



Monika Miňová (ed.)

Monika Miňová (ed.)

Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti

Prešov 2012

Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti

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

***Predprimárne vzdelávanie
v súčasnosti***

zborník z vedecko-odbornej konferencie

**Monika Miňová
ed.**

Prešov 2012

Editor: PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Recenzenti: Prof. nadzw. Dr hab. Jolanta Karbowniczek
Doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
PhDr. Viera Hajdúková, PhD.

Za jazykovú a obsahovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

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

ISBN 978-80-555-0703-3
EAN 9788055507033

OBSAH

<i>Úvod</i>	7
-------------	---

HLAVNÉ REFERÁTY

<i>Kam sa uberajú materské školy</i> Viera Hajdúková	11
<i>Didaktika akceptujúca princíp kolaborácie: Stačí spoločne vytvoriť zmysluplnú situáciu a učenie sa prirodzene nastane</i> Dušan Kostrub	16
<i>Digitálna gramotnosť pedagógov materských škôl</i> Ivan Kalaš – Anita Škodáčková	40
<i>Učiteľ materskej školy v súčasnosti z pohľadu Štátnej školskej inšpekcie</i> Ilona Uváčková	58
<i>Revízia a inovácia štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie</i> Branislav Pupala – Ondrej Kaščák – Viliam Kratochvíl	71

REFERÁTY

<i>Celoživotné vzdelávanie sa začína už v materskej škole</i> Gabriela Droppová	89
<i>Didaktické ovplyvňovanie rozvíjania kompetencií detí vo výučbe v materskej škole</i> Soňa Kikušová	100
<i>Inovácie v predprimárnom prírodovednom vzdelávaní</i> Ivana Rochovská – Dagmar Krupová	110
<i>Učebo-poznávací činnosť detí v najstaršej vekovej skupine materskej školy ako dôležitý predpoklad úspešného zvládnutia roly školáka</i> Tatiana Slezáková	123
<i>Konstruktivizmus v edukácii – prečo a ako?</i> Renáta Tóthová	132
<i>Sociokognitivistické teórie učenia sa vo výučbe materskej školy</i> Žaneta Gužíková	145
<i>Praktické skúmanie – akčný výskum v predprimárnom vzdelávaní</i> Eva Severini	157

<i>LŮK A LOGICO – najrozšírenejšie edukatívne systémy na svete</i> Pro Solutions, s. r. o.	171
<i>Výchova detského diváka, poslucháča a čitateľa v podmienkach materskej školy</i> Dana Kollárová	179
<i>Umelecké kompetencie učiteľa v predprimárnom vzdelávaní</i> Daniela Valachová – Blanka Lehotayová – Drahoslava Londáková	192
<i>Prečo pri výtvarných činnostiach s deťmi nestačí len kresliť a maľovať?</i> Daniela Valachová – Tünde Leginusová	200
<i>Rozvíjanie kognitívnych kompetencií u detí predškolského veku prostredníctvom úloh zameraných na postupnosť</i> Edita Šimčíková – Blanka Tomková	206
<i>Predprimárne vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia so zameraním na rómske deti</i> Ľudmila Krajčíriková	211
<i>Univerzitná príprava učiteľov v odbore predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku</i> Beáta Akimjaková	219
<i>Testovanie školskej spôsobilosti v materskej škole</i> Monika Miňová – Božena Gočová Benková	226
<i>Obsah vzdělávání ve školních vzdělávacích programech</i> Zora Syslová	240
<i>Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole</i> Monika Miňová – Natália Volčková	249
<i>Diagnostikovanie kompetencií u detí v materskej škole</i> Monika Miňová – Natália Volčková	260
<i>Profesijná zdatnosť študentov učiteľstva spolupracovať s rodičmi</i> <i>Výsledky výskumu</i> Lucia Ficová – Jana Majerčíková	269
<i>Možnosti využívania animácie vo výchovno-vzdelávacom procese materskej školy</i> Hedviga Kochová	281

<i>Deti ako autori vlastných knížiek na ipadoch: hľadanie strednej cesty</i> Natália Kučírková – David Messer – Kieron Sheehy	285
Záver	299

ÚVOD

Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu - OMEP, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove a mesto Hlohovec zorganizovali 5. - 6. 10. 2012 v Hlohovci vedecko-odbornú konferenciu s medzinárodnou účasťou pod názvom ***Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti*** pod záštitou Dušana Čaploviča ministra školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Cieľom vedecko-odbornej konferencie bolo poukázať na dimenzie predprimárneho vzdelávania, ktoré tvoria edukačnú realitu a vytvoriť priestor pre odbornú diskusiu v oblasti predprimárneho vzdelávania. *Inovácie v predprimárnej didaktike, Obsah edukácie v materskej škole, Manažment školy a Digitálne technológie v materskej škole* boli určené ako hlavné dimenzie konferencie, jednotlivých diskusií a príspevkov.

Na úvod konferencie vystúpili deti zo ZŠ s MŠ Červeník pod vedením pani učiteľky Vierky Lehutovej. Konferencie sa zúčastnili vzácni hostia, ktorí prítomných účastníkov vedecko-odborného podujatia pozdravili a predniesli slávnostné príhovory:

PhDr. Viera Hajdúková, PhD. - zástupkyňa ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky,

Peter Dvoran - primátor mesta Hlohovec,

Mgr. Eva Gašparová - predsedníčka Spoločnosti pre predškolskú výchovu.

Po slávnostných príhovoroch s hlavnými referátmi vystúpili:

PhDr. Viera Hajdúková, PhD. - Kam sa uberajú materské školy;

Doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD. - Didaktika akceptujúca princíp kolaborácie;

Prof. RNDr. Ivan Kalaš, PhD. - Digitálna gramotnosť pedagógov materských škôl;

PaedDr. Ilona Uváčková - Učiteľ materskej školy v súčasnosti z pohľadu Štátnej školskej inšpekcie;

doc. PaedDr. Viliam Kratochvíl, PhD. - K problematike štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy - „Pohľad späť“.

V popoludňajších hodinách vystúpilo 22 odborníkov v panelových diskusiách, ktorých príspevky boli zamerané na hlavné dimenzie konferencie. V nasledujúci deň pokračovali panelové diskusie priamo v materských školách mesta Hlohovec.

Monika Miňová
editorka

Hlavné referáty

KAM SA UBERAJÚ MATERSKÉ ŠKOLY

WHERE TO GO IN PRE-SCHOOLS

Viera Hajdúková

Abstrakt

Príspevok poukazuje na súčasnosť materských škôl cez predstavenie obsahu a zamerania publikácie pod názvom Starting Strong III – Súbor nástrojov kvality pre vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve.

Kľúčové slová

Materské školy, publikácia Starting Strong III.

Resumé

Post points to the present kindergarten through the presentation of the content and focus of the publications under the name of Starting Strong III-a set of tools for quality early childhood education and care.

Key words

Pre-schools, Starting Strong publication III.

Materské školy prešli v uplynulom, pomerne krátkom období, od roku 2008, mnohými významnými zmenami, ktoré sa dotkli, dá sa tak povedať, ich samotnej podstaty, a ktorých prvotným zámerom bolo prispieť k zvýšeniu kvality predprimárneho vzdelávania.

Materské školy:

- sa stali školami, tvoria súčasť sústavy škôl,
- poskytujú stupeň vzdelania „potvrdzovaný“ dokladom o získanom vzdelaní – osvedčením,
- bol vypracovaný a je schválený Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie,
- výchova a vzdelávanie sa uskutočňuje podľa školských vzdelávacích programov, pri tvorbe ktorých nezostali materské školy bez „vonkajšej podpory (bola vypracovaná Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov; Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov a Metodika predprimárneho vzdelávania – kým pre ostatné druhy škôl, s výnimkou stredných škôl nebola vypracovaná žiadna podporná publikácia),
- realizuje sa národný projekt „Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania“,

- zaviedlo sa kontinuálne vzdelávanie,
- zmenilo sa platové zaradenie učiteliek materských škôl v závislosti od získaného stupňa vzdelania,
- aj učiteľkám materských škôl sa uznáva absolvovanie I. a II. atestačnej skúšky atď.

Vašu pozornosť si dovoľím na chvíľu sústrediť na jednu medzinárodnú publikáciu, ktorej obsah sa významne dotýka aj materských škôl v Slovenskej republike. Ide o publikáciu **Starting Strong III – Súbor nástrojov kvality pre vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve**¹, ktorá bola vypracovaná v rámci činnosti tematickej pracovnej skupiny pre vzdelávanie a starostlivosť od ranného detstva, ktorá pracuje v rámci výboru pre vzdelávanie pri OECD.

Stotožňujem sa s jej obsahom, pretože naozaj platí, že 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 z pohľadu dlhodobého zvýšenia produktivity práce.

Táto publikácia sa zameriava na problematiku kvality vzdelávania a starostlivosti, teda na potrebu silného začiatku vo vzdelávaní už od predškolského obdobia. Ponúka stručné prehľady výskumov, medzinárodných porovnaní, príklady osvedčenej praxe z rôznych krajín, pomôcky na sebareflexiu atď., ktoré prispievajú k:

- Stanoveniu cieľov kvality a predpisov
- Vytvoreniu a implementácii vzdelávacieho programu a štandardov
- Zvýšeniu kvalifikácii, zlepšeniu odbornej prípravy a pracovných podmienok
- Zapojeniu rodín a komunít
- Zlepšeniu zberu údajov, výskumu a monitorovaniu.

Cez tieto nástroje, tak sa v predmetnej publikácii nazývajú oblasti, ktorých „kvalita“ má najväčší vplyv na celkovú kvalitu predprimárneho vzdelávania poskytovaného v materských školách, sa pokúsim načrtnúť moje videnie/moju predstavu „cesty“, po ktorej sa materské školy budú musieť vybrať, aby sa kvalita nimi poskytovaného predprimárneho vzdelávania neznížovala, ale naopak, neustále zvyšovala.

Urobím tak bez obšírneho komentovania. Na tejto konferencii len načrtnem oblasti a problematiky, ktorým by sme sa v záujme zvyšovania kvality predprimárneho vzdelávania mali spoločne venovať, každý z nás v závislosti od

¹ Dostupné na: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=34>

svojho pracovného zaradenia – teda nielen pedagogickí zamestnanci materských škôl, ale aj odborní zamestnanci zariadení výchovného poradenstva a prevencie, zriaďovatelia, učitelia kontinuálneho vzdelávania, školský inšpektori, odborní zamestnanci krajských školských úradov (od 1. januára 2013 zamestnanci odborov školstva obvodných úradov v mieste kraja), odborní zamestnanci Štátneho pedagogického ústavu ale aj Štátneho inštitútu odborného vzdelávania a Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie. V neposlednom rade bude nevyhnutné, aby svojim podielom na tejto ceste prispeli aj profesijné organizácie a univerzity.

Na základe svojich doterajších vedomostí, skúseností a predovšetkým postrehov a podnetov z reálnej praxe materských škôl si dovoľím konštatovať, že v blízkom i trochu vzdialenejšom horizonte bude v oblastiach pomenovaných v publikácii *Starting Strong III* nevyhnutné zamerať pozornosť:

v oblasti stanovenia cieľov kvality a predpisov:

- stanoveniu jasnej a jednoznačnej definície kvality vzdelávania a špecificky kvality predprimárneho vzdelávania,
- stanoveniu jasnej a jednoznačnej definícii cieľov výchovy a vzdelávania a špecificky cieľov predprimárneho vzdelávania,
- vypracovaniu nového národného programu výchovy a vzdelávania, ktorý nadviaže na v súčasnosti platný Národný program výchovy a vzdelávania – Milénium,
- novelizácii školského zákona a naň nadväzujúcich vykonávacích predpisov,
- rozšíreniu foriem výchovy a vzdelávania v rámci predprimárneho vzdelávania,
- zníženiu administratívnej záťaže materských škôl,
- vypracovaniu normatívu materiálnej, technickej a priestorovej vybavenosti materských škôl – ustanovujúceho povinné minimum v uvedených oblastiach,

v oblasti vytvorenia a implementácie vzdelávacieho programu a štandardov:

- inovácii Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, vrátane revízie profilu absolventa predprimárneho vzdelávania,
- revidovaniu školských vzdelávacích programov tak, aby viac odzrkadľovali špecifiká a osobitosti jednotlivých materských škôl,
- stanoveniu štandardných požiadaviek, ktoré by mali spĺňať deti pred vstupom do základnej školy aby boli školsky spôsobilé,
- vymedzeniu podmienok, za ktorých bude možné dať dieťaťu odklad plnenia povinnej školskej dochádzky,

v oblasti zvyšovania kvalifikácií, zlepšenia odbornej prípravy a pracovných podmienok:

- novému pohľadu na prípravu budúcich učiteliek/učiteľov materských škôl tak na stredoškolskej ako aj vysokoškolskej úrovni (*Kvalita učiteľov, je veľmi zložitá otázka. Neexistuje žiadny jednoduchý vzťah medzi úrovňou vzdelania učiteľov a kvalitou učenia/vyučovania. Vysoko kvalifikovaný personál môže mať pozitívny vplyv na tých, ktorí majú nižšiu kvalifikáciu. Ale zároveň platí, aj učitelia s nižšou kvalifikáciou môžu pozitívne ovplyvniť kvalitu vyučovania učiteľov s vyššou kvalifikáciou.*),
- zmene prístupu ku kontinuálnemu vzdelávaniu, a rozšíreniu ponúk a možností kontinuálneho vzdelávania,
- zmene prípravy vedúcich pedagogických zamestnancov,
- zmene prístupu k vykonávaniu atestácií,
- zmene pracovných podmienok učiteliek/učiteľov materských škôl aj prehodením počtu detí na triedu,
- vytvorení reálnych možností práce asistentov učiteliek/učiteľov aj v materských školách,

v oblasti zapojenia rodín a komunit:

- profesionálnejšej spolupráci s rodinami založenej na rovnovážnom vzťahu a vzájomnej tolerancii,
- zvyšovaniu kapacít materských škôl zriaďovaním nových tried,
- zlepšeniu spolupráce materských škôl so základnými školami, zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie,
- zlepšeniu spolupráce materských škôl so zriaďovateľmi založenej na akceptovaní špecifik predprimárneho vzdelávania oproti vzdelávaniu v ostatných druhoch škôl,
- prehodeniu opodstatnenosti zriaďovania základných škôl s materskými školami,
- nadviazaniu a niekde k zlepšeniu spolupráce s komunitnými centrami,

v oblasti zlepšenia zberu údajov, výskumu a monitorovania:

- zavedeniu rezortného informačného systému a spusteniu registra detí, žiakov a poslucháčov,
- oživeniu a rozvinutiu pedagogického výskumu,
- prehodeniu súčasného systému internej a externej evalvácie,
- vypracovaniu validných a reliabilných kritérií a indikátorov kvality predprimárneho vzdelávania.

Svoj príspevok ukončím nám všetkým známym výňatkom zo Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie: **Cesta za dobrou materskou školou je náročná, kľukatá, plná prekážok. Vyžaduje si prajné prostredie z každej stránky a od všetkých. Je to proces nikdy nekončiaci, ale veľmi prospešný budúcej úspešnosti dieťaťa v jeho ďalšom vzdelávaní**

a živote. Keď som túto pasáž v roku 2008 napísala, ani som netušila, aká táto cesta naozaj bude. Ukazuje sa, že je ešte náročnejšia a zložitejšia, ako som si to v tom čase dokázala predstaviť. Ale v veľkou dávkou odbornosti, profesionality, etiky, a viery sa nám určite spoločnými silami dosiahnuť cieľ. Verím, že ak na chvíľu bude táto cesta aj veľmi kľukatá, neodradí nás to, lebo cieľ je ušľachtilý a záslužný. Len si musíme dať pozor na to, aby sme si túto cestu nekomplikovali a nezahatávali tým, že zabudneme na to, že nie je dôležité kto veci urobí, ale či ich urobí dobre a vtedy, keď je to potrebné.

Kontaktné údaje

PhDr. Viera Hajdúková, PhD.
Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR
sekcia regionálneho školstva
odbor materských škôl, základných škôl,
základných umeleckých škôl a školských zariadení
Stromová 1
813 30 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: viera.hajdukova@minedu.sk

DIDAKTIKA AKCEPTUJÚCA PRINCÍP KOLABORÁCIE
Stačí spoločne vytvoriť zmysluplnú situáciu a učenie sa
prirodzene nastane

DIDACTICS ACCEPTED COLLABORATION'S PRINCIPLE
When together to create meaningful learning situations, so learning occurs
naturally

Dušan Kostrub

Abstrakt

Výžiadaný hlavný príspevok sa zameriava na prezentovanie (postmodernej) didaktiky spočívajúcej na uplatňovaní a rozvíjaní princípov kolaborácie. Príspevok obsahuje základné koncepty vzťahujúce sa na konštrukt kolaborácia v učení sa, učení a vo výučbe. Príspevkom sa poukazuje na podstatu, možnosti a zámer koncipovať a realizovať výučbu na princípe kolaborácie. Príspevok zároveň naznačuje aj ďalšie vzájomné súvislosti, ktoré reflektujúci učiteľ v dizajnovaní procesu výučby má vziať do úvahy.

Kľúčové slová

Didaktika, kolaborácia, výučba, dieťa/žiak/študent, učiteľ.

Resumé

Requested main contribution aims to present (postmodern) didactics based on the application and development of the principles of collaboration. This paper deals with basic concepts related to the construct of collaboration in learning, in the teaching and learning process. Contribution shall be focused on nature, purpose and options designed to teach and implement the principle of collaboration. Contribution also suggests other mutual coherence, which has to take reflecting teacher into account in designing learning process.

Key words

Didactics, collaboration, the learning and teaching process, child/pupil/student, teacher.

Sociokognitivistické (sociokonštruktivistické) teórie učenia a učenia sa uplatnené vo výučbe – Sociokognitivistické (sociokonštruktivistické) teórie učenia sa a učenia iných sú teóriami, ktoré spájajú sociálny rozmer a kogníciu (poznanie).¹ Tieto teórie zdôrazňujú, že všetko mentálne (to, čo má jednotlivec vo svojej mysli) pochádza z intenzívnych vzájomných sociálnych interakcií ľudí navzájom a zo vzájomnej komunikatívnej výmeny medzi ľuďmi. Tieto

teórie prezentujú, že ľudia sa komunikatívne spájajú preto, aby vzájomne utvárali poznanie – diskutovali o ňom, ktoré je potom nimi spoločne zdieľané a ďalej vzájomne pretvárané a uznané. Proces utvárania spoločného poznania sa uskutočňuje v tematicky previazaných rozpravách (označovaných ako diskurzy), v ktorých si členovia určitých spoločenských skupín utvárajú svoje poznanie tým, že si vzájomne vydiskutovávajú (s uplatnením rokovacích stratégií) významy. To sa nezaobíde bez prítomnosti sociokognitívnych konfliktov, ktoré umožňujú členom skupiny utvárať a pretvárať poznanie. To, čo členovia skupiny menia, je uhol pohľadu, je to zmena perspektívy nazerania na veci života. Členovia skupín na seba preberajú jednotlivé roly, čo im umožňuje vyskúšať si rôzne kultúrne a diskurzívne praktiky. Tým, že vykonávajú v rámci aktivity rozmanité činnosti a aktívne diskutujú nielen o tom, čo vykonávajú, ale i tom, čo tomu predchádzalo a čo bude perspektívne nasledovať (s poukazovaním na rôzne alternatívy), sa v podstate učia (preto sa uvádza, že učenie sa je subproduktom podieľania sa indivídua na sociálnych (diskurzívnych a kultúrnych) praktikách, ktorými sa stáva členom sociálnej komunity). (Na)učenie sa čohosi je subproduktom sociokultúrne konštruovaných aktivít. Tieto indície vypovedajú o charaktere procesu výučby pod perspektívou sociokognitivistických teórií učenia sa a učenia iných.

Učiaci sa subjekt, hoci je týmito teóriami plnoprávne považovaný za individualitu a sú mu pripisované prináležiace kvality, v procese výučby ho tieto teórie neodmysliteľne spájajú s ostatnými individualitami, ako s deťmi/žiakmi/študentmi, tak s ich učiteľmi do učiacej sa skupiny/učiacich sa skupín. Tieto

¹ To nepochybne áno, avšak za zmienku stojí, že genéza týchto teórií nebola jednoduchá a priamočiara. Za priekopníka týchto teórií (nevynímajúc *Sokrata*) v novodobých dejinách je považovaný L. S. Vygotský. Jeho kultúrno-historická teória obsahujúca koncepty ako sú interiorizácia, zóna proximálneho rozvoja (a i.) bola prevratná a predznamenala výrazný odklon od akademizmu a behaviorizmu. Táto teória sa nástupom diktatúry proletariátu stala nežiaducou. Diela L. S. Vygotského boli stiahnuté z obehu a neskôr zakázané. Študenti (a neskôr i študenti študentov) L. S. Vygotského boli donútení verejne vyhlásiť, že diela ich učiteľa sú pavidami a hlúposťami. Pod vplyvom stalinského projektu museli urobiť servilné zásahy do jeho diel a tým ich pozmeniť, a preto dnes sú k dispozícii diela L. S. Vygotského, ktoré obsahujú pojmy vzd'afujúce sa sociálnemu konštruktivismu a až okato zvyrazňujúce akademické a behavioristické pojmy (ako napríklad pojmy osvojovanie, zručnosti, návyky, pestovanie, úlohy, vedenie a pod.). Tieto skutočnosti boli dlhé roky utajované, vedci z ostatného sveta o nich nevedeli, preto preukazovali údiv na tým, že náročná intramentálna a intermentálna transformácia uskutočňovaná jednotlivcami, označovaná L. S. Vygotským pojmom interiorizácia, bola zredukovaná na subhumánne osvojovanie. V súčasnosti sú známe už prehodené a reinterpretované fakty a tie sa uplatňujú v metodologickej činnosti vedcov i v didaktickej činnosti učiteľov, a sú ďalej rozvíjané. V súčasnosti sú sociokognitivistické teórie pre pedagogickú psychológiu a didaktiku najprínosnejšie. Známe sú pod označením kultúrno-historické, či sociokonštruktivistické teórie.

teórie učenia sa a učenia konceptualizujú dieťa/žiaka/študenta (nielen ako člena skupiny/skupín) ako sociálnu, mysliacu, autonómnu, kompetentnú a produkujúcu bytosť, ako protagonistov sociálnych interakcií v celom rozsahu školského i mimoškolského života. Keďže sa dôraz kladie na vzájomnú interpersonálnu interakciu a vzájomnú *komunikatívnu transakciu*², je nevyhnutné, aby poznanie (jeho význam, jeho interpretácie) vznikalo v skupine detí/žiakov/študentov (spolu s ich učiteľom) a nie mimo nej a už nie zásahom niekoho iného zvonku. Vznikajú verzie sveta, čo znamená, že perspektívy nazerania na poznanie sa kvalitatívne posunuli na úroveň, z ktorej je možné nazerať na učivo (poznanie) z odlišných hľadísk, t. z. inak, prijateľnejšie pre členov učiacej sa skupiny a komunitu, ktorej sú súčasťou. V procese výučby učiteľ podnecuje stretnutie individuálneho dieťaťa/žiaka/študenta a učiacu sa skupinu detí/žiakov/študentov s učebnými (a preto tiež životnými) problémami navrhujúc im ich v otvorenom a neštruktúrovanom spôsobe tak, ako sú prítomné v každodennom živote, ktorý všetci žijeme – práve preto je dôležité učiteľom na tieto problémy poukázať (aby sa stali zaujímavé a hodné riešenia príp. i so zaujatím kritického stanoviska). Učebné (a preto i životné) problémy nie sú nič iné, než elaborácia (spracúvanie) každodenného a súčasného, ktoré obklopujú deti/žiakov/študentov a učiteľa. V takomto procese výučby sa učiteľ nepostaví pred deti/žiakov/študentov s tým, že im ide „odovzdávať“ učivo, aby si ho oni osvojili“. Sprostredkovateľská úloha učiteľa spočíva na iných kvalitách, najmä na zabezpečovaní adekvátnych podmienok, príhodných situácií a neodmysliteľne bezpečnosti (...), detí/žiakov/študentov tak, aby si deti/žiaci/študenti mohli rozvinúť a prejavovať samostatnosť, uvedomelosť, kompetentnosť, autenticnosť a i. pri objavovaní v učiteľom vopred len rámcovo – ideovo navrhnutých výučbových aktivitách.³ Učiteľ je v týchto teóriách kultúrny mediátor (cez kultúrne praktiky a prostredníctvom diskurzívnych praktík približuje konkrétnu kultúru dospelých a jej typické

² Interpersonálna interakcia myslí členov učiacej sa skupiny, intermentálne procesy, intersubjektívna zhoda, interpsychické procesy a ďalšie označenia slúžia na vyzdvihnutie spoločne zdieľaných procesov umožňujúcich vydiskutovať prijateľný význam súvisiaci s poznaním, jeho prijatím a zdieľaním určitou skupinou prostredníctvom diskurzu ako dialogickej argumentácie faktov.

³ V žiadnom prípade sa neuvažuje, že by deti/žiaci/študenti mali opätovne objaviť koleso, paru, či Ameriku, ale myslí sa na to, že deti/žiaci/študenti radi objavujú to, čo predčasom neupútalo ich pozornosť, čo bolo mimo ich zorného uhla pohľadu, čo im bolo v predchádzajúcom období nedostupné, čo si pred časom vysvetľovali inak, ako im aktuálna skúsenosť ukazuje, príp. čo je nimi (alebo inými) spochybňované – to možno z didaktického aspektu bezpochyby vzťahovať na učivo. R. Sutherland a kol. (2004, s. 415) uvádzajú, že didakticky vhodne usporiadané kontrasty môžu pomôcť učiacim sa zvýrazniť nové funkcie, ktoré predtým unikli ich pozornosti a (na)učit' sa, ktoré funkcie sú dôležité alebo irelevantné pre ich nový koncept poznania a utváraných kompetencií. I z tohto dôvodu sa hovorí o experimentovaní s učebnou témou.

znaky) a zosobňovateľ toho, čím môže disponovať dieťa/žiak/študent vďaka uplatňovaniu kultúrnych a diskurzívnych praktík.

Učiteľ, v zmysle týchto teórií, má chápať proces výučby – výučbové kontinuum ako otvorený proces, ktorý nie je vopred daný, ale vzniká a rozvíja sa v interakcii a transakcii (t. z. je sociálne – aktívnosťou všetkých účastníkov – utváraný, preto je procesom) s deťmi/žiakmi/študentmi, ich učiteľmi, učivom, fyzickým i sociálnym prostredím, v ktorom sa nachádzajú. Preto je učiteľova príprava redukovaná na prípravu obsahu a cieľov len v rámcovom – východiskovom poňatí (preto sú veľmi vhodné kurikulárne projekty) a samotné plánovanie je kontinuálnym procesom, súčasťou konkrétnej didaktickej praxe, a nie formálnym, vopred daným a účelovým. Plán a projekt sa interpretuje ako didaktická hypotéza, ktorá sa učiteľovým pozorovaním a analyzovaním v samotnom procese výučby overuje.⁴ Rámcové vymedzenie (ktoré je východiskové a ideové) zohľadňuje skutočnosť, že nemožno vopred ani jednotlivcovi, ani učiacej sa skupine vopred predpísať akýsi limitovaný zoznam konkrétnych obsahov, ktoré sa majú naučiť.

