bratislava: ŠPÚ, 1999.
- KOLEKTÍV AUTOROV. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC, 2006. ISBN 80-8045-431-0.
- KONČEKOVÁ, Ľ. 2005. *Vývinová psychológia*. Prešov: Lana, 2005. ISBN 80-969053-6-8.
- KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti dieťaťa*. Prešov: Rokus, 2000. ISBN 80-968452-2.
- KOVALČÍKOVÁ, I. 1996. *Škola plná zážitkov 2*. Prešov: FORTE, 1996. ISBN 80-96-7562-0-6.
- KNAPÍKOVÁ, K. 2000. Predškolská výchova u nás a vo svete. In: *Naša škola*. 2000/01, č. 5, s. 22-27.
- LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X
- PAVLOVSKÁ, M. et al. 2002. *Cesta súčasné školy ke škole tvorivé*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2002.
- PODHÁJECKÁ, M. 2006. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Grafotlač, 2006. ISBN 80-8068-514-2.

PRUŽINSKÁ, Ľ. 2006. *Emocionálny svet detí predškolského veku*. Prešov: ROKUS, 2006. ISBN 80-89055-65-6.

ROGERS, K. R. 1995. *Ako byť sám sebou*. Bratislava: IRIS, 1995. ISBN 80-88778-02-6.

ŠIMOVÁ, G. - DARGOVÁ, J. 2001. *Tvorivé dieťa predškolského veku*. Prešov: ROKUS, 2001. ISBN 80-89055-11-7.

Štátny vzdelávací program. ISCED 0. Bratislava, 2008. www.statpedu.sk.

VARCHOLOVÁ - MALIŇÁKOVÁ - MIŇOVÁ, M. 2003. *Pedagogická diagnostika a indiv. vzdel. plán v podmienkach MŠ*. Prešov: Rokus, 2003. ISBN 80 - 89055 - 34 - 6.

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. BA: Iris, 1996. ISBN 80-967013-4-7.

ZELINA, M. - ZELINOVÁ, M. 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. BA: Svornosť, 1990. ISBN 80-08-00442-8.

Resume

Hra, je jedným z hlavných východísk nového Štátneho vzdelávacieho programu. Akákoľvek *edukačná aktivita* má mať hravý a hrový charakter, s motivačným, kognitívnym, socializačným, komunikatívnym, kreatívnym aspektom.

Summary

Play is one of the primary solutions of the new State educational programme. Any *educational activity* should have playful characteristics with motivational, cognitive, social, communicative and creative aspects.

Kľúčové slová

Obsahový štandard, výkonový štandard, hra, edukačná aktivita, taxonómia.

Kontaktná adresa

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

VÝSLEDKY VÝSKUMU KOMPETENCIÍ DIEŤAŤA NA KONCI PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Katarína Guziová – Mária Podhájecká

Teoretické východiská k pojmu kompetencie

Pojem kompetencie je uprednostňovaný pred inými pojmami ako spôsobilosti, zručnosti, schopnosti nielen preto, že je širší a uvedené pojmy v sebe zahŕňa (vedomosti, zručnosti, spôsobilosti, schopnosti a postoje), ale tiež kvôli kompatibilitate pojmov v medzinárodnom meradle. (Bagalová, 2004)

Odborný výraz kompetencia sa odvodzuje z latinského slova competéns – rovná sa – príslušný, súci, zodpovedný a kompetencia – rovná sa – spôsobilosť, schopnosť (angl. competence; nem. Kompetenz; fr. Compétence; rus. компетенция).

Zaujímavá je holisticky poňatá definícia pojmu 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)

Z vývinového hľadiska sa javí pre skúmanie významne práve uvedená definícia, nakoľko **v predškolskom období sú pozorovateľné a evidentné pokroky vo vývine psychomotorickom, kognitívnom aj sociálno-emocionálnom. Prejavujú sa v činnostiach a v nich je možné tieto pokroky a s nimi spojené kompetencie (spôsobilosti) aj pozorovať.**

Proces získavania kompetencií sa deje v elementárnej forme od predškolského veku. Napríklad z hľadiska propedeutiky čítania a písania a utvárania predčitateľskej gramotnosti, ďalej emocionálnej, kultúrnej, matematickej či prírodovednej gramotnosti ako aj schopnosti aplikovať získané vedomosti v rôznych situáciách – podobných aj zmenených a pod.

Na to, aby došlo k efektívnemu osvojovaniu si kľúčových kompetencií – spôsobilostí, je žiaduca najmä zásadná zmena obsahu a spôsobu vzdelávania, metód a edukačných stratégií smerom k participatívnemu, interaktívnemu a zážitkovému učeniu, ktoré je založené na skúsenosti a prepojené so životom.

Kompetencie dieťaťa v závere predškolského veku by mal tvoriť súbor činnostne zameraných a prakticky využiteľných výstupov, ktoré sa navzájom prepájajú, dopĺňajú a sú univerzálne. *Výstupy (v tomto prípade z predprimárneho vzdelávania) sa tu chápu ako výsledky a cieľový stav v rovine dosiahnutých zručností, schopností a poznatkovej štruktúry, elementárnych základov hodnôt*

a postojov dieťaťa. Potrebne je zdôrazniť, že kľúčové kompetencie nestoja vedľa seba izolovane, rôznymi spôsobmi sa prelínajú, sú multifunkčné, majú nadoblastnú alebo nadpredmetovú podobu a možno ich získať vždy len ako výsledok celkového procesu edukácie. V závere predprimárneho vzdelávania sa tento proces dosahovania kompetencií úzko viaže na pedagogicko-psychologické aspekty školskej pripravenosti, a preto súvisí so stupňom psychomotorického, emocionálneho, sociálneho, intelektového a pracovno-motivačného rozvoja osobnosti dieťaťa. Formovanie kľúčových kompetencií na konci predprimárneho vzdelávania je len určitým smerovaním, ktorého cieľom je dosiahnuť školskú pripravenosť a získať elementárne základy pre rozvíjanie schopnosti učiť sa a vzdelávať sa po celý život.

Problémom je hodnotenie kľúčových kompetencií, ktoré by malo akceptovať kognitívne i nonkognitívne zložky rozvoja osobnosti dieťaťa a kontinuálny charakter. Z uvedeného dôvodu je potrebné vytvárať a zdokonaľovať nástroje a metódy hodnotenia.

Ideu celostného a vyváženého rozvoja osobnosti dieťaťa sme preto premietli aj do tvorby výskumného nástroja – komplexne poňatého pozorovacieho hárku (Podhájecká–Guziová, 2006) neskôr zadaného ako KM37/2/6 zahŕňajúceho perceptuálno-motorickú, kognitívnu, sociálnu, emocionálnu i pracovno-motivačnú oblasť rozvoja. Zisťovanie dosiahnutej úrovne elementárnych základov kľúčových kompetencií sa chápalo *činnostne a v procese*. Pozorovací hárky sme zostavovali v intenciách projektu Milénium, kde patrí rozvíjanie kľúčových kompetencií medzi hlavné ciele výchovy a vzdelávania. Na tomto základe sme pozorovali a hodnotili 7 kategórií kľúčových kompetencií:

1. psychomotorické
2. osobnostné (intrapersonálne)
3. sociálne (interpersonálne)
4. komunikatívne
5. kognitívne
6. učebné
7. informačné kompetencie.

Výskumný nástroj KM37/2/6 sa sústredil na kompetencie ako na vedomosti, spôsobilosti a schopnosti dieťaťa reagovať určitým žiaducim spôsobom pri riešení nejakej úlohy v konkrétnej situácii.

Pri realizácii a vyhodnocovaní tohto výskumu sme zohľadňovali zistenia dosiahnuté v úrovni rozvoja uvedených kľúčových kompetencií.

1. METODIKA VÝSKUMNÉHO OVEROVANIA POZOROVACIEHO HÁRKU KM37/2/6

V prvej etape výskumnej úlohy sme vytvorili výskumný nástroj – pozorovací

hárok KM37/2/6 pre vekovú kategóriu 5 – 6 ročných detí pozostávajúci zo siedmich úloh s celkovým počtom 53 položiek – a v ďalšej etape následne výskumne overovali jeho účinnosť na 23 materských školách na území celého Slovenska.

Úloha výskumu – *zistiť aké osobnostné charakteristiky sú dôležité pre rozvoj žiaducich kľúčových kompetencií dieťaťa predškolského veku pred vstupom do primárneho vzdelávania v základnej škole*. Úloha výskumu bola skúmaná v siedmich úlohách v jednotlivých položkách pozorovacieho hárku KM37/2/6 (In: Podhájecká, M. a kol., 2007).

1.1 Výskumný súbor

Do výskumného súboru bolo zaradených 23 materských škôl z vybraných okresov Slovenska s rôznym demografickým vývojom, ktoré pracovali s alternatívnym programom Dieťa a svet, uvedeným v publikácii Edukačnými hrami poznávame svet (Podhájecká, M. a kol., 2006). Pri zostavovaní výskumného súboru sme zohľadnili rôzne kritériá. Súbor tvorili deti pochádzajúce z rôzneho socioekonomického a sociokultúrneho prostredia, ktorý pozostával z celkového počtu 887 detí.

Základným kritériom zaradenia detí do výskumného súboru bolo dosiahnutie veku nad 5 rokov a viac, do nástupu na plnenie povinnej školskej dochádzky. V skúmanom súbore sa nachádzali aj deti s diagnostikovanou školskou nezrelosťou. Začlenené boli aj deti z dvojjazyčného prostredia. Triedy materských škôl pozostávali z tried s homogénnou i heterogénnou vekovou skladbou detí.

1.2 Metódy a prostriedky pri overovaní pozorovacieho hárku KM37/2/6

Hlavnou výskumnou metódou bolo pozorovanie edukačného procesu a v rámci neho pozorovanie prejavov správania alebo určitých osobnostných charakteristík dieťaťa pri riešení určitej úlohy alebo v určitej situácii prostredníctvom pozorovacieho hárku KM37/2/6. Všetky úlohy boli koncipované v súlade s cieľmi a obsahom výchovy a vzdelávania podľa Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách. (Guziová, K. a kol., 1999)

Štatistické výsledky sa spracúvali metódou položkovej analýzy vyjadrených v grafoch. Skúmali sa aj korelácie medzi jednotlivými položkami posudzovaním korelačného koeficientu.

Korelácia opisuje mieru obojstrannej závislosti dvoch náhodných veličín. Čím sú absolútne hodnoty odchýlky r od nuly väčšie, tým je vzťah skúmaných veličín tesnejší. (tabuľka 1) Pri analýze sme používali Pearsonov koeficient korelácie $r \in (-1; 1)$.

Pre naše posudzovanie miery kauzality (príčinnosti) – korelácie – prijímame členenie podľa Cohena (1988):

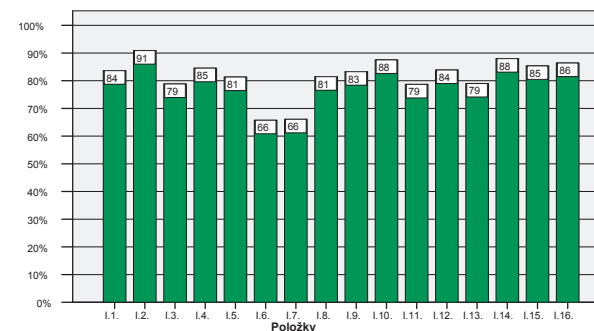
Tabuľka 1

R	Miera korelácie
pod 0,10	zanedbateľná
0,11 – 0,30	malá
0,31 – 0,50	stredná
0,51 – 0,70	veľká
0,71 – 0,90	veľmi veľká
0,91 – 1,00	(takmer) dokonalá

Na ilustráciu uvádzame mieru korelácií, ako boli zistené v jednej z úloh s najväčším počtom položiek a to v I. úlohe **Správanie sa dieťaťa v hre a v iných aktivitách**. Veľmi veľká tesnosť s najvyšším korelačným koeficientom sa ukázala medzi 6. a 7. položkou (0,897). Znamená to, že ak mali deti ťažkosti s rozhodovaním sa o ďalšom priebehu hry, zároveň ich mali aj pri vytváraní spoločných pravidiel skupinovej hry. Rovnako veľmi veľká tesnosť sa prejavila medzi 11. a 12. položkou, v ktorých išlo o skúmanie prosociálneho správania (0,822). Veľká miera korelácie sa ukázala napríklad medzi 14. a 15. položkou, v ktorých išlo o záujem a sústredenie sa pre určitú hru (0,770). Ak mali deti záujem o hru, vedeli sa na ňu aj sústrediť. Oproti tomu malá miera korelácie sa prejavila napríklad medzi 1. a 13. položkou, kde šlo o mieru sociability, uprednostňovanie hry skupinovej, vo dvojici, individuálnej a prejavov asertívneho správania – spôsob riešenia konfliktov v hre (0,205). Spôsob riešenia konfliktov nebol teda závislý od toho, či deti vykazovali schopnosť kooperatívneho správania.

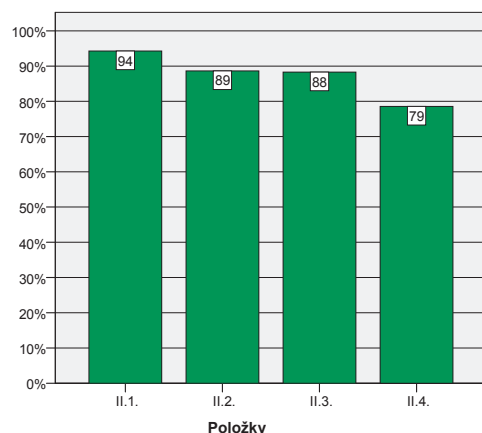
Ďalej pre tento príspevok vyberáme percentuálnu úspešnosť, ktorú deti dosiahli v jednotlivých úlohách. (graf 1-7)

Graf 1 Úspešnosť v I. úlohe **Správanie sa dieťaťa v hre a v iných aktivitách**



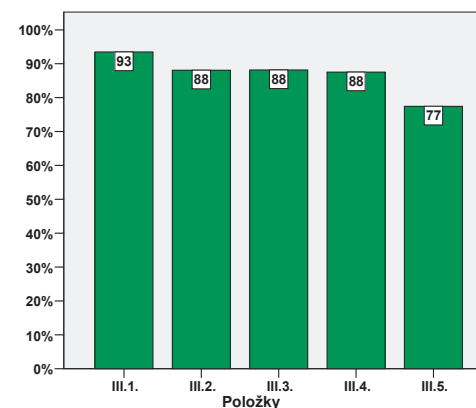
V uvedenej úlohe sa odzrkadlila celá škála kompetencií. Najvyššia úspešnosť 91% bola pri skúmaní miery sociability – nadväzovanie kontaktov. Vypovedala najmä o sociálnych a osobnostných kompetenciách detí. Na druhom mieste s 88% bola schopnosť prosociálneho správania prejavujúceho sa v hre a v bežných situáciách takými formami správania ako sú poďakovanie, vyslovenie prosby alebo požiadanie o pomoc. Táto schopnosť sa viazala na osobnostné, sociálne a komunikatívne kompetencie. Rovnakú úspešnosť deti dosiahli v prejavoch záujmu o hru a inú aktivitu. Tu išlo najmä o kognitívne a učebné kompetencie. Na strednej úrovni so 79% sa nachádzali položky, v ktorých išlo o prejavy asertívneho verzus neasertívneho správania. V 3. položke to bolo zaujatie roly vedúcej, rovnocennej alebo podriadenej a v 13. položke to bolo akým spôsobom dieťa riešilo konflikty. Prejavovali sa tu najmä osobnostné, sociálne aj komunikatívne kompetencie. Na poslednom mieste so 66% bola 6. a 7. položka, v ktorých išlo o náročnú schopnosť rozhodovať sa pre ďalší priebeh hry a vytvárať pravidlá hry. Tieto schopnosti, ktoré sa v predškolskom veku objavujú v náznakoch, súviseli s osobnostnými, sociálnymi, učebnými a kognitívnymi kompetenciami.

Graf 2 Úspešnosť v II. úlohe Zostavenie obrázku podľa predlohy z rozstrihaných tvarov alebo z dielcov jednoduchého puzzle



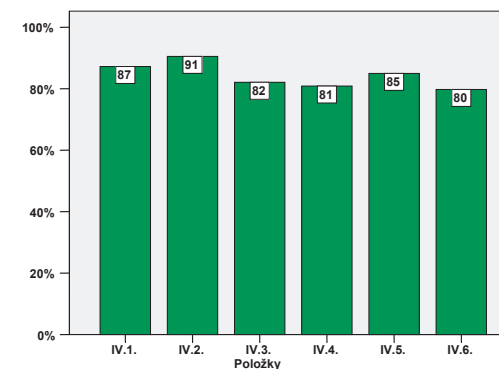
Najvyššia úspešnosť s 94% sa prejavila pri skúmaní rozlišovania tvarov a najnižšia úspešnosť bola pri skúmaní individuálneho tempa a správnosti postupu pri skladaní obrázku (79%). Na strednej úrovni sa pohybovala schopnosť samostatnosti a sústredenosti (88%). Pri riešení úlohy ako celku sa prejavili najmä psychomotorické, kognitívne a učebné kompetencie.

Graf 3 Úspešnosť v III. úlohe Zostavenie obrázku podľa slovných inštrukcií z plošných geometrických tvarov



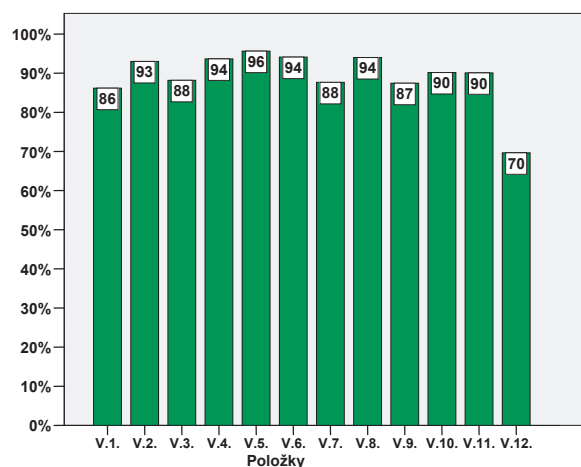
Najvyššiu úspešnosť dosiahli deti v 1. položke, kde sa prejavili perцепčné schopnosti (93%) a psychomotorické a kognitívne kompetencie. Porozumenie slovných inštrukcií, samostatnosť a sústredenosť ako aj schopnosť dokončiť úlohu skúmali 2. – 4. položka s rovnakou úspešnosťou (88%). Išlo tu o psychomotorické, komunikatívne, kognitívne a učebné kompetencie. Na poslednom mieste bola schopnosť skladať obrázok správne a v určitom čase (77%) a správnosť skladania obrázku. V tejto položke sa skúmali najmä učebné kompetencie.

Graf 4 Úspešnosť v úlohe Reprodukovanie známej jednoduchej rozprávky



Uvedená úloha súvisela najmä s úrovňou komunikatívnych, kognitívnych, učebných a informačných kompetencií a s dosiahnutou úrovňou predčitateľskej gramotnosti. Určitá späťnosť sa prejavila aj s osobnostnými a sociálnymi kompetenciami. Najvyššia úspešnosť vypovedala o dôležitej schopnosti dieťaťa, ktorou je zrozumiteľnosť slovného prejavu (91%). Taktiež reprodukovanie rozprávky s porozumením bolo na veľmi dobrej úrovni (87%). Pozitívne možno hodnotiť aj samostatnosť pri reprodukovani rozprávky (85%). Najnižšia, avšak dobrá úspešnosť je v schopnosti detí zapamätať si text rozprávky (80%).

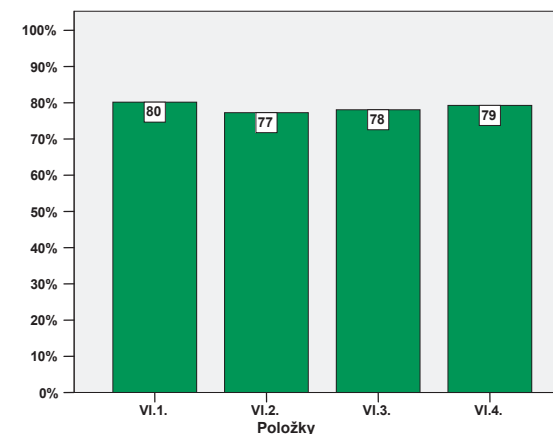
Graf 5 Úspešnosť v úlohe Ilustrovanie známej rozprávky



Keďže detská kresba a výtvarný prejav vypovedá v celej šírke o osobnostnom rozvoji dieťaťa, tak aj ilustrácia rozprávky má vysokú výpočtovú hodnotu z hľadiska rozvoja rôznych druhov kompetencií. V úlohe sa prejavilo všetkých sedem kategórií kompetencií. Najvyššia úspešnosť bola zaznamenaná pri schopnosti vyvinúť určitý tlak ruky grafickým materiálom a stopu na podložku (96%). V troch položkách, kde sa skúmala schopnosť dieťaťa vyjadriť kresbou dej, ďalej rozvrhnutie kresby po ploche papiera ako aj farebná skladba kresby, dosiahli deti rovnakú úspešnosť (94%). O niečo nižšia úspešnosť (93%) bola pri schopnosti dieťaťa správne držať farbičku alebo iný grafický materiál pri kreslení. Pri skúmaní grafomotorickej koordinácie kresby a ucelenosti kresby vzhľadom na dej deti dosiahli rovnakú úspešnosť (88%). Najnižšia miera úspešnosti sa prejavila pri skúmaní tvorivosti výtvarného prejavu, jedného jej znaku, ktorou je originalita (70%). Tento údaj taktiež vyznieva priaznivo, lebo

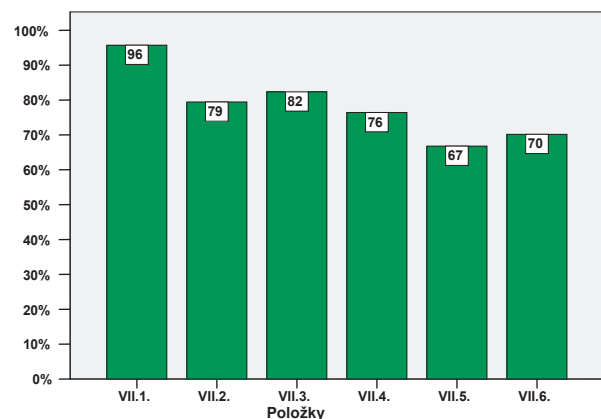
nasvedčuje o dobre rozvinutej tvorivosti detí predškolského veku, konkrétne v skúmanom súbore detí.

Graf 6 Úspešnosť v úlohe Dramatické stvárnenie rozprávky a vcítanie sa do konania rozprávkových postáv



Uvedená úloha mapovala mieru rozvoja predčitateľskej gramotnosti a primárne sa v nej prejavovali najmä komunikatívne kompetencie. Mala však bezprostredný súvis aj s osobnostnými, sociálnymi, kognitívnymi, učebnými a informačnými kompetenciami. Najvyššia úspešnosť sa prejavila v úrovni emocionality – v schopnosti vcítiť sa do rozprávkovej roly na základe slovného i neslovného prejavu (80%). Najnižšia úspešnosť sa ukázala vzhľadom na náročnosť úlohy v schopnosti samostatne dramatizovať rozprávku (77%). Všetky položky, ako je evidentné z grafu, vykazovali veľmi podobnú mieru úspešnosti, ktorá sa pohybovala v rozmedzí od 77% do 80%.

Graf 7 Úspešnosť v úlohe Dokončenie jednoduchého príbehu tak, aby sa skončil: a) veselo b) smutne



Posledná, najnáročnejšia úloha, bola opäť zameraná na úroveň predčítateľskej gramotnosti a skúmali sa v nej v úzkej súčinnosti osobnostné, sociálne, komunikatívne, kognitívne, učebné a informačné kompetencie. Ukázalo sa vzhľadom na emocionálny vývin, že deti chápu, rozlišujú a vedia vystihnúť, čo je veselé a čo smutné (96%). Čo je podstatné vzhľadom na kognitívny vývin a počiatky slovo-logického myslenia, deti dokázali uplatňovať logickú nadväznosť pri vytváraní veselého alebo smutného záveru (82%). Pomerne vysoká úspešnosť sa prejavila aj v schopnosti detí samostatne rozprávať a vymýšľať pokračovanie príbehu s veselým alebo smutným záverom (79%). Najnižšia úspešnosť bola zaznamenaná v schopnosti dokončiť dej tak, aby bol záver nezvyčajný a zaujímavý (69%).

Záver

Priaznivé výsledky výskumu preukázali nesporné **pozitíva pri aplikovaní alternatívneho edukačného programu Dieťa a svet**, ktorý je filozofickým základom publikácie Edukačnými hrami poznávame svet (Podhájecká a kol. 2006, 2007). **Edukačný program Dieťa a svet sa stal aj filozofickým základom pre Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.**

Literatúra

- BAGALOVÁ, E. 2005. Kľúčové kompetencie – nové možnosti vo výchove a vzdelávaní. In: *Pedagogické spektrum*, 2005, 14, č. 5 - 6. ISSN 1335-5589.
- BELZ, H. – SIEGRIST, M. 2001. *Kľúčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál 2001. ISBN 80-71-78-479-6.
- GUZIOVÁ, K. a kol. 1999. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: MŠ SR 1999. ISBN 80-967721-1-2.
- GUZIOVÁ, K. 2003. Kompetencie dieťaťa na záver predškolského obdobia. In: *Predškolská výchova*, 2002/03, 57, č. 4. ISSN 0032-7220.
- GUZIOVÁ, K. - PODHÁJECKÁ, M. 2007. Hodnotenie kvalitatívnej úrovne kompetencií dieťaťa pri výstupe z predškolského vzdelávania prostredníctvom výskumného nástroja. In: *Kvalita materskej školy v teórii a praxi*. Prešov: MPC Prešov, SV OMEP, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta 2007. ISBN 978-80-8045-443-2.
- PODHÁJECKÁ, M.- GUZIOVÁ, K. 2005. Kompetencie dieťaťa pred vstupom do 1. ročníka základnej školy. In: *Predškolská výchova*. 2005/2006, 60, č.1. ISSN 0032-7220.
- 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 perspektívy v kognitívnom a interkultúrnom vzdelávaní: od predškolskej výchovy k informačnej spoločnosti*. Svatý Jan pod Skalou: vydalo Centrum ekologického výzkumu a výchovy ve Svatém Janu pod Skalou 2005. ISSN 1214-5041.
- PODHÁJECKÁ, M. - GUZIOVÁ, K. 2006. Hodnotenie komunikačných kompetencií detí predškolského veku prostredníctvom výskumného nástroja. In: *Pedagogická evaluace '06*. Sborník z konference. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Katedra pedagogiky 2006. ISBN 807368-272-9.
- PODHÁJECKÁ, M. - GUZIOVÁ, K. 2007. Pedagogické diagnostikovanie osobnostných, sociálnych a komunikačných kompetencií detí z hľadiska školskej pripravenosti. In: *Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej a elementárnej edukácie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-8083-359-6.
- PODHÁJECKÁ, M. - GUZIOVÁ, K. 2005. Pozorovací hárok pre vekovú skupinu 5 až 6 ročných detí. In: *Predškolská výchova*, 2005/2006, 60, č. 5. ISSN 0032-7220.
- PODHÁJECKÁ, M. a kol. 2006. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská Univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2006. 1. vydanie. ISBN 80-8068-514-2.
- PODHÁJECKÁ, M. a kol. 2007. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2007. 2. rozšírené a aktualizované vydanie. ISBN 978-80-8068-599-7.

ROSA, V. 2003. *Teoretické základy klíčových kompetencí*. Seminár KEGA. Nepublikovaný študijný materiál, február 2003.

ROSA, V. - TUREK., I. - ZELINA, M. 2002. *Milénium: Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov*. MŠ SR. 2002. Bratislava: IRIS, 2002. ISBN 80-89018-36-X.

Resumé

Príspevok prezentuje výsledky výskumu v oblasti kompetencií detí na konci predprimárneho vzdelávania. Výsledky sa získavali prostredníctvom výskumného nástroja – komplexne poňatého pozorovacieho hárku na výskumnom súbore 887 detí navštevujúcich 23 materských škôl. Materské školy pracovali podľa alternatívneho programu *Dieťa a svet*. Príspevok ponúka štatistické údaje ich analýzu a interpretáciu.

Summary

The article presents the results in the area of competences of the children at the end of their pre-primary education. The results have been obtained via the research tool – completely understood observing sheet at the research file of 887 children attending 23 kindergartens.

The kindergartens were working according to the alternative programme “Child and world”.

The article is offering the statistic data, their analysis and interpretation.

Kľúčové slová

Kompetencie, spôsobilosti, vedomosti, schopnosti, rozvojové oblasti dieťaťa, psychomotorické, osobnostné, sociálne, komunikatívne, kognitívne, učebné a informačné kompetencie.

Kontaktná adresa

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

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
Slovenská republika
e-mail: marpo@unipo.sk

ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA V PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVĚ BUDOUCÍCH UČITELŮ PREPRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Vlasta Hrdličková

Ekologické/environmentální vzdělávání a výchova ve smyslu přípravy občanů pro udržitelný rozvoj lidské společnosti je neodmyslitelnou součástí celého působení školy a představuje velmi významnou inovaci veškerého vzdělávání a výchovy z hlediska obsahových i metodických.

Udržitelný rozvoj je chápán jako takové uspokojování potřeb současnosti, které umožní i uspokojování potřeb budoucích generací.

Tento požadavek znamená, že do vzdělávání a výchovy všech občanů je nezbytné včlenit základní znalosti – o potřebách člověka a o zákonitostech, z nichž vyplývají, o způsobech ohrožování životních podmínek, o možnostech řešení udržitelnosti rozvoje a s tím spojené dovednosti a návyky a zároveň akceptovat hledisko tolerance mezi národy a odpovědnosti vůči současnosti i budoucnosti.

Velkou oporou ekopedagogického usilování se v posledním období v České republice stala celá řada dokumentů. K oblasti environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) bylo přijato Usnesení vlády ČR č. 1048/2000 ke Státnímu programu EVVO. Jeho součástí byl Akční plán na léta 2001–2003 a následně Akční plán na léta 2004–2006 a další. Všechny tyto dokumenty vymezují podrobně cíle, aktivity a úkoly v oblasti environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty. Po novelizaci v roce 2002 Akční plán uložil úkoly v EVVO také ředitelům krajských úřadů. „Nejvýznamnějším úkolem Akčního plánu na léta 2001–2003, který byl konkretizací Státního programu EVVO na léta 2001–2003 zaměřeným na úroveň krajů a obcí, byl úkol: iniciovat vznik funkčních regionálních a místních systémů EVVO v úzké spolupráci pracovníků veřejné správy, škol, center a středisek ekologické výchovy, neziskových nevládních organizací a dalších partnerů činných v EVVO. Tento úkol byl v Akčním plánu na léta 2004–2006 přeformulován a zní: podporovat regionální a místní systémy EVVO.“ (Škola pro život, 2004, s. 23). Také Akční plán na léta 2007–2009 navazuje na předcházející a pokračuje v rozvíjení Státního programu EVVO v regionech.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice vznikl na základě usnesení vlády České republiky v dubnu 1999, která v něm schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Přijaté cíle se staly východiskem „Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice“ (Národní program rozvoje

vzdělávání v České republice – Bílá kniha, 2001, s. 7).

Národní program rozvoje vzdělávání dal prostor pro vznik rámcových vzdělávacích plánů, tedy prostor pro rozvojové programy, kde může být zahrnuta i ekologická/ environmentální výchova. V kapitole o obecných cílech vzdělávání a výchovy se uvádí: „Za jednu z životně důležitých podmínek uchování kontinuity lidské společnosti a její kultury nutno považovat výchovu k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti, kdy jde nejen o zprostředkování poznatků, ale i o vytvoření citlivého vztahu k přírodě a získávání schopností i motivace k aktivnímu utváření zdravého životního prostředí a odstraňování chudoby v celosvětovém měřítku“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha, 2001, s. 14).

Na základě Národního programu rozvoje vzdělávání byl vypracován Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, kde jsou stanoveny základní požadavky a pokyny na výchovu a vzdělávání v mateřských školách.

Základní obsah předškolního vzdělávání je obsažen v pěti oblastech:

1. Dítě a jeho tělo.
2. Dítě a jeho psychika.
3. Dítě a ten druhý.
4. Dítě a společnost.
5. Dítě a svět.

Oblast „Dítě a svět“ zahrnuje také vzdělávání v environmentální oblasti. Hlavním záměrem je „vytvořit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí.“ (Smolíková, K. a kolektiv, 2001, s. 17)

Na konci předškolního období se předpokládá, že dítě si v environmentální oblasti osvojí:

- „Elementární poznatky o sobě, o rodině, o vývoji, životě a činnostech člověka, o lidské společnosti, o soužití, zvycích a práci s lidmi, o přírodě a přírodních jevech, o technických přístrojích, se kterými se dítě setkává doma i ve svém okolí,
- orientovat se bezpečně v okolí, prostředí, resp. v okolí domova, v prostředí a okolí školy, v obci, všimát si rozmanitosti, změn a dění v nejbližším okolí,
- osvojit si elementární poznatky o místě, ve kterém žije, o své zemi a její kultuře, o jiných zemích a kulturách, o zeměkouli, o vesmíru apod.,
- vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý – jak svět přírody (rostliny, živočichové, krajina, podnebí apod.), tak i svět lidí,
- porozumět, že všechno kolem se mění, vyvíjí, pohybuje a proměňuje a že s těmito změnami je třeba v životě počítat,

- mít povědomí o významu životního prostředí pro člověka, uvědomovat si, že způsob, jakým se chová a žije, ovlivňuje jeho vlastní zdraví i životní prostředí,
- rozlišovat aktivity, které mohou zdraví člověka i prostředí podporovat a které je mohou poškozovat, pomáhat pečovat o okolní životní prostředí (dbát o pořádek a čistotu, starat se o rostliny, spoluvytvářet pohodu prostředí, neničit okolí, neubližovat živým tvorům apod.),
- uvědomovat si, co je nebezpečné (manipulace s některými předměty a přístroji, kontakt se zvířaty, se zdravím ohrožujícími látkami, přírodními a povětrnostními jevy, technické objekty a jevy a další situace, s nimiž se dítě může setkat), odhadnout některá nebezpečí a snažit se jim vyhnout.“ (Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání, 2004, s. 18)

K naplnění uvedených úkolů je třeba vytvářet dostatek podnětů při hře, prvotní práci i učení, vycházejících z poznávání a hodnocení přírody. Podněty je třeba připravit pomocí vhodných metod, postupů a forem práce zdůrazňujících především citové zaujetí a přímý styk dítěte s prostředím, zejména s přírodou. Základem je hra, která se promítá do všech výchovných činností a jejíž pomocí dítě získává prvotní vědomosti a znalosti o životě lidí, jejich práci, vzájemných vztazích a vztahu k přírodě.

K nejcennějším metodám, jimiž se děti seznamují s okolní přírodou, náleží přímé pozorování rostlin a zvířat při vycházkách v zahradě, na louce, v lese, u potoka. Děti zde přicházejí do bezprostředního styku s okolní přírodou, zjišťují její vlastnosti svými smysly, svou pracovní zkušeností. Mezi další metody patří pozorování a práce v koutku živé přírody s rostlinami a zvířaty. Zvláštní význam má styk dětí se zvířaty, který ovlivňuje jejich citlivost, a ta se projevuje i v mezilidských vztazích. Důležitá je správná volba učebních pomůcek – pohádky, říkadla, obrázky, filmy určené ke sledování, stavebnice, modely, hračky používané při hrách, nářadí a pomůcky určené k pracovním činnostem, kresbě, modelování. Důležitou metodou se v současné době stává i projektová metoda. Důraz je kladený na pozitivní prožitky dítěte.

Při environmentální výchově je možné využít např. krátkodobé i dlouhodobější školní ekologické projekty, účast na ekologických výukových programech poskytovaných středisky ekologické výchovy (i pobytových výukových programů) apod.

Pro realizaci environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty je velmi důležitý „Metodický pokyn k environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě ve školách a školských zařízeních“. Tento dokument doporučuje:

- „Zpracovat program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty jako součást koncepce školy a školského zařízení.
- Pověřit jednoho z pedagogických pracovníků koordinaci environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty, vytvářet podmínky pro jeho práci.

- Zvyšovat odbornou úroveň koordinátora environmentálního vzdělávání a výchovy, umožňovat mu účast ve vzdělávacích akcích.
- Vytvářet podmínky pro vypracování a realizaci programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty.
- Podporovat další vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu.
- Zajišťovat vybavení školy učebními pomůckami potřebnými pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu.
- Zabezpečovat postupnou ekologizaci provozu školy (šetření energií, třídění odpadů apod.).“ (Metodický pokyn k environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě ve školách a školských zařízeních, 2001, s. 5)

Významné postavení pro činnost škol v této oblasti pak zaujímá koordinátor environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty, jehož hlavním úkolem je: připravovat dlouhodobý program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a jeho každoroční realizaci; zúčastňovat se vzdělávání určeného pro koordinátory environmentálního vzdělávání výchovy a osvěty; snažit se ve spolupráci s vedením školy integrovat přístupy poznávání okolního prostředí; navazovat a realizovat kontakty se středisky ekologické výchovy a přispět tak k využití nabídek výukových programů středisek ekologické výchovy; podněcovat kontakty se subjekty v oblasti péče o životní prostředí; organizovat akce zaměřené k environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě a v neposlední řadě podněcuje ekologizaci školy či školského zařízení.

Na základě výše uvedených skutečností lze konstatovat, že v posledních letech došlo ke zvýšení podpory prohloubení environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a to jak ze státních, tak i školských orgánů. Tato podpora se projevuje i ve školách a školských zařízeních.

Návrh na úpravu začlenění environmentální výchovy ve studijních programech oboru Učitelství pro mateřské školy na PdF UP v Olomouci (prezenční i kombinované studium) vychází ze šetření, jež bylo provedeno mezi studenty oboru Učitelství pro mateřské školy. Studenti oboru Učitelství pro mateřské školy se vyjádřili, že dosavadní začlenění environmentální výchovy je nedostatečné.

Na základě výše uvedených skutečností, na základě výsledků ověřovaného modulového uspořádání výuky a na základě hodnocení studentů jsme navrhli zařadit environmentální výchovu ve studijním programu pro obor Učitelství pro mateřské školy (prezenční studium) do 2. ročníku studia v letním semestru s dotací 2 semestrálních hodin týdně a ve 3. ročníku zimního semestru jsme navrhli Exkurzi k environmentální výchově. V průběhu zimního semestru 3. ročníku jsme také zařadili průběžnou pedagogickou praxi k environmentální

výchově, jež by posluchači absolvovali na mateřských školách s rozšířenou environmentální výchovou, případně v Centru ekologických aktivit města Olomouce, o.p.s. – Sluňákov nebo v Domě dětí a mládeže v Olomouci, kde by se podíleli na přípravě a realizaci výukových programů pro děti z mateřských škol. Při souvislé pedagogické praxi v letním semestru 3. ročníku by environmentální výchova byla nedílnou součástí jejich praxe na mateřských školách. Také u kombinovaného studia oboru Učitelství pro MŠ je zařazena disciplína „Environmentální výchova v MŠ“ ve 2. ročníku studia a Exkurze k EV ve 3. ročníku.

Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta představuje nezastupitelný významný předpoklad udržitelného rozvoje. Základním předpokladem nastoupené cesty k udržitelnému rozvoji je zvýšení ekologického vědomí lidí. Dá se konstatovat, že současné dokumenty (Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Rámcový vzdělávací program, Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty) a další materiály plně umožní tyto požadavky naplnit.

Literatura

- HRDLÍČKOVÁ, V. 2007. *Naplnění Státního programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v předškolním vzdělávání a jeho implementace do pregraduální přípravy budoucích učitelů předškolního vzdělávání*. In. *Evaluace a inovativní aplikace bakalářského studijního oboru Učitelství pro mateřské školy – METODIKA*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, s.r.o., 2007, s. 139 – 156. ISBN 978-80-7182-238-7.
- KAŠOVÁ, J. a kol. 1995. *Škola trochu jinak – projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: Iuventa, 1995. 81 s.
- KOVALIKOVÁ, S. 1995. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. 303 s. ISBN 80-901873-0-7.
- MÁCHAL, A. 2000. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Brno: Rezekvítek, 2000. 205 s. ISBN 80-902954-0-1.
- Metodický pokyn k environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě ve školách a školských zařízeních*. 2001. Praha: MŠMT ČR 14. 12. 2001 pod č. j.: 32338/2000–22, 10 s.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. 2001. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – Nakladatelství Taurus, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- NELEŠOVSKÁ, A. - HRDLÍČKOVÁ, V. 2007. *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a odraz v pregraduální přípravě učitelů preprimárního vzdělávání*. In *Sborník z mezinárodní vědecko-odborné konference XX: DIDMATTECH 2007, která se konala 20.-21.6.2007*. Olomouc: Votobia Olomouc, 2007, 655 – 659. ISBN 80-7220-296-0.

SMOLÍKOVÁ, K. a kol. 2001. *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, MŠMT, 2001, 46 s.

Škola pro život. 2004. Praha : Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina, 2004, 245 s. ISBN 80-903345-0-4

ŠMELOVÁ, E. 2007. *Inovativní koncepce vzdělávání pedagogů mateřských škol*. In CD-ROM z konference „Vysoké školy a Evropský sociální fond“, konané ve dnech 20. – 21.6.2007 v Olomouci. Olomouc : UP Olomouc, 2007. ISBN 978-80-244-1679-3

Resumé

Koncepce předškolního vzdělávání je zaměřena na to, aby si dítě od předškolního věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak predpoklady pro své celoživotní vzdělávání. Hlavním úkolem environmentální výchovy je vytvoriť u dieťa elementárny poznatky o okolnom svete, o vplyvu človeka na životné prostredie a vytvoriť elementárny základy pro zodpovedný postoj budúciho dospelého človeka k životnému prostrediu. Príspevek sa zaoberá problematikou naplňovania základných požiadaviek vo vzťahu k environmentálnemu vzdelávaniu detí predškolního veku a pregraduálnej prípravou budúci učiteľov preprimárneho vzdelávania pro realizaci environmentální výchovy.

Summary

The conception of pre-school focuses on the pre-school children mastering the basic competency. The children acquire background for their lifelong learning. The main aim of the environmental education is to create children's elementary knowledge about environmental world, about people's influence on environment. The education creates elementary backgrounds for responsible attitude of future adult towards environment. The text describes the requirements of pre-school education and future pre-primary teacher training.

Klíčová slova

Předškolní vzdělávání, environmentální výchova, pregraduální příprava

Kontaktná adresa

PhDr. Vlasta Hrdličková, Ph.D.
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky
Žižkovo nám. 5,
771 40 Olomouc
Česká republika
e-mail.: vlasta.hrdlickova@upol.cz

POČÍTAČ A DIEŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Hedviga Kochová

Počítače do nášho života prišli, patria a určite budú patriť. Ak pre nás, dospelých, bol prvý kontakt s týmto fenoménom v dospelosti, súčasná mladá generácia začala poznávať kúzelný svet počítačov asi na základných školách. Tí najmladší berú prítomnosť počítačov tak samozrejme aké bolo niekedy pozeranie čierno-bielej televízie.

Počítače sú už takmer v každej mladej rodine samozrejmosťou. Svet počítačov je pre dieťa fascinujúci a veľmi príťažlivý. Ak stlačenie jedného tlačidla dokáže zapnúť rozprávku, spustiť zaujímavú hru, nie je sa čo diviť, že tento mini technický svet v našom veľkej svete má svoje kúzlo pre tých najmenších. Dieťa túži samo ovládať túto pre neho veľmi príťažlivú hračku, zapnúť, vypnúť, hrať hru, kresliť, atď.

Všetci, odborníci, rodičia, učelia, laická verejnosť, si kladieme otázku: **Kedy sa má dieťa začať zoznamovať s počítačom?** Jednu odpoveď nám ponúka I. Kalaš (2008), ktorý uvádza, že by to mohlo byť v treťom či štvrtom roku života, za predpokladu, že sa dodržia všetky rozumné zásady bezpečnosti, s kvalitne pripraveným cieľom práce a tomu zodpovedajúcim softvérom.

