

ROVNOŠŤ A KVALITA V PREDŠKOLSKOM VZDELÁVANÍ AKO PREDPOKLAD UDRŽATEĽNÉHO ROZVOJA

Monika Miňová
Zora Syslová
(eds.)



2014

Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

***Rovnosť a kvalita v predškolskom vzdelávaní
ako predpoklad udržateľného
rozvoja***

zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou

**Monika Miňová
Zora Syslová
(eds.)**

Prešov 2014

Editori: PaedDr. Monika Miňová, PhD.
PhDr. Zora Syslová, Ph.D.

Recenzenti: prof. PhDr. Milan Portik, PhD.
doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD.
doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.

Za jazykovú a obsahovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

© Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

ISBN 978-80-555-1152-8
EAN 9788055511528

Obsah

Úvod.....	7
Príhovory.....	9
HLAVNÉ REFERÁTY.....	15
PhDr. Viera Hajdúková, PhD. <i>Všetky deti majú právo na kvalitné predprimárne vzdelávanie v materskej škole</i>	17
PhDr. Zora Syslová, Ph.D. <i>Podpora rozvoje detí ze sociálne znevýhodneného prostredí v materskej škole</i>	28
PaedDr. Ilona Uváčková <i>Diet'a vo svete materskej školy</i>	39
doc. PaedDr. Hana Horká, CSc. <i>Aby deti žily dobre a šťastne aneb jak k tomu může přispět předškolní vzdělávání</i>	48
PaedDr. Monika Miňová, PhD. <i>Svetový projekt Rovnosť k udržateľnému rozvoju v podmienkach slovenských materských škôl</i>	57
REFERÁTY.....	81
doc. PaedDr. Tatiana Slezáková, PhD. <i>Vybrané didaktické aspekty predprimárneho prírodovedného vzdelávania v teórii i v praxi</i>	83
dr Jolanta Gabzdyl <i>Edukacja ekologiczna: cele i zadania polskich przedszkoli</i>	90
PaedDr. Gabriela Droppová, PhD. <i>Environmentálna výchova v predprimárnom vzdelávaní</i>	104

Mgr. Monika Szimethová, PhD. – doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD. <i>Podpora kvality predškolského vzdelávania cez výtvarné a prírodovedné experimenty</i>	120
PaedDr. Monika Miňová, PhD. <i>Komparácia názorov učiteliek materských škôl na environmentálnu výchovu v materskej škole</i>	130
prof. PhDr. Milan Portik, PhD. <i>Prečo rómske dieťa potrebuje predprimárnu edukáciu?</i>	141
Beata Sufa <i>Rozwijanie kreatywności dziecka w wieku przedszkolnym w edukacji dla zrównoważonego rozwoju</i>	145
dr Aleksandra Kruszewska <i>Sytuacja krzywdzonych dzieci w świetle prawa i literatury przedmiotu</i>	157
dr Joanna Juszczak Rygałło <i>Prawa dziecka w wirtualnej społeczności</i>	168
PaedDr. Monika Miňová, PhD. <i>Práva dieťaťa a ich uplatňovanie v súčasnej materskej škole</i>	178
PhDr. Dáša Vargová, CSc. <i>Ako učiť deti predškolského veku ich právam</i>	186
prof. zw. dr hab. Bożena Muchacka – prof. UP dr hab. Adam Solak <i>Prawa dziecka w obszarze domowo – szkolnym w konstelacji Konwencji o Prawach Dziecka</i>	206
prof. UP dr hab. Iwona Czaja-Chudyba <i>Możliwości wykorzystania zabawy do obserwacji zdolności dziecka</i>	221
Mgr Inz Mateusz Muchacki <i>Akta prawne i przepisy etykiety internetowej jako elementy wprowadzające dziecko w kulturę medialną</i>	227

Mgr Agnieszka Muchacka <i>Prawa dziecka w kontekście koncepcji psychologicznych człowieka</i>	236
doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD. <i>Grafický program Revelation Natural Art a možnosti jeho využitia pri tvorbe pracovných listov s environmentálnou tematikou pre deti predškolského veku</i>	242
PRÍKLADY DOBREJ PRAXE.....	249
PhDr. Jarmila Sobotová – Jana Džuberová <i>Projekt OMEP rovnosť pre udržateľnosť „Všetky deti sveta“</i>	251
PaedDr. Marianna Jamborová <i>Právo dieťaťa na hru Hra ako integrálna súčasť predprimárneho vzdelávania</i>	264
PaedDr. Ingrid Valovičová <i>Realizácia projektu vzdelávania pre trvalo udržateľný rozvoj: Semienka chcú rásť, zasejme ich včas</i>	272
Juliana Kurucová <i>Environmentálny projekt „Tu žijem, tu som rád“</i>	276
Mgr. Silvia Hrehová <i>Environmentálny projekt „Plastinkovia vymýšľajú nové vecičky do našej školičky</i>	282
Záver.....	293

Úvod

Slovenský a Český výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu - OMEP, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove a mesto Rajecké Teplice zorganizovali 16. - 17. 05. 2014 v Rajeckých Tepliciach vedecko-odbornú konferenciu s medzinárodnou účasťou pod názvom ***Rovnosť a kvalita v predškolskom vzdelávaní ako predpoklad udržateľného rozvoja*** pod záštitou Dušana Čaploviča ministra školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Cieľom vedecko-odbornej konferencie bolo poukázať:

- na postavenie dieťaťa v spoločnosti a prekonávanie znevýhodnenia pre konkrétne dieťa aj pre celú spoločnosť,
- na vnímanie a skúmanie problematiky environmentálnej udržateľnosti nielen v podmienkach materských škôl,
- na prezentáciu príkladov dobrej praxe a realizáciou environmentálnych aktivít a projektov so zapojením detí a rodičov.

Všetkých prítomných v úvode podujatia privítali deti z materskej školy v Rajeckých Tepliciach pod vedením pani učiteľky Renáty Lacovej a riaditeľky materskej školy PhDr. Zuzany Chvojkovej. Konferencie sa zúčastnili vzácní hostia, ktorí prítomných účastníkov vedecko-odborného podujatia pozdravili a predniesli slávnostné príhovory:

Ing. Henrieta Crkoňová – vedúca služobného úradu ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky,

RNDr. Peter Dobeš – primátor Rajeckých Teplíc,

doc. Ing. Jana Burgerová, PhD. – dekanka pedagogickej fakulty PU v Prešove,

Dr. Jaroslava Břízová – Český výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

PaedDr. Jana Bolebruchová – predsedníčka Spoločnosti pre predškolskú výchovu

Po slávnostných príhovoroch s hlavnými referátmi vystúpili: *PhDr. Viera Hajdúková, PhD., PhDr. Zora Syslová, Ph.D., PaedDr. Ilona Uváčková, doc. PaedDr. Kristína Žoldošová, PhD., doc. PaedDr. Hana Horká, CSc. a PaedDr. Monika Miňová, PhD.*

S prihlásenými príspevkami vystúpilo 14 odborníkov zo Slovenskej a Českej republiky a Poľska, ktorých príspevky boli zamerané na prezentáciu poznatkov, názorov a zistení o problematike environmentálnej udržateľnosti a uplatňovania práv dieťaťa. Ďalších päť príspevkov bolo príkladmi dobrej praxe z materských škôl, ktoré boli zapojené do svetového projektu. V druhý deň konania konferencie bola pre účastníkov pripravená odborná prednáška pod vedením

Mgr. Miloša Vincíka, PhD. a dva workshopy, ktoré viedli PhDr. Dáša Vargová, CSc. a doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD. Súčasťou sprievodných aktivít konferencie bola prezentácia materských škôl zapojených do svetového projektu a rôznych firiem, prehliadka materskej školy a mesta Rajecké Teplice.

Monika Miňová a Zora Syslová
editorky

Príhovory

Vážené dámy, vážení páni,

na úvod mi dovoľte poďakovať Slovenskému a Českému výboru Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu OMEP za pozvanie pána ministra na dnešnú odbornú konferenciu s medzinárodnou účasťou a ospravedlniť jeho neúčasť z dôvodu plnenia neodkladných pracovných úloh.

Téma Vašej konferencie „Rovnosť a kvalita v predškolskom vzdelávaní, ako predpoklad udržateľného rozvoja“ je vysoko aktuálna, najmä s ohľadom na súčasný stav, kedy sa naplno prejavuje aktuálny nedostatok miest v materských školách, aby mohli uspokojiť záujem všetkých rodičov o prijatie ich detí do materských škôl.

Čo to vlastne trvalo udržateľný rozvoj je a aké miesto môže mať táto téma v predprimárnom vzdelávaní, keď ide o problematiku, ktorú nie je jednoduché pochopiť ani dospelému človeku?

Odpoveď na túto otázku nám ponúka pohľad na ciele Vašej konferencie. Je z nich vidieť, že problematika trvalo udržateľného rozvoja sa dá uchopiť aj v rámci predprimárneho vzdelávania, ak na ňu pozeráme cez tri hlavné piliere trvalo udržateľného rozvoja – ekonomický, sociálny a environmentálny.

Samozrejme, deťom predškolského veku môžeme problematiku trvalo udržateľného rozvoja približovať len na elementárnej úrovni, teda tak, aby postupne, s pomocou nás dospelých, pochopili, že to, čo konáme, sa nejakým spôsobom odráža na prostredí v ktorom žijeme.

Teší ma, že Slovenský výbor OMEP opakovane zapojil do svetového projektu a prostredníctvom produktov materských škôl z celej Slovenskej republiky, zapojených do tohto projektu, prezentuje najlepšiu prax našich materských škôl na svetovej úrovni a dokazuje tak pravdivosť slov veľikána svetovej pedagogiky, Jana Amosa Komenského, ktorý vo svojom diele „Informatórium školy materskej“ už v roku 1632 napísal: „Všetko závisí od začiatku. Ako sa položia základy, tak ide potom všetko.“

Tieto myšlienky Komenského platia do dnešných dní. Kvalitné predprimárne vzdelávanie, poskytované v materskej škole, prináša pre deti predškolského veku, ale aj pre celú spoločnosť veľké množstvo „hmatateľných“ ale aj „nehmatateľných“ výhod, prospechu a úžitku aj v oblasti trvalo udržateľného rozvoja.

Poznatky, skúsenosti, návyky a zručnosti, ktoré deti o tejto problematike nadobudnú počas predprimárneho vzdelávania v materskej škole, vytvárajú základ ich budúceho prístupu k našej planéte Zem.

Ako som už spomenula, jedným z pilierov trvalo udržateľného rozvoja, je aj sociálny pilier. Akú rolu v tejto oblasti majú materské školy?

Vzdelávanie poskytované materskými školami dopĺňa a obohacuje rodinnú výchovu po každej stránke. Významným pozitívom predprimárneho vzdelávania je okrem iného aj to, že umožňuje rodičom lepšie zosúladiť ich rodinné a pracovné povinnosti a tým zvyšovať ich zamestnateľnosť.

Mnohé doposiaľ realizované výskumy dokázali, že kvalitné predprimárne vzdelávanie má veľký význam najmä pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Pomáha narúšať cyklus znevýhodnenia a nezájmu, ktoré často vedú k predčasnému ukončeniu školskej dochádzky a prenosu chudoby z generácie na generáciu.

Existujú viaceré exaktné dôkazy (napr. získané v rámci realizácie štúdií PISA a PIRLS) o „bonusoch“ účasti detí na kvalitnom predprimárnom vzdelávaní v materskej škole. Tieto zistenia poukazujú na to, že je prospešné, ak sa deti na predprimárnom vzdelávaní zúčastňujú minimálne jeden rok, ale za optimálne sa považujú dva až tri roky pred začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky, čomu zodpovedá aj prax v Slovenskej republike.

I napriek tomu, ako som už spomenula, že kvalitné predprimárne vzdelávanie má veľký prínos najmä pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, a osobitne pre deti z marginalizovaných rómskych komunít, uvedomujem si, že predprimárne vzdelávanie nesmie byť výsadou len pre tieto deti.

Uprednostňovanie jednej skupiny detí pred ostatnými deťmi predškolského veku, pri poskytovaní predprimárneho vzdelávania, môže viesť k ich stigmatizácii a dokonca i k segregácii v neskorších etapách vzdelávania. Túto dôležitú vec si uvedomujeme aj my na Ministerstve školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, a preto nepripúšťame ani len úvahy o tom, že by sa malo zaviesť povinné predprimárne vzdelávanie len pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Ak by sa uvažovalo o zavedení povinného predprimárneho vzdelávania, tak určite pre všetky deti, bez ohľadu na to, z akého sociálno-ekonomického prostredia pochádzajú.

Vážené dámy, vážení páni,

Ministerstvo v súčasnosti neuvažuje o zavedení povinného predprimárneho vzdelávania pre deti, ktoré majú jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky, ale bude skôr hľadať spôsoby, ako dosiahnuť, že predprimárne vzdelávanie bude bezplatné pre všetky deti dva roky pred plnením povinnej školskej dochádzky. V súčasnosti sa pripravuje nový zákon o financovaní škôl a školských zariadení, ktorý bude komplexne riešiť aj financovanie predprimárneho vzdelávania v materských školách.

Snahou ministerstva, v spolupráci so zriaďovateľmi materských škôl, je dosiahnuť postupne taký stav, aby do materských škôl mohli byť prijaté všetky deti, ktorých rodičia o to požiadajú.

Snažíme sa stimulovať zriaďovateľov, aby postupne rozširovali kapacity materských škôl, aby sa znižoval počet detí, ktoré nemohli byť do materskej školy prijaté pre nedostatok kapacít. To, ako sa nám to postupne darí, svedčí aj fakt, že oproti stavu k 15. septembru 2012 sa k 15. septembru 2013 zvýšil počet:

- materských škôl z 2 861 na 2 870 – zriadilo sa 9 nových materských škôl,
- tried zo 7 395 tried na 7 525,5 – pribudlo 130,5 tried,
- detí navštevujúcich materské školy zo 149 511 na 153 059 – počet detí v materských školách je vyšší o 3 548.

Avšak, napriek týmto pozitívnym údajom, je stále nedostatok kapacít najmä v Bratislavskom a Žilinskom kraji.

Každoročne rastie počet detí s odloženým začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky, ktoré zostávajú v materských školách, čo tiež negatívne ovplyvňuje kapacity materských škôl. V školskom roku 2012/2013 bolo v materských školách 4 872 detí s odloženým začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky, čo znamená, že o tento počet sa znížili voľné kapacity materských škôl. Podľa aktuálnych údajov je v školskom roku 2013/2014 v materských školách 4 751 detí s odloženým začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky, čo znamená, že o toľkoto detí sa znížili kapacity materských škôl. Aj keď sa teda v porovnaní s uplynulým školským rokom znížil počet detí s odloženým začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky, stále je to číslo dosť vysoké.

Z odborného hľadiska chápeme, že prevažná väčšina týchto detí mala odklad začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky oprávnené, teda preto, lebo mali deficit v rozvoji niektorej zložky osobnosti, dôležitej pre ich úspešné vzdelávanie v základnej škole, ale zároveň je známych mnoho prípadov, kedy tento odklad nebol nevyhnutný a bol vynútený skôr inými okolnosťami. Z tohto dôvodu sa na ministerstve v súčasnosti pripravujú také legislatívne opatrenia, aplikáciou ktorých sa zabráni neodôvodnenému odkladaniu začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky.

Vážené dámy, vážení páni.

Dôležitosť materských škôl je zvýraznená tým, že materské školy tvoria súčasť sústavy škôl a výchova a vzdelávanie v nich sa uskutočňuje podľa školských vzdelávacích programov, ktoré musia byť vypracované v súlade s cieľmi a princípmi výchovy a vzdelávania podľa školského zákona. Učebné osnovy školských vzdelávacích programov musia byť vypracované minimálne v rozsahu

vzdelávacích štandardov Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.

V súlade s programovým vyhlásením vlády SR sme pristúpili k inovácii štátnych vzdelávacích programov pre materské školy aj pre obidva stupne základných škôl, s cieľom zabezpečiť kontinuitu obsahu vzdelávania medzi jednotlivými stupňami vzdelávania. Štátny pedagogický ústav predložil na ministerstvo na schválenie návrhy týchto inovovaných štátnych vzdelávacích programov, vrátane inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy.

V súčasnosti sa realizuje odborné posúdenie tohto návrhu nielen na ministerstve, na sekcii regionálneho školstva, ale aj v Štátnej školskej inšpekcii, Metodicko-pedagogickom centre a tiež aj v rámci Slovenského výboru OMEP a Spoločnosti pre predškolskú výchovu.

Vážené dámy, vážení páni.

Snahou ministerstva, a aj mojou osobnou snahou je, aby sa vzdelávanie vo všetkých druhoch škôl, materské školy nevyvíjajú, dostávalo na stále vyššiu úroveň. Bez kvalitných učiteľov, to ale dosiahnuť nemôžeme.

Preto mi na záver môjho vystúpenia dovoľte, aby som sa Vám, učiteľkám a učiteľom materských škôl, z tohto miesta poďakovala za Vašu neoceniteľnú, nenahraditeľnú a veľmi záslužnú prácu. Za to, že denno-denne venujete deťom všetku svoju lásku, um, pozornosť; za to, že učíte naše deti byť vnímavými, citlivými ale aj múdrymi; za to že im vstúpujete základné ľudské hodnoty; za to, že ich denne, prostredníctvom premyslených ale aj voľných hrových aktivít a činností nenásilne pripravujete nielen na základnú školu, ale najmä na život.

Ďakujem Vám za to, že dávate našim deťom také základy, aby mali po celý život potešenie zo vzdelávania.

Milé kolegyne, kolegovia,

prajem Vám veľa osobných i pracovných úspechov a veľa detí, ktoré raz, keď už budú dospelé, budú môcť potvrdiť pravdivosť slov Roberta Fulghuma: „*Všetko, čo naozaj potrebujem vedieť, som sa naučil v materskej škole.*“

Henrieta Crkoňová

*vedúca služobného úradu Ministerstva školstva,
vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky*

Vážené dámy a pánové, milé kolegyně a kolegové,

ráda bych vás pozdravila jménem Českého výboru OMEP (dále ČV OMEP) na naší, po dlouhé době, společné konferenci. Jsme rádi, že můžeme navázat na naši spolupráci z předchozích let, neboť se domníváme, že Česká i Slovenská republika řeší velmi podobné problémy, které vycházejí ze spřízněnosti obou národů i společné historické zkušenosti.

Dovolte mi, abych vás ve stručnosti seznámila s nejdůležitějšími aktivitami, které ČV OMEP organizoval v posledních letech.

Stejně jako slovenský, tak i český OMEP se aktivně zapojil do všech fází Světového projektu o výchově pro udržitelný rozvoj (ESD). Do prvních dvou fází bylo postupně přihlášeno více než 60 mateřských škol. Myšlenky a výsledky tohoto projektu byly prezentovány na různých fórech, jsou zveřejněny také na našich webových stránkách. Do třetí fáze, s názvem „Mezigenerační dialog o udržitelném životním stylu“, vyhlášené v lednu 2013, bylo přihlášeno a následně vyhodnoceno 8 projektů. Na podzim roku 2013, kdy byla vyhlášena 4. část světového projektu s názvem Rovnosti k udržitelnému rozvoji, se do této části světového projektu přihlásily 2 mateřské školy.

V souvislosti s tímto ústředním projektem organizujeme národní konference pro širokou veřejnost. Jedna z nich byla připravena společně s Asociací lesních mateřských škol. Konala se v krásném prostředí Toulcova dvora v Praze Hostivaři, kde sídlí jedna z lesních MŠ.

V roce 2013 ČV OMEP zorganizoval 3 konference. První se konala v Brně a nesla název „České předškolní vzdělávání v zrcadle světové péče o děti předškolního věku“. Další konference, která získala akreditaci MŠMT, nesla název „Respektování dítěte, vzdělávání pro udržitelný rozvoj“ a konala se v **Praze**. **Protože byla velmi úspěšná**, uspořádali jsme konferenci se stejným obsahem i v Brně. Na základě podnětů od veřejnosti jsme se rozhodli v roce 2014 zorganizovat konferenci o „Zdravém životním stylu **předškolních dětí pro udržitelný rozvoj**“, která bude organizována v Praze i v Brně. O konferenci vám včas zašleme informace a budeme potěšeni, pokud se zúčastní i zástupci ze Slovenska.

Důležitou aktivitou ČV OMEP je zastoupení v poradním sboru Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) pro oblast předškolní výchovy a vzdělávání. Této činnosti si velmi vážíme, neboť nám do jisté míry umožňuje ovlivňovat kvalitu předškolní péče. Díky tomuto zastoupení jsou členům předsednictva předkládány k připomínkování dokumenty týkající se předškolní výchovy a vzdělávání, jež předkládá MŠMT.

Český výbor OMEP je taktéž iniciátorem evropského projektu o multikulturní výchově s názvem „How to learn about different cultures at pre-school age“.

Projekt získal finanční podporu v rámci programu Comenius. Do jeho realizace je rovněž zapojeno Slovensko.

Není to první projekt, který uskutečňujeme, máme již určité zkušenosti. Získali jsme dokonce ocenění tzv. „Pečeť kvality“ za nejlepší projekt v rámci aktivity Grundtvig za posledních 10 let.

Jaké úkoly jsou před námi?

Zorganizovat a jako odborné sympozium akreditovat konferenci Zdravý životní styl předškolních dětí pro udržitelný rozvoj.

Chceme se zaměřit na užší spolupráci s polským a slovenským výborem OMEPu a společně zorganizovat mezinárodní konferenci.

Dále chceme vyhledat, podpořit a pomoci jedné ekonomicky méně vyspělé zemi mezi členskými zeměmi OMEP.

Nadále považujeme za důležité, aby se ČV OMEP zviditelňoval a propagoval svoji činnost prostřednictvím médií a odborných časopisů. Také aby byl nápomocen decizním orgánům při rozvoji předškolního vzdělávání prostřednictvím připomínkování zákonů, vyhlášek a dalších dokumentů.

V roce 2014 počítáme s účastí a reprezentací ČV OMEP na Světové konferenci a Světovém shromáždění OMEP, jež se bude konat na počátku července 2014 v Corku v Irsku.

A konečně je naším cílem dále aktivizovat členskou základnu a zlepšovat komunikaci se členy a veřejností prostřednictvím našich webových stránek.

Jak už jsem zmínila, jsme rádi, že se podařilo navázat vzájemnou spolupráci, a že naše předsedkyně jsou v pravidelném kontaktu. Těšíme se, že se budeme opakovaně setkávat na akcích, jako je ta dnešní.

Dana Moravcová
predsedníčka ČV OMEP

HLAVNÉ REFERÁTY

VŠETKY DETI MAJÚ PRÁVO NA KVALITNÉ PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKEJ ŠKOLE

ALL CHILDREN HAVE THE RIGHT TO QUALITY PRE-PRIMARY EDUCATION IN KINDERGARTEN

Viera Hajdúková

Abstrakt

Autorka sa v príspevku venuje stručnému historickému a súčasnému exkurzu do problematiky materských škôl. Svoju pozornosť venuje cieľom predprimárneho vzdelávania, dôležitým údajom o materských školách a ich aktéroch, zaškolenosti detí a potrebe materských škôl.

Kľúčové slová

dieťa, práva dieťaťa, materská škola

Resumé

The author in this paper devotes a brief historical excursion into contemporary issues kindergartens. His attention to the aim of pre-primary education, relevant data on kindergartens and their actors, and the need of educated kindergarten.

Key words

child, rights of the child, kindergarten

Žiadny cieľ nie je taký vysoký, aby ospravedlnil nečestné úmysly.

Albert Einstein

Vzdelávanie a starostlivosť o deti predškolského veku má v Slovenskej republike dlhoročnú históriu. **Do roku 1993** sa uskutočňovala v zariadeniach, ktoré poskytovali buď len starostlivosť o deti od 6 mesiacov do 3 rokov – v detských jasliach, ktoré boli odborne a metodicky riadené a usmerňované ministerstvom zdravotníctva, alebo aj v spoločných zariadeniach – jasle a materská škola, pričom materská škola bola určená pre deti od 3 rokov do začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky, teda do 6 rokov veku. Materské školy boli odborne a metodicky riadené a usmerňované ministerstvom školstva.

Od roku 1993 po súčasnosť je **starostlivosť o deti** spravidla od 6 mesiacov do 3 rokov poskytovaná **v detských jasliach, detských a materských centrách,**

ktoré ale nie sú riadené a usmerňované žiadnym ministerstvom. Ich zriaďovanie aj prevádzka, ako aj obsah činnosti v nich, je plne v kompetencii ich zriaďovateľov a osôb v nich pracujúcich. Materská dovolenka v Slovenskej republike je 238 dní, teda 34 týždňov. Ak matka dieťaťa nežije v manželskom zväzku je dĺžka materskej dovolenky až 37 týždňov, teda 259 dní. V prípade narodenia dvoch alebo viac detí je materská dovolenka 43 týždňov. Po skončení materskej dovolenky sa môže rodič starať o dieťa do 3 rokov jeho veku, pričom poberá rodičovský príspevok od štátu. Z tohto dôvodu nie je až tak veľmi rozšírená požiadavka prijímať deti do inštitúcií poskytujúcich starostlivosť a vzdelávanie spravidla do 2 rokov veku dieťaťa.

Predprimárne vzdelávanie je poskytované **v materských školách**, v ktorých je skĺbená starostlivosť so vzdelávaním. Materské školy sú v gescii Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Cieľmi predprimárneho vzdelávania sú:

- **naplňovať potrebu dieťaťa** sociálneho kontaktu s rovesníkmi,
- **uľahčiť dieťaťu** plynulú adaptáciu na zmenené prostredie (na materskú i základnú školu),
- **podporiť vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou,**
- **rozvíjať** cieľavedome, systematicky a v tvorivej atmosfére **osobnosť dieťaťa** v psychomotorickej, poznávacej, sociálnej, emocionálnej a morálnej oblasti,
- **prihliadať** na rôzne sociokultúrne a socioekonomické zázemie dieťaťa,
- **uplatňovať a chrániť práva dieťaťa** v spolupráci s rodinou, zriaďovateľom a inými inštitúciami (pri zachovaní etického princípu spolupráce) s rešpektovaním potrieb dieťaťa,
- **získavať dôveru rodičov** v individuálnom výchovnom poradenstve a upriamovať ich pozornosť na pozitívne prejavy v správaní sa svojho dieťaťa a v prípade potreby ich nasmerovať na ďalšie odborné poradenstvo s inými odborníkmi (pediater, logopéd, psychológ, atď.).

Pri uplatňovaní cieľov predškolskej výchovy učiteľ zohľadňuje potrebu celostného rozvoja osobnosti dieťaťa a vyvážene rozvíja perceptuálno-motorickú, kognitívnu a sociálno-emocionálnu oblasť. Postupne so zmenou kurikulárneho dokumentu, jeho cieľovým zameraním a filozofickými východiskami došlo aj k zmene v postavení dieťaťa predškolského veku. Pohľad na dieťa sa menil nasledovne:

- Dieťa ako objekt výchovného pôsobenia s náznakmi chápania dieťaťa ako aktívneho subjektu svojho osobnostného rozvoja.
- Dieťa ako subjekt aj objekt výchovno-vzdelávacieho pôsobenia.
- Dieťa ako aktívny subjekt aj objekt výchovno-vzdelávacieho pôsobenia a svojho osobnostného rozvoja.

Je potrebné ale pripomenúť, že ponímanie dieťaťa bolo ovplyvnené vždy subjektívnym prístupom učiteliek. Vychádzajúc z dlhoročných skúseností môžem konštatovať, že prevažná väčšina učiteliek stále vníma osobnosť dieťaťa ako jedinečnú, nezameniteľnú a k dieťaťu pristupuje nielen ako k pasívnemu subjektu svojho pedagogického pôsobenia, ale ako k aktívnemu učiacemu sa subjektu.

Vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve môžu byť prínosné pre deti, ich rodičov aj spoločnosť ako takú. Všetky tieto prínosy však závisia od kvality tohto vzdelávania a starostlivosti. Sprístupnenie a rozšírenie predprimárneho vzdelávania, ktoré neberie ohľad na kvalitu, neprinesie nič dobré deťom ani spoločnosti.

Materská škola sa okrem iného, riadi aj týmito princípmi:

- bezplatnosti vzdelania v materských školách jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky,
- rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelávaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca a jeho spoluzodpovednosti za svoje vzdelávanie,
- zákazu všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie.

Pri vzdelávaní sa rešpektuje, že každé dieťa má právo na:

- rovnoprávny prístup ku vzdelávaniu,
- vzdelávanie v štátnom jazyku a materinskom jazyku,
- individuálny prístup rešpektujúci jeho schopnosti a možnosti, nadanie a zdravotný stav,
- úctu k jeho etnickej príslušnosti,
- poskytovanie poradenstva a služieb spojených s výchovou a vzdelávaním,
- výchovu a vzdelávanie v bezpečnom a hygienicky vyhovujúcom prostredí,
- organizáciu výchovy a vzdelávania primeranú jeho veku, schopnostiam, záujmom, zdravotnému stavu a v súlade so zásadami psychohygieny atď.

Je predprimárne vzdelávanie v SR bezplatné?

Vzdelávanie v materských školách sa uskutočňuje za **čiasťočnú úhradu** okrem materských škôl pri zdravotníckych zariadeniach (napr. pri detských nemocniciach, liečebniach).

Príspevok v materskej škole **sa neuhrádza za dieťa**,

- ktoré má jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky,
- ak zákonný zástupca dieťaťa predloží riaditeľovi materskej školy doklad

o tom, že je poberateľom dávky v hmotnej núdzi a príspevkov k dávke v hmotnej núdzi,

- ktoré je umiestnené v zariadení na základe rozhodnutia súdu.
- Príspevok v materskej škole na základe rozhodnutia zriaďovateľa sa neuhrádza za dieťa,
- ktoré má prerušenú dochádzku do materskej školy na viac ako 30 po sebe nasledujúcich kalendárnych dní z dôvodu choroby alebo rodinných dôvodov preukázateľným spôsobom,
- ktoré nedochádzalo do materskej školy v čase školských prázdnin alebo bola prerušená prevádzka materskej školy zapríčinená zriaďovateľom alebo inými závažnými dôvodmi; v týchto prípadoch uhrádza zákonný zástupca pomernú časť určeného príspevku.

Na deti, ktoré majú jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky, ktoré navštevujú materskú školu, prispieva štát vo forme **príspevku na výchovu a vzdelávanie**.

Výchova a vzdelávanie sa v materských školách uskutočňuje **v štátnom jazyku** (v slovenskom jazyku) a **v jazyku príslušnej národnostnej menšiny**.

V školskom roku 2013/2014 je vyučovací jazyk:

- slovenský (štátny jazyk) v 2 515 materských školách
- maďarský v 266 materských školách
- slovenský/maďarský v 75 materských školách
- ukrajinský v 6 materských školách
- slovenský/ukrajinský v 1 materskej škole
- rusínsky v 2 materských školách
- bulharský v 1 materskej škole
- francúzsky v 1 materskej škole
- slovenský/anglický v 1 materskej škole
- anglický v 1 materskej škole
- nemecký v 1 materskej škole

Uvediem dôležité údaje, prostredníctvom ktorých získame globálny pohľad o predprimárnom vzdelávaní a jeho aktéroch v SR:

- 2 870 materských škôl
- 153 059 detí vo veku od 2 do 6 – 7 rokov
- v 16 materských školách – špeciálne triedy pre deti so ŠVVP – 168 detí
- takmer 98,7 % učiteliek spĺňa kvalifikačné predpoklady (2009)
- učiteľky s úplným stredoškolským vzdelaním; učiteľky s vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa; učiteľky s vysokoškolským vzdelaním prvého stupňa.

- 14 511 učiteliek
- 5 mužov na pozícii učiteľ
- 136 asistentov učiteľa
- 81 materských škôl pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (špeciálne materské školy) – 1 465 detí
- Hrubá zaškolenosť 87,7 %.

V nasledujúcej tabuľke 1 uvádzam mieru zaškolenosti detí v materských školách v poslednom roku pred začatím plnenia povinnej školskej dochádzky za školský rok 2013/2014. Tieto údaje sú uvedené za jednotlivé kraje a tak si môžeme urobiť prehľad o tom, aká zaškolenosť detí je v jednotlivých regiónoch Slovenska.

Tabuľka 1 Zaškolenosť detí v MŠ rok pre začatím plnenia PŠD

Miera zaškolenosti detí v MŠ v poslednom roku pred začatím plnenia PŠD v SR - podľa územia - školský rok 2013/2014 (Percento detí zaškolených v MŠ z celkového počtu detí, ktoré prišli k zápisu na plnenie PŠD v ZŠ v SR v roku 2014)			
Územie (kód a názov)	Počet detí, ktoré prišli k zápisu do ZŠ v roku 2014 v termíne vypísanom riaditeľom školy	Z toho zaškolené v MŠ	
		absolútne	v %
1 Bratislavský kraj	8 198	8 027	97,91
2 Trnavský kraj	5 699	5 522	96,89
3 Trenčiansky kraj	5 864	5 720	97,54
4 Nitriansky kraj	6 744	6 394	94,81
5 Žilinský kraj	7 666	7 507	97,93
6 Banskobystrický kraj	6 672	6 054	90,74
7 Prešovský kraj	9 479	7 975	84,13
8 Košický kraj	8 471	6 764	79,85
Slovenská republika	58 793	53 963	91,78

Podľa prognózy dosiahne **rastová fáza demografickej krivky** detí predškolského veku **vrchol v roku 2017**, pričom tento počet nie je presný, je relatívny, lebo nie všetci rodičia o prijatie detí do materskej školy požiadali. Nedostatok kapacít materských škôl ovplyvňuje aj fakt, že každý rok je veľa detí, ktoré majú **odklad začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky** – počet detí s odkladom začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky sa pohybuje každoročne okolo **4 500**. Potešiteľné je to, že počet takýchto detí prestal dramaticky rásť, ale aj napriek tomu, musí Slovenská republika v najbližšom čase prijať **opatrenia**, ktoré **zabránia neodôvodnenému odkladu** začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky detí. Ukazuje sa, že často krát nie deti sú nespôsobilé na

plnenie povinnej školskej dochádzky, ale sú to skôr ich rodičia, lebo ešte na seba nechcú prevziať povinnosti spojené s prípravou ich detí na školské vyučovanie. Kvôli objektívnosti informácií je potrebné povedať, že zriaďovatelia, v závislosti od svojich finančných možností, zriaďujú priebežne nové triedy, čím **rozširujú** existujúce **kapacity** materských škôl. Nové triedy sa zriaďujú buď v existujúcich budovách materských škôl – zadaptovaním priestorov na potrebu tried, alebo nadstavbou či prístavbou ku materskej škole. Vo viacerých lokalitách sa kapacity rozširujú tak, že sa zadaptávajú (na potreby materských škôl prispôsobujú) priestory základných škôl prípadne iné priestory zriaďovateľov na potreby materských škôl. Stále to ale, ako som už uviedla vyššie, nepostačuje na pokrytie všetkých oprávnených požiadaviek rodičov.

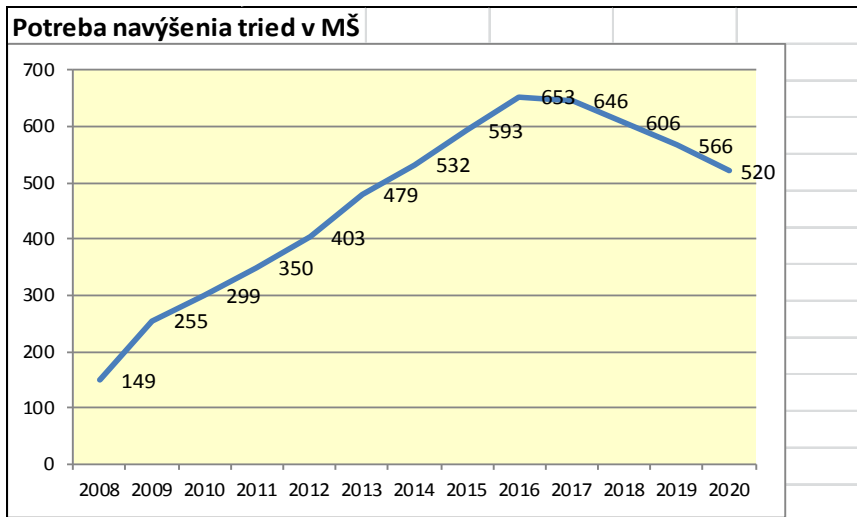
Tabuľka 2 Potreba tried v MŠ

Odhad potreby tried v MŠ podľa krajov SR do roku 2016								odhad		
kraj	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
Bratislavský										
žiadosti	1154	2228	2774	3153	3716	4690	5354	6163	7014	
potreba tried	799	838	856	886	932	973	265	305	347	
Trnavský										
žiadosti	161	345	513	691	801	900	984	1066	1142	
potreba tried	749	760	762	781	786	794,5	48	52	56	
Trenčiansky										
žiadosti	308	350	395	540	527	559	563	560	544	
potreba tried	723	742	744	765	781	803,5	27	27	26	
Nitriansky										
žiadosti	139	457	435	487	546	554	589	600	600	
potreba tried	854	865	875	886	904	909	29	30	30	
Žilinský										
žiadosti	447	606	742	751	940	1005	1104	1187	1262	
potreba tried	904	921	937	964	981,5	1003,5	53	57	61	
Banskobystrický										
žiadosti	153	356	516	564	402	478	611	655	695	
potreba tried	801	818	833	836	849,5	863	31	34	36	
Prešovský										
žiadosti	431	398	355	443	465	641	616	657	693	
potreba tried	1115	1143	1146	1164	1165	1184	31	33	35	
Košický										
žiadosti	217	411	312	432	747	855	933	1082	1240	
potreba tried	963	975	973	995	996	995	47	55	63	

Tabuľka 3 Potreba tried v MŠ a hrubá zaškolenosť

Potreba tried v MŠ a hrubá zaškolenosť pred a po uspokojení žiadostí						
rok	3- až 5-ročné deti	deti v MŠ*	hrubá zaškolenosť	nevybavené žiadosti žiadostí**	potreba tried na uspokojenie žiadostí***	hrubá zaškolenosť po uspokojení žiadostí
2008	158 942	138 186	86,9%	3010	149	88,8%
2009	161 220	138 496	85,9%	5151	255	89,1%
2010	162 082	139 239	85,9%	6042	299	89,6%
2011	165 524	144 130	87,1%	7061	350	91,3%
2012	171 410	149 511	87,2%	8144	403	92,0%
2013	174 524	153 059	87,7%	9682	479	93,2%
2014	178 141	155 009	87,0%	10753	532	93,1%
2015	178 506	156 130	87,5%	11971	593	94,2%
2016	180 594	157 134	87,0%	13188	653	94,3%
2017	179 371	157 270	87,7%	13057	646	95,0%
2018	178 418	156 325	87,6%	12237	606	94,5%
2019	177 302	155 386	87,6%	11432	566	94,1%
2020	176 078	154 294	87,6%	10506	520	93,6%

Graf 1 Potreba navýšenia tried v MŠ



Tabuľka 4 Počet detí s odkladom začiatku povinnej školskej dochádzky

Počet detí s odkladom začiatku povinnej školskej dochádzky v SR - šk. roky 2001/2002 - 2014/2015			
Rok	Počet detí, ktoré prišli k zápisu do ZŠ v termíne vypísanom riaditeľom školy	Z toho detí, u ktorých sa uvažovalo o odklade začiatku povinnej školskej dochádzky	
		absolútne	v %
2001	67 074	4 386	6,54
2002	64 657	4 757	7,36
2003	62 355	4 476	7,18
2004	61 730	4 817	7,80
2005	59 782	4 859	8,13
2006	58 968	4 725	8,01
2007	56 261	4 625	8,22
2008	53 791	4 630	8,61
2009	54 445	4 329	7,95
2010	55 741	4 744	8,51
2011	57 213	4 870	8,51
2012	56 766	4 872	8,58
2013	57 089	4 565	8,00
2014	58 793	4 751	8,08

Tabuľka 5 Prehľad o osobitostiach určovania príspevku v Slovenskej republike

Kraj	Počet zriaďovateľov ¹	Rozsah výšky príspevku za dieťa s TP ² v obci (v eurách)	Rozsah výšky príspevku za dieťa s TP mimo obce (v eurách)	Priemerná výška príspevku za dieťa s TP ² v obci (v eurách)	Priemerná výška príspevku za dieťa s TP mimo obce (v eurách)	Iné špecifika
Bratislavský	75	5 - 100	8,29 - 140	17,87	44,25	
Trnavský	149	1,65 - 25	7 - 70	9,90	20	Používanie tzv. „vernostnej karty“
Trenčiansky	207	1,60 - 123	30	9,55	30	Vyššia suma: za dieťa do 3 rokov; počas školských prázdnin
Nitriansky	71	3,31 – 14	3,31 – 16	6,54	6,67	Vyššia suma: za dieťa do 3 rokov; počas školských prázdnin
Žilinský	171	3,00 – 30	17 -- 34	9	26	Vyššia suma: za dieťa do 3 rokov; počas školských prázdnin
Banskobystrický	51	1 – 20	2 – 28	7,70	17,40	Vyššia suma: za dieťa do 3 rokov
Prešovský	275	1 – 15	15 – 50	5,00	0,00	Vyššia suma: za dieťa do 3 rokov
Košický	329	1 – 20	3,55 – 60	5,69	11,25	Vyššia suma: za dieťa do 3 rokov
Slovenská republika	1 328	1 – 123	2 – 140	8,90	19,44	

Čo by sme mali robiť, aby bola budúcnosť našich detí naozaj založená na inteligentnom, udržateľnom a inkluzívnom raste:

- Zastaviť** prekračovanie počtov detí v triede/triedach nad počet stanovený v školskom zákone aj kvôli priamym aj nepriamym príkazom zriaďovateľov (aj 30 detí v triede).
- Prestať** určovať diskriminačné podmienky prijímania detí na predprimárne vzdelávanie zriaďovateľmi (napr.: prijať len deti zamestnaných rodičov, len deti s trvalým pobytom v obci, len deti nad 4 roky veku, zákaz prijímania detí mladších ako 3 roky veku, atď.).

¹ Uvedený je len počet zriaďovateľov, ktorých sa zistenia dotýkajú, nie celkový počet zriaďovateľov v danom kraji

² TP – trvalý pobyt

3. **Prijímať** do pracovného pomeru len pedagogických zamestnancov spĺňajúcich kvalifikačné predpoklady na výkon pedagogickej činnosti.
4. **Zabezpečiť** v primeranom počte asistentov učiteľa, čo výrazne ovplyvní kvalitu predprimárneho vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
5. **Zabezpečovať** v triedach s celodennou výchovu a vzdelávaním výchovu a vzdelávania dvomi pedagogickými zamestnancami.
6. **Prestať** bezdôvodne krátiť základné úväzky priamej vyučovacej činnosti bez zmeny času prevádzky materskej školy.
7. **Neobmedzovať** čas prevádzky materských škôl napriek požiadavkám.
8. **Uvoľňovať** pedagogických zamestnancov materských škôl na kontinuálne vzdelávanie – nezakazovať účasť na kontinuálnom vzdelávaní, neobmedzovať účasť na kontinuálnom vzdelávaní, umožňovať čerpanie 5 pracovných dní na kontinuálne vzdelávanie 5 dní na prípravu a vykonanie atestácie ustanovených zákonom.
9. **Uznávať** kredity za absolvované akreditované programy kontinuálneho vzdelávania.
10. **Vyplácať** príplatok za riadenie riaditeľkám materských škôl (najmä jednotriednych).
11. **Vyplácať** kreditový príplatok pedagogickým zamestnancom (vrátane riaditeľiek), bezdôvodne nezastavovať vyplácanie kreditového príplatku.
12. **Vyplácať** príplatok za výkon špecializovanej činnosti triedneho učiteľa, príp. bezdôvodne nezastavovať vyplácanie príplatku za výkon špecializovanej činnosti triedneho učiteľa.
13. **Vyplácať** príplatok za zmenu.
14. **Dodržiavať** podmienky zníženia základného úväzku priamej vyučovacej činnosti u vedúcich pedagogických zamestnancov.
15. **Nerušiť** funkčné miesta zástupkyň riaditeľa ZŠ s MŠ pre materskú školu z dôvodu šetrenia finančných prostriedkov.
16. **Nepresúvať** deti zo školského klubu detí do materskej školy v ranných, príp. aj v popoludňajších hodinách a v čase školských prázdnin, vrátane letných prázdnin, s odôvodnením, že vychovávateľky školského klubu detí si čerpajú dovolenku (školský klub detí je školské zariadenie s celoročnou prevádzkou).
17. **Uvoľňovať** riaditeľky materských škôl na porady organizované okresnými úradmi v sídle kraja.
18. **Rešpektovať** kompetenciu riaditeľiek pri vydávaní rozhodnutí o prijatí/neprijatí dieťaťa na predprimárne vzdelávanie do materskej školy.

19. **Nespájať** ZŠ s MŠ len kvôli zachovaniu existencie ZŠ s následným znižovaním úväzku učiteľkám materskej školy, aby si mohli svoj úväzok dopĺňať v materskej škole učitelia ZŠ aj vychovávatelia, lebo to má za následok nekvalifikované uskutočňovanie výchovy a vzdelávania v materskej škole.
20. **Informovať** riaditeľky MŠ o rozpise finančných prostriedkov na príslušný kalendárny rok na MŠ zo strany zriaďovateľa.
21. **Určovať** mesačný príspevok na čiastočnú úhradu výdavkov materskej školy v sumách, ktoré nebudú obmedzovať prístup k predprimárnemu vzdelávaniu.
22. **Poskytovať** materským školám finančné prostriedky vrátane príspevku na výchovu a vzdelávanie detí, ktoré majú jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky.

Kontaktné údaje

PhDr. Viera Hajdúková, PhD.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR

Sekcia regionálneho školstva

Odbor základných škôl

Stromová 1

813 30 Bratislava

Slovenská republika

E-mail: viera.hajdukova@minedu.sk

PODPORA ROZVOJE DĚTÍ ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

SUPPORT THE DEVELOPMENT CHILDREN FROM SOCIAALLY DISADVANTAGED BACKGROUNDS IN KINDERGARTEN

Zora Syslová

Abstrakt

Text se věnuje problematice vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a realizaci tzv. včasné péče v mateřských školách. Příspěvek vychází z četných výzkumů, které potvrzují, že pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, může mateřská škola představovat bezpečné místo, kde se mohou vyrovnávat se sociální a emoční deprivací z rodiny. Mateřská škola je po rodině dalším nejdůležitějším prostředím, ve kterém dítě zažívá sociální interakce. To, jakým způsobem jsou v mateřské škole nastavena pravidla pro rozvoj sociální a emoční inteligence, respektive, jaký přístup má učitelka k těmto dětem, ovlivňuje nejen současný, ale především jejich budoucí život.

Zaměříme se na vyjasnění velmi roztržité terminologie týkající se poskytování podpory dětem se speciálními vzdělávacími potřebami s ohledem na vyrovnávání jejich příležitostí ve vzdělávání a na ukázkou některých aktivit, které byly v České republice na podporu včasné péče realizovány.

Klíčové slová

diskriminace, mateřská škola, rodina, sociální znevýhodnění, včasná péče

Resumé

The text deals with the issue of education of children from socially disadvantaged backgrounds and early intervention of the care in kindergartens. The paper is based on numerous studies that confirm that children from socially disadvantaged backgrounds could feel a nursery school as the safe place where they could cope with the social and emotional deprivation of the family. Kindergarten is second the most important environment in which the child is experiencing social interaction. The way they are set rules for the development of social and emotional intelligence in kindergarten affects not only current, but also future life of the child.

We will focus on the clarification of the highly fragmented terminology relating to the provision of support for children with special educational needs with regard to equalize their opportunities in education. There are some example activities, what are used to supporting early social and emotional development in Czech Republic.

Key words

discrimination, nursery school, family, social disadvantage, early intervention

1 Úvod

K nejvíce diskutovaným fenoménům současné pedagogické teorie i praxe patří tzv. inkluzivní vzdělávání, jinak řečeno „Škola pro všechny“. Jejím cílem je vytvořit školu, která nabízí optimální péči všem dětem, ve které jsou respektovány jakékoli odlišnosti. Zásadní myšlenka inkluzivní edukace tkví v chápání různorodosti jako normality. V České republice však stále funguje podoba integrace s tzv. segregovanou edukací (speciální školy pro děti s určitým typem postižení).

Je nutné si uvědomit, že současný stav společnosti přináší do škol stále širší rozpětí různorodosti spojené s ekonomickou situací rodin (děti z velmi bohatých rodin až po děti ocitající se na pokraji chudoby či rodiny, které již žijí pod hranicí životního minima), hodnotovým žebříčkem, kulturou, vyznáním atd. Tak se do rétoriky vzdělávání dostal nový pojem, kterým je sociální znevýhodnění. Za dítě se sociálním znevýhodněním se považuje dítě, které pochází z rodinného prostředí, *kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a dítě znevýhodněné nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka* (vyhláška č. 73/2005 Sb.).

Rodiče, kteří se nacházejí v náročných životních situacích, nemohou dětem poskytovat péči, kterou pro svůj vývoj potřebují. Tyto nedostatečnosti v poskytování podpory prvopočátečního osvojování sociálních, emocionálních a kognitivních znalostí a dovedností, mají pak za následek nedostatky v projevech a chování dětí, nejen pouze v primárním vzdělávání, ale v celém životě. *Špatné rodičovství má bezprostřední souvislost s mnohými z problematických jevů u dětí a mladých lidí: delikvencí, užíváním drog, neúspěchy ve škole, rodinným násilím, týráním dětí, špatným duševním a fyzickým stavem a následným sociálním znevýhodněním během dospívání.*¹

¹ Loeber, Stouthamer-Loeberová, 1986, In. BĚHOUNKOVÁ, L., HAVRDOVÁ, E., SYSLOVÁ, Z. *Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte*. Praha: Centrum pro veřejnou politiku, 2011, s. 12. ISBN 978-80-260-0641-12011

Nezastupiteľnou roľou v predchádzaní neúspešnosti týchto detí ve škole sehráva kvalitní predškolsní vzdelávání (Farrington, 2007, Grossová, 2008), ale podpora detí také v prvých letech primárního vzdelávání. Právě intervence v předškolním věku je považována za nejúčinnější pro dosažení efektivních a dlouhodobých změn v patologických projevech chování a při prevenci kriminality.

Zásadním krokem MŠMT (2010), který přímo směřuje k inkluzivnímu charakteru vzdelávání je představení tzv. Národního akčního plánu inkluzivního vzdelávání (NAPIV)². Konečným cílem by podle tohoto materiálu mělo být „... preventivně působit proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti.“ NAPIV připravoval v několika uplynulých letech návrhy na opatření směřujících k podpoře rozvoje inkluzivního přístupu v oblasti předškolního vzdelávání. V souvislosti s tím se objevují témata, jakým je např. povinné předškolní vzdělání v posledním roce před zahájením základního vzdělání, dostupnost předškolního vzdělávání, ale objevují se také otázky týkající se kvalifikačních požadavků na učitelství v mateřských školách.

Cílem autorky příspěvku bylo přiblížit realitu této problematiky v českém prostředí předškolního vzdelávání a poukázat na úskalí, která se v souvislosti s inkluzí předškolního vzdelávání v českém prostředí objevují.

2 Vymezení pojmů

V souvislosti s integrací a inkluzí se nejčastěji setkáváme s pojmem děti se **speciálními vzdělávacími potřebami**. Jedná se o děti se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Sociální znevýhodnění definuje školský zákon jako rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízení ústavní výchovy nebo uložení ochranné výchovy, dále postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky.

Nejčastěji jsou užívány pojmy sociokulturně znevýhodněné prostředí, či jsou rozdělovány na sociální a kulturní znevýhodnění. Přesná definice **znevýhodněného sociálního prostředí** však dosud není v české legislativě dostatečně specifikována.

Dalším pojmem je **včasná péče**, která je obecně chápána jako podpora dětem, které žijí v málo podnětném rodinném prostředí, tedy v prostředí s nízkým kul-

² MŠMT ČR. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání - přípravná fáze* [online]. 2010 [cit. 2013-02-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>

turním a sociálnym postavením. „*Prioritním cílem je předcházet školní neúspěšnosti dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí a poskytovat dítěti i jeho rodině předpoklady k sociální integraci (sociální aktivizace rodin a zvyšování motivace rodičů pro vzdělávání svých dětí). Zároveň je cílem prevence rizikového chování, jehož vznikem jsou děti ze sociálně znevýhodněného prostředí zvýšeně ohroženy. Výzkumy prokázaly (Knotková, Hloušková, Novotný, 2008), že včasná péče je významným resilienčním (podpůrným) faktorem zabraňujícím vzniku rizikového chování těchto dětí.*“³

Kromě pojmu včasná péče se také můžeme setkat s pojmem **raná péče**. Ta je vymezena zákonem č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. Zaměřuje se především na terénní službu pro rodiny s dětmi se zdravotním postižením či nepříznivým zdravotním stavem. Služby jsou poskytovány rodičům dítěte do věku 7 let.

Jedním z dalších termínů je **včasná intervence**, se kterým se můžeme setkat v rezortu ministerstva vnitra. Jde o pojem, který se v českém prostředí užívá v oblasti prevence delikvence a kriminality s cílem předcházet rizikovému a delikventnímu chování u dětí a dospívajících.

Přesné vymezení pojmů a nejednoznačnost v definování podpory dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí (včetně důrazu kladeného na význam intervenčních aktivit pro jedince i celou společnost) znesnadňují učitelce efektivní práci v této oblasti. Je pro ni problematické identifikovat děti ze sociálně znevýhodněného prostředí a často se musí spoléhat na svoje osobní zkušenosti. Jaké profesní dovednosti učitel mateřské školy potřebuje, aby naplnil požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004) a současně požadavky na inkluzivní vzdělávání, si uvedeme v následující kapitole.

3 Práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí v mateřské škole

Současná mateřská škola, jak vyplývá z kurikulárních dokumentů, zastává mnoho funkcí, které přinášejí mnohem vyšší nároky na profesní dovednosti učitelů mateřských škol. Jedním z nových požadavků na vzdělávání dětí předškolního věku je „*doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení*“⁴, což znamená nejen dobře znát rodinné prostředí, ze kterého dítě přichází, ale skutečně doplňovat, co v tomto rodinném prostředí chybí.

U dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí to pak samozřejmě znamená, že učitelka mateřské školy musí pro tyto děti vytvářet mnohem více stimulujících

³ BĚHOUNKOVÁ, L., HAVRDOVÁ, E., SYSLOVÁ, Z. *Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte*. Praha: Centrum pro veřejnou politiku, 2011, s. 9. ISBN 978-80-260-0641-1

⁴ *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 4.

podnětů tak, aby byly „maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná.“⁵

Kvalitní rané vzdělávání vede k pozitivní změně v chování, zlepšuje postoje a přístup dětí k učení a tak může snížit negativní dopady v následujícím primárním vzdělání. Současně se však může stát, že při nevhodných přístupech se sociální deprivace dítěte může ještě více prohloubit (Helus, 2009).

Učitelé mateřských škol potřebují cíleně podporovat v dalším vzdělávání v oblasti podpory dětí se sociálním znevýhodněním, dále je nutné zajistit dostatek informací, popřípadě metodických materiálů k této problematice.

Nelze se však domnívat, že by bylo možné rozvíjet u dětí v mateřské škole nové dovednosti bez kultivace rodičovských schopností a rodinných vztahů. Ty by měly být rozvíjeny současně. K tomu je potřeba, aby mateřská škola spojila síly s dalšími partnery, jakými jsou především školská poradenská zařízení – *Pedagogicko psychologická poradna*, případně *Speciální pedagogické centrum*.

V případě potřeby je dobré přijmout asistenta pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním a spolupracovat s dalšími organizacemi, které pracují s rodinami ohroženými sociálním vyloučením. K nim patří např.:

- Agentura pro sociální začleňování
- Centrum pro podporu inkluzivního vzdělávání
- Člověk v tísni
- Diakonie
- Krajský koordinátor pro romské záležitosti
- Oblastní charita
- atd.

Objevuje se však velké množství rizik spojených s inkluzí ve vzdělávání. Některá zjištění ukazují na nedostatečné zapojování rodičů do programu školy a rozvoje dítěte (nedostatečná komunikace mezi školou a rodinou, lhostejný přístup ke vzdělávání, nedůvěra v instituce, apod.). Dalším rizikem jsou nízká očekávání pedagoga od dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí. Je známo, že čím vyšší očekávání učitelka má, tím lepších výsledků dítě dosahuje. Svá očekávání totiž učitelka promítá do podpory dítěte, podněcování k lepším výsledkům, pozitivní komunikaci s ním apod.

Kvalitní předškolní vzdělávání, které by poskytovalo vysokou podporu dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí, potřebuje vysoce kvalifikované uči-

⁵ *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005, s. 6.

tele s rozvinutou celou řadou profesních dovedností. Důležité je uvědomit si, že vzdělávání v mateřské škole není pouze o přípravě na školní docházku, ale především o rozvíjení sociálních a emočních dovedností. Většina kompetencí, jejichž základy by měly být v mateřské škole položeny, se týká rozvoje právě těchto dovedností. Současně je důležité podporovat rodinu, rozvíjet pozitivní rodičovské schopnosti a ve spolupráci s ní klást na dítě stejné požadavky.

Mateřská škola sehrává z hlediska rané intervence důležitou roli také v tom, že může pomoci odhalit problémy vyskytující se v rodině. Je totiž těžké zvnějšku zjistit, které rodiny potřebují pomoc. Učitelky mateřských škol jsou každý den v přímém kontaktu nejen s dětmi, ale i s jejich rodiči. Mohou tak lépe upozorovat obtíže nebo signály značící problémy v chování dětí či jejich rodičů. Stávají se pak těmi, kteří mohou rodině pomoci například doporučením odborných pracovníků či potřebnou podporou při výchově dětí.

Prvním úkolem mateřské školy je pomoci dítěti adaptovat se na nové prostředí. Postupně učí děti hrát si s hračkami (sdílet je s ostatními dětmi), používat různé materiály, buduje správné hygienické a pracovní návyky, učí děti respektovat stanovená pravidla atd. Teprve poté přichází rozvoj dalších dovedností týkajících se přípravy dítěte na školní docházku.

1. K zásadám, které by měl/a učitel/ka mateřské školy dodržovat, patří:
2. Projevovat patřičný respekt, pochopení a bezpodmínečné přijetí dítěte.
3. Respektovat prostředí a kulturu, z níž dítě pochází.
4. Být trpělivá.
5. Při práci s dětmi postupovat od jednoduchého ke složitějšímu.
6. Používat názorné pomůcky, vše dětem vysvětlovat jednoduchými slovy a ověřovat si, zda rozumí všemu, co řekla.
7. Vycházet z pozitivních vlastností dítěte a z toho co dítě už umí, navázat na to a využít toho při učení nového.

Jednou z nejdůležitějších profesních dovedností je dovednost diagnostická a ruku v ruce s ní dovednost projektovat/plánovat vzdělávací aktivity a organizovat je tak, aby reagovaly na zjištění plynoucí z diagnostiky potřeb jednotlivých dětí.

Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí se vyznačují různými projevy a problémy, které jsou velmi individuální a vždy závisí na rodině a prostředí, z něhož dítě přichází. Rodiče těchto dětí často čelí existenčním problémům různého charakteru. Může jít o nedostatek finančních prostředků, který se může odrazit v nedostatečné výživě dítěte, ale může jít také o různé formy psychické deprivace dítěte.

Nevhodná výživa môže priniesť dieťaťu rôzne zdravotní potíže. Stáva sa, že deti prichádzajú do materskej školy s nenaplnenými základnými fyziologickými potrebami, ako jsou hlad a žízeň. Jednou z problematických oblastí u rodín s finančnými problémami bývajú také hygienické podmienky. Deti prichádzajú do materskej školy bez návyku myť si ruce, ale môže íť také o základní neznalosť používání toalety apod.

Nepodnětnost prostředí, která souvisí nejen s nedostatkem finančních prostředků, ale někdy také s nedostatečnou vyzrálostí rodičů, dětem neumožní vykonávat v rodině činnosti, jakými jsou kreslení, modelování, ale i konstruktivní hry apod. Zpravidla nemají děti zkušenosti s leporely, dětskou knihou, nejsou zvyklé naslouchat čtenému textu. Obecná zkušenost s těmito dětmi je taková, že hračky ničí, protože si neumějí hrát. Tyto děti také nebývají zvyklé na pravidelný denní režim.

Deti také mohou přicházet z rodín, kde mají rodiče problémy s návykovými látkami (alkohol, drogy apod.), může se v nich vyskytovat fyzické nebo psychické násilí. Může íť ale také o rodiče, kteří mají o děti malý zájem, nevěnují se jim dostatečně a komunikace v rodině není na patřičné úrovni.

V rodinách se mohou pojit finanční problémy s problémy spojenými se špatnými vzory chování a sociálních dovedností. Tyto projevy pak děti považují za své normy chování, protože jiné neznají. U těchto dětí nebývají zpravidla naplněny další potřeby, jakými jsou potřeba bezpečí, jistoty a lásky.

To vše velmi ovlivňuje reakce a vztahy těchto dětí k ostatním lidem a okolí. Problémy se objevují v komunikaci s ostatními dětmi i s dospělými, děti mají nízkou slovní zásobu, neumí respektovat dané hranice či pravidla, mohou být i méně samostatné. Často tyto děti působí dojmem mladších dětí, než ve skutečnosti jsou. Všem výše uvedeným dovednostem se musí učit, neboť v nich zpravidla zaostávají za svými vrstevníky.

Sociální znevýhodnění ovlivňuje rozvíjející se osobnost dítěte napříč několika oblastmi jeho života. Základním předpokladem práce s těmito dětmi je získat jejich důvěru, navázat s nimi potřebný kontakt a ten navázat také s rodiči, které je potřeba získat ke spolupráci.

4 Zkušenosti a programy zaměřené na včasnou péči v materských školách

Ve světě vznikaly různé programy zaměřující se na podporu dítěte a rodiny. Jedním z nich byla například metoda Videotreninku interakcí, která vznikla v Holandsku na počátku 80. let pod názvem *Video home training*. Metoda byla zaměřená na vyhledávání pozitivních momentů v komunikaci a interakci dětí s rodiči se záměrem je identifikovat a dále rozšiřovat.

Dalším programem, který vznikl v USA je *Incredible years*. Tento program propojuje péči v rodině se spoluprací s institucemi zajišťujícími péči a vzdělávání dětí předškolního věku (0 – 6 roků). K hlavním cílům programu patří snížení výskytu agresivního a opozičního chování od jejich počátečních projevů, nácvik sociálních dovedností a zvládnání emocí v raném dětství, posilování emoční sebekontroly a sociálních dovedností dítěte, zlepšování učebních kompetencí dítěte, jeho přístupu ke škole a školní připravenosti a rozvoj dítěte v oblasti kompetencí k řešení problémů.

Základním východiskem všech těchto programů je přesvědčení, že rodičovským dovednostem se lze učit a zdokonalovat je a také, že je nutné propojovat výchovu v rodině s péčí a vzděláváním dětí v předškolních institucích.

Ze zkušeností programu *Incredible Yers* vycházel ve svých teoretických východiscích projekt „Tvorba metodiky na poskytování péče dětem se sociokulturním znevýhodněním a její implementace do MŠ“ (CZ.1.07/1.2.02/03.0002). K cílům projektu patřil přenos dobré a empirické ověřené praxe a tak rozšíření možností, strategií a metod včasné péče do praxe českých mateřských škol. Dílčími cíli bylo zvýšit profesní kompetence učitelek mateřských škol v práci s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí a posílit schopnost spolupráce mezi dětmi, dětmi a učitelkou a spolupráci s rodiči.

Projekt byl řešen v období let 2010 – 2012 v Olomouckém kraji. Byly osloveny mateřské školy, které musely nejprve identifikovat problémy dětí a svoje potřeby. Učitelky byly vzdělávány v profesních dovednostech a byla pro ně připravena metodika *Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte*.⁶ Součástí metodiky je 23 aktivit rozdělených do tří hlavních skupin: (1) Respektování pravidel, (2) Sebeovládání a agresivita, (3) Navazování kontaktů. V rámci těchto aktivit se děti učí nastavit a dodržovat pravidla, a to jak herní, tak pravidla soužití. Dále se učí rozpoznávat pocity a emoce, co je rozzlobilo, hledat řešení, poznávat kamarády, zjišťovat co je přátelství, jak spolupracovat apod.

Všechny aktivity byly nejprve v období prosinec 2011 – duben 2012 pilotně ověřovány ve 13 mateřských školách. Zapojeno bylo celkem 521 dětí, z nichž 103 dětí bylo ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí.

Hodnocení projektu využilo jak kvalitativních, tak kvantitativních dat. Kvalitativní data vzešla z hloubkových rozhovorů s učitelkami na začátku a na konci realizace aktivit. Kvantitativní data byla získána z výsledků 317 hodnotících formulářů, které hodnotily aktivity.

Hloubkové rozhovory přinesly informace z *rodinného prostředí dětí*. Ty uka-

⁶ BĚHOUNKOVÁ, L., HAVRDOVÁ, E., SYSLOVÁ, Z. *Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte*. Praha: Centrum pro veřejnou politiku, 2011. ISBN 978-80-260-0641-1

zujú, že jde především o nízké ekonomické zázemí rodin a nevhodné komunikační vzory v rodině. Dále se objevují u dětí *potíže v chování*. Děti mají nedostatek sociálních dovedností, u některých se objevuje stud, sebe-izolace, agresivita, panovačnost a prosazování se. Častým problémem byl identifikován problém s docházkou dětí do mateřské školy. Další oblast rozhovoru s učitelkami byla *zapojení dětí do aktivit*. Učitelky hovořily o nedostatečné motivaci a zájmu dětí o společné aktivity, neschopnost spolupráce, časté změny nálad dětí. Za problémemovou označily oblast *spolupráce s rodiči*.

Aktivity byly hodnoceny na škále od 1 (nejlepší) do 5 (nejhorší), přičemž k nejhůře hodnoceným aktivitám patřily ty, které byly zaměřené na rozvoj spolupráce. Nejhorší hodnocení dosáhlo 1,7. Nejlépe bylo hodnocené zapojení a účast dětí, práce s pomůckami, spolupráce s učitelkou. Velmi dobře byly ve všech kriteériích hodnocené společné aktivity s rodiči v MŠ.

- K největším přínosům projektu a zpracované problematiky patřilo:
- Systematický přístup k řešení problémů chování u dětí.
- Lepší komunikační schopnosti, poznávání emocí a pocitů, hledání řešení problémů/konfliktů, které přinesly připravené aktivity.
- Posílení sociálních dovedností u dětí.
- Posílení spolupráce s rodiči.
- Prostor pro kreativitu učitelek v realizaci aktivit.
- Využití pomůcek, maňásků v aktivitách.
- Kontinuita v realizaci aktivit.

Samostatnou přílohou metodiky je pracovní sešit pro rodiče, který obsahuje pracovní listy a návrhy aktivit, které mohou rodiče dělat s dětmi doma a navazovat tak na vzdělávání v mateřské škole.

Dalším projektem byl „Rozvoj spolupráce s MŠ při aplikaci včasné péče“ (CZ.1.07/4.1.00/06.0020). Výstupem se stala stejnojmenná metodika,⁷ jejímž cílem bylo upozornit na potřebu propojení předškolního vzdělávání u dětí se sociálním znevýhodněním se stávajícími státními institucemi, které mohou pomoci jak dítěti, tak rodině. Autorem projektu bylo Centrum podpory inkluzivního vzdělávání, které je zaměřené na podporu učitelů mateřských škol v oblasti včasné péče.

⁷ CPIV. *Rozvoj spolupráce s mateřskými školami při zajišťování včasné péče*. Centrum podpory inkluzivního vzdělávání. Dostupné na: <http://www.cpiiv.cz/images/stories/CPIV/Realizacni-tym/metodika%207.pdf>

5 Závěry

Situace v České republice vykazuje několik rizikových oblastí, které snižují možnosti k zavedení inkluzivního vzdělávání a ukazují, že včasná péče je prozatím realizovaná nesystematicky, nesystémově a tudíž s nepříliš velkými efekty. K největším problémů patří nedostatek míst v mateřských školách, vysoké počty dětí ve třídách a vysoké procento odkladů školní docházky. Situaci zhoršuje terminologická roztříštěnost a obsahová nevyjasněnost včasné péče a intervence u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Nenapomáhá tomu ani probíhající kurikulární reforma, která však nespécifikovala přesné požadavky na profesní kompetence učitelů mateřských škol. Decizní sféra přesto, že deklaruje význam předškolního vzdělávání, nepodporuje konkrétními opatřeními zvyšování její kvality. Jde např. o kvalifikační požadavek na učitele mateřské školy, který zůstává stále ve středoškolské úrovni.

Projekty, které byly k podpoře včasné péče realizovány, nejsou dostatečně koordinovány a jejich výstupy jsou mnohdy neznámé a nedostatečně přístupné široké veřejnosti. Tím se snižují efekty vynaložených, mnohdy velmi vysokých finančních prostředků.

Musíme však věřit, že i v České republice budou postupně systematicky realizované kroky k plné individualizaci a inkluzi předškolního vzdělávání, které bude respektovat potřeby jednotlivých dětí, tedy i dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Literatura

- BĚHOUNKOVÁ, L., E. HAVRDOVÁ a Z. SYSLOVÁ. 2011. *Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte*. Praha: Centrum pro veřejnou politiku. ISBN 978-80-260-0641-1.
- BRONS, C., K. BEAUFOTOVÁ, E. BIDLOVÁ a V. MORAVČÍKOVÁ. 1997. *Videotrenink interakcí ve škole. Manuál kurzu pro učitele*. Praha: SPIN.
- FARRINGDON, D. 2007. Childhood Risk Factors and Risk-focused Prevention. In: *Oxford Handbook of Criminology*. Oxford University Press.
- GRAHAM, A. a I. D. SMITH. 2008. *Early Intervention: Good Parents, Great Kids, Better Citizens*. Centre for Social Justice and Smith Institute.
- GROSS, J. ed. 2008. *Getting in Early: Primary Schools and Early Intervention*. The Smith Institute and the Centre for Social Justice.
- HELUS, Z. 2009. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5. *Koncepce (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání*. Dostupné na WWW: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkonceptevcasnepece.pdf>

Návrh akčného plánu realizácie Koncepcie včasnej péče o deti ze sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/akcni-plan-realizace-koncepcie-vcasne-pece-o-deti-ze-socialne>

Rámcový program pro předškolní vzdělávání. Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online]. MŠMT, 2004. Dostupný na WWW: www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon.

Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách.

Kontaktné údaje

PhDr. Zora Syslová, Ph.D.

Masarykova univerzita v Brně

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Poříčí 31

603 00 Brno

Česká republika

E-mail: syslova@ped.muni.cz

DIEŤA VO SVETE MATERSKEJ ŠKOLY

CHILDREN AT KINDERGARTEN

Ilona Uváčková

Abstrakt

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

Dieťa je jedinečná nekopirovateľná osobnosť, ktorá si zaslúži, má právo, prežiť šťastné a plnohodnotné detstvo – detstvo v materskej škole.

Kľúčové slová

dieťa, kurikulum, materská škola

Resumé

Child in kindergarten is supposed to manage basic movements and self-service activities. Children are interested in moving in different surroundings, are able to keep general and agreed rules. They are curious, showing interest in various activities, asking questions. Children are daring to communicate verbally and non-verbally with people around them. They understand the content of information and use it effectively. If there is a chance, they are able to look for and compare information. They can present their knowledge, competences and attitudes. Children are able to cooperate with other children, with a teacher or other groups of players. Children are able to evaluate others and oneself (self-evaluation ability), provide suggestions and solve problems. Children at kindergarten are creative and inquisitive. Generally it can be expected that children at nursery school are happy.

Key words

child, children, curricula, kindergarten, pre- school education, nursery school

Dlho udržateľnému rozvoju predprimárneho vzdelávania detí v materských školách napomáha aj rešpektovanie a dodržiavanie Všeobecnej deklarácie ľudských práv, Deklarácie práv dieťaťa a Dohovoru o právach dieťaťa.

Práva dieťaťa

Práva dieťaťa boli vyhlásené OSN v roku 1959 Deklaráciou práv dieťaťa. Obsahujú desať morálnych princípov, ktoré potvrdzujú, že „**ľudstvo je povinné dať dieťaťu to najlepšie, čo má.**“ Okrem iného, z nich vyplýva:

- Každé dieťa má právo na rodičovskú lásku, vzdelanie a zábavu. Preto by sa mal každý človek usilovať o to, aby deti tieto práva mali.
- Deti majú právo na slobodný prejav, každý má právo vyjadriť svoj názor. Nikto by ich nemal na nič nahovárať alebo k niečomu nútiť.
- Pri primaní zákonov majú byť hlavným hľadiskom najvlastnejšie záujmy dieťaťa, ktorému sa má dostať vzdelanie – má nárok na vzdelanie, ktoré mu zvýši jeho všeobecnú kultúrnu úroveň a poskytne mu rovnaké možnosti na rozvíjanie svojich schopností a uplatnenie svojich názorov a svojho zmyslu pre mravnú a spoločenskú myseľ, aby sa mohlo stať užitočným členom spoločnosti.
- *Plný a harmonický rozvoj osobnosti dieťaťa vyžaduje lásku a porozumenie.*
- Dieťa má právo na vzdelanie.

Dieťaťa materskej školy má právo na predprimárne vzdelávanie.

- Dieťa má právo na hru. Hrou sa má pripravovať pre samostatný život.

Dieťaťa materskej školy má právo na hru a hranie sa.

Má mať vytvorené všetky možnosti a podmienky pre hru a hranie sa smerujúce k učeniu sa, sebarelizovaniu sa, k získavaniu a využívaniu informácií, k sebakontrolu, sebazdokonaľovaniu sa, k sebaregulácii, sebareflexii a pod.

- Dieťa má právo na zotavenie.

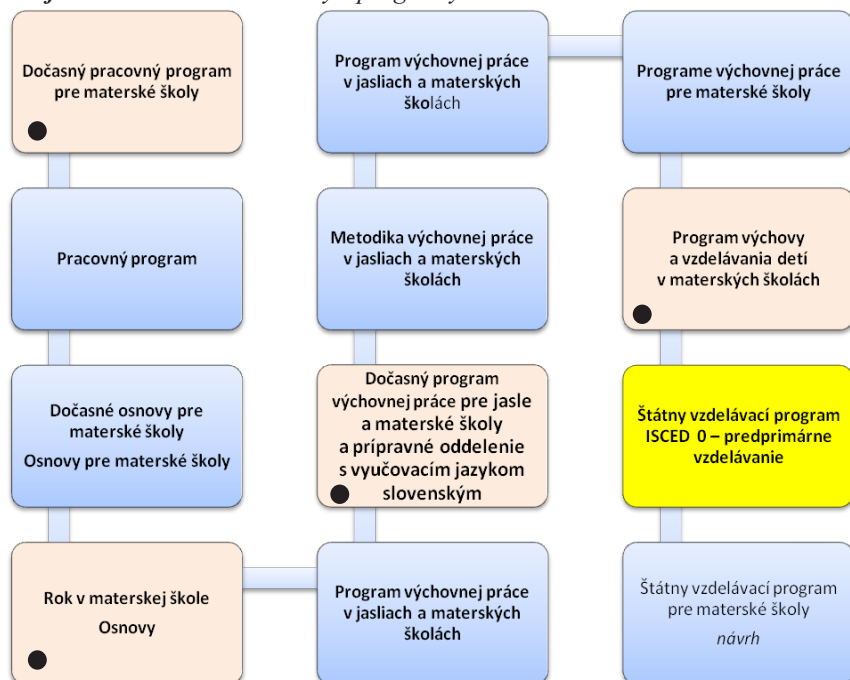
Dieťaťa materskej školy má právo na odpočinok v závislosti od jeho potrieb, v pokojnom a v príjemnom prostredí.

Odpočinok a relaxácia sú veľmi významnými faktormi, ktoré majú dôležitý preventívny účinok pred stresom a depresiou. Človek a ani dieťa nie je stroj a potrebuje oddych. Nikto by nemal podceňovať význam odpočinku.

Kurikulum – program

Pozrime sa spoločne na postavenie dieťaťa a hry v kurikulárnych dokumentoch – programoch štátu pred Deklaráciou práv dieťaťa a po prijatí Deklarácie práv dieťaťa v roku 1959:

Graf 1 Kurikulárne dokumenty - programy



Bodkou označené programy kladli (čiastočne) aj dôraz na hru, dieťa a detstvo.

Súčasne platný ŠVP má v prvom rade na zreteli dieťa. Hru vníma ako základnú a jedinečnú metódu, formu, prostriedok, okrem iného, iniciovania detí k učeniu sa a k sebarealizácii.

Kurikulárne dokumenty – programy pred prijatím Deklarácie práv dieťaťa v roku 1959:

- Prvá celoštátna smernica Dočasný pracovný program pre materské školy 1945 zaviedla projektovú metódu. V roku 1946 boli zavedené riadiace pravidlá a rozvrh hodín. Avšak **M. T. Brunswicková vyžadovala, aby sa deti v opatrovni viac hrali ako učili.**
- Pracovný program (1948) odporúčal voľnú výchovu, zaviedol zložky výchovy a organizačnú formu zamestnania.
- **Hra nebola správne oceňovaná/docenovaná** v Dočasných osnovách pre materské školy (1953), ktoré boli zavedené do praxe ako Osnovy pre materské školy (1955).

Kurikulárne dokumenty – programy po prijatí Deklarácie práv dieťaťa v roku 1959:

- Súvislosti so zamestnaním ako základnou orientačnou formou predškolského vyučovania prezentoval Rok v materskej škole (1960). Prevažovali v ňom metódy bezprostredného poznávania, pozorovania, **vlastnej (hrovej) činnosti detí** pod vedením učiteľa a opakovania vo všetkých činnostiach dňa.
- Osnovy (1960) **oslabili predidaktizovanie** činností v materskej škole. Zamerané boli výchovné zložky.
- Program výchovnej práce v jasliach a materských školách (1965) konkrétne a zreteľne diferencoval postupnosť úloh výchovy a vzdelávania pre jednotlivé vekové obdobia detí.
- Metodika výchovnej práce v jasliach a materských školách (1975) vyzdvihovala plánovité učenie, ktorého organizačnou formou bolo zamestnanie.
- Dočasný program výchovnej práce pre jasle a materské školy a prípravné oddelenie s vyučovacím jazykom slovenským (1977) určil zamestnanie ako organizačnú formu riadeného učenia, ktoré má konkrétny výchovno-vzdelávací cieľ. Dôležitou úlohou zamestnania bolo utváranie zručností ako výsledku učenia sa detí celej skupiny so zreteľom na emocionálnosť, konkrétnosť myslenia a *potrebu hry*.
- Program výchovnej práce v jasliach a materských školách (1981) a jeho druhé vydanie (1987) určovali obsah predškolskej výchovy konkrétnymi úlohami výchovných zložiek. Učiteľia realizovali zamestnania.
- Program výchovnej práce pre materské školy (1993) určoval zamestnanie ako organizačnú jednotku predškolského vyučovania, čím sa približoval základom školského vyučovania.
- Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1999) súbežne umožňoval realizovať organizačné formy zamestnania a didaktickú aktivitu, ako aj využívanie spontánneho učenia sa detí. **Uvoľnenie denného poriadku (hry a činnosti podľa voľby detí**, ranné cvičenie, zamestnanie, didaktická aktivita, pobyt vonku, záujmová činnosť) s pevne stanoveným časom činnostiam zabezpečujúcim životosprávu (osobná hygiena, stolovanie, odpočinok) umožňovalo dodržiavanie psychohygieny s dôrazom na individuálny prístup, rešpektovanie individuálneho tempa dieťaťa a obmedzenie jeho preťažovania. Edukácia bola orientovaná viac na skupinovú, ako frontálnu činnosť a **individuálny prístup k dieťaťu**.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) stanovil **organizačné formy denného poriadku**, ktoré sú z hľadiska peda-

gogicko-psychologického *rovnocenné*. Jedným z jeho cieľov je *podporiť vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu sa hrou*.

- (návrh) Štátny vzdelávací program pre materské školy určuje „orientačné“ časové úseky v harmonograme denných aktivít vrátane cieľených vzdelávacích aktivít (09:00 – 10:00, 14:30 – 15:00). Cieľené vzdelávacie aktivity člení na hlavnú cieľenú vzdelávaciu aktivitu a doplnkovú cieľenú vzdelávaciu aktivitu (09:00 – 10:00). Za nosnú výučbovú metódu považuje diskusiu. Nateraz je možné položiť si otázku, ako je vnímané dieťa, detstvo, hra a hrové činnosti ako také v návrhu Štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy a ako si s nastavením pravidiel a vzdelávacích štandardov v prospech dieťaťa materskej školy v praxi poradia pedagogickí zamestnanci. Nádejame sa však, že návrh Štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy finálnou podobou prispeje k trvalo udržateľnému rozvoju predprimárneho vzdelávania na Slovensku.

Kurikulá – programy zväčša vnímali dieťa z hľadiska neustáleho usmerňovania, či tzv. školského učenia a to najmä tým, že v procese výchovy a vzdelávania boli dominantní učitelia a deti len pasívni prijímatelia informácií. Avšak najmä ostatné dva (1999, 2008) nastavením pravidiel boli a ostatný program (2008) sú /je predpokladom vytvárania podmienok dieťaťu byť dieťaťom tzv. „modernej“ materskej školy.

Od každej reformy a každého kurikula – programu pedagogickí zamestnanci očakávali a očakávajú zmeny. Pýtajú sa napr. kam sme sa dopracovali, kde sa nachádzame, kde sme sa posunuli, zmenil sa – zmenili sme didaktický pohľad na dieťa, vyučovanie učiteľa... ?