Pozícia učiteľa v procese výučby je kľúčová, avšak nie je nadradená čo sa týka poznania nad jednotlivca, či učiacu sa skupinu⁵. Kľúčová pozícia je podmienená, prirodzene najmä tým, že učiteľ je dospelým človekom, že je to osoba s väčšou a kvalitatívne odlišnejšou sociokultúrnou skúsenosťou, ale i preto, lebo je

⁴ V tomto modeli výučby je prirodzené, že učiteľove prípravy sú obmedzené na kurikulárny projekt (v ňom na ciele a obsahy/učivo), program výučbových aktivít (otázka ich usporiadania a časovej súslednosti) a na rámcové vymedzenie konkrétnych aktivít, ktoré sa obsahom naplňajú za angažovaného prispenia učiacich sa detí/žiakov/študentov a učiacich učiteľov.

⁵ Skupina konajúcich detí/žiakov/študentov je v zmysle sociokognitivistických teórií učenia sa a učenia poňatá ako vnútorné (alebo tiež aj externe) regulovaná *učiaca sa skupina*. Z didaktického aspektu zmieňovanej teórie sa pozícia učiteľa konvertuje na konzultanta, poradcu a spolupracovníka, ktorý má:

- Pomáhať deťom/žiakom/študentom, ako členom (malej, či veľkej) učiacej sa skupiny definovať spoločné i individuálne *hrove* – súvisiace s rolami, *činnostné ciele*, zostaviť *časový rozvrh*, *mentálny plán* súvisiaci s riešením zvoleného problému, *plán hry/herný plán* súvisiaci s hrou a určiť nimi požadované, očakávané *konečné výsledky*, ktoré skupina aspiruje dosiahnuť.
- Napomáhať deťom/žiakom/študentom overovať, objasňovať, testovať, hodnotiť, komunikovať myšlienky.
- Podporovať udržiavanie nepretržitej vnútornej motivácie konať a pôsobiť u každého dieťaťa/žiaka/študenta i celej učiacej sa skupiny.
- Podieľať sa myšlienkami, nápadmi, návrhmi i vlastným konaním na riešení ťažkosti, do ktorých sa deti/žiaci/študenti eventuálne dostanú. Je potrebné ale vyhnúť sa poskytovaniu hotových odpovedí, hotových právd, správnych výsledkov alebo vlastných stanovísk deťom/žiakom/študentom. Je didakticky osožnejšie nechať učiace sa subjekty samostatne hľadať odpovede a príp. poradiť im, ako by mohli sami získať riešenie (napr. kde nájsť zdroj dôležitých informácií).

didaktickým profesionálom, čo znamená, že dokáže erudovane posúdiť, čím, prečo a ako majú byť učiace sa subjekty kontaktované. Didaktická erudovanosť a kompetentnosť mu umožňujú zodpovedne rozhodovať sa pre adekvátny výber učiva, cieľov, pretvárajúcich i podporných komponentov výučby tak, aby reálne zabezpečoval rozvíjanie učebných procesov, a tým i rozvoj osobnosti. Učiteľ preberá na seba rolu konzultanta, poradcu, spoluhráča, kolaborujúceho partnera vo výučbových aktivitách, ktorý učiacim sa deťom/žiakom/študentom spoločne pomôže nájsť dôležité informačné zdroje, ale príležitosť a aktivnosť objavovať (nájsť spôsoby, ako získať odpovede na dôležité otázky/témy/problémy a ako to uskutočniť) prenecháva samotným deťom/žiakom/študentom. Učiacim sa deťom/žiakom/študentom pomáha v tom zmysle, že uplatňuje stratégiu (zodpovedá sociokognitivistickým teóriám) obozretného podporovania učenia sa detí/žiakov/študentov.⁶

Samotný proces výučby, v tomto modeli, predstavuje didakticky premyslené momenty stretnutia (učiteľov i detí/žiakov/študentov ako rovnocenných partnerov do diskusie, v podieľaní sa na výučbových aktivitách, v príprave, realizácii i hodnotení a pod.) a stretnutia (sociokognitívny konflikt), čo možno nazvať udalosťou. Z tohto dôvodu sociokognitivistické teórie uplatňujú pojmy ako dizajn procesu výučby, kurikulumne inžinierstvo, zhodnocované inžinierstvo, príp. architektúra.⁷ Rozvíjaním týchto konceptov v didaktickej praxi je zabezpečené, že deti/žiaci/študenti sa učia účasťou v takých výučbových

-
- Klásť otázky, ktoré si deti/žiaci/študenti nechcú klásť.
 - Zabezpečovať učiacej sa skupine spätnú väzbu – poskytovať informácie (získané od samotných detí/žiakov/študentov) z ich doterajších skúseností, zážitkov a pod.
 - Diagnosticky monitorovať celú učebnú situáciu vo výučbovej aktivite.
 - Umožňovať deťom/žiakom/študentom konať autonómne (samostatne a relatívne nezávisle), aktívne, kompetentne, interaktívne, uvážlivo a zodpovedne sledovať i hodnotiť efektivitu a mieru prospešnosti tohto konania pre učiacu sa skupinu i pre samotné učiace sa subjekty.
 - Spoločne si s deťmi/žiakmi/študentmi rozdeliť efektívne a optimálne čas – plánovať a robiť denný program (vyhýbať sa tzv. stopkovému syndrómu).
 - Podporovať osobné angažovanie sa každého dieťaťa/žiaka/študenta (napr. prevzatím a predstieraním konkrétnej roly učiacim sa subjektom) v skupinovej dynamike.
 - Poskytovať deťom/žiakom/študentom dostatočný priestor a adekvátne možnosti kontroly ich vlastného konania a pôsobenia, vrátane konania a pôsobenia učiacej sa skupiny (napr. tým, že učiteľ spolu s deťmi/žiakmi/študentmi si pripraví kritériá a indikátory ich vlastného hodnotenia).
 - Hodnotiť a odmeňovať učiacu sa skupinu.

⁶ Stratégia obozretného podporovania formou výučbového lešenia umožňuje učiteľovi podporiť to, aby učiace sa subjekty vedeli ako prísť na niečo, čo ešte nepoznajú a urobiť to, čo ešte nedokážu (pozri prislúchajúci koncept).

⁷ Tieto pojmy môžu u učiteľov vyvolávať nedôveru práve preto, lebo sa prednostne

aktivitách, v ktorých konajú/pôsobia nielen autenticky v otvorenom prostredí, ale tiež i predstieraním a hraním rol (ktoré prevzali), a to i v imaginárnych situáciách (v ktorých majú príležitosť odskúšať si kultúrne a diskurzívne praktiky „na nečisto“ tak, ako im to umožňuje ich predstavivosť a zároveň spolu s tvorbou (vyvodzovaním) pravidiel.⁸ Takéto formy správania zodpovedajú životu v spoločnosti dospelých ľudí, preto sa ukazuje dôležité rozvíjať ich už v období predprimárneho a primárneho vzdelávania, nakoľko deti/žiaci v súčasnosti nie sú zo sveta dospelých nijako vylúčené. Práve v modeli výučby spočívajúcom na sociokognitivistických teóriách učenia sa a učenia iných sa výučba zakladá na vytváraní (aj) imaginárnych situácií, hraní (prevzatí a predstieraní) rolí a spoločnej tvorbe pravidiel. Hranie sa je základom, preto hra, ktorá je v tomto modeli využívaná, sa označuje pojmom *didaktická hra*⁹. Hranie sa je základnou formatívnou aktivitou v tomto modeli výučby. Proces výučby je sociálnym konštruktom reality – pretože zaoberá sa oblasťami kultúrnych praktík a oblasťami aplikovania obsahov; kolaborácia v ňom, je uskutočňovanie spoločne/vzájomne zdieľaných rozhodnutí. Výučba sa deje v škole, ktorá má byť sociálne pozitívnou inštitúciou. Každý aktér (aj v procese výučby) má jedinečné skúsenosti a uhly pohľadu (perspektívy nazerania), ktoré sa vydiskutovávajú (s uplatnením rokovacích stratégií) prostredníctvom praktík

(hoci nie výlučne) v našich podmienkach spájajú s inžinierstvom. Tieto pojmy, práve spojitosti s didaktikou, sa uplatňujú už sto rokov. Dizajn je kultúra kontinuálneho učenia sa. Dizajn umožňuje personálnu realizáciu nedokončeného života. Dizajn je záležitosťou spracúvania informácií do podoby inteligentných ľudských výtvorov/produktov. Dizajn znamená uplatňovať schopnosť rozpoznať dôležité informácie a spôsobilosť hľadať informáciu/e v učebnej téme. Dizajn to je aktivita inteligencie, vďaka nej sa subjekty usilujú o prepis a preklad informácie do vlastnej mentálnej tvorivej aktivity.

⁸ Konanie je možné len tam, kde sú priestory na konanie, kde subjekt (subjekty) stojí pred možnosťou voľby medzi rôznymi trajektóriami správania. Základom slobody konania je práve medzičlánok informačného procesu ako faktora poznania priestorov konania, určenia rozhodnutia a realizácie konania. Konanie je určované a riadené informačným procesom využívajúcim opisné informácie. Aktér (aktéri) musí disponovať určitou mierou poznávacej kapacity, ktorá mu umožňuje získať informácie o situácii, o možnostiach konania a o kauzálnych súvislostiach. Nositeľ (nositelia) konania musí byť schopný nejakým spôsobom uskutočňovať akt voľby, a to na základe kognitívnych i praktických informácií, pričom oba druhy informácií sú pre určenie konania potrebné. Objasnenie konania je interpretácia motívu, zámeru, t. z. pokusná zrozumiteľne racionálna rekonštrukcia informačného procesu určujúceho konania (D. Kováčová, Ž. Surmajová, 2009).

⁹ V našom jazykovom povedomí je označenie didaktická hra bežné. Sociokognitivistické teórie učenia sa a učenia však toto označenie (tento koncept) vysvetľujú nasledovne:

kolaborácie (spolupráce), tvrdí T. S. Popkewitz (2009, s. 138). Učenie sa je fundamentálne subproduktom participácie individua na sociálnych praktikách, ktorými sa stáva členom sociálnej komunity; je subproduktom aktivít (J. G. Sacristán a kol., 2008, s. 73). Participácia, riešenie problémov a kolaborácia (aktívna spolupráca) poskytujú učiacemu sa subjektu flexibilitu pre učenie sa ohodnotiť/odhadnúť veľkosť reality, ktorá je už symbolicky vytvorená. Z druhej strany to, čo je dôležité, je, že pedagogika spresňuje/fixuje (nie natrvalo, ale principiálne) kultúrne väzby (spoločenstvo), v ktorých sa hľadajú obrazy a narácie (vyrozprávanie príbehov opisovaním) školských výučbových oblastí (T. S. Popkewitz, 2009, s. 168). Diskurz je uvážlivá rozprava na konkrétnu tému, v ktorej sa argumentuje faktami – je to dialogická argumentácia v línii uvažovania (sociálneho konštruovania významov) a následného rozhodovania sa proti alebo za. V diskurze sa uplatňuje vydiskutovávanie, dohadovanie sa s využitím rokovacích stratégií. Diskurz vylučuje konvenčné myslenie a konformné správanie, pretože tieto neposúvajú subjekt(y) mimo ich hraníc.¹⁰ V triedach (učiacich sa skupinách) sa má zameriavať pozornosť na sociokultúrne inštrumenty (nástroje) ako je reč, písmo, texty, videá, kognitívne stratégie, médiá, príbehy, vedecký diskurz, a pod., s využitím sociokultúrnych protéz. Obsahom diskurzov v triede (učiacej sa skupine) majú byť (životné i učebné) problémy. L. Wittgenstein (1979) uvádza, že problémy sa neriešia pridávaním nových informácií, ale ich preusporiadaním – opätovným znovu usporiadaním

didaktická hra vo výučbe a) podporuje (seba)vyjadrovanie sa a reprezentáciu pomocou mentálneho plánovania hry, b) má explicitné roly a implicitné pravidlá, c) používa herné symboly, d) rozsiahle využíva jazyk, e) zahrnuje imaginárny scenár.

¹⁰ Diskurzy (ako diskusie/dialogy – rozprava) v triede sú výučbovým „lešením“, v ktorých učiteľ navrhuje selektívnu podporu (pomoc) učiacim sa tým, že plánuje (zvažuje) kladenie otázok (kladených vzájomne), obracia pozornosť (napr. na zdroje informácie a ich pôvod) alebo poskytuje príležitosti uplatňovať rôzne stratégie (postupy) so zámerom, aby učitelia sa mohli realizovať činnosti (konanie a pôsobenie), ktoré by predtým nemohli realizovať sami. Neskôr, v rozsahu osamostatňovania sa v uplatňovaní svojich kompetencií, pozvoľna znižuje rozsah svojej pomoci a jej charakter. Psychologická a didaktická perspektíva (definovaná sociokognitivistickými teóriami učenia sa a vyučovania) sa zameriava na samotné – aktívne prispievanie učiteľa (ako toho, kto nepriamo, ale zámerne riadi) a učiaceho sa (ako toho, kto sa riadi sám) do jeho procesu učenia sa a redukuje pozíciu učiaceho sa ako čistého prijímateľa pomoci od dospelého. Táto perspektíva zvyrazňuje autentický, aktívny a autonómny príspevok učiaceho sa do vlastného učebného procesu. Autentické učenie sa predpokladá, že učitelia sa vidia výučbové aktivity, ako niečo, čo im za to stojí, aby na nich participovali.

toho, čo už od začiatku subjekt vie. Z aspektu sociokognitivistických teórií učenia a učenia sa je proces výučby koncipovaný odvíjaním od konštruktú dizajnu. Proces výučby, ako dizajn, je sociokultúrne (t. z. vzájomným príspevom angažujúcich sa detí/žiakov/štoventov a učiteľských profesionálov) rozvíjanou entitou spracúvania informácií do podoby inteligentných ľudských výtvorov (výtvorov vzájomnej interakcie mysli), ktoré majú mentálnu (idea), manuálnu (materiálny produkt/výtvor) i expresívnu (umelecký produkt/výtvor) formu. Dizajn procesu výučby škole vytvárajú učiace sa subjekty spolu s vyučujúcimi subjektmi (sú v rolách dizajnérov) tým, že sú protagonisti aktívnej elaborácie informácií. Tieto subjekty uplatňujú (najmä) schopnosť rozpoznat' dôležité informácie a spôsobilosť (najmä) hľadať informáciu/e v (učebnej) téme. Dizajn to je (aj) aktivita inteligencie, v ktorej učiace sa i učiace subjekty sa usilujú o *prepis* (transkripciu) a *preklad* (transláciu) informácie (ako dôležitej entity) do vlastnej i vzájomnej mentálnej tvorivej aktivity (ide predovšetkým o procesy transformovania známeho na neznáme a neznámeho na známe) a zodpovedajúceho konania, pôsobenia.¹¹ Výsledkom sú potom rôzne verzie poznania a nie kópie, typické pre re(ne)produktívne procesy učenia sa a učenia. Samotná didaktická prax v školách však zväčša ešte stále spočíva na subhumánnych formách (učenie sa formou osvojovania – osvojovanie sa týka prvej signálnej sústavy, vzťahu podmienených a nepodmienených reflexov, vyhasínania spojov, externého posilňovania a pod.) učenia sa a učenia; čo je v príkrom rozpore s vyššie uvedenými myšlienkami pochádzajúcich z kognitivistických a sociokognitivistických teórií učenia sa a učenia. Učiteľ má rámcový koncept výučbovej aktivity ako kľúčovej informácie (učebnú tému v bodoch s cieľmi, či bez nich implementovanú v probléme). Tento rámcový koncept je aktívnou spoluúčasťou a spoluprácou detí/žiakov/štoventov navzájom a spoločne s učiteľom rozvíjaný, utváraný (t. z., sociálne konštruovaný) so zámerom spoločne utvárať perspektívu nazerania na učivo, ktorá skupine najviac vyhovuje a zodpovedá zvolenej téme (ktorá je sociokultúrne najviac prijateľná). Takto poňatá výučbová aktivita (a jej celkový kontext) je privátnou záležitosťou učiacej sa skupiny (detí/žiakov/štoventov a učiteľa); to vylučuje možnosť, že by bola niekým iným (ako deťmi/žiakmi/štoventmi a učiteľom, ktorých sa týka) vopred pripravená – „nalinajkovaná“.¹² Vzniká, rozvíja sa a zaniká (presnejšie: nezaniká, skôr prechádza do ďalšej výučbovej aktivity^{13, 14} – vzniká výučbové kontinuum¹⁵) aktívnosťou participujúcich subjektov.

¹¹ Tento proces D. Kostrub označuje konštruktom experimentovanie učivom, ktoré umožňuje meniť perspektívu nazerania na učivo – vidieť (chápať) ho v iných súvislostiach.

¹² Treba mať na zreteli, že v jednej jedinej výučbovej aktivite je nemožné rozvíjať zvedavosť, samostatnosť alebo logické myslenie (na rozdiel od poznatkov, kompetencií,

Samotná výučbová aktivita, to je koncepčný komplex činností a činov, ktoré realizujú *protagonisti* – hlavní aktéri v kontexte tejto aktivity. Niektoré činnosti a činy sú realizované individuálne, iné – viaceré z nich – *sú realizované spoločne*. Niektoré z nich (väčšina z nich) sú explicitne prepojené s učebným problémom, obsahom a cieľmi aktivity, iné zase udržiavajú tento vzájomný vzťah (L. Molina,

hodnôt, či postojov) môžu sa v nej iba utvárať podmienky a poskytovať (obozretnú) podporu pre takéto činnosti a procesy dieťaťa/žiaka/študenta, ktoré iba dlhodobo môžu podporovať rozvoj zvedavosti, samostatnosti a logické myslenie (Министерство просвещения Републике Србије, 1996). I z tohto aspektu sa zdôrazňuje dôležitosť výučbového kontinua – programu výučbových aktivít v istej časovej súslednosti.

¹³ J. Raths (1971 In J. G. Sacristán, A. I. Pérez Gómez, 2008) navrhuje sériu princípov/kritérií pre výber a zváženie edukačnej hodnoty aktivít:

- Nech aktivita umožní učiacim sa robiť zmysluplné rozhodnutia vzhľadom na to, ako ju treba rozvíjať. Je rozhodne dôležitejšie, napr., aby učitelia sa mohli vybrať medzi zdrojmi informácie tú informáciu, ktorá mu umožní rozhodnúť sa v dimenzii kedy sa bude rozvíjať aktivita: teraz alebo neskôr.
- Aktivita je vtedy opodstatnená, ak umožňuje učiacemu sa prevziať aktívnu úlohu (uplatniť svoju aktivitu): bádať, vysvetľovať, pozorovať, realizovať rozhovory, participovať v simuláciách a pod. a nie vtedy, keď má učitelia sa počúvať, vyplňať pracovné listy alebo byť zapájaný do rutinných rozhovorov s učiteľom.
- Aktivita, ktorá umožňuje, alebo podporuje učiaceho sa zapojiť sa do skúmania/bádania myšlienok, do aplikácie intelektových procesov alebo do osobných, či sociálnych problémov. Aktivne sa zapojiť do spracúvania tém, ktoré sledujú pravdivosť, spravodlivosť, krásu, overovanie hypotéz, identifikovanie predpokladov a pod., je rentabilnejšie, ako skúšať niečo banálne – otrepané, bez vyhľadávania a identifikovania dôležitých problémov.
- Aktivita má väčšiu hodnotu, ak spája učiaceho sa s realitou: dotýkaním sa, manipulovaním, aplikovaním, skúšaním, vyberaním objektov/predmetov a materiálov (a nie odpovedaním, odpisovaním, opakovaním, odkresľovaním a pod.).
- Aktivita je oveľa dôležitejšia, ak v nej budú participovať učitelia sa s rozmanitými záujmami a rozličnými úrovňami vnútorných potenciálov.
- Aktivity sú hodnotnejšie, keď umožňujú učiacim sa subjektom overovať vlastné myšlienky, intelektové procesy činnosťne a skúsenosťne ich aplikovať na nové situácie, kontexty a materiály, pretože umožňujú vytvárať kontinuitu medzi predchádzajúcim a aktuálnym učením sa.
- Aktivity budú mať ešte väčšiu hodnotu, ak sa budú orientovať na skúšanie a spracúvanie nie bežných tém, ktoré sú – zväčša – ignorované mimoškolskými subjektmi a inštitúciami.
- Aktivity, ktoré obsahujú isté riziko úspechu, príp. neúspechu, či kritiku pri púšťaní sa do neznáma, tie majú vysoký učebný potenciál.
- Aktivita s vysokým potenciálom je tá, ktorá umožňuje učiacim sa koncipovať nové, zaujímať kritické stanoviská, revidovať a progresívne skvalitňovať svoje počiatočné úsilie.

¹⁴ Učiteľ venuje zvýšenú pozornosť všetkým výučbovým aktivitám uvedomujúc si a podnecujúc:

1997). Procesuálnou stránkou výučbových aktivít, ktoré organizuje vo výučbe učiteľ, sú aktívne činnosti a vzájomné – spoločné konanie učiacich sa subjektov, ktoré nepriamo, ale zámerne navodzuje a prirodzenou cestou zabezpečuje učiteľ spolu s deťmi/žiakmi/štvudentmi. Aktívnou účasťou učiaca sa skupina (ktorá realizuje napr. akčnú hrovú drámu) objaví zmysel a význam diskutovaného, lingvisticky reprezentovaného, distribuovaného, tematizovaného poznania, lebo tie sú výsledkom navodeného, v celom svojom rozsahu riadeného a reflektovaného procesu výučby (kde subjektmi realizované spoločné učenie sa a vyučovanie je čosi od seba neodčleniteľné). Výučba nie je len otázkou komunikačnej akčnosti, predstavuje akčnú diskusiu (produkujúci diskurz), ktorá orientuje subjekt na cieľ nájsť a rozvíjať potenciál byť autonómnym a podporovať argumentáciu o realite. Takáto akčná diskusia nesie znak kreatívnosti zúčastnených subjektov; je opakom výučby reprodukčnej anonymnej výučby a s ňou súvisiacej evalvácie. Akčná diskusia (diskurz) predstavuje uvažovať v rovine myslenia o realite v kontúrach problému a kultúry; zámerom je problematizovať ju. Výučba založená na akčnej diskusii (diskurze) umožňuje interpretovať realitu z pohľadu angažujúcich sa subjektov, na rozdiel od akademicky a behavioristicky poňatej výučby, ktoré ju potláčajú. Akčná diskusia vo výučbe umožňuje nachádzať základné elementy, ktorými možno vysvetľovať realitu. Vyhnutie sa reprodukčnému diskurzu jeho nahradením produkujúcim

-
- Autonómne riešenia (učebných) problémov deťmi/žiakmi/štvudentmi;
 - Skupinové interakcie vo využívaní materiálov, pomôcok, digitálnych technológií (IKT, PC a médií) a pod. s dôrazom na zväčšovanie autonómie dieťaťa/žiaka/štvudenta v rámci kolaborácie s rovesníkmi a samotným učiteľom, vrátane koordinácie rozličných uhlov pohľadu učiacich sa subjektov vo všetkých reálnych i potenciálnych oblastiach konania a pôsobenia detí/žiakov/štvudentov;
 - Rozvíjanie učiacou sa skupinou (a každým učiacim sa subjektom) produkovaných zovšeobecnení z jednej výučbovej aktivity do ďalšej.
- ¹⁵ Koncept výučbového kontinua vychádza z predpokladu, že (napr. pozri: Министерство просвете Републике Србије, 1996) v otvorenom systéme podrobný program učenia sa nie je vopred daný, ale vzniká v interakcii s deťmi/žiakmi/štvudentmi, učiteľom, dospelými, učivom a prostredím, v ktorom sa nachádzajú. Preto je plánovanie v tomto modeli kontinuálnym procesom, súčasťou didaktickej praxe, a nie formálnym, vopred daným a účelovým. Plán treba pochopiť ako hypotézu, ktorú učiteľ dodatočným pozorovaním a analýzou si overuje. Toto pozorovanie je základ pre evalváciu naplánovaného a výsledok samotnej evalvácie je východiskom pre ďalšie plánovanie. Zaoberaním sa diagnostickými otázkami učiteľ má možnosť overovať, či sú a na akej úrovni sú plánované aktivity a ich konkrétne činnosti zhodné s didaktickými predpokladmi o učiacom sa subjekte, o jeho procese učenia sa a rozvoji, s cieľmi i princípmi výučby.

diskurzom sa vytvára priestor pre vynárajúce sa kritické (a hodnotiace) myslenie zodpovedajúce sociálnemu charakteru poznania. Kvalitatívna evalvácia v diskurzívnej a kreatívnej výučbe zapája dialektický proces „uchopovania“ reality, v ktorom to prežité (uskutočnené) umožňuje konfigurovať formu myslenia, ktorá prepája učiaci sa subjekt s veľkými problémami komunity. Transformačná výučba musí (to je podmienka) vychádzať z kritiky reality, aby mohla redimenzovať (opätovne dimenzovať) vitálnu ľudskú prax (kultúrne a diskurzívne praktiky). Práve na základe tu uvádzaných informácií autor tohto textu zdôrazňuje potrebu reflexie a sebareflexie učiteľa (P. E. Luna, 1999).

Učivo/obsah nie je nijaký, samostatne stojaci element; je to aktívum, ktoré spoločne vzniká (koprodukuje sa) činnosťami, diskusiami, vydiskutovávaním suplatnením rokovacích stratégií, zmenou perspektív a pod. Nestojí mimo učiacich sa a učiacich, ale nachádza sa v ich myšliach a evokuje sa aktivizovaním ich učebných potenciálov, konkrétne didakticky jeho sprítomňovaním a rozpravami (diskurzmi) o ňom. Z tohto dôvodu učivo je v prípravách učiteľa redukované na minimum, vo výučbe sa odvíja od témy, ktorá sa spracúva a písomne sa uvádza napr. v podobe východísk. I učivo je rámcovou záležitosťou, ktorá je taktiež poňatá ako východisková. Ciele v tomto modeli výučby sú dôležité, pričom však majú byť osobnostnými i skupinovými aspiráciami vzťahujúcimi sa na vývinové úrovne a rozvojové možnosti detí/žiakov/študentov majú opisovať a zasahovať želaný stav (preto ich učiteľ konfrontuje s reálnym stavom). Keďže v tomto modeli výučby ciele nepredstavujú testovateľnú a merateľnú položku, učiteľ má uplatniť dôvtip, uvážlivosť a erudíciu (profesionalitu) na to, aby odhadol, identifikoval, či bol alebo nebol cieľ učiacimi sa deťmi dosiahnutý a v akej kvalite. Učiteľ uplatňuje dynamické hodnotenie, a to počas dlhších časových úsekov, vrátane podpory (seba)hodnotenia samotnými deťmi/žiakmi/študentmi, napr. i prostredníctvom portfólií (príp. E-portfólia). Hodnotenie a (seba)hodnotenie sú chápané ako procesy metakognitívnej úrovne. Hodnotenie a posudzovanie sú dynamickou záležitosťou, v ktorej sa hodnotia a posudzujú mentálne, materiálne a expresívne produkty, ktoré umožňujú prostredníctvom nich identifikovať v pozadí uskutočňujúce sa procesy rozvoja. Dôležitým faktom je tiež, že erudovaný učiteľ môže dosiahnuté ciele identifikovať abstrahovaním na konci výučbového kontinua. V tomto type výučby sa diagnostikovanie (určenie) oblasti proximálneho (najbližšieho) rozvoja považuje za dôležité, pretože (ako už definoval L. S. Vygotský) úspech závisí od určenia oblasti, ktorá je tesne mimo, ale nie príliš ďaleko za hranicami potenciálu učiacich sa.

