UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

PEDAGOGICKÁ KONFERENCIA IX

„Interakcia edukačnej triády RODINA - MATERSKÁ ŠKOLA - ZÁKLADNÁ ŠKOLA imperatív doby“

Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie

NITRA 2006

Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie

PEDAGOGICKÁ KONFERENCIA IX
INTERAKCIA EDUKAČNEJ TRIÁDY RODINA - MATERSKÁ ŠKOLA - ZÁKLADNÁ ŠKOLA IMPERATÍV DOBY

Konanej pod záštitou
prof. RNDr. Ing. Daniela Kluvanca, CSc.,
rektora Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre
prof. PhDr. Gabriely Porubskej, CSc.,
dekanky PF UKF v Nitre
RNDr. Štefana Prónaya
prednostu KŠÚ v Nitre

V spolupráci s Regionálnou sekciou OMEP v Nitre a Správou materských škôl v Nitre.

Vedeckí garanti konferencie
prof. PhDr. Rudolf Štepanovič, DrSc.
prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.
prof. PhDr. PaedDr. Ján Perhács, CSc., Dr.H.c.
dr. Kristien Ruysen – Carnel, ME, KHL Leuven, Belgicko
prof. Dr. Stanislaw Juszcyk, KPW US Katowice, Poľsko
prof. PhDr. Gabriela Porubská, CSc.,
prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.,
prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.,

Recenzenti
prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.
doc. PhDr. Jozef Kapucian, CSc.

Organizační garanti konferencie
PaedDr. Tatiana Slezáková,PhD.
Mgr. Ingrid Hrnčárová, KŠÚ Nitra
PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.
PaedDr. Alexandra Pavličková, PhD.
PaedDr. Monika Tóthová,PhD.
PaedDr. Eleonóra Bujnová,PhD.
PaedDr. Lívia Fenyvesiová,PhD.
PaedDr. Katarína Szíjjártóová

Editor: PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.
Technická úprava: PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.
Branislav Ziman
Vydavateľ: PF UKF NITRA

Za obsahovú a jazykovú stránku zodpovedajú príslušní autori

ISBN 80-8050-999-9

OBSAH

Úvod

HLAVNÉ REFERÁTY

KVALITA MATERSKEJ ŠKOLY Z POHĽADU ŠTÁTNEJ ŠKOLSKEJ INŠPEKCIE
Hajdúková Viera 9
RODINA – MATERSKÁ ŠKOLA – ZÁKLADNÁ ŠKOLA Z POHĽADU PRÁVNEHO PORIADKU SLOVENSKEJ REPUBLIKY
Pajdlhauserová Elena 15

PREGRADUÁLNA PRÍPRAVA UČITEĽOV MŠ A ZŠ

APLIKÁCIA DOKUMENTU EURÓPSKEJ KOMISIE SPOLOČNÉ EURÓPSKE PRINCÍPY KOMPETENCIÍ A KVALIFIKÁCIÍ UČITEĽOV V PROFESIJNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV NA SLOVENSKU
Gadušová Zdenka - Harťanská Jana 23
DILEMY VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV NA PREDPRIMÁRNOM A PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA
Pokrivčáková Silvia 29
PROJEKTOVÁ METÓDA V MATERSKEJ ŠKOLE
Portíková Anna 35
SPÔSOBY MOTIVOVANIA K UČENIU SA
Kadlečíková Zuzana 41
DIMENZE PROFESNÍ PŘÍPRAVY PŘEDŠKOLNÍCH PEDAGOGÚ V OBLASTI PREPRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A MANAGEMENTU ŠKOLY NA PdF UHK
Hornáčková Vladimíra 47
MATERSKÁ ŠKOLA AKO EDUKAČNÉ PROSTREDIE A PODPORA ZDRAVIA V PRÍPRAVE SESTIER
Líšková Miroslava - Nádaská Iveta - Pavelová Ľuboslava a kol. 51
ADAPTÁCIA, MOTIVÁCIA A VZŤAH ŠTUDENTOV VYSOKÝCH ŠKÔL KU ŠTÚDIU
Sirotová Mariana - Holubová Blanka - Danek Ján 56
PRÍPRAVA PEDAGÓGOV A PEDAGOGIČIEK SEXUÁLNEJ VÝCHOVY PRE SEXUÁLNU ROZMANITOSŤ
Marková Dagmar - Tirpáková Anna 61
VLPYV MODELU DIFERENCOVANEJ PEDAGOGICKEJ PRÁCE PODĽA SCHOPNOSTÍ NA ÚROVEŇ FIGURÁLNEJ TVORIVOSTI ŽIAKOV
Duchovičová Jana -Tirpáková Anna – Markechová Dagmar 66
AXIOLOGICKÁ DIMENZIA OSOBNOSTI UČITEĽA ZŠ
Stračár Peter 75
AZ ALTERNATÍV ÓVODAI PROGRAMOK ÉS AZ ÓVODAPEDAGÓGUS KÉPZÉS MAGYARORSZÁGON
Dombi Alice 78
A SZÜLŐ ÉS AZ ISKOLA KAPCSOLATAI KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ ÓVODAISKOLA ÁTMENET KÉRDÉSEIRE
Dombi Mária Adrienn 86
PRÍNOS SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA PRE SÚČASNÚ VÝCHOVNÚ PRAX
Határ Ctibor 92
RODINA A MATERSKÁ ŠKOLA - VÝZNAMNÉ ČINITELE PODPORY NADANIA
Duchovičová Jana – Komora Juraj 99

PRÍNOS REFLEKTÍVNEHO UČITEĽA PRE SÚČASNÚ EDUKAČNÚ PRAX
Hupková Marianna 107
ALTERNATÍVNE PRÍSTUPY K EDUKÁCII NA I. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY
Komora Juraj – Duchovičová Jana 114
PRAMENE K VÝSKUMU STAROSTLIVOSTI O VÝCHOVU DIEVČAT A DETI PREDŠKOLSKÉHO VEKU V NITRE V 19.STOROČÍ
Žbirková Viera 119
ROZVOJ KOMPETENCIÍ UČITEĽA 1. STUPŇA ZŠ AKO DÔLEŽITÁ SÚČASŤ JEHO PROFESIJNÉHO RASTU
Komora Juraj – Fenyvesiová Lívia 124

PREPRIMÁRNA EDUKÁCIA V ZARIADENIACH PREDŠKOLSKEJ VÝCHOVY

UWARUNKOWANIA SPOŁECZNE, SYSTEMOWE I PROGRAMOWE WCZESNEJ EDUKACJI DZIECKA
Rostańska Eugenia 130
THE SIGNIFICANT ROLE OF ENVIRONMENTAL AND NATURE PROTECTION IN THE RELATIONSHIP BETWEEN THE FAMILY, KINDERGARTEN AND PRIMARY SCHOOL
Kincsek Irén 136
MODEL ENVIRONMENTÁLNEHO PÔSOBENIA NA DETI PREDŠKOLSKÉHO VEKU A ICH RODIČOV
Šimková Silvia - Jakab Imrich 139
WPŁYW EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ NA POZIOM SŁUCHU FONEMOWEGO
Polewczyk Irena 144
HRA A AKTIVITY PREDŠKOLSKÉHO PEDAGÓGA
Podhájecká Mária – Gmitrová Vlasta 150
KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI INFORMACYJNYCH W ZINTEGROWANEJ EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ
Morańska Danuta 155
HRA AKO ZÁKLADNÁ ČINNOSŤ DETÍ VO VÝCHOVE A PODPORE K ZDRAVIU
Krištofová Erika - Boledovičová Mária - Vörösová Gabriela a kol. 162
CZYNNIKI OBCIĄŻAJĄCE NAUCZYCIELA W MIEJSCU PRACY A POCZUCIE WYPALENIA ZAWODOWEGO WŚRÓD NAUCZYCIELI RZEDSZKOLI
Majkut-Czarnota Barbara 167
KINESTHETIC VISUALIZATION STRATEGY IN EARLY CHILD EDUCATION
Krasoń Katarzyna 174

AKTUÁLNE PREMENY V OBLASTI PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

THE WORLD OF MUSIC WITH REFERENCE TO A CHILD'S CREATIVE ACTIVITY
Kisiel Mirosław 183
ARTISTIC VISUALIZATION IN THE EDUCATION OF CHILDREN AT EARLY SCHOOL AGE
Mazepa-Domagała Beata 189
ALTERNATÍVNE ŠKOLSTVO – MÁRIA MONTESSORIOVÁ
Haburajová Ilavská Lenka 194
UPLATNENIE DIFERENCIÁCIE VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESE NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH
Zaťková Tímea 201

PRÍČINY ŠKOLSKÉHO NEPROSPIEVANIA ŽIAKOV
Žarnovičanová Ružena 207
EDUKACJA ZDROWOTNA DZIECKA JAKO PŁASZCZYZNA WSPÓŁPRACY NAUCZYCIELA. PRZEDSZKOLA I SZKOŁY ZE SŁUŻBĄ ZDROWIA I RODZICAMI
Malec Zofia 214
ROZVÍJANIE SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV NA I. STUPNI ZŠ
Bagalová Ľubica 220
KOMPETENCJE POLONISTYCZNE UCZNIÓW KOŃCZĄCYCH KLASĘ III W OPINII UCZNIÓW, RODZICÓW I NAUCZYCIELI
Mnich Małgorzata 227
CHILDREN'S ECOLOGICAL EDUCATION AS A COMMON GROUND FOR VARIOUS EDUCATIONAL ENVIROMENTS
Budniak Alina 235
WSPÓŁCZESNA SZKOŁA W OCZACH MŁODEGO NAUCZYCIELA
Pituła Beata 241
DIFERENCIÁCIA PEDAGOGICKÝCH VPLYVOV PROSTRIEDKOM EFEKTIVNOSTI HUDOBNÉHO DETSKÉHO VYUČOVANIA
Sacher Wiesława Aleksandra 247
MOŽNOSŤ UPLATNENIA KONCEPCIE MASTERY LEARNING NA ZŠ
Grofčíková Soňa 254
EDUKÁCIA VO VOĽNOM ČASE PROSTREDNÍCTVOM INOVATÍVNYCH A ROZVOJOVÝCH PROGRAMOV AKO PREVENCIA VOČI SOCIÁLNO – PATOLOGICKÝM JAVOM
Masariková Anna 258
VÝZNAM INFORMAČNÝCH A KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLÓGIÍ PRI VÝCHOVE DETÍ A MLÁDEŽE
Pavličková Alexandra 261
ROZVOJ ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI V EDUKAČNEJ TRIÁDE RODINA – MATERSKÁ ŠKOLA – ZÁKLADNÁ ŠKOLA
Tóthová Monika 270

SPOLUPRÁCA RODINY A ŠKOLY

KOOPERÁCIA RODINY A MATERSKEJ ŠKOLY V KONTEXTE SÚČASNÉHO PONÍMANIA
Podhájecká Mária – Miňová Monika 278
DIFERENCIACE V KOOPERACI RODINY A ŠKOLY
Sekera Ondřej 285
A LOCAL DIALECT FOSTERED AT HOME AS A FACTOR WHICH FACILITATES GAINING OF THE LANGUAGE EFFICIENCY BY PRIMARY SCHOOL PUPILS
Łobos Anna 290
ZMENY V ŽIVOTE DIEŤAŤA A VYROVNÁVANIE SA S NIMI PRI PRECHODE Z PREDŠKOLSKÉHO DO ŠKOLSKÉHO PROSTREDIA
Ďurdiak Ľuboš 296
KOMUNIKÁCIA V PROSTREDÍ RODINY A ŠKOLY
Čelinák Štefan 299
INŠTITUCIONÁLNE A ORGANIZAČNÉ BARIÉRY PRIBLÍŽENIA RODINY A ŠKOLY
Kaščák Ondrej 306
NARZĘDZIATECHNOLOGII INFORMACYJNYCH W DZIAŁALNOŚCI WYCHOWAWCZEJ
Musioł Marcin 313

INTERAKCE VZDĚLÁVACÍ DYÁDY – RODINA A MATEŘSKÁ ŠKOLA
Koťátková Soňa 320
ODRAZ ZÁKONA O SOCIÁLNEJ POMOCI V PSYCHOLOGICKÝCH SLUŽBÁCH RODINE
Domankušová Helena 326
TEÓRIE ZÁVISLOSTÍ A ICH ODSTRAŇOVANIE, VZÁJOMNÁ POMOC RODINY A ŠKOLY
Bodis Martin 329
SPOLUPRÁCA MATERSKEJ ŠKOLY S RODINOU A ŠKOLOU Z ASPEKTU ŠPECIÁLNEHO PEDAGÓGA
Dobrovodská Margita 333
KVALITA ŽIVOTA Z HĽADISKA RODINY A ŠKOLY
Hlásna Slávka – Koldeová Lujza 339
SYSTÉM SPOLUPRÁCE TRIEDNEHO UČITEĽA A RODIČA V PROCESE EDUKÁCIE ŽIAKA
Ivanovičová Júlia 346
PEDAGOGICKÁ INTEGRÁCIA V SÚVISLOSTIACH RODIČA
Žovinec Erik 350

SPOLUPRÁCA MATERSKEJ ŠKOLY A ZÁKLADNEJ ŠKOLY

PROBLÉMY PRECHODU ZNEVÝHODNENÝCH DETÍ Z MATERSKEJ ŠKOLY DO ZÁKLADNEJ ŠKOLY
Valachová Daniela 358
DIAGNOSIS OF THE LEVEL OF SCHOOL READINESS IN PREPRIMARY EDUCATION INSTITUTIONS
Watoła Anna 365
ADAPTÁCIA ŽIAKOV PRI VSTUPE DO PRVÉHO ROČNÍKA NA ŠKOLSKÉ PROSTREDIE
Gabľasová Svetlana 372
FRANCOUZSKÉ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ – JEDEN Z MOŽNÝCH PŘÍKLADŮ PŘECHODU DÍTĚTE Z PŘEDŠKOLNÍHO DO ŠKOLNÍHO SVĚTA. INSPIRACE PRO ČESKÉ A SLOVENSKÉ ŠKOLSTVÍ?
Uhlířová Jana 376
ZIŠŤOVANIE DOSIAHNUTEJ ÚROVNE KOMPETENCIÍ DIEŤAŤA PRED VSTUPOM DO ZÁKLADNEJ ŠKOLY PROSTREDNÍCTVOM TEMATICKEJ KRESBY
Podhájecká Mária - Guziová Katarína 382
VSTUP DIEŤAŤA DO ŠKOLY AKO VÝZNAMNÝ MEDZNÍK JEHO ŽIVOTA
Lesková Andrea 389
NÁZOROVÝ RADIKALIZMUS A JEHO VPLYV NA DIEŤA
Kotrusová Jana 392
STAROSTLIVOSŤ O DETI A ŽIAKOV SO ŠPECIFICKÝMI POTREBAMI V KOOPERÁCII EDUKAČNÝCH PROSTREDÍ SPOLOČNÉHO ZARIADENIA
Štefáneková Anna 394
KURIKULUM A VÝZNAM PREDŠKOLSKEJ EDUKÁCIE V SR
Pisoňová Mária 401
NEVYHNUTNOSŤ KOOPERÁCIE EDUKAČNĆH PROSTREDÍ V PREVENCII SOCIÁLNO-PATOLOGICKÝCH JAVOV
Szíjjártóová Katarína 406
VPLYV RODINNÉHO A ŠKOLSKÉHO PROSTREDIA NA VOĽNÝ ČAS DETÍ
Kulacsová Katarína 410
SPOLUPRÁCA MATERSKEJ ŠKOLY, RODINY A ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Klimentová Anna 416

ZOZNAM AKTÍVNYCH ÚČASTNÍKOV KONFERENCIE 422

ÚVOD

Už tradične každoročne organizuje Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre medzinárodnú vedeckú konferenciu, kde sa snaží vytvoriť priestor pre odbornú i vedeckú diskusiu na aktuálne témy a otázky v oblasti edukácie, a to tak v národnom, ako aj v európskom i globálnom kontexte. Tá posledná, deviata v poradí, bola venovaná špecifikám a problémom v interakčných vzťahoch edukačnej triády rodina - materská škola - základná škola. Konferencia sa konala 25. a 26. októbra 2005. Na jej organizačnom zabezpečení sa podieľali okrem Katedry pedagogiky i Regionálna sekcia OMEP-u v Nitre a Správa materských škôl v Nitre. Zúčastnilo sa jej popri diskutujúcich viac ako stopäťdesiat hostí v prevažnej miere učiteľov materských a základných škôl a viac ako tridsať návštevníkov zo zahraničia.

Ako ukazuje súčasná teória i prax, optimálne prežitý svet detstva má význam pre formovanie osobnosti v jej ďalšom živote. Ťažisko humanizácie školy preto tkvie vo výraznom posilnení antropologickej orientácie školského vzdelávania, t.j. v presadzovaní zvýšeného zreteľa k dieťaťu, jeho potrebám, záujmom a možnostiam.

I názov konferencie „Interakcia edukačnej triády rodina - materská škola - základná škola imperatív doby“ odráža fakt, že toto poslanie sa dá naplniť len skvalitnením komunikácie medzi rodinou, materskou školou a základnou školou.

Humanizácia školy sa odzrkadľuje v zmene tvorby cieľov, obsahu a realizačnej stránky edukačného procesu. Predpokladá reflexie v teoretickej a praktickej zložke prípravy budúcich učiteľov základných a materských škôl a zainteresovanosť rodičovskej komunity.

Cieľom konferencie, vzhľadom na uvedené, bolo venovať pozornosť kľúčovým otázkam prechodu z predškolského do školského sveta dieťaťa ako výzvy pre pedagogickú teóriu i prax, novším trendom v preprimárnej a primárnej edukácii ako východisku pre prípravu učiteľov a kooperácii edukačných prostredí.

Týmto tematickým okruhom bola venovaná pozornosť v hlavnej časti konferencie i v jednotlivých sekciách. Súčasťou konferencie bolo regionálne zasadnutie členov OMEP v Nitre a exkurzia do vybraných materských škôl v Nitre.

Jednotlivé odprezentované príspevky diskutujúcich v sekciách

- pregraduálna príprava učiteľov MŠ a ZŠ,
- preprimárna edukácia v zariadeniach predškolskej výchovy,
- aktuálne premeny v oblasti primárneho vzdelávania,
- spolupráca rodiny a školy,
- spolupráca materskej školy a základnej školy,

predkladáme na stranách tohto zborníka.

Jana Duchovičová

KVALITA MATERSKEJ ŠKOLY Z POHĽADU ŠTÁTNEJ ŠKOLSKEJ INŠPEKCIE

Hajdúková Viera

Anotácia: Príspevok sa venuje problematike evalvácie a autoevalvácie kvality výchovy a vzdelávania v materskej škole. Načrtáva spôsob zisťovania a hodnotenia kvality materských škôl s dôrazom na komplexné a tematické inšpekcie. Poskytuje pohľad Štátnej školskej inšpekcie na kvalitnú materskú školu v kontexte jej spolupráce s rodinou a základnou školou.

Kľúčové slová: kvalita, materská škola, Štátna školská inšpekcia, výchova a vzdelávanie, evalvácia, autoevalvácia, komplexné a tematické inšpekcie.

Abstract: The main aim of this contribution is to present the issue of evaluation and self-evaluation of quality education in kindergarten. It describes the way of determination and evaluation of quality on kindergarten level with the focus on complex and thematic inspections. It gives information about quality kindergarten in the context of its partnership with family and primary school from the perspective of the State School Inspection.

Key words: quality, kindergarten, State School Inspection, education, evaluation, self-evaluation, complex and thematic inspections.

„Kvalita je mierou dokonalosti, hodnotnosti, užitočnosti výchovy a vzdelávania, naplnenie požiadaviek a očakávaní zákazníkov škôl: žiakov, študentov, rodičov, zamestnávateľov, občanov, štátu. Kvalitu výchovy a vzdelávania je možné neustále zvyšovať bez ohľadu na jej aktuálnu úroveň. Výchovu a vzdelávanie pritom vnímame ako otázku zachovania kultúry, biologickej, historickej a kultúrnej reprodukcie spoločnosti, otázku prežitia národa a štátu, otázku konkurencieschopnosti, hospodárskeho a sociálneho rozvoja, ktorá rozhodujúcim spôsobom ovplyvňuje kvalitu života aj hodnotovú orientáciu všetkých členov spoločnosti.“ (Národný program...1999, s. 1).

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

Kvalita sa spája s hodnotami, oceňovaním, vyhodnocovaním a posudzovaním. S týmito procesmi sa spája množstvo otázok: Existuje nejaký indikátor kvality? Kto ho určuje? Čo sa hodnotí? Ako sa takýto indikátor vyhodnocuje? Kto hodnotí? Ako prebieha hodnotenie? Prečo prebieha hodnotenie? Čo vyhodnotenie následne spôsobuje?

V minulosti bol takmer jediným indikátorom kvality školy – dosiahnuté vzdelávacie výsledky (educational achievement). Neskôr sa k nim pridružili ďalšie: – kvalita procesu výchovy a vzdelávania; pedagogické a odborné riadenie; podiel učiteľov na

kvalite výchovy a vzdelávania a zavádzaní inovácií; klíma školy; vzťah medzi učiteľmi a žiakmi; materiálno-technické a psychohygienické podmienky atď. ...
Na to, aby sa mohla skvalitniť úroveň výchovy a vzdelávania v našich školách a školských zariadeniach je potrebný predovšetkým záujem z ich strany. Aj tie sebadokonalejšie stratégie skvalitňovania výchovy a vzdelávania majú v praxi dosť malý efekt, ak nenachádzajú dostatočnú odozvu v nich samotných. Realita je však taká, že doposiaľ si ešte školy nezvykli na to, že normálne je sa rozvíjať, teda skvalitňovať výchovu a vzdelávanie.
Starostlivosť o kvalitu výchovy a vzdelávania a jej hodnotenie bola na rôznych úrovniach vždy súčasťou vzdelávacích systémov. Definícia kvality výchovy a vzdelávania nie je doposiaľ úplne ujasnená ani v tých krajinách, ktoré majú v tejto oblasti najrozvinutejší výskum. Tlak na zisťovanie kvality a efektivity výchovy a vzdelávania sa výrazne vystupňoval v 80. rokoch 20. storočia. V posledných rokoch sa záujem o kvalitu vzdelávania a jej zisťovanie a hodnotenie dosť výrazne zinternacionalizoval. Táto tendencia je posilňovaná aj zvýšenou migráciou obyvateľstva. Pojem *kvalita edukácie (kvalita vzdelávania) (quality of education) je taký komplikovaný, že nielenže nemôže byť riešený len v rámci jednej vedy (pedagogiky, či ekonómie), ale dokonca ani v rámci jednej krajiny a vyžaduje si veľké medzinárodné úsilie mnohých krajín* (Průcha, 2002, s. 359). Hodnotenie kvality školy sa teda opiera aj o ekonomickú teóriu (vstupy a výstupy vzdelávacích procesov); pedagogicko-sociologickú teóriu (produktivita vzdelávania) a teóriu manažmentu – (riadenie procesov vzdelávania). Predpokladom efektívnych evalvačných procesov je objasnenie (vysvetlenie) pojmov v oblasti **kvality výchovy a vzdelávania**. Kvalita je definovaná nielen vnútornými potrebami vzdelávacieho systému ako výsledok úsilia a očakávaní v oblasti dopredu formulovaných cieľov na rôznych úrovniach (dieťa, žiak, trieda, škola, školský systém, vzdelávací systém, spoločnosť), ale stále viac aj vonkajšími vplyvmi, definovanými reakciami (odpoveďami) na spoločenskú objednávku a ekonomické možnosti spoločnosti.
Kvalita má úzky vzťah k hodnote a hodnoteniu ako procesu, lebo ňou pripisujeme určitému objektu, javu istú mieru dokonalosti. *Kvalita (vzdelávacích procesov, vzdelávacích inštitúcií, vzdelávacej sústavy a iných) je žiadúca (optimálna) úroveň fungovania a/alebo produkcie týchto procesov či inštitúcií, ktorá môže byť predpísaná určitými požiadavkami (napr. vzdelávacími štandardami) a môže byť teda objektívne meraná a hodnotená* (Průcha, 2002, s. 360).
V súvislosti s kvalitou školy sa v poslednom období operuje už aj v pedagogike s pojmom prebratým z ekonomickej teórie – s pojmom **akontabilita.** Š. Švec (2002, s. 155) vymedzuje pojem akontabilita takto: *Akontabilita (accountability, educational) – vzdelávacia akontabilita, zúčtovateľná (adresná) zodpovednosť vzdelávacej inštitúcie za kvalitu poskytovaných služieb a výsledkov vzdelávania, ako aj dôsledky svojho prístupu a postupu, a to v právnom rámci voči zriaďovateľom, sponzorom, školskej rade, inšpektorom, iným nadriadeným, daňovým poplatníkom (najmä rodičom)...* Tento pojem je interpretovaný ako schopnosť učiteľov, škôl a celého vzdelávacieho systému podávať objektívne, pokiaľ možno ucelené informácie o výsledkoch detí, žiakov a študentov, o efektívnosti práce učiteľov a vzdelávacích programov a tiež znamená povinnosť niesť za dosahované výsledky zodpovednosť.
Definovať kvalitu materskej školy, práve tak ako aj kvalitu akej koľvek inej školy alebo školského zariadenia je veľmi náročné. Kvalitu vytvára viacero spolu úzko súvisiacich

komponentov. Tvorí ju uplatňovaný výchovno-vzdelávací program; proces výchovy a vzdelávania a jeho výsledky; podmienky (personálne, priestorové, materiálno-technické a psychohygienické) a riadenie. V súvislosti s riadením máme na mysli plánovanie a projektovanie; organizovanie, prikazovanie, vedenie a motivovanie; koordinovanie a komunikovanie ako aj kontrolu, hodnotenie a evalváciu.

Za kvalitnú môžeme pokladať materskú školu, ktorá

- má jasne vymedzené výchovno-vzdelávacie ciele a koncepčné zámery, ktoré sú kontrolovateľné a splniteľné,
- venuje dostatočnú pozornosť deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (nadaným, talentovaným ako aj hendikepovaným),
- úzko spolupracuje s rodičmi detí, so základnou školou, samosprávnymi orgánmi školy, poradenskými zariadeniami a zriaďovateľom,
- organizuje pre deti a s deťmi rôzne podujatia, zabezpečuje im aj vhodné nadštandardné výchovno-vzdelávacie aktivity,
- dbá o celostný osobnostný rozvoj detí, dosahuje veľmi dobré výsledky vo výchove a vzdelávaní tak z hľadiska učenia učiteliek a ko aj z hľadiska učenia sa detí,
- vládne v nej klíma dôvery, otvorenej komunikácie a rešpektu medzi učiteľkami, deťmi a ostatnými zamestnancami,
- počet detí v triedach je optimálny, umožňuje rešpektovať ich vekové zvláštnosti a individuálne osobitosti,
- personálne podmienky sú priaznivé – vo vzťahu ku kvalifikovanosti aj odbornosti výchovno-vzdelávacej činnosti, učiteľky sú silne motivované a schopné, svoje majstrovstvo zdokonaľujú ďalším vzdelávaním a samoštúdiom,
- interiér aj exteriér umožňuje plynulú výchovno-vzdelávaciu činnosť s dostatkom priestoru aj pre spontánne aktivity detí,
- materiálno technické vybavenie podporuje efektivitu a kreativitu výchovno-vzdelávacej činnosti,
- riadi ju schopný manažér a vodca v jednej osobe s vysokým zmyslom pre zodpovednosť a kvalitu,
- kompetencie sú rovnomerne rozdelené aj na ostatných zamestnancov, činnosť poradných a metodických orgánov je výrazná, napomáhajúca rozvoju školy,
- kontrolný a hodnotiaci systém je prepracovaný, zohľadňuje špecifické podmienky školy, spätná väzba je zabezpečená,
- zabezpečený je tok informácií a ochrana osobných údajov,
- všetci zainteresovaní sú aktívnymi aktérmi kontroly a hodnotenia kvality v záujme jej zvyšovania.

Kvalita materských škôl je ovplyvňovaná viacerými faktormi, medzi ktorými významné miesto patrí aj riaditeľke, ako kľúčovému článku riadenia výchovy a vzdelávania. Riaditeľka je zodpovedná za odbornú a pedagogickú úroveň výchovno-vzdelávacej činnosti a jej výsledky. Táto povinnosť jej vyplýva z platnej legislatívy (najmä zo zákona o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a z vyhlášky o predškolských zariadeniach). V prvom rade riaditeľka musí mať jasnú predstavu o kvalite materskej školy a o procese jej zlepšovania. V procese riadenia a kontroly kvality by však riaditeľka nemala byť osamotená. Dôležité je, aby o kvalite a procese jej zlepšovania pravidelne komunikovala so všetkými zainteresovanými. Hlavným zdrojom podnetov na zvyšovanie kvality majú byť požiadavky „zákazníkov“ – potreby detí, rodičov...

V rovnováhe by mali byť potreby vonkajších účastníkov procesu riadenia kvality (detí, rodičov) a vnútorných účastníkov (učiteliek, nepedagogických zamestnancov).
Je veľmi dôležité, aby sa už myslenie detí predškolského veku orientovalo na kvalitu. V tejto súvislosti je nevyhnutné, aby sa ďalšie vzdelávanie učiteliek orientovalo na používanie efektívnych metód, foriem a prostriedkov, ktoré umožnia realizovať výchovu a vzdelávanie orientované na kvalitu.
Kvalitu vytvárajú ľudia. Na to, aby ju mohli naozaj vytvárať, musia pracovať v dobre organizovanej inštitúcii, ktorá má vytvorený systém umožňujúci kvalitné vykonávanie práce všetkých zamestnancov. Aby ľudia pracovali kvalitne, potrebujú mať podporu nadriadených ale aj svojich „zákazníkov“ – detí a rodičov. Kvalitu materskej školy by mali podporovať všetci zaineterovaní – deti, učiteľky, riaditeľka, nepedagogickí zamestnanci, rodičia, rada školy, zriaďovateľ... školská inšpekcia.
Externé hodnotenie, zaistenie kvality alebo jej meranie, inšpekcia pod akýmkoľvek názvom, sa dnes považuje za súčasť kvality školy vo väčšine krajín. Objektívna, nezávislá školská inšpekcia má význam pre zdravý vzdelávací systém. Školská inšpekcia hodnotí manažment škôl, budovy, zdroje, politiku vzdelávania, avšak toto je dôležité len vtedy, ak ich posudzuje v súvislosti s ich vzťahom k deťom, žiakom.
Inšpekcia sa spája s kontrolou, hodnotením, posudzovaním, motivovaním a zlepšovaním úsilia. Inšpekcia vytvára obraz o celkovom dianí v materskej škole, o tom čo funguje, poukazuje na miesta v ktorých je potrebné zlepšenie. Štátna školská inšpekcia je vo svojej činnosti nezávislá, riadi sa zákonmi a inými všeobecne záväznými právnymi predpismi. Poslanie, úlohy a kompetencie Štátnej školskej inšpekcie vychádzajú z poslania a cieľov celého vzdelávacieho systému. Krokom k aktívnemu ovplyvňovaniu kvality výchovy a vzdelávania je aj to, že inšpekcia nielen pomenúva zistené nedostatky ale navrhuje aj cesty k ich odstráneniu, upozorňuje materské školy na tie oblasti, kde svoje reálne možnosti a svoj potenciál nevyužívajú v plnej miere resp. upozorňuje na oblasti vyžadujúce si zvýšenú pozornosť. Školská inšpekcia sa v súlade so zákonom vykonáva ako informatívna, tematická, komplexná a následná. Každá z nich má svoje špecifiká.
Informatívnou inšpekciou sa získavajú informácie týkajúce sa najmä koncepcie, zamerania, orientácie a fungovania školy ako aj informácie o úspechoch; používaní progresívnych metód a foriem práce a netradičných alebo špecifických spôsoboch alebo prístupoch k výchovno-vzdelávacej činnosti; o aktuálnych (alebo pretrvávajúcich) problémoch; o personálnom obsadení; dôvodoch návrhu na vyradenie materskej školy zo siete škôl a školských zariadení ministerstva školstva; o mikroklíme školského prostredia...
Tematickou inšpekciou sa plošne sleduje a hodnotí aktuálna alebo špecifická problematika; je zdrojom informácií o vývoji a efektivite koncepčnej práce v školách; zisťuje sa ňou prierezový stav v určitých pedagogických oblastiach. V materských školách sa realizovali tematické inšpekcie v školských rokoch 2002/2003, 2003/2004 a 2004/2005, ktorých predmetom bolo zistiť a zhodnotiť úroveň vzdelávacích výsledkov 5 – 6-ročných detí v matematických predstavách a v grafomotorike. Informácie o týchto inšpekciách ako aj zistené výsledky sú dostupné na webovej stránke školskej inšpekcie www.ssiba.sk a boli publikované aj v odbornom časopise Predškolská výchova.
Komplexnou inšpekciou sa získava celkový pohľad na kvalitu a úroveň výchovy a vzdelávania, na kvalitu podmienok a riadenia materskej školy. V Štátnej školskej inšpekcii sa osobitná pozornosť venuje metodologickým otázkam vykonávania práve

tohto druhu inšpekcie. Komplexná inšpekcia má charakter periodickej inšpekčnej činnosti (v zmysle platnej legislatívy[1] sa v každej škole a školskom zariadení vykonáva spravidla raz za 5 rokov). Vykonáva ju inšpekčná skupina**,** ktorú zvyčajne tvoria 2 – 3 členky. Príprava na vykonávanie školskej inšpekcie sa chápe ako organizačná časť procesu riadenia kvality, samotné vykonávanie školskej inšpekcie ako kontrolná časť riadenia kvality školy.

Následná inšpekcia má špecifické poslanie. Jej cieľom je kontrola plnenia opatrení, ktoré buď uložila školská inšpekcia alebo prijal riaditeľ kontrolovaného subjektu s cieľom odstrániť zistené nedostatky a zvýšiť kvalitu výchovy a vzdelávania.

Každý druh inšpekcie je zameraný na zisťovanie, posudzovanie a hodnotenie troch základných oblastí:

- vstupy – riadenie a podmienky výchovno-vzdelávacej činnosti
- procesy – priebeh výchovy a vzdelávania
- výstupy – výsledky výchovy a vzdelávania

V materských školách v Slovenskej republike, tak isto ako v ostatných druhoch škôl a školských zariadení, Štátna školská inšpekcia kontroluje a hodnotí tieto kritériá kvality:

1. Riadenie materských škôl
2. Podmienky výchovy a vzdelávania
3. Kvalitu priebehu a výsledkov výchovy a vzdelávania

Doterajšia prax ukazuje, že tieto kritériá kvality materskej školy postupne prebrali viaceré materské školy a využívajú ich v procese autoevalvácie. Dôkazom toho sú niektoré správy o úrovni výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach za predchádzajúci školský rok, ktoré materské školy predkladajú počas vykonávania školskej inšpekcie.

Pri evalvácii kvality materskej školy Štátna školská inšpekcia zisťuje

- aké sú rozpory medzi ideálnym stavom a skutočnosťou v konkrétnej materskej škole,
- ako sa darí/nedarí plniť predsavzatia a ciele, ktoré si materská škola stanovila,
- aký je priebeh plnenia zvoleného vzdelávacieho programu,
- ako program vyhovuje cieľovej skupine, pre ktorú bol určený,
- ako je uplatňovaný program riadený, aké má dopady, aký je efektívny atď.

Evalváciu kvality materskej školy chápeme teda ako spojovník medzi tým čo je a tým, čo by malo byť.

O kvalite výchovy a vzdelávania Štátna školská inšpekcia každoročne spracúva správu, ktorá sa v plnom znení uverejňuje na webovej stránke Štátnej školskej inšpekcie www.ssiba.sk. a zistenia sa uverejňujú aj v správe o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach za príslušný školský rok, ktorú predkladá hlavný školský inšpektor ministrovi školstva. Táto správa je tiež verejne prístupná na webovej stránke Štátnej školskej inšpekcie.

Zo zistení Štátnej školskej inšpekcie za posledných 5 rokov získaných komplexnými inšpekciami (vykonanými v cca 1 200 materských školách) vyplýva, že

k oblastiam, v ktorých sa v materských školách dosahujú dlhodobo veľmi dobré výsledky patria

[1] § 4 ods.2 vyhlášky MŠ SR č. 137/2005 Z. z. o školskej inšpekcii

- príprava detí na vstup do 1. ročníka základnej školy,
- významné aktivity materských škôl a rozvoj osobnosti detí,
- takmer 100 % kvalifikovanosť a odbornosť učiteliek,
- plnenie Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách,
- úroveň vedomostí, zručností, schopností a návykov detí vo vzťahu k obsahu výchovy a vzdelávania,
- zapájanie sa materských škôl do spoločenských, kultúrnych a športových aktivít,
- spolupráca s rodičmi, otvorenosť materských škôl,

nápravu, alebo zvýšenú pozornosť je potrebné venovať

- kvalite plánovania výchovno-vzdelávacej činnosti s dôrazom na rešpektovanie dosiahnutej úrovne osobnostného rozvoja detí,
- kvalite výchovno-vzdelávacej činnosti vo vekovo heterogénnych triedach,
- kvalite priestorových, materiálno-technických a psychohygienických podmienky,
- obsahovo kvalitnému ďalšiemu vzdelávaniu učiteliek a riaditeliek,
- kontrolnému systému a orientácii riaditeliek a učiteliek v platnej legislatíve a jej dodržiavaniu v praxi,
- uplatňovaniu progresívnych trendov do výchovno-vzdelávacej činnosti;
- kvalite výchovno-vzdelávacej činnosti učiteliek s dôrazom na rešpektovanie osobnostných kompetencií všetkých detí,
- spolupráci materských škôl s poradenskými zariadeniami a zariadeniami špeciálno-pedagogického poradenstva,
- kvalite odborného usmerňovania materských škôl.

Literatúra

Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike – dostupné na http//www. minedu.gov.sk/

PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika.* Praha : Portál, ISBN 80-7178-631-4.

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

ROSA, V. 1999. Hodnotenie kvality školského vzdelávania, trendy, projekty (ukážky) In. (Príspevky z vedeckej konferencie „*Cesty k zabezpečeniu systému kvality vzdelávania*“, Budmerice 3. – 4. mája 1999) (s. 14-20)

ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike.* 2. rozšírené vydanie, Bratislava : IRIS, ISBN 80-88778-15-8.

UHEREKOVÁ, M. 2000. *Metodický sprievodca školského inšpektora 2000*. Bratislava : Štátna školská inšpekcia Bratislava

Vyhláška MŠ SR č. 137/2005 Z. z. o školskej inšpekcii.

Zákon NR SR č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Správy z inšpekčnej činnosti v materských školách – dostupné na http//www.ssiba.sk/

RODINA – MATERSKÁ ŠKOLA – ZÁKLADNÁ ŠKOLA Z POHĽADU PRÁVNEHO PORIADKU SLOVENSKEJ REPUBLIKY

Pajdlhauserová Elena

Anotácia: Príspevok vymedzuje základné všeobecne záväzné právne predpisy a ďalšie dokumenty Slovenskej republiky, ktoré sú východiskom utvárania kvalitných vzťahov rodiny, materskej školy a základnej školy. Charakterizuje práva a povinnosti týchto činiteľov podieľajúcich sa na výchove a vzdelávaní detí, tvorí východisko pre praktické návody kvalitnejšej spolupráce.

Kľúčové slová: všeobecne záväzné právne predpisy, rodina, materská škola, základná škola, samosprávne orgány, práva a povinnosti rodičov k materskej škole a základnej škole, spolupráca rodičov - materskej školy – základnej školy

Abstract:The presentation outlines basic generally binding judicial guidelines and other documents of the Slovak Republic, which are the starting point for creating high quality relationships among the family, pre-school and elementary school. It charactarizes the rights and obligations of the elements which participate in the upbringing and education of children. It creates a starting point for practical guidelines of a better cooperation.

Vážené dámy, vážení páni,
úprimne oceňujem úsilie organizátorov, že prejavili záujem zorganizovať túto konferenciu. Veľmi podnetná je myšlienka, aby sa k tejto aktuálnej téme vyjadrili odborníci z oblasti predškolskej výchovy a základného školstva z rôznych inštitúcií a úrovní riadenia. Spoločným cieľom je skvalitniť komunikáciu medzi rodinou, materskou školou a základnou školou.
Pri realizácii úzkej spolupráce rodiny so školou je nevyhnutné poznať aspoň základný právny rámec právneho poriadku Slovenskej republiky, ktorý tvorí súbor všetkých právnych noriem platných na území Slovenskej republiky. Poznanie aspoň základných právnych noriem, ktoré sa zaoberajú problematikou rodiny – materskej školy – základnej školy nám pomôže utvárať správne vzťahy medzi týmito významnými činiteľmi výchovy a vzdelávania našich detí.
Základnou právnou normou, ktorá definuje rodinu založenú manželstvom ako základnú bunku spoločnosti je **zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov.** Prijatím tohto zákona a nadobudnutím jeho účinnosti dňom vyhlásenia (11. februára 2005) sa skončila platnosť viac ako štyridsať rokov trvajúceho všeobecne záväzného právneho predpisu (zákona č. 94/1963 Zb. o rodine).
Je nesporné, že rodina je základom spoločnosti a práve rodičia sú pre školu, či školské zariadenie jedným z najdôležitejších partnerov, ktorých vzťah ku škole sa v poslednom čase podstatne zmenil (rodič - „zákazník“ požaduje kvalitné „služby“ a škola tieto „služby“ poskytuje). Rodičia sú významným odberateľom kvalitného produktu výchovy a vzdelávania, teda svojho dieťaťa, ale aj významným činiteľom, ktorý sa aktívne podieľa na kvalite výchovy a vzdelávania svojich detí.

Skôr, než sa zmienim o vzťahoch rodič – škola, o právach a povinnostiach rodiča voči škole, poukážem na niektoré povinnosti rodiča voči dieťaťu a rodine, ktoré mu vyplývajú zo zákona o rodine.
V § 18 a § 19 cit. zákona je definovaná rovnosť manželov v právach i povinnostiach. Sú povinní žiť spolu, byť si verní, vzájomne rešpektovať svoju dôstojnosť, pomáhať si, *starať sa spoločne o deti a vytvárať zdravé rodinné prostredie.* O dieťa sú povinní starať sa obidvaja manželia, a to podľa svojich možností, schopností a majetkových pomerov. Tieto skutočnosti majú významný vplyv aj na správanie sa a výkon dieťaťa v materskej škole, či žiaka v škole. Pokiaľ príde k rozvodu manželov, súd určí podľa § 24 ods. 1) cit. zákona, komu maloleté dieťa zverí do osobnej starostlivosti, kto ho bude zastupovať, spravovať jeho majetok, zároveň určí spôsob a výšku výživného. Súd pri rozhodovaní o zverení maloletého dieťaťa do osobnej starostlivosti jedného z rodičov dbá o to, *aby bolo rešpektované právo maloletého dieťaťa na zachovanie jeho vzťahu k obidvom rodičom.* Podľa § 25 zákona o rodine súčasťou rozvodu je *dohoda o styku rodičov s maloletým dieťaťom.* Pre učiteľa je dôležité vedieť, komu súd zveril do výchovy maloleté dieťa, kto môže dieťa prevziať z materskej školy, školského klubu detí, či iného školského zariadenia.
Ustanovenie § 35 upravuje rozhodovanie súdu pri nezhode rodičov. Ak sa rodičia nedohodnú o podstatných veciach súvisiacich s výkonom rodičovských práv a povinností, napr. aj o príprave na budúce povolanie, rozhodne na návrh niektorého z rodičov súd.
Zo skúsenosti vieme, že učiteľ často pomáha dieťaťu zdolávať problémy v rodine, je dieťaťu dôležitou psychickou oporou. Ak rodičia porušujú svoje povinnosti vyplývajúce z rodičovských práv, alebo rodičia tieto povinnosti nemôžu plniť, alebo sa dieťa nevhodne správa, môže každý podľa ustanovenia § 37 (Výchovné opatrenia) zákona o rodine oznámiť tieto skutočnosti orgánu sociálnoprávnej ochrany detí, obci alebo súdu. Týmto postupom sa často zabráni vážnym nešťastiam detí, ktoré sa v rodinách vyskytujú .
Už od dávnych čias mali rodičia veľmi blízko ku škole. Komunikácia medzi rodinou a školou sa vyvíjala v rôznych formách. Dlhoročné tradície malo v škole Združenie rodičov a priateľov školy, ale po roku 1990 nadobudlo iné právne postavenie. V zmysle ustanovenia **čl. 29 Ústavy Slovenskej republiky** a „práva slobodne sa združovať“ vznikli občianske združenia rodičov, ktoré vyvíjajú svoju činnosť na základe dobrovoľnosti. Ich vznik nie je závislý od žiadneho povolenia štátnych orgánov, zo zákona im vyplýva len povinnosť registrovať sa. Podrobnosti o podmienkach vzniku, poslaní a registrácií občianskych združení uvádza **zákon č. 83/1990 Zb. o združovaní občanov v znení neskorších predpisov.**
V súčasnosti existujú dve formy právneho usporiadania vzniku a pôsobnosti rodičovských organizácií:
1. Občianske združenie rodičov ako člena Slovenskej rady rodičovských združení, ktorá je občianskym združením s celoslovenskou pôsobnosťou.
2. Rodičovská organizácia ako samostatné občianske združenie danej školy alebo materskej školy.
Obidve formy právneho zoskupenia musia byť zaregistrované na Ministerstve vnútra SR. Občianske združenie má svoje stanovy, zvolené orgány združenia a dokumenty, ktoré upravujú podrobnosti organizácie a hospodárenia občianskeho združenia. Len

takto konštituované zoskupenia rodičov majú právnu silu a opodstatnenie predkladať vedeniu školy požiadavky a vyjadrovať sa k závažným skutočnostiam.
Riaditeľ školy (materskej školy) komunikuje s rodičmi ako s organizáciou, ak mu rodičia predložia:

1. Potvrdenie Slovenskej rady rodičovských združení o členstve a priznaní právnej subjektivity alebo
2. Stanovy občianskeho združenia zamerané na činnosť rodičov, ktorých deti navštevujú materskú školu, resp. základnú školu.

Pokiaľ rodičia nepredložia jeden z uvedených dokumentov, učitelia, riaditelia komunikujú s jednotlivými rodičmi len ako s fyzickou osobou o individuálnych problémoch jeho dieťaťa.
Rodičia sú partnerom školy, významným pomocníkom pri každodennej činnosti materskej školy i základnej školy. Ak je právne postavenie rodičov v súlade so všeobecne záväznými právnymi predpismi, rodičia sa spolupodieľajú na chode školy, svojou váhou do veľkej miery ovplyvňujú rozhodovanie zriaďovateľa školy, miestne zastupiteľstvo, ktoré rozhoduje o závažných otázkach školy, napr. aj o zrušení, či nezrušení školy. Rodičia vytvárajú verejnú mienku o danej škole, od ktorej vo veľkej miere závisí aj záujem ostatných rodičov a detí o danú školu. Dobrá spolupráca medzi rodinou a školou je jedným z predpokladov ďalšej prosperity školy. V súčasnosti sa v praxi uplatňujú bohaté alternatívne formy spolupráce medzi týmito dvoma subjektmi.
Nedá mi nespomenúť, aj oblasť finančných prostriedkov rodičov. Občianske združenie rodičov má aj svoj majetok a finančné prostriedky, ktoré môžu spravovať výlučne poverené osoby z radov rodičov, v žiadnom prípade nie pedagogickí alebo nepedagogickí zamestnanci materskej školy, či základnej školy. Aj o účele investovania finančných prostriedkov rozhodujú rodičia. Pokiaľ je potrebná dobrovoľná pomoc pedagógov pri manipulácii s finančnými prostriedkami, je potrebné túto aktivitu upraviť v súlade s platnými právnymi postupmi. V tejto súvislosti upozorňujem, že učitelia nie sú oprávnení vyberať ani mesačné príspevky za dieťa v materskej škole. Pokiaľ príde k neoprávnenému manipulovaniu s finančnými prostriedkami a majetkom občianskeho združenia rodičov, tento problém je potrebné riešiť podaním návrhu na šetrenie orgánom činným v trestnom konaní.
Subjektom i objektom výchovy a vzdelávania v škole je dieťa, žiak. Pre pedagógov je dôležité tiež poznať dokument **Dohovor o právach dieťaťa** prijatý 20. novembra 1989 v New Yorku. V mene Českej a Slovenskej Federatívnej republiky bol Dohovor podpísaný v New Yorku 30. septembra 1990, platnosť nadobudol 6. februára 1991.
Tento dokument má silnú právnu hodnotu, pretože zaujíma miesto nad všetkými zákonmi štátov, ktoré ho ratifikovali. Súčasťou Dohovoru je právny základ vzťahu dieťa – rodina – štát.
Aký je význam tohto dokumentu vo vzťahu k dieťaťu, jeho právam, jeho rodičom a k štátom, ktoré Dohovor ratifikovali?
Štáty sa zaväzujú rešpektovať zodpovednosť, práva a povinnosti rodičov alebo iných osôb, ktoré sú právne zodpovedné za dieťa.
Dieťaťom sa v Čl. 1 rozumie každá ľudská bytosť mladšia ako 18 rokov. Rodina je charakterizovaná ako „základná jednotka spoločnosti a prirodzené prostredie pre rast a prospech všetkých svojich členov a najmä deti....“.
V zmysle Dohovoru má každé dieťa právo na život. Deti sa chápu ako ľudské bytosti, majú rovnakú hodnotu a rovnaké práva ako dospelí, takže ich práva sú súčasťou

všeobecných ľudských práv zahŕňajúce hospodárske, sociálne, kultúrne, občianske a politické práva. Jednotlivé kategórie práv sú navzájom prepojené, pričom v popredí stojí záujem dieťaťa.
Čl. 3 ods. 1 kladie dôraz na záujem dieťaťa. Záujem dieťaťa musí byť prvoradým hľadiskom pri akejkoľvek činnosti týkajúcej sa detí, ktoré uskutočňujú verejné alebo súkromné zariadenia sociálnej starostlivosti, súdy, správne alebo zákonodarné orgány.
V Čl. 3 ods. 3 sú zdôraznené povinnosti štátu za zabezpečenie inštitúcií, služieb a zariadení, ktoré zodpovedajú za starostlivosť a ochranu detí v súlade so štandardom stanoveným kompetentnými úradmi, najmä v oblastiach bezpečnosti a ochrany zdravia, počtu a vhodnosti svojho personálu a kompetentného dozoru.
Právna sila tohto Dohovoru je zdôraznená v Čl. 4. Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou tohto dokumentu viazané, sú povinné urobiť všetky potrebné zákonodarné, správne a iné opatrenia na realizovanie práv uznaných Dohovorom. „Pokiaľ ide o hospodárske, sociálne a kultúrne práva, štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, uskutočňujú také opatrenia v maximálnom rozsahu svojich prostriedkov a v prípade potreby, aj v rámci medzinárodnej spolupráce“.
V Čl. 18 Dohovoru je zdôraznený vzťah štátu a rodičov, pričom sa opätovne zdôrazňuje ako v Čl. 3, že *členské štáty musia poskytovať „rodičom a zákonným zástupcom potrebnú pomoc pri plnení ich úlohy výchovy detí a zabezpečiť rozvoj inštitúcií, zariadení a služieb starostlivosti o deti.“* Štáty majú zabezpečiť právo detí pracujúcich rodičov využívať služby a zariadenia starostlivosti o deti, ktoré sú pre ne určené.
Za účelom zisťovania pokroku a plnia záväzkov zmluvných štátov sa zriadil Výbor pre práva dieťaťa, ktorého poslanie, zloženie a činnosť je vymedzená v Čl. 43.
Z pohľadu všeobecne záväzných právnych predpisov v oblasti rezortu školstva majú rodičia svoje zastúpenie v orgánoch školskej samosprávy.
V úvodných ustanoveniach, konkrétne v § 2 ods. 2 **zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov** je definovaný výkon školskej samosprávy. Podľa tohto zákona školskú samosprávu vykonávajú

a) rada školy alebo rada školského zariadenia,
b) obecná školská rada,
c) územná školská rada,
d) žiacka školská rada.

Orgány školskej samosprávy sa zriaďujú len na školách a školských zariadeniach zriadených orgánom štátnej správy v školstve (krajský školský úrad), orgánmi miestnej samosprávy (obce a mestá) a orgánmi územnej samosprávy (samosprávne kraje). Orgány školskej samosprávy sa nezriaďujú v súkromných a cirkevných školách a školských zariadeniach.
Samosprávne orgány v súlade s § 24 zákona č. 596/2003 Z. z. v znení neskorších predpisov sú iniciatívnymi i poradnými orgánmi, ktoré vyjadrujú a presadzujú verejné záujmy a záujmy žiakov, rodičov, pedagogických zamestnancov a ostatných zamestnancov v oblasti výchovy a vzdelávania. Plnia funkciu verejnej kontroly, posudzujú a vyjadrujú sa k činnosti škôl, školských zariadení, orgánov miestnej štátnej správy, orgánov obcí a samosprávnych krajov z pohľadu školskej politiky**.**
Rada školy alebo rada školského zariadenia (ďalej len „rada školy“) sa ustanovuje v základných školách, základných školách s materskou školou, v stredných školách,

v učilištiach, v špeciálnych školách, v základných umeleckých školách a v školských zariadeniach určených cit. zákonom.
Rada školy má podľa § 24 ods. 5) zákona č. 596/2003 Z. z. v znení neskorších predpisov stanovené aj svoje kompetencie, napr. uskutočňuje výberové konanie na vymenovanie do funkcie riaditeľa, predkladá návrh na odvolanie riaditeľa alebo sa vyjadruje k návrhu na jeho odvolanie, vyjadruje sa ku koncepčným zámerom rozvoja školy alebo materskej školy, k návrhu na jej zrušenie. Rada školy sa vyjadruje napr. aj k návrhu rozpočtu školy, k návrhom na počty prijímaných detí, k správe o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkom a pod.
V nadväznosti na ustanovenie § 25 ods. 16 cit. zákona bola vydaná **vyhláška MŠ SR č. 291/2004 Z. z., ktorou sa určujú podrobnosti o spôsobe ustanovenia orgánov školskej samosprávy, o ich zložení, o ich organizačnom a finančnom zabezpečení.**
Napriek tomu, že rada školy, teda aj rodičia majú možnosť demokraticky sa podieľať na skvalitňovaní činnosti škôl a školských zariadení, prax ukazuje, že niekde je činnosť rady školy formálna, najmä z dôvodu nesystematickej práce rady školy, neznalosti platných všeobecne záväzných právnych predpisov. V niektorých základných školách s materskou školou chýba aj zastúpenie členov v rade školy zo zástupcov materskej školy, čo zle vplýva aj na úzku spoluprácu materskej školy so základnou školou.
Zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov určuje základné podmienky výchovy a vzdelávania v sústave základných a stredných škôl definovaných v § 2 tohto zákona. Právo na bezplatné vzdelanie v základných a stredných školách zaručuje všetkým občanom, uchádzačom i žiakom v súlade so zásadou rovnakého zaobchádzania vo vzdelaní. Zakazuje sa diskriminácia, aj z dôvodu pohlavia, náboženského vyznania alebo viery, manželského stavu a rodinného stavu, farby pleti, politického alebo iného zmýšľania, odbornej činnosti, národného a sociálneho pôvodu, zdravotného postihnutia, veku, majetku, rodu alebo iného postavenia.
V § 34 školského zákona je definovaný začiatok, dĺžka a plnenie povinnej školskej dochádzky. Vzťah rodičov ku škole je ovplyvnený aj týmto zákonom, keďže rodič (zákonný zástupca) má podľa § 36 cit. zákona prihlasovaciu povinnosť a starostlivosť o školskú dochádzku svojho dieťaťa. *Rodič je povinný prihlásiť školopovinné dieťa na zápis do školy a dbať, aby dochádzalo do školy pravidelne a včas.* Rodič môže byť za neplnenie povinnej školskej dochádzky svojho dieťaťa aj sankcionovaný.
Na spoluprácu učiteľa s rodičmi sú vytvorené podmienky aj v legislatíve. Ustanovenie § 50 ods. 2 školského zákona určuje týždenný pracovný čas pedagogických zamestnancov, ktorý pozostáva z času, počas ktorého pedagogickí zamestnanci vykonávajú vyučovaciu činnosť a výchovnú činnosť a z času, počas ktorého vykonávajú ostatné činnosti súvisiace s pedagogickou prácou. V praxi sa zahŕňajú medzi ostatné činnosti aj činnosti súvisiace s prípravou na vyučovanie, mimoškolské činnosti, ale aj spolupráca s rodičmi. Ostatné činnosti súvisiace so základným úväzkom a s pedagogickou prácou zamestnávateľ upraví v pracovnom poriadku.
Pracovný čas pedagogického zamestnanca stanovuje **§ 85 Zákonníka práce.** Keďže práca učiteľa má svoje špecifiká v porovnaní s ostatnými profesiami, rozsah vyučovacej činnosti a výchovnej činnosti pedagogických zamestnancov škôl i školských zariadení ustanovuje **nariadenie vlády SR č. 238/2004 Z. z. o rozsahu vyučovacej činnosti a výchovnej činnosti pedagogických zamestnancov.**

Podrobnosti o plnení povinnej školskej dochádzky a organizácii výchovno-vzdelávacej činnosti v základnej škole, stupňoch hodnotenia, klasifikácie, pravidlách správania a výchovných opatreniach sú súčasťou **vyhlášky MŠ SSR č. 143/1984 Zb. o základnej škole v znení neskorších predpisov** a ďalšie podrobnosti obsahuje **Smernica MŠ SSR z 25. júla 1985 č. 7496/1985-20 o základnej škole v znení Smernice MŠ SR z 28. augusta 1989 č. 8119/1989-20 a Smernice z 13. júla 2000 č. 1074/200-41.**

V oblasti predškolských zariadení je v legislatíve výrazne zapracované prepojenie rodiny - materskej školy - základnej školy a problematika práv a povinností rodičov voči materskej škole. Už v poslaní predškolských zariadení v **§ 5 zákona NR SR č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach v znení neskorších predpisov** je zdôraznená nadväznosť výchovy a vzdelávania v materských školách a špeciálnych materských školách na rodinnú výchovu takto: *„Predškolské zariadenia dopĺňajú rodinnú výchovu o výchovno-vzdelávaciu činnosť zameranú na všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa“*. Vytvorenie podmienok pre zriadenie materských škôl s rôznou dĺžkou prevádzky (s poldennou, celodennou, týždennou i nepretržitou výchovnou starostlivosťou) vychádza v ústrety potrebám rodičov.

Význam prípravy dieťaťa na základnú školu je zdôraznený v dikcii cit. zákona takto: *„Súčasťou predškolskej výchovy je aj príprava dieťaťa na povinnú školskú dochádzku“*. Predpoklady na zaškolenie, čo najviac detí rok pred plnením povinnej školskej dochádzky vytvoril zákon takto: *“Do predškolských zariadení sa prednostne prijímajú deti, ktoré dovŕšili päť rokov veku a deti, ktoré majú odloženú povinnú školskú dochádzku“*. Pre tieto deti sa v materských školách a v špeciálnych materských školách zriaďujú prípravné triedy.

V nadväznosti na zákon o školských zariadeniach bola schválená **vyhláška MŠV SR č. 353/1994 Z. z. o predškolských zariadeniach v znení neskorších predpisov**. Upravuje podrobnosti o zriaďovaní, zrušovaní a organizácii materskej školy a špeciálnej materskej školy, prijímaní detí do predškolského zariadenia, starostlivosti o zdravie a bezpečnosť detí, prevádzke, dokumentácii a označení predškolského zariadenia, príspevku na úhradu výdavkov predškolského zariadenia. V § 2 ods. 4 cit. vyhlášky je zdôraznená *pomoc rodičom vo forme poskytovania odborných konzultácií o výchove dieťaťa.* Riaditeľ materskej školy spoznáva rodičov už pri odovzdaní prihlášky rodičom a pri prijímaní dieťaťa do predškolského zariadenia. Veľmi úzky kontakt učiteľa s rodičmi je pri adaptačnom pobyte dieťaťa v materskej škole, ale aj v každodennom styku s rodičmi. V predškolských zariadeniach sú pestré a rôznorodé formy spolupráce. Rodič je však aj povinný dodržať stanovené požiadavky cit. vyhlášky v oblasti dochádzky dieťaťa a dodržania vnútorného poriadku do predškolského zariadenia. Za opakované porušenie vnútorného poriadku možno vyvodiť aj sankcie v podobe ukončenia dochádzky dieťaťa do predškolského zariadenia.

Kvalitnú výchovu a vzdelávanie detí a žiakov ovplyvňuje aj kvalifikovanosť učiteľov v zmysle **vyhlášky MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov,** ale aj ich ďalšie vzdelávanie podľa **vyhlášky MŠ SR č. 42/1996 Z. z. o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov.**

Zákon č. 552/2003 Z. z. o výkone práce vo verejnom záujme v znení neskorších predpisov upravuje práva a povinnosti zamestnancov (teda aj učiteľov) a zamestnávateľov pri výkone práce vo verejnom záujme. Toto sú tiež nezanedbateľné atribúty, ktoré spoločne so mzdovým ohodnotením učiteľov v súlade so **zákonom č.**

553/2003 Z. z. o odmeňovaní niektorých zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov významne ovplyvňujú výkonnosť učiteľa, zodpovedné plnenie si svojich povinností, ale aj záujem aktívne sa podieľať v mimoškolskej činnosti a spolupráci s rodičmi.

Uvedené všeobecne záväzné právne predpisy spolu s Dohovorom o právach dieťaťa tvoria základné východisko pre naplnenie poslania materskej školy a základnej školy, kvalitnej práce učiteľov vrátane spolupráce rodiny a školy, kde je jednoznačne stmeľujúcim činiteľom osobnosť dieťaťa.

Literatúra

Dohovor o právach dieťaťa.

Nariadenie vlády SR č. 238/2004 Z. z. o rozsahu vyučovacej činnosti a výchovnej činnosti pedagogických zamestnancov.

PAJDLHAUSEROVÁ, E. – MEDLEN, M. 2005. Predškolské zariadenia 2005/2006. Bratislava: SEducoS, 476 s. ISBN 80-85757-12-15.

Smernica MŠ SSR z 25. júla 1985 č. 7496/1985-20 o základnej škole v znení Smernice MŠ SR z 28. augusta 1989 č. 8119/1989-20 a Smernice z 13. júla 2000 č. 1074/200-41.

Ústava Slovenskej republiky.

Vyhláška MŠ SSR č. 143/1984 Zb. o základnej škole v znení neskorších predpisov.

Vyhláška MŠV SR č. 353/1994 Z. z. o predškolských zariadeniach v znení neskorších predpisov.

Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov.

Vyhláška MŠ SR č. 42/1996 Z. z. o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov.

Vyhláška MŠV SR č. 353/1994 Z. z. o predškolských zariadeniach v znení neskorších predpisov.

Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov.

Vyhláška MŠ SR č. 42/1996 Z. z. o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov.

Vyhláška MŠ SR č. 291/2004 Z. z., ktorou sa určujú podrobnosti o spôsobe ustanovenia orgánov školskej samosprávy, o ich zložení, o ich organizačnom a finančnom zabezpečení.

Zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 83/1990 Zb. o združovaní občanov v znení neskorších predpisov.

Zákon NR SR č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

Zákon č. 553/2003 Z. z. o odmeňovaní niektorých zamestnancov pri výkone práce vo verejnom záujme a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 552/2003 Z. z. o výkone práce vo verejnom záujme v znení neskorších predpisov .

Zákonník práce.

Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

PREGRADUÁLNA PRÍPRAVA UČITEĽOV MŠ A ZŠ

APLIKÁCIA DOKUMENTU EURÓPSKEJ KOMISIE *SPOLOČNÉ EURÓPSKE PRINCÍPY KOMPETENCIÍ A KVALIFIKÁCIÍ UČITEĽOV* V PROFESIJNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV NA SLOVENSKU

Gadušová Zdenka - Harťanská Jana

Anotácia: Príspevok prezentuje základné tézy dokumentu *Spoločné európske princípy kompetencií a kvalifikácií učiteľov* (Brusel, 2004) s cieľom oboznámenia širšej odbornej verejnosti s aktuálnou politikou Európskej komisie v oblasti vzdelávania učiteľov. Zamýšľa sa nad možnosťami aplikácie tohto dokumentu na podmienky prípravy učiteľov vo všeobecnosti, s prihliadnutím na učiteľov cudzích jazykov na Slovensku.

Kľúčové slová: princípy, kompetencie, univerzitná príprava učiteľov, celoživotné vzdelávanie, mobilita, partnerstvo, vedomosti, zručnosti, cudzie jazyky

Abstract: The paper presents basic ideas of the document *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (Brussels, 2004). Its aim is to make broader public aware of the current policy of the European Commission in the field of teacher training. It tackles possibilities of the document´s application in the conditions of undergraduate and postgraduate teacher education in Slovakia with a special view at training of foreign language teachers.

Key words: principles, competences, university teacher training, life-long learning, mobility, partnership, knowledge, skills, foreign languages

Úvod

Kľúčová úloha učiteľov spočíva v tom, že poskytujú vzdelanie nielen deťom a mládeži, ale aj dospelým. Od kvality vzdelania, ktoré učitelia sprostredkúvajú, totiž veľmi závisí to, aké je naplnenie osobných očakávaní jeho absolventov, aké majú sociálne zručnosti a tiež pracovné príležitosti. Učitelia zároveň určujú, ako sa budú edukačné systémy vyvíjať a zodpovedajú aj za implementáciu takých reforiem, ktoré umožnia členským štátom Európskej únie stať sa v roku 2010 najlepšie rozvinutou ekonomikou na svete postavenou na vedomostiach. Na dosiahnutie tohto ambiciózneho cieľa si preto Európska únia ako prioritu vytýčila venovať viac pozornosti úlohe učiteľa, jeho celoživotnému vzdelávaniu a kariérnemu rozvoju.

Jedným z prvých krokov k naplneniu tohto cieľa bolo vypracovanie dokumentu *Spoločné európske princípy kompetencií a kvalifikácií učiteľov* (Brusel, 2004), ktorý by mal prispieť k vzájomnému uznávaniu kompetencií a kvalifikácie učiteľov medzi členskými štátmi EÚ. Dokument poukazuje na to, že učitelia musia vedieť reagovať nielen na neustále nové výzvy spoločnosti založenej na vedomostiach, ale sa musia na nich aj aktívne podieľať a pripraviť tiež svojich žiakov na nevyhnutnosť celoživotného autonómneho vzdelávania. Učitelia by preto mali byť schopní aktívne reflektovať a využívať procesy učenia sa a vyučovania prostredníctvom neustáleho kontaktu

s učebnou látkou a osnovami svojho vyučovacieho predmetu, prostredníctvom nových poznatkov, inovácií a výskumu v pedagogike ako aj prostredníctvom sociálno-kultúrneho rozmeru vzdelávania.

Princípy

Náročnosť uvedených požiadaviek na profesiu učiteľa našla svoj odraz vo formulácii štyroch spoločných európskych **princípov**, z ktorých musí vzdelávanie učiteľov vychádzať, ak má byť zaručená jeho kvalita a efektívnosť v celej Únii. Príprava učiteľov musí byť teda založená na tom, že spoločnosť vytvorí predpoklady pre ich:

- vysokoškolské vzdelanie
- celoživotné vzdelávanie
- mobilitu
- partnerstvo vysokých škôl s relevantnými pracoviskami.

Keďže ide o profesiu, ktorá nekladie dôraz len na praktické zručnosti, ale vyžaduje si aj akademické a vedecké poznatky, je nevyhnutné, aby učiteľské povolanie bolo výsledkom úplného **vysokoškolského vzdelávania**. Zároveň je to multidisciplinárna profesia, pretože učiteľ musí mať vedomosti ako zo svojich učebných predmetov, tak aj z pedagogiky, musí tiež nadobudnúť zručnosti a kompetencie potrebné na vedenie a podporu rozvoja svojich žiakov, ako aj chápanie sociálnych a kultúrnych dimenzií vzdelávania.

Profesijný rozvoj učiteľa by však nemal končiť absolvovaním vysokoškolského štúdia. Je preto potrebné zabezpečiť, rozvíjať a podporovať prepracovaný systém **celoživotného vzdelávania** učiteľov, a to na národnej, regionálnej i miestnej úrovni. Dôležitosť celoživotného vzdelávania si však musia uvedomovať aj samotní učitelia. Získavanie nových poznatkov a ich prenos do svojej práce sa musí stať pre nich samozrejmosťou, ktorú budú vedieť vštepiť aj svojim žiakom, aby aj tí pochopili, že bez samostatného nadobúdania nových poznatkov sa počas svojho aktívneho života nezaobídu.

Princíp **mobility** profesie učiteľa by mal byť ústredným komponentom ako pregraduálnej, tak aj postgraduálnej prípravy učiteľa a je ponímaný z dvoch hľadísk – mobilita v rámci štátov EÚ a mobilita v rámci vzdelávacieho sektoru. Z prvého hľadiska je dôležité, aby kvalifikáciu učiteľov rovnako uznávala ako prijímajúca, tak aj vysielajúca krajina. Druhé hľadisko mobility by malo učiteľom umožniť zaujímať rôzne posty v edukačnom sektore.

Dôležité je aj to, aby vysokoškolské inštitúcie, ktoré zabezpečujú vzdelávanie učiteľov, **v partnerstve spolupracovali** so školami a inými relevantnými pracoviskami. Mali by svojich študentov a absolventov povzbudzovať, aby si všímali dobré príklady z praxe a inovovali svoje pedagogické postupy, aby sa zapájali do pedagogického výskumu a držali tak krok s rozvojom spoločnosti založenej na vedomostiach. Poznatky z praxe by sa následne mali odraziť tiež vo vzdelávacej a výskumnej práci vysokých škôl.

Spoločné európske princípy zabezpečujú atraktívnosť a vysoký štatút učiteľskej profesie – ich uplatnenie umožňuje učiteľovi vážiť si samého seba a mať pocit, že si ho váži a oceňuje aj spoločnosť. Učiteľ by mal byť preto vysoko vzdelaný, mal by si neustále rozvíjať a reflektovať svoje kompetencie a za svoju prácu by mal byť aj adekvátne ohodnotený.

Kompetencie

Nedá sa celkom očakávať, že absolventi učiteľského štúdia opustia svoje vzdelávacie inštitúcie vybavení všetkými nevyhnutnými kompetenciami a že ich budú mať plne rozvinuté. Nakoľko vyučovanie a vzdelávanie treba ponímať v najširšom slova zmysle, pretože sa dotýka aj ekonomických a kultúrnych aspektov spoločnosti založenej na vedomostiach, učitelia by mali byť vybavení schopnosťou efektívne pracovať v troch nasledujúcich, navzájom sa prelínajúcich oblastiach:

- *práca s informáciami, technológiami a vedomosťami*

  Učitelia by mali predovšetkým vedieť pracovať s rôznymi poznatkami, ktoré musia byť schopní analyzovať, hodnotiť, reflektovať, odovzdávať a pritom vhodne využívať moderné technológie. Pedagogické zručnosti by im mali umožniť utvárať a riadiť učebné prostredie, zachovať si intelektuálnu slobodu pri výbere spôsobu vzdelávania a odovzdávania poznatkov. Tieto zručnosti prispievajú aj k rozvoju ich vlastnej inovatívnosti a tvorivosti. Sebaisté používanie IKT by im malo umožniť efektívne integrovať technológie do vzdelávacieho a učebného procesu. Učitelia by mali vedieť usmerniť a viesť žiakov v spleti rôznych informácií. Praktické a teoretické zručnosti učiteľov by im mali umožniť učiť sa zo svojich vlastných skúseností a prispôsobiť široký okruh učebných a vyučovacích stratégií potrebám svojich žiakov.
- *práca s ľuďmi z učebného prostredia – so žiakmi, s kolegami a inými pracovníkmi školstva*

  Podstatou profesie učiteľa je práca s ľuďmi, ktorej výsledkom je rozvinutie potenciálu každého žiaka. Učiteľ musí veľmi dobre poznať špecifiká psychosomatického vývinu človeka a pri styku so žiakmi pôsobiť sebaisto. Vo svojej pedagogickej činnosti musí vedieť žiakov rešpektovať ako samostatné osobnosti, ale súčasne vzdelávacími aktivitami podpodporovať ich rozvoj tak, aby sa vedeli plnohodnotne začleniť do práce spoločnosti, aby vedeli pracovať v tímoch a dopĺňať si svoje vzdelanie.
- *práca so spoločnosťou a v spoločnosti – na miestnej, regionálnej, národnej, európskej a globálnej úrovni*

  Učitelia si musia byť vedomí toho, že vzdelanie prispieva k rozvoju sociálnej súdržnosti spoločnosti. Mali by mať pochopenie pre rovnováhu medzi rešpektovaním a uvedomením si rozmanitosti kultúr a identifikáciou spoločných hodnôt v miestnom, európskom a globálnom priestore. Toto chápanie by sa pre nich malo stať kompetenciou, ktorá im pomôže v rovnakom duchu vychovávať aj svojich žiakov tak, aby boli schopní sa pohybovať a úspešne pracovať v ktorejkoľvek krajine.

Princípy, na ktorých by malo byť založené vzdelávanie učiteľov, ako aj kompetencie, ktoré by v rámci tohto vzdelávania mali učitelia nadobudnúť, vytýčené pre najbližšie roky Európskou komisiou, do istej miery nachádzame v aktuálnom systéme našej národnej prípravy učiteľov, avšak viaceré z nich bude potrebné v systéme modifikovať, alebo ich čo najskôr zaviesť. Týka sa to vzdelávania učiteľov vo všeobecnosti, ale samozrejme aj prípravy učiteľov cudzích jazykov.

Potešujúcou skutočnosťou je, že vzdelávanie učiteľov sa u nás už dlhodobo realizuje na vysokých školách a absolvovanie **vysokoškolského štúdia** je základnou požiadavkou

ich plnohodnotnej kvalifikácie. Dá sa teda povedať, že tento príncíp máme vo vzdelávaní učiteľov aplikovaný, všetci učitelia cudzích jazykov pre základné a stredné školy majú zo zákona mať vysokoškolské vzdelanie. Realita však je taká, že veľké množstvo učiteľov cudzích jazykov túto požiadavku nespĺňa (na školách pôsobí až 34 % nekvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov). Pri dnešnej požiadavke zaviesť cudzojazyčnú výučbu aj pre deti v materských školách však musíme konštatovať, že v našom systéme vzdelávania učiteľov cudzích jazykov takáto príprava, žiaľ, absentuje. Vzhľadom na požiadavky spoločnosti ju preto treba akútne riešiť.

Menej uspokojivou realitou je ale napĺňanie druhého európskeho princípu uceleného systému **celoživotného vzdelávania** učiteľov vôbec, nevynímajúc učiteľov cudzích jazykov. V zásade sa dá povedať, že istý systém nepovinného profesijného rozvoja učiteľa existuje vo forme dvoch stupňov kvalifikačných skúšok, ale ich absolvovanie často závisí od iniciatívy samotného učiteľa ako aj vôle a finančných možností vedenia školy. Reálny počet takto zapojených učiteľov do celoživotného vzdelávania je preto nízky. Inú formu celoživotného vzdelávania pre učiteľov predstavujú rôzne školenia, semináre a konferencie, ktoré sa však konajú náhodile a ich absolvovanie nie je povinné a spravidla nemá ani dopad na profesijné hodnotenie a finančné ohodnotenie učiteľa. Často tiež závisí od ochoty vedenia školy uvoľniť učiteľa k účasti na týchto odborných podujatiach. Okrem toho nepovinnosť takejto formy vzdelávania aktivuje k účasti na nej spravidla tzv. dobrých učiteľov a tí, ktorí by to naozaj potrebovali, sa jej vyhýbajú. V porovnaní s učiteľmi iných predmetov je situácia učiteľov cudzích jazykov v tomto smere o niečo lepšia, pretože ponuka rôznych seminárov, školení a kurzov je pre nich o niečo širšia. Súvisí to s aktuálnou spoločenskou požiadavkou na ovládanie cudzích jazykov ako aj s prítomnosťou zahraničných inštitúcií na území SR (Britská rada, Goetheho inštitút, Francúzsky inštitút a kultúrne oddelenia zastupiteľských úradov USA, Španielska, Rakúska, Talianska), ktoré dlhodobo podporujú jednak samotnú výučbu jazyka krajiny, ktorú zastupujú, ako aj ďalšie vzdelávanie učiteľov príslušného cudzieho jazyka.

Celoživotné vzdelávanie však neznamená, že učiteľ bude žiakom doživotne, že bude získavať vedomosti len v škole. Učiteľ sa musí stať aktívnym činiteľom vzdelávacieho systému, musí si nachádzať nové cesty a prístupy k vedomostiam, musí si osvojiť nové formy učenia a návyky účasti na učení v spolupráci s inými tak, aby sa stal súčasťou „kolektívnej inteligencie“.Celoživotné vzdelávanie učiteľov je teda nevyhnutne spojené aj s inováciami a výskumom.

Ešte komplikovanejšia, ale o to naliehavejšia pre učiteľov cudzích jazykov, sa ukazuje byť aplikácia tretieho princípu – **mobility učiteľov**. Zložitosť tohto problému sa netýka totižto len uznávania kvalifikácie vysielaných a prijímaných učiteľov, ale aj ich schopnosti kompetentne a efektívne pôsobiť v ktorejkoľvek krajine EÚ. Jadrom problému je samozrejme komunikatívne dostatočné ovládanie príslušného cudzieho jazyka učiteľa ktoréhokoľvek predmetu, čo ale pre učiteľa cudzieho jazyka znamená excelentné zvládnutie daného jazyka, ak ho chce vyučovať v zahraničí. Podmienkou zabezpečenia takejto úrovne je vytváranie dostatočných možností mobility už v pregraduálnej príprave, ale aj v postgraduálnom celoživotnom vzdelávaní učiteľov cudzích jazykov. Naliehavosť tejto potreby súvisí aj s tým, že učiteľ – jazykár je zvyčajne tým človekom, ktorý sprostredkováva kontakty školy s partnemi v zahraničí a vypracováva relevantné projekty.

Legislatívne nedoriešené je tiež partnerstvo učiteľských fakúlt s cvičnými školami. Napriek tomu, že všetky učiteľské fakulty majú vo svojich študijných programoch zakotvenú pedagogickú prax ako povinnú súčasť štúdia, jej realizácia sa rieši nesystémovo a nie veľmi efektívne. Ani zákon ani vyhláška doteraz nedefinovali postavenie a štatút cvičnej školy a cvičného učiteľa. Nie je tiež vyriešený vzťah medzi učiteľskou fakultou a cvičnou školou z hľadiska požiadavky odborných stáží učiteľov a zapájania sa vysokoškolských pedagógov do pedagogického výskumu, ich účasti na výskumných projektoch a vytvárania priestoru pre pedagogické experimenty. Aktuálne sa síce uvažuje o troch typoch cvičných škôl (bázová cvičná škola plniaca všetky úlohy, cvičná škola pre realizáciu všetkých druhov praxí a cvičná škola pre realizáciu súvislej praxe), ktoré by mali pôsobiť v partnerstve s učiteľskými fakultami, ale zatiaľ sú to len nerealizované návrhy, čakajúce na svoje legislatívne stvárnenie a promptnú realizáciu v praxi.

Ak by sme teda mali povedať, ako uvedené štyri princípy reflektuje náš vzdelávací systém, musíme konštatovať, že isté korelácie tu existujú, aj keď ani zďaleka nie sú tieto princípy aplikované v efektívnej podobe. Čo sa týka kompetencií učiteľov cudzích jazykov, ani tu nemôžeme byť celkom spokojní.

Hneď prvá z kompetencií – vedieť pracovať s informáciami a vedomosťami a efektívne integrovať technológie do edukačného procesu – sa musí z hľadiska charakteru výučby cudzích jazykov (v porovnaní s inými školskými predmetmi) posudzovať špecificky. Jazyk totiž nie je o škole, ale o živote, je to vlastne sám život. Vyučovanie akéhokoľvek cudzieho jazyka by preto malo byť učením o živote a pre život. V súvislosti s tým by sa učitelia mali naučiť usmerňovať a viesť žiakov v spleti rôznych informácií a využívať pritom moderné informačné a komunikačné technológie. To si okrem iného vyžaduje príslušné materiálno-technické vybavenie ako učiteľských fakúlt, tak aj všetkých pracovísk učiteľov a permanentné vytváranie adekvátnych podmienok na nadobúdanie potrebných učebných a sebareflektívnych stratégií a zručností.

Druhá z kompetencií učiteľa - práca s ľuďmi z učebného prostredia (so žiakmi, s kolegami a inými pracovníkmi školstva) – sa priam bytostne dotýka každého učiteľa cudzieho jazyka, pretože tento učiteľ sa nemôže spoliehať len na komunikáciu učiteľ-žiak, ale musí vedieť organizovať predovšetkým cudzojazyčnú konumikáciu žiak-žiak/žiaci, ktorá ich pripravuje pre plnohodnotné začlenenie sa do spoločnosti a práce pre ňu, t.j. ide o prípravu pre reálny život. Podmienkou úspechu takto organizovanej práce je však to, aby učiteľ bol aj dobrým psychológom a poznal špecifiká psychosomatického vývinu človeka. Pri styku so žiakmi by mal pôsobiť sebaisto a tento pocit sebaistoty by mal primeranými úlohami vypestovať aj vo svojich zverencoch. Žiaci by si z pôsobenia učiteľa nemali odniesť len zručnosť komunikovať v cudzom jazyku, ale aj učebné zručnosti, ktoré im celoživotne budú pomáhať pri nadobúdaní a rozvoji cudzojazyčnej rečovej kompetencie.

Tretia kompetencia – je spojená viac s výchovným ako so vzdelávacím pôsobením učiteľa cudzieho jazyka, aj keď výchovný účinok sa len ťažko dosahuje bez istého penza vedomostí a poznania. Ide o to, že učiteľ musí žiakov naučiť vnímať a rešpektovať inakosť v rámci rozmanitosti kultúr, ktorá sa môže pri správnom výchovnom pôsobení učiteľa pre každého žiaka stať silným motivačným faktorom správania, vytvárajúceho základy pre euroobčianske spolužitie. Podmienkou toho, aby učiteľ viedol žiakov k tolerancii a rešpektu kultúrnej inakosti je, aby sám mal tieto návyky vypestované. Je preto nevyhnutné, aby už v pregraduálnej príprave, ale aj

v ďalšom kariérnom raste a sebavzdelávaní, mal možnosť vedomosti o inakosti čerpať nielen z písomných zdrojov, ale aj z osobných skúseností, zo skúseností z európskej spolupráce.Dostávame sa tak opäť k aplikácii tretieho princípu požadujúceho umožnenie mobility pre učiteľov. Žiaľ, finančná nesolventnosť ako štátu tak i našich študentov cudzích jazykov a učiteľov z praxe neumožňuje tento princíp naplniť.

Literatúra

Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Brussels, 2004.
Zápis zo zasadania pracovnej skupiny ÚUF. Bratislava, 30.6.2005.

Adresy:
Doc. PaedDr. Zdenka Gadušová, CSc.PhDr. Jana Harťanská, PhD.
Katedra anglistiky a amerikanistikyKatedra anglistiky a amerikanistiky
Filozofická fakulta UKF Filozofická fakulta UKF
Štefánikova 67, 94974 NitraŠtefánikova 67, 94974 Nitra
Tel./fax: 037/6512570Tel./fax: 037/6512570
E-mail: zgadusova@ukf.skE-mail: jhartanska@ukf.sk

DILEMY VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV NA PREDPRIMÁRNOM A PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA

Pokrivčáková Silvia

Anotácia: Výučba cudzích jazykov na predprimárnom a primárnom stupni vzdelávania je jednou z dôležitých výziev súčasného školstva. V príspevku sa venujeme predovšetkým tým otázkam, ktorým sa v odbornej literatúre venuje buď veľmi malá alebo dokonca žiadna pozornosť. Zaoberať sa budeme najskôr potrebou jasne definovať ciele cudzojazyčného vzdelávania v kontexte cieľov edukačnej politiky EÚ a národného kurikula SR a otázkou výberu metodiky vhodnej pre vekové špecifiká detí a žiakov na predprimárnom a primárnom stupni školstva. Pozornosť budeme venovať aj rôznym alternatívam prípravy kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov pre najmladších žiakov, nevyhnutnosti harmonizovať školskú a mimoškolskú činnosti ako aj vplyvu rodiny na výsledky cudzojazyčného vzdelávania detí.

Kľúčové slová: vyučovanie cudzích jazykov, predprimárne a primárne vzdelávania, inovácie vo vzdelávaní.

Abstract: Foreign language teaching at pre-school and primary levels of school education is one of the important challenges of contemporary Slovak education system reform. The paper focuses on questions that have been discussed in the pedagogical literature only very rarely: clear definition aims and objectives of foreign languages teaching to very young and young learners, selection of appropriate methods and techniques, various variants to train fully qualified teachers effectively, necessity to harmonize school education and free time activities connected with foreign language practicing, the influence of family on children's success in foreign language learning.

Key words: foreign language teaching, pre-school and primary school education, innovations in education.

Úvod

Od roku 1989 Slovenská republika prechádza mnohými spoločenskými a ekonomickými zmenami, s ktorými ruka v ruke napreduje i dlhodobá reforma slovenského školstva na úrovni organizácie, finančného zabezpečenia, obsahových i metodických inovácií. Jednou z oblastí, v ktorých sa realizovali najvýraznejšie a zároveň najviditeľnejšie zmeny, je vyučovanie cudzích jazykov. Okrem toho, že sa radikálne zmenila škála jazykov vyučovaných na základných stredných školách (odklon od výučby ruského jazyka a masívny príklon k výučbe tzv. západných jazykov, predovšetkým anglického, nemeckého, francúzskeho, talianskeho a španielskeho), v súčasnosti sme svedkami postupného klesania vekovej hranice počiatočného vyučovania cudzích jazykov. Najmä v mestách dnes takmer nenájdeme základnú školu, na ktorej by sa nezačínalo s vyučovaním cudzích jazykov už od 1. ročníka a takisto zriedkavosťou nie sú ani materské školy, ktoré venujú istý čas denného zamestnania

počiatočnému oboznamovaniu sa detí s cudzími jazykmi. Ponuka vyučovania cudzích jazykov sa tak stala jedným z nástrojov tvrdého konkurenčného boja predškolských a školských zariadení o žiakov. Ruka v ruke s progresívnymi zmenami však ide i množstvo problémov, prekážok, nedoriešených otázok a dokonca i paradoxných situácií, s ktorými sa musia zodpovední v čo najkratšom čase vyrovnať a ktorým sa musia systémovo venovať, najmä v súvislosti so zamýšľaným celoplošným zavedením povinného vyučovania cudzích jazykov od 1. ročníka základných škôl. V tomto príspevku sa pokúsime načrtnúť aspoň niektoré z nich.

Nevyhnutnosť jasne definovať ciele cudzojazyčného vzdelávania v kontexte cieľov edukačnej politiky EÚ a národného kurikula SR

Otázka definovania cieľov cudzojazyčného vzdelávania u detí a najmladších žiakov je zložitejšia než u iných vekových kategórii. Je to spôsobené predovšetkým fyziologickou a psychologickou nezrelosťou malých žiakov. Preto v pedagogickej praxi vzniká dilema: **hravé oboznamovanie sa s jazykom verzus systematické jazykové vzdelávanie od samého počiatku?**
U malých žiakov, pre ktorých samotný nástup do škôlky alebo školy predstavuje neraz stresujúcu životnú skúsenosť, je systematické jazykové vzdelávanie veľmi náročné. Preto sa s týmto prístupom stretávame najmä na bilingválnych školách a školách pre deti zahraničných pracovníkov, kde je primárnym cieľom ***rýchle*** zvládnutie cudzieho jazyka na stredne až vyššie pokročilej komunikačnej úrovni (*intermediate, upper intermediate*). Systematické jazykové vyučovanie detí a najmladších žiakov si vyžaduje osobitný prístup a prípravu učiteľa, mimoriadne bohaté materiálne vybavenie a špecifickú metodiku. I keď splnenie týchto podmienok nie je nemožné, častejšie sa na našich školách stretávame s tým, že sa jazykové vzdelávanie v prvých ročníkoch ZŠ vníma ako hravé oboznamovanie sa s cudzím jazykom (príp. ako rozšírené pokračovanie tohto prístupu známeho z materských škôl). V takomto prípade sa vyučovanie cudzieho jazyka na 1. stupni ZŠ chápe ako prostriedok motivácie pre ďalšie, už systematické jazykové vzdelávanie na druhom stupni a postačuje, ak sú žiaci pred vstupom na druhý stupeň dosahujú základnú alebo mierne pokročilú komunikačnú úroveň (*elementary, pre-intermediate*). Vzhľadom na prevládajúcu prax a kritickú absenciu kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov pre predškolské zariadenia a 1. stupeň základných škôl predpokladáme, že pri centrálnom definovaní všeobecných cieľov jazykového vzdelávania sa Ministerstvo školstva prikloní k druhej opísanej alternatíve.

Čisto jazykové vzdelávanie kontra interkultúrna výchova?
Zároveň je nutné pri definovaní cieľov cudzojazyčnej prípravy brať do úvahy i to, v akom kontexte toto prípravu vnímame: či budeme predškolákov a malých školákov učiť cudzie jazyky preto, aby boli pripravení v cudzom jazyku komunikovať a študovať, alebo aj preto, aby boli všeobecne vzdelanejší, rozhľadenejší, kultúrnejší? Inými slovami, máme teda k vyučovaniu cudzích jazykov v predškolských zariadeniach a na 1. stupni ZŠ pristupovať ako k čisto jazykovému vzdelávaniu (rozvoj základnej slovnej zásoby a gramatiky, osvojovanie si riekaniek, básní, piesní a iných krátkych útvarov), alebo budeme jazykové vzdelávanie vnímať ako súčasť širšieho celku interkultúrnej a multikultúrnej výchovy (poznanie, že na svete žijú rôzne národy hovoriace rôznymi

jazykmi, ktoré majú rôzne a zaujímavé zvyky a pod.)? Takto postavená otázka sa môže zdať umelo vykonštruovaná, avšak pedagogická prax ukazuje, že pri obmedzených časových a materiálnych podmienkach učitelia len málokedy deti upozorňujú na kultúrne aspekty jazyka (napr. že anglický *lunch* sa veľmi líši od slovenského obeda, aj keď podľa slovníka je to to isté a pod.). Tomuto stavu napomáha najmä skutočnosť, že väčšina učebníc, ktoré v súčasnosti používajú slovenskí učitelia, je vydávaná anglickými vydavateľstvami. Tieto učebnice sú distribuované do celého svet, preto nemôžeme očakávať, že sa budú venovať rôznym kultúrnym rozdielom. Ak sa chce učiteľ danej problematike venovať, musí si všetky materiály vyhľadať a spracovať samostatne, čo naň kladie nové materiálne a časové nároky. Vzhľadom na súčasné tendencie v európskej vzdelávacej politike dokonca predpokladáme, že pri definovaní všeobecných cieľov sa najmä u najmladších žiakov bude na ciele interkultúrnej výchovy prihliadať oveľa výraznejšie, ako tomu bolo doteraz, ale zároveň veríme, že sa vytvorí taká materiálna základňa, ktorá učiteľom umožní tento cieľ zodpovedne splniť.

Jeden dominantný jazyk alebo viac rovnocenných jazykov?

S otázkou interkultúrnej a multikultúrnej výchovy úzko súvisí aj tretia dilema cudzojazyčného vzdelávania, týkajúca sa nielen situácie na Slovensku, ale celej Európy. Európska komisia, ktorá si vysoko ctí kultúrnu a jazykovú diverzitu európskeho priestoru, definovala prostredníctvom smerníc a odporúčaní požiadavku M+2, podľa ktorej by každý Európan mal okrem materského jazyka (M) ovládať najmenej dva ďalšie jazyky minimálne na takej úrovni, aby sa dohovoril v bežných životných situáciách, pričom by nemal byť žiaden jazyk uprednostňovaný na úkor iných jazykov, dokonca by sa výučba menej rozšírených jazykov mala podporovať najrôznejšími finančnými a kultúrnymi prostriedkami. Táto ideálna (idealistická?) myšlienka je však drasticky popieraná reálnym vývojom jazykového vzdelávania v Európe. Napriek tomu, že sa veková hranica počiatočného vyučovania cudzích jazykov neustále znižuje a hodinová dotácia povinného jazykového vzdelávania rastie, škála vyučovaných jazykov sa naopak neustále zužuje. Podľa posledných výskumov (European Commision: Education and Training, 2005) sa až 89 % európskych detí učí ako cudzí jazyk angličtinu, 32% francúzštinu, 18% nemčinu a 8% španielčinu. Výučba ostatných jazykov je veľmi zriedkavá, podmienená najmä kultúrnymi tradíciami alebo historickým vývojom jednotlivých krajín (napr. vyučovanie ruštiny vo východoeurópskych krajinách). Vývoj na Slovensku je akoby zrkadlovým obrazom týchto výsledkov. Od roku 1989, keď sa pod vplyvom politických a ekonomických zmien skončila éra povinnej ruštiny a keď sme zaznamenali „boom“ vyučovania viacerých západných jazykov (angličtina, nemčina, francúzština, španielčina, taliančina), zaznamenávame prudký nárast záujmu o anglický jazyk a istú stagnáciu až pokles záujmu o ostatné jazyky. Dokonca ak škola neponúka rozšírené vyučovanie tohto jazyka, príp. krúžok angličtiny, nemá takmer šancu na úspech v konkurenčnom boji škôl. Výnimkou sú snáď len niektoré menšie vidiecke školy, kde zatiaľ konkurenčnú súťaž výraznejšie nepociťujú.

Otázkou teda zostáva, ako sa naša školská legislatíva vyrovná z protirečením európskych ideálov a slovenskej pedagogickej praxe. Predpokladáme, že prirodzený vývoj situácie povedie k tomu, že v súlade s európskymi odporúčaniami bude cieľom cudzojazyčného vzdelávania to, aby sa všetci žiaci na všetkých stupňoch škôl okrem materského jazyka učili dva cudzie jazyky. S najväčšou pravdepodobnosťou však

(napriek európskym odporúčaniam) pretrvá dominantné postavenie angličtiny (druhý jazyk). Nevylučujeme ani možnosť, že angličtina sa (podobne ako v škandinávskych krajinách) stane pre všetkých žiakov povinným jazykom už od 1. stupňa ZŠ. Ďalší cudzí jazyk (tretí jazyk) bude škola zabezpečovať nielen na základe záujmu žiakov, ale i podľa svojich personálnych možností, so začiatkom pravdepodobne od 5. ročníka ZŠ.
Takéto riešenie vyvolá v našom školskom systéme množstvo zmien. Prvoradou úlohou Ministerstva školstva, ktorá tu je prítomná už dlhšiu dobu, avšak zostáva neriešená, je zabezpečiť dostatok kvalifikovaných a kvalitných učiteľov cudzích jazykov pre všetky stupne škôl (predškolské zariadenia, ZŠ a SŠ) a motivovať ich k tomu, aby v školstve zostávali. Ďalšou úlohou bude dôstojne zabezpečiť vyučovanie cudzích jazykov modernými a kvalitnými učebnicami a učebnými pomôckami, čo je bežné pri vyučovaní materinského jazyka, matematiky a iných povinných predmetov. Je predsa nemysliteľné, aby práve na cudzích jazykoch boli učitelia, žiaci a rodičia trestaní tým, že si musia doslova za všetko platiť.

Metodická podpora učiteľov cudzích jazykov

V tomto príspevku sa nebudeme osobitne pozastavovať nad potrebou modernizácie prípravy kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov, ktorej sme sa podrobne venovali na inom mieste (Porubská, G. – Pokrivčáková, S., 2004). Ako dôležitejšia sa nám v súčasnosti javí otázka, ako pomôcť už praxujúcim učiteľom cudzích jazykov.
Keď sa na našich základných školách začínalo s vyučovaním cudzích jazykov na 1. stupni, zvyčajne vedenie školy požiadalo vyučujúcich 2. stupňa, aby „tých pár hodín“ odučili aj u mladších žiakov. Neraz sa tak stávalo, že plne kvalifikovaní a veľmi skúsení učitelia sa ocitli v nezávideniahodnej situácii „začiatočníka na mínovom poli“. Zrazu stáli pred žiakmi, na ktorých neplatilo nič z toho, čo mali dlhodobo uverené „u veľkých“. Malí žiaci sa nevedeli sústrediť, okrem prácneho najmä veľmi pomalého prepisovania slovnej zásoby z tabule nevedeli sami nič napísať ani prečítať, nebolo možné im dávať samostatné domáce úlohy, nebolo dosť učebníc a ani iných vhodných materiálov (obrázkových kníh, kaziet a pod.). Deti veľmi rýchlo vycítili učiteľovu neistotu a frustráciu z tejto situácie si potom niektorí učitelia uvoľňovali práve na deťoch. Situácia sa časom vďaka samoštúdiu učiteľov a postupne získavaným skúsenostiam zlepšovala, faktom však zostáva, že väčšina učiteľov, ktorí vyučujú cudzie jazyky na 1. stupni základných škôl, je kvalifikovaná na výučbu starších žiakov, stále nie sú dokonale oboznámení s pedagogickými a psychologickými špecifikami mladších žiakov a chýbajú im aj znalosti z lingvistickej psychológie a všeobecnej metodiky vhodnej pre túto vekovú kategóriu. Pre týchto učiteľov je neraz veľmi ťažké a časovo náročné hľadať alternatívy k verbálnemu vyučovaniu, ktoré prevláda na vyšších stupňoch a na ktoré boli počas svojho štúdia pripravovaní.
Osobitnou kategóriou sú v tomto kontexte vyučujúci v predškolských zariadeniach, medzi ktorými len vzácne nájdeme kvalifikovaného učiteľa. Zvyčajne tu pôsobia absolventi stredných škôl alebo študenti vysokých škôl, ktorí buď nemajú žiadnu alebo majú len minimálnu pedagogicko-psychologickú prípravu.
Pri riešení tejto situácie stojí dôležitá úloha pred vysokými školami, metodickými centrami a vydavateľmi odbornej pedagogickej literatúry. V čo najkratšom čase treba pripraviť dostatok cenovo dostupnej teoretickej literatúry a metodických príručiek (ako alternatívy zahraničnej literatúry), ktoré sa budú venovať vyučovaniu cudzích jazykov

u predškolákov a mladších žiakov. U mladších žiakov sa musí potláčať dominantnosť verbálneho vyučovania a rozvíjať všetky učebné štýly žiakov. Orientovať by sa mal predovšetkým na metódy s výraznými prvkami zábavnosti a hry, na problémové a objavné metódy, na činnostné vyučovanie, tvorivé aktivity a integrované vyučovanie. Aby to učiteľ zvládol, potrebuje aj dostatočnú praktickú prípravu. Veľkou pomocou v tejto oblasti sú odborné semináre, workshopy a metodické kurzy, na ktorých môžu získať nielen praktické zručnosti, ale v rámci diskusií si môžu porovnať svoje skúsenosti a problémy s ostatnými učiteľmi. Neoceniteľné skúsenosti učiteľom môže poskytnúť aj účasť na medzinárodných mobilitách učiteľov (napr. prostredníctvom programu Comenius), vďaka ktorým si nielenže zdokonalia cudzí jazyk, ale zároveň získajú možnosť porovnať slovenskú situáciu so situáciou v iných krajinách, keďže sa na medzinárodných kurzoch spravidla zúčastňujú učitelia z rôznych krajín.

Harmonizácia školskej a mimoškolskej činnosti

Jedným z aspektov novej situácie, ktorej svedkami sme pri výučba cudzích jazykov v predškolských zariadeniach a na 1. stupni ZŠ je to, že učiteľ už ani u najmenších žiakov nemôže rátať s relatívne homogénnou skupinou žiakov na úrovni začiatočníkov, nielen čo sa učebných zručností týka, ale aj vzhľadom na rozdielnu „jazykovú históriu“ žiakov. Mnohí rodičia v snahe zabezpečiť deťom čo najlepšie vyhliadky do budúcnosti svoje deti sami učia alebo im platia súkromných učiteľov jazyka, prihlasujú ich do súkromných jazykových škôl a záujmových krúžkov cudzieho jazyka. Osobitnou kategóriou sú deti, ktoré istý čas strávili so svojimi rodičmi v zahraničí a navštevovali tam školy pre cudzincov (spravidla bilingválne s vyučovacím jazykom anglickým).
Z uvedeného jasne vyplýva, že skôr či neskôr sa každú učiteľ stretne s dilemou: diferencovať alebo nie?
Diferenciácia v jazykovej triede vyžaduje od učiteľa časovo náročnú a metodicky nesmierne zložitú prípravu učiteľa (uvedomme si, že učiteľ sa musí diferencovane pripravovať na všetky vyučovacie hodiny!), materiálne zabezpečenie a priestor. V zahraničí vyšlo niekoľko podnetných metodických príručiek pre tzv. zmiešané skupiny žiakov (*mixed ability groups*), avšak kvôli vysokej variabilite ani najlepšia príručka nemôže učiteľa dostatočne pripraviť na konkrétnu situáciu v danej triede. Môže sa nechať inšpirovať, ale najväčšia zodpovednosť za prípravu a priebeh vyučovania zostáva stále na jeho pleciach. Náročnosť diferenciácie a všeobecná prepracovanosť potom učiteľov neraz vedie k rezignácii na akékoľvek podobné snahy a k návratu k unifikovanému vyučovaniu, ktoré je v danej situácii len málo efektívne.

Záver

V našom príspevku sme sa venovali len niektorým z pálčivých problémov a dilem, s ktorými sa v súčasnosti stretávame v oblasti vyučovania cudzích jazykov na predškolskom a primárnom stupni vzdelávania. Hovoriť by sme mohli ešte o neriešenom probléme kontinuity jazykového vzdelávania na všetkých stupňoch našich škôl (žiak neraz „začína“ so štúdium jazyka na úrovni začiatočník aj trikrát po sebe: na 1. stupni ZŠ, v piatom ročníku ZŠ a potom aj po vstupe na strednú školu, čím sa stráca motivácia a obrovský študijný potenciál našich žiakov). Zaujímavá je istotne i otázka spolupráce učiteľa s rodinami žiakov. Spravidla sú to totiž rodičia detí, kto je hlavným

hnacím motorom pri zavádzaní výučby cudzích jazykov do našich škôl, ale zároveň i najväčším kritikom učiteľov.
Problematika cudzojazyčného vyučovania u predškolákov a mladších žiakov patrí v súčasnosti k najdynamickejšie sa meniacim oblastiam nášho školstva. preto očakávame, že sa v nej budeme ešte dlhú dobu stretávať s mnohými ťažkosťami, nedotiahnutými riešeniami, podarenými i nepodarenými experimentmi a neočakávanými úspechmi. Preto držíme palce všetkým učiteľom, ktorí tieto zmeny prežívajú na vlastnej koži v rámci svojej každodennej pedagogickej práce.

Literatúra

PORUBSKÁ, G. – POKRIVČÁKOVÁ, S. 2004. Súčasnosť a perspektívy prípravy učiteľov cudzích jazykov pre predprimárny a primárny stupeň škôl. In: Malá, E. – Pokrivčáková, S. 2004. Cudzie jazyky v škole 2: Dieťa – jazyk – svet. Nitra : UKF, ISBN 80-8050-718-X.
European Commision: Education and Training. Languages in Europe. http://www.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_en.html (last updated 27.09.2005)

Príspevok prináša čiastkové výsledky riešenia individuálnej úlohy v rámci projektu VEGA 1/3676/06.

Kontaktná adresa
Doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.
Katedra cudzích jazykov
Pedagogická fakulta UKF
Drážovskáá 4
949 74 Nitra
e-mail: spokrivcakova@ukf.sk

PROJEKTOVÁ METÓDA V MATERSKEJ ŠKOLE

Portíková Anna

Anotácia: Kľúčom k vnútornej premene školy je nová didaktická koncepcia vyučovania. V príspevku sa zaoberáme možnosťami uplatňovania projektovej metódy ako jednej z aktivizujúcich metód, ktoré môžeme využívať v didaktike materskej školy.

Kľúčové slová: Nová didaktická koncepcia v MŠ, aktivizujúce metódy, projektová metóda.

Abstract: The key to the internl change of a schol is a new didactic concept of teaching. The article discusses the use of the so called project method as one of the activation methods used in preschol didactics.

Key terms: New didactic concept, activation methods, project method.

V procese predškolského vyučovania využíva učiteľka širokú škálu klasických, tradičných metód. Dominantné postavenie v činnostiach dieťaťa má hra. Ona je cestou pre nenásilné osvojenie si nových vedomostí, zručností a spôsobilostí potrebných pri vstupe do školy. Je najdôležitejšiu aktivitou v plnení všetkých úloh vytýčených v kurikule materských škôl a v nultom ročníku *(Podhájecká, 1999)*. V materskej škole hra iniciovaná dieťaťom a podporovaná učiteľom *(a opačne)* sa stáva prostriedkom učenia sa dieťaťa. Z pohľadu didaktiky materskej školy je hrou didaktickou. Učiteľ ju vníma ako efektívnu metódu, stratégiu, ako edukačný prostriedok a formu učenia sa. (Kostrub, 2003).
V edukačnom procese v materskej škole sú využívané relatívne ustálené organizačné formy. Ako príklad prístupu k organizácii denného programu uvádzam dva pohľady:

Guziová (l999)	Kostrub (2003)
hry a činnosti podľa voľby detí	čas sústreďovania sa/schádzania
ranné cvičenie	čas výberu aktivít vo veľkej skupine
telovýchovné chvíľky	čas výberu aktivít v malých skupinách
I.zamestnanie	čas realizácie aktivít počas pobytu vonku
didaktické aktivity	čas odpočinku
pobyt vonku	čas realizácie aktivít v malých skupinách
II. záujmové činnosti	čas ukončenia aktivít a ich rekapitulácia
činnosti zabezpečujúce životosprávu	čas upratovania, stolovania, hygieny, rozchádzania sa/odchodu.

Uvedené organizačné formy sa realizujú samostatne, alebo tvoria homogénny organizačný celok ako sled nadväzujúcich činností so spoločným tematickým zameraním. Dôležité je, aby v nich dochádzalo k vyváženému striedaniu pohybových, intelektových, pracovných a estetických činností, to znamená k rovnomernému rozvoju všetkých stránok osobnosti dieťaťa (Guziová,1999).

Organizačnou formou, ktorá má v dnešnej materskej škole najvýznamnejšie miesto sa stala pedagogicko-didaktická aktivita – hra, ktorá rozvíja celú detskú osobnosť. Každá pedagogicko-didaktická aktivita z didaktického pohľadu musí zabezpečovať požadované nároky na koncepčno-metodické odôvodnenie. Učiteľ v nej prepája príjemnú stránku hry so snahou poskytnúť deťom kvalitné edukačné skúsenosti, ktoré podmieňujú jednotlivé druhy učenia sa.

V materskej škole, v primeranom edukačnom prostredí, dieťa získava kvalitnejšie a hodnotnejšie skúsenosti *(cielený, zámerný obsah a kvalifikované zásahy zo strany učiteľa).* Dieťa vo svojich aktivitách hľadá, pátra, skúma, báda a produkuje. Učiteľ vystupuje ako sprostredkovateľ, podporovateľ detskej tvorby poznania. Vyberá si metódy, ktoré sú postavené na riešení problémov a snaží sa stimulovať a podnecovať deti k činnosti tak, aby sa zabezpečoval ich primeraný rozvoj a zohľadňoval požiadavku prirodzeného učenia sa deti v aktivite. Od učiteľa záleží, aké si zvolí metódy. Tie musia zabezpečiť dosiahnutie stanoveného cieľa a musia byť prispôsobené zvláštnostiam, špecifikám a osobitostiam z pohľadu predškolského dieťaťa. V procese výučby dieťaťa v materskej škole má učenie charakter aktívneho riešenia učebných problémov a učebných situácií. Dieťa je vyzývané, prebúdzané k činnosti, učiteľ uplatňuje aktivizujúce metódy, pričom dieťa sa stáva aktívnym subjektom svojho učenia sa a rozvoja.

Jednou z aktivizujúcich metód, využívaných aj v edukačnom prostredí materskej školy, je projektová metóda. Môžeme ju chápať aj ako jednu z variantov problémovej metódy. Využíva sa v projektovom vyučovaní, v ktorom projektová metóda je hlavnou vyučovacou metódou. Pod projektom rozumieme komplexný problém praktickej alebo teoretickej povahy, pri jeho riešení uplatňujeme skúsenosti z rôznych oblastí. V pedagogickej terminológii chápeme projekt ako zmysluplnú, vnútorne prepojenú koncentráciu učiva, ktorá má ústredný motív, jadro, základnú ideu. Projektová metóda vychádza predovšetkým zo skúsenosti dieťaťa, z presvedčenia, že predmety získavajú význam vtedy, keď sú včlenené do skúsenosti alebo sú používané v spoločnej činnosti. Vychádza z predpokladu, že nemožno od seba oddeliť poznanie a činnosť, prácu hlavy a prácu rúk.

Základným znakom projektovej metódy je, že využíva **globálny prístup,** ktorý vychádza z predpokladu, že životné situácie majú komplexnú povahu, nie sú izolované. **Idea koncentrácie** predpokladá sústredenie pozornosti okolo ústredného motívu, jadra, základnej idey.

K ďalším charakteristickým znakom projektu patrí:

- otázky vnútornej motivácie *(súvislosť so životom, potrebami, záujmami)*
- spoluúčasť detí na plánovaní, organizácii, realizácii a hodnotení projektu
- činnosti detí ako základ riešenia, využite vlastných skúsenosti a tvorivého prístupu
- kooperatívny štýl činnosti, rozvoj sociálnych zručností a vzťahov
- zodpovednosť za priebeh a výsledok

Projekty delíme podľa rôznych kritérií:

podľa charakteru:

- problémové*(cieľom je vyriešiť nejaký problém)*
- konštruktívne *(niečo vytvoriť, skonštruovať/)*
- hodnotiace *(skúmať a porovnávať)*
- drilové *(nacvičiť nejakú zručnosť)*

podľa navrhovateľa:

- spontánne *(vznikajú z potrieb detí)*
- pripravené učiteľom, deťmi alebo kombinované *(učiteľom a deťmi)*

podľa miesta:
- školské, domáce a kombinované, škola v prírode

podľa času:
- krátkodobé a dlhodobé

podľa počtu detí:
- na školské, triedne, skupinové ap.

Fázy projektovej metódy:
Zámer, úloha: */čo chceme dosiahnuť/* vychádza z aktuálneho stavu, situácia nemusí byť typický školská, má vychádzať zo života, byť deťom blízka, má vychádzať z ich záujmov a potrieb.
Plánovanie: ide o premyslenie toho, čo urobíme, akým spôsobom, čo chceme dosiahnuť, naplánovanie konkrétnej činností , materiálové zabezpečenie ap.
Realizácia: činnosti a aktivity, ktoré zabezpečujú naplnenie plánovaného obsahu, realizáciou projektu sa rozvíjajú u detí praktické a rozumové schopnosti, tvorivé myslenie, fantázia.
Hodnotenie: má mať formu určitého zverejnenia dosiahnutých výsledkov a zhodnotenia projektu.
Projekt je považovaný za komplexnú vyučovaciu metódu, pri jeho realizácii sa využíva celá škála metód (*diskusia, myšlienkové mapovanie, štúdium literatúry - rôzne encyklopédie, hry, experimentovanie, praktické činnosti ap.)* Významnú úlohu zohráva primeraná úvodná a priebežná motivácia, stimulujúce obohatené prostredie – materiálne podmienky a ďalšie psychologické aspekty prebúdzajúce záujem deti a uplatnenie ich vlastnej aktívnej činnosti.
Možnosť využitia projektovej metódy v materskej škole vychádza z globálneho vnímania sveta detí predškolského veku, je efektívnou vzdelávacou formou, ktorá aktivizuje celú osobnosť dieťaťa, umožňuje kvalitatívnu diferenciáciu (*podľa schopnosti a záujmu dieťaťa),* umožňuje individualizáciu v edukačnom procese, učí spolupracovať, komunikovať, ujasňovať si názory, riešiť problémy, hľadať informácie, má prosociálny charakter
(podporuje rozvoj zodpovednosti, tolerancie, asertivity).
Projektová metóda v predškolskom vzdelávaní má uplatňovať cielenú vzdelávaciu činnosť, premyslenú a organizovanú, teoretickú i praktickú, ktorá zodpovedá potrebám predškolských detí. Touto metódou učiteľ zabezpečuje prepájanie poznatkov a skúsenosti dieťaťa z rôznych výchovných oblastí, zabezpečuje komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa. Jej využívanie predpokladá u učiteľa teoretickú pripravenosť, ako aj praktické spôsobilosti touto metódou pracovať, učiteľa dobrého organizátora, citlivého diagnostika, učiteľa s tvorivým prístupom.
Prečo projektová metóda v procese výučby v materskej škole?
Ponúkam zovšeobecnenie poznatkov a skúsenosti, výpoveď cvičnej učiteľky *(Ľubici Damankošovej, MŠ Prešov, ul. Jurkovičova l7)* pri aplikovaní tejto metódy v praxi.
Zamýšľali som sa tým, aký program pripraviť deťom našej triedy v novom školskom roku. V triede máme deti z dvoch rôznych tried(5-6ročné s OŠD a poseptembrové), ktoré už absolvovali predškolské vzdelávanie a spoločne s kolegyňou sme skonštatovali, že prevažná väčšina má veľmi dobré zvládnuté témy , okruhy PVaV. Naším zámerom

je, týmto deťom zabezpečiť, aby nestagnovali, ale postupovali ďalej vo svojom vývoji, rozvíjali svoje kompetencie. Chceme im ponúkať akúsi nadstavbu, niečo naviac, s cieľom zabezpečiť rozšírenie získaných poznatkov, hlbšie sa „povŕtať“ v niektorých témach (ktoré navrhnú aj deti), skúmať ich, objasňovať a prepájať s okolitým svetom. Druhým motívom je to, že som cvičnou učiteľkou študentov tretieho ročníka, študujúcich odbor predškolská pedagogika na pedagogickej fakulte a chcela by som spolu s nimi overiť niektoré netradičné aktivizujúce metódy v praxi.

Projekt „Vylievam tmu z džbánu“ je postavený na vyváženosti cieľov poznávacích, psycho-motorických a socioemociálnych, ktoré sa vzájomne prelínajú. Pre naplnenie týchto cieľov som zvolila poznávanie témy vychádzajúc nielen z aktuálnych potrieb a záujmov detí v skupine, ale aj z aktuálneho ročného obdobia, ktoré je neodmysliteľnou súčasťou života v materskej škole (prechod od leta k jeseni - jesenný slnovrat).

Téma projektu: OD TMY KU SLEPOTE

Ciele projektu:

- Podporovať rozvoj zmyslového vnímania a predstavivosti (vidím, počujem, cítim, načúvam)
- Rozvíjať u detí schopnosť zdieľať, súcitiť a skupinovú citlivosť
- Rozvíjať schopnosť naplno vnímať svoje okolie
- Učiť deti vážiť si svoje telo a zdravie, primerane sa starať a chrániť ho, primerane sa správať k ľuďom chorým a postihnutým (neposmievať sa, pomáhať im)
- Využiť a prepojiť poznatky a skúsenosti z pobytu v lese, z vychádzok do prírody a okolia

Prvá časť: práca s riekankou: Vylievam tmu z džbánu na les, na stráň, na vranu. Už je tu čierna noc, ide sa spať, dobrú noc.

V praxi sa mi osvedčilo, keď sa projektom prelína riekanka, alebo čarovanie, kúsok piesne – pôsobí ako aktivačný prostriedok a sústreďuje deti na činnosť.

Tmu sme symbolicky naznačili vyťahovaním veľkého kusa čiernej látky z džbánu.

- Najprv bol tmy len kúsoček /látka povytiahnutá len čiastočne – aktivita detí – chôdza po priestore so zakrytím jedného oka(rukou)=poloslepé. Postupne tmy pribúdalo = látku vytiahneme viac = deti si zakryjú obe oči. V následnej reflexií sa deti pýtam na pocity, čo bolo ľahké, kedy ťažšie ap.
- Tma sa rozliala po celom lese. Využila som bezprostredné zážitky a skúsenosti deti z vychádzok do lesa (ako šumí les, zurčí potok, ozvena v lese, zvuky: kukanie kukučky, spev vtákov ap.
- Ako si ľudia poradili s tmou -téma prví ľudia, oheň, lov zvierat, neskôr lampy = využila som aktívnu účasť rodiča, ktorý poskytol svoju zbierku starých lampášov a k jednému pridal aj vlastnú príhodu.
- Projektu predchádzalo pozorovanie večernej oblohy spolu s rodičmi, prinesenie baterky, kníh a atlasov o hviezdach, striedanie dňa a noci ap
- Deti spájali jednotlivé body(hviezdy) čiarami a pomenúvali súhvezdia.

Druhá časť: Preskúmavame tmu – skúmanie tmy v spojení s pohybovými aktivitami detí. Čo je to tma? – asociačné cvičenia, hľadanie prirovnaní, mapovanie detských skúsenosti zážitkov.

Použité pohybové hry: Naháňačka, Tma, Deň a noc, tma všetko schová, V tme niekto zablúdi,

Na hviezdy a súhvezdia

Kde všade je možné nájsť kúsok tmy? Deti hľadali tmu v priestore triedy (v kúte, v skrini,, v zásuvke, skúmali aj mimo triedy, až našli tmu v saune).
Tretia časť: Večná tma alebo slepota - zisťovali sme možnosti a pocity človeka, ktorý nevidí:

- poznáva podľa hmatu – cesta tmavým lesom
- poznáva podľa sluchu – na lokomotívu a vláčik
- rozhovor o tom, ako sa cíti človek, ktorý nevidí medzi ľuďmi, ako sa môže dostať z mesta domov, ako... deti rozprávajú čo zažili, nápady ako pomôcť slepým. Spoločne sme dospeli k zisteniu: - je veľkým šťastím a bohatstvom mať zdravé oči a vidieť a počuť, chodiť a rozprávať

Počas realizácie projektu som zistila:

- Deti z obidvoch tried začínajú medzi sebou viac komunikovať, požičiavali si baterky, navzájom si ich zapínali, opravovali, radili sa, uplatňovali kooperatívne riešenie.
- Reakcia deti na moje podnety nebola ešte podľa mojej predstavy, deti nie sú zladené, zohraté – je iba začiatok školského roka.
- Zo správania a vyjadrenia detí a rodičov som zistila, že téma zaujala aj rodičov, ktorí s deťmi viedli rozhovory, pozorovali oblohu, prezerali knihy atlasy a encyklopédie (deti poznali súhvezdia, niektoré hviezdy, reagovali v diskusii)
- Okúzlilo ich listovanie v atlasoch a encyklopédiách (plánujem využívať v ďalších projektoch).
- V priebehu projektu vznikali krásne produkty –hviezdne čelenky, nové súhvezdia, tma vo fľaši s hviezdami, ktoré deti vytvorili farbou na sklo.

Záver

Pri realizovaní projektu sme zistili, že pre získanie skúsenosti dieťaťa je prvoradý proces zážitku, produkt, nemusí vždy vypovedať o kvalite procesu. Realizácia rozvoja detí uplatňovaním projektovej metódy je inšpiratívna a obohacujúca pre deti aj učiteľku, rozvíja všetky stránky osobnosti dieťa, avšak je náročná na prípravu. Dôležité je zabezpečiť, aby obsah bol pravdivý, aby sa realizovala zmysluplná činnosť a zabezpečovala kvalita jednania a vzťahov v rámci naplňovania projektu.
Projektová metóda vytvára priaznivé podmienky a podnetné príležitosti pre rozvíjanie detí, na ich vzájomné poznávanie sa, citové prežívanie a nadväzovanie nových vzťahov medzi deťmi a učiteľkou.

Literatúra

KOSTRUB, D. 2003. *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. Prešov, Rokus.
KNAPÍKOVÁ,Z.,KOSTRUB,D.,MIŇOVÁ,M. 2002. *Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy*. Prešov:Rokus.
Metodická príručka pre predškolskú výchovu Krok za krokom. 1999. Žiar nad Hronom: Nadácia Škola dokorán.
*Program výchovy a vzdelávania v materskej škole.*1999. ŠPÚ Bratislava, Trenčín: Ľudoprint.
Učenie hrou. Kurz pre vysoké školy pripravujúce učiteľov materských a základných škôl. 2001. Žiar nad Hronom: Nadácia Škola dokorán.

VALENTA,J. A KOL.1993.Projektová metóda ve škole a za školou. Praha: IPOS Aktama.
Zborník z konferencie Perspektívy edukácie žiakov z výchovne menej podnetného prostredia.PFPU, Prešov l999.

Adresa:
PaedDr: Anna Portíková
Pedagogická fakulta PU
Katedra spoločenskovedného základu
Ul.17.novembra 1
081 16 Prešov
E-meil:portan@unipo.sk

SPÔSOBY MOTIVOVANIA K UČENIU SA

Kadlečíková Zuzana

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou motivácie a spôsobov motivácie k učeniu sa u detí zo znevýhodneného prostredia. V príspevku je prezentovaná analýza problematiky návrhmi na zlepšenie motivácie znevýhodnených detí.

Kľúčové slová: Motivácia, motivačné stratégie, znevýhodnené deti, edukácia, učenie

Abstract: The article concerns on the issue of the motivation and patterns of motivation towards learning of children from disadvantaged environment. The article presents the analysis of the matter together with several suggestions for motivation improving towards learning of disadvantaged children.

Key words: motivation, motivation strategies, disadvantaged children, education, learning

Rómovia sú v Slovenskej republike skupinou s najnižšou vzdelanostnou úrovňou. Približne 77% rómskeho obyvateľstva má základné vzdelanie, úplné stredné 2% a vysokoškolské 0,3% Rómov. Skoro 4% je bez školského vzdelania. Príčiny nízkej vzdelanostnej úrovne sú rôzne: rozdiely medzi tradičnou výchovou v rómskej komunite a oficiálnym vzdelávacím systémom, školské kurikulum s chýbajúcim zameraním aj na hodnoty a potreby rómskej menšiny, kognitivisticko-vedecká orientácia kurikula, kognitívna orientácia Rómov skôr na prítomnosť ako na budúcnosť, nízka podpora vzdelávania zo strany rodiny, výchovná zanedbanosť, nedostatočná školská pripravenosť, diskriminačné postoje majority, nerešpektovania práva Rómov na odlišnosť, nízke očakávania okolia, sociálno-ekonomické faktory, sociálne vylúčenie, jazyková bariéra, nerovnocennosť prístupu k vzdelaniu, vysoké zastúpenie rómskych detí v špeciálnych školách.

Jednou líniou komplexného riešenia, rozšírenia šancí detí pochádzajúcich zo znevýhodneného prostredia je motivácia k učeniu sa a úloha učiteľa v jej rozvoji.

Štúdium motivácie má ústredný význam pre pochopenie osobnosti. Nie je možné poznať a zhodnotiť správanie jednotlivca bez zreteľa k motivačným aspektom. Správanie osobnosti je výberové. Práve motivácia rozhoduje, ako sa bude človek správať a s akým výsledkom bude konať. Človek je reaktívna a aktívna bytosť, ktorá sa svetu nielen prispôsobuje, ale ho aj mení a vytvára nové hodnoty. Všetky jeho motívy sú vo vzťahu k osobnosti a vo vzťahu k vonkajšku, hlavne k sociálnemu prostrediu. Existuje vzájomná podmienenosť motivačnej zložky a ostatných zložiek osobnosti i osobnosti ako celku.

Rozsiahly, systematický súpis stratégií a metód rozvoja motivácie uvádza Zelina (1996):

Pri aktivizácii a motivácii pomocou úloh je dôležitou zásadou, aby sme motivovali a aktivizovali čo najviac žiakov na optimálny čas vyučovania alebo výchovy.

Prístup založený na rozvoji motivácie pomocou komplexného rozvoja poznávacích funkcií zdôrazňuje zaraďovanie úloh a cvičení na všetky kognitívne funkcie (nielen úlohy na nižšie poznávacie funkcie, napríklad vnímanie, pamäť, logické myslenie, ale aj úlohy na rozvíjanie hodnotiaceho myslenia a tvorivého myslenia). Motivačná sila úloh na rozvoj vyšších poznávacích funkcií spočíva v ich pôsobení na emocionálnu, hodnotovú oblasť, v ovplyvňovaní sebavedomia, formovania samostatnosti, nezávislosti, ale aj zodpovednosti detí.

Jednou zo základných metód motivovania detí je taktika zadávania individuálne náročných úloh (mierne nad schopnosti dieťaťa). Diferenciácia a individualizácia úloh môže viesť k:

- organizovaniu skupinových foriem práce,
- projektovému riešeniu problémov,
- individualizovaným výchovným programom.

Vhodnou metódou motivovania detí je rozvíjanie kapacít pre ich vlastné úlohy takýmito technikami:

- žiak si sám vypracúva svoj plán úloh na týždeň, mesiac a sám si navrhuje spôsob kontroly,
- úlohy si dáva skupina – skupina a jej tvorba má variovať od náhodného výberu detí k zámernému výberu detí s rovnakými záujmami, rovnakou úrovňou vedomostí, s podobnými problémami emočnými alebo sociálnymi,
- úlohy dáva skupina svojmu členovi, a to vo vzájomnej diskusii.

Jednou z ďalších motivačných metód je kolatívnosť úloh (Berlyne, 1960). Podľa tejto koncepcie vzbudzujú záujem a zvedavosť premenné, ktoré sa vyznačujú týmito charakteristikami:

- zásada prekvapivosti, novosti, zaujímavosti, zaujímavého vedenia látky, problému,
- vytvorenie kognitívnej neistoty, rozporu, postavenie problému alebo úlohy, ktorá má viacvýznamové riešenie, v ktorej je určitý paradox, kognitívna disonancia sa vytvorí napríklad opozičnými tvrdeniami,
- zásada náročnosti so súčasným vyslovením dôvery a povzbudením detí,
- princíp dramatickosti a dramatického uvedenia témy, problému, prvky hier, tajničiek, rébusov, hlavolamov, uvedenie témy pomocou rozprávky, detektívneho príbehu, príbehu zo života.

Hodnotenie – odmeňovanie a trestanie, posilňovanie správnych reakcií a minimalizovanie výskytu negatívnych reakcií sú najklasickejšími spôsobmi motivačnej výchovy. Najpoužívanejšie metódy a techniky sú:

- Vytváranie príležitostí na pochválenie každého dieťaťa (individualizácia úloh, zadávanie hodnotových úloh, úloh na hodnotiace myslenie divergentného charakteru a tvorivých úloh).
- Hodnotenie významných vecí (proces, vzťahové dimenzie činnosti, výsledok ako následok vstupu, procesu a podmienok, tvorivosť, samostatnosť a nezávislosť úsudku, postoja, pomoc iným deťom, prejavovanie tolerancie, snaha prekonávať prekážky).
- Viac odmeňovania ako kritizovania (hodnotiť skoro každý výkon žiaka; čo najrýchlejšie po výkone, reakcii dieťaťa; hodnotiť nielen slovne alebo známkou, ale aj pomocou symbolov, pomocou priznania a odňatia privilégií, používanie sociálnych odmien; stupňovanie hodnotenia podľa miery procesu, výkonu, podmienok; deti by mali vedieť, za čo môžu byť odmenené a za čo kritizované; pri

negatívnom hodnotení nepoužívať iróniu, výsmech, sarkazmus, zahanbovanie dieťaťa; nestrašiť deti ešte pred začatím činnosti, ani inak sa im vyhrážať, hroziť im; nepoužívať telesné tresty ani iné spôsoby tyranizovania detí; sledovať spätnú väzbu; používanie sebahodnotenia detí, celej triedy; striedať formy hodnotiacich súdov).

V metóde kauzálnych atribúcií ide o to, v čom deti vidia príčiny svojho úspechu alebo neúspechu. Technikou zmeny umiestňovania príčin je relokalizácia kauzálnych atribútov úspechov alebo neúspechov. Zjednodušene môžeme povedať, že umiestnenie zmeniteľných príčin do seba je funkčná lokalizácia. Ostatné je menej funkčné umiestňovanie a najhoršie je umiestňovanie mimo seba a irreverzibilné. Dysfunkčnú lokalizáciu príčin treba predovšetkým poznať, rozlíšiť, či ide o trvalé (fixované), lokalizované umiestnenie alebo náhodné, situačné (len v tomto prípade), na základe poznania (diagnózy) a rozlíšenia (diferenciálna diagnóza) uplatniť program na zmenu lokalizácie príčin pri dysfunkčných umiestneniach.

Taktiky relokalizácie kauzálnych atribútov sú dvojaké:

1. metódy objasňovania, prípadne sugescie a metódy zmeny postojov,
2. zmena lokalizácie pomocou činnosti, pomocou nácviku.

Rheinberg rozpracoval metódu použitia vzťahového rámca, v ktorej ide o to, s kým a ako porovnáva vychovávateľ výkon žiaka alebo jeho správanie. Sú dve možnosti:

a) používanie sociálneho vzťahového rámca – učiteľ, vychovávateľ porovnáva výkon žiaka, správanie dieťaťa s ostatnými žiakmi, teda so sociálnou skupinou, ktorá je k dispozícii;
b) používanie individuálneho vzťahového rámca – pedagóg porovnáva dieťa samo so sebou v čase.

Z pohľadu motivácie môže sociálny vzťahový rámec demotivovať deti, ktoré sú v príslušnej činnosti, predmete slabšie, ktoré nedosahujú stabilné priemerné alebo nadpriemerné výkony. Výchovný postup založený na tejto teórii hovorí, že by sa mal rovnako používať individuálny vzťahový rámec, lebo pri jeho aplikácii má dieťa možnosť prekonať seba, môže so sebou súťažiť, zatiaľ čo len ťažko uspeje v súťaži s najlepšími žiakmi v triede.

Vyššiu motiváciu možno dosiahnuť napríklad pomocou týchto vyučovacích a výchovných postupov:

1. skupinové vyučovanie, výchova,
2. problémový prístup, problémové vyučovanie,
3. projektová výchova, vyučovanie,
4. blokové vyučovanie, bloková práca,
5. tematické integrované vyučovanie, výchova,
6. heuristické vyučovanie, výchova,
7. tvorivé vyučovanie, výchova,
8. výskumné, objavujúce vyučovanie, výchova.

Petty (1996) a Kasíková (1997) tiež poukazujú na mnohé stratégie aktualizujúce sociálnu motiváciu – skupinové vyučovanie, projektové vyučovanie, tímová práca, diskusie, hry, kooperatívne učenie.

Potvrdzuje sa (Kubínová, 1998, Kubínová – Novotná, 1998b, Tichá – Kubínová, 1998, Kubínová – Barešová, 1999, Kubínová - Tichá, 1999), že uplatňovanie projektovej metódy je jednou z možností, ako vytvárať priaznivé podmienky na účinné vyučovanie.

Motivuje:

- žiakov k aktívnemu osvojovaniu pojmov a zručností,
- učiteľa k iným pohľadom na žiakov,
- učiteľa k uplatňovaniu nových stratégií na vyučovaní,
- rodičov k väčšiemu záujmu o školskú prácu.

Flow motivácia (Csikszentmihalyi, 1988, 1990, Rheinberg – Man – Mareš, 2001) znamená navodzovanie hlbokého zaujatia, veľkého nasadenia, spokojnosti pri vykonávaní činnosti, dosiahnutie hlbokej koncentrácie, splynutia s prácou. Jej vznik podporujú tieto podmienky:

1. požiadavky na človeka a jeho schopnosti sú vysoké, ale navzájom v rovnováhe,
2. jednotlivé kroky správania a spätnej informácie sú jasné, človek vie hneď a presne, čo je správne a čo je nesprávne,
3. činnosť by mala byť rozdelená do jasných krokov, stimulačné pole by malo byť úzko ohraničené.

Podľa Průchu, Walterovej a Mareša (1998) môže učiteľ ovplyvňovať motiváciu žiakov týmito konkrétnymi spôsobmi:

1. vytváranie adekvátneho obrazu o žiakoch,
2. učiteľovo očakávanie voči žiakom (Pygmalion efekt),
3. vzbudzovanie poznávacích potrieb žiakov (problémové úlohy),
4. vzbudzovanie sociálnych potrieb žiakov (sociálna klíma),
5. vzbudzovanie výkonovej motivácie (sociálna norma, individuálna norma),
6. využitie odmien a trestov,
7. eliminovanie pocitu nudy,
8. predchádzanie strachu zo školy, z predmetu, zo skúšania.

Pygmalion efekt je dôsledok učiteľovho pozitívneho očakávania a správania. Funguje na princípe samosplňujúcej predpovede dobrých schopností žiaka, priaznivá prognóza je príčinou budúceho úspechu.

Jednostrannosť a chudobný výber metód a techník, ako aj stereotypná štruktúra činností zapríčiňuje zníženú vnútornú motiváciu detí.

Na zlepšenie stavu je možné a potrebné:

- poznať čo najviac metód, stratégií výchovy a vyučovania,
- tvoriť svoje prístupy, overovať rozličné metódy a postupy, nové formy a prostriedky, organizačné štruktúry výchovných zamestnaní, vyučovacích hodín,

sledovať, či sú iné metódy efektívne, mať čo najpresnejšiu a najobjektívnejšiu spätnú väzbu o tom, ako nové metódy pôsobia na deti.

Vnútorná motivácia plynie z poznávacích potrieb. Učenie predstavuje pre žiaka zdroj poznania, učenie uspokojuje jeho potreby.Vnútorná motivácia má pozitívny vplyv na školskú úspešnosť a kvalitu učenia (Krapp, Rheinberg, Deci, Lens, Heckhausen). Žiaci, ktorých učebné činnosti zaujímajú, angažujú sa v nich viac, pociťujú z nich vnútorné uspokojenie, lepšie učivu porozumejú a pochopia súvislosti. Potvrdený je aj pozitívny vplyv na pamäť, koncentráciu, únavu. Vnútorná motivácia býva stála a pomáha kontinuálnej motivácii k učeniu sa. Žiaci s rozvinutou vnútornou motiváciou volia náročnejšiu vzdelávaciu dráhu (Pavelková, 2002).

Helus (1982) zdôrazňuje, že pôsobenie na žiaka nesmie zostať len úlohou učiteľa, ale žiak by ho mal postupne pretvárať na projekt vlastného sebarozvoja. Podľa Kuliča (1989, 1992) má ísť pri riadení a organizovaní regulácie o to, aby v určitej fáze regulácia zrušila sama seba a umožnila tak prejsť do autoregulácie.

V rámci vnútornej motivačnej teórie boli rozpracované autodeterminačné teórie (Deci – Ryan, 1985, 1991). Upozornili na podstatný rozdiel z motivačného hľadiska medzi situáciou, keď si môžeme cieľ stanoviť sami a situáciou, keď je nám úloha, cieľ určený niekým iným. V týchto teóriach sa rozlišuje správanie autodeterminované a správanie riadené, kontrolované. Do centra pozornosti sa dostávajú tri ľudské potreby (Deci – Ryan, 1991), ktorých uspokojenie zvyšuje motiváciu, výkon a podporuje rozvoj osobnosti:

1. potreba kompetencie – pri vykonávaní činnosti máme pocit osobnej úspešnosti,
2. potreba spolupatričnosti – uspokojenie z dobrých medziľudských vzťahov,
3. potreba autonómie – človek sám iniciuje a riadi svoju činnosť.

Vyššiu úroveň autodeterminácie podporuje (Mareš – Man – Prokešová, 1996):

1. možnosť výberu,
2. nízka kontrola a vonkajšie riadenie,
3. prejavené uznanie,
4. dostupnosť informácií.

Na základe teoretickej analýzy existujúcich prístupov a koncepcií časovej perspektívy a rozboru povahy sledovaných javov z pedagogicko-psychhologického hľadiska vytvorila Pavelková (1985, 1990) koncepciu perspektívnej orientácie.

Tvrdí, že kvalita vyrovnávania sa s budúcnosťou a spôsobilosť človeka svoju budúcnosť plánovať nazáleží len na vonkajších výzvach, nárokoch a príležitostiach, ale je do istej miery limitovaná rozvinutím vnútorných dispozícií umožňujúcich aktívne sa vyrovnávať s budúcnosťou. Táto dispozícia je perspektívna orientácia človeka. Predchádza jej krátkodobá orientácia.

Vychádza z analýzy psychologických poznatkov o časovej dimenzii v ľudskom živote a cieľovej dynamike človeka v úzkom prepojení s problematikou osobnosti a jej rozvoja.

Perspektívnu orientáciu chápe ako komplexný, relatívne autonómny psychický predpoklad aktívnej štrukturácie budúcnosti.

Prejavuje sa v tom, že človek sa zaujíma o budúcnosť, že si kladie alebo prijíma vzdialenejšie ciele a usiluje sa o ich dosiahnutie. Títo ľudia majú rozvinutú toleranciu k oddialeniu odmeny, mávajú väčšiu výdrž pri realizácii dlhodobejších cieľov, majú predstavu svojej životnej cesty a aktívne ju stvárňujú.

Za motivačný základ perspektívnej orientácie považujeme potrebu štrukturácie budúcnosti, ktorá je konštituovaná ako relatívne generalizovaná potreba. Kognitívny aspekt je vyjadrený aktivitami vytvárania postupu, stratégie.

Budúcnosť je možné štruktúrovať prostredníctvom voľby a realizácie cieľov alebo anticipáciou budúcich udalostí.

Psychologickú dištanciu a tým aj účinnosť budúcich udalostí ovplyvňujú tieto faktory:

- hodnota cieľa,
- objektívna časová dištancia cieľa,
- vnímaná inštrumentalita momentálnych výsledkov na dosiahnutie budúcich cieľov,
- orientácia jednotlivca na budúcnosť.

S perspektívnou orientáciou úzko súvisí rozvoj vôle. Pozornosť tomuto činiteľovi realizácie dlhodobých cieľov venujú v súčasnosti viacerí českí autori (Rheinberg – Man – Mareš, 2001, Brichcín, 1999, Hrabal – Man – Pavelková, 1989, Klinger – Man – Stuchlíková, 1997).

Literatúra

BERLYNE, D. E. 1960. *Conflict, Arousal and Curiosity.* New York : McGraw Hill Book Comp.

BRICHCÍN, M. 1999. *Vůle a sebekontrola. Teorie, metody, experimenty*. Praha : Karolinum.

CSIKSZENTMIHALYI, M.1988. *Finding Flow The Psychology of Engagement with Everyday Life.* New York : Basic Books.

CSIKSZENTMIHALYI, M. 1990. *The psychology of optimal experien*ce. New York : Harper and Row, (Český preklad: *O štěstí a smyslu živ*ota. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 1996.)

DECI, E. L., RYAN, R. M.1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.

DECI, E. L., RYAN, R. M.1991. A motivational approach to self: Integration on personality. In R. Dienstbier (ed.) *Nebraska symposium on motivation*: Vol. 38. Perspectives on motivation. Lincoln : University of Nebraska Press, s. 237-288.

DECI, M. L., VALLERAND, R. J., PELLETIER, R. M. Motivation and Education: Self-Determination Perspective. In *Educational Psychologist*, 26, 1991, s. 325-346.

HELUS, Z. 1982. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha : SPN.

HRABAL, V. ml., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. 1984. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN.

KASÍKOVÁ, H. 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Praha : Portál.

KUBÍNOVÁ, M. 1998. Projekty ve vyučování matematice na základní škole. In *Sborník 5. Uherskobrodské setkání učitelů 1998.* Uherský Brod.

KUBÍNOVÁ, M., NOVOTNÁ, J. 1998a *Projekty ve vyučování matematice.* Plzeň : Pedagogické centrum.

KUBÍNOVÁ, M., TICHÁ, M.1999. Projekte und Entwícklung der mathematischen Kompetenz. In *33. Tagung für Didaktik der Mathematik.* Bern, (Abstrakt in Sborník abstraktů)

KULIČ, V. 1992. *Psychologie řízeného učení.* Praha : Academia.

MAREŠ J., MAN, F., PROKEŠOVÁ, L. 2002. Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. In PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení.* Praha : UK.

PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování*. Praha : Portál.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1998.*Pedagogický slovník*. 2. rozšíř. a přeprac. vydání. Praha : Portál.

STUCHLÍKOVÁ, I., KLINGER, E. 1996. Úzkost a motivační struktura osobnosti. In *Retrospektíva, realita a perspektíva psychológie na Slovensku.* Bratislava: Stimul, s. 97-99.

TICHÁ, M., KUBÍNOVÁ, M.1998. *On the activiting role of projects in the classroom.* In http//www.erme.uni-osnabrueck.de/cerme1/group5.htm, Osnabrueck.

ZELINA, M.1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa (metódy výchovy).* 2. vydanie. Bratislava : Iris.

DIMENZE PROFESNÍ PŘÍPRAVY PŘEDŠKOLNÍCH PEDAGOGŮ V OBLASTI PREPRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A MANAGEMENTU ŠKOLY NA PdF UHK

Hornáčková Vladimíra

Anotace: Příspěvek informuje o vzniklém bakalářském studiu oboru. Učitelství pro MŠ na PdF UHK a návrhu magisterského navazujícího studia. Přináší obsahovou skladbu předmětů rozšiřujícího studia speciální pedagogiky a dramatické výchovy.
Na základě výzkumného šetření prezentuje problémové aspekty managementu mateřské školy. Upozorňuje na potřebný monitoring potřeb a očekávání zákazníků mateřských škol a uvádí inspirace, jak přiblížit rodičům význam hry v životě předškolního dítěte.

Klíčová slova: Bakalářské studium, obor Učitelství pro MŠ, profesní příprava, management školy.

Vzdělávání předškolních pedagogů v ČR dostalo novou dimenzi. Kompetentní pracoviště PdF monitorovaly zvyšující se požadavky na profesionalitu předškolních pedagogů a na základě významných dokumentů a doporučení především Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR se podařilo prosadit a obhájit myšlenku vzniku, neboli rozšíření vysokoškolského studia předškolních pedagogů. Díky flexibilitě pedagogických fakult na univerzitách v ČR, ale i na Slovensku se otevřelo bakalářské studium obor Učitelství pro MŠ.
Naše Pedagogická fakulta UHK konkrétně ÚPPPV patří také k těm pracovištím, kde se otevřel tříletý bakalářský studijní obor Učitelství pro MŠ ve studijním programu Specializace v pedagogice a to v akademickém roce 2003/2004 v prezenční formě/denní studium/, v akademickém roce 2004/2005 v kombinované formě/ dálkové studium/.
Cílem studijního oboru je umožnit absolventům se středoškolským vzděláním učitelského, ale i neučitelského zaměření, získat hlubší profesionální dovednosti a specifické odborné znalosti ze širšího spektra předmětů, vztahující se k předškolní výchově a vzdělávání. V kombinované formě studia se tak vytvořila pro středoškolsky vzdělané učitelky MŠ, které se již zapojily do pracovního procesu, možnost získat vysokoškolské vzdělání přímo v Královehradeckém kraji.
Vzdělávací obsah studijního programu oboru Učitelství pro MŠ tvoří disciplíny všeobecného charakteru, disciplíny odborně teoretické a odborně praktické. Těžištěm jsou disciplíny pedagogické, psychologické, sociální a esteticko-výchovné.
Předměty jako je pedagogická psychologie, předškolní pedagogika, osobnostně-sociální výcvik, psychologie osobnosti, pedagogicko-psychologická diagnostika, sociální a pedagogická komunikace, dramatická výchova, sociální psychologie, výchovné poradenství atd. vzájemně korespondují, navazují a prolínají se zároveň s pedagogickou praxí.
Obsahová náplň uvedených předmětů umožňuje v rámci seminářů a praktických cvičení realizovat a projektovat modelové situace, vstupy do sociálních rolí s tréninkem v rozhodování a řešení problémů. V seminářích se využívá interaktivní a konstruktivní přístup, dialogické metody a improvizace, které umožňují studentům diskutovat, obhájit

svůj názor a postoj, zvažovat možnosti řešení. Studenti se učí pedagogicky a kriticky myslet, rozvíjí se jejich aktivita, samostatnost, tvořivost, komunikativnost, ale také empatie, asertivita apod..
Další dimenzí profesní přípravy je pedagogická praxe, kterou podle harmonogramu vykonávají studenti prezenčního studia od 2.semestru studia.
V současné době studuje obor Učitelství pro MŠ na PdF UHK v Hradci Králové v prezenční formě studia ve 3.ročníku 18 studentek a 1 student, ve 2.ročníku 28 studentek a v 1.ročníku 27 studentek.
V kombinované formě studia studuje ve 2. ročníku 35 studentek a v 1.ročníku 26 studentek.
Pro zajištění kvality výuky a efektivnosti studia se postupně začínáme zabývat evaluací studia. Studenti mají možnost vyjádřit se k obsahové náplni oboru, k časové dotaci předmětů, uvést své připomínky a návrhy k obsahu a struktuře studia.
Evaluací bakalářského studia se míníme aktivně zabývat, proto jsme vstoupili v rámci partnerství a vzájemné spolupráce s PdF Olomouc do projektu s názvem: Evaluace a inovativní aplikace bakalářského studijního oboru Učitelství pro MŠ. Projekt je spolufinancován Evropskou Unií a státním rozpočtem ČR.

Návrh magisterského navazujícího studia oboru Učitelství pro MŠ
V současnosti se náš ÚPPPV zabývá přípravou návrhu magisterského studia oboru Pedagogika předškolního věku ve studijním programu Předškolní a mimoškolní pedagogika. Jedná se o navazující studium na dva roky pro absolventy bakalářského studia oboru Učitelství pro MŠ a příbuzných bakalářských oborů.
Cílem magisterského studia je vytvořit širší nabídku uplatnění našich absolventů, prohloubit a zkvalitnit systém vzdělávání a profesní přípravy předškolních pedagogů, který je plně v souladu se soudobým trendem vývoje vzdělávání v zemích EU.
Magisterské studium by mělo výrazně přispět k systematickému vzdělávání předškolních pedagogů a vedoucích pedagogických zaměstnanců MŠ a také pedagogů pro činnost ve sféře státní správy a v oblasti vědy a výzkumu.
Navrhované studium bude ve větší míře zaměřené na management školy, speciální pedagogiku a volitelně na alternativní vzdělávací koncepce.

Rozšiřující studium speciální pedagogiky – 2 roky
Náš ÚPPPV organizuje také studijní program rozšiřujícího studia speciální pedagogiky, se kterým má velmi dobré zkušenosti a jeho programová struktura je bohatá.

Rozšiřující studium dramatické výchovy – 1-2 semestry
V letošním roce jsme zahájili výuku studijního programu rozšiřujícího studia dramatické výchovy a jeho obsah zatím prvního semestru bude doplněn o další zajímavé předměty v semestru druhém.

Aspekty k zamyšlení na základě výzkumného šetření
Všechny formy studií uplatňují nové trendy ve vzdělávání a odpovídají požadavkům moderní pedagogiky.
Profesní příprava předškolních pedagogů se více orientuje na subjekt, na člověka se svými schopnostmi, které můžeme chápat jako základ, podstatu a jedinečnost člověčenstva.

Z velké části se jedná především o rozvoj emoční inteligence, kam patří například schopnost dokázat motivovat sám sebe i ostatní a nevzdávat se při obtížích a strese, schopnost zvládnout svá pokušení, ovládat svou náladu, zabránit úzkosti a nervozitě, schopnost ovlivňovat kvalitu svého myšlení, vcítit se do myšlení a pocitů druhých lidí. Pro rozvoj těchto potřebných schopností a dalších kompetencí nastolují cestu prezentované studijní programy s určenými předměty jako je například sociální psychologie, psychologie osobnosti, osobnostní, sociální a dramatická výchova se svými metodami, které umožňují rozvoj emoční inteligence, učí improvizaci a flexibilitě v sociální rovině, rozvíjejí manažérské dovednosti a komplexně působí na osobnostní sociální rozvoj studentů.

Učitelka a ředitelka mateřské školy musí být nutně připravená v kompetenčních rovinách, aby obstála v konkurenčním prostředí své profese.

Pro dnešní profesionalitu pedagogických i řídících zaměstnanců je kompetentnost v emoční a sociální oblasti stejně důležitá jako v oblasti inteligenční. Vliv emoční inteligence na efektivitu řízení je jednoznačně ústřední myšlenkou a avízovanou skutečností.

Pro manažerky - ředitelky mateřských škol není jednoduché zvládat různorodost manažérské role, kterou vykonávají doposud převážně bez systematického vzdělávání. Předpokládáme proto, že námi navrhované zaměření magisterského studia na management je aktuální a žádoucí.

Náš záměr potvrzuje i naše výzkumná sonda v podobě dotazníkového šetření, která ukazuje, že ještě stále přetrvávají v MŠ nedostatečně uplatňované aspekty v řízení a těmi jsou :

zpětná vazba – ředitelky mateřských škol nevyužívají její všechny možnosti, techniky, někdy chybí úplně zpětná vazba na svou řídící práci,

reflexe – méně se objevují reflexe vlastní práce ředitelky –autoreflexe a reflexe podřízených zaměstnanců na vedení, řízení MŠ,

diskuse – nevytváří se dostatečný prostor na diskusi, polemiku názorů s hledáním řešení a naslouchání názorů druhých, chybí větší empatie v komunikaci,

otevřenost – chybí více otevřenosti v komunikaci a tolerance,

důvěra – je málo vzájemné důvěry ve vztahu nadřízené k podřízeným a z toho se odvíjí důvěra podřízených k nadřízené,

objektivnost- někdy v rozhodnutích ředitelky chybí více objektivity, ředitelky se častokrát nezabývají jinými možnostmi řešení a rozhodnou podle sebe,

participace – ještě stále chybí větší podíl učitelek na řízení, chybí více delegování a víra v samostatnost, spolupráci a participaci v týmu,

týmová práce zaměstnanců – chybí, realizuje se len vyjímečně.

Dovolíme si tvrdit, že studium managementu v rámci zaměření magisterského studia nasměruje ředitelky mateřských škol k aplikaci a prosazení projektového řízení. Samozřejmostí by se měla stát týmová práce a kooperativní styl řízení, který působí na flexibilní rozvoj kompetencí manažérů a můžeme ho považovat jako jednu z vizí managementu.

Věříme, že naše nabídka studijních programů přispěje k opravdové profesionalitě předškolních pedagogů, kteří i přes všechny získané poznatky a rozvinuté kompetence budou hlavně používat svůj „zdravý rozum“.

Autonomie MŠ, nabídka MŠ, náměty studentů

Chceme, aby naši studenti byli autonomní s rozvinutým zdravým sebevědomím, sebeúctou, ale zároveň pokorou. Aby se stali profesionály, kteří dokáží prosadit, obhájit a prezentovat své názory, postoje a kreativní myšlenky.
Doufáme, že dnešní mateřské školy využijí našich absolventů k rozvoji autenticity MŠ. A naopak naši studenti budou prospěšní a přispějí ke konkurenci MŠ formou například originálního zpracování ŠVP a TVP a nebudou podléhat neboli podílet se například na nesystémové kroužkové činnosti, kterou MŠ stále nabízejí. Proto je žádoucí zabývat se nadále a hlouběji otázkami:
Co je potřeba ke konkurenceschopnosti školy udělat, jak ji podpořit? V optimálním případě má MŠ naplňovat potřeby a očekávání všech zákazníků. Ale to neznamená, že by se měla podřídit požadavkům do té míry, jako běžná komerční organizace. Proto mi dovolte otázku: Nepropadlo se už komerci například v nabídce kroužkové činnosti? Opravdu se zjištuje skutečné očekávání zákazníků vaší MŠ?
Kdo je vlastně zákazníkem MŠ?
MŠ, dítě, rodiče, prarodiče, zřizovatel, ZŠ, obyvatelé obce celá společnost.
Získaly manažerky- ředitelky MŠ a učitelky odpovědi o tom, jaké jsou individuální potřeby a očekávání vyjmenovaných zákazníků?/je dobré vypsat si získané informace do tabulky individuálně, podrobně/ Zeptaly se opravdu každého rodiče, jestli chce, aby jeho dítě bylo vzdělávané například v cizím jazyku nebo hře na flétnu ? Co prarodiče? Nechtěli by raději, aby jejich vnučka uměla slušně pozdravit a za vše poděkovat? Vlastně to, co se celkově ve společnosti vytrácí?
Odpověďmi se získá široké spektrum očekávání, které je potřebné zvážit při tvorbě projektu rozvoje školy. V každém případě by si prestiž a monopol odborné výchovy a vzdělávání neměly MŠ nechat brát “nadstandardní“ výchovou v kroužcích.
Naše studentky si plně uvědomují nepříznivost vlivů na nabídku MŠ i to, co dnešní dítě a rodič prožívá. Proto vytvořily zajímavé inspirace pro společná setkání dětí, rodičů a učitelek při hře a přiblížily poutavým způsobem rodičům význam hry v životě dítěte předškolního věku. Posuďte sami a dovolte mi několik jejich nápadů/s jejich dovolením/ prezentovat.

Literatura

HORNÁČKOVÁ,V. 2004. *Aktuální proměny a vize v předškolní výchově.* Hradec Králové: Gaudeamus, ISBN 80-7041-930-X.
OPRAVILOVÁ, E. 2002. *Předškolní pedagogika I.* Liberec: TU, ISBN 80-7083-656.
PRÁŠILOVÁ, M. 2004. *Projektování v mateřské škole.* Olomouc: Hanex, ISBN 80-85783-44-4.
Rámcový program pro předškolní vzdělávání. 2005, Praha: VÚP, dostupné na www.vuppraha.cz

MATERSKÁ ŠKOLA AKO EDUKAČNÉ PROSTREDIE A PODPORA ZDRAVIA V PRÍPRAVE SESTIER

Líšková Miroslava - Nádaská Iveta - Pavelová Ľuboslava a kol.

Anotácia: Sestry sa už niekoľko rokov pripravujú na výkon svojho povolania na akademickej pôde v odbore ošetrovateľstvo, čím sa ako veda stáva plnohodnotnou a rovnocennou vo vzťahu k iným vedným disciplínam. Ošetrovateľstvo sa stále viac orientuje na zdravých ľudí rôznych vekových skupín, pričom aj za najvšeobecnejší cieľ sa považuje zdravie všetkých ľudí. Podporu, ochranu, upevňovanie a rozvoj zdravia ako najsilnejšieho ľudského potenciálu v starostlivosti o vlastné zdravie a preberanie zodpovednosti za jeho stav, ako základnej potreby i zdroja realizujeme so študentmi v prostredí vybraných materských škôl v Nitre v spojitosti s inšpiratívnym projektom „ ADAMKO hravo- zdravo“ výchovu k zdraviu u detí v predškolskom veku. Budúce sestry tak napĺňajú rolu sestry - učiteľky – edukátorky, keď cenné skúsenosti získávajú v praxi, pre prax a v prirodzenom prostredí, v ktorom sa zdravé deti pohybujú.

Kľúčové slová: materská škola, dieťa, edukačné prostredie, zdravie, podpora zdravia, prevencia, ošetrovateľstvo, sestry, študenti, príprava sestier, programy podpory zdravia,

Abstract: Kindergarden as educational surroundings and health promotion in nurses preparation. For several years nurses have prepared themselves for their job on an academic ground in the field of nursing, thus this science is becoming equal in relationship to other scientific disciplines. Nursing concentrates more and more on healthy people of different age groups, for most general goal is regarded the health of all people. The promotion, protection, reinforcement and development of health as the most powerfull human potencial in the care of own health and taking responsibility for oun state, as a basic need as well as a resource we and the student carry put in the surroudings of selected kindegarden in Nitra on connection with the inspiring project „ ADAMKO“ health education in preschoolers. Student nurses have the role of a nurse – teacher – educator when they obtain worthfull experiences in practice, for practice and in natural surroudings, where healthy children live.

Key words: kindergarden, child, educational surroudings, health, health promotion, prevention, nursing, nurses, students, nurses preparation, programmes of health promotion

Filozofia zdravia predstavuje životnú filozofiu, postoj k nemu, aktívnu účasť na ňom a zodpovednosť za svoje zdravie. Predstavuje harmóniu tela a duše vlastným pričinením, využitím psychických, vôľových, charakterových a biologických daností človeka. Posledné desaťročia priniesli aj významné zmeny vo filozofii zdravia a tradičný termín zdravotná výchova sa častejšie nahrádza termínom výchova k zdraviu, resp. výchova k podpore zdravia. K realizácii výchovy k zdraviu prispieva ošetrovateľstvo ako samostatná vedná disciplína a predovšetkým sestry. Ciele ošetrovateľstva v zameraní na zdravie majú pomáhať jednotlivcovi, rodine, skupinám a komunitám dosiahnuť telesné,

duševné a sociálne zdravie a pohodu v súlade s prostredím, podporiť ich pozitívne zdravie a podporovať človeka ako aktívneho účastníka starostlivosti o vlastné zdravie, ktorý je týmto smerom vzdelaný, poučený, ochotný sa o svoje zdravie starať, prevziať zodpovednosť. Sestre prináleží starostlivosť o zdravie ako základnú ľudskú potrebu. Vzdelaná sestra poskytuje holistickú (celostnú) starostlivosť so zameraním na uspokojovanie biologických, psychických, sociálnych i duchovných potrieb ľudí. Úlohy pre sestry v podpore a ochrane zdravia sú zakotvené v programe Zdravie pre všetkých v 21. storočí, ciele ktorého sú zamerané na 21oblastí, určujúcich pre zlepšenie zdravia populácie.

1. Solidarita v zdraví v európskom regióne.
2. Rovnosť v zdraví.
3. Zdravý štart do života.
4. Zdravie mladých ľudí.
5. Zdravé starnutie.
6. Zlepšenie duševného zdravia.
7. Zníženie výskytu infekčných chorôb.
8. Zníženie výskytu neinfekčných chorôb.
9. Zníženie výskytu poškodení z násilia a nehôd.
10. Zdravé a bezpečné životné prostredie.
11. Zdravší život.
12. Zníženie poškodenia z alkoholu, drog a tabaku.
13. Miesta pre zdravie.
14. Mnohoodvetvová zodpovednosť za zdravie.
15. Integrované odvetvie zdravotníctva.
16. Manažment pre kvalitu starostlivosti.
17. Financovanie zdravotníckych služieb a prideľovanie zdrojov.
18. Rozvoj ľudských zdrojov pre zdravie.
19. Výskum a poznatky v zdravotníctve.
20. Mobilizácia parterov pre zdravie.
21. Politika a stratégia pre zdravie pre všetkých.

Orientácia na zdravého človeka je na prahu nového tisícročia viac ako zrejmá, na rozdiel od predchádzajúceho zamerania na chorých, najmä hospitalizovaných v nemocniciach. V tomto duchu sústreďujeme pozornosť študentov v bakalárskom odbore ošetrovateľstvo na reálne a pokrokové slová zakladateľky moderného ošetrovateľstva **Florence Nighitingaleovej** (1820-1910), ktorá pred 150 rokmi vyjadrila myšlienku, **...“dnes sestry ošetrujú chorých, ale príde deň, že budú ošetrovať zdravých.“** Z uvedeného vyplýva, že budúce sestry sa v maximálnej miere, v procese prípravy na výkon náročného povolania – poslania venujú zdravej populácii, nevynímajúc deti, nakoľko časť praktických klinických cvičení študentov sa realizuje aj v mimonemocničných priestoroch, tzn. o.i. aj v školských a výchovných zariadeniach, v prostrediach nitrianskych materských a základných škôl. Študenti ošetrovateľstva si overujú vlastné vedomosti z oblasti vývinovej psychológie a zvládnutie špecifík jednotlivých vývinových období, aplikujú nadobudnuté komunikačné zručnosti, realizujú výchovu k zdraviu a jeho podporu u skupiny zdravých detí s cieľom dosiahnuť pozitívnu zmenu, schopnosť preventívne myslieť a konať, učia sa jednať eticky,

empaticky, vysoko odborne a profesionálne, a tým napĺňať ciele celospoločenských programov podpory zdravia.
Rôznorodosť zmien je základnou charakteristikou všetkých oblastí ľudskej činnosti. Neustále zmeny zaznamenáva oblasť zdravotníctva i ošetrovateľstva, ošetrovateľské vzdelávanie nevynímajúc, ako v mninulosti, tak aj dnes. Vzdelávanie sestier na Slovensku sa v súčasnosti realizuje na vysokoškolskej pôde. Rozsah bakalárskeho štúdia ošetrovateľstva stanovujú smernice Európskej komisie na 3 roky a 4600 hodín, z toho 2300 hodín je zameraných na výuku v prirodzených podmienkach nemocníc, škôl, ambulancií a i. . Študijný bakalársky program ošetrovateľstva na Fakulte sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre je koncipovaný tak, že každý modul vychádza z pojmu **zdravie**, dáva možnosť získať vedomosti, zručnosti, postoje a spôsobilosti pri ochrane a **podpore zdravia** alebo zmierňovaní utrpenia v primárnej, sekundárnej a terciárnej prevencii. Akademizácia sesterského vzdelávania znamená rozvoj ošetrovateľstva, ale aj orientovanie výchovy a vzdelávania sestier na prahu 3. tisícročia na zdravého človeka, udržiavanie a podporu vlastného zdravia so zdôrazňovaním zodpovednosti jednotlivca za stav zdravia, prevenciu ochorení. Významným prvkom v procese podpory zdravia je **výchova k zdraviu** ako súhrn výchovno-vzdelávacích aktivít, zameraných na formovanie znalostí, postojov a správania ľudí, smerujúcich k rozvoju, podpore zdravia a pri jeho narušení k liečeniu a obnove u jednotlivcov rôznych vekových skupín, rodín a komunít. Cieľovou skupinou našich aktivít sú aj deti predškolského veku navštevujúce materskú školu v meste Nitra.
Starostlivosť o dieťa v čase zdravia realizovaná aktivitami v zmysle ochrany, podpory a rozvoja dimenzie zdravia, zabezpečuje nielen prevenciu ochorení v detskom veku, ale „...aj primárnu prevenciu chorobných stavov v dospelosti, čím zásadne ovplyvňuje zdravotný stav obyvateľstva vrátane dĺžky života. Čoraz významnejšie postavenie nadobúda prevencia vedúca k aktívnemu ovplyvňovaniu zdravia detskej populácie, zdravého životného štýlu a kvality života“ (Boledovičová, M., 2000, s. 9). Program **Zdravie pre všetkých v 21. storočí** obsahuje ciele, ktoré sú určujúce pre zlepšenie zdravia populácie. Pri aplikácii výchovy k zdraviu u detí predškolského veku nepriamo napĺňame takmer všetky a priamo najmä tieto:

- **Zdravý štart do života.**
- **Zdravie mladých ľudí.**
- **Zníženie výskytu infekčných chorôb.**
- **Zníženie výskytu neinfekčných chorôb.**
- **Zníženie výskytu poškodení z násilia a nehôd.**
- **Zdravé a bezpečné životné prostredie.**
- **Zdravší život.**

V profesionálnom zameraní budúcich sestier sa stále viac kladie dôraz na zdravie a zdravých, oproti tradičnému smerovaniu, kedy sa pozornosť sústreďovala na chorých, najmä hospitalizovaných v nemocnici. Jednou z rolí sestier je aj edukačná činnosť, ktorú sestry vykonávajú nielen u chorých, ale v prvom rade u zdravých obyvateľov. Študenti ošetrovateľstva napĺňajú aj **rolu sestry – edukátorky**, keď realizujú výchovu k zdraviu na školách u skupiny zdravých detí v rámci projektu „Zdravá škola“, „Školy podporujúce zdravie“ a „Zdravé mesto“. V spolupráci s vyučujúcimi a študentami Katedry ošetrovateľstva FSVaZ UKF v Nitre vytvoril Mestský úrad v Nitre projekt **„Školská sestra“** a v súčasnosti aj pracovné miesta do funkcie školskej sestry. Školská sestra má ...“posudzovať faktory spôsobujúce fyzickú chorobu a faktory, ktoré majú

dopad na učenie a spoločenské správanie“... (Boledovičová, Krištofová, Nádaská, 2004, s. 36).