Predprimárne vzdelávanie

Súčasnú dobu je charakteristické širokospektrálnym technologickým vývojom a rozmachom napr. digitálnych technológií, médií, automobilového priemyslu. Celosvetovo je pozornosť orientovaná na multikultúrnosť prostredia a na kultúrne a sociálne determinanty v edukácii.

Materské školy denne dokazujú **opodstatnenosť a dôležitosť**:

- **inštitucionálneho predprimárneho vzdelávania detí kvalifikovanými učiteľmi**
- **prvého článku školského systému v Slovenskej republike**

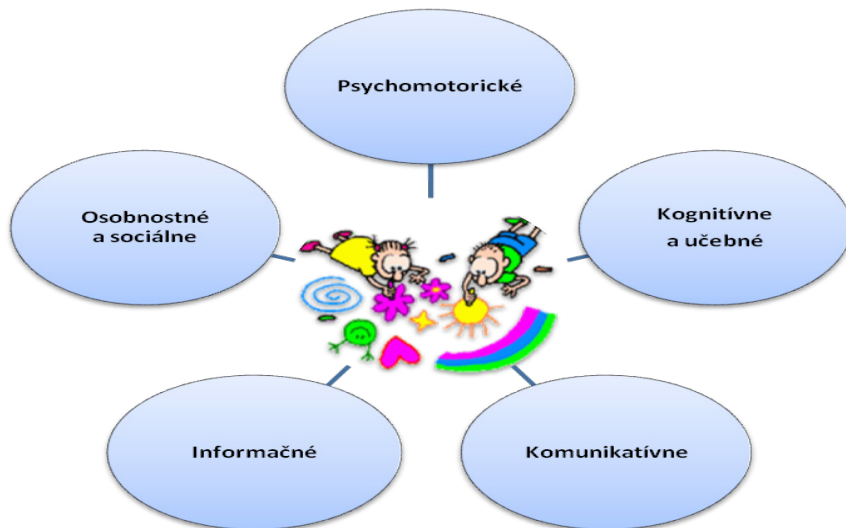
Pedagogickým zamestnancom materských škôl patrí poďakovanie za to, že vzdelávajú a vychovávajú deti neraz v nie ideálnych podmienkach. Ich pedagogická činnosť hovorí sama za seba – *spokojné deti a ich zákonní zástupcovia* – a preto v nej (neodškriepiteľne) treba pokračovať.

Na Slovensku je pedagogický zamestnanec, v našom prípade učiteľ materskej školy povinný priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou uskutočňovať školský vzdelávací program – podporovať a napomáhať rozvíjaniu a skvalitňovaniu kľúčových kompetencií detí rovnocennými organizačnými formami predprimárneho vzdelávania. Edukačnými skúsenosťami ich (participatívne, interaktívne a zážitkovým učením sa) pripravuje na primárne vzdelávanie v základnej škole.

Nikto iste nepochybuje, že materská škola je veľmi dôležitou a opodstatnenou skúsenosťou v živote dieťaťa. Materskú školu navštevuje dieťa spravidla od troch do šiestich rokov fyzického veku.

U dieťaťa materskej školy sú badateľné významné zmeny v jeho telesných a pohybových funkciách ako aj v poznávacích procesoch a emocionálnom vývine. Výrazne sa prejavujú vrodené, zdedené individuálne odlišnosti, zvýrazňujú sa individuálne rozdiely u detí. Osobnosť dieťaťa má vlastné špecifiká z hľadiska temperamentu a individuálneho štýlu. Najintenzívnejšie sa rozvíjajú jeho poznávacie a výtvarné záujmy.

Graf 2 Dieťa v materskej škole – kľúčové kompetencie



Materiálno-technické, priestorové i personálne podmienky materských škôl na Slovensku vytvárajú predpoklad účinného výchovno-vzdelávacieho priestoru. Materské školy sú vybavené rôznorodým spektrom hračiek, didaktických pomôcok vrátane digitálnych technológií, či detskej literatúry a pod. Interiéry

i exteriéry zväčša vyhovujú hrovým a výchovno-vzdelávacím potrebám detí. Z roka na rok sa zvyšuje počet učiteľov s vysokoškolským vzdelávaním i počet učiteľov, ktorí si rozširujú svoje profesijné kompetencie kontinuálnym, celoživotným vzdelávaním i sebavzdelávaním sa.

Očakáva sa, že kreatívny učiteľ materskej školy diferencuje činnosti a učebné problémy a z nich vyplývajúce úlohy s ohľadom na rozdielne výchovno-vzdelávacie potreby detí a špecifikuje činnosti s rozdielnou náročnosťou podľa možnosti jednotlivých detí. Rešpektuje individuálne tempo detí a rozdiely v ich schopnostiach, poznatkoch. Prispôsobuje čas na riešenie zadaní, problémov, na cvičenie, na produkovanie myšlienok, artefaktov a pod. Individuálne pristupuje, napr. k deťom s nižšou rozvojovou úrovňou, k deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími problémami. Predpokladá sa, že pravidelne, systematicky overuje pochopenie nadobúdaných, získaných poznatkov deťmi a dosiahnutie cieľa prostredníctvom spätnej väzby. Kontroluje priebežne, či deti rozumejú pokynom, požiadavkám, návrhom, rozhovorom, opisom, dohodám a pod. Dôraz kladie na overovanie chápania, aplikovania a využívania nadobúdaných informácií a či boli ciele (na konci) dosiahnuté (učiteľ abstrahuje ciele na záver).

Vo svete materskej školy 21. storočia sa očakáva, že učiteľ rešpektuje individuálne, ale aj momentálne, osobné dispozície detí, pomáha im získať dôveru v seba samých vyjadrovaním pozitívnych očakávaní, vytváraním priaznivej atmosféry a podporovaním spolupatričnosti a solidarity. Takisto sa očakáva, že zaraďuje hru a uplatňuje metódu hrania sa na aktívne učenie sa detí a na ich záujmové seberealizovanie sa.

Záver

*Aby sme udržali trend trvalo udržateľného rozvoja v oblasti predprimárneho vzdelávania na Slovensku je potrebná, vzhľadom na platný právny stav a na rešpektovanie špecifik predprimárneho vzdelávania, **konštruktívna spolupráca príslušných odborníkov na všetkých stupňoch** (vertikálny, horizontálny i diagonálny aspekt/smer) **od materských škôl po vysoké školy, cez verejnú i štátnu správu s dôrazom na dieťa, jeho šťastné – hravé i tvorivé –detstvo prostredníctvom zmysluplných aktivít v materskej škole.***

Pri akýchkoľvek zmenách, krokoch, či postupoch v predprimárnom vzdelávaní majme neustále **na pamäti dieťa**, ako jedinečnú nekopírovateľnú osobnosť, ktorá si zaslúži – **má** na to **právo prežiť šťastné a plnohodnotné detstvo – detstvo materskej školy**. Vzájomne spolupracujme, buďme k sebe slušní i ústretoví, aj napriek (možným) odlišným odborným názorom. Načúvajte si navzájom. Vytvoríme spoločne predprimárnemu vzdelávaniu detí v materských školách sta-

tus, ktorý mu prináleží, ktorý ma svoje opodstatnenie, ktorý si zaslúži a ktorý má z historického, kultúrneho i edukačného kontextu na Slovensku dlhodobé tradície. Uvedomme si, že nás budú posudzovať a hodnotiť budúce generácie.

Uvedomme si aj to: „Aký strašný by bol svet, keby sa ustavične nerodili deti prinášajúce so sebou nevinnosť a možnosť rozličnej dokonalosti.“ (John Ruskin)

„Ideálom výchovy a vzdelávania by mal byť dobrý (čestný, morálny, charakterný), múdry (vzdelaný, tvorivý), aktívny (samostatný, pracovitý, iniciatívny), šťastný (vyrovnaný, zdravý) a zodpovedný (v konaní voči sebe, ľuďom, životnému prostrediu) človek.“ (Milénium, 2002)

Literatúra

Deklarácia práv dieťaťa. 1959.

Dostupné na: <http://www.gymparnr.edu.sk/obsah/predmety/subory/nos/dpd.pdf>

Dohovor o právach dieťaťa. 1989. Dostupné na: <http://www.unicef.sk/kto-sme/prava-deti/dohovor-o-pravach-dietata>

KOSTRUB, D. 2003. *Antididaktika materskej školy 20. storočia.* Prešov: RO-KUS, s. r. o., 2003. ISBN 80-89055-38-9.

Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. 1999. Trenčín: Ludo-print, 1999. ISBN 80-967721-1-2.

Projekt Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. 2002. Bratislava: Ministerstvo školstva a vedy Slovenskej republiky, 2002.

Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesy a podmienky výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2012/2013 v SR. 2013. Bratislava: Štátna školská inšpekcia, 2013. Dostupné na: <http://www.ssiba.sk/>

Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2012/2013. 2013. Bratislava: Štátna školská inšpekcia, 2013. ISBN 978-80-971552-0-9. Dostupné na: <http://www.ssiba.sk/>

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav v Bratislave. 2008. ISBN 978-80-969407-5-2. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-materske-skoly-ISCED-0.alej>

Štátny vzdelávací program pre materské školy (návrh). 2013. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/>

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

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

Kontaktné údaje

PaedDr. Ilona Uváčková

Štátna školská inšpekcia

Staré grunty 52

841 44 Bratislava 4

Slovenská republika

E-mail: uvackova@ssiba.sk

ABY DĚTI ŽILY DOBŘE A ŠŤASTNĚ aneb JAK K TOMU MŮŽE PŘÍSPĚT PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

LET US MAKE CHILDREN TO LIVE WELL AND HAPPILY OR HOW PRE-SCHOOL EDUCATION CAN CONTRIBUTE TO IT

Hana Horká

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá otázkou proměny obsahu předškolního vzdělávání v intencích udržitelného rozvoje. Prezentuje možnosti postupného přechodu od orientace protipřírodní k orientaci propřírodní v mateřské škole. Zvláštní pozornost věnuje objasňování podstaty tzv. biofilní orientace, na jejímž základě stanovuje vzdělávací cíle a principy v doméně kognitivní, kognitivně-afektivní, kognitivně-motorické. Ty konkretizuje v podmínkách předškolního vzdělávání se zvláštním zřetelem k práci učitele.

Klíčové slová

předškolní vzdělávání, výchova, vztah k přírodě, ekosociální teorie vzdělávání, biofilní orientace vzdělávání, cíle a principy biofilní orientace vzdělávání

Resumé

The article examines the changes in the curriculum in the context of sustainable development. She presents the possibility of a gradual transition from the anti-environmental to the proenvironmental orientation in kindergarten. Particular attention is paid to the explanation of so called biophile orientation of education which serves as a basis for determining of educational goals and principles in cognitive, cognitive- affective and cognitive - motoric domains. Concrete steps reflecting the work of teachers under the conditions.

Key words

pre-school education, education, relationship to nature, eco-social theory of education, biophile orientation of education, aims and principles of biophile orientation of education

Úvodem

Když se řekne „žít dobře a šťastně“, vybaví se nám řada konotací. Ve spojitosti s tématem článku se však věcné pole zužuje a do centra pozornosti se do-

stávají výchova a vzdělávání¹ jako prostředek naplňování myšlenky udržitelného rozvoje. Podle této myšlenky má ekonomický rozvoj probíhat tak, aby nerostla zátěž prostředí, aby zůstaly zachovány přírodní hodnoty a biologická rozmanitost pro současná a příští generace, pro jejich dobrý a šťastný život.

Je vůbec možné v rámci předškolního vzdělávání „řešit“ takový multidimenzionální úkol se zřeteli přírodovědnými, humanitními, technickými, ekonomickými, filosofickými a uměleckými?

Důvody proměny vzdělávání

S ohledem na sílící kritiku jednostranně kognitivně orientované západní civilizace, která svých úspěchů dosahuje na úkor přírodního prostředí a harmonického rozvoje člověka, vzdělávání vskutku nabývá značného významu pro překonávání narušené vzájemnosti mezi člověkem a přírodou. Aktualizují se otázky spjaté s utvářením vztahu člověka k životnímu prostředí, zvláště ke složce přírodní, ohrožované civilizačním rozvojem a současným stylem života. Existují teorie vzdělávání, které zdůrazňují nový pohled na svět, spojovaný s rozvojem ekologického myšlení a s globálním pohledem na vztahy mezi jedincem, společností a univerzem (Bertrand, 1998, s. 227-228). Tyto tzv. ekosociální teorie poukazují na to, že budoucnost lidské civilizace závisí na připravenosti a schopnosti jedince podílet se na péči o životní prostředí.

Současnému vzdělávacímu systému jako součásti dosavadní protipřírodní západní kultury je vytýkáno, že nepovažuje přírodu a Zemi za prioritu a hlavní hodnotu. Pokládá ji „za objekt, materiál, zdroj anebo prostředek dosažení lidských cílů, plánů a záměrů“ (Višňovský, 2009, s. 46). Přednost a význam má člověk s jeho přáními, touhami a cíli. Nedostatečně je podporováno procesuální uvažování i citlivost pro vazby a souvislosti v přírodě, převládá mechanický způsob uvažování, povrchní encyklopedičnost a slovníková racionalita.² Překážkou se stává rovněž způsob prezentace přírody/životního prostředí. Nejčastěji je problém oznámen, např. životní prostředí je ohroženo, kvalita vody, vzduchu se zhoršuje. Opětovaně je téma předkládáno jako „problém hrozby“, kterou přináší

¹ V textu je užíván termín „předškolní vzdělávání“, který podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání zahrnuje „aspekty výchovné i vzdělávací“. Výsledky vzdělávání jsou popisovány jako „osobnostní, poznávací a činnostní způsobilosti, které si jedinec v průběhu vzdělávání osvojuje (dovednosti, poznatky, schopnosti, hodnoty a postoje a jejich komplexy)“ (RVP PV, s. 5).

² D. Orr doporučuje k vybudování udržitelného světového řádu najít komplexnější a ekologicky únosná měřítká pravdy. Kriticky posuzuje fakt, že věci, které mohou být zváženy, změřeny a spočítány, jsou pravdivější než ty, které kvantifikovat nelze. S tím souvisí i otázka spojitosti empirických znalostí s pocity. Autor píše: „Věda bez lásky nám nemůže dát dobrý důvod pro to, abychom ocenili západ slunce, ani nám nemůže dát žádný čistý objektivní důvod vážit si života. Ty musí vycházet z hlubších zdrojů“ (Orr, 1995, s. 3).

nezodpovedné jednání a chování člověka k přírodě. Stále přetrvává antropocentrické hodnocení přírody, tzn., že hodnotu má jen to, co je pro člověka užitečné bez ohledu na to, že příroda má hodnotu sama o sobě. Podstatně méně nebo spíše proklamativně je problém nahlížen z pohledu morálky či kategorií etiky, tzn. dobra, zla, správného, nesprávného chování či jednání (Chytil, 1999, s. 54-55).

Proměna přístupu ke vzdělávání se stává nevyhnutelnou i z toho důvodu, že vzdělání působí nejen jako formativní faktor lidské osobnosti, ale i jako faktor utváření kulturního systému.

Tuto transformaci posilují názory odborníků, kteří tvrdí, že krize životního prostředí je „vnějším projevem krize mysli a ducha“ (Winter, Koger, 2009), což souvisí s „velkou krizí vnímání“, tzn. určitou neschopností „příliš civilizovaného člověka vnímat a dekodovat to, co mu příroda sděluje“ (Abram, 2009).

Od orientace protipřírodní k orientaci propřírodní ve vzdělávání

Ukazuje se, že řešením může být proměna cílů a úkolů vzdělávání ve smyslu jeho „životu přející, život respektující a ochraňující“ čili biofilní orientace. Podle J. Šmajse (2012, s. 72) má vycházet z nového konceptu přírody a nového konceptu kultury, což ve výuce znamená přiměřeně objasňovat, co je příroda, kultura, evoluce a její produkty, a zejména to, že materiální kultura se „staví pouze z látky a energie, které byly vestavěny v jedinečných přirozených strukturách“ (Šmajš, 2011, s. 227). Podle autora může být neujasněné pojetí kultury jednou z příčin „lidské lhostejnosti, sociální rezignace a skepse“. S tím souvisí vysvětlování hodnotové priority přírody pro lidský život a toho, že přírodní svět není třeba chránit pouze proto, aby mohl dál sloužit člověku; příroda má hodnotu *sui generis* i bez ohledu na potřeby člověka. K tomu náleží posilování systémového a evolučního způsobu myšlení s tím, že „přírodu nevytváříme, za její fungování a evoluci, které probíhají i bez nás, neneseme odpovědnost“; člověk je odpovědný za kulturu, za své dílo, kterým mnohdy zbytečně ubližuje přirozenému systému (Šmajš, 2011, s. 236).

Pro rozvoj lidské emocionality ve vztahu k přírodě je důležité poukazovat na kvalitativní povahu důležitých vlastností přírodního prostředí, rozvíjet schopnosti vnímat, prožívat, hodnotit tajemství a krásu přírody jako celku. Estetický element doplňuje element etický, tzn. pěstovat vědomí odpovědnosti, morální ospravedlnitelnosti lidského jednání a překonávat primitivně egocentrické názory a hodnoty, zejména lhostejnost a povýšenost k přírodě. Obživné a sebezáchovné aktivity je třeba vyvažovat úctou, obdivem, pokorou a šetrností k dokonalosti, krásě a zranitelnosti přírodní harmonie. Existují studie (Krajhanzl, 2005, Abram, 2009, Franěk, 2013, Strejčková, 2005, Winter Koger 2004, aj.), které potvrzují

význam emocionální zkušenosti z kontaktu s přírodou. A proto je vhodné upřednostňovat časově princip prožitku před zdůvodněním, pochopením, racionálním vysvětlením (zejména u dětí). Přijme-li jedinec určitou hodnotu tímto emotivním způsobem, lze očekávat, že po racionálním zdůvodnění, se stane jeho trvalým majetkem a osobní hodnotou. Lze tak lépe zajistit přechod od vzdalování se/ odcizování přírodě k hodnotové rehabilitaci přírody vtišněním (imprintingem) života jako nejvyšší hodnoty.

Udržitelný rozvoj jako výzva k proměně předškolního vzdělávání

Z hlediska systematického a promyšleného poznávání přírody a kultury je působení školy nenahraditelné.

Na základě předchozích úvah provedeme jejich určitou operacionalizaci na podmínky předškolního vzdělávání, tedy určíme podobu proměny vzdělávání ve vazbě na výzvu udržitelného rozvoje. Klíčové koncepty propojujeme s očekávanými výstupy kurikula předškolního vzdělávání v České republice.

Jako první volíme koncept **poznávací** v podobě seznamování dětí s životním prostředím (s přírodou a kulturou).

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) má dítě ukončující předškolní vzdělávání si má v rovině kognitivní osvojit “elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientovat se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije; soustředěně pozorovat, zkoumat, objevovat, všimát si souvislostí, experimentovat“; uvědomovat si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit“ (RVP PV 2005, s. 27).

Dítě poznává a objevuje hodnotu přírody, její neopakovatelnou krásu, rozmanitost, učí se ji opatrovat. Poznává svět (přírodní, kulturní a sociální) v jazyce vzdělávacích oblastí. Vytváří si o něm určitý obraz, poznává jeho vlastnosti, způsob jeho fungování i možnosti, které skýtá k jednání.

Druhý koncept směřuje do oblasti **hodnotové**, mravní a emocionální. Podle kurikula dítě projevuje v oblasti kognitivně - afektivní „dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost.“

Třetí koncept označuje oblast **činnostní/konativní** a podle RVP PV se dítě postupně seznamuje s tím, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit. V uvedené kognitivně-motorické oblasti se podílí na činnostech přispívajících k péči o životní prostředí ve škole, školní zahradě a blízkém okolí. U dnešních dětí ubývá přirozených kontaktů s přírodou a tím přicházejí o možnost získat řadu potřebných zkušeností. Je tak

omezováno jejich operační pole ve využívání explorativní hry, v níž se dítě stává badatelem a má možnost zakoušet realitu smyslovým vnímáním. Z didaktického hlediska se jeví jako efektivní využívání kontaktu s přírodním prostředím, při němž má učitel příležitost ukazovat, že nic nežije izolovaně, že život je vždy „vztahování k ostatním“ v procesu vzájemné závislosti.

V kontextu našeho pojednání i dlouhodobě udržitelné soužití člověka s přírodou vyžaduje především poznání i sebezpoznání, lásku a úctu ke všemu živému a ochotu žít v souladu s jeho potřebami.

Z hlediska biofilní orientace vzdělávání je tento proces popsán výstižně M. Weibacherem (1999), který uvádí, že „učebnice EV je dlouhá jako sám život a musí být čtena stránka za stránkou, není přínosné učit děti oceňovat krásu života a současně „truchlit nad jejich ztrátou či ubíjet je informacemi, které vzbuzují strach“. Všechno má svůj čas a dítě má nejdříve pozorovat mravence, pěstovat rostliny, toulat se polí se zrajícím obilím, obdivovat motýly. Teprve pak přijde čas zacelovat ozónovou díru, ochlazovat klima, koupit si kousek amazonských pralesů a volit tak, aby se laxní senátor nedostal znovu do úřadu.“

Doporučené principy pro kvalitativní proměnu vzdělávání

Kvalitu proměny vzdělávání ovlivňuje znalost a dodržování obecně platných principů. Jejich zadání konkretizujeme na podmínky předškolního vzdělávání. Jsou respektovány výše uvedené koncepty (poznávací, hodnotové a konativní), ale jejich pojetí je poněkud modifikováno s podtržením dimenze hodnotové, neboť neoddelitelným atributem kulturního vztahu člověka k životnímu prostředí jsou hodnoty - dobro, krása, pravda, zdraví.

První princip je formulován jako **požadavek překonávat dílčí znalosti o jednotlivých složkách životního prostředí a paralelní zkoumání přírody společnosti, zamezovat roztržitosti a izolovanosti poznatků o přírodě a společnosti.**

V mateřské škole je spatřováno těžiště v elementárním **poznávání** životního prostředí (zejména přírody). K syntéze poznatků a k rozvoji vztahového myšlení dítě nejdříve poznává jednotlivosti, učí se pojmenovat věci a jevy a chápat význam slov, jež je označují. Učí se vnímat svět všemi smysly, pozorovat, hledat a objevovat taje v přírodě (naučit děti "podívat se" a "vidět" vyžaduje jisté úsilí). Učitel nepřeceňuje racionální poznávání, nesnaží se dětem složitě objasňovat vztahy v ekosystému, ale spíše je získává pro poznávání, pomáhá jim utvářet elementární obraz světa, přiměřený jejich rozumovým schopnostem. Nedostatečná péče o rozvoj smyslového vnímání a předčasný nástup exaktního pohledu na svět jsou považovány za příčiny narůstající všeobecné necitlivosti společnosti.

Respektování věkových zvláštností jako jsou synkretismus, prezentismus, nedostatečná schopnost abstrahovat, vnímání globální, mechanické, schematické apod. se v činnosti s dětmi předpokládá. Jde o práci velmi náročnou, neboť podat zjednodušený a nezkrácený obraz vyžaduje odborně a metodicky fundovaného učitele.

Druhý princip nabádá k upřednostňování **principu prožitku před zdůvodněním, pochopením, racionálním vysvětlením**. Vychází z toho, že pokud dítě přijme určitou hodnotu tímto emotivním způsobem, lze očekávat, že po racionálním zdůvodnění se stane jeho trvalým majetkem a osobní hodnotou.

V mateřské škole se učitel opírá o dětské životní zkušenosti, učí "živě", v přímém kontaktu s přírodou. Navazuje se všemi dětmi intenzivní emoční vztah a dále ho rozvíjí a posiluje. Veškeré učení u menších dětí tak probíhá v těsné souvislosti s pozitivními emocemi k učiteli. Citlivost, emocionální vnímavost a láskyplný vztah ke všemu živému je vhodné využívat při rozvíjení schopností vidět krásu v přírodě.

Doporučení vést **ke kritickému úsudku, k permanentní diskusi o vlastním obrazu světa a k soustavnému přehodnocování našich návyků a činností, k sebereflexi vlastního jednání a chování** je smyslem třetího principu.

V předškolním věku se objevují první projevy zodpovědnosti za některé rysy vlastního chování. Proto je namístě seznamovat s požadavky typu - neubližovat, nelhat, být upřímný, "čistý" ve vztahu k sobě a okolí, neokrádat, nehromadit věci, ale objevovat jejich smysl, chápat je, rozumět jim aj. Morálka dítěte je však ještě egoistická, většinou náhodná. Ke konci předškolního období dochází k postupnému přechodu od primární morálky typu "smíš-nesmíš", k určité diferenciaci morálního nazírání na základě vztahů, jež si dítě k objektu morálního posuzování utváří (Vacek, 2008, s. 26). V běžném životě se dítě setkává s fyzickými, sociálními, ekonomickými, kulturními atributy životního prostředí, která přinášejí rizika (např. hluku, nepořádku, plýtvání, apatie, ničitelství, kouření, alkoholismu apod.). Vzhledem k tomu, že se tato rizika promítají do zdraví nejen člověka, ale celé přírody, je zapotřebí přiměřeně věnovat těmto otázkám pozornost již v mateřské škole.

Dosah principů demonstrujeme na jednom z apelů „výchovy obratu“ z díla R. Palouše (1991). Autor v něm poukazuje na to, že výchova nemá být „pouze poznáváním věcí tak, že jsou vydělovány ze svých přirozených souvislostí, z celku jsoucna, [...] abychom s nimi mohli k různým účelům manipulovat, abychom s nimi mohli dělat cokoliv“. Jako „výchova láskyplná“ má vychovávaného vést, aby „svým poznáváním a jednáním nejen poznával a ovládal, [...] ale také chránil...“ Autor to považuje za podstatné, neboť tím jedinec dokáže, že patří do řádu sounáležitosti.

O kvalite rozhoduje učiteľ

Co z toho plyne pro nás - učitele na různých stupních škol, kteří ovlivňujeme vnímání, myšlení a hodnoty dětí a mladých lidí s cílem doprovázet je na cestě k „dobrému a šťastnému životu“. Psychologové popisují šťastné dětství jako dětství, v němž se dítěti dostává lásky ze strany rodičů i dalších lidí. Na tomto základě se navozují dobré vztahy, ohleduplné kontakty, přijetí a respekt k potřebám a individualitě dítěte. Vliv moudrého a vyrovnaného rodiče /učitele jako vzoru, který nabízí modely zvládání životních situací, prostor pro aktivity k poznávání a rozvíjení se promítá v pěstování základní důvěry ke světu a k životu. Projevuje se v optimismu, přesvědčení, že život stojí za to žít. Takový dospělý dokáže objasnit vznik a význam hodnotných vztahů s druhými a hodnotných způsobů vztahování se ke světu. Z uvedeného důvodu i s ohledem na individuální i společenský význam vzdělání pokládáme vzdělávací roli učitele v mateřské škole za klíčovou.

Základem všech kompetencí učitele by měla být kompetence hodnotová - ekosociální – životně-orientační, založená na pozitivním pojetí souvztažnosti světa vnitřního a vnějšího, člověka a přírody, člověka, přírody, společnosti a kultury, na pochopení skutečnosti, že změna vnějšího systému (povaha a stav globální společnosti) závisí na povaze a bytí jednotlivců (Horká, 2005, s. 98).

Objektivní znalost věcí či představy o přírodním a společenském dění totiž nejsou ještě zárukou správného jednání. Tu představuje „lidská významovost tohoto dění, jeho smysluplnost ve vztahu k lidem, přijetí jedněch významů a odmítnutí jiných“ (Dorotíková, 1997, s. 19 - 21). Žádoucí hodnoty se mohou stát součástí vnitřního světa jedince pouze tehdy, pokud má dostatek prostoru k reflexi, k pojmenování jevů či dějů, které prožívá, i podporu jeho vnitřní aktivity, stálého hledání a proměny.

Od učitele se očekává, že dokáže učit systémem poučeného a nezaujatého pozorovatele bohaté rozmanitosti světa a jeho složitostí. Bude zaujímat vyvážený postoj k problémům a kriticky přistupovat k nebezpečným polopravdám, které například v reklamách svádějí k nemorálním, lidem i přírodě škodícím činům. Stejně tak dokáže nekompromisně odmítat ideologizované pohledy na realitu k protěžování jen určitých přístupů; také lži, polopravd, demagogií (proti přírodě, proti životnímu prostředí, např. o falešném předpokladu neomezeného životního prostředí). Učitel je schopen navozovat takové sociální situace, jež umožňují projevit vzájemně citlivost a empatii. Je vnímavým a citlivým k potřebám a problémům druhých. Upřednostňuje ekologický imperativ před všemi extravagancemi konzumního stylu, před pohodlím, hmotnými výhodami apod.

Z dosavadní pedagogické praxe víme, že zajistit realizaci kultivované hodnotové orientace není většinou možné sebedokonalejším prosazováním toho, co být má, ale realistickým ukazováním složitosti, proměnlivosti a nejednoznačnosti toho, co je. Je účelné poskytovat náměty pro možné (ne jediné správné) rozhodování (např. naučit se dívat se na věci z různých úhlů pohledu), za které ale vždy neseme plnou odpovědnost. Očekává se, že učitel dokáže vytvořit prvotní důvěru ke světu a k životu, výchozí optimismus a přesvědčení, že život stojí za to žít. Dokáže objasnit vznik a význam hodnotných způsobů vztahování se ke světu. Vždy je však akceptován fakt, že způsob života každého jedince je záležitostí jeho svědomí a jeho svobodného rozhodnutí. Výchova k odpovědnosti náleží do vzdělávacího kurikula všech škol.

Závěrem

Poznávání světa lidí, kultury a přírody v proměnách je organickou součástí kurikula předškolního vzdělávání. Při respektování věkových zvláštností a vhodnou volbou prostředků učitel získává dítě pro poznávání a pomáhá mu utvářet elementární obraz světa lidí, kultury a přírody. Má možnost naplňovat principy tzv. biofilní orientace vzdělávání.

Literatúra

DE HAAN, G. 1993. Environmentálne vzdelávanie v kontexte vedomostí o prostredí, environmentálnej uvedomelosti a správania sa v prostredí. In: *Human communication studies, vol 1. Environmentálna výchova v rodine a škole*. Bratislava: PdF UK.

HORKÁ, H. 2005. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno: MSD. ISBN 80-210-3750-4.

KRAJHANZL, J. 2009. Ekopsychologie a environmentální chování. In: Dlouhá, Jana (ed.) *Vědění a participace*. Praha: Karolinum, s. 132-142. ISBN 978-80-246-1656-8.

KRAJHANZL, J., Š. ZAHRADNÍKOVÁ a O. RUT. 2010. *Možnosti spolupráce s veřejností (nejen) při ochraně životního prostředí*. Praha: Zelený kruh. Dostupné <http://www.zelenykruh.cz/dokumenty/moznosti-spoluprace-s-verejnosti-web>

ORR, D. 1995. Školy pro 21. století. *Sisyfos*, č. 10, s. 3.

PFLIGERSDORFFER, G. 1993. Relevantnosť ekologického poznania pre správanie, ktoré je v súlade s životným prostredím. In *Human communication studies*, vol. 1.

Rámcový program pro předškolní vzdělávání. Věstník MŠMT, sešit 2, ročník LXI, únor 2005.

ŠMAJS, J. 2008. *Potřebujeme filosofii přežítí? Úvahy o filosofii, kultuře, poznání, vzděláním řeči a popularizaci vědy.* 2008. Brno : Doplněk. ISBN 978-80-7239-221-6.

ŠMAJS, J., B. BINKA a B. ROLNÝ. 2012. *Etika, ekonomie, příroda.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4293-9.

VACEK, P. 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat.* 1. vyd. Praha: Portál. 128 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

WEIBACHER, M. 1999. Nejdůležitější věc, kterou by děti měly vědět o Zemi. *Sisyfos*, č. 3, s. 27 - 30.

WINTER, D. Du N. a M. S. KOGERM. 2004. *The Psychology of Environmental Problems.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Inc. ISBN 978-807367-593-6.

Kontaktné údaje

doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.

Masarykova univerzita v Brně

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Poříčí 31

603 00 Brno

Česká republika

E-mail: horka@ped.muni.cz

SVETOVÝ PROJEKT ROVNOSŤ K UDRŽATEĽNÉMU ROZVOJU V PODMIENKACH SLOVENSKÝCH MATERSKÝCH ŠKÔL

WORLD EQUALITY PROJECT TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF SLOVAK KINDERGARTEN

Monika Miňová

Abstrakt

Príspevok je venovaný vyhodnoteniu svetového projektu so zameraním na trvalo udržateľný rozvoj a uplatňovanie práv dieťaťa v osobnom živote a v živote materskej školy. Podstatou tohto projektu boli realizované konkrétne aktivity a projekty aj so zapojením rodičov detí a prenesením realizácie aktivít do ich domáceho prostredia.

Kľúčové slová

trvalo udržateľný rozvoj, práva dieťaťa, výsledky projektu

Resumé

The paper is devoted to the evaluation of the global project focusing on sustainable development and the implementation of children's rights in their personal lives and in the lives of kindergarten. The essence of this project were carried out specific activities and projects with the involvement of parents and transferring the implementation of activities in their home environment.

Key words

sustainable development, children's rights, the project results

Súčasnú chápanie pojmu *trvalo udržateľného rozvoja* a jeho globálneho etablovania sa začalo prijatím správy Naša spoločná budúcnosť (Our Common Future) Valným zhromaždením OSN v roku 1987 (WCED, 1987). Správu vypracovala pod vedením G. H. Brundtlandovej Svetová komisia pre životné prostredie a rozvoj, pričom táto správa obsahuje aj definíciu, ktorá je najčastejšie používaná a hovorí, že:

- trvalo udržateľný rozvoj je taký rozvoj, ktorý umožňuje uspokojovanie potreby súčasných generácií bez ohrozenia možnosti budúcich generácií zabezpečiť ich vlastné potreby,
- proces, v ktorom využívanie zdrojov, smerovanie investícií, orientácia technologického rozvoja a inštitucionálne zmeny sú všetky vo vzájomnej harmónii a podporujú tak súčasný ako aj budúci potenciál napĺňať ľudské potreby a nároky (www.tur.sk).

Deklarácia práv dieťaťa ako dokument na ochranu dieťaťa, ktorú prijala OSN v roku 1959, obsahuje desať základných morálnych princípov potvrdzujúcich, že „ľudstvo je povinné dať dieťaťu to najlepšie, čo má.“ Roku 1979 v medzinárodnom roku dieťaťa sa začali práce na Dohovore o právach dieťaťa, ktorý predstavuje historickú dohodu štátov, a preto má širokú podporu. V roku 1990 pristúpila k nemu aj Slovenská republika. Deti majú svoje práva. Majú právo na ochranu, výchovu, výživu, lekársku opateru atď.

V úvode sme spomenuli dva základné pojmy, ktoré nás budú sprevádzať celým príspevkom, t. j. trvalo udržateľný rozvoj a práva dieťaťa. Príroda a všetko s ňou spojené je večnou studnicou nápadov, aktivít a inšpirácií nie len pre deti ale aj dospelých. Ako uvádza Bernátová (2011, s. 21) realizovaním prírodovedných aktivít umožníme deťom predškolského veku získavať nové prírodovedné poznatky primerane ich veku a rozvíjať ich pozitívny vzťah k prírodnému prostrediu. Problematika práv dieťaťa je veľmi dôležitá a v praxi dodržiavaná, ale aj nerešpektovaná.

„OMEP od roku 2010 pracoval na množstve projektov v rámci vzdelávania pre udržateľný rozvoj. V nedávnom prieskume ministerstiev školstva, životného prostredia a udržateľného rozvoja v 97 členských štátoch OSN bola ako najdôležitejšia oblasť pre dosiahnutie udržateľného rozvoja označená chudoba. Prieskum bol vykonaný v rámci Desaťročia výchovy pre udržateľný rozvoj OSN a jeho priorita bola stanovená vyššie ako Klimatická zmena a Poľnohospodárska a potravinová bezpečnosť. Ako priority v rámci výchovných intervencií ministerstvá označili predškolskú výchovu a vzdelávanie učiteľov ako dôležitejšie, ako verejné povedomie a vyššie vzdelávanie. Žijeme vo svete, v ktorom je prítomná veľká miera nerovnosti a vieme, že táto nerovnosť nemôže pokračovať, ak má byť naša spoločnosť dlhodobou udržateľná. Rovnosť je jedna z kľúčových vecí pre trvalo udržateľnú spoločnosť a svet. Z mnohých štúdií už vieme, aké výhody prináša, ak ponúkneme chlapcom a dievčatám rovnaké (rovnocenné) príležitosti. V posledných rokoch sme sa naučili veľmi veľa o tom, ako predškolská výchova pomáha prekonávať znevýhodnenia pre konkrétne dieťa aj pre celú spoločnosť. Ekonomovia a politici sú si čoraz viac vedomí mrhania ľudského potenciálu (doslova zdrojov, kapitálu). Tiež si uvedomujeme potrebu previesť politické aspirácie Konvencie o právach dieťaťa OSN do konkrétnej reality. Články tejto konvencie pripomínajú, že je potrebné zabezpečiť, aby žiadne dieťa nebolo znevýhodnené, napr. kvôli (alebo okrem iných vecí):

- *Absencia ochrany proti všetkým formám diskriminácie (čl. 2, 30)*
- *Nedostatočná zdravotná starostlivosť a výživa (čl. 6, 24)*
- *Týranie a zanedbávanie (čl. 19, 34, 36, 37, 38, 39)*
- *Nedostatočne zabezpečené vzdelávanie, hra a vývin (čl. 23, 28, 29, 31)*
- *Starostlivosť a ochrana (čl. 20, 21, 22, 25, 26, 33)*

- *Ekonomické vykorisťovanie (využívanie) (čl. 32, 35)*
- *Sloboda vyjadrovania a zúčastňovania sa (čl. 12, 13)*
- *Neadekvátne bývanie (čl. 27)*“, týmito slovami nás svetová prezidentka OMEP vyzvala k zapojeniu sa do svetového projektu, ktorý v roku 2013/2014 má byť zameraný na Rovnocennosť - rovnosť pre udržateľnosť. Opäť sme sa rozhodli zapojiť slovenské materské školy do tohto projektu. Bola to pre nás výzva, ktorú sme sa už 5. rok snažili využiť.

V školskom roku 2013/2014 bolo do projektu zapojených 20 materských škôl:

Banská Bystrica a Brezno – MŠ Na Starej tehelni 7

Hlohovec – ZŠ s MŠ Drahovce a ZŠ s MŠ Dolné Zelenice

Košice – MŠ B. Němcovej, Obrancov mieru 16, Obrancov mieru 20, Park mládeže, Dénešova a Watsonova

Nitra – MŠ Beethovenova a Čajkovského

Prešov – MŠ Budovateľská, Čergovská, Bernolákova, Veľký Šariš, Ľubotice a Hanušovce nad Topľou

Rimavská Sobota – MŠ Nábrežie Rimavy Hnúšťa a Tisovec

Trnava – ZŠ s MŠ Zavar

Po minuloročnej výbornej skúsenosti a pozitívnych ohlasoch zapojených materských škôl do ESD projektu, sme sa rozhodli, že v školskom roku 2013/2014 ponúkneme materským školám dva varianty zapojenia sa do projektu. Variant B je obsahovo totožný s realizovaným projektom v minulom školskom roku, ale bol rozšírený o spoluprácu s rodičmi, ktorí mali byť aktívni spolu so svojimi deťmi v ich domácom prostredí. Variant A bola pre materské školy nová výzva v podobe uplatňovania práv dieťaťa.

Tabuľka 1 *Prehľad o zapojenosti materských škôl*

Variant	Počet materských škôl
Iba Variant A	10
Iba Variant B	13
Variant A + B	3

Kvôli lepšej prehľadnosti, každý variant vyhodnotíme osobitne. materské školy mali možnosť dobrovoľne si vybrať ponúkaný variant. Ako vidíme z tabuľky 1 materské školy si vybrali ten variant, ktorý im najviac vyhovoval a 3 materské školy sa zapojili do oboch variant.

Variant A

Variant A bol zameraný na uplatňovanie Práv dieťaťa v osobnom živote a v živote materskej školy. Materské školy si mohli vybrať s ponúkaných práv dieťaťa, ale odporúčané im boli rovnosť a chudoba.



Cieľ:

Ako dodržiavate a následne realizujete Práva dieťaťa v materskej škole?

Táto otázka je zásadnou a kľúčovou pri riešení aktivít a projektov zameraných na Práva dieťaťa.

Postup:

1. Vybrať si konkrétne práva dieťaťa. Odporúčame sa zamerať na rovnosť a chudobu.
2. Realizácia aktivít a projektov na dodržiavanie Vami vybraných práv dieťaťa.

V tabuľke 2 uvádzame kvantitatívnu charakteristiku zapojených materských škôl do problematiky uplatňovania práv dieťaťa. Uvádzame v nej vekové zloženie detí, počet aktivít a projektov a zapojených učiteliek materských škôl.

Tabuľka 2 Charakteristika súboru Variant A v školskom roku 2013/2014

Projekty		Aktivity	
Kategórie	Počet	Kategórie	Počet
<i>Dievčatá</i>		<i>Dievčatá</i>	
do 3 rokov	13	do 3 rokov	10
3 – 4 ročné	53	3 – 4 ročné	45
4 – 5 ročné	104	4 – 5 ročné	98
5 – 6 ročné	59	5 – 6 ročné	59
Spolu dievčat	229	Spolu dievčat	212
<i>Chlapci</i>		<i>Chlapci</i>	
do 3 rokov	14	do 3 rokov	22
3 – 4 roční	55	3 – 4 roční	43
4 – 5 ročné	118	4 – 5 ročné	112
6 roční	63	6 roční	62
Spolu chlapcov	250	Spolu chlapcov	239
Spolu všetkých detí v projektoch	479	Spolu všetkých detí v aktivitách	451
Počet MŠ	10	Počet MŠ	10
Počet učiteľov	29	Počet učiteľov	29
Počet projektov	18	Počet aktivít	20

Ako nám uvádza tabuľka 2 v projektoch bolo zapojených 479 detí a v aktivitách 451 detí. V projekte prevláda vyššia zapojenosť chlapcov ako dievčat. Z

praxe učiteľky materských uvádzajú, že v kolektívoch prevládajú chlapci. Čo je zaujímavé Variantu A sa zúčastnili aj deti mladšie ako 3 roky. Variant A bol pre tento školský rok novou výzvou a ponukou, ktorú využilo 10 materských škôl.

Materské školy mali uviesť aj konkrétne ukážky projektov a jednorazových aktivít zameraných na dosiahnutie stanovených cieľov. V tabuľke 3 uvádzame len tak demonštračne aké názvy projektov a aktivít boli realizované v materských školách.

Tabuľka 3 *Názvy projektov a aktivít vo Variante A*

Projekty	Aktivity
Rovnocennosť detí	Všetky deti sveta
Pavučina, Ty a ja	Čo je chudoba
Prvý krok k životu bez drog	Dieťa má právo na kamaráta
Chudobní či bohatí, bieli či čierni, všetci sme rovnakí	Deň bez hnevu
Práva detí v MŠ, Šťastný život	Týždeň otvorených dverí
Slniečko svieti na všetkých rovnako	Pod' sa hrať
Pod'me spolu do rozprávky	Mamka, ocko, pod'me si spolu čítať
Poznaj svoje mesto, krajinu	

Pri týchto aktivitách zameraných na rovnosť a chudobu (ale aj iné si zvolili a vybrali materské školy, napr. právo na meno, stravu atď.), učiteľky využívali edukačné stratégie: zážitkové učenie detí, hranie rolí, činnosti detí v skupinách, brainstorming (pri tvorbe pravidiel), kladenie otázok – hypotetických, asociačné metódy, aktivizujúce metódy, diskusie k riešeniu problémov, analýza javov na ich pochopenie, deduktívne myslenie pri rozvíjaní komunikačných zručností detí a posilňovanie sociálnych väzieb učiteľka – dieťa, dieťa – dieťa, kooperácia detí (vzájomná spolupráca detí, reflexia skupinovej činnosti, formovanie interpersonálnych sociálnych zručností), tanečno – hudobné improvizácie, spev detí, rozhovor, riešenie problémov-uvažovanie, metóda analýza príbehu s tvorbou možných riešení zápletky, tvorba pojmovej mapy, výtvarné a pracovné aktivity, pohybové hry, pohybová improvizácia, riešenie konfliktu.

Uvedieme niekoľko autentických príkladov z realizácie projektu a aktivít zameraných na práva dieťaťa.

ZŠ s MŠ Zelenice

Otázky a odpovede detí:

Chudoba

Aj u nás sú chudobné deti? Prečo ich mama nepracuje? Nás nechal oco, ale mama pracuje a zarába peniaze. Potom ideme do obchodu a tam ich dáme tete v pokladni. Mama nám kupuje jedlo.

Prečo sú chudobní? Pošlem im hračku, aby neboli smutní.

Ja nechcem byť chudobný. Keď budem veľký, budem robiť na kamióne. A dove-

ziem tým detičkám jedlo a hračky...

Rovnosť

My s Mariankou sme rovnaké. (dvojičky 4 r.) Ale Mia a Sofia nie.

Aha, môžeme sa všetci hrať, to je rovnosť- 6 ročný Samko.

Sofia- nevieš, to je ako s tými lienkami. Všetky sú dobré – aj tie žlté a bez bodiek.

Pohľad detí na projekt:

Najstaršie deti s radosťou vymýšľajú ako pomôcť chudobným, upozorňujú sa navzájom o svojich právach a hlavne kamarátov o ich povinnostiach.

Poznámky a komentáre učiteľky z priebehu projektu:

- deti po porozumení pojmov – práva a povinnosti, neustále hľadajú vo svojich činnostiach tieto pojmy- máš povinnosť upratať si..
- nerozumieš? na to nemáš právo (brať druhému hračku)
- nezabíjaj mravca, má právo žiť s maminkou atď.

Názor učiteľiek na uplatňovanie rovnosti šancí u detí:

Deti sú jednou z najviac zraniteľných a bezbranných skupín ľudstva. Ich ochrana si vyžaduje zvýšenú pozornosť. Je dôležité, aby deti vedeli, aké práva majú (samozrejme v nadväznosti aj povinnosti), aby sympatizovali s tými, ktorých práva sú porušované. V našej práci je dôležité uplatňovať a poskytovať rovnosť šancí všetkým deťom. Aby sa necítili odstrčené, utláčané. V každej sfére života. Či sú to hry (rodová rovnosť), či možnosti vyjadrenia vlastných názorov, výberu činnosti dieťaťom, atď. Uplatňovaním rovnosti šancí u detí napomáhame ich šťastnému, zdravému detstvu v chápaní a milujúcom prostredí.

MŠ Tisovec

Otázky a odpovede detí:

Vedeli by ste mi povedať, kto je chudobný a kto bohatý?

- bohatý je ten, čo má veľa peňazí
- ten, čo má veľa vecí
- chudobný človek je taký, ktorý nemá peniaze a nebýva v dome, ale v drevenej búde
- chudobný nemá veľa jedla, má roztrhané oblečenie, nemá hračky
- nemajú elektriku, ani počítač, televízor
- majú polepené, popraskané hrnčeky, olúpané steny, nemajú čisto, nemajú dlážku,
- nemajú ani sprchu, ani vaňu, netečie im voda

Čo myslíte, aký je rozdiel medzi chudobným a bezdomovcom?

- chudobný má dom, ale nie pekný a bezdomovec nemá dom

Kto je to, podľa vás, nezamestnaný?

- nie zamestnaný do práce
- nemá robotu, nemá kde robiť a nezarába peniaze
- je lenivý a celý deň môže spať

MŠ Hnúšťa

Otázky a odpovede detí:

Čo znamená slovo právo?

Je to keď niečo, môžeš, máš dovolené. Je to keď ťa nezavrú do väzenia, keď rozbiješ okno. ... Keď sa hráš na dvore. Keď môžeš robiť čo chceš.

Aké sú vaše práva? Vymenuj.

Môžem sa hrať. Môžem kresliť, váľať sa na zemi, zlostiť otca, pozerat' telku, kopat' sa. Mamina mi nemôže zakázať, aby som mal svadbu. Nemôžu mi zakázať chytať mačky. Môžem ísť k pani lekárke, keď sa porežem. ...aby som mal, kde bývať.

Čo je to povinnosť? Keď sa ospravedlníš kamarátovi, keď ho strčíš.

Keď rozbiješ to okno, tak to musíš povedať. Nerozprávať sa s cudzími.

Keď musíš platiť za hračku. Upratovať si izbu, i keď sa mi nechce a nerozhádzala som to. Zatvoriť okno.

Aké máte vy povinnosti? Chodiť do škôlky. Umyť si zuby. Nemáme nič rozbiť.

Čo potrebujete k tomu, aby ste sa každý deň mohli usmiať na slniečko?

Aby sme boli s maminkou a ockom; keď jem guľičky v mliečku, tak som spokojný celý deň. Keď sa hrám hru; keď je doma ocko a ideme sa prejsť. Keď sa hráme na indiánov.

Aký rozdiel je medzi slovami právo a povinnosť?

Keď ti niečo dovoľia, tak to je právo. A povinnosť je, keď ti niečo ocko prikáže. Keď ideš vyniesť smeti a nebojím sa chlapcov, tak to je právo, ale keď sa bojím, tak to je povinnosť.

Myslíte si, že ľudia majú vo svojom živote len povinnosti? Áno, nie. Variť a prať. Nosiť peniaze do banky.

Aké majú vaši rodičia práva?

Chodiť do práce a so mnou do škôlky;

MŠ Beethovenova Nitra

Otázky a odpovede detí:

Čo je to rovnocennosť?

Keď sme ku všetkým rovnako dobrí,....keď sú si všetci rovni

Čo je to chudoba?

Keď nie je čo jesť, piť, chýbajú hračky, deti sú špinavé, zanedbané, smutné, nešťastné...

Prečo by sme mali takýmto deťom pomáhať?

Aby boli šťastné, usmiate, čisté, najedené, spokojné...ako my

Ako takému dieťaťu vieme pomôcť aj my deti?

Hračkami, starým nábytkom, vodou, jedlom, šatstvom,...

Prijali by sme medzi seba takéto dieťaťatko?

Všetky deti jednohlasne: ÁNO

MŠ Čajkovského Nitra

Poznámky a komentáre učiteľky z priebehu projektu:

Za najúčinnějšíe prostriedky výchovno-vzdelávacej činnosti k ľudským právam považujeme:

- inscenačné hry, situačné a reálne skúsenosti detí, prácu s deťmi v malých skupinách, literárne texty, piesne, prezentácie, obrázky, verejnoprospešné práce v okolí materskej školy, vtaiahnuť deti do riešenia problémov z reálneho života – kde sa učia komunikovať, pozorovať vzťahy, vžívať sa do situácie iných (ľudí, al. zvierat) – reakcie na spravodajstvo TV, chápať motívy správania, zamýšľať sa nad správaním iných, zaujať kritické stanoviská, vyjadriť svoje názory
- tieto aktivity obohacujú vnútorný život detí, vyvolávajú emocionálne zážitky, majú záujem angažovať sa, pripravujú ich na život v reálnej spoločnosti a predovšetkým k zodpovednosti za seba a iných.

Hlavné výstupy, výsledky a závery z realizovaného projektu:

Deti si osvojovali všeobecné poznatky a vedomosti veku primeranou formou od intuitívneho a zážitkového osvojovania, až po kognitívne vedomosti a pochopenie poznatkov, zručností a ich aplikovanie do každodenného života. Výchovu a vzdelávanie k ľudským právam, by sme nemohli realizovať, ak by v našej materskej škole nebola vytváraná pozitívna klíma, kde sa učia deti nenásilným spôsobom riešiť konflikty a v prípade potreby požiadať o pomoc dospelého, rešpektovať sa navzájom, ale aj všetkých ľudí, správať sa k sebe a iným zodpovedne a vedieť rešpektovať ich potreby. Tieto poznatky a zručnosti tvoria základ formujúceho sa postoja detí a spolu s emocionálnym prežívaním si ich zvnútorňujú a chápu, ako hodnotu v živote človeka.

Názor učiteliek na uplatňovanie rovnosti šancí u detí:

Ekonomické problémy, kt. sú v rodinách sa premietajú aj do života detí. Rodič si musí dobre rozmyslieť, čomu dá prednosť pri rozdeľovaní financií v rodine. Menej situovaní rodičia (a tých je viac) majú prioritu zabezpečiť deťom jedlo, oblečenie, poplatky v škole, nájomné a až potom prídu na rad hodnoty, kt. ovplyvňujú vzdelávanie a kultivovanosť. Realizácia aktivít je sprevádzaná určitými problémami – ich realizácia je časovo náročná z hľadiska zabezpečenia realizácie a vyžadujú od uč. náročnú a odbornú prípravu

MŠ Obrancov mieru 16 Košice

Názor učiteliek na uplatňovanie rovnosti šancí u detí:

Každé dieťa má právo na dobré základné životné podmienky. V našej krajine napriek zvyšujúcim sa rozdielom medzi jednotlivými vrstvami obyvateľov a tým pádom aj sociálnej nerovnosti, majú deti s porovnaním s inými chudobnými štátmi, kde deťom chýbajú základné životné podmienky, podmienky na rast, rozvoj a vzdelanie dobré. Napriek tomu vieme deti k tomu, aby prijímali ľudí takých

akí sú a aby sa učili rozlišovať rozdiely v podmienkach pre jednotlivé deti, ktoré sa dotýkajú ich bezpečnosti a bezpečia (násilie, agresivita a pod.).

MŠ Obrancov mieru 20 Košice

Pohľad detí na projekt:

Deti si uvedomili že aj keď nie sme všetci rovnaký tak navzájom môžeme byť kamarátni pomáhať si, vedieť si vážiť iných, ponúkané aktivity sa im páčili, uvedomujú si že majú v triede rómskeho kamaráta ale vychádzajú s ním a nerobia mu zlé, berú ho ako sebe rovného vôbec si neuvedomujú, že je iný.

MŠ B. Němcovej Košice

Otázky a odpovede detí:

Kto je chudobný?

To je tanec - Sofia, 3 roky

To je jedenie - Tamarka, 3 roky

Chudobní nemajú peniaze, nemajú nič, nemajú jedlo - Branko, 5 rokov

Chudobné deti sú také, čo hrajú na hudobných nástrojoch - Oliver, 4 roky

Nemali peniaze, museli pracovať - Janka, 5 rokov

Deti museli ísť do lesa nazbierať jahody, maliny, huby, jabĺčka - Jurko, 5 rokov

Museli ísť do lesa na drevo a dali do pece - Denielka, 4 roky

Mali len jedny šaty - Branko, 5 rokov

Šaty si museli ušiť sami, mali aj roztrhané šaty - Janka 5 rokov

Nemali telku, DVD, práčku, gramofón - Branko 5 rokov

Nemali ani rádio - Emka, 4 roky

Nemali ani hračky - Matko, 4 roky

Nemali umývadlo - Dominik, 4 roky

Aké boli deti v rozprávke? (rozprávka Hrnček var!)

Smutné, lebo boli hladné - Karolinka, 4 roky

Bolelo ich bruško - Danielka, 4 roky

Sú aj teraz chudobní ľudia? Sú chudobné deti? Žijú aj u nás?

Veľa detí odpovedalo: nie

Ja si myslím, že áno, nemajú peniaze, nemajú auto, dom - Janka 5 rokov

Áno, nemajú jedlo ani peniaze - Jurko, 5 rokov

Niektorí si vyberajú šaty z kontajnera - Peťo, 5 rokov

Chudobní ľudia si berú jedlo z kontajnera - Branko, 5 rokov

Nemôžu chodiť na dovolenku do Francúzska, Tatier, k moru, do kina, na pizzu.
- Branko, 5 rokov

Mamka mi hovorila, že nemajú odrážadlo, ani bicykel - Emka, 4 roky

Čo myslíte, treba chudobným ľuďom pomáhať? Ako by mohli dospieť pomôcť?

Ako by mohli deti pomôcť?

Áno, dať im šaty - Peťko, 5 rokov

Ja by som išla s mamkou do obchodu a kúpili by sme hračku - *Danielka, 4 roky*

Dal by som peniaze, aby si kúpili chlieb - *Adam, 5 rokov*

My by sme im kúpili niečo jesť - *Emka, 4 roky*

Ja by som im kúpil oblečenie, aby mali niečo pekné - *Matko, 5 rokov*

Dala by som im topánky, ktoré sú mi už malé - *Simonka, 4 roky*

Dal by som im sladkosti, doma mám veľa, podelim sa - *Matej, 3 roky*

Kúpil by som im zmrzlinu - *Petrík, 6 rokov*

Určite by som im kúpil chlebič - *Petko, 6 rokov*

Keby som videla nejakého žobráka, išla by som s mamkou do obchodu a spolu by sme niečo kúpili - *Tánička, 5 rokov*

Rozdelil by som sa so svojimi peniazmi - *Adamko, 6 rokov*

A my stále kupujeme, stále, stále, stále - *Sofia, 3 roky*

Deti, boli ste už aj vy niekedy hladné?

Ešte som hladná nebola - *Stanka, 6 rokov*

Nebol som, my máme veľa jedla, aj sladkostí - *Branko, 5 rokov*

Keby ste mali taký čarovný hrnček, čo by ste si priali, aby vám navaril?

Zemiakovú polievku, mäso, zemiaky, mrkvovú polievku, šošovicovú polievku,

Ja by som si želal rezne, Ja by som si prosil palacinky

a Alex 5 rokov: „Ja by som navaril lásku“

Keby si mal taký čarovný hrnček, požičal by si ho niekomu, kto by bol veľmi hladný?

Áno, lebo už dávno nejedol - *Lucka, 6 rokov*

Len jedlo z hrnčeka - *Stanka 6 rokov*

Len keby som mala dva hrnčeky - *Veronika 5 rokov*

Áno, lebo nie je dobré byť hladným - *Erika, 5 rokov*

Áno, lebo mi ho je ľúto - *Miško, 4 roky*

Bezdomovcovi áno - *Paťko, 5 rokov*

Už ste videli, ako si niekto pýtal jedlo?

Pýtali len peniaze, jedlo nie. Ocko im dal 1 € - *Stanka, 6 rokov*

Už ste sa niekedy podelili s kamarátmi?

Na oslave som dala deťom koláčiky - *Lucka, 5 rokov*

Rudkovi palacinky - *Matyas, 6 rokov*

Názor učiteliek na uplatňovanie rovnosti šanci u detí:

Pre realizáciu projektu sme si vybrali knihy a rozprávku, aby sme cez ňu mohli deťom priblížiť, že nie každý sa má tak dobre ako oni. Zistili sme, že majú málo poznatkov a skúseností z tejto oblasti. Primeranou formou je potrebné viesť deti k tomu, aby vedeli vyjadriť emócie, aby vedeli, že je pekné robiť dobré skutky. Tiež je dôležité utváranie prosociálneho citenia a rozvíjanie prosociálneho správania už v tomto veku – aby si vedeli pomáhať, obdarovať druhých, deliť sa.

MŠ Ľubotice

Otázky a odpovede detí:

Čo alebo kto je to bohatý?

Má jedlo, hračky, mamku, ocka.

Čo alebo kto je to chudobný?

Nemá hračky, jedlo, topánky.

A my sme akí?

Bohatý, lebo máme hračky a izbičku.

Vedeli by ste sa podeliť s hračkou?

Nie, lebo mám svoje hračky rada – odpoveď jedináčika, áno, pošlem im moje šperky, sladkosti, postieľku, bábiku, spidermana, vláčik – bez rozmýšľania odpovedali zväčša deti z mnohopočetných rodín.

A čo najviac potrebujú chudobné deti?

Jedlo, hračky, vodu, dom, skriňu, posteľ – reakcia na obrazový materiál edukačnej aktivity.

Ak nemá teľičko jedlo, vodu, čo sa s ním deje?

Je chudé a choré.

Tak koho potrebujú?

Kuchárku, lekára.

A čo si myslíte, majú lekárov napr. v Afrike?

Majú ich veľmi málo, lebo nemajú dostatok škôl a učiteľov, preto im chodia pomáhať lekári z celého sveta

MŠ Budovateľská Prešov

Otázky a odpovede detí:

Prečo sa musím hrať s Riškom? Aj Sárka je tvoja kamarátka? Požičiaš mi koníka, keď už si požičala inej kamarátke? Musím sa kamarátiť s Lenkou?

Nechcem sa s tebou kamarátiť. Miško a Natálka sú moji kamaráti. Doniesla som z domu koníka a požičiavajte si ho navzájom. Každému nech sa ujde. Ja sa so Sárkou nikdy nehádam, iba keď sa trochu nazlostím. S kamarátom sa nikdy nebijem. Moji najlepšie kamaráti sú Miško a Riško.

Pohľad detí na aktivitu:

Musíme sa všetci kamarátiť, požičiavať si hračky, ospravedlniť sa za malé prehrešky, všímať si správanie okolo seba a mať sa radi.

Poznámky a komentáre učiteľky z priebehu aktivity:

Obnovujú sa kamarátstva, vznikajú nové, lepšie sa zvládajú riešenia konfliktov, hoci sa deti niekedy ťažko a s veľkým sebazaprením prispôbujú okolnostiam pri hrách a spoločných činnostiach.

Hlavné výstupy, výsledky a závery z realizovanej aktivity:

Nesmelé deti sú aktívnejšie a snažia sa svoje názory vyjadrovať viac. Zapájajú sa do vedúcich úloh v hre. Konanie jednotlivcov sa zlepšilo. Prínosom sú pravidlá

a ich dodržiavanie. Aktivitou sa posilnil zmysel pre spolupatričnosť detí. Pravidlá sú akýmsi kódexom správania sa voči sebe. Sú prevenciou pred vznikom šikanovania. Šikanovanie, ako prejav diskriminácie, sa v posledných rokoch začína čoraz častejšie vyskytovať aj medzi deťmi predškolskom veku.

Variant A - zhrnutie:

Materské školy, ktoré si vybrali tento variant sa zhodli v tom, že tejto problematike je potrebné venovať väčšiu pozornosť. Vyžaduje si to kvalitnú prípravu pani učiteliek, ich citlivý a profesionálny prístup, jednotné pôsobenie s rodinou v tejto oblasti.



Variant B

Variant B je modifikovaný ESD projekt zo školského roka 2012/2013. V tejto časti by sme sa mali zamerať na ciele, ktoré presahujú rámec materskej školy. Úlohou učiteľov, rodičov a detí je zapojiť sa do aktivít, ktoré budú mať pozitívny dopad širšej komunity. Tieto ciele boli vybrané tak, aby zahŕňali všetky tri dimenzie „Vzdelávania pre trvalo udržateľný rozvoj“ (sociokultúrna, ekologická a ekonomická) a zároveň mali na účastníkov tohto projektu pozitívny vplyv (v zmysle vzdelávania pre trvalo udržateľný rozvoj). Materské školy si mohli vybrať jeden alebo viacero z týchto cieľov a pracovať s deťmi a ich rodičmi na ich dosiahnutí.

Projekt by mal začať diskusiou s deťmi na tému vybraného cieľa. Deti spoločne s učiteľmi potom vymyslia aktivity a činnosti, ktoré budú v praktickej rovine realizovať.

Cieľ č. 1

Ako použijeme plasty?

Modifikácia použitia výrobkov z plastu na iné účely ako boli určené. Praktické využitie nových produktov v materskej škole a doma.

Postup:

1. Diskusia s deťmi na tému: Ako môžeme zmeniť, vylepšiť, upraviť, napr. plastovú fľašu, téglíky od jogurtov atď.?
2. Realizácia nápadov v materskej škole.
3. Realizácia nápadov detí a ich rodičov v domácom prostredí.



Cieľ č. 2

Odkiaľ je jedlo? (Odkiaľ pochádza, odkiaľ sa berie jedlo)

V rámci podmienok danej materskej školy a v rodinnom prostredí vypestovať s deťmi úžitkové rastliny.

Postup:

1. Diskusia s deťmi na tému: Čo by sme si mohli v materskej škole vypestovať?
2. Realizácia nápadov v materskej škole.
3. Realizácia nápadov detí a ich rodičov v domácom prostredí.

Cieľ č. 3

Hráte sa s inými deťmi? Pomáhate iným deťom, starým a nevládnym ľuďom?

Vytvoriť priateľské kontakty medzi deťmi z Vašej materskej školy a s deťmi z inej školy v meste. Vzájomná výmenná návšteva detí v materských školách

alebo v inom mimoškolskom prostredí. Vytvoriť si priateľstva aj na diaľku za pomoci nových technológií, napr. Skype. Vytvoriť si priateľské vzťahy so starými a nevládnymi ľuďmi. Návšteva v domoch dôchodcov a v rôznych centrách v závislosti od reálnych podmienok a možností Vašej materskej školy. Viest a motivovať deti a ich rodičov k pomoci iným.

Postup:

1. Diskusia s deťmi na tému: S kým by sme mohli nadviazať spoluprácu - s akými deťmi, ktorými materskými školami? Koho by sme mohli ísť navštíviť? Čo by sme im mohli doniesť? Ako by sme im mohli pomôcť?
2. Realizácia nápadov v materskej škole.
3. Realizácia nápadov detí a ich rodičov v domácom prostredí.

Tabuľka 4 Charakteristika súboru Variant B projektu v školskom roku 2013/2014

Projekty					Aktivity				
Katégorie	Počet Ciel' č. 1	Počet Ciel' č. 2	Počet Ciel' č. 3	Spolu	Katégorie	Počet Ciel' č. 1	Počet Ciel' č. 2	Počet Ciel' č. 3	Spolu
<i>Dievčatá</i>					<i>Dievčatá</i>				
do 3 rokov	0	0	0	0	do 3 rokov	0	0	0	0
3 – 4 ročné	31	19	15	65	3 – 4 ročné	32	22	24	78
4 – 5 ročné	89	57	58	204	4 – 5 ročné	72	57	48	177
5 – 6 ročné	109	61	59	229	5 – 6 ročné	101	77	56	234
Spolu dievčat	229	137	132	498	Spolu dievčat	205	156	128	489
<i>Chlapci</i>					<i>Chlapci</i>				
do 3 rokov	0	0	0	0	do 3 rokov	0	0	0	0
3 – 4 roční	31	32	13	76	3 – 4 roční	32	24	25	81
4 – 5 ročné	94	65	57	216	4 – 5 ročné	80	68	51	199
5 – 6 roční	103	73	64	240	5 – 6 roční	97	72	61	230
Spolu chlapcov	228	170	134	532	Spolu chlapcov	209	164	137	510
Spolu všetkých detí v projekte	457	307	256	1030	Spolu všetkých detí v aktivitách	414	320	265	999
Počet projektov	27	7	6	40	Počet aktivít	26	13	4	43
Počet MŠ	13				Počet MŠ	13			
Počet učiteľov	53				Počet učiteľov	30			83
Počet rodičov	262				Počet rodičov	245			507
Počet starých rodičov	16				Počet starých rodičov	16			32
Počet všetkých detí zapojených do projektov a aktivít									2029

Do Variantu B bolo zapojených 2029 detí, 83 učiteliek materských škôl, 507 rodičov a 32 starých rodičov. Je zaujímavé, že v tomto projekte a aktivitách, sa nezúčastnili deti mladšie ako 3 roky. Aj v tomto prípade je zapojených viacej chlapcov ako dievčat, tak ako vo Variante A.

Tabuľka 5 Názvy projektov a aktivít vo *Variante B*

Projekty	Aktivity
Fašiangový Ekokarneval	Cvičíme netradične
Plasty a ich využitie	Tvoríme s rodičmi Plastíkov
Semená choú rásť, zasadíme ich včas	Knih príbehov: Čo sme doma zasadili
Plastikovia vymýšľajú nové vecičky	Hráme sa s plastom
Do našej školičky	Hráme sa a spoznávame
Plasty v triede	Čo si môžeme spoločne vypestovať?
Kvapky kamarátky	Kvapky a chobotničky
Plasťáčik a Plastulienka	Chrumkavá zelenina
Jesť musíme každý deň	Pestovanie šošovice
Tu žijem, tu som rád	Kde sme boli?
Veselá záhradka	Aj chrobáčky chcú mať čisto

Pre inšpiráciu uvádzame názvy projektov a aktivít, ktoré môžu čitateľov inšpirovať a motivovať do ich pedagogickej praxe. Z priestorových dôvodov neuvádzame všetky názvy, ktoré materské školy vo svojich záverečných prácach mali napísané, ale len ich výber.

Materské školy, ktoré sa zapojili do Variantu B si mohli vybrať a plniť ciele podľa vlastného zváženia. Uvedieme názory, otázky, odpovede detí na základe jednotlivých cieľov projektu.



Cieľ č. 1

Ako použijeme plasty?

Učiteľky v materských školách pri rôznych organizačných formách denného poriadku s deťmi viedli rozhovor na tému „Ako použijeme plasty?“ Deti odpovedali rôzne. Vymenovali konkrétne veci alebo popisovali, ako by sa dal využiť plast. Vždy po rozhovore nasledovala praktická časť, kedy deti spolu s pani učiteľkou alebo s rodičmi, keď to bolo v domácom prostredí, to, čo vymysleli aj spoločne vytvorili.

Uvádzame najfrekvencovanejšie odpovede detí na otázku, ako by sme mohli plasty ďalej využiť:

- krmidlá pre vtáčiky, šperky, záves do izby, metlička a zmeták, držiak na šperky, na mobil, vázička, pokladnička, kabelka, stojan, zvonček, ozdoby na stromček, skleník z plastových fliaš, kvapky, morské živočíchy, dážd'omer, vrtuľky, figúrky, zvukové poháre,
- na polievanie kvetov; odrežeme z nej a zasadíme fazuľu; môžeme s ňou bubnovať; hudobné nástroje; dáme si do nich piesok a urobíme hokejové bránky; postavíme hrad; strom; rakety; zvieratá; planétu; šarkanov atď.

Pri otázke, či doma použili predmety z plastu na niečo iné, tak odpoveď u detí bola:

Dedo mi dal v lese na nohy sáčky, aby mi nezmokli topánky. Moja mama si dala tašku na hlavu, aby jej nezmokla. Vyrobili sme dekoráciu na stôl. My máme

doma také ako je váza ale tam máme voňavé ozdoby.

Niektoré materské školy využili možnosť zapojiť do projektu aj starých rodičov. Táto možnosť je vždy zaujímavá a prospešná pre obidve strany. Pri zapojení starých rodičov vznikli tieto otázky a ich následné odpovede:

Otázky detí:

- Vždy sa triedil odpad ?
- Z čoho bol odpad?
- Separujete doma odpad?
- Do čoho ste si balili desiatu?
- V čom ste si niesli vodu?
- Mali ste také hračky ako my?
- Čo sa robí s odpadom potom?
- Čo robíte s odpadom na výlete v prírode?
- Ako by sme mohli znížiť spotrebu plastov?



Odpovede starých rodičov:

- nie, niekedy nebolo toľko umelého odpadu, ako je teraz, vtedy stačil jeden odpadkový kôš a biologický odpad sa dával do kompostovej jamy, veľa odpadu sa spálilo,
- väčšinou to bol papier, mlieko a malinovky boli v sklenených vratných fľašiach, ľudia mali plátene tašky, ktoré používali dlhodobo,
- ľudia najviac separujú plastové fľaše, zvyšný odpad netriedia,
- papierové vrecká, servítky, mastný papier, ľanové obrúsky,
- mali sklenené fľaše obalené kožou alebo prútím, predtým bolo veľa studničiek s pitnou vodou, na mlieko sa chodilo do obchodu s kanvičkou,
- nie, mali menej hračiek, neboli z plastu, väčšinou boli z dreva a hrali sa vonku až do večera,
- časť odpadu sa recykluje - plasty sa znova spracúvajú na lavičky, ploty – časť odpadu sa vozí na skládky a zamorujeme si prírodu,
- každý by si mal svoj odpad odniesť z lesa domov a pri najbližšom smetnom koši ho vyhodiť, nie každý to tak robí, lebo v lese vidíme plno plastových fliaš od malinoviek, papierikov od keksov a pod.
- spoplatniť všetky nákupné tašky a sáčky, zálohovať plastové fľaše, aspoň z časti sa vrátiť ku skleneným fľašiam, každá rodina by mala obmedziť na rozumnú mieru nakupovanie plastových výrobkov.

Pohľad detí na projekt:

Deti sa tešili, tvorili, spoločne vytvárali diela z plastu. Dopĺňali papierom, odpadovým materiálom, stuhami, motúzmi. Práca s odpadovým materiálom sa im páčila a bola poučná aj pre rodičov detí.

Poznámky a komentáre učiteľky z priebehu projektu:

Učiteľka usmerňovala deti, pomáhala im pri zhotovovaní vecí z plastov, radila, usmerňovala, dopĺňala odpadový materiál. Na zvedavé otázky od detí bolo

potrebné hneď reagovať a preto učiteľky museli byť vždy pripravené, aby deťom odpovedali.

Odpad je problém všetkých, diskusia s deťmi, s odborníkmi bola zaujímavá, každý by mal začať u seba, vzor dospelého u dieťaťa môže v tomto probléme urobiť veľa. Sme plastová generácia a zdroje Zeme nie sú nekonečné.

Využitie výrobkov z plastov v materskej škole:

- cvičenie s využitím plastových fliaš - náradie a náčinie,
- netradičný fašiangový Eko karneval - masky, škrabošky,
- rytmické nástroje - z plastových fliaš, obal z Kinder vajička,
- výzdoba interiéru a exteriéru materskej školy,
- organizéry na rôzny materiál.



Hlavné výstupy, výsledky a závery z realizovaného projektu:

Krásne naaranžované hotové produkty z pet fliaš, výstavka pre rodičov a zamestnancov školy. Deti sa naučili ako sa má zaobchádzať s fliašami, recyklovať, tak prispievame k ochrane našej planéty. Nezhadzovať odpadky do prírody, neznečisťovať okolie materskej školy, školský dvor a priestor pri bytovkách, v ktorých deti bývajú.

Deti pochopili význam ochrany životného prostredia, uvedomili si, že tak ako doma chcú mať čisto a pekne, tak chcú mať aj chrobáčky a zvieratá v prírode. Deti dokážu upozorniť rodičov a kamarátov na recykláciu plastov a iného odpadového materiálu a to kde všade by sa nemal odhadzovať. Na nás dospelých je, aby sme deťom umožnili tieto skúsenosti uplatňovať v praxi.

Cieľ č. 2

Odkiaľ je jedlo? (Odkiaľ pochádza, odkiaľ sa berie jedlo)

Zoznam otázok a odpovedí detí:

Odkiaľ je jedlo ?

- jedlo máme z obchodu, zo zeme, z firiem,
- jedlo nám vozia do supermarketu z Ameriky,
- mäso máme od kravičky, prasiatka, vajička od sliepočky,
- zeleninu a obilie máme z poľí,
- z továrne,
- z MC Donaldu,
- zo skladu,
- „mliečko nadoja na farme, nákladiak ho odvezie do obchodu a pani kuchárka si ho tam kúpi“.

Ktoré jedlo a prečo Ti chutí?

- mám rád paradajkovú polievku
- nemám rada nátierky
- najradšej mám cukríky a keksíky, ale nemôžem ich mať každý deň

Čo pestujete doma, v záhrade?

- bylinky, zemiaky, mrkvičku

Učiteľky spolu s deťmi sa rozhodli v materskej škole si posadiť rastlinky.

Z prečítaných správ vyplynulo, že materské školy rastlinky pestovali:

- v hline v kvetináčoch – pažitka, kukurica, cibuľa, cesnak,
- v umelohmotných nádobách – fazuľa, hrach,
- v miske vo vate – žerucha a fazuľa, šošovice,
- v košíku – žerucha.

V niektorých materských školách si vysadili aj cibuľoviny – narcisy, hyacint.

Činnosti detí, ktorú vykonávali:

sledovanie klíčenia, postupného rastu klíčnych lístkov, koreňa – pomenovanie častí rastlinky, kreslenie ako fazuľka rástla, zaznamenávanie rastu do tabuľky.

Vytvorenie knihy príbehov: Čo sme doma zasadili.

Pri plnení tohto cieľa boli zapojení aj starí rodičia. Uvádžame zoznam otázok a odpovedí starých rodičov a detí:

Otázky detí:

- Máte záhradku?
- Bývate v meste alebo na dedine?
- Kde sa pestujú rastliny ?
- Aké rastliny pestujete?
- Kto vám pomáha v záhrade?
- Je to ťažká práca?
- Pracovalo sa na záhrade rovnakým spôsobom aj keď ste boli deti?
- Čo všetko treba urobiť aby rastliny rástli?
- Čo ešte robíte na záhrade?



Odpovede starých rodičov:

- odpovede sa rôznili, niektorí mali záhradky, niektorí nie, podľa miesta bydliska,
- deti spolu so starými rodičmi popisovali rozdiely bývania v meste a na dedine,
- starí rodičia rozprávali o svojich záhradkách, ktoré majú na vidieku, pred blokom, niektorí si pestujú rastliny na balkóne,
- rôznu zeleninu, ovocné stromy a kríky – zaujímavé bolo pestovanie dule, jeden starý otec pestuje morušu, bylinky pestujú hlavne staré mamy,
- starí rodičia odpovedali že v záhradke pracujú najčastejšie sami, rodičia

vnúčať im nepomáhajú, sú zaneprázdnení, ale vnúčať im cez prázdniny pomôžu aspoň obráť a zjesť úrodu, pri plánovaní tejto aktivity sme dostali aj odpoveď – keď si to vymysleli, nech si to urobia,

- keď začne jar, pracujú v záhrade skoro každý deň, ak majú záhradku pri dome, pre nich to nie je práca ale záľuba a forma relaxu spojená s úžitkom,
- starí rodičia spomenuli spôsob obrábania pôdy pluhom ťahaným kravami, koňmi a na poli pracovala celá rodina,
- pokopať a pohnojiť pôdu, po zasadení rastlín ich treba polievať, plieť burinu, niektorí sa rastlinám prihovárajú, pochvália ich ako pekne rastú,
- keď príde návšteva tak sa v lete deti čľapkajú v bazéne, opaľujú sa, niektorí starí rodičia majú pre vnúčať preliezačky a pieskovisko, grilujú,

Pohľad detí na projekt:

Deťom sa rozprávanie o jedle páčilo, jeden chlapec povedal, že už mu tečú slinky a že je hladný. Deti skonštatovali, že bez jedla sa žiť nedá. Deti sa zaujímali sa o aktivity, páčilo sa im sadiť, najradšej by už pracovali na záhrade. Deti boli zaujaté sadením spolu s rodičmi a študentkami PU, pripravovali, hrabali, naberali, prevzdušňovali zeminu.

Poznámky a komentáre učiteľky z priebehu projektu:

Na niektorých deťoch bolo vidno ako urputne rozmýšľajú odkiaľ máme jedlo. Väčšina detí priznala, že má najradšej sladkosti. Deti zaujímalo ako sa pestuje ovocie, zelenina a zaujímalo ich rozprávanie o varení. Je potrebné viesť deti k zdravému životnému štýlu, k vyberaniu zdravých potravín, viesť ich k práci, niektoré deti sa boja pracovať z hlinou.

Do projektu boli zapojené aj mamičky. Sledovali sme ako mamičky nám pomáhajú a podľa ich inštrukcií sme siali a sadili. Bolo potrebné dávať pozor na bezpečnosť s hrabličkami, lopatkami, neliať vodu po zemi, odnášať suché časti do vozíka a vedierok. Deti sa predbiehali v otázkach, starí rodičia sa vyznačovali veľkou trpezlivosťou a humorom, v rozhovore sa starí rodičia vyjadrili, že musia dávať pozor na ponúkané ovocie a zeleninu, veľa detí je alergických.

Hlavné výstupy, výsledky a závery z realizovaného projektu:

Deti reagovali spontánne, mali záujem o túto tému. Deti chcú vedieť ako sa pestuje, pripravuje a varí jedlo. V materskej škole sa rady hrajú v kuchynke. Doma veľmi rady pomáhajú rodičom v kuchyni. Deti majú základné poznatky o niektorých surovinách a vedia povedať, ktoré jedlo majú najradšej. Nevedeli si vôbec predstaviť, že by mali byť celý deň hladné. Realizovať výsadbu na školskom dvore, pokračovať v sadení byliniek na každej triede a využívať ich v školskej kuchyni. Niektoré materské školy si vyrobili mini pareniská. Deti majú veľký záujem o prírodu, o jej ochranu a starostlivosť, baví ich práca

v záhrade, rady pomáhajú, čo je vynikajúcim odrazovým mostíkom pre hore uvedené, ale aj podobné projekty. Málo ľudí v mladšom veku sa venuje pestovaniu rastlín, väčšina sa spolieha na hypermarkety, poprípade ich zásobia starí rodičia. Postupne čoraz viac ľudí je ochotných zaplatiť viac, aby si mohli zadovážiť zdravé biopotraviny. Je potrebné vplyvať viac na strednú generáciu v otázkach ochrany prírody, je na nás dospelých, aký príklad a odkaz dávame deťom.



Cieľ č. 3

Hráte sa s inými deťmi? Pomáhate iným deťom, starým a nevládnym ľuďom?

Tento cieľ si vybrali dve materské školy. Uvedieme informácie o dosiahnutí tohto cieľa na základe údajov, ktoré poskytli materské školy v hodnotiacich správach.

Materská škola Na Starej tehelni 7, Banská Bystrica

- výmena skúseností, fotografií a výtvarných prác s deťmi z Africkej materskej školy prostredníctvom informačných technológií,
- obdarúvanie starších ľudí v uliciach v okolí materskej školy malými vlastnoručne vyrobenými darčekom,
- Vianočná tržnica – predaj deťmi a rodičmi vyrobených predmetov, zisk pre OZ Svetielko nádeje.

