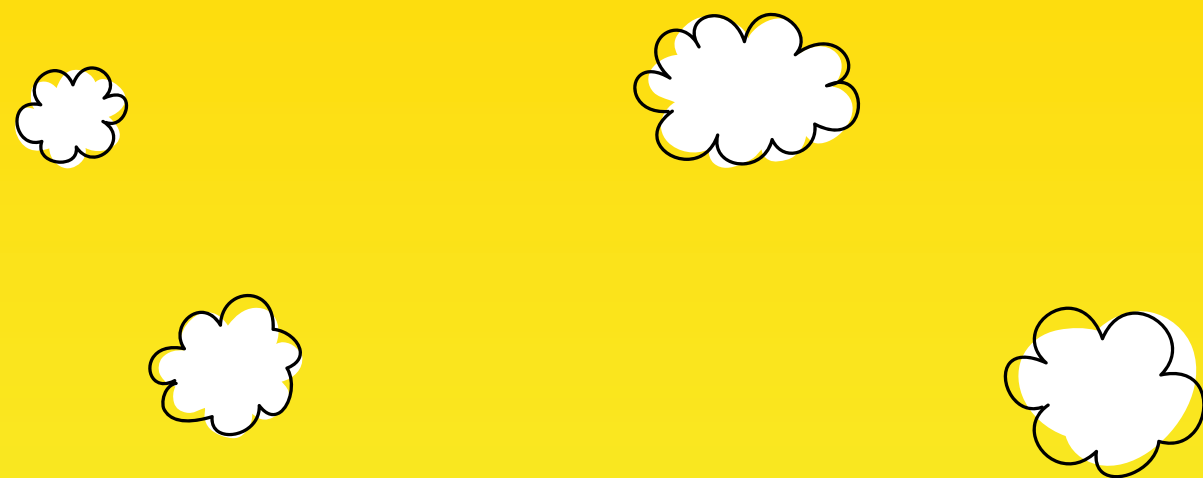


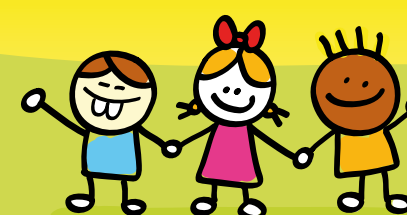
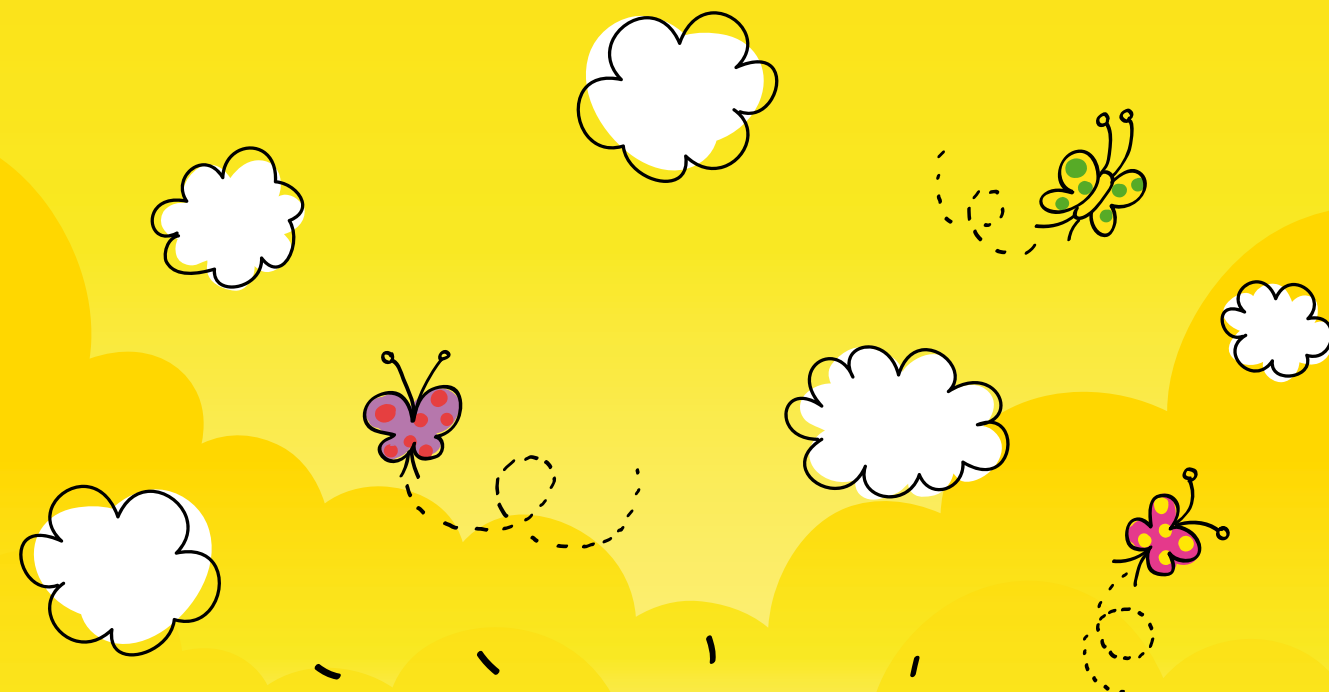


www.omep.sk, www.spv-zv.sk
ISBN 978-80-970266-0-8

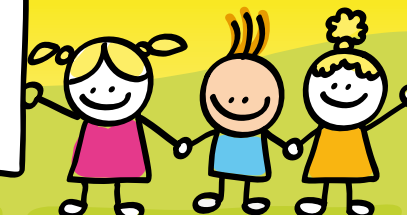
Od detskej opatrovne k materskej škole

Eva Gašparová – Monika Miňová (eds.)

Od detskej opatrovne k materskej škole



Eva Gašparová
Monika Miňová
(eds.)



Banská Bystrica 2009



Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu
Spoločnosť pre predškolskú výchovu

Od detskej opatrovne k materskej škole

Eva Gašparová
Monika Miňová
(eds.)

Banská Bystrica 2009

Od detskej opatrovne k materskej škole

Zborník príspevkov
z odbornó - vedeckej konferencie
s medzinárodnou účasťou

Eva Gašparová
Monika Miňová
(eds.)

Banská Bystrica 2009

Editori:

Mgr. Eva Gašparová
PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Recenzenti:

doc. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.
PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.

Za jazykovú a obsahovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

© Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu
Spoločnosť pre predškolskú výchovu

ISBN 978-80-970266-0-8

Zborník je vydaný s finančnou podporou Ministerstva školstva SR.

OBSAH

ÚVOD	9
------------	---

HLAVNÉ REFERÁTY

Od detských opatrovní po predškolskú edukáciu.....	11
Bronislava Kasáčová	
Česká mateřská škola v historickém vývoji	19
Eva Šmelová	
Súčasný svet a materská škola	24
Beata Kosová	
Materské školy dnes.....	30
Viera Hajdúková	

REFERÁTY

Retrospektívny pohľad na výchovu a vzdelávanie detí v prvých detských opatrovniach na Slovensku	37
Valentína Trubíniová	
Montanae Civitatis Neosoliensis philanthropicum institutum – schola pro educatione infantum (Ecce eventum!). Quantuscumque, quid agis?	47
Dušan Kostrub	
Prvé opatrovne a prvý Ústav pre výchovu opatrovkýň v Prešove v kontexte ďalších vývojových edukačných tendencií.....	54
Mária Podhájecká	
Detské opatrovne na Spiši a filantropické hnutie	60
Katarína Guziová	
Od detských opatrovní k materským školám v sústave škôl	65
Elena Pajdlhauserová	

Materská škola na prahu školskej reformy	72
Ilona Uváčková	
Materská škola očami odborníkov a laikov.....	75
Monika Miňová	
Potreby detí a špecifické mikroprostredie materskej školy	79
Alena Doušková	
Dieťa a detstvo včera a dnes	88
Alena Kováčiková - Jana Lenghartová - Ingrid Valovičová	
Rozvoj sebadôvery u dieťaťa predškolského veku pomocou hry.....	95
Mária Vargová - Jolanta Karbowniczek	
Rozvoj tvorivosti v súčasnej materskej škole.....	100
Monika Krajčovičová	
Rozprávka a jej symbolická projekcia do detského výtvarného prejavu	105
Daniela Valachová	
Možnosti interpretácie vizuálneho umenia vo výchove detí predškolského veku.....	114
Ivana Krupová	
Využitie multimedií vo vyučbe v predprimárnej edukácii.....	121
Eva Severíni	

Úvod

Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu (OMEP), Spoločnosť pre predškolskú výchovu, Ministerstvo školstva SR, Krajský školský úrad Banská Bystrica, Mesto Banská Bystrica, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky zorganizovali 4. 11. 2009 medzinárodnú odbornú -vedeckú konferenciu pod názvom Od detskej opatrovne k materskej škole pri príležitosti 180. výročia založenia prvej detskej opatrovne na území Slovenska, ktorá sa uskutočnila pod záštitou podpredsedu vlády a ministra školstva Jána Mikolaja.

Cieľom konferencie bolo: Prehliť a obohatiť poznanie o predškolskej výchove na Slovensku z historického aspektu a podporiť potrebu a význam inštitucionálnej výchovy v 3. tisícročí.

Príspevky sa venujú historickým východiskám predškolskej výchovy v krajinách Európy a na území Slovenska a Česka. Jednotliví autori venujú pozornosť zakladateľovi predškolskej pedagogiky Friedrichovi Fröbelovi a jeho zásadnému prínosu pre rozvoj teórií predškolskej edukácie. Zameriavajú sa na súvislosti vzniku prvej detskej opatrovne, ktorej základy položila M.T. Brunswická. Rozvoj predškolskej edukácie dnes má svoje korene v prvej polovici 19. storočia. Mnohé príspevky sú zamerané na súčasnosť predprimárnej edukácie. Nachádzame v nich odraz aktuálnych obsahových a legislatívnych zmien, ktoré sa uskutočnili v našom školstve v poslednom období.

Uverejnené príspevky sú aktuálne spracované a viažu sa k téme a cieľom konferencie.

Monika Miňová

HLAVNÉ REFERÁTY

Od detských opatrovní po predškolskú edukáciu

Bronislava KASÁČOVÁ

Abstrakt: štúdia sa venuje historickým východiskám predškolskej výchovy v krajinách Európy a na území Slovenska. Venuje pozornosť zakladateľovi predškolskej pedagogiky Friedrichovi Fröbelovi a jeho zásadnému prínosu pre rozvoj teórií predškolskej edukácie. Zmieňuje sa o súvislostiach vzniku prvej detskej opatrovne, ktorej základy položila M.T. Brunswická. Rozvoj predškolskej edukácie dnes má svoje korene v prvej polovici 19. storočia.

Kľúčové slová: *detské opatrovne, infant schol, kleinkindergarten, predškolská výchova, výchova malých detí, Friedrich Fröbel, Sociálne hnutie v predškolskej opatere, Filantropické hnutia, inštitúcie predškolskej výchovy v Európe, M. T. Brunswická.*

From the infant schools to pre-primary education

Abstract: Study deals with historical context of an origin of the pre-primary education in European countries and in region of recent Slovakia. Main focus is oriented to the Friedrich Fröbel writings and work on the thinking and searchin on the child development in preprimary school age. There is remark about first kienkindergarten "Garden of the angels" established in Banská Bystrica as the first one in this region. Pre-school education was grounded on the bases grounde in the first half of 19th century.

Keywords: *infant schol, Kleinkinderschule, pre-primary education, early childhood education Friedrich Fröbel, social movement for preschool care, philanthropy, institution for early childhood education, M. T. Brunswick.*

Pedagogické myslenie o deťoch predškolského veku v starších časoch nebolo samozrejmosťou a výchova detí sa považovala zväčša za rodinnú záležitosť a do čias osvietenecov ani nie za veľmi kľúčovú tému. Zmienky o výchove detí sa v pedagogickej spisbe vyskytovali viac v súvislosti s témami sociálnymi. Napriek tomu už 18. storočie položilo základy pre neskoršie úvahy o výchove malých detí. V pedagogickom myslení 18. storočí sa rozvinuli tri výrazné prúdy, ktoré zohrali odlišné úlohy v dejinách pedagogiky. Názory ich predstaviteľov boli ovplyvnené jednak rozmachom medzinárodne sa šíriacich osvieteneckých prúdov, jednak národnými a kultúrnymi tradíciami, či revoltou voči nim. V prehľade ide o tieto iniciatívy a aktivity:

1. nábožensky orientovaní pedagógovia – praktici v školských službách - PIETIZMUS – reformy cirkevných škôl a vytváranie školských systémov, a najmä začiatky ľudového vzdelávania v národnom jazyku.
spisovatelia – rebeli – zástancovia revolučných myšlienok – sa zaslúžili o popularizáciu myšlienok o výchove svojimi ich dielami, ktorými sa prebúdza záujem o správnu výchovu ako nástroj nápravy spoločnosti
svetskí pedagógovia – praktici, niekedy s utopistickými cieľmi – zástancovia sociálnych ideí - FILANTROPI – sekularizácia školských inštitúcií aj pedagogického myslenia. Najmä títo sa vo

svojich snahách o zakladanie a fungovanie výchovných ústavov stali vzorom pre zriaďovanie a spravovanie prvých detských opatrovní.

Podmienky vzniku predškolskej starostlivosti o deti v 19. storočí mali korene okrem pedagogických myšlienok najmä v sociálnej situácii rodín robotníkov. Návrhy na riešenie sociálnych problémov rodín formou vytvárania sociálnych systémov vrátane výchovných a vzdelávacích inštitúcií sa spájajú už s utopickým socializmom, ktorý sa rozvinul na začiatku 19. storočia.

Zvyšovanie zamestnanosti matiek v hospodársky sa prudko rozvíjajúcich krajinách v dobe industrializácie vyvolalo problém nedostatočného dozoru a výchovnej starostlivosti o chudobné deti zamestnaných rodičov ale aj o siroty. Vznikali rôzne pokusy o riešenie týchto problémov.

V historickej skratke možno rozoznať dva hlavné prístupy k tejto otázke:

1. **Sociálne hnutie.** Vznikali pokusy vytvoriť systém výchovy a vzdelávania v širšom kontexte – so sociálnym riešením tohto problému. Začiatky vývoja detských opatrovní od počiatku ich vzniku do dnešnej podoby možno datovať do 1. polovice 19. storočia. Myšlienky francúzskych utopických socialistov rozvíjal v Anglicku Robert Owen a Samuel Wilderspin. Táto línia položila základ pre rozvoj predškolských inštitúcií typu počiatočného vyučovania.
2. **Filantropické hnutia** sa pokúšali riešiť tento problém **z pedagogického hľadiska**. V tejto línii, ktorú na Basedowovom a Salzmannovom myšlienkovom základe pre predškolské zariadenia rozvinul **Friedrich Fröbel**, pokračovalo hnutie pre predškolskú výchovu smerom k rozvoju výchovných predškolských inštitúcií.

Friedrich Fröbel Pochádzal z Thüringenu. Vo svojej praxi ako učiteľ navštevoval Yverdon a nadchol sa Pestalozziho myšlienkami, ktoré tvorili hlavnú os jeho prvotného záujmu a tak ako iných inšpiroval ho najmä J.H. Pestalozzi. Kritizoval však *mechanistické* prístupy, dril a snahy učiť detí prostredníctvom memorovania, dovtedy uplatňované v ranej výchove. Vyžadoval živšie a prirodzenejšie metódy pri vedení malých detí. Myšlienkovito mal blízko aj k filantropizmu Jean Paula Richtera.

Prvým výchovným zariadením bol **Všeobecný nemecký výchovný ústav** v Keilhau (1831). Tu sa prejavili jeho princípy všeobecnej ľudskej výchovy, založenej na vzdelávaní v národnom jazyku. Vo svojom hlavnom pedagogickom diele *Ľudská výchova* (Výchova človeka) podal obsiahly filozofický výklad výchovy a vyučovania s hlbokým porozumením pre dušu dieťaťa, najmä pre jeho vývin. Výchova, vyučovanie a učenie majú byť primárne, majú dieťa sledovať, ochraňovať, majú vytvoriť priestor samotnému rozvoju pradávných detských síl. Pud aktivity a tvorivosti pochádza od Boha a aj práca sa chápe ako čosi posvätné. Práca a náboženstvo sa u Fröbla zhodujú a podnecujú. *Náboženstvo bez práce je rojčenie a práca bez náboženstva je nedôstojná*. Významne svojou teóriou ovplyvnil rozvoj nielen pedagogiky predškolského veku, ale aj rozvoj vývinovej psychológie a na nej založenej špecifikácie výchovného pôsobenia učiteľa a a vychovávateľa.

Fröbel rozpracoval **teóriu vývinových období dieťaťa** a k tomu prislúchajúcich výchovných prístupov. Tieto východiská by mal každý vychovávateľ poznať, aby dieťa mohlo byť „na každom stupni tým, čo tento stupeň vyžaduje“. (Reble, 1995, s.180)

Prvá fáza – obdobie dojčenia (do 2. roku) je charakteristická tým, že dieťa vníma zmyslami, cíbia sa jeho orgány a rodí sa tvorivosť. V jeho rozvoji prevláda telesná stránka. Dieťa ešte nerozlišuje

medzi pojmami JA a svet, je jeho súčasťou. Dospelý je opatrovateľom, nepôsobí výchovne v pravom zmysle slova. Úlohou vychovávateľa je *opatera a rozvoj telesného a zmyslového rozvoja*.

Druhá fáza – obdobie dieťaťa (od 2. do 6. roku) je typická konfrontáciou medzi JA a svetom vecí. Dieťa sa učí hovoriť a prostredníctvom reči sa distancuje od predmetného dojmového sveta. Začína oddeľovať vec a slovo. Reč je preňho nástrojom na vyjadrenie svojho vnútra navonok. Týmto chápaním Fröbel položil predstupeň modernej *psycholingvistiky* a *vývinovej psychológie*. Dieťa sa zmocňuje sveta prostredníctvom hry. Hry sú v tomto veku základom celého budúceho života, sú prípravou na školu. Hra pre dieťa predstavuje bezprostrednosť a vnútornú slobodu. Umožňuje uvoľnenosť, overenie síl dieťaťa, spokojnosť so sebou a svetom, možnosť spoznávať a neskôr ovplyvňovať základné pohnútky. Hry sú prejavom túžby dieťaťa po samostatnosti a tvorivosti. Vychovávateľ v tomto období vplýva na dieťa výchovou v užšom slova zmysle, úlohou vychovávateľa je *vzdelávanie mysle a výchova srdca*. Môžeme to považovať za *vedenie a podporu kognitívneho a emocionálneho rozvoja*.

Tretia fáza – chlapčenský vek (od 6. roku). Zážitok JA – svet sa mení na kontroverzný. Svet je niečo, čo by dieťa chcelo spoznať, skutočnosť, ktorú chce objavovať a duševne sa jej zmocniť. Dieťa vedome skúma zákonitosti sveta vecí. Jeho aktivita nie je už podnecovaná samotnou potrebou činnosti, ale túžbou vykonať nejaké dielo podať výkon, stvárniť svet. Hra v tomto veku už nie je len hrou s prevzatými pravidlami, ale stáva sa predmetom tvorby, dieťa už hru vymýšľa - tvorí. Vo vychovávateľskej práci nastupuje obdobie vyučovania, teda fáza školy v najširšom zmysle. Predovšetkým sa sústreďuje na *duchovnú a vôľovú výchovu*.

Fröbel založil Ústav rozvoja pracovných predmetov pre deti a mládež (1838), kde sa začali vyrábať vyučovacie pomôcky pre malé deti a staršie deti a mládež. Odtiaľto sa šírili známe Fröblove hračky – darčeky, ktoré svojou jednoduchosťou predstavujú jedinečný hrový systém pre deti v predškolskom veku. Odporúčal používať ich v rodine aj materskej škole. Boli to: lopta, guľa, kocka, valec, kocka rozdelená na osem menších kociek, kocka rozdelená na osem hranolov a rozdelená na 27 menších kociek. Fröblov výchovný zámer spočíval v rozvoji detskej predstavivosti, fantázie, konštrukcie, zmysel pre pravidlá na najjednoduchších pôvodných formách. Osobitný význam mali pre rozvoj motoriky ruky dieťaťa.

Fröbelova vývinová teória úzko súvisí s jeho **teóriou hry**, ktorá je založená na myšlienke jednoty, všestrannosti a harmónie vývinu dieťaťa v súlade so svetom. *V hre sú pramene dobrého a dobro z nej vychádza*. Nesporne premyslene o tom píše v súvislosti s hrou v každom vývinovom období.

Od roku 1837 sa plne sústredil na predškolskú výchovu. Mal súkromný výchovný ústav pre matky v Blankenburgu, kde sa rozhodol plne venovať výchove detí predškolského veku, ale aj *matkám a mladým dievčatám v príprave na výchovu detí*. Osvetu v tomto zmysle považoval za nevyhnutný základ dobrej predškolskej výchovy. Jeho cieľom bolo vybudovať predškolské inštitúcie s *pravou výchovou*. Z rodiny chcel postupne vybudovať správnu pedagogickú inštitúciu opatery pre deti a mládež, založenú na hlbokom chápaní dieťaťa – obecnú nemeckú materskú školu. Pre tento zámer otvoril ústav pre matky – ako poradenské a vyučovacie zariadenie pre mladé dievčatá a matky. Podľa tohto vzoru vznikali v Nemecku ďalšie zariadenia.

Keďže mal podporu aj iných pedagógov, filozofov a umelcov, ktorí začali prejavovať záujem o hrové prejavy detí, v 40-tych rokoch 19. storočia začali vznikať ďalšie materské školy – detské záhradky po celom Nemecku a podľa jeho vzoru sa šírili tieto zariadenia aj v mestách Rakúsko-Uhorska. Toto zariadenie považoval za prvý stupeň celoživotnej sústavy výchovy založenej na národnej myšlienke.

Fröblov prínos je najmä v myšlienke a realizácii predškolských zariadení výchovného typu – detských záhradiek. Dôležitá v jeho praktickej činnosti však bola aj jeho osvetová činnosť k ženám – matkám, ústav pre výrobu hračiek a vzdelávacie kurzy pre vychovávateľov v detských záhradkách. V teórii znamenal prínos najmä pre rozvoj teórie hry a rozčlenil vývinové obdobia dieťaťa z hľadiska pedagogického pôsobenia.

Inštitúcie predškolskej výchovy v Európe

Búrľivé spoločenské zmeny konca 19. storočia neobišli ani rodinu, postavenie ženy - matky a predškolskú výchovu nevynímajúc. V rozvinutých európskych krajinách sa zrodilo *hnutie za reformu školy a výchovy*. Demografické pohyby spôsobili odliv obyvateľstva z dedín do miest, čím sa zmenila aj demografická štruktúra obyvateľov miest. Neutešené podmienky života detí v robotníckych rodinách vyvolávali potrebu spoločenskej starostlivosti o malé deti. V prvej polovici 19. storočia sa zo západnej Európy šírili revolučné myšlienky dotýkajúce sa aj postavenia ženy v spoločnosti. V tridsiatych rokoch boli už predškolské zariadenia vo viacerých krajinách, nielen v Anglicku a Francúzsku.

Už od začiatku 19. storočia vznikali vo vyspelých priemyselných krajinách predškolské inštitúcie. Pôvodná forma, v ktorej sa inštitúcie predškolskej výchovy v krajine začali rozvíjať, predurčila vývoj predškolských zariadení na mnoho rokov. Niesli rôzne názvy v jazyku príslušnej krajiny.

Podľa vzoru Roberta Owena a jeho pokračovateľa Wilderspina sa začali zakladať predškolské inštitúcie sociálneho a tiež edukačného typu. Terminologicky pochádzali názvy v rôznych krajinách buď z anglickej *infant school*, alebo nemeckej *Kleinkinderschule*. Postupne sa udomácnil termín podľa Fröblovho vzoru *detská záhradka Kindergarten*. V ruskej pedagogike za začal používať termín škola dľa maloletných dítetj. V Anglicku boli aj dame school, v Holandsku školy hier, vo Francúzsku Oberlinova škola pletenia v Ban de la Roche, neskôr les salles d'asile, a následne l'école maternelle. Ujali sa aj názvy: opatrovne, dozorne, detské školy, škôlky u nás úvodná škola alebo ovoda. Názov *škôlka* začal používať český propagátor predškolskej výchovy Jan Vlastimil Svoboda - škôlka, *čili prvopočáteční praktické, názorné, všestranné vyučování malých dítek*.

Spočiatku bolo zakladanie detských opatrovní spojené ojedinelými pokusmi s výrazným pedagogickým alebo filantropickým zámerom. Silnejším motívom boli spoločensko-ekonomické dôvody, ktoré vytvárala priemyselná revolúcia v priebehu prvej polovice 19. storočia. Zároveň sa zo Západnej Európy šírila vlna revolučného hnutia. So zvyšovaním zamestnanosti žien súviselo zakladanie výchovných inštitúcií pre deti predškolského veku v mnohých európskych krajinách: v Taliansku, Belgicku, Švajčiarsku, Uhorsku, Rakúsku, Rusku, Portugalsku, Španielsku, Holandsku, Poľsku a inde.

Vo **Francúzsku** sa už koncom 18. storočia pastor *Frederik Oberlin* snažil pozdvihnúť úroveň obyvateľov svojej farnosti. Jedným z jeho opatrení bolo aj zakladanie škôl s predškolskými oddeleniami pre malé deti. Podľa činnosti, ktorou sa deti zamestnávali, dostali názov *Škola pletenia*. Tiež ešte ojedinelým bol pokus *markízy Pastoretovej* v Paríži, ktorý podnietilo nešťastie dvoch malých detí, ponechaných bez dozoru počas matkinej neprítomnosti. Neskôr sa vo Francúzsku začalo sústavnejšie hnutie zakladania detských azylov, ktoré podnietil v roku 1827 *Denis Cochin*, starosta jednej parížskej časti. Vžil sa *názov le salle d'asile*, a zariadeniach tohto typu sa výrazne aplikovali anglické vzory s prevahou charitatívneho a opatrovateľského zamerania. Až od roku 1848 sa posilnilo výchovné zameranie, čo sa prejavilo aj zmenou názvu na *l'école maternelle*. Tieto školy boli priamym vzorom zakladania českých škôlok v Čechách (popri nemeckých kindergarten).

V **Nemecku** boli tiež ojedinelé pokusy už v roku 1802 v Detmolde, pričom toto zariadenie malo charitatívny charakter pre deti aj pred tretím rokom. Vznikali aj ďalšie podľa vzoru francúzskych skúseností. Ako vzor sa začal používať spis Wilderspina a zakladali sa detské školy. Neskôr od polovice 19. storočia začal prenikať do celého sveta Fröblov predškolský systém výchovy, ktorý sa uplatnil v zakladaní detských záhradiek - *kindergarten* na území Nemecka.

V **Belgicku** už v roku 1825 vznikla spoločnosť pre rozvoj opatrovní podľa holandského vzoru. Prvá vznikla v Bruseli v roku 1826. Veľmi pružne začali vznikať ďalšie, najmä súkromné „*verejné kolísky*“ pre deti od 3 – 6 rokov. Belgicko získalo už na konci 19. storočia prvenstvo v navštevovanosti – až polovica detí z populačného ročníka chodila do predškolských oddelení – z toho je zrejmé, že sa stali regulárnou súčasťou všeobecnej vzdelávacej školy. Dodnes má Belgicko prvenstvo v účasti detí v predškolskej výchove. (Kosová, 2001) Zaužíval sa názov *l'école garderie* a výrazne sa orientoval na výchovnú funkciu, neboli len charitatívnymi inštitúciami..

Vo **Švajčiarsku** vznikli viaceré zariadenia v tridsiatych rokoch, pričom najviac sa preslávila opatrovňa v Ženeve (1827). Tu boli dva nezávislé smery, výchovné inštitúcie podľa Fröblovho vzoru, ako aj charitatívne podľa vzoru Pestalozziho. Švajčiarske opatrovne mali vplyv na premenu francúzskych inštitúcií z opatrovateľského typu na výchovný.

V **Taliansku** vznikla prvá inštitúcia v Cremene z iniciatívy riaditeľa normálnej školy v roku 1828.

V **Rakúsku** vo Viedni bola založená prvá opatrovňa v roku 1830 podľa Wilderspinových smerníc a podľa skúseností z opatrovní bola v Pešti v roku 1828 založená Anjelská záhrada a v Banskej Bystrici 1829 Detská opatrovňa, ktorej výskumom sa zaoberal Ján Mikleš, významný slovenský a banskobystrický historik pedagogiky a komeniológ. (Kováčiková – Lauková, 2007)

Zhrnutie tendencií zakladania inštitúcií predškolskej výchovy

Dva hlavné prúdy sa líšili jednak v cieľoch, ktoré boli sledované pri zakladaní týchto inštitúcií, ako aj v praxi, ktorá v nich prevládala.

Jeden typ sa orientoval na **opatrovne** typu charitatívnej starostlivosti o deti v čase zamestnania rodičov a prevládali v nich **výchovný cieľ**. Tieto boli ovplyvnené viac fröblovskými vzormi. V krajinách, kde prevládala táto tendencia predškolský systém bol aj neskôr utváraný ako samostatný predstupeň k školskému vzdelávaniu. Tak to bolo u nás a aj v ostatných krajinách strednej a západnej Európy.

Druhý typ chápal predškolskú inštitúciu ako **detskú školu**, ktorá mala plniť **cieľ prvopočiatčného vyučovania** – teda naučiť deti do určitej miery aj čítať, písať a počítať. Takto sa sformoval predškolský stupeň ako organická súčasť školskej sústavy napr. vo Veľkej Británii, kde je prípravný ročník od 5. roku detí súčasťou školy primárnej. (Tiež napr. v Holandsku a Belgicku) Existoval v dvoch podobách, ako súčasť školy, čiže úvodná škola, ktorá sa vyvinula z *infant school*. Priebežne aj tam vznikali samostatné zariadenia pre opateru a aj výchovu malých detí (z pôvodných *dame school*) s názvom *nursery* s podobným opatrovateľským poslaním, ako u nás jasle. Tieto vznikali a existovali nezávisle od školského systému.

Vývoj predškolského vzdelávania na Slovensku

Prvým verejným predškolským zariadením na území Slovensku bola opatrovňa v Banskej Bystrici. O jej založenie sa zaslúžila propagátorka opatrovní v Uhorsku **Terézia Brunswická** r. 1829. Bolo to druhé zariadenie tohto typu v rámci Uhorska. Vydržoval ju Ženský spolok. Ďalšie opatrovne vznikli v Bratislave a v Trnave. V týchto opatrovniach sa miešali prístupy jednotlivých pedagogických

konceptii. V Trnave pôsobil ako učiteľ **Anton Rehlingen**, ktorý napísal spis *Opatrovňa malých detí*. Spolu s Teréziou Brunswickovou sa starali aj o vzdelanostné pozdvihnutie vychovávateľiek a učiteľov v opatrovniach.

Wilderspinova teória spracovaná v knihe **O predškolskej výchove detí a detských škôlkach** (*Infant Education; or Remarks on the Importance of Educating the Infant Poor, from the Age of Eighteen Months to Seven Years, London 1825*) v ďalších jeho prepracovaniach v mnohom podnietila vznik a zakladanie prvých detských opatrovní v Uhorsku a na území Slovenska. Osobitne to bolo tretie vydanie jeho diela v nemeckom preklade v r. 1826 vo Viedni. Zaslúžil sa o to Jozef Wertheimer, ktorý bol poradcom v predškolskej pedagogike pre Teréziu Brunschwickú. Sestra Jozefa Wertheimera bola vydatá v Londýne, a tak bol vznik uhorskej predškolskej výchovy priamo ovplyvnený anglickou *infant school*. Takto sa importovali myšlienky hnutia pre zakladanie predškolských výchovných ústavov z Anglicka cez Viedeň do Budína a odtiaľ do Banskej Bystrice. Napriek oneskorujúcemu sa spoločensko-ekonomickému vývoju týchto regiónov za vývojom západoeurópskych priemyselných krajín sa začalo so zakladaním opatrovní najmä vďaka entuziazmu a snahám jednotlivcov a podpore miestnych magistrátov.

Myšlienkami hnutia pre predškolské ústavy Jozef Wertheimer nadchol aristokratku, grófkú Máriu Teréziu Brunschwickú (1775 – 1861), nadšenú zakladateľku detských opatrovní v Uhorsku. Keďže v týchto snaženiach nešlo len o poskytnutie izolovaného azylu pre chudobné deti, ale o výchovu a pozdvihovanie ducha a kultúrnej úrovne týchto detí, sám Wertheimer varoval Brunschwickovú, že ju bude vrchnosť a vládnuce vrstvy podozrievať zo spoločensko-revolučných snáh. M. T. Brunschwicková bola odhodlaná pozdvihnúť osvetu v oblasti predškolskej pedagogiky. Najviac ju ovplyvnili **filantropické myšlienky**. Nadviazala korešpondenciu a aj iniciovala osobné stretnutie s J. H. Pestalozzim. Snažila sa uplatniť filantropické myšlienky vo svojej vlasti.

Prvou detskou opatrovnou, ktorú T. M. Brunschwická zriadila v Uhorsku bola „Anjelská záhrada“ otvorená 1. júla 1828 v Budíne. V Budíne vznikli ďalšie dve opatrovne (9. marca a 13. júna 1829). Ďalšou v poradí bola banskobystriická **Detská opatrovňa** založená v roku 1829. Tento ústav bol nazývaný *filantropickým*. Takto hľadel na iniciatívu Bruswickej banskobystriický senát, v ktorého zápisniciach sa opatrovňa nazýva *philantropicum institutum*.

Z histórie vzdelávania učiteľiek predškolských vzdelávacích inštitúcií

Učiteľstvo pre materské školy ako profesie má začiatok svojej tradície vo väčšine európskych krajín spojené s rozvojom inštitúcií pre predškolskú výchovu. Snáď netreba opakovať fakty, ktoré sú dosť známe, že jednou z prvých snáh o systematickú prípravu učiteľov bol Fridrich Fröbel. Od roku 1837 sa sústredil na predškolskú výchovu. Mal súkromný výchovný ústav pre matky v **Blankenburgu**, kde sa rozhodol plne venovať výchove detí predškolského veku, ale aj *matkám a mladým dievčatám v príprave na výchovu detí*. Osvetu v tomto zmysle považoval za nevyhnutný základ dobrej predškolskej výchovy. Jeho cieľom bolo vybudovať predškolské inštitúcie s *pravou výchovou*. Z rodiny chcel postupne vybudovať správnu pedagogickú inštitúciu opatery pre deti a mládež, založenú na hlbokom chápaní dieťaťa – obecnú nemeckú materskú školu. Pre tento zámer otvoril *Ústav pre matky* – ako poradenské a vyučovacie zariadenie pre mladé dievčatá a matky. Podľa tohto vzoru vznikali v Nemecku ďalšie. Keďže mal podporu aj iných pedagógov, filozofov a umelcov, ktorí začali prejavovať záujem o hrové prejavy detí, v 40-tych rokoch 19. storočia začali vznikať ďalšie materské školy – detské záhradky po celom Nemecku. Toto zariadenie považoval za prvý

stupeň celoživotnej sústavy výchovy založenej na národnej myšlienke. Venoval sa nielen starostlivosti o deti, ale aj príprave **vychovávateľov** malých detí. Založil prvý kurz pre vychovávateľov spolu s Ústavom pre hru a zamestnanie, kde sa kurzisti venovali deťom. Tu sa zrodila myšlienka, aby sa matky pripravovali na výchovu detí. Tak vznikla v r.1840 Všeobecná nemecká detská záhradka, ktorá mala vydávať aj časopis, ako rady pre ostatné záhradky. Tu sa mali pripravovať muži i ženy na prácu s deťmi. Jeho ústav možno považovať za začiatky inštitúcií vzdelávania pedagogických pracovníkov v stredoeurópskom priestore.

Na území dnešného Slovenska v rámci Rakúsko-Uhorska mali tieto snahy konkrétnu podobu od konca 19. storočia. (Podhájecká, 1998) Do platnosti vošlo v roku 1891 prvé zákonné ustanovenie o materských školách na našom území, ktoré už obsahovalo niektoré zmeny týkajúce sa prípravy učiteliek v opatrovniach. Rodičia boli povinní posilať deti od 3 - 6 rokov do materskej školy, ak nebola záruka, že sa o ne doma *dostatočne* postarajú. Povinnosť zriaďovať predškolské inštitúcie mali obce. Na 80 detí mala byť jedna učiteľka a pomocnica. Podmienkou pre učiteľku teda bolo, aby ovládala maďarský jazyk v slove a písme. Štát zriaďoval tieto ústavy na území národnostných menšín, zväčša pri ľudových školách. Príprava učiteliek pre materské školy sa uskutočňovala v dvojročných osobitných ústavoch. Prijaté mohli byť absolventky štvrtej triedy strednej, meštianskej alebo vyššej dievčenskej školy. Ich príprava bola okrem praktického charakteru orientovaná aj v rozvoji pedagogického poznania. (Podhájecká, 2003)

Záver

So systematickým vzdelávaním učiteliek pre predškolské inštitúcie sa vytvorila vzdelanostná základňa pre rozvoj pedagogického myslenia v širšom meradle. Predškolská výchova prestala byť už len záležitosťou nadšencov a priekopníkov, ale stala sa súčasťou modernej pedagogiky a moderného štátu. S budovaním ústavov predškolskej výchovy, s rozvojom vzdelávania sa vo väčšine krajín po roku 1918 sa stotožnili záujmy štátnych snáh a predškolské inštitúcie nadobúdali vážnosť a pedagogický význam ako najvhodnejšie miesto prípravy dieťaťa pre život a školu. Ak dnes chápeme predškolskú výchovu ako preprimárne vzdelávanie, považujeme to za produkt súčasnej vyspelej doby. Avšak treba sa občas ohliadnuť aj do histórie, ktorá nám prináša skúsenosti, že už od počiatku inštitucionálnych alebo súkromných snáh o výchovu malých detí v teoretických úvahách a reálnych počinoch existovali a rozvíjali sa snahy o poňatie predškolských vzdelávacích inštitúcií na princípoch celostného rozvoja s hlbokým chápaním detského sveta a psychiky a so snahou týmto deťom pripraviť vzdelaných vychovávateľov.

Literatúra

- BRŤKOVÁ, M. – TAMÁŠOVÁ, V. – PROSZCUKOVÁ, D.: *Kapitoly z dejín pedagogiky*. Bratislava: PressenT, 2000.
- KASÁČOVÁ, B.: *Kapitoly z dejín školstva a predškolskej pedagogiky*. Banská Bystrica : PF UMB, 1999.
- KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľ. Profesia a príprava*. Banská Bystrica : PF UMB, 2002.
- KASÁČOVÁ, B.: *Výstava venovaná vzniku a vývinu predškolskej výchovy na Slovensku*. Prvá detská opatrovňa. Ján Mikleš. Rodinná škola Živeny. Materská škola na Lazovnej ulici 32. Banská Bystrica. Fotodokumentácia. Scenár a tvorba výstavy.
- KASÁČOVÁ, B.: *Rodinná škola „Živeny“ v Banskej Bystrici, neskôr odborná škola pre ženské povolania*. Národná osveta, 1996, č. 7, s. 17.
- KOVÁČIKOVÁ, D.: História prvej detskej opatrovne v bádateľskej činnosti Jána Mikleša. In: *Celoslovenská vedecká konferencia z príležitosti 170. výročia založenia 1. detskej opatrovne na území Slovenska. Zborník*. Banská Bystrica 1999, s. 23 – 26.
- KOVÁČIKOVÁ, D. - LAUKOVÁ, (eds.) *Ján Mikleš (1911 – 1997) významná osobnosť dejín pedagogiky*. Banská Bystrica: ŠVK, 2007.
- KOVÁČIKOVÁ, D.: Vedecká a publikačná činnosť Jána Mikleša (1911 – 1997). In: *Acta Universitatis Mathaei Bellii*, Pedagogická fakulta UMB, č. 4. Banská Bystrica, 1997.
- MIŠURCOVÁ, V. – ČAPKOVÁ, D. – MÁTEJ, J.: *Úvod do dejín predškolskej pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1987.
- MARTULIAK, P.: *Banská Bystrica ako významné centrum vzdelávania od stredoveku po súčasnosť*. Banská Bystrica, FHV UMB, 1999.
- MIKLEŠ, J.: Dejiny banskobystrického školstva najmä latinského. In: *Banská Bystrica. Zborník prác k 700. výročiu založenia mesta. Martin 1955*.
- MIŇOVÁ, M.: Učiteľ v súčasnej materskej škole. In: *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Dítě předškolního věku a jeho paidagogos*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2009. ISBN 978-80-7041-647-1.
- PODHÁJECKÁ, M.: Vzdelávanie opatrovkýň v druhej polovici 19. storočia. In: *Perspektívy rozvoja vzdelanosti v Prešovskom kraji v kontexte spoločenských premien a pri vstupe do 21. storočia*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, 1998, s. 63 - 67.
- PODHÁJECKÁ, M.: Pedagogická príprava učiteliek materských škôl v 19. storočí. In: *Aktivity v materských školách. Zborník z celoslovenského odborného seminára s medzinárodnou účasťou*. Prešov: Pedagogická fakulta PU, SV OMEP, 2003, s. 112 - 116.
- REBLE, A.: *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1993.

Kontaktná adresa

Doc. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.
Univerzita Mateja Bela
Pedagogická fakulta
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Ružová 13
974 04 Banská Bystrica
E-mail: bkasacova@pdf.umb.sk

Česká mateřská škola v historickém vývoji

Eva ŠMELOVÁ

Abstrakt: Proměna mateřského školství v českých zemích je ústředním tématem příspěvku. Snahou je ukázat na historické souvislosti a významné mezníky ve vývoji české mateřské školy, a to až po současnost - období humanizace a demokratizace mateřské školy.

Klíčová slova: mateřská škola, předškolní vzdělávání, učitelka mateřské školy, vzdělávací trendy, historické souvislosti.

Czech Kindergarten in the historical development

Abstrakt: The contribution deals with some of the significant qualitative changes which appeared in the Czech pre-school education during the last century. The contribution aims to point at historical context in the progression of a Czech kindergarten and at the same time to point out some of the necessary changes in the pre-school education in the context of humanization and democratization of the kindergartens.

Keywords: kindergarten, pre-school education, kindergarten teacher, educational trends, historical context.

1. Úvodem

Máme-li hovořit o vývoji mateřských škol v českých zemích, nemůžeme opomenout významného filozofa, pedagoga a myslitele **J. A. Komenského**, jehož myšlenky považujeme právem za stále živé. Každá učitelka mateřské školy jistě zná *Informatorium školy mateřské*, dílo nadčasové. Komenského pojetí výchovy nejmenších vyplývalo z jeho víry ve výchovu a vzdělání, které vnímal jako předpoklad pro lepší mírové soužití ve světě. Cíl výchovy pro období předškolního věku, chápal jako nezbytnost, již na nejranějším stupni vést děti k tomu, co se má stát smyslem celého lidského života. Odkaz Komenského provází české mateřské školství po celou dobu jeho vývoje, a to až po současnost.

2. Počátky veřejné předškolní výchovy v českých zemích

Přelom 18. a 19. století je spjat s počátky rozvoje institucionální předškolní výchovy, kdy začaly vznikat různé typy institucí pro malé děti např. sirotčince, chorobince, dětské nemocnice.

Vedle těchto zařízení byly zřizovány instituce, určené zejména dětem pracujících rodičů, jednalo se o opatrovny, jesle, dětské zahrádky a mateřské školky.

První opatrovny v českých zemích

K prvním opatrovnám, které byly založeny v českých zemích, patří **Karlínská opatrovna** (1. březen 1832) a opatrovna v Praze **na Hrádku** (8. říjen 1832). Opatrovna na Hrádku vznikla zásluhou hraběte **Chotka z Chotkova a Vojnína**, tehdejšího nejvyššího purkrabího království Českého. Prvním učitelem vzorné opatrovny na Hrádku byl vynikající pedagog **J. V. Svoboda**. Svoboda proslul svými výchovatelskými schopnostmi, které zpracoval a publikoval pod názvem *Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věčnému vybroušení rozumu a ušlechtnění*

srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení. Tento spis byl využíván nejenom v našich zemích, byl též přeložen a rozšířen i do jiných zemí Evropy.

Opatrovna na Hrádku se lišila od jiných opatroven, neboť její program i samotné poslání neplnilo pouze funkci pečovatelskou jako obdobná zařízení, ale zaměřovala se i na oblast výchovy a vzdělávání dětí.

Počet opatroven v českých zemích nebyl uspokojivý, proto v květnu a srpnu 1835 byly všechny krajské úřady a konsistoře vyzvány k zakládání těchto veřejných institucí. Podle záznamů zemského presidia bylo v Čechách zřízeno do roku 1848 přibližně 20 českých opatroven, financované z příspěvků a darů, které získaly spolky založené za tímto účelem.

První mateřská školka u sv. Jakuba v Praze (1869)

V 60. letech 19. století vystupuje do popředí stále naléhavěji potřeba zakládat nové české veřejné instituce pro malé děti. Uvedená skutečnost souvisela se zvyšujícím se počtem zaměstnaných matek, ale i s poněmčováním českých dětí, které navštěvovaly německá zařízení. **M. Riegrová-Palacká** usilovala o otevření instituce, v níž by děti z chudých rodin měly zdravé zázemí. Pro novou instituci odmítala vzor německých dětských zahrádek a přikláněla se ke vzoru francouzských předškolních zařízení, s jejichž prací se osobně seznámila.

Školský zákon vydaný v roce 1869 představoval pro veřejnou předškolní výchovu významný mezník, neboť umožňoval zakládat při obecných školách „*školy pro opatrování, vychovávání a vyučování dítek, které nemohou ještě chodit do školy.*“

Základní říšský školský zákon ze dne 14. května 1869, č. 62 (výňatek z dokumentu)

§ 10

Při jednotlivých školách mohou podle zvláštních potřeb místních zřízeny býti školy pro opatrování, vychovávání a vyučování dítek ke škole ještě nepovinných, též obzvláštní učební kurzy pro mládež povinnosti školské dorostlou.

(Základní říšský školský zákon č. 62/1869 ř. z. ze dne 14. května 1869)

Ministerský výnos č. 4 711 z roku 1872 navazující na uvedený zákon, představoval pro veřejnou předškolní výchovu další posun vpřed. Předškolní výchova již neměla být pouze záležitostí rodiny, ale celé společnosti. Výnos specifikoval tři základní předškolní instituce a jejich funkci. Jednalo se o **jesle, mateřskou školu a opatrovnu**. Z mateřských škol byla odstraněna výuka trivia, byly zařazeny činnosti vhodné pro děti předškolního věku. Mateřské školy měly pracovat v souladu s poznatky tehdejší vědy.

3. Snahy o reformu české mateřské školy

V roce 1890 začala diskuse, která vedla k zamýšlení se nad osobností dítěte, jeho specifiky a samotnou kvalitou dětství. Důležitou roli sehrála reformní pedagogika, která vyústila v široký proud usilující o nový přístup k dítěti. Uvedené snahy se pojí s řadou významných osobností, jako byla **E. Keyová, M. Montessoriová, R. Steiner, O. Decroly** atd.

V oblasti předškolní výchovy se jednalo zejména o řešení rozporů v samotném pojetí mateřské školy jako pedagogické instituce, která byla na jedné straně vnímána jako „*malá škola*“, na straně

druhé jako instituce, v níž měla probíhat výchova s respektem věkových zvláštností dětí předškolního věku. Stále více byl zřetelnější příklon k respektování dětské přirozenosti.

Snahy reformovat předškolní výchovu se v našich zemích projevovaly od počátku 20. století. Program reformy mateřské školy byl vyhlášen na *V. sjezdu pěstounek mateřských škol* (1908). Požadavky, které zde zazněly, se týkaly zlepšení podmínek mateřské školy a zkvalitnění přípravného vzdělávání pěstounek mateřských škol.

V čele reformních snah stály **I. Jarníková** a **A. Süsová**. Obě představitelky usilovaly o odstranění školských přístupů z mateřské školy, přiblížení mateřské školy rodině, svobodu pohybu a zaměstnání dětí, o větší prostor pro tvořivost dítěte, vyvážení činností bez preferencí zejména intelektuální oblasti, respektování individuálních možností a potřeb dítěte. Základní východiska měla vyplývat z českých tradic. I dnes je zcela aktuální Jarníkové požadavek: „*Nepřijímat slepě vše, co nám předkládá cizina, ale sledovat vše a reformu české školy mateřské založit na českých poměrech.*“ (Jarníková 1910, s. 3)

3. Přerušování reformních snah

Vliv reformní pedagogiky na našem území neměl dlouhého trvání. V roce 1948 došlo k násilnému přerušování vazeb a spolupráce se západní Evropou. Izolovanost a jednostranná orientace na tehdejší Sovětský svaz a jeho ideologii se negativně odrazila v dalším vývoji celého školství.

V západních zemích pokračovala reformní hnutí nové výchovy, se snahou o humanizaci školy. Výchova a vzdělávání v české mateřské škole, se ubírala spíše směrem opačným. Vše bylo důsledně podřízeno státu a tehdejší ideologii. V práci mateřských škol převládal školský charakter, základní organizační formou byla frontální výuka. Učitelky využívaly zejména pasivní metody, které nevedly k dostatečné aktivizaci dítěte. Nově vznikající jednotné, závazné vzdělávací programy procházely řadou změn. Snahou bylo konkretizovat co nejvíce jejich cíle a vzdělávací obsah. Tyto snahy ale nevedly ke zkvalitnění vzdělávací práce. Plány škol byly předimenzovány učivem, což mělo za následek časté přetěžování dětí. Práce mateřských škol byla přeorganizovaná. Učitelky pracovaly pod neustálým časovým tlakem a z mateřských škol se postupně vytrácel prostor pro hru dítěte.

Nelze ale socialistické mateřské škole upřít velmi dobrou organizaci a propracovanost koncepce, v níž ale chybělo to podstatné, již zmiňované, a to prostor pro respektování potřeb dítěte. Praxe se musela potýkat s řadou dalších problémů. Školy byly pod silným tlakem školní inspekce, která sledovala striktní dodržování nejenom vzdělávacího obsahu, ale i přesné časové dodržování „režimu dne“. Nelze opomenout vysoké počty dětí ve třídách, které nevytvářely prostor pro individuální či skupinovou práci. Docházelo k neustále se zvyšujícím nárokům na výkony dětí, se snahou zajistit jejich srovnatelnost, a to zejména v oblasti kognitivní.

4. Rok 1989 - zahájení transformace ve školství

V roce 1989 dochází k pádu totalitního režimu, což přináší svobodu celé společnosti, tedy i svobodu ve vzdělávání. Je dán prostor pro vznik církevních a soukromých vzdělávacích institucí, dochází k rozvoji alternativního školství.

Byly vymezeny následující **strategické cíle**:

- Depolitizace vzdělávání.
- Uznání občanských práv dětí, žáků, studentů a jejich rodičů na volbu vzdělávací dráhy podle individuálních schopností a zájmů žáka a jeho práva na výběr vhodné školy.