Sociokognitivistické teórie učenia sledujú ovplyvniteľnosť a modelovateľnosť učiaceho sa externými podmienkami avšak nie v zhode s behavioristickými a akademickými teóriami. Tieto skutočnosti nezlučujeme s konceptom dieťaťa/žiaka/študenta ako pasívneho prijímateľa hotových poznatkov, pravd, foriem správania a morálky, interpretácií sveta, ktorý je v postkomunistických krajinách

v školách a učiteľskými profesionálmi ešte stále preferovaný a udržiavaný model výučby založený na behavioristických a akademických teóriách učenia a učenia sa (napr. v Srbsku pod názvom *model B*)¹⁶ ako to interpretujú behavioristi. Ako uvádza D. Kostrub (2008, s. 16–17) behavioristické teórie učenia sa sú aplikované v didaktickej koncepcii, ktorá sa označuje pojmom pedagogický akademizmus a pedagogický (operantný) technologizmus. Tieto teórie učenia sa nachádzajú uplatnenie v jednoduchých elementoch učenia sa, pri ktorých ide o rýchle naučenie sa spravidla na motorickej (jednoduché reťazenie pohybov) a verbálnej (jednoduché reťazenie slov) úrovni. V súčasnej postmodernej dobe „osvojovanie si vedomostí memorovaním – úroveň, na ktorej si iba vedomosti osvojíme, osvojené pamätáme a mechanicky reprodukuje je chápané ako subhumánne (primitívne) učenie sa formou osvojovania, lebo informácie rýchlo starnú“. Tento model výučby učenia a učenia sa je v súčasnosti prekonaný, a preto vznikajú problémy pri jeho uplatňovaní v procese výučby.

Proces učenia sa a proces poznávania vyžadujú narušenie vzťahu s konvenčnými interpretáciami, kritický odstup od vlastných foriem uhlov pohľadu, uvedomenie, že nie sú nič viac, ako len obyčajné, parciálne formy nazerania, čítania a konania. Kritický odstup vyžaduje kontrast, pluralitu alternatív, zmenu uhla pohľadu a pozície. Tak v individuálnom učení sa, ako aj v skupinovom bádani/skúmaní, najdôležitejším posunom je otvorenie sa novým perspektívam nazerania a interpretovania reality/realít, rozpoznanie kritických aspektov fenoménov a situácií nezvažovaných až niekedy v budúcnosti, ale využívaných ako platformy interpretácií a inovačného konania (J. G. Sacristán a kol., 2008 In D. Kostrub, 2010). Ako uvádza D. Kostrub (2008, s. 66), základnou premisou sociokognitivistických teórií je, že akékoľvek formy ľudskej mentálnej aktivity sú derivované zo sociálneho a kultúrneho kontextu v procese ich vzájomného zdieľania členmi istého kontextu – sociálneho a kultúrneho prostredia. Ide tiež o geneticko-kognitívnu koncepciu učenia sa J. Piageta, v ktorom je učiaci sa subjekt situovaný do pozície aktívneho subjektu vlastného učenia sa, vďaka učiteľom profesionálne zaistenému priestoru a dostatku času, si učiaci sa môže uplatňovaním svojich spôsobilostí, hodnôt a postojov individuálne utvárať a pretvárať svoje poznanie na základe interakcie s prostredím a v prostredí (personálny konštruktivizmus) a sociálny konštruktivizmus L. S. Vygotského označovaný ako druhá kognitívna revolúcia. Táto koncepcia charakterizuje, že každá vyššia psychická funkcia sa vo vývine dieťaťa/žiaka/študenta objavuje dvakrát. Najprv ako sociálna činnosť (t. z. ako

¹⁶ Napr. Model B (Бихејвиористички приступ) – Министарство просвете Републике Србије – Упутство за вођење књиге рада васпитача, 1992. Model B (model výučby, ktorý je založený na behavioristických a akademických teóriách učenia a učenia sa).

funkcia interpsychická) a druhýkrát ako činnosť individuálna, ako vnútorný spôsob myslenia dieťaťa/žiaka/študenta, teda ako funkcia intrapsychická (L. S. Vygotský, 1960/1976 In Z. Kolláriková a B. Pupala, 2001). Proces učenia sa je považovaný za situovanú činnosť a získava formu účasti jednotlivcov v sociálnej sieti, ktorí sledujú školské (sociokultúrne) ciele. Skôr než nazeranie na učenie sa ako na akvizíciu poznatkov, táto perspektíva koncipuje učenie sa ako proces stávania sa účastníkom sociálno-kultúrnej praxe prostredníctvom sociálnej interakcie v rozvoji zdieľaných (či nezdieľaných) praktík a činností v rámci sociokultúrneho prostredia, v ktorých vzájomne rozvíjaná sieť názorov slúži učiacim sa ako priestor na vytvorené, rafinované (solistikované), vykonané, zdieľané, diskutované a vzájomne prerokované učebné praktiky.

Spojenie sociálnych a kognitívnych teórií učenia sa označujeme integrujúcim pojmom (socio)kognitívne teórie učenia sa, a v didaktickej koncepcii sú aplikované a označované pojmom sociokonštruktivizmus, príp. sociálny rekonštruktivizmus (D. Kostrub, 2008, s. 62). V Srbsku sa tento model učenia a učenia sa označuje ako *model A*¹⁷, ktorý je založený na sociokognitívnych teóriách učenia a učenia sa. Najdôležitejší poznatok sociokognitivistických teórií je skutočnosť, že všetko mentálne (čo je v mysli dieťaťa/žiaka/študenta), má pôvod v sociálnom, v neustálej interpersonálnej interakcii a transakcii s ostatnými ľuďmi uvádza D. Kostrub (2005, s. 7). Toto poňatie koncipuje učenie sa, ako interpersonálne interaktívny a transakčný proces vzájomného (spoločne zdieľaného diskutovania a konštruovania učiva, na základe kolaborovania a spoločne zdieľaného významu, pochádzajúceho z nich, a ktoré sa uskutočňuje v učiacich sa skupinách. Základnou myšlienkou tohto poňatia je, že žijeme v symbolicky (vy)konštruovanom svete – vo svete symbolov, znakov, systémov, nástrojov a pod. Výučba v tejto dimenzii je považovaná za sociokultúrne vzájomne subjektmi zdieľanú aktivitu. Proces výučby v tomto ponímaní možno chápať ako rozšírený kontext navzájom zdieľaných výučbových aktivít obsahujúci dvojité proces re-konštruovania. Jeden proces sa uskutočňuje na úrovni spoločne zdieľaných výučbových aktivít (interindividuálne), a druhý proces na intraindividuálnej úrovni toho, ktorého učiaceho sa; z toho dôvodu sa vyžaduje analýza dynamiky konštruovania spoločne zdieľanej aktivity, vo vnútri ktorej sa produkuje vlastné učenie sa. P. E. Luna (1999) uvádza, že výučba predstavuje akčnú diskusiu (produkujúci diskurz), ktorá nesie znak kreatívnosti zúčastnených subjektov. Takáto výučba umožňuje interpretovať realitu z pohľadu angažujúcich sa subjektov a vytvára priestor pre vynárajúce sa

¹⁷ Model A (Аутономност детета) – Министарство просвете Републике Србије – Упутство за вођење књиге рада васпитача, 1992. Model A (model autonómneho a komplexného rozvoja učiacich sa subjektov, ktorý je založený na sociokognitívnych teóriách učenia a učenia sa).

kritické a hodnotiace myslenie zodpovedajúce sociálnemu charakteru poznania. Súčasťou takto chápanej výučby je aj hodnotenie, ktoré je vymedzené, ako dynamický a systematický proces. Proces, v ktorom sa uskutočňuje evalvačná diskusia medzi účastníkmi – učiteľom a deťmi/žiakmi/štvudentmi. To znamená, že nemá ísť o nejaké číselné vyjadrenie v podobe klasifikácie a pomyselných jednoslovných pochvál, ktoré nevypovedajú o výkone učiaceho sa subjektu, úsilí či jeho nedostatkov, ale o vzájomnej interakcii, ktorá umožňuje dosiahnuť ciele a celkový rozvoj detí/žiakov/štvudentov.

Sociokognitívny model (t. z. model A) je koncept programu otvoreného systému výučby. Východisko programu je dieťa/žiak/štvudent, ako neoddeliteľná dynamická osobnosť. Učiteľ je tvorca, bádateľ, praktik a kritik vlastnej praxe. Tento model programu definuje koncepciu výučby, nezadáva program vyučovania a za(po/pri)učania. Na základe tohto programu, školy (MŠ, ZŠ, SŠ a učiteľskí profesionáli) vyberajú podmienky a podnety (obsahov), ktoré zabezpečia optimálny psychický a fyzický rozvoj detí/žiakov/štvudentov (Министерство просвете Републике Србије, 1992).

R. Garrison a kol. (1999 In N. Friesen, S. Lowe, 2012) vysvetľujú učebnú skúsenosť, ako kolaboratívny proces komunikácie za účelom konštruovania zmysluplného a užitočného poznania. Kolaborácia (spolupráca je podmienkou) je základným aspektom kognitívneho vývinu a rozvoja kognície (poznania), pretože ich nemožno oddeliť od sociálneho kontextu. Progresívni učitelia sa v súčasnosti tiež podieľajú na vytváraní komunity vo virtuálnom prostredí. Ako G. Siemens (2006), tak i N. Friesen spolu s S. Loweom (2012), zdôrazňujú význam komunikácie a špeciálne procesu kolaborácie ako „uvažovania/úvahy“ orientovaných na dosiahnutie konsenzuálnej pravdy alebo širokej platnosti (validnosti) prostredníctvom otvoreného zdieľania, porovnávanía, hodnotenia rôznych názorov a perspektív. Rôzne koncepty, pojmy a modely sa môžu vzťahovať na tento proces. R. Garrison a kol. (1999) preto zdôrazňujú cyklický model kritického skúmania, otázok a formovania komunít spojených s týmto procesom. Odkazujú tiež na uvážlivý proces kritického diskurzu, kolaboratívne konštruovanie poznania a digitálnymi technológiami podporované kolaboratívne učenie sa; sú to procesy, ktoré sa zakladajú na kolaboratívnych, uvážlivých a evalvačných činnostiach. G. Siemens (2006) uvádza, že proces učenia sa a proces poznávania vyžadujú diverzitu názorov. Učenie sa chápe ako kolaboratívny proces zdieľania a porovnávanía názorov a hľadísk prostredníctvom konverzácie, diskusie a vzájomnej kritiky. G. Siemens (2006) vidí konverzáciu a dialóg ako neodmysliteľné súčasti procesu formovania na báze spájania sa s inými ľuďmi cez sociálne siete. Deti/žiaci/štvudenti začínajú využívať digitálne technológie pre svoje učenie sa najprv vo svojich domovoch, neskôr v školách (od materskej školy po vysokú školu), v rôznych komunitách (spoločenstvách), spoločnosti, ktorej sú súčasťou, (najprv) keď aktívne

pozorujú konanie a pôsobenie iných, keď sa aktívne, interaktívne, transaktívne, kolaboratívne a kriticky spolupodieľajú na rôznych činnostiach konkrétnych aktivít (v ktorých sa využívajú, prirodzene aj digitálne technológie), majúci učebný charakter a nevyhnutne, keď s ostatnými diskutujú o tom, čo (produkt, artefakt) sa uskutočnilo/vykonal/dosiahlo a pod.¹⁸

Ako je už v texte viackrát spomenuté, učiteľ nezastáva žiadnu takú pozíciu vo výučbe, ktorou by podnecoval priame reaktívne správanie (učenie sa) detí/žiakov/študentov. Nerobí to preto, lebo to odporuje sociokonštruktivistickým teóriám učenia sa a učenia, a preto, lebo by sa tak dostal do utláčajúcej pozície, blokujúcej učebný a rozvojový potenciál učiaceho sa subjektu. Učiteľ v poňatí tohto učebného textu, je predovšetkým akceptujúci partner v učebných procesoch. Nestráca zo zreteľa, že zabezpečuje asistované učenie sa detí/žiakov/študentov. Čo učiteľ robíť má, je vytvárať a zabezpečovať didakticky vhodné a najmä signifikantné učebné prostredia (pozri koncept dizajn procesu výučby), v ktorých sa môžu autonómne, kompetentne, citovo angažovane, (...) na báze kolaborácie, vlastným mentálnym tvorivým úsilím a bezpečne učiť subjekty sami i v spolupráci s ostatnými subjektmi vo svoj prospech a v prospech spoločnosti, ktorých sú integrálnou súčasťou.

Aj P. Freire (2009 In A. Darder et al., 2009), ako predstaviteľ kritickej pedagogiky, hovorí o utláčajúcej pozícii učiteľa, ktorá dieťa/žiaka/študenta blokuje v otvorení sa novým poznatkom a skúsenostiam. Hovorí o nevyrovnanej pozícii učiteľa a dieťaťa/žiaka/študenta, a to nielen kvôli formálnej autorite učiteľa. Učiteľ je rozprávačom, ktorý všetko pozná a dieťa/žiak/študent predstavuje pasívneho poslucháča, ktorý nevie nič. Učiteľ je subjekt a dieťa/žiak/študent iba objekt. Nadradená pozícia učiteľa a ignorovanie poznania učiaceho sa subjektu je základom ideológie utlačania, v ktorej nie je možné skutočne sa učiť. Poznatky totižto vznikajú pri objavovaní, spoznávaní sveta v interakcii.

Kolaborácia – P. Dillenbourg a kol. (1995) rozlišuje pojmy ako kooperácia, spolupráca a kolaborácia. Pod spoluprácou rozumie, „... niečo dosiahnuté rozdelením činnosti medzi účastníkov, ako činnosť, pri ktorej je každá osoba zodpovedná za časť riešenia problému.“ Kolaboráciu definuje s kolegami ako vzájomné sa angažovanie účastníkov v koordinovanom úsilí s cieľom vyriešiť

¹⁸ Ako sa už v príspevku uvádza, ústredným predstaviteľom sociokonštruktivizmu (kultúrno-historická teória, sociálny rekonštruktivizmus, kritická teória a iné označenia) bol L. S. Vygotský. Jeho teória je interpretovateľná cez ústredný koncept *všetko mentálne má pôvod v sociálnom*, čím sa zdôrazňuje aktívna participácia členov učiacej sa skupiny, zóna najbližšieho rozvoja, náročný proces sociálne podmienenej mentálnej rekonštrukcie a transformácie poznania označovaný ako interiorizácia (zvnútorňovanie), sociálne podmienená elaborácia ako interakcia myslí, diskurzívne praktiky vydiskutovávania na báze procesov interpersonálnej interakcie, komunikatívnej transakcie a mentálnej intraakcie a iné.

problém spoločne.¹⁹ Činnosť je často rozdelená aj v kolaborácii, ale s tým rozdielom, že pri spolupráci sa úloha rozdeľuje hierarchicky do nezávislých čiastkových úloh, pričom v kolaborácii môže byť kognitívny proces rozdelený do vzájomne sa prelínajúcich sa vrstiev. Z hľadiska takto definovanej spolupráce je veľmi dôležitá ľudská stránka kolaborácie, t. z., spôsoby riadenia kolaborácie, vytvorenie atmosféry dôvery a úcty, transparentnosť procesov rozhodovania, výber organizačných štruktúr a pod. Participatívna (účastnícka) kolaborácia je široká a otvorená tvorba rozhodnutí založená na konsenze.

Didaktika (nie je len náukou o zákonitostiach procesu výučby, ale je najmä o nápadoch, čo je možné s výučbou a vo výučbe urobiť) – Účastnícka, angažovaná didaktika (diskurzívna a proleptická výučba) znamená uvažovať o výučbe a realizovať ju tak, aby všetci jej účastníci a zároveň každý účastník mal príležitosť aktívne do nej zasahovať a spolu s ostatnými utvárať a pretvárať zodpovedajúcu didaktickú realitu. Didaktickú realitu (t. z. to aká bude realita procesu výučby, aký bude jej profil) neutvára len učiteľ (to by bolo jednostranné a bez nároku aktívneho vstupu v rozhodovacích procesoch a deľbe zodpovednosti všetkých účastníkov), ale umožňuje zasahovať do nej aj samotným deťom/žiakom/študentom. Možnosti zasahovania sú rôzne, je to napríklad poskytnutie návrhu/návrhov, spätnej väzby, námetov diskusií a pod. Keďže kolaborácia (spolupráca) spočíva na vydiskutovávaní (inak povedané na dohadovaní sa) s využitím rokovacích stratégií, je samozrejým, že každý z účastníkov prispieva návrhmi, spätnou väzbou, námetmi a učiteľ spoločne s ostatnými subjektmi výučby zabezpečujú garanciu, že budú vypočuté a tie, ktoré sú prijateľné a využiteľné skupinou, budú realizované. Uvedené zakladá priestor na uplatňovanie demokratických princípov vo výučbe, kedy sa moc, autorita a zodpovednosť delí medzi všetky subjekty. Učiteľ je kľúčovým subjektom procesu výučby pretože zabezpečuje jeho adekvátne podmienky, okolnosti a zabraňuje vzniku nežiaducich situácií, ale do didaktickej reality (to toho, aká v skutočnosti bude) umožňuje zasahovať všetkým subjektom. Mnohému z uvedeného napomáha samotné kurikulum (Štátny a školský vzdelávací program), pretože je rámcovým pedagogickým dokumentom umožňujúcim didaktické reflexie a perspektívy učiteľa v súvislosti s obsahmi (obsahové štandardy) a cieľmi (výkonové štandardy). Učiteľ uplatňuje didaktickú rozvážnosť, erudovanosť, um, dôvtip, uvážlivosť, aby vytvoril podmienky, v ktorých učenie sa prirodzene nastane. V zmysle sociokonštruktivistických teórií

¹⁹ Palamidessi a Gvirtz (1998 In Feldman, D, 2010, s. 42) uvádzajú, že zámerom výučbového programu je riešiť akýkoľvek problém. Problém môže byť prednesený učiteľom alebo môže byť definovaný inštitucionálne (implementovaný v školskom vzdel. programe). Problém, ktorý štruktúruje výučbový program je jeho fundamentálnym jadrom. Celý výučbový program implikuje reprezentáciu, keď sa

učenia sa a učenia ide o podmienky, v ktorých spoločne a vzájomne realizované výučbové aktivity umožňujú vytvoriť zmysluplnú situáciu a zážitok

Účastnícka, angažovaná didaktika sa realizuje cez indukčnú výučbu (a interaktívno-produktívnu metodikou), ktorá má svoje tri fázy (tak, ako má svoje fázy akademicky, behavioristicky poňatá výučba a jej vyučovacia hodina/zamestnanie):

1. Preaktívna fáza (učiteľovo diagnostikovanie učiacich sa subjektov, spoločný výber témy, poskytovanie návrhov, tvorba pravidiel a kritérií konania i hodnotenia produktov a činností, výber rolí a pod.).
2. Interaktívna fáza (učiteľovo priebežné diagnostikovanie porozumenia témy, skúmanie/bádanie témy – experimentovanie s témou, riešenie životných a učebných problémov, reálna akcia/autentické konanie, simulovaná akcia/simulované konanie, produktívne/akčné konanie a pod.).
3. Postaktívna fáza (učiteľovo výstupné diagnostikovanie, zabezpečovanie spätnej väzby – reflexie, sebareflexie, hodnotenie kvality spracovania témy vo forme materiálnych, expresívnych, mentálnych produktov a pod.).

Uvedené fázy nie sú časovo, ani obsahovo obmedzené. Tieto fázy majú za cieľ zabezpečiť, aby bola výučba didakticky rámcovaná, ale zároveň dosť otvorená vzniku - evokácií zážitku/ skúsenosti – „pohrávaní“ sa s témou, obsahom, učivom – skúšaním, overovaním, experimentovaním, jednoducho pre evokáciu a realizovanie DIDAKTICKÝCH a HROVÝCH EXPERIMENTOV EXPLORAČNÉHO CHARAKTERU na základe vzájomnej aktívnej účasti, spoločného zdieľania, otvoreného a vzájomného komunikovania tak, aby sa cez diskutovanie, spoločného realizovania činností v aktivite, dohadovaním sa o význame a zmysle stala téma, obsah a učivo spoločným vlastníctvom (zámerom je urobiť vec spoločnou a spoločne).

Exploratórium, laboratórium, kolaboratórium – Exploratórium a laboratórium sú priestory využiteľné na bádanie/skúmanie, overovanie, experimentovanie, testovanie. Exploratórium je interaktívny priestor pre vedu a technológie – je to centrum živej vedy – IN VIVO. Laboratórium je priestor vybavený prístrojmi a iným technickým zariadením na experimenty a výskum - IN VITRO. Kolaboratórium (centrum bez stien) je prepojená zosieťovaná organizačná forma, ktorá v sebe zahŕňa sociálne procesy, techniky kolaborácie, formálnu a neformálnu komunikáciu a zhodu v otázkach noriem, princípov, hodnôt a pravidiel (L. D. Cogburn, 2003)²⁰.

koncipuje a utvára výučbový program, získava sa reprezentácia istého budúceho štádia vecí. Celý výučbový program implikuje anticipáciu akcie (akčné konanie). Celý výučbový program je zámerom, nie je konštituovanou realitou. Vždy implikuje istú úroveň neistoty.

²⁰ Pozri napr.: Project CoLabs - Minerva <http://edi.fmph.uniba.sk/colabs/index.php> je

Podľa K. J. Lunsforda a B. C. Brucea (2001) možno za hlavné atribúty kolaboratória považovať:

1. Spoločné bádanie – zúčastnení majú nielen spoločné ciele, ale delia sa aj o spoločnú skupinu problémov alebo otázok.
2. Zámernosť – má tendenciu byť uznané zúčastnenými ako spoločné dielo, spoločný útvar, existuje zdieľané uvedomovanie si statusu sídla ako vzájomného projektu. Toto uvedomovanie môže spôsobiť, že sa vytvorí generatívny priestor, v ktorom účastník zjavne získava toľko, koľko sám dáva.
3. Aktívna účasť a prispievanie – existuje do takej miery, do akej ho jeho členovia využívajú, a čo je dôležitejšie, do akej miery do neho pridávajú informačné zdroje.
4. Využívanie spoločných zdrojov – poskytuje jedinečné informácie (údaje, kontakty, linky, odkazy, zistenia, dáta a pod.) a nástroje, ktoré jeho účastníci potrebujú.
5. (Digitálne) technológie – využívajú sa technológie (vedecké nástroje, nástroje zdieľané roztrúsenými komunitami, jedinečné sústavy symbolov využívané účastníkmi a digitálne technológie potrebné na komunikáciu). Obvykle sú založené na webe.
6. Prekračovanie fyzických hraníc – premostujú sa rôzne dané priepasti (geografické, časové, inštitucionálne a disciplinárne/predmetovo)²¹.

Inšpirácia a provokácia ako postmoderný manifest spoločne s fascináciou prchavým (éterickým napr. vo forme kaleidoskopu, či peep-show), ako didakticky zabezpečované balansovanie na hranici medzi vedou a zábavou konštituuju konštruovaný postmoderný dizajn výučby.

Princípy

- Úcta voči osobnosti učiaceho sa dieťaťa/žiaka/študenta.
- Dôvera v osobnostný i učebný potenciál učiaceho sa.
- Profesionálny záujem učiteľa o učiaceho sa.
- Identifikovanie a lokalizovanie rozvojových a problémových oblastí.
- Pripravenosť na ďalšie (budúce) zmeny.
- Konanie a pôsobenie učiteľa ako kultúrneho mediátora (sprostredkované učenie sa – sociokultúrna okľuka).
- a ďalšie.

určený žiakom a učiteľom predprimárneho, primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania, ktorého cieľom hľadať spôsoby, ktorými je možné podporiť deti, aby pri skúmaní, tvorbe a poznávaní využívali spoluprácu a komunikáciu v rámci celej Európy.

²¹ Pozri koncept kozmpolita – svetoobčan, svetobežník vo virtuálnych i fyzických prostrediach (D. Kostrub, 2008)

Takto poňatá výučba spočíva na uvedomelej kolaborácii (spolupráci na základe prevzatia rolí, vytváraní pravidiel a pod.), koordinácii (zosúladení interakcie vzájomných myslí – mentálnej tvorivej aktivity), komunikácii na báze interakcie (vzájomnej súčinnosti), transakcie (vzájomnej komunikatívnej sociálnej výmeny) a intraakcie (interné psychické procesy a mentálne operácie) v učiacej sa skupine.

Reflexie reflektujúceho učiteľa – Didaktické situácie, ktoré v aktivitách procesu výučby vznikajú, sú nielen predmetom evalvácie (pedagogickej diagnostiky), ale sú tiež predmetom profesijnej reflexie, príp. potenciálneho diskutovania. Reflexia (úvaha, uvažovanie, premýšľanie) značí skoncentrovanie sa na vlastné poznanie so zámerom evokovať v ňom prvok novosti v porovnaní s pôvodným poznaním. Prvkom novosti sú častokrát skryté prvky alebo v minulosti prehliadnuté, či nedostupné prvky podstaty poznania. V reflexii ide o vystihnutie predchádzajúceho a následného poznania, ktorým disponujeme. Skúsenejší učiteľ v myslí operuje prvkami ako sú situácie a udalosti. Tak si uvedomuje situáciu omnoho plastickejšie, čo vytvára lepšie východisko pre konanie v súlade s výučbovými cieľmi.

- Príležitosť pre dieťa/žiaka/študenta i učiteľa odnášať si prijateľný ľudský zážitok – ľudskosť prenesenú do každodenného konania a pôsobenia.
- Príležitosť otvoriť sa pre prijatie nových perspektív (pozri koncept zmena v perspektíve nazerania).
- Príležitosť zaujímať sa o súkromný príbeh a životnú históriu učiaceho/rozvíjajúceho sa dieťaťa/žiaka/študenta.²²
- Príležitosť pozitívne myslieť a dôverovať v úspech.
- Príležitosť pre utváranie dôvery a podpory (seba)úcty.
- Príležitosť ísť v ústrety druhému vo forme obozretnej podpory (pozri koncept lešenia vo výučbe).
- Príležitosť času na rozmyšľanie, konanie, pôsobenie a komunikovanie bez okamžitého rozhodovania sa (pozri tiež koncept vnútorná reč).
- Príležitosť osobnej premeny (ako renovovaný a rekonštruovaný) človek.
- Príležitosť nádeje pre zvládanie incentive.
- Príležitosť umožniť (deťom/žiakom/študentom) nadobudnúť vhodné

²² *Osobná história dieťaťa/žiaka/študenta obsahuje skúsenosti, ktoré dieťa (žiak/študent) zažilo v procese učenia sa. Poznatky, výsledky, závery a pocity z týchto skúseností, ktoré tvoria s najväčšou pravdepodobnosťou veľmi previazaný implicitný potenciál, zakladajú kvalitu efektívneho vzťahu k učeniu sa (bližšie pozri: H. Krykorková, 2008. Kognitívni svébytnosť, teoretická východiska a okolnosti jej rozvíjania. In Pedagogika. 2008. č. 2, s. 140 – 155.*

nástroje, čím sa im umožní aj nadobudnúť pocit (seba)kontroly (pozri koncept interiorizácia a sebaregulácia).