Úlohou študentov počas praxe je posudzovať zdravie detí, ich telesnú zdatnosť, stravovacie návyky a stav výživy, životný štýl, spôsob sedenia a státia, vhodnosť obuvi a oblečenia, hygienu rúk a dutiny ústnej - zubov, fyzické a rekreačné aktivity detí, medziľudské vzťahy a možné zdravotné riziká, vyplývajúce z odchyliek od normy v uvedených ukazovateľoch, tiež prostredie, v ktorom žijú, pomáhať im riešiť zdravotné problémy, poskytovať im rady, ako sa o svoje zdravie môžu starať samy už v predškolskom období, ako si poradiť pri ošetrení malých poranení v rámci ich vekovej a vedomostnej úrovne. Stanovujú ciele **kognitívne (vedieť)** – poskytovanie informácií, **behaviorálne, psychomotorické (konať)** – rozvíjanie zručností, **afektívne (cítiť)** – zaujímanie postojov, názorov. Základom realizácie naplánovanej edukačnej činnosti je vzájomná interakcia s deťmi, uplatnenie komunikačných zručností a odborných vedomostí i vlastnej tvorivosti a flexibility študentov, využitie rôznych pomôcok a spätná väzba ako priama odpoveď detí na uskutočnenú aktivitu. Najčastejšie aplikujú metódu skupinového pôsobenia a využívajú pritom rôzne naturálne predmety a pomôcky - prostriedky osobnej hygieny, športové náradie, liečivé rastliny, pomôcky na poskytnutie prvej pomoci, ale aj potraviny (druhy ovocia, zeleniny ap.), ale aj vlastnoručne pripravený materiál – obrázky, nástenky, pexeso. Je možné využiť aj videonahrávky, magnetickú tabuľu, knihy, časopisy, magnetofónový záznam ap. Študenti sa zameriavajú na také témy ako je ľudské telo, racionálna výživa, dentálna hygiena, pohybová aktivita, poskytovanie prvej pomoci, otužovanie, zdravie, výchova k zdraviu , medziľudské vzťahy v intenciách inšpiračného projektu „ADAMKO hravo - zdravo“ pre deti od 3 do 8 rokov. Dôležité je aj to, aby deti prekonali bariéry a odbúrali stres v súvislosti s ošetrovaním počas choroby, príp. návštevou ambulancie či dokonca hospitalizáciou, preto študenti do aktivít zahŕňajú aj také, ktoré deťom priblížia zdravotnícke povolania. Pozitívne ohlasy prezentovali nielen deti samotné, ale aj pedagógovia MŠ a rodičia detí. Projekt sa realizuje vo vybraných predškolských zariadeniach v meste Nitra.

Cieľom výchovy k zdraviu je dosiahnuť, aby deti získali toľko správnych vedomostí o zdraví, nadobudli správne postoje, návyky a vyvíjali takú aktívnu činnosť, koľko je treba pre ich osobnú ochranu zdravia. Budúce sestry tak napĺňajú rolu sestry - učiteľky – edukátorky, keď cenné skúsenosti získávajú v praxi, pre prax a v prirodzenom prostredí, v ktorom sa zdravé deti pohybujú.

„Ošetrovateľstvo je jedinečná úloha sestry pomáhať ľuďom (zdravým aj chorým), rodinám, skupinám, komunitám vykonávať tie činnosti, ktorých cieľom je udržať alebo prinávrátiť zdravie alebo zabezpečiť pokojné umieranie, ktoré by vykonávali, ak by na to mali potrebnú silu, vôľu a vedomosti, a to tak, aby dosiahli sebestačnosť čo najrýchlejšie.“

Virginia Hendersonová

Literatúra

BOLEDOVIČOVÁ, M. et al. 2000. *Pediatrické ošetrovateľstvo.* Martin: Osveta 2000. ISBN 80-8063-050-X.

BOLEDOVIČOVÁ, M., KRIŠTOFOVÁ, E., NÁDASKÁ, I. 2004. Školní sestra a její úloha při ochraně zdraví. In:*Sestra*, roč. XIV, 2004, č. 9, s. 36. ISSN 1210-0404.
BOLEDOVIČOVÁ, M., KRIŠTOFOVÁ, E., NÁDASKÁ, I. 2004. Zdravie ako priorita v študijnom programe ošetrovateľstvo. Konferencia *„Kultúra - priestor interdisciplinárneho myslenia.“* UKF Nitra, 21.-22. september 2004.
NÁDASKÁ, I., LÍŠKOVÁ, M., PAVELOVÁ, Ľ., KRIŠTOFOVÁ, E. 2005. Koncepcia klinických cvičení v bakalárskom študijnom programe ošetrovateľstva. Konferencia *„Vzdelávanie a kvalita ošetrovateľskej starostlivosti“* s medzinárodnou účasťou poriadaná Sekciou učiteľov ošetrovateľstva pri SK SaPA Nové Zámky, 17.-18. marec 2005.
MESÁROŠOVÁ, J., KRIŠTOFOVÁ, E. 2004. Potreby detí. In: *Sestra*, roč. III, č.10, s. 29-30, ISSN 1335-94444.
MESÁROŠOVÁ, J., KRIŠTOFOVÁ, E.,LÍŠKOVÁ, M. 2005. Formovanie postojov k povolaniu sestry u študentov ošetrovateľstva. In: *Didaktika – královna pedagogiky?* Sborník příspěvků z mezinárodní konference pořádané k 75. výročí prof. PhDr. Zdeňka Koláře, DrSc. Univerzita Jana Evangelisty Purkyňě, Pedagogická fakulta, Ústí nad Labem, únor 2005.
VÖRÖSOVÁ, G., BOLEDOVIČOVÁ, M., MESÁROŠOVÁ, J. 2004. Emočná inteligencia v manažmente staničnej sestry. In: *Ošetrovateľstvo a pôrodná asistencia*, II., č. 2, s. 7-8. ISSN 1336-183X.

Kontakt:
PhDr. Miroslava Líšková
Katedra ošetrovateľstva FSVa Z, UKF Nitra
e-mail: liskovamirka@pobox.sk

ADAPTÁCIA, MOTIVÁCIA A VZŤAH ŠTUDENTOV VYSOKÝCH ŠKÔL KU ŠTÚDIU

Sirotová Mariana - Holubová Blanka - Danek Ján

Anotácia: Príspevok rieši aktuálne súvislosti voľby a vzťahu študentov vysokých škôl k štúdiu, zameriava sa na podmienky štúdia a úlohy študentov v budúcnosti. Poznatky konkretizuje niekoľkými faktami z výskumu v oblasti adaptácie a motivácie štúdia na Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Kľúčové slová: univerzita, štúdium, spolupráca, motivácia, adaptácia, inteligencia, zodpovednosť, vzdelanosť

Abstract: The article solves of actual questions of university education, contacts between teachers and students and conditions for study on the universities in the Slovak republik. Theorie in article is supplemented by some facts from scientific research in area of students on the University of SS. Cyril and Methodius in Trnava.

Key words: university, education, cooperation, motivation, adaptation, ability, accountability, niveau of education.

Študenti vysokých škôl si vytvárajú svoj špecifický vzťah ku škole, v ktorej študujú. Adaptujú sa a svoj vzťah si utvárajú na základe splnenia vlastných predstáv o štúdiu programov, ktoré si zvolili a vybrali ako prvotné, alebo si vzťah vytvárajú k študijným odborom, ktoré si vybrali ako náhradné alternatívy, pričom aj v náhradných alternatívach môže nájsť silu a krásu nastupujúcej odbornej a životnej cesty. Postupne si vytvárajú vzťah a adaptujú sa v kolektíve spolužiakov, učiteľov, spoznávajú nové mesto, podmienky a problémy vysokoškolského štúdia. V zmysle Pedagogickej encyklopédie Slovenska I (s. 21) pod pojmom adaptácia je uvedené, že je to „ proces prispôsobovania sa existujúcim podmienkam prostredia a proces získavania a vytvárania postojov, názorov, stanovísk k reálnej skutočnosti a hľadanie prístupov k dynamizácii a pozitívnej zmene súčasného stavu.“
Znamená to teda, že študenti vysokých škôl získavajú a rozvíjajú si vlastný vzťah ku škole, fakulte, či katedre. Záleží na tom, aké kontakty a väzby sú medzi nimi vytvárané, aká je úroveň ďalších zložiek školy, pričom máme na pamäti knižnicu, internát, školskú jedáleň, spracovaný rozvrh kurzov, ale aj priestory pre využívanie voľného času medzi prednáškami, seminármi a cvičeniami. Vychádzame z poznania, že vzťah ku škole a prístup k štúdiu je výrazne ovplyvňovaný motiváciou voľby študijného odboru a je nevyhnutné konštatovať, že v súčasnosti, keď je mimoriadny záujem o štúdium a študenti sa hlásia na viac univerzít a študijných odborov, je v tomto zmysle spolupráca medzi učiteľmi a študentmi výrazne potrebná. V tomto smere veľa závisí aj od prístupu jednotlivých pedagógov katedier ku študentom a je potrebné vytvoriť kolegiálne a partnerské vzťahy práve tak, aby univerzity boli skutočne aj v súčasnej dobe spoločenstvami učiteľov a študentov pri zvládaní múdrosti a základov vied.

Aj napriek neodškriepiteľnej skutočnosti, že vysokoškolské štúdium je štúdium predovšetkým vedecké a samostatné, úloha a poslanie učiteľov ostávajú nezastupiteľné. Veď je nevyhnutné, aby študenti získavali s pomocou pedagógov základnú orientáciu v problematike študijného odboru, súvislostiach študijného programu. Vedecko-pedagogickí pracovníci ich musia systematicky povzbudzovať, pomáhať im, partnersky spolupracovať v záujme rešpektovania úcty, schopnosti, zodpovednosti a dôstojnosti každého jednotlivého študenta. Podstatné však je, aby atmosféra počas prednášok, seminárov a cvičení mala charakter dynamiky a tvorivej spolupráce vo vytvorenom priestore. A tu je potrebné aktuálne prednášanie, rozprávanie, argumentácia, kontakt so študentmi prostredníctvom pedagogickej komunikácie, dynamika slova, jazyka a vystupovania pedagóga, čo má eliminovať bezduché memorovanie, či snáď fádne čítanie zo študijných textov.

Štúdium na vysokej škole je potrebné organizovať ako štúdium prevažne samostatné, čo znamená úzke prepojenie pedagogického a vedeckého prístupu ku štúdiu. Je to metóda nielen pre rozvíjanie schopností študentov samostatne myslieť a logicky kombinovať, ale aj metóda vytvárania pevnejšieho vzťahu ku škole a štúdiu vôbec. Samozrejme, že je potrebné zohľadňovať aj také fakty, ako sú trvale platné axiómy, zákony a pravidlá.

Vysokoškolské vzdelávanie v nových podmienkach výraznejšej spolupráce a dynamizácie nadväznosti univerzít v európskom i celosvetovom meradle podľa zásad Magna charta universitate, musí byť orientované predovšetkým ako príprava – odborná, intelektuálna, národná i morálna – spoločenskej elity, schopnej byť v kontakte so všetkými skupinami spoločnosti a ktorá bude výraznejšie ovplyvňovať premeny v spoločnosti a určovať jej ďalšie smerovanie. V tomto zmysle je potrebný a v podmienkach vysokoškolského štúdia nevyhnutný taký prístup, ktorý otvára priestor pre utváranie identickej, svojbytnej, autentickej a zodpovednej osobnosti každého jednotlivého študenta vysokej školy. Nejako sme si v spoločnosti zvykli na priestor pre politikov, ktorí síce majú aj vzdelanie, ale ich túžba po moci, finančnom zabezpečení a pozíciách, často bez zodpovednosti, musí mať kontrolu práve zo strany vysokoškolsky vzdelanej spoločenskej elity. Možno aj preto sa vysokoškolskému vzdelávaniu a vzdelávaniu i výchove vôbec dostáva málo podpory a keď aj, tak len slovnej.

Pokiaľ chceme, aby študenti a absolventi vysokých škôl samostatne a iniciatívne riešili otázky a problémy ich študijných odborov a spoločenského života vrátane, je nevyhnutné už poslucháreňach a učebniach vytvoriť podmienky pre iniciatívu, tvorivosť a zodpovednosť. Týmto prístupom bude vytváraný výraznejší vzťah k štúdiu, predovšetkým vzhľadom na kvalitu štúdia, získavaného hodnotenia a spolupráce s vyučujúcimi, ktorí sa stávajú, viac a viac spolupracujúcimi a konzultujúcimi partnermi študentov.

Veď aj v tomto prístupe je potrebné vidieť nadväznosť spoločenského rozvoja. V industriálnej spoločnosti bol hybnou silou stroj, v postindustriálnej technológie a v informačnej spoločnosti predovšetkým vedomosti. A je potrebné vidieť aj výrazné zmeny v prechode od postindustriálnej spoločnosti k spoločnosti informačnej, vedomostnej ekonomike, v ktorej sa šetria suroviny, energie, ochraňuje životné prostredie a narastá intelektualizácia práce, ale nie, žiaľ, aj kvalita medziľudských vzťahov. Preto vysokoškolsky vzdelaní ľudia majú spoločnosť humanizovať, skultúrňovať a hľadať stále lepšie prístupy k rozvíjaniu občianskej spoločnosti – spoločnosti pre všetkých, z aspektu práv i povinností. V tomto zmysle je podnecujúca myšlienka pre zvyšovanie počtu vysokoškolsky študujúcich mladých ľudí v troch

stupňoch vzdelávania a s pravidlami ECTS, čo zabezpečuje priestor pre získavanie skúseností, vedomostí, ale aj kontaktov na iných vysokoškolských pracoviskách v Európe. V tomto zmysle je Bolonská dohoda z roku 1999 skutočne aktivizujúcim dokumentom pre európske vysokoškolské vzdelávanie. Pri serióznom riadení spoločnosti, ucelenej línii celospoločenského a ekonomického rozvoja, nadväznosti práce a zodpovednosti vládnych garnitúr sa ukáže nezmeniteľná pravda, že investície do výchovy a vzdelávania sú skutočne najrýchlejšie návratnými investíciami.

V súčasnosti pôsobí v Slovenskej republike 21 verejných vysokých škôl, 3 štátne a 5 súkromných rozličného zamerania a štúdia. Dávame si preto otázku, je to veľa alebo málo na krajinu, v ktorej žije okolo 5,5 milióna obyvateľov. Je potrebné v tejto oblasti skutočne uvážiť zakladanie nových a to predovšetkým v nadväznosti na celkovú koncepciu spoločenského, ekonomického i kultúrneho rozvoja Slovenska, ak taký dokument vôbec existuje.

V nadväznosti na riešenie súvislostí výchovy a vzdelávania na vysokoškolských inštitúciách sme v roku 2000 realizovali na fakultách Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave výskum, ktorý bol orientovaný na celkový vzťah študentov k štúdiu, univerzite a spoločenským podmienkam viažucim sa na vysokoškolský život. Cieľom výskumu bolo zisťovanie faktorov, ktoré výrazne ovplyvňujú adaptáciu a pôsobenie študentov na fakultách školy a ich vzťah k štúdiu vôbec. Počas procesu adaptácie výrazne vystupuje do popredia faktor motivácie voľby príslušného študijného odboru, ale aj faktor spolupráce, ústretovosti a komunikácie jednotlivých pedagogických i nepedagogických pracovníkov jednotlivých fakúlt. V súčasnosti sledujeme javy, ktoré ukazujú na fakty, že študenti nie sú vždy dostatočne vyhranení v orientácii na konkrétny študijný odbor a vzhľadom na výraznú potrebu študovať sa stáva, že pri voľbe vysokoškolského štúdia sa pohybujú na rozmedzí spoločenskovedných, prírodovedných, medicínskych i technických odborov. Dôvodom tejto rozptýlenosti je predovšetkým motivácia dostať sa na vysokú školu za každú cenu, bez poznania skutočných nárokov a požiadaviek fakulty, či štúdia na študenta, čo následne vyvoláva znechutenie a odchod študentov zo štúdia buď na základe vlastného rozhodnutia alebo nezvládnutia úloh. Preto sa, v súlade s cieľom výskumu, domnievame, že je potrebné urobiť poriadok v študijných odboroch, náplni študijných programov na základe samostatnosti a nezávislosti vedeckej a pedagogickej práce univerzít, ale vzhľadom na potreby ekonomického a spoločenského života krajiny. Primerane kvalitné podmienky sa snaží vytvoriť každá vysoká škola a fakulta, z čoho vyplývajú aj výsledky záujmu a hodnotenie školy zo strany študentov .

Predmetom výskumu boli názory študentov na organizáciu, kvalitu a podmienky štúdia na Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Získali sme prehľad o stanoviskách študentov z hľadiska ich požiadaviek a nárokov v oblasti získavania odborných i všeobecných vedomostí potrebných ku kvalifikácii po absolvovaní určitého študijného odboru. Pracovali sme s pojmami spokojnosť, nespokojnosť, frustrácia, odbornosť, kvalita, efektívnosť, rozvoj a pod. Ďalej sa výskumná činnosť riešiteľského kolektívu zamerala na kvalitu a úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu realizovanej prostredníctvom jednotlivých katedier. V centre záujmu bola celková spolupráca vyučujúcich so študentmi, podmienky štúdia a aktivita jednotlivých študentov. Podstatné však bolo, že neboli len získavané a zisťované potreby a požiadavky študentov , ale aj ich pripravenosť a ochota na spolupodieľanie sa na zvyšovaní kvality výchovy a vzdelávania na fakultách univerzity.

Z celkového počtu 289 respondentov bolo 192 žien (67 %) a 97 mužov (33 %), z ktorých väčšina prišla bezprostredne zo strednej školy – 244 (84 %). Na filozofickej fakulte študuje 130 respondentov, na fakulte masmediálnej komunikácie 52 respondentov a na fakulte prírodných vied 107 respondentov. Pri zisťovaní vzťahu študentov k štúdiu sme zistili, že výrazný vplyv na štúdium má práve motivácia študovať konkrétny študijný odbor. Na základe podnetu rodičov prišlo študovať 21 (7) študentov, túžby po vzdelaní 99 (34 %) študentov , túžby po nových poznatkoch z odboru, v ktorom chcú pracovať 158 (54 %) študentov. Na vysokú školu viedla niektorých aj túžba po poznaní života mimo rodiny. tento motív uviedlo 11 (4%) respondentov. Konkrétny študijný odbor na fakultách UCM volili študenti na základe rozličných podnetov. Na podnet rodičov prišlo 9 (3%) študentov, kde zrejme výraznú rolu zohralo miesto bydliska a jeho vzdialenosť od univerzity, náklady na cestovanie, tradície rodiny a iné. Trvalý a rozhodný záujem o štúdium stanoveného študijného odboru motivoval 172 (59 %) študentov a neprijatie na inú vysokú školu v danom študijnom odbore aktivizovalo 53 (18 %) študentov. V radoch študentov sú aj takí, ktorí neboli prijatí na štúdium iného študijného odboru na inej vysokej škole. Z celkového počtu respondentov ich bolo 55 (19 %). Upresňujeme, že na fakultách UCM je možné študovať masmediálnu komunikáciu, učiteľstvo akademických predmetov, históriu, filozofiu, angličtinu, nemčinu, ruštinu, slovenčinu, etnológiu , politológiu, informatiku, chémiu a aplikovanú matematiku.

Vysoká odborná a pedagogická kvalita učiteľov jednotlivých katedier výrazne ovplyvňuje jednak vzťah študentov k štúdiu, uznanie školy, ale aj šírenie jej povesti na verejnosti. Univerzita sv. Cyrila a Metoda a jej fakulty majú v tomto smere, z hľadiska študentov, dobrú pozíciu, lebo ku kvalite pedagógov sa študenti vyjadrujú, že tak, že učitelia spĺňajú vysoké odborné kvality a požiadavky. K odbornosti a pedagogickej zručnosti učiteľov fakúlt a katedier univerzity prispieva aj vyjadrenie študentov v tom, že učitelia dokážu vysvetliť učivo veľmi jasne a umožňujú aj študentom vyjadriť vlastný názor, čo je dôkaz odbornej kvality a sebadôvery pedagógov. Tieto dva fakty veľmi úzko súvisia s aktivizáciou študentov počas prednášok, seminárov i cvičení. Jasná znalosť problému, dobrá orientácia v problematike, úcta a dôvera voči študentom sú potom zdrojom užšej kooperácie a nachádzania ústretovejšej spolupráce oboch subjektov výchovno-vzdelávacej práce univerzity. Samozrejme, vyskytnú sa aj prípady vedomostného prístupu, ktoré je v procese prípravy intelektuálnej elity spoločnosti potrebné eliminovať a študentov učiť a viesť k aktívnemu občianstvu, zodpovednosti, sebavedomiu a presadzovaniu viac užívateľskej ako deklarovanej demokracie v odbornom i spoločenskom živote.

Tieto čiastkové výsledky ukazujú, že vysokoškolský život na univerzite, ale aj na univerzitách všeobecne je viazaný predovšetkým na komunikáciu oboch spolupracujúcich subjektov, ktoré majú spoločný záujem a cieľ. Úspešne zvládnuť jednotlivé disciplíny z hľadiska ich obsahu, vytvoriť ucelený systém logického uvažovania ako predpoklad efektívneho uplatňovania poznatkov a zorientovať sa v zdrojoch poznania, ktoré budú aj v budúcnosti dopĺňať vedomosti odborníkov, ktorí opúšťajú priestory univerzít. V tomto zmysle je potrebné venovať na vysokých školách pozornosť nielen vzdelávacej, ale aj výchovnej činnosti, predovšetkým prostredníctvom spolupráce so študentmi, ich aktivizáciou pri riadení práce školy a jej celkovej reprezentácii v domácich i medzinárodných podmienkach. Nakoniec, domáce i zahraničné styky univerzít ukazujú nevyhnutnosť aktivizácie celej akademickej obce,

či už v medzinárodných vzdelávacích programoch, vedecko-výskumných aktivitách alebo neformálnych študentských a učiteľských kontaktoch.
Je nevyhnutné pracovať s faktom, že vysokoškolské štúdium, je aj napriek bezplatnej realizácii vysoko náročná činnosť v oblasti investícií a samostatnej práce študentov. Študenti platia výrazné poplatky za ubytovanie, stravovanie, učebnice a študijné texty takisto nie sú najlacnejšie a tomuto výpočtu ešte treba pridať cestovné a bežné drobné náklady. Preto nie je nič prekvapujúce v skutočnosti, že študenti , okrem vyučovania, majú aj druhú smenu na rozličných pracoviskách, kde si zarábajú, alebo privyrábajú na zabezpečenie štúdia. Tento fakt má byť podnetom smerom k učiteľom jednotlivých katedier tak, aby s nimi pracovali skutočne ústretovo, empaticky. Neznamená to odpúšťanie v kvalite výkonnosti, ale rešpektovanie a uznávanie v oblasti ústretovosti, konzultácií, či iných spoločných aktivít, ktoré robia univerzitu univerzitou ako spoločenstvo študentov a učiteľov. Obe skupiny sú v ekonomickom a finančnom zabezpečení poddimenzované a práve akademicky vzdelaní odborníci musia hľadať spoločne postupy, ako tieto skutočnosti meniť k lepšej situácii.
To je, nakoniec aj úloha inteligencie, hľadať, riešiť, odhaľovať a meniť spoločnosť k lepšiemu tak, aby skutočne spoločnosť postupovala ku kvalite občianskej spoločnosti nielen formálne, ale aj prakticky a čo najmenej sa uplatňovala myšlienka, i keď je pravdivá, F. Šamalíka, ktorý uvádza, že dôvodom neustáleho upevňovania západnej civilizácie, ale aj zdrojom napätí v súčasnom svete je skutočnosť, že „ jej hospodárstvo je prispôsobené ľudskej hrabivosti a politika ľudskej ctižiadostivosti “ (Šamalík, F., 1995, s. 78).

Literatúra

Motivácia, adaptácia a vzťah študentov k štúdiu na vysokých školách. 2002. Zborník z vedeckého seminára. Trnava : UCM.
Pedagogická encyklopédia Slovenska I, A - O. 1984. Bratislava : Veda
ŠAMALÍK, F. 1995. *Občanská společnost v moderním státě*. Praha : Doplněk.

Kontakt:
Doc. PaedDr. Ján Danek, CSc.
Mgr. Mariana Sirotová, PhD.
Mgr. Blanka Holubová
Katedra pedagogiky FF UCM v Trnave
Nam. J. Herdu 2
917 01 Trnava
tel. +421335565284
e-mail: mariana.sirotova@ucm.sk
e-mail: blanka.holubova@ucm.sk

PRÍPRAVA PEDAGÓGOV A PEDAGOGIČIEK SEXUÁLNEJ VÝCHOVY PRE SEXUÁLNU ROZMANITOSŤ[2]

Marková Dagmar – Tirpáková Anna

Anotácia: V príspevku prezentujeme výsledky výskumnej štúdie, zameranej na konštruovanie sexuálnych biografií mužov a žien. Zdôrazňujeme, že sexuálne biografie nie vždy zodpovedajú tradičným názorom o sexuálnych životoch alebo sexuálnych cestách mladých mužov a žien. Poukazujeme na to, že výchovné stratégie, ktoré nepredpokladajú rôznorodosť a variabilitu ľudských sexualít, minú svoj cieľ, keďže nezahŕňajú konceptualizáciu sexuality niektorých mladých mužov a žien.

Kľúčové slová: sexuálna výchova, ľudské sexuality, sexuálne biografie, diskurzy o sexualite, sexuálne zdravie.

Abstract: In report we present results of our research study intent on constructing sexual biographies of men and women. We emphasize that sexual biographies not always respond to traditional suggestions about sexual lives or sexual ways of young men and women. We mention that educative strategies which do not predict variousness and variability of human sexualities, they miss a target because they do not included conceptualization of sexuality some of the men and women.

Key words: sexual education, human sexualities, sexual biographies, discourse about sexualities, sexual health.

Úvod

Než mladí/é muži a ženy v súčasnosti uzavrú manželstvo alebo vstúpia do dlhodobého vzťahu, majú v našej spoločnosti priestor realizovať svoje sexuálne vzťahy. Kedy a ako do sexuálnych vzťahov vstúpia, rozhodujú sami/é. Neprehľadnosť, ktorá v oblasti sexuality otvára mužom a ženám nové šance a slobody, súčasne prináša aj množstvo záťaží. Podľa Sticha (2003) si dospievajúci/e musia v oveľa vyššej miere ako doposiaľ vyberať svoju vlastnú biografiu a nemôžu sa viac „slepo“ spoliehať na vzor spoločensky predznačenej „normálnej“ životnej cesty mladej ženy, mladého muža, ľúbostného páru a pod.

Pojem biografia pochádza z gréckeho bíos – život a gráphein – písať. Sexuálna biografia tak môže byť popísaná ako popis, opísanie sexuálneho života. Sexuálne biografie považujeme za konštrukty toho, na čo sa muži a ženy v spomienkach, postojoch a pocitoch, vo vzťahu k svojmu sexuálnemu životu pamätajú a ako si ich v kontexte svojej životnej situácie (teda individuálnych, sociálnych, vývinovo a pohlavne špecifických rámcových podmienok a významových vzorcov) interpretujú.

---

[2] Príspevok vznikol čiastočne vďaka podpore grantu GAM: Sexuálne biografie mužov a žien mladšieho dospelého veku, č. XIV/2005/FSVaZ.

Niektoré výskumné zistenia

Naša výskumná štúdia bola zameraná na sexuálne a vzťahové skúsenosti mužov a žien mladšieho dospelého veku (n=324), ktoré sme sa snažili na základe ich subjektívnych výpovedí o sexuálnom živote konštruovať do typov sexuálnych biografií (viac v Švihelová, 2004). Taktiež sme sa zaoberali postojovými mikrodiskurzami[3], ktoré obsahujú problematiku sexuality a v rámci ktorých sa konštruujú jednotlivé typy sexuálnych biografií mužov a žien.
Nami vytvorená typológia sexuálnych biografií[4] zohľadňuje predovšetkým: skúsenosť s pohlavným stykom, trvanie sexuálnych vzťahov a „singel" periód (t.j. obdobie bez trvalého vzťahu), typy sexuálnych vzťahov a ich počet.
Na základe subjektívnych výpovedí mužov a žien mladšieho dospelého veku (od 20 do 30 rokov) sme konštruovali nasledovné **typy sexuálnych biografií**:

1. **NESEXUÁLNE -** bez pohlavného styku, prevládajú krátkodobé vzťahy - dĺžka žiadneho vzťahu neprekročila jeden rok.
2. **VZŤAHOVO VZDIALENÉ -** dva krátkodobé sexuálne vzťahy alebo menej, pričom celkové trvanie sexuálnych vzťahov je jeden rok a menej.
3. **MONOGAMNÉ -** prevláda jeden sexuálny monogamný, resp. dlhodobý vzťah, ktorý trvá viac ako jeden rok.
4. **SERIÁLNE – DLHÉ -** prevládajú sexuálne dlhodobé vzťahy - minimálne dva sexuálne dlhodobé vzťahy, celkové trvanie sexuálnych dlhodobých, resp. krátkodobých vzťahov, presahuje celkové trvanie singel periód.
5. **SERIÁLNE – KRÁTKE -** prevládajú sexuálne krátkodobé, resp. dlhodobé vzťahy - minimálne dva sexuálne krátkodobé, resp. dlhodobé vzťahy, celkové trvanie sexuálnych dlhodobých, resp. krátkodobých vzťahov, nepresahuje celkové trvanie singel periód.
6. **PROMISKUITNÉ -** prevládajú sexuálne náhodné vzťahy alebo kontakty nad krátkodobými, resp. dlhodobými sexuálnymi vzťahmi – minimálne tri náhodné sexuálne vzťahy alebo kontakty.
7. **NEZARADENÉ**[5] **SEXUÁLNE BIOGRAFIE** – tie, ktoré sú individuálne a nedajú sa zaradiť do hore uvedených typov sexuálnych biografií.

Výsledky výskumu uvedené v tabuľke č.1 naznačujú, že pre opýtaných/é mužov a ženy sú najčastejšími seriálne biografie. Muži si organizujú svoj sexuálny život v porovnaní so ženami častejšie promiskuitne, kým monogamná biografia sa vyskytuje častejšie

[3] Diskurz je spôsob, štýl rozprávania, osnova, podľa akej sa rozpráva na danú tému/o danej téme. (viac v: Lukšík, Supeková, 2003). Burr (In: Bačová, 2000) zdôrazňuje, že sú to aj formy jazyka tela, spôsob obliekania a vystupovania, všetky spôsoby, ktoré sprostredkúvajú významy. Diskurz sú metafory, reprezentácie, obrazy, príbehy, tvrdenia, oznámenia, preferované témy atď., ktoré spolu istým spôsobom produkujú istú verziu javov. Mikrodiskurzy chápeme ako osobné diskurzy, príp. skupinové diskurzy, termínom postojový mikrodiskurz sa snažíme poukázať na tie prvky mikrodiskurzu, ktoré sú „postojové".
[4] Na konštruovanú typológiu sexuálnych biografií je potrebné nahliadať z časového hľadiska, nakoľko v časovej postupnosti môže dochádzať k prechádzaniu z jedného typu sexuálnych biografií do iného.
[5] Nezaradené sexuálne biografie boli z ďalších analýz vyradené.

u žien a u mužov je skôr výnimkou. Ukazuje sa, že nesexuálna biografia je na ústupe - pri výskume bol počet respondentov/iek v tomto type biografii najnižší[6].

Tab.1: Počet mužov a žien v jednotlivých typoch sexuálnych biografií

	Nesexuálna	Vzťahovo vzdialená	Monogamná	Seriálna dlhá	Seriálna krátka	Promiskuitná
Muži	7	18	6	36	25	40
Ženy	26	25	42	44	33	22

Na zodpovedanie otázky o súvislosti medzi postojovými mikrodiskurzami, obsahujúcimi problematiku sexuality, mužov a žien mladšieho dospelého veku a typom ich sexuálnych biografií sme použili diskriminačnú analýzu. Výsledky sú uvedené v tabuľke č. 2. Stĺpce zobrazujú klasifikácie sexuálnych biografií vytvorených diskriminačnou analýzou (na základe údajov o diskurzívnych postojoch a sémantických reprezentáciách sexuality). Riadky ilustrujú naše zaradenia respondentov/iek do šiestich typov sexuálnych biografií. Dáta o miere zhody/nezhody nášho zaradenia respondentov/iek do typov sexuálnych biografií a ich zaradenia na základe výsledkov diskriminačnej analýzy sú v tabuľke vyjadrené aj percentuálne. Ako možno vidieť, zo všetkých 324 opýtaných osôb sme vzhľadom na ich sexuálne postojové mikrodiskurzy zaradili do jednotlivých typov sexuálnych biografií 91,98% z nich zhodne.

Tab. 2: Klasifikačná matica diskriminačnej analýzy

Biografie	% správ. zaradenia	1	2	3	4	5	6	Spolu
1[7]	100,00%	33	0	0	0	0	0	33
2	83,72%	0	36	1	2	0	4	43
3	83,33%	0	1	40	2	4	1	48
4	92,50%	1	1	1	74	0	3	80
5	100,00%	0	0	0	0	58	0	58
6	91,94%	0	2	0	2	1	57	62
Spolu	91,98%	34	40	42	80	63	65	324

Pomocou diskriminačnej analýzy sme tiež otestovali štatistickú významnosť rozdielov medzi jednotlivými typmi sexuálnych biografií a skupinami, ktoré vznikli na základe výpočtu diskriminačnou analýzou, kde $p<0,01$. Na základe toho konštatujeme, že na hladine významnosti =0,01 sa jednotlivé typy sexuálnych biografií vzhľadom na postojové mikrodiskurzy, týkajúce sa sexuality, od seba štatisticky signifikantne odlišujú.

[6] Z dôvodu používania matematicko-štatistických postupov sme boli nútení „doplniť“ potrebný počet respondentov/iek v tejto biografii, takže údaj o počte respondentov/iek v tejto biografii je skreslený.

[7] Jednotlivé konštruované typy sexuálnych biografií: 1- nesexuálne, 2- vzťahovo vzdialené, 3- monogamné, 4- seriálne dlhé, 5- seriálne krátke, 6- promiskuitné.

Po zhodnotení získaných výsledkov je možné sa domnievať, že postojové mikrodiskurzy, obsahujúce problematiku sexuality nachádzajú svoje vyjadrenie aj v sexuálnej biografii muža a ženy.

Implikácie pre pedagogickú prax

Sexuálne biografie súčasných mužov a žien mladšieho dospelého veku sú rôznorodé a nekonvenčné - sexualita už nie je ohraničená inštitúciou manželstva. K sexuálnemu scenáru väčšiny mladej generácie patria sexuálne experimenty a dobrodružstvá a takisto viaceré partnerské sexuálne vzťahy, najčastejšie nasledujúce po sebe. Nesexuálne biografie sú na ústupe - v súčasnosti sú „nezvyčajní/é“ tí/tie muži a ženy, ktorí/é vo veku 20-30 rokov nerealizovali pohlavný styk.
V tomto kontexte naše výskumné zistenia podporujú opodstatnenosť realizácie efektívnej sexuálnej výchovy. Naznačujú, že sexuálne biografie nie vždy zodpovedajú tradičným názorom o sexuálnych životoch alebo sexuálnych cestách mladých ľudí. Preto výchovné stratégie, ktoré nepredpokladajú rôznorodosť a variabilitu ľudských sexualít, minú svoj cieľ, keďže nezahŕňajú konceptualizáciu sexuality niektorých mladých mužov a žien.
Je žiaduce tematizovať rozmanitosť ľudských sexualít, a to bez toho, aby boli akékoľvek rozdiely a odlišnosti podrobené morálnemu hodnoteniu. Uznanie takéhoto pohľadu je významné aj vzhľadom na spôsob, ktorým sú mladým ľuďom podávané výchovné „rady“.
Taktiež nami získané výsledky výskumu poukazujú na to, že konštruovanie sexuálnych biografií je viazané na diskurz o sexualite, partnerstve a rodovosti. Takýto pohľad na vytváranie sexuálnych biografií vytvára priestor pre preventívne pôsobenie v oblasti sexuálneho zdravia a je dôležitý pri vytváraní koncepcie programov sexuálnej výchovy a ich stratégií. Ak majú byť takéto programy primerané a pútavé, musia vychádzať z toho, ako si muži a ženy sexuality vytvárajú.

Pri úsilí podporovať prvoplánové aj druhoplánové aspekty sexuálneho zdravia by mala efektívna sexuálna výchova zohľadňovať okrem iného nasledujúce okruhy:
- prispôsobiť výchovné pôsobenie konkrétnemu typu diskurzu tej sociálnej skupiny, na ktorú je zacielené,
- prezentovať a pripravovať deti a mladých ľudí na všetky možné varianty sexuálnych biografií,
- reflektovať potreby, otázky, diskurzy detí a mladých ľudí v oblasti partnerstva a sexuality
- neustále podnecovať, aby sa čo najviac hovorilo o sexualitách,
- vychádzať zo socio-sexuálnych faktov a reagovať na zmeny v sexualitách.

Vo vzťahu k príprave pedagógov/pedagogičiek sexuálnej výchovy je predovšetkým nutné:
- zaradiť výučbu sexuálnej výchovy do prípravy budúcich učiteľov/iek na vysokých školách, príp. zlepšiť ich profesijnú prípravu,
- sprostredkovať nielen poznatky o sexualite/sexualitách a ich biologických, sociálnych, vedeckých a iných súvislostiach, a tým napomáhať odbornej spôsobilosti, ale aj umožniť nadobudnúť sociálne kompetencie - z čoho vyplýva:

- zaradenie rôznych foriem zážitkového učenia do vzdelávania budúcich pedagógov/ičiek,
- pripraviť budúcich/e učiteľov/ky sexuálnej výchovy na efektívnu spoluprácu s rodičmi detí a mladých ľudí.

Vychádzajúc z podmienok na Slovensku, je v súvislosti s realizáciou sexuálnej výchovy na školách okrem iného potrebné:
- realizovať preventívne programy na rozličných úrovniach,
- zaradiť sexuálnu výchovu od materskej školy a systematicky ju uplatňovať,
- zabezpečiť dodržiavanie platných učebných osnov predmetu Výchova k manželstvu a rodičovstvu na všetkých typoch škôl,
- overovať spôsoby realizácie sexuálnej výchovy v praxi.

Na záver konštatujeme, že by bolo žiaduce nabádať pedagógov a pedagogičky sexuálnej výchovy k uvažovaniu o sexuálnom správaní mladých mužov a žien zo sociálnej perspektívy, a tým mu aj hlbšie porozumieť, čo je východiskovým predpokladom efektívnej, otvorenej, bohatej a predovšetkým obojstrannej a priateľskej komunikácie, a teda aj sexuálnej výchovy.

Literatúra

BAČOVÁ, V. 2000. Súčasné smery v psychológii : Hľadanie alternatív pozitivizmu. Prešov: FF Prešovskej univerzity v Prešove, 2000. ISBN 80-888885-81-7.
MATEJOVIČOVÁ, B. 1999. Výchova k manželstvu a rodičovstvu v učiteľskej príprave na FPV UKF v Nitre. Medzinárodná konferencia Učiteľ pre tretie tisícročie. Zborník referátov, 2a, MEDACTA, UKF Nitra, p. 125, ISBN 80967746-1-X.
LUKŠÍK, I. – SUPEKOVÁ, M. 2003. Sexualita a rodovosť v sociálnych a výchovných súvislostiach. Bratislava: Humanitas, 2003. ISBN 80-89124-0-1-1.
STICH, J. 2003. Annäherungen an Sexualität : Ein empirisches Forschungsprojekt mit Jugendlichen. In: Zeitschrift für Sexualforschung, 2003, heft 02, vol.16, p. 99-115. ISSN 0932-8114.
ŠVIHELOVÁ, D. 2004. Sexuálne biografie mužov a žien generácie sexuálneho sebapotvrdenia. In: Zdravie, morálka a identita adolescentov. Zborník vedeckých príspevkov. Nitra: FSVaZ UKF, 2004, p. 35-48. ISBN 80-8050-787-2.

VLPYV MODELU DIFERENCOVANEJ PEDAGOGICKEJ PRÁCE PODĽA SCHOPNOSTÍ NA ÚROVEŇ FIGURÁLNEJ TVORIVOSTI ŽIAKOV
Komparácia pretestových a posttestových výsledkov nadaných a ostatných žiakov v integrovaných triedach.

Duchovičová Jana -Tirpáková Anna – Markechová Dagmar

Abstrakt: V príspevku autorka uvádza niektoré výsledky experimentálneho overovania účinnosti Modelu diferencovanej práce s ohľadom na potreby nadaných v integrovaných podmienkach, na úroveň figurálnej tvorivosti, špecificky na faktory fluenciu, flexibilitu, originalitu u nadaných a ostatných žiakov v integrovaných triedach

Kľúčové slová: diferenciácia, integrácia, tvorivosť, fluencia, flexibilita, originalita, nadaný žiak, kurikulárna modifikácia

Abstract: In the article, the author shows some of the results of her experimental review how the „Model of differentiated work regarding the needs of gifted children in integrated enviroment“ affects the level of (tvorivost) , especially the factors fluency, flexibility, originality by gifted and other students in integrated classrooms.

Key words: differenciation, integration, fluency, flexibility, originality, gifted student, curricular modification

Úvod

Trendom súčasného bádania v oblasti ľudských schopností je ich nadpriemerná úroveň – nadanie, ako komplexný jav obsahujúci viaceré zložky intelektového, ale i mimointelektového rázu. Predpokladom nadania, sú vrodené vlastnosti nervovej sústavy, ale rovnako dôležitú úlohu však zohrávajú sociálno - kultúrne vplyvy prostredia. Navyše aj človek sám, vlastnou osobnosťou, realizuje svoje nadanie a podieľa sa na jeho výstavbe. Pri rozvoji nadania má však nezastupiteľný význam, ako uvádza G. Porubská (1997, 2001, 2004), podpora a rozvíjanie ľudských schopností v procese edukácie s využitím všetkých dostupných prostriedkov. Pri cielenom podporovaní intelektových schopností je rovnako potrebný rozvoj všetkých akademických schopností, tvorivosti a ďalších stránok osobnosti človeka, preto je potrebné hľadať najoptimálnejšie spôsoby a formy ako kultiváciu dieťaťa s nadpriemernými schopnosťami realizovať.

Vplyv školy ako jedeného zo základných komponentov rozvoja nadania, nie je však dostatočne docenený aj napriek tomu, že dieťa tu strávi pri desaťročnej povinnej školskej dochádzke až 13000 hodín.

Ako jediná schodná cesta sa v reforme školy, budovanej na pilieroch humanizmu a demokracie, javí rešpektovanie individuálnych rozdielov medzi jednotlivcami, čo umožňuje iba vyučovanie rešpektujúce princípy diferenciácie, nech je jeho realizácia v akejkoľvek podobe.

Podporovanie a systematické rozvíjanie nadania u výnimočných detí má v našich podmienkach mimoriadne dôležitý význam i preto, že ľudský potenciál a rozum je najcennejším artiklom a schopnosti nastupujúcej generácie jedinou perspektívou v silnej medzinárodnej konkurencii nadchádzajúceho obdobia. Spoločnosť by mala z uvedeného dôvodu vytvárať adekvátne podmienky pre realizáciu systému diferencovanej starostlivosti o nadaných žiakov v školstve. Inšpiráciou a vzorom by mohli byť krajiny, ktoré sú v danej oblasti úspešné a ktorých systémy sú najprepracovanejšie. Samozrejme, akékoľvek ich aplikácie je potrebné prispôsobiť našim podmienkam. Pripájame sa k názoru V. Kurincovej a P. Seidlera, že úroveň morálnej a ekonomickej vyspelosti tej – ktorej krajiny sa, okrem iného, posudzuje aj podľa úrovne starostlivosti o deti so špeciálno-pedagogickými potrebami a nadané deti práve do tejto skupiny nepochybne patria.

Možnosti diferencovanej edukácie nadaných žiakov vo výskumnom zisťovaní

V krajinách, kde sa nadaným žiakom venuje dlhodobá pozornosť, sa používajú tri základné varianty edukácie nadaných žiakov, a to *segregovaný (separátny), kompromisný a integrovaný.* V našom príspevku zameriavame pozornosť na možnosti integrovanej edukácie žiakov s využitím prvkov diferencovaného prístupu podľa schopností žiakov.

Uskutočnili sme výskum zameraný na overenie modelu diferencovanej edukácie nadaných žiakov 1. stupňa základnej školy v integrovaných podmienkach, pričom sme zisťovali jeho vplyv na úroveň vedomostí a úroveň verbálnej a figurálnej tvorivosti u integrovaných nadaných žiakov a ostatných žiakov v experimentálnych triedach. Vzhľadom na rozsah príspevku, uvádzame iba výsledky zisťovania vplyvu modelu na úroveň figurálnej tvorivosti nadaných a ostatných žiakov experimentálnych tried.

Výskum sme realizovali v integrovaných triedach, teda v bežnom sociálnom prostredí rovesníkov nadaného dieťaťa. Vypracovali sme model, rešpektujúci princípy pre zabezpečenie kontinuálnej a efektívne fungujúcej podpory nadania v bežnej škole, pričom sme sa opierali o špecifiká viacerých domácich a zahraničných koncepcií /*Renzulliho (1977) – Mőnksov (1987) triadický model nadania, Hellerov model rozvoja nadania (1986, 1987), Tannenbaumov psychosociálny model nadania, (1986), Mesárošovej model nadanej osobnosti (1998), Czeiseliho model nadania 4+4+1 (1996),Dočkalov model nadania (1987), Laznibatovej projekt alternatívnej starostlivosti o nadané deti (2001), Mekrovej model diferencovaného kurikula (1993),Tomlinsonovej teória diferencovanej triedy (1995)/.*

Model je založený na **modifikácii prvkov učebného prostredia** s cieľom vytvoriť učebné prostredie podnecujúce schopnosti a potreby nadaných i nenadaných žiakov; na **prvkoch modifikácie obsahu** s cieľom odstránenia jednotvárnosti vyučovania a obohatenia základného predpísaného obsahu vyučovania. Orientovali sme sa na vytvorenie bohatšej, viacsmernej a efektívne organizovanej vedomostnej bázy. Aby sme dosiahli zvýšenie úrovne kreativity (bližšie Tóthová, 2003), pozdvihli úroveň kognitívnych zručností a umožnili použitie vedomostí, ktoré žiaci nadobudnú. Do kurikulárnej diferenciácie modelu sme zaradili i **prvky postupovej modifikácie.** Aby produkty nadaných detí v triede zodpovedali ich skutočnému potenciálu, boli zaradené aj **prvky produktovej modifikácie.**

Pri štatistickej analýze výsledkov experimentu boli použité neparametrické metódy matematickej štatistiky. Štatistické výpočty boli realizované pomocou programu STATISTICA.

Charakteristika výskumnej vzorky

Pri výbere výskumnej vzorky sme použili *zámerný výber*. Vzhľadom k problematike výskumnej úlohy bolo nevyhnutné získať výskumný súbor spĺňajúci kritérium prítomnosti nadaných žiakov v triede. Aby sme požadované kritérium zabezpečili, spolupracovali sme pri uskutočňovaní výskumu s realizátormi Projektu pokusného overovania výchovy a vzdelávania nadaných detí na ZŠ. Tento projekt prebieha od roku 2000 na 1. stupni VI. základnej školy v Hlohovci pod dohľadom poradného orgánu, ktorý je zložený zo zástupcov gestora Štátneho pedagogického ústavu, zástupcov pedagogicko-psychologickej poradne a štátnej správy v školstve, zástupcov školy, na ktorej projekt prebieha, a rodičov detí zaradených do experimentu. V rámci projektu sú vytvorené experimentálne triedy s integrovanými nadanými žiakmi. Našu výskumnú vzorku preto tvorili:

- identifikovaní nadaní žiaci 2., 3., 4. ročníka ZŠ v Hlohovci,
- žiaci integrovaných tried 2., 3., 4. ročníka na Základnej škole v Hlohovci,

Metódy a fázy výskumu

Experiment sme realizovali v troch základných fázach. V prvej fáze prebiehala **inštruktáž** zapojených učiteľov a administrácia **vstupného testu neverbálnych tvorivých schopností.** Na zistenie neverbálnej úrovne tvorivosti sme použili tretiu úlohu *„Kruhy“* z Torranceho figurálneho testu tvorivého myslenia, kde sme vyhodnocovali úroveň fluencie, flexibility a originality u žiakov v experimentálnych triedach.
Stimulačným podnetom je 40 kruhov zameraných na zistenie schopnosti vytvárať mnohopočetné asociácie na jednoduchý stimul, pričom sa vyžaduje schopnosť porušiť alebo zrušiť už hotovú formu, aby bolo možné vytvoriť niečo nové.
Po vstupnej diagnostike úrovne vedomostí a tvorivých schopností nasledovala samotná realizácia navrhnutého modelu vyučovania v integrovanej experimentálnej triede. Integrované triedy sú triedami s integráciou heterogénnej skupiny nadaných žiakov, preto celý vyučovací proces sme v rámci modelu daným skutočnostiam prispôsobili.
V ďalšej fáze skúmania sme zisťovali, ako ovplyvnila realizácia navrhnutého modelu úroveň figurálnych tvorivých schopností u nadaných žiakov i ostatných žiakov experimentálnej triedy. Na zistenie údajov sme použili totožný **test figurálnej tvorivosti (posttest).** Pri vyhodnocovaní figurálneho testu tvorivosti sme jednotlivé figúry porovnávali s pretestovými a obrázky z posttetstu, ktoré nebolo možné zaradiť do už existujúcich kategórií, sme zapisovali do novovytvorenej kategórie - posttestové figúry.
Získané výsledky sme vyhodnotili pomocou matematicko - štatistických metód. Keďže nebol opodstatnený predpoklad o normálnom rozdelení pozorovaných znakov, výsledky žiakov experimentálnych tried v preteste a postteste sme porovnávali pomocou neparametrického testu. Použili sme jednovýberový (párový) Wilcoxonov test, ktorý predpokladá ordinálnu merateľnosť pozorovaných znakov.

Test sme realizovali pomocou počítačového programu STATISTICA. Po zadaní vstupných údajov vo výstupnej zostave počítača dostaneme pre zvolený Wilcoxonov test hodnotu testovacieho kritéria *z* a hodnotu *p*, čo je pravdepodobnosť chyby, ktorej sa dopustíme, keď zamietneme testovanú hypotézu. Ak je vypočítaná hodnota *p* dostatočne malá ($p < 0,05$ resp. $p < 0,01$), testovanú hypotézu H_0 o rovnosti stredných úrovní pozorovaných znakov zamietame (na hladine významnosti 0,05 resp. 0,01). V opačnom prípade hypotézu H_0 nemôžeme zamietnuť, pozorované rozdiely nie sú štatisticky významné.

Štatistické overenie účinnosti navrhnutého modelu diferencovanej pedagogickej práce v integrovaných podmienkach na úroveň figurálnych tvorivých schopností

Jednou zo stanovených výskumných úloh bolo zistiť, aký účinok má realizácia „Modelu diferencovanej pedagogickej práce podľa schopností s ohľadom na potreby nadaných žiakov v integrovanej triede“ smerom k rozvoju neverbálnych tvorivých schopností nadaných a ostatných žiakov v experimentálnych triedach v ukazovateľoch flulencie, flexibility a originality.

Pre vyriešenie stanovenej úlohy sme porovnávali výsledky vo vstupných a výstupných testoch v experimentálnej triede 4. ročníka. Pomocou jednovýberového Wilcoxonovho testu sme testovali nulovú hypotézu $H_0 : \mu_1 = \mu_2$ o rovnosti stredných úrovní pozorovaných znakov X, Y. Pritom sme znakom X označili výsledok žiaka vo vstupnom teste, znakom Y výsledok žiaka vo výstupnom teste, znakom μ_1 strednú hodnotu znaku X a znakom μ_2 strednú hodnotu znaku Y. Porovnávaním priemerných hodnôt z nameraných skóre v jednotlivých ukazovateľoch sme dospeli k nasledujúcim výsledkom.

Tabuľka 1 Tabuľka rozdielov pretestov a posttestov v ukazovateľoch figurálnej tvorivosti v experimentálnych triedach

		Test figurálnej tvorivosti-kruhy		
		flu	**flex**	**orig**
2. roč.	**SHNŽ**	**0,34**	**0,34**	**0,33**
	SHOŽ	**2,00**	**2,38**	**2,44**
3. roč.	**SHNŽ**	**3,00**	**3,00**	**2,00**
	SHOŽ	**2,04**	**1,21**	**1,96**
4. roč.	**SHNŽ**	**1,50**	**1,00**	**0,50**
	SHOŽ	**0,53**	**0,64**	**1,23**

Legenda: SHNŽ – stredná hodnota nadaných žiakov; SHOŽ – stredná hodnota ostatných žiakov; flu – fluencia; flex – flexibilita; orig - oroginalita

Porovnávaním priemerných hodnôt z nameraných skóre v jednotlivých ukazovateľoch sme sa pokúsili o potvrdenie alebo vyvrátenie nulovej štatistickej hypotézy o rovnosti stredných úrovní pozorovaných znakov a potvrdenie alebo vyvrátenie alternatívnej hypotézy, v ktorej sme predpokladali, že realizovaním „Modelu diferencovanej pedagogickej práce podľa schopností, s ohľadom na potreby nadaných žiakov v integrovanej triede“ sa zvýši úroveň neverbálnych tvorivých schopností

v ukazovateľoch fluencie, flexibility a originality u nadaných a ostatných žiakov 2., 3., 4. ročníka experimentálnych tried.

Najskôr vyhodnocujeme úroveň fluencie a následne úroveň faktorov flexibility a originality v preteste a postteste všetkých žiakov experimentálnych tried. Ich štatistickú závislosť zisťujeme na hladine významnosti $\alpha = 0,01$.

V testovaných súboroch sme zistili nasledovné výsledky:

2. ročník experimentálnej triedy

n = 19 z = 2,591 216 p = 0,009563

3. ročník experimentálnej triedy

n = 26 z = 3,714 286 p = 0,000204

Keďže p – hodnota je dostatočne nízka, testovanú hypotézu H_0 o rovnosti stredných úrovní pozorovaných znakov môžeme zamietnuť na hladine významnosti 0,01 v prospech alternatívnej hypotézy H_4. V tomto prípade môžeme konštatovať, že Wilcoxonovým testom boli dokázané štatisticky významné rozdiely vo výsledkoch žiakov v preteste a postteste. Test teda potvrdil, že aplikácia Modelu diferencovanej pedagogickej práce podľa schopností s ohľadom na potreby nadaných žiakov zvyšuje úroveň schopností v ukazovateli fluencie u žiakov 2. a 3. ročníka

4. ročník experimentálnej triedy

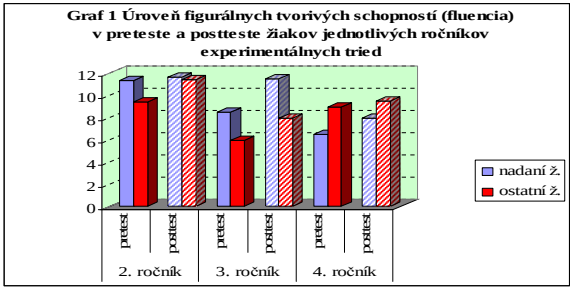
n = 19 z = 1,221 118 p = 0,222042

V testovanom 4. ročníku, na základe p – hodnoty zamietame alternatívnu hypotézu, že realizovaním „Modelu diferencovanej pedagogickej práce podľa schopností s ohľadom na potreby nadaných žiakov v integrovanej triede“ sa zvýši úroveň neverbálnych tvorivých schopností v ukazovateli fluencie u žiakov 4. ročníka experimentálnych tried a prijímame hypotézu o rovnosti stredných úrovní pozorovaných znakov H_0, pretože sme štatisticky zistili, že medzi porovnávanými súbormi nie sú významné rozdiely. Štatistické testovanie teda dokázalo, že vo štvrtom ročníku bola aplikácia Modelu vzhľadom na úroveň fluencie žiakov triedy málo účinná.

Na súhrnnom grafe 1 však vidíme, že vo 4. ročníku sa zvýšila úroveň figurálnej fluencie v skupine nadaných žiakov, čo nám dokazuje aj grafické porovnanie pretestových a posttestových hodnôt u nadaných žiakov v jednotlivých ročníkoch. (bližšie graf 1)

Vzhľadom na nárast hodnôt fluencie u nadaných žiakov 4. ročníka sa domnievame, že výsledok mohol byť spôsobený aplikáciou úloh zameraných na rozvoj tvorivosti vo väčšej miere v skupine nadaných, prípade najlepších žiakov, pri realizácii odlišných organizačných foriem orientovaných najmä na saturovanie vzdelávacích potrieb nadaných v rámci obohatenia, prípadne úlohy, ktoré učiteľka pri diferencovanom vyučovaní vybrala, v nedostatočnej miere rozvíjali práve skúmaný faktor fluencie a pri pozorovaní rozdielov v skúmanom znaku za celý súbor tým boli výsledky negatívne ovplyvnené.

Podľa výsledkov v danej oblasti skúmania môžeme konštatovať, **že realizovaním „Modelu diferencovanej pedagogickej práce podľa schopností s ohľadom na potreby nadaných žiakov v integrovanej triede“ sa zvýšila úroveň neverbálnych tvorivých schopností vo faktore fluencia u nadaných a ostatných žiakov 2., 3., 4. ročníka experimentálnych tried sa nám potvrdila u nadaných aj ostatných žiakov v 2. a 3. ročníku. U štvrtákov sme zistili pozitívny vplyv Modelu na rozvoj neverbálnych tvorivých schopností vo faktore fluencie iba v skupine nadaných žiakov.**



Pri posudzovaní účinnosti Modelu na figurálnu tvorivosť vo faktore flexibility u nadaných a ostatných žiakov experimentálnych tried sme postupovali rovnako ako v predchádzajúcom skúmanom faktore. Štatisticky sme testovali závislosť výsledkov žiakov v preteste a postteste v ukazovateli flexibility. Prostredníctvom štatistického programu sme dospeli k nasledujúcim výsledkom:

2. ročník experimentálnej triedy

n = 19 z = 2,674 603 p = 0,007482

3. ročník experimentálnej triedy

n = 26 z = 3,230 332 p = 0,001237

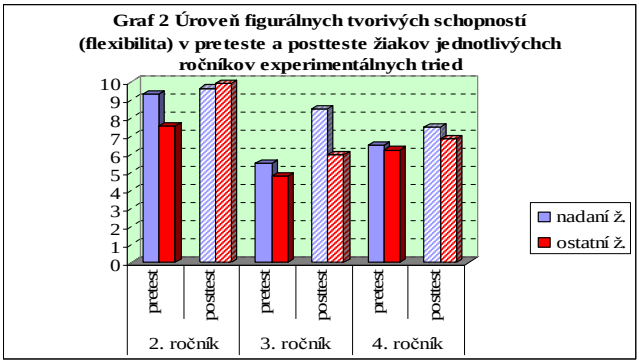
Na základe nízkej hodnoty p = 0,001237 aj v druhom i v treťom ročníku môžeme zamietnuť testovanú H_0 o rovnosti stredných úrovní pozorovaných znakov a prijať alternatívnu hypotézu, že realizovaním „Modelu diferencovanej pedagogickej práce podľa schopností, s ohľadom na potreby nadaných žiakov v integrovanej triede“ sa zvýši úroveň neverbálnych tvorivých schopností v ukazovateli flexibility u nadaných a ostatných žiakov experimentálnych tried.

4. ročník experimentálnej triedy

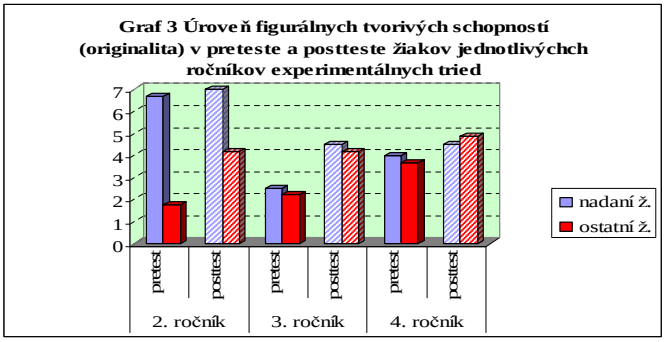
n = 19 z = 1,079 127 p = 0,280532

Zo zistených výsledkov sme prišli k rovnakým záverom ako pri vyhodnocovaní predchádzajúceho skúmaného faktora. Vyčíslená p - hodnota je vyššia ako 0,01 na základe čoho môžeme konštatovať potvrdenie stanovenej nulovej hypotézy o rovnosti stredných úrovní pozorovaných znakov a zamietnuť testovanú alternatívnu hypotézu pre faktor flexibility vo 4. ročníku.

Na základe zisteného nárastu úrovne fluencie u nadaných vo všetkých troch experimentálnych triedach a u ostatných žiakov v 2. a 3. ročníku môžeme vysloviť záver, že „Model diferencovanej pedagogickej práce podľa schopností s ohľadom na potreby nadaných žiakov v integrovanej triede“ je účinný pre rozvoj figurálnych tvorivých schopností nadaných vo faktore flexibility. Samozrejme pri vyslovenom závere si uvedomujeme, že jeho účinok závislí od osobnostných a odborno – didaktických kvalít učiteľa, ktorý v diferencovanej triede pôsobí (rovnako ako v klasickom vyučovaní), ako aj od individuálnych rozdielov jednotlivých žiakov. Zistené výsledky sme znázornili na grafe 2.



V oblasti neverbálnych tvorivých schopností – faktor originality - sme rovnako porovnávali štatistickú závislosť výsledkov žiakov v preteste s posttestovými hodnotami, s cieľom zistiť, či sa v jednotlivých experimentálnych triedach zistené hodnoty štatisticky významne líšia. Zistené výsledky sme spracovali v grafe 3.



Rovnako ako u predchádzajúcich ukazovateľov sme testovali hypotézu o rovnosti stredných úrovní pozorovaných znakov, $H_0 : \mu_1 = \mu_2$. Ďalej uvádzame výsledky, ktoré sme v príslušnom ukazovateli originality dostali pomocou počítača pre jednotlivé triedy.

2. ročník experimentálnej triedy

n = 19 z = 2,793 553 p = 0,005214

3. ročník experimentálnej triedy

n = 26 z = 2,857 195 p = 0,004274

Wilcoxonov test potvrdil, na hladine významnosti $\alpha = 0,01$, že aplikáciou navrhnutého Modelu sa štatisticky významne zvýšila úroveň originality v experimentálnych triedach 2. a 3. ročníka, preto nulovú hypotézu o rovnosti stredných úrovní pozorovaných znakov zamietame.

4. ročník experimentálnej triedy

n = 19 z = 1,506 636 p = 0,131905

Keďže p - hodnota je vyššia ako 0,01, konštatujeme, že testovaná hypotéza H_0 o rovnosti stredných úrovní pozorovaných znakov sa nám potvrdila. Zároveň v prípade 4. ročníka zamietame alternatívnu hypotézu H_4 o pozitívnom vplyve realizácie „Modelu diferencovanej pedagogickej práce podľa schopností s ohľadom na potreby nadaných žiakov v integrovanej triede“ na úroveň neverbálnych tvorivých schopností vo faktore originality.

Na základe zistených výsledkov konštatujeme, že „Modelu diferencovanej pedagogickej práce podľa schopností s ohľadom na potreby nadaných žiakov v integrovanej triede“ mal pozitívny vplyv na úroveň originality u nadaných vo všetkých experimentálnych ročníkov a na skupinu ostatných žiakov 2. a 3. ročníka.
Sme si vedomí, že na dokázanie účinnosti Modelu pre možnosť zovšeobecnenia a širšej aplikovateľnosti výsledkov je potrebná širšia vzorka respondentov a väčší počet experimentálnych tried, čo nebolo v našich silách zabezpečiť. Napriek tomu zistený výsledok považujeme za veľmi prínosný a motivujúci pre ďalšie pokračovanie v našej pedagogickej a výskumnej práci

Záver

Orientácia modelu na realizáciu zmien vo vyučovacom procese, v zmysle rešpektovania špecifických edukačných potrieb nadaných žiakov, záujmov, individuálneho tempa práce a prispôsobenia sa úrovni intelektových schopností dieťaťa využívaním akcelerácie, obohatenia, objavovania zložitejších faktov, príčinno – následných vzťahov, rozvoja kritického, logického a tvorivého myslenia, sa ukázala ako veľmi vhodná. Dokazuje to i zvýšenie úrovne figurálneho tvorivého myslenia u nadaných žiakov vo všetkých meraných faktoroch a ostatných žiakov v 2. a 3. ročníku pri porovnaní priemernými hodnôt z pretestového a posttestového šetrenia. Potvrdil, sa teda náš predpoklad, že aplikácia diferencovaných postupov rešpektujúcich špecifiká nadaných detí vo vyučovacom procese vedie k rozvoju tvorivého myslenia nadaných v integrovaných triedach. Zistené výsledky dokázali, že Model diferencovanej práce podľa schopností žiakov pozitívne ovplyvňuje tvorivé kompetencie aj u ostatných žiakov v integrovanej triede.
Z výsledkov prezentovaného pedagogického experimentu vyplýva, že navrhnutý model má predpoklady stať sa efektívnym metodickým návodom ako pracovať s nadanými resp. najschopnejšími žiakmi v podmienkach bežných škôl.
Skutočným dôkazom zmysluplnosti „Modelu diferencovanej pedagogickej práce podľa schopností s ohľadom na potreby nadaných v integrovanej triede“ budú úspechy a spokojnosť nadaných detí v bežných školách, ako aj ich uplatnenie a úspechy vo zvolených profesiách v dospelosti.

Literatúra

HATÁR, C. 2004. Integrácia postihnutých detí do škôl bežného typu. In *Vychovávateľ*, roč. 50, č. 8, s. 26-28.
IVANČÍKOVÁ, J. 2004. *Možnosti diferencovaného prístupu k nadaným žiakom. Dizertačná práca*. Nitra: PF UKF, 248 s.
IVANČÍKOVÁ, J. – KOMORA, J. 2004. Možnosti skvalitňovania vyučovania na základných školách. In *Cudzie jazyky v škole 2. Dieťa – jazyk – svet*. Nitra : PF UKF, ISBN 80-8050-718-X.
KOMORA, J. 2004. Využívanie diferencovaného vyučovania ako jednej z možností zefektívňovania vyučovacieho procesu. In.: Petlák, E. – Juszczyk, S. 2004,*Diferenciácia vyučovania a súvislosti*. Nitra:PF UKF, s.106- 113, ISBN 80-8050-743-0.

ŽOVINEC, E. 2003. Vplyv prostredia na prognózu integrovaného žiaka, In *Zborník Diagnostika a profil detí s mentálnym postihnutím*, ŠVPU a ĽMD, PPP Hlohovec, s. 4-7.
KURINCOVÁ, V. – SEIDLER, P. 2004. Diferencovaný prístup k rodičom žiakov a študentov so špeciálnymi edukačnými potrebami. In *Wybrane problemy edukacyjne - konfrontacje polsko - slovackie.* Torun : Wydavnictvo Adam Marszalek, s. 126 – 139, ISBN 83-7322-823-3.
PORUBSKÁ, G. 2001. Diferencovaný prístup k nadaným žiakom. In *Premeny Slovenského školstva na prahu nového milénia.* Zborník príspevkov zo VI. medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra : PF UKF, s. 196-202, ISBN 80-8050-470-9.
PORUBSKÁ, G. 2004. Pedagogická diferenciácia ako alternatíva k tradičnému vyučovaniu. In *Wybrane problemy edukacyjne - konfrontacje polsko - slovackie.* Torun : Wydavnictvo Adam Marszalek, s. 113 – 125, ISBN 83-7322-823-3.
TIRPÁKOVÁ, A. - MARKECHOVÁ, D. - DANIEL, J. 1998. *Základy štatistiky a metodológie*. Nitra PF UKF.
TÓTHOVÁ, M. 2003. *Program rozvoja tvorivosti a jeho využitie v 1. ročníku ZŠ (dizertačná práca).* Nitra: PF UKF, 2003.

Kapitola je napísaná ako výstup z vedeckovýskumnej úlohy VEGA-1/3632/06 Východiská inkluzívnej pedagogiky a ich implementácia v pedagogickej praxi v kontexte novodobých trendov edukácie.

AXIOLOGICKÁ DIMENZIA OSOBNOSTI UČITEĽA ZŠ

Stračár Peter

Anotácia: Príspevok sa zaoberá úlohu hodnotového systému učiteľa a kontexte axiologickej dimenzie jeho osobnosti. Naznačuje zároveň vzťah axiologickej dimenzie osobnosti a vyučovacieho štýlu učiteľa, pričom sa snaží poukázať na dôležitosť vedomej implementácie axiologickej dimenzie osobnosti učiteľa do jeho konania a do jeho vyučovacieho štýlu.

Kľúčové slová: osobnosť, axiológia, hodnotový systém, vyučovací štýl, axiologická dimenzia osobnosti, kognitívny štýl, spôsobilosti

Abstract: In this paper the autor considers about humane in the learning. Suggest relation axiology dimension personality and teaching style. Mention consequence conscious implementation axiology dimension into teaching style.

Key words: personality , cognitive style, teaching style, leading style, skills, evaluation, system of values, axiology

Osobnosť učiteľa má nesporne dominantné postavenie medzi výchovnými činiteľmi od vstupu dieťaťa do školy. Učiteľ nielen inicializuje rozvoj osobnosti žiakov prostredníctvom rozvíjania ich poznávacích schopností, ale predovšetkým pôsobí ako primárny motivačný zdroj ich axiologickej reality. Učiteľom vyznávané a presadzované hodnoty priamo determinujú a ovplyvňujú rozvoj osobnosti žiaka. Hodnotový systém učiteľa ako súčasť axiologickej dimenzie jeho osobnosti je hlavne s pozície osobného príkladu účinným a efektívnym prostriedkom ovplyvňovania životného štýlu žiakov.
Ako uvádza Žilínek (Žilínek, 1997, s.193) učitelia sú pre žiakov možným objektom napodobovania, či to už chcú alebo nie. Žiaci v školskej i mimoškolskej edukácii vnímajú a chápu osobnosť učiteľa v celej jeho integrite. Túto skutočnosť treba mať vždy na zreteli. Učiteľ je pre žiaka živým modelom, preberá od neho vzorce správania, imituje jeho správanie, v mnohých smeroch sa s ním identifikuje, „učí sa z jeho filozofie života“. Učitelia môžu plniť svoje poslanie za predpokladu, že si získajú úctu, dôveru a akceptáciu žiakov. Musia teda disponovať osobnými kvalitami umožňujúcimi a podmieňujúcimi vznik pozitívnych postojov k nim.
Učiteľ je teda rozhodujúcim činiteľom vo vyučovacom procese: „... nijaký organizačný poriadok a osnovy, nijaký umelý mechanizmus, aj keby bol čo najlepšie vymyslený, nemôže nahradiť osobnosť vo výchove... Bez osobného bezprostredného vplyvu vychovávateľa na zverenca nie je možná naozajstná výchova, ktorá by prenikla do charakteru. Len osobnosť môže pôsobiť na rozvoj a určenie osobnosti, len charakter môže utvárať charakter." (Turek, 1998, s. 50).
Ak má učiteľ efektívne a účinne splniť svoje úlohy - vzdelávať, vychovávať a rozvíjať osobnost žiakov, musí dôkladne ovládať svoj odbor a mať kvalitnú pedagogickú a psychologickú prípravu. Vysoké požiadavky sa kladú predovšetkým na osobné a charakterové vlastnosti učiteľa. Medzi osobnostné požiadavky sa preto zaraďujú nielen

intelektuálne a pracovné vlastnosti učiteľa, ale akcentujú sa hlavne jeho morálno-charakterové a emocionálne vlastnosti . Podľa V. Spousty (Spousta, 2003, s. 14) spočíva ťažisko funkčne orientovanej prípravy učiteľov vo vnútornej integrácii komponentov vedomostných (teoretických, gnozeologických), spôsobnostných (činnostných, praktických) a osobnostných (axiologických, hodnotových). Axiologická dimenzia osobnosti učiteľa zároveň predstavuje široko poňatú angažovanosť pre najvyššie, všeľudské ideály demokracie, humanity a sociálnej spravodlivosti, dobra, pravdy a krásy.

Tieto hodnoty by nemali byť iba sterilnými filozofickými kategóriami, ale by sa mali priamo a vedome implementovať do jadra vyučovacieho štýlu učiteľa. Vyučovací štýl učiteľa sa chápe aj ako svojbytný postup, ktorým učiteľ vyučuje. Svojbytnosť v cieli , štruktúre a postupností činností a v učiteľovej pohotovosti a pružnosti. Má charakter metastratégie, ktorá stojí nad vyučovacími stratégiami. Učiteľ používa vyučovací štýl pravdepodobne nezávisle na téme, na triede a pod. Je relatívne stabilný a ťažko sa mení. (Průcha, J. - Walterová, E. - Mareš, J. 2003, s. 287).

V. Švec (Švec, 1998, s. 132) chápe vyučovací štýl ako svojbytné postupy, metastratégie, ktoré učiteľ uplatňuje pri riešení štandardných i neštandardných pedagogických situácií. V jeho ponímaní zahrňuje vyučovací štýl niekoľko vrstiev:

1. Kognitívny štýl, ktorý tvorí jeho najhlbšiu vrstvu a ovplyvňuje vnímanie a poznávanie pedagogickej reality učiteľom
2. „Učitelovo pojetí výuky“, prípadne učiteľova individuálna koncepcia vyučovania – predstavujú „teóriu“ výuky a výchovy subjektu a jeho spôsob myslenia uplatňovaný pri riešení pedagogických situácií a problémov
3. Vyučovacie resp. výchovné stratégie, t.j. spôsoby riešenia pedagogických situácií a problémov, spôsoby pedagogickej komunikácie. Efektívnosť týchto stratégií je závislá na miere tvorivosti učiteľa, jeho empatii, na tom ako akceptuje žiakov.
4. Pedagogické vedomosti a spôsobilosti, (ktoré sú zakomponované vo vyučovacích a výchovných stratégiách)

M. Zelina (Zelinová M, - Zelina M. 1997, s. 48) definuje výchovný štýl ako uplatňovanie invariantných spôsobov interakcie (pôsobenia) vychovávateľa smerom k vychovávanému. Je určovaný skôr osobnosťou, než situáciou.

Vyučovací štýl (Švec, 2003, s. 39), sa teda chápe ako komplexná charakteristika učiteľovho spôsobu uvažovania a jeho konania v pedagogických situáciách, ktorá sa premieta do jeho vyučovacích stratégií a do jeho vyučovania.

Podľa nášho názoru je potrebné sa bližšie zaoberať práve štruktúrou vyučovacieho štýlu, aby sa tak otvorila cesta pre vedomú implementáciu axiologického obsahu nielen na úroveň vrstvy pedagogických spôsobilostí a konkrétnych spôsobov riešenia pedagogických situácií, ale aj na hlbšiu úroveň učiteľovej každodennej filozofie a jeho individuálnej koncepcie vyučovania. Kognitívny štýl ako najhlbšia a do značnej miery vrodená vrstva vyučovacieho štýlu bude pravdepodobne najmenej ovplyvniteľnou psychickou štruktúrou, do značnej miery zodpovednou za invariantnosť spôsobov interakcie (pôsobenia) učiteľa smerom k žiakovi. V tejto súvislosti možno analogicky poukázať aj na Cattela (Smékal, 2002), ktorý hovorí o obdobe Newtonovho zákona v psychológii „Vnem, ktorý je raz vytvorený má tendenciu odolávať zmene“. Vrstva kognitívneho štýlu je pravdepodobne jednou z hlavných príčin stability vyučovacieho štýlu ako aj faktu, jeho problematickej zmeny či invariantnosti. Podľa M. Zelinu (Zelinová M, - Zelina M. 1997, s. 48) je invariantnosť skôr determinovaná osobnosťou

čo znamená, že vychovávateľ sa pomerne stabilne správa k deťom určitým spôsobom, a to dosť nezávisle od detí, prostredia, od situácie, od úloh a cieľov, ktoré sa majú naplniť.

I keď rámec úvahy o axiotetickej činnosti a hodnotovom systéme učiteľa, ktorý môže byť zobrazený ako ideál adekvátne a profesionálne pripraveného učiteľa, presahuje možnosti tohto príspevku, považujeme za dôležité aspoň rámcovo upozorniť v danom kontexte na prepojenie morálnej a hodnotovej kultivácie osobnosti a vyučovacieho štýlu učiteľa. Dôležité aj preto, aby sa logika trhu, spájaná s človekom typu homo ekonomikus a symbolizovaná degradáciou hodnôt na úroveň tovaru, nestala všeobecnou „ľudskou“ hodnotou.

Zámerom príspevku je teda poukázať na dôležitosť vedomej implementácie axiologickej dimenzie osobnosti učiteľa do jeho konania a do jeho vyučovacieho štýlu.

Literatúra

ŽILÍNEK, Martin. 1997. Étos a utváranie mravnej identity osobnosti. Bratislava : IRIS, 232 s. ISBN 80-88778-60-3.

TUREK, Ivan. 1998. Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. 2., dopl. vyd. Bratislava : Združenie pre vzdelávanie EDUKÁCIA, 328 s. ISBN 80-88796-89-X.

SPOUSTA, Vladimír. 2003. Axiologická dimenze osobnosti učitele a jeho hodnotový systém. Pedagogická orientace 2003, č. 1, s. 12-16.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 2003. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

ŠVEC, Vlastimil. 1998. Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 178 s. ISBN 80-210-1937-9.

MAŇÁK, J. - ŠVEC, V. 2003. Výukové metody. Brno : Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

SMÉKAL, Vladimír. 2002. Pozvání do psychologie osobnosti. 1. vyd. Brno : BARRISTER & PRINCIPAL, 517 s. ISBN 80-85947-80-3.

ZELINOVÁ, M. - ZELINA, M. 1997. Tvorivý učiteľ. 1. vyd. Bratislava : Metodické centrum mesta Bratislavy, 78 s. ISBN 80-7164-192-8.

AZ ALTERNATÍV ÓVODAI PROGRAMOK ÉS AZ ÓVODAPEDAGÓGUS KÉPZÉS MAGYARORSZÁGON

Dombi Alice

Annotáció: Az előadás a magyarországi óvodapedagógus képzés megújításának legújabb eredményeit mutatja be a bolognai folyamat tükrében, a gyakorlati képzés lehetőségeit középpontba állítva. Áttekintést ad az alternatív óvodai programok céljairól, feladatairól, bemutatja pedagógiai tevékenységük általános elveit. Az óvodáskorú gyermekközösségek alapvető szükségleteit, igényeit felsorolva képet ad a Szegedi Tudományegyetemen hamarosan bevezetésre kerülő óvodapedagógus szak jellemző gyakorlati irányairól.

Kulcsszavak: óvodapedagógus kompetenciák, óvodapedagógus képzés Magyarországon, nemzetiségi óvodapedagógus képzés, alternatív óvodák, speciális nevelési igényű gyermek

Abstract: Alternative Nursery -School Programs and Pre-School Teacher Training Programs in Hungary.
The presentation gives picture on the recent developments of reforming Hungarian pre-school teacher training in line with the Bologne process, focusing on the possibilities of practical training. It gives an overview of the purposes and tasks of the alternative nursery school programs, and it shows the general principles of their pedagogical activity. With listing of the basic needs and requirements of the nursery-age groups, it introduces the Pre-School Teacher Training Major Program with its practical orientation– soon to be launched in the Szeged University Juhasz Gyula Teacher Training College.

Key words: skills of pre-school teacher, pre-school teacher training in Hungary, minority pre-school teacher training, alternative nursery –schools, children with special needs.

Az óvodapedagógus képzés mintegy 18o éves múltra tekint vissza Magyarországon. Megjelenése szinte egybe esik az első óvoda megalakulásával /1828/, míg az első képző intézetet 1831-ben alapították Tolnán. Az óta eltelt időben hatalmas fejlődésen ment keresztül maga az óvodai nevelés, és a képzés is. Az utóbbi húsz évben nagyon erőteljesen érvényesülnek a nemzeti, népi hagyományokon nyugvó, és az európai elvárásoknak megfelelő képzési programok, amelyek mögött komoly társadalmi igény van.
Magyarországon az óvodapedagógus képzés a bolognai folyamatnak megfelelően alakul át. A három éves, bachelor fokozatot adó képzési forma óvodapedagógus szakképzettséget ad. A master képzésben tovább képezhetik magukat az óvodapedagógusok, amelynek segítségével speciális működési területre nyernek képesítést. / Gyermek és ifjúságvédelmi szakértő, pedagógiai kutatási szakértő, fejlesztő pedagógus, logopédus stb./

Az óvodapedagógus képzés célja olyan szakemberek képzése, akik elméletileg megalapozott ismeretek, készségek és képességek birtokában alkalmasak az óvodai nevelés egyre megújuló kihívásainak felvállalására, feladatainak megoldására. A képzés kompetencia alapú. A kompetenciák az ismeretek birtoklására, azok alkalmazására, a szakmai attitűdök és a nevelői magatartás jellemzőire vonatkoznak.
Az óvodapedagógus jelöltektől elvárható, hogy ismerjék a nevelés és oktatás történetének egyetemes és magyar jellemzőit, legyenek képesek kompetenciájukból adódó szakmai lehetőségeik és feladataik felmérésére, problémák felismerésére, azok kritikus elemzésére és megoldására, pedagógiai döntésekre, és érezzék szükségesnek önálló vagy szervezett tanulással új, a társadalmi, helyi igényeknek megfelelő kompetenciák kialakítását. Ismerjék a gyermekek fejlődésének pszichológiai sajátosságait, az óvodáskorú gyermekek személyiség-fejlődési jellemzőit, a nevelés és fejlesztés elméleti ismeretei birtokában legyenek képesek az óvodás korosztály differenciált fejlesztését megtervezni, és megvalósítani. Az alternatív óvodapedagógiai gyakorlathoz szükséges módszertani ismeretek birtokában feleljenek meg a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű gyermekek nevelési feladatainak, sajátítsák el a tevékenység szervezéséhez szükséges módszertani ismereteket az anyanyelvi nevelés, a játék, a mese, vers, az ének-zene, a vizuális tevékenység, a mozgás és a környezet tevékeny megismerése területén. Ismerjék az élményszerű óvodai életmódszervezés lehetőségeit, a családdal való együttnevelés lehetőségeit. Rendelkezzenek megfelelő ismeretekkel az inter- és multikulturális nevelés terén. Alapozzák meg az óvodából iskolába átmenet minél zökkenőmentesebb megvalósulását.
Az óvodapedagógus jelöltekkel kapcsolatban elvárás, hogy személyiségüket illetően önismerettel, önértékelési képességekkel, az önérvényesítés, önmenedzselés képességével és sikerorientált beállítódással, minőségtudattal rendelkezzenek. Ismerjék és értsék a társadalmi változások, a közoktatás és az óvodai nevelés összefüggéseit, a tartalmi szabályozás dokumentumait, rendelkezzenek az óvodai tevékenységek tartalmainak szaktudományos és művészeti ismereteivel. Törekedjenek a szakszolgálatokkal való szakmai partnerség kialakítására, a társintézményekkel és fenntartókkal való értékes, hasznos kapcsolattartásra. Az óvodai innovációs tevékenység érdekében ismerjék az óvodai mérés, értékelés és minőségfejlesztés módszereit.
A nemzetiségi óvodák pedagógusainak speciális kompetenciái fentieken túl a nemzetiségi identitás elmélyítéséhez szükséges ismeretek, gyakorlati készségek és jártasságok meglétét igénylik. A nemzetiségi óvodapedagógusi kompetenciák feltételezik, hogy a hallgatók ismerjék a nemzetiség történelmét, kultúráját, ismerjék az óvodai korosztály neveltetése során hatékonyan alkalmazható nyelvpedagógiai eljárásokat, nyelv-átadási és -fejlesztési stratégiákat. Rendelkezzenek korszerű ismeretekkel a korai kétnyelvűség szakterületén, legyenek képesek a nemzetiségi anyanyelvi nevelés feladatait ellátni, legyenek felkészülve korszerű népismereti, nemzetiségi tartalmak közvetítésére /néprajz, történelem, zene, tánc stb./ óvodáskorban történő élményt adó, identitás alakító elsajátíttatására.
Magyarországon 12 intézményben folyik óvodapedagógusi képzés, nyolc intézményben van lehetőség nemzetiségi óvodapedagógus képzésre. Esztergomban és Szarvason folyik szlovák nyelvű óvodapedagógus képzés, a szegedi egyetem pedig szintén tervezi nemzetiségi szakirány indítását.
A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kara 2oo6-ban kívánja bevezetni az óvodapedagógus képzést. A képzést indokolttá a régió igényei

teszik, és a foglalkoztatási kínálat is kedvező képet mutat. Az óvodapedagógus szak moduljai a közös alapozó ismeretekre építve /társadalomtudomány, pedagógia, pszichológia, informatika/ mellett a szakmai elméleti ismeretek széles körét tartalmazzák: anyanyelvi, irodalmi nevelés, matematikai nevelés, ének-zenei, vizuális és testnevelés, továbbá módszertanaik. A játék pedagógiája központi helyet kap, mint az óvodás gyermek egyik fontos tevékenységi területe. A kötelezően választható ismeretkörök kreatív irodalmi nevelés, gyermek-és ifjúságvédelem, mindennapi technika, kézügyesség-fejlesztés blokkokat tartalmaznak. A képzés specifikumaként említhető, hogy az egyik modul hat tantárgyelemben foglalkozik a sajátos szükségletű gyermekek nevelésének lehetőségeivel. Ennek keretében az óvodapedagógus hallgatók tanulnak gyermekpszichiátriai ismereteket, megismerkednek az egészségileg sajátos igényű gyermekek nevelésével /cukorbetegség, lisztérzékenység stb./, az inkluzív nevelés feladataival, és megtanulnak néhány speciális módszert, amely a sajátos problémával küzdő gyerek nevelésére, gondozására teszi őket alkalmassá /pl. mozgáskotta módszer/. Az óvoda helye és szerepe a társadalmi környezetben modul az óvoda és család együttműködési lehetőségei mellett az innovációs törekvések, a pályázatírási stratégia, a minőségirányítás kérdéseibe vezeti be a jelölteket.
A képzés az óvodapedagógia klasszikus hagyományai mellett az alternativitás kérdéseivel is foglalkozik, hiszen a mindennapi gyakorlatban a társadalom, a szülők igénye és a gyerekek szükségletei a speciális fejlesztő programokat igénylik. A képzés hivatott az alternatív óvodák cél-, feladat-, módszerrendszerét bemutatni. A hallgatók nemcsak elméletben, hanem a gyakorlóhelyeken szereznek tapasztalatot a speciális irányú óvodai programok tartalmáról. Különös figyelmet fordítunk az olyan óvodai feladatokra való felkészítésre, amely a beilleszkedési nehézségekkel, figyelemproblémával küzdő gyermekek szocializációjának támogatására szolgálnak.
Az óvoda a közoktatási rendszer szakmailag önálló intézménye, a családi nevelés kiegészítője a gyermek harmadik életévétől az iskolába lépéséig. Az óvoda funkciói: óvó-védő, szociális, nevelő-személyiségfejlesztő. A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodáiban pedig mindezek kiegészülnek terápiás, fejlesztő, integrációs módszerekkel.
Óvodáink nemzeti alapprogram szerint működnek, amelynek legfőbb alapelvei az óvodai neveléstörténet értékeire, a pedagógiai és pszichológiai kutatások eredményeire, a magyar óvodaügy nemzetközileg elismert gyakorlatára építve fogalmazódtak meg. Az óvodai nevelés abból indul ki, hogy a gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, s ebben az óvodák kiegészítő szerepet játszanak. A gyermeket, mint fejlődő személyiséget különleges védelem illeti meg, s az óvodai nevelésnek az emberi személyiség teljes kibontakoztatására, az emberi jogok és alapvető szabadságok tiszteletben tartására kell irányulni.
Az óvodák saját nevelési program alapján dolgoznak, amelynek összhangban kell lennie az "Óvodai nevelés országos alapprogramjá"-val, de figyelembe vehetik a régió sajátos igényeit, szükségleteit. Mindemellett figyelembe kell venni a nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelveit, továbbá a sajátos nevelési igényű gyerekek óvodai nevelésének központilag kiadott vezérelveit.
Az óvoda feladata az, hogy a gyermek életkorának megfelelően mintegy " szociális anyaölben" hagyja, lehetőséget teremtsen neki játékra, utánzásra, mesével fejlessze belső képvilágát, módot adjon a spontán, utánzásos tanulásra.
Az óvodáskorú gyermek nevelése az óvodai nevelés alapfeladatait figyelembe véve: az érzelmi fejlesztéshez, az értelmi, az anyanyelvi nevelés megvalósításához, az erkölcsi

tulajdonságok alakításához, a szocializációs feladatok megoldásához sajátos tevékenységi területet tételez fel. A legfontosabb fejlesztő tevékenység a játék, a vers, mese, ének, zene, a rajzolás, mintázás, kézi munka, a mozgás, és a külső világ tevékeny megismerése, amely kiegészül a munka jellegű tevékenységekkel, és a gyermek cselekvő aktivitására építő sajátos, az életkori sajátosságoknak megfelelő tanulási tevékenységgel.
Az óvodáskor végére a gyermeknek el kell érnie az iskolaérettségnek azt a fokát, amely alkalmassá teszi az iskolai közösségben való nevelkedésre, tanulásra. Az egészségesen fejlődő gyermek érthetően, folyamatosan kommunikál, érzelmeit mások számára érthető formában képes kifejezni, elemi ismeretekkel rendelkezik környezetéről és önmagáról, ismeri a szociális viselkedés alapvető formáit. A neurológiai és egyéb hátránnyal küzdő, továbbá a különleges gondozásra szoruló gyerekek speciális programok és szakemberek segítségével juthatnak el az iskolába induláshoz szükséges megfelelő szintre.
A nemzeti, etnikai, kisebbség óvodai nevelésének célja, hogy az óvodáskorú gyermek életkori sajátosságainak és egyéni fejlettségének megfelelően anyanyelvi környezet biztosításával elősegítse a kisebbség nyelvének és kultúrájának megismerését ás elsajátítását, a kulturális hagyományok átörökítését, készítse fel a gyereket anyanyelvének iskolai tanulására. Magyarországon anyanyelvű óvodák és többségében kétnyelvű óvodák működnek.
A sajátos nevelési igényű gyermekek esetében -amennyiben a közösség szokásrendszerébe bizonyos mértékig bele tudnak illeszkedni-, az integrált óvodai nevelés jelent megoldást. A sajátos nevelési igény, mint kategória a gyermek nevelhetőségének, oktathatóságának, képezhetőségének jellegzetességeit jelenti. Szakértői bizottság dönti el ilyen esetekben, hogy a gyermek alkalmas-e együttnevelésre, azaz sajátos fejlesztő, korrekciós, habilitációs, rehabilitációs vagy terápiás célú pedagógiai eljárások / szakszolgálat, integrált óvodai csoport, külön óvoda/ esetében lehet-e biztosítani a megfelelő fejlesztést. A diagnózisnak megfelelően a szülőnek joga a gyermek problémájának megfelelő óvodák között választani. Minden olyan óvoda, amely valamely sajátos igény kielégítésére vállalkozik, pedagógiai programjában külön kidolgozza az integráció lehetséges módozatait.
Az alternatív óvodapedagógiai programok egyrészt a lokális igényekhez alkalmazkodnak, másrészt sajátos fejlesztési területeket dolgoznak ki, és kínálnak fel a klienseknek. Áttekintik a helyi sajátosságokat a szociokulturális jellemzők tükrében. Meghatározóak az óvoda közvetlen környezetének igényei, a település természeti, kulturális sajátosságai, a szülők szociális jellemzői, a hátrányos helyzetű, a veszélyeztetett, az állami gondozásban lévő gyerekek száma, a környezet közegészségügyi, higienés viszonyai, a helyi szükségletek kielégítésének óvodai vetületei /étkeztetés, ruha, játék akciók/, az óvoda „image”-át jellegzetesen tükröző "szolgáltatások": külön foglalkozások, úszásoktatás turisztika, gyermek alkotókörök stb.
Az óvodai nevelés sajátos, alternatív programjainak bevezetéséhez fentiek mellett szükséges tájékozódni a csoportlétszámok jellemző és várható alakulásáról, az óvoda egészségügyi berendezéseinek állapotáról, a pedagógus, dajka továbbképzési lehetőségeiről, gyógytornász, logopédus, pszichológus, gyermekorvos, védőnő segítségének igénybe vehetéséről, a nevelési tanácsadóval, gyermekvédelmi intézetekkel való kapcsolatfelvétel lehetőségéről. A szülőkkel és a társadalmi szervekkel való kapcsolat nem kevésbé fontos. A szülők közreműködő, előkészítő kísérő tevékenysége, az óvodai beszoktatásban való hatékony együttműködése, az óvodaszék,

mint a szülők társadalmi kontrolljának biztosítása, az óvodai "nyílt napok" mind- mind a kölcsönösen hasznos együttműködés feltételei. A társadalmi szervek egyrészt, mint működtetők /helyi önkormányzatok/, másrészt mint szponzorok léphetnek be a folyamatba. A nevelési intézmények az óvodai célkitűzések megvalósítását segíthetik /nevelési tanácsadó, speciális összetételű és feladatkörű bizottságok/, másrészt pedig, mint az óvoda sajátos arculatának kialakítói vannak jelen a rendszerben. Pl. Egy adott településen igény van az integrált nevelésre, akkor az óvoda és az iskola összehangolja nevelési programját, az óvoda előkészíti a sajátos nevelési igényű gyerekek iskolai képzését.

Nézzük meg a továbbiakban, milyen alternatív programokat kínál az óvodapedagógia napjainkban Magyarországon. A sokféle program közül elsősorban azokat választottuk táblázatos és rövid szöveges bemutatásra, amelyek az óvodapedagógus képzésben gyakorló terepként szerepelnek.

A tevékenységközpontú óvodai nevelési program komplex foglalkozásokat tervez, amely egyrészt a társadalmi érintkezést megalapozó foglalkozásokat tartalmazza: anyanyelv, matematika, másrészt a társadalmi gyakorlat belső összefüggéseit tükröző foglalkozásokat fogja össze: természet-társadalom-ember, művészeti tevékenységek kapcsán. Ez utóbbi a vizuális kultúra, a látásnevelés fontosságát hangsúlyozza. A vizuális tevékenységeknél a gyermek kiváncsiságára, utánzási hajlamára, és feladatmegoldó kíváncsiságára lehet építeni, kreatív hajlamaik erősítésével.

A néphagyományőrző óvodai programok figyelembe veszik a települést, ahol az óvoda működik, az óvoda környezetét, lehetőségeit, hagyományőrző életét, az óvodába járó gyermekek családjainak jellemző hagyományait. A szülőföld szépségének megláttatása, a környezet alakítása, a népi kultúra tárgyai, a népköltészet alkotásai a gyermek érzelmein keresztül épülnek be ízlésvilágába, és alapozzák meg "kulturális anyanyelvét".

Valamennyi alternatív nevelési program az alábbi nevelési alapelvekre épül:

- a gyermeki személyiség tisztelete;
- elfogadás, szeretet, megbecsülés;
- az életkori sajátosságok és az egyéni különbségek figyelembe vétele;
- az egyéni képességek, tehetség kibontakoztatása;
- a nevelőmunka tudatos tervezése;
- a családi nevelésre alapozott gyermekközpontú óvodák;
- egyéni bánásmód.

Alternatív óvodai programok Magyarországon

Program	***Célkitűzés***	***Feladatok***	**Alapvető módszerek**
A környezeti nevelés tevékenységközpontú programja	A környezeti kultúra megalapozása, életmód, gondolkodás, védelem, fejlesztés egységében	A gyermek változatos tevékenységeken keresztül rácsodálkozhasson természetben, emberi környezetben megmutatkozó jóra, szépre, és védje azt.	értelemfejlesztő szabály-játék szerepjáték találós kérdések barkácsolás ünnepek hagyományőrzés
Művészeti tevékenységek vizuális komplex foglalkozások	A vizuális nevelés megalapozása	megfigyelő és koncentráló képesség, vizuális emlékezet, képzelet, formaérzék,	játék tevékenység alkotó tevékenység firkálás, imitatív, kreatív ábrázolás

		technikai képességek fejlesztése	kézművesség
Néphagyományőrzés az óvodában	A külső világ tevékeny megismerése	a gyermekek érzelmi életének, néphagyományőrző szemléletének alakítása	kézművesség és díszítőmunkák agyagozás, nemezelés, ünnepek jelképei
Mozgásműveltség fejlesztő program	Egészséges életmódra nevelés, a gyermek testi-lelki szükségleteinek kielégítése	A mozgás szeretetére építő életvitel megalapozása	Gyakorló, funkciójáték mozgásos játék szabály játék szerep játék
Óvodai nevelés játékkal, mesével	A kisgyermekkor életkori sajátosságait figyelembe vevő személyiségfejlesztés	Képességfejlesztő, ismeretépítő feladatok	Mese dramatizálés, mozgásos, értelemfejlesztő játékok, kommunikációs játékok ünnepkörhöz kapcsolódó játékok, irányított mozgásos játékok
Komplex programú napköziotthonos óvoda	A kialakult szokásokra, értékekre építő életmódszervezés	Ismerkedés a mesék, a természet. az emberek világával	játék, mese, vers, mondókák, zene, manuális tevékenység, mozgás
Komplex prevenciós óvodai program	Harmonikus személyiségfejlesztés testi, szociális, értelmi érettség kialakítása, potenciális tanulási zavarok megelőzése	Az interperszonális kapcsolatok új formáinak kialakítása, énkép, önismeret, önértékelés fejlesztése, új attitűdök, értékek, normák kialakítás, iskolai tanulási képességeket meghatározó funkciók fejlesztése	Mozgásfejlesztés, testséma fejlesztés, verbális fejlesztés
Egészségvédelem, egészségnevelés kérdéseit középpontba állító program	Az egészségmegőrzés stratégiájának megalapozása, az egészség mint alapvető érték fogalmának kialakítása	Egészségnevelés, pszichohigienés nevelés, egészségvédő, gondozó munka	Levegőztetés, mozgás, testnevelés, játék, az óvoda belső életének egészségvédelme, a közösségi és személyes higiené
Freinet szellemű program	a gyermek személyiségének tiszteletben tartásával tevékenységi lehetőség biztosítása	életszerű tevékenységi formák tapasztalatszerzési lehetőségei	játék, alkotás, beszélgetés, élménykörök feldolgozása
Szabad sziget program roma fogyatékos gyerekek integrációja	A személyiség kényszer nélküli fejlesztése a képességek lehető legmagasabb szintjéig	Az értékek kidomborítása, a beilleszkedés elősegítése, a másság elfogadtatása	Kötetlen, játékos ismeretszerzés, rajzolás, mintázás, kézimunka, mozgás, dalolás
Sportterápiás prevenciós program	a mozgásterápiás lehetőségek kihasználása egészséges és enyhe	mozgáskotta módszer	mozgáspszichológiai speciális gyakorlatok

	fogyatékos gyermekeknél		

Az alternatív óvodai programokat megvalósító óvodák szakmai munkakapcsolatban vannak egymással. Így pl. kiválóan működik a játék-, meseprogrammal dolgozó óvodák "Baráti Társasága", amelynek tagjai napi munkakapcsolatban vannak egymással, és a hozzájuk legközelebb eső módszertani óvodákkal. Ez biztosítja a gyakorlati továbbképzést, s ezek az intézmények egymás között mintegy folyamatos "módszervásárt tartanak.

Az alternatív óvodák főbb jellemzői:

- Az óvodai nevelés alapprogramjából kiindulva helyi programok alapján működnek;
- Az óvodai programprofil kialakításánál figyelembe veszik az óvoda környezetének gazdasági, társadalmi-szociális adottságait;
- Szakmai munkacsoportokat alkotnak, amely a módszertani továbbképzésnek is műhelye;
- Módszertani óvodák működnek mintaadó szerepkörben és referencia intézményekként;
- Megfelelő kapcsolatot tartanak a szülőkkel, esetenként bevonva őket bizonyos programokba;

Az óvodapedagógusok továbbképzése szervezett keretek között történik, amelynek témái az aktuális országos és territoriális igényeknek megfelelőek. Lássunk néhányat!

Differenciálás, integrálás, inkluzív pedagógiai gyakorlat
Roma gyerekek integrációja
A sajátos nevelési igényű gyerekek
Az óvoda - iskola átmenet megkönnyítésének lehetőségei
A család és óvoda együttműködésének formái
Játék és tanulás összefüggései az óvodai nevelésben
Az óvónő kompetenciái
Gyermekvédelem az óvodában
Csoportnapló, egyéni tervek készítése alap- és vegyes csoportban
Udvari élet az óvodában
Számítógép az óvodában
Óvodapedagógiai programok az EU-ban

Korunk és a jövő kihívásai új utak bejárását teszik szükségessé mind az óvodapedagógus képzésben, mind pedig az óvodai nevelésben. A vezérelv a klasszikus humanizmuson, a gyermekközpontúságon alapul és a progresszív nevelés módszereire épül. Olyan óvodákat kell működtetni, amelyek szeretetteljes, elfogadó, derűs érzelmi biztonságot nyújtó légkörben, a gyermek életkorának megfelelő testi-lelki szükségleteiből kiindulva képesek nevelői feladatukat ellátni. Ez pedig csak hivatástudattal bíró, a kisgyermekkori nevelés iránt elkötelezett jól képzett óvodapedagógusokkal lehetséges.

Irodalom

Az óvodai nevelés országos alapprogramja 137/1996 /VIII, 28/ kormányrendelet. Módosítás: 51/2oo4/III.23/ Kormányrendelet

BAKONYI, A. 1996. Irányzatok, alternativitás az óvodai nevelés területén. Budapest : Tárogató kiadó.
GOGOVÁ, A. - KROČKOVÁ, Š.- PINTES, G. 2004. Žiak - sloboda - výchova. Prešov: Vydavateľstvo M. Vaška, ISBN 80-8050-675-2.
Óvoda az ezredfordulón. Az óvodai nevelés alapprogramja. 1998. Budapest : Művelődési és Közoktatási minisztérium.
P. BALOGH, K. 1997. Komplex prevenciós óvodai program. Kudarc nélkül az iskolában. Budapest : Volán Humán Oktatási és Szolgáltató Bt.
STÜCKERT KÁROLYNÉ. 1995. Játék és tanulás. Játékpszichológiai szöveggyűjtemény. Budapest : Eötvös József Könyvkiadó.
Süss fel nap. Alternatív óvodák, iskolák Magyarországon /1999/ Soros Alapítvány Bp.
TÓTHOVÁ M. 2005. Súčasný stav a perspektívy pregraduálnej prípravy učiteľov. In: Zborník k medzinárodného vedeckého sympózia konaného dňa 21.-22. septembra 2004 na Univerzite Konštantína Filozofa. „Kultúra - priestor interdisciplinárneho myslenia V.“ Nitra: UKF. ISBN 80-8050-833-X.

Fáyné dr. Dombi Alice, CSc
főiskolai tanár
Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Tanárképző Kar
Szeged, Boldogasszony sgt. 4-6. Magyarország
dalice@jgytf.u-szeged.hu

Resume: Alternatívne programy pre MŠ a príprava predškolských pedagógov v Maďarsku.
Príspevok prezentuje prípravu predškolských pedagógov na Univerzite v Szegede v duchu bolonského procesu, s akcentom na ich praktickú prípravu. Štúdium, založené na kompetenciách, je dvojstupňové – 3ročné bakalárske a 2ročné magisterské štúdium. Okrem predmetov všeobecno-vzdelávacieho základu (spoločenské vedy, pedagogika, psychológia, informatika) zahŕňa odborné predmety s príslušnými metodikami (literárna a jazyková výchova, základy matematiky, hudobná výchova, výtvarná výchova, telesná výchova), povinne voliteľné predmety (napr. kreatívna literárna výchova, rozvoj manuálnych zručností). Súčasťou študijného programu je aj príprava učiteľov pre MŠ s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny. Študijný program venuje veľkú pozornosť špeciálno-pedagogickým disciplínám (napr. detská psychiatria, detské choroby), spolupráci rodiny a materskej školy, a tiež alternatívnym programom pre MŠ. Autorka v príspevku predstavuje alternatívne programy pre MŠ v Maďarsku, vybrané programy analyzuje z hľadiska cieľov, úloh, metód, uvádza charakteristiky alternatívnych materských škôl.

A SZÜLŐ ÉS AZ ISKOLA KAPCSOLATAI KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ ÓVODA-ISKOLA ÁTMENET KÉRDÉSEIRE

Dombi Mária Adrienn

Annotáció: Az előadás a család - iskola - óvoda sokrétű kapcsolatrendszerét mutatja be, azokra a problémákra rávilágítva, amelyek az iskolaérettség fogalmával függnek össze. Vizsgálati anyag alapján elsősorban azokat a tényezőket elemzi, amelyek a gyermek helyzetének, kapcsolatrendszerének megváltozását jelzik az iskoláskor kezdetével., különös figyelmet szentelve az óvodapedagógus, tanító és a szülő szerepének.

Kulcsfogalmak: életkori fejlettség, iskolaérettség, szociális érettség, óvodapedagógus és a tanító személyisége, kompetenciái

Abstract: The Relationship of Family and Pre-School, Special Features of the Transition Process.
The presentation gives an overview of the manyfolded relationship of the family and the nursery school with the help of an alternative program called „from hand to hand- from pre-school to school". It introduces the Pre-School Teacher Training Major Program with its practical orientation– soon to be launched in the Szeged University Juhasz Gyula Teacher Training College. On the basis of the research material it analyses those factors that indicates the changes in the child´s social network at school entering age.

Key words: educational maturity, social maturity, pre-school teacher, teacher at first grade of primary school, skills.

A kisgyermek életében rendkívüli erőpróbát jelent az óvodából iskolába átmenet változásainak elviselése. Minőségi változás ez életében, hiszen olyan feladatok elé kerül, amelyeket ugyan az óvoda igyekezett megalapozni, de az igazi erőpróba az iskoláskorral kezdődik. Az óvoda a család mintájára szervezett intézmény, amelyet az anyai bánásmód, a testvéri kapcsolatokra hasonlító légkör, az érzelmi beállítottság tesz elfogadhatóvá a kisgyermek számára. Ott működik jól, ahol a család életét meg tudja könnyíteni. Ha a szülők dolgoznak, a nagyszülők szintén, vagy távol élnek, akkor az óvoda családpótló funkciója még inkább megerősödik. Nem jelentheti ez természetesen a családi életbe való beleavatkozást, a szülői felelősséget sem vállalhatja át az óvoda, de mégis, a kisgyermek idejének jelentős részét ott tölti. Az óvodának kell tehát elsősorban felkészíteni a gyermeket az intézményváltással kapcsolatos új élethelyzetekre. Senki sem ismeri jobban a gyermeket, mint az, aki nap, mint nap vele van a különböző élethelyzetekben. Az óvónő tehát nagyon hasznos segítője lehet a tanítónőnek, a gyerekekkel kapcsolatos tapasztalatai az iskolai beilleszkedés elősegítésében, az új követelmények elfogadásában, a feladatok megoldásában a pedagógus gyermeket elfogadó, segítő módszereinek kiválasztásában döntő szerepűek.
Szólni kell az óvodapedagógus és a tanító/nő/ személyiségével kapcsolatos elvárásokról. Az óvónő attitűdjének lényegi vonásai, hogy védelmet, biztonságot jelentsen a gyermek számára, magatartásában az elfogadás, a tolerancia, az egyéni bánásmód, az egyedi és

másfajta értékek iránti pozitív attitűd jusson érvényre, segítő nevelői attitűddel közelítsen a gyerekek felé. Legyen szükség esetén megértő anya, avagy éppen partner, és mindenképpen a gyermeki lélek ismerője. Az iskolában a gyermeket fogadó pedagógus alapvető értékei a nyitottság, tolerancia, kreativitás, szociális érzékenység, a jelenségek komplex megközelítésmódja, hiszen a gyermek mellé kell állnia, hogy őt segítse a tanulói szerepek elfogadásában. Az óvónő gazdag, sokszínű, árnyalt érzelmi élete, az érzelmi megnyilvánulások hitelessége fokozott hangsúlyt kap. Ugyanezt igényli az első osztályos gyermek is, aki a nevelőtől barátságos, megengedő, elfogadó, együtt érző attitűdöt vár el.

Az óvodapedagógus és a tanító közös kompetenciái alapfeltételei a gyermek óvodából iskolába való átmenete megkönnyebbítésének. Ismerniük kell a kisgyermekkori nevelés és oktatás történetének egyetemes és magyar jellemzőit, a gyermekek fejlődésének pszichológiai sajátosságait óvodás és kisiskolás korban. Az óvodás és kisiskolás korosztály jellemzői és differenciái a fejlesztés sajátos formáit kívánják meg, mégpedig olyan módon, amely a gyermekkel való bánásmód, az elvárások fokozatos, rugalmas változását igényli. Egy alapvető változás például, hogy amíg az óvodában a gyermeknek felkínálunk, bizonyos tevékenységeket, részt vehet a játék- vagy mesefoglalkozáson, addig az iskolában elvárjuk tőle, hogy töretlen figyelemmel tevékenykedjen, kapcsolódjon bele az ismeretszerzés folyamatába.

A sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű gyermekek nevelésének specifikumai is komoly feladatok elé állítják a pedagógust. A sajátos szükségletű gyermeket együttnevelés esetén el kell fogadtatni a csoporttal, és meg kell találni foglalkoztatásának legoptimálisabb formáit, építve a társak okos segítségére. Első osztályba kerülve az ilyen gyerekek új közegbe, új gyermekcsoportba kerülnek, tehát az előbbi teendők ismét fontossá válnak.

Az élményszerű óvodai életmód tevékeny szervezésének lehetőségei, amelyet az iskolában fokozatosan tudnak a tartós figyelemre koncentrált tevékenység irányába fejleszteni, ismét komoly feladatok elé állítják az elsős nevelőt. A problémák felismerése, az okok feltárása olyan kompetenciák meglétét feltételezi, amelyek segítségével a pedagógus képes a kritikus elemzésre, a konfliktushelyzetek kreatív megoldására, olyan pedagógiai döntések meghozatalára, amelyben az életkori sajátosságoknak megfelelően előítéletmentesen segítheti a gyermekcsoport tevékenységét. Fontos az inter- és multikulturális nevelés elemeinek ismerete, az elfogadó, értékekre felfigyelő nevelői attitűd, amely minta a gyermekcsoport számára is. Ehhez önismeretre, önértékelési képességre, gyermek és emberismeretre, gyermekközpontú szemléletre, a családdal való együttműködésre van szükség.

Minden pedagógia hamis, amely nem elsősorban arra a személyre támaszkodik, akit nevel, annak szükségleteire, legbensőbb énjére - fogalmazza meg Freinet, aki ezzel a személyközpontú nevelési modell lényegét fogalmazta meg, amelynek megvalósítása segítheti a az óvodából iskolába való átmenet zökkenőmentes megvalósítását. A megértő, segítő, együttműködő, integratív, ösztönző és aktivizáló nevelői magatartás mind a két intézménytípusban lényeges. Ez modell szerepet is jelent, amely mind a gyerekkel való kapcsolatban, mind pedig a szülőkkel való együtt tevékenykedésben meghatározó.

Az óvoda alapvető feladata a 3-7 éves gyermeknek derűs, vidám, szeretetteljes, tevékenységre ösztönző, élményekre épülő, ingergazdag környezet megteremtése, amely az egyéni képességek figyelembe vételével a gyermeki játékszabadság

tiszteletben tartásával a környezetében jól eligazodó, jó kapcsolatteremtő képességgel rendelkező, az iskolai életre alkalmassá váló gyermeket nevel. Ennek érdekében fontos a gyermek önkifejező képességének fejlesztése, az alkalmazkodó képesség növelése, a tanulásra való alkalmasság megalapozása, az énkép alakítása, a másság elfogadására nevelés, az iskolakezdéshez szükséges képességek, pl. figyelem, kitartás, verbalitás fejlesztése. Nézzük meg egy kicsit részletesebben, melyek azok a fontosabb területek, amelyek az óvodában megalapozhatók, és az iskolai kudarc elkerülésének feltételei:

- koncentrálóképesség, képzelet, beleélő képesség
- gyorsaság, figyelem-öszpontosítás, ügyesség
- kudarctűrő képesség
- figyelem, finommotoros koordináció
- logikus gondolkodás
- kapcsolatteremtő képesség
- szem-kéz koordináció
- tiszta artikuláció
- én- és mi tudat
- vizuális percepció
- vizuális és auditív memória fejlesztése
- megfigyelőképesség
- kifejezőkészség
- mozgás, kommunikációs készség
- együttműködési készség
- beszédkedv, beszédértés fejlesztése
- hangzási analízis - szintézis fejlesztése
- rövid távú emlékezet, figyelem fejlesztése

Az iskolakészültség előkészítése sokszínű, gyermekre-családra kidolgozott óvodai programok segítségével történik. A differenciált egyéni fejlesztés értékké válása, az integráció, az óvodában megalapoz egyfajta elfogadó -fejlesztő hatást. Az iskolában azonban mégis a "teljesítőképes tudás" jelenti a mércét. Ebből következik, ha az iskolaérettség kritériumrendszerét törölnénk a követelmények közül, akkor mind az óvoda, mind az iskola a gyerekekre koncentrálva segíthetné a fejlődésüket. Ha a gyermek szempontjait figyelembe vesszük, akkor megértjük: a gyerek nem iskolásként, nem iskolaéretten, hanem óvodásként kerül az iskolába: ez azt jelenti, hogy az iskola akkor tud fejleszteni, ha továbbviszi az óvodapedagógia szemléletét, legalábbis kezdetben a módszerét is: a játékosságot. A gyerek egészséges fejlődéséhez meg kell őrizni azt az érzelmi biztonságot, amelyet az iskolába kerülés előtt az óvoda játékos, oldott, kötetlen légköre jelentett. Fordítsuk meg a kérdést: vajon a normál fejlettségű gyermekek esetében azt kell-e keresnünk, hogy alkalmas-e az iskolára, vagy inkább azt, hogy az iskola alkalmas-e az ő nevelésére, a fejlettségbeli különbségek intézményi szintű kezelésére.

Vizsgálatok tanúsága szerint az óvoda-iskola átmenet elősegítése nagymértékben függ az intézmények folyamatos együttgondolkodásától, együttműködésétől, és a szülők bekapcsolódásától az óvoda ill. iskola életébe. 2oo4-ben Magyarország dél-alföldi településein vizsgálatot végeztek e témában, első osztályosok szüleit kérdezték meg arról, hogy milyen tapasztalataik vannak az óvoda-iskola átmenet, a gyerekek beilleszkedését illetően.

A vizsgálat kérdéskörei a családban élő gyermek helyzetét kutatták,

- ahogyan a szülő látja. Feltárták a vizsgált családok szociális körülményeit, a szülők gyermekneveléséről vallott nézeteit, nevelési attitűdjeik sajátosságait, megkérdezték a szülők véleményét az óvoda, az iskola tevékenységéről, a pedagógusok munkájáról. A vizsgálati adatok alapján néhány kérdéskört emelek ki.

Milyen elvárásai vannak a szülőnek az óvoda - iskola - család hármasában? A szülő alapvető elvárása, hogy bizalommal fordulhasson az óvónőhöz, leljen meghallgatásra, kérhessen tanácsot és mondhasson véleményt, legyen elfogadott szülői mivoltában. Az óvónő legyen kedves, elfogadó, bizalomteljes, ismerje el a jó és értékes szülői tulajdonságokat a gyermek előtt, és a gyermek tulajdonságait is a szülő előtt, egész lényével tudassa, hogy jó nevelő -partneri viszonyban vannak. Fontosnak tartják, hogy az óvodapedagógus indirekten is hatást gyakoroljon a szülőre, azaz egész lényével adjon mintát a gyermekekkel való humánus, szeretetteljes, megértő, elfogadó toleráns magatartásra. A gyermek magatartását a szeretet szűrőjén keresztül értelmezze, legyen elfogadó, lássa, és láttassa meg a szülővel gyermeke egyediségét, értékeit.

A szülők a tapasztalatok szerint szívesen választják az óvodában az életkor szerinti vegyes csoportokat, mivel sokféle előnyét látják, az önkiszolgálás, az érzelmi, értelmi fejlődés, a szocializáció szempontjából. A tapasztalatok azt bizonyítják, hogy a heterogén csoportokban fejlődő gyermekek érzelmi-szociális fejlettségük szempontjából az óvodáskor végére olyan előnnyel rendelkeznek, amely az iskolában társaik elé emeli őket.

Felmerül a kérdés, vajon mennyire jellemző a szülőkre, hogy eltöprengenek egy-egy viselkedésen, a gyermekek váratlan és néha meghökkentő válaszain. Ebben is minta lehet a nevelő. Ha a nevelők inkább az önbizalom, az önértékelés erősödését, a pozitív énkép kialakulását segítő módokat használják a válasz-viselkedésekben, akkor az érintett gyermekek feltehetően a felelősséget általában vállaló, belső kontrollos, énerős személyiséggé válnak majd. Ellenkező esetben viszont-főleg automatikus tiltások, leintések, rutin reakciók, félig odafigyelés stb. következtében- valószínűleg- gyenge önbizalom, alacsony önértékelés, a felelősség alóli kibújások, nagyfokú függőség, és én-gyengeség fogja jellemezni majd a későbbi személyiséget.

A családdal való együttműködés a kölcsönös megismerésen alapul, és a közös tevékenységek megszervezésével folytatódik. A szülők bevonása az óvodai, iskolai életbe különböző formákban működhet.

- Nyílt napok szervezése, a szülők tájékoztatása tanulásfelfogásról, a gyermekek életkori sajátosságinak figyelembe vételével.
- A szülők pszichológiai, pedagógiai kultúráltságának fejlesztése.
- Helyzetgyakorlatok, szituációs játékok szervezése a szülők számára a nevelési helyzetek, konfliktusok megoldásához.
- Őszinte, nyílt beszélgetés a szülőkkel gyermekük fejlődéséről, részképességeik alakulásáról, a fejlesztő munka lépéseiről.
- Megfelelő segítő szakemberek bevonása a fejlesztésbe, a szülők tájékoztatása, feladataik megbeszélése.
- A szomszédos iskolák munkájának bemutatása, módszereik megismertetése.
- A válasszon iskolát! c. kiadvány eljuttatása a családokhoz.
- Iskolalátogtás, óralátogatás, "iskolahívogatón" való részvétel a szülőkkel közösen.
- A logopédus bevonása a beszédhibák kijavításába.
- Az iskolaérettség idejének, követelményeinek pontos ismertetése már a gyermek óvodába lépésekor és folyamatosan.

- Rendszeres kapcsolat kiépítése a szomszédos iskolával.
- Az iskolába bocsátott gyermekek további fejlődésének nyomon követése.
- Családlátogatások során a család szabadidős tevékenységének feltérképezése, a gyermek otthoni játéklehetőségeinek megismerése.
- Apák bevonása, pl. barkácstevékenységbe.
- Élményszerző kirándulások szülők, nagyszülők bevonásával.
- Báb- mesetábor szervezése.
- Szülők, nagyszülők bevonása közös éneklésbe, játékba.
- Ünnepi készülődés szülőkkel együtt karácsony stb.
- Közös élményszerző séták, kirándulások.
- Udvari játékok készítése, karbantartása szülők segítségével.
- Szülőkkel együtt főzés-sütés, ajándékkészítés stb.

Az iskolába lépés a gyermek számára sok újat hoz. Át kell építenie a felnőttekhez való kapcsolatát, meg kell birkóznia szorongásaival, be kell illeszkednie az új környezetbe, meg kell tanulniuk új alkalmazkodási formákat, új feladathelyzeteknek kell megfelelniük. Társas kapcsolataik is új alapokra helyeződnek, hiszen a régi óvodai barátok mellé vagy helyébe újak lépnek. A családi ház úgy segítheti az iskolába kerülő gyermek harmonikus egészséges fejlődését, ha biztosítja a helyes életritmus kialakítását, nyugodt, meleg és biztonságot adó, és biztató családi háttérrel áll a gyerek mögött. Határozottságot, következetességet érvényesít a feladatoknál, kötelezettségeknél, pozitív modellt, példát ad a gyerek számára, türelemmel, szeretettel, az időt sohasem sajnálva neveli a gyermeket.

Összegezésként megállapíthatjuk, hogy ha az óvoda és a család együttműködésének eredményeképpen a gyermek képessé válik a konfliktusmentes önérvényesítésre, a személyiség pszichés beállítódásainak megalapozásával az elfogadás, együttműködés, önállóság, találékonyság jellemzővé válnak, szocializációja megfelelő szintű, képes érzelmei, gondolatai kifejezésére, rendelkezik az együttműködés képességével, akkor alkalmassá válik a sikeres iskolai beilleszkedésre, és képes lesz a megfelelő teljesítmény nyújtására.

Irodalom

BUJNOVÁ, E. 2004. Család-formák, családtipusok, nevelési attitűdök. In: Dombi, A.-OLÁH, J.- VARGA, I.(Ed.): A neveléselmélet alapkérdései. Gyula: APC kiadó, o. 231 – 241, 100-105.

DOMBI, A. 2004. A nevelő-szülő kommunikáció tartalmi kérdései. In: Dombi, A.-.

FROMM, E. 1993. A szeretet művészete. Budapest : Háttér Kiadó.

HORVÁTH, H. 1999. Süss fel nap, Budapest : Attila Soros Alapítvány.

KOLOZSVÁRY, J. 1999. A sajátos ember "Differenciáló pedagógia" sorozat Budapest : Okker kiadó.

KOLOZSVÁRY, J. 2002. Más gyerek, más szülő, más pedagógus. Budapest : Okker kiadó.

KONTA, I. 2002. Az óvoda és iskola közötti átmenet megélése a tanító személyiségével. In: Óvodapedagógusok konferenciája. 1-26.

KÓSÁNÉ ORMAI, V. 1999. Pszichológus az iskolában. Budapest : Okker.

KÓSÁNÉ ORMAI, V. 2001. A mi óvodánk. Budapest : Okker.

PÁLFI S. 2004. Az iskolakészültség megítélése és szerepe óvodáinkban. In: Óvodai nevelés 2. 3.

Dombi Mária Adrienn
tanár
Kübekházi Általános Iskola
Magyarország

Resume: Spolupráca rodiny a školy s ohľadom na prechod z MŠ do ZŠ
Príspevok poukazuje na mnohoraký systém spolupráce medzi výchovnými činiteľmi: rodina -základná škola - materská škola, s osobitným akcentom na problematiku adaptácie dieťaťa na školskú dochádzku.
Príprava na školskú dochádzku sa realizuje na základe predškolských programov vypracovaných v zmysle spolupráce materskej školy a rodiny. Spolupráca s rodinou je založená na vzájomnom spoznávaní sa a realizuje sa na základe spoločných aktivít, ktorých zámerom je zapojiť rodičov do života materskej školy, resp. základnej školy. Osvedčených je niekoľko foriem spolupráce, napr.: Deň otvorených dverí, Rozširovanie poznatkov z oblasti pedagogiky, psychológie u rodičov, Organizovanie situačných hier so zameraním na výchovné problémy, Spolupráca s inými MŠ, ZŠ, Spoločné výlety, Spoločné oslavy sviatkov atď.
Na základe výskumných zistení autorka analyzuje tie činitele, ktoré v rozhodujúcej miere ovplyvňujú adaptáciu dieťaťa na školské prostredie. Zo zistení vyplýva, že úspešný prechod dieťaťa z materskej školy do základnej školy je ovplyvnený úrovňou spolupráce výchovných inštitúcií, ako aj od miery zapojenia rodičov do života školy.

PRÍNOS SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA PRE SÚČASNÚ VÝCHOVNÚ PRAX

Határ Ctibor

Anotácia: Hlavnou ideou predkladanej štúdie je poukázať na veľký prínos zatiaľ ešte legislatívne neošetrenej profesie – sociálneho pedagóga pre súčasnú pedagogickú prax. Akcentované sú primárne funkcie (úlohy) a kompetencie sociálneho pedagóga vo vzťahu k deťom a mládeži, ako aj inštitúcie, organizácie a zariadenia, v ktorých by tento profesionál mohol nájsť svoje pragmatické uplatnenie.

Kľúčové slová: sociálny pedagóg, funkcie a kompetencie sociálneho pedagóga, oblasti pôsobenia sociálneho pedagóga, inštitúcie, organizácie a zariadenia sociálno-výchovnej starostlivosti.

Abstract: The main idea of the presented study is to point out the great asset of a social educator profession, still not legislativelly acknowledged, for recent educational practice. There are stressed basic functions (tasks) and competencies of social educator in a relation to the children, teenagers as well as institutions, organizations and facilities in which the professional would find his use.

Key words: social educator, functions and competencies of social educator, fields of impact of social educator, institutions, organizations, facilities of social-educational care.

Úvod

Súčasnú spoločensko-ekonomickú situáciu v štáte, ako aj narastajúce sociálne problémy v národnom i medzinárodnom kontexte (drogové a iné závislosti, terorizmus, sexuálne delikty, nezamestnanosť, ...) považujeme za dôsledok nesprávnej, nedostatočnej, resp. osobnosť človeka degradujúcej „výchovy“. Preto v zhode s M. Zelinom (2004, s. 53) konštatujeme, že v našej spoločnosti je hlavný akcent kladený predovšetkým na procesy (seba)vzdelávania a učenia (sa), zatiaľ čo (seba)výchova sa aj pre jej zložitosť, multifaktorovosť a neopakovateľnosť dostáva do úzadia.

Na základe uvedeného sa domnievame, že je potrebné neustále profilovať nové výchovné profesie, ktoré budú vychádzať z holistického poznania a poňatia sociálnej i edukačnej reality a v praxi budú dostatočne doceňovať (pozitívny) vplyv výchovy na formovanie a rozvoj psychických i fyzických stránok osobnosti človeka. Jednou z takýchto profesií je aj **sociálny pedagóg** (a sociálny andragóg), odborník erudovaný pre oblasť edukačnú a sociálnu, ktorý uplatňuje vo svojej práci inter- až transdisciplinárny prístup k prevencii, riešeniu, ale i skúmaniu sociálno-výchovných problémov a fenoménov. Ide tak povediac o **pomáhajúcu profesiu**, ktorá je v našich podmienkach nedostatočne docenená, vzhľadom na to, že doposiaľ absentuje jej adekvátne legislatívne ošetrenie.

Dá sa povedať, že SRN je v porovnaní so SR v tomto smere vyspelejšia, pretože 18. decembra 1990 ratifikovala ***Gesetz über die staatliche Anerkennung von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen (Zákon o štátnom uznaní sociálnych***

pracovníkov a sociálnych pedagógov), čím legislatívne upravila postavenie sociálneho pedagóga medzi ostatnými profesiami na pracovnom trhu. V podmienkach SR bola legislatívne ošetrená iba profesia sociálneho pracovníka a to ***Zákonom o sociálnej pomoci č.195/1998*** v znení neskorších predpisov. Treba však poznamenať, že profesie sociálneho pracovníka a sociálneho pedagóga nemožno považovať z identické. V každom prípade ich prínos pre súčasnú spoločenskú prax je nesporný.

Základné funkcie a úlohy sociálneho pedagóga

V súčasnosti sa v odbornej literatúre a periodickej tlači môžeme stretnúť s viacerými názormi, paradigmami a prístupmi k ponímaniu sociálnej pedagogiky, resp. predmetu jej vedeckého bádania. Obzvlášť inšpiratívne sa nám stali vedecké práce našich (L. Alberty, Z. Bakošová, O. Baláž, J. Hroncová, E. Komárik, E. Kratochvílová, P. Ondrejkovič, J. Perhács, J. Svetlíková, A. Tokárová, M. Zelina a iní) a zahraničných (H. Radlińska, R. Wroczyński, E. Marynowicz-Hetka, E. Mazurkiewicz, I. Lepalczyk, T. Pilch, A. Nowak, K. Mollenhauer, Ch. Niemeyer, H. Marburger, N. Huppertz, E. Schinzler, B. Kraus, V. Poláčková, J. Lorenzová, M. Přadka, S. Klapilová a iní) sociálnych pedagógov.
Vychádzajúc z viacerých objektívnych skutočností však môžeme konštatovať, že súčasná sociálna pedagogika sa zaoberá ***verejnou i privátnou inštitucionálnou sociálno-výchovnou starostlivosťou a sociálnou pomocou určenou pre intaktné, postihnuté, narušené a ohrozené deti i mládež, ktorá sa realizuje výlučne formou preventívnych a profylaktických (kuratívnych) opatrení, (pre)výchovou, vzdelávaním, sociálno-pedagogickým výcvikom, edukačným poradenstvom alebo pedagogickým intervenovaním do sociálneho a edukačného prostredia, ako aj do procesu sociabilizácie, individualizácie, personalizácie, (re)socializácie a enkulturácie jednotlivca v určitom sociokultúrnom, spoločensko-ekonomickom a historickom kontexte. Jej cieľom je rozvoj a kultivácia osobnosti dieťaťa a mladistvého do maximálnej možnej miery, harmonizácia intra- a interpersonálnych vzťahov, eliminácia sociálnych rozporov medzi jednotlivcom a prostredím (spoločnosťou), predchádzanie alebo riešenie bežných, ale i zložitých životných situácií predovšetkým sociálnej a výchovnej povahy, prípadne predchádzanie, resp. riešenie už vzniknutej defektivity.*** Zjednodušene povedané, sociálna pedagogika facilituje život deťom i mládeži prostredníctvom sociálno-výchovnej starostlivosti a edukatívne zameranej sociálnej pomoci (Határ, C., 2005).
Z uvedeného nám teda vyplýva, že sociálny pedagóg by mal plniť nasledovné funkcie a úlohy:

1. ***diagnostickú*** – diagnostikovanie je základom pre zahájenie vhodnej sociálno-pedagogickej práce. Jeho cieľom je zistiť aktuálny stav, stupeň a úroveň rozvoja intaktného, postihnutého, narušeného a ohrozeného jednotlivca (resp. jeho osobnosti), prípadne v akom vývojovom štádiu sa nachádza sociálno-výchovný problém, aké sú jeho symptómy, dôsledky, príčiny a podmienky, v ktorých sa naďalej intenzívne rozvíja a pretrváva.
2. ***preventívnu*** – cieľom sociálno-pedagogickej prevencie je predchádzať narušeným intra- a interpersonálnym vzťahom, sociálnym rozporom medzi jednotlivcom a prostredím (spoločnosťou), bežným i zložitým životným situáciám predovšetkým sociálnej a výchovnej povahy, defektivite, nesprávnej

sociabilizácii, individualizácii, personalizácii, (re)socializácii, enkulturácii a (seba)výchove jednotlivca.

3. ***profylaktickú a modifikačnú*** – podstata sociálno-pedagogickej profylaxie spočíva v tom, že pozitívne sociálne a výchovné vplyvy stimulujeme a negatívne inhibujeme, resp. modifikujeme na pozitívne, aby sme zabránili regresu osobnosti a docielili tak intaktný rozvoj jej psychických a fyzických funkcií.
4. ***osobnosť stabilizujúcu, rozvíjajúcu (výchovnú) a aktivizujúcu*** – sociálny pedagóg sa musí po úspešnej sociálno-výchovnej intervencii usilovať o to, aby sa osobnosť dieťaťa či mladistvého opätovne zoptimalizovala, zharmonizovala a to predovšetkým za účelom jej ďalšieho progresu až transgresu. Je veľmi dôležité poznať vnútorné motívy, potreby, záujmy a schopnosti dieťaťa, t. j. jeho osobnostný potenciál a ten následne do maximálnej možnej miery aktivizovať a rozvíjať.
5. ***integračnú, (re)socializačnú a adaptačnú*** **–** sociálny pedagóg by mal deťom a mládeži pomôcť začleniť sa do širšieho spoločenského prostredia s intenciou adaptovať sa na jestvujúce alebo potenciálne sociokultúrne a ekonomické podmienky tak, aby tvorivo zasahovali do diania spoločnosti (society) a aktívne participovali na jej pretváraní a zdokonaľovaní v prospech jednotlivca i celej spoločnosti (society).
6. ***kompenzačnú a facilitačnú*** **–** základ tejto funkcie spočíva v kompenzovaní, t. j. v nahrádzaní absentujúcich sociálnych i emocionálnych podnetov a zážitkov, zážitkami a stimulmi z iného viac podnetného prostredia za účelom saturácie bio-psycho-sociálnych potrieb, uľahčovania života, rozvoja a kultivácie osobnosti po stránke kognitívnej, psychomotorickej a afektívnej a pod.
7. ***anticipačnú*** **–** táto funkcia je zameraná perspektívne do budúcna, to znamená, že ide o predvídanie sociálnych zmien, problémov, potrieb detí a mládeže, ako aj zmien v kultúrno-spoločenskom živote a životnom štýle detí i mládeže sociálnym pedagógom.
8. ***poradenskú a výcvikovú*** – poradenstvo zohráva v socio-edukačnom procese veľmi dôležitú rolu. Prostredníctvom neho môže sociálny pedagóg lepšie spoznať svojho klienta a následne mu pomôcť. Nadobúdanie určitých praktických zručností, schopností a skúseností je proces dlhodobý, celoživotný. V tomto smere však zohráva veľmi dôležitú úlohu práve sociálno-pedagogický výcvik, kde sa deti učia riešiť rôzne konfliktné životné situácie, nadobúdajú sociálne a komunikačné zručnosti, nadväzujú nové sociálne kontakty atď.

Načrtli sme len základné funkcie a úlohy sociálneho pedagóga, ktoré mu vyplývajú z edukatívnej sociálnej práce s deťmi a mládežou. Prirodzene si uvedomujeme, že repertoár funkcií a úloh, ktoré sme predložili a analyzovali, nemôže a v konečnom dôsledku ani nemá finálny charakter.

Požiadavky kladené na osobnosť sociálneho pedagóga a jeho kompetencie

Sociálny pedagóg, edukatívne zameraný sociálny facilitátor (príslušné označenie používa J. Perhács), musí okrem odbornej spôsobilosti a osobnostných predpokladov pre výkon danej profesie spĺňať ešte mnohé ďalšie požiadavky, ktoré sú na jeho

osobnosť zo strany jednotlivca, skupín, sociét i celej spoločnosti ako reálnych, resp. potenciálnych klientov kladené.
B. Kraus (2000, s. 47) pojednáva v tejto súvislosti o komplexe vedomostí zo širšieho spoločensko-vedného základu, z oblasti biomedicínskej, sociálnej politiky, práce, práva a manažmentu. Veľkú významnosť však pripisuje sociálnej komunikácii, diagnostike, administratívnej práci, sociálno-pedagogickej prevencii a terapii, ako aj zručnostiam v rôznych záujmových oblastiach. V neposlednom rade je to tiež všeobecný rozhľad, vnímavosť pre rôzne životné situácie a typy prostredí, vyrovnanosť, citová stabilita, tendencia k sebakontrole, kreativita, originalita a asertívne správanie.
D. Woźniak (2002) diferencuje základné vlastnosti pomáhajúcej profesie (sociálny pracovník, sociálny pedagóg, ...) do dvoch hlavných skupín:

§ ***funkcionálne vlastnosti***, ku ktorým zaraďujeme:
- citlivosť na ľudské problémy,
- nezaujatosť a poctivosť,
- starostlivosť a dobroprajnosť,
- nestrannosť a uctievanie dôstojnosti každého človeka,
- ochota pomôcť,
- schopnosť sebakontroly svojho konania a vzťahov k osobám, o ktoré sa stará,
- prospoločenská pripravenosť, sympatie k ľuďom, zaujímanie sa o človeka, ako aj o jeho problémy,
- empatický postoj,
- orientácia na aktivizáciu klienta a jeho spolupodieľanie na riešení vlastných problémov,
- komunikatívnosť prejavujúca sa v ľahkosti nadväzovať kontakty, schopnosti viesť rozhovor, vytrvalosti a trpezlivosti v počúvaní, schopnosti presviedčať iných,

§ ***inštrumentálne vlastnosti***, do skupiny ktorých patria:
- organizačné schopnosti – spočívajúce v znalosti rozpoznávať, diagnostikovať a riešiť sociálne problémy,
- svedomitosť, systematickosť a vnútorná disciplína,
- rozhodovanie a konzekvencia v konaní cez vytrvalé smerovanie k vytýčenému cieľu,
- vecnosť, pravosť (autentickosť) a pravdovravnosť,
- osobná zodpovednosť za slová a skutky,
- svedomitosť a dôkladnosť v práci,
- nápaditosť, aktívnosť a tvorivosť,
- vnímavosť a sociálna predstavivosť,
- osobná kultúra, duševná pohoda a zmysel pre humor,
- obratnosť a diskrétnosť,
- identifikácia s vykonávanou profesiou (Woźniak, D., 2002, s. 41).

V uvedenej klasifikácii sú zastúpené tak odborno-profesijné, ako aj osobnostné a morálne vlastnosti a schopnosti sociálneho pedagóga.

Z každej profesie vyplývajú pracovníkovi určité kompetencie, právomoci, ktoré sú implementované do konkrétnej odbornej činnosti tej-ktorej profesie. Pod pojmom **kompetencia** teda chápeme osobnostné dispozície na vykonávanie určitých úloh, ktoré spoločnosť stavia pred jednotlivca (Sroczyński, W., 2002, s. 24). V sociologickom

kontexte sa pojem kompetencia používa na opis zložitých schopností jednotlivca, ktoré sú potrebné v sociálnych interakciách (tamtiež).
Veľmi jednoduchý, ale o to výstižný výklad tohto relevantného pojmu podáva E. Petlák (2004, s. 97), ktorý pod kompetenciou chápe ***právomoc, dosah právomoci, spôsobilosť vykonávať istú činnosť.*** Vzhľadom na to, že sociálno-pedagogická činnosť sa v praxi reálne vykonáva, môžeme hovoriť aj o kompetenciách sociálneho pedagóga. Z. Bakošová (2005, s. 15) zdôrazňuje, že ***tieto predstavujú konkrétny výkon v povolaní, ktorý je však podmienený pregraduálnou vysokoškolskou prípravou a praktickými zručnosťami.***
Keďže sociálna pedagogika a tým aj sociálny pedagóg sa primárne zaoberajú reláciami medzi jednotlivcom, resp. výchovou jednotlivca a prostredím, patrí k centrálnym práve **sociálna kompetencia**, ktorá označuje subjektové (predmetné) predpoklady, alebo tiež možnosti sebaaktualizovania v zložitých situáciách spoločenského života. Sociálna kompetencia vzniká z individuálnych schopností, ktoré prichádzajú do interakcie so spoločnosťou a zahŕňa mnoho zložitých osobnostných schopností jednotlivca, medzi inými aj emocionálnu a sociálnu inteligenciu (Sroczyński, W., 2002, s. 29).
Z. Bakošová (2005, s. 15-19) hovorí o tzv. **špecifických kompetenciách sociálneho pedagóga**, medzi ktoré zaradila ***kompetenciu edukácie, reedukácie, poradenstva, prevencie a manažérsku kompetenciu.***
Predchádzajúcu klasifikáciu kompetencií sociálneho pedagóga je potrebné ďalej rozšíriť o ***komunikačné, interakčné, ochranné, facilitátorské, kooperatívne a negosociačné kompetencie*** (Petlák, E., 2004, s. 103-108), ako aj o ***diagnostické, intervenčné, socializačné, integračné, kompenzačné, aktivizujúce a výcvikové kompetencie.***

Oblasti inštitucionálneho sociálno-výchovného pôsobenia sociálneho pedagóga v SR

Nasledovné zariadenia, organizácie a inštitúcie, ktoré len taxatívne vymenúvame v tabuľke č. 1, predstavujú pre sociálneho pedagóga v SR potenciálne oblasti odborného inštitucionálneho sociálno-výchovného pôsobenia. Prirodzene, že absolventi odboru učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov aprobácia pedagogika so zameraním na sociálnu pedagogiku nachádzajú uplatnenie aj ako učitelia odborných predmetov na pedagogických a sociálnych, resp. kultúrnych akadémiách, zdravotných školách alebo v nadstavbovom štúdiu sociálno-právnej ochrany realizovanom spravidla na obchodných akadémiách.
Našim zámerom však je, poukázať predovšetkým na sústavu zariadení, organizácií a inštitúcii v SR, v ktorých by sociálny pedagóg, ako výchovný pracovník, vykonával skôr (sociálno)výchovnú, než didaktickú prácu, aj keď striktné diferencovanie výchovy od vzdelávania je v konkrétnej edukačnej realite prakticky nepredstaviteľné a domnievame sa, že aj nevhodné.

Sociálny pedagóg môže nájsť uplatnenie taktiež v zariadeniach pre penitenciárnu a postpenitenciárnu starostlivosť, v liečebniach pre závislých mladistvých, v oblasti sociálnej kurately určenej deťom a mládeži, v utečeneckých táboroch ako koordinátor výchovy detí a mládeže a pod.
Žiaľ, v zmysle platnej slovenskej legislatívy, t. j. podľa *Vyhlášky č.41/1996 o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov*, sociálno-pedagogickú

kvalifikáciu (zameranie na sociálnu pedagogiku) v súčasnosti akceptuje iba centrum výchovnej a psychologickej prevencie, liečebno-výchovné sanatórium a diagnostické centrum, čo považujeme za nedostatočné.

Systém prevažne výchovných (školských) zariadení, o ktorých pojednáva *Zákon o školských zariadeniach č.279/1993* v znení neskorších predpisov: *I. Výchovno-vzdelávacie zariadenia:* - predškolské zariadenia, - školský klub detí, - centrum voľného času, - stredisko záujmovej činnosti, - škola v prírode, - domov mládeže, *II. Špeciálno-výchovné zariadenia:* - centrum výchovnej a psychologickej prevencie, - liečebno-výchovné sanatórium, - diagnostické centrum, - reedukačný detský domov, - reedukačný domov pre mládež, - samostatná výchovná skupina (pri DeD), - profesionálna náhradná rodina (pri DeD), *III. Zariadenia edukačného poradenstva:* pedagogicko-psychologická poradňa, špeciálno-pedagogická poradňa, detské integračné centrum, funkcia výchovného poradcu,	***Systém prevažne sociálnych (neškolských) zariadení***, o ktorých pojednáva *Zákon o sociálnej pomoci č.195/1998* v znení neskorších predpisov: - domov sociálnych služieb pre deti, - zariadenie chráneného bývania, - detský domov, - domov pre osamelých rodičov aj s maloletým dieťaťom, - stanica opatrovateľskej služby, - zariadenie pestúnskej starostlivosti, - útulok, - krízové stredisko, - resocializačné stredisko, - rehabilitačné stredisko,	***Systém osvetových a charitatívnych organizácií a zariadení*** *I. Svetské filantropické organizácie a zariadenia:* - detské a mládežnícke organizácie, - nízkoprahové centrá, - záujmové útvary, - UNICEF, - nadácie, - humanitárne organizácie, - centrum pre matky s deťmi; - ... *II. Duchovné filantropické organizácie a zariadenia:* - nadácie pri farských a biskupských úradoch, - kresťanské združenia a spolky, - Slovenská katolícka charita, - detské a mládežnícke organizácie náboženského charakteru, - misie, - ...

Tabuľka č. 1: *Systém sociálno-výchovných zariadení, organizácií a inštitúcií v SR*

Záver

Sociálna pedagogika má charakter otvoreného vedného systému, pretože vždy bola a je podriadená spoločnosti a jej silná závislosť od spoločenského vývoja vytvárala a neustále vytvára ďalšie príležitosti pre nové pole pôsobnosti. To znamená, že vyššie uvádzaný systém sociálno-výchovných zariadení, organizácií a inštitúcií pojednáva len o niektorých, nie však všetkých oblastiach, v ktorých by sociálny pedagóg v súčasnosti mohol nájsť svoje uplatnenie.

Predkladaným príspevkom sme chceli poukázať na obrovský prínos sociálneho pedagóga pre súčasnú výchovnú a sociálnu realitu. Ide o profesionála, ktorý facilituje rôznymi technikami, nástrojmi a postupmi, príznačnými pre jeho profesiu, život človeku

(klientovi) a zmierňuje sociálne rozpory medzi nim a societou, ktorej súčasťou on sám je.

Literatúra

BAKOŠOVÁ, Z. 2005. Sociálny pedagóg a jeho kompetencie. In *Pedagogická revue*, roč. 57, č. 1, s. 12-21.

Gesetz über die staatliche Anerkennung von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen vom 18. Dezember 1990 v znení neskorších predpisov

HATÁR, C. 2005. Historické východiská a súčasné trendy v sociálnej pedagogike, sociálnej andragogike a sociálnej práci. Príspevok prednesený dňa 24.6.2005 v Nitre na vedeckej konferencii doktorandov Katedry pedagogiky PF UKF na tému *„Interpretácia a analýza vybraných oblastí pedagogickej vedy“*. (v tlači)

HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : IRIS. 140 s. ISBN 80-89018-77-7.

IVANČÍKOVÁ, J. 2000. Strach ako sprievodný jav profesie pedagóga. In *Zborník príspevkov z III. konferencie pre študentov Študentské fórum*. Bratislava: Iuventa, s. 5 – 8, ISBN 80-88893-62-3.

KRAUS, B. 2000. Profesní model sociálního pedagoga. In BAKOŠOVÁ, Z. (ed). *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*. Bratislava : FiF UK, s. 43-50. ISBN 80-223-1419-6.

PERHÁCS, J. 1998. Teoretické východiská zamerania profesijnej kompetencie sociálneho andragóga. In PERHÁCS, J. (ed). *Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých : zborník z vedeckej konferencie*. Bratislava : FiF UK. s. 58-63. bez ISBN.

SROCZYŃSKI, W. 2002. Pedagogika spoleczna a kompetencje spoleczne. In *Pedagogika spoleczna*, č. 4, s. 23-35.

Vyhláška MŠ SR č.41/1996 o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov

WOŹNIAK, D. 2002. Praca socjalna jako profesja. In *Pedagogika spoleczna*, č. 4, s. 37-44.

Zákon o sociálnej pomoci č.195/1998 v znení neskorších predpisov

Zákon o školských zariadeniach č.279/1993 v znení neskorších predpisov

ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra.* Bratislava : SPN. 231 s. ISBN 80-10-00456-1.

Adresa:
PaedDr. Ctibor Határ
Katedra pedagogiky PF UKF
Drážovská 4
949 74 Nitra
chatar@ukf.sk

RODINA A MATERSKÁ ŠKOLA - VÝZNAMNÉ ČINITELE PODPORY NADANIA

Duchovičová Jana – Komora Juraj

Anotácia: Rodina a MŠ predstavujú dôležité stimulačné prvky nadania, podpory rozvoja osobnosti človeka. V príspevku uvádzame a analyzujeme niekoľko odporúčaní pre rodičov a charakteristík nadaného dieťaťa pre učiteľov predškolských zariadení, ktoré môžu napomôcť rozvoju intelektového nadania v edukačnom prostredí.

Kľúčové slová: nadané dieťa, rodina, výchovný štýl v rodine, podpora nadania v rodine, učebné návyky, nadané dieťa predškolského veku, potenciál, akcelerácia, somatické, intelektové, sociálne charakteristiky nadania

Abstract: Family and Nursery School/Preschool are important stimulant elements of giftedness, they support development of human personality. In the article, we list and analyze a few recommendations for parents of the gifted children and some characterizations of giftedness for the teachers of nursery schools. They can help to develop intellectual giftedness in educational environment.

Key words: gifted child, family, educational style in the family, support of giftedness in the family, learning habits, gifted child in preschool age, potential, acceleration, somatic, intellectual, social characteristics of giftedness

Úvod

Vývin každého človeka je ovplyvnený dvomi základnými determinantami. Je to dedičnosť a prostredie. Dôležitosť pôsobenia prostredia, zvlášť rodinného a atmosféry v rodine na vývin dieťaťa dokazujú mnohé psychologické výskumy. Rodinné vplyvy sa na vnútorných charakteristikách osobnosti každého dieťaťa lámu iným spôsobom a jeho znaky a črty sa formujú odlišne. Rodičia si musia uvedomiť, že rovnaké vplyvy nemusia mať rovnaký efekt, pretože ich výchovný objekt je individuálna ľudská bytosť, ovplyvnená vlastnou genetickou výbavou.

Nadané dieťa v rodine

V rámci rodinného prostredia je pre rozvoj nadania jedným z najvýznamnejšie ovplyvňujúcich faktorov vzdelanostná úroveň rodičov a najmä otca, tiež ich postoje k vzdelaniu, význam, ktorý rodina vzdelaniu pripisuje.
Niektorí autori zisťovali, či ovplyvňuje rozvoj nadania aj vek rodičov (Miklová, a kol.,1973), počet detí v rodine (Snowden, –Christiana, 1999) a poradie narodenia dieťaťa (Adler, 1963, Roedell, 1989). Výsledky výskumov sa v niektorých prvkoch zhodujú, v iných sa rôznia. V globále autori uvádzajú, že vek otca a matky je vo vzťahu k úrovni intelektovej schopnosti bezvýznamný, ale vek rodičov pri narodení detí navštevujúcich školu pre nadaných sa pohybuje u otcov okolo 30 a u matiek okolo 27 rokov. V 30,6%-tách sú to deti z dvojdetných a 28,5% z trojdetných rodín. Počet

prvorodených predstavuje pritom asi 50%. Podľa uvádzaných čísel, by sme sa mohli domnievať, že prvorodení získavajú väčší genetický potenciál, než ostatné deti v rodine. Vo všeobecnosti sa podobný názor považuje skôr za prežitok a opäť potvrdzuje silu výchovy a pozornosti, ktorou rodičia svojho potomka zhŕňajú od prvých okamihov narodenia, ba i skôr. Nadanie vrátane jeho druhu, bude závisieť, podľa V. Dočkala (2005, s. 135), od druhu a štýlu výchovy dieťaťa v rodine.

Za veľmi dôležité činitele, pri rozvíjaní nadania dieťaťa, považujeme atmosféru v rodine, uplatňovanie výchovných postupov, rodičovskú opateru, spôsoby komunikácie, štruktúru rodiny, jednotnosť výchovných cieľov u oboch rodičov, fungovanie rodiny (úplnosť rodiny), vzájomné interakčné vzťahy medzi rodičmi, rodičmi a deťmi, súrodencami navzájom. Ak sú nadané deti prvorodené, spravidla sa im venuje väčšia pozornosť, čo môže vyvolať u ostatných pocity zlosti, závisti a hnevu.

Tu v najužšom sociálnom prostredí dieťa preberá dieťa vzory správania, postoje, hodnoty, spôsoby a očakávania, typické pre jeho rodinu. Pre svoj optimálny vývoj potrebujú všetky deti, nadané nevynímajúc, pocit pochopenia, podpory, bezpečnosti, emocionálnej istoty. Špeciálne nadané deti potrebujú vedieť, že všetko je v poriadku, že je istá stabilita rodiny. Nadobúdajú tu pocit istoty, aby sa mohlo utvárať ich sebavedomie.

Zážitky v rodine významne ovplyvňujú chuť dieťaťa k učeniu, k činnosti a celkovej aktivite. Dôležitú úlohu zohráva pozitívne posilňovanie, posmeľovanie, podpora rodičov a ich viera v schopnosti dieťaťa. Domov by mal byť miestom, kde dieťa naberie nové sily, kde nadobudne pocit spolupatričnosti, ktorý mu v žiackom kolektíve často chýba.

Vplyv atmosféry, ktorú dieťa doma dennodenne zažíva má nezvratný a tiež nedoceniteľný význam. Svoju rolu hrá každé pomaznanie, pohladenie. Podpora a pomoc predstavuje najväčšie bohatstvo, ktoré môže rodič dieťaťu poskytnúť bez ohľadu na to, či je nadané alebo nie. Systém pomoci a podpory musí byť premyslený, aby zvyšoval motiváciu a ambicióznosť dieťaťa a nie naopak, aby viedol k pohodlnosti, lenivosti a absolútnemu spoliehaniu sa na rodičov. Úspešnosť dieťaťa sa zvyšuje ak rodičia prejavujú záujem o činnosti a aktivity, ktoré robí a povzbudzujú ho k dosiahnutiu lepších výkonov. I prostredníctvom prejavovanej úprimnej dôvery v jeho schopnosti.

V čom teda spočíva úloha rodičov z hľadiska podpory a rozvoja nadania? *Hlavnou úlohou rodičov je maximalizácia potenciálu schopností a myslenia detí tak, aby neskôr v živote dokázali podávať výkony adekvátne svojim schopnostiam.*

Mnoho rodičov si kladie otázku, ako takúto náročnú úlohu splniť. Niekoľko zaujímavých a bezpochyby užitočných rád ponúka popredný pedagóg a svetoznámy vedec J. R. Campbell (2001), pričom vychádza zo svojich dlhoročných výskumov zameraných na výchovu mimoriadne úspešných žiakov. Opiera sa o vymedzenie úspešnosti ako interakcie štyroch vlastností:

- inteligencie,
- disciplinovanosti,
- sebadôvery,
- zafixovaných pracovných návykov.

Je pochopiteľné, že intelektový potenciál, najmä vrodené a získané charakteristiky, sú ovplyvniteľné v obmedzenej miere. Zvyšné tri vlastnosti sú priamo závislé na výchovných vplyvoch rodiny. Výskumy už spomenutého autora Campbella (2001, s. 32) ukazujú, že rodičia môžu zvýšiť výkonnosť svojich detí pri štúdiu o 20 -30%, a to

najmä pestovaním pevného presvedčenia, že sú schopní uplatniť sa v akejkoľvek profesii vyžadujúcej si vysokoškolské vzdelanie, neustálym vštepovaním húževnatosti svojim deťom, kladením dôrazu na kvalitu vykonávanej práce, zabezpečením dostatočného času na svoje deti aby vždy, keď chce s rodičom hovoriť, bol nablízku. Počas prvých rokov školskej dochádzky by mali rodičia poskytovať deťom menší priestor pre nezávislosť a skôr ich viesť, aby im vštepili správne pracovné návyky a zmysel pre zodpovednosť. Neskôr bude dieťa vedenie potrebovať v menšej miere a rodičia mu môžu poskytnú viac slobody a nezávislosti pri učení a štúdiu.

Rodič by mal ovládať taktiku účinnosti použitia psychologického tlaku, pretože tlak a výkonnosť spolu úzko súvisia. Efekt je ale závislý od schopnosti rodiča načúvať, všímať si a komentovať. Dôležité je tiež uvedomiť si, že hrubý tlak vzbudzuje opačné reakcie. Pri vyvíjaní tlaku je dôležitá dôslednosť a jednota vplyvu oboch rodičov, pričom je potrebné sa naučiť, kedy je vhodné tlak využiť a kedy nie. Tlak musí byt nenápadný a vyvážený chválením dieťaťa (napr. za dobré školské výkony). Je potrebné chváliť často, konkrétne a poukazovať na vzťah medzi výkonom a vytrvalosťou pri práci. Pochvalu nie je možné nahradiť podplácaním.

Pre rozvoj správnych pracovných návykov je žiadúce vytvoriť správne učebné návyky, čo je možné dosiahnuť prostredníctvom nasledovných pravidiel:

- Vytvorte dieťaťu vhodný priestor na učenie (dostatok svetla, kľudu a pohodlia).
- Odstráňte z priestoru učenia všetko, čo by ho mohlo rozptyľovať (napr. televízia, hračky a pod.).
- Stanovte dobu učenia na rovnaký čas.
- Po návrate zo školy mu doprajte krátku pauzu na relaxáciu.
- Každý večer sa pýtajte, či má dieťa urobené všetky domáce úlohy.
- Prejdite so svojím dieťaťom Tv program a stanovte si spolu plán, na ktoré programy sa bude pozerať.
- Berte dieťa aspoň 1x za týždeň do knižnice.
- Menším deťom čítajte každý večer pred spaním.
- Staršie deti veďte k tomu aby si čítali pred spaním samy.
- Úlohy menších detí vždy skontrolujte.
- Dbajte na pravidlo: Najskôr úlohy potom hra a Tv.
- Starostlivo kontrolujte dodržiavanie pravidiel.
- Ak dieťa potrebuje pri riešení úloh pomoc, pomôžte, ale neriešte ju za neho. Naučte svoje dieťa aby dokázalo hľadať riešenia samo.
- Uvedomte si že neexistujú hlúpe otázky.
- Pomoc a podpora vášho dieťaťa je prioritou pred ostatnými vašimi činnosťami.
- Dávajte dieťaťu jasne najavo, čo od neho očakávate.
- Uvedomte si, že dieťaťa nie je možné motivovať strachom, ale zdôrazňovaním, že dosahovanie úspechov vyžaduje vynaložiť potrebné množstvo času.
- Televízia nemôže slúžiť ako priestor „odkladania“, keď rodič nemá čas.
- Zabezpečte dieťaťu čo najviac pomôcok a prostriedkov nevyhnutných ku vzdelávaniu (časopisy, noviny, informácie, ktoré budú stimulovať dieťa k učeniu).
- ***Nezabúdajte, že najväčším vzorom pre dieťa ste vy.***
  Dôležité je podľa J. Laznibatovej (1999), aby rodičia nekomunikovali s dieťaťom tak, že ho ustavične napomínajú, opravujú, zasypávajú množstvom príkazov. Zdôrazňuje význam používania priateľskej, otvorenej a tolerantnej komunikácie,

dodávanie odvahy a podnikanie spoločných aktivít, aby zažilo spoločné nadšenie a radosť.

Všetci členovia rodiny aj v rámci jej širšieho chápania (starí rodičia, príbuzní), ale aj ďalšie okolie (susedia, učitelia, vychovávatelia), by mali vplývať pozitívne na dieťa a to tak, že ho vyzývajú k aktívnej spolupráci, kladú mu veľa otázok a zdôrazňujú dobré odpovede, dávajú mu pocit, že veci dobre rozumie, chápu jeho individuálne potreby, akceptujú ho také aké je, zdôrazňujú, že je dôležité ono samé a nielen jeho schopnosti a výkony, priťahujú ho k špeciálnym záujmom, čím mu otvárajú nové a nepoznané.

Viacerí autori potvrdili, že medzi charakteristikami rodinného prostredia, výchovného štýlu rodičov a kognitívnymi schopnosťami, osobnostnými vlastnosťami nadaných detí existujú korelačné vzťahy. Mnohí ľudia si ani neuvedomujú aká mimoriadne náročná pre rodičov, súrodencov, ale i členov celej rodiny, je výchova nadaného dieťaťa.

Nadané dieťa predškolského veku

Podpora nadania sa v poslednom období stáva predmetom záujmu nielen učiteľov ZŠ, ale aj učiteľov MŠ, čo považujeme za mimoriadny pokrok z hľadiska zefektívňovania stimulácie schopností detí. Edukačné prostredie školy, vrátane školy materskej priamo nadväzuje na systematické úsilie rodičov, často netušiacich nadpriemerné schopnosti svojich detí. Ak hovoríme o nadaní detí predškolského veku, musíme uvažovať o ***nadaní potenciálnom,*** ktoré sa zatiaľ neprejavuje mimoriadnymi výkonmi, ale ich intelektový potenciál pravdepodobne umožní takéto výkony v budúcnosti podávať. L. Hříbková (2002, s. 12) odporúča používať v prípade detí predškolského veku termín dieťa s „nadaným, resp. talentovaným správaním“, ktorý by označoval deti s pozorovateľnými kvalitatívne i kvantitatívne vyššími prejavmi, v porovnaní s deťmi rovnakého veku v jeho okolí. Pre posúdenie nadpriemernosti predškoláka, je nevyhnutné porovnávanie jeho správania so správaním vrstovníkov, tj. detí rovnakého veku, kultúry, sociometrickej úrovne i iných podobných psychofyzických charakteristík. I napriek tomu, že učitelia materských škôl nemajú k dispozícii veľké množstvo diagnostických nástrojov, vzhľadom na čas, ktorý s dieťaťom strávia môžu využívať jednu z najdôležitejších metód – pozorovanie. Učiteľ môže pozorovať:

Vývin dieťaťa - jedným z ukazovateľov nadania je **akcelerovaný (zrýchlený) vývin *v intelektovej, sociálnej alebo somatickej oblasti*** (v závislosti od druhu nadania).

Akcelerácia v *intelektovej oblasti* sa môže prejavovať nasledovne:

- je bystrejšie a šikovnejšie ako jeho rovesníci,
- učí sa rýchlejšie a s menšou námahou,
- má množstvo detailných poznatkov z rozmanitých oblastí,
- silná motivácia a záujem o určitú oblasť, ktorá sa môže prejaviť vo vysokej angažovanosti až obetovaní sa činnosti, ktorá ho zaujíma, má široké spektrum záujmov a záujmy typické pre omnoho staršie deti, objavujú sa ranné prejavy špecializácie v záujmoch (záujem o matematiku, šach, vesmír, zvieratá, napr. dinosaury a pod.),
- dosahuje vyššie a kvalitnejšie výkony všeobecne alebo v niektorej konkrétnej oblasti činnosti,
- jeho reč je výrazná, prepracovaná, plynulá, používa celé vety, slovná zásoba je bohatšia a využívaná adekvátne,

- má dobrú pamäť na detaily, fakty a udalosti, dokáže reprodukovať príbehy, rozprávky, kladie k nim otázky a nenechá sa odbiť jednoduchou odpoveďou, nerobí mu problém diskutovať a oponovať svojim rovesníkom, ale i dospelým,
- dokáže spájať minulé a súčasné skúsenosti,
- dobrá pamäť sa spája a s výbornou schopnosťou sústredenia a pozornosti – dokáže okamžite reagovať na zmenu v priestore, napr. presunutie predmetov v miestnosti, okamžitá identifikácia nových detailov - napr. nový účes, šperk učiteľky,
- v porovnaní s rovesníkmi vyniká i v určovaní orientácie napr. vľavo, vpravo, vzadu, hore, dole...,
- rýchlo objavuje zložitejšie fakty, príčinno – následné vzťahy, z čoho plynie obľuba hlavolamov, hádaniek, typická je vysoká senzitivita na problémy, kritickosť a logickosť v myslení,
- je aktívne a zvedavé, čo sa prejavuje kladením množstva otázok, často neprimeraných pre jeho vek (oblasť filozofie, náboženstva, politiky, sexuality, ekológie, bytia, nebytia, života a smrti), otázky môžu byť nepríjemné pre učiteľov i pre rodičov,
- má zmysel pre humor, objavujúci sa v situáciách, ktoré sa ostatným deťom nemusia zdať smiešne, /súvisiaci s jeho veľkou citlivosťou na rozporuplnosť alebo paradoxnosť slov, faktov a javov a zmyslom pre atmosféru a detail, čo využíva v rozohrávaní humorných situácií a vtipných poznámok. Nápady dokáže rozvádzať s veľkou radosťou do podrobností a detailov (Hříbková, 2002, s. 11),
- robí menej chýb a pracuje efektívnejšie,
- nudí sa pri bežných rutinných prácach, príliš jednoduchých úlohách, pri činnosti, ktorá ho nebaví, je často nepozorné,
- nevyhovuje mu presne vymedzený pracovný čas,
- samo sa ešte v predškolskom veku naučí čítať, ojedinele i písať /Výskumy ukazujú, že až 50% nadaných detí. Podľa Z. Matejčeka (1979, s. 539-543) sa záujem o písmená môže objaviť už v období dvoch rokov a znalosť abecedy v troch rokoch. Schopnosť syntetizovať písmená a vytvárať slová sa objavuje okolo štvrtého roku, keď dochádza k spolupráci obidvoch mozgových hemisfér, preto sa vo výnimočných prípadoch môžeme stretnúť so štvorročným dieťaťom, ktoré číta na úrovni prváka./,
- vie počítať nad desať a zvláda jednoduché matematické operácie sčítanie prípadne aj odčítanie,
- výnimočnou nie je ani bohatá fantázia, predstavivosť a originálne nápady /tieto sú stimulované čítaním rozprávok, sledovaním primeraných televíznych programov, komunikáciou s okolím a celkovou podporou zo strany rodiny, bohatosťou jej života/ prejavujúce sa v hrách /námetové, konštruktívne hry, tendencia k vymýšľaniu nových pravidiel/, v kresbe /používanie netypických fariem, zmysel pre kompozíciu, využívanie plochy papiera a pod./,
- má estetické cítenie (čo sa týka nielen umelecky ale aj intelektovo nadaných detí).