Z antropologického hľadiska rozlišujeme tri obdobia veku dieťaťa vo vzťahu k počítačom:

Obdobie do 7 rokov – toto obdobie je obdobie reflexie. V tomto období sa deti zaujímajú o tom, či počítač myslí, cíti a týmito otázkami sa chcú dostať k odpovedi, čo to vlastne počítač je.

Obdobie predpubertálne – je to obdobie akcie. Tu už deti nezaujíma to, čo vlastne to je, ale ako by ho mohli ovládať a čo s ním môžu robiť.

Obdobie adolescencie – nastáva znova obdobie reflexie. Tieto deti sa upriamujú na skúsenosti so stotožnením. Pre veľa z nich slúži ako komunikačný prostriedok, je centrom ich diania a ich aktivít a stáva sa pre nich časťou reflexie o sebe samom. (A. Turkleová, In: Valachová, D, 2004)

Dieťa sa do kontaktu s počítačom dostáva v rodinnom alebo školskom prostredí.

Materská škola, dieťa a počítač

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 má výchova a vzdelávanie v predškolskom veku činnostný a procesualný charakter. Všeobecné i špecifické ciele (t. j. konkrétne, operacionalizované ciele) smerujú k rozvoju základov kľúčových kompetencií (spôsobilostí).

V materskej škole sa rozvíjajú tieto kompetencie (spôsobilosti):

1. Psychomotorické kompetencie
2. Osobnostné (intrapersonálne) kompetencie
3. Sociálne (interpersonálne) kompetencie
4. Komunikatívne kompetencie
5. Kognitívne kompetencie
6. Učebné kompetencie
7. Informačné kompetencie

Vymedzenie kompetencií (spôsobilostí) treba chápať relatívne, nakoľko v predškolskom období ide o dosahovanie základov kompetencií dieťaťa. Kompetencie sú spracované na základe Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES).

Informačné kompetencie:

- *prejavuje radosť zo samostatne získaných informácií,*
- *využíva rôzne zdroje získavania a zhromažďovania informácií aj mimo materskú školu (od osôb v okolí, z detských kníh, časopisov a encyklopédií, prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, z rôznych médií)*

Štátny vzdelávací program pre materské školy (ďalej len program) má názov Dieťa a svet, skladá sa zo štyroch tematických okruhov Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra.

V tematickom okruhu JA SOM je definovaný aj obsahový štandard: Elementárne základy práce s počítačom a podľa výkonového štandardu majú deti zvládnuť na základe nápodoby a slovných inštrukcií dospelého na elementárnej úrovni prácu s počítačom – pracovať s detskými edukačnými programami. Samozrejme, že cieľ sa plní za predpokladu, ak sú v materskej škole vytvorené vhodné podmienky.

Na to, aby deti získali kompetencie (spôsobilosti), je žiaduca najmä zásadná zmena obsahu a spôsobu vzdelávania, metód a edukačných stratégií.

Na zabezpečenie potrebných zmien musia byť pripravení predovšetkým učitelia, ktorí ak majú garantovať informačné kompetencie, musia ju sami mať. Dôležitým faktorom je uplatnenie gramotnosti v edukačnom procese.

V súčasnosti v materských školách sú len sporadicky počítače dostupné pre deti v triedach. Koľko škôl nemá ani počítač prístupný pre prácu učiteliek, koľko pripojenie na Internet?

Podľa výsledkov M. Kožuchovej (2007) deti v materskej škole (vzorka 10 materských škôl) do kontaktu neprichádzajú.

Dôvodov môže byť niekoľko:

- nedostatok počítačov v predškolských zariadeniach,
- nepripravenosť učiteliek na prácu s počítačom,

- negatívny postoj rodičov.

Učiteľky škôl využívajú počítač pre administratívne práce alebo svoju prípravu. 60% detí však prišlo do styku s počítačom v rodinách.

Rodina, dieťa a počítač

Deti v predškolskom veku sa dostávajú k počítaču hlavne vtedy, keď ho majú doma a rodičia na ňom pracujú. Dieťa chce vo všetkom napodobňovať rodičov. Pre dieťa v tomto veku však nie je sadnúť si za počítač vôbec jednoduché. Nevie čítať, písať, myš ovláda ťažko, keďže jemná motorika sa rozvíja.

V USA bol vyvinutý software už pre šesť-mesačné deti. Vďaka nemu sa môžu učiť spoznávať farby, formy alebo časti tela. Avšak ako pozeranie televízie aj dlhé vysedávanie pri monitore nemá v tomto veku nič spoločné s učením. Malé dieťa spoznáva svet oveľa lepšie cez gombíky a chytanie vecí ako cez farebný blikajúci monitor. Vo veku 2-3 rokoch sa u detí rozvinie zvýšený záujem o „tú šedú vec“, ak rodičia pri nej trávajú nejaký čas aj doma. Sediace na ich kolenách môžu chytiť myš do ruky, stláčať klávesy na klávesnici.

Existujú aj programy pre deti od 2 rokov. V nich sa najčastejšie rozprávajú príbehy, ktoré sú zamerané na rozvoj pozornosti a koncentráciu. Pozornosť dieťaťa je o to dlhšia, čím väčšie zaujímavosti sa mu ukážu.

V zásade platí – rozprávajte sa s dieťaťom o tom, čo na obrazovke videlo a čo pritom prežívalo. Tak vytvoríte spojenie s realitou. Ak napr. dieťa zažilo niečo neobyčajné na dedine, navštívte potom skutočnú dedinu – a ukážte mu, ako zvieratá skutočne vyzerajú.

Počítač môže ponúkať aj možnosti hrať sa. Výmena skúsenosti medzi dvomi deťmi hrajúcimi sa na počítači nemôže byť na škodu. Dôležité je samozrejme, aby dieťa malo dosť pohybu a hier aj vonku. Pol hodina pred monitorom bohato stačí.

K. Demunden (2005) tvrdí, že prítomnosť detí v domácnosti je rozhodujúcim faktorom prístupu k informačným a komunikačným technológiám: podiel domácnosti s osobným počítačom je o 50% vyšší v domácnostiach s deťmi než v bezdetných domácnostiach. To isté platí pre internetové prepojenie.

E. Keyzarová (2007), uvádza že Výzkumy podľa studie amerického Ministerstva školství ukázaly, že počítač môžu pomáhať pri rozvoji poznávania. Je ale dôležité, aby pri práci dieťaťa na počítači pri ňom bol dospelý, s ktorým bude dieťa o svojich aktivitách hovoriť a rozoberať ich. Bez toho nemajú počítače pre deti príliš veľký význam v oblasti tvorivého myslenia a riešenia problémov.

Ďalším fenoménom, ktorý môžeme vo svojom živote používať vďaka počítačom je Internet. Ponúka nekonečné možnosti a dokáže nám zaplniť hodiny a hodiny.

Deti do 7 rokov majú obmedzenú schopnosť pochopiť informácie dostupné

na internete, napríklad odlíšiť reklamu od skutočného obsahu stránky. Deti často nevidia rozdiel medzi používaním internetu, hraním hier alebo kreslením v grafickom programe.

1. Umiestnite počítač napríklad v obývacej izbe. Je rozumné, aby predškoly boli pod dohľadom dospelého, keď používajú internet.
2. Stanovte si vopred čas a položte k počítaču časomerač, malý kuchynský budíček, a keď zazvoní, buďte nekompromisní.
3. Prístup na internet pre predškolákov by mal byť obmedzený na známe, dopredu dohodnuté stránky. Šikovnejšie deti môžu nájsť známe stránky medzi obľúbenými položkami v internetovom prehliadači.
4. Najbezpečnejšie riešenie je vytvoriť pre dieťa osobné operačné prostredie, kde by bol prístup na internet obmedzený len na vybrané stránky (Hrdinová, E., 2007).

Na portáli www.zdravie.sk vzniklo diskusné fórum na tému: prečo dnešné deti vysedávajú za počítačom. V každej odpovedi, ktorá bola pridaná v rámci diskusie, boli spomenutí rodičia. Nech je doba akákoľvek, my sme tí, ktorí organizujú doma deťom čas, my sme tí, ktorí kupujú počítač, platia internet. Je teda len na nás dospelých, aby sme našli, alebo aspoň sa pokúsili nájsť, tú vhodnú cestu, na ktorej sa stretnú dieťa a počítač.

Literatúra

- DEMUNDEN, K. 2005. The digital divide in Europe. In: *Statistic in Focus* [online] <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> [cit. 9. 9. 2008].
- HRDINOVÁ, E. 2008. *Keď dieťa visí na webe*. [online] <http://lesk.zoznam.sk/cl/10174/222102/Ked-dieta-visi-na-webe> [cit. 9. 9. 2008].
- KALÁŠ, I. 2008. *Počítač je najúžasnejšia plastelína*. [online] <http://www.equark.sk/index.php?cl=article&iid=719&action=itemclick&tname=inlist&pr=click,default> [cit. 9. 9. 2008].
- KEYZLAROVÁ, E. 2007. *Děti se batolí k počítačům*. [online] http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=2124 [cit. 9. 9. 2008].
- KOŽUCHOVÁ, M. 2007. Dieťa predškolského veku a počítač. In: *Infotech 2007*. Olomouc: Votobia, 2007. ISBN 978-80-7220-301-7.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0. Bratislava, 2008. www.minedu.sk.

Resumé

Autorka tohto článku sa zamýšľa nad interakciou dieťaťa predškolského veku s počítačom.

Summary

The author of this article deal with interaction of preschool-aged children with computers.

Kľúčové slová

Počítač, dieťa predškolského veku, učiteľ, rodina.

Kontaktná adresa

Mgr. Hedviga Kochová
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
e-mail: kochova@unipo.sk

Príspevok vznikol s podporou projektu KEGA č. 3/4112/06 „Tvorba multimediálnych didaktických programov pre výučbu technických a prírodovedných predmetov v základnej škole“

UPLATŇOVANIE PRVKOV ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVY V PREDŠKOLSKÉJ VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ

Mária Krosnerová

Vplyv človeka na okolité prostredie a prírodu naberal od dávnej minulosti až do dnešných dní na intenzite. V jeho silách bolo viackrát zničiť, dokonca zdevastovať životné prostredie, napr. pre získanie drevnej hmoty na výstavbu loďstva v oblasti Stredomoria Grékmi, Kartágincami a Rimanmi, neskôr počas priemyselnej revolúcie pri výstavbe siete železníc.

Nároky rozširujúcej sa ľudskej populácie narástli do gigantických rozmerov, čo viedlo k nezvratným zásahom do prirodzených ekosystémov, ktoré stratili svoju autoregulačnú schopnosť.

Za hlavné príčiny takéhoto stavu možno jednoducho označiť:

- stále sa zvyšujúce nároky na uspokojovanie ľudských potrieb – zmeny vzorcov spotreby prírodných zdrojov,
- rast ľudskej populácie – prvú miliardu dosiahla naša populácia na prelome 18. – 19. storočia a za ďalších približne 200 rokov pribudlo na planéte Zem 5 miliárd ľudí.

V súčasnosti existuje niekoľko metód na určenie stupňa zaťaženia životného prostredia činnosťou človeka, napr. ekologická stopa, či deň ekologického dlhu. V roku 2006 sme prírodné zdroje, ktoré nám mali vystačiť na celý rok vyčerpali už 9. októbra. Je znepokojivé, že každý rok sa začína náš život na dlh skôr, keď v roku 1987 to bol 19. december a v roku 2005 sa začínal 21. novembra.

Ak by každý obyvateľ našej planéty spotrebovával toľko, ako priemerný občan USA, tak by sme potrebovali ešte 4 zemegule, ak by sme konzumovali toľko, ako bežný Angličan, museli by sme využívať ešte dve takéto planéty.

1. Počiatky formovania environmentálnych problémov

Prvým pokusom o teoretickú reflexiu svetového vývoja sa stalo vydanie knihy D. Meadowsa *Medze rastu*, ktorá podstatne ovplyvnila smery výskumu globálnych procesov (Mezřický, 2005).

V historickom prehľade sú medzníkmi vo formovaní záväzných dokumentov stretnutia na medzinárodnej úrovni:

- Stockholmská konferencia o životnom prostredí v r. 1972, kde bol uznesením konferencie zriadený program OSN – Program spojených národov pre životné prostredie (UNEP).
- Ciele environmentálnej výchovy boli prvýkrát formulované na konferencii

UNESCO v Tbilisi v roku 1977.

- Medzinárodný kongres o výchove a príprave odborníkov životného prostredia sa konal v r. 1987 v Moskve.

2. Strategické dokumenty zabezpečujúce realizáciu environmentálnej výchovy a vzdelávania na Slovensku.

Východiskom pre nové chápanie environmentálnej výchovy u nás sa stala 3. konferencia OSN o životnom prostredí a rozvoji v Rio de Janeiro v roku 1992, kde bol prijatý dokument Agenda 21, ktorého súčasťou je aj Akčný program pre oblasť výchovy a vzdelávania. V intenciách dokumentov z tejto konferencie sa začala pripravovať stratégia štátnej environmentálnej politiky na Slovensku. Národná rada SR v r. 1993 schválila dokument Stratégie, zásady a priority štátnej environmentálnej politiky (Klinda a kol., 1994). Konkrétne koncepčné, legislatívne, organizačné, výchovno-vzdelávacie a investičné opatrenia, ktoré vedú k dosiahnutiu cieľov Stratégie ŠEV obsahuje Národný environmentálny akčný program (NEAP).

3. Environmentálna výchova v systéme vzdelávania na Slovensku.

Podľa Vincikovej (1998) je environmentálna výchova výchovou jedinca, ktorého hodnotový systém mu umožní múdro a citlivo konať v prospech ochrany a zachovania biodiverzity života vo všetkých jeho formách, ktorý bude schopný súcitu s prírodou a inými živými tvormi a ktorý bude ochotný preberať zodpovednosť za svoje konanie a prijímať dobrovoľnú skromnosť ako spôsob života únosne zaťažujúci životné prostredie.

Environmentálna výchova je podľa Činčeru (2007) projektom nie len náročným, ale aj kontroverzným. To, čo chceme, je zmeniť postoje detí – ovplyvniť spôsob, akým chápajú, hodnotia a interpretujú svet. Snažíme sa ovplyvniť ich správanie, životný štýl, či dokonca celoživotné smerovanie.

Environmentálna výchova je pre budúcich učiteľov školou, ktorá ich môže naučiť ako otvoriť srdce pre lásku k ostatným ľuďom a všetkému živému, prebudiť rozum a naučiť ho myslieť v súvislostiach, zbystriť zrak pre vídenie krásy okolitým svetom, umožniť rozprávať o problémoch, riešeniach a pocitoch rozhybať telo pre zodpovedné konanie a konkrétnu činnosť v prospech životného prostredia (Jakab, Kopcová, Baláž, Vanková, 2005).

Otázka zvyšovania environmentálneho a ekologického myslenia začala prenikať do povedomia obyvateľstva, ale najmä pedagógov, špecialistov v praxi a tiež politikov na Slovensku vo zvýšenej miere od roku 1994. Konala sa vtedy celonárodná konferencia, ktorá bola prípravnou fázou pre tradíciu organizovania národných konferencií v trojročných cykloch (1995, 1998, 2001). Účastníci 4. národnej konferencie odporučili aktualizovať učebné osnovy environmentálnej výchovy, ktoré sú prevažne zamerané na globálne problémy s tendenciou katastrofizácie environmentálnej problematiky. Je potrebné rozvíjať vzťah nie

len k ohrozenému ľudstvu a prírode, ale aj k zdravej krajine a všetkým žijúcim organizmom (Ružička, 2005).

4. *Environmentálna výchova v predprimárnom vzdelávaní.*

Jedným z najzákladnejších spôsobov učenia sa detí je napodobovanie konania, správania sa a činnosti dospelých. Je dôležité, aby dieťa videlo vzájomné porozumenie medzi ľuďmi, citlivé zaobchádzanie so zvieratami, aby bolo vedené k ohľaduplnému správaniu sa k rastlinám, aby si zvykalo, že sa odpad triedi a pod. V predškolskom veku sa u detí začína vývoj sociálnych kontrol a hodnotovej orientácie (Gallayová, Úradníková,

2005). Problematikou uplatňovania prvkov ekologickej a environmentálnej výchovy v podmienkach materskej školy sa zaoberajú Bureš (1996, 2004), Guziová (2001), Miňová, Gmitrová, Knapíková, Mochnáčová (2001,2005), Foldesová (2001/2002), Krátka (2001/2002), Kostrub (2002/2003), Mojžišová, Obložinská (2005), Gallayová, Úradníková a kol. (2005).

Prvky ekologickej výchovy sa musia prelínať celým výchovným pôsobením na deti. Má rozvíjať aj vyjadrovacie schopnosti, rozvíjať citový vzťah k prírode a taktiež estetické cítenie. Dôležité je vytvárať návyky v udržiavaní čistoty a úprave okolitého prostredia. K najcennejším metódam podľa Bureša (1996), ktorými sa deti zoznamujú s okolitou prírodou je priame pozorovanie rastlín a živočíchov na vychádzkach, v školskej záhrade, na lúke a pod.

V súčasnosti sa však stretávame s mnohými problémami, čo sa týka školských záhrad, napr. vandalizmus, nedostatok finančných prostriedkov, nezaujím pedagógov, prestarnuté porasty, nepravidelne udržiavané trávnaté plochy aj v materských školách. Obzvlášť sa stávajú útočiskom pre deti aj mládež záhrady pri materských školách na sídliskách väčších miest, kde sú oázami zelene v mori betónu, asfaltu, áut a taktiež odpadkov. Určitú renesanciu by mali zažiť práve tieto zelené plochy, kde by sa už nemali opakovať chyby z minulosti, napr. vydláždené chodníky, ktoré sa nezhodujú s vychodenými trasami, trávniky by nemali byť realizované „podľa pravítka s pravým uhlom“, dbať na pestrú a vhodnú skladbu drevín, ktorá je zdrojom rôznych možností usporiadania – živé ploty, pergoly, alebo ako solitéry.

5. *Spolupráca materskej školy s organizáciami mimo rezortu školstva.*

Pre uplatňovanie prvkov environmentálnej výchovy v školách na Slovensku vyvinulo Ministerstvo školstva úzku spoluprácu s Ministerstvom životného prostredia. Slovenská agentúra životného prostredia (SAŽP) je odbornou organizáciou Ministerstva životného prostredia (MŽP SR) s celoslovenskou pôsobnosťou zameranou na starostlivosť o životné prostredie a tvorbu krajiny v súlade so zásadami trvalo udržateľného rozvoja. Okrem svojej edičnej činnosti zameranej na podporu environmentálnej výchovy je vyhlasovateľom súťaží s celoslovenskou pôsobnosťou a taktiež poskytuje lektorskú službu v sieti stredísk

environmentálnej výchovy. Všetky podrobné informácie nájdete na www.sazp.sk. Každoročne sa koná na pôde Strediska environmentálnej výchovy Drieňok celoslovenské stretnutie pedagógov rôznych stupňov vzdelávania na Veľtrhu environmentálnych výučbových programov vo forme prednášok, pracovných dielní, premietania filmov, besied, exkurzií, výstavky metodických materiálov, ktoré sú veľmi inšpirujúce pre učiteľov realizujúcich environmentálnu výchovu priamo v praxi.

Úspešne sa taktiež zapájajú do environmentálneho vzdelávania mimovládne organizácie, ktoré sa na Slovensku združili do Spoločnosti environmentálne výchovných organizácií SEVO Špirála. Medzi najväčšie projekty patrí každoročné vyhlasovanie súťaže Zelená škola, ktorou sa naše školy zapájajú do svetovej siete ECO SCHOOLS. Zo zapojených 80 škôl v školskom roku 2007/2008 splnilo kritéria 72 škôl, z toho počtu len 10 materských. Bližšie informácie nájdete na www.spirala.sk, www.zelenaskola.sk.

V súčasnosti vyvinulo iniciatívu na spoluprácu s materskými školami aj Národné lesnícke centrum vo Zvolene, ktoré má vybudovanú na území Slovenska sieť lesných pedagógov, ktorí sa vzdelávajú v projekte Lesná pedagogika. Cieľom projektu je poskytnutie čo najviac informácií o pestovaní lesa, práci lesníkov, zážitkové učenie priamo vo vybraných lokalitách štátnych lesov. Najbližšia celoslovenská akcia je pripravená v rámci Európskeho týždňa lesov 20.-24. 10. 2008. Bližšie informácie získate na www.lesnapedagogika.sk.

Podpora na budovanie základov v environmentálnom vzdelávaní detí v materských školách je vybudovaná. Je však potrebné podporiť ďalšie vzdelávanie pedagógov z praxe, aby siahli po nových možnostiach, ktoré dnešná doba prináša. V uvedenom článku nie sú uvedené všetky možnosti, ale ak sa začne environmentálna výchova praktizovať v každodennom živote dieťaťa aj cez výchovné pôsobenie v predprimárnom vzdelávaní detí, vytvorí sa predpoklad na renesanciu vzťahu detí, v budúcnosti občanov k ich životnému prostrediu, prírode a životu ako takému.

Literatúra

- BUREŠ, J. a kol. 1996. *Ekologická výchova v materských školách*. Pardubice: Ekocentrum Paleta, 1996. 62 s.
- BUREŠ, J. a kol. 2004. *Ekologická výchova v materských a základných školách*. Pardubice: Ekocentrum Paleta. 2004.
- ČINČERA, J. 2007. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. ISBN 98-80-7315-147-8, 116 s.
- FOLDESOVÁ, J. 2001/2002. *Environmentálna výchova v materskej škole*. In *Predškolská výchova*, 2001/2002, roč. 55, č. 4. ISSN 0032-7220.

GALLAYOVÁ, Z. - ÚRADNÍKOVÁ, B. a kol. 2005. *Špindúra v Kráľovstve čistoty. Súbor metodických materiálov pre materské školy*. Banská Bystrica: SAŽP, 2005. ISBN 80-88850-71-1.

GUZIOVÁ, K. 2001. Environmentálna výchova ako súčasť Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách. In *Environmentálna výchova a vzdelávanie v školách SR. 3. národná konferencia*. Košice: PF UPJŠ, 2001. ISBN 80-7097-439-7.

JAKAB, I. - KOPCOVÁ, O. - BALÁŽ, I. - VANKOVÁ, V. 2005. Didaktické pravidlá environmentálnej výchovy. In *Environmentálna výchova a vzdelávanie na školách v Slovenskej republike*. Nitra: UKF Nitra, 2005. ISBN 80-8050-841-0, s. 94-96.

KLINDA, J. a kol. (eds.) 1994. *Stratégie, zásady a priority štátnej environmentálnej politiky SR*. Ministerstvo životného prostredia SR, Bratislava. 142 s.

KOSTRUB, D. 2002/2003. Oblasť detskej prírodovednej skúsenosti. In *Predškolská výchova*, 2002/2003 roč. 57, č. 6. ISSN 0032-7220.

KRÁTKA, K. 2001/2002. Environmentálna výchova. In *Predškolská výchova*, 2001/2002, roč. 41, č. 2. ISSN 0032-7220.

MEZŘICKÝ, V. 2005. *Environmentální politika a udržitelný rozvoj*. Praha: Portál, 2005. 207 s. ISBN 80-7367-003-8.

MIŇOVÁ, M. - GMITROVÁ, V. - KNAPÍKOVÁ, Z. - MOCHNÁČOVÁ, H. 2001. *Environmentálna výchova v materskej škole*. Prešov: MPC, 2001. ISBN 80-8045-246-6.

MIŇOVÁ, M. - GMITROVÁ, V. - KNAPÍKOVÁ, Z. - MOCHNÁČOVÁ, H. 2005. *Environmentálna výchova v materskej škole*. Prešov: Rokus, 2005. ISBN 80-89055-53-2.

MOJŽISOVÁ, M. - OBLOŽINSKÁ, J. 2005. Chrobák Roháč – environmentálny projekt Materskej školy Ivanka pri Nitre. In *Environmentálna výchova a vzdelávanie na školách v Slovenskej republike*. Nitra: UKF Nitra, 2005. ISBN 80-8050-841-0, s. 67-68.

RUŽIČKA, M. 2005. Koncepcia výučby v environmentalistike a ekológii na školách Slovenskej republiky. In *Environmentálna výchova a vzdelávanie na školách v Slovenskej republike*. Nitra: UKF Nitra, 2005. ISBN 80-8050-841-0, s. 18-22.

VINCÍKOVÁ, S. 1998. *Teória a prax environmentálnej výchovy*. Banská Bystrica: Slovenská agentúra životného prostredia, 1998. ISBN 80-967893-2-5.

Resumé

Environmentálna výchova sa v súčasnosti čoraz viac uplatňuje aj v predprimárnom vzdelávaní. V článku je uvedená podpora environmentálnej

výchovy ako dôsledok dohovorov na medzinárodnej a celospoločenskej úrovni. Dôležitou súčasťou environmentálnej výchovy je spoznávanie vzájomných vzťahov a význam jednotlivých zložiek životného prostredia, v ktorom sa predškolské zariadenie nachádza.

Summary

The environmental education in early childhood is becoming more and more important topic in nowadays. In this paper the methods and conditions of the work with child are explored. The most important is to adopt the surrounding for the child to help him to understand the relationships between components of nature.

Kľúčové slová

Environmentálna výchova, predprimárne vzdelávanie.

Kontaktná adresa

Ing. Mária Krosnerová
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra prírodovedných a technických disciplín
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
e-mail: muska@unipo.sk

JAK UMIEJĘTNIE OBCOWAĆ Z LUDZMI – LITERACKIE PRZYKŁADY DLA DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Edyta Skoczylas-Krotla

Jednym z zadań stawianych nauczycielowi przedszkola jest wprowadzenie dziecka w świat literatury i wykorzystanie jej do kształtowania właściwych postaw najmłodszych. Przybliżenie tekstów literackich odbywa się najczęściej poprzez opowiadanie treści utworów lub poprzez ich czytanie głośne dzieciom. Należy podkreślić, że siła głosu nauczyciela powinna być dostosowana do miejsca i audytorium (A. Siedlaczek, 2003, s. 122). Jednostajność, złe tempo nie nadają bowiem atrakcyjności nauczycielskiemu mówieniu i czytaniu.

Wykorzystywana w edukacji przedszkolnej literatura dla dzieci i młodzieży to ogół utworów literackich pisanych intencjonalnie dla młodego czytelnika, a także przyjętych z lektur „dorosłych” i rzeczywiście funkcjonujących w dziecięcym i młodzieżowym obiegu czytelnictwa danego miejsca i czasu (Słownik, 2002, s. 223). Można wskazać jej cechy charakterystyczne: występowanie bohatera dziecięcego lub wyposażonego w dziecięcą psychikę, zmienność nastrojów, szczęśliwe zakończenie, ograniczenie w przedstawianiu scen drastycznych i budzących lęk. Specyficzny jest także dobór tematów i problemów literatury czwartej, wypływający przede wszystkim z właściwości psychicznych i faz rozwojowych odbiorcy.

Literatura jest formą specyficznego poznania świata przez wielostronne doświadczenie estetyczne organizowane przez słowo, przez formowanie doznań związanych z własnym istnieniem i ze sposobem odczuwania i myślenia innych ludzi.

Potrzeba kontaktów z książką nie powstaje u dziecka samorzutnie, lecz jest faktem kulturowym i musi zostać rozbudzona u dziecka w procesie wychowania. Zadanie to spoczywa na rodzicach, którzy odgrywają rolę priorytetową (J. Karbowniczek, 2006, 55) oraz na nauczycielach, od których wymaga się wysokich kompetencji i kwalifikacji zawodowych adekwatnych do potrzeb konkretnych środowisk edukacyjnych (U. Ordon, 2007, s. 147).

J. Papużyńska (1975, s. 33) stawia książkę w rzędzie środków wychowawczych, które szczególnie predestynowane są do oddziaływania na jednostki poznające świat, kształtujące swoje poglądy i stojące przed wyborem drogi życiowej.

Pojawiające się w utworach literackich sposoby zachowania, pozytywne postawy wobec życia i właściwego stosunku do ludzi, utrwala się w psychice

dziecka, tworząc określone cechy jego osobowości, kształtując zachowanie, nawyki, przekonania i charakter, pomagają dokonać wyboru. Książka daje przykłady, wzory. Zaobserwować można u dzieci chęć dosłownego naśladowstwa, utożsamiania się z bohaterem. Z drobnych zdarzeń, postępków tworzą się nawyki, przyzwyczajenia, zasady, a zobiektywizowanie w postaci obrazu artystycznego sprzyja ich utrwaleniu.

Literatura dla dzieci przedstawia często stosunki w rodzinie, relacje między dzieckiem a szkołą, wrastanie w grupę rówieśniczą, pierwsze przyjaźnie i miłości, przyswajanie norm społecznych, kształcenia postaw życzliwości wobec świata, przezwyciężania własnego egoizmu, koleżeńskości. Niezwykle cenne w kształtowaniu zachowań dzieci są literackie przykłady postaw szacunku, tolerancji i akceptacji odmienności innych.

Dla potrzeb artykułu wybrano kilka książek dla dzieci, w których teksty nasycone humorem i treściami przygodowo – rozrywkowymi przekazują najmłodszym wiedzę przyrodniczą, określone prawdy moralno – społeczne, pozwalają rozwijać różnorodne zainteresowania oraz kształtować właściwe postawy u dzieci (S. Frycie, 2001, s. 73).

Utwory literackie ukazują małym czytelnikom przykłady kulturalnego zachowania się, którego przejawem jest stosowanie w rozmowach z innymi słów proszę, dziękuję, przepraszam:

Istnieje kilka magicznych słów, dzięki którym możesz daleko zajść. Słowa te sprawiają, że ludziom robi się miło na sercu. Są to słowa: proszę, dziękuję, przepraszam, bardzo mi przykro SZ, Dobre słowa to zwroty, które bardzo ci się przydadzą DO2, Jeśli chcesz, żeby ktoś coś ci dał choćby na chwilę, to zawsze używaj słowa „proszę” DO4, Kiedy inni ci pomagają, spełniają twoją prośbę lub czymś smacznym cię częstują, nie zapominaj później powiedzieć im za to „dziękuję” DO5.

Budowaniu dobrych relacji międzyludzkich służą także formuły grzecznościowe, wśród których ważne miejsce zajmują powitania i pożegnania. W tekstach literackich dzieci odnajdują następujące egemplifikacje: *dzień dobry, pani Gawrońska! – dołączyły się inne dzieci DZ32, wielu z nas nauczono mówić każdemu w rodzinie „Dzień dobry” i „Dobranoc”. Grzecznie jest także powiedzieć „Cześć”, gdy wracasz do domu ze szkoły albo od kolegi SZ.*

Przestrzeganie etykiety językowej zobowiązuje do przedstawiania nowych koleżanek i kolegów: *Przywitajcie się ładnie z Felicją – poprosiła pani. – Dzień dobry! – zawołała cała grupa starszaków, patrząc w stronę drzwi, w których stała nowa dziewczynka. Pani wzięła Felicję za rękę i podeszła do stolika pod oknem. – To jest wasza nowa koleżanka. A to Zuzia, Laura, Cecylia, Julek, Filip i Marcellek. KAŻ 7/8.*

W tekstach poddanych analizie zwrócono uwagę na obecne w komunikacji werbalnej tzw. brzydkie wyrazy. Na przykładzie codziennej sytuacji

przedszkolnej dzieci dowiadują się, dlaczego powinny unikać niestosownych słów, które niszczą dobre relacje międzyludzkie i świadczą o braku wzajemnego szacunku: *brzydkie słowa są jak ciemne chmury. Robi się od nich ciemno i smutno* PO18, *ładne słowa to takie, od których robi się innym miło, a brzydkie to takie, od których robi się niemiło. Takie, których sami nie chcielibyśmy usłyszeć* PO17. Poprzez przykłady literackie nauczyciel powinien wyjaśnić najmłodszemu, że słowa mogą sprawiać innym ból: *żeby kogoś zranić, wcale nie trzeba go uderzyć. Złe słowa ranią tak samo. A czasami mogą zrobić jeszcze większą krzywdę niż kopniak. I chociaż nie ma po nich siniaka, bardzo bolą* PO17.

Istotnym elementem umiejętnego obcowania z ludźmi jest okazywanie im szacunku, co może oznaczać ustąpienie miejsca starszej osobie albo przytrzymanie komus otwartych drzwi. *Szacunek to także bycie uprzejmym, uczciwym i sprawiedliwym* SZ. W kształtowaniu tej postawy nauczyciele mogą wykorzystać przykłady literackie, odwołujące się do codziennych, przedszkolnych doświadczeń przedszkolaków:

- *Zachowanie z szacunkiem to zachowanie uprzejme. Szacunek dla starszej osoby oznacza, że nie będziemy jej pokazywać języka ani jej przezywać. Że pierwsi powiemy jej „dzień dobry” i ustąpimy miejsca w tramwaju.*

- *Ale my jej nie lubimy!* – zawołały dzieci.

- *Żeby kogoś szanować, wcale nie trzeba go lubić. Po prostu nie wolno go obrażać* – wyjaśniła pani.

- *A czemu ona może mówić o nas „smarkacze” i zabiera nasze piłki?* – zapytał znowu Filip.

- *Po pierwsze nie ona, tylko „pani Gawrońska”. Po drugie to, że ktoś jest dla nas niemiły, wcale nie oznacza, że my musimy być niemili dla niego. A po trzecie pani Gawrońska ma bardzo dużo lat i ma prawo do swoich dziwactw.* DZI14.

Niezwykle cenne w kształtowaniu zachowań dzieci są literackie przykłady postaw tolerancji i akceptacji odmienności innych: *Ludzie są różni i lubią różne rzeczy. Może coś, co ty robisz, też wydaje się innym osobom dziwne! Trudno zrozumieć, jak inni ludzie mogą lubić coś innego niż my. Ale każdy zasługuje na szacunek(...) możemy mieć różne zdania, gusty i odczucia, a mimo to przyjaźnić się SZ.*

- *To znaczy, że każdy jest inny?* – zapytała Cecylka.

- *Brawo!* - zawołał Plastelinek.

- *Ale gdyby wszyscy byli podobni, to byłoby łatwiej* – westchnął Marcelek.

- *Ale wtedy świat byłby strasznie nudny* – powiedział Plastelinek KAŻ30.

Ze się różnimy?...No to co?

On – grubas, a ja chudzielec,

A przecież, pomyśl, mimo to

Nic nas nie może rozdzielić!

No bo nas łączy bardzo wiele:

Myśmy serdeczni przyjaciele! DO26.

Książka jest uznawanym narzędziem wychowawczego oddziaływania włączonego w tok codziennej pracy wychowawczej. „Może rozwijać i rozbudzać zainteresowania dziecka, kształcić jego wyobraźnię i umiejętności myślenia, wzbogacać jego społeczne doświadczenia, ułatwiać opanowanie podstawowych narzędzi międzyludzkiego kontaktu, jakim są języki i pojęcia społeczne, normy i zasady społecznego współżycia” (S. Gawlik, 2000, s.328). Pełni funkcję instrumentalną, ułatwia przyswojenie wiedzy, pożytecznie wypełnia czas wolny dziecka, wprowadza je w świat tradycji kulturowej, wiąże emocjonalnie z wartościami moralnymi, które z punktu widzenia wychowawczego i społecznego są najbardziej oczekiwane.

Wybrane dla potrzeb artykułu literackie przykłady z książek dla dzieci ukazują kontakty i interakcje w grupie rówieśniczej i z innymi ludźmi. Uczą one praw rządzących relacjami międzyludzkimi i podpowiadają najmłodszemu odbiorcom literatury, jak umiejętnie obcować z ludźmi. Ważne jest, aby środowiska i osoby odpowiedzialne za wychowanie najmłodszych sięgały po książki i pomagały dzieciom rozwijać się tak, aby w latach późniejszych nie było konieczności ich resocjalizacji (M. Królicza, 2003, s. 99), aby zasada „*Czyń innym tak, jakbyś chciał, aby oni czynili tobie*” SZ stała się ich życiową dewizą.

Rozwiązanie skrótów:

DO – J. Waczków, *Dobre obyczaje*, Zielona Góra 2001.

DZ – R. Jędrzejowska – Wróbel, *Dziwna staruszka*, Warszawa 2006.

KAŻ – R. Jędrzejowska – Wróbel, *Każdy jest inny*, Warszawa 2006.

PO – R. Jędrzejowska – Wróbel, *Po co na świecie są brzydkie wyrazy*, Warszawa 2006.

SZ – T. J. O’Neal, *Szacunek. Ja na niego zasługuję i innym go okazuję!*

Częstochowa 2004.

Literatura

FRYCIE, S. 2001. *Polskie baśnie, bajki i opowieści fantastyczne dla dzieci z lat 1970 – 1989*, [w:] *Sezamie, otwórz się! Z nowszych badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży w Polsce i za granicą*, pod red. A. Baluch i K. Gajdy, Kraków 2001.

GAWLIK, S. 2000. *Wartości wychowawcze książki*, [w:] *Nauczyciel – Szkoła – Język – Kultura*, pod red. U. Ordon i S. Podobińskiego, Częstochowa 2000.

KARBOWNICZEK, J. 2006. *O współpracy rodziców z przedszkolem i szkołą słów kilka...*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2006, nr 2.

KRÓLICA, M. 2003. *Opinie nauczycieli o nowych programach wychowania w przedszkolu*, [w:] *Edukacja w jednoczącej się Europie. Wybrane aspekty*, pod red. W. Szlufika, U. Ordon, A. Siedlaczek-Szwed, E. Skoczylas-Krotli, Częstochowa 2003.

ORDON, U. 2007. *Nauczyciel edukacji elementarnej a współczesne potrzeby oświatowe i społeczne*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, pod red. M. Królicy, E. Piwowarskiej, E. Skoczylas-Krotli, Częstochowa 2007.

PAPUZIŃSKA, J. 1975. *Czytania domowe*, Warszawa 1975.

SIEDLACZEK-SZWED, A. 2003. *Rola nauczyciela w procesie komunikowania*, [w:] *Edukacja w jednoczącej się Europie. Wybrane aspekty*, pod red. W. Szlufika, U. Ordon, A. Siedlaczek-Szwed, E. Skoczylas-Krotli, Częstochowa 2003.

Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej, pod red. B. Tylickiej i G. Leszczyńskiego, Wrocław 2002.

STANISLAVOVÁ, Z. 2003. *Etický rozmer slovenskej fantastiky pre deti*, [w:] *Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb oświatowych*, pod red. J. Kidy, Rzeszów 2003.

Resumé

Literatura dla dzieci przedstawia stosunki w rodzinie, relacje między dzieckiem a szkołą, wrastanie w grupę rówieśniczą, przyswajanie norm społecznych. Niezwykle cenne w kształtowaniu zachowań dzieci są literackie przykłady pozytywnych postaw wobec drugiego człowieka i uczenie najmłodszych szacunku, tolerancji oraz akceptacji ludzi różniących się od innych.

Summary

Literature for children show relations within a family, relations between children and school, becoming a member of a peer group, learning social standards. Literary examples of positive attitudes towards other people and teaching the youngest children respect, tolerance and acceptance for people who are different from them are very valuable in forming children's behavior.

Kľúčové slová

Literatura dla dzieci, dziecko w wieku przedszkolnym, przykład pozytywnych zachowań, postawy społeczne, szacunek, tolerancja, kultura osobista.

Kontaktná adresa

Dr Edyta Skoczylas-Krotla

Ul. Zana 11 m. 97

42-200 Częstochowa

Adres służbowy

Akademia im. Jana Długosza

Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej

42-200 Częstochowa

Polska

e-mail: e.skoczylas-krotla@ajd.czyst.pl

VÝVIN A ROZVOJ OSOBNOSTI DIEŤAŤA V PREDŠKOLSKÉJ EDUKÁCII

Milena Lipnická

Pri teoretickom argumentovaní poznatkov osobnostne orientovanej predškolskej pedagogiky sme zamerali pozornosť na zásadné oblasti jej skúmania a to rozvoj osobnosti dieťaťa prostredníctvom predškolskej edukácie v mnohotvárných súvislostiach predškolskej edukačnej reality. Z pohľadu interakcionistických teoretických pohľadov na dieťa a jeho výchovu sme sa pokúsili poukázať na prepojené súvislosti a väzby individuálnych a sociokultúrnych podmienok v stanovovaní cieľov predškolskej edukácie, vo vymedzovaní obsahu aj pri realizácii čiastkových edukačných procesov (bližšie Lipnická, M., 2007). Tieto sme sa usilovali vyvodit' z pochopenia a objasnenia súvislostí činiteľov personálneho a sociálneho rozvoja detí v predškolskom období. Zaujímavými sa pre nás stali predovšetkým otázky ontogenetického vývinu a usmerňovaného rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku, ktoré sú často v predškolskej pedagogike terminologicky stotožňované a rôzne uplatňované. Podstatné však nie je ako sú používané, ale aký je dosah a dôsledky ich ponímania a vysvetľovania do edukačného ovplyvňovania dieťaťa predškolského veku. Z toho uhla pohľadu vyvstáva potreba dôslednejšieho porozumenia zákonitostí, priebehu a vzťahov obidvoch procesov. Motivačne môže pôsobiť i perspektíva, že pochopenie súvislostí vývinu a rozvoja dieťaťa môže zo strany dospelých prispieť k optimalizácii jeho predškolskej edukácie, aby sa predišlo viacerým rozvojovým nesprávnostiam a pochybeniam (voľne podľa Brierley, J., 1996). Uvedomujeme si, že pohľad akým sa na obidva termíny nazerá môže mať rôzne vedecké východiská, a pre mnohé z nich nemusí mať ich rozdielnosť či totožnosť zásadný význam. Preto sa snažíme o ich objasnenie v rámci teoretizovania o predškolskej edukácii. Pokúsime sa zachytiť vzájomnú neoddeliteľnosť a prepojenosť významov obidvoch pojmov. Jedným z dôvodov je prudký vývin organizmu a psychiky dieťaťa v predškolskom období, ktoré vo významnej miere ovplyvňuje zrenie t.j. organický podklad. Z hľadiska vysokej kvality aj kvantitativnej zmien osobnosti dieťaťa, je tento proces najintenzívnejší práve v tomto vekovom rozpätí, a to najmä pri porovnaní s inými vývinovými obdobiami života človeka.

Pri vysvetľovaní **vývinu dieťaťa** sa viacerí autori zhodujú na tom, že je to vnútorne naprogramovaný proces postupne prebiehajúcich a relatívne nezvratných zmien organizmu po stránke telesnej i duševnej. Vývin spôsobuje, že v určitej časovej etape života prebiehajú typické zmeny, ktoré sú približne porovnateľné a zhodné u každého človeka ako ľudskej bytosti.

V multifaktoriálnej kombinácii však majú nenapodobiteľnú, jedinečnú podobu u každého jednotlivca. Je nezvratné, že vývin organizmu a psychiky dieťaťa determinujú biologické činitele, ktoré určujú východisko pre individuálne a jedinečné učenie sa dieťaťa. Brierley, J. (1996, s. 16, 29) toto tvrdenie vysvetľuje na konkrétnom príklade jedinečnosti mozgu dieťaťa: „*hlavnou prednosťou vynikajúceho dieťaťa nie je to, že by malo viac šedej hmoty, ale to ako dokáže využívať bežnú mozgovú výbavu iným spôsobom. To nevylučuje možnosť, že mozog každého dieťaťa má jedinečné znaky, ale svojím organickým usporiadaním a tvarom nenaznačuje povahu, ani schopnosti dieťaťa. Skutočnosť, že k nemu a z neho sa rozbiehajú nervy do celého tela svedčí o tom, že celkom ovláda detský organizmus. Do mozgovej kôry sú zapisované hneď po narodení dieťaťa lekcie skúseností, vrátane vzorcov reči. Podstatu mozgovej kôry, ale tiež určuje dedičnosť. Dieťa je postupne utvárané vtlačaním skúseností z prostredia do mozgu v interakcii s dedičnosťou. Možnosti vývinu asociatívnych oblastí sú do istej miery určované dedičnosťou a tak pri rovnakých skúsenostiach budú schopnosti jedného dieťaťa iné než u iného. Pre ovplyvňovanie vývinu dieťaťa predškolského veku je dôležité vychádzať z poznania, že mladý mozog je stále otvorený a prispôsobivý v medziach daných dedičnosťou, je prístupný zmenám prostredníctvom učenia i osobného snaženia sa dieťaťa.*“ Autor z viacerých svojich poznatkov o fyziológii mozgu, nervovej sústavy a učení sa vyvodzuje zásady pre učenie a vyučovanie detí do 7 rokov života. Formuluje ich nasledovne:

- *Čo je dobré a správne založené v malých deťoch, tiež v nich pravdepodobne zostane.*
- *Roky od narodenia do puberty sú rozhodujúcim obdobím, keď schopnosť učiť sa je na najvyššom stupni pohotovosti. Zmysly sú ostré, mozog je v tvorivom stave, avšak celkový rast tela za nimi zaostáva. V týchto formatívnych rokoch má rozhodujúci význam kvalita prostredia, v ktorých učenie prebieha.*
- *Včasná prispôsobivosť a tvárnosť mozgovej kôry prináša veľký prospech v učení. Zároveň je dôležité zistiť prípadné zrakové a sluchové poruchy skoro, podľa možnosti do dvoch rokov života alebo aj skôr. Umožňuje to poskytovať rady a terapie v dobe, keď je ešte veľká nádej na zlepšenie.*
- *Pre vývin mozgu sú nepriaznivé problémy pri pôrode a nedostatky v raných výchovných, najmä rodinných a citových vplyvoch. Tieto pre ďalší život človeka vrhajú mnoho tieňov. Mozog je však schopný na základe svojej odolnosti a prispôsobivosti do určitej miery účinky zlého začiatku rozptýliť, pokiaľ je deťom v rodine, jasliach, materských školách a iných predškolských výchovných inštitúciách poskytovaná optimálna stimulácia.*
- *Mozog je pri narodení pripravený učiť sa reči.*
- *Mozog pátra v prostredí po obrazoch, zvukoch alebo dotykoch. Nie je*

to náhodné tápanie, ale vyhľadávanie náznakov ich sociálne užívaných vzorcov.