- Príležitosť pre udržiavanie a rozvíjanie psychickej, fyzickej i sociálnej pohody a vnútorného pokoja (pozri koncept integrálny rozvoj).
- Príležitosť identifikovať význam, ktorý učiace/rozvíjajúce sa dieťa (žiak/študent) prikladá poznaniu kladením otázky zo strany učiteľa: Je to dôležité pre teba?
- Príležitosť dozvedieť sa ako dieťa/žiak/študent prežíva svoje poznanie v akcii kladením otázok: Aký pocit z toho máš? a Čo cítiš voči tomu?
- Príležitosť uvedomovať si, že keď je mozog modifikovaný hodnotnou skúsenosťou, tak sa subjekty sociálne i kultúrne rozvíjajú bez stagnácie, či regresu.

Podnecovanie zvedavosti je základom pre podporovanie múdrosti – učiteľ, strážca múdrosti.

Literatúra

- BARKLEY, F. E. – CROSS, P. K. – MAJOR, HOWELL, C. 2007. *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. 1. vyd. Madrid : Morata, 2007. 234s. ISBN 978-84-7112-522-4.
- BERGER, I, P. – LUCKMANN, T. 1999. *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. 1 vyd. Brno : CDK. 214s. ISBN 80-85959-46-1.
- BRUNER, J. 2010. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. 1. vyd. 2010. Barcelona : Gedisa S.A. 182s. ISBN 978-84-9784-027-9.
- COGBURN, D. L. 2003. HCI in the so called developing world: what's in it for everyone. In *Interactions*. 10(2), str. 80-87. New York: ACM Press, 2003.
- DILLENBOURG, P. a kol. 1995. The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (Eds) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*. (str 189-211) Oxford: Elsevier.
- FELDMAN, D. 2010. *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. 1. vyd. Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación. 2010. s.73. ISBN 978-950-00-0763-4.
- FREIRE, P. 2009. Pedagogy of the Oppressed. In DARDER, A. et al. 2009. *The Critical Pedagogy Reader*. 2. vyd. New York, Oxon : Routledge, 2009. ISBN 10 0-415-96120-3 (pbk)
- FRIESEN, N. – LOWE, S. 2012. The questionable promise of social media for education: connective learning and the commercial imperative. In *Journal of Computer Assisted Learning*, Volume 28, June 2012. Issue 3, pages 183 – 194.
- GARRISON, R. a kol. 1999. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. In *The Internet and Higher Education*, 1999. Issue 2, pages 87 – 105.

- GEE, P. J. 2005. *La ideología en los Discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid : Morata, 2005. 231 s. ISBN 84-7112-497-1.
- GOJKOV, G. 2006. *Didaktika a postmoderna. Metateorijska polazišta didaktike*. 1. vyd. Vršac : PdF, 2006. 348 s. ISBN 86-7372-062-1.
- HARGREAVES, A. 2003. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. 4. vyd. Madrid : Morata, 2003. 303 s. ISBN 84-7112-406-8.
- KATUŠČÁKOVÁ, M. 2012. Vedecké kolaboratória: technické aspekty. In *ITlib. Informačné technológie a knižnice* [online], 2012, č. 02 [cit. 3. 10. 2012]. Dostupné na internete <<http://www.cvtisr.sk/itlib/itlib122/katuscakova.htm>>. ISSN 1336-0779, ISSN-L 1335-793X.
- KIKUŠOVÁ, S. 2011. Profesionálne kompetencie učiteľa/budúceho učiteľa ako jeden z aktuálnych problémov pedagogickej teórie a praxe. In *Aktuálne otázky pedagogiky: vedecký zborník z príležitosti 65. výročia založenia PdF UK v Bratislave (CD-ROM)*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011. s. 105. ISBN 978-80-223-3121-0.
- KIKUŠOVÁ, S. 2007. Rozvíjanie kompetencií u detí predškolského veku. In *Zborník vedeckých a odborných príspevkov z odborného seminára pre učiteľky materských škôl*. Prievidza : Aprint s.r.o., 2007. s. 5 – 14.
- KIKUŠOVÁ, S. – KRÁLIKOVÁ, M. 2004. *Dieťa a hra. Hra a rozvíjanie osobnosti dieťaťa*. Edukácia detí s autizmom. 1. vyd. Bratislava : Sofa, 2004. 107 s. ISBN 80-89033-42-3.
- KLIM-KLIMASZEWSKA, A. 2010. *Witamy w przedszkolu. Wspomaganie procesu adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego*. Warszawa : Instytut Wydawniczy Erica, 2010. 279 s. ISBN 80-89055-35-4.
- KLIM-KLIMASZEWSKA, A. 2005. *Pedagogika przedszkolna*. 2. vyd. Warszawa : Polski Instytut Wydawniczy, 2005. 286 s. ISBN 83-89700-16-6.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. (eds.). 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.
- KOSTRUB, D. – KIKUŠOVÁ, S. 2012. Perspektívy pregraduálnej prípravy učiteľov predprimárnej a primárnej edukácie z aspektu nadobúdania profesionálnych kompetencií. In KLIM-KLIMASZEWSKA, A. et al. *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. Siedlce : Uniwersytet Przyrodniczo-humanistyczny wsiedlcach, 2012. s. 326 – 336. ISBN 978-83-934036-8-4.
- KOSTRUB, D. – SEVERINI, E. – REHÚŠ, M. 2012. Proces výučby a digitálne technológie. 1. vyd. Martin: Alfaprint, s.r.o., 2012. ISBN 978-80-971081-6-8 110s.
- KOSTRUB, D. – SEVERINI, E. 2012. Rozvíjanie konštruktívneho potenciálu detí z aspektu ich autonómnosti a kompetentnosti – učiteľská perspektíva. In KLIM-KLIMASZEWSKA, A. et al. *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. Siedlce : Uniwersytet Przyrodniczo-humanistyczny wsiedlcach, 2012. s. 337 – 364. ISBN 978-83-934036-8-4.

- KOSTRUB, D. – REHÚŠ, M. – SEVERINI, E. 2012. Vybrané pedagogicko-didaktické aspekty intervencie do rozvoja kompetencií dieťaťa/žiaka/študenta, In GAŠPAROVÁ, E. et al. *Osobnosť učiteľky/učiteľa verzus osobnosť dieťaťa*. Lučenec : Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2012. s. 122 – 132. ISBN 978-80-8139-006-7.
- KOSTRUB, D. 2011. Výučbové lešenie, diskurzívna a proleptická výučba z aspektu postmodernej didaktiky, In *Aktuálne otázky pedagogiky: vedecký zborník z príležitosti 65. výročia založenia PdF UK v Bratislave (CD-ROM)*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011. s. 288 – 308. ISBN 978-80-223-3121-0.
- KOSTRUB, D. – SEVERINI, E. 2011. Kvalitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií konštruktov samostatnosť a kompetentnosť dieťaťa u učiteľských profesionálov v Srbsku a na Slovensku, In GAŠPAROVÁ, Eva et al. *Didaktické možnosti rozvíjania osobnosti dieťaťa v materskej škole*. Martin : Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2011. s. 112 – 119. ISBN 978-80-969298-7-0.
- KOSTRUB, D. 2010. Učiteľ a dieťa/deti ako subjekty vzájomne utvárajúce verzie sveta, In GAŠPAROVÁ, E. et al. *Materská škola a svet okolo*. Banská Bystrica : Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2010. s. 38 – 58. ISBN 978-80-970391-0-3.
- KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník*. Prešov : Rokus, 2008. 170 s. ISBN 978-80-89055-87-6.
- KOSTRUB, D. a kol. 2005. *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. Prešov : Rokus, 2005. 168 s. ISBN 80-89055-56-7.
- KOSTRUB, D. 2003. *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. Prešov : Rokus, 2003. 118 s. ISBN 80-89055-35-4.
- KOSTRUB, D. 2002. *Problematika cieľa v počiatočnej edukácii*. 1. vyd. Prešov: Rokus, 2002. 31 s. ISBN 80-89055-19-2.
- KOVÁČOVÁ, B. 2011. *Vývinovo orientovaná dramatoterapia: možnosti a limity vo výchove a včasnej intervencii*. 1. vyd. Bratislava : Musical liturgica s.r.o., 2011. 137 s. ISBN 978-80-970418-1-6.
- KOVÁČOVÁ, D. – SURMAJOVÁ, Ž. 2009. Normativistický inštitucionalizmus Ota Weinbergera, In *Dny práva – 2009 – Days of Law: the Conference Proceedings*. 1. Edition. Brno : Masaryk University, 2009. ISBN 978-80-210-4990-1.
- KROPÁČKOVÁ, J. 2008. *Budeme mít prvňáčka. Rady pro rodiče dětí od 5 let*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KRYKORKOVÁ, H. 2008. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení In *Pedagogika*, 2008. č. 2, s. 140 – 155.
- LUNA, E. P. 1999. Epistemología de la evaluación cualitativa. In *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1999. No 4, pp. 7 – 8.
- LUNSFORD, K. J. – BRUCE, B. C. 2001. *Collaboratories : Working Together*

- on the Web. [online]. [citované 3.10.2012]. Dostupné na internete: www.readingonline.org/electronic/jaal/9-01_Column/index.html
- Министарство просвете Републике Србије. 1996. *Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година*. Београд : Просветни преглед, 1996. ИСБН 86-7055-005-9.
- Министарство просвете Републике Србије. 1992. Упутство за вођење књиге рада васпитача. Ин. *Закон о друштвеној бризи о деци, Службени гласник Републике Србије, бр. 49/92, члан 55 и Правилник о педагошкој документацији и евиденцији у предшколској установи предвиђа евиденције о остваривању васпитно-образовног рада*. Београд : Просветни преглед, 1992.
- MOLINA, L. 1997. *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo. Bases psicopedagógicas para proyectar y compartir situaciones educativas*. 1. vyd. Barcelona : Paidós, 1997. 302 s. ISBN 84-493-0439-3.
- PISOŇOVÁ, M. 2009. *Teória a prax efektívneho sebariadenia: Tvorba osobných cieľov a organizácia času*. Nitra : UKF, 2009. 141 s. ISBN 978-80-8094-469-8.
- POPKEWITZ, T. S. 2009. *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. 1.vyd. Madrid : Ediciones Morata, 2009. 227 s. ISBN 978-84-7112-529-3.
- PORTIK, M. – MIŇOVÁ, M. 2011. *Rómske dieťa v rodine a v materskej škole*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0479-7.
- PROKOP, J. 2005. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 289 s. ISBN 80-246-1008-6.
- SACRISTÁN, J. G. a kol. 2008. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* 1. vyd. Madrid : Morata, 2008. 236 s. ISBN 978-84-7112-528-6.
- SACRISTÁN, G. J. - GOMEZ, P. A. 2008. *Comprender y transformar la enseñanza*. 12. vyd. Madrid : Morata, 2008. 448 s. ISBN 84-711-2373-8.
- SEVERINI, E. – KOSTRUB, D. – TÓTHOVÁ, R. 2012. Učiteľ - výskumník v procese evalvovania. In *Pedagogická diagnostika a evaluace 2012 : sborník příspěvků X. mezinárodní konference (CD-ROM)*. Ostrava : Ostravská Univerzita v Ostravě, PDF, Katedra pedagogiky a andragogiky, 2012. s. 550. ISBN 978-80-7464-167-1.
- SIEMENS, G. 2006. *Knowing Knowledge* [online]. ISBN 978-1-4303-0230-8. Dostupné na internete: www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf.
- SUTHERLAND, R. a kol. 2004. Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices, In *Journal of Computer Assisted Learning*, UK : Blackwell Publishing, Volume 20,
- SZABÓOVÁ, E. 2011. Projektový prístup v predprimárnom vzdelávaní. In

- MIŇOVÁ, M. *Predprimárne vzdelávanie v metamorfózach času*. Prešov : Slovenský výbor svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, 2011. s. 155 – 165. ISBN 978-80-555-0385-1.
- ŠIKULOVÁ, R. – MÜLLEROVÁ, L. 2003. *Cvičebnice obecné didaktiky pro studenty učitelství*. 1. vyd. Ústí nad Labem : PdF UJEP, 2003. 232 s. ISBN 80-7044-365-0.
- TOMÁNEK, P. 2012. *Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Brno : Tribun EU s.r.o., 2012. 165 s. ISBN 978-80-263-0233-9.
- TONUCCI, F. 1991. *Vyučovat nebo naučit?* Praha : PdF UK, 1991. 50 s. ISBN 80-901065-1-X.
- TOTHOVÁ, R. 2011. Tímové vyučovanie ako podporný faktor úspešnej implementácie konštruktivistický vedeného vyučovania na ZŠ. In *Aktuálne otázky pedagogiky: vedecký zborník z príležitosti 65. výročia založenia PdF UK v Bratislave (CD-ROM)*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011. s. 105. ISBN 978-80-223-3121-0.
- TÓTHOVÁ, R. – KOSTRUB, D. – SEVERINI, E. 2012. Diagnostika individuálnej koncepcie vyučovania u študentov učiteľských odborov. In *Pedagogická diagnostika a evaluace 2012 : sborník příspěvků X. mezinárodní konference (CD-ROM)*. Ostrava : Ostravská Univerzita v Ostravě, PDF, Katedra pedagogiky a andragogiky, 2012. s. 550. ISBN 978-80-7464-167-1.
- WILSON, E. O. 1999. *Consilience*. 1. vyd. Praha : Nakl. Lidové noviny, 1999.
- WITTGENSTEIN, L. 1979. *Filozofické skúmania*. 1. vyd. Bratislava : SPN, 1979. 112 s.

Kontaktné údaje

Doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogických vied a štúdií
Katedra preprimárnej a primárnej edukácie
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: kostrub@fedu.uniba.sk

DIGITÁLNA GRAMOTNOSŤ PEDAGÓGOV MATERSKÝCH ŠKÔL

DIGITAL LITERACY OF THE PREPRIMARY TEACHERS

Ivan Kalaš – Anita Škodáčková

Abstrakt

V našom príspevku skúmame rozvoj digitálnej gramotnosti pedagógov materských škôl na Slovensku za ostatných päť rokov. Najprv stručne charakterizujeme digitálny vek a konštatujeme, že formálne vzdelávanie musí na zmeny spoločnosti reagovať, pretože sa zväčšuje rozpor medzi potrebami a očakávaniami spoločnosti a zamestnávateľov na jednej strane a výstupným profilom absolventov dnešných základných a stredných škôl na strane druhej. V príspevku pripomíname koncepciu rozvoja digitálnej gramotnosti, ktorú implementujeme v rámci národného projektu ESF Vzdelávanie pedagogických zamestnancov MŠ... Ťažisko príspevku spočíva v prezentácii niektorých výsledkov nášho kvalitatívneho výskumu, v ktorom analyzujeme proces rozvoja digitálnej gramotnosti účastníkov vzdelávania v rámci spomínaného národného projektu, a to pred vzdelávaním, počas tohto vzdelávania, ale najmä po jeho ukončení.

Kľúčové slová

Predprimárne vzdelávanie, digitálna gramotnosť, analýza transformácie.

Resumé

In the paper we examine the process of the developing digital literacy of the ECCE teachers in Slovakia over the recent five years. First we briefly describe what the digital era is. Then we argue that formal education should urgently react to the transforming society because of the growing discrepancy between the expectations and requirements of the modern society and the actual profile of the graduates of our present primary and secondary schools on the other side. We in brief refer to our strategy of integrating digital technologies into ECCE, presented in detail elsewhere. The focus of the paper, however, lies in presenting several findings of our qualitative research on the transformation of the ECCE teachers' digital literacy – before, during and in particular after their participation in our study programme.

Key words

ECCE, early childhood care and education, digital literacy, analysis of the transformation.

1 Cieľ a štruktúra nášho príspevku

Už niekoľko rokov sa na národnej i medzinárodnej pôde venujeme problematike identifikovania potenciálu digitálnych technológií (skrátene DT) v predprimárnom a primárnom vzdelávaní detí a žiakov¹. Zameriavame sa na takú integráciu týchto technológií do hrových a výchovno-vzdelávacích aktivít detí, ktorá môže podporiť ich komplexný rozvoj vo všetkých vývinových doménach (teda nie len v oblasti kognitívnej). Presne v takomto zmysle postupujú aj skúsení predprimárni pedagógovia, ktorí využívajú DT ako podporný, doplňujúci a efektívny prostriedok na kvalitnejšie napĺňanie svojich rozvojových a vzdelávacích cieľov. Teda nie ako vzdelávací cieľ, nie ako ďalšiu z moderných hračiek v materskej škole, ale ako dôležitý prostriedok.

Takéto vnímanie DT si však vyžaduje rozvoj digitálnej gramotnosti² u všetkých pedagógov v materských školách. Keďže túto potrebu naše pedagogické fakulty ani u čerstvých absolventov naďalej nenapĺňajú, stáva sa aktuálnym námetom pre rôzne formy ďalšieho vzdelávania pedagógov - napr. prostredníctvom národného projektu ESF *Vzdelávanie pedagogických zamestnancov MŠ ako súčasť celoživotného vzdelávania*. V úlohe odborného garanta tohto projektu pre aktivitu zameranú na rozvoj digitálnej gramotnosti pedagógov a riadiacich pracovníkov MŠ sme v spolupráci so širokým kolektívom odborníkov z akademického prostredia i praxe vypracovali a implementovali zodpovedajúci vzdelávací program.

V tomto príspevku najprv charakterizujeme nedávne spoločenské zmeny, ktorým ako globálnemu fenoménu môžeme pracovne hovoriť *digitalizácia spoločnosti*. Tieto zmeny vytvárajú naliehavú potrebu, aby ich súčasný formálny vzdelávací systém reflektoval a aby nielen akceptoval prítomnosť digitálnych technológií v každej oblasti nášho života, ale aby sa naučil ich produktívne integrovať do poznávacieho procesu detí, žiakov a študentov. V druhej časti

¹ vid' naše predchádzajúce publikácie, ktoré uvádzame v zozname použitej literatúry

² Pojem digitálna gramotnosť sme už objasňovali vo viacerých našich predchádzajúcich publikáciách. Preto iba tu pod čiarou pripomeňme: Digitálna gramotnosť je súbor znalostí, zručností a porozumenia potrebného na primerané, bezpečné a produktívne používanie digitálnych technológií na učenie sa a poznávanie – v zamestnaní a v každodennom živote. Je to súbor znalostí a zručností:

- zmysluplne využívať rôzne digitálne nástroje pre svoje potreby, na svoje poznávanie, na vyjadrenie seba a svoj komplexný osobný rozvoj,
- efektívne riešiť úlohy a problémy v digitálnom prostredí,
- kvalifikovane si zvoliť a vedieť použiť vhodnú digitálnu technológiu na nájdenie informácií, ich spracovanie, použitie, šírenie alebo vytvorenie,
- kriticky vyhodnocovať a analyzovať znalosti získané z digitálnych zdrojov,
- rozumieť spoločenským dôsledkom (včítane bezpečnosti, ochrany súkromia a etiky), ktoré vznikajú v digitálnom svete.

príspevku stručne pripomenieme koncepciu vzdelávacieho programu na rozvoj digitálnej gramotnosti pedagogických pracovníkov materských škôl, ktorý implementujeme v spomínanom národnom projekte³. Najväčšiu časť príspevku však venujeme prezentácii niektorých výsledkov pedagogického výskumu⁴, ktorý realizujeme na našej katedre s cieľom rozumieť procesu rozvoja digitálnej gramotnosti pedagógov MŠ na Slovensku, rozumieť faktorom, ktoré na túto transformáciu pôsobia pozitívne, a ktoré ju naopak brzdia alebo celkom zastavujú. Tento výskum používa kvalitatívnu stratégiu a terén skúma prostredníctvom série prípadových štúdií vybraných materských škôl a ich pedagógov.

2 Žijeme v digitálnom veku

Skôr než zameriame našu pozornosť na digitálnu gramotnosť pedagógov materských škôl, pokúsme sa stručne charakterizovať niektoré z globálnych zmien, ktoré nás priviedli k vedeckej práci zameranej na jej rozvoj⁵:

- V prvom rade sa revolučne zmenili **technológie na prácu s informáciami** – na ich zbieranie, spracúvanie, archiváciu, prenášanie a zdieľanie, na ich prezentáciu a každé iné využívanie.
- Zároveň s tým sa však svet zmenil aj v iných aspektoch, a celkom určite nielen kvôli novým technológiám. Zrazu majú k sebe bližšie (geograficky a geopoliticky) rôzne kultúry, náboženstvá, hodnotové systémy a postoje – a iba pomaly a bolestne sa spolu učia vychádzať. Pribudli nové témy, ktoré ešte našim starým rodičom nehovorili vôbec nič. Spomeňme ako príklad ekologické problémy, ohrozené zásoby pitnej vody, nestráviteľnú nadprodukcii odpadu a pod.
- Zmenilo sa postavenie detí v rodine a v spoločnosti, **zmenil sa hlas detí**. Rodina je dnes v mnohých krajinách viac-menej rovnocenným spoločenstvom rodičov a detí. Premýšľame a hovoríme o právach dieťaťa, skutočne nás zaujíma, ako vyrastajú, a postupne si uvedomujeme že sú tým najcennejším zdrojom rastu a budúcnosti, ktorý máme. Zmenili sa vzťahy medzi deťmi a k deťom, napr. aj vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi.
- Zmenila sa naša **práca**. Uprimne sa zamyslime: ako nesmierne sa zmenila hoci len za ostatných desať rokov! Pracujeme inak, v iných podmienkach, s inými predstavami a očakávaniami, v iných (voľakedy neznámych) zamestnaniach, s inými nástrojmi, iným tempom.
- Významne sa tiež zmenil spôsob, ako žijeme mimo zamestnania, ako sa zabávame, ako komunikujeme, dokonca i to, ako sa vyjadrujeme, ako

³ podrobnejšie sme ju predstavili v našom predchádzajúcom príspevku (Kalaš, 2010)

⁴ z pripravovanej dizertačnej práce (Škodáčková, 2013)

⁵ využili sme pritom napr. aj (ATC21S, 2010), (OECD, 2012) a (Triling, Fadel, 2009)

riešime naše každodenné problémy, naše nákupy, ako sa dozvedáme o dianí vo svete, u susedov, v hlavnom meste, u kamarátov či v obci.

- **Vieme viac.** Nevieme dosť, ale vieme podstatne viac o veľkom svete a vesmíre, o malom svete pod mikroskopom, a tiež o svete v nás, o našom vnútri. O tom, ako sa chováme, ako premýšľame a ako sa učíme – lepšie rozumieme poznávaciemu procesu. Vďaka výskumom sme napr. konečne prišli na to, aké kľúčové pre rozvoj dieťaťa je predprimárne a primárne vzdelávanie. Nielen to. Vyskúmali sme všeličo okolo nás, ale vyskúmali sme aj to, že **dokážeme skúmať** rôznymi racionálnymi a empirickými stratégiami. A to nás, najmä v bádani o svete učenia a učenia sa, posunulo vpred.
- Uvedomili sme si tiež, že v tomto ohrozenom svete máme ešte jeden veľký problém, a to **globálnu krízu vzdelávania**. Hovoríme o kríze narastajúceho rozporu medzi tým, ako naše deti vzdelávame, a tým, čo očakávajú a vyžadujú ich budúci zamestnávateľia – a koniec koncov, aj ony samy! A dôsledok? Žiaci – všade na svete – strácajú o formálne vzdelávanie záujem. Pred dvadsiatimi rokmi sa pýtali, *prečo sa máme učiť práve toto? Načo nám to bude?* Dnes sa už často ani nepýtajú, **stratili sme ich záujem**⁶.
- Technológie už predsa vstúpili do škôl veľakrát. Napr. v 20. storočí to boli premietacie prístroje, rádiá, magnetofóny, potom jazykové učebne, počítače a interaktívne tabule... Zmenili spôsob, ako učíme a ako sa učíme? Sú dobré? Sú zlé? Vieme ich dobre využiť? Ťažké otázky⁷. Premýšľajme však aj takto: Naučili nás moderné „večné“ perá písať lepšie slohy a lepšie rozumieť úlohám z matematiky? (Ak odpovieme nie, znamená to, že ich nemáme v škole používať?)

Či chceme, či nie, všetky tieto zmeny sa týkajú každého z nás, nás ako rodičov, nás učiteľov, nás ako celoživotných žiakov, nás vedcov, zamestnancov, občanov i politikov. A formálne vzdelávanie na ne jednoducho musí reagovať. Jednou z nevyhnutných pžiadaviek je aj to, aby bol každý pedagóg digitálne gramotný⁸.

⁶ Ale pozor. Navštívili sme – v zahraničí i nás – aj školy, kde je to inak. Aj čitateľ určite pozná také prípady (na rôznych stupňoch vzdelávania). Možno je taká práve jeho trieda, a to nám dáva nádej – riešenie tohto problému zrejme existuje.

⁷ S. Papert, A. Kay a ďalší „klasici“ na ne odpovedajú takto: Rozdiel medzi digitálnymi technológiami v škole a všetkými predchádzajúcimi technológiami spočíva v tom, že až DT sú **nástrojom pre žiaka, aby sa mohol inak, lepšie učiť**. Tie predchádzajúce technológie boli nástrojom učiteľa, aby mohol inak, lepšie učiť. Ich potenciál sa však prejavuje iba tam, kde sa zmení aj pedagogika, vzťahy medzi žiakmi a učiteľom, vzdelávacie ciele a vzdelávacie postupy.

⁸ V poznámke na začiatku nášho príspevku sme pripomenuli čitateľovi, ako vnímame pojem digitálna gramotnosť. **Digitálna gramotnosť pedagóga** okrem spomínaných

A že táto požiadavka platí aj na úrovni materských škôl, sme potvrdili napr. v Kalaš (2011).

3 Koncepcia rozvoja digitálnej gramotnosti v MŠ na Slovensku v rámci národného projektu

V predchádzajúcich častiach nášho príspevku sme ozrejmili, prečo považujeme za dôležité rozvíjať digitálnu gramotnosť pedagógov materských škôl, a tiež naše chápanie obsahu tohto pojmu. Ako čitateľ sám dobre viem, jeden zo štyroch prúdov spomínaného národného projektu si ako svoj cieľ zvolil práve rozvoj tejto gramotnosti. Teraz si len stručne pripomeňme, aký vzdelávací program sme pre realizáciu tohto cieľa vytvorili pre pedagógov MŠ⁹. Jeho realizácia naďalej prebieha a práve pedagogickému výskumu transformácie, ktorú toto vzdelávanie v niektorých prípadoch iniciovalo, v iných podporilo alebo urýchlilo, sa venuje náš súčasný výskum. Niektoré jeho pozorovania uvádzame v časti 4.

Celé vzdelávanie je rozdelené do 12 študijných blokov. Rozsah tohto vzdelávacieho programu je zadáním projektu určený na 48 hodín vzdelávania, z toho 40 hodín vzdelávania prezenčného a 8 hodín dištančného. Študijné bloky sme rozdelili do troch línií: (1) *Spoznávam digitálne technológie*, (2) *Učím sa v digitálnom svete* a (3) *Pracujem s deťmi*. Cieľom prvej línie je vybudovať a rozvíjať základné zručnosti práce s počítačom „na mieste“, teda mimo zručností súvisiacich s využívaním internetu a jeho služieb. Cieľom druhej línie je ďalej rozvinúť základnú počítačovú gramotnosť účastníka o prácu s internetom a komunikáciu so svojim okolím. V tomto prípade sme mali na mysli najmä to, aby sa účastník naučil komunikovať s ďalšími pedagógmi MŠ napr. prostredníctvom mailu a rôznych sociálnych sietí a spolu s nimi riešiť odborné problémy, konzultovať a ďalej sa vzdelávať. Cieľom tretej línie je naučiť sa svoju rodiacu digitálnu gramotnosť čo najlepšie integrovať do každodennej práce s deťmi. Táto línia je teda prevažne zameraná na didaktiku využívania digitálnych technológií v materskej škole.