- Zrušení státního monopolu v oblasti vzdělávání a vznik soukromých a církevních mateřských škol.
- Kvantitativní nárůst sítě veřejných škol a kvalitativní rozmanitost vzdělávacích příležitostí a vznik konkurenčního prostředí v oblasti vzdělávání. (Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělávání a péči o děti předškolního věku 2001)

Od roku 1989 prochází předškolní vzdělávání řadou významných změn, souvisejících nejenom s vnější, ale i s vnitřní proměnou mateřské školy. Období od roku 1990 až po rok 2001 lze charakterizovat jako období hledání a pokusů. Ihned po roce 1989 odmítly učitelky mateřských škol pracovat podle tehdy platného *Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy* (1984), neboť samy pocitovaly, že stávající kurikulum nevytváří potřebné podmínky pro jejich pedagogickou práci. Uvedený program přestal být závaznou směrnicí. Mateřské školy dostaly prostor pro tvorbu vlastních vzdělávacích programů. Byla to, ale cesta velmi nelehká. Vždyť doposud měly učitelky vždy před sebou přesně zpracované pokyny, co, kdy a jak mají udělat. Počátkem tohoto období byl zpracován a školám předložen MŠMT ČR oficiální materiál *„K orientaci výchovy, k programu a stylu výchovné práce v předškolních zařízeních“*, a to s přechodnou platností. Dokument nastínil humanistické a demokratické pojetí předškolního vzdělávání a měl učitelkám pomoci orientovat se v nových podmínkách.

Mateřské školy začaly zpracovávat vlastní vzdělávací programy, měly možnost pracovat v pojetí různých alternativních programů např. Montessori, Waldorf, Začít spolu, Zdravá mateřská škola.

5. Současné trendy v předškolním vzdělávání

V březnu v roce 2000 ukázalo zasedání Evropské rady v Lisabonu směr politiky a činnosti v rámci Evropské unie. Ze závěrů jednání vyplynula nezbytnost posunu k celoživotnímu vzdělávání, které je předpokladem k úspěšnému přechodu k ekonomice a společnosti založené na znalostech. Byla zahájena celoevropská diskuse se zaměřením na účinnou strategii pro uskutečňování celoživotního vzdělávání, a to na individuální a institucionální úrovni ve všech sférách veřejného i soukromého života. Celoživotní vzdělávání bylo definováno jako *cílevědomá neustálá vzdělávací činnost, uskutečňovaná s cílem zkvalitňování znalostí, dovedností a kompetencí*.

V návaznosti na Národní program rozvoje vzdělávání v České republice tzv. Bílou knihu 2001, která byla zpracována v souladu s trendy ve vzdělávání, prochází české školství významnými změnami.

Mateřské školy přebraly zodpovědnost za zpracování vlastních vzdělávacích programů, pro něž je východiskem *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2004). Školní vzdělávací programy dávají předškolním pedagogům prostor pro tvořivou práci v souladu se zájmy a potřebami dětí.

6. Závěrem

Započatá transformace mateřské školy není zcela u konce a před samotnými předškolními pedagogy stojí řada významných změn a kroků, které by měly vést k pochopení pojetí předškolního vzdělávání na principech humanizace a demokratizace.

Nemělo by se jednat pouze o prázdné fráze, ale jejich naplnění v praxi mateřských škol. To vše vyžaduje od pedagogů jejich opravdový profesionální přístup.

Mateřské školy se v současnosti musí vypořádat se zvyšujícími se počty dětí, s nepříznivými ekonomickými podmínkami. Sloučené subjekty základní a mateřská škola se musí učit spolupracovat. Pedagogové musí zvládnout evaluaci vlastní práce i práce celé školy v kontextu školních vzdělávacích programů apod.

Jak ukazuje současná praxe, existuje již řada mateřských škol, které se s novými nároky dokázaly vypořádat, a to ať již se jedná o projektování, hodnocení, pedagogickou diagnostiku, apod. To vše se stalo přirozenou součástí jejich pedagogické profese, k níž přistupují v souladu s cíli předškolního kurikula.

Literatúra

ČAPKOVÁ, D.: *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku do konce 18. století*. Praha: SPN, 1980.

JARNÍKOVÁ, I.: *Reformní hnutí v Brně i jinde*. Časopis učitelek mateřských škol, 1910, č. 1.

KOVÁŘÍČEK, V.: *Prameny k dějinám školství II*. 1. vyd. Olomouc: UP, 1984.

KOVÁŘÍČEK, V.: *Prameny k dějinám školství IV*. 1. vyd. Olomouc: UP, 1989.

MIŠURCOVÁ, V.: *Dějiny a praxe výchovy dětí předškolního věku v 19. a 20. století*. Praha: SPN, 1980.

SPILOKOVÁ, V.: *Jakou školu potřebujeme*. Praha: Agentura STROM, 1997. ISBN 80-901954-2-3.

ŠMELOVÁ, E.: *Mateřská škola – Teorie a praxe I*. Olomouc: UP, 2004. ISBN 80-244-0945-8.

ŠTVERÁK, V.: *Dějiny pedagogiky*. Praha: UK, 1981.

VESELÁ, Z.: *Antičtí a renesanční myslitelé o výchově*. Praha: SPN, 1978.

Základní říšský školský zákon č. 62/1869 ř. z. ze dne 14. května 1869

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Praha: ÚIV, 2001. ISBN 80-211-0372-8

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004.

Kontaktná adresa

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky
Žižkovo nám. 5
779 00 Olomouc
Česká republika
E-mail: eva.smelova@upol.cz

Súčasný svet a materská škola

Beata KOSOVÁ

Abstrakt: Vplyv globalizácie a krízy človeka súčasnej doby na výchovu a na materskú školu. Medzinárodné trendy v edukácii a ich odraz v materských školách. Súčasná funkcia materskej školy. Výchova pre budúcnosť ako obrat k hodnotám v práci učiteľov materských škôl.

Kľúčové slová: *kríza človeka súčasnej doby a výchova, učiaca sa spoločnosť, celoživotné vzdelávania a predškolská výchova, kľúčové kompetencie, funkcie materskej školy, výchova k hodnotám.*

The present world and kindergarten

Abstract: The impact of globalization and the current period of crisis man-raising and kindergarten. International trends in education and their reflection in kindergartens. The current functions of kindergarten. Education for the future as a turning point to the values at the work of the teachers in kindergarten.

Keywords: *identity crisis of human being and education, learning society, lifelong education and preschool education, core competencies, functions of kindergarten, education in values.*

Vývoj súčasného sveta, medzinárodné pohyby a požiadavky v edukácii významne ovplyvňujú aj život a úlohy materskej školy. Dnes o to viac, že od roku 2008 prijatím Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školského zákona) sa na Slovensku významne zmenilo jej postavenie. Po prvýkrát v histórii materská škola prestala byť zariadením a stala sa oficiálnou súčasťou školského systému. Slovensko tak dalo najavo, že si uvedomuje mimoriadny význam predškolskej výchovy pre najcitlivejšiu fázu vývoja človeka, ktorú nemožno zanedbať, v ktorej nestačí iba dieťa odložiť do opaternej sociálnej inštitúcie, ale v ktorej je dôležité premyslene ponúkať rozvojové edukačné podnety pre každého jednotlivca. Zároveň sa tým dáva najavo aj žiaduca kontinuita s vyššími stupňami vzdelávania. Rozvíjajúca a vzdelávacia, ale tým pádom aj preventívna a kompenzačná funkcia materskej školy sa stali definitívne dominantnými nad jej sociálnymi úlohami. Súčasne to však znamená, že všetky medzinárodné, globálne a spoločenské zmeny, ktoré sa dotýkajú školstva ju budú determinovať viac ako do doby, kým bola od školského systému relatívne dištancovaná.

Globalizačné vplyvy a kríza človeka súčasnej doby

Ekonomická a technologická **globalizácia**, čiže spoločenské procesy, ktoré sa vymykajú kontrole národných štátov a spontánne, neriadeným spôsobom vedú k integrácii na vyššej úrovni, priniesla veľké rozšírenie možností človeka osobitne prostredníctvom moderných informačno-komunikačných technológií. Dnes už počítať v materskej škole nie je výnimočné a umožňuje využitie pre široké prístupnenie nových vedomostí. Možno cezeň vidieť do vesmíru, pozrieť sa z výšky na zemeguľu alebo rodnú obec, či do mikrosвета alebo do hĺbky ľudského tela. Na druhej strane sa už teraz musí materská škola vyrovnávať s dôsledkami rozšírenia rôznych médií aj u detí predškolského veku, či už obmedzením ich pohybu a sociálnych kontaktov, alebo zvládaním psychických a sociálnych vplyvov eticky nevhodných programov a hier.

Globalizačné procesy však prinášajú aj rozporné sociálne dôsledky, ktoré sekundárne zasahujú aj školstvo. Anonymným nadnárodným zoskupeniam nezáleží na lokálnych ekologických a sociálnych dôsledkoch v krajinách, kde majú svoje dcérske spoločnosti, s demokraciou nezlučiteľné, stále bezohľadnejšie prístupy k riadeniu firiem vedú k závislosti na bohatých krajinách a v čase kríz k rastu nezamestnanosti. Prudko sa zvyšuje nerovnomernosť rozdelenia bohatstva či už medzi krajinami, alebo v ich vnútri. Napr.: v roku 2003 sa 20% najbohatšej svetovej populácie sa podieľalo na celosvetovej spotrebe 86-imi percentami a 20% najchudobnejšej jedným percentom (Mezřický, 2003, s. 16). V roku 2004 skonzumoval priemerný Američan približne toľko jedla ako dvadsať Číňanov (Keller, 2005, s. 37). Prehlbujúci sa rozdiel v bohatstve spôsobuje chudobu časti obyvateľstva, rast sociálneho napätia, extrémizáciu nenávisťi, ako aj fundamentalistické spôsoby obrany.

Edukácie sa však najviac dotýkajú súvisiace zmeny v osobnosti človeka, označované ako **kríza človeka súčasnej doby**. Evidentné sú v dospeljej populácii, medzi rodičmi detí predškolského veku, no práve tým vytvárajú hodnotové a emocionálne prostredie, v ktorom deti každodenne vyrastajú a modely pre ich správanie. Kríza človeka spočíva v tom, že *likviduje ľudskú identitu*. Človek sa odcudzuje vlastnej ľudskej podstate pretože stráca to, čo ho robí seberealizujúcou sa, sebariadiacou sa a jedinečnou osobnosťou, je redukovaný na funkciu výkonnú a spotrebnú. Skrátene proces od vynálezu k jeho masovému rozšíreniu, za výdatnej asistencie trhových mechanizmov a informačno-komunikačných prostriedkov vedie k značnej *premene ľudských potrieb* najmä k orientácii na umelé konzumné potreby. Producent buď skrachuje, alebo presvedčí množstvo zákazníkov, ktorým v podstate nič nechýba, že jeho výrobky neodkladne potrebujú, úlohou reklamy je robiť ľudí umelo neuspokojenými. Útočí preto na zmysly, nové výrobky sú hebkéjšie, žiarivejšie, chrupkavejšie, alebo na ego a sociálny status, keď nič bežné, ani len prací prostriedok, už nie sú pre človeka, ktorý túži vyjadriť svoju individualitu, dosť dôstojné. Preto je niekedy účinnejšia ako výchova, veď už trojročné dieťa vie často lepšie reklamný slogan ako vlastnú adresu.

Posun hodnôt k hodnotám mať (peniaze, majetok, úspech) je ako upozorňuje Keller (2005, s. 39) spôsobený aj tým, že *konzum sa stáva azylom*. V prostredí veľkých hierarchizovaných organizácií firiem s vysokou mierou odosobnenia je jednotlivec ľahko zameniteľnou jednotkou, pracujúcou podľa vysoko formalizovaných predpisov a prežívajúci hlboké odcudzenie a bezmocnosť. Naproti tomu súkromný konzum rešpektuje individuálne ľudské požiadavky, je šitý na jeho mieru. Umožňuje jednotlivcovi mať pod kontrolou aspoň konzumné statky.

Etológ Konrád Lorenz (1990) pregnantne analyzuje viaceré „smrteľné hriechy“ v správaní sa ľudí a spolu s ďalšími autormi konštatuje, že dochádza k rozsiahlej mediálnej *manipulácii ľudského subjektu* v oblasti informácií, politiky, módy, obchodu až po posilňovanie ľahostajnosti ľudského svedomia k antihumánnym akciám či k ničeniu prírody. Stále masovejšie počty *ľudí sa stávajú vonkajškovo riadenými*, v skutočnosti neslobodnými. Žiaľ aj škola konformitu podporuje, keď žiada bez diskusie súhlasiť s tým, čo je napísané v knihe, vedieť to naspamäť, používať len jeden postup odporúčaný učiteľom, nevyčnievať, byť ticho.

Orientácia na konzum, ktorý niečo stojí, ale aj konkurenčné prostredie a strach núti človeka neustále sa ponáhľať, nepremeškať šancu, rýchlo sa presadiť. Neostáva mu čas na problémy iných, často ani vlastných detí, ale ani na zastavenie sa a na reflexiu vlastného správania, myslenia, cieľov vlastného života. Pre neustále *zrýchľovanie životného tempa* ľudia trpia psychickým preťažením a ich deti nedostatkom pozornosti a lásky.

Tieto a ďalšie charakteristické znaky súčasnej doby sa stávajú sociálnym a hodnotovým kontextom, podľa ktorého deti predškolského veku individuálne prežívajú, konštruujú svoje poznanie a postoje, pripisujú svojmu konaniu zmysel, učia sa rozumieť svetu. Vo veku, keď sú najovplyvniteľnejšie, je materská škola niekedy jediným a preto nenahraditeľným prostredím, ktoré im môže poskytnúť hodnotné vzdelávacie, sociálne a emocionálne podnety.

Medzinárodné trendy v edukácii a materská škola

Medzinárodné inštitúcie a dokumenty už viac ako 30 rokov hľadajú východiská popisovaných problémov, hovoria predovšetkým o nosnej úlohe výchovy pre udržateľný rozvoj sveta a človeka a týchto jej najvýznamnejších trendoch :

Od roku 1974 sa hovorí o **spoločnosti (ekonomike) založenej na poznaní**. Vtedy UNESCO prijalo tézu, že budúca spoločnosť a jej rozvoj sú závislé od jednotlivcov, ktorí budú mať dve zásadné kvality – budú schopní analyzovať a spracovávať nové vedomosti a informácie a budú mať zodpovedný prístup (Celoživotné vzdelávanie, 2000, s.6 – 7). Následne v roku 1982 medzinárodné spoločenstvo uznalo vzdelávanie za najvýznamnejší faktor hospodárskeho rastu. Vzdelávaniu tak bola pripísaná úloha, ako nikdy doteraz v histórii ľudstva. Spoločnosť založená na poznaní vychádza z predstavy, že každá jej sociálna jednotka (podnik, inštitúcia, alebo materská škola) bude mať charakter *učiacej sa organizácie*, t. j. takej, ktorá sa neustále učí z vonkajších zdrojov a podnetov, ale súčasne aj z vlastných skúseností, z neustáleho prehodnocovania svojich výsledkov a cieľavedome na základe sebaevalvácie a evalvácie zvyšuje kvalitu svojej práce. V učiacej sa materskej škole sa učitelia, deti a ich rodičia učia jeden od druhého, vzájomne si poskytujú pomoc a najmä spätnú väzbu.

Od roku 1970 sa v medzinárodnom spoločenstve diskutuje o potrebe zvýšiť flexibilitu človeka pre jeho uplatnenie na neustále sa meniacom trhu práce, čo vyvrcholilo v roku 2000 prijatím Memoranda **o celoživotnom vzdelávaní**. Zaviazalo každú členskú krajinu EÚ zabezpečiť podmienky pre permanentné učenie sa človeka v každom veku, odstrániť bariéry tohto procesu a uznávať všetky jeho formy. Tento proces sa však netýkal len obdobia po školskej dochádzke, ale aj obdobia pred ňou a medzinárodne bolo deklarované, že predškolská výchova je jeho riadnou súčasťou. V osemdesiatych rokoch sa realizovali aj ekonomické výskumy, ktoré dokázali, že rok financovania predškolského vzdelávania, je efektívnejší ako neskoršie zvyšovanie nákladov na vysokoškolské vzdelávanie (Weber in Dvorská 1990). Aj preto taká hospodárska organizácia ako OECD na svetovej konferencii v máji roku 2000 v New Yorku označila obdobie predškolského veku za najvýznamnejšiu fázu vo vývoji človeka. Z druhej strany tento názor potvrdilo aj medzinárodné testovanie PISA v roku 2003, podľa ktorého jediným štatisticky významným faktorom na Slovensku, ktorý skutočne dokáže kompenzovať rozdiely vo výsledkoch vzdelávania spôsobené sociálnoekonomickým zázemím dieťaťa ešte aj v deviatej triede je len materská škola, ak ju žiaci navštevovali viac ako rok (PISA, Národná správa 2004).

Spomínané trendy a úvahy o udržateľnom rozvoji sveta a človeka viedli v medzinárodnom spoločenstve k odklonu od dôrazu na striktný vzdelávací obsah a k posunu pozornosti **ku kompetenciám človeka**, teda k schopnostiam, zručnostiam, spôsobilostiam, ktoré sa majú u neho rozvíjať pre produktívny a kvalitný život. Najprv boli v správe medzinárodnej komisie UNESCO v roku 1996 *Učenie je skryté bohatstvo* formulované ako štyri piliere výchovy a vzdelávania pre 21. storočie - učiť sa poznávať, učiť sa konať, učiť sa žiť spoločne a učiť sa byť (Delors, 1997). Neskôr sa začali formulovať systémy tzv. *klúčových kompetencií*, čo sú také kompetencie, ktoré sú využiteľné

vo väčšine (aj v zatiaľ neexistujúcich) povolani, ktoré umožnia jednotlivcovi zastávať celý rad pracovných pozícií, sú vhodné na riešenie celého radu problémov a umožnia jednotlivcovi úspešne sa vyrovnáť s rýchlymi zmenami v práci, osobnom i spoločenskom živote (Hrmo – Turek, 2003). Vo väčšine krajín vrátane Slovenska (MILÉNIUM 2002) sú to: komunikačné schopnosti, personálne a interpersonálne (sociálne) schopnosti, schopnosti tvorivo a kriticky riešiť problémy, schopnosť pracovať s modernými informačnými technológiami (vrátane numerických, symbolických aplikácií s údajmi), schopnosť formovať občiansku spoločnosť. Dá sa povedať, že obrat ku kompetenciám vo výchove sa najrýchlejšie realizuje v praxi snáď aj vďaka najmenej komplikovanému edukačnému obsahu práve v preprimárnom vzdelávaní.

Materskej školy sa azda najviac dotkol posledný medzinárodný trend - **vzdelávanie pre všetkých**, pretože vyššie popisované vzdelávanie by mali získať všetky deti bez rozdielu. Najprv to boli od 70-tych rokov medzinárodné dohovory o integrácii detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami do bežnej školy, neskôr sa pozornosť venovala multikultúrnej výchove a zabezpečeniu vzdelávania príslušníkov minorít; od roku 1994 sa hovorí o inklúzii vo vzdelávaní, ktorá vychádza z myšlienky, že bežné školy, a teda aj materské, by mali uspokojiť potreby všetkých detí bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, sociálne, emocionálne, jazykové a iné podmienky, pretože sú najefektívnejšie pre potlačovanie diskriminačných postojov a pre formovanie ústretových komunít. Svetová konferencia UNESCO v roku 2000 vo výzve „Vzdelávanie pre všetkých do roku 2015“, žiada bojovať proti všetkým formám vylučovania zo vzdelávania, ďalej pozitívne využívať odlišnosti k inšpirácii a obohateniu všetkých, požaduje uplatniť holistický pohľad na dieťa a znevýhodnenie vnímať vo vzťahu k prostrediu a nie ako určujúcu charakteristiku jeho osobnosti (Inclusive Education, 2006).

V súvislosti s popisovanými dôsledkami globalizácie a medzinárodnými trendmi v edukácii sa mení aj **chápanie školy a jej funkcií**. Zdôrazňuje sa model učiacej sa školy, ktorého podmienkou je istá miera autonómie, umožňujúca vytvárať vlastný program rozvoja školy. Škola v protiklade k jej bývalému transmisívnemu modelu sa považuje za službu dieťaťu a „preberá úlohu *interaktívnej a integračnej inštitúcie* vo výchove a vzdelávaní detí a mládeže“ (Walterová, 2001, s. 13). Vašutová (2001, s. 33-34) formulovala štyri široké funkcie súčasnej školy podľa pilierov vzdelávania pre 21. storočie a to:

- *funkciu kvalifikačnú* (učiť sa poznávať) – čo v materskej škole znamená, že kvalifikuje žiakov pre ďalšie štúdium, poskytuje metodické nástroje pre celoživotné učenie sa, sprostredkuje osvojenie si učebných a pracovných techník; v jej rámci má osobitné postavenie a to neporovnateľne viac ako všetky vyššie stupne škôl kompenzácia rôznych individuálnych nedostatočností a prevencia budúcich porúch učenia, čo predstavuje zaistenie rovnosti vzdelávacích šancí dieťaťa,
- *socializačnú* (učiť sa žiť spoločne) – v materskej škole predstavuje zabezpečenie sekundárnej socializácie a prípravu na život s rovesníkmi a v spoločnosti; oproti vyšším stupňom škôl má osobitnú úlohu ochrany dieťaťa voči škodlivým spoločenským vplyvom a násiliu a vytváraním prostredia dôvery a bezpečia aj prevenciu asociálneho správania,
- *integračnú* (učiť sa konať) - tá pripravuje žiakov pre aktívny osobný a verejný život, čo už v materskej škole predpokladá vťahovať deti do aktivít v prospech svojej triedy, školy, obce, alebo detí iných kontinentov, či chudobnejších komunít,
- *personalizačnú*, (učiť sa byť) – spočíva v podpore individuality žiaka, jeho rozmanitého sebaujedenia, ale čo je zrejme najťažšie na pôde materskej školy jeho vedenie k sebauradeniu, čiže napr. k prvému plánovaniu a sebahodnoteniu; pociť ľudskej sebarealizácie je spojený s vedomím

úspechu a radosti, ak sú naplnené potreby človeka, to však k plnej seberealizácii nestačí, ak jeho dielo niekoho nepoteší, ak ho niekto neuzná, ak pre niekoho nie je potrebný; preto už materská škola má viesť deti k uspokojovaniu nielen svojich potrieb, ale aj potrieb druhých.

Kvalita života a výchova pre budúcnosť

Svetové spoločenstvo od roku 1991 hovorí o **trvalo udržateľnom rozvoji**, čo je taký rozvoj, ktorý uspokojuje potreby prítomných generácií, bez toho aby oslabil schopnosť naplniť ich i generáciám budúcim (Brundtlandová, 1991). Nejde však o rast blahobytu, ale *kvality života*, čo nie je totožné s uspokojovaním akýchkoľvek očakávaní a potrieb. Kvalita života neznamená len materiálny dostatok jednotlivca, ale aj zdravie, výkonnosť, súkromie, bezpečnosť, spoločenskú akceptáciu, emocionálne nasýtenie. (Vízia ..., s. 187). Vízia vývoja Slovenskej republiky do roku 2020 považuje za najväčšie prekážky naplneniu vyššej kvality života okrem iných aj civilizačnú negramotnosť, pasívne životné stratégie, frustráciu z deformovaných „pravidiel hry“, absenciu sebareflexie a sebahodnotenia, ktorá vedie k pokrivenému videniu sveta i svojej aktuálnej situácie, zlé sociálne vzťahy, absenciu duchovných a kultúrnych statkov a nedostatočný pocit zodpovednosti za vlastné zdravie a život (tamtiež, s. 191 – 193).

Po roku 1989 nás postkomunistická obava z ideí viedla k pozitivistickému príklonu k faktom a informáciám, k racionalite, k očareniu technológiami, k postmodernému etickému relativizmu. Hodnotové vákuum bolo zaplnené najmä hodnotou spotreby. Zvládnutie procesov globalizácie, zabezpečenie udržateľného rozvoja a kvality života si však nutne vyžadujú dosiahnuť transformáciu konzumných potrieb a hodnôt súčasného človeka, inak povedané **dôraz na hodnoty v edukácii**, viac ako doteraz dôraz na výchovu ľudsky a morálne podstatných kvalít pozitívne sa seberealizujúcej osobnosti.

Len vzdelávanie rozumu nestačí, pretože každý čin človeka, jeho konanie či nekonanie závisí od toho, čomu dáva prednosť. Racionálne vedomie človeka je vedené hodnotovým vedomím, koná podľa toho, čo má preňho väčší zmysel. To môže byť okamžitý zážitok z drogy, finančný profit, alebo pomoc druhému. Hodnoty a postoje dieťaťa sa budujú dlhodobo v každodenných situáciách nielen vysvetľovaním a prežívaním dôsledkov, osobným príkladom, ale najmä hodnotením okolo neho od detstva pôsobiacich autorít. Za čo je od dospelých hodnotený pozitívne, to bude považovať za podstatné, negatívne konanie, ktoré dospelý prehliada, bude považovať za prípustné.

Výchova pre lepšiu budúcnosť predpokladá predovšetkým od učiteľov už v materskej škole byť osobným vzorom a viesť deti k takým hodnotám, ako sú *hlboká úcta k životu* ako takému, teda aj k zemi a všetkým živým tvorom, *spravodlivosť*, ktorá vychádza z úcty k právam všetkých bytostí a požaduje konať rovnako voči všetkým bytostiam, *úcta k rozmanitosti, odlišnosti a jedinečnosti* človeka, či society, ktorá je potencialitou pre obohatenie iného, umožňuje nové riešenia, skutočný konsenzus a spoluprácu, *striedmosť*, ktorá znamená porozumenie právu ostatných na život a obmedzenie tých svojich potrieb, ktoré nie sú nevyhnutné a nakoniec, ale aj predovšetkým *zodpovednosť* za svoje konanie a jeho dôsledky voči ľuďom, prírode a sebe samému ako prejav skutočnej duchovnej slobody a zmyslu, ktorý človek akejkoľvek úcte prikladá. Tieto hodnoty, hoci sú subjektívnou záležitosťou jednotlivca, majú transsubjektívny charakter. Ich uznávanie tvorí základné predpoklady pre kooperujúce a prosociálne bytie voči ľuďom, ohľaduplný život voči prírode a autentickú seberealizáciu voči sebe samému.

Literatúra

- BRUNDTLAND, G. H.: *Naše spoločná budúcnosť*. (Zpráva svetovej komise pro životní prostředí.) Praha : Academia.
- Celoživotné vzdelávanie: príspevok vzdelávacích systémov v členských štátoch Európskej únie*. 2000. Lisabon : Eurydice. [online] Eurydice. [cit. 2004-11-21]. Dostupné na <<http://www.eurydice.org/Documents/LLL/Sk/FrameSet/html>>
- DELORS, J. (ed.): *Učenie je skryté bohatstvo*. Zpráva mezinárodnej komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání.
- DVORSKÁ, J.: *Predškolská výchova v niektorých krajinách Európy, Ázie, v Austrálii a Kanade*. Bratislava
- HRMO, R. – TUREK, I.: *Návrh systému kľúčových kompetencií*. [online] Cit. 2007-09-02. Dostupné na <<http://www.mtf.stuba.sk/buxus/docs/internetovy-casopis/2003>>
- Inclusive Education*. [online] UNESCO, Education for All by 2015. [cit. 2006-01-23] Dostupné na <<http://portal.unesco.org/education>>
- KELLER, J.: *Až na dno blahobytu*. Praha : EarthSave,
- LORENZ, K.: *Osem smrteľných hriechů*. Praha : Academia.
- MEZŘICKÝ, V.: Peripetie procesu globalizace. In: Mezřický, V. (ed): *Globalizace*. Praha : Portál, s. 9 – 30.
- Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 10–15 rokov. Milénium*. 2002. Bratislava : MŠ SR, 2002.
- PISA SK 2003- Národná správa*. 2004. Bratislava: ŠPÚ.
- SKALKOVÁ, J.: Výchova a vzdelávanie v kontextu soudobých globalizačných tendencií. In: *Pedagogika*, roč. 50, č. 1, s. 13 – 22.
- VAŠUTOVÁ, J.: Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdelávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha: PdF UK, s. 19 – 46.
- Vízia vývoja Slovenskej republiky do roku 2020*. 2002. Inštitút pre verejné otázky. [online] Úrad Vlády SR. [cit. 2008-2-18]. Dostupné na <<http://www.government.gov.sk/data/files/1217.doc>>
- WALTEROVÁ, E.: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdelávání a podpůrný systém. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdelávání a podpůrný systém*. 2. díl. Praha: PdF UK, s. 11 – 22.

Kontaktná adresa

Prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.
Univerzita Mateja Bela
Pedagogická fakulta
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Ružová ul. 13
974 04 Banská Bystrica
E-mail: beata.kosova@umb.sk

Materské školy dnes

Viera HAJDÚKOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa venuje legislatívnym podmienkam ovplyvňujúcim výchovu a vzdelávanie uskutočňované v inštitúciách predškolskej výchovy od roku 1993 po súčasnosť. V druhej časti príspevku sa približujú dva pedagogické dokumenty, ktoré obsahujú obsah výchovy a vzdelávania detí predškolského veku v materských školách. Poukazuje sa na paralelu medzi Programom výchovy a vzdelávania detí v materských školách a Štátnym vzdelávacím programom ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.

Kľúčové slová: *legislatívne podmienky, zákon, vyhláška, výchova a vzdelávanie, deti predškolského veku, materská škola, vzdelávací program, štátny vzdelávací program, obsah vzdelávania.*

Title of the paper in English language

Abstract: The contribution deals with the legislative conditions affecting education and training carried out in pre-primary education institutions from 1993 to the present. In the second part of contribution to teaching about two documents which contain the content of education and training of preschool children in kindergartens. It refers to the parallelism between education programs and education of children in nursery schools and state education programs ISCED 0 - Pre-primary education.

Keywords: *legislative conditions, laws, regulations, education and training, pre-school children, kindergarten, educational program, public education program, curricula.*

Úvod

V dnešný deň uplynie 180 rokov od vtedy, ako bola 4. novembra 1829 v Banskej Bystrici na Lazovnej ulici zriadená prvá detská opatrovňa. Jej vznik urýchlilo, ako uvádzajú historické pramene, otvorenie harmaneckej papierne a snaha, aby zamestnané matky mali počas práce zaopatrené deti. Deti robotníkov navštevovali opatrovňu bezplatne. Vyučovalo sa v slovenskom jazyku.

Od času zriadenia prevej detskej opatrovne na území dnešného Slovenska prešli inštitúcie predškolskej výchovy významnými zmenami, o ktorých už hovorili aj moje predrečníčky. Dovoľte mi, ja sa vo svojom príspevku z tohto dôvodu zameriam skôr na novšiu históriu inštitucionálnej predškolskej výchovy, ktorá sa začala písať po vzniku samostatnej Slovenskej republiky.

Svoju pozornosť sústredím na dva dôležité faktory, ktoré významným spôsobom ovplyvňujú jednak existenciu inštitúcií poskytujúcich predškolskú výchovu a vzdelávanie ako aj kvalitu výchovy a vzdelávania v týchto inštitúciách.

Legislatívne podmienky činnosti inštitúcií predškolskej výchovy a vzdelávania

Významným medzníkom v novodobej histórii materského školstva na Slovensku bolo prijatie zákona č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach, ktorý bol počas svojej účinnosti viac krát novelizovaný. Týmto zákonom bolo uzákonené, že školské zariadenia boli rovnocennou súčasťou školskej výchovno-vzdelávacej sústavy Slovenskej republiky. Materské školy, spolu so špeciálnymi materské školy boli zaradené medzi výchovno-vzdelávacie zariadenia, konkrétne medzi predškolské

zariadenia. V súlade so zákonom o školských zariadeniach, materské školy a špeciálne materské školy od roku 1993 do roku 2008 zabezpečovali výchovu a vzdelávanie detí predškolského veku. Dopĺňali rodinnú výchovu o výchovno-vzdelávaciu činnosť zameranú na všestranný rozvoj osobnosti detí. Súčasťou predškolskej výchovy bola aj príprava detí na povinnú školskú dochádzku. Do materských škôl sa prednostne prijímali deti, ktoré dovŕšili päť rokov veku a deti s odloženou povinnou školskou dochádzkou. V nadväznosti na zákon o školských zariadeniach bola schválená vyhláška Ministerstva školstva a vedy Slovenskej republiky č. 353/1994 Z. z. o predškolských zariadeniach, ktorá nadobudla účinnosť 1. novembra 1994. Počas svojej účinnosti, do 31. augusta 2008 bola novelizovaná len dva krát, čo svedčí o tom, že bola veľmi dobre spracovaná a zohľadňovala reálne potreby praxe. Vyhláška o predškolských zariadeniach upravovala podrobnosti o:

- a) zriaďovaní, zrušovaní a organizácii materskej školy a špeciálnej materskej školy,
- b) prijímaní a zaradovaní detí do materskej školy a špeciálnej materskej školy,
- c) dochádzke detí do materskej školy a špeciálnej materskej školy,
- d) starostlivosti o zdravie a bezpečnosť detí v materskej škole a špeciálnej materskej škole,
- e) prevádzke materskej školy a špeciálnej materskej školy,
- f) dokumentácii a označení materskej školy a špeciálnej materskej školy,
- g) príspevku na úhradu výdavkov materskej školy a špeciálnej materskej školy.

V súlade s vyhláškou o predškolských zariadeniach sa výchova v materských školách a špeciálnych materských školách uskutočňovala podľa programov výchovnej práce schválených ministerstvom školstva.

Na konferencii OMEPu, ktorá sa konala tu v Banskej Bystrici v septembri 2007 som sa k legislatívnym podmienkam činnosti materských škôl vyjadrila nasledovne: „Legislatívne podmienky na činnosť a prevádzku materských škôl sú veľmi dobré, zohľadňujúce zmenené spoločensko-ekonomické podmienky nášho štátu (to ale neznamená, že môžeme byť úplne spokojní: nastal čas, kedy je aj v legislatíve súvisiacej s materskými školami opätovne potrebné reagovať na reálnu prax – možno vysloviť len presvedčenie, že vďaka presunutiu materských škôl zo zákona o školských zariadeniach do zákona o výchove a vzdelávaní (školského zákona) sa podarí zlepšiť postavenie materských škôl, skvalitniť výchovu a vzdelávanie a tiež zlepšiť spoločenské a finančné ocenenie učiteliek materských škôl)“. Po skončení konferencie sa na moju hlavu zniesli kritické hlasy, ako som to myslela. Myslela som to tak, že vždy v istom období dozrie čas na zmenu a ja som už vtedy vedela (lebo ma na to priamo i nepriamo prostredníctvom inšpekčných správ upozorňovali informácie z praxe materských škôl), že je čas zmeniť mnoho vecí práve aj v legislatíve súvisiacej s materskými školami.

Udalosti, ktoré nasledovali bezprostredne po tejto konferencii mi dali za pravdu. Vo veľmi krátkom čase sa výrazne urýchlili práce na tvorbe školského zákona a súčasne sa začalo uvažovať, čo by malo byť obsahom aj vykonávacích predpisov ku školskému zákonu. Vyústením týchto prác a snáh mnohých odborníkov bolo prijatie v oblasti regionálneho školstva vari najočakávanejšieho zákona, zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len školský zákon).

Prijatie školského zákona významne ovplyvnilo postavenie materských škôl. Materské školy boli zaradené do sústavy škôl ako jeden z druhov škôl poskytujúcich stupeň vzdelania – predprimárne vzdelanie, ktoré dieťa získa absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v materskej škole o čom získa aj doklad, osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania. Podľa tohto zákona sa výchova a vzdelávanie v materských školách uskutočňuje podľa

vzdelávacieho programu, ktorým je štátny vzdelávací program a školský vzdelávací program.

Materská škola podporuje osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady na ďalšie vzdelávanie. Pripravuje na život v spoločnosti v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami detí.

Vzdelávanie v materských školách sa uskutočňuje za čiastočnú úhradu okrem materských škôl pri zdravotníckych zariadeniach. Za pobyt dieťaťa v materskej škole zriadenej obcou prispieva zákonný zástupca na čiastočnú úhradu výdavkov materskej školy mesačne na jedno dieťa sumou najviac 15 % sumy životného minima pre jedno nezaopatrované dieťa. Príspevok v materskej škole sa neuhrádza za dieťa, ktoré má jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky; ak zákonný zástupca dieťaťa predloží riaditeľovi materskej školy doklad o tom, že je poberateľom dávky v hmotnej núdzi a príspevkov k dávke v hmotnej núdzi a za dieťa, ktoré je umiestnené v zariadení na základe rozhodnutia súdu.

Školským zákonom sa znížili počty detí v triedach materskej školy, vytvorili sa vhodné legislatívne podmienky na prácu s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Podporila sa výchova a vzdelávanie detí s nadaním.

V súlade so splnomocňovacím ustanovením § 19 školského zákona bola vydaná vyhláška MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole, ktorá bola po roku svojej účinnosti novelizovaná vyhláškou MŠ SR č. 308/2009 Z. z. Vyhláška o materskej škole upravuje podrobnosti o spôsoboch organizácie a zabezpečovania výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole.

Obsah výchovy a vzdelávania v materských školách

Obsah výchovy a vzdelávania v materských školách od roku 1985 do roku 1999 určoval Program výchovnej práce v jasiach a materských školách. Už z jeho názvu a rešpektujúc existujúce reálne podmienky v materských školách je zrejmé, že tento program postupne prestával byť aktuálny a pedagogická verejnosť požadovala jeho aktualizáciu, alebo vypracovanie nového programu výchovnej práce. Spracovaním nového programu výchovy a vzdelávania bol Ministerstvom školstva Slovenskej republiky poverený Štátny pedagogický ústa. V tom čase bola, a aj doposiaľ je, odbornou zamestnankyňou venujúcou sa problematike predškolskej výchovy a vzdelávania PaedDr. Katarína Guziová.

Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách, tak sa nový základný pedagogický dokument volal, bol schválený Ministerstvom školstva SR rozhodnutím číslo 197/99-41 zo dňa 28. 5. 1999 ako základný pedagogický dokument pre materské školy. Ako som už spomenula, zodpovednou riešiteľkou tohto programu bola PaedDr. Katarína Guziová a spoluriešiteľmi boli doc. Viera Uherčíková, CSc. a doc. Ivan Haverlík, CSc., ktorí spracovali obsah výchovy a vzdelávania vo výchovnej zložke matematické predstavy. Na jeho recenzovaní sa podieľalo viacero odborníkov, z ktorých viaceré sme aj dnes tu, na tejto konferencii.

Program výchovy a vzdelávania tvoril teoreticko-metodický úvod, ktorý sa venoval: teoretickým východiskám predškolskej výchovy; pedagogicko-psychologickým aspektom usporiadania života detí v materskej škole; výchovno-vzdelávacím plánom; etike školy; adaptácii dieťaťa na materskú školu; základným rozvojovým možnosťami detí predškolského veku; výchove v rodine a v materskej škole a spolupráci materskej školy s rodinou.

Obsah výchovy a vzdelávania bol rozdelený na:

- telesnú výchovu

- pracovnú výchovu
- prosociálnu výchovu

ROZUMOVÚ VÝCHOVU

- rozvíjanie poznania
- jazykovú výchovu a
- matematické predstavy

ESTETICKÚ VÝCHOVU

- hudobnú výchovu
- výtvarnú výchovu a
- literárnu výchovu.

Prosociálna výchova bola novou výchovnou zložkou, ktorá v predchádzajúcom Programe výchovnej práce v jasliach a materských školách nebola vôbec rozpracovaná.

Program výchovy a vzdelávania bol prevažnou väčšinou pedagogickej verejnosti prijatý veľmi pozitívne a naplno sa v praxi uplatňoval. Obsah výchovy a vzdelávania bol diferencovaný z hľadiska náročnosti podľa veku detí – pre 3 – 4-ročné, 4 – 5-ročné a 5 – 6-ročné deti, okrem matematických predstáv, ktorých obsah výchovy a vzdelávania bol diferencovaný len pre dve vekové kategórie – 3 – 5-ročné a 5 – 6-ročné deti.

V programe sa zdôrazňovala potreba rozvíjania nielen poznávacích procesov dieťaťa ale aj jeho emocionálnej inteligencie, dôraz sa kládol na rolu učiteľa ako facilitátora osobnostného rozvoja dieťaťa, zdôrazňovala sa potreba uplatňovania tvorivo-humanistickej výchovy a uplatňovania zážitkového učenia v ktorom bolo dieťa aktívnym subjektom vlastného osobnostného rozvoja, uprednostňovalo sa používanie interaktívnych metód a foriem práce. Obsah výchovy a vzdelávania v tomto programe mal rámcový charakter, poskytoval priestor na rešpektovanie špecifík konkrétnych materských škôl, dával primeraný priestor na tvorivosť učiteľiek. Ako nová organizačná forma predškolského vyučovania sa prostredníctvom tohto programu do praxe materských škôl zaviedli didaktické aktivity.

Treba kriticky spomenúť, že možno kvôli nedostatočnému vzdelávaniu k tomuto programu, sa práve uplatňovanie didaktických aktivít v praxi, stalo niekedy až strašiakom pre mnohé učiteľky.

Postupne z radov najmä teoretikov ale aj časti pedagogických zamestnancov sa začínali ozývať hlasy požadujúce:

- vypracovanie nového programu výchovy a vzdelávania,
- odstránenie vnútornej diferenciácie obsahu výchovy a vzdelávania podľa veku detí
- vytvorenie väčšieho priestoru na rešpektovanie rozvojových možností a schopností detí,
- odstránenie systému výchovných zložiek,
- vytvorenie väčšieho priestoru na rešpektovanie špecifík konkrétnych materských škôl.

Dialo sa tak v čase, keď sa intenzívne začalo pracovať na reforme obsahu výchovy a vzdelávania vo všetkých druhoch škôl. Vypracovaním nových pedagogických dokumentov, štátnych vzdelávacích programov pre jednotlivé školy bol poverený Štátny pedagogický ústav, kde oblasť predprimárneho vzdelávania reprezentuje PaedDr. Katarína Guziová. Dr. Guziová si vybrala tím odborníkov, ktoré oslovila, aby participovali na tvorbe štátneho vzdelávacieho programu. Boli to: doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc., PaedDr. Monika Miňova, PaedDr. Anna Portíková (Prešovská univerzita v Prešove), PaedDr. Vlasta Gmitrová (MPC) a PhDr. Viera Hajdúková; PhD. (Štátna školská inšpekcia).

Možno to vyznie teraz veľmi otvorene, ale možno je načas povedať to úplne nahlas. Mala plné právo vybrať si tie spolupracovníčky, s ktorými bola schopná tvorivo, otvorene a veľmi harmonicky spolupracovať.

Nebudem sa venovať procesu tvorby štátneho vzdelávacieho programu, nebol jednoduchý, ani hladký, zato však bol plný tvorivých nápadov, často krát vášnivých diskusií a vzájomných protirečení si, ale po celý čas bol zo strany jeho spolutvorkyň zameraný na prípravu čo najkvalitnejšieho „diela“. Ako jedna zo spoluautoriek si dovoľím povedať, že dielo sa podarilo.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie bol schválený dňa 19. júna 2008.

Definujú sa v ňom hlavné princípy a ciele vzdelávacej politiky štátu, demokratické a humanistické hodnoty, na ktorých je výchova a vzdelávanie v materských školách v Slovenskej republike založené.

Štátny vzdelávací program je prvým stupňom dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov, je najvyšším platným kurikulárnym dokumentom, má názov **DIEŤA A SVET**.

Predstavuje pedagogický dokument, ktorý definuje požiadavky (ciele) spoločné pre všetky deti navštevujúce materskú školu; určuje základné minimum (základné učivo vrátane požadovaných spôsobilostí, ktoré deti majú zvládnuť), ktoré garantuje štát prostredníctvom materskej školy a učiteľiek, ktoré spĺňajú podmienky odbornej a pedagogickej spôsobilosti.

V programe sú v zmysle školského zákona rozpracované:

- ciele výchovy a vzdelávania v materskej škole,
- kompetencie dieťaťa predškolského veku,
- obsah výchovy a vzdelávania s obsahovými a výkonovými štandardmi.

Tvorí ho 4 tematické okruhy: **Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra**. Každý tematický okruh zahŕňa tri vzdelávacie oblasti: **perceptuálno-motorickú, kognitívnu, sociálno-emocionálnu**.

Je zameraný na rozvíjanie **základných kľúčových kompetencií** detí. V materskej škole rozvíjame:

- psychomotorické kompetencie,
- osobnostné (intrapersonálne) kompetencie,
 - a) základy sebauvedomenia,
 - b) základy angažovanosti,
 - c) sociálne (interpersonálne) kompetencie,
- komunikatívne kompetencie,
- kognitívne kompetencie,
 - a) základy riešenia problémov,
 - b) základy kritického myslenia,
 - c) základy tvorivého myslenia,
- učebné kompetencie,
- informačné kompetencie.

Do programu sú zaradené aj **prierezové témy**:

- environmentálna výchova,
- dopravná výchova,
- ochrana človeka a zdravia,

- výchova k zdravému spôsobu života,
- výchova k tvorivosti,
- mediálna výchova,
- práca s informáciami atď.

Prvýkrát sa v doterajšej histórii vzdelávacích, výchovných, či výchovno-vzdelávacích programov pre materské školy sú v štátnom vzdelávacom programe **obsahové a výkonové štandardy**.

V programe je **integrovaná** aj doterajšia **jazyková príprava zo slovenského jazyka**, ktorá sa realizovala len v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským. V súlade so školským zákonom sa bude tejto problematike venovať pozornosť v každej materskej škole, v ktorej je iný vyučovací jazyk ako slovenský. **Nie je členený** podľa vekových kategórií.

Do praxe materských škôl sa ním zaviedla **edukačná aktivita** ako organizačná forma predprimárneho vzdelávania, ktorá v sebe zahŕňa vyvážené uskutočňovanie výchovy i vzdelávania.

Štátny vzdelávací program predstavuje východisko pre tvorbu školských vzdelávacích programov konkrétnych materských škôl, podľa ktorých výchovu a vzdelávanie uskutočňujú všetky materské školy od 1. septembra 2009.

Len čas a prax ukáže, ako sa všetky tie dobré myšlienky, dobré nápady a celý program budú uplatňovať v praxi. Nemožno však už v tejto etape nechať bez povšimnutia skutočnosť, že je to program úplne iný, než boli doteraz všetky ostatné. Preto si zaslúži tak, ako aj tie všetky doterajšie, aby mal čas a priestor na svoje uplatnenie a overenie v praxi.

Záver

Záver svojho vystúpenia si dovoľm vyjadriť opäť, tak ako v novembri v roku 2007 vyjadriť prostredníctvom príbehu o KAŽDOM, NIKOM a NIEKOM. V jeden rok sa muselo pre materské školy v našej krajine niečo dôležité urobiť. Každý sa snažil prispieť ako mohol a čím mohol, nikto nezaháľal, lebo ak by sa tak bolo stalo, niekto by bol na to doplatil. KAŽDÝ dúfal, že sa nenájde Nikto, kto by sa tváril že sa ho to netýka. Nakoniec sa práca podarila, potešila KAŽDÉHO, lebo si spoločne uvedomili, že NIKTO nestál bokom a nečakal, kým NIEKTO veci zariadi a vybaví.

Literatúra

HAJDÚKOVÁ, V.: Pohľad štátnej školskej inšpekcie na výchovu a vzdelávanie detí v materských školách. In: *Predprimárna edukácia v kontexte celoživotného vzdelávania*. Banská Bystrica: MPC Banská Bystrica, Slovenský výbor OMEP, 2007, s.33 – 37. ISBN 978-80-8041-520-4.

HAJDÚKOVÁ, V. a kol.: *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4

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

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) o a zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

Vyhláška MŠ a V SR č. 353/1993 Z. z. o predškolských zariadeniach v znení neskorších predpisov.

Vyhláška MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole v znení vyhlášky MŠ SR č. 306/2008 Z. z.

Kontaktná adresa

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

REFERÁTY

Retrospektívny pohľad na výchovu a vzdelávanie detí v prvých detských opatrovniach na Slovensku

Valentína TRUBÍNIOVÁ

Abstrakt: Zakladateľkou prvých detských opatrovní na Slovensku bola Terézia Brunšviková. Podnety pre ich založenie získala osobnou návštevou detských inštitúcií rôzneho druhu v niektorých krajinách Európy. Hoci obsah výchovy a vzdelávania sa spočiatku preberal z detských inštitúcií v niektorých európskych krajinách, v banskobystrickej a trnavskej detskej opatrovni vznikol i keď nie originálny, ale predsa len svojský systém výchovy a vzdelávania. Z neho sa vytvoril program predškolskej výchovy, ktorý sa stal vzorom pre výchovu a vzdelávanie detí v ďalších detských opatrovniach na Slovensku i v Európe.

Kľúčové slová: *detská opatrovňa, rozvrh hodín, učebné osnovy, výchovný program, obsah výchovy a vzdelávania v detských opatrovniach na Slovensku.*

Retrospektive view of education and training of children in the first day nursery children in Slovakia

Abstract: Terezia Brunswick was a founder of first nursery schools in Slovakia. She acquired stimulus for their establishing by personal visit of various children institutions in some countries of Europe. At first, the upbringing and education content (curriculum) was undertaken from some European countries, however, if not original but an individual upbringing and education system originated in both the Banská Bystrica and Trnava nursery schools. From that, the programme of preschool education was created which became a model for children upbringing and education in other nursery schools in Slovakia as well as Europe.

Keywords: *nursery school, timetable, education synopses, education programme, upbringing and education content (curriculum) in nursery schools in Slovakia.*

Na prelome 18. a 19. storočia v európskych krajinách filantropické záujmy niektorých jednotlivcov, nadšencov, osvietencov a filantropistov viedli k zakladaniu detských ustanovizní. Boli to sirotince, chudobince, ústavy, ústavy pre malých, ústavy pre deti, školy pre malé deti, útulky, opatrovne a i. Starostlivosťou o deti už od najútlejšieho veku sa snažili zmierniť krivdy vtedajšej spoločnosti, ktoré existovali v každej krajine strednej Európy. Z pedagogických dôvodov sa tieto zariadenia presadzovali ťažko, a tým spočiatku vznikali iba ojedinele. Napríklad **Robert Owen** (1771 – 1858), priekopník tejto činnosti v Anglicku musel prekonať veľa prekážok, kým otvoril 1. januára 1816 *Ústav pre výchovu charakteru v New-Lanarku*. Okrem škôl pre staršie deti bola tu prvá škola pre deti do 5 rokov – „*infant school*“. Vo svojom vystúpení na slávnostnom otvorení vyjadril cieľ – ústav bude zabezpečovať jednotu a postupnosť vo výchove od ranného detstva až do dospelosti. Taktiež upozorňoval, „že v živote človeka sú dôležité prvé dojmy z detstva a že vychovávateľ musí mať rozsiahle vedomosti o povahe dieťaťa. V jeho ústave sa mali deti viesť, aby sa vzájomne robili šťastnými.“ (Mikleš, 1970, s. 24) Pri zabezpečovaní starostlivosti o deti v *infant school* dôraz kládol aj na to, aby sa striedalo vyučovanie s telesným pohybom, aby sa únava detí odstraňovala pohybom na ihrisku. Didaktickým

cieľom hudby a tanca mala byť aj disciplína, tým sa zabezpečí výchova charakteru dieťaťa. Taktiež zdôrazňoval, že deti treba umiestniť iba do príjemného prostredia. Ďalším významným priekopníkom v Anglicku v tejto oblasti bol **Samuel Wilderspin** (1792 – 1866), ktorý nadväzoval na filantropické úsilie R. Owena a nazýval jeho metódu „vznešenou“.