- *V učení dieťaťa je prezieravé postupovať tak, aby sa využívali schopnosti oboch mozgových hemisfér. Precvičovaním spravidla nedostatočne používanej pravej mozgovej hemisféry je možné zvýšiť výkonnosť oboch.*
- *Dieťa sa neučí z pasívne vnímanej rozmanitosti zážitkov, ale z výsledkov činov, ktoré samé iniciovalo. Dieťa sa učí pozorovaním, pokusmi a chybami vo svete, ktorý má možnosť rozlišovať zmyslami.*
- *Mozgu prospieva rozmanitosť a stimulácia. Účelom vyučovania a učenia dieťaťa je vytvoriť v mozgu model, ktorý je založený na poznaní a pritom je dostatočne prispôsobivý, aby dieťaťu umožnil zvládať nové situácie, s ktorými sa môže stretnúť.*
- *Je spravodlivé vo výchove zaobchádzať s deťmi s rôznymi schopnosťami, vedomosťami a postojmi odlišne, avšak s každým tým najlepším spôsobom* (Brierley, J., 1996, s. 16, 29).

Vo vývine dochádza k **progresívnym (evolučným) zmenám**, ktoré sú fyziologicky a geneticky určované v období detstva, dospelosti aj staroby. Znamená to, že v jednotlivých vývinových štádiách sú mimoriadne priaznivé podmienky pre vývin určitých funkcií, schopností a kvalít osobnosti. Nazývajú sa ako **citlivé, senzitivne etapy vývinu**. U dieťaťa predškolského veku môžu znamenať výrazný záujem o určité vonkajšie podnety (činnosti). Hovoríme o vývinových predpokladoch pre rozvoj individuálne aj sociokultúrne významných kvalít osobnosti dieťaťa. Dieťa preto môže v určitom vývinovom období získať rýchlejšie a kvalitnejšie určité schopnosti, poznatky, postoje a hodnoty viac, než v ktoromkoľvek inom období, pretože je na to vývinovo pripravené. Umožňuje to biologické a organické zrenie organizmu, ktoré ovplyvňuje napr. zmeny spojené s rastom, dozrievaním psychických funkcií, zmyslových orgánov a pod. V procese zrenia sa dostávajú predovšetkým zmeny, ktoré sú kódované vnútornou genetickou predurčenosťou vývinu dieťaťa. Zrelosť a stav organických štruktúr je východiskom vývinu psychiky prostredníctvom učenia sa dieťaťa v okolitom prostredí. Vplyvom individuálnych genetických predpokladov, dedičnosti aj vplyvmi prostredia môžu vo vývine dieťaťa nastať **regresívne (involučné) zmeny**, ktoré vo vývine schopností, vlastností a správania sa dieťaťa spôsobujú zaostávanie, oneskorovanie, obmedzenie či ustrnutie (Oravcová, J., 2004).

Z pedagogického pohľadu na vývin nazeráme ako na isté kritérium, ktoré v určitom vekovom období u detí zovšeobecnene odráža nastupovanie a priebeh zákonitých zmien osobnosti (bio-psycho-sociálnych) pri striedaní sa vývinových štádií a uzlových bodov. Osobitosti vývinu sú dvojediné -

vekové aj individuálne. **Vekové osobitosti vývinu** udávajú hranice, respektíve zovšeobecnene platné genetické limity psychiky a organizmu, typické pre určité časové obdobie života. Tieto predovšetkým psychologicky skúmané kritériá sú odvodzované od všeobecne prítomných typických zmien v majoritnej skupine detí, t.j. ako to približne prebieha v určitom časovom úseku života prevažne zhodne u všetkých detí. **Individuálne špecifiká vývinu** ovplyvňujú rozmanité vnútorné a vonkajšie činitele pôsobiace na vekové genetické limity napr. v zmysle akcelerácie, regresu, nerovnomerností, oneskorovania, alebo prerušenia vývinu. To spôsobuje jedinečnosť či svojráznosť vlastností i dispozícií dieťaťa.

Ako uvádza Jakabčic, I. (2002) vývin dieťaťa je vnútorne zložitý proces, ktorý je výsledkom interakcie rôznych podmienok a preto vo vývine detí existujú odchýlky. Vývin dieťaťa je výsledkom pôsobenia hybných síl z vnútra organizmu (biologického aj psychického charakteru) i z vonkajších podmienok. Toto spolupôsobenie vyvoláva neustály posun a pokroky od menej dokonalejšieho k dokonalejšiemu. Nespočíva v narastaní kvantity, ale v kvalitatívnych zmenách v presne stanovenom poradí avšak v jedinečnosti individuálneho priebehu a charakteristických znakov. Kosová, B. (2000) vývin osobnosti dieťaťa považuje za dynamický proces zmien „celistvej ľudskej individuality, v ktorej dochádza k zreniu a k premenám poznania, správania, identity a jedinečnosti osobnosti.“

Vývin je vysvetľovaný ako vzostupný proces. Aby v tejto línii napredoval, vyžaduje si vyváženosť aj zhodu individuálnych (vnútorných) a sociokultúrnych (vonkajších) podmienok ako regulujúcich vplyvov. Spomínaná symbióza potom dieťaťa disponuje (robí ho spôsobilým, pripraveným) aktívne v realite pôsobiť a tiež mu dáva predpoklady, základy pre ďalšie kvalitatívne dokonalejšie vývinové fázy formovania osobnosti. Tento stav ustavičných zmien dispozícií a potencialít zachytáva Vygotského vývinová teória o zóne aktuálneho vývinu a zóne najbližšieho vývinu. Vygotského koncept vývinu je podľa Pupala, B.-Petrová, Z. (2008, s. 118) „integráciou konkrétnych charakteristík mysle jedinca a ich postupnej reštrukturalizácie do štruktúr sociálnych interakcií, ktoré obohacujú a menia spôsob jeho vysporadúvania sa so sociálnou realitou“. Participáciou dieťaťa v sociálnych interakciách dochádza k jeho učeniu sa, ktoré zabezpečuje rozvinutie psychických funkcií do takej miery, že je dieťa schopné samostatne konať v určitých situáciách (tzv. zóna aktuálneho vývinu). Táto úroveň vývinu psychických funkcií však neumožňuje dieťaťu samostatne konať v iných (zložitejších) situáciách, ale tvorí dostatočnú oporu a základňu pre ďalšie učenie sa a vývin (tzv. zóna najbližšieho vývinu). Je tak isté, že do vývinu dieťaťa zasahujú rozmanité kultúrne nástroje a vplyvy, ktoré predpokladajú rôznu mieru vedenia detí zo strany dospelých v určitom sociokultúrnom prostredí (voľne podľa Pupala, B.-Petrová, Z., 2008).

Za podporné činitele ontogenetického vývinu dieťaťa sú považované sociokultúrne podmienené a na dieťa smerované vplyvy, ktoré vlastnou aktivitou reguluje, nevedome aj vedome využíva. Vývin podporuje učenie a učenie sa dieťaťa v sociokultúrnej realite. Na druhej strane kvalitu a výsledky učenia sa dieťaťa podmieňuje dedičnosť i stav psychických funkcií a zrenie organizmu, čo poukazuje na priame závislosti vonkajších a vnútorných podmienok. Kontinuita vnútorných zdrojov vývinu a vonkajších, dieťa učiacich zdrojov (pôsobenie sociokultúrnej, nadindividuálnej skúsenosti) poukazuje na zložitú problematiku rozvoja osobnosti dieťaťa. Takto načrtnutý interakcionistický pohľad prepája vnútorné vývinové dispozície s interakciami, skúsenosťou a aktivitou dieťaťa v sociokultúrnom prostredí. Toto disponuje a narába prostriedkami, ktoré umožňujú utvárať, kultivovať, viesť a vychovávať dieťa v hodnotách a kvalitách, ktoré sú spoločensky, národne a kultúrne žiadanými a potrebnými. Jedná sa o proces zámerného cieľavedomého rozvíjania osobnosti dieťaťa (v bio-psycho-sociálnej jednote) v rôznych oblastiach existujúceho sociálneho diania a preferovaného poznania. Tento proces je vždy vzostupný, v zmenách osobnosti dieťaťa pozitívny a vývinovo primeraný (od zóny aktuálneho vývinu k zóne najbližšieho vývinu), pričom nie je možné žiadnu etapu vývinu preskočiť. **Rozvoj osobnosti dieťaťa je dynamický proces vnútorných, vývinových zmien prebiehajúci pod vplyvom učenia a učenia sa dieťaťa v sociokultúrnej realite. Rozvoj spôsobuje u dieťaťa dosahovanie kvalitatívne vyšších úrovní poznania, postojov a vedomostí, ako zmien vnútorných predpokladov na uskutočňovanie činností na vyššej úrovni, ktoré sú sociokultúrne akceptované a dieťaťom vnútorne kontrolované a regulované. Rozvojové sociokultúrne vplyvy (v tom zmysle aj edukačné vplyvy) nadväzujú a spätne ovplyvňujú biologický aj psychický vývin dieťaťa a zapájajú dieťa do procesu sebarozvoja.**

Rozvoj dieťaťa v predškolskej edukácii koordinujú všeobecné ciele predškolskej edukácie na národnej úrovni, ktoré zohľadňujú široké spoločenské, politické, sociálne, ekonomické a iné edukačné potreby. Od nich sa odvodzujú a formulujú rôzne zamerané ciele. Je možné, že dieťa môže byť v predškolskej edukácii v rozmanitých edukačných prostrediach rozvíjané preferentne v zmysle sociocentricky, pedocentricky alebo interakcionisticky zameraných cieľov. Interakcionistické zameranie osobnostne orientovanej predškolskej edukácie prepája rozvoj sociokultúrnej a individuálnej významných kvalít osobnosti dieťaťa, čo vyvoláva potrebu harmonizácie, vyvažovania všeobecných (v zmysle globálnych, národných, sociokultúrnych edukačných potrieb) a špecifických cieľov (v zmysle individuálnych edukačných potrieb dieťaťa) cez čiastkové edukačné ciele konkrétnej inštitúcie, ktorá participuje na predškolskej výchove detí (bližšie Lipnická, M., 2007, s. 39-45). Je preto možné, že inštitúcia s telovýchovným, umeleckým, či prírodovedným

zameraním bude preferovať rozvoj jednej zo stránok osobnosti dieťaťa, avšak cieľovým zameraním nemôže zájsť za hranicu vývinovej a individuálnej primeranosti a taktiež za hranicu národných pravidiel a noriem predškolskej edukácie detí. Predškolská edukácia detí v materských školách je nasmerovaná k harmonickému, t. j. vyváženému rozvoju všetkých stránok osobnosti dieťaťa a to v oblasti kognitívnej, socioemocionálnej aj psychomotorickej. Čiastkové edukačné ciele v rámci školských edukačných programov musia sledovať naplnenie všeobecných, inštitucionálnych aj individuálnych edukačných a rozvojových potrieb dieťaťa. Optimálne konkretizované ciele uľahčujú tvorbu, realizáciu aj hodnotenie edukačných procesov, v ktorých dochádza k efektívnemu učeniu a učenie sa dieťaťa (bližšie Lipnická, M., 2007, s. 38-39).

Záruku primeranosti všeobecných rozvojových cieľov detí v predškolskej edukácii by mal zabezpečovať Štátny vzdelávací program-ISCED 0-predprimárne vzdelávanie. V jeho cieľovom zameraní sa predpokladá premyslená optimalizácia miery nárokov na rozvoj kvalít osobnosti dieťaťa v národne a sociokultúrne uznávaných a presadzovaných edukačných oblastiach. Štátny vzdelávací program predprimárnej edukácie však upustil od rozdelenia oblastí edukácie z vedeckého aspektu (jazykovo-komunikačná edukácia, spoločenská a sociomorálna edukácia, zdravotná a telesná edukácia, prírodovedná edukácia, matematická edukácia, a umelecká edukácia, podrobnejšie Lipnická, M., 2007, s. 20). Zameraný je na členenie rozvoja kompetencií osobnosti dieťaťa z hľadiska obsahu životného diania. Takto zúžené oblasti edukácie dieťaťa, ale nemusia učiteľky v materských školách v súvislostiach pochopiť. Najmä v projektovaní edukácie môžu preferovať napr. jednostranný rozvoj kompetencií detí, podľa osobných priorít, záujmov a dispozícií. Opomíňať môžu viaceré edukačné oblasti, ktoré vzdelávací program jasne nevymedzuje. V tejto polohe môže byť vážne narušený vyvážený a súladný rozvoj všetkých stránok osobnosti predškolského dieťaťa. Nehovoriac o riziku, že smerovanie k dosiahnutiu jedného z cieľov predškolskej edukácie detí v materských školách t. j. ich školskej pripravenosti nebude dostatočne efektívne. Súvisí to aj so skutočnosťou, že vzdelávacie oblasti predprimárneho vzdelávania ISCED 1 majú podobu vedecky uznávaného poznania v týchto edukačných oblastiach:

Jazyk a komunikácia (jazykovo-komunikačná edukácia)

Matematika a práca s informáciami (matematická edukácia)

Príroda a spoločnosť (prírodovedná a spoločenská edukácia)

Človek a hodnoty (sociomorálna a socioemocionálna edukácia)

Človek a svet práce (technická edukácia)

Umenie a kultúra (umelecká edukácia).

Zdravie a pohyb (zdravotná a telesná edukácia).

Tieto edukačné oblasti smerujú rozvoj sociokultúrne žiadaných druhov a úrovni gramotností detí.

V ISCED 0 tiež nie je možné postrehnúť vývinovú následnosť a prepojenosť rozvoja kompetencií detí. Jednoducho povedané, logická postupnosť a štruktúrovanie edukácie podľa teoreticky uznávaných oblastí edukácie a vývinovej postupnosti chýba. V kurikulu primárneho vzdelávania sú tieto edukačné oblasti identifikovateľné, síce nie totožne, ale vzťahovo presne zohľadňujú preferované sociokultúrne obsahy rozvoja kľúčových kompetencií detí.

Pri rozvíjaní kompetencií dieťaťa v predškolskej edukácii je potrebné brať do úvahy, že dieťa nie je experimentálny materiál, na ktorom je možné pokusne overovať nepremyslené edukačné postupy. Škodlivé sú najmä tie zásahy aj dlhodobé edukačné pôsobenia, ktoré podceňujú, alebo preceňujú vývinové možnosti dieťaťa. Príkladom môžu byť koncepcie tzv. vyvolávanej akcelerácie dieťaťa, urýchľovaním psychického či telesného vývinu dieťaťa. Výchovné prostredie si želá, aby dieťa vývinovo napredovalo na úrovni typickej pre vyššie etapy života. Na druhej strane nedostatočné alebo liberálne výchovné vplyvy môžu spôsobovať u dieťaťa celkový vývinový regres, či oneskorenie niektorých oblastí vývinu osobnosti. Neprimeranosť výchovného pôsobenia a neakceptovanie zákonitostí vývinu dieťaťa môže byť príčinou mnohých a to i vážnych problémov dysharmónie rozvoja zrelej ľudskej osobnosti. Primeranosť cieľov a prostriedkov predškolskej edukácie je východiskom optimálneho a prospešného rozvoja kvalít osobnosti dieťaťa a podporným nástrojom zdravého a geneticky primeraného vývinu jeho organizmu. Ich premyslený výber a využitie je v konečnom dôsledku úlohou každého pedagóga participujúceho v predškolskej edukácii detí.

Literatúra

- BRIERLEY, J. 1996. *7 prvních let rozhoduje*. Praha: Portál 1996. ISBN 80-7178-109-6.
- JAKABČIC, I. 2002. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: IRIS 2002.
- KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka (so zameraním na 1. stupeň základnej školy)*. Banská Bystrica: PF UMB 2000. ISBN 80-968452-2-5.
- LIPNICKÁ, M. - JAREŠOVÁ, A. 2007. *Teoretické základy predškolskej pedagogiky*. Banská Bystrica: PFUMB 2007, ISBN 978-80-8083-430-2.
- ORAVCOVÁ, J. 2004. *Vývinová psychológia*. Žilina: EDIS 2004, 102 s.
- PUPALA, B. - PETROVÁ, Z. 2008. K súčasným pedagogickým diskusiám o zóne najbližšieho vývinu. In *Pedagogika*, roč. 58, 2008, s. 117-130.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – Predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – Primárne vzdelávanie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008.

Resumé

V predškolskej edukácii je nutné pri konkretizácii cieľov vychádzať zo zákonitostí vývinu dieťaťa v predškolskom veku. Tiež je dôležité vedieť cielené smerovať rozvoj osobnosti dieťaťa tak, aby bol vývinovo (vekovo a individuálne) optimálny aj sociokultúrne prospešný a efektívny. Vývin a rozvoj osobnosti sú dva aspekty jedného celku, pre ktorý sú typické pozitívne zmeny na úrovni kvalít osobnosti dieťaťa. Predškolská edukácia má byť preto premysleným, verejne aj vedecky diskutovaným a konfrontovaným procesom, v ktorom sa hľadá a nachádza harmónia žiadaných aj individuálne možných cieľov rozvoja každého dieťaťa v tomto veku.

Summary

In the pre – school education it is needed to come out from the patterns of child growth in the pre – school age beside the aims concretization. It is also important to know to aim at the child personality growth in a way that this growth should be optimal and also socially and culturally beneficial and effective. The development and the evolution of personality are the two aspects of the one whole, for which the positive changes on the qualities level of the child personality are typical. The pre – school education should therefore be sophisticated, public and also scientific discussed and faced with process, in which the harmony is looks for and is found in the requested and also individually possible aims of the growth of every child in this age.

Kľúčové slová

Vývin dieťaťa predškolského veku. Rozvoj dieťaťa predškolského veku. Ciele rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku.

Kontaktná adresa

PaedDr. Milena Lipnická, PhD.
Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
Slovenská republika
e-mail: mlipnicka@pdf.umb.sk

PERSPEKTÍVY PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCIE

Monika Miňová

V súčasnosti naše školstvo prechádza rôznymi pre niekoho pozitívnymi a pre niekoho negatívnymi zmenami. Jedny po obsahovej reforme volali už oveľa skôr a druhý nechceli a neprejavovali záujem o žiadnu zmenu. Prví vidia v týchto zmenách veľa pozitívneho a druhí nachádzajú len samé negatíva a to ako sa to nedá a nebude to fungovať. Je veľmi ťažké všetkým vyhovieť, ale obsahovú reformu sme nastúpili plniť v tomto školskom roku a s tým už nič neurobíme. Musíme sa s tým vysporiadať, čo najlepšie, aby sme sa dobre pripravili na perspektívnu budúcnosť, ktorá bude taká, ako sa o ňu samy pričleníme. V našich hlavách víri veľa otázok, na ktoré sa pokúsime nájsť odpovede.

1. Kompetencie učiteľa materskej školy

Učiteľ materskej školy by mal disponovať kompetenciami, ktoré Helus (1995, s. 105) vyčleňuje nasledovne: *odborno – predmetové (odborné znalosti zo všetkých výchovných oblastí), psychologické, pedagogicko – didakticko – psychologické, komunikatívne, riadiace (pedagogicko – manažérske), poradensko – konzultatívne, plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi.*

Z našich prieskumov vyplynulo (Miňová, 2005), že interní absolventi odboru Učiteľstvo pre 1. stupeň základnej školy – predškolská pedagogika sa cítia najlepšie pripravení v *odborno – predmetových kompetenciách* a nedostatotočne v *riadiacich a poradensko – konzultatívnych*. Absolventi externej formy štúdia toho istého odboru si myslia, že majú najlepšie osvojené *komunikatívne kompetencie* a najmenej *riadiace a poradensko – konzultatívne*. Je preto potrebné sa do budúcnosti zamyslieť nad obsahovou náplňou jednotlivých študijných programov, aby absolventi fakulty nemuseli hneď na začiatku svojej profesionálnej cesty učiteľa stretávať sa s nepoznaným a neznámym.

Najčastejšie sa začínajúci učitelia konfrontujú s rozporom medzi vedomosťami a skúsenosťami, medzi osobnými aspiráciami a potrebami školy, medzi túžbou zamestnať sa a skutočnou realitou (nedostatok pracovných miest). Ak prekonajú všetky tieto prekážky, ak aj napriek nízkemu finančnému ohodnoteniu a v posledných rokoch aj klesajúcemu sociálnemu statusu ostanú verní učiteľskej profesii, tak nastupuje ďalšia etapa a to *chcenie* pokračovať v ďalšom vzdelávaní.

2. Zákon o pedagogických zamestnancoch

Na názor sme sa vo februári – marci 2007 opýtali 58 učiteliek a riaditeľiek Prešovského a Košického kraja. V nasledujúcej tabuľke sú uvedené odpovede respondentov.

Tabuľka 1

Odpovede	Počet	%
Súhlasím	48	82,7
Neodpovedalo	10	17,3

Na schválenie čaká nový Zákon o pedagogických zamestnancoch. 82,7% opýtaných s ním súhlasí a 17,3% s ním nesúhlasí. Učitelia podľa neho si budú môcť vybrať niektorú z kariérnych ciest. Kariérne stupne odrážajú gradáciu profesijných kompetencií učiteľov počas ich profesijnej dráhy. Učitelia môžu dosiahnuť kariérne stupne:

1. stupeň: začínajúci učiteľ,
2. stupeň: učiteľ,
3. stupeň: učiteľ s prvou atestáciou,
4. stupeň: učiteľ s druhou atestáciou.

Kariérna pozícia vyjadruje funkčné zaradenie učiteľa v škole alebo v školskom zariadení popisom práce. Učiteľ môže dosiahnuť kariérne pozície:

- učiteľ špecialista,
- vedúci pedagogický zamestnanec (Černotová, 2006, s. 11-13).

Po schválení tohto zákona učitelia nastúpia na kontinuálne vzdelávanie, ktoré bude zamerané na získanie rôznych kompetencií, ktoré sú potrebné k zvládnutiu obsahovej reformy.

3. Obsahová reforma

V tom istom prieskume, ktorý uvádzame v bode 2, sme sa respondentov opýtali, či vedia o tom, že je pripravovaná obsahová reforma školstva. 96,5% opýtaných vedelo, že sa reforma pripravuje. 82,7% respondentov dalo návrh, čo sa má zmeniť. Všetky návrhy, ktoré boli spomenuté Školský zákon a Štátny vzdelávací program rešpektujú – napr. zmena filozofie výchovy, redukcia obsahu vzdelávania, rámcové vymedzenie obsahu štátom, jasne stanovené ciele vzdelávacích oblastí, atď. Preto sa pýtam, prečo v súčasnej dobe učitelia materských škôl pri otázke, či poznajú Štátny vzdelávací program a či podľa neho pracujú, odpovedia, že poznajú, ale ešte nepracujú, lebo im to nikto nenariadil. To môže byť len jeden z uhlov pohľadu. Druhý je ten, že učitelia v praxi sa obávajú začať pracovať podľa Štátneho vzdelávacieho programu, lebo neboli nikým preškolení, nevedia ako majú začať pracovať a najmä ak začnú, či to bude správne.

4. Predprimárna edukácia

Predprimárnu edukáciu podľa Vyhlášky MŠ SR č. 306/2008 z.z. o materskej škole zabezpečujú materské školy s poldennou, celodennou, týždennou a nepretržitou výchovou a vzdelávaním. Predprimárna edukácia v materskej škole je zabezpečená dvojúrovňovým modelom vzdelávacích programov:

štátnym a školským vzdelávacím programom. 19.6.2008 bol na gremiálnej porade ministra školstva SR schválený Štátny vzdelávací program ISCED 0, t.j. Štátny vzdelávací program pre materské školy. Pedagogicko – organizačné pokyny na školský rok 2008/2009 uvádzajú na s. 18: *Od školského roku 2008/2009 sa v súlade s Medzinárodnou štandardnou klasifikáciou vzdelávania v materských školách poskytuje predprimárne vzdelávanie ISCED 0*. Z opýtaných 120 respondentov len 10% odpovedalo, že od septembra 2008 pracujú v materských školách podľa Štátneho vzdelávacieho programu (ISCED 0). Pri položení ďalšej otázky, že prečo ešte nepracujú podľa ISCED 0, tak respondenti odpovedali, že im bolo povedané, že majú rok odklad alebo že im to nikto nenariadil.

Myslím si, že čím skôr materské školy začnú pracovať podľa Štátneho vzdelávacieho programu, tak to bude pre ne lepšie. Mali by využiť toto ročné obdobie, v ktorom si budú tvoriť vlastné Školské vzdelávacie programy na to, aby čo najlepšie sa stotožnili s implementáciou obsahu do plánov výchovno – vzdelávacej činnosti bez jedného dôležitého stupienka a to sú učebné osnovy. To všetko sa bude dať zvládnuť vtedy, keď učitelia materských škôl budú dôkladne poznať svoje deti v triede (pedagogická diagnostika detí) a dokážu operacionalizovať špecifické ciele na rozvojovú úroveň daných detí.

5. Čo povedať na záver:

1. Je potrebné mať dokonale preštudovaný: Zákon o výchove a vzdelávaní (Školský zákon), Štátny vzdelávací program a Metodickú príručku k tvorbe školských vzdelávacích programov.
 2. V materských školách diskutovať o tvorbe Školského vzdelávacieho programu a plánovaní výchovno – vzdelávacích činností.
 3. Urobiť si harmonogram tvorby Školského vzdelávacieho programu.
- Perspektívy predprimárnej edukácie sú veľmi nádejné a otvorené. Materské školy majú možnosť si vytvoriť originálne školské vzdelávacie programy, ktoré budú prezentovať ich zameranie a profiláciu, ktorá bude iná ako v tých ďalších materských školách v ich regióne.

Literatúra

- BURKOVIČOVÁ, R. 2006. *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol*. (Vybraná problematika) Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta 2006. ISBN 80-7368-239-7.
- ČERNOTOVÁ, M. a ed al. 2006. Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme. In *Pedagogické rozhľady*, č. 3, 2006. ISSN 1335-0404.
- HELUS, Z. 1995. Jak dál ve vzdělávání učitelu. In *Pedagogika*, roč. 45, č. 2. ISSN 3330-3815.
- KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko – pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8045-352-7.

Kolektív autorov. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko – pedagogické centrum, 2006. ISBN 80-8045-431-0.

KOSTRUB, D. 2003. *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. Bratislava: Metodicko – pedagogické centrum, 2003. ISBN 80-8052-171-9.

MIŇOVÁ, M. 2005. Kompetencie budúcich učiteľov materských škôl. 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.

MIŇOVÁ, M. 2007. (Ne)zabudli sme na materské školy? In *Učiteľské noviny*. č. 6, 15.5.2007, 20.-21. týždeň, ročník LV.ISSN 0139-5769.

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.

PORTIK, M. 2002. Reflexie začínajúcich učiteľov na úroveň praktickej prípravy počas štúdia. In *Spolupráca univerzity a školy*. Banská Bystrica: 2002, Pedagogická fakulta UMB. ISBN 80-8055-638-5.

Vyhláška MŠ SR č. 306/2008 z.z. o materských školách.

www.minedu.sk, www.statpedu.sk

Resumé

Autorka v príspevku sa zamýšľa nad súčasných stavom predprimárnej edukácie a nad jej perspektívou do budúcnosti z rôznych uhlov pohľadu.

Summary

The author of this article ponders the current situation of preschool education and the prospects for the future from differing perspectives.

Kľúčové slová

Predprimárna edukácia, jej perspektívy, dieťa predškolského veku.

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

Slovenská republika

e-mail: minova@unipo.sk

MALÁ SONDA DO NÁZORŮ ABSOLVENTŮ OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY NA JEJICH PEDAGOGICKÉ KOMPETENCE

Alena Nelešovská

Současná kurikulární reforma českého školství klade velmi náročné požadavky i na pedagogy mateřských škol, které vycházejí z nových a zvýšených očekávání ve vztahu k praxi, školské politice i evropské dimenzi ve vzdělávání. Dnešní předškolní pedagogové vytvářejí vlastní vzdělávací programy, pracují s dětmi z odlišného etnického a kulturního prostředí, zajišťují integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, pro které koncipují individuální vzdělávací programy apod. Výchova a vzdělávání dětí předškolního věku tak vyžaduje odborné, vysoce citlivé a maximálně odpovědné pedagogy. Významnou roli zde sehrává jejich profesní příprava.

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

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

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

Absolvent by tak měl být připraven pro výkon profese pedagoga mateřské školy a disponovat nezbytnými kompetencemi. Jedná se o kompetenci: předmětovou, kompetenci didaktickou a psychodidaktickou, kompetenci pedagogickou, kompetenci diagnostickou a intervenční, kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní, kompetenci manažerskou a normativní, kompetenci profesně a osobnostně kultivující. Tyto kompetence byly nastaveny již v roce 2001 výzkumným týmem projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR *Podpora práce učitelů*, a to i pro jiné kategorie učitelů. Model se stal i východiskem i pro koncipování bakalářských studijních programů na jednotlivých fakultách¹.

Postupně se pojem pedagogické kompetence precizuje a ukazuje na skutečnost, že tyto kompetence by bylo žádoucí konkretizovat i s návrhem jiné kategorizace pro jednotlivé profesní skupiny učitelů.

Příprava učitelů mateřských škol musí jít v souladu s funkcemi současné mateřské školy, požadavky evropského charakteru i RVP PV. K základním funkcím patří:

- **funkce pečovatelská:** mateřská škola zajišťuje odbornou péči dětem předškolního věku, ale současně děti vede k péči o své zdraví.
- **funkce vzdělávací:** předškolní instituce poskytuje předškolní vzdělávání, v rámci něhož probíhá rozvoj dítěte, jeho učení a poznání a jsou tak vytvářeny předpoklady pro pokračování ve vzdělávání s podporou individuálních rozvojových možností dětí.
- **funkce socializační:** mateřská škola doplňuje rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni, je místem druhotné socializace dítěte, kde si děti osvojují hodnoty, na nichž je založena naše společnost.
- **funkce integrační:** mateřská škola se spolupodílí na vytváření základů klíčových kompetencí a vytváří tak předpoklady pro celoživotní vzdělávání a snazší uplatnitelnost ve společnosti znalostí.
- **funkce personalizační** představuje podporu individuality každého dítěte, získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící ve svém okolí. (Šmelová, 2006, s. 119).

Absolvent oboru a pedagog MŠ musí být schopen tyto funkce naplňovat.

Z hlediska evropských požadavků je třeba připomenout, že klíčové kompetence se dostávají do popředí všech oborů a odvětví. Na sympóziu Rady Evropy o klíčových kompetencích zazněl návrh, aby na způsobilost a kompetence bylo pohlíženo jako na obecnou schopnost založenou na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, které jedinec rozvinul během své aktivní účasti na vzdělávání.

Utváření kompetencí nemůžeme tedy vnímat jako úkol pro určité období, ale jako celoživotní proces. Postupně rozvíjené kompetence by měli jedinci umožnit začlenění se do společnosti, zachování jeho vlastní nezávislosti a schopnosti efektivně fungovat ve známém prostředí stejně jako v nových a nepředvídaných situacích.

V souvislosti s výkonem profese lze hovořit o cíli dosáhnout toho, aby se všichni občané stali fungujícími členy dané profesní skupiny.

¹ Na PdF UP v Olomouci byly tyto kompetence ověřovány i v rámci projektu ESF Evaluace a inovativní aplikace bakalářského studijního oboru Učitelství pro mateřské školy (reg. č. CZ.04.1.03/3.2.15.1/0039) v letech 2005-2007 1. výzvy. Výsledky jsou uvedeny v publikačních výstupech autorů.

Budoucí učitel by měl být vybaven základy kompetencí, které jsou nezbytné pro jeho profesi, a to nejenom na teoretické bázi, ale zejména na základě získávání nových dovedností, zkušeností a vytváření postojů propojením teorie a pedagogické praxe. Takto vytvořené kompetence jsou základem pro další rozvoj učitele.²⁾

Z hlediska požadavků RVP PV je nutno vycházet z jeho cílů a záměrů tohoto dokumentu. Záměrem je dovést dítě na konci jeho předškolního období k tomu, aby v rozsahu svých osobních předpokladů získalo věku přiměřenou fyzickou, psychickou i sociální samostatnost a základy kompetencí důležitých pro jeho další rozvoj a učení, pro život a vzdělávání: základy pro zdravé sebevědomí a sebejistotu, pro schopnost být samo sebou a zároveň se přizpůsobit životu v sociální komunitě, v kulturní a multikulturní společnosti, základy pro celoživotní učení i základy pro schopnost jednat v duchu základních lidských a etických hodnot – to vše na úrovni přizpůsobené věku předškolního dítěte, elementárním možnostem jeho chápání a vidění světa i přirozeným životním souvislostem a okolnostem, v nichž dnešní dítě vyrůstá.

Hlavní cíle jsou formulovány tři:

1. rozvíjení dítěte a jeho schopnost učení
2. osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí (Lacinová, 2002, s. 23).

Klíčové kompetence reprezentují v současném vzdělávání cílovou kategorii, vyjádřenou v podobě *výstupů*. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako *soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot* důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí i obsah vychází z hodnot společností přijímaných a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti (RVP PV, 2004, s. 9).

Příprava pedagogů mateřských škol by měla reflektovat a rozvíjet takové kompetence, které by měly naplňovat profil absolventa tohoto oboru. Jedná se zejména o:

- pohotovost a kultivované ústní i písemné používání mateřského jazyka

²⁾ Kompetence evropského charakteru je třeba neustále reflektovat, neboť jsou zcela zásadním východiskem při koncipování inovativních proměn při vzdělávání učitelů mateřských škol.

- v různých komunikativních situacích, profesních i běžných,
- samostatné a přiměřené jazykově správné jednání ve vzniklé komunikativní situaci v některém z cizích jazyků a pro porozumění odbornému textu v tomto jazyce,
- uplatňování kulturního a společenského chování v kontaktu s dětmi, jejich rodiči i na veřejnosti,
- citlivé chápání vztahů mezi předměty a jevy v přírodě a společnosti, logickou argumentaci a věcnou obhajobu názorů a postojů,
- aplikaci zásad duševní hygieny dětí předškolního věku a učitelské profese do vlastního pedagogického působení,
- práci na počítači a účelné využívání programového vybavení počítače při přípravných činnostech k předškolnímu vzdělávání,
- kvalifikovanou orientaci v právních otázkách, úctu k lidským právům, právům dítěte a základním svobodám,
- uplatnění principů demokracie v praxi, smysl pro spolupráci a toleranci v mezilidských vztazích, respekt k tradicím a společenským hodnotám.

Odborná složka přípravy rozvíjí schopnost aplikovat získané poznatky a dovednosti tak, aby umožnily kvalifikovaně vést a řídit předškolní vzdělávání, zahrnující i děti se specifickými vzdělávacími potřebami.

Komplex profesních kompetencí zahrnuje schopnost:

- respektovat osobnost dítěte, rozvíjet ji a vytvořit pro děti optimální prostředí důvěry, jistoty, bezpečí a vstřícnosti,
- strukturovat obsah činností podle potřeb a individuálních možností dětí předškolního věku,
- orientovat se v oblasti předškolní pedagogiky, vývojové, sociální a pedagogické psychologie, speciální pedagogiky a sociální patologie tak, aby dovedl odvozovat souvislosti, nacházel příčinné vztahy a určil možné důsledky jevů a situací,
- nacházet přiměřené prostředky vzhledem ke konkrétním podmínkám a úrovni rozvoje dětí, pedagogický postup volit na základě pedagogické diagnózy, reflektované prognózy a zdůvodněné terapie,
- ovládat metody nápravy prostých vad výslovnosti, opožděného vývoje a propedeutiku poruch učení a chování,
- pohotově řešit proměnlivé výchovně-vzdělávací situace, projektovat a inovovat kurikulum předškolního vzdělávání včetně evaluace realizační fáze,
- porozumět základním teoretickým problémům předškolní výchovy, rozvíjet pedagogické myšlení reflexí vlastní pedagogické zkušenosti a pokusit se o její elementární zobecňování,

- využívat vědomostí a dovedností v oblasti organizace práce, uplatňovat pedagogický takt při řízení pracovního týmu a jednání s lidmi,
- pracovat elementárními metodami empirického výzkumu v oblasti předškolní pedagogiky a umět zpracovat tato šetření tak, aby mohla být publikována v odborném tisku.³⁾

Uvedené dimenze je potřebné kontinuálně sledovat a pracovat s nimi. Jsou také teoretickými, praktickými a informačními zdroji pro naplňování kurikulární reformy i pro výzkumné sondy, ověřující tyto složité mechanismy a strategie.

Jak již bylo uvedeno, pedagogické kompetence učitelů mateřských škol je nutno konkrétněji kategorizovat a obsahově vymezit. I naší snahou je k tomuto záměru přispět, a proto jsme ve výzkumné sondě mapovali názory absolventů tohoto oboru na pedagogické kompetence, což prozatím nebylo předmětem zkoumání pedagogických teoretiků a praktiků. Studentům jsme ve výuce předložili tyto pojmové, obsahové a kategoriální přístupy:

Zajímalo nás pojetí a názory studentů - absolventů na tuto pedagogickou kategorii. Proto jsme v průběhu výuky u absolventského ročníku oboru Učitelství pro MŠ v prezenční formě studia předložili studentům možné teoretické přístupy k vymezení pojmu pedagogické kompetence a diskutovali s nimi o současných trendech ve vzdělávání učitelů s přihlédnutím k potřebnosti rozvoje požadovaných kompetencí a hledání dalších možných přístupů k jejich kategorizaci. Studenti (absolventi) na základě informací z výuky, prostudovaných materiálů a společných diskusí se vyjadřovali nejen k obsahovému zaměření konkrétní kompetence, ale prováděli také reflexi pedagogické praxe i svou vlastní sebereflexi zaměřenou na oblast pedagogických kompetencí. Jakou mají učitelé představu o potřebnosti rozvoje konkrétních kompetencí? Jak jsou vybaveni odbornými znalostmi a zkušenostmi v této oblasti? Jak jsou připraveni k evaluaci kompetencí? Které kompetence považují za stěžejní? Jakou by stanovili kategorizaci kompetencí vzhledem k jejich působení na MŠ? Jak vysokoškolská výuka rozvíjí pedagogické kompetence? Které klíčové kompetence jsou i perspektivně pro ně zásadní? To byly otázky, které jsme si kladli, a které měly dát také prostor pro tolik diskutované kompetence resp. klíčové kompetence a aktualizovat tuto problematiku z pohledu studentů. Došli jsme k závěru, že z řady možných přístupů ke kategorizaci pedagogických kompetencí vybereme, resp. nově navrhneme ty, které jsou pro učitelskou profesi a učitele mateřské školy naprosto zásadní. Pro výzkumnou sondu jsme využili tyto studenty navržené kompetence: diagnostické, sebereflektivní, didaktické a

psychodidaktické, projektivní, výzkumné, organizační a řídicí a komunikativní. Studenti měli v dotazníkovém šetření odpovědět na dvě základní otázky, které byly předmětem výzkumného šetření. První se týkala zhodnocení současného stavu. Respondenti měli reagovat na otázku, zda-li je vysoká škola dostatečně vybavena uvedenými kompetencemi (současnost). Druhá oblast směřovala k blízké perspektivě (perspektiva). Studenti měli uvést, zda-li sledované kompetence i v blízké budoucnosti budou pro ně zásadní a nosné. První oblast byla hodnocena studenty na třístupňové škále (naprosto dostačující, dostačující, nedostačující) a stejně tak druhá oblast (ano, pravděpodobně ano, ne). Hodnocení kompetencí učitele mateřské školy bylo provedeno na základě dvou základních parametrů – obor a forma studia. Výzkumného šetření se zúčastnili absolventi oboru Učitelství pro mateřské školy v prezenční formě studia.

Výsledky odpovědí studentů (učitelů) byly zpracovány matematickými a statistickými metodami a postupy. Statistické zpracování bylo provedeno statistickým programem STATISTICA 6. Byly vypočítány absolutní a relativní četnosti odpovědí podle sledovaných parametrů. Hodnocení závislosti mezi názory na současný stav pedagogických kompetencí a jeho perspektivní zaměřenost bylo provedeno pomocí metody kontingenčních tabulek. Výsledky byly graficky znázorněny formou sloupcových grafů. Prezентujeme názory absolventů oboru Učitelství pro MŠ v grafickém znázornění, které respektuje položky v dotazníku (tab. a grafy – a) a zároveň určuje pořadí dle četnosti sledovaných kompetencí (tab. a grafy b-e).

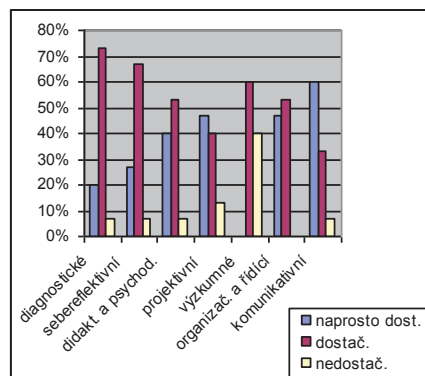
První sledovaná a hodnocená oblast byla *současnost*. Studenti (učitelé) se vyjadřovali následovně: (viz tabulka 1 a graf 1)

Tabulka 1a *současný stav* (MŠ)

I. (MŠ)		naprosto dostačující.	dostačující	nedostačující	nezodpo- vězeno
		četnost	četnost	četnost	četnost
A současný stav		rel.	rel.	rel.	rel.
1	diagnostické	20,00%	73,33%	6,67%	0,00%
2	sebereflektivní	26,67%	66,67%	6,67%	0,00%
3	didakt. a psychodidakt.	40,00%	53,33%	6,67%	0,00%
4	projektivní	46,67%	40,00%	13,33%	0,00%
5	výzkumné	0,00%	60,00%	40,00%	0,00%
6	organizační a řídicí	46,67%	53,33%	0,00%	0,00%
7	komunikativní	60,00%	33,33%	6,67%	0,00%

³⁾ Doc. E. Opravilová z PdF UK v Praze dala tímto konkrétním vymezením v příspěvku zveřejněném v publikaci V. Spilkové na s. 62-63 podnět a inspiraci pro obsahové i formální vymezení pedagogických kompetencí u absolventů oboru Učitelství pro MŠ.