Akcelerácia v *sociálnej oblasti* sa môže prejavovať nasledovne:
- prejavuje nezávislosť a samostatnosť, odmieta konvenciu, je veľmi kritické voči autoritám, dospelým, učiteľom, ale aj rodičom,
- v rovesníckych skupinách býva často organizátorom, hier, ostatnými rešpektované ako prirodzený vodca skupiny, mnohokrát je ústretové a empatické,

- kladie si vysoké ciele, je perfekcionistické, typická je pre neho nekonformnosť a individualizmus,
- niekedy sa môže prejavovať ako hyperaktívne,
- veľmi negatívne znáša tresty, prípadne racionálne nezdôvodnené prísne výchovné postupy,
- priatelí so staršími deťmi, vyhľadáva spoločnosť dospelej osoby,
- intelektuálne je zrelšie, vyspelejšie, ale aj citlivejšie, a tým zraniteľnejšie,
- emocionálna a sociálna zrelosť však nemusí byť na rovnakej úrovni ako jeho intelekt,
- je sebakritické, často nie je spokojné s so svojim tempom a výsledkami, čo dáva najavo i svojmu okoliu.

Už spomínaná autorka L. Hříbková, (tamtiež), v oblasti sociálnych charakteristík potenciálne nadaného dieťaťa predškolského veku, zdôrazňuje i vysokú citlivosť na potreby iných detí a to na vyspelej úrovni, rýchlo sa naučí prechádzať od otvoreného agresívneho správania k spoločensky prijateľnejším prejavom vyjadrovania svojich želaní a dosahovaniu cieľov. Svoje verbálne zručnosti potom používa na ovplyvňovanie správania ostatných detí.

Akcelerácia v *somatickej oblasti* sa môže prejavovať nasledovne:
- môže ísť o zrýchlenie vo vývine hrubej motoriky (dieťa skôr sedelo, lozilo, stálo, chodilo), lokomócia bola oproti deťom rovnakého veku lepšia,
- pohybová všestrannosť, kombinovaná so záujmom o rôzne pohybové aktivity cvičenie, tanec, plávanie, behanie, bicyklovanie, korčuľovanie, športové súťaže atď.,
- v oblasti jemnej motoriky, býva typický záujem o manipuláciu s ceruzkou, perom už pred tretím rokom života, ale ďalšími predmetmi (štetec, plastelína, nožnice...).

Vlastnosti a charakteristiky dieťaťa predškolského veku môžu byť rôzne a nemusia vždy predstavovať obraz bezproblémového „dokonalého“ dieťaťa. Jednotlivé vlastnosti sa nemusia manifestovať vôbec a niektoré môžu byť prekryté problémami v inej oblasti. Nie je výnimkou kombinácia nadpriemerného rozvoja schopností a prítomnosť poruchy alebo postihnutia (bližšie sa týmito otázkami zaoberá Jurášková, 2003, Dočkal, 2005).
Je dôležité, aby si kognitívne, emocionálne, sociálne i somatické charakteristiky a špecifiká každého jednotlivca všímali nielen rodičia, ale i učitelia, a to už v predškolskom veku. Samozrejme, že potenciálne schopnosti sa nemusia prejavovať u každého rovnako a v rozsahu, ako sme načrtli vyššie, preto je nevyhnutné posudzovať dieťa jednotlivo, s uvedomením si skutočnosti, že nadanie nemusí byť trvalé. Ak sa dnes Vaše dieťa alebo dieťa vo vašej triede prejavuje podobne, neznamená to, že bez vašej podpory, stimulácie a správneho prístupu sa tak bude prejavovať aj v budúcnosti.

Záver

V príspevku sme sa pokúsili naznačiť typické vlastnosti a charakteristiky potenciálne nadaných detí predškolského veku, ktoré môže bežne pozorovať učiteľ v rámci edukačného procesu, ale i rodič v prostredí domova. Z hľadiska identifikácie a stimulácie nadania ich považujeme za najdôležitejšie články, vzhľadom na ich najčastejší kontakt s dieťaťom. Uvedomujeme si však, že fenomén nadania je, s ohľadom na svoju mnohofaktorovú podmienenosť, veľmi špecifický a opäť zdôrazňujeme, že prejavy jednotlivých detí je potrebné posudzovať individuálne.

Literatúra

ADLER, A. 1963. *The practice and theory of individual psychology*. Peterson. New York : Littlefield, Adams.

CAMPBELL, R. J. 2001. *Jak rozvíjet nadání vašich detí.* Praha : Portál, 172 s. ISBN 80-7178-516-4.

DOČKAL, V. 2005. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. 1.vyd. Praha: NLN, 249 s. ISBN 80-7106-840-3.

FENYVESIOVÁ L. 2004. Procesy učenia sa žiakov ako determinant výberu vyučovacích metód. In *Nové pohľady na edukačné vedy*. Nitra : PF UKF, s. 18 – 30. ISBN 80-8050-760-0.

HATÁR, C. 2004. Integrácia postihnutých detí do škôl bežného typu. In: *Vychovávateľ*, roč. 50, č. 8, s. 26-28.

HŘÍBKOVÁ, L. 2002. Nadané deti v předškolním věku. In Kompetence dítěte a učitelky MŠ. s. 2-14.

JURÁŠKOVÁ, J. 2003. *Základy pedagogiky nadaných*. Bratislava: Formát, 151 s. ISBN 80-89005-11-X.

KURINCOVÁ, V. – SEIDLER, P. 2004. Diferencovaný prístup k rodičom žiakov a študentov so špeciálnymi edukačnými potrebami. In *Wybrane problemy edukacyjne - konfrontacje polsko - slovackie*. Torun : Wydavnictvo Adam Marszalek, s. 126 – 139. ISBN 83-7322-823-3.

LAZNIBATOVÁ, J. 1999. *Poradenstvo pre nadané deti. Prečo je potrebná poradňa pre nadané deti?* Košice : Konferencia k 40. výročiu KPPP.

MATĚJČEK, Z. 1979. Časní čtenáři. In Československá psychologie, roč. 23, č. 6, s. 539-543.

MIKLOVÁ, J. - ADAMOVIČ, K. - KOUBEKOVÁ, E. 1973. *Socio- ekonomické a kultúrne determinanty intelektových schopností a školskej úspešnosti*. Záverečná správa. Bratislava : VÚDPaP.

PORUBSKÁ, G. – PLAVČAN, P. 2004. Slovenské školstvo v medzinárodnom kontexte. Bratislava . ŠPÚ, s. 42-43, ISBN 80-85756-94-3.

SEIDLER, P. – ŽOVINEC, E. 2004. Diferenciácia a individuálny vzdelávací program. In PETLÁK, E. – JUSZCZYK, S. a kol.*: Diferenciácia vyučovania a súvislosti.* Nitra : PF UKF, s. 42 – 59. ISBN 80-8050-743-0.

SNOWDEN, P. L., CHRISTIAN, L. G. 1999. Parenting the Yong Gifted Child: Supportive Behaviours. In *Roeper Review*, roč. 21, č.3, s. 215- 221.

SNOWDEN, P. L., CHRISTIAN, L. G. 1999. Parenting the Yong Gifted Child: Supportive Behaviours. In *Roeper Review*, roč. 21, č.3, s. 215- 221.

TÓTHOVÁ, M. 2002. Prínos začiatočného čítania a písania k realizácii osobnostne orientovaného vyučovania. In Dni doktorandov. Nitra: PF UKF, s. 219-232. ISBN 80-8050-541-1

Kapitola je napísaná ako výstup z vedeckovýskumnej úlohy VEGA-1/3632/06 Východiská inkluzívnej pedagogiky a ich implementácia v pedagogickej praxi v kontexte novodobých trendov edukácie.

Adresy
PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.
Katedra pedagogiky PF UKF Nitra
Dražovská 4, 94901 Nitra
jduchovicova@ukf.sk

PaedDr. Juraj komora, PhD.
Katedra pedagogiky PF UKF Nitra
Dražovská 4, 94901 Nitra
jkomora@ukf.sk

PRÍNOS REFLEKTÍVNEHO UČITEĽA PRE SÚČASNÚ EDUKAČNÚ PRAX

Hupková Marianna

Anotácia: autorka sa v príspevku sa zaoberá problematikou profesijného sebazdokonaľovania učiteľov, ktorého formou je aj reflektívna výučba. Pojednáva o roli učiteľa ako reflektívneho profesionála, ktorá je výsledkom narastajúcich požiadaviek na učiteľskú profesiu, vyplývajúcich zo spoločenských zmien. Na základe viacerých výskumných štúdií podáva charakteristiku reflektívneho učiteľa a analyzuje jeho prínos pre súčasnú edukačnú prax.

Kľúčové slová: profesijné sebazdokonaľovanie, reflektívne vyučovanie, reflektívna výučby, reflektívny učiteľ, reflektívny profesionál,

Je zrejmé, že úspešnosť výchovno-vzdelávacieho procesu nie je náhodná, ale do značnej miery závisí od učiteľa, od jeho osobnosti, prístupu k práci i k žiakom. Súčasné obdobie preto neustále kladie nové požiadavky na osobnosť učiteľa, jeho prácu v škole, mimo nej i jeho súkromný život. Profesionalita učiteľa sa v celoeurópskom kontexte zároveň vníma veľmi dynamicky ako jeho otvorenosť voči zmenám, vďaka ktorej môže stále optimalizovať vyučovací proces a zlepšovať svoju prácu (Kosová, B., 2000, s. 1). Učiteľ však naďalej zostáva rozhodujúcim činiteľom výchovno-vzdelávacieho procesu, činiteľom ktorý svojím vplyvom utvára osobnosť žiakov a pôsobí na ich motiváciu. Popri širokej škále kompetencií, služieb, funkcií či úloh, ktoré učiteľ v intenciách školy plní, musí sa vyrovnávať i s vnútornou premenou školy a novou autonómiou. Prekonáva rolu transformátora a v súvislosti s narastajúcimi nárokmi, vyplývajúcimi zo spoločenských zmien, zastáva viaceré roly:
- učiteľ ako *manažér* práce triedy, - ako *diagnostik* učebných štýlov žiakov, - *ako konzultant v situáciách spojených s učebnými ťažkosťami*, - ako *vychovávateľ*, ochranca estetických morálnych, kultúrnych a duchovných hodnôt, - ako *facilitátor* učenia žiakov, - ako *inovátor* a *didaktický transformátor* obsahu vzdelania vzhľadom na individuálne a vekové osobitosti žiakov, - ako *tvorivý pracovník* v tíme školy, - ako *reflexný profesionál*.
Je nesporné, že zvýšené nároky vyplývajúce zo spoločenských premien dokáže plniť iba učiteľ, ktorý je pripravený na svoje povolanie, a ktorý je v ňom schopný neustále sa v ňom zdokonaľovať.
Jednou z foriem profesijného sebazdokonaľovania je aj reflektívna výučba, ktorá je založená na kvalifikovanom monitoringu (reflexii) a evalvácii cieľov, obsahu, podmienok, prostriedkov a typov výučby, ako aj vzdelávacieho procesu, vlastnej pedagogicko-didaktickej činnosti a jej výsledkov, aby sa ovplyvnila aktivita učiteľa a zvýšila kvalita a efektívnosť výsledkov jeho práce.
Reflexívna výučba sa potom vyznačuje profesionálnym rastom učiteľa na základe adaptácie zodpovednosti učiteľa k vlastnej činnosti, analýzy a kritického hodnotenia praxe.
V súčasnej odbornej literatúre sa tiež diferencujú pojmy pojmy reflexívna výučba a reflexívne vyučovanie.

B. Kasáčová (2005, s. 14) odporúča používať pojem **reflexívna výučba** *„na pomenovanie takého komplexu činností učiteľa, v ktorom počas prípravy, realizácie aj evalvácie vyučovacieho procesu reflektuje svoje myslenie, aktivity a postoje v kontexte s obsahovou, sociálnou a inštitucionálnou edukačnou skutočnosťou na základe svojho odborného, etického a osobnostného sebauvedomenia.*“ V tomto poňatí je výučba pojem širší, ktorý zahŕňa nielen proces vyučovania, ale aj ciele výučby, obsah, podmienky a prostriedky, typy výučby, vlastný vzdelávací proces a výsledky výučby.
Reflexívne vyučovanie nepredstavuje samostatnú koncepciu vyučovania, ale rozumieme ním spôsob, ako realizovať výučbu, reagujúcu na zmeny a schopnú sa im prispôsobovať v horizontálnej aj vertikálnej rovine v priestore aj čase. V tomto poňatí reflektívnej výučby sa vychádza z pozície, že tradičná výučba nemusí byť v priamom protiklade k reflexívnej výučbe, pretože práve reflexívny prístup implementovaný do akéhokoľvek typu a koncepcie vyučovania môže túto výučbu robiť reflexívnou a učiteľa reflektujúcim praktikom. (s. 33). Z tohoto hľadiska považujeme reflexívny prístup k výučbe v prvom rade ako každodenný nástroj práce učiteľa a nie za cieľ, ktorý má byť dosiahnutý v budúcnosti.
V súvislosti s reflektívnym vyučovaním sa v odbornej pedagogickej literatúre môžeme stretnúť s ***modelom učiteľa ako reflektívneho profesionála, odborníka, praktika.***
Ako sme už uviedli, v literatúre sa používa viacero variantov termínu reflektivita – reflexivita, refektívne vyučovanie – reflexívne vyučovanie, reflektívny učiteľ – reflexívny učiteľ, pričom má rovnaké obsahové zameranie. V texte preto uvádzame tieto varianty tak, ako ich používajú citovaní autori v literatúre.
Potreba zaoberať sa v učiteľskom vzdelávaní rozvojom tzv. *„reflektívnych praktikov“* či *„reflektívnych profesionálov*“ sa spája s menom amerického filozofa a pedagóga J. Deweya (1933), ktorý bol predstaviteľom pragmatizmu vo filozofii i v pedagogike. Autor navrhuje viesť študentov učiteľstva k tomu, aby neboli iba ovládateľmi svojho povolania, ale aby sa predovšetkým stali *hĺbavými a obozretnými študentami učiteľstva.*
Koncepciu reflektívnej praxe vypracoval v roku 1983 A. D. Schön a v Londýne vydal kľúčovú prácu *Reflective practitioner: How Professional Think in Action.* Autor hodnotí „reflektívnych praktizujúcich“ ako výskumníkov v praktickom kontexte. Jeho koncept je založený na sebareflexii študentov v procese učiteľskej prípravy a osvojovania učiteľských spôsobilostí a zručností. Reflexia uľahčuje integráciu osvojenej pedagogickej teórie s praxou prostredníctvom reflektovaných praktických skúseností. Tým, že študent spätne (bezprostredne po aktivite, praktickej pedagogickej činnosti) analyzuje svoje pedagogické skúsenosti, uvedomuje si spôsoby svojho konania v pedagogických situáciách a nachádza jeho príčiny, má možnosť objaviť nedostatky vo svojom poznávaní. Tieto môže potom ďalším teoretickým štúdiom i diskusiou s cvičným učiteľom na škole či učiteľom pedagogického predmetu na fakulte doplniť. Koncepcia „reflexívnej praxe“ A. D. Schöna (1983) sa stala základom pre prípravné programy pre budúcich učiteľov a aj predmetom medzinárodných výskumov.
Inšpirovali nás viaceré programy (programy bližšie špecifikujú Nezvalová, D., 2000 Kasáčová, B. 2005, Laboskey, V. K., 1994, Švec, V., 1997 i iní autori), ktoré vychádzajú z predpokladu, že učiteľov nemožno pripraviť na každú situáciu, s ktorou sa môžu počas svojej pedagogickej kariéry stretnúť. Napriek tomu sa však môžu naučiť využívať svoje skúsenosti ako prostriedok usmerňovania vlastného rastu počas učiteľskej profesie. Študenti učiteľstva sa tak pomocou reflexií zaznamenávaných v pedagogickom denníku učia narábať so subjektívnym pohľadom na realitu triednej

skúsenosti. Študenti sa tiež učia empatickému porozumeniu, učia sa vyjadrovať pocity, kooperovať. Poznávajú vlastný štýl učenia, efektívne možnosti edukačnej práce a učia sa rozpoznávať i potencionality a štýl učenia sa žiakov. Stimuláciou reflexií by sa mali naučiť svoje výchovno-vzdelávacie postupy zdôvodniť, analyzovať príčiny svojho konania v danej pedagogickej situácii, uvedomiť si jeho širšie súvislosti so svojimi osobnostnými charakteristikami. Majú tiež získať predstavu o tom kým sú, čo chcú dosiahnuť a akým spôsobom môžu prebrať zodpovednosť za svoje vlastné učenie a vyučovanie. Reflexívne vyučovanie smeruje k výchove učiteľov – profesionálov, ktorí sa zamýšľajú nad svojou činnosťou, dokážu svojich žiakov stimulovať k tvorivosti a samostatnosti a zároveň si uvedomujú príčiny svojho konania v kontexte spoločenských zmien.

Viacerí autori sa v tejto súvislo pokúsili s vymedzením charakteristík reflektívneho učiteľa.

Podľa B. Kasáčovej (2005, s. 40) reflexívny učiteľ by sa mal stotožniť so širším politickým a spoločenským zámerom, ktorý má realizovať vo svojej každodennej práci a mal by chcieť prispievať k jeho realizácii ako človek i ako profesionál.

Podobne i podľa V. Kurincovej (1998, s. 115) *reflexívny odborník* je učiteľ, ktorý nielen sprostredkuváva predpísané množstvo vedomostí a zručností, ale sám dokáže zodpovedne rozhodovať, ktoré vedomosti, zručnosti a postoje majú byť v konkrétnom výchovnom momente rozvíjané a akým spôsobom ich rozvíjať. Je to ten učiteľ, ktorý je úplne kompetentne zainteresovaný do diania a politiky v škole, triede a v najbližšom sociálnom prostredí. Reflexívny učiteľ nevidí svoje poslanie len v hľadaní lepších riešení pedagogických problémov, ale i v odhaľovaní nových otázok a sondovaní nových výchovno-vzdelávacích problémov.

Podľa K. Zeichera (in: Nezvalová, 1994, s. 242) reflektívneho učiteľa charakterizuje hodnotenie zámerov, súvislostí, postupov vlastnej práce na všetkých úrovniach reflexie.

Kvalitná profesijná sebareflexia vyžaduje vysokú úroveň motivácie učiteľa k sebazdokonaľovaniu a zdokonaľovaniu svojej profesnej činnosti. Vyžaduje tiež vysokú úroveň kultivácie profesijných kompetencií učiteľa, a to predovšetkým so zameraním na kompetenciu diagnostickú, sebareflektívnu, autoregulatívnu a autokreatívnu. Podľa nášho názoru má mať preto reflektívny odborník rozvinutú predovšetkým reflektívnu kompetenciu, kompetenciu diagnostickú, autoregulatívnu a autokreatívnu

Reflektívny odborník má mať rozvinutú špecifickú *reflektívnu kompetenciu*, ktorou rozumieme zručnosť učiteľa cieľavedome a systematicky opisovať, analyzovať, hodnotiť a zovšeobecniť vlastnú prax, pre jej ďalšie zdokonaľovanie. Reflektívna kompetencia je kvalitou toho, ako učiteľ dokáže na základe spätnoväzbových informácií diagnostikovať vlastnú činnosť a vyvodiť z nej poznatky, ktoré pozitívne ovplyvnia jeho budúce pôsobenie.

V nadväznosti na reflektívnu kompetenciu by reflektívny učiteľ mal mať rozvinutú spôsobilosť využívať metódy diagnostikovania - získavania informácií o triede na podporu rozvoja vyučovacej spôsobilosti.

Učiteľ by si mal v prvom rade položiť otázku: akí žiaci sedia predo mnou, čo môžem od nich očakávať? Mal by si ujasniť, či ho dieťa zaujíma ako osobnosť s jeho individuálnymi i vekovými osobitosťami, potrebami, záujmami, alebo iba ako žiak s povinnosťami. Táto skutočnosť je východiskom v práci učiteľa, pretože práve poznanie každého dieťaťa, diagnostikovanie jeho schopností, vedomostí, prejavov

v správaní umožní učiteľovi využiť primerané metódy, formy práce (Slezáková, T., 1999, s. 14). Diagnostická kompetencia obsahujúca spolu s učiteľovou odbornosťou spôsobilosť získavať informácie, spôsobilosť analyzovať informácie a spôsobilosť hodnotiť informácie má vždy tri dimenzie, ktoré pred neho kladú dilematické otázky:
- osobnostnú - to znamená, že učiteľ chce a má vôľu získavať, analyzovať a hodnotiť objektívne i subjektívne informácie s cieľom zlepšiť svoju pedagogickú prácu – t.j. *či je a chce byť reflexívnym profesionálom,*
- odbornú – to znamená, že učiteľ pozná a je schopný používať a rozvíjať diagnostické metódy a vie ich výsledky využiť na skvalitnenie a rozvoj pedagogickej činnosti – t.j. *či vie a dokáže byť reflexívnym profesionálom,*
- etickú – to znamená, že učiteľ si je vedomý etických zásad a noriem pri využívaní informácií o žiakoch, je objektívny pri ich analyzovaní a spravodlivý pri ich hodnotení – t.j. *či sa môže pokladať za reflexívneho profesionála* (Kasáčová, 2005, s. 41-42).

Sebareflektívnu a diagnostickú kompetenciu dopĺňa autoregulačná kompetencia, ktorá spočíva v autoregulácii učiteľovej pedagogickej činnosti, v zdokonaľovaní jeho vyučovacieho štýlu a pedagogických zručností. Je dôležité, aby sa učiteľ cvičil v odhadovaní, predikcii dôsledkov svojej činnosti, na základe rozboru predchádzajúcich skúseností. Zároveň musí preukázať vysokú úroveň sebakontroly, ovládať svoje emócie i citové stavy a regulovať svoje konanie v smere vytýčených cieľov a niesť zodpovednosť za svoju prácu i činy.

Kreatívna a autokreatívna kompetencia znamená, aby si učiteľ uvedomoval potrebu kreatívnosti a pracoval tak, aby boli jeho činnosti pre žiakov každý deň zaujímavé. Učiteľ má byť tvorivý nielen vo vzťahu k výučbe a k žiakom, ale aj k sebe samému. Sebatvorba učiteľa obsahuje prehodnocovanie jeho profesných i osobných postupov, cieľov a vypracovanie nových, inovatívnych a lepších stratégií na zlepšenie kvality vlastnej činnosti i vlastného života.

Pri charakteristike reflektívneho učiteľa sa stotožňujeme s názormi V. Šveca (1997a, s. 4-5), že sebareflexia, ktorá vedie k zmenám, je dôležitým článkom profesionálneho (seba) vývoja a sebazdokonaľovania učiteľa. To však predpokladá, že učiteľ:

a) je k sebareflexii a sebazdokonaľovaniu vnútorne motivovaný,
b) disponuje nevyhnutnými pedagogickými zručnosťami,
c) získava spätnoväzbové informácie o svojej pedagogickej činnosti,
d) porovnáva odpovede na sebareflektívne otázky s týmito „etalónmi“:

- spätnoväzbovými informáciami o svojej pedagogickej činnosti,
- ideálnym ja, t.j. s predstavami o tom, aký by chcel byť subjekt učiteľom (napr. s predstavami o tom, ako by chcel vyučovať, komunikovať so žiakmi, rodičmi atď., ako aj s cieľmi, ktoré si stanovil),
- požiadavkami na pedagogickú činnosť subjektu (napr. na škole, kde pôsobí),
- psychologickou a pedagogickou teóriou učenia vyučovania a výchovy, ktorá sa vzťahuje k pedagogickej komunikácii a osobnosti učiteľa,
- s orientačnou osnovou činnosti (zručnosti). s názormi kolegov na svoju pedagogickú činnosť,
- navzájom medzi sebou (napr. predchádzajúce a novšie odpovede).

Tieto etalóny sú zároveň aj zdrojmi profesionálnej sebareflexie učiteľa.

D. Nezvalová (2000, s. 44) vypracovala za účelom hodnotenia reflexívneho myslenia učiteľa charakteristiku reflexívneho učiteľa, podľa ktorej sa reflexívny učiteľ vyznačuje nasledovnými vlastnosťami:

1. Identifikuje a analyzuje problémy a situácie.
2. Nazerá na problém z hľadiska pedagogického, sociálneho a etického.
3. Kriticky zvažuje kontextuálne a pedagogické faktory.
4. Používa racionálne postupy k riešeniu problémov.
5. Uskutočňuje racionálne, kreatívne interpretácie a rozhodnutia.
6. Má analytické, metakognitívne a operačné zručnosti.
7. Je motivovaný a otvorený celoživotnému vzdelávaniu.
8. Je otvorený inováciám a experimentovaniu.
9. Je spokojný so svojou prácou.
10. Uskutočňuje zodpovedné rozhodnutia.
11. Zvažuje situáciu z rôznych pohľadov.
12. Má osobné krátkodobé i dlhodobé ciele.
13. Plánuje a monitoruje činnosti, následne hodnotí výsledky týchto činností.
14. Má základné zručnosti pre získanie a používanie zručností.
15. Koriguje porozumenie pojmom, faktom, procesom.
16. Berie do úvahy všeobecné charakteristiky tzv. najlepšej praxe.
17. Je flexibilný v hľadaní alternatívnych prístupov.
18. Má dobrý vzťah k hodnotám.
19. Má dobrý vzťah k systematickému a racionálnemu kritickému mysleniu.
20. Odpovedá na vzdelávacie potreby študentov.
21. Demonštruje zodpovednosť k vzdelávacím potrebám študentov.
22. Reviduje personálne ciele a činnosti.
23. Podáva správy o vyučovacích cieľoch, metódach a výukových materiáloch.
24. Je proaktívnou silou v oblasti vzdelávania.
25. Je otvorený k riešeniu problémov.
26. Hľadá adekvátne zdroje k reflexívnemu mysleniu (čas, fyzická, mentálna a emocionálna energia).
27. Víta kritiku a radu.

Komplexnejší prístup môžeme vidieť v práci V. K. Laboskey (1994, s. 26). Na základe prípadových štúdií a hlbšej analýzy porovnania skupiny reflektívnych a nereflektívnych študentov učiteľstva po reflektívnom programe na výchovu reflektívnych učiteľov (kritériom diferenciácie skupín boli indikátory počiatočnej úrovne reflektivity – spontánnej reflexie), táto odborníčka vymedzila ich charakteristiky v troch oblastiach: stanovenie problému, konečné analýzy, generalizácie. Výsledky porovnania dokumentuje Tabuľka 1.

Tabuľka 1 Charakteristika reflexívnych učiteľov v porovnaní s nereflexívnymi učiteľmi

	Reflexívni učitelia	**Nereflexívni učitelia**
Stanovenie problému	prvky, úvahy v stanovovaní problému, analyzujú predpoklady, na ktorých sú postavené otázky, definujú problém na základe primeranej diagnostiky.	neuvažuje o probléme a neanalyzujú redpoklady na ktorých je problém ostavený, selektujú problém nevhodne vzhľadom k diagnostike, limitujú bádanie problému tým, že robia unáhlené závery a navrhujú unáhlené riešenia.

Konečné analýzy	aktívne zisťujú dôkazy, zvažujú množstvo alternatív, porovnávajú dôkazy s otázkou , opatrne zvažujú a analyzujú aspekty dôkazov, aplikujú relevantné princípy k danej analýze, pokúšajú sa vynechať, alebo sa vyhýbajú unáhleným generalizáciám počas analýzy.	nepoužívajú viacdátové zdroje, diskrepancie návrhov nepovažujú za dôkazové, nesnažia sa ich zmierňovať, podliehajú predsudkom, prevažuje dogmatickosť a rigídnosť, ktoré vychádzajú z rutiny.

Obsah a úroveň profesionálnej sebareflexie učiteľov tiež závisí na ich vnútornej motivácii, štýle myslenia a vyučovania, ako aj ďalších osobnostných premenných. Viacerí odborníci si kládli otázku či a do akej miery závisí reflektivita s osobnostnými črtami učiteľov.

J. P. Gipe et al. (in Švec, V., 1997a, s. 9) na základe porovnania mnohých výskumných štúdií dospeli k charakteristikám reflektívnych učiteľov (tzv. dobrých reflektívnych praktikov). Títo učitelia citlivo reflektujúci svoje konanie v pedagogických situáciách sa vyznačujú tým, že sú:

- orientovaní na porozumenie ľuďom,
- spontánni,
- zvedaví a prispôsobiví,
- otvorení voči novým myšlienkam a zmenám,
- naladený na vlastné hodnoty, ale i hodnoty druhých ľudí,
- tvoriví (dosahujú vyššie skóre vo verbálnom Torranceho teste tvorivého myslenia)

V. Švec (1999b, s. 78) u študentov učiteľstva zistil, že tí, ktorí dokážu reflektovať svoje pedagogické aktivity, sú tiež flexibilní, komunikatívni a empatickí. Úroveň sebareflexie študentov tiež závisí i na miere ich pedagogických skúseností a kvalite osvojených sebareflektívnych zručností.

Je nesporné, že úspešnosť sebaformovania učiteľa ako aj kvalita a účinnosť jeho pedagogicko-didaktickej práce závisí najmä od spôsobilosti jeho *sebareflexie,* t.j. spôsobilosti zamýšľať sa nad svojou pedagogickou prácou, analyzovať ju, vidieť v nej klady, ale aj nedostatky a tie cieľavedomo odstraňovať, systematicky zovšeobecniť vlastnú skúsenosť a tvorivo využívať skúsenosti iných pedagógov.

Sebareflexia ako vedomie zvýšených nárokov na vlastnú osobnosť, sebapoznávanie, sebahodnotenie a úsilie o sebavýchovu, sebazdokonaľovanie, musia byť preto v práci učiteľa samozrejmosťou.

Literatúra

DEWEY, J. 1933. How we think: A restatement of the relation of reflective - *thinking to the educative process.* Boston : MA : Heath, ISBN 0486298957.

IVANOVIČOVÁ, J. 2003. Edukačný proces, učiteľ, komunikácia. In E*dukátor a jeho komunikatívne kompetencie.* Nitra : PF UKF v Nitre, s. 58-104, ISBN 80-8050-571-3.

KASÁČOVÁ, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva.* Banská Bystrica : PF UMB, ISBN 80-8083-046-0.

LABOSKEY, V., K. 1994. *Development of Reflective Practice : A study of Preservice Teachers.* New York and London : Copyright by teachers College, Columbia University, ISBN 0-8077-3335-0. ISBN 0-8077-3334-2.

NEZVALOVÁ, D. 1994. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. In *Pedagogika,* roč. XLIV, č. 3, s. 241–245.

NEZVALOVÁ, D. 2000. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc : Pedagogická fakulta Univerzita Palackého, ISBN 80-244-0208-4.
SCHÖN, D, A. 1983. *The Rreflective Practicioner. HOW PROFESSIONALS THINK IN ACTION*. New York : Copyright by Basic Books, Inc., Publishers. 375 s. ISBN 0-465-06874-X.
Slezáková, T. 1999. Úloha učiteľa pri uvádzaní žiaka 1. ročníka do vyučovacieho procesu. In Komenský, č. ½, s. 14-15.
ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : IRIS. 267 s. ISBN 80-88778-15-8.
ŠVEC, V. 1997a. Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. In *Pedagogická orientace*, č. 3, s. 2-13.
ŠVEC, V. 1997b. Sebereflektivní deníky v seninářích u obecné didaktiky. In *Pedagogická orientace*, č. 4, s. 45-52.

ALTERNATÍVNE PRÍSTUPY K EDUKÁCII NA I. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Komora Juraj – Duchovičová Jana

Abstrakt: Na základe neutíchajúcej kritiky súčasnej školy, sme sa v našom príspevku pokúsili o reflexiu niektorých nedostatkov edukácie na I. stupni základnej školy a zároveň sme sa snažili načrtnúť určité možnosti ich odstraňovania.

Kľúčové slová: tradičné vyučovanie, konštruktivizmus, inovácie, rešpektovanie individuálnych osobitostí, alternatívnosť.

Abstract: Because of the rising criticism of present school we have been trying to reflect on some drawbacks in education at the first level of primary school and simultaneously we have tried to outline the possibilities how to eliminate them.

Key words: traditional tuition, constructivism, innovation, to respect the individual qualities, alternative arrangements

V posledných rokoch stále častejšie zaznamenávame kritiku práce súčasnej školy a volanie po zvyšovaní jej kvality. Nie vždy môžeme s touto kritikou súhlasiť a pokladať ju za objektívnu, no pravdou je, že v mnohých prípadoch býva opodstatnená. Kritizovaná býva najmä práca učiteľov, ale aj organizácia vyučovania, používané metódy, prostriedky atď. V skratke by sme mohli povedať, že je kritizované všetko, čo označujeme pojmom tradičné vyučovanie.

Tradičné vyučovanie má svoju niekoľko storočnú tradíciu. Práve jeho uplatňovanie bolo kritizované reformnou pedagogikou, ktorá mu vyčítala, že v škole je viac aktívny učiteľ ako žiaci a že takéto vyučovanie neprihliada na individuálne osobitosti každého žiaka. O zníženie jeho vplyvu v škole sa usilovala aj alternatívna pedagogika. Je však značne rozšírené nielen u nás, ale aj v iných krajinách. Odpoveď, prečo je to tak, spočíva vo fakte, že ide o storočné skúsenosti, ktoré sa v zásade osvedčili. Je to vyučovanie oveľa jednoduchšie ako iné koncepcie vyučovania a to preto, že nevyžaduje zo strany učiteľa, a napokon ani žiaka, mimoriadne úsilie. Je to však vyučovanie často dogmatické, encyklopedické, málo tvorivé, pre žiakov nezaujímavé, ktoré vedie k pomerne ľahkému získavaniu vedomostí, no zároveň k ich ľahšiemu zabúdaniu. Aj keď sa toto vyučovanie pokladá za prekonané, naďalej prežíva, pričom príčin môže byť viac – náročnosť iných koncepcií vyučovania, ochota a záujem učiteľov meniť zaužívané, iné usporiadanie a vybavenie škôl, ekonomické zretele a pod. (Petlák, E. – Komora, J., 2003, s. 24-25).

Tradičné vyučovanie je napriek opísaným – niekedy jasne viditeľným, inokedy skrytým nedostatkom – úspešným modelom, keďže alternatívy, ktorá by bola schopná jej konkurovať zatiaľ u nás niet. Najvyššou hodnotou tradičného vyučovania je jeho prepracovanosť, použiteľnosť a kontrolovateľnosť. Do tejto skupiny možno zaradiť asi 75 percent európskych škôl. Sme presvedčený o tom, že na Slovensku sa toto percento ešte omnoho viac približuje k 100 percentám, ako v ostatnej Európe. Dôvodom toho je

ten fakt, že aj keď od roku 1990 je daná možnosť zakladať a vytvárať alternatívy k tejto koncepcii, za posledné roky sa v tejto veci príliš veľa v praxi neudialo. (Gogová, A. – Kročková, Š. – Pintes, G., 2004, s. 11).

V priebehu výskumu, ktorý sme realizovali v rokoch 2001-2003 ako súčasť riešenia úlohy VEGA 1/0092/03 sa pri zisťovaní, ktorú vyučovaciu koncepciu učitelia najčastejšie využívajú vo svojej práci ukázalo, že tradičné vyučovanie zaradilo na prvé miesto zo všetkých ponúkaných koncepcií (skupinové vyučovanie, problémové vyučovanie atď.) 64,5% učiteľov. Túto skutočnosť nehodnotíme jednoznačne ako negatívnu, pretože v určitých prípadoch je práve tento spôsob realizácie vyučovania najvhodnejší a mi to nemôžeme nepriznať. No napriek tomu si myslíme, že sa táto hodnota javí ako neprimerane vysoká.

Proti tradičnému, či klasickému vyučovaniu stojí úsilie o inováciu vyučovania. Tieto tendencie sú nasmerované do rôznych oblastí, z ktorých však, pri reálnom zvážení všetkých podmienok, sú niektoré v súčasnosti nerealizovateľné. S určitosťou však môžeme povedať, že stále existuje priestor na zmeny, ktorých zavedenie je v silách, či už školy alebo aj učiteľov samotných, ktoré sú viac podmienené ochotou, ako materiálnymi či inými podmienkami. Zdrojom inšpirácie a jednou z možností by v tomto prípade mohlo byť alternatívne školstvo a zavádzanie jeho prvkov do tradičného vyučovania.

Väčšina odborníkov je presvedčená, že najväčšie zmeny by sa dosiahli odklonením od už spomínaného tradičného, transmisívneho, slovne názorného vyučovania smerom k vyučovaniu založenom na konštruktivistický teóriách a ich princípoch.

Konštruktivistické poňatie vyučovania akceptuje a využíva rôznosť poznatkov a skúseností žiakov. Odlišné hľadiská, rozpory, protiklady považuje za hlavnú „hnaciu silu“ vyučovania a poznávania. Konštruktivistické poňatie vychádza z plurality poznania s vedomím, že každá vedecká teória je len jedným z hľadísk, ktoré musia znovu vstupovať do dialógu. Dôraz sa kladie na variabilitu myslenia a relativitu poznávania, pohľad na veci z rôznych zorných uhlov, na postupné približovanie sa pravde (Spilková, V., 2004, s.21).

Ďalšou dôležitou črtou takéhoto vyučovania je rešpektovanie tzv. blízkej skúsenosti dieťaťa. Školská práca sa začína vždy od toho, čo deti reálne vedia, o čom majú predstavu a s čím majú skúsenosť. Učenie je potom prehlbovaním a rekonštrukciou toho, čo už deti v nejakej podobe poznajú. Dôraz sa kladie na princíp problémovosti – konštrukcia poznatkov sa chápe ako odpoveď na problémové situácie. Ťažiskom je prekonávanie rozporov (medzi predchádzajúcimi a súčasnými poznatkami, medzi rôznymi stanoviskami jednotlivých žiakov), prekážok a epistemologických zlomov (upustenie od doterajšieho spôsobu uvažovania). Žiak je postavený do pozície bádateľa, výskumníka – je zdôrazňované pochybovanie, kladenie otázok, výskumné hľadanie odpovedí, vyhľadávanie problémov a tvorenie hypotéz (Spilková, V., 2004, s.21).

Takéto vyučovanie podporuje žiakovu prirodzenú zvedavosť a túžbu po poznaní. Žiak vidí v riešení problémových situácií zmysel a pochopí tak význam učiva pre jeho ďalší život. Dôležité je, že riešenie problémových situácií je u žiaka spojené aj s emocionálnym zážitkom, čo sa podpisuje pod lepšie zapamätávanie si osvojovaného učiva. Vytvára sa tu priestor pre jeho aktivitu a rozvíja sa fantázia a tvorivosť. Podporuje sa samostatnosť a prijímanie zodpovednosti za svoje rozhodnutia.

Pochopiteľne, že vyučovanie postavené na týchto princípoch si vyžaduje voľbu adekvátnych metód a organizačných foriem. Skúsme sa zamyslieť a prehodnotiť striktné

dodržiavanie času vyučovacej hodiny, či ich pevný rozvrh. Vyučovacia činnosť na I. stupni základnej školy poskytuje priestor na väčšiu variabilitu. Inšpiráciou by mohlo byť napr. tzv. epochové vyučovanie, ktoré sa využíva v niektorých alternatívnych školských systémoch (pozri bližšie Zelina, M.; Petlák, E. a ďalší).

Rešpektovanie individuálnych osobitostí, rôznych učebných štýlov, rôzneho tempa práce si vyžaduje uplatňovanie prvkov diferenciácie v práci so žiakmi. Individuálne a skupinové formy osvojovania si učebnej látky by mali byť využívané častejšie ako stále dominujúce frontálne vyučovanie. Pochopenie a akceptácia diferencovania žiakov vo vyučovacom procese, dáva učiteľovi priestor na optimálne riadenie a realizáciu vyučovacej hodiny.

Ak sú žiaci v triede s rozdielnou úrovňou pripravenosti, postavení pred tú istú úlohu a učiteľ riadi proces vyučovania frontálne s jednotným metodickým postupom, nemajú všetci žiaci rovnaké šance na úspešné zvládnutie úlohy. Takéto rozdielne učebné výsledky sa môžu prejaviť v ktorejkoľvek fáze vyučovania (Porubská, G. – Ivančíková, J., 2003).

No pravda je taká, že učitelia vo svojej práci len minimálne využívajú difereciáciu. V spomínanom výskume (pozri vyššie), kde mali učitelia prezentovať, ktorú vyučovaciu koncepciu najčastejšie využívajú vo svojej práci, zo všetkých možností zaradili diferencované vyučovanie na posledné miesto. Pripisovali sme to tomu, že v ďalšom skúmaní sa ukázali aj veľké rezervy v ich vedomostnej úrovni v tejto problematike.

Z uvedeného vyplýva aj potreba častejšieho využívania tzv. aktivizujúcich vyučovacích metód, najmä diskusií, dramatizácie, didaktických hier, problémových a projektových metód atď. Aktivita žiakov v priebehu vyučovania je prvou a základnou podmienkou zvyšovania kvality učebnej činnosti. Vytvoriť podmienky pre plné rozvinutie aktívnej činnosti žiakov vyžaduje od tvorivého pedagóga koncipovať základný model vyučovania, ktorého piliere spočívajú v týchto oblastiach:

1. povznesenie motivačného aspektu, využívanie predovšetkým pozitívnej motivácie,
2. ujasnenie vzťahu medzi osvojovaním hotových poznatkov a participačným učením, tzn. využívanie problémových situácií na vyučovaní,
3. vytváranie vhodných sociálno-psychologických podmienok pre aktívnu učebnú činnosť žiakov, resp. takého prostredia, ktoré neobmedzuje netradičné názory, nápady a spôsoby správania (Fenyvesiová, L. 2004, s.123).

Pochopiteľne nesmieme zabúdať ani na hodnotenie, ktoré je neoddeliteľnou a dôležitou súčasťou vyučovacieho procesu. Sme presvedčení, že slovné hodnotenie by malo byť samozrejmosťou nie len v prvom ročníku, ale na celom I. stupni základnej školy. Možnosť aplikovať slovné hodnotenie v ročníkoch 1.–4. dnes využíva len veľmi málo škôl. Podstatným rozdielom oproti klasifikácii je, že žiak je hodnotený na základe individuálneho vzťahového rámca, kde je aktuálny výkon žiaka posudzovaný vo vzťahu k jeho predchádzajúcim výkonom a nie vo vzťahu k výkonom ostatných žiakov v triede. To vytvára priestor predovšetkým na pozitívne hodnotenie schopností žiaka, čo zvyšuje jeho motiváciu k ďalšiemu učeniu. Takto sa pocit úspechu dostaví aj u žiakov, ktorí patria skôr k pomalšie pracujúcim a ťažšie sa učiacim a klasifikácia u nich vyvoláva zbytočnú frustráciu a nechuť k ďalšej práci.

Pri takomto hodnotení sa posilňuje aj diagnostická funkcia hodnotenia, na ktorú učitelia pri klasifikácií často zabúdajú. Učiteľ si musí dôkladnejšie všímať žiaka, jeho pokrok, úroveň jeho schopností, či prípadné nedostatky a na základe toho upravovať svoj ďalší

postup. Klasifikácia sa v súčasnosti dostala do veľmi formálnej roviny, keď ju učitelia častejšie využívajú ako donucovací prostriedok, než ako informáciu o úspešnosti žiaka. Dôležité je aby sa hodnotenie nestalo doménou len učiteľa, ale aby do procesu hodnotenia boli zapojení aj žiaci, prostredníctvom sebahodnotenia a hodnotenia navzájom. U žiakov tak dochádza k utváraniu pocitu zodpovednosti a kritického pohľadu na seba samého. Učia sa zaujať stanovisko a koncipovať hodnotiace súdy.

No a v neposlednom rade by sme nemali zabúdať ani na učebné prostredie, v ktorom žiaci pracujú. Tu možno ešte viac platí, aby bol väčší dôraz kladený na prežívanie, city, tvorivosť a vlastnú aktivitu. Máme na mysli najmä uspôsobenie prostredia triedy, ktoré by malo byť vysoko podnetné, deťom prirodzené, pričom do jeho úpravy a tvorby môžu svojimi nápadmi zasahovať aj samotné deti. Ak žiaci cítia spoluúčasť na vytváraní vlastného okolia, majú k nemu vybudovaný bližší vzťah a cítia sa v ňom uvoľnenejšie, čo je z pohľadu hygieny ich práce veľmi dôležitým činiteľom.

O našich žiakoch a študentoch sa hovorí, že v porovnaní so svojimi vrstovníkmi z krajín západnej Európy a USA sú málo asertívni, málo tvoriví, nesamostatní a chýba im sebadôvera. Podiel na tom má iste aj naše vyučovanie, v ktorom žiakom poskytujeme len málo priestoru na rozvoj spomínaných vlastností. Súčasná doba si svojou dynamickosťou vyžaduje práve jednotlivcov, pre ktorých sú samozrejmé tieto charakteristiky vo všetkých sférach ľudského života. Preto rozvoj tvorivosti či asertivity musí byť jedným z prvoradých záujmov školy v procese formovania osobnosti dieťaťa. Dosiahnuť to však môžeme len vtedy ak sa budeme snažiť pomôcť žiakom zamerať sa na riešenie úloh a nie na riziká neúspechu, ak ich v prípade neúspechu naučíme namiesto rezignácie ísť krok za krokom, aby dokázali nájsť chybu, ak im budeme pripomínať, že chyby patria k učeniu a nie sú prejavom ich neschopnosti, a ak ich naučíme pričítať neúspech malému úsiliu, zlej stratégii alebo nedostatku informácií a nie vlastnej „hlúposti“, nedostatku schopností a pod. (Kalhous, Z. - Obst, O., 2002, s. 371). (*Napriek tomu, že túto myšlienku vyslovili český autori, sme toho názoru, že úroveň nášho a českého školstva je veľmi podobná, a preto ju môžeme aplikovať aj na naše podmienky.)*

Literatúra

FENYVESIOVÁ, L. 2004. Premeny vzťahovej dimenzie učiteľ – žiak. In: Petlák, E., JUSZCZYK, S. A KOL,: Diferenciácia vyučovania a súvislosti. Nitra: PF UKF. ISBN 80-8050-743-0.

GOGOVÁ, A., KROČKOVÁŠ., PINTES, G. 2004. Žiak – sloboda – výchova. Nitra: PF UKF. ISBN 80-8050-675-2.

KALHOUST, Z., OBST, O. A KOL. 2002. Školní didaktika. Praha: PORTÁL. ISBN 80-7178-253-X.

PETLÁK, E. 2004. Všeobecná didaktika. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-64-5.

PETLÁK, E., KOMORA,J. 2003. Vyučovanie v otázkach a odpovediach. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-48-3.

PORUBSKÁ, G., IVANČÍKOVÁ, J. 2003. Diferenciálna didaktika a jej význam v príprave budúcich učiteľov. In: Trendy soudobé výuky didaktických disciplin na vysokých školách. Ústí nad Labem: PF UJEP. ISBN 80-70-44-495-9.

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

SPILKOVÁ, V. A KOL. 2004. Současné proměny vzdelávání učitelů. Brno: PAIDO. ISBN 80-7315-081-6.
ZELINA, M. 2000. Alternatívne školstvo. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-98-0.

Kapitola je napísaná ako výstup z vedeckovýskumnej úlohy VEGA-1/3632/06 Východiská inkluzívnej pedagogiky a ich implementácia v pedagogickej praxi v kontexte novodobých trendov edukácie.

Adresy
PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.
Katedra pedagogiky PF UKF Nitra
Dražovská 4, 94901 Nitra
jduchovicova@ukf.sk

PaedDr. Juraj Komora, PhD.
Katedra pedagogiky PF UKF Nitra
Dražovská 4, 94901 Nitra
jkomora@ukf.sk

PRAMENE K VÝSKUMU STAROSTLIVOSTI O VÝCHOVU DIEVČAT A DETI PREDŠKOLSKÉHO VEKU V NITRE V 19.STOROČÍ

Žbirková Viera

Abstrakt: Príspevok mapuje historické pramene umožňujúce bádanie o prvej dievčenskej škole v Nitre(1835). Ďalej opisuje vznik a fungovanie prvej detskej opatrovne(1850), Kláštornej rehoľnej detskej opatrovne(1861), Fröbelovej detskej záhradky(1880) a detských opatrovní FEMKE (1877-1907) v meste Nitra v 19. storočí.

Kľúčové slová: dievčenská škola, detská opatrovňa, Jozef Vurum, Imrich Paluďay, kláštorná rehoľná detská opatrovňa, Fröbelové detské záhradky,detské opatrovne FMKE.

Abstrakt: The paper maps historical sources enabling the research about the first school for girls in Nitra (1835). It also describes the establishment and functioning of the first children day nursery (1850), Monastic children day nursery (1861), Frobel children garden (1880) and children day nurseries FEMKE (1887-1907) in Nitra in the 19th century.

Key words: school for girls, children day nursery, Jozef Vurum, Imrich Paluďay, Monastic children day nursery, Frobel children garden, children day nurseries FEMKE.

Úvod

Aplikácia modernej pedagogickej vedy do súčasnej školskej praxe predpokladá nielen rozvoj didaktickej a metodickej prípravy či skvalitnenie edukačnej vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov, ale aj ich prípravu pre prácu s historickými prameňmi s cieľom rozvíjať historické myslenie študentov. Študenti prácou s prameňmi získajú nielen informácie o minulosti, ale sa zároveň učia analyzovať a posudzovať historické fakty z viacerých pohľadov, učia sa prekonávať jednoduché čierno biele videnie a hodnotenie udalostí v histórii ľudstva. Vhodný dobový historický prameň dotýkajúci sa pedagogickej minulosti dotvára názory študentov ,učí ich názorne dokumentovať zložitosť historického vývoja. Je nepopierateľné, že život rodín s deťmi , žiakov i žiačok v našich školách v uplynulom storočí skrýva ešte veľa tajomstiev a má mnoho nepopísaných stránok. Cieľom nášho príspevku je povzbudiť študentov a učiteľov k bádateľstvu. Z najstaršej histórie výchovy cieľom príspevku je pripomenúť dve významné výročia. 5.októbra pred 135.rokmi sa otvorili brány prvej samostatnej dievčenskej školy a je tomu už 170. rokov čo vznikla prvá detská opatrovňa v Nitre.

Nitra matka slovenského školstva

Keďže naše mesto Nitra malo už na začiatku tisícročia svoje, kláštorné a kapitulské školy môžeme mu dať pekný epiteton ,že Nitra je matkou nášho slovenského školstva. (Kláštorná benediktínska škola1005 - 1010.Zoborská listina –1111,kanonik Villermus, učiteľ gramatiky na kapitulskej škole).V stredoveku vedľa kapitulskej školy bola organizovaná aj dvojtriedna farská škola v Dolnom meste. (Takáč,P..1983,s.30-

31) Tretia trieda bola založená po r.1685 piaristami z Prievidze.Zásluhou tejto školskej rehoľe sa v Nitre od roku 1701 vzdelávali na gymnáziu len chlapci. Pre dievčatá samostatná škola v tomto období este nebola .
Učňovská škola ako kresliarska škola má v Nitre svoje tradície od roku 1783.. S 19.storočím sa spája v Nitre okrem dievčenskej školy a detskej opatrovne vznik prvej súkromnej koedukačnej meštianskej a kupeckej školy. Vznikla v roku 1882.

Prvá dievčenská dvojtriedna škola – 1835

Gramotnosť dievčat a žien sa do 18 storočia dá len ťažko doložiť. Rátio educationis z r.1806 (prvá časť, paragraf 31-36) vymedzilo organizáciu a obsah vyučovania pre dievčatá. Mohli sa zriaďovať(súkromné i verejné) tam kde to dovoľovali pomery, celkom oddelené od chlapčenských škôl.. Verejné dievčenské školy sa zverovali do opatery ženským reholiam. Biskup Jozef Vurum v Nitre založil školu pre dievčatá vo veku 7.-13 rokov 4.októbra 1835. . Mala dve veľké učebne a kresliareň. Na škole sa učilo po slovensky, maďarsky a nemecky.
Otvorenia prvej dievčenskej školy v Nitre dokumentuje báseň pod názvom:
Dewčenskeg Skoli, Nitránskeg dne 4. Octob. 1835. Je cenným prameňom k dejinám dievčenského školstva. Z ďalších prámeňov pre výskum dievčenského školstva možno pripomenúť:
- Prácu osobitnej komisie v Uhorsku, ktorá pripravovala pre zasadnutie snemu už v roku 1834/ 44 osnovu zákona o národnej výchove. Do tejto osnovy bola zahrnutá nielen úprava ľudových škôl a zriaďovanie, dvojročných učiteľských ústavov, ale aj ustanovenia o detských opatrovniach.(Mátej, 1976, s.193).
-Vznik “Spolku na podporu detských opatrovní “ v roku 1836 , založený v Pešti i prvú prípravku pre učiteľky detských opatrovní založenú 7. októbra 1837 v Tolne, neskôr preloženú do Budapešti.

Prvá detská opatrovňa v Nitre– 1850

Pramene k výskumu prvej detskej opatrovne v Nitre nachádzame v župných písomnostiach, v účtoch príjmov a výdavkov spolku pre rozširovanie detských opatrovní a v cirkevných archívnych spisoch mesta . V nitrianskom regióne župné kongregácie rokovali už v roku 1842 (ŠOBA Nitra, fond Tekovská župa, kong. Záp. 1842, fasc. 7, č. 2220) a v roku 1843(ŠOBA Nitra, fond Tekovská župa, kong. Záp. 1843, fasc.2, č. 428.) a oznamovali, kde jestvujú na ich území detské opatrovne a útulky.

Kláštorná rehoľná detská opatrovňa

V roku 1861 prevzali správu rímsko-katolíckej dievčenskej školy rehoľné Dcéry kresťanskej lásky sv. Vincenta do Paul a preniesli školu do školského objektu kláštora na Farskej ulici, prevzali i vedenie prvej rímsko-katolíckej detskej opatrovne. Riaditeľkou tejto dievčenskej školy a opatrovne bola sestrička Františka Sovová. Škola vlastnila 5 tried a v školskom roku 1861/2 chodilo do nej spolu 302 detí. V prvých ôsmych rokoch nepoznáme samostatnú štatistiku detí, ktoré chodili do opatrovne. No v r. 1869/70 chodilo do opatrovne 180 detí a boli pri nich dve opatrovateľky. V r. 1889/90 už ich bolo 228, v roku 1900 až 248 detí.V roku 1910/11 chodilo do opatrovne len 180 detí. Zníženie počtu detí nastalo po otvorení detskej opatrovne spolkom FMKE na Párovciach.(Cserenyey, S. 1911, s. 89 – 92 a 113 – 119.)

Fröbelové detské záhradky
V Nitre i vo viacerých obciach župy už od roku 1878 zakladal spolok Fröbel detské záhradky ako detské opatrovne pre deti do 6 rokov. (Nemzet népiskola 15. 10. 1880 oznamoval, že v župe otvorili takéto detské záhradky.) V samotnej Nitre sa tak stalo 13. októbra 1880 . ..Spolok poslal pre nitrianske deti učiteľku Flóru Turčányiovú. Už v marci 1881 dostala táto detská záhradka 200 zlatiek ako štátnu podporu. Najviac pozornosti sa pravdepodobne venovalo hrovým koncepciám,ktoré tvorili hračky, predmety a materiály k hre,obrázkové predlohy ku hrám a návody vo forme časopiseckých článkov a brožúr .V tomto období boli snahy zakladať si i súkromné opatrovne.Podľa J. Takáča si napr. M. Edinger založil v Nitre súkromnú detskú opatrovňu.

Detské opatrovne maďarizačného spolku FMKE
Za ich vznik sa osobitne počas 30 ročného účinkovania (1877 – 1907) angažoval župný školský inšpektor Nitrianskej župy Gustáv Libertíny. V Nitre založil v roku. 1882 i osobitný spolok Hornouhorský maďarský vzdelávací spolok , v skratkách FMKE, či FEMKE, alebo FEMKA, čo boli skratky maďarského mena Felsömagyarországi magyar közmüveledési egyesület. Spolok mal v programe zakladanie maďarských detských opatrovní (ovod),ale i učňovských škôl, speváckych a čitateľských detských krúžkov, knižníc, spevokolov a kurzov maďarčiny. V meste Nitra a v okolitých obciach nebolo veľké porozumenie pre otváranie detských opatrovní z iniciatívy spolku FMKE.

Záver

Záverom možno zhrnúť, že na území dnešného Slovenska mala pred Nitrou spolkovú opatrovňu, Banská Bystrica 1829, Bratislava 1830,1831, Trnava1832, Nové Zámky 1842 a Košice v r. 1840. V roku 1842 vznikla detská opatrovna v Balašských Ďarmotách a v Lučenci vznikla v roku 1844. Detská opatrovňa v Lučenci získala od r. 1895 právo školiť i pestúnky pre útulky a sirotince a od r. 1903 pripravovali aj kandidátky vychovávateľstva pod vedením Emmy Zrköczyovej (Drenko,J.1994)[8]. Rožňava otvorila obecnú opatrovňu v r.1848, Rimavská Sobota v r. 1850, Dobšiná v r. 1851, Kežmarok v r. 1851a Liptovský Mikuláš a Prešov v roku 1876. Prijatím Zákonného článku XV. o ochrane detí predškolského veku v roku 1891 vznikli ďalšie opatrovne, napr. v Krupine, v Dolnom Kubíne ,v Kremnici, v Leviciach, v Ružomberku, v Tvrdošíne, v Trstenej, v Zlatých Moravciach ai. Od roku 1828do roku 1848 (Drenko,J.1994) bolo v Uhorsku založených 89 opatrovní .
Významnú úlohu v dejinách predškolskej výchovy zohral i Ústav pre výchovu detských opatrovkýň -Prešov 1893. Otvorením ústavu sa vytvorila možnosť štúdia predškolskej problematiky pre dievčatá v celej Šarišskej župe bez rozdielu národnosti a náboženského vyznania.(Podhájecká,M.1998).

-Prvé detské opatrovne v Nitre v 19.storočí plnili významné sociálne poslanie. V období svojho vzniku pomáhali rodinám riešiť sociálne otázky výchovy i problémy chudoby. Boli určené bezplatne všetkým deťom bez rozdielu náboženstva. Dozor a náboženská výchova boli hlavným výchovným poslaním tejto činnosti.

Mimimoriadne priekopnícke filantropické pokusy v Nitre sa viažu s nitrianskymi biskupmi Jozefom Vurumom, Imrichom Palugyayom, Milosrdnými sestrami sv. Vincenta de Paul,a i.
Výchovný program v opatrovniach sa postupne menil. Do centra pozornosti vychovávateliek sa dostal i Fröblov pedagogický systém, metodika detských záhradiek. Školstvo sa postupne stalo nástrojom maďarizácie, čím uplatňovanie tzv. štátnej myšlienky od konca 18. storočia do r.1918 znamenalo v oblasti rozumovej výchovy detí vážne nebezpečenstvo z hľadiska národnej kultúry a rozvoja národných tradícií.
Nepoznáme však napr. metodiky práce učiteliek, ktoré prezentovali výsledky svojej činnosti na prvej Celouhorskej výstave prác detských opatrovní v r. 1910 v Levoči (hračiek, detských prác z prírodných materiálov, učebných pomôcok, tvorivých prác učiteliek z pracovnej, umeleckej, literárnej činnosti) . Dobové časopisy spomínali sprievodné semináre .a ďalšie podujatia pre predškolskú výchovu z r. 1910 v Levoči (Gúziová, K.1999). Tu totiž reformné úsilie novej výchovy našlo svoj ohlas. Treba to preskúmať. Nitru napr. reprezentovala pani Konečná hovoriacimi bábkami. Dejiny predškolskej pedagogiky koncom 19. a začiatkom 20.storočia napriek maďarizačným tendenciám majú i svetlé stránky. Sociálnu výchovu detí na prelome storočí nemožno už dnes na začiatku 21. storočia chápať ako jednoznačne negatívne obdobie. I v tomto období sa rodili deti, navštevovali detské opatrovne i sociálne zariadenia. Nemožno opomínať aktivity, schopnosti a nadanie detí a vychovávateľov. Ak celá Európa žila novou výchovou a úsilie slobodnej výchovy scestovaní predkovia, poznali je predpoklad, že ich prvky vo svojej práci i uplatňovali.
Odkaz zakladateľov prvých detských opatrovní i obsah zákonného článku XV. z roku 1891 a zachovalých dobových hlásení, obežníkov, finančných fondov detských útulkov, fondov sociálnej starostlivosti, štatistík, spisov a novín je vítané spresňovať v jednotlivých regiónoch. Chýba nám topografia najstarších predškolských zariadení na našom území. V oblastných archívoch pôjde predovšetkým o staršie dokumenty, fondy o sociálnej starostlivosti. Okresné archívy poskytujú len novšie dokumenty, najmä o 20. storočí, a to fondy školských inšpektorátov, fondy obcí a miest, jednotlivých opatrovní, škôl, prípadne osôb činných vo výchove a vzdelávaní ako to naznačil aj prieskum školsko-pedagogických dokumentov v slovenských archívoch, ktorý organizovalo MŠPS v roku 1991. Nevyhnutné bude hľadať v jednotlivých materských školách kroniky, ktoré zachytávajú školské dianie pred rokom 1918, ale i obrazový materiál a fotografie .Rovnako bude potrebné venovať pozornosť výskumu cirkevných archívov, ktoré tiež vlastnia dokumenty viažuce sa k dejinám materského školstva.
-Myslíme si že predškolskú výchovu od konca 19. storočia do konca 20. storočia treba podrobiť hlbokej analýze. Neostáva nám iné, ako ďalej obraz o predškolskej výchove trpezlivo interdisciplinárne skúmať. V jednote s historickými prameňmi písomnými, hmotnými i naračnými sú to zbierkotvorné predmety , obrazové archívne dokumenty, ako dobové fotografie, výtvarné diela, krezby, grafiky, filmy,plány budov a podobne. Dávajú doklad, spresňujú či dopĺňajú bádanie o -zmenách v živote rodiny, o prístupe k výchove a vzdelávaniu detí predškolského veku, o chápaní detstva v štruktúre ľudového spoločenstva, o psychologickom obraze a o vývine dieťaťa, o úlohách a možnostiach výchovy dieťaťa v v detských opatrovniach.

Literatúra

CSERENYEY, S.1911. Palugyay Imre püspök és a Nyitrán irgalmas növrek emlékezeti. Nitra.
DRENKO, J.1994. Z histórie detských opatrovní. Lučenec: Metodické oddelenie školskej správy.
GÚZIOVÁ, K.1999. Dejiny materských škôl na Spiši. In: Aktuálne otázky školského múzejníctva.VII.Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, s.59.
Magyrország vármegyei és városai – Nyitravármegye. Budapest : 1898.
MÁTEJ, J.A KOL.1976. Dejiny českej a slovenskej pedagogiky. Bratislava: SPN, s.193. ISBN 67-455-76.
PODHÁJECKÁ, M.1998. Regionálne dejiny prvých detských opatrovní. In: Aktuálne otázky školského múzejníctva. VI .Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, s.48
TAKÁČ, P.1978. Z histórie nitrianskeho školstva. In: Žakom Nitry, r.2, č.3, s.23-27.
ŽBIRKOVÁ, V. 2002. Pramene k výskumu starostlivosti o deti predškolského veku. In: Detská opatropvňa v Trnave a jej aktuálnosť dnes.Trnava: PF Trnavskej univerzity, s.27-34, ISBN:80-89074-44-8

Adresa:
prof.PhDr.Viera Žbirková, CSc.
Katedra etiky a katechetiky,
FFUKF Nitra,
Hodžova č.1

ROZVOJ KOMPETENCIÍ UČITEĽA 1. STUPŇA ZŠ AKO DÔLEŽITÁ SÚČASŤ JEHO PROFESIJNÉHO RASTU

Komora Juraj – Fenyvesiová Lívia

Abstrakt: Príspevok poukazuje na dôležitosť niektorých vybraných kompetencií v práci učiteľa. Poznanie kompetencií učiteľovi umožňuje komplexnejšie pôsobenie na žiaka, čím sa zvyšuje efektívnosť procesov výchovy a vzdelávania.

Kľúčové slová: kompetencie učiteľa, humanizácia školy, osobnosť žiaka

Abstract: The contribution is highlighting on the importance of some selected competencies in teacher's work. The recognition of these authorities enables teachers to act on pupils in more general way, which is leading to more effective educational process.

Key words: teacher's competencies, scool humanisation, pupil's personality

Stále častejšie sa hovorí o tom, že dnešná moderná škola musí spĺňať podstatne náročnejšie kritériá na kvalitu svojej činnosti, ako tomu bolo v minulosti. So zvyšujúcimi sa nárokmi na školu sa pochopiteľne zvyšujú aj nároky na učiteľskú profesiu a v súvislosti s tým sa diskutuje najmä o kompetenciách učiteľa.

Pojem kompetencia znamená právomoc, dosah právomoci, spôsobilosť vykonávať určitú činnosť. Pedagogický slovník charakterizuje kompetencie učiteľa ako súbor profesijných zručností a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie. Kompetencie učiteľa sú získavané učením, čiastočne sú dané genetickými potencialitami – to je širšie chápanie kompetencií. Užšie ich chápeme len ako výsledok vzdelania učiteľa (Průcha, J.- Walterová, E.- Mareš, J., 2001, s. 103 – 104).

Poznanie kompetencií učiteľovi umožňuje komplexnejšie pôsobenie na žiakov, prispieva k tomu, že okrem tých funkcií, ktoré sú najčastejšie zdôrazňované – vzdelávacia a výchovná – sú docenené aj ďalšie funkcie (Hupková, M.- Petlák, E., 2004, s. 98).

Cieľom nášho príspevku nie je podrobná analýza rôznych druhov kompetencií a z nich vyplývajúcich klasifikácií. Chceme sa skôr zamerať na ich rozvoj, ako samozrejmú súčasť profesijného rastu učiteľa. Napriek tomu, že niektorí učitelia si ešte stále myslia opak, v dnešných podmienkach už nikomu nemôže stačiť len kvalitná predmetová príprava. Dôraz kladený na prvotriedne vedomosti, potrebný rozhľad a dobrá orientácia vo všetkom, čo sa nejakým spôsobom podieľa na formovaní osobnosti dieťaťa sa stáva nevyhnutnou požiadavkou kvalitného vykonávania tejto profesie.

Model širokej profesionality predstavuje výzvu k hľadaniu nových hodnôt učiteľskej profesie. Znamená výraznú premenu učiteľských rolí. Učiteľ sa chápe predovšetkým ako facilitátor žiakovho vývoja a učenia, ktorý vytvára kvalitné vzdelávacie situácie a podmienky pre žiakovo úspešné učenie, ako citlivý diagnostik v odhaľovaní individuálnych zvláštností detí, ktorý sa snaží dotiahnuť každého žiaka k stropu jeho

možností, ako sprievodca na ceste za poznaním, ktorý uvádza do reality, pomáha orientovať sa v okolitom svete, inšpiruje, podnecuje, pomáha budovať sebadôveru, sebaúctu a pod. (Spilková, V., 2004, s.111).
Niektorí odborníci zastávajú názor, že kompetencie potrebné pre kvalitné vykonávanie určitej profesie, by si mal každý jednotlivec osvojiť už počas prípravy na povolanie. Do určitej miery s týmto názorom súhlasíme, ale zároveň dodávame, že kompetencie nie je možné považovať za uzavretú, resp. ohraničenú kategóriu. Nemôžeme si osvojiť konkrétnu kompetenciu len počas niekoľkoročného štúdia, pretože správne uplatňovanie väčšiny z nich je podmienené dlhoročnými skúsenosťami z praxe. Podľa nášho názoru je osvojovanie a rozvoj kompetencií procesom prakticky nekončiacim – celoživotným. Z tohto pohľadu môžeme povedať, že počas prípravy na povolanie si každý z nás osvojuje len základy potrebných kompetencií a dôležité je, aby sme tieto základy ďalej rozvíjali a posilňovali.
Podľa E. Petláka sa pedagogické kompetencie učiteľa vyvíjajú postupne v nasledovných stupňoch:
- **Prvý stupeň** – sem možno zaradiť záujem o rozšírenie, resp. zdokonalenie vlastných pedagogicko-didaktických kompetencií. Výrazne sa tu prejavujú sebareflexné aktivity učiteľa, ktorý začína pociťovať istú nespokojnosť so svojou doterajšou prácou, chce svoju činnosť inovovať.
- **Druhý stupeň** – možno označiť ako postupný vývin svojho vlastného vnímania výchovno-vzdelávacieho procesu. Toto obdobie je spojené so štúdiom teoretických otázok, uvedomovanie si aktuálnych, učiteľovi vlastných pedagogicko-didaktických kompetencií a na základe tohto smerovanie k hľadaniu vlastného profilu.
- **Tretí stupeň** – je postupným pretváraním, resp. transformovaním nových teoretických poznatkov do vlastnej pedagogicko-didaktickej činnosti.
- **Štvrtý stupeň** – schopnosť spojenia vlastných pedagogicko-didaktických kompetencií so všeobecnými pedagogicko-didaktickými kompetenciami. Je to isté preskupenie, či spojenie nového so starým.
- **Piaty stupeň** – schopnosť meniť, zlepšovať a dotvárať pedagogicko-didaktické kompetencie. Dalo by sa povedať, že tento stupeň sa nekončí a nezavršuje vývin kompetencií učiteľa, pretože dobrý učiteľ nie je nikdy so svojou prácou spokojný, neustále ju dotvára, neustále študuje, a tak vlastne permanentne dotvára svoju prácu (Hupková, M.- Petlák, E., 2004, s. 100).
Už sme spomenuli, že v súvislosti s humanizačnými tendenciami súčasnej modernej školy sa zvyšujú nároky na profesiu učiteľa. Vidíme ho ako odborníka, ktorý uľahčuje žiakovi učenie a pomáha mu v jeho individuálnom rozvoji. Je schopný sprostredkovávať vzdelávacie obsahy spôsobom, ktorý akceptuje špecifiká poznávacích procesov detí, rešpektuje potreby a individuálne zvláštnosti žiakov a vytvára priaznivú sociálnu, emocionálnu a psychickú klímu v prostredí, v ktorom učenie prebieha.
V súvislosti s uvedeným sa zameriame na rozvoj tých kompetencií, ktoré pokladáme z hľadiska práce učiteľa za najdôležitejšie. Na prvé miesto by zrejme väčšina učiteľov postavila **didakticko-metodické kompetencie**. Je to celkom pochopiteľné, no musíme podotknúť aj to, že podľa nášho názoru nie je možné zostaviť rebríček dôležitosti kompetencií pre prácu učiteľa. Jednotlivé kompetencie totiž nemôžeme chápať izolovane, pretože sa navzájom ovplyvňujú a prelínajú, a správne uplatňovanie jednej je podmienené práve uplatňovaním ďalších.

Vráťme sa však k spomínaným didakticko-metodickým kompetenciám. Ako sme už naznačili, základy k nim si každý učiteľ osvojil v priebehu prípravy na učiteľské povolanie. Po ukončení štúdia by učitelia mali ovládať súbor postupov, ktorými sú schopní sprostredkovávať vzdelávací obsah vo svojej predmetovej aprobácii. Efektívnosť ich použitia závisí na jednej strane od perfektného osvojenia potrebných poznatkov v rámci konkrétneho učiva, na strane druhej od schopnosti pretransformovať teoretickú prípravu do pedagogickej praxe. Súčasné výskumy v tejto oblasti ukazujú, že učitelia veľmi neradi upúšťajú od zaužívaných postupov (väčšinou tzv. tradičných) a dosť negativisticky sa stavajú k novým, resp. netradičným metódam výučby. Vytvárajú tak priestor pre stereotyp, ktorý je základom pre elimináciu motivácie žiakov k učebnej činnosti.

Akceptujeme skutočnosť, že každý učiteľ si vytvára svoj štýl práce a ten sa rokmi praxe zdokonaľuje. To však nie je dôvod na odmeraný postoj k inováciám a modernizačným trendom. Práve naopak – umením učiteľa a skutočnou podstatou didakticko-metodických kompetencií je schopnosť prispôsobovať tieto inovácie svojmu štýlu práce. Veľký priestor na inšpiráciu v tomto smere podľa nás poskytuje najmä alternatívna pedagogika a moderné koncepcie výučby. Závisí to len od ochoty učiteľa získavať informácie, študovať a vzdelávať sa v tejto oblasti.

Ďalšie kompetencie, ktoré musíme spomenúť sú **kompetencie diagnostické**. Myslíme si, že tieto nie sú učiteľmi doceňované, keďže väčšina z nich má predstavu, že diagnostická činnosť nie je náplňou ich práce. Skutočnosť je však taká, že práve od toho, aký je učiteľ diagnostik, závisí miera jeho úspechu či neúspechu v práci so žiakom. Akceptácia žiaka ako svojbytnej osobnosti, ktorá má svoje problémy a potreby, ktorá má určitý potenciál, určité predpoklady a schopnosti, umožňuje upravovať podmienky výchovy a vzdelávania tak, aby bol zabezpečený optimálny rozvoj všetkých stránok žiakovej osobnosti. Základom pre diagnostické kompetencie nie je len poznanie konkrétnych diagnostických postupov, ale najmä registrovanie určitých prejavov správania, ktoré sú základnými informáciami pre učiteľa v konkrétnych situáciách. Dôležité je aby si učiteľ všímal aj najmenšie detaily, analyzoval priebeh vyučovacej hodiny a zaznamenával si zistené skutočnosti a kvalitatívne ich vyhodnocoval.

Jednou z podmienok kvalitného uplatňovania predchádzajúcich kompetencií je aj osvojenie **interakčných** a **komunikačných kompetencií**. Na to, aby učiteľ skutočne mohol odhaľovať potreby žiakov, musí vytvárať priestor na otvorenú komunikáciu, navodzovať atmosféru dôvery a porozumenia. Priaznivá klíma, kongruencia a empatia zbavujú žiakov stresu zo školy. V modernej humánnej škole sa predpokladajú zmeny v pozícii učiteľa. Už to nie je učiteľ vydávajúci pokyny, direktívne riadiaci a organizujúci činnosť žiakov. Je to učiteľ pomáhajúci, usmerňujúci, ktorý vytvára priestor na to, aby si žiaci organizovali svoju činnosť sami, podporujúc ich tvorivosť a aktivitu. Je dôležité, aby žiak nevidel učiteľa len ako nedostupnú autoritu, ale ako niekoho, kto je ochotný pomôcť mu v jeho prípadných problémoch, niekoho, kto chápe a rešpektuje jeho potreby a neposlednom rade ako niekoho, kto ho usmerňuje na ceste za poznaním. Základom pre to sú nepochybne správne komunikačné postupy. Nimi učiteľ žiaka hodnotí, povzbudzuje, podporuje a tak uňho postupne buduje zdravú sebadôveru a asertivitu.

Nemenej dôležité ako predchádzajúce kompetencie sú aj **kompetencie kooperatívne**. Mimoriadne náročná v tomto smere je najmä spolupráca s rodičmi. Učitelia v poslednej

dobe pociťujú pokles statusu svojej profesie v spoločnosti, čo celú situáciu značne zhoršuje. Často narážajú na neochotu so strany rodičov, čím sa podstatne zvyšujú nároky na ich prácu. Keďže žiaci, s ktorými učiteľ na vyučovaní pracuje tvoria z hľadiska sociálneho nediferencovanú skupinu, učiteľ musí vedieť komunikovať s rodičmi so všetkých sociálnych vrstiev, resp. s rodičmi s rôznou vzdelanostnou úrovňou. Tu sa vo zvýšenej miere musí prejaviť jeho schopnosť nachádzať obojstranne prijateľné riešenia vzniknutých problémov, schopnosť vyjednávať, trpezlivo argumentovať a citlivo posudzovať názorovú odlišnosť iných. To isté pochopiteľne platí pre spoluprácu s inými učiteľmi. Moderný učiteľ musí byť pripravený pracovať tímovo, pretože vyučovanie a všetko s ním spojené nie je z pohľadu učiteľa záležitosťou jednotlivca, ale jeho výsledok závisí od kooperácie všetkých, ktorí sa na ňom vo väčšej či menšej miere podieľajú. Neoddeliteľnou súčasťou týchto kompetencií je aj nadväzovanie a udržiavanie kontaktov s učiteľmi na iných školách, resp. pedagogickými aj nepedagogickými pracovníkmi vo výchovno-vzdelávacích inštitúciách a zariadeniach doma a v zahraničí.

V neposlednom rade musíme spomenúť aj **kompetencie organizačné**. V rámci nich za najdôležitejšiu pokladáme systematickú a pravidelnú prípravu učiteľa na vyučovací proces. Výskumy ukazujú, že najmä učitelia s dlhšou praxou sa viac spoliehajú na svoje skúsenosti a podceňujú význam prípravy na vyučovanie. Ich hodiny sa však po určitom čase stávajú stereotypné, chýba im nápaditosť a kreativita, čo sa zákonite musí odraziť aj na záujme žiakov. Dobrá organizácia svojej a žiackej práce je základom úspechu v podobe kvalitných výsledkov. To sa však dá dosiahnuť len dôsledným naplánovaním vyučovacej hodiny a jej podrobnou analýzou. Práve analýzou vzniknutých neočakávaných situácií získava učiteľ potrebné skúsenosti, ktoré zvyšujú jeho pohotovosť pri riešení podobných situácií v budúcnosti. Musíme si však uvedomiť, že tieto kompetencie majú v súčasnosti podstatne širší rozmer. Práca učiteľa už nie je ohraničená len školou. Stále častejšie prichádza do kontaktu s rôznymi mimoškolskými organizáciami, zapája sa do projektov, výskumných úloh a pod. To si vyžaduje rozhľad a orientáciu v rôznych oblastiach spoločenského života.

Tu sa zároveň dostávame ku kompetenciám, ktoré v žiadnom prípade nesmieme vynechať a to **kompetenciám sebarozvíjajúcim**. Napriek tomu, že potreba neustáleho a systematického sebavzdelávania je samozrejmou požiadavkou, výskumy opäť ukazujú, že skutočnosť nemôžeme hodnotiť ako uspokojivú. Veľa učiteľov napriek stále sa rozširujúcim možnostiam nemá najmenší záujem o nové informácie. Výsledky skúmaní a najnovšie zistenia, ktoré sa podstatne môžu podpisovať pod zvyšovanie efektívnosti ich výchovno-vzdelávacej práce častokrát zostávajú nepovšimnuté a bez odozvy.

Je nám jasné, že sme ani zďaleka nevyčerpali danú problematiku a mohli by sme takýmto spôsobom hovoriť aj o ďalších kompetenciách. No to nebolo cieľom tohto príspevku. Chceli sme hlavne poukázať na dôležitosť vybraných kompetencií pre prácu učiteľa v dobe, charakteristickej stále sa zvyšujúcimi požiadavkami na túto profesiu a podnietiť tak k skutočne objektívnej sebareflexii a zamysleniu sa nad prácou každého z nás.

Literatúra

HATÁR, C. 2005. Inštitucionálna edukatívna starostlivosť o seniorov v Slovenskej republike. Nitra: PF UKF. ISBN 80-8050-821-6.
HUPKOVÁ, M.- PETLÁK, E. 2004. Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa. Bratislava: IRIS 80-89018-77-7.
PAVLIČKOVÁ, A. 2004. Diferenciácia v alternatívnom školstve. In: Petlák,E. – Juszczyk, S.: Diferenciácia a súvislosti. Nitra: PF UKF. ISBN 80-8050-743-0.
PRŮCHA, J.- WALTEROVÁ, E.- MAREŠ, J. 2001. Pedagogický slovník. Praha: PORTÁL. ISBN 80-7178-579-2.
SEIDLER, P.- KURINCOVÁ, V. 2005. Inakosti v edukačnom prostredí. Nitra: PF UKF. ISBN 80-8050-839-9.
SPILKOVÁ, V. A KOL. 2004. Současné proměny vzdelávání učitelů. Brno: PAIDO. ISBN 80-7315-081-6.
PETLÁK, E. – KOMORA, J. 2003. Vyučovanie v otázkach a odpovediach. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-48-3.
PORUBSKÁ, G. - IVANČÍKOVÁ, J. 2003. Diferenciálna didaktika a jej význam v príprave budúcich učiteľov. In: Trendy soudobé výuky didaktických disciplin na vysokých školách. Ústí nad Labem: PF UJEP. ISBN 80-70-44-495-9.
TÓTHOVÁ, M. 2003. Osobnosť tvorivého učiteľa. In: Zborník z pedagogickej konferencie: Univerzitný šport a telesná výchova na začiatku III. tisícročia. Nitra: SPU-UKF. ISBN 80-8069-273-4.

Kapitola je napísaná ako výstup z vedeckovýskumnej úlohy VEGA-1/3632/06 Východiská inkluzívnej pedagogiky a ich implementácia v pedagogickej praxi v kontexte novodobých trendov edukácie.

Adresy

PaedDr. Juraj Komora, PhD.
Katedra pedagogiky PF UKF Nitra
Dražovská 4, 94901 Nitra
jkomora@ukf.sk

PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD.
Katedra pedagogiky PF UKF Nitra
Dražovská 4, 94901 Nitra
lfenyvesiova@ukf.sk

PREPRIMÁRNA EDUKÁCIA V ZARIADENIACH PREDŠKOLSKEJ VÝCHOVY

UWARUNKOWANIA SPOŁECZNE, SYSTEMOWE I PROGRAMOWE WCZESNEJ EDUKACJI DZIECKA.

Rostańska Eugenia

Anotácia: Zespół wielu czynników składa się na efektywność edukacji dziecka. Są nimi zwyczaje społeczne i tradycyjne przyzwyczajenia rodzinne, przyjęte rozwiązania strukturalne i prawne a także programowe zapisy celów i treści kształcenia.

Kľúčové slová: Edukacja elementarna; uwarunkowania, system, program edukacji małego dziecka.

Abstract:
Following article has it's aim to prove, that child's education assembles many various elements. These are: social habits, traditional family customs, accepted structural and law solutions and also programmatic notation of aims and matters of education.

Key words: Elementary education. Law and system in child's education. Child's education program.

Edukacja dziecka jest przedmiotem szczególnej troski rodziców i nauczycieli. Wykładnią tego jest powszechnie deklarowane staranie aby dzieci rozwijały się, rosły, chciały się uczyć a przy tym były radosne i zainteresowane poznawaniem siebie i świata. Za oczywiste przyjmuje się, iż poznawanie to, odbywać się powinno przez podejmowanie różnorodnych zadań, konstruowanie systemu wiedzy i wartości czy zdobywanie doświadczeń.
Towarzyszyć mu, winna zaś satysfakcja z osiągniętych rezultatów. I rodzice i nauczyciele są zgodni, co do roli przyjaznej atmosfery otaczającej dziecko, poczucie akceptacji, niezbędnego dla jego rozwoju. Rozwój ten przecież traktowany jest jako wartość dla rodziców ale i w makroperspektywie, jako wartość społeczna. Wynika to z roli wczesnej edukacji dziecka, z potwierdzenia, iż 80% zdolności do nauki rozwija się w ciągu pierwszych ośmiu lat życia (por. Dryden G., Vos J. i inni). Od ich przebiegu, efektów i emocjonalnych doznań będzie zależała motywacja dziecka do uczenia się i zdolność do podejmowania nowych zadań. Stąd waga koncepcji edukacyjnych promujących rozwój, stymulujących rozwój własnego „ja" rozumianego jako świadomość siebie, poczucia swojej wartości i znaczenia (Lubomirska, K. 2002, s.7).
Dotyczy to zarówno poziomu przedszkolnego jak i wczesnoszkolnego. Należałoby więc postawić pytania : czy rozwiązania systemowe i dydaktyczne wspierają dążenia rodziców i nauczycieli do tworzenia optymalnych warunków rozwoju dzieci? Jakie uwarunkowania sprzyjają a jakie są barierami dla edukacji małego dziecka ?
By na te pytania odpowiedzieć, warto przyjrzeć się w jakich konwencjach i przyzwyczajeniach funkcjonuje etap edukacji elementarnej – przedszkolnej i wczesnoszkolnej, rozpatrując fakty na to funkcjonowanie wpływające.

Fakty te tworzą bowiem układ uwarunkowań, efektywności kształcenia i w znaczący sposób stanowią o jego jakości. Należą do nich sytuacja i zachowania jednostek a także cechy systemowe i struktury organizacyjne oświaty.
Jako prymarne należy wymienić zmiany cywilizacyjne XXI wieku. Te, które przynoszą postęp – jak technologia medialna, stwarzają dla edukacji możliwości korzystniejszych form dydaktycznych, ułatwiają wpływ na kompetencje ucznia: komunikacyjne i kluczowe, np. gromadzenie i wykorzystanie informacji. Wśród zmian cywilizacyjnych są również i takie, które są nośnikami zagrożenia pedofilia, terroryzm, wczesna deprawacja itp. Stanowią one wyzwanie do zmian w wychowaniu młodego człowieka, do nabycia umiejętności odbioru i reakcji na różnorodne informacje. Każda zmiana cywilizacyjna stanowi o konieczności zmian w treściach i formach edukacji. Z jednej strony należałoby uwzględniać historyczne i kulturowe treści, z drugiej zaś reagować na przemiany cywilizacyjne i do nich przygotowywać. W edukacji elementarnej przykładem tego może być zmiana tekstów, na których dziecko w wieku przedszkolnym nabywa umiejętność czytania. Poza kanonicznymi, elementarzowymi tekstami i lekturami niekontrolowaną rolę odgrywają teksty użytkowe: komunikaty, reklamy. Funkcja informacyjna staje się dominującą nad estetyczną czy ekspresywną. W szerszej skali oznacza to konieczność odniesienia się w treściach kształcenia do doświadczeń dziecka: faktycznych i w probabilistycznej perspektywie. Również takich, które wynikają z przemian w społeczeństwach postmodernistycznych, ze zmian symboli i obrazów kulturowych a także przyzwyczajeń społecznych. Mam tu na myśli szczególnie podkreślane przez Raport dla UNESCO Jacques'a Delors'a takie elementy polityki oświatowej jak:

- elastyczność kształcenia
- stała mobilność do zmian w wykształceniu – zachęcanie do zdobywania nowej wiedzy i umiejętności
- zbliżenie szkół i przedsiębiorstw: pozasystemowe rozwiązania strukturalne kształcenia zawodowego, kontrola jakości kształcenia, preorientacja rozumiana jako akwizycja zawodu a w konsekwencji pracy, nowoczesne myślenie w programach szkolnych
- walka ze zjawiskiem marginalizacji przez wczesną edukację i wydłużony czas scholaryzacji
- równorzędność inwestycji materialnych i edukacyjnych rozumiana jako traktowanie oświaty jako części gospodarki (Edukacja... 1998).

Dla treści nauczania oznacza to m.in. konieczność uwzględnienia takich cech współczesnego społeczeństwa jak:

- natychmiastową komunikację
- świat bez granic ekonomicznych
- wspólną gospodarkę
- naukę przez internet
- tworzenie się nowych społeczeństw usługowych
- związek dużego z małym (w odniesieniu gospodarczym, ekonomicznym i politycznym – przyp. E.R.)
- zmianę charakteru pracy
- wzrost znaczenia kobiet
- nowe sposoby wypoczynku
- aktywne starzenie się populacji (Dryden G., Vos J. 2000 s.34)

Jednakże tym przemianom towarzyszy w edukacji siła konwencji społecznych, wyrażonych przez przyzwyczajenia i przyzwolenia rodziców uczniów. Należą do nich:

- przywiązanie rodziców do własnych, pozytywnych bądź negatywnych doświadczeń edukacyjnych
- społeczne rozumienie roli szkoły, jako jedynego miejsca gdzie człowiek może sie uczyć, w tym szczególne przywiązanie do systemu klasowo-lekcyjno-podręcznikowego
- tradycyjne traktowanie klasy pierwszej jako początku uczenia się dziecka, w przeciwieństwie do jego pobytu w przedszkolu – miejsca opieki w czasie pracy matki
- potwierdzenie selekcji społecznej przez rozwiązania strukturalno-systemowe oświaty
- przywiązanie do obrzędowości i tradycyjnej symboliki szkolnej zamiast rzeczywistych efektów edukacji: niewolnictwo dokumentów, świadectw, instrukcji, potwierdzeń a w szczególności historycznych rozwiązań metodycznych
- magiczne myślenie, iż szkoła zmieni to, z czym nie może poradzić sobie rodzina
- magiczne myślenie, iż rodzice są zobowiązani do uzupełnienia tego z czym nie może poradzić sobie szkoła

Schematy myślenia o edukacji wytwarzają się na podstawie doświadczeń rodziców, kiedy byli uczniami. W konsekwencji oznacza to albo dziedziczenie bezradności albo ambicjonalne bariery nie do pokonania przez dzieci. Wyrazem tego bywa również zadowolenie rodziców z osiągniętego przez nich poziomu edukacji bez odniesienia do możliwości dziecka. Przykładem takich przekonań są wyniki badań rodziców dzieci przedszkolnych w aspekcie cech dziecka i warunków jego rozwoju przed rozpoczęciem nauki szkolnej. Wyraźnie wyodrębniają się trzy grupy poglądów rodziców. Pierwsza grupa określa szanse rozwoju i cechy dziecka w podstawowych intuicyjnych określeniach: chciane, zadbane, kochane. Jako cechy postępowania rodziców uznaje: włączenie dziecka w życie rodziny z prawami i obowiązkami, zachęcanie do poznawania świata, tworzenie warunków do zabawy. Druga grupa rodziców jako cechę szczególnie korzystną dla rozwoju wskazuje wczesną umiejętność czytania i zabawy prorozwojowymi zabawkami. Rodzice ci podkreślają również rolę czynności okołoedukacyjnych przed rozpoczęciem nauki szkolnej. Podkreślają również rolę okazji do poznawania świata, uznając, iż tworzenie dziecku możliwości w tym zakresie jest obowiązkiem rodzica. Rodzice trzeciej grupy jako szczególnie ważne dla dzieci przedszkolnych uznają:

- uczenie się języka obcego
- wczesne stymulowanie zainteresowań
- wczesny udział wraz z rodzicami w kulturze
- posiadanie i korzystanie z komputera
- doświadczanie samodzielności społecznej (organizowane przez rodziców spotkania grup przyjacielskich i wyjazdów) (Janowski A. 2002, s.3).

Powiększa to znaczenie przygotowania dzieci do edukacji szkolnej.

Tym uwarunkowaniom wczesnej edukacji dziecka, wynikającym ze zmian cywilizacyjnych, zwyczajów i przyzwoleń społecznych towarzyszą konwencje organizacyjne i systemowe. Należą do nich:

- podziały administracyjne i sposoby finansowania oświaty; tworzone rejony szkolne, częstokroć bez uwzględnienia rzeczywistej drogi dziecka do szkoły
- nieprecyzyjne przepisy prawne, np. określenie obowiązku edukacyjnego dziecka sześcioletniego z naciskiem na miejsce jego realizacji z pominięciem celów i metod
- brak perspektywicznego planu organizacji oświaty: raczej planowanie doraźne pomijające dane demograficzne GUS. Dane te wskazują na wzrost liczebności dzieci w wieku przedszkolnym od 1 552 451 w roku 2003 do ok. 1 813 000 w roku 2015. Towarzyszy temu spadek liczby przedszkoli, np. w województwie podlaskim na ogólną liczbę 171 przedszkoli są tylko 23 na wsi a w województwie warmińsko-mazurskim na ogólną liczbę 258 przedszkoli jest tylko 63 na wsi. Dla porównania w województwie śląskim na ogólną liczbę 1258 przedszkoli 365 jest na wsi a w województwie małopolskim na 796 przedszkoli 401 jest na wsi (Kamińska K. 2003, s.38-41)

Są to struktury organizacyjne, które powiększają skutki w poziomie alfabetyzacji (Kwieciński K. 2003). Powodują one brak możliwości upowszechniania wychowania przedszkolnego, w tych częściach kraju, gdzie bezrobocie, dziedziczenie biedy i selekcja społeczna nie są niwelowane tworzeniem możliwości edukacyjnych dla dzieci. Obserwuje się również irracjonalny opór administracji samorządowej i państwowej dla alternatywnych form edukacyjnych, takich jak „Małe przedszkole", „Wędrujące przedszkole" czy „Domowe przedszkole" (Ogrodzińska T. 2004, s.73,74), skądinąd sprawdzonych i funkcjonujących w innych krajach Europy. Niekorzystną cechą systemową jest również dla wczesnej edukacji brak jej ciągłości. Nieporozumieniem jest traktowanie klas początkowych a nie wychowania przedszkolnego jako pierwszego etapu kształcenia ogólnego. Ten brak ciągłości między edukacją przedszkolną i wczesnoszkolną podkreślają przepisy prawa, w tym odrębne dla przedszkola i klas I-III podstawy programowe. Ta niespójność programowa przekłada się częstokroć na brak współpracy między nauczycielami szkół i przedszkola. W tym kontekście mocno teoretycznie brzmi podstawowe założenie systemu oświaty: zapewnienie wszechstronnego rozwoju dziecka. W czym zatem należy szukać wzmocnienia zmian społecznych, systemowych i programowych działających na korzyść wczesnej edukacji dziecka?

Szanse zmian społecznych, systemach i programowych, działających na korzyść rozwoju dziecka, upatrywać można między innymi w :

- Dobrym przygotowaniu nauczycieli przedszkola i klas początkowych, doskonalących się zawodowo i aktywnych w poszukiwaniu optymalnych rozwiązań edukacyjnych, wrażliwych na potrzeby, smutki i radości dziecka,
- We wzrastających aspiracji rodziców i w coraz częściej występującej w świadomości społecznej roli wczesnej edukacji dziecka ;
- W podejmowanych inicjatywach na rzecz promocji rozwoju w tym na rzecz zmian programowych polskiej edukacji.

Efektem jednej z takich inicjatyw , jest projekt Podstawy Programu Edukacji Elementarnej (por. Misiorna E. 2004, s.57-60). Autorzy traktują Edukację Elementarną jako pierwszy etap kształcenia ogólnego obejmującego dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Jej celem jest wg nich osiągniecie przez dziecko optymalnego rozwoju we wszystkich jego sferach przez: zapewnienie ciągłości wychowania i kształcenia, respektowanie prawidłowości rozwoju, uwzględnienie

indywidualnej linię rozwoju każdego dziecka w kontekście kulturowym i społecznym, nawiązanie do założeń współczesnej psychologii i pedagogiki dotyczących uczenia się dziecka , budowanie poczucia własnej wartości i tworzenie relacji społecznych – akceptowanie wartość osoby dziecka , a w szczególności jego autonomii, niepowtarzalności i tożsamość. Autorzy uznają rolę rodziców jako pierwszych nauczycieli dziecka a nauczycieli jako doradców i wsparcie w pozytywnym doświadczeniu rodzicielstwa. Zadania Edukacji Elementarnej zostały przez Autorów określone w trzech obszarach edukacyjnych :

- Wiedza i poznawanie świata oraz siebie
- Umiejętności działania w świecie
- Wartości i stosunek do świata oraz siebie

Edukacja w pierwszym obszarze obejmuje treści i zadania edukacyjne związane z wiedzą dziecka o sobie i świecie, tworzeniem narzędzi jej konstruowania oraz sposobami poznawania przez dziecko świata. Treści i zadania w drugim obszarze związane są z rozwijaniem czynności poznawczych, porozumiewania się, praktycznym i symbolicznym działaniem dziecka z innymi osobami. Trzeci obszar obejmuje treści i zadania związane z budowaniem własnej wartości , tworzeniem systemu wartości oraz rozwojem przekonań moralnych i postaw.
Szanse i bariery , oczekiwania i nadzieje towarzyszące nauczycielom w ich pracy, ich intencje jak sądzę, wyrażone zostały również przez Autorów projektu Podstawy programowej w stwierdzeniu : „staraniem naszym jest aby dzieci chciały się uczyć, były radosne i szczęśliwe a podejmowane zadania i zdobywane doświadczenia przynosiły im wiele satysfakcji i przyjemności z osiąganych sukcesów. Chcemy, by wzrastały w pogodnej, przyjaznej dla nich atmosferze. By odczuwały, iż są akceptowane a ich rozwój stanowi dla dorosłych wartość sama w sobie, wyznaczona przez uniwersalia kulturowe i oczekiwania społeczne. Dążymy zatem do takich rozwiązań edukacyjnych by stworzyć ku temu najlepsze warunki.

Literatúra

DRYDEN, G.- VOS, J. 2000. Rewolucja w uczeniu. Poznań: ISBN 83-87505-36-6.
Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO. 1998. Warszawa: ISBN 83-88008-00-5
JANOWSKI, A. 2002. Wyrównywanie szans edukacyjnych. W: Przedszkole ośrodkiem wyrównywania szans edukacyjnych. CODN. MENiS Warszawa, s.2-6
KAMIŃSKA, K. 2003. Upowszechnienie edukacji przedszkolnej w Polsce – stan i prognozy na przyszłość. W: Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia. Red. Zahorska, M. Warszawa: ISBN 83-88594-62-1, s.28-45
KWIECIŃSKI, Z. 2003. Blokada rozwoju. Skutki nierówności w poziomie alfabetyzacji. W: Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia. Red. Zahorska, M. Warszawa: ISBN 83-88594-62-1, s.12-27
LUBOMIRSKA, K. 2002. Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci w edukacji elementarnej. W: Przedszkole ośrodkiem wyrównywania szans edukacyjnych. CODN. MENiS Warszawa, s.6-12

OGRODZIŃSKA, T. 2004. W poszukiwaniu nowego systemu edukacji przedszkolnej. W: Małe dziecko w systemie opieki społecznej i edukacji. Red. Zahorska M., Żytko M. Warszawa: ISBN 83-88594-64-8
MISIORNA, E. 2004: Problemy współczesnej edukacji małego ucznia. W: Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka. Red. Sowińska, M., Michalak, R. Kraków. ISBN 83-7308-357-X

THE SIGNIFICANT ROLE OF ENVIRONMENTAL AND NATURE PROTECTION IN THE RELATIONSHIP BETWEEN THE FAMILY, KINDERGARTEN, AND PRIMARY SCHOOL

Kincsek Irén

Annotation: Today environmental protection is becoming more and more important in our everyday life. In my presentation I will show the relationship between grandparents and grandchildren in environmental protection. I have done projects in the botanical garden and the zoo in the city of Szeged, where different topics have been successfully dealt with collaborative groups made up of family members.

Key words: environmental protection, conservation, botanical garden, zoo, project method

The topic of my lecture is „What can kindergarten, school and the family do for the children's environmental education?" Children need an opportunity to make a strong connection to the environment. They should spend a lot of time outside and be taught to love living things. After the appropriate emotional motivation the interest towards environmental problems will develop. „Knowledge without love does not last. However, if love is created first, knowledge will surely follow." writes Borrough whose thought I completely agree with. (Borrough, 1966).

Discovery, learning and partaking in exciting situations are important. Acquiring knowledge must be adjusted to the interests and activities of the students. Instead of introducing nature, the students should discover it by themselves. Let us trigger their imagination (e.g.: have them make a drawing in nature). Let us get them interested by assigning them to playful tasks Hortobágyi, K., 2002.)

I would like to present some of the projects that I have used and that are strongly connected to environmental education. The program called Grandparents and Grandchildren took place in the zoo and in the botanical garden of Szeged (Kincsek, I. 2003, p. 85-86; Pintér, T. 2003, p.42-43; Morris, D. 1995.). Here the families discovered together the plants and animals living on the different continents. The watched them, drew them, described them (hairy, has feathers, deciduous, coniferous, etc.), where they live (den, nest, aquatic habitat, etc.), what they eat (herbivores, carnivores, photosynthesize, parasitic), how they move, how they spread, what sounds they produce, and how they care for their offspring.

The families had to tackle playful tasks during their walk in the zoo. The petting zoo was especially popular among the kindergarteners. Here the children could touch and play with the tame animals such as rabbits. Even older children were eager to join the fun in the petting zoo.

In the zoo there is an activity building where different programs are organized for those who are interested. Trained teachers educate the groups in a playful manner. The topics are very versatile and include edible plants, animals kept in the house, and composting. Birds and small mammals can be observed outside the building in a tall cage.

One of the most popular groups of animals are the monkeys who are very active and creative animals. Their winter home is the monkey building, while they spend the

summers outside jumping from rope to rope or from tree to tree. These „feats” attract the visitors.
Some of the reptiles resemble extinct animals that activate our imagination. One of the pretty predators in the South American part of the exhibition is the maned wolf (Chrysocyon brachyurus) whose habitat is very large. Children are attracted to the wolves’ area to watch. One can see eye to eye with a male lion through a safe plastic door. The meerkats are the chidren’s favorites. One of the animals is always on guard while the youngsters are frolicking in their „kindergarten”. Nearby large ostriches stroll with dignity.
The plants species of the zoo is quite varied. One can learn a lot in the herb garden. Besides the zoo, the other place of discovery and learning is the botanical garden. One can acquire knowledge almost in every season about the mediterranean, subtropical, and tropical plants that are kept outside or in greenhouses.
At the lakes, we can measure the characteristics of the water such as cleanliness or pH. Aquatic creatures such as tangle, lotuses, fishes, turtles and waterfowls can be observed. The number of birdhouses shows how the birds live. In the greenhouses one can marvel plants that use different adaptation strategies, the epiphyte orchids, the cacti and the succulents.
We organized an exhibition entitled „Plants that can be seem not only with eyes” that targeted blind children and their parents. In this display we exhibited plants with special odors and feels (e.g.: hairy, soft, rough). These included Carvum carvi, Foeniculum vulgare, Anethum graveolens, Petroselium crispum, Apium graveolens, Anthriscus cerefolium, Pelargonium zonale, Tagetes patulus, Melissa officinalis, Mentha piperita and Eucaliptus sp. After smelling and touching, the participants could check their answers by reading the species names in Braille.
The great variety of the shapes and sizes of decidious and corniferous leaves also deserves attention. It is worthwile to draw, paint, or take photos of the flowers and the seeds. Those families, groups of kindergarteners or school children, or teachers who frequent these creative, fun filled, discovering activities get much closer to nature. They feel it is natural to protect, respect and love all living things. In this way, nature and environmental protection becomes part of our everyday lives.

Bibliography

HORTOBÁGYI, K. 2002 Projekt kézikönyv. Iskolafejlesztési Alapítvány. Budapest.
KINCSEK, I. 2003 A füvészkert, mint a környezeti nevelés színtere. In: Réce-füzetek 6. Környezeti nevelés a bemutatóhelyeken. pp. 85-86.
MORRIS, D. 1995 Az állati jogok szerződése. Európa Könyvkiadó, Budapest.
PINTÉR, T.2003 Állatkertek természetvédelem és az oktatás szolgálatában, In: Réce-füzetek 6. Környezeti nevelés a bemutatóhelyeken. pp. 42-43.
SOBEL, D.1996 Beyond Ecophobia. Reclaiming the heart of nature education. Great Barrington, MA. The Orion Society. 10.p.

Dr. Irén Kincsek
associate professor
University of Szeged Faculty of Juhász
Gyula Teacher Training College
Department of Biology

Illustrations to the projects:

MODEL ENVIRONMENTÁLNEHO PÔSOBENIA NA DETI PREDŠKOLSKÉHO VEKU A ICH RODIČOV

Šimková Silvia - Jakab Imrich

Anotácia: Príspevok oboznamuje s modelom environmentálneho pôsobenia na zmiešanú skupinu rodičov s deťmi predškolského veku. Navrhnutý model umožňuje realizovať environmentálnu výchovu v prepojení s výchovou v rodine s využitím mimoškolskej environmentálnej výchovy a alternatívneho trávenia voľného času rodiny. Model bol odskúšaný v roku 2004 na vzorke 42 rodín Nitrianskeho kraja.

Kľúčové slová: environmentálna výchova, alternatívne trávenie voľného času rodiny, zmiešaná cieľová skupina, víkendový pobytový program s environmentálnym zameraním.

Abstrakt: Model of environmental education in the mixed target group shows the way, how can be realized environmental education in the leasure time of family. This model was tested in 2004 on the sample of 42 families from the Nitra Region. Parents, who took part in program of environmental weekends, considered it as contribution in the family-social and environmental aspects.

Key words: environmental education, alternatively free-time activities of family, mixed target group, educating program during weekend

Úvod

Environmentálna výchova predstavuje systematický proces formovania jednotlivca od útleho veku až do dospelosti, rozvíjajúci jeho sebaúctu, sebadôveru i úctu a dôveru voči iným ako základ skupinovej kooperácie a aktívnej zodpovednosti. Na konci procesu environmentálnej výchovy by mal stáť neustále sa rozvíjajúci človek: človek múdry na odbornej úrovni s etickým a estetickým profilom, človek starostlivý, láskavý, citlivý, tolerantný, zodpovedný, s úctou ku všetkému živému, súčasnému i budúcemu (HILBERT, 1996).

V elementárnej forme musí začať environmentálna výchova už v rodine a v materských školách, kde sa sústreďuje na utváranie pozitívneho vzťahu dieťaťa k spoločenskému a prírodnému prostrediu, na utváranie emocionálne bohatého vzťahu k živej i neživej prírode a na prebúdzanie environmentálneho cítenia. Aby sa environmentálna výchova stala účinným nástrojom na budovanie základného hodnotového rebríčka, musí sa s prehlbovaním pozitívneho citového vzťahu žiakov k prírode pokračovať v premyslenej a prepracovanej forme na vyšších stupňoch škôl.

V rodinnej výchove sa v súčasnosti venuje pomerne málo času tematike prírody, šetrnému zaobchádzaniu s prírodnými zdrojmi a trvalo udržateľnému životu. Čas, trávený pobytom v prírodnom prostredí a jeho poznávaním, je eliminovaný aktivitami konzumného životného štýlu, ktorý je odrazom súčasnej hektickej doby. Kontakt so

živou prírodou, potrebný pre vytváranie pozitívneho vzťahu k životnému prostrediu, je zatláčaný na okraj záujmu rodiny.
Navrhnutý model environmentálneho pôsobenia hľadá možnosti pre zvýšenie environmentálneho povedomia v rodine ako celku. Cieľovou skupinou sú deti predškolského veku a ich rodičia. Model navrhuje alternatívu ako tráviť voľný čas a pritom rozvíjať environmentálne cítenie, a tak ovplyvniť myslenie a konanie rodiny v prospech životného prostredia.

Projekt environmentálnych pobytových programov pre zmiešané skupiny

Princíp fungovania modelu spočíva v pôsobení cez deti aj na environmentálne povedomie rodičov. Prostriedkom na dosiahnutie cieľov bol spoločný víkend pre rodiny s deťmi s praktickým environmentálne zameraným programom. Funkčnosť tohto modelu pôsobenia bola overená výskumným šetrením v roku 2004 na vzorke 42 rodín s deťmi predškolského veku z Nitrianskeho kraja. Ako hlavnú metódu na overenie účinnosti a efektívnosti navrhovaného modelu environmentálneho pôsobenia sme použili experiment, doplňujúcou metódou bola dotazníková metóda pre výskumnú vzorku zúčastnených rodičov. Experiment bol realizovaný s troma experimentálnymi vzorkami v termínoch 10.-12.9., 24.9.-26.9 a 1.10.-3.10.2004. Prvú vzorku tvorilo13, druhú 15 a tretiu 14 rodín (spolu 44 detí a 45 rodičov).
Projekt environmentálnych pobytových programov pre zmiešané skupiny mal stanovené tieto čiastkové ciele:

1. Vypracovať a teoreticky zdôvodniť model environmentálnej výchovy pre zmiešanú skupinu rodičov s deťmi;
2. Realizáciou overiť možnosť environmentálneho pôsobenia na rodiny prostredníctvom víkendových pobytových programov;
3. Sprostredkovať rodičom poznatky o princípoch trvalo udržateľného života a možnostiach ich aplikácie v bežnom živote, a s využitím aktivizujúcich a tvorivých činností podnietiť záujem rodiny o životné prostredie.
4. Rozšíriť ponuku environmentálnych pobytových programov stredísk environmentálnej výchovy Slovenskej agentúry životného prostredia pre zmiešané skupiny – rodiny, s aktívnym zapojením detí aj rodičov.

Projekt environmentálnych víkendov spočíval v následnosti piatich realizačných fáz.
Prvá, úvodná fáza, pozostávala v analýze ponuky pobytových programov pre zmiešané skupiny rodičov s deťmi s akcentom na voľnočasové aktivity v prírodnom prostredí. Analyzované boli ponuky pobytových programov na Slovensku a v Čechách, zverejnené na internete. Z 50 analyzovaných ponúk víkendových pobytov bolo len 5 určených pre zmiešanú skupinu a z toho sa ani jedna nevenovala cielenému environmentálnemu pôsobeniu.

V druhej realizačnej fáze bol vypracovaný program s environmentálnym zameraním pod názvom Envík, ktorý bol prispôsobený požiadavkám zmiešanej skupiny. Pripravený program obsahoval aktivity, ktoré sme rozdelili do troch tematických okruhov: Človek medzi ľuďmi (zoznamovanie sa, pomoc v skupine, význam spolupráce v otázke riešenia problémov životného prostredia), Človek v prírode (spoznávanie prírody Žitného ostrova, vzťah človeka k živej prírode, starostlivosť o živé organizmy) a domáca ekológia (separácia odpadov, úspory v domácnosti, environmentálne zdravie). Súčasťou

druhej fázy bola tvorba propagačných a informačných materiálov k projektu, distribúcia na materské školy regiónu Nitrianskeho kraja, spojená s prezentáciou projektu, čo organizačne zabezpečovalo Stredisko environmentálnej výchovy Dropie.

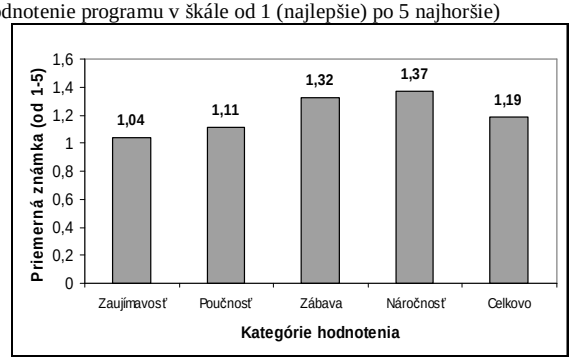
Tretia fáza spočívala v samotnej realizácii environmentálnych víkendových pobytov: Environmentálne pobytové programy sa realizovali v Stredisku environmentálnej výchovy (SEV) SAŽP Dropie, Zemianska Olča. Navrhnutý program sprostredkovával aktivizujúcou formou jednotlivé témy týkajúce sa problematiky trvalo udržateľného života a ochrany životného prostredia. Trojdenné environmentálne pobyty sa realizovali s využitím pracovného voľna cez víkend. Program bol rozdelený na dopoludňajšie, popoludňajšie a večerné bloky. Z dôvodov motivácie sme navrhli sprievodné postavičky Motky a Botky, ktoré formou motivačného divadielka navodzujú témy jednotlivých blokov. Samotný program pozostával z 10 tematických blokov. Každý blok mal stanovený čas trvania, didaktické ciele a aktivity na dosiahnutie stanovených cieľov.

Poslednou fázou bolo vyhodnotenie projektu a zhodnotenie výstupov,
ktorými boli:
1. Metodická príručka pre realizáciu environmentálnych výučbových programov - časť Víkend s prírodou;
2. Vyplnené a vyhodnotené dotazníky od účastníkov;
3. Fotodokumentácia, propagačný poster, informačné letáky;
4. CD s prezentáciou projektu.

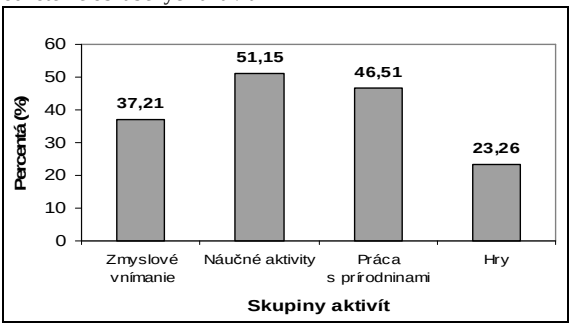
Výsledky a spätná väzba environmentálneho pôsobenia

Každý výchovno-vzdelávací proces by mal mať svoju spätnú väzbu, ktorá na jednej strane vyhodnotí pedagogické pôsobenie učiteľov, na druhej strane ovplyvní a usmerní ich ďalšie aktivity.
Spätná väzba sa počas environmentálnych pobytov realizovala prostredníctvom pozorovania správania účastníkov počas experimentu a dotazníkmi pre rodičov na záver experimentu.
Výskumným šetrením sme dospeli k nasledujúcim skutočnostiam:
Program environmentálnych víkendov hodnotilo ako prínosný z hľadiska osvojenia nových vedomostí 95 % dospelých účastníkov, pričom samotné hodnotenie jednotlivých stránok programu z hľadiska vhodnosti pre cieľovú skupinu odráža Graf 1.
Aktivity v programe sme rozdelili do štyroch skupín podľa stanovených didaktických cieľov aktivít. Ako najzaujímavejšie boli hodnotené náučné aktivity (51%) a práca s prírodným materiálom (47%) (Graf 2). Veľmi pozitívne boli hodnotené náučné aktivity ako exkurzia po Dropom kráľovstve, Spoznávanie semienok a Ekovláčik Separáčik. Praktická činnosť spočívala v práci s prírodninami s cieľom rozvíjať fantáziu a kreativitu, čo ocenili mamičky a staré mamy. Zmyslové vnímanie bolo u dospelých respondentov vnímané rôzne. Niektorí rodičia boli nadšení, iným sa aktivity zdali menej prínosné. Dôležitou zábavnou súčasťou programu boli hry. Na väčšinu účastníkov zapôsobila nočná výprava spojená s poznávaním nočných živočíchov. Na základe požiadavky účastníkov prvého pobytu bol pôvodne navrhnutý program pobytu doplnený o väčšie množstvo pohybových aktivít pre deti.

Graf 1 Priemerné hodnotenie programu v škále od 1 (najlepšie) po 5 najhoršie)



Graf 2 Percentuálne hodnotenie obľúbených aktivít



Všetci respondenti sa zhodli na tom, že environmentálne víkendy sú výborná alternatíva ako stráviť zmysluplne čas s rodinou, no v prípade hradenia takéhoto pobytu by sa ho zúčastnilo 79% opýtaných. Otázka úhrady environmentálneho víkendu bola úzko spätá s finančnými príjmami v jednotlivých rodinách.

Úlohou rodičov bolo aj zhodnotiť potrebu výchovy k ochrane životného prostredia u detí. Väčšina respondentov vidí potrebu environmentálnej výchovy už od útleho detstva (74 %) a považuje za potrebné pokračovať v nej v jednotlivých stupňoch vzdelávacích inštitúcií.

Záver

Environmentálne pobyty disponujú na základe spätnej väzby od účastníkov viacerými výhodami. Umožňujú rozvíjať pozitívny vzťah k životnému prostrediu. Ďalším prínosom boli vedomosti a poznatky, ku ktorým sa prostredníctvom aktívneho prístupu účastníci dopracovali. Okrem nesporného prínosu v environmentálnej oblasti účastníci uvádzali v dotazníkoch ako klad aj prínos v rodinno-sociálnej oblasti: upevnenie vzťahov v rodine, spoločné netradičné zážitky, námety na činnosť vo voľnom čase, spoznanie nových ľudí.

Jedným z výstupov projektu je metodická príručka Víkend s prírodou (JAKAB, ŠIMKOVÁ, 2005) k realizácii pobytových programov pre stanovenú cieľovú skupinu. Príručka obsahuje kompletnú organizačnú štruktúru a programovú náplň environmentálnych víkendových pobytov. Vďaka tomu je projekt ľahko a jednoducho

realizovateľný kdekoľvek. V súčasnosti sú pobytové programy nami navrhovanou organizačnou štruktúrou a programovou náplňou v programovej ponuke všetkých stredísk environmentálnej výchovy pobytového typu Slovenskej agentúry životného prostredia.

Literatúra

BERNÁTHOVÁ, J. 1998. Podiel štátneho pedagogického ústavu pri realizácii environmentálnej výchovy. In: Sláviková, D. (ed.) 1998. Environmentálna výchova a vzdelávanie na školách v Slovenskej republike. Zborník referátov, TU vo Zvolene, s. 61.

JAKAB, I. – KOPCOVÁ, O. 2004. Didaktika environmentálnej ekológie. FPV UKF, Nitra, s.16-38.

JAKAB, I. – ŠIMKOVÁ, S. 2005. Víkend s prírodou. In: Jakab et al. 2005. Metodická príručka pre realizáciu environmentálnych výučbových programov. A-Centrum, FPV UKF, Nitra, s. 9-47.

ŠIMKOVÁ, S. – BÉRESOVÁ, K. 2004. Envík. Interný metodický materiál. SAŽP, Prievidza, 38 s.

PÁVKOVÁ, J. ET AL. 2002. Pedagogika voľného času. Portál, Praha, 231 s.

VIEHOFFOVÁ, H.- REUYSOVÁ, E. 2000. Jak s dětmi trávit volný čas. Portál, Praha, 180 s.

Príspevok bol vypracovaný v rámci projektu KEGA 3/3087/05 (Aktivizujúce metódy vyučovacieho procesu krajinno-ekologických a environmentálnych vied na vysokých školách).

WPŁYW EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ NA POZIOM SŁUCHU FONEMOWEGO

Polewczyk Irena

Adnotacia: Artykuł zawiera teoretyczne rozważania dotyczące słuchu fonemowego. Celem autorki artykułu jest ukazanie wpływu edukacji przedszkolnej na poziom słuchu fonemowego. Wyniki badań porównawczych przeprowadzone wśród dzieci uczestniczących w edukacji przedszkolnej przez okres kilku lat oraz wśród dzieci rozpoczynających tę edukację wykazały znaczne różnice w zakresie słuchu fonemowego.

Klučove slova: Dziecko, słuch fonemowy, edukacja przedszkolna.

Abstract: The purpose of this article is to show the difference in the level of phonemic hearing between children who have taken part and the children who have not taken part in a pre-school education before the sixth year of age and to check if this type of education has a statistically significant influence on the level of phonemic hearing.
Through analysis of the results achieved by children in the individual tests, it can be affirmed that in all of these tests the much better results were achieved by those children who have taken part in a pre-school education for more than one year.
As a result of statistic verification it is affirmed that taking part in pre-school education before the sixth year of age has an influence on the level of phonemic hearing.

Key words: Children, phonemic hearing, pre-school education.

Wstęp

Znaczenie edukacji przedszkolnej rozpatrywanej w kontekście osiągnięć szkolnych dziecka jest bezsprzeczna. Edukacja przedszkolna przygotowuje dziecko do podjęcia obowiązków szkolnych i wypełnienia ich na jak najlepszym poziomie. Wpływa na szereg umiejętności i sprawności dziecka, poszerza jego zasób wiedzy o otaczającym świecie. Jednym z obszarów, w którym obserwujemy istotne zmiany, jest słuch fonemowy, odpowiedzialny za czynności percepcji mowy, kształtowanie prawidłowej wymowy oraz umiejętności czytania i pisania.

Założenia teoretyczne

Słuch fonematyczny jest pojęciem, które od dziesiątek lat przyjęło się w polskiej edukacji i logopedii
W rozumieniu Ireny Styczek – **słuch fonematyczny** to umiejętność rozróżniania najmniejszych elementów składowych wyrazów, czyli fonemów (np. *a* od *o*) jak również umiejętność utożsamiania różnych wymówień głoski np. głośno – cicho, wysoko – nisko. (Styczek, I., 1985).

Genowefa Demel napisała, iż „w procesie rozwoju mowy w grę wchodzi nie tylko ostrość słuchu i prawidłowa percepcja słuchowa, ale także zdolność różnicowania dźwięków ich analizy i syntezy w korze mózgowej, czyli tzw. słuch fonematyczny". (Demel, G., 1987, s.32).
To klasyczne ujęcie słuchu fonematycznego często kojarzone było z pojęciem tylko analizy i syntezy słuchowej wyrazów.
W latach 80 – tych ważne rozróżnienie terminologiczne wprowadził Bronisław Rocławski. Wyróżnił w słuchu fonematycznym dwie umiejętności składowe – **słuch fonemowy** (fonologiczny) oraz **słuch fonetyczny.** (Rocławski, B., 1986).
Graficzne zróżnicowanie słuchu fonematycznego od fonemowego i fonetycznego przedstawia rysunek 1.

Słuch fonematyczny (za I. Styczek 1982)

Słuch fonemowy (fonologiczny) **Słuch fonetyczny**

(oba terminy za B. Rocławskim – 1986)

Rys.1. Różnice w ujęciu słuchu I. Styczek i B. Rocławskiego.

Słuch fonemowy (fonologiczny) w rozumieniu B. Rocławskiego to zdolność do różnicowania fonemów np.: /i/ : /y/, /r/ : /l/, /s/ : /š/ czyli zdolność do kwalifikowania wyróżnionych z potoku mowy głosek jako przynależnych do określonych, fonologicznie zdeterminowanych klas głosek.
Zatem **słuch fonemowy** to umiejętność rozróżniania **fonemów.**
„Słuch fonemowy zaczyna kształtować się już w trzecim kwartale pierwszego roku życia, a w wieku około dwóch lat dziecko jest w pełni zdolne do słuchowego fonologicznego kwalifikowania głosek. Dziecko dwuletnie uświadamia sobie nieprawidłowości własnej i cudzej wymowy, odczuwa różnicę między prawidłową i nieprawidłową artykulacją, ale sprawność artykulacyjna nie pozwala mu jeszcze wypowiadać tych głosek, które już potrafi różnicować słuchem." (Gruba, J., Polewczyk., 2003, s. 28)
Słuch fonetyczny to zdolność odróżniania głosek, czyli zdolność słyszenia różnic między głoskami należącymi do klasy głosek stanowiących określony fonem np. [r] i [r] (francuskie), [s] i [s] (międzyzębowe), czyli umiejętność słyszenia różnicy między dźwiękiem poprawnym a zdeformowanym. To również umiejętność rozróżniania zjawisk prozodycznych, (miejsca akcentu, intonacji zdaniowej itp.)
Zatem **słuch fonetyczny** to zdolność różnicowania **głosek**.
W artykule tym będzie nas interesował zatem tylko jeden rodzaj słuchu w ujęciu B. Rocławskiego , a mianowicie słuch fonemowy.

Cel, problem badawczy, metody badań

Celem badań jest zbadanie poziomu słuchu fonemowego u dzieci sześcioletnich uczestniczących i nie uczestniczących w edukacji przedszkolnej przed 6 rokiem życia.

Problem badawczy zawarty jest w pytaniu głównym: **Czy i jaka zależność istnieje pomiędzy poziomem rozwoju słuchu fonemowego a uczestniczeniem w edukacji przedszkolnej?**

Za zmienne i wskaźniki wyznaczono:

1. **Zmienna niezależna** – edukacja przedszkolna,
   - ***Wskaźnik ZN*** – uczestnictwo w edukacji przedszkolnej,
2. **Zmienna zależna** – poziom słuchu fonemowego,
   - ***Wskaźnik ZZ –*** wyniki testu do badania słuchu fonemowego**.**

W badaniach została postawiona następująca hipoteza:

Istnieje zależność pomiędzy długością uczestniczenia w edukacji przedszkolnej a poziomem rozwoju słuchu fonemowego, taka, że im dłuższa edukacja przedszkolna, tym wyższy poziom rozwoju słuchu fonemowego.

W badaniach wykorzystano metodę testu – Test do badania poziomu słuchu fonemowego.[9]Test składa się z 3 części :

A Różnicowanie fonemów, (umiejętność różnicowania paronimów, identyfikacja dźwięków opozycyjnych)

B Analiza i synteza słuchowa, (analiza sylabowa i głoskowa wyrazów, wyodrębnianie głoski na początku i na końcu wyrazu, synteza sylabowa i głoskowa)

C Zakres i trwałość bezpośredniej pamięci słuchowej (powtarzanie szeregu słów złożonych z kilku słów, powtarzanie słów bez znaczenia).

Za część A, dziecko mogło uzyskać maksymalnie 20 pkt., część B – 30 pkt., a część C 10 pkt. Maksymalnie dziecko mogło uzyskać 60 punktów.

W badaniu uczestniczyło 60 dzieci, w tym 30 nie uczestniczyło w edukacji przedszkolnej a 30 uczestniczyło w niej. Badania przeprowadzono we wrześniu 2004 roku na terenie miast śląskich.[10]

Analiza wyników badań

Uzyskane wyniki badań pozwoliły porównać obie grupy badawcze. Średnia ilość punktów uzyskana w trakcie badania, przedstawia tab. 1.

Tab 1Średnia ilość punktów uzyskana w badaniu słuchu fonemowego w obu grupach badawczych

Uczestnictwo w edukacji przedszkolnej	*Średnia ilość punktów*
Dzieci nie uczestniczące	41
Dzieci uczestniczące	52

Źródło: badania własne.

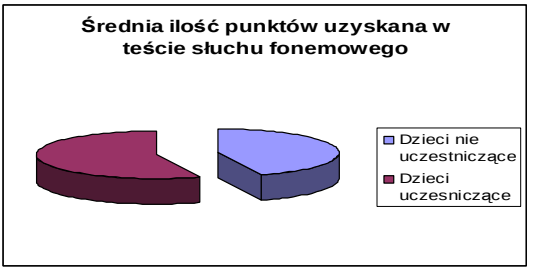
Z zaprezentowanych danych wynika, iż lepsze średnie wyniki w teście uzyskały dzieci uczestniczące w edukacji przedszkolnej.

Kolejne zestawienie liczbowe prezentuje zestawienie średnich arytmetycznych uzyskanych w poszczególnych podtestach w obu grupach badawczych.

[9] Test został opracowany przez I. Polewczyk i J.Jakóbczak.

[10] Badania przeprowadziła J. Jakóbczak

Wykres 1 Średnia ilość punktów uzyskana w teście

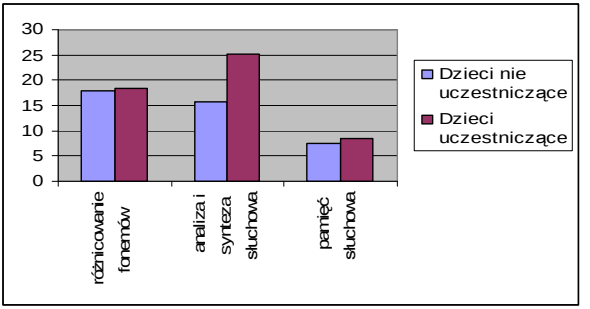


Tab.2 Zbiorcze zestawienie średnich w poszczególnych podtestach.

Uczestnictwo w edukacji przedszkolnej	*Średnia ilość punktów w podteście – różnicowanie fonemów*	*Średnia ilość punktów w podteście – analiza i synteza słuchowa*	*Średnia ilość punktów w podteście – pamięć słuchowa*
Dzieci nie uczestniczące	17,8	15,8	7,5
Dzieci uczestniczące	18,4	25,2	8,4

Źródło: badania własne.

Wykres 2 Zestawienie zbiorcze średnich arytmetycznych uzyskanych przez dzieci w poszczególnych podtestach



Zaprezentowane wyniki pokazują, że we wszystkich podtestach badających słuch fonemowy lepsze wyniki uzyskiwały dzieci, które uczestniczyły w edukacji przedszkolnej przed 6 rokiem życia. Najlepsze wyniki uzyskały te dzieci w podteście - analiza i synteza słuchowa.

Uzyskane wyniki badań zostały przeanalizowane pod katem poziomów rozwoju słuchu fonemowego. Przyjęto w badaniu 5 poziomów rozwoju słuchu fonemowego: bardzo wysoki, wysoki, przeciętny, niski, bardzo niski. Analizując poszczególne dane w kategoriach tych poziomów wyniki prezentują się następująco:

Tab.3 Poziomy rozwoju słuchu fonemowego w badanych grupach.

Poziom słuchu fonemowego	*Dzieci nie uczestniczące w edukacji przedszkolnej*		*Dzieci uczestniczące w edukacji przedszkolnej*	
	ilość	**%**	**ilość**	**%**
Bardzo wysoki	3	10	**21**	**70**
Wysoki	**15**	**50**	8	27
Przeciętny	11	37	1	3
Niski	1	3	0	0
Bardzo niski	0	0	0	0
Razem	**30**	**100**	**30**	**100**

Źródło: badania własne.

W wyniku porównania obu grup badawczych, widoczna jest znaczna różnica w poziomach rozwoju słuchu fonemowego na korzyść dzieci uczestniczących w edukacji przedszkolnej. Różnicę tę widać głównie w poziomie bardzo wysokim – aż 70 % dzieci uzyskało taki wynik z grupy dzieci uczestniczących w edukacji przedszkolnej.

Aby obliczyć korelację pomiędzy uczestniczeniem w edukacji przedszkolnej a poziomem słuchu fonemowego posłużono się wzorem na **współczynnik korelacji punktowo – dwuseryjny.**

Współczynnik ten wyniósł:

$$r = 0{,}665$$

Korelację między uczestnictwem w edukacji przedszkolnej a poziomem słuchu fonemowego obliczono na poziomie 0,665. Z tabeli odczytano, że najniższe ***r*** na poziomie 0,05 przy N=60 wynosi 0,25. Ponieważ:

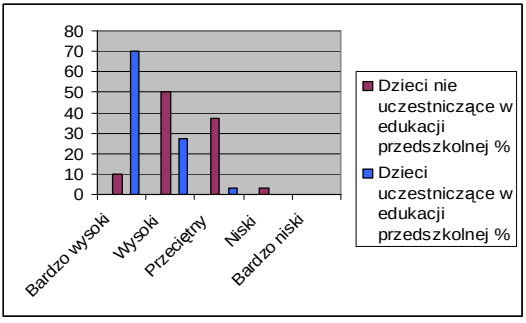
$$0{,}665 > 0{,}25$$

to, współczynnik korelacji jest istotny statystycznie. Współczynnik ten jest wysoki.

Zatem analiza wyników badań potwierdza przyjętą hipotezę:

Istnieje zależność pomiędzy długością uczestniczenia w edukacji przedszkolnej a poziomem rozwoju słuchu fonemowego, taka, że im dłuższa edukacja przedszkolna, tym wyższy poziom rozwoju słuchu fonemowego.

Wykres 3 Poziomy rozwoju słuchu fonemowego



Zakończenie

Zaprezentowane wyniki badań ukazują ważną rolę edukacji przedszkolnej w kształceniu słuchu fonemowego wśród dzieci przedszkolnych. Zatem słuszne wydaje się propagowanie edukacji przedszkolnej, wśród rodziców i władz oświatowych.

Literatura

DEMEL, G.1987. Elementy logopedii. Warszawa: WSIP, ISBN 83-02-00884-2
GRUBA, J., POLEWCZYK, I. 2003, Wybrane zagadnienia logopedyczne. Część I sz, ż, cz , dż, Gliwice, Komlogo, ISBN 83-919832-1-8
KISIEL, M. 2002, Wykorzystanie muzyki i jej form aktywności w pracy nad głosem i mową dzieci w wieku wczesnoszkolnym. [W:] Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej. Red. L. Kataryńczuk-Mania, Wyd. UZ, Zielona Góra ISBN 83-89048-03-5, s. 123-128.
ROCŁAWSKI, B. 1986. Poradnik fonetyczny dla nauczycieli, Warszawa, WSIP, ISBN 83-02-01235-1
STYCZEK, I. 1985. Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego, Warszawa, ISBN

HRA A AKTIVITY PREDŠKOLSKÉHO PEDAGÓGA

Podhájecká Mária – Gmitrová Vlasta

Anotácia: Príspevok sa zaoberá hrou a hrovými činnosťami dieťaťa v predškolskej edukácií. Prezentované sú výsledky prieskumu o hre v podmienkach súčasnej materskej školy.

Kľúčové slová: hra, hrové činnosti dieťaťa, druhy hier, aktivity učiteľky v hre.

Abstract: Contribution about the play and the playing activities of the child in pre-school education. Results are presented about the research of the play in the conditions of the present day kindergarten.

Key words: play, playing activities of the child, types of the plays, activities of the teacher in play.

Hra v teoretickej rovine je charakterizovaná ako najdôležitejšia činnosť dieťaťa predškolského veku. Skrýva v sebe nevyčerpateľné možnosti a hodnoty. Pri rešpektovaní bázových podmienok, ktoré dieťa potrebuje pri realizácií hry pomáha mu k jeho úspešnému napredovaniu. Základné determinanty podieľajúce sa na rozvoji hrovej tvorivej činnosti sú:

- dieťa a prostredia
- dieťa a podnety
- dieťa a úroveň jeho schopností a možností
- dieťa a prejavy schopnosti a jeho možnosti v hre, aktivitách, činnostiach
- dieťa a motivácia
- dieťa a dieťa
- dieťa a pedagóg

V súvislosti s profesionálnym ponímaním hier je potrebné upriamiť pozornosť na pojmy – *pozorovateľka, facilitátorka, iniciátorka, organizátorka, spoluhráčka* - súvisiace s aktivitou učiteľky pri hre. Problematika riadenia či neriadenia, usmerňovania či neusmerňovania hier a hrových činností je neustále aktuálna. Sme toho názoru, že edukačný proces v predškolskom veku
by sa mal predovšetkým realizovať prostredníctvom hry a hrovej činnosti dieťaťa. V zhode s názorom Vygotského úloha učiteľa v predškolskom vzdelávaní vychádza z hry ako vedúcej činnosti dieťaťa.
Nami dlhodobejšie skúmaný problém usmerňovania či neusmerňovania hier a hrových činnosti nás postavil pred niekoľko otázok: Aké je profesionálne ponímanie hry pedagógom v súčasnej materskej škole? Aké hry sa hrajú deti? Zaujíma sa učiteľ o spontánne hrové činnosti deti ? Ktoré hry detí pozoruje ? Pozoruje prejavy deti v hrách? Prejavuje aktívny záujem o hrové činnosti? Vytvára dostatok času na hru a možnosť v hre pokračovať ? Chváli, povzbudzuje, utešuje v prípade neúspechu, vysvetľuje ?

Je pedagóg dostatočne pripravený *k pozorovaniu* a hodnoteniu hier vo vzťahu k špecifikám učenia sa dieťaťa v predškolskom veku a jeho edukácií? Pozorovanie, usmerňovanie či neusmerňovanie hier a hrových činnosti možno považovať za základné a východiskové aktivity učiteľa v predškolskej edukácií.
Tvorivá angažovanosť pedagóga ako edukátora a pozorovateľa umožňuje mu v hrách a hrových činnostiach :

- poskytovať adekvátny priestor na rozvoj osobnosti dieťaťa
- predkladať podnety formou hry
- plniť témy z edukačného cieľavedomého plánovania
- využívať v hre spoločne s deťmi vytvorené, skonštruované hračky, veci, predmety
- čerpať témy spoločných hrových činnosti z pozorovania spontánnych námetových hier deti
- čerpať témy predchádzajúcich konkrétnych skúsenosti: z vychádzky, slávnosti,
- sviatkov, zážitkov
- pozorovať prejavy deti v hrách a situačne sa rozhodovať vo výbere pomôcok a hračiek pre deti
- riadiť frontálne, skupinové a individuálne hrové činnosti
- riadiť frontálne, skupinové a individuálne hrové činnosti a súčasne sa hrať s deťmi
- facilitovať
- ponechávať tvorenie skupín na deťoch
- obmieňať hracie kútiky
- obohacovať cieľavedome hru
- vytvárať dostatok času pre vlastnú spontánnu hru detí
- dať možnosť v hre pokračovať
- dovoľovať deťom ponechať konštrukčné výtvory do ďalšej hry
- dávať možnosť bezprostredne rozvíjať tému spoločnej hrovej činnosti v skupinových hrových aktivitách
- využívať aktivitu dieťaťa na premyslený výchovný zámer
- využívať pasivitu dieťaťa na premyslený výchovný zámer
- chváliť, povzbudzovať, utešovať v prípade neúspechu, vysvetľovať
- pochváliť správne konanie dieťaťa a taktne vyjadriť nesúhlas s negatívnym konaním
- podporovať sebarealizáciu a sebadôveru detí
- pomáhať deťom na požiadanie
- ponechávať dieťaťu čas na rozhodovanie sa v hre
- využívať momentálny záujem deti
- umožňovať deťom navrhovať, meniť, pravidlo hry
- odpovedať na otázky detí
- pedagogický diagnostikovať

Odpovede na uvedené ukazovatele sme hľadali v našom prieskume.
Do prieskumu sme začlenili dve vzorky:

- 200 respondentov tvorili učiteľky
- 2 892 respondentov tvorili detí materskej školy.

Prieskum sa realizoval v roku 2005, v 170 materských školách Prešovského a Košického kraja, v trvaní dvoch mesiacov v dopoludňajších aktivitách od 7. 30 hod. do 10. 00 hod.
Respondentky prieskumu boli študentky denného a diaľkového štúdia odboru

predškolská pedagogika Prešovskej univerzity Pedagogickej fakulty v Prešove a účastníčky priebežného vzdelávania na Metodicko-pedagogickom centre v Prešove. Po ukončení prieskumu respondentky na seminároch mali možnosť hodnotiť vlastné aktivity a pozorovanie hier a hrových činnosti deti.

Z prieskumu vyberáme niektoré zistenia. V priebehu pozorovania bolo celkovo zaznamenaných 8 695hier. Hry sme triedili podľa zaužívaného pedagogického hľadiska v materskej škole.

Percentuálne boli takmer rovnako zastúpené hry námetové – 33, 93% a hry konštruktívne - 33,92 %. Didaktické hry boli v - 17,49 % . Klesajúce percentuálne zastúpenie mali pohybové hry – 10,10%, dramatizujúce hry - 2,82 % (tabuľka č. 1).

Tabuľka 1 Zastúpenie jednotlivých druhov hier

Druhy hier	počet	%
Námetové hry	3002	33,93%
Konštruktívne hry	3001	33,92%
Didaktické hry	1548	17,49%
Pohybové hry	894	10,10%
Dramatizujúce hry	250	2,82%
Hry celkom	**8695**	**100%**

V jednotlivých druhoch hier v čase nášho skúmania sa vystriedalo celkom 2 892 deti vo veku od 3 do 6 rokov. Uvedený počet detí mohol frekventovať niekoľko krát v jednotlivých druhoch hier. Jedno dieťa v priemere vystriedalo približne tri hry. Otázka znie: je to málo alebo veľa? Keď zvážime v úvode uvedené determinanty, každý z nás si dá adekvátnu odpoveď.

Sledovali sme aktivity učiteliek v jednotlivých druhoch hier. Našu pozornosť sme zamerali na činnosť učiteľa *pozoruje, facilituje a riadi* (iniciuje, organizuje,...) v námetových hrách, konštruktívnych hrách, dramatizujúcich hrách, didaktických hrách a pohybových hrách. Aktivity učiteľky v jednotlivých druhoch hier boli nasledovné (tabuľka č. 2):

Tabuľka 2 Aktivity učiteľky v jednotlivých druhoch hier

aktivity učiteľky v hrách	NH	KH	DH	PH	DRH
Pozoruje*	5%	2%	2%	1%	2%
facilituje	5%	12%	6%	3%	2%
riadi	3%	3%	13%	30%	26%
bez zásahu**	13%	10%	7%	4%	26%
iné	74%	73%	72%	62%	44%

Legenda: *NH- námetové hry; KH- konštruktívne hry; DH-didaktické hry; PH-pohybové hry; DRH-dramatuzujúce hry*

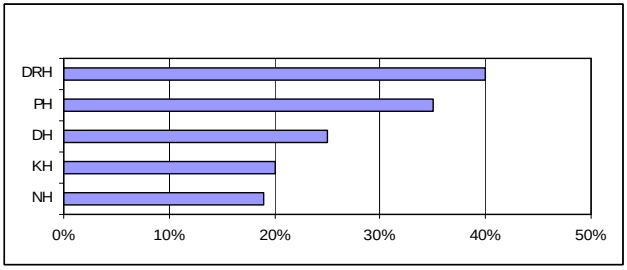
Poznámka:

* *pozoruje hru* – respodent robí pedagogické diagnostické záznamy z pozorovaných hier.

** pojem *bez zásahu* znamená, že hra je zaznamenaná na základe požadovanej

registrácií od výskumníkov, ale učiteľka o hru nejavila ďalší záujem, nezasahovala, všetky úspechy a neúspechy v hre ponechávala na deťoch.
Učiteľky plánujú a zacieľujú svoje pedagogické aktivity na všetky druhy hier. Do akej miery je zastúpené *cielené pozorovanie, facilitovanie a riadenie v* jednotlivých druhoch hier nám naznačujú výsledky nášho prieskumu (graf č. 1):
Námetové hry predstavujú významné zastúpenia v živote predškolského dieťaťa z hľadiská rozvoja osobnosti dieťaťa. V praxi je badať nedocenenie námetovej hry v edukačnom procese. Učitelia v materských školách si zámerne neplánujú čas na pozorovanie priebehu námetových hier, obsažnosť námetových hier a rozvíjanie námetu konkrétnej hry dieťaťa v prospech dieťaťa. Výsledky prieskumu poukázali, že nie je častým javom, aby učiteľka vnášala nový námet hry, ktorý by hrala s deťmi ako hru *na niečo alebo na niekoho.* Predvádzanie role učiteľkou v takejto hrovej činností je modelovou situáciou pre dieťa, motivuje ho napodobňovať rolu a aktivizuje ho k ďalším rolovým hrám. Témy námetových hier, ktoré boli zaznamenané v našom prieskume, sme porovnali s témami námetových hier podľa Dynera (Dyner, 1976, s. 110).

Graf 1 Cielené pozorovanie, facilitovanie a riadenie v jednotlivých druhoch hier



Dyner zrealizoval výskum, v ktorom porovnával výskyt tém námetových hier detí doma a v materskej škole. Následne ich zatriedil do siedmich kategórií. V našom prieskume sa rovnako vyskytovali témy, ktoré sú totožné s témami hier podľa Dynera (1976, s. 110). Sú to témy v okruhu života rodiny, práca a činnosti okolo rodiny, pracovné profesie, kultúrne a verejné inštitúcie, zvieratá, témy čerpané z literatúry. Na jednej strane pretrvávajú námety s trvalou platnosťou, na druhej strane v hrách deti sa odrážajú nové prvky a témy hier. Výrazný je vplyv médií, kultúrnych a spoločenských zmien.
Ak námetové hry podnecujú rozvoj osobnosti dieťaťa, predškolský pedagóg by ju mal ponímať ako vedúcu činnosť s dostatočným vymedzeným časom na pozorovanie prejavov deti v hrách, prejavovať aktívny záujem o hrové činnosti detí v námetových hrách *pozorovať*, *facilitovať* a *hrať sa s deťmi (riadiť).* Zistené skutočností nám naznačuje, že prioritou v predškolskej edukácií je *riadenie* hier s pravidlami a dramatizujúcich hier (graf č. 1).
Dieťa vychovávame a vzdelávame v rozvíjaní jeho hrovej tvorivosti prostredníctvom prostredia, v ktorom nachádza podnety. Pedagóg pozoruje úroveň jeho schopností a možností v jeho prejavoch. Dieťa v hrach, aktivitách a činnostiach ďalej rozvíja svoje možností a schopnosti a motivuje sa hrou k aktivitám, ktoré plánuje a pripravuje pedagóg prostredníctvom hier.
Budúci predškolský pedagóg by mal mať dostatočnú prípravu v teórií a praxi hier počas štúdia na strednej a vysokej škole. Predškolskej edukácií určite neprospieva neprimeraný počet deti na jedného pedagóga. Pre pedagóga v podmienkach materskej školy je veľmi dôležité skvalitňovať hry a hrové činnosti detí v materskej škole.

Kladieme si za úlohu zacieliť pozornosť učiteľov na *využívanie tých možnosti, ktoré sa ponúkajú priamo počas hry dieťaťa*, ale aj počas samotnej realizácií jednotlivých organizačných foriem učenia. Je dôležité *ich vypozorovať, vedieť využiť a ďalej rozvíjať*. So zreteľom na vekové osobitosti pozorujeme, že ťažiskom celého pôsobenia učiteľov v materskej škole je *prirodzená hrová skupina deti*.

Literatúra

BRIERLEY, J. 1996. 7 prvních let života rozhoduje. Praha: Portál, ISBN 80-7178-109-6.

DYNER, W. 1976. Námetové hry detí v rodine a v materskej škole. Bratislava: SPN.

GMITROVÁ, V. 2003. The impact of teacher-directed and child-directed pretend play on cognitive competence in kindergarten children. In.: Early Childhood Education Journal, 30.

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

KOMENSKÝ, A. 1991. Informatórium školy materskej. Bratislava: SPN ISBN80-08-01568-3.

KRATOCHWIL, L. 1992. Pädagogisches Handeln bei Hugo Gaudig, Maria Montessori und Peter Petersen. Verlag Ludwig Auer GmbH, Donauwörth. Miňová, M. 2002. Pohybovo-relaxačné rozprávky. Prešov: Rokus, ISBN 80-89055-16-8

PODHÁJECKÁ, M.1993. Hrovo-učebné činnosti v materskej škole. In. Predškolská výchova, XLVII, 1992/93 č. 2.

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI INFORMACYJNYCH W ZINTEGROWANEJ EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Morańska Danuta

Anotácia: Rozwój społeczeństwa informacyjnego stawia przed współczesną szkołą zadanie polegające na zapewnieniu wszystkim uczniom odpowiedniego wykształcenia w zakresie technologii informacyjnej. Współcześnie w wielu polskich szkołach, w ramach kształcenia powszechnej kultury informatycznej dzieci i młodzieży, prowadzi się zróżnicowane zajęcia z komputerem już na poziomie zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej.

Kľúčové slová: technologia informacyjna w edukacji wczesnoszkolnej

Abstract: The development of information society challenges contemporary school to provide all pupils with adequate information technology education. Currently in many Polish schools varied computer-assisted lessons are very common at early stages of educational process as a result of common introduction of information technology into schools and familiarizing children and teenagers with it.

Key words: information technology in early education

Wstęp

Edukacja wczesnoszkolna ma ogromne znaczenie w procesie rozwoju osobowości dziecka, ponieważ dostarcza mu elementarnej wiedzy o świecie, kształtuje jego charakter, wyposaża w wiadomości i umiejętności niezbędne w klasach programowo wyższych, szanując jednocześnie jego indywidualne uwarunkowania. (Śliwerski, B.,1992, s. 31).

Zgodnie z założeniami, dziecko w wieku wczesnoszkolnym powinno nabywać fundamentalne podstawy wiedzy o sobie i o świecie oraz poznawać metody umożliwiające mu w przyszłości rozwijanie własnej zdolności rozumowania i wyobraźni, własnego osądu i poczucia odpowiedzialności. Współcześnie trudno sobie wyobrazić realizację powyższych zadań bez udziału technologii informacyjnej, stanowiącej element środowiska, w którym funkcjonuje dziecko. Komputer z Internetem stał się zjawiskiem równie powszechnym i istotnym dla życia młodszych dzieci jak radio, prasa, telewizja czy książki. Choć ma on w sobie pewne ich cechy, tworzy zupełnie nową jakość.

Stąd też konieczne staje się podjęcie zintegrowanych działań, do których należy między innymi zastosowanie w edukacji nowoczesnej technologii i w ten sposób stworzenie warunków do nabywania przez dzieci kompetencji informacyjnych, uznanych za kluczowe w społeczeństwie wiedzy, ponieważ uczenie się i komunikowanie z wykorzystaniem technologii informacyjnych stanowi współcześnie nowy styl życia i działania. System edukacji powinien uwzględniać technologię informacyjną przynajmniej z trzech powodów: (Gurbiel, E., i inni, 2000, s. 1-9).

- ze względu na znaczenie tej technologii w posługiwaniu się informacją,
- ze względu na możliwości, jakie ta technologia daje w procesie kształcenia,
- ze względu na pojawienie się coraz większej ilości bardzo istotnych treści i umiejętności, które wymagają zastosowania komputerów.

W Podstawie Programowej w rozdziale „Zadania ogólne szkoły" znajduje się zapis mówiący, iż „ … odpowiednie metodyczne i merytoryczne wykorzystywanie komputerów na zajęciach może pobudzać aktywność i twórczość uczniów. Ważne jest, aby uczniowie dostrzegli możliwości zdobywania wiedzy w sposób niezwykle atrakcyjny i nowoczesny…"

Przed współczesną szkołą stoi zatem niezwykle trudne i odpowiedzialne zadanie, polegające na ukształtowaniu dziecka i uczynieniu z niego człowieka rozumnego, wrażliwego moralnie, uczciwego, ale jednocześnie umiejącego świadomie i mądrze wykorzystywać nowoczesne zdobycze cywilizacji w celu zdobywania i przekazywania informacji, komunikowania się i uczenia, kształtowania wartości i postaw oraz upowszechniania kultury.

Komputer jako narzędzie poznawcze

Powszechność stosowania komputera we współczesnym życiu powoduje, że umiejętność korzystania z niego staje się nieodzownym elementem wykształcenia każdego człowieka. W edukacji coraz częściej mówi się o kształceniu dla przyszłości, poszukując jednocześnie nowych rozwiązań organizacyjnych oraz narzędzi wspomagających pracę intelektualną człowieka. Zastosowanie komputera do wspierania ludzkich działań intelektualnych spowodowało wzrost jego znaczenia jako narzędzia poznawczego.

Upowszechnienie się technologii informacyjnej zwróciło uwagę osób zajmujących się edukacją na problem rozwoju myślenia dzieci i jego związek z zastosowaniem komputerów we współczesnej szkole. Kształtowanie myślenia uczniów w trakcie podejmowania określonych działań stanowi istotny wskaźnik rozwoju nowoczesnej szkoły, dlatego rolę i miejsce komputera w edukacji wczesnoszkolnej wyznacza kryterium aktywnego działania oraz sprawności i operatywności intelektualnej. Odpowiednie zastosowanie technologii informacyjnej w edukacji sprzyja rozwijaniu myślenia generatywnego, potrzebnego w dorosłym życiu wtedy, gdy człowiek musi podejmować wiele trudnych decyzji.

Zastosowanie komputera w klasach młodszych powinno umożliwić wykształcenie u uczniów umiejętność myślenia konstruktywnego, rozwijanie myślenia krytycznego. Stosowanie w edukacji technologii komputerowej ma sprzyjać kształtowaniu myślenia innowacyjnego i twórczego, uczyć rozwiązywania problemów, rozwijać umiejętności planowania i projektowania oraz umiejętności obserwacji. (Siemieniecki, B., 2003, s.72-76) Posługiwanie się komputerem, wbrew obiegowej opinii, nie zwalnia dzieci od wysiłku intelektualnego, wyręcza je natomiast od spraw mniej ważnych, kierując myślenie na aspekty rozwiązywania problemów. Komputer, właściwie użyty, powinien przede wszystkim wzmacniać procesy myślenia twórczego. Uzyskanie tego rezultatu umożliwia staranny dobór oprogramowania edukacyjnego oraz właściwe metody pracy.

Nowoczesne nauczanie powinno być nastawione na pobudzanie, aktywizowanie i rozwijanie działalności poznawczej uczniów.

Rola komputera w edukacji wczesnoszkolnej

Komputer stał się obecnie jednym z podstawowych mediów edukacyjnych, jako pomoc dydaktyczna, narzędzie pracy nauczyciela i ucznia, okazuje się urządzeniem bardzo przydatnym ze względu na wszechstronność zastosowania.
Dla dzieci rozpoczynających przygodę z komputerem najistotniejszą kwestią jest oczywiście nauczenie się jego obsługi. Obserwuje się obecnie, iż podstawową formą kontaktu dziecka z komputerem są różnego rodzaju gry. Gry doskonalą posługiwanie się myszką, koncentrację uwagi ucznia, uczą podejmowania decyzji. Bardzo ważnym problemem jest właściwy dobór gier w aspekcie ich roli dydaktycznej i wychowawczej.
Na poziomie nauczania zintegrowanego głównym celem kształcenia informatycznego jest:

- rozwijanie zainteresowań informatycznych,
- rozwijanie aktywności i ciekawości,
- przygotowanie do posługiwania się komputerem,
- wskazanie użyteczności komputerów w nauce, zabawie i pracy (gry edukacyjne, encyklopedie tematyczne, proste programy użytkowe),
- współorganizowanie nauczania zintegrowanego poprzez wspomaganie procesu nabywania umiejętności czytania, pisania, liczenia, wykonywania operacji arytmetycznych (stosowanie komputerowego wspomagania kształcenia),
- wspomaganie nauki języka obcego (programy do nauki języka),
- wspomaganie terapeutów w pracy nad korekcją zaburzeń, np. w zakresie orientacji przestrzennej, analizy wzrokowo-ruchowej, słuchowo-ruchowej, zaburzeń emocjonalnych i zaburzeń mowy. Umacnianie wiary we własne siły, możliwości i umiejętności. (programy służące do diagnozy i terapii pedagogicznej).

Za wczesnym rozpoczynaniem edukacji informatycznej przemawia ogromna chłonność dziecięcego umysłu na nowe zagadnienia. Nauczenie się prawidłowych podstaw pracy z komputerem wymaga opanowania dużej ilości elementarnych zagadnień. Na tym etapie kształcenia ta ogromna możliwość przyswajania nowej wiedzy jest wielką zaletą. Wszyscy badający zachowanie dzieci w pierwszym okresie edukacji podkreślają ogromne znaczenie ich wrodzonej ciekawości świata. Wykorzystanie postawy otwarcia na rzeczy nowe, oraz chęci ich poznania stało się podstawowym zadaniem nauczyciela.
Stosowanie komputera jako medium edukacyjnego w nauczaniu zintegrowanym dostarcza uczniom bodźców oddziałujących na ich zmysły, ułatwia poznawanie rzeczywistości, a także służy opanowaniu różnego rodzaju umiejętności. Komputer prawidłowo stosowany w kształceniu nie tylko jest w stanie sprostać powyższym zadaniom, ale ciągle stwarza wiele nowych możliwości jego wykorzystania.
Poprzez kontakt z komputerem dziecko od najmłodszych lat poznaje nowoczesny sprzęt elektroniczny i jednocześnie przełamuje strach przed tym, co nowe, poszerzając wiadomości i umiejętności w zakresie obsługi komputera oraz wykorzystania multimedialnych profesjonalnych programów komputerowych.
Wykorzystanie komputera w edukacji wczesnoszkolnej powinno mieć charakter zabawy, gdyż wnosząc do procesu kształcenia pierwiastek swobody i twórczości, powoduje się wzrost jego atrakcyjności i większe zaangażowanie uczniów. Pełniąc rolę wspomagającą, komputer integruje nauczanie i wychowanie oraz procesy poznawania, przeżywania i działania uczących się. Wywołuje pozytywne napięcie emocjonalne,

które podtrzymuje aktywność dzieci w dążeniu do celu, motywuje i w efekcie zwiększa skuteczność uczenia się.
Właściwie zastosowana integracja ułatwia ukazywanie rzeczywistości na tle wzajemnych zależności. Tak skonstruowany program stanowi element wiążący treści z poszczególnych edukacji podczas zajęć zintegrowanych.
Nie należy także zapominać o aspekcie wychowawczym zajęć wspomaganych komputerem, tak ważnym na etapie wczesnoszkolnym. Praca z komputerem stwarza bowiem wiele okazji do kształtowania osobowości wychowanków. (Juszczyk, S., i inni, 2003, s. 425)

Zastosowanie komputera w edukacji wczesnoszkolnej

Oprogramowanie edukacyjne przeznaczone do zastosowania w klasach I-III jest dość bogate i oferta rynku stale się zwiększa. Od kilku lat dostępne są programy multimedialne, które łączą w sobie treści z różnych dziedzin edukacji. Większość programów nastawiona jest na utrwalanie wcześniej poznanych wiadomości lub umiejętności, poprzez różnorodne ćwiczenia, ale pojawiają się również inne, które kształtują nowe pojęcia, rozwijają myślenie twórcze i wyobraźnię.
Główne cele edukacji wczesnoszkolnej w zakresie technologii informacyjnej można określić jako:
- przygotowanie uczniów do odbioru i korzystania z wszystkich rodzajów mediów jako źródeł informacji, wiedzy, wartości, kształtowania postaw i umiejętności,
- przygotowanie uczniów do posługiwania się mediami jako narzędziami pracy intelektualnej.

Możliwości wykorzystania technologii informacyjnych są ogromne i ciągle rosną. Korzystanie w praktyce szkolnej z komputera zależy głównie od pomysłowości nauczyciela, jego wiedzy pedagogicznej i umiejętności praktycznych.
Ministerstwo Edukacji Narodowej przygotowało wykaz środków dydaktycznych i programów komputerowych dla nauczycieli i szkół, przydatnych w procesie kształcenia ogólnego na wszystkich szczeblach kształcenia. Dla nauczania zintegrowanego jest ich kilkadziesiąt, z pełnym opisem, przeznaczeniem oraz dystrybutorem. Wśród programów zaleconych przez MEN można znaleźć programy, które:
- zaznajamiają uczniów z podstawami obsługi komputera,
- realizują cele edukacji zintegrowanej,
- wspomagają nauczanie w ramach poszczególnych edukacji.

Wśród programów nauczania zintegrowanego uwzględniającego elementy informatyki i technologii informacyjnej wymienić można, między innymi, program „Przygoda z komputerem - Elementy informatyki w nauczaniu zintegrowanym” wydany przez wydawnictwo Videograf Edukacja w Katowicach oraz program „Komputerowe opowieści” stanowiący propozycję Wydawnictwa „Czarny Kruk”. Zestawy, w skład których wchodzą wymienione programy stanowią pakiety edukacyjne, zawierające program nauczania, w którym zostały określone cele kształcenia, treści edukacyjne, uwagi metodyczne związane ze sposobem realizacji zajęć, rozkład materiału oraz sposoby pomiaru osiągnięć uczniów. Każdy pakiet zawiera zestaw podręczników przeznaczonych do poszczególnych klas na poziomie kształcenia zintegrowanego. Wspomniane programy uwzględniają integrację treści kształcenia określoną przez

reformę oświaty, a atrakcyjna forma oraz odpowiedni dobór treści, a także ciekawy sposób realizacji zadań umożliwia uczniom poznawanie świata i rozwijanie zainteresowań.

Zgodnie z ogólnym celem nauczania elementów informatyki w klasach I-III uczniowie nabierają umiejętności posługiwania się komputerem poprzez opanowanie obsługi prostych programów graficznych i edytorów tekstów (Paint, Notatnik, WordPad). Realizacja programu pozwala skupić uwagę na nabywaniu przez dzieci umiejętności pracy z komputerem ograniczając przekaz teoretyczny do niezbędnego minimum. Uczniowie zdobywają te umiejętności równolegle, realizując zadania z obszaru edukacji polonistycznej, matematycznej, środowiskowej i innych. Proponowane metody pracy na lekcji w sposób maksymalny wykorzystują techniki poglądowe. Praca uczniów jest zindywidualizowana zarówno pod względem tempa pracy jak i doboru treści (wielopoziomowość zadań), przez co możliwe jest stworzenie wszystkim uczącym się równych szans w zdobywaniu wiedzy. Zastosowana terminologia informatyczna zawarta w treściach kształcenia jest zrozumiała dla dzieci. Integralną częścią pakietu są płyty CD, dołączone do każdego podręcznika i zawierające materiały potrzebne do ćwiczeń.

Oprócz pakietów edukacyjnych przeznaczonych do nauczania informatyki w klasach I-III zaleca się szereg programów wspomagających kształcenie w obrębie poszczególnych edukacji. Są to programy wspomagające nauczanie języka polskiego, języków obcych, matematyki, przedmiotów przyrodniczych, artystycznych i technicznych. Multimedialne programy edukacyjne łączą w sobie wiele różnych sposobów prezentowania informacji, występującej w postaci tekstu, grafiki, dźwięku, animacji i filmu. Główną cechą multimediów jest to, iż nadają informacjom bardzo urozmaicona formę.

Programy edukacyjne wykorzystywane na lekcji języka polskiego rozwijają zdolności językowe, umiejętność czytania i pisania, uczą ortografii oraz ćwiczą spostrzegawczość i inteligencję. Są połączeniem bajki i zadań zachęcających młodego użytkownika do efektywnej pracy nad doskonaleniem różnorodnych językowych umiejętności, przede wszystkim czytania z jednoczesnym rozumieniem tekstu. Zawierają również przystępnie objaśnione zasady pisowni oraz mnóstwo ilustracji, ćwiczeń, a także komiks, bajkę, dyktando, rebusy i krzyżówki. W programach zastosowano zaskakujące efekty dźwiękowe, ciekawą animację, żywą grafikę, wesołą i rytmiczną muzykę oraz dużo humoru, co stanowi, że reguły ortograficzne łatwo zapamiętać. Te skuteczne formy nauczania zastosowane w multimedialnych programach sprawiają, że najmłodsi z łatwością zapamiętują pisownię trudnych wyrazów.

Programy stosowane do wspomagania nauki matematyki uczą wykonywania podstawowych działań arytmetycznych, kształcą umiejętność logicznego i samodzielnego myślenia, dokonywania wyboru i podejmowania decyzji. Ćwiczenia i zadania umieszczone w programach mają formę rysunkowych zabaw, zagadek, rebusów i łamigłówek. Mogą one stanowić ciekawe, alternatywne źródło utrwalania i sprawdzania wiadomości. Programy mogą być wykorzystywane zarówno w szkole jak i w domu. Umożliwiają dziecku korzystanie z pomocy i podpowiedzi oraz dają mu możliwość swobodnego wyboru formy zabawy. Różnorodność zabaw w połączeniu z ciekawym udźwiękowieniem i zabawnymi animacjami przyciągają uwagę dziecka. Programy obejmują między innymi takie zagadnienia z zakresu nauczania matematyki jak: dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie, ciągi liczbowe, kolejność

wykonywania działań, zadania tekstowe. Kolorowa grafika, wiele zabawnych animacji oraz obrazkowe przedstawianie matematycznych działań skutecznie oddziaływają na percepcję, ułatwiają kojarzenie i przyspieszają naukę. Bohaterami programu są sympatyczne, animowane zwierzątka, które zapraszają do zabawy i nauki zapobiegając skutecznie znudzeniu u dziecka.
Programy do nauki języków obcych przeznaczone dla kształcenia zintegrowanego. wprowadzają ćwiczenia językowe o charakterze leksykalnym, funkcjonalnym, fonetycznym, gramatycznym i komunikacyjnym. Zawierają słownik obrazkowy oraz stwarzają możliwość nagrania wymowy dziecka.
Programy używane w nauczaniu przedmiotów technicznych i artystycznych mogą:
- prezentować budowę i zasadę działania różnego rodzaju urządzeń technicznych,
- zastępować kartkę papieru, kredki i farby, służyć jako generator barw na lekcjach plastyki,
- zastępować instrumenty muzyczne, a jako generator dźwięków – służyć do kompozycji i zapisu melodii na lekcjach muzyki,
- służyć do redagowania gazetki w ramach szkolnej poligrafii.

Programy te rozwijają wyobraźnię i poczucie estetyki, ćwiczą koordynację ruchowo-wzrokową, pozwalają na indywidualną twórczość, są także wykorzystywane w terapii pedagogicznej.
Wśród tych programów warto zwrócić uwagę pakiet programów wspomagających nauczanie z serii „Klik uczy…" przygotowany przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Dobrą opinią wśród nauczycieli i dzieci cieszą się programy wydane przez firmę Young Digital Poland, Adiem Media, Optimum Nexus.
Wszyscy nauczyciele chcący urozmaicić swoje zajęcia mogą sięgnąć do strony Ministerstwa Edukacji Narodowej, na której można znaleźć zaakceptowane przez ekspertów, dostępne na polskim rynku programy.