Počínajúc pilotným behom vzdelávania celý vzdelávací program realizujeme počas šiestich vzdelávacích dní, každý z nich pozostával z dvoch študijných blokov. Nasledujúca tabuľka ukazuje, aké konkrétne bloky tvoria náplň programu

charakteristik zahŕňa ešte aj:

- schopnosti, vnútornú potrebu a didaktické majstrovstvo vo využívaní digitálnych technológií **na dosahovanie vzdelávacích cieľov** vo výučbe svojich predmetov,
- znalosti, zručnosti a porozumenie toho, ako **u svojich žiakov rozvíjať a posudzovať ich rodiacu sa digitálnu gramotnosť**.

⁹ teda nie pre riaditeľky, pre ne vznikol iný vzdelávací program

a akým líniami vzdelávania prislúchajú. Všimnime si, že výraznú časovú prevahu získala línia venovaná základom didaktiky využívania digitálnych technológií v škole.

L1 Spoznávam digitálne technológie	L2 Učím sa v digitálnom svete	L3 Pracujem s deťmi
Práca s obrázkami Práca s textom Multimédiá Prezentácie	Práca s internetom Spoločne na internete	Digitálny fotoaparát Digitálne hračky Softvérové prostredia pre deti Didaktika práce s digitálnymi technológiami Integrácia digitálnych technológií do prostredia MŠ Zdravo a bezpečne s digitálnymi technológiami

Teraz sa zamerajme na jadro nášho príspevku, ktorým sú niektoré výsledky nášho prebiehajúceho pedagogického výskumu.

4 Analýza procesu rozvoja digitálnej gramotnosti

V našej výskumnej práci sa snažíme rozumieť tomu, ako sa rozvíja digitálna gramotnosť v materských školách počas a po absolvovaní vzdelávania v rámci spomínaného národného projektu. Rozhodli sme sa preto skúmať, či proces, ktorý vzdelávanie v niektorých prípadoch inicioval, v iných skôr iba podporil či usmernil, má správne a nezvratné smerovanie a dopad, či sme v projekte zvolili vhodné technológie a vhodné prístupy, ktoré dávajú predpoklad produktívnych a trvalých zmien, a tiež to, akými ďalšími krokmi udržať, podporiť alebo zosilniť intenzívnu a produktívnu transformáciu pedagógov MŠ v tejto oblasti. Zaujímalo nás tiež to, aké problémy a riziká sa dajú identifikovať, ktoré môžu proces rozvoja digitálnej gramotnosti spomaliť, ohroziť alebo celkom zastaviť. Naším východiskom bol totiž názor, že správne naštartovaný proces spustí určité mechanizmy spontánneho rozvoja na individuálnej a miestnej úrovni, že vyvolá alebo podporí následné vzájomné vzdelávanie a spoluprácu medzi pedagógmi v rámci jednej materskej školy či v rámci regiónov.

Rozhodli sme sa použiť stratégiu kvalitatívneho pedagogického výskumu, konkrétne sme postupovali metódou série prípadových štúdií. Vytvorili sme výskumnú skupinu pozostávajúcu z jedenástich pedagogičiek rôznych MŠ a skúmali sme, ako sa formoval, vyvíjal a ďalej vyvíja ich vzťah k digitálnym

technológiám. Dáta pre našu kvalitatívnu analýzu sme získavali najmä prostredníctvom rozhovorov a pozorovaní, ale tiež analýzou dokumentov a produktov pedagógov, napr. analýzou ich príprav počas vzdelávania, ich záverečných prác, aktivít, ktoré navrhujú a realizujú s deťmi. Skúmali sme tiež ich vzájomnú písomnú komunikáciu na sociálnych sieťach, ale napr. aj to, ako sa fenomén digitálnych technológií a ich novej gramotnosti odráža na webovských stránkach ich materských škôl, na ich komunikácii s rodičmi a pod.

Aby sme našli odpovede na naše otázky, rozhodli sme sa monitorovať a analyzovať celý proces v troch rôznych etapách:

- analyzovať etapu prípravy vzdelávania, jeho ciele, štruktúru a realizáciu, a kvôli zhodnoteniu nárastu kvality digitálnej gramotnosti pedagógov tiež charakterizovať východiskové postoje a iniciálnu úroveň účastníkov vzdelávacieho programu v tejto oblasti,
- analyzovať obdobie vlastného vzdelávania, konkrétne to, ako sa vyvíjali ich postoje a ako sa menila ich digitálna gramotnosť v období, kedy sme sa spolu pravidelne stretávali na vzdelávacích dňoch,
- analyzovať zmeny, ktoré nastali v materských školách po vzdelávaní, aké procesy sa v materských školách následne odohrali a odohrávajú, napr. ako sa ďalej vyvíja postoj týchto pedagógov k digitálnym technológiám, ako prebieha ich integrácia do hrových a výchovno-vzdelávacích aktivít, či a ako pokračuje rozvoj digitálnej gramotnosti na mieste.

4.1 Pred vzdelávaním

Aby sme rozumeli zmenám, ktoré nastali u pedagógov materských škôl (aj) vďaka nášmu vzdelávaciemu programu, snažili sme sa analyzovať východiskový stav pred vzdelávaním. Tu nás zaujímalo najmä to, akú úroveň digitálnej gramotnosti môžeme predpokladať u pedagógov pred vzdelávaním, aké sú ich iniciálne skúsenosti, postoje a očakávania. Zistenia v tomto smere majú totiž priamy vplyv na návrh a prípravu vzdelávacieho programu, jeho obsahu a použitých foriem, delenia účastníkov vzdelávania na skupiny a pod.

Očakávali sme, že pri príprave vzdelávacieho obsahu bude postačujúce rozlišovať medzi začiatočníkmi a skúsenejšími používateľmi DT. V skutočnosti sme však identifikovali štyri rôzne stupne či úrovne digitálnej gramotnosti, ktoré sme nazvali (1) *začiatočník*, (2) *nepravý začiatočník*, (3) *bežný používateľ* a (4) *pokročilý používateľ*. Z nich treba zrejme podrobnejšie charakterizovať najmä druhú skupinu: za *nepravého začiatočníka* považujeme takého pedagóga, ktorý sa domnieva a/alebo tvrdí, že nemá žiadne skúsenosti v práci s digitálnymi technológiami, ale pri podrobnejšom skúmaní postupne prizná rôzne menšie a nesmelé aktivity na počítači, zvyčajne na internete. Ide teda o mierne pokročilého používateľa, ktorý si zatiaľ neverí, pri práci s DT sa cíti neistý, obáva sa problémov alebo prípadného zosmiešnenia sa pred skúsenejšími

kolegami, deťmi alebo ich rodičmi.

Samozrejme, rozlíšenie týchto štyroch úrovní si nevyžaduje automaticky štyri rôzne vzdelávacie programy – a z prevádzkových dôvodov národného projektu to ani nebolo možné. Pri práci lektora s účastníkmi vzdelávania je však dôležité poznať a rešpektovať takéto rozlíšenie a prispôbiť mu svoje špecifické vzdelávacie ciele a formu práce s každým účastníkom, a tiež so vzdelávacou skupinou ako celkom.

Národný projekt naplánoval iné štyri varianty vzdelávacieho programu v oblasti digitálnej gramotnosti, a to základné vzdelávanie pre pedagógov, vzdelávanie pre pokročilých pedagógov, základné vzdelávanie pre riaditeľky a napokon rozširujúce vzdelávanie pre riaditeľky. Z týchto programov sa zatiaľ realizujú dva základné programy, v tomto príspevku sa však venujeme iba vzdelávaniu a transformácii digitálnej gramotnosti u pedagógov.

Ďalšie dôležité otázky, ktoré súvisia s analýzou stavu pred vzdelávaním, je napr. aj to, aké DT sa už v MŠ nachádzali a ako zvoliť tie, ktoré sa majú do MŠ dodať v rámci projektu. V tomto príspevku však len poznamenajme, že v spomínanom projekte materské školy získali z digitálnych technológií počítač s tabletom, tlačiareň, digitálny fotoaparát, MP3 prehrávač a programovateľné digitálne hračky Bee-Bot.

4.2 Počas vzdelávania

Významnou etapou transformácie digitálnej gramotnosti pedagógov MŠ je ich osobná účasť na vzdelávacom programe. V tejto etape sme skúmali rôzne aspekty, predovšetkým to, ako vplýva na rozvoj DG účastníkov počas vzdelávania:

- ich rozdelenie do študijných skupín,
- organizácia vzdelávania do vzdelávacích blokov a dní, ich dĺžka, obsah a frekvencia,
- práca účastníkov počas dňa – individuálna, skupinová,
- tempo práce a pracovná atmosféra v skupine,
- metóda *Prines si technológie zo svojej MŠ*,
- riešenie dištančných úloh,
- komunikácia počas dňa a medzi vzdelávacími dňami, s lektorom a medzi sebou navzájom,
- ako sa počas vzdelávania menia postoje účastníkov k DT a ich sebavedomie,
- akú úlohu zohrávajú záverečné práce, ich vypracovanie a záverečná prezentácia.

Rozdelenie účastníkov do študijných skupín

Účastníkmi vzdelávania boli – v zhode s našimi predpokladmi – prevažne ženy stredného veku. Úroveň ich digitálnej gramotnosti v rámci jednej skupiny bola vždy na významne nerovnakej úrovni.

Na vytváranie skupín (ktoré majú z dôvodov technických i z dôvodov efektívnosti práce lektora zvyčajne 10 až 12 účastníkov) sme nemali výraznejší vplyv. Osvedčilo sa nám však, ak sa v jednej skupine nevyskytujú dvaja pedagógovia z jednej MŠ. Vďaka tomuto pravidlu sú totiž účastníci z pochopiteľných dôvodov v diskusiách otvorenejší a uvoľnenejší. Vypočuli sme si napr. aj to, že: *„Čím viac materských škôl je tu zastúpených, tým viac sa dozvieme o rôznych možnostiach projektov, tým viac názorov a nápadov počujeme... Dozvieme sa, ako získať financie na zakupovanie digitálnych pomôcok a hier a pod.“*

Organizácia vzdelávania do vzdelávacích blokov a dní, ich dĺžka, obsah a frekvencia

Rozhodnutie realizovať dvanásť vzdelávacích blokov po dvojiciach, teda v šiestich vzdelávacích dňoch, sa nám ukázalo ako primerané. Väčší počet vzdelávacích dní by komplikoval organizáciu vzdelávania, cestovanie účastníčok, zastupovanie v práci a pod. Nižší počet vzdelávacích dní by bol pre účastníčky nezvládnuteľný. Siedme, poldňové stretnutie venujeme záverečným prezentáciám a záverečnej diskusii, ktorá je mimoriadne dôležitá a motivujúca. Vzdelávacie bloky sme zoskupili a zoradili tak, aby ich poradie (a) malo svoju vnútornú logiku, (b) malo správne zoradenú rastúcu náročnosť – napr. aj v zmysle novosti tém, (c) umožnilo v nasledujúcich blokoch využívať znalosti a skúsenosti z predchádzajúcich dní, (d) vhodne striedalo prakticky a teoreticky orientované bloky. Na základe našej lektorskej práce s pilotnou skupinou sme poradie blokov ešte mierne poopravili a výsledok považujeme za vhodný a produktívny. Ako správne sa nám potvrdilo zaradenie bloku *Práca s obrázkami* línie *Spoznávam digitálne technológie* na úplný začiatok vzdelávania, pretože (a) pedagógovia materských škôl radi kreslia a poznajú význam tejto činnosti pre deti, a teda pristupujú k tejto téme správne motivovaní, (b) začiatovníci si vďaka spomínanej motivácii radi a rýchlo zvykajú na prácu s myšou, (c) pokročilejším účastníkom táto téma okamžite poskytuje príležitosti na realizáciu nových nápadov na aktivity, a teda pozitívne rozvíja ich tvorivosť a kladný prístup k vzdelávaniu. Bloky línie *Pracujem s deťmi* sme správne zaradili až do druhej polovice vzdelávania.

Potvrdilo sa nám tiež, že vzdelávacie dni nemôžu nasledovať za sebou príliš často – po absolvovaní každého vzdelávacieho dňa potrebujú účastníci čas „na jeho strávenie“, na vypracovanie dištančnej úlohy, na vlastné malé experimenty a aktivity, na komunikáciu medzi sebou a s lektorom a pod. Musíme tiež rešpektovať ich každodenné pracovné zaťaženie. Podobne však nie sú vhodné ani veľké časové odstupy. Ako vhodná sa nám z týchto dôvodov javí frekvencia jeden vzdelávací deň za 3 až 4 týždne.

Práca účastníkov počas dňa – individuálna, skupinová

Prezenčná práca účastníkov vzdelávania bola zväčša individuálna. Takáto forma bola vhodná hlavne z osobnostných dôvodov. Ak pedagóg niečo sám vytvoril, posilňoval si svoje sebavedomie, nebál sa získané skúsenosti neskôr využiť aj v ďalších aktivitách. Nevýhodou tejto formy však bola časová náročnosť riešenia aktivít. Účastníkom záležalo na tom, aby vytvorili už aj priamo na vzdelávaní niečo originálne a užitočné, preto úlohy niekedy riešili pomaly a veľmi zodpovedne.

Okrem tejto formy vzdelávania na aktivitách niekedy pracovali aj vo dvojiciach. Pri didakticky zameraných moduloch sme uprednostňovali dokonca aj skupinovú prácu. Keďže sme si pri aktivitách rozdelili pozície a úlohy, často sme dospeli k hodnotným výstupom. Na druhej strane, ako nevhodná sa nám ukázala práca vo dvojici alebo v skupine vtedy, keď sme predstavovali nové didaktické hračky alebo pre účastníkov doposiaľ neznámy softvérový program.

Tempo práce a pracovná atmosféra v skupine

Tempo vzdelávania musí byť primerané – naše skúsenosti potvrdili, že nie je až také dôležité prebrať obsah celého bloku priamo na stretnutí. Podstatné je, aby všetci účastníci uspeli s úvodnými a základnými aktivitami, pričom skúsenejší účastníci bežne pomáhajú tým ostatným, prípadne vlastným tempom napredujú podľa študijného materiálu, alebo začnú z vlastnej iniciatívy ďalej rozvíjať niektorú z aktivít. Nestretli sme sa so situáciou, že by bol pokročilejší používateľ DT nespokojný s náplňou alebo nízkym tempom vzdelávania. Niekedy síce preberáme témy, ktoré už poznajú a v praxi využívajú, ale veľmi rýchlo sa v takýchto situáciách preorientujú na hľadanie alternatívnych riešení, jednoduchších postupov, pomáhaniu druhým a pod.

Kľúčové je, aby účastník na vzdelávaní získal pozitívny postoj k danej téme a aj určitý úvodný pocit úspechu a dôvery. V takom prípade si potom rád a bez problémov v nasledujúcich dňoch obsah doštuduje aj sám.

Je mimoriadne dôležité, aby lektor na vzdelávaní navodil primerane náročnú, zároveň však uvoľnenú, priateľskú a konštruktivistickú atmosféru. Tá, samozrejme, závisí na viacerých faktoroch: na téme vzdelávacieho bloku, chuti naučiť sa niečo nové, na obavách z nezvládnutia a pod. Na vzdelávaní sa zvyčajne stretávajú účastníci rôznej úrovne digitálnej gramotnosti a rôznych pováh. Túto zdanlivú prekážku však musí lektor zvrátiť na prednosť, čo najrýchlejšie si získať dôveru účastníkov – a ich uznanie svojich odborných i moderných lektorských a ľudských kvalít. Prvý vzdelávací deň má preto vždy aj význam zoznamovací – pre lektora i účastníkov navzájom.

Metóda Prines si technológie zo svojej MŠ

Z technických dôvodov sme museli účastníkov žiadať, aby si na vzdelávacie dni nosili zo svojej MŠ vlastné technológie: programovateľnú včelu, fotoaparát

a pod. Táto malá komplikácia sa však v skutočnosti ukázala ako výhoda (až na to, že vždy sa vyskytli takí, ktorí si pozvánku pozorne neprečítali, prípadne zabudli niektorú časť technológie alebo ju v MŠ jednoducho nenašli, takže bola nepoužiteľná. Takéto drobné problémy môžu narušiť vzdelávanie, ak na ne nie je lektor primerane pripravený). Výhodou, o ktorej hovoríme, bola skutočnosť, že pedagóg na vzdelávaní pracoval... „*s tou svojou vlastnou hračkou alebo foťákom... presne s tým, ktorý potom budem používať aj s deťmi.*“ Platí tiež, že ak si... „*nevyskúšam vlastnoručne, ako niečo funguje, neuverím, že to aj sama zvládnem, alebo že je táto aktivita pre mňa a moje deti naozaj dobrá.*“ Ak takúto príležitosť účastník nemá, nevznikne autentický zážitok a z neho vyplývajúca trvalá pedagogická transformácia.

Riešenie dištančných úloh

Dištančné úlohy majú byť zamerané nielen na rozvíjanie digitálnej gramotnosti, ale aj na upevňovanie znalostí a zručností a posilnenie sebavedomia. Úlohy sme starostlivo prispôbovali potrebám účastníkov a ďalším vonkajším okolnostiam. Ak napr. študijná skupina začínala so vzdelávaním pred vianočnými sviatkami, v bloku *Práca s textom* dostala ako dištančnú úlohu vytvoriť pozvánku na vianočnú besiedku. Iná skupina zasa v jarných mesiacoch vytvárala veľkonočnú pohľadnicu. Podstatu úlohy (v tomto prípade formátovanie textu) takáto modifikácia nemení, iba zvyšuje jej aktuálnosť, a tým aj jej atraktivnosť. Aj keď zadanie každej dištančnej úlohy prebehlo osobne počas vzdelávania, zadanie sme potom účastníkom zaslali aj elektronicky a iba v takejto forme sme prijímali ich riešenia. Tým sme vlastne pedagógov pri každom vzdelávacom bloku viedli k efektívnej forme komunikácie.

Komunikácia počas dňa a medzi vzdelávacími dňami, s lektorom a navzájom

V modernej pedagogike sa na rozvoj komunikácie kladie mimoriadny dôraz (samozrejme, nie len v zmysle elektronickej výmeny, ale aj komunikácie a spolupráce na mieste, počas vzdelávania). Preto sme sa snažili podnecovať a rozvíjať aj túto zručnosť, a to aj medzi účastníkmi navzájom, aj medzi účastníkmi a lektorom. Lektor musí zvoliť také tempo práce a vytvárať také situácie, ktoré komunikáciu a spoluprácu umožnia, ba až vyvolajú. Určitý čas sme preto vždy venovali aj voľným diskusiám. Neraz sme o vážnych témach diskutovali aj počas prestávok.

V období medzi vzdelávacími dňami prebiehala najmä elektronická komunikácia e-mailami. Účastníci nám posielali svoje riešenia dištančných úloh a niekedy s nami aj konzultovali s tým súvisiace problémy. Naše zisťovanie tiež ukázalo, že v tomto období účastníci spolu vo vyššej miere aj telefonovali, aby si radili o riešených úlohách.

Jedným z našich cieľov a odhadov bolo, že vďaka účasti na vzdelávaní vznikne medzi pedagógmi materských škôl profesijná virtuálna komunita, ale ako uvidíme v nasledujúcej časti, toto očakávanie sa naplnilo len do malej miery.

Ako sa počas vzdelávania menia postoje účastníkov k DT a ich sebavedomie

Správne sme očakávali, a potom i registrovali, významný nárast pozitívneho prístupu účastníkov a sebavedomia v oblasti využívania DT v hrových a učebných aktivitách svojich detí.

Pri každej príležitosti sme opäť a opäť prezentovali náš pohľad na úlohu DT v predprimárnom vzdelávaní, pretože zúžené alebo skreslené vnímanie tejto úlohy je i v odbornej verejnosti hlboko zakorenené a vytrvalo prezentované médiami i politikmi.

Registrovali sme tiež pozitívny „efekt snehovej gule“, teda viditeľný nárast vlastných nápadov, úprav, rozšírení a reťazových inšpirácií účastníkov počas vzdelávania. Opäť sa potvrdilo, že obsah, forma a osobnosť lektora úvodného vzdelávania má kľúčový význam: Aj keď je vzdelávanie časovo veľmi obmedzené, najdôležitejšie sú prvé skúsenosti, voľba úvodných aktivít, zadání a prezentovanie jednoduchých úspešných praktík, ktoré oslovia začínajúcich účastníkov a spustia ich vlastné úvahy o ďalších možných rozšíreniach a využitíach.

Akú úlohu zohrávajú záverečné práce, ich vypracovanie a záverečná prezentácia

Náš vzdelávací program sa končí obhajobou samostatne vypracovanej záverečnej práce. Ide spravidla o krátku prezentáciu obsahujúcu napr. popis a analýzu aktivity či miniprojektu, v ktorom pedagóg inovatívnym spôsobom využíval (alebo plánuje využiť) digitálne technológie vo svojej triede, prípadne úvaha o niektorom aspekte integrácie digitálnych technológií do práce s deťmi, správa o priebehu niektorej zaujímavej aktivity tohto druhu, úvaha o ďalšom vzdelávaní v tejto oblasti, o zaujímavej a produktívnej spolupráci s kolegyňami a pod. Ide o prezentáciu, prostredníctvom ktorej účastníci vzdelávania predstavujú svoju aktivitu a pripravujú k nej aj krátku analýzu a sprievodný text.

Zadanie svojej záverečnej práce účastníci dostávajú zvyčajne na tretom vzdelávacom dni. Reakcie na skutočnosť, že budú musieť niečo vytvoriť a svoj miniprojekt odprezentovať pred publikom, boli rozdielne. Najčastejšie to brali ako výzvu a so zápalom (a určitými obavami) sa pustili do práce. V svojich záverečných prácach prichádzali s originálnymi nápadmi. Pri veľkom počte prác, ktoré sme mali možnosť spoznať, sa ani raz nestalo, že by sa niektorá téma opakovala, že by nebola originálna a jedinečná. Ojedinele sa prihodilo, že pedagóg predstavil len mierne rozpracovanú dištančnú úlohu ako svoju

záverečnú prácu. (Niektorí pedagógovia počas prezentovania bojovali s trémou, ale keď zistili, že vlastne prezentujú vlastnú aktivitu s vlastnou triedou a ostatní poslucháči ich so záujmom počúvajú, prekonalí obavy a s hrdosťou predstavovali svoj miniprojekt.)

V záverečných prácach sa najčastejšie objavovali aktivity s programovateľnou hračkou Bee-Bot. Niektorí účastníci popisovali jednoduché aktivity, iní zasa navrhli komplexnejšie zamestnanie pre celú triedu a popisali niekoľko čiastkových aktivít, ktoré deti v malých skupinkách vykonávali alebo budú vykonávať (ak svoj návrh ešte účastník nerealizoval).

Záverečné práce, ich prezentácia a záverečná diskusia bola skutočne úspešným vyvrcholením celého vzdelávacieho programu. V očiach pedagógov sme videli spokojnosť s vlastným výkonom a hrdosť na posun v znalostiach a zručnostiach, ktorý na sebe registrovali. Ich záverečné hodnotenie celého vzdelávania bolo aj preto – v tejto euforickej nálade – mimoriadne pozitívne. Hovorili o náraste svojej digitálnej gramotnosti, pocitov istoty pri práci s novými technológiami. Pozitívne hodnotili obsah vzdelávania, študijné materiály i svojho lektora. Kladne hodnotili aj to, že spoznali nových kolegov v podobnej situácii a že si mohli vymeniť medzi sebou skúsenosti a spoznať názory, problémy a ich riešenia v iných materských školách. Sľubovali si ďalšiu spoluprácu, výmenu materiálov a spoločné ďalšie vzájomné vzdelávanie. Uvedomovali si, že aj keď urobili veľký krok, bol to pre mnohých z nich iba prvý krok na dlhej ceste celoživotného vzdelávania v tejto oblasti.

Ako experti na vzdelávanie a rozvoj digitálnej gramotnosti sme si už vtedy boli vedomí toho, že až čas po prezenčnom vzdelávaní overí, nakoľko bol tento prvý krok nezvratný a aké trvalé zmeny v každodennom živote materskej školy spôsobí (alebo k nim aspoň prispeje).

4.3 Po vzdelávaní

Najdôležitejšie sú, samozrejme, zistenia o procese rozvoja digitálnej gramotnosti po absolvovaní prezenčného vzdelávania. Tie by mali identifikovať, nakoľko sa zmenila každodenná prax pedagógov v kontexte integrácie DT do práce s deťmi. Preto sme aj po vzdelávaní zostali v kontakte s účastníkmi našej výskumnej skupiny. Pred vzdelávaním sme s nimi spravili rozhovory, v ktorých sme skúmali rôzne aspekty využívania DT v ich materských školách. Po vzdelávaní sme sa vrátili do týchto MŠ a znova sme sa pýtali na ich situáciu, postoje a každodennú prax. Uvádžame tu niektoré zaujímavé pozorovania ako výsledky našich prípadových štúdií.

- V materských školách pokračujú samostatné nákupy nových technológií. Ide najmä o programovateľné hračky Bee-Bot, digitálne mikroskopy a interaktívne tabule. Za pozitívny dôsledok vzdelávania považujeme

nákup tabúl, pretože spravidla práve absolventi vzdelávania dokázali pred svojimi riaditeľkami odôvodniť zmysel takéhoto finančne náročného nákupu.

- Po ukončení vzdelávania vytvárajú pedagógovia viac priestoru pre deti na prácu s DT. Napr. využívanie počítača, tabule alebo programovateľnej hračky Bee-Bot sa stalo bežnou súčasťou každodenných aktivít.
- Vďaka vzdelávaniu pedagogicky získali znalosti a zručnosti, ako vyhľadávať na internete ďalšie zaujímavé informácie a aktivity. Takto mohli spestriť obsah hry a edukácie – vedeli získať nové hry, viac obrázkov a ďalších pomocných materiálov. Deti si zrejme túto zmenu vôbec nevšimli, ale pre pedagóga, ktorý už roky realizuje svoje vzdelávacie ciele rovnakým spôsobom, to bolo oživenie a rozvinutie edukácie.
- Vďaka vzdelávaniu a hlbšiemu porozumeniu potenciálu DT pre rozvoj detí teraz pedagógovia dokážu pred rodičmi obhájiť, prečo využívajú digitálne technológie už aj v MŠ. Pred vzdelávaním napr. jedna z učiteliek nemohla s deťmi pracovať na počítači, lebo rodičia si to vyslovene neželali. Po vzdelávaní im však (najmä vďaka absolvovaniu blokov Didaktika práce s DT a Integrácia DT do prostredia MŠ) dokázala vysvetliť, prečo je takýto prístup bezpečný, primeraný a produktívny.
- V niektorých zariadeniach sa pedagógovia navzájom ďalej vzdelávajú v rámci svojho interného metodického združenia. Pripravujú pre svojich kolegov aktivity a témy, ktoré sú zamerané na vhodné používanie digitálnych technológií. Takto aj učiteľ, ktorý neabsolvoval vzdelávanie, dostane námety na aktivity, ktoré sú primerané jeho znalostiam a zručnostiam.
- Niektoré MŠ organizujú z vlastnej vôle otvorené hodiny a metodické dni pre riaditeľov a pedagógov iných MŠ z regiónu alebo kraja, a to buď na pôde svojho vlastného zariadenia, alebo na mieste, ktoré je na to špeciálne pripravené (ako napr. v centre moderných vzdelávacích technológií Edulab).