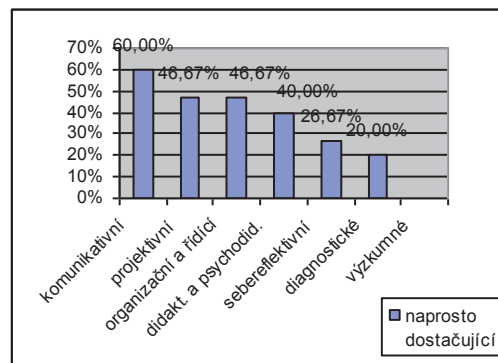
Graf 1a



Tabulka 1b

A současný stav		naprosto dostačující
		četnost
		rel.
1	komunikativní	60,00%
2a	projektivní	46,67%
2b	organizační a řídicí	46,67%
3	didakt. a psychodidakt.	40,00%
4	seberefektivní	26,67%
5	diagnostické	20,00%
6	výzkumné	0,00%

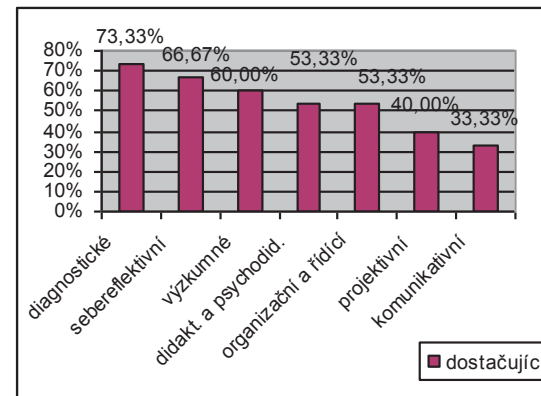
Graf 1b



Tabulka 1c

A současný stav		dostačující
		četnost
		rel.
1	diagnostické	73,33%
2	seberefektivní	66,67%
3	výzkumné	60,00%
4a	didakt. a psychodidakt.	53,33%
4b	organizační a řídicí	53,33%
5	projektivní	40,00%
6	komunikativní	33,33%

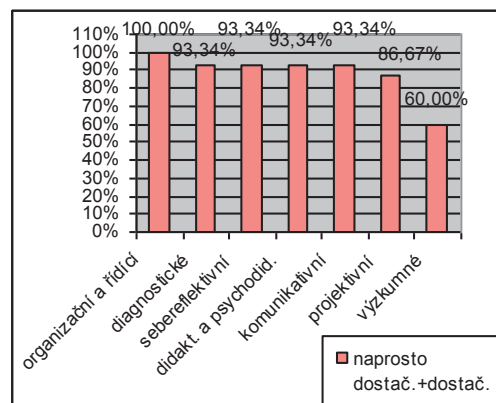
Graf 1c



Tabulka 1d

A současný stav		dostačující (naprosto dostač.+ dostačující)
		četnost
		rel.
1	organizační a řídicí	100,00%
2a	diagnostické	93,34%
2b	seberefektivní	93,34%
2c	didakt. a psychodidakt.	93,34%
2d	komunikativní	93,34%
3	projektivní	86,67%
4	výzkumné	60,00%

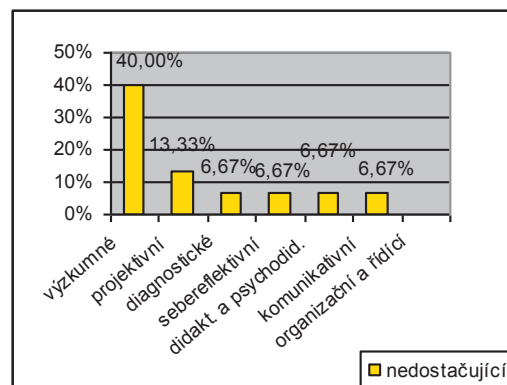
Graf 1d



Tabulka 1e

A současný stav		nedostačující
		četnost rel.
1	výzkumné	40,00%
2	projektivní	13,33%
3a	diagnostické	6,67%
3b	seberefektivní	6,67%
3c	didakt. a psychodidakt.	6,67%
3d	kommunikativní	6,67%
4	organizační a řídicí	0,00%

Graf 1e



Stručná interpretace výsledků výzkumného šetření

Z názorů respondentů je zřejmé, že studenti vysoce hodnotí jejich přípravu z hlediska sledovaných parametrů (7) v oblasti komunikativních kompetencí (1. místo), projektivních i organizačních a řídicích (2. místo), didaktických a psychodidaktických (3. místo) (viz tab. a graf 1b).

Vezmeme-li v potaz i odpovědi s výrokem „dostačující“, tak na prvních třech místech se umístily kompetence organizační a řídicí (1. místo), kompetence diagnostické a seberefektivní i didaktické a psychodidaktické a komunikativní (2. místo) a kompetence projektivní (3. místo) (viz tab. a graf 1d). Tento výsledek hodnocení studentů pravděpodobně ovlivnila výuka (příprava učitele, teoretický základ, použité metody, praktická cvičení, studijní a metodické materiály apod.), ale souběžně s ní také pedagogická praxe, ve které měli respondenti možnost ověřit si získané poznatky z výuky a reflektovat tak vlastní pedagogickou činnost a úroveň pedagogických kompetencí.

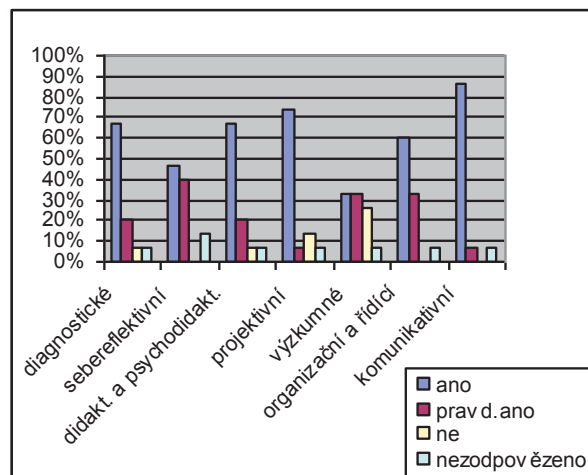
Za nejvíce problematické a nedosahující požadované úrovně během vysokoškolské výuky považovali respondenti kompetence výzkumné (40,00% - 1. místo), projektivní (13,33% - 2. místo), diagnostické (6,67% - 3. místo), seberefektivní (6,67%), didaktické a psychodidaktické (6,67%), komunikativní (6,67%) (viz tab. a graf 1e). Zejména na nedostatečnou úroveň výzkumných kompetencí poukázalo poměrně vysoké procento respondentů. Bude nezbytné se otázkami výzkumných aktivit v přípravě učitelů MŠ více zabývat, a to nejen v disciplínách metodologie pedagogického výzkumu, diplomový seminář, pedagogický seminář, ale i v ostatních, které profilují studenty oboru Učitelství pro MŠ a mohou je směřovat k využívání tzv. akčního výzkumu, v současnosti značně preferovaného.

Druhá sledovaná a hodnocená oblast byla *perspektivní zaměřenost*. Studenti se vyjadřovali následovně: (viz tabulka 2 a graf 2)

Tabulka 2a *perspektivní zaměřenost (MŠ)*

I. (MŠ)		ano	pravděpo- dobně ano	ne	nezodpo- vězeno
B perspektivní zaměřenost		četnost	četnost	četnost	četnost
		rel.	rel.	rel.	rel.
1	diagnostické	66,67%	20,00%	6,67%	6,67%
2	seberefektivní	46,67%	40,00%	0,00%	13,33%
3	didakt. a psychodidakt.	66,67%	20,00%	6,67%	6,67%
4	projektivní	73,33%	6,67%	13,33%	6,67%
5	výzkumné	33,33%	33,33%	26,67%	6,67%
6	organizační a řídicí	60,00%	33,33%	0,00%	6,67%
7	komunikativní	86,67%	6,67%	0,00%	6,67%

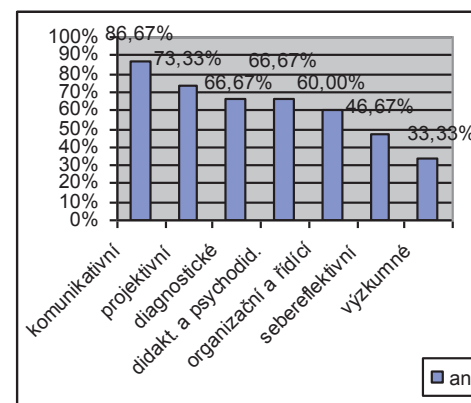
Graf 2a *perspektivní zaměřenost*



Tabulka 2b

B perspektivní zaměřenost		ano
		četnost
		rel.
1	komunikativní	86,67%
2	projektivní	73,33%
3a	diagnostické	66,67%
3b	didakt. a psychodidakt.	66,67%
4	organizační a řídicí	60,00%
5	seberefektivní	46,67%
6	výzkumné	33,33%

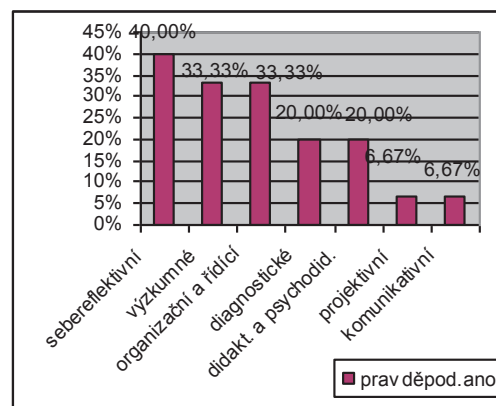
Graf 2b



Tabulka 2c

B perspektivní zaměřenost		pravděpod.ano
		četnost
		rel.
1	seberefektivní	40,00%
2a	výzkumné	33,33%
2b	organizační a řídicí	33,33%
3a	diagnostické	20,00%
3b	didakt. a psychodidakt.	20,00%
4a	projektivní	6,67%
4b	komunikativní	6,67%

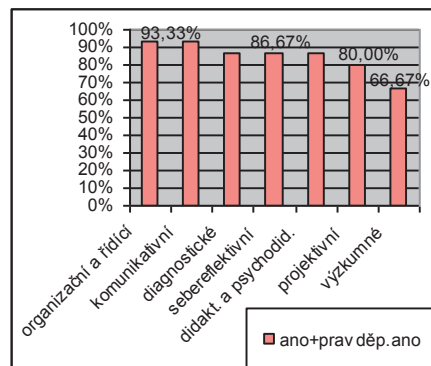
Graf 2c



Tabulka 2d

B perspektivní zaměřenost		ano (ano+pravděpod. ano)
		četnost
		rel.
1a	organizační a řídicí	93,33%
1b	komunikační	93,33%
2a	diagnostické	86,67%
2b	seberefektivní	86,67%
2c	didakt. a psychodidakt.	86,67%
3	projektivní	80,00%
4	výzkumné	66,67%

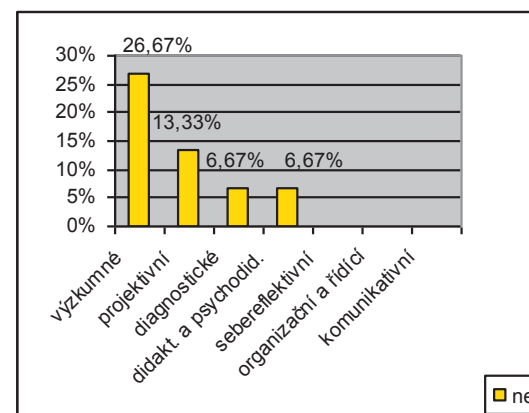
Graf 2d



Tabulka 2e

B perspektivní zaměřenost		ne
		četnost
		rel.
1	výzkumné	26,67%
2	projektivní	13,33%
3a	diagnostické	6,67%
3b	didakt. a psychodidakt.	6,67%
4a	seberefektivní	0,00%
4b	organizační a řídicí	0,00%
4c	komunikační	0,00%

Graf 2e



Stručná interpretace výsledků výzkumného šetření

Respondenti i z hlediska blízké perspektivy hodnotili potřebnost sledovaných kompetencí. Z tohoto úhlu pohledu vysoce hodnotí komunikační kompetence (1. místo), projektivní (2. místo) a kompetence diagnostické i didaktické a psychodidaktické (3. místo) (viz tab. a graf č. 2b). U odpovědí i s výrokem „pravděpodobně ano“, na prvních třech místech se umístily kompetence organizační a řídicí i komunikační (1. místo), kompetence diagnostické a seberefektivní i didaktické a psychodidaktické (2. místo) a kompetence projektivní (3. místo) (viz tab. a graf č. 2d). Za nepotřebné považuje část respondentů kompetence výzkumné (1. místo), projektivní (2. místo) a diagnostické i didaktické a psychodidaktické (3. místo) (viz tab. a graf č. 2e). Jedná se však o minimum těchto negativních odpovědí, z nichž výrazně převyšuje negativní hodnocení kompetencí výzkumných. Toto hodnocení je pro

respondenty synonymem pro nepotřebné. Je zarážející, že studenti poměrně s vysokým procentuálním zastoupením těchto odpovědí (26,67%) reagovali na kompetenci, která je pro učitele velmi důležitá, zejména s akcentem na tzv. akční výzkum. Absolventi se obávají činností, které jsou spojené s výzkumem, a to z důvodu jejich nedostatečné odborné připravenosti a časové náročnosti.

Třetí sledovaná a hodnocená oblast byla *současnost x perspektivní zaměřenost*. Studenti (učitelé) se vyjadřovali následovně: (viz tabulka 3 a graf 3)

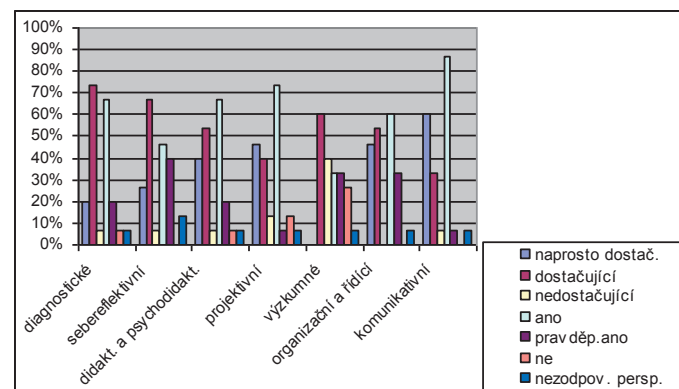
Tabulka 3a *současný stav: perspektivní zaměřenost (MŠ)*

I. (MŠ)	naprosto dostačující	ano	dostačující	pravdě- podobně ano	nedosta- čující	ne	nezodpo- vězeno	nezodpo- vězeno
	<i>součas.</i>	<i>persp.</i>	<i>součas.</i>	<i>persp.</i>	<i>součas.</i>	<i>persp.</i>	<i>součas.</i>	<i>persp.</i>
	četnost		četnost		četnost		četnost	
	rel.	rel.	rel.	rel.	rel.	rel.	rel.	rel.
diagnostické	20,00% * 66,67%		73,33% * 20,00%		6,67%	6,67%	0,00%	6,67%
seberefektivní	26,67%	46,67%	66,67%	40,00%	6,67%	0,00%	0,00%	13,33%
didaktické a psychodidakt.	40,00%	66,67%	53,33%	20,00%	6,67%	6,67%	0,00%	6,67%
projektivní	46,67%	73,33%	40,00% *	6,67%	13,33%	13,33%	0,00%	6,67%
výzkumné	0,00% *	33,33%	60,00%	33,33%	40,00%	26,67%	0,00%	6,67%
organizační a řídicí	46,67%	60,00%	53,33%	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%	6,67%
komunikativní	60,00%	86,67%	33,33%	6,67%	6,67%	0,00%	0,00%	6,67%

*statisticky významné

Statistické hodnocení bylo provedeno testem porovnání relativních četností.

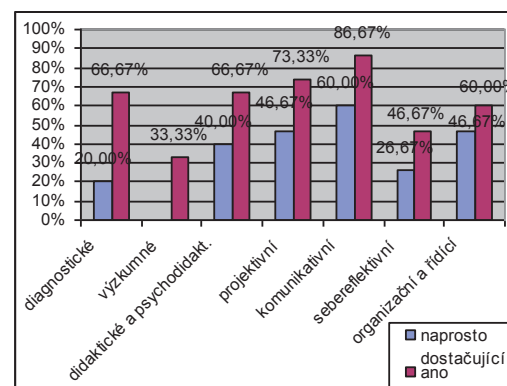
Graf 3a *současný stav: perspektivní zaměřenost (MŠ)*



Tabulka 3b

součas. stav : persp. zaměřenost		naprosto dostačující	ano
		četnost	
		rel.	rel.
1	diagnostické	20,00%	66,67%
2	výzkumné	0,00%	33,33%
3a	didakt. a psychodidakt.	40,00%	66,67%
3b	projektivní	46,67%	73,33%
3c	komunikativní	60,00%	86,67%
4	seberefektivní	26,67%	46,67%
5	organizační a řídicí	46,67%	60,00%

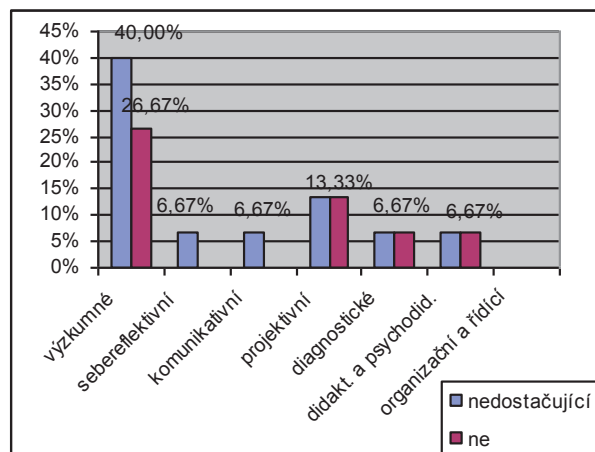
Graf 3b



Tabulka 3c

součas. stav : persp. zaměřenost		nedosta- čující	ne
		četnost	
		rel.	rel.
1	výzkumné	40,00%	26,67%
2a	sebereflektivní	6,67%	0,00%
2b	komunikativní	6,67%	0,00%
3a	projektivní	13,33%	13,33%
3b	diagnostické	6,67%	6,67%
3c	didakt. a psychodidakt.	6,67%	6,67%
3d	organizační a řídicí	0,00%	0,00%

Graf č. 3c



Stručná interpretace výsledků výzkumného šetření

Při srovnání názorů respondentů na profesní kompetence v *současnosti* a v *budoucnosti* lze konstatovat, že významnost sledovaných kompetencí stoupá směrem k budoucnosti, a to u všech sledovaných kompetencí (odpovědi naprosto dostačující + ano). Největší rozdíly se projevily u kompetence diagnostické (1. místo), výzkumné (2. místo), didaktické a psychodidaktické, projektivní a komunikativní (3. místo) (viz tab. a graf č. 3b). Těmto kompetencím respondenti přikládají značný význam, zejména z hlediska perspektivy. Ostatní kompetence, u kterých není tak výrazný rozdíl z hlediska hodnocení současnosti a budoucnosti,

reflektují respondenti ve dvou rovinách. A to buď jako přirozený profesní růst učitele, jehož profesní kompetence (některé) jsou ovlivněny zejména prostředím, pedagogickou praxí a nevyžadují dlouhodobou profesní přípravu a nebo jsou pro ně problémové (sebereflektivní i organizační a řídicí), přestože jim přikládají také značný význam. U některých kompetencí (odpovědi nedostačující + ne) se ukazuje, že je nejen vysoká škola nedostatečně připravila, ale že pro ně nejsou nijak významné a důležité ani v budoucích letech. Tyto údaje se však týkaly minimálního počtu respondentů, kromě názorů na výzkumné kompetence, kde se toto negativní stanovisko objevilo u 40,00% dotazovaných při hodnocení současnosti a u 26,67% při hodnocení budoucnosti.

Největší shoda v názorech respondentů na pedagogické kompetence z hlediska současnosti i blízké budoucnosti, u kterých není žádný rozdíl, se projevila u kompetencí projektivních, diagnostických, didaktických a psychodidaktických, organizačních a řídicích (viz tab. a graf č. 3c).

Závěr

Kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují a doplňují, čímž se postupně stávají složitější a tím i využitelnější (univerzálněji použitelné). Jejich osvojování je proces dlouhodobý a složitý, který začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života.

Proto je snahou, aby klíčové kompetence tvořily neopominutelný základ vzdělávání na všech úrovních a aby k jejich vytváření směřoval a přispíval veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Klíčové kompetence tak získávají ústřední pozici v rámcových vzdělávacích programech.

Již v předškolním věku dítěte mohou být vytvářeny základy klíčových kompetencí, sice elementární, avšak důležité a významné nejen z hlediska přípravy dítěte pro započetí systematického vzdělávání, ale zároveň pro jeho další životní etapy i celoživotní učení. Dobré a dostatečné základy klíčových kompetencí, položené v předškolním věku, mohou být podstatným příslibem dalšího příznivého rozvoje a vzdělávání dítěte, nedostatečné základy naopak brzdou, která dítě na počátku jeho životní a vzdělávací cesty může znevýhodňovat. Proto by předškolní vzdělávání mělo o jejich vytváření cíleně usilovat.

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence:

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní

4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnostní a občanské (RVP PV, 2004, s. 9)

Máme-li v RVP PV vymezeny kompetence dětí předškolního věku, je nanejvýš potřebné, aby byly nastaveny také kompetence pedagoga mateřské školy. Je žádoucí, aby učitelé této profesní skupiny měli možnost do této problematiky vstupovat a vyjadřovat své názory (prozatím tato studentská reflexe byla opomíjena). Výzkum ukázal, že studenti (absolventi) vnímají problematiku pedagogických kompetencí ze svého úhlu pohledu, o čemž svědčí jejich výrazný podíl a spolupráce při nově navržených pedagogických kompetencích, které vycházely z dostupných autorských přístupů, a které vnímají pro svoji profesi jako nosné. Dejme tedy i jim možnost ovlivňovat profesní přípravu v oboru, který si zvolili. Obor Učitelství pro mateřské školy se rozvíjí v současné době velmi dynamicky a je to zásluhou nejen vzdělavatelů učitelů, ale i samotných studentů – absolventů oboru, jejichž názorová reflexe může výrazně přispět k profesionalizaci učitelů mateřských škol.

Literatura

BELZ, H. - SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001, 374 s. ISBN 80-7178-479-6.

COOLAHAN, J. 2002. Rada Evropy, 1996, In *Klíčové kompetence : Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. [s.l.] : Eurydice, 2002. 153 s. Dostupný z WWW:<http://www.eurydice.org>.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Praha: Tauris, 2005, 103 s.

HELUS, Z. 2001. Alternativní pohled na kompetence učitelů. In Walterová, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. (2. díl). Praha: PdF UK, 2001, 259 s. ISBN 80-7290-059-5.

Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání (online). Praha: ÚIV, 2003, 153 s. (2005-09-08). Dostupné na: <http://www.eurydice.org/Documents/survey5/cs/FrameSet.htm>.

LACINOVÁ, I. 2002. *Od osnov a programů k Rámcovému programu pro předškolní vzdělávání*. In *Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů*. 3. celostátní konference profesních organizací předškolní výchovy. Praha : Asociace předškolní výchovy, 2002, s. 23.

LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. 2003. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PdF OU, 2003, 302 s. ISBN 80-70-42-272-6.

NELEŠOVSKÁ, A. a kol. *Metodika*. Olomouc : Nakladatelství Olomouc, 203 s. ISBN 978-80-7182-238-7.

NEZVALOVÁ, D. 2002. Evropské dimenze v pregraduální přípravě učitelů a pedagogické kompetence. In *Acta Paedagogica Annus II*. Prešov : Edičné stredisko FHPV a FF PU, 2002, s. 121-128. ISBN 80-8068-076-0.

OPRAVILOVÁ, E. 2004. *Přehled možností studia učitelství pro mateřské školy v České republice*. In SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004, s. 62-63. ISBN 80-7315-081-6.

PERRENOUD, P. 1997. In *Klíčové kompetence : Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. [s.l.] : Eurydice, 2002. 153 s. Dostupný z WWW:<http://www.eurydice.org>.

PRŮCHA, J. 2000. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000, 269 s. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J. 2002. *Učitel*. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J. 2002. Vzdělávací programy v základních a středních školách. In *RAAdce učitele*. Praha : Raabe, 2002, A 5.1, s. 1-27. ISBN 80-86307-06-9.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha : Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 113 s.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha : VÚP, 2004, 113 s.

ROMAINVILLE, M. 1996. *L irrésistible ascension du terme compétence en éducation*. *Enjeux*. roč. 37-38/1996.

ROSA, V. - TUREK, I. - ZELINA, M. 2004. *Milénium. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov*. Bratislava: IRIS, 2004, 186 s. ISBN 80-89018-36-X.

SLAVÍK, J. - SIŇOR, S. 1993. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. *Pedagogika*, 43, roč. 1993, č. 2, s. 156-159. ISSN 0031-38-15.

SPILKOVÁ, V. 1999. Současné i perspektivní proměny vzdělávání učitelů primárních škol v ČR na pozadí západoevropského vývoje. In *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Praha : PdF UK, 1999, 319 s. ISBN 80-860-39-76-5.

SPILKOVÁ, V. 2001. Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In Walterová, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. (2. díl). Praha : PdF UK, 2001, 259 s. ISBN 80-7290-059-5.

SPILKOVÁ, V. 2001. *Professional Development of Teachers and Student Teachers through Reflection on Practice*. *European Journal of Teacher Education*, 2001, 24(1), pp. 59-66.

SPILKOVÁ, V. a kol. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004, 271 s. ISBN 80-7315-081-6.

SPILKOVÁ, V. 2006. Klíčové trendy v proměnách vzdělávání učitelů primárních škol po roce 1989. In *Matematika 2*. Olomouc : UP, 2006, 324 s. ISBN 80-244-1311-6.

ŠMELOVÁ, E. 2006. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn*. Olomouc : Vydavatelství UP, 2006, 168 s. ISBN 80-244-1373-6.

ŠVEC, V. 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999, 163 s. ISBN 80-85931-70-2.

VAŠUTOVÁ, J. 2001. Návrh studijního programu pro učitele primární školy (standard a kurikulum). In Walterová, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. (2. díl)*. Praha : PdF UK, 2001, 259 s. ISBN 80-7290-059-5.

VAŠUTOVÁ, J. 2001. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In Walterová, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. (1. díl)*. Praha : PdF UK, 2001, 166 s. ISBN 80-7290-059-5.

VAŠUTOVÁ, J. 2001. Model tvorby profesního standardu učitelů. In Walterová, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. (2. díl)*. Praha : PdF UK, 2001, 259 s. ISBN 80-7290-059-5.

VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

Vstupujeme do evropského vzdělávacího prostoru. (Díl II.). Praha : Tauris, 2005, 93 s. ISBN 80-211-0503-8.

WEINERT, F. E. 2001. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In Rychen, D. S.; Salganic, L. H. (ed.) *Defining and Selecting Key Competencies*. Goettiongen : H. and H. Publishers, 2001, p. 46-65.

Resume

Příspěvek navazuje na výzkumné aktivity, které autorka realizuje v souvislosti s jejím zapojením do výzkumného záměru PdF UK v Praze – Učitelská profese v měnicích se požadavcích na vzdělávání (reg. č. MSM 0021620862). Nyní je pozornost zaměřena na pedagogické kompetence učitelů mateřských škol. Příspěvek přináší informace z výzkumného šetření u absolventů uvedeného oboru. Je zřejmé, že názory absolventů se výrazně odlišují od reprezentativních autorských přístupů a dávají tak podnět k precizaci této pedagogické kategorie u profesní skupiny – pedagog mateřské školy.

Summary

The author considers the activities within the research study titled Teacher Profession with Respect to New requirements in Education (coordinated by the Faculty of Education, Charles University, Prague - MSM 0021620862), in which she is actively involved. This article focuses the pedagogical competences of nursery teachers. It shows the research data derived from the views of university

graduates and calls for a rigorous categorization of competences relating to the group of pre-primary teachers.

Klíčová slova

Předškolní vzdělávání, kompetence, učitelé, profesionalizace, výzkum, evaluace, příprava učitelů.

Kontaktná adresa

Prof. PhDr. Alena Nelešovská, CSc.

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

Česká republika

tel: 585 635 101

e-mail: alena.nelesovska@upol.cz

Příspěvek je součástí řešení výzkumného záměru na PdF UK v Praze – Učitelská profese v měnicích se požadavcích na vzdělávání (reg. č. MSM 0021620862).

NOVÉ PRÍSTUPY VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE V KONTINUITE S GALERIJNOU EDUKÁCIOU

Martina Pavlikánová

Výtvarná výchova ako súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu, počnúc predprimárnym vzdelávaním, musí reagovať na potreby a požiadavky spoločnosti. Vo svojich cieľoch reflektuje umenie a kultúru, ku ktorým pristupujeme ako k východiskovým podnetom a zároveň ako informačným zdrojom. No z pohľadu súčasného umenia nemôžeme hovoriť iba o výtvarnom, hudobnom či dramatickom umení, nakoľko sa tieto jednotlivé oblasti vzájomne prepájajú a ich nedeliteľnou súčasťou v dnešnej dobe sú aj informačné technológie, ktoré sú plne využívané v procese tvorivej činnosti.

Výtvarná výchova v kontinuite s výchovou v galérii, galerijnou edukáciou, sa v rámci svojho vzdelávania neusilujú iba o učenie o umení a jeho interpretáciu, ale smerujú ďalej, k procesu praktického využitia umenia, či už v aktívnom tvorivom procese, či v uvedomení si umenia ako nedeliteľnej súčasti našej kultúrnej histórie i našej identity. Výtvarná výchova i galerijná edukácia predstavujú v dnešnej dobe dynamicky sa rozvíjajúce odbory, ktoré sa zameriavajú na rozvíjanie teoretických i praktických schopností jedinca, s úzkou väzbou na výtvarné umenie v integrácii s ostatnými druhmi umenia, multimediálnou tvorbou i novými technológiami. Svojimi cieľmi sa podieľajú na celistvom rozvíjaní osobnosti jedinca, na rozvíjaní jeho kultúrneho vzdelania, dôležitej súčasti socializácie jedinca v určitej spoločnosti, v určitej kultúre, ktorá formuje jeho postoje, názory.

Ministerstvom školstva schválený Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie si za hlavný cieľ kladie dosiahnuť optimálnu perceptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti (bližšie www.minedu.sk). Všetky vzdelávacie oblasti a tematické okruhy smerujú k celostnému rozvíjaniu osobnosti dieťaťa. Štátny vzdelávací program pre materské školy má názov *Dieťa a svet*, ktorý je zložený zo štyroch tematických okruhov: Ja som, Ľudia, Príroda a Kultúra. Tieto okruhy sa majú vzájomne prelínať a vytvárať tak interaktívnu a integrujúcu zložku podieľajúcu sa na celostnom rozvoji osobnosti dieťaťa predškolského veku. Ak sa na tento program pozrieme z pohľadu umenia a kultúry, tak v ňom nájdeme všetky vyššie spomínané zložky. Umenie a kultúra tak vytvárajú priestor pre:

- spoznávanie seba ako súčasti nejakého spoločenstva, národa, kultúry (a to nie len v rámci rodiny a školy) – uvedomenie si vlastnej identity;
- spoznávanie a porozumenie iným ľuďom vôkol nás (vytváranie si sociálnych

i komunikačných väzieb);

- spoznávanie a pochopenie javov vôkol nás – výchova k zodpovednosti za svoje činy a konania;
- spoznávanie a porozumenie sveta vôkol nás cez jeho výtvary – výchova k hodnotám;
- spoznávanie a porozumenie iným kultúram i národom, ktoré vytvárajú priestor pre výchovu k multikultúrnosti.

V rámci výchovy v materskej škole by mal byť dôraz kladený na rozvoj tvorivosti, na rozvoj osobnostných vlastností dieťaťa i na jeho sociálnu adaptabilitu. U detí by sa mali rozvíjať kompetencie (spôsobilosti) psychomotorické, osobnostné (intrapersonálne), sociálne (interpersonálne), komunikatívne, kognitívne, učebné a informačné. Keď sa pozrieme na tieto kompetencie z pohľadu umenia a kultúry a ich výchovno-vzdelávacej úlohy, tak nám zasahujú do všetkých týchto oblastí, nakoľko umenie a kultúra sú súčasťou ľudstva od jeho počiatkov.

Položme si však otázku, aký význam má umenie pre náš život?

Akú úlohu zohráva umenie vo výchovno-vzdelávacom procese?

Umenie je veľkým oknom rozmanitých, ale rovnocenných pohľadov, ktoré učia k rozmanitosti videnia, vnímania i interpretovania sveta. Je jednou z ciest k objavovaniu sveta, ľudí, seba samého, k hľadaniu zmyslu života ako i vytváraniu hodnôt, charakterizujúcich existencijný rozmer človeka (tzn. vytváranie hodnôt tvorivých, zážitkových i postojoyých). Ku príkladu Mistrík (2001) v umení vidí mnoho podnetov podporujúcich viacero stránok detských hier, kde v umeleckých aktivitách môžu formovať zmyslový materiál a tiež pracovať so svojou emocionálnou a predstavivosťou. Umenie ako hra, ak je vedená, sa tak stáva prostriedkom podporujúcim rozvoj osobnosti dieťaťa a jeho kreativity v prístupe k riešeniu problémov (Mistrík in Kolláriková - Púpala, 2001, s.428 - 429).

Vzťah k umeniu, k estetickému cíteniu a ku kultúre vôbec, sa formuje už v období predškolského veku dieťaťa. Dôležitým prvkom v tomto prípade je opakovaný návrat k umeleckému dielu i umeniu samotnému, ako prostriedku vlastnej reflexie a komunikácie so svetom. Prostredníctvom neho dieťa spoznáva svet okolo seba a jeho pôsobivosť v priamej návaznosti na jeho obrazotvornosť a fantáziu.

Z hľadiska využitia umenia v predškolskej výchove nesmieme zabúdať, že prvoradou úlohou umeleckého diela je jeho sprostredkujúca a poznávací funkcia. Pri stretnutí detí s umením by sme mali akceptovať možnosť, aby dieťa samo, najlepšie hrou, odhalilo a objavilo, prečo sa niečo vysvetľuje práve tým spôsobom. Je potrebné vytvoriť priestor pre odhalenie obsahu a významu tohto pojmu z hľadiska priameho kontaktu. Tento kontakt vychádza z našich reálnych možností. Môže sa jednať o stretnutie s reprodukciami v knihách,

reprodukciami vo väčších formátoch, napr. plagáty, alebo ísť o priamu návštevu galérie či múzea. Pokiaľ umenie chápeme ak prostriedok socializácia a kultúrneho vedomia, mali by sme pri stretnutí s ním a jeho sprostredkovaní, akceptovať individualitu každého dieťaťa. Osobná skúsenosť zo stretnutia s umeleckým dielom v origináli, je predovšetkým v predškolskom a mladšom školskom veku nenahraditeľná. Záleží však na osobnej angažovanosti a ochote pedagóga poskytnúť v rámci výchovy a vzdelávania aj niečo navyše. Tým môže byť návšteva galérie či múzea, ktoré ponúkajú ucelené koncepcie vzdelávacích programov už pre deti materských škôl.

Treba mať na zreteli, že galérie a múzea sú otvorenými diskusnými priestormi, ktoré okrem svojho hlavného cieľa uchovávať a prezentovať kultúrne hodnoty, stále viac do popredia stavajú svoju výchovno-vzdelávaciu funkciu. Z pohľadu potrieb dnešného vzdelávania, kde cieľom už v predprimárnom vzdelávaní je celostný rozvoj osobnosti dieťaťa, ktorého súčasťou je aj kultúrne vzdelávanie, ponúka prepojenie galerijnej edukácie a umelecko-expresívnej oblasti obrovský vzdelávací potenciál. Cieľom v predprimárnom vzdelávaní v rámci stretnutia s umením nie je naučiť deti prehľad vývoja dejín výtvarného umenia a kultúry, tzn. vychovávať k umeniu a jeho poznaniu, ale viesť ich prostredníctvom umenia k poznávaniu seba samého i sveta vôkol nás, tzn. vychovávať umením. *Výchova umením (art education, education through art)*, ktorá sa cez umenie (ako prostriedku k dosiahnutiu žiadaného cieľa) a jeho činností podieľa na komplexnom formovaní a rozvíjaní osobnosti, vybavuje jedinca znalosťami kultúrnych kódov, princípov tvorby i princípov „jazyka“, nie len v procese recepcie, ale i v procese tvorby vlastných znakov, ktoré sú odrazom jedincovej identity v spoločnosti.

No nie je to len o oblasti umelecko-expresívnej, ale v kontinuite s umením a kultúrou ide o integráciu viacerých zložiek, ako rozvíjanie komunikatívnej, jazykovej, informačnej i pohybovej oblasti. Rovnako umenie a kultúra svojim obsahom zasahujú do všetkých oblastí života, nakoľko sú nedeliteľnou súčasťou existencie i historického vývoja každej kultúry, národa, čím majú svoj veľký podiel aj na sociálnom a osobnostnom rozvoji dieťaťa. Pri pohľade na vývoj našej kultúry vidíme, pod akými kultúrnymi vplyvmi sa vyvíjala, a rovnako ako ju ovplyvnili i ovplyvňujú národy i etniká žijúce na našom území, preto umenie a kultúra by mali byť nedeliteľnou súčasťou multikultúrnej výchovy. Rovnako majú svoj podiel na rozvíjaní mediálnych i informačno-komunikačných kompetencií. Ak chce v dnešnej modernej dobe 21. storočia umenie a kultúra a spolu s nimi aj výchova umením (v rámci výtvarnej výchovy) držať krok, tak potrebuje rozvíjať kompetencie jedinca aj v takom smere, aby bol schopný úspešného začlenenia do dnešnej spoločnosti a schopný porozumieť informáciám vo všetkých ich podobách. Umenie sa plne prispôbilo dnešnej multimediálnej dobe, a do jeho tvorivého procesu hlboko zasiahli nové technológie, multimédia

i počítačovo generované obrazy, ktoré prinášajú stále nové skúsenosti i možnosti v procese tvorby i v procese komunikácie. Ešte počiatkom 20. storočia si informačné toky držali hodnotu podoby písaného slova a informácie v podobe symbolov, boli predovšetkým doménou oblasti umenia a kultúry. No situácia v dnešnej spoločnosti sa mení a symboly sa stali nedeliteľnou súčasťou informačných tokov 21. storočia.

Z tohto pohľadu je v dnešnej dobe galerijná edukácia jedným z najaktuálnejších a najvplyvnejších spôsobov ako nadviazať vzájomný kontakt medzi divákom, umením minulosti i súčasným aktuálnym dianím na poli umenia. Podľa Engage in the Visual Art, *galerijná edukácia predstavuje nový a z hľadiska doby pozmenený prístup existujúcich činností v galériách, zameraných na sprostredkovanie umenia verejnosti. Tzn., činnosti zamerané na porozumenie umeniu a zážitok z umenia, cez projekty a programy, ktoré pomôžu predovšetkým deťom a mládeži, ale aj širokej verejnosti, stať sa sebaistými pri stretnutí so samotným umením priamo v priestoroch galérií* ([online], [cit: 2005-02-12] Dostupné na internete: <<http://www.engage.org/whatis/index.aspx>>). Sprostredkováva informácie predávané prostredníctvom symbolov, znakov, čo je aktuálne pre dnešnú dobu a jej spôsoby prijímania i predávania informácií. Umenie je v tomto prípade experimentálnym priestorom pre prácu so znakmi a výchova umením nám napomáha k tomu, ako tieto znaky vnímať, prijímať, dešifrovať, ale i tvoriť nové. Galerijná edukácia tak vytvára kreatívny priestor pre prácu so znakmi, ich poznávanie, interpretovanie prostredníctvom výchovy založenej na hlbokom kontakte s umeleckými artefaktmi. Smeruje k pochopeniu znakov a symbolov, špecifickej formy komunikácie, ako súčasti nášho sociálneho života, tzn. adaptovania v určitej spoločnosti a porozumenie ich významov. Musíme si uvedomiť, že každá spoločnosť je producentom umenia i jazyka.

Galerijná edukácia vychádza z umenia a smeruje k osobnosti jedinca, k jeho sebazpoznávaniu i poznávaniu sveta vôkol. Prostredníctvom umenia tak vytvára priestor pre:

- uvedomenie si vlastnej identity; vyjadrenie vlastných pocitov, nálad; vytvára priestor pre vnímanie sveta aj inými očami,
- uvedomenie si hodnôt, nakoľko s umením sa nemôžeme stretávať bez uvedomovania si jeho hodnôt: hodnoty o rodine a domove, práci a hre, jednotlivcovi a spoločnosti, prírode a životnom prostredí, kráse a hnuse a pod.,
- rozvíjanie komunikačných schopností jedinca, nakoľko sa jedná o špecifický druh komunikácie. Môžeme konštatovať, že umelecké vzdelanie podnecuje jazyk, hovorený aj písaný. Z pohľadu doby sa jedná o podobu vizuálneho jazyka v podobe znakov a symbolov, ako nositeľov kultúrnych kódov, noriem, pravidiel, ktoré sú odrazom toho ktorého kultúrneho prostredia,
- poznanie, že problémy môžu mať viac než len jedno riešenie a otázky

viac než len jednu odpoveď. Vytvára priestor pre hľadania a objavovanie súvislosti medzi jednotlivými informáciami, ktoré pomáhajú k riešeniu problému a napomáhajú rozvoju kritického myslenia,

- umenie nenásilnou formou, vychádzajúcou z prirodzenej zvedavosti a spontánneho záujmu dieťaťa o všetko nové, vedie k hľadaniu súvislosti medzi vlastnými skúsenosťami a novými vedomosťami.

Hlavným cieľom galerijnej edukácie je smerovať dieťa prostredníctvom stretnutia s umením a kultúrou k systematickému približovaniu sa životu, kde prostredníctvom tvorivej činnosti (nemusí sa jednať iba o výtvarnú tvorbu) dieťa objavuje svet a seba v ňom cez svoju osobnú skúsenosť. Cieľom tak je jedinečným spôsobom rozvíjať detské objavovanie a spoznávanie sveta a seba v ňom, kde dôležitým výrazovým prostriedkom je komunikácia, či už verbálna alebo nonverbálna.

Zámerom všetkých činností je rozvíjať, cez stretnutie s umením a kultúrou, osobnostné kompetencie dieťaťa, jeho vzťah k sebe, k okoliu; rozvíjať jeho sociálne skúsenosti založené na rozvíjaní jeho komunikačných schopností cez svet zážitku; svet skúseností, založený na objavovaní, poznávaní, experimentovaní; svet umenia a kultúry; svet hier.

Východiskom je, prostredníctvom umenia, poznávať seba a svoje okolie. Poznanie a porozumenie umenia nechápeme ako primárny cieľ, ale ako prostriedok, prostredníctvom ktorého dieťa v tvorivej činnosti objavuje seba a svet. Vychádza od poznania seba, svojho JA, k poznaniu svojho okolia – ľudí, prírody,...

Galerijná edukácia tak vychádza z troch oblastí: klasického, moderného a súčasného umenia. Práve súčasné umenie viditeľne prekračuje svoje hranice smerom ku každodennému životu a jeho dynamickým premenám. Umenie je tak výzvou k riešeniu problémov i možnou formou reakcie na ne (reakcia na kultúrnu, sociálnu, politickú situáciu), je priestorom pre diskusiu a otvorený dialóg. Cieľom súčasného umenia už nie je vytvoriť tradične chápané krásne umelecké dielo, ale vypovedať a zobrazit' určitý koncept, myšlienku, ktorá sa prostredníctvom rôznorodých foriem usiluje tlmočiť problémy súčasného sveta, aj v prípade, že bude útočiť, šokovať, poburovať. Umenie tak predstavuje formu jazyka, prostriedku, ktorý nás núti pýtať sa, hľadať odpovede, vyvoláva diškurz.