Podsumowanie

Z powyższych rozważań wynika, że komputer pobudza i zachęca do poszukiwań i odkryć. Na uczniów w wieku wczesnoszkolnym działa aktywizująco i służy nauczycielom jako środek stymulujący uczniów. Zapewnia młodemu użytkownikowi poczucie czynnego udziału w samym procesie kształcenia oraz kontrolę nad przekazywanymi lub możliwymi do uzyskania informacjami. Wykorzystywanie komputera w procesie uczenia się i nauczania pozwala promować myślenie twórcze. Przebieg zajęć zaplanowany jest w taki sposób, aby dzieci mogły bawić się i uczyć jednocześnie, rozwijać swoją wyobraźnię i aktywność, nabywać umiejętności uczenia się i samodzielnego docierania do informacji, otrzymując jednocześnie solidne podstawy do kontynuowania nauki technologii informacyjnej na wyższych poziomach edukacji. Dzięki pracy z komputerem uczeń ćwiczy i rozwija sprawności analizowania, kodowania, abstrahowania i klasyfikowania. (Juszczyk, S., i inni, 2003, s. 423).
Oczekiwana reakcja komputera dostarcza uczniowi wiele radości, wywołuje pozytywne emocje, sprzyja kształtowaniu się właściwych postaw wobec uczenia się i poprawia samoocenę ucznia. Dobrym przykładem interakcji zachodzących w związku z zastosowaniem komputerów w nauczaniu wczesnoszkolnym jest aktywny udział dzieci w nauczaniu kolegów. Wykorzystanie komputera w edukacji wczesnoszkolnej, sprzyja nauczaniu problemowemu. Uzyskane przez dzieci wnioski wyrabiają u nich

nawyk myślenia twórczego i pojęciowego. Opanowanie określonych umiejętności pracy z komputerem, takich jak znajomość klawiatury i sposobów użycia określonych klawiszy, uruchomienie programu i praca z nim stanowią ważny element kultury informatycznej, którą dzieci w wieku wczesnoszkolnym powinny wzbogacać na dalszych etapach swej edukacji. (Juszczyk, S., 1999, s. 28) Praca z komputerem bez wątpienia rozwija wyobraźnię, uczeń cieszy się z możliwości kreatywnego podejścia do programu. S. Papert uważa, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym „mogą mistrzowsko opanować stosowanie komputerów, oraz że uczenie się tego może zmienić sposób, w jaki uczą się one wszystkiego innego...". (Papert, S., 1996, s. 170)
Szukając odpowiedzi na nurtujące pytania dotyczące roli nowoczesnych środków wspomagających proces uczenia się i nauczania w rzeczywistości szkolnej należy zauważyć, iż media interaktywne znalazły się w centrum zainteresowania i są bardzo przydatne w całej edukacji – również wczesnoszkolnej.

Literatura

GURBIEL, E. HARDT-OLEJNICZAK, G. KOŁCZYK, E. KRUPNICKA, H. SYSŁO, M. M., 2000. Informatyka. Poradnik dla nauczyciela gimnazjum. Warszawa. ISBN 83-02-07885-9.
JUSZCZYK, S. 1999. Podstawy informatyki dla pedagogów, Kraków. ISBN 83-88030-08-6.
JUSZCZYK, J. JANCZYK, J. MORAŃSKA, D. MUSIOŁ M. 2003. Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej, Toruń, ISBN 82-7233-601-X.
DRYDEN, G., VOS, J. 2003. Rewolucja w uczeniu, Poznań. ISBN 83-7298-457-3
PAPERT, S. 1996. Burze mózgów. Dzieci i komputery. Warszawa. ISBN 83-01-12197-1.
SIEMIENIECKI, B. 2003. Perspektywa edukacji z komputerem. Toruń/ Płock. ISBN 83-7322-550-1.
ŚLIWERSKI, B. 1992. Edukacja w wolności cz.2. Kraków.
Rozporządzenie MENiS z dn 26.02.2002r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.w.w.w.`menis.gov.pl

HRA AKO ZÁKLADNÁ ČINNOSŤ DETÍ VO VÝCHOVE A PODPORE K ZDRAVIU

Krištofová Erika - Boledovičová Mária - Vörösová Gabriela a kol.

Anotácia: Príspevok má teoreticko aplikačné zameranie. Zvýrazňuje význam rodiny a hry pri výchove k zdraviu. Je orientovaný na možnosti ako študenti ošetrovateľstva môžu byť zapojení do výchovy k zdraviu u detí v predškolskom období. Veď WHO definuje cieľ výchovy k zdravému spôsobu života ako „pomôcť ľudom dosiahnuť zdravie vlastným úsilím“.

Kľúčové slová: zdravie, rodina, hra, prevencia, výchova k zdraviu, ošetrovateľstvo, projekt zdravá materská škola.

Abstract: In the contribution, education is evaluated as an intentional activity which should change the demonstrations and attitudes of the individual. It describes the usage of play in health education in preschoolers as well as the possibilities for the students of nursing to take part in the process of education. It highlights the fact that the positive reinforcement of the child`s health condition is not possible without the cooperation of family, school and health care.

Dobré zdravie je niečo čo by sme mali vyzdvihovať, čo by sme si mali vážiť; dôležité je zdôvodňovať tento význam pri prevencii chorôb a predčasnej smrti. Čo potrebujeme, aby sme boli zdraví? Pohľad na zdravie ako na zdroj žitia sa ustavične vyvíja. Ak chceme pochopiť, aké podmienky, princípy a zásahy sú potrebné na to, aby sa zdravie udržalo a podporovalo, musíme byť schopný merať to, čo je na dosiahnutie dobrého zdravia potrebné. Musíme vychádzať z toho, že zdravie je čisto osobná skúsenosť a že jednotlivé dimenzie života nemožno v rámci tejto skúsenosti oddeľovať. Otázkou jednotlivcov už nie je „čo zabráni, aby sme boli chorí“, ale „čo nám pomôže, aby sme boli zdravší“. Do centra záujmu sa dostáva celá populácia a už viac nie sme izolovaní tým, že sa obmedzujeme na určitú chorobnú jednotku, už nielen zdravotnícky pracovníci sú zapojení do merania zdravia, ale všetci sa dostávame do komunikácie zo všetkými a snažíme sa odhaliť tajomstvo zdravia.

Život a zdravie predstavujú pre človeka, pre jeho rodinu i pre celú spoločnosť veľké, často konkrétne ťažko, alebo vôbec nemerateľné, ale ničím nenahraditeľné hodnoty. Zdravie je subjektívne vnímané ako pocit pohody. *Za telesné zdravie* označujeme stav pri ktorom má človek zabezpečenú pohodu tela a bezproblémový chod telesných funkcií. *Za duševné zdravie* označujeme pohodu ľudského myslenia a prežívania. Za sociálne zdravie označujeme pohodu vo vzájomných medziľudských vzťahoch. Pre mnohých ľudí zohráva významnú úlohu pri upevňovaní zdravia aj duchovnú zložku, čiže vzťah človeka k hodnotám. Zdravie každého človeka ako sociálnej bytosti sa udržuje a rozvíja predovšetkým prostredníctvom osobných vzťahov s ľuďmi v jeho najbližšom sociálnom prostredí. Zdravie je právo, zdroj a základ. Právo na zdravie má

každý človek. Ale s právom je veľmi úzko spätá aj základná ľudská povinnosť žiť tak, aby neohrozoval svoje zdravie, ale ani zdravie iných.
Úlohy o zdraví majú špecifické aspekty, zvlášť ak začneme uvažovať o detskej populácii. Závislosť dieťaťa na okolí je kvantitatívne aj kvalitatívne väčšia a závažnejšia ako u dospelých. Bez spolupráce s rodinou nie je posilňovanie zdravotného stavu dieťaťa mysliteľné. Ak sa všetci členovia rodiny spoluzúčastňujú na posilňovaní zdravia dieťaťa hovoríme o zdravej a dobre fungujúcej rodine. Je všeobecne známe, že zdravie rodiny znamená viac ako posúdenie individuálneho stavu jej jednotlivých členov. Je ovplyvňované vzťahmi medzi členmi rodiny navzájom, ako aj vzťahmi rodiny s širším sociálnym prostredím. Medzi kladné rysy zdravej rodiny okrem zdravia zaraďujeme: vysoký stupeň súdržnosti a spolupráce; kladné citové vzťahy; otvorená a úprimná komunikácia; vzájomný rešpekt; schopnosť prekonávať záťažové a konfliktné situácie; priateľské vzťahy s inými rodinami.
Aj keď rodina má vo vývoji a výchove dieťaťa a starostlivosti o neho nezastupiteľnú rolu, nezaobíde sa vo svojej súčasnej podobe bez účasti spoločenských inštitúcií, zvlášť predškolských a školských zariadení, a to i vtedy, ak rodina a škola na seba často harmonicky nenadväzujú a nie vždy sa v svojom pôsobení na dieťa vzájomne dopĺňajú. Výchova k zdraviu, ako to vyplýva už z názvu, úzko súvisí s dvoma sociálnymi činnosťami – so zdravotníctvom a s pedagogikou (Šútovec,1993). Základným znakom výchovy je zámerná činnosť, ktorej zmyslom je dosiahnuť cieľ, t.j. nejakú zmenu v prejavoch či postojoch človeka pri utváraní a zdokonaľovaní. Výchova k zdraviu je založená na podpore pozitívnych a odstránení negatívnych prvkov zo života človeka. Cieľ výchovy je odvodený od súčasného pretrvávajúceho postoja k zdraviu, ako aj od zmeny filozofie chápania zdravia. Neoddeliteľnou súčasťou cieľa výchovy je predchádzanie a zabraňovanie vzniku chorôb, teda prevencia. Ošetrovateľstvo ako vedná disciplína je zamerané predovšetkým na zdravie a v primárnej starostlivosti má plniť funkciu ochrany zdravia a predchádzaniu vzniku chorôb a jeho absolventi, ale aj študenti môžu nastolené problémy riešiť. Súčasné trendy zameriavajú primárnu starostlivosť na plnenie zdravotnej politiky v komunite, teda prenesenie starostlivosti z akútnych zariadení do komunitných. Tým sa súčasťou komunitnej starostlivosti stáva nielen primárna, ale aj sekundárna a terciálna starostlivosť a tiež aj prevencia. Ošetrovateľstvo v komunitnej starostlivosti zasahuje do všetkých oblastí života od narodenia až po smrť.
Prevencia je neoddeliteľnou súčasťou výchovy. Je zameraná na ochranu zdravia, podporu pozitívneho rozvoja a zlepšovanie sociálnych a fyzických schopností. Pomoc zameranú na zvýšenie zodpovednosti za svoje zdravie je nutné uskutočňovať od najútlejšieho veku dieťaťa a postupne v nej pokračovať. „Ciele primárnej prevencie u dieťaťa sú: podpora normálneho rastu a vývinu dieťaťa; vývoj pozitívnych vzťahov medzi rodičmi a dieťaťom; ochrana zdravia a predchádzanie zdravotným problémom dieťaťa; vývoj primárnej prevencie“
(Hanzlíková, 2004). Všeobecné princípy podpory zdravia vychádzajú z interakčného chápania zdravia, že každý človek má prirodzené potreby, ktorých uspokojovanie je podstatou jeho existencie v interakcie s inými ľuďmi. Obidva princípy podpory zdravia sa navzájom prelínajú a podmieňujú, pretože každodenná komunikácia medzi ľuďmi je založená na rešpekte k základným potrebám druhého človeka.

Dôvody výchovy k zdraviu už u predškolskej mládeže sú tieto:

- Materská škola je prvou spoločenskou inštitúciou detí a dospelých so vzdelávacím poslaním, s ktorými sa dieťa stretáva mimo rodiny.
- Predškolský vek je obdobím, v ktorom sa človek naučí 50% z toho, čo potrebuje v svojom ďalšom živote. Platí to hlavne v oblasti návykov, spoločenského správania a základov životného štýlu.

Mnohé školy na Slovensku sú zapojené do projektu Školy podporujúce zdravie. Každá materská škola má vypracovaný program, ktorým chcú naplniť ciele projektu Zdravá materská škola.

Ciele projektu Zdravá materská škola sú:

1. Vytvoriť také podmienky pre telesnú, duševnú a spoločenskú pohodu dieťaťa počas jeho pobytu v MŠ, ktoré prispievajú k podpore zdravia.
2. Vychovať dieťa v predškolskom veku k zdravému spôsobu života, aby dieťa malo-dostatočné vedomosti a návyky o zdravom spôsobe života, ako aj vedomosti o odolnostiach proti stresu a zdraviu škodlivým vplyvom (Havlínová, 1998).

Do aktivít na splnenie cieľov programu sa zapájajú učitelia, rodičia, spoločenské organizácie, ale aj študenti ošetrovateľstva. Významný podiel majú študenti ošetrovateľstva hlavne na dosiahnutie druhého cieľa projektu. Za základný prostriedok na jeho dosiahnutie si zvolili hru, ktorá je hlavnou činnosťou detí v predškolskom období. Patrí medzi základné druhy činnosti človeka, ktoré majú svoju špecifickú charakteristiku a formatívny pedagogický a spoločenský význam. Preto aj celá fáza posudzovania zdravia, ako aj výchova k zdraviu sa realizuje v priebehu hry detí. Hra zvyčajne definovaná ako „ fyzická a duševná činnosť, ktorá je vykonávaná preto, že je zdrojom príjemných emócií, prináša uspokojenie sama o sebe, nesleduje žiaden stanovený cieľ a je vykonávaná zásadne dobrovoľne, bez vonkajšieho prinútenia“ (Oravcová, 1999). V detstve sa hra považuje za dominantnú činnosť s vrcholovým významom pre predškolský vek. Hra má komplexný charakter. Uplatňuje sa v nej celý rad detských postojov a prejavov správania. Hrou sa realizuje potreba aktivity, pohybu a zmeny, nacvičovania zručností potrebných pre život. Z hľadiska duševného zdravia a mentálnej hygieny napomáha dieťaťu vyrovnávať sa s určitým napätím a riešením konfliktov. Prispieva k harmonickému a telesnému rastu, posilňuje detský organizmus , umožňuje a zdokonaľuje koordináciu pohybov, rozvíja hrubú a jemnú motoriku, upevňuje zdravie dieťaťa. Hra rozvíja všetky psychické funkcie a vlastnosti osobnosti. V hre sa stimulujú vnemové štruktúry, osvojujú zručnosti, obohacujú predstavy, získavajú nové informácie, narastajú skúsenosti. Deti si pri hre nenásilne osvojujú dôležité sociálne obsahy a formy spoločenského kontaktu. V hre sa uplatňuje celá osobnosť dieťaťa a úroveň vyspelosti jeho psychických procesov a funkcií. Úroveň hry sa odlišuje a vyvíja s vekom dieťaťa.

Realizácia výchovy k zdraviu študentmi Katedry ošetrovateľstva

Študenti výchovu k zdraviu realizujú na školách, ktoré sú zaradené do projektu Zdravá materská škola. Základným cieľom programu Školy podporujúcej zdravie je učiť deti postojom, ktoré vedú k aktívnym zručnostiam chrániacim zdravie a k váženiu si zdravia. Materské školy sú prvým článkom v školskom systéme, kde sa tieto myšlienky môžu realizovať. Predškolský vek je najideálnejším na vytváranie základných návykov, vedomostí a správania podporujúceho zdravie. Zároveň je v materskej škole zo všetkých

druhov a stupňov školských systémov najužší kontakt s rodičmi detí. Prostredníctvom školy podporujúcej zdravie je možné vytvárať sociálne prostredie a podporovať fyzické i emocionálne zdravie nielen detí a zamestnancov školy, ale aj rodičov a ďalších zúčastnených, ktorí sú so školou v nejakom vzťahu. Z uvedeného je nevyhnutné podchytiť deti od najútlejšieho veku k výchove k zdraviu. Deti predškolského veku sa v úlohových hrách učia predovšetkým napodobňovať dospelých. Preto dospelí v jeho okolí by mal disponovať potrebnými vedomosťami a zručnosťami, ktoré vedú k posilňovaniu, podpore a zachovaniu zdravia. Jednotlivec ak chce pomáhať deťom podporovať ich zdravie musí si uvedomovať že: zdravie je hodnota hodnôt; chápať zdravie ako objektívny stav; poznať vonkajšie a vnútorné faktory ovplyvňujúce zdravie; niesť zodpovednosť za vlastné zdravie, za svoj životný štýl a vedome ho usmerňovať; aktívne hľadať prostriedky na podporu k zdraviu. Dané kritéria spĺňajú študenti ošetrovateľstva, ktorí sa aktívne zapájajú do výchovy k zdraviu vo vybraných materských školách v meste Nitra. Úlohou a cieľom študentov je sledovať a posudzovať zdravie detí v predškolských zariadeniach so zameraním na charakteristiku školy a triedy; fyzikálne vyšetrenie detí a posúdenie telesnej zdatnosti, spôsobu sedenia a státia, obuvi, oblečenia; zodpovednosť za svoje zdravie (hygiena rúk, dutiny ústnej-zubov, uvedomenie si zdravotných rizík); stravovacie návyky; fyzické a rekreačné aktivity detí; sebarealizácia, uspokojenie z dosiahnutých výsledkov; medziľudské vzťahy; využívanie systému zdravotnej starostlivosti. Cieľom práce študentiek v školských výchovných zariadeniach je aj riešenie otázok ako sú: správna výživa a životospráva; ochrana pred škodlivými vplyvmi životného prostredia na zdravý vývoj predškolskej mládeže; znižovanie chorobnosti detí na základe zvýšenej celkovej fyzickej zdatnosti, vytvárania správnych hygienických návykov; význam racionálnej výživy. Študenti Katedry ošetrovateľstva FSVaZ UKF v Nitre sa v rámci svojich schopností a možností snažia pôsobiť na deti vo vybraných materských školách a tak realizovať výchovu k zdraviu so zameraním na prevenciu ochorení, úrazov, otráv ako aj propagáciu zdravého životného štýlu. Študenti si pripravujú svoje edukačné vystúpenia pre deti plné tvorivosti každého študenta. Deti majú možnosť počas výchovných pôsobení študentov prísť do kontaktu s rôznymi predmetmi alebo obrázkami, ktoré sú súčasťou výchovného pôsobenia študentov. Použité formy a metódy výchovy sú rôzne a líšili sa podľa vhodnosti, ale podstatou je zachovanie všetkých vlastností správnej edukácie, z ktorých dominuje hlavne názornosť. Celá edukácia prebieha na základe vzájomnej interakcie detí so študentmi, pričom jej záver tvorí overovanie naučeného v podobe kreatívnych činností detí.

Svojimi výchovnými pôsobeniami sa študenti snažia docieliť , aby deti:

- boli schopné rozlíšiť, čo zdraviu prospieva a čo mu škodí,
- voliť správnu cestu k zachovaniu zdravia a vhodne využiť všetky komponenty smerujúce k podpore zdravia,
- zvládať základy prvej pomoci.

Do výchovy k zdraviu študenti zapájali aj pedagogických a nepedagogických pracovníkov, ktorým merali krvný tlak, hladinu tuku v krvi a v prípade potreby vykonávali poradenskú činnosť. Aby výchovné pôsobenie bolo čo najúčinnejšie podobné aktivity ponúkali študenti aj rodičom detí. Tým napĺňajú požiadavku kombinovať výchovu k zdraviu s výchovno – vzdelávacími aktivitami pedagógov a rodičov detí. Na podnet riaditeliek a učiteliek navštívených materských škôl

zorganizovala Katedra ošetrovateľstva v júni 2005 aj teoreticko - praktický seminár poskytovania prvej pomoci pre pedagógov materských škôl.
Ak chceme u človeka vypestovať potrebu starať sa a zodpovedať za svoje zdravie, nemôžeme očakávať, že to jedinec sám od seba, bez odborných vedomostí a motivácie dokáže. Na to, aby si človek svoje zdravie ako právo, zdroj a základnú potrebu pre život vedel zabezpečovať, sme tu my sestry ochotné plniť úlohy ošetrovateľstva v plnom rozsahu a na všetkých úrovniach a poliach. Je všeobecne známe že, výchova k zdraviu má zmysel len vtedy, ak v praxi uskutočňujeme to, čo zdraviu prospieva a zároveň eliminujeme všetko, čo zdraviu škodí. Kvalita individuálneho zdravia je ovplyvňovaná: rodinou, školou, pracovným prostredím, záujmovými skupinami, ako aj širšími spoločenskými skupinami - ako napr. obec, mesto a pod. Stav zdravia, alebo ochorenia je výsledkom vzájomného ovplyvňovania organizmu, psychiky, osobnosti, vzťahov a prostredia. Materské školy podporujúce zdravie by mali preto vytvárať podmienky pre pohodu a zdravie, vychovávať k zdravému životnému štýlu a pri realizácii projektu spolupracovať so sociálnymi a odbornými partnermi.
Jednou z perspektívnych možností na pomoc deťom, pedagógom a rodičom by boli školské sestry, ktoré by viedli zdravotné programy v školách, poskytovali ďalšie podnety na rozvoj iniciatív na lepšie zaistenie primárnej starostlivosti na školách.

Literatúra

DUNOVSKÝ, J. a kol. 1999. *Sociální pediatrie*. Praha: Grada Publishing 1999. ISBN 80-7169-254-9.
HANZLÍKOVÁ, A. a kol. 2004. *Komunitné ošetrovateľstvo.* Martin: Osveta, 2004. ISBN 80-8063-155-7.
KOZIEROVÁ, B., ERBOVÁ, G., OLIVIEROVÁ, R. 1995. *Ošetrovateľstvo1*. 1. slov. vyd. Martin: Osveta, 1995. ISBN 80-217-0528-0.
SOBOTOVÁ, J. a kol. 2002. *Materská škola podporujúca zdravie.* Ministerstvo školstva Slovenskej republiky Bratislava 2002. Metodická príručka pre materské školy realizujúce projekt.
Národný program podpory zdravia. Zdravie pre všetkých v 21. storočí. 2000. Bratislava: Národné centrum podpory zdravia, 2000. ISBN 80-7159-123-8.
Strategické dokumenty pro sestry a pôrodné asistentky 2, 2002. Praha: Ministerstvo zdravotníctví 2002. ISBN 80-85047-21-7
NÁDASKÁ, I., LÍŠKOVÁ, M., ZRUBCOVÁ, D. 2005 Hra ako prostriedok uspokojovania potrieb hospitalizovaných detí. In. *Ošetrovateľstvo a pôrodná asistencia* 2005. Ročník III. S. 11-12. ISSN 1336-183X.

Adresa:
PhDr. Erika Krištofová
Katedra ošetrovateľstva
Fakultná nemocnica Nitra
Špitálska ul. 6
950 01 Nitra
e-mail: ekristofova@ukf.sk

CZYNNIKI OBCIĄŻAJĄCE NAUCZYCIELA W MIEJSCU PRACY A POCZUCIE WYPALENIA ZAWODOWEGO WŚRÓD NAUCZYCIELI RZEDSZKOLI

Majkut-Czarnota Barbara

Anotácia: Referat stanowi komunikat z badań nad problemem wypalenia zawodowego nauczycieli przedszkoli. Ukazuje najczęstsze czynniki obciążające nauczycieli w ich miejscu pracy i ich związek z poczuciem wypalenia zawodowego wśród badanych.

Kľúčové slová: nauczyciel, wychowanie przedszkolne, praca, wypalenie zawodowe, czynniki obciążające

Abstract: The paper is a report on the research on the problem of burnout among the kindergarten teachers. It presents the most common strain factors that appear in their workplace and their connection with the feeling of burnout among the kindergarten teachers.

Key words: teacher, pre-school education, work , burnout, strain factors

Problem wypalania zawodowego dotyczy zawodów, w których bliski kontakt interpersonalny, zaangażowanie i wymiana emocjonalna odgrywają ważną rolę.
Zawód nauczyciela charakteryzuje się dużą ambiwalencją uczuciową, ponieważ nauczyciel codziennie oscyluje pomiędzy bliskością, troską, serdecznością a koniecznym dystansem, co jest niemal niemożliwe do pogodzenia a jest zarazem wyznacznikiem kompetencji dobrego nauczyciela-wychowawcy.
B. Farber rozpatruje źródła wypalenia w trzech wymiarach. Współwystępowanie ich może stać się przyczyną poczucia ostrego stresu i w rezultacie wypalenia:

1. Czynniki indywidualne wypalenia;
2. Czynniki społeczne wypalenia;
3. Czynniki organizacyjne wypalenia (za: Sekułowicz M., 2002, s. 62).

Czynniki indywidualne wypalenia. Największe prawdopodobieństwo wypalenia występuje u nauczycieli, którzy charakteryzują się zbyt idealistycznym nastawieniem do swojego zawodu, wykonują go z pełnym, wręcz obsesyjnym zaangażowaniem i pasją. Często wygląda to tak, że nauczyciel w pełni się angażuje, a gdy nie otrzymuje oczekiwanych profitów w związku podjętymi działaniami, ulega rozczarowaniu.
Czynniki społeczne wypalenia. Społeczne czynniki wypalenia to wszelkie zmiany życiowe, zarówno pozytywne, jak i negatywne, uznane za stresogenne. Jednym z nich może być również zagrożenie utratą zatrudnienia, co powoduje zwielokrotnienie poczucia stresu. Czynniki demograficzne rozpatruje się ze względu na: wiek, płeć, staż pracy, miejsce pracy, wielkość placówki oraz miejsce usytuowania. Także stan cywilny uważa się za istotny dla problemu wypalenia.
Czynniki organizacyjne wypalenia wynikające z relacji nauczyciel – uczeń. To przede wszystkim „akty agresji, zachowania problemowe uczniów wobec rówieśników i nauczycieli, konflikty w grupie, tendencje aspołeczne” (Sęk H., 2000, s. 150).

Czynnikiem obciążającym bywa liczebność klas, która utrudnia, a często nawet uniemożliwia traktowanie kształcenia w sposób indywidualny. Rodzi to poczucie mniejszej efektywności oddziaływań nauczycielskich i staje się źródłem jego mniejszej satysfakcji z wykonywanej pracy (Sekułowicz M., 2002, s. 67).
Czynniki organizacyjne wypalenia wynikające z relacji nauczyciel – rodzice. Ze względu na charakter relacji obciążający nauczyciela rodziców można podzielić na dwie kategorie: nieangażujących się w proces wychowania i kształcenia dzieci oraz na rodziców zbyt zaangażowanych. Ci pierwsi bardzo rzadko interesują się postępami swoich dzieci, które nierzadko stwarzają problemy wychowawcze. Ponadto wszelkie problemy wychowawcze przypisują nauczycielom, ich niekompetencji i brakowi doświadczenia, co jest dodatkowym źródłem stresu u nauczyciela.
Rodzice zbyt zaangażowani wszelkie działania szkoły uważają za niewłaściwe. Zarzucają nauczycielowi brak zaangażowania, zainteresowania ich dzieckiem, mają ciągłe pretensje (Sekułowicz M., 2002, s. 68).
Czynniki organizacyjne wypalenia wynikające z relacji nauczyciel – przełożeni. Wymagania przełożonych, rosnąca biurokracja i częste zmiany w przepisach w systemie oświaty powodują wzrost zagrożenia wypaleniem i utratę zaangażowania nauczycieli.

Założenia badawcze

Celem podjętych badań było ukazanie istoty problemu wypalenia zawodowego nauczycieli pracujących w przedszkolu. Głównym problemem badawczym była próba odpowiedzi na pytanie: Czy i w jakim stopniu problem wypalenia zawodowego występuje u nauczycieli pracujących w przedszkolu i jakie czynniki warunkują jego powstanie?
W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem ankiety. Badaniem objęto grupę 100 nauczycieli przedszkoli.
Kwestionariusz ankiety składał się z dwóch części. Pierwsza dotyczyła danych osobowych. Informacje zebrane na jej podstawie pozwoliły scharakteryzować badaną grupę za względu na wiek, wykształcenie, staż i wymiar pracy, stopień awansu zawodowego.
Część druga miała na celu zebranie informacji dotyczących pracy respondentów. Pytania od 1 do 14 poruszały kwestie czynników, które wpływać mogą na badanego w sposób obciążający, tj.: liczebność prowadzonej grupy, ocenę pierwszych lat pracy, relacje z poszczególnymi grupami osób oraz kwestie statusu materialnego samego nauczyciela, jak i placówki, w której jest on zatrudniony.
Aby zbadać poziom obciążenia, na który narażony jest nauczyciel, odpowiedziom na poszczególne pytania przyporządkowana została punktacja. Im więcej punktów, tym obciążenie w placówce, w której pracuje pedagog jest większe. Na tej podstawie stworzono poniższą skalę obciążenia nauczyciela:

Liczba punktów	Poziom obciążenia	Charakterystyka
0 - 7 punktów	niski poziom obciążenia w miejscu pracy	brak lub niewielkie uczucie stresu
8 - 13 punktów	średni poziom obciążenia w miejscu pracy	nadmierne uczucie stresu
14 punktów i więcej	wysoki poziom obciążenia w miejscu pracy	przewlekły i silny stres, którego następstwem może stać się uczucie wyczerpania, a nawet wypalenia

Na podstawie odpowiedzi na pytania 15-23 zawarte w kwestionariuszu ankiety określany został poziom wypalenia badanych nauczycieli. Pytania poruszały kwestie częstotliwości występowania zachowań będących symptomami wypalenia zawodowego. Za odpowiedzi „często" przyznawane były 3 punkty, czasami - 2 punkty, rzadko - 1 punkt, nigdy – 0 punktów. Ostatnie pytanie natomiast dotyczyło kwestii subiektywnego poczucia wypalenia. Za odpowiedź - zdecydowanie nie, nie doliczano punktów, za rzadko nauczyciel dostawał 1 punkt, czasami 2 punkty, a tak, odnoszę takie wrażenie 3 punkty. Na tej podstawie stworzona została przedstawiona poniżej skala wypalenia zawodowego nauczycieli:

Stopnie wypalenia zawodowego	**Liczba punktów**	**Charakterystyka nauczyciela**
I stopień wypalenia	0 - 9 punktów	występuje niskie nasilenie i częstotliwość zachowań określanych mianem symptomów wypalenia zawodowego. Osoby te czerpią satysfakcję z wykonywania danego zawodu.
II stopień wypalenia	10 - 19 punktów	występuje średnie nasilenie i częstotliwość zachowań określanych mianem symptomów wypalenia zawodowego. Osoby te są mniej odporne na stres w miejscu pracy i narażeni na pojawienie się u nich wypalenia zawodowego.
III stopień wypalenia	20 punktów i więcej	występuje duże nasilenie i częstotliwość zachowań określanych mianem symptomów wypalenia zawodowego. Osoby te nie spełniają się w swoim zawodzie, są mało odporne na stres. Osoby, które osiągnęły ten poziom można nazwać wypalonymi.

Wyniki badań

Na podstawie analizy ankiet i stworzonej w oparciu o zawarte w niej odpowiedzi skali określono poziomy obciążenia w miejscu pracy badanych nauczycieli.
Niski poziom obciążenia w placówce występuje w przypadku 46% badanych osób, średni poziom stresu istnieje w grupie 47% ankietowanych. Aż 7% badanych osób narażonych jest na silne obciążenia w miejscu pracy. Zdaniem 4 z nich problem wypalenia zawodowego zdecydowanie dotyczy ich osoby, a pozostałe 3% badanych z tej grupy twierdzi, że często odnosi takie wrażenie. Szczegółowy rozkład wyników analizy przedstawia tabela.

Poziomy obciążenia – rozkład wyników uzyskanych przez badanych.

Poziom obciążenia	**Liczba punktów**	**Procent nauczycieli**
niski	4 - 7	46%
średni	8 - 13	47%
wysoki	14-21	7%
razem:		100%

Na podstawie analizy ankiet i stworzonej na potrzeby tej pracy skali określono stosunki procentowe stopni wypalenia zawodowego badanej grupy.
Rozkład uzyskanych przez nauczycieli punktów w skali wypalenia przebiegał od 2 (1%) do nawet 28 punktów (1%). Nauczyciele, którzy uzyskali 2 - 9 punktów w przyjętej skali wypalenia zawodowego osiągnęli I poziomu wypalenia i stanowią 34% badanych.

II stopień wypalenia zawodowego osiągnęło 61% spośród ankietowanych i uzyskali oni od 10 - 19 punktów w przyjętej skali wypalenia zawodowego.
W grupie osób wypalonych, czyli tych, które uzyskały powyżej 20 punktów znajduje się aż 5% badanych. Wyniki te przedstawia zamieszczona poniżej tabela.

Stopnie wypalenia zawodowego – rozkład wyników

Stopień wypalenia	Liczba punktów	Procent nauczycieli
I stopień	2 - 9	34%
II stopień	10 - 19	61%
III stopień	20 - 28	5%
razem:		100%

Aby zbadać wpływ wieku nauczyciela na jego ogólne wyczerpanie pracą zestawiono dane zawarte w ankiecie poruszające obie te kwestie. Tylko 23% ogółu nauczycieli nigdy nie czuje się zmęczonych swoją pracą. Z badań wynika, że 1 osoba powyżej 50 roku życia nie czuje takiego wyczerpania, 2 osoby, to najmłodsi pedagodzy, czyli w wieku do 30 lat. 4 nauczycieli w grupie 31-40-latków, a w wieku 41- 50 lat 6 wychowawców. 27% ogółu badanych rzadko czuje się zmęczonych pracą. 5 osób tej grupy to nauczyciele do 30 roku życia, następnie 8 osób w przedziale wiekowym 41-50 lat i 14 nauczycieli 31-40-letnich. Najliczniejsza grupa nauczycieli (42%) czuje się zmęczona pracą czasami. Wiekowo przedstawia się to następująco: 23 wychowawców w wieku 31-40 lat, następnie 13 osób w przedziale 41-50 lat i 6 pedagogów do 30 roku życia. Często wyczerpanych pracą spośród wszystkich badanych jest 8% nauczycieli, z czego największą grupę stanowią 41-50-latkowie - 4%, do 30 roku życia 2%, i w przedziale wiekowym 31-40 lat również 2%.
Można zatem wnioskować, że wiek nauczyciela ma wpływ na pojawienie się u niego ogólnego wyczerpania pracą. Najbardziej „wyczerpaną grupą wiekową" jest według badań grupa wychowawców 41–50-letnich. Niestety to uczucie nie jest obce pozostałym grupom wiekowym nauczycieli. Symptomatyczne jednak jest to, iż częstotliwość tego uczucia wzrasta wraz z wiekiem.

Wpływ wieku nauczyciela na poczucie ogólnego wyczerpania pracą

Wpływ wieku nauczyciela na ogólne uczucie wyczerpania pracą					
wiek nauczyciela / uczucie wyczerpania	do 30 lat	31 – 40 lat	41 – 50 lat	powyżej 50 lat	razem
często	2	2	4	0	8
czasem	6	23	13	0	42
rzadko	5	14	8	0	27
nigdy	2	14	6	1	23
razem:	15	53	31	1	100

Staż pracy jest jednym z czynników demograficznych obciążających nauczyciela, mogących mieć wpływ na poziom wypalenia zawodowego. 52%, czyli ponad połowa badanych pracuje w swoim zawodzie w przedziale czasowym 11-20 lat. Następną z kolei pod względem liczebności - 25% są osoby ze stażem pracy 21-30 lat. 13% spośród badanych można nazwać nauczycielami początkującymi, ponieważ swój zawód wykonują od 3 lat lub krócej. Grupę 9 osób stanowią pracownicy przedszkoli ze stażem 4-10 lat. Tylko 1 wychowawczyni wykonuje ten zawód od ponad 30 lat, mimo uzyskania wieku emerytalnego.

Staż pracy nauczycieli a stopnie wypalenia zawodowego

Staż pracy nauczycieli a stopnie wypalenia zawodowego						
staż pracy / stopień wypalenia zawodowego	do 3 lat	4 - 10 lat	11 – 20 lat	21 – 30 lat	powyżej 30 lat	razem
I stopień	2	4	22	5	1	34
II stopień	10	4	28	19	0	61
III stopień	1	1	2	1	0	5
razem:	13	9	52	25	1	100

Z analizy badań przeprowadzonych na rzecz tej pracy można wnioskować, że grupa, która wykazuje najwięcej symptomów wypalenia zawodowego to nauczyciele:

- w przedziale wiekowym 41–50 lat;
- ze stażem zawodowym od 11–20 lat;

Czynniki obciążające nauczyciela w miejscu pracy nauczyciela

Czynnikiem stresogennym dla nauczyciela jest zbyt duża liczebność klas. W grupach przedszkolnych prowadzonych przez badanych nauczycieli liczba dzieci jest zróżnicowana i waha się od 15 (4% nauczycieli) do ponad 25 (23% nauczycieli). Dla tej ostatniej grupy nauczycieli jest to czynnik obciążający. 56% pedagogów opiekuje się gromadką 21-25 dzieci, a 17% wychowankami w liczbie 16-20.

Na atmosferę w miejscu pracy mają wpływ między innymi czynniki organizacyjne. Gdy są napięte, negatywne, działają na jednostkę w sposób obciążający. kontakt pedagoga z trzema grupami społecznymi: dziećmi, rodzicami, przełożonymi.

Pozytywne relacje między nauczycielami a jego wychowankami występują zdaniem 94% ankietowanych. 2% jest zdania, że stosunki te są obojętne, 4%, że napięte. Żaden z badanych określa atmosfery panującej pomiędzy nim a dziećmi jako negatywnej.

Najczęstszym zachowaniem podopiecznych, które wywołuje irytację nauczycieli jest agresja - 53%. Potem kolejno: brak zaangażowania - 14% i płaczliwość - 3% ankietowanych. Inne wymienione przez nauczycieli zachowania dzieci powodujące u nich zdenerwowanie to dla 3% przejawy arogancji i bezczelności, reakcje nieadekwatne do bodźca (2%) oraz ogólne zachowanie dzieci (1%). Jeden nauczyciel napisał, że nie może się denerwować, bo jest to przejaw jego słabości, a na to nie może sobie pozwolić. Aż 35% wychowawców uważa, że żadne z zachowań dzieci nie wywołuje u nich uczucia podenerwowania.

Stosunki nauczyciela z rodzicami w 93% przypadków również określane są jako pozytywne. Tylko 3% wychowawców twierdzi, że obojętne, a 4% napięte. Jednak na tej płaszczyźnie zaledwie 10% ankietowanych nie odbiera w sposób irytujący postaw rodziców. Aż 61% badanych denerwuje fakt braku zainteresowania opiekunów własnymi dziećmi oraz poczynionymi przez nie postępami. Zaś 41% nauczycieli odczuwa presję ze strony rodziców, którzy obwiniają pedagogów za niepowodzenia ich dzieci, a 4% z faktu nadmiernej kontroli jego pracy. 15% badanych na co dzień spotyka się z zarzutami braku zaangażowania i przygotowania do zajęć. Inne stresujące dla nauczycieli zachowania rodziców to zbyt wysokie wymagania względem dziecka (3%), wyręczanie go w niemal wszystkich czynnościach i obowiązkach (1%) oraz stereotypowe postrzeganie pracy nauczycieli przedszkola, którzy w pracy głównie siedzą i piją kawę (1%).

Atmosfera na płaszczyźnie nauczyciel - przełożony również w zdecydowanej

większości (92%) określana jest jako pozytywna. Aż 66% ankietowanych nie zauważa u swoich zwierzchników działań stresogennych na osoby badane.
Obojętne relacje przeważają w odczuciach 5% nauczycieli wobec dyrektorów, zdaniem 3% pracowników panującą atmosferę między nimi a przełożonymi można nazwać napiętą. Nikt nie określa tych relacji jako negatywne.
Postawy osób kierujących placówkami przedszkolnymi, które irytują pracowników to w 17% zarzuty braku zainteresowania pracą wychowawcy kierowane pod ich adresem, zbyt duże wymagania względem nauczyciela (9%), nadmierna kontrola jego pracy (4%), brak zainteresowania postępami dzieci (3%). Inne udzielane odpowiedzi to nadmierna biurokracja (6%), pochłaniająca czas, który mógłby być poświęcony dzieciom, brak zrozumienia i otwartości na problemy nauczyciela (1%), brak sprawnego przepływu informacji (1%) oraz postawa zwierzchników, która jasno daje do zrozumienia, że „szef ma zawsze rację" (1%).
Atmosfera na płaszczyźnie nauczyciel - wychowankowie, nauczyciel - rodzice, nauczyciel - przełożeni w ponad 90% przypadków była określana jako pozytywna, co może świadczyć o istnieniu wsparcia społecznego ze strony osób, z którymi nauczyciel ma kontakt podczas dnia roboczego.

Atmosfera panująca w miejscu pracy nauczyciela na różnych płaszczyznach relacji

Atmosfera panująca w miejscu pracy nauczyciela			
relacje / atmosfera	**nauczyciel - wychowankowie**	**nauczyciel - rodzice**	**nauczyciel - przełożeni**
pozytywna	94%	93%	92%
obojętna	2%	4%	5%
napięta	4%	3%	3%
negatywna	0%	0%	0%
razem:	100%	100%	100%

Jednym z symptomów wypalenia zawodowego jest wrażenie zbyt ciężkiej pracy, a co za tym idzie uczucie permanentnego zmęczenia, które może być odczuwane jeszcze przed rozpoczęciem dnia roboczego. Takie nastawienie często sprawia, iż samo przebywanie w miejscu pracy jest wyczerpujące. Uniemożliwia to jednostce wykonywanie czynności opiekuńczych, dydaktycznych, wychowawczych.
Aż 14% wychowawców często odnosi wrażenie, że praca, którą wykonują podczas sprawowania opieki nad dziećmi jest zbyt ciężka. Czasami podobnie czuje 48% badanych, a rzadko 21% nauczycieli. Podobnych odczuć nie ma zaledwie 17% ankietowanych.
Niepokojącym faktem jest to, iż tylko 15% badanych nie odczuwa zmęczenia jeszcze przed rozpoczęciem dnia roboczego. Rzadko przytrafia się to 39% nauczycielom, czasami 32%. Na częste uczucie wyczerpania przed dniem roboczym skarży się 14% wychowawców.
Jednym z przejawów wypalenia zawodowego jest stosowanie nieodpowiednich strategii radzenia sobie z obciążeniem. Do nich zalicza się między innymi orientacje ucieczkowe. Na potrzeby tej pracy zagadnienie to rozpatrywane jest w kontekście szukania przez nauczyciela pretekstów do wychodzenia z sali. 72% nauczycieli twierdzi, że nigdy nie zdarza im się szukać pretekstów do opuszczenia sali. 18% badanych przyznaję, że zdarzają się takie sytuacje, lecz rzadko. 10% ankietowanych

uważa, że czasem czuje, że po prostu musi wyjść, odpocząć. Nikt spośród badanych osób nie uważa, że postępuje tak zbyt często.
O tym, iż praca nauczyciela jest ciężka i stresogenna, świadczy fakt, iż uczucie zmęczenia pod koniec dnia roboczego często ogarnia 26% wychowawców. Czasami takie zmęczenie odczuwa 35% badanych, a rzadko 28%. Tylko 10% spośród przebadanych osób wieczorem ma energie do działania. Jedna osoba na kwestionariuszu ankiety dopisała, że zawsze odczuwa uczucie zupełnego wykończenia wychodząc z pracy.

Zakończenie i wnioski

W opracowaniu nakreślono jedynie szkic problemu, jakim jest wypalenie zawodowe. Dotychczasowe badania nad tym problemem dowodzą, że istota jego jest znacznie bardziej rozległa i skomplikowana. Dotyka on szerokiej rzeszy pracowników i staje się powszechny.
W badanej grupie aż 5% ankietowanych wykazuje znaczne symptomy wyczerpania, a 4% odnosi wrażenie, że dotyczy ono właśnie ich osoby. Ponadto badania wykazały, że przeszło 60% nauczycieli, którzy brali w nich udział jest narażonych na pojawienie się u nich wypalenia zawodowego (osiągnęli oni II stopień wypalenia). Można zatem wnioskować, że omawiany w tej pracy problem jest powszechny.
Analiza kwestionariuszy ankiet wykazała, że we wszystkich grupach wydzielonych ze względu na staż pracy pojawiły się osoby prezentujące każdy z poziomów wyczerpania.
Najliczniejszą grupę wypalonych stanowią nauczyciele ze stażem zawodowym w przedziale 11-20 lat, ale problem ten nie ominął pracowników z praktyką zawodową 4-10 lat oraz 21-30 lat, jak również do 3 lat.
Jak pokazują badania wiek nauczyciela ma znaczenie w jego codziennym starciu z obciążeniami podczas dnia roboczego. Ilość wyczerpanych pracą nauczycieli wzrasta wraz z ich wiekiem. Przedział wiekowy grupy 41–50-latków najczęściej ma poczucie wyczerpania wykonywanym zawodem (4%). Niepokojącym faktem jest, iż wrażenie to dotyczy w 2% zarówno początkujących nauczycieli, do 30 roku życia, jak i 31–40-letnich.

Literatura

FENGLER J. 2000: Pomaganie męczy: Wypalenie w pracy zawodowej. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ISBN 83-87957-03-8.
KRETSCHMANN R. (red.) 2003: Obciążenia w zawodzie nauczycielskim i ich skutki. Przekł. J. Mink. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ISBN 83-89120-71-2.
SEKUŁOWICZ M. 2002: Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Wrocław, Wydawnictwo UW, ISBN 83-229-2291-4.
SĘK H. (red.) 2000: Wypalenie zawodowe: przyczyny, mechanizmy, zapobieganie. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN ISBN 83-01-13267-1.

KINESTHETIC VISUALIZATION STRATEGY IN EARLY CHILD EDUCATION

Krasoń Katarzyna

The author decided to verify the efficiency of the presented strategy of working with children needing assistance, in order to confirm their observations in a scientific way. The research problem was formulated in a following way: whether and how polisensoric reaction to intersemiotically interpreted live music influences the modification of the learners' artistic expression level in the field of the Child's Motor Behavior Profile in the Kinesics Frame - tools used: Katarzyna Krasoń's Scale of Child's Motor Behavior (Krasoń, K., 2003; 2003a).

Key words: early child education, special need education, polisensoric and intersemiotic formula, re-coding of sign

The re-coding of a sign is becoming the basis of the projected situation in child education. Such a starting point assumed the necessity of complete adjustment of the strategy to the specificity of working with special educational needs children. I, therefore, looked for the formula that would be the quintessence of a complete action that would be varied but at the same time would bond and make use of all possible channels of communication and expression, and in addition, one that would not be a demanding one but filled with joy of action, would bring a spectacular effect facilitating the child's self-esteem.

Reaching out to the idea of visualization that is to visualize and illustrate given events and situations - in the kinesthetic module - was also crucial. Visualization understood in this way means polisensoric activity enabling the creation of new reality without norms and limitations that would suit one's own needs and capabilities which activates attitudes towards the reality based on wishful thinking and 'inner' vision.

Module 1 – listening to a composition which is a so-called leitmotiv for further activities. It must meet several requirements especially those concerning a rather solid and limited time span in order to be appropriate for the listeners and their perceptive capabilities. Emotional aspect and specific adherence to a plan that would foster associations, activate visualization seem to play an important role as well. The music has to be dynamic, with variable tone colour and agoge, in order to surprise and win the children's attention (compare with Kisiel, M., 2005, p. 105-117).

Module 2 – starting expressive motorial activities with recorded music that are to re-code the music piece into movement accompanied by verbalization (before or in the middle of activities) that helps to make associations and to specify a made-up story.

Music evokes appropriate associations, transports the active children into a virtual world which, however, is based on the horizon of the participants' expectations. It is undoubtedly important while working with early school special needs children. A play is something 'that stimulates ranges of cognitive activity filled with fantasizing, creating un unreal, made-up visualizations'(Głodkowska, J., 1999, p.37), the play, hence, has

predictable and settled therapeutic qualities, ones that are evoked by emotions and associations arisen during the listening to the music.

Re-coding of one's story into motorial activity, mainly kinesthetic in nature, appears to be a natural consequence. Children, when listening to the music, simultaneously compose it in the space (it is, certainly, supervised by the therapist whose role is to arrange all children's ideas into a coherent entity). The aim is to create one, united story composed of all the participants' ideas. A kind of dance is being created but it is individual and based on rudimentary motorial behavior available to an average person. This stage combines both, non-directive movement generating and those directive movements planned by the therapist relation of these two depends entirely on the level of the child's dysfunction and its development. It may often depend on the theme proposed by the pupils. The closer it is to the children's individual experiences the less difficulties they have in creating kinesthetic signs that would illustrate the plot. On the other hand, the more complicated the plot the bigger directive input is required.

The formula presented above is a part of art therapy as it is realized as psychostimulating and psychocorrecting activities which make use of art. But it does have a different dimension as it assumes penetration of different kinds of musical therapy along with rhythm therapy and choreotherapy to finish with therapeutic painting as its final stage.

The aim of the research was to establish the efficiency of the polisensoric and intersemiotic strategy in work with special educational needs children. **The research problem** was formulated in a following way: whether and how polisensoric reaction to intersemiotically interpreted live music influences the modification of the learners' artistic expression level in the field of the Child's Motor Behavior Profile in the Kinesics Frame (see: Krasoń, K., Mazepa-Domagała, B., 2003, pp. 100-108).

The H0 Hypothesis assumes a visible stimulation in the field mentioned above and H1 describes regress or stagnation. The hypothesis was verified by means of a pedagogical quasi-experiment – experimental trial – realized by means of one group technique accompanied by an introductory and final measurements done individually (case-study).

The independent variable here was the intersemiotic strategy introduced by the author, and the dependent ones were: the Child's Motor Behavior Profile. **The indicators** of the measurements were the results obtained from the diagnostic tools, constructed entirely for the purpose of the art therapeutic strategy. Scales of Child's Motor Behavior were designed basing on the observations made by the two therapists and their results were put into group forms which enable, after being summed up, the indication of the Profile category represented by a given child (Expansive, Retroactive etc.).

The experimental test was formed of 6 cycles of art therapeutic classes carried out in grades 1 and 2 in one of Katowice special schools. The 1st and last meetings are considered as pre-test and post-test respectively. We do acknowledge the limitations resulting from the short-time influence of the strategy but hence the changes in the children's behavior and the progress and the progress in their artistic activities were rather significant, we decided to document those alternations. A quasi-experiment was used here in which an especially designed intersemiotic segment was the manipulative factor. The effects of children's work were the object of the analysis – the shape of space scheme.

THE EFFECTIVENESS OF THE ART THERAPEUTIC INTERSEMIOTIC FORMULA

Initial and final measurements in the kinesthetic frame

The tool used was published (the 1st presentation pf the tool was done in: Krasoń, K., 2003) in full version but was not used in the empirical activities to verify the experiment. The matrix (see Appendix 1) taking the form of gathered and categorized observations is the way to note kinesthetic behavior and the initial link to interpret them. In order to make the result more objective it is advisable to: observe the child twice, ask another teacher to provide his/her own observations. A triangular perspective (Konarzewski, K., 2000, p. 33), obtained in this way, will undoubtedly bring more objective result. In this case the two authors' observations were summed up. The presence of too many members of audience could hinder the children's performance thus the observations were done by the therapists themselves to make the situation most normal. The results, ordered in the forms, are used to construct the Child's Motorial Profile according to 4 categories: Expansive (E), Retroactive (R), Retroactive with the Need of Contact (RC), Expansive – Isolating (EI) together with the level of divergence and sociometric preferences of the child (it turns out that despite a light mental handicap, children are able to develop divergence potential in favorable circumstances – although some limitations can be noticed). The specificity of the experiment group influenced heavily on the adjustment done in the scales concerning average abilities of the children (e.g. Sebastian's verbalization was judged as of high quality, though when compared to utterances delivered by a primary mass school child it would certainly regarded as that good but being compared to the rest of the group, he did obtain such a high note). Thus the tool had to be used rather flexibly at times and applied only to individual quality measurement called 'the understanding model of cognition' (Straś – Romanowska, M., 2000, p.16) which deals with the interpretation of the substance.

The tool version used in this book does not contain all its parts, which had been published earlier, only the kinesthetic plane was used as considered appropriate for our assumptions. The scales are presented in the Appendix 1 to make the reader acquainted with their form. Nevertheless, we wish to emphasize that since they are not complete they cannot be treated as the basis for the full presentation of the too. There is only the versions of profiles of all the 4 pupils. The observation was carried out during the kinesthetic modules and encompassed such continua as:

- Divergence – Algorithmicity (Scale DA)
- Activity – Passivity (Scale AP)
- Contact – Isolation (Scale CI)
- Space usage – Stability (Scale SuS)
- Expansion – Inhibited Gesture (Scale EIG)
- Domination – Subordination (Scale DS)
- Creative verbalization – Imitative verbalization (Scale CIv)

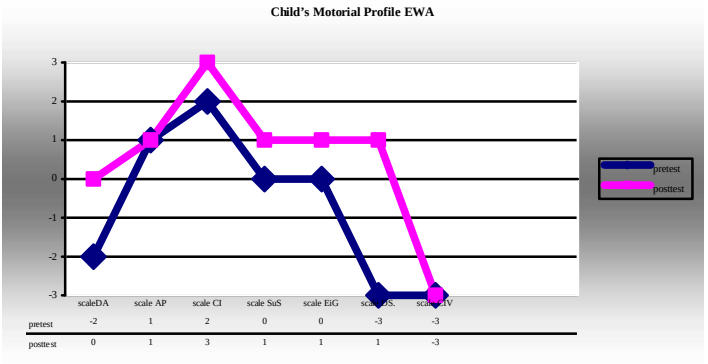
The remaining features were not checked in details in the scale, they were only checked for the presence without estimating the level of their intensity.

An in-depth analysis of the way in which a child moves is the area of the research, as well as the level of the child's independence in the motorial activity. This analysis is done basing on the presence of elements showing the creative element of the pupils, the movement expansion, changing places and the majority of open gestures or those which are signs of isolation or protection. Each scale consists of 7 values, the central point of

the continuum is ambivalent, the left side bears negative values, the right one – positive (see also: Krasoń, K., 2003a, pp. 193-205). The results obtained in this category are transferred onto the table of the mass observation form. An esthetic aspect is also dealt with here. It concentrates on the recording of the estheticism and carefulness of gesture, the adequacy of the gesture to the character of the inductive material (e.g. calm music should evoke positive associations together with a balanced, toned movement). Verbalization has its own place too. It occurs in the course of the meetings e.g. during the discussion concerning children's own ideas for the movement, presentations of the made-up stories after showing then by means of movement. Such analysis of the children's discourse brings additional information about the level of the thought divergence and the adequacy of the imagined visions to the musical induction.
Making notes and detailed observation bring 2 basic types of preferences in the child's behavior, the majority of elements[11] will point to the type of behavior and profile: Expansive (E) or Retroactive (R) and two medial ones which are the mixture of the 2 mentioned above – Expansive-Isolating (EI) and Retroactive with the Need of Contact (RC).
All results will be presented individually for each child, showing the initial profile – established during the 1st meeting and the final one.

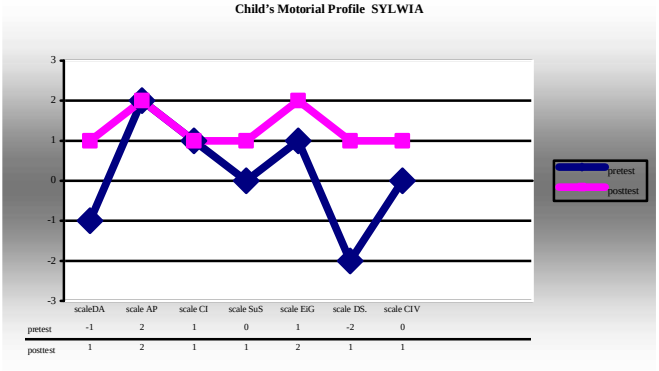
Individual model of cognition
Ewa's case
The girl was always willing to participate in the meetings. Her gestures were esthetic, adequate but in most cases imitated after the therapist. Her self-confidence increased significantly – her inclination to retroactive behavior disappeared. She stopped to subordinate and started to initiate kinds of new behavior. In effect, her mode pf behavior changed and from the profile of Retroactive with the Need of Contact she evaluated towards the Expansive category (in the table concerning this aspect 7 points obtained in the posttest). Successes and appraisals which she got during the meetings had an affirmative influence and let her feel higher self-esteem. It was noticeable in the brave attempts of her own gestures. Only the verbalization aspect stayed unchanged on a low level (retroactive and algorithm towards ambivalent one as shown in the graphic representation of her profile).

[11] The choices are done by means of numbers put in the continua their summing up shows the appropriate category. One has to remember that in the column of the scales the number from the continuum has to be put so wherever we find a term like algorithmic we put the number of points. Only then the final number of points obtained will be reliable.



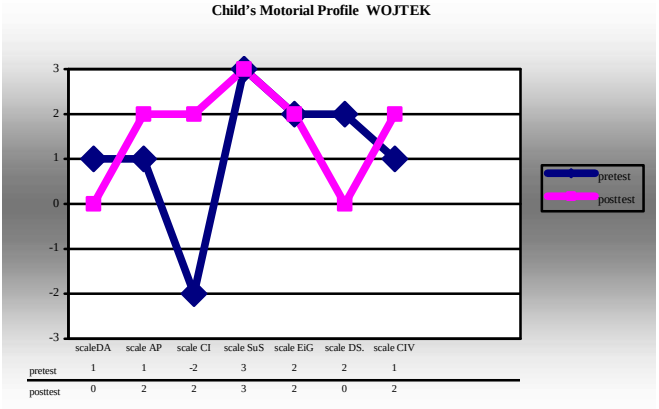
Sylvia's case

The pupil took part in the activities with pleasure, though at the beginning her gestures and moving were rather shy. As the meetings progressed she became more confident and aware of what she wanted to show. Her own individual ideas also appeared but they were quite small in number. As far as the profile categories are concerned, Sylwia was diagnosed as belonging to the boundary one without clear indication of the Expansive or Retroactive categories. She represented complete ambivalence but at the end of the cycle of session she revealed greater tendency to being open to the movement and contact with the rest of the group. She was also able to stop being totally subordinate which helped to make her movements more individual. Her esthetics of gesture was also acceptable – she generated movement beautifully, carefully and in accordance to the music.



Wojtek's case

Wojtek is unstoppable during the motorial activities. The room was full of him and the therapist was forced to pay special attention to him in order to assure safety to the remaining participants. In the pretest his profile was decidedly Expansive-Isolating (see profile) because of his tendency to dominate, global gestures and want to occupy the whole space.

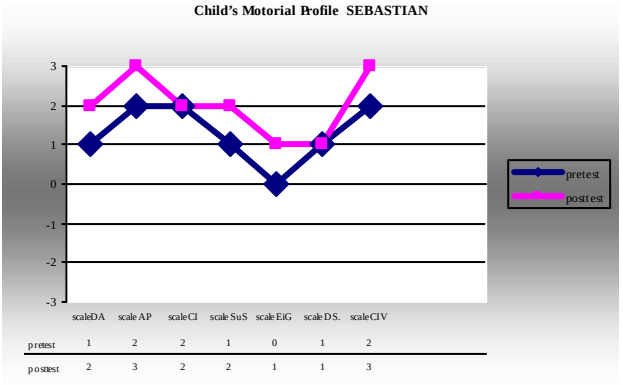


Unfortunately aggressive behavior was observed in the pretest. The posttest, on the other hand, showed moderated willingness to dominate (the boy was ambivalent in this aspect of behavior) and there was a balance kept between the tendency to dominate and the willingness to subordinate. Another change is also worth mentioning – in the scale Contact-Isolation – as the boy, even though very restless he had problems with interacting with another pupils (only to tease the rest). In the posttest, however, he created an ordered movement, co-operated with the whole group and remained focused. That is why his final profile was not Isolating any more. The sphere of divergence was much poorer. Looking for his own place in the choreography Wojtek took over/imitated only the movements proposed by the therapist although at the beginning he realized his own ideas of movement (of invasive character). Nonetheless for the therapist the latter behavior was more creative than when in the former behavior was very subordinate towards the suggestions of the therapist. One can suppose that self-control can be a good starting point to develop conscious will to create original movement, not to oppose other participants but to co-operate with them. The esthetics of his movement is quite a different matter. It remained in the sphere of vary careless ones but in the posttest his adequacy to the music was much better than in the initial meetings.

Sebastian's case

Sebastian was the most involved pupil in the kinesthetic part of the meetings. He was always active, looking for gestures, answering questions, thinking. He was very pleased with his achievements, cheerful and willing to fulfill another tasks.
His gestures were carefully presented and adequate to the music and the made-up story. He was never aggressive. He was very co-operative but he needed being praised which motivated him additionally. Sebastian was one of few boys to have Expansive profile in the pretest and did not change it till the end of the quasi-experiment with a majority of points denoting divergence (2 points!). His activity was also very highly judged as well as his ability to establish contact with others. Invading others' space tendencies and expansive movement were rather moderate – which means that Sebastian was never

troublesome for the therapist, he was never the initiator of any kind of problems and conflicts as he did not take part in any fights. He stood out with his maturity which enabled him to achieve magnificent results during the kinesthetic modules.



Conclusion

The following analyses of the profiles answered the research question and allowed only to claim that in each individual case there was a profile modification in the direction of the special needs child's development stimulation.
The H0 hypothesis which assumed modifications in Child's Motor Behavior Profiles influenced by the independent variable proved to be true. Of course other variables' influence on the change cannot be dismissed (e.g. the time factor) because one-group technique does not precise the conditions of such relations, but the progress in children's development is very visible here. The obtained results are treated as subjective facts, portraying the phenomenal world of children's meaning. And though the results are difficult to classify or control, their consequences in the form of behavior or paintings are lasting. The most important is the fact that children treated the whole cycle of 6 meetings as a wonderful play and participated willingly and this is also one of the proofs on the efficiency of the intersemiotic strategy or action.

Literature

GŁODKOWSKA, J. 1999. Poznanie ucznia szkoły specjalnej. Wrażliwość edukacyjna dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim: diagnoza i interpretacja [Special School Child's Cognition. Educational sensitivity of moderately mentally retarded children; diagnosis and interpretation], WSiP, Warszawa [ISBN 83-02-07187-0].
KISIEL, M. 2005. Muzyka, zabawa i taniec w edukacji wczesnoszkolnej, in Мистецькака освіта в контексті европейськоінтеграці. Збірник науасвих праць, ed. Г. Ю. Нікалаї, СумДПУ, Суми – Київ [ISBN 966-698-038-X].
KONARZEWSKI, K. 2000. Jak uprawiać badania oświatowe [How to tackle educational research], WSiP, Warszawa [ISBN 83-02-07784-4].

KRASOŃ, K. 2003a. Kinesthetic Strategy of Diagnosis and Support to Aid Children's Development, "*Early Child Development and Care*" 2003, vol. 173 (2-3-) [ISSN 0300-4430].
KRASOŃ, K. 2003. Dziecięcy teatr ruchu. Kinestetyczna strategia poznania (konstrukcja Profilu Ruchowego Zachowania się Dziecka - ujęcie sygnalne), [The children's theater of movement. Kinesthetic cognitive strategy (construction of the Child's Motor Behavior Profile –sign approach), Uniwersytet Warszawski, '*Kwartalnik Pedagogiczny*', no 3 [ISSN 0023-5938].
KRASOŃ, K., MAZEPA-DOMAGAŁA, B. 2003. Przestrzenie sztuki dziecka. [Spaces of child's art], „Librus", Katowice.
STRAŚ-ROMANOWSKA, M. 2000. O metodzie jakościowej w kontekście rozważań nad tożsamością w psychologii [On the method of quality in the context of the problem of psychological identity], in Metody jakościowe w psychologii współczesnej [Quality methods in modern psychology], ed. M. Straś-Romanowska, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław [ISBN 83-229-2086-5].

AKTUÁLNE PREMENY V OBLASTI PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

THE WORLD OF MUSIC WITH REFERENCE TO A CHILD'S CREATIVE ACTIVITY

Kisiel Mirosław

Abstrakt: V referáte *Svet hudby a tvorivá aktivita dieťaťa* sa hovorí o probléme vovedenia dieťaťa do sveta artistickej hudby v oblasti tvorivej aktivity. Ukazuje sa na využitie učiteľom aktívnych foriem s účelom povzbudiť a sformovať prirodzenú expresívnosť dieťaťa. Autor zdôraznil podstatu uspokojovať u detí potrebu vyjadrenia svojich emócií pomocou hudby, posunku, pohybu, výtvarného znaku a slova a zároveň pokračovať v edukačnom procese podľa interakcii: rodina – materská škola – základná škola.

Kľúčové slová: hudba, dieťa, tvorivá aktivita.

Annotation: The following paper describes the problem of introducing a child into the world of artistic music in the sphere of creative activity. Some active forms used by a teacher, in order to awake and shape child's natural expresiveness, were shown. Moreover, the aim of satisfying children's need to express their emotions by means of music, gesture, movement, artistic sign, and word, as well as keeping the continuity of educational process in interaction with family-kindergarden-school were emphasised.

Key words: music, child, creative activity.

Early-school years are the time during child's development when emotional sensitivity, activity in actions, and brain capacity simplify not only the process of evoking particular needs, permanent absorption with habits and abilities, but also motives of action and a shape of creative attitude (Kosętka, H., Kuzma, J., 2000).Under an appropriate pedagogical care, children can develop in good direction their organisms, mental capacities, individual features of character, and friendly attitude towards art. School introduces a child the world of esthetic values that he/she will meet in the everyday live by means of art. Therefore, the everyday surrounding of a child is a field of the first esthetic emotions that will be shaped for a whole life and determine one's esthetic sence. It depends on the adults (parents and teachers), whether this surrounding will help a child to discover and get familiar with the beauty, and whether a child can find in it conditions for personal expression as well (Przetacznik-Gierowska, M., Makiełło-Jarża, G., 1992).

Music within the Integrated Education

Music and different forms of its activity take a high place within the integrated education, as one of educational activities. It fulfils various functions that influence all spheres of young man's personality: emotional, physical, intelectual, and social (Zwolińska, E., 2002). Music plays a role of an element that unites various grounds. It may as well fill and spread those grounds, creating rich and interesting entity. The artistic musical activity itself is a perfect field to vary specific activities. It is possible

due to the fact that music has a wide range of acting forms that from their nature activate a pupil (singing, playing instruments, improvised musical-movement games, or active listening to music). These forms are at the same time, en effective factor to unite a group. Music strongly influences child's emotions, therefore, the process of learninig is supported with additional strenghtening elements. The fact that music is as well a source of joy and emotions that fascinate and awake children's imagination, cannot be omitted. What is more, specific forms of activity can help with overcoming difficulties, and activate passive and shy children (Suświłło, M., 2001). General liveliness and interest that a group show during skillfully prepared classes, can be also seen during organised vocal drills, games, playing musical instruments, or dance. Certainly, each of the enumerated forms of activity shape different skills and predispositions. The application of those forms, despite their variety, not only has an influence on varying classes and individual activity, but it can also help children that are neglected, or that have problems with acquiring some competences. Because of the variety of forms every child can find him/herself in particular area, reach success, and gain base for positive motivation. In contemporary integrated education on the level of elementary classes, music becomes the branch of art that, due to its ubiquity, in a natural way blends in the process of both teaching and learning as a natural, as well as possible to realize (Lipska, E., Przychodzińska, M., 1991).

Methods And Forms of Activating Child's Natural Expression by Means of Music

Preparing pupils to a conscious perception of music requires continuous training based on directing their perceptions during listening, and drawing their attention to the most important features of a piece of music, as well as to the musical elements and the elements beyond music. In order to fully activate young listeners, and awake their interest, their imagination and invention should be developed from the earliest years, and tasks that inspire to search, perceive, remember, and reshape musical material should be applied.

Among the weel-known systems of musical education whose elements are used in the process of teaching and learning music by children on the level of primary school, the concepts of E. Jacqes-Dalcroze, C. Orff, Z. Kodaly, and E. E. Gordon are included (Przychodzinska, M., 1989). The contemporary educational reality, connected with the concept of integrated education, more and more frequently derives from methods and forms that not only will enable young receivers the appropriate contact with music, but also will shape their attitude towards education. In this way, the main factors in modern development of the process of musical education became child's creativity and personality (Polewczyk, I., 2005). Introducing the concept of integrated education that aims at creative development and educating imagination of a child, has created a need for new active forms that could be applied in practice. Among those forms are 'Active Listening to Music' by B. Strauss and 'Musical Games' propagated by Pedagogy of Fun belonging to KLANZA Association (Kisiel, M., 2006).

In literature, a typology of used methods according to particular areas of child's activity (like artistic activities, musical, theatrical, literary, or combined activities) can be met. The play methods (initiating child's games), interpersonal and behavioural methods (foreseeing children's social interactions), or methods developing creative thinking are also mentioned (Polewczyk, I., 2005). Among the methods that are helpful in educating pupil's imagination, so that he/she can create imaginary constructions, the valuating and problem methods, inspired with child's artistic activity in the scope of art, literary and

linguistic, musical, and theatrical classes, are worth mentioning (Krasoń, K. Mazepa-Domagała, B., 2002).

Music And Child's Creative Activity

Music creation is realized in the traditional pluralistic concept of teaching within specific forms of musical activities (Burowska, Z., 1980). Creative elements in singing and speech drills can be found through making rhythmical and melodic echo, improvising rhythmical answers to rhythmical questions, improvising melody to words with a voice, making text to a particular melody, improvising singing answers to short singing questions, effortless improvising by speech and voice on the non-musical topics. Kinetic creative elements to music are: creating, by means of movement, pictures of phenomena from nearer and farther surrounding of a child, easy movement improvisation of the known songs and instrumental compositions content, controlled movement illustration of musical elements, musical character and mood. As far as playing instruments is concerned, creative elements crystalise into making short rhythms and melodies based on a given rhythmical and acoustic material, filling the given melodic and non-melodic motives with percussion, controlled creation of musical illustrations to stories and poems, attempts to create musical forms AB, ABA, and rondo by applying various means of musical expression, and free child creation – making appropriate atmosphere to try spontanious imrovisation with movement, voice and musical instruments.

Among the active forms of introducing children into the world of music, quite large popularity gained the ones: building musical instruments of one's own construction, *In Search of Various Sound Tones* („W poszukiwaniu różnych barw i brzmień dźwięku“); animation of musical and artistic creativity, *Painted Music, Sounded Picture* („Malowana muzyka, udźwięczniony obraz“); dance and integated musical-movement games, *Consciousness of Body, Free Movement as an Inspiration to Express Emotions* („Świadomość ciała, swobodny ruch inspiracją wyrażania emocji“); active listening to music, *Colourful sound spaces* („Wielobarwne przestrzenie dźwiękowe“). The common factor that integrates the presented thematic cycle is a symbol that when perceived individually can be taken in various ways, yet while united complements. The presented synthesis of arts brings consequences in form of movement expressions influenced by music, artistic forms recreated by movement, movement improvisations, rhythmical and melodic improvisations inspired by text, movement inspired by music, art, or a text written by a child. It is beneficial, if the enumerated items take the form of playing art that is either free improvisation, or subjected to a certain discipline. The play should develop imagination, inteligence, critical judgement, or an artistic taste. Integrated education, during which a child listens to music, paints, sings, and dances, will inevitably influence deeper experiencing, or at least later interest, in art (Kisiel, M., 2003).

Between the years 2004-2005, a cycle of musical programmes for I-III class-pupils was broadcasted. The topics of meetings: 'In the land of music', and 'Chopin, a poet and a painter of the piano', were deliberately enriched by additional integrated classes that were leaded in the direction of using music to develop creative imagination of a child. Among activities, the dominating ones were: improvisation with percussion instruments, verbal expression – preparation of a story, making a programme review, making an illustration to a chosen piece of music, musical-movement creation with

using accessories, preparating school paper or a poster connected with favourite concert, vocal activity, and games at music (Kisiel, 2004).

Observation of groups of early-school children was conducted in order to identify indicators showing children's behaviour and creative activity during classes, through educating imagination stimulated by musical stimuli. To evaluate the imagination were used:

- creation of a chosen character, from a song or artistic composition, by means of description with voice and movement, or other visual effects – including originality and invention, as well as presentation abilities;
- creation of a musical instrument with reference to a visual model and a free choice of construction technique – evaluating attractiveness of an instrument and innovative strategies, including artistic elements, such as colouring, visual expression and musical elements, such as timbre, dynamic, and articulation;
- attempt to create music to a given poetical text – paying attention to creating the wanted course of melody and rhythm, composition sound improvisation by means of available acoustic effects;
- music analysis in view of its 'translation' into verbal sign, including similarity of verbal and artistic musical signs – perceiving the polysensory interpretation of the composition.

During practice of imagination education, in majority of cases (70%) children were lead by their intuition and dreams. Further on, they tried to describe their feelings and experiences, as well as systematise and analyse them. During presentation of their own ideas, children often fantasised, created unstereotypical solutions through stimulating their imagination. As a result, many original artistic, literary and musical works were made that children were very pleased with, despite the fact they were not the top of their possibilities. Some part of the children (30%) showed higher competence in analysing painting, music, gesture, or movement, and a need to such actions was sometimes very spontanious. The key to this type of actions was free and stimulated by the teacher expression. The most common ways to express these actions were drawing, melody, text, word or gesture and movement that naturally reflected children's feelings and emotions. In their utterances, children referred to their experiences from kindergarden and highlightened the role of parents in initiating similar creative actions in home games.

An important task, in order to awake child's versatile activity and educate her/his imagination, was to work out teacher's attitude as a creator and initiator of educational actions. It was noticed that children that fully and honestly trust their teacher easily express their own real world in creative actions. On the whole, it must be stated that children's creativity revealed no good or bad solutions. It was a continuous search and experiment and also a permanent fun. All it needed was a possibility for a child to freely and honestly express, in various ways. By freeing the child from fear of mistaking and embarassement, a teacher offered him/her possibility to create unique things that result from child's complete deveopment of imagination and creative expression. Expression, what research has confirmed, is able to satisfy in the vast majority of children the natural need to state and share their emotions. Moreover, it enables a kind of escape from the everyday stress, giving in return a chance to realize one's dreams and fantasies. Unfortunately, many childen still need a number of attempts to reject their reluctance to

experiment, embolden their actions, and get rid of a fear that they may not be able to do something.

To inspire creative activity of a child, methods based on various combinations of integrated artistic classes can be used: musical-literary, musical-artistic, artistic-literary, or musical-movement-literary. By the same token, classes in which a teacher can use different artistic and educational means in order to educate child's imagination and attitude towards art should find their place in school curriculum.

Bibliography

BUDNIAK, A. 2004. Aktywne metody poznawania środowiska przyrodniczego w edukacji dzieci w wieku przedszkolnym. W: Wybrane problemy edukacyjne. Red. S. Juszczyk, E. Petlák. Toruń: VAM, ISBN 83-7322-8230-3.

BUROWSKA, Z. 1980. Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole. Warszawa: WSiP, ISBN 83-02-00280-1.

KISIEL, M. 2003 Musical programme: „Muzyka, zabawa i taniec w edukacji elementarnej". Ogólnopolska Konferencja Naukowa, Wydział Pedagogiki i Psychologii UŚ, Katowice.

KISIEL, M. 2004. Research project: „Różne formy wprowadzania dziecka w świat muzyki" - realised in form of musical programmes for I-III classes pupils, supplied with observation of integrated classes centred around using music to develop child's creative imagination: „W krainie muzyki", „F. Chopin poeta i malarz fortepianu". Pracowania Edukacji Początkowej, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Mediów, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii UŚ Katowice.

KISIEL, M. 2005. Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze. Katowice, Wyd. UŚ – w druku.

KOSĘTKA, H. - KUŹMA, J. (red.), 2000. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego. Kraków: Wyd. Uczelniane AP, ISSN 0239-6769.

KRASOŃ, K., MAZEPA-DOMAGAŁA B., 2002. Przestrzenie sztuki dziecka. Katowice, Wyd. „Librus", ISBN 83-89317-05-2.

Lipska, E., Przychodzińska M., 1991. Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka. Warszawa: WSiP, ISBN 83-02-04190-4.

MNICH, M. 2004. Tekst jako forma komunikacji językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W: Diferenciácia vyučovania a súvislosti. Red. E. Petlak, S. Juszczyk. Nitra: UKF, ISBN 80-8050-743-0.

POLEWCZYK, I. 2005. Edukacja dzieci autystycznych w przedszkolnych grupach integracyjnych. W: Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia. Red. R. Pęczkowski. Poznań – Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa. ISBN 83-715-666-5.

PRZETACZNIK-GIEROWSKA, M. - MAKIEŁŁO-JARŻA, G., 1992. Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego. Warszawa: WSiP, ISBN 83-02-004404-0.

SUŚWIŁŁO, M. 2001. Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej. Olsztyn: Wyd. UW-M, ISBN 83-7299-137-5.

TÓTHOVA, M. 2004. Tvorivost' a problémy jej rozvoja. In Pedagogická konferencia VII. Aktuálne atázky výchovy a vzdelávania v období vstupovania do EÚ. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účast'ou. Nitra: PF UKF, ISBN 80-8050-657-4.

ZWOLIŃSKA, E. (red.), 2002. Muzyka w nauczaniu zintegrowanym. Bydgoszcz: Wyd. AB, ISBN 83-7096-433-8.

ARTISTIC VISUALIZATION IN THE EDUCATION OF CHILDREN AT EARLY SCHOOL AGE

Mazepa-Domagała Beata

Summary: In the early school education process the child's artistic output has more in common with learning to perceive rather than with acquiring manual skills. The child in its picture demonstrates to us not only its reproductive skills, but also conveys its own knowledge of the world. The richer the observation material of a child, the more knowledge it has, the richer its imagination. Notional material is but a substance and can remain passive, if we do not use it in such activity that stimulates and develops the child's imagination and fantasy.
Assuming that one can reach intended goals only through suitably organized actions, both formal and factual, naturally intertwined in the education process, the main task of the article is to present the possibilities of using visualization in the artistic education of a child at early school age. In the first part an attempt has been made to define the notion of artistic visualization and its significance in the educational process of a child at early school age. The second part contains practical implications.

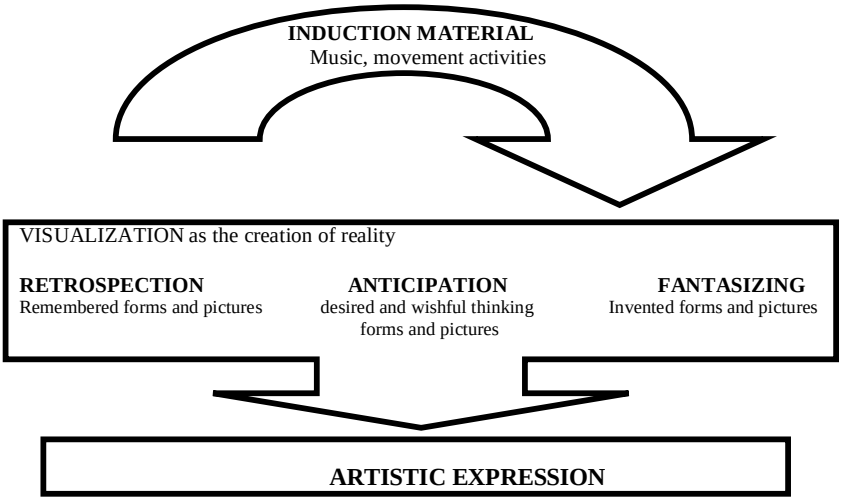
Key words: artistic visualization, visual imagination, artistic education

Introduction

The contemporary world is exceptionally full of visual contents, it is more and more spectacular. This is expressed in two ways. First of all, the surroundings of our public life are filled with different types of pictures. Secondly, the perceived aspects of visual manifestation of the world surrounding us are very expressive, diversified and richer than ever before. In other words our surroundings have become more picturesque.
And that is why, in a world so full of different forms of visualness, visual imagination should be an indispensable component of competences conditioning perception and artistic expression.
Visual imagination means a more reflective and critical understanding of the visual world and our place in it. It is necessary to teach a child to read silent messages just as easily as printed and spoken communiqués.
In the process of artistic education the child learns new forms of perception and sensibility. It perceives the surrounding world – events, phenomena, social situations - in a visual way. It attaches greater importance to the visuals aspects of life, and in particular to everyday surroundings. It perceives more and more numerous, more and more picturesque and more and more diversified pictures, visual representations functioning in the world around it, as its vital component. For these reasons visual competence, visual imagination, a keener look, refining visual sensitiveness should be an imperative in the child's artistic educational process.
Visualization is a relatively new term in the area of artistic education quests but it has already won followers. It is "a practical study of how to modify human attitudes to give man a sense of changes, taking place inside him and make him feel that he himself can

become the author of these changes. This particularly applies to the spiritual sphere which influences the sphere of the mind and body". (T.Samek, 1996, page 241).
Visualization (becoming aware of something) enables a sort of "trip" inside oneself. It is based on conceptions on the structure of internal life of the individual. The process of becoming aware of something is based, on one hand, on discovery (retrospection) and, on the other hand, on creating a certain mental picture of the individual in one's mind. Before doing anything we generate an anticipated picture of what we intend to do by using perceptive information from earlier experience (compare G. Epstein, 1996 p. 12). This process consists in the use of the individual's potential possibilities. It is therefore a part of development and of acquiring skills.
In the presented conception, visualization *"means polysensorial activity allowing to create a new reality without norms and restrictions, suited to one's own needs and possibilities, activating new in quality attitudes towards reality, based on an " internal" picture and wishful thinking"* and is based on recoding of music into graphic pictures by means of original artistic techniques.
The complexity of the notion of visualization is best presented in the form of a model, which specifies at the same time the essence of the process of artistic visualization. It consists of remembered situations, reproduced by way of retrospection, familiarization, referring to desires of the individual and pure fantasy, characterized by projection, filled with children's magic and imagination.
The presented model of visualization derives from deliberations on the specific nature of human creative development and the special place of expression in it. It should be treated as the author's proposal and not the final codification. Most certainly, it is too early to elaborate a canon of artistic visualization, nevertheless the growing interest in the problem of visualization and its role in the process of creative development justifies this attempt to be made.

Model of Artistic Visualization



Practical implications

The recoding of signs has become the base for artistic visualization strategy in the form of a workshop occupations formula, combining all possible ways of communication and expression. The worked out occupations formula can be placed in the area of active methods of education, due to the joining of three forms of work that have been subordinated to one leading structure.

Each workshop occupation has a phase structure:

1. Inspiration – listening to a piece of music; physical movement activities to music
2. Presentation of painting technique
3. Expression through painting

Three phase influence has the dimension of the comprehensive teaching idea, treating all elements of the educational process as specific constructs, uniform and simultaneous, complementing each other.

Occupations are started by contact with an inspiring stimulus – that is music, reproduced from a recording. This is followed by a part consisting of expressive physical movement activities to music, based on the recoding of musical material into behaviour involving physical movement. The piece of music presented in this part of the occupations has to meet specific requirements; above all it has to have compact form and be limited by time in order to take into consideration the perceptive possibilities of the workshop participants. The emotional charge and specific programme facilitating associations and provoking images is very important. Therefore, musical material must fulfil the condition of dynamic, colouristic and agogic variability in order to surprise and capture the children's attention with its versatility. (Krasoń K. Mazepa-Domagała B. 2003a, 2003b).

In the second phase of occupations a proposal and presentation of painting technique is given. The technique proposed by persons conducting the occupations has a specific formula that is quick and easy to perform, thereby allowing to concentrate fully on the creation process itself and not on surmounting the complexities of consecutive stages of activity. It also refers directly to the essence realized during physical movement and to the aura of the music heard. By proposing painting technique to children one should remember that the scale of artistic techniques depends of the author's imagination. That is why in the process of creation the child should not hesitate to use its own painting technique.

Phase three consists in artistic expression. The creation of a painting initiates the visual realization of music and is at the same time the very essence of all intersemiotic activities. The performer is experimenting with material and tools in order to create a artistic picture. The artistic module is based on the assumption that art is beauty, therefore it is only natural to take certain steps, and not others, when preparing artistic expression of children.

Presented further in the study is the course of selected occupations, which are an exemplification of earlier theoretic discussions. The presented occupation models do not form a closed methodological proposal. These are independent wholes showing how through play, action, understanding and creativity one can stimulate a child to experiences, searching, artistic work.

Workshop Session "Dance of the Flowers"

Inspiring materials and means

- theme music - Peter Tchaikovsky's suite from "The Nutcracker" ballet op. 71 a, part "Waltz of the Flowers"
- flowers made of balloons (inside of the flowers) fastened to sticks (stems) and coloured ruffs (petals) made of wrapping
- paints in six colours (blue, green, yellow, red, white, brown) prepared in wide flat containers allowing the children to dip the balloon in paint
- blown up balloon

Artistic visualization

1. Listening to inspiring music. Presentation of materials – balloon flowers. Playing with the flowers. Establishing the way of moving with flowers, looking for ways to present the flowers. Fragment of non-directive physical movement activity.
2. Reminding the way the flowers move, spinning round during the dance.
3. Presentation of painting technique consisting in pressing slightly blown up balloons, dipped in different colours of paint, against a piece of paper.
4. Children's work – artistic expression
5. Looking at one's own work as well as the effects of painting activities of other children, verbalization

Workshop Session "Sea Depth"

Inspiring materials and means

- theme music - George Bizet Nocturne from the opera Carmen, II suite
- a piece of fabric 120 cm wide and 4.5 m long
- paints in dispensers (blue, green and white pigment)
- transparent container with water for presentation of dissolving colours

Artistic visualization

1. Listening to inspiring music. Verbalization on the nature of music. Transfer of associations to external activity: presentation of fabric, naming its colours (blue, green, a slight bit of orange), quoting possible colours of sea water. Playing with the fabric, which is to imitate the sea surface. Looking for gestures matching the music.
2. Presentation of painting technique.
   The person running the class pours paint into the glass container: blue, then white and green, without mixing the water. This way one can see how the dye spreads in the water. The children observe the permeating of colours, and after a while they do the same thing.
   Presentation of the way paints spread on a wet paper surface. The surface of thick cardboard becomes rounded when sprayed with water from a flower spray. Then, three pigments: blue, green and white are applied on this surface placed horizontally, by means of a dispenser (liquid soap dispenser is best). Whereupon the wet roll is slowly lifted into the vertical position, causing the colours to mix automatically with each other and create an interesting picture of "Sea depth". If necessary one can turn the roll of paper up side down and then the paint will run in the opposite position.
3. Children's work – artistic expression

4. Looking at one's work and the results of other children's work, verbalization.

To conclude the presented proposals one should add that artistic visualization is not aimed at exercising manual skills, as there will be time for that during different other educational situations, but to experiment in a well-thought out way with material and tool in order to fully activate the visual channel.

Final Reflections

In the process of early school education the child's artistic output has more in common with learning to perceive rather than acquiring manual skills. The products do not give an accurate reconstruction of reality as the child represents in schematic form and emphasizes those properties of reality that play a particular role in its experiences. The richer the perceptive material, the more information it possesses, the richer is its imagination. Imagination is only a material and can remain inactive, if we do not use it in activities which stimulate and develop the child's fantasy.
Artistic visualization creates an area of emotions, getting acquainted with oneself and with the world, favours the shaping of a creative attitude open to new values, unexpected and not sensed before. It brings advantages in the form of extending the pupil's area of cognition, gives the opportunity of creating real works of art – expressive, with undeniable aesthetic qualities and, what is more important, it activates images, develops the ability of translating them into different codes, expressed in kinaesthetic and figurative signs.

Literature

EPSTAIN G., 1996: Uzdrowienie przez wizualizację. Wyobraźnie kluczem do zdrowia (Healing through visualization. Imagination a key to health) tranlated by U. Zielińska, Poznań
KRASOŃ K., MAZEPA-DOMAGAŁA B. 2003a: Wizualizacja kinestetyczna i plastyczna w arteterapii , a zatem o mocy wyobraźni, [w:] Sztuka i ekspresja dziecka w poszukiwaniu sensu tworzenia (Kinaesthetic and Artistic Visualization in Art Therapy, that is about the power of imagination [in] The art and expression of child – in search of the sense of creation) edited by K. Krasoń, Katowice
KRASOŃ K., MAZEPA-DOMAGAŁA B. 2003b: Przestrzenie sztuki dziecka. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia jednostek o obniżonej sprawności intelektualnej (Wide Areas of Children's Art. Strategy of Intersemiotic and Polysensorial Support to Individuals with Lower Mental Fitness) Katowice
SAMEK T., 1996: Rola jednostki w osiąganiu zdrowia psychicznego. Punkt widzenia Nowej Analizy Transakcyjnej [w:] Dziecko- Społeczeństwo Edukacja: dylematy psychologiczne (Role of the Individual in the Achievement of Mental Health. New Transaction Analysis Point of View, [in:] Child – Society – Education: Psychological Dilemmas) edited by W. Pilecka, J. Kossewska, Cracow

ALTERNATÍVNE ŠKOLSTVO – MÁRIA MONTESSORIOVÁ

Haburajová Ilavská Lenka

Anotácia: Cieľom predloženého príspevku je poukázať na ponímanie fungovania predškolskej výchovy Máriou Montessoriovou v historickom kontexte . Inšpiroval nás záujem o historické pramene dokumentujúce vývoj a postavenie škôl , štúdium archívnych prameňov , dobovej tlače a literatúry k uvedenej problematike . Podstatou príspevku je priblížiť historický aspekt ponímania predškolskej výchovy podľa Márie Montessoriovej , poukázať na potrebu alternatívneho školstva, ktoré v neposlednom rade vedie k zdravému vývoju jednotlivca .

Kľúčové slová: Mária Montessoriová, materská a základná škola, žiak, výchova

Abstract : This studia is about education person Mária Montessoriová. In this studia we want take a picture about alternately education. This supply have mention need for alternately education . Alternately education prevents in health evolution individual.

Key words: Mária Montessoriová, matherly and basic school, scholar, education

Alternatívne školstvo je pojem pre mnohých ľudí neznámy. Niektorí si pod ním predstavia školy určené pre postihnuté alebo slabomyseľné deti. Nie je to však tak, alternatívne školstvo predstavuje súbor alternatívnych škôl, ktoré poskytujú iný spôsob výučby v materských a základných školách. Alternatívne školy okrem základných vedomostí poskytujú deťom aj upevnené hodnoty a ucelené názory pre ich ďalší život. Pojem alternatívny je odvodený z latinského slova alter, čo znamená iný, zmenený. Alternatívne školy by teda mali byť v najširšom slova zmysle školy, ktoré uplatňujú iné obsahy vzdelávania, iné formy vzdelávania, iný vyučovací proces a inú atmosféru vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi. Základ spočíva v novej podobe role pedagóga a dieťaťa. Alternatívnou školou môže byť súkromná ale aj štátna škola.

Vznik alternatívnych škôl :
Vznik alternatívnych škôl je vyjadrením úsislia o decentralizáciu, právnu subjektivitu s právom na subsidiaritu oproti snahe o centralizáciu a direktivitu štátu. /Zelina, 2000, s.11/.
Koncom 18. a začiatkom 19. storočia začal vo väčšine európskych krajín prenikať štát do správy a riadenia škôl. Preto boli školy rozdelené na verejné (štátne) a súkromné (cirkevné). Koncom 19. storočia došlo k duchovnej kríze a verejné školy boli označené za spoluvinníka tejto krízy. Preto dochádza k potrebe škôl vymaniť sa spod štátneho vplyvu. V prvej polovici 20. storočia bola snaha vytvoriť tzv. voľnú školu, ktorá mala byť neštátnou verejnou školou a súčasne školou bez vplyvu cirkvi. V zahraničnej pedagogike sa alternatívne školy rozdeľujú podľa doby vzniku a tradícií, na ktoré nadväzujú. Do 1. vlny reformného pedagogického hnutia sú zaraďované školy a smery, ktoré vznikli začiatkom 20. storočia, približne do roku 1933. Patria sem školy pracujúce podľa pedagogiky M. Montessoriovej, C. Freineta, waldorfské školy podľa R. Steinera,

jenský plán P. Petersena, daltonský plán H. Parkhurstovej, winnetská sústava C. Washburna, pragmatická pedagogika J. Deweya a iné. Tieto školy boli charakteristické pedocentrickou orientáciou, vychádzali zo spontánnosti dieťaťa, presadzovali prirodzenosť, spojenie s každodenným životom, učenie na základe skúseností, slobodu dieťaťa, individuálnu výučbu. Po 2. svetovej vojne prišla druhá vlna reformného hnutia, v ktorej sa formovala prudká opozícia voči existujúcemu školskému systému riadeného štátom. V polovici 60- tych rokov sa začali z USA do Európy šíriť názory rozličných spoločenských skupín (mládeže i dospelých), ktoré sa usilovali hľadať tzv. alternatívny spôsob života a to návratom k prírode, k orientálnym duchovným prúdom alebo k úniku pred problémami sveta pomocou drog, izolovaných komunitných foriem, rockovej hudby a podobne. Mnohé z týchto skupín začali zakladať ako protiváhu štátnych škôl vlastné školy pre svoje deti a deti rovnako zmýšľajúcich ľudí, ktoré nazývali „free schools“. V európskych krajinách sa uplatňovali iné- odlišné ciele, koncepcie, obsahy. Väčšinou vychádzali z antiautoritatívnej koncepcie, inej organizácie vyučovacieho procesu s dôrazom na záujmy a potreby detí, partnerstva detí a dospelých, priamej komunikácie bez pomoci učebníc a učebných pomôcok. Začiatky alternatívneho školstva u nás súvisia so zmenou politického systému koncom roku 1989, ktorá sa značne prejavila aj v oblasti školstva. Vznik alternatívnych škôl spôsobil vytvorenie zdravého konkurenčného prostredia, ktoré viedlo k zvýšeniu odbornosti výchovno-vzdelávacej práce učiteľov a vychovávateľov, a k vytvoreniu priaznivejšieho prostredia pre učiteľa i žiaka.

b) Alternatívne školy v súčasnosti

Vznik alternatívnych škôl pokračuje aj v súčasnosti. Sú to najmä waldorfské školy, školy s pedagogikou M. Montessoriovej, škola hrou, alebo školy s integrovaným tematických vyučovaním.

Podľa viacerých autorov súčasné alternatívne školy majú rôzny charakter, predstavujú rôzne modely, vychádzajú z rôznych filozofických pozícií, ale majú určité spoločné východiská:

1. Škola má slúžiť dieťaťu a nie naopak, musí vychádzať z potrieb dieťaťa a jeho schopností, zabezpečovať rozvoj osobnosti podľa jeho možností. To znamená, musí vychádzať viac zo skúseností dieťaťa a individualizovať vyučovací proces.
2. Hlavným cieľom výchovy a vzdelávania je rozvoj osobnosti dieťaťa, aby dieťa rozvíjalo samo seba- samostatnosť, sebavýchova, schopnosť efektívne sa učiť a i. Teda nie iba mechanicky odovzdávať vedomosti, ale rozvíjať schopnosti a vlastnosti s dôrazom na tvorivé a hodnotiace myslenie.
3. Pripravovať dieťa na jeho vlastný život- vychádzať z jeho skúseností, rozvíjať jeho záujmy, kultivovať jeho vzťah k svetu, k ľuďom, k učeniu, k sebe samému, budovať jeho sebavedomie, schopnosť sebarealizovať sa.
4. V obsahu vyučovania sa kladie dôraz na zmysluplnosť učiva, rozvoj tvorivosti, fantázie, prosociálnosti, schopnosti učiť sa, emocionality a empatie, rozvoj komunikácie a schopnosť kooperácie.
5. Alternatívne školy sa usilujú o zvýšenie slobody dieťaťa na vyučovaní. Dieťa sa podieľa na tvorbe obsahu a organizácie vyučovania, je mu umožnený voľný pohyb, oddych počas vyučovania, možnosť komunikácie so spolužiakmi.

6. Alternatívne školy väčšinou odsudzujú autoritatívne direktívne vyučovanie, snažia sa presadzovať to, čo rozvíja vlastnú identitu žiaka prostredníctvom úcty k nemu, empatie, dôvery, pozitívneho oceňovania.
7. Hodnotenie je založené na vlastných možnostiach a schopnostiach dieťaťa, hodnotí sa jeho pokrok oproti predchádzajúcemu stavu. Pedagóg hodnotí prevažne slovne, prípadne sa povzbudzuje konštruktívne sebahodnotenie .
8. Alternatívne školy preferujú také postupy, metódy a formy, ktoré uľahčujú učenie. Často sa využívajú tvorivé a sociálne hry, dramatické, komunikatívne, prosociálne zamerané cvičenia, cvičenia na uvoľňovanie, rozvoj zmyslov, bádateľské postupy a projekty, dialóg. Nevyhnutná je efektívna motivácia.
9. Triedno- hodinová systém je často nahradený flexibilnou vyučovacou dobou podľa potrieb žiakov a učiteľa, epochálnym vyučovaním, vyučovaním v blokoch podľa potreby.

Pedagogika Márie Montessoriovej

Mária Montessoriová (1870 Taliansko- 1952 Holandsko) bola popredná talianska lekárka a pedagogička. Mária Montessoriová sa narodila 31. augusta 1870 v Chiaravalle, v provincii Ancona. Čoskoro sa dostala do Ríma . Túžila po štúdiu, čo v tej dobe bolo pre dievča skôr netypické . Začala študovať na univerzite v Ríme, kde roku 1896 získala ako prvá žena v Taliansku doktorát z medicíny. / Zelina,M., 2000, s. 32 /
Stala sa docentkou antropológie a intenzívne spolupracovala s psychiatrickými klinikami. Tu prišla do styku s vývojovo narušenými deťmi a postupne dospela k presvedčeniu, že sú oveľa učenlivejšie, ako sa všeobecne predpokladalo. Preto rezignovala na svoje univerzitné miesto a lekársku prax, aby mohla viesť tzv. ortofrenickú školu pre slabomyseľné a zaostalé deti. Začiatkom 20. storočia vytvorila model, tzv. domovy detí (Casa dei bambini), z ktorých prvý založila v San Lorenze, bedárskej štvrti Ríma v roku 1907. Bol to domov pre troj- až šesť ročné deti z robotníckych vrstiev. Tu realizovala svoju vlastnú pedagogickú koncepciu založenú na nezvyčajne liberálnom postoji k deťom, na povzbudzovaní ich samostatnosti v špeciálne upravenom prostredí. Každé dieťa sa zamestnávalo podľa svojich záľub a nové poznatky získavalo predovšetkým hrou. Aplikovala tu svoje dobré skúsenosti týkajúce sa podnetového prostredia. Poprvýkrát začala používať a ďalej rozvíjala materiál pre zmyslovú výchovu vytvorený pôvodne pre mentálne retardované deti, školský materiál na nácvik čítania, písania a počítania. Neskôr sa začala venovať prednáškovej a spisovateľskej činnosti. Prácu Márie Montessoriovej ocenil aj Sigmund Freud po roku 1926, keď bol vo Viedni založený Montessori - Institut.
Podľa Zelinu pedagogický materiál Márie Montessoriovej je rozčlenený do piatich základných skupín:
1. cvičenia každodenného života
2. cvičenie na rozvoj a zjemňovanie zmyslov
3. matematické cvičenia
4. jazykové cvičenia
5. kozmická výchova
Vyučovanie je založené na princípe „polarizácie osobnosti“. To znamená, že je dieťa zaujaté určitou činnosťou a plne sa na ňu sústredí.
Podmienky vyučovania:

- slobodná voľba činností (samovzdelávanie, spontánna aktivita, nová rola učiteľa) každé dieťa je motivované k učeniu túžbou spoznať svete, túžbou po vzdelaní
- rešpektovanie harmónie duševného a fyzického prejavu dieťaťa (poznanie a rešpektovanie senzitívnych období a tvorivého potenciálu dieťaťa)
- umožnenie voľného prirodzeného pohybu dieťaťa (telesná a duševná harmónia je podmienkou sebarealizácie človeka)

Aby mohlo dieťa samostatne a koncentrovane pracovať, potrebuje dôsledne organizované prostredie , v ktorom nájde primerané množstvo podnetov na zmyslové vnímanie a vlastnú aktivitu. Zariadenie miestnosti musí zodpovedať proporciám dieťaťa a všetky predmety v ňom musia byť pre dieťa lákavé, kompletné a ľahko dostupné. Výchovná práca je založená na princípe pedocentrizmu a spontánneho sebarozvíjania dieťaťa. Vychovávateľ zostáva v pozadí a usiluje sa o to, aby se dieťa čo najviac prejavilo a presadilo, bolo nezávislé a samostatné. Vychovávateľ by mal rešpektovať telesný a duševný rozvoj, ktorý sa uskutočňuje v určitých intervaloch, tzv. senzitívnych fázach.

Metodika Márie Montessoriovej rešpektuje tieto tzv. senzitívne obdobia, ktoré sa u každého dieťaťa periodicky striedajú do veku 6 rokov. Ide o obdobia zvláštnej citlivosti, ktorá umožňuje spontánne vnímať a komplexne prijímať určité javy a podnety. Dieťa v tomto čase absorbuje nové prvky zo svojho prostredia podvedome, a teda bez akejkoľvek námahy.

Tak napríklad vo veku 0- 5 rokov má dieťa svoje senzitívne obdobie pre zjemňovanie zmyslov a rozvoj reči, vo veku 1- 3 rokov je najvhodnejší čas na budovanie psychického a fyzického poriadku a vo veku 2- 6 rokov na vytváranie sociálnych vzťahov. Každé senzitívne obdobie má prechodné trvanie a slúži len na to, aby si dieťa zvnútornilo určitú schopnosť či vlastnosť. Keď sa tak stane, príslušná senzitívnosť pozvoľna odznieva. Učiteľ musí ovládať filozofiu vzdelávacieho systému a hlboko si osvojiť pedagogiku Márie Montessoriovej. Podstatnú zložku jeho príprav tvorí osvojenie praktických zručností v didaktickej práci s učebným materiálom. Absolvent vzdelávacieho programu pedagogiky Márie Montessoriovej obdrží Montessoriovej diplom, ktorý ho oprávňuje vyučovať v materskej alebo základnej škole montessoriovského typu. Učiteľ montessoriovskej školy musí prejsť i vzdelaním pre predškolský stupeň. Učiteľ je „dynamickým spojivom“ medzi pripraveným prostredím a dieťaťom. Nesmie žiadnou formou zasahovať do koncentrovanej činnosti dieťaťa, aby neprerušil jeho pracovný cyklus. Je pre dieťa pozitívnym vzorom, dôležitú úlohu zohráva pri práci s rodičmi. Jeho úlohou je predovšetkým chrániť a usmerňovať životné impulzy dieťaťa na ceste k sebadisciplíne a vnútornému poriadku.

Vychovávateľ by mal dieťa viesť bez toho, aby nechával príliš pocítiť svoju prítomnosť, ale zároveň musí byť pripravený k požadovanej pomoci. Nikdy nesmie vstupovať ako prekážka medzi dieťaťom a jeho skúsenosťou. Aktívne vedenie prebieha nepriamo cez prípravu vekovo primeraného a podnetného prostredia. Vychovávateľ má byť spolupracovníkom, pomocníkom a podnecovateľom dieťaťa.

Montessoriovská škola

Montessoriovská škola je všeobecnou jednotnou školou, poskytujúcou vzdelanie deťom od 2 ½ roka do 15 rokov. Vnútorne je rozčlenená na materskú školu (2 ½ - 6 rokov) a základnú deväťročnú školu (6- 15 rokov), ktorá umožňuje žiakom pokračovať vo vzdelávaní na akejkoľvek strednej škole či odbornom učilišti. Škola poskytuje žiakom

kvalitné vzdelanie, ktoré zodpovedá vzdelávaciemu štandardu slovenskej základnej školy. Škola sa svojou koncepciou dôsledne riadi princípmi pedagogiky Márie Montessoriovej, ktorú rozvíja vzhľadom k miestnym, časovým a kultúrnym podmienkam.

Hlavným cieľom školy je pomáhať dieťaťu v poznávaní sveta i seba samého. Dieťa sa stáva samostatným, slobodným, aktívnym človekom, zodpovedným za svoje konanie. Osvojuje si materinský jazyk, cudzie jazyky, vedy o prírode, o spoločnosti, základy umenia, venuje sa telesným a pracovným aktivitám. To mu umožňuje harmonický a zdravý rozumový, emocionálny, duševný a telesný vývin. Podstatnú zložku vyučovania tvorí vlastná samostatná vzdelávacia činnosť dieťaťa, vedená jeho záujmom, stimulovaná učiteľom (vychovávateľom) a zabezpečovaná pripraveným prostredím v školskej triede. Učiteľ má zabezpečený dostatočne voľný priestor pre originálnu tvorivú prácu so žiakom i s celou triedou. Výrazná je diagnostická zložka jeho práce. Poznanie žiaka, informácie o jeho postupe a vývoji tvoria základ pre jeho ďalšiu individuálnu prácu so žiakom. Frontálne vyučovanie je nahradené mnohostrannou organizačnou a metodickou diferenciáciou. Táto koncepcia umožňuje realizovať súčasné moderné trendy v oblasti vyučovania- skupinovú prácu, projektové vyučovanie alebo globálnu výchovu. Na prvom stupni (1. – 4. ročník) žiaci nie sú klasifikovaní známkou. Ich postup v učení je zachytený v „Knihe uložených úloh“ a na konci školského roka je ich všestranný rast charakterizovaný písomným slovným hodnotením triedneho učiteľa.

V škole nie je stanovený presný rozvrh hodín pre jednotlivé predmety, ani tradičný učebný plán. Dieťa má zaručenú voľnosť a slobodu v pripravenom prostredí a samo sa snaží rozšíriť svoje poznatky. Učiteľ nerieši problém, ako sprostredkovať a podať presne stanovené poznatky, ale ako uviesť a usmerňovať dieťa v jeho túžbe po vedomostiach. V tejto súvislosti je dôležité vedenie pedagogického denníka, aby mal učiteľ presný prehľad o úrovni vývoja dieťaťa v každom vyučovacom predmete.

Podstatným rysom montessoriovského systému je organizačná štruktúra školy. Veľký význam má voľné zoskupovanie detí a učenia sa v skupinách. Odmieta sa mechanické členenie tried podľa veku detí, tak ako je to v klasickej škole. Usporiadanie školských tried je špecifické a dôsledne vychádza z pedagogických zásad Márie Montessoriovej. V triede sú deti niekoľkých vekových kategórií: 2 ½ - 6 rokov, 6- 9 rokov, 9- 12 rokov, 12- 15 rokov. Pri vytváraní školských tried sa rešpektujú jednotlivé vývojové obdobia so špecifickými spôsobmi konania a správania, so špecifickými charakteristikami. Toto členenie má podstatný význam pre sebavýchovu, predovšetkým sociálnu výchovu. Deti sú stimulované k správaniu z vývojových stupňov mladších a starších detí. Vzhľadom k organizácii tried s väčším vekovým rozpätím žiakov považujeme za maximálny počet žiakov 25 v triede, minimálna hranica počtu žiakov je 15 v triede.

Dieťa po absolvovaní školy, resp. osvojení si pedagogiky Márie Montessoriovej, má mať určité hodnotové ciele:

- žiaci sa majú orientovať v základných mravných hodnotách, a na základe „vnútorného“ prijatia sa s nimi stotožňovať – interiorizovať ich.
- pochopiť základné princípy demokratickej spoločnosti, naučiť sa prejaviť ako aktívny, zodpovedný občan
- rešpektovať právo a zákony
- vážiť si svoju vlasť, uvedomovať si hodnotu a rovnosť každého človeka- prijatie týchto hodnôt zaručuje rasovú, náboženskú a vlastne všetky formy tolerancie
-pochopiť význam medzinárodnej spolupráce a dorozumenia sa

-pochopiť význam života a zdravia, osvojiť si zásady zdravého životného štýlu
-utvoriť si silný vzťah k životnému prostrediu a zodpovednosť zaň
-naučiť sa starať sa o seba, získať pocit sebaúcty a sebaistoty, rešpektovať druhých a spolupracovať s nimi

V priebehu návštevy materskej školy a 1. stupňa základnej školy majú žiaci získať základné nástroje kultúrnej komunikácie a s jej pomocou aktívne rozvíjať svoju osobnosť. Na základe poznania si utvoriť ucelený, názorný obraz prirodzeného a spoločenského prostredia, rozvinúť primerané rozumové schopnosti, zmysly i telesné zručnosti, emocionálnu a vôľovú zložku osobnosti, čo sa výrazne prejaví v úrovni poznávacích procesov, medziľudských vzťahov a osobných charakteristík (vnútorná zodpovednosť, priateľstvo, sebaistota). Žiaci získajú základy kvalitného všeobecného vzdelania v rozsahu ich potrieb, predpokladov a možností. Dôležitou cieľovou zložkou je poznanie seba samého, schopnosť stanoviť si a realizovať ďalší životný program.

Záver

Systém vzdelávania založený na princípoch učenia M. Montessoriovej je v súčasnosti využívaný prevažne v zahraničí. Známe sú materské školy v Nemecku, Švajčiarsku, Holandsku, Francúzsku, U.S.A., Kanade a iných krajinách. Existujú dokonca základné a stredné Montessori školy. Známou je aj materská škola Montessori v Prahe.

Prvky Montessori pedagogiky možno pozorovať aj na Slovensku. Je to napr. Materská škola Park Angelinum v Košiciach. V Košiciach sídli aj Montessori centrum (Združenie pre komplexnú integráciu zdravotne postihnutých detí, mládeže a dospelých občanov), ktorého cieľom je podpora komplexnej integrácie zdravotne postihnutých detí predškolského veku, žiakov školského veku a dospelých osôb, do škôl a bežného života v spoločnosti.

Spolupráca tohto centra s rodičmi postihnutých detí vyústila do zriadenia materskej a základnej školy podľa pedagogiky Márie Montessoriovej, ktorá umožňuje integráciu zdravotne postihnutých detí v súčasnom svete.

Z iniciatívy základnej školy na Lazaretskej ulici v Bratislave vzišiel projekt, ktorý by mal vo výchove využívať predovšetkým počítačovú techniku a pripravovať tak deti na prácu s PC, s internetom a informáciami, bez ktorých sa v budúcnosti nezaobídu. Projekt bol inšpirovaný základnou myšlienkou školského systému Montessori- Pomôž mi, aby som to dokázal sám Teda má uplatniť trend, na ktorý prešli školské systémy vo svete - rešpektovanie dieťaťa pri budovaní učebných plánov, osnov i samotných študijných materiálov a učebníc.

Prvky Montessori pedagogiky sa objavujú aj vo vyučovacom procese na Gymnáziu Sv. Františka z Assisi.

Podstatou tohoto príspevku bolo poukázanie na poslanie montessoriovskej školy , na jej priebeh vyučovania a dať akýsi impulz na zakladanie takýchto škôl aj u nás, čím by sa pomohlo nejednému dieťaťu.

Literatúra

HELMING, H.1996.Pedagogika Márie Montessoriovej. Bratislava: SPN, ISBN 80-0800281-6.

HRUBIŠKOVÁ, H.1996.Rozvoj alternatívneho školstva v SR. Bratislava: Štátny pedagogický ústav
DVORSKÁ, J.1996.Alternatívne školstvo na Slovensku v rokoch 1990-1995. Bratislava: ÚIPŠ,ISBN 80-7098-109-1.
LUKASZEWICZ, R.1994. Edukacja wobec zmian lokalnych i globalnych, Wroclaw: Wydaw.Uniw.Wroclaw, ISBN 83-229-1108-490.00.
PRUCHA, J.1996.Alternatívni školy. Praha: Portál.
ZELINA, M.2000.Alternatívne školstvo. Bratislava: Iris, ISBN 80-88778-98-0.

UPLATNENIE DIFERENCIÁCIE VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESE NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

Zaťková Tímea

Anotácia: Štúdia sa zaoberá problematikou pedagogickej diferenciácie vo vyučovacom procese. Zdôvodňuje opodstatnenosť diferenciácie z hľadiska individuálnych osobitostí a potrieb žiakov v učebnej činnosti. Hlavný akcent kladie na analýzu vyučovacích metód v kontexte diferenciálnej didaktiky.

Kľúčové slová: Pedagogická diferenciácia, vzťah učiteľa k žiakom, vyučovacie metódy

Abstract: The study deals with prolems of pedagogical differentiation in learning process. Explains the need of differentiation from the perspective of individual differences among students and their individual needs in learning activity. It analyses teaching methods, differentiated evaluation and differentiation in educational content.

Key words: differentiation, teacher-students interaction, teaching methods

Úvod

Na súčasnú školu sa vo zvýšenej miere kladú požiadavky modernizácie a zefektívňovania výchovno-vzdelávacej práce. V súlade s týmito požiadavkami sa presadzuje uplatňovanie pedagogickej diferenciácie vo vyučovacom procese.
I. Turek uvádza, že „Podstatou diferencovaného vyučovania je, že žiaci sa zoskupujú podľa určitých kritérií, aby vyučovací proces bol čo najefektívnejší“. (Turek, I., 1997, s.199).
Diferenciácia je prostriedkom racionalizácie a zefektívnenia pracovnej činnosti učiteľa a žiaka vo vyučovaní tým, že sa spôsob didaktických postupov, resp. učebný obsah prispôsobuje momentálnym psychickým predpokladom jednotlivých žiakov.
Každý žiak je samostatná osobnosť, ktorá sa od ostatných líši telesnými i duševnými vlastnosťami. Deti vstupujú do školy z rozličných sociálnych prostredí, s rôznou mierou schopností a daností a predchádzajúcich poznatkov. Ak existujú odlišnosti vo vlastnostiach, schopnostiach, záujmoch a pod., treba aj koncepciu vyučovacieho procesu prispôsobiť týmto odlišnostiam a pristupovať k žiakom diferencovane.
Individuálne rozdiely medzi žiakmi sú reálnou skutočnosťou vo vyučovacom procese a prejavujú sa v rozdielnom tempe žiakov pri osvojovaní učiva, v rozvoji rôznych záujmov a špeciálnych schopností, preto musíme žiakov poznať a tieto rozdiely rešpektovať. Ide o dôkladné poznanie každého jednotlivca, aby sme na základe jeho konkrétnych vlastností volili správny prístup ku každému z nich a navodili také činnosti na vyučovaní, ktoré vedú k pozitívnemu rozvoju osobnosti.
Požiadavka diferenciácie teda vyplynula z poznania psychických rozdielností žiakov, prejavujúcich sa v miere a zameraní ich schopností, v aktivite, kvalite výkonu, v pracovnom tempe a v ďalších prejavoch ich osobnostných vlastností.

E. Petlák uvádza, že „úlohou diferenciácie nie je iba evidovanie rozdielností medzi žiakmi, ale využívanie takých metód, ktoré:
1. vyrovnávajú rozdielnosti medzi žiakmi, zabezpečujú zvládnutie učiva a rozvoj každého žiaka,
2. umožňujú rozvoj nadaných a talentovaných žiakov.“ (Petlák, 1997, s. 207).
Podstatou diferenciácie je teda zvyšovanie celkovej výkonnosti triedy, eliminácia slaboprospievajúcich žiakov, zvyšovanie výkonu tzv. „priemerných žiakov“ a zároveň dáva priestor pre realizáciu talentovaných žiakov na vyučovaní. Základným zmyslom diferenciácie je na jednej strane podporovať rast schopností a talentu u nadanej mládeže, na druhej strane prispievať k postupnému vyrovnávaniu zaostávania žiakov v učení.

Diferencovaný prístup k žiakom a vyučovacie metódy

Úloha učiteľa nekončí iba odovzdávaním informácií, ale mala by obsahovať aj osobný vzťah učiteľa k žiakom. Vzťah učiteľa k žiakom sa mení a vyvíja postupným a dôkladným poznaním žiaka. G. Geréb (In: Ďurdiak, Ľ., 2001, s.81) dáva takéto odporúčanie – „ Čím lepšie pozná profesor svojich zverencov, pohnútky, psychologické základy vlastnej činnosti, tým lepšie môže formovať a ovplyvniť psychickú klímu a tým lepšie výsledky dosahuje vo výchovno - vyučovacom procese. Keď učiteľ nie je dobre psychologicky fundovaný a nevie usmerňovať psychickú klímu, napätá atmosféra v triede kazí úspech celej školskej práce a nemôže sa voľne rozvíjať osobnosť žiakov.”
Učiteľ by mal teda k žiakom v triede pristupovať diferencovane a rešpektovať individualitu každého jedinca. Je nesmierne dôležité, aby žiaci cítili, že učiteľ pozná ich špecifické poznatky, schopnosti, skúsenosti, že ich vie využiť, a tým aj stimulovať do ďalšej činnosti.
Učiteľské povolanie je veľmi náročné, pretože od učiteľa vyžaduje, aby čo najefektívnejšie riadil učenie žiakov a vytváral podmienky na ich zdravý psychický vývin. Žiakov musí vhodne a sústavne motivovať, aktivizovať, rešpektovať zásadu systematickosti, postupnosti, primeranosti, najmä pri sprístupňovaní učebnej látky a rešpektovať individuálne rozdiely žiakov (Kačáni, V. a kol., 1999, s.133).
Môžeme teda konštatovať, že žiakov v učebnej činnosti podnecuje aj atmosféra dôvery a schopnosť učiteľa vytvárať pozitívne emocionálne väzby. V súvislosti s touto problematikou Combs menuje šesť základných charakteristík dobrého učiteľa:
1. musí byť informovaný o žiakoch,
2. musí byť senzitívny, citlivý k potrebám, pocitom a citom žiakov,
3. musí veriť, že žiak sa môže naučiť, že sa môže rozvíjať,
4. musí budovať jeho pozitívnu koncepciu seba,
5. musí veriť, že sa dá pomôcť všetkým žiakom aby boli lepší,
6. musí používať mnoho rozličných metód. (Podľa Zelina, M., 1993, s.14)
Keďže diferencované vyučovanie má viacero možností realizácie, učiteľ si pri svojej práci môže voliť zo širokého spektra vyučovacích metód. Učiteľ má k dispozícií od klasických prístupov v diferencovanej práci (diferencované vyučovanie v určitých fázach vyučovacieho procesu, práca na novom učive so skupinou nadaných žiakov, metóda dvojakého výkladu, metóda predĺženého výkladu, práca s oddeleniami, systém

veľkých a malých tried, čiastočná diferenciácia spájaním skupín do paralelných tried, úplná individualizácia) až po novšie metódy a formy vyučovania. Niektorí autori sem zaraďujú napr. skupinové vyučovanie, otvorené vyučovanie, problémové vyučovanie, možnosti výberu učiva, mastery learning a pod. V poslednom čase sa kladie dôraz najmä na programové vyučovanie, tu však problémom zostáva nedostatok alebo absencia programovaných učebníc, programov a iných pomôcok a techniky.
Prakticky sa diferenciácia najčastejšie robí tak, že učiteľ si zvolí pre žiakov úlohy v troch variantoch: ťažká, priemerná a ľahká úloha. Tieto úlohy pridelí skupinám žiakov, alebo samotní žiaci či skupiny žiakov si zvolia tie úlohy, na ktoré si trúfajú. Popri riešení úloh môže ešte učiteľ diferencovať aj mieru pomoci jednotlivým skupinám žiakov.
Učiteľ môže k jednotlivým skupinám žiakov pristupovať napríklad aj takýmto spôsobom:

- Slabší žiaci: induktívne osvojovanie učiva (zovšeobecňovanie), názornejšie, viac cvičení a opakovaní.
- Schopnejší žiaci: osvojujú si učivo aj deduktívne, vo všeobecnejšej podobe. Stačí im stručný návod, dokážu pracovať samostatne.

Môžeme konštatovať, že „Triedno-hodinový systém sa mení na systém skupín, oddelení, podskupín, práce dvojíc a individualizovanej práce, pričom „jadro“ triedy, okolo ktorého sa ostatné formy zoskupujú, môže zostať zachované.“ (Baďuríková, Z. a kol., 2001, s. 185).

Diferencované skúšanie, hodnotenie a klasifikácia

Diferencované hodnotenie takisto ovplyvňuje kvalitu vyučovania a klímu triedy, vplýva na to, do akej miery bude vyučovanie pre žiaka i učiteľa prospešné i príjemné. Čiže má podporovať proces žiakovho učenia a zároveň prispievať k pozitívnej atmosfére v triede. Hodnotenie môže žiakov motivovať, no na druhej strane často býva zdrojom napätia, zlých vzťahov a nepokojov. Často môžu žiaci pociťovať ako nespravodlivosť, že učiteľ k nim pristupuje odlišne a že nepracujú na rovnakých úlohách. Žiakom treba vysvetliť, že ak má byť hodnotenie spravodlivé treba akceptovať, že každý je unikátny a má odlišné učebné potreby.
Do procesu hodnotenia je vhodné zapájať aj samotných žiakov. Učiteľ môže žiaka požiadať, aby sa ohodnotil sám. Pri vyučovaní zameranom na žiaka je sebahodnotenie veľmi vhodným spôsobom hodnotenia. Pri sebahodnotení je dôraz kladený na to, aby žiak pochopil vlastné možnosti a aj možnosti odstránenia chýb. Žiaci majú šancu vnímať úlohu sebahodnotenia za ďalšiu príležitosť k rastu.
Ďalej môže učiteľ požiadať, aby žiaka ohodnotil žiacky kolektív. Tieto hodnotenia môže nakoniec zhodnotiť a porovnať so svojím vlastným hodnotením žiaka.
Písomné testy si môžu žiaci opravovať a hodnotiť sami, na základe dopredu dohodnutých kritérií. Takéto typy hodnotenia majú na žiakov aj formatívny vplyv, žiakov vychovávajú k čestnosti, zodpovednosti a spravodlivosti, majú pozitívny vplyv na rozvoj sebaobrazu žiaka. Žiak si musí formulovať vlastné kritériá hodnotenia, musí si vybrať normy.
Objektívne a spravodlivé hodnotenie musí vychádzať z dokonalého poznania žiaka a preto je na mieste, aby sa i v tejto oblasti uplatňovala diferenciácia. Najdôležitejšie pri správnom, objektívnom hodnotení a klasifikácií žiakov je poznanie ich individuálnych

osobitostí a zvláštností. Každé hodnotenie žiaka musí vychádzať z pedagogickej diagnostiky. Zisťuje ako žiak spĺňa vytýčené požiadavky, ale aj čo bráni k dosahovaniu týchto požiadaviek a ako tieto prekážky eliminovať alebo minimalizovať. Učiteľ by mal vedieť napr., že určitý žiak je veľký trémista, má problémy s vyjadrovaním (zajakáva sa), je mimoriadne citlivý, nebol prítomný na predchádzajúcom vyučovaní pre chorobu a pod., a na základe tohto poznania by mal individuálne pristupovať ku skúšaniu a hodnoteniu žiakov. Poznanie osobnosti žiakov sa môže uskutočniť informáciou od triedneho učiteľa, pozorovaním žiakov, štúdiom produktov žiackej činnosti, z pedagogickej dokumentácie, rozhovorom s rodičmi atď.

Bežná klasifikácia známkami brzdí individuálny prístup v hodnotení, navodzuje porovnávanie žiakov a tendenciu ich zatrieďovania, sťažuje možnosť hodnotenia podľa osobného tempa žiaka.

Ak sa učiteľ sústreďuje iba na klasifikáciu žiakov bez sprievodného slovného hodnotenia, žiak nemá dostatočnú informáciu- spätnú väzbu o svojom procese učenia, nevie prečo, ako a v čom sa má zlepšiť, nechápe príčiny svojich nedostatkov. Vyjadrenie žiakovho prospechu známkou má malú informačnú hodnotu. Zo známky sa nedozvieme ako k nej žiak dospel, či je lajdák alebo usilovný a pod. Preto je vhodné pri klasifikácií vyjadriť aj slovné hodnotenie žiaka nahlas, pred celou triedou, a to nielen jedným slovom ako napr. dobre, zle, atď., ale učiteľovo hodnotenie výkonu žiaka by malo poukázať na žiakove prednosti, nedostatky, príčiny týchto chýb a usmerniť ho ako tieto chyby alebo nedostatky do budúcnosti odstrániť a ako zlepšiť svoj výkon. Vo vyučovacom procese je prospešnejšie viac hodnotiť a menej známkovať. Nemali by sme v žiakoch posilňovať predstavu, že iba to, čo je klasifikované, je dôležité, a že dobrý žiak je len ten, ktorý má vynikajúce známky.

Diferencované hodnotenie neznamená len realizáciu slovného hodnotenia, naopak môžeme použiť široké spektrum foriem. Ide hlavne o to, aby bol učiteľ pri hodnotení objektívny a spravodlivý na základe dokonalého poznania osobnosti žiaka, jeho prejavov, výkonov a jeho činnosti v procese učenia. Mal by mať vždy na zreteli rozdiely medzi žiakmi a takto pristupovať k hodnoteniu ale i ku skúšaniu žiakov.

Diferencovaný a individuálny prístup pri preverovaní vedomostí žiakov je možný napríklad aj formou alternatívnych písomných prác s možnosťou výberu úloh žiakmi. Ide tu o to, aby sme pri skúšaní a hodnotení videli najmä žiaka. Žiak tu má možnosť výberu úloh podľa svojich schopností. Žiak má na výber úlohy náročnejšie aj menej náročné. Takýto typ samostatnej písomnej práce umožňuje aj slabším žiakom nestratiť sebavedomie a celkový záujem o učenie.

Aby sme skutočne brali do úvahy individuálne osobitosti žiakov, učiteľ by mal v škole používať rôzne metódy skúšania. Individualita žiaka sa prejavuje v konaní a činoch, od ktorej závisia aj učebné výsledky žiaka. Nie každému žiakovi môžu vyhovovať skúšky iba písomnými testmi alebo len ústnym skúšaním. Aby bolo skúšanie čo najspravodlivejšie musíme žiakov poznať zo všetkých stránok a vedieť aká forma skúšania komu najviac vyhovuje. Okrem tradičných metód skúšania ako sú ústne skúšanie pri tabuli, didaktické testy, môžeme využívať aj hodnotenie rôznych písomných prác napr. grafické práce, projekty, protokoly z meraní, diktáty, slohové práce, referáty a pod. Učiteľ môže využiť i skúšanie, pri ktorom žiaci môžu používať rôznu literatúru a pomôcky.

Diferenciácia v obsahu vzdelania:

Okrem diferenciácie pomocou použitých vyučovacích metód na hodine je možné uplatniť i diferenciáciu obsahu vzdelania.V súčasnosti isté možnosti pri uplatňovaní diferenciácie v obsahu umožňuje učiteľom aj možnosť upraviť si učebné osnovy v rámci 30% podľa svojej potreby, zvyšok však musí byť ponechaný. To znamená, že učiteľ si môže v tomto rozsahu obsah upravovať, aktualizovať a optimalizovať so zreteľom na schopnosti žiaka. Diferenciácia v obsahu vzdelávania spočíva v tom, že učiteľ adaptuje obsah učiva podľa potrieb individuálneho prístupu.
Táto istá voľnosť si však vyžaduje dôkladné poznanie učebných osnov a prihliadanie na špecifické podmienky danej školy. Školy si môžu tento obsah dotvárať aj vo vzťahu k rôznym učebným plánom a nemožno pozabudnúť ani na zabezpečenie kvalitnej odborno-metodickej prípravy učiteľov v tejto oblasti.
Učitelia si často napr. ani neuvedomujú, že jedným zo spôsobov diferenciácie je aj vytvorenie individuálneho vzdelávacieho programu (IVP). Ten sa u nás využíva najmä pri nadaných deťoch a pri integrácií detí handicapovaných do bežných škôl. Na vypracovaní individuálneho vzdelávacieho programu sa podieľajú: škola (triedni učiteľ, iní učitelia, ktorí vyučujú žiaka), rodičia (dôležité je aby sa priamo podieľali na úlohách, ktoré v IVP sú, hlavne pri príprave žiaka na vyučovanie – domáce úlohy, materiálne podmienky a pod.) a odborníci z detského integračného centra (prípadne psychológ, lekár, sociálny pracovník). IVP vypracuje teda tým odborníkov a rodičov, je odsúhlasený a kontrolovaný riaditeľom školy pravidelne, ako je v ňom naplánované. Obsah IVP je spracovaný podľa učebných osnov daného ročníka (pre nadaných príp. z vyšších ročníkov). Pri jeho vypracovávaní je vhodné komparovať učebné osnovy s osnovami špeciálnej školy vzhľadom na postihnutie žiaka (takto zistíme prípadnú redukciu učiva alebo vynechanie témy, tematického celku). (Seidler, P., 1998, s. 99).
Treba brať do úvahy, že učebné osnovy predstavujú len istú úroveň konkretizácie cieľov a obsahu, ktorú ďalej rozširujú učebnice, metodické príručky, časovo-tematický plán učiteľa a samotný učiteľ v procese. V rámci problematiky diferenciácie obsahu vzdelania bude potrebné riešiť i tieto otázky. Väčšina našich učebníc zatiaľ nerešpektuje diferenciáciu učiva, treba však dúfať v inovačné snahy aj v tejto oblasti.

Záver

V príspevku sme načrtli niektoré možnosti uplatnenia diferenciácie v edukačnom procese. Základnou úlohou diferenciácie je pomoc žiakom, preto je dôležité zavádzanie diferencovaného vyučovania na našich školách.
Uplatňovanie vnútornej diferenciácie si vyžaduje zvýšené nároky na učiteľa. Je dôležitá jeho dôkladná príprava na vyučovanie, väčšia časová náročnosť, vyžaduje si veľké pracovné vypätie a pedagogické majstrovstvo, zahŕňa v sebe i viac námahy a vynaloženého úsilia. Na druhej strane je táto forma vyučovania prínosom a vhodným prostriedkom na zvyšovanie aktivity žiakov pri vyučovaní a na celkové zefektívňovanie výchovy a vzdelávania.

Literatúra

COMBS, A. Podľa: Zelina, M.: Humanizácia školstva. Bratislava: Psychodiagnostika, 1993, ISBN 80- 88714-00-1.
DURDIAK, Ľ.: Psychohygiena mladého človeka. Bratislava: Enigma, 2001, ISBN 80-85471-84-1.
KAČÁNI, V. A KOL.: Základy učiteľskej psychológie. Bratislava: SPN, 1999, ISBN 80-08-02830-0.
TUREK, I.: Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava: Metodické Centrum, 1997, ISBN 80-88796-49-0.
PETLÁK, E.: Všeobecná Didaktika. Bratislava: IRIS, 1997, ISBN 80-88778-49-2.
SEIDLER, P.: Možnosti diferenciácie žiakov na 1. stupni ZŠ vzhľadom na špeciálnopedagogické problémy. In: Zborník príspevkov z konferencie: Slovné hodnotenie a diferencované vyučovanie. Nitra: PF UKF, 1998, ISBN 80-8050-161- 0.
BAĎURÍKOVÁ, Z. a kol.: Školská pedagogika. Bratislava: FF UKF, 2001, ISBN 80-223-1536-2.

PRÍČINY ŠKOLSKÉHO NEPROSPIEVANIA ŽIAKOV

Žarnovičanová Ružena

Anotácia: V úvode sa príspevok zaoberá charakteristikou pojmov školská úspešnosť - neúspešnosť a neprospievanie žiaka. Cieľom je zhrnúť a objasniť najfrekventovanejšie príčiny, podieľajúce sa na žiakovom zlyhávaní vo výchovnovzdelávacom procese. Najväčšia pozornosť je venovaná vzťahu školy a rodiny.

Kľúčové slová: školská neúspešnosť, úspešnosť, neprospievanie žiaka, príčiny, osobnosť žiaka, osobnosť učiteľa, škola, rodina

Abstract: In the introduction of the contribution are characterized concepts like school success or failure and bad marks of students. The aim of the contribution is summarize and clear up the most frequent reasons that partake on students failure in education. The most serious attention is giving to the relationship between school and family.

Key words: school success, failure, bad marks

Školská úspešnosť znamená, že žiakov výkon v škole zodpovedá požiadavkám školy a učebným rolám, ktoré pre príslušný ročník vymedzuje školský klasifikačný poriadok. Neúspešnosť znamená to, keď výkon a správanie žiaka nezodpovedá týmto požiadavkám a jeho možnostiam a schopnostiam. Pri školskej úspešnosti nedochádza vždy k zhode s absolútnymi výkonovými ukazovateľmi či školským prospechom, je však potrebné prihliadať na ne. Úspešnosť môže do určitej miery súvisieť s prospechom, ale nie je synonymom tohto pojmu. Školská úspešnosť a neúspešnosť sa vytvára spolupôsobením schopností a možností žiaka, osobnosti a činnosti učiteľa v súvislosti s dianím v triede a škole, ale sú tu i ďalšie činitele, ako materiálne, spoločenské, vedecko-technické a kultúrnopolitické zázemie. J. Hvozdík (1973) rozlišuje niekoľko foriem školskej neúspešnosti: globálnu (absolútnu), čiastočnú (týka s alen niektorého predmetu), relatívnu (žiak prospieva, ale dosahuje prospech pod hranice svojich možností), a nakoniec epizodickú (vyskytuje sa len situačne). V. Kačáni a kol. (1999) uvádza neúspech v školskej praxi z troch hľadísk: z hľadiska dĺžky môže byť neúspech krátkodobý alebo dlhodobý, z hľadiska šírky môže byť jedno predmetový a viac predmetový a z hľadiska hĺbky mierny a hlbší. Rozsah pôsobenia neúspechu je u každého žiaka individuálny. Každý žiak však pokladá za neúspech, ak nedosiahne očakávaný výsledok.

Úspech a neúspech sú charakterizované ako psychický zážitok, ktorý súvisí s činnosťou subjektu a má vždy určitý dynamicko-motivačný a emočný vplyv na činnosť subjektu. „Školská úspešnosť - neúspešnosť v porovnaní s pojmami úspech - neúspech je komplexnejší pedagogicko-psychologický a sociálny jav“ (Kačáni V. a kol., 1999, s. 144). Ide tu o súhrn dosiahnutých výkonov a na ne sa viažucich úspechov, ktoré žiak subjektívne prežíva a je tak sociálne akceptovaný. Žiak úspešný v škole je taký, ktorý výborne prospieva, patrí v triede k lepším žiakom, má výborné známky a vysokú pozíciu v hierarchii triedy. Naopak, neúspešný žiak dlhodobo z jedného alebo viacerých

predmetov prospieva slabo alebo neprospieva vôbec, jeho výsledky v učení sú podpriemerné a v triede má obvykle pozíciu outsidera, lebo na neúspešnosť sa zväčša nabaľujú i vzťahové problémy.
Neprospievanie sa chápe ako porucha v učení žiaka, ktorá mu znemožňuje dosahovať požadované alebo predpokladané výsledky. Poruchy tohto typu vznikajú ako dôsledok narušenia zdravého a normálneho vývinu osobnosti a sú prejavom jej krízy alebo zlyhania. Za neprospievajúceho žiaka školská prax považuje takého, ktorý z jedného alebo viacerých učebných predmetov sústavnejšie nedosahuje výsledky dané učebnými osnovami a skúšobným poriadkom alebo primerané jeho osobnostným a schopnostným predpokladom a správaniu. V učení žiaka je totiž zaangažovaná celá jeho osobnosť. Schopnosť žiaka učiť sa je multidimenzionálne podmienená, preto ani poruchy v žiakovom učení nemôžeme zredukovať len na jednu príčinu. Podstatné sú najmä tie činitele, ktoré utvárajú žiakovu osobnosť a ovplyvňujú jeho učebnú schopnosť a celkový učebný výkon. „Keďže žiakova osobnosť sa ustavične mení, vyvíja, nemožno ani jeho neprospievanie chápať ako statický, ale ako dynamický jav, ktorý možno vhodnými výchovnými vplyvmi ovplyvniť a meniť v súlade so zmenami vyvolanými, resp. navodenými v žiakovej osobnosti“ (Ďurič L., 1987, s. 287). Neprospievanie žiakov, hoci na jednej strane je dôsledkom narušenia osobnosti žiaka, na strane druhej samo narušuje jej normálny a zdravý vývin svojimi nepriaznivými vplyvmi na citovú sféru i sociálne vzťahy žiaka.

Príčiny podmieňujúce šklský neprospech

Príčiny neprospievania podmienené žiakovou osobnosťou

Do tejto skupiny príčin patria predovšetkým psychické predpoklady, psychický stav a celková charakteristika žiakovej osobnosti. Jedným z nedostatkov vplývajúcich na prospech žiaka sú poruchy telesného vývinu, ako spomalený telesný vývin, telesná slabosť a útlosť, čo sa môže spojiť aj so zaostávaním v duševnom vývine. Ďalej to môže spôsobiť zvýšená chorobnosť a tým druhotne komplexy menejcennosti, a to vážne naruší aj emocionálnu a sociálnu stabilitu. Dôsledkom toho môže byť sociálna izolovanosť žiaka. Na neprospech môžu vplývať telesné defekty, anomálie a disproporcie, rôzne telesné deformácie, vážnejšie poruchy zmyslových orgánov, následky po úrazoch, príliš nízky a vysoký telesný vzrast, alebo extrémna chudosť či obezita. Tieto odchýlky môžu prvotne znemožniť osvojenie si niektorých návykov a zručností, predovšetkým však druhotne narúšajú vnútornú, hlavne emocionálnu rovnováhu žiaka. Z komplexov menejcennosti a rôznych zábran u žiaka vzniká nesprávne orientované kompenzačné úsilie uplatniť sa, narušená sociabilita a z toho vyplývajúce maladjustačné ťažkosti v škole.
Mozgové poškodenie obvykle zapríčiňuje zaostávanie vývinu mozgu alebo niektorých jeho častí, čo má za následok poruchy inteligencie, prežívania a správania. Prejavuje sa to v ťažkopádnom myslení, zvýšenej sugestibilite a impulzivite, v neurotických príznakoch, úzkostiach až agresivite, poruchách afektivity a v celkovo pomalšom psychickom a pracovnom tempe.
Poruchy žliaz s vnútornou sekréciou môžu vyvolať primárne i sekundárne poruchy, ako je zvýšená činnosť štítnej žľazy (nestálosť, hypermobilita, zvýšená unaviteľnosť), znížená činnosť štítnej žľazy (apatickosť, lenivosť, pomalosť, neiniciatívnosť, nesústredenosť). L. Ďurič (1988) v súlade s Correlom, že u detí s funkčnými poruchami

endokrinného systému je najčastejšie narušená oblasť emocionality, čím sa samozrejme naruší aj sociabilita. Následkom toho sa objavujú poruchy v pracovnom tempe a zaostávajúca motivácia. I častejšie telesné choroby vzhľadom na narúšanie systematickosti v školskej dochádzke vyvolávajú neprospievanie žiaka. Je tu aj možnosť spätného pôsobenia, keď dlhotrvajúce, ale aj občasné neúspechy v škole vyvolávajú zdravotné ťažkosti, prípadne poruchy v telesnom raste.

Poruchy duševného vývinu sú tiež závažnou oblasťou nedostatkov v osobnosti žiaka. Oligofrénia, rozumová zaostalosť sa v bežnej škole môže vyskytnúť, ako porucha učenia sa žiaka v nižších ročníkoch základnej školy, kým sa presne nediagnostikuje a dieťa sa nepreradí do špeciálnej školy. Neurózy môžu mať v rôznej miere subjektívnu alebo objektívnu symptomatológiu. Zahŕňame sem obhrýzanie nechtov, hypermotoriku, občasné bolesti hlavy, tiky, nočné pomočovanie, občasné poruchy spánku, nechutenstvo, strach z neúspechu, ale aj neurotické stavy trvalejšieho rázu. Príčina vzniku neuróz môže byť predispozičná vzhľadom na určité fyziologické nedostatky, alebo je dôsledkom výchovných chýb, predovšetkým v rodine a škole. Neurózy môžu spôsobiť duševnú, najmä emocionálnu nestálosť, neschopnosť dlhšieho sústredenia, zvýšenú výbušnosť a náchylnosť k únave a chorobám, zníženú frustračnú toleranciu.

Školský úspech alebo neúspech žiaka ovplyňuje aj jeho celková rozumová schopnosť čiže všeobecná inteligencia, ktorá je obsiahnutá takmer vo všetkých výkonoch nejako súvisiacich so zvládnutím novej situácie, čo u žiaka znamená učenie. Príčiny neúspechu môžu byť v nedostatkoch rozumových schopností, všeobecnej inteligencie a v celkovom nadaní. Na úrovni všeobecnej inteligencie sa zúčastňujú ešte ďalšie významné zložky, a to morálna úroveň žiaka, jeho psychická a emocionálna vyrovnanosť, pripravenosť učiť sa, jeho ašpiračná úroveň a celková neuropsychická stránka osobnosti. Práve vzhľadom na tieto ďalšie spolupôsobiace zložky je potrebné uvedomiť si, že všeobecná inteligencia sa nerovná prospechu žiaka. Môžeme však skonštatovať, že pri znížených všeobecných rozumových schopnostiach dosahuje žiak dobrý prospech iba s vyvinutím zvýšeného študijného úsilia. So všeobecnými rozumovými schopnosťami úzko súvisia nedostatky myslenia žiaka, a to najmä nedostatočný rozvoj abstraktno-symbolického myslenia (neverbálne typy žiakov, zlé abstraktné myslenie) a pamäťových funkcií (slovno-logická a symbolická pamäť). So schopnosťou pozorovať súvisí najmä neschopnosť sústrediť sa, čo výrazne ovplyvňuje učebný výkon žiaka. Pozornosť a pracovné tempo sú u každého žiaka individuálne.

Nedostatočný rozvoj špeciálnych schopností môže zapríčiniť neprospievanie žiakov v príslušnej školskej disciplíne. Rozvoj špeciálnych schopností závisí nielen od vrodených vlôh, ale aj od vlastnej aktivity jednotlivca. Veľká diferenciácia v špeciálnych schopnostiach sa prejavuje na druhom stupni základnej školy, čo sa odráža vo zvýšenej alebo zníženej obľube niektorých skupín učebných predmetov. Vlohy, ktoré sú vrodené sa nemusia rozvinúť, ak žiak nevyvíja adekvátnu aktivitu. Aktivizovať žiakove vlohy je jednou zo základných úloh učiteľa.

Chýbanie alebo nedostatok záujmu vplýva na učenie žiaka záporne, a to hlavne vo vzťahu k príslušnému učebnému predmetu. Vhodné usmerňovanie dieťaťa pri vytváraní záujmov v útlom detstve sa pozitívne prejaví v školskom veku. „Záujem dieťa motivuje, prináša citovú zaangažovanosť, uspokojenie a radosť z učenia“ (Kačáni V. a kol., 1999, s. 148). Nedostatočný rozvoj záujmov u žiaka je dôkazom jeho veľkej intelektuálnej pasivity, ktorá záporne vplýva aj na učenie. Záujem o učenie, učebný predmet, významne pozitívne vplýva na proces učenia a jeho výsledky.

Nesprávny postoj k učeniu a škole môže byť príčinou i dôsledkom neúspechu. Postoj žiaka k jeho učebným neúspechom môže podnietiť a zvýšiť učebné úsilie, vplývať motivačne, alebo vyvolá ľahostajnosť. Práve ľahostajnou reakciou môže žiak zakrývať rôzne protikladné subjektívne zážitky a stavy, ako sklamanie, zatrpknutosť, strach, pocity neistoty, rozpačitosť, zahanbenie, mrzutosť, čo často vedie až k narušenému vývinu osobnosti. Tieto negatívne pocity v niektorých prípadoch vyvolávajú aj nerealistické postoje žiakov. Agresívny postoj je obvykle následkom nesprávnych frustračných zážitkov v škole či v rodine. Žiak vzhľadom na svoj neúspech môže agresívne reagovať na učiteľa i ostatných žiakov. Vzdorovitosť žiaka je istou formou agresivity, ktorá sa prejavuje v odmietaní plniť učiteľove požiadavky, resp. ako reakcia na jeho autoritu. Každý z týchto záporných postojov svojim negatívnym emocionálnym tlakom blokuje žiakovo učebné úsilie a znižuje jeho učebný výkon.

Záporné osobné vlastnosti môžu byť príčinou, ale aj následkom porúch v učení. Príčinou sa stávajú najmä ak negatívne ovplyvnia celkovú štruktúru osobnosti žiaka a zmenia tak celé jeho správanie. Nízka ašpiračná úroveň v súvislosti s učením vyvoláva i nízku učebnú motiváciu, mieru aktivity a vôľového úsilia vynakladaného pri ich dosahovaní. Je podmienená najmä nedostatkami vo výchove, nízkym sebavzdelávaním, neistotou žiaka a nereálnou predstavou o svojich možnostiach. Nízka frustračná tolerancia voči prekážkam v škole i mimo školy významne spolupôsobí pri vyvolávaní porúch v učení žiaka. Dochádza k zvýšenému citovému napätiu, ktoré dezorganizuje učebnú činnosť. Je tu riziko, že neúspechy v jednej oblasti sa budú prenášať i na oblasti ďalšie. Je potrebné vypestovať u žiakov zdravú mieru frustračnej tolerancie voči školským neúspechom. Prihliadame aj na to, že každý žiak má svoje individuálne základné osobné tempo, ktoré určuje jeho psychickú alebo vonkajšiu činnosť a je s ním viac-menej v súlade jeho učebné tempo.

Žiaci s vyvinutými zápornými citmi alebo s poruchami v citovej oblasti nedosahujú výsledky, ktoré sú v súlade s ich možnosťami, hoci disponujú primeranými schopnosťami. Citová deprivácia žiakov vzniká v dôsledku neuspokojenia niektorej zo základných psychických potrieb vo výraznejšej miere počas dlhšieho obdobia. Jedna zo základných potrieb žiakov je úspešne zvládnuť školské požiadavky a jej uspokojenie je spojené s príjemným citovým prežívaním. Citová deprivácia spôsobuje stavy úzkosti, strachu, uzavretosti, citovej utlmenosti a skľúčenosti, čo vedie k následným problémom v učení. Neúspech a neprospievanie žiaka vyvoláva zvýšenú emocionalitu, ktorá prechádza do afektivity, zvyšuje citové napätie, tlak a vedie tak k rýchlejšiemu vyčerpaniu. Vznikajú výkyvy v učení, nesústredenosť, dieťa sa uzatvára do vlastného sveta, má strach z neúspechu. Môže dôjsť aj k opačnej situácii, keď neúspech vyvolá poruchy v citovom živote, čo často prerastá do rôznych neurotických príznakov.

Narušené sociálne vzťahy žiaka narúšajú jeho psychickú rovnováhu, čo môže vyvolať poruchy v učení. Neprospech znižuje žiakovu hodnotu a spôsobuje v mnohých prípadoch sociálnu izoláciu, a tým zapríčiní poruchu celej osobnosti.

Od vzťahu žiaka k učiteľovi závisí miera žiakovho učebného úsilia. Ak majú žiaci učiteľa radi, učia sa ochotnejšie aj keď ich učebný predmet až natoľko nezaujíma. V opačnom prípade sa učebný motív obmedzuje iba na vecný vzťah k učivu. Z toho vyplýva, že narušený vzťah žiaka k učiteľovi vo významnej miere vyvoláva aj poruchy v jeho učení a zapríčiňuje jeho neprospievanie.

Ďalšou príčinou i následkom porúch v učení môže byť maladjustácia žiakov na školu. Samotné zlyhanie žiakov v učení je prejavom zlého prispôsobenia sa žiaka školskému

prostrediu. Znamená to, že žiak sa nedokázal úspešne vyrovnať s požiadavkami školy. Tento neúspech sa často stáva zdrojom jeho nespokojnosti, vnútorného napätia, konfliktov, duševného zraňovania a frustrácie s následnými prejavmi maladjustačného správania (nedisciplinovanosť, neprispôsobivé správanie, negativizmus, agresivita, plachosť, nesmelosť, utiahnutosť alebo strata sebadôvery a narušené sociálne vzťahy).
Na neprospievaní žiaka spolupôsobia aj jeho vekové osobitosti, a to najmä vekové osobitosti puberty, ako prudký telesný rast a zvýšená neuropsychická labilita. Čím je žiak starší, tým má školské zlyhanie zložitejší charakter. U mladších žiakov väčšiu úlohu zohráva najmä ich nižšia učebná výkonnosť, zatiaľ čo u starších žiakov vzrastá dosah záporných morálnych a charakterovo-vôľových vlastností, príp. nerozvinuté alebo chýbajúce špeciálne schopnosti.
Z hľadiska pohlavia sa viacerými charakteristikami, ktoré tvoria väčšie predpoklady neprospievania vyznačujú chlapci, ktorí za rovnakých podmienok prepadávajú častejšie, ako dievčatá. Spôsobujú to predpoklady, že chlapci skôr podľahnú nepriaznivému tlaku rodinnej výchovy, ako dievčatá. Škodlivé vývinové vplyvy hrajú u chlapcov väčšiu úlohu, lebo sú voči nim menej rezistentní. Ďalej chlapci pri školských neúspechoch prejavujú nižšiu tolerančnú úroveň ako dievčatá. Neprospievanie u chlapcov vo väčšej miere vyvolávajú mimo intelektové faktory, u dievčat úlohu zohrávajú znížené rozumové schopnosti. Neprospievajúci chlapci vykazujú dvojnásobne častejší výskyt adjustačných ťažkostí a negatívnych charakterových vlastností, ako dievčatá.

Príčiny neprospievania podmienené učiteľovou osobnosťou

Výchovno-vyučovací proces v škole riadi a organizuje učiteľ. V súčasnom ponímaní výchovno-vzdelávacieho procesu žiak nie je už len objektom učiteľovej práce, ale i aktívnym subjektom. Preto sa pozornosť sústreďuje na otázky vzťahu a postoja učiteľa k žiakovi. „Výsledky a efektívnosť výchovno-vzdelávacieho procesu závisia od mnohých faktorov, najmä od prípravy učiteľa na vyučovanie, od využitia správnych vyučovacích metód, od didaktickej techniky, od skladby triedy, ale aj od materiálnych podmienok školy“ (Kačáni V. a kol., 1999, s. 150). Nemenej dôležitý je vzťah a postoj učiteľa k žiakovi, pedagogicky taktné správanie učiteľa a uplatňovanie výchovného aspektu vo vyučovacom procese.
Domnelý alebo reálny záporný vzťah učiteľa k žiakovi ho v učení demotivuje a prestáva mu venovať náležitú pozornosť. Záporný vplyv je tým silnejší, čím sú žiaci mladší. Veľmi dôležité je, či učiteľ pristupuje výrazne odlišne k neúspešným, prospechovo slabším žiakom. U týchto žiakov má postoj učiteľa ďalekosiahly vplyv na ich sebadôveru, sociálnu rolu v triede a na záujem o učenie a školu. Jedným zo záporných postojov učiteľa k žiakovi je autoritatívny prístup, pri ktorom žiaci nemôžu uplatniť vlastné názory, samostatne konať, ale sa musia podriaďovať učiteľovým nariadeniam. Vyvoláva to v triede citové napätie, labilitu a narušenie vzájomných vzťahov. Príliš uvoľnený, liberálny prístup učiteľa spôsobuje v triede akýsi „stav neurčitosti“ v nárokoch na učenie a celkové správanie, čím sa výrazne oslabuje motivácia žiakov v učení, záujem o jeho výsledky, ktoré majú tendenciu zhoršovať sa.
Za pedagogicky netaktné správanie učiteľa považujeme neobjektívne hodnotenie vedomostí, nesprávne skúšanie, podceňovanie a ponižovanie žiaka, iróniu, škodoradosť, neochotu znovu vysvetliť nepochopené učivo alebo neschopnosť dobre vysvetľovať. Chyby a nedostatky v učiteľovej didaktickej práci sú podmienené predovšetkým

nerešpektovaním psychologických zákonitostí učenia, najmä zákona motivácie, frekvencie, efektu a spätnej väzby a transferu.
Pri uprednostňovaní vzdelávacej zložky nad výchovnou sa neuplatňuje citová a charakterovo-vôľová oblasť, pôsobí sa hlavne na intelektovú sféru, a tak sa nerozvíjajú všetky predpoklady úspešného učenia. Veľmi nesprávne je hodnotenie žiaka len prostredníctvom jeho učebného výkonu bez ďalších súvislostí, čo nepriaznivo pôsobí predovšetkým na menej úspešných žiakov.

Príčiny neprospievania podmienené rodinou žiaka
Rodina by mala plniť základné potreby dieťaťa, a to materiálne, citové a spoločenské. Rodina v značnej miere formuje osobnosť žiaka, jeho záujmy, záľuby, návyky, spoločenské a morálne postoje. Ovplyvňuje žiakov vstup do školy i podmienky na učenie, ktoré mu doma vytvára. Významnú rolu pri neprospievaní žiakov zohrávajú zlé materiálne podmienky rodiny.
Ďalší z významných vplyvov je bytová situácia rodiny, najmä ak žiak nemá vlastnú izbu, alebo aspoň vyhradené miesto na učenie a stále ho pri učení vyrušujú a nemá si kde po učení odpočinúť, nemá vlastnú posteľ, príp. okolie bytu je príliš hlučné. Dieťa by sa malo v prostredí vyhradenom na učenie dobre cítiť a toto prostredie by malo byť primerane osvetlené a účelne zariadené.
Kultúrnu úroveň rodiny určuje úroveň vzdelania rodičov, príp. súrodencov, miera vlastnenia predmetov kultúrneho úžitku, intenzita kultúrneho života rodiny a jej celkový postoj ku kultúre a vzdelanosti. Toto všetko obohacuje psychický a citový život dieťaťa. Nízka kultúrna úroveň rodiny sa potom prenáša aj na žiaka.
Narušená štruktúra rodiny alebo rodina zastúpená, môžu tiež vyvolávať nepriaznivé podmienky pre učenie žiaka. Ak je rodina neúplná, dieťa nemá vypestované vlastnosti, ktoré sú typické pri výchovnom pôsobení daného rodiča, čím sa naruší ďalší vývoj dieťaťa. V zastúpenej rodine sa výchovné chyby vyskytujú častejšie, ako v bežnej.
Vzhľadom na poradie žiaka medzi súrodencami sú väčšiemu nebezpečenstvu v súvislosti s prospechom vystavené najstaršie a najmladšie deti. Problematická je situácia jedináčikov, lebo rodičia im preukazujú nadmernú starostlivosť, čo vedie dieťa k nesamostatnosti, nerozhodnosti, pasivite, lenivosti a egoizmu. Preto často zlyhávajú vo výkonoch i medziľudských vzťahoch.
Najintenzívnejšie na prospech žiakov vplýva kvalita rodinnej výchovy. Ak je výchova autoritatívna, vyznačuje sa nedostatkom nehy a lásky. U dieťaťa často vyvoláva útočnosť, vzdorovitosť, príp. únik z reality do snenia, nesústredenosť. Rozmaznávajúca výchova spočíva v nadmernej láske, opatere, prílišnej poddajnosti a ustupovaní rodičov. Dieťa potom nedokáže v škole samostatne a intenzívne pracovať, je vzdorovité, rezignujúce, až apatické. Riziková je aj nejednotná výchova. Prejavuje sa odlišným postojom rodičov k otázkam výchovy. Dieťa sa tak stáva nedôsledné, stráca meradlo správnosti a pravdivosti. Ctižiadostivá forma výchovy znamená pre dieťa množstvo obmedzení a vysoké nároky, pričom rodičia neberú do úvahy jeho osobitosti a schopnosti. Vedie to k preťažovaniu a z neho vyplývajúcemu strachu zo zlyhania, čo vyvoláva negatívny postoj k učeniu, strach a neistotu. Zanedbávajúca forma výchovy postihuje najmä nemanželské a mimomanželské deti. Tieto deti sa vyznačujú výraznou túžbou po láske, nadmerným úsilím po uznaní, pozornosti. Ak je frustrované aj v škole, vznikajú u ňho poruchy v učení, anxieta, izolovanosť. Neúspech žiaka môže byť ovplyvnený aj zlou spoluprácou a komunikáciou rodiny a školy.

Príčiny neprospievania podmienené školou

Na proces učenia žiakov pôsobia činitele, ako materiálne vybavenie školy, útulnosť tried, osvetlenie, teplota, ale i stavba školských lavíc. Preplnenosť tried sťažuje a znižuje individuálny kontakt učiteľa so žiakmi, a tým aj individuálnu pomoc jednotlivcom při ťažkostiach v učení. Čo sa týka skladby triedy z hľadiska pohlavia a nadania, lepšie sa osvedčili heterogénne triedy. Komplikácie môžu nastať v období puberty, alebo ak sú rozdiely v nadaní žiakov priveľké. Súčasné vzdelávanie má neustále tendenciu zvyšovať požiadavky, ktoré sa kladú na učenie žiaka. Neberie sa do úvahy, že učebná kapacita žiakov je tiež obmedzená a ak sa kladú privysoké nároky, dochádza k poruchám učenia a k neprospievaniu žiakov. Problematická situácia vzniká vtedy, keď sa zvýšené požiadavky školy realizujú tradičnými vyučovacími prostriedkami, ktoré sú však pre ne nedostačujúce. To môže byť pre žiakov závažným zdrojom stresových situácií.

Vzťah rodiny a školy

Kvalita tohto vzťahu je nevyhnutná pre čo najefektívnejšie vzájomne koordinované úsilie poznávať žiaka a na jeho základe voliť efektívne výchovné prostriedky, ktoré by eliminovali vlastnosti a správanie žiaka, ktoré sú nežiadúce.

„Rodinné prostredie všeobecne zaostáva za cieľavedomým teoreticko – normatívnym pôsobením školského prostredia. V ňom poznáva dieťa konkrétny život so všetkými kladmi i zápormi, sprostredkovane sa oboznamuje aj s rozpormi v medziľudských vzťahoch, ktoré sa bežne v spoločenskom styku prejavujú. Naproti tomu, škola vedie žiakov, aby poznali a najmä pochopili všeobecnejšie normy správania, uvedomili si, aký je profil „ideálneho“ človeka a aká je jeho funkcia v realite spoločenských vzťahov“ (Kačáni V. a kol, 1999, s. 199). Ideálne by podľa autora (tamtiež) bolo zjednotenie vplyvu školy a rodiny. V reálnej situácii by snahy mali smerovať aspoň k zladeniu výchovného pôsobenia školy a rodiny, aby bol postup pri napĺňaní základných výchovných cieľov jednotný. Kaiserovci (1993) napr. navrhujú analyzovať vzťah a komunikáciu rodiny a školy z hľadiska sociálnych vrstiev. Akokoľvek, súčasný výchovno-vzdelávací trend smeruje k nevyhnutnému rozvíjaniu kooperačných foriem, ktoré by škole a predovšetkým pedagógovi umožnili rešpektovať podmienky jednotlivých rodín.

Literatúra

ĎURIČ, L. a kol.1988. Pedagogická psychológia. Bratislava: SPN.

HVOZDÍK, J. 1973. Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov. Bratislava: SPN.

KAČÁNI, V. a kol. 1999. Základy učiteľskej psychológie. SPN, ISBN 80-08-02830-0.

KAISER A. – KAISEROVÁ R. 1993. Učebnica pedagogiky. Bratislava: SPN, ISBN 80-08-02006-7.

EDUKACJA ZDROWOTNA DZIECKA JAKO PŁASZCZYZNA WSPÓŁPRACY NAUCZYCIELA PRZEDSZKOLA I SZKOŁY ZE SŁUŻBĄ ZDROWIA I RODZICAMI

Malec Zofia

Abstrakt: W artykule zawarto problemy edukacji zdrowotnej dziecka w przedszkolu i szkole oraz współpracy nauczyciela z rodzicami i służbą zdrowia.

Słowa kluczowe: dziecko, edukacja zdrowotna, szkoła, przedszkole, rodzina.

Abstrat: In the article you can find problems dealing with the Health Education of children in playground and elementary school and the cooperation with teachers, parents and Health System.