Pozorované pozitívne zistenia môžeme zhrnúť takto:

- rastie sebavedomie pedagógov, rastie ich autorita pred rodičmi a kolegami,
- rastie porozumenie „pridanej hodnoty“ digitálnych technológií pre vzdelávanie, hru a rozvoj detí,
- materské školy robia aj vlastné nákupy ďalších technológií,
- pedagógovia si tvoria (alebo vyhľadávajú na internete – a zdieľajú) vlastné aktivity,
- pedagógovia sa navzájom vzdelávajú (metódou *peer coaching*), a to v rámci jednej MŠ alebo medzi niekoľkými zariadeniami.

Spomeňme však aj niektoré pozorovania, ktoré vnímame ako negatívne:

- Nedostatočná technická podpora. Ak sa niektoré digitálne zariadenie pokazí, jeho opravu treba (zvyčajne zdĺhavo) riešiť cez zriaďovateľa MŠ. Jednej z učiteliek, ktorej sa pokazil počítač, sa (aspoň nateraz) skončila „*éra digitálnych technológií. Keďže pani riaditeľka je už skoro v dôchodkovom veku, nemá záujem za nás riešiť takýto problém...*“ A tak pedagogičky momentálne nemajú žiadnu možnosť, ako integrovať počítač do edukačného procesu. Ak nemajú osobný počítač doma, tak sa nemôžu inšpirovať zaujímavými aktivitami ani z internetu.
- Slabá komunikácia medzi pedagógmi po skončení vzdelávania. Ak sme v niektorých zariadeniach pozorovali pravý opak, v ostatných k takejto komunikácii – podľa vyjadrenia pedagógov – z rôznych dôvodov nedochádza.
- Nedostatočná podpora zo strany zriaďovateľa, niekedy spôsobená napr. aj tým, že pedagógovia z MŠ prerástli v úrovni digitálnej gramotnosti svojich zriaďovateľov. Niektorým riaditeľkám nie sú umožnené žiadne ďalšie inovácie, a to ani také, ktoré si nevyžadujú ďalšie finančné náklady. Inokedy sa riaditeľky sťažujú, že ich zriaďovateľ núti tvoriť svoju webovskú stránku iba v predpísanom formáte a prostredí. To ich však obmedzuje alebo sťažuje ich prácu.
- Nedostatočná podpora vedenia MŠ. Naše pozorovania i zahraničné výskumy poukazujú na kľúčový význam riaditeľa ako lídra transformácie vzdelávania. Bez aktívnej podpory (ba viac: bez aktívneho vzoru) riaditeľa alebo riaditeľky je rozvoj „digitálnej gramotnosti zariadenia“ prakticky nemožný.
- Nedostatočná podpora zo strany rodičov. Podobne ako v predchádzajúcom bode, aj tu môžeme konštatovať: ak si pedagógovia materskej školy nezískajú trpezlivou a systematickou prácou s rodičmi ich súhlas a podporu, využívaniu potenciálu DT na rozvoj ich detí je prakticky nemožný.
- Nedostatok kvalitných študijných materiálov. Je neslávne známe, že na Slovensku v súčasnosti chýbajú kvalitné študijné (i učebné) materiály na všetkých vzdelávacích stupňoch (bez ohľadu na formu printovú či elektronickú). Nie je to inak ani v materských školách, kde registrujeme kritický nedostatok materiálu s rôznymi námetmi, ako bezpečne a produktívne integrovať DT do hrových a výchovno-vzdelávacích aktivít.

5 Na záver – ako a čo ďalej

Naším cieľom bolo analyzovať zmeny, ktoré sa v materských školách na Slovensku odohrali a odohrávajú v oblasti rozvoja digitálnej gramotnosti ich

pedagógov. Patríme medzi autorov koncepcie vzdelávania pedagógov v tejto oblasti v rámci bežiaceho projektu ESF, okrem toho sme výskumníkmi v oblasti vyučovania informatiky a informatizácie poznávacieho procesu, preto nás celkom prirodzene zaujíma, aké zmeny nastali v každodennom živote pedagógov MŠ (aj) pričinením vzdelávacieho programu¹⁰ v projekte, ako prebieha táto významná transformácia myslenia a konania vo využívaní DT, akými spôsobmi sa po absolvovaní vzdelávania vyvíja integrácia DT do hry a práce detí, či pozitívne slúži na podporu ich rozvoja v každej vývinovej oblasti, čo prípadne brzdí tieto zmeny a pod.

Jadro práce tvorí skrátená prezentácia našich pozorovaní z výskumu, ktorý realizujeme paralelne s národným projektom a v ktorom skúmame stav a zmeny digitálnej gramotnosti pred prezenčným vzdelávaním, počas neho, ale najmä – po jeho skončení, pozri (Škodáčková, 2013).

Náš príspevok chceme ukončiť štyrmi poznámkami a otázkami, ktoré súvisia skôr s budúcnosťou procesu, ktorý sme prezentovali a skúmali.

- 1. Povedzme ostatným, že sme urobili významný krok.** Proces, ktorý sa odohráva v oblasti rozvoja digitálnej gramotnosti pedagógov a materských škôl ako inštitúcií, môžeme z hľadiska jeho rozsahu, aktuálnosti a hĺbky považovať za mimoriadne úspešný a výnimočný. Je nám preto ľúto, že napr. štúdiá OECD z roku 2012 o kvalite materských škôl na Slovensku, pozri (OECD, 2012), sa o tomto procese vôbec nezmieňujú. Nebudeme tu skúmať príčiny tohto závažného prehliadnutia alebo neinformovania (z jednej či druhej strany). Chceme len vyjadriť presvedčenie, že o takto závažnej transformácii by sme mali s pýchou informovať okolité krajiny, krajiny EÚ či OECD, alebo iné, pretože ak „učme sa od druhých“ (pozri nasledujúci bod) je jednou stranou mince, potom „povedzme o našich úspechoch iným“ je jej druhou stranou.
- 2. Učme sa od druhých a učme sa od seba.** Obávame sa, že sa u nás nevynakladá dost' energie a prostriedkov na to, aby sme poznali, analyzovali a poučili sa z podobne orientovaných skúseností iných, zahraničných projektov a odborníkov. Podobne platí, že neinvestujeme na Slovensku prakticky nič do kvalitnej analýzy vlastných procesov – pedagogický výskum jedného či troch doktorandov je významný, ale zodpovedá iba skromným možnostiam jedného akademického pracoviska.

¹⁰ Doposiaľ [ku dňu 20.10.2012] vzdelávací program na rozvoj digitálnej gramotnosti v rámci národného projektu ESF absolvovalo 3 715 pedagógov a riadiacich pracovníkov materských škôl.

3. **Nezastaňme na pol ceste.** Plošný proces transformácie a rozvoja DG v materských školách je skutočnosťou, ktorá potrebuje ďalšiu pomoc a investície štátu. Pozorovania, ktoré sme prezentovali v predchádzajúcej časti, upozorňujú na to, že ak celú transformáciu necháme iba na vlastný ďalší samo vývoj, riskujeme jeho spomalenie alebo na mnohých miestach azda i úplné zastavenie.
4. **Sme pripravení na to, že deti z digitálne vyspelých materských škôl prechádzajú na 1. stupeň základnej školy?** Nie sme si vedomí toho, že by sa podobne komplexná a celoplošná transformácia odohrávala aj na úrovni 1. stupňa ZŠ¹¹. Hrozí teda, že mnohé z detí prejdú z digitálne vyspelého prostredia MŠ do menej vyspelého prostredia na 1. stupni ZŠ. To považujeme za neakceptovateľný stav.

Uvedomujeme si mnoho pozitív a mnoho negatív či potenciálnych rizík pre ďalší rozvoj digitálnej gramotnosti učiteľov materských škôl, a tiež ich celých zariadení. Preto považujeme za dôležité – a v rámci našich možností to aj robíme – realizovať kontinuálny pedagogický výskum (aj) v tejto oblastiach. Ak dáky proces projektujeme a realizujeme, musíme ho aj kvalifikovane skúmať, vyhodnocovať a projektovať jeho ďalšie kroky.

Literatúra

ATC21S 2010. Defining 21st century skills. Draft White Paper 1. The University of Melbourne. Cisco, Intel and Microsoft, 2010. Dostupné na internete na atc21s.org/wp-content/uploads/2011/11/1-Defining-21st-Century-Skills.pdf (23.9.2012).

KALAŠ, I. 2010. Digitálna gramotnosť a Pinocchio v zlatý kľúčik. In *Moderné vzdelávanie v materskej škole* (CD ROM). – Bratislava: Stiefel Eurocart, s.r.o., Spoločnosť pre predškolskú výchovu. Celoslovenská odborná konferencia, Prievidza 2010. ISBN 978-80-969298-5-6, nestr., 13 s.

KALAŠ, I. 2011. *Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva, 2011. 167 s. ISBN 978-80-7098-495-6. Preklad z anglického originálu Kalaš, I.

¹¹ Musíme však spomenúť dva čiastkové (a nie zanedbateľné) príspevky do podobnej transformácie na 1. stupni ZŠ, a to národný projekt ESF Modernizácia vzdelávacieho procesu a národný projekt ESF Ďalšie vzdelávanie učiteľov informatiky, ktorý v jednej zo svojich aktivít realizoval špecializačné vzdelávanie pre 700 učiteľov zamerané na vyučovanie informatickej výchovy. Ani jeden z týchto projektov však zatiaľ nemá žiaden vplyv na spôsob, ako sa u nás pripravujú budúci učitelia pre predprimárne a primárne vzdelávanie.

2010. *Recognizing the Potential of ICT in Early Childhood Education*. Moscow: UNECO IITE, 2010. 148 p. ISBN 978-5-90-517-5-03-9.

OECD, 2012. *Quality Matters in Early Childhood Education and Care*. Slovak Republik. ISBN 978-92-64-17565-5, 63 s. Dostupné na internete na www.oecd.org/edu/preschooland school/49993618.pdf

ŠKODÁČKOVÁ, A. 2013. *Rozvoj digitálnej gramotnosti pedagógov materských škôl*. Pripravovaný rukopis dizertačnej práce. Fakulta matematiky, fyziky a informatiky, 2013. Univerzita Komenského v Bratislave.

TRILING, B. – FADEL, Ch. 2009. *21st Century Skills. Learning for Life in our Times*. Jossey-Bass, A Wiley Imprint. ISBN 978-0-470-47538-6.

Kontaktné údaje

prof. RNDr. Ivan Kalaš, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Fakulta matematiky, fyziky a informatiky
Katedra základov a vyučovania informatiky
842 48 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: kalas@fmph.uniba.sk

Mgr. Anita Škodáčková
Univerzita Komenského v Bratislave
Fakulta matematiky, fyziky a informatiky
Katedra základov a vyučovania informatiky
842 48 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: skodackova@fmph.uniba.sk

UČITEĽ MATERSKEJ ŠKOLY V SÚČASNOSTI Z POHLADU ŠTÁTNEJ ŠKOLSKEJ INŠPEKCIE

TEACHER KINDERGARTEN, CURRENTLY FROM THE PERSPECTIVE OF STATE SCHOOL INSPECTION

Ilona Uváčková

Abstrakt

Učiteľ materskej školy v súčasnosti ovláda a aplikuje široké spektrum profesijných kompetencií. Je flexibilný, hravý, prívetivý, humánny, učiaci sa, tvorivý, iniciatívny, facilituje a pod. Je vyučujúcim, informátorom, kamarátom, ochrancom, dôverníkom (bútľavou vírbou), vzorom, „matkou i otcom“ detí, ktorému dôverujú ich zákonní zástupcovia. Žije vlastnými súkromnými radosťami i starosťami. Je profesionál a človek zároveň, za čo mu patrí veľká vďaka a uznanie.

Kľúčové slová

Učiteľ, materská škola, štátna školská inšpekcia.

Resumé

A contemporary pre-school teacher currently applies a wide spectrum of professional competences. He/she is flexible, playfull, kind, human, creative, taking initiative, learning new things and facilitating. He/she is not only a teacher, but a provider of information, a friend, a caring listener, a model, „mother and father“ of children who is trusted by their parents and carers as well. Although the kindergarten teachers have got their personal joys and sorrows, they are true professionals. They need to be priased for this and their human approach.

Key words

Teacher, pre-school facility/kindergarten/nursery, State School Inspectorate.

*„Non schoale sed vite discimus
Neučíme sa pre školu, ale pre život „
Seneca*

Významné historické udalosti v oblasti predškolskej výchovy a vzdelávania v 21. storočí:

Učiteľ materskej školy, doposiaľ, vychovával a vzdelával deti podľa dvoch základných dokumentov (tabuľka 1) :

Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1999)¹ deklaroval obsah výchovy a vzdelávania s ohľadom na vek detí v jednotlivých výchovných zložkách.

Učiteľ mal možnosť rozhodnúť o konkrétnom čase trvania zamestnania, didaktickej aktivity vzhľadom na ciele a obsah jednotlivých výchov - telesná, pracovná, prosociálna, rozumová (rozvíjanie poznania, jazyková výchova, matematické predstavy), estetická (hudobná, výtvarná, literárna výchova), na vek detí, ich potreby, záujmy, pozornosť a úroveň ich osobnostného rozvoja. Mohol byť facilitátorom² uľahčujúcim dieťaťu učenie sa a obozretne podporovať rozvoj jeho osobnosti v určitých oblastiach.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2009)³ - vymedzuje vzdelávacími štandardami (základný rozsah/obsah učiva) spôsobilosti, ktorými má / by malo dieťa disponovať na konci predprimárneho vzdelávania.

Súbor kompetencií smeruje pedagogické pôsobenie učiteľov prostredníctvom cieľavedomej, zmysluplnej a rozvojovým možnostiam, potenciálu detí primeranej

¹ Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1999) súběžne umožňoval realizovať organizačné formy zamestnania a didaktickú aktivitu, ako aj využívanie spontánneho učenia sa detí. Zamestnanie vychádzalo z intencionálneho (cieľavedomého, zámerného) učenia sa dieťaťa s uplatňovaním aktivizujúcich interaktívnych metód (umožňujúcich vzájomnú komunikáciu, priamy vstup do programu alebo činnosti). Orientovalo sa viac na skupinovú, ako frontálnu činnosť a individuálny prístup k dieťaťu. Očakávala sa dôslednejšia príprava, organizácia a využívanie učebného prostredia a didaktických prostriedkov vrátane učebných pomôcok na podporovanie aktivity detí. Zamestnanie sa s deťmi vo veku dvoch – troch rokov nerealizovalo. U päť – šesť ročných detí trvalo 30 minút. Ciele a obsah prosociálnej výchovy boli integrované plnené s ostatnými výchovami. 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.

² Učiteľ vytvára príjemnú atmosféru, v ktorej sa deti cítia bezpečne a sú schopné slobodného prejavu. Napomáha, podporuje a inšpiruje deti k získavaniu, nadobúdania skúseností a k zodpovednému, autonómnemu konaniu. Napr. M. Montessori : „**Pomôž mi, aby som si to mohol urobiť sám.**“

³ Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu emocionálnu, sociálnu a kognitívnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, jeho aktívne učenie sa a začleňovanie sa do skupiny a kolektívu. Hlavnou myšlienkou programu s názvom **Dieťa a svet** je podporovať celostný osobnostný rozvoj dieťaťa; aktivizovať a motivovať rozvoj psychomotoriky, poznania, emocionality a sociability; rozvíjať tvorivosť a predstavy v každodenných aktivitách; pomôcť dieťaťu formovať

výchovno-vzdelávacej činnosti. *Učiteľ* riadi proces výchovy a vzdelávania využívaním pozorovania, ako metódy pedagogického diagnostikovania, facilitovaním, situačným rozhodovaním a riadením činností so spoluúčasťou detí. Rešpektovaním cieľov predprimárneho vzdelávania priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou uskutočňuje učebné osnovy školského vzdelávacieho programu. Vyučuje, čiže vychováva a vzdeláva deti materskej školy v súlade so školským zákonom, štátnym vzdelávacím programom, zameraním a taxonómiou vzdelávacích cieľov školského vzdelávacieho programu. Plánovaním operacionalizuje špecifické ciele (výkonové štandardy) vzhľadom na rozvojové možnosti a potenciál detí, ich dosiahnutú úroveň v aktivite. Obozretne napomáha rozvoju, skvalitňuje rozvoj dieťaťa v oblasti perceptorno-motorickej, kognitívnej a sociálno-emocionálnej. Rôznorodými inovatívnymi metódami, prístupmi, formami, stratégiami a prostriedkami obozretne, uvážlivo podporuje ich psychomotorické, kognitívne a učebné, komunikatívne, informačné, osobnostné a sociálne kompetencie, ktoré sa vzájomne prelínajú.

Tabuľka 1 Základný dokument pre výchovu a vzdelávanie detí v materských školách

1999	2008
Program výchovy a vzdelávania v materských školách	Štátny vzdelávací program ISCED 0 - Predprimárne vzdelávanie
Výchovné zložky	Kompetencie
Obsah výchovy a vzdelávania pre vekové kategórie:	Vzdelávacie štandardy obsahové a výkonové štandardy
3 – 4 4 – 5 5 – 6	

vlastnú jedinečnosť. Obsahovými a vzdelávacími štandardami troch oblastí rozvoja osobnosti dieťaťa je integrovaný do štyroch tematických okruhov: **Ja som, Ľudia, Príroda a Kultúra**. Obsahové štandardy sú prostriedkom vzdelávania detí a **výkonové štandardy sú cieľovými požiadavkami predškolského obdobia potrebné na získanie predprimárneho vzdelania**. Organizačné formy denného poriadku sú z hľadiska pedagogicko-psychologického rovnocenné: hry a hrové činnosti, pohybové a relaxačné cvičenia, pobyt vonku, odpočinok a s pevne stanoveným časom činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena, stravovanie, stolovanie). Organizačnou formou predprimárneho vzdelávania a súčasťou denného poriadku je edukačná aktivita navodená učiteľom. Je to cieľavedomá, systematická, zmysluplná, konkrétna výchovno-vzdelávacia činnosť. Realizuje sa v priebehu hier a hrových činností, ako samostatná organizačná forma, aj v rámci pobytu vonku. Uskutočňuje sa v skupine, frontálne a individuálne.

„Človek je
dieťaťom svojho diela“
Miguel de Cervantes



Ilustračné foto č. 1 „Brána predprimárnemu vzdelávaniu otvorená“

Vyučovanie učiteľa materskej školy

Z inšpekčných⁴ zistení ostaných troch školských rokov (2009/2010, 2010/2011 a 2011/2012), aj napriek tomu, že inšpekcie neboli vykonané v tých istých školách, vyplývajú isté, identifikovateľné pozitíva a oblasti vyžadujúce zlepšenie vo vyučovaní učiteľa materskej školy.

Učitelia vytvárali deťom vhodné, podnetné učebné prostredia na získavanie informácií a skúseností. Dopadom nie vždy premyslene operacionalizovaných cieľov v pláne výchovno-vzdelávacej činnosti boli nejednoznačne formulované individuálne a spoločné cieľové požiadavky. Nerešpektovaním rovnocennosti organizačných foriem, rozvojového potenciálu a aj momentálnych, osobných dispozícií detí bolo obmedzované ich situačne rozhodovanie sa, zodpovednosť a prospešnosť v riešení učebných problémov i v zastávaní rolí. Dominancia učiteľov bola príčinou nezájmu detí o činnosti, o interpretovanie vlastných myšlienok a skúseností. *Deti* s radosťou manipulovali s pomôckami,

⁴ kritéria posudzovania a správy o výsledkoch inšpekčnej činnosti zverejňuje Štátna školská inšpekcia na webovom sídle <http://www.ssiba.sk>

Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti

dodržovali všeobecné i dohodnuté pravidlá. Bezprostredne komunikovali, diskutovali, vyjadrovali sa prostriedkami pohybu i umenia, napodobňovali činnosti súvisiace s ľudskou prácou. Zvedavosť, spontánnosť a skúsenosti detí nadobudnuté v inom, ako školskom prostredí obohatili učebné situácie.

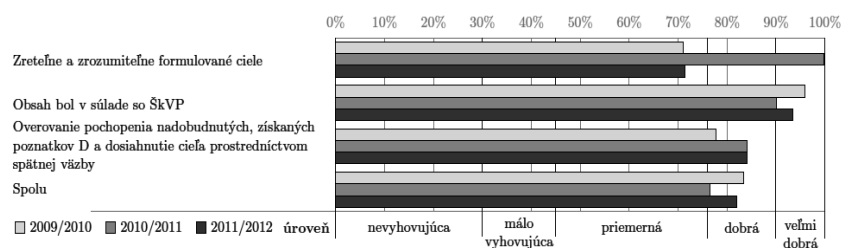
Ciele výchovy a vzdelávania

Pozitíva

- vyučovanie v súlade s učebnými osnovami školského vzdelávacieho programu
- uplatňované stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti
- priebežná spätná väzba

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- *rešpektovanie dosiahnutej úrovne a rozvojového potenciálu detí*
- *operacionalizovanie výkonových štandardov v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti*
- *overovanie dosiahnutého cieľa v závere výchovno-vzdelávacej činnosti – v čom sa deti zlepšili, čo dosiahli*



Graf 1 Ciele výchovy a vzdelávania

Vyvážené zistenia týkajúce sa:

- formulovania cieľov výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľmi a oboznámenie detí s činnosťami
- vytvorenie dostatočných časových možností činnostiam a zážitkovému učeniu sa detí

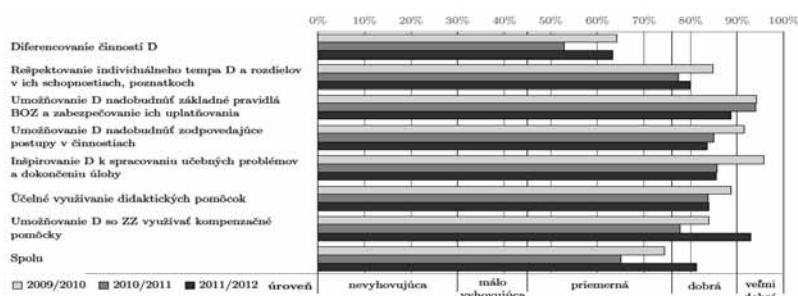
Zohľadňovanie výchovno-vzdelávacích potrieb

Pozitíva

- individuálny prístup k deťom
- zabezpečovanie dodržiavania spoločne dohodnutých pravidiel
- podporovanie detí k zodpovednosti za výber, pokračovanie, dokončenie učebných úloh, činností

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- špecifikovanie činností deťom s rozdielnou náročnosťou
- poskytovanie priestoru na vlastné angažovanie sa a na hru detí
- rešpektovanie rovnocennosti organizačných foriem



Graf 2 Zohľadňovanie výchovno-vzdelávacích potrieb

Vyvážené zistenia týkajúce sa :

- dominancie učiteľov v činnostiach a v komunikácii s deťmi
- ovládania a používania štátneho jazyka učiteľmi a deťmi
- využívania spektra učebných pomôcok, ktorým školy disponujú
- využívania špecifických metód na podporovanie rozvoja predčitateľskej gramotnosti detí
- komunikácie učiteľov s deťmi ovplyvnenej slangom piesní rapu a seriálov komerčných televízií

Učitelia podporovali rozvoj psychomotorických kompetencií detí rôznorodými aktivitami, i v modifikovaných prostrediach. Zaraďovali pohybové aktivity aj viackrát v priebehu dňa a podporovali deti v sebaobslužných činnostiach. Nie vždy využívali dostupné telovýchovné náčinie, náradie a sezónne pomôcky. Variabilitou pohybov, hier, umeleckých výrazových prostriedkov i prekonávania prekážok napomáhali koordinácii pohybového aparátu, vizuomotorike a orientácii detí v priestore. Informovaním o dodržiavaní všeobecných a dohodnutých pravidiel a postupov, o vhodnom konaní v prírode, dopravných situáciách i na športoviskách iniciovali deti

k pravidelnému, zmysluplnému pohybu, k férovej spolupráci a podporovali úctu k zdraviu a životu. Pozitívne, vzhľadom na posilňovanie telesnej odolnosti, hodnotili realizovanie aktivít a projektov súvisiacich s prevenciou porúch pohybového aparátu a civilizačných ochorení vrátane obezity.

Pozornosť je potrebné venovať cielenému rozvíjaniu grafomotorických zručností detí.

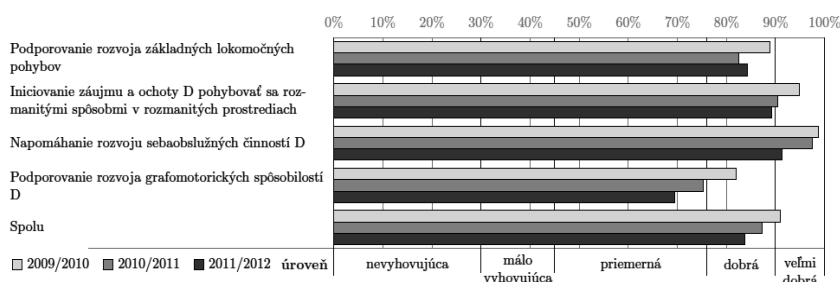
Podporovanie rozvoja psychomotorických kompetencií detí

Pozitíva

- vytváranie príležitostí na uplatnenie základných a špecifických pohybových spôsobilostí detí
- dôsledné podporovanie sebaobslužných činností detí

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- *dávkovanie cvikov, úkonov, pohybového výkonu s ohľadom na obtiažnosť a zdravotnú účinnosť*
- *využívanie rôznych materiálov, nástrojov v podporovaní rozvoja grafomotorických spôsobilostí*



Graf 3 Podporovanie rozvoja psychomotorických kompetencií detí

Vyvážené zistenia týkajúce sa:

- dodržiavania metodických odporúčaní – úchop grafických nástrojov, vhodnosť veľkosti plochy a telesnej schémy / sedenia detí
- vhodného odevu a obuvi detí a učiteľov – cvičenia, pohybové a športové aktivity, turistické vychádzky a pod.

Zabezpečovaním interaktivity v získavaní, objavovaní a spracovaní informácií *učitelia napomáhali a podporovali rozvoj kognitívnych a učebných, informačných kompetencií detí*. Najčastejšie v hrách a hrových činnostiach im umožňovali narábať s rôznorodými, obsahom primeranými knihami, časopismi a digitálnymi technológiami. V menšej miere zadávali problémové úlohy, o ktorých mohli deti samostatne uvažovať a riešenia zdôvodňovať. Avšak dopadom záujmu detí po poznaní a potreby autonómneho konania, rozhodovania

sa bol 13 % vzostup v ich samostatnom riešení učebných problémov a uplatňovaní postupov z málo vyhovujúcej úrovne v š. r. 2009/2010, 2010/2011 na priemernú úroveň v š. r. 2011/2012.