Galerijná edukácia sa usiluje vychádzať v prvom rade z moderného i súčasného umenia, orientovaného na človeka, ako jedinečnej bytosti, ktorá je súčasťou určitej spoločnosti, no v rámci nej si zachováva vlastnú identitu. Preto obracia svoju pozornosť na človeka a jeho osobnosť. Ak sa pozrieme na daný problém z pohľadu nového štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy pod názvom Dieťa a svet, zloženého zo štyroch tematických okruhov: Ja som, Ľudia, Príroda a Kultúra, tak môžeme tieto oblasti tematicky nájsť aj

v umení a kultúre:

- *Spoznávanie seba cez svet vôkol nás.* Východiskom je napríklad objekt, objektové umenie, prostredníctvom ktorých dieťa objavuje seba a svoju identitu v kontakte s materiálmi, vecami, prostredím. Dôležitý je samotný proces, kde sa dieťa v navodených situáciách učí kriticky myslieť a tvorivo jednať. Cez hru, objavovanie a spoznávanie sa učí novým spôsobom komunikácie seba s vecami a prostredím. Môžeme spomenúť:
 - *materiálové hry* – predstavujú nové objavovanie a ponímanie predmetov i prostredia. Napríklad hľadanie nových asociácií porovnávaním predmetov, pozorovaním ich kvalít (ako vnímanie farby, tvaru, vnímanie hmatových podnetov a pod.); montáž, demontáž, readymade a pod.,
 - *dialógy a komunikácia s predmetmi* – predstavujú nové a neobvyklé vnímanie predmetov vôkol nás. Deti majú bohatú predstavivosť a aj z predmetov bežnej potreby dokážu vytvoriť nové predmety, hračky. Zbieranie predmetov, ich ozvlášťňovanie, obaľovanie, premieňanie a pod.,
 - *akumulácie* – predstavujú zbieranie predmetov jedného druhu, kde sa deti učia zbierať, triediť a vyhodnocovať predmety.
- *Spoznávanie seba a svojej identity.* Východiskom je napríklad akčné umenie či body-art. Deti tak majú možnosť objavovať seba prostredníctvom svojho tela. Cez hru s vlastným telom objavujú seba samých, svoje možnosti i limity. Citlivo vnímajú a prežívajú zmyslové podnety, čas i priestor, smerujúce od sebauvedomenia k sebapoznaniu. Deti by mali mať vytvorený priestor pre poznávanie vlastného tela, vnímanie seba samého. Môžeme spomenúť:
 - *paketáž* – predstavuje spôsob skrytia objektu pred zrakom balením alebo zahalením najčastejšie do papiera alebo textílie,
 - *body-art* – predstavuje telové umenie, ktoré je buď dotvárané, poväčšine ozvlášťňovaním alebo vyjadrením prostredníctvom tela, gesta – komunikácia telom,
 - ďalšími možnosťami sú napríklad premeny seba samého (premeniť sa na niekoho iného, vziať si inú tvár – maska), ozvlášťňovanie seba (maľba na tvár, ruky,...), obmedzenie niektorého zo zmyslov, napríklad zaviazanie očí pri hmataní a haptickom prenose informácií, zrak obmedzujúce prostriedky ako limitujúci priezor – hľadáčik, farebné fólie – manipulujú farebné vnímanie.

Body art prináša celú škálu telesne-pohybových obmedzení. Tieto akcie je však potrebné robiť opatrne, nakoľko sa jedná o zásah do osobnej slobody dieťaťa. Musíme však konštatovať, že po niekoľkoročnej práci v galérii v rámci galerijnej edukácie, máme iba pozitívne reakcie, no tie sa zakladali na vhodne pripravenej motivácii, a predovšetkým na hre a zážitku, ktoré akceptovali individualitu dieťaťa a jeho potreby. V rámci galerijnej edukácie sme u detí

predškolského veku plne využívali rozvíjanie zmyslového vnímania; napríklad vnímanie umenia prostredníctvom zvuku, hmatu. Využitie hudby, či využitie rôznych oblasti zvukov, ktoré predstavujú silný emocionálny prvok.

- *Spoznávanie a približovanie sa prírode.* Východiskom je v prvom rade landart a akčné umenie. Jedná sa o citlivý prístup k prírode, k uvedomeniu si jej hodnôt, uvedomeniu si seba ako súčasti prírody. Tieto aktivity smerujú k ochrane prírody, k ekologickej výchove. Vhodným námetom sú napríklad stopy rôzneho charakteru, stopy, ktoré zanechávame my, iní ľudia, zvieratá, veci a predmety i príroda samotná. Deti tak majú možnosť citlivo vnímať a prežívať prírodu a jej premeny.
- *Spoznávanie prostredia (ľudí, vecí, ...).* Ide o stretnutie s prostredím, v ktorom sa pohybujeme, a ktoré aj spoluvytvárame. V tomto prípade sa jedná o vnímanie prostredia, kde je vhodné využiť hru, výtvarné i pohybové akcie či činnosti. Napríklad záznamy a kresby do piesku, hliny, na chodník. Kresbné záznamy priestoru, pohľady z vtáčej perspektívy. Ďalšími možnými postupmi je všímanie si detailov či vytváranie priestorových inštalácií. V rámci spoznávania prostredia vôkol seba je vytvorený vhodný priestor aj k výchove k multikultúrnosti, nakoľko sa už od predškolského veku stretávame aj s inými kultúrami a ich prejavmi.

Pokiaľ umenie chápeme ak prostriedok socializácia a kultúrneho vedomia, mali by sme pri stretnutí s ním a jeho sprostredkovaní, či už v rámci výtvarnej výchovy v predprimárnom vzdelávaní alebo v galérii, v rámci galerijnej edukácie, predovšetkým u detí predškolského veku, akceptovať individualitu každého dieťaťa. Osobná skúsenosť zo stretnutia s umeleckým dielom v origináli, je nenahraditeľná, nakoľko nič nenahradí počiatočný údiv detí, ktorý niekedy urobí viac, ako tá najlepšia motivácia, či to najlepšie vysvetlenie. Musíme mať na pamäti, že pri samotnom procese percepcie i recepcie umenia vstupuje do výchovno-vzdelávacieho procesu prepojenie viacerých zložiek, ktoré sú jeho nedeliteľnou súčasťou. Jedná sa o prepojenie výtvarnej výchovy s hudobnou, literárnou, pohybovou i dramatickou. No tiež aj s históriou, matematikou. Predovšetkým by stretnutie s umením malo vychádzať z doterajších poznatkov dieťaťa, tzn. malo by vychádzať zo života a smerovať k životu a jeho potrebám.

Literatúra

BABYRÁDOVÁ, H. 1999. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno : 1999, Masarykova univerzita v Brně. 132 s. ISBN 80-210-2079-2.

GERO, Š. - TROPP, S. 2000. *Interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica : PdF 2000, ISBN 80-8055-426-9.

GERŽOVÁ, J. 1999. *Slovník světového a slovenského výtvarného umění druhé polovice 20. století (Od abstraktního umění k virtuální realitě. Idey – pojmy – izmy)*. Bratislava : Kruh súčasného umenia PROFIL, 1999. ISBN80-968283-0-4.

GERŽOVÁ, J. - HRUBANIČOVÁ, I. 1998. *Klíčové termíny výtvarného umění druhé polovice 20. století*. Bratislava : Kruh súčasného umenia PROFIL, 1998. ISBN 80-88675-55-3.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., - PÚPALA, B. 2001. *Předškolská a elementární pedagogika*. Praha : Portál 2001. ISBN 80-7178-585-7.

PAVLIKÁNOVÁ, M. 2007. *Napříč dějinami umění. Po stopách výtvarného umění. (1. část)*. Partizánske : Expresprint, s.r.o., Predškolská výchova. Ročník LXI, č.4/marec - apríl 2007, s. 5 – 11. ISSN 0032-7220.

PAVLIKÁNOVÁ, M. 2007. *Napříč dějinami umění. Starověké umění – umění Mezopotámie a Egypta (2. část)*. Partizánske : Expresprint, s.r.o. Predškolská výchova. Ročník LXI, č.4/máj - jún 2007, s.14 – 21. ISSN 0032-7220.

PAVLIKÁNOVÁ, M. 2006. *Zvuky z obrazů – vnímání uměleckého díla*. Praha : Portál. Informatorium. XIII. ročník, č.4/duben 2006, s.10 – 11. ISSN 1210-7506.

PAVLIKÁNOVÁ, M. 2005. *Význam a úloha umění pro děti*. Informatorium. XII. ročník, č.6, s.10 – 11. Portál, s.r.o., Praha 2005. ISSN 1210-7506.

THOMASOVÁ, K. 1994. *Dějiny výtvarných stylů 20. století*. Bratislava : Pallas, 1994. ISBN 807095020X.

TROJAN, R., MRÁZ, B. 1990. *Malý slovník výtvarného umění*. Praha : 1990, SPN. 238 s.

VALACHOVÁ, D. 2006. *Výtvarný pedagog v primární a předprimární edukaci*. Pedagogické rozhledy 2/2006. ISSN 1335-0404, s. 16-19.

Internetové zdroje:

www.statpedu.sk

www.minuedu.sk

www.engage.org

Resume

Galérie sa stávajú otvorenými diskusnými priestormi, ktoré nepoznajú kultúrne hranice. Galerijná edukácia s výtvarnou výchovou tak smerujú k praktickému využitiu umenia v aktívnom tvorivom procese, i v uvedomení si umenia ako súčasti našej kultúrnej histórie. Rozvíjajú teoretické i praktické schopnosti jedince, s úzkou väzbou na výtvarné umenie. Podieľajú sa tak na celistvom rozvíjaní osobnosti jedince, na rozvíjaní jeho kultúrneho vzdelania už od predškolského veku.

Summary

The gallery becomes an open discussion place not limited by any cultural barriers. Gallery education including art education therefore helps in using the art within the vigorous creative process and helps to recognize the art as part of our cultural history. Gallery education enhances the theoretical and practical abilities of an individual with a close link to visual art. It contributes to complex development of individual's personality and development of one's cultural education since pre-school age.

Kľúčové slová

Výtvarná výchova, galerijná edukácia, umenie, kultúra, multikultúra, identita.

Kontaktná adresa:

PaedDr. Martina Pavlikánová, PhD.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarnej výchovy
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
email: pavlikanova@fedu.uniba.sk

SKÚSENOSTI Z TVORBY A REALIZÁCIE KURIKULÁRNYCH PROJEKTOV

Ľubica Damankošová - Anna Portíková

Na vyučovaní je najkrajšie a najzaujímavejšie to, že je to proces tvorivý, jedinečný a neopakovateľný. Každý učiteľ má možnosť si vyskúšať taký prístup k výučbe, o ktorom je presvedčený, že je optimálny. Všetko musí byť v súlade so zákonitostami vyučovania a s rešpektovaním osobnosti žiaka (Petlák, 2004). V pedagogickej praxi sa termín *kurikulum* objavuje až v 90. rokoch minulého storočia. Pedagogický slovník uvádza tri základné významy pojmu: 1.vzdelávací program, projekt, plán; 2.priebeh štúdia a jeho obsah; 3.obsah všetkej skúsenosti, ktorú žiaci získavajú v škole v činnostiach vzťahujúcich sa ku škole, k jeho plánovaniu a hodnoteniu (Průcha-Walterová-Mareš, 2003). V troch rovinách ho vysvetľuje aj Bečvářová (2003): ako vzdelávací program (vymedzenie smeru, dĺžky a cieľa cesty); ako obsahovú náplň (kam cesta povedie s možnosťou zastavenia, zrýchlenia a spomalenia); a tiež ako dosiahnutý výsledok, ktorý zabezpečí celkový osobnostný rozvoj dieťaťa. Podľa Opravilovej (2003) kurikulum je pohyb určitým smerom, po určitej ceste a k určitému cieľu. Kostrub (2002) ho charakterizuje ako komplex cieľov edukácie, obsahov, možných aktivít, činností, zdrojov, faktorov, ale aj ako metódu, stratégiu vyučovania a hodnotenia, ktoré teoreticky a koncepcne regulujú edukačný proces v materskej škole. Průcha (2002) pojem chápe v užšom význame ako program výučby a v širšom vymedzení ako akékoľvek učenie, ktoré prebieha v škole alebo v iných inštitúciách a to plánované i neplánované. Pod pojmom *pedagogický projekt* rozumieme cieľenú organizovanú a premyslenú činnosť, ktorá je sústredená okolo určitého jadra a smeruje k rozvoju osobnosti dieťaťa (metodické listy - RAABE). Projektami, projektovým vyučovaním i projektovou metódou sa z pohľadu didaktiky zaoberajú vo svojich publikáciách viacerí autori Bečvarová (2003), Daniš (2004), Doušková (2006), Kalhous, Obst (2003), Kosová (2000), Petlák (2004), Turek (2008), Valenta (1993) a takmer zhodne alebo podobne uvádzajú, že projektová metóda sa dá chápať aj ako jedna z variantov problémovej metódy, ktorá sa môže využívať v projektovom vyučovaní, pričom projektová metóda je hlavnou vyučovacou metódou. Podľa Bečvářovej (2003) projektovou metódou navodzujeme cieľenú vzdelávaciu činnosť, ktorá je sústredená okolo základnej myšlienky - umožniť aktívnu účasť a zážitok detí, ktoré prinášajú zmeny v jeho osobnosti cez vlastnú skúsenosť. Petlák (2004) uvádza, že projektová metóda má vychádzať zo snáh, ktoré sa začali uplatňovať na začiatku tohto storočia, učí organizovať zložité študijné a pracovné činnosti a približuje ich

k životu. Projekt rieši komplexný problém praktickej alebo teoretickej povahy a pri jeho riešení uplatňujeme skúsenosti z rôznych oblastí. V pedagogickej terminológii sa projekt chápe ako zmysluplná, vnútorne prepojená koncentrácia učiva, ktorá má ústredný motív, jadro, základnú ideu. Základným znakom projektovej metódy je, že má globálnu povahu, činnosti a edukačné aktivity neprebiehajú izolovane, sústredenie pozornosti sa koncentruje okolo ústredného motívu a základnej idey. K ďalším charakteristickým znakom projektu patria: *otázky vnútornej motivácie* (súvislosť so životom, potrebami, záujmami); *spoluúčasť detí* na plánovaní, organizácii, realizácii a jeho hodnotení; *činnosti detí* ako základ pre využitie vlastných skúseností a tvorivého prístupu; *kooperatívny štýl činnosti*, ktorý rozvíja sociálne zručnosti a vzťahy; *stavanie na zodpovednosti* detí za priebeh a výsledok. Delenie projektov môže byť podľa rôznych kritérií a podľa charakteru, napr.: problémové (cieľom je vyriešiť nejaký problém); konštruktívne (niečo vytvoriť, skonštruovať); hodnotiace (skúmať a porovnávať); drilové - výcvikové (nacvičiť nejakú zručnosť). Delenie je možné aj podľa navrhovateľa: spontánne (vznikajú z potrieb detí); pripravené učiteľom, deťmi alebo kombinované (učiteľom a deťmi); delenie je možné aj podľa miesta: školské, domáce alebo kombinované, táborové, podľa času: krátkodobé a dlhodobé, podľa počtu detí: na školské, triedne, skupinové, ap. Fázy projektovej metódy tvorí zámer, z ktorého vychádzajú ciele a úlohy. Zámer vychádza z aktuálneho stavu a má dať odpoveď na otázky: čo chceme dosiahnuť? Situácia nemusí byť vždy typicky školská, ale mala by vychádzať zo skutočného života, potrieb a záujmov detí, aby im bola blízka. Pri plánovaní ide o premyslenie toho, čo a akým spôsobom chceme robiť, aby sme dosiahli cieľ. Realizovaním činností a rôznych edukačných aktivít, zabezpečujeme naplnenie plánovaného obsahu. Hodnotenie má mať podobu zhodnotenia konkrétnych činností a krokov, ktoré zabezpečili naplnenie naplánovaných cieľov. Je to určité zverejnenie dosiahnutých výsledkov a celkového zhodnotenia projektu. Projekt je považovaný za komplexnú vyučovaciu metódu, pri jeho realizácii sa využíva celá škála metód (*diskusia, myšlienkové mapovanie, štúdium literatúry, experimentovanie, praktické činnosti, hry, ap.*) Pri jeho realizácii významnú úlohu zohráva aj primeraná úvodná a priebežná motivácia, stimulujúce obohatené prostredie, materiálne podmienky a ďalšie psychologické aspekty, ktoré podporujú záujem detí zúčastniť sa a byť aktívny. Projekt je efektívnou vzdelávacou formou, ktorá aktivizuje celú osobnosť dieťaťa, umožňuje jeho diferenciáciu (podľa schopností a záujmu), umožňuje individualizáciu, učí spolupracovať, komunikovať, ujasňovať si názory, riešiť problémy, hľadať informácie, má prosociálny charakter a podporuje celkový rozvoj zodpovednosti, tolerance a asertivity.

Kurikulárny projekt ako prostriedok edukácie detí

Nové koncepcie učenia z ktorých vychádza kurikulárne plánovanie a pedagogické navrhovanie umožňuje učiteľovi plánovanie pomocou projektov. Projektovanie uprednostňuje tematický charakter plánovania (*plánovanie v téme a učenie sa detí pomocou projektov*). Realizácia procesu výučby prostredníctvom kurikulárnych projektov rešpektuje projekciu rozvrhnutia pedagogicko-didaktických aktivít (Kostrub, 2005). Autor medzi základné znaky projektovej metódy zaradzuje využívanie globálneho prístupu, ktorý vychádza z predpokladu, že životné situácie nie sú izolované, ale majú komplexnú povahu. K ďalším charakteristickým znakom projektu patria; otázky vnútornej motivácie (súvislosť so životom, potrebami, záujmami), *spoluúčasť detí* na plánovaní, organizácii, realizácii a hodnotení projektu, činnosti detí, ktoré sú základom riešenia projektu s využitím vlastných skúseností, tvorivého a kooperatívneho štýlu činností, ktoré rozvíjajú sociálne zručnosti a vzťahy, zodpovednosť detí za priebeh a výsledok (Kostrub, 2003). Kurikulárne projektovanie umožňuje aktívne zapojenie všetkých detí v procese činností a činov, kde pedagóg vystupuje ako poradca, konzultant, pomocník a deti preberajú riadiacu rolu a učia sa učiť. Bečvářová (2003). „Aktívna pozícia žiaka, alebo na žiaka centrovanej výučbe vyžaduje učiť ho slobodnej voľbe, rozhodovaciemu procesu i preberaniu zodpovednosti zaň“ uvádza Kosová (2000, s.9) a poukazuje na to, že „učiteľ nemôže urobiť žiaka osobnosťou, žiak sa ňou musí stať sám! Úlohou výchovy je vytvárať práve také situácie, ktoré vyvolávajú ďalší reťazec, ovplyvnia jedinca želaným smerom, iniciujú v ňom potrebu aktívne si vytvárať nové, samotného jedinca rozvíjajúce situácie.“ Aj aplikovanie a realizovanie kurikulárnych projektov v prostredí materských škôl sa zakladá na myšlienke neustáleho tvorenia a pretvárania edukačných a životných mimoškolských skúseností a ich prepájania s reálnym životom. „Tým, že aplikujeme kurikulárny projekt do procesu výučby, zároveň môžeme sledovať: „KTO? (skupina aktérov, u ktorých má dôjsť ku kvalitatívnej zmene v učení sa a v rozvoji), ČO? (očakávaná zmena v konaní, v pôsobení, v správaní), KOLKO? (rozsah očakávaných zmien v osobnosti), KEDY? (budú očakávané zmeny v osobnosti dosiahnuté), KDE? a AKO? (miesto a podoba, kde a ako budú zmeny v osobnosti pozorovateľné).“ (Kostrub, 2005, s. 72)

Práve v materskej škole majú deti aktívne poznávať a objavovať svet cez hry a hrovým spôsobom sa majú uskutočňovať také edukačné činnosti, v ktorých sa nielen vyučuje alebo poučujú deti, ale učiteľ umožňuje sa deťom hrať, tvoriť, hľadať, experimentovať a prakticky overovať.

Návrh na kurikulárny projekt v materskej škole

Kostrub (2005) v Dizajne procesu výučby v materskej škole sa venoval a aj prakticky rozpracoval problematiku tvorby kurikulárnych projektov pre

oblasť predprimárneho vzdelávania v materskej škole. V našom projekte sme postupovali podľa tejto metodiky, s úpravami prispôbenými na vlastné podmienky.

Tématická 1. Názov kurikulárneho projektu: Vylievam tmu z džbánu

2. Obsah kurikulárneho projektu: deň a noc; v noci je tma; Slnko, Mesiac, hviezdy; oheň, lúče, lampy, petrolejky, elektrina; tajuplný vesmír; tma a nebezpečenstvo; ľudské telo a zdravie; nevidomí ľudia.

3. Zameranie kurikulárneho projektu: Pre rozvoj zmyslového vnímania a predstavivosti (vidím, počujem, cítim, načúvam, pomáhám) a stimulovanie zvedavosti detí so zámerom hľadať a bádať v okolí prostredí.

Východiská kurikulárneho projektu: Každý deň strieda noc, V noci je tma, Tma ukrýva množstvo nebezpečenstiev, Väčšina ľudí sa bojí tmy, Slnko prináša svetlo a teplo, Vesmír je tajuplný a neznámy, Oheň je dobrý sluha, ale zlý pán, Elektrina slúži ľuďom, Ľudské telo je zraniteľné, Medzi nami žijú nevidomí ľudia, Lekári sa starajú o naše zdravie.

Problematická: Prečo každý deň strieda noc? Prečo je v noci tma? Prečo tma ukrýva množstvo nebezpečenstiev? Prečo sa väčšina ľudí tmy bojí? Prečo slnko prináša svetlo a teplo? Prečo je vesmír tajuplný a neznámy? Prečo je oheň dobrý sluha, ale zlý pán? Prečo elektrina slúži ľuďom? Prečo je ľudské telo zraniteľné? Prečo medzi nami žijú nevidomí ľudia? Prečo sa lekári starajú o naše zdravie?

Deskripcia: V triede sú deti, ktoré sa boja tmy, preto je potrebné zabezpečiť pre ne dostatok informácií cez: opis tmy a jej skúmanie, hľadanie, bádanie a cez rôzne hry, edukačné aktivity a činnosti, ktoré zabezpečia rozvoj poznania, doplnenie a skvalitnenie poznatkov.

Preskripcia: A. Všeobecné ciele: 1. Pozorovať a hľadať v obklopujúcom prostredí (s dávkou prirodzenej zvedavosti) vlastností elementov a vzťahy, ktoré sa vytvárajú medzi nimi. 2. Vytvárať a podporovať rozvoj hodnotnejších sociálnych vzťahov, skvalitňovať sociálne kompetencie priblíženia sa skupine ostatných (nevidiaci ľudia), 3. Progresívne objavovať vlastné telo skvalitňovaním základných kompetencií nevyhnutných pre udržiavanie zdravia. 4. Evokovať rozmanité aspekty osobne prežitej reality ich vyjadrovaním v hre a iných formách expresie.

B. Špecifické ciele: 1. Stimulovanie detskej zvedavosti pri bádaní okolitej skutočnosti. 2. Rozvíjanie porozumenia a chápania pri opisovaní striedania dňa a noci. 3. Rozširovanie poznania pri objavovaní rôznych elementov tvoriacich vesmír. 4. Rozvíjanie samostatnosti a sústredenia pri pozorovaní súhvezdí na nočnej oblohe v atlasoch a encyklopédiách. 5. Aktivizovanie komunikatívnych spôsobilostí pri vyjadrovaní vlastných skúseností s tmou. 6. Skvalitňovanie rozvoja zmyslových kompetencií pri skúmaní tmy a pozorovaní nočnej oblohy. 7. Stimulovanie kritického myslenia pri zdôvodňovaní vlastného strachu z tmy. 8. Aktivizovanie kritického myslenia pri zdôvodňovaní prirovnania

– oheň dobrý sluha, ale zlý pán. 9. Skvalitňovanie motorických spôsobilostí pri prekonávaní prekážkovej dráhy so zviazanými očami. 10. Využívanie kritického myslenia pri zdôvodňovaní možného nebezpečenstva v tme. 11. Stimulovanie interpersonálneho porozumenia medzi deťmi. 12. Podporovanie a skvalitňovanie sociálnych a emocionálnych potrieb v zmysle pomáhať. 13. Prezentovanie kritického myslenia pri zdôvodňovaní významu zdravia pre ľudský organizmus. 14. Rozvíjanie kreatívnych spôsobilostí pri experimentovaní s vlastnosťami farieb. 15. Aktivizovanie tvorivého myslenia pri tvorivom produkovani podob pomoci pre človeka, ktorý nevidí.

Distribúcia času: Realizácia projektu v mesiaci november v časovom rozpätí : 1 týždeň. Hodnotiace kritériá: Čo má dieťa poznať, vedieť a byť spôsobilé:

▫ poznať obsah pojmov deň, noc, slnko, mesiac, hviezdy, ▫ rozumieť pojmu zdravie, ▫ byť spôsobilé chápať dôležitosť ochrany vlastného zdravia. Čo by malo dieťa poznať vedieť a byť spôsobilé: ▫ zdôvodniť striedanie dňa a noci, ▫ samostatne bádať a experimentovať, ▫ uvedomiť si nebezpečenstvo ohňa, ▫ byť spôsobilé pomáhať iným (chorým, zdravotne postihnutým); Čo by mohlo dieťa poznať, vidieť a byť spôsobilé: ▫ byť spôsobilé kriticky zdôvodniť význam zdravia pre človeka, ▫ aktívne prezentovať svoje alternatívy pomoci nevidomému človeku.

Realizácia kurikulárneho projektu: Brierly (1996) uviedol inšpirujúcu myšlienku, ktorá naznačuje že *dieťa sa neučí z pasívne vnímanej rozmanitosti zážitkov, ale predovšetkým z výsledkov činnosti, ktoré samo iniciovalo* (in Kostrub, 2003). So zámerom rešpektovať toto poznanie sme vytvorili návrh projektu, v ktorom boli deti zapojené do programovania pedagogicko-didaktických aktivít (ďalej PDA), podávali individuálne návrhy, hľadali možnosti a riešenia ako budeme náš problém riešiť, aby sme naplnili svoje ciele. Pri jeho realizácii sme vychádzali z predstavy a požiadavky, aby deti boli maximálne aktívne a v centre diania. Cieľom bolo ponúknuť deťom, ktoré materskú školu navštevujú už štvrtý rok, zaujímavé a atraktívne PDA, ktoré by boli pre učiteľku didaktickým prostriedkom, ktorý umožní deťom uplatňovať a prezentovať svoje doterajšie skúsenosti. Zároveň zabezpečiť, aby získavali nové poznatky a skúsenosti, ďalej ich rozvíjali a skvalitňovali. Prvým problémom a zároveň témou pre nás bola *tma ako časovo ohraničená veličina*; druhým *tma vnímaná ako slepota*. Predpokladali sme, že hlavne druhý problém bude pre deti dosť náročný a ťažko pochopiteľný. Preto sme si ho chceli sprítomniť a overiť prakticky a to tak, že tmu sme sa pokúšali vyjadriť čiernym plátnom rozmerov asi 2x3metra. V pondelok sme začali s výtvarnou aktivitou (čas výberu aktivít) – „najprv bol tmy len kúsoček“ do päť litrovej sklenenej fľaše naplnenej čistou vodou sme postupne prilievali čierny tuš a zároveň odriekali riekanku, ktorá nás potom sprevádzala celý týždeň. Spoločne sme sledovali, ako symbolická tma prestupuje svetlom, až sa premieša a vo fľaši sa celkom zotmie. Deti potom

fľašu s tmou výtvarne dotvárali farbami na sklo. Už táto prvá aktivita pomohla niektorým deťom pochopiť čo je tma, ako ju môžeme znázorniť a vyjadriť, a ani sa jej nemusíme báť. Vo východiskovej PDA (vo veľkej skupine) sme mapovali čo deti o tme vedia, čo by ich zaujímalo, aký k nej majú vzťah. Použili sme metódu brainstormingu – „čo všetko ťa napadne, keď sa povie tma?“ a tiež akt s čiernym plátnom, ktoré sa postupne ako tma „vylievalo“ z džbánu. Najprv bol tmy len kúsok – deti sa prechádzali v priestore so zakrytím jedného oka, priamo na sebe, autenticky si vyskúšali kvalitu videnia, keď človek vidí len na jedno oko. Tmy pribúdalo *riekanka sa opakuje*, látka sa vyťahuje viac a viac, deti sa prechádzajú celou triedou naslepo so zakrytými očami. V následnej reflexii sme zistili, že pohyb naslepo bol pre deti obtiažny. Tento moment sme neskôr využili na aktivitu, v ktorej sme mapovali pocity slepého človeka. Zistili sme, že o tme majú dobré poznatky, ale tmy sa vo väčšine obávajú. Prejavovali to napríklad aj tým, že pri vyťahovaní čierneho plátna z džbánu, uhýbali telom na bok. Nasledovala aktivita „a tma sa rozliala po celom lese“ – deti sedeli v kruhu okolo rozťahnutej čiernej látky. V lese všetko stíchlo – v tejto časti sme vhodne využili zážitky a skúsenosti z vychádzok do lesa, kde sme načúvali ako šumí a čo rozpráva les, čo sa v lese ozýva, kto na nás volá. V závere, keď v lese všetko stíchlo, časť detí zodvihla čierne plátno do výšky, druhá časť sa po tichu prechádzala pod látkou „v tmavom lese“ v rytme naučenej riekanky. Najprv sa prechádzali pod čiernou tmou tie odvážnejšie. Čakali sme čo urobia deti menej odvážne. Ale aj u nich sa počiatkové obavy a možno aj strach vytratili, vytvorili dvojice a zahrali sa na Janka a Marienku v lese zo známej rozprávky O medovníkovom domčeku. S rodičmi sme sa dohodli, že nasledujúci večer budú spolu s deťmi pozorovať nočnú oblohu. Veľmi zaujímavé boli následné výpovede detí o zážitkoch z tejto spoločnej večernej aktivity s rodičmi. Zaujímavý bol aj ich odraz v kresbách detí dopĺňovaný živou komunikáciou. Takto sme mohli zabezpečiť prepojenie výučby a v materskej škole so životom v rodine, nenásilne do školského projektu zapojiť aj rodičov. Toto prepojenie pokračovalo aktivitou aj v nasledujúcom dni s názvom: Ako si ľudia poradili s tmou“. Témou dňa bolo slnko a jeho teplé lúče, oheň a jeho sálavé teplo, rôzne druhy lúč a elektrina, aj sviečka ako zdroje svetla. Keď nám do triedy Lukášova babka priniesla pravú starú petrolejku, ráno v pološere sme sedeli pri rozsvietennej lampe a rozprávali si príbehy (PDA vo veľkej skupine) s názvom „Stará petrolejka rozpráva.“ Využili sme pritom rôzne aktivizujúce metódy, ale aj rôzne pomôcky s cieľom aktívne zapojiť deti do dokončenia začatého príbehu. Deti spontánne a samé navrhli vyhľadať a doniesť staré lampy, lampáše a urobiť si v našej triede zaujímavú zbierku. Na ďalší deň sme skúmali tmu v spojení s pohybovými aktivitami. Počúvanie vážnej hudby Ludwiga van Beethovena a jeho „*Symfónie Mesačného svitu*“ priniesli spontánne reakcie v pohybovom prejave. Deti ju stvárňali v pantomíme,

prácou s telom, gestikuláciami a výstižnými výpoveďami v komunikácii. Aby sa mohli vydať na výpravu do „nočného lesa“ (PDA v malých skupinách) deti si vyrábali čelenky, chystali klobúk pre *pani tmu*, a pri spoločných hrách použili baterky, ktoré si doniesli. Postupne ako sa deti oboznamovali s rôznymi podobami tmy (tma na sídlisku - tma v lese a skoro ráno pri petrolejke) sme zároveň zisťovali, že deti postupne dosahovali cieľ a strach z tmy sa postupne vytrácal. Fascinovala ich veľká čierna látka, ktorú sme často využívali v rôznych aktivitách každý deň. Akoby sa pojem *tma* zhmotnil do tohto kusa čierneho plátna, ktorého sa mohli dotknúť, skrývať sa pod ním, prechádzať sa, či hľadať hmatom stratenú veru, baterkami na nej vytvárali hviezdy, ktoré sa naháňajú po „nočnej oblohe“, ktoré sa večer rozsvetujú a tiež pozorovali ako ráno postupne zhasínajú, vytvárali rôzne súhvezdia a hviezdokupy. V stredu jednou z kľúčových aktivít, ktoré deti robili bolo hľadať a nájsť tmu. Špeciálne na túto príležitosť si deti vyrobili „hviezdny ďalekohľad“. Pri otázke *kde všade by sme mohli nájsť čiernu tmu?* sa rozprúdila medzi deťmi živá diskusia, ktorej akceptovateľnú podobu sme zabezpečili opäť našim prijatým pravidlom *rozprávať má vždy iba jeden*. Deti vyzbrojené baterkami z domu hľadali a našli tmu skoro z rána v svojej triede, spálni, na chodbe bez okien. Ale našli ju aj v skrini, v zásuvke stola, v krabici, keď sa hrali hru *domček, domček koho skrývaš?*, v kúte a pokračovali v jej hľadaní v celej materskej škole; v kabinete, v saune, v sklade zemiakov. Podobný prieskum mali uskutočniť aj doma. V poslednej časti projektu vo *štvrtok a piatok* pod názvom – „*Večná tma, alebo slepota*“, sme mapovali možnosti a pocity človeka, ktorý je slepý a nevidí. V PDA (vo veľkej skupine) sme s deťmi viedli rozhovory vytvárali rôzne situácie s aktivitami na poznávanie podľa hmatu, sluchu a hlasu. (napr. si nevidiaci chlapec a rád by si sa hral s autom – vyber spomedzi ostatných hračiek auto poslepiacky. Deti zistili, že ľudia, ktorí nevidia potrebujú našu pomoc. Ich pohyby pri hre na „slepý vláčik“ (overovacia hra na záver), boli spočiatku hrubé, prudké alebo neisté. Postupne sa dokázali spoľahnúť na kamaráta v hre a ich pohyby sa stávali jemnejšími, citlivejšími a istejšími. Bolo pre nás príjemné pozorovať deti ako sa postupne mení ich správanie k sebe navzájom napr. pri zdolávaní prekážkovej dráhy, kde si navzájom pomáhali, boli ohľaduplné. Považujeme za pozitívne, že náš projekt sa nám podarilo s deťmi realizovať tak, že podporoval ich v celostnom osobnostnom rozvoji a tvorbe poznania s rešpektovaním potreby aktívnej účasti detí v činnostiach. Téma nášho kurikulárneho projektu vychádzala z reálneho života a z dôkladného poznania jednotlivých detí. Po vytýčení základných otázok, výbere činností, sme si spoločne s deťmi rozdelili úlohy kto a čo, kedy, prinesie, urobí, napr. baterky, petrolejku, starú lampu ap. Zadalí sme si úlohy kedy budú plniť rôzne aktivity mimo školy (napr. s rodičmi pozorovať večernú oblohu a pod.) a určili sme si približné – orientačné rozvrhnutie času. Hoci v materskej škole ťažisko

plánovania je na učiteľovi, snažili sme sa o maximálne zapojenie detí - dávali sme im rôzne otázky, pomocou ktorých sme mapovali, čo ešte by deti vo vzťahu k zvolenej téme zaujímalo, čo by sme mohli využiť ako sprievodnú aktivitu na obohatenie témy. Dohodli sme sa na spoločnom postupe, na kooperácii, aj na plnení individuálnych úloh s cieľom zabezpečiť maximálnu podporu a záujem o činnosti a aktivity. Záujem detí bol veľký, chceli prispieť a uplatniť aj svoje nápady (napr. vlastným pričinením si vytvorili zbierku starých petrolejok). Dôležité je aby učiteľ poznal a vedel predpokladať reakcie detí, vychádzal aj zo skúsenosti, ktoré prežili deti. Zo praxe vieme, že deti majú radosť ak zistia, že učiteľ niečo nevie a veľmi ochotne mu to vysvetlia a informujú ho, pričom vychádzajú z vlastných skúseností s danou témou. Pretože projektovanie predpokladá prepojenie vnútorného sveta materskej školy s prepojením skúsenosti a poznatkov z vonkajšieho sveta deti napr. z rodiny (kde žijú rodičia, ďalší súrodenci, starí rodičia), zo života v meste, na vidieku, a podobne. Realizovaním kurikulárnych projektov sa materská škola otvára okolitému svetu. Pripúšťa, že sú aj iní ľudia, ktorí môžu mať podiel na výchove a vzdelávaní detí (od starých rodičov priniesli lampy). Prepojenosť je charakteristickým znakom projektu, bez nej by sa stal projekt iba obyčajným zoskupením činností. Počas realizácie projektu sme využívali pozorovanie, hľadanie, bádanie, skúmanie, pracovné a výtvarné činnosti, rôzne druhy hier, hudobné, tanečné a pohybové aktivity, literárne texty a pod. Pri naplňaní našej témy sprievodným javom bola aktívna činnosť detí a rôzne produkty, artefakty, úžitkové predmety (klobúky, hviezdne ďalekohľady, vesmírne členky, baterková obloha plná hviezd, najkrajšie skladačkové súhvezdia, rôzne s témou súvisiace hry, tance a spevy a pod.), ktoré vytvorili deti. Nie produkty boli hlavné, ale to, čo deti pri činnostiach a realizácii kurikulárneho projektu prežili. Spoločne s deťmi sme dospeli k zisteniu, že je veľkým bohatstvom je mať zdravé oči a na všetko sa môcť pozeráť. Aktívnou účasťou detí v realizovanom projekte, v ktorom sa udialo veľa nového a zaujímavého deti získali, ale aj skvalitnili si tieto kompetencie v oblastiach: sociálnej: pozeráť sa na svet aj očami druhých, správať sa empaticky k svojmu okoliu, plánovať, organizovať a hodnotiť činnosť, psychomotorickej: používať v činnosti všetky zmysly, používať osvojené spôsoby pohybových činností v nových, neznámych, problémových situáciách, osobnostnej: vyjadrovať svoje pocity a hodnotiť svoj vlastný aktuálny citový stav, obhajovať seba aj iných, osoby so zdravotným znevýhodnením, komunikatívnej: nadväzovať a viesť dialóg a rozhovor s deťmi i dospelými, komunikovať osvojené poznatky, kognitívnej: hľadať a objavovať súvislosti medzi jednotlivými informáciami, riešiť jednoduché problémové úlohy, nachádzať neobvyklé odpovede alebo riešenia, učebnej: prejavovať zvedavosť a spontánny záujem o spoznávanie nového, aplikovať v hre, rôznych aktivitách a situáciách získané poznatky a skúsenosti, informačnej: prejavovať radosť zo

samostatne získaných informácií, využívať rôzne zdroje získavania informácií aj mimo materskú školu (od osôb v okolitom prostredí, s detských časopisov, encyklopédií, ap.).

Pred niekoľkými rokmi sme o projektovaní, projektovom vyučovaní či projektovej metóde mali len minimálne vedomosti a nemali sme takmer žiadne skúsenosti. Ale chceli sme hľadať novšie prístupy v učení a uplatňovať ich vo svojej praxi. Veď robiť s deťmi niečo viac, niečo nové, aj keď netradičné bolo aj pre nás obohacujúce a prínosné. Najmä pre deti, ktoré ostávali v materskej škole štvrtý rok je nevyhnutné obsah vzdelávania aktualizovať a spracovať ho tak, aby bol obohatený a špecifický. Pre takúto prácu bola dôležitá motivácia. V praxi našej školy prichádzala najmä od riaditeľky školy. Motivovala nás učiteľky k štúdiu odbornej literatúry, podporovala nás vo vzdelávaní vo vlastnej škole, absolvovaním vzdelávania v ponukách MPC a štúdiu na vysokej škole. Zvyšovanie odbornosti a skvalitňovanie učiteľských kompetencií si vyžiadala aj skutočnosť, že sa naša materská škola sa stala cvičnou školou pre študentov pedagogickej fakulty a PaSA.

My, učители sme vlastne šťastní ľudia. Dennodenne sa stretávame s tvorivom procese s deťmi, kde si dobijame energiu vo vzájomnom odovzdávaní sa. Tento dobrý pocit nás poháňa vpred, núti nás neustále na sebe pracovať, zaoberať sa štúdiom, zdokonaľovať sa odborne. Ale aj zamýšľať sa nad tým ako byť lepšou, tvorivejšou a láskavejšou nielen učiteľkou ale hlavne pomocníčkou, priateľkou, čiže sprievodcom dieťaťa na jeho ceste za poznaním.

Literatúra

- BEČVÁŘOVÁ, Z. 2003. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7176-587-7.
- DANIŠ, M. 2004. *Projektové vyučovanie – cesta k aktívnemu učeniu*. Banská Bystrica: MC, 2004.
- DOUŠKOVÁ, A. 2006. *Učebné ciele a projektovanie výučby*. Banská Bystrica: Bratia Sabovci s.r.o., Zvolen, 2006 ISBN 80-8083-269-2.
- KALHOUS, Z. - OBST, O. 2003. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2003 ISBN 80-7178-253-X.
- KOSTRUB, D. a KOL. 2005. *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. Prešov: Rokus, 2005 ISBN 80-89055-56-7.
- KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov: Rokus, 2000 ISBN 80-968452-2-5.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 80-89018-64-5.
- PORTÍKOVÁ, A. 2006. *Projektová metóda v materskej škole*. „Interakcia edukačnej triády RODINA-MŠ-ZŠ imperatív doby.“ UMB v Nitre, Pedagogická fakulta, s.29. Nitra 2006. ISBN -80-8050-999-9.

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

TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.

VALENTA, J. a kol. 1993. *Projektová metoda ve škole i za školou*. Praha: IPOS AKTAMA, 1993.

Resumé

Autorky poskytli teoretické východiská k uplatňovaniu projektovej výučby v materskej škole. V praktickej rovine zovšeobecňujú skúsenosti s uplatňovaním takto orientovanej výučby v edukačnej praxi materskej školy.

Summary

The authors provide theoretical approach to the use of project education in a kindergarten. On the practical level, they draw conclusions from experience of applying such education in the practice of pre-school education.

Kľúčové slová

Kurikulum, projekt, projektová metóda, problémová metóda.

Kontaktná adresa:

Bc. Ľubica Damankošová
Materská škola Prešov
Ul. Jurkovičova 17
081 09 Prešov
Slovenská republika
e-mail: ldamankos@post.sk

PaedDr. Anna Portíková
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej
pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
e-mail: portan@unipo.sk

TEMATYKA EUROPEJSKA W WYBRANYCH PODRĘCZNIKACH KLAS I – III SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Lidia Pawelec

Jednym z ważniejszych pomocy w procesie dydaktyczno-wychowawczym jest podręcznik szkolny zawierający szczegółowe treści kształcenia. Jest to książka przeznaczona dla ucznia, w której zawarty jest materiał nauczania, przedstawiony za pomocą tekstów, ilustracji, schematów. W Polsce podręcznik pisany jest do konkretnego programu nauczania i wraz z nim zatwierdzany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.

Podręcznik szkolny wraz z towarzyszącymi mu niekiedy materiałami pomocniczymi jest zazwyczaj jedynym powszechnie wykorzystywanym przez ucznia zbiorem treści, które powinien opanować i przyswoić. W edukacji szkolnej spośród wszystkich środków dydaktycznych zajmuje on ciągle miejsce zdecydowanie najważniejsze, pełniąc funkcję nie tylko środka dydaktycznego, lecz również środka – jako metody kształcenia. Czynnością niezwykle ważną jest więc wybór właściwego podręcznika. Jest to jedno z podstawowych zadań nauczyciela w związku z przeprowadzoną reformą edukacji z 1999 roku, która stworzyła pedagogom niespotykaną dotychczas możliwość podejmowania samodzielnych decyzji odnośnie do koncepcji kształcenia, doboru środków dydaktycznych, w tym również wyboru podręczników szkolnych, spośród niezwykle bogatej oferty. Właściwe podejmowanie decyzji przy wyborze podręcznika wymaga przyjęcia pewnych kryteriów. Jedyne ograniczenie, jakie pojawiło się w tym zakresie, to spełnienie warunku realizacji *Podstawy Programowej* wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół [1].

T. Janicka-Panek wyróżnia następujące kryteria wyboru podręcznika do edukacji wczesnoszkolnej: „1) koncepcja integracji treści kształcenia, 2) proporcjonalność w doborze zróżnicowania treści (...), 3) oczekiwana reakcja językowa – czy są to wyłącznie ćwiczenia czy też inspiracje do aktywności ucznia, 4) czytelność podręcznika – słownictwo w podręczniku winno być klarowne, komunikatywne i zrozumiałe dla uczniów, 5) koncepcja graficzna – stopień czytelności ilustracji, schematów graficznych, dominacja ilustracji dynamicznych, możliwie wysoki poziom artystyczny” [2].

Obecnie, gdy Polska jest już pełnoprawnym członkiem Unii Europejskiej, należy zadbać o przekazywanie odpowiedniej wiedzy na temat wspólnoty europejskiej. Jest to niezwykle istotne w okresie globalizacji i integracji,

wzajemnego przenikania odmiennych kultur, masowych migracji mieszkańców Europy. Znamienną rolę w wychowaniu europejskim mają rodzice oraz nauczyciele, dysponujący odpowiednimi środkami dydaktycznymi.

Cele główne edukacji europejskiej dla nauczania zintegrowanego, wynikające z *Podstawy Programowej*, to:

1. Określenie miejsca i roli Polski i Polaków w jednoczącej się Europie.
2. Budzenie u dzieci tożsamości europejskiej na gruncie miłości do małej i wielkiej ojczyzny.
3. Rozwijanie świadomej potrzeby współpracy z innymi w rozwiązywaniu problemów Europy.
4. Zdobywanie podstawowych wiadomości o Unii Europejskiej i kształtowanie jej pozytywnego wizerunku [3].

