

**Slovenský výbor OMEP
RS OMEP Banská Bystrica - Brezno
Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica
Mesto Banská Bystrica
PdF Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica
KŠÚ Banská Bystrica**



**PREDPRIMÁRNA EDUKÁCIA V KONTEXTE CELOŽIVOTNÉHO
VZDELÁVANIA**

Zborník príspevkov z celoslovenskej konferencie s medzinárodnou účasťou

Banská Bystrica 28. – 29. september 2007

Názov: Predprimárna edukácia v kontexte celoživotného vzdelávania
Celoslovenská konferencia s medzinárodnou účasťou
Banská Bystrica 28. – 29. september 2007

Zostavili: PaedDr. Jarmila Jakálová
Mgr. Jana Prekopová

Recenzia: Ing. Marián Valent

Technická redakcia: Mgr. Viera Stankovičová

Vydalo: Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Rok vydania: 2007

Náklad: 250 ks

Tlač: PRINT Štefan Svetlák, Slovenská Ľupča

© Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica
Slovenský výbor OMEP
RS OMEP Banská Bystrica - Brezno

ISBN 978- 80-8041-520-4

EAN 9788080415204

Za obsah jednotlivých príspevkov zodpovedajú ich autori.
Práca neprešla jazykovou korektúrou.

Obsah

Úvod	4
E. Pajdlhauserová Predprimárna výchova a vzdelávanie detí v kontexte celoživotného vzdelávania vo významných dokumentoch	5
M. Valica Nový kariérny systém a celoživotné vzdelávanie učiteľov	10
K. Guziová Skúmanie rozvíjajúcich sa kompetencií detí vo veku od dvoch do piatich rokov	20
M. Rabušicová Přechod dětí z mateřské školy do první třídy očima dospělých a dětí	28
V. Hajdúková Pohľad štátnej školskej inšpekcie na výchovu a vzdelávanie detí v materských školách	33
B. Kasáčová Vzdelávanie učiteliek materských škôl – trendy a perspektívy	38
S. Babiaková Príprava profesijného štandardu učiteľov predprimárneho vzdelávania	43
M. Miňová Predprimárna edukácia z pohľadu praxe	46
M. Marxtová Cudzie jazyky v materských školách	50
J. Šoltys Angličtina v materských školách v České republice	53
Nagy, J. Postavenie alternatívneho programu Predškolská výchova prostredníctvom umenia	56
D. Kollárová Dramatika v predškolskom vzdelávaní	59
B. Novakovová Snoezelen ako náhrada materinského lôžka	65
M. Imrichová – A. Portíková Škola v prírode ako súčasť edukácie detí predškolského veku	69
L. Hrebeňárová – A. Zacharová Vplyv integrovanej predškolskej výchovy detí s mentálnymi postihnutím na ich školskú pripravenosť	76

*Motto konferencie:
„Len z pochybností sa rodí pokrok“ J. A. Komenský*

Úvod

Vstup Slovenska do Európskej únie otvára novú filozofiu vzdelávania, ktorá sa dotýka aj predškolskej výchovy. Celoživotné vzdelávanie podľa memoranda Európskej únie je cieľená nepretržitá vzdelávacia činnosť, ktorej účelom je zlepšovať vedomosti, zručnosti, postoje, to znamená kompetencie detí.

Európska komisia vníma celoživotné vzdelávanie ako koncept zastrešujúci všetky systémy vzdelávania - formálne, neformálne, informálne a všetky stupne vzdelávania počnúc predškolským vzdelávaním. Celoživotné vzdelávanie je v Programovom vyhlásení vlády SR deklarované ako jedna z priorít rozvoja spoločnosti. Otázka celoživotného vzdelávania je súčasťou koncepčných plánov, ktoré boli vypracované a prijaté v súlade s európskymi trendmi.

V súčasnosti je potrebné neustále dokazovať opodstatnenosť inštitucionálnej predškolskej výchovy - predprimárnej edukácie - zabezpečujúcej uspokojovanie rozumových a sociálnych schopností a zručností dieťaťa, ktoré prebieha v spolupráci rodiny a predškolských zariadení. Všeobecným cieľom je do viesť dieťa k tomu, aby na základe optimálneho rozvoja svojich individuálnych predpokladov získalo základy kľúčových, to znamená pre život dôležitých, kompetencií.

Konferencia mala prispieť k pochopeniu súčasného poňatia predškolskej výchovy a jej postavenia v systéme celoživotného vzdelávania.

Jarmila Jakálová, MPC Banská Bystrica
odborný garant

Predprimárna výchova a vzdelávanie detí v kontexte celoživotného vzdelávania vo významných dokumentoch

PhDr. Elena Pajdlhauserová, Ministerstvo školstva SR Bratislava

Abstrakt: Príspevok sa venuje problematike celoživotného vzdelávania z pohľadu odporúčaní Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie vo významných medzinárodných dokumentoch. Definuje pojem kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec a osem kľúčových kompetencií. Podáva náčrt riešenia problematiky predškolskej výchovy v kontexte celoživotného vzdelávania v návrhu legislatívy a v kontexte predškolskej výchovy v koncepcných zámeroch Ministerstva školstva Slovenskej republiky.

Kľúčové slová: celoživotné vzdelávanie, kompetencie, kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie, kľúčové kompetencie predškolského vzdelávania.

Problematika celoživotného vzdelávania nadobúda čoraz významnejšie miesto v rozvoji každej prosperujúcej spoločnosti, pretože sa podieľa nielen na osobnostnom rozvoji každého jedinca, ale v konečnom dôsledku na prosperite celej spoločnosti. Vzdelaný jedinec sa lepšie uplatní na pracovnom trhu, v živote spoločnosti, ovplyvňuje kvalitu práce, aktívne prispieva k rozvoju spoločenstva a konkurencieschopnosti v kontexte európskych krajín i ostatných krajín sveta.

Celoživotné vzdelávanie je „konceptia, ktorá predpokladá kultiváciu človeka prostredníctvom cieľeného vzdelávania počas celého jeho života“ (Prusáková).¹

OECD pod pojmom celoživotné učenie rozumie „kontinuálny proces, ktorý stimuluje a splnomocňuje jednotlivca k získavaniu vedomostí, hodnôt, poznatkov a k ich používaniu so seba dôverou, kreativitou a uspokojením vo všetkých rolách, okolnostiach a prostredí“. (Rím, 1994).

Komisia a členské štáty v rámci Európskej stratégie zamestnanosti definovali celoživotné vzdelávanie ako cieľenú činnosť, ktorej účelom je neustále zlepšovať vedomosti, zručnosti a celkové spôsobilosti.²

O tom, že celoživotné vzdelávanie je aktuálnou problematikou, svedčia aj mnohé aktivity európskeho spoločenstva.

- **Európska rada na zasadaní v Lisabone** (23. - 24. marca 2000) dospela k záveru, že by sa mali definovať nové základné zručnosti, ktoré by mali byť zabezpečené prostredníctvom celoživotného vzdelávania ako kľúčové oparenie v súvislosti s globalizáciou a transformáciou na znalostnú ekonomiku. Ľudí považuje za najdôležitejší kapitál Európy.³ Táto problematika sa neskôr zdôrazňovala aj na zasadaniach **Európskej rady v Bruseli** (20. - 21. marca 2003, 22. - 23. marca 2005) a v obnovennej Lisabonskej stratégii schválenej v roku 2005.⁴

- **Európska rada v Štokholme** (23. - 24. marca 2001) a v Barcelone (15. - 16. marca 2002) na svojich zasadaniach zdôraznila budúce ciele európskych systémov vzdelávania a odbornej prípravy a pracovný program „Vzdelávanie a odborná príprava 2010“. Ciele kladú dôraz na rozvoj zručností pre znalostnú spoločnosť a osobitné ciele na podporu jazykového vzdelávania, rozvoj podnikania a potrebu posilniť európsky rozmer vo vzdelávaní.

- Oznámenie Komisie pod názvom „Realizácia európskeho priestoru celoživotného vzdelávania“ a **uznesenie Rady z 27. júna 2002 o celoživotnom vzdelávaní** ustanovili prioritu „nových základných zručností“ a zdôraznili, že „*celoživotné vzdelávanie musí pokrývať vzdelávanie sa od predškolského až do dôchodkového veku.*“

¹ Prusáková, V.: Základy andragogiky I. Bratislava, Gerlach Print, 2005, s. 73. ISBN 80-89142-05-2.

² Memorandum o celoživotnom vzdelávaní. Európska komisia, Brusel, november 2000.

³ Závery predsedníctva, zasadnutie Európskej rady v Lisabone 23. a 24. marca 2000 (dokument SN 100/1/00 REV 1).

⁴ Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES). In. Úradný vestník Európskej únie. L 394/10.

- **Európska rada** v súvislosti so zamestnanosťou zdôraznila potrebu *rozvíjať celoživotné vzdelávanie ako preventívne opatrenie pre nezamestnané a neaktívne osoby*. Je potrebné rozvíjať schopnosti ľudí prispôsobovať sa zmene, začleniť sa na trhu práce.

- 11. novembra 2005 predložila Komisia Európskemu parlamentu a Rade návrh, ktorého hlavným cieľom je „v súlade s Európskou radou v Lisabone 2000 a pracovného programu „*Vzdelávanie a odborná príprava 2010*“, vytvoriť európsky referenčný nástroj pre základné zručnosti potrebné v znalostnej spoločnosti a zabezpečiť, aby ich mohli nadobudnúť *všetci* občania s cieľom podporovať ďalšie vzdelávanie a zamestnateľnosť“.⁵

Členským štátom Európskej únie sa odporúča, aby rozvíjali vyučovanie kľúčových kompetencií u všetkých ako súčasť stratégie celoživotného vzdelávania, aby uplatňovali „*Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec*“:

„*Kompetencie* sa definujú ako *kombinácia vedomostí, zručností a postojov priradených danému kontextu*. Kompetencie potrebujú všetci jednotlivci na osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské začlenenie a zamestnanosť“.⁶

Referenčný rámec stanovuje *osem kľúčových kompetencií*:

1. komunikácia v materinskom jazyku,
2. komunikácia v cudzích jazykoch,
3. materinská kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky,
4. digitálna kompetencia,
5. naučiť sa učiť,
6. spoločenské a občianske kompetencie,
7. iniciatívnosť a podnikavosť,
8. kultúrne povedomie a vyjadrovanie.

Všetky kompetencie sú dôležité, vzájomne sa podmieňujúce pre úspešné uplatnenie sa v znalostnej spoločnosti. Hlavným východiskom pri učení je základná jazyková zručnosť, gramotnosť v čítaní, písaní a počítaní, zručnosť v informačno-komunikačných technológiách. Pri uplatňovaní všetkých ôsmich kompetencií je veľmi dôležité rozvíjať kritické myslenie, kreativitu, iniciatívu, riešenie problémov.

Komisia Európskej únie pre vzdelávanie, odbornú prípravu, kultúru a viacjazyčnosť (8. septembra 2006) zdôraznila, že *predškolská výchova je najúčinnjším prostriedkom na vytvorenie základu pre ďalšie vzdelávanie, čím pôsobí preventívne proti predčasnému odchodu zo školy, zvyšuje rovnosť výsledkov a celkovú úroveň zručností*.

V súvislosti s riešením problematiky celoživotného vzdelávania **vláda Slovenskej republiky schválila uznesenie č. 482/2007 zo 6. júna 2007 návrh legislatívneho zámeru zákona o celoživotnom vzdelávaní, ktorý bude východiskom pripravovaného zákona o celoživotnom vzdelávaní**.

Hlavným cieľom návrhu tohto zákona je vytvoriť pravidlá a postupy uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa, ktoré budú motivovať občanov k aktívnemu vstupu do otvoreného systému celoživotného vzdelávania. Jeho zámerom bude získať nové kvalifikačné predpoklady uplatnenia sa na trhu práce.

Špecifické ciele návrhu zákona sú zamerané na:

- zavedenie systému riadenia kvality v neformálnom vzdelávaní certifikáciou vzdelávacích inštitúcií, lektorov, manažérov, akreditáciou programov neformálneho vzdelávania v modulovej podobe,
- upravenie vzťahov medzi orgánmi štátnej správy a samosprávy, občanmi – zamestnancami, zamestnávateľmi a vzdelávacími inštitúciami,
- zavedenie systému priestupnosti medzi formálnym a neformálnym vzdelávaním podľa stanovených pravidiel hodnotenia kvality na základe overovaných výsledkov neformálneho vzdelávania,

⁵ Rada Európskej únie, Brusel 10. mája 2006 (15.05) (OR.en).

⁶ Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES). In. Úradný vestník Európskej únie. L 394/11.

- vytvorenie inštitucionálneho základu pre riadenie kvality celoživotného vzdelávania, procesu uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa.⁷

K ďalšiemu vzdelávaniu pedagogických zamestnancov sa viaže *uznesenie vlády SR č. 367 z 18. apríla 2007 k návrhu koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme*, ktoré je východiskom pri tvorbe návrhu zákona o postavení pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Návrh tohto zákona rieši problematiku postavenia pedagogických zamestnancov komplexne, teda aj učiteľov materských škôl vzhľadom na kvalitu pedagogickej práce v priamej závislosti od zvyšovania profesijných kompetencií vo všetkých formách kontinuálneho vzdelávania s rešpektovaním potrieb učiacej sa spoločnosti a znalostnej ekonomiky.

V dňoch 1. a 2. marca 2007 sa uskutočnila konferencia európskych ministrov v Heidelbergu (SRN). Za Ministerstvo školstva SR sa tejto konferencie zúčastnila ako vedúca delegácie štátna tajomníčka Bibiána Obrimčáková a súčasný generálny riaditeľ sekcie celoživotného vzdelávania, Boris Sloboda. Obsahové zameranie tejto konferencie sa orientovalo na problematiku Európy, hodnoty, budúcnosť celoživotného vzdelávania a posilňovania predškolskej výchovy v Európe.⁸

V rámci diskutovanej problematiky „Učiniť celoživotné vzdelávanie realitou pre všetkých – vzdelávanie dospelých“ sa diskutovalo o **Oznámení Komisie o vzdelávaní dospelých: Na vzdelávanie nie je nikdy neskoro**. Toto oznámenie definuje vzdelávanie dospelých ako všetky formy vzdelávania, na ktorých sa zúčastňujú dospelí po ukončení počiatočného vzdelávania a odbornej prípravy, bez ohľadu na dosiahnutý stupeň vzdelania (vrátane vysokoškolského vzdelávania).

Ministri vyzdvihli úlohu vzdelávania dospelých ako integrálnu súčasť celoživotného vzdelávania. Zvýšiť účasť v celoživotnom vzdelávaní dospelých sa musí najmä preto, že budúce pracovné miesta budú vznikať hlavne v sektoroch, ktoré majú relatívne vysoké požiadavky na zamestnancov. Ministri zdôraznili právo každého na gramotnosť a elementárne vzdelávanie, potrebu rovnosti pohlaví, ako aj príležitostí plynúcich z používania e-learningu.

Je potrebné zabezpečiť kvalitu vzdelávania, a to aj pre znevýhodnených. *Osobitná pozornosť by sa mala venovať príprave a ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov, mechanizmom zabezpečenia kvality a uznávaniu a hodnoteniu výsledkov vzdelávania vrátane vývoja nástrojov pre financovanie celoživotného vzdelávania v budúcnosti.*

Ďalšia diskutovaná oblasť bola s názvom „Začínajme silní – Posilňovanie predškolskej výchovy v Európe“.

V poslednom čase je čoraz väčšia zhoda v tom, že prvé roky dieťaťa predstavujú výnimočnú fázu učenia a vývinu. Prevláda názor, že predškolská výchova a starostlivosť je verejným statkom, ktorý môže poskytnúť malým deťom, najmä z nízko príjmových a menšinových skupín, dobrý štart do života. *Ekonomická a sociálna návratnosť predškolskej výchovy je podľa výskumov najvyššia v porovnaní s inými stupňami vzdelávania. Účasť na kvalitnej a bezplatnej predškolskej výchove má dlhotrvajúci pozitívny účinok na prospech a socializáciu počas následného štúdia a kariéry, nakoľko uľahčuje neskoršie učenie.*

Expert, **prof. Kluge** označil *predškolskú výchovu za kľúč k všetkému*. Čím skôr sa začína vzdelávací proces, tým rovnejšie sú príležitosti do budúcnosti. Predškolská výchova by mala byť podľa jeho názoru bezplatná a povinná aspoň v jej posledný rok. Potrebné je venovať pozornosť jazykovej príprave detí migrantov. Zlepšiť sa musí aj príprava učiteľov predškolskej výchovy, v Holandsku musia mať aspoň bakalárske vzdelanie. Realizácia spomínaných krokov si v Nemecku vyžiada 6.5 miliárd €. **Prof. Fthenakis** poskytol prehľad o spracovaných rámcových kurikulumoch pre predškolskú výchovu vo svete (Nový Zéland, Fínsko, Nórsko, Švédsko, Škótsko, Francúzsko, Dánsko) a hovoril o potrebe posilňovania kompetencií detí vo všetkých oblastiach.

V rámci diskusie sa ministri dotkli problematiky:

- povinnosť predškolskej výchovy:
 - v Litve pre 5 a 6 ročné deti

⁷ www.minedu.sk/index.php?rootId=1021

⁸ Správa zo stretnutia ministrov. MŠ SR 2007.

- Cyprus
- vo Švajčiarsku debata o povinnej predškolskej príprave od 4 rokov
- kvalifikácia a platové podmienky učiteľov predškolskej prípravy: rovnaké ako na základných školách sú vo Francúzsku, Belgicku,
- skvalitnenie prípravy učiteľov (Informačné technológie),
- orientácia na jazykové zručnosti detí,
- účasť na predškolskej príprave,
- interdisciplinárny prístup a vznik siete pre výskum predškolskej prípravy.

V záveroch ministri označili *prvé roky života za okno do sveta príležitostí, v ktorom sú položené základy pre všetky neskoršie vzdelávacie procesy*. Je to príležitosť využiť zvedavosť detí na vytvorenie radosti a ochoty sa učiť ako základu pre účasť na celoživotnom vzdelávaní.

Osobitná pozornosť sa musí venovať znevýhodneným deťom z dôvodov sociálnych, kultúrnych, zdravotných, či ekonomických. Veľká časť ministrov poukázala na dôležitosť skvalitnenia poskytovaného predškolského vzdelávania prostredníctvom zvyšovania nárokov na učiteľov, až na úroveň vysokoškolského vzdelávania a zároveň poukázali na vypracovanie záväzných kurikul (programov) ako nástrojov na cieľnú výchovu a prvotnú socializáciu.

Podčiarkli potrebu poskytnúť inštitúciám pôsobiacim v rámci predškolskej prípravy adekvátne finančné a ľudské zdroje. Niektoré krajiny, ktoré pociťujú problémy v zaškoloňovaní detí a v neovládaní úradného jazyka na začiatku školskej dochádzky, trvajú na povinnej predškolskej výchove, minimálne pre 5 ročné deti. Túto otázku si krajiny riešia podľa svojich možností a potrieb.

Ministri požiadali Komisiu, aby zaradila do svojho pracovného programu „Vzdelávanie a odborná príprava 2010“ aktivity vzájomnej výmeny skúseností v oblasti predškolskej výchovy a tak umožnila štátom navzájom sa dozvedieť o dobrých príkladoch z praxe.⁹

V Slovenskej republike sa po roku 1989 prvýkrát vláda Slovenskej republiky zaoberala problematikou predškolskej výchovy komplexnejšie vo svojom Programovom vyhlásení, v ktorom vláda „...podporí predškolskú prípravu detí. Posúdi vyňatie materských škôl zo zákona o školských zariadeniach a ich zaradenie do školského zákona ako prvý stupeň školského systému. Vychádza pritom z poznania, že materská škola je nezastupiteľná pri príprave detí po stránke rozumovej, telesnej a socio-emocionálnej. Dôležitú úlohu má pre deti zo sociálne slabšieho rodinného prostredia a pre deti so špeciálnymi potrebami.“

V nadväznosti na Programové vyhlásenie vlády SR zaradilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky predškolskú výchovu do prioritných úloh na roky 2006 – 2010. V zmysle týchto úloh predložilo na rokovanie vlády materiál s názvom „**Koncepcia v oblasti predškolskej výchovy v nadväznosti na vstup detí do základnej školy**“, ktorá bola **schválená uznesením vlády č. 222 zo 7. marca 2007**. Súčasťou prijatej koncepcie sú závery orientované na zavedenie bezplatnej predškolskej výchovy a vzdelávania detí od päť rokov veku v materských školách, obsahovú reformu v materských školách v nadväznosti na základné školy, zaradenie materských škôl do zákona o výchove a vzdelávaní.

Na potrebu rozpracovať kľúčové kompetencie v oblasti predškolského vzdelávania, ktoré je súčasťou celoživotného vzdelávania, reaguje aj táto prijatá koncepcia. Predškolskú výchovu a vzdelávanie detí nezužuje len na posledný rok pred ich vstupom do základnej školy, pretože dieťa sa v materskej škole cieľavedome, osobnostne rozvíja v oblastiach, ktoré určuje základný pedagogický dokument, Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. Pritom učiteľ materskej školy rešpektuje vekové a individuálne osobitosti dieťaťa už od jeho prijatia do materskej školy. Vzhľadom na pripravované obsahové zmeny v oblasti školstva uvádza, že „je potrebné vypracovať komplexne poňatý program predškolskej výchovy a vzdelávania, ktorý umožní efektívnejšie rozvíjať osobnosť dieťaťa predškol-

⁹ Záverečné komuniké z konferencie je dostupné na stránkach DE predsedníctva:
http://www.eu2007.de/en/News/download_docs/Maerz/0301-BJK/034Abschlusskommunique.pdf

ského veku a jeho spôsobilosti (kľúčové kompetencie), nielen vo vzťahu k školskej pripravenosti, ale aj vo vzťahu k pripravenosti na život vôbec“.¹⁰

Elementárne základy kľúčových kompetencií si dieťa osvojuje už v predškolskom vzdelávaní v materskej škole, čím sa vytvárajú predpoklady dieťaťa pre úspešné vzdelávanie v neskoršom veku a v jeho uplatnení sa v živote.

Základný pedagogický dokument, Program výchovy a vzdelávania dieťaťa v materskej škole by mal okrem iného rozpracovať nasledovné kompetencie:

Komunikačné schopnosti a spôsobilosti:

- verbálne sa vyjadrovať, vysvetľovať,
- predčitateľskú gramotnosť,
- oboznamovať sa s cudzím jazykom a postupne si osvojovať základy komunikácie aj v cudzom jazyku.

Personálne a interpersonálne schopnosti, spôsobilosti:

- sebazdokonaľovanie a výkonnosť,
- kontrolovať sa, regulovať svoje správanie,
- medziľudské vzťahy,
- schopnosť spolupracovať v skupine, tíme,
- starostlivosť o svoje zdravie a životné prostredie,
- byť tolerantným, rešpektovať etické hodnoty a multikultúrne prostredie spoločnosti.

Schopnosti tvorivo a kriticky riešiť problémy:

- identifikovať ich, analyzovať,
- navrhovať riešenia, hodnotiť ich, učiť sa z nich,
- zvládnuť/vedieť pracovať aj v náročných, záťažových podmienkach (napr. v škole v prírode, predplaveckom výcviku, na korčuľovaní, lyžovaní, verejnom kultúrnom a športovom vystúpení...),
- ponímať estetický aspekt výsledkov detskej tvorby.

Informačné zručnosti:

- oboznamovať detí s ovládaním osobného počítača.

Numerické, symbolické aplikácie:

- obsah rozumovej výchovy základného pedagogického dokumentu pre materské školy.¹¹

Obsahové zmeny sa budú tvoriť v kontinuálnej nadväznosti obsahovej reformy v základných školách s cieľom zabezpečiť plynulý prechod detí z materskej školy do 1. ročníka základnej školy. Bude potrebné definovať kľúčové kompetencie a štandardy výkonu dieťaťa v jednotlivých oblastiach rozvoja osobnosti dieťaťa pred vstupom do základnej školy.

V súlade s uznesením vlády SR č. 222 zo 7. marca 2007 sa majú z podporných finančných programov Európskej únie vytvoriť výzvy pre skvalitňovanie predškolského vzdelávania, zahrnúť materské školy do Koncepcie informatizácie školstva s IKT, projektových programov ministerstva školstva pre skvalitnenie riadiacej a výchovno-vzdelávacej práce v materských školách. Aj **uznesenie vlády SR č. 0589 zo 4. júla 2007** v bode B. 1 poukazuje na potrebu „efektívne a včas implementovať do lisabonských úloh SR nové opatrenia rozpracované na základe odporúčaní Európskej komisie z decembra 2006 a záverov jarného zasadania Európskej rady z marca 2007 a dokončiť implementáciu opatrení Národného programu reforiem SR na roky 2006-2008 v rámci stanovených termínov – z prostriedkov ESF vytvoriť výzvu „Národný program predškolského vzdelávania“.

Z uvedených dokumentov vyplýva, že východiská pre posilnenie a skvalitnenie predškolskej výchovy a vzdelávania detí sú vytvorené. Teraz bude potrebné začleniť materské školy do výziev, aby sa splnili tieto progresívne zámery.

¹⁰ <http://www.rokovania.sk> 34. rokovanie vlády SR 07.03.2007. Návrh koncepcie v oblasti predškolskej výchovy v nadväznosti na prípravu detí na vstup do základnej školy. Materiál prerokovaný vo vláde SR 7. marca 2007.

¹¹ Tamtiež.

Nový kariérny systém a celoživotné vzdelávanie učiteľov

Miroslav Valica, Metodicko-pedagogické centrum v Banskej Bystrici

Anotácia: Teoretické štúdie ako aj výskumy v európskom meradle i na Slovensku poukazujú na krízové javy v učiteľskej profesii. Ich riešenie si vyžaduje reformu koncepcie profesijného rozvoja učiteľa a jeho kvalifikáciu v legislatíve o učiteľovi.

Kľúčové slová: kríza profesie, koncepcia profesijného rozvoja, profesijné štandardy, kariérny systém, systém kontinuálneho vzdelávania, kreditný systém, systém hodnotenia a odmeňovania učiteľov, legislatívny rámec.

Úvod

Zvyšovanie kvality vzdelávania a zlepšenie spoločenského postavenia pedagogických zamestnancov po novembri 1989 navrhovali koncepcne riešiť viaceré programové dokumenty – Duch školy (1990), Premeny školstva na Slovensku do roku 2000 (1992), Konštantín (1994) a Milénium (2000). Kládli si za cieľ podstatne zvýšiť spoločenské a finančné ocenenie pedagogických zamestnancov tak, aby bolo v budúcich rokoch porovnateľné s členskými štátmi OECD, zlepšenie prípravy pedagogických zamestnancov, ako aj ich ďalšie vzdelávanie a prepojenie vzdelávania s rozvojom škôl a školských zariadení. Žiadali vypracovať systém diferenciacie pedagogických štandardov a zaviesť spravodlivé hodnotenie a odmeňovanie.

Pripravovaný návrh zákona o postavení pedagogických zamestnancov, vychádzajúci z prezentovanej koncepcie, rieši komplexne problematiku profesie učiteľa v procese transformácie slovenského školstva. Zvyšovanie profesijných kompetencií bude smerovať k profesionalizácii pedagogickej práce a reflektovaniu potrieb učiacej sa spoločnosti a znalostnej ekonomiky.

Dôvody vzniku koncepcie

Súčasnú postavenie a kvalita pedagógov ako hlavných aktérov principiálnej premeny vzdelávania nezodpovedá náročným požiadavkám vedomostnej spoločnosti deklarovanej Európskou úniou (ďalej len „EÚ“). Ak budú pokračovať negatívne trendy, ktoré ohrozujú pedagogickú profesiu, napr. znižovanie sociálneho statusu, deprofesionalizácia, únik kvalifikovaných pedagógov zo školstva a iné, môžu byť ohrozené funkcie školy, školských zariadení, ako jedného z pilierov inštitucionálnej štruktúry spoločnosti.

Reformy uskutočňované v krajinách EÚ v posledných dvoch desaťročiach menia tradičné prístupy k profesii a reflektujú zmenu chápania vzdelávania. Kvalita pedagógov a podpora ich práce v rozvíjaných demokraciách je jednou z priorít štátnej vzdelávacej politiky. V súčasnosti sa pedagógovia považujú za nositeľov vzdelanosti v zmysle odovzdávania kultúrnych hodnôt a kultivácie mladej generácie. Zvyšuje sa spoločenská požiadavka na pedagógov ako spoluaktérov realizácie stratégií podporujúcich udržateľný rozvoj, ekonomickú prosperitu a sociálnu spravodlivosť. Neustále sa zvyšujúce požiadavky na výkon pedagógov, aby boli inovátormi, manažérmi, konzultantmi, prieskumníkmi i tvorivými zamestnancami, si vyžadujú nové profesijné kompetencie.

V posledných rokoch dvadsiateho storočia sa celosvetová kríza pedagogickej profesie prejavila nízkym spoločenským statusom, nízkym finančným ocenením, zhoršením pracovných podmienok, slabou previazanosťou vzdelávania s požiadavkami trhu práce.

Kríza pedagogickej profesie na Slovensku sa prejavuje:

1. Nejasným profesijným statusom a identitou pedagóga.
2. Starnutím pedagogických zborov.
3. Feminizáciou profesie.
4. Nedostatkom a nerovnomernosťou kvalifikovanosti pedagógov v jednotlivých regiónoch.
5. Nízkou atraktívnosťou pedagogickej profesie.
6. Nedostatočnou kvalitou personálnej stratégie rezortu.

7. Nízkou kvalitou personálnej práce riaditeľov škôl a školských zariadení.
8. Nedostatočnou kvalitou pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania.

Východiská koncepcie

Zámery v oblasti profesijného rozvoja pedagógov v strednodobom a dlhodobom horizonte sú v školskej politike vyjadrené v štyroch koncepcných materiáloch. Sú to:

- Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 - 20 rokov prijatý vládou Slovenskej republiky;
- Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky na roky 2006 – 2010;
- Lisabonská stratégia Európskej únie, jej ciele premietnuté do Kodanskej deklarácie postavenej na princípoch celoživotného vzdelávania;
- Memorandum celoživotného vzdelávania, Brusel, 2000.

Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov v časti o učiteľovi uvádza:

„Kvalitné vzdelávanie pedagogických pracovníkov sa netýka len ich pregraduálnej prípravy, ale aj ich nástupu do práce, celoživotného vzdelávania, motivácie ku vzdelávaniu a dodržiavaniu etického kódexu učiteľa. Je potrebné vypracovať profily pedagogických pracovníkov a štandardy na posudzovanie kvality ich kompetencií v praxi, kariérne cesty a vytvoriť motivačné podmienky na zvyšovanie kvality a efektívnosti pedagogickej práce.“

Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky na roky 2006 - 2010 uvádza:

„Vláda si plne uvedomuje, že podmienkou zvyšovania kvality vo vzdelávaní je zlepšenie spoločenského a ekonomického postavenia pedagógov, zlepšenie ich pracovného prostredia a regenerácie pracovnej sily. Cieľom vlády SR je postupne dosiahnuť v tomto volebnom období priemerný plat v školstve na úrovni priemerného platu v národnom hospodárstve. Vláda SR vytvorí také legislatívne a ekonomické rámce, aby učitelia v čo najväčšej miere spĺňali odborné a morálne predpoklady na výkon tohto náročného povolania. Vláda bude podporovať vzdelávacie programy pre učiteľov na všetkých stupňoch škôl a vypracuje koncepciu kariérneho rastu učiteľov.“

Lisabonská stratégia a Kodanská deklarácia

Učitelia sú najdôležitejšími aktérmi v stratégii vytvárania spoločnosti a ekonomiky založenej na vedomostiach. To predpokladá do roku 2010 zmeniť vnímanie pedagogickej profesie zo strany verejnosti. K tomu bude potrebné okrem iných úloh vymedziť kompetencie, ktoré determinujú postavenie pedagóga vo vzťahu k jeho úlohe v spoločnosti, vytvoriť podmienky na zodpovedajúcu podporu pedagógov v pregraduálnom a kontinuálnom vzdelávaní i garanciu takých podmienok, za ktorých by bola pedagogická činnosť prítiažlivejšia.

Memorandum celoživotného vzdelávania

Európska komisia definuje celoživotné vzdelávanie ako nepretržitú vzdelávaciu činnosť, ktorej účelom je zlepšovať vedomosti, zručnosti a kompetencie. Do celoživotného vzdelávania zahrnuje formálne a neformálne vzdelávanie a informálne učenie. V zmysle memoranda sa musí stať usmerňujúcim princípom pre poskytovanie možností a účasť na vzdelávaní v jeho najrozmanitejších kontextoch aj pre profesijný rozvoj pedagógov.

Ciele koncepcie

Hlavným cieľom Koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme (ďalej len „koncepcia“) je zvýšenie profesijných kompetencií a kvality pedagógov škôl a školských zariadení, primerané ocenenie ich práce s prihliadnutím na potrebu uznania adekvátneho statusu a prestíže pedagogickej profesie.

Špecifické ciele koncepcie:

1. Definovať požiadavky na profesijné kompetencie pedagógov prostredníctvom profesijných štandardov.
2. Vytvoriť kariérový systém vrátane kariérových ciest a postupov, umožňujúci voľbu profesijného rozvoja pedagógov.
3. Vytvoriť systém kontinuálneho vzdelávania pedagógov ako súčasť celoživotného vzdelávania.

-
4. Vytvoriť kreditový systém započítavajúci vzdelávanie pedagógov v akreditovaných vzdelávacích programoch alebo v iných tvorivých aktivitách pedagógov prezentujúcich výsledky ich neformálneho vzdelávania a informálneho učenia.
 5. Vytvoriť nový systém diferencovaného odmeňovania pedagógov prepojený s profesijnými štandardmi, kariérovým systémom a kreditovým systémom.

Hlavný cieľ koncepcie vychádza z uskutočnených analýz, programových dokumentov vlády Slovenskej republiky, dokumentov a trendov v EÚ a národného programu. Špecifické ciele vychádzajú z hlavného cieľa koncepcie a rozpracovávajú ho do vzájomne previazaných krokov, ktoré sú detailne spracované v stratégii koncepcie.

Stratégia koncepcie

Stratégia koncepcie kontinuálne nadväzuje na súčasný systém profesijného rozvoja a kariérového rastu pedagógov a je založená na princípoch, ktoré nám dávajú reálny predpoklad na dosiahnutie vytýčeného cieľa. Predkladaná koncepcia nerieši všetky krízové aspekty pedagogickej profesie. Zameriava sa na vytvorenie systému požiadaviek a podmienok pre profesijný rozvoj a kariérový postup pedagógov na Slovensku. Jej strategickým rámcom je kodifikácia zmien filozofie výchovy, kurikula, riadenia kvality výchovy a vzdelávania na úrovni škôl, školských zariadení, zriaďovateľov a štátu v pripravovanom zákone o výchove a vzdelávaní. Jej realizácia je postavená na piatich prvkoch, ktoré sa budú postupne realizovať - vytvorenie profesijných štandardov, kariérového systému, systému kontinuálneho vzdelávania, kreditového systému a systému hodnotenia a odmeňovania pedagógov. Prvky systému sú vzájomne previazané a tvoria ucelený systém profesijného rozvoja pedagógov.

Východiská pre legislatívny proces

Koncepcia predstavuje východisko pre prijatie všeobecne záväzných právnych predpisov, ktoré budú kodifikovať prvky koncepcie nasledovne:

- Zákon o postavení pedagogických zamestnancov a nepedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení bude systémovo riešiť uplatňovanie profesijných štandardov, kariérový systém, systém kontinuálneho vzdelávania, kreditový systém a systém hodnotenia a odmeňovania spolu s nadväzujúcimi vykonávacími predpismi, ktoré podrobne rozpracujú kariérový systém, systém kontinuálneho vzdelávania, kreditový systém, problematiku požiadaviek vzdelania na výkon činnosti a pod.
- Nariadenie vlády Slovenskej republiky o katalógu profesijných štandardov pedagogických zamestnancov, ktoré bude systémovo riešiť požiadavky na výkon činnosti pedagógov a ich zaradenie do platových tried prostredníctvom profesijných štandardov.

Východiskové princípy koncepcie

Princípy predstavujú základné a najvšeobecnejšie požiadavky, ktoré sú uplatňované v predkladanej koncepcii. Sú hodnotovým vymedzením koncepcie a tvoria základný regulačný rámec pre jej tvorbu, realizáciu a evalváciu.

Najvýznamnejšie princípy zohľadnené v predkladanej koncepcii sú:

- právo a povinnosť pedagóga rozvíjať svoje profesijné kompetencie,
- slobodná voľba kariérovej cesty,
- zodpovednosť štátu, zriaďovateľa, školy a školského zariadenia za profesijný a kariérový rast pedagógov,
- previazanosť profesijného rozvoja s kariérovým systémom a odmeňovaním,
- viaczdrojové financovanie vzdelávania pedagógov,
- rovnaké šance pre všetky kategórie pedagógov škôl a školských zariadení.

Vymedzenie pracovných prvkov systému koncepcie

Profesijný štandard

Profesijný štandard vymedzuje nevyhnutné profesijné kompetencie potrebné pre štandardný výkon profesie pedagóga. Ide o súbor vedomostí, zručností a postojov pedagógov v oblasti výchovy a vzdelávania, ktoré sú nevyhnutné pre efektívne uskutočňovanie pedagogickej činnosti. Profesionálny štandard predstavuje súbor kompetencií požadovaných pre jednotlivé kategórie pedagógov podľa príslušného stupňa vzdelania a kariérového stupňa.

Je pilierom pre systém profesijného rozvoja a kariérového rastu pedagógov. Umožňuje prepojiť kariérový systém, systém kontinuálneho vzdelávania a systém hodnotenia a odmeňovania pedagógov.

Kariérový systém

Kostrou kariérového systému je kariérový poriadok pedagógov (pozri tabuľku č. 1). Úlohou kariérového poriadku je vymedziť kariérové stupne a kariérové pozície. Postup po kariérových stupňoch alebo pozíciách je podmienený zvyšovaním pedagogických kompetencií. Kariérový postup vedie k vyššiemu finančnému oceneniu a profesijnému statusu, prestíži. Kariérový poriadok sa vzťahuje na všetky kategórie pedagógov, a to učiteľov, majstrov odbornej výchovy, vychovávateľov, asistentov učiteľov, asistentov vychovávateľov, asistentov majstrov odbornej výchovy, výchovno-poradenských a terapeuticko-výchovných zamestnancov škôl a školských zariadení.

Kariérový stupeň je služobný stupeň kariérového systému, ktorý vyjadruje mieru preukázateľného osvojenia si profesijných kompetencií v rôznych oblastiach výkonu profesie, ktoré pedagóg získava prostredníctvom adaptačného vzdelávania, akreditovaných vzdelávacích programov kontinuálneho vzdelávania a iných tvorivých aktivít prezentujúcich výsledky jeho neformálneho vzdelávania a informálneho učenia. Kariérový stupeň je vyjadrený profesijným štandardom, ktorý odráža gradáciu profesijných kompetencií pedagóga počas jeho profesijnej dráhy.

1. kariérový stupeň - začínajúci pedagóg:

Začínajúci pedagóg má kompetencie na úrovni profesijného štandardu prvého kariérového stupňa absolventa školy, ktorý spĺňa požadované vzdelanie na výkon činnosti pre príslušný druh školy alebo školského zariadenia podľa platných predpisov. Pod vedením uvádzajúceho pedagóga je zodpovedný za svoju adaptáciu na výchovno-vzdelávací proces a je povinný absolvovať adaptačné vzdelávanie, ktoré organizuje škola alebo školské zariadenie. Začínajúci pedagóg je povinný v lehote do dvoch rokov od vzniku prvého pracovného pomeru preukázať pedagogické kompetencie pred trojčlennou komisiou, ktorú menuje riaditeľ príslušnej školy alebo riaditeľ príslušného školského zariadenia.