Wilderspin sledoval život detí v chudobných štvrtiach Londýna, videl zlý zdravotný stav detí, nárast deliktov a problémov v ich správaní, a preto vo svojej knihe *Infant Edukation* načrtoval veľmi realisticky postavenie a ťažký život chudobných rodín a detí. Liek na odstránenie týchto spoločenských problémov a neduhov videl v zriaďovaní detských inštitúcií, ktoré „a) zastavia zväčšovanie zločinnosti, b) staršie deti budú môcť pravidelne dochádzať do školy a nebudú musieť zabezpečovať starostlivosť o svojich mladších súrodencov, c) deti v detských školách získajú dobrú mravnú výchovu, pretože sa im zaseje jadro dobra.“ (Porov. Mikleš, 1970, s. 25) Wilderspin v roku 1840 vydal *Systém výchovy malých detí* (System of Education for the Young) a seba uviedol ako „vynálezca vzdelávacieho systému malých detí“.

V tomto období vo *Francúzsku* pre deti raného a predškolského veku vznikali tzv. „útulky“. Utopista **Charles Fourier** (1172 – 1837) doporučoval zriaďovať systém niekoľkostupňovej harmonickej výchovy, ktorého prvé dva stupne zodpovedali zariadeniam pre výchovu v ranom detstve. Aj v Holandsku vznikali tzv. „školy hier“, v Elsasku „školy pletenia“, ktoré boli na vysokej úrovni.

Učiteľ detskej opatrovne v Augsburgu (Nemecko) **Johann Georg Wirth**, ktorý bol silne ovplyvnený M. T. Brunšvikovou sa vyjadril, že „je neopodstatnená obava o deti, ktoré by mohli prerásť svoje spoločenské postavenie tým, že sa im dostane opatery a výchovy. Práve preto treba *správne chápať výchovu v detských opatrovniach*. Pod pojmom *správnej výchovy* rozumel vypestovanie telesnej zdatnosti v deťoch a vzbudenie chuti a lásky k práci. Dôležité je už od útleho veku obmedzovať v deťoch potreby a správna výchova ich povedie k skromnosti a spokojnosti.“ (Mikleš, 1964, s. 105) Ak zvážime dôvody, ciele a úlohy detských opatrovní, aj u Wirtha výrazne vystupuje filantropický aspekt. Podľa neho sa ústavy pre malé deti vyvinuli z útulkov, ktoré sa zakladali na konci 18. storočia. Tieto ústavy sú „pekným ovocím vystupňovanej civilizácie a zušľachtenej humanity“. (Mikleš, 1964, s. 105) Okrem sociálnych a ekonomických dôvodov sa za existenciu týchto ústavov prihovárajú aj dôvody pedagogické.

Zakladanie prvých detských opatrovní na Slovensku a obsah výchovy v nich podstatne ovplyvnil švajčiarsky humanista a pedagóg **Ján Henrich Pestalozzi** (1746 – 1827), ktorého filantropické hnutie oslovilo predovšetkým grófkou **Máriu Teréziu Brunšvikovú** (1775 – 1861), bratislavskú rodáčku, ktorá sa následne stala **prvou zakladateľkou detských opatrovní v Uhorsku a na Slovensku**. Dokumentuje to obsah letákov vytvorených pri zrode prvých detských opatrovní najmä – v Budíne (1828) v Banskej Bystrici (1829), Bratislave (1830), Trnave (1832) a ďalších. Potvrďuje to aj obsah učebných predmetov Ústavu detskej opatrovne sv. Jozefa v Leopoldovom meste v Pešti (roku 1830), ako aj rozbor výchovného úsilia a starostlivosti prvých učiteľov o vzdelávanie detí v detských opatrovniach – najmä **Štefana Rokosa** v Banskej Bystrici a tiež prvého učiteľa detskej opatrovne v Trnave **Antona von Rehlingena**, priekopníkov inštitucionálnej predškolskej výchovy na Slovensku.

Detské opatrovne v krajinách Rakúsko-uhorskej monarchie – najmä v Rakúsku, Uhorsku, na Slovensku, v Čechách i v ďalších krajinách monarchie do svojej výchovnej činnosti preberali prvky výchovného a vzdelávacieho systému svojej krajiny, ale aj z predškolských systémov niektorých európskych krajín. **Výchovný program v prvých detských opatrovniach na Slovensku** bol zostavený podľa programov prvých detských inštitúcií v iných krajinách Európy. **Vzorom pre prvé detské**

opatrovne na Slovensku bola Brunšvikovej „anjelská záhradka“ založená v Budíne. Výchovný program iných opatrovní vychádzal z programu opatrovne v Kristíninom meste (Pešť), ale nebol s ním úplne zhodný. Rozdiely boli značné, ako ukazuje porovnanie najstaršieho rozvrhu hodín vôbec s najstarším rozvrhom prvej detskej opatrovne v Trnave. Nakoniec v trnavskej detskej opatrovní vznikol i keď nie originálny, ale predsa len svojský systém výchovy a vzdelávania a z neho sa vytvoril program predškolskej výchovy, ktorý sa stal vzorom pre výchovu a vzdelávanie v ďalších detských opatrovniach.

*Výchovný program v opatrovniach v Budíne a Pešti bol tiež spočiatku výraznejšie poznačený Wilderspinovým vplyvom než v iných opatrovniach. Prejavoval sa v rozsiahlejšom predškolskom vyučovaní (školský systém vyučovania) i vo funkcii monitorov. Išlo v skutočnosti o detské školy, tak ako ich zakladateľka detských opatrovní Terézia Brunšviková nazvala – *Kleinkinderschule*, v porovnaní s anglickými *infant schools*, v ktorých predškolské vyučovanie malo predsa len užší obsah a časový rozsah, čo vyplývalo z ich rozdielneho poslania. Viaceré učebné predmety predškolského vyučovania v prvých opatrovniach Uhorska a na Slovensku boli prebraté z anglického rozvrhu hodín *Rules and Regulations*, napr. Čítanie, Počítanie, Prírodopis, Náuka o zdraví, Náuka o ľuďoch a veciach, Náuka o mierach a váhach a i. Podľa Rehlingenových denníkov *Tagebuch über die Tyrnauer...* (1833) *stopy anglických vplyvov nesie aj metodika niektorých „učebných predmetov“.**

Anton Rehlingen (1808 – 1834) obsah výchovy a vzdelávania detí v trnavskej detskej opatrovní celkom jasne budoval podľa obsahu výchovy v peštianskej a budínskej opatrovní. Obsah zamestnaní sa v mnohom zhodoval aj s obsahom používaným Wilderspinom v anglickej infant school, čo potvrdzujú ekvivalentné názvy v nemeckom názvosloví v rozvrhu hodín z roku 1834 v trnavskej detskej opatrovní:

1. Prayer and Hymn:	Gebet und Hymnen	Modlitba a hymny
2. Spellen	Buchstabieren	Hláskovanie
3. Play:	Spiel	Hra
4. Epitome of Geometry:	Formenlehre	Náuka o formách
5. Scripture History:	Biblische Geschichte	Biblické dejiny
6. Natural History:	Naturlehre	Prírodopis
7. Repeat the picture lessons on:	Benützung der Bilder Klassen abgetheilt mit Figuren	Používanie obrazov Oddelenia v triede dostávajú obrazy
8. Extempore Teaching: on men and things:	Begriffslehre über Menschen und Dinge:	Pojmy o ľuďoch a veciach
9. Numeration:	Rechen	Počítanie
10. Lessons on the transposition frame:	Rechen auf der Maschine	Rátanie na počítacom stroji

J. Mikleš, 1970, s. 33 – 34

Hoci nachádzame zhody medzi trnavským a Wilderspinovým rozvrhom hodín, pokiaľ ide o učebné predmety a zamestnanie detí, predsa metodika vyučovania a výchovy bola v anglických *infant school* a v *detských opatrovniach na Slovensku*, usmerňovaných *budínskym smerom*, rozdielna. **Wilderspinovo školské vyučovanie v infant school sa na pôde Uhorska, resp. Slovenska korigovalo a prihliadalo sa najmä na to, aby bola výchova primeraná vývinu dieťaťa, ako si to želali a zdôrazňovali J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, F. W. A. Diesterweg i nemeckí filantropisti.** Rehlingen v Diesterwegových cvičeniach po vecnej stránke nachádzal zvýraznenú požiadavku, ktorú zanedbával Wilderspin, t. j. že „*vecné učivo v cvičeniach musí byť pospájané jednotnou myšlienkovou osou, ktorá takto pomáha k vytváraniu detského životného názoru na skutočnosť.* Rehlingen oceňoval Diesterwegové metodické pokyny, ktoré sledovali rozvoj detskej chápatosti a postavil si ich aj za výchovný cieľ pre ústavy predškolskej výchovy v Uhorsku. Rehlingen svojim pôsobením v trnavskej detskej opatrovni vytváral skutočne solídne základy teórie predškolskej výchovy, prekonávajúc aj Wilderspinov **školský spôsob**, ktorý prináleží *metodike elementárneho vyučovania.*“ (Trubíniová, 2009)

Najstaršie Uhorské osnovy predmetov v detských opatrovniach

„Opatrovne pre malé deti – vzdelávacie školy – učebné predmety, ktoré sa používali v Ústave sv. Jozefa v Leopoldstadte v Pešti:

NÁBOŽENSTVO Predmety náboženskej výuky, primerané chápatosti maličkých detí sa podávajú čiastočne formou sentencií, čiastočne ako biblické príbehy. Takto sa deti učia chápať aj obsah otčenáša a desatoro božích prikázaní.

ZNALOSŤ PÍSMEN Učenie sa písmenám sa začína prekresľovaním ich jednotlivých častí, alebo ich postupným vysvetľovaním v logickom slede.

HLÁSKOVANIE Hláskovanie sa koná zábavným cvičením rečových orgánov.

KRESLENIE Kreslenie tvarov je uľahčením a súčasne aj úvodom na písanie podľa geometrických proporcií. Učiteľ učí deti, ako majú robiť rovné, zakrivené, krivé, polooválne a guľaté tvary, učí ich spájať línie a kresliť tvary. Toto všetko je potrebné pre každodenný život a bežné pozorovanie. Náuka-prostriedok poznávania.

POČÍTANIE Všetci začiatočníci počítajú na prstoch do 10, potom do 20, napokon počítajú guľky na počítadlách od 50 do 100. Pokročilejší prechádzajú aj na spočítavanie, odpočítavanie atď. **MAĎARSKÉ A NEMECKÉ SLOVÁ** Deti sa učia pomenúvať predovšetkým jednotlivé časti ľudského tela. Potom sa učia kratšie a dlhšie vety po maďarsky, keď sa im najprv vysvetlia po nemecky, a napokon sa učia presne si všímať a pomenúvať všetky predmety okolo školy, domu, mesta atď.

ELIPTICKÝ SPÔSOB Túto vyučovaciu metódu možno prednášať dvojakým spôsobom; vynechávaním slov, alebo ich zámenou vo vetách. Protiklady: dieťa má byť poslušné. Vyslovenie vďaka a hovorové cvičenia. Gramatika: deťom sprístupňovať.

PRÍRODOPIS Vysvetľujú sa časti rastlín a zvierat, aby si deti privykali na pozornosť, a potom sa deťom vysvetľuje ich užitočnosť.

TECHNOLÓGIA Táto náuka sa deťom znázorňuje a vysvetľuje od prvopočiatku vzniku jednotlivých plodín, až po umelé spracovanie pre potrebu a prospech človeka. Zhotovené umelé výrobky sa deťom ukazujú.

NÁUKA O REMESLÁCH Deťom sa ukazujú rozličné remeselnícke náradia, ukazuje sa im aj ich vyobrazenie, vysvetľuje sa ich potreba a užitočnosť človeku.

O PIATICH ZMYSLOCH Toto vyučovanie sa koná formou rozhovorov, otázkou a odpoveďou.

ZEMEPIS Rovnako. Od najbližšieho okolia, od bodu, od domu, od ľudí v ňom a o ich vzťahoch; kruh sa rozširuje.

UŽITOČNÉ ROZPRÁVKY Učiteľ spája vždy rozprávky s otázkami nadväzujúcimi na to, čo rozprával a na vhodne volené, deťom prístupné sentence.

NÁUKA O ZDRAVÍ Faustov Katechizmus a pod.

POMENOVANIE RÔZNYCH VECÍ Toto sa koná v spojení s príslušnými prídavnými menami.

ROZDELENIE ROKA Rozdelenie dňa a času vôbec.

NÁUKA O SPEVE Je užitočnou a príjemnou vyučovacou metódou, cvičí a podporuje dobrý sluch, napráva hlas, uľahčuje a spríjemňuje učenie sa naspamäť. Hudba je podporovateľom estetického cítenia, harmónie, duševného súladu, priazne, lásky, krásy a následkom toho lásky k poriadku a čistote.

MRAVY A SENTENCIE Sentence sa deti učia naspamäť. Učiteľ im vysvetľuje aplikovaním na mravné správanie tak, že monitori jednej triedy (10 detí) vyučujú deti súkromne po dobu 14 dní, aby si sentence osvojili. Hovoriť zborovo zreteľne a správne.“

Jozef Weldy, učiteľ

(J. Mikleš, 1970, s. 153 - 155)

Koncepcia osnov prvých detských opatrovní na Slovensku a v Uhorsku rešpektuje jednotu a celistvosť výchovného procesu a má už na mysli aj kritiku Wilderspinovho precenenia intelektuálnej zložky. „Vedomosti, poznatky a zručnosť sú vecami vedľajšími, sú iba prostriedkom; mravná výchova je vecou hlavnou. Výchova – to sú návyky na pokoj, umiernenosť, zmysel pre poriadok, čistotu, poslušnosť, činnosť, priazeň a lásku. Mladý človek sa má zaradiť do života, teda má sa stať človekom; duch a vôľa tvorí človeka, a nie podoba, rúcho, náradie atď. Preto autori osnov zdôrazňujú požiadavku estetickej výchovy, prihliadajú viac na vekové osobitosti dieťaťa a chcú zabezpečiť všestranný harmonický rozvoj osobnosti.“ (Mikleš, 1970, s. 155)

Hoci Rehlingen vo svojej výchovnej činnosti vychádzal z Wilderspinovho obsahu, na základe sústavného pedagogického vzdelávania spolu s Brunšvikovou dospeli k tomu, že niektoré pedagogické termíny u Wilderspina treba korigovať a nahradiť. Preto sa Wilderspinovi vyčítalo, že používal *eliptickú metódu* (the elliptical Plan of Teaching), ktorou sa podľa formálneho dopĺňovania známych textov nemohli rozvíjať poznávacie schopnosti detí. *Budínsky smer* prebral Wilderspinovu *eliptickú metódu vyučovania*, avšak veľmi kriticky. Okrem toho v anglických detských školách sa učilo staršou *sokratickou metódou* tak, že sa vykladali zhody a rozdiely rôznych vlastností. *Viedenská Chimaniho škola* mala prednosť v tom, že používala *induktívne cvičenia* na posilnenie poznávacích schopností dieťaťa.

Z týchto pedagogicky a metodicky významných porovnaní a hodnotení vysvitá, že členovia *budínskej školy* museli poznať problémy, ktoré by mohli nastať ak by sa pri vyučovaní malých detí eliptická metóda zle používala. *Zamietli skracovanie vyučovacieho procesu pomocou podávania hotových definícií a za správne pokladali základné východisko – používanie induktívnych cvičení. Pojmy sa nemajú podávať pomocou definícií, ale majú sa rozvíjať z poskytnutých príkladov.* K cvičeniu treba cieľavedome pripojiť všeobecné pojmy, ktoré sa v živote často vyskytujú, aby sa objasnili slová. *Deti majú príklady samy vyhľadávať.*

Teda *Rehlingen*, ktorý pôsobil v *Budínskom Spolku a reprezentoval tvorivého pracovníka v teórii výchovy a teórii vyučovania*, mal základné pedagogické kategórie vyjasnené už pred svojím nástupom na funkciu praktického učiteľa v *trnavskej detskej opatrovni*.

Štúdium Wilderspinovho diela poskytlo Rehlingenovi prvú základnú orientáciu aj pre *obsah zamestnania v detských opatrovniach*. Taktiež štúdium Diesterwega a Pestalozziho viedlo ku korekcii Wilderspinovho školského vyučovania, čo sa prejavilo v istej pedagogizácii názvoslovnia aké poskytuje Wilderspin v jeho *dennom poriadku*, ďalej v tom, že v obsahu vyučovacej látky hľadá vnútornú spojitosť. V *Rehlingenovom rozvrhu hodín a v didaktickej terminológii* (bol s ňou oboznámený v Budíne a v Pešti) sa výrazne rešpektovali psychologické základy výchovného procesu a zásady primeranosti. Napr. najpotrebnejšie predbežné pojmy o mierach a váhach, postupná predbežná príprava k čítaniu, alebo k písaniu, nehovorí o vyučovaní technológie, ale o technologickom zabávaní. To naznačuje, že Rehlingen mal dobré znalosti o detskej psychike, keď si bol vedomý, že malé deti nevydržia dlho byť sústredené pri počtoch, ale hudba a spev môžu zaujať ich pozornosť na dlhšiu dobu. Okrem toho pri výchove dieťaťa chcel využívať aj jeho citové reakcie. Teda *Budínska škola sa snažila prispôbovať výchovný proces úrovni detí*.

V trnavskej detskej opatrovni napr. pri vyučovaní jazyka a počtov zaraďovali do procesu vyučovania zapájanie rôznych receptorov zmyslového vnímania. Tento spôsob vyučovania výdatne pomáhal vzbudzovať záujem a regulovať pozornosť detí. Následne sa v našich dokumentoch (osnovy a analýzy) stretáme so zmenami pri niektorých pojmoch. Napr. *pojmem vyučovanie* je nahradený pojmom *zabávanie* – zábavné cvičenie rečových orgánov, zábavná náuka o formách, technologické a dejepisné zabávanie, vhodné rozprávanie a i. U priekopníkov predškolskej výchovy na Slovensku sa pedagogický proces odráža aj v tom, že vo výchovnom pôsobení sa využíval aj psychologický moment prekvapenia.

Z hľadiska výchovného programu bola obzvlášť pozoruhodná detská opatrovňa v Trnave. Spolu s budínskymi a peštianskymi opatrovňami sa stala vzorom pri zakladaní iných opatrovní na Slovensku i v Habsburskej monarchii. Gallo (1990, s. 129) uvádza: „Za tým účelom Trnavskú detskú opatrovňu navštívili mnohé popredné osobnosti – napr. gróf Eszterházy zo Šoprone, košický mestský lekár H. Lukačič, ďalej to boli návštevy z Viedne, Ratibora, Budína, zo židovských bratislavských škôl, z Trenčína a i.“ Analýza výchovného programu, najmä predškolského vyučovania aj tu ukazuje na rozličné zahraničné vplyvy, avšak *pozitívne je, že nedošlo k mechanickému napodobňovaniu a preberaniu týchto vplyvov, ale k vlastnému tvorivému rozvíjaniu obsahu výchovy a vzdelávania detí v detskej opatrovni*.

V trnavskej detskej opatrovni bolo percentuálne rozdelenie hlavných výchovných a vzdelávacích činností približne taketo: asi 13 % sa venovalo hrám a cvičeniam s bubnom, okolo 35 – 40 % vyučovaniu elementárnych poznatkov a triviu (predškolskému vyučovaniu) a 8 % náboženskej výchove, ktorá spolu s nácviikom maďarských básní, piesní, prísloví a porekadiel bola zaradená v dennom programe trnavskej detskej opatrovne od 9.30 h do 10.15 h (45 minút). Obsah tvorili modlitby a hymny, rozhovor o Bohu, biblické dejiny a náboženské rozhovory. Avšak predškolskému vyučovaniu venovali asi o 20 % menej času než v budínskej alebo peštianskej opatrovni. Keďže Rehlingen vyučovanie v detskej opatrovni nazýval *zabávaním*, tento pojem možno chápať ako spontánnosť a prirodzenosť, potešenie a radosť detí z učenia. Z dokladov možno usudzovať, že vo svojom úsilí pri výchove a vzdelávaní detí Rehlingen vzbudzoval záujem a usmerňoval pozornosť detí zapájaním receptorov. Potvrdzujú sa tiež jeho *požiadavky na učiteľa*, od ktorého požadoval, *aby na deti pôsobil variáciou výchovných*

metód i stále oživujúcou čerstvosťou ducha. Učiteľ je rozhodujúca osobnosť v pedagogickom pôsobení na deti, čo dokumentuje v téze *vplyv učiteľa na ducha školy*. Veľký význam pripisoval radostnému prostrediu v opatrovni.

Obsah výchovy a vyučovania v trnavskej detskej opatrovni

Zovňajšok

1. Čistenie školskej budovy
Deti chrániť od prievanu
2. Každé dieťa po príchode
umyť a učesať, zvlášť ruky
a obličaj držať v čistote
3. Po príchode každé dieťa obliecť
do ľahkej sukienky alebo veľkej zástery
Večer opäť obliecť
4. Doniesť predpísaný obed alebo inak
neškodné potraviny. V Detmolde roku 1802
bolo na *raňajky*: mlieko, biely chlieb.
Obed: mäsová polievka a zemiaky alebo
mrkva, krúpy atď.
Večera: mlieková polievka a biely chlieb

Náboženstvo

1. Biblické deje Starého a Nového zákona
2. Mravoučné poviedky
3. Piesne náboženského obsahu
4. Mravoučné poučenia a porekadlá

Vyučovanie

1. Hravo slabikovať
2. Počty: sčítanie a odčítanie
s upotrebením počítacieho
stroja
3. Rečové a gramatické
cvičenia na veciach tvaru,
farby a váhy
4. Kresliť tvary do piesku
a písať na bridlicové
tabuľky

Zamestnanie

1. Malé zamestnanie
na skrátenie dlhej chvíle;

navíjanie priadze,
navliekanie lístkov a kvietkov,
sklenených perál,
korálky podľa veľkosti,
prírodniny
2. Šitie a pletenie
(zamestnanie pre dievčatá)

Hry

1. Behanie a skákanie
v záhrade, preskako-
vanie cez povraz,
vyskakovanie alebo
zoskakovanie
2. Cvičenie oka a prstov
(hra s prstami),
cvičenie v hádzaní
(loptou) do určitého
cieľa
3. Vychádzky do prírody
za účelom zmeny
vzduchu a zosilnenia
údiv

Na programe zamestnania detí z bystrickej detskej opatrovne môžeme sledovať vplyv pedagogických myšlienok T. Brunšvikovej o rozvrhu hodín. **Informačná tabuľka zo 6. marca 1836 za 1. semester škol. roka 1835/36 v bystrickej detskej opatrovni** – text o obsahu a metóde vyučovania v prvých uhorských detských inštitúciách pre predškolskú výchovu: „Tieto malé deti tak vyučujú, že ani nevedia, že sa učili, a celý deň tak trávia, že si myslia, že sa len hrali. ... Vo všeobecnosti sa vyučovanie len do tej miery rozvíja, do akej to pripúšťajú vekové osobitosti so zreteľom na duševné a telesné schopnosti detí a ich rozvoj. Učia sa o tom, čo raz budú potrebovať a bude pre nich užitočné nielen v škole, ale na akejkolvek životnej podstate. Preto deti zaúčajú do toho, čo je Boh a aké sú jeho vlastnosti, čo je mravný cit, čo je dobro a čo zlo. ... Napokon počas hodiny hier pripúšťa sa taká forma hier, ktorá sa najlepšie hodí pre rozvoj telesných síl, a to tak, aby sa pritom neohrozilo zdravie a život dieťaťa, čo sa pri detských hrách často stáva, väčšie dievčatá sa cvičia aj v ženských ručných prácach.“ (Mikleš, 1970, s. 74)

Pri hodnotení života v prvých detských opatrovniach na území Slovenska, ktorého podstata spočívala vo výchove a vzdelávaní detí môžeme plným právom poukázať na našu staršiu domácu tradíciu v predškolskej výchove, ktorá sa dotýkala nielen teórie pedagogiky ako ju spracoval Komenský vo svojom *Informatóriu školy materskej*, ale veľa podnetného nachádzame u slovenského pedagóga **Daniela Lehockého** (1759 – 1840). Aj *literárne pôsobenie J. M. Hurbana*, ktorý výrazne propagoval význam Svobodovej škôlky v Prahe, ale *najmä zásluhy filantropického úsilia T. Brunšvikovej, ktorá zakladaním opatrovni chcela pozdvihnúť nevedomosť ľudí a spolu s A. Rehlingenom samostatne rozpracovali teóriu a prax predškolskej výchovy* – sú výsledky mimoriadne významné.

„Rehlingenov pedagogický optimizmus, t. j. viera vo vychovateľnosť dieťaťa má svoje korene iste aj v štúdiu Pestalozziho a Rousseaua, z ktorého vyvodzuje ideu podpory prirodzeného autonómneho vývinu dieťaťa. Vo svojom denníku z 18. decembra 1832 nezabúda do pojmu *prirodzená výchova* zaradiť tri Pestalozziho zložky výchovy, t. j. intelektuálnu, telesnú a mravnú výchovu. Rehlingen tvrdí, že **„detské opatrovne nesmú v žiadnom prípade brániť trojitému rozvoju dieťaťa, ale musia ho o to viac podporovať a pomáhať mu. Príroda má k posilneniu a príprave telesného rastu prostriedky, ktorým sa nikdy nesmie brániť.“** (Tagebuch, 18. dec. 1832) Rehlingen tu vychádzal z biologicky danej spontaneity prirodzených životných pochodov dieťaťa. „Pri stanovení obsahu a cieľa mravnej výchovy, hlavne v požiadavkách na kvalitu cností, pre ktoré sa základy majú klásť už v predškolskom období, sa A. Rehlingen tiež v mnohých črtách stotožňuje s Wilderspinovou pedagogickou praxou, ako ju poznal z Wertheimerovej interpretácie. Wilderspin totiž pri klasifikácii etických kategórií hovorí vo svojom etickom systéme, ako ho poznáme z Wertheimera, o piatich základných cnostiach, t. j. o poslušnosti, spravodlivosti, láske, mravnej čistote a jasnosti (veselosti)“. (Mikleš, 1965, s. 84) Rehlingen vychádzal z podstaty detského veku, keď sa dovoľáva toho, že dieťa má určitý cit pre všetko, čo je správne. Veď už najmenšie dieťa ľahko pochopí morálnu zásadu, že *„iným treba robiť to, čo chceme, aby iní robili nám.“* Deti sú o tom rýchle presvedčené, že nesmú druhé deti biť, ak samy nemajú rady bitku od iných.

Rehlingen prišiel do detskej opatrovne v Trnave už dobre pripravený v oblasti pedagogickej teórie. Vo veľkej miere rešpektoval psychologické základy výchovného procesu, ktoré sú evidentné v jeho rozvrhu hodín a v didaktickej terminológii. Okrem toho uplatňoval pokrokové pedagogické metódy, dovtedy nepoznané. Telesný, duševný a mravný rozvoj detí považoval za poslanie detskej opatrovne. Dôraz kládol na psychické a fyzické osobitosti detí.

Cenné je, že v prvých detských opatrovniach z podnetu Rehlingena mala veľmi významné miesto **hudba**. V uvedenom Denníku (1832) sú tieto významné slová: „Nič sa nedá v dieťati ľahšie vzbudiť ako cit krásna, ktoré je – ako to Schiller veľmi správne poznamenáva – *pestúnkou ducha*. Predovšetkým sa cit krásna vzbudzuje hudbou. Ak sa útlemu dieťaťu hudba podáva tak, že si k nej osvojí lásku ako k náplni života, potom má hudba blahodarný vplyv na všetky vedomosti, ako aj na praktický život. Hudba sa takto stáva najvnútornejším duchom vo všetkom, čo sa učíme a konáme; stáva sa nebeským géniom, ktorý nás všade sprevádza a premieňa najväčšie disharmónie v osudoch, ktoré sa nás dotýkajú, v najkrajšiu harmóniu.“

Tento filozofický pojem harmónie vedeli Brunšviková a Rehlingen spájať s didaktickými cieľmi, pričom Schillerovu novohumanistickú filozofiu spájali s Pestalozziho názormi o tom, že pod vplyvom matkinej lásky sa dieťa zbavuje animálneho života a formuje sa v ňom duch, ľudská a mravná sila. Ak porovnáme dnešné nároky na rozvoj poznania a rozumovú výchovu s obsahom osnov, ktoré praktizoval Wilderspin a podľa jeho *Rules and Regulations*, aj trnavský rozvrh hodín v spediagogizovanej forme Rehlingena, medzi minulosťou a prítomnosťou nachádzame veľmi veľa zhodného.

Zakladatelia predškolskej výchovy na Slovensku filozoficky a pedagogicky vedeli zdôvodniť požiadavku harmonického vzdelania a výchovy dieťaťa. Táto požiadavka mala svoj význam aj v ďalšom vývoji predškolskej výchovy.

Pri retrospektíve do pedagogickej minulosti, do stručnej sondy výchovy a vzdelávania v prvých detských opatrovniach na Slovensku, ak sme pochopili pedagogickú logiku, ktorá spája súčasnosť s minulosťou v oblasti predškolskej výchovy, potom je pre nás odkazom, aby sme poznané pokrokové dedičstvo prvých inštitúcií a obsahu výchovy a vzdelávania detí toho obdobia v súčasnej pedagogickej praxi aj využívali.

Literatúra

GALLO, J.: *Dejiny predškolskej výchovy s osobitným zreteľom na Slovensko*. Rukopis. Prešov: 1990.

MIKLEŠ, J.: Kapitoly o vzniku ústavnej predškolskej výchovy na Slovensku. In: Holéciová, O.: *Kapitoly z histórie materského školstva na Slovensku*. Zborník. Bratislava: SPN, 1970.

MIKLEŠ, J.: Rehlingenovo pedagogické pôsobenie v detskej opatrovni v Trnave. In: *Zborník Pedagogickej fakulty v Banskej Bystrici*. XII. Bratislava: SPN, 1968.

MIKLEŠ, J.: *Sborník pedagogického inštitútu v Banskej Bystrici*. Bratislava: SPN, 1964.

MIKLEŠ, J.: Vznik prvej detskej opatrovne v Banskej Bystrici. In: Holéciová, O.: *Kapitoly z histórie materského školstva na Slovensku*. Zborník. Bratislava : SPN, 1970.

*67-010-69

REHLINGEN, A.: *Denníky Tagebuch z 18. 12. 1832; Tagebuch über die Tyrnauer Bewehrschule von Jahren 1840-1842*. In: Šimončíč, J.: *Detská opatrovňa v Trnave – rozbor archívneho fondu Okresného archívu v Trnave*. Trnavský zborník I. Obzor, Bratislava: 1975.

TRUBÍNIOVÁ, V.: *Dejiny predškolskej pedagogiky*. 2. diel. Ružomberok: PdF KU, 2009.

TRUBÍNIOVÁ, V.: Dejiny predškolských zariadení. In: Trubíniová, V. a kol.: *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok: PF Katolíckej univerzity, 2007. ISBN 978-80-8084-162-1.

TRUBÍNIOVÁ, V.: *Inštitucionálna predškolská výchova na Slovensku v 19. storočí*. Habilitačná práca. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 2003.

TRUBÍNIOVÁ, V.: *Prehľad dejín predškolskej pedagogiky*. (Študijné texty.) Bratislava: PdF UK, 1994.

TRUBÍNIOVÁ, V.: *Úvod do dejín predškolskej pedagogiky*. I. (Študijné texty.) Bratislava: PdF UK, 1997.

WILDERSPIN, S.: *Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder Schulen*, Vien (Karl Gerold), 1826.

Kontaktná adresa

doc. PhDr. Valentína Trubíniová, CSc.
Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity
Nám. A. Hlinku 56/1
034 01 Ružomberok
E-mail: valika.trubiniova@gmail.com;
trubiniova@chello.sk

Montanae Civitatis Neosoliensis philanthropicum institutum – schola pro educatione infantum (Ecce eventum!). Quantuscumque, quid agis?¹

Dušan KOSTRUB

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá genézou konceptu materská škola z didaktickej perspektívy. Naznačuje kritické obdobia so zvýraznením špecifik, ktoré mali na jeho utváraní hlavný podiel. Zhrnuje základné myšlienky autora o konceptoch materská škola, dieťa a učiteľ. Upozorňuje na zmenu perspektívy nazerania na detstvo a dieťa. Zvýrazňuje a zdôrazňuje takú didaktiku materskej školy, ktorá má znaky humánosti.

Kľúčové slová: detstvo, didaktika, dieťa, kritické obdobia, materská škola, postmoderna/postmodernita, učiteľ.

Banska Bystrica Filantrophical institut - school for childhood education (Behold, this is an Event!). Any significant, how are you?

Abstract: The paper deals with the genesis of the concept of kindergarten didactics' perspective. This suggests a critical period of highlighting the specificities of which had the major share of its shape. Author summarizes the basic ideas of the concepts of kindergarten, child and teacher. He notices the transformation in the apprehension of a child and childhood. He argues the importance of such preprimary didactics which supports humanity.

Keywords: didactics, child, childhood, critical period, kindergarden, postmodernity, teacher.

Alea iacta est²

Prvý ústav..., či škola pre malé deti a po ňom/nej, počas stoosemdesiatych rokov, ďalších – do dnešného dňa cca tritisíc materských škôl (útulkov, opatrovní, škôlok, predškolských zariadení ap.), to je genéza materského školstva na Slovensku do dnešných dní. Ústav..., či škola pre malé deti³ sú označenia, ktoré mali preddefinovať túto inštitúciu najmä v jej pedagogicko-didaktickom rozmere. Počiatky tomu jasne nasvedčovali, veď išlo o „školu ako vyučovací ústav“, v ktorej by malo byť „vyučovanie jednoduchšie, viac detské a súčasne ušľachtilejšie, lebo myseľ dieťaťa je útlá“. Čo viedlo (okrem rozmáhajúcej sa industrializácie a narastajúcich sociálnych a ekonomických problémov)

1 slov.: Banskobystrický filantropický ústav - škola pre detskú edukáciu (Hľa, to je udalosť!) Akokoľvek významný, ako sa ti darí?

2 slov.: Kocky sú hodené

3 Ako vidieť, ani prekladom z latinského jazyka, ani prekladom z nemeckého jazyka nemôže vniknúť slovenský ekvivalent škôlka! Pravdepodobne toto označenie bolo prevzaté z českého jazyka, v ktorom J. V. Svoboda označuje školu pre malé deti. Tento pojem bol prenesený do slovenského jazykového povedomia pravdepodobne slovenskými študentmi študujúcimi v Čechách a dobovými informačnými zdrojmi. Nemecký pojem *Kleinkinderschule* má slovenský ekvivalent detská škola/škola malých detí/škola pre malé deti. Pojem škôlka v lingvistike slovenského jazyka označuje umele udržiavanú výsadbu a šľachtenie drevín a zdobnenina od slova škola je školička, nie škôlka. Práve nie najvhodnejším označením tiež je označenie materská škola. Možno je, práve v 21. st., načas uvažovať o priliehavejšom označení pre inštitúciu, ktorá erudovane zabezpečuje edukáciu (pedagogika) a výučbu (didaktika) detí najmladšej generácie. Podobne v minulosti autor toho príspevku namietal proti pojmu predškolská výchova; ale ten je už dnes archaizmom, je nahradený pojmom predprimárna edukácia a legislatívnym zaradením materskej školy do sústavy škôl poskytujúcich stupeň vzdelania, pôsobí prívlastok predškolská ... absurdne.

zakladateľov prvých škôl⁴ pre malé deti vôbec ich zakladať, je dnes diskutabilné. Jednou z možností ich zakladania by mohol byť zámer rozvíjať triviálnu gramotnosť^{5 a 6} detí už pred vstupom do základnej školy (i tomu nasvedčujú historické informačné zdroje). Vzhľadom na informačné zdroje, ktoré sú dostupné, je potenciálnych niekoľko interpretácií. Najdostupnejšie informačné zdroje sú od *J. Mikleša*, ale v nich sa odráža metodologický aspekt, pod ktorým autor nazerá na dôvody zakladania škôl pre malé deti, a tým je, ako sám uvádza, historický materializmus (pozri koncept marxizmus-leninizmus). Nie je cieľom autora tohto príspevku analyzovať vznik ústavov..., či škôl pre malé deti, to už vykonali iní, ale skôr zamerať sa na didaktický aspekt týchto inštitúcií a ich klonov (útulkov, opatrovní, škôlok, predškolských zariadení, či materských škôl).

Pri analýze dostupných informačných zdrojov je možné zistiť, že didaktický aspekt (výučba s učiteľovým vyučovaním a učením sa detí v spojitosti s učivom) je zastúpený niekedy viac, inokedy menej. V jeho neprospech hovoria práve začiatky škôl pre malé deti, v ktorých boli deti učiteľmi vyučované didaktikou zodpovedajúcou vyšším stupňom škôl. V prospech zmeny tejto didaktiky intenzívne konala grófká *M. T. Brunšviková*, ktorá ju aj dosiahla. Vyžadovala, aby sa deti v školách pre malé deti viac hrali, ako učili sa spôsobmi typickými pre vyššie stupne škôl. Svoju spokojnosť interpretovala takto: „(Učiteľia) **Tieto malé deti tak vyučujú, že (deti) ani nevedia, že sa učili, a celý čas trávajú tak, že si myslia, že sa len hrali.**“ *M. T. Brunšviková* konceptuálne vystihla podstatu didaktiky materskej školy s prívlastkom skrytá didaktika. Autor tohto príspevku je presvedčený, že erudovanosť a kompetentnosť učiteľa materskej školy spočíva v nadobudnutí vedeckého – pedagogického poznania, na rozvinutí pedagogického myslenia a na ich didaktickej transformácii do svojho profesijného konania – vyučovania detí formou hry v učiacej sa skupine detí. *M. T. Brunšviková* odporúčala nadväzovať na skúsenosť dieťaťa, zamýšľala sa nad didaktickou funkciou hier a na základe pôvodných negatívnych skúseností s uplatňovaním práve didaktiky typickej pre vyššie stupne škôl,

4 Škola (vrátane materskej školy), tak ako ju poznáme, je výmyslom XIX. storočia a je derivovaná zo sociálnych teórií a sociálnej praxe XIX. storočia, ktoré položili základy série rôznych typov inštitúcií, ako azylov (útulkov, opatrovní, chudobincov ap.) pre chudobných, fabrických robotníkov a zajatcov. Školy sa vyznačovali niektorými svojimi typickými znakmi – vrátane architektúry. Tieto inštitúcie sa využívali na riešenie sociálnych a ekonomických problémov. Zabezpečovali (vo všeobecnosti) potrebu, aby redukovaná skupina dohliadala a kontrolovala veľký počet chovancov. V každom prípade, zdieľali najmä dve základné charakteristiky: striktnú disciplínu a tvrdú prácu. A, aby sa umožňovalo uskutočňovať úlohu dozorcov, isté praktiky a pravidlá sa stávali bežnými, napr.: ticho, striktná kontrola času (zaznamenávaná zvončekom, sirénami a trúbením/pískaním), vrátane priestorových reštrikcií (napr. sedenie v laviciach, v radoch), ako aj pohybu (chodenie vo formáciách). Pre takúto byrokraticko – autokratickú organizáciu, boli potrebné mnohé externé pravidlá. V každom prípade, v týchto školách bola dominantným faktorom (vždy prítomná) kontrola (D. Lawton, 2001 In J. Rudduck a J. Flutter, 2007, s. 24) – pozri koncepty: vonkajšia kontrola, sociálna disciplína a morálny kolonializmus.

5 Historická genéza rozvíjania triviálnej gramotnosti je takáto: 1) čítanie (chudobní sa museli najprv naučiť čítať náboženskú literatúru, štátne zákony a regule, aby boli poslušní), 2) počítanie (pretože praktické matematické operácie sa vyžadovali pri práci v rozvíjajúcom sa priemysle) a nakoniec 3) písanie (pretože o vykonanej práci sa robili písomné záznamy) – bližšie pozri: T. Wrigley (2007, s. 70). Na základe odkazu 4 a odkazu 5 je možné poukázať na to, čo tvrdí B. Bernstein (1996, s. 175 a n.), a to je: kompetencia sa konceptualizovala v sociálnom význame, nie v kultúrnom význame, nie je produktom nijakej konkrétnej kultúry. Kultúry sú vždy špecializované, ale kompetencie nie sú špecializované vo vzťahu s nijakou kultúrou. Sú vzdialené dosahu a reštrikciám moci. Kompetencie sú vnútorne kreatívne, nadobúdané neformálnym spôsobom a obsiahnuté v neformálnych interakciách. Sú praktickými záležitosťami – preto je minimálne zvláštne prezentovať, že kompetencie sa získavajú –len- v školskom prostredí, pozn. autora tohto príspevku).

6 Ako uvádza J. Donald (1983 In J. P. Gee, 2005, s. 51), história gramotnosti sa môže zvažovať ako „veľká debata“. Z jednej strany sú tu elity (sociálne, religiózne, ekonomické, či dedičných dynastií), ktoré hovoria, že nie je možné zgramotňovať nižšie sociálne triedy, pretože gramotnosť ich urobí nešťastnými, politicky kritizujúcimi i nespokojnými a budú opúšťať najnižšie pracovné kategórie v spoločnosti. Z druhej strany sú tu elity, ktoré obhajujú tézu, že gramotnosť nebude produkovať takéto efekty. Naopak, tvrdia, že ak sa uskutočňuje gramotnosť v správnom morálnom a občianskom rámci, ktorý sa opiera o hodnoty elít, umožní, že nižšie sociálne triedy budú akceptovať tieto hodnoty a pokúsia sa správať podobným spôsobom ako stredné sociálne triedy (t. z. konvertujú na „morálnejších“ a „lepších“ „občanov“). Táto debata, uskutočnená veľmi explicitnými pojmami, sa rozvíjala počas XIX. storočia a v princípe tiež XX. storočia.

požadovala nahradiť pojem vyučovanie pojmom „zabávanie sa“, ktoré neskôr prešlo (v neskorších obdobiach už potom s intenzívnym presadzovaním komunistov) do „zamestnania“.

Vyvolaním Veľkej októbrovej revolúcie v Rusku sa mení pohľad na školy pre malé deti. Komunisti považujú „predškolskú výchovu“ za dieťa Veľkej októbrovej socialistickej revolúcie ZSSR a detské sady (slov. materské školy) za výhonky komunizmu. Dnes už vieme, že touto revolúciou sa nechopil moci marxizmus. Popretie všetkého a každého v zmysle idey utvárania novej „pedagogiky predškolského veku“ bolo leitmotívom komunistov. Komunisti venovali svoju pozornosť čiastočne aj didaktike materskej školy, predovšetkým učiteľkinmu vyučovaniu a detskému „osvojovaniu si vedomostí, schopností, zručností a vštepovaniu návykov“ (pozri dostupnú literatúru). V podmienkach Československa, najmä v osobe *M. Bartúškovej* (ktorá bola najprv guvernantkou detí prezidenta *T. G. Masaryka* a neskôr hlásateľkou a nositeľkou komunistických ideí), ako aj mnohých ďalších, sovietska „pedagogika predškolského veku s didaktikou“ našla trvalé uplatnenie. Ako uvádza *T. Beňová* (In *T. Beňová, J. Herich*, 1995, s. 31-32), sovietska pedagogická literatúra suplovala absentujúcu pôvodnú teoretickú i metodickú literatúru. Využívanie zahraničných (sovietskych) skúseností na základe dogmatického preberania významne prispelo vývoju nášho obsahového, ale aj celkového výchovného systému. Vlastná (i tak minimalizovaná) vedecká a metodická produkcia bola pod sovietskym protektorátom.

V období tesne po „Zamatovej revolúcii“ v r. 1989 a neskôr, sa ozývajú hlasy za likvidáciu materských škôl, ktoré považujú materskú školu za komunistický prežitok a požadujú návrat dieťaťa do rodiny. Medzi najviac zideologizované rezorty patrí rezort školstva vrátane svojej pedagogickej vedy, ktorá stojí na vágnych frázach komunistických doktrín o výchovno-vzdelávacej práci v školách, vrátane materských škôl. Ohrozená je metodologická základňa a „nové“ perspektívy – vnútorné reformy materskej školy stagnujú. Najviac ideologicky poznačenou sa javí materská škola a možno preto, lebo nesúvisela s povinnosťou školskej dochádzky, sa ukazuje zbytočná.

Samotná didaktická prax materskej školy je znetvorená, učiteľky sa v prevažnej miere naďalej uchýľujú (tak, ako to robievali dlhé roky) k jednoduchej, prostej didaktike, ktorá má úlohovo-naratívny charakter a od detí vyžadujú mechanické, pamäťovo - reproduktívne učenie sa (behavioristickými a akademickými teóriami označované pojmom osvojovanie).

V r. 2008 je učiteľská verejnosť z materských škôl oboznámená so Štátnym vzdelávacím programom a Školským vzdelávacím programom, ktoré sú prepojené s avizovanou reformou rezortu školstva. Autor tohto príspevku výrazne pozitívne prijíma zmeny, ktoré prichádzajú s novými konceptmi označovanými ako Štátny vzdelávací program a Školský vzdelávací program, ale zároveň si uvedomuje, že najväčšou rezervou, i v týchto pedagogických dokumentoch, je práve zmieňovaný didaktický aspekt. V neprospech didaktiky sa tiež ukazujú výskumné zistenia pochádzajúce zo súčasnej didaktickej praxe materských škôl. Týkajú sa najmä:

- Absencie poznania o didaktike ako náuke o procese výučby.
- Odmietania porozumieť didaktickým kategóriám a uplatňovať ich.
- Nezvládnutie problematiky cieľa/cieľov.
- Redukovania didaktických kompetencií len na mechanické uplatňovanie metodických „krokov“ odovzdávania vedomostí, schopností, zručností a návykov deťom na osvojenie si.
- Zamieňania pedagogiky (a edukácie) za didaktiku (a výučbu) a naopak.
- Absencie didakticky prijateľných stratégií (postupov) a metodík (spôsobov) súvisiacich s novými učebnými stratégiami a kultúrnymi protézami (nástrojmi), ktorými disponuje učiace sa dieťa.

Pro infantia et pro infans?⁷

V 21. storočí – v epoche postmodernizmu^{8 a 9} – vystupujú do popredia konštrukty reflexie, praktického a kritického konania, diskutovania, kolaborácie a najmä zmena konceptu dieťaťa a učiteľa. Dieťa a učiteľ sú obaja koncipovaní ako **neustále rozvíjajúci sa kozmopoliti – nedokončení kozmopoliti; dieťa však najmä ako kozmopolitný občan budúcnosti** (bližšie pozri: *T. S. Popkewitz*, 2009, s. 133 a 139). Dieťa kozmopolita sa nerodí, ale **utvára sa** a edukácia spolu s výučbou sú centrálnymi miestami pre toto auto/sociokonštruovanie. Konštruovanie -ako postupná zmena- sa produkuje v usporiadaní interakcií a diskurzov v triede. Koncept nedokončený kozmopolita naznačil už *L. S. Vygotský* (*T. S. Popkewitz*, 2009, s. 150). Ide o také individuum, ktoré je permanentne učiacim sa subjektom, uplatňujúcim spôsob života, v ktorom je prítomný výber volieb, inovácií a kolaborácií, ktorý nikdy ne(s)končí. Kultúrne tézy ohľadne spôsobu života sú rozdielne. Permanentne učiaci sa subjekt riadi svoju biografiu prostredníctvom procesov supervízie seba samého (dohľadu nad sebou samým), ktoré zahŕňujú trvalé učenie sa, adaptovanie, generovanie, učenie sa, ktoré obohacuje jeho kapacitu tvoríť - vytvárať. Kvality dieťaťa sú kozmopolitné a reprezentujúce univerzálne kvality, ktoré konštituuju možnosť personálnej seberealizácie v nestrannom svete. Kozmopolitné dieťa má všetky dôležité kapacity pre vlastné aktívne a angažované učenie sa. Spôsob života autonómneho individua, ktoré rieši problémy, spočíva v tom, že autonómne individuum sa konštantne a trvale nachádza v personálnom zlepšovaní formy charakteristík nedokončeného kozmopolitu.

Tieto skutočnosti sa n e z l u č u j ú s behavioristickým a akademickým konceptom dieťaťa ako pasívneho prijímateľa hotových poznatkov, právd, foriem správania a morálky, interpretácií sveta ap., ktorý je v našich školách a našimi učiteľmi ešte stále preferovaný a (nasilu) udržiavaný¹⁰.

Proces učenia sa a proces poznávania vyžadujú narušenie vzťahu s konvenčnými interpretáciami, kritický odstup od vlastných foriem uhlov pohľadu, uvedomenie, že nie sú nič viac, ako len obyčajné, parciálne formy nazerania, cítenia a konania. Kritický odstup vyžaduje kontrast, pluralitu alternatív, zmenu uhla pohľadu a pozície. Tak v individuálnom učení sa, ako aj v skupinovom bádaní/skúmaní, najdôležitejším posunom je otvorenie sa novým perspektívam nazerania a interpretovania reality/realít, rozpoznanie kritických aspektov fenoménov a situácií nezvažovaných až niekedy v budúcnosti, ale využívaných ako platformy interpretácií a inovačného konania (*J. Gimeno Sacristán a kol.* 2008,

7 slov.: Pre detstvo a pre dieťa?

8 O koncepte postmodernizmu, postmodernity v súvislosti s učiteľovaním, kultúrou a školou pozri napr.: Hargreaves, A. 2003. Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. 4. vyd. Madrid: Morata. 303s. ISBN 84-7112-406-8 alebo anglický originál – Hargreaves, A. 1994/1995. Changing Teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age. 1. a 2. vyd. London: Cassell.

9 I napriek postmodernému náhľadu na svet/svety a život/životy v ňom/nich, v súčasnom politickom a kultúrnom prostredí prevládajú ekonomické hodnoty nad humánnymi hodnotami. Súčasný dominantný diskurz vychádza z ekonomického racionalizmu, ktorého skrytý zámer sa ukrýva za absenciu diskusií o edukačných cieľoch. Ekonomický racionalizmus vzťahovaný na výučbu nahrádza diskusiu o hodnotách diskusiou o výkone a efektívnosti založenej na morálnom redukcionizme. Ekonomická hegemonia má na školstvo neblahý dopad (*T. Wrigley*, 2007, s. 36). Z uvedeného vyplýva, že je – z pohľadu ekonomického racionalizmu – jednoduchšie a postačujúce orientovať výučbu v školách na rozvoj zručností, príp. kompetencií (a ničoho iného), pretože práve z pohľadu ekonomického racionalizmu zručnosti a kompetencie sa vzťahujú na profesijnú-praktický výkon a efektívnosť pripravujúcich sa budúcich zamestnancov (pozri tiež koncept postkapitalizmu).