Szukając problematyki europejskiej w podręcznikach do nauczania zintegrowanego, dokonano szczegółowej analizy następujących serii podręczników do klas I-III: *Wesoła szkoła*, *Świat ucznia*, *Już w szkole*, *Ja i moja szkoła*, *Przygoda z klasą*, *Z Ekoludkiem w szkole*.

Wpływ na wybór tych podręczników szkolnych miały między innymi: czas wydania czyli po 2004 roku, tj. po formalnym przystąpieniu Polski do struktur Unii Europejskiej, atrakcyjność podręcznika dla ucznia, szata graficzna podręcznika i opinie nauczycieli dyplomowanych pracujących w klasach I-III szkoły podstawowej.

Krzewienie wiedzy o zjednoczonej Europie oraz uczenie szacunku dla narodów, rozumienie potrzeby wzajemnej pomocy i współpracy to fundament dobrego wychowania młodych, światłych Europejczyków. Kształtowanie postaw narodowej i ogólnoeuropejskiej tożsamości, mądrej tolerancji i otwartości na świat, przekazywanie wiedzy o Unii Europejskiej jest ważnym zadaniem stojącym przed nauczycielami i wychowawcami. Unia Europejska posiada charakterystyczne symbole, które w toku nauki szkolnej powinni poznać uczniowie. Treści symbolu nie sposób wyrazić racjonalnie, czyli ich zwerbalizować. W związku z tym, „symbol jest najlepszym środkiem wyrażania najbardziej skomplikowanych sytuacji. Jest konkretem tego, co niewyraźne i niejasne. Do takich należą: znaki konwencjonalne – flagi, herby, litery, cyfry, znaki fabryczne, drogowe, matematyczne oraz przedmioty, pojęcia, wyobrażenia, przeżycia związane jakimś wewnętrznym stosunkiem z innym przedmiotem lub pojęciem”[4].

Uczniowie klas I-III szkoły podstawowej mają okazję zetknąć się bezpośrednio z takimi symbolami unijnymi, jak: *europejska flaga* - „dwanaście złotych gwiazd umieszczonych na lazurowym tle jak godziny na tarczy zegara.

Liczba gwiazd jest stała. Flaga Unii nawiązuje do słów apokalipsy św. Jana: „Niewiasta obleczona w słońce i księżyc pod jej stopami, a na jej głowie wieniec z gwiazd dwunastu”; hymn - „finałowa kantata IX symfonii Ludwika van Beethovena do słów *Ody do radości* Fryderyka Schillera. Aranżacji muzycznej dokonał Herbert von Karajan. Przekład polski – Konstanty Ildefons Gałczyński; *Dzień Unii Europejskiej* – 9 maja, na pamiątkę ogłoszenia Deklaracji Schumana w 1950 roku”[5]; wspólny pieniądź *euro*; *Syriusz (Sirius)* – unijna maskotka dla dzieci; *europejski paszport*.

W serii podręczników *Wesoła szkoła*[6] odnalazłam treści z zakresu edukacji europejskiej. Jednakże odwołań do samej symboliki unijnej nie odnotowałam wiele. W klasie pierwszej tematyka europejska omawiana jest podczas cyklu zajęć *W europejskiej wspólnocie państw*. Podczas realizacji tematu „Polska to nasz kraj, który należy do Unii Europejskiej” uczniowie zapoznają się z położeniem geograficznym Europy i Unii Europejskiej. W podręczniku znajduje się mapa zatytułowana „Polska należy do Unii Europejskiej”. Uczniowie wskazują na mapie położenie krajów należących do Unii Europejskiej. Poznają tym samym jeden z symboli Unii Europejskiej – flagę z dwunastoma złotymi gwiazdami, która na mapie oznacza kraje unijne. Więcej o znaczeniu flagi Unii oraz o okolicznościach jej powstania uczniowie mogą dowiedzieć się od nauczyciela, gdyż w podręczniku nie znajduje się żaden tekst na ten temat.

Uczniowie pracujący z podręcznikami *Wesoła szkoła*, dopiero w klasie III poznają inne symbole unijne. Podczas realizacji bloku tematycznego *Unia Europejska* mają możliwość zapoznania się z historią powstania Wspólnoty. W podręczniku znajduje się krótki tekst o tej instytucji. Uczeń poznaje stolicę Unii Europejskiej – Brukselę oraz najważniejsze organy Unii. Dowiaduje się o symbolach Unii, tj. o fladze oraz o wspólnym pieniądzu Europy – euro. Poznaje znaczenie tych symboli oraz genezę powstania. Zamieszczone wiadomości dostosowane są do możliwości odbiorczych uczniów.

Zdecydowanie więcej wiadomości dotyczących symboliki Unii Europejskiej odnaleziono w podręcznikach *Świat ucznia* [7]. Już w klasie pierwszej podczas realizacji tematyki patriotycznej, w związku z obchodami Dnia Niepodległości, uczniowie mają możliwość poznania symboli Unii. Dokonuje się to najpierw poprzez uświadamianie uczniom znaczenia symboli narodowych, które są charakterystyczne dla danego państwa (wiersze: *Znak, Barwy ojczyście* Czesława Janczarskiego). Na bazie znajomości polskich symboli – flagi, godła, hymnu – można przekazywać uczniom informacje o charakterystycznych symbolach europejskich. Edukacja europejska jest ściśle powiązana z realizacją edukacji regionalnej i patriotycznej. Uczeń, który poznał to co bliskie, zna i szanuje swoją kulturę, może zrozumieć istotę integracji z innymi narodami.

W podręczniku do klasy II w części 2 autorzy podręcznika *Świat ucznia* umieścili tekst o wszystkich symbolach Unii zatytułowany „Symbole Unii

Europejskiej”. Uczeń zapoznaje się ze znaczeniem gwiazd na fladze unijnej, historią powstania hymnu Unii. Podczas realizacji tych tematów może także wysłuchać nagrania *Ody do radości* umieszczonego na płycie CD dołączonej do podręcznika. Uczniowie dowiadują się również, że mieszkańcy zjednoczonej Europy posługują się ujednoliconym paszportem europejskim. Jednakże granice większości krajów Unii mogą przekraczać swobodnie, bez okazywania dokumentu. Paszport ma znaczenie raczej symboliczne, podkreślające wspólną przynależność do Europy. Uczeń dowiaduje się także o dacie i genezie święta Unii Europejskiej, tj. o 9 maju, ustanowionym w rocznicę ogłoszenia Deklaracji Schumana w 1950 roku, będącej załącznikiem Unii Europejskiej. Poznaje również wspólną walutę europejską – euro – i jej symbol. W zeszycie ćwiczeń znajdują się ciekawe ćwiczenia dostosowane do tej tematyki.

Autorzy podręcznika *Świat ucznia* zwracają uwagę na symbol Unii, w szczególności przemawiający do dzieci, mianowicie na maskotkę o nazwie Syriusz. Nazwa pochodzi od najjaśniejszej gwiazdy na niebie. W każdym kraju Syriusz występuje z jego narodowym elementem. Wykonując ćwiczenie w zeszycie ćwiczeń, uczniowie mogą sami zaprojektować polskiego Syriusza.

W celu sprawdzenia znajomości symbolów Unii, autorzy podręcznika do klasy II opracowali specjalny test. Po prawidłowym jego rozwiązaniu uczeń otrzymuje hasło: „Państwa Unii Europejskiej współpracują ze sobą”, co jest swoistym mottem integracji europejskiej.

Autorzy podręczników *Ja i moja szkoła*[8] oraz *Przygoda z klasą*[9] również zamieszczają w swoich książkach krótkie informacje o symbolach Unii. Dzieci poznają położenie krajów należących do Unii Europejskiej, ich flagi, stolice. Czytają słowa hymnu Unii – *Ode do radości*. W tekstach podręcznikowych wszystkich klas zapoznają się ze znaczeniem flagi unijnej, istocie obchodów Dnia Europejskiego (9 maja). Projektują również sylwetkę maskotki europejskiej (Syriusza) z polskimi elementami.

W podręcznikach z serii *Już w szkole* [10] i *Z Ekoludkiem w szkole*[11] nie odnalazłam niestety żadnych symboli zjednoczonej Europy.

Podsumowując, należy powiedzieć, że najefektywniej symbolika unijna ukazana jest w komplecie książek do nauczania wczesnoszkolnego *Świat ucznia*. Treści europejskie są dostosowane do możliwości percepcyjnych dzieci w poszczególnych latach nauki. Wiadomości o Unii, w tym o charakterystycznych jej symbolach, przekazywane są uczniom w przystępny sposób. Informacje są dość obszerne i aktualne. Starannie dobrane teksty pozawerbalne (nie tylko w funkcji ilustracyjnej) wzbogacają i uzupełniają przekaz słowny. Rysunki symboli unijnych są dokładne, staranne, w żywych kolorach.

Treści o Unii Europejskiej zawarte w podręcznikach do nauczania zintegrowanego *Wesoła szkoła*, *Ja i moja szkoła*, oraz *Przygoda z klasą* są dobrze opracowane i dostosowane do możliwości uczniów. Ich obecność w

podręcznikach wyzwała możliwość podejmowania na zajęciach elementów dyskusji o wspólnotcie europejskiej. Wiadomości zaprezentowane w podręcznikach służą wyposażeniu ucznia w zasób podstawowej wiedzy o Unii Europejskiej, o powiązaniach europejskich z naszym krajem. Sprzyjają kształtowaniu poczucia przynależności do wspólnego europejskiego domu z jednoczesnym zachowaniem tożsamości narodowej oraz postawy otwartości dla innych kultur.

Niestety, na podstawie moich badań stwierdzam, że podręczniki *Już w szkole* oraz *Z Ekoludkiem w szkole* nie zawierają żadnych treści związanych z symboliką europejską.

Obecność symboliki unijnej w podręcznikach do nauczania zintegrowanego jest bardzo istotna. Pozwalają one obywatelom jeszcze silniej identyfikować się ze wspólnotą europejską. Symbole Unii pełnią dwie funkcje:

- pozwalają na identyfikację Unii jako związku państw i narodów na arenie międzynarodowej,
- przypominają obywatelom o przynależności do Unii oraz sprzyjają kształtowaniu się zbiorowej tożsamości i poczucia przynależności do ugrupowania międzynarodowego.

Od najmłodszych lat należy zaszczeplać w dzieciach postawę akceptacji, otwartości i poszanowania wobec innych narodów. Jest to istotne zadanie dla nauczycieli, bo narodowa podmiotowość i tożsamość będzie stabilna tylko wtedy, gdy będziemy czuć się bezpieczni i otworzymy się na poznawanie innych kultur, obcowanie z innymi narodami, wzajemną pomoc i współpracę.

Stosując metody aktywizujące nauczyciel najpełniej zrealizuje cele edukacji europejskiej. Umożliwiają one bowiem osiągnięcie wielu pożądaných umiejętności, takich jak: uczenie się, kreatywne myślenie i działanie, komunikowanie się, współpraca, poszanowanie odmiennych poglądów.

Treści i sposoby nauczania zaprezentowane w omawianych przeze mnie podręcznikach są spełnieniem idei zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, tzn. zawierają one treści polonistyczne, matematyczne, przyrodniczo – społeczne i artystyczne. Są zróżnicowane treściowo. W różnym stopniu zachęcają do działania, odkrywania, przyswajania i przeżywania. Teksty zamieszczone w podręcznikach uczą problemowego myślenia i krytycyzmu, aktywizują, motywują i rozwijają zainteresowania uczniów. Służą rozwijaniu samodzielności i zaradności życiowej, jak również pokazują jak żyć we współczesnym świecie, wyzwalając i zachęcając do różnych form aktywności.

Literatura

[1] Rozporządzenie MENiS z 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dziennik Ustaw Nr 51, poz. 458

- [2] T. Janicka-Panek T., Zanim wybierzesz program i podręcznik do nauczania zintegrowanego, Warszawa 2004, s. 43.
- [3] Rozporządzenie MENiS z 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dziennik Ustaw Nr 51, poz. 458.
- [4] Cebernik R., Życie w świecie symboli, „Edukacja i Dialog”, 1998, nr 1, s. 16
- [5] Zarzycka I., Po europejsku to znaczy wspólnie. Przewodnik dla nauczyciela klas 0-3, Warszawa 2004, s. 7
- [6] *Wesoła szkoła*, autorzy serii: Stanisława Łukasik, Helena Petkowicz, Stanisław Karaszewski, Irena Micińska-Lyżniak, Joanna Straburzyńska, Anna Wiśniewska, Ewa Witkowska *Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 1*. Podręcznik, część 1-5; Hanna Dobrowolska, Anna Konieczna *Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 2*. Podręcznik, część 1-3; Hanna Dobrowolska, Anna Konieczna, Wojciech Dziabaszewski, *Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 3*. Podręcznik, część 1-3: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2007.
- [7] *Świat ucznia*, autorzy serii: Barbara Mazur, Małgorzata Wiązowska, Katarzyna Zagórska, *Świat ucznia. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego klasa 1*, część 1 i 2; Barbara Mazur, Małgorzata Wiązowska, Katarzyna Zagórska *Świat ucznia. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego klasa 2*, część 1 i 2; Katarzyna Grodzka, Maria Frindt *Świat ucznia. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego klasa 3*, część 1 i 2; Wydawnictwo Juka, Warszawa 2004.
- [8] *Ja i moja szkoła*, autorzy serii: Czesław Cyrański, Jolanta Faliszewska, Ewa Misiorowska, *Ja i moja szkoła. Kształcenie zintegrowane klasa 1. Podręcznik z ćwiczeniami*; Czesław Cyrański, Jolanta Faliszewska, Ewa Misiorowska *Ja i moja szkoła. Kształcenie zintegrowane klasa 2. Podręcznik z ćwiczeniami*; Czesław Cyrański, Jolanta Faliszewska, Ewa Misiorowska *Ja i moja szkoła. Kształcenie zintegrowane klasa 3. Podręcznik z ćwiczeniami*, Wydawnictwo MAC EDUKACJA.
- [9] *Przygoda z klasą*, autorzy serii: J. Bonar, E. Burakowska, M. Dąbrowski, A. Dereń, *Przygoda z klasą. Podręcznik. Książka ucznia, klasa 1*; J. Bonar, E. Burakowska, M. Dąbrowski, A. Dereń *Przygoda z klasą. Podręcznik. Książka ucznia, klasa 2*; J. Bonar, E. Burakowska, M. Dąbrowski, A. Dereń *Przygoda z klasą. Podręcznik. Książka ucznia, klasa 3*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- [10] *Już w szkole*, autorzy serii: Małgorzata Ewa Piotrowska, Maria Alicja Szymańska *Już w szkole. Kształcenie zintegrowane klasa 1. Obserwuję, przeżywam, poznaję. Część 1 i 2*; Małgorzata Ewa Piotrowska, Maria Alicja Szymańska, *Już w szkole. Kształcenie zintegrowane klasa 2. Obserwuję, przeżywam, poznaję. Część 1 i 2*; Małgorzata Ewa Piotrowska, Maria Alicja

Szymańska, *Już w szkole. Kształcenie zintegrowane klasa 3. Obserwuję, przeżywam, poznaję. Część 1 i 2*; Wydawnictwo Nowa Era.

- [11] *Z Ekoludkiem w szkole*, autorzy serii: Halina Kitlińska-Pięta, Zenona Orzechowska, E. Waszkiewicz, A. Maliszewska *Z Ekoludkiem w szkole. Podręcznik z ćwiczeniami do nauczania zintegrowanego klasa 1*; H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, Magdalena Stępień *Z Ekoludkiem w szkole. Podręcznik z ćwiczeniami do nauczania zintegrowanego klasa 2*; H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, *Z Ekoludkiem w szkole. Podręcznik z ćwiczeniami do nauczania zintegrowanego klasa 3*, Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobrowolskiej „Żak”.

Resume

Artykuł pt. Tematyka europejska w wybranych podręcznikach klas I – III szkoły podstawowej, przedstawia ilość i rodzaje treści związanych z Unią Europejską zawartych w wybranych podręcznikach do kształcenia zintegrowanego, z którymi zapoznajemy uczniów przekazując im wiedzę o tej europejskiej organizacji, do której od 2004 roku należy również Polska.

Summary

The article entitled In „European topics in chosen workbooks for grades I-III of elementary school” shows the number and types of subjects related to The European Union included in chosen integrated education workbooks, which are presented to students giving them the knowledge about this European organization, which Poland has been a part of since 2004.

Kľúčové slová

Szkoła, podręcznik szkolny, edukacja, symbole Unii Europejskiej.

Kontaktná adresa

dr Lidia Pawelec
Uniwersytet Humanistyczno - Przyrodniczy
w Kielcach im. Jana Kochanowskiego
Instytut Edukacji Szkolnej
Zakład Pedagogiki
Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej
ul. Krakowska 11
25-029 KIELCE
Polska
email: lidiapawelec@op.pl

ROZVÍJANIE TVORIVÝCH SCHOPNOSTÍ DIEŤAŤA PROSTREDNÍCTVOM ZHOTOVENIA PRACOVNÉHO NÁMETU

Iveta Šebeňová

Tradičná škola, kde je činný spravidla učiteľ a odovzdáva poznatky v hotovej podobe, zaostáva za potrebami spoločnosti. Zmeniť vyučovanie na také, ktoré aktivizuje žiaka, je prirodzené a názorné, sa snažil Wilhelm Adolf Diesterweg už v 19. storočí. Nemecký pedagóg W. A. Diesterweg obohatil didaktické myslenie viacerými pokrokovými názormi. Pozornosť venoval osobnosti učiteľa, ktorý by nemal ostať iba pri vedomostiach, ktoré získal štúdiom, ale má sa stále vzdelávať. Známy výrok Diesterwega „Zlý učiteľ podáva pravdu, dobrý ju učí nachádzať“ naznačuje cestu k rozvíjaniu tvorivého myslenia učiteľa.

O inovácii obsahu, metód a prostriedkov edukácie sa snažia i súčasní tvoriví učitelia, čím sledujú cieľový zámer smerujúci k príprave absolventa pre aktuálne a perspektívne potreby vedomostnej spoločnosti. V profile absolventa, v nových štátnych vzdelávacích programoch, medzi základné kľúčové kompetencie je zaradená okrem iných aj kognitívna kompetencia základov tvorivého myslenia. Problematika rozvíjania tvorivosti ostáva teda naďalej aktuálnou a učitelia môžu pokojne odstraňovať šablónovitost, hľadať vlastný spôsob práce a povzbudzovať deti k tvorivému mysleniu.

Zo psychologického a pedagogického poznania je známe, že tvorivosť sa môže prejavovať v každej ľudskej činnosti. Tvorivo myslieť a konať je schopné aj dieťa predškolského veku. Ak chceme rozvíjať tvorivé schopnosti dieťaťa, potrebujeme mať vedomosť o tom, že dieťa do troch rokov si buduje zmyslovú skúsenosť. Tomuto obdobiu zodpovedajú senzomotorické hry. Od tretieho roku buduje dieťa svoje poznávanie na predstavách, ktoré sú zovšeobecnením zmyslovej skúsenosti, preto tu prevažujú napodobivé hry. Toto obdobie pomenúva M. Kožuchová (1999) prvým obdobím kreativity. Priamym prejavom tvorivého prístupu je často opakovaná túžba ukrytá v čarovnom spojení „Ja sám.“ Hru, ktorá je úzko spätá s tvorivosťou, považuje E. Szobiová (1999) za hlavný prostriedok na vyjadrenie vlastného „Ja“. Nie menej dôležitým prostriedkom k poznávaniu, prežívaniu a pretváraniu sú hračky, produkty, námety, veci a predmety používané ako pomôcky a prostriedky pri detských hrách. Deti predškolského veku sú aktívne a ku skúmaniu používajú všetky zmysly. Majú záujem všetkého sa dotýkať, skúmať tvar, materiál, pretvárať hračky, predmety a dávať im nový zmysel. Je nesmierne dôležité, aby dieťa malo okolo seba dostatok vhodných predmetov, s ktorými sa učí niečo robiť.

Pre vzbudenie záujmu o učenie, korigovanie predstáv dieťaťa a k formovaniu zmyslových poznávacích procesov sa v materskej škole používajú materiálne didaktické prostriedky. E. Petlák (2004) uvádza, že k materiálnym didaktickým prostriedkom patria všetky predmety, ktoré slúžia k názornosti vyučovania a umožňujú dokonalejšie a komplexnejšie osvojenie učiva. Typológia materiálnych didaktických prostriedkov je v literatúre rozmanitá a súvisí s vybraným kritériom. Pre klasifikáciu považujeme za potrebné uviesť dve najzákladnejšie oblasti klasifikácie materiálnych didaktických prostriedkov, prvou oblasťou sú učebné pomôcky a druhou technické vyučovacie prostriedky. Pre realizáciu edukačných aktivít v materskej škole sú dôležité hračky. Autori zaoberajúci sa hračkou v živote dieťaťa, delia hračky podľa rôznych kritérií. V súvislosti s obsahom nášho príspevku je podstatné, že z výchovného hľadiska sú cenné svojpomocne vytvorené hračky. Sú zhotovované produktívnou prácou detí i učiteľiek, preto ich nazývame pracovné námety.

Uvedené skupiny predmetov (hračky i učebné pomôcky) povzbudzujú vymýšľať varianty a objavovanie nových foriem kreatívneho vyjadrenia. Posledná označená skupina – hračky, ktoré zhotovujeme s deťmi, je z hľadiska rozvíjania tvorivosti dôležitou. Dieťa manipuláciou s predmetmi, nezvyčajným použitím známych predmetov, zhotovovaním a dotváraním vlastných námetov prechádza od spontánnosti až k produktívnej tvorivosti. Cez technické manipulovanie prechádza k etape vynaliezavosti, ktorá sa vyznačuje majstrovstvom v práci, teda inovačnou tvorivosťou. Pri citlivom pozorovaní zisťujeme, že pri spontánnych činnostiach sa prejavuje detská fantázia, čo je prvý krok k tvorivosti a to tvorivosti subjektívnej. Rozvoj subjektívnej tvorivosti dáva predpoklad k rozvoju objektívnej tvorivosti v staršom veku.

Možnosti zhotovovať pracovné námety vytvára ponuka viacerých publikácií s uverejneným programom pre rozvíjanie tvorivosti (napr.: A. Kulhánková, 2006; N. Kalábová, 2006; K. Fichnová - E. Szobiová, 2007 a iné). Publikácie sú príkladom inovačných prístupov pre rozvoj tvorivých schopností detí. Do programov sú zaradené námety spájané s oblasťou, ktorú chceme u detí naučiť poznávať – pohybová, zdravotná, matematicko-logická, jazyková, komunikatívna, sociálna, prírodovedná, umelecká i pracovno-technická a iné.

Každý vybraný námet z knihy, časopisu, internetovej stránky alebo vymyslený vlastnou činnosťou je vhodný pre rozvíjanie tvorivých schopností dieťaťa. Ak vybraným námetom chceme rozvíjať tvorivé schopnosti dieťaťa navštevujúce materskú školu a rozhodneme sa námet zaradiť do plánov výchovno-vzdelávacej činnosti potrebujeme si uvedomiť nasledujúce:

- pre ktoré oblasti štátneho vzdelávacieho programu zameraného z obsahového hľadiska na tematické okruhy – Ja som, Ľudia, Kultúra a Príroda námet zhotovíme;

- aké kľúčové kompetencie t.j. aké obsahové a výkonové štandardy splníme zhotovením námetu;
- aká je aktuálna úroveň zručnosti a poznatkov detí vzhľadom k požadovaným zručnostiam a poznatkom potrebných pre zhotovenie námetu;
- aké aktívne slovesá použijeme pre formulovanie konkrétnych – operacionalizovaných cieľov a vyjadríme výkony dieťaťa v pojmoch tak, aby ciele neboli príliš všeobecné a nepoukazovali na činnosť učiteľa;
- čím vzbudíme záujem a motiváciu detí o realizáciu zhotovenia námetu a aké metódy pre zhotovenie námetu vyberieme;
- ktoré činnosti resp. znaky pri zhotovení námetu budú najdôležitejšie pre rozvíjanie tvorivých schopností detí a následne pri posudzovaní produktu budú merateľné;
- aký je stupeň samostatnosti práce detí pri zhotovení námetu;
- reálny finančný rozpočet pre zhotovenie námetu.

Pre rozvoj tvorivosti detí je veľmi dôležité vytvoriť objektívne podmienky tvorivého prístupu. Snažíme sa o vytvorenie príjemného prostredia, dobrého vzťahu medzi učiteľkou a dieťaťom, rešpektovanie osobnosti dieťaťa, rozvíjanie zvedavosti, rozvíjanie ochoty riskovať a o spravodlivé hodnotenie. Pre spravodlivé hodnotenie je potrebné určiť kritéria, ktoré učiteľka považuje za najdôležitejšie a upovedomiť o nich deti na začiatku zhotovovania námetu.

Dôkazom tvorivosti dieťaťa je zhotovený tvorivý námet. Prostriedkom pre dosiahnutie tvorivých schopností dieťaťa pri zhotovovaní námetu a hodnotení zhotoveného námetu je uplatnenie metód zameraných na rozvíjanie tvorivosti. Metódy sú rozdelené do niekoľkých fáz (metódy používané vo fáze orientácie, vo fáze utvárania možných riešení, metódy používané vo finálnej fáze). Dôkladné poznanie a účelný výber metód učiteľkou je predpokladom pre posudzovanie a identifikovanie tých atribútov, na ktoré sa tvorivosť pri zhotovení námetu vzťahuje ako je napr.: novosť, jedinečnosť, užitočnosť a pod.

Pre rozvíjanie tvorivého myslenia detí predškolského veku vyberáme niekoľko pracovných námetov. Použitie námetov môžeme spojiť s realizáciou edukačných hier uvedených v publikácii M. Podhájecká a kol. (2006) napr. hra Kto žije v domčeku, Veselé zvieratká, Ochutnávka, Kto čo robí, Aj hudobný nástroj má svoj hlas, Na remeselníkov.

Pracovný námet 1 Skladačka

S deťmi poskladá učiteľka skladačku „nebo, peklo“. Zhotovia viac kusov skladačky. Učiteľka definuje edukačné pravidlo 1: Je potrebné zmeniť skladačku na zvieratko. Dotvoriť skladačku strihaním a nalepovaním farebných papierov. Skúmame *elaboračnú* schopnosť t.j. schopnosť vypracovať detaily riešení.

Učiteľka definuje edukačné pravidlo 2: K čomu môžeme skladačku (pôvodný tvar) použiť? Skladačku je dovolené upraviť zlepovaním, strihaním alebo inou praktickou činnosťou. Riešenie: soľnička, miska na triedenie gombíkov,

výzdoba triedy a a pod. Skúmame *flexibilitu*, ide o utváranie kvalitatívne odlišných riešení, alternatív.

Pracovný námet 2 Hudobné nástroje

Učiteľka pripraví rôzne predmety (nie hudobné nástroje), prírodný a technický materiál. Definuje edukačné pravidlo: Vymyslí hudobný nástroj tak, aby si použil dva predmety resp. materiály. Skúmame *redefinovanie*, ide o schopnosť zmeniť funkciu predmetu alebo jeho časti a používať ho iným spôsobom.

Pracovný námet 3 Čo z trojuholníka vymyslím?

Učiteľka s deťmi si z obdĺžnikového tvaru papiera pripraví preložením a ryhovaním hrany papiera štvorec. Štvorcový tvar papiera zložia na trojuholník. Pripraví si viac kusov prehnutých papierov. Definuje edukačné pravidlo: Vymyslíte hlavu niektorého zvieratka, alebo aj celé zvieratko. Papier trojuholníkového tvaru môžete skladať a dokresľovať. Skúmame *flexibilitu*, ide o utváranie kvalitatívne odlišných riešení, alternatív.

Pracovný námet 4 Hrnček a dotváranie časti

Učiteľka s deťmi modeluje hrnček z modelovacej hmoty nakladaním valčekom na seba alebo vyťahovaním modelovacej hmoty alebo z plátov. Definuje edukačné pravidlo: Zhotovte „uško“ a vymyslíte spôsob upevnenia k hrnčeku. Skúmame *originalitu* teda schopnosť produkovať neobvyklé riešenia.

Námet 5 Tanier z papiera

Učiteľka kladie otázky. Definuje edukačné pravidlo 1: Povedzte predmety, ktoré majú tvar kruhu ako tanier? Skúmame *fluenciu*, schopnosť pohotovo vytvoriť v stanovenom čase čo najviac riešení. Učiteľka použije tanieri z farebného papiera. Definuje edukačné pravidlo 2: Povedzte predmety, ktoré majú takú istú farbu ako tanier (červenú, zelenú, žltú a pod.).

Potom s deťmi papierový tanier dotvárame rôznymi technikami: otláčaním, nalepovaním, vrstvením materiálu a pod.

Tvorivý môže byť človek v každom veku. Rozvíjať, trénovať, cvičiť si tvorivosť začína dieťa v materskej škole, ak má tvorivé učiteľky. Autori Z. Knapíková - D. Kostrub - M. Miňová (2002) uvádzajú, že tvorivosť detí závisí nielen od nich samotných, ale predovšetkým od tvorivých prístupov učiteľky materskej školy k organizačnému usporiadaniu denných činností a od uskutočňovania edukačných aktivít so zakomponovanými prvkami tvorivosti. Sme presvedčení, že učiteľky materských škôl pri tvorbe nových školských vzdelávacích programov zachovávajú myšlienku rozvoja tvorivosti a predstav detí v každodenných aktivitách a umožnia cvičiť deti vnímať sledovať okolitý svet.

Literatúra

FICHNOVÁ, K. - SZOBIOVÁ, E. 2007. *Rozvoj tvorivosti a kľúčových kompetencií detí*. Praha: Portál, 2007.

KALÁBOVÁ, N. 2006. *Hry a pohádkové čarování*. Praha: Portál, 2006.
 KULHÁNKOVÁ, A. 2006. *Nejlepší nápady pro děti*. Praha: Portál, 2006.
 KOŽUCHOVÁ, M. 1999. *Rozvoj technickej tvorivosti*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1999.
 KNAPÍKOVÁ, Z. - KOSTRUB, D. - MIŇOVÁ, M. 2002. *Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy*. Prešov: Rokus, 2002.
 PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 2004.
 PODHÁJECKÁ, M. a kol. 2006. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: PF, 2006.
 SZOBIOVÁ, E. 1999. *Tvorivosť. Od záhady k poznaniu*. Bratislava: Stimul, 1999.

Resume

Príspevok sa zaoberá obdobiami tvorivosti detí predškolského veku a rozvíjaním ich schopností. Autorka v článku uvádza niekoľko príkladov pre rozvíjanie tvorivosti detí predškolského veku prostredníctvom zhotovovania produktov.

Summary

Article discusses the periods of creativity of pre-school children and the development of their abilities. The author offers few examples on how to increase the pre-school children creativity through making the products.

Kľúčové slová

Tvorivé schopnosti, dieťa, pracovný námet.

Kontaktná adresa

PaedDr. Iveta Šebeňová, PhD.
 Prešovská univerzita v Prešove
 Pedagogická fakulta
 Katedra prírodovedných a technických disciplín
 ul. 17. Novembra 15
 080 01 Prešov
 Slovenská republika
 e-mail: sebeni@unipo.sk

Príspevok vznikol s podporou projektu KEGA 3/4114/06 „Rozširovanie edukačných kompetencií pedagogických pracovníkov.“

PODPORA UČITEĽŮM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PŘI IMPLEMENTACI KURIKULÁRNÍ REFORMY

Ladislava Šmídová

Úvod

Koncepce předškolního vzdělávání se orientuje k tomu, aby si dítě osvojovalo základy klíčových kompetencí získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání. Mateřská škola je legislativně zakotvena v rámci školské vzdělávací soustavy jako *druh školy*. Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí předškolního věku. Předpokladem úspěchu při předškolním vzdělávání je především uplatňování odpovídajících metod a forem práce (např. metody prožitkového, situačního a kooperativního učení hrou a činností dětí). Při didaktických činnostech se užívá především motivace k aktivní účasti dítěte a jeho zapojení do činností.

Cíle předškolního vzdělávání jsou uvedeny v systému vzdělávacích cílů v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Tento dokument zaměřuje pozornost širší i odborné veřejnosti především k aktivitám samotných mateřských škol v procesu plánování a tvorby vlastního vzdělávacího programu. Každá předškolní instituce si v rámci dodržování hlavních principů a zásad RVP PV realizuje svůj vlastní školní vzdělávací program (dále ŠVP) – vlastní vzdělávací nabídku, která je jedinečná pro každou mateřskou školu. Předškolní pedagogové si v rámci ŠVP vypracovávají třídní vzdělávací program (dále TVP) v rámci jednotlivých tříd tak, aby odpovídal svým obsahem věku, zájmům a potřebám dětí.

Předškolní pedagog musí být v současné době schopen:

- pochopit a ztotožnit se s filozofií současného pojetí předškolního vzdělávání
- osvojit si systematický postup projektování
- umět pracovat s cíli a chápat je jako stěžejní výchozí kategorie pro tvorbu projektů „šitých na míru vlastní školy, třídy, dítěte.“
- využívat prostředky pedagogické diagnostiky k průběžnému monitorování a hodnocení individuálního rozvoje jednotlivých dětí a na základě hodnocení projektovat další vzdělávací práci.

Předpokladem pro profesionální a tvořivou práci s RVP PV a projektování pedagogického dokumentu ŠVP PV vyžaduje vysoké odborné nasazení a zpracování. Výhodiskem pro uvědomělou práci v rámci předškolního vzdělávání je pedagogická zkušenost jako komponenta profesních kompetencí.

Utváření profesních kompetencí učitele probíhá v procesu profesionalizace, který zahrnuje teoretickou a praktickou přípravu nejen v rámci přípravného, ale také dalšího vzdělávání, a to zkušenostmi získanými ve vyučovací praxi studentů učitelství a následně učitelskou praxí ve škole, také vlivem profesionálního prostředí na fakultě, připravující budoucí učitele, a zvláště působením učitelského sboru školy, dále reflexí vzdělávací reality, aktivním přizpůsobením se změnám ve školství a požadavkům společnosti na vzdělání, sebereflexí prostřednictvím hospitací zkušených kolegů a ředitelů škol, žákovským hodnocením a sebehodnocením (Švec, 2002).

Současné požadavky na učitele předškolního vzdělávání

Proměny ve společnosti se odrážejí i v pohledu na profesi předškolního pedagoga požadují vyšší vzdělanostní požadavky tj. změnu v přípravě učitelů mateřských škol. Požadavky naší společnosti na kategorii učitelů mateřských škol je jejich další vzdělávání a kariérní systém. Národní program rozvoje vzdělávání v doporučení pro rozvoj pedagogických pracovníků uvádí mj. zvyšovat kvalitu a funkčnost přípravného vzdělávání učitelů a požadavek vysokoškolského vzdělání realizovat i pro kategorii učitelek mateřských škol. Doporučuje vypracovat a zavést nástroje i pro obsahovou strukturu přípravného vzdělávání této profesní skupiny učitelů. Zvláštní důraz má být položen na pedagogicko – psychologickou složku, osvojení si potřebných pedagogických kompetencí a zajištění odpovídajícího podílu a kvality pedagogické praxe v celé učitelské přípravě. (MŠMT 2001, s. 84-85)

Posuzovací škála monitorující úroveň kompetencí učitelů mateřských škol byla zpracována (Šmelová, 2005) a obsahuje 7 částí:

- 1) Kompetence předmětová
- 2) Kompetence didaktická a psychodiagnostická
- 3) Kompetence pedagogická
- 4) Kompetence diagnostická a intervenční
- 5) Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
- 6) Kompetence manažerská a normativní
- 7) Kompetence profesně kultivující

Právě rozvoj jmenovaných kompetencí je nezbytný pro efektivní pedagogickou práci, měl by být součástí dalšího vzdělávání učitelek MŠ a jejich profesionálního rozvoje. V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 41) je pojem další vzdělávání učitelů definován jako: „Vzdělávání učitelů v průběhu jejich profesní dráhy... Je realizováno v širokém spektru organizačních forem (uvádění začínajících učitelů do praxe, příprava na atestace, příprava na realizaci vzdělávacích inovací a reforem, příprava na řešení specializovaných projektů, funkční studium pedagogických pracovníků, rekvalifikační studium, specializační a prohlubující studium). Je organizováno specializovanými

pracovišti...atd.“ Nabídka forem dalšího vzdělávání by se měla rozšiřovat v závislosti na měnících se vzdělávacích potřebách, metodách a informačních technologiích. Předškolní pedagogové se v průběhu své pedagogické praxe setkávají s různými aktivitami, které podporují jejich profesionální růst (např. konzultace s kolegy, kolegiální hospitace, různá školení, vzdělávací kurzy a semináře, studium literatury, internet atd.)

Cíl dotazníkového šetření

Ve svém dotazníkovém šetření jsem se zaměřila na názory učitelek mateřských škol z různých krajů naší republiky a šetření se účastnilo 40 učitelek. Při šetření postojů učitelek MŠ k informačním prostředkům k implementaci RVP PV a hledání podpory při jeho úspěšné interpretaci jsem došla k těmto závěrům.

Z dotazovaných učitelek MŠ jich převážná většina pracuje v městských mateřských školách. Průměrná délka pedagogická praxe je 26 let (53%) a 4,5 let (47%). Na otázku: „*Jakou formou jste byli informováni o RVP PV?*“ Nejvíce respondentů odpovědělo, že samostudiem 95% a formou seminářů realizovaných ve škole 5%. Na otázku: „*Jaké emoce ve vás vyvolává RVP PV?*“ má 15% obavy z nedostatečné zkušenosti z práce s tímto kurikulem, 20,5% pociťuje konečně změnu a 64,5 % určité uspokojení z možnosti vlastní realizace. Na otázku: „*Jakou byste očekávali podporu při implementaci kurikulární reformy?*“ odpovědělo 97% možnost účastnit se na odborných seminářích a praktických ukázkách různých projektů, 3% by uvítalo předání zkušenosti ostatních pedagogických pracovníků. Na otázku: „*Je vaše škola dostatečně vybavena odbornou literaturou k tvorbě ŠVP a projektování?*“ odpovědělo 78% ano, 2% ne, 20% částečně. Na otázku: „*Je pro vás RVP PV přínosem?*“ odpovědělo kladně 90%, záporně 10% dotazovaných. Z celkového hodnocení mají větší potíže s implementací kurikulární reformy pedagogické pracovnice s delší pedagogickou praxí. Téměř všechny dotazované učitelky MŠ by uvítaly další vzdělávání, buďto formou odborných seminářů a nebo praktickými ukázkami různých projektů.

Tabulka 1 *Výsledky dotazníkového šetření informovanosti učitelek MŠ k implementaci RVP PV*

Informovanost učitelek k implementaci RVP PV	Vyjádřeno v procentech
Forma samostudia	95%
Forma seminářů	5%
Celkem	100%

Komentář

Při porovnání výsledků informovanosti učitelek MŠ k implementaci RVP PV vidíme, že nejvíce (95%) se informovalo formou samostudia a (5%) bylo

informováno formou seminářů.

Tabulka 2 *Výsledky dotazníkového šetření k podpoře při implementaci kurikulární reformy*

Podpora při implementaci kurikulární reformy	Vyjádřeno v procentech
Možnost účasti na odborných seminářích	97%
Předání zkušeností jiných pedagogických pracovníků	3%
Celkem	100%

Komentář

Při porovnání výsledků k podpoře při implementaci kurikulární reformy jsme zaznamenali veliký rozdíl. Většina respondentů by přivítala účast na odborných seminářích (97%), a jen (3%) respondentů by se spokojila s předáním zkušeností od ostatních pedagogů.

Tabulka 3 *Výsledky vybavenosti škol odbornou literaturou k tvorbě ŠVP a projektování*

Vybavenost škol odbornou literaturou	Vyjádřeno v procentech
Vybavenost dostatečná	78%
Vybavenost nedostatečná	2%
Vybavenost částečná	20%
Celkem	100%

Komentář

Při porovnání výsledků o vybavenosti škol odbornou literaturou k tvorbě ŠVP a projektování vidíme, že většina škol (78%) je dostatečně vybavena, částečně je vybaveno (20%) a nedostatečně vybaveno jsou (2%) škol.

Tabulka 4 *Výsledky postoje učitelek MŠ k RVP PV*

Postoj učitelek MŠ k RVP PV	Vyjádřeno v procentech
Je pro vás RVP PV přínosem	90%
Není pro vás RVP PV přínosem	10%
Celkem	100%

Komentář

Při porovnání výsledků postoje učitelek MŠ k RVP PV vidíme, že pro většinu (90%) je RVP PV přínosem a pro (10%) RVP PV přínosem není.

Závěr

Předpokladem úspěšné odborné pedagogické práce je perfektní znalost a praxe s RVP PV, jinak se neplní požadovaná posloupnost při výchovně vzdělávací práci.

Samostudium při implementaci kurikulární reformy je nečastější formou dalšího vzdělávání, ne však příliš oblíbenou, setkává se spíše s obavami ze správného pochopení RVP PV. Při hlubší reflexi by většina dotazovaných uvítala reálného využití různých forem dalšího vzdělávání – mimo již uváděné semináře, kurzy, tak také možnost studia na vysoké škole, kurzy, diskuse a přednášky. V současnosti své poznatky konzultují mezi sebou a chybí jim odborné posouzení jejich výchovně vzdělávací práce při tvorbě ŠVP a TVP. Je třeba podotknout, že školám chybí na vzdělávání finanční prostředky a tak vyhledávají možnost účasti v takovém vzdělávání, jehož financování je projektově podporováno. Záleží to především na ředitelích škol a to zejména v současné době, kdy se vytvářejí školní vzdělávací programy. Jednu ze zásadních rolí zde hraje i schopnost učitele reflektovat své vzdělávací potřeby o vlastním profesionálním rozvoji.

Literatura

LAZAROVÁ, B. 2006. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006.
PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
ŠMELOVÁ, E. 2004. *Mateřská škola – Teorie a praxe I*. Olomouc: UP, 2004.
ŠVEC, V. a kol. 2000. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000.
Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VUP, 2004.

Resume

Příspěvek je zaměřen na vyhodnocení postojů předškolních pedagogů k implementaci kurikula předškolního vzdělávání. Vychází z průzkumu, který byl realizován u studentů prezenčního a kombinovaného studia Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Summary

The paper deals with the assessment of preschool teachers' attitude to the implementation of curricular reform. The paper result from research that was realized by student of presence and distance forms of study at Pedagogical Faculty Palacký University, Olomouc.

Klíčové slova

Předškolní vzdělávání, kompetence učitelů, kurikulum, dítě předškolního věku.

Kontakná adresa

PaedDr. Ladislava Šmídová
Univerzita Palackého
Pedagogická fakulta
Katedra předškolní a elementární pedagogiky
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
Česká republika
email: smidovla@pdfnw.upol.cz

MALÍ ZDRAVOTNÍCI – DESAŤ ROKOV SPOLUPRÁCE

Oľga Szalmová - Mariana Kollárová

Vážené dámy, vážení páni, milí hostia,
dnes Vám chceme odprezentovať užitočnú spoluprácu a jeden z kľúčových programov stratégie Slovenského Červeného kríža (SČK). Stratégia definuje poslanie organizácie

„zlepšiť život zraniteľných ľudí mobilizovaním sily ľudskosti.“

Stratégia mnohých národných spoločností Červeného kríža a Červeného polmesiaca je zameraná na trendy a neistoty súvisiace s okolitým svetom. Ciele pre naplnenie stratégie majú učiť „schopnosti“ reagovať na miestnu zraniteľnosť a kapacitu. Na Slovensku chýbalo systematické predškolské vzdelávanie v tomto smere. Chýbalo vzdelávanie v laickej prednemocničnej starostlivosti - prvej pomoci a v starostlivosti o zdravie. SČK veľmi akútne zareagoval. V 90-tych rokoch ponúkol predškolským zariadeniam program pod názvom Evička nám ochorela a neskôr program Kvapka krvi. Obe programy majú jasné ciele a vypracovanú metodiku s manuálmi. Veľmi ľahúčko a nenásilne vstúpajú deťom čo je krv, aký má význam v živote človeka, pre jeho zdravie a život. Spolupráca, ktorú začal Levický územný spolok SČK rozvíjať sa stala niečím výnimočnou. Výnimočná v tom, že prirodzeným spôsobom naštartovala zdravú súťaživosť medzi jednotlivými materskými školami v celom regióne. Táto spolupráca sa začala v roku 1994, kedy Levický územný spolok a v tých časoch Okresný odbor školstva usporiadali prvé územné prehliadky Malých zdravotníkov. A dnes Vám predstavujeme fakty. Tieto výsledky nás naplňajú pocitom dobre vykonanej práce. Prosím, uveďme si spoločne, že je tu skutočne akútna potreba pracovať osvetovo aj v tejto oblasti, keď chceme mať zdravú spoločnosť. Veď už tí najmenší sa stávajú našimi spolupracovníkmi. Pýtate sa ako? Napríklad aj tak, keď pri realizácii projektu Kvapka krvi pôsobíme cez deti na rodičov a tí sa postupne stávajú darcami krvi. Odbery krvi organizujeme v spolupráci s Národnou transfúznou službou priamo v materských školách.