2. kariérový stupeň – samostatný pedagóg

Samostatný pedagóg má kompetencie na úrovni profesijného štandardu druhého kariérového stupňa. Za absolvované akreditované vzdelávacie programy kontinuálneho vzdelávania a za iné tvorivé aktivity prezentujúce výsledky jeho neformálneho vzdelávania a informálneho učenia (okrem adaptačného vzdelávania) získa stanovený počet kreditov (v určenom časovom období):

- a) za ktoré dostane kariérový príplatok,
- b) za predpokladu splnenia podmienok uvedených v písmene a) má právo pedagóg prihlásiť na prvú atestáciu.

3. kariérový stupeň – pedagóg s prvou atestáciou

Pedagóg s prvou atestáciou má kompetencie na úrovni profesijného štandardu tretieho kariérového stupňa. Za absolvované akreditované vzdelávacie programy kontinuálneho vzdelávania a za iné tvorivé aktivity prezentujúce výsledky jeho neformálneho vzdelávania a informálneho učenia získa stanovený počet kreditov (v určenom časovom období):

- a) za ktoré dostane kariérový príplatok,
- b) za predpokladu splnenia podmienok uvedených v písmene a) má právo pedagóg prihlásiť na druhú atestáciu.

4. kariérový stupeň – pedagóg s druhou atestáciou

Pedagóg s druhou atestáciou má kompetencie na úrovni profesijného štandardu štvrtého kariérového stupňa. Za absolvované akreditované vzdelávacie programy kontinuálneho vzdelávania a

za iné tvorivé aktivity prezentujúce výsledky jeho neformálneho vzdelávania a informálneho učenia získa stanovený počet kreditov (v určenom časovom období):

- a) za ktoré dostane kariérový príplatok.

Kariérová pozícia vyjadruje funkčné zaradenie pedagóga v škole alebo v školskom zariadení. Pedagóg môže dosiahnuť kariérové pozície – pedagóg špecialista a vedúci pedagogický zamestnanec/manažér.

- **Pedagóg špecialista** je zodpovedný za výkon špecializovanej funkcie vymedzenej profesijným štandardom. Pedagógom špecialistom je napr. triedny učiteľ, výchovný poradca, kariérny poradca, uvádzajúci pedagóg, koordinátor prevencie, koordinátor informačných a komunikačných technológií, vedúci predmetovej komisie, vedúci metodického združenia, cvičný pedagóg a školský knihovník. Pedagóg špecialista opakovane v časovom intervale absolvuje špecializačné vzdelávanie počas vykonávania funkcie špecialistu.
- **Vedúci pedagogický zamestnanec/manažér** je zodpovedný za výkon riadiacej funkcie vymedzenej profesijným štandardom. Vedúcim pedagogickým zamestnancom/manažérom školy alebo školského zariadenia je napr. riaditeľ, zástupca riaditeľa, hlavný majster odbornej výchovy, hlavný vychovávateľ. Podmienkou výkonu činnosti je ukončenie adaptačného vzdelávania, absolvovanie prvej atestácie a absolvovanie funkčného vzdelávania.

Tabuľka č. 1 Vzťahy a súvislosti v kariérovom systéme

Kariérový stupeň	1. kariérová cesta (štandardné kompetencie)	2. kariérová cesta (expertné kompetencie)	3. kariérová cesta (špecializované a riadiace kompetencie)
4. kariérový stupeň		Pedagóg s druhou atestáciou	Pedagóg špecialista/ vedúci pedagogický zamestnanec/manažér
3. kariérový stupeň		Pedagóg s prvou atestáciou	Pedagóg špecialista/ vedúci pedagogický zamestnanec/manažér
2. kariérový stupeň	Samostatný pedagóg		Pedagóg špecialista
1. kariérový stupeň	Začínajúci pedagóg		

Arrows in the original table indicate transitions: from 1st to 2nd level (Adaptation), from 2nd to 3rd level (1st certification), from 2nd to 4th level (2nd certification), from 3rd to 4th level (2nd certification), and from 3rd to 4th level (specialized competencies).

Poznámka: V tabuľke, ako aj celom texte koncepcie, pod pojmom učiteľ rozumieme všetky kategórie pedagógov t. z. n. učiteľ, vychovávateľ, majster odbornej výchovy, asistent učiteľa, asistent vychovávateľa, asistent majstra odbornej výchovy a výchovno-poradenský a terapeuticko-výchovný zamestnanec.

Kariérové cesty vyjadrujú možnosti, ktorými pedagóg môže realizovať svoj kariérový rast. Kariérový poriadok umožní pedagógovi po adaptácii počas celoživotnej dráhy v škole a v školskom zariadení flexibilne si voľiť tri kariérové cesty, ktoré sa vzájomne dopĺňajú a prelínajú.

- **Prvá kariérová cesta** vedie k celoživotnému zachovávaniu štandardných pedagogických kompetencií v súlade s požiadavkami a potrebami školy a školského zariadenia. Za absolvované akreditované vzdelávacie programy kontinuálneho vzdelávania a za iné tvorivé aktivity

prezentujúce výsledky jeho neformálneho vzdelávania a informálneho učenia získava pedagóg stanovený počet kreditov (v určenom časovom období). Za stanovený počet kreditov zamestnávateľ priznáva pedagógovi kariérový príplatok.

- **Druhá kariérová cesta** vedie k získaniu expertných pedagogických kompetencií (pedagóg s prvou a druhou atestáciou). Podmienkou pre prihlásenie sa na atestáciu je získanie stanoveného počtu kreditov (v určenom časovom období). Prvú a druhú atestáciu vykoná pedagóg pred atestačnou komisiou v organizáciách zabezpečujúcich kontinuálne vzdelávanie (napr. ústredných orgánov štátnej správy, vysoké školy a iné organizácie).
- **Tretia kariérová cesta** vedie k získaniu špecializovaných alebo riadiacich kompetencií pedagógov prostredníctvom špecializačného alebo funkčného vzdelávania. Ukončenie vzdelávania sa uskutoční preukázaním požadovaných kompetencií pred skúšobnou komisiou organizácií zabezpečujúcich kontinuálne vzdelávanie (napr. ústredných orgánov štátnej správy, vysokej školy).

Systém kontinuálneho vzdelávania

Kvalita práce pedagóga vo veľkej miere závisí od kvality systému vzdelávania. Existujúci systém ďalšieho vzdelávania pedagógov netvorí ucelený systém a má len malý dosah na pripravované reformné zmeny v školstve. Vzdelávanie pedagógov je zo strany škôl a školských zariadení často náhodné, málo plánovité a nedostatočne motivujúce. Neexistuje previazanie systému vzdelávania na systém kariérového rastu a odmeňovania pre všetky kategórie pedagógov.

Navrhovaný systém kontinuálneho vzdelávania je prepojený s profesijnými štandardmi, kariérovým systémom, kreditovým systémom a systémom hodnotenia a odmeňovania. Prepojenie všetkých prvkov je predpokladom zvyšovania kvality výchovno-vzdelávacieho procesu školy a školského zariadenia prostredníctvom získaných profesijných kompetencií pedagógov. Zároveň zvýši motiváciu pedagógov k vzdelávaniu vo väzbe na kariérový rast a odmeňovanie.

Kontinuálne vzdelávanie pedagógov chápeme ako neustály proces, ktorý zahŕňa všetky oblasti rozvoja osobnosti pedagóga a jeho kompetencií vymedzených v profesijných štandardoch. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k celoživotnej spôsobilosti využívať formálne a neformálne vzdelávanie a informálne učenie na tvorivé zdokonaľovanie a zvyšovanie kvality pedagogickej práce. Vzdelávanie prestáva byť považované len za proces odstraňovania nedostatkov pregraduálneho vzdelávania, ale naopak sa stáva súčasťou celoživotného vzdelávania.

Cieľmi kontinuálneho vzdelávania vymedzenom v koncepcii sú:

1. Osobnostný a profesijný rozvoj pedagógov, ktorý vedie k aktualizácii a inovácii predmetových a didaktických vedomostí, zručností a kompetencií.
2. Zvyšovanie kvality vzdelávacieho systému a poskytovaného vzdelania, kvality škôl a školských zariadení a vyučovacích stratégií so zámerom rozvíjať medzipredmetové a medziľudské vzťahy, tímovú spoluprácu, inovácie a vzdelávanie v školskom a triednom manažmente.
3. Poznanie sociálneho a životného prostredia, ktoré vedie k rozvoju kontaktov s výrobnou sférou, skúmaniu a pochopeniu ekonomických a sociálnych faktorov ovplyvňujúcich správanie mladých ľudí, a ich lepšiu adaptáciu na hospodárske, spoločenské a kultúrne zmeny.

Kontinuálne vzdelávanie pedagóga vytvára podmienky na postupné zmeny pedagogických kompetencií počas jeho profesijnej cesty a plní nasledujúce funkcie:

- **adaptačný** - pomoc pedagógom prispôbiť sa aktuálnym podmienkam a potrebám školy a školského zariadenia; jej význam je najmä v počiatočných fázach vstupu do profesijného života;
- **motivačný** - vytvoríť potrebu vzdelávania sa a sebazvdelávania v zmysle sebareflexie, sebakorekcie, sebaaprotvrdenia, sebaaktualizácie počas celého života;
- **rozvíjajúcu** - rozvoj pedagogických kompetencií v priebehu profesionálneho rozvoja v duchu poňatia pedagogickej profesie ako pomáhajúcej profesie;
- **inovačný** - nestratiť odbornú potencialitu nadobudnutú pregraduálnou prípravou, permanentne sa vzdelávať, inovovať svoje poznatky štúdiom pedagogickej vedy i odborných poznatkov;

-
- **reflexívnu** - rozvíjať svoje spôsobilosti a zručnosti smerom k edukačnej praxi v zmysle poňatia reflexívneho profesionála.

Prax školy a školského zariadenia, kultúra práce školy a školského zariadenia, rozvoj pedagogických vied a zmenené spoločenské podmienky vyžadujú reformulovať doteraz zaužívané poňatie druhov, foriem, obsahov a metód vzdelávania. Doterajšia nepresnosť v používaní pojmov v pedagogickej teórii, ale aj v praxi vzdelávania spôsobuje, že ich označovanie na Slovensku je v porovnávaní so zahraničnými systémami nekompatibilné.

V predkladanej koncepcii stúpa zodpovednosť pedagógov, škôl a školských zariadení, zriaďovateľov a štátu za ich profesijný rozvoj a ich kariérový rast prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania a sebavzdelávania. Riaditeľ školy a riaditeľ školského zariadenia zodpovedá za kontinuálne vzdelávanie pedagógov, ktoré organizuje podľa plánu kontinuálneho vzdelávania. Plán kontinuálneho vzdelávania pedagógov vypracováva v spolupráci s predmetovými komisiami, s metodickými združeniami a s pedagogickou radou školy a školského zariadenia.

Vzdelávanie poskytnú organizácie zriadené ministerstvom školstva, vzdelávacie organizácie iných ústredných orgánov štátnej správy, vysoké školy a organizácie, ktorým ministerstvo školstva udelí akreditáciu ich vzdelávacím programom pre príslušný druh vzdelávania. O akreditáciu vzdelávacích programov môžu žiadať iba tie právnické a fyzické osoby, ktoré majú v predmete činnosti vzdelávanie.

Kvalita vzdelávania je riadená systémom akreditácií vzdelávacích programov pre pedagógov. Akreditácia je štátne overenie kvality vzdelávacích programov pre kontinuálne vzdelávanie pedagógov. Potvrdenie o akreditácii udelí Ministerstvo školstva SR na základe odborného posúdenia a stanoviska Akreditačnej rady Ministerstva školstva SR pre kontinuálne vzdelávanie pedagógov.

Kreditový systém

Kreditový systém predstavuje jednoduchý, transparentný a funkčný model prehľadného evidovania prostredníctvom kreditov, ktoré sú priradované za absolvované akreditované vzdelávacie programy kontinuálneho vzdelávania, ako aj za výsledky neformálneho vzdelávania a informálneho učenia pedagógov. Kredity, ktoré pedagóg získal v kontinuálnom vzdelávaní, sa započítavajú v rámci vyššieho stupňa vzdelávania a stanú sa súčasťou zvyšovania stupňa vzdelania.

Uvádzame niektoré navrhované tvorivé aktivity pedagógov:

- autorstvo učebníc a učebných osnov, ktoré boli schválené ministerstvom školstva a vydané,
- umiestnenie sa na prvom až treťom mieste celoštátneho kola tvorby svojpomocne zhotovených, akreditovaných a patentovaných učebných pomôcok, ktoré boli odovzdané do výroby,
- metodické publikácie pre pedagógov,
- lektorská činnosť v kontinuálnom vzdelávaní pedagógov,
- absolvovanie rigorózneho skúšky,
- absolvovanie štátnej jazykovej skúšky,
- umiestnenie sa na prvom až treťom mieste v celoštátnom kole pedagogického čítania.

Kreditový systém slúži:

- na započítavanie účasti pedagógov na akreditovaných vzdelávacích programoch, ktoré absolvujú v rámci svojho profesijného rozvoja,
- na započítavanie iných tvorivých aktivít pedagógov prezentujúcich výsledky ich neformálneho vzdelávania a informálneho učenia,
- na spojenie s platovým poriadkom a systémom hodnotenia a odmeňovania,
- aktívnym a tvorivým pedagógom rýchlejšie získať vyššie finančné ohodnotenie za rozvoj kvality ich kompetencií a pedagogického výkonu.

Kritériá na hodnotu kreditu, započítateľnosť kreditov v nadväznosti na absolvované formy ďalšieho vzdelávania v súlade s dnes platnými predpismi, ich časovú platnosť a viazanosť na akreditované vzdelávacie programy, ako aj tvorivé aktivity pedagógov prezentujúce výsledky ich neformálneho

vzdelávania a informálneho učenia upraví Akreditačná rada Ministerstva školstva SR pre kontinuálne vzdelávanie pedagógov.

Akreditovaný vzdelávací program môže pedagóg ukončiť overením kompetencií získaných neformálnym vzdelávaním a informálnym učením, so získaním stanoveného počtu kreditov. Táto forma ukončenia sa nebude uplatňovať pri obligatórnych druhoch kontinuálneho vzdelávania pedagógov. Kreditový systém vytvára podmienky na uplatňovanie princípu neprerušeneho získavania kreditov ako nepretržitý rozvoj kompetencií u pedagógov pri krátkodobom prechode do štátnej služby (ministerstvo školstva, krajský školský úrad, štátna školská inšpekcia a pod.) za výkon koncepcnej činnosti v rezorte školstva, tvorbu školských predpisov a pod. Súčasne kreditový systém vytvorí podmienky na priznávanie kreditov za preukázateľne ukončené vzdelávanie pedagógov v doposiaľ platnom systéme ďalšieho vzdelávania (absolvované podľa súčasne platných právnych predpisov) a zároveň aj ďalšie vzdelávanie prostredníctvom schválených projektov z Európskeho sociálneho fondu. Kreditový systém vytvorí predpoklady na uznávanie platnosti „prevoditeľnosti kreditov“ zahraničných osvedčení a certifikátov na základe ekvivalencie dokladov.

Systém hodnotenia a odmeňovania

V dnešnom systéme hodnotenia pedagógov v personálnych stratégiách škôl a školských zariadení výrazne chýba prepojenie profesijného rozvoja pedagógov, vedúcich pedagogických zamestnancov a pedagógov špecialistov s ich hodnotením, odmeňovaním a motiváciou k výkonu. Systémy hodnotenia výkonov pedagógov v školách a školských zariadeniach sú postavené na ročnej periodicite a formálnom hodnotení úloh. Sú zamerané skôr na minulosť a nedávajú impulzy pre profesijný rozvoj a kariérový rast pedagógov. Kontinuálny proces riadenia pracovného výkonu zdôrazňuje potrebu trvalého zlepšovania výkonu a nepretržitý rozvoj kompetencií pedagógov.

Personálne riadenie založené na kompetenciách pedagógov umožňuje škole a školskému zariadeniu získavať, riadiť, rozvíjať a odmeňovať tých, ktorí majú požadované spôsobilosti naplňovať ciele a výchovno-vzdelávacie programy školy a školského zariadenia. Profesionálne štandardy vymedzené prostredníctvom kompetenčných profilov pedagógov vytvárajú predpoklady na objektívnejšie hodnotenie ich pracovného výkonu. Hodnotenie predpokladá definovať kritériá výkonu z hľadiska profesijných štandardov pre jednotlivé kategórie pedagógov a podmienok ich práce v škole a v školskom zariadení. Má ich motivovať, aby sami sledovali a hodnotili svoj pracovný výkon a menili jeho kvalitu prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania a sebazvdelávania.

Systém odmeňovania pedagógov má významnú úlohu pri identifikácii pedagógov s hodnotami a cieľmi projektovaných zmien v rezorte školstva. Má podporovať také profesionálne konanie pedagógov, ktoré bude prispievať k dosiahnutiu hodnôt, cieľov a funkcií škôl a školských zariadení. Taktiež má podporiť iniciatívnosť pedagógov v inováciách prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania a sebazvdelávania rozvíjajúcim ich profesijné kompetencie.

Z hľadiska pedagógov navrhovaný systém odmeňovania má vytvoriť podmienky

- pre vzájomnú komunikáciu zainteresovaných partnerov,
- pre vyššiu kvalitu ich pedagogickej práce,
- pre motiváciu k ich sebarozvoju, ktorá bude zohľadnená v spravodlivom systéme odmeňovania,
- na právo dopredu vedieť, aké budú pravidlá odmeňovania v rezorte, v škole a v školskom zariadení a aký to bude mať na nich dosah,
- založené na kompetenciách získaných vzdelávaním a sebazvdelávaním na jednotlivé kariérové stupne a príslušný tarifný plat v závislosti od úrovne očakávaných kompetencií vyjadrených v profesijných štandardoch.

Systém odmeňovania je postavený na kariérovom poriadku. Kariérový poriadok vytvára sieť kariérových ciest, kariérových stupňov a kariérových pozícií, ktorých dosiahnutie vedie k vyššiemu finančnému odmeňovaniu pedagóga. Systém definuje cesty štandardných a expertných kompetencií a cestu k získaniu špecializačných a riadiacich kompetencií.

Odmeňovanie všetkých kategórií pedagógov v rámci kariérových ciest, kariérových stupňov a kariérových pozícií je založené na vertikálnom a horizontálnom systéme, ktoré sú vzájomne prepojené.

Vertikálny systém odmeňovania je postavený na získavaní expertných pedagogických kompetencií na kariérových stupňoch v závislosti od stupňa vzdelania, dosiahnutej započítanej odbornej praxe, absolvovaní akreditovaných vzdelávacích programoch kontinuálneho vzdelávania a seba-vzdelávania, získaného stanoveného počtu kreditov (v určenom časovom období) a absolvovanej prvej a druhej atestácie. Vertikálny systém odmeňovania zohľadňuje aj uplatnenie I. a II. kvalifikačnej skúšky prípadne jej náhrad vo vzťahu k prvej a druhej atestácii.

Horizontálny systém odmeňovania je postavený na celoživotnom udržiavaní štandardných pedagogických kompetencií, ako aj na získavaní špecializovaných alebo riadiacich kompetencií pedagógov. Tieto kompetencie nadobúda kontinuálnym vzdelávaním, seba-vzdelávaním a špecializačným alebo funkčným vzdelávaním, za ktoré učiteľ získava stanovený počet kreditov (v určenom časovom období). Pedagógovi za stanovený počet kreditov zamestnávateľ priznáva kariérový príplatok. Výšku finančného ohodnotenia pedagóga špecialistu alebo vedúceho pedagogického zamestnanca/manažéra po úspešnom preukázaní špecializovaných alebo riadiacich kompetencií vymedzených profesijnými štandardmi, za ktoré zamestnávateľ priznáva špecializačný príplatok alebo príplatok za riadenie.

Koncepcia navrhuje uplatňovať nový princíp vypočítavania platových taríf, ako aj príplatkov (kariérový, za riadenie a špecializačný) zavedením inštitútu priemernej mzdy v národnom hospodárstve a násobku koeficientu, čím sa sleduje vytvoriť jednoduché platové tabuľky a vzťahy v nich.

Záver

Vzdelávacia reforma vyjadrená v Národnom programe výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (ďalej len „národný program“) je pre väčšinu učiteľov – pedagogických zamestnancov (ďalej len „pedagóg“) abstraktná a príliš vzdialená. Reformu školstva vnímajú najmä z hľadiska svojich podmienok, konkrétnej situácie práce v triede, v škole a v školskom zariadení. Pedagógovia majú dostať podporu vo svojej zložitej ľudskej, občianskej i profesijnej situácii, v ktorej zažívajú permanentné zmeny a narastajúcu psychickú záťaž. Uznanie statusu a prestíže pedagogickej profesie nemôže ostať len politickou deklaráciou. Ak majú realizovať zmeny vlastnej pedagogickej práce, musia byť ďalej vzdelávaní a primerane ocenení za ich prácu. Očakávajú vytvorenie štandardných podmienok, primerané ocenenie svojej práce a fungujúci podporný systém profesijného rozvoja a systému kontinuálneho vzdelávania pedagógov kodifikované v samostatnom zákone o učiteľovi.

Literatúra

- BARRIUSO - DE CEUSTER, A. 1997. *Další vzdelávaní učiteľů v Evropské unii a v zemích ESVO/EHP*. (In-service Training of teacher in the European union and the EFTA/EEA Countries), red. Brožová, S – Goulliová, K. 1. vyd. EURYDICE European Unit. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0252-7.
- BENO, M. a kol. 2003. *Získavanie, rozvoj a udržiavanie efektívnosti učiteľov (Národná podkladová správa za SR pre OECD)*. Bratislava: UIPŠ.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. – KUČEROVÁ, S. – KURELOVÁ, M. 2000. *Stredoevropský učiteľ. Na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj. ISBN 80-85615-95-9.
- DELORS, J. (ed): *Učení je skryté bohatství*. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání 1997.
- EURÓPSKA KOMISIA. 2002. *Správa o kvalite školského vzdelávania v Európe*. Šestnásť indikátorov kvality. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-262-8.
- EURYDICE. 2002. *Učiteľské povolání v Evropě: Profil, trendy a úkoly*. Zpráva I. Přípravné vzdělávání učitelů a přechod do zaměstnání. Klíčová témata vzdělávání v Evropě, svazek 3.
- HELD, L. - PUPALA, B. 1992/1993. O procese ďalšieho vzdelávania učiteľov cez model konceptuálnej zmeny. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 1, č. 4-5, s. 10-12.
- HELUS, Z.: Alternatívni pohľad na kompetence učiteľů. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podporný systém*. 2. díl. Praha: PdF UK, 2001, s. 44 – 49.
- CHARTA UČITEĽA. 2002. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-258-X.
- JAKUBOVÁ, G. a kol. 2004. *Ciele odborného vzdelávania a prípravy v SR v súlade s princípmi Kodanskej deklarácie*. Podkladový materiál pre koncepčné práce MŠ SR. Bratislava: ŠIOV. 82s.
- KOHNOVÁ, J. 2004. *Další vzdelávaní učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: PF UK. ISBN 80-7290-148-6.

- KASAČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ profesia a príprava*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. ISBN 80-8055-702-0.
- KOSOVÁ, B. - PUPALA, B. - PORTÍK, M. 2004. Status, identita a profesijná spôsobilosť učiteľov. In *Pedagogické rozhľady*, roč.13, č.5, s.9-11.
- MILÉNIUM. 2002. *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-268-7.
- PAVLOV, I. 2002. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-285-7.
- POL, M. – LAZAROVÁ, B. 2000. *Spolupráca učiteľov – podmienka rozvoja školy*. Prešov: Metodické centrum. ISBN 80-8045-192-3.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- SPILKOVÁ, V.: Učiteľ primárnej školy – kľúčové kompetencie a profesný standard. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 12, 2003, č. 2, s. 5- 8.
- UČITEĽSKÁ PROFESIA V EURÓPE: profil, trendy a záujmy. Správa 1. Počiatočná príprava a prechod do pracovného života. [online], Eurydice 2003a [cit. 2004-08-29]. Dostupné na: http://www.eurydice.org/Documents/Key_topics3/cs/FrameSet1.htm
- UČITEĽSKÁ PROFESIA V EURÓPE: profil, trendy a záujmy. Správa 2. Ponuka a dopyt učiteľov. [online], Eurydice 2003b [cit. 2004-08-29]. Dostupné na http://www.eurydice.org/Documents/Key_topics3/cs/FrameSet2.htm
- UČITEĽSKÁ PROFESIA V EURÓPE: profil, trendy a záujmy. Správa 3. Pracovné podmienky a plat. [online], Eurydice 2003c [cit. 2004-08-31]. Dostupné na http://www.eurydice.org/Documents/Key_topics3/cs/FrameSet3.htm
- VALICA, M.: Pracovná spokojnosť učiteľov stredných škôl na Slovensku, v Čechách a v niektorých krajinách EÚ. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 11, 2002, č.1, s. 2.
- VAŠUTOVÁ, J.: Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha: PdF UK, 2001, s. 19 – 46.
- VAŠUTOVÁ, J.: Profesie učitel v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido 2004.
- WALTEROVÁ, E.: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. Praha: PdF UK, 2001b, s. 11 – 22.
- WALTEROVÁ, E. 2002. Proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání. In *Pedagogická revue*, roč.54, č.3, s. 220-239.
- ZAFEIRAKOU, A. 2003. Doškoloňovanie a profesionálny rozvoj učiteľov v Európe: Pohľad na hlavné problémové otázky. Washington D.C.: Svetová banka.

Kontakt:

PhDr. Miroslav Valica, PhD.
 Metodicko-pedagogické centrum
 Horná 97
 975 46 Banská Bystrica
 valica@mpcbb.sk

Skúmanie rozvíjajúcich sa kompetencií detí vo veku od dvoch do piatich rokov

Katarína Guziová, Štátny pedagogický ústav Bratislava

Abstrakt: V článku sa uvádzajú výsledky položkovej analýzy, ktorá sa zameriavala na genézu rozvoja elementárnych základov kľúčových kompetencií dieťaťa v podmienkach tried materských škôl so zmiešanou vekovou skladbou detí. Výsledky sa získavali prostredníctvom výskumného nástroja, ktorý pozostával z komplexne poňatého pozorovacieho hárku KM37/1/6 určeného vekovej kategórii 2 – 4 ročných detí (do dovŕšenia piateho roku veku).

Kľúčové slová: výskumný nástroj – pozorovací hárak KM37/1/6, položková analýza, elementárne základy kľúčových kompetencií, výskumný súbor, elementárne základy psychomotorických, osobnostných, sociálnych, komunikatívnych, kognitívnych a učebných kompetencií

1 Metodika výskumného overovania pozorovacieho hárku KM37/1/6

V prvej etape výskumnej úlohy bol vytvorený výskumný nástroj, ktorý pozostával zo štyroch úloh s celkovým počtom 21 položiek. V každej úlohe (označenej rímskou číslicou) bolo najprv v odrážkach vymedzené, čo sa malo sledovať prostredníctvom položiek (označených arabskou číslicou). Do tvorby pozorovacieho hárku KM37/1/6 sa premietla idea celostného a vyváženého rozvoja osobnosti dieťaťa.

V druhej etape sa výskumne overila účinnosť pozorovacieho hárku v materských školách. **Úloha výskumu** – zistiť aké dosiahnuté návyky, zručnosti, schopnosti a osobnostné charakteristiky sú dôležité pre správny rozvoj osobnosti dieťaťa v podmienkach triedy materskej školy s heterogénnou vekovou skladbou detí. Úloha výskumu bola skúmaná vo všetkých položkách pozorovacieho hárku KM37/1/6.

Elementárne základy kompetencií sa pri skúmaní cháпали ako spôsobilosti a schopnosti dieťaťa reagovať určitým žiaducim spôsobom v konkrétnej situácii alebo pri riešení nejakej úlohy. (pod nejakou úlohou sa rozumela pre deti obľúbená a často vykonávaná činnosť)

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

1.1 Výskumný súbor

Do výskumného súboru bolo zaradených 17 mestských a vidieckych materských škôl z vybraných okresov Slovenska s rôznym demografickým vývojom. Pri zostavovaní výskumného súboru sme zohľadnili rôzne kritériá. Súbor tvorili deti pochádzajúce z rôzneho socioekonomického a sociokultúrneho prostredia, ktorý pozostával z počtu 229 detí vo veku od dvoch do piatich rokov veku. Základným kritériom zaradenia detí do výskumného súboru bola ich výchova a vzdelávanie v triede s heterogénnou vekovou skladbou detí. Jednalo sa o dva typy heterogénnej skladby detí. V prvom type bolo zaradenie detí všetkých vekových kategórií do jednej triedy a v druhom type išlo o zaradenie 2 – 4 ročných detí (do dovŕšenia piateho roku veku) do jednej triedy. Do súboru boli začlenené aj deti z dvojazyčného prostredia (deti z materských škôl a tried s výchovným jazykom maďarským a deti z materskej školy s výchovným jazykom ukrajinským).

1.2 Metódy a prostriedky pri overovaní pozorovacieho hárku KM37/1/6

Hlavnou výskumnou metódou bolo pozorovanie výchovno-vzdelávacieho procesu a v rámci neho pozorovanie prejavov správania alebo určitých osobnostných charakteristík dieťaťa pri riešení určitej úlohy alebo v určitej situácii prostredníctvom pozorovacieho hárku KM37/1/6.

Všetky úlohy boli koncipované v súlade s cieľmi a obsahom výchovy a vzdelávania podľa Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách. (Guziová K. a kol., MŠ SR, 1999)

2 Položková analýza pozorovacieho hárku KM37/1/6

Na vyhodnotenie výsledkov jednotlivých úloh a položiek sme použili metódu položkovej analýzy, pričom sme sa v kvantitatívnej i kvalitatívnej analýze zaoberali celým výskumným súborom, t.j. s počtom 229 detí. Kvantitatívne hodnotenie bolo vykonané na základe kvalitatívneho hodnotenia pracovalo sa s každým dieťaťom individuálne. V prípade pozorovania prejavov správania detí vzťahujúcich sa na skupinovú činnosť, napr. pri hru, boli deti opäť hodnotené jednotlivo.

2.1 Kvantitatívne vyhodnotenie pozorovacieho hárku KM37/1/6

V každej položke bolo možné dosiahnuť 1 – 4 body, podľa počtu možností označených veľkými písmenami A, B, C, D. Úlohy mali dvojstupňové hodnotenie. (tabuľka 1)

Tabuľka 1

A	3 body	A	4 body
B	2 body	B	3 body
C	1 bod	C	2 body
		D	1bod

Pretože jednotlivé možnosti sa viazali na rôzne osobnostné vlastnosti, ktoré môžu byť vzhľadom na vývinové aspekty dieťaťa predškolského veku aj premenlivé, dané bodové hodnotenie možno chápať relatívne. Z tohto dôvodu sa nepracovalo s nulovou hodnotou a pri maximálnom (pozitívna možnosť) a najmä minimálnom (negatívna možnosť) bodovom hodnotení sa frekventovane používalo slovo takmer. Hodnotil sa najčastejšie sa vyskytujúci jav.

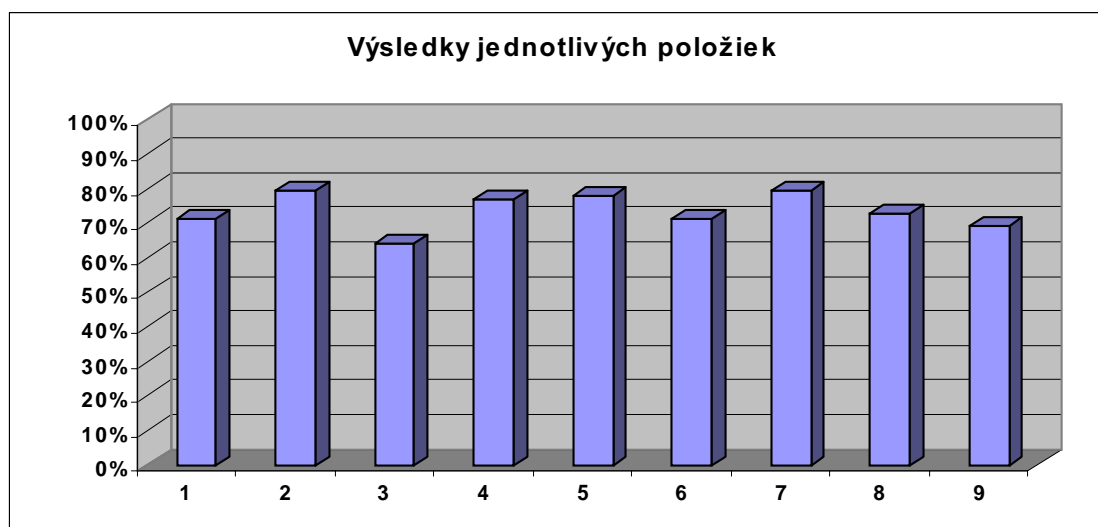
2.2 Interpretácia kvantitatívnych údajov pozorovacieho hárku KM37/1/6

2.2.1 Výsledky hodnotenia detí v úlohe: *Správanie sa dieťaťa v hre a v iných aktivitách*

V uvedenej úlohe bolo možné dosiahnuť maximálny počet 27 bodov a minimálny 9 bodov.

Celkový priemer za I. úlohu bol s bodovým skóre 19,85 a úspešnosť bola 73,51 %. Hra je okrem toho, že je hlavným prostriedkom rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku aj významným diagnostickým prostriedkom. Údaje, získané prostredníctvom hry, majú teda vysokú výpovednú hodnotu. Nakoľko osobnostné charakteristiky 2 – 4 ročných detí sa ešte len vyvíjajú, možno hodnotiť všetky údaje uvedené v grafe 1 pozitívne.

Graf 1



Porovnanie výsledkov jednotlivých položiek

Z grafu 1 jednoznačne vyplýva, že najlepšie výsledky dosiahli deti v siedmej položke s bodovým skóre 2,38 a s úspešnosťou 79,48 %. Údaje vypovedali o relatívne dobrej *rozvinutosti vôľového správania* ako aj o úrovni *motivácie a záujmov*. Ukázalo sa, že ak bola hra alebo iná činnosť pútavá, dieťa v nej vydržalo primeraný čas vzhľadom na svoju vývinovú úroveň. Možno predpokladať, že tu priaznivý vplyv zohral fakt, že deti sa nachádzali vo vekovo zmiešanej skupine a prirodzene preberali vzory správania starších detí. Zistilo sa, že až 44 % detí malo pomerne ustálené záujmy, 50 % detí čiastočne kolísavé a takmer 6 % detí malo rozkolísanú motiváciu a vôľu zotrvať v hre alebo v inej činnosti.

Druhá položka sa umiestnila na druhom mieste s bodovým skóre 2,38 a úspešnosťou 79,18 %. Skúmali sa v nej *prejavy sociálnej komunikácie*, najmä jej emocionálnej zložky ako aj miera rozvinutosti *interpersonálnej odvahy*. Analýza naznačila, že až 50 % detí zo skúmaného súboru 2 – 4 ročných detí malo dobrú úroveň *sociability* a nadväzovalo ľahko kontakty s inými deťmi. 37 % detí potrebovalo pomoc dospelých pri nadväzovaní kontaktov a okolo 13 % detí nenadväzovalo kontakty takmer vôbec. Z uvedeného vyplýva, že je potrebné vo výchovno-vzdelávacom procese v podmienkach heterogénnej triedy zefektívniť rozvíjanie *sociability* poslednej skupiny detí aj napriek tomu, že v tejto skupine sa môžu nachádzať predovšetkým introvertne zamerané deti.

O dobrej úrovni *emocionality* vypovedala piata položka s tretím miestom v bodovom skóre 2,33 a s úspešnosťou 77,58 %. Z jednotlivých údajov tejto položky je zrejmé, že 45 % detí dokázalo prejavovať radosť z hry. Takmer 44 % sa správalo vzhľadom na prejavované emócie neutrálne a s náznakmi agresivity súvisiacej s prirodzeným detským egocentrizmom sa správalo 11 % detí. Potvrdilo sa, že pedagogický proces by sa mal výraznejšie orientovať na nenásilné potlačovanie detského egocentrizmu a negativizmu a premyslene by sa v ňom mali rozvíjať pozitívne emócie súvisiace s veselosťou a radosťou detí.

Na *schopnosť podriaďiť sa spoločne prijatým pravidlám, ktorá je nevyhnutným základom pre kooperatívne správanie*, poukázala štvrtá položka. Bodové skóre bolo 2,30 a úspešnosť 76,71 % sa javí vzhľadom na vývinovú úroveň skúmaných detí veľmi priaznivo. Položka sa umiestnila v poradí ako štvrtá. Výsledky pozorovania ukázali, že na trojstupňovej škále najvyššie bolo 38 % detí. To znamená, že uvedená skupina detí sa už dokázala prispôbiť a podriaďiť sa spoločným pravidlám. V strede bolo 53 % detí, ktoré mali túto schopnosť rozvinutú iba čiastočne a okolo 8 % detí túto schopnosť ešte nemalo. Posledná skupina detí si zjavne vyžaduje pomoc dospelých v podobe povzbudenia a motivácie.

Piate v poradí boli výsledky ôsmej položky zameranej na *schopnosť sústredenia*. Bodové skóre položky bolo 2,18 a úspešnosť 72,63 %. Ukázalo sa, že viac ako 32 % detí malo na dobrej kvalitatívnej úrovni rozvinutú pozornosť a dokázalo byť sústredených na hru alebo inú činnosť. Necelých 54 % detí zo skúmaného súboru malo túto schopnosť rozvinutú čiastočne. Okolo 14 % detí sa ešte nedokázalo sústrediť na hru takmer vôbec. Obe skupiny detí si vyžadujú systematické rozvíjanie tejto schopnosti smerujúcej k školskej pripravenosti. Sústredenosť bezprostredne súvisí s pracovno-motivačnou oblasťou a so základmi učebných kompetencií.

O úrovni *elementárneho prosociálneho správania* vypovedali výsledky šiestej položky, ktorá bola na šiestom mieste. Analýza údajov naznačila, že takmer 30 % detí malo relatívne dobre rozvinuté elementárne prejavy prosociálneho správania, čo sa javí veľmi priaznivo. 55 % detí sa nachádzalo na trojstupňovej škále v strede a viac ako 15 % detí si vyžaduje ciele posilňovanie prosociálneho správania. Bodové skóre položky, ktoré bolo 2,14 a úspešnosť 71,32 %, je dobrá. Možno predpokladať, že uvedené, pomerne priaznivé celkové výsledky položky súvisia s tým, že skúmané deti navštevovali triedy s heterogénnou vekovou skladbou a mali možnosť v tomto prostredí preberať pozitívne modely správania starších detí.

Na siedmom mieste bola prvá položka, ktorá sledovala dosiahnutú *mieru sociability*, ktorá sa v tomto veku ešte len vyvíja. Bodové skóre 2,14 a úspešnosť 71,18 % boli vzhľadom na vývinové špecifiká pomerne dobré výsledky. Túto skutočnosť potvrdila aj detailnejšia analýza jednotlivých

údajov v položke. Ukázalo sa, že až 36 % detí si najfrekventovanejšie počas hier vybralo skupinovú hru. 41 % detí sa venovalo hre vo dvojici a 23 % detí zotrvalo najčastejšie v individuálnej hre. Posledné dve skupiny si teda vyžadujú cielené rozvíjanie úrovne sociability a náznakov sociálnych kompetencií, napr. prostredníctvom zaradovania pohybových, hudobno-pohybových, hudobno-dramatických alebo iných skupinových hier, ktoré usmerňuje pedagóg. Efektívne sa javí aj zhotovovanie jednoduchých skupinových výtvarných prác alebo pracovných výtvorov (napr. skupinové výtvarné produkty alebo rozprávkové výjavy, či makety s uplatnením rôznych výtvarných a pracovných techník a pod., ktoré sú spojené s tvorbou podľa spoločných zážitkov).