10 Pričom už v osemdesiatych rokoch 20. stor. (samozrejme akceptujúc koncepciu J. A. Komenského) sa zdôrazňovala potreba rozvíjania autonómie (samostatnosti a relatívnej nezávislosti) v úzkom vzťahu so zodpovednosťou; pozri napr. *J. Hvozdič*, 1986, s. 315, ktorý uvádza: „Dieťa sa má učiť preberať zodpovednosť za svoju činnosť, a to najčastejšie tak, že: a) vyberá si z možných alternatív aktívnej činnosti, b) vykonáva činnosť samostatne, teda nezastupujeme ho, nevyhovárame sa, že nemáme čas a p., c) pozná svoj výkon, možnosti, vie zhodnotiť ciele, určovať si (organizovať) doplnkové ciele a činnosti, d) vie zhodnotiť svoje správanie, činy. Dospelí majú veľa ráz tendenciu zhodnotiť výkon za dieťa, no mal by sa využiť (podnecovať) aspekt sebahodnotenia“.

s 73). Je potvrdené, že slobodná - otvorená spoločnosť je taká, ktorá vychováva všetky deti v týchto kvalitách.

Učiť sa rozpoznávať objekty a subjekty i v sťažených podmienkach je otázkou konštruktu inteligencie v 21. st. Kozmopolitné dieťa a kozmopolitný učiteľ majú možnosť si zvoliť vlastnú úroveň inteligencie už len z toho dôvodu, že ľudská myseľ v kontakte s rôznymi realitami si spája rôzne udalosti a emócie neodmysliteľne zohrávajú dôležitú úlohu v rozvoji vyšších foriem inteligencie. Pokiaľ oba subjekty stratia kontakt s kozmopolitným vývojom, budú znášať dôsledky; v tejto dobe – dobe postmodernizmu, postštrukturalizmu, nie je dobré ostať stáť stranou. Autor tohto príspevku označuje kozmopolitné dieťa a kozmopolitného učiteľa konceptom **svetobežníci vo fyzických i virtuálnych – digitálnych prostrediach**¹¹.

Neustále rozvíjajúci sa kozmopoliti – nedokončení kozmopoliti – sú reflektujúce subjekty. Kultúrna téza takto poňatého dieťaťa a učiteľa sa preukazuje v kvalite reflektujúcej praxe. I v tejto súvislosti je potrebné si zároveň uvedomovať, že:

- Detstvo je obdobím potencialít rozvoja.
- Detstvo je obdobím zvýšenej zraniteľnosti, zvýšeného nebezpečenstva premárnených šancí, zvýšených pravdepodobností blokovania potencialít, potláčania tvorivého – originálneho elánu¹².
- Detstvo je obdobím interiorizácie schém v bezprostrednom okolí dieťaťa prevažujúcich interakcií a komunikácií (R. G. Myers, 1991).

11 Koncept **svetobežníci vo fyzických i virtuálnych – digitálnych prostrediach** koncipuje autor tohto príspevku na základe pozorovania, participácie, kolaborácie, komunikácie s deťmi, s ktorými je profesijne, či osobne v kontakte. Ide o deti, ktoré svojim konaním a pôsobením stierajú limity a „prekračujú“ priestory, neakceptujú konštrukty (nakoľko sú pre ne obmedzujúce a nevyhovujú im v súčasných realitách) utvorené v epoche moderny - tieto deti už nežijú v informačnom vákuu a inertnom prostredí. Tieto deti sú veľmi informovanými subjektmi. Učiteľov v školách rozhodne nepotrebnú na to, aby od nich získavali degenerované informácie, ale na to, aby im učiteľia umožnili efektívnejšie orientovať sa v spleti a sieťach plných informácií a najmä uľahčovať im procesy transformácie informácií na poznanie, transformácií poznania na myslenie a na múdrosť v ich osobnom vlastníctve. Z tohto dôvodu sa má učiteľ v procese výučby zaoberať **docilitou – učenlivosťou – učebnou spôsobilosťou** subjektu (a jeho možnosťami), ktorý sa učí, a nie odovzdávaním hotových, verbalizovaných poznatkov s vyžadovaním ich mechanického, pamäťového reprodukovania; to nie je o auto/sociokonštruovaní, ani o kolaborácii, diskusii, koordinácii uhlov pohľadu – to je len subhumánna forma nácviku – behavioristické a akademické osvojovanie. J. Kenway a E. Bullen (2001 In J. Rudduck a J. Flutter, 2007, s. 21) upozorňujú, že v súčasnosti majú deti a mládež aj mnohé iné označenia: supermarketová generácia, obrazková generácia, počítačová generácia, (počítačových hier) Nintendo generácia, technodeti, cyberdeti. Takisto inými slovami, tiež stratená generácia, generácia X a generácia Y a tieto označenia idú ďalej za technologickým redukcionizmom zameriavajúc sa na motívy všeobecnejšej identity. Deti tejto generácie sú často zvažované ako problematickejšie, než deti predchádzajúcich dekád. Lahko sa unavia a unudia, sú nepokojné a ťažšie kontrolovateľné. Tiež sú menej pozorné a úctivé, a ich záujem o školské úlohy je malý. Zdá sa, že mnohé z nich prichádzajú do školy nevrle, namosúrené. Pôsobia apaticky a neprítomne, keď sú v triede, spájajú sa predovšetkým so svojimi priateľmi a zdá sa, že tým prechádzajú dobre, nachádzajú svoju identitu a po škole žijú dôležitými vecami svojho života na iných miestach, mimo tried a mimo školy. Sú to deti, pre ktoré sú atraktívne stratégie závislé od -relevancie súčasnosti a faktoru „teraz“- a myšlienka „neviditeľných detí“, obľúbená u väčšiny učiteľov (a rodičov), je viac menej v nenávratne. Je čas meniť pohľad učiteľov na súčasné deti, na štruktúry, v ktorých sa pohybujú, na vzťahy, ktoré utvárajú, vrátane celkového sociokultúrneho kontextu súčasnej spoločnosti (pozri tiež koncept ekonomický racionalizmus). Z druhej strany nemožno však zabúdať na prejavy ekonomického racionalizmu a morálneho redukcionizmu v konkrétnych podobách s dosahom na dieťa a jeho detstvo v súčasnej spoločnosti dospelých; ako príklad – jeden z mnohých - možno uviesť stavebnicu série Lego Jack Stone s tematikou „Vylúpenie banky“ (sériové číslo 4608) určenú deťom od 4 rokov (!).

12 V súvislosti s uvedeným E. Opravilová a J. Kropáčková (2005, s. 50) uvádzajú: „Stimulácia dieťaťa môže byť neadekvátna v dvoch smeroch. Často zmieňovaný je hlavne negatívny vplyv nadmernej stimulácie, s ktorým súvisí nebezpečenstvo preťažovania. Výskumy mozgu ale upozorňujú i na opačný problém, ktorý predstavuje nedostatok podnetov v pravý čas. Vývin môže byť ohrozený i vtedy, keď dieťa v určitom vývinovo priaznivo naštartovanom období potrebnú skúsenosť nezíska. Vo vývine mozgu sú fázy, v ktorých je prospech z určitej skúsenosti najväčší. Pokiaľ dieťa v tejto fáze prislúchajúcu skúsenosť získa, ľahko a plynule prejde do ďalšej vývinovej fázy. Ak dieťa v prislúchajúcej dobe skúsenosť nezíska, stráca do určitej miery príležitosť mať z nej maximálny prospech“.

Experientia acquisita: doceo et disco¹³

Participovanie, riešenie problémov a kolaborovanie (spolupráca) poskytujú dieťaťu flexibilitu pre učenie sa ohodnotiť/uznať význam veľkosti sociokultúrnej reality, ktorá je už vytvorená. Z druhej strany, to, čo je rovnako dôležité, pedagogika fixuje a spresňuje kultúrne vzťahy (komunita), kde sa hľadajú obrazy a narácie (príbehy, texty, diskurzy) zodpovedajúce výučbovým oblastiam *T. S. Popkewitz* (2009, s. 168). Diskurzy v komunite vyjadrujú hodnoty ohľadne vytvárania podmienok pre všetky indivíduá. Zmena sa produkuje v usporiadaní interakcií a diskurzov v triede *T. S. Popkewitz* (2009, s. 17).

Dôležitou skutočnosťou je otázka konceptu súčasného učiteľa materskej školy, ako profesionála pre vyučovanie detí. Radikálne zásahy prinášané postmoderným manifestom vyžadujú radikálne konanie; preto je potrebný obrat na nové výzvy a nových učiteľov. Nové výzvy upriamujú pozornosť na nových učiteľov, ktorí chápu, že sú síce neodmysliteľnými kľúčovými aspektmi v učení sa/rozvoji dieťaťa, ale uvedomujú si zároveň, že nie sú stredobodom diania v procese výučby, že nezaujímajú akúsi výsostnú pozíciu nadradenú dieťaťu, ktorou by si osobovali právo dieťa poučovať, cvičiť, disciplinovať, komunikovať, myslieť za dieťa, vnucovať dieťaťu svoju perspektívu učiva a definovať svety a ich interpretácie, oslabovať autonómiu (samostatnosť a relatívnu nezávislosť, psychologickú slobodu) a odoberať kompetentnosť (spôsobilosť) dieťaťu, určovať dieťaťu, čo robiť má/nemá, ako to má robiť/ako to robiť nemá, stanovovať mu limity, (...), snívať a túžiť za neho.

13 slov.: Nadobudnutá skúsenosť: vyučujem a učím sa

Literatúra

- BEŇOVÁ, T. - HERICH, J.: *Materské školy – šok, či kríza?* Bratislava: UIPŠMTV. 1995. ISBN 80-70989-065-6
- BERNSTEIN, B.: *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata. 1998. ISBN 84-7112-421-1
- GEE, P. J.: *La ideología en los Discursos*. Madrid: Morata. 2005. ISBN 84-7112-497-1
- HOLÉCYOVÁ, O. a kol.: *Kapitoly z histórie materského školstva na Slovensku*. Bratislava: SPN – Pedagogické aktuality. 1970. 187s.
- HVOZDÍK, J.: *Základy školskej psychológie*. 1. vyd. Bratislava: SPN. 360s.
- KEMMIS, S.: *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata. 2008. ISBN 978-84-7112-323-7
- KOSTRUB, D.: Didaktika materskej školy v spektre sociokultúrnych zmien konca 19. st. až začiatku 21. st. In: *Dítě předškolního věku a jeho pedagogos*. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference. 1. – 3. IV. 2009. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární a preprimární edukace. (s. 36-63).
- MIKLEŠ, J.: Kapitoly z dejín ústavu detskej opatrovne v Banskej Bystrici. In: *Materská škola*, roč. VI., č. 10, 1959, s. 308-316
- MIKLEŠ, J.: Pramene k dejinám ústavu detskej opatrovne v Banskej Bystrici. In: *Materská škola*, roč. VI., č. 12, s. 339-347
- MIKLEŠ, J.: Vznik bystrického Ústavu detskej opatrovne v Banskej Bystrici r. 1829. In: *Materská škola*, roč. VII., č. 1, 1960, s. 21-25
- MIKLEŠ, J.: Vznik bystrického ústavu detskej opatrovne. In: *Materská škola*, roč. VII., č. 2, 1960, s. 58-60
- MIKLEŠ, J.: Kapitoly z dejín bystrickej detskej opatrovne. In: *Materská škola*, roč. VII., č. 12. 1960, s. 372-377
- MYERS, G. R.: *Toward a fair start for children. Programming for Early Childhood Care and Development in the Developing World. The Young Child and the Family Environment Project 1990-96*. Paris: UNESCO. 107s.
- OPRAVILOVÁ, E. - KROPÁČKOVÁ, J.: *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. 1. vyd. Praha: UK, PdF. 87s. ISBN 80-7290-251-2 (scriptum)
- POPKEWITZ, S. T.: *El cosmopolismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata. 2009. ISBN 978-84-7112-529-3.
- RUDDUCK, J. - FLUTTER, J.: *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata. 2007. ISBN 978-84-7112-518-7.
- SACRISTÁN GIMENO, J. - GÓMEZ PÉREZ, I. A. - MARTÍNEZ, B. J. - TORRES, J. - ANGULO, F. - ÁLVAREZ, M. J.: *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata. 2008. ISBN 978-84-7112-528-6.
- WRIGLEY, T.: *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata. 2007. ISBN 978-84-7112-508-8.

Kontaktná adresa

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

Prvé opatrovne a prvý Ústav pre výchovu opatrovkýň v Prešove v kontexte ďalších vývojových edukačných tendencií

Mária Podhájecká

Abstrakt: Cieľom štúdie je prispieť do pokladnice národných udalostí a poznania začiatkov prešovského predškolského školstva. Pozornosť venuje zakladaniu prvých opatrovní v Prešove a v jeho okolí do roku 1914. V tomto kontexte zohralo významnú úlohu založenie Ústavu pre výchovu detských opatrovkýň v Prešove v druhej polovici 19. storočia. V príspevku je krátka reflexia na súčasný počet materských škôl i posledné obdobie a možnosť vysokoškolskej prípravy predškolských pedagógov v Prešove. Poukazuje aj na potrebu štúdia dejín predškolskej pedagogiky a absenciu spracovania histórie jednotlivých materských škôl a následné komplexné spracovanie dejín predškolských ustanovizní na Slovensku.

Kľúčové slová: *dejiny predškolskej pedagogiky, materská škola, opatrovne v Prešove, Ústav pre výchovu detských opatrovkýň, vzdelávanie predškolských pedagógov.*

First ovody houses and first Institute for guardian education in Presov in context of further development education tendencies

Abstract: The objective of this study is to contribute to treasury of national events and knowledge of beginnings of Presov's pre-school education. Attention is given to the creation of first ovody houses in Presov and its surroundings until 1914. Establishing an Institution for children guardian education in Presov in the second half of 19th century played an important role in this context. In this report is a short reflection on the current number of kindergartens along with last period and possibility of academic education of pre-school teachers in Presov. There is also highlighted the need to study history of pre-school pedagogy and the absence of history processing in individual kindergartens and following complex history processing of pre-school institutions in Slovakia.

Keywords: *history of pre-school education, kindergarten, ovody in Presov, Institution for guardian education, education of pre-school teachers.*

Prešov má svoju noblesu. Tak ako v minulých storočiach bolo, tak aj v súčasnosti je multikultúrne a multikonfesionálne mesto. Prešov patril k mestám, ktoré bolo aj v druhej polovici 19. a začiatkom 20. storočia považované za jedinečné v oblasti školstva, keďže sa tu nachádzali školy, ktoré mali vysokú úroveň výchovy a vzdelávania a patrili medzi najznámejšie vo vtedajšom Uhorsku. Nie nadarmo Prešov dostal prívlastok Atény nad Torysou.

Dôležitým znakom anylzy jednotlivých udalostí dejín predškolskej pedagogiky a predškolského školstva vo svetovom, európskom i národnom meradle je to, že prihliada na vzájomné vzťahy teórie a praxe. A pochopenie týchto vzťahov je východiskom komplexného chápania stavu a vývojových tendencií výchovných, vzdelávacích a školských ustanovizní a názorov na výchovu a vzdelávanie v istej historickej epoche.

Hlavne druhá polovica 19. storočia bola začiatkom rokovania a vzniku inštitúcií na výchovu detí predškolského veku, opatrovní, óvody. Problematiku ich vzniku spájame so spoločenskými a politickými pomermi, ale aj s náklonnosťou vzťahu predstaviteľov mesta k výchove detí z rodín

s rôznym sociálnym statusom. Do tohto obdobia spadá aj **otvorenie prvej detskej opatrovne v Prešove**. Akciová spoločnosť prešovskej sporiteľne na zasadnutí 4. februára 1851 začala rokovať o návrhu vytvoriť základňu pre otvorenie detských opatrovní v Prešove. Propagátorom výchovy detí predškolského veku v tomto období bol najmä časopis *Felvidék* pod redigovaním Kyss Gézu. Pre nedostatok finančných prostriedkov **brány prvej opatrovne v Prešove** sa podarilo otvoriť *Spolku pre opatrovanie detí v roku 1876* na Maďarskej ulici, terajšia Slovenská. Za prvých desať rokov trvania prvej opatrovne sa vystriedalo 727 detí, z toho 350 chlapcov a 377 dievčat. Od platenia poplatkov bolo oslobodených 34 detí. Niekoľko rokov krytie finančných výdavkov opatrovne veľkodušne pomáhal aj sám minister pre veci náboženské a školské sumou 300 forintov. Dobročinnosť predstaviteľov si neželala zmenu spoločenského zriadenia, v ktorom žila. Dobročinné akcie mali dvojaký zmysel. Na jednej strane trochu filantropizmu, na druhej strane hlavne odnárodňovacia politika.

Spolok pre opatrovanie detí v súčinnosti s ministerstvom v školskom roku 1893/94 otvoril aj *Ústav pre výchovu detských opatrovkýň*, ktorý finančne podporovalo i mesto. Otvorením Ústavu sa otvorila možnosť štúdia predškolskej problematiky pre dievčatá v celej Šarišskej župe bez rozdielu národnosti a náboženského vyznania. Z toho vyplýva, že požiadavka harmonického vzdelania a výchovy dieťaťa, ktorú filozoficky a pedagogicky vedeli zdôvodniť zakladatelia predškolskej výchovy na Slovensku, nezostáva pre ďalší vývoj predškolskej výchovy bezvýznamnou. Zaznieva teda v druhej polovici 19. storočia na dvojročnom kurze pre opatrovkyne v Prešove. Kandidátky v priebehu štúdia obsirne prenikali do dejín predškolskej pedagogiky. Učili sa nielen o budínskom smere Márie Terézie Brunswickovej, ale čítali a analyzovali aj Komenského *Informatórium*, kde sa stretávali s požiadavkou všeharmonického rozvoja osobnosti dieťaťa. Rozoberali Pestalozziho diela, najmä dielo *Linhardt a Gertrúda* a poznávali tiež Diesterwegove názory v metodike spevu, počtov, písania, kreslenia a čítania. Osnovy v *Ústave pre výchovu detských opatrovkýň* predpisovali aj oboznamovanie sa s Winderspinovými názormi na výchovu detí predškolského veku a súčasne kládli významný dôraz na oboznámenie sa s Frobelovou metodikou stavebníc-hračiek (Fröbelove darčeky). Ak učiteľ pedagogiky tohto prešovského dvojročného učiteľského kurzu používal vo svojej pedagogickej praxi porovnávaciu metódu a hľadal vo vývoji pedagogického myslenia to, čo sa zväčša označuje ako pedagogická logika, tu zaiste vedel zasvätiť i kandidátky tohto štúdia do pedagogického pojmu harmónie, pomocou ktorého priekopníci predškolskej výchovy na Slovensku prekonávali aj napríklad Winderspinov systém predškolskej výchovy. (Mikleš, 1970)

História vzdelávania učiteľov, opatrovkýň v Prešove začala koncom 19. storočia otvorením Ústavu pre výchovu detských opatrovkýň (1893) ako jediného tohto druhu a v tomto období na Slovensku. V školskom roku 1896/97 riaditeľ Ústavu Láng Mihály predložil nadriadeným orgánom návrh, aby sa v Ústave zlúčila výchova opatrovkýň a učiteliek národných (ľudových) škôl. V maďarskom časopise *Magyar Kisdiednevelés és népoktatás* sa uvádza: „... dvojročné štúdium vôbec nestačí na dôkladnú výuku opatrovkýň. Opatrovkyňa musí mať také isté odborné vedomosti ako učiteľka ľudovej školy, musí byť na tej istej vzdelanostnej úrovni. Najprirodzenejšie by bolo, keby sa zjednotila výuka opatrovateliek a učiteliek.“ (Kósch, 1897) Riaditeľ Ústavu vypracoval spoločný učebný plán na štvorročné štúdium pre opatrovatelky a učiteľky ľudových škôl a predložil ho ministrovi. Minister pre veci náboženské a školské súhlasil s predloženým návrhom spojenia dvoch druhov výchovy do jedného organického celku. Na základe toho Ústav pre výchovu detských opatrovkýň povýšili v roku 1899 na **Uhorský kráľovský ženský učiteľský ústav** (výnos ministerstva školstva z 13. 6. 1899, č. 29542) so štvorročnou dobou prípravy. Kráľovský ženský učiteľský ústav od školského roku 1899/1900

skĺbil prípravu budúcich opatrovkýň i učiteliek ľudových škôl a v tejto forme pôsobil do školského roku 1906/07, kedy sa ukázalo, že šarišská župa a okolie župy majú dosť opatrovkýň. Prešov tým stratil ustanovizeň, ktorá bola na svoj dobu veľmi významná. V nej nadobudli opatrovkyne vzácne odborné vzdelanie a výchovu, diplomy a spôsobilosť pracovať v predškolských ustanovizniach a v ľudových školách. ***Tento cenný pedagogický odkaz minulosti*** takto organizovaného spoločného vdelávania pre dve na seba nadväzujúce inštitúcie bol inšpirujúci pre Pedagogickú fakultu Prešovskej univerzity v Prešove na prelome 21. storočia. V školskom roku 1999/2000 sa otvára novokoncipované medziodborové štúdium Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ a predškolská pedagogika. ***Dlhoročná skúsenosť a prax v profesijnej príprave predškolských pedagógov, ktorá v Prešove začala v školskom roku 1973/74*** otvorením študijného odboru predškolská pedagogika na Filozofickej fakulte UPJŠ a má prvenstvo na Slovensku (poznámka: do prvé ročníka jednodborového 5 ročného diaľkového štúdia nastúpilo 28 študentiek, ktoré ukončili stredné pedagogické školy a mali minimálne dva roky praxe v materskej škole) ***sa premietli do koncepcných úprav obsahu i organizačných foriem štúdia v študijných odboroch: predškolská pedagogika***; učiteľstvo pre materské školy; odbor predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín; odbor predškolská a elementárna pedagogika a pedagogika psychosociálne narušených na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity. Na Pedagogickej fakulte PU kontinuálne pokračuje štúdium predškolskej pedagogiky. V školskom roku 2005/2006 bolo štúdium rozšírené o novo etablovaný a akreditovaný bakalársky typ štúdia.

Z historického hľadiska úsilie o pedagogické vzdelávanie kádrov do predškolských inštitúcií (opatrovne, ovódy, materské školy) začalo v 19. storočí. Zo začiatku sa vzdelávanie riešilo formou kurzov, otváraním ústavov pre výchovu opatrovkýň, neskôr to boli pedagogické gymnázia, stredné pedagogické školy so študijným odborom učiteľstvo pre materské školy a napokon vysokoškolské vzdelávanie v odbore predškolská pedagogika. Prešov otvoril všetky typy vzdelanostnej prípravy učiteľov.

Na doplnenie a upresnenie uvádzam, že v druhej polovici 19. storočia v Prešove vzdelanostnú stránku poskytovali dva Ústavy. Prvý Ústav Sancta Maria (1882), ktorý v svojom rozsiahlom komplexe mal zriadenú aj rímskokatolícku vyššiu dievčenskú školu, kde sa vzdelávali dievčatá aj pre potreby opatrovania detí. Druhý výsostne orientujúci sa na vzdelávanie opatrovkýň – Ústav pre výchovu detských opatrovkýň (1893) Ústav Sancta Maria (Ústav blahoslovenej Panny Márie, katolícka stredná škola) vznikol v Prešove na Konštantínovej ulici v roku 1882 vďaka iniciatíve a finančnej podpory košického biskupa Konštantína Schustera s cieľom vychovávať a vzdelávať dievčatá bez ohľadu na sociálne pomery. Výchovy a vzdelávania dievčat v Ústave Sancta Maria v Prešove sa ujal Rád anglických panien, ktoré tu pôsobili ako učiteľky a vychovávateľky. Sestry Rádu svojimi pedagogickými myšlienkami prispeli k vysokej vzdelanostnej úrovni žiačok, ktoré navštevovali Ústav Sancta Maria v rokoch 1882 – 1950. V budove Ústavu Sancta Mária bola v roku 1882 zriadená detská opatrovňa.

Prvý zriadenú opatrovňu (v roku 1876) v školskom roku 1893/1894 prevzal novovzniknutý **Ústav pre výchovu detských opatrovkýň** v Prešove. V rámci Ústavu pokračovala jej činnosť ako *cvičnej, vzorovej* opatrovne. Molnár Mária, ktorá pracovala v cvičnej opatrovni aj vyučovala v Ústave bola evidovaná ako najlepšia vzorová opatrovkyňa. Pod jej vedením realizovali študentky každý deň prax. Vzorová opatrovňa mala jednu triedu a deti boli delené do dvoch skupín. Okrem opatrovkyne, ktorá bola kvalifikovaná a realizovala náročnejšie úkony s deťmi pracovala v opatrovni aj pestúnka. Po ročnom pôsobení Ústavu, vzorová opatrovňa si natoľko získala uznanie a dôveru

verejnosti, že na začiatku školského roku 1894/95 bolo potrebné odmietnuť viac ako 150 detí pre nedostatok personálu a priestoru. Počet detí v triede bol veľmi vysoký. Napríklad v školskom roku 1895/96 bolo v opatrovni zapísaných 74 detí maďarskej, nemeckej a slovenskej národnosti. Podľa konfesie: 24 rímskokatolíkov, gréckokatolíkov – 2, evanjelikov a. v. – 24, reformovaných – 2, židov – 22. V uvedenom roku mesto eviduje dve opatrovne pre deti predškolského veku. Jedna bola pod správou štátu za výdatnej finančnej pomoci sporiteľne – vzorová, cvičná opatrovňa, druhá pod správou Rádu anglických panien. V spomínanom školskom roku sa z prešovských detí od 3 – 6 rokov predškolskej výchovy dostávalo 316 deťom. Podľa štatistiky bolo v Prešove 587 detí v tomto veku, teda opatrovne nenavštevovalo 271 detí. Počet neprijatých detí do opatrovní každoročne stúpala. (spracované z výročných správ a podľa Kósch, 1897, 1903)

Vzorovú, cvičnú opatrovňu s jedným oddelením ako aj dve oddelenia opatrovne v budove Ústavu Sancta Maria navštevovali väčšinou deti vzdelanejších rodičov. Z detí, ktoré nechodili do opatrovní bolo 90 % z chudobných nádenníkov, roľníkov a remeselníkov. Na základe toho mesto prijalo opatrenie, aby sa zriaďovali ďalšie predškolské ustanovizne.

V opatrovni od začiatku pracovali iba kvalifikované, odborne do praxe pripravené, diplomované opatrovateľky. Svoju prácu vykonávali s najväčším zánietením a medzi rodičmi si získali úctu a vďaku. Historické dokumenty týkajúce sa vzniku materského školstva svedčia o tom, že v minulosti *obsah výchovy detí predškolského veku* v opatrovni sa členil na rozumový, mravný, pracovný, estetický a telesný – zdravotnú výchovu. V jednotlivých výchovách sa konkretizovali ciele, určovali metódy práce s rešpektovaním zásad.

Významným prameňom na poznanie obsahu činností v opatrovni sú *Osnovy detskej opatrovne* a denný poriadok – rozpis činnosti opatrovne. Opatrovkyne využívali v svojej práci odbornú literatúru *Sárosvármegye népnevelése az ezredik évből* od riaditeľa prešovského Ústavu M. Lánga, ďalej časopis *Felvidék* a časopis, ktorý bol vydávaný pre potreby detských opatrovateľiek *Magyar kisdénevelés és népoktatás* a neskôr aj výročné správy za jednotlivé školské roky. K nemenej vzácnym materiálom patria aj osobné spomienky bývalých učiteliek – opatrovkýň.

Pedagogická činnosť opatrovateľiek sa odrážala a často sa citovala aj v spomínaných prameňoch. Napríklad nachádzame takúto zmienku: „Naše najmenšie detičky usilovne chodia do milovaného bavenia, kde primerane svojim schopnostiam toľko pekných vecí sa naučia a učiak sa hrajú. Deti od 3. do 6. roku všestranným pestovaním duševných a telesných vlôh, dostanú dobrý základ pre ľudovú školu. Zručnosť detičiek pestuje sa výchovnými ručnými prácami, z papiera, lyka, modelovaním z hliny. Majú i svoje slávnosti a dni radosti, ktoré roztomilým spôsobom, detským vlohám primerane oslavujú. Na Mikuláša a Vianoce dostávajú malé darčeky. Školský rok ukončievajú pestrými rozlúčkovými slávnosťami.“ (čerpané z archívnych výročných správ a maďarského časopisu pre opatrovateľky *Kisdénevelés és népoktatás*)

Značná pozornosť v opatrovni sa venovala metodickéj stránke výchovno-vzdelávacieho procesu a rešpektovaniu detskej osobnosti. Opatrovkyne mali k dispozícii metodiky, ktoré písali vyučujúci v Ústave pre výchovu opatrovateľiek. Z analýzy dostupných historických materiálov je pozoruhodné, že opatrovateľky v Šarišskej župe mali pravidelné metodické stretnutia, kde na základe zrealizovaných zamestnaní a hrových činností uskutočňovali rozbor, robili prednášky k vybratej téme. Opatrovne sa približne riadili podobnými osnovami, plánmi, programom práce a denným poriadkom.

Z podrobne vypracovaných plánov zamestnaní, hier, ale aj z ďalších činností realizovaných v priebehu dňa sa s obľubou využívali Fröbelove stavebnice.

Analýza vtedajších programov detských opatrovní a hlavne plánov pripravovaných precízne v kontinuálnom slede na celý rok od septembra do augusta, delených do jednotlivých mesiacov a týždňov je pre nás príkladom, ale aj inšpiráciou pre materské školy.

Pred prvou svetovou vojnou bolo v celom Uhorsku 1 930 opatrovní. Z toho počtu bolo na terajšom území Slovenska 305 a v oblasti Prešovského okresu 12. Vývin materských škôl v okrese Prešov bol nasledovný. V roku 1883 bola Spolkom pre rozširovanie Maďarov a osvety v Šarišskej župe otvorená opatrovňa v Solivare. Po finančnej stránke ju podporili tri ministerstvá a to ministerstvo financií, poľnohospodárstva a školstva.

Ako ďalšiu v poradí Spolok otvára v roku 1884 detskú opatrovňu v Brezovici. Štátnu opatrovňu v Ostrovanoch a v Sabinove založil minister pre veci náboženské a školské v roku 1887. V roku 1892 zriadil štát opatrovňu vo Veľkom Šariši. O rok neskôr v Lipanoch a ďalšia štátna opatrovňa v Prešovskom okrese bola zriadená v roku 1895 v Pečovskej Novej Vsi.

V knihe *Dejiny Prešova* (Sedlák a kol., 1965) sa uvádza, že Prešov v roku 1907 mal tri opatrovne: štátnu, rímskokatolícku a židovskú. Na základe štúdia archívneho materiálu a autentických výpovedí dopĺňam dejiny mesta Prešov. V tomto období v Prešove existovala aj *evanjelická a. v. detská opatrovňa*. Jej začiatok sa datuje podľa udania pani Heleny Thinschmidtovej a archívneho materiálu na evanjelickej fare na rok 1900. Nachádzala sa v prízemnom dome na dnešnej Svätoplukovej ulici č. 11. Chodili tu deti rôzneho náboženského vyznania. Opatrovkyňa Leganyi Ilona realizovala denné činnosti s deťmi dopoludnia a poobede. Strava sa nepodávala, deti na obed odchádzali domov. Aj evanjelická opatrovňa bola vybavená Fröbelovými hračkami a uskutočňovala jeho metodiku práce. Výchovnovzdelávacím jazykom aj v tejto opatrovni bola maďarčina. Všetky výdavky týkajúce sa opatrovne hradila evanjelická cirkev a. v.. Učiteľky snaživo pristupovali k svojej práci a dbali na kvalitu výsledkov. Tradíciou opatrovne bolo, že sa konali stretnutia absolventov opatrovní.

Uvedené prezentovalo pedagogickú minulosť a dedičstvo prvých detských opatrovní na území Prešova a jeho blízkeho okolia do roku 1914, ktorá zohrala na svoju dobu znamenitú úlohu a zapísala sa do našich dejín.

Krátka rekapitulácia počtu materských škôl za posledné obdobie v porovnaní s minulosťou

V roku 1876 evidujeme jednu opatrovňu, od roku 1882 dve opatrovne (1 štátna, 1 cirkevná-rímskokatolícka) V roku 1907 boli v Prešove 4 opatrovne, v roku 1945 šesť, v roku 1975 – 112 materských škôl a v roku 2009 Prešov eviduje dvadsaťšesť materských škôl. Z toho 20 štátnych v zriaďovateľskej pôsobnosti obce, 4 súkromné, 2 cirkevné. Najmladšou novozriadenou materskou školou v Prešove je evanjelická materská škola. Svoju činnosť začala 1. 9. 2009 v priestoroch Biskupského úradu Východného dištriktu Evanjelickej cirkvi a. v. na Slovensku. Otvorením materskej školy sa reagovalo aj na nedostatok miest pre deti v materských školách v Prešove. V školskom roku 2009/2010 bola otvorená jedna trieda, ktorú navštevuje 15 detí. Do budúcnosti sa plánuje otvorenie ďalšej triedy.

Všetky materské školy v Prešove tak ako aj na celom Slovensku pracujú podľa školských vzdelávacích programoch vypracovaných na báze Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 pre predprimárne vzdelávanie.

Záver

Netreba zabúdať, že odkaz minulosti je inšpiráciou a cestou hľadania pre súčasnosť. Príspevok reflektoval na potrebu štúdia dejín predškolskej pedagogiky poukázaním na založenie prvých opatrovní a odbornú prípravu opatrovateliek v Prešove. V súčasnosti akoby sme nedoceňovali štúdium dejín pedagogiky vrátane dejín predškolskej pedagogiky. Skôr sú pre nás príťažou ako zdrojom poznania a súčasne prehodnocovania toho, čo bolo a z čoho máme možnosť vychádzať a inšpirovať sa. Treba zdôrazniť potrebu štúdia histórie predškolskej výchovy. Absentuje nám komplexné spracovanie dejín materských škôl na Slovensku. Na túto problematiku priam zanikajú návrhy tém na bakalárske, diplomové, rigorózne práce. Dejiny pedagogiky a dejiny predškolskej pedagogiky sa stali marginálnou časťou plánov vysokoškolskej výučby. Týmto vyzývame odbornú pedagogickú verejnosť a študentov, aby pomohli prinavrátiť piedestál dejinám predškolskej pedagogiky ako studnici poznania kontinuálneho vzdelávania.

Literatúra

BARTUŠKOVÁ, M.: Spoločenská predškolská výchova v době vzniku našich prvních opatroven. In: *Kapitoly z historie materského školstva na Slovensku*. Bratislava: SPN, 1970, s. 47 – 63.

ČEČETKA, J.: *Zo slovenskej pedagogiky*. Turčiansky svätý Martin, 1940.

ČEČETKA, J. – VAJCIK, P.: *Dejiny školstva a pedagogiky na Slovensku do prvej svetovej vojny*. Bratislava: SPN, 1956.

KASÁČOVÁ, B.: *Kapitoly z dejín školstva a predškolskej pedagogiky*. Banská Bystrica: Bratia Sabovci, Zvolen, 2001. ISBN 80-8055-602-4.

LÁNG, M.: *Sárosvármegye népnevelése az ezredik évbén*. Eperjes 1896, ŠOKA Prešov.

KÓSCH, A.: Konyvnyomdájá. *Magyar Kisdnevelés és népoktatás*. Eperjes, 1897, roč. 3, č. 9, s. 230. (poznánka: maďarský časopis vydávaný v Prešove pre edukačné potreby opatrovateliek a učiteľov)

KÓSCH, A.: *Sárosvármegyei kalauz I*. Eperjes, 1903.

MÁTEJ, J. a kol.: *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1976.

MIKLEŠ, J.: Kapitoly o vzniku ústavnej predškolskej výchovy na Slovensku. In: *Kapitoly z historie materského školstva na Slovensku*. Bratislava: SPN, 1970, s. 8 – 46.

PODHÁJECKÁ, M.: Vývoj predškolských zariadení v prešovskom okrese do roku 1918. In: *Prešovské evanjelické kolégium. Jeho miesto a význam v kultúrnych dejinách strednej Európy*. Prešov: Acta Collegii Evangelici Prešovensis, 1997. ISBN 80-967951-0-4.

PODHÁJECKÁ, M.: 100 rokov od založenia Ústavu pre výchovu detských opatrovateliek v Prešove. *Pedagogická revue*. 1994, roč. XLV, č. 1 - 2, s. 86 – 89.

Osobné spomienky predstaviteľov evanjelickej opatrovni získané na evanjelickej fare v roku 1978.

SEDLÁK, I. a kol.: *Dejiny Prešova*. Bratislava: Múzeum Slovenskej republiky, 1965.

Kontaktná adresa

doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

E-mail: marpo@unipo.sk

Detské opatrovne na Spiši a filantropické hnutie

Katarína GUZIOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa venuje Krajinskej – celouhorskej výstave detských opatrovní, ktorá sa konala v Levoči v roku 1910. Pozornosť v príspevku je venovaná aj filantropickému hnutiu, ktoré napomáhalo vzniku detských opatrovní. Pri zriaďovaní opatrovní zohrávali významnú úlohu dva aspekty – sociálny a kultúrny aspekt. V Spišskej župe bola zriadená prvá vidiecka detská opatrovňa už v 50-tych rokoch 19.storočia.

Kľúčové slová: *prvé detské opatrovne, filantropické hnutie, sociálny aspekt, kultúrny aspekt.*

First day nurseries for children in the Spiš region and benevolent movement

Abstract: This article is about the Ugrian exhibition of children's day nurseries which took place in Levoca in 1910. The formation of day nurseries was supported by benevolent movement which is also described in this article. Two most significant factors influencing formation of day nurseries for children were social and cultural. The first country day nursery for children in the Spis region was founded in the 50ies of 19th century.

Keywords: *first day nurseries for children, benevolent movement, social aspect, cultural aspect.*

Retrospektívnym pohľadom do histórie vzniku predškolských inštitúcií na Spiši možno prísť k záveru, že aj tu vznikali prvé z nich v súvislosti s šírením filantropického hnutia. Pri zakladaní detských opatrovní v druhej polovici 19. storočia a na počiatku 20. storočia zohrávali úlohu dva aspekty. Prvým z nich bol sociálny aspekt. Vznikol zo spoločensko-ekonomických podmienok pri nástupe kapitalizmu, v ktorom pri prechode od manufaktúrnej výroby na strojo-priemyselnú vzrástol dopyt po lacnej ženskej a detskej práci. Keďže boli nútení pracovať obaja rodičia, malo to nepriaznivý vplyv na výchovu detí v rodine. V dôsledku toho vznikalo široké filantropické hnutie na zlepšenie úbohého postavenia týchto detí. Jeho výsledkom je zakladanie detských opatrovní, najmä v priemyselných centrách.

Na druhej strane zohráva pri zakladaní predškolských ustanovizní významnú úlohu aj kultúrny aspekt. Spočíva hlavne v úsilí o pozdvihnutie duchovnej úrovne detí predškolského veku a v obhajobe kultúrnych záujmov všeobecne. Prejavuje sa tu i vplyv dôležitosti prvých rokov života dieťaťa pre celý jeho ďalší vývin a uvedomenie si potreby systematickej a odbornej výchovy detí predškolského veku.

Bolo by chybou jednostranné konštatovanie, že detské opatrovne vznikali len pre deti robotníkov. Osobitne boli zakladané predškolské inštitúcie pre deti z bohatých vrstiev. V nich sa poskytovala deťom odborná starostlivosť pedagogicky a metodicky dobre pripravenými odborníkmi.

Utvorením ústavnej predškolskej výchovy sa vyplnila po stáročia nedoriešená medzera v školstve.

V archívnych materiáloch z oblastného archívu v Levoči sa nachádza zmienka o založení prvej detskej opatrovne na území spišského regiónu v 50-tych rokoch 19. storočia. Presnejší dátum nie je

známy. Jednalo sa o *prvú dedinskú detskú opatrovňu v celom Uhorsku*. Založil ju v Bystranoch (vtedajší Ágosházan) gróf Zeno Czáky. No ako sa uvádzalo v dobových novinách Szpesi lapok z roku 1910, najväčšiu zásluhu na jej založení mala p. grófka Terézia Brunswicková. Czákyovci mali v Bystranoch kaštieľ, no tento na sklonku 19. storočia vyhorel, takže sa, žiaľ, archív detskej opatrovne nezachoval. Je predpoklad, že sa opatrovňa nachádzala pri kaštieli. Výchovou detí v nej sa zaoberali mníšky.

Tým, že sa v súvislosti so vznikom dedinskej detskej opatrovne objavuje slávne meno Terézie Brunswickovej, priekopníčky predškolskej výchovy na Slovensku, potvrdila sa domnienka, že aj na Spiši malo svoje miesto filantropické hnutie, ktorého úsilím bolo zakladanie detských predškolských inštitúcií. Vznikali spolky výlučne na organizovanie detských opatrovní. Spolky s týmto zameraním boli v Spišských Vlachoch, Spišskej Novej Vsi, Kežmarku a v Levoči.

V roku 1867 bol založený Levočský dobročinný ženský spolok. Mal až 200 členov a v jeho majetku sa uvádzalo okrem finančného kapitálu aj materská škola (Kindergarten). Z názvu sa dá vydedukovať, že šlo o detskú opatrovňu nemeckú s vyučovacím jazykom nemeckým. Nakoľko sa v archívnych materiáloch nenachádzala podrobnejšia zmienka o tejto opatrovni, v knihe Dejiny Levoče (Chalupecký, 1975) sa uvádza ako prvá v Levoči detská opatrovňa z roku 1872. Založil ju opäť Levočský dobročinný ženský spolok. V roku 1879 dal pre ňu postaviť vlastnú budovu na vtedajšej Špitálskej ulici. Vyučovacím jazykom bola spočiatku nemčina, ale od roku 1878 už maďarčina a tak sa levočská detská opatrovňa stala prvou detskou opatrovňou na Spiši s maďarským vyučovacím jazykom.

V Spišskej novej Vsi vznikol I. Spišskonovoveský spolok detských opatrovní. Štatút spolku bol prijatý na valnom zhromaždení v auguste, v roku 1873. 23. novembra 1873 minister vnútra schválil štatút stanov pod č. 49880.

V stanovách sa v §1 uvádzalo, že 38 podpísaných žien sa zišlo pod firmou spolku, aby založilo detskú opatrovňu (Fröbels-Kindergarten) pod názvom Prvá spišskonovoveská detská opatrovňa. Zo stanov spolku vyplývalo, že chod opatrovne, ako aj jej trvanie, záviselo úplne od dobrej vôle spolku. Ako sa neskôr uvádzalo v publikácii Igló kőnyve z roku 1909, cieľ Spišskonovoveského spolku detských opatrovní bol naplnený. Prvá detská opatrovňa v Spišskej novej Vsi bola otvorená v roku 1873, bola to obecná opatrovňa, takže štátna. Opatrovateľkou v nej sa stala Emma Schwertová, pôvodom Nemka. V opatrovni sa realizovala Fröbelova výchovná koncepcia, vyučovacím jazykom bola nemčina. Do tejto opatrovne boli prijímané len deti z dobrých rodín, čiže z bohatších vrstiev.

Vedenie Spišskej Novej Vsi čoskoro zistilo, že je potrebné aj pre deti chudobných robotníkov zriadiť detskú opatrovňu. Túto zriadilo mesto v roku 1876, vo vlastnej budove na ulici Banyászovej č. 2. Veľmi dobre sa to osvedčilo, mesto sa preto rozhodlo spolu s novou ľudovou školou postaviť aj novú opatrovňu. V druhej detskej opatrovni bola opatrovkyňou vdova Adela Berkeyiová, ktorá v nej pôsobila plných 35 rokov. Do druhej detskej opatrovne, pre deti robotníkov, chodilo od jej založenia do roku 1909 asi 5000 detí, v roku 1909 bol priemerný počet asi 100 detí.

V 70-tych rokoch vznikla súkromná detská opatrovňa sestier Aurélie a Klementíny Stammingerových v Levoči. Navštevovalo ju 21 detí, vyučovacím jazykom bol jazyk nemecký. V roku 1880 bola otvorená aj detská opatrovňa Irmy-Szent-Istványovej, tiež v Levoči. Do tejto súkromnej opatrovne však chodilo len 6 detí, vyučovacím jazykom bola nemčina. Obe detské opatrovne nemali veľký vplyv a neskôr zanikli.

Prvú detskú opatrovňu v Spišskej Novej Vsi v roku 1896 prevzalo mesto a umiestnilo ju do vlastnej budovy na Rožňavskej ulici. Po odchode Emmy Schwertovej nastúpila na jej miesto Irena Jármayová,

novoveská rodáčka, kvalifikovaná detská opatrovateľka, ktorá študovala v Opave. Pôsobila v opatrovni 13 rokov. Naďalej slúžila opatrovňa deťom z bohatších vrstiev, najmä inteligencii. Jazyk nemecký vystriedala všade prítomná maďarčina.

Aj prvú levočskú detskú opatrovňu, založenú ženským spolkom prevzalo v roku 1893 mesto. Nemalo s ňou však veľký úspech. Takto aj levočský ženský spolok, ktorý propagoval zakladanie detských opatrovní, splnil svoje poslanie a úlohu zriaďovania ďalších levočských opatrovní prevzalo mesto a konfesie. Hneď v roku 1894 vznikla vo výchovnom ústave mníšok ďalšia detská opatrovňa, ktorá sústredila predovšetkým deti zo slovenských rodín. Táto opatrovňa skoro nadobudla výsostné postavenie, čím predstihla vo svojich výchovných úspechoch prvú levočskú opatrovňu. Spišský biskup dal pre ňu v roku 1897 postaviť a zriadiť vlastnú budovu.

V Levoči bola aj ďalšia konfesijná detská opatrovňa, založená v roku 1895 na Kláštorskej ulici, výchovou detí sa zaoberali mníšky rehole Paulínok.

O úrovni detských opatrovní v Levoči a na Spiši vôbec svedčí, že v roku 1906 sa tu konalo zasadnutie Krajinského – celouhorského združenia detských opatrovní.

Zasadnutiu Krajinského – celouhorského združenia detských opatrovní predchádzalo založenie Spišsko-župného krúžku pre detské opatrovne v Levoči. Stalo sa tak na zakladajúcom zhromaždení 6. mája 1906. Zhromaždenia sa zúčastnili opatrovateľky z miest: Spišskej Soboty, z Vondrichla (Nálepkova), z Popradu, z Prakoviec, Spišského Podhradia, Gelnice, Levoče, Spišskej Belej, Mníška nad Hnilcom, zo Spišskej Novej Vsi, z Kežmarku. Medzi prítomnými bolo aj niekoľko mužov, ako členov výboru krúžku.

27. júna 1906 predkladá riaditeľ Kráľovského katolíckeho gymnázia v Levoči, Elek Kálmár hlavnému županovi zápisnicu zo zakladajúceho zhromaždenia Spišsko-župného krúžku pre detské opatrovne a štatúty potvrdené Krajinským – celouhorským združením opatrovateľov detských opatrovní. Týmto sa stal Spišsko-župný krúžok členom Krajinského – celouhorského združenia detských opatrovní v Uhorsku, ktoré malo sídlo v Budapešti. Úlohou krúžku bolo rozvíjať a skvalitňovať činnosť detských opatrovní na Spiši a tým celého uhorského materského školstva. Ďalej sa malo zaoberať propagáciou detských opatrovní, zakladať ich, organizovať výstavy. Významnou úlohou bolo aj obhajovanie sociálnych požiadaviek členov krúžku. V úlohách krúžku bol zahrnutý aj odborný rast opatrovateľiek vo forme prednášok odborníkov z oblasti predškolskej výchovy, pedagógov, lekárov a pod. Krúžok mal aj vlastnú odbornú knižnicu. Stanovy Spišsko-župného krúžku pre detské opatrovne schválil minister kultúry v Budapešti 2. augusta 1907 pod č. 81955.

Zásluhou Spišsko-župného krúžku z Levoče bola práve v Levoči v roku 1910 usporiadaná Krajinská – celouhorská výstava detských opatrovní v dňoch 24. júna až 6. júla. Bola to prvá celouhorská výstava detských opatrovní vôbec. V čase výstavy ňou žila celá Levoča. Výstava bola inštalovaná na oboch poschodiach reálky (Levočská maďarská káľovská hlavná reálna škola) a bolo na nej vyše 1000 exponátov. Vystavovalo tu okolo 66 opatrovní.

V dobových novinách Szepesi hírnök sa písalo, že výstava bola venovaná otázkam detskej starostlivosti, cieľom bolo prostredníctvom tejto výstavy rozvíjať a skvalitniť detskú starostlivosť. Noviny Szepesi lapok, ktoré nazvali túto významnú levočskú udalosť ako „celoštátnu výstavu o detskej starostlivosti“ a zmienili aj o najstaršej histórii detských opatrovní na Spiši. Spomínali detskú opatrovňu v Bystranoch a zásluhy p. grófký T. Brunswickovej. Odozvou jej úsilia bol prijatý zákonný článok XV z roku 1891 o detskej starostlivosti, ktorý prijal minister kultúry a verejného vyučovania gróf Albín Csáky, ktorého meno sa takisto viaže k histórii školstva na Spiši. Bol bratom

Zena Csákyho, ktorý založil prvú dedinskú opatrovňu v Bystranoch. Výstavy sa zúčastnilo asi 400 vystavovateľov a vyvolala záujem i v zahraničí – v USA, Taliansku, Nemecku a Anglicku. Píšu o nej s uznaním aj vtedajšie odborné noviny.

V novinách Szepesi hírnök píše o zameraní výstavy a zaoberajú sa výchovou detí zo psychologického hľadiska. Spomínajú Detskú ochrannú ligu – patronátnu spoločnosť, ktorej náplňou sú detské psychologické výskumy a tvorba učebných osnov. Úloha rodiny pri výchove detí ustupuje pomaly do úzadia, rodinná výchova sa prenáša na spoločnosť a tým na spoločenské predškolské inštitúcie. Do popredia sa dostávajú tie detské opatrovne a v nich tie detské opatrovatelky, ktoré túto úlohu dokážu zodpovedne plniť. Takými sú práve detské opatrovatelky, ktoré na výstave ponúkajú skutočnú garanciu úspešného plnenia úloh predškolskej výchovy. V súvislosti s tým sa píše o perspektívnom celi úspešne riešiť problémy detskej starostlivosti v celospoločenskom rozsahu. Konštatujú, že tieto opatrovatelky majú správny cit a uberajú sa za správnym cieľom, aby pochopili detskú dušu a jej psychológiu a na tomto základe ju dokázali správne formovať.

Samotná výstava podávala celistvý obraz o stave vtedajšej detskej starostlivosti a výchovy detí v Uhorsku. Obsahovala vlastné práce opatrovateliek i detí, najobľúbenejšie hračky detí v predškolskom veku, odbornú literatúru a dejiny detských opatrovní. Exponáty výstavy boli svedectvom vysokej úrovne pracovnej výchovy vo vtedajších detských opatrovniach. Boli dokladom tvorivosti detí i opatrovateliek. Pracovná výchova tu nebola chápaná izolovane, ale v súčinnosti s mravnou, rozumovou a estetickou výchovou. Z dnešného pohľadu je zaujímavé, aké materiály boli pri tvorbe prác použité. Dominoval prírodný materiál – cirok, kukuričné klasy, drevo, rákosie, hlina a iné.

Výstava hračiek bola oslavou uhorského hračkárstva. Na ilustráciu v prílohe uvádzam dve z dobových, autentických fotografií z výstavy z roku 1910.

Na záver možno konštatovať, že história detských opatrovní ukázala opodstatnenosť a postavenie materských škôl v školských systémoch.

Literatúra

Szepesi lapok, r. XXVI, 1910, č. 77.

ŠOA Levoča, Helyi Egyesületek.