Key words: child, the Health Education, school, playground, family

Edukacja zdrowotna *w przedszkolu* i szkole jest prawem każdego dziecka. Według definicji Rezolucji Rady Wspólnej Europy – „edukacja zdrowotna jest procesem opartym na naukowych zasadach, stwarzającym sposobność planowanego uczenia się, zmierzającym do umożliwienia jednostkom podejmowania świadomych decyzji dotyczących zdrowia i postępowaniu zgodnie z nimi" (Rezolucja 89/C3/01/ RWE).
Odpowiedzialność za ten złożony proces ponosi rodzina, system edukacji i społeczeństwo. W praktyce (szczególnie opracowując programy edukacyjne) przyjmuje się, że edukacja zdrowotna polega na nabywaniu wiedzy (informacji), kształtowaniu umiejętności, przekonań (nastawienia) i postaw (predyspozycji do zachowania się w określony sposób) niezbędnych do zachowania i doskonalenia zdrowia własnego i innych ludzi.
Edukacja zdrowotna w przedszkolu oparta jest na treściach programowych wynikających z koncepcji zdrowia jak i linii rozwojowej układu somatycznego i psychomotorycznego dzieci wieku przedszkolnego.
Proces wychowawczy powinien zapewnić dzieciom wszystkie potrzeby zdrowotne, uświadomić czynniki zagrażające zdrowiu, przyczyny powstawania niektórych chorób i sposoby zapobiegania, uświadomienie właściwego podejścia do niepełnosprawnych. Celem edukacji zdrowotnej jest także kształtowanie postawy ciała, rozwijanie sprawności fizycznej, nawyku przebywania na świeżym powietrzu i w wodzie (hartowanie) oraz wdrażanie do nawyków higieniczno – kulturalnych. W ramach programów profilaktycznych w przedszkolu dziecko *wie* – czemu służy właściwe odżywianie i aktywność ruchowa oraz że są podstawowe zasady funkcjonowania organizmu i zdrowego stylu życia. Dziecko *rozumie* – potrzebę ruchu, zabiegów higienicznych, potrzebę stosowania zabiegów zdrowotnych (wykonywanych przez pielęgniarki, lekarza, rodziców) oraz zwracania uwagi na zagrożenia własnego zdrowia (ciała). *Potrafi* – obserwować zmiany zachodzące we własnym organizmie, zachować się właściwie podczas choroby i „żyć zdrowo" zgodnie ze wskazaniami rodziców i

nauczyciela. Na zdrowie dziecka i jego prawidłowy rozwój wpływ ma też dbałość o czystość osobistą, wygląd zewnętrzny i porządek.
Potrzeba bezpieczeństwa dziecka (w aspekcie fizycznym i psychicznym) jest realizowana przez nauczyciela w przedszkolu i rodziców w domu, a także poza nim w trakcie zabaw w terenie z rodzeństwem czy rodzicami.
Rodzina wzbogaca życie uczuciowe, uodparnia na trudności i niepowodzenia, daje wsparcie i uczy współżycia z ludźmi. Kontakt nauczyciela przedszkola z rodzicami jest jednym z głównych działań przedszkola.
Z przeprowadzonego wywiadu z nauczycielami przedszkoli (studentami studiów zaocznych GWSP w Mysłowicach) wynika, że sporządzane są „plany współpracy z rodzicami" do realizacji zadań na dany rok i miesiąc. Plan ten obejmuje, obok udziału rodziców w uroczystościach okolicznościowych organizowanych przez przedszkole, także uczestnictwo w spotkaniach ze specjalistami, lekarzami, udział w zajęciach otwartych realizowanych np. metodą W. Sherborne oraz bezpośredni udział w organizowaniu i realizacji wycieczek pieszych i spartakiad sportowych dla dzieci.
Współpraca z rodzicami to także informacja nauczyciela o rozwoju i zachowaniu dziecka, np. w formie broszurki obserwacyjnej. Taka forma współdziałania na rzecz zdrowia i harmonijnego rozwoju dziecka zwiększa kontakt i zainteresowanie rodziców dzieckiem, powoduje że rodzice częściej proszą o pomoc i radę nauczyciela.
Mogą także uzyskać informacje o rozwoju fizycznym dziecka, który charakteryzuje się oceną wieku kalendarzowego, morfologicznego (wagowo – wzrostowy), kostnego, zębowego i cech płciowych. Porównywane oceny z normami zawartymi z tabelach lub siatką centylową to rola pielęgniarki – higienistki, która ściśle współpracuje z lekarzem i nauczycielem.
Dzieci przedszkolne poddawane są badaniom profilaktycznym przez lekarzy różnych specjalności, a poza przedszkolem prowadzone są badania stomatologiczne. Wszystkie informacje (skierowania do specjalistów) są przekazywane rodzicom. Jeśli przedszkole dysponuje odpowiednią kadrą, to we własnym zakresie organizuje zajęcia z zakresu gimnastyki korekcyjnej.
Tempo i rytm rozwoju dzieci w tym samym wieku są różne, pojawiają się też dysharmonie rozwojowe, dlatego przedszkole (nauczyciel) lub psycholog podejmują reedukację pedagogiczną. Wyznacznikiem powodzenia wszelkich działań zdrowotno – pedagogiczno – wychowawczej nauczyciela, służby zdrowia i rodziców jest doprowadzenie dziecka do jak najpełniejszego rozwoju i osiągnięcia dojrzałości szkolnej.
Z przeprowadzonej ankiety wśród studentów studiów zaocznych – czynnych nauczycieli przedszkoli (ilość ankietowanych – 30 osób) wynika, że współpraca rodziców z wychowawcą w zakresie edukacji i profilaktyki zdrowotnej dziecka przedstawia się bardzo dobrze –stwierdziło 10% ankietowanych, dobrze – 30%, średnio – 50%, zaś brak współpracy zadeklarowało 10% ankietowanych nauczycieli.
Tylko 55% ankietowanych stwierdziło, że w placówkach przedszkolnych zatrudniona jest na stałe lub w zmniejszonym wymiarze godzin pielęgniarka – higienistka, a 40% tej grupy respondentów uznało, że współpraca układa się prawidłowo, sporadycznie – 50%, brak współpracy – 10%.
Na pytanie, czy odbywają się pogadanki na temat zdrowia, higieny i bezpieczeństwa przez pielęgniarkę, pozytywnie odpowiedziało 30% ankietowanych, brak takiej formy

współpracy wyraziło 10%, zaś sporadyczne występowanie pogadanek zadeklarowało 60% ankietowanych.
Czy dzieci rozpoczynające edukację przedszkolną wykazują nawyki higieniczne – 90% ankietowanych stwierdziło, że dzieci 3 letnie „nie wykazują" nawyków higienicznych, zaś w starszych grupach: 4, 5, 6 – latków 100% ankietowanych stwierdza występowanie tych nawyków. W wolnych wypowiedziach stwierdzono, że do przedszkola przychodzą dzieci z nawykami mycia rąk, a 4 – latki i starsze, wykazują czynności samoobsługowe w toalecie.
Wszyscy ankietowani (100%) stwierdzają zauważalny wpływ środowiska rodzinnego na przyzwyczajenia i nawyki higieniczne. Powtarzające się (w rubryce wyjaśnij, rozszerz) wypowiedzi to: „dzieci z rodzin patologicznych najczęściej nie mają nawyków higienicznych", lub „przyzwyczajenia i nawyki rodziców przejmują dzieci".
Znacząca większość ankietowanych (80%) stwierdziła, że pobyt dziecka w przedszkolu przyczynia się do wzrostu przyzwyczajeń i nawyków higieniczno – zdrowotnych, zaś 20% uznało wpływ palcówki przedszkolnej za średni.
Na pytanie, czy edukacja przedszkolna przygotowuje dziecko do bezpiecznego i kulturalnego uczestniczenia w ruchu drogowym, 90% wypowiedziało się twierdząco, natomiast 10% nie miało zdania w tej kwestii.
Według 90% ankietowanych nawyki żywieniowe w rodzinie mają wpływ na wybiórcze traktowanie dań podczas posiłków, pozostali (10%) nie mieli zdania.
Za główny wpływ na obniżenie naturalnej potrzeby ruchu dziecka uznano zainteresowanie telewizją – 60% ankietowanych, grami komputerowymi i zabawami konstrukcyjnymi o charakterze statycznym – 40%.
Wśród wad rozwojowych występujących u dzieci przedszkolnych najczęściej wskazywane jest płaskostopie i wady kręgosłupa, zaś występujące choroby somatyczne to w kolejności: astma, alergie, sporadycznie cukrzyca.
W zakresie edukacji zdrowotnej w przedszkolu jest jeszcze w naszym kraju wiele do zrobienia pomimo, że Światowa Fundacja Pomocy i Opieki Medycznej sporządza coroczny raport, który wskazuje iż ogólny stan zdrowia dziecka ulega stopniowej poprawie. Procesowi temu służą opracowania:
- „Program profilaktyki i promocji zdrowia w placówkach oświatowych" adresowany do dzieci i młodzieży
- „Program profilaktyki stomatologicznej dla dzieci i młodzieży" przewidziany dla dzieci przedszkolnych i szkolnych
- „Program szczepień ochronnych" przeciw wirusowemu zapaleniu wątroby typu A dla dzieci 7 – letnich
- „Programy promujące zdrowy styl życia i edukacyjne" – przeznaczony dla wszystkich grup wiekowych.

Obecnie najczęściej realizowane są w szkołach programy profilaktyczne i promocji zdrowia: (Narodowy program zdrowia – cele operacyjne www.szcz.gov.pl/sekcja/sps-npz.html oraz www.pczp.atlasnet-pl/promocja/prom3.html) p.t. „Higiena i jej wpływ na zdrowie fizyczne i psychiczne", „Profilaktyka chorób zakaźnych", „Racjonalne i nieracjonalne odżywianie", „Profilaktyka uzależnień", „Zapobieganie urazom". W roku 2003 programami tymi objęto 167805 uczniów, a łączne nakłady na medycynę szkolną w następnym roku wzrosły i osiągnęły w 2004 roku 5172670 zł.
Zadania szkoły w zakresie ochrony zdrowia opierają się na współpracy ze służbą zdrowia i stacją sanitarno – epidemiologiczną, podejmowaniu zadań pielęgniarki

medycznej i nauczyciela wychowawcy, biologii i wychowania fizycznego, zgodnie z potrzebami zdrowotnymi i współdziałaniu w zakresie profilaktyki i zagrożeń cywilizacyjnych.

Realizacja programu polityki zdrowotnej Narodowego Programu Zdrowia dotyczy obszarów istotnych zagrożeń dla zdrowia populacji (w tym dzieci szkolnych), do których należą (Krzyżak – Szymańska E., Szymański A. (red.), 2004, s. 68):

- zagrożenia środowiskowe
    1) biologiczne (choroby zakaźne i ich drogi szerzenia się, nie zawsze skuteczna strategia szczepień ochronnych)
    2) chemiczne (szkodliwe substancje w produkcji żywności, dym tytoniowy)
    3) fizyczne (środowisko wypadków i urazów – dom, szkoła, droga)
- zagrożenia behawioralne (palenie tytoniu, picie alkoholu, narkomania, brak aktywności ruchowej)
- zagrożenia społeczno – ekonomiczne (złe warunki bytowe, ubóstwo)
- zagrożenia wynikające ze złej praktyki zdrowotnej (niska profilaktyka, późne rozpoznanie chorób)
- zagrożenia genetyczne (niedostatecznie rozwinięte poradnictwo genetyczne)

Ruch o nazwie „Szkoła Promująca Zdrowie” rozwija się w Europie od 14 lat i obecnie obejmuje 43 kraje stowarzyszone w Europejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie. Przygotowuje on młode pokolenie do zdrowego stylu życia, a także do aktywnego korzystania z wolnego czasu w dorosłym życiu. W Polsce projekt ten realizowany jest w około 1200 szkołach i placówkach oświatowych, a jego popularyzacja ma wpływ na podnoszenie jakości realizacji edukacji prozdrowotnej jako elementu działań profilaktyczno – wychowawczych szkoły. Zmiany zachodzące w ostatnich latach skłaniają do budowania aktywnych relacji między rodzicami a nauczycielami, bowiem szkoła i rodzina stanowią podstawowe środowiska wychowawcze mające wpływ na rozwój dziecka. Szczególna rola w tych wzajemnych kontaktach przypada wychowawcy. W wielu krajach, podobnie jak w Polsce, współdziałanie szkoły i rodziców napotyka na trudności. Z badań GUS dotyczących potrzeb edukacyjnych wynika, że 70% badanych uważało, że udział rodziców w życiu szkoły jest niedostateczny, a relacje są bierne i z dystansem (Woynarowska, B., 2000, s. 485). Są rodzice, którzy chętnie przychodzą do palcówki, lecz są i tacy, którzy różne formy kontaktu ze szkołą traktują jako zło konieczne. W zakresie profilaktyki i edukacji zdrowotnej stosuje się prowadzenie pedagogizacji rodziców w oparciu o dyskusje i prelekcje o różnorodnej tematyce zdrowotnej, oferuje się rodzicom udział w zajęciach ruchowych, współorganizowanie i udział w imprezach rekreacyjno – turystycznych.

Rozwój szkół niepublicznych w Polsce przyczynił się i wprowadził wiele pozytywnych zmian w zakresie wychowawczej roli aktywności rodziców. Podejmowane są próby porozumienia i wsparcia rodziców. Celowi temu m.in. służyła zorganizowana w 1999 r. w Szczecinie I Krajowa Konferencja dla Rodziców, ukazał się też miesięcznik „Rodzice w Szkole”.

W zakresie profilaktyki i ochrony zdrowia dziecka tylko stała i rzetelna współpraca rodziców, nauczycieli i służby zdrowia może przynieść oczekiwane rezultaty. Opieka medyczna nad uczniem obejmuje opiekę lekarsko – pielęgniarską oraz stomatologiczną. Model ten opracowano w latach dziewięćdziesiątych XX stulecia na podstawie:

1. wdrażanego projektu Światowej Organizacji Zdrowia „Szkoła promująca zdrowie”

2. projektu reformy służby zdrowia (w tym lekarza rodzinnego)
3. rozwiązań szkolnej służby zdrowia w innych krajach.

Pielęgniarka szkolna winna być rzecznikiem zdrowia uczniów, doradcą i konsultantem medycznym nauczycieli oraz rodziców w zakresie problemów zdrowotnych i higienicznych, a jej zadania podzielono na 3 grupy:

- opieka medyczna nad klasami, w których w danym roku szkolnym obowiązują testy przesiewowe i badania profilaktyczne
- opieka nad ogółem zagadnień zdrowotnych (szczepienia ochronne, kwalifikacja do zajęć wychowania fizycznego, nadzór nad warunkami sanitarno – higienicznymi szkoły)
- zadania ciągłe (opieka nad uczniami z problemami zdrowotnymi i społecznymi, przeglądy higieny osobistej, udzielanie doraźnej pomocy w razie urazów i zachorowań, promowanie zdrowia)

Kwalifikacje do gimnastyki korekcyjno – kompensacyjnej w szkole powinny odbywać się wspólnie z lekarzem i nauczycielem, gdyż muszą zapewnić nie tylko zalecenia zdrowotne, ale również uwzględniać możliwości, osobowość i temperament dziecka (Sulisz, S. (red.), 1997, s. 15).

Do działań lekarza (z siedzibą w poradni rejonowej lub tzw. lekarza rodzinnego) należy:

- przeprowadzenie badań profilaktycznych
- udzielanie konsultacji pielęgniarkom, rodzicom i nauczycielom
- sprawowanie opieki nad uczniami z zaburzeniami, chorobami przewlekłymi i niepełnosprawnymi
- edukacja zdrowotna dzieci i rodziców (Woynarowska, B., 2000, s. 501).

Zarówno rodzice jak i nauczyciele oraz pracownicy służby zdrowia mają kształtować świadomość w dziecku, że brak aktywności ruchowej (w tym nieuzasadnione zwolnienia z lekcji wf) jak i rzadki udział w nadobowiązkowych zajęciach sportowo – rekreacyjnych, mają wpływ na rozwój i zdrowie. Bierność ruchowa prowadzi do obniżenia potencjału biologicznego wieku rozwojowego, obniża sprawność fizyczną i motoryczną oraz wydolność ogólną. Konsekwencją niedoboru ruchu jest zwiększenie masy ciała (otyłość), choroby układu krążeniowo – oddechowego i obniżenie odporności organizmu. Aktywność ruchowa jest głównym elementem stylu życia wpływającym na zdrowie, równie ważnym jak pełnowartościowe, urozmaicone odżywianie, obfitujące w najważniejsze składniki odżywcze (białko, węglowodany, tłuszcze, witaminy, składniki mineralne i woda), bez których niemożliwy byłby harmonijny rozwój dziecka. Podejmowana w szkołach „akcja mleko” częściowo finansowana ze środków Unijnych, jest cenną inicjatywą zwłaszcza na rzecz dzieci z rodzin społecznie zaniedbanych, bezrobotnych lub dzieci samotnych matek. Mleko jest dla organizmu szczególnym źródłem pełnowartościowego białka i dobrze przyswajanego wapnia, którego poziom w diecie ma istotny wpływ na uzyskiwanie w wieku dziecięco – młodzieńczym odpowiedniej masy kostnej i prawidłowego przebiegu procesu osyfikacji.

Działania prozdrowotne szkoły to także ćwiczenia śródlekcyjne, szczególnie wskazane w klasach I – III oraz prawidłowa organizacja przerw międzylekcyjnych. W szkołach zlokalizowanych na terenach o dużym i średnim stopniu zanieczyszczenia bądź w pobliżu ulic o dużym natężeniu ruchu tzw. środowisko zewnętrzne ma negatywny wpływ na zdrowie dziecka. Przeciwdziałaniem, choć doraźnym, mogą być akcje wyjazdowe typu „zielona szkoła”.

Szkoła jako placówka dydaktyczno – wychowawcza jest zobligowana do tworzenia bezpiecznego środowiska dla zdrowia i wszechstronnego rozwoju dziecka. Z ankiety przeprowadzonej wśród studentów (czynnych nauczycieli) wynika, że w szkole jak i w przedszkolu nawyki żywieniowe nabywane w rodzinie mają wpływ na wybiórcze traktowanie dań podczas obiadów szkolnych. Wszystkie osoby stwierdziły, że w klasach I – III zwiększa się zakres nawyków higieniczno – zdrowotnych dzieci, na który środowisko rodzinne nadal ma duży wpływ. Szkoła korzystnie oddziaływuje na powstawanie i nabywanie nowych nawyków higieniczno – zdrowotnych wśród tych dzieci, które nie wynoszą ich z domu.

Istniejąca stała współpraca pielęgniarka – nauczyciel w szkole, spełnia swoje zadania. Pytani o czynniki wpływające na obniżenie aktywności ruchowej dzieci, ankietowani stwierdzili iż największy wpływ ma oglądanie telewizji (45%) i praca z komputerem (40%). Nauka (10%) i zainteresowanie czytelnictwem (5%) mają znikome znaczenie dla tego obszaru życia dziecka.

Przejawiające się nadmierne zainteresowania dzieci i młodzieży nowoczesnymi urządzeniami technicznymi, zwłaszcza urządzeniami elektronicznymi o silnym wpływie na podświadomość może mieć niepokojący, negatywny wpływ na psychikę i postawę ciała młodego pokolenia.

Nauczyciele zaś w procesie edukacji zdrowotnej uczniów mają możliwość wykorzystania ogólnodostępnych programów profilaktycznych oraz własnych opracowań autorskich, wspomagających przygotowanie uczniów do radzenia sobie w trudnych sytuacjach i kształtowaniu zachowań zdrowotnych. Bez zrozumienia wagi problemu oraz niezbędnego wsparcia ze strony domu rodzinnego dziecka, tego „trzeciego punktu podparcia" niezbędnego dla równowagi – oddziaływanie nauczycieli i służby zdrowia będzie niedostateczne, może nawet znikome.

Zasygnalizowane zaledwie problemy mogą stanowić jedynie wycinkową ocenę działań w zakresie edukacji zdrowotnej dzieci przedszkolnych i szkolnych.

Literatúra

KRZYŻAK – SZYMAŃSKA E., SZYMAŃSKI A. (red.), 2004. Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży – zagrożenia cywilizacyjne w aspektach; pedagogicznym, instytucjonalnym i legislacyjnym. Mysłowice.: GWSP, ISBN 83-98032-11-2.

ŁADA – GRODZICKA, A. 2000. ABC – program wychowania przedszkolnego XXI wieku. Warszawa.: WSiP, ISBN 83-02-07722-4.

SULISZ, S. (red.). 2000. Wychowanie fizyczne w kształceniu zintegrowanym. Warszawa.: WSiP, ISBN 83-02-097932-4.

SYGIT, M. 1997. Wychowanie zdrowotne. Szczecin.: USZ, ISBN 83-86745-96-7.

Szponar L. (red.). 2000. Żywność, żywienie, prawo a zdrowie. Warszawa.: UDSŻ, ISBN 11101040-32043-2700-1-83.

WOYNAROWSKA B. (red.). 2000. Zdrowie i szkoła. Warszawa.: PZWL, ISBN 83-200-2379-3.

ROZVÍJANIE SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV NA I. STUPNI ZŠ

Bagalová Ľubica

Abstrakt: Príspevok prezentuje výsledky experimentálneho overovania inovačného edukačného programu Integrované tematické vyučovanie. a ukazuje na možnosti ich využitia v tradičných školských triedach. Prináša nové metódy a postupy pre pozitívne riadenie triedy a rozvíjanie osobnostno-sociálnych zručností žiakov.

Kľúčové slová: Integrované tematické vyučovanie, osobnostno-sociálne zručnosti žiakov, dotazník Moja trieda, rozvoj, pozitívna sociálna klíma

Abstract: The contribution presents the results of experimental verification in innovative educational programme „Integrated thematic instruction“. It shows the opportunities of its application into regular classes. It reveals new methodes a standarts for optimal class organisation and the development of student´s personal and interpersonal skills.

Key words: Integrated thematic instruction, student´s personal and interpersonal skills, questionairy My Class Inventory, development, optimal social climate

Po roku 1989 sa vytvoril širší priestor pre inovácie vo výchovno-vzdelávacom procese, od zavádzania rôznych prvkov v tradičných triedach až po ucelené inovačné a alternatívne programy. Jedným z humanistických inovačných edukačných programov, ktorý rozvíja osobnostno-sociálne charakteristiky a sociálne zručnosti žiakov, je aj integrované tematické vyučovanie (ITV). ITV prešlo ako komplexný program procesom experimentálneho overovania (od roku 1992 na prvej škole s programom ITV – ZŠ J. A. Komenského v Bratislave). Odborným garantom experimentálneho overovania programu bol Štátny pedagogický ústav v Bratislave. Úlohu garanta z hľadiska obsahovej odbornosti zavádzania modelu ITV plnila Asociácia S. Kovalikovej - Vzdelávanie pre 21. st. na Slovensku (ďalej ASK), ktorá je oficiálnym šíriteľom programu.

Ako sa uvádza v Záverečnej správe gestora „ITV možno medzi súčasnými inovačnými a alternatívnymi výchovno-vzdelávacími programami považovať za jeden z najkomplexnejších, čo sa týka rozsahu, oblastí jeho pôsobenia na žiakov. Taktiež ho možno považovať z odbornej stránky za najfundovanejší, najprepracovanejší vzhľadom na obsahovú i metodickú stránku ako aj vzhľadom na systém prípravy učiteľov na jeho realizáciu… je teda v súlade s dlhodobou koncepciou a perspektívou rozvoja našej výchovno-vzdelávacej sústavy“ (Marušincová, E., 2001).

Metódy programu pochádzajú z autorskej dielne S. Kovalikovej a K. Olsenovej (USA). ITV sa rozširuje aj do Kanady a ďalších krajín Európy. V USA je program zapísaný v Katalógu modelov školských reforiem. Tieto metódy sú tvorivo rozvíjané a modifikované pedagógmi – odborníkmi a certifikovanými trénermi ASK v našich podmienkach a aplikované na slovenské kurikulum dlhšie ako desať rokov. Konkrétny obsah je slovenským produktom a je v súlade s Komenského tradíciou v našom

školstve. Jedným z výstupov pokusného overovania sú návrhy učebného plánu pre I. a II. stupeň ZŠ a učebné osnovy novozavedených učebných predmetov - Individuálne osobnostná a sociálna výchova, Kooperatívne riešenie konfliktov a nepovinný predmet Rovesnícka mediácia.

Charakteristika ITV

Učenie podia ITV je prepojené s každodenným životom, súčasťou je participatívne, zážitkové, kooperatívne učenie. Výstižne ho charakterizujú kľúčové slová:

R-eštrukturalizácia vyučovacích osnov

U-čenie sa v mozgovo-súhlasných podmienkach

Ž-ivotné zručnosti

A-tmosféra spolupatričnosti a dôvery

V triedach sa vytvára neprítomnosť ohrozenia a podporujúce prostredie, ktoré podnecuje efektívne učenie v prepojení s ďašími postupne zavádzanými zložkami, akými sú: zmysluplný obsah, možnosť výberu, adekvátny čas na prácu, obohatené prostredie, spolupráca ako hlavná vyučovacia stratégia, okamžitá spätná väzba, zámerný pohyb (učenie celým telom) a dokonalé zvládnutie učiva a jeho použitia v skutočnom živote (v zmysle najlepšieho osobného výkonu). Zavedením všetkých zložiek dochádza k synergickému efektu a efektívnosť programu sa zvyšuje. Vyžaduje si zmenu riadenia školy, jej otvorenie rodičom a širšej verejnosti.

Objavné projektové vyučovanie

Vyučovací obsah jednotlivých predmetov sa tematicky integruje. Interdisciplinárny prístup a integrácia vyučovacích obsahov jednotlivých predmetov sa realizuje prostredníctvom projektov rôzneho rozsahu a narastá so zavádzaním vyšších úrovní ITV. Možné je zaviesť päť postupne nadväzujúcich úrovní v rozsahu 3, 5 až 7 rokov. Väčšinou od tretej úrovne sa žiaci učia podľa celoročnej témy (celoročný objavný, tvorivý projekt) s príťažlivým názvom. Ako príklad je možné na 1. stupni uviesť témy - *Cestujeme po Rozprávkove (Ľ. Bagalová), Poklady, kto ich nájde, kto ich objaví (T. Piovarčiová), Zmena je život a my chceme žiť (A. Weiszová), Malá bodka na planéte Zem (Ľ. Bistáková), Cesta 1000 míľ sa začína 1. krokom (J. Harčárová).* Z tém pre žiakov 2. stupňa iste zaujme *Koho je to život? (T. Piovarčiová), História magistra vitae (T. Kizivatová), Naučíme sa žiť (D. Gogolová)* a iné, ktoré sú autorstvom jednotlivých učiteľov a integrujú učivo viacerých predmetov ročníka.

Dominuje individuálny prístup k žiakom, pričom je rešpektovaná skutočnosť, že každé dieťa má svoj spôsob učenia sa. Učiteľ ITV pomáha deťom nájsť a rozvinúť svoje prirodzené schopnosti. Deti majú možnosť výberu spôsobu učenia, aj spôsobu prezentácie jeho zvládnutia. Najmä prostredníctvom aplikačných úloh, tvorených na základe teórie H. Gardnera (o viacnásobných inteligenciách). Možnosť výberu sa uskutočňuje aj v ďalších oblastiach – zapojenie do projektov, organizácia života v triede, vyučovacieho času a iné. K jednému kľúčovému učivu pripravuje viac úloh pre jazykovú, logicko-matematickú, telesne-kinestetickú, priestorovú a akustickú inteligenciu, ktoré môže žiak realizovať individuálne alebo v skupinách.

Ako si s úlohami poradili, prezentujú žiaci pred celou triedou, nasleduje sebahodnotenie, hodnotenie spolužiakov i učiteľa – pozitíva, i rozvojové možnosti. Cieľom je, aby sa žiak neporovnával s ostatnými, ale aby sledoval najmä svoj vlastný rozvoj, porovnáva sa sám so sebou, zisťuje, na ktorých zručnostiach má ešte pracovať.

Kompetencie nielen poznatky

Súčasťou každodenného vyučovania, najmä na prvom stupni je ranná komunita ako pravidelne sa schádzajúce spoločenstvo žiakov a učiteľa, ktoré sa navzájom delí o svoje skúsenosti, zážitky a pocity. Ranné komunity nenásilne preladia deti na vyučovanie tým, že im umožňujú vyjadrovať svoje pocity, vytvoria „emocionálny háčik“ na učenie, často súvisia s učebnou látkou. Možnosť bez obáv vyjadriť svoj názor rozvíja sebadôveru detí a vytvára predpoklad pre efektívne učenie sa. V triede sa vytvárajú vzťahy dôvery, posilňujú sa celoživotné pravidlá triedneho spolužitia. Učiteľ uplatňuje partnerský prístup, jeho úlohou je pozitívne podporovať žiakov, pričom je však potrebná dôslednosť pri dodržiavaní dohodnutých pravidiel a to najmä aktívne počúvanie, dôvera, vzájomná úcta, pravdivosť (v slovách a činoch) a najlepší osobný výkon. Komunita končí reflexiou a oceňovaním.

Prostriedkom na vytváranie pozitívnej sociálnej klímy, dodržiavanie pravidiel a podávanie najlepšieho osobného výkonu je prepracovaný systém sociálnych zručností (ako zložiek kompetencií v triáde vedomosť, zručnosť, postoj) - ako sú spolupráca, riešenie problémov, flexibilita, zodpovědnost, komunikačné zručnosti a ďalšie. Deti tak získavajú nielen kvalitné vedomosti, ale rozvíja sa aj ich osobnosť.

Rozvíjanie životných zručností (ŽZ) ako súčasti kompetencií

Životné zručnosti a osobnostné charakteristiky pomáhajú zvládať bežné aj záťažové životné situácie človeka a prispievajú k skvalitneniu jeho života na úrovniach:

intrapersonálnej - zručnosti súvisiace so vzťahovaním sa k sebe – napríklad, sebareflexia, tvorivosť, sebahodnotenie,...

interpersonálnej - zručnosti súvisiace so vzťahovaním sa k jednotlivým osobám - ako napríklad aktívne počúvanie, riešenie konfliktov, spolupráca,... a

občianskej úrovni - zručnosti potrebné k fungovaniu v občianskej komunite.

V ITV sa ŽZ definujú ako **osobné a sociálne pravidlá**, ktoré podporujú **dosiahnutie najlepšieho osobného výkonu**. Patria medzi ne:

flexibilita, iniciatíva, integrita, komunikácia, ohľaduplnosť, organizácia, participácia, priateľstvo, riešenie problémov, spolupráca, starostlivosť, trpezlivosť, snaha, vytrvalosť, zdravý rozum, zmysel pre humor, zodpovednosť, zvědavost.

Počas dvanástich rokov sú metodicky rozpracované na základe skúseností z pedagogickej praxe **postupy zavádzania životných zručností**. Možné je odporúčať nasledujúce:

- diskutujte o zručnostiach, aby došlo k spoločnému porozumeniu toho, čo znamenajú a prečo sú potrebné,
- napíšte spoločne s deťmi plagát s danými zručnosťami (osobitne)
- spoločným rituálom pravidlá prijmite za svoje,
- plagáty majte vyvesené na viditeľnom mieste a v prípade potreby sa k nim vracajte,
- modelujte životné zručnosti svojim správaním,
- oceňujte u detí správanie, ktoré je v súlade so zručnosťami,
- diskutujte o zručnostiach, ktoré budú deti potrebovať,
- prediskutujte situácie, ktoré nastali a vyžadovali isté zručnosti,
- trénujte dané zručnosti v pripravených situáciách (hranie rolí, hry...), ale aj v reálnom živote.

Čo ukázalo experimentálne overovanie

Experimentálne overovanie preukázalo, že už na nižších stupňoch zavádzania významne ovplyvňuje sociálnu klímu. Pozitívna sociálna klíma v triedach zvyšuje poznávaciu a pozitívno-výkonnovú motiváciu a priaznivo ovplyvňuje správanie žiakov.

Vplyv rozvíjania ŽZ na sociálnu klímu[12]

Na meranie sociálnem klímy bol použitý dotazník **Naša trieda** (Lašek, J., Mareš, J., Pedagogická revue, 1991, s. 401-410). Tento dotazník umožňuje posúdiť sociálnu klímu v triedach podľa piatich premenných:

Spokojnosť v triede - zisťuje sa vzťah k svojej triede, miera spokojnosti, pohody.

Trenice v triede - zisťujú sa komplikácie vo vzťahoch medzi žiakmi, miera napätia, hádok a bitiek.

Súťaživosť v triede - zisťujú sa konkurenčné vzťahy medzi žiakmi, miera snáh vyniknúť, negatívne prežívanie školských neúspechov.

Náročnosť učenia - zisťuje sa, ako žiaci pociťujú a emocionálne prežívajú nároky školy, nakoľko sa im javí učenie namáhavé, miera záťaže pre žiakov.

Súdržnosť triedy - zisťujú sa priateľské a nepriateľské vzťahy medzi žiakmi, miera pospolitosti danej triedy.

Na základe autormi odporúčaného bodového hodnotenia sa v každom z piatich ukazovateľov môže bodové skóre pohybovať v rozpätí 5 až 15 bodov. Čím **vyššia** je bodová hodnota v premenných **spokojnosť a súdržnosť**, tým sú výsledky **priaznivejšie**. Čím **vyššia** je bodová hodnota v premenných **trenice, súťaživosť a náročnosť**, tým sú výsledky **menej priaznivé**. V našich prácach s touto metodikou sme považovali bodové rozpätie **5-7 za nízke skóre** a **rozpätie 13-15 bodov za vysoké skóre**.

Prvou zo sledovaných dimenzií sociálnej atmosféry bola **spokojnosť** detí v triede. Na začiatku sledovania v 2.ročníku bola spokojnosť žiakov ITV vysoká a štatisticky významne vyššia ako v kontrolnom súbore. V 3. ročníku poklesla spokojnosť žiakov v oboch súboroch a výsledky v tomto meraní sú prakticky zhodné v triedach ITV aj v kontrolných triedach. Vo 4. ročníku v bežných triedach pokračuje pokles spokojnosti žiakov, kým v triedach ITV došlo naopak k miernemu zvýšeniu spokojnosti a tým sa rozdiel medzi sledovanými skupinami stal štatisticky významným v prospech vyššej spokojnosti v triedach ITV.

Tabuľka 1: Sociálna atmosféra v triedach - spokojnosť

	2.ročník	3.ročník	4.ročník	5.ročník	6.ročník
ITV	13,76	12,57	12,97	11,47	10,60
Kontr.súb.	12,95	12,68	12,03	10,28	10,43

Dimenzia **trenice** - v tomto ukazovateli bola štartovacia pozícia v 2. ročníku v oboch typoch tried približne rovnaká, v triedach ITV sa trenice vyskytovali o málo menej ako v bežných triedach. V kontrolnom súbore je tendencia vzrastania treníc v každom postupnom ročníku. V triede ITV síce v 3. ročníku tiež mierne stúpol počet nezhôd, ale bolo ich výrazne (štatisticky významne menej) ako v kontrolných triedach. V 4. ročníku sa situácia v triedach ITV zlepšila, nezhôd ubudlo a opäť je rozdiel oproti kontrolnému súboru štatisticky významný v prospech tried ITV.

[12] Použité údaje v tejto časti pochádzajú z hodnotiacich správ ŠPÚ a záverečnej hodnotiacej správy (Marušincová, E., 2001).

Tabuľka 2: Sociálna atmosféra v triedach - trenice

	2.ročník	3.ročník	4.ročník	5.ročník	6.ročník
ITV	8,71	9,17	7,32	10,00	11,43
Kontr.súb.	9,45	10,24	10,58	11.22	11.43

Dimenzia **súťaživosť** - V 2. ročníku je v triedach ITV súťaživosť o málo menšia ako v kontrolných triedach, ale rozdiel nie je štatisticky významný. V 3. ročníku narástla súťaživosť v oboch typoch tried (v ITV o niečo viac), ale úroveň tejto dimenzie je v oboch typoch tried prakticky zhodná. Vo 4. ročníku v bežných triedach pokračuje nárast rivality medzi deťmi, v triedach ITV však došlo naopak k jej výraznému poklesu a tak súťaživosť v triedach ITV je štatisticky významne nižšia ako v bežných triedach.

Tabuľka 3: Sociálna atmosféra v triedach – súťaživosť

	2.ročník	3.ročník	4.ročník	5.ročník	6.ročník
ITV	11,43	12,24	10,99	9.69	12,90
Kontr.súb.	12,06	12,12	12,20	12,65	12,81

Dimenzia **náročnosť** - V tomto ukazovateli je medzi žiakmi ITV a kontrolným súborom od začiatku sledovania v 2. ročníku i v priebehu ostatných ročníkov štatisticky významný rozdiel. Žiaci ITV pociťujú nároky školy, záťaž školskou prácou ako výrazne nižšie v každom postupnom ročníku a tento ukazovateľ má u nich klesajúcu tendenciu. V kontrolnom súbore po počiatočnej adaptácii a znížení pocitu náročnosti školskej práce dochádza k jej vzostupu v 4. ročníku.

Tabuľka 4: Sociálna atmosféra v triedach – náročnosť

	2.ročník	3.ročník	4.ročník	5.ročník	6.ročník
ITV	7,69	6,98	6,59	8,14	8,03
Kontr.súb.	8,51	7,95	8,08	8,90	8,58

Súdržnosť - V 2. ročníku možno súdržnosť v triedach ITV hodnotiť ako značne vysokú, štatisticky významne lepšiu ako v kontrolných triedach. V týchto triedach je tendencia znižovania súdržnosti v triedach s postupom ročníkov. V triedach ITV došlo v 3. ročníku k určitému zníženiu súdržnosti takmer až na úroveň bežných tried – rozdiel medzi nimi nie je štatisticky významný. Vo 4. ročníku sa však vzťahy v triedach ITV upravili a súdržnosť opäť stúpla skoro na pôvodnú úroveň a je štatisticky významne lepšia ako v bežných triedach.

Tabuľka 5: Sociálna atmosféra v triedach - súdržnosť

	2.ročník	3.ročník	4.ročník	5.ročník	6.ročník
ITV	12,88	11,41	12,28	11.02	8,16
Kontr.súb.	11,16	11,09	10,45	8,61	8,96

Po zavedení ITV vo všetkých ročníkoch I. stupňa sa v hodnotiacej správe ŠPÚ (Hrubišková, H., 1995) konštatuje, že v triedach 4. ročníka, zaradených do výskumnej vzorky v porovnaní s ostatnou vzorkou boli zaznamenané *veľmi pozitívne znaky sociálnej klímy:*

- *vysoký stupeň spokojnosti žiakov a rodičov,*
- *nízka konfliktovosť,*
- *signifikantne vyššia súdržnosť vzťahov medzi spolužiakmi.*

„Dôsledná a komplexná realizácia projektu ITV prináša do atmosféry školy výrazný demokratizujúci a humanizujúci aspekt a to tak z hľadiska rozvoja osobnosti a záujmov jednotlivých žiakov, ako aj vzhľadom na vzťahy v sociálnych skupinách, kde kladie

dôraz na morálne aspekty dodržiavaním celoživotných zásad a pravidiel, posilňuje prosociálnosť a komunikačné zručnosti v správaní. Tento výrazný výchovný aspekt modelu považujeme za jednu z možností, foriem predchádzania negatívnym sociálnym javom.“ (Marušincová, E. a kol., 2001)

Výrazný rozvoj tvorivosti

Dôležitou oblasťou, na rozvoj ktorej sa zameriava projekt ITV je **oblasť tvorivosti**. Už po prvom roku overovania bol oceňový význam ITV najmä z hľadiska tvorivosti. Najvýraznejší rozvoj všetkých meraných ukazovateľov tvorivosti je u žiakov ITV na 1. stupni, kde sa dosiahli výsledky významne lepšie ako kontrolný súbor a tieto výkony sú už na úrovni 2. stupňa, kde si potom zachovávajú stabilne túto dobrú úroveň. Výkony žiakov kontrolného súboru narastajú (najmä v originalite) postupne a až v 8. ročníku sa „doťahujú“ na úroveň žiakov ITV. Možno teda konštatovať, že vyučovanie podľa projektu ITV zabezpečuje celkovo priaznivý rozvoj tvorivých schopností žiakov, s mimoriadnym dôrazom na originalitu myslenia.

Zmeny v organizácii vyučovania

Zmeny sa týkajú aj organizácie vyučovania, postupne učiteľ zaraďuje vyučovacie bloky v trvaní dvoch vyučovacích hodín. Dôležité je vytvoriť flexibilný rozvrh s možnosťou vyučovania v blokoch a časovú dotáciu pre uskutočňovanie komunity, triedne, ročníkové a školské projekty.

Možnosti, ktoré ITV prináša

Edukačný program ITV je flexibilný – možné je tiež zavádzať len jeho jednotlivé prvky, alebo nižšie úrovne, čo rozvíja kľúčové kompetencie žiakov. Zrejme aj to prispieva k jeho popularite medzi učiteľmi, o to viac, že je blízky Komenského chápaniu poslania školy. Prináša do tried:

- radosť z učenia a odbúranie stresových situácií *(zvlášť ranný stres)*,
- individuálny prístup, rešpektuje, že každý sa učí iným spôsobom ,
- kvalitné medziľudské vzťahy a spoluprácu,
- poznatky v súvislostiach a schopnosť ich použitia v realite, *(odborníci v triedach, exkurzie, učenie sa v reálnom svete)*,
- objavné vyučovanie cez vlastný zážitok,
- rozvoj kritického myslenia, tvorivosti a komunikačných zručností žiakov,
- sebareflexiu dieťaťa, sebahodnotenie a formovanie vnútornej disciplíny,
- učenie sa moderným komunikačným technológiám ,
- zahrňuje v projekte jazykovú prípravu detí *(v súčastnosti riešenú väčšinou nepovinnou jazykovou prípravou)*.

Výsledky zavádzania a pokusného overovania inovačného edukačného programu presahujú rámec ITV a dajú sa uplatniť ako nástroje realizácie školskej reformy pri uskutočňovaní cieľov Národného programu výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike.

Literatúra

BAGALOVÁ, Ľ. a kol.1995. Metodické materiály ITV pre 1. ročník. Bratislava: Faber.

BAGALOVÁ, Ľ. a kol.1996. Metodické materiály ITV pre 2. a 3. ročník. Bratislava: Faber.
BEDNAŘÍK, A.2004. Životné zručnosti a jako ich rozvíjať. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska, ISBN 80-969209-5-2.
GIBBS, J.1987. Kmene, proces pre sociálny rozvoj a kooperatívne učenie. Bratislava: Arimes, ISBN 80-967082-5-2.
HRUBIŠKOVÁ, H.1997. Alternatívne školy a úroveň tvorivosti žiakov. Technológia vzdelávania, č. 8, s. 8.
KOVALIKOVÁ, S. - OLSENOVÁ, K.1996. Integrované tematické vyučovanie. Bratislava: Faber.ISBN 80-967492-6-9.
PIOVARČIOVÁ, T.1999. Integrované tematické vyučovanie. In: Vedenie školy. Bratislava: Raabe.
HRUBIŠKOVÁ, H. a kol.1994. Hodnotenie výsledkov práce vybraných alternatívnych škôl. Sumárna správa o výsledkoch výskumu za školský rok 1993/94. ŠPÚ, Bratislava.
HRUBIŠKOVÁ, H. A KOL.1995. Hodnotenie výsledkov práce vybraných alternatívnych škôl. Sumárna správa o výsledkoch výskumu za školský rok 1994/95. ŠPÚ, Bratislava.
HRUBIŠKOVÁ, H. a kol.1996. Hodnotenie výsledkov práce vybraných alternatívnych škôl. Sumárna správa o výsledkoch výskumu za školský rok 1995/96. ŠPÚ, Bratislava.
HRUBIŠKOVÁ, H. a kol.1997. Hodnotenie výsledkov práce vybraných alternatívnych škôl. Priebežná správa o výsledkoch výskumu za školský rok 1996/97. ŠPÚ, Bratislava.
RINGLEROVÁ, V. a kol.1998. Hodnotenie výsledkov práce vybraných alternatívnych škôl. Priebežná správa o výsledkoch výskumu za školský rok 1997/98. ŠPÚ, Bratislava.
RINGLEROVÁ, V. a kol.1999. Hodnotenie výsledkov práce vybraných alternatívnych škôl. Priebežná správa o výsledkoch výskumu za školský rok 1998/99. ŠPÚ, Bratislava.
MARUŠINCOVÁ, E.A kol. 2000. Hodnotenie výsledkov práce vybraných alternatívnych škôl. Priebežná správa o výsledkoch výskumu za školský rok 1999/2000. ŠPÚ, Bratislava,.
MARUŠINCOVÁ, E.a kol.2001. Hodnotenie výsledkov práce vybraných alternatívnych škôl. Priebežná správa o výsledkoch výskumu za školský rok 2000/2001. ŠPÚ, Bratislava.
MARUŠINCOVÁ, E. a kol.2001. Záverečná správa gestora o experimentálním overovaní výchovno-vzdelávacieho projektu Integrované tematické vyučovanie v ZŠ J. A. Komenského, Majerníkova 60 v Bratislave. Bratislava.

KOMPETENCJE POLONISTYCZNE UCZNIÓW KOŃCZĄCYCH KLASĘ III W OPINII UCZNIÓW, RODZICÓW I NAUCZYCIELI

Mnich Małgorzata

Streszczenie: Artykuł jest sprawozdaniem z badań nad adekwatnością ocen nauczycieli i rodziców względem samooceny uczniów kończących klasę III, w zakresie edukacji polonistycznej. Na ocenę umiejętności polonistycznych składają się: czytanie, pisanie, mówienie i słuchanie. Skonstruowana do badań karta samooceny obejmuje 23 zadania skonstruowane w oparciu o program edukacji wczesnoszkolnej.

Słowa klucze: Kompetencje polonistyczne, edukacja początkowa, ocena, samoocena, uczniowie, nauczyciele, rodzice

Abstract: The article is the report of the research on the adequacy of teachers' assesssments and parents' assessments in relation to the 3 grade graduates' self-assessments within the scope of Polish language education. The four following skills comprise the overall assessment of the grade from the subject of Polish: reading, writing, speaking, listening. The self -assessment sheet prepared for the research purpose is based on the early-school education syllabus and costists of 23 tasks.

Key words: Polish language competences, early-school education, assessment, self-assessment,pupils,parents,teachers

Ocena, ocena szkolna, samoocena- próba zdefiniowania pojęć

Edukacja polonistyczna zajmuje centralne miejsce w nauczaniu elementarnym. Miejsce to wynika z funkcji komunikatywnej w życiu społecznym, funkcji ogólnokulturalnej i wychowawczej oraz roli języka w rozwoju umysłowym. Celem edukacji polonistycznej jest proces poznawania języka mówionego i pisanego w kontaktach dziecka ze światem zewnętrznym i z otoczeniem społeczno – przyrodniczym.
Proces oceniania kompetencji polonistycznych budzi ciągle wiele pytań i wątpliwości, gdyż trudno ocenę osiągnięć uczniów z przedmiotów humanistycznych pozbawić subiektywności i uczynić w pełni wymierną. Właściwie przygotowany system oceniania stwarza szansę na budowanie przyjaznego uczniom klimatu i już od pierwszych zajęć szkolnych pozwala na szanowanie godności ucznia, stawianie wymagań na miarę realnych możliwości. Nauczyciel w tym procesie winien stać się doradcą, ekspertem, osobą wspierającą, pomagającą i inspirującą, a nie tylko stawiającą wymagania. W procesie oceniania istotna jest także samoocena ucznia, a jej zbieżność z oceną nauczyciela ułatwia refleksyjne kontrolowanie wyników własnej pracy. Podjęte na potrzeby niniejszego artykułu badania miały na celu odpowiedź na pytanie: W jaki sposób uczniowie, rodzice i nauczyciele oceniają kompetencje docelowe w zakresie edukacji polonistycznej uczniów kończących klasę III ? Właściwa, bowiem samoocena i świadomość oceny własnych kompetencji sprzyja podnoszeniu efektów edukacyjnych i przeciwdziała niepowodzeniom szkolnym uczniów. Ważna jest również rola

nauczycieli i rodziców w przezwyciężaniu trudności edukacyjnych oraz to czy ich ocena pokrywa się z samooceną trzecioklasistów. W wieku szkolnym dominuje zazwyczaj ocenianie płynące z zewnątrz. Jednak istotnym zadaniem szkoły jest również wdrażanie dzieci do samooceny. Niezmiernie ważne jest, aby uczniowie stali się aktywnymi współuczestnikami procesu oceniania własnej pracy, a nie ograniczali się do biernego udziału. Metody oceniania winny się opierać na wspólnie uznawanych zasadach uczenia się. Włączenie uczniów do czynności oceniania sprzyja wdrożeniu ich do samokontroli i samooceny. W życiu każdego człowieka refleksja nad własnym działaniem spełnia ważną rolę, gdyż przyczynia się do rozwijania i doskonalenia różnych umiejętności.

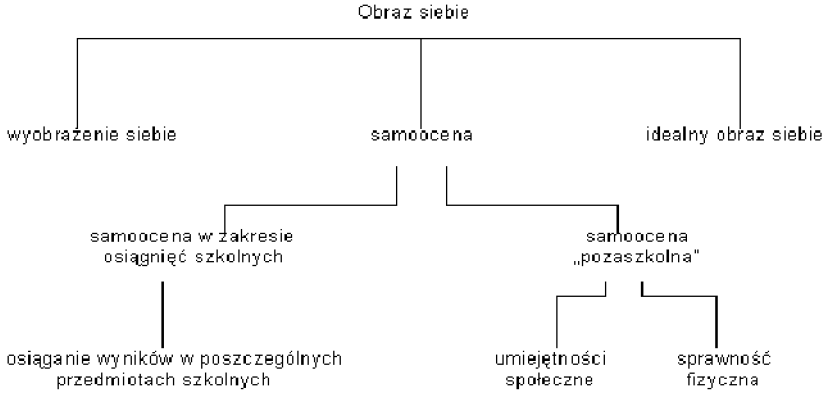
Jedną z cech osobowości każdego człowieka, kształtowanych przez społeczeństwo jest zdolność do samooceny. Składa się ona z pewnego obrazu własnej osoby oraz oceny właściwej, przypisywanej poszczególnym elementom tego obrazu przez jednostkę. Następnie jest on generalizowany. Schneiders twierdzi, że „obraz samego siebie to sposób spostrzegania siebie jako odrębnej jednostki i centralnego punktu w stosunkach z innymi ludźmi"(Kulig, M.,.1988,s.418). Natomiast A. Brzezińska podkreśla, że „obraz własnej osoby, to zbiór wiedzy czy wiadomości o własnych cechach, możliwościach i umiejętnościach"(Kulig, M.,.1988,s 418). Reasumując, można wnioskować, że aby dobrze funkcjonować w życiu należy znać swoje zalety i wady, umieć kontrolować swoje plany życiowe oraz kierować swoimi poczynaniami w oparciu o wiedzę, na temat samego siebie, czyli zdolność do samopisu.

Wdrażanie uczniów do kontrolowania i oceniania własnych wyników wymaga opracowania - przy i współudziale - jasnych i czytelnych kryteriów oceny, które będą niejako schematem do samooceny. Samoocena na podstawie ustalonych kryteriów wytwarza nie tylko klimat przyjaznej współpracy między nauczycielem a uczniem, ale przyczynia się do powstawania refleksji ucznia nad samym sobą, nad sposobem swej pracy (Bereźnicki, F,. 2001).

W praktyce szkolnej do rzadkości należą sytuacje, w których uczniowie współpracują z nauczycielem, analizują wyniki swojej pracy, oceniają własne postawy wobec uczenia się, wyznaczają cele i określają sposoby kontrolowania swych postępów. Jest to jakościowo inny poziom oceniania niż zwykłe sprawdzania uczniów, polegające na wykrywaniu luk błędów. Dzięki temu uczniowie uznają autentyczność i rzetelność ocen. W wielu krajach ocenianie koncentruje się mniej na potrzebie rozliczeń, bardziej zaś na znaczeniu samooceny, dla aktywnego angażowania się uczniów w naukę szkolną. Samoocena jest elementem systemu wiedzy człowieka, który umożliwia mu poznanie siebie, ocenę własnych możliwości na różnych płaszczyznach i wybór z posiadanego repertuaru zachowań tego, które jest właściwe w określonych sytuacjach napotykanych w otaczającym świecie zewnętrznym. Cechy składające się na pojęcie *ja*, a dotyczące różnych aspektów własnej osoby, tworzą zorganizowany system wiedzy stanowiący podstawę kształtowania się tożsamości i podmiotowości, co ma określone konsekwencje dla regulacji zachowania. Obecnie obraz siebie nie jest już traktowany jako niezróżnicowana całość. W ciekawy sposób zależność między poszczególnymi aspektami obrazu siebie przedstawił D.Lawrence. Jego zdaniem samoocena ogólna składa się z poszczególnych samoocen dotyczących różnych obszarów funkcjonowania jednostki. W przypadku uczniów D.Lawrence pokazuje, że samoocena ogólna składa się z samooceny w zakresie osiągnięć szkolnych, co jest związane z obrazem własnej

osoby jako ucznia oraz z samooceny "pozaszkolnej", obejmującej cechy niezwiązane z osiągnięciami szkolnymi. Gdy uwzględni się znaczenie obrazu własnej osoby i tworzonych samoocen dla całości funkcjonowania człowieka, zastanawia to, czy poszczególne samooceny dotyczące danych aspektów obrazu samego siebie, regulują zachowanie w odnoszących się do nich obszarach działalności.
Ogólna samoocena, jaką człowiek tworzy stanowi ważny czynnik determinujący wytworzenie określonego stosunku wobec własnej osoby. Jednak ważne również jest to, jak duża jest rozbieżność pomiędzy tym, jakie cechy spostrzega u siebie człowiek a tym, jakie cechy chciałby posiadać. Im większa jest ta rozbieżność, tym poziom samoakceptacji jest niższy, jednak nie można powiedzieć, że brak tej rozbieżności gwarantuje optymalny poziom samoakceptacji. Optymalna rozbieżność to taka, w przypadku, której stany idealne są możliwe do osiągnięcia przez człowieka, który je posiada i wyznaczają jego konstruktywne starania w kierunku ich zdobycia. Tak jak w przypadku samoocen mówimy, oprócz ogólnej samooceny, o poszczególnych samoocenach dotyczących określonych aspektów obrazu własnej osoby, to w odniesieniu do samoakceptacji mówimy o generalizowanym ustosunkowaniu się wobec samego siebie(Furmańska,E,.2001).

Rysunek1. Zależność między poszczególnymi aspektami obrazu siebie według D. Lawrence.



Źródło: E. Furmańska (2001) „Samoocena i samoakceptacja we wczesnej adolescencji". „Edukacja i Dialog" nr1.

Wielu psychologów i pedagogów uważa, że największy wpływ na osiągnięcia szkolne ma poczucie własnej wartości ucznia. Poczucie własnej wartości, bezpieczeństwo w relacjach interpersonalnych, i możliwość samodzielnego decydowania o sobie - to według nich warunki wystarczające do prawidłowego rozwoju każdego człowieka. Wiara w siebie (selfconfidence) to najważniejszy cel systemów edukacyjnych większości krajów Unii Europejskiej. Uczniowie o wysokiej samoocenie stawiają sobie wyższe i bardziej realistyczne cele. Nie przeraża ich perspektywa porażki, są o wiele bardziej skłonni do podejmowania ryzykownych prób i wyzwań, nawiązywania

współpracy i wyrażania uczuć. Adekwatnie reagują na krytykę lub niepowodzenie - uczą się na błędach, ale nie obniża to ich poczucia wartości. Im mniejsza samoocena ucznia, tym bardziej jest on konformistyczny, mniej skłonny do podejmowania prób i ryzyka, bardziej uzależniony od akceptacji otoczenia. Uczniowie o niskiej samoocenie nie znają ani nie mają zaufania do swoich możliwości, są wyizolowani, wycofani, obawiają się brać w czymkolwiek udziału, nadmiernie reagują na krytykę, osiągają na ogół wyniki poniżej swoich możliwości, wydają się niezdolni do koncentracji na zadaniu, gdyż zajmują się głównie problemami, jakie mają sami ze sobą. Porażki, często nawet drobne, postrzegają jako jeszcze jeden cios dla ich wątłego poczucia własnej wartości. Mają tendencję do asekuranctwa i stawiania sobie zaniżonych celów. Niekiedy odwrotnie - stawiają sobie cele nierealistycznie wysokie, aby nikt nie mógł ich obwiniać za to, że ponoszą porażki, lub w celu samo ukarania się. Boją się niepowodzenia i krytyki, ale też nie potrafią przyjmować komunikatów i ocen pozytywnych, gdyż są one sprzeczne z negatywną opinią o samych sobie, jaką już w sobie ukształtowali. Przyczyną różnic w samoocenie są relacje z rodzicami. Dzieci przyjmują i uwewnętrzniają taki wizerunek siebie, jaki - na ogół nieświadomie - przekazują im rodzice. Wysoka samoocena wynika z tego, że dziecko jest akceptowane, traktowane w domu rodzinnym jako osoba ważna. W domach uczniów o niskiej samoocenie system norm jest niestabilny lub nie ma go wcale. Rodzice rzadko przebywają ze swoimi dziećmi i mało o nich wiedzą.

B.Niemierko uważa, że ocena jest to: “wynik oceniania osiągnięć uczniów wyrażony stopniem szkolnym w formie opisowej lub w inny uzgodniony sposób” (Niemierko,1991). Ocena szkolna to ustosunkowanie się nauczyciela do osiągnięć ucznia, czego wyrazem może być określony stopień szkolny lub opinia wyrażona w formie pisemnej i ustnej, a także zewnętrzne objawy zachowania się nauczyciela takie jak mimika czy gesty. W wielu poglądach podkreśla się, że ocena spełnia zasadnicze funkcje wtedy, gdy dokonywana jest zgodnie z jej podstawowymi cechami, co oznacza, że ocena musi być obiektywna, trafna, rzetelna, jawna i motywująca.
Najistotniejszym jednak zmianom uległo ocenianie w nauczaniu zintegrowanym. Nowy sposób oceniania nazwano ocenianiem opisowym, jako że w dokumentach pozostaje semestralna i roczna ocena opisowa. Wprowadzenie oceny opisowej zmienia charakter relacji edukującego (nauczyciela) z edukowanym (uczniem).
Uczeń współuczestniczy, staje się partnerem nauczyciela w procesie uczenia się, dokonuje ewaluacji własnej działalności. Ocenianie opisowe stanowi ważne narzędzie przekazywania informacji o efektach szkolnej działalności uczniów oraz nauczycieli. Ocenie podlega aktualny poziom opanowania przez uczniów wiadomości i umiejętności w porównaniu z celami kształcenia, ale również ich postępy w procesie Ocena w opinii uczniów motywuje, wspiera, pomaga, inspiruje, ale również zniechęca do nauki, budzi lęk, stres, agresję, poniżenie, obdarcie z szacunku, a skrajnie skłania do myśli samobójczych. Zasadnicza przyczyna niepowodzeń, frustracji związanych z ocenianiem wynika ze stereotypowego widzenia procesu oceniania, gdzie ocena pełni funkcję represyjną. Sprawdza się głównie wiadomości ucznia. Stwierdzając braki, błędy, usterki, potknięcia, to czego uczeń nie wie, nie potrafi, a nie jego osiągnięcia, sukcesy, trafne, ciekawe, oryginalne pomysły, czy trudności. Mniej zwraca się uwagi na umiejętności posługiwania się zdobytą wiedzą w praktyce (Łukasz- Paluch, 2002).

Kompetencje polonistyczne uczniów kończących klasę III

W edukacji polonistycznej zwraca się szczególną uwagę na kształcenie umiejętności słuchania, mówienia, pisania i czytania. Do treści edukacji polonistycznej należy: wdrażanie do uważnego słuchania wszelkich form przekazu, w tym percepcji utworów muzycznych (Kisiel.M,.2004.s.307), jako podstawowego warunku ich aktywnego odbioru; kształtowanie umiejętności posługiwania się poprawnym językiem w mowie i piśmie; wyposażenie w podstawową wiedzę o budowie i funkcjonowaniu języka; kształtowanie i wprowadzanie do czynnego słownika elementarnych pojęć społecznych, przyrodniczych, matematycznych, technicznych, pojęć z zakresu muzyki i sztuki umożliwiających przygotowanie do życia w otaczającej rzeczywistości; kształtowanie umiejętności redagowania wielozdaniowych, spójnych wypowiedzi na podstawie obserwacji, działania, lektury i sztuki; kształtowanie umiejętności czytelnego, estetycznego i poprawnego pod względem ortograficznym pisania tekstów, umiejętności zapisywania muzyki oraz zapisywania działań matematycznych; kształcenie umiejętności czytania poprawnego i płynnego, wdrażanie do czytania wyrazistego; kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem tekstów literackich i innych tekstów pisanych (w tym matematycznych) oraz treści przedstawionych za pomocą znaków, symboli (matematycznych, technicznych, muzycznych) (Cichy,D, i inni, 1999. s.7).

Wystawiając ocenę nauczyciel powinien adekwatnie określić poziom wiedzy i umiejętności ucznia z danego przedmiotu (jest to informacja dla ucznia i jego rodziców), stanowiąca podstawę podejmowania odpowiednich działań profilaktycznych i kompensacyjnych. Ocena musi odzwierciedlać faktyczny stan wiedzy i umiejętności ucznia.

Spośród wielu możliwych technik badawczych stworzone zostały na podstawie *Programu nauczania zintegrowanego w klasach 1-3 szkoły podstawowej* autorstwa D. Cichy, i inni oraz na podstawie *Szkolnego systemu oceniania klasa 3* B. Jasińskiej i I. Jóźwik karty samooceny dla klasy trzeciej na semestr II. Karta samooceny ucznia, w przeprowadzonych badaniach służyła dokonaniu oceny własnej pracy przez każdego ucznia (Jasińska B, Jóźwik I, 2000). Uczniowie, rodzice i nauczyciele stosowali ten sam wzór karty, aby była możliwość zbadania zależności między samooceną a oceną tych samych zagadnień przez nauczycieli i rodziców. Każda umiejętność była oceniana według skali: znakomicie, dobrze i muszę jeszcze popracować. Karty samooceny zawierały 23 pytania, które zostały podzielone na kategorie: słuchanie, wypowiedzi, pisanie i czytanie. Do kategorii **słuchanie** należały 3 zagadnienia, do kategorii **wypowiedzi** zostało przypisanych 6 zagadnień, w kategorii **pisanie** odnotowano 9 a w **czytaniu** – 5. A oto uzyskane wyniki zbiorcze:

Tabela 1 Podsumowanie samoocen dzieci w poszczególnych kategoriach.

Poziom	Słuchanie	Wypowiedzi	Pisanie	Czytanie
Znakomicie	44%	48,3%	46,4%	44,8%
Dobrze	47,3%	43%	32,4%	39,2%
Muszę jeszcze popracować	8,7%	8,7%	21,2%	16%

Źródło: badania własne.

Analizując dane zawarte w tabeli 1 należy stwierdzić, że najwyżej przez samych uczniów została oceniona kompetencja *wypowiedzi* 48,3%. Najwięcej dzieci stwierdziło, że musi jeszcze popracować nad kompetencjami w zakresie *pisanie* 21,2%, oraz *czytania* 16%. Zagadnienia należące do kategorii *słuchanie* najczęściej były zaznaczone na poziomie dobrym.

Tabela 2 Podsumowanie opinii rodziców w poszczególnych kategoriach.

Poziom	Słuchanie	Wypowiedzi	Pisanie	Czytanie
Znakomicie	29,7%	17,3%	19,1 %	28%
Dobrze	41,8%	56,2%	44,3%	49%
Muszę jeszcze popracować	12,1%	26,5%	34,6%	23%

Źródło: badania własne.

Oceniając wszystkie kategorie kompetencji rodzice najczęściej zaznaczali poziom *dobrze*. Kategoria pisanie była najniżej oceniana, bo aż 34,6% rodziców zauważyło, że dzieci w tym zakresie muszą jeszcze popracować, natomiast najwyżej została oceniona sprawność dzieci w kategorii słuchanie.

Tabela 3. Podsumowanie opinii nauczycieli w poszczególnych kategoriach.

Poziom	Słuchanie	Wypowiedzi	Pisanie	Czytanie
Znakomicie	39,8%	59,6%	48%	51,2%
Dobrze	51,3%	36,4%	41,7%	39%
Muszę jeszcze popracować	8,9%	4%	10,3%	9,8%

Źródło: badania własne

Analizując opinie nauczycieli dotyczące poszczególnych kompetencji, należy stwierdzić, że nauczyciele najwyżej oceniają umiejętność wypowiadania się uczniów 59,6% ocen znakomicie, a najniżej kompetencje pisanie 10,3% ocen muszę jeszcze popracować.

Analizując podsumowanie samoocen dzieci, opinii rodziców i nauczycieli należy stwierdzić, że najwyżej oceniają kompetencje uczniów sami nauczyciele, najniżej zaś rodzice. Wynikać to może z niepełnej świadomości rodziców na temat osiągnięć dzieci w nauce szkolnej.

Pozytywna ocena własnych zdolności, zaufanie własnym możliwościom, odnoszone sukcesy, w które został włożony wysiłek - to wszystko uodparnia człowieka i chroni przed bezradnością. Z poczuciem niskiej wartości trudno jest człowiekowi dążyć w kierunku innych ludzi. Uczeń darzący szacunkiem samego siebie, jak i innych, stanowi fundament więzi i współpracy w relacjach międzyludzkich. Szkoła może tę szansę pomnażać, realizując cele wyrosłe z humanistycznego modelu edukacji, w którym podmiotowość jest warunkiem urzeczywistnienia wartości naczelnej - dobra człowieka. Chodzi o to, by zarówno nauczyciel jak i uczeń przekonanie o własnej wartości. To zapoczątkowuje szacunek, jaki odczuwa się do samego siebie, i jakim darzy się innych

ludzi. Bardzo istotna jest również rola rodziców w podnoszeniu własnej wartości dzieci:
• przekazywanie jednolitych i jasno określonych wymagań
• odpowiednie modele do naśladowania (świadomość siły swojego oddziaływania płynącego z systemu wartości i z zachowań rodziców),
• nie przesadzać w reakcjach na sukcesy i niepowodzenia,
• pomoc w zorganizowaniu pracy,
• ustalenie prawidłowego sposobu postępowania z dzieckiem
• zakres swobód poszerzany stopniowo, w miarę dojrzewania (prawidłowy przebieg do rozwoju poczucia pewności siebie i odpowiedzialności),
• uczyć dzieci funkcjonowania w sytuacjach zdrowej rywalizacji,
• pomoc w dostrzeżeniu związku pomiędzy wysiłkiem włożonym w proces uczenia się a uzyskiwanymi wynikami (wysiłek- dobry rezultat; brak wysiłku- gorszy rezultat).
Nauczyciel natomiast powinien skupić się na:
• minimalizowaniu przeżyć lękowych przez określony styl kontaktów z uczniami przejawiający się w:
- bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby oraz dostrzeganiu jej wartości i tkwiących w niej możliwości- postrzeganiu ucznia w całości takim, jakim jest on naprawdę i przyznaniu mu prawa do bycia sobą,
- empatycznym rozumieniu drugiej osoby,
- byciu autentycznym w kontaktach z drugą osobą
• zmianie oceniania uczniów (sytuacja oceniania nie powinna być zaskoczeniem, zasady klarowne, zrozumiałe dla ucznia, uwzględniające indywidualność ucznia),
• stwarzaniu sytuacji takich, aby uczniowie mieli możliwość doświadczania wyraźnych sukcesów, przyczyniających się do wzrostu samooceny i zaufania do siebie,
• wyposażaniu uczniów w wiedzę na temat ogólnych reguł współżycia między ludźmi (pozytywny klimat emocjonalny w klasie),
• przekształcaniu nastawień egocentrycznych w zadaniowe.
Pozytywna ocena własnych zdolności, zaufanie własnym możliwościom, włożony wysiłek zakończony sukcesem uodparnia człowieka i chroni go przed bezradnością. Szkoła może tę szansę pomnażać, realizując cele wyniosłe z humanistycznego modelu edukacji, w którym podmiotowość jest warunkiem urzeczywistnienia wartości naczelnej dobra człowieka.

Literatura

BEREŹNICKI, F. 2001. Dydaktyka kształcenia ogólnego. Kraków: Impuls. ISBN 83-7308-100-3.
CICHY, D.1999. Program kształcenia zintegrowanego w klasach I-III szkoły podstawowej. Warszawa: Juka.
FURMAŃSKA, E. 2001nr1. Samoocena i samoakceptacja we wczesnej adolescencji. „Edukacja i Dialog”.
KISIEL, M. 2004. Aktywne formy wprowadzania dzieci w świat muzyki w edukacji wczesnoszkolnej. W: Diferenciácia vyučovania a súvislosti red. Petlák, E., Juszczyk, S. Nitra: PF UKF. ISDN 80-8050-743-0.
KULIG, M. 1988. nr7/8. Samoocena jej rodzaje i rola w funkcjonowaniu ucznia w zespole rówieśników. „Życie Szkoły”

ŁUKASZ-PALUCH, K. 2002 nr.1/02. Ocenianie osiągnięć ucznia- dylematy i wyzwania. „E-dutor Zawodowy”.
NIEMIECKO,B.1999. Między oceną szkolną a dydaktyką. Warszawa: WSiP. ISBN 83-02-06459-9.

CHILDREN'S ECOLOGICAL EDUCATION AS A COMMON GROUND FOR VARIOUS EDUCATIONAL ENVIROMENTS

Budniak Alina

Annotation: the article describes mechanisms of shaping children's pro-ecology attitudes and rules and functions of ecological education for kindergarden and early-school children. Functions and influences of various educational enviroments on creating children's attitude towards nature have been examined as well.

Key words: ecological education, upbringing enviroment, pro-ecology attitude, school and family importance, attitudes' education process, role of cooperation between educational enviroments.

Justification of ecology education importance

Ecological education has become the necessity of our times. Everyday news about ecological catastrophes, irreversible changes in biosphere, or health related outcomes of pollution, cause anxiety and fear, and sometimes awake motivation to act for natural environment, as well as need for a change in one's own and other's attitude towards nature.

Nevertheless, even if people take some steps, they are not always systematic and organised, and they not always bring visible results. One of the actions that can, in fact, bring visible effects – now and in the future – is ecological education and shaping children and teenagers' pro-ecology attitudes. However, this processes have to be conducted in a systematic and considered way by all educational enviroments influencing young generation.

Actions towards natural environment versus shaping attitudes

Ecological education understood as a process of multidimensional influence on a man that aims at shaping his ecological consciousness, is one of the most important factors that enable versatility of life on our planet, or even human existance [Kalinowska, A., Skolimowski, H., Simonides, E., Waloszczyk, K., 1995, p.4].

It influences to a large extent the improvement of ecological awareness. It is the basis to understand the world and active participation in its growth. It gives and awakes the sense of harmony with the whole Earth. Finally, it creates the basic ecological habits. Ecological education shapes an integral picture of relations between a man, society and nature. Moreover, it shows human dependence from enviroment, as well as teaches responsibility for changes made by people in the natural enviroment. That is why it is important that ecological education spread its influence on as many people as possible, starting from toddlers and ending on adults. Only the common effort of all people made everywhere: at home, work, school, or during a rest, can slow the degradation of natural environment, influence the quality of our live and health, and guarantee good life for future generations.

In Poland, ecological education came into school curriculum in 1918, after Poland has got back its independence. Back then, it was not treated as a separate subject, but its content was blended into science, geography, history and Polish [Kalinowska, A., Skolimowski, E., Waloszczyk, K., 1995, p.5]. Attention to the necessity of teaching environment protection not only in primary and secondary school, but also from the earliest years – in kindergarden, family home, as well as in Scauting or other educational organisations was paid.

The main task of enviromental education, known also as ecological, is 'introducing a child into the social and natural environment, getting familiar with people's live and work, showing the variety of natural environment, creation of particular attitudes and abilities in contacts with people and nature, as well' [Paśko, I., 2003, p.38].

Ecological education is a teacher's activity that aims at ingraining in children appropriate ecological attitude. Among the ecological education goals are:

- provoking some possibilities for contact with nature that will be a source of positive emotions and motivation for actions
- shaping positive convictions about natural world
- providing information about people's activity in the natural environment
- showing the beauty of nature and its importance for our emotions and creativity
- realizing the possibilities of rational use, transformation, and most of all, protection of the closest environment, and economical use of natural resources
- familiarise children with information about ecosystems, and natural environment objects and phenomena
- evoking in children the need to act for nature, renew and increase the wealth of nature in kindergarden and at home
- enabling gaining some knowledge of the nearest social environment, awakening positive attitude towards people and willingness to help others
- developing care and responsibility for one's own and other people's health
- creating ecological lifestyle that will be seen in obeying the rules of culture and hygiene, referring to personal cleanness, and the cleanness of the nearest surrounding
- getting familiar with ecological norms and habits [Frątczakowie, E., J., 1992, p.12; Gzyl, J., Jarosz, W., Korczak, E., Kukla, E., Nowińska, Z., 1996, p.29-31; Kutyłowska, G., 1997, p.11-12]

Teaching ecology by means of propaedeutics aims at familiarising children with the conditions of basic biological and ecological phenomena, and also at enabling children to see the connections, and their character, between human and nature. 'It makes the convincing of students that actions towards natural environment protection and responsibility for changes in this environment easier' [I. Paśko, 2003, p. 34]

It is known that from the earliest years a person's way of thinking and behaviour should be shaped. The process of developing human's abilities, knowledge, and value system starts at the moment of being born. Family has an enormous role to play. In family 'a child acquires first experiences of unity, security, trust, thoughtfullness, continuity of generations, and the real meaning of freedom' [Michałkowski, S., 1998, p.100]. Family is a cradle to shape important features of children's personalities. Thanks to a family does a child grow into cultural world of particular society and takes the norms of behaviour in various situations. Parents are the first, and for many years the only, examples to follow. As the time goes, the range of people that play an important role for

a child grows. Nevertheless, for a long time, parents' role is the most important one. As M. Haffner highlightens (1993, p. 309) 'environment protection starts in one's own four walls'. Due to the fact that family is the first and crucial factor shaping pro-ecology attitudes, various actions and programmes connected with ecological education of family and in family are being organised worldwide [Kalinowska, A., Skolimowski, H., Simonides, E., Waloszczyk, K., 1995, p. 15].

In the ecological education the following rules should be taken into consideration:

- **phasal familiarization with environment** – including *emotional phase* ('How beautiful is the nature!') - in this phase a child gets familiar with versatility of the natural world, admires its beauty that becomes especially close; *cognition phase* ('How the nature is constructed and how it functions?') - in this phase curiosity that pushes child into actions takes place of emotions; *economical phase* ('How to use, exploit, transform, protect and multiply the nature?') - in this phase a child starts to recognise the positive and negative actions that aim at using the nature
- **direct contact of a child with social and natural phenomena** – only this kind of contact can shape in child's personality motivation to respect, protect, and multiply the beauty of nature, as well as correct social behaviour; this type of natural phenomena cognition should be complemented with indirect cognition (literature, models, photos, etc.)
- **experiencing the beauty of nature versatility** – this rule frees child's joy and satisfaction. It encourages a child to get to know and protect the nature.
- **reversed function of education** – it is based on conveying to the others: parents, siblings, relatives, and friends information and skills gained by students (that refer to the nature and its protection)
- **ecological utilitarian egocentrism** – the essence of this rule is to show in the practical way (through fun, work, observation, and personal experience), the meaning of nature in human life so that a child could derive joy from using elements in his/her surrounding, but at the same time could apply appropriate way to derive from the nature
- **economisation of the use of natural resources** – that is inculated in a child during everyday activities. This rule refers to a rational use of natural resources (especially the non-renewable ones), appropriate waste management (man-made), and restriction of waste production
- **positive cooperation between people** – that shows a child the need to work with others in order to improve the condition of natural enviroment [Frątczakowie, E., J., 1992, p.14-15]

The literature also pays attention to a necessity to ensure a child with active actions, getting example from the educators, possibility to know and realize actions in aid of environment, double educational interaction – for both children and parents [Frątczakowie, E., J., 1992, p.15].

For the ecological education to bring expected effects, it cannot be restricted only to occassional actions, like the Earth Day or cleaning the world. Such sporadic actions initiated by a kindergarden, school, or local authorities can bring child's interest or commitment. However, they will not bring permanent and measurable effects in the form of particular attitudes towards nature. The process of shaping attitudes is complex and long-term. It requires cooperation of all educational environments that influence a

child. It cannot be assumed that such attitudes will be created, so to say, by the way [compare Badura, A., 2003].

'Attitudes comprise the inner condition to create more or less permanent relations between a person and the world, or him/herself. Shaping attitudes is strictly connected with developing one's value system. Superior values are the most precious goals of human actions, but so are their ideas, areas of activity, or sources of satisfaction. They play important functions in the motivation system. System of beliefs, as well as children's way of thinking, constructed in late childhood, reflect the universal truth of thinking development that is shown in the periodity of understanding people's behaviour, or in the way the concept of social justice is shaped' (Stefańska-Klar, R., 2003, p. 155). The essence of shaping pro-ecology attitudes lies in developing the pro-environment motivation, and presenting the values connected with environment. Shaping attitudes and love to the nature must be a considerate and rational process. Its essence is the understanding that 'problems of natural environment degradation concern our own lives (...) what wrong we act against nature, we act against ourselves' (Sobczyk, W., 2003, p.24).

T. Mądrzycki (1997, p. 51-66) presents the following mechanisms of shaping attitudes:

- empathy – a subject observes other person's commitment in a particular task and he/she experiences similar emotions; empathy lies in the foundation of shaping a psychological bound and attitudes towards other people; it also influences the process of shaping emotional element of attitudes;
- imitation – it occurs when a subject, while observing a model's behaviour, behaves in a similar way. In this way moral, and religious attitudes are shaped, as well as racial biases;
- modeling – an object takes over from a model not only certain forms of behaviour, but also emotional-motivation tendency, for example tendency for agression or cooperation;
- opinion acquisition – is a mean to complement an attitude that was shaped in other way, for example through imitation; it is based on acquiring opinions from particular people or society.

Pro-ecological attitudes are shaped by means of each of the above mechanisms.

In the first years of life, acquisition of any attitudes is mainly a matter of imitation. A child takes from the adult members of family the way they perceive the world, learns from them many simple and complex behaviours. Parents are an example for a child. That is why children so eagerly copy attitudes, and later on also opinions of their parents. In many cases imitation turnes into identification. It takes place when a child considers his/her parents (and in the school age also teachers and peers that impress a child) to be ideal and wants to be like the example. If parents show respect to nature, and in their value system it has a high place, what finds proof in their actions – children through the mechanism of imitation and identification will acquire proper pro-ecological attitudes. They will imitate the behaviour of attractive attitudes. The mechanism of emphaty works in a similar way – a child seeing his/her parents caring for pets and plants, as well as for the near environment, and able to admire the beauty of nature, will act in the same way.

A system of values and beliefs, shaped in a family, as wll as routine actions, are developed, or modified in the course of intentional and unintetional educational actions

– teachers' work, influence of mass media, cultural and educational organisations and institutions, or people's behaviour observed by a child. Therefore, it is important to direct them in one way, in order to shape valuable and consise attitudes towards nature, what decides of the effectiveness of education.
Ecological problems are inevitable, and that is the way they should be dealt with. It is not enough to point them out. Adequate solutions should be presented. Likewise, we should:

- **teach to deal with conflicts** – because the issues connected with environment protection carry enormous load of tension and conflicts. Often a clear anwer to the question: 'What is right?' cannot be given, since the answer depends on a value system and individual and social businesses. That is why, it is of primary importance to develop in children abilities to deal with conflicts, communicate and search for a compromise;
- **teach to deal with fears** - that are caused by mass media sensations, home talks, kindergarden, school and personal experiencess of a child. Certainly, avoiding issues causing fears is not a solution. Yet, those fears should not be trivialised, as well. Ecological education should help a child and teach how to fight the fear caused by enviromental threats;
- **teach in an interesting and pleasant way** – since nature should be perceived by a child as something vivid that carries joy, fun, curriosity and positive emotions;
- **teach for oneslef and others** – it means that besides spreading knowledge about methodology and various aspects of ecology, one ought to think about oneself. A teacher is not only a source of knowledge, but mostly an example to follow that can teach more than a word [Deming, B., 1990, p. 15]. 'An example is a great educator' [Michałkowski, S., 1998, p. 108].

Effectiveness of ecological education

The cooperation of educational environments in order to shape correct attitudes towards nature is crucial. 'Contemporary society will not find the solution to ecological issue, if it will not seriously verify its lifestyle. In many parts of the world the rule of consumption and hedonism is the priority, not carring for pernicious consequences. I have already said that the bad condition of ecology is the outcome of a deep moral crisis of a man, because the lack of sense of human life causes indifference in respect to others and to the world' [John Paul II, 1990].
'Today, the ecological issue has gained such a great size that it refers to the responsibility of all people. Complexity of its aspects shows the need to unite efforts, in order to establish certain duties and tasks that will belong to individuals, nations, countries, and whole international community' [John Paul II, 1990].

Bibliography

BADURA, A. 2003. Kształtowanie postaw społeczno – moralnych. Warszawa: WSiP „Życie Szkoły” nr 3.
KALINOWSKA, A., SKOLIMOWSKI, H., SIMONIDES, E., WALOSZCZYK, K. 1995. Od edukacji do świadomości ekologicznej. Warszawa: WSiP, ISBN 83-02-

05853-X cz.5, ISBN 83-02-05307-4 całość
PAŚKO, I., 2003 Kształtowanie postaw proekologicznych uczniów klas I – III szkół podstawowych. Kraków: Wyd. Akad. Pedagog.
FRĄTCZAKOWIE E., J. 1992. Edukacja sozologiczna uczniów klas I-III szkoły podstawowej, Bydgoszcz: WOM, brak
GZYL J., JAROSZ W., KORCZAK E., KULKA E., NOWIŃSKA Z. 1996. Nasze środowisko – jak w nim żyć. Podstawy teoretyczne edukacji ekologicznej uczniów klas 1 – 3 szkoły podstawowej. Katowice: Instytut Ekologii Terenów Uprzemysłowionych, ISBN 83-905712-2-6.
KUTYŁOWSKA, G. 1997. Ekologia w przedszkolu. Warszawa: Wydawnictwo Didasko.
MICHAŁOWSKI, S. 1998. Wartości rodziny w procesie wychowania współczesnego pokolenia, [w:] Dymara B. (red.) Dziecko w świecie szkoły. Kraków: Impuls, ISBN 83-86994-67-3.
HAFFNER, M, 1993. Ochrona środowiska. Księga eko- testów do pracy w domu i w szkole. Kraków: Polski Klub Ekologiczny.
STEFAŃSKA – KLAR, R., 2003. Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny, [w:] HARWAS, – NAPIERAŁA, B., TREMPAŁA, J. (red.) Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, ISBN 83-01-13349-X cz.2, ISBN 83-01-13233-7 t.1-3
SOBCZYK, W. 2003 Edukacja ekologiczna i prozdrowotna. Kraków: Wyd. Akad. Pedagog.
MĄDRZYCKI, T. 1977. Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw. Warszawa.
JAN PAWEŁ II.199.0 Orędzie na światowy dzień pokoju 1 stycznia 1990, [w:] Boć, J., NOWACKI, K., SAMBORSKA-BOĆ, E. 2000. Ochrona środowiska, Wrocław: Kolonia, ISBN 83-88166-03-4.

WSPÓŁCZESNA SZKOŁA W OCZACH MŁODEGO NAUCZYCIELA

Pituła Beata

Streszczenie: Podstawą analiz zawartych w tekście są doświadczenia zawodowe młodych nauczycieli (tzn. nauczycieli, których staż pracy nie przekracza pięciu lat),na bazie których zrekonstruowano obraz polskiej szkoły po reformie 1999roku.

Kluczowe słowa: nauczyciel, szkoła, doświadczenie zawodowe

Abstrakt: The Ground for the analysis contained In the article are the profesional experiences of young teachers (teachers, whose profesional practise is not surpassing five years), which where the base for reconstruktion of the view of the Polish school after the 99's reforms.

Key words: teacher, school, profesional experience

Celem niniejszej pracy jest nakreślenie obrazu współczesnej szkoły, widzianej oczyma młodego, dopiero co wprawiającego się w swym fachu nauczyciela. Nauczyciela, który znajduje się w tzw. przedkonwencjonalnej fazie rozwoju zawodowego, zatem w fazie tworzenia własnego, zawodowego wizerunku. W okresie, w którym doświadczenia zawodowe są szczególnie istotne dla przebiegu procesu identyfikacji z zawodem i dalszego procesu rozwoju zawodowego (Dróżka,W.,1995,s.305-308).

Podejmując zatem próbę odpowiedzi na pytanie: jaki jest obraz współczesnej szkoły polskiej w umyśle i doświadczeniu młodych nauczycieli warto-jak sądzę- poczynić kilka uwag wyjaśnienia odnośnie rozumienia pojęcia szkoła i nauczyciel w sformułowaniu podstawowych przepisów prawa oświatowego, obowiązującego w polskiej szkole i literaturze przedmiotu.

Najogólniej rzecz ujmując szkoła to placówka oświatowa, w której odbywa się wszelka planowana działalność dydaktyczna i wychowawcza, wyrażająca się w procesach nauczania-uczenia się, w procesach zapoznawania i internalizowania wartości (Okoń,W.,1987,s.299).Funkcje szkoły precyzuje Ustawa o systemie oświaty z dn. 7 września 1991., gdzie czytamy, że szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych, obywatelskich, w oparciu o zasady solidarności, tolerancji, sprawiedliwości i wolności. Odbywające się w szkole kształcenie i wychowanie ma na celu rozwijanie w uczniach poczucia odpowiedzialności, miłości do Ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultury Europy i świata (Ustawa systemie oświaty, 1991,art.4). Szkoła zatem to miejsce, w którym winna następować intelektualna, kulturowa i osobowościowa przebudowa człowieka, jego adaptacja do zmieniających się historycznie ideałów i potrzeb społecznych.

Nauczyciel natomiast to osoba odpowiedzialna za proces wychowania i kształcenia, świadomie i rzetelnie wspierająca ucznia w jego wszechstronnym rozwoju. Zadaniem nauczyciela jest więc stwarzanie warunków i sytuacji oraz wykonywanie czynności umożliwiających niezakłócony przebieg wychowawczego rozwoju ucznia (Łobocki, M.,

2005, s.317). Z racji powierzonego mu stanowiska nauczyciel zobowiązany jest do wychowywania uczniów w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka. Ponadto obowiązkiem nauczyciela jest kształtowanie w uczniach postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów (Ustawa o systemie oświaty, 1991, art.6).

Spróbujmy teraz spojrzeć na szkołę nie z teoretycznego punktu widzenia, lecz przez pryzmat doświadczeń młodych nauczycieli, ujawnionych w badaniach przeprowadzonych w kwietniu i maju 2005 roku. W badaniach uczestniczyło 178 czynnych zawodowo nauczycieli, wszyscy legitymowali się wykształceniem wyższym kierunkowym. Staż pracy badanych mieścił się w przedziale od 1roku -5 lat. Zadaniem nauczycieli było przygotowanie wypowiedzi pisemnej nt. ”Szkoła świetle moich doświadczeń i wyobrażeń”. Wypowiedzi były anonimowe, nie limitowane a ich treść i forma nie objęte żadnymi ograniczeniami.

Analiza materiału empirycznego pozwoliła na wydzielenie pewnych, wspólnych elementów (kategorii) opisu, dlatego też niniejsza wypowiedź została podzielona na kilka podrozdziałów poświęconych różnym składnikom i aspektom funkcjonowania współczesnej szkoły. W tekście przytoczono także fragmenty wypowiedzi badanych nauczycieli, by za pomocą ich słów jak najwierniej oddać istotę rzeczy.

Nauczyciel

Młody człowiek, zanim stanie się młodym pedagogiem, musi przejść swoisty proces transformacji swej świadomości i postawy. Z ucznia, który nieraz krytycznym okiem spoglądał na ciało pedagogiczne i prowadził z nim wojnę podjazdową, stać się musi nauczycielem, czyli zająć miejsce „po drugiej stronie barykady”. Po tej metamorfozie, gdy mentalnie jest już nauczycielem, może z optymizmem, pasją i zaangażowaniem nowicjusza rozpocząć pracę z uczniami. A co zastaje świeżo upieczony pedagog, teoretycznie przygotowany do wykonywania własnego zawodu?

Abstrahując od wiejskich szkółek, czy płatnych placówek edukacyjnych dla elit młody nauczyciel wkracza w ogromne „gmaszysko szkoły, wypełnione gwarną gawiedzią uczniowską”. Prawdziwym chrztem bojowym oraz próbą odporności psychicznej okazuje się przeprowadzenie pierwszej lekcji. Zdyscyplinowanie dwudziestu, trzydziestu uczniów, stłoczonych w malutkiej, dusznej sali i „zaciekle próbujących nowego belfra jest nie lada wyczynem”. Kiedy to już początkujący pedagog, przy pomocy instynktu samozachowawczego, wrodzonej stanowczości i surowości, czy skutecznych sposobów „zbijania” psychologicznych gier uczniowskich, zapanuje nad hałaśliwą klasą, musi sprawdzić się jeszcze w roli wykładowcy i pozyskać uwagę uczniów dla wykładanego materiału. Skrupulatnie przygotowane i przemyślane scenariusze lekcji, skonsultowane z doświadczonym opiekunem stażu, materiał lekcyjny wyłożony w atrakcyjny sposób i opatrzony przykładami z życia codziennego, wiele włożonego serca, wysiłku i zapału – często to wszystko nie przynosi zamierzonego rezultatu. Dla wielu uczniów, przyzwyczajonych do gier komputerowych, wielogodzinnego oglądania telewizji a przez to całkowicie zdekoncentrowanych, nadpobudliwych czy apatycznych, informacje na lekcji są po prostu nudne, nieatrakcyjne i niepotrzebne. Stąd tez w dobie komputera i Internetu zainteresowanie

uczniów lekcją staje się coraz trudniejsze. Dlatego młody nauczyciel – idealista, chcący wszystkich wszystkiego nauczyć, „po pierwszych dniach przepracowanych w szkole zostaje przez swoich uczniów boleśnie sprowadzony na ziemię”.
Młodego nauczyciela zatrważa również fakt, że współcześni uczniowie wykazują ogromne problemy z logicznym, skutkowo – przyczynowym myśleniem, łączeniem faktów. Jeżeli w klasie znajdzie się grupka ambitnych, rzetelnie pracujących osób, to niestety ich nauka polega w głównej mierze na bezmyślnym pamięciowym wkuwaniu, a następnie odtwarzaniu danych. Po wykazaniu się wiedzą na klasówce następuje skuteczne „wyczyszczenie pamięci”, usunięcie z niej zbędnych informacji.
Innym problemem, z którym borykają się nauczyciele, i to nie tylko ci młodzi, jest zataczająca coraz większe kręgi i przybierająca coraz bardziej niebezpieczne kręgi agresja i przemoc w szkole.
Chociaż zachowania agresywne wykazywali już ludzie pierwotni, to eskalacja przemocy szkolnej na obecną skalę jest zjawiskiem stosunkowo nowymi niestety coraz bardziej typowym dla współczesnej szkoły. Przemoc w szkole niewyobrażalna dla naszych protoplastów, a obca nawet nam, „pokoleniu stany wojennego”, stała się dzisiaj chlebem powszednim wielu uczniów i nauczycieli. Agresywny uczeń, który bije kolegów, kradnie, wymusza, szantażuje, zastrasza jest wulgarny, pali, pije, sprzedaje, czy sam zażywa narkotyki, nie jest w polskiej szkole rzadkością. A co na to nauczyciel? Jeżeli nawet pedagog ma odwagę oraz odczuwa moralny obowiązek zanegowania takiego postępowania ucznia, to pole jego działania jest znacznie zawężone i ogranicza się właściwie tylko do „nieobrażającego uczuć, nienaruszającego godności ucznia słownego skarcenia jego zachowania. Polskie ustawodawstwo, które akcentuje wyższość praw ucznia nad jego obowiązkami, odbiera nauczycielom prawo do stosowania kar. Uczeń obwarowany prawem do nietykalności cielesnej, do prywatności, do wolności sądów i opinii w szkole czuje się bezkarny. Oparta na liberalnych systemach psychologiczno – pedagogicznych i szeroko lansowana w mediach moda na „bezstresowe wychowanie” zdaje się przynosić swe rezultaty. Antyautorytatywne wychowanie, dopuszczające nieograniczoną wolność, pozbawione wszelkich zakazów i nakazów wyraźnie odbija się na postawie współczesnego ucznia.

Uczeń

Wielu młodych nauczycieli odczuwa strach przed kontaktem z uczniami. Sytuację można uznać za uzasadnioną, jeśli chodzi o pierwsze spotkania młody nauczyciel – uczeń. Stres, strach to uczucia towarzyszące temu wydarzeniu. Z upływem czasu te emocje powinny ustąpić na rzecz wzajemnej przyjaźni, życzliwości i poczucia bezpieczeństwa. Niestety tak się jednak często nie dzieje.
Na szczególne potępienie zasługuje zachowanie uczniów, którzy znęcają się nad nauczycielem. Trudno dziwić się zachowawczej, a nawet obronnej postawie młodego nauczyciela, do którego docierają co jakiś czas informacje o „maltretowaniu jego kolegów”. Warto się jednak zastanowić nad przyczynami takiego postępowania uczniów.
W dzisiejszych czasach obserwujemy stopniowy zanik podstawowych wartości. Na każdym kroku bombardowani jesteśmy doniesieniami o aferach, rabunkach, malwersacjach, oszustwach. Naganne zachowania uczniów są tylko odzwierciedleniem tego, co dzieje się w świecie dorosłych. Skąd u uczniów agresja (…) wystarczy tylko

spojrzeć na niektóre programy telewizyjne, czy filmy tak chętnie oglądane przez młodzież.
Wciąż zbyt mało programów edukacyjnych przeznaczonych dla dzieci i młodzieży i ośrodków, w których mogą oni uzyskać pomoc czy radę. Uczniowie często pozostawieni są sami sobie ze swoimi problemami.
Zróżnicowanie postaw wśród uczniów jest duże. Każdy człowiek jest inny i każdy uczeń jest swoistym indywiduum, a szkoła to zbiór takich indywidualności. Są uczniowie mniej lub bardziej zdolni, małomówni i skryci, gadatliwi i zarozumiali. Każdy uczeń wymaga indywidualnego traktowania. Zadaniem młodego nauczyciela jest jak najlepsze poznanie uczniów: ich zainteresowań, problemów, zalet i wad, co pozwoli mu na lepsze zrozumienie ich potrzeb zwłaszcza w dziedzinie edukacji i ułatwi wybór odpowiednich metod nauczania.

Sytuacja ekonomiczna

Wiele szkół boryka się z problemami finansowymi. Przejawiają się nie tylko w niskich płacach nauczycieli, szczególnie tych, którzy rozpoczynają karierę w systemie szkolnictwa, ale także w złym stanie budynków i sprzętu szkolnego, czy braku środków dydaktycznych.
Niskie zarobki wpływają ujemnie na stopień motywacji nauczycieli. Wielu z nich pomimo świetnych predyspozycji i powołania do pracy z dziećmi i młodzieżą, porzuca swój zawód na rzecz lepiej płatnej, chociaż nie tak satysfakcjonującej pracy, na innych stanowiskach. W efekcie do pracy w szkolnictwie trafiają często osoby, które dotychczas nie znalazły pracy w innym zawodzie, traktując często pracę w szkole jako tymczasową. Osoby te nie angażują się należycie w proces nauczania, częstokroć uważając ją za rodzaj przymusu.
Wzrost zarobków nauczycieli z pewnością spowodowałby większe zainteresowanie zawodem nauczyciela wśród prawdziwych fachowców z poszczególnych dziedzin.
Ograniczony zasób środków finansowych ma negatywny wpływ na ilość i różnorodność środków dydaktycznych w szkołach. Należy podkreślić, iż sytuacja uległa znacznemu polepszeniu w porównaniu z ubiegłymi latami. Jednakże nadal wiele szkół stoi przed dramatycznym wyborem, na jakie cele przeznaczyć przyznane im fundusze. Decyzje te są zwykle podejmowane bardzo starannie, choć bywa i tak, że środki finansowe wydawane są pochopnie, bez odpowiedniego, wcześniejszego rozeznania potrzeb.
Zwiększenie wydatków na oświatę umożliwiłoby przeprowadzenie niezbędnych remontów w budynkach szkolnych jak i na zakup środków dydaktycznych.
Dobrym pomysłem są bony edukacyjne, które zostały wprowadzone w kilku miastach w Polsce. Szkoły w tych miejscowościach konkurują ze sobą o pozyskanie uczniów. Każdy rodzic ma prawo wyboru dowolnej szkoły, która jego zdaniem zapewnia dziecku najlepsze warunki rozwoju. Placówka, którą wybierze otrzymuje pieniądze przeznaczone przez państwa na edukację, zgodnie z zasadą pieniądz idzie za uczniem. Rozwiązanie to przynosi znakomite efekty. Wymusiło na dyrektorach szkół opracowanie atrakcyjnego programu nauczania, organizację ciekawych zajęć fakultatywnych, w celu przyciągnięcia do szkoły jak największej liczby uczniów. Pomysł natrafił jednak na stanowczy opór władz samorządowych, które nie chcą stracić kontroli nad pieniędzmi przyznawanymi dziś placówkom, według mało przejrzystych kryteriów. Zdecydowanie negatywnie oceniły takie rozwiązanie związki zawodowe

nauczycieli, gdyż zamykanie nierentownych szkół (nie mogących sprostać konkurencji) wiązałoby się niewątpliwie ze zwolnieniami kadry nauczycielskiej.

Poziom nauczania

Absolwenci polskich szkół są cenionymi pracownikami za granicą. Pozytywne opinie o polskich pracownikach stanowią jednocześnie dodatnią ocenę polskiego systemu edukacji, który wyszkolił tak doskonałych fachowców. Umiejętności pozyskane przez nich w procesie edukacji są oceniane niezmiernie wysoko, a Polacy dystansują często pod tym względem swoich kolegów po fachu z innych krajów.
Dotychczasowy system nauczania, który kładł szczególny nacisk na pamięciowe przyswajanie wiedzy, po wprowadzonej reformie oświaty, został zastąpiony nowym, opartym na praktycznym wykorzystaniu wiedzy. Rezultatem owych przemian są znakomite rezultaty, jakie osiągają polscy uczniowie w rankingu europejskim, m.in. w rozumieniu tekstu czytanego.
Czas pokaże, czy przeprowadzona reforma oświaty w Polsce, odbywająca się pod hasłem przystosowywania systemu edukacji do standardów europejskich, przyniesie również spodziewane długofalowe efekty. Pozytywnym rezultatem reformy jest z pewnością widoczny już teraz wzrost umiejętności praktycznego wykorzystywania zdobytej wiedzy w szkole przez polskich uczniów, potwierdzony w ww. rankingu. Przeprowadzone wśród uczniów z różnych krajów europejskich badania dowiodły, iż polscy uczniowie radzą sobie bardzo dobrze w rozwiązywaniu rozmaitych zadań.

Wyposażenie szkół
W ostatnich latach można zauważyć znaczną poprawę, jeśli chodzi o wyposażenie szkół w różnego rodzaju środki dydaktyczne. Na uznanie zasługuje zwłaszcza tworzenie w szkołach sal informatycznych, wyposażonych w komputery. W wielu miejscowościach komputer szkolny jest nadal jedynym tego rodzaju urządzeniem dostępnym młodym ludziom.
Umiejętność posługiwania się komputerem stanowi dziś jeden z niezbędnych warunków znalezienia zatrudnienia. Komputer jako nieograniczone źródło informacji i jednocześnie przekaźnik danych ułatwia uczniom samodzielne zdobywanie wiedzy, czyni ten proces bardziej przyjemnym i efektywnym, a Internet umożliwia swobodną wymianę opinii z rówieśnikami z całego świata.
Swobodne posługiwanie się komputerem i pełne wykorzystywanie jego niezliczonych możliwości ułatwia pracę także nauczycielowi. Zajęcia z wykorzystaniem sprzętu komputerowego są uznawane przez uczniów za jedne z najbardziej interesujących i lubianych. Tworzenie przez nauczycieli testów, ćwiczeń i pomocy naukowych przy pomocy komputera pochłania o wiele mniej czasu, niż przy wykorzystaniu metod tradycyjnych. Symulacje komputerowe pozwalają na wizualne przedstawienie nawet bardzo skomplikowanych procesów, to zaś ułatwia ich zrozumienie i zapamiętanie.
Komputery pomimo ogromnych możliwości ich wykorzystania nie mogą zastąpić innych środków dydaktycznych niezbędnych do nauczania poszczególnych przedmiotów. Sale biologiczne, matematyczne, fizyczne i inne powinny być wyposażone w różnorodne pomoce naukowe.

Właściwie wykorzystując owe środki, młody nauczyciel może łatwo wzbudzić zainteresowanie uczniów swoim przedmiotem i zaskarbić sobie ich przyjaźń, co jest niezwykle ważne, zwłaszcza w początkowej fazie budowania obustronnych relacji.
W prawie wszystkich szkołach działają biblioteki, jednakże ich wyposażenie pozostawia często wiele do życzenia. Brakuje szczególnie najnowszych pozycji wydawniczych, a czytelnie nie zachęcają zbytnio do spędzania w nich czasu. Odpowiednie warunki do czytania i szeroki wybór książek to niezbędne czynniki, które – w erze komputeryzacji – mogą zachęcić uczniów do sięgania po książki.
Należy zdecydowanie stwierdzić, iż różnorodność środków dydaktycznych znacznie ułatwia pracę nauczycielowi. Często są one wręcz niezbędne dla stosowania cieszących się obecnie dużą popularnością i przynoszących doskonałe efekty, metod aktywizujących.

Podsumowanie

Współczesna szkoła w oczach badanych nauczycieli daleka jest od ideału. Jednakże mimo wielu negatywnych sądów pojawiły się też i takie, które pozwalają na sformułowanie przynajmniej dwóch optymistycznych wniosków.
Po pierwsze, reforma 1999 roku wprowadziła właściwie nakaz ciągłego doskonalenia się co pomaga nauczycielom w poszukiwaniu własnej metody, samodzielnej drogi rozwoju, własnego systemu wychowawczego i stylu pracy. Skutecznie zapobiegając nudzie i rutynie. . Po drugie, mimo postępującego chaosu aksjologicznego szkoła jest jednak jeszcze tym miejscem, w którym mówi się o wartościach uniwersalnych jak dobro, prawda i piękno.

Literatura

DRÓŻKA,W.1995. Nowe wyzwania wobec pedagogiki w świetle doświadczeń młodych nauczycieli. Warszawa: Polska.
ŁOBOCKI, M. 2005.Teoria wychowania w zarysie. Kraków: Polska, ISBN 83-7308-507-6.
OKOŃ, W.1987. Słownik pedagogiczny.Warszawa:Polska,ISBN83-01-05793-9.
SPECK, O. 2005. Być nauczycielem.Gdańsk:Polska,ISBN83-89120-82-8.
Ustawa systemie oświaty z dn. 7września 1991.

DIFERENCIÁCIA PEDAGOGICKÝCH VPLYVOV PROSTRIEDKOM EFEKTIVNOSTI HUDOBNÉHO DETSKÉHO VYUČOVANIA[13]

Sacher Wiesława Aleksandra

Anotácia: Autorka príspevku predstavuje teoretické predpoklady diferenciácie pedagogickej práce a propozície transpozícii jednej z metód diferenciácie na proces detského hudobného vyučovania.

Abstract: The paper presents theoretical implications for differentiating pedagogical influences, as well as a proposal of transposing the selected method of such differentiation into the process of children musical education..

Kľúčové slová: hudobná výchova detí, efektívnosť pedagogickej pôsobnosti, diferenciácia procesu hudobného vyučovania a formy jeho realizácie.

Key words: children's musical education, effectiveness influences of music pedagogy, realization differentiation of process music education.

Hudobná výchova je z viacerých ohľadov zvláštnym procesom. Pretože predmetom činnosti v tejto oblasti je umenie, treba mať v poli ohľadu jej špecifiku, fenomén. Na druhej strane, táto špecifika, je charakteristická pre jednotlivých chovancov, prejavuje sa v širokej game ich možností, náklonností a schopností. Odráža sa na každom aspekte hudobného detského vzdelávania. V tomto kontexte, uvažovanie o jeho účinnosti v opretí o pravidla všeobecnej pedagogiky malo by brať do úvahy tú špecifiku, zároveň v odvolávaniu sa na teoretické otázky, ako aj praktické riešenia.
V období heterogénnosti pedagogiky (od okolo 90 rokov minulého storočia), keď pojem „rôznorodosť" sa stal základom mnohých teórií tejto vedeckej disciplíny, pri nedourčeniu ich hodnotenia a etickej strany jej pestovania (Śliwerski, 1998) sa stalo jasné, že zároveň učitelia, adepti učiteľského povolania ako aj činní učitelia budú tvoriť svoje vízie vyučovacieho procesu so vzatím do úvahy súkromných svetonáhľadových presvedčení a reálií, svojej práce na báze nadobudnutej znalostí z oblasti pedagogiky, psychológii, didaktiky, filozofie a príbuzných vied. V hľadaní vlastnej cesty budú sa snažiť využiť túto teoretickú rôznorodosť so svedomím, že „pedagogika stratila svoj monopol na „zariaďovanie" sveta prostredníctvom výchovy" (ibidem, s.39), a realita dôrazne ukazuje potreby zmien v myslení o týchto procesoch a spôsoboch ich realizácie (Dróżka W., 1995). Tieto zmeny by sa mali tykať na jednej strane brania do úvahy prudkého pokroku technologickej mysli, a na druhej aksiologického rozvrstvenia vyplývajúceho z globalizácie, ktorá zahŕňa všetky životné oblastí v pozitívnom a negatívom pochopení.
V prípade hudobnej pedagogiky, keď väčšina učiteľov vyniesla z vysokej školy vedu o klasických už systémoch hudobného vyučovania, prepracovaných potom teoretikmi a praktikmi v akademických strediskách a školách, je ešte väčšia ťažkosť s určením jej

[13] Do slovenciny preložila Sylwia Doktór.

základných predpokladov, cieľov a spôsobov ich vedenia do školskej praxi a vyžaduje opätovné preskúmanie na pozadí kontextu súčasných reálií, keď sa berie do úvahy zvlášť rozširovanie sa javu mediálnej hudby a masovej kultúry. Nakladajúca sa na to ešte pojmová transformácia súčasného umenia, ktorá kladie odpor na jej poznávanie a pochopenie je formou zvláštnej výzvy pre učiteľov a vychovávateľov (Wilkoszewska K., 2004).

Voči „ kaleidoskopovej“ rôznorodosti v oblasti hudobnej kultúry, odkrývajúcej sa takisto v vychovávacej praxi na rovine predpokladov, programu a cieľov vyučovania, bolo by možné očakávať, že *diferencovanie* – pojmová pedagogická kategória- je dobré pochopené, a jej význam implikuje konkrétne pedagogické činnosti. V istom stupni, teoreticky, sa táto kategória zahŕňa do oblasti progresívistickej pedagogiky, ktorej postuláty sa týkajú medzi inými rôznorodých foriem vyučovania, sústredenia pozornosti na učiacej sa osobe, obracania pozornosti na možnosť bezprostredných činnosti a skúsenosti a preferovania metód práce v skupinách z širokou oblasťou samostatnosti (Gutek G.L., 2003). Pojem *diferencovanie* definované M. Bönschom (za: Petlak E., 2004) znamená „variabilný priebeh v ponuke a prepracovaní obsahu učiva, rozdelenie, resp. spolupatričnosť vyučovaných k vyučovacím skupinám podľa určitých kritérií“ (ibidem, s. 9). Tento význam sugeruje určené myslenie o takom uložení vyučovacieho procesu, ktorý umožní všetkým žiakom využitie svojich možností, napriek zúčastňovaniu sa vo výučbe v systéme skupina- hodina. Učiteľ mal by sa predovšetkým orientovať v úrovní detských možností, poznať silné a slabé strany dieťaťa, jeho typ osobnosti a inteligencie a úroveň zdatnosti . Mal by poznať didaktické schopnosti s použitím vhodných výskumných nástrojov. Tým viac, že diagnóza tohto problému ukázala značné nedostatky v tejto oblasti u učiteľov hudby, bez ohľadu na ich prípravu do povolania, čiže aj učitelia, absolventi včasnoškolskej pedagogiky a hudobných akadémií vo svojich názoroch o dieťaťu ukazujú bežnú a nepresnú vedu, a ich hodnotenie úrovne hudobných schopnosti je často mylné (Sacher W.A., 2004). Voči tomu, možnosť diferenciácie pedagogických vplyvov je nielen obmedzená, ale môže viesť k nepôsobivým, a čo viac škodlivým pre žiakov činnostiam, aspoň učitelia deklaratívne ukazujú schopnosti ako najčastejšie používané kritérium diferenciácie žiakov (por. Ivančiková J., 2004).

Napriek fungujúcim prvkom pluralistickej koncepcie hudobnej výchovy vo vyučovacej praxi (Przychodzińska M., 1989), ktoré sa týkajú používania počas jednej hodiny rôznorodých pracovných foriem s účelom rozvíjania diferencovaných úrovňou hudobných a všeobecných schopnosti všetkých detí, realita je tradične „ cesta myslenia“, kedy učitelia pri rovnakých vplyvoch očakávajú dobrých (u všetkých chovancov a žiakov) výsledkov, čo je logický nespojné vzhľadom na zrejme individuálne rozdiely detí v každej skupine.

Predsa v situácii, keď prijmeme predpoklad o pravidelnej, opravdivej diagnóze, vedomé diferencovanie priebehu hudobného vyučovania môže mať pár foriem, ktoré umožňujú väčšiu účinnosť vzdelávania. Jednou z nich je individualizácia práce s dieťaťom. Špecifika hudobnej pedagogiky obsahuje veľkú používateľnosť tej formy organizácie vyučovania, predsa najčastejšie sa vzťahuje na hudobné školy. Tieto školy navštevujú len žiaci so zistenou testmi na prijímacích skúškach vysokou úrovňou hudobných schopnosti, čiže v tom ohľade sú vyrovnané skupiny žiakov. Okrem toho, to vyučovanie od prvej triedy základnej školy má profesionálny charakter.

Hudobná výchova vo všeobecnovzdelávacom školstve vo všetkých európskych štátoch (Kopik A., 2004) sa uskutočňuje v skupinovom systéme. Tento fakt je ťažkosťou pre žiakov a učiteľov vzhľadom na nemožnosť uvedenia individualizácie vzdelávania v stupni, ktorý by dával satisfakciu obom subjektom tohto procesu. V každom prípade, takisto v našom štáte, máme do činenia s veľkou rôznorodosťou detských možností v jednej skupine, a hudobné vyučovanie v materskej škôlke a v škole sú usmerňované na iné, než v hudobných školách ciele. Sú to ciele zhudobňujúce a všeobecnovývojové, ktoré sústreďujú pozornosť na dieťaťu a ciele akulturačné, so spoločenskými zreteľmi (Przychodzińska M., 1989, Sacher W.A., 1997, 2004b), odtiaľto ich realizácia v predpokladoch zahrňuje všetky detí , bez ohľadu na ich potenciálne možností. Každé z nich môže z hudobného vzdelávania zobrať úžitky pre vlastný rozvoj, hudobný a všeobecný.

Prirodzené individuálne rozdiely mali by byť minimalizované akosťou vyučovania. Neide tu o vyrovnávanie do jednakých výsledkov, ale vyrovnávanie do výsledkov možných v určitých podmienkach, čiže vnútorných detských podmienkach a prijatých foriem organizácie vyučovania. Šancou pre uskutočnenie takýchto zámerov je medzi inými: diferencovanie s pokusom o transpozíciu metód popísaných už v pedagogickej literatúre a ich nutných, vzhľadom na predmet vyučovania modifikácií. Kým popíšem modifikáciu jednej z metód, krátko pripomeniem programové predpoklady hudobnej detskej výchovy.

V rámci predškolského vyučovania učiteľ vedie obsahy hudby prostredníctvom rôznych foriem detskej aktivity: spev, počúvanie hudby, pohybové hry so spevom, hra na nástrojoch, pohyb s hudbou a prvky rytmiky a spája je s celým komplexom vplyvov z iných edukačných oblastí. Ich realizácia, tak časová, ako aj akostná závisí od úrovne hudobnej prípravy učiteľa, od jeho preferencií týkajúcich sa potrieb konkrétnej detskej skupiny a od podmienok, v akých pracuje. Integratívna včasnoškolná výchova (por. Radwiłowiczowie M., R., 2004), je systémom práce bez rozdielu na časovo pevný hodinový (a vyučovací) plán. Učiteľ sám tú otázku reguluje, a v rámci jednotlivých dní realizuje logicky a tematicky spojené vyučovacie bloky. Jednou z platných oblastí integratívného vyučovania je umelecké vyučovanie, ktoré zahŕňa hudbu a plastiku. Pretože rozhodnutím MENIS[14] v strediskách predškolských a školských boli dopustené do realizácii mnohé vyučovacie programy, a obsahy hudby sú v nich rozličné uvedené a dosť slobodné uvádzané učiteľmi, nie je možné súčasne určiť oblasť, ktorý si predškolské detí a žiaci mladších tried základnej školy skutočne osvojujú. Tvorcovia programov odporúčajú avšak mnohosť pracovných foriem opretých na vlastnej detskej hudobnej aktivite (por. Łada- Grodzicka A., i in., 2000).

Vracajúc k základnému pojmu tohto príspevku, vidíme, že už na úrovni programových predpokladov, hudobná detská výchova je veľmi diferencovaná, predsa táto diferenciácia nie je výsledkom jej chápania ako pedagogickej kategórie. Je skôr výsledkom dopúšťania rôznych foriem organizácie práce učiteľa s dieťaťom, možnosti prijímania do realizácii rôznorodých programov a nedostatku akejkoľvek komplexnej kontroly nad týmto procesom. Dôležitým ešte aspektom tejto diferenciácie je fakt všeobecne slabej prípravy učiteľov v oblasti hudby (Nowak B., 2002), ktoré implikuje obmedzené možnosti v každej oblasti ich fungovania.

[14] MENiS - Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, MŠ - Ministerstvo Školstva (przyp. tłum.).

Pri povolávaní sa na pravidla vybraných metód diferenciácii vyučovacieho procesu z pedagogických prác, môžeme niektoré ich hodnoty využiť v hudobnej výchove. Musíme avšak si pamätať, že v tomto procese nie je najdôležitejšie získavanie hudobných schopnosti deťmi. Predmet vyučovania- hudba- vo všeobecnom vyučovaní plní úlohu stimulujúcu všestranný rozvoj dieťaťa, teda okrem zrejmej starostlivosti o najvyššiu úroveň prenesenia hudby (spevu, hry na nástrojoch, cvičení hudobno-pohybových a iných) nie je možné v hľadisku nechávať takéto úlohy:

- rozvíjanie hudobnej inteligencie
- rozvíjanie myslenia, pamäti a pozornosti
- formovanie sluchovo- pohybovo-priestorovej koordinácie
- formovanie citlivosti a empatie
- formovanie emocionality
- formovanie žiadaných spoločenských postojov

Je zrejme, že široká oblasť možnosti práce s dieťaťom na hudobnom materiále vyžaduje aby učiteľ bol nielen dobré meritórne pripravený. Diferencovaním svojich vplyvov učiteľ môže dosiahnuť oveľa väčšie efekty, než v klasickom, súčasne najčastejšie používanom spôsobe vyučovania. Ako som už spomenula, tieto činnosti si zakladajú na vedení do realizácie rovnakých hudobných úloh, takými istými spôsobmi, a hodnotenie sa týka objektívnych efektov a nie možných , v určitých podmienkach, pokrokov konkrétneho žiaka. Jednou z ciest zlepšovania účinnosti vyučovania detskej hudby, ktorá sa prejavuje v rozvoji hudobných schopností a vyššie uvedených intelektuálnych dispozícií je vlastne urobenie tohto procesu elastickým. Metódy diferenciácie vyučovania môžu byť významné v dosiahnutí tejto elastickosti.

Zo prezretých metód tohto typu, som si do modifikácie a adaptácie pre hudobnú detskú výchovu vybrala systém TARGET (*ang*. 1. task, 2. authority, 3. recognition, 4. grouping, 5. evaluation, 6. time) (Brophy J., za : Petlak E., 2004, s. 15-16), pretože pravidla ktoré ho tvoria môžu byť tu použité. Obohacujú pluralizmus hudobných foriem práce žiakov v triede, a sa pričíňajú o väčšiu účinnosť vyučovania. Transpozíciu základných myseľných konštrukcií tohto systému na proces hudobnej detskej výchovy, pomenovaných a interpretovaných E. Petlakom (ibidem, s.15-16) predstavujem v zostavení 1.

Zostavenie 1. Transpozícia základných predpokladov systému TARGET na proces detskej hudobnej výchovy.

Č.	Základné predpoklady systému TARGET*	Transpozícia základných predpokladov systému TARGET na proces detskej hudobnej výchovy.
1.	Úlohy žiakov sú diferencované, prispôsobené ich schopnostiam. Dbá sa na jednotu racionálneho a emocionálneho procesu, na to, aby žiak prežíval uspokojenie z úspechu.	Hudobné úlohy sú prideľované všetkým žiakom (urobenie všetkých cvičení je možné pre všetky deti na úrovni pomernej správnosti) alebo podľa úrovni ich hudobných schopností (napr. detí s dobrým pocítim rytmu a labilnej intonácii v speve môžu hrať ťažšie rytmy na bicích nástrojoch, a žiaci so všeobecne nízkymi schopnosťami hrajú ľahšie rytmy, napr. podčiarkujú metrický akcent, atď.). Spoločné, dobré znejúce prednesenie ľahkej piesne alebo inštrumentálnej skladby uspokojuje a teší všetky detí.
2.	Autorita je rozdelená medzi oblasť kompetencií učiteľa a žiakov.	Prednesenie hudobnej skladby obyčajne riadi učiteľ, ktorý berie do úvahy detské sugescie

		(napr. výber sprevádzajúcich nástrojov alebo pohybov, ktoré sú interpretáciou počúvanej hudby). Žiak (predškolské dieťa tiež) mal by tiež plniť úlohu riaditeľa zvlášť, keď úroveň prednesených hudobných úloh je už dosť dobrý.
3.	Všetci, nielen najlepší žiaci musia dostavať pochvalu a uznanie. Učiteľ musí hodnotiť aj drobný pokrok žiaka.	Zvláštna možnosť oceňovania a pochvaly detí je pri diferencovaní pridelených im hudobných úloh, pretože v takejto situácii efekt môže byť naozaj významný. Detí tiež si to všimnú, preto pochvala a skúsenosť krásneho prednesenia hudobnej úlohy bude podnetom na ďalšiu námahu pri prekonávaní ťažkostí na novom hudobnom materiále.
4.	Uprednostňujú sa metódy spolupráce. Žiaci sú vedení k vzájomnej spolupráci a nie k súpereniu.	Pri prednesení hudobnej skladby (detských pesničiek, rytmických cvičení, krátkych inštrumentálnych diel) je nutná spolupráca všetkých žiakov pre dosiahnutie všeobecného efektu. Detí dobre riadené učiteľom nebudú súperiť, pretože príjemnosť zo zúčastňovania sa v dobré (veľmi dobré) prednesenej skladbe bude väčšia. Takéto prednesenie súperenie vylučuje.
5.	Cieľom hodnotenia je viesť žiaka k tomu, aby vedel čo robí nesprávne, čo ma robiť inak, lepšie. Žiaci môžu prezentovať vedomosti tak, ako im vyhovuje.	Kontroverzné je hodnotenie detí z umeleckých predmetov. V nadviazaní k pravidlu dosiahnutia úspechu (por. bod 1.), treba, pri pridelení hudobných úloh pre možnosti žiakov, hodnotiť ich reálne pokroky, nie schopnosti (napr. keď sa žiak s nízkymi schopnosťami veľmi snaží, a pridelenú ľahkú úlohu urobí dobre, učiteľ mal by ho oceniť a pochváliť).
6.	Učiteľ má pracovať takými metódami, aby bol čas efektívne využitý. Niektoré učivo je náročnejšie, niektoré tak zaujme žiakov v spolupráci, že čas by mal byť prispôsobený aj týmto skutočnostiam.	V hudobnej výchove čas má špeciálnu mieru, pretože každé dobré prednesenie hudobnej úlohy je podmienené dlhými cvičeniami. Učiteľ mal by dobré naplánovať prácu počas vyučovania, aby námaha žiakov bola úspešné ukončená. Nemalo by byť situácii, v ktorej úroveň ťažkosti a pracovná organizácia by znemožnila zhrnutie vyučovania, pretože nebol už čas. Taká situácia by viedla k znechutení. V školskej a predškolskej praxi treba tiež brať do úvahy možnosť vracania k (opakovania) obľúbeným detským skladbám, dokonca aj keď ide o zmenšenie repertoáru. Namiesto väčšieho počtu prednesených skladieb, detí zažijú estetické zážitky spojené s dobrým prednesením alebo počutím už poznaných, obľúbených skladieb.

*Spracované na základe : Petlak, E., 2004, s.16.

Prijímajúc popísane v zostavení 1. predpoklady hudobnej detskej výchovy v kontexte systému TARGET, treba mať svedomie, že sú oný spojné vzhľadom k seba, a požadujú používania ako celok. Jednotlivé prvky vyňaté z kontextu, použité selektívne, napr. v typickom, direktívnom štýle hudobného vyučovania, môžu viesť k pocitu privedenia

do záhuby, neistoty a znechutenia. Príkladom môže byť situácia, keď učiteľ nediferencuje úrovni poverených úloh vzhľadom na hudobné schopnosti. Fakt ten bude vplývať na nemožnosť rešpektovania ostatných pravidiel, čiže zároveň dosiahnutie pocitu úspechu, ako aj možnosť adekvátnej do reprezentovaných dieťaťom schopností hodnotenia, stanú sa problematické. Takisto rozvíjanie detskej spolupráce s vyhýbaním sa súperenia sa môže stať nemožné, keď táto diferenciácia nebude. Preto učiteľ detskej hudby mal by mať svedomie nielen jej cieľov, ale takisto dôležitým aspektom jeho práce je prijatie určeného systému základných predpokladov (napr. vyššie popísaného systému TARGET), ktoré sú východiskovým bodom pre spôsoby vyučovania počas vyučovacích hodín.

Špecifika hudobnej výchovy sa prejavuje tiež v jestvovaní foriem mimohodinovej práce, akou sú umelecké skupiny. Sú vedené v súčasnosti v niekoľkých materských škôlkach a školách. Ich činnosť sa opiera o dobrovoľné zúčastňovanie sa detí, ktoré je výsledkom ich záujmov. Nie je to vždy rovnoznačné s vysokými schopnosťami, avšak počas výskumov tejto dispozície, žiaci, ktorí sa zúčastňovali v hudobných skupinách predstavovali vyššiu úroveň než ich rovesníci (Sacher W.A., 2004a), ktorí používali len formálne vyučovacie hodiny. Práca nad prednesením pesničiek, tanečnými sústavami, či hudobnými inscenáciami je tiež formou diferenciácie učiteľských vplyvov, a základy týchto vplyvov sa musia opierať o predpoklady významovo blízke vyššie popísanej modifikácie systému TARGET, s jedným základným rozdielom. Cieľom detskej a učiteľskej námahy je najčastejšie verejná prezentácia výsledkov, preto by sa malo brať do úvahy väčšiu oblasť direktívnosti riadiaceho cvičenia- tu potreba dosiahnuť detský úspech pri zachovaní ostatných predpokladov, čo je podmienkou existencie skupiny.

Nadväzujúc k myšlienke zo začiatku tejto práce, treba podčiarknuť, že existuje ešte veľa iných spôsobov, metód a vyučovacích štýlov, že učiteľ môže sám ich modifikovať v závislosti od potrieb konkrétnej detskej skupiny, a môže tvoriť vlastné metódy. Avšak základom takej činnosti mala by byť veda z hudobnej pedagogiky, všeobecnej pedagogiky a psychológie, zvlášť v oblasti didaktických schopnosti a svedomie potreby diferenciácie vyučovacieho procesu. Učiteľské nedostatky v takej príprave znemožňujú nielen využívanie rôznorodosti programových ponúk, ale tiež elastické myslenie o hudobnej výchove, čoho výsledkom bude odďaľovanie šanci žiakov na možný pre nich hudobný rozvoj.

Literatúra

DRÓŻKA, W. 1995. Nowe wyzwania wobec pedagogiki w świetle doświadczeń młodych nauczycieli. W: Hejnicka – Bezwińska, T. red., Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania. Bydgoszcz: WSP, ISBN 83-7096-134-7, s. 303 – 313.

GUTEK, G. L. 2003. Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji. Gdańsk :GWP, ISBN 83-89120-73-9.

IVANČIKOVA, J. 2004. Diferencovaná trieda a diferencované hodnotenie podl'a úrovne schopnosti a pripravenosti žakov. In: Petlak, E., Juszczyk, S., a kol.: Diferenciácia vyučovania a súvislosti. Nitra: PF UKF, ISBN 80-8050-743-0, s.65-78.

KOPIK, A. 2004. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w krajach Unii Europejskiej. W: Nauczyciel i szkoła, nr 3-4 (24-25), Mysłowice, GWSP, ISSN 1426 9899 s. 21-36.

ŁADA-GRODZICKA, A. i in. 2002, ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku. Warszawa, WSiP, ISBN 83-02-07722-4.
NOWAK B., 2002. Sytuacja nauczyciela muzyki w okresie przemian edukacyjnych. W: Przerembska V., red.: Problemy współczesnej edukacji muzycznej. Łódź, UŁ, Zakład Pedagogiki Muzycznej, ISBN 83-913889-2-6.
PETLÁK, E. 2004. K teórii a praxi diferencovaného vyučovania. In: Petlak, E., Juszcyk, S., a kol.: Diferenciácia vyučovania a súviclosti. Nitra: PF UKF, 2004, ISBN 80-8050-743-0, s. 8-21.
RADWIŁŁOWICZOWIE, M.R., 2004. Planowanie integrujące w nauczaniu początkowym. In: Nauczyciel i szkoła, Mysłowice, nr 3-4(42-25), ISSN 1426-9899.
SACHER, W.A. 2004, Wyniki badań. Wnioski i dyskusja. W: Sacher, W.A., red. Zdolności muzyczne dzieci w wieku 5 - 13 lat w opinii nauczycieli a wyniki badań testowych. Mysłowice, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, ISBN 83-69032-50-3.
SACHER, W. 1997. Wczesnoszkolna edukacja muzyczna. Kraków, 1997, Impuls, ISBN 83-86994-45-2.
SACHER, W.A. 2004, Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci. Katowice, 2004b Wyd. UŚ, ISBN 83-226-1302-4.
WILKOSZEWSKA, K. Estetyczna przygoda sztuki. W: Horyzonty wychowania, nr 3/2004(6), Kraków, WSF-P IGNATIANUM, ISSN 1643-9171, s. 157-165.

MOŽNOSŤ UPLATNENIA KONCEPCIE MASTERY LEARNING NA ZŠ

Grofčíková Soňa

Anotácia: V príspevku sa venujeme otázke diferenciácie žiakov na 2. st. ZŠ v súlade s podstatou a princípmi mastery learningu. Poukazujeme na možnosť realizácie tejto koncepcie ako alternatívy k tradičnému vyučovaniu, na rolu učiteľa a žiaka v takto orientovanom edukačnom procese a vplyv rodiny na proces učenia sa žiaka.

Kľúčové slová: koncepcia mastery learning, princípy, vyučovací proces, učiteľ, žiak, rodinné prostredie.

Abstract: The contribution deals with a differentiated approach at 2-nd stage of primary school in cooperation with the core and principles of mastery learning. There are presented possibilities of realisation of this conception as an alternative to the traditional teaching process, we focus on teacher´s role, pupil´s role and influence of family environment on pupil´s learning process.

Key words: mastery learning, principles, teaching process, teacher, pupil, family environment.

Poslaním učiteľa je viesť žiakov k poznaniu, rozvíjať ich potenciál, kľúčové kompetencie a pozitívne, individuálne formovať ich osobnosť. Takto všeobecne formulovaný cieľ smerovania nášho školstva, proklamovaný aj v Národnom programe výchovy a vzdelávania v SR, nie je pre učiteľa jednoduché napĺňať. Každý pedagóg si uvedomuje individualitu, rozdielnosť svojich žiakov, a preto hľadá najlepší a najefektívnejší spôsob naplnenia stanovených všeobecných, špeciálnych a konkrétnych cieľov, ktoré smerujú k rozvoju žiakov v školskom prostredí, ale v nevyhnutnej súčinnosti s prostredím rodinným.
Diferencovaný prístup cez využitie mastery learningu napĺňa jednu z úloh vnútornej diferenciácie, a to rozdielnosti vo výkone medzi žiakmi postupne vyrovnávať a odstraňovať ich zaostávanie vo vyučovacom procese (Porubská, G., 2001, s. 23). Mastery learning (dokonalé osvojenie učiva, zvládajúce učenie) je alternatívnou psychodidaktickou koncepciou ako organizovať a riadiť vyučovací proces. Podstata a samotné uplatnenie princípov a postupov vedie k rozvoju žiaka predovšetkým v kognitívnej oblasti s dôrazom na proces poznávania, rozvoja poznávacích funkcií a učenia sa. Cieľom sa stáva prechod k vyšším kognitívnym úrovniam, od zapamätávania až po úroveň hodnotenia a tvorivosti. Význam koncepcie nespočíva v porovnávaní žiackych výkonov navzájom, ale v dosahovaní stanovených vzdelávacích cieľov u každého žiaka na základe poznania jeho individuálnych osobitostí (napr. schopností, učebného štýlu, tempa práce, motivácie). Ide o proces, v ktorom **žiaci dosahujú rovnako stanovenú, zvládajúcu obsahovú úroveň, ale v odlišnom časovom intervale (pracovnom tempe), v závislosti od ich možností a učebných potrieb**.
Pri tradičnom vyučovaní si žiaci musia osvojiť učivo vymedzené učebnými osnovami, ale vo viac menej rovnako stanovenom čase, pričom sa prihliada na rozdielnu úroveň schopností žiakov, čo následne ovplyvňuje ich výsledky, ktoré sú pomerne rôznorodé

(Turek, I., 1997, s. 146). Pri konepcii mastery learning si žiaci takisto musia osvojiť učivo vymedzené učebnými osnovami na výbornej alebo veľmi dobrej, zvládajúcej úrovni, čo predstavuje 80-90% učebnej látky. Podľa B. Blooma je takýto cieľ reálny u všetkých žiakov v bežnej triede, ak majú vytvorené vhodné podmienky, optimálne prispôsobený spôsob vyučovania žiakovi a toľko času, koľko žiak k učeniu potrebuje (Průcha, J., 2002, s.137). Pokiaľ by sme vymedzili koncepciu zvládajúceho učenia len na základe uvedenej deskripcie, bolo by to veľmi nepresné a nedostatočné, preto je nutné uviesť aspoň základné navzájom sa podmieňujúce princípy, ktoré sa uplatňujú v mastery vyučovaní:

- Každý žiak je schopný zvládnuť primerane stanovené, zvládajúce ciele vyučovania, osvojiť si požadovaný systém poznatkov, zručností, návykov.
- Žiak môže dosiahnuť požadované ciele v prípade, že mu je poskytnutý dostatok času, ktorý potrebuje na učenie, na preukázanie zvládnutia cieľov.
- Žiak môže dosiahnuť požadovanú úroveň, ak sú zo strany učiteľa prispôsobené podmienky vyučovania a vhodne volené vyučovacie metódy a postupy, predovšetkým na základe poznania kognitívnych a afektívnych determinantov jednotlivých žiakov, ich učebných štýlov atď.
- Žiak môže dosiahnuť požadovanú úroveň, ak ho učiteľ oboznamuje s jeho učebnými nedostatkami, kde robí chyby a poskytuje mu korektívnu pomoc, nápravu (akoukoľvek formou).
- Pozornosť sa nezameriava na samotný obsah vyučovania, ale na proces učenia, prechod na vyššie úrovne poznávacích funkcií a spôsob zvládnutia požadovaného učiva, obsahu.
- Žiakove učebné výsledky sú významne ovplyvňované sociálnym prostredím. Podporu, ktorú dostáva od rodičov, príležitosti, ktoré k učeniu má ovplyvňujú jeho školský výkon.

Realizačná stránka takto organizovaného vyučovacieho procesu si vyžaduje dôslednú prípravu učiteľa, aplikáciu uceleného modelu výučby, ktorý vo svojej monografii uvádza napr. I. Turek (1997). Na učiteľa v takto ponímanom vyučovaní sa kladú pomerne vysoké nároky, najviac však na začiatku aplikácie vyučovacích modelov.

Možnosť uplatnenia mastery learningu:

Samotní autori B. Bloom, J. Block, J. Carroll videli uplatnenie koncepcie v bežných školách, pričom experimenty a zisťovania aplikovali práve na žiacku populáciu spomenutých škôl. V našich podmienkach sa realizácia mastery learningu javí ako vhodná pre základné školy, predovšetkým pre 1. stupeň ZŠ, čo vyplýva zo samotnej podstaty a hlavného cieľa koncepcie. Našou snahou je v pripravovanom experimente overiť účinnosť takéhoto modelu vyučovania i na 2. stupni ZŠ.

Realizácia v obsahovej a cieľovej rovine sa uskutočňuje v súlade s platnými školskými dokumentmi. Pre učiteľa sa stáva dôležité vymedzenie zvládajúcich cieľov, ktoré musia byť primerane náročné a zároveň v súlade s učebnými osnovami, učebnými štandardami. I keď momentálne prebieha diskusia o obsahovej predimenzovanosti, učiteľ musí stanovovať zvládajúce ciele na základe požiadaviek učebných osnov, ktoré môže do istej miery upravovať v prospech žiaka. Nasledujúce konkrétne ciele si učiteľ vymedzuje cez učebné úlohy, problémy, otázky na základe Bloomovej taxonómie alebo dnes už prepracovanej verzie, ktorú zostavila L. W. Andersonova a obohatila ju o úroveň tvorivosti. Myslíme si, že na úrovni obsahu a cieľov je možné koncepciu realizovať aj v našich súčasných podmienkach.

V procesuálnej rovine výberu metód, postupov, prostriedkov, organizačných foriem sa ponecháva plná voľnosť učiteľovi, ktorý ich vyberá práve na základe poznania individuálnych rozdielov žiakov. Pri metódach je vhodné vyberať predovšetkým aktivizujúce vyučovacie postupy, ktoré žiakovi napomáhajú k prechodu na vyššie poznávacie úrovne, čo následne znamená prechod od memorovania k vlastnej hodnotiacej a tvorivej aktivite. Náročnosť materiálnych a technických prostriedkov závisí od individuálnej náročnosti učiteľových postupov, od možností školy. V samotnom procese výučby, postavenom na princípoch mastery learningu, nie sú požiadavky na materiálnu vybavenosť také, ktoré by znemožnili jej realizáciu v našich školách.

Diferenciácia žiakov je v tejto koncepcii predovšetkým postavená na možnosti vlastného učebného tempa, to znamená prispôsobenie času na učenie sa schopnostiam žiaka. Učiteľ je v súčasnosti limitovaný časovou jednotkou (najčastejšie 45 minútovou vyučovacou hodinou), čo prináša isté problémy, ale nie neprekonateľné. B. Bloom tvrdí, že pri vhodných pokynoch trvá učenie slabším, pomalším žiakom najviac dvakrát tak dlho ako ostatným (Petty, G., 1996, s. 345). Z prieskumu, ktorý sme realizovali medzi učiteľmi 2. st ZŠ, pri otázke koľko času potrebujú na splnenie úloh pomaly pracujúci žiaci, 40% sa vyjadrilo, že 1,5 násobok času oproti žiakom pracujúcim priemerným tempom. Medzi možnosti ako nechať žiakovi dostatok času na učenie môžeme zaradiť napr. dokončenie, dopracovanie úloh na nasledujúcej hodine, doučovanie, efektívne zadanie domácej práce, rovesnícka pomoc pri učení na hodine. V zásade platí, že miera učenia je funkciou vyjadrujúcou pomer času potrebného na učenie a reálneho času na učenie (Carroll, J., 1963, dostupné na http://allen.warren.net/ml.htm).

Mastery learning je postavený na spolupráci nielen učiteľa a žiaka, ale významne do tohto procesu vstupujú i rodičia. Jedným z princípov koncepcie, ktorý je významným determinantom práce učiteľa i samotného učenia sa žiaka, je teda podpora rodiny a rodinné prostredie sa stáva hlavným kľúčom k elementárnemu úspechu žiaka v škole. Podľa B. Blooma sa individuálne rozdiely v učení prejavujú už v 3. ročníku ZŠ a v priebehu školskej dochádzky sa postupne zväčšujú, čo pramení predovšetkým z mimoškolských podmienok jeho života, pričom rozhodujúcim faktorom nie je ekonomický status rodiny, ale charakter a obsah interakcie rodič – dieťa (Průcha, J., 2002, s.139). Je preto nevyhnutné, aby rodina venovala pozornosť a podporu svojmu dieťaťu pri procese učenia sa, poskytovaním príležitostí, podnetov k učeniu sa. Ak učiteľ chce realizovať koncepciu, mal by si získať pre spoluprácu najskôr rodičov, ktorí môžu svojim prístupom významne ovplyvniť učebné výsledky svojich detí. Pri výskume vplyvu rodinného prostredia na výkon žiaka sa ukázali rozdiely i medzi súrodencami v jednej rodine, kde rodičia často poskytovali rozdielne príležitosti a podporu, pretože mali odlišné očakávania pri každom dieťati. (R. H. Dave, 1963, in Eisner, E., 2000, s. 5) Pravidelnosť istých činností, ktoré rodina vykonáva, súvisí i s učením dieťaťa a je ďalšou podmienkou jeho úspechu. Každodenný režim zahrňujúci čas vymedzený na učenie, hry, zábavu, prácu či odpočinok, samotný vzťah rodič a dieťa, požiadavky rodiny na dieťa atď., pôsobia na postoje, názory, návyky, schopnosti dieťaťa, ktoré sa následne prejavujú i v jeho školskej práci. Ak sa učenie stáva prirodzenou súčasťou života rodiny, tak takéto spomenuté rysy rodinného života prispievajú k zodpovednosti a schopnosti dieťaťa učiť sa aj v škole. Vytvorenie obojsmernej komunikácie medzi učiteľmi a rodičmi sa stáva pre žiakov prospešné, pretože rodičia sa oboznamujú s požiadavkami učiteľov a učitelia s očakávaniami

rodičov. Zo školskej praxe je však zrejmé, že učiteľ musí využívať rozdielne stratégie, v závislosti od vzťahu rodiča ku škole, aby docielil angažovanosť konkrétneho rodiča na učení svojho dieťaťa. Táto oblasť vzťahov učiteľ - rodičia sa však v poslednom období javí ako dosť problematická práve kvôli zlyhávajúcej komunikácii a často aj rozdielnemu chápaniu funkcie školy.
Príležitosť k učeniu je v škole vyjadrená mierou v ktorej prichádzajú žiaci do kontaktu s obsahom daného predmetu. Horná hranica predstavuje dĺžku vyučovania počas dňa a v priebehu celého školského roka. Skutočné množstvo príležitostí k učeniu závisí od času, ktorí žiaci strávia pri učebných činnostiach. Pre učiteľa z toho vyplýva nutnosť efektívneho využitia času na aktivity smerujúce k plneniu stanovených vyučovacích cieľov (Unesco, 2005, s. 16). Dôležitosť príležitostí k učeniu má svoj význam aj v rodinnom prostredí, ktoré spätne pomáha skvalitňovať i samotný vyučovací proces v škole. B. Bloom (1987) potvrdzuje, že v konečnom dôsledku je tu vysoká korelácia medzi rodinným prostredím, postojom k učeniu a školským výkonom (úspechom).
Na záver by sme chceli zdôrazniť, že hoci základy mastery learningu boli položené už takmer pred 40. rokmi a dodnes je tento prístup využívaný predovšetkým v anglosaských krajinách, je tu reálna možnosť uplatniť koncepciu aj v našich podmienkach, po experimentálnom overení zdôrazniť slovenské špecifiká a zaviesť takto modifikovaný model vyučovania do školskej praxe ako alternatívu k tradičnému vyučovaniu.

Literatúra

EISNER, E. 2000. Benjamin Bloom. In: The quarterly review of comparative education. Paris, UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXX, no. 3.
PETTY, G. 1996. Moderní vyučování. Praha: Portál,384s. ISBN 80-7178-070-7.
PORUBSKÁ, G., SEIDLER, P., KURINCOVÁ, V. 2001. Diferenciácia, integrácia a kooperácia v edukačnom prostredí. Nitra: PF UKF, 242 s. ISBN 80-8050-415-6.
PRŮCHA, J. 2002. Moderná pedagogika. Praha: Portál, 488 s. ISBN 80-7178-631-4.
TUREK, I. 1997. Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava: MC, 316 s. ISBN 80-88796-49-0.
UNESCO. 2005. Efektívní učení ve škole. Praha: Portál, 142 s. ISBN 80-7178-556-3.
Mastery Learning: A Basic Introduction. 2004-01-30
www.allen.warren.net/ml.html
CARROLL, J., BLOOM, B. 1987. Mastery Learning. 2004-06-07
www.humboldt.edu/tha1/mastery. html
Mastery Learning. 2004-06-07
www.xnet.rrc.mb.ca/glenh/mastery_learning.html

EDUKÁCIA VO VOĽNOM ČASE PROSTREDNÍCTVOM INOVATÍVNYCH A ROZVOJOVÝCH PROGRAMOV AKO PREVENCIA VOČI SOCIÁLNO – PATOLOGICKÝM JAVOM.

Masariková Anna

Anotácia: Príspevok je zameraný na analýzu problémov v edukačnom prostredí. Autorka vidí riešenie v dôslednom zavádzaní vzdelávacích poukazov, v postupnom zvyšovaní úrovne záujmovej činnosti z hľadiska kvantity a kvality, v tvorbe a realizácii rozvojových a inovatívnych programov zameraných na edukáciu vo voľnom čase.

Kľúčové slová: Edukácia, edukátor, edukant, edukačné prostredie, edukačné procesy, záujem, záujmová činnosť, rozvojové programy, inovatívne programy, voľný čas

Annotation: This contribution analyzes problems in educational habitat. The author see the solution in consistent adopt of educational remarks, gradually boosting level in interested activity from the standpoint of quantity and quality, in production and realization in developmental and innovative programmer intent on education in a free time.

V ostatnom čase pod vplyvom anglosaských krajín sa v strednej Európe chápe pojem **pedagogika ako súbor vied o edukácii**. Prúcha, J., Walterová, E., Mareš, J. v Pedagogickom slovníku (1995) definujú edukáciu, ako proces formálneho vzdelávania a výchovy. Švec, Š. (1995) charakterizuje edukáciu ako sústavu inštitucionálne organizovaných aktivít, ako celoživotné rozvíjanie znalostí, schopností, osobných kvalít i hodnotových postojov.

Teoretické koncepcie prezentované v našej i zahraničnej literatúre charakterizujú edukáciu ako:

- základné ľudské právo a občiansku povinnosť,
- prípravu človeka na život,
- plánovitý proces utvárania osobnosti so zreteľom na jej vývinové a individuálne osobitosti,
- proces kultivácie osobnosti so zreteľom na výchovu, vzdelanie, morálku, kultúru a i.,
- sebarealizáciu so zameraním na individuálne a skupinové potreby,
- sociálny proces, ktorý je determinovaný sociálnym a kultúrnym prostredím,
- sociálnu funkciu edukačnej inštitúcie,
- prostriedok nápravy sociálno-patologických prejavov.

Švec, Š. obohatil pedagogickú teminológiu o pojem **edukátor**. V glosáre pedagogických a andragogických termínov k pojmu edukátor priradil všetky subjekty podieľajúce sa na riadení a organizovaní edukačných procesov. (1995)

Prúcha, J. vo svojej práci Moderní pedagogika akceptuje **edukanta** na rozdiel od starších prác ako subjekt výchovných situácií a výchovných procesov. Priznáva mu právo aktivity v procese edukácie i v procese „ učenia sa“. (1997) To je právo slobodne si vyberať z okolitých podnetov, čo mu vyhovuje. Právo slobodného rozhodovania má

možnosť uplatňovať v eduačných procesoch. S týmto poňatím sa nestotožňujú pedagógovia tradičnej školy, ale naopak ho vítajú pedagógovia voľného času, ktorí zdôrazňujú princíp dobrovoľnosti, možnosť slobodnej voľby v súlade so saturáciou potrieb a záujmov, preto takéto chápanie edukanta je adekvátne pre pedagogiku voľného času.

Edukačný proces v škole a vo voľnom čase má svoje odlišnosti. Kým edukácia v škole je založená na povinnostiach, vonkajšej motivácii, prostredníctvom štátnych dokumentov, sú presne stanovené edukačné ciele, využívajú sa predovšetkým tradičné formy, ktorých sa zúčastňujú prevažne homogénne skupiny, organizuje a riadi ich formálny učiteľ, edukácia vo voľnom čase je organizovaná na základe dobrovoľnej účasti žiakov. Povinnosti vystrieda sloboda a slobodné rozhodnutie na základe vnútorných potrieb, individuálnych záujmov a vnútornej motivácie. Tradičné formy vystriedajú záujmové činnosti, rozvojové programy – krúžky, kluby, súťaže, preteky, olympiády, vychádzky, výstavy, verejné vystúpenia, akadémie a iné aktivity. Formálneho učiteľa pomerne často vystrieda neformálny pedagóg, rodič, aktívny športovec, nadšený ochranca prírody, znalec umenia, schopný tanečník a i., ktorý zväčša pracuje s heterogénnou skupinou, kde využíva vedomosti a zručnosti starších a skúsenejších členov záujmových útvarov.

Edukácia vo voľnom čase vzhľadom na nové podmienky v školách a v školských zariadeniach, ktoré sa vytvorili vďaka zavedeniu „vzdelávacích poukazov“ na základných a stredných školách umožnila kvantitatívny i kvalitatívny rozvoj záujmovej činnosti.

Záujem možno chápať ako špecifickú výberovú reakciu voči určitým objektom, alebo k činnosti, ktorá je spojená s predmetom záujmu. Záujem je taký vzťah k predmetu, ktorý vytvára tendenciu obracať pozornosť priamo naň.

Pojem záujem má mnoho významov- vyjadruje napäté sústredenie mysle na nejaký predmet alebo jav (sledovať niečo, počúvať so záujmom); zvýšenú pozornosť o niekoho a o niečo (venovať niečomu veľký záujem); zisk, prospech úžitok hmotný alebo mravný (rešpektovať niečí záujem, obetovať osobné záujmy); náklonnosť k niečomu, záľuba v niečom (mať záujem o knihy, hudbu výtvarné umenie. (Slovník slovenského jazyka 1965, s. 550). Záujem je prejavom zameranosti osobnosti, je to motív ktorý pôsobí tým, že si uvedomujeme jeho význam a emocionálnu príťažlivosť. V každom záujme sú obvykle v určitej miere zastúpené obidva komponenty, avšak ich vzájomný vzťah pri rôznej úrovni uvedomenia môže byť rôzny. (Rubinštein1967, s. 667)

Pri charakteristike pojmu záujem sa väčšina psychológov a pedagógov opiera o Příhodu (1974) a vymedzuje predovšetkým tieto znaky:

- Základom záujmu je individuálna potreba – tento znak približuje záujem k motívu.
- Záujem je vždy výberový: osobnosť niektoré predmety, alebo činnosti zamieta, alebo uprednostňuje.
- Od povahy záujmu závisí charakter, osobnosť.
- Rudimentárnu podstatu záujmu možno podnietiť, posilniť výchovným pôsobením.
- Vývoj záujmu postupuje od potrieb biologických k sociálnym a kultúrnym.

V edukačnom procese odlišujeme **záujem ako proces,** ktorý je vyvolaný určitým podnetom a po nejakom čase doznieva. Takýto aktuálny momentálny záujem je väčšinou novými, neobvyklými aspektmi. Záujem možno považovať za **vlastnosť**,

ktorá súvisí s takými osobnostnými útvarmi ako je zvedavosť, schopnosť skúmať a objavovať. **Záujem – stav** sa týka koncentrácie pozornosti, zážitku z činnosti, hodnotenie činnosti. Niektorí autori uvádzajú tri základné komponenty formálnej zameranosti - kognitívny, konatívny, afektívny. (Smékal, 2002).
Záujmy možno rozlíšiť na konkrétne a abstraktné, na záujmy o predmety a činnosti, na záujmy v miestnosti a v teréne, záujmy teoretické a praktické. Môžeme ich zaradiť do troch kategórií : (Smékal, 2002)

Záujmy o idey:	vedecké - zisťovanie prečo sú veci také aké sú, literárne – činnosti so slovami a jazykom, estetického vnímania, estetického vyjadrenia.
Záujem o ľudí:	kontaktné – o stretávanie s ľuďmi pre nejaký úžitok, sociálne.
Záujem o veci:	systematizačné – o zbieranie a triedenie materiálu, rastlinami.

Z **pedagogického** hľadiska je potrebné rozlišovať prostredie priameho vplyvu záujmovej činnosti na deti a mládež, pretože v značnej miere determinuje ciele i obsah edukačných procesov:

- rodinné prostredie,
- prostredie náhradnej rodinnej výchovy, detské - domovy internátneho i rodinného typu, diagnostické centrá, diagnostické ústavy, pestúnske rodiny, profesionálne rodiny, samostatné výchovné skupiny, reedukačné detské domovy, reedukačné domovy pre mládež,
- školské prostredie, (ponuka voľnočasových a záujmových aktivít),
- prostredie školských zariadení – školský klub detí, centrum voľného času, stredisko záujmovej činnosti, domov mládeže, škola v prírode, záujmová umelecká škola, jazyková škola, školské výpočtové stredisko, stredisko praktického vyučovania,
- prostredie špeciálnych výchovných zariadení, (starostlivosť o nadané deti a deti so špeciálnymi potrebami),
- prostredie kultúrnych inštitúcií – medzinárodný dom umenia pre deti a mládež, domy kultúry a osvetové zariadenia, knižnice, divadlá pre deti a mládež, múzeá, vybrané expozície na hradoch a zámkoch a i.
- inštitúcie zamerané na telovýchovu a šport – plavárne, štadióny, kurty, telocvične,
- občianske združenia pre deti a mládež,
- kresťanské združenia pre deti a mládež.

Z uvedeného vyplýva, že edukácia detí a mládeže je determinovaná cieľom a úlohami výchovných zariadení. Osobitnú pozornosť si zaslúži i fakt, že väčšina výchovných skupín má hetorogénnu štruktúru, preto pedagóg voľného času mal by ešte pred prvým stretnutím s výchovnou skupinou venovať pozornosť vstupným determinantom:

- vekové osobitosti detí (pri zmiešaných zoskupeniach rozdiely z hľadiska veku a pohlavia),
- úroveň rodinného prostredia, (vzdelanosť rodičov, počet detí v rodine, pracovná doba rodičov, ochota rodičov tráviť svoj voľný čas spolu s deťmi),

- širšie sociálne a kultúrne prostredie,
- druh inteligencie - jazyková, logicko-matematická, hudobná, vizuálno-priestorová, telesno-pohybová, sociálna, interpersonálna (podľa Gardnerovej klasifikácie),
- vzdelávacia úspešnosť žiakov,
- úroveň schopností a zručností,
- zameranie potrieb a záujmov.

Pod vplyvom podnetného edukačného prostredia nastupuje sebavýchova a sebaformovanie detí a mládeže. Schopnosť každého človeka zdokonaľovať seba samého i druhých je potrebné u detí a mládeže prebúdzať a plne rozvíjať. Uvedomelá sebavýchova je najúčinnejšou výchovou, dobre a taktne riadené sebavzdelávanie je najúčinnejším vzdelávaním, správne vedený sebavýcvik je najúčinnejším tréningom.
Rešpektovanie základných determinantov umožňuje zabezpečiť postavenie ako subjektu edukácie.

Edukačné procesy

Edukačný proces je stálou interakciou medzi edukátorom a edukantom, alebo sociálnou skupinou, ktorá prebieha za pomoci rôznorodých výchovných prostriedkov.
Pedagogika voľného času sa zaoberá všetkými druhmi edukačných procesov intencionálneho charakteru (môžu byť riadené i neriadené) a do istej miery tiež non-intencionálnymi spontánnymi procesmi. Ide o varianty priameho a nepriameho pedagogického pôsobenia, prípadne o kombináciu týchto prístupov.
Priame pedagogické pôsobenie spočíva v priamom výchovnom vplyve na osobnosť vychovávaného. Autoritatívny pedagóg kladie požiadavky, vymedzuje ciele, stanovuje postup, jednotlivé kroky, sleduje ich realizáciu, organizuje činnosť výchovnej skupiny a jednotlivcov a hodnotí dosiahnuté výsledky (tento variant je vhodný pre mladšie deti a deti menej samostatné, bez primeraných skúseností). Ideálny stav je, ak priame pedagogické pôsobenie zabezpečuje demokratický typ pedagóga voľného času, ktorý nechá priestor pre účastníkov na tvorbu projektu, formuláciu pravidiel a spätnú analýzu činnosti, vyjadrenie reflexií. Prax potvrdzuje, že u mentálne vyspelejších detí a u adolescentov je veľmi dôležitý citlivý prístup pedagóga, ktorý neriadi činnosť priamo, nevystupuje ako vedúci faktor, ale vytvára vhodné podmienky, prostredníctvom ktorých ovplyvňuje proces.
Nepriame pedagogické pôsobenie - **vyžaduje, aby pedagóg dobre poznal psychiku žiaka, jeho** potreby a záujmy, ašpiračnú úroveň**. Iba v tom prípade ho môže vhodne „nasmerovať“ tak, aby podnety vnútorne spracoval a stotožnil sa s cieľmi a zámermi pedagóga. K tomu je potrebné vytvoriť primerané podmienky, optimálnu klímu pre odstránenie napätia medzi účastníkmi pedagogickej interakcie. Z pedagogickej teórie i praxe vyplýva, že je nutné uvedomiť si isté fázy formovania osobnosti. Stotožňujeme sa s Pelikánom, ktorý vymedzil štyri fázy edukačného procesu:**

- **fáza motivačno -situačná** – edukant sa priebežne dostáva do konkrétnych situácií, niektoré z nich sú výchovne regulované. Konkrétne podmienky danej situácie analyzuje a na základe doterajších skúseností, vznikajú motívy činnosti ovplyvnené aktuálnymi potrebami, záujmami a hodnotovým systémom,
- **fáza fixačná** – pri práci, hrách, cvičeniach, pri opakovaní podobných situácii, alebo situácií s podobnými podmienkami dochádza k formovaniu návykov a zvykov, k upevňovaniu postojov. Dochádza i k rozporu chovania jedinca

v rôznych situáciách, alebo podmienkach napr. (Žiakovo správanie v škole, je odlišné od konania vo voľnom čase v organizovanej činnosti, alebo v rovesníckej skupine). Môže, ale nemusí ísť o konformitu, o vonkajšie prispôsobenie sa podmienkam, alebo pravidlám party.

- **Fáza generalizačná** – dochádza k zovšeobecneniu myšlienkových modelov i modelov správania. Zovšeobecňovanie sa vytvára v rôznorodých situáciách – napr. humánny a tolerantný vzťah k ľuďom sa môže formovať v škole, pri hre, na vychádzkach. Úlohou pedagóga je pomáhať zovšeobecňovať skúsenosti detí a mládeže. Zároveň môže formovať osobnostné rysy, vzťahy a ovplyvňovať hodnotový systém.
- **Fáza osobnostno- integračná** je najvyšším štádiom formovania osobnosti mladého človeka. Človek má rozhodujúci podiel na utváraní vlastnej osobnosti i svojho vzťahu k sebe, k svetu, k prírode a spoločnosti, nemôže byť cieľom edukácie sformovanie celistvej osobnosti, ale jej zmyslom musí byť vytvorenie predpokladov, aby sa človek, na ktorého pôsobíme stal subjektom svojho vlastného formovania.

V procese edukácie detí a mládeže vo voľnom čase má osobitný význam i **socializácia** t.j. proces spontánneho zaradenia jedinca do skupiny. V tomto procese zohráva významnú úlohu sociálna pozícia a sociálne role jedinca. Od čias Makarenka autori zväčša rozlišujú **3 etapy socializácie**: (Makarenko rozlišoval 4 fázy)

1. pre prvú etapu sú charakteristické **spontánne kamarátske**, neskôr priateľské osobné vzťahy – motívy týchto kontaktov spočívajú v potrebách a záujmoch.
2. v druhej etape vznikajú primárne **funkčné vzťahy**, ktoré pomáhajú stmeľovať jednotlivých členov skupín. Vedľa štruktúry osobných vzťahov vzniká i štruktúra funkčných vzťahov:
    - v stupnici „úspech a neúspech“ v hlavných skupinových činnostiach, základným motívom je získať prestíž odborníka v nejakej oblasti záujmovej činnosti,
    - b/ v stupnici „ nadriadenosť – podriadenosť“ je primárnym motívom rozhodovanie a riadenie – vytvárajú sa role vodcov a organizátorov.

    Postupne sa rozvetvujú osobné a funkčné vzťahy a pomáhajú integrovať podskupiny a celú skupinu,“
3. etapu charakterizuje úsilie vystriedať primárnu **integráciu** za **sekundárnu.** Nezdravé vzťahy rivality a mocenskej nadvlády vystrieda zdravá súťaživosť a vzťahy spolupráce.

Edukačné projekty, programy a plány

Na edukatívne formovanie súčasného mladého človeka má veľký vplyv zvyšujúca sa kapacita voľného času. **Voľný čas detí a mládeže predstavuje zložitý a dynamický systém, so širokým dosahom a významným vplyvom. Zahŕňa mnohé súladné (harmonizujúce) i protichodné prvky a tendencie s mnohonásobnými interakciami a vplyvmi na reálnych i potencionálnych účastníkov.**

Voľný čas vstúpil do nášho života razantne a všestranne a plní päť základných funkcií:

- výchovno-vzdelávacia,
- rekreačno-relaxačná,
- sociálna,

- sebarealizačná,
- preventívna.

Zvyšujú sa požiadavky na rôznorodosť, stále diferencovanejší obsah i spôsob realizácie. Postupne sa rozvíjajú ponuky zamerané na rozvoj individuálnych a skupinových záujmov.

Vo vzťahu k cieľom edukácie je potrebná inovácia zaujímavých a príťažlivých ponúk. Mládež požaduje stále nové aktivity, ktoré súvisia so vznikom nových odvetví a disciplín napr. v športe, vede, technike, kultúre a i.

Niektorí mladí ľudia najmä v mestských aglomeráciách voľný čas majú, avšak nevedia ho využiť. Nevedia sa orientovať v ponukách a vo svojich možnostiach. Pritom, podľa našich výskumov majú v školských dňoch 3-4 hodiny, cez víkendy a prázdniny až 7 hodín voľného času. Z palety ponúk si však nevedia vybrať. Chýba výchova k racionálnemu využívaniu voľného času.

Naopak hlavne na vidieku je nedostatok možností priestorov a zariadení, chýbajú ihriská, klubovne, kluby, strediská voľného času, čím trpí predovšetkým mladá generácia.

Súčasne s tým sa však voľný čas stáva i časovým priestorom umožňujúcim nemalé asociálne nebezpečia v podobe negatívnych závislostí od alkoholu, drog až po Internet. Niektorí mladí ľudia v snahe svoje frustrácie kompenzovať riešia problémy individuálnou, alebo skupinovou agresivitou (motivovanou etnicky, alebo rasovo). Deficit činností vo voľnom čase je často príčinou mnohých negatívnych javov – ako je šikanovanie, stupňujúca sa brutalita trestných činov. Treba tiež poukázať na rastúci počet trestných činov z radov detí a mládeže a na klesajúci vek páchateľov.

Iným výrazným paradoxom súčasného voľného času je presadzovanie vyššej finančnej náročnosti a komercionalizácia jeho aktivít a štruktúr . Vzniká finančný tlak na jednotlivých účastníkov a nebezpečie jeho premeny na konzum, prípadne znemožnenie účasti na aktivite.

Z uvedeného vyplýva, že vo voľnom čase je potrebné ponúkať rôznorodé aktivity, ktoré sú zamerané na rôzne úrovne záujmových činností:

- od uspokojovania prvotného záujmu po výnimočné intelektuálne, alebo fyzické výkony mimoriadnych talentov,
- aktivity pre minoritné skupiny (napr. pri multikultúrnej výchove),
- pre sociálne slabších, či marginalizovaných účastníkov.

Zvyšuje sa obsahová a časová náročnosť, potreba aktivity a tvorivosti, vysoká úroveň prípravy i úroveň realizácie. Zvýšené požiadavky na edukátora si vyžiadali výrazný rozvoj profesionalizácie. Profesionálne uplatnenie v aktivitách voľného času už prekročilo požiadavku poňatia amatérskej činnosti. V priebehu vývoja sa vytvorili a ďalej vytvárajú rôzne typy profesií počnúc pedagógom voľného času, animátorom, mediátorom, multiplikátorom, až po novú profesiu „poradca pre relaxáciu“.

Pedagóg voľného času, alebo iný profesionálny pracovník sa v priebehu graduálnej prípravy okrem iného zoznámi s problematikou tvorby projektov, programov a plánovania. Efektívnosť edukácie detí a mládeže vo voľnom čase si vyžaduje konkrétny a reálny program. Vypracovávanie programu je svojím charakterom experimentálny proces. Podstatné je, aby bol program veľmi starostlivo prispôsobený tak, aby vyhovoval cieľovej skupine, aby jeho ciele boli jasné a zrozumiteľné.

Celý proces vypracovávania programu pozostáva z úzko súvisiacich štádií:

1. - analýza súčasného stavu v obvode, regióne na základe prieskumu,
2. - spracovávanie programu, projektu, plánov
   - stručná formulácia hlavného cieľa,
   - formulácia čiastkových cieľov,
   - stanovenie ukazovateľov,
   - určovanie priorít,
   - vykonanie odhadu potrieb,
   - zmapovanie potrebných zdrojov,
   - verejné obstarávanie fondov,
   - aktivity, ktoré majú byť realizované,
   - rozdelenie úloh (práca s dobrovoľnými pracovníkmi)
   - implementácia a inovácia programu
   - zhodnotenie programu,
   - prispôsobenie programu na základe skutkového stavu.

Pre ilustráciu uvádzame osvedčený **projekt „Hráme sa na vedu“.** Cieľom projektu je nadviazať na výstavu „Vedecká hračka, ktorá ako trvalá expozícia v Slovenskom poľnohospodárskom múzeu na Agrokomplexe, v Múzeu starej školy slúži školám a školským zariadeniam v Nitre a v okolí na propagáciu vedy, vedeckých poznatkov, na rozvoj tvorivosti. Pri tvorbe projektu sme nadviazali na regionálne, slovenské i európske tradície. Do činnosti sme zapojili študentov – budúcich učiteľov, ktorí sa stali organizátormi pri príprave a realizácií tvorivých dielní s využitím aktivizujúcich metód, foriem a prostriedkov – napr. učenie sa objavovaním, riešenie netradičných problémových úloh, maľovaná fyzika, a i. ktoré motivujú k efektívnejšiemu učeniu, k príjemným emocionálnym zážitkom a zároveň pomáhajú racionálne využívať voľný čas.

Neoddeliteľnou súčasťou projektu je hra a hračka. Hra má formatívnu účinnosť na poznávacie procesy, vôľové aktivity, na formovanie názorov, postojov a hodnôt s akcentom na vzťah k ľuďom, k prírode, k práci, k umeniu a kultúre, k národu, k svetu. Niektoré hračky slúžia pre špecificky vymedzené ciele, iné majú priamo univerzálne využitie. Osobitné postavenie má vedecká hračka, ktorá umožňuje deťom a mládeži preniknúť do tajomstva vied. S rozvojom vedy a techniky vznikali nové hry a hračky, napr. stavebnice, autá, lietadlá, rakety, satelity, ďalekohľady, počítače, internet, prístroje, stroje, roboty a pod.

So zameraním na rozvoj vedeckého poznania pedagóg často využíva, akési putovanie do minulosti, kde spolu s deťmi prenikajú do podstaty významných objavov a porovnávajú ich aplikáciu v súčasnom svete, rozvíjajú fantáziu a predstavivosť, orientujú vízie do akéhosi virtuálneho sveta. Takéto hry pomáhajú vytvárať syntézu vychádzajúcu z minulosti a smerujúcu na prípravu pre potreby budúcnosti. K tomu slúži množstvo zábavných pokusov a experimentov, tvorivých na námetových hier.

Výchovno - vzdelávací projekt pre voľno-časové aktivity „**HRÁME SA NA VEDU“**

A - Objavy a vynálezy (Najvýznamnejší slovenskí vynálezci).

1. téma: Spektrálna analýza slnečného žiarenia

Cieľ: Oboznámiť žiakov s vedeckými úspechmi Milana Rastislava Štefánika, ktorý pôsobil v Paríži, Mendone, zúčastnil sa astronomických expedícií na Mont Blancu (1905, 1906), v Španielsku (1905), Turkestane (1907). Na Tahiti v roku 1909

vybudoval observatórium s moderným ďalekohľadom a viaceré meteorologické stanice.
Praktická časť: zostrojiť slnečné hodiny, slnečný kompas a vetromer.

2. téma: Vynálezy a patenty

Cieľ: Oboznámiť deti s vynálezcom pádáka Štefanom Baničom. Návrh padákovej teleskopickej konštrukcie dáždnikového typu predložil v roku 1913 na posúdenie americkým úradom. Banič osobne vyskúšal padák. 25.8. 1914 americký patentový úrad vo Waschingtone vydal na Baničov padák patent.
Praktická časť: zostrojiť padáky rôznych tvarov a vyskúšať kvalitu jednotlivých typov.

3.téma: Optika, objektívy, fotografia

Cieľ: Jozef Maxmilián Petzval rodák zo Slovenska sa venoval akustike, matematickej teórii hudobných nástrojov, analytickej mechanike. Petzvalov vynález objektívov má mimoriadny svetový význam. Petzval je tiež zakladateľom modernej fotografie. Navrhol konštrukciu osvetľovacích a premietacích prístrojov a ďalekohľad.
Praktická časť: zostrojiť periskop.

B/ Pokusy a experimenty.

Škola vynálezcov. Objavenie atómu. Ako vyrobiť elektrickú batériu ? Ako funguje výťah? Urobte si mini-počítač. Ako oživiť obrázky? Ako funguje termoska? Geometrické hry. Hlavolamy a matematika. Súhvezdia. Stavba pyramíd. ...

Edukácia vo voľnom čase je veľmi zložitý proces, ako napokon všetko, čo sa týka človeka a jeho osobnosti. Charakterizuje ju mnohostranná podmienenosť, a tak jej výsledky závisia od množstva faktorov, aj ako sa prejavujú v konkrétnej situácii a v konkrétnom prostredí. Všetci zúčastnení (pedagógovia i vychovávaní) v danom prostredí spoluvytvárajú neopakovateľné výchovné situácie (v rodine, v škole, v školských zariadeniach, občianskych združeniach, detských zariadeniach, kluboch, v športových oddieloch a pod.). Dôležité je uvedomiť si , že každý človek je jedinečná neopakovateľná osobnosť s vlastnými dispozíciami, vlastnosťami, emóciami, schopnosťami i zručnosťami, a preto je potrebný diferencovaný prístup.
To ako trávi človek svoj voľný čas, nie je iba záležitosť jeho vôle, individuálneho výberu ani
uvedomovacieho pôsobenia spoločnosti. Tu hrá úlohu celá škála determinujúcich faktorov, ktoré pôsobia priamo, alebo sprostredkovane. Významnú úlohu zohráva motivácia, celkový stav vychovanosti, vzdelanie, ktoré ovplyvňuje formovanie záujmov a životné záujmy človeka a a regionálne prostredie.