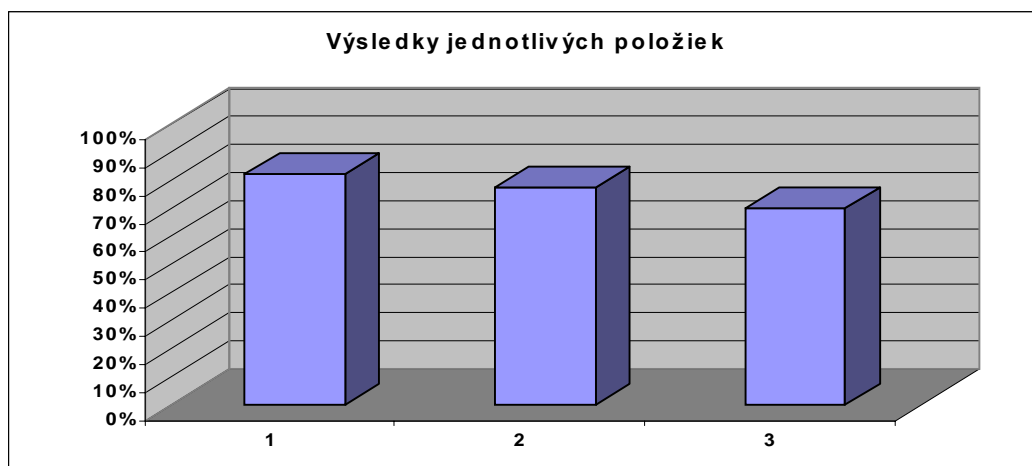
S úrovňou *rozvinutosti pracovno-motivačných návykov* bezprostredne súvisela deviata položka, ktorá sa umiestnila na ôsmom mieste s bodovým skóre 2,08 a úspešnosťou 69,29 %. Skúmala sa *miera samostatnosti 2 – 4 ročných detí pri upratovaní po hre alebo inej činnosti*. Okolo 23 % detí už dosiahlo pomerne vysokú mieru samostatnosti pri upratovaní. Najviac, až takmer 61 % detí sa nachádzalo na trojstupňovej škále v strede a upratovalo čiastočne samostatne. Vyžadovalo si ešte k tejto činnosti pokyny dospelého. Temer 16 % detí neupratovalo ani s pomocou dospelých. Najmä posledná skupina detí potrebuje citlivé usmerňovanie a povzbudzovanie učiteľov. V podmienkach heterogénnej triedy to znamená, že staršie deti by nemali upratavať aj za mladšie deti. Tieto deti by mali byť spolu so staršími deťmi systematicky vedené k samostatnosti.

Na poslednom, deviatom mieste bola tretia položka, v ktorej sa skúmali *dominantné verzus submisívne prejavy správania detí*. Bodové skóre položky bolo 1,93 a celková úspešnosť 64,19 %. Dominantnú rolu v hre zaujalo necelých 19 % detí a na opačnom póle v submisívnej role sa ocitlo až 26 % detí. 55 % detí vystupovalo v rovnocennej role. Pomerne frekventovaná submisívnosť detí mohla súvisieť nielen s určitými osobnostnými charakteristikami, hlavne však z vývinového hľadiska s ešte nerozvinutou sociabilitou detí tejto vekovej kategórie.

2.2.2 Výsledky hodnotenia detí v úlohe: *Vkladanie tvarov do otvorov*

V uvedenej úlohe bolo možné dosiahnuť maximálny počet 10 bodov a minimálny 3 body. Celkový priemer za II. úlohu bol s bodovým skóre 7,60 a úspešnosťou 76,03 %. Tieto údaje poukázali najmä na dobrú úroveň perцепčných schopností 2 – 4 ročných detí. Prvé dva údaje sú veľmi priaznivé a posledný údaj je relatívne dobrý vzhľadom na vek detí. (graf 2)

Graf 2



Porovnanie výsledkov jednotlivých položiek

V prvej položke, ktorá bola na prvom mieste, dosiahli deti najvyššie bodové skóre 2,47 a najvyššiu úspešnosť 82,24 %. Skúmala sa v nej dosiahnutá úroveň *zrkového vnímania*. Ukázalo sa, že bez problémov všetky tvary rozlišovalo viac ako polovica detí zo skúmaného súboru, t.j. 52 %. Niektoré tvary rozlišovalo 42 % detí a zjavné ťažkosti pri rozlišovaní tvarov malo 6 % detí. Uvedené celkové

výsledky, aj napriek tomu, že ich možno hodnotiť pozitívne, naznačili, že je potrebné vo výchovno-vzdelávacom procese venovať pozornosť zmyslovej výchove.

Z grafického vyjadrenia vyplýva, že na druhom mieste bola druhá položka, v ktorej išlo o zisťovanie *schopnosti sústredene riešiť úlohu v psychomotorickej rovine*. Bodové skóre položky bolo 2,32 s úspešnosťou 77,44 %. Analýza údajov potvrdila, že až 43 % detí malo dobre rozvinutú schopnosť sústrednosti a dokázalo pomerne rýchlo dokončiť úlohu, ktorá bola pre deti primerane náročná z vývinového hľadiska. 47 % detí malo túto schopnosť rozvinutú čiastočne a potrebovalo dlhší čas na dokončenie úlohy. 10 % detí malo rozptýlenú pozornosť, bolo nesústredených, a preto činnosť zväčša nedokončili. Posledné dve skupiny detí si vyžadujú posilňovanie pozornosti prostredníctvom riešenia zaujímavých činností nielen v psychomotorickej, ale aj v kognitívnej rovine.

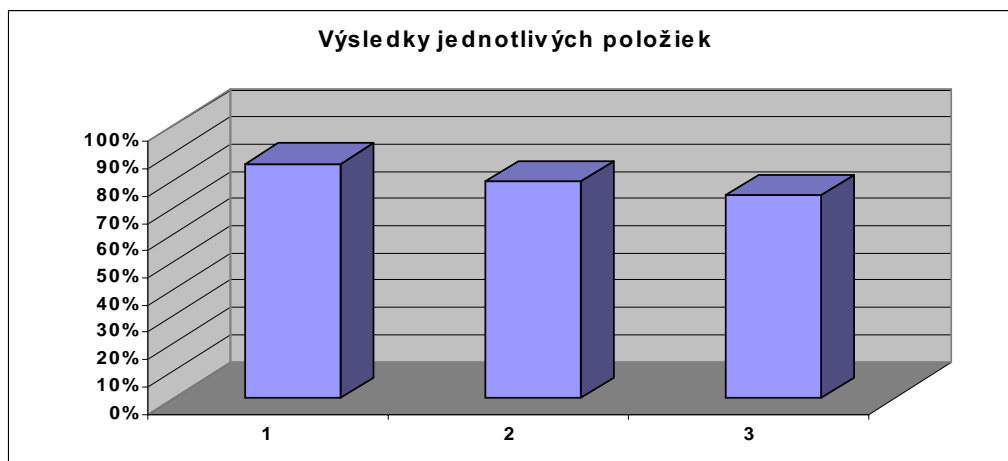
Z grafu 2 je zrejmé, že tretou v poradí bola tretia položka zameraná na *individuálne tempo dieťaťa a schopnosť správne vyriešiť zadanú úlohu*. Bodové skóre bolo 2,81 a úspešnosť 70,31 %. Do prvej skupiny detí, ktoré vyriešili úlohu bezchybne patrili deti, ktoré ju vyriešili rýchlo (30 % detí) a deti, ktoré ju vyriešili pomaly (40 % detí). Do druhej skupiny patrili deti, ktoré úlohu riešili s chybami alebo ju v podstate nevyriešili vôbec, a to tie deti, ktoré postupovali rýchlo (11 % detí) a pomaly (19 % detí). Uvedené výsledky nabádajú k tomu, aby sa v pedagogickom procese zadávali deťom úlohy podobného typu, cvičili sa tak ich zručnosti a skvalitňovalo sa ich individuálne tempo, pričom by sa postupne odstraňovala chybnosť riešenia.

2.2.3 Výsledky hodnotenia detí v úlohe: *Stavanie „vlak“ alebo veže z ľubovoľného počtu kociek*

V uvedenej úlohe bolo možné dosiahnuť maximálny počet 10 bodov a minimálny 3 body.

Celkové bodové skóre III. úlohy bolo 7,95 a úspešnosť 79,52 %, čo boli veľmi dobré výsledky vzhľadom na vývinovú úroveň 2 – 4 ročných detí. Stavanie kociek za sebou alebo nad sebou predstavuje základ pre akúkoľvek konštruktívnu hru spojenú s konštruovaním z kociek alebo iných priestorových geometrických útvarov. Možno preto konštatovať, že tento elementárny základ už deti pomerne dobre zvládli. Výsledky vypovedali aj o celkovej úrovni rozvinutosti najelementárnejších základov psychomotorických kompetencií.

Graf 3



Porovnanie jednotlivých položiek

Všetky položky v III. úlohe sa umiestnili v zostupnom poradí. Na prvom mieste bola prvá položka s bodovým skóre 2,58 s úspešnosťou 86,03 %. Skúmala sa v nej *schopnosť samostatnosti dieťaťa* pri stavaní. Analýza jednotlivých údajov položky ukázala, že až 61 % detí postupovalo pri stavbe úplne samostatne. 36 % detí potrebovalo ešte čiastočnú pomoc dospelého a iba 3 % detí nedokázalo stavať takmer ani s pomocou dospelého. Tieto údaje vypovedali aj v prospech postupne nadobúdaných elementárnych pracovno-motivačných návykov detí.

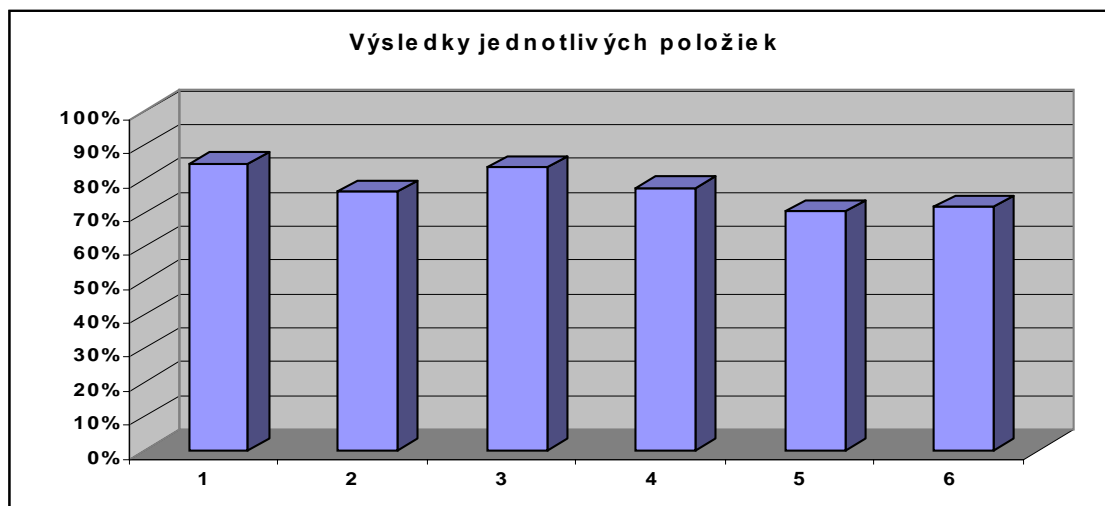
Graf 3 naznačil, že druhou v poradí bola druhá úloha, v ktorej išlo o *schopnosť sústredenosti dieťaťa* pri riešení jednoduchkej konštruktívnej úlohy. Nakoľko sústredenosť má ešte vzhľadom na vývinové potenciality 2 – 4 ročných detí určité obmedzenia, možno hodnotiť bodové skóre 2,39 a úspešnosť 79,62 % ako aj jednotlivé údaje v položke priaznivo. 45 % detí dokázalo byť pri stavaní sústredených a činnosť pomerne rýchlo dokončiť. 48 % detí bolo len čiastočne sústredených, no činnosť neskôr dokončili. 7 % detí tvorilo skupinu rozptýlených a nesústredených detí, ktoré činnosť nedokončili takmer vôbec. Najmä posledná skupina si vyžaduje zo strany pedagógov posilňovanie sústredenosti dieťaťa zaraďovaním pútavých činností s využitím rozmanitých učebných pomôcok a hračiek.

Na poslednom, treťom mieste v III. úlohe bola tretia položka. Zisťovalo sa v nej opäť *individuálne tempo a schopnosť správne vyriešiť úlohu* v psychomotorickej oblasti. Bodové skóre položky bolo 2,98 a 74,56 % úspešnosť. 34 % detí dokázalo vyriešiť úlohu rýchlo a bez chýb a necelých 45 % detí pomaly a bez chýb. Rýchlo a s chybami riešilo úlohu 8 % detí a pomaly a s chybami okolo 13 % detí. Najmä vo vzťahu k posledným dvom skupinám detí je potrebné cvičiť ich trpezlivosť na bezchybné dokončenie činností v psychomotorickej oblasti.

2.2.4 Výsledky hodnotenia detí v úlohe: *Rozprávanie na základe položených otázok a kladenie otázok. Voľné rozprávanie zážitkov a zapamätanie si jednoduchých krátkych literárnych útvarov* (riekaniek, hádaniek, piesní a pod.).

V uvedenej úlohe bolo možné dosiahnuť maximálny počet 18 bodov a minimálny 6 bodov. Celkové bodové skóre IV. úlohy bolo 13,88 a 77,12 % úspešnosť. Tieto súhrnné údaje sa javia priaznivo. Obsahová náplň všetkých položiek súvisela so stupňom kognitívneho vývinu. Aj napriek dobrým výsledkom detailnejšia analýza údajov (graf 4) celej úlohy naznačila potrebu systematického a cieľavedomého rozvíjania rečových schopností a elementárnych základov komunikatívnych a kognitívnych kompetencií v každodennom pedagogickom pôsobení na dieťa.

Graf 4



Porovnanie jednotlivých položiek

Z grafu 4 vyplýva, že na prvom mieste bola prvá položka. Zisťovala sa v nej *schopnosť dieťaťa reagovať na otázky a schopnosť na ne vedieť aj zmysluplne odpovedať*. Bodové skóre položky bolo 2,53 a úspešnosť 84,28 %. Analýza údajov poukázala na skutočnosť, že až 58 % detí dokázalo reagovať a odpovedať na otázky takmer vždy, 37 % detí reagovalo a odpovedalo niekedy a iba 5 % detí malo zjavné problémy. Najmä posledná skupina detí si vyžaduje zvýšený individuálny prístup pri rozvíjaní komunikatívnych schopností.

Druhá v poradí sa umiestnila tretia položka. Skúmala sa v nej *zrozumiteľnosť a artikulácia čistota slovného prejavu dieťaťa*. Bodové skóre položky bolo 2,50 a úspešnosť 83,26 %. 58 % detí už dosiahlo

správnú a zreteľnú artikuláciu, 34 % detí malo čiastočnú a 8 % takmer nezrozumiteľnú artikuláciu. S poslednými dvomi skupinami je potrebné individuálne pracovať v zmysle logopedickej prevencie, napr. zaraďovať jazykové a rečové cvičenia a opakovanie krátkych literárnych útvarov. V prípade niektorých 4-ročných detí je žiaduce uvažovať už aj nad pravidelnou a systematickou logopedickou starostlivosťou.

Z grafického vyjadrenia je zrejmé, že na treťom mieste bola štvrtá položka, ktorá sa zameriavala na *súvislosť a plynulosť vyjadrovania*. Bodové skóre položky bolo 2,31 a úspešnosť 77,15 %. Z údajov vyplýva, že 40 % detí už dosiahlo plynulosť a súvislosť slovného prejavu, prirodzene, v rámci svojich vývinových možností. 52 % detí má uvedenú schopnosť rozvinutú čiastočne a 8 % detí rozpráva ešte nesúvislo a má problémy s vyjadrovaním aj napriek pomoci dospelého. Tieto deti si vyžadujú neustále povzbudzovanie k rečovej aktivite, pomoc, taktosť a trpezlivosť dospelého.

Na štvrtom mieste v poradí bola tretia položka s bodovým skóre 2,28 a úspešnosťou 76,13 %. Orientovala sa na *schopnosť dieťaťa klásť otázky*. 38 % detí kladlo otázky frekventovane, 52 % niekedy a 10 % malo zjavné ťažkosti s kladením otázok. Tieto údaje naznačili, že v pedagogickom procese je potrebné posilniť princíp aktivity dieťaťa aj v jazykovej a rečovej oblasti, napr. prostredníctvom začlenením tvorivých rečových cvičení.

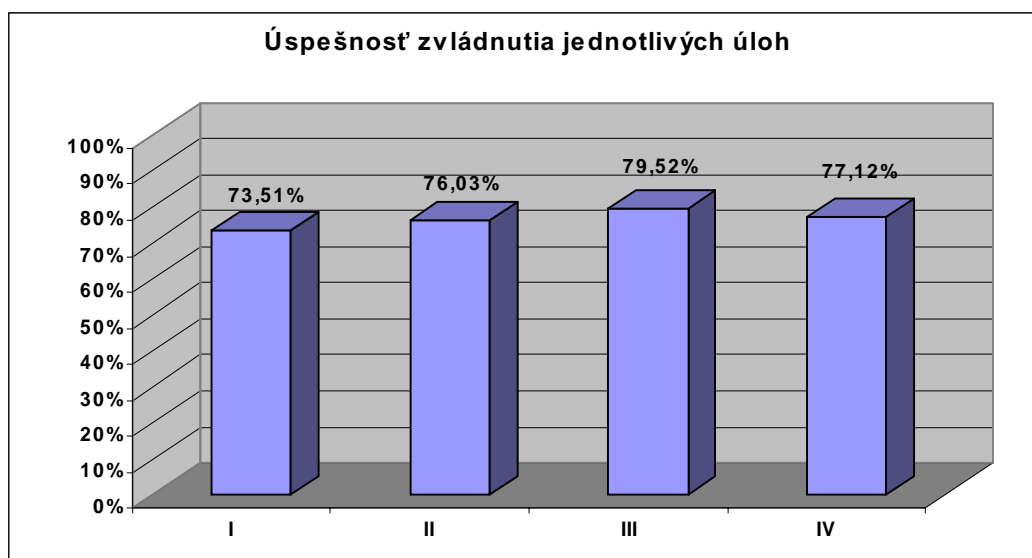
Graf 4 naznačil, že ako piata sa umiestnila šiesta položka s bodovým skóre 2,15 a s úspešnosťou 71,62 %, v ktorej sa skúmali *pamäťové procesy*. Všeobecne známa je skutočnosť, že deti v predškolskom veku majú dobrú mechanickú pamäť, preto sa daná položka sústredila na mieru jej rozvinutosti. Hlbšia analýza údajov ukázala, že 28 % detí si dokázalo zapamätať krátke literárne útvary takmer doslovne, necelých 60 % detí čiastočne a okolo 12 % detí si ich nedokázalo zapamätať takmer vôbec. Potrebné je preto zaraďovať častejšie opakované rozprávanie veku primeraných rozprávok a prednes krátkych literárnych útvarov.

Na poslednom, šiestom mieste bola piata položka, v ktorej sa hodnotila *samostatnosť rozprávania zážitkov alebo interpretovania krátkych literárnych útvarov*. Bodové skóre položky bolo 2,11 a úspešnosť 70,31 %. Jednotlivé údaje položky naznačili, že 24 % detí docielilo už relatívnu samostatnosť pri jednoduchom vyjadrovaní vlastných zážitkov ako aj interpretovaní krátkych literárnych útvarov. Čiastočne samostatne rozprávalo svoje zážitky 63 % detí a okolo 13 % detí nedokázalo rozprávať takmer vôbec ani s pomocou dospelého. Znamená to, že pedagóg musí hľadať počas dňa v materskej škole priestor napríklad na voľné rozprávanie detí, na vyjadrovanie ich pocitov, dojmov alebo zážitkov ako aj na interpretáciu krátkych literárnych útvarov či reprodukcie jednoduchých rozprávok a pod.

Záver

Uvedené súhrnné údaje uvedené v grafe 5 poukázali na úspešnosť jednotlivých úloh:

Graf 5



Legenda (pozorovací hárok pre 2 – 4-ročné deti):

I – Správanie sa dieťaťa v hre a v iných činnostiach

II – Vkladanie tvarov do otvorov

III – Stavanie „vlakú“ alebo veže z ľubovoľného počtu kociek

IV – Rozprávanie na základe položených otázok a kladenie otázok. Voľné rozprávanie zážitkov a zapamätanie si jednoduchých krátkych literárnych útvarov (riekaniek, hádaniek, piesní a pod.)

Najvyššia úspešnosť 79,52 % bola zaznamenaná v III. úlohe Stavanie „vlakú“ alebo veže z ľubovoľného počtu kociek. Uvedená úloha mala najnižšiu mieru náročnosti a vypovedala hlavne o zručnostiach v oblasti jemnej motoriky, o náznakoch pracovno-motivačných návykov ako aj celkovo o vývoji elementárnych základov psychomotorických kompetencií. Dosiahnuté výsledky súviseli aj s úrovňou elementárnych základov technickej gramotnosti detí.

Pozitívne sa javí skutočnosť, že na druhom mieste bola IV. úloha Rozprávanie na základe položených otázok a kladenie otázok. Voľné rozprávanie zážitkov a zapamätanie si jednoduchých krátkych literárnych útvarov (riekaniek, hádaniek, piesní a pod.) s úspešnosťou 77,12 %. Uvedená úloha mala na zreteli úroveň rozvoja elementárnych základov osobnostných, sociálnych, kognitívnych, učebných, a najmä komunikatívnych kompetencií detí.

Na treťom mieste bola II. úloha Vkladanie tvarov do otvorov, kde išlo o zistenie stupňa rozvoja psychomotorických zručností, percepčných schopností a hlavne elementárnych základov psychomotorických kompetencií. Dosiahnutý výsledok 76,03 % sa javí taktiež priaznivo. Výsledky získané v tejto úlohe opäť korešpondovali s úrovňou elementárnych základov technickej gramotnosti detí.

Na poslednom mieste bola I. úloha Správanie sa dieťaťa v hre a v iných aktivitách. Celková úspešnosť úlohy 73,51 % sa javí uspokojivo vzhľadom na to, že táto úloha obsahovala najviac údajov o rôznych osobnostných charakteristikách detí. Výsledky v danej úlohe vypovedali o aktuálnej úrovni rozvoja elementárnych základov osobnostných, sociálnych, komunikatívnych a učebných kompetencií. Výsledky zistené prostredníctvom hry sa javili významne aj vo vzťahu k dosiahnutej úrovni elementárnych základov emocionálnej gramotnosti detí.

Skúmané javy, obsiahnuté v jednotlivých úlohách a v položkách sa vzťahovali celostne na všetky stránky rozvoja osobnosti dieťaťa. Zameriavali sa na rozvoj kognitívnych i nonkognitívnych osobnostných charakteristík dieťaťa. Mali na zreteli celý komplex elementárnych základov kľúčových kompetencií.

Pri skúmaní psychomotorických, osobnostných, sociálnych, komunikatívnych, kognitívnych a učebných kompetencií detí prostredníctvom výskumného nástroja sa ukázalo, že pozorovací hárok KM37/1/6 bude možné využiť na pedagogické diagnostikovanie úrovne osobnostného rozvoja 2 – 4 ročných detí.

Následne je možné výsledky využiť aj v oblasti pedagogickej prognózy a z nej vyplývajúceho individuálneho prístupu k deťom, najmä vo vzťahu k efektívnejšiemu rozvíjaniu rôznych zručností, návykov, schopností i elementárnych základov kľúčových kompetencií.

Literatúra:

PODHÁJECKÁ, M. a kol. 2006. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Pedagogická fakulta 2006. ISBN 80-8068-514-2.

VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Kontakt:

PaedDr. Katarína Guziová

Štátny pedagogický ústav

Pluhová 8

830 00 Bratislava

E-mail: katarina.guziova@statpedu.sk

Přechod dětí z mateřské školy do první třídy očima dospělých a dětí

Milada Rabušicová, Ústav pedagogických věd FF Masarykovy univerzity v Brně, ČR

Abstrakt: Článek se věnuje procesu adaptace, který provází přechod z mateřské školy do povinného vzdělávání. Snaží se přispět k lepšímu porozumění tomu, co taková změna znamená pro dítě, ale také pro jeho okolí, a to za pomoci zaznamenání a analýzy náhledů všech zúčastněných dospělých a samotných dětí. Článek končí charakteristikou současné situace v České republice v této oblasti.

Klíčová slova: Tranzice, adaptace, předškolní vzdělávání, povinné školní vzdělávání, učitelé, rodiče, děti, spolupráce.

Tranzice z mateřské školy do školy, proces adaptace

Obecně odkazuje pojem **tranzice** k procesu, jehož se účastní člověk přecházející z jednoho uspořádání do druhého (Kachmarik v Early Childhood Education, 2007, s. 814). Čím více se od sebe obě uspořádání liší, tím složitější a náročnější může přechod z jednoho prostředí do druhého být.

V oblasti přechodu z předškolního vzdělávání do povinného školního vzdělávání je tedy důležité, aby mateřská škola a první ročníky základní školy nebyly zcela odlišnými institucemi se zcela odlišnými programy a přístupy k dětem. Z hlediska tranzice by vlastně maximální shoda v cílech, programech, metodách a přístupech ve škole a v mateřské škole byla ideálním stavem, který by možné problémy eliminoval nebo alespoň minimalizoval.

Vzhledem k tomu ale, že mateřská škola a škola jsou svou podstatou instituce odlišné, mají různé cíle a cesty jejich dosahování, s jejich shodou nelze ve stávajících poměrech v České republice počítat, byť by to mohlo být žádoucí¹².

K tomu, aby přesto byl přechod (tranzice) do povinného vzdělávání pro dítě co nejsnadnější, měla by přicházet podpora od všech důležitých osob (significant others) – rodičů, učitelů, sourozenců a případně spolužáků – kteří mohou dítěti pomoci vytvořit most mezi oběma prostředími.

Metafora mostu, po němž dítě přejde ze známého břehu na břeh neznámý nebo méně známý, zdá se být velmi výstižným vyjádřením celého procesu adaptace dítěte na novou životní situaci (Kagan, Neuman, 1998).

Proces adaptace v tomto případě chápeme jako **dynamický proces změny týkající se chování, emocí a prostředí dítěte**.

Právě adaptační procesy probíhající v předškolním věku jsou považovány za velmi významné, neboť vytvářejí základ pro zvládání nových životních situací, do nichž se dostáváme v průběhu celého života. A jak známo, v současné době, v prostředí dynamických změn v informační a znalostní společnosti, je schopnost být připraven na změnu a dobře ji zvládat, považována za jednu z nejdůležitějších kompetencí pro život.

Je obecně známo, že k procesu adaptace dochází dvěma mechanismy:

- **mechanismus akomodace** – přizpůsobení se požadavkům a podmínkám prostředí;
- **mechanismus asimilace** – přizpůsobení prostředí individuálním požadavkům dítěte.

Někdy se zdá, jakoby se v českém školství zapomínalo na druhý z těchto mechanismů, protože veškerá diskuse týkající se přechodu dětí do povinné školní docházky je založena pouze na otázce, jak je dítě připraveno na školu. V pedagogicko-psychologické praxi se uvažuje téměř

¹² K tomuto bodu je třeba dodat, že sblížení obou institucí je jedním z velkých témat současné předškolní pedagogiky, neboť se řeší otázka, kterým směrem by toto sblížení mělo vést: spíše k mateřské škole nebo spíše ke škole? Zatím mezi předškolními pedagogy panují spíše obavy z „diktátu“ vyššího školního stupně, jenž může „poškolstit“ dosud převážně „hravé“ předškolní instituce. „Hravé“ v tom smyslu, že základním prostředkem učení je hra.

výhradně v kategoriích „školní zralost“ a „školní připravenost“. Otázku, jak je připravena škola na přijetí dítěte, si klade jen málokdo.

To bylo jedním z impulsů, proč jsme se tématem přechodu dětí do povinné školní docházky začali zabývat detailněji. Položili jsme si dvě výzkumné otázky:

1. Jak přechod dítěte (dětí) z mateřských škol do základních škol prožívají a hodnotí jednotliví účastníci?
2. Jaké jsou problémy spojené s adaptací dětí přecházejících z mateřské školy do primárního vzdělávání?

Výzkumná metodologie

K tomu, abychom na naše výzkumné otázky mohli odpovědět, jsme zorganizovali výzkum¹³ ve dvou vlnách: v první jsme provedli expertní dotazování mezi všemi (potenciálně) zainteresovanými dospělými osobami, jimiž byli učitelky mateřských škol a 1. tříd základních škol, ředitelky a ředitelé těchto škol, inspektoři obou stupňů, zástupci zřizovatelů – starostové venkovských obcí, zástupce zřizovatele – místostarosta městského obvodu v Praze, zástupce Ministerstva školství, psycholog z Pedagogicko-psychologické poradny, rodiče dětí v mateřské škole a v 1. třídě ZŠ.

Ptali jsme se, jaká je jejich zkušenost s přechodem dětí z mateřské školy do první třídy základní školy, jakým způsobem se v této věci angažují, co pro úspěšný přechod dětí z mateřské školy do základní školy mohou udělat a jak mohou z vlastních či zprostředkovaných zkušeností popsat cítění nebo prožívání dětí v prvních dnech docházky do základní školy.

V dalším kroku jsme se snažili za pomoci různých metod (skupinové rozhovory, individuální rozhovory a analýza dětské kresby) zjistit, jak přechod do 1. třídy prožívají předškolní děti a jak jej prožívaly děti, které jsou již v 1. třídě. Zajímalo nás především, jaké představy mají o škole, jak tyto představy korespondují se skutečností a hlavně s jakými pocity – pozitivními i negativními – se na školu připravují a do školy vstupují.

Výsledky: očima dospělých

Učitelky mateřských škol a učitelky základních škol

Celkově jsou zkušenosti na obou stranách spíše pozitivní, což znamená, že nějaké zásadní problémy nejsou spatřovány ani na jedné ze zúčastněných stran. Je zřejmé, že učitelky mateřských škol jsou v celém tématu zaangažovány podstatně více než učitelky 1. tříd. Podstatné také je, že jsou to právě učitelky MŠ, které konkrétněji přemýšlejí o tom, jak by mohly ještě více přispět. Učitelky ZŠ se v tomto případě uchylují spíše k obecným až formálním frázím, které s konkrétní realitou nemají mnoho společného. Je třeba ale uznat, že jednou ze základních misí mateřské školy je připravit dítě na vstup do školy. Misí školy není ohlížet se za minulostí dítěte, ale pomoci mu zvládnout povinnou školní docházku. Alespoň tak jsou nastaveny podmínky ve vzdělávacím systému. Nakonec ani pedagogická a psychologická teorie v této věci nemá zcela jasno: mají děti přicházet do školy jako „tabula rasa“ nebo s již stanovenou „nálepkou“ potenciálně problematického dítěte?

Ředitelky mateřských škol a ředitelé a ředitelky základních škol

Ředitelky a ředitelé obou institucí poukazují v poněkud sofistikovanější podobě v podstatě na totéž, co učitelky. Za zaznamenání stojí, že ředitelky MŠ nemají v této věci, nebo o nich alespoň nemluví, mnoho pozitivních zkušeností. Ředitelé základních škol zase nemají v podstatě žádnou zkušenost. Je to nejspíš tím, o čem byla řeč už v předcházejícím oddíle, tedy rozdílnými úkoly obou institucí. Pro jedny to je prioritní a pro druhé je to jen jedno z dlouhé řady jiných zadání.

¹³ Sběr dat k tomuto výzkumu provedly členky Českého výboru Světové organizace pro předškolní výchovu OMEP, jež jsou zapojeny do projektu Grundtvig 2 „Parent-Teacher Partnership for Children s Transition to school.“

Inspektoři mateřských škol a inspektoři základních škol

Za zaznamenání stojí jeden bonmot, který použila inspektorka pro MŠ na adresu učitelů na základních školách, kteří podle jejího názoru nejsou ochotni respektovat fakt zvyšující se různorodosti rodinných modelů a většího počtu dětí, které se ocitají tak zvaně „na okraji“, protože prostě z takových sociálně a kulturně odlišných rodin pocházejí: „*Kdo nechce, hledá důvody, kdo chce, hledá způsoby.*“

Obě strany se shodují např. na přínosu netradičně pojatých zápisů do 1. třídy. Je to ale zmíněno v souvislosti s jinou – neblahou okolností, a tou je „boj o každého žáka“, takže zvláště ve městech jsou na základních školách ochotni vymyslet ledačco, aby rodiče a děti přilákali. Jak známo, na venkovských školách rodičům zase mnohdy dávají tzv. „rodičovský příspěvek“, pokud rodiče svoje dítě přihlásí do místní školy a neodváží ho do blízkého města. Zdá se, že tržní prostředí ve školství dokáže ovlivnit mnohé.

Jedna z inspektorek pro mateřské školy říká, že nepochybuje, že problémů spojených s přechodem dítěte do školy je mnoho. Že by také mnoho mohla udělat, když by mohla sledovat práci v mateřské škole, v základní škole a vše porovnávat. To by ale muselo být stanoveno jaké téma pro inspekci. Zatím tomu tak není.

V zásadě se toto vyjádření shoduje také s inspektory pro ZŠ: ani oni nemohou dělat nic než mapovat situaci, protože jinak by přestupovali pravomoci inspekce.

Zástupci zřizovatelů – starostové a místostarostové obcí a městských částí

Zdá se, že výrok „když si nikdo nestěžuje, domnívám se, že všechno klapě“, dobře vystihuje převládající postoj zřizovatelů škol. Tyto pedagogické záležitosti jsou věcí škol, zřizovatelé mají na starosti především ekonomický provoz školy.

Jedna místostarostka ovšem uvedla celou řadu aktivit, které v minulosti iniciovala:

- zorganizování společných porad ředitelů MŠ a ZŠ před zápisem do 1. tříd,
- zveřejnění informací v místních novinách o základních školách – typu škol, dnech otevřených dveří, termínu zápisu apod.,
- podporování společné aktivity pro děti základních a mateřských škol – společné slavnosti v rámci obce, společné návštěvy mikulášských oslav, Dne dětí apod.

To nejpodstatnější, co zaznívá jak z vyjádření ředitelů, tak zřizovatelů, je snaha získat žáky. Starosty zajímá škola v okamžiku, kdy by se k zápisům nedostavilo dost dětí a škola by měla problémy s volnou kapacitou. Soutěž o žáky se potom může projevovat nejružnějšími způsoby.

Psycholog Pedagogicko- psychologické poradny

Postoj odborníka z Pedagogicko-psychologické poradny je zcela profesionální: co je v náplni mé práce, to dělám. Navíc se snad angažuje jen v oblasti popularizace tématu na školách a mezi rodiči (články do školních časopisů).

Rodiče dětí z mateřské a základní školy

Rodiče mají většinou s přechodem dětí do základní školy dobrou zkušenost. Převažuje očekávání něčeho nového bez velkých obav. Velice ovšem záleží na typu školy, kterou zvolili, protože ne každému dítěti vyhovuje každá škola. V tomto směru mají velkou výhodu děti z větších měst, kde rodiče mohou vybrat školu podle dítěte.

Je zřejmé, že rodiče se snaží předem získat o škole informace různými cestami: sledují internetové stránky školy, ptají se přátel, starších dětí, které už do školy chodí apod. Shodují se na tom, že nejdůležitější je osobnost učitelky v 1. třídě, proto by ji rádi znali předem. Registrují různé aktivity, které škola nabízí a mají se jich zájem účastnit, ale hlavně jsou si vědomi, že školou nemají děti strašit. Nejspíš si to dobře pamatují ze svých dětských let.

Výsledky: Očima dětí

Děti z mateřských škol se ve valné většině případů na školu těší. Těší se na učení, na hraní o přestávkách, na paní učitelku, na kamarády. Jen výjimečně litují, že už nebudou moci chodit do mateřské

školy, kde si mohou hrát. Místo toho je čeká škola, kde se budou muset učit. S obavami nebo strachu ze školy jsme se ve výpovědích dětí setkali jen opravdu výjimečně. Jednalo se o několik dětí, které mají odklad školní docházky pro celkovou nezralost a těžko navazují kontakty s lidmi.

Děti se nejčastěji těší na učení a dokonce i na úkoly: „*Na školu se těším, protože se naučím číst, psát, budu mít nové kamarády, budu chodit s taškou, psát ve škole na velkou tabuli, těším se na úkoly, na známky, a na to, že půjdu do školy s dětmi ze školky.*“

Jak vzpomínají na svoje první dny ve škole školní děti? Co se jim líbilo, když přišly poprvé do školy? Zajímavé je, že se děti často do školy těšily, ale teď už se netěší. Mnohé by se docela rády vrátily do mateřské školy. Takových výpovědí bylo mnoho. Částečně to mohlo být způsobeno tím, že se jich na to ptaly právě jejich bývalé učitelky z mateřské školy.

Za pozornost stojí také to, že na co se ještě v mateřské škole těšily nejvíce, tedy učení a úkoly, je teď pro ně to nejméně příjemné. Také přiznávají, že se ve skutečnosti bály, protože nevěděly, co je čeká. Většinou to ale nakonec bylo „docela dobré“, protože se jim líbila paní učitelka, setkání s kamarády, třída, i fakt, že u sebe mohli mít maminku nebo sourozence.

Konkrétní zážitky dětí byly velmi různorodé. Od pláče a strachu (asi desetina), až po zážitky z jednotlivých úkolů, na které si děti vzpomínají, že je mohly nebo nemohly zvládnout (např. vytleskávání jména, seznamovací hra, „kreslení, u kterého jsem se potil“). Naopak, líbila se jim barevnost jejich třídy, paní učitelka, kamarádi, přestávky, kdy si mohly povídat, apod.

Dobrou cestou, jak překonat počáteční ostych ze školy, může být postup, který volí některé základní školy, když mají pro děti připravený nějaký program, který je poutavý a dětem pomáhá překonat prvopočáteční obavy. Např. na škole, která nese název škola Jiřího z Poděbrad vítá děti „Jiří z Poděbrad“ se svojí družinou, jinde mají pohádkový les – na tyto zážitky děti potom vzpomínají.

Co by děti bývaly potřebovaly, aby se mohly cítit první dny ve škole dobře? Co mohlo být uděláno jinak, aby byla nová situace pro ně jednodušší?

V této otázce mají děti docela jasno: přítomnost maminky nebo tatínka, kamaráda, kdyby věděly, co je ve škole čeká, piano, mít s sebou pejsky nebo jiná plyšová zvířátka, mít ve třídě živá zvířátka (v mateřské škole je často mají), celý den si hrát, nosit si do školy hračky, sedět vedle kamaráda, být ve škole jen tři hodiny, mít delší přestávky, dostávat méně úkolů a mít více času na hraní, mít ve škole více legrace, aby se děti smály.

Opakovaně zazníval pocit odloučenosti: „cítila jsem se sama“, „potřeboval jsem mámu“, ale také potřeba porozumění ve škole: „potřebovala jsem, aby na mě byla paní učitelka hodná“, „aby nám paní učitelka všechno vysvětlila“.

Shrnutí a závěry

Celkově se ukazuje, že pravděpodobně největším současným problémem jsou odklady školní docházky. Jednak početně rostou, jednak v mnoha případech podstatu problému neřeší. Častěji se týkají dětí ze sociálně slabých a málo podnětných rodin, dětí se specifickými vzdělávacími potřebami nebo dětí s přehnaně citlivou výchovou. Tato záležitost převažuje u chlapců. Často si tím také rodiče cíleně oddalují očekávané těžkosti a povinnosti, které jsou pro ně se vstupem do školy spojeny.