Materská škola vo Veľkom Šariši

Deti sa skontakovali s deťmi a pani učiteľkou zo špeciálnej materskej školy z Levoče prostredníctvom Skypeu. Po zoznámení sa s deťmi cez Skype sa pani učiteľka pýtala svojich detí, čo by priniesli deťom, keď pôjdu za nimi do Levoče na návštevu. by im mohli priniesť :

Odpovede detí:

- cukríky, lízatka, keksíky, chrumky,
- školské potreby,
- mohli by sme im vyrobiť ježka, nejaké zvieratko,
- srdiečko,
- košíček z papiera,
- obrázky na okno, aby deti neplakali,
- snehuliaka z papiera,
- a keď prídu oni k nám dáme im koláče.

Pohľad detí na projekt:

Deťom sa projekt zapáčil. Skoro všetky deti poznali telefonovanie cez skype. Najskôr, nechápali prečo ich niektoré deti nepočujú, alebo nevidia.

Poznámky a komentáre učiteľky z priebehu projektu:

Nie všetky deti chceli ísť k integrovaným deťom, ale po návšteve boli deti veľmi spokojné –tie ktoré MŠ navštívili.

Hlavné výstupy, výsledky a závery z realizovaného projektu:

S deťmi sme navštívili Špeciálnu MŠ v Levoči. Počas dňa sa deti spolu zahrali rôzne námetové ale i pohybové hry. Upiekli si spolu jablkový koláč a po chutnom obede sme navštívili knižnicu pre nevidiacich. V nahrávacom štúdiu sa oboznámili so zvukovou knihou pre nevidiacich.



Zhrnutie - Variant B

Variant B nebol neznámy pre materské školy. Obohatením projektu mala byť väčšia angažovanosť rodičov. Na základe prezentovaných výsledkov tejto časti projektu konštatujeme, že materské školy majú nevyužitý potenciál pri práci s rodičmi. Naopak, tie materské školy, ktorým sa rodičia zapojili do projektu prejavili veľkú spokojnosť a obdiv.

Záver:

Prioritou tohto ročného svetového projektu bola problematika Rovnosť pre udržateľnosť. Konkrétnu podobu si určili a vybrali materské školy samé. Odporúčaním bolo pre nich, aby svoju pozornosť zamerali na práva dieťaťa a primárne na

chudobu a rovnosť šancí. Výsledkom nášho snaženia je víťazný projekt, ktorý bol vybraný z 13 krajín sveta a z 87 projektov a bol prezentovaný spolu s ďalšími tromi projektmi z Chile, Austrálie a z Kene na svetovom kongrese OMEP v Corku. Pre SV OMEP to bola veľká pocta a zadosťučinenie pre predškolskú výchovu na Slovensku. Pozitívne reakcie boli na minuloročný projekt a preto ako revidovaný sme ho ponúkli materským školám súbežne s hlavným projektom. Projekt sme rozšírili o možnosť zapojenia rodičov do všetkých troch cieľov. Na tomto poli pôsobenia máme ešte značné rezervy. Preto odporúčame materským školám aktívnejšie komunikovať a kooperovať s rodičmi, aby prostredníctvom aj takýchto zaujímavých aktivít reflektovali na prácu učiteliek materských škôl.

Literatúra

BERNÁTOVÁ, R. 2011. Príroda a dieťa predškolského veku. In: MIŇOVÁ, M. (ed.) *Zborník z vedecko-odbornej konferencie Manažment a marketing trvalo udržateľného rozvoja z pohľadu predprimárneho vzdelávania*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, 2011. ISBN 978-80-555-0468-1.
www.tur.sk

Kontaktné údaje

PaedDr. Monika Miňová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
Slovenská republika
E-mail: monika.minova@unipo.sk

REFERÁTY

VYBRANÉ DIDAKTICKÉ ASPEKTY PREDPRIMÁRNEHO PRÍRODOVEDNÉHO VZDELÁVANIA V TEÓRII A V PRAXI

SELECTED DIDACTICAL ASPECTS OF PRE- PRIMARY SCIENCE EDUCATION IN THEORY AND PRACTICE

Tatiana Slezáková

Abstrakt

Autorka sa v príspevku venuje otázkam projektovania a realizácie poznávacieho procesu zameraného na utváranie predstáv detí predškolského veku o prírode. S tým úzko súvisí príprava budúcich učiteľov materských škôl, od ktorých sa očakáva znalosť špecifik utvárania vzťahu detí k prírode, schopnosti a zručnosti projektovať a plánovať edukačné aktivity v jednotlivých vzdelávacích oblastiach.

Kľúčové slová

štátny vzdelávací program, predstavy dieťaťa o prírode, didaktická analýza obsahu, metodika poznávania sociálneho a prírodného environmentu, didaktické kompetencie

Resumé

The author deals with the specialty of creation of conceptions and the terms about the alive and non-alive nature, the human relations to the environment at children of younger school age. She concentrates at explanation and the application of active methods and forms of work as using of projects in teaching process as well as modeling of term maps and cooperative learning.

Key words

teachers didactic attribution in formative scientific imagimng s context of pre – school aged children

Reformy v predprimárnom vzdelávaní

V súvislosti s reformami v predprimárnom vzdelávaní, ktoré sa intenzívne naštartovali v roku 2008 prijatím nového školského zákona (Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov), materské školy získali status školy a predprimárne vzdelávanie bolo klasifikované ako určitý dosiahnutý stupeň vzdelávania (podľa medzinárodnej

klasifikácie stupňov vzdelávania ISCED). Tento fakt si vyžiadala aj potreba zmeny kurikula v zmysle naplnenia cieľov a poslania predprimárneho vzdelávania (pozri ISCED 0). Bol prijatý dvojúrovňový model obsahu vzdelávania v podobe štátneho vzdelávacieho programu a školských vzdelávacích programov, ktoré si rozpracúva každá materská škola. Po niekoľkých rokoch reformy prax ukázala potrebu inovovať štátny vzdelávací program v zmysle skutočného a nie proklamovaného ponímania materskej školy ako počiatočného stupňa vzdelávania a jeho logickej nadväznosti na primárne vzdelávanie. V súčasnosti je navrhnutá nová štruktúracia obsahu predprimárneho vzdelávania do vzdelávacích oblastí ako je tomu na prvom stupni vzdelávania (Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Človek a spoločnosť, Človek a hodnoty, Umenie a kultúra, Človek a svet práce, Zdravie a pohyb (v predprimárnom vzdelávaní sú určité zmeny, ktoré sú predmetom riešení). Do navrhovanej podoby štátneho vzdelávacieho programu boli zakomponované aj evaluačné otázky, ktoré majú napomôcť učiteľovi precíznejšie hodnotiť a usmerňovať proces vzdelávania v materských školách.

Efektívnosť presadzovaných zmien predpokladá okrem zmeny v kurikulárnej politike i zmenu v systéme prípravy budúcich učiteľov na samotný pedagogický proces. V súvislosti s tým realizácia obsahovej reformy kladie vysoké nároky na samostatnosť učiteľa, na jeho tvorivosť jednak pri plánovaní, ale aj pri samotnej realizácii obsahu učiva. Od učiteľa sa očakáva schopnosť orientácie v školských dokumentoch, v obsahoch jednotlivých vzdelávacích oblastí ako aj poznanie súčasného života detí, ich potrieb a záujmov. Tie sú vplyvom zmenených životných podmienok a súčasného životného štýlu rodín značne odlišné od potrieb a záujmov detí spreď niekoľkých rokov. Dobrý učiteľ vie pretransformovať učivo do zmysluplného celku z hľadiska dieťaťa. Dokáže mu pomôcť zaradiť nové vedomosti do jeho poznatkovej štruktúry a vytvárať pre dieťa zmysluplné situácie na upevnenie získaných vedomostí, zručností, návykov a postojov.

V našom príspevku sa sústredíme na osobitosti detského poznávania sveta prírody a na didaktické kompetencie budúceho učiteľa materských škôl, prostredníctvom ktorých bude formovať prírodovedné poznávanie detí.

Špecifiká poznávania detí predškolského veku prírodovedného environmentu

Predškolské prírodovedné vzdelávanie je zamerané na systematizáciu aktuálnych prírodovedných skúseností detí, ich spájanie do zmysluplných vysvetlení a postupné obohacovanie novými skúsenosťami (Žoldošová, K., 2012/2013, s. 16).

Dieťa je prirodzene zvedavé a má potrebu dekódovať svet, ktorý ho obklopuje. Prečo fúka vietor? Prečo je obloha modrá? Ako sa dostali tety a ujovia do

televízora? Takýmito a podobnými otázkami nás častujú deti. Od nás dospelých sa očakáva ústretové a citlivé vedenie na ceste poznáním. V skutočnosti nemáme čas, inokedy sme v rozpakoch ako odpovedať na rôzne otázky našich detí. Buď ich odbijeme nezmyselnou odpoveďou, prípadne, že sa to budú učiť v škole. Naozaj, prečo je obloha modrá? Ako mám dieťaťa priviesť k správnej odpovedi? Ako mu odpovedať, aby som nehovorila nezmysly? O to viac to platí pre učiteľa, úlohou ktorého je formovať u dieťaťa predškolského veku elementárnu, ale pravdivú predstavu o svete (o človeku, o spoločnosti, o prírode a o ich vzájomných vzťahoch). Vedecké poznávanie sveta u malých detí sa začína oveľa skôr, ako dieťa nastúpi do školy. Ročné dieťa škriabe ostrým predmetom po nábytku, dvojročné rozoberá hračku a pátra, čo sa nachádza vnútri. Dvojročné dieťa „myslí rukami“, jemu dostupným spôsobom mení predmety, trhá ich a rozoberá. Tak poznáva ich vlastnosti a funkcie. Neskôr prostredníctvom reči sú jeho predstavy presnejšie, zmyslupnejšie. Postupne sa zmočňuje aj vzdialenejšieho sveta predmetov a javov, pátra po ich príčinách, zisťuje ako to na tomto svete funguje. Je dôležité, aby učiteľ poznal špecifiká detského myslenia, aby poznal jazyk, ktorým dieťaťa myslí. Nie je potrebné deťom dávať hneď hotové odpovede. V prvom rade zisťujeme, čo si o danom jave myslí samotné dieťa. Je vhodné dať dieťaťu otázku: „A ty si čo myslíš? Prečo je obloha modrá?“

Odpovede detí nám priblížia špecifiká ich detského myslenia, (napr. animizmus). Deti dávajú mnohým prírodným javom „dušu“. V ich ponímaní predmety a javy myslia, cítia, majú želania. Slnko svieti preto, aby nám bolo teplo a svetlo, vietor fúka preto, aby sa mohli pohybovať plachetnice. Noc strieda deň, aby si ľudia a zvieratka oddýchli a pod. (Subbotskij, E. V., 2003). Príroda ako keby vedela, čo človek potrebuje, aby mu bolo príjemne. Tomuto javu hovoríme animizmus (z lat. animus – duša).

Dieťa v predškolskom veku ešte nevie presne ohraničiť, čo je skutočné, čo je výplod jeho fantázie a predstavivosti, nevie stanoviť hranicu medzi živým a neživým.

Skutočné začiatky detského animizmu nachádzame ešte v jeho rannom veku. Pri spoločných hrách sa v našej reči nachádzajú slovné spojenia s prvkami animizmu, napr. bábika chce jesť, Macko išiel spať, aj ty choď spinkať a pod. Dieťa nechápe metaforický kontext našich slovných vyjadrení (bábika podľa neho chce naozaj jesť, spať). Z toho vyplýva, že rozprávka a detská hra vystupujú ako dôležité spôsoby osvojenia si sveta dieťaťom. Svet detských hier a rozprávok umožňuje dieťaťu znížiť napätie, ktoré cíti v dôsledku množstva neznámych vecí a dejov, ktoré prebiehajú v jeho okolí. Poznávaním sa stáva svet preňho príjemnejší a pochopiteľnejší (môžem v ňom byť, hrať sa a experimentovať). Takéto

animistické poznávanie je dočasné. Staršie dieťa pátra po naozajstných príčinách. Experimentuje s jemu dostupnými predmetmi, zisťuje, že napr. keď kovové predmety hodíme do vody, tak klesnú na dno, že predmety z dreva plávajú na povrchu, že keď ponoríme kvety do atramentu, tak sa sfarbia a pod. Dieťa si začína uvedomovať, že predmety z kovu sú ťažšie a klesajú ku dnu. Postupne sa zbavuje animizmu, aj keď jeho vysvetlenia sú niekedy naivné, ale postupne sa približujú skutočným vedeckým poznatkom. Táto skutočnosť nám signalizuje, že dieťa je pripravené na ďalšiu etapu, ktorou je školské učenie.

Ďalšou osobitosťou detského poznávania sveta je jeho „globálnosť“. Dieťa nedokáže vyčleniť pri poznávaní predmetov ich vlastnosti, napr. formu, objem, veľkosť, tvar, určité súvislosti (keď prelejeme vodu z vysokej a úzkej fľaši do malej a širokej, tak v tej druhej je vody menej, aj keď majú rovnaký objem). Až ku koncu predškolského veku a začiatkom mladšieho školského veku dieťa môže pochopiť, že výška predmetu je kompenzovaná jeho šírkou, pričom sa nemení objem, váha a pod. V rôznych experimentoch bolo dokázané, že dokonca štvorročné dieťa dokáže objaviť isté súvislosti medzi vlastnosťami predmetov, ale musí sa aktívne zmocňovať poznatkov. Ak mu je umožnené experimentovať s vodou, s pieskom, ak sú mu predkladané jednoduché problémy, otázky problémového charakteru, je schopné sa učiť. No napriek tomu nesmieme zabúdať, že pred nami je predškolák, ktorý sa len postupne zmocňuje sveta racionálnym spôsobom, svet hier a fantázie majú naďalej dôležité miesto v odokrývaní mnohých tajomstiev, ktoré mu ponúka tento veľký svet.

Toto všetko a ďalšie skutočnosti, ktoré sú typické pre detský svet si musí uvedomiť učiteľ. Je dôležité, aby zmenil pohľad na dieťa, na špecifiká jeho myslenia, ale aj čítania, správania a videl v nich hodnoty a nie nedostatky.

Od učiteľa sa očakáva, že s poznaním detskej psychiky a špecifik detského poznávania sveta dokáže pretransformovať obsah preprimárnej edukácie, ktorý je prezentovaný v jednotlivých vzdelávacích oblastiach (pohybovej, zdravotnej, poznávacej, matematicko-logickej, jazykovej, etickej, dopravnej, informačnej, umeleckej a pod) do hrových a edukačných aktivít, pomocou ktorých bude formovať elementárne základy kľúčových kompetencií dieťaťa, jeho poznatkového systému, ale aj zručností, návykov a hlavne jeho emocionálnu stránku.

Didaktické kompetencie učiteľa zamerané na formovanie predstáv o prírode u detí predškolského veku

V súčasnosti je obsah výchovy a vzdelávania prezentovaný v Štátnom vzdelávacom programe pre materské školy Dieťa a svet. Je štruktúrovaný do štyroch tematických okruhov: Ja som, Ľudia, Kultúra a Príroda. V každom tematickom

okruhu sú uvedené obsahové a výkonové štandardy v jednotlivých vzdelávacích oblastiach perceptuálno - motorickej, kognitívnej a sociálno- emocionálnej. Čo sa týka vytvárania prírodovedných predstáv dieťa sa postupne oboznamuje s kolobehom života v prírode. Na základe zmien, ktoré prináša každé ročné obdobie, pozoruje charakter počasia, ktoré ovplyvňuje život rastlín, živočíchov, človeka, jeho pracovné činnosti, oddych, sviatky, pamätné dni a pod. Dieťa sa postupne zmocňuje časových vzťahov, vníma cyklickosť striedania dňa, noci, dni v týždni (dieťa predškolského veku si osvojuje veľmi ťažko časové vzťahy, čas nie je možné vidieť, chytiť...). Prostredníctvom najbližšieho okolia sa učí orientovať vo svete prírody, poznáva, že človek je od nej závislý a že je jej súčasťou.

Uvedené členenie obsahu je len v teoretickej rovine. V praktickej podobe učiteľka v rámci integrovaných blokov rozvíja osobnosť dieťaťa komplexne vo všetkých oblastiach.

Takýto spôsob výučby kladie zvýšené nároky na didaktické kompetencie učiteľky. Na našej katedre v študijnom odbore Predškolská a elementárna pedagogika sú zastúpené aj jednotlivé metodiky výchov (Rozvoj matematických predstáv, Výtvarné vnímanie a vyjadrovanie dieťaťa, Hudobné vnímanie a vyjadrovanie dieťaťa, Rozvoj pohybových zručností dieťaťa, Teória a metodika rozvíjania gramotnosti v predškolskom veku, Technika a pracovnotechnické zručnosti dieťaťa), ktoré nadväzujú na vyučovací predmet Didaktika a teórie predškolského vzdelávania. V rámci tejto disciplíny študenti získavajú odborné vedomosti z oblasti predškolskej edukácie, oboznamujú sa s teóriami detského vzdelávania a učenia, okrem iného sa oboznamujú s obsahom predškolskej edukácie, s metódami a formami práce.

Dôležité postavenie v príprave budúcich učiteľov má pedagogická prax v materských školách. Počas pedagogických praxí študenti nadobúdajú zručnosti v projektovaní, v plánovaní a samotnej realizácii edukačných aktivít v materských školách.

Spôsobilosti v oblasti utvárania prírodovedných predstáv u detí predškolského veku získavajú na prednáškach a seminároch z Metodiky poznávania sociálneho a prírodného environmentu a dotvárajú si ich v priebehu pedagogickej praxe v materských školách. V rámci Metodiky poznávania sociálneho a prírodného environmentu vedíme študentov k získaniu nasledovných teoretických poznatkov, zručností a spôsobilostí:

1. poznať špecifiká poznávania prírodného environmentu u detí predškolského veku. Orientovať sa v mechanizmoch utvárania predstáv a pojmov, zručnosti a základov vedeckého myslenia.

2. Orientovať sa v základných školských dokumentoch. Sledovať nové trendy v oblasti kurikulárnej politiky, nadobudnúť schopnosť pripravované zmeny v štátnych dokumentoch implementovať do tvorby školských vzdelávacích programov, do učebných osnov, projektov a pod.
3. Vedieť realizovať didaktickú analýzu obsahu prírodovedného poznávania. Didaktická analýza predpokladá myšlienkovú činnosť učiteľa zameranú na pochopenie samotným učiteľom výchovnej a vzdelávacej hodnoty daného učiva - akým spôsobom pomôžu vedomosti, zručnosti, a návyky z konkrétnej oblasti dieťaťu zorientovať sa v jeho súčasnom, ale aj v budúcom živote (Podroužek, L., 2003). Postupne v rámci prednášok a seminárov, následne na pedagogickej praxi sa študent učí robiť pojmovú a vzťahovú analýzu (učí sa pochopiť štruktúru učiva – vymedziť kľúčové pojmy, ich vzájomné vzťahy, premýšľa nad príkladmi, pomocou ktorých by sprístupnil dieťaťu dané učivo). Projektuje praktické využitie daného učiva v živote dieťaťa.
4. Vedieť plánovať didaktické aktivity pre deti, ktorými stimuluje ich aktivitu či už v praktickej rovine, alebo ich myšlienkovú činnosť (deti pozorujú, porovnávajú, nachádzajú rozdielne a spoločné vlastnosti, zovšeobecňujú a pod). Vie zvoliť vhodné stratégie práce na dosiahnutie stanovených cieľov. Dôležitú úlohu pri projektovaní didaktických aktivít má vzájomná prepojenosť vzdelávacích oblastí.
5. Dokázať sprostredkovať deťom prírodovedné poznatky prostredníctvom ich vlastných skúsenosti - „aha zážitok“ (pozná širokú škálu aktivizujúcich metód).
6. Vedieť realizovať sebareflexiu, ktorá umožňuje študentovi spätne si uvedomiť svoje silné a slabé stránky pri projektovaní edukačných aktivít a pri ich samotnej realizácii. Ďalej vie analyzovať reakcie detí, uspokojenie ich potrieb a záujmov, hodnotiť kvalitu získaných vedomostí, zručností a návykov.
7. Študent vie počas praxe konfrontovať svoje teoretické vedomosti s praktickými skúsenosťami, postupne sa zdokonaľuje vo svojej budúcej profesii.

Dôležitú úlohu zohrávajú i komunikatívne zručnosti budúceho učiteľa. Študenti sa učia formulovať otázky primerané veku dieťaťa, odpovedať na otázky detí. Je to dosť zložité, nakoľko deti sú veľmi zvedavé a tvorivé a práve otázky z oblasti poznávania prírody sú náročné i na znalosť určitých faktov a vzťahov medzi nimi. Samotní študenti majú niekedy problémy s vedeckým poznaním sveta. Na praxi sa presvedčajú, že aj malé deti potrebujú múdrych učiteľov.

Záver

Ako sme uvádzali v úvode nášho príspevku, efektívne zavádzanie zmien do oblasti predprimárneho vzdelávania si vyžaduje v prvom rade kvalitne pripraveného učiteľa. Učiteľa, ktorý vníma dieťa ako subjekt vzdelávania a vytvára mu v materskej škole pedagogicky rozvíjajúce prostredie. V takomto prostredí si dieťa osvojuje vedomosti, zručností a návyky v prirodzených životných situáciách, ktoré sú preňho zmysluplné, v ktorých môže vnímať, objavovať a prichádzať k poznaniu, že všetko vo svete spolu súvisí - človek – príroda- spoločnosť. Veľkú príležitosť k tomu poskytuje plánovanie učiva do integrovaných blokov. V rámci prírodovedného poznávania takéto usporiadanie učiva umožňuje dieťaťu pozorovať blízke prostredie domova a materskej školy či už z pohľadu sociálneho alebo prírodného (pozorovanie zmien v prírode v priebehu ročných období, ako tieto zmeny vplývajú na život rastlín, živočíchov a človeka, ako človek spätne pôsobí na svet). Dieťa sa oboznamuje s rôznymi prírodnými javmi, učí sa ako sa starať o životné prostredie v rámci pestovateľských a chovateľských činností. Vyhľadáva informácie pomocou dospelého v rôznych encyklopédiách, v detských časopisoch a na internete. Dôležitú úlohu v tomto zohráva zážitok dieťaťa z toho, že pomáha, učí sa niesť zodpovednosť za svoje konanie (staráť sa o kvety, o zvieratá, udržiavať poriadok vo svojom okolí).

Dieťa predškolského veku má veľkú schopnosť žasnúť. Je na nás učiteľoch a rodičoch, aby táto pozoruhodná schopnosť dieťaťa žasnúť, podľa nás nad obvyčajnými vecami, ktoré nám ponúka táto Zem, ho sprevádzala po celý život.

Literatúra

PODROUŽEK, L. 2003. *Úvod do didaktiky prvouky a prírodovedy pro primární školu*. Dobrá voda: Aleš Čenek. ISBN 80-86473-45-7.

SUBBOTSKIJ, E. V. 2003. *Osoboje myslenije doškolnikov*. Dostupné na http://adalin.mospsy.ru/1_03_00/1_030163.shtml.

ŽOLDOŠOVÁ, K. Vzdelávacia oblasť Človek a príroda. In: *Predškolská výchova*, č. 4, r. 2012/2013, roč. LXVII, s. 16. ISSN 0032-7220.

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

Kontaktné údaje

doc. PaedDr. Tatiana Slezáková, PhD.
Univerzita Konštantína filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská 4
949 01 Nitra
Slovenská republika
E-mail: tslezakova@ukf.sk

EDUKACJA EKOLOGICZNA: CELE I ZADANIA POLSKICH PRZEDSZKOLI

ENVIRONMENTAL EDUCATION: OBJECTIVES AND TASKS OF THE POLISH KINDERGARTENS

Jolanta Gabzdyl

Abstrakt

Tekst podejmuje kwestie uwarunkowań i właściwości przedszkolnej edukacji ekologicznej w polskim systemie oświaty. Szczegółnej uwadze poddano zasadnicze elementy tego systemu: cele i zadania występujące w podstawie programowej i programach nauczania.

Kľúčové slová

edukacja ekologiczna, przedszkolna podstawa programowa, przedszkolne programy nauczania, cele i zadania przedszkolnej edukacji ekologicznej

Resumé

The text addresses the conditions and characteristics of the preschool environmental education in the Polish educational system. Of particular note were the essential elements of the system: the goals and tasks occurring in the core curriculum and the curriculum

Key words

environmental education, preschool core curriculum, preschool curriculum, objectives and tasks of environmental education preschool

Wstęp

Człowiek jest nieodłączną częścią przyrody. O jego pozytywnym powiązaniu zwrotnym z przyrodą mówimy wówczas, gdy działa zgodnie z siłami przyrody, zaś o negatywnym, gdy narusza jej prawa. (W. Rudecki 1991, s. 21) Ochrona przyrody współcześnie rozumiana jako dążenie do osiągnięcia właściwego stosunku człowieka do przyrody jest wyprowadzana z ekologii (E. Frątczak, J. Frątczak, 1992, s. 8). Będąc w powiązaniu z różnymi dziedzinami nauk, polityką, gospodarką, publicystyką, szeroko rozumianą kulturą, ideologiami, światopoglądami itp., współczesna ekologia zajmuje się m.in.:

- ożywionymi i nieożywionymi elementami środowiska (ekosystem);
- środowiskiem życia organizmów (biotop);
- badaniem ogółu organizmów jednego gatunku zamieszkującego wspólny teren;

- fizjonomią Ziemi lub jej części, w której działa człowiek;
- środowiskiem życia na Ziemi (biosfera);
- zespołami ekosystemów;
- całokształtem potrzeb życiowych organizmów oraz miejscem tych organizmów w obrębie zespołu lub ekosystemu;
- ekonomiką przyrody, która bada zależności zachodzące między samymi organizmami oraz między nimi a ich środowiskiem, które decydują o strukturze i funkcjonowaniu życia na Ziemi;
- ludzką działalnością i jej wytworami, które są zgodne z naturą, przyjazne człowiekowi i zarazem nie szkodzą przyrodzie;
- teorią i praktyką ochrony i kształtowania środowiska, ideologią, programami i działaniami zmierzającymi do zahamowania degradacji ekosystemów i biosfery. (E. Pyłka-Gutowska 2000, s. 11-15 oraz Z. Hull 1998, s. 206 – podaję za: A. Budniak 2009, s. 195)

Podstawowe źródło zagrożeń dla środowiska przyrodniczego stanowi człowiek, jego działalność, poziom świadomości. „Istnieje wyraźna zależność przyczynowa pomiędzy świadomością ekologiczną człowieka a zanieczyszczeniem człowieka. Najczęściej wysoki poziom degradacji ekologicznej związany jest z niskim poziomem świadomości w tym zakresie” (A. Ćwikliński 2014, s. 217). Kształtowanie właściwego stosunku człowieka do problemów ekologicznych, co podkreślają E. i J. Frątczakowie, wymaga celowej i systematycznej działalności edukacyjnej w tym zakresie. Podejmowana być powinna na każdym szczeblu edukacji, w tym w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym. Zbliżanie dzieci będących w tym wieku do świata przyrody w ramach edukacji ekologicznej służyć powinno budowaniu „postawy ekologicznej, która charakteryzuje się szeroką zdolnością percepcji wobec zjawisk przyrodniczych i społecznych, ciekawością świata i praw nim rządzących, (...) poczuciem więzi z przyrodą i ludźmi jako częścią biocenozy, szacunkiem dla różnorodności, tolerancji, odrębności biologicznej i kulturowej” (E. Frątczak, J. Frątczak 1996, s. 12-13).

Kilka uwag o edukacji przedszkolnej w aspekcie polskiego systemu oświaty

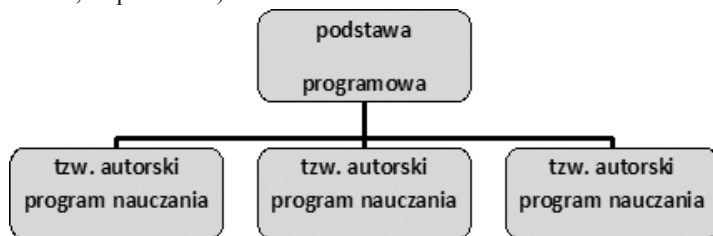
System edukacji w Polsce jest centralnie zarządzany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Kształcenie obowiązkowe obejmuje ostatni rok edukacji przedszkolnej, 6-letnią szkołę podstawową oraz 3-letnie gimnazjum (szkołę średnią I stopnia). Przedszkola, szkoły podstawowe i gimnazja są zarządzane przez władze gminne.

Edukácia predškolská (širšie pozrite B. I. Muchacká 2013, s. 63-70) – obsahujúca súčasne deti vo veku 3-5/6 rokov (pominajúc špeciálne odôvodnené prípady: po ukončení 2,5 roka života) – realizovaná býva v verejných predškolských zariadeniach, v neverejných predškolských zariadeniach, v oddeleniach predškolských v školách základných, a v iných formách vzdelávania predškolského: skupinách vzdelávania predškolského a bodoch predškolských. Rada obce určuje sieť realizovaných predškolských zariadení verejných predškolských a oddelení predškolských v školách základných. V prípadoch odôvodnených podmienkami demografickými a geografickými rada obce dopĺňa sieť verejných predškolských zariadení a oddelení predškolských v školách základných o iné formy vzdelávania predškolského. (*Výchovanie predškolské*, [http... 2014](#))

Predškolské zariadenie verejné, ak sa súčasne prijíma v poľskom systéme vzdelávania, má byť všeobecne dostupné a zaručovať každému dieťaťu rovnaký, rovný prístup k vysokej kvalite ponuky vzdelávacej. Hlavný cieľ stanovený v zmluve o vzdelávaní predškolskom zahŕňa odstránenie bariér v uplatňovaní vzdelávania predškolského a zaručovanie každému dieťaťu učiacemu sa prístup k predškolskému vzdelávaniu ponúkanému bez ohľadu na status rodiny. Preto od 1. septembra 2013 roka zavedené poplatky za predškolské vzdelávanie zrušené a nahradené 1 zľ za každú dodatočnú hodinu navyše nad minimálne 5 bezplatných hodín a všeobecnou ponukou vzdelávania rovnakou pre všetkých detí predškolských. Osoba poskytujúca vzdelávanie predškolské v neverejných iných formách vzdelávania predškolského, dostáva na každé dieťa prijaté do vzdelávania predškolského dotáciu z rozpočtu obce. (*Výchovanie predškolské*, [http... 2014](#))

Nadzor pedagogický zároveň nad verejnými a neverejnými inými formami vzdelávania predškolského plní kurátor vzdelávania. V každom predškolskom zariadení realizovaný povinne je program vzdelávania predškolského, ktorý berie do úvahy základný program vzdelávania predškolského (*Rozporiadenie Ministerstva vzdelávania z dňa 27. augusta 2012 roka...*) – pozrite obrázok 1. Jednocześnie *Rozporiadenie Ministerstva vzdelávania z dňa 21. júna 2012 roka o dovoľovaní použitia v škole programov vzdelávania predškolského a programov učenia a dovoľovaní použitia školských pomôcok* stanovuje, že program vzdelávania predškolského môže byť dovoľovaný použitím v danej predškolskej zariadení, oddelení predškolskom v škole základnej alebo inej forme vzdelávania predškolského, ak predstavuje opis spôsobu realizácie cieľov vzdelávania a úloh stanovených v základnom programe vzdelávania predškolského, alebo úloh,

które mogą być realizowane w ramach zajęć dodatkowych, określonych w przepisach w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola. (*Wychowanie przedszkolne*, http... 2014)

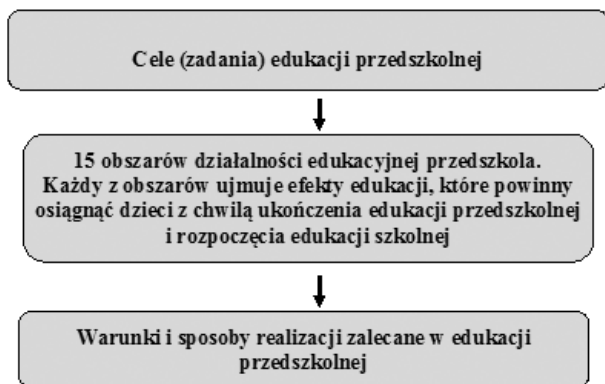


Rysunek 1 Struktura podstawowych dokumentów oświatowych obowiązujących w polskich przedszkolach

Podstawowe dokumenty oświatowe: cele i zadania przedszkolnej edukacji ekologicznej

Od roku szkolnego 2009/2010 w polskich przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach i innych formach wychowania przedszkolnego obowiązuje tzw. nowa podstawa programowa. Wprowadzono ją w ramach długofalowej, kilkuletniej reformy programowej. Szczególnie istotne elementy tego dokumentu – pomijając w tym miejscu zalecane warunki i sposoby działań – stanowią cele¹ (zadania ?) edukacji przedszkolnej, w tym efekty tej edukacji, które powinny osiągnąć dzieci z chwilą ukończenia edukacji przedszkolnej i rozpoczęcia nauki szkolnej (patrz rysunek 2). Jak podkreśla A. Klim-Klimaszewska: sformułowanie podstawy programowej wychowania przedszkolnego w języku wymagań (główne kierunki oraz cele kształcenia w danej dziedzinie sformułowane są w języku wymagań ogólnych, zaś treści nauczania oraz oczekiwane umiejętności sformułowane są w języku wymagań szczegółowych) stanowi (...) pierwszy krok do wypełnienia zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” (A. Klim-Klimaszewska 2009).

¹ Sposób konstrukcji tych celów (dokładniej forma niedokonana występujących w nich rzeczowników odczasownikowych) oznacza raczej kategorie zadań edukacji przedszkolnej – por. J. Gabzdyl 2012, s. 401-418; 2014, s. 259-270.



Rysunek 2 Struktura przedszkolnej podstawy programowej

Wymienione w podstawie programowej (*Załącznik do rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 roku...*, s. 1) niektóre cele, czy też zadania edukacji przedszkolnej w sposób bardziej lub mniej bliski powiązać można z przedszkolną edukacją ekologiczną. Jako te najistotniejsze wymienimy: „kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji”, „wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności”, „budowanie dziecięcej wiedzy o świecie (...) przyrodniczym”, „budowanie systemu wartości, w tym wychowywanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre, a co złe”. Z kolei: *Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia oraz Wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt* – to dwa z piętnastu obszarów efektów edukacji przedszkolnej (dokładnie 4. i 12.), które uszczegóławiają je następująco: „(...) Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:

- 1) przewiduje, w miarę swoich możliwości, jakie będą skutki czynności manipulacyjnych na przedmiotach (wnioskowanie o wprowadzanych i obserwowanych zmianach);
- 2) grupuje obiekty w sensowny sposób (klasyfikuje) i formułuje uogólnienia typu: to do tego pasuje, te obiekty są podobne, a te są inne;
- 3) stara się łączyć przyczynę ze skutkiem i próbuje przewidywać, co się może zdarzyć. (...)
- 1) wymienia rośliny i zwierzęta żyjące w różnych środowiskach przyrodniczych, np. na polu, na łące, w lesie;

- 2) wie, jakie warunki są potrzebne do rozwoju zwierząt (przestrzeń życiowa, bezpieczeństwo, pokarm) i wzrostu roślin (światło, temperatura, wilgotność);
- 3) potrafi wymienić zmiany zachodzące w życiu roślin i zwierząt w kolejnych porach roku; wie, w jaki sposób człowiek może je chronić i pomóc im, np. przetrwać zimą. (...).” (*Załącznik do rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 roku...*, s. 2-3, 4)

Zawarte w nowej podstawie programowej obszary edukacyjne (w tym omawiane tu, czwarty i dwunasty), w ocenie M. Kamińskiej-Juckiewicz: „(...) odpowiadają z jednej strony kluczowym sferom rozwoju dziecka, a z drugiej strony – podstawowym umiejętnościom, które są niezbędne, aby każde dziecko mogło osiągnąć odpowiedni poziom przygotowania do nauki w szkole. Ponadto w każdym obszarze dość precyzyjnie sformułowano wymagania wobec dziecka kończącego przedszkole i rozpoczynającego naukę w szkole podstawowej.” (M. Kamińska-Juckiewicz 2011, s. 443) Pozostaje tu jednak szczególnie istotna kwestia – właściwej interpretacji (w programach nauczania) występujących w podstawie programowej wytycznych. Jak bowiem zauważa A. Budniak: „(...) niektóre programy dokładnie określają zakresy wiedzy i umiejętności dzieci przedszkolnych, inne bardziej enigmatycznie wspominają o zagadnieniach ochrony przyrody, jeszcze inne (...) pomijają uszczegółowienie zakresu treści, pozostawiając ich wybór nauczycielowi. (...) cele i treści edukacji zamieszczone w programach wskazują, że problematyka ochrony środowiska przyrodniczego jest podejmowana w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym (...), ale zakres edukacji w dużej mierze zależy od nauczyciela, wypełniającego często enigmatyczne hasła programowe zagadnieniami odpowiednimi do zainteresowań dzieci i potrzeb konkretnego środowiska.” (A. Budniak 2009, s. 191-192) Z kolei, jak zauważają A. Ćwikliński i I. Ziolo: „Do podjęcia rzetelnej problematyki ekologicznej nie są w pełni przygotowani nauczyciele, a nawet w większości ci, którzy ich kształcą. Istotną sprawą dla edukacji ekologicznej jest kształcenie pedagogów z tego zakresu.” (A. Ćwikliński 2014, s. 219); „(...) poziom umiejętności organizacji sytuacji dydaktycznych przez nauczycieli (...) jest niski, prezentowany przez występowanie toku podającego zajęć (...). Dostrzega się brak organizacji zajęć opartych na czynnej obserwacji (zorganizowanej lub spontanicznej) elementów przyrody (...) Działania nastawione głównie na opanowanie wiedzy faktograficznej powodują (...), że przedmiotem uczenia stają się przede wszystkim terminy porządkujące obiekty w klasy nominalne, nazwy własne itp., wymagające dosłownego odtwarzania. W toku ustalonej organizacji zajęć dydaktycznych angażowana jest głównie pamięć (...), brak jest natomiast możliwości i sytuacji

eksploracyjnych, wymagających myślenia kontekstowego, przyczynowo-skutkowego, stosowania umiejętności wyjaśniania zależności i związków czy nawet warunków do interpretacji przyczyniających się do rozumienia poznawanych zjawisk czy procesów (...).” (I. Ziolo 2005, s. 157-158)

Tabela 1. ujmuje zestawienie celów i zadań przedszkolnej edukacji ekologicznej, które pochodzą z dwóch wybranych programów autorskich („A”: J. Andrzejewska, J. Wierucka 2009; „B”: E. Tokarska, J. Kopała 2009). Dokonany wybór programów uwzględnia podobieństwo w zakresie ich struktur: działy programowe (zob. nr I i II) oraz poziomy/etapy edukacji przedszkolnej. Mimo tego pozornego podobieństwa, w zakresie wspomnianych działów i poziomów/ etapów edukacji przedszkolnej, wyraźne różnice dostrzec można nie tylko w odniesieniu do „ogólności – szczegółowości” podanych celów i zadań, ale także w zakresie ich wartości kształcącej. Dla przykładu, szczególne ważne zadania z punktu widzenia przedszkolnej edukacji, i to nie tylko ekologicznej, ujęte w następującym komunikacie zdaniowym: „Kształtowanie zachowań i rozwijanie pozytywnej świadomości ekologicznej poprzez badanie, eksperymentowanie, przetwarzanie, obserwowanie, dziwienie się, zbieranie, porządkowanie.” (patrz „A”/II, poziom III) – są jednak zbyt ogólnie sformułowane, nie podają nauczycielom propozycji konkretnych sytuacji dydaktycznych, w tym działań dzieci, które sprzyjałyby ich właściwej edukacji ekologicznej (propozycje takich sytuacji zobacz np. R. Bernatova 2013, s. 9-21). Nie przeciwdziała to stworzonym przez nauczycieli sytuacjom dydaktycznym, które są „(...) stosunkowo mało oryginalne, standardowe w swoim przebiegu, nastawione na gromadzenie wiedzy faktograficznej i nie problemowe z punktu widzenia wymogów dydaktycznych i merytorycznych przedmiotu edukacji.” (I. Ziolo 2005, s. 157)

Tabela 1 Cele i zadania edukacji ekologicznej w wybranych przedszkolnych programach autorskich

	A Razem w przedszkolu (s. 47-48, 2009)	B Zanim będę uczniem (s. 107-109, 2009)
I.	<p>Człowiek jako opiekun i niszczyciel przyrody:</p> <p>Poziom I * Poznawanie negatywnego wpływu człowieka na przyrodę (np. zaśmiecanie najbliższej okolicy).</p> <p>Poziom II Dostrzeganie estetycznych walorów przyrody będących wynikiem pracy człowieka: rabatki przy domach, przystryżone żywopłoty, ukwiecone balkony. * Ukazanie roli zwierząt w życiu człowieka: zwierzę jako przyjaciel i obrońca, jako siła robocza, jako źródło pożywienia i surowców. * Ukazanie roli roślin w życiu człowieka: rośliny jako źródło tlenu, pożywienia, substancji leczniczych, surowców przemysłowych. * Ukazanie, że człowiek, korzystając z różnych środowisk przyrodniczych, potrafi je utrzymywać i pielęgnować (np. pomoc zwierzętom zimą, dokarmianie, lecznice dla zwierząt); marnotrawić i oszczędzać (bezmądrze wycinać lasy, wypalać trawy, oszczędzać, np. drewno, prąd elektryczny); być odpowiedzialnym i niszczyć (sadzić i wyrąbywać lasy), bezmądrze zabijać i leczyć (kłusownictwo, pomoc potrzebującym zwierzętom sytuacji zagrożenia, np. tunele dla żab).</p>	<p>kształtowanie opiekuńczej postawy wobec zwierząt i roślin:</p> <p>1 etap - wie, że należy dbać o rośliny w kąci przyrody, obserwuje czynności np. podlewania kwiatów - rozumie, że o rośliny i zwierzęta należy się troszczyć • wie, że rośliny potrzebują do życia wody i światła • wie, że zwierzętami domowymi trzeba się opiekować i nie wolno ich męczyć • rozumie, że zwierzęta, tak jak ludzie, potrzebują do życia pokarmu i wody • dokarmia zwierzęta i ptaki w czasie zimy - nazywa zwierzęta hodowlane, np. <i>krowa, koź, kura</i> • odróżnia po wyglądzie osobniki dorosłe od młodych • rozpoznaje zwierzęta domowe: pies, kot, chomik - potrafi z uwagą przyglądać się pracom prowadzonym w ogródku przedszkolnym • wie, że w ogrodzie przedszkolnym są grządki, o które dbają starsze dzieci - wie, że można wyhodować rośliny z cebulek i nasion</p> <p>2 etap - wie, w jaki sposób odżywiają się zwierzęta w naturalnym środowisku - opiekuje się roślinami i zwierzętami • dokarmia zwierzęta i ptaki w czasie zimy - zna zwyczaje zwierząt domowych, np. psa, kota - wie, jak należy pielęgnować rośliny doniczkowe: systematyczne podlewanie, wycieranie kuru z liści - podejmuje prace w ogródku przedszkolnym, np. grabi liście, podlewa kwiatki - uczestniczy w sadzeniu i sianiu roślin, podlewa je i obserwuje zmiany</p>

<p>Poziom III</p> <p>* Dowiadywanie się o idei ruchu ekologicznego i działaniach zmierzających do ochrony środowiska, np. zakładanie filtrów przemysłowych, używanie nawozów naturalnych, utylizacja śmieci, oczyszczanie ścieków.</p> <p>* Poznanie stworzonych przez człowieka rezerwatów, parków krajobrazowych i narodowych. Poznanie ich funkcji i znaczenia.</p>	<p>3 etap</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozumie, jakie warunki są potrzebne do rozwoju zwierząt (przestrzeń życiowa, bezpieczeństwo, pokarm) i wzrostu roślin (światło, temperatura, wilgotność) - wie, w jaki sposób przebiega rozwój niektórych roślin i zwierząt • zna cykl wzrostu roślin na podstawie prowadzonych doświadczeń • umie kolejno określić stadia rozwoju motyla - potrafi samodzielnie zasadzić cebulę, posiać nasiona i wyhodować roślinę - wie, w jaki sposób człowiek może chronić zwierzęta i rośliny, aby pomóc im przetrwać zimę, i gromadzi pokarm, aby je dokarmiać • nie zrywa owoców drzew i krzewów stanowiących pokarm dla ptaków - potrafi opiekować się zwierzętami hodowanymi w domu - uczestniczy w pracach w ogródku przedszkolnym • potrafi dbać o zasadzone rośliny • grabi jesienią liście • uczestniczy w zabezpieczaniu roślin przed mrozem
<p>II. Ochrona środowiska:</p>	
<p>Poziom I</p> <p>* Udział w utrzymywaniu porządku w swoim środowisku życia (czysta sala). Ścieranie kurzy na mokro, wycieranie butów, mycie zabawek, zbieranie papierków.</p> <p>* Poznawanie sposobów ochrony przyrody w codziennym życiu (co się dzieje z zawartością kosza na śmieci?).</p> <p>* Oszczędne gospodarowanie materiałami pochodzenia naturalnego (papier, drewno).</p> <p>* Segregowanie śmieci i odpadów.</p> <p>* Powstrzymanie się od niepotrzebnego zrywania roślin, nieniszczenie drobnych zwierząt takich jak mrówki itp.</p> <p>* Kształtowanie pozytywnego obrazu świata poprzez organizowanie warunków do bezpośrednich doświadczeń, związanych z zabawą i przeżyciami wspierającymi postrzeganie, że „jestem częścią świata”.</p>	<p>Rozumienie konieczności ochrony środowiska przyrodniczego:</p> <p>1 etap</p> <ul style="list-style-type: none"> - przestrzega podstawowych zasad szanowania przyrody • nie zrywa bez potrzeby kwiatków i nie depta kwietników - wie, że nie wolno pozostawiać po sobie śmieci, np. w czasie wycieczek i spacerów • zakręca kran po umyciu rąk

Poziom II

- * Poznawanie i czytanie znaków ekologicznych.
- * Zabawy i ćwiczenia ukazujące problemy związane z zanieczyszczeniem i porządkowaniem świata przyrody.
- * Podejmowanie działań w celu ochrony przyrody.
- * Poznawanie rodzajów odpadków i ich sposobów segregacji (co się dzieje z odpadkami?).
- * Poznawanie znaczenia roślin jako źródła świeżego powietrza.
- * Poznawanie przyczyn zanieczyszczenia środowiska.
- * Dostrzeganie ważności tego problemu

2 etap

- wie, że człowiek powinien dbać o przyrodę
- rozumie, co oznacza tabliczka *Szanuj zielen*
- oszczędnie korzysta z wody np. podczas mycia rąk
- orientuje się, na czym polega segregowanie śmieci, np. uczestniczy w zbieraniu makulatury, baterii
- rozumie co oznacza, że niektóre gatunki zwierząt i roślin są pod ochroną
- umie kulturalnie zachować się w czasie wycieczek do lasu, parku lub innych środowisk przyrodniczych, nie ploszy zwierząt i nie niszczy roślin
- wie, jakie zagrożenia dla środowiska naturalnego stanowi nieodpowiedzialne zachowanie człowieka, np. zanieczyszczanie wody i gleby

Poziom III

- * Kształtowanie zachowań i rozwijanie pozytywnej świadomości ekologicznej poprzez badanie, eksperymentowanie, przetwarzanie, obserwowanie, dziwienie się, zbieranie, porządkowanie.
- * Uczenie się myślenia w kategoriach zależności: przyrody i środowiska, świata roślin, zwierząt, człowieka i rzeczy. Np.: Dlaczego piorun uderza w najwyższe miejsce?
- * Uwrażliwienie dzieci na zagadnienia marnotrawstwa i konsumpcji: Co jest potrzebne do życia? Czy ludzie potrzebują wszystkiego, co sobie kupują? Czy zawsze kupujesz tylko potrzebne rzeczy? Czy kupujesz coś dlatego, że mają to wszyscy? Dlaczego niekiedy nie powinno się czegoś kupować?

3 etap

- rozumie, że działalność człowieka może mieć negatywny wpływ na środowisko naturalne
- orientuje się, że zanieczyszczenie powietrza powodują np. spaliny samochodowe, ścieki odprowadzane z dużych zakładów przemysłowych do rzek
- potrafi właściwie zachować się w lesie i parku
- zachowuje się spokojnie, aby nie ploszyć zwierząt i ptaków
- sprząta po sobie opakowania po jedzeniu i napojach
- wie, w jaki sposób człowiek chroni przyrodę
- rozumie, dlaczego niektóre gatunki zwierząt i roślin są pod ochroną
- potrafi rozpoznać i wymienić rośliny chronione, np. wiosenne kwiaty
- wie, dlaczego trzeba budować oczyszczalnie ścieków
- określa, w jaki sposób należy oszczędzać wodę
- zna pojęcie *surowce wtórne* i oznaczenie recyklingu
- potrafi segregować odpady według ich rodzaju
- rozpoznaje oznaczenia pojemników na surowce wtórne
- wie, co należy robić z niewykorzystanymi lekturami i zużytymi bateriami
- nazywa elementy środowiska naturalnego (gleba, powietrze, woda) i rozumie ich znaczenie dla świata ludzi, roślin i zwierząt
- uczestniczy w akcjach propagujących ochronę środowiska, np. Sprzątanie Świata, Dzień Ziemi

Zródło: J. Andrzejewska, J. Wierucka 2009; E. Tokarska, J. Kopala 2009.

Zamiast zakończenia

Podstawowa zasada edukacji ekologicznej eksponowana w literaturze metodycznej uwzględnia nauczanie „o środowisku”, „w środowisku” i „dla środowiska” (E. Korczak 1996, s. 17-21). Zgodnie z potrzebami dziecka realizowana powinna być z uwzględnieniem następujących warunków (E. Korczak 1996 b, s. 33-45; K. Denek 1997, s. 73 i inne; R. Bernatova 2011, s. 9-20; A. Ćwikliński 2014, s. 219; M. Miňová 2013, s.111-117 i inne):

- nieskrępowane obcowanie z naturą; częsty, bezpośredni kontakt dzieci z przyrodą będący podstawą budowania emocjonalnego z nią związku; zdobywanie wiedzy o otoczeniu poprzez działanie, w tym w atrakcyjny dla dziecka sposób (m.in. przez obserwacje, badanie, eksperymentowanie, rozwiązywanie problemów oraz korzystanie z różnych źródeł informacji, książek, encyklopedii, filmów, programów TV, programów komputerowych);
- poznawanie przyczyn i skutków ludzkiej działalności, próby ich wyjaśniania, analizowania i oceniania; uczenie się przez odkrywanie, analizowanie alternatyw między prawdopodobnymi i pożądanymi rezultatami ludzkich działań;
- wyrażanie przez dzieci swych przeżyć i nabytej świadomości środowiskowej różnymi środkami ekspresji (np. wiersz, rysunek, opowiadanie, gra na instrumentach muzycznych);
- prezentacja prac dzieci i prowadzonych obserwacji;
- umożliwienie wyciągania wniosków, podejmowania decyzji i świadomych wyborów w działaniu na rzecz środowiska jako przygotowanie do życia i działalności człowieka dorosłego;
- komunikowanie swych sądów, współpraca, negocjacje, porozumiewanie się z innymi (poprzez rozwiązywanie problemów środowiskowych, wywiady, wspólne zadania);
- podejmowanie działań prośrodowiskowych, współdziałanie dzieci w realizacji wspólnie podjętych zadań.

Literatura

ANDRZEJEWSKA, J. a J. WIERUCKA. 2009. *Razem w przedszkolu. Program wychowania w przedszkolu*. Wydanie rozszerzone. Warszawa: WSiP Spółka Akcyjna. ISBN 978-83-02-11209-6.

BERNÁTOVÁ, R. 2011. Priroda a dieta predškolskeho veku. In: *Management a marketing trvalo udržateľného rozvoja z poľadu predprimárneho vzdelávania*. Red. M. Minova. Presov: Presovska univerzita v Presove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0468-1.

BUDNIAK, A. 2009. Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Kraków: „Impuls”. ISBN 978-83-7587-174-6.

ĆWIKLIŃSKI, A. 2014. O potrzebie edukacji ekologicznej i zdrowotnej słów kilka. In: *Edukacja jutra: Aspekty edukacji szkolnej*. Red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz. Sosnowiec: Wyższa Szkoła „Humanitas”. ISBN 978-83-61991-60-1.

DENEK, K. 1997. *Wycieczki szkolne we współczesnej szkole*. Poznań: Wyd. „Eruditus”. ISBN 978-83-232-2332-0.

FRĄTCZAK, E. a J. FRĄTCZAK. 1996. *Edukacja ekologiczna dzieci w wieku przedszkolnym*. Bydgoszcz: Kujawsko-Pomorskie Studium Edukacyjne. ISBN 83-905475-0-3.

FRĄTCZAK, E. a J. FRĄTCZAK. 1992. *Edukacja socjologiczna uczniów klas I-III szkoły podstawowej (poradnik dla nauczyciela)*. Bydgoszcz: WOM, 1992.

GABZDYŁ, J. 2012. „Cel” w terminologicznej konwencji prakseologii i dydaktyki ogólnej. In: *Oblicza edukacji*. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojasowi. Red. J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger. Sosnowiec: Wyższa Szkoła „Humanitas”. ISBN 978-83-61991-96-0.

GABZDYŁ, J. 2014. Cel a zadanie – kategorie ewaluacji kształcenia. In: *Edukacja jutra. Systemowe aspekty organizacji szkolnictwa w Polsce*. Red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz. Sosnowiec: Wyższa Szkoła „Humanitas”. ISBN 978-83-61991-83-0.

HULL, Z. 1998. Światopogląd ekologiczny. In: *„Biologia w Szkole”*. nr 5. ISSN 0137-8031-06.

KAMIŃSKA-JUCKIEWICZ, M. 2011. Zmiany programowe w edukacji przedszkolnej – tendencje i oczekiwania. In: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*.

kolna: badania, opinie, inspiracje. Red. M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak. ISBN 978-83-62015-37-5.

KLIM-KLIMASZEWSKA, A. 2009. *Edukacja przedszkolna w myśl wymagań nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego*. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny „Meritum”. nr 1. P-ISSN 1896-2521.

KORCZAK, E. 1996a. Edukacja środowiskowa w klasach 1-3 szkoły podstawowej. In: *Nasze środowisko – jak w nim żyć*. Podstawy teoretyczne edukacji ekologicznej uczniów klas 1-3 szkoły podstawowej. Red. J. Gzyl, W. Jarosz, E. Korczak, E. Kulka, Z. Nowińska. Katowice: Instytut Ekologii Terenów Przemysłowych, 1996a.

KORCZAK, E. 1996b. Psychopedagogiczne podstawy edukacji dzieci 7-10-letnich do odpowiedzialnego działania w środowisku oraz na rzecz ochrony środowiska. In: *Nasze środowisko – jak w nim żyć*. Podstawy teoretyczne edukacji ekologicznej uczniów klas 1-3 szkoły podstawowej. Red. J. Gzyl, W. Jarosz, E. Korczak, E. Kulka, Z. Nowińska. Katowice: Instytut Ekologii Terenów Przemysłowych, 1996b.

MIŇOVÁ, M. 2013. Environmentálna výchova z pohľadu učiteliek materských škôl. In: *Environmentálna udržateľnosť v predprimárnom vzdelávaní : zborník z vedecko-odbornej konferencie*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. s. 111-117. ISBN 978-80-555-0876-4.

MUCHACKA, I. B. 2013. Wychowanie przedszkolne w dzisiejszej Polsce. In: *Predprimarne vzdelavanie v kontente súčasnych zmien*. Red. M. Minova. Prešov: Presovska univerzita v Presove, Pedagogicka fakulta, 2013. ISBN 978-80-555-0998-3.

PYŁKA-GUTOWSKA, E. 2000. *Ekologia z ochroną środowiska. Przewodnik*. Warszawa: Wyd. „Oświata”, 2000. ISBN 83-85394-80-X.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. poz. 752) http://bip.men.gov.pl/images/stories/21_06.pdf

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r. poz. 977) http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=40&Itemid=60

RUDECKI, W. 1991. *Prawa i obowiązki obywatela w dziedzinie ochrony środowiska*. Katowice: Śląsk, 1991.

Struktury europejskich systemów edukacyjnych 2012/2013: diagramy. Komisja Europejska: Eurydice 2013, http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/Eurydice_Struktury_diagramy_2012_2013.pdf

TOKARSKA, E. a J. KOPAŁA. 2009. *Zanim będę uczniem. Program wychowania przedszkolnego*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska Sp. z o.o., 2009. ISBN 978-83-7635-060-8.

Wychowanie przedszkolne, <http://archiwum.men.gov.pl/index.php> (dostęp: 5.04.2014)

Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku (Dz. U. z 15.01.2009. Nr 4, poz. 17). Załącznik nr 1. *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*.

ZIOŁO, I. 2005. *Kompetencje pedagogiczne nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej do edukacji przyrodniczej*. Kraków: Wydawnictwo Oddziału PAN, 2005. ISBN 83-88549-16-2. ISSN 0079-340X.

Kontaktne údaje

dr Jolanta Gabzdyl

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu

Instytut Studiów Edukacyjnych

Polska

E-mail: jgabzdyl@wp.pl

ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PRE-PRIMARY EDUCATION

Gabriela Droppová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá termínmi, ktoré sú vysoko aktuálne v súvislosti s environmentálnou výchovou detí v materskej škole. Súčasťou príspevku sú návrhy využitia projektu a aktivít s environmentálnym zameraním a kognitívnym rozvojom osobnosti dieťaťa v edukačnom procese materskej školy.

Kľúčové slová

zem, slnko, voda, vzduch, živá a neživá príroda, projekt, environmentálna výchova, edukačné aktivity, predprimárne vzdelávanie

Resumé

Not only in kindergarten, but also in partnership with parents, we can realize educational activities focused on environmental education. Priority objectives of environmental education in pre-primary education are: the formation of the child's relationship to oneself, to nature, to the environment and to the preservation of life and culture for future generations. Will we meet the objectives of environmental education, if we have a positive attitude to everything we have overhead and underfoot.

Key words

educational activities, environmental education, the environment, preserve life on earth

Úvod

Ľudia odpradáva skúmali zem, po ktorej kráčali, rovnako ako oblohu a všetko, čo na nej videli. Dnešní astronómovia považujú pozorovanie vesmíru za najstaršiu vedu, ktorá fascinuje všetkých ľudí. Hoci sa nám zdá Zem obrovská, v slnečnej sústave a ostatnom vesmíre je iba malou, ale zato jedinečnou omrvinkou medzi vesmírnymi telesami. História vesmíru sa odhaduje na pätnásť miliárd rokov, avšak len pred necelými piatimi miliardami sa z oblaku vesmírneho prachu a plynov utvorili Zem, Slnko a zvyšné planéty slnečnej sústavy. Bol to začiatok nepretržitého procesu zmien, ktorého najúžasnejšou fázou bol zrod

života. Odvtedy sú predmetmi nášho obdivu a poézie purpurové západy slnka, buráčajúca sila oceánov, lesk zľadovatených štítov hôr a nepreberné množstvo rastlín a živočíchov. Doposiaľ nebola objavená nijaká planéta s takým množstvom vody a atmosféry bohatej na kyslík, akou je Zem. Zem je tretou najbližšou planétou k Slnku a zároveň prvou, ktorej môžeme bez ohľadu na budúcnosť, hovoriť materská planéta.

Atmosféra, pôda, rieky, pohoria, vietor, oceány, jaskyne, skaly, horniny a minerály, kovy, púšte, ľadovce a omnoho viac tvoria základný materiál, ktorý nás obklopuje a vďaka ktorému existujeme, aj keď sme ho sami nevytvorili. Hovoríme o neživej prírode. Veľmi podobný základ neživej hmoty sa nachádza aj na iných planétach našej slnečnej sústavy, ale nikdy na nerozvinul do takej miery, aby bol vyhovujúci pre život. Preto je naša planéta výnimočná, rovnako ako všetko živé na nej. Ide o malý kúsok vesmíru, po ktorom denne kráčame, ktorý **vedome ničíme a zároveň zachraňujeme** a ktorý nazývame domovom.

1. Zem, vzduch, voda, slnko

O záchrane našej krásnej planéty sa rozprávame s deťmi už v materskej škole. Napriek tomu ľudia ju vedome, či nevedome ničia a sme svedkami toho, že naše prostredie na zemi, naše ovzdušie, či voda sú čoraz viac znečisťované. Rozprávame sa o tom, pripravujeme deťom v školách edukačné aktivity, alebo projekty s environmentálnym zameraním a predsa sa správame nezodpovedne. Akoby sme mali čas, na všetky záchranné akcie, ktoré sa týkajú zeme, vody, či vzduchu. Urobme si exkurziu o tom najdôležitejšom, čo máme nad hlavou i pod nohami.

Atmosféra Zeme

Pre život na Zemi je nevyhnutná atmosféra, ktorá nám poskytuje kyslík na dýchanie. Bez plynného obalu by sme nemali vzduch na dýchanie, neexistoval by kolobeh vody ani cirkulácia ovzdušia. Nebolo by tu nič, čo by vyrovnávalo kolísanie teplôt. Boli by sme vystavení napospas nemilosrdnému slnečnému žiareniu. Platí to však aj naopak, bez života na Zemi by nebolo atmosféry v takom zložení, v akom ju poznáme dnes. Náš vzdušný obal vznikol až počas veľmi dlhého a pomalého procesu tvorby kyslíka zelenými rastlinami. Zemská atmosféra pôsobí ako skleník, prepúšťa slnečné lúče a čiastočne ich pohlcuje. Takže sa do vesmíru vracia len menšia časť pôvodnej energie. **Prirodzený skleníkový efekt** je výsledkom harmonického pôsobenia slnka a atmosféry. To má veľký význam pre zachovanie teplotných pomerov na Zemi. Podiel ľudí na skleníkovom efekte je markantný. Súčasný spôsob nášho života spočíva v spaľovaní fosílnych

palív ako: ropa, zemný plyn, uhlie a drevo. Následkom je zmena zloženia atmosféry, čo vedie k zvýšenému prenikaniu škodlivého žiarenia z vesmíru na zemský povrch, ale aj schopnosť atmosféry udržiavať prirodzenú tepelnú rovnováhu. Postupne sa zvyšuje teplota ovzdušia, vôd a erózia i rozširovanie púští. Nastáva **globálne otepľovanie**. Ak sa teplota na Zemi bude naďalej zvyšovať, budú sa roztápať ľadovce na póloch, vodná hladina stúpne a zmení sa celý vegetačný povrch Zeme.

Zmes plynov, ktoré potrebujeme na dýchanie, voláme **vzduch**. „Naše pľúca vdychujú kyslík a vydychujú oxid uhličitý. Zelené rastliny prijímajú oxid uhličitý a vylučujú kyslík. Týmto spôsobom je vzduch, ktorý dýchame neustále recyklovaný.“ (Burnie, D., 1995)

Zelenými pľúcami planéty sa nazývajú dažďové lesy a pralesy, ktoré dnes tvoria už len šesť percent povrchu Zeme. Stromy v nich sú vždy zelené, pretože rastú v oblastiach so stabilnou teplotou a vysokým množstvom zrážok. Ich rozloha sa každým dňom kvôli vyrubovaniu a znečisťovaniu stále znižuje. Listy všetkých stromov na svete prijímajú slnečné svetlo na premenu (fotosyntéza) oxidu uhličitého na kyslík. **Vzduch, ktorý dýchame, človek svojimi aktivitami narúša, zhoršuje a ničí.**

Voda

Sladká voda je závislá od slnečného tepla a zemskej príťažlivosti (gravitácii Zeme). Slnečným teplom sa z vôd oceánov a morí odparí určitá časť a v podobe vodnej pary stúpa pomocou vetrov do atmosféry. Neskôr sa táto para premení na dážď a naplní žriedla pitných podzemných vôd. Časť vody, ktorá dopadne na pevninu sa zleje do potôčikov a riek a tie sa po dlhej ceste vrátia späť do mora. Vo vysokohorských oblastiach, kde väčšina zrážok spadne vo forme snehu, sneh sa mení na ľad. Ľad sa môže časom roztopiť, alebo vrátiť späť do mora ako ľadová kryha. Čiže voda, ktorá sa nevrátila ihneď po spadnutí z oblakov, sa vracia do mora postupne.

Tak, ako potrebujeme k svojej každodennej existencii vzduch na dýchanie, potrebujeme aj vodu na pitie. Bez vody by všetko rastlinstvo a živočíšstvo vyhynulo a bez nich by sme nemohli existovať ani my. Slnko zohrieva vodu na povrchu Zeme a tá sa vyparuje. Vodná para stúpa do atmosféry a ochladzuje vzduch. Chladný vzduch sa kopí v oblakoch a po dosiahnutí určitého objemu opäť padá na zem v podobe vody, snehu alebo ľadu. Voda, ktorá padá z oblohy, naplňa jazerá, rieky, moria a oceány. Tento proces sa nazýva kolobeh vody. Voda na pitie musí prejsť dlhým a zložitým procesom čistenia. Najčastejšie sa odčerpáva z jazier, priehrad, riek a studní. Z nich sa potrubiami dostáva do zari-

adení na čistenie vody a až potom do našich domácností. **Vo vode život začínal a pravdepodobne život aj skončí.**

Slnko

Bez Slnka by život na Zemi nemohol existovať. Astronómovia sledujú Slnko ako životne dôležitý objekt, aby pochopili jeho činnosť, pri ktorej vzniká teplo a svetlo. Povrchová teplota Slnka je šesťtisíc stupňov. V blízkosti jeho jadra však teplota stúpa na štrnásť miliónov stupňov. Slnko svojím neustálym žiarením stráca svoju hmotnosť. Napriek tomu, že je Slnko už v polovici svojej životnej cesty, ešte stále má dostatok energie, aby vydržalo svietiť najmenej 5 miliárd rokov života. Slnko je fascinujúcim a zároveň nebezpečným objektom na pozorovanie. Nikdy sa doň nesmieme dívať cez ďalekohľad alebo voľným okom. Následkom by mohlo byť poškodenie zraku alebo trvalá slepota.

Naša planéta Zem obieha okolo Slnka raz za rok, čiže raz za 365 dní. Zem je súčasťou slnečnej sústavy. Ostatných sedem planét (Merkúr, Venuša, Mars, Jupiter, Saturn, Urán, Neptún) majú okolo seba vlastné mesiace. Zem má jednu obežnicu Mesiac. Naša Zem je v rozľahlom vesmíre iba drobnou, avšak jedinečnou planétou. Dodnes nebola objavená žiadna iná planéta s porovnateľným množstvom vody a atmosféry bohatej na kyslík. **Slnko** je slovo, ktoré často nevnímame, ale má hlboké opodstatnenie. Často hľadáme, riešime možnosti človeka súvisiace s prostredím, v ktorom žije, ale bez slnka to nejde. Neovplyvníme nič, čo má slnko vo svojej moci, lebo ho nemáme na dosah.

Človek sa stáva až nadmieru požívачný. Tam kde žije, svoje prostredie znečisťuje. Ničí prostredie dopravou (doprava sa stala najväčším znečisťovateľom životného prostredia), odpadmi, nadmierou plytvá vodou a potravinami, napriek tomu, že je hlad na celom svete. **Ochrana životného prostredia** alebo **environmentálna ochrana** sú (podľa zákona č. 17/1992 Zb.) *činnosti, ktorými sa predchádza znečisťovaniu alebo poškodzovaniu životného prostredia*, alebo sa toto znečisťovanie alebo poškodzovanie obmedzuje a odstraňuje. Zahŕňa ochranu jeho jednotlivých zložiek alebo konkrétnych ekosystémov a ich vzájomných väzieb, ale aj ochranu životného prostredia ako celku.

Ochrana životného prostredia sa delí na **všeobecnú ochranu prostredia** - ochranu ovzdušia, pôdy, vody a pod., špeciálnu ochranu **prírody** - ochrana významných častí prírody, napr. rastlín, živočíchov, chránených území a pod. a **ochranu kultúrnych pamiatok** - ochrana diel, ktoré majú historickú, kultúrnu a umeleckú hodnotu (<http://sk.wikipedia.org>).

Je len jedna cesta: nevzdať sa, ale sofistikovane žiť konzumný spôsob života. Mať výdobytky vedy, ale nemať zbytočnosti. Ochrana životného prostredia za-

hŕňa všetky aktivity človeka slúžiace na ochranu prírodných a umelých zložiek krajiny. Napriek tomu, problémy životného prostredia sú celosvetové.

2. Environmentálna výchova v predprimárnom vzdelávaní

Kľúčom k vývinu dieťaťa sú ľudské vzťahy. Preto princíp, v ktorom sa zdôrazňuje dôležitosť interakcie vnútorných psychických štruktúr osobnosti dieťaťa s vonkajším prostredím je reprezentované ľuďmi a predmetmi. Výchova dieťaťa je chápaná ako vzájomné pôsobenie medzi dieťaťom a vonkajším prostredím, zahrňujúca ostatných ľudí i vedenie samého seba. Nejde len o to odhadnúť, na akom stupni vývinu sa dieťa nachádza (Piagetové vývinové štádia so schémami, alebo Vygotského dôraz na dozrievajúce štruktúry), prispôbiť tomu obsah kurikula, ale pochopiť spôsob, ako celú situáciu vníma dieťa. Teórie o usporiadaní činností dieťaťa prispievajú k tomu, aby bol celkový kontext a štýl výučby účinný. Jeho špirálovité kurikulum – vedieť čo učiť a kedy učiť už nestačí. Treba vedieť **ako učiť**. Preto na základe týchto princípov Brunerová, T. (1996, str. 163) navrhuje, aby sa väčší dôraz kládol na partnerstvo a spoluprácu medzi dospelými a deťmi. To od dospelých vyžaduje lepšie pochopenie zákonitostí detského vývinu i väčší vnútorný pohľad na rôzne oblasti učenia sa, ku ktorým patrí aj **environmentálna** výchova.

Predstavujeme návrhy edukačných aktivít zameraných na environmentálnu výchovu v materskej škole:

Projekt: Vesmír

1. edukačná aktivita

Vek : 4-6 rokov

Oblasť/tematický celok: Perceptuálne - motorická / Vesmír

Téma: Nočná obloha

Cieľ: Vedieť viesť línie určeným smerom – horizontálne, vertikálne a diagonálne.

Úloha: Kresliť línie rôznymi smermi – vytvoriť z línií hviezdy.

Forma: Individuálna, skupinová

Výtvarná technika: Kombinovaná - kresba, maľba

Postup: Voskovým pastelom nakresliť na výkres hviezdy. Anilínovými farbami zamaľovať celý výkres.

2. edukačná aktivita

Vek : 4-6 rokov

Oblasť/tematický celok: Perceptuálne - motorická / Vesmír

Téma: Mesiac/Planéty

Cieľ: Vedieť umiestniť tvar na ploche.

Úloha: Vyplniť plochu zvolenými prvkami.

Forma: individuálna

Výtvarná technika: koláž

Postup: Nakresliť planétu. Trhať kúsky papiera z farebného časopisu, nalepiť ich do ohraničenej plochy. Zručnejšie deti môžu hotovú planétu vystrihnúť a zo vzniknutých planét zhotoviť vesmír.

3. edukačná aktivita

Vek : 5 – 6 rokov

Oblasť/tematický celok: Perceptuálne - motorická / Vesmír

Téma: Povrch mesiaca – planét.

Cieľ: Používať primeranú intenzitu tlaku.

Úloha: Odtláčať rozličné predmety do mäkkého podkladu.

Forma: individuálna

Výtvarná technika: relief

Postup: Natlačiť plastelínu na dno okrúhlej plastovej nádoby. Vtláčať do plastelíny rôzne šraubíky, gombíky, mušle. Zaliať sadrou, nechať stuhnúť. Opatrne dať dolu plastelínu. Povrch namaľovať farbou /nie je vhodná zelená/. Po zaschnutí farby hubkou na riad jemne obrúsiť povrch.

4. edukačná aktivita

Vek : 3-6 rokov

Oblasť/tematický celok: Perceptuálne - motorická / Vesmír

Téma: Planéty

Cieľ: Znázoňovať stopu hrubším grafickým materiálom.

Úloha: Vnímať štruktúru netradičného grafického materiálu, reagovať na hudbu.

Forma: Skupinová – individuálna

Výtvarná technika: Maľovanie so špongiou, drôtenkou, kefkou

Postup: Každé dieťa bude mať v oboch rukách buď špongiu, kefkou alebo drôtenku, ktoré bude namáčať v temperových farbách zriedených so škrobom. Na baliaci papier maľuje podľa hudby. Papierové tácky, ktoré majú vystrihnuté stredy, ukladajú na namaľovaný papier, hľadajú najkrajšiu planétu, nalepia a vystrihnú.

5. edukačná aktivita

Vek : 3 – 6 rokov

Oblasť/tematický celok: Perceptuálne - motorická / Vesmír

Téma: Slnko

Cieľ: Vedieť si zvoliť vhodnú polohu tela pri výtvarnej činnosti.

Úloha: Odtláčať farbu prstom / slamkou a vyplniť plochu.

Forma: individuálna

Výtvarná technika: Kombinovaná – maľovanie prstom/slamkou, koláž

Postup: Ceruzkou si nakresliť kruh, prstom / slamkou ktorej jeden koniec je upchatý kúskom moduritu/ namáčať do temperovej farby zriedenej so škrobom, odtláčať na nakreslenú plochu papiera. Vyplniť plochu a lúče slnka trhať z farebného papiera, ktoré potom nalepia.

6. edukačná aktivita

Vek : 4 – 6 rokov

Oblasť/tematický celok: Perceptuálne - motorická / Vesmír

Téma: Raketa

Cieľ: Vedieť správne uchopiť grafický materiál.

Úloha: Kresliť uvoľnenou rukou.

Forma: individuálna

Výtvarná technika: kresba

Postup: Obkresliť maketu rakety, vyfarbiť voskovým pastelom a vystrihnúť.

7. edukačná aktivita

Vek : 3 -6 rokov

Oblasť/tematický celok: Perceptuálne - motorická / Vesmír

Téma: Planéty

Cieľ: Posilniť svalstvo rúk, spresniť koordináciu zraku s pohybom ruky.

Úloha: Pokrčiť papier do požadovaného tvaru.

Forma: Individuálna

Výtvarná technika: muchlaž

Postup: Rôzne veľké a farebné krepevé papiere pokrčiť rukami do tvaru gule.

8. edukačná aktivita

Vek : 5 -6 rokov

Oblasť/tematický celok: Perceptuálne - motorická / Vesmír

Téma: Slnčná sústava

Cieľ: Vedieť umiestniť tvary na ploche papiera.

Úloha: Vytvoriť kompozíciu z prvkov.

Forma: individuálna

Výtvarná technika: Kombinovaná – maľovanie, lepenie, koláž

Postup: Na veľký baliaci papier deti nalepili do stredu slnko, ktoré si urobili v aktivite č.7. Štetcom maľovali okolo slnka „obežné dráhy“ pre ďalšie planéty ktoré si tiež pripravili v predchádzajúcej aktivite. Po namaľovaní nalepili ostatné planéty na „obežné dráhy“. Na papier nalepili aj raketu, ktorú si zhotovili v aktivite č. 6. Na dotvorenie mohli ešte použiť vystrihnuté hviezdy, farebný papier z ktorého zhotovili rôzne meteority, satelity. Záviselo to od záujmu a fantázie dieťaťa (obr. č. 1.- 7).



Obrázok 1 Farebné rakety



Obrázok 2 Aktivity s papierom



Obrázok 3 Obežné dráhy



Obrázok 4 Obežné dráhy



Obrázok 5 Rakety, vesmírne telesá
a lietajúce taniere

Obrázok 6 Lepenie vesmírnych telies



Obrázok 7 Hotové výtvarné práce detí
materskej školy na tému: Vesmír

Autorka: Adriana Fialová Materská škola Cintorínska 35 Topoľčianky

Projekt: „Vesmír“ je realizovaný zo vzdelávania učiteliek materských škôl
v programe: „Rozvoj grafomotoriky pomocou výtvarných aktivít“;

lektor vzdelávania: PaedDr. Gabriela Droppová, PhD. (autorka príspevku).

Hádanky:

Jemný je a drobulinký, môžeš si ho presýpať.

Deti z neho formičkami robia tortu, tunel, hrad. / **piesok**/

Nevidíš ho, nepočuješ, a ani ho necítiť.

Všetko živé jeho dýcha, bez neho sa nedá žiť. / **vzduch**/

Aj ona nám život dáva. Pije ju kvet, človek krava.

V mori slaná, v rieke sladká, kto je táto kamarátka? / **voda**/

Po nej človek denne chodí, vyrastú z nej kvety, stromy.

Výživou ich zásobuje, ľudom, kvetom, mamičkou je. / **Zem**/

Malé sme a okrúhlučké, veľké ako bralá

Tvrde svaly, tvrdé srdce má.....? aj? / **kameň, skala**/

Vonku mrzne, zima chladí, hovoríš si : „Nech!“

Aspoň mraky pošlú na zem bielučičký.....? /sneh/

<http://najmama.aktuality.sk/aktivity/hadanky/>

Edukačné aktivity: ŽIVÁ A NEŽIVÁ PRÍRODA

1. Čo žije a čo nežije v prírode

Edukačná úloha: Pomenovať a opísať na základe zrkovného vnímania živú a neživú prírodu.

Rozlíšiť zložky živej a neživej prírody a vytvoriť pojmovú mapu.

Postup: deti vystrihnú obrázky živej a neživej prírody a vytvoria pojmovú – obrázkovú mapu.

2. Háďaj, čo mám v ruke?

Edukačná úloha: Pomenovať a triediť predmety podľa hmatu, bez použitia zraku.

Postup: deti podľa hmatu určujú, čo držia v ruke pod dekou – kameň, zem, piesok, konáriky, kvety, trávu, ruku kamaráta...

3. Jedna kvapka vody

Edukačná úloha: pochopiť nenahraditeľný význam vody z hľadiska zachovania života na Zemi.

Postup: deti urobia pokus, do misiek s navlhčenou vatou zasejú žeruchu. Jednu miskú dajú na okno, jednu do tmavej miestnosti, do jednej nedajú vodu, atď.

Na záver po niekoľkých dňoch vyhodnotia pokus a žeruchu si dajú na maslový chlieb.

4. Kamienky a gaštany

Edukačná úloha: pohotovo pridávať a odoberať predmety a určovať množstvo.

Postup: deti podľa pokynov vytvárajú kopy z kamienkov alebo gaštanov, zvyšujú alebo znižujú počet.

5. Kamenné mozaiky

Edukačná úloha: Vytvoriť súbory podľa farby.

Postup: nazbierané okruhliaky deti umyjú, očistia a vymaľujú temperovými farbami z oboch strán. Uschnuté natrieme bezfarebným lakom. Po uschnutí ich vytriedia do farebných vrecúšok a využijú ich pri tvorbe mozaiky (slnko, kvet, strom, živočích...).

6. Liečivá sila kameňov

Edukačná úloha: Plynuť vykonávať chôdzu na boso.

Postup: deti chodia po okrúhlych kameňoch v škatuliach alebo vysypaných na koberci. Je to nepríjemné, ale zdravé, lebo nám kamene masírujú chodidlá.

Projekt: „Živá a neživá príroda s využitím digitálnych technológií“

Nijaký živý organizmus na Zemi nemôže žiť úplne izolovane. Všetky živé organizmy sú navzájom prepojené. Rastliny čerpajú životnú energiu zo slnka, živočích sa živia rastlinami a niektoré aj inými živočíchmi.

Práve tému živej a neživej prírody sme vybrali, k oboznamovaniu a aktívnemu využívaniu pri experimentovaní a pokusoch s prírodninami (pieskom, vodou, zeminou a kameňom) a hmyzom v školskej záhrade.

Tvoriť a umelecky stvárňovať prírodniny maľovaním a lepením.

Technicky sa zdokonaľiť v ovládaní kresliaceho programu RNA, v ovládaní kamery, fotoaparátu, digitálneho mikroskopu, mikrofónu a programovateľnej hračky Bee Bot, využiť konferenčný hovor v spojení na skype s kamarátmi a deťmi z inej materskej školy.

Na úvod budú deti oboznámené s témou dňa a motivované hľadaním „pokladu“. Rozdelenie do skupín bude realizované podľa náhodného výberu detí a farebného označenia.

Frontálna aktivita:

Motivačný rozhovor:

Hľadanie pokladu - orientácia v priestore

- podľa šípok rozmiestnených na zemi - kamene,
- na základe zvukového signálu - detektor kovov - piesok,
- podľa hádanky - fotografia skrytého predmetu - Bee Bot,
- podľa nákresu/plánu - krokovanie - zemina,
- podľa značenia z prírodnín - mikroskopy a lupy

Využitie pomôcky: papierové šípky, detektor kovov, fotky skrytého predmetu, plán/nákres, škatule, prírodný materiál (kamene, piesok, zemina).

Skupinové činnosti:

1. Kamene

Cieľ: Využiť plochý kameň na vytvorenie dekoratívneho predmetu servítkovou technikou alebo maľovaním.

Pomôcky: kamene, servítky, nožnice, lepidlo, temperové farby, štetce, handričky.

2. Piesok

Cieľ: Experimentovať s vlastnosťami piesku tvorením obrázkov z piesku a hádankami zo stôp v piesku

Pomôcky: farebný piesok, lepiaci papier, formičky a iné predmety, piesok.

3. Zemina/voda

Cieľ: Poznatky o potrebách rastlín pre život využiť pri sadení kvetov do skalky.

Pomôcky: zemina, detské záhradné náradie, voda, krhlička, rastlinky - skalničky.

4. Ako rastie fazuľka

Cieľ: Využiť pri pozorovaní rastu fazule mikroskop a zdokumentovať rast graficky.

Pomôcky: sklenené poháre, fazuľa, farbičky, papiere - postupnosť rastu.

5. Kto žije v školskej záhrade

Cieľ: Nájsť a pozorovať digitálnym mikroskopom hmyz zo školskej záhrady, odfoťiť ho mikroskopom, porovnať fotografiu vytvorenú fotoaparátom.

Pomôcky: notebook, sklenené misky, mikroskop.