Literatúra

ČERŇANSKÝ P. – HORYLOVÁ, R. 2005. Skúmajme počasie. In: Rozvojové a inovatívne programy edukácie vo voľnom čase. Nitra, PF UKF 2005, ISBN 80-8050-861-5.
IVANOVIČOVÁ, J. 2005. Vlastivedné edukačné aktivity. In: Rozvojové a inovatívne programy edukácie vo voľnom čase. Nitra, PF UKF, ISBN 80-8050-861-5.
40 ľahkých pokusov pre malých debrujárov od profesora Scientifixa. Šaľa, AMD 1996.
PRÚCHA, J. 1997. Moderní pedagogika. Praha, Portál, ISBN 80-7178–170-3.

PRÚCHA, J. – WALTEROVÁ,E. – MAREŠ, J. 1995. Pedagogický slovník. Praha, Prtál, ISBN 80-7178-029-4.
RUBINSTEIN, S.L.1967. Základy obecné psychologie. Praha, SPN.
ZAPLETAL, M.1983. Kniha hlavolamov. Praha, Mladé letá.
ŽBIRKOVÁ, V. – KRATOCHVÍLOVÁ, E.1999. Výchova vo voľnom čase a podnety k činnosti klubov malých debrujárov a školách a školských zariadeniach. Šaľa, AMD, ISBN 80-968170-0-0.

Adresa:
Doc. PhDr. Anna Masariková, CSc.,
Pedagogická fakulta UKF
Drážovská č.4
94974 Nitra
e-mail: masariko@centrum.sk

VÝZNAM INFORMAČNÝCH A KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLÓGIÍ PRI VÝCHOVE DETÍ A MLÁDEŽE

Pavličková Alexandra

Anotácia: Médiá sa čím ďalej tým viac zmocňujú širšieho časového priestoru človeka. Šírenie nových informačných a komunikačných technológií má dynamický explozívny charakter a postupne začína ovládať mladšie generácie. Príspevok sa venuje všeobecnej charakteristike informačných a komunikačných technológií ako vyučovacieho predmetu, ako aj jeho pozitívam a negatívam pri výchove a vzdelávaní detí a mládeže.

Kľúčové slová: médiá, informačné a komunikačné technológie (IKT), e-learning, pozitíva a negatíva IKT

Abstrakt: Media play more and more important role in man´s life and take a great amont of his time. Extension of new technologies has a dynamic character and these technologies influence deeply step by step (younger generation). The paper applies to general characteristic of informatic technologies as a subject matter and its possitives and negatives in the process of education of children and youth.

Key words: Media, information and communication technologies (IKT), e-learning, possitives and negatives IKT

Podľa posledných výskumov človek, ktorý nespí, trávi asi jednu tretinu svojho času v spoločnosti médií. U staršej generácie prevládajú média ako televízia a rozhlas, a pri mládeži sa najčastejšie stretávame s trávením času za počítačom a internetom. Centrom prežívania sú zmysly, pri ktorých sa vytvára nový rozsah ľudského prežívania.

Média sa za posledné desaťročie dostali do mnohých oblastí a činností spoločnosti. Postupne zaberajú širší časopriestor človeka čoho dôsledkom môže byť aj zmena prirodzeného životného priestoru jedinca. Reálny, prirodzený svet človeka je tak obmedzovaný a nahradzovaný mediálnou a virtuálnou realitou.

Podľa Petra Saka (2005) sa formuje hrozba pre mladú generáciu, ktorá začne žiť nie reálny, ale virtuálny život v kyberpriestore. Práve z tohoto hľadiska vznikajú mnohé problémy dnešnej mládeže, ktorá najskôr pasívne prihliada na agresívne správanie v televízii. V neskorších rokoch sa samotné deti stávajú aktívnymi účastníkmi zabíjania v počítačových hrách, pričom sa nevylučuje prenesenie virtuálne reality do reálneho života (alarmujúcim príkladom je stále narastajúci počet mladých delikventov). Reakcia médií na takéto skutočnosti je úplne opačná – podľa nich televízne násilie nemá na deti vplyv, pretože deti dokážu rozlíšiť skutočnosť od televíznej fikcie. Je potrebné si uvedomiť, že táto schopnosť nie je u všetkých detí rovnaká.

Spoločnosť je živým, dynamickým systémom, ktorý neprestajne obnovuje rovnováhu, vždy narušovanú vývojom jednotlivých subsystémov. Utváranie informačnej a „učiacej sa“ spoločnosti znamená transformáciu spoločnosti v jej celku a v jej jednotlivých subsystémoch.

Utváranie informačnej spoločnosti je tvorené vzťahmi spontánnych (komputerizácia spoločnosti prostredníctvom osvojovaní si kompetencií počítačovej gramotnosti a možnosti voľne disponovať počítačovou technikou) a plánovaných procesov (napr. rôzne projekty ako eEurope, digitalizácia elektronického vysielania). Utváranie informačnej spoločnosti je veľmi často vytvárané predovšetkým spontánnymi procesmi, pričom kvalitná „učiaca sa“ spoločnosť je procesom riadeným.

Vývoj spoločnosti aj z tohoto hľadiska prebieha nerovnomerne, niektoré oblasti sú pozadu a tak brzdia celkový dynamický prechod na informačnú a vedeckú spoločnosť. Musíme si však uvedomiť, že z hľadiska transformácie spoločnosti, nie sú všetky oblasti rovnako významné. Podľa P. Saka (2005) hovoríme o kryštalizačnom jadre, ktoré môžeme charakterizovať ako:

1. utváranie systémov celoživotného vzdelávania (systém vzdelávacích inštitúcií, štruktúrovaný obsah vzdelávania rozložený od materských škôl po vzdelávanie seniorov, rozpracované vzdelávacie kurikulum, pozícia vzdelávania i poznanie hodnotového systému)
2. počítačovú gramotnosť, rozpracovanie e-learningovej didaktiky, mediálnej výchovy, v oblasti pedagogickej psychológie a v psychológie osobnosti je potrebné rozpracovanie interakcie medzi človekom a novými informačnými a komunikačnými technológiami ako aj vplyv technológií na osobnosť a životný štýl človeka.

V podstate sa jedná hlavne o e-learning a ďalšie formy nesúce nové informácie. Pri vzdelávaní prostredníctvom médií a nových technológií je dôležité ich včleňovanie do vytvárajúceho sa systému celoživotného vzdelávania v rozsahu od predškolského po vysokoškolské vzdelávanie a v ďalšom vzdelávaní.

Pojem e-learning patrí v oblasti nových technológií k najfrekventovanejším, azda aj z tohto dôvodu nie je zavedený slovenský ekvivalent. Pri definovaní e-learningu sa stretávame s veľkou diverzitou. V najširšom slova zmysle by sme e-learning mohli chápať ako akékoľvek využívanie nových technológií pre vzdelávanie, alebo v užšom slova zmysle ako vzdelávanie sa pomocou interaktívnych multimediálnych vzdelávacích programov so záverečným testovaním získaných vedomostí a s výstupným hodnotiacim certifikátom.

Pre spoločnosť je dôležité si osvojiť technologickú základňu e-learningu. Tento proces prebieha ešte len niekoľko rokov, no môžeme predpokladať, že sa postupne stane jedným zo základných prvkov vzdelávacieho systému. Trochu inak je to so vzdelávacími programami elektronických médií. Rozhlas a televízia majú mnohoročnú tradíciu, no pomerne často sú vnímané ako okrajové inštitúcie pre vzdelávanie. Vzdelávacie programy v posledných rokoch musia odolávať veľmi tvrdej konkurencii bulvárnych programov. Postupne dochádza k obmedzovaniu kultúrnej a vzdelávacej funkcie médií. Azda najlepšie vzdelávaciu funkciu na našom súčasnom trhu elektronických médií napĺňajú programy STV2.

Pri zavádzaní e-learningu do vyučovacieho procesu vnímame jeho klady i zápory. Medzi kladné prvky by sme zaradili:

- možnosť prístupu k veľkému množstvu informácií,
- možnosť voľby času jedinca, kedy sa chce vzdelávať,
- možnosť zvýšenia samostatnosti žiaka,
- možnosť rešpektovania vlastného tempa pokračovania,
- možnosť rýchlej spätnej väzby - diagnostiky vlastných vedomostí pomocou testu.

Za hlavné negatívum považujeme neprítomnosť učiteľa a možnosti viesť s ním dialóg k problematike, čím sa znižuje schopnosť komunikácie žiaka, hlavne mladšieho školského veku. Zároveň sa stráca kontakt s ostatnými spolužiakmi, so spoločnosťou a strata sociálnych zručností. Jedným z možných riešení problému by bolo vzdelávanie výpočtovou technikou za účasti učiteľa a skupiny – tzn. skupinového efektu.
V súčasnosti sa do popredia dostáva internet, ktorý so sebou prináša okrem množstva informácií a poznatkov, aj isté problémy. Tie poskytujú pedagogickej praxi širokú škálu možností riešení. Jednou z nevýhod e-learningu a internetu je napr. nepochopenie zadanej úlohy a vypracovanej pomocou neho. Mnohí žiaci nie sú schopní informácie selektovať (čo od detí mladšieho školského samostatne ani nemôžeme žiadať), poriadne ich spracovať a zároveň o nich diskutovať. Vzniká tak hrozba, že človek na jednej strane síce dokáže bleskovo zistiť si mnoho informácií, ale na druhej strane, nebude jedinec schopný ich tvorivo (kreatívne) spracovať a myslieť.
Z tohoto vyplýva, že by sme si mali uvedomiť, že naším cieľom je vzdelávať a vychovávať človeka samostatného, vzdelaného, tvorivého a kultúrneho. Preto interiorizácia a implementácia nových technológií, ako aj syntéza ľudskej kreativity a možností informačných technológií s využitím nového typu kreativity, znásobenej novými technológiami má svoje negatíva, ktoré by sme mali už v ich začiatkoch odstrániť.
Myslíme si, že už súčasné deti predškolského veku priveľa času trávia hraním, ako sme už v úvode spomínali, počítačových hier, alebo sledovaním nevhodných programov v televízii. Nie je v silách učiteľa tento trend zastaviť, ale ho eliminovať v spolupráci s rodinou. Ak zavedieme nové technológie do procesu vzdelávania, musíme počítať aj s množstvom rizík. V tejto súvislosti sa musí pedagogická veda a ostatné spoločenské vedy vyrovnať so vzniknutými rizikami a zároveň využiť možnosti, ktoré nové média vo vzťahu k vzdelávaniu prinášajú.

Literatúra

MC LUHAN, M. 1991. Jak rozumět médiím. Praha : Odeon.
SAK, P. 2005. Mediální násilí – nahodilost či logický důsledek stavu společnosti. Referát prednesený sa seminári Médiá a násilí Třeboň, 7.5.2005.

ROZVOJ ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI V EDUKAČNEJ TRIÁDE RODINA – MATERSKÁ ŠKOLA – ZÁKLADNÁ ŠKOLA

Tóthová Monika

Abstract: The paper deals with questions of reading literacy development and its three basic stages. The stress is put on the importance of family, kindergarten, primary school as agents which support development of reading skills and influence this process.

Key words: Development, reading literacy, family, kindergarten, primary school, pre-literacy stage, stage of literacy development, stage of functional literacy, stage of language preparation, stage of syllable – analytical way of reading, stage of continuous words and sentences reading.

Anotácia: Príspevok sa zaoberá otázkami rozvoja čitateľskej gramotnosti vzhľadom k trom základným etapám v jej vývoji. Poukazuje na význam rodiny, materskej školy a základnej školy ako jedny z činiteľov podieľajúcich sa na rozvoji čítania a to nielen ako na činitele pôsobiace na tento proces izolovane, ale vzájomne sa podmieňujúce.

Kľúčové slová: rozvoj, čitateľská gramotnosť, čítanie, rodina, materská škola, základná škola, obdobie tzv. pregramotnosti, obdobie rozvoja čitateľskej gramotnosti, obdobie tzv. funkčnej gramotnosti, etapa jazykovej prípravy, etapa slabično-analytického spôsobu čítania, etapa plynulého čítania slov a viet.

„Budeli dítě do šesti nebo začátku sedmi let cvičeno v pobožnosti a mravech, v rozumnosti, mluvení nebo vyslovování řeči..., nebude nic pozdě v šestém roku k literárnímu ve škole učení přistoupiti.“

J. A. Komenský

Ponovembrové premeny našej spoločnosti výrazne poznamenali (okrem iného) i celú oblasť knižnej kultúry orientovanej na deti, mládež i dospelého čitateľa. Najviac sa však dotkli práve začínajúcich čitateľov a rozvoja čitateľskej gramotnosti ako perspektíva využívania čítania ako prostriedku ďalšieho vzdelávania človeka.
Súčasná spoločnosť, jej rýchle premeny a vývoj v jednotlivých oblastiach vedy a techniky kladú na dnešného človeka stále vyššie a vyššie požiadavky v smere jeho permanentného vzdelávania v oblasti, v ktorej pracuje. Zvyšovanie odborného profilu je závislé na systematickom vzdelávaní a individuálnom zdokonaľovaní, ktoré sa z veľkej miery realizuje práve prostredníctvom písma. Potreba zvládnutia čítania (a nemyslíme na tomto mieste techniku čítania, ale práve čítanie s porozumením) sa tak stáva podmienkou ďalšieho rastu a zlepšovania svojej odbornosti. Táto dôležitosť je akoby potlačená tlakom médií, ktoré poskytujú viaceré informácie prostredníctvom rozhlasu, televízie alebo internetu. Ich atraktívnosť pre človeka je často spájaná práve s rýchlosťou informácií, ktoré sa tak dostávajú k prijímateľovi vo veľmi krátkom čase a sú charakterizované vysokou aktuálnosťou.

Skôr ako sa začneme venovať rozvoju čitateľskej gramotnosti na začiatku školskej dochádzky je dôležité objasniť kľúčové pojmy „rozvoj“ a „čitateľská gramotnosť“. Podľa Z. Helusa (1993) sa pod **rozvojom** rozumie taká kvalita vývinu, ktorá je vo využívaní potencií, rezerv a možností, ktoré vyvíjajúce sa dieťa má, ako je vonkajšie prostredie, ale aj jeho vnútorné predpoklady. J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (1998) definujú **čitateľskú gramotnosť** ako ... „ komplex znalostí a schopností jedinca, ktorá mu umožňujú pracovať s písanými textami bežne sa vyskytujúcimi v životnej praxi (napr. cestovný poriadok, návod na použitie výrobku,...). Ide o schopnosti nielen čitateľské, t.j. vedieť texty prečítať a rozumieť im, ale tiež o schopnosť vyhľadávať a spracovávať informácie v texte, reprodukovať obsah textu a pod....“.

Z uvedenej definície je zrejmé, že pojem čitateľská gramotnosť je širší ako pojem schopnosť čítať. Predpokladá nielen zvládnutie techniky čítania, ale môžeme ho chápať aj ako komunikačnú aktivitu čitateľa s autorom textu prostredníctvom jeho písomnej výpovede. Príjemca spracúva text, ktorého výsledkom je konkretizácia textu vo vedomí čitateľa a to tak v priebehu ako aj po komunikácii. Dôraz sa kladie na pochopenie čítanému textu, schopnosť práce s obsahom prečítaného a schopnosť využitia textu v reálnych situáciách.

Vo vývoji čitateľskej gramotnosti je možné rozlíšiť niekoľko etáp, z ktorých každá má svoje konkrétne ciele, ktoré sú ovplyvňované obsahom práce a následne špecifickým didaktickým pôsobením.

Prvou etapou v rozvoji čitateľskej gramotnosti je obdobie tzv. **pregramotnosti.** Najvýraznejší vplyv na dieťa má v tomto vývojovom období nepochybne rodina a materská škola. Rodinné prostredie má v tejto oblasti (podobne ako v mnohých iných) „čarovnú moc“ a nezastupiteľné miesto. Dieťa sa stáva členom rodiny od svojho narodenia a od tejto chvíle sa v nej aj formuje. Rodinné prostredie, s ktorým sa dieťa ustavične vyrovnáva, ho súčasne spoločensky zaraďuje a určuje základ jeho životných podmienok. Najdôležitejšiu úlohu hrá rodič, ktorý je prvým učiteľom svojho dieťa v najširšom slova zmysle.

Úspech človeka v živote je z veľkej miery závislý od jeho motivácie a vzťahu k vykonávanej činnosti. V súvislosti s definíciou čitateľskej gramotnosti sa ponúka otázka „kedy vzniká u človeka vzťah k čítaniu?“ Presne stanoviť okamžik kedy sa dieťa pozitívne začína zaujímať o čítanie je náročné a domnievame sa, že v budovaní tohto vzťahu neexistuje presný okamih, ktorý by sme mohli krátkym časovým úsekom vymedziť. Isté však je, že formovanie tohto vzťahu sa začína skôr, ako dieťa disponuje potrebnými znalosťami k čítaniu. Z hľadiska vývojových štádií človeka je možné zaradiť začiatky čitateľskej gramotnosti do obdobia predškolského veku. Prvotný vzťah k písaniu a hovorenej reči teda vzniká oveľa skôr ako začne na tieto zložky škola cieľavedome pôsobiť.

Rodina zabezpečuje prvé kontakty dieťaťa s hovorenou a písaniu rečou a to prostredníctvom mnohých činností a podnetov. Rodičia deťom čítajú knihy, neskôr si deti sami otáčajú jednotlivé listy, prezerajú obrázky a nezriedkavým javom je i to, že po častom čítaní obľúbenej knižky sa dieťa na základe sluchu a pamäti naučí čítané texty naspamäť a samo si číta a obracia listy knihy bez toho aby vedelo čítať. Predčítanie, prezeranie kníh, rozprávanie príbehov, spoločné „čítanie“, spoločné návštevy knižníc a kníhkupectiev sú prvými krokmi rodičov k formovaniu kladného vzťahu detí k čítaniu a literatúre. Napriek rôznorodosti podnetov zo strany rodiny však treba upriamiť

pozornosť na kľúčový moment a tým je „podnetnosť čitateľského prostredia“. Rodičia sú v tomto období pre deti vzorom. Dieťa napodobňuje rodičov, chce byť ako oni.
Na rodiča nadväzuje učiteľka materskej školy a neskôr základnej školy. Preto je dôležité, aby učiteľky materských škôl poznali nielen obsah práce v základných školách, ale i oblasť pôsobenia a vplyvu rodiny.
Najnovšie výskumy a praktické skúsenosti s výchovou detí v materských školách i v rodine potvrdili „starú pravdu“, že o tom, aký bude ďalší život človeka sa rozhoduje už v najrannejšom období života dieťaťa. Preto sa veľký dôraz kladie na výchovu detí predškolského veku, na jeho podnetnosť, všestrannosť a úplnosť.
Medzinárodná asociácia čítania (IRA – International Reading Association) združujúca odborníkov pracujúcich v oblasti rozvoja čítania a gramotnosti na celom svete dáva čoraz častejšie do vzťahu čítanie s predškolským vekom dieťaťa. V žiadnom prípade sa neuvažuje o jednoduchom znížení vekovej hranice formálneho učenia sa čítať a písať, skôr naopak. V prípade čítania je dôležité, aby sa dieťa dokonale oboznámilo s aktom a konceptom čítania, jeho zmyslom a cieľom ešte skôr, ako sa začne zaoberať formálnym kódom. Jednoducho povedané, ešte pred cieľavedomým tréningom bazálnych funkcií (sluchového a zrakového rozlišovania abstraktných foném a grafém) potrebných pre zvládnutie formálnych a technických parametrov čítania, sa predškolská príprava orientuje na rozvoj širokej škály stratégií a predpokladov budúceho čítania s porozumením.
Z uvedeného možno vyvodiť didaktické doporučenia pre toto obdobie. Najdôležitejšie sa javí zabezpečenie **prirodzeného motivačného čitateľského podnetného prostredia** v ktorom sa dieťa stretáva s písanou rečou prostredníctvom kníh, časopisov a pod. Práve požiadavka prirodzenosti prostredia a situácií je z hľadiska celoživotného rozvoja čitateľskej gramotnosti veľmi podstatná, pretože kladie odpoveď na často diskutovanú otázku kedy začať s výučbou čítania a písania, resp. či je vhodné s ňou začínať v období predškolského veku. „Poslaním predškolského zariadenia je dopĺňať rodinnú výchovu o výchovno-vzdelávaciu činnosť zameranú na všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa, jeho sociálno-emocionálny, fyzický a intelektuálny rozvoj v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami“ *(§ 2 ods. 1 Vyhlášky Ministerstva školstva a vedy Slovenskej republiky, č. 353/1994 Z. z. o predškolských zariadeniach).* Podľa J. Cejpekovej (2001) cieľ predškolskej výchovy v materskej škole je v súčasnosti orientovaný na:
1) komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa,
2) podporu a doplnenie výchovy v rodine,
3) prípravu dieťaťa na bezproblémový vstup do školy.
Predškolská výchova a vzdelávanie sa realizuje na základe obsahu vymedzeného v Programe výchovy a vzdelávania v materských školách. Tento program nehovorí (ako ďalej ukážeme na definovaní čiastkových cieľov jazykovej výchovy) o systematickej výučbe čítania, to však nevylučuje, že ak má dieťa záujem písmená a slová spoznávať už v tomto období máme mu v tejto jeho prirodzenej túžbe zabraňovať. Práve naopak, podnetné prostredie by mu malo prirodzeným spôsobom túto jeho túžbu umožniť zrealizovať.
Podľa Programu výchovy a vzdelávania detí v materskej škole (1999) je hlavným cieľom a poslaním jazykovej výchovy okrem rozvoja kognitívnych a nonkognitívnych funkcií osobnosti dieťaťa osvojenie základov kultivovanej spisovnej slovenčiny ešte pred vstupom dieťaťa do základnej školy. Medzi čiastkovými cieľmi jazykovej výchovy sú nasledovné: utvárať správne jazykové a rečové návyky a zručnosti; cibriť zreteľnú

výslovnosť hlások a hláskových skupín; rozvíjať fonematický sluch; zdokonaľovať zrozumiteľnosť reči; rozvíjať schopnosť hláskovej diferenciácie; obohacovať detský slovník o používanie viacerých slovných druhov; zdokonaľovať porozumenie významu slov v pasívnej slovnej zásobe; posilňovať cit pre sémantickú a formálnu príbuznosť slov; utvárať a rozlišovať aktívnu spisovnú slovnú zásobu založenú na obsahovom porozumení významu slov; utvárať povedomie o gramatickej správnosti; zdokonaľovať schopnosť jasného, zrozumiteľného a plynulého vyjadrovania myšlienok; posilňovať schopnosť citlivého vnímania a sústredeného počúvania obsahu reči druhých; rozvíjať schopnosť reprodukovať obsah určitej výpovede druhých; stimulovať tvorivosť, samostatnosť a aktivitu rečového prejavu; postupne odlišovať v intuitívnej rovine nárečové slová a vetné vzorce od spisovných a rozumieť významu spisovných slov a vetných vzorcov; posilňovať zdravé sebavedomie a sebadôveru v rečovom prejave; eliminovať na najnižšiu možnú mieru psychické zábrany dieťaťa v rečovom prejave spôsobené napr. rečovou poruchou alebo zníženou sebadôverou; zdokonaľovať rečový prejav z hľadiska gramatickej a štylistickej správnosti; osvojovať elementárne komunikatívne zručnosti; posilňovať interpersonálnu odvahu v rečovom prejave a primeranú schopnosť presadiť sa v skupinovom rozhovore; rozvíjať verbálnu zložku sociálnej komunikácie a neverbálnu zložku postupne zosúlaďovať s obsahom slovného oznamu alebo výpovede; utvárať pozitívny vzťah k materinskému jazyku na základe prežívania radosti z krásy tohto jazyka a utvárať jazykovú a rečovú kultúru.

Na obdobie rozvoja pregramotnosti nadväzuje obdobie **rozvoja čitateľskej gramotnosti.** Táto etapa býva ohraničená vekom žiaka v období povinnej školskej dochádzky a jej cieľom je okrem zvládnutia základných schopností čítania tiež rozvoj schopnosti čítania v zmysle gramotnostného poňatia využívať. Vzhľadom k tomu, že táto etapa je z hľadiska svojho významu a špecifikácie cieľov považovaná za etapu kľúčovú v zmysle rozvoja gramotnosti v celoživotnej perspektíve, označujeme v nej ako samostatnú etapu obdobie osvojovania začiatkov čítania (písania), v ktorej sa kvalitatívne mení i rozvoj čitateľstva žiakov (Wildová, R., 2004)

V rozvoji čitateľskej gramotnosti detí má škola významné a nezastupiteľné miesto. Vzhľadom na rôznorodosť jej vplyvu na rozvoj čítania sa budeme zaoberať iba vyučovaním čítania v 1. ročníku ZŠ. Práve toto obdobie by sme mohli nazvať **obdobím začiatočnej čitateľskej gramotnosti.** Na základe vymedzeného pojmu čitateľská gramotnosť je obdobie začiatočnej čitateľskej gramotnosti vnímanie širšie ako „začiatočné čítanie“. Zdôrazňuje nielen zvládnutie techniky čítania, ale aj rozvoj čitateľskej gramotnosti a to už od začiatkov školskej výučby čítania. Táto etapa nadväzuje na obdobie pregramotnosti a zároveň jej záver je vstupom do obdobia funkčnej gramotnosti. V takomto vymedzení je potom pomenovanie tejto etapy ako etapy začiatočnej čitateľskej gramotnosti výstižnejšie ako v minulosti označenie obdobia začiatočného alebo elementárneho čítania. Aj napriek tomu, že hlavným cieľom tejto etapy (ako aj ďalej uvádzame pri podrobnej charakteristike výučby čítania v 1. ročníku ZŠ) je predovšetkým zvládnutie schopnosti čítania (v úzkej spojitosti s písaním) zdôrazňujeme, že už v tomto období má byť rozvíjané čítanie ako prostriedok ďalšieho vzdelávania, komunikácie, práce s textami a pod.

V 1. ročníku ZŠ je vyučovanie čítania rozvrhnuté do troch hlavných etáp:

1) etapa jazykovej prípravy,
2) etapa slabično-analytického spôsobu čítania,
3) etapa plynulého čítania slov a viet.

Etapa jazykovej prípravy

Táto etapa zodpovedá tzv. „prípravnému obdobiu“ a v minulosti bola tiež označovaná ako „predšlabikárové obdobie“. Dĺžka tohto obdobia je rôzna tak ako sú rôzne názory na jej opodstatnenosť. Možno však konštatovať, že jej priemerná dĺžka sa odhaduje asi na päť týždňov.

Hlavnou úlohou v tomto období je motivácia žiakov k čítaniu, ktorá sa v tomto období stáva dlhodobým cieľom v rozvoji čitateľskej gramotnosti. Okrem vzbudzovania záujmu detí o čítanie, formovaniu kladného vzťahu k čítaniu, knihám a literatúre toto obdobie obsahuje mnoho ďalších úloh. Vychádzajúc z toho, že dnešná materská škola neuprednostňuje vo svojom kurikule prípravu na školu, preto by toto obdobie a činnosti, ktoré obsahuje mali byť nielen súčasťou každej výučby čítania v 1. ročníku. Konkrétne je toto obdobie zamerané na nasledovné činnosti:

- rozvíjanie reči žiakov (starostlivosť o jazykový rozvoj žiakov; žiak sa učí klásť otázky, odpovedať na ne celou vetou; pomenovávať veci, osoby, zvieratá, deje, činnosti a to nielen slovami, ale i celými vetami; porozprávať vlastný zážitok; dokončiť začatý príbeh apod.).
- rozvoj poznávacích procesov. V skutočnosti treba uvažovať o rozvoji celej osobnosti a to tak vôľovej stránky ako aj myslenia, zraku, sluchu, vnímania, predstavivosti, fantázie, pamäti a pod. Táto oblasť je veľmi široká a preto na tomto mieste upriamime pozornosť iba na rozvoj sluchového vnímania. Žiaci sa učia rozlišovať rôzne zvuky, analyzovať vety na slová, slová na slabiky a hlásky a zároveň robia spätnú syntézu. V tomto období je zvlášť dôležitý nácvik tzv. fonematického sluchu, čo je vlastné sluchové vnímanie foném, kedy žiak rozoznáva počuté fonémy v slove. Učia sa identifikovať prvú, nasledovné hlásky a poslednú. Svoje miesto tu má rozvoj rytmického vnímania, zvlášť dôležitý pri nácviku slabík, kedy si učiteľ pomáha rôznymi didaktickými hrami, využíva tak slovné ako aj názorné ukážky, ilustrácie, obrázky pôsobiace na zrakové vnímanie dieťaťa. Spoločne potom so zrakovou a sluchovou analýzou, syntézou je potrebné rozvíjať zrakovú a sluchovú pamäť. Rozvoj poznávacích procesov však nesmie skončiť v období jazykovej prípravy ale musí plynulo prejsť a pretrvať aj v etape slabično-analytického čítania.
- poznávanie prvých hlások a písmen.
- cvičenia správneho dychu, hlasu a výslovnosti.
- poslednou (a nie z hľadiska významu) je diagnostika žiakov. Učiteľ diagnostikuje žiaka v mnohých oblastiach, napr. úrovne slovnej zásoby žiakov, jeho poznatkov, skúseností, pracovných návykov, ktoré získal pred vstupom do školy a mnohých ďalších.

Etapa slabično-analytického čítania

V minulosti bola označovaná ako šlabikárové obdobie. Vo vyučovaní čítania a písania ju môžeme považovať za najdôležitejšiu etapu, pretože práve tu prichádza k osvojovaniu si jednotlivých písmen a hlások celej abecedy. Celý tento proces prebieha prostredníctvom analýzy a syntézy, čiže rozloženia väčšieho celku na menší a naopak. Dôraz sa kladie na správnu artikuláciu, výslovnosť, tempo čítania, prácu s dychom. Najväčší dôraz sa však kladie na čítanie s porozumením. Chápanie zmyslu prečítaného je kľúčové v rozvoji čitateľskej gramotnosti. Bez pochopenia zmyslu nie je možné aby žiak s textom ďalej pracoval a následne využíval obsah prečítaného ani v konkrétnom

okamžiku ani v nasledovnom období. Najväčší problém však vidíme v tom, že ak dieťa nechápe zmysel prečítaného, celá činnosť pre neho stráca zmysel. K strate motivácie k čítaniu v tomto období prichádza veľmi skoro a to z dôvodu, že v tomto období žiak ešte neovláda správnu techniku čítania, je pre neho často veľmi obtiažne, prečítanie krátkeho textu trvá dlhý čas. Ak dieťa po prečítaní nenájde zmysel svojej činnosti, môže nielen stratiť motiváciu k čítaniu, následne ku škole ale bude hľadať iné aktivity pre trávenie voľného času a knihy a literatúra už len ťažko budú hľadať cestu späť k dieťaťu.
Obdobie slabično-analytického čítania obsahuje čítanie slabík otvorených, slov zložených z otvorených slabík, slov so samohláskou vo funkcii slabiky na začiatku slova, čítanie zatvorených slabík a jednoslabičných slov, čítanie viet, čítanie slov s dvojhláskou a „ô“, čítanie slov so skupinou dvoch spoluhlások na začiatku a vo vnútri slova, čítanie slov so slabikotvorným „r“, „l“, čítanie slov s „di“, „ti“, „ni“, „li“, „de“, „te“, „ne“, „le“.

Etapa plynulého čítania
V minulosti označované ako pošlabikárové obdobie, čo znamenalo, že toto obdobie prichádza po zvládnutí požiadaviek šlabikára, ktorý obsahoval jednotlivé písmená. K tejto etape má prejsť väčšina žiakov do konca školského roka. V tomto období sa naďalej zlepšuje čitateľská technika, ktorá sa zdokonaľuje a automatizuje. Žiaci v tomto období čítajú správne, s porozumením a plynulo celé slová a jednoduché vety. Pri čítaní správne vyslovujú, kladú slovný prízvuk a prirodzene intonujú. Vhodnými textami pre rozvoj čitateľskej gramotnosti sú nielen čítanky, ale i detské časopisy a knihy. Neustále sa kladie hlavný dôraz na porozumenie prečítanému, pretože iba pochopenie textu je cestou k rozvoju čitateľských záujmov detí. Žiaci by od začiatku nácviku čítania mali vnímať čítanie ako prostriedok získavania informácii, utvárania vlastných názorov, postojov, ako možnosť dorozumieť sa, ako zdroj zábavy a spôsob trávenia voľného času.

Obdobie čitateľskej gramotnosti obvykle končí koncom povinnej školskej dochádzky a z hľadiska rozvoja gramotnosti naň nadväzuje *obdobie tzv. funkčnej gramotnosti,* ***teda obdobie rozvoja gramotnosti dospelých.***

Literatúra

BUJNOVÁ, E. 2004 Család-formák, családtipusok, nevelési attitűdök. In Dombi, A.- Oláh, J.- Varga, I.(Ed.): A neveléselmélet alapkérdései. Szeged: JGYTKF kiadó, s. 231 - 241. ISBN 963-9135-69-0
CEJPEKOVÁ, J. 2001 Pedagogika predškolského veku. Banská Bystrica : UMB.
GUZIOVÁ, K. 1999 *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách.* Trenčín : LUDOPRINT. ISBN 80-967721-1-2.
HELUS, Z. 1993 *Rozvoj, výkonnosť a motivace žákú.* Praha : Portál.
KURINCOVÁ, V. – SEIDLER, P. 1993 *Vybrané kapitoly z didaktiky začiatočného čítania a písania.* Nitra: VA PRINT. ISBN 80-85183-53-6.
PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2003 *Pedagogický slovník.* Praha : Portál. ISBN 80-7178-772-8

Vyhláška Ministerstva školstva a vedy Slovenskej republiky z 5. decembra 1994 o predškolských zariadeniach

SLEZÁKOVÁ, T. 2004 *Rodinné prostredie a stimulácie predpokladov dieťaťa na rolu žiaka.* In JUSZCZYK, S - Petlák, E. (eds.) *Wybrane problemy edukacyjne, konfrontacje polsko-slowackie.* Toruň : Wydawnictwo Adam Marszalek, s. 214-221. ISBN 83-7322-823-3.

WILDOVÁ, R. 2004 *Rozvoj čtenářství na počátku školní docházky.* In *Čtením ke vzdělávání*. Praha : Svoboda Servis, s. 38-42. ISBN 80-86320-36-7.

ŽOVINEC, E. 2005. *Čítaním k porozumeniu. Rozdiely v čítaní medzi detským čitateľom a detským dyslektickým čitateľom.* In Perhács, J. a kol. *Multidimenzionálne aspekty výchovy a vzdelávania.* NITRA: PF UKF, s. 282-300. ISBN 80-8050-893-3.

SPOLUPRÁCA RODINY A ŠKOLY

KOOPERÁCIA RODINY A MATERSKEJ ŠKOLY V KONTEXTE SÚČASNÉHO PONÍMANIA

Podhájecká Mária – Miňová Monika

Anotácia: Príspevok sa dotýka dvoch základných činiteľov: rodiny a materskej školy. Autorky prezentujú výsledky zistení v danej oblasti a zamýšľajú sa nad ich kvalitatívnymi zmenami.

Kľúčové slová: rodina, materská škola, kooperácia, interakcia, angažovanosť

Abstract: The article concern two basic factors: family and nursery school the authors present allready known results in certain disrict and intend about their professional changes.

Key words: family, nursery school, co – operation, interaction, commition

Vplyv rodiny na dieťa je taký veľký, že z hľadiska jeho správneho vývoja ju nemožno úplne nahradiť žiadnou inštitucionálnou výchovou. Preto naša spoločnosť veľmi vysoko vyzdvihuje význam a poslanie rodiny. (Podhájecká, 2000, s. 95).
Projekt Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania medzi hlavné zámery zmien uvádza umožniť vysokú mieru účasti občanov, rodičov, komunity na správe záležitostí výchovy a vzdelávania. (Učiteľské noviny, č.6/2001, s.9) Táto požiadavka je v súčasnej dobe v spoločnosti nevyhnutná. Ak chceme rozširovať účasť rodičov na práci školy, je potrebné navrhnúť modely, ktoré ukážu cestu ako túto spoluprácu riešiť. Našim snažením do budúcnosti je tiež vypracovať flexibilnú koncepciu spolupráce s rodičmi zameranú na edukačné aktivity v kooperáciií dvoch bázových činiteľov.
Jeden z modelov, ktorý sa osvedčil v iných krajinách je model spolupráce, ktorý vypracovala Epsteinová (In Zelinová, 2004, s. 10). Hovorí o šiestich typoch zaangažovania rodičov na práci školy. Sú to: rodičovstvo, komunikácia, dobrovoľníctvo, učenie sa doma, rozhodovanie, spolupráca s komunitou. Kurincová, Slezáková (2002, s. 112) uvádzajú, že rodičia sa môžu zapájať do života triedy rôznym spôsobom: napr. ako pozorovatelia vyučovania, učitelia svojich detí, krátkodobí dobrovoľníci v škole, rodičia ako permanentní dobrovoľníci školy, rodičia ako „servis“ škole cez ich profesiu, rodičia ako členovia školských rád, dobrovoľní asistenti, platení asistenti, členovia rodičovskej rady. Na zapojenie rodičov do aktivít materskej školy poukazujú viacerí autori v odborných štúdiách. (Portíková, 2003, s. 50, Gmitrová, 2003. s. 55 a iní).
Ako konštatuje Průcha (1999, s. 240) vychádzajúc z komparatívnych analýz správ OECDS len malá časť rodičov si v praxi uvedomuje uvedené práva, roly a možnosti kooperácie, spolupráce a len 22% rodičov sa angažuje v školách svojich detí.
O tom, aký by mal byť učiteľ, ako má vystupovať, aké osobnostné predpoklady by mu nemali chýbať sa na stránkach odbornej literatúry uvádza v adekvátnej miere. Ako by mal rodič vychovávať svoje dieťa sa môžeme tiež dočítať v príslušnej odbornej literatúre i keď v menšom zastúpení.

O vzťahu rodičov a učiteľov, ich komunikácii, dobrovoľníctve, asistenstve toho vieme zatiaľ dosť málo a viac-menej sa opierame o osobnostné skúsenosti a individuálne postupy, ktoré sa nám v praxológii osvedčili.
Búgelová (2001, s. 51) uvádza typológiu rodičov, ktorá sa snaží učiteľom predstaviť určité charakteristiky rodičov, a tým im napomôcť k lepšiemu pochopeniu a vcíteniu sa do predstáv a očakávaní rodičov, ktoré majú vo vzťahu ku škole svojich detí. Medzi tzv. čisté modelové typy patrí rodič – dravec, rodič – úschovník, rodič – realista, rodič – kooperátor a participient a rodič – negativista. V praxi je možný výskyt zmiešaných, resp. aj iných typických prejavov.
Z hľadiska kooperácie materskej školy a rodiny učiteľ materskej školy má možnosť sa stretávať s rodičom:

- Pri rannom odovzdávaní a popoludňajšom vyberaní dieťaťa
- Na vopred dohodnutých oficiálnych stretnutiach, tzv. rodičovských združeniach
- Na akciách organizovaných materskou školou pre rodičov – vystúpenia, brigády, výlety, súťaže
- Náhodné stretnutia na ulici, v obchode, v kine, na spoločenskom podujatí;
- Ak rodič iniciuje kontakt s učiteľom.

Pri týchto stretnutiach učiteľ a rodič spolu komunikujú. Dbajme na to, aby náš rozhovor bol efektívny. Napr. tým, že sa na rozhovor s rodičom dôkladne pripravíme a uvedomíme si vlastnú silu slova. Bolo by veľmi príjemné, keby sme mohli skonštatovať, že ak sa budeme pridržiavať známych rád a odporúčaní (napr. vytvoriť neuponáhľané ovzdušie, rozhovor začíname pozitívnym hodnotením dieťaťa aj keď chceme rodiča upozorniť na jeho nedostatky, vo vyjadrovaní sme konkrétni, nehovoríme všeobecne, atď.), budeme komunikovať ľahko, pohotovo, bezkonfliktovo. Každodenné stretnutia s rodičmi podľa Búgelovej (2001, s. 58-61) nás presviedčajú o tom, že to také jednoduché nie je a stále sa pri komunikácii dopúšťame chýb (napr. neuvedomujeme si vlastnú silu slova, návrhy na riešenie predkladáme rodičom vo forme podmienkovej otázky, atď.). Pokúsme sa tých chýb robiť čo najmenej v prospech seba a rodičov.
Ako sme už spomínali, spolupráca rodiny a materskej školy bola, je a bude v každej dobe stále aktuálna, no obzvlášť v súčasnosti je veľmi dôležitá. Nadviazanie spolupráce materskej školy s rodinou nie je vecou jednorázovou. Život v predškolskom zariadení, v materskej škole má svoju dynamiku a tá sa prenáša i do oblasti mimo priamej práce s deťmi, teda i do styku s rodinou a má niekoľko foriem. Spolupráca materskej školy a rodiny môže byť formálna a neformálna (Metodická príručka pre predškolskú výchovu Krok za krokom, 1999, s. 30-31), môže si vyžadovať osobný kontakt alebo písomnú formu. V Programe výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1999, s. 30) sa uvádza, že spolupráca materskej školy s rodinou môže mať tradičné i netradičné formy.
Aby táto spolupráca bola efektívna, ponúkame niekoľko rád

- Podnecujme a podporujme účasť rodičov na stretnutiach a aktivitách školy
- Využívajme rôzne aktivity a stratégie – buďme tvoriví a pružní
- Nechajme rodičov aby sa samé rozhodli, akým spôsobom budú spolupracovať
- Hovorme s rodičmi o vzájomných očakávaniach
- Zamerajme sa na prednosti rodín a poskytujme pozitívnu spätnú väzbu
- Pokúsme sa zapojiť do spolupráce všetkých členov rodiny

Predpokladom úspešnosti pôsobenia na detí je nevyhnutná spolupráca každej materskej školy s rodinou. Bez spolupráce rodiny a školy sa v súčasnej dobe nezaobídeme a to je potrebné si uvedomiť.

Ako súčasné materské školy spolupracujú s rodinami sme zisťovali prostredníctvom ankety a porovnávacej analýzy plánov spolupráce. Do prieskumu bolo náhodne vybratých 9 materských škôl z mesta a dedín okresu Prešov a Sabinov. V ankete sme položili riaditeľom materských škôl nasledujúce otázky: *Aké metódy a formy spolupráce medzi rodinou a materskou školou využívate? Ktorá metóda a forma sa Vám najviac osvedčila? Aké pozitíva a negatíva pociťujete v rámci spolupráce školy a rodiny? Ako informujete rodičov a verejnosť o svojej výchovnovzdelávacej práci? Čo navrhujete urobiť pre zlepšenie spolupráce medzi rodinou a materskou školou?* Pri výsledkoch spracovania uvedených položiek a pri ich formulácii uvádzame aj autentické výpovede respondentov. Do spoločného hodnotenia sme zatriedili jednotlivé položky, ktoré dosiahli rovnaké percentuálne zastúpenie.

Názorovú hladinu respondentov k otázke - *Aké metódy a formy spolupráce medzi rodinou a materskou školou využívate*- uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Metódy a formy spolupráce

Metódy a formy Spolupráce	**Mestské materské školy %**	**Dedinské materské školy %**
Rozhovor	88,8	44,4
Dotazník	44,4	11,1
Anketa	44,4	11,1
Rozprávanie	33,3	0
Triedne aktívy	88,8	44,4
Brigády	66,6	66,6
Slávnosti	66,6	66,6
Výlety	55,5	22,2
Poradenská činnosť	55,5	22,2
Deň otvorených dverí	44,4	0
Nástenky	44,4	0
Besedy	33,3	0
Školský časopis	22,2	0
Rodinné návštevy	0	22,2

Ktorá metóda a forma sa Vám najviac osvedčila?

Túto otázku bolo ťažko vyhodnotiť. Materské školy uvádzali rôzne odpovede. Uvádzali aj také formy spolupráce, ktoré sa neobjavili v prvej otázke. Pre porovnanie uvádzame niekoľko údajov.

Tabuľka 2 Najviac osvedčené metódy a formy spolupráce

Metódy a formy Spolupráce	Mestské materské školy %	Dedinské materské školy %
Vystúpenie detí	55,5	0
Brigády	33,3	22,2
Výlety	33,3	0
Rozhovor	22,2	55,5
Ples pre rodičov	22,2	0
Rodinné návštevy	0	33,3
Spoločné aktivity	0	22,2

Aké pozitíva a negatíva pociťujete v rámci tejto spolupráce?
Odpovede taktiež jednoznačné. Riaditelia materských škôl sa snažili odpovedať objektívne, ale nevyhli sa niekedy subjektívnemu pohľadu.
Pozitíva:
Mestské materské školy – sú rodičia, ktorí majú záujem spolupracovať a pomáhajú materskej škole – 66,6%.
Dedinské materské školy – rodičia sú aktívni – 33,3%, sú otvorenejší – 22,2%.
Negatíva:
Mestské materské školy - rodičia sú pasívni, málo iniciatívni – 66,6%
Dedinské materské školy – nízka účasť na brigádach – 33,3%, rodičia sú pasívni a nechápu, že pomáhajú svojim deťom – 11,1% .

Ako informujete rodičov a verejnosť o svojej výchovnovzdelávacej práci?
Na túto otázku riaditelia odpovedali v dvoch rovinách. Ich odpovede sme takto zaznamenali.
Informovanosť rodičov:
Mestské materské školy – nástenky – 88,8%, školský časopis, triedne aktívy, rozhovory učiteľkami – 44,4%, vystúpenia detí, deň otvorených dverí – 33,3%
Dedinské materské školy – triedne aktívy – 66,6%, nástenky – 55,5%.
Informovanosť verejnosť:
Mestské materské školy – regionálna tlač a odborné časopisy – 133,3%, letáky, plagáty, regionálna televízia – 77,7%, rozhlas – 55,5%, webové stránky –22,2%.
Dedinské materské školy – vystúpenia detí na akciách – 44,4%, publikačná činnosť – 22,2%, média – 11,1%.
Pri oboznamovaní verejnosti s edukačnými výsledkami prevládajú v mestských materských školách písomné formy. Objavuje sa jedna z nových foriem oproti minulosti. Materské školy si zakladajú webové stránky. Na týchto adresách prezentujú svoju materskú školu a poskytujú dôležité informácie o nej a tým sa otvárajú širšej verejnosti.

Čo navrhujete urobiť pre zlepšenie spolupráce medzi rodinou a materskou školou?
S akými návrhmi na zlepšenie tejto spolupráce prišli riaditelia materských škôl ?
Mestské materské školy – zlepšiť komunikáciu – 44,4%, viac sa otvoriť rodičom – 22,2%, rodičia, aby boli iniciatívnejší, začať vydávať školský časopis, prispôsobiť sa požiadavkám rodičom – 11,1% (napr. posunúť čas prevádzky),
Dedinské materské školy - uzákoniť povinnú predškolskú prípravu, otvoriť sa viac rodičom – 22,2% (napr. účasť rodičov na edukačnom procese),
Ak sa pozrieme na zhrnutie týchto údajov zistíme, že podobné návrhy sa nachádzajú u obidvoch skupín. Riaditelia dedinských materských škôl sú toho názoru, že danú situáciu by pomohlo vyriešiť uzákonenie povinnej predškolskej prípravy.
V ďalšej časti príspevku sa zameriame na plány a analýzu plánov spolupráce s rodinou a do úvahy berieme:

- Plán spolupráce rodiny a materskej školy
- Organizovanie akcií pre rodičov v materských školách
- Frekvenciu poradenskej činnosti pre rodičov
- Realizovanie aktivít spolu s rodinou v každom mesiaci

Na základe analýzy anketových lístkov, ktoré vypĺňali riaditelia materských škôl mestských aj dedinských sme zistili, že plány spolupráce medzi rodinou a materskou školou netvoria prílohu ročného plánu. Naším zámerom bolo, zistiť do akej miery materská škola dáva vážnosť spolupráci s rodinou, čo sa týka jej plánovania. Len jedna vidiecka materská škola, ktorá je zapojená do projektu PHARE, má tento plán spolupráce vypracovaný samostatne. Všetkých ostatných 17 materských škôl spoluprácu rodiny a materskej školy majú zahrnutú v kontexte plánu práce školy. Tá sa nachádza v časti *„Spolupráca materskej školy s rodinou, základnou školou a ostatnými inštitúciami.“*

Tabuľka 3 Organizovanie aktivít v materských školách

Lokalita a počet MŠ	**Počet organizovaných aktivít v jednotlivých mesiacoch školského roka**										
	IX.	X.	XI.	XII.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Spolu
Mesto 9 MŠ	13	17	5	20	8	11	10	13	13	22	132
Dedina 9 MŠ	12	9	5	12	3	7	4	5	11	18	86

Legenda:IX.; X.; atď. označenie pre mesiace v roku MŠ – materská škola

Naplánovaný počet aktivít v dotazovaných materských školách počas školského roka je udaný v tabuľke 3 . Veľkosť materskej školy s vyšším či nižším počtom tried neukázala sa relevantná vo vzťahu k plánovaným aktivitám s rodičmi. Ďalej nás zaujímalo, koľko z ponúkaných aktivít t.j. foriem spolupráce je zameraných na poradenskú činnosť pre rodičov. Zo 132 aktivít pre rodičov zo všetkých mestských materských škôl bolo len 16,7% aktivít zameraných na poradenskú činnosť pre rodičov. V dedinských materských školách tvorilo poradenskú činnosť len 2,3% aktivít zo 86 zrealizovaných aktivít. Tento počet vyplýva z analýzy dostupných informácií z jednotlivých materských škôl a podľa nášho názoru je veľmi alarmujúci.

Počet akcií pre rodičov v dedinských materských školách na rozdiel od mestských sa podstatne líši v prospech mestských. (tabuľka 3) Ale paradoxne najvyšší počet aktivít je v dedinskej materskej škole, ktorá je zapojená v projekte PHARE. V jednom mesiaci v priemere realizuje 2 aktivity. Na porovnanie v ďalších dvoch dedinských materských školách za celý školský rok zrealizujú len 4 aktivity. Čo je najzaujímavejšie, že v porovnaní s mestskými materskými školami, len dve dedinské materské školy každý mesiac ponúkajú nejaké aktivity pre rodičov. Najmenej aktivít pre rodičov bolo ponúkaných v mesiaci november a január tak v mestských ako aj v dedinských materských školách.

Učitelia by si mali uvedomiť, že rodičia sú odberateľmi výchovy a vzdelávania. Preto je potrebné otvoriť školy širšej rodičovskej verejnosti. Mali by sme sa pokúsiť, aby rodičia cítili spolu so školou, aby mali vnútornú potrebu zaujímať sa o inštitúciu, v ktorej ich dieťa trávi väčšiu časť dňa.

V materských školách by sme mali podporovať činnosti orientované na rodičov: napr. vzájomnú spoluprácu rodičov (napr. cez kluby rodičov), informácie pre rodičov a výchovno- vzdelávacie aktivity (napr. výchova potenciálnych rodičov, deň otvorených dverí, výcvik zručností, burzy nápadov), kultúrno - spoločenské udalosti pre rodičov a učiteľov (napr. ples, majáles, juniáles), nakontaktovanie rodičov na inštitúcie v mieste bydliska (napr. pedagogicko – psychologickú poradňu, rôzne kultúrne, športové kluby, knižnice). Viacej spolupracovať s rodičmi - poslancami mestských a obecných zastupiteľstiev.

Účasť rodiny je dôležitá pre posilnenie edukačného vplyvu materskej školy. Uvedomujeme si, že deti sú vychovávané v rodinách a vplýva na ne všetko čo sa v rodine deje. Učitelia teda by mali poznať životný i výchovný štýl rodiny, k čomu inklinujú deti aj ich rodičia. Na deti však nepôsobia iba ich rodičia ale aj ostatní príbuzní, ktorí v rodine žijú, obzvlášť v rómskych rodinách, ktoré sú početnejšie a v jednej domácnosti žije aj viac rodín.

Nezabúdajme ani na to, že rodina sa v súčasnom období ocitla v náročných podmienkach existencie. Na rodinu sú kladené vysoké nároky, tlaky, ktoré sa prejavujú osobnými neistotami členov rodiny. Taktiež ako tvrdí Bakošová (2001, s. 10) proklamovaná hodnotová orientácia prevažnej časti funkčných rodín je často v rozpore so žitými hodnotami ako je pracovná exponovanosť, materiálne hodnoty, vlastné potreby, záujmy a iné.

Literatúra

BAKOŠOVÁ, Z.2001. Spolupráca rodiny a školy – problémy a možnosti. In: Rodina a škola, č. 3, 2001

BÚGELOVÁ, T. 2001. Riaditeľ, učiteľ, rodič – ako si spríjemniť komunikáciu. 1. vydanie. Prešov: Metodické centrum, 2001. ISBN 80-8045-232-6.

GMITROVÁ, V. 2003. Detské slávnosti v materskej škole. In: Akivity v materskej škole. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2003. ISBN 80–8068– 92–9.

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

KURINCOVÁ, V., SLEZÁKOVÁ, T. 2003. Rodičia ako edukátori, klienti a manažéri škôl. In: Zborník referátov z konferencie s medzinárodnou účasťou Riadenie predškolských zariadení po transformačnom procese, Bešeňová, 15.-16.11.2002, Nitra: SlovDidac, 2003. ISBN 80-967746-7-0.

Metodická príručka pre predškolskú výchovu Krok za krokom. Žiar nad Hronom: Nadácia Škola Dokorán, 1999. ISBN 80-968292-0-3.

MIŇOVÁ, M. 2004. Zapojenie rodičov do plnenia úloh škôl podporujúcich zdravie. In: Zborník z medzinárodnej konferencie Školy podporujúcej zdravie, Prešov: Metodicko – pedagogické centrum, ISBN 80-8045-360-8.

MIŇOVÁ, M. 2005. Predškolské dieťa a výchova v rodine v príprave budúcich učiteľov v odbore Učiteľstvo pre 1. stupeň základnej školy a predškolská pedagogika.. In: Nové perspektívy v kognitívnom a interkultúrnom vzdelávaní od predškolskej výchovy k informatívnej spoločnosti. Svatý Ján pod Skalou: Centrum ekologického výskumu a výchovy, ISSN 1214-5041.

PODHÁJECKÁ, M.1994. Rozvíjanie aktivít u dieťaťa predškolského veku v rodine pred vstupom do základnej školy. In: Zborník Rodina a škola. Banská Bystrica : PdF UMB.

PODHÁJECKÁ, M. 2000. Predškolská pedagogika. In: Vybrané kapitoly z pedagogiky, Vysokoškolské učebné texty. Prešov: PdF UPJŠ, 1996, FHPV PU,

PORTÍKOVÁ, A. 2003. Nadštandartné aktivity v materskej škole. In: Akivity v materskej škole. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, ISBN 80–8068–192-9.

Projekt Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. In Príloha Učiteľských novín, č. 6/2001

PRŮCHA, J. 1999. Vzdělávaní a školství ve světe. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-290-4
ZELINOVÁ, M.2004. Nové možnosti spolupráce rodiny a školy. In: Rodina a škola, č. 1.

Doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
PaedDr. Monika Miňová
Prešovská univerzita
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
e-mail: marpo@unipo.sk
e-mail: minova@unipo.sk

DIFERENCIACE V KOOPERACI RODINY A ŠKOLY

Sekera Ondřej

Anotace: V našem příspěvku hodláme poukázat na diference ve spolupráci rodiny a školy dle jednotlivých typů škol a dle etnika navštěvujícího jednotlivé typy škol. Věnovat se budeme především rozdílům, které vykazuje spolupráce školy a rodiny romského původu, a to v porovnání s rodinami majoritní společnosti. Upozorníme na rozdíly v oblasti komunikace a spolupráce jednotlivých edukačních prostředí z pohledu vyučujících a na základě analýzy školních dokumentů.

Klíčová slova: edukační prostředí, majorita a minorita, učitel, rodič, žák, spolupráce, komunikace.

Abstract: In our contribution we are going to refer to the difference in co-operation of family and school according to individual types of schools and to ethnics attending these individual types od schools. We especialy will pay attention to contrasts that are shown between co-operation of school and family of gypsy origin in comparison with families of majority community. We will point out the differences in communication sphere and co-operation of individual educational environments from the point of view of teachers and on the basis of school documents analysis.

Key words: educational environment, majority and minority, teacher, parent, pupil, co-operation, communication.

Předkládaný příspěvek hodlá upozornit na skutečný stav spolupráce několika edukačních prostření – rodiny, školy a institucí ústavní péče.
Data, se kterými se zde operuje, jsme získali z několika vlastních průzkumů v ostravském regionu. Konkrétně jsme diagnostikovali tři základní školy, tři speciální školy (s markantním počtem romských dětí a dětí pocházejících ze slabšího sociálního prostředí), jednu střední soukromou školu, jedno osmileté gymnázium, jedno čtyřleté gymnázium, jeden dětský domov, jeden výchovný ústav a dva diagnostické ústavy.
Zjišťovali jsme konkrétní spolupráci mezi rodinou a některou z výše uvedených institucí. Kromě čísel (počty rodičů přítomných na třídních schůzkách, počty rodičů kooperujících jiným způsobem a počty rodičů spolupracujících s institucemi ústavní péče) nás zajímaly názory učitelů a vychovatelů na zmíněnou problematiku.
Spolupráce rodiny a edukačního prostředí se dá hodnotit z několika stran a hledisek. Za základní a nepostradatelnou složku spolupráce počítáme aktivitu rodičů informovat se o studijních výsledcích svých dětí, což se nejčastěji děje aktivní účastí na třídních schůzkách a individuálními rozhovory s vyučujícími. *„Třídní schůzky zůstávají na českých školách dominantní platformou komunikace mezi školou a rodiči“* Šeďová, Čihánek (In Rabušicová a kol. 2004, s. 75). Tento druh participace rodičů považujeme za klíčový, neboť bez rozpoznání skutečného stavu a edukačních výsledků nemohou být ze strany rodičů započaty další aktivity vedoucí k nápravě dané situace a spolupráce. *„Jednou ze základních forem spolupráce rodiny a školy je angažovanost rodičů při*

domácí přípravě dětí do školy" (Štech, s. 4). Další formy spolupráce mohou vypadat takto: zapojování rodičů do konkrétních aktivit školy, rodiče mohou působit v roli asistentů učitele (např. na speciálních školách), aktivní účast rodičů ve školské radě atd.
Školská rada se stala novinkou ve spolupráci rodičů a školy. Podrobně ji popisuje nový školský zákon 561/2004, kde se mimo jiné píše: *„Školská rada je orgán školy umožňující zákonným zástupcům nezletilých žáků, zletilým žákům a studentům, pedagogickým pracovníkům školy, zřizovateli a dalším osobám podílet se na správě školy."* Mezi spolupráci rodičů a školy v našem případě nepočítáme sponzorování či podnikatelské aktivity rodičů směrem ke školskému zařízení, neboť se jedná o specifickou oblast spolupráce (přímo se nedotýkající dětí a jejich školních výsledků).
Při získávání informací o kvalitách spolupráce rodičů a edukačních institucí jsme postupovali tím způsobem, že jsme analyzovali školské dokumenty a hovořili většinou s výchovnými poradci, třídními učiteli a vychovateli. Zajímala nás v prvé řadě účast rodičů na třídních schůzkách a další druhy informování se rodičů na školní výsledky svých dětí (individuální pohovory s učiteli, telefonické rozhovory). Nezapomněli jsme ani na možnost výměny informací emailovou poštou, ale musíme konstatovat, že se s tímto druhem komunikace zatím setkáváme velmi zřídka, a to z nejrůznějších důvodů. Jedním z nich je skutečnost, že se jedná o relativně zdlouhavý způsob komunikace, a také nesmíme zapomínat, že ne každý rodič má přístup k internetu. Domníváme se, že se v tomto ohledu bude situace v budoucnu zlepšovat, což však neznamená, že efektivnějším způsobem komunikace nezůstane i nadále rozhovor „face to face".

Jaká je realita třídních schůzek, komunikace a spolupráce v primárním a nižším sekundárním školství?

Nyní poukážeme na skutečný, námi zjištěný stav ve vybraných edukačních zařízeních.
V základních školách jsme dospěli k těmto výsledkům: na třídní schůzky prvního stupně pravidelně dochází průměrně 86 % rodičů, na druhém stupni je to již 73 % rodičů. Tato data se týkají základních škol umístěných ve městě.
V porovnání s tím jsme stejné šetření provedli i na jedné vesnické škole, kde třídní schůzky prvního stupně navštěvuje pravidelně 94 % rodičů a druhého stupně 93 % rodičů. Vidíme, že situace mimo město je o něco lepší, i přesto, že máme k dispozici data pouze z jedné, nicméně co do počtu žáků velké školy. Předpokládáme (a tuto skutečnost máme doloženu z konkrétních výpovědí učitelů), že situace na tzv. „sídlištních školách" je ještě o něco horší než na školách městských. Tyto diference jednoho typu vzdělávacího zařízení připisujeme sociálnímu složení dětských kolektivů na jednotlivých školách.
Pro zachování objektivity nabízíme ke komparaci data zjištěná M. Kurelovou (In Blížkovský, s. 83-90). Na základních školách prvního stupně spolupracovali učitelé s rodiči průměrně 90 minut týdně, na druhém stupni základní školy to bylo už jen 30 minut za týden.
Průzkumu jsme podrobili také tři ostravské speciální školy, kde byla situace značně neutěšená. Na jedné z těchto škol docházelo na třídní schůzky prvního stupně nebo jinak komunikovalo s učiteli 46 % rodičů (zákonných zástupců), na druhý stupeň pak 33 % rodičů a zákonných zástupců.
V jedné z těchto škol byla situace především na prvním stupni přímo kritická. Rodiče se tam docházejí informovat o výsledcích práce svých dětí pouze velmi zřídka. Konkrétně

se jedná o 28 % rodičů. Na druhém stupni této školy je situace o něco lepší – 42 % rodičů. Stále se však jedná o velmi nízké ukazatele.
Právě na těchto speciálních školách (jedná se o školy, v nichž největší podíl tvoří romští žáci, jsou zde ale vzděláváni i jedinci se specifickými poruchami učení a chování či jinými hendikepy) je situace nejpalčivější. Vzhledem k tomu, že autor příspěvku působil pět let na jedné z těchto škol v roli třídního učitele, dovolí si několik postřehů, které mohou vést k objasnění tohoto stavu.
Zvláštní školy se v minulých letech transformovaly na školy speciální, ale složení žáků, rodičovské veřejnosti ani učitelů se nezměnilo. V těchto zařízeních jsou vzděláváni vesměs jedinci pocházející ze slabších sociálních vrstev, jejichž rodiče preferují zcela jiné hodnoty než je vzdělání.
Jak je známo z literatury, vzdělávání dětí se většinou odvíjí od vzdělání, hodnot a přesvědčení (ale i sociální a s tím spojené ekonomické situace) rodičů.
Kdybychom podrobně diagnostikovali problém, proč se rodiče neinformují o školních výsledcích svých dětí a následně neparticipují na pomoci a spolupráci škole s edukací, pak bychom patrně dospěli k následujícím závěrům:
Problém vidíme v tom, že školní docházka je povinná, což přirozeně není špatně, ale u romského etnika to vede k jisté nedůvěře, neboť pro něj je povinnost z historického pohledu něco, co vyvolává nedůvěru. Pokud nastává v kooperaci rodiny a školy nějaký problém (většinou se jedná o nezájem rodičů o edukaci svých dětí), přichází na řadu další instituce, kterou je odbor sociálních věcí, který řeší problém (pokud ho řeší) radikálním způsobem: pravidelná kontrola, regulace sociálních dávek, někdy soudní řešení končící odejmutím dítěte z rodiny a umístěním do některého zařízení ústavní péče. Tento způsob řešení však vede opět k nedůvěře, negaci a neochotě spolupracovat. Celý problém tedy vidíme v systému, který je poněkud rigidní. Jedním dechem však dodáváme, že chyba není jen na straně úřadů a úředníků, ale také rodičů, kterým školy vycházejí vstříc ve všech ohledech. Pokud budeme tyto jedince nutit a tlačit do vzdělávání, nikdy nemůžeme dosáhnout kýženého efektu, neboť celý proces postrádá motivaci a dobrovolnost. Absence motivace je rovněž spojena s předsudky (mnohdy se nejedná o předsudky, nýbrž o realitu), že se tito jedinci po absolvování školy na trhu práce stejně neprosadí. Jedinou motivací, proč vůbec posílat dětí do školy a částečně i spolupracovat se školou, se stává vidina přísunu peněz do domácího rozpočtu a klid od úřadů. A to je pochopitelně špatně.

Současně s tímto šetřením jsme provedli na vybraných speciálních školách hlubší průzkum rodinného prostředí, ve kterém děti vyrůstají. Dospěli jsme opět k překvapivým výsledkům. Analyzovali jsme zprávy z vyšetření žáků v pedagogicko-psychologických poradnách. K dispozici jsme měli vzorek 370 diagnostických zpráv, což takřka odpovídalo počtu dětí na zmíněných školách. Ve zprávách jsme hledali zmínku o rodinném prostředí, v němž jedinec vyrůstá:

- 109 dětí mělo ve zprávě zmínku o sociální zanedbanosti,
- 52 dětí vyrůstalo v nepodnětném rodinném prostředí.

Celkově se jedná o 161 (43,5 %) dětí, které nemají vyhovující podmínky pro svůj rozvoj a oproti svým vrstevníkům jsou znevýhodňovány již v rodině.

Situace v resortu vyššího sekundárního vzdělávání

Na soukromé střední škole byla zjištěna následující data, která se zdají být poněkud zarážející. O studijní výsledky v prvních ročnících se zajímá průměrně 81 % rodičů, ve druhých ročnících je to 66 % rodičů, ve třetích ročnících 46 % rodičů a ve čtvrtých maturitních ročnících pouze 27 % rodičů!
Tuto neuspokojivou bilanci (hlavně pokud jde o třetí a čtvrté ročníky) jsme podrobili přímé konfrontaci s vyučujícími a třídními učiteli. Dostali jsme zajímavá vysvětlení tohoto stavu, se kterými se ztotožňujeme. Námi oslovení respondenti vypovídali, že za slabou spolupráci učitelů a rodičů stojí vesměs nepsané pravidlo a povědomí rodičů, že soukromé (tudíž placené vzdělání) vede automaticky k jeho úspěšnému zakončení. Bohužel, realita je taková, že to opravdu v mnoha případech funguje. Někteří učitelé vypovídají, že již alespoň jednou byli vedením školy požádáni o úpravu známky na vysvědčení, případně o přezkoušení.
Problém vidíme v tom, že soukromá škola je výrazným způsobem závislá na dotacích rodičů vzdělávaných dětí a kromě toho vítá i sponzorské dary.
Rovněž si nemusíme nalhávat, že na tento typ škol je přijímáno nemalé procento studentů, kteří jinde neuspěli, případně mají jinou překážku ve vzdělávání.
Na čtyřletém gymnáziu jsme překvapivě dospěli k podobným výsledkům jako na střední soukromé škole. V tomto prestižním edukačním zařízení komunikuje v prvním ročníku se školou průměrně 81 % rodičů, ve druhém ročníku 67 % rodičů, ve třetím ročníku 57 % rodičů a ve čtvrtém maturitním ročníku 44 % rodičů!
Analýze jsme podrobili také osmileté gymnázium, kde docházíme rovněž téměř ke shodným výsledkům jako na střední škole a čtyřletém gymnáziu. Od kvinty do kvarty (věkové složení žáků jako na druhém stupni ZŠ) se o situaci ve škole zajímá průměrně 68 % rodičů, ve kvintě až oktávě (věkové složení žáků jako na střední škole) je to opět pouze 48 % rodičů.
K porovnání nabízíme čísla z průzkumu provedeného ve Švýcarsku na začátku 90. let, kde alespoň jeden kontakt s učiteli mělo 87 % rodičů a 10 % rodičů se s učitelem nesetkalo vůbec (Štech, s. 6). Dále Štech upozorňuje, že v USA preferuje 80 až 90 % rodičů hromadné rodičovské schůzky.

Situace v institucích ústavní péče

Podrobné analýze jsme podrobili také instituce ústavní péče na Ostravsku, neboť i tato zařízení jsou součástí edukačního prostředí. Konkrétně jsme oslovili dotazníkem a posléze formou přímé konfrontace jeden výchovný ústav, dva diagnostické ústavy a jeden dětský domov. Vychovatelů a vedoucích vychovatelů jsme se ptali, zda jim spolupráce s rodiči dětí (klientů) zcela vyhovuje, vyhovuje nebo nevyhovuje.
Na tomto místě je nutno upozornit, že v těchto typech zařízení se nesetkáme s formou třídních schůzek či s pravidelnou komunikací a spoluprací s rodiči, jako je tomu v čistě vzdělávacích institucích.
V diagnostických ústavech jsou názory na tuto problematiku kompaktní, všem dotázaným situace zcela vyhovuje a současně vypověděli, že týdně potřebují pro komunikaci s rodiči, učiteli, případně výchovnými poradci průměrně 2,42 hodiny.

Situace ve výchovných ústavech je poněkud odlišná. 42 % vychovatelů zcela vyhovuje současný stav spolupráce, 58 % vychovatelů situace pouze vyhovuje a chtěli by dosáhnout větší spolupráce jednotlivých edukačních prostředí. Týdenní čas určený pro komunikaci s dalšími edukátory je dle jejich výpovědí průměrně 3,7 hodin.
Pozitivním zjištěním je fakt, že i když se ve výchovných ústavech více komunikuje s vnějším prostředím, než je tomu v diagnostických ústavech, přesto si vychovatelé myslí, že by bylo zapotřebí tuto oblast ještě posílit.
Dětský domov a situaci v něm se nám podařilo zmapovat jen zčásti (vzorek respondentů je zatím nízký), proto se zde k situaci v něm nebudeme vyjadřovat. Pouze z vlastní zkušenosti víme a dovolujeme si tvrdit, že situace na tomto poli je v dětských domovech rovněž neutěšena.
Na obranu těchto institucí ústavní péče však musíme konstatovat, že se jedná o specifické edukační prostředí, kde jsou děti a klienti zařazeni vesměs nedobrovolně, tudíž se musí počítat, že spolupráce (především pak s rodiči a zákonnými zástupci) bude náročnější. Musíme si také uvědomit, že vychovatelé těchto zařízení se pohybují v o poznání horší situaci, co se skladby rodičů týče. Pokud nepočítáme školy speciální (respektive zvláštní), kde je vzorek rodičů velmi podobný jako vzorek rodičů dětí spadajících do institucí ústavní péče.
Závěrem konstatujeme, že vzorek edukačních zařízení by bylo vhodné rozšířit a tak považujeme toto naše šetření pouze za vstupní sondu do zmíněné problematiky na Ostravsku. Také by bylo vhodné porovnat námi zjištěné výsledky s jinými regiony. Vzhledem k obsahové náročnosti to však na tomto místě není možné a budeme spokojeni, pokud námi prezentované výsledky motivují někoho dalšího k bádání v této problematice. Rovněž budeme rádi, pokud tento příspěvek povede k zamyšlení nad touto problematikou.

Literatura

BLÍŽKOVSKÝ, B. – KUČEROVÁ, S. – KURELOVÁ, M. a kol. 2000. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století.* Brno: Konvoj, ISBN 80-85615-95-9.
PRŮCHA, J. 2002. *Učitel.* Praha: Portál, ISBN 80-7178-621-7.
PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, ISBN 80-7178-631-4.
RABUŠICOVÁ, M. a kol. 2004. *Škola a (versus) rodina.* Brno: Masarykova univerzita, ISBN 80-210-3598-6.
ŠTECH, S. Rodiče často nevědí, co po nich škola chce. *Rodina a škola*, ročník LII, číslo 5/2005, s. 4-6.
Zákon 561/2004. 2004. *Zákon o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání.* Praha: MŠMT.

GWARA PIELĘGNOWANA W RODZINIE JAKO CZYNNIK UŁATWIAJĄCY NABYWANIE SPRAWNOŚCI JĘZYKOWYCH PRZEZ DZIECI W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM

(A LOCAL DIALECT FOSTERED AT HOME AS A FACTOR WHICH FACILITATES GAINING OF THE LANGUAGE EFFICIENCY BY PRIMARY SCHOOL PUPILS)

Łobos Anna

Abstract: Most of the people think that local dialects make learning of standard language difficult for children whose family and neighbourhood speak dialects usually. Many outstanding Polish linguists and educators claim it is a false idea. Moreover, knowledge of historical dialects, which found the literary language, is profitable for pupils in the education process. To obtain this aim teachers at a school must have deep studies in the field of linguistics – especially of dialectology and history of language.

Keywords: dialect, standard language, figures of the youngest pupils speech

Streszczenie: Stereotypowe myślenie o gwarze jako o czynniku wyłącznie utrudniającym poznawanie języka ogólnego przez dzieci ze środowisk gwarowych w pierwszych latach nauki szkolnej powoduje niechęć i strach uczniów klas początkowych przed kontaktami z innymi dziećmi, zwłaszcza tymi znającymi jedynie odmianę standardową języka ojczystego. Wybitni pedagodzy i językoznawcy polscy od lat próbują pokazać, że znajomość starszych od języka ogólnego regionalnych odmian polszczyzny wpływa korzystnie na kształtowanie sprawności językowych ucznia. Wymaga to jednak solidnego przygotowania nauczycieli z zakresu dialektologii i historii języka.

Słowa kluczowe: dialekt, język ogólny, środki językowe w mowie dziecka wczesnoszkolnego

Do podstawowych czynników kształtujących rozwój mowy zalicza się własną aktywność dziecka (udoskonalaną i kształtowaną wraz z wiekiem) i jego najbliższe środowisko, rodzinę, „która, tworząc odpowiednio pozytywny klimat emocjonalny, wpływa stymulująco na wszechstronny rozwój dziecka, w tym jednocześnie na doskonalenie jego nawyków językowych”[15].
Rodzice, rodzeństwo, dziadkowie są pierwszymi nauczycielami dziecka, przekazującymi wszystkie najważniejsze informacje za pomocą języka, którego ono nigdy nie zapomni. Swoiste cechy systemu fonetycznego, słowotwórczego,

[15] M. T. Michalewska, O konieczności wprowadzania dialektologii w kształceniu nauczycieli nauczania początkowego, [w:] Dialektologia jako dziedzina językoznawstwa i przedmiot dydaktyki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Karolowi Dejnie, pod red. S. Gali, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 2002, Prace Wydziału I – Językoznawstwa, Nauki o Literaturze i Filozofii, nr 101, s. 341.

składniowego najbliższych stanowią dla małego dziecka podstawowy, pierwszy, najważniejszy wzór zachowań językowych. Z czasem poznaje ono język rówieśników, z którymi się bawi, język nauczycieli w przedszkolu i szkole podstawowej, a także język wszechobecnych mediów masowych. Jednak rola rodziców i najbliższej rodziny pozostaje rolą kluczową w kształtowaniu językowego obrazu świata dziecka.

Reakcja, z którą spotyka się uczeń mówiący gwarą w szkole, bywa różnoraka – od całkowitej akceptacji gwarowej odmiany, poprzez pobłażliwą tolerancję, aż do ostrej i deprymującej dla niego krytyki czy lekceważenia. Nauczyciel, zwłaszcza w pierwszych latach nauki dziecka w szkole podstawowej, musi być świadomy (i uświadamiać innym), że okazywanie szacunku drugiemu człowiekowi przejawia się także poprzez szanowanie jego mowy. Ironiczny, drwiący stosunek do wyuczonej w domu rodzinnym gwary nie służy tworzeniu więzi międzyludzkich. Może on spowodować odrzucenie przez ucznia języka rodziców, dziadków, języka swego dzieciństwa, a wraz z nim i wartości wyniesionych z domu rodzinnego, co prowadzi zawsze do osłabienia więzi międzypokoleniowej w rodzinie, o innych pejoratywnych aspektach nie wspominając.

Negatywne nastawienie do gwar typowe było w latach po drugiej wojnie światowej (niemalże przez całą drugą połowę XX wieku). Decyzje polityczne, zgodnie z ideologią komunistyczną, wymuszały na prasie, radiu, telewizji, szkole marginalizowanie roli wspólnot regionalnych i właściwych im dialektów. Propaganda PRL-u skutecznie zniechęcała do kultywowania rodzimych tradycji, także językowych, preferując odmianę ogólną języka narodowego.

Jak pisze Jadwiga Kowalikowa, nauczyciel uczący w szkole podstawowej korzystał z wiedzy dialektologicznej, by „przeciwstawiać język domu rodzinnego i środowiska ucznia wiejskiego nabywanej przez niego i doskonalonej polszczyźnie ogólnej. Przeciwstawianiu towarzyszyły z reguły procesy aksjologiczne: utrwalanie przekonania o wyższości wariantu ogólnego, tzw. literackiego, nad lokalnym. Krzewienie miłośnictwa polszczyzny pięknej i poprawnej oznaczało degradację gwary. Od dziecka – jej naturalnego nosiciela – żądano nie tylko rezygnacji z posługiwania się nią na terenie szkoły; wpajano mu także przekonanie, że jest ona mową >>gorszą<<, pośledniejszą, niegodną człowieka wykształconego”[16].

Inne spojrzenie na komunikowanie się ucznia za pomocą dwu kodów – ogólnopolskiego i gwarowego – przyniosło korzyści wychowawcze i edukacyjne polskiej szkole po zmianach ustrojowych w Polsce po 1989 roku, kiedy to powrócono do zarzuconej idei regionalizmu, tak powszechnego w latach międzywojennych (odzyskanie niepodległości i jej utrzymanie po studwudziestotrzyletniej niewoli wymagało wzmacniania uczuć patriotycznych wszystkich Polaków, wnoszących regionalne polskie tradycje do ogólnonarodowego skarbca kultury).

Demokratycznie zaakceptowana decentralizacja zaowocowała pod koniec XX wieku odrodzeniem wspólnot regionalnych, a w dziedzinie języka – swoistą modą na gwarę, co miało swe odbicie w programach edukacyjnych. „W transformacji szkoły w placówkę przyjazną uczniowi oraz jego środowisku istotną rolę odgrywa zamiana układu >>albo - albo<< lub >>tylko tak<< na pluralistyczny model zachowań

[16] J. Kowalikowa, O nowy wymiar dialektologii i dialektów w edukacji i w badaniach, [w:] Dialektologia jako dziedzina językoznawstwa i przedmiot dydaktyki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Karolowi Dejnie, pod red. S. Gali, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 2002, Prace Wydziału I – Językoznawstwa, Nauki o Literaturze i Filozofii, nr 101, s. 246.

językowych, uwzględniający ich sytuacyjne i komunikacyjne determinanty. Jest on wolny od arbitralnego wartościowania poszczególnych odmian językowych jako takich. To ogromny wkład socjolingwistyki w edukację w ogóle, a edukację językową w szczególności”[17].

Uwzględnienie sytuacyjnego i komunikacyjnego aspektu w codziennych zachowaniach językowych dziecka jest jednym z warunków ułatwiających pokazanie nauczycielowi w klasach początkowych szkoły podstawowej, że znajomość gwary może być przydatna także przy poruszaniu problematyki:

1. historycznej, narodowej (uświadomienie sobie, że własna gwara jest częścią kultury regionalnej, a przez to narodowej; kształtowanie postawy patriotycznej, a nie nacjonalistycznej),
2. wychowawczej (wzmacnianie szacunku do mowy ojczystej poprzez wskazywanie jej pochodzenia; dbałość o estetykę każdej wypowiedzi),
3. literaturoznawczej (docenianie artyzmu stylizacji literackiej; poznawanie tekstów ludowych, folklorystycznych, będących inspiracją dla twórców),
4. językoznawczej (wykorzystanie wiedzy o systemie gwarowym i ogólnopolskim w przyswajaniu leksyki, etymologii, ortografii).

Dowartościowanie w szkole własnej gwary ucznia powoduje, że posługiwanie się nią w pewnych sytuacjach i mówienie o niej nie krępuje dziecka, ale też i nie jest dla niego nudne. Jest to, jak pisze Helena Synowiec, kształcenie podwójnej kompetencji językowej przez nauczyciela, gdzie „polonista powinien wytworzyć w uczniach przekonanie o wartości gwary – nie tępić tej odmiany językowej ani nie traktować jej jako gorszej, lecz podkreślić, że język literacki wyrósł właśnie z odmian dialektalnych, które zresztą przechowują do dziś wiele staropolskich wyrażeń i form gramatycznych”[18].

Z polonistą, który może na lekcji wykorzystać wiedzę dialektologiczną, uczeń spotyka się dopiero od czwartej klasy szkoły podstawowej. Zatem ważne jest, by to pierwszy nauczyciel stojący na drodze dziecka na samym początku jego szkolnej edukacji umiał dostrzec w gwarze pielęgnowanej w rodzinie nie tylko czynnik utrudniający uczenie się języka ogólnopolskiego, ale potrafił w sposób taktowny, kompetentny pokazać, że znajomość gwary (czynna lub bierna) jest nieocenioną pomocą w nabywaniu sprawności językowych przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym poprzez np. zdobywanie wiedzy o historii własnego języka narodowego (archaizmy leksykalne, fonetyczne, fleksyjne)[19].

Tę niezwykle istotną problematykę poruszyła Maria Teresa Michalewska: „Obserwacje poczynione przeze mnie na seminariach licencjackich i magisterskich dla pedagogów wczesnoszkolnych dowiodły, że jako gwarowe postrzegają oni przede wszystkim mazurzenie, labializację nagłosowego *ło* oraz wymowę *a* pochylonego. Jednak odrębności językowej, a nawet istotności gwary śląskiej, doszukują się przede wszystkim w germanizmach, postrzeganych przez nich jako regionalizmy, zupełnie nie

[17] Tamże, s. 247.

[18] B. Cząstka, H. Synowiec, Kształcenie sprawności językowej (ćwiczenia dla uczniów środowiska śląskiego), Kraków 1990, s. 25.

[19] B. Cząstka i H. Synowiec piszą : „Śląski system gwarowy żywo przypomina stan średniopolski; jest bowiem jednym z bardziej archaicznych polskich dialektów” (tamże, s. 9) oraz: „Bez tak wyraźnie pojmowanej odrębności śląskiej mowy i obyczaju nie przetrwałaby tu polszczyzna, oddzielona przecież od reszty Polski przez sześć wieków” (tamże, s. 4).

zwracając uwagi na archaizmy, takie jak: *wiesieli, gańba, zdrzadło, statek, gibko* itp. Wynika to z braku wiedzy o gwarze, z nieznajomości podstaw dialektologii. A przecież program edukacji regionalnej realizują nie tylko nauczyciele klas gimnazjalnych czy licealnych, ale także nauczyciele przedszkoli, klas I-III oraz IV-VI. Edukacja regionalna wymaga od nauczyciela klas początkowych nie tylko wiedzy z zakresu przyrody, geografii (ukształtowanie terenu, bogactwa naturalne, roślinność), historii, etnografii (stroje regionalne i zwyczaje), ale także pewnej wiedzy dialektologicznej. Dlatego również na studiach pedagogicznych należałoby wprowadzić elementy dialektologii - na pewno nie w takim stopniu i tak szczegółowo jak na studiach polonistycznych, ale przynajmniej w stopniu pozwalającym zainspirować uczniów do poznawania rodzinnych korzeni, pielęgnowania twórczości folklorystycznej i dziedzictwa kulturowego otrzymanego po poprzednich pokoleniach”[20].

Wiedza dialektologiczna pomóc może także nauczycielowi podejmującemu pracę w innym regionie niż ten, z którego on sam pochodzi. Nie trzeba być autochtonem, by dzięki solidnemu przygotowaniu polonistycznemu umieć wykorzystać niektóre właściwości języka (wymowy) dziadków dziecka (w dowolnym regionie Polski) w nauczaniu ortografii. Starsi posługują się najbardziej archaiczną postacią gwary. W rodzinach wielopokoleniowych z reguły wnuczęta pozostają pod opieką dziadków, dzięki czemu poznają wymowę najmniej zmienioną przez język ogólny. Pokazanie, że pewne cechy dialektalne (tak dobrze znane z domu rodzinnego) mają ścisły związek z ortografią, niezwykle korzystnie wpływa na opanowanie podstawowych zasad poprawnej pisowni polskiej już w pierwszej klasie szkoły podstawowej.

„Pisownia polska jest, jak wiadomo, w znacznej mierze pisownią etymologiczno-historyczną, tzn. uwzględniającą związki pokrewieństwa między wyrazami i niektóre właściwości dawnej wymowy, dziś już w języku literackim nie występujące. A ponieważ w gwarach zachowało się wiele cech w porównaniu z językiem literackim archaicznych, stąd można się doszukiwać pewnych zgodności miedzy fonetyką gwarową a obowiązującą pisownią”[21]. Marian Kucała wymienia najważniejsze zgodności, z których mogą korzystać uczniowie, by uniknąć błędów w pisowni wyrazów:

- *błahy, hałas, Podhale, chustka, choinka, gruchać* - regionalne wymawianie dźwięcznego *h* i bezdźwięcznego *ch*;
- *auto, nauka* - wymawianie na kresach wschodnich i południowych Polski przedniojęzykowego *ł* zamiast niezgłoskotwórczego *u*;
- *twardy, kwaśny, swój, chwalić* - regionalna wymowa dźwięcznego *w* po spółgłoskach bezdźwięcznych;
- *tępy, dąb, zęby* - gwarowa wymowa bez rozkładu samogłosek nosowych przed spółgłoskami zwartymi;
- *robię, stanę, widzę* – dobrze zachowana gwarowa wymowa samogłosek nosowych w wygłosie (występująca także w starannej wymowie);
- *żaba, żeby, rzeka, krzyż* – mazurzenie, polegające na wymawianiu w gwarach mazurzących szeregu dziąsłowego *sz, ż, cz, dż* jako *s, z, c, dz*, natomiast *rz* wymawiane jest jako głoska *ż*;

[20] M. T. Michalewska, jw., s. 343.
[21] M. Kucała, O wykorzystaniu niektórych cech gwarowych przy nauczaniu ortografii, „Język Polski” 1969, s. 19.

- *brzydki, grzyby, krzyż* – wymawianie w gwarach śląskich *rz* jako miękkie *rzi, szi* (*grziby, ksziwy, kszisz* lub *grżiby, krsziwy, krsziż*), natomiast *ż* wymawiane jest jako twarda głoska *ż*;
- *góra, mówić, kura, pukać* –wymawianie w niektórych gwarach *ó* jako dźwięku pośredniego między *o* a *u*, natomiast *u* wymawiane jest bez zmian - jako głoska *u*.

Przy takim podejściu nauczyciela do nauki ortografii polskiej dziecko korzysta z własnego doświadczenia, co jest dla niego dużo łatwiejsze. Z czasem poznaje zasady ortograficzne, które utwierdzą go w przekonaniu, że znajomość gwary nie przeszkadza, lecz przeciwnie – pomaga w ich praktycznym zastosowaniu.

Odwoływanie się do znajomości gwary w początkowych latach nauki szkolnej było typowe dla nauczania przedwojennego. Niewątpliwie słusznie wtedy podkreślano, że dzieci ze środowisk gwarowych miały większe trudności z uczeniem się języka literackiego z powodu bariery językowej. Mimo tych obiektywnych trudności polszczyzna absolwentów szkoły powszechnej była wzorcowa. Bardzo starannie wykształceni pedagodzy pomagali dzieciom nauczyć się niejako od podstaw innego, ogólnopolskiego sposobu porozumiewania się, z którym dzieci zetknęły się po raz pierwszy „z pierwszym dzwonkiem".

Dziś jednak takie podejście do problemu jest nieuprawnione, ponieważ nawet na terenach, gdzie pozycja gwary jest bardzo mocna, dzieci poznają równolegle z gwarą polszczyznę standardową. Pierwszym kodem posługują się w środowisku rodzinnym, lokalnym, a drugi jest im bardzo dobrze znany z mediów masowych (głównie telewizji) od pierwszych lat życia. Innym zagadnieniem jest przygotowanie nauczycieli, którzy – mimo szerokiego dostępu do wiedzy, kultury – coraz rzadziej z dobrodziejstw tych korzystają. Niski poziom świadomości językowej, niedbała wymowa, styl potoczny albo „wydumane" metafory, powierzchowna lektura, lenistwo intelektualne, ignorancja, korzystanie wyłącznie z internetu czy innych mass mediów – oto główne przyczyny pobłażliwego traktowania przez niektórych nauczycieli języka literackiego i gwary - wielkiego dziedzictwa każdego narodu.

Bibliografia

B. CZĄSTKA, H. SYNOWIEC, Kształcenie sprawności językowej (ćwiczenia dla uczniów środowiska śląskiego), Kraków 1990.

Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki, pod red. M. T. Michalewskiej, Katowice 1999.

J. KOWALIKOWA, O nowy wymiar dialektologii i dialektów w edukacji i w badaniach, [w:] Dialektologia jako dziedzina językoznawstwa i przedmiot dydaktyki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Karolowi Dejnie, pod red. S. Gali, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 2002, Prace Wydziału I – Językoznawstwa, Nauki o Literaturze i Filozofii, nr 101.

M. KUCAŁA, O wykorzystaniu niektórych cech gwarowych przy nauczaniu ortografii, „Język Polski" 1969.

A. ŁOBOS, Wprowadzanie elementów dialektologii w edukacji regionalnej dzieci wczesnoszkolnych, [w:] Dialektologia jako dziedzina językoznawstwa i przedmiot dydaktyki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Karolowi Dejnie, pod red.

S. GALI, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 2002, Prace Wydziału I – Językoznawstwa, Nauki o Literaturze i Filozofii, nr 101.
M. T. MICHALEWSKA, O konieczności wprowadzania dialektologii w kształceniu nauczycieli nauczania początkowego, [w:] Dialektologia jako dziedzina językoznawstwa i przedmiot dydaktyki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Karolowi Dejnie, pod red. S. Gali, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 2002, Prace Wydziału I – Językoznawstwa, Nauki o Literaturze i Filozofii, nr 101.
H. SYNOWIEC, Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym, Katowice 1992.

ZMENY V ŽIVOTE DIEŤAŤA A VYROVNÁVANIE SA S NIMI PRI PRECHODE Z PREDŠKOLSKÉHO DO ŠKOLSKÉHO PROSTREDIA

Ďurdiak Ľuboš

Anotácia: Škola je popri rodine druhým najvýznamnejším prostredím, ktoré vplýva na formovanie osobnosti dieťaťa a preto vstup do školy je významným medzníkom v živote človeka. Vstup dieťaťa do školy zmení jeho doterajší život charakteristický hrami, spontánnosťou a bezstarostnosťou na život, kedy sa musí prispôsobovať novému prostrediu školy, novým požiadavkám učiteľa, spolužiakov i rodičov. Pre život dieťaťa je dôležité, aby túto zmenu zvládlo čo najúspešnejšie. Maladjustácia žiaka na školu, na celé školské prostredie, môže totiž spôsobovať narušenie jeho duševného zdravia.

Kľúčové slová: škola, zmeny v živote dieťaťa, adaptácia, duševné zdravie

Abstract: Beside the family, school is the second important environment that influences formation of child's personality and that is why school is such a big milestone in our life. Starting school means essential changes in the life of a child. The number of child's responsibilities grows, and in the same time, he/she obtains more rights. Starting the school means turn from the child's careless life of games, characteristic for its spontaneity, into the life when he/she has to adjust to new school environment and requirements of teachers, classmates, parents. It's important for the child to successfully handle this change. Inefficient adjustment of a child to school and the whole school environment might cause disturbance in his/her mental health.

Key words: school, changes in the life of child, adjustment, mental health

Škola je popri rodine druhým najvýznamnejším prostredím, ktoré vplýva na formovanie osobnosti dieťaťa a preto vstup do školy je významným medzníkom v živote človeka. Škola plní socializačnú funkciu a pomáha žiakom adaptovať sa na život v spoločnosti s ohľadom na ich duševnú rovnováhu i telesné zdravie, zároveň však môže byť pre nich miestom, ktoré žiakov unavuje, zaťažuje až stresuje.

Na vstup do školy musí byť dieťa pripravené po stránke intelektovej, emocionálnej, sociálnej, morálnej, telesnej i pracovno-motivačnej. Z tohto dôvodu je pri posudzovaní pripravenosti dieťaťa na školu potrebná úzka spolupráca medzi psychológom, detským lekárom ako aj učiteľkami materskej školy. Zjednodušene povedané, dieťa musí mať predpoklady pre plnenie nových úloh a nárokov v novom prostredí. Musí byť spôsobilé získavať nové poznatky, chápať adekvátne pojmy, mať zodpovedajúcu slovnú zásobu, musí mať primerane rozvinutú motoriku, pevné svalstvo a celkovú výkonnosť. Dieťa by malo zvládnuť dočasné odlúčenie od rodinného prostredia a zapájať sa do pracovných i hrových činností, malo by byť schopné nielen preberať pracovné úlohy, ale tiež pri nich určitý čas vydržať.

Vstupom dieťaťa do školy sa zásadne zmení spôsob jeho života. Na jednej strane mu pribúda mnoho povinností, no na strane druhej mu pribúda i viacej práv. Medzi najzávažnejšie zmeny patrí to, že:

- hrová činnosť ustupuje do úzadia;
- musí sa podriaďovať požiadavkám školského života, ktorý je pevne organizovaný a jednotlivé činnosti majú pravidelný rytmus;
- pri plnení zadávaných úloh sa kladú vyššie nároky na jeho vytrvalosť, senzomotoriku, pamäť, intelekt, pozornosť a sebaovládanie;
- namiesto egocentrického správania sa vyžaduje spoluúčasť na živote triedneho kolektívu, vzájomná pomoc a iniciatívnosť v organizovaných činnostiach;
- impulzívne správanie sa musí postupne meniť na disciplinované;
- svet, ktorý ho obklopoval ako celok, je teraz rozdelený do jednotlivých vyučovacích predmetov;
- témy a oblasti, ktoré ho zaujímali a ktorým sa venovalo v predškolskom veku, keď malo na ne náladu, sú teraz povinné a musí sa nimi zaoberať v čase, kedy o tom rozhodujú iní;
- vytvárajú sa nové vzťahy k učiteľovi i k spolužiakom, ktoré sú charakterizované nielen priateľstvom, ale aj antipatiou, súperením, agresivitou;
- priebeh a výsledky školských činností sú teraz pravidelne hodnotené učiteľmi, rodičmi, spolužiakmi i dieťaťom samotným;
- dôležité miesto majú stále hry, ktoré sa však stávajú stále zložitejšími, s náročnejšími pravidlami;
- mení sa jeho postavenie v rodine, kde sa rešpektuje jeho rola žiaka a vytvárajú sa podmienky pre plnenie uložených povinností;
- dieťa získava novú sociálnu rolu i status žiaka, resp. školáka.

Z uvedeného vyplýva, že vstup dieťaťa do školy je významnou udalosťou v jeho živote, ktorá zmení jeho doterajší život charakteristický hrami, spontánnosťou a bezstarostnosťou na život, kedy sa musí prispôsobovať novému prostrediu školy, novým požiadavkám učiteľa, spolužiakov i rodičov. Pre život dieťaťa je dôležité, aby túto zmenu zvládlo čo najúspešnejšie. Maladjustácia žiaka na školu, na celé školské prostredie, môže totiž spôsobovať narušenie jeho duševného zdravia. Už neúspech žiaka pri vyrovnávaní sa s požiadavkami školy sa neraz stáva zdrojom jeho nespokojnosti, vnútorného napätia, konfliktov a frustrácie s následnými prejavmi neprispôsobivého správania, ako je nedisciplinovanosť, vzdorovité správanie, negativizmus, agresivita alebo plachosť, nesmelosť, utiahnutosť a strata sebadôvery.

Okrem podpornej úlohy rodiny pri tomto procese zvládania a prispôsobovania sa dieťaťa na nové prostredie i požiadavky, tu zohráva najdôležitejšiu úlohu učiteľ a jeho výchovno-vzdelávacia činnosť. Dieťa v 1. ročníku dôveruje učiteľovi, pričom očakáva od neho, že ho má rád, že ho vypočuje, mnohému naučí, pohladí, prípadne napomenie, ak si to zaslúži. Preto by mal učiteľ neustále poskytovať žiakom primeranú pomoc. Diferencovaným prístupom by mal podporovať ich osobnostnú i sociálnu kompetenciu, mal by vytvárať prostredie, ktoré by ich neobmedzovalo v hrovej i pohybovej činnosti a neustále by mal povzbudzovať sebadôveru žiakov vo vlastné sily. V neposlednej rade je nevyhnutné, aby sa učiteľ snažil byť vyrovnaný, kľudný i v stresujúcich situáciách, pretože jeho trpezlivosť, miernosť, tolerancia, sebadisciplína a sebadôvera blahodárne pôsobia na žiakov, ktorí sú mu zverení. Naopak, nekľud, nervozita, podráždenosť, netrpezlivosť, výbušnosť u učiteľa majú tendenciu prejaviť sa i v správaní žiakov.
Pri samotnom učebnom procese by učiteľ nemal vychádzať len z predpokladu, že povinnosťou žiakov je učiť sa, ale mal by ich motivovať (vyvolávať kladný postoj)

k učeniu. Učivo by mal so žiakmi opakovať toľkokrát, koľkokrát je to potrebné na jeho zvládnutie a to najmä v nových, zmenených podmienkach. Nejasné, nezrozumiteľné a najmä slabším žiakom nepochopiteľné vysvetľovanie zvyšuje náročnosť na domácu prípravu, núti žiakov k memorovaniu učiva a v neposlednom rade spôsobuje u nich nervozitu, nepokoj, prípadne apatiu. Mal by žiakom poskytovať adekvátnu spätnú väzbu, aby vedeli, čo ovládajú dobre a v čom sa majú zlepšiť. Nemenej dôležité je aj využívanie pozitívneho transferu vo vyučovaní, t. j. využívať pri učení všetko, čo žiaci už získali zo zámerného alebo nezámerného učenia.
Aj keď je hlavnou činnosťou žiakov učenie, nemal by učiteľ zabúdať na to, že stále ostávajú deťmi so svojimi detskými charakteristikami a potrebami. Pre vytváranie optimálnej psychickej klímy je zasa nevyhnutné, aby učiteľ dokázal vytvoriť s deťmi vzťah naplnený láskou, úctou a primeranou vážnosťou.

Literatúra

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. Psychologie pro učitele. Praha : Portál. ISBN 80-7178-463-X.
ĎURDIAK, Ľ. 2001. Psychohygiena mladého človeka. Nitra : Enigma. ISBN 80-85471-84-1.
KURIC, J. Ontogenetická psychologie. Brno : CERM. ISBN 80-214-1844-3.
SLEZÁKOVÁ, T. 1999. Učiteľ ako významný činiteľ podmieňujúci proces adaptácie dieťaťa na začiatočné vyučovanie. In. *Učiteľ pre tretie tisícročie : Zborník.* Medacta 99. Nitra : SLOVDIDAC, s. 17 – 19. ISBN80-967746-3-8.

KOMUNIKÁCIA V PROSTREDÍ RODINY A ŠKOLY

Čelinák Štefan

Anotácia: Nová spoločenská realita rodiny a vlastné skúsenosti previazané na výchovu a vzdelávanie transformuje sa prostredníctvom komunikácie na školu, na učiteľa. Konštruktívna komunikácia medzi subjektmi by mala byť vytvorená na základe vzájomnej dôvery, otvorenosti a rešpektovania názorov tak v rodine pri výchove, ako aj v škole pri riešení výchovno-vzdelávacích problémov. Zodpovednosť za výchovu, ktorú rodič prenáša na školu a učiteľa, je nesprávna a jednostranná. Je to aj jedna z príčin, ktorá narúša dobrú spoluprácu a nejednotnosť prístupov. Práve tu vidíme význam komunikácie s jej atribútmi, ktorý má značný vplyv na budovanie dobrých vzťahov a spolupráce medzi rodičom a učiteľom.

Kľúčové slová: komunikácia, porozumenie, vzájomné vzťahy, výchova, rodina, škola, spolupráca, spôsob rozhovoru, nedostatky v komunikácii, spätná väzba,

Summary: A new social reality of a family, very often own experiences linked to upbringing and education, is transformed through a communication to a school and a teacher. A precondition of a constructive communication among subjects should be mutual confidence, openness and respecting one´s opinion, as well in family education as at school in solving problems related to upbringing and education. To shift responsibility for education from a parent to the school is incorrect and onesided. This is also one of the reasons which damage slightly a good co-operation and cause a disunity in approaches. Here we see the importance of the communication with its attributes, because it has a considerable influence on forming good relations and co-operation between a parent and a teacher.

Key words: communication, understanding, mutual relations, upbringing, family, school, co-operation, way of a discussion, shortcomings in communication, feed-back.

Úvod

Medziľudská komunikácia, vzájomná interakcia, dorozumievanie alebo oznamovanie niečoho niekomu patrí medzi základné ľudské aktivity. Porozumenie medzi ľuďmi sa deje prostredníctvom komunikácie. Jej podstata spočíva v tom, že osoba, ktorá používa komunikačné prostriedky, prijíma tiež postoj druhej osoby rovnako, ako v nej tento postoj spätne budí. Človek sa stáva človekom predovšetkým tým, že rozumie svetu, ktorý ho obklopuje, že rozumie správaniu druhých a sám sa správa tak, aby sa prispôsobil svetu, spoločenským pomerom a sociálnym podmienkam svojho bytia. Znamená to, že rozumie sociálnym podnetom a že sám dáva svojmu správaniu sociálny význam. V podstate všetko, čo ľudia robia sa týka komunikácie.

Komunikácia je základný prejav, ktorým si jednotlivec upevňuje miesto v sociálnej skupine, poznáva jej vlastnosti a vzťahy. Komunikácia v partnerskom vzťahu, ako aj komunikácia rodičov s deťmi je veľmi dôležitá. Od toho ako funguje, závisí, či sú vzťahy dobré, alebo sú nedostatočné. Nedostatočná komunikácia môže veľmi ovplyvniť

v negatívnom zmysle slova partnerský vzťah dvoch ľudí – rodičov. Komunikácia medzi ľuďmi, schopnosť vyjadriť svoje názory, pocity, ale aj schopnosť správne pochopiť to, čo nám komunikujú druhí, nie je vôbec jednoduchým procesom. Preto je treba učiť sa komunikovať, zverovať sa jeden druhému, pýtať sa na názor toho druhého. Človek ktorý so svojím partnerom často diskutuje, vie, aké má problémy, a preto sa ľahšie hľadá spoločné riešenie.

Absencia komunikácie v rodine

Azda najväčšie škody môže napáchať nedostatočná komunikácia vo vzťahu rodič - dieťa. Ak táto komunikácia nefunguje, môže to ovplyvniť negatívne nielen rodinné vzťahy a väzby, ale predovšetkým zdravý vývoj dieťaťa a v krajnom prípade aj život. Nedostatky v spôsobe komunikácie v ranom detstve môžu zapríčiniť čiastočné psychické deprivácie, ktoré sa prejavujú: **a**/ nízkou úrovňou slovného vyjadrovania, (brzdením vývoja reči, učenia a myslenia), **b**/ osvojením si sociálnych zručností, **c**/ ťažkosti v komunikácii s druhým pohlavím (pri výchove v neúplnej rodine), **d**/ neschopnosť komunikovať s inými vekovým kategóriami. Podmienkou úspešnej komunikácie je vytvorenie vhodného prostredia na základe vzájomnej dôvery, úcty a rešpektovania. Rodina predstavuje ideálne miesto nato, aby si členovia osvojili komunikačné zručnosti. Komunikácia v rodine je významným prostriedkom na koordináciu rodinných aktivít, na plnenie hlavných funkcií rodiny: uspokojovanie potrieb, porozumenie, lásky, akceptácia každého jej člena rodiny. Je vhodným činiteľom na utváranie kvalitných vzájomných vzťahov a prispieva k tomu, aby sa rodina pre nich stala domovom. Ľudia, ktorí vedia komunikovať, vedia utvárať a udržiavať vzťahy. Kvalita vzájomnej komunikácie závisí predovšetkým od členov rodiny. Každý svojím spôsobom prispieva k úrovni komunikácie, či už vedome alebo nevedome. Všetko, čo členovia hovoria a robia, dostáva komunikačný význam.
Komunikácia značne vplýva aj na utváranie osobnosti človeka. Efektívna komunikácia je potrebná pre vytváranie základných pravidiel šťastnej rodiny. Rodina, kde sa komunikuje na všetkých úrovniach, vytvára podmienky pre zdravý psychický vývin detí a upevňujú sa citové väzby. Toto pravidlo platí pre rodičov, pre detí, ale aj pre ostatných členov rodiny. Komunikácia v rodine by mala prebiehať v pozitívnej klíme, ktorá vzbudzuje záujem vymieňať si navzájom informácie. Naopak, kde klíma je narušená zlými vzťahmi v rodine, komunikácia je obmedzená a je sprevádzaná s nasledovnými negatívnymi prejavmi:

- nadradeným až diktátorským prístupom,
- egoizmom a sebazdôrazňovaním vlastnej osoby,
- prehnanou prísnosťou a kritickosťou,
- neovládaním vlastného temperamentu,
- chudobnou slovnou zásobou,
- nadmernou zaujatosťou vlastnými záležitosťami, ktoré oslabujú záujem o ostatných,
- unáhlenosťou rozhodnutia bez trpezlivosti pri hľadaní riešení problémov,
- zaneprázdnenosťou a rýchlym životným štýlom,
- narušenými vzťahmi so susedmi, ktoré v minulosti sa udržiavali.

Nedostatky v komunikácii môžu vyvolať zbytočné nedorozumenia a problémy, a z toho dôvodu je vhodné im predchádzať. To znamená, nájsť si primeraný časový priestor,

konštruktívny prístup, otvorenosť, úprimnosť, dôveru a vzájomné rešpektovanie, ktoré môžu prispieť ku kvalite vzájomných vzťahov, k vyššej úrovni komunikácie. Ľudia, ktorí vedia komunikovať, vedia utvárať a udržiavať vzťahy. Vo všeobecnosti sa tvrdí, že absencia komunikácie v rodine u nás, ale aj v zahraničí je zapríčinená najmä nedostatkom času (zamestnanie, podnikanie, cestovanie, nákupy, služby a iné záujmy), čo bráni rodičom sa venovať deťom. Potom kvalita rozhovorov sa väčšinou redukuje na príkazy, na kontrolu, na pripomienky, na nespokojnosť rodiča a iné (niekedy ani táto forma komunikácie sa nerobí).

Spôsob a úroveň komunikácie v rodine sú podmienené mnohými faktormi. Medzi najdôležitejšie faktory patrí sociálna a kultúrna úroveň rodiny, vyjadrená najmä vzdelaním rodičov. Vieme, že spôsob komunikácie v rodinách s nízkou socio-kultúrnou úrovňou, je z hľadiska zdravého osobnostného vývinu dieťaťa nepriaznivý Je to zapríčinené: **a**/ nedostatočnou slovnou zásobou, **b**/ problémami s vyjadrovaním a formulovaním vlastných myšlienok, **c**/ neschopnosťou viesť s členmi rodiny rozhovor, **d**/ nevhodným zásahom do rozhovoru a pod.

Sú aj takí rodičia, u ktorých v komunikácii prevládajú vekuneprimerané hrubé vulgarizmy, ktoré si deti osvojujú od rodičov a následne ich uplatňujú medzi rovesníkmi aj v škole. Taká komunikácia nie je vyvážená, vedie sa v stave vzrušenia (exklamácie) a často v komunikácii zastávajú striedavo útočnú a obrannú pozíciu. Žiaci sú netolerantní, arogantní voči sebe, okoliu a voči učiteľom. Neuvedomujú si, že rozprávajú vulgárne, hoci mnohokrát nepoznajú ani ich význam, ale veľmi radi ich používajú. Zarážajúce je to, že u školákov sa tieto slová čoraz viac vyskytujú a sú preferované. V prieskume u 150 detí od 7–10 rokov sme zistili, že 68 detí používa vulgárne slová, 40 občas, 42 nepoužíva.

Členovia rodiny v komunikácii

Na komunikáciu v rodine vplýva aj vek rodičov, prípadne ďalší členovia (starší) rodiny, ktorí v komunikácii môžu zastávať nemenné postoje, ktoré sťažujú kompromisy, a majú sklony k sústavnému poučovaniu a k prísnosti. Komunikácia im slúži skôr ako prostriedok na manipuláciu. U mladých rodičov, ktorí rodičovskú rolu nezvládajú, v komunikácii sa prejavujú skôr pasívnym prístupom, alebo sa dostávajú do pozície vyjednávania, prípadne deti s nimi manipulujú. Rodiny, v ktorých sa komunikuje na všetkých úrovniach, vytvárajú sa podmienky pre zdravý psychický vývin a upevňujú sa citové väzby. Pozitívna klíma v rodine vzbudzuje záujem vymieňať si navzájom informácie, radiť sa, zdôverovať sa, prediskutovať úspechy aj neúspechy členov rodiny a pod.

Komunikácia sa ešte viac komplikuje s adolescentmi, ktorí sú ešte do značnej miery závislí od rodičov, ale zároveň prestávajú rodičov rešpektovať a niekedy aj otvorene vystupujú proti ich názorom. Komunikácia v tomto období prináša pre obidvoch (rodič aj dieťa) zásadnú zmenu. Adolescentom sa komunikuje s dospelým preto obťažne, že ich verbálne zručnosti nie sú ešte plne rozvinuté a pri rozhovore pociťujú istú úzkosť. Adolescenti sú veľmi citliví na pripomienku, že sú ešte deti. Adolescenti , aj keď to niekedy z ich reakcie nevyplýva, majú záujem komunikovať s rodičmi. Rodičia by mali byť trpezliví a vždy by si mali ich názory vypočuť až do konca. Dôležité je vyvarovať sa akýmkoľvek prejavom urážok, zosmiešňovania, podceňovania a pod. V rodinách by mala byť vytvorená taká klíma, kde členovia rodiny bez obáv dávajú najavo svoje

kladné i záporné pocity. Komunikácia založená na úprimnom vyjadrovaní svojich myšlienok, názorov a predstáv vytvorí v rodine situáciu, keď každý člen rodiny bude sám sebou.

Druhy spolupráce rodiny a školy

Poznanie rodinných vzťahov a komunikačnej úrovne v rodine je dôležitou podmienkou pre správne výchovno-vzdelávacie pôsobenie a pre dobrú spoluprácu rodiny a školy. K vytvoreniu dobrých vzťahov medzi učiteľom a rodinou dochádza v rámci spolupráce alebo programu, ktorý je vytvorený medzi školou a rodinou, učiteľom a rodičom. Vzťah vzniká v dôsledku postupnej sociálnej interakcie a správnej komunikácie, cez ktorú sa realizujú viaceré aktivity, a ktorý vždy záleží aj od oboch strán. Aktérom tohto vzťahu je učiteľova profesionalita a jeho ochota hľadať a overovať nové edukačné stratégie a metódy, smerujúce ku kvalitatívnym premenám vo vzťahu školy a rodiny. Väčšinou to býva učiteľ, ktorý tento vzťah vedie do takej úrovne, ktorá je pre výchovno-vzdelávací proces vhodná a potrebná. Je to nevyhnutná požiadavka nielen školy, ale aj modernej výchovy. Súvisí to aj so zvýšením spoločenskej zodpovednosti rodičov za výchovu detí, vzhľadom na narastajúce problémy, ktoré sa prejavujú v správaní detí a mládeže.
V školskej praxi existujú viaceré modely spolupráce školy a rodiny, v ktorých sa osobitne vyzdvihuje fenomén komunikácie. Podľa J. E. Epsteinovej sa dobre osvedčil model, ktorý obsahuje šesť druhov angažovanosti školy a rodiny: 1 Rodičovstvo – pomoc školy a návrhy rodinám na vytváranie podmienok na podporu učenia sa doma. 2. Komunikácia – realizácia efektívnej komunikácie medzi školou a rodinou, vzájomná informovanosť o programe školy, o žiakovi atď. 3. Dobrovoľníctvo – vytvorenie programu vzájomnej pomoci (osobná, materiálna, sponzorská a pod.). 4. Učenie sa doma – škola poskytuje rady rodičom, ako pomáhať deťom pri učení, pri získavaní zručností, o požiadavkách, o výsledkoch učenia. 5. Rozhodovanie – spolupráca rodiny a školy pri rozhodovacích procesoch v škole prostredníctvom rodičovskej organizácie, združenia, poradného zboru, rady školy atď. 6. Spolupráca s komunitou – integrácia zdrojov a služieb komunity na podporu programu školy, na fungovanie rodín a podporu učenia a rozvoj žiaka. Uvedený model je otvorený a každá škola si ho môže dotvoriť, prispôsobiť podľa miestnych podmienok, pričom dáva možnosti na rozšírenú spoluprácu školy s rodinami (Zelina, M., 2003, s. 10). Keď sú rodičia zapojení do edukačnej činnosti svojich detí, má to potom pozitívne výsledky. Okrem toho rodičia chcú, aby ich deti boli úspešné a chcú vedieť, ako učiteľovi pomáhať.

Komunikácia ako fenomén vzťahu

Vzájomná komunikácia medzi rodičom a učiteľom dáva jasnejší obraz o potrebách dieťaťa, zlepšujú sa vzťahy a upevňuje sa dôvera. Ovplyvňuje ju nielen spoločný záujem, ale aj podmienky, za ktorých sa realizuje, ako aj spôsob komunikácie. Z pedagogického hľadiska sa za optimálny vzťah medzi učiteľom a rodičom považuje taký vzťah, ktorý sa zakladá na vzájomnej úcte, rešpekte, tolerancii voči iným názorom a rozhodnutiam. Pri utváraní tohto vzťahu je potrebné vychádzať z reálnej situácie, čo predpokladá vyhnúť sa predstavám o ideálnej spolupráci, ale aj negatívnej predstave o neochote rodiny spolupracovať. Treba počítať aj s rezervovaným až negatívnym

postojom rodiny ku škole, ktoré vyplývajú ešte z minulých skúseností, keď „manipulatívna“ komunikácia zo strany školy znížila dôveru voči škole a nedovoľovala uplatniť si názor a právo rodičov spolurozhodovať vo výchove svojich detí. To malo za následok, že rodina sa voči škole uzatvárala a spolupráca sa nerozvíjala v požadovanej intenzite.
Budovať dobré vzťahy a obnoviť obojstrannú dôveru je zložitý proces, ktorý závisí od viacerých faktorov. Práve zmenené spoločenské podmienky, humanizácia a demokratizácia edukácie otvárajú širšie možnosti na znovuobnovenie dôvery pre dobrú a neformálnu komunikáciu medzi rodičom a učiteľom. Záleží však na tom, čo škola a učiteľ ponúkajú rodičovi a do akého rozsahu sú ochotní zainteresovať rodiča na spoluúčasti v edukácii dieťaťa a rodiny v komunikácii. Dobré vzťahy je možno nadviazať len za predpokladu obojstranného (učiteľ-rodič) záujmu o všetky činitele, ktoré pôsobia na dieťa v škole, ako aj mimo školy. Len priama a otvorená komunikácia, zbavená nadradenosti, pretvarovania, zakrývania pravdy a nedostatkov, s prejavom ochoty, ale aj vzájomného rešpektovania môže viesť k riešeniu problémov.

Formy komunikácie

Nie každý rodič dokáže na požadovanej komunikačnej úrovni vznášať svoje názory, kritiku, zhodnotenie, prípadne námety na daný výchovno-vzdelávací problém. Veď v teórii komunikácii vieme, že v interpersonálnej komunikácii sú ľudia, ktorých komunikačný prejav je patologický, hysterický, neurotický, depresívny, hypochondrický, artistický, fóbický, nutkavý, úzkostný, nekrofilný a pod. Následky uvedených druhov komunikácie sú neželateľné, lebo do vzťahu rodič- učiteľ vnášajú nezhody, kritiku, zvady, urážky, osočovanie a pod. Tu práve je potrebná intelektuálna, ale aj profesionálna znalosť a skúsenosť učiteľa viesť rozhovor a ak treba, dosiahnuť aj čiastočnú ofenzívu. Jedným z hlavných aspektov vedenia rozhovoru učiteľa s rodičom je posúdiť úroveň dieťaťa vo výchove a vzdelávaní, ktorá je predmetom záujmu. Dôležité je dosiahnuť transparentnosť pri posudzovaní danej problematiky. Pri vedení rozhovoru treba uprednostniť verbálnu komunikáciu, pretože si vyžaduje relatívne menšiu prácnosť, je bezprostredná a prezrádza aj emocionalitu komunikujúceho. Dôležitú úlohu tu plní neverbálny prejav, ktorý má svoju intenzitu (až negatívnu), preto býva častou príčinou nezhôd. Pre rozhovor je dôležité určiť si: **a**/ čas, miesto, voľbu a štýl rozhovoru, určiť stratégiu, obsah, zámer a pod., **b**/ poznať osobu, s ktorou budeme viesť rozhovor, t.j. mať odhad a predvídať, **c**/ vedieť identifikovať a analyzovať problém, potenciál, záujmy a sklony vyskytujúce sa u dieťaťa, **d**/ prejaviť ochotu prebrať zodpovednosť a nepresúvať ju na druhého, **e**/ vedieť si priznať svoje chyby, akceptovať ich ako dôsledok svojho konania, **f**/ konštruktívne zaobchádzať s nesúhlasom a dosahovať konzenzus aj pri rôznych pohľadoch na vec, **g**/ kritiku vyjadrovať prijateľnou formou, ale rovnako ju vedieť aj prijať. Pri riešeniach výchovných problémov nerobiť predčasné závery a rozhodnutia, ktoré bývajú často nedomyslené, unáhlené a bývajú príčinou straty dôvery. Jedným z motivačných faktorov je prejavenie učiteľovho uznania žiakovi za dobré výsledky, keď jeho prístup k rodičovi je priateľský a nekomunikuje sa len vo vecnej a informatívnej rovine, ale zároveň buduje aj dobré vzťahy s rodičmi.

Spätná väzba v komunikácii

V rozhovore zohráva význam aj spätná väzba, ktorá má podporiť komunikáciu a efektívny spôsob správania medzi učiteľom a rodičom. Je prostriedkom, ktorým sa optimalizuje vzájomná spolupráca. Možno ju chápať aj ako systém, ktorý signalizuje a upozorňuje na slabé miesta skôr, akoby sa odzrkadlili v negatívnych výsledkoch. Pomáha učiteľovi optimalizovať a korigovať vlastné postupy pri komunikácii s rodičom. Má pozitívnu aj negatívnu podobu. Pozitívna posilňuje, potvrdzuje vlastný názor, prípadne sa prehlbuje chyba. Negatívna (sebaobmedzovanie), keď komunikátor koriguje, súhlasí s názorom druhého. Môže byť poskytovaná osobne, písomne (anonymne) a pod. Na základe takto získaných informácií sa očakáva, že rodič a učiteľ včas a v dostatočnom rozsahu rozpoznajú potreby zmeny pre ďalšiu spoluprácu. Pri spätnej väzbe sa využíva zrozumiteľný spôsob vyjadrovania (verbálne i neverbálne), objasňujú sa súvislosti, podstatné veci sa prezentujú názorne a jasne. Pri spätnej väzbe treba dobre počúvať, zatrieďovať informácie do zmysluplných celkov a overovať najmä pochopenie obsahu komunikácie. Učiteľ by mal o probléme hovoriť otvorene, konštruktívne, neznevažovať (podceňovať) rodiča, nekonať byrokraticky a snažiť sa o pružné riešenie problému.

Záver

Dosiahnuť dobré a rovnocenné partnerské vzťahy medzi učiteľom a rodičom si vyžaduje uskutočnenie viacerých aktivít počas roka, kde okrem školou určených rodičovských schôdzok a vyžiadaných stretnutí, rodičia sa spolupodieľajú napr. pri športových a kultúrnych podujatiach, súťažiach, pri výletoch, pri ekonomickej podpore školy, pri niektorých rozhodovaniach, ale aj účasťou rodiča na vyučovaní atď. Dialóg v procese spolupráce školy a rodiny je neodmysliteľnou súčasťou a faktorom utvárania a rozvíjania osobnosti dieťaťa. Ak chceme, aby naše deti- žiaci chodili do školy s radosťou, mali záujem o učenie, získavali vedomosti a zručnosti, utvárali mravné hodnoty, je spolupráca nanajvýš potrebná. Vyžaduje to obojstranný záujem a ochotu školy aj rodiny hľadať tie najoptimálnejšie, ale aj prirodzené a neformálne vzťahy, uskutočnené vhodnou komunikáciou a viacerými aktivitami. Zainteresovanosť rodičov na programe školy potom môže zlepšiť vzdelávaciu a výchovnú prácu v škole aj v rodinách.

Literatúra

ZELINA, M.2003. Nové možnosti spolupráce rodiny a školy. Rodina a škola, roč. XI, č. 10.

PENNY, L. BEED.1997. Komunikácia s rodičmi ako prostriedok angažovania rodičov do spolupráce so školou. Technológia vzdelávania, roč. IV, č. 5, s. 13. ISSN 1335-003X.

ŠATÁNEK, J.2004. Komunikácia v rodine. Zvolen:Bratia Subovci, l. vyd, ISBN 80-8055-981-3

GRÁC, J.1991. Rozumieme deťom a mládeži ? Bratislava: SPN, 157 s. ISBN 80-08-00796-6.

Komuniukačné zlozvyky. http://manželstvo.sk/komunikácia. 2005-05-15

PhDr. Štefan Čelinák, PhD.
ÚTV PF UKF
Trieda A. Hlinku 1
94974 Nitra
e-mail scelinak@ukf.sk

INŠTITUCIONÁLNE A ORGANIZAČNÉ BARIÉRY PRIBLÍŽENIA RODINY A ŠKOLY

Kaščák Ondrej

Anotácia: Rodinu a školu možno ponímať ako dve v zásade odlišné sociálne inštitúcie a organizácie. Autor príspevku poukazuje na základné danosti a odlišnosti socializačného pôsobenia v rámci týchto dvoch inštitúcií a organizácií a tieto danosti považuje za imanentnú prekážku snáh o ich (dnes tak módne) vzájomné približovanie, dokonca ich vzájomné prelínanie na inštitucionálnej úrovni. Ako príklad takéhoto sociálne neopodstatneného prelínania autor tematizuje fenomén tzv. domáceho vzdelávania.

Kľúčové slová: rodina, škola, inštitúcia, formálna organizácia, neformálna organizácia, emocionálna závislosť, emocionálna nezávislosť, partikularizmus, univerzalizmus, domáce vzdelávanie

Abstract: Family and school can be understood as two in principle different social institutions and organisations. The author of the article points out the basic nature and differences of socialisatory acting within the frame of these both institutions and organisations and considers these characterisations to be/as an immanent barrier of tendency of their (in these times so fashionable) mutual penetration on the institutional level. As an example of such socially unfounded penetration the author states the phenomenon of so called home education.

Key words: family, school, institution, formal organisation, informal organisation, emotional dependency, emotional independence, particularism, universalism, home education

Úvod

Na mnohé problémy, ktoré v súčasnosti zaznamenávame pri komunikácii a pri snahách o kooperáciu rodiny a školy, sa nazerá najmä z individualistického hľadiska, teda z hľadiska, v rámci ktorého sa komunikačné a kooperačné nedorozumenia, prípadne konflikty, odvodzujú od osobnostných nedostatkov jednotlivých aktérov interakcie rodiny a školy, teda konkrétnych učiteľov a rodičov. Už pomenej sa na vzťah rodiny a školy nazerá zo štrukturálneho pohľadu, teda pohľadu, ktorý príčiny rôznych problémov tohto vzťahu hľadá v odlišnostiach a nekompatibilnostiach inštitucionálneho a organizačného uspôsobenia oboch prostredí. Stretávame sa teda s opomínaním skutočnosti, že interindividuálne konflikty sú často len prirodzeným vyústením odlišných daností rodinnej a školskej socializácie, ktoré vyplývajú z ich odlišných sociálnych funkcií, ktorým zodpovedá aj ich odlišné inštitucionálne a organizačné uspôsobenie.
Zatiaľ čo primárnou funkciou rodiny, ktorá vôbec nie je archaická, resp. prekonaná, je zachovanie identity rodu a jeho reprodukcia, tak primárnou funkciou školy je kultúrna reprodukcia, odovzdávanie verejnej kultúry, oboznamovanie s jej zvyklosťami,

výdobytkami a pod. Funkcie a záujmy oboch prostredí nie sú úplne zhodné, podľa niektorých sociológov dokonca v mnohých aspektoch „smerujú proti sebe“ (Možný, 2004, s. 110). Ide tu pritom o veľmi hrubé rozlíšenie, pretože vieme, že obe prostredia disponujú v súčasnosti mnohými ďalšími sociálnymi funkciami, ale na druhej strane je práve stretávanie sa oboch uvedených primárnych funkcií veľmi dôležitým zdrojom konfliktov a nedorozumení vo vzťahu oboch prostredí. Z odlišností primárnych funkcií oboch prostredí sa odvíjajú odlišnosti v ich inštitucionálnom a organizačnom uspôsobení. Inštitúcia pritom znamená ustálený a štandardizovaný spôsob správania sa a konania v danom prostredí, organizácia zase spôsob resp. formu koordinácie spôsobov správania a konania v rámci konkrétneho sociálneho útvaru (Keller, 1999, s. 66-69, 82). Už na prvý pohľad je zjavné, že existujú zásadné odlišnosti v inštitúciách, teda v zabehaných spôsoboch správania sa v rodine a škole a taktiež aj v organizácii, teda regulácii a koordinácii správania v rámci týchto prostredí. Ambíciou tohto príspevku je poukázať práve na rôzne inštitucionálne a organizačné odlišnosti oboch prostredí s cieľom ukázať ich ako možné a prirodzené zdroje konfliktov a nedorozumení vo vzťahu rodiny a školy. Zvládanie daných konfliktných potenciálov však nemôže ísť cestou inštitucionálneho a organizačného zotierania rozdielov medzi rodinou a školou ako sa o to snaží súčasné hnutie tzv. domáceho vzdelávania, na ktoré poukážem v druhej časti tohto príspevku.

Inštitucionálne a organizačné odlišnosti rodiny a školy

Prvý potenciál nedorozumení možno identifikovať v charaktere organizácie života rodiny a školy. Škola predstavuje formálnu sociálnu organizáciu, zatiaľ čo rodina organizáciu neformálnu. Chod školy je omnoho viac formalizovaný ako chod rodiny. Žiaci tu vykonávajú množstvo formalizovaných úkonov (napr. hlásenie sa, spôsob komunikácie, sedenia a pod.), ktoré sa odvíjajú od formalizovanej organizácie chodu činnosti školy, t.j. od „skalopevných“ časových pravidelností (formalizované časové intervaly a sekvencie) až po dané priestorové pravidelnosti (architektúra školy) a ich minuciózne rozvrhnutie (špecifické priestorové rozvrhnutie školy na množstvo funkčných priestorov a podriestorov, rozvrhnutie triedy, rozmiestnenie lavíc, nábytku, materiálu, rozsadenie a pod.) Je zrejmé, že pôsobenie dieťaťa v takto formalizovanej organizácii má za následok osvojenie si určitých špecifických návykov, stereotypov a automatizmov, zodpovedajúcich charakteru danej organizácie, ktoré potom môžu byť veľmi ľahko aplikované v obdobne formalizovaných organizáciách (organizáciách práce, štátnych a verejných organizáciách). Na základe formálneho uspôsobenia tak v prípade školy ide o „špeciálne prostredie“, ktoré oproti rodine predstavuje „inštitúciu novej disciplinácie dieťaťa“ (Štech, 2003, s. 423). Tu si dieťa osvojuje priestorovú záväznosť a „záväznosť časového rámca“: „Tých 45 minút... je celkom dobrým príkladom formatívneho pôsobenia (a toho, čo je to sekundárna socializácia)“ (Štech, 2003, s. 430). V rodine takto formalizovanú organizáciu činnosti nenachádzame, pretože z hľadiska jej primárnej funkcie nie je potrebná.
Jej základnou danosťou je sociálna uzavretosť, to znamená, že socializačné pôsobenie prebieha najmä v uzavretom kruhu najbližších osôb. Nie sú tu nutné také formy koordinácie, ktorými by bolo efektívne riadené správanie pomerne veľkého množstva detí. Rodina je pomerne úzky, malý, uzavretý priestor sociálnej blízkosti. Školu naopak charakterizuje sociálna expanzia, t.j. prudké rozšírenie na socializácii sa podieľajúcich

osôb a zväčšenie socializačného priestoru. Sociálna blízkosť a sociálna vzdialenosť ako špecifické konštitutívne prvky oboch socializačných priestorov súvisia s ďalším dôležitým prejavom dištinkcie medzi rodinným a školským prostredím a tým je skutočnosť, že rodinné prostredie je afektívne nabitým prostredím, v ktorom sa vytvára veľmi silná emočná závislosť na rodičoch, zatiaľ čo školské prostredie je v porovnaní s rodinou emocionálne odľahčeným prostredím, čo do značnej miery súvisí s jeho sociálnou expanzivitou, šírkou a obsiahlosťou: „Zatiaľ čo sa primárna socializácia nemôže uskutočniť bez emocionálnych väzieb k významným osobám, tak sekundárna socializácia vyžaduje ďaleko nižšiu mieru týchto emocionálnych vzťahov a ich vysoká miera môže byť dokonca nežiaduca. Ako uvádza P. L. Berger a T. Luckman: »Povedané na rovinu: je nutné mať rád svoju matku, ale nie svojho učiteľa«“ (Havlík, Koťa, 2002, s. 152). Aj keď učitelia môžu byť samozrejme lepší, horší, viac či menej sympatickí, sú vo svojej profesijnej role v princípe zameniteľní a môžu od nej zaujať odstup. Socializáciou v rodine sa tak u detí utužuje skôr emocionálna závislosť, zatiaľ čo v rámci školskej socializácie skôr emocionálnu nezávislosť (Scrupski, 1975, s. 147).
Z uvedeného vyplýva rozdielna orientovanosť rodinnej a školskej socializácie. V rodine je pôsobenie emocionálne intenzívne a vychádza z individuálnych potrieb. Pôsobenie rodiny potom vždy v prvom rade posilňuje a podporuje individuálne záujmy jej členov (ako následok biologickej príbuznosti a snahy o zachovanie rodu). Tie môžu, ale nemusia korelovať so záujmami širšej society resp. kultúry. Orientovanosť školskej socializácie je oproti tomu viac nadosobná. Zatiaľ čo teda rodina sleduje najmä partikulárne ciele, škola sleduje najmä ciele sociálne univerzálne (Scrupski, 1975). „Sociálne vzťahy v rodine charakterizuje partikularizmus; to znamená, že členovia rodiny majú sklon vnímať a interpretovať vzájomné správanie z hľadiska osobitého, špecifického dedičstva skúseností, ktoré spolu prežili“ (Scrupski, 1975, s. 147). Rodinné prostredie prosto nie je konštituované tak, aby v ňom jednotlivé životné skúsenosti boli vnímané ako univerzálne platné. Vplyvom jeho sociálnej uzavretosti sú tieto skúsenosti vždy vzťahované k parciálnym rodinným zážitkom. Znamená to, že aj keď sa v rodine sprostredkovávajú obsahy a pravidlá správania sa, ktoré sú sociálne univerzálne, vždy sú v jej rámci dieťaťom prežívané (a vnímané) ako parciálne rodinné obsahy a správanie. Na to, aby sa dali zažiť a vnímať ako univerzálne sociálne platné, musia sa uplatňovať v širšom sociálnom kontexte verejných organizácií, v ktorých dochádza k zásadnej sociálnej expanzii, čiže rozšíreniu socializačne činných osôb (učiteľov, spolužiakov a pod.) a socializačného priestoru. V ňom dochádza k preskúšavaniu a preverovaniu univerzálne efektívnych a prípustných životných stratégií a orientácií. Škola je tak miestom reálneho produkovania univerzalistických, verejných orientácií a v porovnaní s rodinou vzniká tento socializačný efekt len v jej podmienkach. Rodina je potom oproti škole viac sebecká. „Rodina sústreďuje svoje snaženie na úspechy svojho dieťaťa“ (Moravcová-Smetáčková, 2004, s. 408). Aj vo vzťahu k škole sa rodičia sústredia predovšetkým na vzdelávacie úspechy ich dieťaťa a na to, aby sa dieťa presadilo v konkurencii iných detí. Ako hovorí I. Možný (2004, s. 310), „proti sebectve rodiny stojí v moderných spoločnostiach inštitúcia školy“. Jej univerzalistickou orientovanosťou je „záujem školy... na rozdiel od rodiny podstatne širší“ (Moravcová-Smetáčková, 2004, s. 408).

Význam kontrastu rodiny a školy

Časté konflikty medzi rodinou a školou potom kopírujú uvedené inštitucionálne a organizačné odlišnosti: Rodičia očakávajú od učiteľov pôsobenie v smere maximálneho osobnostného a poznatkového rozvoja ich dieťaťa, učitelia však spravidla pôsobia najmä v smere zabezpečenia aspoň minimálnej, resp. základnej vedomostnej a spôsobilostnej úrovne všetkých detí. Rodičia od školy očakávajú najmä vzdelávací úspech ich detí, nezaujímajú sa toľko o rozvoj ich sociálnych kompetencií, ktoré sú zase dôležité z pohľadu fungovania školy. Organizáciu školského života potom považujú za nadbytočne formalizovanú, autoritatívnu, odmeranú a odrezanú od reálneho života, pretože vzdelávací úspech svojich detí vidia najmä v osobnom, individuálnom prístupe k ich dieťaťu v rámci praktických podmienok. Učitelia zase chápu odmeranosť ako predpoklad objektívnosti hodnotenia a princípu sociálnej spravodlivosti a formalizáciu školského života a podriadenie sa autorite ponímajú ako dôležitý predpoklad pre schopnosť detí prispôsobiť sa formálnym požiadavkám na správanie tých organizácií, do ktorých sa budú integrovať po školskej dochádzke, ako napr. zamestnávateľských organizácií, štátnych a verejných úradov a pod. Z pohľadu školy tak jej formálna organizácia a princíp autority veľmi jasne súvisia s reálnym životom.

Najmä zo strany tzv. „uvedomelých“ rodičov často ústi vyššie uvedený kritický rodičovský pohľad do konštatovania, že tradičná škola je nevhodne uspôsobená pre maximálny vzdelávací rozvoj jednotlivca. Okrem mnohých alternatívnych škôl sa v súčasnosti takýmto rodičom ponúka relatívne nová možnosť vzdelávania ich detí, ktorá je veľmi zaujímavá vzhľadom na problematiku vzťahu rodiny a školy. Ide o u nás v súčasnosti propagovaný (a to aj zo strany niektorých liberálnych médií) model vzdelávania založený na organizačnom a inštitucionálnom splynutí rodiny a školy - o tzv. domáce vzdelávanie. Ten vychádza z predpokladu, že maximálny individuálny rozvoj jednotlivca možno dosiahnuť najmä v podmienkach rodinného prostredia. Ide o individuálne vzdelávanie v rodine pod dozorom vzdelaného rodiča bez potreby pravidelného navštevovania základnej školy.

Rodičovský predpoklad, že inštruovaná rodina dokáže bezproblémovo plniť úlohy školy, je značne redukcionistický. Už z uvedených daností rodinného a školského prostredia jasne vyplýva, že rodina nie je školou a nemôže sa ani ňou stať v plnej miere, pretože jej organizácia je v niektorých aspektoch kontradiktorická voči škole a tak nemôže naplno produkovať jej efekty. Niektoré sociálne kompetencie prosto nemožno dosiahnuť v podmienkach dnešnej rodiny, charakterizovanej sociálnou uzavretosťou, individualizovanými osobnými vzťahmi vzájomnej závislosti a partikularistickou orientáciou. Ako vo svojej kritike domáceho vzdelávania veľmi trefne poznamenáva S. Štech (2003), rodičovi vzdelávajúcemu svoje dieťa by sa to nepodarilo, ani vtedy, keby organizoval jeho pravidelné stretnutia s vrstovníkmi a podporoval by jeho častý kontakt s nimi. V škole sú totiž tieto kontakty „skrátka radikálne inej povahy, sú odlišné štrukturálne“ (Štech, 2003, s. 428). Prebiehajú v rámci oficiálnej, verejnej kultúry a štruktúry, prebiehajú na podklade formálnej organizácie, kde sú sociálne správanie a interakcie štruktúrované odlišným spôsobom ako v rodine.

Najnovšie tendencie vo vývoji rodiny, najmä pokles pôrodnosti a rodina s jedným dieťaťom ako väčšinová rodinná konštelácia, naviac ukazujú, že zatiaľ čo v minulosti, keď dominovali rodiny s rozličnými súrodeneckými konšteláciami (ešte v časoch detstva súčasných mladých rodičov), kde sa „dieťa učilo od súrodencov nájsť si svoje

miesto v skupine detí a dostávalo praktickú lekciu zo starej pravdy, že sloboda jedného končí tam, kde začína sloboda druhého...“, tak dnes prevládajúci jedináčikovia dostávajú „...túto lekciu, až keď prídu do školy“ (Možný, 2004, s. 323). Táto skutočnosť znamená ešte výraznejšie posilnenie postavenia školy ako miesta organizovaných sociálnych kontaktov s vrstovníkmi a „cudzími“ dospelými.

Ďalšiu aktuálnu tendenciu, ktorá hovorí proti integračným snahám rodiny a školy, predstavuje aktuálne zistenie Pražskej skupiny školskej etnografie (pozri Viktorová, 2004), podľa ktorého došlo v ostatných desiatich rokoch vo vedomí rodičov a detí k výraznejšiemu posilneniu vnímania rodiny a školy ako oddelených sfér, resp. autonómnych sektorov života. Výskumníci zaznamenali vo výpovediach subjektov „akúsi distribúciu životných sektorov, ktoré majú svoj vlastný život a sú medzi sebou navzájom do istej miery nezávislé“ (Viktorová, 2004, s. 394). Táto tendencia je dávaná do súvislosti so súčasným výraznejším oddelením pracovnej alebo verejnej sféry od sféry voľnočasovej, súkromnej.
Samozrejme, že táto skutočnosť môže mať významný vplyv na vzťah rodiny a školy, najmä na zníženie miery vzájomného pochopenia - čo sa v súčasnosti prejavuje stále intenzívnejšie. Silnejúce vnímanie životných sektorov ako oddelených logicky predstavuje komplikáciu pri kooperácii rodiny a školy. Prečo potom táto tendencia silnie? Odpoveď by sa dala formulovať napr. tak, že zatiaľ čo z hľadiska súčasných pedagogických ideí o vzťahu rodiny a školy možno túto tendenciu vnímať ako komplikáciu resp. negatívum, v reálnom sociálnom živote a vývine jednotlivca sa stala nevyhnutnou. Znamená to, že dané oddelenie je v súčasnosti sociálne funkčné a to ešte vo väčšej miere ako v minulosti. V súčasných fragmentarizovaných, na mnohé sociálne sektory rozdelených a dezintegrovaných spoločnostiach (pozri napr. Heitmeyer, 2000) predstavuje dané oddelenie najefektívnejší prostriedok osvojenia širokého spektra hodnôt a foriem správania sa, od tých súkromných, najmenej formálnych, až po tie vysoko formalizované resp. orientované na verejný kontext. Rodina a škola tak tvoria dva reprezentatívne socializačné vzory, každý na opačnom póle sociálnej reality, ktorých konfrontácia pomáha deťom rozpoznávať správanie a hodnoty relevantné pre súkromné a pre verejné sociálne sektory. Na základe tohto kontrastu sú následne spôsobilé efektívne „meniť spôsoby správania... Napríklad oddeľovať rôzne stránky domáceho života..., správať sa inak v škole a doma a cítiť sa pritom voľne, prekonávať ťažkosti pri prechodoch v rôznych socializačných oblastiach“ (Viktorová, 2004, s. 395). Oddelenie rodiny a školy prosto poskytuje „pevnú štrukturáciu miest, osôb a rolí, v ktorej nedochádza ku konfúzii, t.j. zamieňaniu rolí“ (Štech, 2003, s. 422).
Tento dôležitý socializačný efekt sa však v domácom vzdelávaní vytráca. „Umiestnením školských činností do rodiny... navodzujeme akési »rozostrenie« hraníc medzi nimi. Rodina pritom stráca svoju úlohu iného miesta, do ktorého sa dieťa vracia a v ktorom konfrontuje pravidlá správania sa a spôsob poznávania“ (Štech, 2003, s. 424). Pritom „odtrhávanie sa od rodiny v procese sekundárnej socializácie je... nevyhnutné z hľadiska budovania identity dieťaťa, ktorá sa deje cez dez-identifikáciu a re-identifikáciu iniciovanú práve odpútaním a emancipáciou od rodiny“ (Pupala, 2004, s. 48). Ak vyjdeme z predpokladu, že „práve stret reality rodiny a školy umožňuje žiakom objavovať a nachádzať svoje roly, vytvárať si odstup od seba samého a od jednotlivých aktivít“ (Havlík, Koťa, 2002, s. 153), tak nevyhnutným dôsledkom domáceho vzdelávania musí byť konfúzia rolí a znížená sociálna kompetentnosť

dieťaťa. Reč je tu samozrejme o deťoch bez špeciálnych vzdelávacích potrieb. U detí vyžadujúcich si špeciálnu starostlivosť môže byť domáce vzdelávanie riešením, no nemôže byť všeobecným vzorom socializácie. Preto aj J. Koťa (Havlík, Koťa, 2002, s. 153) pochybuje, „či je »zrušenie hraníc«, ktoré navrhoval rad tzv. reformných prúdov, úplne domyslené."

Záver

Aj napriek skutočnosti, že štrukturálne odlišnosti medzi rodinou a školou sú zdrojom rôznych konfliktov a nedorozumení medzi oboma prostrediami, je veľmi veľa sociálnych dôvodov, prečo nemožno uvažovať v smere nivelizácie ich vzájomných rozdielov. Súčasná sociálna filozofia si túto požiadavku uvedomuje aj v širších, napr. politických súvislostiach. Základnou tézou pritom je, že „nemôžeme zmiešavať verejné hodnoty so súkromnými" (Klepp, 1992, s. 48), a že treba medzi nimi udržiavať diferenciu. „Dualizmus alebo pretrhnutie" súkromných a verejných sfér teda „nie je niečím, čo by bolo treba prekonať..., ale niečo, s čím žijeme" (Rosenow, 1996, s. 763), a čo má svoj sociálny význam.

Literatúra

HAVLÍK, R., KOŤA, J. 2002. Sociologie výchovy a školy. Praha : Portál.
HEITMEYER, W. 2000. Dezintegrovaná společnost. In PONGS, A. V jaké společnosti vlastně žijeme? Praha : ISV, s. 117-135.
KELLER, J. 1999. Úvod do sociologie. Praha : Sociologické nakladatelství.
KLEPP, L. S. 1992. Richard Rorty : Filozof paradoxu. In Spektrum, 1992, č.76, s. 44-49.
MORAVCOVÁ-SMETÁČKOVÁ, I. 2004. Význam genderu v komunikačních strategiích rodiny a školy. In Pedagogika, 2004, roč. 54, č. 4, s. 406-416.
MOŽNÝ, I. 2004. Česká rodina pozdní modernity : Nová podoba starého partnera a rivala školy. In Pedagogika, 2004, roč. 54, č. 4, s. 309-325.
PUPALA, B. 2004. Narcis vo výchove : Pedagogické súvislosti individualizmu. Bratislava : Typi universitatis Tyrnaviensis a Veda.
ROSENOW, E. 1996. Postmoderne Erziehung in einer liberalen Gesellschaft. In Zeitschrift für Pädagogik, 1996, roč. 42, č. 5, s. 753-766.
SCRUPSKI, A. 1975. The Social System of the School. In Shimara, N. K., Scrupski, A. (eds.). Social Forces and Schooling : An anthropological and sociological perspective. New York : David McKay Company, s. 141-186.
ŠTECH, S. 2003. Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. In Pedagogika, 2003, roč. 53, č. 4, s. 418-436.
VIKTOROVÁ, I. 2004. Změny rodičovského vztahu ke škole a vzdělávání dětí. In Pedagogika, 2004, roč. 54, č. 4, s. 389-405.

PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
PdF TU
Priemyselná č. 4
917 01 Trnava
E-mail: okascak@truni.sk

Táto štúdia je výstupom riešenia výskumného projektu VEGA 1/0096/03 „Pedagogické reflexie a prístupy k vzdelávaniu ako formovaniu kultúrnej gramotnosti“ a Výskumného projektu VEGA 1/3637/06 „Diskurzívna a nediskurzívna prax školy pri formovaní základného vzdelania“

NARZĘDZIATECHNOLOGII INFORMACYJNYCH W DZIAŁALNOŚCI WYCHOWAWCZEJ

Musioł Marcin

Streszczenie: Powszechny dostęp do narzędzi technologii informacyjnych w różnych dziedzinach życia znajduje swe odzwierciedlenie w edukacji. Są one stosowane jako media dydaktyczne w procesie kształcenia. Są także mediami w procesie wychowania. Jednocześnie same są zarówno nośnikiem wartości, jak i źródłem zagrożeń. W działaniach wychowawczych rodziny, szkoły i innych placówek wychowawczych powinny mieć adekwatne im miejsce.

Słowa kluczowe: Wychowanie, wartości, postawy, nawyki, zagrożenia, uzależnienie, komputer, Internet, cyfrowy aparat fotograficzny, telefon komórkowy.

Summary: The common access to the tools of information technology in many fields of life finds the reflection in education. They are used as didactic media in the process of education. They are also the media in the process of upbringing. Al the same time they are both vehicles of values and the source of danger. There fore they should have the adequate place in the acts of family, school and other institutions of educational department.

Key words: Upbringing, values, attitude, habits, dangers, addiction, computer, Internet, digital camera, mobile phone.

Pojęcia – egzemplifikacja

Technologie informacyjne definiowane są jako całokształt metod i narzędzi przetwarzania informacji. Obejmują one metody poszukiwania i selekcji informacji za pomocą narzędzi informatycznych, dekodowania, interpretacji, jej gromadzenia, zapisywania (zachowania), przechowywania i przetwarzania (Juszczyk, S., 2003, s. 22). W szerokim ujęciu do narzędzi technologii informacyjnych można zaliczyć, obok sprzętu komputerowego, jego oprogramowania i akcesoriów, następujące urządzenia: zaawansowane technologicznie telefony komórkowe, cyfrowe aparaty fotograficzne.
W działalności praktycznej wychowawców przydatna jest definicja zaproponowana przez Stefana Kunowskiego w brzmieniu: wychowanie to zawsze społecznie uznany system działania pokoleń starszych na dorastające celem pokierowania ich wszechstronnym rozwojem dla przygotowania według określonego ideału nowego człowieka do przyszłego życia (Kunowski, S., 1993, s. 171). Wychowanie związane jest m. in. z wartościami, postawami i nawykami, a te z kolei determinują zachowanie człowieka.

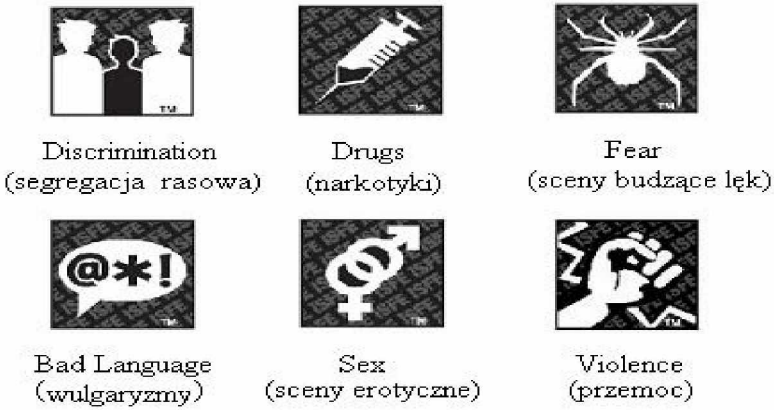
Narzędzia technologii informacyjnej w rodzinie

Najistotniejszym ogniwem w procesie wychowania jest rodzina. To w niej najczęściej dzieci i młodzież mają pierwszy kontakt z narzędziami technologii informacyjnych, a dostęp do nich charakteryzuje często brak dostatecznej kontroli ze strony rodziców.
Na rodzicach spoczywa odpowiedzialność wstępnego kształtowania nawyków właściwej pracy przy komputerze. To oni powinni zagwarantować dziecku odpowiednie warunki pracy, począwszy od parametrów sprzętu, a skończywszy na meblach czy prawidłowym oświetleniu. Dziecko należy obserwować podczas pracy ze sprzętem, a w razie zauważenia niewłaściwych zachowań (np. niewłaściwej pozycji ciała, zdenerwowania, agresji) adekwatnie do nich reagować. Aspekt wychowawczy posiada także kształtowanie nawyków utrzymywania porządku na pulpicie i dyskach, a także wokół stanowiska komputerowego.
Wśród kształtowanych przez rodziców postaw związanych ze stosowaniem narzędzi technologii informacyjnych znajdują się:
- samokontrola,
- zaufanie do rodziców i opiekunów,
- ograniczone zaufanie do kontaktów nawiązywanych poprzez sieć.

Samokontrola zapobiega przede wszystkim uzależnieniu od komputera oraz poszukiwaniu i przyswajaniu niepożądanych informacji.
Uzależnienie młodego człowieka od komputera dotyczy zwłaszcza Internetu i gier komputerowych. Uzależnienie to może zagrażać zarówno zdrowiu psychicznemu jak i fizycznemu człowieka. Dla zapobieżenia uzależnieniu, w przypadku dzieci, wystarcza kontrola czasu ich kontaktów ze sprzętem, a także wykorzystywanego przez nie oprogramowania oraz obserwacja ich zachowań i ewentualna reakcja na nie. Trudniej przedstawia się sytuacja z nastolatkami. Mała jest, w ich przypadku, skuteczność kontroli czasu pracy z komputerem i prośby czy nakazy wyłączania go. Lepsze efekty uzyskuje się uświadamiając im zagrożenia i wyrabiając nawyk samokontroli czasu spędzanego w Internecie czy z grą komputerową. Niebagatelną rolę odgrywa w tym stwarzanie przez rodziców możliwości alternatywnych sposobów spędzania czasu wolnego oraz taka organizacja swego czasu, by móc go przeznaczyć dla swego, małego czy już prawie dorosłego, dziecka.
Wyrabianie nawyku samokontroli należy, obok wpajanych przez rodzinę wartości, do najskuteczniejszych sposobów zapobiegania poszukiwaniu i gromadzeniu, przez dzieci i młodzież, informacji uznawanych powszechnie za społecznie szkodliwe, takich jak: pornografia, rasizm, faszyzm a ostatnio nawet anoreksja. Nawyk ten może także ochronić dziecko przed kontaktami z pedofilami, przestępcami, grupami nieformalnymi, sektami itd.
Niepożądanym kontaktom poprzez Internet zapobiec może także budowanie zaufania dzieci do rodziców i opiekunów. Zwraca na to uwagę m. in. fundacja „Dzieci niczyje” (www.dzieckowsieci.pl), która zaleca wpojenie wychowankom zasady ograniczonego zaufania do kontaktów nawiązywanych poprzez sieć.
Wspomniane zagrożenia nie powinny przesłonić rodzicom korzyści i możliwości, jakie dają technologie informacyjne. Racjonalny do nich dostęp ułatwia przekazywanie wychowankom wartości. W Internecie znajduje się wiele stron promujących moralność patriotyzm, uczciwość, miłość, tolerancję, altruizm itd.

Innym, komunikowanym przez rodziców, problemem są gry komputerowe. Problemy te dotyczą nie tylko wspomnianego już uzależnienia od nich, ale także kryteriów ich doboru. Powszechnie znany jest negatywny wpływ gier typu „WOLF", charakteryzujących się przemocą, agresją, brutalnością, znaczną ilością przelanej krwi. Oprócz nich są gry, w których występują narkotyki, seks, dyskryminacja rasowa, a także gry mogące przestraszyć młodszych graczy. W wielu krajach pomocne rodzicom w ocenie gier komputerowych są zamieszczane na ich opakowaniach ikony przedstawiające wymienione (niepożądane) treści (rys. 1). Obok lub zamiast nich mogą być umieszczone piktogramy, które informują o minimalnym wieku gracza w pięciu grupach wiekowych: powyżej trzech lat (3+), powyżej siedmiu lat (7+), powyżej dwunastu lat (12+), powyżej szesnastu lat (16+) oraz powyżej osiemnastu lat (18+). (http://www.pcworld.pl/news/news.asp?id=54895).

Negatywny wpływ wielu gier komputerowych nie powinien dyskredytować wszystkich tego typu programów. Istnieją gry, których stosowanie ułatwia realizację celów dydaktycznych czy wychowawczych, czy też rozwija twórcze myślenia. Do tych ostatnich zaliczyć można gry problemowe, do których należą gry symulacyjne, sytuacyjne oraz inscenizacyjne (Siemieniecki, B., 2002, s. 77).



Rys. 1. Ikony zamieszczane na opakowaniach gier komputerowych (źródło: http://www.pcworld.pl/news/news.asp?id=54895)

Znaczenia nabiera także konieczność zwracania uwagi przez rodziców na używanie przez dzieci telefonów komórkowych. Z jednej strony są one narzędziami ułatwiającymi rodzicom komunikowanie się z dziećmi, a nawet ich kontrolę. Z drugiej zaś stwarzają pewne zagrożenia. Nagłaśniane są przypadki uzależnienia od telefonu. Same aparaty są przyczyną „współzawodnictwa" w zakresie ich możliwości, „wypasienia" czy wyglądu. Przestępstwa z nimi związane znajdują się na czele rankingu przestępstw. Ze względu na koszty niewielu młodych ludzi korzysta z łączy internetowych dostępnych przez telefon..

W działaniach różnych instytucji, mających w swych celach pedagogizację rodziny, powinny być poruszane problemy związane z technologiami informacyjnymi i stosowanymi w nich narzędziami..

Narzędzia technologii informacyjnej w szkole

Narzędzia technologii informacyjnych znajdują zastosowanie w szkole na zajęciach informatyki i technologii informacyjnej, na lekcjach z przedmiotów nieinformatycznych i godzinach z wychowawcą oraz poza lekcjami.

Wychowanie na lekcjach informatyki i technologii informacyjnej

Narzędzia technologii informacyjnych w szkole wykorzystywane są najczęściej na zajęciach informatyki i technologii informacyjnej. Podobnie jak w przypadku rodziców, tak i nauczyciele tych przedmiotów powinni, oprócz realizacji celów kształcenia promować wartości, kształtować nawyki i postawy.

Do podstawowych wartości, związanych bezpośrednio z narzędziami technologii informacyjnych, zaliczyć należy uczciwość i rzetelność.

Uczciwość związana jest m. in. z poszanowaniem własności, także intelektualnej. Do działań nauczyciela w tym zakresie należy promowanie legalnego oprogramowania oraz używania oprogramowania darmowego czy demonstracyjnego tylko w określonym przez dystrybutora czasie, przestrzeganie przed nielegalnym wykonywaniem kopii i ściąganiem chronionych prawem plików. Do działań tych należy także przedstawienie skutków i negatywna ocena poczynań hackerów czy crackerów.

Rzetelność przejawia się zamieszczaniem tylko prawdziwych informacji na stronach internetowych, częstym aktualizowaniem tych stron, ich moralną, nie obrażającą nikogo treścią, regularnym przeglądaniem poczty elektronicznej lub poinformowaniem o terminach jej odbioru, odpowiadaniem na zawarte w niej pytania w możliwie najkrótszym czasie, sprawdzaniem (aktualnym programem antywirusowym) przesyłanych plików, unikaniem przesyłania reklam itd.

Omawiane wartości znajdują odzwierciedlenie w tzw. netykiecie. Pojęcie to powstało przez połączenie słów *net* - sieć i etykieta. Określa ono zbiór zasad, którymi powinni kierować się wszyscy użytkownicy Internetu.

Do kształtowanych w pracowni komputerowej postaw należą: nawyki w pracy (systematyczność, staranność wykonywania prac, samodzielność w pracy, efektywność wykorzystania czasu pracy, aktywność na zajęciach, wykonywanie zadań dodatkowych), zachowanie w grupie (przyjmowanie odpowiedzialności, podejmowanie odpowiedzialnych i stosownych decyzji – samodzielnie lub po negocjacjach, respektowanie praw innych, liczenie się z cudzym zdaniem, pomoc innym uczniom na ich prośbę lub bez niej, kulturalne komunikowanie się), przestrzeganie zasad BHP (Mordaka, M. i in., 2000, s. 12).

Wśród kształtowanych na lekcjach informatyki lub technologii informacyjnej nawyków znajdują się: przestrzeganie zasad higieny pracy (ustawienie wysokości siedziska, kąta nachylenia oparcia, umieszczanie klawiatury i myszy tak, by dłonie miały oparcie, oświetlenie stanowiska, a w przypadku dłuższej pracy przy komputerze częste, swobodne zmienianie pozycji ciała, robienie przerw i/lub wykonywanie ćwiczeń), utrzymywanie stanowiska pracy, a zwłaszcza monitora w czystości, dbanie o porządek na dyskach, eksploatowanie narzędzi technologii informacyjnej zgodnie z zaleceniami producenta, zamykanie systemu oraz wyłączanie komputera według ustalonej procedury.

Narzędzia TI w wychowaniu na lekcjach przedmiotów nieinformatycznych

Narzędzia technologii informacyjnych na zajęciach nieinformatycznych stosowane są często jako typowe media dydaktyczne obsługiwane z reguły przez nauczyciela i emitujące obraz i/lub dźwięk.

Wielu nauczycieli tych przedmiotów posiada kompetencje w zakresie technologii informacyjnej i jeżeli mają dostęp do pracowni komputerowej, to realizują w niej wybrane tematy lekcji. Uczniowie na tych lekcjach, korzystając z dostępnych aplikacji i Internetu, poszukują informacji, gromadzą je i porządkują, przeglądają symulacje zjawisk i procesów, kształtują swe umiejętności uczestnicząc w symulacjach, mogą sprawdzić swoją wiedzę. W zakresie działalności wychowawczej nauczyciele powinni wówczas promować podobne, jak na lekcjach informatyki i technologii informacyjnej, wartości oraz kształtować te same nawyki i postawy.

Narzędzia TI na godzinach z wychowawcą

Godziny z wychowawcą zastąpiły w Polsce tzw. lekcje wychowawcze. Cele tych godzin oscylują wokół szeroko pojętego wychowania (m. in. moralnego, patriotycznego, społecznego, zdrowotnego, estetycznego itd.). Realizację tych celów mogą wspomagać narzędzia technologii informacyjnych.

Narzędzia te traktowane są wówczas jako typowe media dydaktyczne, spełniające m. in. funkcję wychowawczą, gdyż są potencjalnym nośnikiem wartości, kształtują postawy i są źródłem motywacji. Można wskazać także możliwości tych narzędzi w tworzeniu warunków sprzyjających weryfikacji postaw, myśli i poglądów, własnych poglądów na świat oraz rozwijaniu spostrzegawczości, wyobraźni, poczucia estetycznego, postaw moralnych oraz zdolności twórczego myślenia (Plewka, C., 1999, s. 75).

Narzędzia technologii informacyjnych mogą także w inny sposób wspomagać realizację celów wychowawczych na godzinach z wychowawcą. Ma to miejsce w przypadku podjęcia współpracy nauczyciela – wychowawcy z nauczycielem informatyki lub technologii informacyjnej w ramach tzw. kształcenia skorelowanego. Współpraca owa polega na wykonywaniu prac w pracowni komputerowej, które następnie są wykorzystywane na godzinach z wychowawcą (Dudek, K., Musioł, M., 2003, s. 221 – 225).

Na godzinach z wychowawcą można także łączyć różne narzędzia technologii informacyjnych podczas pracy np. metodą projektów. Lekcje takie mogą być realizowane według następującego scenariusza:

- nauczyciel zleca uczniom wykonanie prospektu promującego historię ich miejscowości z zaakcentowaniem postaw patriotycznych mieszkańców,
- uczniowie w grupach szukają informacji w Internecie i dostępnych publikacjach (książkach i prasie), tworząc bazę danych o ludziach, zdarzeniach i miejscach godnych zamieszczenia w prospekcie,
- następnie omawiają zebrane informacje w obecności nauczyciela, który proponuje im wycieczkę do miejsc upamiętniających dzieje i o ile to możliwe spotkanie z bohaterami tych dziejów lub ewentualnie odwiedzenie miejsc ich spoczynku,
- telefonicznie (w obecności nauczyciela) szukają możliwych kontaktów z ludźmi, z którymi chcieliby się spotkać,
- opracowują plan wycieczki: korzystając z tradycyjnych i internetowych map wyznaczają jej trasę, z Internetu lub za pomocą telefonu komórkowego dowiadują się o

możliwościach korzystania ze środków transportu publicznego, gromadzą rozkłady jazdy wybranych środków, szacują koszty przejazdu,
- korzystając z edytora tekstu wykonują listę uczestników wycieczki,
- nauczyciel akceptuje plan wycieczki, a jeżeli to konieczne koryguje go,
- w trakcie wycieczki uczniowie wykonują cyfrowymi aparatami fotograficznymi zdjęcia osobom lub miejscom, które będą zamieszczone w prospekcie, przeprowadzają wywiady, zbierają informacje zamieszczane na tablicach upamiętniających dane wydarzenie,
- po powrocie z wycieczki uczniowie, korzystając z materiałów na niej zgromadzonych oraz z wcześniej przygotowanej bazy danych, przygotowują prospekt, po czym przedstawiają go nauczycielowi do oceny,
- po uwzględnieniu ewentualnych uwag nauczyciela zamieszczają prospekt na szkolnej stronie internetowej.

Obserwacje poczynione podczas zajęć, w których nauczyciel połączył wykorzystanie cyfrowego aparatu fotograficznego z komputerem i Internetem wykazały duże zainteresowanie uczniów, zwiększenie samodyscypliny oraz wzrost aktywności.

Narzędzia TI w wychowaniu w szkole poza lekcjami

Do zajęć pozalekcyjnych zalicza się kółka zainteresowań oraz wycieczki szkolne. Ze względów finansowych, z początkiem lat dziewięćdziesiątych XX wieku, ograniczano działalność kółek zainteresowań. Tej niekorzystnej tendencji nie podlegały kółka komputerowe i internetowe, które wówczas dopiero organizowano. Obecnie należą one do najpopularniejszych zajęć pozalekcyjnych. Realizowane na tych kółkach cele wychowania są zbieżne z celami realizowanymi na lekcjach informatyki i technologii informacyjnej.

Poza lekcjami odbywają się także akademie lub apele, których cele oscylują głównie wokół spraw wychowawczych. Narzędzia technologii informacyjnych mogą służyć jako źródło informacji do ich przygotowania. Także w trakcie ich trwania można stosować te narzędzia np. komputer z rzutnikiem multimedialnym, które ułatwiają uczniom percepcję przekazywanych treści. Dodatkowo na akademiach, które składają się zwykle z dwóch części: oficjalnej i artystycznej rzutnik ten umożliwia zastąpienie lub wzbogacenie tradycyjnej dekoracji statycznymi lub dynamicznymi obrazami (Musioł, M.). Przygotowując taką akademię warto zastanowić się nad dźwiękiem. W kwestii technologicznej i oprogramowania nie ma żadnych trudności, by uczynić to na jednym komputerze. W tym przypadku mogą jednak wystąpić znaczne trudności w trakcie samej akademii, wynikające z występowania niezaplanowanych czynników (np. opóźnień). Dlatego do projekcji obrazów proponuje się wykorzystanie komputera i rzutnika multimedialnego, a do odtwarzania dźwięku inne urządzenia np. odtwarzacz CD.

W działaniach wychowawczych wykorzystuje się także gazetkę szkolną lub klasową. Powstaje ona przy użyciu narzędzi technologii informacyjnych – edytorów tekstu i edytorów grafiki oraz Internetu, w którym bywa ona publikowana.

Zakres stosowania narzędzi technologii informacyjnych stale się poszerza. Dzieje się tak zarówno w działalności dydaktycznej, jak i wychowawczej. Narzędzia te, z jednej strony są wszechstronnymi mediami dydaktycznymi, z drugiej same stanowią fragment przestrzeni edukacyjnej.

Literatura

JUSZCZYK S. 2003. *Dydaktyka informatyki i technolgii informacyjnej jako element przestrzeni edukacyjnej*. W: Juszczyk S., Janczyk J., Morańska D., Musioł M. *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ISBN 83-7322-601-X.