Dále pak to, že v mateřské škole se výrazněji uplatňuje individuální přístup, volnost v režimu a přizpůsobování potřebám dítěte, zatímco v základní škole často stále ještě přetrvávají zastaralé metody vyučování (frontální práce) a stereotypy. Školní třídy začínají být opět přeplněné a na individuální práci s dětmi je méně času.

Legislativní rámec je dán ve školském zákoně – jedním z cílů předškolního vzdělávání je vytvářet základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání, školský zákon dává rodičům, resp. zákonným zástupcům dítěte jak práva, tak povinnosti, 5 – 6leté děti jsou přednostně přijímány k předškolnímu vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání přípravu na školní docházku podchycuje obecně v kapitole „Úkoly předškolního vzdělávání“, konkrétně pak v kapitole „Spoluúčast rodičů“, což

je jedna z podmínek programu, a dále v kapitole „Povinnosti předškolního pedagoga“. Problematika otevřenosti školy se promítá do celého vzdělávacího obsahu.

Zdůrazňuje se spolupráce mezi rodiči a mateřskými školami, ta v nějaké míře existuje na všech mateřských školách. Její kvalita a obsah se ovšem liší. Někde se využívají více klasické formy (tř. schůzky, besídky), které jsou charakteristické spíše pasivitou rodičů, respektive nevyžadováním jejich aktivity. Na druhé straně existují nové projekty spolupráce založené na aktivní spoluúčasti rodičů (např. tvůrčí odpoledne v MŠ, společné tvůrčí činnosti rodičů a dětí na určité téma).

Česká republika patří k zemím, jež mají dlouhou a významnou tradici předškolní výchovy. To ji mimo jiné předurčuje k tomu, aby cíle výchovy v mateřských školách byly chápány šířeji, a to jako rozvoj osobnosti dítěte ve všech oblastech, nikoli jen jako přímá příprava na povinnou školní docházku. Z tohoto pojetí předškolní výchovy tedy pramení také rozdíly mezi mateřskou školou a základní školou. Právě kvůli těmto institucionálním rozdílům je třeba větší spolupráce mezi všemi osobami zúčastněnými na tranzici. To je naprosto zřejmé.

Jakými způsoby ale hladký přechod organizovat?

Ve srovnání přístupů v různých zemích (Starting Strong II, 2006) můžeme zaznamenat v zásadě dva odlišné postupy. Jednak je to společné řízení obou sektorů, tedy sektoru předškolního a školního, sblížením organizačního uspořádání obou hlavních institucí, tedy mateřské školy a školy.

Ze studie, kterou na toto téma u nás zpracovala Zbořilová (2007), se ukazuje, že připojení mateřské školy pod management školy jistě výhody přináší. Hodnotí je pozitivně především učitelé, kteří hlavní výhodu vidí v možnostech získat potřebné a podstatné informace o svých budoucích žácích, mají možnost je průběžně sledovat a připravovat se na jejich individuální potřeby. Spolupráce mezi učitelkami z mateřské školy a učitelkami z prvních tříd probíhá kontinuálně a přirozeně, zatímco spolupráce v místě, kde toto organizační propojení mateřské školy a školy není, je spíše nárazová (v době před zápisem dětí do školy) a je vyvolávána téměř výhradně zájmem učitelek mateřské školy¹⁴.

Druhým způsobem vytvářejícím kontinuitu mezi mateřskou školou a školou je pedagogické rozhodnutí, které učiní hlavní aktéři pedagogického procesu, tedy učitelé obou zařízení. Od těch se očekává, že zhodnotí situaci, rozpoznají důležitost tohoto kroku v životě dítěte a jeho rodiny a pokusí se navrhnout takové postupy, které by adaptační proces dětem a jejich rodinám usnadnily¹⁵. Tímto směrem se ubírá také náš projekt, který má do procesu snadného přechodu dítěte z mateřské školy do základní školy aktivně zapojit všechny dospělé osoby, jichž se tento adaptační proces nějak týká, a to prostřednictvím jejich dlouhodobější společné projektové práce.

Literatura:

- KAGAN, S. L., Neuman, M. J.: Lessons from three decades of transition research. In *The Elementary School Journal*, 1998, 4, pp. 365–379.
- KACHMARIK, L.: Transitions/Continuity. *Early Childhood Education*. In *An International Encyclopedia*. Vol. 3. Westport, Connecticut, London, Praeger, 2007, pp. 814–817.
- MYŠIČKOVÁ, M.: *Analýza publikací pro rodiče k přípravě dítěte na vstup do školy*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, 2007.
- Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris, OECD, 2006.
- ZBOŘILOVÁ, P.: *Organizace přechodu dětí z mateřské školy do základní školy*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, 2007.

Kontakt:

Milada Rabušicová
Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta MU
Arné Nováka 1, 602 00 Brno, Česká republika
e-mail: milada@phil.muni.cz

¹⁴ Ani jedna ze sledovaných škol nepatřila k těm, které by musely „bojovat“ o žáka, neboť se setkávají s dostatečně velkým rodičovským zájmem.

¹⁵ Kromě pedagogů se zajisté mohou objevovat také další zdroje, které mohou rodičům pomoci orientovat se v pro jejich dítě a pro ně samotné nové situaci. Takovým zdrojem jsou např. publikace pro rodiče, kterých je v současné době na českém trhu velké množství. Analýzou kvality takových rodičovských příruček se zabývala Myšičková (2007). Zjistila ovšem, že kvalitní publikace k dispozici sice jsou, ale rodiče je čtou jen minimálně.

Pohľad Štátnej školskej inšpekcie na výchovu a vzdelávanie detí v materských školách

Viera Hajdúková, Štátna školská inšpekcia Bratislava

Abstrakt: Príspevok sa venuje postaveniu materských škôl v systéme celoživotného vzdelávania. Poukazuje na efektivitu investícií do predškolskej výchovy. Poukazuje na dôležitosť jednotlivých faktorov priamo i nepriamo ovplyvňujúcich kvalitu výchovy a vzdelávania v materských školách. Prezentuje sa v ňom úloha Štátnej školskej inšpekcie ako činiteľa významne ovplyvňujúceho kvalitu výchovy a vzdelávania detí predškolského veku. V závere sú zhrnuté zistenia z komplexných inšpekcií vykonaných v materských školách v školskom roku 2006/2007.

Kľúčové slová: materská škola, výchova vzdelávanie, kvalita, efektivita, učiteľky, vzdelávanie, Štátna školská inšpekcia, inšpekčné zistenia.

Ján Amos Komenský vo svojom geniálnom diele „Informatórium školy materskej“ napísal: „Všetko závisí od začiatku. Ako sa položia základy, tak ide potom všetko“. Deti považoval za najcennejší Boží dar a klenot, ktorému treba venovať starostlivosť lebo je najcennejší a nedá sa s ničím porovnať.

My všetci, ako sme sa tu dnes zišli – učiteľky a riaditeľky materských škôl, metodici, školské inšpektorky, stredoškolskí a vysokoškolskí učelia, ako aj predstavitelia miestnej samosprávy a miestnej štátnej správy, si uvedomujeme pravdivosť a najmä nadčasovosť týchto prirovnaní.

Každý, kto má deti vie, čo pre neho znamenajú. Že sú nám naozaj milšie a drahšie nad zlato, striebro, perly a drahokamy cítime a prežívame každý deň keď sme s nimi, ale aj vtedy, keď z rôznych dôvodov nemôžeme byť spolu.

Ten, kto sa rozhodne svoju prácu zasvätiť práci s malými deťmi, s deťmi predškolského veku, si musí uvedomiť, že to nebude len obyčajná práca, ale poslanie, lebo bude vychovávať a vzdelávať bytosti, ktoré sú pre svojich rodičov výnimočné, nenahraditeľné a neopakovateľné. Práca v materskej škole, ako inštitúcii dopĺňajúcej rodinnú výchovu o výchovno-vzdelávaciu činnosť zameranú na všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa, jeho sociálno-emocionálny, fyzický a intelektuálny rozvoj v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami je veľmi náročná a v podstate neoceniteľná.

Žiaľ pre mnohých je toto veľmi nepochopiteľné. V niektorých obdobiach viac, inokedy menej, ale v podstate takmer stále sa objavujú hlasy, ktoré nevedia, alebo ani nechcú doceniť význam predškolskej výchovy a vôbec predškolského obdobia v živote človeka pre jeho ďalšie úspešné napredovanie, či už v osobnom, alebo pracovnom živote, a akosi samozrejme sú práve materské školy tie, na ktorých sa ako na prvých začnú uplatňovať racionalizačné alebo inak reštrikčné opatrenia. Svedčí o tom aj veľký úbytok materských škôl v porovnaní so stavom spreď roku 1989.

Nazeranie spoločnosti na opodstatnenosť, význam a postavenie materských škôl v školskom systéme, je veľmi silne ovplyvnené ekonomickými kritériami. Je to aj dôsledok toho, že pokiaľ sa pedagogickej teórii nie veľmi dobre darí vypracovať exaktné kritériá hodnotenia kvality produktov výchovy a vzdelávania, ekonomická teória takéto kritériá spoločnosti poskytuje. Sú síce len kvantifikované, ale darí sa im nimi veľmi dobre operovať. V poslednom období sa už aj v pedagogike začalo narábať s pojmom prebratým z ekonomickej teórie – s pojmom akontabilita. Š. Švec (2002, s. 155) vymedzuje akontabilitu takto: „Akontabilita (angl. accountability, educational) – vzdelávacia akontabilita je zúčtovateľná (adresná) zodpovednosť vzdelávacej inštitúcie za kvalitu poskytovaných služieb a výsledkov vzdelávania, ako aj za dôsledky svojho prístupu a postupu, a to v právnom rámci voči zriaďovateľom, sponzorom, školskej rade, inšpektorom, iným nadriadeným, daňovým poplatníkom (najmä rodičom)“. Tento pojem sa interpretuje ako schopnosť učiteľov, škôl a celého vzdelávacieho systému podávať objektívne, pokiaľ možno ucelené informácie o výsledkoch detí, o efektívnosti práce učiteľov a vzdelávacích programov a tiež znamená povinnosť niesť za dosahované výsledky zodpovednosť. Akontabilita teda znamená schopnosť predložiť účty a niesť primeranú zodpovednosť.

Zelená kniha o európskej dimenzii vo vzdelávaní (angl. Green Paper on the European Dimension of Education) z roku 1993 zaviedla pojem „pridanej hodnoty vo vzdelávaní (prírastok vedomostí, zručností, schopností, postojov študentov v priebehu života) ako výsledok programov a podpory škôl“. (Turek 1999, s. 8) Pojem pridaná hodnota vo vzdelávaní (angl. value added) alebo efektívnosť edukácie je vymedzená ako „maximalizácia všetkých výstupov edukácie vo vzťahu k nákladom vynaloženým na všetky vstupy edukácie“ (Průcha, 2002, s. 36)

Investície do vzdelávania treba chápať ako každé iné investície – teda tak, že majú aj nákladovú aj výnosovú stránku. V SR sa skôr stretávame s pojmom výdavky na vzdelávanie. Otázkou efektívnosti investícií do vzdelávania sa zaoberá aj správa EDUCATION AT A GLANCE: OECD INDICATORS – 2005 EDITION, v ktorej sa uvádzajú výsledky výskumu realizovaného v 30 štátoch OECD a v ďalších pridružených krajinách. Osobitná časť v tejto správe je venovaná finančným a ľudským zdrojom investovaným do vzdelávania. Skúmaniu efektivity výdavkov do vzdelávania sa venuje väčšia pozornosť v USA, kde im poskytujú oporu aj viaceré výskumy účinkov predškolskej výchovy a vzdelávania (Stair Steps to Quality z r. 2005 alebo výskumy vplyvu programu Head Start).

V materiáli Oznámenie Komisie Rade a Európskemu parlamentu: Efektívnosť a rovnosť v európskych systémoch vzdelávania a odbornej prípravy č. KOM (2006) 481 sa uvádza: „V celej Európe sa v súvislosti s obmedzeniami rozpočtov verejných orgánov a s problémami globalizácie, demografických zmien a technickej inovácie kladie väčší dôraz na zvýšenie efektívnosti v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy. Často sa predpokladá, že ciele efektívnosti a rovnosti sa navzájom vylučujú. Stáva sa, že súčasné systémy vzdelávania opakujú, alebo dokonca zväčšujú súčasné rozdiely“.

Cieľom tohto oznámenia je informovať tvorcov politiky o trendoch v jednotlivých členských štátoch a podpore výskumu na úrovni Európskej únie, pomôcť uplatniť ich rozhodovanie v prebiehajúcom procese reformy systémov.

V časti 3.1 tohto Oznámenia s názvom: „Predškolská výchova: Orientácia na vzdelávanie v útlom veku“ sa uvádza, že zo všetkých doposiaľ realizovaných výskumov vyplýva, že predškolská výchova má najvyššiu mieru návratnosti celého nepretržitého celoživotného vzdelávania, osobitne pre najviac znevýhodnených. Výsledky tejto investície sa časom hromadia. Existuje rozsiahly súbor údajov dokazujúcich, že účasť na vysokokvalitnej predškolskej výchove má dlhotrvajúci prínos, pokiaľ ide o dosiahnuté výsledky a socializáciu počas vzdelávania a kariéry jednotlivcov, pretože uľahčuje neskoršie štúdium.

Absolvovanie programov včasnej intervencie zamerané na znevýhodnené deti prináša lepšie výsledky v škole, udržanie si dosiahnutého stupňa, miery zamestnanosti, zárobky, prevenciu trestnej činnosti, rodinné vzťahy a zdravie. Za predškolskými programami musia nasledovať ďalšie intervencie, ako je podpora štúdia jazykov a sociálna adaptácia, v opačnom prípade majú ich blahodarné účinky tendenciu upadať. Nedostatok investícií do včasného vzdelávania vedie k podstatne vyššej úrovni výdavkov na nápravu v neskorších etapách života, čo je menej nákladovo efektívne a môže sa spájať so zvýšenými výdavkami v oblasti kriminality, zdravotníctva, nezamestnanosti a iných sociálnych politík.

Predškolská výchova má najvyššiu návratnosť, pokiaľ ide o dosiahnuté výsledky a sociálnu adaptáciu detí. Členské štáty by mali investovať viac do predškolskej výchovy ako efektívneho prostriedku na vytvorenie základu pre ďalšie štúdium, zabránenie predčasnému ukončeniu školského vzdelávania, zvýšenú rovnosť výsledkov a celkovú úroveň kvalifikácie.

V roku 2006 bolo č. 2 časopisu pre komunitný rozvoj monotematicky venované efektom predškolskej výchovy na komunitný rozvoj. Vo všetkých tam uvedených výskumoch a štúdiách sa zdôrazňuje, že na finančné prostriedky venované do predškolskej výchovy sa treba pozeráť ako na dobre a efektívne investované, ale najmä ako na návratné investície.

Mildred Warnerová: Robila viaceré výskumy zamerané na zisťovanie prínosov predškolskej výchovy na rozvoj komunity. Uverejňuje štúdiu o včlenení starostlivosti o predškolské deti do regionálnej ekonomiky. Celú starostlivosť o malé deti chápe ako špecifický sektor, lebo má niekoľkonásobné účinky na rozvoj spoločnosti – vplýva na zamestnanosť; je vo vzťahu s ostatnými sektormi;

podporuje rozvoj infraštruktúry; má dlhodobý účinok na rozvoj ekonomiky tým, že podporuje vývoj a rozvoj detí.

Jean (Žán) Kimmelová: Skúmala inštitucionálnu predškolskú výchovu z hľadiska jej vplyvu na zamestnanosť žien a ekonomický rast.

Steven Barnett a Debra Ackermanová: Realizovali výskum zameraný na zisťovanie výšky výdavkov (investícií) do predškolskej výchovy a jej prínosy a dlhodobé vplyvy, účinky a efekty na rozvoj regiónu, štátu.

Zo všetkého, čo som uviedla doposiaľ vyplýva, že predškolská výchova má jednoznačne svoje významné postavenie a nezastupiteľné miesto v systéme celoživotného vzdelávania detí.

U nás sa predškolská výchova uskutočňuje v materských a špeciálnych materských školách. Na kvalitu predškolskej výchovy poskytovanej v materských školách má vplyv viacero veľmi dôležitých faktorov, z ktorých spomeniem najmä:

- legislatívne podmienky,
- kvalitný obsah výchovy a vzdelávania,
- personálne podmienky,
- podpora zo strany rodičov,
- kontrola kvality výchovy a vzdelávania nezávislou inštitúciou,
- profesijné združenia predškolských pedagógov.

Keď sa bližšie pozrieme na niektoré z týchto faktorov, zistíme nasledovné. 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).

Ruka v ruke s tvorbou obsahu výchovy a vzdelávania v základných a stredných školách sa bude pracovať na tvorbe obsahu výchovy a vzdelávania v materských školách tak, že základná škola bude nadväzovať na obsah výchovy a vzdelávania v materských školách aby nedochádzalo k takým situáciám ako teraz, keď obsah učebných osnov niektorých predmetov v základnej škole nerešpektuje už existujúcu úroveň poznatkov, vedomostí, zručností a návykov detí, ktorú dosiahli aj vďaka tomu, že absolvovali program výchovy a vzdelávania v materskej škole.

Máloktoľ, ba možno žiadny druh školy, školského zariadenia sa nemôže pochváliť takou vysokou odbornosťou výchovno-vzdelávacej činnosti ako materské školy. Tak ako zo zistení Ústavu informácií a prognóz školstva, tak aj z každoročných zistení Štátnej školskej inšpekcie vyplýva, že odbornosť v materských školách sa pohybuje v rozpätí od 96 do 100 % (najnižšia je v Košickom a Prešovskom kraji – nie z dôvodu nedostatku kvalifikovaných učiteliek, ale z dôvodu prijímania nekvalifikovaných učiteliek zriaďovateľmi). V posledných rokoch výrazne vzrástol aj počet vysokoškolsky vzdelaných učiteliek – vďaka tomu, že sa v súčasnosti odbor predškolská pedagogika dá študovať takmer na každej univerzite.

K významným činiteľom, ktoré priamo aj nepriamo ovplyvňujú kvalitu výchovy a vzdelávania detí predškolského veku v materských školách patrí aj Štátna školská inšpekcia. V materských školách vykonáva školskú inšpekciu prostredníctvom poverených školských inšpektoriek. To, že je to tak, ja osobne považujem za veľmi významné a pre kvalitu predškolskej výchovy veľmi prospešné. Možno ste sa teraz v duchu zasmiali, alebo ste si pomysleli aj niečo horšie. No keď sa tak nad tým zamyslíme, má to predovšetkým racionálny základ. Vďaka tomu, že len Štátna školská inšpekcia má zo zákona možnosť vstupovať do škôl a školských zariadení a vykonávať v nich kontrolu štátu nad úrovňou pedagogického riadenia, nad úrovňou výchovy a vzdelávania a materiálno-technických podmienok je to pre materské školy výnimočné. Túto kontrolu vykonávajú vysokokvalifikované školské inšpektorky, z ktorých každá pred prijatím za školskú inšpektorku musela splňať veľmi prísne

podmienky stanovené v § 51a zákona SNR č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov. Znamená to, že opodstatnenosť a efekty predškolskej výchovy a vzdelávania poskytovanej materskými školami sú hodnotené a vyhodnocované odborné, že závery, ku ktorým sa dospieva, sú podložené preukázateľnými faktami.

Štátna školská inšpekcia zo svojich inšpekčných zistení spracúva správy na úrovni regiónov, ale aj na úrovni Slovenskej republiky. Zároveň sa každoročne spracúva aj správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike. Súčasťou tejto „veľkej“ správy sú aj zistenia za materské školy.

Štátna školská inšpekcia pri tvorbe plánu inšpekčnej činnosti stále zvažuje, ktoré špecifické oblasti bude v jednotlivých druhoch škôl a školských zariadení sledovať. Vychádza pritom najmä zo svojich zistení za uplynulý školský rok. Kvôli tomu, že materské školy navštevujú deti, ktoré nevedia čítať a písať, musíme neustále zvažovať, aké inšpekčné prostriedky (okrem klasických testov) zvolíme na zistenie stavu a úrovne napríklad vzdelávacích výsledkov detí. Štátna školská inšpekcia sa tvorbou inšpekčných nástrojov a následne spracovaním kvalitných správ snaží prispieť k pozitívnym zmenám v kvalite predškolskej výchovy a vzdelávania v materských školách.

Keď sme sa po prvýkrát v školskom roku 2002/2003 rozhodli zaradiť tematické inšpekcie zamerané na zistenie úrovne vzdelávacích výsledkov 5 – 6-ročných detí z matematických predstáv a grafomotorických zručností, stretli sme sa s nedôverou, pochybnosťami a obviňovaním z neodbornosti, lebo sme sa rozhodli, že deťom budeme zadávať testy – pracovné listy. Zistenia v tomto školskom roku boli v niektorých oblastiach alarmujúce, inde potešiteľné a v niektorých oblastiach dokonca prevýšili naše očakávania. Na základe našich zistení sa v prvom rade zaktivizovali materské školy, ale aj vzdelávacie inštitúcie, ktoré začali svoje vzdelávacie podujatia obsahovo zameriavať práve na tie oblasti, v ktorých Štátna školská inšpekcia zistila najslabšie výsledky. Z prvotných pochybností sa pomaličky zrodil proces zmien. Tematické inšpekcie s tým istým predmetom činnosti sme zaradili ešte aj v školskom roku 2003/2004 a 2004/2005. V školskom roku 2005/2006 sme úroveň vzdelávacích výsledkov 5 – 6-ročných detí z matematických predstáv a rozvíjania grafomotorických zručností sledovali počas komplexných inšpekcií. Celkovo sme testy – pracovné listy zadali v 2 236 materských školách 27 668 deťom. Hlasy, ktoré predpokladali neúspech našim tematickým inšpekciám, napokon utíchli a prevažná väčšina prvotných odporcov napokon uznala, že práve vďaka tematickým inšpekciám sa zintenzívnila práca s 5 – 6-ročnými deťmi a v neposlednom rade, rozšírila sa aj ponuka vzdelávacích podujatí pre materské školy.

Za podobnú „provokáciu“ z môjho pohľadu v tom najlepšom slova zmysle možno v tomto školskom roku považovať zaradenie úlohy so zvýšenou pozornosťou zameranú na kontrolu realizácie krúžkovej činnosti v materských školách a tematickej inšpekcie, ktorej predmetom je zistenie úrovne rozvíjania predčitateľskej gramotnosti 5 – 6-ročných detí. Na túto tematickú inšpekciu použijeme inšpekčné nástroje, ktorí sme pilotne overili v školskom roku 2006/2007 na vybranej vzorke materských škôl.

Základom činnosti Štátnej školskej inšpekcie aj naďalej zostávajú komplexné inšpekcie, ktorých sa v školskom roku 2006/2007 vykonalo 244. Celkovo boli MŠ hodnotené ako: veľmi dobré 50, dobré 139, priemerné 54, málo vyhovujúce 1.

Na základe inšpekčných zistení možno konštatovať, že k silným stránkam materských škôl patrí:

- zaškolenie vysokého počtu 5 – 6-ročných detí pred vstupom do ZŠ, vrátane detí z menej podnetného sociálneho prostredia,
- tvorba projektov vyplývajúca z konkrétnych podmienok materských škôl,
- zapájanie sa do medzinárodných projektov,
- vysoká kvalifikovanosť učiteliek,
- zapájanie sa materských škôl do kultúrneho života obcí a miest, prezentácia činnosti a aktivít v médiách, vydávanie školských časopisov,
- zapájanie sa do detských súťaží, prezentácia výchovno-vzdelávacích výsledkov na vlastných webových stránkach,

- individuálny prístup k rozvoju kľúčových kompetencií detí, vrátane detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- vytváranie multietnického a multikultúrneho prostredia škôl,
- vysoká estetická úroveň interiérov väčšiny materských škôl.

Medzi oblasti vyžadujúce zlepšenie patrí:

- uplatňovanie interaktívnych metód a foriem práce,
- realizácia pedagogickej diagnostiky, vedenie záznamov z nej a jej ďalšie využitie,
- autoevalvácia materských škôl, využitie analýzy za uplynulý školský rok pri tvorbe plánu práce materskej školy,
- formy hodnotenia detí učiteľkami a podpora sebahodnotenia,
- priebežné vzdelávanie učiteliek a riaditeliek,
- plánovanie strategických a operatívnych cieľov,
- odborná metodická pomoc materským školám.

Na záver mi dovoľte povedať ešte pár viet. Som rada, že som profesijne spätá s materskými školami. Dôvodom tejto mojej radosti je to, že viem, že materské školy sú pre deti miestom napĺňania ich snov, túžob, očakávaní, sú miestom hier, radosti, spontánnosti ale aj vážnej činnosti – učenia sa. Sú miestom, kde sa viac než 90 % obyvateľov nášho Slovenska naučilo také veci, ktoré ich sprevádzajú po celý život, a na ktorých celý život môžu stavať a budovať svoj osobný aj profesijný život. Verím v lepšiu budúcnosť materských škôl a že ich čaká to, čoho sa dočkali materské školy v jednej fiktívnej krajine, v ktorej žili fiktívni ľudia, ktorí sa volali KAŽDÝ, NIEKTO a NIKTO.

Jedného dňa sa muselo pre materské školy v ich krajine niečo dôležité urobiť. KAŽDÝ si bol istý, že sa nenájde NIKTO, kto by zaháľal, lebo ak by sa tak stalo, NIEKTO by na to doplatil. NIEKTO sa veľmi potešil, že je tu konečne úloha pre KAŽDÉHO, a že sa NIKTO netvári, že sa ho to netýka. Skončilo sa to tak, že KAŽDÝ urobil to čo mal, NIEKTO urobil ešte aj prácu navyše. A tak NIKTO nemohol povedať, že sa nevyužili všetky možnosti.

LITERATÚRA:

PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 2. rozšírené vydanie, Bratislava : IRIS. 318 s. ISBN 80-88778-15-8.

TUREK, I. 1999. *Slovenský vzdelávací systém a cesta do Európy*. Bratislava : Metodické centrum. 60 s. ISBN 80-8052-071-2.

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

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

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

Kontaktná adresa:

Štátna školská inšpekcia Bratislava
Staré grunty 52
841 04 Bratislava
hajdukova@ssiba.sk

Vzdelávanie učiteliek materských škôl – trendy a perspektívy

Bronislava Kasáčová, Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica

Anotácia: Štúdia sa prezentuje vznik a nástup prípravného učiteľského vzdelávania pre profesiu učiteľa v predškolských inštitúciách. Ďalej sa venuje súčasným trendom vzdelávania učiteliek predškolských inštitúcií, ktoré súvisia s trendmi neoprofesionality v učiteľskej profesii. Tieto trendy sú aktuálne nielen pre dnešok, ale najmä pre projektovanie budúcnosti, zohľadňujú nielen pedagogické a pedeutolgické hľadiská, ale i hľadiská školskej politiky národnej aj medzinárodnej. Vzhľadom na význam predškolskej výchovy v národných aj medzinárodných dokumentoch je potrebné vypracovať štandardy učiteľa materskej školy.

Kľúčové slová: učiteľstvo v preprimárnej edukácii, história učiteľského vzdelávania, štandardy učiteľskej profesie, bakalárske štúdium učiteliek materských škôl

Z histórie vzdelávania učiteliek 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 v societe členov a priateľov OMEP 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. 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 posielat' 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. Boli ustanovené doživotne a mali stanovený plat 1100 – 2200 korún ročne, bytné 240 – 600 korún. (podľa: Kasáčová, 1999)

Toľko z histórie vzniku prípraviek pre učiteľky materských škôl. Súčasnosť považuje za samozrejme, že učiteľky v materských školách majú odborné vzdelanie, ktoré im predpisuje legislatíva. V súčasnosti pretrvávajú stredoškolské vzdelanie s maturitou na stredných pedagogických školách resp. sociálnych a pedagogických akadémiách.

Trendy učiteľskej profesie a profesia učiteľa predprimárnej edukácie

Trendy vzdelávania učiteľiek predškolských inštitúcií súvisia s trendmi neoprofesionality v učiteľskej profesii. Nemožno vnímať túto profesiu odtrhnutú od ostatných učiteľských subprofesií. Aj dnes existujú rôzne názory na dosiahnutú úroveň predpísaného vzdelania pre učiteľky materských škôl – od pohľadu, ktorý obhajuje dostatočnosť stredoškolskej prípravy, až po jednoznačné názory zdôvodňujúce potrebu vysokoškolskej prípravy až po univerzitnú úroveň. Dôvody pre obhajobu existujúceho stavu (stredoškolská príprava) sú rôzne: buď autori argumentujú praktickým typom práce a jej výkonu, alebo tzv. nízkou náročnosťou vzdelávacích obsahov, ktoré tieto učiteľky deťom sprostredkujú. Domnievam sa, že môžeme použiť možno populistickú, ale dosť pádnu paralelu: niet dôvod, prečo by malé deti mal vychovávať menej vzdelaný učiteľ, tak, ako malé deti nelieči menej vzdelaný lekár. Zotrvávanie na stredoškolskej príprave malo svoje miesto a význam, zodpovedalo duchu doby a zabezpečilo prípravu kvalitných profesionálov. Avšak súčasné trendy majú význam nielen pre dnešok, ale najmä pre projektovanie budúcnosti, zohľadňujú nielen pedagogické a pedeutologické hľadiská, ale i hľadiská školsko-politické, a to národné aj medzinárodné.

V prvom rade možno pozrieť na vývoj učiteľskej profesie a hľadať paralely pre profesiu učiteľky v predprimárnej edukácii. Vo vývoji učiteľskej profesii všeobecne podľa A. Hargreavesa (2002) sa dajú v histórii učiteľskej profesie rozlíšiť štyri etapy: (podľa Walterová, 2002), ktoré však majú pre jej jednotlivé subprofesie mierne odlišné časové vymedzenie

- *Predprofesionálne obdobie.* Za koniec predprofesionálnej éry sa považuje prvá polovica 20. storočia. Typickým poňatím učiteľa v danom období bol entuziastický učiteľ, ktorý viedol žiakov k láske k múdrosti. Učiteľské povolanie sa považovalo skôr za poslanie, nie za profesiu v pravom zmysle slova. Svedčila o tom práve kvalifikačná úroveň, kde nároky na učiteľa neboli presne vyšpecifikované a učiteľom sa stával vo väčšine prípadov polovzdelanec a nadšenec. Jeho spoločenské ocenenie bolo neporovnateľne nižšie, než ocenenie tzv. pravých profesií. **V tom čase bolo celkom prípustné, že v materských školách pôsobili aj nevzdelané opatrovatelky.**
- *Obdobie profesionálnej autonómie.* Táto éra je vymedzená druhou polovicou 20. storočia. Spoločensky ju určili snahy o demokratizačné reformy vzdelávacích systémov a chápanie vzdelania ako investície do ľudského kapitálu. Postavenie učiteľskej profesie na status autonómnej profesie podmienil nárast žiakov v školách spôsobený populačnou explóziou, ale aj nárast ročníkov povinného vzdelávania. Profesionalizáciu podporilo aj zavedenie a zvyšovanie riadnej pregraduálnej prípravy pre učiteľov, ktorá sa postupne stala povinnou. Vo vyspelých krajinách sa podstatne zvýšil spoločenský status učiteľa. **Pre učiteľky materských škôl to bolo zavedenie všeobecnej záväznosti nadobudnutia stredného odborného vzdelania na vznikajúcich stredných pedagogických školách.**
- *Obdobie krízy profesie a deprofesionalizácie.* Od sedemdesiatych rokov 20. storočia sa začali prejavovať znaky nastupujúcej krízy učiteľskej profesie. Táto bola vyvolaná vlnou kritiky zo strany spoločenskej praxe, ktorá signalizovala nedostatočnú prípravu absolventov škôl pre podmienky prudko sa rozvíjajúcich ekonomík. Stále výraznejšie sa prejavovalo zaostávanie predstaviteľov učiteľskej profesie za nárastom reálnych poznatkov. Zníženie spoločenského statusu narastalo znižovaním dotácií na rozvoj profesie, ako aj poklesom populačnej krivky a znižovaním spoločenskej potreby učiteľov po kvantitatívnej stránke. Učiteľská profesia začala strácať svoju atraktivitu čím sa znížil aj záujem mladých ľudí o túto profesiu. **U učiteľiek materských škôl sa bežne uznávalo za povinné vzdelanie stredoškolské odborné – pedagogické vzdelanie, pričom pre špičkových odborníkov v oblasti predprimárneho vzdelávania začali vznikať možnosti štúdia na univerzitách – predškolská pedagogika.** Do reality predškolskej edukácie tak začali prichádzať teoreticky erudované a s praxou zžitú univerzitne vzdelané profesionálky. U nás propagátorom týchto myšlienok bol najmä Ján Mikleš už v šesťdesiatych rokoch 20. storočia. (Kováčiková, 2007; Kasáčová 2007)
- *Neoprofesionalizmus – hľadanie novej profesionálnej identity.* Deväťdesiate roky zaznamenali výrazné snahy o hľadanie novej učiteľskej profesionality. Tieto snahy neboli samoučelné, pretože predstavovali reakciu na dramatické zmeny v postmodernej spoločnosti. Vyspelé krajiny prijali koncept spoločnosti **založenej na poznatkoch, v ktorej sú škola a učitelia považovaní za kľúčové**

sily jej rozvoja. Hľadajú cesty nového profesionalizmu učiteľov – *neoprofessionalizmus*. V týchto súvislostiach sa mení a posilňuje vzťah štátnej školskej politiky a inštitúcií pripravujúcich učiteľov vo vyspelých krajinách a zároveň dochádza aj k snahám o integráciu národných systémov prípravy učiteľov. Tieto sa už v 90-tych rokoch 20. storočia prejavili v prípravách reforiem učiteľského vzdelávania smerujúcich k profesionalite založenej na reflektovaní potrieb informačnej spoločnosti, rekonštruovaní profesionálnych štandardov a vytvárajúcich predpoklady pre celoživotné vzdelávanie a profesionálny rozvoj učiteľov. Tento trend sa prejavuje vo vyspelých krajinách akcentovaním potreby zavedenia minimálne bakalárskeho stupňa vysokoškolskej prípravy pre všetky učiteľské profesie. (Kosová, 2007)

Argumenty pre vysokoškolskú prípravu učiteliek predškolských zariadení

Tie povolania, ktoré nie sú jednoznačne zaevidované ako expertné sa označujú termínom „semiprofesionál“. Vzťah takejto semiprofesionality k pravej profesii, znamená, že výkon *semiprofesionála* vyžaduje časť, priebežnú, alebo neustálu oporu kolegu, ktorý profesionalitu zabezpečuje právne, a preberá zodpovednosť za výkon druhého. (Príkladom je napr. profesionálny vzťah zdravotnej sestry k lekárovi, konšpicienta k právnikovi, a pod.) Za *znaky nesporných profesií* sa pokladajú v rôznych variáciách (The International Encyclopedia of Education, 1994, Štech 1998, Kasáčová 2002, Vašutová 2004, Spilková 2004, Kosová, 2007 a i) najmä tieto **znaky**:

- silný ideál služby spoločnosti - vykonávanie povolania v prospech spoločnosti,
- profesijná identita - profesijná autonómia a socializácia, vytváranie odborných asociácií, profesijných noriem, etického kódexu,
- autonómia v rozhodovaní profesionála - nezávislé expertné posúdenie potrieb klienta,
- náročné expertné schopnosti, ktoré vlastní len členovia profesie,
- zvládnutie formalizovaných poznatkov postavených na teórii v rámci dlhšej profesionálnej prípravy na vysokej (univerzitnej) úrovni a i.

Vysokoškolské vzdelanie sa pre príslušníkov nesporných profesií vyžaduje najmä z dvoch dôvodov: že **profesionál má jednat' autonómne** a že v tom, čo vykonáva, musí byť **expertom**. Ak učitelia materských škôl chcú, aby ich profesia bola vysoko uznávaná, musia tieto znaky bezvýhradne spĺňať. Realita výkonu profesie učiteľa/učiteľky v materskej škole svojou náročnosťou tieto podmienky napĺňa, to čo jej však k dosiahnutiu, možno povedať, že prvé štyri znaky napĺňa, ale nie piaty – tým je vzdelanie na vysokoškolskej úrovni.

Spoločenské potreby a legislatíva

V poslednom období sa výrazne zvyšuje akcentovanie **významu predškolskej edukácie** pre ďalšie vzdelávanie človeka. Svetová konferencia medzinárodnej organizácie pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj OECD v máji roku 2000 v New Yorku označila obdobie predškolského veku za najvýznamnejšiu fázu vo vývoji človeka. Podľa nej má predškolská výchova najväčší rozvojatvorný vplyv, ale zároveň je dieťa vo zvýšenej miere vystavené riziku sociálneho a iného znevýhodnenia, ktoré pre svoju zraniteľnosť nemôže kompenzovať vlastnými silami. (podľa: Kosová - Národní zpráva..., 2000).

Akcentovanie práce učiteľa v predprimárnej edukácii má mnohé spoločenské odôvodnenia:

- dobrý štart školského vzdelávania detí je podmienený vytvorením dobrých vnútorných aj vonkajších podmienok v predškolskom veku detí,
- vysoký výskyt rozvojových anomálií u detí jednak ohrozením vyplývajúcim z prostredia, ako aj vnútorným vývinom,
- vysoké nároky spoločnosti na úlohu a ciele školy na všetkých jej stupňoch,
- potreba spoločenského statusu učiteľa porovnateľného s inými autoritami pre dieťa aj rodiča,
- potreba poskytovania nielen odborného dohľadu, ale aj expertných činností v každodennom profesionálnom výkone (poradenstvo, individuálne vedenie, komunikácia s inými profesionálmi – všetci partneri učiteľky v MŠ sú vysokoškolsky vzdelaní profesionáli).

Záver

Zhrnutie doteraz uvedených východísk ukazuje, že existujú závažné dôvody pre legislatívne zavedenie aspoň bakalárskeho stupňa **vysokoškolského vzdelávania** ako povinnej kvalifikácie učiteľky materskej školy aj na Slovensku. Sú to predovšetkým (podľa: Kosová, 2007):

- **Dosiahnutie osobnostnej zrelosti učiteľky** vo veku vyššom ako 18 rokov, pretože
 - zodpovedá za rozvoj i život dieťaťa, a preto musí naplňať nielen legislatívnu, ale aj osobnostnú zrelosť,
 - má mať profesionálne právo a zodpovednosť rozhodovať a konať ako autonómny subjekt.
- **Dosiahnutie schopnosti chápať edukačný proces a jeho determinanty v širších súvislostiach, a tými sú:**
 - spoločenské – rozumieť vplyvu politického, ekonomického a sociálneho vývinu spoločnosti na edukáciu,
 - filozofické – potreba mať vlastnú filozofiu výučby, chápať prečo niektoré procesy preferovať,
 - pedagogické – chápať podstatu skutočného rozvoja osobnosti všeobecne i v predškolskom veku, na jej základe tvoriť edukačné procesy a pre dieťa efektívne stratégie výučby,
 - psychologické – diagnostikou odhaľovať špecifické edukačné potreby dieťaťa a realizovať individuálny prístup.
- **Dosiahnutie zvýšenia spoločenského statusu profesie učiteľky materskej školy predpokladá:**
 - konať autonómne ako expertný profesionál s hlbokou znalosťou veci,
 - posilniť identitu príslušníkov tejto profesie zvýšením jej prestíže vnútri učiteľskej profesie, ale i mimo nej v rodičovskej a občianskej verejnosti,
 - pozdvihovať vnímanie významu predškolskej výchovy pre budúcnosť človeka,
 - dosiahnuť kompatibilitu Slovenska s ostatnými krajinami Európskej únie.