CHALUPECKÝ, I.: Dejiny Levoče 2. Košice 1975

ŠOA Levoča, SM, 5838/1873 adm. s. 136

TELLÉRY, G.: Igló könyve. Igló 1909

ŠOA Levoča, SŽ, hl. župan, 257/1906, adm.

ŠOA Levoča, SŽ, hl. župan 216/1910 adm. Szepesi hírnök, r. 1910, č. 48

Kontaktná adresa

PaedDr. Katarína Guziová

Štátny pedagogický ústav

Pluhová 8

830 00 Bratislava

E-mail: katarina.guziova@statpedu.sk

Prílohy: autentické fotografie z roku 1910 z Krajinskej celouhorskej výstavy detských opatrovní



Od detských opatrovní k materským školám v sústave škôl

Elena PAJDLHAUSEROVÁ

Abstrakt: Príspevok prezentuje kvantitatívne a kvalitatívne zmeny vo vývoji predškolských zariadení na území Slovenska od najstarších čias po súčasnosť v oblasti školskej legislatívy, ich postavení v školskom systéme, druhoch predškolských zariadení, poslaní, cieľoch, obsahovom zameraní programov výchovy a vzdelávania, v oblasti riadenia materských škôl a postoja spoločnosti k predškolským zariadeniam.

Kľúčové slová: *cieľ výchovy a vzdelávania, detská opatrovňa, kompetencie, reforma verejnej správy, štátna správa v školstve, materská škola, obsah, poslanie, program výchovy a vzdelávania, učebné osnovy, vyhláška, zákon.*

From children's care centers to kinder gardens in the school system

Abstract: The presentation's focus is the quantitative and qualitative changes in the development of pre-educational centers in Slovakia from the old days to present. Focus is on school legislation, its place within the school system, types of pre-educational centers, its mission, goals, program focus of education, leadership and views of the society on them.

Keywords: *goals of education, children's care center, competencies, public service reform, state service in school system, kindergarden, content, mission, program of education, educational guidelines, law.*

Stretávame sa na odbornej konferencii pri príležitosti 180. výročia zriadenia prvej detskej opatrovne v Banskej Bystrici (1929). Aj vznik ďalších opatrovní v Bratislave (1830) a v Trnave (1832) bol reakciou na zriaďovanie predškolských zariadení v 19. storočí v Londýne, neskôr vo Viedni a Budíne.

Predškolské zariadenia prešli kvantitatívnym i kvalitatívnym **vývojom od skromných detských opatrovní k moderným materským školám v sústave škôl**. Historický vývoj podmienený reformami v spoločnosti, v školstve, vplývali na zmenu postavenia predškolských zariadení v školskom systéme, ich poslanie, cieľ výchovy a vzdelávania, obsahové zameranie, legislatívne podmienky, riadenie, aj postoj spoločnosti k predškolským zariadeniam.

Zdroje a pramene literatúry dokumentujú, že predškolská výchova už od vzniku prvých detských opatrovní nebola živelná. Mala svoje ciele, obsah a premyslený postup k dosiahnutiu stanovených cieľov. Činnosť týchto zariadení plnila sociálnu funkciu, ale aj pedagogickú funkciu zameranú na harmonický rozvoj osobnosti dieťaťa. Prvým zákonným opatrením, ktoré upravovalo postavenie „predškolských zariadení“ bolo **ustanovenie čl. XV uhorského zákona z roku 1891**. Podnetným bolo, že sa ním ukladá povinná školská dochádzka deťom od 3 do 6 rokov veku, ak „rodina nevie zabezpečiť potrebnú výchovu detí doma“. Povinnosť zriaďovať takéto zariadenia mali obce. Aj v období I. československej republiky (1918 – 1939) sa činnosť detských opatrovní organizovala podľa ustanovení uhorského zákona.

Ďalšie reformy školstva ovplyvnilo **Nariadenie SNR č. 5 zo 6. septembra 1944 o poštátnení školstva na Slovensku**. Cieľ a úlohy predškolskej výchovy, organizačné opatrenia, požiadavky na výchovu, prostredie, hračky, stravovanie, metodické pokyny pre výchovnú prácu i vedenie administratívy určoval **výnos Povereníctva školstva a osvety v Bratislave zo dňa 30. apríla 1946, číslo 12000 1946-A-I o dočasnom pracovnom programe pre detské opatrovne**. Prvou nezáväznou smernicou bol *Dočasný pracovný program pre detské opatrovne* (1946). Detské opatrovne patrili do školskej sústavy, ich správu zabezpečovalo Ministerstvo sociálnej starostlivosti.

Zákon č. 95/1948 Zb. o základnej úprave jednotného školstva (školský zákon) právne, organizačne a ideovo zjednotil školstvo, uzákonil zásadu zriaďovania len štátnych škôl. Jednotný školský systém zahŕňal aj materské školy pre „telesne a duševne zdravé deti“ od troch rokov, až do začiatku dochádzky do „národnej školy“. (§ 8 až § 12 cit. zákona) *Zmenil sa názov „detská opatrovňa“ na názov „materská škola“*. Základným dokumentom bol *Pracovný program materskej školy* (1948). V I. časti tohto programu je stanovený cieľ: „materská škola poskytuje v úzkej spolupráci s rodinou deťom vo veku od 3 rokov do času, keď začnú chodiť do národnej školy, výchovnú starostlivosť a zdravotnú a sociálnu ochranu“. Zriaďovateľom materských škôl mohla byť obec alebo závod.

Zákon č. 31/1953 Zb. o školskej sústave a vzdelávaní učiteľov vytvoril podmienky na nový obsah výchovy a vzdelávania a riešenie problému nekvalifikovanosti učiteľov. V materských školách sa používali záväzné normy *Prechodné učebné osnovy pre materské školy* (1953). Cieľom bolo vychovať všestranne rozvinutých, statočných a schopných ľudí, ktorých úsilie je zamerané na zveľaďovanie vtedajšej socialistickej spoločnosti. Obsah výchovy a vzdelávania tvorili telesná výchova, materinský jazyk a rozvíjanie poznania, výtvarná výchova a hudobná výchova. Učebné osnovy boli výdatnou pomocou pre učiteľov, ale boli predimenzované poznatkami. Spoluprácou širokého okruhu teoretikov i praktikov materských škôl vznikli *Učebné osnovy pre materské školy* (1955), kde v snahe oslabiť didaktické zameranie osnov, do obsahu pribudla mravná výchova ako samostatná zložka.

Podľa **zákona č. 186/1960 Zb. o sústave výchovy a vzdelávania (školský zákon)** boli predškolské zariadenia súčasťou výchovno-vzdelávacej sústavy, patrili medzi školské zariadenia. Predškolské zariadenia tvorili *jasle, materské školy* a spoločné zariadenia *jasle a materské školy*. Jasle boli určené pre deti od najútlejšieho veku do troch rokov, metodicky ich riadilo ministerstvo zdravotníctva, materské školy ministerstvo školstva.

Uznesenie ÚV KSČ „O úzkom spojení školy so životom a o ďalšom rozvoji výchovy a vzdelania v Československu“ malo vplyv na koncepciu dokumentu *Osnovy výchovnej práce pre materské školy* (1960). Cieľ poznačený ideológiou komunistickej výchovy zdôrazňoval okrem všestranného rozvoja dieťaťa, jeho osobitných schopností a záujmov, formovania charakteru, aj kladenie základov kolektivismu, socialistického vlastenectva, internacionalizmu a vytváranie predpokladov pre budúci svetový názor. Obsah bol diferencovaný pre deti mladšie a staršie, rozšíril sa o pracovnú výchovu.

Zákon č. 186/1960 Zb. determinoval koncepciu nového dokumentu *Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách* (1966). Vplyv školského zákona sa odrazil už v samotnom ciele predškolskej výchovy, ktorý bol orientovaný nielen na výchovu detí od najrannejšieho veku do šiest rokov, ale aj ich primeranú prípravu do školy. Cieľ sa realizoval prostredníctvom obsahu telesnej výchovy, rozumovej výchovy, mravnej výchovy, pracovnej výchovy a estetickkej výchovy. V prvej časti „Podklady pre výchovnú prácu v jasliach“ sú stanovené úlohy pre jasle, v nadväznosti sú v druhej časti úlohy pre tri vekové kategórie detí (3-4, 4-5 a 5-6 ročné deti). V predškolských zariadeniach sa používal ako pracovný materiál aj *Vzorový program v predškolskej výchove* (1975).

Výrazný obrat v školstve priniesol dokument **Ďalší rozvoj výchovno-vzdelávacej sústavy** (1976), ktorý komplexne, jednotne stanovil zámery a obsah rozvoja výchovno-vzdelávacej sústavy, *zdôraznil spoločenskú závažnosť zariadení predškolskej výchovy*.

Prijatý **zákon č. 78/1978 Zb. o školských zariadeniach** rozšíril systém predškolských zariadení **o detské útulky** určené pre deti od dvoch rokov a spravidla do šesť rokov veku dieťaťa. Posilnil sa výskum v oblasti predškolskej výchovy, vypracovali sa nové základné pedagogické dokumenty, metodiky pre jasle a materské školy, nastal kvantitatívny i kvalitatívny rozvoj predškolských zariadení. Negatívnym javom bol najmä vysoký počet detí v triede materskej školy a prvky ideológie spoločnosti v dokumentoch.

V roku 1978 bol Ministerstvom školstva SSR schválený **Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách** ako dočasný program, v ktorom je cieľom predškolskej výchovy „zabezpečovať všestranný harmonický rozvoj detí od útleho veku do 6 rokov v súlade s ich vekovými možnosťami a osobitosťami tak, aby boli v šiestom roku svojho života schopné úspešne sa začleniť do sústavného vzdelávacieho procesu v základnej škole.“ (1978, s. 5) Okrem piatich výchovných zložiek sa program zmieňuje aj o problematiku spolupráci jasiel a materskej školy, s rodinou a verejnosťou, výchove k rodičovstvu, nadväznosti materskej školy a základnej školy, stanovuje úlohy pre 5-6 ročné deti v prípravnom oddelení a výchovu k dopravnej disciplíne. Obsah je členený podľa veku detí (vek 1-2, 2-3, 3-4, 4-5, 5-6 rokov).

Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách bol záväzným pedagogickým dokumentom od roku 1995.

Zákon č. 79/1978 Zb. o štátnej správe v školstve v znení zákona č. 50/1984 Zb. vymedzil pôsobnosť jednotlivých stupňov národných výborov. Predškolské zariadenia zriaďovali a zrušovali miestne národné výbory so súhlasom okresných národných výborov, ale aj závody a družstvá. Okrem štátnych materských škôl, boli aj závodné a družstevné.

Koncepcným zámerom ministerstva školstva v oblasti predškolskej výchovy po roku 1990 bol **„útlm materských škôl“**. Nedocenenie predškolskej výchovy zo strany spoločnosti vrátane rezortu školstva malo za následok zrušenie mnohých materských škôl. Začal sa boj o existenciu, dokazovanie opodstatnenosti materských škôl. Kompetentní rozhodovať, presadzovali myšlienku, že zrušením materských škôl sa ušetrí finančné prostriedky.

Zákon č. 542/1990 Zb. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve vymedzoval kompetencie jednotlivých stupňov riadenia. Vytvorila sa špecializovaná štátna správa v školstve (školská správa). Materské školy zriaďovala a zrušovala školská správa, zabezpečovala ostatné kompetencie vyplývajúce z cit. zákona.

Zákon č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach priniesol pozitívne zmeny: *v poslaní materských škôl sa zvýraznila pedagogická funkcia*, predškolské zariadenia boli začlenené medzi školské výchovno-vzdelávacie zariadenia, zanikli spoločné zariadenia „jasle a materská škola“ pre deti od jedného roka do troch rokov veku a detské útulky v malých obciach pre deti od dvoch do šesť rokov sa transformovali na materské školy. Predškolské zariadenia tvorili **materské školy** a **špeciálne materské školy**. Znížila sa hranica prijímania detí do materských škôl od dvoch rokov, stanovilo sa prednostné prijímanie detí od päť rokov, vytvorili sa podmienky pre integráciu zdravotne postihnutých detí, vznik neštátnych predškolských zariadení (súkromných, cirkevných, obecných). Transformáciou detských útulkov na materské školy sa odstránilo znevýhodnené postavenie učiteľov detských útulkov, zánikom zariadení „jasle a materská škola“ sa odstránil dualizmus v riadení.

(Pajdlhauserová, E., 1990)

V nadväznosti na uvedený zákon vstúpila do platnosti **vyhláška č. 353/1994 Z. z. o predškolských zariadeniach**, ktorá vytvorila humannejšie podmienky pre deti i učiteľov. Znížil sa počet na 20, 23 a 25 detí v triede v závislosti od ich veku, zaviedla sa integrácia zdravotne postihnutých detí, postupná adaptácia detí, posilnili sa kompetencie riaditeľa, konkrétne sa vymedzila pedagogická dokumentácia, zaviedla sa poradenská funkcia materskej školy, stanovil sa postup pri zriaďovaní a zrušovaní materskej školy.

V zmenených spoločenských podmienkach boli po roku 1990 problémy s tvorbou nového programu pre materské školy. Mesiac pred ukončením úpravy programu s termínom do 30.5.1991, vedenie Výskumného ústavu pedagogického v Bratislave v rámci organizačných zmien zrušilo k 1.4.1991 miesto riešiteľky tejto úlohy, PhDr. K. Pijákovej, CSc.. Až o rok neskôr predložilo ministerstvu Návrh programu vypracovaný PhDr. L. Klindovou, CSc.. Na základe 54 oponentských posudkov odborníkov predškolskej výchovy v zastúpení celého Slovenska, 76 % posudzovateľov negatívne hodnotilo najmä všeobecnosť teoretických východísk a odstránenie diferenciácie obsahu výchovy a vzdelávania podľa veku detí. Predložený návrh nebol schválený. (Pajdlhauserová, 1992) Následne bol neúspešný aj konkurz vyhlásený ministerstvom školstva, keďže na základe negatívnych oponentských posudkov nebol prijatý ani jeden z predložených programov. Až v roku 1999 ministerstvo školstva schválilo **Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách**. Jeho zodpovednou riešiteľkou bola PaedDr. Katarína Guziová (ŠPÚ) a koordinátorkou PhDr. Elena Pajdlhauserová (MŠ SR). Obsah výchovy a vzdelávania predchádzajúceho programu (1985) bol upravený na nové podmienky demokratickej spoločnosti. Tvorila ho telesná výchova, pracovná výchova, prosociálna výchova (vypustila sa mravná výchova), rozumová výchova (rozvíjanie poznania, jazyková výchova, matematické predstavy) a estetická výchova (hudobná, výtvarná a literárna výchova). Posilnila sa zdravotná a environmentálna výchova. Obsah programu bol diferencovaný podľa veku detí od dvoch do šiestich rokov.

Zmeny v oblasti riadenia nastali **zákonom č. 222/1996 Z. z. o organizácii miestnej štátnej správy a o zmene a doplnení niektorých zákonov**. Zanikli školské správy, vznikli odbory školstva a kultúry začlenené do **integrovanej štátnej správy okresných úradov**, ktoré zriaďovali a zrušovali materské školy a vykonávali ostatné kompetencie v zmysle cit. zákona..

V novembri 1997 predložilo Ministerstvo školstva na rokovanie vlády SR „**Návrh koncepcie rozvoja predškolskej výchovy s dôrazom na rok pred povinnou školskou dochádzkou**“. (Pajdlhauserová, 1997) Zámerom bolo vytvoriť predpoklady pre humaný a demokratický systém predškolskej výchovy s uplatnením princípu vlastenectva v súlade s potrebami zdravého rozvoja osobnosti dieťaťa, sprístupniť materské školy deťom z rôzneho sociálneho prostredia, zvýšiť ich zaškolenosť v materských školách.

Zákonom č. 416/2001 Z. z. o prechode niektorých pôsobností orgánov štátnej správy na obce a na vyššie územné celky sa preniesli kompetencie zo 79 okresných úradov na obce v oblasti zriaďovania a zrušovania materských škôl, oblasti hospodárskeho a odborno-metodického riadenia, personálnej, majetkovo-právnej a kontroly. Prvého januára 2002 začala realizácia prvej etapy reformy verejnej správy.

Druhá etapa reformy verejnej správy začala prvého januára 2004 účinnosťou **zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov**. Posilnili sa kompetencie samosprávnych orgánov, *originálne kompetencie obcí* k zriaďovaniu

a zrušovaní, financovaní, prevádzkovaní, personálnemu a materiálno-technickému vybaveniu materských škôl. Po prvýkrát po roku 1990 sa zaviedlo odlišné riadenie (makroriadenie) materských škôl a základných škôl, ale aj špeciálnych materských škôl.

Pozitívne možno hodnotiť **Nariadenie vlády SR č. 238/2004 Z. z. o rozsahu vyučovacej činnosti a výchovnej činnosti pedagogických zamestnancov**, v ktorom sa *znížil úväzok priamej výchovnej činnosti* riaditeľa a zástupcu riaditeľa materskej školy v elokovaných triedach mimo sídla riaditeľstva materskej školy, upravil sa aj úväzok zástupcu riaditeľa základnej školy s materskou školou. Vytvoril sa väčší priestor pre *pedagogické riadenie a vnútroškolskú kontrolu*. Týždenný úväzok 28 hodín priamej práce s deťmi sa učiteľom materských škôl ponechal (takto bol upravený v roku 1994).

Na základe opatrenia Úradu civilnej ochrany Ministerstva vnútra SR schválilo Ministerstvo školstva SR dňa 8. marca 2004 **„Doplnok obsahu civilnej ochrany detí v materských školách k Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách.“**

V záujme posilnenia prípravy detí s odloženou školskou dochádzkou bol ministerstvom školstva schválený **Rozvíjajúci program detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou v materských školách** (2005). Je spracovaný v troch oblastiach: perceptuálno-motorickej, kognitívnej a sociálno-emocionálnej.

Vláda SR sa v roku 2006 v Programovom vyhlásení zaviazala, že podporí predškolskú prípravu detí. Posúdi vyňatie materských škôl zo zákona o školských zariadeniach a ich zaradenie do školského zákona ako prvý stupeň školského systému. Pracovná skupina menovaná ministrom školstva, s vedúcou skupiny PhDr. E. Pajdlhauserovou vypracovala návrh Konceptia v oblasti predškolskej výchovy v nadväznosti na prípravu detí na vstup do základnej školy schválený **uznesením vlády SR č. 222 zo 7. marca 2007 k návrhu koncepcie v oblasti predškolskej výchovy v nadväznosti na prípravu detí na vstup do základnej školy.** (Pajdlhauserová, E., 2007)

V zmysle tohto uznesenia a realizácie záverov koncepcie nastali v oblasti materských škôl prevratné, pozitívne zmeny. **Po prvýkrát v histórii školstva na území Slovenska tvoria materské školy sústavu škôl definovanú v zákone č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.** Čo priniesli tieto zmeny?

- Princípy, ciele, podmienky, obsah, formy a organizácia výchovy a vzdelávania stanovené v školskom zákone sa primerane vzťahujú aj na materské školy. Základné pojmy a školská terminológia sa zbližili s terminológiou predškolskej výchovy.
- Stanovil sa stupeň vzdelania aj pre materské školy. Poskytujú predprimárne vzdelanie, dokladom je osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania.
- Zaviedlo sa dvojúrovňové vzdelávanie prostredníctvom povinného obsahu Štátneho vzdelávacieho programu a Školského vzdelávacieho programu.
- Zaviedla sa bezplatná predškolská výchova pre všetky deti jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky. Zákonom sa stanovili aj ďalšie podmienky neuhrádzania mesačného príspevku za dieťa v materskej škole.
- Znížil sa najvyšší počet detí na 20, 21 a 22 v triede materskej školy v závislosti od veku detí. Podrobnosti o podmienkach, organizácii, prijímaní detí a ich počte pri rôznych aktivitách upravila vyhláška MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole.
- Stanovil sa „triedny učiteľ“ v materskej škole, z čoho mu vyplýva aj finančné ohodnotenie z príslušných všeobecne záväzných právnych predpisov.
- Materské školy získali postavenie škôl v školskom systéme, vyššie docenenie v spoločnosti.

- Vytvorila sa možnosť čerpania finančných prostriedkov pre materské školy z podporných finančných programov Európskej únie (Európskych sociálnych fondov).
- Do tohto času sa ešte nesplnil bod 2 záverov k cit. uzneseniu vlády: Upraviť § 10 zákona č. 596/2003 Z. z., čím sa umožní štátu zriaďovať materské školy v osobitných podmienkach. (Termín: december 2007) Zámerom bolo umožniť aj štátu (nielen obciam) zriadiť materskú školu, napríklad na národnostne zmiešanom území alebo tam, kde starostovia nemajú záujem ich zriadiť, prípadne nemajú finančné prostriedky.
- Moje pôsobenie na ministerstve školstva od januára roku 1991 bolo poznačené vysokým pracovným nasadením a vynaloženým úsilím o zachovanie a rozvíjanie materských škôl. S radosťou som vytvorila a vniesla do praxe rôzne koncepčné materiály, prehľadnú legislatívu s kvalitnejšími podmienkami pre deti i učiteľov a v rámci možností, aj finančným a morálnym docenením učiteľov. Môj podiel na tvorbe zákona č. 245/2008 Z. z. a tvorba vyhlášky MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole s nadobudnutím ich účinnosti 1. septembra 2008, boli zavŕšením a ukončením mojej tvorivej práce na ministerstve školstva 15. septembra 2008.
- S hrdosťou konštatujem, že za obdobie vývoja predškolských zariadení od najstarších čias sú v súčasnosti v materských školách legislatívou vytvorené najlepšie podmienky. Prajem nám všetkým, aby sa predškolskej výchove a vzdelávaniu darilo aj v budúcnosti.

Literatúra

Osnovy výchovnej práce pre materské školy. Bratislava: SPN, 1960.

PAJDLHAUSEROVÁ, E.: Aktuálne otázky riadenia spoločných zariadení jasle a materská škola. In: *Učiteľské noviny*, roč. 40, 1990, č. 21. s. 6.

PAJDLHAUSEROVÁ, E.: *Informácia o zhodnotení Návrhu Programu výchovnej práce pre materské školy na základe oponentských posudkov.* Bratislava: MŠMŠ SR, 1992.

PAJDLHAUSEROVÁ, E.: Návrh koncepcie rozvoja predškolskej výchovy s dôrazom na rok pred povinnou školskou dochádzkou. In: *Pajdlhauserová, E. – Medlen, M.: Predškolské zariadenia 1998-1999.* Bratislava: SEducoS, s.r.o., 1998. ISBN 80-967146-4-3.

PAJDLHAUSEROVÁ, E.: Predškolské zariadenia v systéme výchovy a vzdelávania. In: *Pajdlhauserová, E.- Medlen, M.: Predškolské zariadenia 2005-2006.* Bratislava: SEducoS, 2005, s. 15. ISBN 80-85757-12-5.

PAJDLHAUSEROVÁ, E.: Nová koncepcia predškolskej výchovy. In: *Pajdlhauserová, E.- Medlen, M.: Predškolské zariadenia 2007-2008.* Bratislava: SEducoS, 2007. ISBN 978-80-85757-15-6.

Prechodné učebné osnovy pre materské školy. Bratislava: SPN, 1953.

Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách. Bratislava: SPN, 1996.

Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách. Bratislava: SPN, 1978.

Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách. Bratislava: SPN, 1985.

Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. Trenčín: Ludoprint, 1999.

PŠENÁK, J.: *Pramene k dejinám československého školstva.* Bratislava: SPN, 1979.

Učebné osnovy pre materské školy. Bratislava: SPN, 1955.

Vzorový program v predškolskej výchove. Pracovný materiál. Praha: VÚP 1975.

Výnos Povereníctva školstva a osvety zo dňa 12. augusta 1948, číslo 5482 – prez. In: *Príloha školských zvest.* roč. IV, 1948, zošit 15. Bratislava: Štátne nakladateľstvo, 1948.

Kontaktná adresa

PhDr. Elena Pajdlhauserová, PhD.

Univerzita Komenského

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Račianska 59

813 34 Bratislava

E-mail: pajdlhauserova@fedu.uniba.sk

Materská škola na prahu školskej reformy

Ilona UVÁČKOVÁ

Abstrakt: Pedagogickí zamestnanci materských škôl dodržiavaním právnych predpisov zabezpečujú výchovu a vzdelávanie a poskytujú inštitucionálne predprimárne vzdelávanie. Inšpekčné zistenia týkajúce sa materských škôl, zaradených do sústavy škôl v Slovenskej republike, potvrdzujú opodstatnenosť inštitucionálneho predprimárneho vzdelávania.

Kľúčové slová: ciele výchovy a vzdelávania, funkcie materskej školy, materská škola, opatrovňa, predprimárne vzdelávanie, školský vzdelávací program, štátna školská inšpekcia, štátny vzdelávací program.

Kindergarten at the threshold of school reform

Abstract: Kindergarten teacher's ensure compliance with legislation and education, and providing institutional Pre-primary education. Inspection findings relating to kindergartens, schools enrolled in the system in the Slovak Republic, confirming the validity of institutional pre-primary education.

Keywords: aims of education, kindergarten function's, kindergarten, day nursery, Pre-primary education, School curriculum – school educational program –, the State school inspection, State curriculum - public education program.

Vážení prítomní, vážené kolegyne, kolegovia, milí hostia.

Ako už hovorili moji predrečníci, **cieľom detských opatrovní bolo vychovávať**. Učiteľmi boli muži, ktorí mali učiteľské vzdelanie a mladé dievčatá od 16. rokov zabezpečovali opateru, keď učitelia odučili. Podmienky pre dievčatá boli láska, cit k dieťaťu, správnu výslovnosť a reč, mravný hodnotový systém, mali vedieť spievať, nakoľko spev napomáha k rozvíjaniu dieťaťa.

Materská škola (MŠ) je zo spoločenského hľadiska významná inštitúcia. Rešpektuje rodinnú výchovnú starostlivosť a realizuje plnohodnotnú, cieľavedomú, systematickú, kvalifikovanú a profesionálne zabezpečenú výchovu a vzdelávanie. Je prvou školou, ktorú dieťa navštevuje (Kostrub, 2003, s. 11). **Cieľom materských škôl je vychovávať a vzdelávať.** Okrem výchovno-vzdelávacej a spoločenskej funkcie, plní funkciu kultúrnu (prípravou najmladšej generácie na prevzatie kultúrneho dedičstva), kompenzačnú (korigovaním rozdielov sociokultúrnych nevýhod i individuálnych handicapov) a preventívnu (rešpektovaním nespôsobilostí a psychických ťažkostí detí).

V súčasnosti učiteľky MŠ prevažne spĺňajú odborné a kvalifikačné predpoklady absolvovaním stredoškolského, ale aj vysokoškolského vzdelania. Muži, učitelia MŠ sú skôr raritou, tak ako pán učiteľ v MŠ na Orave. Od prvého septembra roku 2009 pracujú učiteľky (pracujete) v poradi už **podľa dvanásteho štátneho kurikula - Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 - predprimárne vzdelávanie** (ISCED 0). Vymedzený povinný obsah výchovy a vzdelávania (ste) zapracovali do vlastných, školských vzdelávacích programov a rozšírili (ste) ho o konkrétnejšie, aj vlastné, ciele. **Školský vzdelávací program /ŠkVP/ (§7 ods. 1) je základným dokumentom školy, podľa ktorého**

sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie. Vychádza z cieľov a zamerania (profilácie) konkrétnej MŠ, jej priestorových, materiálo - technických a personálnych podmienok a plne rešpektuje rozvojové možnosti a schopnosti detí MŠ.

Vláda Slovenskej republiky považuje výchovu a vzdelávanie slovenskej spoločnosti s uplatňovaním princípu demokracie za základný prostriedok jej ďalšieho rozvoja a rozhodujúcu podmienku jej úspešného adaptovania sa v integrujúcom sa európskom priestore. Vytvára podmienky na skvalitňovanie výchovy a vzdelávania na všetkých typoch škôl k národným, historickým a kultúrnym hodnotám a vlastenectvu. Za dôležitú oblasť skvalitnenia vedomostného potenciálu považuje princíp celoživotného vzdelávania.

Prvým stupňom celoživotného *inštitucionálneho vzdelávania* je **predprimárne vzdelávanie**, ktorého **cieľom je dosiahnuť optimálnu emocionálnu, sociálnu a kognitívnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti**. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začleňovanie do skupiny a kolektívu (ISCED 0, s. 5). Výchovno-vzdelávacie ciele reflektujú ciele vymedzené v Koncepcii predškolskej výchovy v nadväznosti na prípravu detí na vstup do základnej školy (prijaté vládou v roku 2007) a stanovené ciele výchovy a vzdelávania zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Môžeme konštatovať, že MŠ sú pripravené na obsahovú reformu a zmeny v pedagogickom prístupe k deťom vzhľadom na ich doterajšiu prax a bohatú tradíciu predškolskej výchovy na Slovensku. Predpokladá sa, že budú (budete) chápať a prijímať dieťa ako aktívny subjekt výchovy a vzdelávania (Hajdúková a kol., s. 13). Dôležité je poznanie charakteristík detského vývinu, poznanie špecifik učenia sa detí MŠ, poznanie stratégií ich rozvoja a rešpektovanie typov inteligencie. MŠ (Vás) čaká náročná, však slobodná a autonómna práca smerujúca k spokojnosti detí, ako aj ich rodičov.

Štátna školská inšpekcia na základe inšpekčných zistení za školský rok 2008/2009 môže konštatovať, že učiteľky MŠ rozvíjajú kompetencie im zverených detí zmysluplnou cieľavedomou činnosťou. Dieťa je im rovnocenným partnerom a prevažne aktívnym subjektom výchovy a vzdelávania. Väčšina MŠ vytvára podnetné prostredie pre celostné rozvíjanie kompetencií detí. Vzhľadom na finančné prostriedky jednotlivé MŠ priebežne aktualizujú vybavenie učebnými pomôckami, žánrovo i typovo knižnými titulmi, didaktickou technikou a zabezpečujú informačné technológie (PC, interaktívnu tabuľu a pod.) Učiteľky sa vzdelávajú prevažne samoštúdiom, výmenou skúseností na zasadaniach metodického združenia a pedagogických rád, odbornými seminármi a vzdelávacími aktivitami organizovanými metodicko-pedagogickým centrom, vysokými školami, školskými úradmi, Spoločnosťou pre predškolskú výchovu a pod.

Prevažná väčšina detí prejavuje spontánny záujem o osvojovanie si vedomostí a zručností, čo učiteľky podporujú kontinuálne prepojenými činnosťami so širokou škálou pomôcok, aktivizujúcich hračiek i zrozumiteľnou formuláciou požiadaviek. Rešpektujú ich výchovno-vzdelávacie potreby, individuálne záujmy a práva. Diferencujú úlohy vzhľadom na ich schopnosti a rozvojové možnosti. Zväčša im sprístupňujú poznatky zrozumiteľným spôsobom kombinovaním zážitkového a intencionálneho učenia s následným využívaním získaných poznatkov, predstáv a postupov v praktických činnostiach, čím skvalitňujú ich kognitívne, učebné, personálne, interpersonálne, komunikatívne, motorické i umelecké schopnosti. Priebežne si overujú, či deti rozumejú ich pokynom a požiadavkám. Podporujú ich praktické činnosti, v ktorých deti prevažne premyslene aplikujú a využívajú osvojené poznatky. Podnecujú ich k spracovaniu, dokončeniu úloh a rozvíjajú ich praktické návyky a zručnosti aktivizujúcimi hračkami, učebnými i svojpomocne zhotovenými pomôckami.

Deti ich vedia obvyklými manipulačnými postupmi a dodržiavaním pravidiel účelne a bezpečne požívať. Realizovali činnosti s poznávacím a učebným zámerom, počas ktorých im učiteľky kladli otázky a zadávali úlohy aj na rozvoj vyšších psychických procesov. Deti sa vedia situačne rozhodovať, riešia problémové úlohy logickými postupmi, argumentujú. Sú vytrvalé, tolerantné, kreatívne, vynaliezavé, nápadité a spolupracujú. Dokážu obhájiť tvrdenie a správnosť použitých postupov vlastnými skúsenosťami i príkladmi z reálneho života. Dôverujú spoluhráčom i učiteľkám, vedia počúvať s porozumením a aktívne plynulo, väčšinou gramaticky správne komunikujú. Motivujúcimi podnetmi, otázkami, úlohami i flexibilnými odpoveďami učiteľky podnecujú deti k vyjadrovaniu názorov, postojov, skúseností, poznatkov, čím rozvíjajú a skvalitňujú ich komunikačné, informačné, osobnostné i sociálne schopnosti. Väčšinou využívajú priebežné slovné hodnotenie ako motiváciu k ich napredovaniu detí, čiastočne adresné pochvaly a ocenenia za snahu. Podporujú aj spontánne aktivity a spolu s deťmi vytvárajú príjemnú a kreatívnu atmosféru. Posilňujú ich sebadôveru a sebaúctu emočným prežívaním radosti zo zábavy a úspechov, čo priaznivo vplýva na skvalitňovanie sociálnych a afektívnych schopností detí.

Učiteľky MŠ rôznorodými aktivitami skvalitňujú kompetencie detí, utvárajú ich identitu, ako jedinečných, výnimočných a neopakovateľných osobností. Za ich (Vašu) záslužnú prácu im (Vám) patrí veľká vďaka!!!

Želám nám všetkým úspešné rokovanie. Učiteľkám MŠ do nasledujúceho reformného obdobia veľa zdravia, entuziazmu, pracovných i osobných úspechov.

Literatúra

HAJDÚKOVÁ, V. a kol.: *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, alokované pracovisko Tomášikova 4. 2008, ISBN 978-80-8052-324-4.

HAJDÚKOVÁ, V.: Štátny vzdelávací program. In: *Zborník vedeckých a odborných príspevkov z odborného seminára pre učiteľky materských škôl*. Spoločnosť pre predškolskú výchovu. Materská škola, Ul. Hrnčiarska 2, Zvolen. .2008.

KOSTRUB, D.: *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, Tomášikova 4. 2003, ISBN 80-8052-171-9.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 - predprimárne vzdelávanie. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/>

TUREK, I.: *Slovenský vzdelávací systém a cesta do Európy*. 1. vyd. Bratislava: Metodické centrum. 1999, ISBN 80-8052-071-2.

Zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zistenia z tematických inšpekcii v materských školách v školskom roku 2008/2009 v SR. 2009. nepublikované

<http://www.google.sk/search?hl=sk&source=hp&q=detsk%C3%A1+opatrov>

<http://www.portal.gov.sk/Portal/sk/Default.aspx?CatID=39&etype=-1&aid=1849><http://www.government.gov.sk/1690/5-1-vychova-a-vzdelavanie>

<http://www.prezident.sk/?europska-konferencia-vychova-a-vzdelavanie-od-utleho-veku-sanca-pre-vsetkych>

<http://www.mojabystrica>

Kontaktná adresa

PaedDr. Ilona Uváčková
Štátna školská inšpekcia
Staré grunty 52
841 04 Bratislava
E-mail: uvackova@ssiba.sk

Materská škola očami odborníkov a laikov

Monika MIŇOVÁ

Abstrakt: Autorka príspevku sa zaoberá materskou školou cez rôzne názory odborníkov a názorov analýzy vzťahu rôznych skupín respondentov k materskej škole.

Kľúčové slová: *materská škola, edukácia, kompetencie učiteľov.*

Kindergarten through the eyes of different subjects

Abstract: The author deals with the contribution of kindergarten through different views and opinions of experts analyzes the relationship of different groups of respondents to the kindergarten.

Keywords: *kindergarten, educational, teacher competence.*

V jednotlivých etapách vývoja spoločnosti odborníci na predškolskú výchovu definujú materskú školu rôznym spôsobom. Vyjadrujú svoj názor, ktorý je podmienený dobou, v ktorej tieto definície vznikajú a rešpektujú platnú legislatívu. Uvedieme niekoľko názorov na materskú školu z pohľadu profesionálov, ale aj laikov.

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

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

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

Podľa Zákona č. 245/2008 z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon): *Materská škola je prvým stupňom školskej sústavy. Podporuje osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno – emocionálnej, intelektuálnej, telesnej , morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady pre ďalšie vzdelávanie. Pripravuje na život v spoločnosti v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami detí.*

Názor odborníkov poznáme, ale ako sa pozerá na materskú školu z druhej strany brehu. Názor laikov (rodičov, starých rodičov) na materskú školu je zaujímavý a samozrejme rozmanitý. Materská škola podľa nich je:

- Zariadenie , kde dospelí odkladajú svoje deti, kým sú oni v práci.
- Zariadenie, kde sa deti učia kolektívnemu súžitiu s inými deťmi a učia sa deliť.
- Miesto, kde deti vstupujú do sveta dospelých.
- Miesto, kde sa deti učia prvému dennému režimu.
- Miesto, kde sa deti celý deň môžu hrať so svojimi kamarátmi.
- Zariadenie, ktoré pripravuje dieťa na vstup do základnej školy.
- Miesto, ktoré pripraví deti do života a na život.

S niektorými tvrdeniami môžeme súhlasiť, ale s inými v súčasnej dobe, určite nie. Je veľa ľudí, ktorí si mýlia materskú školu s úschovňou svojich detí. Iní to s riadením a usmerňovaním v materskej škole preháňajú a svoju pomoc preceňujú. Každého rodiča vedú iné pohnútky k tomu, prečo dáva svoje dieťa do materskej školy. Väčšinou je to zamestnanosť obidvoch rodičov a neschopnosť/nemohúcnosť postarať sa o svoje dieťa počas vlastnej pracovnej doby.

Aký názor na materskú školu majú študenti na pedagogickej fakulte? Na otázku, čo sa im vybaví ako prvé, keď sa povie materská škola, odpovedia: hračky, spanie, špenát, mlieko, veľa detí, tety, kuchárky, učiteľky. Študenti 5. ročníka študijného odboru Učiteľstvo pre 1. stupeň základnej školy – predškolská pedagogika si na základe použitia metódy CINQUAIN (pochádza z francúzskeho slova a je to päť veršová báseň, päť veršík, hríbik, stromček a pod.) vytvorili vlastnú definíciu materskej školy.

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

Zo všetkých nápadov, ktoré vznikli pri použití hore uvedenej metódy, sme vybrali tento originálny príklad. Študenti vystihli zo svojej percepcie to najdôležitejšie, ktoré determinuje inštitúciu zvanú materská škola.

Matějček (2005) píše vo svojej knihe, že jasle sú zariadenie pre dospelých a deti by si ich samy nevymysleli a materská škola je zariadením pre deti a deti by si ho v nejakej podobe samy vytvorili aj keby to za nich neurobila rozumná dospelá spoločnosť. Ak by mohol autor ovplyvniť legislatívu, tak by sa prihovárал za to, aby všetky naše deti mali nárok na materskú školu už zo zákona. Nie „povinnosť“, ako je povinná školská dochádzka, ale „nárok“ , čo znamená, že pokiaľ rodina o prijatie svojho dieťaťa do školy požiada, musí sa jej vyhovieť.

Predškolská edukácia, ktorá sa realizuje v materských školách, môže u rôznych skupín respondentov vyvolávať zaujímavé reakcie. Napr. jedným z východísk riešenia problémov rómskeho etnika je edukácia. Napriek niekoľkoročnému úsiliu o zlepšenie kvality elementárnej školskej edukácie rómskych žiakov, nie sú výsledky také, aké by verejnosť očakávala. V kurikule sú veľmi málo zohľadňované kultúrne špecifiká rómskeho etnika (Krajčovičová, 2006). Možno aj to je dôvod, prečo rómske deti nerady navštevujú materskú a samozrejme, že aj základnú školu. Je zaujímavé, že rodičia rómskych detí majú osobitý názor na materskú školu a na jej cieľ a poslanie.

Tabuľka 1 Vyjadrenie rodičov o potrebe a dôvode dochádzky detí do MŠ

Odpovede	Rodičia detí	
	n	%
Rozprávať po slovensky	6	13,3
Písať, kresliť, počítať	3	6,7
Príprava na školu	22	48,8
Naučí dieťa sa slušne správať	4	8,8
Hrať sa	5	11,1
Neodpovedalo	5	11,1

Všetci rodičia súhlasia s názorom, že je potrebné, aby ich deti chodili do materskej školy, preto ich aj dávajú do materskej školy. Na otázku *prečo* odpovedali: aby sa ich deti naučili rozprávať po slovensky – 13,3 % rodičov, aby sa naučili písať, kresliť, počítať – 6,7 % rodičov, je to dobrá príprava na školu – 48,8 % rodičov, 11,1 % rodičov uviedlo, že sa deti naučia hrať a 8,8 % rodičov povedalo, že sa dieťa v materskej škole naučí slušne správať. Tieto kategórie odpovedí sme zaznamenali v dotazníku, ktorí vyplňali rodičia rómskych detí. Je podstatné, že rodičia si uvedomujú, v čom im môže materská škola pomôcť.

Tabuľka 2 Názor rodičov na povinnosť dochádzky detí do MŠ

Odpovede	Rodičia detí	
	n	%
Od 5 rokov	10	22,2
Od 4 rokov	12	26,7
Od 3 rokov	10	22,2
Nevyjadřilo sa	13	28,9

91,2 % rodičov je presvedčených, že predškolská výchova má byť povinná zo zákona.

4,4 % rodičov nesúhlasí, aby predškolská výchova bola povinná zo zákona. Od koľkých rokov by malo dieťa povinne navštevovať materskú školu (13 rodičov zo 45 sa nevyjadřilo):

- od 5 rokov – 22,2 % rodičov
- od 4 rokov – 26,7 % rodičov
- od 3 rokov – 22,2 % rodičov

Je pozoruhodné, že rodičia si s plnou vážnosťou uvedomujú potrebnosť materskej školy a navrhujú povinnú dochádzku do materskej školy už od 3 rokov (22,2 % rodičov) veku dieťaťa. Aj keď rodičia prejavujú záujem, aby materská škola bola povinná zo zákona, tento ich záujem nebude možné ani v nasledujúcich rokoch zrealizovať. Preto je potrebné využiť tento záujem, aby rodičia dávali edukovať svoje deti do materskej školy a aby materská škola pripravila pre ne také podmienky a prostredie,

ktoré by bolo pripravené a ponúklo týmto deťom, čo najviac impulzov na rozvoj osobnosti, ktoré sú blízke ich chápaniu a mentalite.

Špaňhelová (2004) naopak tvrdí, že materská škola nie je nutnosťou. Dieťa v predškolskom období by malo určite poznať svet svojich vrstovníkov, malo by poznať pravidla, práva a povinnosti života s inými deťmi, ale nemusí chodiť do materskej školy.

Uspokojovanie záujmu a potrieb dieťaťa sa stáva prvoradou úlohou materských škôl. Menia sa vzdelávacie stratégie. Tradičný transmisívny prístup, v ktorom dieťa bolo objektom edukácie, bol nahradený procesom interaktívnym (Šmelová, 2009).

V Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 (2008) sa uvádza, že: Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu perceptuálnu – motorickú, kognitívnu a citovo - sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začleňovanie do skupiny a kolektívu

Materská škola a rodina sú primárnymi inštitúciami pre život dieťaťa predškolského veku. Po analýze preštudovanej odbornej literatúry sme vytvorili definíciu poslania materských škôl:

Poslaním materskej školy je rešpektovať, zohľadňovať, nadväzovať na výchovu dieťaťa v rodine. Výchovnú funkciu rodiny je potrebné zámerne posilňovať, obohacovať ju o cieľavedomú, systematickú výchovu, zameranú na všestrannú kultiváciu osobnosti dieťaťa v súlade s jeho individuálnymi a vekovými osobitosťami, rozvojovými možnosťami, a to všetko v aktívnej kooperácii s rodinou (prirodzene, pokiaľ výchova v rodine je v súlade s požiadavkami danej spoločnosti).

Literatúra

ĎURIČ, L. - BRATSKÁ, M. a kol.: *Pedagogická psychológia*. Bratislava: SPN, 1997. ISBN 80-08-02498-4.

KOSTRUB, D.: *Problematika cieľa v počiatočnej edukácii*. Prešov: Rokus, 2002. ISBN 80-89055-19-2.

KRAJČOVIČOVÁ, M.: Adaptívne schopnosti rómskych detí. In: *Zborník príspevkov z VIII. Ročníka stretnutí konaného v júni 2005 pod názvom Študentské fórum*. Bratislava: UK v Bratislave, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky PF UK v Bratislave, Občianske združenie Výchova – veda – vzdelávanie – výskum v Bratislave, 2006. ISBN 80-969146-5-0.

MATĚJČEK, Z.: *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.

OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K. a kol.: *Organizácia a manažment školstva*. Bratislava: SPN, 2004. ISBN 80-10-00022-1.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 978-80-7367-416-5.

ŠMELOVÁ, E.: Preprimárny edukace v kontextu školské reformy v ČR. In: *Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou Súčasnosť a budúcnosť predprimárnej edukácie*. Prešov: PF PU v Prešove, SV OMEP, RS SV OMEP Prešov, 2009. ISBN 978-80-555-0006-5.

ŠPAÑHELOVÁ, I.: *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávania. Bratislava: MŠ SR, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

Kontaktná adresa

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

E-mail: minova@unipo.sk

Potreby detí a špecifické mikroprostredie materskej školy

Alena DOUŠKOVÁ

Abstrakt: Autorka príspevku zameriava pozornosť na prirodzené potreby detí predškolského veku. Prezentuje ukazovatele kvality mikroprostredia materskej školy s dôrazom na vecné a sociálne prostredie. Podnetnosť prostredia, ponuka aktivít a využívanie centier aktivít zvyšujú jeho kvalitu a uspokojovanie potrieb detí. Uvádza výsledky skúmania, ktoré realizovali študenti učiteľstva. Počas svojej praxe sledovali ako sa v materských školách uplatňuje princíp rešpektovania ľudských potrieb.

Kľúčové slová: *kritéria kvality mikroprostredia MŠ, vecné prostredie, sociálne, organizačné a učebné prostredie, potreby detí, hodnotenie rešpektu k ľudským potrebám v MŠ študentmi.*

The needs of children and specific microenvironments kindergarten

Abstract: The author of the paper focuses on the natural needs of the preschool aged children. She presents the quality indicators of the kindergarten micro-environment emphasizing the pragmatic and social environment. The encouraging character of the environment, the range of activities and using the activity centers improve its quality and fulfill children's needs. She introduces the results of a research performed by the students of the teaching profession. During their practice they observed, how the principle of respecting the human needs is being applied in the kindergartens.

Keywords: *quality criteria of the kindergarten micro-environment, pragmatic environment, social, organizational and teaching environment, children's needs, students evaluation of respecting the human needs in kindergarten.*

Kvalita mikroprostredia MŠ

V súčasnosti, v súlade s transformačnými procesmi v oblasti preprimárneho vzdelávania si materské školy na základe Štátneho vzdelávacieho programu „Dieťa a svet“ vypracovávajú autonómne školské programy, v ktorých si konkretizujú vlastné predstavy o dosahovaní stanovených cieľov s prihliadaním na potreby rodičov, detí a miestne podmienky. Pre potreby evalvácie sa pripravujú rôzne kritéria na meranie kvality mikroprostredia konkrétnej materskej školy. Jeho kvalitu ovplyvňuje vecné, sociálne, organizačné a učebné prostredie. **Kvalitu vecného prostredia** vo vzťahu k dynamike rozvíjania poznania detí v súlade s ich potrebami určujú fyzické podmienky prostredia. Ide o priestor, v ktorom sa realizuje interakcia a komunikácia dieťaťa s prostredím, a v ktorom musí dochádzať k funkčným zmenám, aby sa predchádzalo novej nade alebo túlaniu sa po zaujímavejších priestoroch.

Medzi didaktické kritériá kvality vecného prostredia patrí *jeho podnetnosť pre deti, slobodný výber činností a usporiadanie triedy s centrami aktivít.*

Podnetnosť prostredia dominuje, pretože dieťa „myslí pomocou svojich očí, uší a rúk“, zvláda objektívne, matematicko-logické a sociálne poznávanie pomocou zmyslov. Obsahom jeho myslenia sa stane to, čo ho obklopuje v okolí, v živote. Prežije a skúsi iba to, čo mu umožní prežiť jeho prostredie. Podnetné prostredie triedy a školského areálu je také, v ktorom sa deti nielen učia, ale kde deti žijú, sú aktívne činné, objavujú svet okolo, učia sa jedno od druhého v spoločných činnostiach, samostatne pracujú, experimentujú a majú možnosť voľby činnosti. Systematicky *voľný výber činností*

otvára deťom cestu k vlastnej iniciatíve. Rozhodovanie sa dieťaťa o tom, čo bude robiť, ako dlho a s kým, ujasnenie si, čo je výsledkom jeho činnosti, aké sú kritéria jej akceptovateľnosti, to sú kroky k slobode. Sloboda detskej voľby znamená výber z ponuky, pri ktorej si dieťa uvedomuje všetky pre a proti. Výberom úlohy preberá zároveň aj zodpovednosť za jej výsledky. Čím má dieťa menšiu skúsenosť a nižšiu ponuku k výberu, tým menej svojej slobody môže využívať. Voľnosť a osobná sloboda musia byť však vhodne vyvážené s potrebnou mierou obmedzenia zo strany učiteľa, ktoré vyplýva najčastejšie z nutnosti dodržiavať životosprávu a dohodnuté pravidlá správania.

Slobodu voľby činnosti je možné zabezpečiť zriadením funkčných centier aktivít, ide o pracovné miesto pre skupinu detí vybavené manipulačnými predmetmi a usporiadané tak, aby umožňovalo vykonávanie učebných činností v interakcii s iným a bez vonkajšej pomoci.

Sociálne prostredie závisí od kvality sociálnych vzťahov všetkých zainteresovaných, od klímy a atmosféry v triedach a v pedagogickom kolektíve. Kvalitu **organizačného prostredia** determinuje filozofia a ciele školy, školský vzdelávací program, charakter plánovania a projektovania edukačných procesov, operatívne riadenie, organizácia denných činností a aj miera spoluúčasti rodičov na chode zariadenia. Patrí sem aj kontrola a hodnotenie školy. **Učebné prostredie** v jednotlivých zariadeniach je dané systémom vzdelávania, poňatím výučby, cieľov vzdelávania, uprednostňovaním stratégií učenia a učenia sa.

Podnetné, príjemné a priaznivé mikroprostredie materskej školy pomáha naplňovať edukačné ciele, rozvíjať personálne kvality dieťaťa a súčasne reflektovať a optimalizovať jeho postavenie v sociálnej skupine. Zdôrazňuje jeho individuálne pôsobenie v nej. Počas spoločných činností umožňuje deťom prirodzeným sociálnym učením, účasťou v konaní, učiť sa komunikovať, presadiť sa, keď treba podriaďovať sa, požiadať o pomoc i poskytnúť pomoc. Prostredníctvom kontaktu s kamarátmi sa deti učia sebaovládaniu v rutinných životných situáciách a sebariadeniu vlastného konania. Pre takýto rozvoj deti potrebujú bezpečný, podnetný priestor na bádanie, skúmanie, hru a súčasne priateľov, rovesníkov na spoločné objavovanie a vyjednávanie významov vecí a javov okolo. Učiteľ zámerne ovplyvňuje prostredie, ktoré podporuje a stimuluje rozvoj iniciatívy detí a izoluje ich od predmetov, ktoré rozvoju prekazujú. Tým preberá kontrolu nad procesom uspokojovania ich potrieb. Pripravuje prostredie na spontánne učenie, projektuje výučbu, učebné úlohy na riadené poznávanie okolitého sveta. Projektovaním úloh pre skupinové a samostatné aktivity prispieva k vytváraniu dynamickej rovnováhy medzi pripravenosťou dieťaťa na sebakontrolu a funkčnosťou prostredia, v ktorom sa pohybuje. Učiteľ musí vedieť odhaliť ako je dieťa pripravené na sebariadenie a sebakontrolu v skupinových činnostiach a viesť ho k zodpovednosti za svoju prácu. Podnetné a priaznivé mikroprostredie materskej školy je potom také, ktoré zabezpečuje deťom **rovnováhu** medzi **potrebami detí**, ich iniciatívou, **podnetmi prostredia** a podmienkami pre skupinové činnosti.