6. Hľadáme kamarátku včielke

Cieľ: programovať Bee Bot - priradením čísla k počtu bodiek na krídlach lienky.

Pomôcky: Bee Bot, obrázky lienok s rôznym počtom bodiek, kartičky s číslami

Individuálne činnosti:

7. Čo sa mi najviac páčilo - natáčanie s kamerou/fotenie

Cieľ: zachytiť neopakovateľné chvíle a okamihy z aktivít a tým zdokonaľovať techniku natáčania videa a prehrávanie

Pomôcky: detská kamera/fotoaparát.

8. Interview

Cieľ: Verbálne opísať technický postup pri tvorivých aktivitách s využitím mikrofónu

Pomôcky: mikrofón

Frontálne aktivity:

9. Prezentovanie fotografií, konferenčný rozhovor cez skype - rozhovor - záver.

Ďalšie edukačné aktivity:

Človek je súčasťou prírody. Deti by ju mali vnímať všetkými zmyslami, učiť sa súvislosti, v prírode poznávať objavovaním, experimentovaním a pokusmi. Len tak ich pripravíme pre život, kedy si dokážu prírodu vážiť, pristupovať k nej s obdivom, ale aj rešpektom.

Deťom chceme odovzdať formou zážitkového učenia poznatky, ktoré ich obohatia nielen o nové zážitky, ale aj nové súvislosti.

Tematický okruh: Ja som

Vzdelávacia oblasť: Sociálno-emocionálna oblasť

Obsahový štandard: Pasívna a aktívna slovná zásoba. Tvorivosť v rečovom prejave.

Výkonový štandard: Rozširovať pasívnu a aktívnu slovnú zásobu.

Výchovno- vzdelávací cieľ: Rozširovať aktívnu slovnú zásobu pri vlastnom tvorivom pomenovaní originálnych riešení zadaného problému: napr.: Čo by sa stalo, keby sme nemali stromy? Čo by sa stalo, keby sme nemali vodu? Čo by sa stalo, keby sme nemali slnko?... (Droppová, G.: 2012)

1. Názov edukačnej hry: Kozmická loď

Deti rozdelíme na dve skupiny. Jedna skupina výtvarne tvorí postavičky mimozemšťanov a druhá skupina tvorí kozmickú loď. Na záver vytvoríme spoločnú prácu, kde deti budú vytvárať koláž kozmickej lode s mimozemšťanmi. Prostredie/vesmír výtvarne dotvoríme. Dôležité je, aby deti mali dostatok výtvarného materiálu.

2. Názov edukačnej hry: Planéta a odpad

Edukačná úloha: viesť deti k ochrane a starostlivosti o životné prostredie

Pomôcky: kontajnery s označením: plast, papier, sklo,

Edukačná činnosť: Kontajnery označíme symbolmi (plast, papier, sklo). Deťom vysvetlíme triedenie odpadu a oboznámime ich s kontajnermi. Na školskom dvore umiestnime kontajnery. V okolí materskej školy hľadáme odpad a nosíme ho do kontajnerov. Vedeť deti k triedeniu odpadu a čistote prostredia, v ktorom sa budeme hrať.

3. Názov edukačnej hry: Kam nás mapa zavedie

Edukačná úloha: Vytvoriť mapu prírodného prostredia, najbližšieho lesa, pozorovať krásu prírody.

Pomôcky: Papier, prírodniny, obrázky

Edukačná činnosť: Učiteľka pripraví na baliacom papieri jednoduchú mapu blízkeho okolia materskej školy. Deti hľadajú a snažia sa do mapy doplniť všetko, čo v mape chýba a je pre toto miesto charakteristické. Mapu obohacujú lepením prírodnín, obrázkov z blízkeho prostredia podľa vlastného pozorovania.

ZÁVER

Jedným z najfascinujúcejších predstavení v našej existencii je to, čo máme priamo nad hlavou. Stačí sa len v noci zadívať a vychutnať si veľkolepé pulzujúce divadlo, v ktorom sa neustále niečo rodí, vybuchuje, prelietava, krúti, vzniká, formuje a zaniká. Pohľad na chladný biely Mesiak a diamantovo žiariace hviezdy dokáže posúvať naše chápanie a vnímanie seba najmenej o jednu pomyselnú hranicu ďalej, nad naše každodenné starosti. Pretože my sami sme súčasťou tohto veľkolepého, neustále sa meniaceho kolobehu zrodenia, existencie a zániku. My a všetko, čo nás obklopuje sme súčasťou vesmíru. Preto chráňme si to, čo nás obklopuje, obohacuje, teší a prináša radosť do života. Aj to, čo máme pod nohami. Odovzdajme posolstvo environmentálnej výchovy aj našim najmenším. Nech aj generácie, ktoré prídu po nás vychutnajú si čisté potôčky, zelené stromy, farebné kvety, svieži vzduch, živé zvieratá a čisté prostredie, v ktorom bude radosť žiť.

Literatúra

- ATKINSON, R. et al. 2003. *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.
- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teórie vzdelávani*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-216-5.
- BEAZLEY, M. 1988. *Anatómia Zeme*. Praha: Mladé letá: ISBN 066-127-88.
- BRUCEOVÁ, T. 1996. *Předškolní výchova*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-068-5.
- BURNIE, D. 1991. *Rastliny*. Martin: Vydavateľstvo Tatran, vytlačila tlačiareň Neografia Martin. ISBN 80-222-0299-1.
- BURNIE, D. 1995. *Malá encyklopédia prírody*. Bratislava: Slovenské vydanie Talentum spol. sr. o. ISBN 80-88979-06-4.
- DROPOVÁ, G. 2012. Nová planéta. In: *Kafomet pre materské školy*. Stařeč: INFRA Slovakia, s.r.o., 2012. 14. Aktualizácia. PKT-024.1. ISSN 1803-5175.
- DROPOVÁ, G. 2011. Precvičovanie motoriky detí riekankami, piesňami a hrami. In: *Kafomet pre materské školy*. Stařeč: INFRA Slovakia, s.r.o., 2011. 12. aktualizácia. POH-031.5. ISSN 1803-5175.
- DROPOVÁ, G. 2012. Zahrajme sa spolu vonku. In: *Kafomet pre materské školy*. Stařeč: INFRA Slovakia, s.r.o., 2012. 14. Aktualizácia. POH-034.2 ISSN 1803-5175.
- DROPOVÁ, G. 2014. *Pohyb prosím!* Bratislava: MPC.

<http://www.mat.iedu.sk/DTLN.MPC001.Internet/MPC001/VzdelavacieMaterialy>. ISBN 978-80-8052-529-3.

DROPOVÁ, G. 2014. Příprava na školu začíná již v předškolním věku. In: *Mesačník: Poradce ředitelky mateřské školy*. Praha: FORUM, s.r.o. Ročník III. Číslo 5. Leden 2014. MK ČR E 20298. ISSN 1804-9745.

DROPOVÁ, G. 2014. Kompetencie učiteľa materskej školy v súvislostiach. In: *Kvalitné vzdelávanie – vízia moderného učiteľa*. Vedecký zborník z konferencie: Štúrovo 15.-16. Novembra 2013. Zborník: Dostupné na stránke: www.mat.iedu.sk. ISBN 978-80-8052-683-2.

KIKUŠOVÁ, S. a D. KOSTRUB. 2011. Hra a jej edukačné využitie na rozvíjanie kompetencií z perspektívy sociálneho konštruktivismu. In: *Hra v predprimárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. s. 248-257. ISBN 978-80-555-0467-4.

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

HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2012. *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava. ISBN 978-80-8052341-1.

KIKUŠOVÁ, S. 2012. Didaktické ovplyvňovanie rozvíjania kompetencií detí vo výučbe v materskej škole. In: *Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. s. 100-109. ISBN 978-80-555-0703-3.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. a B. PUPALA. eds. 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.

KOSTRUB, D., D. LACKOVÁ a M. VALÁŠKOVÁ. 2011. Rozvíjanie gramotnosti hrou s využitím digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní. In: *Hra v predprimárnej edukácii*. Prešov: PdF PU, s. 286-303. ISBN 978-80-555-0467-4.

KOŽUCHOVÁ, M. 2003. *Obsahová dimenzia technickej výchovy so zameraním na predškolskú a elementárnu edukáciu*. Bratislava: UK, 2003. ISBN 80-223-1747-0.

MIŇOVÁ, M. ed. 2012. *Trvalo udržateľný rozvoj ako možný liek na environmentálne problémy ľudstva optikou detí predškolského veku*. Zborník z vedecko – odbornej konferencie. Prešov 2012. ISBN 978-80-555-0704-0.

SEKO, L. 2009. *Za zeleným svetom kontinentov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-552-79.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-969407-5-2.

ŠTORCH, D. a S. MIHULKA. 2000. Úvod do *současné ekologie*. Vydavateľstvo Portál Praha. ISBN 80-7178-462-1.

UVÁČKOVÁ, I., D. VALACHOVÁ, K. GUZIOVÁ, M. KRÁLIKOVÁ, E. MUJKOŠOVÁ, J. MARTINOVIČOVÁ, O. FILÁKOVÁ a J. KIMLIČKOVÁ. 2011. Prierezové témy. In: *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-968777-3-7.

WEGWEISER DURCH DIE NATUR, READER'S DIGEST DAS BESTE: 2000. Stuttgart Bratislava: 2000. ISBN 80-88983-03-7

WIEGEROVÁ, A. 2003. Prírodovedná gramotnosť a jej dosah na prírodovedné vzdelávanie v kurikule 1. Stupňa ZŠ na Slovensku. In: *Sociální a kulturnísouvislosti výchovy avzdelávani*.

ZMORAY, I. a V. PODHRADSKÝ a kol. 1982. *Zaujímavosti slovenskej prírody*. Martin: Vydavateľstvo Osveta, n.p. ISBN 70-042-82.

ŽOLDOVSKÁ, K. 2006. *Východiská primárneho prírodovedného vzdelávania*. Bratislava: Veda a Typi Universitalis Tyrnoiensi.

Iné zdroje:

http://sk.wikipedia.org/wiki/Ochrana_%C5%BEivotn%C3%A9ho_prostredia

<http://najmama.aktuality.sk/aktivity/hadanky/>

Kontaktné údaje

PaedDr. Gabriela Droppová, PhD.

Univerzita Komenského Bratislava

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogických vied a štúdií

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Račianska 59

813 34 Bratislava

Slovenská republika

E-mail: droppova@fedu.uniba.sk

PODPORA KVALITY PREDŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA CEZ VÝTVARNÉ A PRÍRODOVEDNÉ EXPERIMENTY

THE SUPPORT OF QUALITY IN PRE-PRIMARY EDUCATION THROUGH ART VISUAL AND NATURAL SCIENCE EXPERI- MENTS

Monika Szimethová – Jana Majerčíková

Abstrakt

V príspevku sa pozornosť venuje možnostiam, akými sa podporuje a rozvíja kvalita predškolského vzdelávania. Pre deti predškolského veku je prirodzené získavať nové poznatky prostredníctvom zážitkového a skúsenostného učenia. Výtvarné a prírodovedné experimenty (či experimentovanie) otvárajú pedagógom a deťom predškolského veku pomyselné dvere, cez ktoré sa môžu vzájomne (seba)vyjadrovať. Vďaka experimentom a experimentovaniu sa u detí môže rozvíjať trvalo udržateľný rozvoj.

Kľúčové slová

prírodovedný experiment, výtvarný experiment, dieťa predškolského veku, predškolské vzdelávanie

Resumé

This paper deals with the options of support and development of quality pre-primary education. For pre-school children is naturally obtain new knowledges through experimental and experience education. The art visual and natural science experiments (experimentation) are opening a imaginary doors to teachers and pre-school children. In this manner they can each other to (self)express. Thanks for experiments and experimentation can develop the sustainable development in pre-school children.

Key words

natural science experiment, art visual experiment, pre-school children, pre-primary education

Trvalo udržateľný rozvoj (ďalej len TUR) ponímame ako existujúcu sociálne, ekonomicky a environmentálne koncipovanú **stratégiu** vytvorenú pre podporu a udržanie života na Zemi a pre udržanie vhodných podmienok potrebných pre budúce generácie. V posledných rokoch sa prvky stratégie čoraz viac vnárajú nielen do kurikulumných dokumentov vzdelávania na rôznych stupňoch škôl, ale

žiada sa, aby sa premietala aj do edukačnej reality. Cieľom TUR-u je už vyše dvadsať rokov naučiť nastupujúce generácie myslieť nielen na seba a uspokojovanie vlastných potrieb, ale v prvom rade uvažovať nad podporou udržateľného, adekvátneho a plnohodnotného života na Zemi.

Sme toho názoru, aby sa so vzdelávaním a výchovou detí začalo už od ich útleho veku, pretože to považujeme za nevyhnutné a potrebné. V súčasnosti sa stále považuje predškolské vzdelávanie za jednu z možností inštitucionalizovaného vzdelávania. V Českej republike nie je povinné¹, aj napriek tomu sa prvky koncepcie TUR-u odrážajú aj v kurikulárnych dokumentoch, s ktorými učitelia materských škôl pracujú a sú s nimi v temer v dennom kontakte. Pedagógovia predškolských zariadení tvoria dôležitú súčasť predškolského vzdelávania, pretože sú schopní a majú možnosť vytvárať kvalitné a podporné vzdelávanie detí, ktoré predstavujú naše budúce generácie.

Jednou z dôležitých úloh v predškolskom období zohráva práve **komunikácia**. Dieťa v tomto vývinovom štádiu je schopné vypovedať okolitému svetu nielen svoje pocity ale i doposiaľ nadobudnuté poznatky či skúsenosti. Keď sa povie slovo komunikácia, mnohým v prvom rade prejde myslou klasické rozdelenie na verbálnu a neverbálnu. Významnou v tomto období života detí je okrem uvedeného aj extrasenzoriálna čiže mimozmyslová komunikácia (Vybíral, 2009), a taktiež aj vizuálna komunikácia (Guillaume, 2013), ktorá je ukrytá vo výtvarnej tvorbe či vo výtvarnom prejave všetkých detí.

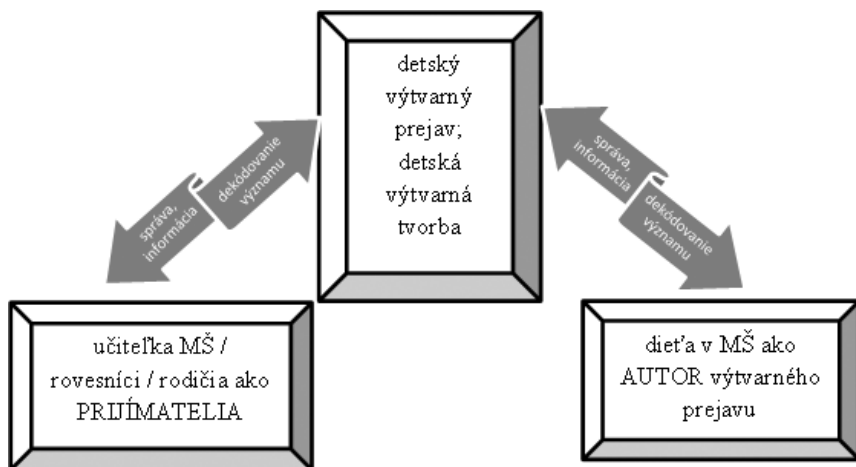
V útlom veku je dieťa v bezprostrednom kontakte s materinským jazykom. Vďaka nemu sa rozvíja jeho osobnosť, ale aj interakcia s okolitým svetom. Bez komunikácie by sa život v materskej škole dal ťažko predstaviť, nebudaj aj zrealizovať každodennú edukačnú činnosť. Učitelia materských škôl majú možnosť proces výchovy a vzdelávania detí plnohodnotne rozvíjať a prispievať tak ku kvalitnému vývinu a rozvoju osobnosti detí.

Jedným z dôležitých spôsobov, ako si dieťa osvojí poznatky a bude ich vedieť ďalej využívať, je podľa nás využívanie **zážitkového a skúsenostného učenia**. Dieťa samé sa stáva aktérom a nadobúdateľom priamych, vlastných skúseností v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu. Zážitok a skúsenosť u detí podporujú a vytvárajú motivačnú stránku ďalšieho procesu učenia sa a objavovania. Dalova pyramída učenia sa odzrkadľuje a vyzdvihuje aktívny prístup v učení sa. Z nej je známe, že ľudia si najviac zapamätajú z toho, čo robia (až 90%), najmenej z toho, čo čítajú (10%), počujú (20%) a vidia (30%) (Berger, Fuchs, 2009).

¹ Platný školský zákon, č. 561/2004 Sb. s platnými novelami zákona v Českej republike hovorí o tom, že dieťa predškolského veku môže nastúpiť do základnej školy bez toho, aby pred tým navštevovalo materskú školu. V súčasnosti nie je v Českej republike predškolské vzdelávanie povinné.

Na základe toho, je potrebné, aby sa kvalita predškolského vzdelávania zvyšovala činnosťami, kde sa deti môžu viac angažovať samé. V materskej škole je možné využiť zážitkové a skúsenostné učenie sa v rámci výtvarnej výchovy a prirodovedného poznávania.

V predškolskom vzdelávaní môžeme vizuálnu komunikáciu považovať za dominujúcu práve vo výtvarnej výchove, nakoľko vytvára priestor vlastného angažovania sa detí do edukačného procesu. **Vizuálna** komunikácia je špecifický druh komunikácie s vlastnými charakterovými črtami. V porovnaní s verbálnou sa posudzuje ako tajomná. Ako uvádza Guillaume (2013) v mnohých prípadoch je potrebné jej obsah dekódovať, pretože je nejasný, zašifrovaný a to bez rozdielu, či ide o detský výtvarný prejav alebo umelecké dielo od významného či známeho umelca.



Obrázok 1 Komunikačný transfer vo výtvarnom prejave detí v predškolskom vzdelávaní

Vo výtvarnej tvorbe v predškolskom vzdelávaní má komunikácia nezastupiteľné miesto (obrázok 1). Proces komunikácie o výtvarnom umení (v našom prípade o detskom výtvarnom prejave, detskej výtvarnej tvorbe) sa vyskytuje aj v materskej škole. Autor výtvarného prejavu (dieťa) vlastným spôsobom vyjadruje konkrétnu informáciu, ktorú sa snaží prijímateľ identifikovať. Významné je, aby sa v komunikačnom procese, ak to je možné zo strany dieťaťa, aj verbalizovali jeho myšlienky a vytvoril sa tzv. jednotný obraz o danom výtvore.

Výtvarné umenie v podobe detského výtvarného prejavu je možné považovať za reč dieťaťa, ktorá plní niekoľko dôležitých úloh:

- a) môžeme ju považovať za hru či zábava;
- b) taktiež je možné výtvarnú tvorbu považovať za prostriedok komunikácie, kedy dieťa prostredníctvom výtvarného prejavu komunikuje s okolitým svetom cez zanechávajúcu vlastnú stopu (tzv. písmo dieťaťa);
- c) dieťa v uvedenom období chce a preukazuje získané poznatky ostatným ľuďom (rovesníkom i dospelým), poukazuje na svoju doposiaľ dosiahnutú vedomostnú úroveň; ako uvádza aj Bečvářová (2014) dieťa chce ostatným ukázať to, čo vie, nesnaží sa zachytiť to, čo vidí.

V predškolskom vzdelávaní je možné edukačnú realitu uchopiť spôsobom, aby sa rozvíjala a podporovala stratégia TUR-u v rámci výtvarnej výchovy a prírodovedného poznávania.

Výtvarný proces realizovaný v materských školách ako inštitúciách má integrovaný charakter. Detský výtvarný prejav sa v období predškolského vzdelávania ocitá v niekoľkých vývinových štádiách. Vývoj výtvarnej tvorby detí je nepretržitý a jedinečný. Bečvářová (2014) tvrdí, že dieťa začína experimentovať v uvedenom období a preukazuje pocit radosti zo vznikajúcej stopy.

Dôležitý je už spomínaný zážitok detí, ktorý nadobudnú v edukačnom procese. V prvom rade by mal pedagóg nechať otvorený priestor deťom pre ich praktickú činnosť, kde by sa oboznamovali s rôznymi druhmi techník prípadne materiálom. Existuje niekoľko zaujímavých výtvarných techník vhodných pre deti predškolského veku, prostredníctvom ktorých sa ocitnú v bezprostrednom kontakte s prírodou a budú si k nej vytvárať vzťah, prípadne sa naučia vážiť si ju či tešiť sa z nej. V predškolskom vzdelávaní máme niekoľko možností, ako proces realizovať. Môže to byť prostredníctvom:

- netradičných výtvarných techník ako napríklad land art či body art;
- výtvarných projektov, výtvarné hry;
- **výtvarných experimentov** či výtvarného **experimentovaniu**,...

Dieťa predškolského veku má možnosť sa okrem iného aj výtvarne (seba) vyjadrovať. Pedagóg môže vytvoriť podmienky (priestorové, materiálne a technické) k tomu, aby s deťmi v predškolskom zariadení spoločne experimentoval (napríklad s farbami), prípadne realizoval výtvarný experiment. Ak je zvolený vhodný výtvarný experiment (obrázok 2 - 3), je potrebné, aby sa dodržali všetky náležité postupy experimentu a neskĺzlo „iba“ k experimen-

tovaniu, čiže k procesu skúšania niečoho nového (obrázok 4). Je potrebné, aby pedagóg vhodnými otázkami podnietil deti k tvorbe tzv. detských hypotéz, ktoré podporujú u detí nielen kritické myslenie ale aj rozvíjajú tvorivosť a predstavivosť o danom jave.

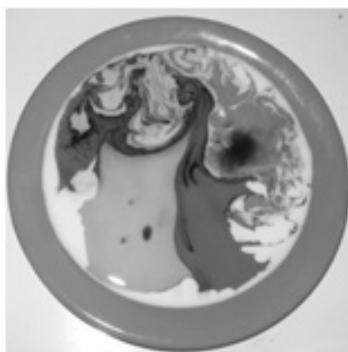
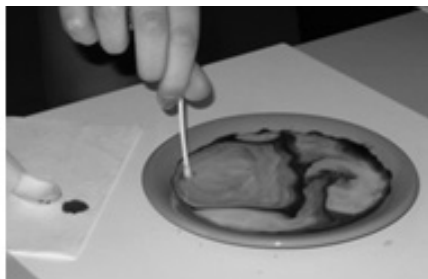
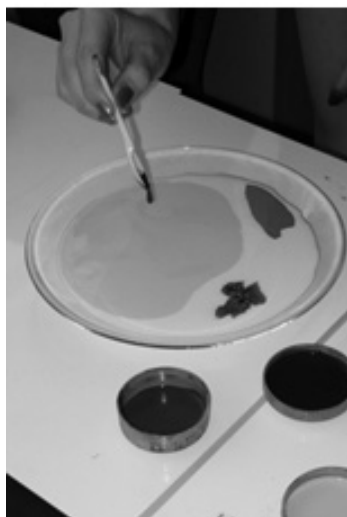


Obrázok 2 Ukážka výtvarného experimentu s umelým zafarbením bieleho kvetu (prírodovedno-výtvarného experimentu) realizovaného s deťmi predškolského veku (zrealizovala Šimčíková v rámci svojej bakalárskej práce).

Kľúčová otázka v prírodovedno-výtvarnom experimente realizovanom s deťmi predškolského veku znela: Prečo sa biely kvet zafarbí? Experiment bol koncipovaný tak, že bol plný podnetných otázok a ľahko realizovateľný práve deťmi. Deti pod vedením študentky tvorili vlastné hypotézy vyplývajúce z ich doposiaľ získaných vedomostí a poznatkov o miešaní farieb a o rastlinách. Pre zaujímavosť uvádzame niektoré výpovede detí, ktoré sa pokúšali vysvetliť, čo sa stane s rastlinou, ktorá je ponorená v zafarbenej vode: „Uschne, pretože ta farva ucpe tu kytičku.“ „Uvadne, pretože není zasazená.“ „Bude barevná, ne taková škaredá bílá.“ (Šimčíková, 2014, s. 46). Následne sa deti pokúšali vysvetliť, prečo sa rastliny zafarbili. Bolo zaujímavé pozorovať či sa ich hypotézy naplnili a ako sa snažili opätovne experiment zrealizovať, len aby sa overil ich predpoklad.

Pri tejto ukážke experimentu bolo zrejmé, že deti majú poznatky z prírodovednej oblasti a pri osobnom rozhovore s deťmi sa potvrdil aj vzťah k prírode, k rastlinám. Môžeme konštatovať, že prvky TUR-u sa vyskytovali aj pri tejto aktivite, ktorá bola pre deti záživná, inšpirujúca a podnetná. Ak má dieťa chuť

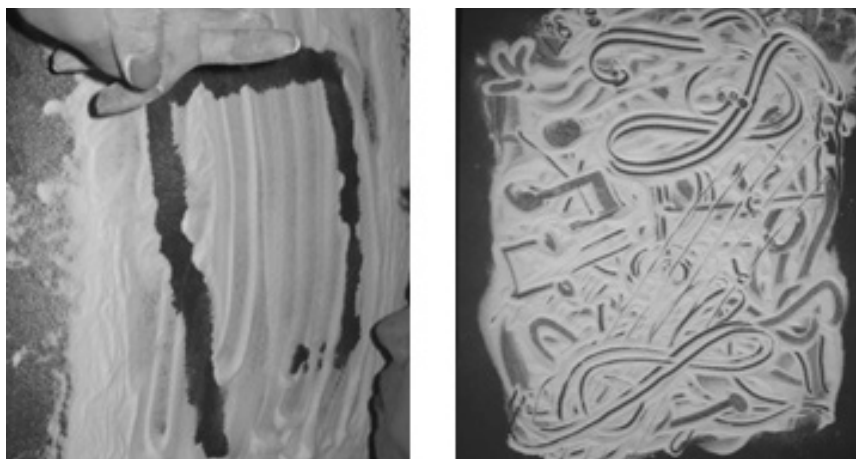
aktivitu realizovať systematicky a opakovane s cieľom získať rovnaký výsledok, vieme, že sme u neho vzbudili záujem o experiment. Je potrebné ho však ďalej povzbudzovať a motivovať.



Obrázok 3 Ukážka výtvarného experimentu s tzv. mliečnymi farbami realizované-ho so študentmi odboru učiteľstvo pre materské školy v rámci výučby predmetu *Výtvarná komunikácia*

Študenti v rámci výučby predmetu *Výtvarná komunikácia* (obrázok 3) si samostatne vyskúšali zrealizovať výtvarný experiment pod vedením vysokoškolského pedagóga. Kľúčovou otázkou bolo: Prečo farby v mlieku tancujú, menia svoj tvar a farbu? Študenti zo začiatku koncipovali vlastné hypotézy, kedy svoje výpovede podriadili aj pomôckam, ktoré videli na stole a skúsenostiam či poznatkom, ktoré získali z hodín chémie a fyziky na nižších stupňoch škôl. Študenti sa následne ponorili do experimentu a experimentovali s ďalšími farbami, vytvárali si zaujímavé obrazce. Mnohí sa ocitli a skĺzli do stavu *flowing*², kedy neboli schopní vnímať nič iné, iba tzv. farebné čarovanie.

² Viac o fenoméne *flowing* v súvislosti s výtvarným experimentovaním rozpracovala Tuřáková, 2011.



Obrázok 4 Ukážka výtvarného experimentovania s technikou kreslenie do múky realizovaného so študentmi odboru učiteľstvo pre materské školy v rámci výučby predmetu *Výtvarná komunikace*

Výtvarné experimentovanie predstavuje skúšanie nových materiálov, pomôcok či techník. Študenti na výučbe predmetu *Výtvarná komunikace* (obrázok 4) si vyskúšali pre nich novú techniku kreslenia do múky. Väčšina si zvolila ruky ako prostriedok, ktorými sa sebavyjadrovali, niektorí zvolili alternatívny spôsob – fúkanie do múky. Spomínaná technika mala pre študentov relaxačné účinky (rovnako má aj pre deti predškolského veku).

V predškolskom veku v rámci výchovno-vzdelávacej činnosti je možné využívať rôzne techniky, avšak je potrebné myslieť v prvom rade na ich bezpečnosť a vyberať také činnosti, ktoré budú pre deti zaujímavé, rozvíjajúce ich tvorivosť, zvedavosť, podporujúce odvahu i bádateľské cítenie. Je dôležité, aby sa experiment v predškolskom období stal procesom tvorivým, hrovým či zábavným. Úlohou pedagógov je, aby sa (seba)vyjadrovanie sa detí bolo nenásilné, a aby sa nehodnotilo spôsobom, či je niečo dobré alebo zlé, pekné alebo škaredé.



Obrázok 5 Pojmový komiks zameraný na porovnávanie hmotnosti (Mecháčková, 2012, s. 38)

Ďalším spôsobom, akým je možné predškolské vzdelávanie skvalitniť aj vo vzťahu k rozvoju k TUR-u, je vytvoriť **pojmové komiksy** (obrázok 5). Vzdelávacie metódy, ktorými sú pojmové komiksy, sa pomerne často využívajú v anglosaských krajinách ako aktivizujúce metódy. Pôvodne boli vytvorené pre mládež a deti mladšieho školského veku, ktoré zachytávajú každodennú situáciu. Pre pedagóga, ktorý má zmysel a cit pre prírodné javy a vzťah k TUR-u, by nemuselo byť ťažké vytvoriť niekoľko prírodovedných pojmových komiksov. Skoncipovanie takýchto komiksov pre deti predškolského veku je pomerne náročné, pretože deti nie sú schopné čítať (je nevyhnutné, aby text vo výrokových bublinách predčítaval dospelý), nie sú schopné abstrakcie. Na strane druhej, pedagóg pri vytváraní podobných komiksov musí dbať v prvom rade na veku-primeranosť detí a na niekoľko dôležitých zásad, ktorými je potrebné sa riadiť pri zostavovaní pojmových komiksov. Pri správnom prevedení a zostavení pojmových komiksov je možné adekvátne rozvíjať a podporovať aj súčasne predškolské vzdelávanie.

Záver

V súčasnosti existuje mnoho foriem, metód či techník, ktorými učitelia v materských školách disponujú pri rozvíjaní a podpore kvalitného vzdelávania. Našou hlavnou myšlienkou je vytvárať deťom množstvo zaujímavých podnetov, ktorými im umožníme ich osobnostný rast, rozvoj a vývin v každom ohľade. Úlohou pedagóga nie je ukázať deťom tzv. kuchársku knihu, ktorá ich prevedie životom, ale naučiť ich samostatne uvažovať, rozhodovať sa a ukázať im, kde a ako majú skúšať hľadať odpovede na vynárajúce sa otázky konzumnej spoločnosti.

Literatúra

BEČVAŘOVÁ, I. 2014. Dítě nekreslí to, co vidí, ale to, co o světě ví. In: *Informatorium*. č. 4, roč. XXI. 4/2014. s. 8 – 10. ISSN 1210-7506.

BERGER, E. a H. FUCHS. 2009. *Učíme děti učit se . Základní poznatky ze školní komunikace, učení a prezentaci*. Plzeň: Nakladatelství Fraus. ISBN 978-80-7238-854-7.

GUILLAUME, M. 2013. Formy a roviny komunikácie vo výtvarnej edukácii. In: *Kreatívne vzdelávanie* [online].1. vyd. Zohor: Vivar, 2013. s. 18 – 28. ISBN 978-80-970513-5-8. Dostupné na: www.kreativnevzdelavanie.sk.

MECHÁČKOVÁ, E. 2012. *Pojmové prírodovedné komiksy ako inovácia v školskom klube detí*. Bakalárska práca, školiteľ: Szimethová, M., Bratislava, UK.

STADLEROVÁ, H. a kol. 2011. *Po O. Východiska a inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí v předškolním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5732-6.

ŠIMČÍKOVÁ, J. 2014. *Návrh přírodovědných experimentů pro děti předškolního věku*. Bakalářská práce, školitel: Szimethová, M., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

TUĽAKOVÁ, K. 2011. Od výtvarného experimentu k sebevyjaredniu. In: STADLEROVÁ, H. a kol. 2011. *Po O. Východiska a inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí v předškolním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5732-6.

VYBÍRAL, Z. 2005. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-998-4.

Kontaktné údaje

Mgr. Monika Szimethová, PhD.
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
Mostní 5139
760 01 Zlín
Česká republika
E-mail: szimethova@fhs.utb.cz

doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
Mostní 5139
760 01 Zlín
Česká republika
E-mail: majercikova@fhs.utb.cz

**KOMPARÁCIA NÁZOROV UČITELIEK
MATERSKÝCH ŠKÔL
NA ENVIRONMENTÁLNU VÝCHOVU
V MATERSKEJ ŠKOLE**

**COMPARISON OF VIEWS KINDERGARTEN
TEACHERS
ON ENVIRONMENTAL EDUCATION
IN KINDERGARTEN**

Monika Miňová

Abstrakt

V príspevku sa autorka zaoberá problematikou environmentálnej výchovy v materskej škole. Prezентuje výsledky prieskumu a porovnáva ho s iným prieskumom. Poskytuje odporúčania do pedagogickej praxe.

Kľúčové slová

environmentálna výchova, názory na environmentálnu výchovu

Resumé

In this paper, the author deals with environmental education in kindergarten. Presents the results of the survey and compares it with other surveys. Provides recommendations for teaching practice.

Key words

environmental education, views on environmental education

Trvalo udržateľný rozvoj je cielený, dlhodobý (priebežný), komplexný a synergický proces, ovplyvňujúci podmienky a všetky aspekty života (kultúrne, sociálne, ekonomické, environmentálne a inštitucionálne), na všetkých úrovniach (lokálnej, regionálnej, globálnej) a smerujúci k takému funkčnému modelu určitého spoločenstva (miestnej a regionálnej komunity, krajiny, medzinárodného spoločenstva), ktorý kvalitne uspokojuje biologické, materiálne, duchovné a sociálne potreby a záujmy ľudí, pričom eliminuje alebo výrazne obmedzuje zásahy ohrozujúce, poškodzujúce alebo ničiace podmienky a formy života, nezaťažuje krajinu nad únosnú mieru, rozumne využíva jej zdroje a chráni kultúrne a prírodné dedičstvo (Národná stratégia trvalo udržateľného rozvoja SR schválená uznesením vlády SR č. 978/2001).

"Trvalá udržateľnosť neznamená, že sme zdedili Zem od našich rodičov, ale znamená, že sme si ju požičali od našich detí."

Ako tvrdí Šepeláková (2012, s. 102) problematika životného prostredia, jeho rozmanitosti a krehkosti sa dotýka nás všetkých, nevynímajúc žiadneho človeka. Nie len štát, ale každý jedinec by sa mal v rámci svojich možností a príležitostí prichiniť o jeho skvalitnenie v rámci pro-environmentálneho povedomia a s ním súvisiacim aktívnym záujmom o riešenie environmentálnych a ekologických problémov.

S environmentálnou výchovou cieľavedome, systematicky a na profesionálnej úrovni začíname s deťmi predškolského veku už v materskej škole. Environmentálna výchova v materských školách podľa Bernátovej (2012) poskytuje priestor a neohraničené možnosti na vytváranie základov zodpovedného vzťahu človeka k životnému prostrediu.

Environmentálna výchova v materskej škole tvorí neodmysliteľnú súčasť edukácie detí predškolského veku. Environmentálne aktivity si materské školy plánujú a sú zastúpené v pláne práce školy, v školskom vzdelávacom programe a najkonkrétnejšie v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti. Tieto plánované činnosti učiteľky organizujú samé alebo za pomoci rodičov a rôznych organizácií.

V príspevku budeme prezentovať výsledky prieskumu, ktorého *cieľom* bolo zistiť názory učiteliek materských škôl na vybrané aspekty environmentálnej výchovy a komparovať tieto názory s realizovanými prieskumami. V roku 2007 bol realizovaný prieskum, ktorý Miňová - Sokáčová zverejnili v roku 2012. V roku 2013 Miňová realizovala ďalší prieskum ako aj Bernátová. V prieskume sme použili neštandardizovaný dotazník (2007, 2013) a niektoré položky sme v súčasnom dotazníku doplnili o aktuálne otázky.

Tabuľka 1 *Prehľad o respondentoch*

Odpovede	Výsledky		Odpovede	Výsledky	
	n	%		n	%
0-5 rokov	14	41,2	31-35 rokov	2	5,8
6-10 rokov	3	8,8	36 a viac rokov	0	0
11-15 rokov	5	14,8	Spolu:	34	100
16-20 rokov	2	5,8	Mesto	20	58,8
21-25 rokov	3	8,8	Vidiek	14	41,2
26-30 rokov	5	14,8	Spolu:	34	100

Do prieskumu bolo zapojených 58,8% učiteliek pôsobiacich v meste a 41,2% pracujúcich na vidieku. Čo je veľmi pozoruhodné do prieskumu sa zapojilo 41,2% učiteliek z pedagogickou praxou 0-5 rokov. Začínajúcich učiteliek v praxi pribudlo, čo je po dlhšej dobe stagnácie povzbudivé. Naopak do prieskumu sa nezapojila ani jedna učiteľka s praxou 36 rokov a viac.

Tabuľka 2 Vlastné vzdelávacie štandardy v ŠkVP

Odpovede	Výsledky	
	n	%
áno	13	38,3
nie	19	55,9
neviem	2	5,8
Spolu:	34	100

V tejto otázke nás zaujímalo, či materské školy si dopĺňali do svojich ŠkVP vlastné obsahové a výkonové štandardy z environmentálnej výchovy. Z tabuľky 2 vyplýva, že 38,3% respondentiek si vlastné vzdelávacie štandardy do svojich ŠkVP nedopĺňalo a 5,8% sa vyjadrilo, že nevie. Toto zistenie je zaujímavé a zároveň zarážajúce. Pani učiteľky nepoznajú vlastný ŠkVP, pri čom patrí medzi základnú pedagogickú dokumentáciu, s ktorou pracujú každý deň. Aj správy z realizovaných inšpekcií potvrdzujú, že materské školy sa vo zvýšenej miere venujú environmentálnej výchove.

Tabuľka 3 Vlastné ciele a zameranie na ENV v ŠkVP

Odpovede	Vlastné ciele		Zameranie	
	n	%	n	%
Áno, sú vymedzené	14	41,2	14	41,2
Sú z časti vymedzené	7	20,5	4	11,8
Nie, nie sú vymedzené	13	38,3	16	47
Spolu:	34	100	34	100

V Tabuľke 3 uvádzame výsledky zistení, ktoré sa týkajú vlastných cieľov a zamerania na environmentálnu výchovu v školskom vzdelávacom programe. V prieskume Bernátovej (2013) 42,3% respondentiek uviedlo, že ich materská škola je environmentálne zameraná. V našom prieskume v porovnaní s predchádzajúcou tabuľkou dochádza k určitému nepomeru v tvrdeniach. 41,2% učiteliek zhodne tvrdí, že majú vymedzené vlastné ciele aj zameranie materskej školy je na environmentálnu výchovu. Pri čom len 38,3% učiteliek uvádza, že majú

v ŠkVP vlastné vzdelávacie štandardy z environmentálnej výchovy. Materské školy na základe zamerania a vlastných cieľov si podľa potreby dopĺňajú vzdelávacie štandardy a nie naopak. Z nášho prieskumu toto zistenie vyplýva ako najviac alarmujúce. V príprave budúcich učiteľov a učiteľiek z praxe je potrebné sa zamerať na túto časť ŠkVP, aby bola v kontinuite.

Tabuľka 4 Význam environmentálnej výchovy v predškolskom veku

Odpovede	Výsledky	
	n	%
určite áno	32	94,1
nie, nemá	1	2,8
má iba čiastočný význam	1	2,8
Spolu:	34	100

94,1% respondentiek pripisujú environmentálnej výchove v predškolskom veku značný význam. V prieskume Miňová - Sokáčová (2012) potvrdilo význam 75% a v prieskume Miňová (2013) 91%. V prieskume Bernátovej (2013) 100% respondentiek odpovedalo, že environmentálna výchova v predškolskom veku má význam. Je potešujúce, že učiteľky materských škôl majú pozitívny názor na environmentálnu výchovu a jej význam v predškolskom veku. Je zaujímavé, že v našom prieskume jedna respondentka uviedla, že environmentálna výchova v predškolskom veku nemá význam. V predchádzajúcich prieskumoch si ani jedná z respondentiek nemyslí, že environmentálna výchova nemá význam v predškolskom veku, čo je potešiteľné. Na otázku prečo má význam environmentálna výchova už v predškolskom veku respondentky odpovedali: deti získajú kladný vzťah k prírode a ochranársky postoj, budú lepšie pripravené pre praktický život a k starostlivosti o prírodu.

Tabuľka 5 Najčastejšia realizácia environmentálnej výchovy

Odpovede	Výsledky	
	n	%
cez zážitkové učenie	22	64,7
odovzdávam deťom hotové poznatky	1	2,8
priamou skúsenosťou v prírode	22	64,7
nerealizujem, nemám k tomu vzťah	0	0

V prieskume Miňová - Sokáčová (2012) sme zistili, že iba 37,5% učiteliek realizujú environmentálnu výchovu cez zážitkové učenie a v prieskume Miňovej (2013) už to bolo 68,7% učiteliek. Z tabuľky 5 vyplýva, že 64,7% respondentiek realizuje environmentálnu výchovu zážitkovým učením. Z výsledkov je zjavne vidieť, že učiteľky ešte stále nemajú 100% osvojený pojem zážitkové učenie. Aj keď v porovnaní s prieskumom z roku 2012 došlo k značnému zlepšeniu. Ako uvádza Šmelová (2011, s. 36) k povinnostiam učiteľov patrí sebavzdelávanie. Aj v problematike environmentálnej výchovy, mali by sme sa v sebavzdelávaní a v kontinuálnom vzdelávaní zamerať na inovatívne a zážitkové metódy a ich uplatnenie v pedagogickej praxi. Deti pochopia najlepšie to, s čím priamo manipulujú, čo vidia a počujú (taktiež sa týmto zaoberá Gabzdyl 2010, s. 227-229; 2012, s. 125-133). Preto nepredkladáme dieťaťu už hotové poznatky, aj keď v prieskume Miňovej - Sokáčovej (2012) to bolo až 53% a v prieskume Miňovej (2013) už len 34,3%, tak v súčasnom prieskume je to už len 2,8%, t. j. jedna respondentka uviedla, že deťom odovzdáva hotové poznatky. Ako uvádza Bernátová (2011, s. 21) realizovaním prírodovedných aktivít umožníme deťom predškolského veku ziskávať nové prírodovedné poznatky primerane ich veku a rozvíjať ich pozitívny vzťah k prírodnému prostrediu.

Tabuľka 6 Vzťah detí k životnému prostrediu

Odpovede	Výsledky	
	n	%
áno, zlepšilo sa výrazne	17	50
zlepšilo sa čiastočne	13	38,3
vôbec sa nezlepšilo	3	8,7
Spolu:	34	100

Je viditeľné, že správanie detí k životnému prostrediu nie je ustálené. Postupne sa mení, zlepšuje, ale aj zhoršuje sa. V prieskume Miňová -Sokáčová (2012) uvádzajú, že 59,3% učiteliek tvrdí, že sa vzťah detí k životnému prostrediu výrazne zlepšil a v prieskume Miňovej (2013) to už bolo až 84,3%. V súčasnom prieskume ako to uvádzame v tabuľke 6 oproti roku 2013 len 50% respondentiek uvádza, že vzťah detí sa výrazne zlepšil. Na otázku v čom sa zmenil, respondentky uvádzali: nezabíjajú hmyz, neotrhávali hlávky rastlínkám, nešľapú po rastlínkách. Správanie detí sa postupne mení, je to proces dlhodobý, postupný. Postupným utváraním pozitívneho vzťahu k prírode, sa prebúdzajú environmentálne čítanie a elementárne ochranárske postoje, utvára sa pozitívny vzťah k životnému prostrediu (Pajtinková 2001/02, s.34).

Tabuľka 7 Výskyt tzv. ničiteľského pudu u detí

Odpovede	Výsledky	
	n	%
áno	4	11,8
niekedy	19	55,9
nie	11	32,3
Spolu:	34	100

V prieskume z roku 2012 53,1 % respondentiek sa vyjadrilo, že u detí sa niekedy objavuje ničiteľský pud. V prieskume z roku 2013 sa názor učiteliek zmenil. 50% učiteliek sa vyjadrilo, že ničiteľský pud sa u detí nevyskytuje. Z tabuľky 7 vyplýva, že 55,9% respondentiek uvádza, že ničiteľský pud sa u detí vyskytuje niekedy. Deti predškolského veku ešte nechápu bolesť iných, preto v ich neľudskom a bezohľadnom zaobchádzaní napríklad so zvieratami nemožno vidieť skutočnú hrubosť. Dieťa pokladá zviera za hračku a chce sa s ním hrať. Tieto aktivity však treba dostať na správnu mieru (Schmidlová 1999/2000, s.19).

Tabuľka 8 Spolupráca rodičov pri plnení cieľov environmentálnej výchovy

Odpovede	Výsledky	
	n	%
áno	12	35,3
niekedy	12	35,3
nie	10	29,4
Spolu:	34	100

V porovnaní s prieskumom z roku 2012 21,9% respondentiek uviedlo, že do plnenia cieľov z ENV svojich rodičov nezapájajú. V roku 2013 sa všetky respondentky vyjadrili, že svojich rodičov zapájajú do plnenia cieľov. V prieskume Bernátovej (2013) 7,6% respondentiek uviedlo, že rodičov nezapájajú do environmentálnych aktivít. Z tabuľky 8 vyplýva, že 29,4% respondentiek nespolupracuje s rodičmi v tejto oblasti. Na jednej strane učiteľky materských škôl chcú, aby sa rodičia do spolupráce s materskou školou zapájali častejšie, ale niekedy sú situácie, kedy si aktivity organizujú radšej samé. Ako uvádzali respondentky, rodičia sa najčastejšie zapojili do zberu papiera, čistenie studničiek, zúčastnili sa vychádzky do lesa.

Tabuľka 9 Využitie environmentálneho kalendára pri plánovaní environmentálnej výchovy

Odpovede	Výsledky	
	n	%
áno, podľa potreby	11	32,4
nie	8	23,5
nestretla som sa s týmto pojmom	15	44,1
Spolu:	34	100

Environmentálny kalendár je sumárny prehľad zaujímavých a významných dní v roku, zameraných na medzinárodné aktivity v oblasti životného prostredia, zdravia, výživy. Z prieskumu Miňovej - Sokáčovej (2012) vyplýva, že 43,8% respondentiek si podľa neho plánuje rôzne aktivity v rámci triedy, školy a 37,5% respondentiek uviedlo, že sa s týmto kalendárom ešte nestretli. V roku 2013 sa počet materských škôl, ktoré si plánujú aktivity podľa tohto kalendára zvýšil na 71,9% Len jedna respondentka ešte aj v roku 2013 odpovedala, že sa nestretla s environmentálnym kalendárom. Z tabuľky 9 vyplýva, že až 44, 1% respondentiek nevie, že takýto kalendár existuje. Opäť je tu priestor pri vzdelávaní na oboznámenie sa s touto problematikou.

Tabuľka 10 Spokojnosť s vedomosťami

Odpovede	Výsledky	
	n	%
Áno, sústavne sa vzdelávam	15	44,1
Chcem sa vzdelávať, ale nemám potrebný materiál	12	35,3
Nie som spokojná so svojimi vedomosťami	7	25,6
Nemám záujem	0	0
Spolu:	34	100

Z tabuľky 10 vyplýva, že 44,1% respondentiek má záujem a stále sa vzdeláva v environmentálnej oblasti. Z prieskumu Bernátovej (2013) vyplýva, že 57,8% respondentiek sa vyjadrilo, že sú odborne a metodicky pripravené z oblasti environmentálnej výchovy a iba 7,7% respondentiek sa za posledných 5 rokov zúčastnilo nejakého školenia alebo seminára zameraného na metodiku realizácie environmentálnej výchovy v materskej škole a 76,9% respondentiek uviedlo, že si informácie k tejto problematike vyhľadáva na internete. Čo potvrdzuje aj naše zistenie, že 35,3% respondentiek nemá potrebný materiál k sebavzdelávaniu.

Tabuľka 11 Projekty v materskej škole

Odpovede	Výsledky	
	n	%
áno	13	38,3
nie	19	55,9
neodpovedalo	2	5,8
Spolu:	34	100

55,9% respondentiek uviedlo, že ich materská škola nie je zapojená do žiadnych environmentálnych projektov. Iba 14,7% respondentiek konkretizovalo, že sú zapojené do projektu: Ekostopa, Ježko Separko a Recyklohry. Podobné zistenia vyšli Bernátovej (2013), ktorá uvádza ešte ďalšie projekty, napr. projekt Modrá voda a Poznaj a chráň. Materské školy majú skôr vypracované vlastné projekty, ktoré realizujú a majú ich ako súčasť školského vzdelávacieho programu alebo realizujú jednorazové aktivity.

Tabuľka 12 Metódy ENV

Odpovede	Výsledky	
	n	%
neodpovedalo	6	17,6
zážitkové	11	32,4
pozorovanie	11	32,4
experiment	6	17,6
rozhovor	3	8,8
demonštračné	1	2,9
názorné	5	14,7

Z tabuľky 12 vyplýva, že 17,6% respondentiek neodpovedalo na otázku aké metódy využívajú pri dosahovaní cieľov z environmentálnej výchovy. Opäť tu nachádzame rozdiel v odpovediach respondentiek s porovnaním s tabuľkou 5. Tam 64,7% respondentiek uviedlo, že environmentálnu výchovu realizuje cez zážitkové učenie. Pri čom iba 32,4% respondentiek uviedlo, že využíva zážitkovú metódu. Vzdelávanie založené na zážitkovom učení sa opiera o vlastné prežívanie a vlastnú skúsenosť a umožňuje rozvíjať u detí želané spôsobilosti.

Tabuľka 13 Škola v prírode

Odpovede	Výsledky	
	n	%
áno	9	26,5
nie	25	73,5
Spolu:	34	100

73,5% respondentiek uviedlo, že ich materská škola nerealizuje školu v prírode. Môže byť na to veľa dôvodov, napr. finančná nedostupnosť pre rodičov, nezáujem rodičov lebo aj učiteliek materských škôl, nedostupnosť vhodnej lokality, neschopnosť dodržania Vyhlášky č. 305/2008 Z. z. o škole v prírode.

Tabuľka 14 Názor na vzdelávaciu oblasť Človek a príroda

Odpovede	Výsledky	
	n	%
neodpovedalo	19	55,9
odpovedalo	15	44,1
Spolu:	34	100
Nemajú preštudované	9	32,4
Podrobne spracovaná	3	32,4
Dobre spracovaná	3	17,6

Dotazník bol respondentom predkladaný v čase, keď bol zverejnený návrh nového štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy. Zaujímalo nás, aký názor majú respondentky na tento dokument. Ako vyplýva z tabuľky 55,9% respondentiek neodpovedalo na túto otázku a z 15 respondentiek, ktoré odpovedali, tak 9 z nich, t. j. 32,4% napísalo, že tento dokument nemajú preštudovaný.

Záver

Učiteľky materských škôl majú veľkú zodpovednosť za výchovno-vzdelávaciu činnosť za jej cieľavedomú, systematickú a profesionálnu prípravu, jej realizáciu a následnú evalvaciu. Deti potrebujú neustále byť v centre diania niečoho zaujímavého, čo im prináša vedomosti, poučenie ale aj zábavu. Dieťa priamou skúsenosťou prostredníctvom vhodne zvolených stratégií a pod profesionálnym vedením sa veľa dozvie, zažije a jeho poznatky budú trvácne.

Odporúčania do pedagogickej praxe:

- ponúknuť v rámci kontinuálneho vzdelávania učiteľkám materských škôl

vzdelávanie zamerané na environmentálnu výchovu,

- informovať učiteľky materských škôl o možnosti praktického využitia environmentálneho kalendára pri plánovaní triednych a školských environmentálnych aktivít,
- prehodnotiť a aktualizovať školské vzdelávacie programy v kontinuite zameranie, vlastné ciele a tvorba vlastných vzdelávacích štandardov,
- prehĺbiť spoluprácu rodiny a školy so zapojením rodičov do environmentálnych aktivít a projektov,
- eliminovať tzv. ničiteľský pud u detí.

Literatúra

BERNÁTOVÁ, R. 2012. Environmentálna výchova v živote dieťaťa predškolského veku. In: *Zborník z vedecko-odbornej konferencie pod názvom: Trvalo udržateľný rozvoj ako možný liek na environmentálne problémy ľudstva optikou detí predškolského veku*. Prešov: PU v Prešove, Pedagogická fakulta, SV OMEP. ISBN 978-80-555-0704-0.

BERNÁTOVÁ, R. 2013. Materská škola ako dôležitý komponent rozvíjania environmentálnych poznatkov u detí. In: *Environmentálna udržateľnosť v predprimárnom vzdelávaní: zborník z vedecko-odbornej konferencie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0876-4.

GABZDYL, J. 2010. Pytanie i polecenia w dziecięcym poznawaniu świata. In: *Trvalo Trvalo udržateľný rozvoj očami detí predškolskeho veku: zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinarodnou účastou*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0209-0.

GABZDYL, J. 2012. *Szkice do prakseodydaktycznej teorii celów, poleceń i pytań w kształceniu wczesnoszkolnym*. Racibórz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa. ISBN 978-83-60730-59-1.

MIŇOVÁ, M. a I. SOKÁČOVÁ. 2012. Názory učiteľov materských škôl na environmentálnu výchovu. In: *Trvalo udržateľný rozvoj ako možný liek na environmentálne problémy ľudstva optikou detí predškolského veku: zborník z vedecko-odbornej konferencie*. Prešov : PF PU a OMEP, 2012, s. 81 – 89. ISBN 978-80-555-0704-0

MIŇOVÁ, M. 2013. Environmentálna výchova z pohľadu učiteliek materských škôl In: *Environmentálna udržateľnosť v predprimárnom vzdelávaní: zborník z vedecko-odbornej konferencie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. s. 111-117. ISBN 978-80-555-0876-4.

Národná stratégia trvalo udržateľného rozvoja SR schválená uznesením vlády SR č. 978/2001.

PAJTINKOVÁ, B. 2001/2002. Environmentálna výchova v materskej škole (1). In: *Naša škola*. roč. V, č. 7, 2001/2002, s. 32-36, ISSN 1335-2733.

SCHMIDLOVÁ, A. 1999/2000. Aplikácia environmentálnej výchovy do výchovno – vzdelávacieho procesu v materskej škole. In *Naša škola*. roč. III, č.7, 1999/2000,s. 14-19, ISSN 1335-2733.

ŠEPEĽÁKOVÁ, L. 2012. Environmentálna výchova z pohľadu konštruktivizmu. In: *Zborník z vedecko-odbornej konferencie pod názvom: Trvalo udržateľný rozvoj ako možný liek na environmentálne problémy ľudstva optikou detí predškolského veku*. Prešov: PU v Prešove, Pedagogická fakulta, SV OMEP. 2012. ISBN 978-80-555-0704-0.

ŠMELOVÁ, E. 2011. Reflexe předškolního vzdělávání v podmínkách české matřské školy. In: *Zborník z odbornopedagogickej konferencie s medzinárodnou účasťou Predprimárne vzdelávanie v metamorfózach času*. Prešov: SV OMEP, 2011. ISBN 978-80-555-0385-1.

Kontaktné údaje

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

Slovenská republika

E-mail: monika.minova@pf.unipo.sk

PREČO RÓMSKE DIEŤA POTREBUJE PREDPRIMÁRNÚ EDUKÁCIU?

WHY ROMA CHILDREN NEED PRE-PRIMARY EDUCATION?

Milan Portik

Abstrakt

Vstup do prvého ročníka základnej školy predstavuje v podmienkach nášho školského systému veľké nároky na dieťa. Nejde len o základné samoobslužné činnosti, ale aj o primeranú mieru intelektových schopností, ktoré sa u žiaka prejavujú v komunikačných spôsobilostiach jazyka školy. Práve v jazyku a cez jazyk možno odhaliť a sledovať osobnostnú dráhu dieťaťa prejavujúcu sa v psychickej, emocionálnej, sociálnej alebo vzdelanostnej oblasti. Materská škola je tým priestorom, ktorý poskytuje dieťaťu možnosť jeho komplexnej kultivácie. Zámerom príspevku je prezentovať niektoré zistenia z výskumu, ktoré dokumentujú sociokultúrne zázemie a jeho vplyv na rómske dieťa v podmienkach edukácie.

Kľúčové slová

sociokultúrne prostredie, rómske dieťa, materská škola, komunikačné spôsobilosti

Resumé

Starting primary school in our school system is a challenging time for a child, in terms of self care, as well as communication skills and language requirements. A child's language reveals and follows his/her mental, emotional, social and educational development. Pre-primary education provides an ideal opportunity for this complex development. The article presents selected research findings documenting the impact of sociocultural background on a Roma child, in the context of education.

Key words

sociocultural background, Roma child, pre-primary school, communication skills

O vplyve vzdelania na kultúru tohto sveta azda nikto nepochybuje. Ním a prostredníctvom neho sa vytvára zdroj neustáleho napredovania spoločnosti. Človek sa učí celý život. Nie je to iba inštitucionalizované vzdelávanie, ale celý náš život v kontakte s vonkajším svetom je priestorom a časom učenia sa. Výsledkom takéhoto dotyku so svetom je (mala by byť) pozitívna zmena v štruktúre osobnosti. Aké je prostredie, v ktorom sa učiaci človek pohybuje? Aké podnety ponúka? S istou mierou zovšeobecnenia možno povedať, že každé prostredie má potenciál oslovit', vytvára podnety, oslobodzuje i umŕtvuje, povznáša i deprimuje.

Dospelý človek má možnosť voľby, a teda od neho závisí (nie vždy), ktorú cestou sa bude uberať. Oveľa komplikovanejšie je to s deťmi, ktoré nemajú takú mieru poznania, ktorá by im umožnila správnu orientáciu vo svete hodnôt. Tento „deficit“ zvyčajne vyplňa dobre fungujúca rodina, podnetné okolie, vzdelávacie inštitúcie. Aká je však situácia v rodinách, ktoré žijú, nielen obrazne, na pokraji spoločnosti (marginalizované komunity)? V našom príspevku sa obmedzujeme iba na rómske etnikum. V odbornej literatúre sú definované ako sociálne znevýhodňujúce prostredie marginalizovaných rómskych komunít. Kovalčíková, Džuka (2014) ho definujú ako *„sociálne znevýhodňujúce prostredie považujeme za také prostredie, ktoré kvôli sociálnym príčinám obmedzuje alebo zhoršuje prístup dieťaťa k zdrojom spoločnosti. Dieťa, ktoré z takéhoto prostredia pochádza, je týmto prostredím znevýhodňované, avšak tento efekt nemusí byť trvalý.“*

Východiskovou axiómou tohto kultúrneho prostredia je, že vzdelanie nepovažujú za kapitál, ktorý pre ich dobré fungovanie v komunite má hodnotu. To má významné presahy do oblastí edukácie týchto detí v inštitucionalizovaných podmienkach. V publikácii *Rómske deti v slovenskom školstve* (2004) sa uvádza, že v šk. roku 2003-2004 (Zdroj: ÚIPŠ (2003) percentuálny podiel rómskych detí v materských školách rôzneho typu bol 0,79% z celkového počtu detí navštevujúcich materskú školu. Relevantný údaj o počte rómskych detí, ktoré navštevovali materské školy pred začiatkom povinnej školskej dochádzky v roku 2000 (podľa údajov MPC v Prešove) bol iba 5,35% (tamtiež).

Vstup týchto detí do povinnej školskej dochádzky predstavuje problém v niekoľkých rovinách. Jednou oblasťou je kultúrny kapitál tohto prostredia, ktorý je odlišný od kultúrneho kapitálu majoritnej spoločnosti a ešte výraznejšie sa prejavuje v podmienkach školy, ktorá má svoju špecifickú kultúru. Rozdielnosť týchto svetov je pre dieťa stresujúcou situáciou, ktorá významne ovplyvňuje úspešnosť adaptácie do podmienok školovania. Ďalším významným problémom je jazyková, teda rečová výbava dieťa z tohto prostredia. Uzavreté priestory marginalizovaných rómskych komunít nevytvárajú dostatok podnetov na rozvoj rečových spôsobilostí, ktoré sú pre úspešné školovanie nevyhnutné. O to viac, že pre prostredie školy je typické používanie „jazyka školy“. Uvedené dve oblasti majú presahy do kognitívnej štruktúry týchto detí. Dôsledkom týchto väzieb je jednak zaraďovanie týchto detí do špeciálnych škôl (problém neadekvátnej diagnostiky) a jednak ich neúspešnosť počas povinnej školskej dochádzky.

Z výsledkov výskumu o determinantoch edukácie rómskych žiakov (Portik 2002), ktorými sme sledovali vzťah medzi rodinným prostredím a úrovňou rozvoja poznania, kognitívnych predpokladov, rečového vývinu, vnútorným prežívaním edukačného procesu uvediem niekoľko poznámok. Skúškou vedomostí predškolských detí (Matějčekov test), neverbálnym testom (CHIPS) na meranie kognitívneho vývinu a stratégie riešenia problémov, Heidelbergským testom

rečového vývinu (HSET) a projektívnymi metódami na poznanie vnútorného prežívania detí sa jednoznačne potvrdilo, že rómske deti, ktorých bývanie bolo lokalizované v priestore majoritnej spoločnosti vykazovali vo všetkých ukazovateľoch veľmi dobre výsledky.

Výčlenenie Rómov na okraj obcí do osád veľmi negatívne ovplyvňuje ich spolunažívanie s majoritnou spoločnosťou a následne i motivovanie k potrebe vzdelávať sa. Dôsledkom takejto izolácie je, že absentuje sociálna komunikácia medzi týmito spoločnosťami. Bezpečný priestor pre Róma je osada, v mestách byt, vchod, blok, ulica. Nie je tu možnosť odporovať od majoritnej spoločnosti tie činnosti, ktoré by im pomohli sa k nej priblížiť. Mnohí rodičia neovládajú práce, ktoré sú potrebné na bezproblémový chod domácnosti, takmer všetci sú nezamestnaní, nemajú systém v činnostiach, ktoré súvisia so školovaním detí. Ukazuje sa, že lokalizácia rómskeho etnika do uzavretých celkov osád sa výrazne podieľa na nevedomovaní si potreby umiestňovať detí do materských škôl a spolupracovať so školou.

Priepastné rozdiely, ktoré determinuje východisková situácia takto žijúcich detí z marginalizovaných rómskych komunít sa aj v podmienkach nášho školstva riešiť inkluzívne vzdelávanie. V tejto oblasti sú vypracované základné dokumenty, overujú sa princípy, stratégie, ktorými potrebujeme problémy riešiť.

V kontexte myšlienok izraelského kognitívneho psychológa Fuerensteina, „že limity učenia nemôžu byť vopred známe ani dané. Všetci ľudia sa môžu meniť, predstavujú otvorené systémy, ktoré dokážu doceliť zmysluplné štruktúralne zmeny“ (Krejčová, 2010) na Prešovskej univerzite sa realizoval projekt APVV (zodpovedná riešiteľka doc. Kovalčíková) *Dynamické testovanie latentných učebných kapacít detí zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Výsledkom práce riešiteľského kolektívu je séria výstupov z rôznych oblastí poznania, v ktorom dokumentujú, že aj napriek deficitnému vplyvu prostredia existujú učebné predpoklady u týchto detí, ktoré sú potenciálom na ich rozvoj za pomoci použitia vhodných stratégií vyučovania a učenia.

Ako teda môže pomôcť predprimárna edukácia? Čo môže ponúknuť, aby sa situácia zlepšila?

- materské školy by mali plniť zásady inkluzívneho vzdelávania,
- priestory materskej školy využívať na spoločnú výchovu a vzdelávanie pre všetky deti bez etnických a iných rozdielov,
- zabezpečiť, aby každé dieťa mohlo podľa záujmu rodičov už od 3 rokov navštevovať materskú školu,
- hľadať možnosti udržateľnosti pedagogických asistentov v materských školách,
- pravidelnou dochádzkou detí do materskej školy eliminovať jazykovú bariéru u detí a hygienické návyky detí.

Literatúra

KOVALČÍKOVÁ, I. a J. DŽUKA. 2014. Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie. In: *Pedagogika.SK*, 2014, ročník 5, 4.1:5-57.

Kol. autorov. 2004. *Rómske deti v slovenskom školstve*. Bratislava: SGI, 2004.

KRAJČOVIČOVÁ, M., M. MIŇOVÁ a E. KOVÁŘOVÁ. 2011. *Predprimárna a primárna edukácia rómskych detí v meste Prešov*. Prešov: Roma Education Fund, Občianske združenie Vyrovnávanie šancí Prešov. ISBN 978-80-970668-5-7.

KREJČOVÁ, K. 2010. Princípy dynamického prístupu k diagnostice schopností. In: *Psychologie pro praxi*. ISSN 1803-8670, 2010, roč. 45, č.3-4.

PORTIK, M. 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov – asistent učiteľa*. Prešov: Pedagogická fakulta. ISBN 80-8068-155-4.

PORTIK, M. a M. MIŇOVÁ, 2009. *Rómske dieťa v predprimárnom období*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-8068-942-1.

Kontaktné údaje

prof. PhDr. Milan Portik, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

Slovenská republika

E-mail: milan.portik@pf.unipo.sk

ROZWIJANIE KREATYWNÓŚCI DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM W EDUKACJI DLA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU

CREATIVITY DEVELOPMENT OF A CHILD IN PRE-SCHOOL AGE, IN EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Beata Sufa

Abstrakt

Celem i zadaniem Dekady Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju¹ jest m.in. poprawa jakości kształcenia i rozwoju młodego człowieka, propagowanie zrównoważonych zachowań, inspirowanie krytycznego i twórczego myślenia pozwalającego znaleźć rozwiązanie problemów uniemożliwiających trwały rozwój. Przygotowanie dziecka do sprostania wyzwaniom zmiany rzeczywistości według zasad zrównoważonego rozwoju wymaga odpowiedniej edukacji. Postulat dbania o harmonijny rozwój każdej ze sfer osobowości zależy od wielostronnej aktywności podmiotu. Tworzenie sytuacji, które są wyzwaniem dla dzieci, jest często związane z pobudzaniem ich ciekawości, kreatywności, twórczości, wyobraźni, zdolności do fantazjowania. W artykule zdefiniowano pojęcie kreatywności jako kluczowej umiejętności życiowej oraz opisane zostały warunki i sposoby wspomagania dziecka w rozwijaniu ich potencjału twórczego. Ważną rolę w tym procesie pełni motywacja, stwarzanie dzieciom warunków do eksperymentowania, twórczego myślenia, ekspresyjnego i niekonwencjonalnego działania oraz postawa twórcza nauczyciela, który inspirowuje, wspiera uzdolnienia wychowanków, wzmacnia ich poczucie własnej wartości, postawę refleksyjności, motywuje i rozwija umiejętność uczenia się w grupie rówieśniczej.

Kľúčové slová

kreatywność, twórcze podejście, dziecko w przedszkolu, edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju

Resumé

The purpose and goal of the Decade of Education for Sustainable Development is, i.a. the quality of education improvement and development of young people, promoting sustainable behaviour, inspiring critical and creative thinking,

¹ W rezolucji Zgromadzenia Ogólnego ONZ (ustanowionej 20 grudnia 2002 roku) ustanowiono lata 2005-2014 Dekadą Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju zwanej też Dekadą Zmiany

which allows to find a solution to the problems that prevent sustained development. Preparing the child to be able to meet the challenges of changing reality according to the principles of sustainability requires adequate education. The postulate of taking care of the harmonious personality development of each sphere depends on the multilateral activity. Creating situations that are a challenge for children, is often associated with stimulating their curiosity, creativity, imagination, the ability to fantasize. In this article the concept of creativity is defined as a key life skill. It also describes the conditions and modes of supporting the child in solving and making development tasks, including the development of creative potential. Important role in this process play motivation, creating conditions for creative experimentation and expressive activities, as well as creative attitude of a teacher.

Key words

creativity, creative child, creative teacher, creative teaching, a child in preschool age, education for sustainable development

Wstęp

Dynamika rozwoju i szybkie tempo zmian są cechami charakterystycznymi wszystkich dziedzin życia jednostki, uwikłanej w rosnące wymagania, nowe zadania i wyzwania, które zmuszają ją do refleksji, poszukiwań harmonii ze środowiskiem i równowagi. Poszukiwanie równowagi z naturą wymaga holistycznego rozumienia zdrowia i rozwoju człowieka oraz planety (E. Białek, 2005, s.223), od zdrowego człowieka zaczyna się bowiem zdrowe środowisko (R. Muchacka, 2009). Ochrona środowiska oraz jego racjonalne kształtowanie powinno stanowić jeden z podstawowych celów każdego człowieka i społeczeństwa (Paško I. 2013, s. 271). Edukacja dla zrównoważonego rozwoju jako harmonijnego, naturalnego procesu wzrostu, podkreśla rolę holistycznego, zintegrowanego i interdyscyplinarnego podejścia do rozwoju wiedzy i umiejętności, związanego również ze zmianami w zakresie wartości, zachowań i stylu życia (M. Vivala i in., 2007). Zrównoważony rozwój jest rozumiany jako pełne otwarcie się na człowieka i jego rozwój, jako wyraz dbałości o niego i otaczający go świat oraz wiarę w edukację wspomagającą jego rozwój indywidualny i rozbudowującą samoświadomość (M. Keating, 1993, s.187-195).

Celem Dekady Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju zwanej też Dekadą Zmiany² jest wspieranie dążeń promujących rozwój społeczny, gospodarczy i ekologiczny. Stanowi ona okazję do poprawy jakości kształcenia i rozwoju

² W rezolucji Zgromadzenia Ogólnego ONZ (ustanowionej 20 grudnia 2002 roku) ustanowiono lata 2005-2014 Dekadą Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju

młodego człowieka. Jej zadaniem jest propagowanie zrównoważonych zachowań, inspirowanie krytycznego i twórczego myślenia pozwalającego znaleźć rozwiązanie problemów uniemożliwiających trwały rozwój.

W opracowanych wizjach edukacji dla zrównoważonego rozwoju, której zadaniem jest przygotowanie jednostki do udziału w życiu społecznym i do podejmowania samodzielnych działań, podstawę stanowią wartości społeczne, a także kompetencje kreatywne, które określa się jako kompetencje życiowe. Ogólne cele edukacji dotyczą:

- nabywania umiejętności twórczego rozwiązywania problemów przy projektowaniu modeli społeczeństwa;
- nabywania gotowości do udziału w społecznych procesach podejmowania decyzji,
- rozwijania wrażliwości, refleksyjności nad solidarnością społeczną.

Wiedza, jaką ma posiadać dziecko, ma charakter interdyscyplinarny. Strategie działania edukacyjnego powinny łączyć oddziaływania przedszkola jako instytucji z innymi pozaprzedzkolnymi formami, by umożliwić dzieciom ustawiczne uczenie się. W doborze treści kształcenia ważne jest umożliwienie dzieciom zdobycia wiedzy o wzajemnych zależnościach między wpływem działań człowieka na ekosystem a jego oddziaływaniem na świat społeczny i gospodarkę oraz wiedzy o zagrożeniach, aby nauczyć je w przyszłości podejmowania trafnych decyzji w zakresie działań na rzecz wzrostu gospodarczego i rozwoju społecznego. Należy jednak pamiętać, że wiedza, jaką zdobędzie dziecko, nie może być martwa, chodzi tu o humanizację, a nawet jak zauważa Andrzej Murzyn (2013, s. 36) o personalizację wiedzy. Używając wiedzy człowiek- dziecko powinien angażować się w ten proces całym sobą: intelektualnie, duchowo i emocjonalnie.

Warto podkreślić, że trwałe wzorce zachowań zmierzających do ochrony środowiska kształtują się nie tylko w zależności od posiadanej o nim wiedzy, ale również od wrażliwości dziecka, którą można wzmocnić, wyzwalając emocjonalną więź pomiędzy dzieckiem a otaczającą go przyrodą (I. Paśko 2009, s. 32).

Dziecko po zakończeniu edukacji powinno posiadać kompetencje do podejmowania działania w procesie równoważenia, być kreatywne i przekraczać utarte schematy, wprowadzać innowacje. Powinna je cechować aktywna postawa i gotowość do współdziałania z innymi. Chodzi tu także o twórczą odwagę i elastyczność.

Traktując wyobraźnię, kreatywność i innowacyjność jako największe skarby jednostki, zdolności te powinny być rozwijane i wspomagane już we wczesnym okresie życia. Jednym z największych zagrożeń współczesnego społeczeństwa,

jak twierdzi Ken Robinson (2009, s.47 za A. Murzyn; 2013,), jest brak wiary we własne możliwości twórcze i tym samym zatracenie potrzeby inwestowania w siebie. Niemożność przewidywania przyszłości ludzkich spraw, jak podkreśla Autor, nie zwalnia nas od odpowiedzialności za nieprzewidywalną przyszłość. Chodzi jednak nie to, „by przyszłość wyprzedzić, lecz by przygotować jednostkę do życia w nieprzewidywalnym świecie, by rozwinać w niej kreatywność, której nieodłączną częścią jest akceptacja nieprzewidywalności, co wiąże się bezpośrednio z nieokreślonością wyrażającą się głównie w otwieraniu się na nowość przy jednoczesnej świadomości własnego systemu wartości” (Śliwerski, 2007, s.66). Chodzi tu o utrzymanie otwartości umysłu i gotowość przyjęcia nieprzewidywalnego (G. Claxton, 2007). Bycie kreatywnym nie oznacza jasno sformułowanego celu działania, lecz podjęcie działania i kontynuowanie go w różnych kierunkach, kiedy pojawiają się różne możliwości.

Kreatywność – wyjaśnienia terminologiczne

Ukazanie dziecka w edukacji dla zrównoważonego rozwoju jest podyktowane świadomością, iż od podejmowanych przez nie działań edukacyjnych zależy rozwój jego osobowości. Przygotowanie dziecka zdolnego do sprostania wyzwaniom zmiany rzeczywistości według zasad zrównoważonego rozwoju wymaga odpowiedniej edukacji. Postulat dbania o harmonijny rozwój każdej ze sfer osobowości zależy od wielostronnej aktywności podmiotu.

Możliwości rozwijania i stymulowania aktywności dzieci daje edukacja ekologiczna, w toku której uczeń poznaje określone programem nauczania fragmenty rzeczywistości, zdobywa wiedzę i nabywa umiejętności stosowania tej wiedzy w praktyce. Zadaniem nauczyciela jest tworzenie warunków, które będą pobudzać uczniów do świadomego i aktywnego udziału w poznawaniu środowiska (I. Paško 2005, s. 493).

Tworzenie sytuacji, które są wyzwaniem dla dzieci, jest często związane z pobudzaniem ich ciekawości, twórczości, wyobraźni, zdolności do fantazjowania.

Według K.J. Szmida kreatywność jest zdolnością jednostki, która umożliwia jej w miarę częste generowanie nowych i wartościowych wytworów (rzeczy, idei, metod działania) (K. J. Szmidt, 2006). Człowiek kreatywny to zatem człowiek elastyczny, pomysłowy, którego celem jest tworzenie czegoś nowego i oryginalnego. Zdaniem M. Karwowskiego kreatywność to „potencjał twórczy, zadatek twórczości, cecha jednostki sprawiająca, że jej szanse na rzeczywistość a nie jedynie pozorną i pozorancką twórczość rosną” (M. Karwowski, A. Gajda (red.), 2010, s. 14). Kreatywność może być rozważana jako wyjściowy, podstawowy poziom twórczości, warunek konieczny, ale niewystarczający, autentycz-

nych dokonań twórczych (M. Karwowski; 2009, s.27). Jak twierdzi D. Braun motorem kreatywności jest fantazja człowieka „kreatywność to twórcza energia, która przekłada fantazje i wyobrażenia na działanie” (D. Braun; 2009, s. 34 - 36). Margaret Mead wyjaśnia, iż „kreatywność opiera się na umiejętności tworzenia więzi między światem wewnętrznym i zewnętrznym, między doświadczeniami i wiedzą, między którymi wcześniej nie istniały żadne zależności, a poprzez ich połączenie przyczynia się do powstania nowych sposobów myślenia, pomysłów i produktów lub też działań” oraz zakłada, że „kreatywność obejmuje twórczą osobowość, twórczy proces, twórczy produkt i twórcze otoczenie” (D. Braun; 2009, s.34 - 35). Człowiek kreatywny to człowiek efektywny w twórczym myśleniu. Osoba twórcza i zarazem kreatywna to zatem taka, którą cechuje śmiałość, odwaga, swoboda, spontaniczność, ekspresywność, integracja i samoakceptacja (A. Baj; 2010, s.27).

Jak wskazują liczne definicje, pojęcie kreatywności bardzo często bywa stosowane zamiennie z pojęciem twórczości. Kreatywność – to potencjał twórczy, podstawa do zaistnienia twórczości. Twórczość natomiast jest traktowana jako proces, który „jest nieodłącznym składnikiem funkcjonowania człowieka, jednym ze sposobów jego samorealizacji, pomaga rozwijać wszystkie tkwiące w jednostce możliwości, sprzyja lepszym wynikom w procesie kształcenia, jest warunkiem sukcesów zawodowych, stymuluje rozwój techniczny i gospodarczy” (I. Czaja-Chudyba; 2013, s.85). Bardzo trafne jest stwierdzenie M. Karwowskiego, że kreatywność i twórczość – to: „to samo, niemal to samo, a jednak nie to samo” (M. Karwowski; 2008, s.25).

Rozwijanie i wspomaganie kreatywności dzieci

Zdaniem D. Brauna, kreatywność, jako zasadnicza kompetencja człowieka, umożliwiającą mu funkcjonowanie i radzenie sobie z wymaganiami i wyzwaniami teraźniejszości i przyszłości, może być rozwijana w sprzyjających dla niej warunkach (D. Braun; 2009, s. 35).

Stwarzanie sytuacji do poszukiwania, eksperymentowania, badania, twórczego i ekspresyjnego działania, refleksji, wsparte rozwijaniem motywacji do zdobywania wiedzy może skutecznie służyć wspomaganie potencjału twórczego.

Odpowiedzią na zaobserwowane przez nauczycieli i badaczy takie problemy, jak: niska motywacja dzieci, zapominanie wielu informacji, nieumiejętność autokorekty własnych błędów, niska refleksyjność, fasadowość i niska aplikacyjność uczniowskiej wiedzy, mała samodzielność uczniów, duża receptywność - niechęć do stawiania pytań, wątpienia i brania odpowiedzialności za proces uczenia się, oscylowanie pomiędzy biegunowo przeciwstawnymi, skrajnymi na-

stawieniami („jestem znudzony”, „to zbyt łatwe – to zbyt trudne”, „nie jestem w stanie temu podolać”), częste przypadki naśladownictwa, kopiowania, powtarzania cudzych myśli i działań zamiast ich wyjaśniania i tworzenia własnych sposobów rozwiązań” może być, jak wskazuje Iwona Czaja – Chudyba, uczenie myślenia krytycznego (2013), które można definiować jako konstruktywne rozumowanie. Proces myślenia krytycznego bywa zazwyczaj łączony z procesem weryfikacji twórczej idei, ale często także sam krytyczny wybór danego rozwiązania z wielu możliwości jest twórczością.

Efektom marginalizacji krytyczności z procesu tworzenia są błędy w nauczaniu, takie jak: przymus improwizacji (nadużywanie tzw. tematów dowolnych w działaniach dzieci), błąd przyspieszania doświadczeń (realizacji zbyt trudnych tematów, niedostosowanych do poziomu rozwoju emocjonalnego dziecka), pozorne tolerowanie dowolności (aprobowanie i wymaganie odpowiedzi poprawnych w czasie analizy problemów otwartych) oraz wszczepianie poczucia winy (np. podczas identyfikacji z negatywnymi obiektami) (K. J. Szmidi; 2001).

„Umożliwiając dzieciom dostęp do informacji” czy „wyszukiwania informacji, ważne jest, by jak podkreśla Kieran Egan, wspólnie z dziećmi zdobywać informacje i wspólnie je z nimi badać, wspólnie odkrywać problemy i zjawiska (A. Murzyn; 2013, s. 37). Szczególnie chodzi tu o wytworzenie autentycznego, emocjonalnego zaangażowania dziecka i nauczyciela, które nie tylko poszerza horyzonty dzieci, ale także daje nauczycielowi poczucie mocy i wiary we własne siły, dzięki czemu jest on zdolny do głębszej refleksji i kreatywności. Jak twierdzi Ken Robinson i Kieran Egan, z dzieckiem należy „rozpoznać znaczenie danego zagadnienia i odkryć czynniki, które sprawiają, że wzbudza ono zainteresowanie” (A. Murzyn; 2013, s.37).

Pomaganie w efektywny sposób w rozwoju twórczym dzieci, wymaga podejmowania działań twórczych także przez ich nauczycieli. Można powiedzieć, że jeżeli kreatywny jest nauczyciel, odznaczający się pasją, twórczym myśleniem, spostrzegawczością i bogatą wyobraźnią, poszukujący nowych i ciekawych rozwiązań, to kreatywne jest także dziecko. Na twórczą samoskuteczność składa się postawa nauczyciela i atmosfera klasy. Jeżeli nauczyciel jest bardziej pro-twórczy, a w grupie dzieci występują korzystne relacje interpersonalne, to wśród nich można zaobserwować wyższe poczucie samoskuteczności w obrębie twórczości. Badania dowodzą, jak zaznacza Ken Robinson, że ludzie wyrastają z kreatywności, która jest procesem wielowymiarowym. „Kreatywność angażuje wiele zwyczajnych zdolności i niektóre wyspecjalizowane umiejętności i techniki, może być wspierana przez wiele różnorodnych sposobów myślenia i czerpie zarówno z technik krytycznego sądenia, jak i z wyobraźni, intuicji, a często z treści uczyć” (K. Robinson, 2011, s.49).