Predpoklady na realizáciu tohto zámeru existujú aj v systéme nových vysokoškolských študijných odborov. Od roku 2005 otvárajú pedagogické fakulty na Slovensku v študijnom odbore 1.1.5 predškolská a elementárna pedagogika rovnomenný trojročný bakalársky študijný program, ktorý ponúka v profile absolventa učiteľstvo materskej školy. Tento dáva možnosť pokračovať v dvojročnom magisterskom študijnom programe v odbore predškolská pedagogika (pre riadiacich pracovníkov, metodikov, inšpektorov, vedeckých pracovníkov). Zároveň dáva možnosť štartovať s dobrou perspektívou profesijného rozvoja učiteľa v troch resp. štyroch kariérnych stupňoch.

Zmena statusu profesie si vyžaduje komplexný prístup. Vzhľadom na význam predškolskej výchovy je potrebné zaviesť *standards* učiteľa materskej školy, tak ako sa to pripravuje pre všetky kategórie pedagogických zamestnancov (bližšie: Babiaková, 2007). Samotná profesia prostredníctvom svojich odborných profesijných asociácií by mala prijať *etický kódex učiteľa* ako nástroj ochrany profesie, učiteľa i dieťaťa. Bude potrebné pracovať na dotvorení *systému kontinuálneho vzdelávania i kariérneho systému pedagogických zamestnancov*, ktorý umožní nielen rozširovanie svojich vedomostí, zručností a špecializácie, ale aj *profesijný postup* učiteľa podľa vzdelania i kvality výkonu do kariérnych stupňov a kariérnych pozícií, prepojený s finančným odmeňovaním (bližšie Konceptcia profesijného rozvoja... 2006).

Každý učiteľ sa musí celoživotne vzdelávať, aby dokázal porozumieť a reagovať na zmeny a potreby rýchlo sa meniacej reality, a aby jeho zodpovednosť za výkon profesie nemohol byť spochybňovaný neprofesionálmi. Preto požiadavka na vysokoškolskú prípravu učiteľov v presprimárnom vzdelávaní nie je len zvyšovaním nárokov, ale aj uplatňovaním práva profesijnej skupiny na uznanie expertnosti profesie.

LITERATÚRA:

- BABIÁKOVÁ, S. Príprava profesijného štandardu učiteľov predprimárneho vzdelávania. Banská Bystrica : 2007 (v tlači)
- BRŤKOVÁ, M. – TAMÁŠOVÁ, V. – PROSZCUKOVÁ, D.: *Kapitoly z dejín pedagogiky*. Bratislava : PressenT, 2000.
- HARGREAVES, E. A. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teaching and Teacher Education*, 2000, vol. 6, no. 2, s. 151-182.
- The International Encyclopedia of Education*. 1994. 2nd ed. Oxford: Pergamon Press.
- 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.

-
- Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme. 2006. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 15, č. 3, s. 1 – 26.
- KOSOVIÁ, B.: Profesijný rast učiteliek materských škôl alebo Prečo by mali mať vysokoškolské vzdelanie. *Predškolská výchova*, roč. 61, 2006/07, č. 1, s. 10 – 20.
- KOVÁČIKOVÁ, D. - LAUKOVÁ, (ed.) Ján Mikleš (1911 – 1997) významná osobnosť dejín pedagogiky. Banská Bystrica: Štátna vedecká knižnica, 2007. ISBN 978-80-85169-89-8
- MIŠURCOVÁ, V. – ČAPKOVÁ, D. – MÁTEJ, J.: *Úvod do dejín predškolskej pedagogiky*. Bratislava : SPN, 1987.
- SPIPKOVÁ, V. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- ŠTECH, S. 1998. Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In: *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PF UK, s. 42 – 59.
- VAŠUTOVÁ J. 2004. *Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- WALTEROVÁ, E. Učitelé: proměny profese a rekonstrukce jejich profese. In *Pedagogické revue*, roč. 54, 2002, č. 3, s. 220-239.

Kontakt:

doc. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.
Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica
Ružová 14
974 11 Banská Bystrica
e-mail: bkasacova@pdf.umb.sk

Príprava profesijného štandardu učiteľov predprimárneho vzdelávania

Simoneta Babiaková, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Anotácia: Príspevok je zameraný na koncepciu profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme na Slovensku. Konkrétne informuje o príprave profesijného štandardu učiteľa predprimárneho vzdelávania. Na príklade jednej všeobecnej kompetencie učiteľa predprimárneho vzdelávania naznačuje jednotlivé kroky pri tvorbe štandardu

Kľúčové slová: Profesijný štandard učiteľa predprimárneho vzdelávania, dimenzie kompetenčného profilu, všeobecné a špecifické kompetencie.

Kontinuálne vzdelávanie učiteľov musí nadväzovať na potreby spoločnosti, školy a jednotlivca. Je dôležitým faktorom udržiavania spoločenského statusu učiteľskej profesie a udržiavania imidžu školy. Jednotlivcovi prináša nové vedomosti a zručnosti, vo viacerých prípadoch aj pozitívnu spätnú väzbu od vedenia školy, od žiakov a rodičov. Škole prináša skvalitňovanie učiteľského zboru, zavádzanie nových prvkov kurikula, nových metód a stratégií vyučovania, možnosť marketizácie (súťaženie medzi autonómnymi školami). „V súčasnosti je potrebné zaoberať sa otázkami profesionality učiteľa, formulovaním požiadaviek jej jednoznačného posilnenia, tvorbou systému kariérového vzdelávania s cieľom profesijného rozvoja učiteľa. Je to dôležité tak pre profesiu samotnú, ako aj pre vzťahy vnútri školy a pre vzťahy profesie navonok.“ (Kasáčová, 2006)

V zahraničí aj u nás sa dnes vedú vážne diskusie o kompetenciách učiteľskej profesie a o ich rozvíjaní prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania učiteľov. Dôkazom toho je aj *Návrh koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme*. Spracovala ho expertná skupina autorov menovaná Ministerstvom školstva SR. Táto koncepcia sleduje nasledovné strategické ciele:

- Vytvoriť normatívny koncept profesijných štandardov učiteľov,
- Vytvoriť vývojový koncept kariérneho systému učiteľov,
- Vytvoriť nový systém kontinuálneho vzdelávania učiteľov,
- Vytvoriť kreditný systém zabezpečujúci permanentnú profesionalizáciu učiteľov,
- Vytvoriť evalvačný koncept hodnotenia a odmeňovania učiteľov.

(Černotová M., - Kasáčová B., - Mäsiar P., - Pavlov I., - Valica M., - Kosová B., - Portik M., - Pupala B., 2005)

Súčasťou návrhu koncepcie sú aj *profesijné štandardy učiteľov* rôznych kategórií a kariérnych stupňov. Štandardizácia sa netýka len pregraduálnej prípravy žiakov a študentov, ale aj postgraduálnej prípravy absolventov, teda ich kontinuálneho vzdelávania. Odborníci v mnohých krajinách skúmajú, či a akú vysokú mieru má pre rozvoj profesionality učiteľa jeho kontinuálne vzdelávanie zabezpečované inštitucionálne.

Profesijný štandard

Profesijný štandard je normatív, ktorý vymedzuje nevyhnutné profesijné kompetencie pre štandardný výkon profesie pedagogického zamestnanca. Je pilierom profesionalizácie pedagogických zamestnancov, z ktorého vychádza profil absolventa vysokej školy, profesijný a kariérny rast a kritéria hodnotenia a odmeňovania pedagogického zamestnanca. Je kritériom kvality výchovno-vzdelávacích programov škôl a školských zariadení. Vyjadruje sa v systéme *preukázateľných kompetencií*. Profesijný štandard pedagogického zamestnanca vychádza z kompetenčného profilu absolventa vysokej školy. Pre tvorbu profesijného štandardu platia nasledovné kritériá:

- nadväzuje na vzdelávací štandard – profil absolventa vysokej školy a vytvára základ pre systémovú tvorbu profesijného rastu pedagogického zamestnanca,
- odvodzuje sa od cieľov a princípov výchovy a vzdelávania, cieľov školy a školského zariadenia,
- vychádza z rámcového a školského výchovno-vzdelávacieho programu školy a školského zariadenia,
- definuje predpísané kvalifikačné predpoklady,
- definuje komplex preukázateľných spôsobilostí pedagogického zamestnanca vyjadrený vedomosťami, zručnosťami, postojmi a indikátormi kvality spolu s nástrojmi jej merania,

- vyjadruje spoločný základ profesie orientovanej na rozvoj žiaka, kvalitu edukačného procesu a profesijný sebarozvoj,
- diferencuje sa v jednotlivých kategóriách, kariérnych stupňoch a kariérnych pozíciách pedagogických zamestnancov školy a školského zariadenia.

Štruktúra profesijného štandardu

Profesijný štandard pedagogického zamestnanca taxatívne vymedzuje:

- Kategóriu pedagogického zamestnanca,
 - Nevyhnutný kvalifikačný predpoklad pedagogického zamestnanca,
 - Kariérny stupeň pedagogického zamestnanca,
 - Kariérnu pozíciu pedagogického zamestnanca (vedúci pedagogický zamestnanec alebo pedagogický zamestnanec – špecialista),
 - Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca,
 - Indikátory úrovne kompetencií pedagogického zamestnanca,
 - Nástroje merania úrovne kompetencií pedagogického zamestnanca.
- (Pavlov – Valica, 2006, s. 99)

V roku 2006 pripravovala pracovná skupina menovaná MŠ SR pod vedením doc. PhDr. Bronislavy Kasáčovej, CSc. návrh profesijného štandardu pre kategórie pedagogických zamestnancov: učiteľ primárneho a učiteľ predprimárneho vzdelávania. V mojom príspevku vás budem informovať o príprave **profesijného štandardu učiteľa predprimárneho vzdelávania**.

Táto kategória učiteľov môže mať 4 stupne:

I. stupeň - *začínajúci učiteľ*: je zodpovedný za svoju adaptáciu na výchovno-vzdelávací proces v materskej škole. Adaptačné vzdelávanie ukončuje do dvoch rokov.

II. stupeň - *učiteľ*: je zodpovedný za kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu v triede a musí mať ukončené adaptačné obdobie.

III. stupeň - *učiteľ s 1. atestáciou*: je zodpovedný za pedagogické inovácie v triede. Po preukázaní učiteľských kompetencií, vykonaní atestačnej skúšky a predložení portfólia pred komisiou, ktorú menuje riaditeľ školy, splní podmienku postupu do vyššej platovej triedy, zvýšenie tarifného platu.

IV. stupeň - *učiteľ s 2. atestáciou* je zodpovedný za rozvoj a tvorbu pedagogických inovácií v teórii a praxi školy, škôl v regióne.

Kompetenčný profil tohto štandardu sleduje tri dimenzie:

1. Dimenzia DIEŤA
2. Dimenzia EDUKAČNÝ PROCES
3. Dimenzia SEBAROZVOJ UČITEĽA

Kompetencie sú rozdelené na **všeobecné** a **špecifické**.

Všeobecné kompetencie učiteľa predprimárneho vzdelávania v dimenzii 1. DIEŤA:

identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa

identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa

identifikovať sociokultúrny kontext rozvoja dieťaťa

Všeobecné kompetencie v dimenzii 2. EDUKAČNÝ PROCES:

a) *riadenie edukačného procesu*

ovládať obsah predprimárnej edukácie

schopnosť plánovať a projektovať výchovno-vzdelávaciu činnosť

schopnosť stanoviť edukačné ciele orientované na dieťa

schopnosť psychodidaktickej analýzy obsahu edukácie

schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód

schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky edukácie dieťaťa

b) *vytváranie podmienok edukácie*

schopnosť vytvárať pozitívnu klímu triedy

schopnosť vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie edukačného procesu

c) ovplyvňovanie osobnostného rozvoja detí,

schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj dieťaťa

schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje dieťaťa

schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a porúch správania sa dieťaťa

Všeobecné kompetencie v dimenzii 3. SEBAROZVOJ UČITEĽA:

schopnosť profesijného rastu a sebarozvoj

schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou a školou

Na príklade jednej všeobecnej kompetencie naznačí ďalšie kroky v tvorbe profesijného štandardu učiteľa predprimárneho vzdelávania. Všeobecná kompetencia **identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa** bola rozpracovaná na *špecifické kompetencie*, ktoré by mal učiteľ predprimárneho vzdelávania zvládnuť:

- *poznať zákonitosti psychického a fyzického vývinu dieťaťa predškolského veku,*
- *vedieť diagnostikovať individuálne špecifiká dieťaťa predškolského veku,*
- *akceptovať individualitu každého dieťaťa predškolského veku.*

K špecifickým kompetenciám boli priradené indikátory úrovne kompetencií učiteľa predprimárneho vzdelávania a nástroje merania úrovne týchto kompetencií. *Indikátor* úrovne kompetencií pedagogického zamestnanca je kvalitatívny a kvantitatívny ukazovateľ, ktorý vypovedá o preukázateľných vedomostiach, zručnostiach a postojoch pedagogického zamestnanca. *Nástroje evaluácie* kompetencií pedagogického zamestnanca predstavujú prostriedky, pomocou ktorých bude možné zisťovať úroveň kompetencií vo vzťahu k požadovaným, profesijným štandardom. (Pavlov – Valica, 2006, s. 100-101)

Indikátorom spomínaných špecifických kompetencií je pedagogická diagnostika dieťaťa predškolského veku zameraná na psychický a fyzický vývin dieťaťa a jeho individuálne špecifiká.

- *Nástroje merania úrovne týchto kompetencií sú diagnostické hárky detí, záznamy o deťoch, portfóliá s výkresmi a inými detskými produktmi.*

V učiteľskej profesii sa zdôrazňuje osobnostná kvalita učiteľa, jeho etické hodnoty, jeho morálne správanie a emocionálna zaangažovanosť. Učiteľ má pomáhať pri tvorbe hodnotovej orientácie svojich zverencov. Preto aj v návrhu profesijných štandardov učiteľov autori vymedzili požadované kompetencie na úrovni vedomostí, zručností, ale aj postojov. Problém podľa môjho názoru nastane pri formulovaní indikátorov týchto navrhovaných postojov a pri tvorbe nástrojov merania ich úrovne. Je zrejmé, že vytváranie normovaných kompetencií a profesijných štandardov učiteľov je potrebné, ale nie úplne bezproblémové. Najviac otázok sa vynára v súvislosti s ich využívaním. Dôležitý je obsah profesijného štandardu učiteľa. Ide najmä o jeho využitie pri hodnotení a testovaní profesijnej spôsobilosti učiteľa. Zodpovedne vybrať obsah profesijného štandardu učiteľa je potrebné aj preto, aby nebránil zmenám a inováciám v škole.

Bibliografické odkazy:

KASÁČOVÁ, B. 2006. Kariérový systém rozvoja profesionality učiteľov. *Kríza učiteľskej profesie. Hľadanie riešení.* Zborník z medzinárodnej konferencie, Banská Bystrica: MPC, 2006. ISBN 80- 8041-505-6

KASÁČOVÁ, B. – KOSOVÁ, B. – PAVLOV, I. – PUPALA, B. – VALICA, M. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa.* Prešov: MPC, 2006. ISBN 80-8045-431-0

PAVLOV, I. – VALICA, M. 2006. Profesijný rozvoj učiteľov v kariérom systéme. In: *Profesijný rozvoj učiteľa.* Prešov: MPC, 2006, s. 99 - 101. ISBN 80-8045-431-0

EXPERTNÁ SKUPINA MENOVANÁ MŠ SR: *Návrh koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme.* 2005.

Garant: Drga, Ľ. Členovia: Černotová M, - Fodor A., - Lužák J., - Kasáčová B., - Mäsiar P., - Pavlov I., -Valica M.

Profesijný štandard učiteľa predprimárneho a primárneho vzdelávania. 2005/2006

Koordinátor: Bronislava Kasáčová - PF UMB Banská Bystrica,

Členovia: Monika Miňová – PF PU Prešov, Tatiana Alexovičová- MPC Prešov, Oľga Pavlíková- MPC Banská Bystrica, Simoneta Babiaková- PF UMB Banská Bystrica.

Kontakt:
PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.
Pedagogická fakulta UMB
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Ružová 14, 974 11 Banská Bystrica
sbabiakova@pdf.umb.sk
tel. 00421 4364858

Predprimárna edukácia z pohľadu praxe

Monika Miňová, Pedagogická fakulta PU v Prešove

Abstrakt: Autorka v príspevku prezentuje názory učiteľov z praxe na rôzne uhly pohľadov, ktoré súvisia s predprimárnou edukáciou. Zamýšľa sa nad budúcnosťou predprimárnej edukácie z oblasti

Kľúčové slová: predprimárna edukácia, kurikulárna reforma, kariérny rast

Inštitúcia, v ktorej prebieha zo strany spoločnosti zámerná, cielená, cieľavedomá socializácia jedinca a skupín, kde je zabezpečovaný proces edukácie – na profesionálnej a odbornej úrovni, podporované zmysluplné učenie sa a komplexný rozvoj osobnosti, sa nazýva *ŠKOLA*. Materská škola zabezpečuje plnú a plnohodnotnú počiatočnú edukáciu dieťaťa od dvoch rokov až po vstup do základnej školy. *Ide o prvú školu, ktorú dieťa navštevuje.*

Už v materskej škole sú podporované žiaduce, najdôležitejšie zručnosti detí potrebné v 21. storočí: tímová činnosť – práca, riešenie problémov, interpersonálne zručnosti, verbálna/ústna komunikácia, počúvanie, osobnostný a organizačný rozvoj, príprava na kariéru tvorivé myslenie, vodcovstvo, cieľavedomosť a motivácia, predčitateľská a informačná gramotnosť, rozvoj grafomotorických zručností ako príprava na písanie v elementárnom ročníku základnej školy.

Projekt Milénium - Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov, ktorý bol schválený vládou Slovenskej republiky (december 2001) je základným programovým dokumentom, podľa ktorého sa postupne realizuje transformácia školstva v Slovenskej republike. Postupne sa z neho začínajú plniť jednotlivé kroky.

Náčrt kurikulárnej reformy vychádza zo spomínaného projektu. Milénium materské školy zaradilo do **systemu celoživotného vzdelávania ako primárnu sféru vzdelávania v rámci školského systemu**. Autori ďalej pokračujú v charakteristike jednotlivých prvkov systemu celoživotného vzdelávania a ako prvé spomínajú materské školy. V časti, čo navrhujeme, ako prvý bod spomínajú: *inovovať obsah, metódy a formy práce s deťmi v materských školách a na tvorbu a overovanie moderných edukačných programov zamerať aj výskum; vypracovať nové a inovované moderné výchovno-vzdelávacie programy založené na podnecovaní kognitívneho, psychomotorického, sociomorálneho a emocionálneho rozvoja dieťaťa*. Aj v tomto už Štátny pedagogický ústav urobil prvé kroky. Od septembra 2006 sa vo vybraných materských školách na Slovensku overuje alternatívny program pod názvom „Edukačnými hrami spoznávame svet“.

V prvých článkoch o obsahovej reforme uverejnených v Učiteľských novinách č. 3/2007 vôbec neboli materské školy spomínané. Treba len veriť a dúfať, že na materské školy sa pri kurikulárnej reforme sa nezabudne. Ak chceme túto problematiku riešiť, tak určite materské školy by sme nemali opomenúť, ale práve začať od nich. Materská škola je prostredím, kde dieťa získava bohaté edukačné skúsenosti a je jedinou výchovno-vzdelávacou inštitúciou zámerne stimulujúcou učenie a socializáciu dieťaťa v období pred vstupom do základnej školy. Proces edukácie sa tomu prispôsobuje voľbou adekvátnych metód, foriem a prostriedkov, stratégiou učiteľov, sociálnymi a kultúrnymi podmienkami, spoluprácou s rodinou.

1.3.2007 bola schválená **nová Konceptia predškolskej výchovy v nadväznosti na prípravu detí na vstup do základnej školy**. Aj keď Milénium navrhovalo určité konkrétne kroky v tejto oblasti, bohužiaľ v koncepcii sa nenachádzajú (napr. povinná predškolská výchova pre 5 ročné deti).

Od apríla 2007 je schválená **Konceptia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systeme**, ktorá vychádza z najnovších zámerov a potrieb a vyhovuje požiadavkám učiacej sa a informačnej spoločnosti deklarovanej Európskou úniou. Postupne si budeme musieť zvyknúť na termíny, ktoré sú použité v koncepcii. Napr. *kontinuálne vzdelávanie, kariérny system, kariérny poriadok, kariérna cesta, kariérny stupeň, kariérna pozícia, kompetenčný profil, kreditný system, profesijný štandard*. V navrhovanom kariérnom poriadku sa myslí aj na učiteľov materských škôl s úplným stredným vzdelaním. Kariérny poriadok umožní učiteľovi po adaptácii počas celoživotnej dráhy v škole flexibilne si voliť tri

kariérne cesty, ktoré sa vzájomne dopĺňajú a prelínajú. Kariérne stupne odrážajú gradáciu profesijných kompetencií učiteľov počas ich profesijnej dráhy. Kariérna pozícia vyjadruje funkčné zaradenie učiteľa v škole alebo v školskom zariadení popisom práce. Učiteľ môže dosiahnuť kariérne pozície:

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

Tieto informácie boli pedagogickej verejnosti ponúkané na verejné pripomienkovanie.

V období február – marec 2007 sme zrealizovali anketu s cieľom *zistiť do akej miery je naša pedagogická verejnosť informovaná o pripravovanej obsahovej reforme a Konceptii profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme*. Ankety sa zúčastnilo 58 učiteľov a riaditeľov materských škôl z Prešovského a Košického kraja, ktorí odpovedali na 6 nasledujúcich otázok. Druhú otázku analyzujeme na základe dĺžky pedagogickej praxe respondentov. Odpovede na ostatné otázky uvádzame globálne.

1. *Viete, že sa pripravuje obsahová reforma v školstve?*
2. *Ako podľa Vás by mala vyzerat' – na čo by sa mala zamerať obsahová reforma?*
3. *Vo vzťahu k Vami navrhovaným zmenám, doplnkom v obsahovej reforme, na čo by sa malo sústrediť ďalšie vzdelávanie učiteľov materských škôl?*
4. *Viete, že sa pripravuje Konceptia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme?*
5. *Súhlasíte s pripravovanou koncepciou?*
6. *Čo by ste v pripravovanej koncepcii zmenili, doplnili, prípadne inak navrhli?*

1. otázka: Viete, že sa pripravuje obsahová reforma v školstve?

Pri analýze odpovedí na túto otázku sme zistili, že 97 % opýtaných vie o pripravovanej obsahovej reforme.

2. otázka: Ako podľa Vás by mala vyzerat' – na čo by sa mala zamerať obsahová reforma?

Uvedieme najfrekvencovanejšie odpovede na túto otázku v jednotlivých kategóriách.

- **Pedagogická prax od 0 – 10 rokov (10 respondentov)**
 - zmena filozofie výchovy
 - znížiť obsah vzdelávania
 - zamerať sa na Tvorivo – humanistickú výchovu a jej dodržiavanie
 - dostať do škôl viac emocionality

- **Pedagogická prax od 11 – 20 rokov (13 respondentov)**

Na túto otázku 1 respondent neodpovedal, 2 sa nevedeli vyjadriť a 1 odpovedal, že na to sú kompetentní odborníci.

- redukcia obsahu
- viacej emocionality
- zamerať sa na Tvorivo – humanistickú výchovu

- **Pedagogická prax od 21 – 25 rokov (15 respondentov)**

- neodpovedali 2 respondentky
- odpoveď nie si zvolili 3 respondentky
- vynechať učivo, ktoré deti nepotrebujú a doplniť praktické veci pre život
- v materskej škole ani nie je potrebná, skôr v základnej škole
- predškolská výchova by mala byť súčasťou školského systému

- **Pedagogická prax od 26 – 30 rokov (10 respondentov)**

- neodpovedali 4 respondentky
- mala by sa viac zamerať na zúšľachtovanie ľudských citov a hodnôt
- zredukovať obsah učiva

- **Pedagogická prax od 31 a viac rokov (10 respondentov)**

- neodpovedali 3 respondentky
- 2 respondentky sa vyjadrili, že nevedia posúdiť, lebo nemajú dostatok informácií

- jasne stanoviť ciele pre jednotlivé oblasti
- väčšia možnosť výberu obsahu, náplne a orientácie školy
- rámcové vymedzenie štátom

3. otázka: Vo vzťahu k Vami navrhovaným zmenám, doplnkom v obsahovej reforme, na čo by sa malo sústrediť ďalšie vzdelávanie učiteľov materských škôl?

Uvádzame najfrekvencovanejšie odpovede na túto otázku: inovačné trendy, manažment triedy, marketing školy, integrácia a inklúzia, špeciálna pedagogika, asertívny a psychologický výcvik, plánovanie a projektovanie edukačnej činnosti, práca s hyperaktívnymi deťmi, práca na počítači, cudzie jazyky, práca s nadanými deťmi, diagnostikovanie detí.

Na túto otázku 15,5 % opýtaných neodpovedalo a 5,1 % sa nevedelo vyjadriť.

4. Viete, že sa pripravuje Konceptia profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme?

Pri komplexnejšom pohľade na tieto informácie zistíme, že 81 % opýtaných vie o pripravovanej koncepcii, 14 % o nej nevie a 5 % respondentov nám na túto otázku neodpovedalo.

5. Súhlasíte s pripravovanou koncepciou?

17,2 % učiteľov neodpovedalo na túto otázku. Učitelia vyjadrili jednoznačný pozitívny súhlas s tým, že na základe ďalšieho vzdelávania v kariérom raste si zároveň zabezpečia aj vyššie finančne ohodnotenie. Vyjadrili požiadavku, aby obsah vzdelávania nebol orientovaný iba teoreticky, aby učitelia sa mohli navzájom obohatiť o vlastné poznatky a skúsenosti z učiteľskej praxe. Niektorí respondenti uvádzali, že nevedia posúdiť, prípadne nesúhlasia s navrhovanou koncepciou, avšak len v malom percentuálnom zastúpení. Podľa učiteľov by vzdelávanie sa nemalo realizovať vo veľkých aulách, kde nie je priestor konfrontovať vlastný názor. Vyjadrili tiež názor na potrebu dodržiavania psychohygieny, aby učiteľ nebol nadpriemerne stresovaný a preťažovaný.

Na základe analýzy získaných poznatkov konštatujeme, že naša pedagogická verejnosť má vedomosť o pripravovanej koncepcii, zároveň však nemá konkrétne námety a vlastné postrehy.

6. Čo by ste zmenili, doplnili, prípadne inak navrhli?

Učitelia skôr podporili možnosť organizovaného vzdelávania, niektorí ju prirovnali k vzdelávaniu lekárov. Predpokladajú, že sa automaticky zvýši status profesie učiteľa, ale nesúhlasia s realizáciou vzdelávania iba na terajších Metodicko-pedagogických centrách.

Respondenti sa vyjadrovali k potrebe organizovania kurzov a seminárov, ktoré by mali byť dobre organizačne a obsahovo zabezpečené. Naliehavo sa vyjadrili k požiadavke, aby vzdelanie bolo „konečne finančne ohodnotené“.

Ale aj napriek tomu 24,1 % respondentov sa na túto otázku nevyjadrilo.

Záver

Obsahová reforma by mala začať verejnou diskusiou s učiteľmi na všetkých stupňoch škôl, osobnými stretnutiami s odborníkmi a nie od zeleného stola. Obsahová reforma by mala podliehať rozhodnutiu tímu odborníkov... Učiteľ v materskej škole by mal mať vysokoškolské magisterské vzdelanie a neustále sa ďalej vzdelávať... Vzdelávanie by malo byť celoživotné, lebo aj zmeny v spoločnosti sú tiež celoživotné... Tieto slová uviedla jedna z respondentiek.

Aj napriek všetkým skutočnostiam, je veľmi závažujúce, že učitelia materských škôl, sa intenzívnejšie nezaujímajú o najnovšie koncepčné postupy, ktoré sú v súčasnej dobe toľko spomínané. Nedokážu adekvátne naformulovať konkrétne návrhy, ktoré by mohli byť zapracované do obsahovej reformy.

Kladíme si otázku, prečo učitelia, ak majú možnosť vyjadriť sa, nevedia využiť túto možnosť a zaujať vlastné stanovisko ku skúmanej problematike a tým prispieť k zvýšeniu ich profesionality v nasledujúcich rokoch?

Ak učitelia materských škôl nebudú komunikovať a nebudú presadzovať svoje nápady a skúsenosti, tak ich myšlienky a postrehy nebudú vypočuté a zrealizované v základných strategických materiáloch pre predprimárnu edukáciu.

Literatúra:

ČERNOTOVÁ, M. a et al. 2006. Konceptia profesijného rozvoja učiteľov v kariernom systéme. In *Pedagogické rozhľady*, č. 3, 2006. ISSN 1335-0404.

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

KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8045-352-7.

Kolektív autorov. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2006. ISBN 80-8045-431-0.

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

MIŇOVÁ, M. 2007. (Ne)zabudli sme na materské školy? In *Učiteľské noviny*, roč. 55, č. 6, 15.5.2007, ISSN 0139-5769.

MIŇOVÁ, M. 2005. Kompetencie budúcich učiteľov materských škôl. In *Teória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, RS OMEP Prešov: 2005. ISBN 80-8068-433-2.

PORTIK, M. 2002. Reflexie začínajúcich učiteľov na úroveň praktickej prípravy počas štúdia. In *Spolupráca univerzity a školy*. Banská Bystrica: 2002, Pedagogická fakulta UMB. ISBN 80-8055-638-5.

Kontaktná adresa:

PaedDr. Monika Miňová
Katedra predškolskej a elementárnej
pedagogiky a psychológie PF PU
Ul. 17. Novembra č. 1
080 01 Prešov
e-mail: minova@unipo.sk

Cizí jazyky v mateřské škole

Mgr. Marie Marxtová

místopředsedkyně Českého výboru OMEP, Mateřská škola, Praha 2, Šumavská 37, ČR

Úvod

V České republice je pro práci v mateřské škole závazný dokument „Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a v roce 2005 byl přijat Národní plán výuky cizích jazyků na léta 2005 – 2008. V tomto národním plánu se počítá se seznamováním s cizím jazykem a položením základů cizího jazyka již v posledním ročníku mateřské školy. Tuto aktivitu by měli zabezpečovat speciálně vyškolení učitelé. Na základy by měla navázat výuka cizího jazyka v první třídě.

Otázky kolem výuky

Otázek kolem výuky cizích jazyků je dodnes hodně a jsou aktuální celá století. Již Shakespeare se zamýšlel nad užitečností učení se cizím jazykům ve svém výroku: „Kéž bych vynaložil na jazyky čas, který jsem věnoval šermu, tanci a chození na medvědí štvanici.“ Jeho citát mě přivedl k zamyšlení, že nejenom Shakespeare, ale i celé generace lidí přistupovaly k učení se jazykům jako k něčemu co není zábavou, ale rozumovou záležitostí - učením. Šerm, tanec a chození na medvědí štvanici byla zábava, ale učení se cizím jazykům byla povinnost, něco, k čemu bylo třeba vynaložit úsilí.

Situace po roce 1989 v ČR

Znalost alespoň jednoho cizího jazyka se stala základem všeobecné vzdělanosti. V naší republice se po roce 1989 hledaly nové cesty jakým způsobem se učit cizím jazykům rychle, účinně a se zábavou. V kurzech pro dospělé se začaly uplatňovat metody interaktivního učení, přátelské rozhovory v cizím jazyce, virtuální hry, psychoworkmeny.

Generace mladých rodičů přicházejících do mateřských škol pociťovala nedostatek kvalitního vzdělání ve výuce světovým jazykům jako svůj handicap a přicházela do mateřských škol s žádostí, aby bylo do programu mateřských škol zařazeno seznamování dětí s cizím jazykem. V Praze převládala prosba seznamování s anglickým jazykem a v pohraničí s německy mluvícími sousedy s německým.

Mateřské školy většinou rodičům vyhověly a zařadily seznamování s cizím jazykem do svých programů formou kurzů pořádaných většinou jednou týdně. Vedle kurzů v mateřských školách začaly vznikat i různé jazykové kurzy v soukromých centrech či jazykových školách.

V mateřských školách učili lektori s dobrou znalostí jazyka ale bez pedagogického vzdělání. Ale i pedagogické vzdělání vždy není to nejlepší co můžeme pro dítě udělat.

V samých začátcích, kdy jsme zařadili do práce v naší mateřské škole seznamování dětí s cizím jazykem pracovala s dětmi v dopoledních hodinách paní učitelka z Velké Británie, která byla odborně i profesně na výši. Z pohledu rodičů měly děti to nejlepší, co jim mohlo být nabídnuto. Při práci s českými dětmi ji však chyběla znalost českého jazyka. Ve chvílích, kdy děti potřebovaly pomoci při řešení konfliktů nebo svých malých starostí, byla bezbranná. Z této zkušenosti jsem vyvodila závěr, že někdy méně z pohledu rodičů, znamená více z hlediska uspokojování potřeb samotných dětí.

Po roce 1989 nebylo v mateřských školách na čem stavět, nebyla metodika a lektori pracovali s dětmi obdobně jako se pracovalo s dětmi v základních školách. Situace se postupně velice měnila a změnila, ale vzhledem k tomu, že do mateřských škol přichází pouze mizivé procento absolventů pedagogických škol a pedagogové v mateřských školách stárnou a mnohdy nemají ani velký zájem učit se cizí jazyk je situace nadále neuspokojivá.

Současná situace

Tematika seznamování se se základy cizího jazyka v předškolním zařízení je velice aktuální i dnes dva roky po přijetí národního plánu. Metodiky vznikaly a vznikají postupně a vyškolení

učitelů jde pomalu. Samozřejmě, že během minulých let byly k dispozici i metodiky v angličtině, které bylo možno zakoupit nebo některé byly přeloženy, ale nic z toho nebylo šito na míru našich předškolních dětí a kurzů pro pedagogy bylo málo.

Nová metodika

Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I, která Vám bude dnes představena byla vydána Výzkumným ústavem Pedagogickým v Praze ve spolupráci s Libereckou jazykovou školou a Střední pedagogickou školou Jeronýmova v Liberci. Tato publikace je bezesporu velkým pomocníkem v plnění národního plánu výuky cizích jazyků.

Ve svém příspěvku bych se ráda zamyslela nad otázkami, které si často kladou rodiče, ale i pedagogové.

1. Věk dětí, kdy začít s angličtinou

Děti navštěvují v české republice mateřskou školu od tří let. Rodiče se často domáhají nebo požadují na mateřské škole, aby se jejich dítě učilo cizí jazyk co nejdříve, aby o něco nepřišlo často mají pocit, že pouze rodilý mluvčí může dítěti dát nejkvalitnější výuku.

Je shledáváno mnoho argumentů, které hovoří o vhodnosti a efektivitě těchto aktivit již od tří let věku dítěte nebo i dříve, ale i existuje mnoho názorů a argumentů opačných. Mnohé nejasnosti vznikají tím, že bývají zaměňovány dvojjazyčná výchova a cizojazyčná výuka.

Ve věku kolem 5 let se mateřský jazyk stal pro dítě základním prostředkem dorozumívání, uspokojování jeho potřeb a vyjadřování jeho přání. Dítě má dostatečnou slovní zásobu v mateřském jazyce, dokáže téměř správně vyslovovat. Pokud dítě neovládá mateřský jazyk z důvodu malé slovní zásoby nebo logopedických vad, doporučuji rodičům, aby s jazykem počkali na pozdější věk dítěte. Pro dítě při vstupu do základní školy je prioritou, aby dobře vyslovovalo a ovládalo mateřský jazyk na úrovni věku dítěte a aktivity před vstupem do základní školy zaměřilo k tomuto náročnému úkolu.

Podle názorů některých odborníků je věk kolem pátého roku považován za mimořádně příznivou etapu pro seznamování s cizím jazykem. Důvodem je typická spontánnost projevu dětí, většinou absence zábran a kontroly.

Z hlediska rozvoje jazykových schopností dítěte je tato etapa neopakovatelná. Je pro ní typická mimořádná citlivost na běžné i specifické jazykové podněty. Tato schopnost se s postupujícím věkem nezdokonaluje, ale naopak postupně mizí. Dalšími zvláštnostmi jsou značná pružnost nervové soustavy, imitační schopnosti, a úroveň rozvoje paměti hlavně převaha její mechanické složky a schopnost sluchové diference.

Při čtení knihy Dany Kutákové Vývoj dětské řeči krok za krokem jsem si potvrdila zkušenosti z dlouholeté praxe, že malé dítě se (díky napodobovacímu reflexu) snadněji naučí cizí jazyky. Z poznatků vyplývá, že pokud se naučí člověk cizí jazyk v dospělosti, bude na něm pravděpodobně možné poznat, že není rodilý mluvčí.

Ze zkušenosti v naší mateřské škole, kde se děti seznamují s anglickým jazykem intenzivně v jedné třídě od 5 let, jsem dospěla k názoru, že většina dětí si znalosti které získala v mateřské škole formou napodobování řeči za použití, písni, říkadla a her uchovala po odchodu z naší mateřské školy a měla možnost stavět na základech mluvené napodobovací řeči a hlavně získala kladný vztah k anglickému jazyku. Do třídy jsou zařazeny i děti anglicky mluvící a děti z dvojjazyčných rodin. Díky svým cizím kamarádům mohou používat a používají děti angličtinu dle potřeby i při hře. Nutno však zdůraznit, že paní učitelka, která s dětmi pracuje je výborný pedagog, který dokáže své znalosti a vědomosti nenásilnou hravou formou předávat dětem.

2. Metoda výuky cizího jazyka - přímá

Metodu výuky cizích jazyků, kterou využíváme v naší mateřské škole je někdy označována jako metoda mateřská či naivní. Tato metoda umožňuje dítěti osvojování dalšího jazyka obdobným

způsobem, jako si osvojuje jazyk mateřský. Metoda vychází z běžné komunikace, ke které dítě jazyk potřebuje. Hlavní složkou této metody je poslech. Je poměrně velice důležité, aby cizí jazyk dítě používalo soustavně v komunikaci s určitými osobami, za podpory vzájemné citové vazby. Metoda přímá je nejvhodnější pro učení dětí v předškolním věku. Při přímé metodě se rozhodně nemá překládat z jednoho jazyka do druhého, jazyk se učít nezávisle, aby se nenarušovala již vytvořená schémata jazykového rozvíjení.

Metodu přímou položil jako základ pokusu na svých dětech i slovenský lingvista, jenž napsal o bilinguismu několik publikací, docent na univerzitě Komenského v Bratislavě Josef Štefánek. Se svou manželkou Slovenkou vychovávali své dvě děti bilingvidně tzn. umělý bilingvismus.

Docent Štefánek mluvil na své dvě děti pouze anglicky. Anglicky spolu mluví s dětmi dodnes, i když jim nabízel, že přejdou na slovenštinu. Na angličtinu si se svým otcem zvykli, považují ji za normální i když jejich dominantním jazykem je slovenština. Ve své knize Jeden člověk, dva jazyky docent Štefánek, nyní žijící v Lucembursku, problémem bilingvismu velice odborně a zajímavě popisuje.

Když jsme zřídili anglickou třídu, ve třídě pracovala paní učitelka, která na děti mluvila pouze anglicky a děti nevěděly, že paní učitelka je Češka. Po absolutoriu učila děti v odpoledním kroužku i když navštěvovaly základní školu. Některé děti i po letech měly tendenci s paní učitelkou hovořit pouze anglicky.

Za své praxe jsem se setkala několikrát s pokusy, kdy nejeden z rodičů hovořil na dítě pouze německy nebo anglicky, i když sám byl Čech.

Názory na výše popsanou problematiku v rodině se však mohou různit. Klinická logopeda PaedDr. Dana Kubálková zastává názor, že děti jsou dnes méně psychicky odolné než dříve. Jsou na ně kladeny velké nároky ze strany rodičů, kteří mnohdy zastávají názor čím dříve tím lépe. Dítě z přemíry aktivit může být přetížené, neurotické a může dojít i k zadržávání či naopak k omezení mluvení. Ve všech oblastech výchovy a tedy i ve výuce cizích jazyků platí pravidlo přiměřeně.