Potreby detí predškolského veku

Matejček, Z.- Langmeier, J.¹⁴ vytvorili model potrieb detí predškolského veku, ktorý zahŕňa:

potrebu určitého množstva a premenlivosti podnetov. Akceptovanie tejto potreby vyžaduje od učiteľa, aby predchádzal situáciám, v ktorých dochádza k presýteniu podnetmi alebo k nedostatku podnetov pre aktivity detí. Je potrebné vychádzať z ich prirodzenej zvedavosti, chuti poznávať nové, odkrývať tajomné, sledovať ich záujmy.

¹⁴ Štátny vzdelávací program ISCED 0. Bratislava: ŠPÚ, 2008 pracovný materiál.

1. **potrebu určitej stálosti, pravidiel a zmyslu v podnetoch**, alebo potreba dieťaťa vidieť zmysluplný svet. Predškolský vek preferuje pravidelnosť, ktorá pomáha organizmus upokojiť, navodiť očakávanie a pocit uspokojenia, istoty a orientácie vo svete. Dieťa sa s chuťou učí nové veci, ale potrebuje sa aj uisťovať, že už niečo vie a pozná, rado sa nechá prekvapiť, ale často v náročných situáciách chce dopredu vedieť, čo ho čaká a čo bude nasledovať. Pri podriaďovaní sa pravidlám a režimu je potrebné klásť dôraz na slobodu dieťaťa. Sloboda detskej voľby znamená *výber z ponuky*, pri ktorej si uvedomuje *výhody pre seba ale aj riziká a dôsledky*.
2. **potrebu prvotných citových a sociálnych vzťahov**. S touto potrebou je spojená silná orientácia detí na učiteľku. Vyžaduje sa od nej pôsobenie v smere naplňovania citových a sociálnych potrieb podľa individuality dieťaťa. Prosociálne správanie detí sa v kontakte s rovesníkmi obohacuje o návyk spolupracovať, schopnosť spoluúčasti na prežívaní druhých. Učiteľka môže výrazne prispieť k vytváraniu širšieho citového zázemia medzi rovesníkmi a ostatnými zamestnancami MŠ.
3. **potrebu identity, spoločenského uplatnenia a spoločenskej hodnoty**. Učiteľka podporuje zvyšovanie sebapoňatia a sebaúcty detí prostredníctvom posilnenia ich pozície v celej skupine, posilnenia ich kompetencií v malých skupinách, v ktorých spolupracujú deti s rôznymi schopnosťami a dispozíciami. K zvyšovaniu sebaúcty prispieva tiež vyjadrovanie prejavov uznania, ocenenia, vytváranie priestoru pre sebahodnotenie, oceňovanie druhých.
4. **potrebu otvorenej budúcnosti, alebo životnej perspektívy**. Osamostatňovanie dieťaťa je spojené s vedomím toho čo chcem, čo viem a teda aj môžem a smiem. Povzbudzovanie a bezpečné prostredie pre konanie vyvolávajú prirodzenú dôveru vo vlastné schopnosti a presvedčenie o priazni okolia. Otvorená budúcnosť pre dieťa znamená subjektívne kladne pociťovaný dostatočný priestor pre experimentovanie, voľné tvorivé činnosti, ktoré zodpovedajú jeho možnostiam, využívajú jeho schopnosti a posilňujú vedomie vlastného ja.

Rozvoj detí a uspokojovanie prirodzených potrieb detí v materskej škole ohrozujú mnohé činitele. Za neprijateľné prejavy správania učiteľa sa považujú neprimerané nároky na dieťa, časté používanie negatívnych hodnotiacich výrokov, opakované obmedzovanie dokončiť začatú činnosť, prerušovanie činnosti, ktorú dieťa vykonáva so zaujatím. Učiteľ môže ohrozovať rozvoj detských potencialít prostredníctvom nedostatku porozumenia, a neocenenia úsilia a úspechu u detí. V súlade s výchovou k zodpovednosti za seba a svoje správanie sa považuje za neprijateľnú aj verbálna manipulácia učiteľom ale aj nízka miera slobodného rozhodovania detí pri výbere činnosti, partnera pre činnosť, miesta pre hru a učenie. Už v tomto veku je potrebné hovoriť s deťmi o vymedzení určitých hraníc a pravidiel správania, a potrebe ich dodržiavania. Ide pritom nielen o zaistenie osobnej bezpečnosti, ale postupne o utváranie návykov, ktoré sa stávajú základom pre budúce normy správania a konania voči sebe a svojmu okoliu.

Predmetom evalvácie materskej školy sú nielen **podmienky** ale aj **výsledky**, hodnotenie ktorých zachytáva, aké kompetencie deti dosahujú, čo sa naučili, aké vedomosti a zručnosti získali a **procesy**, v ktorých sa hodnotí kvalita plánovania, projektovania učenia sa detí, schopnosť empatickej a podporujúcej komunikácie, využívanie aktivizujúcich metód práce s deťmi predškolského veku.

Hodnotenie princípu „ Rešpekt k ľudským potrebám v MŠ“ študentmi učiteľstva

Spôsobilosti identifikovať, zaznamenávať a hodnotiť prejavy správania učiteľa v súlade spotrebami detí a súbežne ich akceptovať a realizovať vo výučbe si rozvíjajú naši študenti počas pedagogickej praxe. V jej priebehu študenti realizovali aj úlohu, ktorá bola zacielená na sledovanie princípu „rešpekt k prirodzeným ľudským potrebám v materskej škole“. Prostredníctvom dlhodobého pozorovania sledovali a identifikovali prejavy správania učiteľa a detí. Používali *štruktúrované dotazníky*, pri ktorých už pred začiatkom pozorovania presne vedeli, čo idú sledovať a zaznamenávať. Používali kritéria na hodnotenie rešpektu k potrebám detí vybrané z evalvačného dotazníka INDI MŠ.¹⁵ Išlo o pozitívne formulované výroky o prejavoch správania sa detí a učiteľov. Obsahovali presný popis vlastností pozorovaných prejavov správania a pravidiel ako tieto javy identifikovať, zaznamenávať a vyhodnocovať. Javy, ktoré študenti pozorovali a zaznamenávali už poznali z výučby teoretických disciplín, na ktoré sa ich pedagogická prax viaže.

Nás, garantov praxe zaujímalo, ako hodnotili študenti podmienky materskej školy z hľadiska rešpektu k prirodzeným potrebám. Predmetom nášho sledovania boli evalvačné dotazníky od 138 študentov. Z nich 63,8 % tvorili študenti interného a 36,2 % študenti externého štúdia, ktorí ukončujú štúdium v akademickom roku 2008/2009. V obidvoch porovnávaných skupinách prevládalo stredoškolské vzdelanie na iných školách ako pedagogických a gymnáziách, až 57 % respondentov nepatrí medzi absolventov stredných pedagogických škôl, ktorí ešte donedávna v našom štúdiu dominovali. 32 % respondentov externého štúdia má už praktickú skúsenosť s prácou v MŠ, pracujú alebo pracovali ako učiteľky v materskej škole. Rešpekt k prirodzeným ľudským potrebám študenti zisťovali prostredníctvom dlhodobého pozorovania. Hodnotiace protokoly boli dva a vymedzovali kritéria na hodnotenie prejavov správania učiteľky a kritéria na hodnotenie prejavov správania dieťaťa. Študenti na základe ich identifikácie dlhodobo zaznamenávali do protokolov frekvenciu výskytu prejavov správania. Študenti hodnotili jednotlivé položky na **päťstupňovej škále, prisudzovali hodnotu** podľa toho, ako často sa jav opísaný v položke v MŠ objavoval :

1. Nikdy/ nie/ nerobí sa to/ medzi deťmi sa také správanie a konanie nevyskytuje.
2. Výnimočne/ prejav je známy, ale darí sa naplňať len náhodne.
3. Občas/ je snaha vedome zámer naplniť, viesť deti/ niekedy sa darí, ale sú situácie, keď sa nedarí.
4. Často, hoci dobre vedia ako veci zariadiť, nikdy optimálny výsledok nedosiahnu/ deti sa dokážu vyjadriť žiaducim spôsobom ale nie vždy.
5. Pravidelne/darí sa spoľahlivo dosahovať optimálne výsledky/ všetky deti sa uvedeným spôsobom správajú vždy/ taký spôsob konania je samozrejmosťou.

¹⁵ In: E. Opravilová: *Předškolní pedagogika1. Smysl a proměny dětství*. Liberec: TU. 2002., s. 33.

Tabuľka 1 Poradie prejavov správania u učiteľov – všetci respondenti

Pozorované prejavy správania u učiteľa	Poradie	Spolu
Prijíma každé dieťa bez podmienok také aké je	1	4,67
Problémy, s ktorými sa dieťa na ňu obracia berie vážne.	2	4,57
Prejavuje všetkým deťom emočnú vrúcnosť.	3	4,46
Sleduje cielene vzťahy medzi deťmi v skupine	4	4,26
Vedie deti k tomu, aby najskôr samé hľadali riešenie svojich problémov	5	4,23
Komunikuje s deťmi aj inak ako na verbálnej úrovni.	6	4,23
Rešpektuje identitu a zvyklosti rodiny.	7	4,18
Sleduje, či sa niektoré z detí necíti na okraji záujmu skupiny.	8	4,15
Pozoruje zámerne deti najmä pri hrách a zaznamenáva zmeny.	9	4,14
Pozná zo správania dieťaťa, že je frustrované.	10	4,10
Vyjadruje sa k prejavom dieťaťa, aby mu poskytla spätnú väzbu	11	4,07
Používa v práci niektorý z modelov potrieb	12	3,58



Graf 1 Poradie prejavov správania u učiteľov – všetci respondenti

Na základe vyhodnotených dotazníkov môžeme konštatovať pomerne vysokú mienku respondentov o rešpektovaní prirodzených potrieb detí zo strany učiteľa. Priemerné hodnoty sa pohybujú v intervale [3,58; 4,67], pričom takmer 60% z nich je na úrovni hodnoty 4 a viac. Mnoho študentov teda volilo alternatívu často sa vyskytuje, nie vždy s optimálnym výsledkom. Umiestnenie položky na poslednej pozícii Používa pri svojej práci niektorý z modelov ľudských potrieb nás neprekvapilo, poznáme situáciu, prevažnú väčšina cvičných učiteľov, ktorí vedú našich študentov na záverečnej praxi sú v súčasnosti na začiatku cyklu vzdelávania v súvislosti s obsahovou reformou. Nový štátny vzdelávací program predpokladá určité teoretické zázemie. S vhladom do teórie a novými kompetenciami učiteľa súvisí aj komunikácia s dieťaťom, vecná spätná väzba, prostredníctvom ktorej učiteľ podporuje dieťa v samostatnosti, poukazuje na jeho možnosti a schopnosti bez toho, aby mu ubližoval a znižoval sebavedomie. Položke Vyjadruje sa pri vhodnej príležitosti k vzhľadu, oblečeniu,

prejavom dieťaťa, aby mu poskytla spätnú väzbu bola prisúdená nízka hodnota (4,07), podobne ako položke Pozná zo správania dieťaťa, že je frustrované (4,10). Hodnotenie študentov tieto prejavy správania u učiteľov posunuli na posledné miesta v poradí. Potreba diagnostiky sociálneho správania detí, emocionálnych prejavov, poznávacích schopností detí, a zaznamenávanie zmien u detí, ktoré obsahujú položky Sleduje, či sa niektoré z detí necíti na okraji záujmu skupiny (4,15) Pozoruje zámerne deti najmä pri hrách a zaznamenáva zmeny (4,14) obsadili 8 a 9 pozíciu.

Tabuľka 2 Poradie prejavov správania u detí – všetci respondenti

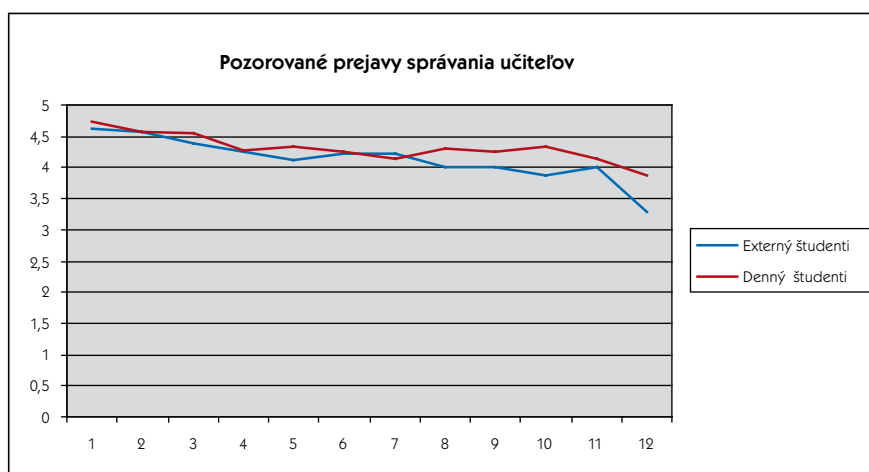
Pozorované prejavy správania u detí	Poradie	Spolu
Chodí na WC samostatne podľa individuálnej potreby.	1	4,66
Dieťa s rýchlejšim tempom sa zaoberá inou činnosťou, kým ostatní dokončia prácu.	2	4,52
Pomalšie dieťa má možnosť dokončiť činnosť vo vlastnom tempe.	3	4,31
Zúčastňuje sa na vytváraní pohody v triede.	4	4,12
Prijalo dohodnuté pravidlá spolužitia.	5	4,11
Púšťa sa do činností, hľadá dohodu, kontakty majú spolupracujúci charakter	6	4,02
Adaptuje sa na dochádzku tak dlho ako potrebuje.	7	3,99
Všíma si citové prejavy iných detí, negatívne sa snaží utíšiť.	8	3,73
Dieťa odpočíva popoludní tak dlho ako potrebuje.	9	3,71
Dieťa so špecifickými potrebami má vytvorené podmienky a môže byť integrované.	10	2,97
Dieťa s malou potrebou spánku spí maximálne pol hodiny.	11	2,86



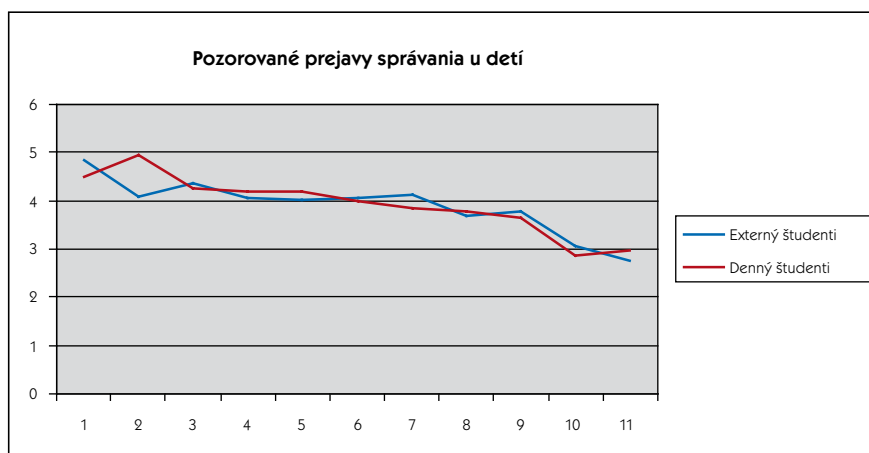
Graf 2 Poradie prejavov správania u detí – všetci respondenti

Na základe prisúdených hodnôt sledovaných prejavov správania detí v súlade s ich potrebami možno konštatovať, že priemerné hodnoty boli evidentne nižšie ako u prejavov správania učiteľov. Priemerné hodnoty sa pohybujú v intervale /2,86; 4,66/ a až v piatich položkách priemerné hodnoty boli nižšie ako 4. Na predposlednom mieste s priemernou hodnotou 2,97 sa umiestnila položka

Dieťa so špecifickými potrebami má vytvorené podmienky a podľa požiadaviek rodičov a odporúčení odborníkov môže byť integrované. Pozíciu tejto položky určite ovplyvnil fakt, že študenti, ktorí priradzovali 1 ako najnižšiu hodnotu uvádzali, že takého dieťa v MŠ nie je umiestnené. Je prekvapivé, že položky Dieťa s malou potrebou spánku spí maximálne pol hodiny a Dieťa odpočíva popoludní tak dlho ako potrebuje, ktoré sú vyjadrením základných fyziologických potrieb, sa ocitli na posledných miestach poradia s priemernými hodnotami 2,86 a 3,71. Položka Chodí na WC samostatne podľa individuálnej potreby sa ocitla prvá v poradí s priemernou hodnotou 4,66. Študenti vo vzťahu k týmto položkám vo voľných komentároch uvádzali, že pobyt na lôžku bol pre všetky deti predpísaný, čo je možné považovať za prežitok stále trvajúceho ponímania pevnej organizácie života dieťaťa v MŠ. Prevažná väčšina študentov k položke o Chodí samostatne na WC písala poznámku „po vypýtaní od učiteľa“. Naproti tomu položkám, súvisiacim tiež s akceptáciou individuálnych odlišností Dieťa s rýchlejším tempom sa zaoberá inou činnosťou, kým ostatní dokončia prácu (4,52) a Pomalšie dieťa má možnosť dokončiť činnosť vo vlastnom tempe (4,31), študenti prisúdili vysoké hodnoty a tým aj vysoké priečky v poradí.



Graf 3 Pozorované prejavy správania učiteľov



Graf 4 Pozorované prejavy správania učiteľov

Porovnaním prisúdených hodnôt u externých a interných študentov sme zistili, že subjektívne vnímanie prejavov správania u detí je u týchto skupín porovnateľné. Trend vyššieho hodnotenia

u interných študentov sa objavil len v položke, Dieťa s rýchlejšim tempom sa zaoberá inou činnosťou, kým ostatní dokončia prácu, s priemernou hodnotou 4,95 oproti 4,08 u externých študentov. U interných študentov to bolo aj najvyššie priemerné hodnotenie vôbec v hodnotení prejavov správania sa detí. Zhodné vnímanie sledovanej reality nám poukazuje na faktor spoločných teoretických východísk oboch sledovaných skupín a približne rovnaké mikroprostredie v zariadeniach, ktorých študenti realizovali svoju záverečnú prax.

Pri hodnotení prejavov správania učiteľov boli rozdiely medzi výberom externých a interných študentov ako vidieť v grafe 3 väčšie. V položkách Sleduje, či sa niektoré z detí necíti na okraji záujmu skupiny (4,0 oproti 4,33), Pozná zo správania dieťaťa, že je frustrované (3,88 oproti 4,33) a v položke Používa v práci niektorý z modelov potrieb (3,58 oproti 3,88) Dá sa konštatovať, že interní študenti učiteľom pridelovali vyššie hodnoty, čo môže byť ovplyvnené ich menšími praktickými skúsenosťami. Položka Používa v práci niektorý z modelov potrieb sa u oboch sledovaných skupín obsadila 12. pozíciu, pričom interní študenti jej prisúdili priemernú hodnotu 3,88 a externí študenti len 3,28.

Námety pre prax

Koncentrácia pozornosti na rešpekt k ľudským potrebám v materskej škole si vyžaduje najmä:

- *Utváranie prostredia orientovaného na rozvoj dieťaťa*, ktoré ovplyvňujú najmä činnosti učiteľa prejavujúce sa ako usmerňovanie nie prikazovanie, oceňovanie aktivít detí slovným hodnotením, podporovanie samostatnej práce a sebakontroly, zapájanie detí do rozhodovania o tom, čo idú robiť a s kým budú pracovať, podporovanie rozvoja sebakontroly a sociálnej komunikácie.
- *Cielený rozvoj sociálnych kompetencií detí*. Pozorovateľným prejavom zámerného rozvoja je priestor na spontánne činnosti, voľné činnosti, zážitkové učenie.
- *Zaužívané postupy učiteľky pri prejavoch porušenia dohodnutých pravidiel, disciplíny*. V týchto situáciách vyjadruje učiteľ úprimný záujem o dieťa, rieši s ním konfliktnú situáciu osamote, dáva mu možnosť zdôvodniť svoje správanie, pobáda ho k návrhu riešenia, udržiava s ním zrakový kontakt...
- *Podporujúci štýl vedenia detí a učebný štýl s ponukou* ktorý počíta s aktívnou spoluúčasťou detí a samostatným rozhodovaním dieťaťa pri učení.

Literatúra

DOUŠKOVÁ, A.: Riadenie triedy a výchova k zodpovednosti. In: *Etická výchova*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007. s.131-140.

DOUŠKOVÁ, A. – PORUBSKÝ, Š.: *Didaktika materskej školy*. Banská Bystrica : PF UMB. 2008. ISBN 978-80-8083-667-2.

HAVLÍNOVÁ, M. – VENCÁLKOVÁ, E.: *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-061-5.

KOSOVÁ, B. – KASÁČOVÁ, B.: *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-525-5.

OPRAVILOVÁ, E.: *Předškolní pedagogika 1*. Smysl a proměny dětství. Liberec: TU. 2002.

SYSLOVÁ, Z.: *Česká materská škola na začátku 21.století*. Bratislava: MPC, 2007. ISBN 978-80-8052-284-1.

Štátny vzdelávací program ISCED 0. Bratislava : ŠPÚ. 2008 pracovný materiál.

Kontaktná adresa

Doc. PaedDr. Alena Doušková, PhD.

Univerzita Mateja Bela

Pedagogická fakulta

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Ružová 13

974 04 Banská Bystrica

E-mail: adouskova@ pdf.umb.sk

Dieťa a detstvo včera a dnes

Alena KOVÁČIKOVÁ - Jana LENGHARTOVÁ - Ingrid VALOVIČOVÁ

Abstrakt: Príspevok priamuje pozornosť na dieťa a na detstvo z rôznych uhlov pohľadu, cez jednotlivé pedagogické koncepcie a teórie vznikajúce od konca 19. storočia a meniace sa vplyvom vedeckých výskumov o dieťati. Samotné dieťa a detstvo, jeho správanie a konanie a pohľad naň, ovplyvňovala a ovplyvňuje kultúra spoločnosti so svojimi princípmi a tradíciami. Dieťa bolo v minulosti chápané ako nehotový jedinec, objekt výchovy a vzdelávania a aj dnes, v 21. storočí je bežnou, rozšírenou predstavou detstva a dieťaťa (prekvapujúco) predstava, ktorá hovorí o dieťati a detstve ako o „nedospelom“, „malom človečiku“, o nerovnocennom partnerovi, ktorý sa na vstup do spoločnosti ešte len pripravuje. Detstvo by malo byť, v dnešnej postmodernej spoločnosti, chápané ako sociálny, historický jav, ktorý so sebou prináša inakosť detstva a dieťa by malo byť akceptované ako aktívny, autentický, kompetentný, autonómny (relatívne nezávislý a samostatný), emocionálne a kognitívne angažovaný subjekt.

Kľúčové slová: *dieťa, detstvo, pedagogické koncepcie o dieťati, teórie dieťaťa, detská kultúra, sociálna skupina, spoločnosť.*

The child and childhood yesterday and today

Abstract: This article focuses on a child and childhood in different aspects, through the positive pedagogic concepts and theories which started in 19th century and which were changed by the influence of scientific researches on a child. Childhood and a child himself, his behaviour and opinion on him was and still is strongly influenced by society and cultural principles and traditions. In the past, the child, was understood as an incomplete individual, an object of education. However, today in the 21st century it is also the common and extended image of a child and childhood which shows a child and childhood as a "non-mature, little child" and an unequivalent partner who is just preparing to enter the society. In today's postmodern society childhood should be understood as social, historic phenomenon which brings variety of childhood and children and which should be accepted as an active, authentic, competent, autonomous (relatively independent and self-contained) emotional and cognitive relative subject.

Keywords: *child, childhood, pedagogic concepts about child, theories of a child, child culture, social group, community.*

Dvadsiate prvé storočie je storočím výrazných sociokultúrnych zmien, ktoré majú za cieľ (re)konštruovať modernejšiu spoločnosť iným, progresívnejším spôsobom.

Každá spoločnosť a každá kultúra chápe deti a detstvo inak. Sú to intenzívne subjektívne významy súvisiace s tvorbou ľudskej identity. Chápanie detí je prevažne adultistické. Takéto ponímanie charakterizuje dieťa ako „malé, rastúce, vyvíjajúce sa“ a vymedzuje ho ako „nedospelého a nehotového“ jedinca, ktorý proces socializácie a akulturácie môže absolvovať len s pomocou dospelých, na ich zodpovednosť a pod ich dohľadom.

Nahliadnutím do minulosti máme konkrétnu možnosť zistiť, aké uvažovanie a aký pohľad na dieťa a detstvo dominoval v období 18. a 19. storočia. Napríklad vo filozofii ako vede, ktorá poskytovala a poskytuje úplné základné údaje o človeku a o ľudskom bytí, sa (*Langeveld, 1994, s. 33; in: O. Kaščák, 2008, s. 7*) „objavuje len zriedka myšlienka, že človek začína svoju existenciu ako dieťa. Táto základná skutočnosť sa javí ako až príliš samozrejmá a príliš vzdialená od filozofického a vedeckého myslenia, ktoré sa zaoberá človekom od všeobecnosti“.

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

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

Prvá štúdia, ktorá naštartovala systematický vedecký záujem o dieťa, bola *Duša dieťaťa*, v ktorej jej autor, nemecký fyziológ *W. T. Preyer*, použitím biografickej metódy (bez zovšeobecnení) podrobne opísal rozsiahle pozorovanie fyzického a psychického vývinu prvých troch rokov svojho syna. Jeho práca bola priekopníckou súhrnnou a porovnávacou štúdiou o deťoch, nakoľko v nej porovnáva aj pozorovania iných výskumníkov. Ovplyvnený bol Darwinovou evolučnou teóriou.

Hnutie za komplexný výskum dieťaťa viedol v angloamerickom prostredí *G. S. Hall*, ktorý vo svojich teoretických prístupoch k dieťaťu bol tiež ovplyvnený evolučnou teóriou *Ch. Darwina* a bol (*O. Kaščák, 2008, s. 29*) „stúpencom tzv. rekapitulácie teórie, ktorá vychádzala z tézy, že biologický a kultúrny vývin dieťaťa (ontogenéza) je skráteným zopakovaním (rekapituláciou) biologického a kultúrneho vývoja ľudského druhu (fylogenéza)“.

Začiatkom 20. storočia podporovaním komplexnosti skúmania dochádzalo k veľkej neprehľadnosti výskumu dieťaťa a k výskumným údajom, ktoré mali malú alebo takmer žiadnu vedeckú validitu (platnosť) a reliabilitu (spoľahlivosť). V rámci prvého prístupu začali pedagogickí psychológovia presadzovať myšlienku, aby boli navrhnuté minimálne vedecké štandardy pre výskum dieťaťa, ktoré by vychádzali z exaktných laboratórnych meraní kvalifikovaných vedcov a požadovali aplikáciu overených psychologických poznatkov. Druhý prístup nespochybňoval dôležitosť vedeckosti výskumu, ale preferoval zakladanie experimentálnych škôl, pedagogických laboratórií a pod.

Nasledovníci Francúza *A. Bineta* (zostavovateľ prvého testu inteligencie) testovali inteligenciu detí a objasňovali zákonitosti a druhy učenia sa detí. Hlavným predstaviteľom tejto skupiny vedcov bol *J. B. Watson* so svojim jednostranným behaviorálnym postojom na správanie sa dieťaťa, ktoré je závislé od podmienovania a posilňovania jeho reakcií zo strany sociálneho prostredia.

V Nemecku vznikla skupina autorov, kde sa angažovali najmä učitelia, praktici (napr. uznávaným vo výskume detí bol *W. A. Lay*). Výskum dieťaťa bol orientovaný na praktickú sféru, odlišná bola aj metodológia skúmania (okrem tradičných kvantitatívnych prístupov zameraných na veľké súbory

detí), využívali hermeneutické (vysvetľujúce) metódy skúmania, ktoré boli (O. Kaščák, 2008, s. 30) „založené na schopnosti intuitívneho chápania toho, ako sa dieťa učí a myslí“.

40-te roky 20. storočia priniesli ústup skúmania detí v psychologických laboratóriách, aj behaviorálneho pohľadu na učenie dieťaťa. Podstatne to ovplyvnil vývinový prístup A. Gesella, ktorý apeloval na návrat k skúmaniu biologických vývinových dispozícií dieťaťa. Stanovil niekoľko vývinových noriem a charakteristík dieťaťa, ktoré sú v mnohých ohľadoch a aspektoch platné aj dnes. Napríklad (O. Kaščák, 2008, s. 31) uvádza, že „rozvoj dieťaťa nie je primárne riadený prostredím, ale jeho vývinovo-biologickými danosťami, ktoré predstavujú akúsi „vrodenú múdrosť, ktorá je zakotvená v múdrosti prírody“.

Švajčiarsky psychológ J. Piaget v 50-tych rokoch minulého storočia vyslovil názor, že správny prístup k dieťaťu je taký, (ibid., in O. Kaščák, 2008, s. 31) ktorý „zohľadní svojbytné bytie dieťaťa a bude sa opierať o zákony psychologických charakteristík individua a jeho vývinu“. Podľa J. Piageta nie je dieťa pasívnym konzumentom kultúry dospelých, ale dieťa už od narodenia samostatne (autonómne) interpretuje, organizuje a využíva informácie okolia a tak si vytvára vlastné interpretácie (koncepce) fyzického a sociálneho sveta. Sociológovia (tzv. funkcionalisti) a tradiční behavioristi presadzovali názor, že **dieťa ako nekompetentná bytosť si osvojuje v sociálnom živote sociálne normy a postupne si zvnútorňuje sociálny systém**, napr. T. Parsons (Kaščák, 2008, s. 31) prirovnal dieťa „k okruhu hodenému skutočnosťou narodenia do sociálneho rybníka“.

Ruská psychologická škola, ktorej hlavným predstaviteľom bol L. S. Vygotský, chápe vo vývine dieťaťa (Corsaro, 1997, s. 14, in O. Kaščák, 2008, s. 32) za kľúčový „sociálny kontext, v ktorom sa uskutočňuje vývin. Vývin detí je vždy výsledkom ich kolektívnych (podľa nás skupinových/sociálnych) aktivít a tieto aktivity sa odohrávajú a sú situované v spoločnosti“. V súčasnom výskume dieťaťa patrí tento pohľad na dieťa a jeho vývin k najuznávanejším.

Z historického hľadiska existuje niekoľko koncepcií dieťaťa:

- **koncepcia dieťaťa ako primitíva:** koncepcia vznikla začiatkom 20. storočia, jej predstaviteľmi sú W. Preyer a S. Hall so silným príklonom k darwinizmu. Je to striktné biologizujúca koncepcia, v ktorej sa dieťa chápe ako prvotná forma ľudskej existencie. Zachováva si znaky predchádzajúcich fáz vývoja ľudského druhu, ktoré sa v priebehu vývinu postupne strácajú. Do popredia sa dostávala rekapitulačná teória (napr. vývin pohybu dieťaťa má podľa tejto teórie postupovať cez plazenie, lezenie, sedenie, čiže tak ako sa vyvíjala chôdza ľudského druhu v evolúcii zo štyroch na dve končatiny, podobne bol tiež interpretovaný vývin reči, jazyka, motorických spôsobilostí).
- **koncepcia dieťaťa ako imitátora:** vznikla v 20. a 30. rokoch 20. storočia a dieťa je tu ponímané ako pasívny imitátor (napodobňovateľ) správania dospelých, ako tabula rasa. Vplyv na túto koncepciu mal predovšetkým J. D. Watson a ďalší predstavitelia psychologického behaviorizmu. Poukazovali na formovanie dieťaťa vonkajším prostredím a jeho spôsobilosť reagovať na vonkajšie podnety.
- **koncepcia dieťaťa ako praktikanta:** (30. a 40. roky 20. storočia) táto koncepcia chápala dieťa ako sociálne nekompetentného, prakticky neskúseného jedinca, neschopného spoločenského života. Poukazovala na skutočnosť, že by dieťa malo byť socializované a sociálnu prax by malo získavať predovšetkým v školskom prostredí.
- **koncepcia dieťaťa ako opice:** (60. a 70. roky 20. storočia) s rozvojom etológie a tzv. novej biológie nastáva opätovný návrat evolučných teórií, ktoré vnímajú dieťa ako špecifickú súčasť evolúcie. Predstavitelia spomínanej koncepcie (napr. Portmann) hľadali súvislosti medzi špecificky

detskými prejavmi a prejavmi živočíchov zvierat na nižšej evolučnej úrovni ako je človek (primátov a vyšších cicavcov). Najviac podobností nachádzali v správaní sa dieťaťa a primátov, (O. Kaščák, 2008, s. 34) čím „novšie etologické a biologicko-antropologické výskumy potvrdili určitý biologický „primitivizmus“ foriem detského bytia“.

- **konceptia tzv. kritického dieťaťa:** ide o obdobie 70. a 80. rokov 20. storočia. Podstatou tejto koncepcie bolo, že deti sa neučia pasívne, ale sú aktívnymi účastníkmi svojho života. Tento smer sa dáva do súvislosti s konštruktivismom v psychológii a so J. Piagetom. Študujú sa názory a predstavy detí a ich sveta, do úvahy sa berú tzv. detské prekoncepty, detské naivné teórie, zohľadňuje sa detská perspektíva.
- **konceptia dieťaťa ako architekta:** vzniká v 80. rokoch 20. storočia a prezentuje aktívnu úlohu dieťaťa pri organizovaní svojej skúsenosti. Chápe deti ako (O. Kaščák, 2008, s. 34) tvorcov vlastnej autonómnej rovesníckej kultúry s vlastnými hodnotami a preferenciami a zároveň ako sociálnu skupinu ovplyvňujúcu dospelých a „architektúru“ spoločnosti a deti ako sociálnu skupinu, ktorá má vplyv na rôzne spoločenské sektory, či už ide o životný štýl, módu, kultúrne preferencie alebo spoločenské dianie.

V súčasnej dobe už dieťaťu prináleží oveľa významnejší status ako kedysi. Skutočnosť, že deti dnes existujú voči iným generáciám ako relatívne samostatná sociálna skupina, je výrazom toho, že v sieti spoločenských vzťahov získali oproti minulosti (tradičnej spoločnosti) svoju špecifickú spoločenskú pozíciu dieťaťa a z nej vyplývajúcu rolu dieťaťa. Znamená to, že deti sa odlišujú od dospelých svojím špecifickým správaním sa a činnosťami, že s nimi „nesplývajú“. Spoločnosť ich chápe a správa sa voči nim inak než k „zrelým“, dospelým jedincom. Z tohto dôvodu je žiaduce venovať pozornosť otázkam, ktoré sa vynárajú v súvislosti s dieťaťom a detstvom: Aký priestor je potrebné poskytnúť deťom dnešnej spoločnosti? Akým spôsobom ich vychovávať a vyučovať?

Dnešné detstvo, ako uvádza V. Uľhrová (2008, s.535) sa stáva „ambivalentným sociálnym fenoménom“.

Dieťa je do sveta situované tak, že nemôže zostať pasívne, musí s týmto svetom nejako interagovať, t.j. vstupovať s ním do nejakého vzťahu. Na úroveň poznania sa neštrukturuje samotný fyzický svet, s ktorým sa dieťa kontaktuje, ale reflexia samotnej aktivity jedinca a táto aktivita je následne do mentálnej podoby transformovaná buď z priamej činnosti subjektu vo vonkajšom svete, alebo je subjektu sprostredkovaná ako kognitívny nástroj, ktorý už nejakú aktivitu reprezentuje (slovo). Poznanie je preto výsledkom aktívnej manipulácie dieťaťa s prostredím. V súčasnosti majú deti oveľa viac príležitostí (spolu)podieľať sa a autonómnejšie nazerať na sociokultúrne praktiky, ktoré sa v ich interakcii s ostatnými uskutočňujú. To znamená, že nie sú len pasívnymi konzumentmi kultúry dospelých. Toto tvrdenie poukazuje na skutočnosť, že deti nie sú len akýmisi prijímateľmi pravidiel dospelých a že ich život nie je len pasívnou kultúrnou adaptáciou, ale aktívnou kultúrnou participáciou. Dieťa v súčasnosti nestojí na okraji spoločenského diania ako v minulosti len preto, že je (má status) dieťaťom. Dnes má dieťa viacero možností aktívne sa zapájať do sociokultúrneho diania, pretože je jeho aktívnym subjektom, ktorý má na tomto dianí nemalú spoluúčasť.

Jednou zo základných potrieb dnešnej spoločnosti je nevyhnutnosť charakterizovať dieťa ako aktívny, autentický, kompetentný, autonómny (relatívne nezávislý a samostatný), emocionálne a kognitívne angažovaný subjekt svojho učenia sa a rozvoja, ktorý je spôsobilý realizovať svoj rozvoj a pretvárať podmienky prostredia pri interagovaní s ním.

Deti sú v postmodernej spoločnosti vystavené rovnakým spoločenským zmenám ako dospelí a ako sa mení spoločnosť, tak sa mení i podoba dospelosti i detstva. *„Ak chceme porozumieť sociálnym svetom dnešných detí v škole a mimo nej, je potrebné porozumieť širším makrospoločenským pohybom, ktoré majú dopad na každodenné životy detí, ich rodičov a pedagógov“.* (V. Uhrová, 2008, s.535).

Dušan Kostrub (2008, s. 10) píše, že :

- *„Detstvo je sociálnym konštruktom – konštruovaným pre deti, ako aj nimi samotnými – vo vnútri tohto celku sú aktívne vydiskutované sociálne vzťahy. Hoci detstvo je biologickou záležitosťou, spôsob jeho interpretovania je sociokultúrne determinovaný.*
- *Detstvo, ako sociálny konštrukt, ako také sa vždy kontextuálne situuje vzhľadom na čas, miesto a kultúru a variuje podľa sociálnych tried, pohlavia, a iných socioekonomických podmienok. Neexistuje nijaké prirodzené alebo univerzálne detstvo, ale existujú rozmanité detstvá a ich deti.*
- *Deti sú sociálnymi aktérmi, ktorí participujú na konštruovaní a determinovaní svojich vlastných životov, ale tiež na životoch tých, ktorí sú v ich blízkosti a na spoločnosti, v ktorej žijú, a kde prispievajú učením sa, ako isté činitele, ktoré sa zakladajú na experimentovaní s poznaním. Sú schopní vlastného konania a pôsobenia.*
- *Deti majú svoj vlastný hlas a ten musí byť vypočutý a braný vážne. Deti je potrebné zapájať do diskusií demokratického rozhodovania s porozumením detstvu.*
- *Deti realizujú svoje vlastné prispenia do sociálnej produkcie vlastnými prostriedkami a nie sú čistými nákladmi alebo ťarchou“.*

Vo všeobecnosti možno prijať konštatovanie, že dieťa v dnešnej spoločnosti je rešpektované so svojou sociálnou inakosťou, ktorá vyplýva z jeho správania sa a role typickej pre dieťa, pričom diferenciácia medzi deťmi môže mať sociálny alebo etnický podtext.). *„Ich špecifické aktivity, povinnosti, ale i práva utvárajú u nich zvláštnu generačnú optiku nazerania na svet, odlišnú od dospelých a starých ľudí, ale tiež, v prípade, že vyrastajú v zmenených podmienkach, odlišnú aj od predchádzajúcich generácií detí“* (J. Mišíková, V. Uhrová, 2001, s. 37).

Je pozoruhodné, že priekopníkom takéhoto uvažovania bol novoveký autor J.J.Rousseau, ktorý svojho času vyslovil myšlienku, že (in: O. Kaščák, 2008, s. 12) *„detstvo má svoj vlastný spôsob nazerania na veci, myslenia, cítenia, ktorý mu zodpovedá; nie je nič nerozumnejšie než chcieť nahradiť ho našim spôsobom“.*

Na základe uvedeného si treba uvedomiť skutočnosť, že deti sú tu a teraz, sú generácia, ktorá je prítomná v spoločnosti a nečaká na „prijatie do spoločnosti dospelých“!

J. Mišíková, V. Uhrová, (2001, s. 37) chápu dieťa v dnešnej spoločnosti ako *„generáciu detí tu a teraz v čase, keď sú deti deťmi“.* Nemožno preto zabúdať na to, že je potrebné ponechať deťom ich detskosť, keďže sú to predovšetkým ľudské bytosti. Detské bytie by malo predstavovať rovnocenný spôsob ľudského bytia so všetkými svojimi potrebami a záujmami poskytovanými zo strany spoločnosti.

Prikláňame sa k názoru S. Kikušovej (2001, s. 100), že detstvo je dnes už *„hodnotené ako rovnocenná etapa života človeka, rovnako dôležitá, plnohodnotná ako nasledujúce a dieťa má právo prežívať autentické detstvo. Dieťa je plnohodnotným členom komunity a má svoje práva a slobody, stáva sa partnerom. Akceptujú sa detské názory, myšlienky, predstavy o svete, rešpektujú sa snahy dieťaťa. Dospelý s dieťaťom spolupracuje, podnecuje proces rozhodovania dieťaťa, regulácie, osobnej zodpovednosti a sebakontroly“.*

Deti, ako konkrétna sociálna skupina, dokážu prezentovať a interpretovať svoj vlastný pohľad na detstvo. Dôkazom toho je napríklad osobitá detská kultúra (rozličné hry, aktivity vo voľnom

čase) alebo osobitý, odlišný pohľad na estetický vkus a životný štýl. Stotožňujeme sa s tvrdením *D. Kostruba*, že sociokognitivistické teórie učenia sa a vyučovania, ktoré preferuje autor, nazerajú na dieťa a jeho osobnosť ako na autonómny a kompetentný subjekt vlastného učenia sa a rozvoja v sociálnych interakciách (*D. Kostrub, 2007*). Dieťa ako kompetentný subjekt sa má neustále a náležite vyrovnávať s požiadavkami svojho sociokultúrneho prostredia a byť spôsobilé riešiť rozmanité situácie, ktoré v interakcii s ostatnými vznikajú. Dieťa ako autonómny subjekt je samostatné a pod vplyvom zodpovedajúcej výučbovej intervencie sa ďalej postupne osamostatňuje, stáva sa nezávislým na rôznych úrovniach – či už ide o nezávislosť na myšlienkach, predstavách alebo nezávislosť vo vlastnom konaní a pôsobení. Ak je dieťa permanentne podporované v autonómnosti a kompetentnosti, je zabezpečený jeho plynulý a kvalitatívny rozvoj osobnosti, teda taký rozvoj, „ktorý je najvhodnejšie vyjadrený myšlienkou „*som to, čo môžem slobodne a sám vykonávať*“ (*D. Kostrub, 2007, s. 15*). Dieťa svojou účasťou a vykonávaním zmysluplných činností je chápané ako interaktívny a aktívno-produktívny subjekt, ktorý je spôsobilý vlastného učenia sa a rozvoja tým, že sa prispôbuje sociokultúrnemu prostrediu, adaptuje sa na dané prostredie.

V súčasnosti sa osobnosť dieťaťa a jeho proces učenia sa a rozvoja chápu v nových súvislostiach, ktoré možno zhrnúť do niekoľkých bodov, ktoré uvádza *D. Kostrub* (*D. Kostrub, 2007, s. 16*):

- „Osobnosť dieťaťa sa už nekoncepuje ako biologicky predurčený, ani ako výlučne vonkajším prostredím organizovaný organizmus.
- Vývin dieťaťa sa už nekoncepuje ako uzatvorená záležitosť, v schémach lineárnych štádií.
- Učebné procesy dieťaťa, hoci zámerne zvažované, nemusia sa bezpodmienečne viazať na predtým už utvorené modely, bez toho, že by dieťa nebolo podporované ako protagonista týchto svojich vlastných procesov.
- Poznanie sa dosahuje cestou (socio)kognitívnych konfliktov a protirečení, chýb a pochybností, neočakávaní a variácií“.

Na záver by sme chceli poukázať na myšlienky *V. Uehrovej* (2007, s.539), ktoré pripomínajú, že „*deti musia byť dnes do veľkej miery chránené či už sociálne alebo právne, pred nástrahami vonkajšieho sveta, ale tak, aby sa zároveň posilňovala ako obmedzovala ich samostatnosť v rozhodovaní. Naučiť sa, ako zvládať túto ambivalenciu, je výzvou dnešných dní*“.

Literatúra

KAŠČÁK, O.: *Deti v kultúre – kultúry detí*. Trnava: PdF TU, 2008, 146 s. ISBN 978-80-8082-179-1.

KIKUŠOVÁ, S.: Morálny status dieťaťa a jeho sociálne väzby. In: KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav. (eds.) *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. s. 95 – 120. ISBN 80-7178-585-7.

KOVÁČIKOVÁ, A.: Interpretácia pojmu škola vo výpovediach žiakov 1. stupňa základnej školy. In: *Diplomová práca*, 2007, Bratislava: Pdf UK, 168 s.

KOSTRUB, D.: *Antididaktika versus (pro)humánna didaktika materskej školy*. Hlavný referát na vedeckej konferencii s medzinárodnou účasťou, Praha, 28.11.2008.

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

KOSTRUB, D.: *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* Prešov: Rokus, 2008, 169 s. ISBN 978-80-89055-87-6

LENGHARTOVÁ, J.: Interpretácia pojmu materská škola deťmi predškolského veku. In: *Diplomová práca*, 2007, Bratislava: Pdf UK, 148 s.

MIŠÍKOVÁ, J. - UHROVÁ, V.: *Dieťa a detstvo v ľudskej spoločnosti*. In: Kolláriková, Z., Pupala, B. (Eds.). *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 23 – 56. ISBN 80-7178-585-7

UHROVÁ, V.: Deti v dnešnej spoločnosti. In *Retrospektíva a perspektívy poslania pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave*. Bratislava, 2007, 592 s. ISBN 978-80-223-2416-8

VALOVIČOVÁ, I.: Interpretácia pojmu škola vo výpovediach žiakov 1. stupňa základnej školy. In: *Diplomová práca*, 2007, Bratislava: Pdf UK, 139 s.

Kontaktná adresa

PaedDr. Alena Kováčiková
Materská škola
Hollého 3
Hlohovec
E-mail: alenka.kovacikova@azet.sk

PaedDr. Jana Lenghartová
Základná škola s materskou školou
Dvorníky
E-mail: jana.lenghartova@azet.sk

PaedDr. Ingrid Valovičová
Základná škola s materskou školou
Drahovce
E-mail: ingrid.valovicova@azet.sk

Rozvoj sebadôvery u dieťaťa predškolského veku pomocou hry

Mária VARGOVÁ - Jolanta KARBOWNICZEK

Abstrakt: Zdravá sebadôvera je pre dieťa predškolského veku veľmi dôležitá. Je ňou podmienený správny vývin dieťaťa a následne aj mladého človeka. To, čo si dieťa myslí o sebe, a tiež ako sa vie ohodnotiť, ovplyvňuje nielen jeho raný vek. Dôležitý je aj prístup k dieťaťu od jeho najbližšieho sociálneho prostredia. Preto, aby dieťa malo správnu sebadôveru, je potrebné ju rozvíjať pomocou hry.

Kľúčové slová: *dieťa. Hra. Predškolský vek. Sebadôvera. Sebahodnotenie. Sebavedomie.*

Self-Confidence Development of Preschool Child by means of Game

Abstract: Healthy self-confidence is one of the most important things for a preschool child. It is determined by the proper development of a pupil and consequently the development of a young person. The way a child estimates himself as well as his own evaluation of himself/herself affects not only his/her early age. One of another important thing is also an approach of the Social environment he is surrounded by. Therefore it is necessary for a child to gain proper self-confidence by means of game.

Keywords: *child. Game. Preschool child. Preschool age. Self-confidence. Self-evaluation. Self-assurance.*

Dieťa v predškolskom veku už má o sebe vytvorenú mienku. Snaží sa posúdiť čo už vie a čo je nad jeho sily. Kritické myslenie napomáha dieťaťu ohodnotiť sa, ale žiaľ aj dospelaj osobe často chýba vyvážená miera kritického myslenia a to najmä vtedy, ak má ohodnotiť seba samého. V detstve dieťa získava skúsenosti, ktoré si nesie so sebou aj v dospelosti.

„Sebadôvera odpovedá celkovému pohľadu, ktorý máme na seba, ako sa hodnotíme a súdime, akú hodnotu si pripisujeme ako ľudia.“ (Praško, 2007, s. 20).

V živote dieťaťa príde obdobie, kedy si začne uvedomovať svoju osobnosť, svoje bytie. Utvára si sebaobraz, určitú predstavu o sebe samom. Sebaobraz si utvára pomocou svojich skúseností z každodenného života, ale aj podľa mienky iných na svoje konanie a správanie sa.

Zelinová (2007) sebadôveru pokladá za doceňovanie vlastnej hodnoty. Dieťa ju získava na základe sebareflexie a sebahodnotenia. Ak sú sebareflexia a sebahodnotenie príliš nízke, alebo príliš vysoké, dochádza k poruchám sebavedomia. Dieťa sa samo môže podceňovať, alebo tiež preceňovať.

Podceňovať alebo preceňovať sa môže dieťa hlavne podľa prístupu rodičov. Veľakrát sa stáva, že rodič to, čo nedosiahne v živote sám, očakáva od svojich detí. Dieťa môže mať aj iné záujmy, ale tie sú v ústraní. To môže mať za následok, že v plnení snov rodičov nemusí uspieť a jeho sebavedomie klesá. Opakom podceňovania je preceňovanie. Ak je dieťa vedené k tomu, že vie všetko a dokáže všetko, nevyvíja sa u neho zdravé kritické myslenie. A svoj neúspech zvláda veľmi ťažko.

Zdravé sebavedomie sa rozvíja od ranného detstva. „Len 10% ľudí má to šťastie, že sa môže rozvíjať plne harmonicky. Problematické vzory, výchova, klamanie a duševné zranenia narušujú pocit sebaistoty. Čím viac frustrácii jedinec v priebehu svojho života zažije, tým býva neistejší.“ (Praško, 2007, s. 19).

Dobre vychovávať svoje dieťa alebo dieťa zverené do opatery je namáhavé. Dospelý najlepšie vychováva vtedy, ak sa zároveň vychováva sám. Z tohto nám plynie, že výchova začína v prvom rade v nás dospelých a to v sebavýchove. Dieťa rado napodobňuje, preberá návyky, spôsoby správania a osobitosti osôb s ktorými prichádza do kontaktu.