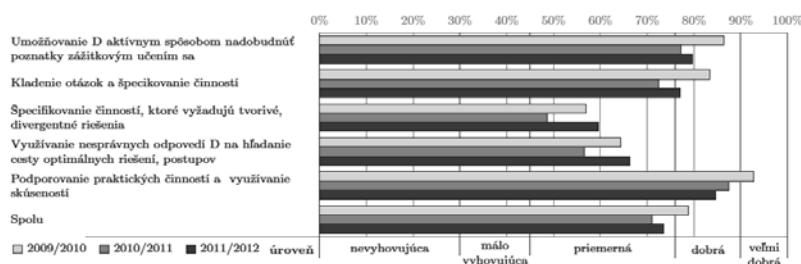
Podporovanie rozvoja kognitívnych a učebných kompetencií detí

Pozitíva

- rôznorodosť úloh a otázok vyvolávajúcich učebný záujem detí
- podporovanie nadobúdania a uplatňovania poznatkov, spôsobilostí

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- *seberealizovanie sa detí bádanim, experimentovaním*
- *zadávanie problémových úloh učiteľmi na samostatné uvažovanie, riešenie, zdôvodňovanie deťmi*
- *realizovanie aktivít s hudobno-spevácko-inštrumentálnym zameraním*



Graf 4 Podporovanie rozvoja kognitívnych a učebných kompetencií detí

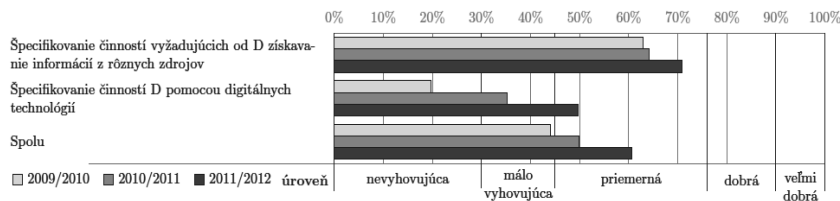
Podporovanie rozvoja informačných kompetencií detí

Pozitíva

- príklady z reálneho života a pozorovanie prírody ako prirodzené zdroje učenia sa detí

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- *narábanie, využívanie, porovnávanie, konfrontovanie rôznorodých učebných zdrojov a informácií*
- *konfrontovanie príkladov z virtuálneho a reálneho života*



Graf 5 Podporovanie rozvoja informačných kompetencií detí

Učitelia a deti mali voľný prístup k internetu v 65 % kontrolovaných škôl, ktorý však ojedinele využívali na konfrontovanie príkladov virtuálneho a reálneho života. Vzdelávanie pedagogických zamestnancov v oblasti digitálnych technológií malo dopad na ich využívanie vo výchovno-vzdelávacej činnosti, ako prostriedkov⁵ učebných problémov. Odporúčame učiteľom ponúkať deťom širšie spektrum obrazových a náučných publikácií, pojmové mapy a pomôcky na skúmanie a pokusy.

Komunikatívne kompetencie a predčitateľskú gramotnosť detí podporovali učitelia iniciovaním a udržiavaním viacsmernej diskusie, uvažovaním nahlas, hrami so skladačkami a obrázkovými kartami.

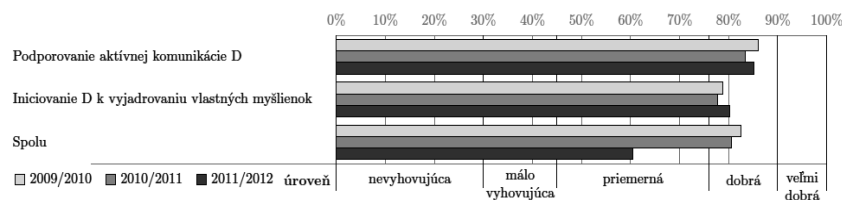
Podporovanie rozvoja komunikatívnych kompetencií

Pozitíva

- zapájanie detí do rozhovorov
- vytváranie jazykových príbehov
- analyticko-syntetické hry so slovami
- podporovanie detí v interpretácii vlastných myšlienok

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- konzultovať s deťmi všetko, čo je potrebné zrealizovať, uskutočniť na dosiahnutie cieľov
- kladenie (otvorených) otázok učiteľom
- rečový, jazykový vzor učiteľa
- podporovanie predčitateľskej gramotnosti detí



Graf 6 Podporovanie rozvoja komunikatívnych kompetencií detí

Vlastným konaním a podporovaním vzájomného rešpektovania sa, kooperovania a kolaborovania učitelia napomáhali rozvoju **osobných a sociálnych kompetencií detí**. Priebežne kontrolovali, či chápu a rozumejú pokynom, však nevenovali dostatočnú pozornosť hodnoteniu pokrokov detí a overeniu dosiahnutia cieľov v závere výchovno-vzdelávacej činnosti.

⁵ Zaznamenaný bol 14 % vzostup v používaní digitálnych technológií, ako prostriedku učebných problémov učiteľmi z málo vyhovujúcej úrovne v predchádzajúcich školských rokoch na priemernú úroveň v školskom roku 2011/2012.

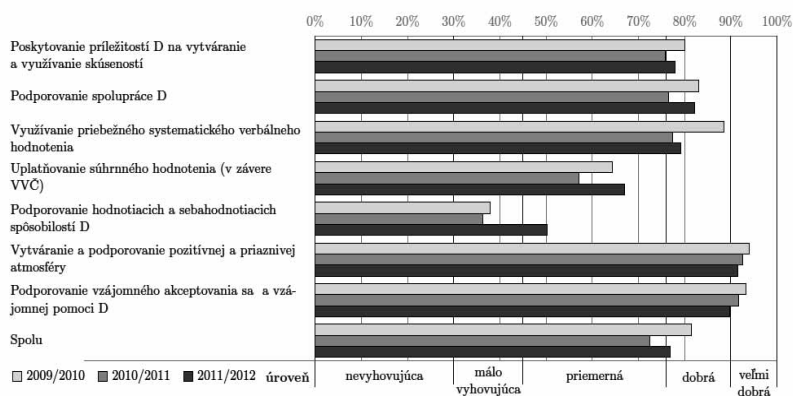
Podporovanie rozvoja osobnostných a sociálnych kompetencií detí

Pozitíva

- prejavovanie prívetivosti a empatie voči všetkým deťom
- podporovanie spoluúčasti, spolupráce spolupatričnosti a solidarity detí
- inšpirovanie detí vlastným angažovaním sa

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

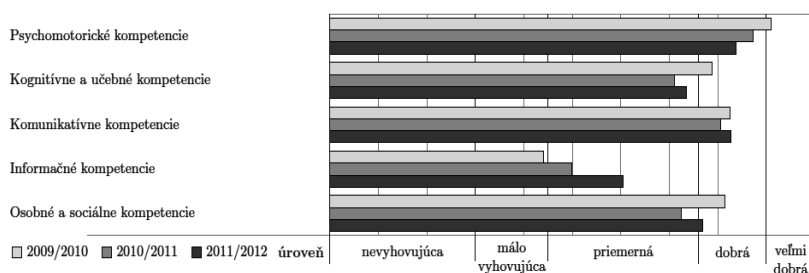
- *rešpektovanie individuálnych, ale aj momentálnych, osobných dispozícií detí*
- *poskytovanie príležitostí na prezentovanie vlastnej identity a postojov detí*
- *podporovanie hodnotiacich a sebahodnotiacich spôsobilostí detí*



Graf 7 Podporovanie rozvoja osobnostných a sociálnych kompetencií detí

Dominancia učiteľov obmedzovala deti vo vyjadrení vlastných postojov, vydiskutovávaní a riešení problémových a konfliktných situácií. Vzťahové pnutia vznikali z nezaujmu detí o činnosti určené učiteľmi a z úsilia o získanie hračky, vodcovstva v skupine a pod.

Podporovanie rozvoja kľúčových kompetencií detí



Graf 8 Podporovanie rozvoja kľúčových kompetencií detí

Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti

Silnou stránkou vyučovania učiteľov boli prosociálnosť a empatia vo výchovno-vzdelávacej činnosti, podporovanie sebaobslužných činností detí a zaraďovanie pohybových aktivít aj viackrát v priebehu dňa. Pozitívom v podporovaní rozvoja kľúčových kompetencií detí bolo rešpektovanie, síce pomalé, odporúčani Štátnej školskej inšpekcie, ktoré reflektujú inšpekčné zistenia. Prínosom výučby bolo aj zúročenie informácií z kontinuálneho vzdelávania, samovzdelávania a vysokoškolského štúdia učiteľov.

Podporovanie rozvoja kľúčových kompetencií detí bolo v porovnaní s predchádzajúcimi školskými rokmi hodnotené pozitívnejšie, z priemernej dosiahlo dobrú úroveň v školskom roku 2011/2012.

*„Keď vaša práca hovorí sama za seba, neprerušujte ju“
Henry J. Kaiser*



Ilustračné foto 2 „Ciele predprimárneho vzdelávania spoločne dosiahneme“

Učiteľom materských škôl patrí vďaka/poďakovanie za to, že sú; 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 treba pokračovať.

Literatúra

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

Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2009/2010. 2010. Bratislava : Štátna školská inšpekcia, 2010. ISBN 978-80-970609-1-6.

Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských

zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2010/2011. 2011. Bratislava: Štátna školská inšpekcia, 2011. ISBN 978-80-970984-0-7.

Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v Slovenskej republike v školskom roku 2011/2012. 2012. Bratislava : Štátna školská inšpekcia, 2012. (v čase konania konferencie nepublikované, dostupné na: <http://www.ssiba.sk>)

Správa o rozvíjaní pohybových spôsobilostí detí v materských školách v školskom roku 2011/2012 v Slovenskej republike. Bratislava: Štátna školská inšpekcia, 2012. (v čase konania konferencie nepublikované, dostupné na: <http://www.ssiba.sk>)

Správa o rozvíjaní digitálnej gramotnosti detí v materských školách v školskom roku 2011/2012 v Slovenskej republike. Bratislava : Štátna školská inšpekcia, 2012. (v čase konania konferencie nepublikované, dostupné na: <http://www.ssiba.sk>)

Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania začlenených detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materských školách v školskom roku 2011/2012 v Slovenskej republike. Bratislava : Štátna školská inšpekcia, 2012. (v čase konania konferencie nepublikované, dostupné na : <http://www.ssiba.sk>)

Štátny vzdelávací program, ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2009. Bratislava : MŠ SR, ŠPÚ. 2009. ISBN 978-80-969407-5-2.

Fotografie zverejnené s informovaným súhlasom zákonných zástupcov detí a pedagogických zamestnancov MŠ Bradáčova 4, Bratislava

Kontaktné údaje

PaedDr. Ilona Uváčková
Štátna školská inšpekcia
Staré grunty 52
841 44 Bratislava 4
Slovenská republika
E-mail: uvackova@ssiba.sk

Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti

REVÍZIA A INOVÁCIA ŠTÁTNEHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE

REVISION AND INNOVATION OF THE NATIONAL EDUCATIONAL PROGRAMME FOR PRE-PRIMARY EDUCATION

Branislav Pupala – Ondrej Kaščák – Viliam Kratochvíl

Abstrakt

Text analyzuje kritické miesta existujúcich štátnych vzdelávacích programov v Slovenskej republike. Ukazuje, aké dôsledky majú koncepčné chyby týchto dokumentov na školskú prax, osobitne na vývoj školských kurikulárnych programov. Osobitnému preskúmaniu je podrobený štátny vzdelávací program pre predprimárny stupeň vzdelávania. Tu sa ukazuje množstvo logických a štrukturálnych nedostatkov, ktoré komplikujú plánovaciú činnosť učiteľov. Načrtáva sa vízia nového štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie, jeho východiská a koncepčné prvky.

Kľúčové slová

Štátny vzdelávací program, kurikulárny vývoj, vzdelávacie oblasti, predprimárne vzdelávanie.

Resumé

The text analyses critical points of contemporary National Educational Programmes in Slovak Republic. It shows the consequences of conceptual mistakes in these documents on school practice, especially on the development of school curricular programmes. The National Educational Programme for Pre-primary Education is analysed in detail. In this document there are a lot of logical and structural problems that complicate teachers' planning process. A vision of a new National Educational Programme for Pre-primary Education is emerging together with its scope and conceptual components.

Key words

National Educational Programme, curricular development, educational fields, Pre-primary Education.

Úvod

Nech by tu dnes bola akékoľvek vláda v akejkoľvek zostave, je vysoko pravdepodobné, že výzva na inovácie štátnych vzdelávacích programov by sa ocitla v každom programovom vyhlásení ako súčasť opatrení pre rezort školstva pre nasledujúce obdobie. Nijako nemôže prekvapiť ani téza z Programového vyhlásenia vlády pre oblasť školstva vedy, mládeže a športu na roky 2012-2016 vyjadrujúca záväzok, že „*Vláda postupne inovuje štátne vzdelávacie programy..., počnúc predškolskou výchovou...*“. Takže súčasné vedenie rezortu, ako vyplýva z uvedenej tézy, s takýmito aktivitami explicitne počíta, čo možno v odbornej komunite považovať za výzvu, ako sa vysporiadať s neovládnutými či problematickými prvkami existujúcej podoby štátnych kurikulárnych dokumentov.

Dôvodov, pre ktoré slovenská školská politika formuluje potrebu inovácie štátnych vzdelávacích programov (ďalej ŠVP) je určite viacero, okrem politických cieľov je nepochybne ich súčasťou odborné zázemie ŠVP ako dokumentov, ktoré regulujú pedagogickú činnosť jednotlivých súčastí školského systému. Vieme veľmi dobre, že súčasná podoba ŠVP je silne poznačená hektikou, ktorá stála za snahou rýchleho a unáhleného spustenia reformy vzdelávacieho systému v roku 2008 a ktorá spôsobila prirýchlu a nepripravenú tvorbu samotných ŠVP pre jednotlivé stupne vzdelávania, a na nich založenú expresnú tvorbu školských vzdelávacích programov (ŠkVP) zastihujúcu nepripravené vedenia škôl a učiteľov pre takýto typ koncepcnej a projektovej práce.

Už naše prvotné analýzy ŠVP pri predstavení týchto programov jasne signalizovali ich koncepčné trhliny. Tieto sa časom potvrdili a pribudli k nim skúsenosti i niektoré výskumné sondy potvrdzujúce, že ŠVP sú v mnohých svojich oblastiach nefunkčné a ich prevod na školský vzdelávací program je v mnohých ohľadoch skôr nadbytočnou byrokratickou záťažou ako skutočným programovým kontextom práce škôl. Dôkladná analýza štruktúry ŠVP vo väzbe na školské vzdelávacie programy (a prevodové mechanizmy na ceste od ŠVP ku ŠkVP) je zatiaľ ešte nesplnená úloha rezortného výskumu, stále však v platnosti zostávajú neovládnuté štruktúrne prvky ŠVP ako sa objavili už vo fáze ich prípravy a vzniku.

1 Rekapitulácia východísk ŠVP

Zrekapitulujme teraz, na akých základných východiskách stála tvorba ŠVP (ako takých, teda bez ohľadu na stupeň vzdelávania) a ktoré štrukturálne chyby v nich môžeme identifikovať:

ŠVP sa v roku 2008 stali konkrétnym vyjadrením predstáv o reforme vzdelávania, o podstate, možnostiach a nastavení tejto reformy. Tvorba ŠVP ako nástroja na reformu obsahu vzdelávania mala niekoľko podstatných východísk. Z nich za kľúčové možno považovať nasledovné: Po prvé, existencia štátnych

vzdelávacích programov (vo väzbe na školské vzdelávacie programy) je zaštitená ideou dvojúrovňového modelu obsahu vzdelávania. Po druhé, zásadná revízia a transformácia vlastného obsahu vzdelávania sa mala metodologicky oprieť o nový konceptuálny prvok – o definovanie tzv. vzdelávacích oblastí. A po tretie, náhľad na tvorbu konkrétnych prvkov učiva vo vzdelávacích programoch mal byť prispôsobený modernému konceptu tzv. kľúčových (a ďalších) kompetencií. Ako však ukážeme, práve v uplatňovaní týchto ohlasovaných východísk štátne vzdelávacie programy zlyhali, čím strácajú akýkoľvek reálny potenciál na takú reformu vzdelávania, akú ešte aj dnes sľubujú a aká sa od nich ešte aj dnes očakáva.

1.1 Dvojúrovňové kurikulum

Vytvorená podoba štátnych vzdelávacích programov dala možnosť nahliadnuť na „špecifické“, veľmi rozpačité chápanie dvojúrovňového (či tzv. participatívneho) modelu tvorby obsahu vzdelávania. A to najmä pokiaľ ide o vzťah medzi týmito dvomi úrovňami – teda o väzbu štátneho a školského vzdelávacieho programu. Najprv treba uviesť jednu zásadnú všeobecnú poznámku. Tvorcovia súčasných ŠVP neskryto pracovali s predstavou, že ak na prvej úrovni projektovania kurikula stojí centrum (štát), tak na druhej úrovni sú to nevyhnutne a jedine školy a učitelia. Učiteľom a vedeniam škôl sa tak vo všeobecnosti z jedného dňa na druhý pripísali nové kvalifikačné schopnosti týkajúce sa koncepcnej a vývojovej práce na tvorbe obsahu vzdelávania, dokonca napr. na úrovni tvorby celkom nových vyučovacích predmetov. Pripísali sa im také kvalifikačné predpoklady a výkony, ktoré sa za normálnych okolností (a pri reálnom chápaní toho, čo sa vlastne od nich chce) dajú získať iba dlhodobou špecializovanou prípravou. Od učiteľov sa očakávajú produkty, ktoré sú taktiež za normálnych okolností dlhodobé – počítajúc na dlhé roky, nie na pár mesiacov – tvorené v špecializovaných vývojových tímoch fungujúcich „na plný úväzok“. A rovnako sa od učiteľov očakáva, že pri tvorbe vzdelávacích programov budú nasadení do riešenia takých vývojových úloh, ktoré za dlhé desaťročia nevyriešili mnohé tímy didaktických expertov. Programovo sa ignorovali dve zásadné veci: že učitelia sú predovšetkým expertmi na prácu v triede a že vývoj druhej úrovne obsahu vzdelávania nepatrí do náplne práce učiteľov a vedení škôl, ale do dobre distribuovaných a dobre motivovaných expertných tímov. Účasť škôl na druhej úrovni kurikula mala a má mať podobu voľby a realizácie už hotových parciálnych vzdelávacích projektov a programov na základe viac alebo menej širokej ponuky takýchto projektov pre konkrétne vzdelávacie oblasti či predmety. Na ceste medzi štátnym vzdelávacím programom a školskými vzdelávacími programami sa teda u nás vytvorilo jedno obrovské vákuum vytvárajúce falošnú ilúziu slobody škôl pri koncipovaní vlastnej činnosti. Riziká a dôsledky takejto ilúzie boli však predvídateľné a nenechávajú na seba dlho čakať.

1.2 Vzdelávacie oblasti

ŠVP sú však najviac spájané s prísľubom, že budú kľúčovým prvkom vlastnej reformy vzdelávacích obsahov. Ako sa tento prísľub (ne)naplnil sa dá spoľahlivo odčítať z metodológie tejto reformy, v ktorej malo jednu z kľúčových úloh zohrať rozpracovanie konceptu tzv. vzdelávacích oblastí. Na začiatok treba určite povedať, že rozumná práca s týmto konceptom môže mať pri revidovaní vzdelávacích obsahov skutočne veľmi produktívnu funkciu. Veď metodologicky čisté definovanie vzdelávacích oblastí vytvára nosnú predstavu o tom, aké základné prvky ľudskej kultúry majú byť vzdelávaním sprostredkované a ako má vyzeráť vzdelávacia dráha človeka postupujúca celým školským systémom cez jednotlivé vzdelávacie stupne. To však predpokladá stabilitu týchto vzdelávacích oblastí bez ohľadu na to, o akom stupni vzdelávania sa hovorí. Konceptne čisté stanovenie vzdelávacích oblastí má dať súčasne jasný signál na spoľahlivé diferencovanie prvkov obsahu vzdelávania a ich kultúrne a diskurzívne špecifiká, aby bolo zrejmé, čo do obsahu vzdelávania patrí a aké hodnoty reprezentuje. Pri stanovovaní vzdelávacích oblastí je naozaj potrebné oslobodiť sa od zaužívaných vyučovacích predmetov (či „zložiek výchovy“ v MŠ), aby ich revízia bola vôbec možná, nech je akokoľvek pravdepodobné, že v konečnom dôsledku nová konkretizácia vzdelávacích celkov (najčastejšie predmetov) vyústi do podobnej štruktúry obsahu vzdelávania, ako sa spontánne vyvinula svojou historickou cestou.

O čom však vypovedajú vytvorené štátne vzdelávacie programy? Jednoducho o tom, že do reformy obsahu vzdelávania bol koncept vzdelávacích oblastí zavlečený násilne, nesprávne a nepoužiteľne, bez funkčného miesta v metodológii reformy obsahu vzdelávania. Hoci sa v ŠVP s týmto konceptom verbálne pracuje, existuje viacero veľmi zreteľných signálov, že pri revízii vzdelávacích obsahov nebol nijako produktívne využitý a celá práca s ním má podobu nadbytočných špekulácií. Z toho je zrejmé, prečo sa celá obsahová reforma zvrhla v princípe na horšie alebo lepšie škrtanie existujúcich učebných osnov bez zjednocujúcej idey o transformácii obsahu vzdelávania ako celku.

Dôkazy o nadbytočnom a nefunkčnom používaní konceptu vzdelávacích oblastí pri tvorbe štátnych vzdelávacích programov sú evidentné. Prvý z nich celkom zreteľne vypovedá o tom, že vzdelávacie oblasti sa nepoňali ako východiskový koncept na konkretizáciu obsahu vzdelávania. Naopak, autori ŠVP (najmä pre základnú školu) sa vonkoncom nedokázali odpútať od existujúcej štruktúry učebných predmetov a vzdelávacie oblasti vytvorili na báze zgrupovania existujúcich predmetov do väčších celkov, čo je úplne zbytočný a nefunkčný krok. Preto sa napríklad stalo to, čo je s konceptom vzdelávacích oblastí úplne nesúladne, že jednotlivé vzdelávacie stupne majú odlišne stanovené vzdelávacie oblasti (keďže tieto stupne mali odlišné vyučovacie predmety). Keď sa budeme baviť len o základnej škole, tak je napr. absurdné, že primárny

stupeň vzdelávania má stanovenú vzdelávaciu oblasť „Príroda a spoločnosť“ (čo je zjavne odvodené od tradície štruktúry príslušných vyučovacích predmetov), no sekundárny stupeň vzdelávania má už stanovené iné vzdelávacie oblasti - „Človek a príroda“ a „Človek a spoločnosť“, čo má zase zjavný vzťah k štruktúre existujúcich vyučovacích predmetov na druhom stupni základnej školy. Ponechajme teraz stranou otázku, že tak, ako tieto spomenuté oblasti, aj mnohé ďalšie už len zo svojho názvu signalizujú rozpačitosť ich definovania, keďže ani len nenaznačujú kritérium ich definovania. Lebo, čisto ilustračne, nezmyselne stanovená väzba oblasti „Človek a príroda“ môže rovnako ako na prírodovedný diskurz odkazovať aj na diskurz umelecký, čo svedčí o zlom určení kritériá na diferenciáciu týchto oblastí. Napĺňanie takto kritériálne nečistých vzdelávacích oblastí potom nemohlo vyzerat' inak, len tak, že sa do nich vkladali existujúci, hoci akokoľvek zredukovaný vzdelávací obsah vyučovacích predmetov, a že k metodologicky čistej revízii vzdelávacieho obsahu nemohlo prísť ani náhodou.

Osobitnou ukážkou nezvládnutia kurikulárnej reformy prostredníctvom stanovenia vzdelávacích oblastí predstavuje ŠVP pre materské školy, ten však rozoberieme samostatne, keďže revízia tohto programu je pilotnou úlohou pri revízii ŠVP ako takých a je aj hlavným predmetom záujmu tejto štúdie.

1.3 Kľúčové a iné kompetencie

K poslednému pilieru navrhutej kurikulárnej transformácie – k zavedeniu konceptu kompetencií do tvorby cieľov a obsahu vzdelávania – už len pár poznámok. Východiskové materiály štátnych vzdelávacích materiálov sú preplnené odkazmi na nové ciele vzdelávania – kompetencie. Kompetencie sú však nielen cieľmi, sú „hlavným nástrojom dosiahnutia cieľov“, obsah vzdelávania sa tvorí na „kompetenčnom základe“, kompetencie sa budú využívať na „formuláciu vstupov ako aj výstupov zo vzdelávania“. Kompetencie sa pri tvorbe ŠVP stali všetkým – sú vstupom, sú obsahom, sú prostriedkom, sú cieľom. V našej reforme sa však stali najmä slovom, ktoré má vzbudiť dojem reformy. To všetko bez toho, aby bol jasne definovaný účel a produktivnosť tohto pojmu, aby bola objasnená, ak sa to vôbec dá, jeho inštrumentálna úloha pri projektovaní obsahu vzdelávania. Paradoxne však nič z toho nikomu nechýba. Odhliadnuc od toho, že pojem kompetencie sa funkčne viaže na odborný a profesijný výcvik, že pre všeobecné vzdelanie je vlastne nadbytočný (dokonca pre potlačanie zmyslu všeobecnej vzdelanosti až nebezpečný), tak v našich štátnych vzdelávacích programoch, okrem jeho nadmierneho frekvenčného výskytu, obsah príliš nepoznačoval. Za kompetenciami sa tu totiž stále skrývajú štandardné vedomosti či schopnosti žiakov, ktoré dokážeme sformulovať aj bez toho, aby sme pedagogický slovník rozšírili o tento termín. Takže aj v tomto prípade sa reforma diala skôr verbálne, nie cez reálny koncepčný zásah do podstaty existujúcich vzdelávacích obsahov.

2 Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie

Skôr ako sa dostaneme k samotnému ŠVP pre predprimárne vzdelávanie, treba pripomenúť známu, no podstatnú skutočnosť: Hlavnú reformnú zmenu v roku 2008 pre materské školy predstavuje skutočnosť, že sa stali súčasťou školskej sústavy, že sú legislatívne definované ako školy a že poskytujú istý (pred)stupeň vzdelania. Organizačná transformácia materských škôl zaraďujúca ich do sústavy škôl znamenala, že projektovanie ich pedagogickej činnosti sa odvodzuje od spoločných princípov projektovania vzdelávacej práce škôl ako takých, čo znamená, že kurikulum materských škôl sa centrálnie plánuje prostredníctvom ŠVP a lokálne na báze ŠkVP. Aplikácia tohto princípu by mala byť logická, keďže jednotlivé vzdelávacie stupne by mali na seba nadväzovať, čo pre materskú školu znamenalo najmä výzvu, aby sa dostala do reálnej kontinuity so základnou školou, osobitne s primárnym stupňom vzdelávania. To samozrejme predpokladalo koncepčnú a premyslenú prácu na vývoji nového kurikula pre materské školy, teda na vývoji ŠVP pre predprimárne vzdelávanie. Vážnosť a zmysel tejto úlohy mala byť navyše previazaná s opakovane zdôrazňovanou ideou medzinárodného rozsahu, že predškolské vzdelávanie sa aspoň v rozsahu posledného roku má stať všeobecné – teda vlastne povinné.