Velikost skupiny

Pro velikost skupiny dětí platí pravidlo stejné jako při výuce cizích jazyků obecně - čím méně tím lépe. Máme vyzkoušené, že skupina dětí kolem 6- 8 dětí je ideální.

Závěr

Nezáleží přesně na věku dítěte, kdy se s jazykem začne - 4 nebo 5 let, ale především na kvalitě učení, na metodách a prostředcích, které budou použity, na prostoru a čase, a na osobnosti pedagoga. Nezáleží na množství vědomostí, které děti získají, ale na tom, aby dítě získalo vztah k cizímu jazyku, naučilo se používat cizí jazyk bez zábran a ostychu, aby došlo k jeho zájmu o cizí jazyk, k zaujetí cizím jazykem a k uspokojení při seznamování se s cizím jazykem.

Kontakt:

Mgr. Marie Marxtová
 Mateřská škola,
 Šumavská 37
 Praha 2
 Česká republika

Angličtina v mateřských školách v České republice

Jiří Šoltys, Asociácia Wattsenglish Ltd., Liberec, ČR

Anotácia: Příspěvek přibližuje metodické materiály pro výuku angličtiny v mateřských školách, jejichž vznik a uplatňování podporují relevantní státní orgány české republiky. Dále jsou v příspěvku představeni vzdělávací programy pro pedagogy a děti od britské společnosti Wattsenglish Ltd., akreditované MŠMT České republiky

Klíčové slová: angličtina, anglický jazyk, mateřské školy, metodika výuky, wattsenglish, programy vzdělávání

Vážení kolegové, vážené dámy, vážení pánové!

V České republice stejně jako v celé střední Evropě se anglický jazyk stává nezbytným předpokladem k práci pro většinu kvalifikovaných zaměstnanců. Rodiče, pedagogové i státní orgány si uvědomují, že nejlepších výsledků při osvojování si cizího jazyka dosáhneme, pokud akvizici základů anglického jazyka zahájíme již v předškolním věku. Díky tomu se již v Národním plánu výuky cizích jazyků, který schválila vláda v roce 2005, počítá s podporou zavádění cizího jazyka do mateřských škol. Na základě požadavku od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, resp. Výzkumného ústavu pedagogický v Praze (VÚP), vypracovala britská společnost Wattsenglish Ltd. metodické materiály pro učitele mateřských škol. Tyto materiály – složené z publikace a DVD, které obsahuje ukázky práce učitele s dětmi a audio soubor pro procvičení správné výslovnosti – se pod názvem „Průvodce metodikou výuky anglického jazyka v mateřské škole I” zdarma distribuovaly na počátku tohoto roku prostřednictvím Národního institutu pro další vzdělávání do cca. 1000 mateřských škol po celé ČR.

Ačkoliv byla distribuce těchto didaktických materiálů založena na principu dobrovolnosti a byly předávány pouze mateřským školám, které mají o metodiku výuky angličtiny zájem, všech tisíc kusů bylo velmi rychle rozebráno a v současné době zvažuje VÚP dotisk. K podpoře vzdělávání učitelů v těchto metodických přístupech byla udělena českým Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy společnosti Wattsenglish Ltd. v květnu 2007 akreditace na vzdělávání pedagogů mateřských škol. Čeští pedagogové proto mohou využít prostředků z Fondu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a zúčastnit se vzdělávacích programů založených na ucelené metodické koncepci.

Britská společnost Wattsenglish Ltd., zahájila v ČR od září tohoto roku programy Learn and Play, které podle zadání mateřské školy kombinují metodicky vzdělané lektory Wattsenglish a interní učitelky mateřských škol. Tyto programy financované rodiči jsou založeny na spolupráci rodilého mluvčího a pedagogů ze školky. Metodicky vzdělaný rodilý mluvčí představuje pro děti tohoto věku autentický kontakt s jazykem a výrazný motivační faktor, neboť komunikace je pro předškolní děti vždy nástrojem neoddelitelným od reality.

Všechny programy mají vedle rodilého mluvčího ještě jednoho společného jmenovatele a tím je metodická a materiálová podpora všech zúčastněných pedagogů, možnost metodických konzultací a absolvování akreditovaných kurzů a v neposlední řadě také přístup na vzdělávací internetový portál, na kterém dochází k výměně informací mezi pedagogy a kde si lektori mohou stahovat strukturované aktivity, audiovizuální záznamy apod.

Výukové metody Wattsenglish vychází z několika základních principů plně akceptujících přirozená vývojová specifika dětí odpovídající věkové kategorie. Metodická východiska vzdělávání dětí jsou samozřejmě značně odlišná od výuky dospělých. Vzdělávání dětí akcentuje přecházení od konkrétního k abstraktnímu a postupnému budování jazykových struktur. Základní principy

přibližuje následující ukázka z publikace (Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I., 2006, str. 8.)

Nepřímé učení – didaktika nemůže připomínat klasickou výuku se slovy jako prvky. Jazyk není pro děti oddělitelný od reality, kterou zažívají. Rády imitují hlasy z písniček a scének, napodobují postavy z příběhů a jejich způsob vyjadřování. Baví je pohádky, říkanky a hádanky, a tím i nové zvuky, které se v nich objevují. Tímto způsobem zapojují stejné oblasti rozumu, které používají k osvojení mateřského jazyka. Dochází k nepřímému, ale nejvíce efektivnímu učení.

Využití her a pohybu – vhodné jsou metody prožitkového a kooperativního učení hrou a takovými činnostmi, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat. U dětí vzniká často největší motiv ke komunikaci právě při hře. Vhodné podmínky k výuce vytváříme tehdy, pokud jsou hry zábavné a vzrušující a pokud jsou navíc koncipovány tak, aby umožňovaly všem dětem vyniknout. Pohyb je důležitým prostředkem jak k neverbální komunikaci, tak k odreagování.

Schopnost porozumět – děti rozumí základním významům mateřského jazyka dávno před tím, než jsou schopné samostatného projevu. Ze stejného principu vychází i výuka cizího jazyka v předškolním věku. Děti reagují na určitý podnět vyslovený v cizím jazyce, aniž by měly samy jakékoliv sdělení formulovat. Cizí jazyk je poté osvojován stejně přirozeně jako mateřský, děti chápou smysl celých výroků. Učitel dále probouzí motivaci k porozumění mimikou, gestikulací, obrázky, loutkami apod.

Rozvíjení představivosti – děti prožívají scénky a příběhy naplno. Učitelé napomáhají vytvářet pohádkové prostředí. Díky vyvinuté dětské fantazii umožňuje gradování příběhů v pohádkách nebo písničkách operovat s cizím jazykem jako s jejich mateřštinou.

Aktivace všech smyslů – kognitivní vývoj dítěte stojí na zapojení všech smyslů. Mateřský jazyk si dítě osvojuje prostřednictvím vícesmyslové motivace, stejně tak musíme v předškolním věku přistupovat k předávání cizojazyčných dovedností. Při výuce jazyka navíc děti procvičují manipulační činnosti, konstruktivní a grafické činnosti, jsou využívány i smyslové a psychomotorické hry a hry hudební a hudebně pohybové.

Střídání činností – děti se soustředí jen v rámci minut, proto musí být výuka živá a prostoupená hrou a pohybem. Aktivitu je třeba střídat po pěti až deseti minutách, zařazovat podle potřeby hry podněcující aktivitu dětí i činnosti zklidňující. Je vhodné uplatňovat často aktivity, které jsou dětem známé, zvyšuje se tak jejich pocit sebedůvěry a jistoty.

Upevňování – opakováním aktivit děti nacházejí potřebnou sebedůvěru. Děti potřebují potvrdit význam sdělení v cizím jazyce. Je třeba si uvědomit, že proces vstřebávání jazyka před tím, než je dítě schopné jazyk vyprodukovat, může být dlouhodobý. Případný stres z mluvení může odstranit sborové opakování písniček či říkanek nebo různé zábavné formy drilu.

Individuální přístup – učitel musí věnovat v co největší možné míře individuální pozornost každému dítěti. Důležitou součástí procesu výuky je pochvala. Nečekáme s pochvalou na samostatný projev, dítě chválíme již za pokus nebo správnou (i motorickou) reakci.

Užití mateřského jazyka – při výuce může být buď důsledně užíván jen cílový jazyk, může však být účelně využíván i jazyk mateřský. Výhody užití mateřského jazyka při výuce jsou zřejmé - zvyšuje

sebejistotu, usnadňuje čas při zadávání instrukcí, umožňuje dětem vyjádřit to, co cítí potřebu říci, ale v cílovém jazyce vyslovit nedokážou.

Při užívání pouze cílového jazyka při výuce je nutno ve zvýšené míře uplatnit neverbální prostředky komunikace – gesta, mimiku, využívání názorných pomůcek a obrázků.

Při kombinaci obou jazyků je vhodné zřetelně vyznačit dobu, kdy je nutné používat cílový jazyk – např. loutka, která rozumí jen angličtině, „anglické“ klobouky (všichni si nasadí na hlavu např. papírovou čepici, v tom okamžiku mluví jen anglicky). Po celou dobu, kdy pracujeme s danou rekvizitou, je ale nutné striktně užívat pouze cílový jazyk. Pokud použijí mateřský jazyk děti, nemusíme je opravovat – pouze na něj nereagujeme nebo dáme najevo, že v tuto chvíli loutka, nebo my, nerozumíme.

Uplatňování těchto principů pomáhá současně rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný vývoj, jeho osobní spokojenost a pohodu.

LITERATURA:

WATTS, S. aj.: Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I. 1. vyd. Praha: VÚP, 2006. 50 s.
ISBN 80-87000-06-4

Kontakt:
Jiří Šoltys
Asociácia Wattsenglish Ltd.,
Jabloňová 445
Liberec, ČR
www.watsenglish.com

Predstavenie alternatívneho programu Predškolská výchova prostredníctvom umenia

Nagy Jenóné, Pedagogická fakulta Tessedik Sámuel, Szarvas, Maďarsko

Abstrakt: Príspevok približuje situáciu ohľadom programu predškolskej výchovy v Maďarsku. Pozornosť sústreďuje na alternatívny program Predškolská výchova prostredníctvom umenia, ktorého autorkou je Nagy Jenóné. Program stojí na pilieroch emocionálnej výchovy detí predškolského veku, na učení prostredníctvom estetických zážitkov. V príspevku je načrtnutý rámec činností a možností oboznamovania sa s týmto alternatívnym programom.

Kľúčové slová: program pre materské školy, výchova umením, estetické zážitky, ľudové tradície, publikácie.

Pozdravujem Vás s veľkou úctou a prihováram sa vám prostredníctvom hudby vám známeho a určite blízkeho hudobníka Bedřicha Smetanu. Jeho Vltavu často používame v našej každodennej praxi. Nedávno sme spolu s deťmi vymysleli na túto hudbu hudobno-pohybovú kreatívnu hru, v ktorej sme sa zahrali na to, ako sa rodí z malého potôčika veľká rieka. Táto romantická hudba sa nám v materskej škole osvedčila aj ako výborný prvok pri upokojení nielen detí, ale i rodičov pri ich príchode do škôlky. V rámci nášho výchovného programu môžeme denne pri vstupe do škôlky *umenia* počuť hodnotnú, tichú hudbu, ktorou sú deti i rodičia vítaní. Naše učiteľky materských škôl zozbierali podľa jednotlivých ročných období najvzácnejšie klasické skladby, ktoré sme vybrali, aby sme nimi ráno vítali prichádzajúce deti.

Odborné možnosti materských škôl v Maďarsku

Do roku 1996 mohla každá materská škola v Maďarsku pracovať len s ústredným programom vydaným ministerstvom školstva. V roku 1996 ministerstvo školstva tento jednotný ústredný program výchovy pre materské školy zrušilo. Do roku 1998 mala každá materská škola za úlohu vypracovať svoj vlastný program. Mohli sa rozhodnúť, či budú spoločne pracovať podľa alternatívneho programu vo výchove alebo vypracujú na základe viacerých programov svoj vlastný výchovný program. Tento krok dával učiteľkám voľnosť v ich výbere vzhľadom na zameranie škôlky. Bolo by však veľmi užitočné, aby tieto kroky boli podchytené i zákonom.

Prečo alternatívny program Predškolská výchova prostredníctvom umenia?

Teoretické východiská - v osobnosti dieťaťa sa v poslednom čase ukazujú znaky emocionálneho zničenia. V materských školách nebola preferovaná výchova umením, je to o to smutnejšie, že sa tak dialo práve vo vlasti Zoltána Kodálya. Radšej sme sa v materskej škole zaoberali rozumovou výchovou – prvoukou (rozvíjaním poznania), matematickou výchovou (matematickými predstavami) a počítačom. Moju tézu potvrdzuje neurobiológ Tomáš Freund, člen Maďarskej akadémie vied. Freund vedecky dokazoval a potvrdil, že estetické zážitky motivujú najsilnejšie v mozgu detskej učebnej chodby.

Riešenie problematiky - treba napísať taký program, ktorý má základný pilier v emocionálnej výchove a posilňuje kreativitu prostredníctvom umenia. Vychádzala som z učenia Kataríny Forraiovej, Márie Montessoriovej, Rudolfa Steinera (Waldorf). Dovolím si povedať, že som veľmi pyšná na mojich predchodcov. Katarína Forraiová bola žiačkou ako aj následníčkou Zoltána Kodálya, pokračovala v zbieraní a publikovaní vhodných ľudových piesní, hier, tancov a riekaniak pre deti predškolského veku. Bola som jej študentkou, v mojej práci vyberám teda len „z čistého prameňa“ a nedovolím, aby do mojej dielne (materských škôl) prostredníctvom médií prenikala komerčná hudba, lebo do inštitucionálnej, kvalitnej výchovy to podľa mňa nepatrí. Prebrala som mystiku, magickosť z Waldorfskej pedagogiky, lebo viem, že s touto metódou sa dá dobre rozvíjať dieťa vo veku od 3 do 7 rokov. Výchova detí v minulom režime bola príliš dospelá a realistická. Montessoriová ma naučila dôležitú vec: „Dieťa treba nechať robiť samostatne. Ak už niečo samo dokáže, netrebu mu pomáhať“.

Charakteristika alternatívneho programu Predškolská výchova prostredníctvom umenia

Program je stabilne postavený na princípoch psychológie, pedagogiky, pedagogickej praxe a sústave pomôcok. Náš program bol vydaný prostredníctvom výberového konania Ministerstvom školstva spolu s metodickými príručkami, ktoré boli neskôr prepracované. V súčasnosti je tento alternatívny program výchovnej program súčasťou prípravy budúcich učiteliek materských škôl. Na vysokej škole sa vyučuje v štyroch semestroch. Doposiaľ publikačne vyšiel v týchto podobách - *Kreslenie, modelovanie, ručné práce*, kde nájdeme 150 výtvarných techník. Ďalej vyšiel pre učiteľky metodický materiál kontrolného systému pre hodnotenie celej skupiny, s ktorou v materskej škole pracujú, čo môže učiteľkám pomôcť individuálne hodnotiť deti, ich napredovanie a rozvíjanie schopností.

Základy programu z pohľadu psychológie

Vychádzam zo školy psychológie Adlera, súčasne staviam na sústave emócií Tihaméra Kissa a použila som prvky teórie kreativity Arthura Koestlera. Podľa 14-tich základných bodov používam Adlerovu stmelujúcu výchovu, s ktorou som sa oboznámila v roku 1987 vo Švajčiarsku prostredníctvom istého psychológa, ktorý sa zaoberal individuálnou výchovou. Mravná výchova, sociálne emócie, estetické city a intelektuálne emócie dieťaťa a diferencujem vo vyššej citovej sfére podľa Tihaméra Kissa. Na základe teórie Arthura Koestlera som vychádzala v tvorbe programu z toho, že kreativitu dieťaťa môžeme najviac rozvíjať humorom, objavovaním a umením.

Schéma výchovného programu

Cieľ výchovy		Úlohy výchovy
	Rámec výchovy	
Vytvorenie zdravého spôsobu života		Citová výchova a spoločenský kontakt

Rámec činností

- zachovávanie tradícií, ľudových tradícií
- slávnostné dni umenia

Formy činností

- hry (do hier integrovať učenie)
- rozprávky, básne, dramatické hry
- spev, hry so spevom, počúvanie hudby
- kreslenie, modelovanie, ručné práce
- pohyb, pohybové hry
- aktívne spoznávanie a obľúbenie si prostredia
- činnosti pracovného charakteru
- systém stykov materskej školy
- rodina, škola, osvetové inštitúcie, remeselníci, tvorcovia
- miestne a celoštátne združenia
- očakávaný výsledok vývoja na konci predškolského veku

Tento obraz nám ukazuje, že výchova je najdôležitejšia v materskej škole. Podľa ročného obdobia zachovávame ľudové tradície a významné dni umenia, pri ktorom hrajú významnú úlohu obsah a formy činností. Je pravdou, že vychovávame predovšetkým prostredníctvom umenia. A takéto činnosti integrujeme aj do zložiek, ktoré do umenia nepatria.

Oboznámenie sa s usporiadaním tried v materských školách, v ktorých postupujú podľa spomínaného alternatívneho programu (prostredníctvom obrazu).

- v každej triede je rozprávkový kútik, ktorý je svojou formou i farebne esteticky komponovaný;

- v každej triede je hudobný kútik;
- podobne máme v triedach výtvarné kútiky, v ktorých máme špeciálne pomôcky, tie sú deťom k dispozícii na prístupnom a viditeľnom mieste;
- pre rodičov máme informačnú tabuľu, informácie pre rodičov sú usporiadané podľa obsahového zamerania;

Umožňujem učiteľkám, aby si každá mohla usporiadať triedu inak, podľa svojich predstáv, ale hlavné spoločné znaky nájdeme v každej materskej škole.

V Maďarsku sa s programom môžu oboznámiť učiteľky materských škôl v týchto formách vzdelávania: celoživotné vzdelávanie – udržiavanie vzťahov; semináre celoštátnych združení (1 497 členov), župných združení (11).

Uvediem počty materských škôl, prostredníctvom ktorých sa môžu učiteľky oboznamovať s týmto programom v praxi:

- počet MŠ na báze nášho programu (8),
- počet modelových MŠ (1),
- počet bratských MŠ (42).

Pedagogická fakulta Vysokej školy v Szarvasi poskytuje vysokoškolské vzdelanie budúcim pedagógom materských škôl. Naše ďalšie možnosti vzdelávania sú akreditované dvoma akreditačnými komisiami. Program je doposiaľ preložený do siedmich jazykov.

Kvalite programu pomáha i fakt, že sa vychádza z učenia Kataríny Forraiovej. Všetky horeuvedené možnosti zabezpečujú kvalitné a kvalifikované vzdelávanie učiteliek materských škôl.

Kontaktná adresa:

Nagy Jénóné, Baross út. 51. 1/1., 5000 Szolnok

Inštitúcia:

Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógiai Főiskolai Kar
Továbbképzési és minőségfejlesztési iroda

Szabadság út. 4. Pf.6.

5540 Szarvas

e-mail: nagyjenone@szv.tsf.hu

Hlasová výchova ako súčasť prístupu tvorivou dramatikou v predškolskej výchove a vzdelávaní

Dana Kollárová

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky PdF, Trnavská univerzita v Trnave

Abstrakt: Metóda tvorivej dramatiky v materskej škole vytvára priestor na rozvíjanie sociálnej vnímavosti. Ide v nej v prvom rade o prístup k výchove a k vzdelávaniu založený na kontakte a komunikácii, ide o sociálno-estetické učenie. Najvhodnejšou cestou k uplatňovaniu jej metód je literárna predloha. Aby deti porozumeli literárnym textom, dôležitým predpokladom je ich správna vnútorná (myšlienková) i vonkajšia (prednesová) interpretácia, s funkčným požitím výrazových prostriedkov hlasu a reči. Preto má význam zaoberať sa hlasovou prípravou pedagógov.

Kľúčové slová: hlasová výchova, interpretácia, komunikácia, literárny text, tvorivá dramatika.

Tvorivá dramatika ako komunikácia a kontakt

Predpokladom medziľudských vzťahov je vzájomný kontakt ľudí, dorozumievanie, sprostredkovanie informácií, myšlienok, emócií – komunikácia. Slovo komunikácia sa vyvinulo z latinského *communicare*. V latinčine *communicare* znamená *communem reddere* – urobiť spoločným, t. j. sprostredkovať svoje myšlienky, predstavy, zábery niekomu inému (Jirkal, 2002).

Základom tvorivej dramatiky je komunikácia a kontakt. Jednou zo základných podmienkou kontaktu je prirodzený kontakt pohľadom. Mnohí z nás to nedokážu. O niečo menšie problémy nám už robí fyzický kontakt. Bláhová (1996) pripomína, že ak naše kontakty a konania majú byť prirodzené, teda ak vychádzajú z nás dobrovoľne, musíme sa naučiť zvládnuť dva priestory: skutočný (ten, v ktorom sa práve nachádzame), vymyslený (ten, v ktorom si predstavujeme navodenú situáciu).

Obidva sa musíme naučiť zvládnuť vnímať celým telom a všetkými zmyslami. Práve kontakt robí tvorivú dramatikou tým, čím je (a o čom je). Tam, kde je kontakt, je predpoklad, že nastane komunikácia. Kde je komunikácia a kontakt, môže prísť k nezhode, prípadne ku konfliktu. Vtedy sa obyčajná ľudská situácia mení na dramatickú situáciu, a pre nás prichádza možnosť vstúpiť do roly a zahrať si dramatickú hru, pri ktorej môžeme improvizovať – to je podstata učenia tvorivou dramatikou.

Dieťa žije v kontakte s inými ľuďmi. Od útleho veku je členom určitej skupiny, patrí do sociálneho prostredia. Hra v detstve je charakteristická striedaním rôľ, do ktorých deti vstupujú zväčša preto, že chcú niekoho, niečo napodobniť. Prostredníctvom týchto vstupov do hry sa učia – získavajú informácie o okolitom svete. Tento proces spájame s pojmom sociálne učenie. Valenta (1999, s. 63) o sociálnom učení píše „že prebieha predovšetkým v interakcii človeka s inými ľuďmi prostredníctvom vzťahov. Hlavným teritóriom učenia sú sociálne situácie“. Pri výbere modelových situácií, ktoré využívame vo výchovno-vzdelávacom procese by mal dospelý brať do úvahy, aký „repertoár“ sociálnych situácií dieťa má, aby chcelo a mohlo do komunikačnej situácie vstúpiť. Podobný názor má i Zelina (1996, s. 144), ktorý píše že „z hľadiska výchovy má byť komunikácia intencionálna, t. j. vedená s nejakým zámerom, cieľom, ktorý je v súlade s teóriou progresívneho rozvoja osobnosti dieťaťa“.

Tvorivá dramatika hovorí *jazykmi ľudského tela* – rozvíja komunikáciu zvukom, slovom, pohybom, farbou, priestorom, a niet dôvodu nevyužiť jej potenciál už v materskej škole. Nie je ťažké vytvoriť deťom takéto prirodzené podmienky, musí to však vychádzať z vedomostí, srdca a z úst učiteľky materskej školy.

Tvorivá dramatika ako prístup k výchove a vzdelávaniu

Máme teda viacero spôsobov, ako môžeme komunikovať so svetom a vyjadriť svoj postoj k daným skutočnostiam. Dieťa predškolského veku všetky tieto spôsoby prirodzene využíva, je však na nás, do akej miery ich dokážeme *prirodzeným* spôsobom rozvíjať. Podstatou prístupu k výchove a vzdelávaniu metódami tvorivej dramatiky je práve rozvíjať v deťoch to prirodzené, čo v nich je a ne-

vštepovať im to, čo v nich nie je, len aby sme si ich prispôbili na náš *dospelácky* obraz, ktorý môže byť často značne zdeformovaný.

Pre malé deti je veľmi dôležitý práve náš príklad. Spomeňme si na výrok psychológa Junga, ktorý dosť drsne vyslovil názor, že dieťa nevychováva to, čo dospelý „*kecá*“, ale to, aký je. Teda i učiteľka nepôsobí na dieťa len tým, ako sa zámerné, kontrolované správa, ale rovnako, ak nie viac tým, ako sa správa, keď si neuvedomuje, že je sledovaná. To je dôkazom jej schopnosti komunikácie a sociálnych zručností. Komunikácia je súčasťou sociálnych zručností, teda i sociálnej hry, resp. súhry. Pre tvorivú dramatikú je charakteristická hra v role, ktorá pripravuje dieťa pre budúcu životnú rolu. Prostredníctvom rolových hier sú deti vedené k spoznávaniu samých seba, okolitého sveta, až po spoznávanie iných. Učia sa pristupovať k tomu druhému v zmysle – „čím ma môžeš obohatiť“. Učiteľky materských škôl majú obrovskú devízu v tom, že sú v kontakte s deťmi, ktoré sú veľmi otvorené komunikácii s učiteľkou v rôznych situáciách počas dňa. Je však pravdou i to, že už tieto deti si z rodinného prostredia prinášajú so sebou „výbavu“ *byť lepší než ten druhý*, a nie takú, čo *môžem nájsť v tom druhom*.

V tvorivej dramatike možno nájsť i psychologické východiská. Macková (2004) ich vysvetľuje tým, že dieťa sa prostredníctvom kľúčovej metódy ocitne v role niečoho, niekoho. Tým nadobudne určitú skúsenosť. Nakonečný (1995, s. 703) okrem toho, že považuje *skúsenosť* za „(...) aktívny prvok pamäti, ale proces získavania skúseností a zmeny, ktorú skúsenosť následne vyvolá, tvorí podstatu učenia ako zdroja poznania a prostriedok interakcie človeka s okolím“. Možno povedať, že uvedená definícia hovorí o význame využívania tvorivej dramatiky pri získavaní poznatkov. Tým, že dieťaťu dáme možnosť vstúpiť do kontaktu s touto skúsenosťou – je predpoklad, že to zanechá v ňom výraznú pamäťovú stopu a zmeny v myslení.

Spomeniem i dramatické východisko, ktoré sa však skôr približuje k divadlu. Dieťa tu síce tiež získava skúsenosti, ale pozornosť je sústredená na získavanie skúseností z oblasti dramatického umenia. To smeruje k inscenačnej tvorbe, resp. k javiskovému tvaru. Keď *vo vyučovaní* tvorivou dramatikou hovoríme, že ide v prvom rade o skúsenosť, v ktorej je *dôraz na procese*, v *dramatickom umení* je ťažisko *vo výslednom tvare*. Ak aj majú deti počas prípravy dramatizácie skúsenosti, nie sú totožné s tými, ktoré sú v prirodzenom hernom konaní, pretože v tvorivom procese pristupujú k tejto skúsenosti s tým vedomím, „*ako to bude na javisku vyzerat*“. Tento rozmer vo výchove a vzdelávaní tvorivou dramatikou nie je prítomný. Zmyslom tvorivej dramatiky teda nie je výsledná umelecká tvorba, ale prirodzená činnosť detí.

Tvorivá dramatika ako sociálno-estetické učenie

Nemožno však v žiadnom prípade popierať, že tvorivá dramatika vychádza z výrazových prostriedkov dramatického umenia. Toto učenie sa narábať s výrazovými prostriedkami je nasmerované však na komunikatívne zručnosti – na význam i krásu reči, hlasu, pohybu, schopnosť cítiť priestor – na slovnú i mimoslovnú komunikáciu a celkové sociálne zručnosti.

Musím však vyvrátiť mylný názor mnohých pedagógov, že tvorivá dramatika je výchova k herectvu. V žiadnom prípade to tak nie je. Od učiteľky sa však tento predpoklad vyžaduje preto, že musí vždy dokonale zvládnuť jednu zo základných uvedených metód tvorivej dramatiky – hru v role. Mala by vystihnúť moment, kedy do nej vstúpiť, a kedy z nej vyjsť. Ak učiteľka rozohráva s deťmi situáciu tým spôsobom, že je priamou účastníčkou hry, možno hovoriť o priamom vedení, ak však motivuje a riadi hru detí zvonka usmerňovaním, ide o nepriame vedenie. Deťom je bližšie práve priame vedenie. Učiteľka materskej školy by mala mať zmysel pre priestorové cítenie, rytmus, temporytmus, dynamiku, pre gradáciu. Každá situácia je iná, vystupujú v nej iní ľudia – literárne postavy. Vstupom do ďalšej novej úlohy (roly) sa mení jej konanie, jej reč, mimika, gestá, chôdza, rytmus, tempo.

Učiteľka by mala dokázať správne motivovať deti prostredníctvom verbálneho faktora. Teda slovom – rečou a moduláciou hlasu by mala motivovať dieťa k vyjadreniu situácie, vlastného postoja, spôsobu vyjadrenia, a nie názornosti, že mu to ukáže, ako by to malo podľa nej byť. Prvým spôsobom dieťa prirodzene rozvíjame (ide o prístup tvorivou dramatikou), je však pre učiteľku náročnejší. Druhý

je častejším javom v materskej škole, možno tým, že je pre učiteľku jednoduchší – dieťa napríklad vetu intonačne po učiteľke zopakuje, prípadne učiteľka usmerní dotykom pohyb dieťaťa (strom urob takto).

Učiteľky v materskej škole denne okrem sociálnej a pedagogickej komunikácie vstupujú do procesu literárnej komunikácie. Učiteľka by teda nemala mať zábrany nielen nahlas, ale výrazne prečítať deťom literárny text tak, aby deti oslovila prostredníctvom obrazov a predstáv, ktoré text prináša. To môžeme dosiahnuť jedine vtedy, ak sa naučíme funkčne uplatňovať výrazové prostriedky reči a primerane pracovať s moduláciou hlasu a artikulačného prúdu. Stretnutie s detskou literatúrou prostredníctvom výrazného čítania učiteľky by malo priniesť dieťaťu estetický zážitok. Aj to je jeden z dôvodov, prečo hovoríme o tvorivej dramatike ako o sociálno-estetickom učení.

Kľúčové metódy a prostriedky tvorivej dramatiky

Hra v situácii – prostredníctvom navodenia simulovanej dramatickej situácie vzniká dramatická hra, s ňou nutná komunikácia. V našej práci tieto situácie vznikajú z podnetov literárnej komunikácie, vychádzame teda zo situácií, ktoré nám ponúka intencionálna literatúra. Machková (1995) v tejto súvislosti pripomína, že sebavynaliezavejšia učiteľka neprejaví toľko fabulačnej a charakterizačnej invencie, ako dobrý či vynikajúci spisovateľ. Postavy, ich vzťahy, prostredie a dejovú líniu treba vnímať ako priestor pre tvorivosť, ktorý by mala učiteľka využiť. Pre deti v tomto veku je veľmi dôležité vedieť, že sa môžu dostať do rôznych situácií, ktoré môžu byť nebezpečné, smiešne, zahanbujúce, neriešiteľné. Preto je dôležité ich na to pripraviť. Riešenie existuje vždy a táto metóda ponúka cesty k tomuto riešeniu.

Hra v role – táto metóda ponúka priestor pre spomínanú improvizáciu a tvorivosť, pretože „improvizátor“ si môže vyskúšať rôzne životné úlohy, ktoré vznikajú v životných situáciách, alebo problémy súvisiace s detským hrdinom z rozprávok. V uplatňovaní literárnej komunikácii dávame deťom priestor vyjadriť sa v úlohe (*v role*) niektorej z postáv. Ak má byť výchovno-vzdelávací proces realizovaný metódou tvorivej dramatiky, musí učiteľka viesť vstúpiť do rôznych sociálnych rôľ. Iba tak sa stane súčasťou dramatickej hry a zároveň partnerom v tejto hre. O tejto metóde môžeme povedať, že je základnou metódou komunikačnej hry.

Interpretácia – metódu interpretácie v súvislosti s literárnym textom možno považovať za nevyhnutný krok, ak chceme pristúpiť k všetkým uvedeným metódam tvorivej dramatiky. Ak chceme začať riešiť konfliktnú situáciu, ktorá nastala medzi postavami literárneho textu, musíme si viesť dôkladne rozobrať a vysvetliť vznik tejto situácie a vzťahy v nej, iba tak môžeme vstúpiť do role a začať konať. Niektorí autori o tejto metóde tvrdia, že sa využíva skôr v záujmovo-umeleckej činnosti. Áno, ale dovoľím si doplniť, že to isté platí i v dennom živote. Ak vznikne problém, skôr než zareagujeme a niečo povieme, mali by sme si ho najskôr „dešifrovať“ a potom myšlienky interpretovať. Jeden text, jeden ľudský konflikt môžu viacerí interpreti chápať viacerými spôsobmi, to znamená, že viac odlišných interpretácií je správnych. Táto metóda vedie teda k rešpektovaniu rôznych názorov, učí deti byť tolerantnými. Učiteľka by mal viesť deti, aby dokázali vysloviť viacero interpretácií, pohľadov, napríklad príčiny rozhodovania literárneho hrdinu, dôsledok jeho nesprávneho konania, určiť základné rozdiely medzi konaním protagonistov, porovnať prostredia, v ktorých sa dej odohráva a pod. V súvislosti s interpretáciou musím pripomenúť, že interpretovať neznamená iba prerozprávať niekomu niečo hlasom, v ktorom sú vložené i povahové vlastnosti interpreta (hráča v role). Je to tiež študovanie literárneho textu (alebo životnej situácie), kde ide o vniknutie do jeho podstaty a pochopenia zmyslu textu (životnej reality). Tomu však predchádza analýza. Túto analýzu môžeme deťom uľahčiť práve tým, že im nielen intonačne zaujímavovo prednesieme literárny text, ale naučíme ich ísť po jeho význame – hrou v role, hrou v situácii a ony budú chcieť interpretovať svoj pohľad.

Dramatická hra a improvizácia sú prostriedkami a zároveň integrujúcimi prvkami špecifických metód tvorivej dramatiky. Dramatická hra je motivačný prvok k spôsobu vyjadrenia. V improvizácii ide o pohotové vyjadrenie sa v dramatickej situácii, zaujať postoj (napríklad postavy z literárneho textu). Prostredníctvom nej si môžeme osvojovať rôzne spôsoby konania. Improvizácia je teda zrkadlom tvorivosti človeka. V súvislosti s tvorivosťou Zajac (1990) o nej hovorí ako o schopnosti, ktorá posúva svet

dopredu, rieši nové a nové úlohy. Improvizáciu možno považovať za nevyhnutnú schopnosť každej učiteľky materskej školy.

Dramatizácia a tvorivá dramatika

Uviedla som základné metódy, ktoré uplatňuje tvorivá dramatika vo výchovno-vzdelávacom procese. Tvorivá dramatika nie je teda „hranie“ rozprávky deťmi s dôrazom na dialógy a kostýmy – určíme deťom roly a sústredíme sa na hlasový výraz. Z takejto práce necítiť dôkladnú interpretáciu, improvizáciu, tvorivosť, ani hru v role, tá sa totiž nehrá len menením modulácie hlasu (!). Samozrejme, že nemôžeme dramatizáciu v materskej škole odsúvať bokom, ale musíme pri nej rešpektovať isté požiadavky, aby sa mohla stať súčasťou tvorivej dramatiky. Na to je potrebné rozprávku deťom nahlas výrazne prečítať. Následne definovať nielen jej hlavnú myšlienku, ale i určiť jej postavy, ich dominantné vlastnosti a stanoviť si dejové prostredia, v ktorých sa rozprávka odohráva. Toto je pri dramatizácii najdôležitejšie. Dokázať využitím metód tvorivej dramatiky zahrať konflikt s určitou dávkou tvorivosti, pretože vzťahy sa vyvíjajú práve konfliktom. Deti tak naučíme stavať na princípe kontrastu a na základe toho možno predpokladať, že vychováme prirodzených, kultivovaných ľudí, ktorí rozmýšľajú.

Potreba hlasovej výchovy v prístupe tvorivou dramatikou

Hlasová výchova sa u nás obmedzila skôr na prípravu k speváckym činnostiam. Od komunikácie a kontaktu, čo tvorí základ tvorivej dramatiky, cez metódy tvorivej dramatiky som sa posunula k literárnej komunikácii, resp. k hlasovej výchove. Tvorivá dramatika pripisuje veľký význam hlasovej výchove – technike hlasu a reči učiteľa/ky i detí, žiakov.

Pozitívum v čerpaní námetov z detskej literatúry treba vidieť v tom, že téma bude všetkým deťom známa. Dieťa sa môže v budúcnosti ocitnúť v podobnej situácii ako rozprávkový hrdina. Literárni hrdinovia svojím charakterom a konaním priam provokujú dieťa k zaujatiu vlastných postojov, rozvíja sa tu teda i hodnotová orientácia dieťaťa. Slovník dieťaťa nie je totožný so slovníkom dospelého. Pojmy, ktoré sú pre nás dospelých samozrejme, nie sú samozrejme pre dieťa. Detská literatúra však hovorí jazykom dieťaťa a dáva dieťaťu primerané podnety, hovorí jazykom, ktorému deti rozumejú a prostredníctvom neho sa naučia rozumieť nám – dospelým.

Jednou z oblastí detskej reči je i hlasová stránka. Detský hlas v tomto veku ešte nie je dostatočne vyvinutý, a preto je predpoklad možných porúch, ktoré môže spôsobiť i učiteľka svojím neodborným zásahom, napríklad v dôsledku prepínania detského hlasu na výzvu, aby dieťa hovorilo hlasnejšie, tak, aby ho počuli všetky deti. Hlas však máme iba jeden, učiteľka i dieťa. Preto je potrebné, aby učiteľka teoreticky i prakticky dokonale ovládala svoj hlas a pristupovala s rešpektom ku hlasovej hygiene vlastného i detského hlasu.

Skôr než sa dostaneme k hre so slovom, k rozprávaniu či k inej forme práce s literárnym textom, odporúčam urobiť s deťmi hlasovú rozcvičku, ktorá by mala pozostávať z dychových, fonačných, artikulačných a rytmických cvičení. V materskej škole je samozrejmosťou, že pred zamestnaním jazykovej výchovy, hudobnej výchovy (a samozrejmosťou by malo byť i v prípade literárnej výchovy), učiteľka urobí s deťmi v úvode hlasovú rozcvičku. Je to nevyhnutný krok z hľadiska hlasovej hygieny detského hlasu, ale zároveň je tento pozitívny krok dobrým štartom k rozvíjaniu a upevňovaniu správnej techniky hlasu a reči. V základnej škole sa v tomto dôležitom kroku na hodinách materinského jazyka už nepokračuje. Som presvedčená, že práve žiaci prvého ročníka pri vyvodzovaní foném by týmto úvodným krokom mali prejsť, práve z toho dôvodu, že do školy prichádza ešte veľa detí, ktoré neartikujú správne.

Dovolím si tvrdiť, že nie všetky učiteľky dokážu deťom nahlas, výrazne, nielen s rozumovým, ale predovšetkým s citovým nábojom interpretovať literárne dielo tak, aby dieťa vtiahol do príbehu, aby dieťa malo estetický zážitok. Nemali by sme uprednostňovať nahrávku pred hovoreným slovom, mimikou. Učiteľka by mala slová i cítiť, nielen gramaticky ich správne prečítať. Slová z literárneho textu interpretovať tak, aby deti vycítili, v akej situácii boli povedané, ako vyzeral človek, ktorý ich povedal. Skúsenosti z praxe ukazujú, že sa skôr venuje pozornosť jazykovej rovine, správne čítaniu. Ak nám

ide o utváranie vzťahu k čítaniu a ku knihe, tento proces by mal byť v súlade i s estetickou stránkou. Práve v rozvíjaní budúcich čitateľských zručností by bolo vhodné, aby sme v predškolskom veku viedli deti aj k tomu, aké dôležité je objaviť v texte vzťahy postáv, ich spôsob vyjadrovania, že každá postava je iná, tak ako je to v reálnej rovine. Podľa toho, akú si urobím o literárnom hrdinovi predstavu, podľa toho zvolím tempo, rytmus reči, farbu hlasu, silu. Z takéhoto prístupu k čítaniu môžu mať deti ozajstný zážitok a pochopia, o čom literárny text je.