KUNOWSKI S. 1993. *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, ISBN 83-85528-61-X.

SIEMIENIECKI, B. 2002. *Komputer w edukacji* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ISBN 83-7322-425-4.

MORDAKA, M. i in., 2000, *Informatyka 2000. Poradnik metodyczny dla nauczycieli szkoły podstawowej kl. IV – VI*. Bydgoszcz: Wydawnictwo CZARNY KRUK.

PLEWKA, C. 1999. *Metodyka nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, t.2, ISBN-83-7204-076-1.

DUDEK, K., MUSIOŁ, M. 2003. *Korelowanie treści kształcenia informatycznego z treściami kształcenia innych przedmiotów*. W Furmanek, W., Walat, W.: *XVII. Didmattech 2004. Technika – informatyka – edukacja*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, ISBN 83-88845-39-X.

MUSIOŁ, M. *Media w procesie wychowania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, w druku.

INTERAKCE VZDĚLÁVACÍ DYÁDY – RODINA A MATEŘSKÁ ŠKOLA

Koťátková Soňa

Anotace: Úzká vazba pro vývoj dítěte. Humanisticky orientovaná proměna přístupu se zaměřuje na aspekty vycházející z nedirektivního přístupu učitele- akceptace, autenticita a empatie.Otevřenost a kooperace při vytváření školních programů. Konstruktivistický přístup pro propojení spontánního a navozeného učení.

Klíčová slova: Kooperace ve vzdělávacím programu, rodina a vzdělávání, jaké jsou děti předškolního věku-výsledky výzkumu, důvěra, nedirektivní přístupy, školní program a rodina, konstruktivistické metody.

Abstrakt: Closely tied to child development. A humanely oriented transformation of an approach it looks at aspects emanating from the non-directive approach of a teacher - the acceptance, authenticity and empathy .Openness and cooperation when creating school programmes. A contructivist approach for connecting spontaneous and induced teaching.

Key words: Cooperation in an education programmes, family and education, what are preschool children-the results of research, a confidence, non –directive approarch, school programmes and family, constructivist methods.

Spolupracující proces školy a rodiny je ošetřen v současné době v mnoha oficiálních dokumentech. Např. z pohledu dítěte a jeho potřeb, rodiny a jejího rozhodnutí využít vzdělávacích nabídek pro svoje děti je zakomponován v Listině základních práv a svobod a v Úmluvě o právech dítěte. V deklaraci Úcta a podpora rodině jsou zakomponovány pravomoci rodiny vztahující se ke vzdělávání dítěte. Rodina má v tomto zdroji prioritní právo rozhodovat a nést odpovědnost za způsob vzdělávání svého dítěte. (Pláteníková, 2004)

Ve Vyhlášce MŠMT ČR (17.12.1991) o mateřských školách je spolupráce s rodinou zakotvena a mateřská škola má organizovat činnosti ve prospěch rozvoje dětí a prohloubení vzájemného výchovného působení školy, rodiny a veřejnosti. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004) zahrnuje a konkretizuje v převážné většině kapitol spolupracující principy, vyslovuje důvody proč vzhledem k dítěti je spolupráce přínosná a určuje, kdy je spoluúčast rodičů plně vyhovující. Vymezuje k čemu a komu slouží evaluace osobních vzdělávacích pokroků dítěte apod.

Přesto, že jsou zvnějšku východiska pro spolupráci precizována, si zřejmě rodiče a škola nevykládají spolupráci a partnerství stejně a z toho i nejspíše plyne dlouhodobý pocit nespokojenosti učitelů s ochotou rodičů spolupracovat. Rodiče ale necítí, že by dostatečně nespolupracovali a dokonce mají pocit, že mohou škole něco z toho co umí poskytnout.

V čem je tedy problém? Nemůže to být tím, že škola nabízí spolupracující aktivity, které větší procento rodičů nedokáže nebo nemůže přijmout za své? Jestliže škola

opravdu chce spolupracovat musí citlivěji vnímat potřeby a možnosti rodičů a tím směrem nastavit své nabídky, a ty budou v různých školách a třídách různé. Především by však měla volit takové přístupy, které by vytvářely příjemné důvěryhodné klima pro všechny zúčastněné, v tomto případě především pro rodiče. Jedná se o transparentní a otevřenou komunikaci, nedirektivnost, nementorování a vyloučení kritických postojů k odchylkám ve stylu výchovy u konkrétních rodin. Zájem, ochota naslouchat, přijímat bez předsudků a pozitivní ladění veškerých zpráv o dítěti, jsou jednoduše shrnuty základní podmínky budování důvěryhodného vztahu. Naučit se pozitiva vidět a sdělovat není ale zdaleka lehké.

Rodiny a jejich vzdělávací tendence

Většina rodin přirozeně podle svých podmínek rozvíjí možnosti svých dětí. Na jedné straně je výhodou, že rodiny o málo dětech (v ČR- 1,4 dítěte na rodinu) mají na dítě větší soustředěnost i více prostředků na jeho výchovu a vzdělávání. Jsme svědky těch situací, kdy dětem předškolního věku jsou placeny mimoškolní aktivity v rozsahu několika dnů v týdnu. Není to výsada pouze velkých měst ale ukázalo se, že vzorek předškolních dětí z Berouna navštěvuje častěji zájmové kroužky než vzorek dětí pražských. Významnější vliv než místo má samozřejmě ekonomická situace rodin. Rodiče se také dětem osobně věnují a na základě svých zájmů a priorit děti rozvíjejí a vzdělávají, ale na druhé straně mají na děti poměrně málo času. I když chybějí průzkumy, které by dokladovaly vzdělávací snahy ze strany rodičů, učitelky vnímají současné děti na svůj věk jako vyspělé.
Na otázku **Jaké je současné dítě předškolního věku** odpovídalo 310 učitelek z různě velkých měst a obcí v ČR v 5-10 klíčových slovech, které byly kvalitativně analyzovány, byla označena jejich četnost a ta následně kvantifikována. Následující tabulka uvádí pořadí 15 nejčastějších vlastností a charakteristik, které o předškolních dětech učitelky uváděly.

Pořadí	**Vyjádření učitelek**	**Procenta četnosti**
1.	Zvídavé (bystré)	32,3%
2.	Iniciativní (aktivní)	26,1%
3.	Informované (rozumově vyspělé)	21,3%
4.	Sebevědomé	20,3%
5.	S vadami řeči a samostatného vyjadřování	20,0%
6.	Společenské (bezprostřední)	19,7%
7.	Hravé	14,5%
8.-10.	Více samostatné	12,9%
8.-10.	Citově chudší	12,9%
8.-10.	Méně citlivé až agresivní	12,9%
11.	Vděčné za zájem učitelky	12,3%
12.	Nesoustředěné (roztěkané)	11,9%
13.	Svobodnější (šťastnější)	11,6%
14.	Orientované na sebe (silná osobnost)	10,3%
15.	Má málo prožitků s rodiči	10,0%

Nejčastější vyjádření (první tři místa v tabulce), která mají vypovídat o tom, jak vidí učitelky děti, něco nepřímo sdělují i o vzdělávací péči rodin. Rodiny se ve většině případů zajímají o rozvíjení a vzdělávání svých dětí, ale z výsledků je také patrno, že čas bude slabou stránkou jejich výchovného působení (vady řeči a samostatného vyjadřování, citově chudší, vděčné za zájem, málo prožitků s rodiči).

Učitelky ze svých zkušeností dále usuzují, že asi 75% rodičů se věnuje dětem dostatečně a zodpovědně. Z toho však odhadují, že v 10-15% jsou rodiče, kteří se až úzkostně snaží, aby jejich dítě se vzdělávalo tak, aby se přiblížilo co nejvíce školním požadavkům a bylo maximálně rozumově vyspělé. Z tohoto úhlu pohledu, také své dítě stimulují a hodnotí.
Naproti tomu ve 25% rodin se příliš nezajímají o záměrné vzdělávací působení svých dětí a v 5-10% nemají děti v základní míře zvnitřněné orientační vědomosti a dovednosti příslušné určitému věku.
Především průběžná pedagogická diagnostika je nezbytné vodítko pro učitelku, spočívá ve zjištění, kde se dítě nachází ve svých vědomostech a dovednostech, které si přináší z rodiny do skupiny dětí v MŠ. Dovoluje učitelce navázat na tento stav a dále jej zkvalitňovat.

Mateřská škola a její spolupracující tendence

V programech práce, které byly pro všechny MŠ před rokem 1989 vždy závazné opakovaně nacházíme požadavky na spolupráci s rodinou. Realita ale byla jiná. Škola určovala míru a možnosti i takového základního předpokladu jako je komunikace rodiče s učitelkou. Rodiče měli vymezené prostory a do třídy svých dětí se dostali jen když MŠ svolala schůzku nebo připravila besídku nebo jinou akci.
Současné snahy jsou rozsáhlejšího charakteru, ale rys určité vnějšně pojaté spolupráce trvá dodnes. Základ je v určité klasice – třídní schůzky, den otevřených dveří, hodiny, kdy je učitelka k dispozici pro dotazy rodičů, výstavy dětských prací apod. Nabízí se i možnosti rodičovské přítomnosti při výletech a náročnějších akcích. Není už překvapující, když rodič přijde s dítětem do třídy nebo může v adaptační fázi na začátku školního roku pobývat s dítětem ve skupině dětí a pomáhat mu se přirozeně seznámit s novým prostředím a pomalu se osamostatňovat. Spolu s neformálním posezením při opékání uzenin apod. to vypadá, že spolupráce nemá chybu.

Důvěra a jak ji budovat

Učitelky i rodiče to však často cítí jinak. Učitelky si velmi často vysloveně stěžují, že rodiče se k zapojení do výše zmíněných aktivit příliš nemají, že se snaží formálně vyhovět nebo se spolupracujícím tendencím školy přímo vyhýbají. Většinou si to vysvětlují tak, že rodiče nemají o své děti takový zájem, jaký by měli mít. Důvodem jejich chování ale může být i to, že se rodiče ve škole necítí dobře a neví, jak se zde mají a mohou chovat, připadají si, že jsou sledováni a hodnoceni, a že na jejich výchovných metodách bude nalezena chyba. Může to být i tím, že sami nezažili přirozené soužití svých rodičů se školou, když byli ještě dětmi. Může malé dítě rozumět tomu, jak to mají dospělí ve vztazích se školou. Právě intuitivní vyhodnocování situací a jejich emočních nábojů je typickým znakem pro sociální učení dítěte v předškolním věku.
Dalším důvodem proč jsou rodiče vůči škole rezervovaní může mít tyto příčiny. Škola po té vnější stránce nabízí, aktivuje, umožňuje, ale pro skutečnou ochotu spolupracovat zde nevzniklo dostatečně kvalitní propojení na bázi důvěry. Z obou stran tj. ze strany rodiny i školy, jde stále o pozice postavené na charakteru zásadní polarity : My a Oni.

Pedagogové v mateřské škole by v navození vztahové interakce měli důsledněji vycházet z humanistických vzdělávacích teorií, které se od 60.let začaly v pedagogice uplatňovat. Výsledkem obtížně slučitelných polarit (My a Oni) by pro veškeré dění bylo zcela přirozené společné fungování označené jako – My.
Nastíním některé přístupy vycházející z humanistické psychologie a pedagogiky, které vedou k navození spolupracujícího klimatu :.

1. Učitel/ředitel by měl být přirozenou **autentickou osobností**. Nesnažit se vystupovat jako expert na výchovu, který všechno zná a každému radí.
2. Měl by dokázat vyslovovat své aktuální pocity vždy vedené snahou o vyjádření pozitivně orientovaných postřehů o dítěti a o jeho vztazích s rodiči.
3. Měl by přijímat rodiny a děti bez předsudků a opravných tendencí. **Akceptovat je** takové jací jsou i s jejich nedostatky a chybami. To souvisí s tím, jak je učitel vnitřně stabilní a jak je vyrovnaný sám se sebou, se svoji prací i životem.
4. Měl by mít dostatečně rozvinutou **schopnost empatie**, která je citlivě nastavena na sdělování druhého člověka, a to jak na obsah sdělení, tak ještě více na jeho aktuální úroveň požitků.

Všechny čtyři uvedené nedirektivní přístupy je nezbytné naplňovat zároveň. To je ta obtížná stránka a náročná podmínka, která, aby byla splněna, předpokládá pracovat na osobnostní kultivaci a sociálních kvalitách každého pedagoga.
Takto orientované komunikační přístupy mají společného jmenovatele v ochotě rodiči/dítěti **aktivně naslouchat ve snaze mu porozumět a přijmout ho, dokázat s ním vést dialog** (ne monolog), který, je –li skutečně naplňován, neobsahuje pozici nadřazeného a podřazeného.
Rodiče velmi senzitivně vnímají vše, co se k jejich dítěti vztahuje. Dokáží vyhodnocovat, jak jsou dítě i oni přijati, porovnávají projevy učitele vyslané k nim s přístupy k druhým dětem a rodičům. Na základě toho se podvědomě či vědomě rozhodují, jak se budou chovat, co sdělí nebo co skryjí. Učitel si musí být vědom, že je nahlížen i z úrovně svých osobních morálních kvalit, které mají základ v etickém nakládání s informacemi o dítěti a rodině. Profesní etika v tomto případě je základem vybudování kvalitního klimatu a dovoluje navázání důvěryhodného vztahu rodičů ke škole.
Nastíněná tématika je naprosto zásadní pro neformální spolupráci a pro celkové kvalitní klima školy. Je to ale dlouhodobější proces, který hned nevykazuje konkrétní výsledky, jako je tomu např. u přítomnosti rodičů na společné schůzi, práci, zábavě.

Školní kurikulum / třídní kurikulum a rodiče

Program, který si každá mateřská škola vypracovává není jen její věcí. Obsahuje určující hlavní myšlenku, je orientovaný na určitý styl pedagogické práce, má vyloveny základní cílové hodnoty, ke kterým se bude vázat obsah a metody práce. Mají nebo nemají být o školním programu informovaní rodiče jejichž dětí s týká ?
Nalézt citlivou míru a způsob, jak jednoduše a výstižně předložit rodičům programový návrh k jakési supervizi a k debatě nad ním není jednoduché. Zapracovat nápady a rodičovské návrhy tak, aby si rodiče „užili“ pocit přínosu, také není úplně jednoduché. Podaří-li se to, udělali jsme základní krok pro to, aby se rodiny mohly k pedagogickému působení vyjádřit, poznat cíle, které si jejich první školní instituce vytkla pro výchovně vzdělávací kultivaci jejich dětí. Podílejí-li se alespoň trochu na programu, budou o něm

umět hovořit a vysvětlovat jej, budou s větším uznáním mluvit před svými dětmi o této vzdělávací instituci a můžeme i předpokládat, že budou i vnitřně více nakloněni ochotě spolupracovat. Školní programy a stejně transparentní třídní vzdělávací programy jsou výzvou pro jiný rozměr spolupracujících možností pro rodiče, obsahují vnitřní kvalitu přijetí a porozumění škole.

Konstruktivistická východiska

Dítě nepřichází do mateřské školy jako „tabula rasa“. Od narození zpracovává vnější podněty a vyhledává rozličné možnosti pro rozvoj svého poznání.Většina rodin tuto iniciativnost v dětech podporuje. Podle velmi inspirativních konstruktivistických myšlenek si každé dítě je schopno konstruovat své poznání. Vychází přitom z okolního světa, na který spontánně reaguje a vytváří si určité představy o jeho fungování. Ty si stále ověřuje a upevňuje podle toho, co mu jeho svět sděluje a co mu nabízejí lidé v jeho blízkosti. To vše probíhá předtím než přišlo do mateřské školy i přitom, když do ní chodí. Na učitelce je, aby prostřednictvím přirozených činností zjistila kde se dítě ve svém poznání a vývoji nachází a na to navázala podle jeho aktuálního stavu a potřeb. Aby dala dětem možnost pronikat do světa poznávání v určitém tématickém uspořádání, kde by nejlépe prostřednictvím činností, objevovalo souvislosti, nacházelo přirozené postupy, jak se cosi dozvědět. Aby se od počátku učilo se učit a bylo v tom samo aktivní.

Projekt jako možnost konstruovat a kooperovat

Projekt, jako komplexněji pojatá metoda plánování práce v dlouhodobějších celcích, otevírá možnosti se zaměřit po delší dobu na určité téma. Prozkoumávání a činnosti s tím spojené dovolují aktivizovat kvalitu učení na základě konstrukce poznatků, souvislostí a zkušeností. Jeho jádro spočívá právě v činnostech dětí (ne ve verbalizování) a ty tento proces prožívají a realizují na základě své individuální úrovně.
Rodiče mají v projektech svou významnou roli. Měli by být o připravovaných projektech informováni a možnosti spolupráce pak většinou přirozeně vyplynou ze zájmu rodičů. Ve střednědobém a delším projektu se lépe zorientují v tom, na co se učitelka zaměřila, co děti skutečně dělají, postupně do tématu vniknou a hovoří o něm s dětmi. Mohou na něj navázat i v domácích poznávacích aktivitách, což se ve skutečnosti opravdu děje. Projekt startuje a podněcuje vzdělávání v rodinách. Při projektovém způsobu plánování jde opět o aktivizování vnitřních spolupracujících tendencí rodičů.

Závěr

Většina současný rodin se snaží podle svých možností angažovat ve výchově a vzdělávání svých předškolních dětí. Ne vždy k tomu mají plné podmínky, ne vždy si důležitost tohoto působení na děti plně uvědomují. Mateřská škola je instituce, kterou rodiče nemají problém přijmout. Oceňují její přínos pro dítě i pro ně samotné. Nevědí si ale často rady, jak se vůči této instituci chovat, chrání si svoje soukromí, na což mají plné právo. Především však všichni velmi touží, aby jejich dítě bylo s láskou přijato. Pak teprve mohou v sobě objevit ochotu zajímat se o to, jak blíže mateřská škola funguje, co důležitého pro ně i jejich dítě přináší prožitek soužití rodiny a mateřské

školy. Někteří k této citlivosti vůbec nedospějí a my nemáme právo je za to kritizovat. Nepřekonají např.obavy, že vstoupením do společenské a vzdělávací instituce jakou je škola (i mateřská), začíná být dítě hodnoceno a to může mít pro ně závažné důsledky.

Mateřská škola v by se měla snažit vytvořit vnitřní podmínky pro fungování spolupráce.

Do těchto výchozích podmínek patří především:

- přijetí rodin bez podmínek a předsudků,
- učitelka jako autentická a optimistická osobnost,
- empatické porozumění a bezpečí
- pozitivistické klima s důvěrou
- běžný přístup rodičů do tříd
- neformální a pozitivně laděná komunikace
- supervize rodičů nad přípravou školního kurikula
- ocenění toho, co již děti znají a navázání na to
- transparentnost třídního programu a projektové plánování práce.

Literatura

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

HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí.* Praha: Portál, ISBN 80-7178-888-0.

KOŤÁTKOVÁ, S. Sociální kompetence a komunikativní dovednosti učitelky mateřské školy. *Predškolská výchova*, roč. LVIII, 2003/04, č. 3, s.1-5. ISSN 0032-7220.

KOŤÁTKOVÁ, S. Působení na profesní orientaci budoucích učitelů mateřských škol v souladu s humanistickými principy. *Predškolská výchova*, roč.LVIII, 2003/04, č.4, s.30-38. ISSN 0032-7220.

KOŤÁTKOVÁ, S. Klima v mateřské škole – základní aspekty a překážky jeho fungování.*Predškolská výchova.* LVIII, 2004/05, č.3, s.5-11. ISSN 0032-7220.

KOŤÁTKOVÁ, S. Komparace scénářů budoucnosti školství a některých aspektů české mateřské školy. *Komenský*, roč.129, 2004/05, č.1, s.20-27. ISSN 0323-0449.

Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělávání a péče o děti předškolního věku v ČR. 2000. Praha: MŠMT ČR, nakl. Fortuna.

PLÁTENÍKOVÁ, J. 2004. Úcta a podpora rodině. *Učitelské listy*, č. 6. ISSN 1210-6313.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2004. Praha: VÚP.

ŠTECH,S.,VIKTOROVÁ,I. 2001. Vztahy rodiny a školy-hledání dialogu. In KOLLÁRIKOVÁ, Z. - PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.

ŠTECH, S.Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy. *Čs.psychologie*, 1997, č.6, s. 487-502.

ODRAZ ZÁKONA O SOCIÁLNEJ POMOCI V PSYCHOLOGICKÝCH SLUŽBÁCH RODINE

Domankušová Helena

Anotácia: príspevok je stručnou informáciou o možnostiach prepojenia preventívnej, sociálnej a poradensko – terapeutickej pomoci rodinám a jednotlivcom, ktorí sa ocitli v kríze a o využití služieb odbornou verejnosťou.

Kľúčové slová: Zákon o sociálnej pomoci, prevencia, sociálna pomoc, poradensko-terapeutická pomoc, vzdelávanie, supervízna a metodická činnosť.

Abstract: Contribution is brief information about possibilities of connection preventive aid with social and consulting – terapeutical aid for families and individuals in crisis situations.

Key words: law about social aid, preventive, social aid, consulting – terapeutical aid, education, supervisual and metodic activity.

Otec natieral karosériu auta voskom a dôkladne ho rozotieral, aby sa auto lesklo. Pomáhal mu 11 ročný syn a handrou utieral nárazníky.
„ Vidíš," povedal mu otec, „ auto je pre rodinu hotový kapitál, musíme mu venovať starostlivosť, pozornosť a čas."
„ Áno, ocko."
„ Správne, si chlapec na svojom mieste."
Chvíľu bolo ticho.
„ A ja pre rodinu nie som kapitálom?" spýtal sa potichu chlapec.
„Prečo?"
„ Lebo na mňa nemáš čas nikdy."
Deti nám jednou vetou často odkryjú svet ich rodinných hodnôt, túžob, očakávaní a nepriamou výpoveďou aj o smútku a nenaplnených potrebách.
Život prináša mnohé očakávané a neočakávané udalosti pozitívneho i negatívneho náboja. Sú rodiny, ktoré sa z týchto kríz zotavujú svojou vnútornou silou, zomknutí hranicami rodinného systému. No sú aj také, ktoré si so vzťahovými pnutiami nedokážu sami poradiť a rozhodnú sa pre ozdravenie požiadať o odbornú pomoc. Nakoniec môžeme kvalifikovať i tie rodiny, ktoré si všetky ťažkosti uzatvárajú do úzkeho rodinného rámca, navrstvujú jeden problém na druhý, a vzniknutá patologická rovnováha im pripadá vlastne normálna. Až kým sa niečo nestane.....možno, že niektorý člen rodiny už tlak nevydrží a problém zverejní, alebo sa o ňom dozvieme cez iné psychologické kanále napr. zlyhávanie detí v škole, neprimerané reakcie správania, psychosomatické ochorenia a pod.
Tieto rodiny o pomoc často žiadajú z tzv. vonkajších dôvodov, akou je hmotná núdza, sociálna núdza. A ťažko prijímajú poznanie, že ošetrenie potrebuje aj ich duša, ich vzťah i celok rodinného systému.

Číslo 305 okrem mnohých subjektívnych významov je číslom nového zákona o sociálno-právnej ochrane detí a sociálnej kuratele. Prináša niekoľko podnetných možností v oblasti preventívnej práce i konkrétnych krokov v sociálnom a psychologickom poradenstve pre tých, ktorí už zápasia s menšími či vážnejšími problémami. Počas listovania v tomto zákone mi nedalo nepoložiť si otázku, čo je zmyslom práce RPPS, ktorý sa od 1.9.2005 stal súčasťou odboru sociálnych vecí a čo ponúka zákon z jeho služieb širokej i odbornej verejnosti.

Odpoveď by som videla najmä v týchto rovinách:

1. vzdelávanie , preventívno-výchovné pôsobenie
2. metodicko – supervízna činnosť
3. psychologické poradenstvo a psychoterapeutická činnosť

Dovoľte o každej rovine krátke zamyslenie:

Vzdelávanie - väčšina z nás sníva o harmonickej rodine a efektívnom rodičovstve, ale menej často pamätáme na to, že bez vlastného vzdelávania tieto túžby nedosiahneme. V prieniku spolupráce rodiny – školy – a tzv. pomáhajúcich inštitúcií vidíme cestu následného vzdelávania a rozširovania praktických rodičovských zručností. Naše skúsenosti z praxe môžeme zhrnúť do poznania: aby bol ponúkaný program pre ľudí príťažlivý, musí byť najmä zaujímavý a podnetný, musí ponúkať zážitkový priestor k učeniu a hľadaniu optimálnych foriem rodinného fungovania. Takto postavené programy, so širokým vedomostným, nácvikovým a zážitkovým rámcom ponúkajú nové voľby spôsobom, ktorý mobilizuje vnútorné zdroje smerom k rastu a sú reprezentantmi proaktívneho prístupu k životu. K vytvoreniu plastickejšieho obrazu, ako môže vzdelávanie v rodinách prebiehať, spomeniem program realizovaný v súčinnosti s oddelením sociálno-právnej ochrany detí pod názvom „Spoznajme sa bližšie“, organizovaný pre rodiny tzv. sociálne slabé s fenoménom závislosti a nezamestnanosti jedného člena. Stretnutia s týmito rodinami mali víkendový charakter a boli zamerané na posilnenie rodinných vzťahov a výchovu detí, s dôrazom na rodinné pravidlá, na komunikáciu a aktívne počúvanie, ktoré považujeme za nosné piliere budovania dobrého vzťahu. Aktivity boli tvorivo modifikované podľa potrieb a očakávania účastníkov, nechýbali podnetné spoločné rodinné hry, ktorých úlohou bolo stmelenie a zintenzívnenie vzájomných väzieb medzi jednotlivými členmi rodiny. Účastníkmi iných vzdelávacích podujatí sú dlhodobo nezamestnaní, či miešané skupiny tzv. mienkotvorných osôb, ako i špecifické profesné výcvikové skupiny.

Takto sa postupne dostávame k druhej rovine kompetencií RPPS a tou je ***supervízna a metodická činnosť*.** Otázka totiž stojí, kto tieto programy pripravuje, kde k nim prídete.

S viacerými určite aj vy pracujete, iné treba pripraviť.. Je vo Vašej snahe i v odbornom rozmere položiť na papier tie skúsenosti, ktoré ste v každodennej práci vyšpecifikovali ako rozvojové a podporné a ktoré v nejakej miere nie sú naplnené, preto sa na ich posilnenie zameriate. Naše pracovisko vám v tomto smere môže byť metodicky nápomocné a istým dielom prispieť aj k samotnej realizácii svojou lektorskou účasťou.

Nosnou oblasťou psychologickej pomoci rodinám je ***poradenská a terapeutická činnosť*** poskytovaná najčastejšie individuálnou a párovou, ale i skupinovou formou. Pri reflexii a analýze osobnostných, vzťahových a rodinných štruktúr vytvárame klientom podmienky bezpečného a dôverného priestoru, v ktorom prebieha rekonštrukcia nefunkčných vzorov správania a prežívania do novej, rastovej podoby.

Odkaz zákona 305 vidíme vo veľkej miere aj pre rodiny, kde už možno hovoriť o zlyhaní resp. hlbšej korózii niektorej jej funkcie. V spolupráci s pracovníkmi oddelenia sociálno-právnej ochrany vytvárame pre tieto rodiny poradenský plán sanácie. Veríme, že spojením úsilia sociálneho a psychologického poradenstva nájdu ohrozené rodiny opätovnú vieru v rodinné hodnoty a obnovia si schopnosť fungovania v prospech všetkých členov rodiny.
RPPS je aj pracoviskom podieľajúcim sa na príprave tých ľudí, ktorí sa rozhodli otvoriť srdce i dvere svojej rodiny deťom. Deťom, ktorým osud nedoprial uspokojenie tých najzákladnejších potrieb: lásky, pripútania, koreňov. Sú to žiadatelia o jednu z foriem náhradnej rodinnej starostlivosti a deti umiestnené v náhradnom prostredí detského domova.
Vážené dámy, vážení páni.
Sami, ako čiastkové oddelenie, toho nedosiahneme veľa, no vnímame sa ako súčasť systému, v ktorom majú mnohí odborníci svoje miesto. Veríme, že spoločne dokážeme poskladať mozaiku, ktorá vytvára obraz „ Rodina v prospech detí“ , pretože iba synergickým úsilím nás všetkých, ktorí do rodín nejakým spôsobom vstupujeme, môžeme naplniť cieľ, o ktorý nám ide. Tým cieľom je usilovať sa o vytvorenie takého súkromného i pracovného priestoru, ktorý má právom prívlastok rastový, harmonický, akceptujúci, podporný a veľa im podobných.

Poeticky som začala, poeticky i skončím.
Jeden môj priateľ má syna, ktorý je zbláznený do basketbalu. Priateľa však basketbal vôbec nezaujíma. Rád však raz v lete obetoval svoju dovolenku a šiel so synom na majstrovstvá Európy. Stálo ho to tri týždne a veľa peňazí. Keď sa vrátil, ktosi podotkol:
„ To som nevedel, že máš basketbal tak rád.“
„ Basketbal nie, ale syna áno.“

Literatúra

FERRERO, B. 2003. Tajomstvo červených rybičiek. Don Bosco, 2003, ISBN 80-88933-98-6.

Domankušová Helena, PhDr.
Referát poradensko – psychologických služieb
ÚPSVaR v Nitre

TEÓRIE ZÁVISLOSTÍ A ICH ODSTRAŇOVANIE, VZÁJOMNÁ POMOC RODINY A ŠKOLY

Bodis Martin

Anotácia: V príspevku sa zameriavame na rôzne teórie a názory, ktoré sú dôležité pre stanovenie koncepcie prevencie drogových závislostí. Zároveň naznačujeme bludné kruhy pri vzniku závislosti a pozitívne kruhy v prevencii a liečbe. V závere sa venujeme spolupráci rodiny a školy v preventívno-výchovnom pôsobení na dieťa.

Kľúčové slová: teória a názory na koncepciu drogových závislostí, bludné kruhy, liečba, spolupráca rodiny a školy, vek, predmety, koordinátor, lepšia prevencia ako liečenie.

Abstract: In these contributions we aim on different theories and opinions, which are important for determinate conception for prevention drug addiction.
Alongside we indicate vicious circles at formation drug addiction, and we indicate positive circles in prevention drug addiction and therapy, too.
Last of all we aim on mutual co-operation between school and family in preventive-educational effect on children.

Key words: Theory and opinions on drug addiction, vicious circles, therapy, co-operation between family and school, age, objects, coordinator, better prevention as therapy

Ondrejkovič (1998, s.234-249) uvádza niekoľko teórií a názorov, ktoré sú dôležité hlavne pre koncepciu prevencie drogových závislostí:
Filozoficko-etická dimenzia vychádza z presvedčenia, že *človek závislý od drog nie je slobodný vo svojom rozhodovaní a sociálnom správaní.* Svoje konanie podriaďuje nutkaniu konzumovať drogu stále alebo pravidelne. Tomuto nutkaniu je podriadené aj sociálne správanie, rozhodovanie a konanie. Hovoríme o vzniku psychickej i fyzickej závislosti následne dochádza k zmene sociálnej roly, statusu a prestíže. Pri drogovej závislosti nemožno teda hovoriť o slobode človeka, lebo závislý nedokáže eticky niesť zodpovednosť za svoje správanie.
Postmoderné hľadisko. Znakom života súčasnej mládeže je trend jej kultúrneho osamostatňovania, ako i vytváranie vlastných foriem života. Rozvíja sa subkultúra mládeže. Jedinec sa stáva nezávislým, dochádza k jeho individualizácii. Proces individualizácie býva často zamieňaný s tým, čo nazývame slobodou. Sebapoškodzovanie človeka konzumáciou drog, býva vždy spojené s poškodzovaním spoločnosti. Preto možno pokladať otázku o slobode prípadne práve čtrťloveka rozhodnúť sa pre závislosť ako irelevantnú, stavanú na nesprávnom predpoklade nezávislosti človeka a spoločnosti.
Medicínsko–psychiatrické teórie vychádzajú z triády osobnosti, drogy a spoločnosti, pričom ťažisko spočíva na faktore osobnosti. Vychádzajú z osobnosti, ktorá je predisponovaná alebo narušená ako dôsledok alebo na základe podmieneného sklonu,

alebo v dôsledku negatívnych skúseností v ranom detstve (Schmerl, in Ondrejkovič, 1998, s.239). Nutkanie k užívaniu drog sa často považuje za symptóm, ale súčasne aj za formu sebaliečenia týchto porúch.

Psychoanalytické teórie vychádzajú z toho, že v ranom detstve vo vzťahoch medzi dieťaťom a rodičmi vznikali nevedomé dynamické procesy a štruktúry, ktoré mohli významne ovplyvniť neskorší vznik drogových závislostí. Najdôležitejšia vzťahová osoba dieťaťa je matka, droga sa stáva neskôr utešujúcou „náhradnou matkou“, ako náhradný objekt lásky. Závislý sa teda usiluje neuspokojivú realitu urobiť znesiteľnou pomocou drogy.

Teórie učenia. Normálne a abnormálne správanie (napr. konzumácia drog) si jednotlivec osvojuje na základe rovnakých princípov.

Ide o tri základné hľadiská:

- učenie, ktorého základom je imitácia,
- „operatívne kondiciovanie“ podľa Skinera,
- klasické podmieňovanie podľa Pavlova.

Sociologické teórie nás stavajú pred množstvo komplementárnych a vzájomne sa dopĺňajúcich vysvetlení. Často zdôrazňujú spoločenské krízy a spoločenské zmeny ako významné podmienky, v ktorých už nedokáže značná časť najmä mládeže dosahovať a osvojovať si spoločensky akceptované hodnoty a ciele legálnymi prostriedkami. Iní sociológovia zdôrazňujú význam rodiny. Najnovšie sociologické teórie chápu protidrogovú politiku vrátane trestného práva ako fatálne prepojenie na tzv. „trestnú terapiu“ alebo ako kritiku „mäkkej kontroly“ voči formám správania, definovaným ako deviantné.

Teórie etiketovania (labeling aproach) vychádzajú z interpretatívneho modelu sociológie a analýzy spoločenských procesov pripisovania drogovej závislosti.

Sociálno-psychologické aspekty

vychádzajú z kolektívno-psychologických potrieb a zo skupinovej dynamiky, ktorá sa potvrdila vo výskume malých skupín. Podľa nich každý človek má viac alebo menej intenzívne závislosťou orientované potreby, ktoré bývajú odmietané a odrážané prostredníctvom zvaľovania, pripisovania, projekcie príslušných vhodných spoločensky odsúdených ľudí. Tie bývajú v zastúpení vlastných odmietaných podnetov a nutkaní prenasledované a trestané (mechanizmus obetného baránka). Dvojitá morálka spoločnosti sa vnútorne legitimuje, kolektívne agresie sa môžu odreagovať bez výčitiek svedomia na obetnom baránkovi.

Kriminologické aspekty vychádzajú z tzv. trestnej skutočnosti, spočívajúcej na kriminalistických štatistikách a na vyšetrovaní trestných činov. Pri takomto spôsobe nazerania na problematiku drog sa ponúka osobitná analýza, sústredená na otázky protidrogovej politiky, generálnej prevencie a na kriminalizujúce sa subkultúry. Rieši sa model chápania, a nie vysvetľovania a model kariéry drogovej závislosti.

Nešpor a Csémy (1996, s.15-16) predkladajú **systémovú teóriu vzniku závislosti.** Táto teória predpokladá, že každý jav, teda aj zdravie a choroba, je dôsledkom nepretržitej a pokračujúcej interakcie rôznych systémov. Ide o systémy: intrapersonálne (psychologické i somatické); interpersonálne (rodina, vrstovníci a pod.); sociálne a iné. Na úrovni týchto systémov sú ako rizikové, tak protektívne faktory.

Závislosť môže začať v ktoromkoľvek kruhu a prenáša sa inde. Cieľom liečby a prevencie je tieto bludné kruhy obrátiť. Liečba by mala ovplyvniť čo najviac systémov a podsystémov. Tam, kde to nie je možné, by sa mali aspoň predvídať rizikové

systémové interakcie, predchádzať im alebo ich zvládať. Pri odstraňovaní závislosti nestačí zmeniť iba jeden systém, pretože všetky tieto systémy sa navzájom ovplyvňujú.
Dôležitá je vzájomná spolupráca rodiny a školy už v účinnom preventívno- výchovnom pôsobení. Pri prevencii závislostí treba zohľadniť viacero faktorov, jedným z nich je aj vek adresáta preventívnych snáh. Ľ. Sejčová (1997, s. 53-57) za najvhodnejšie obdobie prevencie považuje 11.- 12. rok. Podľa A. Pavúka (1997, s.99) sa účinnosť prevencie zvýši, ak sa začne 2-3 roky pred prvým kontaktom s drogou.
Pri preventívnych aktivitách je treba zohľadniť, že už žiaci 1. stupňa ZŠ majú skúsenosti s legálnymi drogami. Preto je vhodné začať preventívne aktivity už v materskej škole od predškolskej triedy (napr. projekt Sladkosti závislosťou).
Školy uskutočňujú často prevenciu drogových závislostí počas vyučovacieho procesu. Nosnými predmetmi v prevencii drogových závislostí sú na 1. stupni ZŠ prírodoveda a prvouka a na 2. stupni ZŠ občianska výchova, náboženská a etická výchova. Osobitné miesto na školách patrí koordinátorom prevencie - učiteľom, ktorí odborne zastrešujú, koordinujú a usmerňujú aktivity v rámci prevencie. Je dôležité, aby riaditeľ školy obsadzoval túto funkciu nielen formálne. Koordinátor plní veľmi dôležitú úlohu sprostredkovateľa informácií a riešenia problémov medzi školou a rodinou navzájom.
Z. Bakošová (1994, s. 14) poukazuje na potrebu nových vzťahov rodiny a školy založených na demokratických princípoch:

- rodina je objednávateľom výchovy a vzdelania,
- škola dáva systém ponúk vzdelávania,
- rodičia, odborníci, iní záujemcovia o dieťa a školu sú pravidelne zainteresovaní do zmien v oblasti školstva,
- rodina sa podieľa na utváraní obrazu o dieťati,
- rozširuje sa vzájomná komunikácia učiteľ- rodič, rodič- učiteľ,
- rodina chráni kredit učiteľa.

Všetky tieto zmeny posilnia preventívnu stránku výchovy detí v oblasti drogových závislostí.
O. Bindasová (1995, s.7-12) ponúka námety na preventívne pôsobenie zamerané na deti a mládež. Za najdôležitejšie považujeme potrebu rozvinúť komplexnú, systematickú, cielenú prevenciu na všetkých stupňoch škôl s podporou rodiny, masovokomunikačných prostriedkov a inštitúcií.
Rodina, škola, spoločnosť musia aktívne pôsobiť v oblasti prevencie závislostí. Odstraňovanie závislostí je totiž cesta ťažšia, bolestivejšia a finančne náročnejšia.

Literatúra

BAKOŠOVÁ, Z.1994. Premeny vo vzťahoch rodiny a školy. Rodina a škola, č.3.
BINDASOVÁ,O.1995. Prevencia drogových závislostí- včera, dnes a zajtra. In.: Drogy a škola. Zborník prednášok. Banská Bystrica, ISBN80-230-0136-1.
NEŠPOR, K. - CSÉMY, L.1996. Léčba a prevence závislostí. Příručka pro praxi. Praha, Psychiatrické centrum.
PAVÚK, A.1997. Primárna prevencia drogových závislostí na základných a stredných školách. Prešov. ISBN 80-88885-00-0.
SEJČOVÁ, Ľ. 1997. Kriminalogické aspekty drogovej závislosti mládeže a jej prevencia. In: Quo vadis výchova? Bratislava: Iuventa, ISBN 80-88893-15-1.

ONDREJKOVIČ, P.1998. Úvod do sociológie výchovy. Základy sociológie výchovy a mládeže. Bratislava, VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

SPOLUPRÁCA MATERSKEJ ŠKOLY S RODINOU A ŠKOLOU Z ASPEKTU ŠPECIÁLNEHO PEDAGÓGA

Dobrovodská Margita

Anotácia: V našom príspevku sa vyjadríme k jednej z hlavných otázok konferencie – kooperácii edukačných prostredí. Po teoretickom vymedzení problematiky by sme upriamili pozornosť na praktické riešenie spolupráce špeciálneho pedagóga – učiteľa v špeciálnej materskej škole s rodičom. Rodič ako kooterapeut, spoločné aktivity, postoje učiteľov k rodičom /ľudskosť, empatia, pochopenie, citlivosť/, tiež sa dotkneme spolupráce ŠMŠ a ŠZŠ.

Kľúčové slová: špeciálny pedagóg, rodič ako kooterapeut, spolupráca, rodina, škola, dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, špeciálna materská škola, špeciálna základná škola

Abstract: In our contibution we are going to embody in one of the main questions of the conference – co-operation of educational surroundings.After theoretical basic knowledge of the topic we are going to attend to practical questions of co-operation between special – educated teachers in special kindergarden and parents. Parent as kootherapist, common activities, teachers' attitude to parents /humanity, sensibility, understanding/ We also going to dicsuss about co-operation beetwen special kindergarden and special elementary schools.

Key words: special-educated teacher, a parent as a kootherapist, co-operation, school, a children with special needs, special kindergarden, special elementary school

V zákone Národnej rady Slovenskej republiky z 21.októbra 1993 o školských zariadeniach sa uvádza, že predškolské zariadenia sú materská škola a špeciálna materská škola. Pre deti, ktoré vyžadujú špeciálnu starostlivosť sa v materských školách zriaďujú špeciálne triedy. Tieto sú určené pre deti mentálne, zmyslovo a telesne postihnuté, deti s narušenou komunikačnou schopnosťou a pre deti s viacnásobným postihnutím. /Gregušová, H., 2004, s.13/

Cieľ predškolskej výchovy detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Cieľom predškolskej výchovy detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je rozvíjať individualitu každého dieťaťa na základe jeho schopností a zručností pri uspokojovaní jeho prirodzených potrieb v oblasti psychickej, fyzickej a sociálnej. Z toho vyplýva nutnosť individualizácie výchovy, ktorá predpokladá dobrú znalosť vývinových a individuálnych špecifík dieťaťa, umenie dieťaťu porozumieť, schopnosť vcítiť sa do jeho pozície, zaujímať citlivý prístup k jeho osobnosti.
Toto sú základné atribúty týkajúce sa predškolskej výchovy dieťaťa s postihnutím. V našom prípade pre dieťa s mentálnym, viacnásobným postihnutím a s autizmom je veľmi dôležité odborné podchytenie v ranom detstve.

Predškolské zariadenia, ktoré zabezpečujú predškolskú výchovu detí s uvedenými druhmi postihnutí, plnia diagnostickú a terapeutickú funkciu a vo vzťahu k rodičom aj poradenskú funkciu. /ZPMP, 1993/

Poslanie špeciálnej materskej školy

Špeciálna materská škola plní výchovno – vzdelávacie, diagnostické a sociálne poslanie.
Výchovno-vzdelávacie poslanie plní v rámci platných výchovných osnov špeciálnymi metódami a prostriedkami, samozrejme, v čo najužšej spolupráci s rodinou, aby sa nenarušila výchovná integrita.
Diagnostické poslanie spočíva hlavne v neustálom poznávaní detí, v zisťovaní ich stupňa socializovanosti, v neposlednom rade v ich správnom zaradení do ďalšej vzdelávacej inštitúcie po dosiahnutí školskej zrelosti.
Sociálne poslanie spočíva v príprave detí s postihnutím pre život a vo všestrannej starostlivosti o tieto deti. /Gregušová, H., 2004, s.14/
Deti s mentálnym a viacnásobným postihnutím, majú získať základné poznatky o najbližšom okolí, zamerané na komplexný rozvoj psychických procesov s užším zameraním na rozvíjanie vnímania /poznania/, myslenia a reči. Špecificky zameranou činnosťou, najčastejšie formou hry sa rozvíja pracovná zručnosť a estetické cítenie. V sociálnej oblasti sa vytvárajú návyky vhodného spoločenského správania, ktoré sú nutné pre život. Výchovný program špeciálnej materskej školy sa diferencuje podľa schopností detí a predpokladov pre ďalšiu výchovu a vzdelávanie.
Základným princípom výchovnej práce s deťmi s mentálnym a viacnásobným postihnutím je individuálna starostlivosť.
Práca s deťmi postihnutými autizmom je nesmierne náročná a vyžaduje veľkú dávku trpezlivosti. Vážny charakter tohto poškodenia často sprevádza frustrácia pedagógov, najmä však rodičov. Preto je veľmi dôležité stále hľadať možnosti skvalitnenia života detí s autizmom, ako aj ich rodičov, v čo najväčšej možnej miere skvalitniť špeciálno-pedagogickú intervenciu učiteľov a terapeutov.

Špeciálna materská škola, Čajkovského 55 v Trnave
Špeciálna materská škola je dvojtriedna. Jedna trieda - "B" variant je určená pre deti s mentálnym /najmä stredným a ťažším stupňom / postihnutím, deti s viacnásobným postihnutím, prípadne deti s ADHD. Druhá trieda - "A" variant je určená pre deti s pervazívnou vývinovou poruchou - autizmom.
Vek detí, navštevujúcich ŠMŠ je od dvoch do siedmich rokov / s odloženou školskou dochádzkou/.
V čase od 1. septembra 2005 do 30. júna 2006 poskytuje materská škola deťom výchovnú starostlivosť formou poldenného pobytu, ktorého dĺžka bola upravená na základe požiadaviek rodičov a pokračovania v experimentálnom overovaní vzdelávania detí s autizmom v školskom roku 2005/2006.
Deti sa do ŠMŠ prijímajú k začiatku školského roka v mesiaci marec alebo v priebehu školského roka, pokiaľ je voľná kapacita predškolského zariadenia.
Deti sú prijímané na základe psychologického vyšetrenia v spolupráci s DIC a PPP. Prednostne sa prijímajú deti s odloženou povinnou školskou dochádzkou a deti, ktoré dovŕšili 5 rokov.

Prijatiu dieťaťa zvyčajne predchádza adaptačný alebo diagnostický pobyt v zariadení po dohode rodiča s riaditeľkou ŠMŠ. O forme pobytu sa rozhodne s prihliadnutím na individuálne osobitosti dieťaťa.
Vo výchovno-vzdelávacej činnosti uplatňujeme pomôcky a princípy s

- prvkami **Montessori** / pomôcky, ktoré sa nachádzajú v ŠMŠ/
- prvkami **Waldorfskej školy** /používať prírodniny, tematické kútiky/
- prvkami **Zdravej školy** /dbať na duševnú hygienu - nepreťažovať deti, dodržiavať stanovenú dobu pobytu vonku, v triede vetrať, pravidelne vysávať a odstraňovať prach, nechodiace deti polohovať v priebehu celého dňa, viesť deti k starostlivosti o osobnú hygienu, otužovať deti slnkom, vodou, vzduchom, uplatňovať prvky jogy pri cvičení, spolupracovať s rehabilitačným pracoviskom v DICe. Informovať rodičov o správnej životospráve formou prednášok, nástenieк, poskytovaním receptov, dodržiavať pitný režim, dbať na zaraďovanie racionálnych jedál, ovocia, čerstvej zeleniny do jedálnička v ŠMŠ, vytvárať kľudné a estetické prostredie na konzumáciu jedla. Vybudovať harmonický vzťah medzi učiteľom a dieťaťom, rešpektovať jeho osobnosť, prijímať ho ako individualitu, neponižovať ho, neubližovať mu, vypočuť ho, brať ho ako rovnocenného partnera, odstraňovať neetické riešenie problémov, vytvárať dobré medziľudské vzťahy aj smerom k ostatným zamestnancom a k rodičom.

Vzťah medzi učiteľom a rodičom

Výchovný úspech u detí predškolského veku /zvlášť výrazne to platí u detí s postihnutím/ závisí v rozhodujúcej miere od toho, nakoľko sa rodičia zúčastňujú na výchovno-vzdelávacom procese materskej školy. Deti tejto vekovej kategórie negatívne ovplyvňujú konflikty a protiklady vo výchove. Preto je nutné, aby výchovno-vzdelávacia činnosť prebiehala vo vzájomnom porozumení a v súlade medzi rodičmi a odborníkmi.
Každá rodina je iná a má tiež iné potreby. Kľúč k partnerstvu s rodičmi musíme hľadať v umení nájsť k nim vhodný prístup, ktorý rodinu podporuje, stavia na nej a neničí to, čo rodičia tvoria.
Pedagóg musí byť schopný nadviazať partnerský vzťah s každým rodičom. Je samozrejmé, že s niektorým je to ťažšie, s iným menej.
Rodičia nie sú učiteľmi a pravdepodobne si ani neželajú nimi pre svoje dieťa byť. Učitelia a rodičia však neprinášajú do vzájomného vzťahu také isté kvality. Ich role sú doplnkové a nemali by teda byť považované za vzájomne sa ohrozujúce, resp. konkurenčné.
Je veľmi dôležité, aby učitelia s rodičmi pozorovali dieťa spoločne, čím pomáhajú rodičom podrobnejšie preskúmať schopnosti dieťaťa, čo vo veľkej miere prispieva k skvalitneniu spolupráce v prospech dieťaťa.
Úlohou pedagógov nie je vysvetľovať rodičom, ako majú vychovávať svoje dieťa, ani trvať na tom, že k výchove môžu pristupovať jediným spôsobom – školským. Avšak rovnako ako pedagógovia potrebujú poznať úmysly, záujmy, diagnózu dieťaťa, aby na týchto skutočnostiach mohli stavať svoju prácu, aby bola čo najefektívnejšia, musia tiež zistiť, aký názor na výchovu majú rodičia dieťaťa a čo si myslia o roli učiteľa, aby s ním mohli nadviazať úspešné partnerstvo. /Bruceová, T., 1996, s.105/
Až príliš často sa stáva, že si rodič vypočuje názor učiteľa, ale učiteľ názor rodiča už

nie. Rodičia potrebujú vedieť a rozumieť tomu, o čo sa učiteľ snaží, na druhej strane zase učiteľ potrebuje vedieť, čo považuje za dôležité rodič. Tieto poznatky predstavujú základ vzájomnej úcty – úcty k odbornosti partnera, k záväzku druhej strany voči konkrétnemu dieťaťu, k rozdielnym schopnostiam a silným stránkam, ktoré každá strana do vzťahu prináša. V ňom sa obe strany môžu ideálne dopĺňať. /Bruceová, T. 1996, s.105/

Rodič ako kooterapeut

V špeciálnej materskej škole si uvedomujeme, aké je dôležité zapojiť rodičov do činnosti zariadenia. Snažíme sa materskú školu viac otvárať verejnosti, aby sa stala vzdelávacou, kultúrno-spoločenskou inštitúciou nielen pre deti, ale aj pre ich rodiny. Celý kolektív zamestnancov materskej školy je vedený k tomu, aby sme získali dôveru rodičov, presvedčili ich o našej profesionalite vo výchovno-vzdelávacom procese s deťmi aj prístupom k samotným rodičom.
Pri práci s deťmi s autizmom, ktorá je vysoko špecifická, sa nám osvedčili denné konzultácie učiteliek s rodičmi o celodennej činnosti, úspechoch aj problémoch dieťaťa. Pri odovzdávaní dieťaťa rodičovi pri odchode domov učiteľka oboznámi rodiča o tom, čo sa celý deň dialo. Rodič, naopak, často aj neuvedomele v rozhovore poukáže na problémy, úspechy dieťaťa v domácom prostredí. Takto sa nenútene vytvára partnerský vzťah medzi rodičom a učiteľom, prístupnou a nenásilnou formou si vymieňajú skúsenosti, takto funguje aj poradenstvo vo vzťahu k rodičovi. Učiteľ akceptuje rodiča, jeho názory, rodič automaticky preberá tento vzťah voči učiteľovi. Vidí záujem učiteľa o jeho dieťa, potom je schopný sa otvoriť a užšie spolupracovať aj pri iných aktivitách materskej školy.
Tento prístup k rodičom sa nám veľmi osvedčil, postupne sa snažíme ho preniesť aj do vzťahu s rodičmi v druhej triede, kde máme deti s mentálnym a viacnásobným postihnutí.
Cítime, že nám rodičia dôverujú, vážia si nás, sú otvorenejší, lebo tieto istoty im poskytujeme aj my. Rodiča vo vzájomnom vzťahu v našej materskej škole považujeme za kooterapeuta.

Aktivity špeciálnej materskej školy s rodinou a školou v praxi

Formy spolupráce rodiny a materskej školy:
Schôdzková činnosť: schôdzky rodičov, schôdzky Rady školy
Aktivity: /brigády, dni otvorených dverí, besiedky – Mikuláš, Karneval, výstavky, výlety, škola v prírode, konzultačné hodiny/
Materiálno – technické zabezpečenie: sponzorská činnosť, príspevok rodičovskej rady, zabezpečenie pitného režimu, spoločne pracujeme na vytvorení občianskeho združenia pri ŠMŠ /zviditeľňovanie ŠMŠ, 2% z daní/
Metodicko – poradenská činnosť: denné konzultácie s rodičmi, tiež počas konzultačných hodín, otvorené hodiny pre rodičov, jazykové okienka, metodický materiál, knižnica, adaptačné pobyty nových detí
Z úspešných aktivít počas predchádzajúceho školského roka 2004/2005 organizovaných pre rodičov a deti v našej materskej škole môžeme spomenúť:
- muzikoterapeutické stretnutie v Kalokagatii /CVČ Trnava/

- výlet vláčikom, premávajúcim po Trnave
- ochutnávka pomazánok, podávaných v ŠJ
- účasť na konferencii o autizme v Bratislave
- výlet do centra mesta na Vianočné trhy
- spoločné pečenie medovníčkov
- Mikulášska besiedka
- v marci – predajná výstavka kníh
- exkurzia na výstavu Kvety v Zsl. Múzeu v Trnave
- výlet – Suchá nad Parnou /hipoterapia a návšteva priehrady/
- výlet – Modra – farma so zvieratami
- škola v prírode – Modra Piesok
- koncoročná opekačka v Suchej nad Parnou
- rekondičný pobyt v Chorvátsku pre deti s autizmom / v spolupráci s občianskym združením SPOSA TA/
- vydávanie časopisu Naše hlásky

Všetkých spomenutých aktivít sa zúčastnili deti, ich rodičia, resp. ďalší rodinní príslušníci.

Spolupráca ŠMŠ a Špeciálnej základnej školy

Špeciálna materská škola úzko spolupracuje so Špeciálnou základnou školou a Praktickou školou na Čajkovského 50 v Trnave, tiež so Špeciálnou základnou školou na Beethovenovej ulici v Trnave. Učitelia s predškolákmi a s rodičmi sa každoročne zúčastňujú otvorených hodín pre predškolákov, absolvujú tiež návštevy pri príležitosti rôznych sviatkov a aktivít v školách /vystúpenie žiakov zo škôl v ŠMŠ pri príležitosti Vianoc, Veľkej noci, divadelné predstavenie v ŠZŠ a PŠ a pod./
Učitelia zo škôl sa zaujímajú o činnosť materskej školy, funguje to aj naopak. Všetky odchádzajúce deti – či už do prvého alebo prípravného ročníka majú vypracovanú kompletnú dokumentáciu s vyhodnotením dosiahnutých výchovno-vzdelávacích úspechov aj neúspechov a stanovením aktuálnej úrovne vo všetkých oblastiach vývinu.
Zaradenie každého dieťaťa, ktoré dovŕšilo vek povinnej školskej dochádzky, individuálne konzultujú riaditeľky škôl spolu so psychologičkou a špeciálnym pedagógom, aby navrhli rodičovi najvhodnejší typ školského zariadenia, kam môže svoje dieťa zapísať.
Všetky aktivity zariadení sú podriadené myšlienke – spolupracovať medzi sebou a s rodičom v záujme jeho dieťaťa.

Poznámka: Poradensko – metodická činnosť nášho zariadenia /ŠMŠ/ v poslednej dobe smeruje tiež do radov bežných MŠ a ZŠ okrem iného hlavne vo vzťahu k deťom s ADD a ADHD /porucha pozornosti, porucha pozornosti s hyperaktivitou/. Táto skupina detí charakteristická hlavne problémami v správaní sa začína javiť ako čoraz vypuklejší problém. Deti s ADHD a ADD v školách aj napriek intaktnému intelektu zlyhávajú. ŠMŠ zostáva posledným záchytným bodom, ktorého sa rodičia, ale aj psychológovia chytajú. ŠMŠ však nemôžu suplovať chýbajúcu koordináciu v oblasti bežných materských a základných škôl a poradenských zariadení, tiež zriaďovateľov týchto škôl, u ktorých sa prejavuje nevôľa vidieť, nie ešte riešiť vzniknutú situáciu.

Literatúra

BRUCEOVÁ, T. 1996. Předškolní výchova. Praha: Portál, ISBN 80-7178-068-5.
GREGUŠOVÁ, H. 2004. Výtvarné aktivity mentálne postihnutých detí predškolského veku. Bratislava: Sapientia, ISBN 80-968797-9-0.
MUJKOŠOVÁ, E. 2004. Aktivity materskej školy a rodiny v praxi. In Predškolská výchova 6, 2003/04, roč.58.
ZPMP, Bratislava 1993, Pedagogická výchova detí s mentálnym postihnutím v predškolskom veku.

KVALITA ŽIVOTA Z HĽADISKA RODINY A ŠKOLY

Hlásna Slávka – Koldeová Lujza

Anotácia: V predloženom príspevku je uvedený stručný teoretický prehľad predkladanej problematiky, doplnený údajmi, získanými v rôznych výskumoch. V príspevku je opísaná kvalita života z hľadiska rodiny a školy a ich vzájomného vplyvu na kvalitu života v týchto druhoch prostredia.

Kľúčové slová: kvalita života, rodina, škola, charakteristiky rodiny

Abstract: The paper is concerned with the quality of life from the viewpoint of the family and school. It points out the basic characteristics of the family and their impact on the school when taking the quality of life into consideration.

Key words: quality of life**,** family, school, characteristics of the family.

V predloženom príspevku sa zaoberáme kvalitou života z hľadiska rodiny, školy a vzájomného vplyvu týchto významných súčastí života človeka z pohľadu kvality života. Kvalitu života budeme vymedzovať ako subjektívne prežívanie objektívnych skutočností v živote človeka, či už dospelého alebo dieťaťa (podrobnejšie Hlásna, 2004 a Hlásna, 2005).

V prvom rade venujme pozornosť rodine, pretože rodinné prostredie považujeme za základný formujúci činiteľ osobnosti dieťaťa, napr. v oblasti interpersonálnych interakcií je nevyhnutnou podmienkou jeho zdravého vývinu, jeho morálneho profilu, budovania charakteru a celej osobnosti starostlivosť a láska rodičov. Základom sociálnej adaptácie dieťaťa je citová väzba na rodičov, pomocou ktorej sa dieťa adaptuje s ich sociálnymi postojmi a hodnotami, riadia sa kritériami morálneho správania rodičov, ako uvádza Bánhegyi (cit. podľa Špánika,1994). Identifikácia dieťaťa s hodnotou sa uskutočňuje cez vzory v správaní rodičov a tak môže dieťa preberať svoje osobné hodnoty priamo z hodnôt, ktoré štýl rodičovského života určujú a od toho, aké hodnoty rodičia preferujú. Ak sa napríklad celý život rodičov sústreďuje na peniaze a materiálne hodnoty, ak odmeňujú dieťa prevažne materiálnymi darmi alebo finančne, zákonite tým bude silne ovplyvnený i hodnotový systém dieťaťa. Mnohí rodičia uprednostňujú materiálne hodnoty, kariéru a najzákladnejšie ľudské hodnoty zaostávajú ďaleko v úzadí. Ak rodičia preferujú intelektuálne hodnoty a poukazujú na význam vzdelávania pre budúci život detí, bude dieťa pozitívne formované v tomto smere a predpokladáme, že bude mať pozitívny postoj ku škole.

Podľa nášho názoru, čím viac sa hodnoty z rodiny prenesené do školy zhodujú, tým viac deti kvalitu života v škole hodnotia priaznivejšie a naopak. Vnímanie kvality života v škole v súvislosti s vnímaním kvality života v rodine má však viacero podôb:

- V prvom rade situácia, kedy *sa deti cítia lepšie v škole ako doma.* V škole má žiaka niekto rád, zaujíma sa o neho, je k nemu láskavý, na rozdiel od odlišnej kvality života v rodine. Alebo iná situácia – v škole žiak šikanuje iných žiakov, uplatňuje

pozíciu moci a naučené postupy z rodiny, kde šikanujú jeho, preto pociťuje priaznivejšiu kvalitu života v škole.

- Ďalšia situácia – *v škole sa žiak cíti horšie ako doma*, pretože v škole mu ubližujú, je šikanovaný a doma vyrastá v prostredí, kde ho majú radi. Môže prichádzať aj k opačnej situácii – doma rodičia dieťaťu dovolia všetko, môže si robiť čo chce, ale v škole musí poslúchať, nedovolia mu fajčiť, určili mu hranice a z toho vyplývajú pocity nepriaznivej kvality života v škole v porovnaní s kvalitou života v rodine.
- Tretia situácia reprezentuje *vyrovnané pociťovanie kvality života v rodine a v škole* – predpokladáme, že v prípade, ak učitelia a rodičia vedú dieťa k zhodným hodnotám, uplatňujú približne rovnaké postupy pri výchove, poskytujú dieťaťu pocit bezpečia primeraný jeho veku a potrebám, pomáhajú mu, vzájomná komunikácia v rodine a v škole napr. s učiteľmi je na založená na podobných pravidlách ..., prispieva to k zhodnému pozitívnemu hodnoteniu kvality života dieťaťom v rodine a v škole.

Domnievame sa, že mnohé faktory domáceho prostredia majú výrazný vplyv na kvalitu života v škole. Medzi tieto faktory zaraďujeme:

Vzdelanie rodičov
Úplnosť rodiny
Veľkosť rodiny
Zloženie rodiny
Vek rodičov
Zamestnanie rodičov a ich pracovné zaradenie
Spôsob trávenia voľného času
Súlad medzi rodičmi
Záujem rodičov o dieťa
Zdravotný stav členov rodiny
Životná a kultúrna úroveň rodiny
Typ rodinnej výchovy
Výchovný štýl v rodine
Vzťahy v rodine

Pôsobenie niektorých vyššie uvedených faktorov na kvalitu života žiaka v škole skúmali Moková a Flynnová (1997) a zistili, že napr. *úroveň vzdelania rodičov* má vzťah k percepcii kvality života školy ich deťmi. Deti rodičov, ktorí mali vyššie ukončené vzdelanie, kvalitu života vnímali priaznivejšie ako žiaci rodičov, ktorí mali nižšie vzdelanie. Jednou z príčin môže byť aj to, že rodičia s vyšším vzdelaním vedia zaujať stanovisko k dôležitosti postavenia školy v živote dieťaťa nielen z hľadiska nadobúdania vedomostí a získavania skúseností v socializačnom procese, ale prezentujú význam školy pre smerovanie života a uplatnenia sa v budúcnosti.

Podľa výskumu so 14-ročnými žiakmi vo Fínsku (Linnakylä 1996) sa ukázalo, že spomedzi faktorov domáceho prostredia hrá dôležitú úlohu hlavne *vzdelanie otca.* Ale tento faktor sa prejavil výrazne len v jednej dimenzii: v tom, ako žiaci hodnotili svoj sociálny status. Žiaci, ktorí mali otca s vyšším vzdelaním, hodnotili svoj sociálny status pozitívnejšie ako žiaci, ktorých otec mal nižšie vzdelanie. Ten istý výsledok sa ukázal pri faktore sociálno-ekonomický status rodiny.

Spomedzi všetkých „domácich“ faktorov sa v tomto fínskom výskume najsilnejšie ukázal *počet hodín sledovania televízie žiakmi*. Čím žiaci sledovali menej televíziu, tým bolo ich hodnotenie kvality života v škole pozitívnejšie. Podľa nášho názoru spoločné

plnohodnotné trávenie voľného času členov rodiny, teda nie pasívne sledovanie televíznych (často pre deti nevhodných) programov, umožňuje rodičom vyššiu mieru komunikácie s dieťaťom, kedy majú rodičia možnosť pomôcť deťom pri pochopení a hodnotení ich života v škole. Často žiak naráža na rozdiel medzi očakávaním a jeho reálnym životom v škole. Žiak nie je doma odkázaný len na osamelé spracovávanie svojich zážitkov zo školy, nežije len v „pseudoreálnom televíznom svete", má možnosť konfrontovať svoje ponímanie života v škole.

V súvislosti s vyššie uvedeným považujeme za vhodné uviesť konštatovania Fízeľa (1999), ktorý považuje *rodinnú výchovu za významný faktor prevencie a frekvencie záškoláctva*, u žiakov osobitných škôl často s vedomím rodičov, pretože najmä nižšia výchovná a kultúrna úroveň rodiny spôsobuje znevýhodnenie detí v nesprávne vyvinutých sociálno-psychologických vzťahoch. Málo podnetná edukatívna klíma s nedostatočným záujmom o dieťa môže byť veľmi vážnou prekážkou rozvoja kladných vzťahov dieťaťa k škole a k učeniu sa. Fízeľ (1999) ďalej vo svojom príspevku konštatuje, že sa dôvody záškoláctva menia podľa veku žiakov a jeho príčiny môžu byť rôzne, napr. nedostatky v rodinnej výchove, adaptačné problémy, školská neúspešnosť, antipatia voči škole z pocitu krivdy, z dôvodu nesplnenia uloženej povinnosti či dlhodobá choroba. Pri výskyte záškoláctva sa podľa autora uplatňujú aj ďalšie činitele: celková klíma školy a triedy, vplyv učiteľov, sociálne charakteristiky kolektívu triedy, ktorých pôsobenie významnou mierou ovplyvňuje mieru spokojnosti s pobytom žiaka v škole a tým vplýva podľa nás na percipovanie kvality života v triede.

V súčasnej dobe prechádza rodina mnohými zmenami vo svojej štruktúre a úlohách. Narastá nezáujem, stres, a naopak výrazne klesá spoločné *trávenie voľného času rodičov a detí.* Tieto skutočnosti potvrdzujú i výsledky nášho výskumu realizovaného v rokoch 2001-2003 v SR a NSR. Výsledky našich výskumných zistení dokazujú, že rodičia trávia so svojimi deťmi pomerne málo času – len 4,4% respondentov zo SR a 7,7% z SRN uviedlo, že trávia spoločne voľný čas so svojimi deťmi pri rôznych rodinných aktivitách. Každá spoločne strávená chvíľa je dlhodobou pozitívnou investíciou do budúcnosti. Čas venovaný deťom, v domácom prostredí aj mimo neho, zanechá na deťoch trvalé stopy a rodičia tak majú možnosť priamo pôsobiť na hodnotovú hierarchiu detí. V spoločných aktivitách rodičia deťom sprostredkúvajú skúsenosti a vznikajú vzájomné emocionálne procesy a budujú sa pozitívne vzťahy a väzby, ktoré patria k elementárnym predpokladom zdravého psychického a intelektuálneho vývinu dieťaťa. Myslíme si, že rodičia by mali s deťmi tráviť čo najviac času, či už pri spoločnej hre, pobyte v prírode alebo na výlete, pretože bezprostredný kontakt umožňuje hlbšie vzájomné poznávanie a prehlbovanie citových väzieb. Pri vzájomnom kontakte majú rodičia vhodnú príležitosť priamo sprostredkovať deťom základné hodnoty v bezprostrednom konaní a v spoločných činnostiach a majú možnosť poukázať i na význam hodnoty vzdelania a podporiť deti v záujme o vzdelávanie. Z hľadiska vytvárania pozitívneho spôsobu života je dôležité správne formovať postoj detí k vzdelaniu ako dôležitej spoločenskej hodnote. U týchto detí sa potom prejavuje pozitívnejší prístup k škole a plneniu si školských povinností. Rodina je síce lepšie ekonomicky zabezpečená, je však nesmierne dôležité udržať rovnováhu, ktorá jej členom umožní stráviť spolu čas pri najrôznejších rodinných aktivitách. Spoločné trávenie voľného času je zároveň jedným zo spôsobov, ako predísť problémom s nevhodným trávením voľného času detí. Ak si rodičia neuvedomia tento

fakt, môžu vzniknúť problémy, ktoré u ľahko ovplyvniteľných detí môžu viesť k záškoláctvu, kriminalite alebo alkoholovým či iným závislostiam.
Výchovný štýl v rodine taktiež predstavuje výrazný determinant, ktorý ovplyvňuje percepciu kvality života dieťaťa v škole. Rodiny, v ktorých prevláda autoritatívny štýl, charakterizovaný častým trestaním, krikom, zákazmi, hrozbami a ponižovaním vyvolávajú u detí pozitívne vnímanie kvality školského života. Deti sa budú cítiť lepšie v škole ako doma, pretože tu prevláda pozitívna atmosféra, pohoda a pokojné správanie. Je však možné, že budú reagovať podobne ako ich rodičia voči nim, teda budú sa prejavovať agresívne voči spolužiakom.
Pre porovnanie uvádzame výsledky nášho výskumu, kde sme sa zamerali na *používanie telesných trestov v rodinnej výchove*. Potvrdili sa významné rozdiely medzi používaním telesných trestov a vzdelaním rodičov ako v SR, tak aj v NSR. Z výskumu vyplynulo, že s vyšším vzdelaním stúpa počet tých rodičov, ktorí používajú telesné tresty. 7,7%(SR) a 10,0%(NSR) rodičov so základným vzdelaním uviedlo, že deti trestajú telesne. Rodičia so stredoškolským vzdelaním využívajú telesné tresty v 20,5% na Slovensku a v 20,0% v Nemecku, rodičia s maturitou v 30,8% v SR a 36,7% v NSR. Najvyššie percento rodičov, ktorí používajú telesné tresty - 41% (SR) a 43,3% v NSR tvoria rodičia s vysokoškolským vzdelaním. Vysokoškolsky vzdelaní rodičia majú vyššie nároky na dieťa, kladú pred neho vyššie ciele. Ak deti nespĺňajú ich predstavy a rodičom sa nedarí v práci, v ktorej mnohí zastávajú často dôležité funkcie, použijú telesný trest. Rodičia sú vystresovaní, psychicky vyčerpaní, žijú pod neustálym tlakom a nemajú čas, ani trpezlivosť riešiť problémy inak ako telesným trestom. Telesné tresty podporujú strach pred prázdnou a slabou autoritou. Dieťa sa nevedome bráni pred pokorením a vstupuje do boja s vychovávateľom. Dieťa sa pomstí a odplatí vychovávateľovi tým, že ho svojim správaním provokuje. Dieťa predvádza vychovávateľovi jeho bezmocnosť a zároveň sa učí: „Ak budem mať ja moc, budem mať právo robiť násilie, telesne trestať." Treba si uvedomiť, že fyzická bolesť prejde síce rýchle, ale psychické jazvy zostávajú.
Stanovenie hraníc a určenie pravidiel správania sa v rodine je významným faktorom, ktorý vplýva na percepciu kvality života v škole. Jasné pravidlá, záväzné dohody a pevné hranice poskytujú deťom orientáciu, aby vedeli, na čom sú, ako ďaleko môžu zájsť, či je ich správanie prijateľné. Zároveň im poskytujú aj pomoc pri učení, vývoji sociálnej kompetencie, pri spolužití s inými ľuďmi a uľahčujú im pozíciu v školskom prostredí. Ak dieťa vyrastá v rodine, kde nemá stanovené žiadne hranice a robí si to, čo chce, zákonite bude mať neskôr problémy v živote. Takéto deti budú vnímať svoju pozíciu v škole ako horšiu, vzhľadom na to, že v škole sú stanovené isté pravidlá a hranice, ktoré musia rešpektovať. Myslíme si, že ak dieťa vyrastá v rodine bez stanovených hraníc a pravidiel správania a môže všetko, nevznikne u neho pocit spolupatričnosti k iným a rešpektovanie iných ľudí, nenájde stred medzi osobnou a sociálnou identitou, čo môže mať za následok až vznik tyranizovania, egoizmu, agresivity a boja o moc. (Nack, 2001).
Podobne je to aj deťmi, ktoré rodičia prehnane ochraňujú, prípadne rozmaznávajú a deťom splnia okamžite všetky ich priania. Preto treba deti odmalička zvykať na pravidlá. Len tak môže dieťa zažiť, aké to je, keď dokáže samo niečo zvládnuť, z vlastných síl – pri rozmaznávaní to chýba, nemôže byť na seba hrdé. Postupne sa dieťa dostane do stále väčšej závislosti od iných ľudí a bude očakávať, že druhí ľudia zaňho vždy a všetko urobia. Táto tendencia bude pretrvávať v celom ich živote,

v priateľstve, partnerstve i povolaní. Rodičia - väčšinou matky, ktoré sa starajú o „All Inclusive“ atmosféru v rodine by si mali uvedomiť, že dieťa sa nenaučí samostatnosti a zodpovednosti a neskôr ani nebude snažiť niečo samo urobiť, pretože si zvyklo na daný stav. Deti sa nebudú vedieť orientovať v reálnom svete. Lebo prílišná ochrana a chýbajúce skúsenosti s hranicami vedú k redukcii samostatnej aktivity, zodpovednosti sociálnej kompetencie. Vzťah medzi rozmaznávaním a agresivitou – jednou z foriem rozmaznávania je dieťa trpieť vo všetkých jeho neoprávnených požiadavkách. Dieťa sa nenaučí, že má aj určité povinnosti voči svojmu okoliu, že musí akceptovať hranice. Horšie je, ak rozmaznané dieťa chce robiť po svojom napr. v škole, nastupujú nové požiadavky, s ktorými si dieťa nevie rady a neúspech. A sklamanie, strach zo školy a dieťa sa dostáva do tzv. negatívnej špirály. V ostatnom čase sa zvyšuje počet publikácií a výskumov, venovaných problematike násilia, týrania, šikanovania, delikvencie, agresivity a iným formám negatívnych javov v živote detí a mládeže, vyskytujúcich sa aj v prostredí školy. Problematike týrania detí sa na Slovensku venovali napr. Vlčková (1998) a Miňová (1998). Vlčková (1998) sa vo svojej práci sústredila najmä na násilie a týranie detí v prostredí rodiny, pričom poukazuje na násilné správanie sa rodičov k deťom, ktoré potom deti páchajú na iných v škole, v rovesníckej skupine preto, lebo sa sami stali obeťou rodinného alebo spoločenského násilia. Podobne sa aj Miňová (1998) zaoberala syndrómom CAN (Child Abuse and Neglect – zneužívané a zanedbávané dieťa) v slovenských rodinách školopovinných detí, ale upozornila na prepojenosť výchovy v rodine a sociálneho prostredia z hľadiska negatívnych foriem konania detí.

Ďalší rizikový faktor, ktorý môže vyvolať problémové správanie dieťaťa, ako aj problémy v rôznych oblastiach jeho života, v škole, partnerstve je *emocionálne zanedbávanie v rodine*, ktoré sa podľa Nuberovej (2005) prejavuje ignorovaním, odmietaním a ponižovaním dieťaťa, pričom sú mu pripisované negatívne vlastnosti. Emocionálne zanedbávanie sa taktiež prejavuje obmedzovaním dieťaťa v určitých činnostiach. Takíto rodičia dieťa primerane nepodporujú, brzdia jeho prirodzený záujem a dieťa nemôže získať žiadne skúsenosti. Výsledky výskumov dokazujú, že u detí vyrastajúcich v takejto nevhodnej atmosfére sa prejavuje vyššia agresivita, menšia sociabilita, dosahujú slabšie výkony v škole a majú nižšie sebavedomie. Môžeme konštatovať, že u nich prevláda negatívnejší postoj ku škole ako u detí, ktoré majú dobré vzťahy k svojim rodičom.

Taktiež *podmienky zamestnanosti rodičov* výrazne ovplyvňujú kvalitu spolužitia rodičov a detí. V súčasnej dobe sú mnohí rodičia pracovne vyťažení, mnohí z nich nemajú čas venovať sa deťom a ako náhradu za seba dávajú dieťaťu materiálne dary a peniaze. Vo výskume sme zistili, že hlavne rodičia s vyšším vzdelaním preferujú odmeňovanie materiálnymi darmi a financiami. Táto situácia je podľa nášho názoru zapríčinená pracovnou zaneprázdnenosťou rodičov s vyšším vzdelaním, ktorí majú viacej povinností a práce. Mnohí pracovne exponovaní rodičia pracujú často až dvanásť hodín denne a svoje pracovné povinnosti si prinášajú aj domov, do rodiny. To spôsobuje, že nemajú čas venovať sa svojim deťom, a preto budú preferovať materiálne dary. Mali by si ale uvedomiť, že týmto môžu výchovu dieťaťa vážne narušiť. Rodičia sa snažia materiálnymi darmi dieťaťu nahradiť seba, svoju neprítomnosť, prípadne chcú mať od detí pokoj. Dieťa pracovne preťažených rodičov sa môže cítiť lepšie v škole, kde je niekto (učiteľ, spolužiaci), kto má o neho záujem a venuje mu svoj čas. Veľmi pekne poukazuje na vplyv materiálnych darov na osobnosť dieťaťa Baggio (1996).

Otázka „Čo si mi priniesol?“ neraz víta rodičov, keď sa vracajú domov z dlhšej cesty alebo práce. Dieťa sa však často o pár minút vracia k otcovi alebo matke s ďalšími klasickými požiadavkami ako „Poď sa so mnou hrať!“ Je zrejmé, že otázka „Čo si mi priniesol?“ skrýva v sebe ďalšiu a hlbšiu otázku, na ktorú dieťa nenájde odpoveď v darovaných veciach. Slovami si pýta vec, ale v skutočnosti si žiada človeka, pretože veci nemôžu urobiť dieťa šťastným, môžu byť len prejavom lásky osoby, ktorá cez vec daruje samu seba. Ako vraví Stolz (1987, s.74): „Ani najdrahší darček nemôže nahradiť to, o čo sme dieťa ukrátili na jeho výchove.“

Niektorí rodičia odmeňujú deti peniazmi. Peniaze majú určitú symbolickú hodnotu, ktorú deti „dýchajú“ od narodenia. Rodičia by im mali poskytnúť príležitosť nadobudnúť čo najviac skúseností s peniazmi. Myslíme si, že je užitočné, ak budú mať deti určitú sumu, ktorou môžu sami disponovať. Sú i také rodiny, ktoré sa peniazmi snažia nahrádzať svoju neschopnosť milovať deti. Dávajú peniaze alebo odmietajú dávať podľa toho, ako deti zodpovedajú alebo nezodpovedajú ich očakávaniam. Peniaze tak nadobúdajú pre deti význam lásky. Rodičia nesmú sľubovať peniaze ako odmenu za školské alebo iné povinnosti, pretože sa môže stať, že sa ich dieťa neskôr spýta: „Spravím to, ale koľko mi za to dáš?“ Tieto deti sa môžu v škole vyvyšovať nad ostatnými, „kupovať“ si priateľstvo.

V súčasnosti narastá počet rodín, kde jeden alebo obaja rodičia sú nezamestnaní, prípadne sú ohrození *nezamestnanosťou*. Tento faktor vyvoláva rodinné konflikty, finančné problémy, životné krízy, ktoré sa týkajú všetkých oblastí života. Prejavuje sa strach o existenciu, pochybnosti o sebe samom, depresívne a agresívne nálady a často aj násilie voči deťom. Dôsledky sú pokles životnej úrovne, narušenie rytmu dňa, obmedzenie sociálnych kontaktov. Deti nezamestnaných rodičov môžu trpieť v škole, môžu sa hanbiť za svojich rodičov, prípadne za to, že nemajú dostatok financií, môžu sa cítiť menejcenné. Doma si tieto rozdiely možno nie až do takej miery uvedomujú v porovnaní s prostredím školy, preto môže byť takýmto dieťaťom negatívnejšie vnímaná kvalita života v škole v porovnaní s kvalitou života v rodine.

Rozsahom ani obsahom si v predloženom príspevku nemôžme nenárokovať na úplnosť vypracovania sledovanej problematiky, našou snahou bolo v príspevku poukázať na niektoré prvky záujmu o kvalitu života detí a mládeže z hľadiska pôsobenia vybraných dvoch, podľa nášho názoru, najvplyvnejších prostredí v ich doterajšom živote – rodiny a školy. Podrobnejšie teoretické rozpracovanie a výskumné zisťovanie túto významnú súčasť celkovej kvality života našich detí ešte len čaká.

Literatúra

BAGGIO, A., M.1996. *Hľadať si tvár*. Bratislava: Nové Mesto. ISBN 80-85487-41-1.

FÍZEĽ, K.1999. Záškoláctvo žiakov osobitných škôl. In: *Pedagogická revue*, roč. 51, č. 3, s. 260-265.

HLÁSNA, S.2004. Hodnotenie kvality života žiaka v triede 13 – 15 –ročnými žiakmi. In: *Mládež a spoločnosť*, roč. 10, č. 3, s. 43 – 62. ISSN 1335-1109

HLÁSNA, S.2005. Hodnotenie kvality života žiaka v triede 13 –15 ročnými žiakmi a ich triednym učiteľmi. In: WIEGEROVÁ, A. ed.: *Kvalita života v škole v centre pozornosti výskumných projektov*, s. 113 – 120. ISBN 80-969146-2-6

KOLDEOVÁ, L.2005. Odmeny a tresty v rodinnej výchove. In: *Pedagogická revue*,

roč. 57, 2005, č.4. s.377-392.
LINNAKYLÄ, P. 1996. Quality of school life in the Finnish comprehensive school: A comarative view. In: *Scandinavian Journal of Eductional Research*, 40, č. 1, s. 69-85.
MOK, M. – FLYNN, M.1997. Does school size affect quality of school life? In: Issues in Educational Research, 7, č. 1, s. 69-86. Dostupné na: http://www.education.curtin.edu.au/iier/iier7/mok.htm.
NACK, C. 2001. *Wenn Eltern aus der Haut fahren.* Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek. ISBN 3-499-60755-7.
NUBER, U.(2005): Wenn die Kindheit kein sicherer Hafen war. In: *Psychologie heute compact*, č.12, s.6-13.
STOLZ, H. (1987): *Aké by malo byť naše dieťa?* Bratislava: SPN.
ŠPÁNIK, M. (1994): Sociálna determinácia výchovy v rodine a škole. Bratislava: PF UK. ISBN 80-966-944-3-1.

PaedDr. Slávka Hlásna, PhD. – PaedDr. Lujza Koldeová, PhD.
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Katedra pedagogiky
Račianska 59
81334 Bratislava
e-mail: slavka.hlasna@fedu.uniba.sk, koldeova@fedu.uniba.sk

SYSTÉM SPOLUPRÁCE TRIEDNEHO UČITEĽA A RODIČA V PROCESE EDUKÁCIE ŽIAKA

Ivanovičová Júlia

Abstrakt: Triedny učiteľ zohráva významnú úlohu pri efektívnom osobnostnom rozvoji žiakov. Práca triedneho učiteľa sa zameriava na kooperáciu a zjednotenie výchovných vplyvov rodiny a školy. V príspevku venujeme pozornosť jednotlivým formám spolupráce rodičov a triedneho učiteľa. Pozornosť sústreďujeme predovšetkým na priame bezprostredné kontakty rodiča a triedneho učiteľa. Zaoberáme sa tiež otázkou racionalizácie systému spolupráce vyššie uvedených činiteľov.

Kľúčové slová: rodina, rodič, spolupráca, triedny učiteľ, triedna schôdza, individuálna návšteva rodiča v škole - učiteľa v rodine, pedagogická osvetová činnosť.

Abstract: The class-teacher has an important role at an effective development of pupils personalities. The class-teacher aims his work at cooperation and unifying of educational influencies of the family and the school. The paper deals with several forms of parents and classteacher cooperation. The attention is concentrated on mutual relations of parents and classteacher. There is analyzed the problem of rationalisation among above mentioned factors as well.

Spoluprácu triedneho učiteľa s rodinou považujeme za organickú súčasť výchovno – vzdelávacieho systému, bez nej by učiteľ stratil významného partnera pri výchove svojich žiakov. Počas teoretickej a praktickej prípravy študentov na učiteľské povolanie je dôležité dosiahnuť, aby študenti – budúci učitelia považovali spoluprácu s rodičmi za jednu zo svojich ťažiskových povinností a aby sa počas štúdia na túto rolu seriózne pripravili. príprava študentov by sa mala diať cieľavedome, systematicky a neformálne.
Vznik funkcie triedneho učiteľa sa odvíja od čias rozšírenia hromadného vyučovania, ktoré sa organizačne realizovalo prostredníctvom vyučovacích hodín v rámci triedy. J.A.Komenský sa v tejto súvislosti vo Veľkej didaktike vyjadril nasledovne: „Jen jeden učitel má řídit třídu, podobně jako jedno slunce osvětluje, zahřívá a zavlažuje zemi a zachováva vždy týž pořádek, jaky dnes, takový zítra...“
V súčasnom školskom systéme sa výchovné poslanie triedneho učiteľa charakterizuje predovšetkým koordinačnými a integračnými úlohami. Rola triedneho učiteľa je charakterizovaná:

a) „globálnym zreteľom na vývoj jednotlivých žiakov a žiackeho kolektívu ako celku,
b) čo najužším a najdôvernejším kontaktom so žiakmi svojej triedy, založeným na obojstrannej ochote k spolupráci,
c) pozitívnym vzťahom k žiakom, z tohto hľadiska sú posudzované všetky ďalšie aktivity, spolupráca s ďalšími učiteľmi – zosúladenie ich požiadaviek konflikty, úspechy, nedostatky ale aj prehry žiakov, pričom triedny učiteľ si súčasne formuje vlastnú autoritu v žiackom kolektíve,
d) Starostlivosťou o rozvoj individuality každého – jednotlivého žiaka,

e) permanentnou stimuláciou a posilňovaním aktivity, iniciatívy, samostatnosti a tvorivosti žiakov v operačnom poli triedy. (Spousta, V.: 1994, s. 8).

Prácu triedneho učiteľa je možné rozčleniť do piatich oblastí.

1. Vyučovanie – triedny učiteľ vo svojej triede, pokiaľ je to možné vyučuje čo najväčší počet vyučovacích hodín. Tento trend sa odôvodňuje tým, že triedny učiteľ sa snaží čo nalepšie spoznať žiakov v triede, aby takto zefektívnil, prehĺbil možnosti výchovného pôsobenia na žiakov.

2. Priame výchovné pôsobenie – triedny učiteľ koncentruje pozornosť predovšetkým na svoju triedu, v tejto triede zohráva úlohu garanta výchovnej činnosti vo vzťahu k ostatným členom pedagogického zboru. Vo vzťahu k žiakom vystupuje ako ich zástanca a ručí za ich školskú prácu. (koordinuje prácu triednej samosprávy, sleduje správanie žiakov a ich prospech, diagnostikuje výsledky vzdelávacej činnosti žiakov, formuluje zámery do budúcnosti a tvorí projekt výchovného pôsobenia v danej triede.)

3. Organizácia a riadenie výchovno – vzdelávacieho procesu – triedny učiteľ nesie zodpovednosť za vzdelanostnú a výchovnú úroveň triedy, rešpektovanie školského režimu žiakmi jemu zverenej triedy. Zaznamenáva a vedie administratívnu činnosť vo vzťahu k pedagogickej dokumentácii o jednotlivých žiakoch a celej triede.

4. Koordinácia činnosti učiteľov vyučujúcich v jemu zverenej triede – triedny učiteľ koordinuje zadávanie úloh, písomných skúšok, testov – predovšetkým z hľadiska nepreťažovania a nestresovania žiakov. S ostatnými učiteľmi konzultuje a rieši vzniknuté konfliktné situácie, koordinuje požiadavky jednotlivých vyučujúcich, usmerňuje a zosúľaďuje akcie konané vo vyučovacom a mimovyučovacom čase (napr. výstavy, exkurzie, kultúrne a športové súťaže a pod.). Triedny učiteľ tiež sprostredkúva kontakt žiakov s vedením školy, prípadne ostatnými vyučujúcimi.

5. Spolupráca s činiteľmi, ktorí akoukoľvek formou prichádzajú do kontaktu so žiakmi – triedny učiteľ spoznáva rodinné prostredie žiakov, ich záujmovú činnosť, koordinuje prácu s verejnosťou, venuje pozornosť otázkam výchovy k rodičovstvu, podnecuje spoluprácu s jednotlivými odborníkmi, sústreďuje sa na prípravu profesionálneho uplatnenia sa žiakov, napomáha žiakom v orientácii sa na budúce povolanie.

Na základe vyššie uvedeného možno konštatovať, že výchovná práca triedneho učiteľa je veľmi mnohostranná, odborne veľmi náročná a vyžaduje si od každého triedneho učiteľa zodpovednosť a príkladný prístup k zvereným žiakom. Kvalita práce triedneho učiteľa sa odvíja aj od jeho tvorivého prístupu k povinnostiam a pedagogického optimizmu vo výchovnej práci so žiakmi zverenej triedy.

V ďalšej časti príspevku sústreďujeme pozornosť na prácu triedneho učiteľa vo vzťahu k rodičom žiakov. Rodina predstavuje kľúčové postavenie v systéme výchovy a vzdelávania jedincov pre život v spoločnosti. Zmeny v spoločnosti ovplyvňujú vo veľkej miere aj pôsobenie rodiny, menia nielen typ rodiny, ale aj spôsoby rodinného spolužitia. V súčasnej konzumnej spoločnosti sa stretáme s vážnym problémom ochudobňovania úloh rodiny pri príprave detí na budúci život v spoločnosti. Rodina sa sústreďuje najmä na jej materiálne zabezpečenie a do úzadia sa dostávajú emocionálne a socializačné úlohy rodiny.

Podľa Spoustu (1994) rozhodujúci význam súčasnej rodiny nachádzame v nasledovných oblastiach jej života:

1. Rodina predstavuje ideálne prostredie pre ideálne prežívanie zážitkov a stimuláciu rozvoja dieťaťa vo všetkých dimenziách jeho osobnosti.
2. Rodinné zázemie umožňuje dieťaťu intenzívne a hlboko prežívať rôzne citové kvality a potreby (lásku, bezpečie, istotu, náklonnosť, priateľstvo, sympatie, solidaritu, túžbu po vzájomnej pomoci, sebaobetovanie sa).
3. V rodinnom prostredí sú položené základy na systematickú cieľavedomú prípravu, na budúcu profesionálnu dráhu, na získanie určitej sociálnej role a pozície v spoločenských skupinách.
4. Rodina odovzdáva svojim členom skúsenosti a modely k nadväzovaniu zložitých kontaktov a riešeniu situácií, pomáha im orientovať sa v poznávacích procesoch, formuje ich vôľové schopnosti (napr. ovládať sa) a učí deti využívať osvedčené stereotypy.

Pred nami teda stojí otázka akú rolu teda spĺňa triedny učiteľ v oblasti spolupráce s rodinou. Táto rola sa realizuje v nasledovných oblastiach a činnostiach.

- podieľa sa na stimulácii rodičov vo vzťahu k dieťaťu – čo najväčší rozvoj individuality dieťaťa,
- zdôrazňuje rodičom ich nezastupiteľnú úlohu v emocionálnej oblasti,
- inšpiruje rodičov k rozvíjaniu ušľachtilých záujmov detí – mimoškolská záujmová činnosť v orientácii na výber povolania,
- vedie rodičov k súladu medzi životným štýlom rodiny a životným štýlom demokratickej spoločnosti s dôrazom na humanistickú orientáciu jedinca,
- sociálne a pedagogicky orientuje rodičov tak, aby zosúladili materiálne, sociálne a kultúrne potreby rodiny s potrebami spoločnosti,
- aktivizuje rodičov k priamej spolupráci so školou, usiluje sa o zvyšovanie pedagogických vedomostí a zručností rodičov prostredníctvom sprístupňovania a popularizovania najnovších poznatkov z oblasti pedagogiky a psychológie.

Spolupráca triedneho učiteľa s rodinou sa realizuje v dvoch základných fázach:

1. Priamy kontakt a spolupráca s rodičmi, tu sa triedny učiteľ zameriava predovšetkým na ovplyvňovanie osobnosti rodičov, ich morálnych postojov a pedagogických názorov.

2. Priamy kontakt so svojimi žiakmi, ktorých považuje za členov určitých rodinných spoločenstiev a sprostredkovane sa odvoláva na rodičov, rodinný životný štýl a tak ovplyvňuje osobnosť jednotlivých žiakov.

V príspevku sa sústredíme na prvú fázu, v ktorej triedny učiteľ priamo spolupracuje s rodičmi žiakov nasledovnými formami:

Triedna schôdza rodičov – obsahovú náplň pripravuje učiteľ v spolupráci s triednym aktívom rodičov, prípadne s triednym dôverníkom. Schôdzky riadi triedny učiteľ v spolupráci s triednym dôverníkom a podľa potreby sa ich zúčastňujú aj ostatní vyučujúci v danej triede. Triedny učiteľ sa zameriava na: pravidelnú informáciu rodičov o výchovno – vzdelávacích výsledkoch žiakov, stimuluje rodičov ako svojich pomocníkov pri výchove detí, individuálne sa venuje rodičom žiakov s problémovým prospechom, rozširuje pedagogicko – psychologické vedomosti rodičov a napomáha im pri výbere budúceho povolania detí. Triedny učiteľ tu predovšetkým vystupuje ako profesionálny poradca, preto je dôležité, aby veľmi dobre poznal svojich žiakov.

Individuálne návštevy rodičov v škole – môže ich iniciovať triedny učiteľ, ale aj rodič a ostatní vyučujúci v danej triede. najčastejšie majú charakter rozhovoru, pričom sa od učiteľa očakáva ohľaduplnosť, pozornosť a pedagogický takt. Rodič môže požiadať aj o hospitáciu na vyučovacej hodine. Na triednom učiteľovi je veľká zodpovednosť, musí

byť na individuálne stretnutia s rodičmi starostlivo pripravený, vecne a erudovane sa vyjadrovať. Hospitácie rodiča v triede nie sú častou formou spolupráce, ale je potrebné umožniť rodičom i tento kontakt so žiakom. Rodič má takto možnosť sledovať svoje dieťa v prirodzených školských situáciách v rámci vyučovacieho procesu. Úlohou návštevy rodiča v škole je ubezpečiť ho, že jeho dieťa je v dobrej starostlivosti, že výchovu dieťaťa realizujú erudovaní a profesionálni pedagogickí odborníci.

Návšteva triedneho učiteľa v rodine – považuje sa za najnáročnejšiu formu spolupráce učiteľa a rodiča. Učiteľ môže realizovať návštevu v rodine podľa vopred vypracovaného harmonogramu, ale aj príležitostne na základe vzniknutej závažnej udalosti za účelom riešiť problém. Je dôležité, aby u rodičov získal pocit, že prichádza ako poradca, pomocník v záujme napomôcť riešiť závažný výchovno – vzdelávací problém. Triedny učiteľ sa má snažiť o získanie dôvery rodičov, predostrieť im ako vytvoriť pozitívnu klímu v rodine v prospech zlepšenia plnenia si školských povinností dieťaťom. Návštevy v rodinách sú prospešné pre oboch rodičov aj učiteľa.

Pedagogická osvetová činnosť – triedny učiteľ sústreďuje pozornosť rodičov na časopiseckú literatúru týkajúcu sa otázok spolupráce školy a rodiny (Komenský, Vychovávateľ, Rodina a škola a pod.). Popularizuje odbornú literatúru, týkajúcu sa osobnostného rozvoja detí, sám realizuje odborné prednášky, upozorňuje na reakcie v médiách, upozorňuje na možnosť zapožičať si odbornú literatúru v školskej knižnici a pod.

Na záver si dovoľujeme konštatovať, ak rodičia zistia, že triedny učiteľ chce svojou aktívnou činnosťou v triede maximálne prospieť – pomôcť ich deťom, majú k nemu dôveru, spolupracujú s nim a napomáhajú mu. Výsledky spolupráce sa rýchlo ukážu a tak sa posilní postavenie triedneho učiteľa vo vzťahu k žiakom, prejaví sa jeho erudovanosť a profesionálna úroveň.

Literatúra

HRABAL, V.1988. Jaký jsem učitel? Praha: SPN, 156 s.
MOŽNÝ, I.1990. Moderní rodina (mýty a skutečnosti). Brno 182 s.
PAŘÍZEK, V.1990. Učiteľ v nezvyklé školní situaci. Praha: SPN,102 s.
ROZINAJOVÁ, H.1981. Výchova pre život v rodine. Martin: Osveta, 212 s. Spousta, V.: Základní výchovné činnosti třídního učitele. Brno: 1994, 80 s. ISBN 80-210-0552-1

PaedDr. Júlia Ivanovičová, PhD.
Katedra pedagogiky – oddelenie pedagogickej praxe
Pedagogická fakulta UKF
Drážovská 4
949 74 Nitra
email: jivanovicova@ukf.sk

PEDAGOGICKÁ INTEGRÁCIA V SÚVISLOSTIACH RODIČA

Žovinec Erik

Anotácia: Rodič je edukačný partner školy tak u intaktného žiaka ako aj u žiaka výnimočného. Existujú však špecifiká kooperácie rodiny a školy u výnimočných žiakov. Tieto špecifiká môžeme diferencovať v dimenzii vonkajšej a vnútornej integrácie. Sú rodičia pripravení na pedagogickú integráciu svojho výnimočného dieťaťa alebo je lepšie pýtať sa na pripravenosť školy a podporných služieb pre rodičov? Z pohľadu rodiča sú často inštitucionálne požiadavky neprehľadné a komplikované. V súčasnosti absentujú štruktúrované svojpomocné skupiny rodičov a poradenstvo „rodič rodičovi“. V príspevku mapujeme slabé miesta v informovanosti rodičov o integrácii.

Kľúčové slová: výnimočný žiak, rodina výnimočného žiaka v sociálnom kontexte, svojpomocné skupiny rodičov, vnútorná forma integrácie.

Abstract: Parents as a educational partners are needed for exceptional and non-exceptional learners too. There are variety of specific ways of cooperation with parents of exceptional learners. Many parents are not able or do not want to provide deeply workschops - „parents to parents“.

Key words: exceptional learners, inner and outer forms of integration, cooperation of educational enviroments, parents to parents workshops.

Problematikou pedagogickej a sociálnej integrácie výnimočných (postihnutých a narušených) osôb sa v súčasnosti zoberá viacero odborníkov z viacerých vedných odborov. Skúsme však nazrieť na súčasnú situáciu najmä pedagogickej integrácie z pohľadu rodiča. Súčasná pedagogika a súčasná špeciálna pedagogika vo svojej teoretickej a praktickej dimenzie považuje kooperáciu a partnerstvo rodičov alebo rodiny žiaka za nevyhnutný aspekt zmysluplného edukačného procesu. V našom príspevku sme sa rozhodli sledovať a analyzovať vybrané aspekty integratívnej špeciálnej pedagogiky, ktorá svojim predmetom, cieľmi a aktivitami sa nachádza na pomyselnom pomedzí medzi špeciálnou pedagogikou a pedagogickou teóriou a praxou. Hneď v úvode treba spomenúť, že špeciálna pedagogika využíva mnohé poznatky, metódy a stratégie používané v pedagogike intaktných detí, mládeže aj dospelých, vo vyučovaní a vzdelávaní výnimočných osôb. A to či už priamo alebo v modifikovanej podobe. Táto zákonitosť platí aj spätne. Znamená to, že mnohé poznatky a skúsenosti z oblasti vzdelávania a výchovy výnimočných žiakov a osôb možno využiť v pedagogike. B. Blažek a J. Olmrová (1985, s. 159) dokonca tvrdia, že „trpiaci a postihnutí predstavujú akési laboratórium celej spoločnosti, sú prieskumníci tam, kde na mape ľudských skúseností sú biele miesta, navrhujú a testujú stratégie a štýly pre krajnú životnú situáciu, sú teda akousi skrytou rezervou ľudského rodu pre prípad extrémnych záťaží, drastických zmien alebo katastrofických ohrození.“ Stigma postihnutia alebo narušenia nie je iba absolútnou vlastnosťou človeka, ale je rysom,

ktorý je spoločne určený sociálnym kontextom. E. Goffman (tamtiež) už dávnejšie poukázal na to, že pre každého človeka existuje nejeden sociálny rámec. Výnimočný žiak alebo osoba je stigmatizovaný v určitých sociálny rámcoch. Najčastejšie sa táto problematika v odbornej literatúre spomína v súvislostiach rodiny. M. Vágnerová (1999,s.102-108) uvádza, že rodina, v ktorej sa narodilo postihnuté dieťa býva vystavená kríze rodičovskej identity a trpí sociálna prestíž rodiny. Kvalita života rodiny dieťaťa s postihnutím záleží okrem iného aj na kvalite vzťahu rodinného okolia (rodina, priatelia, komunita) k dieťaťu. E. Goffman poukazoval na to, že takáto stigmatizácia osoby s určitou „inakosťou" je záležitosťou celej spoločnosti, pretože spoločnosť intaktných osôb je vystavená večnej otázke ako sa správať voči stigmatizovaným osobám (v našom prípade deťom), ale i pred otázku, ako sa vyrovnať s vlastným stigmatom, (t.j. v širšom kontexte, ako sa vyrovnať s vlastnými vnútornými problémami, s vlastnými frustráciami a pod.).

Problémy, ktoré rieši špeciálna pedagogika, filozofia špeciálnej výchovy alebo defektológia sú problémami aj intaktnej spoločnosti. Či už priamo alebo nepriamo. V tomto smere môžeme nachádzať opodstatnenie integratívnej špeciálnej pedagogiky.

Aké sú teda dimenzie a špecifiká kooperácie učiteľa a rodiča výnimočného dieťaťa integrovaného v škole bežného typu?

Ak by sme rozviedli vyššie spomínané myšlienky, môžeme aj pedagogickú integráciu vnímať ako „výhodný obchod" pre obe strany (volíme takéto pomenovanie vzhľadom ku konkurenčnosti súčasnej edukačnej reality) – tak pre minoritu výnimočných, ako aj pre majoritu intaktnej society. Ak spoločnosť bude vzdelávať rizikové, narušené, alebo postihnuté deti a mládež v spoločných podmienkach s nepostihnutými, plynie z toho pre budúcnosť spoločnosti jeden zásadný humanistický sociálny aspekt. Ide o spoločenský dopad v zmysle výhody. Intaktné deti sa naučia spoločne žiť s výnimočnými deťmi, dennodenne vnímajú ich výnimočnosť, sú spoluriešiteľmi problémov, ktoré vznikajú pri ich spoločnej edukácii, vnímajú ich špeciálne potreby (alebo rozdiely v podmienkach, ktoré sú potrebné pre uspokojenie potrieb žiakov) a sú súčasťou hľadania riešení pri problémoch súvisiacich s ich poškodením, narušením, zvláštnosťou, postihnutím alebo ich socializáciou. To vedie k výchove človeka a spoločnosti, ktorá pozná a rešpektuje rozmanitosť bytia, variabilitu ľudských potrieb a možností prežívania a správania. Integrácia výnimočných žiakov je výhodná pre budúcnosť spoločnosti v tom, že ponúka priestor pre toleranciu, akceptáciu, kongruenciu a kooperáciu. To môže mať vysoko pozitívne dôsledky pre spoločnosť v otázkach tolerancie voči menšinám a minoritám, ide o minimalizácie xenofóbie, rasizmu a predsudkov v myslení ľudí. Je zrejmé, že úspešnosť takého procesu sa zvyšuje ak takto chápaná integrácia je realizovaná v už predškolskom veku dieťaťa, čo korešponduje aj so súčasným trendom ranej starostlivosti o výnimočné dieťa. Súčasťou tejto interaktívnej sociálnej stránky integrácie je aj dospelá populácia – rodičov, rodín, priateľov.

Jedným z najdôležitejších článkov a nástrojov takto chápanej starostlivosti o výnimočných sú rodičia výnimočných detí. Rodičia medzi niekedy príliš uzavretou komunitou odborníkov a medzi verejnosťou, ktorí neprišli do bližšieho kontaktu s výnimočnou osobou. V každom vzťahu, teda aj vo vzťahu učiteľ – rodič sú potrebné hranice, pravidlá. V súčasnosti v „ integratívnej" legislatíve možno nájsť viacero pasáži a klauzúl venovaným pravidlám spolupráce medzi rodičom a školou (nielen učiteľom), rodičom a špeciálnym pedagógom (prípadne iným odborníkom). Tie však nie sú vždy rodičom známe. V poradenskej a edukačnej praxi sa však môžeme stretnúť niekedy

s netransparentnou politikou školy alebo poradenského zariadenia voči rodičom. Takáto netransparentnosť pravidiel a práv môže poškodiť jednak vzťah medzi rodičom a odborníkom a jednak samotný edukačný, reedukačný alebo terapeutický efekt v kompletnej starostlivosti o dieťa. Pripomeňme základné práva rodiča pri edukácie a reedukácie výnimočného žiaka (angl. exceptional learner):

- dať alebo nedať súhlas na pedagogické, psychologické, lekárske vyšetrenie svojho dieťaťa,
- byť účastníkmi diskusie, na základe ktorej realizačný tím rozhoduje o vzdelávaní dieťaťa na škole , odklade školskej dochádzky alebo o diagnostickom pobyte
- v prípade odporúčania realizačného tímu a rozhodnutia riaditeľa školy neprijať žiaka, požadovať posúdenie rozhodnutia nezávislým odborníkom (právo na audit), pri nesúhlase s rozhodnutím nezávislého odborného pracovníka odvolať sa na odbor školstva príslušného OÚ, alebo zriaďovateľa,
- byť informovaný o postupoch a metódach vyučovania svojho dieťaťa na škole, vyjadrovať sa k tvorbe a hodnoteniu individuálne výchovno-vzdelávacieho plánu,
- po dohovore s učiteľom a špeciálnym pedagógom zúčastňovať sa podľa potreby na vyučovacích hodinách spolu so svojim dieťaťom a pomáhať mu.

O týchto právach by mal byť každý rodič výnimočného žiaka informovaný. Takéto informovanie však implikuje rôznu mieru zapojenia rodiča do pedagogickej integrácie. Znamená to, že nie každý rodič je schopný rovnako sa zapojiť do výchovy a edukácie svojho dieťaťa v škole a do terapeutického alebo reedukačného procesu mimo školy.

K. Kroth (1981,s.508) uvádza tzv. zrkadlový model zaangažovanosti rodičov vo výchove a vzdelávaní rodičov u adolescentov s poruchami správania. V grafe č.1 môžeme vidieť modifikovanú podobu uvedeného zrkadlového modelu, ktorý je v podstate využiteľný u všetkých skupín detí s narušením alebo ohrozených narušením. Niektoré vybrané služby sú vhodné pre všetky typy rodičov (nemožno však hovoriť iba o typológii) a niektoré služby sú vhodné pre menšiu skupinu rodičov. Zaujímavosťou je, že špecializované, vysoko odborné služby učiteľa alebo terapeuta, špecialistu, ktoré môžu zásadne pomôcť dieťaťu sú určené iba pre malú skupinu rodičov. V poslednom období sa v súvislostiach s integráciou a terapiou rôznych skupín výnimočných alebo ohrozených skupín detí spomína tréning rodičovských zručností (využiteľných u detí s ADHD/ADD, u detí s poruchami správania alebo učenia, u detí zanedbávaných a týraných, u rómskych detí a pod.). Tieto R. Kroth (tamtiež) uvádza ako vhodné taktiež pre menší okruh rodičov. Predpokladáme, že takýto stav , ktorý je popísaný v grafe č.1 nie je nemenný a je východiskovým bodom pre začiatok takýchto aktivít na pôde školy. Prehlbovaním a opakovaním takýchto aktivít sa situácia môže v blízkej budúcnosti zmeniť. Najmä ak sú tieto aktivity súčasťou transparentnej politiky školy a sú prístupné verejnosti.

Na základe tohto modelu môžeme vidieť, že nie všetci rodičia potrebujú všetky služby, ktoré im odborníci môžu ponúknuť a taktiež, nemôžeme očakávať, že každý rodič poskytne všetko. Všimnime si, v tomto modeli možno nájsť aj dimenziu služieb rodičov. V zahraničí sú bežné tzv. rodičovské aktivity, servis rodiča rodičom, ktoré fungujú ako špecializované kvázi-terapeutické komunity. Poznáme taktiež rôzne štruktúrované programy podľa modelu rodičia rodičom alebo rodičia odborníkom.

U nás je v praxi veľmi málo fungujúcich rodičovských služieb, čo môže mať vplyv na celkovú edukačnú klímu a politiku.

Graf č. 1 Zrkadlový model zaangažovanosti rodičov pri individuálnej pedagogickej integrácii dieťaťa (modifikované podľa Kroth, R.,1981, s.129).

ODBORNÝ SERVIS PRE RODIČOV

Malý počet	Špecializované workshopy alebo terapeutické
Niekoľko	Workshopy zamerané rozvoj rodičovských zručností
Väčšina	Komisie rozhodujúce o umiestnení žiaka, stretávanie sa pri hodnotení a vytváraní IVP, inštrukcie k spôsobom a intenzite kooperácie (rodič, učiteľ, špeciálny pedagóg), triedne noviny a brožúrky, telefonický kontakt, návštevy v rodine, odborné semináre a konferencie, informácie o workshopoch
Všetci	Súhlas k diagnostike, kooperácia pri umiestnení, informácie o kritériách pre konkrétny typ pedagogickej integrácie informácie o školskom výkone (silné a slabé stránky žiaka) a školských záznamoch, informácie o tom ako participovať a spolupracovať pri integrácii dieťaťa v škole a pri zostavovaní a hodnotení IVP, informácie o dostupných službách pre dieťa a jeho rodičov
Všetci	Informácie o dieťati a rodine, ktoré sú potrebné pre edukáciu a integráciu dieťaťa, informácie o nevyhnutných službách
Väčšina	Vplyv (input) na rozhodovanie o umiestnení a vypracovávaní a hodnotení IVP, asistencia pri exkurziách, pomoc pri plnení programoch školy, spätná väzba pre odborníkov
Niekoľko	Rodičovská podpora iným rodičov ,svojpomocná skupina rodičov, dobrovoľníctvo v triede
Malý počet	Programy rodičia rodičom, vedenie workshopov

SERVIS RODIČOV PRE ODBORNIKOV A RODIČOV

E. Žovinec a J. Ivančíková (2005) sa domnievajú, že v podmienkach pedagogickej integrácie môžeme diferencovať proces integrácie na dve formy:

vonkajšia forma integrácie

vnútorná forma integrácie

Vonkajšou formou môžeme rozumieť systém škôl a zariadení určených pre výnimočné osoby(školstvo, poradenské zariadenia, zdravotníctvo a sociálna sféra), systém pomoci

a starostlivosti jedincom (najmä metódy a stratégie pomoci). Vonkajšou formou integrácie môžeme chápať ako sociálnopolitický komplexný systém služieb pre jedincov so špeciálnymi potrebami a taktiež sem možno zahrnúť nástroje tohto systému. Z pohľadu vonkajšej integrácie je dôležité právo rodiča poznať možnosti starostlivosti o dieťa, poznať inštitúcie, ktoré možno využiť v rámci komplexnej starostlivosti o dieťa. Ďalej je to poznanie legislatívy týkajúcej sa dieťaťa a právo byť informovaný o postupoch a metódach vyučovania svojho dieťaťa na škole, vyjadrovať sa k tvorbe a hodnoteniu individuálne výchovno-vzdelávacieho plánu. Školy, školské zariadenia a poradenské zariadenia by si mali tieto základné povinnosti voči rodičom splniť transparentným prístupom k informáciám. Transparentný prístup môže mať viacero foriem od informovania rodiča učiteľom až po internetovú stránku školy alebo školské noviny.

Vnútorná forma integrácie sa dá chápať ako proces hľadania optimálnej integrity na úrovni sociálnej, biologickej, psychickej a duchovnej štruktúry osobnosti jedinca so špeciálnymi potrebami, ako aj rodiny takéhoto jedinca a ostatných intaktných jedincov, ktorých sa táto integrácia týka (ide o sekundárny vplyv). Vonkajšiu integráciu možno chápať ako vstup (imput) a integritu osobnosti jedinca špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ako výstup (output). Pozícia rodiča v oblasti vnútornej integrácie je pravdepodobne najdôležitejšia a v mnohých prípadoch nezastúpiteľná. Vo vyššie uvedenom zrkadlovom modeli však môžeme vidieť, že menej rodičov sa dokáže, alebo je schopná aktívne sa podieľať na vnútornej integrácii svojho dieťaťa v podmienkach inštitúcií. Práca odborníkov musí smerovať taktiež k rodine postihnutého, narušeného alebo rizikového dieťaťa. Rôzne edukačné a reedukačné aktivity odborníkov nemožno realizovať bez kooperácie rodiča. Smerovanie všetkých služieb pre výnimočné dieťa a jeho rodiča teda zvyčajne postupuje od vonkajších foriem k vnútorným. Ak by sme analyzovali spomínaný zrkadlový model, môžeme dospieť k záveru, že je potrebné zlepšiť profesionálne služby tak, aby sa čo najväčší počet rodičov aktívne zúčastňoval na edukácii a intervencii u výnimočného žiaka a to najmä v kontexte vnútornej integrácie, kam proces integrácie smeruje. V americkej psychológii je známa Teória rodinného systému, ktorá poníma dieťa v interakcií rodinných podmienok, čo má oveľa väčší význam pre psychológiu a pedagogiku ako ponímanie dieťaťa ako subjektu. Táto teória poníma rodinu ako systém s recipročným vplyvom, v ktorej zmeny u jedného člena výrazne vplývajú na zmeny druhého (Meisels, S.J., Shonkoff, J.P., 2000,s.172). Toto teoretické vymedzenie rodiny ako nevyhnutného komponentu pri intervencii ovplyvňuje viacero amerických stimulačných a intervenčných programov, ktorých súčasťou je aj tréning rodičov (napr. programy HIPPY – Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters, PACE – program rodičov a učiteľov na rozvoj čitateľských zručností u rizikových detí a pod.). Ide o tzv. ekologické prístupy k terapii, ktoré sa premietajú v posledných rokoch aj do edukačnej praxe.

V našom skúmaní problematiky kooperácie u rodičov výnimočných žiakov (na úrovni narušenia) sme sa zamerali na dimenzie kooperácie so školou a poradenskými zariadeniami. Sledovali sme retrospektívnu evalváciu integrácie rodičmi integrovaných žiakov v 9. ročníku ZŠ v okrese Hlohovec. Počet respondentov bol 58. Všetky sledované deti boli individuálne integrované na ZŠ a mali rôzne formy narušenia (najväčší počet tvorili žiaci s ŠVPU -). Zaujímala nás oblasť informovanosti, kvality kooperácie so školou a poradenským zariadením, možnosti facilitácie a poradenstva

iným rodičom. Prieskumné sledovanie sa realizovalo v šk. roku 2004/2005. V príspevku uvádzame niektoré z nich. Základným predpokladom pre dobrý začiatok integrácie dieťaťa so špeciálnymi potrebami je dobrá informovanosť rodičov o všetkých náležitostiach súvisiacich s dieťaťom a nimi.

Čo sa týka informovanosti o diagnóze a prognóze svojho dieťaťa, rodičia uviedli, že Boli zväčša dobre (44% respondentov) a veľmi dobre informovaní (33% respondentov) - spolu 77%. Závažnejším údajom je, že relatívne veľká časť rodičov odstupom času hodnotila informovanie (a to najmä o prognóze dieťaťa) ako neúplné. 23% rodičov bolo informovaných uspokojivo a žiaden rodič neuviedol nespokojnosť s informovanosťou.

V dotazníku sme ďalej zisťovali u rodičov oblasti, o ktorých neboli dostatočne informovaní:

- najzastúpenejšou oblasťou boli - **problémy dieťaťa vo vyššom veku** – 27% respondentov,
- 18% rodičov nebolo počas školskej dochádzky ich dieťaťa informovaných **o právach dieťaťa** a rodiča (legislatíva pre integráciu)
- 18% rodičov nebolo dostatočne informovaných **o problémoch dieťaťa pri výučbe cudzieho jazyka**; treba spomenúť, že táto oblasť je u nás mnohým pedagógom a iným odborníkom známa, ale zo skúseností z praxe sa domnievame, že učitelia cudzích jazykov nemajú takmer žiadne nástroje a nevedia aké špecifiká uplatňovať u žiakov s ŠVPU,
- po 9% rodičov uviedlo, že neboli:

A., včas informovaní o potrebe navštevovať špeciálneho pedagóga,

B. o problémoch dieťaťa v bežnom živote mimo školy,

C. o vzniku možných sekundárnych problémoch v správaní

Kooperáciu učiteľa a špeciálneho pedagóga hodnotilo ako dobrú 67% rodičov, žiadnu uviedlo 22% rodičov a veľmi dobrú 11%.

Okrem uvedených a ďalších hodnotení nás zaujímali kompetencie a záujem rodiča o poradenstvo typu Rodič – Rodič.

Na otázku : Myslíte si, že by ste vedeli poradiť rodičom dieťaťa so špeciálnymi potrebami, ktorý nevedia o integrácii nič? Odpovedalo:

ANO -25% NIE – 25%NEVIEM – 50%

Na otázku či by rodičia mali záujem o takéto poradenstvo – odpovedalo:

ANO -37,5% NIE – 37,5%NEVIEM – 25% - viac ako ¼ má záujem

V poradenskej praxi sa neraz možno stretnúť s fenoménom precenenia rodičovských možností. Ide o situáciu keď terapeut neodhadne kompetencie a možnosti rodiča a zadáva rodičovi úlohy, ktoré rodič nevie využiť, ktoré sú pre neho časovo alebo inak náročné. Preto je nevyhnutné poznať aj domáce edukačné podmienky, schopnosti rodičov vo vzťahu k facilitácii, k edukácii. Obdobná situácia sa môže stať v škole. Vo vyučovacom procese je nevyhnutnou časťou komplexnej diagnostiky dieťaťa aj diagnostika rodičovských zručností a kompetencií. Treba zdôrazniť, že aj v tomto prípade diagnostika speje k pomoci a nie k samotným informáciám o rodičoch a podmienkach rodiny. Aby sme si mohli stanoviť reálny cieľ pomoci dieťaťu, musíme poznať aj reálne možnosti dieťaťa v kontexte rodiny. V edukačnom alebo terapeutickom procese sa môže stať, že odborník neodhadne možnosti spolupráce s rodičom (väčšinou to býva matka) a precení možnosti alebo schopnosti rodičov (môže ísť aj nedostatočnú motiváciu rodiča, nedôveru k terapeutickým metódam a pod.). Takéto precenenie môže mať za následok oslabenie vzťahu rodič – učiteľ (alebo rodič

– terapeut) a oslabenie spolupráce medzi nimi (rodič sa vyhýba stretnutiam, obmedzuje ich na nevyhnutné, rodič nie je dobre inštruovaný ako sa s dieťaťom učiť, nevie použiť stratégiu učenia pri určitom type učiva, nedokáže alebo nemôže dodržať jednotné výchovne postupy s učiteľom a pod.). Jedným z dôležitých aspektov komplexnej diagnostiky teda musí byť audit rodičovských možností a kompetencií vo vzťahu k ďalším reedukačným alebo terapeutickým aktivitám. Výhodnou alternatívou vo vzťahu k uvedeným problémom môže byť svojpomocná rodičovská skupina.

Našim skúmaním sme zistili, že 37,5 % rodičov by malo záujem robiť poradenstvo, polovica zo zúčastnených rodičov si nie je istá svojimi poznatkami. Znamená to, každý učiteľ alebo špeciálny pedagóg má v skupine žiakov približne 19 % rodičov, ktorí chcú pomáhať a myslia si, že to dokážu. Úlohou odborníka je nájsť týchto rodičov a nájsť spôsob ako využiť ich možnosti pre zlepšenie edukácie a reedukácie žiakov.

Súčasná kooperácia medzi učiteľom a rodičom by sa mala zlepšiť najmä v oblasti informovania (dlhodobá prístupnosť k informáciám, možnosť spätnej väzby) a v kvalite informovania. A to najmä v oblastiach, ktoré sme spomenuli vyššie.

Je málo rodičov, ktorí by sa zúčastnili kurzu, stretávania typu „rodič rodičom“, je treba hľadať formy užšie spolupráce s rodinami, aby mohli vznikať svojpomocné kurzy rodičov. Tieto v súčasnosti mnohokrát absentujú.

Literatúra

HEWARD,W.L. - ORLANSKY, M.D.1988. Exceptional Children, 3.th ed. Ohio: Merril. ISBN 0-675-20890-4.

KROTH,R. 1981.Involment with parents of Behaviorally Disordered Adolescents In BROWN,G. ET AL. Educating Adolescents with Behavior Disorders Columbus, Ohio: Merrill.

KOMORA,J. 2004. Zásady práce so žiakmi s poruchami učenia. In Zborník Dieťa so špeciálnymi potrebami v bežnej škole. Nitra. UK. ISBN ISBN 80-8050-803-8.

MEISELS, S.J. - SHONKOFF, J.P. 2000. Handbook og early childhood intervention. Cmabridge,UK: Cambridge University Press. ISBN 0-521-38777-9

STONE, C.A ET AL. 2004. Handbook of language and literacy – Development and Disorders. New York: The Gulford Press, ISBN 1-59385-005-0.

VÁGNEROVÁ, M. 1999. Patopsychologie pro pomáhajíci profese. Praha: Portál. ISBN 80-7178-678-0.

ŽOVINEC, E. - IVANČÍKOVÁ, J. 2005. Cesty k inklúzii - Súčasný stav vzdelávania a výchovy v súvislostiach pedagogickej integrácie v SR, Zborník z konferencie Proměny pedagogiky Praha , ČPS, ISBN 80-7290-226-1.

Kapitola je napísaná ako výstup z vedeckovýskumnej úlohy VEGA-1/3632/06 Východiská inkluzívnej pedagogiky a ich implementácia v pedagogickej praxi v kontexte novodobých trendov edukácie.

SPOLUPRÁCA MATERSKEJ ŠKOLY A ZÁKLADNEJ ŠKOLY

PROBLÉMY PRECHODU ZNEVÝHODNENÝCH DETÍ Z MATERSKEJ ŠKOLY DO ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Valachová Daniela

Anotácia: príspevok sa zaoberá problémami prechodu detí z materskej školy do základnej školy so špecifickým zreteľom na skupinu znevýhodnených detí. Okrem analýzy problematiky sa v príspevku pokúsime navrhnúť niekoľko možných riešení na zjednodušenie prechodu skupiny detí zo znevýhodneného prostredia z edukačného prostredia materskej školy do základnej školy.

Kľúčové slová: znevýhodnené deti, materská školy, základná školy, osobnosť dieťaťa

Považujeme za potrebné v rámci problematiky znevýhodnených detí venovať sa špecificky rómskym deťom, nakoľko skupina rómskych detí predstavuje na Slovensku najpočetnejšiu minoritnú skupinu.
Odborníci, ktorí sa zaoberajú problematikou rómskych detí tvrdia, že jedným zo základných a najefektívnejších riešení sociálnych problémov, ale aj všeobecne problémov Rómov je ich vzdelávanie. Preto si kladieme otázku, či existujú nejaké špecifiká, ktoré by sa dali definovať pri edukácii rómskych detí. Na túto otázku sa pokúsime hľadať odpovede z pohľadu učiteľov, ktorí pracujú s rómskymi deťmi a z pohľadu sledovania edukácie.

Názory učiteľov na edukáciu detí z menej podnetného prostredia

Na zistenie názorov učiteľov na vzdelávanie rómskych detí sme použili dotazník, ktorí vyplnili učitelia, ktorí majú skúsenosti s prácou s rómskymi deťmi.
Cieľom dotazníkového prieskumu bolo zistiť názory učiteľov na bazálne otázky vzdelávania a výchovy detí z menej podnetného prostredia, najmä rómskych detí predškolského a mladšieho školského veku.
Sekundárnym cieľom bolo analyzovať názory učiteľov, ktoré slúžia ako východisko komplexnejšej analýzy pre zlepšenie edukácie detí z menej podnetného prostredia. Názory učiteľov tiež slúžia na komparáciu s poznatkami z výskumov, teórie a poznanie kongruentných a inkongruentných oblastí, výskumov iných autorov.
Terciálnym cieľom je návrh opatrení a vzdelávaco-tréningových aktivít pre prípravu a celoživotné zdokonaľovanie učiteľov detí z menej podnetného prostredia.
To všetko s aproximatívnym predpokladom, že je možné akcelerovať mentálny vývoj detí z menej podnetného prostredia, ktoré tiež môžeme nazvať deti či žiaci podvýkonoví („underachievement“).
Názov „deti z menej podnetného prostredia“ alebo kratšie „znevýhodnené deti“ predstavujú skupinu, z ktorej vylučujeme deti zaostávajúce vo vývine na báze organických porúch.

Metóda: Dotazník, pomocou ktorého sme analyzovali názory a postoje respondentov mal 4 časti a 30 otázok.

Prvá časť dotazníka identifikovala relevantné identifikačné údaje o respondentoch, akými sú roky praxe, vzdelanie, prax s rómskymi deťmi, ovládanie rómskeho jazyka a druh školy, kde respondent pôsobí (pozri prílohu).

Druhá časť bola rekognoskačná, mala 12 otázok a pomocou nich sme poznávali a analyzovali všeobecné názory pedagógov na edukáciu detí z menej podnetného prostredia na Slovensku.

Tretia časť skúmala názory respondentov na edukačnú prax. Obsahovala 13 otázok (13. – 25. otázka).

Šesť posledných otázok žiadalo od odpovedajúcich identifikovať základné problémy edukácie rómskych detí a generovať návrhy na riešenia.

Dotazník bol anonymný. 21 otázok bolo uzatvorených, 9 otvorených, 2 otázky žiadali vytvoriť poradie výpovedí, dve otázky umožňovali uviesť viacero odpovedí, 13 otázok bolo s výberom jednej alternatívy, ostatné sú otvorené. Otázky sme formulovali tak, aby sa minimalizovala ich sugestivita, sociálna žiadúcnosť, skresľovanie, desirabilita.

Vzorka: Do výskumu sme vybrali učiteľov, ktorí pracovali s rómskymi deťmi z menej podnetného prostredia. Celkove dotazník uvedený jednotnou inštrukciou a motiváciou vyplnilo 275 respondentov, väčšinou učiteľov z Východoslovenského kraja, z okresov Spišská Nová Ves, Prešov, Rožňava, Košice, Snina:

- 38 respondentov bolo zo špeciálnych základných škôl,
- 189 zo základných škôl – prvých ročníkov,
- 40 z materských škôl,

čo pomerom zodpovedá rozloženiu učiteľov týchto druhov škôl na Slovensku.

Z hľadiska veku 168 respondentov bolo do 30 rokov, 61 vo veku od 31 - 45 rokov a 40 nad 45 rokov. Ostatní respondenti neuviedli v dotazníku svoj vek.

Edukačnú prax s rómskymi deťmi do 10 rokov má 146 respondentov, od 11 do 20 rokov 60 respondentov a nad 21 rokov 56 odpovedajúcich.

Z hľadiska vzdelania má 134 z nich stredoškolské vzdelanie a 137 vysokoškolské vzdelanie.

Spýtali sme sa učiteľov, či ovládajú rómsky jazyk. Siedmi odpovedali áno, 40 čiastočne a 224 neovláda tento jazyk.

Vzorku považujeme aj čo do množstva, aj štruktúry za validnú pre vyvodenie relevantných záverov týkajúcich sa cieľov výskumu.

Na základe výsledkov a analýzy odpovedí z dotazníka môžeme formulovať nasledovné závery:

1. Učitelia percipujú výraznejšie odlišnosti medzi rómskymi a nerómskymi znevýhodnenými deťmi v tom zmysle, že rómske deti sú rečovo zaostalejšie, sú živšie a menej disciplinované, sú menej mentálne zdatné, ťažšie sa učia, majú slabšiu pamäť a majú slabšiu pozornosť.
2. Učitelia nášho súboru reč a komunikáciu rómskych detí rozvíjajú najmä prostredníctvom hier, riekaniek, rozprávok, rozhovorov, rómskych piesní a tvorivou dramatikou.
3. Učiteľ rómskych žiakov, podľa názorov respondentov, sa má vyznačovať najmä trpezlivosťou, dobrým vzťahom k rómskym deťom, tvorivosťou, toleranciou a poznaním mentality Rómov.
4. Z celej palety problémov a ťažkostí, ktoré majú učitelia rómskych detí, naši respondenti podľa frekvencie odpovedí zvýraznili najmä nezáujem rodičov

rómskych detí o vzdelanie svojich detí a zlú spoluprácu s nimi. Ďalej ich trápi efektívnosť práce, zlá dochádzka rómskych detí do školy, nedostatok pomôcok, nezáujem rómskych detí o vzdelanie a ich nedisciplinovanosť, živosť, neslušné správanie.

5. Učitelia rómskych detí, ktorí participovali na našom šetrení, kladú najväčší dôraz vo výchovnej práci na: disciplínu a slušné správanie detí, učenie sa hygiene, zlepšenie dochádzky do školy, zlepšenie komunikačných schopností, zvýšenie záujmu rómskych rodičov o vzdelávanie svojich detí, budovaniu sebavedomia rómskych detí a dobrých vzťahov medzi učiteľom a žiakmi.
6. Skúsenosti a názory učiteľov nášho výskumu hovoria, že v práci s rómskymi deťmi sa im najviac osvedčil individuálny prístup k nim, pochvaly, uznania, vyučovanie pomocou hry, názorné vyučovanie a spolupráca s ich rodičmi. Prekvapuje vysoký počet odpovedí (68), že sa im v práci s rómskymi deťmi nič neosvedčilo.
7. Rómsku otázku by naši respondenti riešili najmä prostredníctvom intenzívnejšieho, lepšieho vzdelávania rómskych detí a ich rodičov, a to formami predškolskej prípravy, celodenným výchovným systémom, ale aj opatreniami na zlepšenie dochádzky rómskych žiakov do školy.

Prieskum postojov a názorov skoro 300 učiteľov, ktorí dennodenne pracujú s rómskymi deťmi priniesol pomerne ucelený pohľad na problém edukácie Rómov z pohľadu učiteľov. Pripomíname, že percipované a prezentované názory respondentov neznamenajú, že skutočnosti sú takto definované objektívne. Znamenajú len pohľad učiteľov na šetrené skutočnosti. Ale práve tento postoj, pohľad, názory učiteľov determinujú ich úspechy v práci a preto sú dôležité, validné a relevantné. Napríklad, keď až 68 odpovedajúcich odpovie, že sa im nič v práci s rómskymi deťmi neosvedčilo, nestojí to len za analýzu, ale najmä za námahu, aby sa realizovali vzdelávacie, tréningové, experiencionálne aktivity, ktoré by toto presvedčenie zmenili.

Rekognoskácia názorov na život, vzdelávanie, možnosti zlepšenia práce s rómskymi deťmi tvorí východisko nielen pre personálne, finančné a legislatívne návrhy, opatrenia, ale najmä pre obsah a stratégie prípravy budúcich učiteľov rómskych detí, ako aj pre celoživotné vzdelávanie a zdokonaľovanie osobnosti a práce učiteľov rómskych detí aj dospelých.

Výsledky merania efektívnosti vzdelávania v prípravných ročníkoch

Prípravné ročníky boli koncipované s cieľom minimalizovať vývinové rozdiely, sociokultúrne rozdiely medzi deťmi zo štandardných rodín a sociálneho prostredia a medzi deťmi zo znevýhodneného sociálneho prostredia.

Prostredníctvom výskumu boli merané intelektové výkony a overovalo sa, či v prípravných ročníkoch dochádza k zlepšeniu, akcelerácii, alebo či tieto zmeny, prípadne intelektové výkonové prírastky sú funkciou veku alebo tradičného vzdelávania detí. Použili sme výber testov na zisťovanie mentálnych výkonov skúmaných detí. Test bol nazvaný *R-testom.*

Vo vzorke boli zahrnuté deti z okresov Rožňava, Poprad, Revúca, Spišská Nová Ves a Košice. Vo vzorke bolo zahrnutých celkom 243 detí.

Zistenia môžu mať významné konzekvencie pre teóriu aj pedagogickú prax. Zdá sa, že je potrebné u rómskych detí najviac rozvíjať a sústrediť sa na oblasť autoregulácie a rozvíjania pamäti (najmä v záťažových podmienkach, napríklad krátky čas, rušiace prostredie a pod.).

Na základe analýzy výsledkov možno formulovať nasledovné závery:

1. Mentálne výkony sa u skúmaných rómskych detí pod vplyvom edukačnej práce v prípravných triedach významne zlepšili.
2. Inteligenčný kvocient skúmaných detí meraný kresbou ľudskej postavy v priemere vzrástol zo 75 na 81 bodov IQ.
3. Výsledky edukačného programu v prípravných triedach materských škôl sú významne lepšie ako v prípravných triedach základných škôl.
4. Najväčšie prírastky sú v oblasti grafomotoriky a vedomostiach; najmenšie prírastky v pamäti, autoregulácii, pozornosti.

Výskum zistil že uvedené významné skutočnosti priniesli mnohé podnety pre uvažovanie čo a ako urobiť v zlepšení vzdelávania detí so zvláštnymi potrebami, osobitne v edukácii znevýhodnených rómskych detí.
Žiada sa bližšie preskúmať problém zaujímavého zistenia o zníženej akcelerácii detí v prípravných triedach základných škôl; môžeme vysloviť len predpoklad, že je to v osobnosti učiteliek, v inej organizácii práce, v inom štýle práce, obsahu, ale tieto hypotézy treba verifikovať ďalším skúmaním.
Výskum priniesol aj nové úlohy. Je pravdepodobné, že hlbšie mentálne vrstvy, akými sú napríklad pamäť, pozornosť, autoregulácia, možno aj vytrvalosť a podobne, edukačný program mení k lepšiemu pomalšie. Alebo je možné v programoch vzdelávania neštandardných detí uplatniť zvláštne programy, cvičenia, úlohy na rozvíjanie psychických funkcií, u ktorých sme zistili nižšie výkonové prírastky.

Východiská pre systémový prístup vzdelávania Rómov

Stáva sa frázou, že skoro každý, kto hovorí do problematiky Rómov viac-menej zdôrazňuje, že jedine efektívnym riešením je ich vzdelávanie a tým zvýšenie ich sociability, kultúrnosti, integrácie.
Prvým základným východiskom je presvedčenie, že vzdelanie môže podstatnou mierou prispieť k riešeniu problémov, ktoré existujú s časťou rómskej populácie.
Druhým východiskom je presvedčenie, že musí existovať úzka spolupráca medzi rómskymi odborníkmi a nerómskymi v tejto problematike, spolupráca vlády, odborníkov, parlamentu, rómskych združení, teda snaha celej spoločnosti zlepšiť stav aj v náväznosti na medzinárodné súvislostí.
Tretím východiskom - filozoficko - koncepčným je téza o koexistencii Rómov a nerómov v jednom štáte, o koexistencii minorít a majorít, o koexistencii kultúr.
Štvrtým východiskom je presvedčenie, že existujú mentálne, kultúrne, historické špecifiká rómskej populácie, aj keď nie sú jednotné, konzistentné v jednotlivých rómskych lokalitách. Kodifikácia rómskeho jazyka napomôže zjednoteniu. Problém je v tom, či sa rómske znevýhodnené deti líšia mentálne od znevýhodnených detí nerómskych. Náš výskum, ale aj výpovede 275 učiteliek rómskych detí ukázali na existenciu špecifík, prinajmenšom v jazyku, a od toho odvodzujúcich sa výučbových zvláštnosti a potom v živosti, temperamente a s tým súvisiacimi problémami autoregulácie. Ostáva nezodpovedaná otázka, či existujú špecifiká Rómov v porovnaní s imigrantmi napr. z Kosova, arabských štátov, Afganistanu, či Bulharska a iných krajín. Vyslovujeme hypotézu, že rozdiely sú minimálne alebo žiadne špecifické,

a teda možno hovoriť celkove o multikultúrnej výchove, kde sa problém Rómov eliminuje a existuje len v rámci multikulturality.
Piatym východiskom je presvedčenie, že relevantné zmeny sa nedajú urobiť rýchle; vyžaduje si to zmeny v dlhších časových dimenziách.
Prezentácia systému DROMUS
Slovo DROMUS je akronym, v ktorom začiatočné písmená tohto slova znamenajú jednotlivé štrukturálne oblasti systému vzdelávania Rómov. Poznamenávame, že systém sa môže týkať celkovej populácie, ale zdôraznenie niektorých prvkov je zvláštnosťou u znevýhodnených Rómov. Systém DROMUS prezentujeme teda skôr ako špecifický systém pre znevýhodnených Rómov, a pre znevýhodnené deti vôbec.

Dochádzka do školy

"D"

Písmeno D znamená dochádzku žiakov do školy. Cieľom tohto subsystému je, aby rómske znevýhodnené dieťa chodilo do školy, aby v škole strávilo dostatočne dlhý čas na to, aby sa mohla realizovať kompenzáciu jeho mentálnych handicapov. Nejde len o to, aby dieťa bolo na bežnom vyučovaní, aby malo čo najmenej vymeškaných hodín, ale ide aj o celkový čas školovania v základnej škole, strednej ba aj v celoživotnom kontexte. Ide tiež o to, aby sa dieťa čo najskôr dostalo do jaslí, materskej školy, aby sa v tejto populácii prednostne a zvýhodnene realizovalo celoživotné vzdelávanie (rekvalifikačné a kvalifikačné kurzy a pod.). Patrí sem aj problém doučovania, celodenných výchovných systémov, letných táborov, sústredení, poobedňajších činností, atď. Praktickou otázkou a cieľom je, ako zabezpečiť každodennú dochádzku rómskych žiakov do školy.

Regulácia a riadenie

"R"

Tento subsystém obsahuje dve relatívne nezávislé oblasti. Prvým je systém riadenia edukačného procesu rómskych detí zo strany riaditeľa školy, učiteľa, miestnej samosprávy, VÚC a štátu v náväznosti na európske a svetové tendencie. Rozhodne princípy decentralizácie, subsidiarity, práce Rady školy, vstupu miestnej samosprávy, tretieho sektoru, podnikateľov do edukačného procesu Rómov je nevyhnutný. Riadenie obsahuje klasické práce: formulovanie cieľov - plánovanie - motivovanie - organizovanie - kontrolu. Do riadenia patrí aj zavedenie rozličných alternatívnych foriem vzdelávania Rómov, napr. zavedenie celodenného výchovného systému, kompenzačnej výchovy, zriaďovanie vyrovnávacích, špeciálnych tried, individuálnych vzdelávacích programov a podobne.
Druhou oblasťou je výstavba autoregulácie a regulácie správania sa a učenia rómskych detí ako prvku edukačného systému. Práve preto, že zvláštnosťou rómskych detí je ich živosť, hyperaktivita a neuznávanie všetkých klasických hodnôt majoritnej populácie (hodnoty vzdelania a pod.) je potrebné budovať ich r autoregulačný systém, aby sa dospelo k ich disciplíne, režimu dňa a týždňa a života a ich dodržiavaniu. Disciplína, pravidelnosť, systematičnosť práce, využívanie času a možností školy, učiteľov a detí, potencionalít a vonkajšej podpory sú tými oblasťami, kde podľa našej mienky najviac zlyhávali doterajšie pokusy o zlepšenie vzdelávania Rómov.

Obsah vzdelávania

"O"

Učebné osnovy už v súčasnosti umožňujú modifikáciu obsahu v rozsahu 20 - 30 %. V Národnom programe výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 -

20 rokov (projekt MILÉNIUM) sa umožňuje zmena osnov až o 40 %. To znamená, že školy, učitelia môžu

Do obsahu vyučovania a výchovy zakomponovať témy, obsahy, ktoré sú blízke rómskej populácii, ktoré sú vysoko motivujúce, príťažlivé, vychádzajúce zo záujmov Rómov. Predpokladá to ale, aby sa stanovili záväzné štandardy zo základného kurikulá, aby učiteľ vedel, v ktorej časti, ktoré učivo je základné a kde môže pridať, modifikovať, vynechať učebnú látku.

Metódy vzdelávania

"M"

Ide o dve veci. Nielen čo najviac praktických vecí naučiť, ale učiť to tak, aby to deti bavilo, aby boli motivované a aby s chuťou chodili do školy. Ide tiež o vybudovanie trvanlivejšieho vzťahu k poznávaniu, učeniu sa. Platí zásada, že učiteľ by najprv mal poznať, diagnostikovať, kde sa vo vedomostiach nachádza rómske dieťa a na základe poznania postaviť preňho, alebo pre skupinu, špecifický vzdelávací plán, ktorý by mal obsahovať aj metódy, organizačné formy a pomôcky, pomocou ktorých to bude učiť. V tomto smere navrhujeme realizovať tzv. konfluentné vyučovanie alebo tiež heuristické vyučovanie, alebo niektorú z humanisticko - tvorivých koncepcií alternatívnych škôl, ako sú napr. "integrované tematické vyučovanie," waldorfskú pedagogiku, Montessori a pod. Od metód vzdelávania hodne závisí to, či rómski žiaci aj po piatom - siedmom ročníku, ešte budú chcieť pokračovať v stredoškolskom štúdiu, alebo či sa rozhodnú ukončiť povinnú školskú dochádzku.

Učiteľ

"U"

Nie je potrebné osobitne argumentovať, že osobnosť učiteľa môže celý systém povýšiť na realizovateľný sen, alebo môže celý systém sformalizovať a zničiť ho. Učiteľ rómskych detí, ale aj znevýhodnených detí, detí z multikultúrneho prostredia, by mal byť pripravený na túto zvláštnu prácu. Mal by v prvom rade poznať špecifiká týchto detí a v druhom rade vytvoriť vzdelávacie programy, ktoré by pomohli akcelerovať ich vývoj. Kladú sa vysoko profesionálne nároky na tohto učiteľa a na jeho zvláštnu prípravu a celoživotné vzdelávanie. Sme za to, aby to boli špecifické vzdelávacie aktivity na jeho prípravu a ocenené zvláštnym certifikátom a prirodzene aj s finančným osobitným ohodnotením

Spätná väzba

"S"

Pod spätnou väzbou nemáme na mysli len spätnú väzbu. Akronym "S" umožňuje zahrnúť do tohto subsystému ďalšie prvky. Konkrétne:

a) suportívne služby škole v zmysle pomoci školy zvonku;

b) servis pre školy, vrátane dobrých študijných textov, pomôcok,

c) sociálnu politiku ako náväznosť tohto systému na širšie spoločenské systémy a to sociálnej politiky štátu k tejto národnosti, na jeho pochopenie významu v multikultúrnom prostredí a v globalizačnej výchovy pre otvorenú spoločnosť.

V pedagogickej práci to zanemená prijať model experimentu, hľadania, skúšania a vyhodnocovanie foriem, metód obsahu vzdelávania a z anté meraní brať si poučenia na permanentné zlepšovanie systému DROMUS. Písmeno "S" vyjadruje aj prepojenie

Záver

Nie je možné žiť zdravo a progresívne vo svete pocitov odmietania, neuznania, podceňovania a neistoty. Pochopenie človeka znamená pochopenie kultúr a zvláštnosti; znamená to toleranciu, ktorá ale je určená hranicami ľudských práv. Na druhej strane, zmysel politiky k človeku, etniku, národu je v tom, že kultúra by sa mala snažiť ovplyvniť ľudí aby dokázali byť ľuďmi. A o tom je filozofia predloženého systému vzdelávania v všeobecne a špecificky znevýhodnených detí.

Literatúra

KRECH, D., CRUTCHFIELD. R. S.1968. *Človek v spoločnosti*. Bratislava, SAV,
HORŇÁK, L.2001. *Prospechovo slabší žiak v škole*. PUPF Prešov.
PORTÍK, M.2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. PUPF Prešov.
VALACHOVÁ, D. a kol. 2002. *Vzdelávanie Rómov a multikultúrna koexistencia.* Bratislava, SPN.
ZELINA, M.1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.* Bratislava, IRIS.

PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Račianska 59
813 30 Bratislava
daniela.valachova@fedu.uniba.sk

DIAGNOSIS OF THE LEVEL OF SCHOOL READINESS IN PREPRIMARY EDUCATION INSTITUTIONS

Watoła Anna

Annotation: The aricle presents problems connected with the diagnosing of the level of school readiness of six-year-old children finishing their education in different types of preprimary education institutions :
- municipal nursery schools
- private nursery schools
- preprimary forms in primary schools
- nursery schools run by monastic congregations

Selected possibilities of the use of the diagnosis results were presented

Key words : diagnosis, school readiness, nursery school, preprimary education, diagnostic tools, measurement

Introduction

The issue of diagnosing school readiness was the field of study of developmental psychologists and pedagogues back in the 1820s. Nowadays the interest in the field of diagnosing child's school readiness is again increasing. Especially among pre-primary education teachers, psychologists, pedagogues and specialists from the psychological-pedagogical centre there is the need for scientific research and firm knowledge in the domain.

In nursery schools' pedagogical practice it is not new to conduct the diagnosis of child's development. Each nursery school's pedagogical documentation contains a number of materials proving the teachers' using a variety of methods and forms in conducting a regular diagnosis of the development of children aged 3 to 6. For some years now diagnosing has been the teacher's activity consequential to the prevailing educational law.[Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lutego 2002 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji].

Still, diagnosing the child's level of reaching school readiness on finishing pre-primary education is a practice currently introduced by nursery schools.

Research

My scientific interests comprise the field of pre-primary education. In relation to the fact that another stage of the educational system reform came into effect, I have been carrying out research connected with fulfilling the duty of a year's pre-primary education of six-year-olds. [Ustawa o systemie oświaty – zmiany z dn. 27.06.2003 Rozdział 2 Art. 14 pkt.1i 3]. The research has been divided into several stages, systematically increasing the number of nursery schools taking part. I started the first

stage of preliminary diagnostic research in 25 pre-primary education institutions, which carry out the obligatory year's pre-primary preparation. Then the number of pre-primary education institutions taking part in the research was systematically increased. The up to now research ended on the analysis of 42 institutions. These nursery schools are located mainly on the premises of the śląskie and małopolskie provinces. They are of the following types:

- municipal nursery schools
- private nursery schools
- pre-primary forms in primary schools
- nursery schools run by church

The main research issue is the following: **In what way pre-primary education institutions create chances for education for pre-school children?**

A range of working hypotheses were formulated, and several different research tools were worked out and used. The primary survey tools were the questionnaires, which included questions from a number of categories.[Łobocki, M.,2000] The questionnaires were completed by the principals of nursery schools and primary schools that run pre-primary forms, as well as teachers who run educational-didactic classes with six-year-olds in the school year 2004/2005 and teachers of first grades in primary schools who have the diagnosed children in their classes in the school year 2005/2006. Questionnaires of a different type [Juszczyk, S.,2005] were given to specialists (psychologists, speech therapists, pedagogues), who conducted corrective classes in the surveyed institutions. Moreover, diagnostic sheets were used, the respondents being mainly the parents of children attending the surveyed pre-primary education institutions, and also the Test investigating school readiness by B. Wilgocka – Okoń and the Test – examination by E. Kruszyńska investigating the level of school readiness. A number of specific problems were formulated, all pertaining the issue of educating six-year-olds in pre-primary education institutions.

For the needs of the present article, from the wide range of the research issues only few problems and analyses were selected, and these will be discussed in brief.

1. Is the diagnosis of the level of school readiness of six-year-olds conducted in the nursery school?
2. Who in the nursery school measures school readiness?
3. What tools are used in diagnosing the level of school readiness?
4. What areas of child's development are measured in connection with school readiness?
5. When is the level of school readiness measured?
6. Who gets acquainted with the results of school readiness measurement?

The analysis of selected research results

On starting the research a list was prepared of all nursery schools in the following towns: Tychy, Katowice, Będzin, Lędziny, Cieszyn, Jastrzębie Zdrój, Oświęcim. Then, taking into account the type of the institution, four groups were selected, varying according to the managing authority, and they are: municipal nursery schools, private nursery schools, pre-primary forms in primary schools and nursery schools run by monastic congregations. In this way 42 nursery schools agreed to take part in the research.

Table 1 below shows the individual types and number of institutions. The third column contains information about the number of institutions measuring school readiness. The last two columns give information about the number of pre-school units for six-year-olds and the overall number of six-year-olds in individual groups.

Table 1. Types of surveyed pre-school institutions

	Number of surveyed nursery schools	**Number of institutions measuring six-year-olds' school readiness**	**Number of units for six-year-olds**	**Number of children in surveyed groups**
Municipal nursery schools	12	9	20	486
Private nursery schools	16	14	20	224
Pre-primary forms in primary schools	8	1	8	184
Nursery schools run by monastic congregations	6	7	8	82
Total	**42**	**31**	**56**	**976**

The analysis of data contained in the questionnaires shows that all groups in the surveyed institutions (56) in each school year conduct systematic observation connected with children's achievements, still the diagnosis of the level of school readiness is carried out in 31 groups of six-year-olds, which makes 55,35% of the overall number of surveyed nursery school groups. Interpreting the data included in Table 1 it is worth noticing that in different types of surveyed nursery school institutions diagnosing the level of school readiness is taken differently. The results gathered prove that the least interested in diagnosing the area of school readiness are the teachers in pre-primary forms in primary schools. In these institutions diagnosis makes up to 12,5 %. In municipal nursery schools the process is present in 45 % of the surveyed ones. Private nursery schools show that 70 % of the surveyed institutions conduct the diagnosis of school readiness, and of the nursery schools run by monastic congregations 87,5 % diagnose school readiness.

On the basis of interviews with the teachers of the surveyed nursery schools one can state that taking up activities connected with diagnosing school readiness among children finishing pre-school education is difficult, because there are insufficient measure tools, and the ones available require devoting a lot of time from both the teachers and the children and creating appropriate conditions. In a situation where groups are quite large (sometimes more than 25 children in a group) realizing this type of diagnoses is very difficult. Then, in pre-primary forms in primary schools and in some nursery school groups realising the minimum of educational program 5 hours daily, undertaking activities diagnosing school readiness is very often impossible because of the lack of time and often difficult conditions of the place. The research shows that the problem of diagnosing school readiness looks differently in private nursery schools and in nursery schools run by monastic congregations. In these institutions diagnosing school readiness is definitely more frequently undertaken. Among the

surveyed private nursery schools 70 % states that they regularly carry out the diagnosis in the area, and in nursery schools run by monastic congregations the diagnosis of school readiness is conducted by 87,5 %. The principals of these institutions claim that if they want to stay on the educational market they must constantly show high quality of their educational and didactic activities.

Another issue in the research was gathering information about who in the nursery schools measures school readiness?
The results gathered are shown in table 2.

Table 2 . People conducting the diagnosis of the level of school readiness

	Number of groups in which diagnosis of school readiness is conducted	**Diagnosis conducted entirely by the group's teachers**	**Diagnosis conducted entirely by the management of the institution**	**Diagnosis conducted entirely by school inspectors**
Municipal nursery schools	9	3	2	4
Private nursery schools	14	11	3	0
Pre-primary forms in primary schools	1	0	0	1
Nursery schools run by monastic congregations	7	4	3	0
Total	**31**	**18**	**8**	**5**

As the research shows, the diagnosis of school readiness is conducted in nursery schools by different people. Most frequently it is done by the teachers, who teach their group of children all through the school year (total 18) and the principals and assistant principals of nursery schools (total 8). In 5 cases the diagnosis of school readiness was conducted by a group of school inspectors within the program of external measure of nursery schools' work quality. Moreover, the data shows that in groups of six-year-old children functioning in primary schools neither the teachers nor the management undertake activities connected with measuring the level of school readiness of their students.
Another issue, which undergone the research regarded the type of research tools used in diagnosing school readiness. The results are presented in table 3 below.

Table 3. Tools diagnosing school readiness

	Formulated by teaching staff	**Test by B. Wilgocka – Okoń**	**Test – examination by E. Kruszyńska**	**Formulated by school inspectorate**
Municipal nursery schools	7	2	2	4
Private nursery schools	14	0	0	0
Pre-primary forms in primary schools	0	0	0	1
Nursery schools run by monastic congregations	7	2	0	0
Total	**28**	**4**	**2**	**5**

Analysing the data gathered in table 3 one can state that the definite majority of institutions diagnosing school readiness uses research tools formulated by nursery school's teaching staff (28), some institutions use two research tools concurrently. Institutions which undergone the external measure of work quality, measured school readiness with tools formulated by school inspectorate (5). Four nursery schools used the standard research tool being the Test investigating school readiness by B. Wilgocka

– Okoń [Wilgocka – Okoń, B.,1971] Two nursery schools use the Test – examination by E. Kruszyńska.

Conducting the diagnosis of school readiness is a difficult task because of the lack of appropriate research tools. Research tools used in nursery schools taking part in the research make it possible to measure school readiness only in selected areas of child's development. The test by B. Wilgocka – Okoń is only used in the part relating to:

- learning to read and write – the ability to compare, recognise and reproduce simple graphic signs,
- learning arithmetic – knowledge of the notion of sets and relations between them,
- understanding the world around them – the ability of critical and cause-effect thinking.

In turn, the test – examination by E. Kruszyńska comprises:

- chosen elements of mathematics,
- chosen elements of reading skills,
- preparation to learn to write.

The mentioned data show that in 28 nursery schools teachers formulate research tools themselves, but these also make it possible to measure only selected areas of child's development. Teachers mainly focus on:

- the level of physical maturity,
- the level of emotional-social development,
- the ability to read and write,
- mathematical abilities,
- mental maturity,

When diagnosing child's school readiness it is very important for the teacher to be aware of the fact that this is a process influenced by a number of factors. One of the most important factors is the nursery school environment – teachers, peers, didactic base. Then, it is important to make certain that the changes occurring in the process of forming school readiness are analysed several times throughout the school year. It is also important to diagnose school readiness at the beginning of school year, in the middle and at the end. Only then it is possible to record and, when necessary, support and eventually define the changes in the process of shaping each child's school readiness. However, the research shows that the diagnosis of school readiness is conducted mainly at the end of school year. There are only few pre-primary institutions that measure the changes in the process of school readiness two- or threefold throughout the school year, therefore covering the longer time in which a child intensively gains skills and knowledge defining its „school readiness" being a state in a child's psycho-physical development letting it respond to specific impulses from the environment relating to the process of teaching-learning; a state in which a child is malleable to the school's teaching method and which lets it fulfil the responsibilities of everyday school life; a state where a child intentionally wants to learn, is interested in reading, writing and counting, is interested in its close and further environment, and also wants and is able to establish and keep relationships with other children and adults.

During the research, teachers conducting the diagnosis of school readiness in their educational-didactic work were asked the following question: who is acquainted with the results gained during the diagnosis of children's school readiness?

Table 4. Monitoring of the level of school readiness

	Nursery school's teaching staff	**Parents of six-year-old children taking part in the research**	**The teacher of future first grade in primary school**	**Nobody – the results stay in the nursery school's documentat**
Municipal nursery schools	9	4	2	0
Private nursery schools	14	6	0	0
Pre-primary forms in primary schools	0	0	0	1
Nursery schools run by monastic congregations	7	7	0	0
Total	**30**	**17**	**2**	**1**

On the basis of the above findings one can state that the results from the conducted diagnosis of school readiness fail to reach the people who would seem to be most interested in them, that is the teachers of first grades in primary schools. Only in two cases there was the flow of information connected with a child's level of development, possible disharmony, disturbances and also particular predispositions, skills and abilities. Still, the good thing is that a number of nursery schools (17 institutions) pass the results of the diagnosis on to parents of six-year-old children who after summer holidays will start learning at primary schools. For some parents this information will be a hint to work with a child during holidays, that is sometimes talk about the educational issues raised during pre-school education, in order to make the school start easier for the child. The analyses conducted show that the results gained from the diagnosis are mainly presented to the nursery school's teaching staff (30 nursery schools); still, among the surveyed nursery schools there were also institutions which present the results to all the teaching staff, parents and the future first grade teachers. Having in mind the child's good, such situation is the most satisfying, because well formulated results, analyses and remarks may be a great source of information about each child's state and developmental possibilities. As for the future first grade teachers, having this knowledge about a child will certainly help them to more precisely evaluate the child's progress in development, even when it is barely noticeable and not always meeting program requirements; they will be able to appreciate the child's effort made to achieve even the most minor ability, knowledge or skill; they will be able to better understand any difficulties; they will be able to create the conditions for the development of individual children's particular aptitudes or interests; they will be able to create a favourable climate in the classroom, which would help them to engage in a dialogue with the child and create deeper emotional bonds, which will eventually have an influence on the child's success at school.

The diagnosis of school readiness in a situation of advancing or postponing child's school duty

Among the surveyed nursery schools, in some cases the diagnosis of school readiness is carried out in two particular and firmly defined situations, which are:

- taking up the decision of postponing a six-year-old child's school duty or
- taking up the decision of advancing school duty.

In both cases the diagnosis of the level of school readiness is conducted in a psychological-pedagogical centre by specialists (a psychologist and a pedagogue, and sometimes a physician), who, when the diagnosis is complete, prepare an opinion about the child's developmental state and help the parents to take the most favourable and correct decision concerning the child's nearest future. Defining the level of school readiness in the case of considering postponing school duty is always done at the end of school year, after the educational-didactic program for six-year-olds has been accomplished.

Summary

Diagnosing the process of forming child's school readiness is a difficult task, requiring from a nursery school teacher the appropriate psychological and pedagogical knowledge, and the knowledge connected with factors influencing each child's individual development. In conclusion one can state that in all types of pre-primary education institutions there is the need to carry out systematic diagnosis in the process of forming school readiness of a six-year-old child. It happens sometimes that conducting the diagnosis of selected areas of child's development is perceived by teachers as an unfounded activity, which in turn must be done to meet the legal and statutory requirements. Therefore it is important to make the issue of diagnosing school readiness a training course subject discussed by nursery schools' teaching staff. In the pre-school teaching environment there is the demand for acquiring abilities to formulate appropriate research tools, with which it will be possible to precisely define both the present state of child's development and the directions where the increased stimulation of child's weaker developed areas should be undertaken, so that in the end the time spent on pre-school education is for the child a chance of succeeding on starting school.

Bibliografhy

JUSZCZYK, S. 2005. Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne. Katovice.
ŁOBOCKI, M. 2000. Metody i techniki badań pedagogicznych. Kraków.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lutego 2002 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji.
Ustawa o systemie oświaty – zmiany z dn. 27.06.2003 Rozdział 2 Art. 14 pkt.1i 3.
WILGOCKA – OKOŃ, B. 1971. O badaniu dojrzałości szkolnej, Warszawa.

ADAPTÁCIA ŽIAKOV PRI VSTUPE DO PRVÉHO ROČNÍKA NA ŠKOLSKÉ PROSTREDIE

Gabľasová Svetlana

Anotácia: V príspevku sa venujeme problému, s ktorým sa stretne nielen rodič dieťaťa nastupujúceho do prvého ročníka, ale aj učiteľ prijímajúci dieťa do nového prostredia. Adaptácia dieťaťa do nového prostredia záleží vo veľkej miere od jeho osobnosti, no zásluhu na tom majú rodičia i učiteľky v MŠ. Dieťa sa na školu teší ale po vstupe do prvého ročníka začínajú prvé problémy, ktoré je dobré čím najskôr odstrániť.

Kľúčové slová: dieťa, škola, rodina, učiteľ, adaptácia, nové prostredie

Abstract: The paaper deals with adaptation of child coming to the first grade of public school. Adaptation to new enviroment depends on personality of child and also on parents preprimary teachers. First problems with adaptation in the firrsstgrade of schools are goot to eliminate as soon as possible.

Pripraviť dieťa na vstup do základnej školy je jednou z úloh učiteliek prípravných tried materskej školy. Aby táto úloha bola čo najlepšie splnená a aby dieťa vstup do prvého ročníka ZŠ čo najlepšie zvládlo, na začiatku školského roka vypracúvajú učiteľky základných a materských škôl plán spolupráce.

Deti v MŠ sa všetko učia na zamestnaní, hravou formou pomocou rôznych hračiek a pomôcok. V základnej škole sa hravá forma učenia pomaly vytráca z vyučovacích hodín. Záleží na učiteľke, ako tento prechod od hry k učeniu deťom uľahčí, aké vhodné pomôcky a metódy bude využívať, aby žiakov zaujala a dostala ich do takého štádia, aké si vytýčila za cieľ.

Žiaci túžobne očakávajú na deň, kedy už aj ony po prvýkrát prekročia prah školy a naučia sa čítať, písať, počítať a ďalším novým doposiaľ nepoznaným veciam. Niekedy učiteľky po vzájomnej dohode pozývajú škôlkarov na návštevu do základnej školy, aby si mohli pozrieť čo ich čaká. Žiaci im tento pobyt spríjemnia vlastnoručne vyrobenou hračkou, darčekom z papiera alebo prírodného materiálu.

Je dokázané, že deti, ktoré nenavštevovali materskú školu, a tým u nich absentuje organizovaná príprava na školu nastupujú do 1. ročníka základnej školy s handicapom, majú určité ťažkosti a zaostávajú za žiakmi, ktorí prešli predškolskou prípravou v materskej škole. Tento handicap pri vstupe do školy deti nedokážu prekonať ani počas jedného roka dochádzky do základnej školy. Žiaci materskej školy sa už od nástupu učia určitému režimu dňa, ktorý sa po určitom čase pre nich stáva samozrejmosťou. Vedia kedy je čas na hru, kedy dávajú pozor, lebo pani učiteľka chce niečo povedať, učia sa básničky, pesničky a hry.

Naopak, dieťa, ktoré nenavštevovalo predškolské zariadenie nepozná nijaký režim dňa len hru na dvore. Preto je pre neho takýto skok do nového prostredia príliš nárazový a náročný. Deti, ktoré chodili do predškolského zariadenia sa veľmi líšia od detí, ktoré prešli len rodinnou výchovou. Sú viacej zvyknuté pracovať v kolektíve, majú istú zásobu predstáv a pojmov o okolitom svete. Osvojili si vlastnosti potrebné pre učenie

v škole napr: upraviť si pracovné miesto... Vývoj detí, ktoré nenavštevovali materskú školu prebieha živelnejšie. Jeho úroveň je na značnej miere daná rodinou, vzťahom rodičov k výchove a rozvoju poznávacích schopností dieťaťa.
V niektorých rodinách rodičia všetok svoj čas venujú len svojim deťom, veľa im čítajú a rozprávajú a venujú sa ich celkovému rozvoju. V iných rodinách sa viac starajú o zdravie dieťaťa a inak ich ponechávajú sebe samým. Niektoré deti prichádzajú do školy a už vedia čítať, niektoré písať a počítať. Preto učiteľ musí vynaložiť značnú námahu aby výchovno-vzdelávací proces usmernil. Práca učiteľa je nesmierne dôležitá, lebo prvé detské dojmy zanechávajú stopy na celý život.
Materská škola je škola určená na zámerné stimulovanie osobnosti dieťaťa. Stimuluje rozvoj osobnosti v súlade s jeho vekovými a individuálnymi osobitosťami. V súčasnosti sa prezentuje ako inštitúcia podnecujúca učenie, socializáciu, nadšenie a oživenie detstva, čo sa dá charakterizovať ako možnosť dieťaťa zmysluplne prežiť detstvo.
Ak by sme chceli hovoriť o pripravenosti dieťaťa na vstup do školy, mali by sme brať do úvahy štyri stránky školskej zrelosti:

1. telesná zrelosť, ktorú sledujú detskí lekári na predškolských lekárskych prehliadkach
2. intelektovú stránku, ktorú posudzujú psychológovia
3. sociálnu a morálnu stránku, čo znamená, že dieťa je schopné bez nepríjemných zážitkov odtrhnúť sa na určitý čas od svojej matky a bez veľkých problémov prevziať školskú povinnosť
4. úroveň pracovnej motivácie, čo je významnou stránkou školskej zrelosti. Dieťa musí nielen prevziať pracovné úlohy, ale tiež musí určitý čas pri nich zotrvať a hlavne, musí pochopiť zmysel učebnej činnosti a musí byť presvedčené, že učenie je potrebné pre život človeka.