Organizując warunki do rozwoju kreatywności dziecka, nauczyciel powinien „rozpoznać jego potrzeby i akceptować je, a następnie planować i organizować działalność edukacyjną w sposób, który pozwoli rozwinąć indywidualny potencjał ucznia” (B. Muchacka, 2013, s.14). Pomocne w tym zakresie mogą okazać się kompetencje kreatywne nauczyciela, cechujące się innowacyjnością i nie-standardowością działań pedagogicznych. Umożliwiają one bowiem sprawne rozwiązywanie licznych problemów edukacyjnych, wymagających podejmowania niezaplanowanych działań i czynności. „Kreatywność w zawodzie nauczyciela łączy się z funkcją facylitatora rozwoju dziecka – wspierania postaw eksperymentowania, poszukiwania i badania, a także stymulowania ciekawości poznawczej” (I.Czaja-Chudyba; 2013, s.85).

Nauczyciel posiadający kompetencje kreatywne jest „otwarty na pomysły innych, stale wzbogacający swoją wiedzę, merytoryczną i podnoszący swoje kwalifikacje zawodowe (...) bezustannie poszukuje, bada, eksperymentuje. Jest bez reszty zaangażowany w to, co robi, odpowiedzialny, elastyczny, wytrwały w dążeniu do wytyczonego celu” (A. Szkolak; 2013, s.170). Zdaniem E. Marek kompetencje kreatywne nauczyciela obejmują nie tylko zdolności do funkcjonowania osobistego i zawodowego, ale także do pobudzania wielostronnej aktywności innowacyjnej uczniów, do diagnozowania twórczych predyspozycji i zdolności dziecka oraz umiejętności samodoskonalenia się na płaszczyźnie poznawczej (E. Marek, 2009).

Tworząc warunki sprzyjające rozwojowi kreatywności dzieci nauczyciel powinien m.in.:

- wyzwalać i pobudzać ich ciekawość, umożliwiając im „skuteczne zdziwienie”, poprzez tworzenie sytuacji, które są wyzwaniem, a jednocześnie znajdują się w zasięgu możliwości dzieci (por. I. Czaja – Chudyba 2013, J. Bruner 1978),
- umożliwiać im generowanie dużej liczby pomysłów różnej kategorii i dokonywanie ich oceny, pod względem skuteczności i praktycznej wartości, jednocześnie poszukując innych rozwiązań, odrzucając stereotypy myślowe (por. R. Fisher 1999, s.52-56),
- nie krytykować ich pomysłów, nie poddawać ich ocenie po ich przedstawieniu na form zespołu, przy jednoczesnym uczeniu sztuki aktywnego słuchania i argumentowania (por. Z. Zbróg, 2008/2009, s. 85-94),
- umożliwiać poszukiwanie odpowiedzi w szerszej przestrzeni, poprzez ukazywanie różnych punktów widzenia, uczenie refleksji, głębszego namysłu, przewidywania (por. R. Fisher 1999, s.52-56),

- promovať originalnosť, nezávislosť, otvorenosť i elastycnosť myslenia, pozvoliť deťom zadávať otázky, netypové, časami divné, uznávajú vyhlásenia nezrozumiteľné, a časom absurdné, bezsenné či smiešne (por. D. Czelakowska, 2007, s.97),

W organizácii procesu myslenia tvórcieho nauczyciel winien również tworzyć sytuacje zabawowo - zadaniowe, dzięki którym uczniowie będą mogli przezwyciężać bariery, stereotypy myślowe oraz poszukiwać różnych możliwości rozwiązania problemu, pamiętając jednak o tym , by, jak wskazuje Bruno Bettelheim, zabawa była zasadniczym elementem aktywności, a nie tylko służyła uczeniu się. Wówczas „traci bowiem sporo ze swego znaczenia dla dziecka” (B. Bettelheim 2005, s. 238). Warto jednak podkreślić, że udział w interakcjach, np. zabawowych, jak podkreśla Magdalena Grochowalska, „pozwala dziecku:

- poznawać informacje posiadane przez innych;
- otrzymywać instrukcję i edukację od innych;
- doświadczać złożonych form kategoryzacji, analogii, przyczynowości i tworzenia metafor;
- konfrontować swoje poglądy z poglądami innych oraz poznawać zdanie innych o temat poglądów owego dziecka” (M. Grochowalska, 2012).

Stymulując rozwój twórczy dzieci cenne jest wykorzystywanie metod, które można skategoryzować w czterech grupach, jako:

1. metody stymulujące rozwój twórczy (rozmowa, dyskusja, wymiana myśli);
2. metody aktywizujące rozwój twórczy (zachęta do działania, wyzwalanie energii);
3. metody wyzwalające twórcze myśli i działania (współpraca, współdziałanie, konkretna pomoc);
4. metody kształtujące kierunek i treści działania twórczego (praca samodzielna, projektowanie, konstruowanie, kreowanie) (M. Just; 2010, s.338).

Rozwijając kreatywność dzieci nauczyciel powinien tworzyć zatem takie sytuacje i warunki, w których dzieci rozwiną swoje umiejętności, wykażą się aktywnością, nauczą skutecznie rozwiązywać problemy i współpracować. Jak twierdzi R. Wawrzyniak-Beszterda (2000, s. 187-188) człowiek powinien „być zdolny do aktywnego przekształcania zewnętrznej i wewnętrznej rzeczywistości”.

W kreowaniu twórców ważną rolę pełni wychowanie, dlatego istotne jest, aby od najmłodszych lat rozwijać postawę twórczą. R. Gloton i C. Clero, wyjaśniają ją jako: „dyspozycję do tworzenia, która w stanie potencjalnym istnieje

u wszystkich ludzi w każdym wieku i uzależniona jest od środowiska społeczno – kulturalnego” (R. Gloton, C. Clero, 1985, s. 49). J. Kujawiński uważa, że postawę twórczą dziecka trzeba rozumieć w szerszym jej znaczeniu i jak pisze: „przez postawę twórczą rozumie się taki zespół dyspozycji emocjonalno – motywacyjnych, poznawczych i sprawczych, który w sprzyjających warunkach zewnętrznych pozwala dziecku reorganizować dotychczasowe doświadczenia i w oparciu o jego składniki tworzyć lub odkrywać coś dla niego nowego i pożytecznego” (J. Kujawiński; 1990, s. 46).

Ważne jest, by organizując aktywność własną dziecka, należy umożliwić mu w pewnej choćby mierze robienie czegoś z własnej inicjatywy (chęci, woli); realizowanie własnych potrzeb lub celów osobiście za pomocą w miarę samodzielnie dobranych metod i środków; umożliwienie kierowania w pewien sposób swoją działalnością, sprawiającą mu zadowolenie, i w miarę możliwości pozwolić mu współkontrolować i współoceniać przebieg i wyniki swojej pracy” (J. Kujawiński; 1990, s. 43).

Zakończenie

Celem współczesnej edukacji powinno być nieustanne prowokowanie uczniów do myślenia, twórczego rozwiązywania problemów, wyzwalania w nich kreatywności, a przede wszystkim odwagi bycia sobą i prezentowania niekonwencjonalnych form twórczości oraz pomysłowości. Są to umiejętności istotne w edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Kreatywność to istotny atrybut życia człowieka współczesnego i przyszłości, cenny zarówno z jednostkowego, jak i społecznego punktu widzenia (M. Muchacki, 2014). Szerokie rozumienie kreatywności jako postawy wobec życia można wykorzystać w pedagogice i praktyce edukacyjnej. Przyjmując założenie, że każde dziecko jest zdolne do twórczego uczenia się i wyrażania siebie, ważne jest, by rozwój taki umożliwił mu nauczyciel inspirujący, wspierający uzdolnienia wychowanków, wzmacniający ich poczucie własnej wartości, wewnętrzną motywację i postawę refleksyjności, rozwijający umiejętność uczenia się w grupie rówieśniczej (I. Adamek, J. Bałachowicz; 2013, s.248)

Literatúra

- BAJ, A. 2010/2. Czy szkoła to dobre miejsce na kreatywność?, In: „*Życie Szkoły*”
- BETTELHEIM, B. 2005. *Wystarczająco dobrzy rodzice*. Jak wychowywać dziecko, przeł. D. Kubicka, M. Gawlik, Poznań: Rebis, ISBN 83-7301-527-2.
- BIAŁEK, E. 2005. Psychosynteza. Edukacja do zrównoważonego rozwoju człowieka i środowiska. In: *Edukacja – tradycje, rzeczywistość, przyszłość*. C. Plewka (eds.), Szczecin: Oficyna Wydawnicza CDiDN. ISBN 83-89882-90-6.
- BRAUN, D. 2009. *Podręcznik rozwijania kreatywności. Sztuka i twórczość w pracy z dziećmi*. Kielce: Wydawnictwo JEDNOŚĆ ISBN 978-83-7442-707-4.
- CLAXTON, G. 2007. *Bulding Learning Power*, Bristol TLO. ISBN 978-1-906478-19-3.
- CZAJA-CHUDYBA, I. 2013. Osobowe i profesjonalne uwarunkowania aktywności twórczej nauczyciela. In: *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, I. Adamek, J. Bałachowicz, Kraków: Wyd. Impuls. ISBN 978-83-7850-122-0.
- CZAJA-CHUDYBA, I. 2013. *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*. Kraków: Wyd. UP. ISBN 978-83-7271-810-5.
- GLOTON, R. a C. CLERO. 1985. *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. ISBN 83-02-02668-9.
- CZELAKOWSKA, D. 2007. *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. ISBN 978-837-308-894-8.
- GROCHOWALSKA, M. 2013. O społecznym środowisku uczenia się języka, czyli dlaczego dzieci potrzebują zabawy. In: *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce*. Tom 2, E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska-Bujak (eds.), Kraków: Impuls. ISBN 978-83-7850-099-5.
- JUST, M. 2010/3. Patrząc nie wiadomo jak, a widzieć trzeba. O niedocenianych technikach rozwijania kreatywności dzieci. In: „*Życie Szkoły*”
- JUST, M. 2010/8. Kreatywny nauczyciel-pozwólmy sobie na twórcze szaleństwo! In: „*Życie Szkoły*”

KARWOWSKI, M. a A. GAJDA (eds.). 2010. *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. ISBN 978-83-89600-77-6

KARWOWSKI, M. 2008/3/4. Kreatywność a twórczość- to samo, niemal to samo, nie to samo. In: „*Ruch Pedagogiczny*”

KEATING, M. 1993. *The Earth Summit's agenda for change. A Plain Language Version of Agenda 21 and the Other Rio Agreements*. Genewa: Centre for our Common Future. ISBN 2-940070-00-8

KUJAWIŃSKI, J. ed. 1990. *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. ISBN 83-02-03756-7

MUCHACKA, B. 2013. Możliwości współczesnej edukacji dziecka w kontekście jego potrzeb. In: *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce*. Tom 2, E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska-Bujak (eds.), Kraków: Impuls. ISBN 978-83-7850-099-5

MUCHACKA, R. 2009. Kształtowanie świadomości żywienia ekologicznego wyzwaniem dla jakości edukacji zdrowotnej. In: *ZACŁONA Z. eds.). Refleksje nad jakością pracy szkoły* (Nowy Sącz WN PWSZ Nova Sandec s. 147-153 ISBN 978-83-60822-76-0.

MUCHACKI, M. 2014. *Cywilizacja informatyczna i internet: konteksty współczesnego konsumenta TI*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. ISBN 978-83-7850-497-9.

MURZYN, A. 2013. *Wokół Kena Robinsona kreatywnego myślenia o edukacji*. Kraków: Impuls. ISBN 978-83-7850-490-0.

PAŚKO, I. 2001. *Kształtowanie postaw proekologicznych uczniów klas I-III szkół podstawowych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej. ISBN 83-7271-114-3.

PAŚKO, I. 2005. Rozwój dziecka przez edukację ekologiczną (na podstawie badań uczniów w młodszym wieku szkolnym). In: *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*. J. Kuźma, J. Morbitzer (eds.). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej. ISBN 83-7271-1338-3.

PAŚKO, I. 2009. Kształtowanie postaw ekologicznych w edukacji wczesnoszkolnej. In: „*Nowa Szkoła*” Nr 4 (672). ISSN 0029537X.

PAŠKO, I. 2013. Wartości we wczesnoszkolnej edukacji przyrodniczej. In: *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej*. I. Adamek, Z. Szarota, E. Żmijewska (eds.), Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego. ISBN 978-83-7271-847-4.

SZKOLAK, A. 2013. *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania*. Kraków: ATTYKA. ISBN 978-83-62139-48-4.

SZMIDT, K. J. 2001. *Szkice do pedagogiki twórczości*. Kraków: Impuls. ISBN 83-7308-090-2.

SZMIDT, K. J. 2006/1. Twórcze czy nie? Kontrowersje wokół kreatywności dzieci. Meritum

ŚLIWERSKI, B. 2007. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Impuls. ISBN 83-7308-219-0.

VIVELA, M. a K. CORRIGAN (eds.). 2007. Good Practise Using the Earth Charter, San Jose, [w:] <http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/Good%20Practices.pdf> [dostęp 1.06.2014]

WAWRZY尼亚K-BESZTERDA, R. 2000. *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji*. Kraków : Oficyna Wyd. „Impuls”.

Kontaktne údaje

Beata Sufa

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN. W Krakowie

Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej

ul. Ingardena 4

30-060 Kraków

Polska

SYTUACJA KRZYWDZONYCH DZIECI W ŚWIETLE PRAWA I LITERATURY PRZEDMIOTU

SITUATION OF ABUSED CHILDREN IN THE LIGHT OF THE LAW AND SUBJECT LITERATURE

Aleksandra Kruszewska

Abstrakt

Przemoc emocjonalna generowana wobec dzieci, jest zjawiskiem społeczno-psychologicznym, wielorako uwarunkowanym i powszechnie występującym, a mimo to trudnym do udowodnienia. Dzieci i młodzież stają się ofiarami wielu form przemocy. Forma emocjonalna jest jedną z dotkliwszych. Dzieci to istoty słabe oraz zależne od dorosłych, niemal we wszystkich dziedzinach życia, nie potrafią samodzielnie przeciwstawić się krzywdzie, a ich opinie brane są pod uwagę w ostatniej kolejności. Ochrona praw dziecka jest obowiązkiem każdego cywilizowanego i demokratycznego państwa, którego troską powinna być poprawa losu wielu dzieci. Dotychczasowa praktyka życia codziennego różni się jednak z gwarancjami prawnymi i oczekiwaniami społecznymi.

Kľúčové slová

przemoc emocjonalna, ofiary przemocy, dzieci krzywdzone, strategie zaradcze, mechanizmy obronne, fundacje pomocowe Ogólnopolski Ruch Pomocy – Niebieska Linia. Komitet Ochrony Praw Dziecka

Resumé

Mental violence in relation to children is a common social and psychological phenomenon determined by various factors; however, it is difficult to prove. Children and young people become victims of many forms of violence. Mental violence is one of the most acute. Children are weak and emotionally dependent on adults, almost in all spheres of life; they cannot resist violence and their opinions are of last order consideration. Protection of children's rights is the duty of each civilized and democratic society, whose concern should be improving lives of many children. Up to now, however, reality of everyday life is far from legal guarantees and social expectations.

Key words

emotional violence, victims of violence, abused children, coping strategies, defensive mechanisms, aid foundations, Polish National Aid Movement Niebieska Linia (Blue Line). The Committee for the Protection of Children's Rights

Mam prawo nie doznawać bólu fizycznego ze strony zagniewanych osób¹

Współczesne zainteresowanie krzywdzeniem dzieci jest rezultatem coraz większej świadomości społecznej. Zjawisko krzywdzenia miało miejsce we wszystkich epokach historycznych, zaobserwowano jego przejawy w różnych kulturach oraz społeczeństwach.

Przemoc emocjonalna generowana wobec dzieci, jest zjawiskiem społeczno-psychologicznym, wielorako uwarunkowanym i powszechnie występującym, a mimo to trudnym do udowodnienia. Jej niszczyielska siła rani bardzo głęboko, pozbawiając istotę ludzką własnej wartości i godności, częstokroć wpływa nieodwracalnie na losy jednostki. W zestawieniu z przemocą fizyczną była bagatelizowana w odbiorze społecznym, jednak jej długofalowe, negatywne konsekwencje psychiczne oraz zdrowotne, obniżające poważnie jakość życia, a niejednokrotnie nawet mu zagrażające - wskazują na konieczność zgłębiania tego zjawiska.

Rolą rodziny i społeczeństwa jest zapewnienie dziecku stabilnego środowiska rodzinnego i wychowawczego.² Ten postulat nie zawsze jest realizowany w praktyce, co wskazuje na konieczność wprowadzenia edukacji poszerzającej wiedzę, w zakresie możliwości przekształcania impulsów agresywnych w akceptowane czy pożyteczne formy zachowania.

Nie wszystkie relacje rodzinne funkcjonują w oparciu o zdrowe zasady. Współczesna psychologia wskazuje na niedorozwój prawidłowych więzi międzyludzkich, które to w formach zaburzonych - tworzą doskonałe podłoże dla przemocy. Szczególnie trudna jest sytuacja dzieci zdanych na funkcjonowanie w nieprzyjnym dla nich środowisku, co zakłóca ich prawidłowy rozwój i zagraża powielaniem schematu postępowania wobec własnych dzieci w przyszłym dorosłym życiu. Dziecko pozostawione samo sobie z problemami dotyczącej go przemocy, nie jest w stanie konstruktywnie się jej przeciwstawić, ze względu na brak odpowiednich kompetencji oraz wielorakiego uzależnienia od opiekunów czy innych osób dorosłych mających wpływ na organizację, przebieg, jak też styl jego życia.

Dzieci i młodzież stają się ofiarami wielu form przemocy. Forma emocjonalna jest jedną z dotkliwszych. Dzieci to istoty słabe oraz zależne od dorosłych, niemal we wszystkich dziedzinach życia, nie potrafią samodzielnie przeciwstawić się krzywdzie, a ich opinie brane są pod uwagę w ostatniej kolejności.

¹ Karta Praw Dziecka www.onet.pl; 10.06.2014

² zob. Zasada 2 Deklaracji Praw Dziecka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 20 listopada 1959 roku

Ta sytuacja nie powinna jednak przyzwalać na obojętność osób dorosłych, mających świadomość wpływu wychowania, na pomyślność przyszłych pokoleń. W większości wypadków sytuacja krzywdzonych dzieci pozostaje niewidoczna dla otoczenia, ze względu na osobiste obawy dzieci przed komunikowaniem o tych faktach, a także nieprzywiązywania wystarczającej wagi do sygnalizowanych przez nie problemów. Brak dostatecznych danych oraz badań, utrudnia opracowanie właściwej i skutecznej strategicznej polityki zapobiegania przemocy. Niewiele dzieci wie, jakie są ich prawa, i w jaki sposób mogą z nich korzystać. Dlatego konieczne wydaje się rozpowszechnianie informacji na temat ich praw i zachęcanie do poszukiwania wsparcia.

Sytuacja wielu dzieci jest związana z tradycją autorytatywnego wychowania. M. Sajkowska zajmująca się „fenomenem” krzywdzenia dzieci i jego historycznym tłem, uważa, że złe traktowanie dzieci od zawsze było obecne w relacjach społecznych. Krzywdzenie dzieci stanowiło ukryty problem i sytuacja taka nie była specyficzna tylko dla Polski.

Badacze problemów społecznych zauważyli, że najskuteczniej wpływa na opinię publiczną gromadzenie oraz prezentacja danych statystycznych i naukowych obrazujących skalę zjawiska. W Polsce badania były prowadzone fragmentarycznie na wybranych grupach miejskich w 1989r. Badania zostały przeprowadzone w warszawskiej Fundacji Dzieci Niczyje w grupie 12 – latków, oraz wśród profesjonalistów opiekujących się badaną grupą. Zdecydowana większość badanych uważała, że prawo powinno regulować traktowanie dzieci przez rodziców, a przeważająca część ankietowanych zgadzała się, że brak reakcji społecznej jest jedną z przyczyn krzywdzenia dzieci w rodzinach. Badane dzieci zgłaszały potrzebę uzyskania pomocy, jak również wsparcia w swoich problemach. Według opinii badanych dzieciom krzywdzonym, złe traktowanie powinna służyć pomocą zwłaszcza szkoła (20% - badanych wskazywało nauczyciela, 25% - psychologa, pedagoga szkolnego, placówki specjalistyczne wskazało - 16%, członków rodziny-8%, natomiast 10% dzieci uważało, że należy kierować się do rodziców). Część dzieci jest zdania, że złego traktowania nie powinno się nikomu ujawniać. Przeważająca część, bo 70% uważa, że telefon zaufania dla dzieci byłby bardzo pomocnym narzędziem w pozyskiwaniu niezbędnego wsparcia. 43,6% - dzieci deklaruowało, że doznały poczucia zagrożenia, zagubienia w kontekście przemocy, natomiast 12% uznało, że nigdy nie miały do kogo zwrócić się o pomoc.³

Dziecko, zwłaszcza małe, nie ma innego wyjścia jak tylko kochać własnych rodziców takimi, jacy są, tego po prostu domagają się typowe realia rozwojowe wieku dziecięcego. Dziecko staje się więc automatycznie łatwo dostępnym przedmiotem generowanej przemocy.

³ zob. Sajkowska M, Wprowadzenie do problematyki krzywdzenia dzieci, www.niebieskalinia.pl/archiwum_nr_1/2001

Jak zauważa R.Grochocińska, zwłaszcza dom rodzinny zaszczerpia w młodym człowieku sposób, w jaki poznaje i odczuwa rzeczywistość, kształtuje jego kryteria własnego życia i uczy kultury przejawiania przeżywanycy uczuć. Niestety w przypadku dzieci krzywdzonych jest to okres paraliżującego strachu i bólu.

R.Grochocińska prezentuje opracowane wyniki własnych badań, przeprowadzonych wraz z M.Grochocińskim, które wskazują, że organizacja trybu życia rodziny, utrzymywania ładu i porządku w domu, kultura pedagogiczna rodziców mają wpływ na dzieci w kierunku pozytywnym albo negatywnym. Siła reakcji i przeżyć dzieci jest zdeterminowana ich wrażliwością oraz odpornością psychiczną. U części dzieci postrzega się uległość, nieśmiałość, niską samoocenę i zamknięcie w sobie, natomiast u innych może pojawić się agresja.

Z materiałów empirycznych zebranych przez R.M.Grochocińskich wynika, że dla wielu dzieci rodzina nie stanowi rzeczywistej grupy wsparcia, natomiast jest źródłem różnorodnej przemocy. Częściej na doświadczanie przemocy narażeni są chłopcy niż dziewczynki. Dzieci nie akceptują siebie w takich sytuacjach, są także źle przystosowane do szkoły. Widoczna jest przewaga cech negatywnych nad pozytywnymi w zachowaniach dzieci jak: nadrucliwość, roztargnienie, nerwowość. Dzieci wykazują negatywny stosunek do otoczenia, co prowadzi do zakłóceń w kontaktach społecznych, odznaczają się też niższą dojrzałością emocjonalną (lęk, złość, gniew) niż dzieci dobrze przystosowane.⁴ Destabilizacja życia rodzinnego, brak umiejętności pedagogicznych rodziców, przebywanie w atmosferze napięć i nierozładowanych konfliktów, powoduje wiele sytuacji traumatycznych dla dzieci. Przemoc w rodzinie jest więc zjawiskiem, które długofalowo zagraża rozwojowi dziecka i nastolatka.⁵

J. Dubiel zwraca uwagę, że dziecko krzywdzone nie ma możliwości samo sobie pomóc, z racji całkowitej zależności emocjonalnej, społecznej i materialnej od rodziców i innych dorosłych. Dodatkowym czynnikiem hamującym są mechanizmy psychologiczne dziecka – potęgujące jego niemoc i ustawiające je na pozycji ofiary, np. wyuczona bezradność czy syndrom sztokholmski, polegający na paradoksie Ignięcia do oprawcy bez względu na jego zachowanie. Dzieci często też chronią swych prześladowców, co wynika zarówno po części z czynników kulturowych, jak też hermetyczności rodzin, oraz z przeświadczenia, że wszystko, co robią rodzice jest w mniemaniu dziecka z założenia pozytywne i słusne.⁶

⁴ zob. Juszczyc-Rygałło J., Społeczne aspekty integracji dzieci zróżnicowanych sprawnościowo, [w:] Tolerancja. Studia i szkice. Nr XV, Rosół A., Szczepański M.S. (red.), Częstochowa 2010

⁵ zob. Grochocińska R, Dziecko wobec przemocy w domu rodzinnym, Edukacja i dialog nr 1(94), styczeń 1998

⁶ zob. Dubiel. J., Przemoc wobec dzieci, Lubań Śląski -Echo dnia z dn.06.10.2008

A. Woźniak-Krakowian i B. Pawlica wskazują na gwałtowne zmiany społeczno-ekonomiczne dotyczące ostatnich kilkunastu lat, które wpłynęły na załamanie się kontroli społecznej, prowadząc do chaosu moralnego i anomii, skutkującej rozpadem więzi społecznych, brakiem respektowania norm zachowania, co powoduje wzrost zachowań dewiacyjnych, w tym wobec rodziny. Stosowanie przemocy nie zależy od wykształcenia, zawodu, poziomu życia czy przynależności religijnej. Wszyscy ludzie posiadają w swym życiu epizody, kiedy mieli do czynienia z przemocą, odgrywając jedną z trzech ról: ofiary, świadka, sprawcy. Dzieci będące świadkami realnej przemocy we własnej rodzinie, lub będące jej ofiarami są w grupie wysokiego ryzyka przejęcia doświadczanych na sobie zachowań przez naśladownictwo i ułatwione wejście w rolę sprawcy, nakręcając tym samym spiralę przemocy. Przemoc wobec dziecka pozostawia silny rytm w jego psychice, który pozostanie już na zawsze. Dzieci represjonowane wykazują braki socjalizacyjne i zaburzenia poczucia własnej tożsamości.⁷

W. Łosiak donosi o wynikach badań empirycznych, które pokazały, że wzbudzone emocje wpływają na procesy spostrzegania, uwagi, pamięci i myślenia. W procesie rozwoju dziecka istotne jest, jakich emocji doświadcza i w jakich okolicznościach się one przejawiają. Należy zaznaczyć, że emocje dziecka, szczególnie starszego, są odpowiedzią na jego rozumienie świata i siebie. Oddziaływanie emocji negatywnych zmienia stan gotowości i tendencję do określonych działań. Wpływa też na zachowania społeczne: zbliżania się, unikania czy chęć agresywnego działania w przypadku wyzwolonego gniewu.

Emocje niemowlęcia mają charakter bardziej odruchowy i są reakcjami na elementarne zdarzenia, gdzie ocena sytuacji przez dziecko bywa różna. O rozumieniu otoczenia przez dziecko, można wnioskować wówczas, gdy może już ono samo o tym opowiedzieć. Natomiast dzieci młodsze wykazują mniejszą zdolność różnicowania emocji i ich rozumienia, mimo to prawidłowo oceniają sytuacje wywołujące emocje. Około szóstego roku życia pojawiają się zdolności do kontrolowania emocji, niestety dzieci doświadczające najczęściej negatywnych emocji, trwających zbyt długo i powtarzanych zbyt często, charakteryzują się nadmiernym nasileniem emocji, czego konsekwencją są różnorodne zaburzenia kontroli. W przypadku dzieci i młodzieży zaburzenia te mają wyraźną specyfikę związaną z wiekiem. Typowo dziecięcym zaburzeniem jest lęk separacyjny, bardzo silny wynikający z obawy utraty rodziców. Innym dziecięcym zaburzeniem są fobie (reakcje lękowe).

⁷ zob. Woźniak-Krakowian A., Pawlica B., Psychologiczna i socjologiczna analiza zjawiska przemocy w rodzinie- na terenie woj. częstochowskiego w latach 1990-1995, Częstochowa 1997

W późniejszym wieku dziecięcym, u młodzieży występuje depresja, którą można powiązać ze stresującymi wydarzeniami życiowymi, zwłaszcza wynikającymi z zaburzeń w funkcjonowaniu rodziny. Negatywne emocje mogą mieć także wpływ na wykształcenie osobowości paranoicznej. Osoba tak obciążona doświadcza gniewu zbyt często lub zbyt intensywnie, wiąże się to z silną wrogością, nieufnością, zazdrością i irytacją. Innym poważnym zaburzeniem jest osobowość unikowa, przejawiająca się nieśmiałością i wycofywaniem z sytuacji społecznych, natomiast osobowość zależna ma silną tendencję do podporządkowywania się innym i uległości. Taka postawa ma konsekwencje w przyszłości, gdyż człowiek zależny jest wykorzystywany przez innych, toleruje znęcanie się fizyczne i/lub psychiczne.⁸

L. Golińska dodaje, że wszelkie odbierane przez nasze zmysły bodźce są źródłem przeżywanych emocji, należą tutaj także potrzeby, np. miłości, bezpieczeństwa właściwe wszystkim ludziom. Emocje doświadczane w tym kontekście, pełnią rolę informacyjną.⁹

L. Golińska zaznacza również, że przeżywane emocje informują człowieka o znaczeniu zdarzeń, jego własnym funkcjonowaniu oraz celach, które zamierza osiągnąć. Działając jak biologiczny czujnik zmian w otoczeniu i w nas samych, błyskawicznie aktywując układ nerwowy do: zatrzymania, ucieczki, ataku, zbliżenia, odejścia. Koncentracja osoby na cielesnych przejawach jej własnych emocji, wzmacnia je. Intensywność emocji informuje jak bardzo dane zdarzenie było ważne lub nieważne z punktu widzenia danej osoby. Emocje powstają wskutek zaistniałych lub przewidywanych zmian, jeśli są one korzystne, pojawia się zadowolenie, duma, szczęście a jeśli mają wydźwięk niekorzystny występuje złość, smutek, poczucie krzywdy. Istnieje jednak mechanizm zabezpieczający przed przeżywaniem trudnych, kosztownych emocji, takich jak żal, wstyd, poczucie winy. Można zaobserwować także jego aktywność w przypadku ofiar przemocy. Osoby maltretowane psychicznie doświadczają zahamowań w kwestii poszukiwania dla siebie pomocy ze względu na wstyd, obawę przed zemstą, niskie mniemanie o sobie, poczucie winy i wybielanie sprawcy. Taka interpretacja sytuacji pozwala mieć nadzieję na jej poprawę i zmianę. Dziecko doświadcza dwóch stanów: przykrości spowodowanej niezaspokojeniem potrzeb, lub przyjemności odczuwanej w związku z usunięciem przykrych napięć. Gdy płacz dziecka okazuje się nieskuteczny, dochodzi do nieświadomej, automatycznej regulacji przykrości, poprzez hamowanie doznania emocji w układzie limbicznym i odruchowe napięcie mięśni - blokujące odbiór sygnałów z ciała np:

⁸ por. Łosiak W., Psychologia emocji, Warszawa 2007

⁹ zob. Golińska L., Emocje - przyjaciel czy wróg, Warszawa 2006

głodu, zimna, przerażenia. Napięcie takie może ulec utrwaleniu, gdy występują sytuacje częstego deprymowania potrzeb dziecka. Starsze dzieci mogą automatycznie regulować emocje poprzez tzw. zaprzeczenie w sposób niekontrolowany, nie odbierając informacji zagrażających. Ponieważ uniknięcie sytuacji zagrażających jest często niewykonalne, dostępna okazuje się selektywna percepcja: naturalny, wrodzony, biologiczny sposób samoochrony. Zaniedbanie emocjonalne może przerodzić się w przymusowy lub wybrany styl życia.¹⁰

Psychika człowieka jest wyposażona w szereg mechanizmów radzenia sobie z doznawaną krzywdą. J. Mazur ustaliła, że ofiary przemocy najpierw same we własnym zakresie próbują poradzić sobie z sytuacją, którą odbierają, jako krzywdzącą. Przemoc emocjonalna tworzy stan, który rodzi potrzebę uwolnienia się z pod jej wpływu. Nie jest możliwe trwanie w chaosie emocjonalnym, bez uszczerbku na zdrowiu oraz prawidłowe funkcjonowanie społeczne. Krzywdzone dzieci niepotrafiące się uporać z problemami, wybierają nieświadomie drogę jawnej lub ukrytej autoagresji: raniąc się, okaleczając, popadając w choroby lub inne dolegliwości, co odwraca uwagę od ich faktycznych problemów.

Inną formą autoagresji jest *nadużywanie siebie* – co wyraża się przyzwoleniem na wykorzystywanie własnej osoby, umniejszaniu własnych potrzeb, przyjmowaniu na siebie dodatkowych obowiązków. Ofiara dąży do należytego wywiązania się ze wszystkich nałożonych na nią obciążeń, celem usatysfakcjonowania prześladowcy, co w rezultacie niestety nie następuje. Co więcej, brak pozytywnego odzewu powoduje rozgoryczenie i poczucie krzywdy.

Kolejną strategią jest *samoutrudnianie* – zachowanie, które polega na spiętrzeniu przeszkód, celem zablokowania możliwości odniesienia sukcesu (zachowanie to ma za zadanie ochronę poczucia własnej wartości), aby usprawiedliwić w ten sposób ewentualne porażki.

Stosowana jest także strategia *kozła ofiarnego* – rola, którą przyjmuje dobrowolnie dziecko na siebie, chroniąc w ten sposób innych zagrożonych przemocą członków rodziny.¹¹

Jak podaje terapeutka C. Madanes najlepszą strategią stosowaną praktycznie i wyzwalającą z koła przemocy jest, doprowadzenie do kontaktu osoby potrzebującej pomocy z terapeutą i celowa terapia oraz nauka panowania nad przejawami przemocy, złości i rozwijanie zdolności do empatii. Takie podejście wymaga jednak wysokiej samoświadomości zainteresowanych osób, zdarza się bardzo rzadko, a przede wszystkim jest niedostępne w przypadku młodszych dzieci.¹²

¹⁰ zob. tamże

¹¹ Mazur J, Przemoc w rodzinie, teoria i rzeczywistość, Warszawa 2005

¹² zob. Madanes C., Przemoc w rodzinie, Gdańsk 2000

Dlatego według I. Pospiszyl najczęściej stosowanymi przez dzieci strategiami są: płacz, krzyk, groźby, ucieczki, próby zastraszenia agresora. Niestety wyżej wymienione zachowania nie przynoszą pozytywnego rozwiązania sytuacji.¹³

Natomiast J. Herman uzupełnia zachowania dzieci wymieniając nieświadome strategie zaradcze, do których należą: *wykluczenie ze świadomości* – zdarzenia, jako reakcja na doznaną przemoc. Stan ten nie pozostaje jednak bez konsekwencji. Wyparty uraz skutkuje dysocjacją oraz objawia się przeżywaniem zmiennych, dramatycznych objawów. Dzieci, które przeżyły krzywdzący, nacechowany przemocą uraz, stosują nieświadomie strategię polegającą na *odgrywaniu* niektórych aspektów tego wydarzenia. Wielokrotne przeżywanie jest instynktowną próbą autoterapii i uporządkowania myśli. Nieskuteczną natomiast okazuje się strategia, zwracania się po wsparcie do krzywdziciela. Najtrudniejsza jest bowiem taka sytuacja, gdy osoba wspierająca jest jednocześnie źródłem zagrożenia.

Podobnie jest w przypadku *odreagowania*, gdy emocje są kierowane na krzywdziciela: dziecko może, co prawda doświadczyć doraźnie poczucia ulgi, ale jednocześnie wzrasta ryzyko zaistnienia odwetu.

Dzieci ofiary stosują też nieświadomie strategię *unikania* prześladowcy lub go *idealizują*, gdyż odbierają go, jako zainteresowanego nimi bardziej, niż nieagresywny opiekun.¹⁴

Kontakt z prześladowcą rozwija u dzieci umiejętność rozpoznawania z dużym wyprzedzeniem sygnałów o zagrożeniu jak też uwrażliwia na wysyłane przez niego subtelne sygnały niewerbalne. Zachowania takie ze strony sprawcy, określa się w literaturze terapeutycznej, socjologicznej i pedagogicznej jako toksyczność.

R. Ackerman i E. Pickering wymieniają wyniszczającą strategię, jaką jest *uśmierzanie* – poprzez sięganie po alkohol, narkotyki, leki, substancje toksyczne, farby, kleje, stosowane w celu złagodzenia dyskomfortu psychicznego. Gdy napięcie psychiczne staje się nie do zniesienia, wówczas włączają się mechanizmy obronne – zmniejszające obciążenie emocjonalne ofiary.¹⁵

Również S. Siek wymienia liczne mechanizmy obronne prezentowane w literaturze psychologicznej, jak:

- racjonalizacja (przyjęcie pozornie słusznego wytłumaczenia zdarzeń)
- projekcja (przypisywanie innym, własnych niekorzystnych cech)
- wyparcie (usunięcie ze świadomości przykrych, upokarzających sytuacji)
- tłumienie (odwracanie myśli i uwagi od trudnych sytuacji)
- odreagowanie (gwałtowna reakcja wobec sprawcy, lub innych osób z otoczenia)

¹³ Zob. Pospiszyl I., *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 1994; Pospiszyl I., *Razem przeciw przemocy*, Warszawa 1999

¹⁴ Por. Herman J., *Przemoc, uraz psychiczny i powrót do równowagi*, Gdańsk 2004

¹⁵ zob. Ackerman R., Pickering E., *Zanim będzie za późno, przemoc i kontrola w rodzinie*, Gdańsk 2004

- internalizacja (przyjęcie interpretacji prześladowcy za własną)
- przeniesienie (kontragresja na obiekt zastępczy, mniej zagrażający)
- reakcje upozerowane (zaniechanie powziętego działania negatywnego i podjęcie w zamian działania maskującego negatywne uczucia)
- unieważnianie (zaniechanie działania i podjęcie odwrotnego do wcześniej zamierzonego)
- zaprzeczanie (odmowa przyjęcia do wiadomości faktów).

Zdroworządkowa strategia jest rzadko dostępna dzieciom, polega ona na skontaktowaniu się w potrzebie z osobami dorosłymi, okazującymi uwagę i współczucie, zapewniającymi opiekę i wsparcie.¹⁶ Mogą to być osoby z kręgu rodziny, znajomi, wychowawcy, opiekunowie, sąsiedzi, a także przedstawiciele instytucji powołanych do takich działań, jak np: pedagodzy, lekarze, psychologowie, terapeuci, duchowni, kuratorzy, służby społeczne i telefony zaufania.

Dziecko pozostawione samo sobie z trudem dociera do instytucji, często nie potrafi samodzielnie zdefiniować swojej sytuacji. Potrzebna jest tutaj daleko idąca pomoc osób dorosłych, działających na przykład w fundacjach i stowarzyszeniach, wolontariuszy, a także profesjonalnych służb zorganizowanych do udzielania pomocy takich jak: Ogólnopolski Ruch Pomocy – Niebieska Linia, Komitet Ochrony Praw Dziecka, czy fundacje.

Każdy rodzaj agresji, w tym także przemoc, stanowi podstawę do poszukiwania prawnej ochrony, którą regulują przepisy: w oparciu o art.38-56 Konstytucji RP (Dz.U. z 1997r, nr 78, poz. 483). Regulacje prawne przemocy wobec dzieci dotyczą zwłaszcza przemocy fizycznej, ale określają również jako przestępstwo znęcanie się psychicznego nad dzieckiem. Przestępstwo znęcania się jest określone w art. 207. kk. Art. 207. § 1. *Kto znęca się fizycznie lub psychicznie nad osobą najbliższą lub inną osobą pozostającą w stałym lub przemijającym stosunku zależności od sprawcy, albo nad małoletnim lub osobą nieporadną ze względu na jej stan psychiczny lub fizyczny, podlega karze pozbawienia wolności od 3 m – cy do lat 5.*

Definicję przemocy stosowaną w ochronie rodziny, znajdziemy w ustawie z dn.29 lipca 2005r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie. Brzmi ona następująco:

Art.2. - jako przemoc w rodzinie, należy rozumieć jednorazowe albo powtarzające się umyślne działanie lub zaniechanie naruszające prawa lub dobra osobiste osób wymienionych w pkt.1, zaś w szczególności narażające te osoby na niebezpieczeństwo utraty życia, zdrowia, naruszające ich godność, nietykalność cielesną, powodujące szkody na ich zdrowiu fizycznym lub psychicznym, a także wywołujące cierpienia oraz krzywdy moralne u osób dotkniętych przemocą.

¹⁶ por. Siek S., *Struktura osobowości*, Warszawa 1989

Zgłoszenie przemocy wobec dziecka jest obowiązkiem prawnym w myśl artykułu 109 § 1 KR. i O.¹⁷

W sytuacji, gdy dziecko posiada w rodzinie lub otoczeniu osobę wspierającą, istnieje mniej inwazyjna strategia umożliwiająca oswojenie się z przemocą, jest to ustawowa możliwość skorzystania z interwencji pomocy społecznej. Pomoc ta polega na udzieleniu poradnictwa specjalistycznego; prawnego, psychologicznego, i terapii.

K. Otrębska - Popiołek zaznacza, że to właśnie dzieci funkcjonujące w środowisku nacechowanym przemocą oczekują: zaufania, dyskrecji, wrażliwości, dobroci, zrozumienia. Sytuację udzielania pomocy postrzega się jako sprzężoną relację interpersonalną, która ma na celu dobro osoby wspomaganą. W relacji formalnej pomoc pedagoga czy psychologa jest profesjonalna i udzielana przez wyspecjalizowane osoby. W sytuacji nieprofesjonalnej może zaistnieć, jako cel wtórny relacji - np. koleżeńskiej, sąsiedzkiej, duszpasterskiej. Istotne jest aby dziecko znalazło konstruktywne wsparcie i mogło odreagować atmosferę oraz relacje panujące w rodzinie.¹⁸

Ochrona praw dziecka jest obowiązkiem każdego cywilizowanego i demokratycznego państwa, którego troską powinna być poprawa losu wielu dzieci. Dotychczasowa praktyka życia codziennego różni się jednak z gwarancjami prawnymi i oczekiwaniami społecznymi. Każdy z nas może wymienić różnorodne formy przemocy, której sam doświadczył lub zaobserwował jej przejawy w życiu codziennym. Fakty skłaniają do zastanowienia się nad społecznymi obciążeniami i kosztami z nich wynikającymi.

Literatúra

ACKERMAN R. a E. PICKERING. 2004. *Zanim będzie za późno, przemoc i kontrola w rodzinie*. GWP, Gdańsk, 2004.

Deklaracji Praw Dziecka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 20 listopada 1959 roku.

DUBIEL, J. 2008. *Przemoc wobec dzieci*. Lubań Śląski-Echo dnia z dn. 06. 10. 2008.

GOLIŃSKA, L. 2006. *Emocje*. Przyjaciel czy wróg, Instytut psychologii Zdrowia, Warszawa, 2006.

GROCHOCIŃSKA, R. 1998. Dziecko wobec przemocy w domu rodzinnym. *Edukacja i dialog* nr 1(94), styczeń 1998.

¹⁷ Zob. Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy

¹⁸ zob.Otrębska-Popiołek K, Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy, Katowice 1991

HERMAN, J. 2004. *Przemoc uraz psychiczny i powrót do równowagi*. GWP, Gdańsk, 2004.

JUSZCZYK-RYGAŁŁO, J. 2010. Społeczne aspekty integracji dzieci zróżnicowanych sprawnościowo, [w:] *Tolerancja*. Studia i szkice. Nr XV, Rosół A., Szczepański M.S. (red.), Wydawnictwo AJD, Częstochowa, 2010.

Kodeks Karny

Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy

ŁOSIAK, W. 2007. *Psychologia emocji*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, 2007.

MADANES, C. 2004. *Przemoc w rodzinie*. GWP Gdańsk, 2004.

MAZUR, J. 2005. *Przemoc w rodzinie, teoria i rzeczywistość*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 2005.

OTRĘBSKA-POPIOLEK, K. 1991. *Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 1991.

POSPISZYL, I. 1994. *Przemoc w rodzinie*. WSiP Warszawa 1994

POSPISZYL, I. 1999. *Razem przeciw przemocy*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 1999.

SAJKOWSKA, M. 2001. Wprowadzenie do problematyki krzywdzenia dzieci, www.niebieskalinia.pl/archiwum. nr 1/2001.

SIEK, S. 1989. *Struktura osobowości*. Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa, 1989.

WOŹNIAK-KRAKOWIAN, A. a B. PAWLICA. 1997. Psychologiczna i socjologiczna analiza zjawiska przemocy w rodzinie- na terenie woj. częstochowskiego w latach 1990-1995 [w:] *Psychologia VI*, Derbis R. (red.), Wydawnictwo WSP, Częstochowa, 1997.

Kontaktne údaje

dr Aleksandra Kruszewska
Akademia im. Jana Długosza
Wydział Pedagogiczny
Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej
ul. Waszyngtona 4/8
42-200 Częstochowa
Polska
E-mail: a.skowronska@op.pl

PRAWA DZIECKA W WIRTUALNEJ SPOŁECZNOŚCI

CHILDREN'S RIGHTS IN VIRTUAL COMMUNITY

Joanna Juszczyk-Rygallo

Abstrakt

Dzieciństwo i funkcjonowanie dzieci w społeczeństwie zostało opisane regulacjami prawnymi ochraniającymi je przed łamaniem praw dziecka. Ostateczny status prawny i społeczny dziecka został ustanowiony w Konwencji o Prawach Dziecka. Współcześnie dzieci doświadczają negatywnych konsekwencji rozwoju technologii cyfrowych w postaci zagrożeń cyberprzemocą. Przepisy Konwencji niestety nie przewidują zabezpieczenia najmłodszych przed wszystkimi możliwymi formami cyberprzemocy występującymi przy korzystaniu z Internetu i telefonu komórkowego. Te braki prawne należy niwelować poprzez edukację medialną tych zagrożeń.

Kľúčové slová

dziecko, internet, cyberprzemoc, prawa dziecka

Resumé

Childhood and children's functioning in a society has been described by legal regulations that prevent children's rights violation. Final legal and social status of children has been defined by Convention on the Rights of the Child. Nowadays, children experience negative consequences of digital technology development in the form of cyberbullying. Unfortunately, provisions of the Convention do not envisage protection from all possible forms of cyberbullying that children may face while using Internet and mobile phones. These legal shortcomings need to be compensated by media education concerning such threats.

Key words

child, internet, cyberbullying, children's rights

Introduction

Children's position in society was changing simultaneously with evolutionary development of social awareness. Through ages of human development a child, as mentally and physically weak creature, was treated as "deposit" for human being and childhood was concerned as little important period of life, when future adult should be tampered by hard upbringing. All important for children matters (including his life) were settled by father. In those times it was obvious

because it resulted from religious, social and cultural standards.¹ Children in the period of their development and adolescence were deprived of all rights and were little more than chattel. Not earlier than in the year 365 in Rome, an edict of emperor Valentinian the First removed father's power over children's life and death. In this way it secured first and most important right for children – the right to life. Even though contemporary the right to life is derived from the essence of humanity (not from granting), historians of upbringing perceives this date as beginning of slow, but systematic evolution of legal protection of children². As far as children's rights are concerned, crucial fact was Jean-Jacques Rousseau's statement from eighteenth century: „We should talk less about children's duties and more about their rights”³. It was Rousseau who first noticed that child should have rights as citizen. The treatise written by him entitled *Emile, or On Education* showed his own vision of perfect upbringing and happy children life. However people at the time received Rousseau's treatise critically and condemned it, as immoral, to burning but after more than a hundred years it initiated process of spontaneous formation of international organizations aiming at protecting children's rights. Crowning achievement of their activity was adoption of the Declaration on the Rights of the Child in 1923, which defined a child as supreme good. The catalogue of children's rights formulated in this Declaration was extended in 1959 by the UN Declaration on the Rights of the Child. Finally, complex legal and social status of children was established by Convention on the Rights of the Child adopted by UN in 1989⁴. Children's presence in social life was defined by legal regulation, which protected them against abuses of their rights.

Children's entitlement to childhood and their rights

Childhood may be characterized only in the overall perspective of humanity. It is the period of human life, when a human being is functioning as child and when their personality is developed. In the past childhood was ignored and unnoticed; consequently, there were no concept of childhood because in the social hierarchy children were place at the very low position⁵. In modern times, childhood was described as a specific cultural construct, which created an im-

¹ B.Kowalska-Ehrlich, *Ochrona dziecka w świetle Konwencji Praw Dziecka i w prawie polskim*, [In:] A.Rzepliński (Ed.), *Prawa i wolności człowieka*, Warsaw 1992, p. 88.

² See: S.X. Radbill, *Children in a World of Violence: A History of Child Abuse*, [In:] R.E. Helfer, R.S. Kempe (eds.) *The Battered Child*, Chicago 1987, p. 3-22.

³ *Ibid.*, p. 12.

⁴ B.Kowalska-Ehrlich, *op. cit.*, p. 91.

⁵ See: D.Żołądź-Strzelczyk, *Rozumienie dzieciństwa*, [In:] J.Jundziłł, K.Jakubiak (Ed.), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Starożytność-średniowiecze*, volume1, Bydgoszcz 2002.

age of children that was changing, dynamic and subject to scientific analysis. According to Barbara Smolińska-Theiss research on childhood resulted from a specific approach to children and their social role⁶. Such a systematic research on childhood was initiated in the 1960s by Philip Aries. Based on detailed analytic research on historic documents he proved that until 18th century people had not understand identity and specific nature of childhood, which had been treated as period of physical and moral weakness and as a period of training to be an adult⁷. Since the end of 18th century humanitarian approach towards children and childhood began to take shape. The term “children’s rights” was used for the first time in France in the Declaration of Human and Citizen’s Rights of 1789. Provisions regarding basic children’s rights were also mentioned in the French Napoleon’s Civil Code of 1804⁸. Reformative social movement as of the turn of the 19th and 20th centuries called “New Upbringing” changed image of childhood significantly by focusing scientific research on problems regarding children’s development and upbringing. The problem of children’s abuse started to be noticed and it began social process of organizing various form of taking care of the children. As it was formulated by Smolińska-Theiss: „People noticed children’s humanity and human childhood. Children became important. They were given the right to be children, the right to respect for difficulties of their biological development and efforts in learning about the world”⁹. One of the first follower of this pedagogical perspective was Janusz Korczak, who stated in his papers that „...children are not to become human beings in the future, but they already are human beings...”¹⁰. In this way children were given the right to respect their dignity and the right to have rights. Marian Balcerek describes these rights as: „...set of children’s entitlement, resulting from the rights which are binding in particular society, civil rights that define children’s status in the country, society and family (...). They define children’s relation to parents and parents to children, specify children’s place in the family, society and country. They give a child special entitlement, guarantee appropriate conditions of living and full development of personality and opportunity for positive self-realization and influencing his or her future life”¹¹.

⁶ B.Smolińska-Theiss, *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*. [In:] „Chowanna”, 2010, volume 1(34), p. 15.

⁷ See: P.Aries, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk 1995.

⁸ M.Balcerek, *Prawa dziecka*, Warsaw 1986, p. 62.

⁹ B.Smolińska-Theiss, op. cit., p. 17.

¹⁰ A.Lewin, *Korczak niedosłyszany (kilka przypomnień)*. [In:] J.Bińczycka (Ed.), *Humaniści o prawach dziecka*, Kraków 2000, p. 31.

¹¹ M.Balcerek, op. cit., p. 22.

Granting children with rights became especially important after the time of increased violation of their rights in the period of First World War. Then, people attempted to legitimize children's rights. In 1924 from the initiative of International Children's Aid Association the Child Charter was created in Geneva, which was to be declaration of basic and fundamental children's rights. In 1924 it was adopted by the League of Nation as the Geneva Declaration of the Rights of the Child. This Declaration presented five mankind's duties in relation to children¹², which was the effect of paidocentrism developing itself in pedagogical sciences:

1. The child must be given the means requisite for its normal development, both materially and spiritually;
2. The child that is hungry must be fed; the child that is sick must be nursed; the child that is backward must be helped; the delinquent child must be reclaimed; and the orphan and the waif must be sheltered and succored;
3. The child must be the first to receive relief in times of distress;
4. The child must be put in a position to earn a livelihood, and must be protected against every form of exploitation;
5. The child must be brought up in the consciousness that its talents must be devoted to the service of fellow men.

It was visible the declared rights were mainly of the protective nature. In this way they were to be pattern of children's needs, which should be filled by every parent or guardian for the child's well-being. Even though principles of the Geneva Declaration were methodological and very pragmatic, they did not escape from wishful thinking – unjustified visions and expectations. “Paidocentrism appreciated, but also over-estimated role and importance of a child; it created unjustified myths and visions. First, economic crisis of the 1930s, then Second World War verified these myths painfully”¹³. Facing the great war tragedy the United Nations General Assembly proclaimed Declaration of the Rights of the Child in 1959 as the extension of Geneva Declaration up to ten principles¹⁴. They confirmed children's right to care and added the right to legal protection. This Declaration mentioned for the first time the notion of interests of the child¹⁵.

¹² See: *Geneva Declaration of the Rights of the Child*, Source: <http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm>: Access: 21.06.2014

¹³ B.Smolińska-Theiss, op. cit., p. 18.

¹⁴ See: *Declaration of the Rights of the Child. Adopted by UN General Assembly Resolution 1386 (XIV) of 10 December 1959*. Source: <http://www.un.org/cyberschoolbus/humanrights/resources/child.asp>, Access: 21.06.2014

¹⁵ J. Białocerkiewicz, *Prawo międzynarodowe publiczne. Zarys wykładu*, Olsztyn 2005, p. 307.

“Progress of civilization and people greater influence on their life – both in biological and social meaning – seem to be the main driving force of change in social attitude towards children and background of disappearing of various harmful caring and educational practices”¹⁶. Simultaneously, scope of children’s rights protection is being gradually extended. In 1989 United Nations adopted Convention on the Rights of the Child, which is the greatest achievement of international society up to now within the scope of children’s rights protection. Content of this Convention is more extended and richer than previous acts of international law regarding children’s rights. It is often called world constitution of children’s rights. It contains 52 articles, while children’s rights are defined in 42 articles¹⁷, whose comprises catalogue of provisions regarding personal, social and cultural children’s rights and freedoms. A child starts to be treated more as subject rather than object by provisions of this Convention, which is surely its greatest advantage. “Convention on the Rights of the Child is based on the idea, that paper declarations are not sufficient and people must be bound by an agreement, commitment they will abide by the rules.”¹⁸. Specific control mechanism was introduced, which consisted in commitment of countries-parties to submit reports regarding implementation of the convention on regular basis. Elżbieta Czyż described following assumptions, which established status of child in the Convention¹⁹:

- Child is an independent subject and due to his or her mental and physical immaturity requires special care and legal protection;
- Child as human being needs respect for his/her identity, dignity and privacy;
- Family is best environment for child’s upbringing;
- State should support family, but not performing all function for it.

On the other hand Ewa Kantowicz, referring to Convention on the Rights of the Child, suggests following division of children’s rights it comprises²⁰:

1. Civil rights – the right to have own identity and, consequently, name and surname, the right to live in a family, to stay in touch with both parents and the right to a nationality.
2. Political rights – the right to express their own views, the right to information, the right to freedom of thought, conscience and religion as well as the right to freedom of association and of peaceful assembly.

¹⁶ E.Jarosz, *Krzywdzenie dzieci – piętno społeczne?* [In:] „Chowanna”, 2010, volume 1 (34), p. 72.

¹⁷ See: P.Benevene, F.Ippolito, F.Tonucci, *Krótki przewodnik po Konwencji o Prawach Dziecka*, [In:] „Dzieci w Europie”, 2010, no.17(5), p. 4.

¹⁸ J.Bińczycka, *Korczakowski wiraż dziecięcy*. [In:] „Chowanna”, 2010, volume 1 (34), p. 28.

¹⁹ E.Czyż, *Prawa dziecka*, Warsaw 2002, p. 14.

²⁰ E. Kantowicz, *Ochrona praw dziecka: w kontekście działalności UNICEF*, Warsaw 1996, p. 96.

3. Social rights – child is entitled to have access to a system for social protection, right to a standard of living adequate for the child's physical, mental, spiritual, moral and social development and has the right to the enjoyment of the highest attainable standard of health and to facilities for the treatment of illness and rehabilitation of health.
4. Educational rights – each child has the right to education, while primary education is to be compulsory and available free to all, the right to develop personality, talents, cultural and ethnic identity and national values of the country he or she lives in as well as international values.
5. Cultural rights – the right of the child to participate fully in cultural and artistic life and right to recreational and leisure activity.
6. Special rights – the right of the child be specially protected from any forms of violence and economic exploitation, to be protected from the illicit use of narcotic drugs, the right to protection from sexual exploitation, tortures, inhuman treatment etc.

All the rights mentioned in the Convention are based on contemporary modern approach to childhood, according to which child is evolutionary growing human being, not only a future adult. In first instance children belong to themselves, they are autonomic persons and have equal human dignity as an adult²¹. As a consequence, children's rights and human rights are more and more often considered equivalent.

Child's right on the Web

Development of modern informative and communication technologies enables children and adults to use Internet and mobile phone for learning, artistic work, communication and entertainment. In this way it influences changes in many fields of human's life. In Poland up to 49% citizens think that world with digital technologies is better, 30% perceive it neither better nor worse, and only 13% believes that these technologies have made the world even worse²². Contemporary children, in contrast to some adults, perceived the world of digital media as totally natural environment. Even if they cannot read and write well, they are able to browse websites quite effectively, use games and multimedia programs. These skills make digital media an indispensable means of education in transmitting cultural and educational contents because, when skillfully used, they support development of child's personality. Up to 97% of children at

²¹ A. Łopatka, *Dziecko: jego prawa człowieka*, Warsaw 2000, p. 160.

²² See: *Polacy w sieci. Komunikat z badań BS/58/2008*, Warsaw 2008. Source: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_058_08.PDF, Access: 20.06.2014.

school-age use, so called, mediated communication in the form of social media, discussion groups, instant messaging, chats, blogs, e-mails, browsers etc. mainly to maintain and deepen relationships with people they know as well as initiate and develop new ones and develop their interests²³. Intensity of on-line contacts is so great that some children are always-on and practically never cease its contact with the network²⁴. Therefore, it is obvious that apart from advantages of using Internet they will also experience negative consequences of being on-line, which consists in: exposure to harmful content, contact with dangerous people, peer violence, Internet addiction. Thus, children's use of digital media involves risk of digital violence (cyberbullying), which they should be protected from by, among other, provisions of Convention on the Rights of the Child.

Cyberbullying is defined in general as the use of digital media (Internet and mobile phones) for the purpose of performing hostile activity²⁵. This phenomenon is characterized by high level of anonymity, high speed of diffusion, wide availability in the network, therefore it is a dangerous problem, especially when it refers to children. Cyberbullying experienced by a child is difficult to be noticed by parents, in particular when they have limited knowledge and experience in using digital media.

Most widespread forms of cyberbullying may be divided into five main categories²⁶:

1. Infringement of personal rights, in particular surname and nickname as well as image and dignity (insults, defamation).
2. Intrusions to password protected or secure areas on the Internet.
3. Threats directed to child by means of devices available on the Internet.
4. Vulgar language (verbal or graphic) place on the Internet in at sites accessible to the general public.
5. Harassment, which means unpleasant actions repeated many times in Internet or by means of mobile phone directed toward a child against his or her will.

²³ See: J.Czapiński, T. Panek (Ed.), *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warsaw 2009.

²⁴ See: S.Juza, T. Kloc, *Uwikłani w sieci. Wzorce aktywności internetowej w kontekście uzależnienia od Internetu i nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży*, [In:] „Innowacje psychologiczne”, 2012, volume 1, no.1, p. 9-27.

²⁵ See: J.Pyzalski, *Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży. Różne wymiary zjawiska*, [In:] „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2009, no.1(26), p. 12-27.

See: A.Kruszewska, *Dziecko wobec przemocy emocjonalnej* [In:] A. Siedlaczek-Szwed (Ed.), *Edukacja w turbulentnym otoczeniu*, Częstochowa 2012.

²⁶ See: J.Podlewska, W.Sobierajska, *Prawna ochrona dzieci przed cyberprzemocą. Analiza przepisów prawnych. Doświadczenia Helpline.org.pl*. [In:] Ł.Wojtasik (Ed.), *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół*. Warsaw 2010, p. 21-56. Source: http://www.kuratorium.lodz.pl/data/other/poradnik-jak_reagowac_na_cyberprzemoc.pdf, Access: 20.06.2014.

As for today Polish law does not provide fully effective protection against cyberbullying for children. Also the provisions of Convention on the Rights of the Child do not provide protection for children against all possible threats. The articles of Convention that refer to cyberbullying are as follows²⁷:

Article 8.

1. States Parties undertake to respect the right of the child to preserve his or her identity, including nationality, name and family relations as recognized by law without unlawful interference.
2. Where a child is illegally deprived of some or all of the elements of his or her identity, States Parties shall provide appropriate assistance and protection, with a view to re-establishing speedily his or her identity.

Article 16.

1. No child shall be subjected to arbitrary or unlawful interference with his or her privacy, family, or correspondence, nor to unlawful attacks on his or her honor and reputation.
2. The child has the right to the protection of the law against such interference or attacks.

Article 19.

1. States Parties shall take all appropriate legislative, administrative, social and educational measures to protect the child from all forms of physical or mental violence, injury or abuse, neglect or negligent treatment, maltreatment or exploitation, including sexual abuse, while in the care of parent(s), legal guardian(s) or any other person who has the care of the child.
2. These articles, however, do not govern protection in the case of vulgar language and harassment.

Conclusion

The protection of children from threats of childhood period, which was guiding founders of Convention on the Rights of the Child, is very difficult to implement according to its provisions in the face of quickly developing digital technologies in the contemporary world. Apart from adjusting children's rights to requirements of digital reality, in the current legal situation it is more important to prepare a child suitably for the proper functioning in the digital media environment. This task should be performed by media education, understood not only as presentation of principles of assessing security level in contacts with contents and people on the Web, but also as training of social behaviors that are an inherent part of the digital world realities.

²⁷ See: *Convention on the Rights of the Child Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989*. Source: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>, Access: 20.06.2014.

Literatúra

ARIES, P. 1995. *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk: Wydawnictwo Marabut.

BALCEREK, M. 1986, *Prawa dziecka*, Warszawa: PWN.

BENEVENE P., F. IPPOLITO a F. TONUCCI. 2010. *Krótki przewodnik po Konwencji o Prawach Dziecka*, [In:] „Dzieci w Europie”, no. 17(5).

BIAŁOCERKIEWICZ, J. 2005. *Prawo międzynarodowe publiczne. Zarys wykładu*, Olsztyn: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa.

BIŃCZYCKA, J. 2010. Korczakowski wiraż dziecięcy. [In:] „Chowanna”, volume 1(34), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Convention on the Rights of the Child Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989. Source: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>, Access: 20.06.2014.

CZAPIŃSKI, J. a T. PANEK. ed. 2009. *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.

CZYŻ, E. 2002. *Prawa dziecka*. Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka.

Declaration of the Rights of the Child. Adopted by UN General Assembly Resolution 1386 (

XIV) of 10 December 1959. Source:

<http://www.un.org/cyberschoolbus/humanrights/resources/child.asp>, Access: 21.06.2014

Geneva Declaration of the Rights of the Child, Source: <http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm>: Access: 21.06.2014

JAROSZ, E. 2010. Krzywdzenie dzieci – piętno społeczne? In: „Chowanna”, volume 1(34). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

JUZA, S. a T. KLOC. 2012. Uwikłani w sieci. Wzorce aktywności internetowej w kontekście uzależnienia od Internetu i nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży. In: „*Innowacje psychologiczne*”, volume 1, no. 1, Lublin: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.

KANTOWICZ, E. 1996. *Ochrona praw dziecka: w kontekście działalności UNICEF*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.

KOWALSKA-EHRLICH, B. 1992. Ochrona dziecka w świetle Konwencji Praw Dziecka i w prawie polskim. In: A.Rzepliński (Ed.), *Prawa i wolności człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.

KRUSZEWSKA, A. 2012. Dziecko wobec przemocy emocjonalnej. In: A.Siedlaczek-Szwed (Ed.), *Edukacja w turbulentnym otoczeniu*, Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza.

LEWIN, A. 2000. Korczak niedosłyszany (kilka przypomnień). In: J.Bińczycka (Ed.), *Humanieści o prawach dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

ŁOPATKA, A. 2000. *Dziecko: jego prawa człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Luris.

PODLEWSKA J. a W. SOBIERAJSKA. 2010. Prawna ochrona dzieci przed cyberprzemocą. Analiza przepisów prawnych. Doświadczenia Helpline.org.pl. In: Ł.Wojtasik (Ed.), *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje. Source:http://www.kuratorium.lodz.pl/data/other/poradnik-jak_reagowac_na_cyberprzemoc.pdf, Access: 20.06.2014.

Polacy w sieci. Komunikat z badań BS/58/2008. Warszawa: Centrum Badań Opinii Społecznej. Source: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_058_08.PDF, Access: 20.06.2014.

PYŻAŁSKI, J. 2009. Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży. Różne wymiary zjawiska. In: „*Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*”, no. 1(26).

RADBILL, S. X. 1987. *Children in a World of Violence: A History of Child Abuse*. In: R. E. Helfer, R.S.Kempe, (Ed.). *The Battered Child*. Chicago: The University of Chicago Press.

SMOLIŃSKA-THEISS, B. 2010. Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia. In: „*Chowanna*”, volume 1(34). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

ŻOŁĄDŹ-STRZELCZYK, D. 2002. Rozumienie dzieciństwa. In: J. Jundziłł, K.Jakubiak (Ed.), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Starożytność-średniowiecze*, volume 1. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Kontaktne údaje

dr Joanna Juszczak-Rygałło
Akademia im. Jana Długosza
ul. Waszyngtona 4/8
42-200 Częstochowa
Polska
E-mail: jjr@onet.pl

PRÁVA DIEŤAŤA A ICH UPLATŇOVANIE V SÚČASNEJ MATERSKEJ ŠKOLE

RIGHTS OF THE CHILD AND THEIR APPLICATION IN THE CURRENT KINDERGARTENS

Monika Miňová

Abstrakt

V príspevku sa autorka zaoberá problematikou práv dieťaťa a ich uplatňovaním v materskej škole. Prezentuje výsledky prieskumu, ktoré naznačujú smerovanie a praktické možnosti realizácie danej problematiky v pedagogickej praxi.

Kľúčové slová

práva dieťaťa, materská škola, dieťa predškolského veku

Resumé

In this paper, the author discusses the issue of children's rights and their application in kindergarten. Presents survey results that indicate the direction and practical ways of implementing the problems in teaching practice.

Key words

rights of the Child, Kindergarten, preschool child

Dieťa nie, že bude, ale už je človekom.

Janusz Korczak

Čačová a kol. (2014) uvádza: „Na svete žije vyše dve miliardy detí. Je to asi 35% z celkovej svetovej populácie. Ročne sa narodí približne 129 miliónov detí. Avšak každé dvanáste dieťa zomrie skôr ako dovŕši 5 rokov svojho života. Najčastejším dôsledkom je chudoba. V rozvojových krajinách žije v úplnej chudobe každé tretie dieťa. Jedno zo štyroch detí z celkového počtu žije v rodine s nižším príjmom ako 45 korún na deň. 32 detí zo 100 trpí podvýživou v prvých rokoch života, 33 zo 100 detí nie je zaregistrovaných, 27 zo 100 nie je zaočkovaných proti žiadnej chorobe, 18 zo 100 detí nemá prístup k nezávadnej pitnej vode, 18 zo 100 detí nikdy nechodilo do školy, 17 zo 100 sa nikdy nenaučí čítať, každé štvrté dieťa medzi 5-14 rokom pracuje“.

História vzniku **Dohovoru o právach dieťaťa**, je neoddeliteľnou súčasťou histórie vývinu ľudských práv všeobecne. Už v starom Grécku a v Rímskej ríši sa šírila myšlienka, že zákony musia platiť iba na základe ľudskej dohody.

V období staroveku sa začali objavovať prvé ucelené právne dokumenty. Postupne sa kroky na zabezpečenie ľudských práv ďalej rozvíjali so vznikom kapitalizmu. Za prvý najvýznamnejší dokument v tomto smere sa považuje **Magna charta libertatum** z roku 1215 listina, ktorou anglický kráľ zaručil barónom ich feudálne privilégia. Ďalej to bol **tzv. Nanteský edikt** z roku 1598, ktorým francúzsky kráľ zaručil rovnoprávnosť, slobodu a vyznanie hugenotom (t.j. protestantom).

Ďalej to bolo **Vyhlásenie nezávislosti**, ktoré prijal Všeobecný kongres Spojených štátov 4. 7. 1776. Po prvýkrát sa ľudské práva formulovali ako program slobodného spoločenstva. Francúzske národné zhromaždenie deklarovalo 26.8.1789 ľudské a občianske práva v dokumente **Deklarácia ľudských a občianských práv**. Po II. svetovej vojne OSN 12. 12. 1948 prijala na Valnom zhromaždení dokument: **Všeobecná deklarácia ľudských práv a Filozofia dohovoru o právach dieťaťa**. Prvý dokument o právach dieťaťa bol prijatý Valným zhromaždením OSN 20. 11. 1959 **Deklarácia práv dieťaťa**, ktorá obsahovala 10 článkov. Valné zhromaždenie OSN schválilo 20. 11. 1989 **Dohovor o právach dieťaťa**. Platnosť nadobudol 2. 9. 1990. Po novom definoval detské práva. Po novom chápe aj osobnosť dieťaťa, nechápe ho ako osobnosť, ktorú treba len chrániť, ale chápe dieťa ako osobnosť plnoprávnu, aj keď rešpektuje a prihliada na jeho zvláštnosti. Dokument tvorí medzinárodný štandard ochrany detí.

Každé dieťa, nech by žilo kdekoľvek, má právo vyrásť v podmienkach dôstojných človeka. Zdá sa to úplne logické a iste sa nenájde nik, čo by tvrdil opak. Skutočnosť však vyzerá inak. Každý deň sa rodia deti, ktoré pravdepodobne nikdy nespoznajú všetko to, čo je pre naše deti samozrejmosťou. Deti sú vykorisťované, nemôžu vyrastať vo svojich vlastných rodinách, pretože v ich vlasti zúri vojna. Deti nemajú dostatok jedla, nemajú možnosť rozvíjať sa. Sú deti, ktoré ani nevedia, že sa možno hrať.

Na Slovensku sú úlohy k ľudským právam zahrnuté v **Národnom pláne výchovy k ľudským právam v rezorte školstva na roky 2005 – 2014**. Vládou SR je pripravovaná Celoštátna stratégia ochrany a podpory ľudských práv v Slovenskej republike, ktorá ešte nebola schválená. Na základe Plánu výchovy k ľudským právam v rezorte školstva na roky 2005 – 2014 je školám v Pedagogicko-organizačných pokynoch odporúčané, aby do Školských vzdelávacích programov zapracovali témy súvisiace s multikultúrnou výchovou, výchovou v duchu humanizmu a so vzdelávaním v oblasti ľudských práv, práv dieťaťa, rovnosti muža a ženy, predchádzania všetkým formám diskriminácie, xenofóbie, antisemitizmu, intolerancie a rasizmu a v oblasti problematiky migrácie.

V Monitorovacej správe o uplatňovaní Dohovoru o právach dieťaťa v systéme slovenského školstva Čáčová a kol. (2014) uvádza, že na úrovni predprimárneho vzdelávania (materská škola) analýza ľudských práv a práv dieťaťa absentuje. Môže to znamenať, že výchova a vzdelávanie detí predškolského veku v oblasti ich práv sa podceňuje. Pritom Dohovor o právach dieťaťa zdôrazňuje také práva dieťaťa ako je, napr. právo na život, na identitu/na meno, na rodinu, na hru a odpočinok a pod.

V príspevku budeme prezentovať výsledky prieskumu, ktorého cieľom bolo zistiť názory učiteliek materských škôl na vybrané aspekty uplatňovania práv dieťaťa v materskej škole. Do prieskumu bolo zapojených 34 respondentiek. Prieskum sme realizovali prostredníctvom neštandardizovaného dotazníka, ktorý obsahoval 16 položiek. V dotazníku boli použité zatvorené (6), polouzavreté (9) a jedna bola otvorená otázka.

Tabuľka 1 Prehľad o respondentoch

Odpovede	Výsledky		Odpovede	Výsledky	
	n	%		n	%
0-5 rokov	14	41,2	31-35 rokov	2	5,8
6-10 rokov	3	8,8	36 a viac rokov	0	0
11-15 rokov	5	14,8	Spolu:	34	100
16-20 rokov	2	5,8	Mesto	20	58,8
21-25 rokov	3	8,8	Vidiek	14	41,2
26-30 rokov	5	14,8	Spolu:	34	100

Do prieskumu bolo zapojených 58,8% učiteliek pôsobiacich v meste a 41,2% pracujúcich na vidieku. Čo je veľmi pozoruhodné do prieskumu sa zapojilo 41,2% učiteliek z pedagogickou praxou 0-5 rokov. Začínajúcich učiteliek v praxi pribudlo, čo je po dlhšej dobe stagnácie povzbudivé. Naopak do prieskumu sa nezapojila ani jedna učiteľka z praxou 36 rokov a viac.

Tabuľka 2 Vlastné vzdelávacie štandardy zamerané na práva dieťaťa v ŠkVP

Odpovede	Výsledky	
	n	%
áno	1	2,9
nie	26	76,5
neviem	7	20,6
Spolu:	34	100

V tejto otázke nás zaujímalo, či materské školy si dopĺňali do svojich ŠkVP vlastné obsahové a výkonové štandardy zamerané na práva dieťaťa. Z tabuľky 2 vyplýva, že 76,5% respondentiek si vlastné vzdelávacie štandardy do svojich ŠkVP nedopĺňalo a 20,6% sa vyjadrilo, že nevie. ŠkVP by mala poznať každá učiteľka lebo patrí medzi základnú pedagogickú dokumentáciu, s ktorou pracujú každý deň. Čačová a kol. (2014) uvádza, že helsinský výbor pre ľudské práva na Slovensku pripomienkoval návrh štátneho vzdelávacieho programu (Štátny pedagogický ústav, október 2013) a konštatoval, že výchova k ľudským právam a demokratickému občianstvu by sa mala výraznejšie odraziť v štátnych vzdelávacích programoch, najmä vo vzdelávacej oblasti Človek a hodnoty, zdôraznil nevyhnutnosť špecifikácie výkonového štandardu žiakov - „uvedenie si svojich ľudských práv a občianskych povinností“. Požadoval výraznejšie zahrnúť Výchovu k ľudským právam a demokratickému občianstvu do vzdelávacích štandardov predmetov občianska náuka, vlastiveda, etická výchova/náboženská výchova. Prierezovú tému „Multikultúrna výchova“ navrhol rozšíriť a premenovať na „Výchova a vzdelávanie k ľudským právam, vrátane multikultúrnej výchovy“. Každá materská škola si môže rozšíriť svoju ponuku o ďalšie vzdelávacie štandardy, ale nie je to povinnosťou.

Tabuľka 3 Vlastné ciele a zameranie na práva dieťaťa v ŠkVP

Odpovede	Vlastné ciele		Zameranie	
	n	%	n	%
Áno, sú vymedzené	6	17,6	3	8,8
Sú z časti vymedzené	13	38,3	13	38,3
Nie, nie sú vymedzené	14	41,2	16	47
Neodpovedali	1	2,9	2	5,9
Spolu:	34	100	34	100

V Tabuľke 3 uvádzame výsledky zistení, ktoré sa týkajú vlastných cieľov a zamerania na práva dieťaťa. V tejto tabuľke je rozpor v odpovediach respondentov z predchádzajúcou tabuľkou. Pani učiteľky pri tvorbe vlastných ŠkVP zabúdajú na to, že najprv sa koncipuje zameranie a vlastné ciele a tak z toho sa tvoria vzdelávacie štandardy, ktoré sú konkretizáciou zamerania a cieľov.

Tabuľka 4 Aktivity zamerané na práva dieťaťa v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti

Odpovede	áno		nie		neodpovedali	
	n	%	n	%	n	%
diskriminácia	13	38,3	18	52,4	3	8,8
zdravotná starostlivosť a výživa	32	94,1	0	0	2	5,9
týranie a zanedbávanie	3	8,8	28	82,4	3	8,8
hra	31	91,2	1	2,9	2	5,9
starostlivosť a ochrana	27	79,4	5	14,7	2	5,9
ekonomické vykorisťovanie (využívanie detí)	1	2,9	31	91,2	2	5,9
sloboda vyjadrovania a zúčastňovania sa	16	47,05	16	47,05	2	5,9
bývanie	16	47,05	16	47,05	2	5,9

Táto otázka bola náročnejšia, kde respondentky mali k dispozícii 8 možností výberu a mali na každú odpovedať. Pri každej možnosti respondentky využili možnosť aj neodpovedať. Uvádzame to v tabuľke 4. Sú témy, ktorým sa učiteľky venujú viacej a niektorým menej. Najmenej aktivít majú zameraných 2,9% na ekonomické vykorisťovanie detí. Najviac aktivít majú venovaných zdravotnej starostlivosti a výžive až 94,1%. Posledným dvom možnostiam respondentky odpovedali zhodne rovnakým zastúpením v pozitívnom aj v negatívnom smere.

Na otázku, či prijímajú do materskej školy všetky deti, 85,3% respondentiek uviedlo, že do materskej školy prijímú všetky deti. Dôvod neprijatia detí do materskej školy respondentky (14,7%) uvádzajú: nedostatočná kapacita materskej školy alebo 2ročné deti.

Tabuľka 5 Deti s nedostatočnou zdravotnou starostlivosťou a výživou v MŠ

Odpovede	Deti s nedostatočnou zdravotnou starostlivosťou v MŠ		Deti s nedostatočnou výživou v MŠ	
	n	%	n	%
áno	3	8,8	3	8,8
nie	31	91,2	31	91,2
Spolu:	34	100	34	100

Na otázku o deťoch s nedostatočnou starostlivosťou a výživou sa respondentky zhodli. 8,8% respondentiek uvádza, že majú obidve kategórie detí vo svojich materských školách. Môžeme sa len domnievať, že ide o tie isté deti alebo v každej kategórii to budú iné deti. Respondentky uvádzajú, že deti majú stravovacie problémy, odmietajú potravu, nechutenstvo, porucha príjmu potravy. Deti sú zo sociálne znevýhodneného prostredia a sú aj prípady riešenia cez sociálny úrad z dôvodu zanedbávania starostlivosti o dieťa.

Tabuľka 6 *Týrané a zanedbané deti*

Odpovede	Týrané deti v rodine		Týrané deti kamarátmi v MŠ		Zanedbané deti	
	n	%	n	%	n	%
áno	1	2,9	1	2,9	8	23,5
nie	33	97,1	33	97,1	26	76,5
Spolu:	34	100	34	100	34	100

Jedna respondentka uvádza, že majú dieťa, ktoré je týrané v rodine a jedno, ktoré je týrané kamarátmi. Čo sa týka zanedbaných detí, tak 23,5% respondentiek uvádza, že takéto deti majú v materskej škole. Respondentky napísali, že sú to deti rómske, deti alkoholikov a deti v pestúnskej starostlivosti.

Tabuľka 7 *Deti nepravidelne navštevujúce MŠ a žijúce v neadekvátnych podmienkach*

Odpovede	Deti nepravidelne navštevujúce MŠ		Deti žijúce v neadekvátnych podmienkach	
	n	%	n	%
áno	27	79,5	7	20,6
nie	6	17,6	25	73,5
neodpovedalo	1	2,9	2	5,9
Spolu:	34	100	34	100

Na tieto otázky 1 - 2 respondentky neodpovedali. 79,5% respondentiek uvádza, že majú deti, ktoré nepravidelne navštevujú materskú školu. Ako dôvod uvádzajú, že deti sú často choré, rodičia sú pohodlní ráno vstávať, trucovitosť detí, rodičia nepracujú a rómske deti ráno nechcú vstávať. 20,6% respondentiek uviedlo, že ich deti žijú v neadekvátnych podmienkach. Ako dôvod uviedli zlú finančnú stránku v rodine a väčšinou sú to deti zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Tabuľka 8 Právo dieťaťa na vlastný názor

Odpovede	Právo dieťaťa na vlastný názor		Nútená práca detí doma		Priestor detí na hru	
	n	%	n	%	n	%
áno	33	97,1	0	0	24	70,6
nie	1	2,9	34	100	9	26,5
neodpovedalo	0	0	0	0	1	2,9
Spolu:	34	100	34	100	34	100

100% respondentiek sa zhodlo na tom, že deti nie sú svojimi rodičmi doma nútené pracovať. Jedna respondentka uviedla, že deťom neumožňuje vyjadriť svoj názor. 97,1% respondentiek uvádza, že umožňuje deťom vyjadriť svoj názor a ako konkretizujú, najčastejšie je to v rannom kruhu, zadávaním problémových otázok a vždy na konci aktivity. 60,6% respondentiek ne napísalo nič konkrétne ako umožňujú svojim deťom vyjadriť svoj názor. 70,6% respondentiek uviedlo, že deti majú priestor na hru. Ak ju nemajú, čo uvádza 26,5% respondentiek, tak ako dôvod prezentujú, napr. nedostatok času, malé priestory v škole, záujem detí o IKT, veľa riadených aktivít, ktoré sa musia zvládnuť.

Tabuľka 9 Názor na dodržiavanie práv dieťaťa v návrhu ŠVP

Odpovede	Výsledky	
	n	%
neodpovedalo	13	38,2
nepreštudované	8	23,5
málo preštudované	2	5,9
chýba právo na hru	4	11,8
neviem	3	8,8
je to OK	4	11,8
Spolu:	34	100

Dotazník bol respondentom predkladaný v čase, keď bol zverejnený návrh nového štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy. Zaujímalo nás, aký názor majú respondentky na tento dokument z pohľadu práv dieťaťa. Ako vyplýva z tabuľky 38,2% respondentiek neodpovedalo na túto otázku a z 21 respondentiek, ktoré odpovedali, tak 8 z nich, t. j. 23,5% napísalo, že tento dokument nemajú preštudovaný. 11,8% napísalo, že v dokumente chýba právo na hru a 11,8% respondentiek je spokojných s týmto dokumentom.