A náš odkaz pre túto konferenciu! Vo výchove je potrebné diferencovať potreby a spolupráca so Slovenským Červeným krížom nech sa stane súčasťou programového zamerania v oblasti starostlivosti o zdravie v každom regióne. Aby vznikali na Slovensku nové Kluby podporujúce našu spoločnú stratégiu. Výchove nie sú príkazy, zákazy a nadradenosť ale vzájomné rešpektovanie. Rešpektujeme prirodzený vývoj detí a tam objavujeme obrovský potenciál aj pre naše vzdelávanie.

Kráčajme v šľapajách Henryho Dunanta, nositeľa ľudskosti - zakladateľa

Červeného kríža a Červeného polmesiaca a nositeľa prvej Nobelovej ceny za mier (rok 1901).

Klub zdravých materských škôl je spoločenstvo ľudí, prevažne učiteľiek materských škôl, ktorého poslaním je šírenie myšlienok v oblasti formovania zdravotného uvedomia a pozitívneho vzťahu k ochrane zdravia výchovným pôsobením na deti i dospelých.

Vznikol v roku 1998 v Leviciach, kedy sa začala rozvíjať aj vzájomná spolupráca medzi klubom a SČK Územným spolkom v Leviciach a pretrváva dodnes. Výsledkom tejto intenzívnej a aktívnej spolupráce je niekoľko spoločných vzdelávacích projektov, kultúrnych a humánne orientovaných podujatí určených pre širokú verejnosť.

Najvýraznejším odzrkadlením desaťročného partnerstva sa stala prehliadka prvej pomoci: Malí zdravotníci. Prehliadka je prezentáciou úrovne poznatkov a praktických zručností detí predškolského veku v poskytovaní prvej pomoci. Je jedným z článkov reťazca výchovného pôsobenia na deti v oblasti formovania zdravotného uvedomia a pozitívneho vzťahu k ochrane zdravia, v oblasti utvárania základov pre rozvoj mravných citov, v oblasti prirodzeného a spontánneho rozvoja plnohodnotnej, jedinečnej osobnosti dieťaťa – človeka.

Malých zdravotníkov tvoria trojčlenné družstvá zložené prevažne z 5 – 6 ročných detí, ktoré na označených stanovištiach ošetrojú namaskované poranenia: odreninu, popáleninu a uštipnutie včelou.

V dôkladne pripravenom prostredí sa malí zdravotníci orientujú podľa symbolov na kartičkách a poskytujú potrebnú prvú pomoc. Pri ošetrovaní uplatňujú schopnosť výberu vhodného zdravotníckeho materiálu na ošetrovanie adekvátneho poranenia s dodržaním postupnosti krokov pri ošetrovaní. Aplikujú získané zručnosti pri práci s nožnicami, obväzovým materiálom pri obväzovaní rán, pri používaní leukoplastu, vykonávajú čistenie rany, ochladzovanie rán prúdom vody, prikladajú studené obklady. Voči figurantom prejavujú spolupúťenie, vžívajú sa do rolí záchranárov, prekonávajú strach z krvi, riešia modelové situácie, učia sa pohotovo reagovať. Deti pri týchto činnostiach získavajú cenné skúsenosti, ktoré si vo svojom srdiečku zachovávajú po celý život.

Myšlienky vyplývajúce z projektu svojim humánnym odkazom oslovujú ištitúcie, skupiny ľudí i jednotlivcov. Podnecujú dobrovoľníkov k nezištnej pomoci a aktívnej spolupráci pri tvorbe potrebných materiálov, kulís a kostýmov, pri úprave prostredia, alebo účasťou v rolách figurantov.

Prehliadky sa realizujú v Leviciach a v okolitých mestách okresu: v Tlmačoch, Želiezovciach a v Šahách.

Realizáciou projektu Malí zdravotníci sledujeme osobnostný rozvoj dieťaťa v oblasti zdravotnej a citovej výchovy a na základe toho sme si vytýčili nasledovné ciele:

- o Formovanie zdravotného uvedomia detí a ich vzťahu k ochrane a podpore svojho zdravia a zdravia iných osôb.
- o Zvyšovanie úrovne poznatkov a praktických zručností v oblasti poskytovania prvej pomoci.
- o Rozvíjanie aktívneho záujmu a pozitívneho vzťahu detí k otázkam zdravotnej výchovy z hľadiska etiky, humanity a zodpovednosti za zdravie.
- o Utváranie základov pre rozvoj mravných citov u detí predškolského veku: záujem o druhých, nebyť ľahostajný voči tým, ktorí sa ocitnú v núdzi, prejav spolupatričnosti a morálnej povinnosti nezištne pomáhať.
- o Oboznamovanie detí s problematikou bezplatného darovania krvi, získavanie prvých informácií o krvi a jej zložení, chápanie krvi ako životadarenej tekutiny.

Pri formulovaní cieľov a hľadaní možností realizácie využívame nasledovný materiál:

- o Národný program podpory zdravia Podpora zdravia v 21. storočí
- o Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách
 - vychádzali sme z neho v uplynulom období
- o ISCED 0, Štátny vzdelávací program
 - stáva sa pre nás smerodajným v súčasnosti i v najbližšej budúcnosti
- o Metodické materiály k realizácii zdravotno-výchovných hier
 - sú nimi predovšetkým publikácie: Evička nám ochorela, Kvapka krvi
- o Náučná literatúra pre deti
 - atlasy ľudského tela, encyklopédie s problematikou zdravia a zdravého životného štýlu
- o Príručky prvej pomoci vydané SČK
 - Abeceda prvej pomoci, Ako poskytovať prvú pomoc

Realizácia podobných projektov si vyžaduje tímovú prácu a partnerský prístup jednotlivých aktérov. Len na základe porozumenia, spolupráce a vzájomnej tvorivej komunikácie môže vzniknúť dielko - aktuálne a nadčasové.

Prehliadku Malí zdravotníci sa snažíme koncipovať tak, aby v nej vzniklo dostatok priestoru aj pre detskú predstavivosť a uspokojenie pre deti tak charakteristickej potreby zažívať neobyčajné veci a poskytujeme im možnosť nachvíľu nahliadnuť do rozprávkového sveta. Pri zostavovaní motivačných príbehov vychádzame zo sveta princezien, škriatkov a detských ľudových hrdinov, ale i zo sveta prírody a domáceho prostredia.

Medzi deťmi sú obľúbení maskoti prehliadky: roztomilá Kvapôčka s ružovou mašľou, veselé krvinky neustále pobežujúce v krvnom obehu, krvná doštička, či veselá Evička. Tieto postavy sprevádzajú deti celým podujatím, povzbudzujú ich k činnostiam, motivujú k aktivitám a v prípade potreby sú im vždy nablízku.

Pre deti i dospelých sú zaujímavé a obohacujúce sprievodné aktivity, ktoré sú neoddeliteľnou súčasťou prehliadok. Môžeme spomenúť stretnutia s ľuďmi so špeciálnymi potrebami: nevidiaci ujo Jozef a jeho kamarát vodiaci pes, kamarát Peťo s „kolieskovými nohami,“ alebo stretnutie s dopravnou políciou pri riešení modelových situácií v cestnej premávke, pozorovanie záchranej služby v simulovanej akcii s aktívnou účasťou detí pri záchrane ľudského života ako aj dobrovoľné darovanie krvi priamo v priestoroch konania prehliadky. Darcami sa stávajú rodičia detí, učitelia i široká verejnosť. Deti tak majú možnosť naživo pozorovať jeden z najhumánnejších činov, ktorý môže človek vykonať pre záchranu ľudského života.

V závere by som chcela poďakovať za Vašu pozornosť a poprosiť Vás o šírenie odkazu, ktorý je ukrytý v slovách Korneja Čukovského...

„.....chcime za každú cenu vychovať v dieťati ľudskosť – túto zvláštnu schopnosť človeka trápiť sa pre cudzie nešťastie, tešiť sa z radosti iných, prežívať cudzí osud ako svoj.

Potom celá naša úloha spočíva v tom, aby sme v detskej vnímavej duši prebudili, vychovali a utvrdili túto vzácnu schopnosť spocútiť, spolutrpieť a spolu sa tešiť, bez ktorej človek nie je človekom...”

Literatúra

ČUKOVSKIJ, K. 1950. *Od dvoch do piatich*. Bratislava: Mladé letá, 1959, s. 236.

KOTLÁRIKOVÁ, A. 2000. *Evička nám ochorela*, Bratislava: Príroda, 2000. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*.

SZALMOVÁ, O. 2003. *Kvapka krvi*. Tlmače, SB PRESS, s. r. o., 2003.

Štátny vzdelávací program. ISCED 0. Bratislava, 2008. www.statpedu.sk.

Resumé

Príspevok je zameraný na prezentovanie práce klubu zdravých materských škôl v spolupráci so SČK Územným spolkom v Levice. Výsledkom tejto intenzívnej a aktívnej spolupráce je niekoľko spoločných vzdelávacích projektov, kultúrnych a humánne orientovaných podujatí určených pre širokú verejnosť.

Summary

The partnership of the Slovak Red Cross, territorial federacy in Levice and Club of healthy infant schools has started in the year 1998 and it lasts up to this day. Whole ten years, these two communities of people, delighted by the ideas of health support, breeding towards humanity and unworldly help, are meeting when organizing presentations of knowledge and practical skills of children of pre-school age providing first aid : Little sanitarists. Teams of little sanitarists

consist of three 5 to 6 years old children, who are ably and singly nursing pretended injuries: scrape, burn and bee-stings. Besides friary tale characters, children are during parade guided by mascots: Drop and corpuscles. Besides providing of first aid, children have possibility to participate in accompanying shows and take part in model situations in traffic when meeting traffic police, watch live a first aid ambulance in action, or voluntary blood donors when donating live-saving liquid.

...”Our duty is to awake, reach and entrench humanity in children’s sensible soul – this valuable ability to sense, suffer and enjoy one with each other, without which no human being is human being”...

Kľúčové slová

Slovenský červený kríž, Klub zdravých materských škôl, spolupráca, deti predškolského veku, malí zdravotníci, ošetrovanie, prvá pomoc, rozvoj zručností, výchova k ľudskosti, darovanie krvi...

Príloha

1. Obvodné prehliadky Malých zdravotníkov v roku 2007 – prehľad zúčastnených
2. Štatistika účasti MŠ na prehliadkach malých zdravotníkov v rokoch 1998 - 2008

Kontaktná adresa

Oľga Szalmová
riaditeľka sekretariátu
Územný spolok SČK
Poľná 6
934 01 Levice
Slovenská republika
e-mail: sekretariat.levice@redcross.sk

Mgr. Mariana Kollárová

Územný spolok SČK
Poľná 6
934 01 Levice
Slovenská republika
e-mail: marianakollarova@zoznam.sk

Príloha 1

Slovenský Červený kríž, Územný spolok Levice
Klub zdravých MŠ pri ÚzS SČK Levice
Okresný Dopravný inšpektorát
Spoločnosť na podporu záchrany ľudského života

OBVODNÉ PREHLIADKY MALÝCH ZDRAVOTNÍKOV

detí z Materských škôl v okrese Levice
konané v dňoch 24 – 27. apríla 2007

na podporu EU kampane a celosvetového týždňa „Bezpečnosť na cestách“

Téma prehliadky 2007: „Bezpečne v prírode i na ceste“
(viď nižšie príloha Metodický list prehliadky)

Obvodné prehliadky spoluorganizátori	Tlmače 24.4.07	Želiezovce 25.4.07	Levice 26.4.07	Šahy 27.4.2007	Spolu:
Počet družstiev	12	9	13	6	40
Počet detí	33	30	39	18	120
Doprovod	14	11	11	7	43
Za organizátorov: ÚzS SČK Klub zdravých MŠ	6	5	6	4	21
Mládež SČK – figuranti	12	8	8	8	36
IDP - Dopravná polícia	2	2	2	2	8
Záchranná zdrav.služba – URGENT	3	3	3	3	12
Maskéri poranení	2	2	1	1	6
Hostia	2	3	4	4	13
Spolu:	85	71	87	53	299 aktérov

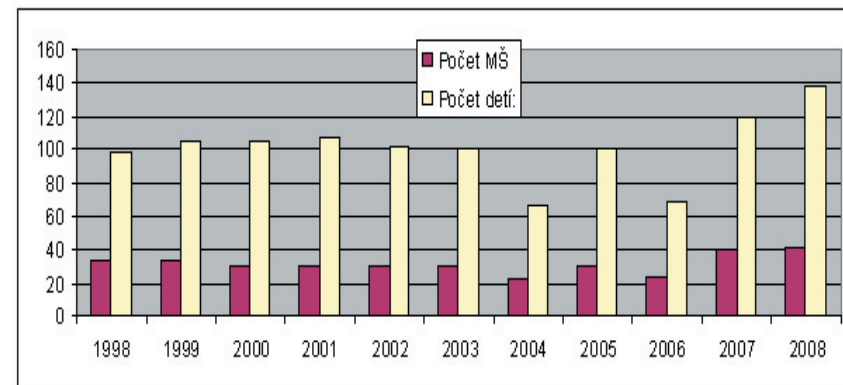
Levice, 27.apríla 2007

Zaznamenala: Oľga Szalmová, riaditeľka sekretariátu ÚzS SČK Levice

Príloha 2

Štatistika účasti MŠ na prehliadkach malých zdravotníkov v rokoch 1998 - 2008

ROK	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Počet MŠ	33	33	30	30	30	30	22	30	23	40	41
Počet detí:	99	105	105	107	101	100	66	100	69	120	138



PERSPEKTÍVY VÝTVARNEJ EDUKÁCIE V ROZVOJI OSOBNOSTI DIEŤAŤA

Daniela Valachová

Úvod

Prečo sa zamýšľame nad výtvarnou edukáciou? Odpoveď je pomerne jednoduchá a zásadná. Pretože je možnosť pristúpiť k modernizácii, k retrospektíve a zároveň k určeniu perspektív výtvarnej edukácie v novom kurikule materských škôl.

Práve v tomto období máme všetci, ktorí sa podieľame akýmkoľvek spôsobom na utváraní a kreovaní budúcnosti našich detí, urobiť zmeny, navrhnúť nové smery, prieniky a možnosti v zásadných dokumentoch ale aj v priamej edukačnej realite.

Aspoň čiastočná retrospektíva vyučovania výtvarnej výchovy

Pri nazeraní na vývoj vyučovania výtvarnej výchovy, alebo jej postavenia v rámci edukácie je nutné uplatniť dva druhy pohľadov na túto problematiku. Je to didaktický pohľad na názorové a vývojové zmeny. Určitá etapa konkrétneho stupňa ľudského poznania predstavuje odraz historických, ekonomických, spoločensko-politických, filozofických a pedagogických názorov. Preto je vhodné pri hodnotení, alebo aj čiastočnej analýze niektorého z názorových prúdov, alebo teoretických koncepcií hodnotiť samostatne, izolovane, bez ohľadu na súvislosti.

Zároveň je vhodné brať do úvahy aj historické javy vo vzťahu so súčasnými cieľmi, úlohami a forme výtvarnej výchovy.

Pre pochopenie dialektiky vývoja je vhodné si uvedomiť niekoľko súvislostí (inšpirované: Hazuková, H., 1998):

- existuje historický, ale aj trvalý rozdiel medzi vzdelávaním umeleckým a medzi všeobecným výtvarno-estetickým vzdelávaním širšej populácie,
- v koncepciách a názoroch na výtvarnú výchovu sa vždy prejavujú pedagogická tendencia a moderné prúdy doby a sociálnej spoločnosti,
- prúdy a tendencie uplatňované vo výtvarnej výchove, ale aj vo všeobecnej pedagogike majú ekonomicko-politický základ a ten sa odráža v názorových premenách a školských reformách,
- v názorových premenách na vyučovanie výtvarnej výchovy sa prejavujú aj filozofické tendencie, teda stupeň rozvoja spoločenských a prírodných vied a techniky,
- do oblasti vyučovania výtvarnej výchovy v školách sa premietajú v širokom zmysle slova aj tendencie a premeny výtvarného umenia,

- aj v názoroch na vyučovanie výtvarnej výchovy dochádza ku paralelným stretom názorov, ktoré môžu byť diametrálne odlišné.

Je zrejme, že história a dejiny pedagogiky, ako aj predškolskej pedagogiky nám dáva dostatok dokladov o postavení výtvarnej výchovy v systéme edukácie, aké ciele sú presadzované prostredníctvom sociálnej spoločnosti a skupiny.

V rámci retrospektívy aspoň čiastočných názorov na výtvarnú výchovu a vzdelávanie detí a mládeže je potrebné rozlišovať dve základné skupiny:

- výtvarná výchova a vzdelávanie odborníkov, umelcov,
- školská výtvarná výchova a vzdelávanie, ktorá súvisí so všeobecným vzdelávaním a školskou edukáciou ako takou.

Aspoň čiastočne naznačíme retrospektívu z pohľadu školskej edukácie. Nie je našim záujmom poskytnúť podrobnú analýzu historických súvislostí, ide nám len o náčrt.

Už v prvých ľudských spoločenstvách sa spájala výtvarná práca so zabezpečením základných životných potrieb, s lovom, pestovaním plodín. Prvé triedne formácie pravekých ľudských spoločenstiev prinášali oddelenie základných potrieb života od počiatočných umeleckých činností, avšak priama väzba zostala naďalej. Smeruje sa k hlbšej špecializácii výtvarných prác a k užšiemu podriadeniu umeleckej tvorby záujmom sociálnej skupiny, ktorá bola v prevahe. Bolo to tak už v starovekých kultúrach *Egypta*, *Mezopotámii*, *Babylone* ale aj v kultúrach Blízkeho a Stredného Východu.

V *Egypte* dosahovalo umenie formálnej dokonalosti a precíznosti. Prejavoval sa veľmi prísny umelecký kánon, spojený s vplyvom kresťanstva a s náboženstvom. Staroveké Grécko prináša myšlienku o tom, aby umenie prestupovalo celým prostredím. Ideály dokonalosti a harmónie sa nachádzajú v učení filozofov. Platón (427 - 347 p. n. l.) presadzoval názor, že umenie sa má stať základom učenia. V starom Grécku sa výtvarné umenie netešilo až takej pozornosti ako poézia, divadlo a hudba, napriek tomu nachádzame v diele *Aristotela* (384-322 p. n. l.) poznámky o tvorivosti ako prirodzenej ľudskej vlastnosti, ktorej sa má dostať podpore a záujmu o ňu. Neskôr v 6. storočí nachádzame v dejinách zmienku o význame výtvarných zamestnaniach vo výchove rodinnej a predškolskej. Základný prínos starovekých gréckych názorov je v myšlienke harmonickej výchovy jedinca, aj keď triedne a spoločensky podmienenej.

Obdobie rímskeho impéria predstavuje stagnáciu názorov. Umenie trpelo napodobňovaním gréckych vzorov a potreba všeobecnej výtvarnej výchovy nebola preferovaná. Vplyv cirkvi v stredoveku spôsobuje zúžený pohľad na výtvarnú výchovu ako na prípravu profesionálnych umelcov, ktorí sa sústreďovali na cirkevné zákazky a všeobecná výtvarná výchova bola úplne potlačená. Renesancia obohacuje výtvarné umelecké vyjadrovanie o nové názory a postupy ako perspektíva, techniky ako olejomaľba, ale spojenie vedeckého a umeleckého

poznania nenastáva. Preto aj názory a poznatky *Leonarda da Vinciho* (1452 - 1512) aj ďalších mysliteľov nie sú všeobecne prijímané a uznávané.

Na prahu *novoveku* asi všeobecne najvýznamnejší prínos má dielo *Jána Amosa Komenského* (1592 - 1670). Niektoré jeho názory na výtvarnú výchovu sú v plnej miere uplatniteľné aj dnes. Jeho všeobecné pedagogické a didaktické názory a myšlienky sú dostatočne známe. Význam výtvarných činností zdôrazňuje vo viacerých svojich prácach a spisoch. Ako jeden z prvých konštatuje, že dieťa sa výtvarnou činnosťou zapodieva samé, bez toho aby bolo do nej nejakým spôsobom uvádzané. V tejto súvislosti vyzdvihuje nutnosť predškolskej výtvarnej výchovy. Upozorňuje na javy, ktoré dovtedy neboli pozorované ani interpretované, že dieťa kreslí inak ako dospelý a že výtvarný vývoj dieťaťa podlieha špecifickým zákonitostiam. Prejavil veľké pochopenie pre zvláštnosti detského výtvarného prejavu.

Sociálna spoločnosť 16. a 17. storočia oceňovala umenie ako hodnotu so zameraním sa na reprezentačnú a ekonomickú funkciu, avšak všeobecná výtvarná výchova nebola v zornom uhle pozornosti. V názoroch pedagógov a filozofov prevládal utilitarizmus (hľadisko užitočnosti) a tak tomu bolo aj v diele *Johna Locka* (1632 - 1704), ktorý zastával senzualizmus. Stretávame sa u neho s myšlienkou učiť deti základom kreslenia, ale len ako doplnku ku všeobecným zručnostiam.

V Rakúsko-uhorsku zaviedla *Mária Terézia* (1717 - 1778) kreslenie v 4. triede ako povinný predmet. Neskôr *Jozef II.* zaviedol tento predmet ako povinný pre všetky triedy. Zároveň zakladal nedeľné školy kreslenia pre remeselníkov. Od roku 1869 bolo kreslenie povinné na všetkých typoch škôl v monarchii.

Ani dielo *Jeana Jacques Rousseau* (1712 - 1778), napriek tomu že malo osvietenický charakter pedagogického učenia, v pochopení úlohy výtvarnej výchovy neprekonalo Komenského. Vo svojich názoroch vyjadril skepsu voči kultúre a presadzoval rozvíjanie vnímania. O výtvarnej výchove hovoril, že nie je dôležité napodobňovať skutočnosť, ale dôležité je mať na výkrese poriadok. V dôraz na schopnosti ruky a oka odmietal Rousseau iné výtvarné práce okrem kresby podľa predlohy, podľa pravítka a predlôh. Takáto prax, používanie tzv. *geometrickej metódy* nachádzala uplatnenie v mnohých systémoch výučby kreslenia v 18 storočí.

Medzi kritikmi tejto metódy bol aj *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746 - 1827), švajčiarsky pedagóg a humanista, v mnohých ohľadoch a názoroch nasledovník Rousseaua. Väčšinu svojho filozofického úsilia venoval prepracovaniu systému počiatočného vyučovania. V ňom upozornil na význam kreslenia vôbec, pre rozvoj analytického myslenia. Jeho metóda kreslenia bola protikladná metóde geometrickej, avšak bola veľmi náročná, nepružná a nerešpektujúca subjektívny pohľad a vyjadrovanie vlastných predstáv. U jeho nasledovníkov sa táto metóda zamerala na výcvikový formalizmus.

Niektoré Komenského princípy nachádzame v názoroch *Fridricha Fröbela* (1782 - 1852), predovšetkým na princípy hry. Podľa Fröbela bola hra špecifickou životnou formou dieťaťa. Týmto smerom orientoval aj výtvarnú výchovu, teda predovšetkým na zhotovovanie darčiekov, prácu so stavebnicami. Napriek tomu, že nie všetky jeho názory sú pre nás dnes prijateľné, práve názory na hru sú aktuálne aj dnes.

Podobne nazeráme aj na názory významného pedagóga prvej polovice 19. storočia *Johanna Fridricha Herbarta* (1776 - 1841). V jeho názoroch a náhľadoch na výtvarnú výchovu je ešte viac prísnosti, pedantnosti a nie je priestor pre slobodný, tvorivý rozvoj dieťaťa. Napriek tomu že uznával význam kreslenia, v jeho metódach a systéme kreslenia je veľmi veľa drilu, mechanickosti a netvorivého prístupu, ešte aj dnes uvádzame „herbartizmus“ ako protiklad progresívnym, moderným tendenciám a smerom vo výtvarnej výchove.

V druhej polovici 19. storočia nachádzame niekoľko tendencií, alebo prvkov, ktoré sú budú v budúcnosti nosnými alebo podnetnými.

Prispel k tomu aj ruský spisovateľ, mysliteľ a pedagóg *Lev Nikolajevič Tolstoj* (1828 - 1910). Vo svojich dielach uvažoval nielen o spoločenskej funkcii umenia, ale pokúsil sa zaviesť niektoré názory aj do bežného života. Jeho najväčším prínosom bolo v uplatnení slobodnej výchovy a v prezentovaní práva na styk s umením pre najširšie vrstvy spoločnosti. Taktiež v tom, že pochopil detskú túžbu po samostatnosti a nezáväzovanie výtvarného vyjadrovania šablónami a formalizmom. Uprednostňoval zrozumiteľnosť umenia a ľudové umenie, vo svojich dielach prezentoval názor, že evidoval pokles záujmu o kreslenie, ak deti nesmeli kresliť postavy a zvieratá. Odporúčal aby deti neodkresľovali, ale tvorili.

Popri pedagogickom myslení a filozofii, neprestávalo výtvarnú výchovu ovplyvňovať aj výtvarné umenie. Jeho vplyv sa však prejavil v mnohých obdobiach veľmi komplikovane, niekedy priniesol progresívne prvky, inokedy stagnáciu. Príkladom stagnácie bol bezprostredný prenos umeleckých tendencií ako vzorov, ktorý sa vo výchove prejavoval skôr negatívne. Kladným príkladom však môžu byť realistické tendencie prvej polovice a prelomu päťdesiatich rokov 19. storočia, kedy inšpirácia umenia v prírode našla pozitívnu odozvu v umeleckom školstve.

Neskôr sa prejavili snahy po obnove remeselnej výroby a jej prenosu do výtvarnej výchovy, založenej na dokonalosti spracovania.

Filozofický vývoj predstaviteľov socializácie umenia viedol od viery k priamej súvislosti estetiky k nereálnym projektom spoločenských reforiem, založených na výchove všeobecne a na umeleckej výchove zvlášť.

Nosnejšie podnety v oblasti výtvarnej výchovy prinieslo v rokoch po prvej svetovej vojne *hnutie Bauhaus*. Bola to medzinárodná škola, pôvodne len pre

výstavníctvo a architektúru. Toto avantgardné hnutie sa opieralo o formovanie hmotného prostredia človeka. Malo spolu s ruským konštruktivizmom vplyv nielen na premenu umeleckých ale aj premenu pedagogických názorov myšlienkami o novej, vyššej syntéze vedy, techniky a umenia. Pedagógovia Bauhausu sa zameriavali na jednotu analýzy a syntézy formotvorných prvkov, prioritou bolo to, čo si žiak osvojí v priebehu činnosti pred samotným výtvarným artefaktom, systém výtvarných etúd založených na materiáloch a jeho spracovaní ako východisku ku tvorbe. To je len niekoľko podnetov, ktoré sú akceptované vo výtvarnej pedagogike dodnes.

Aj keď hnutie *Bauhaus* bolo historicky podnetné a objavné, nebolo jedinou koncepciou, ktorá ovplyvnila výtvarnú výchovu. Jednostranne preceňované niektoré jeho východiská, ako preceňovanie formálnych prvkov rozvoja výtvarnej reči bez hlbšieho rozvoja vnímania a predstavivosti, viedlo k rozvoju výtvarnej automatickosti, čo je vlastne popretie vlastných východísk Bauhausu. Napriek tomu je hnutie významným zdrojom impulzov aj dnes.

Určitý vplyv na výtvarnú pedagogiku, predovšetkým v päťdesiatych rokoch 20. storočia, mali prístupy sovietskej pedagogickej školy. Prostredníctvom nej sa aj u nás prejavila tendencia systematického kurzu vyučovania, základom ktorého bolo realistické zobrazovanie. Niektorí autori sa pokúsili túto tendenciu narušiť, akcentovali tvorivý proces ako základ detského výtvarného prejavu, avšak v neskoršom veku dieťaťa tieto tendencie viedli k preferovaniu výcviku zručnosti smerujúcej k naturalisticky iluzívnemu, priamemu realistickému zobrazovaniu, čo je však protikladom rozvoja tvorivosti.

Uplatňované metódy kreslenia a výtvarnej výchovy takmer vždy súviseli so sociálno-ekonomickou situáciou v danej historickej etape a teritóriu. U nás sa prejavil výrazný *prakticizmus a utilitarizmus*. V praxi prevažovala takmer do konca 19. storočia, *geometrická metóda, odkresľovanie vzorov, kopírovacia metóda*. Úlohou bolo naučiť čo najpresnejšie zobrazit' reprodukovateľnú predlohu a úloha učiteľa bola obmedzená na nepriame zamestnávanie žiakov a občasné korektúry ich prác. Hlavným a taktiež jediným hodnotiacim prvkom bola úhladnosť prác a ich zhoda s predlohou.

20. storočie prinieslo výrazné zmeny aj v pedagogike aj vo výtvarnej výchove. Striedali sa rôzne tendencie od snáh začleniť kreslenie a štúdie prírody podľa skutočnosti až po naturalistické ornamentálne kreslenie. Formovalo sa *hnutie za umeleckú výchovu*, spojené s menom Otakara Hostinského a ďalších. V praxi však útilo v nelogickom dekorativizme a ornamentalizme. Začiatok 20. storočia je spojený s hlbším záujmom o detskú psychiku. Podnetné aj do súčasnosti sú práce O. Čadu, O. Chlupa, L. Švarca a J. Uždila, ale aj mnohých ďalších.

Ako je zjavné z uvedeného, predmet výtvarná výchova, v 50. rokoch 20. storočia nazývaná kreslenie, prešiel zmenami, výtvarná výchova bola ovplyvňovaná a formovaná rôznymi faktami a osobnosťami. Určite sme nespomenuli všetko a každého významného autora, to však nebolo ani cieľom. Chceli sme len poukázať na fakt, že história výtvarnej výchovy a jej ponímania prešla vývojom od vnímania priestorových a tvarových vzťahov, získavania základných zobrazovacích zručností, cez predmet budujúci určitú grafickú gramotnosť a kultiváciu prejavu až k predmetu, vzdelávacej oblasti akcentujúcej výtvarné činnosti ako samostatnú oblasť ľudského prejavu. V pedagogickom myslení v 20. storočí sa prejavil nový smer v chápaní výtvarnej výchovy ako fenomén detského výtvarného prejavu. Tento fenomén je akcentovaný až od 60. rokov 20. storočia.

Výtvarná výchova v predškolskej edukácii

V Programe výchovy a vzdelávania detí materských škôl z roku 1990, ktorý je inovovaný, je výtvarná výchova chápaná ako estetické osvojovanie si skutočnosti. Bola súčasťou estetickej výchovy spolu s hudobnou výchovou a literárnou výchovou. Jej hlavným cieľom bolo „rozvíjanie elementárnych výtvarných schopností a prebúdzanie trvalého pozitívneho vzťahu k výtvarnému umeniu ako aj hodnotiaceho vzťahu k životnému prostrediu“ (PVP, str.169).

Obsah výtvarnej výchovy bol rozpracovaný do dvoch okruhov:

- výtvarné vyjadrovanie predstáv, ktoré zahŕňa kreslenie, výtvarné techniky a grafomotorika, maľovanie, modelovanie, plošné a priestorové utváranie a konštruovanie,
- výchova k zmyslu pre životné prostredie a výtvarné umenie.

Obsah bola ďalej konkretizovaný podľa veku detí. Nie je cieľom konkrétne analyzovať a hodnotiť kvalitu spracovania obsahu. Chceme však upozorniť na niektoré nedostatky.

Napríklad v obsahu pre 2 - 3 ročné deti je odporúčané pre učiteľky: „kresliť tušom a špajdľou na papier A4...“ (PVP s. 170) čo nie je v súlade s didaktickými ale aj pedagogicko-psychologickými, elementárnymi zásadami. Dieťa v tomto veku nie je schopné uchopiť odporúčaný výtvarný inštrument a preto ani nie je schopné realizovať odporúčanú výtvarnú techniku. Okrem toho formát A4 nie je vhodný, pretože je veľmi malý a dieťa obmedzuje v spontánnom výtvarnom vyjadrení.

Ďalší príklad nevhodného obsahu: pre 3-4 ročné deti je odporúčané „kresliť postavu a postupne zobrazovať niektoré dôležité detaily“ (PVP s. 173). Je všeobecne známe, že dieťa v tomto veku postavu zobrazuje ako hlavonožca, kde sa v podstate detaily prislúchajúce postave nenachádzajú.

Uvedieme niekoľko príkladov, ktoré nezodpovedajú ani veku dieťaťa, ani výtvarným predpokladom a schopnostiam, aj keby dieťa bolo mimoriadne

nadané vo výtvarnom vyjadrovaní:

pre 3-4 ročné deti:

- „zobraziť dej, v ktorom vystupujú zvieratá“ (s. 174),
- „postupne maľovať aj zvieraciu figúru“ (s. 179),
- „na základe motivácie vymodelovať zvieraciu figúru a naznačiť jej charakteristický tvar“ (s. 182),
- „postupne sa pokúsiť vymodelovať postavu“ (s. 183)

Pre 5 - 6 ročné deti:

- „postupne vymaľovávať vo väčšine prác pozadie“ (s. 178),
- uvedené môžeme považovať za zasahovanie do práce dieťaťa a vtláčanie mu svojej predstavy.

Obsah výtvarnej výchovy je v dokumente, ktorý bol povinný a schválený ako základný pedagogický dokument pre prácu v materských školách, pomerne chaoticky sytený z časti výtvarnými technikami, z časti metodickými odporúčaniami a smerovaniami a z veľmi malej časti je zameraný skutočne na rozvoj výtvarnej tvorivosti dieťaťa a jeho osobnosť. Je zarážajúce, že tieto nedostatky sú v novšom dokumente, napriek tomu že sú v rozpore aj s Metodikou výtvarnej výchovy v materskej škole, od autorov J. Uždila a D. Razákovej z roku 1976, čo by nás nemalo nechať bez emócií. Uvedená metodika, napriek svojmu veku je v mnohých ohľadoch nadčasová. Avšak vzhľadom k roku, v ktorom bola spracovaná a hlavne vzhľadom k ďalším súčasným okolnostiam by bolo vhodné uvažovať o spracovaní novšej verzie metodiky.

Neuvádzali sme podrobne nedostatky, avšak chceli sme poukázať na to, že je potrebné sa výtvarnou výchovu a jej obsahom zaoberať na profesionálnej úrovni v spolupráci viacerých odborníkov z teórie a pedagogickej praxe. V súčasnosti máme jedinečnú príležitosť sa vyvarovať práve takých omylov, aké sme zčasti uviedli.

Možnosťou je vhodný transfer

Školský vzdelávací program ISCED 0 striktné neurčuje v oblasti výtvarnej výchovy jej obsah ani metódy, výtvarné techniky a pod. To čo je uvedené v tomto dokumente pomerne jasne sú výkonové štandardy, ktoré sú v tomto dokumente formulované „ako **cieľové požiadavky, ktoré má dosiahnuť dieťa na konci predškolského obdobia**, aby získalo predprimárne vzdelanie“. V jednotlivých vzdelávacích oblastiach je formulovaný výkonový štandard dosť konkrétne a priamo. Väčšina štandardu je však veľmi blízka pôvodnému dokumentu, čo môže byť na jedenej strane ako pomôcka pre netvorivé učiteľky v pedagogickej praxi, ale určite je to prejav stagnácie napredovania a rozvoja výtvarnej výchovy v predškolskej pedagogike.

Nie je cieľom kritická analýza výtvarnej výchovy a kvality jej projektovania v ŠVP, preto sa pokúsime na nasledujúcich riadkoch navrhnúť niekoľko

východísk a formulovať aspoň čiastočne obsah výtvarnej výchovy v predškolskej výchove.

Perspektíva výtvarnej výchovy v predškolskej výchove

Výtvarná výchova má veľmi špecifické postavenie v predškolskej edukácii. Jej otvorený systém predurčuje výtvarnú výchovu k tomu, aby jej obsah a prostriedky boli voľne a tvorivo modifikované, aby reagovali na podnety, ktoré jej poskytuje výtvarné umenie a tiež spoločenské a prírodné prostredie. Je však otázkou ako sa s toľkou slobodou vyrovná výtvarná výchova a jej pedagógovia? Keďže výtvarná výchova je všeobecne zaradovaná do oblasti všeobecnovzdelávacie predmety, alebo oblasti, jedným zo základných atribútov by mali byť jasne formulované ciele a obsah primerané veku a potrebám dieťaťa. Bezbrehosť, pod ktorou rozumieme nejasne formulované edukačné ciele, neplánovanosť a nízka úroveň riadenia edukácie zo strany výtvarného pedagóga robí výtvarnú výchovu zraniteľnou vo vzťahu k iným edukačným aktivitám, ale aj voči školskej administratíve, ktorá ju môže považovať za zbytočnú a nepotrebnú.

Perspektívne ciele, úlohy a obsah výtvarnej výchovy v predškolskej výchove

Výtvarná výchova poskytuje možnosť komunikácie a predstavuje zároveň základnú formu komunikácie, nevyhnutnú pre získanie informácií a poskytuje rôzne možnosti vyjadrenia sa dieťaťa. Dieťa sa výtvarne vyjadruje od skorého veku, vytvára obrazy a výtvarné stvárnenia svojho pochopenia sveta. Výtvarná výchova by mala stavať na týchto skúsenostiach a poskytovať dieťaťu možnosť pozorovania obrazov sveta, reagovania na ne, ich vytváranie a komunikáciu pomocou nich.

Cieľom výtvarnej výchovy je umožniť dieťaťu vnímať samého seba a prostredníctvom seba pozorovať okolie, okolitý svet. Klásť si otázky, hľadať informácie v oblasti výtvarného umenia a výtvarnej kultúry, ale zároveň náchádzať odpovede. Umožniť tvorcovi synteticky spracovať vlastné skúsenosti.

Úlohou výtvarnej výchovy potom je smerovať a upriamovať pozornosť dieťaťa ku kultúre a umeniu, k umeleckému dielu, poukazovať na jeho postavenie v dejinách umenia a objavovať vzťahy a posolstvá v horizonte: minulosť – súčasné vnímanie sveta – blízka budúcnosť. Tak sa výtvarné umenie stáva súčasťou poznávacieho procesu a stimulom detskej výtvarnej tvorby.

Ak má byť výtvarno-tvorivý proces ucelenou a uzatvorenou činnosťou musí pri ňom dôjsť aj k vyjadreniu, respektíve k zobrazeniu poznatkov a predstáv. Nestačí len aktivizovať vnímanie a fantáziu, za poznávacou činnosťou by mala nasledovať nová syntéza, výtvarné vyjadrenie. Práve v procese výtvarného

vyjadrenia dochádza k zmenám v subjekte dieťaťa, teda k výchovno-formatívnemu pôsobeniu.

Obsah výtvarnej výchovy v predškolskej výchove je charakterizovaný tým, že:

1. je to vzdelávacia oblasť, pri ktorej sú deti celý čas aktívne, skoro všetko čo je obsahom edukácie deti aktívne realizujú;
2. sa snaží podchytiť spontánne detské vyjadrovanie a prirodzený záujem o objavné laborovanie s materiálmi, nástrojmi, technikami a do istej miery aj s výrazovými prostriedkami a motívmi;
3. umožňuje deťom vyjadrovať základné koncepty – od „archetypálnych“ až po vlastné fantazijné koncepty sveta; zároveň im umožňuje pracovať so symbolmi, ktoré vyjadrujú ich predstavy alebo sa odvolávajú na vonkajšie skutočnosti.

Návrh obsahu je projektovaný do štyroch konceptov:

1. dizajnové stratégie
2. kontexty
3. výtvarný jazyk a princípy umenia
4. materiály a techniky

1. DIZAJNOVÉ STRATÉGIE

Dizajnové stratégie predstavujú kľúčové procesy, ktoré sa využívajú pri podpore a rozvíjaní obrazotvornosti. Predstavy môžu pochádzať z rôznych zdrojov, musia v sebe obsahovať emócie, myšlienky a okolnosti, predstavivosť, spomienky, pozorovanie a iné vnemové zážitky. Dizajnové stratégie predstavujú formu riešenia výtvarného problému a používajú sa na rozvoj a organizáciu jedného alebo viacerých obrazov so špecifickým cieľom. Zo stratégie spomenieme na ukážku napr. skrivenie, elaborácia, rotácia, obrat, zjednodušenie a pod. V tomto príspevku nie je priestor na podrobnejšie ukážky a rozbor.

2. KONTEXTY

Dieťa tvorí svoje obrazy a pomocou nich komunikuje, reaguje a odpovedá na podnety. Odpovede podliehajú osobným, sociálnym, kultúrnym a historickým kontextom každého jednotlivca. Tvorba dieťaťa je jeho neoddeliteľnou súčasťou, je dynamická a individuálna a zároveň je to jeho sociálna forma vyjadrenia. Výtvarná tvorba dieťaťa v predškolskom veku je ovplyvnená:

- osobným kontextom: pohlavie, vek, skúsenosti, viera, hodnoty dieťaťa,
- sociálnym a kultúrnym kontextom: náboženstvo, socio-ekonomické postavenie, etnikum, estetika,
- historický kontext: čas, miesto a individuálny uhol pohľadu,
- technologický kontext: zvládanie výtvarnej techniky.

Uvedené kontexty sú navzájom prepojené a spolupôsobia pri výtvarnej tvorbe

dieťaťa.

Dieťa predškolského obdobia potrebuje množstvo príležitostí na pozorovanie a vnímanie kultúry ako také. Ako vzrastá pochopenie dieťaťa, spresňujú sa mozgové štruktúry, dieťa postupne nadobúda schopnosť kriticky skúmať umenie a kultúru, a vytvárať osobné zmysluplné obrazy.

3. VÝTVARNÝ JAZYK A PRINCÍPY UMENIA

Do tohto komponentu zahrňujeme oboznamovanie sa s výtvarným jazykom a jeho možnosťami rozvíjania a použitia v detskej tvorbe. Máme na mysli objavovanie vyjadrovacích výrazových prostriedkov výtvarného umenia. Prostredníctvom nich rozvíjame rast uvedomenia si zrkadlových a iných podnetov z princípov umenia a ich využitia pri tvorbe, učia sa používať výtvarné vyjadrovacie prostriedky vo svojich výtvarných vyjadreniach svojim vlastným, svojším spôsobom. Okrem toho sem zahrňujeme aj nie menej dôležité inšpirácie a prácu s výtvarným umením priamo a sprostredkované.

4. MATERIÁLY A TECHNIKY

Na vytváranie a tvorbu dieťa potrebuje materiál, technológie, vedomosti ale aj zručnosti o jednotlivých procesoch. Dieťa potrebuje možnosti na vyskúšanie a použitie množstva materiálov a technologických procesov. Tieto procesy musia byť prispôbené na potreby každého dieťaťa a postupne rozvíjať jeho schopnosti a zmysel pre dokonalosť vzhľadom k týmto oblastiam.

V rámci obsahu výtvarnej výchovy je vhodné zachovať procesné usporiadanie jednotlivých edukačných aktivít zameraných na výtvarnú výchovu. Procesné usporiadanie obsahuje:

- pozorovanie & reagovanie
- vytváranie & komunikácia

Pozorovanie & reagovanie poukazuje v prvom pláne na preskúmanie sveta pomocou všetkých zmyslov a reagovanie poukazuje na myslenie, opisovanie, analyzovanie, interpretáciu a hodnotenie obrazov v diskusii a v aktivite. Pozorovanie a reagovanie obsahuje osobné a sociálne aktivity, ktoré rozvíjajú rozvíjajú senzibilitu a estetické porozumenie okolia a prostredia dieťaťa. Zároveň berie do úvahy osobné skúsenosti a môže obsahovať aj sebahodnotenie.