Neskôr, ak chceme pracovať s výrokmi literárnych hrdinov, prípadne navodiť atmosféru príbehu, musíme sa naučiť logicky členiť vety. Bolo by teda vhodné zaoberať sa možnosťami práce s dychom – prostredníctvom dychových cvičení sa naučiť hospodáriť s dychom, dať silu dychu, aby sme správne rozoznali hlas. Nedostatočnou silou výdychového prúdu nám môžu vzniknúť slová, ktoré jazyková rovina neobsahuje (hako – ako, thak – tak), prípadne „prehltnutie“ poslednej hlásky. Tým môžu vznikáť nielen defekty v estetickej komunikácii, ale i v sociálnej komunikácii. Preto do hlasovej rozcvičky zaradíme fonačné cvičenia. Často sú v literárnych textoch slová, v ktorých sú náročnejšie slabikotvorné skupiny. Bolo by dobré v rámci artikulačného cvičenia prejsť tieto slová, aby ich deti chceli vysloviť a nevyhýbali sa im zo strachu, že v komunikačnej situácii zlyhajú a budú sa im iné deti vysmievať. Môžeme si z takýchto slov utvoriť jazykolam, v ktorom môže byť prítomný humor. A v neposlednom rade naša reč je rytmická, preto by súčasťou hlasových rozcvičiek malo byť i rytmické cvičenie. Napríklad pri vyslovovaní jazykolamu môžeme využiť rytmickú hru na telo, prípadne hru so zvukom. Práve narušenie rytmu rečového prejavu môže spôsobovať nesústredenie a nepočúvanie.

Hlasová rozcvička je vhodná nielen pre deti, ale rovnako pre učiteľku. Každá učiteľka by mala dokázať narábať s hovoreným slovom, bude vzorom stovkám detí, ktoré ju budú denne počúvať. Týmto by som chcela zdôrazniť, že považujem za nevyhnutnosť pripraviť učiteľky materskej školy z oblasti správnej techniky hlasu a reči. Potvrdím to príkladom Kratochvílovej (1999), ktorá vysvetľuje, prečo si niekto z amatérov – v prípade, keď sa rozcvičujú speváci a herci zvučných mien – myslí, že je to zbytočné. Autorka to prirovnáva k prípadu, ako by niekto, kto nepozná noty, chcel hrať virtuózne – alebo aspoň počúvateľne na husliach a núti druhých, aby ho počúvali. Základným pracovným nástrojom každého učiteľa, teda i učiteľky materskej školy je hlas, preto by malo byť pre deti zážitkom učiteľku počúvať.

Hlasovej výchove v prípade hovoreného slova sa u nás venuje minimálna pozornosť, hoci všetci vieme, že hlavným pracovným nástrojom každej učiteľky je hlas. Literárny text, ktorý učiteľka deťom číta, nemôže byť len „krasousto“ prečítaný. Ani v hudbe nestačí, aby sme ovládali notové písmo a technicky hru na nástroj, musíme sa naučiť tiež hudbu cítiť. To isté platí o vyslovenom slove.

Uskutočnili sme prieskum, v ktorom sme oslovili 50 začínajúcich učiteľov. Chceli sme okrem iného zistiť, ako sú pripravení absolventi pedagogických fakúlt odboru Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ z oblasti hlasovej výchovy hovoreného slova. Až 76 % respondentov uviedlo, že má zdravotné problémy s hlasovým aparátom, len 26 % učiteľov poznalo zásady hlasovej hygieny a sami upozorňovali na to, že v rámci prípravy budúcich učiteľov by mala byť obsiahnutá aj technika hlasu a reči – hlasová výchova. Je o tom presvedčených až 96 % opýtaných respondentov. Zaujímalo nás, či si učitelia v rámci prípravy čítajú doma nahlas. Robí to necelých 16 % opýtaných. Pritom až 91 % učiteľov uviedlo, že učiteľove výrazné čítanie zaujímavého literárneho textu môže ovplyvniť žiakov vzťah k literárnemu dielu a k literatúre vôbec. Som presvedčená, že je veľa učiteliek materských škôl, ktoré sa usilujú a chcú deťom čítať najlepšie, ako vedia. Sú také, ktoré sa počujú a cítia, že ich hlas je neprirodený, umelý a pripadajú si často smiešne. Bohužiaľ, sú však aj také, ktoré to – čo je ešte horšie – nepočujú.

Učiteľka materskej školy by mala dokázať čítať text takým spôsobom, aby dieťa, cez počuté slová videlo množstvo obrazov, aby si z nich dokázalo urobiť prostredníctvom vlastnej fantázie a predstavivosti vlastnú scenériu, z ktorej bude mať i zážitok. Potom môžeme čakať, že prostredníctvom takéhoto zážitku dokáže dieťa porozumieť i zmyslu literárneho diela. Ako príklad spomeniem vedecký výskum psychológa Teplova, ktorý skúmal schopnosť malých detí reagovať na estetické podnety a ako výskumný nástroj si vybral práve literárnu predlohu. Vo svojom výskume prečítal dvadsiatimôsmim

deťom vo veku od dvoch do troch rokov dve krátke ukážky. Prvú čítal ako prosté vymenúvanie faktov, druhú ukážku podal emocionálnejšou formou. Po dohovorení prvej verzie dokázali len štyri deti vyvodit' záver, že psík urobil zle. Po prečítaní druhej verzie prišlo k správne mu záveru dvadsaťštyri detí. Autor uviedol, že je to dôkaz, že už deti vo veku od dvoch rokov chápu oveľa viac literárny útvar v umeleckej forme, ktorá je názorná a emocionálna, než prečítaná ako strohé fakty (Mišurcová, 1978). Možno teda povedať, že má význam zaoberať sa v súvislosti s čítaním i moduláciou hlasu. Treba však ešte pripomenúť, že aj príjemca môže prijať z počutého interpretovaného textu iba to, na čo svojim intelektom a emocionálnou zrelosťou stačí.

Záverom

Každý z nás je jedinečný – má iné vlastnosti, problémy, zážitky, svoj vnútorný život, presne tak isto, ako literárne dielo a jeho protagonisti. To treba zdôrazňovať aj deťom. Už v materskej škole by sme mali viesť deti k citlivej práci so slovom. Tomu však predchádza odborná pripravenosť učiteliek v tejto oblasti. Súčasťou tvorivej dramatiky je teda i hlasová výchova zameraná na hovorené slovo, na plynulosť reči a slovnej i mimoslovnej komunikácie, na spoznávanie seba a svojich možností. V tvorivej dramatiky ide predovšetkým o prístup k výchove, nejde však – a to je časté nedorozumenie – o výchovu hercov, ale o výchovu tvorivých, vnímavých ľudí s aktívnym prístupom k umeniu.

Literatúra

- BLÁHOVÁ, K. 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha : IPOS, 1996. 83 s.
 JIRKAL, E. 2002. *Slovník Latinský*. 1. vyd. Nitra : UKF, 2002.
 KOLLÁROVÁ, D. 2005. *Metóda tvorivej dramatiky a výchova detského čitateľa*. Bratislava : Renesans. 90 s.
 KRATOCHVÍLOVÁ, H. 1999. *Amatérská scéna I*. Praha : IPSMK, 1999.
 MACKOVÁ, S. 2004. *Dramatická výchova*. Brno : JAMU, 2004, 215 s.
 MACHKOVÁ, E. 1995. *Dramatická hra ve škole*. Brno : JAMU, 1995.
 MIŠURCOVÁ, M. 1978. *O estetické výchově nejmenších*. Praha : SPN, 1978.
 NAKONEČNÝ, M. 1995. *Lexikon psychologie*. Praha : Vodnář, 1995, 824 s.
 VALENTA, J. 1999. *Dramatická výchova sociálně psychologický výcvik*. Praha: STROM, 1998.
 ZAJAC, P. 1990. *Tvorivosť literatúry*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1990. 245 s.
 ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. Bratislava : IRIS, 1996. 160 s.

Kontakt:

Dana Kollárová
 Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
 Pedagogická fakulta
 Trnavská univerzita
 Trnava

SNOEZELLEN ako náhrada materinského lôžka

Bibiana Novakovová, Detské integračné centrum Banská Bystrica

Abstrakt: Snoezelen ako náhrada materinského lôžka je jedna z možností ako využívať túto u nás zatiaľ menej známu metódu, ktorá využíva včasnú ranú bazálnu stimuláciu zmyslov. Na realizáciu tejto multifunkčnej metódy v praxi je potrebné vytvoriť špeciálnu miestnosť tzv. „viacmyslovú izbu“ v tvare vajička – čo pripomína materinské lôžko. V centre miestnosti je plávajúca vyhrievaná matrac, celá miestnosť je bezbariérová tak, aby mohla slúžiť pre deti rôzneho veku a s rôznym postihnutím.

Kľúčové slová: Snoezelen, viacmyslová izba, stimulácia zmyslov, multisenzorická terapia

Žijeme v dobe plnej stresových faktorov, ktoré dominantne ovplyvňujú naše deti a tým výrazne zasahujú do formovania budúcej generácie. Sme zodpovední ako kedykoľvek predtým naučiť sa strieďať vzruchy s útlmom – naučiť sa relaxovať! Objatie dvoch ľudí sa už takmer vytratilo z každodenného života. Lepšie nadväzujeme kontakt s neživými vecami (PC, internet, sms cez mobil,...) ako sami medzi sebou. Výskumy poukazujú na šokujúce zistenia, kde priemerný dialóg v rodine počas dňa sa pohybuje okolo 15 minút priameho rozhovoru.

Vyššie opísané faktory vplývajú na odcudzenie sa už medzi priamymi rodinnými príslušníkmi – narušenie sociálnej adaptácie v primárnom prostredí človeka, vedú ku zvýšenej hyperaktivite a agresivite u malých detí, k depresiám ako často vyskytujúcej sa poruche nálad u mladých ľudí vo veku okolo 30 rokov, k zvýšenému výskytu závislosti na omamných látkach a k strate najvyššieho princípu života – LÁSKY (zvýšená rozvodovosť, nezáujem o rodinu – nedostatočná výchova k zodpovednosti).

Naše deti vraj majú oveľa viac materiálneho zabezpečenia, možností a slobody ako sme mali možno práve my, keď sme boli malí. Ale zároveň majú omnoho menej súcitu, tvorivosti, trpezlivosti a najmä lásky i pozornosti zo strany rodiny, v ktorej vyrastajú. S týmito problémami zápasia v dnešnej dobe takmer všetky krajiny nielen v Európe.

Ak chceme zmeniť napredovanie budúcej generácie detí, je potrebné začať od zmeny v nás! Len zmena v našom vnútri, môže predchádzať zmenám vonkajším. Obnova LÁSKY ako najvyššieho princípu života v našej každodennosti je bezpodmienečne nutná. Snoezelen je jedna z ciest, ktorá vedie k tomuto cieľu! Metóda pevného objatia, je v Snoezelene jedna z hlavných priorít, bez uplatňovania ktorej sa ďalej nedostaneme.

Prvé zoznámenie so Snoezelenom

Na začiatku roku 2005 oslovilo naše zariadenie Centrum pre zdravotne postihnutých DANETA z Hradca Králové ako partnerské mesto Banskej Bystrice. Cieľom našej októbrovej návštevy v Hradci Králové v roku 2005 bola vzájomná výmena informácií a skúseností s používaním moderných metód výučby, sociálnej práce a sociálnych služieb. Za najprínosnejšie informácie, ktoré sme počas návštevy získali považujeme projekt **SNOEZELLEN**, s ktorým sme sa oboznámili v Detskom rehabilitačnom stacionári na Gagarinovej ulici v Hradci Králové. Realizácia projektu SNOEZELLEN v Banskej Bystrici je pokračovaním spolupráce s Hradcom Králové, ktorá aj vďaka finančnej podpore mesta Banská Bystrica vyvrcholila v apríli 2006 opätovnou návštevou štyroch zástupcov zo špeciálneho Centra DANETA v Banskej Bystrici. Skutočnosť, že Vám dnes môžeme predložiť nasledovné informácie o SNOEZELENE, je dominantne vďaka zozbieraným informáciám nadväzujúcim na vyššie opísanú spoluprácu s Hradcom Králové.

Čo je SNOEZELLEN?

Snoezelen je odvodený z dvoch holandských slov „snuffen“ – voňať, čuchať a „doezelen“ – podriemkať, hojdať.

Cieľom tohto projektu je prostredníctvom zámerného pôsobenia na zmysly stimulovať k mentálnej a fyzickej aktivite na jednej strane a privádzať myseľ a telo do stavu uspokojenia, sústrednosti či

relaxácie na strane druhej. K tomu slúži široká škála vizuálnych, auditívnych, chuťových a hmatových podnetov, ktoré klient vníma v tzv. „multi – sensory – rooms“, čo znamená „viacmyslové izby“.

Vybavenie týchto izieb tvoria stimulátory, napr.:

- svetelné efekty (projektory, bublinové lampy, hviezdne panely...),
- zvukové efekty (detská hudba, zvieracie a prírodné zvuky...),
- guľôčkové bazény, vodné matrace,
- rôzne druhy materiálov, ktoré podnecujú k aktivite (modelovacia hmota, prstové farby, bublifuky...),
- rôzne podušky, matrace, molitanové valce,
- aromatické predmety (vonné lampy, oleje, ventilátory),
- zariadenia, ktoré umožňujú deťom vplývať na prostredie a porozumieť fenoménu príčina – následok (t.j. tlačidlá, gombíky, páčky, hračky vydávajúce rôzne zvuky, vibrácie...),
- nápoje a jedlá rôznych chutí umožňujúce chuťovú skúsenosť.

Vyššie spomenuté stimulátory sú v miestnostiach vzájomne kombinované podľa požadovaného cieľa, tak aby vytvárali zmyslovú stimuláciu pre klienta.

Podľa našich informácií sa služby prostredníctvom metódy SNOEZELEN, ktorá je veľmi rozšírená v nemecky a anglicky hovoriacich krajinách na Slovensku neposkytujú, alebo sa realizujú v náhradných priestoroch - obmedzene. **Z tohto dôvodu chceme zrealizovať „bielu viacmyslovú izbu“ ako náhradu materinského lôžka, ktorá je vhodná pre deti (neobmedzene veku) srôznym postihnutím ale i deti intaktné v sprievode s rodičom (alebo blízkou osobou) – terapeutom.**

Hlavným *cieľom projektu* je vytvorenie prostredia, kde dieťa môže opätovne prežívať príjemné pocity a tak si vytvárať vzťah k okolitému svetu, čo je z hľadiska sociálnej adaptácie dieťaťa to najdôležitejšie v jeho prvých rokoch života.

Charakteristika „bielej izby“

Izba je v tvare vajička (tvar maternice), bielej farby, ktorá má vyvolať pocit počiatku života v lone matky a sním spojené dojmy, umocnené príjemnou teplotou a ostatnými pôsobiacimi impulzmi.

Jedným z hlavných technologických zariadení je vyhrievaný *vodný matrac*, umiestnený v strede miestnosti, ktorý je do podlahy zakomponovaný tak, aby prístup k nemu bol bezbariérový. Miestnosť je *zvukovo odizolovaná* od okolitých priestorov z dôvodu maximálneho pokoja a intimity pre prebiehajúcu terapiu. Na vyvolávanie rôznych nálad je potrebná *zvuková projekcia*, ktorá prenáša zvuk nielen do priestoru, ale pomocou vibrácií, aj do samotného vodného lôžka. Súčasťou miestnosti sú aj *molitanové matrace* a *svetelná projekcia*, ktorá osvetľuje a ladí plochy stien do potrebných tónov podľa voľby dieťaťa prostredníctvom ovládacieho panela (modrá, červená, zelená, žltá farba, disko - guľa, hviezdne nebo, premietajúce svetelné efekty...).

Prostredníctvom takto vytvoreného, príjemného prostredia dieťa nadväzuje kontakt s rodičmi ako aj s inými blízkymi osobami (terapeutom), čo je podfarbené hudbou, svetelnými efektmi a hmatovou stimuláciou (tlačidlá, svetelné a vodné valce...).

Prečo mať SNOEZELEN?

- možnosť vlastného prežívania príjemných pocitov – návrat do raného detstva,
- porozumenie správania sa klienta a jeho zážitkov (zo strany rodiča a blízkeho okolia) – akceptovanie uvoľnenia a vlastného rytmu počas individuálnej terapie,
- zlepšenie životného štýlu - vhodná voľnočasová aktivita pre deti so zdravotným postihnutím **ale aj intaktnú populáciu,**
- rozšírenie a zvýšenie ponuky aktivít práce s klientom,
- rozvoj verbálnej a neverbálnej komunikácie,
- ponuka radosných a pozitívnych zážitkov, ktoré zlepšujú nadväzovanie sociálnych kontaktov v prostredí klienta,
- multisenzorická terapia (terapia dotykom - objatím, svetlom, pôsobením na všetky zmysly klienta,...),
- relaxácia, aromaterapia s masážou,
- zmena kvality pozornosti a sústredenia – vhodné pre deti s poruchami správania a učenia,

- prehodnotenie stupňa percepcie klientov, odbúranie napätia a zníženie agresivity u detí.

Kto by mal Snoezelen využívať?

Model je určený predovšetkým osobám so špeciálnymi potrebami. To znamená deťom a dospelým s rôznym druhom a stupňom telesného, mentálneho a sensorického postihnutia či narušenia, deťom so syndrómom ADHD či autizmom, jednotlivcom so senilnou demenciou a osobám s rôznymi psychickými poruchami. Taktiež je vhodné jeho využívanie u detí z detských domovov a u detí, ktoré s akýchkoliv dôvodov stratili svoju pozíciu v rodinnom prostredí.

Z vlastnej skúsenosti však môžeme potvrdiť, že pobyt v takomto prostredí má pozitívne účinky aj na intaktnú populáciu. A preto vidíme široké uplatnenie tejto metódy nielen u detí, ale aj ich rodičov a nás všetkých. SNOEZELLEN poskytuje širokú škálu možností pre zážitok, učenie sa, oddych a liečbu. Prispieva tak k vytváraniu podmienok, ktoré zvýšia kvalitu života ľudí najmä po psychickej stránke.

Sú to práve naše deti, ktoré taktiež rovnako ako my vnímajú každodenný stres a napätie. Mnohé z nich ako aj my nevieme zbaviť sa vnútorného napätia, čo sa potom odzrkadlí v našom správaní (agresivita, vzdor, nezaujím) ako aj vnútornom prežívaní. Snoezelen môže byť jednou z možností riešenia pre mnohých z nás.

Prečo vytvoriť 1. SNOEZELLEN na Slovensku práve v Banskej Bystrici?

Banská Bystrica je v centre Slovenska, kde pôsobí aj **Detské integračné centrum** (ďalej len DIC) ako jedno z najstarších centier na Slovensku. DIC každodenne navštevujú deti s rôznymi problémami spolu so svojimi rodičmi za účelom poradenstva, intervencie a diagnostiky. Pri DIC pôsobí špeciálna materská škola s tromi triedami, ktorú navštevujú deti so zdravotným postihnutím. V DIC je na tieto účely vyčlenená vhodná miestnosť a zároveň sú tu odborní pracovníci, ktorí budú schopní poskytovať ako informačné prednášky, tak aj asistentov pri práci v Snoezelene a neskôr aj školenie podľa potreby. DIC **spolupracuje s Hradcom Králové**, kde už Snoezelen v tejto podobe majú a využívajú ho na tieto účely niekoľko rokov. Vďaka spolupráci s **Hradcom Králové, ktoré je zároveň aj partnerským mestom Banskej Bystrice** sme získali potrebné informácie do projektu s videoukážkami.

Pri DIC pôsobí od roku 2000 **Občianske združenie Integrácia postihnutého dieťaťa** (ďalej len OZ IPD), ktorého primárnym cieľom je podpora sociálnej integrácie postihnutých detí, mládeže s rôznym postihnutím medzi intaktných rovesníkov a vytváranie aktivít k tomu smerujúcich. OZ IPD je aj jedným z partnerov projektu, cieľom ktorého je presadiť vytvorenie Snoezelenu v DIC v Banskej Bystrici. Preto považujeme DIC za vhodnú lokalitu tak úspešnej metódy akou je Snoezelen.

Informácie o Snoezelene sú zatiaľ spracované na úrovni projektu, ktorý nebol doposiaľ zrealizovaný. Veríme, že raz budeme mať vytvorený 1. SNOEZELLEN na Slovensku v podobe náhrady materinského lôžka.



Literatúra:

1. FUDALY, P., FUDALYOVÁ, M.: *Snoezelen – zlepšenie kvality života osôb so špeciálnymi potrebami*. In: Efeta, roč. 12, 2002, č. 2, s. 32 – 33.
2. LUKEŠ, P.: *Světlo jako součást léčby mentálně postižených dětí*. In: SVĚTLO, 2003/1, s. 52 – 54.
3. VITÁSKOVÁ, K.: *Snoezelen včera, dnes a zítra*. In: Speciální pedagogika, roč. 14, 2004, č. 1, s. 68 – 70.
4. VITÁSKOVÁ, K.: *Čtvrtstoletí zkušeností se Snoezelenem*. In: Zpravodaj AÚSP ČR, 2004.
5. VITÁSKOVÁ, K.: *Pár slov o multisenzoriální stimulaci*. In: Specifické poruchy učení. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004, s. 61 – 64.
6. SÝKOROVÁ, H.: *Snoezelen*. www.deaf-ostrava.cz/Snoezelen.htm
7. ŠVARCOVÁ, I.: *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2000.

Kontaktná adresa:

PaedDr. Bibiana Novakovová
Detské integračné centrum, Kollárova 55
Banská Bystrica 974 01
bibiana_n@hotmail.com
bibiana.novakovova@post.sk

Škola v prírode ako súčasť edukácie detí predškolského veku

Monika Imrichová, MŠ Jurkovičova 17, Prešov
Anna Portíková, Pedagogická fakulta PU, Prešov

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou organizovania pobytov v škole v prírode pre deti predškolského veku ako súčasť edukačného procesu v materskej škole. Ponúka pohľad na názory pedagógov a rodičov na niektoré otázky týkajúce sa organizácie školy v prírode.

Kľúčové slová: príroda, prírodné prostredie, škola v prírode, edukácia

V súčasnosti si viac ako inokedy uvedomujeme, že mestské deti sú ochudobnené o bližší kontakt s prírodou. V mnohých rodinách sa vytratil vychádzky do prírody, aj pestovanie turistiky je dnes skoro raritou. Materské školy v mestách sú často umiestnené v lokalitách betónových sídlisk s malým množstvom zelene, školské dvory sú zdevastované, prevažuje zničené zariadenie.

Pobyt v prírode rozvíja u každého jedinca tak fyzické, ako aj psychické zdravie. Uvoľnenie, upokojenie, obnova síl a celkový relax je to, čo veľmi potrebujeme pre život a práve pobytom v prírode si to môžeme zabezpečiť. Nedostatok pohybu a pobytu v prírode spôsobuje rýchly nárast rôznych civilizačných ochorení, s ktorými sa v poslednom období čoraz častejšie stretávame aj u detí predškolského veku. Zvyšuje sa počet ochorení horných dýchacích ciest, chorôb pohybového ústrojenstva, nesprávne držanie tela, rôzne alergie, ale aj poruchy psychického vývinu. Vo veľkých mestách v oblastiach smogu narastá aj počet pľúcnych a nervových ochorení. Našou povinnosťou je zabezpečiť, aby deti vyrastali a rozvíjali sa v primeranom prostredí a pohode, harmónii, ktoré navodia pocit pozitívneho naladenia. Vytvoriť podmienky pre zdravý telesný a duševný rozvoj. Zaujímavé a podnetné prostredie vzbudzuje u detí bezprostredný záujem a navodzuje v ňom priaznivé podmienky pre aktívnu činnosť. Medzi takéto prostredie patrí aj príroda, ktorá svojou rozmanitosťou ponúka nespočetné množstvo podnetov pre prežívanie, objavovanie, hľadanie, riešenie, napodobňovanie, vymýšľanie, bádanie a nachádzanie. Jednou z možností, ako deťom predškolského veku sprostredkovať zážitky z prírody priamo v prírode je organizovanie pobytu v škole v prírode. Má významné miesto v edukácii detí materských škôl. Aj kvalitne pripravená a zorganizovaná škola v prírode pomáha rozvoju dôležitých kompetencií detí pred vstupom do základnej školy.

Medzi ciele školy v prírode zaradíme

- *ovplyvňovanie sociálnych vzťahov*
- *ovplyvňovanie kognitívnych kompetencií*
- *zámerné pôsobenie v psychickej sfére*
- *posilňovanie orientácie na zdravý životný štýl*
- *cieľavedomé pôsobenie vo sfére vytvárania pozitívneho vzťahu k prírode* (Bubelíniová, 1999, s.9).

Ovplyvňovanie sociálnych vzťahov

Dlhoročné skúsenosti z organizovania pobytov detí v škole v prírode nám umožňujú vysloviť názor, že deti, ktoré sa týchto pobytov zúčastnili získali kvalitnejšie socializačné zručnosti, ktoré môžu využívať v svojom ďalšom živote. Tieto pobyty zabezpečili, že aj deti, ktoré mali v priebehu roka zábrany, ťažšie sa včleňovali a spolupracovali v kolektíve sa stali bezprostredne členmi veľkej skupiny, ktorá sa vytvorila z detí rôznych tried. Škola v prírode pomáha stierať rozdiely medzi deťmi, napomáha vzniku nových priateľstiev bez predsudkov.

Vzťah dieťaťa a učiteľa dostáva iné dimenzie. Autorita sa vytráca, z učiteľa sa stáva priateľ, poradca, ktorý je vždy nablízku a vždy pomôže. U detí predškolského veku je špecifickosť takeého vzťahu podmienená aj večernými rituálmi, ktoré sa v ničom nelíšia od tých, ktoré deti prežívajú v rodine. Tak sa v mnohých prípadoch stáva učiteľ v istom zmysle členom rodiny. Upevnením takýchto vzťahov sa nemení iba pohľad na učiteľa, ale mení sa aj postoj k celému edukačnému procesu. Činnosti, ktoré sa realizujú v škole v prírode sa upriamujú aj na výchovu v kolektíve a pre kolektív. Tým, že deti spoločne plnia úlohy, spoločne sa tešia z dosiahnutých úspechov, spoločne si pripravujú aktivity, navzájom si

pomáhajú, učia sa zodpovednosti, ohľaduplnosti, čestnému konaniu, rešpektovaniu ľudskej dôstojnosti a úcte k druhým.

Ovplyvňovanie kognitívnych kompetencií

Pobyt v prírode umožňuje vychutnať si priamy kontakt s ňou, umožňuje deťom učiť sa na základe prežívania skutočnosti. V škole v prírode deti „listujú učebnicou života“. Z nej získavajú podnety pre hlboké a trvalé vedomosti, obohacujú sa novými životnými skúsenosťami. Príroda sama o sebe poskytuje množstvo poznatkov, úkazov a zákonitostí ukrytých v prírodných krásach, ktoré v škole v prírode s deťmi odhaľujeme. Kognitívne kompetencie rozvíjame prepojením všetkých rozvojových oblastí dieťaťa. V prírode môže učiteľ v plnej miere využiť svoju kreativitu, dostáva priestor obohatiť učenie dieťaťa rôznymi prístupmi, učí deti pozeráť sa, počúvať, cítiť a prežívať každý jeden okamih. Celý pobyt v prírode by malo dieťa, aj učiteľ chápať ako hru, pretože hra ovplyvňuje nielen jeho zdravý vývoj, ale pomáha deťom porozumieť a pochopiť okolitý svet. Hra dieťa uspokojí, urobí ho šťastným a umožní naplno vyniknúť jeho tvorivosti. Tá sa prejavuje

- *fluenciou* - produkovaním veľkého množstva vedomostí,
- *flexibilitou* - využívaním rôznych prístupov,
- *originalitou* - produkovaním netradičných odpovedí,
- *elaboráciou* - rozširovaním nápadov,
- *odvahou* - inými názormi, vystavením sa kritike,
- *výzvou* - hľadaním viacerých alternatív,
- *zvedavosťou* - snažením sa o nové pohľady,
- *predstavivosťou* - tvorením predstáv, intuitívnym cítením, (Dargová, 2001, s.40).

Zámerné pôsobenie v psychickej sfére

Pobytom detí v škole v prírode, teda nie vo svojej škole, ale mimo svojho domova, čiastočným odlúčením od rodičov a ďalších členov rodiny, dieťa získava pocit zodpovednosti a samostatnosti. Dieťa sa dostáva do nového postavenia, všetko si musí urobiť samé, za každý svoj čin nesie zodpovednosť, vytvára si nové návyky a tým stúpa jeho sebadôvera. Pri plnení povinností si dieťa buduje sebadôveru, uvedomuje si vlastné schopnosti. Kolektív detí spolu s pedagógmi vytvorí na niekoľko dní „rodinu“ s vlastnou atmosférou a vlastnými pravidlami, ktoré sa snažia všetci rešpektovať. Toto netypické spoločenstvo obohacuje dieťa novými životnými skúsenosťami, ale aj praktickými poznatkami. Zručnosti, ktoré takto deti získajú, im prinášajú veľa radosti nielen z vykonanej práce, ale aj z pomoci dospelým. To, ako sa dieťa adaptuje na nové prostredie, ako sa stotožní s novými podmienkami a skúsenosťami, svedčí o jeho psychickej zrelosti.

Posilňovanie orientácie na zdravý životný štýl

Podmienkou pre dobrú prácu a aktívny život sú zdravé deti plné pohody a radosti. Zdatnosť a odolnosť detského organizmu výdatne podporuje pobyt a pohyb na čerstvom vzduchu, ktorý ovplyvňuje dozrievanie mozgových centier, rozvoj psychomotoriky, rast svalstva, kostí, kvalitu dýchania a činnosť srdca. Veľký význam má aj otužovanie, pravidelné cvičenie v prírode, dostatok spánku a racionálna výživa. V predškolskom veku dochádza k nárastu pohybovej aktivity, deti potrebujú spon-tánnu pohybovú činnosť. Práve škola v prírode ponúka dostatok príležitostí na realizáciu aktivít, ktoré rozvíjajú individualitu dieťaťa, posilňujú obranyschopnosť detského organizmu. Vhodným výberom hier si dieťa postupne uvedomuje potrebu prírody pre rozvoj vlastného zdravia. Záujmom pedagógov musí byť, aby plánovaný program, všetky činnosti a hry sa realizovali v bezpečnom, podnetnom a zdravom prostredí. Dodržaním týchto požiadaviek rodičia získajú názor, že pobyt dieťaťa v škole v prírode má priaznivý vplyv na zdravotný stav ich dieťaťa. Takáto edukácia skrýva v sebe nevyužitý potenciál ovplyvňovania detí predovšetkým v oblasti ich spôsobu života.

Cieľavedomé pôsobenie vo sfére vytvárania pozitívneho vzťahu k prírode

Povinnosťou pedagógov je vytvoriť dieťaťu priaznivé podmienky, aby krásy prírody boli zdrojom jeho zážitkov. V škole v prírode môžeme viac ako inokedy uplatňovať ciele ekologickej a environmentálnej výchovy. Najdôležitejšou úlohou je dosiahnuť, aby sa deti dokázali zaoberať témami prírody a životného prostredia, aby ich získané vedomosti doviedli k tomu, že budú vedieť zaujať jasné

stanovisko a kritický postoj pri nesprávnom zaobchádzaní s prírodou a jej zdrojmi. Učiteľ musí byť presvedčený o tom čo hovorí, on sám musí mať dostatočné skúsenosti s prírodou a z pobytu v prírode. Neodovzdáva deťom hotové poznatky, ale podnecuje ich myslenie, uvažovanie, spoločne hľadanie nových spôsobov riešenia. Deti nepouča o problémoch civilizácie, ale vedie ich k tomu, aby na základe nadobudnutých skúseností dospeli k názoru, že o prírodu sa treba starať, chrániť ju a zveľaďovať. Snaží sa o to, aby deti pochopili, že každý organizmus, teda aj človek, je článkom v jej reťazci. Krása prírody citovo pôsobí na deti najmä vtedy, keď ju poznajú, keď ich k nej viažu pekné zážitky a spomienky. Ak naplníme všetky spomínané ciele zabezpečíme, že vplyvom školy v prírode sa u detí :

- rozvíjajú atribúty dôležité pre vstup do základnej školy,
- posilňuje sa ich citová stránka,
- vznikajú nové emocionálne zážitky, poznávajú nové city,
- prekonávajú negatívne pocity,
- utužujú pôvodné a vznikajú nové vzťahy,
- rozvíja komplexne celá osobnosť,
- poznávajú netradičné formy práce,
- väčšinu kompetencií rozvíjajú zážitkovým učením,
- znižujú dôsledky rôznych ochorení,
- nadobudnú nové zručnosti a návyky,
- vnímajú krásu všetkými zmyslami...,

Špecifickosť školy v prírode nám umožňuje realizovať edukáciu učením

- **o prostredí**, (percepcia a vnímanie)
- **cez prostredie**, (príkladmi)
- **pre prostredie** (aktívna činnosť).

Škola v prírode je jedným z najvhodnejších prostredí na plnohodnotné uplatnenie konceptov podpory zdravia, ponúka pedagógovi väčší priestor a slobodnejší prístup k rôznym aspektom edukácie, umožňuje mu vidieť dieťa priamo pri aplikovaní vedomostí a zručností v praxi. Napriek tomu nemá škola v prírode v materských školách svoje pevné miesto, jej význam je nedocenený, dokonca v posledných rokoch upadá záujem o jej realizáciu v praxi.

V odborných časopisoch a literatúre sa dozvedáme o dôležitosti potenciálu školy v prírode pre dnešného človeka. Škola v prírode ponúka presne to, čo je vedeckým výskumom dokázané, čo v súčasnom spôsobe života chýba. Je to vyrovnanie psychiky v prirodzenom prostredí, zvyšovanie telesnej zdatnosti a zlepšovanie zdravotného stavu. „Škola v prírode je jedným z najvhodnejších prostredí na plnohodnotné uplatnenie konceptov podpory zdravia a trvalo udržateľného spôsobu života v praxi škôl. Učiteľ má väčší priestor na slobodnejší prístup k rôznym aspektom výchovno-vzdelávacieho procesu, práca s deťmi nie je časovo ohraničená, podstatnou výhodou je, že má možnosť vidieť žiakov aj pri samotnej aplikácii nových vedomostí v praxi. Má tak širší dosah na konkrétne správanie a postoje žiakov, keďže je s nimi nepretržite dlhší čas.“ (Ďurďovičová, 2006/2007, s.30)

Bubelíniová konštatuje: „Bohužiaľ sa veľmi často stretávame s takou podobou školy v prírode, ktorá je iba obyčajným prenesením bežnej školy – so všetkým, čo k nej v súčasnosti patrí – do prírodného prostredia. Práve toto je obrovským negatívom a najväčším limitom súčasného poňatia školy v prírode, čím ju zbavuje mnohých pozitív. Dôvodov, ktoré tento stav spôsobujú, je určite viacero

- nedostatočná pedagogická ako aj odborno-metodická príprava učiteľov na túto sféru ich pôsobenia (aj z nej vyplýva „strach zo zmeny“, spôsob a organizácie vyučovania),
- finančná situácia väčšiny škôl a možná náročnosť organizácie školy v prírode, v kontexte sociálnej situácie mnohých rodín súčasných školopovinných detí,
- slabá podpora riadiacich a metodických orgánov nadriadených samotným organizátorom škôl v prírode (jednotlivým školám),
- chýbajúce overené empirické údaje o súčasnom stave škôl v prírode, ale predovšetkým o možnostiach a potenciáloch školy v prírode vo vyššie naznačených oblastiach.“ (2001, s.194)

Mrenicová hovorí, že „vplyv prírodného prostredia, aktívny pohyb v prírode, spojenie pohybu s poznávaním a emocionálnymi zážitkami stavajú pobyt v škole v prírode na popredné miesto z hľadiska pozitívneho účinku na organizmus dieťaťa. V programe materských škôl je však nedocenený.“ (2002/03, s.27)

Hajčíková zo Školy podporujúcej zdravie zasa uvádza, že „škola v prírode plní v našom výchovno-vzdelávacom systéme významnú ozdravovaciu a zotavovaciu funkciu. Pobytové aktivity s deťmi v škole v prírode sú vhodným doplnkom výchovy. Tieto aktivity pozitívne ovplyvňujú svet a život dieťaťa, rozvíjajú ich fyzickú zdatnosť, vedomosti a poznatky. Pobyt v škole v prírode prispievajú k rozvoju emocionálnej stránky osobnosti dieťaťa, majú pozitívny vplyv na ich psychiku. (2004/2005, s.45)

Ako vidíme, názory na túto problematiku sa rôznia. Zaujímalo nás

- prečo materské školy neorganizujú pobyt v škole v prírode
- aké sú skúsenosti pri organizovaní školy v prírode v materských školách
- aké sú reakcie detí a rodičov po príchode zo školy v prírode
- aký je záujem o publikáciu zaoberajúcu sa problematikou školy v prírode
- aké sú názory pedagógov a rodičov na školu v prírode.

Tieto otázky tvorili základ prieskumu, ktorý sme uskutočnili s dvoma skupinami respondentov, učiteľmi materských škôl a rodičmi predškolských detí. Cieľové skupiny sme vyberali náhodne, dôležité pre nás bolo poznanie stanoviska dvoch rozličných skupín osôb participujúcich na výchovno-vzdelávacom procese detí s možnosťou porovnania odpovedí respondentov. Návratnosť dotazníkov nebola stopercentná, nevrátilo sa približne 20 %. Z materských škôl sa vrátilo 45 dotazníkov, návratnosť od rodičov bola 66 dotazníkov. Tieto počty tvoria v analýze prieskumu základ, čiže 100 % respondentov. Pre nás bolo zaujímavé, že väčšiu ochotu a záujem pri spracovaní dotazníka prejavili rodičia, avšak učitelia a riaditelia škôl privítali, že sa niekto začal touto problematikou zaoberať.

Pomer jednotlivých krajov podľa spracovaných dotazníkov je nasledovný:

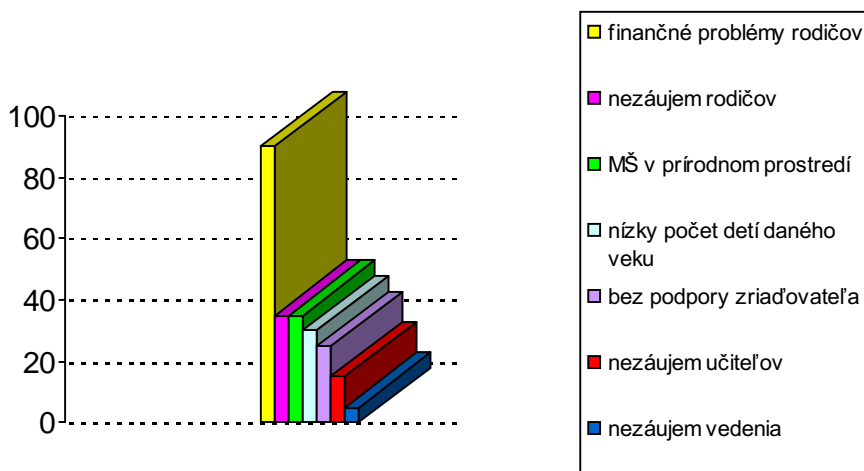
Prešovský kraj – 33,33 % , Košický kraj – 53,33 % , ostatné kraje – 13,33 %.

Vidiecke školy tvorili spolu – 17,77 % , mestské školy tvorili spolu – 82,22 %.

Skúsenosti z organizovania školy v prírode má z opýtaných 36 materských škôl, čo je 80 % z celkového počtu. Žiadne skúsenosti nemá 9 materských škôl, čo je 20 % z celkového počtu. Práve možnosť porovnania odpovedí respondentov z viacerých krajov nám umožňuje vytvoriť objektívnejšie závery z odpovedí na otázky problematiky organizovania školy v prírode v materských školách.