Pri výkone práv dieťaťa majú učitelia nezastupiteľné miesto. Ich úlohou je:

1. Implementovať do školských vzdelávacích programov práva dieťaťa a aj ich úspešne vykonávať.
2. V súlade so Štátnym plánom výchovy k ľudským právam a právam dieťaťa schváleným na roky 2005 - 2014 pracovať s textom záväzného dokumentu, Dohovorom o právach dieťaťa z r. 1989 a nie s už zastaranou Deklaráciou práv dieťaťa z r. 1959, ktorá má iba deklaratívny (odporúčajúci) charakter.
3. viesť deti k poznaniu, že práva patria všetkým deťom bez rozdielu, že nie na všetko majú právo, že každé právo súvisí s výkonom povinností a zodpovednosti.
4. Rozvíjať kľúčové kompetencie detí tak, aby preukázali vedomosti, zručnosti a postoje v oblasti ľudských práv a práv všetkých detí bez rozdielu.
5. Rozvíjať pedagogické spôsobilosti učiteľa, t.j. cieľavedomé činnosti zamerané na riešenie problémov.

Literatúra

ČAČOVÁ, a kol. 2014. *Škola, kde práva detí fungujú*. Bratislava: Slovenský výbor pre UNICEF. ISBN 978-80-88788-13-3.

Dohovor o právach dieťaťa.

Kontaktné údaje

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

Slovenská republika

E-mail: monika.minova@pf.unipo.sk

AKO UČIŤ DETI PREDŠKOLSKÉHO VEKU ICH PRÁVAM

HOW TO TEACH PRESCHOOLERS THEIR RIGHTS

Dáša Vargová

Abstrakt

Príspevok predstavuje pohľad na problematiku implementácie ľudských práv a práv dieťaťa do edukačného procesu na úrovni predprimárneho vzdelávania. Cieľom štúdie je stručná analýza kľúčových dokumentov o ľudských právach a právach dieťaťa (vymedzenie cieľov, zásad, princípov a najlepších záujmov dieťaťa) a sformulovanie vhodných metód v oblasti vzdelávania detí predškolského veku ich právam. Autorka sa inšpiruje skúsenosťami získanými zo spolupráce so Slovenským výborom pre UNICEF a s učiteľmi predprimárneho, primárneho a sekundárneho vzdelávania. Výsledkom spolupráce a súčasťou predloženého textu je ponuka (praxou overených) metodických námetov orientovaných na spôsob ako učiť deti ich právam už v predškolskom veku.

Kľúčové slová

ľudské práva, práva dieťaťa, predprimárne vzdelávanie, metódy a metodika vyučovania ľudských práv a práv dieťaťa

Resumé

This contribution presents the point of view on the issue of implementation of human rights and children's rights in the educational process at the level of early childhood – preschool education. The aim of this study is to give brief analysis of key documents on human rights and children's rights (definition of objectives, principles, policies and best interests of the child) and to formulate appropriate methods of education of children's rights in early childhood – preschool education. The author has been inspiring by the experience gained from long cooperation with Slovak UNICEF Committee as well as by teachers from preschool, primary and secondary level of education. Result of mentioned cooperation and one part of the presenting text contained in the same time an offer (practically verified) several methodological suggestions accenting the way how to teach children their rights in their early childhood.

Key words

human rights, children's rights, pre-primary education, methods and methodology of teaching human rights and the rights of the child

1. Ľudské práva a prečo je potrebné učiť detí ich právam

Na svete žije 2,1 miliardy detí. Je to asi 35% z celkovej svetovej populácie. Ročne sa narodí približne 129 miliónov detí. Avšak každé dvanásť dieťa zomrie skôr ako dovŕši 5 rokov svojho života. Najčastejším dôsledkom je chudoba. V rozvojových krajinách žije v úplnej chudobe každé tretie dieťa. Jedno zo štyroch detí z celkového počtu žije v rodine s nižším príjmom ako 45 korún na deň. 32 detí zo 100 trpí podvýživou v prvých rokoch života, 33 zo 100 detí nie je zaregistrovaných, 27 zo 100 nie je zaočkovaných proti žiadnej chorobe, 18 zo 100 detí nemá prístup k nezávadnej pitnej vode, 18 zo 100 detí nikdy nechodilo do školy, 17 zo 100 sa nikdy nenaučí čítať, každé štvrté dieťa medzi 5-14 rokom pracuje. Z uvedenej štatistiky vidíme, že deťom sú vo svete (napriek deklarovanej univerzálnej platnosti ľudských práv) upreté ich najzákladnejšie práva: právo na život, právo na dôstojný život, právo na rodinu, právo na meno, na vzdelanie, zdravotnú starostlivosť a ďalšie.

Detstvo je pre svoje špecifiká hodné osobitnej ochrany. Medzinárodné dokumenty, ako napríklad Všeobecná deklarácia ľudských práv, prisudzujú základné ľudské práva a slobody každému, teda aj dieťaťu. Dieťa, ako ľudská bytosť, síce disponuje danými právami, ale pre svoju fyzickú a psychickú nevypelosť sa často, v prípade ich porušenia, nevie svojich základných ľudských práv a slobôd domáhať. Stáva sa preto ľahko zraniteľnou skupinou. Je voči nemu potrebné postupovať so zreteľom na jeho kognitívny a emocionálny vývin. Základné ľudské práva a slobody obsiahnuté v medzinárodných dokumentoch z tohto dôvodu poskytujú len najuniverzálnejší rámec ochrany, pričom špecifické práva detí ako osobitnej skupiny sú obsiahnuté predovšetkým v Dohovore o právach dieťaťa. (Zachová, 1999, s.7–8).

„Ľudské práva“ sú často skloňovaným termínom v odbornej literatúre, medzinárodných dokumentoch, na rôznych konferenciách zameraných predovšetkým na hľadanie možností ich implementácie, v diskusiách odbornej verejnosti. Odvolávajú sa na ne občania, médiá a pod. Nárast informácií spojených s ľudskými právami a ich ochranou považujeme za pozitívny trend. S rozšíreným používaním slovného spojenia „ľudské práva“ došlo aj k častému výskytu niekoľkých prívlastkov, ktoré by sme mohli označiť ako „kolokácie“ k danému termínu. Stretávame sa s „nedeliteľnými“, „nescudziteľnými“, „univerzálnymi“ a niekedy aj „prirodzenými“ ľudskými právami. Ľudské práva môžu naozaj čiastočne vychádzať z prirodzených potrieb ľudí, ktoré sú typické pre všetky ľudské bytosti, ale sám Abraham Maslow ich považoval za slabšie ako vplyvy prostredia. V záujme presnosti by sme mali za „prirodzené práva“ označovať len práva prameniace z našich existenčných potrieb, ktoré sú pre všetkých rovnaké.

Otázka univerzálnosti ľudských práv je ešte komplikovanejšia. Ľudské práva sú chápané ako „univerzálne“ v niekoľkých kontextoch. Niektorí autori používajú prívlastok „univerzálne“ ľudské práva v zmysle ich aplikovateľnosti na všetky ľudské bytosti. Takto chápané „univerzálne“ ľudské práva sa však čiastočne prekrývajú s „prirodzenými“ ľudskými právami. Presnejšie je potom používať termín „morálna univerzálnosť“. (Donnelly, 2003, s. 13). V druhom význame sú „univerzálne“ ľudské práva chápané ako tie, ktoré sú celosvetovo akceptované a uznávané. Donnelly pre takéto chápanie „univerzálnosti“ používa slovné spojenie „medzinárodná normatívna univerzálnosť ľudských práv“ (2003, s. 13). Znamenalo by to, že všetky štáty prijali a ratifikovali medzinárodné deklarácie, dohovory a zmluvy, čo ale v skutočnosti pravdou nie je. Vo význame legislatívne ukotvených ľudských práv preto môžeme hovoriť len o snahe, alebo tendencii týchto práv stať sa univerzálnymi. Ak chceme poukázať na to, že sa tieto práva vzťahujú na všetky ľudské bytosti, bolo by o nich asi presnejšie hovoriť ako o „prirodzených“. Ľudské práva sú často charakterizované aj ako „nescudziteľné“. Pri použití tohto prívlastku zdôrazňujeme, že nám ich nikto nemôže „scudzitiť“ v zmysle „ukradnúť“. Naše právo môže byť porušené, ale nikto nám ho nemôže vziať.

Deti ako nositelia práv majú práva, ktoré neprináležia len im, ale všetkým ľudským bytostiam. Na rozdiel od dospelých populácie majú ale deti ešte špecifické práva, ktoré vyplývajú zo statusu detstva. Ak sa chceme zaoberať právami detí, nesmieme zabúdať ani na jednu skupinu týchto práv.

Práva detí sú implicitne, alebo často explicitne, zahrnuté v medzinárodných dohovoroch, ale aj legislatívach jednotlivých krajín sveta. Medzinárodné dokumenty sa však doposiaľ nevenovali problematike práv detí komplexne. Ani v otázke hľadania „univerzálne“ akceptovateľných a platných práv detí nedochádzajú štáty ku konsenzu. Problematickou je samotná definícia dieťaťa a rozdielne koncepcie detstva, ktoré sa následne odrážajú v hľadaní odpovede na otázku, ktoré práva majú byť deťom garantované.

Koncepcia práv dieťaťa má svoju históriu. Formovala sa a čerpala z pomerne širokého hnutia za práva človeka, súvisela s hnutiami v sociálnej, psychologickú a vzdelávacej oblasti. Postupne boli prijaté deklarácie a dohody zahŕňajúce základné práva detí. Prvým pokusom vymedziť práva detí bola *Ženevská deklarácia práv dieťaťa* vypracovaná Eglantyne Jebb. Napriek tomu, že bola pomerne stručná, obsahovala päť dôležitých bodov týkajúcich sa práva dieťaťa na zabezpečenie vhodných podmienok pre jeho materiálny a duchovný vývoj; právo na stravu, zdravotnú starostlivosť, špeciálnu starostlivosť; v prípade delikvencie potreba kultivovať dieťa; v prípade, že je dieťa sirotou,

alebo tulákom, musí byť chránené a musí mu byť poskytnutá pomoc; v ťažkej situácii má dieťa nárok na prednostnú pomoc; dieťaťu musia byť zabezpečené podmienky, aby si zarobilo na svoje živobytie a musí byť chránené pred každou formou vykorisťovania; dieťa musí byť vychované s vedomím spoločenskej zodpovednosti. *Ženevská deklarácia* síce vymedzovala práva detí len v podobe odporúčaní, ale jej význam a prínos je v upozornení na súvislosti medzi fyzickým a mentálnym vývojom detí a ich potrebami. Aby sa normálne vyvíjali, je potrebné, aby im boli garantované práva vymedzené v *Deklarácii*. Dieťa už nie je „zmenšeninou dospelého“, ale rozvíjajúca sa osobnosť vyžadujúca si osobitnú pozornosť..

Výrazným pokrokom na ceste k rešpektovaniu a akceptácii detstva bola *Deklarácia práv dieťaťa* prijatá v roku 1959 Valným zhromaždením OSN. Skúsenosti z hrôz, ktoré priniesla hlavne prvá polovica 20. storočia, sa odrazili aj v obsahu *Deklarácie*. *Deklarácia* odmietala akúkoľvek diskrimináciu detí v ich právach a vyzývala vlády, neziskové organizácie, rodičov, ale aj jednotlivcov, aby tieto práva priznávali a usilovali sa o ich legislatívne ukotvenie. V porovnaní so *Ženevskou deklaráciou* sa v *Deklarácii práv dieťaťa* uvádza právo dieťaťa mať od svojho narodenia meno a štátnu príslušnosť; právo na sociálne zabezpečenie a na adekvátnu prenatálnu a postnatálnu starostlivosť; potreba lásky a porozumenia; povinnosť štátu poskytnúť osobitnú starostlivosť nezaopatreným deťom bez rodiny a tým bez adekvátnych prostriedkov; dieťa má právo na vzdelanie a oddych, ale zodpovední za jeho vzdelanie sú na prvom mieste rodičia; dieťa nesmie byť prijaté do zamestnania pred vhodným minimálnym vekom a rovnako nesmie mať povolanie, alebo zamestnanie, ktoré môže oslabiť jeho zdravie, vzdelanie, alebo zasiahnuť do jeho fyzického, mentálneho a morálneho vývoja; dieťa musí byť vychované v kontexte porozumenia, tolerancie, priateľstva medzi ľuďmi, mieru a bratstva. Napriek niektorým moderným prvkom ani *Deklarácia* nepriniesla zásadné zmeny v právach dieťaťa, ktoré by boli legislatívne garantované. Podobne ako *Ženevská deklarácia*, aj ona mala odporúčajúci charakter, čo nezaväzovalo štáty reálne jednotlivé práva garantovať. Je síce obdivuhodné, že *Deklarácia* rozoznávala aj také potreby dieťaťa, ako je potreba vyrastať v láskyplnom prostredí, ale keďže sa ďalej nezaoberala spôsobmi implementácie takýchto práv vyplývajúcich z potrieb detí, jej formulácie vyznievajú až utopisticky.

Najvýznamnejšou medzinárodnou dohodou so systematickým prístupom ku koncepcii práv dieťaťa a k ich ochrane je *Dohovor o právach dieťaťa* prijatý Valným zhromaždením Spojených národov v roku 1989. Dohovor obsahuje dve kľúčové zásady, ktoré podstatným spôsobom menia filozofiu, prístup k otázkam

týkajúcich sa práv detí. Sú to:

1. Článok 3, ktorého formulácia je vyjadrením všeobecného riadiaceho princípu celého Dohovoru. Hovorí sa v ňom:
 1. **Záujem dieťaťa musí byť prvoradým hľadiskom** pri akejkoľvek činnosti týkajúcej sa detí, nech už uskutočňovanej verejnými alebo súkromnými zariadeniami sociálnej starostlivosti, súdmi, správnymi alebo zákonodarnými orgánmi.
 2. Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, sa zaväzujú zabezpečiť dieťaťu takú ochranu a starostlivosť, aká je nevyhnutná pre jeho blaho, pričom berú ohľad na práva a povinnosti jeho rodičov, zákonných zástupcov alebo iných jednotlivcov právne za neho zodpovedných, a robia pre to všetky potrebné zákonodarné a správne opatrenia.
 3. Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, zabezpečia, aby inštitúcie, služby a zariadenia zodpovedné za starostlivosť a ochranu detí zodpovedali štandardom ustanoveným kompetentnými úradmi, najmä v oblastiach bezpečnosti a ochrany zdravia, počtu a vhodnosti svojho personálu, ako aj kompetentného dozoru.

Text poukazuje na nutnosť všímať si v prvom rade záujmy detí. Neohraničuje sa iba na činnosti súvisiace priamo s deťmi (rodina, rozhodnutia súdu o zverení detí do opatery v náhradnej rodine, vzdelanie, detská práca, zdravotná starostlivosť), ale dotýka sa všetkých činností, ktoré môžu priamo alebo nepriamo ovplyvniť kvalitu života dieťaťa (rozpočtová politika štátu, školská politika štátu, zamestnanecká politika štátu a pod.).

2. Článok 5, v ktorom je obsiahnutá zásada **byť dieťaťu nápomocní pri orientácii a výkone jeho práv** nasledovne:

Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, sa zaväzujú rešpektovať zodpovednosť, práva a povinnosti rodičov alebo, v zodpovedajúcich prípadoch a v súlade s miestnou obvyčajou, členov širšej rodiny alebo obce, zákonných zástupcov alebo iných osôb právne zodpovedných za dieťa, ktoré smerujú k zabezpečeniu jeho orientácie a usmerňovaniu pri výkone práv podľa Dohovoru v súlade s jeho rozvíjajúcimi sa schopnosťami.

Ide o zásadu, podľa ktorej rodičia, alebo iné osoby právne zodpovedné za dieťa (napríklad aj pedagógovia), majú byť dieťaťu nápomocní pri oboznamovaní sa s jeho právami, pri orientácii sa v nich, pri výkone svojich práv spôsobom, ktorý je v súlade s jeho vekom a rozvíjajúcimi sa schopnosťami.

V literatúre orientovanej na oblasť práv detí a ich ochranu je *Dohovor* považovaný za „základný pilier“ moderného prístupu k chápaniu práv detí. Pocar (2011, s. 49) upozorňuje, že dôležitým prínosom *Dohovoru* je prechod od chápa-

nia dieťaťa ako objektu ochrany k subjektu disponujúcemu právami. Poukazuje aj na často uvádzané tri oblasti *Dohovoru*: *ochrana* (poskytovaná štátom a inými stanovenými inštitúciami), *podpora a participácia* (nielen v spoločnosti, ale aj na rozhodnutiach priamo sa vzťahujúcich na dieťa). (Pocar, 2011, s. 49). Práve aspekt participácie považujeme za kľúčový pri premýšľaní nad právami detí do budúcnosti. Deti sú, rovnako ako dospelí, autonómne bytosti, ktorých názory by mali byť vypočuté a rešpektované. A to bez ohľadu na vek. Tento koncept je ale skôr typický pre západnú kultúrnu tradíciu. Nesmieme zabúdať, že *Dohovor* bol ratifikovaný aj v krajinách, kde sú názory detí často bagatelizované. Niektoré časti *Dohovoru* majú preto rozdielny význam v kontexte odlišných kultúr.

K *Dohovoru o právach dieťaťa* bol v roku 2000 prijatý *Opčný protokol o účasti detí v ozbrojených konfliktoch* a *Opčný protokol o obchodovaní s deťmi, detskou prostitúciou a pornografiou*. V roku 2012 podpísala Slovenská republika v poradí tretí *Opčný protokol k Dohovoru o právach dieťaťa o procedúre oznámení*, na ktorého znení sa významnou mierou podieľala. Zatiaľ posledný *Opčný protokol* poskytuje deťom a im zástupcom možnosť obrátiť sa, v prípade porušenia práv detí, na Výbor OSN pre práva dieťaťa so sťažnosťou vo veciach, ako je predaj detí, detská pornografia, prostitúcia, alebo účasť detí v ozbrojenom konflikte. Najprv je však potrebné, aby bol prípad riešený na národnej úrovni.

V roku 2007 bola na zasadnutí Valného zhromaždenia OSN prijatá *Deklarácia o deťoch*. V *Deklarácii* je oceňovaný doterajší pokrok v oblasti práv detí, ale aj stále pretrvávajúce problémy, ktoré je potrebné riešiť. Prijatím *Deklarácie* štáty znovu potvrdzujú, že budú dbať na implementáciu *Deklarácie* a akčného plánu *Svet vhodný pre deti, Dohovoru o právach dieťaťa a jeho opčných protokolov*, ako aj iných nástrojov, ktoré prispievajú k posilneniu a ochrane práv detí.

Okrem medzinárodných zmlúv, ktorých predmetom sú práva detí, sa problematike ochrany práv detí a mládeže na Slovensku venuje Výbor pre deti a mládež. Výbor je stálym odborným orgánom Rady vlády Slovenskej republiky pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť. (Štatút výboru pre deti a mládež, 2012). Spolupracuje nielen s ústrednými orgánmi štátnej správy, orgánmi miestnej a regionálnej samosprávy, mimovládnyimi organizáciami atď., ale aj s odbornými orgánmi a inštitúciami Európskej únie, Rady Európy a Organizácie spojených národov a inými medzinárodnými organizáciami a inštitúciami s podobným zameraním. Zo štatútu výboru zo dňa 17. októbra 2012 vyplýva, že je v jeho kompetenciách dohliadať na plnenie medzinárodných záväzkov Slovenskej republiky ustanovených *Dohovorom o právach dieťaťa a jeho opčnými protokolmi*, zabezpečovať, aby boli vždy prvoradá záujmy dieťaťa, a to pri akejkoľvek činnosti týkajúcej sa detí a utvárať podmienky pre participáciu detí

a mládeže pri tvorbe politík a opatrení, ktoré sa ich týkajú. Práva detí, osobitne porovnanie zákonnej úpravy a reálnej praxe v oblasti sociálno-právnej ochrany a poskytovanie pomoci maloletým deťom slovenských občanov, ktoré sa ocitli v cudzine bez starostlivosti rodičov, si stanovila za hlavné priority pre roky 2012-2013 aj verejná ochrankyňa práv. (*Základné priority verejnej ochrankyne práv na roky 2012-2013*).

Iniciatíva za zlepšovanie stavu ochrany práv detí na Slovensku vychádza aj z prostredia mimovládnych organizácií. Množstvo z nich združuje Rada mládeže Slovenska. Na Slovensku pôsobí aj Slovenský výbor UNICEF, medzi ktorého významné aktivity môžeme zaradiť projekt „Škola priateľská deťom“, či prevádzkovanie Linky detskej istoty.

Okrem už existujúcich vnútroštátnych prostriedkov pre ochranu práv detí navrhol Výbor OSN pre práva dieťaťa Slovenskej republiky v roku 2000 „založenie štatutárnej nezávislej inštitúcie so zodpovedajúcim zložením a mandátom pravidelného monitorovania a hodnotenia pokroku pri implementácii *Dohovoru*, ktorá by bola oprávnená prijímať a adresovať sťažnosti o porušení práv dieťaťa.“ (Slovenské národné stredisko pre ľudské práva. 2012). *Správa o dodržiavaní ľudských práv vrátane zásady rovnakého zaobchádzania a práv dieťaťa v Slovenskej republike za rok 2011*). Výbor opätovne odporučil Slovenskej republike urýchlene vytvoriť takúto inštitúciu v roku 2007. Inštitúcia tzv. ombudsmana pre práva detí nebola doposiaľ vytvorená. V súčasnosti vyplňa tento „prázdny priestor“ Slovenské národné stredisko pre ľudské práva a z vlastnej iniciatívy Kancelária verejného ochrancu práv. Slovenské národné stredisko pre ľudské práva v poslednej *Správe o dodržiavaní ľudských práv vrátane zásady rovnakého zaobchádzania a práv dieťaťa v Slovenskej republike za rok 2011* konštatuje, že v oblasti ochrany práv detí na Slovensku ešte stále existujú početné rezervy.

Napriek tomu, že sa slovenské deti oproti väčšine detskej populácie na svede majú lepšie, zostáva veľa otázok otvorených. Týkajú sa garantovania práv detí, šírenia informácií o Dohovore o právach dieťaťa medzi deťmi a rodičmi, občianskou spoločnosťou a všetkými úrovňami štátnej správy a samosprávy, ako i implementácie efektívnej výchovy k ľudským právam do edukačného procesu.

Za stav ochrany práv detí v Slovenskej republike nie sú zodpovedné len príslušné orgány. Pokiaľ sa právam detí, ako aj ľudským právam, nevenuje dostatočná pozornosť v školských zariadeniach, dieťa, ktorého práva sú porušované, ani nemusí vedieť, že niekto nezákonne zasahuje do jeho práv. Platí to samozrejme aj obrátene. Bolo by utópiou domnievať sa, že na efektívnu výchovu k ľudským právam stačí siahnuť po pracovnom zošite, alebo metodickej príručke zameranej na túto problematiku a univerzálne ju použiť v každej triede.

V *Národnom pláne výchovy k ľudským právam na roky 2005 – 2014* sa hovorí, že „výchovu k ľudským právam v školských zariadeniach je potrebné usmerňovať tak, aby sa stala integrálnou súčasťou celoživotného procesu podpory a ochrany ľudských práv, aby podporila hodnotu človeka ako ľudského jedinca a rozvoj medziľudských vzťahov v demokratickej občianskej spoločnosti“ (Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. 2005. *Národný plán výchovy k ľudským právam na roky 2005 – 2014*). Z uvedeného nám vyplýva, že pre interiorizáciu hodnoty ľudských práv a práv detí je potrebné, aby bola výchova k ľudským právam „šitá presne na mieru“ konkrétnej skupiny, ktorej je adresovaná.

2. Ako učiť deti predškolského veku ich právam

Nemožno očakávať od malých detí, ktorým sú základné práva a potreby potláčané a veľakrát závažným spôsobom nerešpektované, že z nich vyrastú ohľaduplní, starostliví a produktívni dospelí ľudia, ktorí by ešte aj rešpektovali práva iných ľudí.

Čo môže urobiť materská škola/učiteľia v najlepšom záujme dieťaťa a ako môžu byť nápomocní v orientácii dieťaťa a pri výkone jeho práv?

1. Rozvíjať kľúčové kompetencie detí už od predškolského veku, t. j. životné zručnosti, či komplex spôsobilostí tak, aby preukázali vedomosti a zručnosti v oblasti ľudských práv a práv všetkých detí bez rozdielu.
2. Rozvíjať pedagogické spôsobilosti učiteľa, t.j. cieľavedomé činnosti zamerané na riešenie problémov. Ich hlavným poslaním je čo najefektívnejšie dosahovať vyučovacie ciele, ktoré sú formulované podľa toho, čo sa majú deti naučiť. Rozlišujeme tri prvky pedagogických spôsobilostí:
 - Penzum vedomostí, t.j. poznatkov týkajúcich sa danej témy.
 - Schopnosť rozhodovať sa, t.j. uvažovať o priebehu vyučovacej hodiny v prípravnej fáze, počas nej a po nej.
 - Konanie a vonkajší prejav správania sa učiteľa.
3. Inovatívnymi formami a metódami vyučovania (projektové vyučovanie, kooperatívne vyučovanie, integrované tematické vyučovanie, metóda rozhovoru, brainstorming, situačná metóda, inscenačná metóda, rolové hry a pod.) implementovať ciele výchovy k ľudským právam a právam dieťaťa do edukačného procesu .
4. Ciele výchovy k právam dieťaťa klasifikujeme podľa psychických procesov, v ktorých sa výsledky učenia prejavia. Sú viacúrovňové:
 - a) Kognitívne (poznávacie) ciele - obsahujú vedomosti a intelektové schopnosti (deti si osvoja základné poznatky o právach dieťaťa, pochopia filozofiu práv dieťaťa, uvedomujú si dialektiku práv a zodpovednosti,

chápu svoje práva a rešpektujú práva iných, vedia, že nie všetko, čo chcú majú na to aj právo, vedia, že práva im garantuje zákon, vidia veci v súvislostiach, vytvárajú si vlastný názor, navrhujú spôsoby riešenia problémov).

- b) Afektívne ciele - zahŕňajú oblasť citovú, hodnotovú a postojoú (deti sa vedia vcítiť do polohy iných detí, sú tolerantní k iným, rešpektujú názory iných, vedia byť solidárni a nápomocní, učia sa byť zodpovední za seba a svet, v ktorom žijú, podieľať sa na riešení problémov).
- c) Psychomotorické ciele - obsahujú zručnosti a návyky (deti sa učia analyzovať problém z obrázku, sú schopné hľadať spôsoby riešenia problémov, vedia spolupracovať s ostatnými v činnostných aktivitách, utvárajú si návyky angažovať sa za veci, ktoré sa ich týkajú, vedia čeliť prejavom intolerancie zapojením sa do konkrétnych aktivít).

Základné vedomosti (poznatky) by si deti mali osvojiť veku primeranou formou prostredníctvom vlastného prežívania a skúseností. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie tvoria štyri tematické okruhy: Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra. Implementácia problematiky ľudských práv a práv dieťaťa je možná vo všetkých tematických okruhoch. Každý z tematických okruhov participuje na rozvíjaní celkovej osobnosti dieťaťa.

Po absolvovaní predprimárneho vzdelávania by malo dieťa disponovať (podať výkon):

- 1. vedomosťami o ľudských právach a právach dieťaťa na veku primeranej úrovni:
 - a) chápať význam ľudských základných práv jednotlivca
 - b) identita – poznať potreby a prania jednotlivca
 - c) zodpovednosť – chápať zodpovednosť voči sebe a druhým
 - d) bezpečnosť – pochopiť na elementárnej úrovni, riešiť konflikty
 - e) demokracia – čo môže dieťa v tejto oblasti pochopiť
 - f) tolerancia – tolerovať druhých, trpezlivo znášať druhého
 - g) rozvoj – chrániť životné prostredie
- 2. sociálnymi zručnosťami a schopnosťami:
 - a) kriticky myslieť – vyjadriť svoj názor, komunikovať o ňom
 - b) aktívne počúvať – počúvať svojho kamaráta, priamy - zrakový kontakt, pýtať sa
 - c) komunikovať – formulovať vlastné vyjadrenia, názory, počúvať (akceptovať) vyjadrenia druhého
 - d) empatia – vcítiť sa do druhého (ako sa cíti náš kamarát, keď je smutný, veselý...)

- e) rozhodovať o niečom
 - f) kooperovať, spolupracovať v kolektíve
 - g) riešiť konflikty
3. primerane veku osvojenými hodnotami a postojmi:
- a) zodpovednosť za niečo
 - b) uznávanie rovnosti
 - c) spolupráca – ja som, ty si
 - d) akceptácia seba a iných – napr. dieťa s okuliarmi, dieťa na vozíčku....
 - e) ochrana životného prostredia

Je potrebné, aby boli deti informované o svojich právach už od útleho veku primeraným spôsobom tak, aby pedagógovia prostredníctvom inovátnych metód vyučovania postupne rozvíjali u detí základné spôsobilosti v oblasti ľudských práv.

Čo si musia uvedomiť pedagógovia pri vzdelávaní a výchove k ľudským právam?

V prvom rade je potrebné, aby s obsahom a poslaním „Dohovoru“ boli oboznámení samotní učitelia. V škole, a osobitne v triede, treba vytvoriť také ovzdušie, v ktorom je každé dieťa vypočuté, rešpektované a uznávané, kde nie je prípustná diskriminácia.

Skôr ako bude pedagóg s deťmi hovoriť o ich právach, mal by si uvedomiť zásady a pravidlá demokratickej spoločnosti a k pochopeniu zásad demokracie viedol aj deti:

Vzájomný rešpekt: deti sa musia naučiť rešpektovať práva iných a neuplatňovať svoje práva na úkor ostatných.

Dôvera a úprimnosť: učiť deti dôverovať zásadám demokracie prostredníctvom súboru práv týkajúcich sa detí.

Úcta k seba a k druhým: pomocou práv dieťaťa a ich učiť k úcte k svojim právam i k právam ostatných detí. „Iba dieťa zdravo sebavedomé, ktoré si váži seba, si bude vážiť druhých ľudí a prejavovať k nim úctu.“ (Vargová, 2007, s.19).

Ochota spolupracovať: deti si prostredníctvom oboznamovania sa so svojimi právami, a ich následným uplatňovaním v každodennom živote, uvedomujú potrebu spolupráce, či už v skupine alebo v triede, ale predovšetkým so svojimi rodičmi a učiteľmi.

Schopnosť aktívne počúvať: dosiahnuť, aby si deti uvedomili, že všetci nemusia počúvať len ich, ale aby dokázali počúvať iných a vedeli slušne reagovať.

Viesť rozhovor: viesť s deťmi rozhovor, naučiť sa ich pýtať, hľadať odpovede, učiť ich diskutovať, argumentovať a vyjadriť svoj názor.

Angažovať sa: učiť deti aktívne sa zapájať do presadzovania ideálov týkajúcich sa práv detí.

Moderné, inovatívne metódy vyučovania spolu s organizačnými formami a materiálnymi prostriedkami zohrávajú pri vyučovaní ľudských práv a práv dieťaťa veľkú úlohu. Sú orientované na deti, na rešpektovanie ich individuality, na ich aktívnu účasť vo vyučovaní. Realizácia výchovy k ľudským právam v školách nevyhnutne predpokladá **osobnosť učiteľa**, príjemné, úprimné a otvorené prostredie, v ktorom učenie (sa) ľudským právam je pre dieťa i učiteľa zážitkom. **Škola hrou** platí pri výučbe detí ich právam dvojnásobne. Školy, triedy majú byť dielňami ľudskosti, radosti, hravosti a spokojnosti bez toho, aby sa znižovali nároky na výsledky vyučovania. Uplatňovanie moderných vyučovacích prostriedkov (metód) lepšie motivuje deti, rozvíja ich iniciatívu, sebavedomie, samostatnosť, uvedomelosť, tvorivosť, ochotu spolupracovať, diskutovať, argumentovať, dávať a prijímať spätnú väzbu, vytvárať si vlastné názory a kritické postoje k mnohým javom vo svete, ku ktorým nezostávajú ľahostajní, nevšímaví. Netradičné vyučovanie je zamerané na rozvíjanie takých životných zručností dieťaťa, ako je napr. sebareflexia, tvorivosť, empatia, povinnosť a zodpovednosť.

I. Turek (1993, s. 46) považuje za najúčinnéjšie prostriedky (metódy) vyučovania ľudských práv a práv dieťaťa:

- didaktické hry (situačná metóda, inscenačná metóda, brainstorming),
- rozhovor v malých skupinách (4-5 detí) i s celým kolektívom detí triede,
- besedy s hosťami (predstaviteľmi verejnosti a pod.),
- literárne texty a piesne,
- videofilm a filmy, fotografie a obrázky,
- exkurzie, výlety,
- verejnoprospešná činnosť, akcie solidarity,
- družobné styky so zahraničnými školami.

V mnohých školských zariadeniach dodnes prevláda informačno-receptívna vyučovacia metóda. Väčšina vyučovacích hodín je výkladová, prednášková. Pedagóg vedie monológ, deti získavajú encyklopedické vedomosti, ktoré však nedokážu „pretváť“ do praxe. Ako neefektívnu cestu výchovy k ľudským právam označuje autor informačno-receptívnu metódu (výklad, prednáška, monológ). Podľa neho by sa táto metóda mala používať iba vo výnimočných prípadoch ako vstup do problematiky, ako motivácia. Moderné a najmä účinnéjšie je vziať dieťa do problematiky netradičným spôsobom, t.j. aby samo analyzovalo príbeh, obrázok, zamýšľalo sa nad problémom, primerane svojmu veku vyjadrovalo svoj názor, navrhovalo prípadné riešenia ich využitia v živote. Kritériom efektivity vo vyučovaní ľudských práv sú nesporne didaktické metódy (hry). K nim zaraďujeme metódy podporujúce kritické myslenie detí (dialógová metóda, situačná metóda, inscenačná metóda, metóda

E-U-R) a metódy rozvoja tvorivého myslenia (heuristiky, DITOR, brainstorming). Podrobne sa moderným metódam vyučovania venuje I. Turek v publikácii *Inovácie v didaktike* (2005).

Výhodou didaktických hier je, že rozvíjajú vedomosti, schopnosti, zručnosti a postoje, ktoré sa inými metódami nedajú formovať. Didaktické hry učia deti navzájom komunikovať, spolupracovať, pozorovať medziľudské vzťahy, vžívať sa do situácie iných, chápať motívy ich správania, zamýšľať sa nad sebou, svojim správaním a konaním, zaujímať kritické stanoviská, robiť uvážené závery. Didaktické hry obohacujú vnútorný život detí, vyvolávajú silné emocionálne zážitky, záujem či ambíciu angažovať sa, tvorivo myslieť. Didaktické hry vychovávajú k všestrannosti, pripravujú žiakov pre život v reálnej spoločnosti, zodpovedných za seba a svoje konanie.

Realizácia didaktických hier je sprevádzaná aj určitými problémami, ťažkosťami. Ich nevýhodou je, že:

- sú časovo náročné, ako z hľadiska prípravy, tak aj na vlastnú realizáciu,
- sú náročnejšie z hľadiska materiálneho vybavenie a zabezpečenia,
- ich realizácia si vyžaduje od učiteľov hlbší odborný, pedagogický a psychologický prístup,
- pre dynamickosť tejto metódy chýba niekedy možnosť v klude a nerušene premýšľať o probléme a navrhovať riešenia.

Vzhľadom na tematické zameranie problematiky ľudských práv a práv detí je cieľom metód a spôsobov používaných na vyučovacích hodinách nielen informovať deti o základných dokumentoch týkajúcich sa práv detí, o uplatňovaní, či porušovaní ich práv, ale umožniť im, aby si vytvorili na danú tému vlastný názor, osvojili si primerané postoje a správanie, hľadali riešenia a participovali na ich realizácii (napríklad zbierka hračiek pre deti žijúce bez rodičov v detských domovoch a pod.).

K tomuto cieľu odporúčame uplatňovanie metodiky španielskeho profesora R. R. Olivara (1992). Pozostáva z troch krokov (kognitívna senzibilizácia, nácvik v triede a reálna skúsenosť), ktoré navrhujeme rozšíriť o jeden stupeň.

1. **Kognitívna senzibilizácia** - táto fáza umožňuje dieťaťu pochopiť určitú skutočnosť, význam témy, podstatu problému. Charakteristické formy práce na tomto stupni sú: aktívne počúvanie, pozorovanie, didaktické hry, psychohry, prezentácia pozitívnych vzorov správania, audiovizuálne ilustrácie, rozhovory, literárne texty, rozprávky.
2. **Nácvik v triede** - nestačí len pochopiť, čo je správne, ale dôležité je robiť to, čo je správne. V druhej fáze sa vlastne experimentuje s určitým spôsobom správania. Deti si odskúšavajú (nacvičujú) spôsobilosť, hrajú roly, inscenujú

scény, vedú rozhovor (interview) so skutočnými alebo fiktívnymi osobami (osobnosťami), urobia nástenku.

3. **Spätná väzba** - je dôležitou súčasťou pri výchove k ľudským právam a v orientácii detí v ich právach, pretože posilňuje uvedomenie si správnosti pochopenie cieľa a nácviku určitej spôsobilosti. Na nesprávne vykonanie nácviku, pedagóg reaguje pokojne, nepriamo, zopakovaním inštrukcie.

Reálna skúsenosť - posledná fáza zameriava pozornosť detí na aplikáciu osvojenej ľudskoprávnej témy (problému) v reálnom živote. Deti pozorujú správanie ľudí v svojom okolí, vystrihujú z novín a časopisov obrázky týkajúce sa danej témy, vedú rozhovor v rodine, s učiteľmi, susedmi, známymi osobnosťami (politikmi, hercami, spevákmi, športovcami...). Vhodné je, keď sa spolupodieľajú na zorganizovaní nejakej konkrétnej charitatívnej akcie, besedy, súťaže, kultúrneho podujatia zameraného na problematiku práv detí.

Uváčková (2012) považuje v publikácii Oblasť edukačných skúseností detí v materských školách za najefektívnejšie nižšie uvedené metódy:

Metóda rolovej hry: táto metóda je založená na preberaní roly niekoho iného, kde dieťa koná a správa sa (verbálne i pohybom) tak, aby verne vytvoril obraz konkrétneho človeka alebo javu. Dieťa koná a pôsobí v zmysle svojich skúseností o danej role.

Metóda kladenia otázok (dialóg): metóda s komunikačným zameraním, ktorá vedie k podporovaniu sebakontroly v komunikácii, učí deti nevstupovať do komunikačného toku a nechať dopovedať myšlienku druhého. Metóda prebieha tak, že jeden z dvojice kladie konkrétnu otázku, aby mu druhý porozumel. Na položenú otázku druhý z dvojice odpovedá, ak otázky nerozumie, môže požiadať o vysvetlenie. Roly sa na koniec vymenia. Touto metódou sa podporuje vzájomné porozumenie a v dvojsmernej komunikácii by malo dieťa dokázať pochopiť zaujatie perspektívy druhej osoby, čo je pre dieťa predškolského veku dosť náročné, lebo je na úrovni egocentrizmu.

Metóda morálnej dilemy: z oblasti sociomorálnej a emocionálnej, podporuje morálne usudzovanie detí prostredníctvom analyzovania konkrétnych situácií, ktoré vyplývajú z reálnych príbehov zo života. Najefektívnejší prostriedok ako riešiť morálne dilemy je skupinová diskusia, ktorá deti motivuje, aby vyjadrovali svoje vlastné názory, formulovali stanoviská k danému problému a vedeli si ich obhájiť pred ostatnými. Tým, že si pedagóg vypočuje argumentácie o riešení problému, dokáže porozumieť charakteru morálneho usudzovania, ktoré je pre deti typické.

Zásady vedenia skupinovej diskusie sú: výmena názorov medzi deťmi, začiatčným bodom je príbeh s morálnym obsahom, napr. príbeh pripravený, vyskúšaný alebo skutočný problém, ktorý deti v skupine majú.

Pedagóg diskusiu ovplyvňuje zásadne len nepriamo a do priebehu zasahuje veľmi citlivo:

- podporujúcimi otázkami (Súhlasíš s tým, čo povedala Zuzka/Miško?),
- spresňujúcimi otázkami, ktoré vychádzajú z charakteru príbehu (Vysvetli, prečo mal/a Miško/Zuzka zlú náladu?),
- otázkami, ktoré smerujú k zmenu uhlu pohľadu (Prečo pani doktorka odmietla dať liek Marekovi?),
- otázkami, ktoré presúvajú diskusiu do všeobecnej roviny (Je správne, aby sa kvôli záchrane života porušovali zákony, napr. ak ide sanitka na červenú?).

Metóda citovej inverzácie: ktorá spočíva v tom, že deti voľne rozprávajú o svojich zážitkoch, o tom čo prežili. Niektoré deti rozprávajú o pozitívnych zážitkoch, iné zase o negatívnych. Zmysel tejto metódy je v tom, aby si deti všímali pozitívne veci a aby si posilňovali pozitívne cítenie.

Na záver konštatujeme, že výber vhodnej metódy závisí od viacerých faktorov:

- didaktická koncepcia učiteľa,
- stratégia, ktorú učiteľ preferuje,
- špecifickosť obsahu učiva,
- cieľ a jeho konkrétnosť,
- rozvojové možnosti detí a ich potenciál,
- individuálne špecifiká detí (učiaci sa subjekt),
- materiálo-technické vybavenie školy,
- regionálne a miestne špecifiká školy- zemepisná poloha.

3. Metodické námety pre učiteľov predprimárneho vzdelávania

Ako pomôcku pre učiteľov predprimárneho vzdelávania ponúkame výber metodických námetov (zameraných na základné ľudské práva ako napr. právo na život, právo na vlastnú identitu, právo na rodinu, právo na vzdelanie), ktoré im môžu byť inšpiráciou pri rozvíjaní kompetencií detí v oblasti ľudských práv a práv dieťaťa. Aktivity sú upravené podľa opublikovaných aktivít autorky (Vargová, 2007, Vargová – Krížová, 2008).

Názov: OBRÁZKOVÉ PEXESO

Cieľ:

Hravou formou sa oboznámiť s najzákladnejšími právami obsiahnutými v Dohovore o právach dieťaťa. Hrou si precvičiť pamäť, pohotovosť a umenie sústrediť sa.

Vek:

od 5 – 6 rokov

Pomôcky:

Prefotíme kartičky **PEXESO DETSKÝCH PRÁV** ([webová stránka UNICEF](#)) dvakrát. Nožnicami vystrihneme obe rovnaké sady. Potrebujeme toľko sád kartičiek, koľko je dvojíc detí v triede.

Postup:

Deti dostanú do každej lavice (dve deti) sadu kartičiek PEXESA. Obrátenou stranou rozložia kartičky na lavici. Raz jedno, potom druhé dieťa postupne obracajú kartičky a hľadajú dve rovnaké práva (články Dohovoru). Ktoré dieťa z dvojice získa viac rovnakých párov kartičiek, vyhráva.

Záver:

V spoločnej diskusii sa porozprávajú, ktoré práva detí si z Dohovoru zapamätali. O ktorých právach už vedeli? Ktoré spoznali až touto hrou? Je v živote detí dôležité, aby mali práva? Aké? Majú mať aj povinnosti? Aké?

Názov: IDENTIFIKÁCIA CITOV

Cieľ:

Snažiť sa identifikovať vlastné city, vyjadriť svoje city, zaujímať sa o pocity iných ľudí, prejavovať pozitívne city, vyhýbať sa negatívnym citom, rozvíjať kognitívnu a emocionálnu empatiu.

Vek:

od 5 – 6 rokov

Pomôcky:

Obrázky z novín a časopisov zamerané na porušovanie práv dieťaťa vo svete (chudoba a hlad, detská práca, HIV/AIDS, detskí vojaci, vojnové konflikty a terorizmus, utečenci-maloleté deti bez sprievodu (tzv. „odlúčené deti“) a pod.)

Postup:

Rozdáme deťom (alebo si sami vyberú) pripravené obrázky znázorňujúce ťažké postavenie detí vo svete. Ideálne je, keď sú obrázky farebné. Dáme deťom čas, aby sa zamysleli nad svojim obrázkom. Po piatich minútach identifikujú svoje city, pomenúvajú svoje citové rozpoloženie a odhaľujú asociácie, ktoré v nich obrázok vyvolal. Poprosíme ich, aby dali obrázku výstižný názov a napísali krátky, vymyslený príbeh postavy (alebo postáv) na obrázku.

V spoločnej diskusii každé dieťa ukáže ostatným spolužiakom svoj obrázok, prečíta názov obrázku a príbeh.

Záver:

Deti odpovedajú, na základe čoho identifikovali svoje city? Či na základe zrakového kontaktu, či vyvolal obrázok u nich určité asociácie. Čo im robilo najväčšie problémy pri identifikácii citov? Učiteľ/ka na záver zdôrazní, že všetko čo vnímame, vnímame cez seba. City sú obrazom nášho vnútra. Vyjadrovať ich je ušľachtilé.

Názov: PRÁVO NA MENO

Cieľ:

Uvedomiť si vlastnú identitu, nevyhnutnosť, že každý jednotlivec musí mať svoje meno a má určitý rodinný pôvod.

Vek:

od 5 - 6 rokov

Pomôcky:

ceruzka, dotazník (pracovný list č. 1), fotografia.

Postup:

Aktivitu možno uviesť otázkami, prečo máme meno, aké by to bolo, keby sme meno nemali, čo by pre nás znamenala situácia, keby sme boli označovaní iba číslom. Možno spomenúť, že nie všade vo svete je to tak, že deti pri narodení dostanú meno.

Deti, spolu s učiteľkou prediskutujú každý bod dotazníka v prvej a druhej časti.

Záver:

Nechat', aby sa každé dieťa vyjadrilo po vyplnení 1. časti. Ak deti nevedia odpovedať na niektorú časť, viesť ich k tomu, aby si o tom pohovorili s rodičmi, či starými rodičmi. Zdôrazniť potrebu identity a akceptovania neopakovateľnosti každej osobnosti dieťaťa.

Názov: HRA NA MENÁ

Cieľ:

Získať uznanie a poskytnúť uznanie iným.

Vek:

všetky vekové skupiny

Pomôcky:

lopta, skrátený text Dohovoru o právach dieťaťa pre učiteľa/ku – je na internete

Postup:

Účastníci hry sedia na zemi v kruhu. Jedno dieťa hodí druhému loptu a povie meno „toho, kto chytá“. Ak je meno správne, ten, kto chytil sa stane „tým, kto hádže“, hodí loptu ďalšiemu a povie jeho meno. Ak ten, čo hádže, povie nesprávne meno, dieťa, ktoré chytá, ho opraví a hodí mu loptu späť. Nevynechajte žiadne dieťa.

Záver:

Ak sa na niekoho dostalo viackrát, v diskusii rozoberte otázky, aké to je, ak niekto nedostal rovnakú šancu? Čo môžeme urobiť, aby sme v budúcnosti hrali spravodlivo? Prihodilo sa vám niekedy niečo nespravodlivé? Za pomoci textu Dohovoru, porozprávajte, v čom by bol váš život iný, ak by ste nemali meno? Deti tiež môžu preskúmať, odkiaľ jednotlivé mená pochádzajú a čo znamenajú.

Názov: RODINNÉ OBRÁZKY

Cieľ:

Lepšie sa poznať, vrátiť sa v spomienkach do detstva, vybaviť si kto tvorí našu rodinu, odkiaľ pochádzam a kam patríam.

Vek:

5 - 6 rokov

Pomôcky:

papier, farbičky

Postup:

Vyzveme deti, aby sa pohodlne usadili a uvoľnili, aby ich nič nerušilo, zavreli si oči, sústredili sa na seba, na svoje pocity. V myšlienkach nech sa vrátia do obdobia ranného detstva, nech nechajú pred sebou prebiehať obrazy. Čo vidíte? Aké osoby sa vám zjavili? Vidíte seba, čo práve robíte? (cca 2 minúty). Potom vyzveme deti, aby otvorili oči a nakreslili jednoduchý obrázok, aký si predstavovali. (cca 10 minút). Deti zdvihnú obrázky, aby ich videli aj iní.

Záver:

Deti porozprávajú o svojom obrázku, v 1.osobe a v prítomnom čase. Napr. Sedím so svojimi rodičmi na dvore, hrám sa s mačkou. Neďaleko mňa sedí starká a háčkuje. Otec rúbe drevo, žartuje. Keď sme u starkej vždy má čo robiť. Mamka sa rozpráva raz so mnou, raz so starkou, alebo inak. Úplne na záver učiteľ položí otázky, čo ste odhalili o sebe a o ostatných? Čo bolo spoločné a čo rozdielne?

Názov: PRÁVO NA ŽIVOT

Cieľ:

Upriamiť pozornosť detí, že ako naše myšlienky, aj práva sú neodňateľné. Sú naše vlastné, nikto nám ich nedal ani nemôže vziať.

Vek:

5 - 6 rokov

Pomôcky:

opotrebované veci, ktoré deti pozbierajú doma alebo v materskej škole, napr. vrecká, škatuľky, handričky

Postup:

Sadnite si do kruhu a dajte kolovať jednu vec. Každé dieťa vymyslí pre túto vec nejaké použitie, napr. vrecko môže byť klobúk, topánka. Ak deti nič nenapadá pošlú vec ďalej. Keď sa nápady vyčerpajú dajte kolovať ďalšiu vec.

Záver:

Položte otázky, čo je fantázia? Na čo ju používame? Fantáziu nám nikto nemôže vziať, narodíme sa s ňou. Rovnako je to aj s právami. Ľudia si ich môžu nevšímať, alebo ich porušovať, ale aj tak ich máme, bez ohľadu na to kto sme, kde žijeme. Je to rovnaké ako s našou fantáziou.

Názov: JEMNÝ DOTYK

Cieľ:

Posilniť pozitívne pocity v skupine, posilniť pocit dôvery. „Byť k ostatným taký, ako chceš, aby boli oni k tebe.“

Vek:

5 - 6 rokov

Postup:

Deti sa prechádzajú v kruhu, potom si posadajú jeden za druhým tak, aby sa pozerali jedným smerom. Učiteľ/ka ich vyzve, aby si predstavili, že sa po pleciach toho pred ním, rozlieva príjemná farba. Skúste ju masážnymi pohybmi rozotrieť – masírovať plecía „poliate farbou“. Potom sa deti otočia o 180° a pokračujú v masírovaní.

Záver:

Diskusia k otázkam: Aké to bolo byť masírovaný? Aké, keď som masíroval (a) iného? Bol niekto surový, odmietavý? Aké to bolo? Aké je to s rešpektovaním práv iného? Ak ich ignorujeme k čomu to vedie?

Literatúra

DONNELLY, J. 2003. *Universal Human Rights in Theory and Practice*. 2nd edn. U.S.A: Cornell University Press. 293 p. ISBN 0-8014-8776-5.

KYRIACOU, CH. 1996. *Klíčové dovednosti učiteľa*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8.

LENCZ, L. 1993. *Pedagogika etickej výchovy. Výchova k prosociálnosti*. Bratislava : Metodické centrum v Bratislave. ISBN 80-85185-49-0.

POCAR, F. 2011. Children and their protection under international law. In: *Reflections on Children's Rights. Marginalized Identities in the Discourse(s) of Justice*. Milano: Polimetrica. vol. 6, p. 45 – 53. ISBN 978-88-7699-205-6.

ROCHE-OLIVAR, R. 1992. *Etická výchova*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 80-7158-001-5.

TUREK, I. 1993. *O vyučovaní ľudských práv*. Bratislava: Ústredné metodické centrum MŠaV SR.

TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 80-8052-230-8.

UVÁČKOVÁ, I. et al. 2012. *Oblasti edukačných skúseností detí v materských školách*. Stařeč: INFRA, s. r. o. ISBN 978-80-86666-41-9.

VARGOVÁ, D. a O. KRÍŽOVÁ. 2008. *Nielen ja, ale aj tí iní*. Bratislava : MPC Bratislava. ISBN 978-80-8052-329-9.

VARGOVÁ, D. 2007. *V najlepšom záujme dieťaťa*. Bratislava : MPC Bratislava. ISBN 978-80-8052-294-0.

ZACHOVÁ, A. 1999. *Krátky komentár k Dohovoru o právach dieťaťa*. Nadácia Milana Šimečku. ISBN 80-967588-9-6.

Internetové stránky:

Štatút výboru pre deti a mládež. 2012. [online]. [cit. 2013-02-4]. Dostupné na internete:

<<http://www.employment.gov.sk/statut-vyboru-pre-deti-a-mladez.html>>.

Základné priority verejnej ochrankyne práv na roky 2012-2013. [online]. [cit. 2013-02-4]. Dostupné na internete: <<http://www.vop.gov.sk/zkladn-priority-verejnej-ochrankyne-prv-na-roky-2012-2013>>.

Slovenské národné stredisko pre ľudské práva. 2012. *Správa o dodržiavaní ľudských práv vrátane zásady rovnakého zaobchádzania a práv dieťaťa v Slovenskej republike za rok 2011*. Bratislava: Slovenské národné stredisko pre ľudské práva. [online]. [cit. 2013-02-5]. Dostupné na internete: <<http://www.snslp.sk/#menu=1426>> s. 295 – 335.

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. 2005. *Národný plán výchovy k ľudským právam na roky 2005 – 2014*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. [online]. [cit. 2013-02-5]. Dostupné na internete:

<<http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/docs/actions-plans/slovakia.pdf>>. 17 s.

Kontaktné údaje

PhDr. Dáša Vargová, CSc.

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta

Katedra etickej a občianskej výchovy

Račianska 59

813 34 Bratislava

Slovenská republika

E-mail: dasa.vargova@fedu.uniba.sk

Pracovný list č. 1

DOTAZNÍK

Prediskutujte s učiteľom/kou jednotlivé body dotazníka a aj ilustrujte nasledujúci dotazník.

Moje meno je

Moje meno sa páči - nepáči

A prečo?

Prečo mi rodičia dali toto meno (po predkoch, po svätých, biblické, bolo módne, atď.).....

Moje priezvisko je

O svojom najstaršom predkovi viem, že bol

Bol to môj moja

Naša rodina pochádza z a z

Otec sa krstným menom volá

Mama sa volá

Myslím si, že som po rodičoch zdedil tieto vlastnosti

.....

kresba alebo fotografia

PRAWA DZIECKA W OBSZARZE DOMOWO – SZKOLNYM W KONSTELACJI KONWENCJI O PRAWACH DZIECKA

RIGHTS OF THE CHILD IN THE HOMEY - A SCHOOL IN THE CONSTELLATION OF THE CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD

Bożena Muchacka - Adam Solak

Abstrakt

Prawa dziecka są gwarantem ładu społecznego i probierzem podstawowych zasad demokracji. Artykuł wprowadza w wybrane zagadnienia praw dziecka w domu i w szkole w oparciu o Konwencję o Prawach Dziecka. Złożoność zagadnienia ukazuje potrzebę współzależności przestrzegania praw dziecka na płaszczyźnie dom – szkoła. To prawa dziecka są najlepszym „drogowskazem” do właściwego wychowania i rozwoju dziecka.

Kľúčové slová

prawa dziecka, dom, szkoła, rodzina zastępcza, rozwój, szacunek, miłość, podmiotowość

Resumé

Rights of the child shall be the guarantor of social order and the touchstone of the basic principles of democracy. Article introduces the selected issues of children's rights at home and at school on the basis of the Convention on the Rights of the Child. Complexity of the issue shows the need for interdependence respect the rights of the child on the plane home - school. This children's rights are the best „beacon” for the proper upbringing and development of the child.

Key words

rights of the child, home, school, foster family, development, respect, love, subjectivity

Dziecko to nowa miłość na nowe czasy.

Adam Solak

Ujęcie panoramiczne terminologii praw dziecka

Prawa dziecka to zbiór uprawnień dla dzieci, które wynikają z pewnych obowiązujących w społeczeństwie praw obywatela, warunkujących pozycję dziecka w państwie, społeczeństwie oraz rodzinie. Dzięki ustanowieniu praw dla dzieci

postrzegane są one jako podmiot, a nie przedmiot. Tak samo jak osobie dorosłej prawo dziecka zapewnia warunki adekwatne do życia, odpowiedniego wychowania i prawidłowego rozwoju. Ustanowione prawa dziecka regulują stosunek do rodziców, wskazują miejsce dziecka w rodzinie, społeczności, państwie, przygotowują warunki materialne oraz formalne do właściwego rozwoju każdego dziecka. Prawa dziecka pojawiły się pod koniec XIX i na początku XX wieku. Należy wspomnieć, że prawa dziecka podlegają procesowi ewaluacji. Polegała ona na tym, że dziecko było „przedmiotem”, czyli własnością rodziców - głównie ojca, w XX wieku przeszło jako podmiot praw - posiadając pewne dziecięce uprawnienia.¹ J. Korczak walcząc o prawa dziecka „zwracał szczególną uwagę na ich obecność w społeczeństwie i zależność od osób dorosłych. Dążył do tego, aby dziecko z chwilą przyjscia na świat posiadało wartości i miało prawo do bycia takim jakim jest.”²

B. Bogacka – Osińska uważa, że prawa jakie przysługują dzieciom nie naruszają praw rodziców, a tym bardziej nie przeszkadzają w wychowywaniu dzieci według wartości, do których należy przede wszystkim szacunek, wolność, uprzejmość, wytrwałość, porządek, odpowiedzialność, zaufanie i sprawiedliwość.³

Prawa dziecka to pewien wzorzec tego, czego potrzebują dzieci, który powinni zaspokoić dorośli dla dobra swoich pociech. Takie prawa daje państwo, a realizują je rodzice oraz opiekunowie. Państwo posługując się katalogiem praw dziecka kontroluje, czy prawa te są realizowane w szczególności przez rodziców. Należy stwierdzić, że nie wszyscy rodzice dbają o dzieci i nie zaspokajają ich fundamentalnych potrzeb. Jeśli nie potrafią zaspokoić potrzeb wtedy państwo zgodnie z prawem odbiera rodzicom prawa rodzicielskie albo ogranicza je.⁴ „Prawa dziecka traktowane są jako integralna część praw człowieka, przysługujących każdej istocie ludzkiej”⁵ Właściwe ich realizowanie jest szczególnie ważne dla dobra dzieci. Prawa dziecka zostały spisane w dokumencie, który ma światowy krąg – Konwencja o Prawach Dziecka. Weszła w życie w 1990 roku. Prawa zapisane w Konwencji bardzo jasno wskazują na to, że dziecko nie jest przedmiotem prawa, ale ich podmiotem. Przekazują zasadę, iż dziecko ma prawo wyrażać swoje

¹ Por. M. Balcerek, *Prawa dziecka*, PWN, Warszawa 1986, ss. 6-7, 21.

² Pod. red., Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika – podręcznik akademicki*, cz. 1, PWN, Warszawa 2006, dz. cyt. s.337.

³ Por. B. Bogacka – Osińska, Świadomość praw dziecka w edukacji elementarnej, w: *Wychowanie na co dzień*, ss.3-4.

⁴ Por. tamże, s. 26.

⁵ Zob. szerzej, A.Kwak, A.Mościskier, *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002, dz. cyt.

zdanie w sprawach, które je dotyczą z rozważeniem wieku i dojrzałości dziecka.⁶ „Prawa dziecka stanowiące są w przepisach prawa międzynarodowego stają się tymi prawami, które wytyczają i sugerują rozwiązania dla prawa wewnętrznego poszczególnych państw.”⁷ Dziecko jako człowiek - obywatel ma swoje ludzkie i obywatelskie prawa. Prawidłowe realizowanie praw człowieka stwarzają warunki do realizowania praw dziecka.⁸ „Dziecko to niedojrzały, mały człowiek, który jak mówił Janusz Korczak ma swoje potrzeby, ale nie ma jeszcze doświadczenia dorosłych.”⁹ W dzisiejszej społeczności można by zastanowić się czy dla niektórych w ogóle prawa dziecka coś znaczą? Niektórzy słysząc samo hasło prawo dziecka mają złe skojarzenia, mianowicie dlatego, że zakładają iż problematyka naszych dzieci jest pewnego rodzaju atakiem na autorytet osób dorosłych.¹⁰

„Uchwalenie Konwencji o Prawach Dziecka i przystąpienie do niej przez prawie 200 krajów świata świadczą o wielkim znaczeniu tego dokumentu i czynionych starań o dobro i godność dzieci. Zależnie od okoliczności, w egzekwowaniu należnych praw dziecko ma być wspierane przez rodziców (opiekunów) lub odpowiednie instytucje. Wydaje się jednak, że problem nie leży w oczekiwaniu samodzielności jurystycznej dziecka, ale przede wszystkim w zmianie sposobu postrzegania dziecka jako jednostki ludzkiej posiadającej własne prawa oraz przekazaniu dziecku wiedzy o tym, jakie prawa posiada. Informacje takie są niezbędne nie tylko dzieciom, ale również ich rodzicom, opiekunom, nauczycielom - każdemu, kto wykazuje postawę szacunku dla dziecka albo też miałby zakusy na uczynienie mu krzywdy.”¹¹

Prawa dziecka w służbie wychowania i rozwoju

Dziecko – czy to mała, czy duża istota wymaga opieki i podlega władzy rodziców według kodeksu rodzinnego i opiekuńczego rodzic ma pewne prawa do dziecka, ale nie zapominajmy o obowiązkach. Dziecko nie jest samodzielne, dlatego wymaga troski i opieki. Według kodeksu rodzinnego i opiekuńczego pełnienie władzy rodzica jest regulowane. Rodzice jednak zgodnie z kodeksem nie mają swobodnej władzy nad swoimi dziećmi. Podstawą rządzenia rodziców jest **dobro dziecka**. Do obowiązku rodzica należy troska

⁶ Por. tamże, ss. 44-48.

⁷ M. Balcerek, *Międzynarodowa ochrona dziecka*, WSiP, Warszawa 1988, dz. cyt. s. 6.

⁸ Por. M. Balcerek, *Międzynarodowa ochrona dziecka*, WSiP, Warszawa 1988, s. 7.

⁹ Tamże, dz. cyt. s. 7.

¹⁰ Zob. szerzej, M. Balcerek, *Międzynarodowa ochrona dziecka*, WSiP, Warszawa 1988.

¹¹ Tamże, dz. cyt. s. 128.

o rozwój dziecka, odpowiednie uwarunkowanie oraz zapoznanie z pracą dla ludzi. Rodzic ma władzę rodzicielską jeżeli jego działania są zgodne z dobrem dziecka. Jeśli pojawiają się pewne opinie o niewłaściwym wykonywaniu swoich obowiązków to albo kiedy dziecko jest bite, maltretowane, nie ma zaspakajanych swoich potrzeb, rodzic nie interesuje się dzieckiem mówimy o naruszaniu dóbr dziecka. Wówczas władzę rodzicielską można zawiesić, ograniczyć lub pozbawić jej rodziców.

Władza rodzicielska składa się z pewnych części:

1. Troski nad dzieckiem – stała troska, starania, zapewnienie warunków do dalszego życia, ochrona przed zagrożeniem i zagwarantowanie odpowiedniego rozwoju. Władza nad dziećmi to jak wiemy prawa i obowiązki wychowywania i kierowania. Wychowywanie - pewne działanie na rozwój z normami obowiązującymi społeczeństwo przez uzdolnienia i zainteresowania.
2. Reprezentacja ustawowa dziecka, czyli wykonywanie zadań prawnych za dziecko niepełnoletnie przez rodzica.
3. Dysponowanie majątkiem dziecka, czyli korzystanie z rzeczy lub utrzymywanie przedmiotów, ale nie zniszczonych.

Problem przestrzegania i szanowania praw dzieci stanowi stosunek rodziców – właściwie ich postawa do pewnego ukształtowania osobowości dziecka. To właśnie w rodzinie – wychowuje się i rozwija. Pewnie większość rodziców nie zdaje sobie sprawy z tego, że kształtowanie charakteru oraz jego prawidłowy rozwój zależy przede wszystkim od sposobu odnoszenia się do siebie wzajemnie w domu. Jeśli rodzic będzie rozmawiał z dzieckiem – będąc zdenerwowanym, to dziecko będzie w swoim zachowaniu odreagowywało. Jest to proces długotrwały i mający znaczenie w osiągnięciach szkolnych, uczuciach, dojrzałości i kształtowaniu pewnego wizerunku swojej osoby zarówno do rówieśników oraz przyszłego sprawowania opieki nad własnymi dziećmi.¹²

„Prawo dziecka do wszechstronnego rozwoju osobowego realizuje się przede wszystkim w rodzinie z matką i ojcem. Ojciec i matka kochający się i dzieci, oboje odpowiedzialni za rodzinę spełniają w życiu rodzinnym różne funkcje, wzajemnie się uzupełniając i wspomagając. Matka organizuje życie całej rodziny, uczy wrażliwości i wzajemnego zrozumienia. Zwłaszcza w pierwszym okresie życia dziecka, zapewniając mu poczucie bezpieczeństwa, bezwarunkowej akceptacji, doświadczenia, że jest kochane, budzi u dziecka zdolność do uczuć wyższych. Ojciec czując się odpowiedzialny za byt rodziny, buduje trzon moralny u dzieci, uczy szacunku dla pracy i starań matki, poczucia obowiązku twórczego udziału w życiu rodzinnym, odpowiedzialności za swoje czyny

¹² Por. M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, wyd. I, Warszawa 1969, ss. 7-9.

i zachowania się. Do roli męża i żony, ojca i matki należy się przygotować w rodzinie i szkole.”¹³

Najważniejsza w życiu dziecka i jego rozwoju jest właśnie rodzina. Dziecko potrzebuje rodzinnego ciepła - czy to od biologicznych rodziców czy zastępczych albo od osób, które pracują i wychowują – w domach dziecka, pogotowiacz opiekuńczych, szkołach. Pamiętać należy, że dziecko ma swoje prawa.

U M. Ziemskiej czytamy, że zjednoczenie dziecka w życiu rodzinnym to sprawa złożona z dwóch etapów: „dziecko kształtuje się pod wpływem rodziców, rodzice zaś, zajmując się dzieckiem z oddaniem i zainteresowaniem, gromadzą nowe doświadczenia, poznają świat z perspektywy dziecka i jego rówieśników, bogacą i rozwijają osobowość.”¹⁴ Pod żadnym pozorem nie wolno odbierać dziecku prawa do bycia szczęśliwym.¹⁵

Jak pisał J. Korczak: „jeśli uśmiechasz się do dziecka, oczekiwaną odpowiedzią powinien być uśmiech. Opowiadasz coś ciekawego, oczekujesz zainteresowania. Gniewasz się, winno okazać skruchę. To znaczy, że na bodziec otrzymujesz normalną reakcję. Bywa inaczej: dziecko reaguje paradoksalnie. Masz prawo się zdziwić, winieś się zastanowić, ale się nie gniewaj, nie dąsaj.”¹⁶

Smutne są takie słowa, ale niestety prawdziwe. Są przecież dzieci, które zostały porzucone, osierocone przez rodziców nie chciane, będące w ośrodku adopcyjnym, cierpiące ze względu na wojnę, głód. Dzieci nie można przywłaszczać. Można być rodzicem zastępczym albo adopcyjnym.

Jak napisał A. Solak „rodzina jest dla dziecka nośnikiem i przekazicielem tradycji, kultury, wiary i obyczaju, niezastąpionym źródłem cnót moralnych jednostki i szkołą moralności społecznej.”¹⁷

Dziecko ma prawo, aby rosnąć w rodzinie. Rodzina to podstawowe środowisko wychowawcze. Dzieci porzucone mają prawo do tego, aby zapewnić im rodzinę zastępczą albo adopcyjną. Opiekę zastępczą jeśli w danej chwili nie mają zapewnionych odpowiednich warunków do rozwoju, nauki. Wtedy poszukuje się osoby, która swoje życie poświęci dla tego dziecka, aby się nim opiekować, zajmować problemami. Dziecko w rodzinie zastępczej ma świadomość tego, że

¹³ R. Pawłowska, *W obronie praw dziecka do życia i rozwoju*, w: *Wychowawca*, nr 3, Gdańsk 2013, dz. cyt. s.6.

¹⁴ M. Ziemska, *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa 1979, dz. cyt. s.7.

¹⁵ Por. M. Kamińska, *Kocham, nie biję- o zagrożeniu praw dziecka w rodzinie*, w: *Nowa Szkoła*, nr 10, Warszawa 2012, s.6.

¹⁶ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958, dz. cyt. s. 42.

¹⁷ I. Marczykowska, E. Markowska – Gos, A. Solak, W. Walc, *Prawa dziecka. Wybrane aspekty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, dz. cyt. s.42.

idzie do swojego domu, będzie tam żyło i czuło się kochane. Pracownik sierocińca, który przyjmuje dziecko – poświęcić może tylko część swojego życia, uczucia. Toteż uczucie jakie wiąże dziecko we wspólnym domu, a opiekunem w domu dziecka różni się.¹⁸

Adoptując dziecko, pełniąc rolę opiekuna prawnego, okazując życzliwość, dając swoje uczucia – to zadanie poważnej wagi i odpowiedzialności.

Erich Fromm pisał: „miłość to sztuka, której trzeba się uczyć, i to uczyć przez zaangażowanie, wytrwałość, gotowość do zmian, słowem – przez wysiłek. Miłość to również poszanowanie cudzej wyjątkowości, autonomii i wolności, to ufność i umiejętność czekania na dobre owoce, które każdy człowiek wydaje w stosownym czasie”.¹⁹

Żeby wychowywać dziecko w rodzinie zastępczej trzeba mieć odpowiednie przygotowanie pedagogiczne – rodzic adopcyjny musi wiedzieć jak traktować dziecko z szacunkiem, w jaki sposób zachowuje się w nowej rodzinie, jak rozmawiać o biologicznych rodzicach oraz o poprzednim domu? Jak poradzić sobie w okresie dojrzewania? Oraz w jakim czasie poinformować dziecko skąd pochodzi?

Do obowiązków rodziców zastępczych należy współpraca z pracownikami socjalnymi, szkołą, oraz porozumiewanie się o ile to możliwe z rodziną biologiczną. Dziecku potrzeba miłości i pracy. Osoba mamy, to dla dziecka szczęście, bezpieczeństwo, jej opiekuńczość i pieczyoty dają dziecku radość. Dzięki temu mały człowiek uczy się uśmiechu, uczuć, gaworzenia, następnie posłuszeństwa i uprzejmości.

Ludzie, którzy zapewniają dziecku rozwój są dla niego rodzicami bez względu na to, czy są jego biologicznymi, czy zastępczymi rodzicami.²⁰

Jeżeli rodzina chce zaadoptować dziecko musi spełniać odpowiednie warunki, aby je utrzymać i wychować. Adoptować można dziecko małoletnie, należy być osobą pełnoletnią, posiadającą zdolność do czynności prawnej i spełniać wymagania wychowawcze – o nich decyduje sąd. To dlatego, że trzeba zapewnić troskę i prawidłowy rozwój. Jak wcześniej wspomniano bardzo ważną potrzebą dla dzieci jest ciepło, miłość, życzliwość to reguluje jego rozwój. Jest bezpieczne – nie boi się, nie ma zaburzeń i lęków. Dobry rodzic nie ogranicza dziecku czerpania radości i interesowania się tym, co go zaciekawi. Razem z nim cieszy się każdym jego ruchem, pierwszym słowem. Daje swobodę oczywiście rozsądną oraz nie ogranicza samodzielności. Dziecko ma możliwość samo urzeczywist-

¹⁸ Por. G. Cattabeni, przeł. P. Borkowski, *Dziecko przybyłe z daleka*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2008, ss. 7-14.

¹⁹ Tamże, dz. cyt. s. 15.

²⁰ Por. tamże, ss. 14-17.

nienia się, które jest powiązane z szacunkiem. Rodzic, który to zaspokaja nie ma krytykować pracy dziecka, przede wszystkim nie poniżać go i nie zmuszać do ideału. Szacunek do dziecka ma być u niego wynikiem. To, że będzie umiało się docenić, uwierzy w siebie, nabierze pewności oraz poczucia, że jest potrzebne. Kolejną ważną potrzebą jest wzorowanie. Dziecko pochłania wzór od swoich rodziców – naśladuje, zachowuje się tak jak rodzice.²¹

„Nie ulega wątpliwości, że rodzina stanowi dla dziecka najlepsze naturalne środowisko rozwojowe dzięki możliwości otoczenia go indywidualną opieką i zaspokojenia jego potrzeb.”²²

Współcześnie przekazywanie dziecku pewnych ideałów, poglądów, idei jest czymś bardzo trudnym. Szkoła kieruje się pewnymi wymaganiami po to, aby przygotować ucznia do gwałtownej zmiany życia. Współczesny nauczyciel nie może tylko skupiać się na weryfikowaniu wiedzy ucznia, ale również w twórczym rozwijaniu oraz udzielaniu się i zachęcaniu, żeby zwiększył zainteresowanie światem. Sukces nauczyciela w dydaktyce polega na świadomości przez wykładownicę oraz używanie w praktyce nastawienia do ucznia i klasy kształtującego dobro oraz idealne warunki i klimat panujący w klasie.

Realizm nauczyciela, uczucia i szczerść, a także akceptację uczniów z pozytywnymi oraz negatywnymi stronami. Takie cechy powinien posiadać nauczyciel, aby atmosfera panująca w klasie była miła. Rogers twierdzi, że w praktyce potwierdza się sposób podejścia nauczyciela do dzieci dzięki czemu może podnieść poziom intelektualny. Nauczyciel – wychowawca mający odpowiednie podejście do dzieci niszczy wszelkie zagrożenia oraz próbuje nakłonić oraz stworzyć odpowiednie warunki do rozwoju i pracy uczniów.²³

„A. Furman podaje, że dla takiego klimatu charakterystyczna jest: motywacyjna siła środowiska, wolność, wspieranie pomysłów, dynamiczność środowiska, humor, zabawa, dyskusja, zaufanie, otwartość, konflikty, gotowość do ryzyka, czas na opracowanie pomysłów.”²⁴ Uczniowie również mają prawa wobec wychowawców – nauczycieli. Duże wymagania stawiane są uczniom, ich wychowawcom oraz szkole po to, żeby utworzyć idealną atmosferę i poradzić sobie z coraz większymi wymaganiami. Nauczyciel w swojej pracy ma kierować uczniami, motywować do pracy, zachęcać i prowadzić do wiary we własne możliwości, a także współdziałanie z rówie-

²¹ Por. D. Matejczyk, *Poznaj swoje prawa – rodzice i dzieci* – poradnik prawny dla kobiet, wyd. I, Centrum Praw Kobiet, Warszawa 2004, ss.30 - 31.

²² M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, wyd. I, Wiedza Powszechna, Warszawa 1969, dz. cyt. 34.

²³ Por. E. Petlak, tl. D. Branna, *Klimat szkoły klimat klasy*, Żak, Warszawa 2007, ss. 11-12.

²⁴ Tamże, dz. cyt. ss. 12-13.

śnikami. Dobra atmosfera daje możliwość do tego, aby nauczyciel oprócz sprawdzania wiedzy, kontroli pracy oraz oceniania i realizowania materiału zainteresowany był dziećmi – czy mają trudności i problemy w nauce. Wtedy może doradzić, pomóc, nakierować, a dzięki temu przekonać się, co daje radość jemu samemu i zadowolenie z odnoszonych sukcesów. Od osiągnięcia lepszych czy złych wyników w nauce zależy również stan uczuciowy uczniów. Emocje w życiu mają ogromną rolę do spełnienia i to od nich wiele zależy. Stworzenie miłej atmosfery, klimatu oddziałuje na to, że uczeń bardzo chętnie idzie do szkoły, z zadowoleniem czeka na lekcje i bierze w nich udział, nauczycielom ułatwia współpracę z kolegami i koleżankami, rośnie zainteresowanie nowościami w nauczaniu, daje warunki niezbędne nauczycielowi do samorealizowania. Rodzicom natomiast, bo mają wymagania, żeby ich dziecko uczęszczało do dobrej szkoły, aby kadra była wykwalifikowana i środowisko, w którym przebywa ich dziecko bezpieczne. Zadaniem rodzica jest interesowanie tym, co dzieje się u dziecka w szkole – współpraca ze szkołą.²⁵

Rodzice i ich dzieci odczuwają jaką sytuacja panuje w klasie, szkole u ich dziecka. Powierzą dzieci szkole, ośrodkom wychowawczym i wymagają, żeby kierowano je do nauki, dbano o ich bezpieczeństwo. Należy również nadmienić, że niestety, i wielu rodziców, i wielu nauczycieli nie ma świadomości zagrożeń dla dzieci i młodzieży – zarówno ze strony komputera, jak i także ze strony Internetu, które są dzisiaj jednym z częstych dzisiaj zagrożeń bezpieczeństwa dzieci.²⁶

Jak wiadomo niektórzy rodzice twierdzą, że dzieci za dużo materiału muszą opanować. Przede wszystkim rodzicom chodzi o równe traktowanie wszystkich uczniów - żeby nie czuły się odrzucane, inaczej traktowane, zapewnienie odpowiedniej pomocy w nauce, rozwiązywaniu kłopotów wiążących się ze złym zachowaniem, bycia odpowiedzialnym i indywidualistą w stosunku do dziecka, odpowiednie wykorzystanie swoich kompetencji, współpracowanie z rodzicami.²⁷ Żeby dziecko było szczęśliwe i bezpieczne potrzebuje miłości.

„Kto przekazał życie dziecku, ten początkowo - nawet jeśli bardzo chciał potomstwa i już myśli, że je kocha – postrzega je przede wszystkim przez pryzmat własnej osoby, swojego życia, swojej potrzeby i chęci kochania.”²⁸ W zależności od wieku dzieci i młodzież potrzebuje kontaktu z drugą osobą, która dla nich żyje, jest dla niej ważna, dzieci pragną być czyjeś, kochane i po-

²⁵ Por, tamże, ss.11 – 15.

²⁶ M. Muchacki, *Cywilizacja informatyczna i Internet. Konteksty współczesnego konsumenta TI, OW Impuls*, Kraków 2014; ISBN 978-83-7850-497-9; ss.122-123.

²⁷ Por. tamże, ss. 70 – 71.

²⁸ G. Cattabeni, *Dziecko przybyłe z daleka. Adopcja i rodzina zastępcza*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2008, dz. cyt. s. 17.

trzebne.²⁹

Najgorsze, co może być to odczuwanie przez dziecko, że nikomu nie jest potrzebne, że nie jest kochane. Jak pisze Cattabeni: „jest zbyt słabe, żeby udźwignąć to cierpienie. Doznaje więc głębokiego lęku, gdyż samo nie umie niczego dokonać. Ponieważ jest niekochane, uważa się za nikczemne, niegodne miłości. W sercu nosi ranę. By przeżyć, uczy się bronić, wznosząc wokół siebie bariery. Traci odwagę bycia sobą. Dziecko osamotnione oddala się od dorosłych. Przystaje ufać zarówno im, jak i sobie. Ogarnia je zamęt, dezorientacja i poczucie nieporozumienia. Nie potrafi zrozumieć własnego cierpienia ani go nazwać. Może tylko obarczać się winą. Ale nosi przecież w sobie pragnienie życia. Niektóre dzieci popadają w depresję albo rozpacz, inne jakoś sobie radzą pomimo chorób, biedy, molestowania seksualnego, przemocy i odrzucenia. Chęć życia jest bardzo silna.”³⁰ Problematykę psychologicznych podstaw dziecięcych stresów oraz sposobów ich zapobiegania charakteryzuje I. Czaja Chudyba³¹ natomiast B. Sufa zwraca uwagę na istotę dobrej komunikacji między dziećmi a dorosłymi mającej znaczenie w zapewnianiu im bezpieczeństwa³². Rodzice adopcyjni muszą borykać się z niesamowitymi trudnościami między dziećmi, a samym sobą. Dziecko – niemowlę, przedszkolak, uczeń, młodzież to niesamowite osoby, które rozwijają się jeśli się im na to pozwala, aby byli sobą. Mogą kształtować swoją równość, zostać kimś. Dziecko jest darem dla swoich rodziców - biologicznych czy zastępczych, jednak cały czas należy mówić dzieciom, że darzy się je uczuciem – miłością – wzmacnia to więzi rodzinne, daje większe zaufanie, uczy jak darzyć uczuciami drugą osobę, uczy się jak żyć, potrafi uwierzyć w siebie samego.³³

Prawa i obowiązki dziecka w domu

Według Konwencji o Prawach Dziecka, aby dziecko mogło w sposób prawidłowy i estetyczny się rozwijać powinno mieć zapewnioną atmosferę szczęścia, wzajemnej miłości, zrozumienia właśnie w środowisku rodzinnym.³⁴

„Natomiast rodzina, będąc podstawową komórką społeczeństwa oraz natu-

²⁹ Por. tamże, s. 20.

³⁰ Tamże, dz. cyt. ss. 21-22.

³¹ I. Czaja-Chudyba, *Kształcenie u dzieci umiejętności reagowania na stres i napięcie* w: B. Muchacka, I. Czaja – Chudyba, L. Smółka: „Edukacyjne i wychowawcze wyzwania nauczyciela w przedszkolu i szkole podstawowej” – WN Kielce 2012, s. 82.

³² Sufa, B. (2008). *Komunikacja niewerbalna: o porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP. ISSN 0239-6025.

³³ Por. G. Cattabeni, *Dziecko przybyłe z daleka*. Adopcja i rodzina zastępcza, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2008, ss. 31-32.