Značná časť detí navštevuje predškolské zariadenia, takže pri vstupe do školy si už na cudzie prostredie ako aj na odlúčenie od matky zvykli. U niektorých detí sa po vstupe do nového prostredia a medzi nový kolektív vyskytujú fóbie. Školská fóbia je totiž pretrvávajúce úporné odmietanie navštevovať školu súčasne s prejavom strachu, pasivitou, plačom a odmietaním jedla. Vedci zistili, že podstatou školskej fóbie je strach z odlúčenia od matky, neprekonateľná obava opustiť osobu, na ktorú sa dieťa citovo viaže. Táto väzba sa nazýva SEPARAČNÁ ANXIETA.
Na druhej strane obdobie medzi šiestym a siedmym rokom sa niekedy označuje aj ako obdobie psychického odstavovania. Na školskú fóbiu sa možno pozerať aj ako na vystupňovanú formu ťažkostí detí v období vstupu do školy, ktoré kladie zvýšené nároky na adaptačné schopnosti dieťaťa. Vyžaduje sa od neho disciplinovanosť, pozornosť a potlačenie svojho prirodzeného sklonu k hravosti a sústavnú prácu, začlenenie sa do nového hlavne väčšieho kolektívu rovesníkov. Pri vstupe do školy sa vyskytujú určité ťažkosti. Až u pätiny žiakov sa zistili zmeny nálad, neurotické poruchy. Častejšie bolesti hlavy ale aj iné neurotické ťažkosti.
Keď prichádza prváčik do prvý deň do školy teší sa, ale premáha i strach. Jednému sa darí viac, druhému menej. Prebudí sa v ňom zároveň i hrdá radosť z toho, že sa konečne stalo „ veľkým“, že sa stalo „ žiakom“. V hlávke mu prebehne mnoho otázok : ako spoznám svoju pani učiteľku?, bude ma mať rada?, tí noví kamaráti, akí budú?, budeme sa aj učiť? Ale budem to vedieť?, a keď prídem domov tiež sa budem musieť učiť?, a čo moje hračky? Postupne k hračkám v izbe pribúdajú perá, zošity, guma, šlabikár...

Mnohokrát keď nakuknete do prvej triedy cez prestávku premení sa trieda na hračkárstvo. Hračky by sa nemali deťom odtrhnúť nárazovo. Je však dobré, aby pani učiteľka dopredu porozprávala deťom do akej miery je hračka prístupná v škole. Je dôležité, aby sa jej podarilo priateľským spôsobom motivovať dieťa tak, aby bez problémov odložilo svoju hračku počas výchovno-vzdelávacieho procesu.
Prechod k pre ne novým podmienkam života naplneného vážnou a zodpovednou činnosťou učením, vyvoláva súčasne nutnosť nových spôsobov chovania a nového vzťahu detí k ľuďom, s ktorými sa v škole stretávajú, k spolužiakom i k pedagógom. A s týmto všetkým sa dieťa nevyrovná tak rýchlo. Nielen vstup do školy, ale aj jeho príprava vyvoláva v deťoch mnoho výrazných a nových zážitkov. Vie, že vstupom do školy sa mení aj jeho postavenie medzi ľuďmi. Tiež pozoruje, že rodina má k nemu nový vzťah- práve jemu kupujú nové knihy, zošity, perá, vyprevádzajú ho do školy, urobia mu miesto na stole kde si bude ukladať školské veci. Týmto všetkým mu jasne zdôrazňujú vážnosť jeho novej školskej činnosti.
Vstup dieťaťa do školy znamená do určitej miery aj zmenu chodu celej rodiny. Rodičia by nemali nútiť dieťa hneď po príchode zo školy sadnúť si za stôl a písať si domáce úlohy alebo sa učiť na ďalší deň. V každom prípade má byť dieťa aspoň hodinku vonku, na vzduchu. Keď sa vyhrá, potom nastane ten správny čas na plnenie si školských povinností. Soboty a nedele majú patriť relaxu celej rodine. V piatok sa treba naučiť a zbaliť aktovku na pondelok. Tam, kde v predškolskom období došlo vo výchove k citovej deprivácii, kde rodičia strašia dieťa školou, alebo sú úzkostliví voči nemu, prežíva traumatizačné stavy, vyrastá z neho dieťa bojazlivé, zakríknuté, nemá radosť a uspokojenie z hry, z učenia, ani z rozličnej inej činnosti v škole.
Medzi deťmi sú veľmi dôležité rozdiely v pohlaví. Dievčatá celkove dozrievajú pre školu skôr, v súvislosti s tým sa škole ľahšie prispôsobujú. V prvých ročníkoch zvyčajne učiteľka ak má dieťa dobrý vzťah k matke, prenáša tento vzťah i na učiteľku. U chlapcov k identifikácii s učiteľkou nedochádza.
Keďže deti sú individuálne, každé z nich má individuálne ťažkosti. Najviac prípadov tvoria deti s citovou labilitou. Šesťročné dieťa rýchlo mení polaritu citov. Z plaču hneď vie prejsť do hlasitého smiechu. Pre učiteľku je dôležité poznať individuálne vlastnosti žiaka, ale aj príčiny jeho citovej lability. Má hľadať prístup k jeho záujmom, získať ho pre učenie. Učitelia by si mali uvedomiť citovú sféru detí, láskavo, trpezlivo, taktne, jemne, ale s dôrazom majú odstraňovať priestupky žiakov, usmerňovať ich pri vyučovaní, cez prestávky, na vychádzke, pri samostatnej činnosti dovtedy, kým neovládajú svoje správanie a neprispôsobia sa školskému poriadku.
Problémom s ktorým sa učiteľ môže stretnúť u prváka je intelektuálna. Sú to žiaci, ktorí sú schopní aktivizovať svoje psychické procesy, ale vinou sociálneho prostredia neprejavujú záujem o učenie. Takýto žiak netúži po nových vedomostiach, má oslabenú vôľu a negatívny citový vzťah k duševnej práci. Niekedy sa učiteľom podarí u žiaka odstrániť túto pasivitu, ale stáva sa, že aj celý školský rok nevie napriek vhodným metódam a formám prekonať v žiakovi nechuť k učeniu.
Pre učiteľa je zložitým problémom aj nervózne dieťa. Aj napriek skúmaniu príčin, ktoré vedú žiaka k chorobnému stavu nervozity nevie to len tak ľahko odstrániť. Vedie ho k tomu aby sa vyvaroval stresovým situáciám, upokojuje ho, aby mal radosť zo školskej práce. Odstraňuje u neho nervové napätie a pomáha mu osvojiť si správny pracovný štýl, aby nadviazal priateľstvá so spolužiakmi a správal sa podľa požiadaviek školského poriadku.

U žiakov prvých ročníkov v prvej fáze ich školského pobytu sú charakteristické aj procesy učenia a zapamätávania. Zo začiatku niektoré deti rýchlo zabudnú podobu aj meno svojej učiteľky, zablúdi do cudzej triedy. Jedným z charakteristických zvláštností, ktoré sa prejavujú u detí v prvých dňoch v škole je zistený sklon k napodobňovaniu druhých detí. Všetky tieto zvláštnosti, pozorované u prváčikov rýchlo miznú, ako rýchlo si žiaci zvyknú na prácu a akonáhle sa zoznámia s požiadavkami učiteľky.
Pri adaptácii dieťaťa na školské podmienky hrá mimoriadnu úlohu učiteľ. Pôsobenie učiteľa môže na jednej strane zaručovať úspešnosť a efektívnosť procesu adaptácie dieťaťa, ale na druhej strane môže učiteľ demotivovať pozitívny vzťah dieťaťa ku škole. Je dôležité aby učiteľ hovoril o všetkom pútavou formou, deťom prístupnou a zrozumiteľnou.
Deti sú rôzne. Prechod zo škôlky do školy nebýva vôbec jednoduchý. Niektoré deti sa chcú učiť, iné si nevedia zvyknúť na to, že aj ony, nielen ich rodičia, majú povinnosti. Veľa detí sa však teší z toho, že začali chodiť do školy. A niektoré dokonca natoľko, že sa doma hrajú na školu. Pre svoje hračky sa stávajú učiteľmi a chcú ich naučiť všetko, čo sa aj ony naučili v škole.
Pretože deťom v triede je všetko nové a zaujímavé, je pre ne charakteristická nestála pozornosť. Stáva sa, že ich pozornosť sa veľmi rýchlo odkloní od učiteľovho výkladu na niečo iné, čo náhodne upúta jeho zrak. Učiteľ by mal poznať tieto zvláštnosti a mal by mať prehľad o všetkých deťoch, vedieť čím ich zaujať.
Deťom treba poskytnúť množstvo podnetov, aby sa naučili učiť nielen v škole a pre školu, ale po celý život, aby túžili po nových vedomostiach.
Tiež učitelia spolu s rodičmi by mali pomáhať dieťaťu v prvých dňoch či mesiacoch v školských laviciach. Veľa záleží od učiteľa akú vytvorí klímu a prostredie v triede, ale tiež to všetko bude záležať aj od kolektívu žiakov v triede.
Myslíme si, že každý kto prečíta tento článok si spomenie na časy, kedy aj on bol prvýkrát žiakom. Zaspomína na svoju prvú pani učiteľku a možno aj na iné zážitky, ktoré prežil v škole. A na tieto problémy, o ktorých sme hovorili v príspevku už dávno zabudol a ostalo mu v pamäti len to pekné z detských čias.

Literatúra

ANDERSOVÁ, J. a kol.1994. Dobrý start do školy. Praha: Portál.
BRŤKA, J.1971. *Úvod do pedagogiky 1. ročníka*. SPN: Bratislava.
KELLER, G. a kol.1994. Jedeme do školy: *Jak mohu pomoci našemu školákovi*. Praha: Nový život.
PRCHAL, J.1976. *Vychovávame děti*. Praha: Práce.
VOLOKITINOVÁ, M.N.1953. *Nástin psychologie žákú první třídy*. Pedagogické aktuality. SPN: Praha.
WANZEL, A.1993. *Začiatočné vyučovanie*. SPN, ISBN 80-08-02000-8.

FRANCOUZSKÉ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ – JEDEN Z MOŽNÝCH PŘÍKLADŮ PŘECHODU DÍTĚTE Z PŘEDŠKOLNÍHO DO ŠKOLNÍHO SVĚTA. INSPIRACE PRO ČESKÉ A SLOVENSKÉ ŠKOLSTVÍ?

Uhlířová Jana

Anotace: Struktura pedagogických a vzdělávacích cyklů propojujících francouzskou mateřskou a primární školu naznačuje možná východiska, jak uvažovat jiným způsobem o přechodu dítěte z nižšího na vyšší stupeň. Pozitivem je základní důraz na individualitu dítěte. Nebezpečím tohoto systému může být předčasné vystavení dětí mateřské školy metodám, spojeným s povinnou školní docházkou.

Klíčová slova: propojení předškolního a školního vzdělávání, školní úspěšnost žáka, vzdělávání v cyklech, kompetence dítěte na konci cyklu, respekt k dítěti, odpovědnost a týmová práce učitelů.

Abstrakt: The structure of pedagogical and ecducational cycles represent the new way to conect preschool and primary level of French educational system. Positive feature mens to put the childs' individuality to the pedagogical centre of interest. Early use the methods conected with scool attendence is the risk of this system.

Key words: To link preschool and primary education, pupil's school succes, education in cycles, child competencies at the end of a cycle respect to a child, teachers respobsibility and their team work

Úvod

Francouzská školská reforma, realizovaná od 1. září 1992, nám může posloužit jako zdroj inspirace nejen z hlediska kurikula a organizace, ale především z hlediska přístupu k žákovi. Žák je zde chápán jako svébytná bytost, osobnost, která se podílí plna zájmu na procesu hledání a objevování světa. V tomto procesu, který u každého jedince probíhá specificky, má každé dítě právo být respektováno, právo na láskyplnou, podnětnou atmosféru a právo mít prostor k uskutečňování vlastních představ, vlastních vzdělávacích postupů a možnosti seberealizace.
Obsahově se francouzská školská reforma opírá o celou řadu dokumentů, počínaje "Programme et instructions pour l'école élementaire" z roku 1985 a konče "Horaires et programmes des écoles maternelles et élémentaires" z r. 2002. Z naznačené časové posloupnosti je zřejmé, že proces této reformy je dlouhodobý, je půběžně vyhodnocován a reflektován tak, aby následná opatření umožňovala prohloubenější a citlivější práci s jednotlivými dětmi v rámci školní praxe.
Organizace docházky dítěte do elementární školy je promyšlena vzhledem k individuálnímu zrání a rozvoji jednotlivých dětí. Vzdělávání dítěte je organizováno v cyklech. Mateřská a elementární škola je tak propojena v rámci tří cyklů. Ty definují cílové vědomosti a dovednosti, které by mělo dítě ovládnout před přechodem do dalšího, vyššího cyklu. Cykly dětemvytvářejí časově širší prostor pro hlubší upevnění,

zvládnutí i orientaci v předkládaných problémech. Je zde především respektována diverzifikace dětského nadání, tempa, rozdílného zrání a kladen velký důraz na výchovu dětí k tomu, aby se uměly zhostit své budoucí role – občana státu. V tomto pojetí je škola, jako mravní záštita demokracie, vychovatelkou skutečných demokratů.
Způsob uvažování o dítěti i dikce formulování jednotlivých kompetencí je zaměřen k dítěti jako osobnosti, jeho individualitě. Je zřejmé, že takto pojímaný náhled na dítě není pro český školský kontext dosud plně typický (i když se postupně rozvíjí) a z toho důvodu je možno chápat tyto úvahy jako zdroj inspirace proměn myšlení o dítěti v raném období jeho vzdělávání.
Filozofie francouzské školské politiky (vychází ze zákona "Orientace na vzdělání a výchovu" 1989 a školský dekret č. 90-788 z 6. 7. 1990) zdůrazňuje konkrétní odpovědnost jednotlivých pedagogických sborů škol nejen za zdárný průběh školské reformy, ale především ze rozvoj jednotlivých dětí. Tato míra odpovědnosti souvisí i s tím, že je zvýrazněn význam elementární školy jako klíčového stavebního kamene na cestě dalšího vzdělávání dítěte. Zákon z r. 1990 ("Orientace na výchovu a vzdělání") formuluje totiž platný cíl pro příští desetiletí – umožnit všem, kteří jsou toho schopni, dospět až k maturitě (80% populačního ročníku).

Principy nové školské politiky

Smyslem celé školské reformy je především to, aby bylo dítě výrazněji postaveno do centra vzdělávacího systému, což by mu umožnilo snadnější adaptaci na školské podmínky. Je třeba počítat s rozmanitostí nadání a úrovně žáků a přenést aktivitu z učitele na toho, kdo se učí a kdo se má učit.
Principy , které zakládají novou školskou politiku jsou následující:

1. Zavést více pružnosti v učení žáků a v organizaci práce učitelů tak, aby byla zajištěna lepší návaznost.
2. Nalézt nové způsoby práce školy jako veřejné vzdělávací služby na vyšší kvalitativní úrovni.
3. Mobilizovat odpovědnost samotných učitelů, na nichž závisí realizace této nové politiky na samé půdě školy, zejména v projektu školy.

Zajištění návaznosti v získávání poznatků a rozvoji dovedností
Školní úspěch dítěte je garantován kontinuitou budování a získávání vědomostí a dovedností. Tato návaznost je zajišťována organizováním víceleých cyklů elementární školy.
Učitelům a pedagogickým sborům je zde přisuzována vzrůstající odpovědnost za řízení a postup učení dětí.

Rozvoj žáka v návaznosti na jeho předchozí vědomosti
Pojem cyklus je funkční pedagogický pojem úzce svázaný s vývojem učení jednotlivého dítěte a vývojem jeho vědomostí a dovedností. Umožňuje lépe zvýraznit specifiku učení jednotlivých dětí a zároveň i kontinuální organizaci pokroku dítěte v jednotlivých oblastech díky širší perpektivě a přímé spolupráci mezi učiteli v témže cyklu. Mimo to organizace v cyklech umožňuje vyvarovat se přerušení návaznosti a fragmentace obsahu. Pružnost cyklu umožňuje pedagogickému sboru, který zde vyučuje, aby přizpůsobil rytmus práce a jednotlivé postupy každému dítěti. Cyklické uspořádání

zvýrazňuje vazby předchozích poznatků k současnému programu. Nové pojetí elementární školy je rozděleno do tří cyklů:
C1 - elementární (první) učení,
C2 - základní učení,
C3 - prohloubené učení.
Opakování ročníku, vyjádřené jako zopakování identického školního roku, v tomto pojetí tak nepřipadá v úvahu. Cykly jsou řešením nejen pro děti, jejichž vědomosti jsou již dostatečně pevné, ale i pro ty, které své komperence (cílové dovednosti) dosahují až ke konci školního roku.Chyby, které dítě vykazuje, slouží jako idikátor stavu, na jehož základě za pomoci učitele konstruuje svou vlastní vzdělávací cestu. Cíle cyklu z hlediska kompetencí je tak možno dosáhnout v průběhu celého cyklu (tedy v průběhu 2 - 3 let).
Organizace v cyklech není doprovázena reformou vzdělávacího obsahu. Učivo je vázáno na jednotlivé předměty; jsou tak definovány základní poznatky, které si mají žáci osvojit. Cyklická organizace respektuje rytmus a specifika dítěte, klade důraz na úctu ke svobodě a pedagogickou odpovědnost učitelů.

Organizace

Způsob organizace ve třídách je kompatibilní s pedagogickými cykly. Cyklus není jen administrativní struktura. Varianty pedagogické organizace v této struktuře musí být chápány ve vztahu k a) výsledku hodnocení žáků a ke b) konkrétním podmínkám třídy, místa a školy. Nejčastěji učitel zdůrazňuje heterogenitu třídy, která je chápána jako třída s několikerou úrovní práce. Toto pojetí však musí být doplněno výraznou kooperací vyučujících v cyklu. Kontinuita v cyklu je zajišťována jedním učitelem odpovědným za skupinu dětí alespoň ve třech po sobě následujících letech. Tento učitel musí úzce spolupracovat s "radou učitelů v cyklu"; společně konzultují organizaci práce, obsah výuky a hodnocení žáků.

Tato pedagogická koncepce vyžaduje progresivní rekvalifikaci, neboť reforma je cílena dlouhodobě a předpokládá tak úzkou kooperaci mezi školskými úřady, učiteli, řediteli, učiteli učitelů i inspektory.

Žákovské kompetence

Rozlišujeme tři typy kompetencí: a) kompetence transverzální (jdoucí napříč) se vztahují k postupům dětí při vytváření základního pojímání prostoru a času a metod k tomu používaných; b) kompetence disciplinárních (v jednotlivých předmětech), tj. cílové dovednodti a vědomosti, rovněž i metody charkteristické pro jednotlivý předmět a c) kompetence v oblasti jazyka. Při ovládnutí jazyka se jedná o ústní vyjadřování, četbu a písemný projev. Tyto jazykové kompetence slouží všem ostatním vzdělávacím aktivitám. Jedná se o zvláštní druh transverzálních kompetencí, proto byl na jazyk kladen mimořádný důraz. Jazyk hraje stěžejní roli pro pozdější školní docházku, je však chápán i jako dobrý sociální vklad z hlediska komunikace.
Definovat kompetence , které mají být osvojeny v průběhu cyklu, znamená přesně určit to, co má učitel na prvém místě realizovat a žák přednostně osvojit. Tyto základní kompetence charakterizují pedagogické cykly, upřesňují orientaci, podle nichž má učitel rozvíjet svou pedagogickou činnost. Stupeň ovládnutí může samozřejmě variovat od

žáka k žáku. Povinností učitele je zajistit skloubení a kompementárnost mezi transverzálními kompetencemi, kompetencemi předmětovými a obsahem výuky.

Cykly a kompetence

Cyklus "elementárního (prvního) učení" (dále C1) dítě 2 - 5 leté.

Je charakteristický velkým bohatstvím a růzností objevů, získaných zkušeností, které doprovázejí vývoj dítěte mezi 2. - 5. rokem věku. Toto období je svým významem ojedinělé, neboť na něm závisí celý budoucí vývoj dítěte. Tento cyklus, který se celý realizuje na půdě mateřské školy, vytváří podmínky pro pozorné sledování dítěte učiteli, kteří mají odhadnout první znaky rozdílnosti (např. v rytmu). Cyklus C1 nemá pouze realizovat "první učení", prolínat se i s cyklem následujícím.

Cyklus "základního učení" (dále C2) - dítě 5 - 8 leté (poslední ročník MŠ a 1. - 2. ročník primární školy) má základní funkci: zajistit strukturalizaci základního učení a nástrojů k tomu používaných.

Cyklická organizace je pružnější při vytváření pojmů. Umožňuje označit okamžik strukturace učení, zvláště ve čtení, zakládá a vytváří podmínky pro etapy následující. Vstupní okamžik může být pro každé dítě odlišný, neboť se musí opírat o dosaženou úroveň jednotlivců, ale je ovlivněn i tím, které hlavní oblasti činností sledujeme. Proto cyklická organizace vyžaduje velkou pozornost učitelů, kteří nesmějí zařadit období strukturalizace příliš brzo, ani příliš pozdě. Jinak by riskovali , že zpomalí celopu učební motivaci. V tomto cyklu se vytvářejí základní návyky (automatismy). Cyklus "základního učení" upřednostňuje čtení, psaní, a počítání, ale doplňuje je i činnostmi z oblasti disciplinární.

Cyklus "prohloubeného učení" (dále C3) - dítě 8 - 11 leté (3., 4. a 5. ročník primární školy). Cyklus je charakterizován: a) upevněním poznatků předcházejícího cyklu a rozšířením dalších pojmů, b) větším důrazem na metody práce a zkoumání.

Je zde nezbytné dokončit ovládnutí základních kompetencí, zvláště užití různých metod, které umožňují žákovi osobní cestu vedoucí k vytvoření nových vědomostí a širších kompetencí. Žák je veden k poznání vědních oborů a přesnějších metod každé disciplíny. Zvláštní místo je věnováno metodám práce, které žákovi umožní získat dostatečnou samostatnost, aby vstoupil na 2. st. ZŠ (collège). Vědomosti žáků jsou budovány na základě transversálních kompetencí (metody práce) a kompetencí disciplinárních (znalosti a metody) vlastních každému vědnímu oboru.

Vzhledem ke sledované problematice přechodu dětí z mateřské do primární školy se naše pozornost musí soustředit především na cyklus C2 (základní učení). Rozvoj a smysluplnost tohoto cyklu je postavena především na vysokoškolské přípravě (I.U.F.M.) učitelů jak pro mateřskou tak pro elementární školu. Neboť částečně je pregraduální studium totožné, později (2. ročník) je specificky zaměřeno dle výběru studenta. A tak není zásadní problém v tom, aby realizace cyklu C2 mohla začít v mateřské škole a byla dokončena ve škole primární. Přitom francouzská mateřská škola není povinná. Francouzské předškolní vzdělávání se opírá o pět oblastí aktivit, které mají být východiskem ke strukturování učení dítěte.

1) Oblast jazyka, která stojí v centru celého vzdělávacího procesu (jak již bylo naznačeno výše),

2) aktivity soustředěné kolem problematiky žít spolu,

3) aktivity reagovat a vyjadřovat se svým tělem,

4)aktivity související s objevováním světa,

5)oblast aktivit citlivost, představivost , tvořivost.
Kompetence, jimiž má být dítě vybaveno, když opouští mateřskou škou je následující:
Jazyk
- schopnost komunikovat
- doprovázet mluveným slovem činnosti, které dítě provádí (jazyk v dané situaci)
- evokace prožité situace a její popis (včetně říkadel, říkanek a básní)
- kompetence související s psanou podobou jazyka
* porozumět funkci písma
* blíže se seznámit s podobou psaného textu a literatury
* objevit zvukovou podobu jazyka (např. rytmus, samohlásky či souhlásky, nacházet rýmy a asonance)
- grafické kompetence spojené s psaním
- objevit princip abecedy.

Žít spolu
- najít si své místo mezi ostatními
- hrát svou roli
- naučit se spolupracovat
- porozumět a přijmout pravidla dětské skupiny

Reagovat a vyjadřovat se svým tělem
- realizovat činnosti, které lze měřit (kompetence spojené s různými aktivitami - běh, skok hod, běh s různými předměty, hod různými předměty); zlepšovat vlastní výkon (čas a vzdálenost); počátky atletiky.
- pohybovat a přemísťovat se v různých typech prostředí (běh, cůže. skok, atd; trojkolka, koloběžka, kolo atd.; ve vodě, na sněhu, na ledě, v písku.)
- kooperovat s protivníkem - individuálně a kolektivně
- realizovat činnosti spojené s vyjádřením uměleckým, estetickým, expresivním (např napodobit obraz tělem či osobnost např. pohádkovou , atd.)

Objevovat svět
- smyslové kompetence
- materiálově předmětné kompetence
- kompetence v oblasti živočichů, životního prostředí, hygieny a zdraví
- kompetence spojené s pojímáním prostoru
- kompetence spojené s pojímáním času
- kompetence spojené s pojímáním tvarů a velikostí
kompetence spojené s množstvím a počtem

Citlivost, představivost, tvořivost
- pohled a gesto (kresba; plastické konstruování; pozorování a transformace obrazů; sbírky a muzea; aktivity spojené s orální a jazykovou tvořivostí)

- hlas a poslech (vokální aktivity; vokální hry; zpěv a vokální tvořivost; kompetence spojené s poslechem, kompetence spojené s užíváním hudebních nástrojů)
Obdobnými oblastmi aktivit potom prochází dítě i v rámci primární školy. Není jimi tedy zaskočeno a i tento aspekt usnadňuje jeho adaptaci na školní svět.
Necháme - li se ovlivnit dikcí francouzsky psaných dokumentů a instrukcí ministerstva školství, může se zdát, že tento nový systém, adaptovaný na individuální potřeby dítěte, je optimální. Jsme - li však přítomni jeho realizaci přímo v mateřské škole, jsme schopni si, přímo u zdroje, uvědomit i jistá nebezpečí, která mohou zvláště v cyklu C2 vzniknout. Nebezpečím tohoto systému může být předčasné vystavení dětí mateřské školy metodám, spojeným s povinnou školní docházkou v primární škole.
Rozdílnost koncepce předškolního dítěte v České republice a ve Francii zhodnotili francouzští kolegové (s nimiž jsem spolupracovala 4 roky v programu Socrates "Raná prevence obtíží při učení a adaptaci dětí předškolního věku") po návštěvách českých mateřských škol konstatováním: " Dnes lépe rozumíme tomu, proč jste tak hrdi na vaše předškolní instituce. Vy vidíte v předškolákovi dítě, my v něm vidíme žáka". A v tomto výroku se odráží i reálné nebezpečí, kterého si musíme být vědomi.
Je jistě vhodné se inspirovat francouzským příkladem, ale zároveň je třeba být ostražitým při jeho realizaci. Nejen proto, že naše tradice jsou přece jen odlišné, ale zláště proto, že jsme jak Češi, tak i Slováci, prošli historickou zkušeností "nové koncepce" z roku 1976 a jsme schopni dnes reálně odhadnout nebezpečí rané "scholarizace" dětí.

Literatura

BABIN, N.; PIERRE, M. 1986. Programmes, instructions, conceils pour l'école élémentaire. Paris : Hachette.
CRUCHET, M.; FÉROLE, J.; LEROY, J. 1989. Enseigner aujourd'hui. Paris : Hachette.
École élémentaire, programmes et instructions.1985. Paris : CNDP, ISBN 2-253-03783-4.
FERRY, L.; DARCOS, X. 2003. Qu'apprend - on à l'école maternelle? Paris : CNDP, ISBN 2-240-01-299-4.
Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de la recherche. N°1/14. 2. 2002. ISSN 1268-4791.
Le projet d'école. 1992. Paris : Hachette.
Les cycles à l'école primaire.1991. Paris : Hachette, ISBN 2.01.018204.9.
PIERRE, R.; TERRIEUX, J.; BABIN, N. 1992. Orientations - projects - activités pour l'école maternelle. Paris : Hachette, ISBN 2.01.014147.4
Programmes de l'école primaire. Paris : Savoir livre, 1995. Programmes de l'école primaire Bulletin officiel de l'éducation nationale N°5/9. 3. 1995.

ZIŠŤOVANIE DOSIAHNUTEJ ÚROVNE KOMPETENCIÍ DIEŤAŤA PRED VSTUPOM DO ZÁKLADNEJ ŠKOLY PROSTREDNÍCTVOM TEMATICKEJ KRESBY

Podhájecká Mária - Guziová Katarína

Abstrakt: Príspevok podáva výsledky riešenia výskumnej úlohy zameranej na zistenie úrovne perceptuálno-motorických, kognitívnych, sociálnych, emocionálnych a pracovno-motivačných kompetencií dieťaťa pred vstupom do základnej školy. Pri riešení úlohy sa využil novovytvorený výskumný nástroj, ktorý sa orientoval na prejavy rôznych osobnostných charakteristík v určitej, pre dieťa obľúbenej aktivite.

Kľúčové slová: Kompetencie dieťaťa, sociabilita, emocionalita, kognitívny vývin, grafomotorické zručnosti, grafomotorická koordinácia kresby, tvorivosť

Abstract: The contribution presents results from a research task, which is focused on searching for a level of perceptual-motoric, cognitive, social, emotional and work-motivational competencies of a child before entering the elementary school. A newly created research tool used in this task was oriented to expression of various personel features in certain favourite activity.

Key words: Child competencies, social ability, emotionality, cognitive development, grapho-motoric skills, graphomotoric coordination of drawing, creativity

Úvod

V súčasnej dobe sa ukazuje ako nanajvýš aktuálna úloha zaoberať sa kompetenciami dieťaťa v závere predškolského obdobia. Reálne možno predpokladať, že vypracovanie kompetencií dieťaťa predškolského veku pred vstupom do 1. ročníka základnej školy umožní pedagógom materských škôl a elementaristom v základných školách vytvoriť si presnejšiu predstavu o osobnostnom rozvoji každého dieťaťa vzhľadom na školskú pripravenosť. Zároveň možno očakávať, že poslúžia pre efektívnejšie počiatočné učenie.

Pojem kompetencia sa používa v odbornom i v bežnom jazyku a jeho význam nie je jednoznačný. Ako synonymá k pojmu kompetencia sa zvyknú používať pojmy schopnosť, zručnosť, spôsobilosť, efektívnosť, kapacita, požadovaná kvalita a ďalšie (Turek, 2003).
Podľa Richtera je získanie kľúčových kompetencií „rozhodujúcim krokom pri rozvíjaní osobnosti.“ (1995, s. 39).
V predškolskom veku nám ide o celostný rozvoj osobnosti dieťaťa a v jeho rámci aj o proces utvárania žiaducich kompetencií. V prvej etape riešenia výskumnej úlohy Štátneho pedagogického ústavu v spolupráci s Prešovskou univerzitou, Pedagogickou fakultou, sme vytvorili výskumný nástroj na zisťovanie rôznych kompetencií. Do tvorby tohto výskumného nástroja, ktorým bol komplexne poňatý pozorovací hárok, sa

premietla idea celostného a vyváženého rozvoja osobnosti dieťaťa. Orientoval sa preto na perceptuálno-motorickú, kognitívnu, sociálnu, emocionálnu i pracovno-motivačnú oblasť rozvoja. Výskumný nástroj sa sústreďoval na kompetencie ako na spôsobilosti a schopnosti dieťaťa reagovať určitým žiaducim spôsobom v konkrétnej situácii alebo pri riešení nejakej úlohy.
Na ilustráciu uvádzame všetky úlohy, ktoré obsahoval pozorovací hárok:

1. Správanie sa dieťaťa v hre a v iných činnostiach
2. Zostaviť obrázok podľa predlohy z rozstrihaných tvarov alebo dielcov jednoduchého puzzle
3. Zostaviť obrázok podľa slovných inštrukcií z plošných geometrických tvarov
4. Reprodukovať jednoduchú známu rozprávku
5. Ilustrovať známu rozprávku
6. Dramaticky stvárniť rozprávku a vcítiť sa do konania rozprávkových postáv
7. Dokončiť jednoduchý príbeh tak, aby sa skončil a) veselo, b) smutne

Všetky úlohy pozorovacieho hárku mali súčasne na zreteli *celkovú úroveň zrelosti CNS dieťaťa.*
V našom príspevku sa budeme zaoberať iba V. úlohou, ktorou je ilustrácia známej rozprávky.

Metodika výskumného overovania pozorovacieho hárku

Novovytvorený výskumný nástroj obsahoval sedem úloh s celkovým počtom 53 položiek. Na tvorbu tohto výskumného nástroja nadväzovala druhá etapa, v ktorej sa overovala na vybranom výskumnom súbore jeho účinnosť.
Úloha výskumu – zistiť aké osobnostné charakteristiky sú dôležité pre rozvoj žiaducich kompetencií dieťaťa predškolského veku pred vstupom do 1. ročníka základnej školy – sa odzrkadlila vo všetkých siedmich úlohách i v jednotlivých položkách pozorovacieho hárku.
Ďalšou úlohou výskumu bude vymedziť nadoblastné a oblastné kompetencie, prostredníctvom ktorých možno stimulovať rozvoj osobnosti dieťaťa vzhľadom na školskú pripravenosť. Tieto kompetencie sa budú koncipovať vychádzajúc jednak z dokumentov vypracovaných našimi významnými odborníkmi a jednak z platných medzinárodných dokumentov.
Predpokladáme, že k riešeniu tejto závažnej úlohy napomôže vyhodnotenie pozorovacieho hárku a vykonanie položkovej analýzy.

Výskumný súbor

Do výskumného súboru bolo zaradených 23 mestských a vidieckych materských škôl z vybraných okresov s rôznym demografickým vývojom. Súbor tvorili deti pochádzajúce z rôzneho socioekonomického a sociokultúrneho prostredia, ktorý pozostával z celkového počtu 397 detí.
Základným kritériom pri zostavovaní výskumného súboru bolo, že vo vybranej skupine pozorovaných detí z príslušnej materskej školy boli zaradené iba tie deti (aj z viacerých tried), u ktorých sa predpokladala povinná školská dochádzka do základnej školy od nasledujúceho školského roka.

Metódy a prostriedky pri overovaní pozorovacieho hárku

Hlavnou výskumnou metódou bolo pozorovanie výchovno-vzdelávacieho procesu a v rámci neho pozorovanie prejavov správania alebo určitých osobnostných charakteristík dieťaťa pri určitej aktivite alebo v určitej situácii prostredníctvom pozorovacieho hárku.
Jednou z aktivít bola *ilustrácia známej rozprávky.* Kresba patrí k najobľúbenejším aktivitám dieťaťa predškolského veku a súčasne možno detskú kresbu alebo detský výtvarný prejav označiť ako významný diagnostický prostriedok zo psychologického i z pedagogického hľadiska. Kresba je prostriedkom sebarealizácie dieťaťa, prejavuje sa v nej celá osobnosť a možno jej prostredníctvom diagnostikovať psychický vývin dieťaťa. Nám išlo o hodnotenie detskej tematickej kresby (zameranej na konkrétnu rozprávku) z pedagogického hľadiska. Toto hľadisko sa premietlo do dvanástich položiek, ktoré úloha obsahovala.

Položková analýza pozorovacieho hárku

Na vyhodnotenie výsledkov jednotlivých úloh a položiek sme použili metódu položkovej analýzy, pričom sme sa v kvantitatívnej i kvalitatívnej analýze zaoberali celým výskumným súborom, t.j. s počtom detí 397.

Kvantitatívne vyhodnotenie pozorovacieho hárku

V každej položke bolo možné dosiahnuť dva až štyri body, podľa počtu možností označených veľkými písmenami. Spravidla písmeno A ako pozitívna možnosť znamenalo najvyšší počet bodov (3 až 4), písmeno B (2 až 3) o jeden bod menej a písmeno C (1 až 2) o jeden bod menej ako písmeno B a písmeno D (v troch prípadoch v dvojstupňovej škále písmeno B) jeden bod. Pretože jednotlivé možnosti sa viazali na rôzne osobnostné vlastnosti, ktoré môžu byť vzhľadom na vývinové aspekty dieťaťa predškolského veku aj premenlivé, dané bodové hodnotenie možno chápať relatívne. Spravidla sa hodnotil najčastejšie sa vyskytujúci jav. Z tohto dôvodu sa nepracovalo s nulovou hodnotou a pri maximálnom (pozitívna možnosť) a najmä minimálnom (negatívna možnosť) bodovom hodnotení sa frekventovane používalo slovo „takmer“.

Interpretácia kvantitatívnych údajov pozorovacieho hárku

Výsledky hodnotenia detí v úlohe: Ilustrovať známu jednoduchú rozprávku.
V tejto úlohe bolo možné dosiahnuť maximálny počet bodov 33 a minimálny 12 bodov.

Tabuľka č. 1 Bodové skóre (AM) a percento úspešnosti jednotlivých položiek

č. položky	body	počet detí		AM	%úspešnosti
			%		
1	A	281	70,78	2,7	89,84
	B	111	27,96		
	C	5	1,26		
2	A	351	88,41	2,87	95,72
	B	41	10,33		
	C	5	1,26		
3	A	294	74,06	2,73	90,85

	B	97	24,43		
	C	6	1,51		
4	A	340	85,64	1,86	92,82
	B	57	14,36		
5	A	368	92,7	1,93	96,35
	B	29	7,3		
6	A	346	87,15	1,87	93,58
	B	51	12,85		
7	A	285	71,79	2,68	89,25
	B	96	24,18		
	C	16	4,03		
8	A	370	93,2	2,92	97,31
	B	22	5,54		
	C	5	1,26		
9	A	323	81,36	2,8	93,2
	B	67	16,88		
	C	7	1,76		
10	A	327	82,36	2,82	93,87
	B	67	16,88		
	C	3	0,76		
11	A	308	77,58	2,76	92,02
	B	83	20,91		
	C	6	1,51		
12	A	166	41,81	2,33	77,58
	B	195	49,12		
	C	36	9,07		
Celkový priemer za úlohu				30,24	91,65

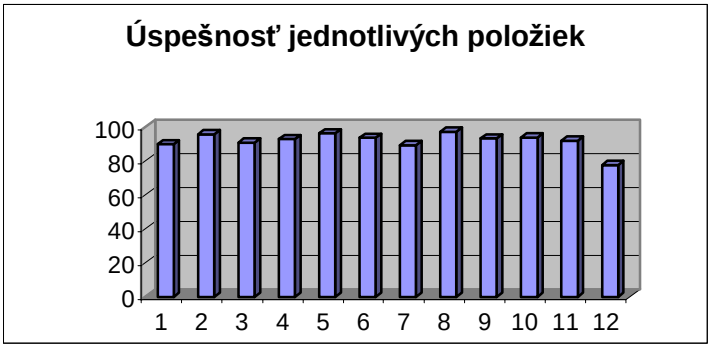
V prvej položke išlo o prvý predpoklad dobrého grafomotorického prejavu, ktorým je zaujatie správneho postoja dieťaťa pri kreslení, v našom prípade o vzpriamené sedenie. Pri kreslení sedelo vzpriamene a so správnym predklonom: vždy 70,78% detí; niekedy, občas sedelo nesprávne 27,96% detí; väčšinou sedelo nesprávne 1,26% detí. Bodové skóre bolo 2,70 a úspešnosť 89,84%.

Druhá položka sledovala správnosť uchopenia grafického materiálu. Pri kreslení správne držalo ceruzku alebo iný grafický materiál: vždy 88,41% detí; niekedy 10,33% detí; takmer vôbec nevedelo správne držať rôzny grafický materiál (ceruzky, farbičky, kriedy a pod.) 1,26% detí. Bodové skóre bolo 2,87 a úspešnosť 95,72%.

Tretia položka zisťovala úroveň dosiahnutej grafomotorickej koordinácie kresby. Grafomotorická koordinácia kresby bola: úplná (čiary boli pevnejšie a dobre pospájané, bola z nich zrejmá väčšia kontrola a ovládanie) 74,06% detí; čiastočná (čiary boli menej pevné a menej na seba nadväzovali, boli pospájané iba čiastočne a bola z nich zjavná iba čiastočná kontrola a ovládanie) 24,43% detí; takmer žiadna (kresba bola nepresná, čiary boli roztrasené alebo preškrtávané a nenadväzovali na seba, bola z nich zjavná iba veľmi slabá kontrola a ovládanie) 1,51% detí. Bodové skóre bolo 2,73 a úspešnosť

90,85%. Uvedené údaje naznačili, že grafomotorická koordinácia kresby sa závere predškolského veku ešte vyvíja.
V štvrtej položke sa skúmala detská tematická kresba z pohľadu schopnosti vystihnúť dej zobrazovaného. Dieťa bolo schopné vyjadriť kresbou dej: áno, dokázalo kresbou vyjadriť dej (bolo možné z nej rozlíšiť dej alebo jednotlivé reálie danej rozprávky) 85,64% detí; takmer vôbec nedokázalo kresbou vyjadriť dej (takmer nebolo možné identifikovať dej alebo reálie danej rozprávky) 14,36% detí. Bodové skóre položky bolo 1,86 a úspešnosť 92,82%.
Piata položka mapovala akú stopu zanecháva dieťa pri vyvíjaní určitého tlaku na podložku pri kreslení. Tlak ruky grafickým materiálom a stopa na podložku: bola primeraná 92,70% detí; bola takmer neprimeraná (bola nápadne silná, alebo naopak – nápadne slabá) 7,30% detí.
Bodové skóre bolo 1,93 a úspešnosť 96,35%.
Šiesta položka mala na zreteli využiteľnosť a zaplnenie plochy papiera vzhľadom na celkové rozmiestnenie kresby. Kresba: bola rozvrhnutá po celej ploche 87,15% detí; takmer vôbec nebola rozvrhnutá po celej ploche (napr. bola iba v rohu a pod.) 12,85% detí. Bodové skóre bolo 1,87 a úspešnosť 93,58%.
Siedma položka sa zaoberala dejovou ucelenosťou tematickej kresby. Kresba: bola ucelená (jednotlivé časti kresby boli vhodne rozmiestnené) 71,79% detí; bola čiastočne ucelená (niektoré časti kresby boli vzhľadom na dej nevhodne rozmiestnené) 24,18% detí; je takmer neucelená, jednotlivé časti boli rozmiestnené chaoticky 4,03% detí. Bodové skóre bolo 2,68 a úspešnosť 89,25%.
V ôsmej položke sa hodnotila rozmanitosť farebnej skladby detskej ilustrácie. Dieťa spravidla kreslilo (alebo maľovalo): pestrofarebne (používalo 3 a viac farieb) 93,20% detí; čiastočne farebne (používalo 2 farby) 5,54% detí; jednofarebne (za jednu farbu sa považuje aj používanie ceruzky) 1,26% detí. Bodové skóre bolo 2,92 a úspešnosť 97,31%.
Deviata položka sa sústreďovala na proporcionalitu ľudskej postavy. Zobrazované ľudské postavy mali: správnu proporcionalitu 81,36% detí; čiastočne správnu proporcionalitu (napr. hlava bola veľká a telo a jeho súčasti boli zobrazené správne) 16,88% detí; takmer vôbec nesprávnu proporcionalitu (napr. každá noha bola iná, hlava bola oproti telu nápadne veľká a pod.) 1,76% detí. Bodové skóre bolo 2,80 a úspešnosť 93,20%.
V desiatej položke išlo o schopnosť kresbou vystihnúť odlišnosť ľudskej postavy a zvieracej figúry. V kresbe sa ľudská postava a zvieracia figúra: úplne odlišovali 82,36% detí; čiastočne odlišovali 16,88% detí; takmer vôbec sa neodlišovali 0,76% detí. Bodové skóre bolo 2,82 a úspešnosť 93,87%.
Jedenásta položka zisťovala mieru schopnosti dieťaťa interpretovať vlastný výtvor. Dieťa interpretovalo svoje dielo: zrozumiteľne, dokázalo popísať výjav, dej obrázku aj jeho časti 77,58% detí; čiastočne zrozumiteľne, interpretovalo len časti obrázku 20,91% detí; nezrozumiteľne, nevedelo interpretovať obrázok 1,51% detí. Bodové skóre bolo 2,76 a úspešnosť 92,02%.
Dvanásta položka sa orientovala na schopnosť výtvarnej tvorivosti dieťaťa, najmä na originalitu výtvarnej práce. Výtvarný prejav bol: originálny (výtvarné spracovanie bolo nápadité a originálne, vyskytovalo sa len výnimočne vo výtvarných prácach – u veľmi malého počtu detí) 41,81% detí; čiastočne originálny (to isté alebo podobné výtvarné spracovanie sa vyskytovalo v niekoľkých výtvarných prácach) 49,12% detí;

neoriginálny (výtvarné spracovanie bolo veľmi obvyklé a vyskytovalo sa vo väčšine výtvarných prác) 9,07% detí. Bodové skóre bolo 2,33 a úspešnosť 77,58%, čo naznačuje dobrú úroveň výtvarnej tvorivosti.
Celkový priemer za široko koncipovanú úlohu bol v bodovom skóre 30,24 s úspešnosťou 91,65%. Uvedené údaje vypovedajú o výbornej kvalitatívnej úrovni kresebného výtvarného prejavu v oblasti detskej ilustrácie, ktorá je jednou z najnáročnejších výtvarných aktivít.
Na vytvorenie presnejšieho obrazu o výsledkoch položkovej analýzy uvádzame graf:



Graf naznačuje percentuálne údaje úspešnosti zvládnutia jednotlivých položiek. Všetkých 12 údajov možno hodnotiť priaznivo. Z grafického vyjadrenia je zrejmé, že najvyššie percento úspešnosti dosiahli deti v 8. položke, ktorou bola farebná rozmanitosť detskej ilustrácie. Vzhľadom na veľký diagnostický význam detskej kresby majú údaje v grafe vysokú výpovednú hodnotu v prospech perceptuálno-motorických, kognitívnych, sociálnych, emocionálnych a pracovno-motivačných kompetencií pozorovaných detí a tým aj v prospech ich školskej pripravenosti.

Záver

Z hľadiska osobnostného rozvoja sa uvedené výsledky detí v jednotlivých položkách ukazujú ako priaznivé a možno ich preto hodnotiť pozitívne. Úloha, ktorou bolo ilustrovanie známej rozprávky i výsledky iných úloh poukázali na dobrú zrelosť CNS detí ako aj na dobrú úroveň dosiahnutých kompetencií.
Položková analýza nielen v uvedenej úlohe, ale aj v iných úlohách naznačila, že skúmanie kompetencií a celkových osobnostných charakteristík detí prostredníctvom pozorovacieho hárku ide do patričnej hĺbky i šírky. Výskumný nástroj sa overil na pomerne rozsiahlej výskumnej vzorke. Tieto skutočnosti súhrnne zabezpečili pomerne dobrú validitu výskumného nástroja, ktorý sa môže v budúcnosti využiť v pedagogickej diagnostike v materských školách. Takto získané výsledky sa môžu následne premietnuť aj do plánovania výchovno-vzdelávacích činností, do ich realizácie a predovšetkým do účinnejšieho rozvíjania osobnosti dieťaťa predškolského veku..

Literatúra

BELZ,H., SIEGRIST, M.2001. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, ISBN 80-7178-479-6

KOLLÁRIK, K.1996. Orientačná skúška pripravenosti na školu. Príručka pre administráciu a vyhodnotenie. Bratislava: Psycho-Insight, spol. s.r.o.
KOLLÁRIK, K.1998. Diagnostické metódy pre učiteľky materských škôl. Predškolská výchova, roč. *52*, 1997/1998, č. 4.
KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.) 2001.Predškolská a elementárna pedagogika. Praha: Portál, ISNB 80-7178-585-7.
KROGH, A. (Úprava: Gajdošová, E., Herényiová, G.)1996. Kresebný test školskej spôsobilosti. Príručka pre administráciu a vyhodnotenie. Bratislava: Psycho-Insight, spol. s.r.o.
RICHTER, CH.1995. Schlüsselqualifakationen. Mníchov.
ŠUPŠÁKOVÁ, B.1999. Detské príbehy alebo medzi hrou, písmom a obrazom. Naša škola, roč. 2, 1998/1999, č. 1, s.19.
VÁGNEROVÁ, M.2000. Vývojová psychologie. Praha: Portál, ISBN 80-7178-308-0.
VALACHOVÁ, D.1999. Tvorivosť vo výtvarnej výchove detí. Predškolská výchova, roč. 53, 1998/1999, č. 4, s. 3 – 6.
TUREK, I.2003. Kľúčové kompetencie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, ISBN 80-8052-174-3.
TUREK, I., ZELINA, M. ROSA, V.2000. Projekt Milénium. MŠ SR.

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

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

VSTUP DIEŤAŤA DO ŠKOLY AKO VÝZNAMNÝ MEDZNÍK JEHO ŽIVOTA

Lesková Andrea

Anotácia: Vstup dieťaťa do prvej triedy je jedným z najdôležitejších momentov jeho doterajšieho života, pretože výrazným spôsobom ovplyvňuje formovanie vzťahu dieťaťa ku škole a vzdelaniu, motivuje dieťa pre školskú prácu a ovplyvňuje jeho úspešnosť i spokojnosť v škole. Príprava detí na školu je významnou súčasťou cieľa a poslania materskej školy a rodiny. Zvlášť dôležitá pre dieťa je predškolská príprava v poslednom ročníku MŠ, nakoľko vo významnej miere prispieva k úrovni školskej zrelosti.

Kľúčové slová: základná škola, materská škola, školská zrelosť, školská pripravenosť

Abstract: Child´s start of the first class of elementary school is the important moment of his/her life because it really influences child´s relation to school and education. It also motivates him/her to school work as weel as it influences child´s success and happiness at school. Our article put semphasis on the pre-school education within nursery schools, too.

Key words: elementary school, nursery school, school maturity, school readiness

Vstup do školy je všeobecne považovaný za významný medzník v živote každého dieťaťa. Začiatok školskej dochádzky býva často označovaný ako kľúčový moment života dieťaťa, či zlomové obdobie.

Nástupom do školy sa pre dieťaťa končí bezstarostné obdobie hier a zábavy, v jeho živote nastávajú výrazné zmeny. Ondrejkovič (2004) konštatuje, že pre dieťaťa je prechod z prostredia rodiny do prostredia školy jedným z kritických okamžikov. Dieťa sa stretáva mimo svojej rodiny prvý raz s inštitúciou, ktorá vyžaduje bezpodmienečné vykonávanie určitých činností, čiže v tomto zmysle má donucovací charakter. Škola však vyžaduje nielen plnenie požiadaviek orientovaných na výkon, ale tiež osvojovanie si nových spôsobov správania, vyplývajúcich z role žiaka. Na rozdiel od rodinného prostredia dieťaťa, kde za normálnych okolností sa požiadavka plnenia určitých povinností a dodržiavania disciplíny spája s láskou rodičov, školské prostredie vystupuje ako neosobné, ako pravidelný, záväzný systém (presný začiatok a koniec vyučovania, zachovávanie ticha a kľudu počas vyučovania, hlásenie sa o slovo zdvihnutím ruky, rozvrh hodín, domáce úlohy apod.)

V počiatkoch školskej dochádzky je dôležité naučiť dieťa predovšetkým sebaovládaniu, dodržiavaniu pravidiel, sústredeniu pozornosti, rešpektovaniu autority učiteľa, systematickej a cieľavedomej práci, zodpovednosti za svoje správanie. „ Postupne škola predkladá mnoho noriem, ktorých interiorizácia je považovaná za nevyhnutný predpoklad pre začlenenie jedinca do spoločnosti“. (Výrost, Slaměník, 1998, s. 265)

Množstvo povinností, požiadaviek a nárokov na začiatku školskej dochádzky dočasne vykoľají v rôznej miere veľa žiakov – prváčikov. Samozrejme, problémy vznikajú

hlavne tam, kde bola slabšia alebo nedostatočná príprava dieťaťa pre školu v rodine, ale nebýva to jednoduché ani u detí, ktoré boli v rodine a v predškolských zariadeniach na školu dobre pripravované.
Pri vstupe dieťaťa do školy sa od neho vyžaduje, aby bolo na takej úrovni telesného a psychického vývinu , aby sa dokázalo bez problémov adaptovať na prácu v škole. V tejto súvislosti sa používa pojem školská zrelosť, školská pripravenosť. Kompetencie, ktoré sú potrebné k prijateľnému zvládnutiu školských požiadaviek, môžeme rozdeliť do dvoch skupín (Vágnerová, 2000) kompetencie, ktoré sú závislé na zrení. Vtedy hovoríme o školskej zrelosti.

Kompetencie, na ktorých rozvoji sa podieľa predovšetkým učenie. Ich úroveň vyjadruje školská pripravenosť.

Najbežnejším, avšak nie postačujúcim, kritériom pre vstup do školy je vek dieťaťa. Podstatná je však aj fyzická vyspelosť, intelektová zrelosť, primeraná rozumová a emocionálna vyspelosť, osobnostná a sociálna zrelosť, hodnotová orientácia, dokonale osvojená reč a i.
Pripravenosti dieťaťa na vstup do školy veľmi pomáha predškolská výchova v poslednom ročníku MŠ. Predškolskou prípravou prechádzajú prakticky všetky päťročné deti, takže prechod do školského prostredia je už potom pre ne plynulejší. Materská škola ako socializačné prostredie ovplyvňuje sieť sociálnych vzťahov detí dvojakým smerom (Alan, 1989). Predovšetkým dochádza k posilneniu kontinuity životnej dráhy, pretože slabnú a ritualizujú sa prechody dieťaťa z jednej fázy do druhej. Rozvoj individuálnych dispozícií je lepšie zlaďovaný s adaptáciou dieťaťa na skupinu, školský kolektív. Hlavne pre deti z jednodetných a málodetných rodín to má zásadný význam. Na druhej strane materská škola urýchľuje vstup do štruktúr utváraných dospelými. Dieťa sa skôr odpútava od jednostranného citového vzťahu k rodičom a prispôsobuje sa vzťahom, ktoré sa vytvárajú medzi deťmi a učiteľkami MŠ. Dieťa sa skôr stretáva s prostredím, kde dospelí nie sú len útočiskom, ale aj stelesnením vonkajšej moci a autority. Jeho vnímanie je posilňované zvláštnym typom vrstovníckej solidarity. Z výchovného hľadiska sa dieťa učí potláčať negatívne vlastnosti a dodržiavať isté pravidlá. Veľmi dôležitý je aj vzdelávací proces v MŠ. Nakoľko hra je najprirodzenejšia aktivita pre dieťa v predškolskom veku, tak aj vyučovanie je tomu podriadené. Samotná hra, jej priebeh a atmosféra sú najprirodzenejším komunikatívnym prvkom pri interakcii dieťaťa s učiteľom i s ostatným okolím. Vzdelávací proces v MŠ veľmi pomáha pri rozvíjaní poznávacích procesov, fantázie, predstavivosti a kreativity. Značné pokroky sa dejú aj vo vývine reči a zlepšuje sa aj komunikačná zručnosť v oblasti verbálnej i neverbálnej komunikácie.
Predškolskú výchovu tiež možno zaradiť k vhodným indikátorom na včasné rozpoznanie porúch sociability detí (schopnosti vychádzať a komunikovať s ľuďmi). Umožňuje to predchádzať tomu, aby do základných škôl odchádzali z predškolských zariadení školsky nezrelé deti.
Na druhej strane je tu možnosť objaviť už na úrovni materských škôl mimoriadne nadané a talentované deti a vytvárať podmienky pre úspešné pokračovanie v ich ďalšej vzdelávacej a školskej dráhe.

Celý proces socializácie, výchovy a vzdelávania v MŠ, hlavne v poslednom ročníku MŠ, vo významnej miere prispieva k úrovni školskej zrelosti a pripravenosti, čo je veľmi potrebné pre vstup dieťaťa do školy.
Dôsledkom klesajúcej pôrodnosti je úbytok detí v materských a základných školách. Výrazne sa to odráža v problémoch škôl ako zaplniť prvé ročníky, aby sa vôbec mohli otvoriť (Haring, 2002). Hlavne na dedinách ide o existenčnú záležitosť, lebo keď niet žiakov, niet ani školy. V rámci „ prežitia“ potom školy rôznymi spôsobmi lákajú rodičov, aby svoje dieťa zapísali práve u nich (ponuka rôznych služieb, rozšírená telesná výchova, športová činnosť atď.) Častokrát podľa aktuálnej situácie a počtu detí je na rodičov vyvíjaný tlak, aby dieťa dali do školy v termíne bez ohľadu na to, či je dieťa pre školu skutočne zrelé. Ďalším možným úskalím sa môže stať nejednotnosť v požiadavkách na deti v rámci jednotlivých materských a základných škôl, v horšom prípade ich vzájomná nespolupráca. Netreba dodávať, že tieto skutočnosti sa dejú výrazne v neprospech dieťaťa.
Ako už bolo spomenuté, nástup do školy je významným sociálnym medzníkom. Dobrý štart, či začiatok v prvej triede je významnou motiváciou pre školskú prácu, je dôležitým momentom podmieňujúcim úspešnosť a predovšetkým spokojnosť dieťaťa v škole.

Literatúra

ALAN, J. 1989. Etapy života očima sociologie. Panorama, Praha.
HARING, V. 2002. Nechutné ťahanice o prváčikov. In : Slovo, č. 36.
ONDREJKOVIČ, P.2004. Socializácia v sociológii výchovy. Veda, Bratislava. ISBN 80-224-0781-X.
VÁGNEROVÁ, M. 2000. Vývojová psychologie : Dětství, dospělost, stáří. Portál, Praha.
VÝROST, J. – SLAMĚNÍK, I.1998. Aplikovaná sociální psychologie I. Portál, Praha, ISBN 80-7178-269-6.

NÁZOROVÝ RADIKALIZMUS A JEHO VPLYV NA DIEŤA

Kotrusová Jana

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá vplyvom radikalizmu na dieťa. Naše vlastné prejavy poskytujú zdroj pre dieťa a jeho agresivitu voči iným z pozície moci. Poukazuje sa tu tiež na nezvládnutie slobody v súčasnosti ako aj nebezpečenstvo prenikania radikalizmu do myslenia ľudí.

Kľúčové slová: dieťa, škola, radikalizmus, fašizmus

Key words: child, school, extreme, fascism

Násilie, radikalizmus, extrémizmus slová veľmi často používané. Vyžaruje z nich hrôza ba niekedy až panika. Čo robiť kam ísť alebo lepšie povedané kam ujsť pred človekom? Často sa v súčasnosti stretávame s prejavmi nacionalizmu, netolerancie, rasizmu ba aj fašizmu u nás doma, aj v zahraničí. Otvoriť tento problém je preto práve v tejto dobe veľmi aktuálny. Myslím si, že sa ocitáme vo víre akého si zmätku kedy nevieme kam patríme a kam chceme ísť. A práve v tejto dobe sa darí týmto skrytým (len navonok) prejavom. Keď sa pozrieme do nie tak dávnej minulosti nachádzame súvislosť v tom, že neistá doba bola vždy živnou pôdou pre spomenuté pre nás nie príliš lichotivé prejavy. Či to už bola atmosféra po 1. sv. vojne v Nemecku, ale aj v Taliansku, či v Rusku, alebo násilné rasové prejavy v Amerike voči černochom (aj keď tento problém je oveľa starší). A stretávame sa s tým aj dnes. Aj keď na to nie sme príliš hrdí. Hovorí sa, že keď chceme poraziť nepriateľa musíme ho najprv poznať. Stará múdrosť, ktorá nesie v sebe kus pravdy a pre nás možno jedno z riešení. Viem, že hovoriť iba nestačí, ale niekde sa začať musí. Uviesť fakty na pravú mieru a zaradiť ich do širšieho nielen filozofického, ale aj životného rámca nám možno pomôže pochopiť príťažlivosť týchto ideológii pre dnešného človeka.

V tejto dobe sa stretáme s neistotou. Sledujeme programy kde nás kŕmia apokalyptickými teóriami, kde prežijú len vyvolení. Ale kto sú tí vyvolení? Je veľkým otáznikom. Bieli, čierni ľudia, muži, či ženy, kresťania či iné vierovyznania? Netušíme, avšak živíme v sebe malú iskru nádeje, že snáď práve my. Ale čo tí ostatní, čo s nimi? Veď nie každý ma otvorenú cestu do raja. Avšak tí vyvolení nemusíme byť práve my, ale práve tí druhí. Takéto a im podobné úvahy sa možno preháňajú v hlavách mnohým ľuďom. A to nás po hlbšej úvahe môže priviesť nielen do neistoty, ale aj do depresie, kedy začíname všetko, čo sa okolo nás deje posudzovať akosi inak. Vidíme všade božie znamenia alebo predzvesť katastrofy a hľadáme únik. A taktiež oveľa citlivejšie vnímame nespravodlivosť, ktorej sme svedkami každý deň. Myslím si, že práve takéto uvažovanie a zneistenie nás môže pripraviť o našu vlastnú autonómiu, slobodu pretože ju obetujeme na úkor nejakému úniku, ktorým môže byť netolerancia. Našou vlastnou netoleranciou vplývame aj na našich najbližších, ktorými sú práve naše deti. Keď im budeme od malička hovoriť slová ako: „ja som tu a teraz a chcem všetko lebo neviem ako dlho tu ešte budem“, či dokonca k prejavu nacionalizmu „ len ja mám právo byť tu a nikto iný“ alebo rasizmu „Prečo niekto „iný“ existuje na môj úkor? Alebo

v ekonomickom vyjadrení „na moje náklady a dokonca si dovolí byť inej farby pleti.“, či chceme alebo nie aj oni sa začnú správať podobne ako my sami, radikálne. Avšak deti sa môžu začať spravať agresívne. A to najmä v škole, kde sa deti stretávajú s celou paletou rôznorodosti. Výskumy a množstvo detí potvrdzujú, že šikanovanie je úplne bežné v školách ba už aj v škôlkach. Myslím, že práve naše letmé prejavy súhlasu s radikalizmom nás nielen oberajú o ľudskosť, ale sú aj podporou agresivity detí na báze radikalizmu. Možno, že aj to je jedna z príčin prečo sa darí radikalistickým teóriám aj dnes, keď sme boli svedkami takpovediac na vlastnej koži, čo takýto ideologický ošiaľ dokáže spraviť z človeka, že si prestáva ctiť tie najzákladnejšie ľudské slobody a práva, za ktoré sa tvrdo bojovalo a vytvorenie ktorých nás malo posunúť kdesi vyššie. Ako by možno v duchu poznamenal Kohlberg, k šiestemu stupňu morálneho vývoja človeka, kedy sme si vytvorili spoločenské zásady platné pre každého ľudského tvora. Alebo nás to možno posunulo trochu bližšie k nadčloveku. Avšak nie je pre nás problémom zabudnúť. Alebo snáď podceňujeme zložitosť tohto problému. Chcela by som pripomenúť, že práve deti sú obrazom svojich rodičov a preto by sme sa nemali diviť ak sa stretneme s problémom radikalizmu u detí, ale skôr nastaviť zrkadlo myšlienkam, slovám a skutkom. Deti vedia veľmi ľahko podľahnúť rôznym ideológiám, ktoré môžu zvrátiť ich duševný vývoj a napáchať u nich veľké škody. Ako píše T. Kroňski“ „Fašistická doktrína, ak sa ju pokúšame posudzovať z hľadiska alebo porovnávaním s inou ucelenou filozofickou či myšlienkovou koncepciou, môže každého pozorovateľa uviesť do omylu alebo prinajmenšom do rozpakov, lebo sa v nej nachádza množstvo vzájomne si odporujúcich smerovaní či tvrdení. Fašizmus chce vystupovať ako anti naturalizmus v mene ktorého obhajuje „vyššie“ hodnoty. Paradoxné je, že vystupuje ako protikresťanské učenie aj keď súčasne v istých momentoch pre isté potreby kresťanstvo obhajuje. Fašistické učenie až hystericky obhajuje tie hodnoty, ktoré popierajú človeka, na úkor rasy alebo národa. Túto negáciu (vôbec tu neplatí, že človek je mierou všetkých vecí) uskutočňuje priamo s naturalizmom, aby sa hájila vlasť, ale naturalizmus sa súčasne používa vtedy, ak má byť podopretá fašistická teória.“[22]
Spleť rôznych klamstiev a vyhovujúcich právd nás dokáže krásne zmiasť. Sloboda sa stáva len slovom, ktoré už takmer nič neznamená. A pritom na začiatku stála práve ona. Nepochopenie tohto vyjadrenia nás dokáže zviesť k zverstvám. V mene slobody ničíme to, čo sme vytvorili. A potom za slobodu budeme bojovať, aby sme ju získali späť. A takto sa budeme točiť dookola. Ale dokedy? Až po nás neostane nič, ani spomienka na to, že kedysi existoval človek, ktorý sám seba zahubil svojou túžbou po slobode, ktorú keď mal na dosah ruky radšej sa jej vzdal pretože neuniesol jej tiaž.

Literatúra

KROŇSKI, T. 1967. Fašizmus a európska tradice, Praha :Svoboda, s. 55.

[22] Kroňski, T. : Fašizmus a európska tradice, Praha :Svoboda, 1967, s. 55

STAROSTLIVOSŤ O DETI A ŽIAKOV SO ŠPECIFICKÝMI POTREBAMI V KOOPERÁCII EDUKAČNÝCH PROSTREDÍ SPOLOČNÉHO ZARIADENIA

Štefáneková Anna

Anotácia: Príspevok zameriava pozornosť na starostlivosť o deti a žiakov so špecifickými potrebami v základnej škole s materskou školou, ako spoločného zariadenia. Poukazuje
na spôsoby kooperácie edukačných prostredí so zameraním na integratívnu špeciálnu pedagogiku v rámci cieľov integrovaného tematického vyučovania.

Kľúčové slová: základná škola s materskou školou, žiaci so špecifickými potrebami, Integrované tematické vyučovanie, edukačná kooperácia, hodnotenie „3 S“ : splnenie, správnosť, súhrnnosť, zahrievací čas,

Abstract: Tis artikle draws attention on educational care about children and pupils with specific needs at primary school with kindergarden as a co – operative organization.The article refers to methodos of co – operation among directed educational enviroment directed on integration of special padeutics in a framework of Integrated Thematic Instruction targets.

Key words: primary school with kindergarten, pupils with specific needs, Integrated Thematic Instuction, educational co – operation, assessment „ 3 S“ : accomplishment, correctness, comprensiveness, warm – up,

Úvod

Prebiehajúca školská reforma prináša neustále zmeny dotýkajúce sa celého regionálneho školstva. Postupne zavádzané zmeny zasahujú do ekonomiky škôl a školských zariadení, do zriaďovacej pôsobnosti školských subjektov, len okrajovo zasahuje obsah vzdelávania jednotlivých škôl a školských zariadení.
V ekonomickej a pracovno právnej oblasti sa školy stali samostatnými subjektami s prvostupňovým riadením štátnej správy. Z očakávanej obsahovej školskej reformy sa v edukačnej praxi uplatňujú prvky alternatívnych vzdelávacích programov. V edukačnej praxi sa stretneme s uplatňovaním celkov alternatívnych vzdelávacích programov Krok za krokom, alebo Integrovaného tematického vzdelávania. Posledné školské roky zaznamenali výrazný nárast v početnosti detí a žiakov zapojených do školského integratívneho vzdelávania detí a žiakov so špecifickými potrebami v bežných školách a školských zariadeniach. Z pohľadu starostlivosti o integrované deti so špecifickými potrebami nás zaujíma súčasná početnosť uvedenej skupiny detí a žiakov navštevujúcich bežné školy a predškolské zariadenia, ako aj kooperácia edukačných prostredí v spoločnom zariadení základnej školy s materskou školou. V školskej praxi sme sledovali možnosti využitia integrovaného tematického vyučovania pri integratívnej edukačnej realite.

Skupina detí ažiakov so špecifickými potrebami v itegrovanom vzdelávaní

V rámci sledovania početnosti skupín detí a žiakov vzdelávaných integratívnym spôsobom edukácie v bežných materských a základných školách len v komparácii od školského roka 2002/2003 sa početnosť integrovaných detí a žiakov výrazne zvýšila.
Údaje v tabuľke sumarizujú zmeny početnosti skupín detí a žiakov v individuálnom integratívnom vzdelávaní v bežných materských školách a základných školách na Slovensku od školského roka 2000 / 2001 až po 2004 / 2005.

Školský rok	Materské školy	Základné školy
2000 / 2001	1 188 *	8 465 *
2001 / 2002	1 135 *	6 055 *
2002 / 2003	776	6 450
2003 / 2004	796	8 414
2004 / 2005	968	10 607

* Označené údaje sú uvádzané pred platnosťou „Usmernenia k evidencii individuálne integrovaných detí a žiakov so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami do tried materských škôl, základných škôl a stredných škôl“ evidované pod číslom 370/2001 – 44
zo dňa 21.6.2001.
V priebehu posledných troch školských rokov sa zvýšil počet integrovaných detí v materských školách o 192 detí a na základných školách Slovenska o 4157 žiakov so špecifickými potrebami. Celkove je v bežnom školskom prostredí 968 detí v materských školách a 10 607 žiakov so špecifickými potrebami v základných školách.
Posledné roky sa zvyšuje počet nových právnych subjektov označených ako spoločné zariadenia. Tvoria ich ekonomicko právne spojené základné školy s materskou školou. Z pohľadu integrovaného vzdelávania sa zvyšuje prepojenosť dvoch edukačných prostredí a ich vzájomná kooperácia. Za povšimnutie stojí každoročné zvyšovanie početnosti skupiny detí a žiakov zapojených do individuálneho integrovaného vzdelávania v bežných materských a základných školách. Financovanie regionálneho školstva zohľadňuje v normatíve na dieťa a žiaka práve ekonomickú náročnosť individuálneho integrovaného vzdelávania, nesleduje možnosti a úroveň poskytovaného vzdelávania. Podmienky individuálnej integrácie stanovujú príslušné legislatívne normy Ministerstva školstva SR vydané od roku 1995. S viacročným sledovaním pedagogickej reality sa natíska otázka možností a prístupu ku skupine individuálne integrovaných detí a žiakov z pohľadu nových prístupov vo vzdelávaní v intenciách „Otvorenej školy“, „Školy budúcnosti“ alebo „Školy pre všetkých“.

Kooperácia edukačných prostredí v spoločnom zariadení
Pozitívom v školskej edukácii posledných rokov je možnosť edukatívnej činnosti školského špeciálneho pedagóga pôsobiaceho na príslušnej základnej škole. Priame pôsobenie v edukačnej praxi je stanovené usmernením Ministerstvom školstva SR platným od 1.9.1999. Nevýhodou pokynov k zamestnávaniu školských špeciálnych pedagógov a školských psychológov je, že na ich edukačnú činnosť si školský právny subjekt vyčleňuje finančné prostriedky z vlastného rozpočtu. V školskej praxi sa to prejavuje tým, že školy zamestnávajú školských pedagógov a psychológov na čiastočné

pracovné úväzky rôznej dĺžky. Dôsledkom niekoľko hodinových pracovných úväzkov je znížená schopnosť objektívneho diagnostikovania detí so špecifickými potrebami. Objektívna a dôsledná diagnostika detí so špecifickými potrebami zostáva na príslušných pedagogicko psychologických poradniach.

Školský špeciálny pedagóg

V dokumente „Úlohy školského špeciálneho pedagóga“ vydaných Ministerstvom školstva SR sa okrem iného uvádza vytváranie individuálnych vzdelávacích plánov pre žiakov so špeciálno pedagogickými potrebami. Kooperačné prostredie spoločného zariadenia (spoločné prostredie základnej školy a materskej školy) vytvára možnosť hlbšieho poznania dieťaťa so špecifickými potrebami. Školský špeciálny pedagóg v predškolskej príprave spolupracuje pri vytváraní vhodných podmienok zaškolenia dieťaťa pred vstupom do základnej školy. V rámci diagnostiky spolupracuje s rodinou postihnutého dieťaťa, pedagógmi v materskej škole, tímom stanovených odborníkov a na základe poznania optimálnych potrieb individuálne integrovaného dieťaťa so špecifickými potrebami spoluvytvára optimálne predškolské prostredie a je stmeľujúcim článkom pri prechode dieťaťa z materskej školy do individuálne integratívneho prostredia základnej školy. Pred vstupom do bežného školského prostredia vytvára pripravuje primerané prostredie v spolupráci s pedagógmi prvých ročníkov základnej školy.

Po vzájomných návštevách v materskej škole i základnej škole, dieťa spoznáva v denných situáciách organizáciu jednotlivých školských prostredí. Prirodzene sa tým odstraňujú bariéry z neznámeho, integrované dieťa sa v spoločnom prostredí pohybuje podľa potreby po oboch školských priestranstvách, poznáva členitosť prostredia, možnosti pohybu v prepojených priestranstvách, nepriamo sleduje organizáciu školského dňa a stretáva učiteľský zbor.

Nepriame poznanie členenia školského dňa, poznanie pedagógov, predpríprava prostredia pre integrovaného žiaka, usporiadanie spoločných akcií základnej školy a materskej školy, spolupráca so školským špeciálnym pedagógom uľahčuje adaptáciu na školské povinnosti budúcim žiakom so špecifickými potrebami prvých ročníkov základnej školy v individuálnom integratívnom vzdelávaní.

Didaktické koncepty spoločných edukačných prostredí

Vzdelávacie možnosti v našich bežných materských a základných školách pripúšťa dva spôsoby vzdelávania detí a žiakov so špecifickými potrebami. Prvou možnosťou je integratívne vzdelávanie v bežných školských prostrediach a druhou možnosťou je segregácia detí a žiakov so špecifickými potrebami.

„Pojmom integrácia spravidla označujeme zámer sociálnej a vzdelávacej politiky včleňovať „postihnutých“ jedincov do spoločnosti.“ (Janík, T., 2003, s. 4) V európskych krajinách, ako uvádza Janík, existujú špeciálne inštitúcie pre „neintegrovateľných“ jedincov. Špeciálne školy s často veľkou tradíciou, zachovávajú segregáciu detí a žiakov so špeciálnymi potrebami. V zahraničnej literatúre sa uvedená dvojkoľajnosť podľa M. Ainscow (1999, s.7) označuje pojmom: *„ two tracks policy“* čo znamená: „ ...tieto krajiny majú paralelnú, viac menej oddelenú, segregačnú a integračnú politiku.“ V integrácii je postihnutý jedinec sám iniciátorom prekonávania prekážok pri začleňovaní do spoločnosti intaktných ľudí. Postupná premena spoločenských hodnôt sa realizuje na princípoch humanizmu a demokracie.

Spoločenské zmeny vyžadujú vnímavosť intaktnej spoločnosti k potrebám človeka s postihnutím. Jedným z prejavov premien je integrácia so svojim obsahovým zameraním na oblasť: predškolskú, školskú, spoločenskú, profesijnú, pracovnú i záujmovú. Integráciu je chápaná ako súčasť spoločenského prechodu k inklúzii.
Pojem inklúzia podľa HELLIOS II Programme (Janík, T., 2003, s.4) *„... imlikuje pozitívny proces výstavby systému, ktorý už od samého začiatku zahŕňa všetkých členov spoločnosti. Žiadneho jedinca preto nemôžeme vnímať ako segregovaného....“*
Znamená to, že každý človek:

- je plnohodnotný – nezávisle na akýchkoľvek výkonoch, ktoré spoločnosť alebo niektoré jej časti považuje za hodnotné;
- je povinný uznávať všetkých ostatných jedincov ako rovnoprávnych;
- má právo byť uznávaný ako rovnoprávny;
- aby sa ako taký mohol rozvinúť, je odkázaný na dialóg, kooperáciu a komunikáciu v spoločnosti ľudí;
- kompetentne jedná ako subjekt svojho žitia a učenia sa;
- má právo na „spolubytie“, účasť a nevyčleňovanie; (Spicher, H. J., 1998, s.51).

V rámci školskej integrácie detí a žiakov so špecifickými potrebami v bežných materských a základných školách a neskoršej inklúzie sú v našej školskej praxi čiastočne uplatňované alternatívne didaktické koncepty chápajúce učenie ako individuálny proces žiaka. Učenie sa realizuje v kooperácii s ostatnými ľuďmi a zároveň umožňujú dieťaťu aktívne sa vyrovnávať so svojím okolím. Sú založené na princípe: rovnoprávnosti, kooperácie, dialógu, spravodlivosti, autonómie, solidarity, sebaurčenia a sebautvárania. (Bintinger, G., Paulis, R., 1999, s.51). V podmienkach našich školských prostredí využívané koncepty alternatívnych prístupov Krok za krokom a Integrovaného tematického vyučovania spĺňajú princípy individuálneho prístupu ku skupine integrovaných detí a žiakov so špecifickými potrebami. Na základe zistenia využívania alternatívnych modelov vzdelávania v integratívnej špeciálnej pedagogike sa zameriame na komparáciu Integrovaného tematického vzdelávania (ITV) a tradičnej školy. Model ITV sa využíva v Martine v jednej prípravnej triede základnej školy, v materskej škole pre deti zo znevýhodneného prostredia a v bežnej materskej škole.
Zmena v integratívnom vzdelávaní vyžaduje otvorenosť vyučovania, ktorú podmieňuje päť dimenzií (Janík, T., 2003, s.5) :
1. sociálna dimenzia – dieťa sa rozhoduje, s kým bude pracovať
ITV – vytváranie skupín: stálych, skupín podľa špecifických zručností, záujmových, pracovných (Kovalíková, S., Olsenová, K., 1996, s.105), podľa plnenia denných úloh a dobrovoľnosti dieťaťa,
2. priestorová dimenzia – dieťa sa rozhoduje, kde bude pracovať
ITV – neohrozujúce podnetné školské prostredie s rešpektovaním typov inteligencií u detí a žiakov so špecifickými potrebami,
3. časová dimenzia – dieťa sa rozhoduje, ako dlho bude pracovať
ITV- spájanie vyučovacích hodín do blokov,
4. obsahová dimenzia – dieťa si vyberá obsahy učenia
ITV – zmysluplné učenie, ohnisko kurikula tvorí prítomnosť,
5. cieľová dimenzia – dieťa si definuje svoje ciele učenia pre určitú pracovnú sekvenciu
ITV – mapy mysle,
Využívané metódy edukačnej činnosti podporujú samostatnosť a individualitu detí a žiakov. Model z metód využíva prácu, hru, rozhovory v ranných, diskusných

i hrových kruhoch, v komunitách, slávnosti učenia, okamžitú spätnú väzbu, hodnotenie „ 3S“. Slovné hodnotenie znižuje stres zo známky u všetkých žiakov, viac u žiakov so špecifickými potrebami v integratívnom vzdelávaní. Stanovené normy používaného hodnotenia dokonalého zvládnutia na základe hodnotenia „3S“ vymedzujú tri kritériá:

- *Splnenie* – práca, ktorú úloha vyžadovala, splnila všetky požiadavky, špecifikácie zadania v určenom časovom limite. Z pohľadu výkonu, úloha bola splnená celá v rámci požadovaného času.
- *Správnosť* – práca, ktorú úloha vyžadovala, obsahuje presné informácie, tie sú najaktuálnejšie, pochádzajú z viacerých zdrojov. Práca sa vykonáva v súlade s predpismi týkajúcimi sa danej profesie, úlohy.
- *Súhrnnosť* – v práci vidieť dôslednosť myslenia, hľadania riešení, nie je to len odpoveď, ktorá sleduje iba jeden smer úvah, názor opierajúci sa o jedno hľadisko. Daný problém bol preskúmaný z viacerých hľadísk, závery sú podložené zodpovedajúcimi údajmi. (Kovaliková, S., Olsenová, K., 1996, s.123.)

V praxi hodnotia pedagógovia na základe otázok: Kto, čo a ako dobre bude robiť, čím a kedy výsledok budeme merať. Poznaním spôsobu hodnotenia žiaci vedia plánovať čas plnenia, s kým úlohu plnia, čo budú robiť, spoznajú kľúčové učivo a zadanie úlohy.

Uplatňovanie modelu ITV v materskej škole i základnej škole upevňuje spoluprácu oboch školských prostredí. Podľa cieľového zamerania modelu ITV, ktoré zdôrazňuje riešenie problémov a rozhodovanie s rozvíjaním osobnosti detí a žiakov ponúkame spoločné črty a rozdiely v triede s I. úrovňou ITV, klasickou triedou spracované podľa Tatiany Kizovatovej (2003, s.11) a potrebami žiakov so špecifickými potrebami v integratívnom vzdelávaní.

Trieda s I. úrovňou ITV

- odovzdávanie poznatkov
- a rozvoj osobnosti cez sociálne zručnosti
- vyučovanie začína komunitou (rozprávanie detí a učiteľa v kruhu), kde deti prekonajú ranný stres a preladia sa na vyučovanie
- komunita plynule prechádza do vyučovania
- k dieťaťu sa pristupuje viac diferencovane a viac individuálne
- vyučovanie zväčša v klasických hodinách s využitím moderných vyučovacích metód, niekedy sa hodiny spoja do vyučovacieho bloku, čo umožňuje integráciu predmetov a lepšie striedanie činností
- dôraz je kladený na schopnosť vedieť aplikovať poznatky a na rozvoj tvorivosti detí
- projekt pre 24 –26 detí

Klasická trieda

- odovzdávanie poznatkov
- vyučovanie začína vyučovacou hodinou bez preladenia
- bez komunity
- vyučovanie využíva viac frontálne metódy
- vyučovanie prebieha v klasických vyučovacích hodinách
- dôraz je kladený na osvojenie poznatkov
- - trieda do 30 detí

Integrovaní žiaci

- odovzdávanie poznatkov s rozvíjaním sociability cez sociálne zručnosti
- dlhší čas na začatie úloh dňa, potláčať strach zo zlyhania
- pocit začlenenia do triedneho kolektívu
- dôsledný individuálny a diferencovaný prístup
- spájanie hodín rešpektuje pracovné tempo integrovaného žiaka, systematizácia poznatkov, predchádzanie únavy striedaním činností
- vedieť naučiť dieťa spájať poznatky s praxou, uplatňovanie tvorivosti
- potreba menej žiakov

Po vyučovaní prebieha tretí blok ITV, kde deti precvičujú učivo hravou formou, prepájajú poznatky so životom alebo rozvíjajú tvorivosť. V klasickej triede sú popoludní deti v družine a venujú sa rekreačnej činnosti. Z pohľadu žiakov so špecifickými potrebami vzhľadom k stupňu a druhu postihnutia sa zvyšuje potreba venovať sa korekcii nedostatkom vo vedomostiach, upevňovaniu poznatkov, zážitkovému učeniu. Tretí blok ITV obsahuje možnosť upevňovania i rozvíjania tvorivosti všetkých žiakov. Osobitnú skupinu tvoria deti nadané a talentované, ktoré sú vzdelávané podľa metodiky Jolany Laznibatovej v samostatných triedach pre nadaných a talentovaných vytvorených pri bežných základných školách. Žiaci s nadaním a talentom vzdelávaní v integratívnych podmienkach bežných škôl modelom Integrovaného tematického vyučovania postupujú vlastným tempom, sú spoluautormi dopĺňania kurikula triedy, vytvárajú neohrozujúce prostredie pre všetky deti triedneho kolektívu, dokážu pracovať aktívne spoločne i individuálne.

V materskej škole pred vstupom detí do prvých ročníkov základnej školy sa uplatňuje model ITV v rozvíjaní osobnostných kvalít prostredníctvom celoživotných pravidiel. Aktivizujúce hry zamerané na aktívne počúvanie, úctu, pravdivosť, dôveru a najlepší osobný výkon sú cielene začleňované do denného pobytu detí v predškolskom zariadení. Úlohy Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách vydaného Ministerstvom školstva SR dňa 28.5.1999 v kognitívnej oblasti plnia deti aktivizujúcimi metódami, objavovaním, experimentom, zážitkovým učením. Úlohy v emocionálnej a konatívnej oblasti zvládajú deti aktivizujúcimi metódami zameranými na rozvíjanie zručností života a celoživotné pravidlá. Z predškolského prostredia deti plynule prechádzajú v spoločnom zariadení do školského prostredia, v ktorom sa k uplatňovaniu celoživotných pravidiel a k zručnostiam života pridáva kľúčové učivo prvého ročníka základnej školy, zostáva ranná komunita, vyvodzovanie učiva, možnosť výberu úloh a neohrozujúce prostredie.

Záver

Narastajúci počet detí a žiakov so špecifickými potrebami začlenených do integratívneho vzdelávania v bežnom prúde škôl vyžadujú prirodzené nevyhnutné zmeny v školách bežného typu. Najviac sa zmeny dotýkajú vonkajších podmienok integratívneho vzdelávania – vhodné označenie vyčnievajúcich predmetov na chodbách škôl, bezpečnostné označenie schodíšť, bezbariérový vstup do škôl, vybavenie integrovaného žiaka vhodnými pomôckami. V priamej edukačnej praxi sa využívajú metodické pokyny k hodnoteniu integrovaného žiaka, uplatňuje sa usmernenie k individuálnej integrácii stanovujúce podmienky prijatia individuálne integrovaného žiaka do bežných škôl, metodický pokyn školskej inšpekcie k integrácii. Zvyšovaním

počtu integrovaných žiakov so špecifickými potrebami v bežných školách sa legislatívou zlepšujú podmienky integratívnej edukačnej reality. Nedostatkom zostáva zmena v prístupe a spôsobe vzdelávania integrovaných žiakov so špecifickými potrebami. Všetci žiaci bez ohľadu na vek, postihnutie, záujmy, etnikum potrebujú určitý „zahrievací čas“ na plnenie školských úloh, úloh dňa a projektovanie. Škola orientovaná humanisticky a demokraticky vytvára prostredie pre radostné učenie, odbúrava stresové situácie, rozvíja tvorivosť detí, rešpektuje individualitu dieťaťa v spôsobe učenia, v tempe učenia, v sociabilite; vedie deti k vytváraniu kvalitných medziľudských vzťahov; poskytuje učenie pre život, umožňuje objavovať, experimentovať, využívať vlastné kritické myslenie, rozvíja komunikačné zručnosti, sebareflexiu a zodpovednosť detí za vlastné konanie.
Nositelia obsahových zmien kurikula, podľa charakteristiky atribútov humanistickej školy, sú učitelia uplatňujúci alternatívne prístupy vzdelávania vyhovujúce všetkým žiakom spoločných zariadení. Zmenou vlastnej životnej filozofie, zmenili svoju dennú edukačnú realitu v pozitívnom prístupe k potrebám detí a žiakov so špecifickými potrebami začlenených do integratívneho vzdelávania v bežných spoločných zariadeniach.

Literatúra

BINTINGER, G., PAULIS, R.,(nacht Feuser, Georg).1999. Unveroffentlichtes Skriptum o.J.
HELLIOS II Programme, Thematic Group 9. 1999. Enhancing Co-operation between Mainstream and Special Education. A/S Modersmalets Trykkeri, Coutry of Fulen, Denmark
JANÍK, T., (Wilhelm, M.) 2003. Inkluzivní vyučování. In: Komenský, 2002/2003, č.3, s. 3 – 9.
KIZIVATOVÁ, T. 2003. Veselá škola. Alebo: Vyučovanie, ktoré vychádza z poznatkov o tom, ako sa učí ľudský mozog. In: Pedagogické rozhľady, 2003, roč. 12., č.3, s. 10 – 12. ISSN 1335 –0404.
KOVALIKOVÁ, S., OLSENOVÁ, K. 1996. Integrované tematické vyučovanie. Bratislava: Faber, s. 350. ISBN 80-967492-6-9.
LUŽINSKÁ, K. 2000. Integrované tematické vyučovanie. 1. časť. Banská Bystrica: MC, s. 46. ISBN 80-8041-323-1.
LUŽINSKÁ, K. 2001. Integrované tematické vyučovanie. 2.časť. Banská Bystrica: MC, s. 72. ISBN 80-8041-324-X.
Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. MŠ SR zo dňa 28.5.1999, č. 197/1999 – 41. ISBN 80-967721-1-2.
SPICHER, H.J. 1998. Grundlagen des gemeinsamen Unterrichts – Integration von behinderten Kindern in der Regelschule. Mainz: Aachen.
Výkaz o individuálnej integrácii. ŠKOL (MŠSR) 4b-01. Stav k 30.9. Bratislava. UIPŠ 2000 až 2004.
Informatívno – metodický materiál. Úloha školského špeciálneho pedagóga v základnej škole MŠ SR zo dňa 10.9.1999, č. 260/1999-44.

KURIKULUM A VÝZNAM PREDŠKOLSKEJ EDUKÁCIE V SR

Pisoňová Mária

Abstrakt: Príspevok pojednáva o súčasnom obsahu predškolskej edukácie v Slovenskej republike, pri čom autorka zdôrazňuje celospoločenský význam predškolských zariadení v ich dopĺňaní rodinnej výchovy a v príprave detí predškolského veku na plnenie povinnej školskej dochádzky. V príspevku sa akcentuje existencia predškolských zariadení aj preto, lebo v mnohých prípadoch zlyhávajúcu rodinnú výchovu čiastočne nahrádzajú materské školy, pri čom poskytujú zákonným zástupcom detí poradenské služby.

Kľúčové slová: kurikulum, KEMSAK, edukačné oblasti, individualita, predškolský pedagóg, hra, materská škola, rodina, facilitátor, prosociálnosť, cudzojazyčná príprava.

Abstract: The article deals on present contest of pre- elementary education in the Slovak republic. The author emphasizes on full social interest in pre –elementary equipments and their supplying in family education. The existence of pre- elementary equipments is accepted in this article, because the family education is failing in many cases and it is particularly supplied by infant schools.

Key words:
Curriculum, KEMSAK, spheres of education, individualism, pre- elementary teacher, a game, infant school, a family, facilitator, pro social, foreign language training.

Úvod

Spoločenský význam výchovy a vzdelávania v tomto tisícročí neustále narastá. K plneniu uvedeného cieľa nepochybne patrí rodina a škola, ktoré koexistujú v určitom celospoločenskom priestore. Efektívnosť spomínaných troch činiteľov zlyháva v momente, keď si jeden z nich neplní stanovené ciele. Je to v súčasnosti rodina?, škola?, či spoločnosť?,
ktoré pochybujú? Zdá sa, že na všetkých troch frontoch je potrebná reflexia a následná korekcia.
V Slovenskej republike existuje niekoľko školských zariadení, ktoré tvoria rovnocennú súčasť sústavy škôl a školských zariadení. Medzi ne zaraďujeme aj predškolské zariadenia, ktoré tvoria materské školy a špeciálne materské školy.

Rodinná výchova verzus výchova v materských školách

Materské školy dopĺňajú rodinnú výchovu o edukačnú činnosť zameranú na všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa, jeho sociálno-emocionálny, fyzický a intelektuálny rozvoj v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami. Čoraz častejšie rezonuje v sociologických kruhoch problém neadekvátnej starostlivosti rodičov o deti predškolského veku. Tento stav významne ovplyvňuje aktuálny fenomém neúplnosti

rodín, resp. ich dôsledkov. V praxi sa učiteľky materských škôl často stretávajú s perfekcionalistickým vzťahom rodičov k dieťaťu. Prejavuje sa stálou nespokojnosťou rodičov s dieťaťom, ktoré nadmerne kritizujú a napomínajú. Veľmi častou je hyperprotektívna výchova prejavujúca sa prehnanou starostlivosťou o deti. Veľmi nebezpečná a nežiadúca je nejednotná tzv. ambivalentná výchova. Rodičia v tomto prípade kladú na dieťa požiadavky, ktoré si mnohokrát odporujú. Dieťa je v tomto prípade dezorientované a často frustrované. Veľmi ťažkú úlohu majú učiteľky materských škôl v prípade, keď materskú školu navštevujú deti žijúce v rodine, ktorá sa riadi spoločensky nežiaducimi hodnotami. Máme na mysli asociálne prejavy, delikvenciu, alkoholizmus, či drogovú závislosť (Kominarec et al, 2000). To je len niekoľko dôvodov prečo je existencia materských škôl dôležitá a v mnohých prípadoch aj jediným útočiskom pre deti z problémového rodinného prostredia. Pre rodičov týchto detí poskytujú predškolskí pedagógovia bezplatnú poradenskú činnosť zameranú na riešenie výchovných problémov detí. Žiaľ prax nás upozorňuje na skutočnosť, že v mnohých prípadoch sú pôvodcom uvedeného správania sa detí ich rodičia. Z uvedeného dôvodu sú dnes už mnohé materské školy zapojené do projektovej činnosti, ktorá je zameraná na elimináciu práve týchto problémov.

Stručná charakteristika edukačných oblastí v materských školách

V zmysle Vyhlášky č. 353/1994 Z.z. o predškolských zariadeniach v znení neskorších zmien a doplnkov existujú v SR predškolské zariadenia s poldennou, celodennou, týždennou a nepretržitou prevádzkou. Výchovu a vzdelávanie detí od 2 do 6 rokov v nich zabezpečujú kvalifikované pedagogické pracovníčky so stredoškolským a vysokoškolských vzdelaním v študijnom programe predškolská pedagogika. Ich úlohou je kvalifikovaným spôsobom rozvíjať u detí uvedenej vekovej kategórie schopnosti v oblasti perceptuálno - motorickej, kognitívnej a sociálno - emocionálnej (Guziová, et al, 1999). K tomuto cieľu je uspôsobený aj obsah edukácie, ktorý sa člení na uvedené oblasti: telesná výchova, pracovná výchova a prosociálna výchova. Integratívny charakter má rozumová výchova, ktorej súčasťou je rozvíjanie poznania, jazyková výchova a matematické predstavy. Rovnaký charakter ako rozumová výchova má estetická výchova. Integruje hudobnú, výtvarnú a literárnu výchovu. Obsah každej z uvedených oblastí je rozpracovaný s dôrazom na vek dieťaťa a je do určitej miery pre pedagóga záväzný.

Pre lepšie pochopenie uvádzame stručnú charakteristiku jednotlivých edukačných zložiek.

Telesná výchova

Hlavným cieľom a poslaním telesnej výchovy je zdravý rast a správny psychosomatický vývin dieťaťa. Okrem zdravotných a dychových cvičení sú zaraďované do zamestnaní a ranného cvičenia cviky na precvičenie medzilopatkového a prsného svalstva, krčnej chrbtice, brušného svalstva. Dôležitú súčasť tejto výchovnej zložky tvorí posilňovanie chodidiel a stehenných svalov, a zvyšovanie pohyblivosti chrbtice. Pravidelne je zaraďovaná chôdza, beh, skok, hádzanie, lezenie a akrobatické cvičenia. Vzhľadom na podmienky materských škôl sa deti učia lyžovať a plávať. Nie je tiež zriedkavosťou, že so súhlasom rodičov sa deti aj saunujú.

Pracovná výchova

Poslaním a cieľom tejto zložky edukácie je osvojenie si hygienických, kultúrnych a pracovných návykov, elementárnych pracovných a technických zručností, schopností a poznatkov ako aj podnecovanie správneho psychosomatického vývinu dieťaťa. Medzi čiastkové ciele zaraďujeme:

- rozvoj svalovej činnosti rúk a najmä drobného svalstva,
- eliminácia motorického nepokoja,
- zdokonaľovanie senzomotorickej a vizuomotorickej kontroly,
- podnecovanie motivácie a záujmu o pracovnú činnosť,
- rozvoj citu pre statiku a konštrukciu,
- utváranie elementárnych základov technického myslenia a ďalšie.

Prosociálna výchova

Jej cieľom je utvárať sebareguláciu správania, zvyšovať interpersonálnu kompetenciu a autonómiu dieťaťa.

Medzi čiastkové ciele zaraďujeme:

- osvojenie mravných návykov a utváranie základov kultivovaného správania dieťaťa,
- utvárať schopnosť chápať, akceptovať a rešpektovať iných,
- posilňovať schopnosť sebaovládania a preladenia z negatívnych pocitov,
- posilňovať kooperatívne správanie a ďalšie.

Rozumová výchova

Cieľom rozumovej výchovy je rozvoj kognitívnych (poznávacích) a nonkognitívnych (mimopoznávacích) funkcií osobnosti dieťaťa.

Čiastkové ciele:

- rozvíjať zmyslové vnímanie,
- utvárať intelektové zručnosti,
- rozvíjať zmyslovo-pohybové a konkrétno-názorné myslenie,
- utvárať základy slovno-logického myslenia,
- utvárať a rozširovať poznatkový systém,
- rozvíjať sociálnu komunikáciu,
- posilňovať sústredenosť a schopnosť dokončiť riešenie úlohy alebo problému a ďalšie.

Estetická výchova

Hlavným cieľom a poslaním estetickej výchovy je rozvíjať najmä nonkognitívne kvality osobnosti dieťaťa, prebúdzať estetické cítenie, vyvolávať prirodzenú potrebu estetického zážitku a osvojiť si zručnosti tvorivého estetického sebavyjadrenia.

Čiastkové ciele sú zamerané na:

- rozvíjanie zmyslového vnímania, najmä zrakovú, sluchovú a hmatovú citlivosť,
- rozvoj predstavivosti, fantázie a obrazotvornosti,
- podnecovanie samostatnosti, záujmu a motivácie,
- utváranie pozitívneho vzťahu k umeniu a prírode,
- utváranie elementárneho environmentálneho cítenia a pod.

Problematika ***cudzojazyčnej prípravy v materských školách*** je riešená v metodických príručkách, ktoré sú schválené MŠ SR. V súčasnosti môže jazykovú prípravu v cudzom jazyku uskutočňovať v zmysle Vyhlášky MŠ SR č. 41/1996 Z.z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov v znení neskorších predpisov kvalifikovaný predškolský pedagóg po absolvovaní štátnej jazykovej skúšky na štátnej

jazykovej škole alebo jazykovej škole, ktorá má na to oprávnenie. Uvedenú prípravu realizujú učiteľky vrámci odpoludňajších činností, prípadne v dopoludňajších hodinách, najmä po zamestnaní telesnej výchovy. Z uvedeného vyplýva, že v Programe výchovy a vzdelávania detí v materských školách – záväznom pedagogickom dokumente pre učiteľstvo v materských školách nie je uvedená problematika riešená ako súčasť obsahu edukácie.
Dieťa by sa malo začať oboznamovať so základmi cudzieho jazyka okolo štvrtého roku dieťaťa, kedy už má osvojenú slovnú zásobu v rodnom jazyku a má určitý rozsah základných poznatkov o sebe a svojom okolí (Sobotová - Šimková, 2001). Anglický jazyk sa odporúča učiť dvakrát týždenne v skupinách s počtom detí 8 až 12. Obsah a rozsah učiva by mal byť primeraný vekových osobitostiam detí. Súčasťou gramatiky je prítomný a prítomný priebehový čas, minulý a budúci čas sa používa iba vo frazeológii. Základom je britská angličtina. Dieťa si osvojuje aktívnu slovnú zásobu v celých vetách. Súčasťou textov sú rôzne básne, piesne a hry. Metodická príručka obsahuje štyridsať lekcií, pričom posledné štyri sú venované iba opakovaniu celoročného učiva. Jedna lekcia by mala trvať tridsať až štyridsať minút v závislosti od veku detí. Každá lekcia obsahuje nové výrazy, upevňovanie získaných poznatkov, báseň a pracovný list.

Uplatňovanie moderného prístupu pri realizácii výchovy a vzdelávania v materských školách

Rozvojom emocionality, sociability a intelektu, ako základných zložiek osobnosti sa zaoberá prof. Zelina v teórii tvorivo - humanistickej výchovy (THV). Rozpracoval ju do podoby systému KEMSAK. Tento systém účinne rozvíja osobnostnú inteligenciu dieťaťa vyjadrenú osobnostným kvocientom (PQ).
Od týchto teoretických východísk je potrebné odvodiť aj teoretické východiská pre výchovno – vzdelávaciu prácu v materských školách. Materská škola stavia na rozvoji individuality osobnosti dieťaťa v súlade s výchovou k prosociálnosti. Predškolský pedagóg chápe dieťa ako individualitu i ako člena sociálnej skupiny zároveň. Pomáha utvárať pozitívne vzťahy dieťaťa k sebe i k druhým osobám v súlade s pozitívnymi všeľudskými hodnotami.
Vo výchovno – vzdelávacích činnostiach v materskej škole sa preto kladie dôraz na aktivitu dieťaťa, v ktorej dominuje hra. Dieťa v nej nepreberá hotové poznatky, ale získava ich vlastnou aktivitou prostredníctvom zážitkového učenia. Učiteľ sa dostáva do úlohy facilitátora, vytvára podmienky na uplatnenie aktivizujúcich metód a využívania didaktických prostriedkov. Pri používaní slovných metód sa sústreďuje na umenie počúvať a viesť empatický rozhovor s dieťaťom. Stáva sa pozorným poslucháčom dieťaťa, neprerušuje jeho myšlienkový tok a otázky a odpovede prispôsobuje prežívaniu a mysleniu dieťaťa. Vyhýba sa častým hodnotiacim úsudkom a vzájomnému porovnávaniu detí. Prostredníctvom pedagogickej diagnostiky zaznamenáva skôr individuálny pokrok dieťaťa v zmysle „pridanej hodnoty“ k sebe samému. V pedagogickej praxi je žiaduci diferencovaný prístup k deťom a individualizácia edukácie. Svoje opodstatnenie má prirodzená detská zvedavosť a tvorivosť.

Záver

Zmyslom detstva je rast v súlade a jednote zrenia a učenia, pričom základným motívom detstva je nájsť uspokojenie práve z tohto stavu a potešenia byť dieťaťom. V tomto kontexte možno chápať predškolskú výchovu a vzdelávanie ako prípravu na život. Rané detstvo je najdôležitejším obdobím aj preto, že z neho vychádzajú základy pre ďalšie obdobia. Inštitucionálna predškolská edukácia vytvára všetky predpoklady pre plnenie uvedených cieľov, preto je potrebná jej podpora na všetkých úrovniach spoločenského života.

Literatúra

GUZIOVÁ, K. et al.1999. Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. Trenčín: Ľuboprint, ISBN 80-967721-1-2.
KOMINAREC, I. et al.2000. Základy pedagogiky. Vybrané pedagogické problémy. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, ISBN 80-88885-83-3.
OBDRŽÁLEK Z. a kol.2004. Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: SPN. ISBN 80-10-00022-1.
SOBOTOVÁ, J.-ŠIMKOVÁ, I.2001. Oboznamovanie sa so základmi anglického jazyka. Metodická príručka 1. diel. Košice: Slniečko.
VYHLÁŠKA MŠ SR č. 540/2004 Z.z. o predškolských zariadeniach.
VYHLÁŠKA MŠ SR č. 374/2005 Z.z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov.
VYHLÁŠKA MŠ SR č. 379/2000 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov.

Adresa
PaedDr. Mária Pisoňová
Ústav technológie vzdelávania PF-UKF,
Drážovská 4, 949 01 Nitra
Tel.: 0907 670 249, E-mail: mpisonova@ukf.sk

NEVYHNUTNOSŤ KOOPERÁCIE EDUKAČNÓCH PROSTREDÍ V PREVENCII SOCIÁLNO-PATOLOGICKÝCH JAVOV

Szíjjártóová Katarína

Anotácia: Na osobnosť človeka pôsobí súčasne viacero typov edukačných prostredí. Ich vzájomná kooperácia je nevyhnutná pre zdravý vývin jednotlivca. Nepostrádateľná je ich vzájomná súčinnosť najmä v prevencii sociálno-patologických prejavov v správaní sa detí.

Kľúčové slová: edukácia, edukačné prostredie, kooperácia, sociálno – patologické javy, prevencia, diagnostikovanie.

Abstrakt: Several types of educational environments are affecting the personality of the human being. Their mutual cooperation is inevitable for healthy personal development especially in the prevention of social – pathologic cases in children´s behaviour.

Key words: education, educational enviromental, cooperation, social- pathologic cases, prevention, diagnosing

V pedagogickej terminológii sa pojmom edukačné prostredie označujú vnútorné a vonkajšie podmienky edukácie, teda výchovy a vzdelávania. V mojom príspevku sa zameriavam predovšetkým na najvplyvnejšie typy edukačného prostredia. Mám tým na mysli najmä rodinné a školské prostredie. V rámci školského prostredia je nevyhnutné hovoriť o všetkých úrovniach školského systému, počnúc materskou školou. Zvýšená pozornosť sa venuje predovšetkým spolupráci rodiny a základnej školy a to najmä z hľadiska vzdelávania. Absolútne zanedbanú považujem spoluprácu v oblasti výchovy a nedostatočná je spolupráca medzi rodinou a materskou školou. Pritom už tu sa kladú základy možného patologického správania sa detí. Je nevyhnutné, aby existovala úzka spolupráca všetkých troch typov edukačného prostredia. Pre úplnosť zdôraďňujem, ktoré roviny spolupráce mám na mysli: rodina – materská škola – základná škola.
Z uvedeného je zrejmé, že keď hovoríme o kooperácii rodiny a školy, máme na mysli spolupracujúci vzťah rodiny so školskými zariadeniami, ktoré navštevuje ich dieťa a súčasne spoluprácu jednotlivých stupňov školského systému. Spolupráca medzi materskou a základnou školou je nevyhnutná v dvojakom rozmere. Jednak, materská škola, by mala podávať informácie o konkrétnom žiakovi, jeho potencialite a schopnostiach, stupni vývoja a rodinné podmienky. Je vhodné, aby učiteľ prvého ročníka nezačal na začiatku roka spolupracovať s anonymnou skupinou žiakov a rodičov, ale aby mal aspoň sprostredkované informácie od učiteliek materských škôl. Uvedomujem si, že sú s tým spojené i možné riziká, kedy učiteľka materskej školy podá o dieťati neobjektívnu a nekvalifikovanú správu, ktorú učiteľ základnej školy nekriticky prevezme. Týmto problémom možno predísť, ak bude diagnostická kompetencia učiteliek materských škôl na vysokej profesionálnej úrovni a samozrejmým predpokladom je absolútna dôvera v ich úsudok. Tá sa však dá získať len pozitívnymi

skúsenosťami. V tomto ohľade sú rovnako na mieste prípadné vzájomné konzultácie materskej a základnej školy, ktoré dokážu vyladiť prípadné nepresnosti. Spoluprácu materskej a základnej školy možno chápať aj v opačnom garde, čo sa do určitej miery realizuje, a to v tom význame, že materská škola pripravuje deti (okrem iného) na vstup do základnej školy, čo vyvoláva jej oprávnený nárok na stanovovanie požiadaviek v jednotlivých oblastiach pripravenosti. V tomto smere je spolupráca snáď na najlepšej úrovni. V čom však požiadavky školy chýbajú, to je oblasť výchovného pôsobenia a vplyvu rodinného prostredia na dieťa. K základným metodologickým požiadavkám pedagogického diagnostikovania patrí longitudinálnosť. Pojem času je značne relatívny a je len ťažké určiť, čo je dlhodobé, ale zrejme je nesporné, že s dostatočnou časovou dotáciou dieťa diagnostikujeme precíznejšie, tým máme viac informácií, s ktorými môžeme následne pracovať a stanovovať diagnózu. Avšak, kým každá inštitúcia, ktorú dieťa navštevuje, pristupuje k vzniknutému problému separovane a izolovane, je len ťažké určiť príčinu, zdroj sociálno-patologického správania sa dieťaťa. Každý zainteresovaný vidí dieťa len zo svojho uhla pohľadu, ale chýba komplexný pohľad. K plastickému vnímaniu problému dieťaťa však nesporne významne prispeje poznanie jeho rodinného prostredia. To považujeme za najvplyvnejší element podieľajúci sa na výchove dieťaťa. Rodina je najvýznamnejšie ohnivko v reťazi pôsobenia na dieťa a žiaľ nielen v tom pozitívnom chápaní. Nie sú totiž ojedinelé prípady, kedy sa dieťa „dostalo do problémov“ v dôsledku nevhodného rodinného pôsobenia. Diagnostikovanie rodinného prostredia žiaka zohráva kľúčovú úlohu nielen v získavaní reálneho obrazu o vzdelávacích možnostiach žiaka, ale i, a predovšetkým, z hľadiska výchovného pôsobenia. Aby učiteľ dokázal pochopiť žiakovo správanie sa, musí mať zmapovanú jeho rodinu. Musí vedieť, aká je rodinná klíma, s akými problémami sa rodina dennodenne pasuje, aké výchovné štýly rodičia preferujú či dokonca, či nie je dieťaťu v rodine ubližované. Bez tohto poznania akoby sme sa na dieťa pozerali cez kľúčovú dierku – cez ňu vidíme, len negatívne správanie sa dieťaťa. Keď však naberieme odvahu a otvoríme dvere, zistíme, že nevhodné správanie sa dieťaťa je len prirodzený dôsledok rodinnej patológie. Zlatica Bakošová (1994) odporúča pedagógom všímať si tieto podmienky rodinného prostredia:

- demografické podmienky – vek rodičov, veľkosť rodiny, zamestnanosť rodičov, charakter ich práce a pod.;
- materiálne podmienky – príjmy, výdavky rodiny, spotreba, počet zamestnaných v rodine a pod.;
- psychologické podmienky – atmosféra v rodine, vzťahy medzi manželmi, rodičmi a deťmi, deťmi navzájom;
- kultúrne podmienky – vzdelanie rodičov, spôsob života rodiny, hodnotový systém, trávenie voľného času, pedagogizácia rodinného života a pod.

Poznanie rodinných podmienok považujeme za nevyhnutné v detekcii patologických javov v správaní sa detí. I keď nemôžeme jednoznačne zovšeobecniť, že viacčlennosť rodiny je príčinou porúch či patológie, skúsenosti potvrdzujú jej rizikovosť. Podobne sú v tomto smere viac rizikové rodiny s vekovo staršími rodičmi, či naopak primladými, rodiny s nezamestnanými členmi, s prítomným zdravotne postihnutým členom, viac ohrozené sú deti nevzdelaných rodičov. Rovnako je nevyhnutné, aby učiteľ materskej a následne základnej školy dokázal diagnostikovať preferujúci výchovný štýl. Svetielko ostražitosti by mala rozsvietiť autoritatívna výchova, založená na príkazoch, zákazoch a trestoch, pretože práve tento výchovný štýl má priveľmi tenkú hranicu s týraním, či už

telesným alebo duševným. Rovnako na pohyblivých pieskoch sa pohybujú rodičia presadzujúci perfekcionistickú výchovu, nedôslednú až zanedbávajúcu výchovu, alebo naopak príliš ochranársku výchovu. Pravdou je, že výchova dieťaťa je proces nesmierne zložitý a vyžadujúci isté majstrovstvo. Za smutné a niekedy až tragické považujem, že na rodičovstvo nie sú mladí ľudia pripravovaní. Vstupujeme na klzkú pôdu, bez akýchkoľvek upozornení a varovaní, bez návodov, ako sa nepošmyknúť. Len málo rodičov siahne po odbornej literatúre, ktorá ho môže usmerniť. Učitelia s pedagogickým vzdelaním by mali byť rodičom nápomocní i v tomto smere. Formy tejto spolupráce by však rozhodne nemali mať prednáškovo-informatívny charakter. Je vhodné využívať k tomuto účelu najrôznejšie neformálne podujatia organizované školskými zariadeniami, či už ide o brigády, maškarné plesy, výlety a pod. Tu sa vytvára priestor pre otvorenú, uvoľnenú komunikáciu, kedy sú samotní rodičia náklonnejší akceptovať návrhy či pripomienky učiteľa. Okrem týchto, nazvime ich, zážitkovo-neformálnych stretnutí, majú učitelia možnosť diagnostikovať rodinné prostredie i prostredníctvom osvedčených diagnostických metód – dotazníky, rozhovor, pozorovanie, analýza detských prác a pod. Je škoda, že vrámci poznávania prirodzeného rodinného prostredia, vymizli zo zaužívaných postupov návštevy v rodine. Tu mal učiteľ možnosť v prirodzených situáciách pozorovať správanie sa dieťaťa a rodičov a odhaľovať príčiny problémov v správaní sa dieťaťa. Som si vedomá, všetkých nevýhod a obmedzení takýchto návštev, napriek tomu si myslím, že by sme sa k tejto tradícii mali vrátiť. Aspoň v situáciách, kedy to patologické správanie sa dieťaťa vyžaduje. Samozrejme, že čím skôr konkrétny prejav zachytíme, tým ľahšie môžeme pracovať na jeho odstraňovaní. Zároveň apelujem na znovu zavedenie osobných záznamov o dieťati, zahrňujúce nielen opis vývoja dieťaťa, s jeho potencialitou, pozitívami i negatívami, ale i popis a analýzu rodinného prostredia. Táto požiadavka nie je ničím výnimočná. Nastoľoval ju už Daniel Lehotský a iní pedagógovia, ktorí si uvedomovali ich nevyhnutnosť v individuálnom a cielenom prístupe ku žiakovi. Mne sa potreba takýchto záznamov potvrdila v čase, keď som realizovala preventívny program v materských školách a vedenie takýchto záznamov som požadovala od zúčastnených učiteliek. Ony samé si v konečnom dôsledku pochvaľovali ich zhotovovanie, i keď to vyžadovalo zvýšené úsilie, ale bol to spôsob, ako sa pristaviť pri každom žiakovi a premýšľať o ňom. V mnohých prípadoch sa vďaka ich sústredenej pozornosti na rodinné prostredie dieťaťa i jeho samotný vývoj vynárali možnosti riešenia vznikajúcich, či pretrvávajúcich problémov. Okrem toho, že vedenie takýchto záznamov o rodinnom prostredí je neoceniteľným zdrojom informácií pre erudovanú prácu konkrétneho učiteľa, majú tieto informácie nespornú hodnotu, pre každého ďalšieho edukátora, ktorý s dieťaťom pracuje. I týmto spôsobom možno zabezpečiť požiadavku longitudinálnosti, ale i komplexnosti, systematickosti a individuálnosti. Zároveň treba jednoznačne zdôrazniť, že uvedené informácie majú výlučne pedagogicko-diagnostický charakter a nesmú byť zneužité. Táto oblasť môže byť chúlostivá, ale domnievam sa, že pri zabezpečení odbornej prípravy učiteľov na túto činnosť a pochopení jej nutnosti, sa môže so značnou efektívnosťou presadiť. Považujeme totiž za nezmyselné, aby sa v procese detekcie a diagnostikovania začínalo vždy od znova, bez možnosti poznania „histórie“ dieťaťa.

S prevenciou najrôznejších patologických prejavov sa stretávame predovšetkým na základných školách. Domnievam sa však, že s predchádzaním treba začať už v materských školách a to aj pri takých témach ako sú drogy či týranie, zneužívanie

a zanedbávanie. Základné školy majú na túto prevenciu nadviazať. Dôležité si je aj uvedomiť, že z tohto pôsobenia na deti školskými inštitúciami nemožno vylúčiť rodičov. Tí by mali byť o preventívnych aktivitách nielen informovaní, ale je vhodné ich i aktívne zapájať.

Dosiaľ sme prevažne popisovali spoluprácu medzi MŠ a ZŠ a rodičmi, ale ako to vyplýva z vyššie uvedenej schémy, kooperácia musí byť obojstranná. To znamená, že nielen školské inštitúcie majú spolupracovať s rodinou v snahe jej diagnostikovania a následného odhaľovania možnej patológie, ale aj rodina má právo vyžadovať aktívnu spoluprácu materskej a základnej školy pri predchádzaní a odstraňovaní najrôznejších problémov, počnúc problémami s účením a končiac šikanovaním. To však vyžaduje partnerský postoj oboch zúčastnených strán, bez náznakov odcudzovania, mentorovania či dokonca povýšeneckosti.

Literatúra

BAKOŠOVÁ, Z. 1994. Sociálna pedagogika. Bratislava: PFUK. ISBN 80-223-0817-X.
GAVORA, P.1999. Akí sú moji žiaci? Bratislava: Práca. ISBN 80-7094-335-1.

VPLYV RODINNÉHO A ŠKOLSKÉHO PROSTREDIA NA VOĽNÝ ČAS DETÍ

Kulacsová Katarína

Anotácia: Príspevok pojednáva o veľmi významnom činiteľovi formovania osobnosti dieťaťa v rámci jeho voľného času, ktorým je rodina dieťaťa a školské prostredie. Spôsob a čas venovaný voľnému času v rámci rodiny je aktuálnou otázkou pedagogickej praxe i výskumu. V príspevku sa venujeme vymedzeniu základných pojmov ako voľný čas, rodina, školské výchovno-vzdelávacie zariadenia a o spôsoboch ovplyvňovania a formovania osobnosti dieťaťa vo voľnom čase. Súčasťou príspevku sú aj výsledky realizovaného výskumu k tejto otázke.

Kľúčové slová: Voľný čas, rodina, školské výchovno-vzdelávacie zariadenia, vplyv rodinného a školského prostredia na voľný čas dieťaťa.

Abstract: The paper deals with a very important determinant of child´s personality forming process in its free time and it is a family of child. Contemporary guestion of educational research and practice is time and a way of spending free time in family. Our contribution is concerned on basic therms – free time, family, ways of influencing and forming child´s personality. The paper also includes solutions of the previous research to this topic.

Key words: free time, family, school educational institutions, influence of family and school environment on child´s free time.

Rodina je najdominantnejším činiteľom a ovplyvňovateľom zdravého vývinu svojho potomstva. Kvalita rodinného prostredia vo veľkej miere podieľa na výchove a kvalite neskoršieho pôsobenia svojich detí. Preto možno povedať, že má hlavnú zodpovednosť za výchovu svojich detí, čo je neľahká úloha. Rodina ako základný výchovný činiteľ zodpovedá za výchovu svojich detí v priebehu ich života, od narodenia až po dospelosť a tak ich pripravuje na plnohodnotný život v spoločnosti. Avšak aj spoločnosť, ktorej záleží na hodnote rodiny, by mala zabezpečovať práva a povinnosti rodiny príslušnými regulami a normami v podobe zákonov (u nás Zákon o rodine).
Školské zariadenia zabezpečujú výchovu mimo vyučovania v súlade s biologickými, psychickými, sociálnymi potrebami a záujmami dieťaťa. Školské a mimoškolské zariadenia sa v súčasnosti snažia vo veľkej miere podieľať na vytváraní adekvátnych podmienok pre kvalitné využívanie voľného času detí a mládeže. Vzhľadom na to, že takmer polovica obyvateľstva žije vo väčšej vzdialenosti od možností organizovaného voľného času, je pre tieto deti najdostupnejšou možnosťou pre organizované využívanie voľného času v priestoroch školy a v školských zariadeniach. Keďže je škola inštitúcia poskytujúca výchovu a vzdelanie širokej verejnosti, mala by disponovať najlepšími priestorovými a materiálnymi podmienkami na vykonávanie činností nielen počas vyučovania, ale aj vo voľnom čase. V súčasná realita hovorí o opaku a z nedostatok finančných prostriedkov sa voľný čas deti v školských podmienkach realizuje len na nízkej úrovni. Tu však treba tiež pripomenúť, že deti po skončení vyučovania neradi

zostávajú v škole, sa im žiada zmena prostredia vyvolaná rezonovaním zážitkov z vyučovacieho procesu.

Vymedzenie základných pojmov

V odbornej literatúra sa stretávame s množstvom definícií a chápaní pojmu **„voľný čas“**. Ich spoločným menovateľom je dobrovoľnosť a sloboda vo výbere aktivít, ktoré sú motivované našimi záujmami a potrebami.

„Z hľadiska detí a mládeže do voľného času nepatria činnosti ako sú vyučovanie a činnosti spojené s ním spojené, samoobslužné činnosti, povinnosti spojené s pomocou v domácnosti, prípadne povinností vo výchovných zariadeniach a činnosti zabezpečujúce biologickú existenciu človeka (jedlo, spánok, hygiena, zdravotná starostlivosť)“. (Pávková, J. 1999, s.15)

Špecifickým znakom voľného času detí na rozdiel od mládeže a dospelých je, že je mnohostranne ovplyvňovaný viacerými činiteľmi. Ako uvádza J. Pávková (1999, s.15) deti ešte nemajú dostatok skúseností a nepoznajú celú sféru oblastí záujmových činností, preto spočiatku ešte potrebujú vedenie a pomoc vo výbere adekvátnej aktivity (pomoc spojenú s odborným vedením). Podmienkou pomoci zo strany rodičov alebo odborníkov z inštitucionalizovanej výchovy je, aby toto vedenie bolo nenásilné, účasť a aktivita detí bola dobrovoľná, založená na vlastnom uspokojení potrieb, spojených s kompenzáciou a regeneráciou psychických a fyzických síl. Ponúkané aktivity a činnosti majú byť pre deti atraktívne, zaujímavé a rozvíjajúce všetky stránky osobnosti dieťaťa.

Miera ovplyvňovania voľného času detí závisí od veku, ich mentálnej a sociálnej vyspelosti, zdravotného stavu, charakteru rodinnej výchovy a od osobnosti vychovávateľa (charakter, tvorivosť, trpezlivosť, flexibilita a pod). V súčasnej dobe môžeme pozorovať, že popri škole, rodine a iných inštitúciách voľný čas detí ovplyvňuje prostredie ulice. Nie je nám neznáme bezcieľne túlanie sa detí po uliciach bez záujmu a dohľadu dospelých, čoho výsledkom často sú nepríjemnosti spojené s vandalizmom.

Rodinu môžeme charakterizovať viacerými znakmi:

- rodinu považujeme za spoločensky uznávanú a schválenú formu spolužitia muža, ženy a ich potomstva;
- rodinu tvoria osoby vo vzájomnom prepojenú zväzkami krvi, manželstva alebo adopcie;
- jej členovia obvykle obývajú spoločné priestory bytu, domu a pod.;
- členovia rodiny si navzájom pomáhajú a delia úlohy, ktoré sú spojené s chodom domácnosti, s fungovaním a zachovaním rovnováhy rodinnom prostredí;
- spoločne sa starajú o deti a plnia všetky základné funkcie rodiny (biologická, ekonomická, výchovná, emocionálna a psychohygienická, ochranná, socializačná, domestifikačná funkcia rodiny).

Rodina ako zdroj prvotných vzorov správania sa detí kladie základy výchovy pre voľný čas. Deti tak okrem spomenutých vzorov správania preberajú aj spôsoby trávenia voľného času. Vplyv rodičov, súrodencov, ostatných príbuzných a rodinných známych v podstatnej miere spolupôsobia na správanie a konanie detí. Rodinou kvalitne organizovaná výchova k voľnému času má teda aj významný preventívny charakter proti nežiadúcim vplyvom ako sú drogy, vandalizmus, drogy a pod. Z tohto dôvodu by sa voľnému času detí a vôbec voľného času rodín mala venovať zvýšená pozornosť aj zo strany spoločnosti.

Rodina a voľný čas

Z pohľadu využívania voľného času v rodine je nutné zdôrazniť časový horizont, v ktorý rodina a jej členovia trávia spoločne. Vzťahy v rodine sú čiastočne určované a ovplyvňované kvalitou a množstvom spoločne stráveného voľného času. Ide o ten časový úsek, ktorý vzniká po splnení si povinností u všetkých členov rodiny. Je to čas, ktorý nám ponúka priestor pre realizáciu záujmov, relaxáciu a zábavu, ale aj na upevnenie rodinného puta, posilňuje pocit spolupatričnosti, je to čas na riešenie rodinných problémov, na výchovu, na spoznávanie vlastných možností. Rodičia by si mali režim a chod domácnosti usporiadať tak, aby mali čas na pozitívne ovplyvňovanie svojich detí, aby im boli príkladom a vzorom vo všetkých činnostiach. Dobre prežitý a spoločne strávený voľný čas rodiny prináša jej členom uspokojenie, duševnú harmóniu, spokojnosť a radosť. Obsah voľného času rodiny sa odvíja od veku, záujmov rodičov, ale hlavne detí. Množstvo možného spoločne prežitého voľného času rodiny samozrejme závisí od pracovných pomerov, ktorými sú viazaní rodičia, od množstva školských a mimoškolských povinností detí, od demografických podmienok, v ktorých rodina žije. Pretože hodnotová orientácia rodičov priamo vplýva na hodnotovú orientáciu detí, je potrebné si uvedomiť akým spôsobom a akými aktivitami budú na svoje deti vplývať.

Vo voľnom čase môžu rodičia ovplyvňovať deti dvoma spôsobmi:

1. Životným štýlom – zameranie rodičov na určité hodnoty, vzťah k majetku, voľnému času, k práci, k vlastnému rozvoju a vzdelávaniu, vzťah k priateľom a pod.
2. Postojmi k mimorodinným aktivitám detí – rozvoj detí môže rodina zabezpečiť aj spoluprácou s inými špecializovanými organizáciami a inštitúciami.(Masariková, A. Masarik, P., 2002)

Z postavenie rodiny vzhľadom na ostatné činitele pôsobiace na voľný čas dieťaťa vyplývajú podľa J. Řezáča (1994) isté všeobecné závery:

- „Rodičia sú najdôležitejšími vychovávateľmi, všetci ostatní vychovávatelia môžu iba doplňovať to, čo vo výchove dosiahli rodičia;
- Čas, ktorý venujú rodičia výchove svojich detí nie je hodnota, bude pôsobiť sama o sebe, pôsobenie tejto hodnoty závisí od mnohých činiteľov kultúrnej, morálnej a pedagogickej povahy;
- Rodičia sú zodpovední nielen za výchovu dieťaťa v rodinnom prostredí, ale za ich výchovu vôbec;
- Najdôležitejším predpokladom úspešnosti rodinnej výchovy je dobrý spoločný životný spôsob rodičov a detí;
- Dobrú výchovu vo voľnom čase tvorí v podstate organizovanie hodnotných príležitostí pre kontakty, zážitky a činnosť detí a mládeže a za túto organizáciu nesie zodpovednosť v prvom rade rodina.
- Nepriama výchova v prípade rodiny a ďalších inštitúcií pre výchovu vo voľnom čase je spravidla dôležitejšia ako výchova priama. Nepriama výchova znamená vytvoriť deťom a mládeži priaznivé podmienky, to znamená podmienky v ktorých získané skúsenosti umožnia utváranie vlastností mravného, usilovného a schopného človeka.

V našom výskume sme sa podrobnejšie zaoberali otázkami využívania voľného času deťmi žijúcich v meste a na vidieku. V rámci výskumu sme sa zamerali na využívanie

voľného času detí žijúcich v meste a na vidiek. Bližšie sme skúmali otázky súvisiace s podielom školských výchovno-vzdelávacích zariadení a rodiny na organizovaní voľného času detí.

Výsledky výskumu uvedené v Tabuľke č. 1 vypovedajú o tom, že na organizovaní voľného času detí sa v najväčšej miere podieľa škola resp. školské výchovno-vzdelávacie zariadenia. Návštevnosť mimoškolských zariadení voľného času (CVČ, ZUŠ, športové kluby príp. iné organizácie) je u vidieckej detskej populácií výrazne nižšia. deti na vidieku sú nútené viac využívať možnosti, ktoré ponúkajú školské zariadenia.

Tabuľka č. 1 : Návštevnosť inštitúcií zabezpečujúcich voľnočasové aktivity

Inštitúcia	*Početnosť*						
	ChV	*DV*	*Spolu V v %*	*ChM*	*DM*	*Spolu M v %*	*Spolu M+V v %*
Škola	72 %	50 %	45 %	39,65 %	42,22 %	40,77 %	42,85 %
CVČ	6 %	4 %	5 %	8,62 %	11,11 %	9,70 %	7,38 %
ZUŠ	0 %	4 %	2 %	37,93 %	4,44 %	23,30 %	13,79 %
Športový klub	10 %	0 %	5 %	8,62 %	24,44 %	15,53 %	10,34 %
Cirkev	4 %	0 %	2 %	0 %	4,44 %	1,94 %	1,97 %
Spoločenská organizácia	0 %	0 %	0 %	0 %	2,22 %	0,97 %	0,49 %
Súkromná osoba	6 %	4 %	5 %	5,17 %	24,44 %	13,59 %	9,35 %
Iné	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Výsledky získané výskumnou činnosťou naznačujú, že k najčastejšie sa vyskytujúcou motiváciou je odborná a profesionálna práca vedúceho krúžku (viď tab. č.2). Je dôležité, aby bola deťom poskytnutá široká paleta a možnosť výberu zaujímavých, podnetných a v súčasnosti i moderných - netradičných aktivít a činností, ktoré pozitívne ovplyvňujú formovanie osobnosti dieťaťa. Podnetnými aktivitami realizovaných v záujmových krúžkoch vzbudzujeme a motivujeme deti k pestovaniu a rozširovaniu záujmov v jednotlivých oblastiach. V poradí druhým najčastejšie sa vyskytujúcim motívom je zdravie, pestovanie a udržiavanie telesnej kondície. Väčšina detí sa v tomto vekovom období venuje telovýchovnej resp. športovej činnosti, či už v záujmovom krúžku alebo v neorganizovanom voľnom čase. Je však dôležité upozorniť, že ich organizmus je v neustálom vývoji a drastický zásah do ich životosprávy môže mať deštruktívny charakter. To je úloha trénerov, rodičov a vedúcich športových záujmových krúžkov, aby sledovali, či má dieťa dostatočný čas na oddych a regeneráciu, výživnú a zdravú stravu. V poradí tretím najčastejšie sa preferovaným motívom sú priateľské vzťahy, ktoré si deti v záujmových krúžkoch vytvárajú. Pri spoločných aktivitách sa deti dostávajú do situácií, v ktorých mali vedieť pohotovo konať, spolupracovať, vzájomne si pomáhať, empaticky a zároveň asertívne sa správať. Vymenované schopnosti sú predpokladom pre vytvorenie silných priateľských vzťahov a pre vytvorenie podnetnej a príjemnej atmosféry.

Tabuľka č. 2 Motívy k navštevovaniu záujmových krúžkov

Motív	*Početnosť*						
	ChV	*DV*	*V*	*ChM*	*DM*	*M*	*V+M*
Atmosféra	26 %	18 %	22 %	13,79 %	37,77 %	24,27 %	23,15
Prístup vedúceho	12 %	6 %	9 %	5,17 %	11,11 %	7,76 %	8,37
Práca vedúceho(aktivity)	36 %	22 %	29 %	53,44 %	55,55 %	54,36 %	41,87

Z donútenia	0 %	0 %	0 %	1,72 %	4,44 %	2,91 %	1,47
Zdravie	10 %	28 %	19 %	20,68 %	13,33 %	17,47 %	39,03
Nové informácie	8 %	8 %	8 %	13,79 %	11,11 %	12,62 %	10,34
Sebarealizácia	0 %	12 %	6 %	0	0 %	0 %	2,95
Úspešnosť	10 %	12 %	11 %	22,41 %	15,55 %	19,41 %	15,27
Priateľské vzťahy – partia	36 %	30 %	33 %	36,20 %	20 %	29,12 %	31,03
Iné	0 %	0 %	0 %	6,89 %	2,22	4,85 %	2,64

Z Tabuľky č. 3 je možné vyčítať, že mestské rodiny sa v spoločnom voľnom čase viac venujú činnostiam aktívneho charakteru (šport, vychádzky, pobyt v prírode).

Tabuľka č. 3 Spoločné aktivity rodiny vo voľnom čase

Činnosť	***Početnosť***						
	ChV	***DV***	***V***	***ChM***	***DM***	***M***	***V+M***
Športujeme	44 %	20 %	32 %	56,89%	62,22%	*59,22 %*	45,81%
Vychádzky do prírody	12 %	34 %	23 %	41,37 %	53,33 %	*64,60 %*	34,97 %
Sledujeme TV	22 %	46 %	34 %	17,24%	15,50 %	*16,50 %*	25,12 %
Idem do kina	2 %	10 %	6 %	10,34 %	8,88%	*9,70%*	7,88 %
Ideme do divadla	2 %	0 %	1 %	1,72 %	4,44 %	*2,19 %*	1,97 %
Návšteva príbuzných	6 %	8 %	7 %	8,62 %	20 %	*13,59 %*	10,34 %
Chata	8 %	12 %	10 %	24,13 %	13,33 %	*19,41 %*	14,77 %
Spoločenské hry	10 %	10 %	10 %	24,13 %	26,60 %	*25,24%*	17,73 %
Rozprávame sa	12 %	18 %	15 %	29,31 %	33,33 %	*31,06 %*	23,15 %

Tiež prejavujú vyšší záujem o činnosti kultúrneho charakteru (divadlo, kino). V rodinách mestských detí častejšie komunikujú – rozprávajú sa s deťmi, častejšie sa spoločne zabávajú spoločenskými hrami ako aj návštevou príbuzných. Vo vidieckych rodinách častejšie spoločne sledujú televízne programy, výrazne menej komunikujú a hoci majú lepšie prírodné podmienky, pobyt v prírode a vychádzky príp. šport nie sú ich prioritnými činnosťami, ktorým by sa so svojimi deťmi aktívnejšie venovali. V celkovom hodnotení oboch skupín možno vo všeobecnosti konštatovať, že rodiny sa spoločne najčastejšie venujú športovým aktivitám, vychádzkam do prírody a na treťom mieste sledovaniu televíznych programov. Vzájomná komunikácia bola nahradená televíziou, čo je nesporne negatívny jav.

Ďalej nás vo výskume zaujímalo nakoľko oboznamujú svojich rodičov o tom, ako trávia svoj voľný čas a aký je postoj rodičov k tejto otázke. Vedomosť rodičov je dôležitým faktorom pri prevencii a usmerňovaní detí. Výsledky (Tabuľka č.4) naznačujú, že záujem rodičov a podpora resp. záujem s občasnými výhradami je u rodičov mestských detí väčší ako u rodičov vidieckych detí. Rodičia vidieckych detí sú menej informovaní a tiež výsledky vykazujú vyššie percento v položke „Nezaujímajú sa a im to jedno“ u rodičov vidieckych detí. V celkovom hodnotení skupina rodičov vidieckych detí a mestských detí sa vykazujú relatívne vysoké hodnoty v oblasti záujmu a podpory svojich detí vo voľnočasových aktivitách. Celkové výsledky naznačujú, že v drvivej väčšine prípadov, sa rodičia o voľný čas svojich detí zaujímajú a podporujú ich.

Tabuľka č.4 Záujem rodičov o voľný čas detí

Záujem rodičov	***Početnosť***						
	ChV	***DV***	***V***	***ChM***	***DM***	***M***	***V+M***
Zaujímajú	44 %	55 %	49,5 %	56,89 %	53,33%	55,33%	53,69 %

a podporujú ma							
Zaujímajú, no majú výhrady	34 %	26 %	30%	34,48 %	46,66%	39,80%	34,97 %
Nevedia ako trávim VČ	8 %	6 %	7 %	6,89 %	0 %	3,88 %	5,41 %
Nezaujímajú sa a je im to jedno	10 %	14 %	12 %	3,44 %	2,22 %	2,91 %	7,38 %
Nesúhlasia s ním	3 %	1 %	2 %	0 %	2,22 %	1,94 %	1,98%
Iné	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Na voľný čas má právo každý človek nezávisle od sociálneho, zdravotného či ekonomického postavenia. Pri kultivácií osobnosti dieťaťa vo voľnom čase musíme vychádzať z jeho potrieb a záujmov, podporovať dobrovoľnosť a samostatnosť, poskytovať pestrý, príťažlivý, ale tiež veku primeraný obsah. Kultivácia osobnosti dieťaťa vo voľnom by mala hľadať cesty k sebarealizácií. Kvalitu a kvantitu voľného času ovplyvňujú viaceré činitele ako rodina, škola a školské zariadenia, občianske organizácie a združenia, masovokomunikačné prostriedky, prostredie a pod. Rodičia sa v dôsledku rôznych negatívnych spoločenských javov začali zaujímať o to, ako deti trávia voľný čas. Pri organizovaní voľného rodičom výrazne pomáhajú rôzne inštitúcie, organizácie a združenia, ktorým záleží na tom, aby sa súčasná generácia detí a mládeže rozvíjala v pozitívnych intenciách spoločenských požiadaviek. Činnosti, ktoré tieto organizácie ponúkajú, musia byť pre deti zaujímavé, zábavné a v neposlednom rade i niečím nové, podporujúce tvorivosť dieťaťa. Prirodzenou potrebou dieťaťa je zvedavosť, hľadanie niečoho nového. Tieto prvky by sa mali uplatniť i v činnostiach jednotlivých záujmových útvaroch. Dôležitou požiadavkou správneho ovplyvňovania voľného času dieťaťa je rešpektovať jeho osobnosť, nepovažovať ho iba za predmet rodičovskej starostlivosti, ale vidieť v ňom aj jedinca do istej miery snažiaceho sa o vlastné napredovanie a osamostatnenie sa.

Literatúra

BRINDZA, J. 1984. Deti a ich voľný čas. Bratislava : Smena, str.27-31.

MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P. 2002. Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času. Nitra : PgF UKF v Nitre. ISBN 80-968753-0-4

MASARIKOVÁ, A. – MASARIK, P. 2004. Voľnočasové aktivity a ich miesto v edukačnom procese. *In:* Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní. Bratislava: UK. ISBN 80-969146-0-X

PÁVKOVÁ, J. ET AL. 2001. Pedagogika voľného času. Praha : Portál. ISBN 80-7178-569-5, s.15

ŘEZÁČ, J. 1994. Rodinné prostředí a výchova detí ve volném čase .In: Spousta, V. Teoretické základy výchovy ve volném čase. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1007-X.

VLČKOVÁ, M. 1996. K aktuálnym otázkam týrania detí. In: Rodina a škola, roč. 43, , č.5, s 10.

SPOLUPRÁCA MATERSKEJ ŠKOLY, RODINY A ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Klimentová Anna

Abstrakt: Autorka sa zaoberá problematikou spolupráce materskej školy, rodiny a základnej školy. Poukazuje na špecifiká spolupráce jednotlivých činiteľov.

Kľúčové slová: materská škola, základná škola, rodina, spolupráca, klíma školy

Abstract: The paper deals with the problems of mutual cooperation among kindergarden, family and primary school. It points at the specific cooperation of individual factors.

Key words: kindergarden, primary school, family, cooperation, school climate.

V súčasnom období sa ponúka mnohostranné využitie viacerých tvorivých prístupov a konštruktívnych riešení vyskytujúcich sa problémov, pomocou ktorých dochádza k pozitívnym zmenám a k progresu. Takým fenoménom sa javí aj spolupráca rodiny a školy v predškolských a školských zariadeniach. V období posledných 15 rokov, predškolské zariadenia zmenili postoj k spoločenskému okoliu a svojim pozvoľným otváraním sa vytvárajú možnosti pre vzájomné pôsobenie. Z izolovaného, apatického rodiča sa vzhľadom na konkrétne podmienky tej ktorej MŠ môže stať rodič – aktivista, ktorého názor učiteľ očakáva a je ochotný si ho vypočuť, akceptovať ho, prípadne uznať jeho dôležitú úlohu pri výchove vlastného dieťaťa. Učiteľ sa mení na odborného poradcu v oblasti výchovy dieťaťa, ktorý potrebuje informácie o dieťati z hlavného zdroja, ktorým je rodič. Uznať vzájomné postavenie rodiny, školy a materskej školy vo výchovno-vzdelávacom procese detí predškolského a mladšieho školského veku je dobrým začiatkom pre plodnú a prospešnú spoluprácu. Dobrými vzájomnými vzťahmi medzi rodičmi a pedagógmi dávame deťom istotu v súčasnom uponáhľanom svete, učíme ich tolerancii vo vzájomnom porozumení aj pri rozdielnosti názorov, odlišnosti pováh alebo temperamentu.

Výchova v rodine a v materskej škole

Z hľadiska účinnosti výchovy a vzdelávania je dôležité, aby rôzne výchovné vplyvy pôsobiace na dieťa boli v čo najväčšom súlade. V záujme zosúladenia výchovného pôsobenia materská škola úzko spolupracuje s rodinou i širšou komunitou, v ktorej dieťa žije. Žiadúce je preto, aby učiteľky materských škôl poznali nielen výchovnú orientáciu materskej školy, ale aj rodiny.
Matějček (l992) na základe bohatého štúdia detí z rôznych rodín úplných, neúplných, funkčných i dysfunkčných a detí vyrastajúcich v náhradnej rodinnej starostlivosti odvodil nasledovné princípy rodinnej výchovy:
l. V rodine sú uspokojované základné potreby detí, ale rovnako deti uspokojujú základné potreby rodičov, takže je to obojstranný vzťah.
Z uvedeného vyplýva:

- potreba stimulácie čo do množstva, kvality a premenlivosti;
- potreba zmysluplného sveta (aby vznikli poznatky, vedomosti, skúsenosti, musí existovať poriadok, zmysel);
- potreba životnej istoty, ktorá sa najviac napĺňa v citovom vzťahu;
- identita alebo vedomie vlastného ja a vlastnej spoločenskej hodnoty;
- potreba životnej perspektívy, čiže otvorená budúcnosť (uzavretá budúcnosť je zúfalstvom, otvorená je stimulujúca).

Rodičia zabezpečujú uspokojenie základných potrieb dieťaťa, ale aj dieťa uspokojuje rodičov: poskytuje im stimuláciu, zmysel života, citovú istotu, status rodičov a otvorenú budúcnosť, a to za hranice ich fyzickej smrti, lebo v deťoch pokračuje dielo ich tvorivej výchovy.

2. Rodina nie je len biologickým dedičstvom detí po rodičoch, ale je dedičstvom celého života rodičov - vlastníctvo spoločnej minulosti, prítomnosti a budúcnosti.

3. Ďalším princípom rodinného života je spoločný čas a priestor, spolužitie v čase a priestore, prelínanie súkromia.

V rodinnom prostredí nemožno oddeliť čas a priestor jedného človeka, vzájomné spolužitie životov jednotlivých členov rodiny je dôležitejšie ako osobné súkromie.

4. Modely sociálnych vzťahov sa v rodine prijímajú plynule a prirodzene (toto sociálne učenie vytvárajú drobné každodenné situácie a relatívna stabilita prítomných rodičovských alebo príbuzenských modelov).

5. Výchovné pôsobenie rodiny je vzájomné. Vychovávame a sme vychovávaní. Vzájomné spolužitie prekonáva spravodlivosť. Robíme druhým radosť bez zásluh, nezištne, dokážeme odpúšťať bez odčinenia .

Predškolská výchova v materskej škole sa v mnohom podobá rodinnej výchove. Túto podobnosť ovplyvňujú vývinové špecifiká predškolského veku. Niektoré výchovné princípy rodinnej výchovy sú v podstate totožné s výchovou v materskej škole, napríklad v otázkach sociálneho učenia. Učiteľky podobne ako rodičia poskytujú deťom modely správania (v tom najširšom slova zmysle). Celé sociálne prostredie materskej školy predstavuje pre deti modely sociálnych vzťahov v prirodzených situáciách. Ideálne je, ak je to model pozitívneho etického správania, a to aj v určitých vyhrotených situáciách, napríklad pri riešení rôznych výchovných problémov alebo konfliktov.

Podobne ako rodina, tak aj materská škola plní funkciu určitého výchovného spoločenstva. Dnes už neplatí téza, že výchovné pôsobenie na dieťa smeruje výlučne od dospelého. Pri výchovnom pôsobení na dieťa dochádza aj k sebavýchove dospelého. Výchova je výsostne interaktívnou záležitosťou, v materskej škole prebieha v interakcii učiteľka - dieťa, dieťa - dieťa, dieťa - učiteľka a dieťa - širšie sociálne prostredie.

Vzhľadom na tieto mnohoraké vzťahy vo výchovno-vzdelávacom procese možno konštatovať, že výchovou osobnostne rastie alebo dozrieva nielen dieťa, ale aj učiteľka.

Dôležité je preto, aby sa v systéme celoživotného vzdelávania učiteliek pamätalo aj na tento závažný fakt a prihliadalo sa nielen na odborný, ale aj na osobnostný rast učiteliek. To znamená na zvyšovanie úrovne profesionality z hľadiska odbornosti i osobnostnej zrelosti učiteliek.

Spolupráca materskej školy s rodinou

Výchovu v rodine a v materskej škole (rodičov a učiteľky) spája spoločný záujem o dieťa a rozvoj jeho osobnosti. V záujme čo najúčinnejšieho rozvoja osobnosti dieťaťa

je, ak sa podarí pedagogickému kolektívu vtiahnuť rodičov do spolupráce s materskou školou a zapojiť ich do výchovného spoločenstva. Takto chápaná spolupráca sa opiera o pozitívne postoje učiteliek k rodičom, postupne stráca formálny charakter a utvárajú sa v nej medzi rodičmi a učiteľkami trvalejšie a osobnejšie vzťahy. Do spolupráce sú aktívne zapájané aj deti. Niekedy sú deti dokonca iniciátormi zapojenia sa rodičov do konkrétnej spolupráce s materskou školou, pričom organizácia a obsah spolupráce môžu byt rôzne. Kvalitatívna úroveň spolupráce materskej školy s rodinou je v prvom rade podmienená úrovňou profesionálnej etiky a stupňom osobnostnej zrelosti konkrétnych osôb pedagogického kolektívu školy, vrátane riaditeľky.

Spolupráca materskej školy s rodinou môže mat tradičné a netradičné formy. Rôzne formy spolupráce - schôdze, spoločné podujatia detí, rodičov a učiteliek, osobné rozhovory učiteliek s rodičmi a poradenská činnosť materskej školy rodine sa orientujú na hromadnú alebo skupinovú účasť učiteliek a rodičov na schôdzach a iných spoločných podujatiach a na osobný kontakt jednej učiteľky s jedným alebo oboma rodičmi dieťaťa.

Obsahová náplň celej spolupráce materskej školy s rodinou sa konkretizuje vzhľadom na potreby rodiny a školy v súlade s filozofiou a koncepčnými zámermi školy, ktoré vyplývajú z aktuálnych sociokultúrnych a socioekonomických podmienok spoločnosti. Sú to napríklad rôzne kultúrne podujatia z príležitosti osláv štátnych sviatkov, významných dní a zachovávania národných tradícií; riešenie všeobecných a špecifických pedagogicko-psychologických otázok výchovy a vzdelávania; priebežné oboznamovanie rodičov s platnou legislatívou pre materské školy; dohodnutie sa o prijateľných formách finančnej výpomoci materskej škole zo strany všetkých rodičov vzhľadom na konkrétnu socioekonomickú úroveň rodín, ale aj aktívne vyhľadávanie sponzorských darov od niektorých rodičov a iných osôb alebo inštitúcií a podnikov, ktoré majú priaznivé ekonomické možnosti . Môžu to byť schôdze s informatívnou alebo prednáškovou obsahovou náplňou ako aj spoločné podujatia detí, rodičov a učiteliek s kultúrno-spoločenským, športovým, poznávacím, environmentálnym a iným obsahovým zameraním, ktoré majú tvorivý charakter. Napríklad slávnosti, besiedky, výlety, rôzne tvorivé hry, športové, pohybové alebo pracovné činnosti, ktorých frekvenciu a počet nemožno vopred presne stanoviť. Plán spolupráce materskej školy s rodinou je preto žiadúce priebežne aktualizovať vzhľadom na organizačný chod školy a možnosti postupne sa vyvíjajúcej spolupráce s rodičmi.

Špecifický význam má úvodná informatívna schôdza na začiatku školského roka, najmä pre rodičov detí, ktoré začínajú prvýkrát s dochádzkou do materskej školy. V podstate touto prvou schôdzou sa môže vzbudiť záujem rodičov o spoluprácu a do istej miery ovplyvniť aj ich budúci postoj k materskej škole ako inštitúcii a k spolupráci s ňou. Riaditeľka školy informuje rodičov o platnej legislatíve pre materské školy a o organizačnom usporiadaní života detí v materskej škole. Na tejto schôdzi sa dohodnú základné pravidlá spolupráce a spôsob poskytovania kontaktu materskej školy rodičom v záujme optimálneho riešenia rôznych pedagogických, legislatívnych, organizačných a ekonomických otázok.

Pedagogické alebo pedagogicko-psychologické otázky môžu, a nemusia byt zaradené na tejto schôdzi. Môžu sa vzťahovať napríklad na problematiku adaptácie dieťaťa na materskú školu, na zostavenie a obsahovú skladbu denného poriadku a pod. Poradenská činnosť obsahuje pedagogickú a zdravotnú osvetu a individuálne výchovné poradenstvo.

Pedagogická a zdravotná osveta je prirodzenou a neoddeliteľnou súčasťou celého rozsahu spolupráce materskej školy s rodinou a širšou komunitou. Obsah osvety sa sústreďuje na priame a nepriame objasňovanie významu materskej školy z hľadiska rôznych pedagogicko-psychologických otázok, zdravej životosprávy a zdravého životného štýlu, z hľadiska rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku v súlade s vývinovými osobitosťami. Realizuje sa prostredníctvom prednáškovej činnosti, v ktorej majú zastúpenie aj odborníci z rôznych oblastí a spoločných podujatí s deťmi, na ktorých nie sú rodičia iba pasívni prijímatelia, ale môžu sa aktívne zapájať do činností organizovaných učiteľkami, príp. činnosť aj sami navrhnúť.

Výchovné poradenstvo spočíva v nasmerovaní rodičov na účinné výchovné postupy z hľadiska humanisticky orientovanej výchovy. Napríklad na uplatňovanie výchovných zásad v intenciách etickej výchovy podľa R. R. Olivara; v zmysle výchovy orientovanej na dieťa podľa C. R. Rogersa alebo tvorivo-humanistickej výchovy M. Zelinu a pod.

Učiteľka berie do úvahy fakt, že hlavnú morálnu zodpovednosť za výchovu dieťaťa má rodič. Rešpektuje túto skutočnosť a zároveň si uvedomuje, že pre dobrého rodiča je jeho dieťa najvyššou hodnotou. Rovnako ako rodič akceptuje dieťa ako najvyššiu hodnotu.

Výchova je príliš krehkou záležitosťou, každé dieťa je individualita a vyhovujúce výchovné postupy, ktoré sa vzťahujú na jedno dieťa, sa môžu, ale nemusia vzťahovať aj na iné dieťa.

Výchovné poradenstvo nemôže byť preto založené na poskytovaní hotových a zaručene správnych rád a ponaučení rodičovi. Učiteľka vo vzťahu k rodičovi vystupuje skôr v úlohe facilitátora a konzultanta než poradcu, opiera sa o vytvorenú dôveru rodiča v jej profesionálne schopnosti. V rozhovore s rodičom uplatňuje tvorivosť, aktívne počúvanie a vyjadruje sa pravdepodobnostne, napr. možno, snáď a pod. Napomáha a uľahčuje výchovné pôsobenie na dieťa v rodine.

Výchovné poradenstvo si vyžaduje učiteľkinu citovú a interpersonálnu kompetenciu so schopnosťou sociálnej percepcie, prostredníctvom ktorej reálne odhaduje osobnostné vlastnosti rodičov a zaužívaný výchovný štýl v rodine. Učiteľka si na základe pravidelného osobného kontaktu s rodičmi postupne utvára ucelený obraz o sociokultúrnej úrovni rodiny. Vzhľadom na tieto diagnostické zistenia modifikuje spôsob komunikácie s rodičmi, zvažuje koľko a aké informácie o dieťati môže rodičom poskytnúť a ako môže svojou pedagogicko-psychologickou odbornosťou napomôcť prípadnému korigovaniu výchovného štýlu rodičov. Zameriava sa na dostupné informácie o dieťati, ktoré podávajú súhrn všetkého, ako sa javí dieťa v rôznych výchovno-vzdelávacích činnostiach, v správaní, vo vzťahu k iným deťom a dospelým a akú úroveň výchovno-vzdelávacích výsledkov dosahuje. Neporovnáva dieťa s inými deťmi, ale skôr informuje rodičov o aktuálnych individuálnych pokrokoch dieťaťa (porovnáva ho iba so sebou samým).

Konzultuje s rodičmi výchovné pôsobenie na dieťa v záujme riešenia jeho konkrétnych výchovno-vzdelávacích ťažkostí. Napríklad rodičovi, ktorý sa javí ako perfekcionistický a prehnane prísny, neoznamuje rôzne negatívne prejavy správania sa dieťaťa, ktoré by mohli viesť k neprimeraným trestom. Naopak, učiteľka nepriamo upozorňuje tohto rodiča na konkrétne pozitívne prejavy v správaní sa dieťaťa. Citlivo, taktne a krok za krokom pomáha rodičovi objaviť v dieťati silné stránky osobnosti a nadobudnúť tak adekvátny prístup a úctu k svojmu dieťaťu alebo aspoň korigovať tento výchovný prístup v zmysle zmiernenia požiadaviek rodiča voči dieťaťu.

Závažným etickým princípom výchovného poradenstva ako aj celej dobre fungujúcej spolupráce materskej školy s rodinou je, že učiteľka zachováva mlčanlivosť o konkrétnej rodine.

Spolupráca školy s rodinou

Moderné teórie školy vychádzajú z tézy, že škola neplní iba funkciu vzdelávaciu, čo sa v plnej miere dotýka učiteľa. Pedeutologická literatúra uvádza mnoho názorov na to, čo sú primárne a sekundárne funkcie učiteľov. Taxatívne vymedzuje, čo má učiteľ vedieť, aké má mať zručnosti, vlastnosti, hodnotové orientácie, postoje apod., aby mohol byť považovaný za kompetentného pri výkone svojej profesie. Sú odrazom postavenia školy v spoločnosti. Škola zaujíma postavenie v strede, stojí medzi čiastkovým systémom rodiny na jednej strane a čiastkovým systémom hospodárstva a povolaní na druhej strane. Je akýmsi spojovacím mostíkom cez ktorý dieťa prechádza z intímneho prostredia rodiny do anonymného a konkurenčného prostredia širšej spoločnosti. Ak má žiak tento prechod zvládnuť bez negatívnych skúseností a pravdy, škola musí fungovať tak, aby v nej bolo optimálne zabezpečené pokračovanie klímy domova, ale aj anticipovaná klíma širšej spoločnosti (Kurincová, V., 2001).
Tým, že si učiteľ uvedomuje opodstatnenosť a nevyhnutnosť spolupráce s rodinou, dostáva sa do nových vzťahov. Prevažujúce interakcie s deťmi dopĺňa a rozvíja o komunikáciu s dospelými. Komunikácia podľa V. Kačániho (1999, s. 163) je základnou zložkou medziľudskej interakcie, ktorá sa uskutočňuje tak, že v rámci určitej spoločnosti existuje určitý konsenzus, t.j. uznávaný súbor významov pomocou ktorých sú ľudia schopný sa dorozumieť. Aby komunikácia medzi ľuďmi bola možná, je potrebné mať spoločné poznatky, potreby a postoje. Dosiahnuť takýto súlad medzi rodičom a učiteľom alebo sa aspoň k nemu priblížiť, predpokladá vytvoriť priaznivé podmienky na zblíženie, tzv. klímu. Klíma alebo atmosféra pohody na spoločných stretnutiach sa odrazí na pocitoch každého z účastníkov. Rodič aj učiteľ sa lepšie cítia, keď môžu uvoľniť svoje napätie a otvoriť sa k vzájomnému dialógu. Kvalita a konštruktívna tvorivosť dialógu závisí vo veľkej miere od organizátora stretnutia, ktorým je prevažne učiteľ. Učiteľ tvorí, pripravuje podmienky prostredia, v ktorom sa stretnutie uskutoční. Vyberá obsah stretnutia i spôsoby jeho priebehu a realizácie.
Škola preberá úlohu pripraviť mladého človeka pre tento svet, ale aj pri najväčšom úsilí, ak ju nepodporuje rodina, nemusí byť úspešná v plnej miere. Škola žije vlastným životom a aj jej príprava žiakov na život v spoločnosti sa realizuje vo vnútorných, izolovaných podmienkach. Škola je založená na osobnom vzťahu učiteľa a žiaka, má mať porozumenie pre individualitu žiaka, ale na druhej strane požaduje výkon, predkladá žiakovi obsah učiva s určitou záväznou požiadavkou.
Vytváranie efektívnych vzťahov medzi učiteľmi a rodičmi je mimoriadne zložité. Vyžaduje odbornú pripravenosť, je náročné na čas a osobnú energiu všetkých zúčastnených. Je neodškriepiteľné, že spolupráca rodiny so školou má svoje opodstatnenie a prináša množstvo pozitív pre žiakov, rodičov a učiteľov.

Literatúra

KAČÁNI, V. a kol. 1999. Základy učiteľskej psychológie. Bratislava: SPN.
MATĚJČEK, Z.1994. Co děti nejvíc potřebují. Praha: Portál, ISBN 80-7178-006-5.

PORUBSKÁ, G. – SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. 2001. Diferenciácia, integrácia a kooperácia v edukačnom prostredí. Nitra: UKF, ISBN 80-8050-415-6.
PRŮCHA, J.1997. Moderní pedagogika. Praha: Portál, ISBN 80-7178-170-3.
PRŮCHA, J – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.1995. Pedagogický slovník. Praha: Portál, ISBN 80-7178-029-4.

Anna Klimentová,
Katedra pedagogiky PF UKF
Drážovská cesta 4, 949 74 Nitra
e-mail: aklimentova@ukf.sk

ZOZNAM AKTÍVNYCH ÚČASTNÍKOV KONFERENCIE

Bagalová Ľubica, PhDr.,	ŠPU Bratislava
Bodis Martin, PaedDr.,	PF KU, Ružomberok
Budniak Alina, PhD.,	Uniwersytet Slaski, Poľsko
Bujnová Eleonóra, PaedDr., PhD.,	KPg PF UKF, Nitra
Čelinák Štefan, PhDr., PhD.,	PF UKF, Nitra
Dobrovodská Margita, Mgr.,	ŠMŠ Trnava
Domankušová Helena, PhDr.,	ÚPSVaR, Nitra
Dombi Alice, Dr.,	Szeged University, Maďarsko
Dombi Mária,	Szeged, Maďarsko
Duchovičová Jana, PaedDr., PhD.	KPg PF UKF, Nitra
Ďurdiak Ľuboš, PaedDr., PhD	Katedra školskej psychológie PF UKF
Fenyvesiová Lívia, PaedDr., PhD.,	KPg PF UKF, Nitra
Gabľasová Svetlana, Mgr.,	KPg PF UKF, Nitra
Gadušová Zdenka, doc., PhDr., CSc. –	FF UKF, Nitra
Gmitrová Vlasta, PaedDr.,	MPC Prešov
Gogolová Darina, PhDr.,	ŠPU Bratislava
Gogová Alžbeta, PhDr., CSc.,	KPg PF UKF, Nitra
Grofčíková Soňa, Mgr.,	KPg PF UKF, Nitra
Gruba Joanna, Dr.,	Uniwersytet Slaski, Poľsko
Guziová Katarína, PaedDr.	ŠPÚ, Bratislava
Haburajová Ilavská Lenka, PhDr.,	FSVaZ UKF, Nitra
Hajdúková Viera, PhDr.	ŠŠI Bratislava
Határ Ctibor, PaedDr.,	KPg PF UKF, Nitra
Holubová Blanka, Mgr.,	UMC Trnava
Horňáčková Vladimíra, PaedDr.,	PF UPPPV, Hradec Králové
Harťanská Jana, PhDr., PhD.,	FF UKF, Nitra
Hupková Marianna, PaedDr., PhD.,	KPg PF UKF, Nitra
Ivanovičová Júlia, PaedDr. PhD.,	Kpg PF UKF, Nitra
Jakab Imrich, Mgr.,	FPV UKF, Nitra
Kaščák Ondrej, PaedDr., PhD.,	PF, TU, Trnava
Kincsek Irén, Dr.,	Szeged, Maďarsko
Kisiel Miroslaw, **PhDr.,**	Uniwersytet Slaski, Poľsko
Klimentová Anna, PhDr.,	Kpg PF UKF, Nitra
Komora Juraj, PaedDr., PhD.	KPg PF UKF, Nitra
Koťátková Soňa, PaedDr., PhD.,	PF UK Praha
Kotrusová Jana, Mgr	
Krason Katarzyna, PhD.,	Uniwersytet Slaski, Poľsko
Krištofová, E. a kol.,	FSVaZ UKF, Nitra
Kročková Štefánia, PhDr., CSc.,	KPg PF UKF, Nitra
Kročková Štefánia, PhDr., CSc.,	KPg PF UKF, Nitra
Kulacsová Katarína, PaedDr.,	KPg PF UKF, Nitra
Kurincová Viera, prof., PhDr., CSc.,	KPg PF UKF, Nitra
Kušnírová Daniela, Mgr.,	ZŠ Hlohovec
Lesková Andrea, PhDr.,	FF UKF, Nitra
Líšková Miroslava, PhDr.	FSVaZ UKF, Nitra

Łobos Anna, dr.,	Uniwersytet Slaski, Poľsko
Majkut-Czarnota Barbara, PhD.,	Uniwersytet Slaski, Poľsko
Malec Zofia, Mgr.,	Uniwersytet Slaski, Poľsko
Mnich Małgorzata, PhD.	Uniwersytet Śląski, Poľsko
Masariková, Anna, doc., PhDr., CSc.,	KPg PF UKF, Nitra
Mazepa-Domagała Beata, PhD.,	Uniwersytet Slaski, Poľsko
Miňová Monika, Mgr.,	PF, PU, Prešov
Miodek Elzbieta, dr.,	Uniwersytet Slaski, Poľsko
Mnich Małgorzata, PhD.	Uniwersytet Slaski, Poľsko
Morańska Danuta, PhD.,	Uniwersytet Slaski, Poľsko
Musioł Marcin, Dr.	Uniwersytet Slaski, Poľsko
Pajdlhauserová Elena, PhDr.	MŠ SR – odbor základného vzdelávania a predškolskej výchovy
Pavličková Alexandra, PaedDr., PhD.,	KPg PF UKF, Nitra
Petlák Erich, prof., PhDr., CSc.	KPg PF UKF, Nitra
Pintes Gábor, PaedDr.,	KPg PF UKF, Nitra
Pituła Beata, Dr.,	Uniwersytet Slaski, Poľsko
Podhájecká, Mária, doc., PhDr., CSc.,	ŠPÚ, Bratislava
Pokrivčáková Silvia, doc., PaedDr., PhD.,	PF UKF Nitra
Polewczyk Irena, PhD.,	Uniwersytet Slaski, Poľsko
Portíková Anna, PaedDr.,	PF PU, Prešov
Porubská Gabriela, prof. PhDr., CSc.,	KPg PF UKF, Nitra
Rostańska Eugenia, PhD.,	Uniwersytet Slaski, Poľsko
Sacher Wiesława Aleksandra, Dr.,	Uniwersytet Śląski, Poľsko
Seidler Peter, prof., PhDr., CSc.,	KPg PF UKF, Nitra
Sekera Ondřei, Mgr.,	VŠB-TU, Ostrava, Česká republika
Sirotová Mariana, Mgr., PhD.	UMC Trnava
Slezáková Tatiana, PaedDr., PhD.,	KPg PF UKF, Nitra
Stračár Peter, Mgr.,	KPg PF UKF- ext. doktorand
Szíjjártóová Katarína, PaedDr.,	KPg PF UKF, Nitra
Šimková Silvia, Mgr.	FPV UKF, Nitra
Štefáneková Anna, PaedDr.,	ZŠ a MŠ Ull. J. Dolinského Martin
Tóthová Monika, PaedDr., PhD.,	KPg PF UKF, Nitra
Uhlířová Jana, doc., PhDr., CSc.,	PF UK, Praha
Valachová Daniela, PaedDr., PhD.,	PF UK, Bratislava
Vandederheyden Greet,	Leuven, Belgicko
Watoła Anna, Dr.,	Uniwersytet Śląski, Katowice
Zaťková Timea, Mgr.	KPg PF UKF, Nitra
Zelina Miron, prof., PhDr., DrSc.	Univerzita Komenského, Bratislava
Žarnovičanová Ružena, Mgr.,	KPg PF UKF, Nitra
Žbirková Viera, prof., PhDr., CSc.,	FF UKF, Nitra
Žovinec Erik, PaedDr.,	KPg PF UKF, Nitra

Názov : INTERAKCIA EDUKAČNEJ TRIÁDY RODINA - MATERSKÁ ŠKOLA - ZÁKLADNÁ ŠKOLA IMPERATÍV DOBY

Recenzenti: prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.
doc. PhDr. Jozef Kapucian, CSc.

Editor: PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.
Technická úprava: PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.
Branislav Ziman

Vydavateľ: PF UKF NITRA
Vydanie: prvé
Rok vydania: 2006
Rozsah: 416 strán
Náklad: 250ks

ISBN 80-8050-999-9
EAN 9788080509996