Vytváranie & komunikácia predstavuje edukačnú aktivitu, ktorá v sebe zahŕňa osobné, kultúrne zmysluplné vytváranie unikátnych výtvarných odkazov, dieťa komunikuje pomocou obrazov a tým odkazuje jedinečným spôsobom na to, ako vidí, cíti a myslí.

V orientácii na *druhy činností vo výtvarnej výchove* odporúčame orientovať sa na činnosti, ktoré rozdeľujeme na základe objektívnej klasifikácie ľudských činností na štyri základné činnosti:

1. *Pretváranie* je činnosť aktívneho subjektu, ktorá je nasmerovaná k určitému objektu a pôsobí na ňom zmeny. Objektom pretvárania môže byť prostredie

umelé alebo prírodné.

- môže byť uskutočňované ako materiálna zmena objektu - konkrétna výtvarná činnosť
- alebo uskutočňované v predstavách subjektu – psychické procesy, myšlienkové operácie, rozvíjanie fantázie.

Tieto činnosti sa vyskytujú viac v spontánnych výtvarných činnostiach detí v predškolskom veku a mladšom školskom veku ako v školskej výtvarnej výchove. Tieto činnosti poskytujú priestor pre rozvíjanie tvorivého prístupu k riešeniu problému vo všeobecnej rovine, ako aj v rovine riešenia výtvarného problému. Nie sú náročné na materiálne a technické vybavenie.

Pretváracie činnosti, ktoré majú podobu vnútorných psychických procesov. Ich výsledkom nie je konkrétny hotový objekt, ale skôr hra so svojimi predstavami a fantáziou. Takéto činnosti sa vyskytujú vo výtvarnej výchove málo napriek tomu, že majú svoje miesto.

2. *Poznávacie činnosti.* Sú to činnosti, pri ktorých je objekt zachovaný v pôvodnom stave bez akéhokoľvek zásahu. Aktivita je zameraná na získavanie informácií o objekte, o jeho kvalitách, o tvare, farbe, umiestnení, vzťahu k ďalším objektom. Výtvarná činnosť je zameraná významne na poznávací proces v oblasti výtvarno estetickéj. Zámerné pozorovanie týchto javov vedie k rozvoju osobnosti dieťaťa. Umožňujú vytváranie adekvátnej slovnej zásoby v oblasti výtvarného jazyka.

3. *Hodnotovo-orientačné činnosti.* Sú to činnosti dieťaťa zameraná na objekt, kedy sa zachováva pôvodný, nezmenený stav objektu. Dieťa sa vracia k objektu formou hodnotenia a informáciách o význame. Sú to nielen objektívne hodnotenia, ale aj subjektívne stránky hodnotenia. Tieto činnosti musia byť realizované v súčinnosti s poznávaním a prežívaním. Ich výsledkom je citlivá kultivácia osobnosti, zmeny postojov a názorov pozitívne smerom k umeniu.

4. *Komunikačné činnosti.* Komunikácia je dôležitá pre výtvarného pedagóga ako aj pedagóga vôbec. Vo výtvarných činnostiach využívame verbálnu, ale aj neverbálnu komunikáciu. Obe majú svoje miesto pri výtvarných aktivitách.

4.1 *Exploračné a hrové činnosti* (prieskumné). Patria medzi najvyužívanejšie výtvarné činnosti u detí v predškolskom veku a mladšom školskom veku. Hra má nezastupiteľný význam v živote dieťaťa.

Exploračné činnosti - výtvarné činnosti s lineárnymi, plošnými a priestorovými výtvarnými prostriedkami, ktoré majú študijný a výskumný účel, môžu byť realizované v hrovej podobe. Sú zamerané na:

- získavanie a overovanie poznatkov, skúseností v zaobchádzaní s výtvarnými vyjadrovacími prostriedkami,
- hľadanie viacerých možností a variant riešenia výtvarnej úlohy,

- upresňovanie výtvarného zámeru,
- hry s výtvarnými prostriedkami v širokom slova zmysle.

5. *Výtvarná akcia a výtvarný koncept*

Je zvláštnym typom výtvarnej tvorby časovo a priestorovo ohraničený, je to komplex výtvarno-dramatických činností. Výtvarná akcia je súčasne procesom aj výsledkom výtvarnej činnosti. Východiskom môže byť výtvarná hra, ktorá je schopná sa ďalej rozvíjať

Koncept – prvé, predbežné spracovanie úlohy, náčrt. Chápeme ho ako vnútorný neukončený proces tvorby (pretváracej činnosti). Má vonkajšie prejavy ako skice, náčrty, plány ideálneho výstupu. Je to len jedna fáza výtvarnej tvorby, mení sa.

6. *Výtvarná imaginácia*

Má podobu myšlienkovú aj fantazijnú, riadenú i voľnú. Je medzistupeň na ceste od výtvarného vnímania k výtvarnej tvorbe. Môžu nasledovať po zobrazovacích činnostiach, alebo môžu byť samostatným uzatvoreným procesom

7. *Výtvarné vnímanie*

Je spojené so zvláštnymi zmenami v psychike vnímajúceho subjektu a predstavuje súhrn zmyslového odrazu, poznávacej činnosti, prežívania a hodnotenia. Môžeme ho tiež chápať ako vnímanie výtvarných vyjadrovacích prostriedkov, prvkov výtvarnej reči, vzťah medzi nimi.

Konkrétne edukačné procesy vo výtvarnej výchove v predškolskej výchove je vhodné zamerať na:

VNÍMANIE - EXPLORÁCIA - ELABORÁCIA - TVORBA - DIALÓG

Vnímanie: v tejto fáze je dôležité utvoriť dostatok priestoru na poznávanie a zároveň na prezentáciu svojej vlastnej kultúry a umenia, jeho špecifik, priorít a odlišností. Túto fázu by sme mohli zároveň prirovnať k pozorovaniu.

Explorácia: je vlastne skúmanie rôznych elementov dizajnových stratégií vo výtvarnej výchove.

Elaborácia: predstavuje prípravnú fázu pred priamym výtvarným stvárnením. Predstavuje prípravu a spracovanie námetu a výtvarného problému vo vedomí dieťaťa.

Tvorba: je konkrétne pozorovateľnou priamou aktivitou dieťaťa po predchádzajúcich fázach. V tejto fáze je najdôležitejšie nezasahovať do tvorby dieťaťa, poskytovať priestor a atmosféru pozitívnej klímy na tvorbu.

Dialóg predstavuje prezentáciu tvorby detí, ktoré sa navzájom rešpektujú a komunikujú a navzájom môžu tvoriť dialóg.

Určite sme nevyčerpali celú problematiku výtvarnej výchovy v predškolskej edukácii. Nespomenuli sme metódy výtvarnej výchovy, problematiku detského výtvarného prejavu, ktorý si iste zaslúži adekvátnu pozornosť a taktiež úlohu učiteľa a ďalšie oblasti problematiky. To by však bolo vhodné rozpracovať v inej, obsiahlejšej a komplexnejšej publikácii, napríklad metodike výtvarnej výchovy v materskej škole.

Vzhľadom na to, že náš vzdelávací systém prechádza zmenou, kde sa predtým silne zdôrazňoval lineárno-racionálny model myslenia a správania sa dieťaťa, je potrebné s oveľa väčšou rozhodnosťou sledovať kompenzačný chodník možnej nápravy. Ďalšia existencia výtvarnej výchovy v predškolskej edukácii môže byť definovaná jedine takouto cestou. Výsledkom bude vážny zásah do tradičnej štruktúry výtvarnej výchovy v materskej škole, avšak s novým, moderným a dúfame že aj efektívnym pozadím.

Záver

K pochopeniu a porozumeniu výtvarného artefaktu a jeho tvorcu prispieva vhodná formulácia kladených otázok, teda analýza. Ide predovšetkým o tvorivý prístup, hľadajúci neštandardné a nové prístupy, ktorý ovplyvňuje kognitívny a metakognitívny vývoj dieťaťa. Práve proces skúmania spätnej väzby a hľadania odpovedí, sú východiskom na poznávanie výtvarného umenia a výtvarnej kultúry.

Spoločným cieľom výtvarnej výchovy je teda umožniť dieťaťu vnímať samého seba a prostredníctvom seba pozorovať okolie, okolitý svet. Klásť si otázky, hľadať informácie v oblasti výtvarného umenia a výtvarnej kultúry, ale zároveň hľadať aj odpovede. Umožniť tvorcovi synteticky spracovať vlastné skúsenosti.

Tvorivým myslením a výtvarným prežívaním, prostredníctvom výtvarného jazyka a výtvarných prostriedkov môžeme dieťa smerovať k riešeniu výtvarných otázok a výtvarných problémov a tým kultivujeme osobnosť dieťaťa.

Literatúra

- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- ĎURIČ, L. a kol. 1997. *Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 1997. ISBN 80-08-02498-4.
- HAZUKOVÁ, H. 1994. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I*. Praha, UK 1994.
- HAZUKOVÁ, H. 1995. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II*. Praha, UK 1995.

KOSTRUB, D. a kol. 2005. *Dizajn procesu výučby v materské škole. Kurikulárne inžinierstvo a pedagogické navrhovanie*. Prešov: ROKUS, 2005. ISBN 80-89055-56-7.

PAVLÍKÁNOVÁ, M. 2007. *Multikultúra a umenie. Galéria ako platforma pre dialóg v umeleckej edukácii*. ACTA HUMANICA 2/2007 (Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Multikultúrne aspekty v učiacej sa spoločnosti). Žilina : Katedra pedagogiky, psychológie a sociálnych vied FPV ŽU, 2007. s. 154 – 158. ISSN 1336-5126.

PIAGET, J. - INHELDER, B. 1993. *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: SOFA, 1993. ISBN 80-85752-33-6.

PROGRAM VÝCHOVY A VZDELÁVANIA DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE. 1999. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 1999. ISBN 80-967721-1-2.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998.

SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED 0. www.minedu.sk [online 5. 10. 2008].

VALACHOVÁ, D. 2005. *Výtvarný prejav detí z multikultúrneho prostredia*. Bratislava: Psychodiagnostika, 2005. ISBN 80-88714-02-8.

VALACHOVÁ, D. 2008. *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Bratislava: MPC Tomášikova Bratislava 2008. ISBN 978-80-8052-303-9.

ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. 1. vydanie: Bratislava, SPN - Mladé letá, 2004. ISBN 80-10-00456-1.

Resume

Príspevok poskytuje krátku retrospektívu výtvarnej výchovy a jej pôsobenia v edukácii. Ďalej prezentuje jeden z možných variantov návrhu cieľov, úloh a obsahu výtvarnej výchovy v predškolskej edukácii v nových podmienkach.

Summary

The accession provides a short retrospection of the art education and her acting in education. Also she presents one of the eventuals variants of aims, assignments and content of art education in pre-school education in new clauses.

Kľúčové slová

Výtvarná výchova, retrospektíva, ciele, úlohy, obsah, predškolská edukácia.

Kontaktná adresa

Doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarnej výchovy
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
e-mail: valachova@fedu.uniba.sk

**AKTUÁLNE PROBLÉMY ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA
UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL OKRESOV
HLOHOVEC, PIEŠŤANY, PRIEVIDZA, SENICA, ŠAĽA**

**Dušan Kostrub - Alena Kováčiková
Jana Lenghartová - Ingrid Valovičová**

„Vždy sme na úrovni toho, do čoho sa pustíme.“
Thomas Jefferson

Reforma spoločnosti, ktorá sa vždy premieta do oblasti školstva a vzdelávania, ovplyvňuje všetky aspekty profesie učiteľa nielen v ich posudzovaní a preferovaní, ale zároveň i v smeroch rozvíjania.

Reforma školstva je na svojom začiatku, naštartovala už svoju konkrétnu podobu. V platnosti je už nový školský zákon aj vyhlášky k jednotlivým druhom škôl a celá pedagogická verejnosť netrpezlivo očakáva zákon o postavení pedagógov a o ich profesijnom rozvoji. Prijatím týchto legislatívnych zmien by reforma školstva nadobudla svoju reálnu podobu vo všetkých aspektoch a reagovala by tým na krízu pedagogickej profesie, s ktorou súvisí strata zodpovedajúceho spoločenského postavenia učiteľa, nízka atraktivita pedagogického povolania a tiež nedostatočná kvalita ďalšieho vzdelávania.

Kvalita pedagógov a podpora ich práce by mala byť jednou z priorit štátnej vzdelávacej politiky, pretože dnešný učiteľ sa musí vyrovnávať s novými rolami a úlohami, ktoré súvisia s meniacimi sa potrebami spoločnosti. Problémom pedagogickej teórie a praxe je otázka, ako nové požiadavky na profesijné kompetencie učiteľov v očakávaní zložitých zmien realizovať v praxi profesijného rozvoja. Nevyhnutné bude pružne zakomponovať všetky dôsledky nového vzdelávacieho kontextu do programov ďalšieho vzdelávania učiteľov.

A akým spôsobom tento problém riešiť? Z nášho pohľadu je prvoradé a nanajvýš dôležité analyzovať vzdelávacie potreby pedagógov a na základe výsledkov analýzy koncipovať v nových perspektívach konkrétne vzdelávanie.

Problematika profesijného rozvoja sa bytostne dotýka aj učiteliek materských škôl. Mení sa jej rola, postavenie, pole pôsobenia, čo vyvoláva zvýšené nároky na súbor kompetencií učiteliek materských škôl, ktoré spočívajú v jej odbornej, osobnostnej a etickej pripravenosti. Menia a zvyšujú sa nároky na spôsobilosti učiteliek reflektovať, analyzovať, prehodnocovať a modifikovať svoju vlastnú profesijnú činnosť, vedieť argumentovať svoje poňatie výučby, diskutovať a spolupracovať.

Podstatou našich pedagogických výskumov bola identifikácia vzdelávacích potrieb učiteliek materských škôl v okresoch Hlohovec, Piešťany, Prievdza, Senica a Šaľa na jeseň v roku 2007. Bolo to v čase, keď sa o reforme školstva iba hovorilo, diskutovalo a čakalo sa na to, či tento navrhovaný systém, ak bude prijatý, bude mať pre učiteľov aj očakávaný prínos.

Dnes už môžeme konštatovať a vyplýva to aj z našich výsledkov, že profesijný rast je z pohľadu učiteliek materských škôl dôležitý a zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľky a jej kompetencií a súčasne vytvára aj osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k celoživotnej spôsobilosti využívať rôzne príležitosti na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu svojho povolania, ľahšiemu prispôbovaniu sa novým trendom vo výučbe a uplatňovaniu získaných poznatkov.

V čom učiteľky materských škôl vidia v súvislosti s ďalším vzdelávaním najväčšie nedostatky? Je až zarážajúce, že učiteľky takmer všetkých sledovaných okresoch majú podobný problém – akútny deficit, minimálnu ponuku vzdelávacích podujatí a zlyhávajúcu organizáciu zo strany nadriadených orgánov. Prenesenie kompetencií na obce a mestá zapríčinilo, že zanikli metodické oddelenia sprostredkujúce vzdelávacie podujatia a vznikajú markantné rozdiely medzi mestami a obcami. Väčšina zriaďovateľov, zvlášť v menších obciach, nemá dostatok prostriedkov na to, aby finančne zabezpečovala ďalšie vzdelávanie učiteliek materských škôl a ak zoberieme do úvahy mesačný príjem učiteliek, nemôžeme očakávať, že s ochotou investujú svoje financie do ďalšieho vzdelávania.

Aká je teda súčasnosť a aká bude budúcnosť predprimárnej edukácie? Dovoľujeme si konštatovať, že to do značnej miery závisí od toho, na akej poznatkovej úrovni a akými profesijnými kompetenciami budú disponovať učiteľky materských škôl. Z našich zistení vyplýva, že ešte stále pretrvávajú problémy, ktoré priamo súvisia s ďalším vzdelávaním učiteliek. Naznačuje to, že tieto problémy naozaj existujú a je potrebné ich riešiť. Pokúsime sa ich na tomto mieste prezentovať v prepojení na jednotlivé okresy.

Zistenia z okresov Piešťany a Senica (Dušan Kostrub, Ingrid Valovičová)

Pokiaľ svoju pozornosť zameriame na sledované okresy Piešťany a Senica, do popredia sa nám dostáva predovšetkým problematika vytvorenia optimálnych podmienok, ktoré sú pre učiteľky žiaduce k tomu, aby sa mohli vzdelávať a byť vzdelávané. Táto požiadavka je vyjadrovaná predovšetkým potrebami zabezpečenia vyhovujúcich podmienok profesijného rozvoja prostredníctvom ďalšieho vzdelávania, ktoré podstatne ovplyvňuje finančná situácia. Tá brzdí organizovanie odborných seminárov, zaplatenie lektorov a tiež finančné ohodnotenie učiteliek zúčastňujúcich sa vzdelávania. Finančné ohodnotenie práce a profesijného rozvoja by učiteľky pozitívne motivovalo. Určité zlepšenie finančného stavu do budúcnosti predpokladajú učiteľky v uplatňovaní Koncepcie

profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme. Rozhodujúcim faktorom účasti na vzdelávacích podujatiach je miesto konania, pretože ako tvrdia učiteľky, cestovanie je náročné, takže jednoznačná požiadavka je vyjadrená v želaní priblížiť vzdelávacie podujatia k miestu bydliska. Učiteľky materských škôl by nemali zostať osamotené vo svojom úsilí vzdelávať sa, pretože nie je to len ich povinnosť a zodpovednosť ako individuálnych profesionálov, ale aj verejný záujem, úloha štátu, spoločnosti a jej systematickej podpory. Dostatočne chápú svoje spoločenské poslanie a to, že sú profesionálmi pre oblasť edukácie detí v období predškolského veku a uvedomujú si, že táto edukácia je prvou inštitucionálnou edukáciou. Ich argumentmi v prospech zvyšovania profesionality, sú predovšetkým vysoké nároky spoločnosti a štátu, ktoré sú na ne kladené a ktoré môžu v očiach verejnosti zvýšiť prestíž profesie. Nemožno teda zabúdať na to, ako je učiteľka materskej školy vnímaná verejnosťou, akú úlohu, povinnosť a požiadavky plní pre spoločnosť a rodinu. Kritické stanovisko vyjadrujú okrem iného aj k momentálnemu stavu predškolskej výchovy, ktorá je podľa ich slov „odsunutá na vedľajšiu koľaj“, čím vzniká problém akým spôsobom vlastne nazerá štát na predškolskú výchovu a ako vníma jej opodstatnenie a potrebu.

Podstatne pozitívnejšie sú vyjadrenia učiteliek k potrebe vzdelávať sa. Aby učiteľky zvládali edukačné situácie, ktoré sú jedinečnými a neopakovateľnými vzťahmi s deťmi, musia mať istotu a predovšetkým kontrolu samé nad sebou. Istotu a sebavedomie získajú, keď sa budú vzdelávať vo viacerých oblastiach. Sebavzdelávanie učiteliek je neustálou reflexiou a konfrontáciou seba s okolím a sú teda samé zodpovedné za sebavzdelávanie a osobnostnú zrelosť. Uvedomujú si, že podstata ich profesionality je v integrácii pedagogiky so psychológiou v didaktike a tento fakt je to podstatné, v čom ich nemôže zastúpiť žiaden iný odborník.

V sebavzdelávaní a vzdelávaní hrá jedinec, skupina, sociálny kontakt a vzájomná pomoc dôležitú úlohu, z čoho môžeme usudzovať, že potreba sociálnych vzťahov je neodmysliteľnou súčasťou ďalšieho vzdelávania. Pozitívne vyjadrenia smerujú k tomu, že sú určité snahy o to, aby sa učiteľky stretávali a spoločne vzdelávali v rámci materských škôl.

Vo svojich ďalších výpovediach sa vyjadrujú aj k problematike záruky štátu a kompetentných orgánov k vzdelávaniu a k organizovaniu vzdelávacích seminárov. Nové impulzy, trendy a inovácie v edukácii by teda mali byť učiteľkám sprostredkované prostredníctvom vzdelávacích seminárov, ktoré by zabezpečovali neustále nadobúdanie a zvyšovanie profesijných kompetencií. Na predpísanú úroveň vzdelania učiteliek materských škôl existujú rôzne názory. Niektoré hovoria o dostatočnosti stredoškolskej prípravy, iné zdôrazňujú potrebu vysokoškolského vzdelania. Existujú závažné dôvody a celkový vývoj učiteľskej profesie všade vo svete, ktorý je sprevádzaný znáročnými požiadavkami na jej

príslušníkov a zmenami chápania toho, čo znamená profesionalita v učiteľstve, na akých základoch pracuje skutočný profesionál a naznačuje, že by bolo vhodné legislatívne zavedenie aspoň bakalárskeho stupňa vysokoškolského vzdelávania. Pre učiteľky materských škôl by to znamenalo kvalitatívny posun vo zvyšovaní profesionálneho aj sociálneho statusu tejto profesie.

Problémová v ďalšom vzdelávaní sa javí aj kvalita a kvantita vzdelávania, celková organizácia a potreba legislatívnych zmien. Jednou z požiadaviek je organizovať také semináre, ktoré by zodpovedali novým požiadavkám a prinášali by nové informácie a trendy priamo k učiteľkám. Z požiadaviek a návrhov, ktoré prezentujú, možno usúdiť, že im nie je ľahostajné, aké vzdelávacie podujatia sa budú pre ne v ďalšom období pripravovať a že táto téma sa ich osobne dotýka. Zovšeobecnené poznatky a vzdelávanie vytrhnuté z kontextu pedagogických situácií nemôže dosiahnuť tú efektivitu ako vzdelávanie sa prostredníctvom skúseností. To je považované za jeden z hlavných problémov vzdelávacích podujatí organizovaných pre učiteľky materských škôl. Návrhy na organizáciu poukazujú na potrebu zriadenia metodických centier, ktoré by zabezpečovali vzdelávacie podujatia. Z uvedeného nám vyplýva, že je nanajvýš žiaduce vytvoriť a zabezpečiť také podmienky, aby každej učiteľke stálo za to neustále sa vzdelávať, zdokonaľovať svoje pedagogické majstrovstvo a ziskávať tak pocit uspokojenia a zadosťučinenia.

Zistenia z okresov Hlohovec a Šaľa (Dušan Kostrub, Jana Lenghartová)

V rámci nášho výskumu sme si, ako už bolo povedané, položili otázku, čo znamená zmena v profesijnom živote učiteliek. Ako ju iniciujú, reflektujú a akceptujú vo svojej práci, ako sú pripravené sa s ňou vyrovnávať a zmeniť svoje pedagogické presvedčenie. Zaujímalo nás, aké majú na ďalšie vzdelávanie, ktoré so spomínanou zmenou veľmi úzko súvisí, vytvorené podmienky na úrovni školy, regiónu i štátu.

Z našich zistení je zrejmé, že v súvislosti s ďalším vzdelávaním učiteľky vidia značné rezervy najmä vo vytváraní optimálnych podmienok na vzdelávanie (sa). Najčastejšie tieto podmienky súvisia s nedostatkom financií, ktoré sú nevyhnutnými prostriedkami na ďalšie vzdelávanie (sa). Výsledky nám naznačili aj to, že vzhľadom na nízke finančné ohodnotenie učiteliek si mnohé z nich nemôžu jednoducho vzdelávanie dovoliť. Preto je potrebné, aby sa vytvárali podmienky na formáciu pedagogických zamestnancov, na ich ďalšie vzdelávanie a nadobúdanie vyšších kvalifikácií.

Veľmi nás však potešila tá skutočnosť, že napriek pretrvávajúcim problémom vo finančnom, materiálnom a technickom zabezpečovaní vzdelávania prevažovala lúnia uvažovania v prospech potreby ďalšieho vzdelávania učiteliek materských škôl. Takmer všetky sa zhodli na tom, že ďalšie vzdelávanie je dôležité a potrebné pre zvyšovanie ich pedagogickej spôsobilosti a v neposlednom rade aj z toho dôvodu, že sa podieľajú na rozvíjaní kompetencií a kultivácii predpokladov pre

spoločenský život budúcej generácie. Sebavzdelávanie je pre učiteľky a ich odborný rast veľkým prínosom, ony samotné ho prezentujú ako efektívny spôsob sebarozvoja a sebazdokonaľovania. Okrem tohto sem určite môžeme pridružiť aj vnútornú potrebu lepšie rozumieť svojmu poslaniu, učiť sa a pripravovať sa kvôli sebe samej, kvôli dobrému pocitu z práce a vnútornej zodpovednosti voči deťom, ktoré učiteľky vedú. Potreba sebarozvoja spočíva v znútornení potreby pracovať na sebe, v spôsobilosti vedieť si určiť priority a zmocniť sa zodpovednosti za svoj vlastný rozvoj. Na to ale potrebujú dostupnosť a najmä dostatok odbornej literatúry, ako aj neustály prísun kvalitných metodických materiálov, prostredníctvom ktorých si môžu rozširovať svoje kompetencie. Tieto materiály sú nápomocné pri sebvýchove učiteľky, ktorá hľadá v literatúre oporu, zdôvodnenie svojich metód a foriem práce.

Sebavzdelávanie však nemôže existovať oddelene, bez ďalšieho systematického vzdelávania, organizovaného metodickými oddeleniami. Z toho vyplýva aj ďalšia potreba učiteliek – byť vzdelávané. Uspokojenie tejto potreby vedie k rozvoju individuálneho potenciálu. Učiteľky sú si vedomé toho, že bez ich ďalšieho vzdelávania by nebola možná transformácia školstva, pretože by neboli spôsobilé vyrovnávať sa s hektickými premenami v spoločenskom rozvoji. V najväčšej miere využívajú príležitosť vzdelávať sa na seminároch. Ako negatívny postreh však označili to, že prednášky, ktoré na nich odznejú, sú zväčša prezentované vo všeobecnej rovine. Prepojenie s praxou býva často zložitú, čo prispieva k tomu, že učiteľky prevažne nie sú spôsobilé získať poznatky integrovať a následne využiť vo svojej práci. Aby sme ale zachovali objektivitu, musíme povedať, že na niektorých seminároch sa ojedinele objavujú aj ukážky praktických postupov a informácií z reálnej praxe. Učiteľky takéto situácie rady využívajú, vyhľadávajú a najviac sa, pochopiteľne, zaujímajú o metodické námety a inovačné postupy vo výučbe, ktoré je možné ihneď v triede zaviesť.

Možnosť pre uplatnenie teoretických poznatkov v praktických situáciách dáva učiteľkám veľkú šancu úspešnosti v ich profesijnom uplatnení. Prax nám ukázala, že väčšina materských škôl ešte stále čaká od „niekoho“, aby im poskytol servis a pravidelne ich oboznamoval s aktualitami v oblasti výchovy a vzdelávania. Dožadujú sa teda kvalifikovaných lektorov-odborníkov, napomáhajúcich k rozvoju ich profesionality, ktorá bez odborných kompetencií nie je možná. Uznávaní profesionáli sa podľa ich vyjadrení opierajú o hlboké teoretické a systematické poznatky a zároveň majú špecifický vzťah k poznaniu, iniciujú ďalšiu produkciu poznania, tvoria nové poznatky. A ak sú tieto poznatky previazané s praxou, o to je efekt vzdelávania väčší. Lebo aj prax má vzdelávací charakter, dopĺňa teoretickú prípravu a umožňuje prehlbovanie získaných poznatkov.

Aj keď učiteľky väčšinou využívajú príležitosť vzdelávať sa na seminároch, upozorňujú aj na iné možnosti a formy vzdelávania. Dosť výraznú pozornosť venujú aj iným aktivitám, ktoré majú rozvojový potenciál a ktoré sa, žiaľ, pomaly vytrácajú. Jedná sa o aktivity založené na spolupráci učiteliek: diskusie, výmenné návštevy a kolegiálne pozorovanie. I prostredníctvom takýchto akcií sa dá podľa nich účinne vzdelávať. Záujem o ďalšie vzdelávanie je teda spájaný aj s nevyhnutnosťou nadväzovania sociálnych vzťahov a potrebou sociálneho kontaktu.

V odporúčaníach prevládala požiadavka na pravidelnosť a cyklickosť vzdelávacích podujatí. Zmysluplné vzdelávanie, rešpektujúce a rozvíjajúce potreby a profesionalitu každej učiteľky, by potom strácalo rozmer útržkovitosti, ktorá mnohokrát viedla k jeho nízkej efektívnosti. Ďalej sa učiteľky dožadovali vytvorenia optimálnych podmienok na vzdelávanie. Aj keď si v mnohých prípadoch uvedomovali nutnosť vzdelávať sa, tvrdili, že nemajú čas alebo financie, alebo im to neumožňuje zamestnávateľ. Niektorí nadriadení totiž „zabúdajú“, že učiteľky by sa mali permanentne vzdelávať, keďže práve ony sú hnacím motorom ku kvalite, úspešnosti a prosperite školy. Učiteľkám materských škôl sa málokedy dostáva uznania a ocenenia za zvýšenie kvalifikácie zo strany zamestnávateľov. Mnoho z nich hľadá cesty, ako minimalizovať fyzickú neprítomnosť učiteliek, a tak to väčšinou riešia radikálne a v štúdiu im bránia. Iné učiteľky boli toho názoru, že by bolo spravodlivé, keby zamestnávateľ zohľadňoval všetky formy ďalšieho vzdelávania, ktoré absolvovali, a to napríklad zvýšením platu.

Zhrnujúco môžeme konštatovať, že prostredníctvom nášho výskumu sme sa mohli presvedčiť o tom, že individuálne vzdelávacie potreby učiteliek sú determinované zložitou súhrnou, ktoré predstavujú rôzne faktory: počnúc potrebami samotných učiteliek, cez dostupnosť ďalšieho vzdelávania a podporou ich profesijného rozvoja zo strany rôznych subjektov a objektov končiac. Možno by bolo vhodné zamyslieť sa nad tým, že je nevyhnutné zdokonaľiť systém celoživotného vzdelávania učiteľov. Organizovať pre pedagógov z praxe školenia, prednášky, semináre, metodické dni, v ktorých by sa oboznamovali s inovatívnymi možnosťami výchovy a vzdelávania, s najnovšími poznatkami z oblasti výskumu o edukácii a predovšetkým s možnosťami zdokonaľovania edukačnej činnosti.

Zistenia z okresov Hlohovec a Prievidza (Dušan Kostrub, Alena Kováčiková)

Ďalšie vzdelávanie ako ústredný problém našej výskumnej práce, je vo výpovediach učiteliek prezentované z hľadiska neustálej potreby zdokonaľovania sa. Individualita každého učiteľa má rôzny pohľad na (seba)vzdelávanie. Záleží od okolností a podmienok. Uvedomenie si potreby (seba)vzdelávania a nevyhnutnosť zamýšľať sa nad touto skutočnosťou je podstatné pre ďalšie napredovanie. Prístup učiteliek k (seba)vzdelávaniu v sebe zahŕňa záujem

o získavanie nových poznatkov, snahu o rozvíjanie dôležitých kompetencií a vytváranie určitých hodnotových postojov. Jedným z dôvodov vzdelávania učiteliek je i to, že vzdelávaním nadobudnú väčší prehľad o informáciách týkajúcich sa procesu výučby, čo jednoznačne dopomôže ku kvalite ich edukačnej činnosti. Prostredníctvom vzdelávania sa im teda naskytujú možnosti využitia nových trendov a postupov pri práci. Učiteľky majú na zreteli, že v súčasnej dobe si nemôžu v ich povolání dovoliť pre ne tak nebezpečnú stagnáciu. Zdôrazňujú nevyhnutnosť profesijného rozvoja, pretože práve ony sa stávajú pre deti sprostredkovateľkami kultúrnych hodnôt spoločnosti. Neustálou potrebou vzdelávania tak dochádza k zmene ich osobnosti a spoločenského pohľadu na pedagóga ako profesionála. Za nevyhnutnosť pri vzdelávaní považujú iniciatívu, kreativitu a ústretovosť zo strany štátu a nadriadených orgánov. Hlavné zástupcovia štátu, ministerstva a metodických oddelení môžu svojim vplyvom podporiť ďalšie vzdelávanie učiteliek. Uvedomujú si, že ak v tomto smere vynaložia snahu, výsledkom ich úsilia bude skvalitňovanie učiteľskej profesie a jeho spoločenského poslania. Sú si vedomé skutočnosti, že o zmenu svojho postavenia v spoločnosti sa nemalou mierou musia pričiniť aj ony samé a to svojou prácou a jej prezentáciou. Potreba ďalšieho vzdelávania je spojená s odkazom na budúcnosť v zmysle zlepšiť v našej spoločnosti status učiteľa. Časť učiteliek prezentuje skutočnosť, že vzdelávanie by malo byť dobrovoľné, na základe vlastného rozhodnutia, nie nariadené. Týmto názorom prezentujú svoju vnútornú motiváciu byť vzdelávané a vzdelávať sa. Chcú pokračovať vo vzdelávaní len ak budú mať samé záujem, čo podmieňujú pozitívnymi skúsenosťami z doterajšieho vzdelávania a so subjektívnym pocitom prospechu. Vzdelávanie dávajú do súvislosti i s dostupnými a vhodnými príležitosťami z hľadiska času a finančnej náročnosti. Navrhujú nadväznosť platových postupov na kvalitu výkonov vo svojej práci a možnosť získavania certifikátov z kvalitných odborných kurzov.

Ich výpovede ďalej poukázali na to, že ďalšie vzdelávanie učiteliek sa odvíja v prvom rade od nutnosti zabezpečenia a vytvorenia vhodných podmienok a prostredia pre vzdelávanie. Je tiež potrebné uvoľniť im byrokratické bariéry, dať možnosti vo väčšej miere vzdelávať sa a tak rozvíjať svoju osobnosť. Na naplnenie týchto cieľov je nevyhnutný slobodný výber metód, foriem a spôsobov vzdelávania, motivačné platové ohodnotenie, zodpovednosť, participáciu na výbere obsahov vzdelávania a tiež vytvorenie efektívneho systému ďalšieho vzdelávania. Pre predškolských pedagógov je potrebné zosúladiť rodinný a pracovný život a za nevyhnutnosť považujú čo najvýraznejšiu podporu spoločnosti, štátu a v neposlednom rade i rodiny, ktoré tak posilnia ich motiváciu vo vzťahu k vzdelávaniu sa. Podstatná sa pre učiteľky stáva potreba zabezpečiť a dať k dispozícii širokú sieť profesionálnych inštitúcií, ktoré by im umožnili kontinuálne vzdelávanie.

Záujem o ďalšie vzdelávanie je spojený s potrebou sociálneho kontaktu a sociálnych vzťahov. Spolupráca sa pre ne stáva v súvislosti s ďalším vzdelávaním neodmysliteľnou súčasťou. Sociálna interakcia prináša vzájomné obohatenie a inšpiráciu ďalej sa vzdelávať. Reciprocita im umožní spätnú väzbu, ktorá sa pre ne stáva veľkým prínosom.

Vo svojich odporúčaniach tiež poukazujú na potrebu pravidelnosti vo vzdelávaní a potrebu vytvoriť adekvátne ponuky vzdelávania, ktoré by korešpondovali s ich uplatnením v praxi. Vychádzame zo skutočnosti, že nie vždy sa učiteľky uspokojia s množstvom teoretických poznatkov. To nasvedčuje tomu, že vzdelávanie sa pre ne nestáva len formalitou, ale zamýšľajú sa i nad jeho obsahom a využiteľnosťou v praxi.

Z výsledkov výskumu ďalej vyplýva, že väčšina učiteliek prejavuje záujem o profesijný rozvoj, ktorý by mohli realizovať v priebehu mnohých seminárov a školení, no žiaľ nie vždy to naplní ich predstavy, nakoľko výber vzdelávania je podmienený väčšmi dostupnosťou ako obsahom ponuky. Preto očakávajú, že zapojenie sa do určitých ponúk vzdelávania im zabezpečí možnosť (seba)vzdelávania, ktorá bude zodpovedať ich individuálnym potrebám. Tým získajú možnosť neustáleho zdokonaľovania a zmeny osobnosti na základe ďalšieho vzdelávania.

V neposlednom rade učiteľky materských škôl považujú vzdelanie za hodnotu, ktorá má byť vysoko cenená a mala by byť elementárnym predpokladom ich úspešného života a tiež prvkom prosperity profesionálneho postavenia v spoločnosti. Každá snaha o skvalitnenie vzdelávacieho systému stojí v prvom rade na kvalitách ich samotných. Cítia však, že problémy učiteľov sú oveľa hlbšie a komplexnejšie. Dnešná profesia učiteľa sa dynamicky mení v závislosti od premien vzdelávacieho kontextu, t.j. predovšetkým štruktúry výchovno-vzdelávacieho systému a reflexie na vzdelávacie požiadavky spoločnosti, reprezentované trhom práce a vzdelávacou politikou. Opakovane apelujú na vzdelávacie inštitúcie a v konečnom dôsledku i na štát, ktorý je východiskovým prvkom pre naštartovanie reformných zmien týkajúcich sa ďalšieho vzdelávania a postavenia pedagógov v spoločnosti. Rozvoj, transformáciu a prispôbenie vzdelávacích systémov učiteľky považujú za prioritu vzhľadom na rôznorodosť spoločenských kultúr, ekonomických a politických zmien. Cítia potrebu byť aktívnymi spoluúčastníkmi zmeny vzdelávania ako aj jednotlivých prvkov celého vzdelávacieho systému. Obnova školstva by mala teda jednoznačne viesť cez pedagógov a to prostredníctvom realizácie ich predstáv, metód a praktík.

Na záver si dovoľujeme vysloviť názor, že vzdelávanie je podľa nás veľmi dôležité, i keď dlhodobá investícia spoločnosti do svojich občanov, bez ktorej nie je možný ani ekonomický a sociálny rast spoločnosti. Snaha všetkých zodpovedných by teda mala byť v súlade s trendom vytvárať predpoklady na profesijný rozvoj učiteľov prostredníctvom celoživotného vzdelávania. Sme si

istí, že každé vzdelávanie, ktoré je súčasťou profesijného rozvoja, prinesie novú kvalitu do výkonu učiteľských kompetencií i do školského systému.

Literatúra

- KOL. AUTOROV. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC, 2006. 163 s. ISBN 80-8045-431-0.
- KOSOVÁ, B. 2006. Profesia a profesionalita učiteľa. In: *Pedagogická revue*, 58, 2006, č. 1, s. 1 – 13. ISSN 1335-1982.
- KOSTRUB, D. 1999. Postmoderná koncepcia materskej školy. In: *Pedagogická revue*, 51, 1999, č.2, s.130-144.
- KOSTRUB, D. - KOŽUCHOVÁ, M. 2007. Hľadanie optimálnej koncepcie prípravy učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania. In: *Retrospektíva a perspektívy poslania pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie k 60. výročiu založenia PdF UK v Bratislave. Bratislava: PdF UK, 2007, s. 359-371. ISBN 978-80-223-2412-0.
- KOVÁČIKOVÁ, A. 2008. Identifikácia vzdelávacích potrieb učiteliek MŠ v okresoch Hlohovec a Prievidza na základe vzájomného porovnania. In: *Rigorózna práca*. Bratislava: PdF UK, 2008, 171 s.
- LENGHARTOVÁ, J. 2008. Identifikácia vzdelávacích potrieb učiteliek MŠ v okresoch Hlohovec a Šaľa na základe vzájomného porovnania. In: *Rigorózna práca*. Bratislava: PdF UK, 2008, 171 s.
- MIŇOVÁ, M. - PORTÍKOVÁ, A. 2007. Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov materských škôl v kariernom systéme. In: *Ako sa učelia učia?* Zborník referátov z medzinárodnej konferencie. Prešov: MPC, 2007, s.187-191. ISBN 978-80-8045-493-7.
- PAVLOV, I. 2002. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy*. Prešov: MPC, 2002. 107s. ISBN 80-8045-285-7.
- VALOVIČOVÁ, I. 2008. Identifikácia vzdelávacích potrieb učiteliek MŠ okresov Piešťany a Senica na základe vzájomného porovnania a navrhovanie možnosti ich zabezpečenia. In: *Rigorózna práca*. Bratislava: PdF UK, 2008, 139 s.

Resumé

V súčasnosti sa dostávajú do popredia základné otázky učiteľskej profesie a jej chápania. Takisto je veľa otázok ohľadne vzdelávania učiteľa a rozvoja jeho profesionálnych spôsobilostí počas celého jeho života.

Naším zámerom je predstaviť aktuálne problémy vzdelávania učiteľov v súvislosti s ich profesijným rastom. Chceme pripomenúť dôležitosť vzdelávania a seba vzdelávania učiteľov a jeho aranžovania v podobe projektov či koncepcných návrhov.

Summary

At the present time, the basic questions of the teachers profession and his understanding are appearing. As well, there are many questions about the teacher's education and the development his professional skills during his lifetime.

Our intention is to present some actual problems of the teachers education and his connection with their professional growth.

We also want to remind the importance of the education and self-education of teachers and his arrangement like the projects or conceptional propositions.

Kľúčové slová

profesijný rast, vzdelávacie a sebazvdelávacie potreby, učiteľky materských škôl, reforma školstva, vzdelávacia politika

Kontaktná adresa

PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.

Univerzita Komenského

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Račianska 59

813 34 Bratislava

Slovenská republika

e-mail: dušan.kostrub@fedu.uniba.sk

PaedDr. Alena Kováčiková

Materská škola

Hollého 3

920 01 Hlohovec

Slovenská republika

e-mail: alenka.kovacikova@azet.sk

PaedDr. Ingrid Valovičová

Materská škola, č. 81

920 66 Horné Trhovište

Slovenská republika

e-mail: indrid.valovicova@azet.sk

PaedDr. Jana Lenghartová

Základná škola s materskou školou, č. 149

920 56 Dvorníky nad Váhom

Slovenská republika

e-mail: jana.lenghartova@azet.sk

ZÁVER

Účastníci konferencie si vypočuli prednesené referáty, ktoré dokumentovali:

1. Aktuálne trendy v spektre dimenzií v kontexte globalizácie.
2. Skúsenosti a inšpiratívne námety z reforiem predprimárnej edukácie v Poľsku a Českej republiky.
3. Súčasný stav a perspektívy rozvoja predprimárnej edukácie v Slovenskej republike.

Na druhý deň mala konferencia zaujímavý program. Uskutočnila sa návšteva prešovských materských škôl (Budovateľská, Čapajevova, Sabinovská, Bajkalská, Mirka Nešpora, Važecká, Zemplínska, Čergovská a Jurkovičova) spojená s panelovou diskusiou k Štátnemu a Školskému vzdelávaciemu programu s členkami lektorského tímu projektu: *Vzdelávanie riaditeľiek materských škôl ku tvorbe školského vzdelávacieho programu*. Panelová diskusia mala pozitívny ohlas a učelia z praxe si odniesli veľa poznatkov do svojej ďalšej práce a množstvo nových informácií o kontinuálnom vzdelávaní, ktoré ich v krátkej budúcnosti čaká. Na konferencii bolo prítomných 250 účastníkov zo Slovenska, Čiech a Poľska.

Záver konferencie:

1. Kooperovať pri návrhoch, tvorbe a implementácii dôležitých legislatívnych zámerov v oblasti predškolskej výchovy.
2. Stimulovať osvojovanie kľúčových kompetencií u detí počas celej dochádzky do materskej školy aj v spolupráci s rodinou.
3. Rešpektovať pri edukácii detí v materskej škole platnú legislatívu.
4. Zabezpečiť systém riadenia materských škôl kvalifikovanými odborníkmi pre predškolskú výchovu.
5. Ponúknuť kontinuálne vzdelávanie učiteľom materských škôl, ktoré prispeje k rozšíreniu a prehĺbeniu ich poznatkov, zručností a postojov k obsahovej reforme.

Názov:	Súčasnosc' a budúcnosť predprimárnej edukácie
Editori:	© doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc. © PaedDr. Monika Miňová, PhD. © PaedDr. Vlasta Gmitrová
Recenzenti:	doc. PhDr. Ľudmila Belášová, PhD. doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. PaedDr. Anna Portíková
Vydavateľ:	Prešovská univerzita v Prešove Pedagogická fakulta Regionálna sekcia pre predškolskú výchovu SV OMEP Prešov
Návrh obálky:	© doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc. © PaedDr. Monika Miňová, PhD.
Sadzba:	Mgr. Hedviga Kochová
Náklad:	500 ks
Rozsah:	262 strán
Formát:	A5
Vydanie:	prvé
Rok vydania:	2009
Tlač:	Rokus, s. r. o. Prešov
ISBN	978-80-555-0006-5
EAN	9788055500065