³⁴ Por. B. Gronowska, T. Jasudowicz, C. Mik, *O prawach dziecka*, COMER, wyd. I, Toruń 1994, s. 29.

ralnym środowiskiem rozwoju i dobrobytu wszystkich jej członków – zwłaszcza dzieci, powinna być otoczona niezbędną ochroną i opieką, aby mogła w pełnym zakresie odgrywać swoją rolę w społeczeństwie.³⁵ Prosto jest mówić skoro prawa to i jakieś obowiązki również ze strony dziecka. Obowiązki dziecka są zapisane w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym art. 87, który mówi nam o wzajemnym wspieraniu dzieci i rodziców. Jeden z artykułów Kodeksu mówi, że pierwszym prawem jeśli dziecko ma własne dochody z pracy i mieszka u rodziców powinno pokrywać koszty utrzymania rodziny. Drugi, gdy dziecko pozostaje na utrzymaniu rodziców i mieszka u nich ma obowiązek pomagać we wspólnym gospodarstwie domowym. Następny obowiązek związany z niepełnoletnością i władzą rodzicielską to posłuszeństwo dziecka wobec rodziców lub osób sprawujących wychowanie - dziadków albo wychowawcy.³⁶ Pomoc rodzicom ze strony dziecka jest jak najbardziej możliwa, ale należy wziąć pod uwagę możliwości psychiczne i fizyczne dziecka, nie zaburzające również rytmu nauki. Na dzieciach spoczywa także obowiązek materialny oraz moralny np. na skutek choroby, podeszłego wieku rodziców, kalectwa, niedołąstwa.³⁷

Prawa dziecka w domu są następujące:

1. Prawo do tożsamości.
2. Wyrażania woli oraz podejmowania decyzji własnych odpowiednio do wieku.
3. Życia bez przemocy.
4. Zdobywania informacji.
5. Odpowiedniego poziomu życia.

Powyższe prawa są najważniejsze na poziomie relacji rodzic – dziecko. Realizowanie ich jest możliwe wtedy, gdy rodzice opiekują się dziećmi i przestrzegają praw w wychowaniu.³⁸

Pośród zasad praw rodziny szczególnie wymieniane są:

- dobro dziecka;
- ochrona rodziny;
- ochrona prywatności życia w rodzinie;
- jedność grupy rodzinnej;
- stabilność małżeństwa;
- niezależność.

³⁵ Tamże, dz. cyt. s. 29.

³⁶ Por. M. Balcerek, *Prawa dziecka*, PWN, Warszawa 1986, ss.289-291.

³⁷ Por. S. Jędruch, *Rodzice i dzieci – wzajemne prawa i obowiązki*, IWZZ, Warszawa 1984, ss. 96-97.

³⁸ Por. E. Czyż, J. Szymańczak, *Wokół praw dziecka*, cz. I, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 1993, s.5.

Podstawą w prawie rodzinnym jest zasada dobra dziecka i zapewnienia ochrony.³⁹ Rodzic zadowolony to taki, który ma pewne zasady, jest dobrym przykładem do naśladowania, gotowy do rozmowy z dzieckiem i wysłuchania.⁴⁰ Dzieciom nie powinno się rozkazywać wręcz przeciwnie poprosić grzecznie jak dorosłego i tej grzeczności będzie mogło się nauczyć. Nie można zmuszać go do nadmiernego okazywania uczuć, bo będzie tym zmęczone.⁴¹

Prawa i obowiązki dziecka w szkole

Prawem podstawowym dla dziecka jest prawo do nauki według zapisu Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Jest bezpłatna i w stopniu podstawowym obowiązkowa. Celem nauki ma być rozwój młodego człowieka, szanowanie jego praw i wolności. Ma wzbudzać w dziecku zrozumienie, tolerowanie narodów, ludzi o różnym kolorze skóry i wyznaniach. To rodzic ma prawo wybrać rodzaj nauczania dla swojego dziecka. Edukacja dzieci ma być przekazem wiedzy naukowej w systemie szkolnym. Mówiąc o edukacji mamy na myśli kształcenie podstawowe, średnie, zawodowe i wyższe, systematyczne uczęszczanie do szkół.⁴² Nauka przygotowuje dziecko do aktywnego prowadzenia życia w społeczności, szacunku do swoich rodziców, kształtowania pewnej kultury, poznania świata, obycia z ludźmi, nauki pewnych wartości, języków, poznania kultur i wartości innych ludzi. Ma rozwijać w dzieciach talent, zdolności intelektualne, poszanowanie drugiego człowieka, wzajemne zrozumienie, równość płci.

Podstawowym zapisem Konwencji jest zasada równości, czyli niedyskryminowania, jak najlepsze zapewnienie interesów dziecka jako ucznia, prawo do rozwoju oraz swobody wypowiedzania własnych zdań. Obowiązkiem państwa jest umożliwić dzieciom poniżej 18 lat naukę, zapewnić odpowiednie warunki, zadbać o interesy i pozwolić wyrażać własne opinie. Szkoła ma obowiązek zapewnić dziecku następujące zadania i prawa:

- zagwarantowanie dziecku wypowiedzania, myśli, sumienia, wyznania oraz zrzeczenia się i prywatności.
- podejmowanie działań w zakresie ochrony przed jakimkolwiek rodzajem przemocy fizycznej, psychicznej, seksualnej, zażywaniem narkotyków, psychotropowych środków oraz handlu, uprowadzaniu, handlu dziećmi i wyzyskiwaniem.
- uznania potrzeb specjalnych dzieci niepełnosprawnych, zapewnieniu im opieki, nauki, godnych warunków i uczestniczenie w życiu tak jak pozostaliom dzieciom.

³⁹ Por. M. Andrzejewski, *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, wyd. II, wydawnictwo C. H. Beck, Warszawa 2006, s. 21.

⁴⁰ Por. R. Mc Intire, *Nastolatki i rodzice*, Liber, Warszawa 2004, s. 42.

⁴¹ Por. E. Key, *Stulecie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 77.

⁴² Por. S.P.Mason, C. P. Cohen, *Dzieci w prawie o edukacji*, w: *Prawa dzieci w edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, ss. 20-21.

- ochrona przed wyzyskiwaniem dzieci – często przymusową, niebezpieczną pracą.
- przestrzeganiu prawa do wypoczynku i czasu wolnego, zabawy, rekreacji, dostępu do kultury.
- obowiązek zapewnienia odpowiedniego poziomu życia, udzielania pomocy materialnej, żywności, mieszkania, ubrań, ochrony zdrowia.
- zapewnienie opieki zastępczej, instytucji, prawo dziecka, opieka, ochrona, leczenie, następną grupą artykułów państwo ma dbać o to żeby dzieci nie czuły się torturowane, okrutnie traktowane, nie ludzko, poniżająco karane. Żeby kara śmierci czy dożywotnie pozbawienie wolności nie orzekane było przy dziecku za przestępstwa przez nie popełnione. Zdarzają się przypadki, że dzieci mają spór z prawem wtedy państwo ma traktować dziecko według praw realnych.
- uznanie prawa dziecka do nauki – równości szans, dostępności do nauki na równym poziomie, udostępnieniu informacji i porad, regularności uczęszczania na zajęcia, dostosowaniu dyscypliny do godności dzieci.⁴³

Zarówno w szkole uczeń – dziecko ma określone prawa, ale ma też obowiązki. Obowiązek do nauki, prawa i obowiązki uczniów reguluje prawo szkolne, a główną rolę odgrywa Kodeks ucznia, w którym to znajdują się prawa i obowiązki. Uczeń ma obowiązek z racji szkoły dbać o jej honor, znać cele i zadania, godziwie reprezentować i szanować wzbogacać i realizować je, współuczestniczyć w procesie dydaktyczno – wychowawczym.

Podstawowym obowiązkiem dziecka jest systematyczność i wytrwałość w pracy, bogacenie wiedzy oraz odpowiednie jej wykorzystanie. Uczeń ma obowiązek przeciwstawić się nieodpowiedzialności lekceważeniu obowiązków szkolnych, jest zobowiązany przestrzegać porządku w szkole, dbania o estetykę w klasach, szanowania mienia szkoły i dobra kolegów i koleżanek.

Rodzina jak i szkoła posiadają całą gamę instytucji i organizacji, które rozszerzają horyzonty przestrzegania praw dziecka. Są nimi między innymi:

- Komitet Ochrony Praw Dziecka i jego oddziałów terenowych.
- Fundacja Dziecięce Listy do świata.
- Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży.
- Fundacja Dzieci Niczyje.
- Towarzystwo Ochrony Praw i Godności Dziecka Wyspa.

Instytucje:

- poradnie (psychologiczno – pedagogiczne);
- sądy rodzinne;
- sądy opiekuńcze;
- poradnie zdrowia psychicznego;
- Kuratorium Oświaty;

⁴³ Por. tamże, ss.27-30.

- rodzinne ośrodki diagnostyki i konsultacji.⁴⁴

Do specjalnych systemów ochronnych należą: **MOP** – Międzynarodowa Organizacja Pracy, **UNESCO** – Organizacja do spraw Oświaty, Nauki i Kultury, **MKCP** – Międzynarodowy Komitet Czerwonego Krzyża. Są to organizacje tworzące akty ustawowe, które chronią prawa dziecka.⁴⁵

Zadaniem UNESCO jest promowanie i realizowanie praw dziecka w odniesieniu do nauki, kultury i oświaty, przekazywanie wiedzy na różnych szczeblach kształcenia, rozwiązywanie problemów praw dzieci. Przeciwdziałanie dyskryminacji, zaprzestaniu wojnom. **WHO** – Światowa Organizacja Zdrowia zajmująca się prawami dziecka, prowadzeniem kontroli nad służbą zdrowia, współpracą z organizacjami pozarządowymi, polepszaniem warunków życia, odżywiania, opieką matki i dziecka, zwiększeniem poziomu leczenia, walki z chorobami, troską o higienę.

UNICEF – Fundusz Narodów Zjednoczonych Pomocy Dzieciom - powołana do zapewnienia pomocy dzieciom, które były ofiarami wojny, udzielanie pomocy żywnościowej, lekarstw, odzieży i obuwia. Zadaniem tej organizacji jest wspomaganie w zakresie tworzenia oraz rozbudowy opieki nad dziećmi, organizacja szkoleń dla pracowników ośrodków i szpitali, dostarczenie odpowiedniego sprzętu i lekarstw, niesienie pomocy w zwalczaniu i zapobieganiu chorobom, organizowanie szczepień.

FICE – Międzynarodowa Federacja Wspólnot Dziecięcych utworzona w Szwajcarii, zajmuje się dziećmi, które zostały pozbawione opieki rodzinnej, nagłaśniania zorganizowania opieki w domach dziecka, wioskach dziecięcych, zakładach opiekuńczo – wychowawczych, rodzinach zastępczych.

Liga Pomocy Dzieciom Upośledzonym Umysłowo, a wraz z nią Polski Komitet Opieki Upośledzonych działa w zakresie Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. Takie organizacje borykają się z problemami dotyczącymi praw do życia, rozwijania i wychowywania dzieci upośledzonych umysłowo. Problemami najmłodszych dzieci, opieką i wychowaniem zajmuje się Polski Komitet **OMEP** – Międzynarodowa Organizacja Wychowania Przedszkolnego.⁴⁶

FAO - udziela pomocy żywnościowej krajom, w których wystąpiły kataklizmy oraz tym, które się rozwijają. Prowadzi program walki z głodem, szerzy wiedzę na ten temat. **MOP** - przyczynia się do ulepszenia warunków, w jakich

⁴⁴ Por. E. Suska, V. Kwiatkowska, *Praktyczny poradnik dla nauczyciela- scenariusze lekcji wokół praw dziecka*, ss. 15-16.

⁴⁵ Por. B. Gronowska, T. Jasudowicz, C. Mik, *Oprawach dziecka*, Comer, Toruń 1994, s. 6.

⁴⁶ Por. M. Balcerk, *Międzynarodowa ochrona dziecka*, WSiP, Warszawa 1988, ss. 169, 173-175, 180-181.

pracują, zmniejszaniem bezrobocia, zapewnieniem odpowiednich zarobków, zapewnienie ochrony dzieciom przed pracą.⁴⁷

„Ludzkość powinna dać dziecku wszystko, co posiada najlepszego. Przyjmuje więc, że dziecko jest najwyższym dobrem jest przyszłością społeczeństwa i dlatego musi być chronione przez dorosłych jego członków. Deklaracja przejęła w pełni założenia i rozszerzyła ją o szczególne prawa przysługujące dzieciom różnych kategorii: sierotom, chorym umysłowo, ułomnym, nieprzystosowanym społecznie. Konwencja zaś stanowi akt, który stara się kompleksowo uregulować problemy dziecka we współczesnym świecie.”⁴⁸

Literatúra

ANDRZEJEWSKI, M. 2006. *Prawo rodzinne i opiekuńcze*. wyd. II, wydawnictwo C. H. Beck, Warszawa, 2006.

BALCEREK, M. 1986. *Prawa dziecka*. Warszawa: PWN, 1986.

BOGACKA – OSIŃSKA, B. 2009. Świadomość praw dziecka w edukacji elementarnej. In: *Wychowanie na co dzień*. 2009.

CATTABENI, G. przeł P. Borkowski. 2008. *Dziecko przybyłe z daleka*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 2008.

CZAJA-CHUDYBA, I. 2012. Kształcenie u dzieci umiejętności reagowania na stres i napięcie. In: B. Muchacka, I. Czaja – Chudyba, L. Smółka: „*Edukacyjne i wychowawcze wyzwania nauczyciela w przedszkolu i szkole podstawowej*” – WN Kielce, 2012.

CZYŻ, E. a J. SZYMAŃCZAK. 1993. *Wokół praw dziecka*. cz. I, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa, 1993.

GRONOWSKA, B. T. a C. MIK. JASUDOWICZ. 1994. *O prawach dziecka*. COMER, wyd. I, Toruń, 1994.

JĘDRUCH, S. 1984. *Rodzice i dzieci – wzajemne prawa i obowiązki*. Warszawa: IWZZ, 1984.

KAMIŃSKA, M. 2012. Kocham, nie biję- o zagrożeniu praw dziecka w rodzinie. In: *Nowa Szkoła*. nr 10, Warszawa, 2012.

KEY, E. 2005. *Stulecie dziecka*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 2005.

KORCZAK, J. 1958. *Jak kochać dziecko*. Internat. Kolonie letnie. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, 1958.

⁴⁷ Por. M. Balcerk, *Prawa dziecka*, PWN, Warszawa 1986, ss. 158-159.

⁴⁸ Por. B. Kowalska –Ehrlich, A. Rzepliński, *Prawa i wolności człowieka*, wyd. I, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 1993, dz. cyt. ss. 115-116.

- KOWALSKA –EHRlich, B. a A. RZEPLIŃSKI. 1993. *Prawa i wolności człowieka*. wyd. I, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa, 1993
- KWIECIŃSKI, Z. a B. ŚLIWERSKI (red.). 2006. *Pedagogika – podręcznik akademicki*. cz. 1, PWN, Warszawa, 2006.
- KWAK, A. a A. MOŚCISKIER. 2002. *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 2002.
- MARCZYKOWSKA, I., E. MARKOWSKA – GOS, A. SOLAK a W. WALC. 2006. *Prawa dziecka. Wybrane aspekty*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, 2006.
- MATEJCZYK, D. 2004. *Poznaj swoje prawa – rodzice i dzieci – poradnik prawny dla kobiet*. wyd. I, Centrum Praw Kobiet, Warszawa, 2004.
- MASON, S. P. a C. P. COHEN. 2003. *Dzieci w prawie o edukacji*. w: *Prawa dzieci w edukacji*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2003.
- MUCHACKI, M. 2014. *Cywilizacja informatyczna i Internet. Konteksty współczesnego konsumenta*. Tł. OW Impuls, Kraków, 2014.
- PETLAK, E. tł. D. Branna. 2007. *Klimat szkoły klimat klasy*. Żak, Warszawa, 2007.
- PAWŁOWSKA, R. 2013. *W obronie praw dziecka do życia i rozwoju*. w: *Wychowawca*. nr 3, Gdańsk, 2013.
- R. MC INTIRE. 2004. *Nastolatki i rodzice*. Liber, Warszawa, 2004.
- SUFA, B. 2008. *Komunikacja niewerbalna: o porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- ZIEMSKA. 1969. *Postawy rodzicielskie*. Wiedza Powszechna, wyd. I, Warszawa, 1969.

Kontaktne údaje

prof. zw. dr hab. Bożena Muchacka
Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Polska
E-mail: bozena.muchacka@wp.pl

prof. UP dr hab. Adam Solak
Instytut Pracy Socjalnej
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Polska
E-mail: prof.solak@gmail.com

MOŻLIWOŚCI WYKORZYSTANIA ZABAWY DO OBSERWACJI ZDOLNOŚCI DZIECKA

CHILDREN PLAY OBSERVATION WITHIN THE SCOPE OF THEIR POTENTIAL AND ABILITIES DIAGNOSIS

Iwona Czaja-Chudyba

Abstrakt

W artykule omawiane są możliwości wykorzystania zabawy do obserwacji zdolności dziecka. Omówiono podstawy teoretyczne, które nawiązują do teorii zabawy oraz koncepcji inteligencji wielorakich H. Gardnera. Następnie przedstawiono autorskie wskaźniki obserwacji zabawy (poznawczy, behawioralny, motywacyjny, kreatywny) i modele diagnostyczne, które nauczyciel może wykorzystać w pracy w przedszkolu. Opisywany model diagnozy może stanowić podstawę działań dydaktycznych lub też być uzupełnieniem typowych zajęć przedszkolnych.

Kľúčové slová

zdolności, diagnostyka

Resumé

In the paper there are discussed the possibilities to use plays for observation of children abilities. Theoretical basis are presented that refer to play theory and multiple intelligences theory by H. Gardner. Author's own play observation factors (cognitive, behavioral, motivational, creative) and diagnostic models that can be applied by teachers in kindergarten are outlined. Considered diagnosis model may constitute the basis for didactic actions or be treated as a supplement for typical pre-school activities.

Key words

abilities, diagnosis

Zabawy towarzyszą jednostce przez całe życie, ale w różnych okresach posiadają inne funkcje i charakterystyki. W opisie zjawiska zabawy większość autorów podkreśla wewnętrzną motywację bawiącego się (dobrowolność, spontaniczność), która jest aktywizowana informacjami z otoczenia bądź impulsami wewnętrznymi (emocje, napięcie, dysonans poznawczy). Istotną rolę pełni także wymiar pozytywnych emocji i przyjemności czerpanej z zabawy, objawiają-

cej się radością i afirmacją pozornej bezcelowości zabawy, a także kreatywność i prorozwojowość zabawy. Dla J. Huizingi zabawa jest to: „*dobrowolna czynność lub zajęcie, dokonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni według dobrowolnie przyjętych lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł, jest celem samym w sobie, towarzyszy jej uczucie napięcia i radości i świadomość odmienności od zwyczajnego życia*” (1998, s. 31). Wśród polskich badaczy interesującą definicję zabawy formułuje W. Okoń. Jego zdaniem aktywność ta jest „*działaniem wykonywanym dla własnej przyjemności, a opartym na udziale wyobraźni, tworzącej nową rzeczywistość. Choć działaniem tym rządzą reguły, których treść pochodzi głównie z życia społecznego, ma ono charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznania i przekształcania rzeczywistości*” (1998, s. 44).

Zabawa ma wyjątkowe zadanie w życiu dziecka. W tym okresie jest jego najważniejszą aktywnością psychofizyczną – motoryczną, poznawczą, emocjonalną, społeczną i kreatywną. Odgrywa dużą rolę we wszechstronnym wspieraniu dziecka, bowiem dzięki niej zaspokaja ono swoją potrzebę działania, poznania, uczy się naśladować, zdobywa pierwsze, autentyczne doświadczenia, informacje na temat otoczenia, świadomości siebie, własnych umiejętności, buduje relację ze środowiskiem i innymi ludźmi.

Zabawa zaspokaja różnorodne potrzeby indywidualne dziecka. Umożliwia ekspresję ruchową, rozwija myślenie, fantazję i wyobraźnię. Dzięki wielości form, elastyczności zabawa jest zaprzeczeniem nudy i monotonii. Pełni nieocenioną rolę w rozwoju emocjonalnym. Kształtuje także zmysł estetyczny, poczucie ładu, celowości podejmowanych czynności, a ponadto wspiera poczucie skuteczności i sprawstwa.

Nauczycielom, będącym najbliżej dziecka, obserwującym go w naturalnych sytuacjach ważnych danych dotyczących możliwości i ograniczeń rozwoju dziecka może dostarczyć obserwacja ich zabaw (Sufa, 2008). W artykule zaproponowane zostaną wybrane formalne kryteria obserwacji zabaw, których znajomość może zaowocować pełniejszym rozeznaniem w możliwościach i potencjale dziecka, a także wyposażić obserwującego (badacza, nauczyciela) w narzędzia i wskaźniki diagnozy.

Wskaźniki obserwacji zabawy

W artykule zaproponowane zostaną formalne kryteria obserwacji zabaw dziecka w oparciu o wskaźniki, które określono w czterech aspektach: *elementarnym, poznawczym* – zawierającym wiedzę dziecka (co dziecko wie), *instrumentalno-behawioralnym* – obejmującym umiejętności dziecka (co dziecko potrafi),

emocjonalno-motywacyjnym – określającym komponent kierunkowy i emocjonalny, wartościujący (jakie dziecko ma nastawienie, emocje, opinie, sądy) oraz *kreacyjnym* (w jaki sposób dziecko rozwiązuje problemy i tworzy nową rzeczywistość). Wskaźniki te wiążą się z uwzględnieniem kompetencji dziecka i wizją jego rozwoju przez pryzmat koncepcji konstrukttywizmu (Piaget, 1992; Piaget i Inhelder, 1993; Wygotski, 1995; 2002) i paradygmatu humanistycznego w naukach o dzieciństwie (Rogers, 2002, 2012). Szczegółowe wskaźniki obserwacji zostały przedstawione w tabeli nr 1.

Tabela 1 *Material i wskaźniki obserwacji zabawy dziecka*

Material obserwacji (co oceniamy?)			
Aspekt elementarny, poznawczy	Aspekt instrumentalno-behawioralny	Aspekt emocjonalno-motywacyjny	Aspekt kreacyjny
Wiedza	Działanie	Działanie	Inicjatywa
Poszukiwanie informacji	Wykonywanie	Pytania	Przetwarzanie
Myślenie	Rozwiązywanie	Emocje	Indywidualność - własny styl myślenia i działania
Wskaźniki obserwacji			
Aspekt elementarny, poznawczy	Aspekt instrumentalno-behawioralny	Aspekt emocjonalno-motywacyjny	Aspekt kreacyjny
Adekwatność	Poprawność	Zaangażowanie	Nowość
Wierność	Skuteczność	Samodzielność	Różnorodność (urozmaicenie)
Poprawność	Automatyzm	Zainteresowanie	Wielość szczegółów i wątków
Realizm	Organizacja	Skupienie	Estetyka
Analiza		Analiza i krytyka	Połączenia
		Wytrwałość	

Źródło: opracowanie własne

Obszary diagnozy

Obszary obserwacji zabaw zostały zaczerpnięte z teorii H. Gardnera i obejmują osiem następujących zakresów:

- obszar zdolności językowych** - związanych z rozumieniem i nadawaniem mowy (Sufa, ;
- obszar zdolności matematyczno-logicznych** - polegających na rozumieniu abstrakcyjnych relacji i posługiwaniu się nimi;
- obszar zdolności wizualno-przestrzennych** - dotyczących umiejętności spostrzegania, transformowania i odtwarzania informacji wzrokowych;
- obszar zdolności muzycznych** - związanych z tworzeniem i rozumieniem znaczenia dźwięku;

5. **obszar zdolności kinestetycznych** - obejmujących umiejętności wykorzystania własnej motoryki i zdolność manipulowania przedmiotami;
6. **obszar zdolności naukowych (przyrodniczych)** – związanych z zainteresowaniami naukami przyrodniczymi i ścisłymi (Muchacka,);
7. **obszar zdolności interpersonalnych** - polegających na zdolności rozpoznawania i odróżniania uczuć, intencji oraz przekonań innych ludzi;
8. **obszar zdolności intrapersonalnych** - łączących się z rozpoznawaniem własnych uczuć i pragnień.

Wadą zakresów popularyzowanych przez H. Gardnera było jednak ignorowanie współczesnych tendencji w cywilizacji i kulturze (Muchacki,), dlatego dodano do analizy jeszcze dziewięć **obszar zdolności techniczno-informacyjnych** – związanych z umiejętnościami obsługi i wykorzystania technologii informacyjnej.

Procedury i modele diagnozy

Rozpoczynając obserwację należy pamiętać, iż wszelkie uzyskane w diagnozie wyniki należy uznawać jako probabilistyczne i z dużą ostrożnością formułować kategorię wnioski na temat przyszłych osiągnięć dziecka. W okresie dzieciństwa jest ono jeszcze bardzo elastyczne i ma duże możliwości kompensacyjne, dlatego jakakolwiek diagnoza nie powinna być ograniczająca i etykietująca. Także każdy z zaproponowanych modeli obserwacji ma swoje zalety i ograniczenia

Najbardziej pełny, model badawczy polega na tym, iż wszystkie dzieci uczestniczą we wszystkich zajęciach i wszystkie są jednocześnie oceniane. Punkt odniesienia dla porównania osiągnięć konkretnego dziecka stanowi grupa przedszkolna. Model ten wymaga jednoczesnej pracy nauczyciela i obserwatora lub środków medialnych do nagrywania zajęć. Dostarcza najbardziej szczegółowych informacji, ale jest najbardziej pracochłonny. Model oceny selektywnej polega na wyborze dzieci wykazujących ponadprzeciętne zdolności w jakiejś dziedzinie. Drugi typ oceny selektywnej polega na wyborze jednego dziecka i ocenie jego wszystkich sfer poznawczych na tle grupy.

Ważną rolę w diagnozie odgrywają informacje zaczerpnięte od rodziców. To oni spędzając najwięcej czasu z dzieckiem, widzą go w naturalnych, wolnych od stresu sytuacjach. Dysponują więc wiedzą, która umiejętnie wykorzystana przynieść może korzyści nauczycielowi i dziecku w podejmowaniu decyzji o dalszej edukacji.

Opisywany model diagnozy może stanowić podstawę działań dydaktycznych lub też być uzupełnieniem typowych zajęć przedszkolnych. Szczególnie dla tego

okresu istotne jest wykorzystanie zabaw, które pozwolą zarówno na uzyskanie informacji o dziecku, mogących być pomocą w równoległym jego wspieraniu. Zdobywanie wiedzy i umiejętności, szczególnie, jeśli wiąże się z pokonywaniem trudności, badaniem, docieraniem do rozwiązań, wniosków, informacji będących nowością sprawia dzieciom zazwyczaj dużo radości i satysfakcji. Warto więc tworzyć sytuacje zachęcające dzieci do samodzielnej aktywności badawczej i inspirujące je do ciekawości i kreatywności. Diagnoza potencjału i możliwości winna przyjmować formę „zabawy wieloaspektowej” – zabawy wykorzystującej myśli, przestrzeń, ruch, dźwięk i słowo bawiącego się dziecka.

Literatura

HUIZINGA, J. 1998. *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa: Czytelnik. ISBN 83-07-02627-X.

MUCHACKA, R. 2009. Kształtowanie świadomości żywienia ekologicznego wyzwaniem dla jakości edukacji zdrowotnej. In: ZACŁONA Z. (eds.). *Refleksje nad jakością pracy szkoły* (Nowy Sącz WN PWSZ Nova Sandec s. 147-153 ISBN 978-83-60822-76-0.

MUCHACKI, M. 2013. Computer use by nine-year-old children. In: MUCHACKA, B. i CZAJA-CHUDYBA, I. (eds.). *Early Education. Practice & Reflection*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP. ISBN 978-83-7271-782-5.

OKOŃ, W. 1995. *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”. ISBN 83-903103-2-5.

PIAGET, J. 1992. *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN. ISBN 83-01-10908-4.

PIAGET, J. a B. INHELDER. 1993. *Psychologia dziecka*. Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg. ISBN 83-85193-38-3.

ROGERS, C. 2002. *O stawaniu się sobą: poglądy terapeuty na psychoterapię*. Poznań: Rebis. ISBN 83-7120-951-7.

ROGERS, C. 2012. *Sposób bycia*. Poznań: Rebis. ISBN 978-83-7510-951-1.

SUFA, B. 2008. *Komunikacja niewerbalna: o porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP. ISSN 0239-6025.

WYGOTSKI, L. S. 2002. *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo. ISBN 83-7150-853-0.

WYGOTSKI, L. S. 1995. Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka. In: BRZEZIŃSKA, A. CZUB, T., LUTOMSKI, G. i SMYKOWSKI, B. (eds.). *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Poznań: Zys i ska, s. 67-89. ISBN 83-7150-002-5.

Kontaktne údaje

prof. UP dr hab. Iwona Czaja-Chudyba
Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
ul. Ingardena 4
Kraków
Polska
E-mail: iwona.czajachudyba@gmail.com

AKTA PRAWNE I PRZEPISY ETYKIETY INTERNETOWEJ JAKO ELEMENTY WPROWADZAJĄCE DZIECKO W KULTURĘ MEDIALNĄ

ACTS AND REGULATIONS OF INTERNET ETIQUETTE AS ELEMENTS OF INTRODUCING A CHILD TO THE CULTURE MEDIA

Mateusz Muchacki

Abstrakt

Dzisiejsze dzieci, kosztem bezpośredniego doświadczenia rzeczywistości, coraz więcej czasu spędzają przed urządzeniami elektronicznymi, mają łatwy dostęp do Internetu, rozwijają się pod silnym wpływem telewizji i gier komputerowych. Kontakt z dzieckiem z wirualnym światem może stanowić pewne ryzyko. Obowiązkiem dorosłych - rodziców, nauczycieli - jest ochrona dziecka przed tymi zagrożeniami. Tekst odnosi się do podstawowych praw i przepisów w Polsce, etykiety internetowej, w ramach wprowadzania dziecka w kulturę medialną.

Kľúčové slová

przestępczość komputerowa, etykiety do Internetu, prawo, kultura mediów

Resumé

Today's children, at the expense of the direct experience of reality, more and more time they spend in front of electronic devices, have easy access to the Internet, develop under the strong influence of television and computer games. Contact a child with wirualnym world may pose certain risks. The duty of adults - parents, teachers - is to protect the child against these threats. The text refers to the basic laws and regulations in Poland, Internet etiquette, as part of placing the child in the culture media.

Key words

computer crime, Internet etiquette, legislation, media culture

Akta prawne i przepisy *etykiety internetowej* jako elementy wprowadzające dziecko w kulturę medialną

Współczesne dzieci, kosztem bezpośredniego doświadczenia rzeczywistości, coraz więcej czasu spędzają przed urządzeniami elektronicznymi, mają łatwy dostęp do Internetu, rozwijają się pod silnym wpływem telewizji oraz gier kom-

puterowych. Kontakt dziecka z wirualnym światem może stwarzać pewne zagrożenia. Powinnością dorosłych – rodziców, nauczycieli - jest chronienie dziecka przed tymi zagrożeniami. Wynika to z podstawowych aktów prawnych, a m.in. z uchwalonej w listopadzie 1989 roku przez Zgromadzenie Ogólne NZ – *Konwencji o Prawach Dziecka*¹, która jako akt prawny, może być interpretowana jako „światowa konstytucja praw dziecka”. Postanowienia artykułów *Konwencji* takie jak: ochrona dziecka przed wszelkimi formami przemocy fizycznej i psychicznej, a także – krzywdy, zaniedbania, złego traktowania i wyzysku, w tym wykorzystywania w celach seksualnych (art. 19 ust. 1) oraz dotyczące praw dziecka do poziomu życia odpowiadającego jego wszechstronnemu rozwojowi – fizycznemu, psychicznemu, duchowemu, moralnemu i społecznemu (art. 27 ust. 1) odnoszą się obecnie w dużym stopniu do doświadczeń dzieci zdobywanych w wirtualnym świecie. Innym dokumentem, który zobowiązuje rodziców do gwarancji bezpieczeństwa ich dzieci to w *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*, który wskazuje na pełnienie przez rodziców ich władzy rodzicielskiej, obejmującej obowiązek i prawo do wykonywania pieczy nad osobą i majątkiem dziecka oraz do jego wychowywania. Zgodnie więc z wytycznymi *Kodeksu* władza rodzicielska „powinna być wykonywana tak, jak tego wymaga dobro dziecka...” (art. 95 § 3), a rodzice „obowiązani są troszczyć się o fizyczny i duchowy rozwój dziecka” (art. 96 § 1). Toteż dorośli przede wszystkim zobowiązani są do zapewnienia dzieciom dobrych warunków do rozwoju i powinni wiedzieć, że narażenie dobra dziecka, a tym samym jego bezpieczeństwa, niesie ze sobą konsekwencje prawne – wydawane przez zarządzenia sądów. Konsekwencje te są określone przez odpowiednie artykuły *Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego*, postanawiające, że sąd może „podać wykonywanie władzy rodzicielskiej stałemu nadzorowi kuratora sądowego” (art. 109 § 2 ust. 3) a nawet i pozbawić „rodziców władzy rodzicielskiej” (art. 111 § 1).

Media i mass-media – zarówno dawne, jak i także współczesne – bywają często stosowane w nieodpowiedni, niekiedy nawet nieświadomie przestępczy sposób. Nowym a szczególnie niepokojącym dzisiaj fenomenem jest cyber-przemoc, nadużycia o charakterze przestępczym. Warto zapewne przypomnieć samobójstwo trzynastoletniej Megan Meier, które zostało zainspirowane zasto-

¹ *Konwencja o Prawach Dziecka*, ONZ z 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r., Nr 120, poz. 526 ze zm.). Zob. także: A. Kwak, A. Mościskier, *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*, »Żak«, Warszawa 2002, s. 45 i 46 – na temat czterech ogólnych zasad prawa zawartych w *Konwencji*. oraz zob.: D. K. Marzec, *Opieka nad dzieckiem w dobie przemian społecznych*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 2004, s. 57-59.

sowaniem cyber-przemocy wobec nastolatki². Jak więc widać, media dają dziś zarówno dzieciom, jak i młodzieży oraz dorosłym wiele możliwości w zakresie zdobywania wartościowej wiedzy lub atrakcyjnego sposobu spędzania wolnego czasu, ale bywają również i niebezpieczne³.

Funkcjonowanie dziecka w czasoprzestrzeni „cyfrowego dzieciństwa” nie pozwala dzieciom na ich prawidłowy i wszechstronny rozwój, a także nie sprzyja ani zdrowiu fizycznemu, ani zdrowiu psychicznemu większości dzieci. Dzisiaj dziecko cztero- i pięcioletnie żyje w świecie elektronicznej rzeczywistości i w świecie interaktywnych układanek. Samozadowolenie z siebie, a przede wszystkim i bezmyślność współczesnych rodziców, którzy cieszą się z tego, że ich dziecko jest nowoczesne i że ono nowocześnie bawi się ze smartfonem lub z tabletem, poważnie niepokoją.

Rozwój mediów elektronicznych oraz dynamiczny rozwój nowoczesnych technologii stały się przyczyną konieczności „dostosowania się” każdego współczesnego dziecka do podejmowania nowych zadań w erze „elektronicznej egzystencji”. Niestety, zarówno media elektroniczne, jak i także nowoczesne technologie mają zdecydowanie negatywny wpływ na wszechstronny rozwój i na zdrowie dzieci. Jest prawdą, że kilkuletnie dzieci są dziś bogate w różnorodne informacje, ale równocześnie jest prawdą i to, że kilkuletnie dzieci nie potrafią ani wyprowadzać logicznych wniosków, ani dostrzegać związków przyczynowo-skutkowych zawartych w tychże informacjach.⁴ Nadto zaś wydaje się być prawdą – fakt, że więcej dzieci w wieku przedszkolnym potrafi grać na komputerze niżeli np. jeździć na rowerze.

Zabawa ze smartfonem (z tabletem) albo zabawa przed ekranem telewizora lub przed ekranem komputera, będące w rzeczywistości biernym i często bezmyślnym spędzaniem wolnego czasu przez dziecko mają znacznie mniejszy wpływ i na jego rozwój emocjonalny, i przede wszystkim na rozwój intelektualny dziecka niżeli aktywne zabawy w środowisku przyrody lub zabawy z rówieśnikami. Co więcej, spędzanie czasu przed ekranem telewizora lub komputera ma dla kilkuletnich dzieci negatywny wpływ na rozwój mowy i na rozwój myślenia. Wszak dziecko uczy się języka przede wszystkim od mamy i taty a potem od

² Zob.: P. Levinson, *Nowe nowe media*, przekład: M. Zawadzka, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, s. 177-178.

³ J. Pyzalski, *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011.

⁴ Czaja-Chudyba, I. *O (nie) przygotowaniu nauczycieli do krytycznego i refleksyjnego odbioru informacji medialnej* W J. Morbitzer (red.) *Komputer w edukacji*. WNUP, Kraków, 2009.

nauczycieli⁵. Nowe wyzwanie, które staje dzisiaj przed rodzicami, wymaga od nich określenia proporcji czasu, który dziecko powinno zapełnić spotkaniami w rodzinnym kręgu, zabawami z rówieśnikami⁶, jak i zabawą przed ekranem.

Rozwój TI prowadzi nie tylko do zwiększenia efektywności przetwarzania informacji, ale także do dynamicznego rozwoju *przestępczości medialnej*. Komputer – jak trafnie napisał Mariusz Polok⁷ – *może służyć jako narzędzie dla sprawców czynów zabronionych prawnie: do fałszowania dokumentów czy środków płatniczych, piractwa programów komputerowych, stosowania groźby karalnej, zniesławienia, szpiegostwa, propagowania faszyzmu, rozpowszechniania pornografii z udziałem nieletnich, a także sprowadzenia niebezpieczeństwa powszechnego, sabotażu komputerowego itp.* Toteż, omawiając problematykę TI (TIK) oraz problematykę kultury informacyjnej, należy zwrócić uwagę na rozmaitość aktywności medialnych, które są przestępstwami medialnymi, a ściślej: przestępstwami komputerowymi. Przestępstwa komputerowe to przestępstwa, których wspólnym wyróżnikiem są ich relacje z komputerem (lub ze sprzętem komputerowym), z informacją zdigitalizowaną, a również i z elektronicznym przetwarzaniem danych. Angielski prawnik Peter Sommer zaprezentował cztery grupy przestępstw komputerowych:

- a *niemożliwe do dokonania poza środowiskiem komputerowym* [jak np.: manipulacje dokonywane na zbiorach danych komputerowych oraz kradzieże urządzeń systemu informatycznego, a także hakerstwo etc.],
- b *ułatwiane przez komputery* [jak: oszustwa, fałszerstwa, kradzież informacji, także rozpowszechnianie treści (na przykład dotyczących pornografii dziecięcej) i ideologii zakazanych wykładnią prawną etc.],
- c *popelniane przy biernym udziale komputerów*, oraz
- d *dokonywane przez profesjonalnych przestępców z wykorzystaniem komputerów*⁸.

Przestępstwa komputerowe częstokroć są wykrywane dzięki różnym dowodom rzeczowym. Dowodem rzeczowym w postępowaniu karnym dotyczącym *przestępstwa komputerowego* zgodnie z artykułem 115 § 14 obowiązującego *Kodeksu*

⁵ B. Sufa, (2008). Komunikacja niewerbalna: o porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.

⁶ M. Woźniak, *Relacje dziecka z rówieśnikami*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2010, nr 1, ss. 17-23. Zob. także i: E. Gruszczyk-Kolczyńska, *O przedszkolakach bawiących się zbyt krótko i tak jak młodsze dzieci*, „Bliżej Przedszkola”, 2010, nr 12, ss. 10-14.

⁷ M. Polok, *Przestępczość komputerowa*, [w:] A. Grzywak (red.), *Internet w społeczeństwie informacyjnym – Podstawowe problemy Internetu*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, [Warszawa] 2004, s. 285.

⁸ Zob. A. Szewczyk, *Świadomość i kultura informacyjna*, [w:] A. Szewczyk (red.), *Dylematy cywilizacji informacyjnej*, PWE, Warszawa 2004, s. 78.

su karnego jest również i zapis na komputerowym nośniku informacji, który – ze względu na zawartą w nim treść – stanowi dowód prawa, stosunku prawnego lub okoliczności mającej znaczenie prawne⁹. Dowodami rzeczowymi w postępowaniu karnym – znajdującymi się w systemach informatycznych i w urządzeniach służących przetwarzaniu danych mogą być: [a] dokumenty elektroniczne, jak na przykład: [1.] informacje zapisane na nośniku elektronicznym, oraz [2.] efekty pracy programów, [b] poczta elektroniczna, [c] logi systemowe, [d] informacje identyfikujące komputer etc. etc.

Przestępstwa komputerowe można także sklasyfikować, uwzględniając funkcję / funkcje systemu komputerowego w dokonanym przestępstwie, i wówczas można by uznać (interpretować) ów system za:

- a obiekt przestępstwa,
- b narzędzie przestępstwa,
- c źródło innej przestępczości, oraz
- d źródło i środek dowodowy (dowód rzeczowy) przestępstwa¹⁰.

Zarówno pedofilia internetowa, jak także i pornografia dziecięca w Internecie są najpoważniejszymi zagrożeniami dla dzieci, a równocześnie są najpoważniejszymi przestępstwami komputerowymi. Artykuł 200 § 2 oraz artykuł 202 §§ 1 – 4 Kodeksu karnego stanowią istotny fundament polskiej wykładni prawnej do walki z pedofilią internetową, jak także z pornografią dziecięcą w Internecie¹¹. Przy okazji, należałoby zwrócić uwagę na fakt, że dzieci, niestety, często ułatwiają dorosłym przestępstwa dotyczące zarówno pedofilii internetowej, jak i pornografii dziecięcej w Internecie, podając obcym osobom: numer telefonu domowego (swojego telefonu komórkowego) i adres domowy, a także: wysyłając obcym osobom swoje zdjęcia i przybywając na „spotkania” z poznawanymi poprzez Internet¹². Bronisław Siemieniecki pisze: *Internet ze względu na swoje możliwości pozwala bez trudu odnaleźć kolekcje erotycznych zdjęć i filmów, na stronach WWW, jak i w grupach dyskusyjnych*¹³.

Strony internetowe prezentują nie tylko „fotografie” nagich osób (także dzieci), ale także i rozmaite „sceny” pornograficzne. Jednakże najbardziej powinny

⁹ T. Bojarski (red.), *Kodeks karny: Komentarz [Stan prawny na 17 października 2006]*, Wydawnictwo Prawnicze „Lexis Nexis”, Warszawa 2006, s. 178. Komentarz: Ibidem, ss. 188 – 190.

¹⁰ A. Szewczyk, Świadomość i kultura informacyjna, op. cit., s. 79. Por. także: B. Fisher, *Przestępstwa komputerowe i ochrona informacji*, Kantor Wydawniczy >Zakamycze<, Kraków 2000.

¹¹ T. Bojarski (red.), *Kodeks karny: Komentarz*, op. cit., ss. 370 – 378.

¹² Zobacz: G. Penkowska, *Dziecko w świecie mediów*, [w:] eadem, *Człowiek i komputer. Zbiór esejów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2005, s. 43.

¹³ B. Siemieniecki, *Media a patologie*, [w:] idem (red.), *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. I., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 227.

niepokoíc zarówno oferty uslug pornograficznych typu *live camera*, jak takze i wspóczesne zabawy pornograficzne, które dość często prezentują ciała nagich nastolatka (nawet i w wieku około 13-14 lat) „klientom” w rózných stronach świata. Ten „pornograficzny” fenomen stanowi problem wychowawczy i jest wyzwaniem i dla rodziców, i dla nauczycieli, którzy powinni poszukiwać sposoby zapobiegania wpływowi tej nowej kultowej mody i *trendy* postawy życiowej europejskiej i pozaeuropejskiej młodzieży. W monografii *Przemoc seksualna* Zbigniewa Lwa-Starowicza (z 1992 roku) można znaleźć dane liczbowe dotyczące polskich dziewcząt i chłopców (przed osiągnięciem pełnoletniości): 24,9 % ogółu dziewcząt i 22,3 % ogółu chłopców zostało poddanych oddziaływaniu pornografii, 5,4 % ogółu dziewczynka i 1,9 % ogółu chłopców – różnym czynom lubieżnym, wreszcie 9,0 % ogółu dziewcząt i 2,0 % ogółu chłopców zostało poddanych pobudzaniu narządów płciowych. W dobie luzu obyczajowego oraz w *erze Internetu*, owe dane liczbowe z pewnością można by nawet i potroić¹⁴.

Użytkownicy komputerów i sieci internetowej powinni w miarę ich możliwości podjąć rozmaite aktywności w zakresie działania przeciw zagrożeniom i przestępstwom internetowym. Toteż warto wspomnieć o tym, że istnieją zarówno tak zwane „cyber-nianie” (programy instalowane na komputerze użytkownika), jak i różne efektywne „filtry” (m. in. filtry rodzinne – dostępne na popularnych portalach internetowych), których zadaniem jest *strzeżenie dziecięcych internautów* przed niebezpiecznymi i niepożądanymi stronami WWW, zawierającymi treści obsceniczne i pornograficzne, wulgaryzmy oraz inne negatywne (demoralizujące) treści. Te efektywne „filtry” warto także instalować w komputerach firmowych, gdyż eliminują one niepożądane strony WWW (zwłaszcza z pornografią), co nie tylko i nie tyle przyspiesza czas realizacji zadań zawodowych, wykonywanych w czasoprzestrzeni internetowej, ile przede wszystkim eliminuje stres każdego pracownika, wynikający z blokowania przez owe niepożądane strony WWW dostępu do sieci. Na rynku polskim znajdujemy wiele filtrów (programów typu *Control*) – zarówno produkcji krajowych firm programistycznych, jak i produkcji firm zagranicznych – blokujących dość efektywnie niepożądane strony internetowe, zwłaszcza w kontekście zawartości treści – niecenzuralnych. Programy te, posiadając profesjonalnie opracowane listy wyrazów oraz wykazy adresów stron internetowych, wyjątkowo trafnie decydują o tym, czy dana strona WWW powinna być zablokowana czy może być wyświetlona w przeglądarce.

¹⁴ Otóż Siemieniecki pisze, że *ponad 94,0 % [ogółu polskich] uczniów [szkół gimnazjalnych] mających systematycznie lub sporadycznie kontakt z komputerem zapoznawało się ze stronami [internetowymi] WWW zawierającymi treści erotyczne*. I dodaje: *Niewiele lepiej wygląda ten problem w [polskiej] szkole podstawowej w klasach IV-VI, gdzie prawie 70,0 % [ogółu] uczniów mających dostęp do komputera ma kontakt ze stronami erotycznymi* – zob.: B. Siemieniecki, *Media a patologie*, op. cit., s. 228.

Obowiązująca w Polsce podstawa programowa przedmiotu *zajęcia komputerowe* zakłada, że uczeń kończący klasę III szkoły podstawowej zna zagrożenia wynikające z korzystania z komputera, Internetu oraz z multimediów (na przykład ma świadomość niebezpieczeństw wynikających z anonimowości interpersonalnych relacji w cyberprzestrzeni)¹⁵. Z kolei podstawa programowa do przedmiotu *zajęcia komputerowe* na II etapie edukacji: w klasach [IV-VI] szkoły podstawowej wymienia wśród celów kształcenia pod adresem *zajęć komputerowych*: świadomość zagrożeń związanych z korzystaniem z komputera i *Internetu*¹⁶. W tym więc kontekście, a także i w kontekście obowiązującej wykładni prawnej w Rzeczypospolitej Polskiej nauczyciele przedmiotu *zajęcia komputerowe* są odpowiedzialni i cywilnie, i karnie za bezpieczne korzystanie przez dzieci (uczniów) tak z komputera, jak i także z Internetu.

Aby zapewnić bezpieczeństwo w sieci należy wspomnieć o fenomenie *Netykiety*, zwanej także *Net-etykietą*, *etyką internetową*, *etyką Internetu*, *etykietą internetową*, *kodeksem etycznym Internetu* lub wreszcie *prawem Internetu*. *Netykieta i dekalogi sieciowe* Grzegorza Sapiejaszko z r. 1998 to najpopularniejszy, a powszechnie i znany, i obowiązujący *kodeks etyczny Internetu* w naszym kraju. Mam świadomość, że to nie *moralność*, ale raczej *wolność absolutna* (definiowana jako *brak jakichkolwiek ograniczeń*) wydaje się być główną kategorią aksjologiczną Internetu, powszechnie akceptowaną przez internautów¹⁷.

Twierdząc¹⁸, że dobra znajomość wskazanych aktów normatywnych (prawnych), jak także zasad *Netykiety* w dużym stopniu zapewnia bezpieczne korzystanie zarówno z komputera, jak i z Internetu – i dzieciom, i młodzieży szkolnej. Równocześnie zaś owe akta prawne i przepisy *etykiety internetowej (kodeksu etycznego Internetu)*, będąc istotnym elementem kultury medialnej, winny być także i przedmiotem refleksji pedagogiki medialnej. Należałoby treść owych aktów przedstawić i najmłodszym użytkownikom komputera i internautom wraz z odpowiednim komentarzem.

¹⁵ Zobacz: Podstawa programowa z komentarzem. Załącznik [do:] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej (...), t. 6.: *Edukacja matematyczna i techniczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: (...)*, [Warszawa 2009], s. 97.

¹⁶ Podstawa programowa z komentarzem, *op. cit.*, s.99.

¹⁷ Zobacz: J. Kloch, *Wolność w Internecie?*, [w:] T. Zasępa (red.), *Internet. Fenomen społeczeństwa informacyjnego*, Częstochowa 2001 – informacja [za:] J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, *op. cit.*, s. 269. oraz zobacz: Bernátová, R. - Bernát, M. - Cimbala, R: On increasing efficiency in teaching technical and natural sciences by means of java applets I. (The principles of the research). In *Journal of Technology and Information Education 2009 - Volume 1; Issue 1, 2009 - Volume 1*, Palacky Univerzity of Olomouc 2009.

¹⁸ Zobacz: M. Muchacki. *Cywilizacja informatyczna i Internet Konteksty współczesnego konsumenta TI*. OW Impuls, Kraków 2014.

Literatúra

BERNÁTOVÁ, R., M. BERNÁT a R. CIMBALA. 2009. On increasing efficiency in teaching technical and natural sciences by means of java applets I. (The principles of the research). In: *Journal of Technology and Information Education 2009 - Volume 1; Issue 1, 2009 - Volume 1*, Palacky Univerzity of Olomouc 2009.

BOJARSKI, T. (red.). 2006. *Kodeks karny: Komentarz [Stan prawny na 17 października 2006]*, Wydawnictwo Prawnicze „Lexis Nexis”, Warszawa, 2006, s. 178.

CZAJA-CHUDYBA, I. 2009. *O. (nie) przygotowaniu nauczycieli do krytycznego i refleksyjnego odbioru informacji medialnej*. W J. Morbitzer (red.) *Komputer w edukacji*. WNUP, Kraków, 2009.

FISHER, B. 2000. *Przestępstwa komputerowe i ochrona informacji*. Kantor Wydawniczy >Zakamycze<, Kraków, 2000.

Konwencja o Prawach Dziecka. ONZ z 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r., Nr 120, poz. 526 ze zm.).

KWAK, A. a A. MOŚCISKIER. 2002. *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*. »Żak«, Warszawa, 2002.

LEVINSON, P. 2010. *Nowe media*. przek.: M. Zawadzka, Wydawnictwo WAM, Kraków, 2010.

MARZEC, D. K. 2004. *Opieka nad dzieckiem w dobie przemian społecznych*. Wydawnictwo WSP, Częstochowa, 2004.

MUCHACKI, M. 2014. *Cywilizacja informatyczna i Internet Konteksty współczesnego konsumenta TI*. OW Impuls, Kraków, 2014.

PENKOWSKA, 2005. *Dziecko w świecie mediów*. [w:] *Człowiek i komputer. Zbiór esejów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, 2005.

PYŻAŁSKI, J. 2011. *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot, 2011.

SIEMIENIECKI, B. 2007. *Media a patologie*, [w:] (red.), *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. I., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2007.

SUFA, B. 2008. *Komunikacja niewerbalna: o porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.

SZEWCZYK, A. 2004. Świadomość i kultura informacyjna, [w:] A. Szewczyk (red.), *Dylematy cywilizacji informatycznej*. PWE, Warszawa, 2004.

Kontaktne údaje

dr inż. Mateusz Muchacki

Katedra Informatyki i Metod Komputerowych

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Polska

E-mail: mateusz.muchacki@gmail.com

PRAWA DZIECKA W KONTEKŚCIE KONCEPCJI PSYCHOLOGICZNYCH CZŁOWIEKA

RIGHTS OF THE CHILD IN THE CONTEXT OF THE CONCEPT OF HUMAN PSYCHOLOGICAL

Agnieszka Muchacka

Abstrakt

W niniejszym tekście są przedstawione cztery koncepcje rozwoju człowieka w ujęciu J. Kozielskiego, które w różny sposób odnoszą się do poszanowania praw dziecka w procesie edukacyjnym. W takich związkach są omawiane cztery koncepcje: behawiorystyczna, psychoanalityczna, poznawcza i humanistyczna.

Kľúčové slová

koncepcje rozwoju człowieka, prawa dziecka, edukacja dziecka

Resumé

In this text we are presented four concepts of human development according to J. Kozielski that in different ways relate to the rights of the child in the educational process. In such compounds are discussed four concepts: behaviourist, psychoanalytic, cognitive and humanistic.

Key words

concepts of human development, child rights, child education

Wprowadzenie

Analiza wielu historycznych źródeł pozwala stwierdzić, że przez wiele wieków dziecko nie miało żadnych praw, traktowane było przedmiotowo. Walkę o prawną ochronę dziecka podjęto dopiero z chwilą rozwoju społeczno – ekonomicznego oraz rozkwitu nauki i kultury. Na początku XX wieku wydatnie rozwinął się ruch na rzecz ochrony praw dziecka. Szczególną rolę w walce o prawa dziecka odegrał Janusz Korczak, który podkreślał, że „dziecko nie dopiero będzie, ale już jest pełnowartościowym, równym nam człowiekiem”¹. Jednym z najważniejszych aktów prawnych, w którym ustalono status społeczny i prawny dzieci było uchwalenie Konwencji o Prawach Dziecka w 1989 roku, którą traktować można jako uwieńczenie wielu lat pracy mających na celu ochronę interesów i praw dziecka. W Polsce nastąpiło szybkie upowszechnienie praw człowieka, w tym dziecka po przemianach ustrojowych, tj. w latach dziewięć-

¹ Podaję za: A. Lewin, Korczak niedosłyszany, [w:] Humanieści o prawach dziecka, red. J. Bińczycka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 30 -31.

dziesiątych XX wieku. Miało to również swoje odzwierciedlenie w podejściu do edukacji, której koncepcję oparto na założeniach humanistycznych uznających, że dziecko jest osobą autonomiczną, posiadającą swoje potrzeby, interesy i prawa, że jest nie tylko przedmiotem opieki i troski, ale także podmiotem, z którego interesami i prawami należy się liczyć². Mówiąc o realizacji idei praw człowieka w przedszkolu czy w szkole należy zwrócić uwagę na tworzenie w tych instytucjach klimatu do rozwijania podmiotowości i do poszanowania praw innych ludzi.

Dziecko a idee humanizmu

„W związku z procesem przemian prowadzących do podważenia średniowiecznych koncepcji życia społecznego i człowieka, pobudzających do większej śmiałości w poznawaniu natury, państwa i własnej osobowości”³ w XIV wieku we Włoszech ukształtował się prąd umysłowy zwany humanizmem. Centrum zainteresowania tego kierunku był człowiek, wraz ze wszystkimi swymi dążeniami i potrzebami. Zarówno w przeszłości jak i obecnie chęć poznania samego siebie jest dla człowieka jednym z najważniejszych i jednocześnie najtrudniejszych zadań przed nim stojących. J. Koziński uważa, że to właśnie badania naukowe prowadzone przez nauki społeczne takie jak ekonomia, socjologia, psychologia, teoria organizacji, antropologia, filozofia czy historia pozwolą zgromadzić wiedzę o zachowaniu i osobowości człowieka i wykorzystać ją do celu przewidywania i wyjaśniania reakcji człowieka oraz sterować nim⁴.

Wśród nauk o człowieku ważne miejsce zajmuje psychologia, której celem jest wyjaśnianie ludzkiego zachowania a jego zrozumienie jest możliwe na tyle, na ile dany kierunek w psychologii jest w stanie odkryć i opisać te czynniki i procesy, które w sposób decydujący wpływają na zachowanie człowieka. Zadaniem psychologii jest formułowanie odpowiedzi na pytanie „Kim jest człowiek?”, gdyż to, co stanowi jego istotę, określa także logikę jego zachowania⁵.

W niniejszym tekście zaprezentowane są cztery koncepcje naukowe w ujęciu J. Kozińskiego, które w różny sposób wiążą się z respektowaniem praw dziecka w procesie edukacji. Jedną z nich jest koncepcja **behawiorystyczna**. Wszystkie odmiany tej koncepcji zakładają, że człowiek jest istotą zewnątrzsterowną, której zachowanie zależy przede wszystkim od uwarunkowań zewnętrznych. Według koncepcji behawiorystycznej, zwłaszcza jej skrajnej wersji, człowiek

² A. Łopatka, Okoliczności powstania Konwencji o prawach Dziecka, [w:] *Humaniszczy ...op. cit.*, s. 18.

³ Wielka Encyklopedia PWN, red. J. Wojnowski, T. 6, PWN, Warszawa 2004, s. 507.

⁴ J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 11.

⁵ W. Łukaszewski, *Psychologiczne koncepcje człowieka*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, T.1, GWP, Gdańsk 2000, s. 68.

jest istotą, którą można dowolnie formować jak tworzywo pozbawione wszelkich twórczych kompetencji, własnych aspiracji, oczekiwań, preferowanych wartości. Wychowanie jest bezpośrednim oddziaływaniem wychowawcy na wychowanka⁶, które polega na jawnym kierowaniu jego rozwojem bez uwzględniania przysługującego mu **prawa do własnej aktywności i samodzielności**. **Zapomina się również o podmiotowym traktowaniu dzieci oraz poszanowaniu ich godności osobistej**⁷. Dlatego obecnie słyszy się wiele głosów krytycznych wobec edukacji behawiorystycznej opartej na założeniach związanych przede wszystkim z kształceniem umiejętności kosztem rozwijania takich cech osobowości, jak postawy, charakter czy siła ego. Pod wpływem edukacji behawiorystycznej człowiek tracił swoją niepowtarzalną indywidualność i możliwość spontanicznego działania⁸. M. Łobocki uważa, że mankamentem koncepcji behawiorystycznej jest ignorowanie aktywności i samodzielności wychowanków, która prowadzi do kształtowania człowieka reaktywnego, będącego pod stałą kontrolą zewnętrzną. Inną wadą tej koncepcji – zdaniem tego autora – jest niedocenianie „roli języka i procesów myślowych w postępowaniu człowieka”, a także brak wyjaśnienia „nabywania i rozwoju tych złożonych funkcji poznawania”⁹.

Inną koncepcją człowieka jest koncepcja **psychodynamiczna**, która składa się z wielu wariantów różniących się między sobą ale istotą myślenia o człowieku we wszystkich tych wariantach jest wspólny paradygmat mówiący, że siły napędowe zachowania tkwią głównie wewnątrz człowieka i z zasady są nieświadome. Koncepcja psychodynamiczna wskazuje jak zmieniać osobowość, jak pomagać ludziom w rozwiązywaniu nieświadomych konfliktów, ułatwiać drogę życiową i umożliwiać przystosowanie się do otaczającego świata¹⁰. Zwrócenie uwagi przez przedstawicieli tej koncepcji i udowodnienie, że pierwsze lata życia mają decydujący wpływ na ukształtowanie się osobowości człowieka dorosłego jest istotne z punktu widzenia **prawa dziecka do stwarzania mu warunków sprzyjającym aspiracjom i postawionymi sobie celami**. Na przykład teoria A. Adlera mówi, że podstawową siłą napędową ludzkiego działania jest „dążenie do mocy”, które jest odpowiedzią na poczucie niższości powstałe w wyniku doświadczeń wczesnodziecięcych.

Prace współczesnych psychoanalityków, takich jak m.in. Horney, Sullivan, Fromm, May czy Gordon¹¹ ukazały nowy portret psychoanalityczny człowie-

⁶ M. Łobocki, *Teoria wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 62 – 64.

⁷ B. Sufa, (2008). *Komunikacja niewerbalna: o porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.

⁸ J. Koziński, op. cit., s. 74.

⁹ M. Łobocki, op. cit., s. 66.

¹⁰ J. Koziński, op. cit., s. 94 -95.

¹¹ J. Koziński, op. cit., s. 98.

ka, który podkreśla szczególne znaczenie warunków społecznych i kultury w kształtowaniu osobowości i powstawaniu jej zaburzeń. Omawiana koncepcja zwróciła uwagę na **prawo do indywidualnego traktowania dziecka i potrzebę ochrania go przed sytuacjami traumatycznymi**, które mogą wywoływać zaburzenia.

Twórcy **koncepcji poznawczej**, uważają że jednostka jest samodzielnym podmiotem przyjmującym postawę badacza wobec rzeczywistości. Według zwolenników tej koncepcji człowiek jest wysoko zorganizowanym organizmem przetwarzającym informacje a jego zachowanie zależy zarówno od informacji płynących z zewnątrz, jak i od zakodowanej w pamięci wiedzy, zdobytej w toku uczenia się i myślenia. Źródłem zmian w człowieku jest gromadzenie i ciągła restrukturyzacja doświadczeń. Uznają oni systematyczne i celowe wychowanie jako interwencję w związek człowieka i świata, regulując ich wzajemne stosunki przez twórcze współdziałanie w rozwoju społeczeństwa. Wychowanie według tej koncepcji daje **prawo do umożliwienia lepszego, efektywniejszego poznania środowiska społecznego oraz własnej osobowości**. Ponadto uczy, jak skutecznie działać w określonych warunkach. Dla stwarzania warunków dobrej edukacji dziecka istotne jest to. Iż koncepcja ta wskazuje, iż człowiek jest z natury zdolny do eksploracji świata i uogólniania oraz to, że człowiek jest zdolny do wysokiego stopnia samodzielności. Założenia te wskazują, że człowiek może się zachowywać różnie w sytuacjach zmiennych.

Z pierwszej tezy wynika cała metodyka pracy myślowej obejmująca wprowadzanie dziecka w sytuację zbierania informacji, przetwarzania informacji, wykorzystywania zgromadzonych materiałów oraz tworzenia czegoś nowego¹². Druga teza dotyczy samodzielności, która rozumiana jest w edukacji jako cecha osobowości, będąca celem pracy pedagoga lub jako metoda stymulowania rozwoju dziecka.

Zgodnie z poznawczą koncepcją człowieka programy nauczania powinny stwarzać możliwość wytworzenia postawy badawczej ciekawości i stymulowania ich aktywności poznawczej.

Koncepcja **humanistyczna**, której twórcami są Abraham Maslow i Carl Rogers¹³ zaznacza, że człowiek jest jednostką aktywną i samodzielną, jest podmiotem działania odpowiedzialnym za kierowanie własnym życiem i zdolnym do decydowania o własnym losie. Jest zdolny do podejmowania różnych zadań, samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów. Z koncepcji tej wynika, że dziecko ma **prawo do własnego życia i tożsamości**. Kontynuatorzy i zwolenni-

¹² M. Muchacki, *Kreatywne wykorzystanie przez młodzież komputera w nauce i rozrywce* (w:) *Technologie Informacyjne w warsztacie nauczyciela*, red. J. Migdalek, W. Folta, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2010 s. 79.

¹³ Cyt. za: M. Łobocki, op. cit., s. 67.

cy tej koncepcji mniej interesują się tym, jaki człowiek jest, lecz bardziej, w jaki sposób się nim staje oraz dążenie do samorealizacji. Edukacja, według założeń koncepcji humanistycznej koncentruje się na dziecku, na jego potrzebach, dążeniach i prawach. Z kolei wychowanie ma stwarzać odpowiednie warunki sprzyjające samorealizacji, wspomagać rozwój wychowanka, aby mógł stać się osobą w pełni funkcjonującą, otwartą na nowe doświadczenia i kierującą się w swym postępowaniu nie tylko rozumem, ale również emocjami. Zaletą takiego wychowania jest pobudzanie uczniów do kierowania własnym rozwojem, podnoszenie poczucia niezależności i własnej wartości oraz wzmaganie u nich spontaniczności, ciekawości i pomysłowości¹⁴. Istotnym przejawem humanistycznego podejścia do dzieci i młodzieży jest demokratyczny styl kierowania wychowawczego, który polega na okazywaniu uczniom życzliwości i zrozumienia, pozyskiwaniu ich sympatii i zaufania, umożliwianiu wysuwania własnych pomysłów, kreatywności¹⁵ i wspólnego podejmowania decyzji, a także zachęcaniu ich do aktywności i samodzielności w wykonywaniu różnego rodzaju działań. Stwarzanie takich warunków, w których prawa dziecka będą respektowane dają szansę uczniom na zdobycie umiejętności i właściwości podmiotowych niezbędnych do poszanowania praw innych ludzi każdego dnia¹⁶.

Zakończenie

Omówione przeze mnie w sposób skrótowy psychologiczne koncepcje stanowią niezwykle cenne źródło wiedzy o człowieku oraz naturze ludzkiej, jaka rządzi jego postępowaniem. Z każdej z zaprezentowanych koncepcji skoncentrowanych na innych aspektach psychiki jednostki, wynikają inne prawa i inne założenia edukacyjne. Podejście behawiorystyczne sprzyja kształtowaniu głównie umiejętności, pomijając osobowość człowieka. Podejście psychodynamiczne zwraca uwagę na rolę dzieciństwa i potrzebę indywidualnego traktowania jednostki. Podejście poznawcze wskazuje na samodzielność dziecka a podejście humanistyczne skupia się na dziecku, jego celach, potrzebach. Z każdej koncepcji wynikają też inne prawa dziecka.

Na zakończenie przytoczę trafne słowa J. Kozielskiego, który pisał: „Jeśli człowiek chce urzeczywistnić wizję świata, jeśli chce rozwiązywać gigantyczne problemy ekologiczne, demograficzne, edukacyjne i polityczne, które przed nim stoją, jeśli chce przystosować współczesną cywilizację do swoich potrzeb i aspiracji, musi postępować racjonalnie, musi umieć wykorzystać najbardziej

¹⁴ M. Łobocki, op. cit., s. 71 – 72.

¹⁵ I. Czaja-Chudyba, (2009). *Creativity and Critical Thinking at Child Early Education*. W V. Hornáčzkova (red.) *Dite predskolního veku a jeho paidagogos*. Hradec Kralove: GAUDEAMUS Univerzita Hradec Kralove.

¹⁶ M. Kozak, Edukacja o prawach człowieka – problemy realizacyjne, Nowa Szkoła 2007, nr 8, s. 15.

skuteczne narzędzia osiągnięcia celów. Taką wiedzą jest bez wątpienia wiedza psychologiczna, która może zrobić wiele dla jednostki, społeczeństwa i kultury. Troska o rozwój nauki jest jednocześnie troską o człowieka”¹⁷.

Literatura

BIŃCZYCKA, J. red. 2000. *Humanisci o prawach dziecka*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2000.

CZAJA-CHUDYBA, I. 2009. *Creativity and Critical Thinking at Child Early Education*. W V. Hornackova (red.) Dite predskolního věku a jeho pedagogos. Hradec Kralove: GAUDEAMUS Univerzita Hradec Kralove.

Wielka Encyklopedia PWN, red. J. Wojnowski, T. 6, PWN, Warszawa, 2004.

KOZIELECKI, J. 2000. *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, 2000.

ŁUKASZEWSKI, W. 2000. *Psychologiczne koncepcje człowieka*. [w:] Psychologia. Podręcznik akademicki, red. J. Strelau, T.1, GWP, Gdańsk, 2000.

ŁOBOCKI, M. 2004. *Teoria wychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2004.

MUCHACKI, M. 2010. *Kreatywne wykorzystanie przez młodzież komputera. w nauce i rozrywce” (w:) Technologie Informacyjne w warsztacie nauczyciela*. red. J. Migdalek, W. Folta, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków, 2010.

SUFA, B. 2008. *Komunikacja niewerbalna: o porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.

Kontaktne údaje

Mgr Agnieszka Muchacka

Polska

E-mail: agamuchacka@gmail.com

¹⁷ J. Koziński, op. cit., s. 260.

**GRAFICKÝ PROGRAM REVELATION NATURAL ART
A MOŽNOSTI JEHO VYUŽITIA PRI TVORBE
PRACOVNÝCH LISTOV
S ENVIRONMENTÁLNOU TEMATIKOU
PRE DETI PREDŠKOLSKÉHO VEKU**

**GRAPHICAL PROGRAM REVELATION NATURAL ART
AND POSSIBILITIES OF ITS USE FOR CREATING
WORKSHEETS WITH THE ENVIRONMENTAL
THEMES FOR PRESCHOOL CHILDREN**

Renáta Bernátová

Abstrakt

V príspevku predstavujeme grafický program Revelation Natural Art a prezentujeme ukážky jeho využitia pri tvorbe pracovných listov pre deti predškolského veku.

Kľúčové slová

revelation Natural Art (RNA), pracovné listy, predškolský vek

Resumé

In this paper we present a graphical program Revelation Natural Art and examples of its use to create worksheets for preschool children.

Key words

revelation Natural Art (RNA), worksheets, preschool age

Úvod

Médiá sa stávajú bežným zdrojom informácií a poznatkov o svete, nástrojom komunikácie a určitým typom hračky, ktorá vyplňa voľný čas detí i dospelých. Médiá sa stávajú bežným pracovným nástrojom v mnohých povolaniach v rôznych odvetviach (Muchacki, 2014, s. 45), nevynímajúc ani povolanie učiteľa na predprimárnom stupni vzdelávania.

Pre podporu úspešnej implementácie digitálnych technológií do života materských škôl bolo v rámci projektu Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania vypracovaných niekoľko vzdelávacích programov pre pedagogických zamestnancov materských škôl. Obsahovo najrozsiahlejším je vzdelávací program *Digitálne technológie v materskej škole (úroveň začiatočník)*. Jeho rozsah je 48 hodín vzdelávania, z toho 40 hodín

prezenčného a 8 dištančného. Program obsahuje výučbové bloky:

1. Práca s obrázkom. Práca s textom,
2. Práca s internetom. Digitálny fotoaparát.,
3. Multimédia. Digitálne hračky,
4. Prezentácie. Softvérové prostredie pre deti,
5. Didaktika práce s digitálnymi technológiami. Spoločne na internete,
6. Integrácia digitálnych technológií. Zdravo a bezpečne s digitálnymi technológiami

(Vzdelávací program Digitálne technológie v materskej škole – úroveň začiatočník, 2010). V rámci tohto programu sa frekventanti – učitelia materských škôl oboznámili aj s grafickým programom RNA.

Na vzdelávací program *Digitálne technológie v materskej škole (úroveň začiatočník)* nadväzuje aktualizovaný druh kontinuálneho vzdelávania pod názvom *Kreslenie v grafickom programe RNA (Revelation Natural ART)* v rozsahu 20 hodín, z toho 10 hodín prezenčne a 10 dištančne. Hlavným cieľom vzdelávacieho programu je “udržať profesijné kompetencie učiteľov predprimárneho vzdelávania a aktualizovať ich počítačovú gramotnosť o praktické zručnosti, vedieť využívať grafický program RNA a aplikovať ho v praxi” (Vzdelávací program *Kreslenie v grafickom programe RNA – Revelation Natural ART*, 2013).

Podrobnejšie informácie o vzdelávacích programoch a ich obsahovej štruktúre sú uvedené na webovej stránke:

<http://www.mat.iedu.sk/DTLN.MPC001.Internet/MPC001/Vzdelavaci-Program?idVP=5>

1 Grafický program *Revelation Natural Art*

Revelation Natural Art (ďalej RNA) je grafický program využiteľný už v edukácii detí predškolského veku. Umožňuje deťom predškolského veku kresliť, písať, vkladať rôzne geometrické tvary ako napr. krivé čiary, priamky, obdĺžniky, štvorce, trojuholníky, kruhy. Geometrické tvary môžu deti vyplňať rôznymi farbami alebo vybranými motívmi. Veľmi zaujímavou a pre deti predškolského veku atraktívnou činnosťou je práca s pečiatkami. Pečiatky tvorí súbor obrázkov v čiernobielej a najmä vo farebnej verzii rozdelených do tematických oblastí ako napr. budovy, zvieratá, doprava, šport, vesmír, oblečenie. Z pečiatok môžu deti poskladať psa, ľudskú tvár, rôzne vzory.

Dieťa môže pracovať s rôznymi nástrojmi na kreslenie a maľovanie ako je napr. fixka, vosková pastelka, vodová farba, gélová farba, krieda.

RNA umožňuje užívateľovi pracovať v troch úrovniach náročnosti, v jednoduchej, mierne pokročilej a pokročilej. Jednoduchá úroveň je určená pre najmladšiu vekovú kategóriu používateľov. Umožňuje deťom pracovať s ceruzkou,

temperovou farbou a voskovou pastelkou. Deti môžu kresliť krivú a rovnú čiaru, obvod kružnice či elipsy, obvod štvorca či obdĺžnika. Geometrické tvary môžu vyplniť farbou. Pri kreslení si môžu zvoliť hrúbku hrotu ceruzky, štetca či pastelky. Aj v jednoduchej úrovni môžu deti pracovať s pečiatkami. V mierne pokročilej úrovni deti môžu pracovať aj s textom a ďalšími rozšírenými funkciami.



Obrázok 1 Ukážka možností kreslenia a vkladania pečiatok v programe RNA

V pokročilej úrovni je možné vytvárať animácie, napr. pohyb kozmonauta vo vesmíre, pohyb lodi po vode, let vtáka, plávanie ryby ap.

Pri práci s grafickým programom RNA môže dieťa pracovať s myšou alebo s grafickým perom s podložkou (tabletom).



Obrázok 2 Práca dieťaťa v programe RNA a s využitím tabletu

2 Tvorba pracovných listov s environmentálnou tematikou v RNA

Pracovný list 1

Téma: odpad

Cieľ: Označiť veci, ktoré tvoria odpad.

Pracovný list 1 bol vytvorený v grafickom programe RNA pomocou pečiatok.

Deti môžu riešiť úlohu priamo v počítači využitím napr. ceruzky, ktorou označia veci, ktoré tvoria odpad. Druhou možnosťou je práca detí s vytlačným pracovným listom a riešením úlohy kreslením rukou.



Obrázok 3 Pracovný list 1



Obrázok 4 Vyriešený pracovný list 1

Pracovný list 2

Téma: Čo tvorí prírodné spoločenstvo?

Cieľ: Vytvoriť pomocou pečiatok dané prírodné spoločenstvo.

Medzipredmetový vzťah: matematika. Počet jednotlivých prírodnín je vopred určený.

Pracovný list 2 bol vytvorený v grafickom programe RNA pomocou pečiatok.

Deti riešia úlohu priamo v počítači využitím pečiatok.

1. aktivita: Návrhy úloh pre deti, napr. Na obrázok pridaj tri rôzne listnaté stromy. Pridaj dva ihličnaté stromy. Na obrázok vysaď štyri byliny. Na obrázok pridaj jedného živočicha, ktorý lieta. Na obrázok pridaj dvoch živočíchov, ktorí patria k hmyzu. Na obrázok pridaj ešte jedného pavúka.
2. aktivita: Učiteľka môže nechať staršie (5 – 6 ročné) deti, aby po vyriešení vyššie uvedených úloh samostatne dotvorili pracovný list pomocou pečiatok – doplnili ďalšie prírodniny, ktoré patria do daného prírodného spoločenstva. Po vytvorení pracovného listu môžu šesť ročné deti určovať počet vybraných prírodnín na obrázku, napr. počet stromov, počet živočíchov, počet bylín.



Obrázok 5 Pracovný list 2



Obrázok 6 Aktivita 1 –
vyriešený pracovný list 2

Obrázok 7 Aktivita 2 –
dotvorený pracovný list 2

Literatúra

MUCHACKI, M. 2014. *Cywilizacja informatyczna i Internet. Konteksty współczesnego konsumenta TI*. OW Impuls, Kraków, ss. 148. ISBN 978-83-7850-497-9.

Vzdelávací program Kreslenie v grafickom programe RNA (Revelation Natural ART). [online]. [cit. 3.5.2014]. Dostupné na:
<http://www.mat.iedu.sk/DTLN.MPC001.Internet/MPC001/Vzdelavaci-Program?idVP=18>

Vzdelávací program Digitálne technológie v materskej škole (úroveň začiatočník). [online]. [cit. 3.5.2014]. Dostupné na:
<http://www.mat.iedu.sk/DTLN.MPC001.Internet/MPC001/Vzdelavaci-Program?idVP=5>

Kontaktné údaje

doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra prírodovedných a technických disciplín

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

Slovenská republika

E-mail: renata.bernatova@pf.unipo.sk

PRÍKLADY DOBREJ PRAXE

PROJEKT OMEP ROVNOSŤ PRE UDRŽATEĽNOSŤ „VŠETKY DETI SVETA“

PROJECT OF OMEP EQUALITY FOR SUSTAINABILITY „ALL CHILDREN IN THE WORLD”

Jarmila Sobotová – Jana Džuberová

Abstrakt

Projekt bol zameraný na získanie multikultúrnej kompetencie detí s cieľom poznania rozdielov medzi rôznymi ľuďmi s akcentom na ich akceptáciu a vylúčením diskriminácie a segregácie. Je potrebné už u malých detí rozvíjať pocit spolupatričnosti, akceptácie, empatie a pozitívneho vnímania odlišnosti. Ciele projektu boli: Poznávať, rozlišovať a akceptovať ľudí s rôznou farbou pleti. Poznávať rôzne kultúry národov a spôsob ich života. Akceptovať odlišné návyky vrátane stravovania. Zhodnotiť vlastné skúsenosti so spolužitia s deťmi iných kultúr v triede. Projekt bol koncipovaný na jeden školský rok v konkrétnej triede 5-6ročných detí s počtom 22 (10 chlapcov a 12 dievčat). Deťom ako takým nie je vlastné diskriminačné správanie. Ak dostanú priebežne dostatok informácií a i skúseností, antidiskriminačné správanie a postoje im ostávajú a sú schopné vplývať aj na svoje okolie.

Kľúčové slová

trvalo udržateľný rozvoj, rovnosť pre udržateľnosť, deti, multikultúrne kompetencie, práva dieťaťa, Dohovor o právach dieťaťa, Deklarácia práv dieťaťa

Resumé

The project was aimed at getting a multicultural competence of children, to identify the differences between different people, with the accent on their acceptance and exclusion of discrimination and segregation. It is necessary to develop a sense of belonging, acceptance and positive perception of differences. The main objectives of the project were: Recognize, identify and accept people with different skin colour. Recognize different cultures and way of life. Accept different habits, including eating. Evaluate own experiences of living with children of other cultures in the classroom. The project was conceived for one school year in class of 22 children 5 – 6 years old, (including 10 boys and 12 girls) by the different activities with children. Children as such do not own discriminatory behaviour. Discriminatory behaviour gradually gaining from people in their area. However, if they get enough information and experience, non-discrimination be-

behaviour and attitudes remain they are able to influence their surroundings.

Key words

sustainable Development, equality for sustainability, multicultural competences, rights of children, Convention on the Rights of the Child, Declaration on the Rights of the Child

Trvalo udržateľný rozvoj je pojem, ktorý je už niekoľko desaťročí pretraktovaný rôznymi svetovými organizáciami. Výnimkou nie je ani OMEP, ktorý dlhodobo orientuje svoje snaženie na podporu lepších životných podmienok všetkých detí na svete. Uvedomujúc si, že dnešné deti budú onedlho spolutvorcami týchto podmienok, Svetový výbor OMEPu v roku 2010 spustil projekt, zameraný na vedomosti detí o obsahu pojmu „trvalo udržateľný rozvoj“. Získané informácie sa postupne pretavili do získavania povedomia o praktickej časti problematiky (čo my ako deti môžeme v tomto urobiť) a usmernili aj dospelých k vzdelávaniu sa k problematike.

V roku 2013 - 2014 tento projekt je pomenovaný ***Rovnocennosť - rovnosť pre udržateľnosť***.

V nedávnom prieskume ministerstiev školstva, životného prostredia a udržateľného rozvoja v 97 členských štátoch OSN bola ako najdôležitejšia oblasť pre dosiahnutie udržateľného rozvoja označená chudoba. Prieskum bol vykonaný v rámci Desaťročia výchovy pre udržateľný rozvoj OSN a jeho priorita bola stanovená vyššie ako Klimatická zmena a Poľnohospodárska a potravinová bezpečnosť.

Ako priority v rámci výchovných intervencií ministerstvá označili predškolskú výchovu a vzdelávanie učiteľov ako dôležitejšie ako verejné povedomie a vyššie vzdelávanie.

Žijeme vo svete v ktorom je prítomná veľká miera nerovnosti a vieme, že táto nerovnosť nemôže pokračovať, ak má byť naša spoločnosť dlhodobo udržateľná. Rovnosť je jedna z kľúčových vecí pre trvalo udržateľnú spoločnosť a svet. Z mnohých štúdií už vieme, aké výhody prináša, ak ponúkneme chlapcom a dievčatám rovnaké (rovnocenné) príležitosti. V posledných rokoch sme sa naučili veľmi veľa o tom, ako predškolská výchova pomáha prekonávať znevýhodnenia pre konkrétne dieťa aj pre celú spoločnosť.