V tomto príspevku sme použili iba niektoré výsledky prieskumu, ktoré odrážajú súčasný pohľad oslovených respondentov na skúmanú problematiku a nám sa javili ako zaujímavé.

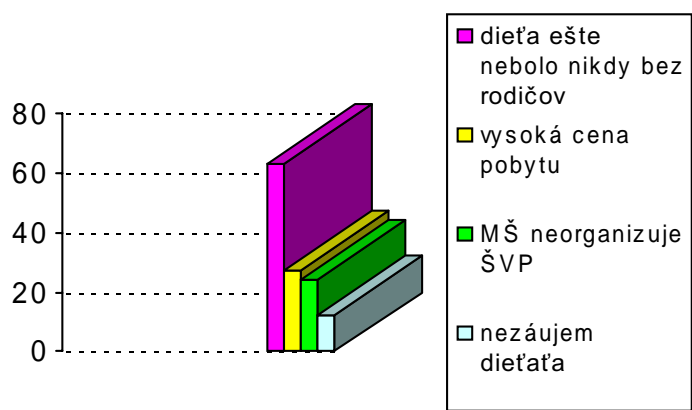
Uved'te dôvody neúčasti, respektíve nepravidelnej účasti detí vašej materskej školy v škole v prírode (ďalej len ŠVP) (graf č. 1)



Graf č.1 Dôvody neúčasti detí v ŠVP z pohľadu pedagóga

Výsledky uvedené v grafe sme čiastočne predpokladali a sú odzrkadlením toho, že učitelia považujú za najväznejšiu príčinu nezáujmu o pobyty v škole prírode finančnú situáciu v rodinách. Pri porovnaní s odpoveďou rodičov (graf č. 2), sa môžeme presvedčiť, že tak tomu nieje. Čiastočne nás však prekvapil nezáujem učiteľov a vedenia školy o organizáciu pobytov v ŠVP:

Uved'te dôvody neúčasti Vášho dieťaťa v škole v prírode (graf č.2)



Graf č.2 Dôvody neúčasti detí v ŠVP z pohľadu rodiča

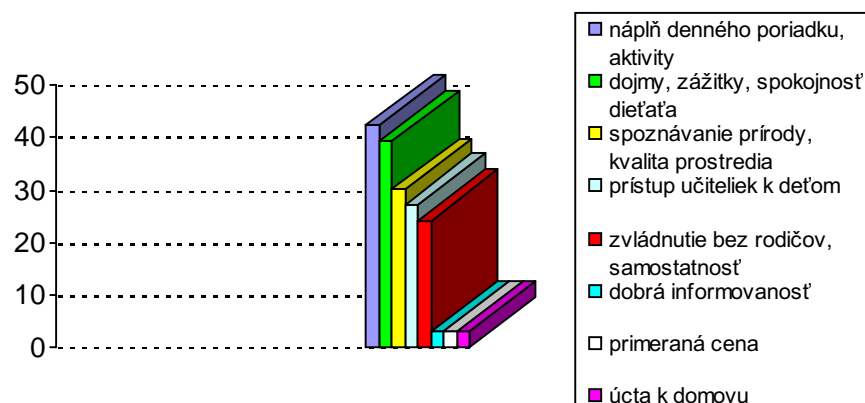
Z grafu môžeme pozorovať rozdielnosť pohľadov pedagógov a rodičov na nezáujem o školu v prírode. Naše skúsenosti nám umožňujú vyjadriť presvedčenie, že ak sa pre ŠVP dokáže nadchnúť učiteľ, je už len krok k tomu, aby presvedčil aj rodičov. Ako vidieť z grafu, aj keď sú finančné prostriedky problémom a dôvodom neúčasti v ŠVP, nie je to zo strany rodičov jediný a hlavný dôvod nezáujmu o ŠVP.

Ako ste boli spokojní s pobytom dieťaťa v škole v prírode ?

Odpovede: veľmi – 93,94 % čiastočne – 6,06 % vôbec – 0 %

Reakcie rodičov pri tejto otázke boli pre nás veľmi prekvapivé, pretože aj keď na základe vlastných skúsenosti sme predpokladali spokojnosť rodičov z pobytov detí v ŠVP, predsa len, anonymné odpovede mohli priniesť aj negatívne skúsenosti niektorých z nich. Takéto jednoznačné vyjadrenie a ocenenie môže byť morálnou odmenou pre pracovníkov, ktorí zanietene organizujú a pravidelne sa zúčastňujú pobytov v škole v prírode a zároveň ich zverejnením môžeme presvedčiť ďalších rodičov o opodstatnenosti týchto aktivít. V ďalšej otázke konkretizujeme dôvody spokojnosti z pohľadu rodičov.

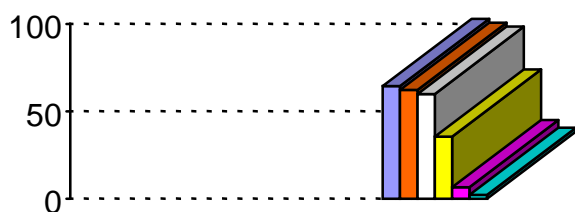
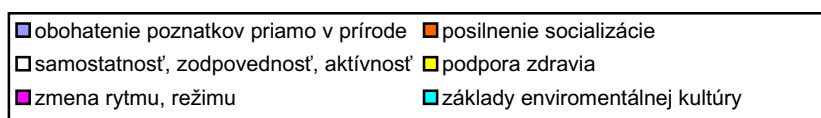
Uved'te dôvody spokojnosti s pobytom dieťaťa v škole v prírode (graf č.3)



2.1.1 Graf č.3 Dôvody spokojnosti rodičov so školou v prírode

Podľa výsledkov prieskumu si rodičia uvedomujú, aká dôležitá je súhra všetkých komponentov podieľajúcich sa na úspešnej realizácii školy v prírode. Za najdôležitejší rodičia považujú program, ktorý ich dieťa absolvuje v ŠVP, očakávajú aby ich dieťa bolo šťastné, aby malo po príchode veľa dojmov, zážitkov a aby sa vrátilo zdravé.

Aký je Váš názor na organizovanie pobytov v ŠVP v materskej škole? (graf č.3)

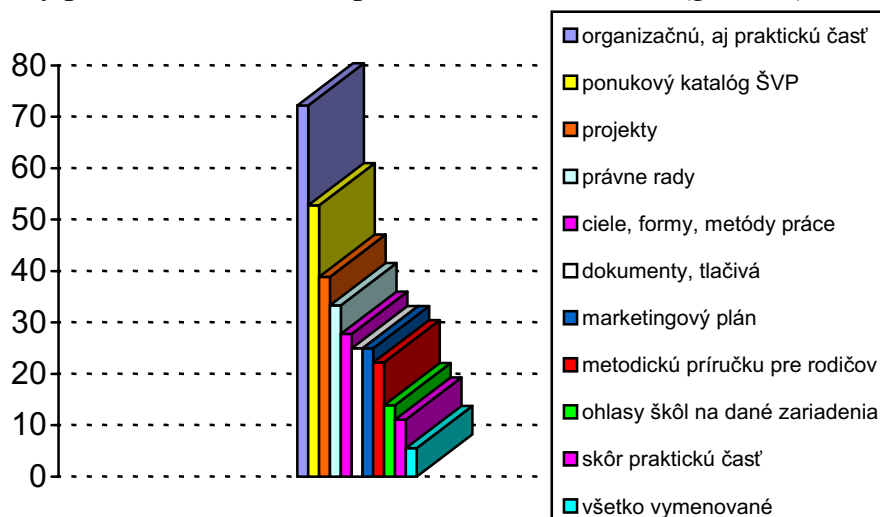


Graf č.3 Pohľad pedagóga na rozvoj kompetencií dieťaťa v ŠVP

Táto otázka, aj keď bola vyslovená až na záver, tvorila hlavný cieľ celého prieskumu a odpovedali na ňu všetci respondenti, teda aj tí, ktorí do školy v prírode z určitých dôvodov, ktoré uvádzame v úvode svoje deti neposielajú. Zo všetkých respondentov dvaja, čo je **4,44 %** uviedli, že škola v prírode pre deti predškolského veku **význam nemá**, pretože je to drahé pre rodičov, za školou v prírode vidia iba biznis a hodnotia deti predškolského veku ako nepripravené na takýto pobyt v prírode. Naopak, až **95,56 %** respondentov uvádza, že škola v prírode pre deti predškolského veku **je dôležitá**. Prekvapila nás zhoda vo vyjadreniach medzi jednotlivými respondentmi. Až 29 z nich, 64,44 % uviedlo, že dôležitosť školy v prírode vidia v tom, že dieťa si osvojuje poznatky v priamom kontakte s prírodou, 28, čo je 62,22 % poukazuje na posilnenie sociálnej a emocionálnej inteligencie pred vstupom do základnej školy a 27, čiže 60 % vidí dôležitosť školy v prírode v posilnení samostatnosti, zodpovednosti a aktivity.

Zaujímalo nás, ako zareagujú respondenti na otázku, ktorá sa týkala publikácie a metodických materiálov o ŠVP, vzhľadom na nedostatok literatúry z riešenej problematiky pre potreby materskej školy. Odpovede boli jednoznačné. Až 94,5 % by uvítalo v školskej knižnici publikáciu o škole v prírode pre deti predškolského veku.

Čo by podľa Vás mala táto publikácia obsahovať ? (graf č. 4)



Graf č.4 Obsahové zameranie publikácie o ŠVP

„Svet okolo nás je plný nádherných prírodných javov, nad ktorými žasne rozum a srdce pookreje, ak sme schopní ich vidieť.“

Slová Alberta Einsteina nech sú mottom pre každého z nás, hlavne pre tých, ktorým záleží na budúcej generácii. Pretože deti potrebujú ukázať správnu cestu po ktorej raz budú samé kráčať.

Sme neoddeliteľnou súčasťou prírodného reťazca.

Naučme deti žiť v tomto reťazci tak, aby nikoho neohrozili, práve naopak.

Vedme deti k pochopeniu, že zdravie jednotlivca je prepojené so zdravím jednotlivých spoločností, v ktorých žijú, že je prepojené so zdravím celého sveta. Naučme deti vnímať krásu, poznať súvislosť, spätosť, harmóniu, poriadok, naučme ich mať úctu ku všetkému živému.

Sme presvedčení, že odborne a kvalitne spracovaný program a organizácia školy v prírode pre deti už v materských školách tieto myšlienky pomôže naplniť.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY:

BUBELÍNIOVÁ, M. Potenciál a limity školy v prírode s dôrazom na environmentálny aspekt. In *Komenský*, 2001, č. 9/10. ISSN 0323-0449.

DARGOVÁ, J. Tvorivé kompetencie učiteľa. Prešov: Privatpress, 2001. ISBN 80-968608-1-X.

ĎURĎOVIČOVÁ, E. Škola v prírode ako prvok uplatnenia modelu podpory zdravia v integrovanom vyučovaní. In *Naša škola*, 2006/2007. ISSN 1335-2733.

HAJČÍKOVÁ, E. Škola v prírode. In *Predškolská výchova*, 2004/2005. ISSN 0032-7220.

MRENICOVÁ, M. Škola v prírode v živote materskej školy. In *Predškolská výchova*, 2002/2003. ISSN 0032-7220.

Kontakt:

Mgr. Monika Imrichová,
Materská škola
Ul. Jurkovičova 17
080 09 Prešov

PaedDr. Anna Portíková
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
PU PF Prešov

Vplyv integrovanej predškolskej výchovy detí s mentálnym postihnutím na ich školskú pripravenosť

Lucia Hrebeňárová

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky

Anna Zacharová, Základná škola SNP, Sučany

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá výchovou dieťaťa s mentálnym postihnutím v predškolskom veku formou integrácie v materskej škole a jej vplyvom na úroveň vedomostí detí s mentálnym postihnutím a ich školskú pripravenosť. Porovnáva úroveň vedomostí detí s mentálnym postihnutím zaradených v materskej škole, špeciálnej materskej škole a deťmi, ktoré neabsolvovali inštitucionálnu predškolskú výchovu.

Kľúčové slová: dieťa s mentálnym postihnutím, školská pripravenosť, integrovaná výchova, predškolská výchova

Na osoby s mentálnym postihnutím sa vzťahujú ľudské práva ako na ostatné ľudské bytosti. Medzi základné ľudské práva patrí i právo na vzdelanie. V európskej dimenzii sa už mnoho rokov hovorí o integračnom procese detí a mládeže so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V našich podmienkach sa s procesom školskej integrácie začalo v roku 1989. V súvislosti s ním sa diskutuje prevažne o školskej integrácii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základných školách. Zaujímalo nás aký vplyv na školskú pripravenosť detí s mentálnym postihnutím má predškolská výchova v materských školách vo forme ich individuálnej alebo skupinovej integrácie. Chceli sme zistiť, či integrovaná výchova v materskej škole poskytuje dieťaťu s mentálnym postihnutím dostatočné, prípadne lepšie podmienky pre osvojenie vedomostí ako predškolská výchova v špeciálnej materskej škole.

Teoretické východiská

Pri úvahách o integrovanom procese inštitucionálnej predškolskej výchovy detí s mentálnym postihnutím je nevyhnutné objasniť základné pojmy ako dieťa s mentálnym postihnutím, dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, predškolská výchova detí s mentálnym postihnutím, integrovaná výchova a vzdelávanie.

Dieťa s mentálnym postihnutím sa charakterizuje ako dieťa, ktoré následkom poškodenia mozgu alebo extrémneho nedostatku podnetov dôležitých pre mentálny vývin sa dostalo do pásma mentálneho postihnutia, resp. pásma mentálnej retardácie. (Vašek, 1995) Vedecký jazyk medicínskych odborov pracuje s termínom mentálna retardácia, ktorý je súčasťou medzinárodných klasifikačných systémov. Niektorí autori (Hlinová, 2005) považujú pojem mentálne postihnutie za totožný s pojmom mentálna retardácia. Bajo (Bajo, Vašek 1994) tieto pojmy odlišuje. Mentálne postihnutie považuje za najširší, najvšeobecnejší pojem používaný v pedagogickej dokumentácii, ktorý orientačne označuje všetkých jedincov s IQ pod 85, teda osoby v pásme mentálnej retardácie (pod IQ 70) a osoby v hraničnom pásme mentálnej retardácie (s IQ od 85 do 70). Mentálnu retardáciu charakterizuje ako stav zastaveného alebo neúplného duševného vývinu, ktorý je charakterizovaný narušením najmä poznávacích, rečových, motorických a sociálnych schopností.

Dieťa/žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je podľa školského zákona (Zákon č. 29/1984v znení neskorších predpisov) dieťa/žiak s mentálnym, sluchovým, zrakovým postihnutím alebo telesným postihnutím, žiak so zdravotným oslabením a chorý, žiak s narušenou komunikačnou schopnosťou, žiak s autizmom, žiak s vývinovými poruchami učenia alebo správania, žiak s ťažkým mentálnym postihnutím umiestnený v domove sociálnych služieb, žiak s poruchami psychického alebo sociálneho vývinu. Týmto žiakom sa poskytuje vzdelanie zodpovedajúce ich individuálnym schopnostiam špeciálnymi formami a metódami.

Cieľom **predškolskej výchovy detí s mentálnym postihnutím** sú zmeny k lepšiemu, sociálne prijateľnejšiemu správaniu, a to podľa individuálnych možností dieťaťa s mentálnym postihnutím.

Možnosti predškolskej výchovy detí s mentálnym postihnutím úzko súvisia so stupňom mentálneho postihnutia. Inštitucionálna výchova a vzdelávanie detí s mentálnym postihnutím v predškolskom veku sa v našich podmienkach môže uskutočňovať v rámci špeciálnych alebo bežných materských škôl.

Integrácia detí s mentálnym postihnutím v predškolskom veku môže prebiehať vo forme individuálnej integrácie v materskej škole, alebo v špeciálnej triede pri materskej škole. V oblasti špeciálnej pedagogiky chápeme integráciu ako spolužitie postihnutých a nepostihnutých pri prijateľne nízkej miere konfliktnosti vzťahov týchto dvoch skupín. (Jesenský, 1995) Na označenie integračného procesu detí s postihnutím do bežných typov škôl a zariadení sa používa aj označenie školská integrácia a integrovaná výchova. V súvislosti s integráciou sa aj v našich podmienkach čoraz viac používa aj označenie inklúzia, ktorá sa poníma ako vyšší stupeň akceptácie jednotlivcov s postihnutím spoločnosťou. (Vančová, 2001) Inkluzívny postoj spočíva v presvedčení, že všetci ľudia sú si rovní v dôstojnosti a v právach. V inkluzívnych postojoch sú teda osoby s postihnutím zapájané do všetkých bežných činností ako ľudia bez postihnutia. Pokiaľ je to možné nie sú využívané žiadne špeciálne prostriedky a postupy. V tom je zásadný posun od integračných postupov, ktoré spočívajú v zaistení špeciálnych prostriedkov, podpory a starostlivosti o osoby s postihnutím, aby mohli byť následne zapájaní do väčšiny činností v bežnom živote. Centrálna myšlienka inklúzie je, že byť odlišný, je normálne (Slowík, 2007). Slovo integrácia zostáva stále nadradeným pojmom aj v medzinárodnej terminológii.

Cieľom integrácie je podľa Mühlpachra (2004) vytvorenie šancí, vzájomného porozumenia a akceptovania medzi osobami s postihnutím a intaktnými osobami. Integrácia je snaha poskytnúť v rôznych formách výchovu a vzdelávanie jedincom so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami v čo možno najmenej reštriktívnom prostredí, ktoré optimálne zodpovedá jeho skutočným potrebám. Vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa uskutočňuje s pomocou podporných opatrení, ktoré sú odlišné alebo sú poskytované nad rámec individuálnych pedagogických a organizačných opatrení spojených so vzdelávaním intaktných detí rovnakého veku v materskej škole bežného typu. Podporným opatrením pri vzdelávaní detí s mentálnym postihnutím v materskej škole bežného typu sa rozumie využitie špeciálnych metód, postupov, foriem a prostriedkov vzdelávania, kompenzačných, rehabilitačných a učebných pomôcok, špeciálnych učebníc a didaktických materiálov, poskytovanie špeciálno-pedagogickej starostlivosti, zaistenie služieb asistenta pedagóga, zníženie počtu žiakov v triede alebo iná úprava organizácie výchovy a vzdelávania zohľadňujúca špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby dieťaťa. Nevyhnutnou súčasťou integrovanej je individuálny výchovno-vzdelávací program, ktorý Žolnová (2005, s. 673) charakterizuje ako „súbor metód a postupov na rozvíjanie psychických funkcií, ktoré rešpektujú individuálne zvláštnosti žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“. Individuálny výchovno-vzdelávací program predstavuje možnosť úpravy obsahu a procesu vzdelávania integrovaných žiakov, určuje druh a kvalitu zabezpečenia efektívneho vzdelávania, informuje o konkrétnych druhoch a stupňoch postihnutia, obsahuje súhrn potrebných údajov o žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Je vypracovaný na určité obdobie s následným vyhodnotením a pokračovaním.

Segregovaný aj integrovaný model výchovy a vzdelávania majú svoje pozitíva ako aj negatíva. Medzi výhody integrovaného spôsobu výchovy a vzdelávania je aj to, že dieťa býva doma, učí sa vytvárať sociálne kontakty s nepostihnutými. (Jesenský, 1995, Mikušová, 1995, Požár, 1995, Vašek, 1996, Žolnová, 2005) Význam integrovanej výchovy je aj pre intaktné deti, a to v tom, že ich privádza k poznaniu a k pochopeniu iného stavu normality než je tá ich, vedie ich k ohľaduplnosti, altruizmu, ochrane slabšieho a k uvedomeniu si významu vlastnej osobnosti, prispieva k rozvoju ich samostatnosti a akceleruje ich vývin (Novotná, Kremličková, 1997)

Medzi nevýhody patrí napríklad nedostatočná odborná pripravenosť pedagógov, veľký počet detí v triede, nedostatočné materiálne vybavenie, heterogénnosť kolektívu detí. (Jesenský, 1995, Mikušová, 1995, Požár, 1995, Vašek, 1996, Hučík, Žolnová, 2004, Peteříková, 2005, Žolnová, 2005) Obmedzená je komunikácia so špeciálno-pedagogickými poradenskými zariadeniami, učitelia nemajú prístup ku vhodnej odbornej literatúre a očakávajú „hotové informácie“, ich rozhodovanie je značne subjektívne. (Pavlíková, 2003)

K voľbe jedného zo spôsobov výchovy a vzdelávania detí s mentálnym postihnutím treba pristupovať individuálne. Podľa Končekovej (2004) je niekedy pre dieťa s mentálnym postihnutím výhodnejšie zaradenie do špeciálnej materskej školy, ktorá môže ponúknuť celkovo lepšie prispôbené prostredie s väčším množstvom špeciálnych pomôcok, prepracovanejšie individualizované špeciálno-pedagogické postupy. Na druhej strane poskytuje menej vzorov bežných sociálnych spôsobilostí a menej príležitostí pre komunikáciu s intaktnými deťmi. Môžeme teda rozlišovať pozitívnu a negatívnu integráciu. Za pozitívnu integráciu považuje Mühlpachr (2004) situáciu, keď vo svojich dôsledkoch (primárnych a sekundárnych) je integrácia prínosom pre integrované dieťa. Práve pozitívna integrácia je cieľom špeciálnej pedagogiky a ďalších prosociálne orientovaných pomáhajúcich disciplín. Pozitívnu integráciu je začlenenie dieťaťa s mentálnym postihnutím do sociálnej reality, rodiny, skupiny vrstovníkov, susedských štruktúr.

Podľa údajov Ústavu informácií a prognóz školstva Slovenskej republiky bolo na Slovensku v školskom roku 2006/2007 v materských školách individuálne integrovaných 158 detí s mentálnym postihnutím. (Individuálna integrácia detí materských škôl v školskom roku 2006/2007, 2007)

Cieľ výskumu

Cieľom výskumu bolo zistenie vplyvu predškolskej výchovy na úroveň vedomostí detí s mentálnym postihnutím pri nástupe do povinnej školskej dochádzky a porovnanie vedomostí medzi skupinami detí, ktoré absolvovali integrovaný spôsob výchovy v materskej škole, špeciálnu materskú školu a deťmi, ktoré neabsolvovali inštitucionálnu predškolskú výchovu.

Metodika výskumu

Pri zisťovaní úrovne vedomostí detí s mentálnym postihnutím predškolského veku sme použili nami zostavený *Test vedomostí predškolských detí*. Vychádzali sme z toho, že výsledok testu je určený tým, koľko informácii sa dieťaťu ponúka a akej kvality sú ponúkané informácie. Východiskom pre vypracovanie otázok bol psychologický test *Skúška vedomostí predškolských detí* od autorov Matějčka a Vágnerovej-Strnadovej (1992), ktorý obsahuje 10 subtestov po štyroch položkách. Je určený deťom od 4,0 do 7,0 rokov, ktorých mentálne schopnosti dosahujú minimálne spodnú hranicu tohto vekového rozpätia. Test je však možné použiť aj u detí s mentálnym postihnutím, ktorých mentálny vek dosahuje približne toto pásmo.

Vzhľadom k tomu, že úroveň vedomostí sme chceli zisťovať u detí s mentálnym postihnutím, modifikovali sme znenie otázok, obsah niektorých subtestov a znížili počet položiek. Jednotlivé otázky sme upravovali aj podľa platného Programu výchovnej práce pre osobitné materské školy (1988).

Nami zostavený test obsahuje **10 subtestov po 3 položkách**, ktoré sú obsahovo rozdelené do nasledovných skupín: **spoločenské zaradenie, matematické predstavy, čas, hry a šport, rozprávky, zvieratá, rastliny, domácnosť, nástroje, zamestnanie**. Celkovú úroveň vedomostí sme hodnotili na základe celkového dosiahnutého bodového skóre. Každú správnu odpoveď sme hodnotili 1 bodom, celkové skóre tvoria spočítané všetky správne zodpovedané položky zo všetkých 10 subtestov. Výskum sme realizovali v školskom roku 2006/2007 v období september až október 2006.

Výskumný súbor

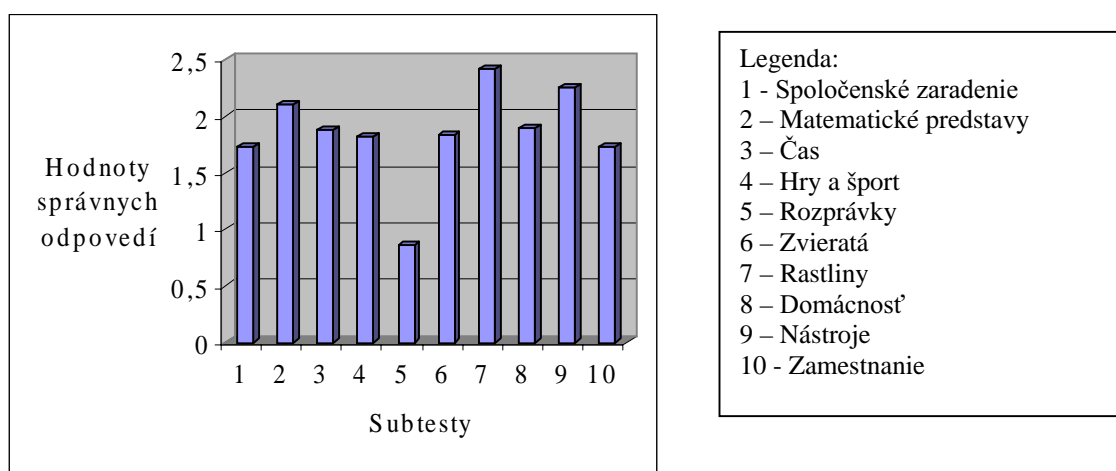
Náš výskumný súbor tvorilo 48 žiakov v pásme ľahkej mentálnej retardácie, ktorí navštevovali prvý ročník špeciálnej základnej školy, príp. boli integrovaní v prvom ročníku základnej školy. Z toho bolo 20 dievčat (41,66%) a 28 chlapcov (58,33%). Ich priemerný vek bol 6,91. Rozdelili sme ich do troch výberových súborov, z hľadiska charakteru predškolskej výchovy, ktorú absolvovali: **výberový súbor A** (žiaci s mentálnym postihnutím, ktorí absolvovali predškolskú výchovu v materskej škole bežného typu), **výberový súbor B** (žiaci s mentálnym postihnutím, ktorí absolvovali predškolskú výchovu v špeciálnej materskej škole), **výberový súbor C** (žiaci s mentálnym postihnutím, ktorí neabsolvovali inštitucionálnu predškolskú výchovu).

Výsledky výskumu a ich interpretácia

Získané výsledky výskumu vyhodnocujeme a porovnávame v súvislosti s tromi skupinami detí. Deti s mentálnym postihnutím, ktoré absolvovali predškolskú výchovu v materskej škole bežného typu (A), odpovedali správne na 66,46% položiek testu. Deti s mentálnym postihnutím, ktoré absolvovali predškolskú výchovu v špeciálnej materskej škole (B), odpovedali správne na 63,33% položiek a deti, ktoré neabsolvovali inštitucionálnu predškolskú výchovu (C), odpovedali správne na 55,22% položiek testu.

V grafe 1 uvádzame dosiahnuté priemerné hodnoty správnych odpovedí všetkých detí v jednotlivých subtestoch a dosiahnuté priemerné hodnoty správnych odpovedí v subtestoch medzi výberovými súbormi (graf 2).

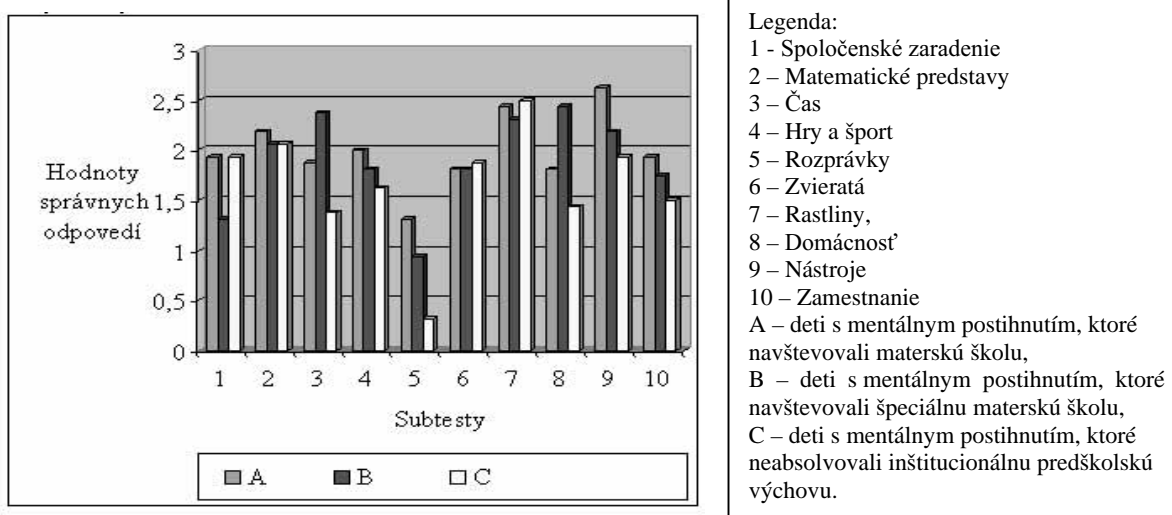
Graf 1 Priemerné hodnoty správnych odpovedí detí s mentálnym postihnutím v jednotlivých subtestoch testu vedomostí



Z grafu 1 vyplýva, že najlepšie skóre správnych odpovedí dosiahol subtest 7 (Rastliny). Prekvapujúco najnižšie hodnoty dosiahnutého skóre správnych odpovedí mal subtest 5 (Rozprávky). Zaujímavé je, že z tohto subtestu na položku 14 (*Ku komu išla na návštevu Červená Čiapočka?*) z výberového súboru C neodpovedalo žiadne dieťa správne.

Ak hodnotíme subtesty z pohľadu troch výberových súborov, výberový súbor A dosiahol najlepšie skóre správnych odpovedí v subteste 9 (Nástroje). Vo výberovom súbore B dosiahol najvyššie skóre správnych odpovedí subtest 8 (Domácnosť). Výberový súbor C dosiahol najvyššie hodnoty získaného skóre správnych odpovedí v subteste 7 (Rastliny). Najnižšie hodnoty získaného skóre správnych odpovedí dosiahol v každom výberovom súbore subtest 5 (Rozprávky).

Graf 2 Porovnanie priemerných hodnôt správnych odpovedí v jednotlivých subtestoch medzi výberovými súbormi



Závery

Na základe výsledkov výskumu môžeme povedať, že na sledované deti s mentálnym postihnutím mala integrácia v materskej škole pozitívny vplyv. Deti z tejto skupiny dosiahli v teste najvyššie bodové skóre oproti deťom s mentálnym postihnutím, ktoré absolvovali predškolskú výchovu v špeciálnej materskej škole. Tento rozdiel však nebol výrazný. Výraznejší rozdiel sme zistili vo vedomostiach medzi skupinami detí, ktoré absolvovali integrovanú výchovu v materskej škole a deťmi, ktoré vôbec neabsolvovali inštitucionálnu predškolskú výchovu, teda absolvovali výlučne predškolskú výchovu v rodinnom prostredí. A taktiež rozdiel medzi skupinou detí, ktoré navštevovali špeciálnu materskú školu a deťmi, ktoré neabsolvovali inštitucionálnu predškolskú výchovu, a to v neprospech rodinnej výchovy.

Aj napriek integračným problémom, výsledky nášho výskumu potvrdzujú pozitíva integrovanej výchovy. Inštitucionálna predškolská výchova skutočne pozitívne dopĺňa rodinné prostredie a poskytuje dieťaťu s ľahkým mentálnym postihnutím podnetné prostredie pre jeho rozvoj ako iba jeho rodinné prostredie.

Výchova a vzdelávanie detí sa postupne stáva záležitosťou všetkých typov škôl a školských zariadení. (Vítková, 2004) Dnes sa odborníci zhodujú v tom, že proces integrovanej výchovy si skutočne vyžaduje dôkladnú pripravenosť, zabezpečenie podmienok a jasnú koncepciu. S integrovaným vzdelávaním sa u nás začalo v čase, keď neboli dostatočne zabezpečené všetky podmienky úspešného fungovania tohto procesu. Aj napriek oprávnenej kritike existujú dôvody, ktoré hovoria v prospech integrovanej výchovy. Je však neustále potrebné konfrontovať získané skúsenosti a poznatky s predstavou o optimálnom spôsobe integrovanej výchovy a so zahraničnými skúsenosťami. (Vančová, 2001) Úspešnej integrácii musí predchádzať vytvorenie celej rady určitých podmienok. Okrem pedagogických podmienok musia byť taktiež vytvorené podmienky ekonomické, psychologické a sociálne. Taktiež chceme poukázať na potrebu formulácie nového Programu výchovnej práce pre špeciálne materské školy. Pri rozhodovaní o začlenení dieťaťa s mentálnym postihnutím do materskej školy bežného typu je potrebné zvážiť všetky klady i zápory integrovanej výchovy. (Končeková, 2004)

LITERATÚRA:

- BAJO, I., VAŠEK, Š. 1994. *Pedagogika mentálne postihnutých*. Praha : Sapiaientia, 1994.
- HLINOVÁ, D. 2005. Individuálny vzdelávací plán ako alternatívna forma edukácie mentálne a viacnásobne postihnutých. In Harčaričková, T. et al. *Aktuálne otázky teórie a praxe špeciálnej pedagogiky : Aktuálne otázky výchovnej rehabilitácie postihnutých špeciálnopedagogickej pedeutológie*. Bratislava : Sapiaientia, 2005. s. 183–191.
- HUČÍK, J., ŽOLNOVÁ, J. 2004. Ako sme pokročili v školskej integrácii? In Efeta, roč. 14, 2004, č. 3.
- JESENSKÝ, J. et al. 1995. *Kontrapunktý integrace zdravotně postižených*. Praha : Karolinum, 1995.
- KONČEKOVÁ, L. 2004. *Patopsychológia*. Prešov : LANA, 2004.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ-STRNADOVÁ, M. 1992. *Zkouška znalostí předškolní dětí*. Bratislava : Psychodiagnostika, 1992.
- MIKUŠOVÁ, M. 1995. Integrace dětí a mládeže se zdravotním postižením do běžného vzdělávacího systému. In *Kontrapunktý integrace zdravotně postižených*. Praha : Karolinum, 1995. s. 27-44
- MÜHLPACHR, P. 2004. Axiologická a normativní dimenze integrace. In Vítková, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika*. Brno : Paido, 2004. s. 14-18.
- NOVOTNÁ, M., KREMLÍČKOVÁ, M. 1997. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1997.
- PAVLÍKOVÁ, O. 2003. Integrácia detí so špeciálnymi výchovno-vzdelváciami potrebami. In *Pedagogické rozhľady*, 2003, roč. 12, č. 3, s. 15-19.
- PETEŘÍKOVÁ, M. 2005. Integrace není jen o pečování. In *Učitel'ské noviny*, 2005, roč. 108, č. 22, s. 10-11.
- POŽÁR, L. 1995. Osobnosť postihnutých vo vzťahu k školskej integrácii. In Senka, J. *Integrácia postihnutých detí v bežných školách*. Bratislava : Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 1995. s. 28-34.
- Program výchovnej práce pre osobitné materské školy*. 1998. Bratislava : Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 1998.
- ŠPOTÁKOVÁ, M., ZVALOVÁ, M. 1992. Vzdelávanie postihnutých – od segregácie k integrácii. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1992, roč. 27, č. 1, s. 45-60.

-
- VANČOVÁ, A. 2001. Súčasný problémy a perspektívy integrovaného (inkluzívneho) vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežných školách. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2001, roč. 36, č. 3, s. 257-276.
- VANČOVÁ, A. 2005. *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava : Sapiaientia, 2005.
- VAŠEK, Š. 1995. *Špeciálna pedagogika : terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN, 1995.
- VAŠEK, Š. 1996. *Špeciálna pedagogika*. Bratislava : Sapiaientia, 1996.
- VÍTKOVÁ, M. 2004. Legislatívny rámec pro integratívni/inkluzívni výchovu a vzdělání. In: Vítková, M. (ed.) *Integratívni speciální pedagogika*. Brno : Paido, 2004. s. 20-26.
- ZACHAROVÁ, A. Vplyv integrovanej výchovy detí s mentálnym postihnutím v materských školách na ich školskú pripravenosť : diplomová práca. Prešov : Prešovská univerzita, 2007.
- Zákon NR SR č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov*. [online]. [cit. 2007-09-18]. Dostupné na internete: http://www.minedu.sk/povodna/VZPP/ZAKONY/1984_29.pdf
- ŽOLNOVÁ, J. 2005. Príprava individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu ako súčasť pregraduálnej prípravy študentov pedagogiky mentálne postihnutých. In Scholtzová, I. (ed.) *Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor : zborník*. Prešov : Prešovská univerzita, 2005. s. 672-676.
- Individuálna integrácia detí materských škôl v školskom roku 2006/2007*. 2007. [online]. [cit. 2007-09-18]. Dostupné na internete: <http://www.uips.sk/rs/index.html>

Kontakt

Mgr. Lucia Hrebeňárová
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
Ul. 17. novembra 1, Prešov
e-mail:hrebenar@unipo.sk

Mgr. Anna Zacharová
Základná škola SNP
Partizánska 13
Sučany
e-mail: pirin@nextra.sk

Záver

V dňoch 28. - 29. 9. 2007 sa uskutočnila celoslovenská konferencia s medzinárodnou účasťou pod názvom **Predprimárna edukácia v kontexte celoživotného vzdelávania**. Jej cieľom bolo *získať informácie o koncepcných zámeroch predškolskej edukácie a kariérovom rozvoji pedagógov na Slovensku v kontexte EÚ*. Hlavnými usporiadateľmi boli SV OMEP, RS OMEP Banská Bystrica – Brezno, MPC Banská Bystrica, Mesto Banská Bystrica, PF UMB Banská Bystrica, KŠÚ Banská Bystrica. Konferencia sa uskutočnila pod záštitou Ministerstva školstva Slovenskej republiky a primátora mesta Banská Bystrica Ivana Saktora.

Konferencie sa zúčastnili hostia z Rakúska, Maďarska, Českej republiky a Veľkej Británie. Všetkých prítomných 182 účastníkov konferencie privítali s veľmi zaujímavým programom deti zo súboru Matičiarik. Na konferencii boli prítomní vzácni hostia: Miroslav n Bancik - vedúci prezidentskej kancelárie v Banskej Bystrici, Bibiana Obrimčáková štátna tajomníčka, Róbert Kazík - viceprimátor mesta Banská Bystrica, Radoslav Lukaj - prednosta MsÚ, Jana Sýkorová - vedúca odboru školstva, kultúry a športu MsÚ v Banskej Bystrici, Ladislav Topol'ský - prednosta KŠÚ, Milada Rabušicová - viceprezidentka pre Európu OMEP z Brna a Eva Gašparová - predseda Spoločnosti pre predškolskú výchovu.

Z cieľového a obsahového zamerania konferencie vyplynuli tieto závery:

1. Spolupracovať na všetkých úrovniach pri tvorbe a následnej implementácii dôležitých legislatívnych zámerov v oblasti predškolskej výchovy.
2. Podporovať rozvíjajúce kompetencie detí počas celého školovania detí v podmienkach materských škôl.
3. Prehlbovať partnerstvo rodiny, materskej a základnej školy v oblasti pripravenosti detí na vstup do základnej školy.
4. Zabezpečovať systém riadenia materských škôl kvalifikovanými odborníkmi pre predškolskú výchovu.
5. Kontinuálnym vzdelávaním učiteľov materských škôl prispievať k rozšíreniu a prehĺbovaniu ich poznatkov, zručností a postojov.

Výbor SV OMEP