Nízka sebadôvera sa u detí prejavuje najmä tým, ako o sebe zmýšľajú, ako o sebe rozprávajú. Často u nich dochádza k sebakritike, sebaobviňovaniu, pochybujú o sebe samom, myslia si, že sú menej schopní ako druhí. Krupka (2006) podotýka, že nízka sebadôvera má vplyv na to, ako a čo cítime, prežívame, keď sa dostaneme do neočakávanej situácie. V situáciách, keď hodnotíme, kritizujeme sa v nás objavujú pocity smútku, bezmocnosti, úzkosti, hnevu. Negatívne pocity sú sprevádzané nepríjemnými telesnými pocitmi. Smútok, bezmocnosť býva spojený s únavou, nedostatkom energie, celkovou ochabnutosťou tela, slabosťou. Úzkosť a strach rozpoznávame búšením srdca, bolesťami hlavy, suchosťou v ústach, zrýchleným dýchaním a rôznymi inými reakciami.

Nízka sebadôvera ovplyvňuje dieťa v každodenných situáciách, vplýva na to, ako sa správa, reaguje. Vedie k pasívnemu, nerozhodnému, nervóznemu, ba až agresívnemu konaniu.

Hlavné zdroje pocitu sebaúcty podľa Fishera (1997) pochádzajú:

- potvrdzovania našich kladných vlastností rodičmi, učiteľmi a ďalšími významnými osobami, ktoré sa o nás starajú,
- uznanie vrstovníkov, súrodencov a ostatných detí,
- z dôvery v seba, založené na vlastných skúsenostiach so svojimi schopnosťami a úspechmi.

V ranom detstve dieťa ešte nemá vybudovanú sebareflexiu. Je dôležité, aby dieťa vnímali rodičia a vychovávatelia také aké je. Dieťa je závislé od hodnotenia svojho sociálneho prostredia. Aj keď sa dieťa cíti neohrozené, je dobre, ak má pocit bezpečia v svojich najbližších.

Sebadôveru je najlepšie rozvíjať pomocou hry. „Hra je špecifickou formou činnosti vykonávanou človekom od najútlejšieho veku až po starobu, najprirodzenejšou činnosťou v predškolskom veku. Je formou výchovy a vzdelávania.“ (Podhájecká, 2007, s. 7).

Fülöpová, Zelinová (2003) považujú za veľké pedagogické umenie vyťažiť z hry taký kapitál, aby deti ovplyvnil v pozitívnom smere.

Hra je pre dieťa azda najdôležitejšou činnosťou. Fülöpová, Zelinová (2003, s. 24-25) uvádzajú vlastnosti hier:

- hra je taká stará ako kultúra,
- rozvíja fantáziu, imagináciu, tvorivosť,
- rozvíja vnímanie a s tým súvisí aj rozširovanie vedomostí,
- pomáha prekonávať negatívne emócie, ako je strach, úzkosť, pocit menejcennosti a rozličné zábrany,
- pomáha lepšie porozumieť sebe samému a učiť, ako byť sám sebou,
- vytvára atmosféru vzájomnej dôvery,
- upevňuje vzťahy medzi ľuďmi,
- zlepšuje komunikáciu medzi účastníkmi,
- umožňuje väčšiu sebarealizáciu,
- pomáha zbaviť sa stereotypov myslenia,
- pomáha riešiť prostredníctvom modelových situácií spoločenské problémy a konflikty.

Cieľom hier pre rozvoj sebadôvery je, aby deti prežívali svoj malý úspech a vedeli sa z neho tešiť. Hra by nemala byť pre dieťa stresujúca, ale mala by byť uvoľnením.

Proces poznávania v detskom svete je obohatený hrou a je pre dieťa veľmi dôležitý. Nadobudnuté vedomosti, zručnosti a návyky u dieťaťa sa prenášajú do iných oblastí svojho poznávania a učenia, môžu byť užitočné prakticky po celý život. Deti prirodzene skúmajú svoje okolie, ktoré ich obklopuje. Snažia sa pochopiť svet tak, že ho pozorujú, manipulujú s predmetmi a experimentujú s nimi. Prirodzená detská zvedavosť vedie k učeniu, na čo poukazoval už J. A. Komenský. (Dolinská, 2006).

Hra prináša uspokojenie a zvyčajne je spojená s radosťou. Keď má dieťa dostatok príležitostí hrať sa, je spokojné. Vo voľnej hre dieťa prejavuje viac svoje pocity ako intelekt. Hra je dobrým ukazovateľom úrovne zmyslových a citových podnetov. Dieťa v hre skúma prostredie aj seba samého. Hra má z hľadiska emócií zaujímavú vlastnosť, na ktorú upozornil už Freud, a teda, že pomáha udržiavať citovú rovnováhu a tým pôsobí preventívne pred rôznymi poškodeniami. Hra pomáha dieťaťu preniesť sa cez nepríjemné situácie, vyrovnáť sa s problémami, pocitmi strachu a hnevu. (Gejdoš 2009).

Pri rozvoji sebadôvery je dôležitý nielen samotný výber hry, ale aj jej celkový priebeh. Je potrebné prispôbiť hru deťom a to svojimi pravidlami a osobným prístupom. Dbáme na individualitu dieťaťa, veď práve u neho chceme správne rozvíjať kritické myslenie a následne jeho sebadôveru.

Na ukážku sú uvedené štyri hry, pri ktorých môžeme rozvíjať sebadôveru u detí v predškolskom veku.

1. *Názov hry: Volám sa ...*

Cieľ: Rozvíjať sebadôveru u detí. Viesť detí ku komunikácií.

Pomôcky: bez pomôcok

Postup: Deti sedia v kruhu, prvé dieťa, ktoré vyzve učiteľka sa postaví a predstaví sa. Napr. „Volám sa Katka a viem pekne spievať. Ako sa voláš ty?“ Katka vyzve ďalšie dieťa a to sa postaví vedľa nej. „Ja sa volám Janko a viem kresliť. Moja kamarátka sa volá Katka a vie pekne spievať.“ Katka si sadne. Janko zopakuje ešte raz to, čo povedal a tiež vyzve ďalšie dieťa do kruhu. Hra končí vtedy, keď sa vystriedajú všetky deti.

1. *Názov hry: Stoličky do kruhu*

Cieľ: Viesť detí k tolerancii. Rozvíjať u detí sebaopoznanie.

Pomôcky: stoličky

Postup: Do kruhu sa postaví stoličky podľa počtu detí. Odoberie sa jedna stolička, aby jedno dieťa stálo. Dieťa má za úlohu dostať sa najbližšiu voľnú stoličku a to tak, že povie nejakú dobrú vlastnosť alebo niečo, v čom je dané dieťa lepšie, v čom vyniká, napr. postaví sa všetci, čo vedú pekne spievať, kresliť, modelovať, preliezať, skákať cez švihadlo, zaviazať si šnúrkou a pod. Tie deti, ktoré ovládajú danú činnosť sa postaví a hľadajú si iné miesto. Dieťa, ktoré si nemá kde sadnúť, hovorí: Postaví sa všetci, ktorí

2. *Názov hry: Mám ťa rád*

Cieľ: Pozitívne oceňovať kamarátove schopnosti, vlastnosti, výkony.

Pomôcky: penová loptička

Postup: Deti sedia alebo stoja v kruhu a jedno dieťa drží loptičku. Postaví sa do kruhu, vyberie si kamaráta a pristúpi k nemu, podá mu loptičku a povie prečo ho má rád. Napr. Mám ťa rád, lebo sa vždy usmievaš, lebo si vždy odložíš za sebou všetky hračky a pod.

3. *Názov hry: Celebrita*

Cieľ: Rozvíjať u detí prosociálne cítenie a sebadôveru.

Pomôcky: uzatvorená škatuľka so zrkadielkom na dne

Postup: Deti sedia v kruhu. Učiteľka v úvode vysvetlí pravidlá. „Deti, poznáte známych ľudí z televíznej obrazovky alebo časopisov? Môžu to byť speváci, herci, moderátori Veľakrát sa o nich nerozpráva veľmi pekne. Pripravila som si pre vás v tejto škatuľke fotku jednej známej osobnosti. Vašou úlohou je nájsť na nej niečo pozitívne. Každý bude mať možnosť si fotografiu pozrieť. Chcem vás poprosiť, aby ste škatuľku otvárali tak, aby ju váš sused nevidel. Tiež je dôležité, aby ste nehovorili nahlas, kto na fotografii je. Každý, kto už mal možnosť škatuľku otvoriť, povedal dobrú vlastnosť, posunie škatuľku svojmu susedovi.“ Na záver sa všetci porozprávajú o svojich pocitoch.

Obmena: V škatuľke je fotka dieťaťa, ktoré je bojazlivé, ustráchané, alebo je neoblúbeným u ostatných detí. Pri tejto obmene je lepšie, keď škatuľka neputuje ku deťom v poradí v ktorom sedia, ale poradie určuje učiteľka. Dané dieťa je posledné v poradí.

.....

Rozvoj sebadôvery je pre dieťa veľmi dôležitý. Pre každú osobnosť je v živote dôležité ako sa vie presadiť a povedať svoj názor. Najlepším obdobím pre rozvíjanie sebadôvery je detstvo.

Pri rozvíjaní sebadôvery je veľmi dôležitá je aj je aj spolupráca s rodinou. Ale tiež je pravdou, že nie každé dieťa má ideálnu výchovu v domácom prostredí, preto v materskej škole je potrebné, aby dieťa sa rozvíjalo pomocou hier. V hrách vidí dieťa prijateľnú interpretáciu skutočnosti. Učí sa empatii, hodnotí seba a tiež svojich kamarátov.

Učiteľka v materskej škole sa má s láskou správať ku každému dieťaťu. Nemala by to robiť iba pre jeho fyzický vzhľad, ale preto, že každé dieťa je jedinečné. Ak dieťa zistí, že mu dôveruje jeho okolie, začne dôverovať aj samo sebe. Ak dieťa urobí chybu, je potrebné sa s ním porozprávať a nenechávať ho vo falošnej nádeji, že všetko je v poriadku. Môže u dieťaťa nastať preceňovanie svojho sebavedomia.

Literatúra

DOLINSKÁ, E.: Od konzervatívnosti k tvorivej metodike. In: *Slovo o slove*. Roč. 12. red. L. Liptáková, L. Sičáková. Prešov: PF PU, 2006, s. 242-245.

FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-966-6.

FÜLÖPOVÁ, E. – ZELINOVÁ, M.: *Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Mladé letá, 2003. ISBN 80-10-00002-7.

GEJDOŠ, M.: Hra a jej činnosť – vyučovacia metóda ovplyvňujúca osobnostný rozvoj dieťaťa mladšieho školského veku. In: *Zborník príspevkov z vedecko-odborného seminára s medzinárodnou účasťou. Dieťa v kontexte predprimárneho a primárneho vzdelávania*. Ružomberok: PF KU, 2009. ISBN 978 – 80 – 8084 – 466 – 0.

KRUPKA, I.: *K sebedůvěře krok za krokem*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1676-3.

ORTANČÍKOVÁ, - KÚTNA, A.: Tvorivosť v informatike. In: *Zborník Tvorivé vyučovanie*. Ružomberok: PF KU, 2008. ISBN 978-80-8084-374-8.

PODHÁJECKÁ, M. a kol.: *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-8068-599-7.

PRAŠKO, J.: *Jak vybudovat a posílit sebedůvěru*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1352-6.

TRUBÍNIOVÁ, V.: Vývoj názorov na hru detí predškolského veku. In: *Zborník z vedeckého seminára Quo vadis výchova?* Bratislava: Iuventa, 1994. ISBN 80-85-172-43-7

VARGOVÁ, M. – HAZYOVÁ, M.: Didaktická hra vo výchovných predmetoch. In: *Zborník prednášok z týždňa európskej vedy*. 24. – 28. novembra 2008. Ružomberok: PF KU, 2009. s. 161 – 165, ISBN 978-80-8084-426-4.

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

Kontaktná adresa

PaedDr. Mária Vargová, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky PF KU

Nám. A. Hlinku 56/1

034 01 Ružomberok

E-mail: maria.vargova@ku.sk

Prof. dr hab. Jolanta Karbowiczek

Wyższa Szkoła Lingwistyczna

Częstochowa

Rozvoj tvorivosti v súčasnej materskej škole

Monika KRAJČOVIČOVÁ

Abstrakt: Príspevok prezentuje rozvoj tvorivosti v súčasnej materskej škole, v kontexte rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku. Poukazuje na kompetencie tvorivého učiteľa, s využitím tvorivých hier.

Kľúčové slová: *dieťa predškolského veku, materská škola, motivačné kompetencie, tvorivosť, tvorivá hra, tvorivý učiteľ.*

Development of creativity in contemporary pre-school

Abstract: This article presents the development of creativity in contemporary pre-school in the context of developing pre-school child personality. It shows the competencies of creative teachers with the use of creative plays.

Keywords: *motivational competencies, creativity, creative play, creative teacher, pre-school, pre-school child.*

Úvod

Dosahovanie hlavného cieľa výchovy, teda rozvoj všestranne a harmonicky rozvinutej osobnosti dieťaťa, by malo byť primárne v záujme každého učiteľa. Považujeme za prirodzené, že tí, ktorí chcú pracovať s deťmi, by mali porozumieť tvorivosti a mať schopnosť a zručnosť pomôcť a podporovať deti vyjadriť ich tvorivú prirodzenosť. Zároveň by si mali uvedomiť dôležitosť tvorivosti tak pre dieťa, ako aj pre učiteľa, byť schopní objaviť tvorivosť u detí, pomôcť im ju rozvíjať a vyjadrovať ju v rozličných podobách. Deti síce majú sklon byť prirodzeným spôsobom tvorivé, avšak ak im dospelí organizujú každú ich činnosť, deti tak ako rastú, tak aj svoju prirodzenú tvorivosť strácajú. Je preto dôležité poznať spôsob rozvoja, podpory a povzbudenia tvorivosti u detí, čo v prvom rade znamená porozumieť samotnému významu slova tvorivosť.

Tvorivosť – pojem a definícia

Podľa Sillamyho (2001) je tvorivosť prirodzená vloha, ktorej rozvoj závisí na socio - kultúrnom prostredí a potrebuje priaznivé podmienky, aby sa mohla prejaviť. Je to schopnosť tvoriť, ktorá existuje v potenciálnom stave u každého jedinca a v každom veku. Königová (2007) definuje tvorivosť ako schopnosť vytvárania nových kultúrnych, technických, duchovných i materiálnych hodnôt vo všetkých odboroch ľudskej činnosti a pomenúva tvorivosť extrémnym prejavom života, pretože každé riešenie problému je tvorivý proces. Prcha – Walterová – Mareš (1995) definujú tvorivosť ako duševnú schopnosť vychádzajúcu z poznávacích a motivačných procesov, v ktorých hrá dôležitú úlohu fantázia, inšpirácia a intuícia. Prejavuje sa hľadaním takých riešení, ktoré sú nie len správne, ale súčasne nové, nečakané a neobvyklé.

Základom rozvoja tvorivosti sú tri pedagogické postupy: 1. tréning heuristických postupov a kognitívnych procesov, ako sú divergentné myslenie, najmä fluencia, flexibilita a originalita, fantázia, imaginácia a predstavivosť; 2. rozvíjanie osobnostných vlastností, ktoré podporujú tvorivosť, ako

sú: zvedavosť, smelosť, odvaha, samostatnosť, imaginácia a najmä podpora motivácie k tvorivému prístupu k svetu; 3. vytváranie sociálnej atmosféry podporujúcej tvorivosť, ktorá pozostáva najmä zo vzťahu autorít k tvorivému spôsobu myslenia a správania (Bruteničová – Komárik, 2002). Ak by sme však mali zovšeobecniť skúmanie tvorivosti z pohľadu psychológie a pedagogiky, priklonili by sme sa k názoru Maňáka (1997), ktorý uvádza, že pedagogika sa primárne zaoberá tým, akú má funkciu tvorivosť v živote človeka a možnosti jej ovplyvňovania s prihliadnutím na ontogenetický vývin človeka. Psychológia skúma tvorivosť ako určitý objektívny psychický proces, ako sa prejavuje v rámci osobnosti, vymedzuje jej charakteristické rysy a hľadá korene jej existencie. Psychológia tvorivosti sa predovšetkým zaoberá tvorivým procesom a psychickými funkciami tvorby.

Tvorivý učiteľ

Tvoriví jedinci sa všeobecne považujú za veľmi vnímavých a citlivých, ich myslenie je originálne a pružné. Je u nich potrebná schopnosť sústredenia sa, motivácia a otvorenosť novým podnetom. Vychovávať tvorivého jedinca podľa Tóthovej (2006) neznamenať dať mu iba vysoko tvorivého učiteľa a na tomto základe predpokladať, že deti pod jeho vedením dosiahnu vysokú úroveň tvorivosti. Musíme však rešpektovať fakt, že nie každý učiteľ je extrémne tvorivý, čo však naopak neznamenať, že nemôže úspešne rozvíjať tvorivosť svojich žiakov.

Výskumy ukázali, že pre rozvoj tvorivosti detí vo výchovno – vzdelávacom procese môžu byť omnoho dôležitejší samotní učitelia, ich osobnosť a schopnosti učiť tvorivo ako samotná organizácia učenia sa. Aby učiteľ vedel tvorivosť rozvíjať, mal by mať o tvorivosti dostatok vedomostí, rešpektovať tvorivú osobnosť dieťaťa a chcieť mať pozitívnu vôľu a motiváciu rozvíjať tvorivosť detí. Znamená to teda, že profesijná príprava učiteľa by sa mala orientovať na rozvoj všetkého, čo tvorivosť podmieňuje a rozvíja, nakoľko niektoré deti potrebujú pomoc už v začiatkoch rozvoja tvorivosti. Caselmann (In: Ďurič – Bratská, 1997, s. 385) rozlišuje tri typy učiteľov: **1. vedeckosystematický, 2. umelecký, 3. praktický.** Učiteľ vedeckosystematického typu sa vo vyučovacom procese vyznačuje racionálnym a prísne systematickým prístupom. Učiteľ umeleckého typu rozvíja u detí predovšetkým predstavivosť, fantáziu a názorné myslenie. Učiteľ praktického typu má veľké sklony organizovať prácu detí v triede aj mimo nej a využíva svoje schopnosti pri organizovaní triednych a celoškolských akcií a podujatí.

Pri typológii učiteľov je nevyhnutné klásť tieto požiadavky: 1. láska k deťom a k učiteľskému povolaniu; 2. úsilie o poznanie svojich detí, čo umožňuje učiteľom správny individuálny prístup k jednotlivcom; 3. úsilie byť nielen „odovzdávateľom vedomostí“, ale predovšetkým morálnym príkladom; 4. úsilie byť presným a zodpovedným vo svojej práci umožňuje učiteľovi tiež kladne vplývať z tejto stránky na deti; 5. úsilie byť spravodlivým voči všetkým deťom, ktorých učí a vychováva; 6. úsilie priznať a korigovať svoje omyly; 7. úsilie ovládať svoje silné citové stavy; 8. úsilie byť prístupní k deťom; 9. úsilie vžiť sa do situácie detí (Ďurič - Bratská, 1997).

Motivačné kompetencie učiteľa

Aj napriek tomu, že učiteľom pripravená aktivita je označená ako „tvorivá“, nemusí to hneď znamenať, že sa dieťa na ňu bude tešiť, alebo sa o ňu zaujímať. Dieťa môže byť roztržité, nesústredené, unavené, alebo môže mať záujem o inú činnosť. Všetci učitelia, aj tí najtvorivejší, sa určite raz stretli s týmto problémom. Je však veľa možností, ako zaujať a motivovať dieťa pre tvorivý proces. V nasledujúcej časti popisujeme *motivačné zručnosti učiteľa*, vo vzťahu k rozvoju tvorivosti detí:

Telesné potreby

Uistite sa, že deti sú oddýchnuté a fyzicky fit. Zaspaté, hladné, alebo choré deti nebude žiadna tvorivá aktivita zaujímať. Ich telesné potreby musia byť uspokojené, ešte pred samotnou aktivitou.

Záujmy

Pokúste sa zistiť a následne aj využiť záujmy dieťaťa. Deti nechcú robiť len tie veci, ktoré majú radi, ale chcú byť v nich aj úspešné. Kedykoľvek cítia, že úspešne splnia zadanú úlohu, všeobecne sa viac snažia do aktivity zapojiť. Rodičia môžu byť dobrým príkladom a zdrojom inšpirácie pre výber záujmov dieťaťa.

Priatel'ia

Dovoľte deťom pracovať s kamarátmi. Neznamená to však, že stále. Avšak niektorí učitelia odmietajú dať deti, ktoré sa spolu kamarátia, do jednej skupiny. Majú obavy, že tieto deti budú „robiť zo seba šaša“ alebo vyrušovať ostatné deti.

Aktivita pre zábavu

Dovoľte, aby sa aktivita stala pre deti zábavou. Všimnite si použitie slova „dovoľte“. Deti vedia, ako sa samé zabaviť. Oni nepotrebujú niekoho, aby to robil za nich. Povzbudzujte deťmi iniciované aktivity, ich vlastný výber tvorivých pomôcok a materiálov a vyzdvihnite dobrovoľnú participáciu detí počas prebiehajúcich aktivít.

Ciele

Dovoľte deťom stanoviť si a dosiahnuť ciele. Deti by mali dostať možnosť plánovať projekty. Mali by sa zúčastňovať aktivít, ktoré niečím končia, o čo by sa mohli usilovať. Ak sa dieťaťu neoplatí aktivitu ukončiť, hodnota takejto aktivity je otázna.

Rozmanitosť

Obmieňajte náplň a spôsob toho, čo deti môžu robiť. Je rozumné myslieť nie len nato, čo bude nasledovať, ale aj nato, ako to bude pripravené. Zvyk je jeden z najväčších nepriateľov tvorivosti.

Výzva

Vyzvite deti. To znamená, dovoľte im skúšať niečo, čo možno nebudú schopné urobiť, ale bude vzrušujúce sa o to hoci len pokúsiť. Napríklad, aktivita môže byť komplikovaná a náročná, dobrodružná, alebo záhadná. Ide o, „stávka, že to neurobíš“, podporu detí, hoci aj za priblíženie sa šance urobiť to.

Podpora

Podporujte deti. Základnou myšlienkou je urobiť na konci aktivity niečo, čo deti motivuje uvedenú aktivitu chcieť opäť realizovať. Môže to byť úsmev učiteľa, kompliment, uznanie, dosiahnutie cieľa, alebo vzbudenie dobrého pocitu z ukončenej aktivity. Hlavným cieľom je to, že sa deti cítia spokojné a odmenené za ich snahu.

Pocity detí

Uistite sa, že deti majú dobrý pocit z toho, čo robia. Niektorí učitelia si myslia, že ak dieťa pracuje intenzívne, alebo sa učí, stačí to. Nemusí to byť tak.

Tvorivé hry

Hra je jedna zo základných foriem ľudskej aktivity, ktorá sa uplatňuje po celý život. Je hlavnou činnosťou v detstve, význam má však aj v mladosti a dospelosti (Ďurič – Bratská, 1997, s. 111). Hra sa považuje za jednu zo základných životných aktivít každého človeka, ktorá ho sprevádza po celý jeho život, je základným typom činnosti dieťaťa.

Mnoho odborníkov, ktorí sa venujú hre, sa zhodujú v jednom: Žiadna definícia, alebo výrok nemôžu opísať skutočný význam hry. Najlepším východiskom definovať hru je pozeráť sa na jej charakteristické črty. Mary Mayesky (2002, s. 225) vymenúva nasledovné **charakteristiky hry**: prirodzená časť detského života, samostatná, nezávislá činnosť, kreatívna aktivita, úplná aktivita, senzitívna vec pre deti. Hre prikladá autorka veľkú dôležitosť vo vývoji dieťaťa, hlavne v oblasti fyzického, mentálneho, kognitívneho, emocionálneho a sociálneho vývoja. Pre mladšie deti je hra to, čím sa zaoberajú po celý deň. Hranie sa je ich spôsob života. Deti nerobia rozdiely medzi hrou, učením sa a prácou. Deti sú od prírody hravé. Výzva ich fascinuje. Prečo deti milujú hru? Pretože hra je vnútorne motivovaná, t.j. nikto im nemusí hovoriť čo a ako majú robiť. Pre staršie deti sa môže stať učenie prácou. Keď ukončia určitú prácu, potom sa môžu hrať. Pre mladšie deti pramení mentálny rozvoj z ich hry. Vývoj ich schopností „popasovať sa“ s problémami života – sociálny rozvoj – je následkom hry. Vývoj ich predstavivosti a fantázie vyplýva z hry. Svalovú hmotu získavajú tiež v hre.

Výborným prostriedkom k tomu, ako sa naučiť riešiť rôzne situácie a úlohy, sú podľa Portmannovej (2004) hry a iné cvičenia podporujúce tvorivosť. Ako uvádza, hra nie je len zábava. Veľakrát bol dokázaný vplyv hier na učenie a na využívanie myšlienkových schopností. Hra umožňuje učenie, ktorého ústredným bodom je poznávanie, objavovanie a skúmanie. Učenie podľa pravidiel sa pri nej spája s učením plným fantázie. Pri hre by sme mali klásť dôraz na tvorivosť, na ktorú sa niekedy zabúda. Pri hre môžeme využívať priestor, vyskúšať neobvyklé možnosti, experimentovať bez strachu z chýb. Hranie sa nie je len detské krátenie si času. Hry podľa Portmannovej (2004) vyžadujú aktivitu pri konaní, odrážajú všetky duševné procesy (stratégiu, logiku, riešenie problémov, tvorivosť, pamäť), podporujú komunikáciu, stimulujú sociálne procesy, obohacujú životné skúsenosti, rozvíjajú osobnosť a okrem toho je pri hre zábava.

Hra je teda aktivita. Môže byť do nej zapojené dieťa, alebo skupina detí. Môže byť postavená na využívaní hračiek, náradia, pomôcok, alebo využije len detskú predstavivosť. Hra môže trvať niekoľko minút, alebo niekoľko dní. Sillamy (2001) uvádza, že hra je pre dieťa všetko: zo začiatku sa hrá so svojím telom, neskôr rado reprodukuje to, čo vníma z okolia, napríklad brechot psa. Okolo 4. a 5. roku napodobňuje osoby z okolia (matku, lekára atď.). Po hraní rolí, kde má hlavné miesto identifikácia, prichádzajú hry s pravidlami (v 5. až 7. roku), v ktorých má dieťa potrebu dodržiavať konvencie. Hračke prikladá význam podporujúci intelektuálny a motorický vývoj detí.

Záver

Aj napriek tomu, že sa v súčasnej literatúre objavuje dostatok informácií o tom, ako tvorivosť u detí rozvíjať, je potrebné konštatovať, že učitelia vo svojej práci nie vždy rozvoj tvorivosti podporujú. Jednou z možných príčin, prečo učitelia pristupujú opatrne ku zvyšovaniu tvorivosti detí môže byť skutočnosť, že nevedia položiť otázky vyžadujúce a rozvíjajúce divergentné myslenie. Pritom je paradoxom, že životná prax vyžaduje iba tie schopnosti, ktoré sú rozvíjané divergentnými úlohami. Preto by sme chceli na záver učiteľom odporučiť, aby postupne zadávali deťom viac úloh, otázok a problémov, ktoré u nich podnecujú tvorivé myslenie a uvedomili si, že každé dieťa je istým spôsobom tvorivé.

Literatúra

BRUTENIČOVÁ, E. – KOMÁRIK, E.: Podpora tvorivosti detí predškolského veku ako rozvojový impulz do budúcnosti. In: *Detská opatrovňa v Trnave a jej aktuálnosť dnes. Predškolská výchova ako výchova k harmónii*. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Trnava: PF TU, 2002, s. 55 - 60. ISBN 80-89074-44-8.

ĎURIČ, L. – BRATSKÁ, M.: *Pedagogická psychológia*. Bratislava: SPN, 1997. ISBN 80-08-02498-4.

KÖNIGOVÁ, M.: *Tvorivost. Techniky a cvičení*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1652-7.

MAŇÁK, J.: Proces výchovy k tvorivosti. In: *Kolektív autorů, Tvorivostí učitele k tvorivosti žáků*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-47-8.

MAYESKY, M.: *Creative Activities for Young Children*. USA: Delmar, 2002. ISBN 0-7668-2521-3.

PORTMANNOVÁ, R.: *Hry pro tvořivé myšlení*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-876-7.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

SILLAMY, N.: *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0249-1.

TÓTHOVÁ, M.: *Rozvoj tvorivosti na 1. stupni ZŠ*. Nitra: PF UKE, 2006. ISBN 80-8094-033-9.

Kontaktná adresa

PhDr. PaedDr. Monika Krajčovičová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

E-mail: mkrajc@unipo.sk

Rozprávka a jej symbolická projekcia do detského výtvarného prejavu

Daniela Valachová

Abstrakt: príspevok prezentuje teoretický pohľad na problematiku rozprávky a jej symbolické projekcie do detského výtvarného prejavu. Zároveň prezentujeme čiastočné výsledky výskumu detskej výtvarnej tvorby zameranej na problematiku.

Kľúčové slová: *archetyp, detský výtvarný prejav, rozprávka, symbol.*

Fairy tail and her symbolic projection into the childlike art display

Abstract: the submission presents a teoretical view on the fairy tail problemacy and her symbolic projection into the childlike art display. Also in part presents achievement of the investigation of the childlike art creating layed on the problemacy.

Keywords: *archetype, childlike art display, fairy tail, symbol.*

Úvod

Rozprávky sú svojou náplňou a obsahom blízke rôznym národným povestiam, legendám, ale i k biblickým a mytologickým príbehom. Podobajú sa najmä z hľadiska zamerania a výstavby, majú celú radu spoločných črt a námetov. Jedným zo spoločných námetov rozprávok, legiend, povestí je boj medzi dobrom a zlom. Medzi charakteristické črty rozprávky patrí to, že sú určené predovšetkým deťom, ale aj to, že rozprávkové postavy a činy majú všeobecný charakter.

Prostredníctvom rozprávok, ktoré deťom sprostredkujú ich rodičia, starší súrodenci či pedagógovia v škole sa učia istým známkam správania. Rozprávkoví predstavitelia môžu byť nositeľmi kladných, ako i záporných vlastností. Deti v útlom veku napodobňujú správanie rozprávkových hrdinov, s ktorými sympatizujú. Sú ich vzormi. Môžeme konštatovať, že rozprávky majú pre deti poznávací, ale aj výchovný charakter, a tak prispievajú k formovaniu ich osobnosti.

Rozprávka ako tematické výtvarné vyjadrenie

Rozborom a interpretáciou rozprávok sa zaoberali viacerí odborníci. Známe sú najmä práce **Mircea Eliadeho**, **Vladimíra Proppa**, ako aj študentky Carla Gustava von Junga, **Marie – Luisy von Franzovej** (Černý et. al., 2004).

Rozprávky sú tvorené podľa istej schémy. Typická je schéma miesta a času, zúčastnených osôb, problému, peripetie, ako i vyvrcholenia. Avšak v rozprávke môže dôjsť aj ku tzv. „druhému koncu“, čím sa rozprávka líši od ostatných podobných literárnych druhov.

Šťastné konce sú pre rozprávku kľúčové, sú určené najmä pre deti. Neuplatňujú sa len v rozprávke, ale aj v seriáloch či filmoch. Nielen deťom dodávajú pocit, že spravodlivosť zvíťazí, ale sú aj istou nádejou a vierou v dobro pre nás dospelých.

Čo je to archetyp a aké je jeho miesto v rozprávke

Podľa **Beckera** pochádza slovo archetyp z gréčtiny a u nás sa používa aj jeho synonymum pravzor, respektíve prapyp. Podľa antickej filozofie sa jedná o praobrazy alebo idey existujúce v duchovnom svete.

Podľa **Babyradovej** slovo archetyp pozostáva zo slova *arché*, čo znamená začiatok a slova *typos*, ktoré symbolizuje vzor.

„V grafických prejavoch znamená archetyp istý ustálený ideálny tvar, odvodený zväčša z prírodného tvaru, ktorý je určitým prototypom veci alebo idey. V širšom význame slova môže byť takým prototypom nielen spomínaná podoba veci či postavy, ale aj správanie hrdinu nejakej dávnej báje, jeho vlastnosti a skutky (Babyradová, 1999, s. 86).

Podľa **Lurkera** pochádza historicky slovo archetyp z novoplatonizmu, kde znamená poslednú intelektom uchopiteľnú praformu, a teda praobraz či ideu všetkých pozemských vecí. Archetypy sa odкрývajú pomocou sebaopozorovania, sú nenázorné a ich existencia je odкрývaná samotným pozorovateľom. Lurker tvrdí, že všetky národy vytvárajú štrukturálne podobné, archetypické rituálne gestá, prípadne obrazové jazykové predstavy, ktoré pôsobia fascinujúcim dojmom.

Štúdiom archetypov sa zaoberal švajčiarsky psychiater **Carl Gustav von Jung**, ktorý vypracoval analytickú psychológiu. Na rozdiel od svojho učiteľa **Sigmunda Freuda** však nepracuje v rámci nevedomia s pojmom sexuálny pud, ale zdôrazňuje pojem psychická energia. Zdroj psychickej energie tkvie v ľudských inštinktoch. Jung ako vôbec prvý navrhol delenie ľudí na introvertov a extrovertov, podľa toho ako sa prezentujú v spoločnosti.

Jung v rámci svojej vypracovanej teórie archetypov pracuje s pojmom „kolektívne nevedomie“. Archetypy sú podľa neho isté dedičné štruktúry toho kolektívneho nevedomia, ktoré získavajú konkrétnu individuálnu náplň v priebehu života jedinca, ako aj na základe jeho skúseností.

Zo spomínaných archetypov vyplýva, že ich môžeme chápať ako isté vzory, ktoré v priebehu určitých životných skúseností v nás ožívajú. Archetyp osoby úzko súvisí so spoločenskou adaptáciou človeka na kultúru a spoločnosť, ktorej je príslušníkom. Každému kultúrnemu a sociálnemu prostrediu prináleží iná persona, a je povinnosťou každého jedinca, aby tento fakt akceptoval.

Jungova teória archetypov má uplatnenie vo viacerých vedných oblastiach, najmä v kultúrnej antropológii, kde slúži ako dôležitý nástroj pri rozbere jednotlivých legiend, povestí, mýtusov či rozprávok. Rovnako nachádza svoje uplatnenie aj v umení, literatúre, ako aj pri výklade snov (Černý, et. al., 2004).

Rozprávkoví hrdinovia, motívy a ich symbolické funkcie

V detských rozprávkach sa často objavuje tzv. triadické usporiadanie motívov. Väčšinou v rámci rozprávky má kráľovský pár tri dcéry, respektíve troch synov. Princ na svojej ceste za získaním kráľovského trónu a princezná musí zdolať tri náročné, život neraz ohrozujúce prekážky alebo úlohy. Drak, s ktorým nebojácny princ zápasí má väčšinou práve tri hlavy. V Popoluške zase tri oriešky symbolizovali trojicu želaní. Podobne je tomu i v rozprávke o Aladinovi a jeho čarovnej lampe. V nej zotročený Džin splní svojmu pánovi, Aladinovi, práve tri želania. Taktiež sa pomerne často vyskytuje aj triadické usporiadanie zvierat v detských rozprávkach.

Číslo tri predstavuje trojuholník, ktorý je dynamický, ale i labilný. Práve spomínaná labilita trojuholníka vedie dieťa k tomu, aby tento tvar opakovalo, a v rámci kresby znásobovalo. Trojuholníky obsiahnuté v detskej kresbe vystihujú dynamiku a pohyb sledu udalostí. Trojica ľudí, zvierat, vecí či

motívov akoby prisľubovala, že sa bude niečo diať. Preto je toto usporiadanie pre deti také lákavé a v kresbách sa často vyskytujúce.

Naproti tomu kvaternita je symbolom stability a celosti. Práve v rozprávkach niečo, čo je v poradi štvrté uvádza veci do pohybu a ponúka riešenie a následné rozuzlenie problematiky. Napriek tomu je však opakujúca sa kvaternita aj symbolom strnulosti. Spomínanú strnulosť v rozprávkach väčšinou predstavuje múdry kráľ, ktorý si uvedomuje svoj pribúdajúci vek, a preto posíla svojich synov na cestu plnú prekážok, aby dokázali, že si zaslúžia kráľovský trón a budú spravodlivo panovať. Zaujímavé je, že v rozprávkach zväčša zvíťazí najmladší z princov, ktorý je okolím podceňovaný. Víťazí ten, kto je úprimnejší a prostejší. Samotná postava kráľa symbolizuje vo vzťahu k človeku skamenené vedomie.

Medzi tri najobľúbenejšie a v rámci detských kresieb najčastejšie znázorňované rozprávkové postavy podľa Babyradovej patrí čarodejnica, princezná a napokon drak. Ďalšími obľúbenými rozprávkovými figúrkami sú víly, rytieri, kone, jednorožce, hady a mnoho iných. Obľúbeným znázorňovaným zvieratkom v kresbách detí je kôň. Symbolizuje udalosti s pomerne rýchlym spádom. Je stelesnením sily a vitality. Práve v rozprávkach niekedy vystupuje ako istá magická bytosť, ktorá má schopnosť predvídať, čo sa stane. Neraz sa kone rozprávajú so svojim jazdcom ľudskou rečou, a poskytujú mu užitočné rady. Kôň a bojovník s mečom patria neodmysliteľne k sebe. Bojovníkov meč je symbolom rozhodnosti, autority a v neposlednom rade i spravodlivosti (In Babyradová, 1999).

Každé dieťa má možnosť vybrať si spomedzi množstva rozprávok tie, ktoré sa mu páčia, ktorých dej ich fascinuje a očarúva. Inak tomu nie je ani s kreslenými rozprávkovými hrdinami. A tak si jedno z detí vyberie ako obľúbenú rozprávkovú figúrku princeznú, iné rozprávajúceho koníka alebo nebojácneho rytiera. Neexistuje šablóna, ktorá by prikazovala, ktorých hrdinov si majú vyberať dievčatá a ktorých pre zmenu chlapci. Je to na výbere každého jedinca, s ktorými postavčkami bude sympatizovať. Každé dieťa je iné, preto aj obľúbených figúr bude nespočetne mnoho.

Analýza symbolu

„V našej dobe plnej záplavy optickými podnetmi je veľké nebezpečenstvo, že naša schopnosť obrazového myslenia sa bude ochudobňovať. Záujem o symboly nám môže pomôcť nájsť prostriedky a cesty, ako vidieť takpovediac „za“ veci a ako vzájomne prepájať vizuálne a verbálne manifestácie nášho podivuhodne rozmanitého a mnohovrstevnatého sveta“ (Becker, 2002, s. 6).

Definícia pojmu symbol

Keď sa povie slovo „symbol“ naša myseľ vyprodukuje hneď niekoľko asociácií, ktoré však nespádajú do oblasti všedného dňa. Takými asociáciami symbolu sú alegória, archetyp, metafora, atribút či podobenstvá a hieroglyfy. Každý spomínaný pojem môže prináležať k jednotlivým multidisciplinárnym oblastiam výskumu. Práve na tomto fakte sa zakladá očarenie a prípadný záujem ľudí o štúdium symbolov. Sú totižto našou neodmysliteľnou súčasťou už od nepamäti. V dnešnej modernej, uponáhľanej a na tradície postupne celkom zanevierajúcej dobe nám práve symboly pomáhajú vrátiť sa ku svojim koreňom. Ak budeme sledovať prúd tradícií až k počiatkom zistíme aké rozmanité, prepletené a niekedy aj rozporuplné môžu byť jednotlivé symbolické výpovede.

Slovo symbol sa odvodzuje z gréckeho slovesa *symbolleîn*, čo v preklade znamená „dať dohromady“, respektíve zložiť, poskladať. Prenesený význam tohto slova má svoje korene v dávnych zvykoch, kedy sa uzatvorená zmluva medzi jednotlivými stranami zaznamenávala na hlinenú tabuľku. Tá sa následne rozlomila na časti, pričom každá strana dostala jeden úlomok. A tak keď sa aj po určitom

čase všetci tí, ktorí mali na zmluve podiel zišli, jednotlivé kúsky doštičky opäť mohli zapadnúť ako skladačka do seba. Tieto úlomky sa nazývali *symbola*, z čoho vyvstal dnešný význam slova symbol. Podľa toho môžeme symbol považovať za niečo, čo predstavuje niečo iné, ale zároveň poukazuje na niečo chýbajúce, neviditeľnú časť, ktorá je však potrebná k dosiahnutiu celistvosti.

Manfred Lurker vo svojom *Slovníku symbolov* ponúka iný výklad pôvodu slova symbol. Podľa neho „symbol“ pochádza od slova *sýmbolon*, čo znamená „poznávacie znamenie“. A tak keď sa na dlhší časový úsek lúčili dvaja priatelia, rozlomili mincu, prsteň alebo už spomínanú hlinenú tabuľku. Keď sa niekto zo spriatelenej rodiny po rokoch vrátil, mohli spojené kúsky potvrdiť, že nositeľ jedného z nich má nárok na pohostenie. Preto môžeme chápať slovo symbol ako niečo, čo je spojené, resp. zložené, v čom sa manifestuje inak nezachytiteľná významová náplň. Symbol je tak viditeľným znakom neviditeľnej skutočnosti.

Slovo *sýmbolon* nachádzame po prvýkrát v histórii na staroegyptskej olovenej značke, ktorá sa v antike používala ako istá známka, latinsky *tessera*. Pôvodne význam slova *tessera* bol totožný so slovom *sýmbolon*. Až o niečo neskôr sa pojem zhustil na znamenie, respektíve obrazové zobrazenia, ktoré *tessera* niesla.

Karl Bühler oddeľuje symbol od náznaku a signálu. Náznak a signál majú totižto výrazovú a apelačnú funkciu, zatiaľ čo symbol niečo predstavuje.

Podľa **Burkeho** je človek jedinou bytosťou, ktorá používa symboly. V slove symbol vidí centrum ľudskej semiózy.

Umberto Eco oddeľuje symbol od metafóry. Vychádza z toho, že pre metaforu platí len prenesený význam slova, avšak symbol si uchováva svoj primárny význam. Ako príklad uvádza, že Achilles je síce ako lev, ale nie je pochopiteľne levom v pravom slova zmysle. Avšak židovská hviezda je stále hviezdou.

Sigmund Freud a jeho výklad symbolického jazyka snov a taktiež mýtusov a rozprávok prispel k obohateniu vednej disciplíny semiotiky o rozsiahlu, a do tej doby úplne nespomínanú oblasť.

„Racionálne a technicky orientovaní Európania modernej doby mali v čase, kedy Freud žil a majú aj dnes tendenciu hádzať výklad snov do jedného vreca s čiernou magiou, veštením z kryštálovej gule alebo predpoveďami kartárik. Freud sa tak zaslúžil o to, že takéto zjednodušené predstavy boli aspoň čiastočne narušené“ (Černý et. al., 2004, s.).

Erich Fromm naviazal na teórie Freuda a Junga. Podobne ako oni sa aj Fromm zaujímal o oblasť symbolického jazyka snov. Rozdelil symboly do troch skupín, podľa toho aké mali zastúpenie v snoch a mýtusoch. Podľa jeho teórie sú mýtusy i sny písané jedným avšak rovnakým jazykom, tj. symbolickým jazykom snov. Práve tento jazyk označoval Fromm za univerzálny, za jazyk ktorému môžu porozumieť všetci ľudia. Jeho *konvenčné symboly* sa v snoch, umení či mytológii dajú sotva uplatniť. Ak áno, tak len vtedy, keď sa za nimi skrýva ďalší prenesený význam. *Náhodné symboly*, ktoré sú individuálne a vznikli celkom náhodne sa neobjavujú v mytológii ani v rozprávkach. Boli by totižto nezrozumiteľné. Poslednou skupinou sú *univerzálne symboly*, tie sú založené na spoločných vlastnostiach ľudského rozumu a zmyslov. Medzi univerzálnym symbolom a tým čo označuje existuje istý vnútorný vzťah. Nakoľko sú zrozumiteľné všetkým kultúrnym spoločenstvám majú svoje uplatnenie v snoch, ale i v rozprávkach a mytológii.

Carl Gustav Jung považuje za možný základ symbolov isté nevedomé archetypy, ktorých zjavné podoby tvoria symboly.

Immanuel Kant definuje symbol ako nepriame zobrazenie pojmu pomocou analógie.

Charles W. Morris sa podobne ako Peirce prikláňa k triadickému poňatiu semiotiky. Semiotiku rozdelil na sémantiku, syntax a pragmatiku. Podľa Morrisa sémantika skúma význam, a teda možné vzťahy medzi znakmi a označovanými predmetmi a javmi. Syntax sa zaoberá vzťahmi, ktoré existujú medzi jednotlivými znakmi navzájom. A napokon pragmatika skúma isté vzťahy, ktoré sú medzi znakmi a ich používateľmi.

Definíciu symbolu ako možného konvenčného znaku, ktorý stojí v protiklade k zobrazujúcemu a odkazujúcemu znaku nám ponúka **Charles Sanders Peirce**. Ako zakladateľ semiotiky sa Peirce zaslúžil o rozdelenie znakov na ikony, indexy a napokon symboly. Symboly sú podľa neho také znaky, ktoré s označovaným predmetom spája len konvencia. Ide o väčšinu jazykových znakov, ale aj o chemické, matematické a logické symboly, ako aj o celú radu symbolov, ktoré majú svoje uplatnenie v náboženstvách či v umení.

Jean Piaget vníma nárast konvencionality, ako i arbitrarity v prechode od signálov ku náznakom a ikonickým symbolom, a končiacim samotným arbitrárnym znakom.

Ferdinand De Saussure tvrdil, že poňatie jazykového znaku je dualistické. Rozlišuje jeho dve základné, neoddeliteľné zložky, ktorými sú *označujúci* a *označovaný*, ktoré sa ako celok vzťahujú k určitému pojmu. Saussure zdefinoval tri základné vlastnosti jazykového znaku, a síce lineárnosť, arbitrarnosť a v neposlednom rade i diskontinuita. Arbitrarnosť znamená, že obe základné zložky jazykového znaku spája istá konvencia, neexistuje medzi nimi žiaden logický vzťah. Saussure charakterizuje symbol, ktorý podľa neho nie je nikdy celkom arbitrárny a prázdny. Ako príklad uvádza „symbol spravodlivosti“, ktorý by podľa neho nemohol byť nahradený nejakým iným ľubovoľným symbolom, napríklad vozidlom.

Rozdiel medzi symbolom a znakom

Podľa **O' Connelyho** a **Aireya** každý *symbol* vedome či podvedome označuje isté spojenie vecí, ktoré následne dávajú vzniknúť celku väčšiemu, ako je súbor jednotlivých častí.

Znak oproti tomu naznačuje niečo iné oveľa priamejším spôsobom. Vzniká preto, aby mohol poskytnúť informáciu o konkrétnom predmete, respektíve myšlienke, zatiaľ čo symbol obyčajne vyvoláva množstvo dojmov, presvedčení, ako aj citových reakcií. Napríklad slovo „strom“ vo význame znaku predstavuje určitý druh rastliny, ktorá si utvára trvalú drevnatú kosť a pozostáva z koreňov, kmeňa a koruny. Avšak slovo „strom“ ako symbol môže byť nositeľom celej rady významov, ako plodnosť a úrodnosť prírody, alebo odolnosť a mnohovekosť, respektíve symbolizuje sieť jednotlivých príbuzenských vzťahov. Iný význam mu zase pripisujú jednotlivé náboženstvá.

Podľa **Beckera** vedľa symbolov rozlišujeme ešte podobné alegórie, atribúty či emblémy, pričom rozdiely medzi nimi sú mnohokrát len ťažko zachytiteľné. Avšak *symbol* môže na rozdiel od alegórie, atribútov a metafor poskytnúť ucelenú výpoveď. Nie je však jednoduché rozdiely medzi týmito označeniami jasne vymedziť.

Symbol sa tak odlišuje od znaku tým, že vyjadruje alebo že v ňom kryštalizuje určitý aspekt, prípadne priama skúsenosť života a pravdy. Takýmto spôsobom symbol odkazuje mimo seba a nad seba. Znak zvyčajne zachytáva niečo konkrétne, ale môže stelesňovať aj istú symbolickú kvalitu.

Podľa **Beckera** je symbol komplexnej povahy. Rovnako ako Cooperová tvrdí, že má korene v iracionálnej sfére. Oslovuje tak myslenie a cítenie. Na intenzite prežívania symbolu sa zakladá jeho živosť ako jedna z dôležitých charakteristík.

Symbol v detskom výtvarnom prejave

Grafický symbol je pre dieťa vôbec jedným z najprirodzenejších prostriedkov ako prezentovať seba samého vo svete. Jediniec pomocou neho začína komunikovať s okolitým svetom, poukazuje na svoje myšlienky, názory, na to čo cíti.

Detský grafický prejav nie je ovplyvnený tzv. „trhom umenia“, a teda nepodlieha tomu, čo si vyžaduje doba v umení. Dieťa kreslí to, čo ho zaujíma, čo ho fascinuje. Grafický symbol je veľmi dôležitý najmä v období, kedy dieťa ešte nemá osvojenú reč a písmo. O to intenzívnejšie dokáže transformovať intuitívne pociťovaný svet práve do grafického symbolu.

Pod „skutočným symbolom“ rozumieme grafickú morfému, ktorá sa objavuje vo všetkých vývojových štádiách detského výtvarného prejavu. Za najzaujímavejšie tvaroslovie detského symbolu sa považuje výtvarný prejav dieťaťa vo vekovom rozpätí od 5 do 10 rokov. Spomínané tvaroslovie v sebe nesie isté znaky výtvarného umenia moderny. Grafický symbol v tomto období slúži ako výraz nevedomej integrácie jedinca so svetom.

Morfológia detského výtvarného prejavu je analyzovaná z pohľadu dospelého človeka, či už rodiča, učiteľa alebo výtvarníka. Detská kresba sa skúma z hľadiska psychomotorického vývoja, a teda či detský kresebný prejav zodpovedá veku dieťaťa. Avšak pri možnom skúmaní výskytu symbolu v detskej kresbe treba postupovať zodpovednejšie. Oblasť detskej kreativity si vyžaduje hlbší náhľad do problematiky.

Aj keď už jediniec plne ovláda reč, existuje v jeho pocitoch niečo, čo nemožno vyjadriť prostredníctvom slov. A preto dieťa opäť inklinuje ku kresbe a využíva grafický symbol. Je tomu tak u detí v období „umeleckého oživenia“, vo veku od 15 rokov.

Tvaroslovie detskej kresby nie je však determinované len jej symbolickým charakterom, ale i sledovaním výskytu jednotlivých prostých motívov v kresbe, ako aj kompozičného spracovania morfémy z hľadiska vývojovo-psychologického (In Babyradová, 1999).

Ak chceme sledovať symboly v detskom výtvarnom prejave je dôležité poznať základné elementy výstavby výtvarného diela. Tie sa členia na dve skupiny. Prvú skupinu tvoria tie, ktoré existujú v konkrétnej predmetnej mimo umeleckej skutočnosti, pričom do výtvarného diela sa dostávajú pomocou médií. Sú to *tvar, svetlo, farba a povrch* v podobe *štruktúr, textúr a faktúr*. Ide o základné vyjadrovacie prvky. Do druhej skupiny patria tie, ktoré vznikajú abstrakciou mimo umeleckej skutočnosti. A práve v spojení s médiami sa stávajú viditeľné a vytvárajú nižšie významové celky. Ide o nasledovné základné stavebné prvky : *lína, škvrna a hmotomasa* (Banaš, et. al., 1989).