Ekonomovia a politici sú si čoraz viac vedomí mrhania ľudského potenciálu, zdrojov a kapitálu. Tiež si uvedomujeme potrebu previesť politické aspirácie Konvencie o právach dieťaťa OSN do konkrétnej reality. Články tejto konvencie pripomínajú, že je potrebné zabezpečiť, aby žiadne dieťa nebolo znevýhodnené

z dôvodov:

- absencie ochrany proti všetkým formám diskriminácie
- nedostatočnej zdravotná starostlivosť a výživa
- týrania a zanedbávania
- nedostatočne zabezpečeného vzdelávania, hry a vývinu
- starostlivosti a ochrany
- ekonomického vykorisťovania a využívania
- slobody vyjadrovania a zúčastňovania sa
- neadekvátneho bývania

Z histórie:

Prvým dokumentom OSN, ktorý si všima potreby osobitných záruk pre dieťa, keďže z dôvodu svojej fyzickej a duševnej nezrelosti takého osobitné záruky, starostlivosť a primeranú právnu ochranu potrebuje, je Deklarácia práv dieťaťa, prijatá v Ženeve 20. novembra 1959. Ako k referenčnému rámcu sa táto deklarácia hlási k Charte OSN (1945), k Všeobecnej deklarácii ľudských práv (1948) až dokonca k Ženevskej deklarácii práv dieťaťa z roku 1924.

Deklarácia práv dieťaťa má deklaratívny, všeobecný a apelačný charakter. V celkom desiatich zásadách odmieta diskrimináciu detí na základe rasy, farby, pohlavia, jazyka, náboženstva, národného alebo sociálneho pôvodu, majetku, rodového alebo iného postavenia. Pre dieťa sa požadujú výhody sociálneho zabezpečenia, právo na to, aby vyrastalo a rozvíjalo sa v zdraví. Pre deti, ktoré sú fyzicky, mentálne alebo sociálne postihnuté sa požaduje osobitné zaobchádzanie, výchova a starostlivosť. Požiadavka finančnej podpory štátu i ďalšia pomoc na zabezpečenie detí z veľkých rodín je len apelačná – je „žiaduca“. Deklarácia tiež zakazuje prijatie dieťaťa do zamestnania pred dosiahnutím príslušného minimálneho veku. Zásady obsiahnuté v tejto deklarácii sú zväčša podrobnejšie rozpracované v najdôležitejšom dokumente OSN, týkajúceho sa práv dieťaťa – v Dohovore o právach dieťaťa z roku 1989. Tento dokument postupne ratifikovalo 193 krajín (okrem USA, Somálska a južného Sudánu), a tým sa stal najširšie prijatou zmluvou o ľudských právach v histórii. Prijatím Dohovoru o právach dieťaťa sa jednotlivé štáty zaviazali, že ich činnosť bude v súlade s najlepším záujmom dieťaťa a ostatnými článkami Dohovoru. Za týmto účelom podávajú jednotlivé krajiny pravidelné monitorujúce správy o kvalite života detí v svojich krajinách Výboru OSN pre práva dieťaťa v Ženeve. Experti OSN následne adresujú krajinám odporúčania, ktoré sa štáty zaväzujú v ďalšom období postupne naplňať a zlepšiť tak životy svojich detí. Je postavený na štyroch základných princípoch, ktorými sú: **nediskrimácia, najlepší záujem dieťaťa, právo na život, prežitie a rozvoj a právo na rešpektovanie názorov dieťaťa.**

Vzhľadom na skutočnosť, že pre deti celého sveta je to najdôležitejší dokument, uvádzame ho v plnom znení, a to predovšetkým z dôvodov, že veľa o ňom počujeme, ale málokedy sa s ním v tomto znení stretávame. A práva detí na celom svete napriek dohovorom a deklaráciám stále sú porušované...

DEKLARÁCIA PRÁV DIEŤAŤA

1. Právo na rovnosť bez rozdielu rasy, náboženstva, pôvodu, postavenia.

Dieťaťu náležia všetky práva uvedené v tejto deklarácii. Na tieto práva majú nárok všetky deti bez jedinej výnimky, bez rozdielu rasy, farby pleti, pohlavia, reči, náboženstva, politického alebo iného presvedčenia, národného alebo sociálneho pôvodu, majetkového, spoločenského, alebo iného postavenia, či už dieťať a samého alebo jeho rodiny.

2. Právo na zdravý duševný a telesný vývoj.

Dieťaťu sa má dostať zvláštnej ochrany a treba mu zákonmi a inými prostriedkami zabezpečiť, aby sa v slobodných a dôstojných podmienkach zdravým a normálnym spôsobom vyvíjalo telesne, duševne, mravne, duchovne a sociálne. Pri prijímaní zákonov hlavným hľadiskom majú byť najvladnejšie záujmy dieťaťa.

3. Právo na meno a štátnu príslušnosť.

Dieťa má mať od narodenia právo na meno a štátnu príslušnosť.

4. Právo na výživu, bývanie a zdravotnícke služby.

Dieťaťu sa majú dostať výhody sociálneho zabezpečenia. Má mať právo dospievať a vyvíjať sa v zdraví, preto treba jemu a jeho matke poskytovať zvláštnu starostlivosť a ochranu vrátane primeranej starostlivosti pred narodením a po ňom. Dieťa má mať právo na primeranú výživu, bývanie, zotavenie a zdravotnícke služby.

5. Právo na zvláštnu opateru pri telesnom, duševnom alebo sociálnom postihnutí.

Telesne, duševne alebo sociálne postihnutému dieťaťu treba poskytnúť zvláštnu opateru, výchovu a starostlivosť, akú vyžaduje jeho stav.

6. Právo na lásku, porozumenie, starostlivosť.

Plný a harmonický rozvoj osobnosti dieťaťa vyžaduje lásku a porozumenie. Všade, kde je to možné, má vyrastať obklopené starostlivosťou a zodpovednosťou svojich rodičov a vždy v ovzduší lásky a mravnej a hmotnej istoty; s výnimkou mimoriadnych okolností sa dieťa v útlohu veku nemá odlúčiť od matky. Má byť povinnosťou spoločnosti a úradov venovať osobitnú starostlivosť deťom, ktoré nemajú rodinu, a tým, ktorým sa nedostáva primeraných prostriedkov na výživu. Je žiaduce, aby štát poskytoval finančnú a inú pomoc na výživu mnohohodnotným rodinám.

7. Právo na bezplatné vzdelávanie, hru a zotavenie.

Dieťa má nárok na vzdelávanie, ktoré má byť bezplatné a povinné, aspoň na základnom stupni. Má sa mu dostať vzdelania, ktoré zvýši jeho všeobecnú kultúrnu úroveň a poskytne mu rovnaké možnosti rozvíjať svoje schopnosti, svoje vlastné názory a svoj zmysel pre mravnú a spoločenskú zodpovednosť, aby sa mohlo stať užitočným členom spoločnosti.

Tí, čo sú zodpovední za vzdelávanie a výchovu dieťaťa, majú sa riadiť ozajstnými záujmami dieťaťa; túto zodpovednosť majú predovšetkým jeho rodičia. Dieťa má mať možnosti pre hru a zotavenie, ktoré majú sledovať tie isté zámery ako vzdelávanie; spoločnosť a úrady majú podporovať úsilie využívať toto právo.

8. Právo na prednostnú ochranu a pomoc

Dieťa má byť za každých okolností medzi prvými, ktorým sa poskytne ochrana a pomoc.

9. Právo na ochranu pred zanedbávaním, krutosťou a využívaním.

Dieťa má byť chránené pred všetkými formami zanedbávania, krutosti a využívania. Nemá byť predmetom nijakého spôsobu obchodu. Dieťa sa nesmie zamestnávať pred dovŕšením primeraného minimálneho veku; v nijakom prípade mu nemožno dovoliť alebo ho nútiť, aby vykonávalo prácu alebo zamestnanie, ktoré je na úkor jeho zdravia alebo vzdelávania, alebo bráni jeho telesnému, duševnému alebo mravnému vývinu.

10. Právo na ochranu pred diskrimináciou a na výchovu v duchu znášanlivosti, mieru a bratstva.

Dieťa treba chrániť pred pôsobením, ktoré môže podnecovať rasovú, náboženskú alebo akúkoľvek inú formu diskriminácie. Dieťa sa má vychovávať v duchu porozumenia, priateľstva medzi národmi, mieru a bratstva všetkých ľudí, aby si plne uvedomovalo, že má svoje sily a schopnosti venovať službe ostatným ľuďom.

Napriek snahám rôznych organizácií milióny detí žijú aj dnes v obrovskej chudobe bez prístupu k pitnej vode, mnohé z nich, v prevažnej miere dievčatá, sú spoločnosťou rôznymi formami diskriminované, vykorisťované, nemajú rovnaké šance na hoci aj len základné vzdelanie a ich život každý deň ohrozujú ochorenia, ktorým už dnes ľudstvo dokáže veľmi jednoducho a efektívne predchádzať.

Aj z toho dôvodu sme privítali predloženú úlohu svetového výboru OMEP a spracovali sme projekt, ktorý sa – zrejme aj našim oduševneným prístupom,

stal víťazným projektom za európsky región OMEP.

Sme si vedomé, že každé správne usmerňovanie detí prostredníctvom aktivít, umožňujúcich prežívanie a vcítenie sa napomôže zlepšiť podmienky deťom, ktoré to potrebujú. Držíme sa hesla: Začnime od seba, buďme príkladom a potom môžeme viesť iných.

Z predložených dvoch variant sme si vybrali ten, ktorý bol zameraný na uplatňovanie Práv dieťaťa v osobnom živote a v živote materskej školy. Cieľom bolo zistiť, ako **dodržiavame a následne realizujeme Práva dieťaťa v materskej škole (?)**. Táto otázka je zásadnou a kľúčovou pri riešení aktivít a projektov zameraných na Práva dieťaťa.

Mali sme si vybrať si konkrétne práva dieťaťa. Odporúčané bolo zamerať sa na rovnosť a chudobu. V druhej etape sme mali zrealizovať aktivity na dodržiavanie nami vybraných práv dieťaťa.

Spracovali sme návrh projektu, ktorý bol zameraný na získanie multikultúrnej kompetencie detí s cieľom poznania rozdielov medzi rôznymi ľuďmi s akcentom na ich akceptáciu a vylúčením diskriminácie a segregácie. Je potrebné už u malých detí rozvíjať pocit spolupatričnosti, akceptácie, empatie a pozitívneho vnímania odlišnosti.

Cieľmi a zámermi projektu bolo:

- Poznávať, rozlišovať a akceptovať ľudí s rôznou farbou pleti.
- Poznávať rôzne kultúry národov a spôsob ich života.
- Akceptovať odlišné návyky vrátane stravovania.
- Zhodnotiť vlastné skúsenosti so spolužítia s deťmi iných kultúr v triede.

Projekt bol koncipovaný na jeden školský rok v konkrétnej triede 5-6ročných detí. Dôvodom výberu témy projektu bola skutočnosť, že v danej triede sa nachádzajú deti rôznych krajín sveta – Jemen, Afganistan, Vietnam. Tieto deti pochádzajú z iného kultúrneho prostredia a zázemia, kde vyznávajú inú vieru, majú iné kultúrne a stravovacie návyky a zvyky. V triede sú deti, ktoré majú rôzne druhy zdravotného znevýhodnenia – biologické problémy s vylučovaním, zákaz jedenia niektorých druhov potravín. Sú tam aj deti, ktoré vyrastajú v náhradnej rodine a sú to rómske deti. Znevýhodnenie väčšiny spomínaných detí je jazyková bariéra lebo nevedia všetci dobre rozprávať spisovným jazykom.

Projekt bol rozpracovaný do aktivít, zameraných na práva:

- **Právo na rovnosť bez rozdielu rasy, náboženstva, pôvodu, postavenia.**
- **Právo na meno.**
- **Právo na výživu, bývanie a zdravotnú starostlivosť.**

- **Právo na lásku, porozumenie, starostlivosť.**
- **Právo na hru.**
- **Právo na ochranu pred zanedbávaním, krutosťou a využívaním.**
- **Právo na ochranu pred diskrimináciou a na výchovu v duchu znášanlivosti, mieru a bratstva.**

Projekt začal konštatovaním, že nie všetky deti z našej triedy pochádzajú zo Slovenska. Pozerali sme si atlasy, encyklopédie, videofilm, aby sme si priblížili krajiny a kontinenty, odkiaľ pochádzajú naši kamaráti. Každý mesiac až dva počas školského roka sme sa venovali jednému kontinentu a vybraným krajinám, aby sme ich lepšie spoznali a najmä z dôvodu rozsiahlej a dôležitej problematiky. Rozprávali sme sa o ľuďoch, podmienkach, kultúre, stravovaní, obliekaní, právach dieťaťa atď.

V projekte sme použili rôzne pomôcky a materiál, napr. obrázky detí z rôznych krajín sveta, rozprávkové knihy, encyklopédie a videá, odpadový materiál. Projektu sa zúčastnilo 22 detí 5 – 6 ročných, z toho 10 chlapcov a 12 dievčat.

AKTIVITY

A/

Právo na rovnosť bez rozdielu rasy, náboženstva, pôvodu, postavenia.

Právo na ochranu pred diskrimináciou a na výchovu v duchu znášanlivosti, mieru a bratstva.

Aktivita č. 1

Rozhovor s deťmi o ľuďoch a o jednotlivcovi - človeku. Každý človek je rovnaký. Má hlavu, krk, ramená, trup, ruky, nohy. Na hlave má vlasy, na tvári oči, uši, nos ústa - viditeľné časti tela. Jedno dieťa si ľahlo na zem, druhé ho obkresľovalo. Do obkresleného dieťaťa sme dokresľovali tvár, zároveň aj niektoré vnútorné orgány, dôležité pre život človeka: srdce-najdôležitejšie –nežili by sme, pľúca-dýchanie, žalúdok –prijímanie potravy, mozog-rozmýšľanie atď. Zdôraznili sme v tejto aktivite: očami vidíme, ušami počujeme, mozgom rozmýšľame, srdcom precítíme a ústami povieme. Rozvíjala som u detí predstavy o jednotlivcovi, že všetci sme rovnakí a vieme precítiť- mať rád seba aj toho druhého. porovnávali sme ľudí z rôznych častí sveta, čo majú rovnaké a čo rôzne. Vyjadrovali sme, čo je podstatné.



Obrázok 1, 2 *Ludia sveta*



Obrázok 3, 4 *a takíto sme všetci*

Aktivita č. 2

Všetci ľudia majú oči, uši, ústa nos, tvár, ale žijú v rôznych častiach sveta a farba ich pleti môže byť odlišná. úlohou detí bolo vytvoriť tváre detí podľa svojich predstáv. Všetky deti sú rovnaké a predsa sa výzorom odlišujú.



Obrázok 5 *Sme rovnakí, hoci máme rôznu farbu pleti a rôzne oči*

B/

Právo na meno.

Aktivita č. 3

Hra na mená. Porovnávanie mien – v triede sú deti s pre nás netradičnými menami a napriek tomu sú to naši kamaráti, ktorých prijímame bez problémov aj s menami.

C/

Právo na lásku, porozumenie, starostlivosť.

Aktivita č. 4

Cieľom bolo rozvíjať u detí multikultúrnú výchovu, kde na základe predchádzajúcich edukačných aktivít úlohou detí bolo vyrobiť z odpadového materiálu: papiera na vyhodenie, kotúčikov z toaletného papiera atď. - deti rôznych národov a farby pleti už na základe skutočnosti. Pracovali rôznymi technikami: krčili papier, lepili na kartónovú škatuľu. Vytvárali telo človeka, obliepali farebným papierom podľa toho, či to bolo dieťa belocha alebo černoča. Zmyslom tejto edukačnej aktivity bolo podnietiť deti k tomu, že áno aj napriek odlišnosti farby pleti sme si všetci rovní a deti celého sveta majú právo na šťastný a spokojný život v mieri. Deti boli motivované rozprávkou o černoškovi, s ktorým sa nikto nechcel hrať. Rozhovorom a analýzou situácií sme s deťmi dospeli k poznaniu, že vonkajšie a aj niektoré vnútorné odlišné vlastnosti nemajú vplyv na to, že dieťa je stále dieťaťom a mnoho vlastností majú všetky deti spoločné.



Obrázok 6, 7 *Sme rôzni a predsa sme rovnakí*

D/

Právo na lásku, porozumenie, starostlivosť.

Právo na výživu.

Právo na ochranu pred zanedbávaním, krutosťou a využívaním.

Aktivita č. 5

Deti spolu s rodičmi tvorili pozdravy a darčeky pre deti, ktoré ich nemajú. Poukázali sme na spoločné radosti rodiny. Súčasťou boli aj ochutnávky jednoduchých jedál z iných krajín. Dozvedeli sa, z akých surovín sú vyrobené - z akých zdravých surovín, ktoré sú pre zdravý vývin dieťaťa najmä počas jeho rastu nevyhnutnými zložkami jeho detského organizmu. V neposlednej miere to bol touto formou aj odkaz, aby všetky deti sveta mali dostatok jedla, vody a mohli zdravo rásť a vyvíjať sa.



Obrázok 8, 9, 10 Tvoríme a ochutnávame

E/

Právo na bývanie, vzdelanie, hranie a zdravotnú starostlivosť

Aktivita č. 6

Na základe predchádzajúcich edukačných aktivít sme si priblížili aj naše mesto Košice ako druhé najväčšie mesto na Slovensku. Deti vedeli, že hlavné mesto Slovenska je Bratislava, kde je postavený Bratislavský hrad, na ktorom sídli prezident nášho štátu-Slovenska. Deti opäť z odpadového materiálu- škatuľky z liekov, čaju a pod. vytvorili naše mesto, v ktorom nechýba, základná a materská škola, nemocnica, obchodné domy, detské ihriská a parky. Odkazom tejto a všetkých predchádzajúcich edukačných a didaktických aktivít bolo poukázať na práva detí na celom svete na pokojný domov, bezpečné bývanie. Rozíjať u detí multikultúrnu výchovu, kde na základe predchádzajúcich edukačných aktivít úlohou detí bolo vyrobiť z odpadového materiálu sídlisko, na ktorom bývajú.



Obrázok 11 Právo na bývanie, školu, parky na hranie a zdravotnú starostlivosť

F/

Právo na hru.

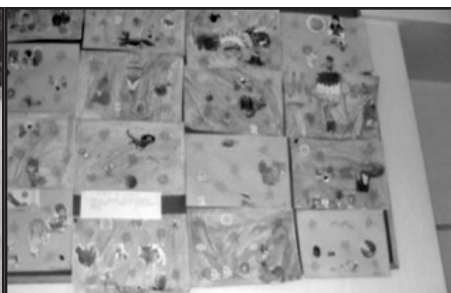
Aktivita č. 7

Aktivita č. 8

Spolu s deťmi sme sa zamerali na rôznorodosť krajín na celom svete a zároveň si priblížili naše okolie a našu prírodu. Viedli sme rozhovory pomocou didaktických pomôcok: detské mapy sveta, detské encyklopédie a cez digitálne technológie aká je rázovitosť tej -ktorej krajiny. Niekde je len sneh, inde ho ľudia vôbec nepoznajú a sú krajiny kde sa strieda zima s letom tak ako v našom meste –v našom štáte, kde poznáme horúce letá a studené, zasnežené zimy. Na základe tejto aktivity deti sa pokúsili vytvoriť podľa svojich predstáv aj prírodu v inej krajine, ale podľa portfólií detí-určite šťastnej, bezprostredne ideálnej pre spokojné deti, čomu nasvedčujú aj dané práce detí. Šťastní sme vtedy, keď sa môžeme hrať.



Obrázok 12 Hráme sa



Obrázok 13 Ako vyzerajú iné krajiny v lete

Deti počas trvania projektu sa najčastejšie pýtali na:

- naozaj malé deti niekde musia aj pracovať?
- naozaj sú deti, čo nemajú čo jesť?
- prečo na deti strieľajú?
- prečo nemajú čo jesť a pošleme im jedlo?
- prečo nemajú svoju detskú izbu a hračky?

Pohľad detí na aktivity v rámci projektu:

Pri výtvarnej činnosti, kde deti vytvárali tváre detí z rôznych krajín, mali skôr pocit, že pripravujú darček pre deti, ktoré nemajú hračky. Boli ochotné poslať deťom peniaze, jedlo, sladkosti. Začali si dávať čiastočne do súvislosti niektoré obrázky, ktoré videli v televízii v správach, vo filmoch. V spolupráci s rodičmi vytvárali spoločné práce a zaujímavou bola ochutnávka receptov jedál z rôznych národných kuchýň.

Poznámky a komentáre učiteľky z priebehu projektu:

- deti v podstate nemajú sklony k diskriminácii,
- viac ako deti je potrebné vzdelávať a usmerňovať dospelých
- deti akceptujú bez problémov rôzne odlišnosti
- potrebujú priame, jasné a konkrétne príklady a vysvetľovanie, ktoré sú schopné prijať bez väčších výhrad

Hlavné výstupy, výsledky a závery:

Tento projekt umožnil deťom doplniť kaleidoskop kusých obrázkov, ktoré sa k nim dostali sledovaním nevhodných relácií a filmov. Deťom ako takým nie je vlastné diskriminačné správanie. V triede, kde bol realizovaný projekt, boli deti, ktoré majú odlišné stravovacie návyky, inú farbu pleti a očí a napriek tomu ich od začiatku prijali bez výhrad. Diskriminačné správanie získavajú postupne od ďalších ľudí vo svojom okolí. Ak však dostanú priebežne dostatok informácií a i skúseností, antidiskriminačné správanie a postoje im ostávajú a sú schopné vplývať aj na svoje okolie.

V závere konštatujeme, že sa nám podarilo prebudiť záujem u dieťaťa, jeho vlastnú aktivitu a naštartovanie vnútorného pocitu potreby poznať, vedieť, uplatniť, a to aktivitou v hre, radosťou z hry, kooperáciou s inými deťmi a vo svojom ďalšom živote akceptovať rôznorodosť.

Názor učiteliek na uplatňovanie rovnosti šancí u detí:

Každé dieťa má právo na dobré základné životné podmienky. V našej krajine napriek zvyšujúcim sa rozdielom medzi jednotlivými vrstvami obyvateľov a tým pádom aj sociálnej nerovnosti, majú deti s porovnaním s inými chudobnými štátmi, kde deťom chýbajú základné životné podmienky, podmienky na rast, rozvoj a vzdelanie dobré. Napriek tomu vedíme deti k tomu, aby prijímali ľudí takých akí sú a aby sa učili rozlišovať rozdiely v podmienkach pre jednotlivé deti, ktoré sa dotýkajú ich bezpečnosti a bezpečia (násilie, agresivita a pod.).

Literatúra

Deklarácia práv dieťaťa. Dohovor o právach dieťaťa. Dostupné na: <http://www.ssag.sk/SSAG%20study/NOS/Deklaracia%20prav%20dietata.pdf>
<http://www.unicef.sk/kto-sme/prava-deti/dohovor-o-pravach-dietata>

Metodika predprimárneho vzdelávania 2011. Partizánske: EXPRESPRINT. ISBN 978-80-968777-3-7.

SAMSON, I. 2008. *Príspevok SR k rokovaniam medzinárodných orgánov pre oblasť ľudských práv. Ľudské práva – ochrana práv dieťaťa.* Bratislava. Výskumné centrum Slovenskej spoločnosti pre zahraničnú politiku. Dostupné na: <http://www.sfpa.sk/dokumenty/publikacie/224>

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-969407-5-2.

Kontaktné údaje

PhDr. Jarmila Sobotová
Jana Džuberová
Materská škola
Obrancov mieru 16
040 01 Košice
Slovenská republika
E-mail: jarmila.sobotova@gmail.com

PRÁVO DIEŤAŤA NA HRU HRA AKO INTEGRÁLNA SÚČASŤ PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

THE RIGHT OF THE CHILD TO PLAY PLAY AS AN INTEGRAL PART OF THE PRE-SCHOOL EDUCATION

Marianna Jamborová

Abstrakt

Príspevok poukazuje na právo dieťaťa na hru, na využívanie hry vo výchovno-vzdelávacom procese v materskej škole. Pohľad do praxe je prostredníctvom projektu Poďme spolu poznávať naše mesto, pretože trvalo udržateľný rozvoj ovplyvňuje aj kultúrne a sociálne aspekty života, smeruje k uspokojovaniu duchovných a sociálnych potrieb a záujmov ľudí a k ochrane kultúrneho dedičstva. Projekt je ukázkou učenia sa a rozvíjania dôležitých hodnôt u detí hrou.

Kľúčové slová

hra, právo dieťaťa na hru, dieťa predškolského veku, predprimárne vzdelávanie

Resumé

The contribution deals with the right of the child to play, using the play in an upbringing-educational process in a kindergarten. An insight into practice is put through the project Let's explore our city together, because sustainable development affects also cultural and social elements of life, leads to meeting the spiritual and social needs and interests of the people and to protection of cultural heritage. The project is an example of learning and developing important values in children game.

Key words

play, the right of the child to play, pre-school aged child, pre-primary education

Dieťa má právo na hru

Každé dieťa je jedinečné, na jeho formovanie a socializáciu vplýva prostredie, skúsenosti a to, ako sa k nemu okolie správa. Dieťaťu je potrebné poskytnúť pocit bezpečia, istoty, lásky, priateľstva a pristupovať k nemu ako ku osobe s vlastnými potrebami, túžbami, názormi. Túto skutočnosť rešpektuje aj Dohovor o právach dieťaťa. Ide o dohodu spojených národov, ktorá obsahuje súbor práv týkajúcich sa všetkých detí. Je prvým všeobecným právne viažucim zákonom

o právach dieťaťa v histórii. Okrem preambuly zahŕňa celkom 54 článkov, ktoré sú rozčlenené do troch častí. Hneď v 1.časti nájdeme aj kategóriu Práva na rozvoj. Práva na rozvoj sa týkajú takých vecí, ktoré deti potrebujú pre dosiahnutie svojej plnej spôsobilosti. Ide o právo na vzdelanie, o právo na hru a odpočinok, o právo na kultúrnu činnosť, prístup k informáciám, o právo na slobodu myslenia, svedomia a náboženského vyznania a viery. **Hra je súčasťou predprimárneho vzdelávania**

V predškolskom veku je hra dominantnou a najprirodzenejšou činnosťou, má veľký význam pre ďalší vývin dieťaťa. Materská škola by v rámci svojej výchovno-vzdelávacej činnosti mala umožniť deťom plne sa vyvinúť a aktívne sa prejavovať. Súčasný Štátny vzdelávací program ISCED 0 - predprimárne vzdelávanie hru uznáva ako nosný prostriedok, formu a kľúčovú metódu, ktorá je schopná maximálne rozvíjať a využiť edukačný potenciál detí a rozvíjať ich kompetencie. Medzi ciele predprimárneho vzdelávania patrí aj podporiť vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou. Program rešpektuje činnosť, hrový charakter pedagogického procesu, realizovaného prostredníctvom hier a výchovno-vzdelávacích činností.

Ku kvalitnému predprimárnemu vzdelávaniu hra neodmysliteľne patrí

- Hra je hlavnou, prirodzenou činnosťou dieťaťa.
- V hre sa odráža rozvojová úroveň dieťaťa.
- Hra poskytuje priestor pre ďalší rozvoj osobnosti dieťaťa.
- Dieťa vníma každú činnosť ako hru.
- Hra je prostriedkom, metódou a formou výchovy a vzdelávania.
- Hrou sa deti učia.
- Hra je formou aktívneho života detí.

Hrová kompetencia učiteľky

- Učiteľ má poznať všetky zákonitosti hry, funkcie a široký záber jej využitia.
 - Voľba hier, hrových činností, ich usporiadanie smerujúce k cieľu a s prihliadnutím na všetky vzťahy, vytvárajú základ pre systematické učenie – učenie hrou.
 - Hra od jej prípravy, plánovania, organizovania, motivovania, cez realizáciu, využitie až po vyhodnotenie je veľké pedagogické majstrovstvo.
 - Dobre prepracované hrové projekty sú pre deti zaujímavé, deti sa dlhšie sústreďujú na danú tému. Takto volené činnosti umožňujú rozvíjať osobnosť dieťaťa po všetkých stránkach, ísť hlbšie k získaniu poznatkov a skúseností, upevňovať ich.
- Hra, jej úroveň, príprava, realizácia je osobnou vizitkou pedagóga. Profesionálne pochopiť hru dieťaťa v predškolskom veku, vedieť sa hrať a učiť

deti sa hrať, projektovať hry a hrové činnosti, realizovať a evalvovať hru – to všetko zahŕňa pojem hrová kompetencia. (Podhájecká, 2011, s. 210) Kvalitné predprimárne vzdelávanie v materskej škole je a bude všade tam, kde učiteľky rozvíjajú svoje ľudské a odborné kompetencie, pretože to je predpokladom pre rozvíjanie kompetencií detí. Ako tvrdí Miňová (2009) k osvojeniu a získaniu si potrebných učiteľských kompetencií je potrebná aj určitá chuť a snaha byť dobrým učiteľom, zrnko vrodeneho pedagogického majstrovstva a potreba neustále sa ďalej vzdelávať.

Výchova a vzdelávanie, ktorej prirodzenou integrálnou súčasťou je hra, kladie vysoké nároky na učiteľa, na jeho profesionálnu prípravu a celoživotné zdokonaľovanie sa. Deti potrebujú zaujímavé témy, pestrosť činností. Dobre prepracované hrové projekty s kratším aj dlhším časovým trvaním sú pre deti pútavé, deti sa dlhšie sústreďia na danú tému. Takto volené činnosti umožňujú rozvíjať osobnosť dieťaťa po všetkých stránkach, ísť hlbšie k získaniu poznatkov a skúseností, upevňovať ich. V súčasnosti je ponuka hier bohatá, je len na erudícii pedagóga ako tému spracuje a aké hrové aktivity zvolí. Deti sa spoločne venujú téme, majú dostatok podnetov, je tu priestor na hru, aktivitu, poznávanie, zážitkové učenie, experimentovanie. To všetko prispieva ku dobrej klíme v triede. Vyžaduje si to ale premyslený, dôsledný výber edukačných stratégií, postupov, vhodné, primerané zaradzovanie, realizovanie a vyhodnocovanie. Spätnou väzbou je tu radosť detí z bohato prežitého každého dňa, stráveného v materskej škole.

Pohľad do praxe

Trvalo udržateľný rozvoj je:

- cielený, dlhodobý, komplexný a synergický proces, ovplyvňujúci podmienky a všetky aspekty života teda aj kultúrne, sociálne na všetkých úrovniach,
- smeruje k takému modelu spoločenstva, ktorý kvalitne uspokojuje okrem iných aj duchovné a sociálne potreby a záujmy ľudí,
- chráni nielen prírodné, ale aj kultúrne dedičstvo,
- dôležitý je rozvoj takých znalostí a zručností, ktoré sú potrebné pre udržateľnú budúcnosť a tiež takých, ktoré budú viesť k zmenám v hodnotách, správaní sa a rozvíjaniu zdravého životného štýlu.

Je preto potrebné, aby sme u detí v tomto veku pestovali vzťah ku svojmu domovu, okoliu, mestu. Aby sme deti naučili chrániť prírodné aj kultúrne dedičstvo. Aby sme u nich rozvíjali také znalosti a zručnosti, ktoré sú potrebné pre udržateľnú budúcnosť. Podieľajme sa na vytváraní správnych hodnôt a zdravého životného štýlu.

Školský vzdelávací program našej materskej školy má názov Pod' sa s nami hrať a už z názvu vyplýva, že hra je jeho integrálnou súčasťou.

Od 30. apríla do 11. mája sú v Košiciach Dni mesta Košíc. Organizujú sa pri príležitosti udelenia erbú ako prvému mestu v Európe 7. mája 1369. Oslavy sú v Košiciach spojené s trhom stredovekých remesiel, rytierskymi slávnosťami, charitatívnym behom, ale aj otvorením letnej sezóny Vyhlídkovej veže, Košického hradu, Detskej železnice – najstaršej slovenskej parnej mašinky Katky a ZOO Košice.

Hrovo-edukačný projekt Pod'me spolu poznávať naše mesto

Realizácia projektu: máj 2014

Cieľ: Poznať naše mesto, jeho hlavné dominanty a chrániť kultúrne a prírodné prostredie mesta.

Špecifické ciele

- Orientovať sa v tesnej blízkosti domova a materskej školy.
- Zahať, rozvíjať a dokončiť hru.
- Uplatňovať tvorivosť v hre.
- Zhotoviť výtvary z rozmanitého materiálu, vrátane odpadového, rôznymi technikami (strihať, lepiť, tvarovať materiál atď.), uplatňovať pri tom technickú tvorivosť.
- Zhotoviť výtvary zo skladačiek a stavebníc z rôzneho materiálu postupne od väčších dielcov až po drobné dieliky podľa vlastnej fantázie a podľa predlohy.
- Uplatniť aktívnu slovnú zásobu vzhľadom na obsahový kontext (zmysluplne rozprávať o svojich pocitoch, zážitkoch, dojmach).
- Rozlíšiť dominanty svojho bydliska, zaujať postoj k svojmu domovu a vyjadriť ho prostredníctvom rôznych umeleckých výrazových prostriedkov.

Výber hrovo-edukačných aktivít z projektu

Príprava – rozhovory s deťmi, prezeranie materiálov o meste, konštruktívne hry Naša materská škola a okolie.

Exkurzia v centre mesta – pozorovanie a zapisovanie trasy, pozorovanie, fotografovanie dominant mesta: Erb Košíc, Kaplnka sv. Michala, Dóm sv. Alžbety, Urbanova veža, park (tiež 120-ročný strom platan, ktorého ošetrili - spevnili železnou obručou), fontána a zvonkohra, Štátne divadlo.

Pozorovanie dlažby, cyklistických chodníkov a starých koľajníc po električkách. Návšteva Informačného centra. Pri pozorovaní vychádzame z poznatkov, skúseností a záujmov detí, prirodzene na ne nadväzujeme.



Hra fotografi a reportéri – v rámci prípravy si zhotovíme pár fotoaparátov z krabičiek, dotvoríme. Počas exkurzie fotografujeme vyrobenými, ale aj naozajstnými fotoaparátmi. Z rolky farebného papiera rýchlo vyrobíme d'alekohľad, aby sme mohli zamieriť na detaily. Tieto sa potom môžu zmeniť na megafón a deti sú reportéri. Detské fotoaparáty sú ďalej využívané na fotografovanie objektov v blízkosti materskej školy.

Hra moderátori – prezeráme si fotografie na interaktívnej tabuli, vyberieme fotografie a formou prezentácie deti rozprávajú, dávajú otázky, diskutujú, vysvetľujú – prezentujú mladším kamarátom, čo všetko sme videli v meste.

Čítanie knihy Strašidielka z Urbanovej veže – zaujímavé príbehy o deťoch, ktoré poznávajú naše mesto. Z príbehu vyplynula aj otázka, čo sa nachádza v zvone, ako vyzerá zvon zvnútra – použijeme internet a zvon si pozrieme. Počúvanie odbijania zvonu na internete – pretože ten zvoní iba na najväčšie slávnosti v meste.

Konštruktívna hra Naše mesto – konštruovanie z rôznych druhov stavebníc, kreslenie, dotváranie z papiera. Z krabíc vyrábame domy, z Lega Políciu, Nemocnicu, Hasičskú stanicu, obchodné domy, školy, pribúda centrum mesta – kresby, ale aj stavby a výrobky z odpadového materiálu.



Hra Informačné centrum – po exkurzii v meste sa Kvetinárstvo mení na Informačné centrum. Vybavené je rôznymi materiálmi a darčekom o Košiciach. Časť tovaru si deti doniesli z Informačného centra v meste a časť si dotvárajú sami – pohľadnice, letáky, záložky, malé leporelá a pod. Použijeme cenovky, peňaženky, platobné karty.



Hra doprava v našom meste – v spolupráci s KR PZ Košice si deti formou hier upevňujú dopravné značky, pravidlá na ceste, skúšajú ako sa správať v rôznych situáciách na ceste. Konštruktívne hry sú obohatené a zamerané na dotváranie ciest, križovatiek, cyklistických chodníkov. Nechýba dlažba na hlavnej ulici a tiež dopravné značky. Deti tak hrajú rôzne dopravné situácie, využívajú pri tom dopravné prostriedky z Lega, ale aj vyrobené. Dorábame železnicu, letisko.

Dotváranie parkov v našom meste – lavičky z Lega, kvety, stromy, kríky z odpadového materiálu, farebného papiera vyrobené rôznymi technikami sú súčasťou mesta. Deti sa tu hrajú s figúrkami Lega. Sú tu rodiny, ale aj deti z materskej školy, či dospelí pri svojej práci (hasiči, lekári, policajti a pod.). Do mesta pribúda z Lega ZOO a Botanická záhrada.

Výroba knihy Naše mesto – výtvarné práce detí realizované počas projektu sú neskôr súčasťou knihy o našom meste, ktorú/ktoré si spoločne vyrobíme. Kniha je zaradená do knižnice, kde si ju/ich deti prezerajú, čítajú. Deti majú skúsenosť s návštevou knižnice, pravidelne ju navštevujú a obľúbenou je **hra knižnica**. Aj keď sú tu rôzne knihy – najväčší úspech majú tie vlastnoručne vyrobené.

Počas realizácie projektu je prirodzené prepájanie všetkých druhov hier - hier s pravidlami, aj hier tvorivých. Prostredníctvom nich deti získavajú nové poznatky, skúsenosti, zážitky. Deti nám dávajú podnety pre ďalšie plánovanie a obohacovanie obsahu. Počas hier je dôležité vhodné usmerňovanie hier učiteľkou. Je tu priestor pre hodnotenie hier deťmi, učiteľkou, na evalváciu.

Výroky detí

„Ja by som navrhol, aby menej áut jazdilo. Keby som ja vyrábal autá, vyrobil by som 20 áut za rok. Navrhol by som, aby jeden týždeň dospelí jazdili na autách a jeden na bicykloch a kolobežkách,“ Alan, 6 rokov

„Spravil by som taký autobus, čo by roznášal papieriky ľuďom, že majú menej áut vyrábať a menej jazdiť,“ Adam, 6 rokov

„A urobil by som také lietadlo a špeciálnu vrtuľku, aby rozprašovali prášok, ktorý by zničil toxické škodlivé látky,“ Alan, 6 rokov

„V meste sa musí udržiavať poriadok,“ Veronika, 6 rokov

„Netreba robiť zle prírode, netreba trhať kvety,“ Paťko, 6 rokov

Odkazy na ochranu mesta

„Netrhať kvety, ktoré sú vypestované, ale iba také, čo narástli v prírode,“ Peťko, 6 rokov

„Aby ten starý strom nerezali,“ Peťko, 6 rokov

„Aby všetci ľudia dodržiavali pravidlá v meste,“ Samko, 5 rokov

„Ja mám ešte taký, aby zase nespadol zvon, teda nezhorel,“ Peťko, 6 rokov

„Ja som navrhol siréno-striekajúci zvon, lebo som tam dal vodu, aby zahúkali sirény a vtedy sa vypustí voda,“ Peťko, 6 rokov

„Aby každý deň nefajčili,“ Alan, 6 rokov

„Nesmieme hádzať žuvačky na zem,“ *Petko, 6 rokov*

„Tam sa nesmie fajčiť a sa nemôže hodiť špak na zem, a do fontány netreba nič hádzať,“ *Stanka, 6 rokov*

Spolupráca s rodičmi

15. máj je vyhlásený za Svetový deň rodiny. Pri tejto príležitosti materská škola organizuje Deň rodiny – popoludnie hier, zábavy v školskej záhrade. Aj dospelí by sa mali hrať, nemali by na to zabúdať, pretože hra nemá vekové obmedzenia. Každý rok sú pre rodiny pripravené iné zaujímavé hrové stanovištia. V tomto roku sú tieto:

1. stanovište Orientácia v meste – rodičovi zaviažeme oči šatkou. Úlohou dieťaťa je slovnou inštrukciou rodiča previesť vytvoreným labyrintom.
2. stanovište Skákanie po kameňoch – zábavná fontána. Úlohou dieťaťa a rodiča je prejsť po farebných kameňoch vo fontáne tak, aby nespadli do vody.
3. stanovište Košický futbal – úlohou detí a ich rodičov je dať gól do brány.
4. po absolvovaní každého stanovišťa rodina dostane obrázok (nálepku) dominanty Košíc. Tie pri poslednom stanovišti využijú na výrobu pohľadnice Košíc. Vyberú si tvrdý farebný papier (rôzny tvar, veľkosť, farba), nalepia obrázky a dotvoria, dopíšu.

Pripravené stanovištia sú pre deti a rodičov hrou, kde je vidieť radosť a spontánnosť. Nechýba hudba, diskotéka, občerstvenie a odmeny. Výsledkom bola tento rok vyrobená pohľadnica Košíc. Deti vysvetľovali rodičom, čo je na jednotlivých obrázkoch, dotvárali pohľadnicu a už rozmýšľali, komu ju pošlú. Aj v tomto roku bol Deň rodiny spoločným zážitkom a oslavou hry, zábavy, príjemnej pohody.

Výroky detí

„Mne sa páčili kamene a bludisko“ *Kubko, 6 rokov*

„Mne futbal“ *Galinka, 6 rokov*

„Mojej sestre futbal a ešte mne sa páčilo, ako sme zbierali nálepky a vlastne všetko“, *Alan, 6 rokov*

„Mne sa páčilo, ako sme zbierali nálepky na pohľadnicu“, *Stanka, 6 rokov*

„Môjmu dedkovi sa páčilo všetko aj mamke, aj ockovi“, *Lucka, 6 rokov*

Projekt realizovaný prostredníctvom hry je v materskej škole zmysluplný a prináša očakávané výsledky. Obohacuje deti, ale aj dospelých, posilňuje dôležité hodnoty v živote každého z nás. Je to vzťah ku svojmu domovu, materskej škole, mestu a tiež poukazuje na fakt, že kvalita budúceho života je založená na rozumnom a zodpovednom vnímaní a chápaní súčasnej reality.

Materská škola má veľký podiel na rozvíjaní osobnosti dieťaťa vo všetkých oblastiach. Je to veľká výzva pre učiteľov - máme možnosť byť pri tom, podieľať sa na rozvoji osobnosti dieťaťa. Rešpektujme predškolský vek ako vek hry, re-

špektujme právo dieťaťa na hru, využívajme potenciality hry. Nech je materská škola školou hier, tvorivosti a radosti, pre deti, pre ich záujmy, kde vládne úcta a porozumenie všetkých.

Pretože:

Všetko závisí od začiatku. Ako sa položia základy tak ide potom všetko.

Komenský

Literatúra

KOMENSKÝ, J. A. 1991. *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-01568-3.

MIŇOVÁ, M. 2005. Príprava učiteľov na prácu s deťmi predškolského veku. In: *Za kvalitou vzdelávania učiteľů primární a preprimární pedagogiky : sborník z konference s mezinárodní účastí*. Olomouc: Votobia. s. 32-40. ISBN 978-80-7220-315-4.

PODHÁJECKÁ, M. 2011. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0345-5.

PODHÁJECKÁ, M., V. GMTROVÁ a M. DOBIASOVÁ. 2011. Hra v metodickom kontexte edukačného procesu. In: *Metodika predprimárneho vzdelávania*. ISBN 978-80-968777-3-7.

Školský vzdelávací program Pod' sa s nami hrať. Košice: Materská škola, B. Němcovej 4, Košice.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 - predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-969407-5-2.

VARGOVÁ, D. 2007. *Práva detí v kontexte Dohovoru o právach dieťaťa*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-288-9.

www.sazp.sk

FOTOALBUM Materská škola, B. Němcovej 4 v Košiciach

Kontaktné údaje

PaedDr. Marianna Jamborová

Materská škola

B. Němcovej 4

040 01 Košice

Slovenská republika

E-mail: jamborova.marianna@atk.sk

REALIZÁCIA PROJEKTU VZDELÁVANIA PRE TRVALO UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ: SEMIENKA CHCÚ RÁŠŤ, ZASEJME ICH VČAS

THE PROJECT OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: SEEDS TO GROW THEIR PLANT IN TIME

Ingrid Valovičová

Abstrakt

Príspevok je zameraný na prezentáciu materskej školy v Drahovciach v oblasti trvalo udržateľného rozvoja.

Kľúčové slová

materská škola, projekt, aktivity, trvalo udržateľný rozvoj

Resumé

The contribution is a set of practical activities and ideas that are implemented in kindergarten and ZŠ s MŠ Drahovce related to world project on sustainable development.

Key words

kindergarten, environment sustainable development, project, activities

Svet okolo nás je plný nádherných prírodných javov, nad ktorými žasne rozum a srdce pookreje – ak ich dokážeme vidieť.

Einstein

Pokúsili sme sa s deťmi dosvedčiť toto tvrdenie a s nadšením sme začali realizovať ďalšiu časť svetového projektu OMEP, ktorý ponúkal v tomto roku niekoľko možností. My sme si vybrali časť, ktorej dominantným cieľom bolo zistiť odkiaľ je jedlo? (odkiaľ jedlo pochádza, odkiaľ sa jedlo berie) a dali sme mu názov Semienka chcú rásť, zasadíme ich včas.

Konkrétne ciele projektu:

1. Diskutovať o svojich predstavách a skúsenostiach so siatím semienok.
2. Naučiť sa siať semienka rôznych úžitkových rastlín.
3. Pri siatí rozlišovať rôzne semienka – ich veľkosť, tvar, farbu.
4. Na základe pokusov a pozorovania zdôvodniť význam vzduchu, svetla, tepla a vody pre rast rastlín.
5. Počas zaznamenávania rastu rastlín zisťovať dĺžku klíčenia semienok.
6. Zaznamenávaním rastu úžitkových rastlín spoznávať akým spôsobom rastlinka rastie, aký má tvar, jej kvitnutie.

Stručný popis projektu:

Diskusia pred začatím projektu zabezpečila priestor na uvažovanie detí o danom probléme, vyjadrovanie vlastných myšlienok, postrehov, téz, už získaných skúseností a poznatkov, ale aj oponovanie a priestor na vzájomné vysvetľovanie a konfrontáciu. Teoretickým východiskom témy bolo ovplyvňovanie základných podmienok života rastlín, praktická činnosť - siatie semienok, človek – rastlina – ochrana a starostlivosť.

Realizácia nápadov v MŠ:

- Skúmanie jednotlivých semienok zrakom, pod lupou, pod mikroskopom: tvar, farba, veľkosť, porovnávanie semienok, určovanie niektorých semien, ktoré poznajú.
- Samotné siatie semienok: semenka rastlín zasadené do hliny
- Semienka rastlín zasadené do vaty – deti zistili, že niektoré rastlinky dokážu vyklíčiť a vyrásť zasadené do vaty – žerucha, fazuľka - sledovanie klíčenia, postupného rastu klíčnych lístkov, koreňa – pomenovanie častí rastlinky, kreslenie ako fazuľka rásťla.
- Označenie jednotlivých kvetináčov a umiestnenie zasiatých semienok na okno.
- Každodenné, dlhodobé pozorovanie a porovnávanie rastu semienok, zaznamenávanie rastu do tabuľky.
- Realizácia pokusov, ktorými deti zisťovali základné podmienky pre rast rastlín - voda, vzduch, teplo, svetlo. Pokusy pripravovali deti s učiteľkou, hypotézy vyslovovali deti a boli zaznamenávané, pri samotnej realizácii sa buď potvrdili alebo vyvrátili a každý pokus uskutočnený s deťmi bol zdôvodnený.

Rastlinky sme pestovali v zemine v kvetináčoch – pažitka, kukurica, cibuľa, cesnak, v umelohmotných nádobách – fazuľa, hrach, v miske vo vate – žerucha a fazuľa (pozorovanie klíčenia a rastu)

Použitá stratégia: experimentovanie, pozorovanie a skúmanie semienok, praktická činnosť - siatie a zaznamenávanie rastu rastlín, diskutovanie a produkovanie nápadov, tvorba prediktabilnej knihy: V našej triednej záhradke, počúvanie, kreslenie

Deti jednotlivé aktivity zaujali – siatie semienok, ich pozorovanie, skúmanie a zisťovanie základných podmienok pre ich rast, sledovanie rastu jednotlivých semienok, pričom mali deti možnosť zisťovať, ako semenka klíčia, aké majú klíčne lístky, že nie všetky semenka rovnako rýchlo vyrastú a že v malých kvetináčoch v triede dokážeme dopestovať len niektoré úžitkové rastlinky. Pre deti bolo zaujímavé a príťažlivé predovšetkým každodenné zaznamenávanie rastu semienok do tabuľky, čím mali možnosť denne pozorovať a zaznamenávať jednotlivé údaje do pripravených tabuliek, čo im zároveň umožnilo bezprostredne vnímať proces rastu zasiatých semienok a overiť si získané poznatky spojené so

starostlivosťou o rastliny. V prvé dni sledovania si deti mysleli, že keď semenko vyklíči zo zeme „už kvitne“, čakali, kedy budú môcť ochutnať hrach, alebo sa im zdalo, že rastlinky by mali mať už plody. Postupom času však zisťovali, že kým z malého semienka vyrastie rastlinka, trvá to určitý čas.

V rámci projektu bola realizovaná aktivita tvorba **Knihy príbehov: Čo sme doma zasadili**.

Stručný popis aktivity:

Deti rozprávali o tom, ako siali semienka v záhrade, v skleníku, vo fóliovníku s rodičmi, ako rodičom alebo starým rodičom pomáhali, čo všetko si pri siatí všimli. Následne kresbou zaznamenali to, čo v záhrade zrealizovali a ich komentáre – krátky príbeh som zapísala ku kresbe. Jednotlivé časti vytvoreného príbehu sme s deťmi čítali, knihu sme zviazali hrebeňovou väzbou a vložili do knižnice, kde si ju môžu deti vždy nájsť.

Konkrétne ciele aktivity:

1. Dokázať porozprávať zážitky a skúsenosti zo siatia úžitkových rastlín doma.
2. Kresbou zaznamenať siatie semienok doma v záhrade, skleníku, fóliovníku.

Použitá stratégia: rozprávanie zážitkov, kreslenie, zapisovanie výpovedí detí

Deti majú už skúsenosti s tvorbou kníh príbehov, tému knihy si určujú po dohode medzi sebou. Aktivity sa zúčastnili deti, ktoré prejavili záujem a mali skúsenosť s prácou v domácej záhrade. Deti mali možnosť vyjadriť svoje zážitky pred ostatnými deťmi, čím sa u nich rozvíja sebedovetie a istota a zaznamenanie kresbou je jedinečným vyjadrením dieťaťa.

Pohľad a názor rodičov na zapojenie do tohto projektu.

Do projektu sa zapojilo 6 rodičov, nakoľko, nie všetci v období januára a februára vysádzajú rastlinky na rýchlenie alebo predpestovanie a len jeden z rodičov detí má skleník. Projekt bol pre zúčastnených rodičov zaujímavý z pohľadu osvojovania si nových spôsobilostí detí a deťom umožnil získať pocit uspokojenia z pomoci rodičom. Rodičia s deťmi spoločne sledovali ako jednotlivé zasadené rastliny rastú, čo je potrebné s nimi robiť, ako sa treba o rastliny starať.

Deti získali taktiež skúsenosť, že keď príde jar a vonku sa oteplí, je vhodný čas na siatie semienok v záhrade. O citovej zainteresovanosti detí na celom projekte svedčí aj to, že vždy keď im doma niečo vyrástlo, s radosťou to oznámili v materskej škole, tešili sa a vedeli podľa malých kľúčnych lístkov určiť druh rastlinky. Rodičia detí zistili, že ich deti dokážu pomôcť pri práci v záhrade, poznajú semienka aj rastlinky a na viac, takmer všetky deti zaujalo pestovanie žeruchy, čo vyskúšali aj doma.

Čo dal projekt deťom?

- deti boli samé nútené uvažovať o predmetných skutočnostiach, pričom dostali priestor na prezentáciu vlastných názorov a postojov,
- získali nové poznatky na základe vlastných praktických skúseností,
- spoznávali realitu autenticky, nesprostredkovane, priamo, aktívnym konaním s využitím experimentovania,
- mali možnosť prakticky si vyskúšať niektoré tvrdenia a javy,
- boli schopné polemizovať o probléme a tým si rozvíjali spôsobilosť argumentácie,
- boli nútené vyjadrovať hodnotiace stanoviská, utvárať si názor na diskutovanú problematiku,
- uvedomili si dôležitosť človeka pri ochrane prírody a pochopiť význam svetla, tepla, vzduchu a vody ako činiteľov podporujúcich rast rastlín,
- mali možnosť zdokonaľiť si svoje zručnosti v pracovných činnostiach,
- mali možnosť naučiť sa pracovať s populárno-náučnou literatúrou v pre nich zmysluplnej činnosti,
- zdokonaľovať si svoje pozorovacie schopnosti,
- zlepšiť si svoje spôsobilosti pri spracúvaní ponúknutých informácií.

Literatúra

KOLLÁRIKOVÁ, Z. a B. PUPALA (eds.). 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178585-7.

MINÁRECHOVÁ, M. a K. ŽOLDOŠOVÁ. 2014. *Človek a príroda. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy*. Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-0025-5.

PETROVÁ, Z. a M. VALÁŠKOVÁ. 2007. *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole: Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania*. Bratislava: Renesans. ISBN 078-80-969777-5-8.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 978-80-969407-5-2.

Kontaktné údaje

PaedDr. Ingrid Valovičová

ZŠ s MŠ Drahovce

Hlavná 127

922 41 Drahovce

Slovenská republika

E-mail: ingrid.valovicova@gmail.com

ENVIRONMENTÁLNY PROJEKT „TU ŽIJEM, TU SOM RÁD”

ENVIRONMENTAL PROJECT „ I LIVE HERE AND I AM GLAD HERE”

Juliana Kurucová

Abstrakt

Príspevok poukazuje na uvedomovanie si svojej závislosti od živej ale aj neživej prírody a telesnú spätosť s ňou. Je zameraný na environmentálnu výchovu, ktorá je prierezovou témou environmentálnej výchovy, v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 - predprimárne vzdelávanie. Hlavným cieľom projektu je v spolupráci s rodinou rozvíjať u detí aktívny záujem o krajinu, mesto, prostredie, v ktorom žijú, hrajú sa a stretávajú sa so svojimi blízkymi.

Poznávanie Slovenska a utváranie pozitívneho vzťahu detí k prírode, ktorú na Slovensku máme.

Kľúčové slová

environmentálna výchova, štátny vzdelávací program, projekt, aktivita, príroda, materská škola

Resumé

This article is focused on the awareness of our dependence on the animate and inanimate nature and also on physical interrelatedness with it. It is oriented on environmental education which is the cross-cutting topic in the State Education Program ISCED 0 - pre-primary education. The main intention of the project, in cooperation with the family, is to develop the children's active interest in nature, city and the environment in which they live, play and meet their loved ones. In addition, the exploring of Slovakia and the formation of children's positive attitude to nature.

Key words

environmental education, public education program, project, activity, nature, Kindergarten

Úvod

V našej izbe slnko skacká od obloka po zemi, hneď poštekli lúčom macka, hneď do dlane vbehne mi. Na ulici pod oknami, veselý svet pre chasu, my spievame, vrabce s nami a vetrík hrá na basu. Včielky bzučia v húšti stromov, zdravia kvietok po kvete. Tento kútik, ten náš domov, najradšej mám na svete.

Michal Močko

Prešlo dlhé obdobie, kým si človek začal uvedomovať svoju závislosť od prírody a telesnú spätosť s ňou. Environmentálna výchova nie je len o poznaní prírody, ale predovšetkým je o vzťahu k životnému prostrediu, uvedomovaní si jej dôležitosti a ochrane prírody.

Ciele environmentálnej výchovy boli vytýčené v roku 1997:

- vytvoriť nové vzory správania sa jednotlivcov, skupín a spoločností vo vzťahu k životnému prostrediu,
- poskytnúť každému možnosť získať vedomosti, hodnoty a schopnosti potrebné pre ochranu životného prostredia,
- podporiť vedomie starostlivosti o hospodárske, sociálne, politické a ekologické súvislosti v mestách a na vidieku.

Tieto ciele nemožno dosiahnuť prostredníctvom sprostredkovávania informácií, ale iba priamou prácou s deťmi, zážitkovým učením, pozorovaním, odhaľovaním a riešením problémov. Najvhodnejšie formy sú experimentovanie, analyzovanie a tvorivé myslenie. Dieťa sa v materskej škole oboznámuje so zákonitosťami prírody, rozvíja svoje estetické cítenie, utvára si vzťah k ochrane životného prostredia. Dieťa v rámci environmentálnej výchovy nadobúda vedomosti, zručnosti, návyky a formuje sa jeho postoj a správanie k živej a neživej prírode. V rámci realizácie projektu „Tu žijem, tu som rád“, sa u detí rozvíjajú všetky oblasti rozvoja.

Kognitívna

- získavajú priemerné poznatky o prírode, jej význame a ochrane

Sociálno-emocionálna

- rozvíjajú emocionálny vzťah k prírode, ochrane života, naučia sa vnímať krásy okolitej prírody

Perceptuálno-motorická

- rozvíjať zmyslové vnímanie, koordináciu zmyslových a pohybových orgánov, sebaobslužné pracovné návyky potrebné pri ochrane prírody a životného prostredia.

Pri plánovaní a realizácii projektu „Tu žijem, tu som rád“, sme vychádzali zo Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 - predprimárne vzdelávanie. Projekt je samostatne integrovaný do ŠkVP Slniečko.

Hlavné ciele projektu :

- V spolupráci s rodinou rozvíjať u detí aktívny záujem o krajinu, mesto, prostredie, v ktorom žijú, hrajú sa, stretávajú sa so svojimi blízkymi
- Poznávanie Slovenska a utváranie pozitívneho vzťahu detí k prírode ktorú na Slovensku máme.
- Zlepšiť životné prostredie v okolí v ktorom žijeme, bývame a hráme sa.

Čiastkové ciele projektu :

- Utvárať pozitívny vzťah k prírode na základe praktických skúsenosti, ktoré súvisia so starostlivosťou o rastliny a živočichy.
- Prostredníctvom zážitkového učenia rozvíjať u detí vzťah k domovine a spoznávať niektoré zaujímavosti.
- viesť deti a rodičov k zmene postojov a hodnotovej orientácie vo vzťahu k aktívnej ochrane prírody a životného prostredia.

Kvalitatívne výstupy projektu :

- deti získajú reálne poznatky o svojej domovine,
- utvoria si ochranárske postoje a získané poznatky môžu ďalej využiť k pozitívnemu postojom k prírode,
- vzťah školy a rodiny sa upevní a zjednotí.

Kvantitatívne výstupy projektu :

- prehĺbenie spolupráce s rodinou,
- prihlásenie do súťaže Pro Enviro 2014,
- propagácia projektu na verejnosti,
- vernisáž z kresieb a máp navštívených miest,
- informačné panely.

Cieľová skupina: 2-6 ročné deti, rodičia, zamestnanci školy

Trvanie projektu: od septembra 2013 do júna 2015

Projekt „ Tu žijem, tu som rád“ pozostáva z týchto tém:

A Domovina moja

- 1. poznávanie miest a dedín na Slovensku*
- 2. spoznávanie prírodných krás Slovenska*

B Živá príroda

- 1. živočíšna ríša*
- 2. rastlinná ríša*

C Neživá príroda

- 1.kameň*
- 2.zem, hlina*
- 3.voda*

Priebeh projektu

Aktivita č. 1

„Kde sme boli a čo sme spoznali“

V každej triede je umiestnená mapa Slovenska, na ktorú deti pripevnia vlajočkami fotodokumentáciu alebo pohľadnicu z miesta, na ktorom s rodičmi boli a ktoré navštívili. V závere školského roka deti so svojimi pedagógmi vytvoria z máp a fotografií vernisáž.

Aktivita č.2

Kamarát „Kamienok“

Spoznať kameň, jeho podoby a využitie. S deťmi sme navštívili **jaskyňu Jasov**, kde mali prehliadku spojenú s odborným vykladom siahajúcim až do histórie jaskyne. Videli tam mnoho zaujímavosti z neživej prírody, pozorovali netopiere a dozvedeli sa viac o ich živote. Každé dieťa si na pamiatku z jaskyne odnieslo kamienok, ktorý si dozdobilo podľa vlastnej fantázie. V triede si zriadili kútik neživej prírody.

Pri exkurzii na **Košickom hrade** si mohli konkrétnejšie a lepšie predstaviť život na zámku. O lepší prehľad a vtiahnutie do histórie tohto hradu sa veľkou mierou zaslúžil aj kastelán, ktorý deti privítal v dobovom kostýme a celá prehliadka tak bola sprevádzaná odborným vykladom.

Kameňolom tento školský rok navštívili len naši najstaršie deti a priniesli si odtiaľ mnoho užitočných poznatkov o kameni, jeho ťažbe a spracovaní.

V **bani Bankov**, deti boli zas o niečo bližšie neživej prírode, ktorá je častokrát v úzadi. Mali možnosť hlbšie spoznať naše „bohatstvo“ a ťažkú prácu baníkov.

Aktivita č.3

„Kto som a kde bývam“

Spoznávanie života domácich a cudzokrajných zvierat.

Jendou zo sprievodných aktivít bola návšteva **Košickej ZOO** spojená so zážitkovým učením o domácich ale aj cudzokrajných a dravých zvieratách, deti sa naučili zvieratá pomenovať, určiť kde a ako žijú, čo je ich potravou, napodobňovať ich zvuky a mnoho iných informácií.

V rámci spoznávania kultúrnych pamiatok regiónu, v ktorom deti vyrastajú, učiteľia a deti navštívili dóm sv. Alžbety ako najzámejši gotický kostol na východnom Slovensku.

Aktivita č.4:

„Ja som kvietok“

Spoznávanie , porovnávanie a ochrana rastlín v navštívených lokalitách.

Z dôvodu úpadku turizmu sme sa rozhodli, pre menšiu turistickú vychádzku do blízkeho okolia a to konkrétne na **Aničku a Alpinku**. Mladšie deti na Aničke pozorovali prírodu, stromy, kvety, triedili čo do prírody patrí a nepatrí. Staršie deti navštívili náučné chodníky, absolvovali orientačný pretek. Počas týchto výletov pedagógovia u detí upevňovali poznatky o flóre a to zážitkovou formou.

Aktivita č. 5

„Deň Zeme“

Prostredníctvom aktivít sa naučiť chrániť životné prostredie.

Do tejto aktivity sa zapojili aj rodičia. Spolu s deťmi v triedach materskej školy sadili a polievali mäta, ktorú potom každé dieťa venovalo svojej mame. Učiteľky spolu s deťmi sadili do kvetináčov semienka žita, polievali ich a pozorovali proces klíčenia.

Ďalšími aktivitami bola aj turistická vychádzka do **Kavečian** a čistenie studničky **Čermel**.

Aktivita č.6

„Deň vody“

Keďže voda je našou každodennou a nevyhnutnou súčasťou, venovali sme jej v našej materskej škole patričnú pozornosť.

V znamení vody sa konalo množstvo aktivít, ktoré pretrvávajú. Za mnohé vo svojom článku spomeniem pozorovanie vody v každom ročnom období, experimentovanie s vodou - „ako vzniká kvapka“, vypočítavanie ekostopy školy a rodín, starostlivosť o kvety a akvária, rozlišovanie chuti vody čistej a s prísadami, napr: mäta, maľby na rovnomennú tému, vernisáž.

Aktivita č. 7

„Mama, Ocko pod' me na výlet“

Spoločne strávené chvíle detí, rodičov a učiteľov na **Sigorde**. Pre účastníkov bol pripravený cezpoľný beh, turistické chodníky, aktivity v lone prírody. Program svojou účasťou obohatili aj lesníci, ktorí ukázali deťom, že les treba vnímať ako dôležitú súčasť životného prostredia. Z výletu si každé dieťa odnieslo suveníry v podobe ceruzky, ktorú si vlastnoručne vyrobilo.

Medzi naše najúspešnejšie podujatie patrí popoludnie na **Alpinke** organi-

zované pre deti, rodičov a učiteľov. Účastníci tohto podujatia mali pripravený bohatý program plný zážitkov. Orientačný beh za pomoci mapy, vecné dary, nafukovací hrad, motokáry, opekanie. Celé podujatie bolo sprevádzané živou hudbou.

Aktivita č. 8

„Morské oko”

Táto aktivita sa niesla tiež aj v znamení vody a poukázanie na to že je dôležitá tak pre úžitok ako aj pre zábavu. Poznávací výlet bol spojený s exkurziou na Morskom oku. Hravou formou sa deti dozvedeli o pôvode rezervácie a živočíchoch, ktoré žijú v našich vodách. Oddychové chvíle si spríjemnili kúpaním v bazéne a hrami.

Organizácie, s ktorými v rámci projektu spolupracujeme:

Rodičovské združenie pri MŠ Dénešova č. 53 Košice

Mestské lesy Košice

Mesto Košice

Literatúra

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

Štátny vzdelávací program ISCED 0 - predprimárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR, ŠPÚ. ISBN 978-80-969407-5-2.

Školský vzdelávací program: Slniečko. Košice, MŠ Dénešova 53, Košice.

Kontaktné údaje

Juliana Kurucová

Materská škola

Dénešova 53

040 23 Košice

Slovenská republika

E-mail: julianatkacikova@gmail.com

ENVIRONMENTÁLNY PROJEKT „PLASTINKOVIA VYMÝŠĽAJÚ NOVÉ VECIČKY DO NAŠEJ ŠKOLÍČKY“

ENVIRONMENTAL PROJECT „INVENT NEW GIZMO INTO OUR PRESCHOL“

Silvia Hrehová

Abstrakt

Príspevok sa venuje problematike trvalo udržateľného rozvoja v podmienkach materskej školy. Je zameraný na konkrétne výchovno-vzdelávaciu činnosť, ktorá sa realizovala v päťtriednej materskej škole v Hanušovciach nad Topľou, prostredníctvom celoškolského projektu „V plastinkovom kráľovstve“, a poukazujú na tvorivú možnosť opätovného využitia plastového odpadu v materskej škole s deťmi.

Kľúčové slová

materská škola, projekt, aktivita, environmentálna výchova

Resumé

This paper considers the issue of sustainable development in a kindergarten. It focuses on specific educational activities, which took place in the five-class kindergarten in Hanusovce over Topľou through school-wide project "The plastinkovom Kingdom", and point to the possibility of creative re-use of plastic waste in kindergarten children.

Key words

kindergarten, project, activity, environmental education

Súčasťou riešenia globálnych problémov ľudstva je aj šírenie myšlienok environmentálnej výchovy. Preto musia byť ciele environmentálnej výchovy súčasťou našich výchovno-vzdelávacích cieľov. Je nutné zmeniť vzťah k prírode, k sebe, k svojmu okoliu a najlepším spôsobom je začať od seba samého. Nestačí zaradiť prvky environmentálnej výchovy do učebných osnov, vypracovať a realizovať projekty, programy, besedovať s odborníkmi a premietat filmy. Musíme sa usilovať zmeniť správanie každého jednotlivca, zmeniť jeho rebríček hodnôt prostredníctvom citlivého vnímania potrieb prírody, ale aj spoločnosti. Akokoľvek toto snaženie nazveme, cieľ nám musí byť jasný, musí vychádzať z nás ľudí, rodičov, žiakov a každého človeka.

V Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 - predprimárne vzdelávanie (2008) je cieľom environmentálnej výchovy je **rozvíjať osobnosť dieťaťa** tak, že na elementárnej úrovni bude:

- **chápať a hodnotiť vzťahy medzi ním a životným prostredím v jeho okolí,**
- **chápať potrebu ochrany životného prostredia vôbec,**
- **získavať pozitívne postoje k ochrane a tvorbe životného prostredia.**

Cieľom prírodovedného vzdelávania je utvárať pozitívny vzťah dieťaťa k prírodnému prostrediu; uvedomiť si hodnotu životného prostredia pre človeka i ostatnú živú prírodu; všímať si podstatné vlastnosti predmetov a javov, ich kauzálne súvislosti a postupne chápať vzťahy medzi nimi posilňovať starostlivosť a vytvárať si pozitívny vzťah k vlastnému zdraviu i zdraviu iných. Prírodovedné vzdelávanie v predškolskom veku by teda malo smerovať k dosiahnutiu čo najvyššej úrovne prírodovednej gramotnosti, k uvedomelému akceptovaniu trvalo udržateľného rozvoja. Ako uvádza Bernátová (2011, s. 21) realizovaním prírodovedných aktivít umožníme deťom predškolského veku získavať nové prírodovedné poznatky primerane ich veku a rozvíjať ich pozitívny vzťah k prírodnému prostrediu.

Za základné ciele environmentálnej výchovy v materskej škole je možné považovať podľa Růžičku (2004) podchytenie a rozvíjanie citlivého vzťahu k okoliu, ohľaduplnosti v medziľudských vzťahov a obdivu ku kráse ako aj k životu. Na základe edukačných aktivít a kontaktu s prírodou i s ostatným okolím je potrebné prehĺbovať a triediť elementárne znalosti o prírode, o človeku, o jeho vplyvoch na prírodu, pestovať základné pravidlá správania a vytvoriť pre dieťa predpoklady pre vzťahové myslenie. Veľkú pozornosť je potrebné venovať aj úprave prostredia v triede a v okolí materskej školy ako aj k spolupráci s rodičnou. Veľmi pozitívny vzťah sa buduje u detí prostredníctvom návštev detí v ekologických, respektíve environmentálnych strediskách, v zoológických záhradách a pod. U detí je toto obdobie také, ktoré je vhodné aj k ovplyvňovaniu rodičov k ich ekologickým postojom.

Koncipovanie *cieľov environmentálnej výchovy a vzdelávania* môžeme členiť na tri časti problému:

- je to problém *environmentálneho poznania*, t. j. výber nevyhnutných alebo potrebných informácií, ktoré by mali dostať žiaci o aktuálnom stave prírody, o ekologických trendoch a vývoji a o formách myslenia a tradíciách, týkajúcich sa rôznych otázok životného prostredia,
- je potrebné venovať pozornosť *environmentálnej uvedomelosti* detí.

V rámci tohto problému je nutné sa zaoberať emóciami, hodnotovými štruktúrami a orientáciou osobností, jej pohotovosťou, schopnosťou správať sa v rôznych

situáciách a vzťahoch.

- je treba riešiť problémy súvisiace s tým, *aby poznávanie a uvedomelosť smerovali k aktívnej zložke osobnosti, k environmentálnemu správaniu a konaniu* tak v každodenných bežných situáciách (Kimáková, Kminiak 2004).

Realizácia environmentálnej výchovy by mala v školách prebiehať v **troch hlavných rovinách**:

- odborná príprava pedagógov,
- realizácia environmentálnej výchovy o edukačnom procese,
- realizácia environmentálnej výchovy v mimoškolskej a záujmovej činnosti detí.

Environmentálna výchova je výchovou schopnosťou riešiť problémy v prospech prírody a človeka. Jej cieľom je vychovať človeka, ktorý pozná prírodu, dokáže s ňou žiť v súlade, pozná dôsledky svojho konania, cíti voči budúcnosti zodpovednosť a dokáže čeliť nepriaznivým dôsledkom svojich činov.

Myslíme si, že realizáciu **cieľa environmentálnej výchovy v materských školách** možno charakterizovať ako pestrú paletu práce, činnosti a aktivít vo výchovno vzdelávacom procese i v oblasti mimoškolskej činnosti. Na formovaní osobnosti dieťaťa sa environmentálnej výchovy zúčastňuje nielen zo stránky informatívnej, lebo nejde len o poznávanie prírody, ale aj o utváranie kultivovaného vzťahu k prírode a o jeho pozitívny odraz na spoločnosti a seba samom.

Úlohou materskej školy v oblasti environmentálnej výchovy podľa Miňovej a kol. (2005) je viesť deti k poznaniu podstaty ekologických zákonitostí, k rozvíjaniu estetického cítenia a formovanie citového, humánneho a morálneho vzťahu k ochrane a tvorbe životného prostredia. Prílišným zdôrazňovaním poškodzovania prírody však môžeme vzbudiť v deťoch nežiaduce emocionálne zážitky: strach a bezmocnosť. Našou povinnosťou je preto ukázať im, že môžu pre Zem urobiť veľa prospešného.

V materskej škole využívame pri vytváraní vzťahu k životnému prostrediu najmä **metódy praktických činností**. Prirodzené zážitky a skúsenosti uprednostňujeme pred sprostredkovanými a každú činnosť vhodným spôsobom motivujeme.

Edukačný projekt ESD sme realizovali v predškolských triedach. Jeho dominantným cieľom bolo „ako použijeme plasty“. Názov projektu na základe dominantného cieľa bol „Plastinkovia vymýšľajú nové vecičky do našej školičky“. Deti za pomoci učiteliek vyrábali rôzne šperky a doplnky do domácnosti z plastu, ktorý bol už nepotrebný. Tento projekt a výtvary priniesli mnoho skúseností a poznatkov nielen deťom ale aj nám pedagógom.

Projekt, ktorý vám ponúkame, sa realizoval v rámci výchovno-vzdelávacej

činnosti pre deti predškolského veku 5-6 ročné.

Miesto realizácie projektu:

- projekt prebiehal v dvoch triedach jednotlivo od seba. Jeden deň v jednej triede a potom druhý deň v druhej triede.

Konkrétne ciele projektu:

- využiť plasty na skrášlenie našej triedy vyrobením rôznych doplnkov a ozdôb
- vymyslieť a následne vytvoriť z plastov pomôcky potrebné do domácnosti alebo do našej MŠ
- vymyslieť rôzne šperky a doplnky

Použitá stratégia:

Opis, vymenovávanie, pomenovávanie, triedenie, vysvetlenie, rozlišovanie, formulácia, určovanie, zdôvodňovanie, navrhovanie, riešenie problémov, rozhodovanie, aplikácia, praktická činnosť, brainstorming – nápady detí.

Použitá pomôcka a materiál:

Nožnice, lepidlo, tavná pištoľ, špagáty, stužky, servítky, korálky, drôtik, plastové vrchnáky a fľaše, dózičky, zrkadlo, sviečka.

Stručný popis projektu:

Celému projektu predchádzal dvojtýždňový zber plastového všeliča, deti z domu prinášali rôzne plastové fľaše, kelímky, dózičky, vrchnáky....

Motivácia prebehla v triede, kde prebehol s deťmi rozhovor na o tom čo všetko je vyrobené z plastov, kde to vyhadzujú deti – ich rodičia doma, kde by sa mal separovať plast...

Celú motiváciu ako aj aktivitu sprevádzal „Ježko Separko“, a jeho kamarátka veвериčka Evička...vymyslený príbeh o tom ako išiel Ježko navštíviť Evičku





do lesa a bolo tam veľa odpadkov.

Následne deti separovali, triedili odpad, kov, plast... do kontajnerov v triede, a vymýšľali nápady, čo by sa dalo vytvoriť z plastu.

Všetko z plastu sme dali do továrne „Plastinkov“ – to sú deti, ktoré tvoria, vymýšľajú návrhy rôznych nápadov, pretriedenie nápadov, ktoré sú vhodné, výber, dohoda medzi deťmi, nasledovala samotná realizácia s deťmi, vytvára-



nie nových vecí za pomoci učiteliek.



Fotografia 1, 2, 3 Smetáčik a lopatka

Fotografia 4, 5, 6 Organizér do šuflíka



Fotografia 7, 8, 9 Držiak na mobil a nabíjačku

Fotografia 10, 11, 12, 13, 14, 15 Držiak na kocky, štipce a cédečka



Fotografia 16, 17, 18 Závies do izby



Fotografia 19, 20, 21, 22, 23 Šperky a truhlička na šperky



Fotografia 24, 25, 26 Zrkadielko

Evaulácia:

Na realizácii projektu sa podieľali všetky plánované skupiny. Deti mali možnosť prakticky zažiť a mať priame skúsenosti formou práce s plastovým odpadom.

Získali poznatky ale aj skúsenosť, že plastový odpad sa dá znovu využiť, čím nastalo prepojenie s reálnym životom a to takou formou, že si deti brali výroby domov alebo nosili výrobky do mš ktoré urobili doma s rodičmi.

Uplatňovali sme aktivizujúce metódy a metódy zážitkového a skúsenostného učenia. Jednotlivými praktickými aktivitami sa nám podarilo dosiahnuť stanovené ciele a získať základy kľúčových kompetencií.

Naším dlhodobým cieľom je aj naďalej utvárať povedomie detí o dôležitosti čistého životného prostredia, rozvíjať úctu k životu, chrániť živú a neživú prírodu, spolunažívať s prírodou.

Záverom príspevku je poukázať na možnosti získavania elementárnych poznatkov v oblasti environmentálnej výchovy prostredníctvom projektu a jeho vplyvu na postoje rodičov a detí k prírode triedením odpadu ale aj opätovným využitím odpadu na účelné veci. K záveru by sme chceli uviesť pár názorov rodičov a otázok a odpovedí detí:

Pohľad a názor rodičov na zapojenie do tohto projektu:

- práca s takýmto materiálom vyžaduje dlhší čas a bez pomoci ho deti samé nezvládnu
- páčilo sa im to, doma si vytvoria dózu na štipce alebo kocky, to ich inšpirovalo asi najviac
- ďalšia inšpiratívna vec bol zmeták a lopatka , vraj na terasu...

Zoznam otázok a odpovedí detí:

- prečo máme znovu opraviť plast?
- to sa dá niečo vyrobiť?
- ako to porežeme, dá sa porezať plast?
- aj ja si vymyslím ozdoby na hlavu?
- môžem vymyslieť niečo pre mamku aby nemusela mňať toľko peňazí na nové veci?
- a ja by som chcel vidieť nožík z plastu! smiech chlapca

Ani som nevedel, že plastová fľaša sa dá topiť (taviť nad plameňom)

Ja keď budem veľký, vyrobím auto z plastu a nemusím kupovať drahé zo železa.

Ja budem výrobkyňa plastových ozdôb.

Pani učiteľka, to môžem kúpiť aj mamke? –brošňu J

Ninka: ja budem robiť šaty z igelitov keď budem veľká, to som videla na počítači.

Pani učiteľka a to je všetko z plastu! aj pero aj mobil aj počítač! Poviem to mamke.

Mama si lepí z plastu aj nechty.

Také zrkadlo si urobím do svojej izby.

Pohľad detí na projekt:

Deti sa pýtali, či urobíme aj projekt/výrobky na kov aj papier...

Pevne veríme, že naše výrobky s deťmi budú pre vás inšpiráciou k ďalšej práci s nimi v oblasti triedenia odpadu a jeho opätovného využitia.

Literatúra

BERNÁTOVÁ, R. 2011. Príroda a dieťa predškolského veku. In: MIŇOVÁ, M. (ed.) *Zborník z vedecko-odbornej konferencie Manažment a marketing trvalo udržateľného rozvoja z pohľadu predprimárneho vzdelávania*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, 2011. ISBN 978-80-555-0468-1.

KIMÁKOVÁ, K. a M. KMINIAK. 2004. *Didaktické aspekty v environmentálnej a ekologickej výchove*. Bratislava: Stimul. ISBN 80-8898-270-7.

MIŇOVÁ, M., V. GMTROVÁ, V. KNAPÍKOVÁ a H. MOCHNÁČOVÁ, 2005. *Environmentálna výchova v materskej škole*. Prešov: Rokus. ISBN 80-808045-53-2.

RUŽIČKA, M. 2004. *Environmentálna výchova a vzdelávanie na školách v SR-4. národná konferencia*. [online]. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. Do-

stupné z: www.infovek.sk/predmetyúenviroúdokumentyú4_narodna_konferencia_zavery.pdf

Štátny vzdelávací program ISCED 0 - predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava : Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-969407-5-2.

Kontaktné údaje

Mgr. Silvia Hrehová

Materská škola

Budovateľská 428/4

094 31 Hanušovce nad Topľou

Slovenská republika

E-mail: mshanusovce@gmail.com

sisahrehova@gmail.com

Závěr

Trvale udržitelný rozvoj je definován jako rozvoj, který umožňuje uspokojování potřeb současné populace bez ohrožení zabezpečit svoje potřeby budoucích generací. Nejvíce ohrožuje dosažení tohoto stavu chudoba. Proto považuje OSN za prioritní dosahovat rovných příležitostí pro děti především v předškolním věku. Mnohé výzkumy ukazují, že kvalitní předškolní vzdělávání pomáhá překonávat znevýhodnění pro konkrétní dítě, ale i pro celou společnost.

Všechny vyslechnuté příspěvky směřovaly svým obsahem k této problematice. Snažily se přiblížit postavení mateřských škol v rozvoji dovedností dětí směřujících k zachování přírodní hodnoty a biologické rozmanitosti prostředí pro současné a příští generace, pro jejich dobrý a šťastný život. Že je tento nelehký úkol možný, dokazují projekty, které byly realizovány v českých, slovenských i polských mateřských školách. Za zvláště významné lze považovat ocenění projektu realizovaného na Slovensku, který získal první místo z 13 krajin světa a z 87 hodnocených projektů.

Přednášející i účastníci konference často v diskuzích shledávali obdobné problémy ve všech zemích, které se v souvislosti s rovností a udržitelným rozvojem objevují. Ať už se jednalo o legislativní požadavky na předškolní vzdělávání či praxi samotnou. Z diskuze vyplynuly tyto potřeby:

1. V mateřských školách zařazovat více témat jakými jsou práva dítěte, chudoba, udržitelný rozvoj.
2. Při práci s dětmi více využívat odpadového materiálu.
3. Vytvořit podmínky pro vzdělávání učitelů v oblasti environmentální výchovy a celkově lepšího přehledu o dění ve světové předškolní výchově.
4. Podporovat spolupráci rodiny a mateřské školy jako základní podmínky individualizace a osobnostního rozvoje dítěte.
5. Zapojit se do pokračování světového projektu.

Zora Syslová a Monika Miňová
editorky

Názov: Rovnosť a kvalita v predškolskom vzdelávaní
ako predpoklad udržateľného rozvoja

Editori: PaedDr. Monika Miňová, PhD.
PhDr. Zora Syslová, Ph.D.

Recenzenti: prof. PhDr. Milan Portik, PhD.
doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD.
doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.

Vydavateľ: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

Tlač: Súkromná stredná odborná škola ELBA v Prešove

Formát: A5
Rozsah: 296
Náklad: 200 ks
Rok vydania: 2014
Vydanie: 1. vydanie

ISBN 978-80-555-1152-8
EAN 9788055511528

ISBN 978-80-555-1152-8



9 788055 11528