Tvar ako symbol v detskom výtvarnom prejave

Detská kresba obsahuje isté geometrické obrazce, ktorým môže byť pripisovaný význam symbolu.

Najzákladnejším symbolom je **bod**. Je výrazom zastavenia. Ak sa nachádza uprostred iného objektu symbolizuje stred, prípadne zdroj, v ktorom sa započal celý život a do ktorého sa musí jedného dňa aj vrátiť späť. Je prvým znamením existencie, ako aj zdrojom moci. Je zornicou v strede oka a pupkom v strede tela. V islamskej mystike je charakteristický ako symbol stvoriteľa a večnosti. Z hľadiska symboliky čísel je obdobou čísla nula.

Za symboly sa považujú aj **priamky** a **krivky**. Vodorovná čiara sleduje smer horizontu, predstavuje tak istú pomyselnú hranicu medzi zemou a nebom, medzi životom ľudí a ríšou bohov. Horizontálna čiara symbolizuje pohyb po zemskej doske, a taktiež pohyb v čase. Je spätá s hmotou, rovnováhou

a stálosťou. Býva spájaná so ženským princípom, výnimku tvorí Čína, ktorá ju spája s mužským princípom „jang“. Vertikálna čiara je spájaná s mužským princípom, ktorý predstavuje aktívny prístup k životu. Medzi príbuzné symboly patrí chrbtica v ľudskom tele, barla, kmeň Stromu života, ako aj celá rada rôznych mužských symbolov. V latinskej abecede predstavuje písmeno „I“, ktoré v sebe nesie symboliku autority – „ja“. V gréckej abecede tvorí písmeno „jota“, ktoré symbolizuje stelesnenie osudu. V matematike predstavuje zvislá čiara obdobu čísla jeden.

Krivka symbolizuje hada alebo vodu. V starovekom Egypte bola krivka hieroglyfom pre vodu, dve zvislé rovnobežné krivky zase symbolizovali v západnej mytológii nosiča vody – Vodnára.

Rovnobežné čiary sa stali symbolom protikladov, ako aj rovnováhy a rovnocennosti. V klinovom písme predstavovali rovnobežné čiary priateľstvo a preškrtnuté rovnobežné čiary zase nepriateľstvo.

Podľa Babyradovej je všeobecný sklon k symbolizácii v detských kresbách preukázaný častým výskytom **kruhu**. Práve kruh má totižto v detskom výtvarnom prejave hlbší význam ako mu je pripisovaný. Kruh to nie je len symbol hlavy, Slnka či jabĺčka, nesie v sebe mnoho ďalších významov. Kruh ako symbol večnosti, dokonalosti, absolútna a celistvosti. Zároveň predstavuje ustavičný cyklus ročných období, ako i nekonečné obiehajúce Slnko po nebi. Nesie v sebe aj význam viery a nádeje. Kruh prostredníctvom svojej uzavretosti symbolizuje aj ochranu, ktorú poskytuje každému, kto sa uchýli do jeho vnútra. V kresťanstve sa pomocou sústredených kruhov zobrazuje hierarchia anjelov.

„Dieťa tvorí často už vo svojich prvých čmáraniciach kruhovú kompozíciu. Vytvára vo svojich kresbách, respektíve v malbách rôzne modifikované elementárne kruhové tvary, ktoré rytmicky zmnožuje, vnútorne člení alebo dokonca usporadúva opäť do kruhových kompozícií. Sklon k častému vytváraniu kruhu dieťaťom vyplýva z bohatého symbolického významu tohto tvaru. Kruh je najfrekvencovanejším symbolickým útvarom v detských výtvarných prejavoch“ (Babyradová, 1999, s. 59).

Kríž je jedným z najstarších symbolov v umení vôbec. Spolu s bodom, kruhom a štvorcom patrí ku štyrom najzákladnejším symbolom. Kríž vytvára celistvosť. Predstavuje silu a moc. Bod, v ktorom sa pretínajú dve čiary môžeme chápať ako zjednotenie mužského a ženského princípu. Vzájomným pretínaním vodorovných a zvislých čiar vzniká „čiarový panák“, ktorý je častým námetom zobrazenia na kresbách malých detí. Štyri ramená kríža môžu symbolizovať fázy Mesiaca, prípadne svetové strany či živly. Kríž v tvare písmena T symbolizuje v detských kresbách figúru. Spája sa so Slnkom, večným šťastím, ale je aj symbolom šibenice a utrpenia.

Štvorec je jedným z najrozšírenejších abstraktných symbolov a predstavuje Zem, samotnú existenciu a stvorenie planét. Štvorcová podoba symbolizuje mestá, usadlosti v protiklade ku kruhovým stavbám kočovníkov. Je symbolom organizovanosti, poriadku, zakotvenia, ale i dokonalosti, absolútna a konštruktívneho a racionálneho myslenia. Symbolika štvorca ako takého vychádza z jeho štyroch rohov, ktoré môžu mať význam svetových strán, ročných období, ale i období života človeka a v neposlednom rade i štyroch živlov. V islamskom náboženstve predstavuje štvorec ľudské srdce. Naproti tomu v hinduizme symbolizuje istotu, ktorá udržiava poriadok sveta.

Trojuholník symbolizuje svetlo, Boha, nekonečno, pohyb, pyramídu, horu, ale i plodnosť či trojicu rôznych javov, typu: minulosť – prítomnosť – budúcnosť, prípadne: narodenie – život – a smrť a podobne. Trojuholník spolu so štvorcom sú považované za významné tvary, ktoré sú späté so symbolikou čísel tri a štyri. V kresťanstve rovnostranný trojuholník predstavuje symbol Najsvätejšej trojice, v islamskom umení pre zmenu zase princíp harmónie. Nahor smerujúci trojuholník

symbolizuje pohyb nahor, a býva tak spájaný s túžbami, dosahovaním istých cieľov. Dole smerujúci trojuholník symbolizuje prijímanie, ale dokonca i meditáciu (O'Connell et. al., 2008).

Farba ako symbol v detskom výtvarnom prejave

Svoje miesto v symbolike detskej kresby majú aj farby. Farba súvisí s duševnými a citovými stavmi jedinca, a môže ich do značnej miery ovplyvňovať. Použitím rôznych farieb možno v skratke popísať citové rozpoloženie, či pohlavie alebo dokonca spoločenský status toho, ktorého človeka. Deti najčastejšie pracujú so sýtymi, teplými a čistými farbami, najmä so žltou, červenou a fialovou farbou. Psychológovia sú toho názoru, že účinok farieb je priamo spätý so svetom okolo nás, napríklad modrá farba je farbou oblohy, žltá zase farbou Slnka a podobne. Podrobné spracovanie farby ako symbolu na tomto mieste nie je možné, nakoľko je to obsiahla a náročná

Čiastočné výsledky výskumu

Na základe teoretickej analýzy sme realizovali výskum zameraný na projekciu symbolov z rozprávok do detského výtvarného prejavu. Nakoľko v súčasnosti prebieha finalizácia, budeme prezentovať len základné čiastočné zistenia, ktoré sa viažu k predchádzajúcej téme.

Z nášho výskumu vyplynulo, že najpreferovanejšími spomedzi všetkých rozprávok, na ktoré sme sa detí v materských školách dokazovali, boli u dievčat *Šípová Ruženka* a *Snehulienka a sedem trpaslíkov*. V detskom výtvarnom prejave sa opakovali aj rozprávky s motívom koňa. Išlo o nasledovné rozprávky *O jednorožcovi*, *O koníkovi Bennym* a *Horseland*. Medzi rozprávky, ktoré boli výtvarne znázornené patria aj *Tri oriešky pre Popolušku*, *Aladin a jeho zázračná lampa* a *O princeznej Čiernovláske*.

Čo sa týka výtvarných symbolov, ktoré deti využívajú pri výtvarnom zobrazení jednotlivých rozprávok, najčastejšie sa vyskytujúcimi symbolmi v kresbách boli *princezná* a *kôň*, resp. *jednorozec*. Ďalšími opakujúcimi sa symbolmi v rámci jednotlivých rozprávok bol symbol kráľovskej koruny, symbol ohňa, symbol Slnka, symbol oblaku, symbol meča, symbol trpaslíka, symbol kvetu, symbol srdca, symbol dverí, symbol princa, symbol zámku, hradu, symbol trávy, symbol sviečky, symbol hviezdy, symbol lode, symbol kapitána, symbol mušketiera a symbol auta.

Z hľadiska symboliky farieb naši respondenti pracovali prevažne so sýtymi farbami. Najmä s červenou, žltou, modrou a zelenou. Menej využívali pri výtvarnej tvorbe čiernu a hnedú farbu, ich použitie si väčšinou pýtal samotný motív či dej rozprávky. I keď chlapec z našej výskumnej vzorky preferuje ako obľúbenú farbu práve čiernu. Keď sa však zameriame na výber jeho rozprávok, ktoré majú prevažne dobrodružný charakter, je zvolený výber čiernej a hnedej farby primeraný.

Deti výtvarné symboly vo svojich kresbách komentujú slovne. Bez toho, aby poznali jednotlivé významy symbolov obsiahnutých v slovníkoch, lexikónoch či encyklopédiách, dokážu s nimi správne narábať a zakomponovať ich do situácií, ktoré si to vyžadujú. A tak sa dozvedáme, že čierna na výkrese dieťaťa predstavuje zakliaty, strašidelný zámok a žltá farba pre zmenu symbolizuje nádherný palác, plný pokladov.

Je dôležité dodať, že výber rozprávok, ako aj symbolov, ktoré deti pri ich výtvarnom zobrazení použili je subjektívny. Opísaný výber sa týka našej výskumnej vzorky a nemožno ho uplatniť a zovšeobecniť na všetky deti. Rovnako sa vyhýbame aj porovnávaniu kresieb dievčat s kresbami chlapcov, keďže sme mali k dispozícii výskumnú vzorku s malým počtom respondentov, ktorá bola navyše tvorená z väčšej časti dievčatami.

Záver

Realizovaním výskumu prostredníctvom použitia kazuistík a detskej tvorby, obohatených o metódu etnografického interview sme zistili, aké z rozprávok preferujú naši respondenti a aké výtvarné symboly používajú pri zobrazovaní svojich obľúbených rozprávok.

Detský výber sa neobmedzil len na spracovanie výlučne moderných či klasických rozprávok.

V rámci výtvarnej činnosti je nevyhnutné, aby učitelia zvolili také témy a námety prác, ktoré by deti oslovili a zaujali ich. Pretože len tak udržíme dlhodobejšie detskú pozornosť v tomto veku. A práve rozprávky sú nepochybne jednou z tém, ktoré deti obľubujú. Pri analýze a interpretácii výtvarných symbolov je dôležité konfrontovať vizuálne s verbálnym. Pod tým rozumieme, že to čo dieťa vyjadrí prostredníctvom výtvarných symbolov vo svojich kresbách, je nevyhnutné dávať do súvislosti s tým, čo nám o použitých výtvarných symboloch povie. Pretože len tak môžeme plne porozumieť tomu, čo nám chcel jedinec prostredníctvom výtvarného zobrazenia sprostredkovať.

Je len na nás či budeme vnímať výtvarný prejav dieťaťa len z vizuálno-estetickej stránky alebo sa pokúsime nahliadnuť hlbšie, takpovediac do samotnej podstaty detského zobrazenia.

Literatúra

- BABYRÁDOVÁ, H.: *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2079-2.
- BECKER, U.: *Slovník symbolů*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-284-7.
- BURKE, P.: *Lidová kultura v raně novověké Evropě*. Argo, 2005. ISBN 80-7203-638-6.
- BÜHLER, W.: *Anthroposofie jako požadavek naší doby*. Fabula, 2004. ISBN 80-86600-15-7.
- ČERNÝ, J., HOLEŠ, J.: *Sémiotika*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-832-5.
- ECO, U.: *Teorie sémiotiky*. Argo. 2009. ISBN 978-80-257-0157-7.
- FREUD, S.: *Podoby psychoanalýzy*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 2003. ISBN 80-220-1235-1.
- FROMM, E.: *Anatomie lidské destruktivity*. Aurora, 2007, ISBN 978-80-7299-089-4.
- JUNG, C. G.: *Symbol a libido*. Nakladatelství Tomáše Janečka, 2004. ISBN 80-85880-35-0.
- LURKER, M.: *Slovník symbolů*. Universum. 2005 ISBN 80-242-1588-8.
- VALACHOVÁ, D.: *Výtvarný projev dětí z multikultúrneho prostredia*. Bratislava: Psychodiagnostika, 2005. ISBN 80-88714-02-8.

Kontaktná adresa

Doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Račianska 59
813 34 Bratislava
E-mail: valachova@fedu.uniba.sk

Možnosti interpretácie vizuálneho umenia vo výchove detí predškolského veku

Ivana KRUPOVÁ

Abstrakt: V príspevku sú prezentované návrhy aktivít, zameraných na interpretáciu vizuálneho umenia vo výchove detí predškolského veku. Detailnejšie sú opísané postrehy z overovania navrhovaných aktivít v praxi.

Kľúčové slová: *dieťa predškolského veku, interpretácia, predprimárna edukácia, vizuálne umenie.*

The Possibilities of Visual Art's Interpretation in Preprimary Education

Abstract: In the article are presented the project of activities focused on visual art's interpretation in preprimary education. In more detail are described suggested activities' verification in practice.

Keywords: *preprimary-age child, interpretation, preprimary education, visual art.*

Deti a umenie

V súčasnosti sa čoraz častejšie stávajú predmetom odborných diskusií témy o kríze výchovy, kríze človeka, vyplývajúcej okrem iného z úpadku tradičných a kultúrnych hodnôt, preberaní negatívnych vzorov správania, negatívneho vplyvu médií na človeka už od útleho detstva a pod. Na druhej strane existuje množstvo stimulov, ktoré môžu pozitívne formovať vnútorný svet človeka, a medzi takéto stimuly bezpochyby patrí vizuálne umenie. **Umenie** sa chápe v rôznych podobách, avšak v predprimárnej edukácii ide predovšetkým o **súbor aktivít**, v ktorých sú v umeleckých vyjadrovaných prostriedkoch spredmetňované umelecké predstavy, ale aj **súbor umeleckých diel**, prostredníctvom ktorých si deti budujú poznanie o svete, sebareflexiu a formujú svoju hodnotovú orientáciu. Zmysel umenia u detí predškolského veku je predovšetkým existenciálny – poskytuje deťom rôznorodé možnosti na spoznávanie sveta takým spôsobom, v ktorom sa cítia bezpečne, budujú si svoj pocitový, intelektuálny či fantazijný svet najmä cez zmyslové vnímanie. Takýto spôsob kontaktu so svetom má silné znaky estetického vzťahu, cez ktorý si deti postupne uvedomujú rozdiel medzi tým, čo vidia, a medzi tým, čo je za tým, teda rozdiel medzi materiálom a myšlienkou, predstavou, významom (Mistrík, E., 2001; Kožušková, J., Lucinkiewiczová, K., Sokolová, K., Uhel, J. 2006).

Najviac preferované médiá vo výtvarnej výchove na najnižších stupňoch škôl sú kresba a maľba, hoci deti ešte nerozumejú výtvarnému jazyku. Pritom rovnako vhodnou a oveľa prirodzenejšou výpoveďou u detí predškolského veku môže byť **happening** – jedna z včasných foriem akčného umenia, v ktorej sa spájajú prvky divadla, hudobného koncertu, poézie a výtvarného umenia, s cieľom aktívne zapojiť diváka do akcie – alebo **performance** – forma akčného umenia, v ktorej sa spájajú prvky viacerých umeleckých druhov, napr. divadla, hudobného koncertu, poézie a výtvarného umenia. Stretnutia s umeleckými dielami sú takisto vhodnou príležitosťou, ako sa učiť chápať výtvarný jazyk už v období spontánneho výtvarného prejavu v predprimárnom vzdelávaní (Pondelíková, R., 2009; Geržová, J., 1998). Jazyk súčasného výtvarného umenia už nie je založený len na výtvarnosti, ale prenikajú do neho prvky iných umeleckých jazykov, predovšetkým divadla, tanca, hudby, filmu atď., je intermediálny a multimediálny (Gero, Š., 2002). V modernom umení dochádza k zmene pomeru medzi obsahovou

a formálnou zložkou, pretože sa niekedy využívajú jednoduché technologické postupy. Dielo však prináša myšlienku, istú výpoveď, ktorú dokážeme vnímať za určitých podmienok. Verejnosť často neprijíma moderné umenie aj z dôvodu, že použité technologické postupy považuje za banálne v porovnaní s majstrovstvom umelcov predchádzajúcich období. Nad popisnou či dokumentujúcou výpoveďou týchto diel sa divák nepotrebuje zamýšľať, a naopak, pri prijímaní súčasných umeleckých diel, ktoré neponúkajú takú opisnosť, potrebuje divák rozumieť výtvarnému jazyku, symbolom alebo výpovedným možnostiam umelca. Dôvodom neprijatia súčasných umeleckých diel je teda často neschopnosť porozumieť ich odkazu, výpovedi (Pondelíková, R., 2009). Nezrozumiteľnosť moderných umeleckých diel nemusí byť ich prednosťou, no naopak, zrozumiteľnosť obrazov či sôch ešte nezaručuje ich hodnotu. Do moderného umenia je potrebné vcítiť sa, byť trpezlivý a nechcieť všetko naraz (Šupšáková, B., 1999). Sú teda učitelia materských škôl pripravení vnímať moderné umenie, a učiť deti pohľadu naň, prijímať jeho posolstvá a obohacovať nielen svoj duchovný život, ale prostredníctvom interpretácií umeleckých diel aj zážitkový svet detí?

Interpretácia vizuálneho umenia v predprimárnej edukácii

Cieľom výchovy k umeniu na všetkých stupňoch škôl, vrátane predprimárneho vzdelávania, by malo byť umožniť deťom vnímať umelecké diela, uvažovať o nich, hľadať súvislosti, aby svoje myšlienky dokázali formulovať do verbálnej aj vizuálnej podoby a prostredníctvom nich komunikovať s príjemcami. Výchova umením je uskutočňovaná predovšetkým cez **interpretačné aktivity**. Umelecké diela poznávame na úrovni **percepcie** (vnímania), avšak to ešte nestačí k ich porozumeniu. Porozumenie je možné na úrovni **recepce** (prijímania), ktorá je jedným z cieľov výtvarného vzdelávania (Gero, Š., 2002).

Interpretácia výtvarného diela završujúca proces recepcie spočíva v možnosti jeho výkladu, porozumenia a mentálneho spracovania. Každý proces interpretácie je živý, neopakovateľný, je podnecovaný a podporovaný dielom, prostredníctvom jeho postupného odhaľovania v následných recepciách. Keďže mentálne možnosti dieťaťa predškolského veku sú obmedzené, je potrebné venovať zvýšenú pozornosť výberu diel. Vyberáme diela, ktoré nenarušia emocionálny a psychický vývin dieťaťa, a samozrejme také diela, ktorým je dieťa schopné porozumieť (Gero, Š., Tropp, S., 2000).

Z hľadiska roviny jazyka interpretácie rozlišujeme interpretáciu verbálnu a vizuálnu. **Verbálna interpretácia** smeruje od slovného opisu k výkladovej interpretácii. **Vizuálna interpretácia** sa realizuje prostredníctvom tvorivých výtvarných činností – kópie umeleckého diela, voľného napodobnenia diela alebo dotvárania a ozvláštnenia výtvarného diela. Na vizuálnu interpretáciu nadväzujú výtvarná parafráza a reinterpretácia. **Výtvarná parafráza** je kreatívnym procesom, založeným na reflexii výtvarného diela výtvarným dielom. Uplatňuje sa tu škála výtvarných postupov, napr.: **alúzia** (narážka, neúplné prirovnanie); **citácia** (prevzatie, uvedenie; umelecká stratégia, pri ktorej je vedome preberaná téma, námet, kompozícia, časť alebo celé dielo do kontextu nového umeleckého artefaktu); **apropriácia** (prisvojenie si, privlastnenie si; stratégia výtvarnej tvorby vychádzajúca z privlastňovania už jestvujúcich reálií umenia, reklamy, vizuálnych médií a mimoumeleckej reality); **invokácia** (vzývanie); **kamufláž** (zakrývanie, maskovanie); **komentár** (vysvetlenie, výklad); **persifáž** (výsmech, posmech, zosmiešňovanie); **negácia** (popieranie, popretie); **premalba**; **deštrukcia** (rúcanie, ničenie, rozklad, rozpad, skaza); **recyklácia** (znovuvedenie do obehu, znovuvyužívanie); **reinterpretácia** („re-“ = späť, nazad, znovu, zase). Snahou je dať tomuto postupu vyšší tvorivý zmysel, avšak jej pôvod je v spontánnych prejavoch detstva. Pre dieťa je

prírodné kresliť, čarbať do ilustrovaných kníh alebo časopisov, a tým dávať ilustráciám svoj vlastný význam, ako aj slovné vyjadrený zámer, vysvetlenie.

Pri interpretácii umeleckého diela môže ísť o jeho **kópiu, voľné napodobňovanie**, od pokusov o zámernú **zmenu, posun, paralelu, interferenciu**, cez **dotváranie** a **ozvlášťňovanie** k **parafráze**. Zámerná **zmena** diela, jeho **metamorfózy** v podobách **premeny námetu, pozmenenia celkovej výstavby**, môže nadobudnúť formu **vecnej rekonštrukcie** a premenou rekvizít, priestorových vzťahov, presiahnuť až do polôh **scénického aranžovania, fotografického** a **video záznamu** procesu **parafrázy**. Náročnejšími formami sú **akcia, event, performance** alebo **environment**. Hranice nie sú jednoznačne určené a možno predpokladať ich ďalšie rozširovanie, a tým zlepšovanie ich mediálneho pôsobenia a aktualizácie účinnosti (Gero, Š., Tropp, S., 2000).

Postrehy z realizovaného projektu „Možnosti interpretácie výtvarného umenia v predprimárnej edukácii“

Cieľom projektu bolo priblížiť deťom predškolského veku rôzne druhy vizuálneho umenia prostredníctvom interpretácie konkrétnych umeleckých diel. V úvode projektu išlo predovšetkým o to, aby sa deti zoznámili s vizuálnym umením, pričom sme začínali s interpretáciou diel realistického autora Dominika Skuteckého. Deti najprv interpretovali dielo s jednoduchou kompozíciou pozostávajúcou z jednej postavy – Podobizeň dcéry Karoly (obr. 1), postupne prešli k interpretácii obrazov s dvoma postavami – Zámok z karát (obr. 2) s jednoduchým dejom, neskôr ku kompozícii zobrazujúcej viaceré skupiny postáv a viacero na seba nadväzujúcich dejov – Trh v Banskej Bystrici (obr. 3). Prostredníctvom interpretácie realistických obrazov si mohli deti uvedomiť, že obraz, ktorý maliari v minulosti maľovali dlhý čas, dnes dokážeme vytvoriť jediným cvaknutím fotoaparátu. Vysvetlili sme im, že v minulosti, keď ešte nebol vynájdený fotoaparát, maliari maľovali ľudí, rôzne predmety, prírodu, a dôležité bolo, aby sa obraz čo najviac ponášal na skutočnosť. Keď však ľudia začali využívať fotoaparát, prestali na verné zobrazovanie skutočnosti potrebovať maliarov, čím nadobudlo výtvarné umenie novú funkciu.



Obr. 1 Dielo Podobizeň dcéry Karoly a jeho vizuálna interpretácia



Obr. 2 Dielo Zámok z karát a jeho vizuálna interpretácia

Ďalej sme vybrali na interpretáciu obrazy talianskeho umelca G. Arcimbolda (obr. 4). Deti pozorovali reprodukcie obrazov a ich úlohou bolo navrhnuť, z čoho by sme mohli vytvoriť podobný obraz. V priebehu stvárňujúcej interpretácie deti vytvárali obrazy z kúskov ovocia a zeleniny. Počas aktivity si deti mohli uvedomiť, že aj takýto spôsob maľovania je nahraditeľný fotografiou a to, čo G. Arcimboldo maľoval, dokážeme my vytvoriť z reálnych predmetov a odfoťiť.



Obr. 3 Dielo Trh v Banskej Bystrici a jeho vizuálna interpretácia



Obr. 4 Dielo Vertumnus a jeho vizuálna interpretácia

Umenie sa teda muselo posunúť do inej polohy. Dnešné výtvarné umenie, ktorému hovoríme aj **konceptuálne umenie**, je iné ako v minulosti. Núti nás rozmýšľať, čo chcel umelec obrazom vyjadriť. Dôležitá je myšlienka, ktorú sprostredkúva umelecké dielo. Na interpretáciu sme vybrali dielo J. Kollera Pohár čistej vody (obr. 5), ktoré tiež bolo využité na interpretáciu žiakmi základných škôl v rámci projektu Umenie zblízka (Umenie zblízka, 2008). Projekt sa pre nás stal inšpiráciou a rozhodli sme sa zistiť, aké tvorivé možnosti prináša vnímanie diel konceptuálneho umenia u detí predškolského veku. Dielo Pohár čistej vody je ready-made, autor ho vystavil v galérii už v roku 1964, v čase, keď u nás prevládalo umenie v podobe závesných obrazov. Pohár v galérii neočakávame, na prvý pohľad tu pôsobí nepochopiteľne, absurdne. Umelec chce niečo ukázať z nového uhla pohľadu, v novom kontexte. V pohári je naliata voda. Nie je len takou obyčajnou tekutinou, za akú ju zvykneme považovať. Vďaka nej je možný život na Zemi (Umenie zblízka, 2008). Ako túto myšlienku sprostredkovať deťom predškolského veku? Je vôbec možné, aby dokázali vnímať hlavnú myšlienku, ktorou sa autor usiloval povýšiť pohár „obyčajnej“ vody na umelecké dielo?

Z hľadiska formálnej analýzy diela deti vyjadrovali svoje názory a odpovedali na otázky, čo zobrazuje umelecké dielo („*pohár*“, „*vodu*“); či sa im páči/nepáči toto dielo („*páči*“, „*mne sa páči voda v pohári*“); čo im pripomína („*vodu*“), či pôsobí aj na iné zmysly ako zrak, resp. či im pripomína nejaký zvuk („*šušťanie*“). Učiteľka pomocou hudobných nástrojov napodobňovala rôzne zvuky a deti vyjadrovali svoje názory na to, čo im tieto zvuky evokovali („*bubnovanie dažďa*“, „*zvuk potoka*“, „*šumenie mora*“), a tiež či im dielo pripomína nejakú chuť („*žiadnu*“, „*sladkú*“). Nasledovalo vytvorenie „*tečúceho potoka*“ deťmi z vlastných tiel (obr. 5). Deti tiež vyjadrovali svoje predstavy o tom, z čoho je dielo vyrobené, akým spôsobom ho umelec vytvoril, ktoré farby sú v diele použité, z ktorého materiálu je dielo vyrobené a pod. Z hľadiska obsahovej analýzy sa deti zamýšľali nad tým, prečo sa umelec rozhodol vystaviť takéto dielo a čím je podľa nich výnimočné. Učiteľka deťom pri vyjadrovaní myšlienok pomáhala otázkami, napr. môže nám umelec urobiť s takýmto dielom radosť? („*áno*“); a ako nám môže urobiť radosť? („*že keď sa napijeme, tak to môže byť nejaké dobré*“), keby sme nikdy nepili vodu, čo by sa s nami stalo? („*by sme zomreli*“, „*by sme ochoreli*“), kde sa nachádza voda? („*v potoku*“, „*v mori*“, „*v studničke*“, „*v Dunaji*“, ...*“môže aj zamrznúť...*“); ...je aj v našom tele voda? ...máš v tele vodu? ...aj v jedle je voda? ...v ktorom?“ („*v polievke*“, „*v tanieri, taká šťava...*“, ...*a ja zbieram jahody...*“); ...myslíte, že aj v ovocí je voda? ...aj v zelenine?“ („*áno*“). Učiteľka tiež ukázala deťom pohár zblízka, aby mohli pozorovať vodu v pohári detailnejšie.

Z hľadiska otázok, týkajúcich sa umenia v kontexte, sa deti oboznámili s menom autora diela a názvom umeleckého diela, a tiež sa dozvedeli, že je to dielo moderného umenia. Nasledovala vizuálna interpretácia umeleckého diela. Deti sa napr. mohli zahrať na maliarov a na výkres v tvare pohára nakresliť – umiestniť do svojho vlastného pohára – to, čo oni považujú za vzácne pre samých seba. Na druhú stranu pohára kreslili to, čo je podľa nich vzácne a potrebné pre ľudí na celom svete (obr. 5).



Obr. 5 Dielo Pohár čistej vody (Umenie zblízka, 2008) a jeho vizuálna interpretácia

Medzi vizuálne umelecké diela patria aj sochárske diela. S veľkým ohlasom u detí sa stretli aktivity, zamerané na interpretáciu sochárskeho diela R. Biarince Kukla (obr. 6). Deti vyjadrovali svoje predstavy o pozorovanom diele. Na základe vyjadrení niektorých z detí diskusia smerovala k problémovej otázke – *Ako príde na svet motýľ?* Vyjadrenia detí boli rozmanité, plné výmyslov a fantázie, napr. „...to je taká planéta, kde sú krásne kvety a z tade priletí motýľ.“ Viaceré z detí v súvislosti so vznikom motýľa spomenuli termíny *vajíčko, húsenica, kukla*. Napr.: „...keď som videla húsenicu, tak liahla vajíčka, ale som ju nechcela rušiť...“, „...ona si urobí kuklu a na jar z nej bude krásny motýľ...“. V priebehu vizuálnej interpretácie sa v realizovaných aktivitách spájali výtvarné, hudobné, literárne aj pohybové vyjadrenia. Využívanie vlastného tela ako tvorivého výtvarného prostriedku nie je príliš často vídaným javom v súčasnej výtvarnej výchove, avšak ponúka široké možnosti tvorivého využitia u detí predškolského veku.



Obr. 6 Dielo Kukla (Rasťo Biarinec, 2009) a jeho vizuálna interpretácia

Záver

Edukačná aktivita v materskej škole, zameraná na vizuálnu interpretáciu výtvarného diela, má základné špecifikum v prítomnosti diela ako východiska i cieľa výtvarných aktivít. Základnou požiadavkou interpretácie umeleckého diela je najstť vhodnú mieru zastúpenia teoretickej a praktickej časti. Pre deti predškolského veku je vhodnejšia značná miera praktických činností, pričom teoretickú interpretáciu realizujeme formou spontánnej diskusie s deťmi. Praktické zameranie aktivít si vyžaduje primerané materiálne, technické a priestorové zabezpečenie (Gero, Š., Tropp, S. 2000). Sprístupňovanie umeleckého diela učiteľom spočíva v tom, že deťom účinne pomáha odhaľovať, poznávať a pociťovať hodnoty umeleckých diel, rozvíja u nich schopnosť umelecké diela poznávať, prežiť a porozumieť im (Horáček, R., 1998).

Opisované aktivity a postupy prevažne vychádzali z tvorivej iniciatívy detí. Učiteľka bola tá, ktorá deti motivovala, mierne usmerňovala, nabádala, ale predovšetkým podnecovala a aktivizovala. Prvoradou úlohou edukačného pôsobenia v rámci interpretačných výtvarných aktivít v materskej škole je prebúdzanie záujmu o umenie, hľadanie a nachádzanie spôsobov, ktoré deťom ukázu,

že umenie môže byť nesmierne zaujímavé a vzrušujúce. Umenie ponúka množstvo podnetov evokujúcich citový zážitok, a tiež dáva priestor na osvojovanie si informácií o jednotlivých etapách v dejinách umenia (Šupšáková, B., 1999).

S interpretáciou vizuálnych umeleckých diel je podľa nášho názoru vhodné začať už v rámci edukačného pôsobenia v materských školách, tento proces si však vyžaduje postupnú prípravu detí na činnosť. Je vhodné začať s analýzou a interpretáciou diel realistických autorov a postupne prechádzať k dielam moderného umenia, v ktorých dominuje samotná myšlienka diela. Z vlastných skúseností z realizovaných činností môžeme konštatovať, že takéto činnosti sú pre deti vysoko podnetné a dávajú priestor pre rozvíjanie všetkých stránok osobnosti dieťaťa.

Problematica riešená v rámci projektu Grantovej agentúry Pedagogickej fakulty KU 1/05/2006 Možnosti interpretácie výtvarného umenia v predprimárnej edukácii.

Literatúra

- GERO, Š.: *Verbálna interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2002. ISBN 80-8041-410-6.
- GERO, Š. - TROPP, S.: *Interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica: PF UMB, 2000. ISBN 80-8055-426-9.
- GERŽOVÁ, J. - HRUBANIČOVÁ, I.: *Kľúčové termíny výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia*. Bratislava: PROFIL, 1998. ISBN 80-88675-55-3.
- HORÁČEK, R.: *Galerijní animace a sprostředkování umění*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-084-7.
- KOŽUŠKOVÁ, J. - LUCINKIEWICZOVÁ, K. - SOKOLOVÁ, K., UHEL, J.: *Výtvarná výchova v edukácii asistentov učiteľov 1. časť*. Banská Bystrica: PF UMB, 2006. ISBN 80-8083-235-8.
- MISTRÍK, E. Umenie a deti. In: Kolláriková, Z., Pupala, B. (eds.) *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, s. 425-445. ISBN 80-7178-585-7.
- PONDELÍKOVÁ, R.: Význam interpretácia umeleckého diela v edukačných procesoch výtvarnej výchovy. In: *Pedagogické rozhľady*, 3/2009, s. 7-10. ISSN 1335-0404.
- Rasťo Biarinec. Tvorba*. Stránky Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku. [online]. Cit. 11.05.2009. Dostupné na Internet: <<http://pf.ku.sk/katedry/kvv/biarinec/index.html>>
- ŠUPŠÁKOVÁ, B.: *Projekty a alternatívne formy vo výtvarnej výchove*. Bratislava: Gradient, 1999. ISBN 80-967231-4-6.
- Umenie zblízka*. [online]. Cit. 04.12.2008. Dostupné na Internet: <<http://www.umeniezblizka.gmb.sk/sk/gallery/>>

Kontaktná adresa

PaedDr. Ivana Krupová, PhD.
Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku
Inštitút Juraja Páleša v Levoči
Kláštorská 38
054 01 Levoča
E-mail: ikrupova@gmail.com

Využitie multimedií vo vyučbe v predprimárnej edukácii

Eva SEVERINI

Abstrakt: Príspevok sa pri príležitosti 180. výročia založenia 1. detskej opatrovne na Slovensku pozerá na dieťa, učiteľa/ku, školu, v dobe ktorej žijeme, resp. v súčasnej materskej škole. Nachádzame sa 21. storočí v období školskej reformy, procese v ktorom prechádza školstvo európskych krajín. Pojem „reforma“ v tomto príspevku by som nahradila pojmom „rozvoj“ s cieľom zdôrazniť, že proces, o ktorom hovoríme, je kontinuálny proces, ktorý nemá (za)definovaný koniec, a preto by sme sa mali snažiť stále zlepšovať dizajn v procese výučby, kurikulárne inžinierstvo a pedagogické navrhovanie v materských školách, ako aj vzdelávanie a spoločnosť vo všeobecnosti, resp. rozvíjať nový spôsob myslenia.

Kľúčové slová: *autonómnosť dieťaťa, dizajn v procese výučby, edukácia, kompetentnosť, kurikulárny projekt, model A, multimédia, výučbová aktivita, pedagogicko-didaktická prax, rozvoj nového spôsobu myslenia, subjekt, súčasná materská škola, 21. storočie, učiteľ/ka.*

Use of multimedia in teaching and learning process in pre-school education

Abstract: Contribution on the occasion of the 180th 1st anniversary Child day nursery in Slovakia looks at the child, teacher, a school in which we live time, respectively in the current kindergarten. We are on 21 century during the school reform process, which passes through the education of European countries. The term „reform“ in this post, I would replace the term „development“ to stress that the process of which we speak is a continuous process that does not (a) defined end, and therefore we should always strive to improve the design of the learning process, curriculum engineering and pedagogical design in kindergartens, education and society in general, respectively develop new ways of thinking.

Keywords: *autonomy of the child, competence, curriculum design, design of the learning and teaching process, educational, model A, multimedia, learning and teaching activity, pedagogical-didactic experience, subject, teacher, the current kindergarten, the development of a new way of thinking, 21 century.*

Model A v pedagogicko-didaktickej praxi

Donedávna uplatňovaný „Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách“ na Slovensku hovoril viac o aktivitách učiteľa/ky a menej o rozvíjaní kľúčových kompetencií u dieťaťa. Dôležité je preto ale spomenúť, že dá sa porovnať vo viacerých bodoch s teóriou kurikula „Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie s označením ISCED 0“, ktorý má rámcový charakter. Predsa treba zdôrazniť, že v istom zmysle, keď širšie a komplexnejšie z odpovede na otázky „kto sa učí?“, „prečo sa učí?“, „čo sa učí?“ a „ako sa učí?“ ap., že stredobodom procesu výučby nie učiteľ, ale dieťa, tak si uvedomujeme, že teória kurikula preniká hlbšie do procesu výučby, ako aj mimo neho. Preto je dôležité, aby sa kládol dôraz na spôsob myslenia tých, ktorí sa učia a tých, ktorí učia, ako aj na spôsob myslenia celej súčasnej spoločnosti preferujúcej myšlienku „naučiť sa učiť a učiť“, ktorá sleduje *rozvoj nového spôsobu myslenia*. Keď hovoríme o novom spôsobe myslenia, resp. teórii učenia sa a učenia (sociokognitivistických teórií), tak upúšťame od teórií učenia sa a učenia

(behavioristických a akademických teórií). Z didaktického hľadiska v pedagogicko – didaktickej praxi to znamená, že keď upúšťame z pozície autority učiaceho, smerom k autonómii učiaceho sa, tak získame (ako potvrdila nami realizovaná prax a akčný výskum, ktorý sme realizovali) väčší priestor pre učiace sa dieťa a menší pre učiteľku. Počas realizácie kurikulárneho projektu s bádateľským zameraním v otvorenom učebnom prostredí a s prislúchajúcimi výučbovými aktivitami, pod názvom – *Kovačica objektívmi detí* – ako časti mojej diplomovej práce na tému: *Využitie multimédií vo výučbe v predprimárnej edukácii*, som pozorovala konanie a pôsobenie učiacich a subjektov (detí) vo výučbe, v ktorej sa využívali multimédia. Zámerom tohto projektu, v prvom rade bolo, ako učiteľka (po)rozumie konceptu programu otvoreného systému výučby (t.z. model A), ktorý je založený na sociokognitivistických teóriách, presnejšie na podporovaní kompetentnosti a autonómnosti dieťaťa v učiacej sa skupine ostatných detí vo výučbe a samotné uplatnenie tohto modelu v pedagogicko-didaktickej praxi. Učiteľka, ako realizátorka časti tohto projektu, bola na (strednej pedagogickej škole i na univerzite) pripravovaná a dlhoročne vo svojom vyučovaní postupovala podľa behavioristických a akademických teórií, čiže (t.z. podľa modelu B), ktorý je sčasti štrukturálny a založený na dominantnej úlohe učiteľa/ky a odoberá kompetentnosť a autonómnosť dieťaťa/detí v procese výučby. Druhoradé v zmieňovanom projekte bolo - keďže žijeme v 21. storočí v dobe internetu a multimédií a s tým súvisia i nové formy a metódy - že som pozorovala ako deti a učiteľka (spoločne i individuálne) dokážu využívať a obsluhovať prostriedky **informačno-komunikačných technológií (IKT)** - digitálne fotoaparáty, kameru, diktafón, počítač, notebook, dataprojektor a pod.), **realizovať výučbu prostredníctvom kurikulárnych projektov, realizovať vlastné prezentácie, atď.** Realizácia projektu sa uskutočnila v treťom a štvrtom júnovom týždni (15. – 19. a 22. – 26. 6.) r. 2009. Nakoľko, počas školského roka 2008/2009 deti už získali poznatky/koncepty, kompetencie, postoje a hodnoty, ktoré predchádzali projektu (Rodina, Mesto, Naša MŠ a okolie, Sviatky, Tradície, Slávnosti a pod.), tento projekt bol hodnotený ako nadväzujúci a doplnkový. Projekt sa realizoval v skupine s počtom 15 detí vo veku 6 – 7 rokov (tento počet detí zodpovedal reálnemu počtu v tom čase prítomných detí). Na začiatku kurikulárneho projektu (prvý týždeň) deti boli závislé od rozhodnutí učiteľky (a ostatných učiacich subjektov), keďže výučbové aktivity sa uskutočňovali aj mimo materskej školy (v otvorenom učebnom prostredí – v uliciach, na trhovisku, na hospodárskom dvore, na návšteve u starostu a p., v celom prostredí obce Kovačica). Deti spočiatku (na začiatku projektu) preukazovali minimálnu kompetentnosť a samostatnosť vo svojom konaní. Učiteľka využívala výklad, monológ na verbálne prezentovanie učiva. Zasahovala do samotného konania učiaceho sa/učiacich sa detí. Viedla a od detí vyžadovala jednosmernú komunikáciu učiaci - učiaci sa. Učiteľka určovala spôsob uskutočnenia a komunikovania pri prvotných aktivitách. Zadávala príkazy, pokyny a usmernenia smerom na konanie detí a zasahovala do samostatného ich konania. Odmietala originalitu detí a nahrádzala ju vnucovaním vlastného, či od iného subjektu prevzatého modelu. Permanentne riadila, kontrolovala a regulovala konaie a pôsobenie detí a zasahovala do činnosti toho, ktorého dieťaťa bez ohľadu, či dieťa pomoc požadovalo. Kládla dôraz na vonkajšie stránky hodnotenia (išlo o povrchné hodnotenie typu: pekné/škaredé, páči/nepáči) a zadávala úlohy podľa vopred stanoveného modelu/vzoru (zodpovedajúceho vo všetkom výučbovému modelu B). Kládla uzavreté a jednoznačné otázky a vyžadovala mechanickú reprodukciu učiva. Prezentovala vlastné naivné a zavádzajúce teórie, vnucovala pocity bez ohľadu na detské zážitky. V edukačných priestoroch učiteľka verbálnou a neverbálnou komunikáciou regulovala na správanie detí a vnucovala vykonštruovaný rituál správania. Neúmerne predlžovala alebo skracovala čas realizácie učebných

činností. Počas prvého týždňa realizácie kurikulárneho projektu na základe môjho pozorovania a analýzy, úroveň zvládnutia novej metodiky výučby, ktorá sa prezentuje v modeli A (model autonómneho a kompetentného rozvoja detí), učiteľka novej metodike výučby nerozumela a neuplatňovala ju, ale paradoxom je, že o nej čiastočne vedela. Rovnako nevyužívala a nepodporovala deti v adekvátnom využívaní multimédií vo výučbe a v samostatnosti i kompetentnosti. Začiatkom druhého týždňa pri realizácii projektu učiteľka začala prejavovať snahu rozumieť novej metodike, ale rovnako ako v prvom týždni ju neuplatňovala. Ako samá povedala: "Celý svoj profesionálny život som venovala aj sa venujem procesu výučby detí a pracujem podľa modelu B už desiatky rokov, a preto nie je jednoduché zmeniť svoj spôsob myslenia len tak, zo dňa na deň." Treba povedať, že učiteľka bola počas projektu didakticky (didaktikom z PedF UK v Bratislave) a metodicky (mnou, autorkou tohto príspevku) podporovaná, a koordinovaná ako uplatňovať novú metodiku v pedagogicko-didaktickej praxi. V prvej polovici a v strede druhého týždňa v procese výučby – vo výučbových aktivitách (zmieňovaného projektu), učiteľka začala podporovať kompetentnosť a autonómnosť detí, kládla otvorené otázky, prezentovala tému výučby v rámcových bodoch, uplatňovala viac smernú komunikáciu, podnecovala kooperovanie a kolaborovanie. Spolu so skupinou detí (hlasovaním) sa podieľala na tvorbe pravidiel a návrhov pred realizáciou aktivít (napr. „kto/čo sme?, čo budeme robiť?, kedy budeme robiť?, prečo to budeme robiť?, ako to budeme robiť?, pre koho to budeme robiť? kde budeme robiť? Čo tým chceme dosiahnuť? a p.“ (vedieť, ako na to), spolu s deťmi spoločne tvorila pojmové mapy a podporovala koordináciu v učiacej sa skupine. V tejto časti realizácie projektu, učiteľka prejavovala snahu rozumieť a uplatňovať novú metodiku v procese výučby. Vďaka týmto spôsobom deti prejavovali väčšiu angažovanosť v činnostiach, ktoré plánovali, organizovali a hodnotili. Volili primeraný, kreatívny spôsob komunikácie vzhľadom na charakter učebnej situácie. Vyjadrovali svoje myšlienky a názory. Viedli monológ a nadväzovali na dialóg s ostatnými deťmi a dospelými. Na elementárnej úrovni riešili problémy. Samostatne a správne začali využívať multimédia a súbežne s tým sa u nich vzbudil záujem o nové objekty a informácie. V záverečnej časti (v druhej polovici druhého týždňa), ako aj pri poslednej výučbovej aktivite, s názvom – *Detské informačné turistické stredisko Kovačica* – ktorá bola realizovaná tiež formou videoprezentácie **všetkých deťmi pripravených foto, audio a video materiálov, ktoré si deti počas realizácie projektu nafotili a nahrali, čím bola tiež zabezpečená spätná väzba na projekt.** **Tu sa zisťovalo** („kto/čo sme boli?, čo sme robili?, kedy sme to robili?, prečo sme to robili?, ako sme to robili?, pre koho sme to robili?, čo sme sa pri tom nadobudli?“ a p.“. Vtedy bolo evidentne spozorovať, že učiteľka (po)rozumela a prejavovala snahu uplatňovať novú metodiku (model A), prezentovala nový (o d l i š n ý) spôsob myslenia v procese výučby, aj keď jej spôsob uplatňovania a myslenia bol ešte len v začiatkoch. Uplatňovala vo svojom vyučovaní nedirektívnosť, kolaboratívnu a vlastnú regulatívnu učiacich sa. Taktiež, podnecovala diskusiu, zdôvodňovanie a vydiskutovávanie. Umožňovala aktívnu, skupinovú participáciu. Využívala skupinové skúmanie, bádanie a rozhodovanie. Pri motivácii používala vlastné detské dramatizovanie a využívala seba(hodnotenie) a sebareflexiu. Na tento spôsob podporila u detí zdôvodňovanie ako dôsledok kritického myslenia a produkovanie, ako dôsledok tvorivého myslenia, alternatív, perspektív a reinterpretácii reality, ktorej sú integrálnou súčasťou aj deti. Z vlastného pozorovania i videozáznamov je vidieť, že **deti pôsobili prirodzenejšie, zodpovednejšie, odvážnejšie a tolerantnejšie. Najpodstatnejšie je, že sa u učiacich sa začala rozvíjať samostatnosť a nezávislosť na konaní dospelých, a učiteľka manažovala proces výučby a bola kreatívnejšia. Rozhodujúcu úlohu v procese výučby preto zohrávajú učitelia/ky, lebo, ako**

sama uvádza učiteľka zapojená do skúmania: „je potrebná zmena metód a foriem v procese výučby. Na to, aby došlo k efektívnemu získaniu kompetencií, hlavným cieľom v procese výučby a vo všeobecnosti je rozvíjať nový spôsob myslenia, zážitkového učenia sa, ktoré je založené na skúsenosti a zároveň je prepojený so životom“. Na záver uvediem učiteľkine reflektujúce stanovisko k projektu: „Ja by som sa zmienila, že pre mňa tento projekt bol veľmi náročný. Je to nejaký nový prístup k tejto našej práci s deťmi predškolského veku. Hlavne si myslím, že sme to zdolali aspoň v tom zmysle, že sme sa naučili ako môžeme tieto multimédiá využiť, to bola jedna novinka. Ponevác, mi ešte stále pracujeme po modele B a tento model A je jednou novinkou. Ale chcela by som povedať, že tento spôsob sa mi oveľa viacej páči. Vidím, že deti sú kreatívnejšie, slobodnejšie, že inak komunikujeme, že slobodne sa vyjadrujeme a hlavne máme nejaký nový prístup a prichádza do výrazu obrazutvornosť detí, komunikácia detí a pod. a som s realizáciou projektu spokojná.“

a stanovisko didaktika D. Kostruba (z PedF UK, prítomného počas realizácie projektu a skúmania): „Ja som si uvedomil aj priamo na tvári tohto miesta to, čo robíme, že prechod z toho modelu B, kde má učiteľka dominantnú pozíciu a deti majú len taký priestor, ktorý im dá ona, do tohto modelu A, ktorý podporuje samostatnosť u dieťaťa vyžaduje totálnu zmenu učiteľkinho myslenia. A ak máme za hlavný cieľ podporu samostatnosti dieťaťa, tak tá samostatnosť má byť podporovaná od rána do poobedia, pokiaľ sme tu v procese, a má byť zabezpečovaná v každej aktivite, v ktorej je dieťa zapojené atď. Takže, myslím si, že ten prechod do tohto modelu A nie je jednoduchý je ovplyvnený prípravou učiteľiek ako boli pripravované, čo ovplyvnilo zase myslenie tých učiteľiek atď. Takže to bude veľmi náročná cesta. Pokiaľ som tu ja v dĺžke tohto projektu, mám možnosť vidieť, že naozaj moje slová sa potvrdili. Keď upúšťame z pozície autoritárskej učiteľky smerom k samostatnosti dieťaťa tak sa nám to vyváža. Takže didaktický je to pre mňa úplne jasné. Väčší priestor dieťaťu znamená menší priestor učiteľke. Takže aj ja som spokojný.“

Literatúra

JAKUBÍKOVÁ, Z. - KOSTRUB, D.: *Vybrané didaktické modely materskej školy – uplatňovanie v súčasnej didaktickej praxi*. Prešov: Rokus, 2009. ISBN 978-80-89055-90-6.

KOSTRUB, D.: *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. Prešov: Rokus, 2003. ISBN 80-89055-35-4.

KOSTRUB, D. a kol.: *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. Prešov: Rokus, 2005. ISBN 80-89055-56-7.

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

KOSTRUB, D.: Bratislava deťom, deti Bratislave – kurikulárny projekt. In : *Naša škola*, 2007/2008, č. 2, s. 18 – 25.

Министерство просвете Републике Србије: *Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година*. Београд : Просветни преглед, 1996. ИСБН 86-7055-005-9

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky: *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava : Ludoprint, 1999. ISBN 80-967721-1-2

Štátny pedagogický ústav: *Štátny vzdelávací program ISCED 0 - predprimárne vzdelávanie*, /online/ <http://www.issa.hu/mod/forum/discuss.php?d=18>

Kontaktná adresa

Bc. Eva Severini

Detské Centrum Kvietok

Blumentálska 16

811 07 Bratislava

E-mail: eva_steffany@yahoo.com

Názov:

Od detskej opatrovne k materskej škole

Editori:

Mgr. Eva Gašparová

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Recenzenti:

doc. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.

PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.

Vydavateľ:

Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

Spoločnosť pre predškolskú výchovu

Grafická úprava:

atmosféra s.r.o.

sashi s.r.o.

Náklad:

200

Rozsah:

126 strán

Formát:

A4

Vydanie:

prvé

Rok vydania:

2009

Tlač:

atmosféra s.r.o.

ISBN

978-80-970266-0-8