Dalo by sa očakávať, že kým sa pristúpi k tvorbe ŠVP pre materské školy, prijímú sa spoločné princípy tvorby ŠVP pre všetky vzdelávacie stupne, aby žiadny zo vzdelávacích stupňov neostal vo vákuu, či v akejsi vlastnej vnútornej logike, ktorá by kontinuitu výstavby kurikula naprieč vzdelávacími stupňami komplikovala alebo narušovala. Ako však jasne ukazuje existujúci ŠVP pre materské školy, tento bol postavený mimo koncepčnej kontinuity, snaží sa o akúsi vlastnú logiku, a skôr ako na nových výzvach a možnostiach stojí na princípoch, ktoré materskú školu stále držia mimo gradačného rámca všeobecného vzdelávania. A to napriek tomu, že autori ŠVP do neho zakomponovali typické prvky súčasných kurikulumných dokumentov – obsahové a výkonové štandardy. Základná črta ŠVP pre materské školy je však nasledovná: Napriek tomu, že materská škola sa stala školou a mala sa v nej objaviť integrita so vzdelávacou sústavou, tak ŠVP pre predprimárne vzdelávanie paradoxne ešte viac izoloval materské školy od následných škôl ako tomu bolo dosiaľ. Základný úmysel reformy materských škôl teda nebol programom naplnený, ba čo viac, ešte posilňuje to, čo chcel prekonať. Jednou z vážnych príčin je izolovaná „logika“ tvorby obsahu vzdelávania materských škôl nápadná v nezvládutej práci s ponúknutou kategóriou vzdelávacích oblastí.

2.1 Nekompatibilné vzdelávacie oblasti

Stanovenie vzdelávacích oblastí, ak má mať koncepčný zmysel, musí byť stabilné voči všetkým vzdelávacím stupňom, ktoré pokrývajú všeobecné vzdelávanie. Týka sa teda aj vzdelávania predprimárneho, o to bytostnejšie,

keď sa materské školy v tejto reforme stali súčasťou systému škôl. Koncept vzdelávacích oblastí má potenciál slúžiť na to, aby sa spoločne pre všetky stupne vzdelávania definovali okruhy kultúry, ktoré má vzdelanie sprostredkovať. Táto idea sa síce pochybne, ale aspoň ako-tak dá nájsť v nových štátnych vzdelávacích programoch – od úrovne primárneho vzdelávania. Materské školy ostali bokom, nový program ich vzdelávacej činnosti nemá s oblasťami vzdelávania na následných stupňoch vzdelávania nič spoločné. Tvorcovia, zjavne bez chápania zmyslu konceptu vzdelávacích oblastí, totiž zadefinovali vlastné vzdelávacie oblasti, nekompatibilné s definovaním oblastí vzdelávania pri následnom školskom vzdelávaní detí. Za vzdelávacie oblasti sa pre materské školy vyhlasujú psychologické roviny činnosti (tzv. vzdelávacia oblasť perceptorio-motorická, kognitívna a socioemocionálna) a vzdelávací obsah materské školy odvodzujú od metodologicky nejasne klasifikovaných tzv. tematických okruhov (pripomínajúcich český program materských škôl) nazvaných Ja som, Ľudia, Kultúra, Príroda. Z nich sa však očakávaná vzdelávacia kontinuita s primárnym vzdelávaním dá vystopovať len s mimoriadnym úsilím. Program materských škôl zostáva teda natrvalo a ešte viac umiestnený mimo vzdelávacej kontinuity.

Jasne definovať predprimárne vzdelávanie by teda predpokladalo mať celkom jasno v kategórii vzdelávacích oblastí. Ako sme už uvádzali, vzdelávacie oblasti pri optimálnom a metodologicky čistom koncipovaní predstavujú úplne stabilné rámce obsahového vymedzenia vzdelávania bez ohľadu na jeho jednotlivé stupne, s dobre zvoleným a teoreticky jasným kľúčom svojej štruktúry. Tie isté vzdelávacie oblasti by preto mali byť platné vo všetkých ŠVP pre všeobecné vzdelávanie, pričom vzdelávacie stupne znamenajú v jednotlivých vzdelávacích oblastiach nárast kultúrnych kapacít vzdelávajúcich sa detí v jednotlivých oblastiach. Takéto vymedzenie vzdelávacích oblastí umožňuje jasne vnímať prepojenie a kontinuitu jednotlivých vzdelávacích stupňov (osobitne predprimárneho s primárnym) a umožňuje každú jednu vzdelávaciu oblasť starostlivo prepracovať v zmysle jej interných výstavbových princípov. Treba súčasne povedať, že aj keď si autori ŠVP pre predprimárne vzdelávanie vykonštruovali vlastné chápanie vzdelávacích oblastí a tematických okruhov, dostali by sa do problémov, aj keby sa chceli napojiť na vzdelávacie oblasti definované pre vyššie stupne vzdelávania. Tvorcovia štátnych vzdelávacích programov aj pre tieto vyššie vzdelávacie stupne totiž, ako sme už spomenuli, koncept vzdelávacích oblastí metodologicky sploštili a v týchto programoch sa stal nadbytočným a cudzorodým prvkom projektovania obsahu vzdelávania.

Materské školy definované vzdelávacie oblasti pre vyššie stupne vzdelávania nepoužili jednoducho preto, že obsah výchovy a vzdelávania v materských školách nebol určený cez „predmety“. Preto ŠVP pre materské školy ani neprešiel serióznejšou diskúziou (teda vlastne aj jeho reforma ostala výlučne v kruhu uzavretej komunity pár predškolských pedagogičiek). Výsledkom

je, že hoci sa materské školy formálne ocitli medzi školami, z faktického, metodologického a koncepčného hľadiska sú stále mimo školského prostredia a ostali bokom koncipovania školskej socializácie. Toto však neusvedčuje len tvorcov ŠVP pre materské školy z toho, že neustáli možnosť racionálneho zvládnutia projektovania vzdelávania detí v materských školách a nevyužili potenciál plynúci z toho, že škôlky sa stali školami. Svedčí to aj o celkovom nastavení reformy vzdelávania ako takej, ktorá nevytvorila žiadny taký nástroj, ktorý by umožnil fakticky, vecne a produktívne asimilovať materské školy s ich „predprimárnym vzdelávaním“ do celku vzdelávacej sústavy. Ak sa týmto nástrojom nestala práve kategória vzdelávacích oblastí, ak tie vzdelávacie oblasti, ktoré boli definované pre vyššie stupne vzdelávania nemajú presah na predprimárne vzdelávanie, tak o žiadnom rozumnom koncepte kurikulárnej reformy v materských školách nemôže byť ani reč.

Tvorcovia ŠVP namiesto dôkladne premyslených základných nástrojov štátneho vzdelávacieho programu, sa v tomto programe uspokojili s tým, že do neho bezmyslienkovito zakomponovali spleť slov, termínov, pojmov a názvov rozličných teoretických škôl, čím z programu vytvorili dokonalý konceptuálny guláš, ktorý o.i. odhalil neporozumenie týmto termínom, pojmom a teóriám. Program ohlasuje svoju výstavbu napr. na koncepte kultúrnej gramotnosti (vedľa ktorej stojí napr. čitateľská, matematická či iné gramotnosti, takže autorom zjavne unikol základný obsah pojmu kultúrna gramotnosť a jeho už dávno dokladovaný potenciál pre štrukturáciu obsahu vzdelávania). Stojí na rozvíjaní „kompetencií“, ktoré, aby sa tak dajako hodili na predškolský vek, doplnili o tzv. senzomotorické kompetencie, čím fakticky priznali bezvýznamnosť pojmu kompetencia, pričom celková kategorizácia oných kompetencií opäť postráda zmysluplný kľúč (okrem senzomotorických kompetencií úsmevne pôsobí napr. aj štruktúra kognitívnych kompetencií).

2.2 Štandardy v materskej škole

Ako sme už vyššie uviedli, „školská“ logika tvorby ŠVP sa v ňom síce neprejavila v štruktúre vzdelávacích obsahov, priniesla však do práce materských škôl novinku – obsahové a výkonové štandardy. Stačí letný pohľad na konkrétne štandardy v ŠVP, aby sme identifikovali, že tvorcovia nemali ujasnenú otázku o zmysle a regulačnej funkcii štandardov vo vzdelávaní, a nedá sa ani identifikovať, akými postupmi štandardizovali výkonové hladiny detí príslušného veku pri určovaní konkrétnych výkonových štandardov. Štandardy boli navyše vytvorené bez toho, aby k nim boli pripravené nástroje na identifikáciu či meranie štandardného výkonu a je potom vysvetliteľné, prečo boli definované aj v oblastiach, kde nie je stanovená konkrétna hladina a konkrétny prejav istého typu výkonu alebo kde výkon predpokladá kontextovo špecifickú situáciu. Štandardy boli do ŠVP zakomponované bez toho, aby bola

objasnená motivácia, pre ktorú sa vôbec do (stále nepovinného) predprimárneho vzdelávania štandardy zaviedli.

Pochybnosť štandardov v ŠVP pre materské školy je úplne zjavná, ak sa fakticky pozastavíme nad konkrétnymi „štandardizovanými“ požiadavkami, ktoré vyjadrujú, aké schopnosti (ešte lepšie kompetencie) má absolvent materskej školy demonštrovať. Má napr. vedieť vnímať a pozorovať krásu umeleckých diel (totožne so štandardom absolventa univerzity v odbore dejiny umenia), hodnotiť prírodné prostredie (rovnako ako absolvent univerzitných štúdií environmentalistiky), vyjadriť náladu piesne a hudby prirodzeným kultivovaným pohybom (ako absolvent tanca na VŠMU) a mnoho podobných hlboko nepremyslených formulácií. Dodajme ešte napr. štandardizovanú schopnosť „zaujať pozitívne a empatické postoje k chorým...“, multikultúrnej a socioekonomickej rozmanitosti ľudstva“ (tu už fakt ani nemá zmysel klásť otázku, ako sa bude plnenie tohto štandardu vyhodnocovať), schopnosť „rozširovať si slovnú zásobu“ (tu sa nezmyselne štandard definuje potenciálom), schopnosť „prejavovať radosť z hry“ (štandardizácia emocionálneho stavu je rovnako úplne pochybná), či schopnosť „kontrolovať pri pohybe svalové napätie a dýchanie“ (tu sa už vynárajú pochybnosti, či tvorcovia naozaj počítali len so živými deťmi). Takto možno konštatovať len hlboké nepochopenie štandardov, násilné vtlačanie vonkajších znakov školy tam kde prosto nepatria, nehovoriac o neprehľadnosti a nejednoznačnej príslušnosti obsahu k navrhnutým tzv. tematickým okruhom. No a paradoxne – v spleti týchto „štandardov“ sa úplne stratilo aj to, čo mnohí doteraz vedeli aspoň intuitívne, ale bezpečne – základné normy školskej spôsobilosti detí.

Samotná štruktúra obsahu vzdelávania v ŠVP pre materské školy je postavená ako priesečník tematických celkov a vzdelávacích oblastí vyjadrená v dvojakých formuláciách obsahového a výkonového štandardu. Navyše je táto štruktúra komplikovaná samostatným definovaním kompetencií v kapitole o „profile absolventa“, ktoré sú rozvrstvené v okruhoch opäť nekorešpondujúcich ani s tematickými okruhmi ani so vzdelávacími oblasťami definovanými v ŠVP. Konceptne a štrukturálne je ŠVP rozbitý do tej miery, že od tvorcov ŠkVP vyžaduje neadekvátne administratívne adaptačné úsilie a absolútne nevytvára predpoklad na to, aby bol jasným nástrojom spoľahlivej práce konkrétnych učiteliek materských škôl v triedach. Niekoľkoročné skúsenosti už presvedčivo ukázali, že učiteľky sú denne konfrontované s neriešiteľným problémom ako rozlúsknuť úplne nejasné požiadavky, ktorým ŠVP má definovať smerovanie ich práce. Takže vážne kritiky tohto dokumentu sú zo strany riaditeliek a učiteliek MŠ celkom oprávnené a opodstatnené.

3 Možnosti a spôsob revízie

Už len z vyššie uvedených dôvodov je požiadavka na inováciu všetkých ŠVP, včítane ŠVP pre predprimárne vzdelávanie viac ako oprávnená a opodstatnená. Jasné je tiež to, že zásadné inovácie všetkých ŠVP je možné vykonávať len koordinovanou cestou, pretože je nevyhnutné prebudovať koncepčné základy, na ktorých by ŠVP stáli. Táto cesta nie je ľahká, perspektívne je však nevyhnutná. Otázkou je, či je možné vykonať samostatnú revíziu ŠVP pre materské školy, ktorá by odstránila aspoň najkritickejšie miesta tohto programu – teda odstránila by blok koncepcnej kontinuity s primárnym vzdelávaním a postavila by projektovú činnosť materských škôl a učiteliek na zrozumiteľné a racionálne základy. Pri vzdaní sa myšlienky, že sa vytvorí metodologicky úplne čisté ohraničenie nových vzdelávacích oblastí, je táto cesta celkom možná, pričom nebude vyžadovať ani to, aby sa na základe inovovaného ŠVP nevyhnutne a v krátkom čase museli meniť existujúce ŠkVP materských škôl. Načrtávame teraz kompromisný postup inovácie ŠVP pre predprimárne vzdelávanie, ktorý je možné vykonať v relatívne krátkom časovom horizonte:

Štátny vzdelávací program sa nevyhne tomu, aby bol vytvorený v novej štruktúre. Hlavná časť, ktorá vymedzuje obsah vzdelávania, bude vymedzená v novom definovaní vzdelávacích oblastí. Aby bola reálne zabezpečená kontinuita cez celý vzdelávací systém, bude obsah zoskupený do vzdelávacích oblastí, ako ich definuje ŠVP pre následné stupne vzdelávania, dokonca s úpravou, ktorá odstráni isté nelogické prvky vzdelávacích oblastí obsiahnuté v definovaní obsahov primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania. Vzdelávacie oblasti predškolského vzdelávania teda budú Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Človek a svet práce, Umenie a kultúra, Zdravie a pohyb. Z dnes zavedených oblastí pre základnú školu sa v prípade nových vzdelávacích oblastí predprimárneho vzdelávania teda vypúšťa vzdelávacia oblasť Človek a hodnoty (tá je totiž obsahovo logickou súčasťou oblasti Človek a spoločnosť) a oblasti prírodovedného a spoločenskovedného poznávania sa na rozdiel od jedinej difúznej vzdelávacej oblasti Príroda a spoločnosť, ako je dnes nezmyselne stanovená pre primárne vzdelávanie, stávajú samostatne definované celky (vzdelávacie oblasti). Sprievodným znakom revízie vzdelávacích oblastí bude odstránenie tzv. prierezových tém – ich obsah sa stane normálnou súčasťou vymedzených vzdelávacích oblastí, do ktorých nesporne patria. Takéto vymedzenie vzdelávacích oblastí vôbec neurčuje, či sa budú realizovať v samostatných činnostiach alebo sa k nim pristúpi s úsilím o ich integráciu. To už je vecou konkrétnych prístupov konkrétnych škôl. Zavedením vyššie uvedenej štruktúry vzdelávacích oblastí sa teda odstráni ich terajšia nelogická klasifikácia pre predškolské vzdelávanie (perceptuálno-motorická, kognitívna, socioemocionálna) krížená s tzv. tematickými okruhmi (Ja som, Kultúra,

Príroda, Ľudia) či oblastami kompetencií. Vzdelávacie oblasti budú teda chápané v naozaj obsahovom zmysle, ako to platí vo všetkých ostatných ŠVP reprezentujúcich následné stupne vzdelávania.

Cieľom novej revízie ŠVP je vytvoriť rámec pre funkčný a na seba nadväzujúci vzťah medzi výkonom dieťaťa, obsahom vzdelávania a jeho organizáciou a schopnosťou učiteľky vyhodnocovať učebný proces žiaka vo vzťahu k stanoveným výkonom a vzdelávacím obsahom, no taktiež aj vyhodnocovať individuálne a špecifické charakteristiky žiaka vo vzťahu k jeho ďalšiemu rozvoju a vývinovému progresu. Štruktúrnym predpokladom na zvýraznenie týchto funkčných vzťahov bude to, že každá vzdelávacia oblasť ŠVP sa rozpracuje v troch vedľa seba stojacich rovinách:

1. Výkonové štandardy stanovujúce základné výkonové požiadavky
2. Oblasti skúseností, v rámci ktorých je možné výkonový štandard dosiahnuť
3. Evaluačné otázky slúžiace ako nástroj evidencie výkonu a vývinových prognóz

Revízia výkonových štandardov sa uskutoční v prvom slede tak, že štandardy sa zosúladiť s príslušnými vzdelávacími oblasťami, aby sa odstránil súčasný stav, že predpokladaný výkon v danom obsahu je vyjadrený cez činnosti spojené s iným obsahom (napr. prírodovedné obsahy vyjadrované výkonmi kresliarskych aktivít). Výkonové štandardy v jednotlivých vzdelávacích oblastiach budú vyjadrené v jasne merateľných výkonoch len pre obdobie posledného ročníka materskej školy, takže budú mať vlastne podobu explicitných parametrov školskej spôsobilosti. Takéto metodologické nastavenie výkonových štandardov súčasne bude postačujúce na to, aby sa odstránila duplicita stanovovania výkonov na jednej strane cez výkonové štandardy a na strane druhej cez rozpisovanie kompetencií v tzv. profile absolventa. Stanovovanie výkonov cez kategóriu kompetencií sa stáva nadbytočné, pretože výkonové požiadavky v nich obsiahnuté budú implicitnou súčasťou koncipovania štruktúry výkonových štandardov v jednotlivých vzdelávacích oblastiach.

Bezpochyby tak príde k redukcii a reformulácii množstva existujúcich výkonových štandardov. Buď tých, ktoré nesmerovali k minimálnemu či štandardnému výkonu, ale skôr definovali výkonové optimum, či dokonca výkonový ideál. Výkonový štandard totiž musí byť dosiahnuteľný u väčšiny intaktnej žiackej populácie v rámci štandardných výchovno-vzdelávacích podmienok. Taktiež musí byť jeho splnenie v rámci týchto podmienok jasne identifikovateľné a vyhodnotiteľné učiteľkou, čo nie je možné v prípade viacerých výkonových štandardov v existujúcom ŠVP.

Tretia rovina spracovania vzdelávacích oblastí v ŠVP je úplne nová, druhá rovina predstavuje vlastne obsahový štandard ukotvený v konceptuálnych

východiskách jednotlivých vzdelávacích oblastí a štandardných podmienok vzdelávania v materských školách. Obsah vzdelávania totiž neutvárajú len základné tematické okruhy a témy. Tieto okruhy a celý obsah vzdelávania sú utvárané konceptuálnym prístupom k jeho štruktúracii, vychádzajú teda z určitých odborných a vedeckých východísk. Tie stanovujú špecifické princípy a zásady štruktúracie obsahu. Znamená to, že pri obsahu vzdelávania musí byť priestor na uvedenie zásadných a základných princípov práce s ním. Táto dimenzia projektovania obsahu vzdelávania je v pripravovanom ŠVP obzvlášť nevyhnutná a viditeľná pri vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia či pri vzdelávacej oblasti Človek a príroda. Zároveň nemožno efektívne zabezpečiť funkčný vzťah medzi prvkami obsahu vzdelávania a výkonmi žiaka, ak nereflktujeme základné a aspoň minimálne podmienky práce so vzdelávacím obsahom. Aj tieto budú vo veľmi stručnej podobe uvedené v rámci druhej roviny spracovania vzdelávacích oblastí ŠVP, ktorý z týchto dôvodov neoznačujeme len ako obsahový štandard, ale ako oblasti skúseností, ktoré vedú k dosiahnutiu stanoveného výkonu. Detské skúsenosti formuje nielen samotný obsah vzdelávania, ale aj cieľná práca s ním, jeho základná organizácia v štandardných výchovno-vzdelávacích podmienkach. Tie podmienky sú stanovené práve v tejto rovine spracovania ŠVP.

Evaluačné otázky ako tretia štruktúrna rovina vzdelávacích oblastí ŠVP sú určené výhradne pre učiteľky s cieľom prispievať k riadenému a funkčnému procesu vyhodnocovania detského učenia a pokroku. Táto rovina jednak uzatvára základný cyklus organizácie výchovno-vzdelávacieho procesu (sprostredkovanie obsahu – výkony dieťaťa – vyhodnocovanie procesu učenia – ďalšia práca s dieťaťom) a taktiež reaguje priamo na trendy projektovania štátnych programov pre predprimárne vzdelávanie vo vyspelom svete, kde sa ostatných rokoch v rámci ich revízií zaraďuje práve táto oblasť s cieľom podpory evaluačných a autoevaluačných procesov vo vzdelávaní. Tieto otázky pritom slúžia internej, vnútrotriednej evaluácii vykonávanej učiteľkou s cieľom optimálnej podpory dieťaťa a rozvoja jeho štandardných a špecifických spôsobilostí. V analogickom štátnom kurikulárnom dokumente pre predprimárne vzdelávanie spolkovej krajiny Sasko-Anhaltsko (SRN) sa v jeho časti, ktorá je nazvaná „Otázky vedúce pozorovanie“, konštatuje nasledovné: „Systematické pozorovanie je predpokladom možnosti vnímania vzdelávacích procesov detí. Je to podstatná úloha učiteliek a učiteľov a predstavuje to kľúč pre akékoľvek podnecovanie a podporu dieťaťa. Ku každej vzdelávacej oblasti sa navrhujú otázky, ktoré majú za cieľ viesť pozorovania“.

Zhrnutie a záver

Z vyššie uvedeného vyplýva, že návrh revízie ŠVP vychádza jednak z detailnej reflexie fungovania existujúceho ŠVP, zároveň zo snahy o premyslenú

systematizáciu predprimárneho vzdelávania s ďalšími stupňami vzdelávania, zo snahy o reálne napojenie predprimárneho vzdelávania na ďalšie prvky školskej sústavy. Z logiky vnímania predprimárneho vzdelávania ako plnoprávneho prvku školskej sústavy vychádza aj ambícia angažovania odborových didaktikov z jednotlivých vzdelávacích oblastí do tvorby obsahu vzdelávania. Odmietli sme predchádzajúcu prax, keď sa na tvorbe najmä tradičných obsahov vzdelávania nepodieľali odborníci z oblasti odborových didaktík. Návrh revízie ŠVP taktiež vychádza z dôsledného štúdia medzinárodných trendov kurikulárneho plánovania pre oblasť vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve (medzinárodne označovaná ako ECEC). Toto štúdium umožnilo navrhnuť optimálnejšiu a pre prax prijateľnejšiu a funkčnejšiu štruktúru ŠVP, ktorá chápe vzdelávanie ako funkčný vzťah prepojenosti výkonu, obsahu a evaluácie. Výkony smerujú jednak k zaškolenosti dieťaťa do základnej školy a zároveň k ich ľahšej identifikovateľnosti a vyhodnotiteľnosti zo strany učiteľky. Obsah sa chápe diferencovanejšie a nezasahuje len konkrétne témy či tematické okruhy, ale zohľadňuje aj konceptuálne východiská jeho štruktúracie a práce s ním a zároveň zohľadňuje základné podmienky jeho sprostredkovania. Evaluačné otázky zabezpečujú efektívnejšiu spätnú väzbu o učebnom procese detí, jednak vo vzťahu k očakávaným výkonom a zároveň k ďalšiemu rozvoju ich špecifických charakteristík.

K plnohodnotnej a bezproblémovej aplikovateľnosti návrhu revízie ŠVP v (pred)školskej praxi môže dôjsť až po procese jeho overovania. Ráta sa preto jednak s úprimným záujmom ŠPÚ o pripomienkovanie daného návrhu zo strany učiteľiek z praxe, poradného zboru revízie ŠVP, zo strany vybraných materských škôl pre overovanie fungovania daného návrhu, či zo strany stavovských organizácií. Zároveň sa počíta s úpravami zákonných podmienok pre fungovanie nových ŠVP, pretože aktuálne podmienky toto fungovanie komplikujú a vo viacerých aspektoch aj spôsobujú praktickú nefunkčnosť kurikulárneho plánovania, pre predprimárne vzdelávanie obzvlášť. Pri týchto zmenách môžeme s potešením konštatovať ochotu k súčinnosti zo strany orgánov Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR. Významným prvkom tejto súčinnosti sú aj poradné orgány ministra školstva, ktorými sú Rada pre systémové zmeny v školstve a Kurikulárna rada MŠVVaŠ, ktorých členmi sú aj viacerí tvorcovia návrhu revízie ŠVP pre predprimárne vzdelávanie.

Vhodnosť podmienok pre zmysluplnú a účinnú revíziu ŠVP vyjadruje aj fakt, že na pripravovaných revíziách participujú – z hľadiska svojho profilu činnosti – všetci relevantní hráči z okruhu priamo riadených organizácií ministerstva a taktiež aj z okruhu výskumných inštitúcií. Okrem nositeľa revízií, ŠPÚ, sa na implementácii a diseminácii revízií ŠVP podieľa prostredníctvom svojich školiacich aktivít (najmä krajských konferencií) a projektov orientovaných na materské školy Metodicko-pedagogické centrum (MPC), ktoré zároveň svojimi

aktivitami umožnilo zhromažďovanie najlepších praxí v projektovaní kurikula pre predprimárne vzdelávanie vo svete. Veľmi významným faktorom je, že pri zavádzaní nového ŠVP deklarovala svoju súčinnosť aj Štátna školská inšpekcia. Zároveň dali projektu svoje know-how odborníci z vysokoškolského sektora, angažovaní najmä v oblasti konkrétnych odborových didaktík. Vedeckým garantom daného projektu je pritom výskumná inštitúcia celonárodného dosahu – Centrum pedagogického výskumu Slovenskej akadémie vied, ktoré pripravilo rozsiahly trojročný grantový projekt tvorby, aplikácie, implementácie a diseminácie revízie ŠVP, pričom tak proces tvorby, ako aj proces zavádzania a overovania funkčnosti ŠVP bude neustále empiricky skúmaný a vyhodnocovaný. Mohlo by sa tak prvýkrát v novodobej histórii kurikulárneho plánovania na Slovensku udiť, že svetlo sveta uzrie ŠVP, ktorý prešiel komplexným cyklom inovácie, vývoja, aplikácie a evaluácie, čo je základným predpokladom stabilizácie obsahu všeobecného vzdelávania pre ďalšie obdobia.

Kontaktné údaje

Prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc.
Centrum pedagogického výskumu ÚVSK SAV
Klemensova 19
813 64 Bratislava
Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Priemyselná 4
918 43 Trnava
Slovenská republika
E-mail: branislav.pupala@savba.sk

Doc. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD.
Centrum pedagogického výskumu ÚVSK SAV
Klemensova 19
813 64 Bratislava
Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Priemyselná 4
918 43 Trnava
Slovenská republika
E-mail: ondrej.kascak@savba.sk

Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti

Doc. PaedDr. Viliam Kratochvíl, PhD.
Štátny pedagogický ústav
Pluhová 8
830 00 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: viliam.kratochvil@statpedu.sk

Referáty

CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIE SA ZAČÍNA UŽ V MATERSKEJ ŠKOLE

LIFELONG EDUCATION STARTS IN KINDERGARTEN

Gabriela Droppová

Abstrakt

Každý človek, ktorý prejaví záujem vzdelávať sa, môže sa vzdelávať počas celého života. Ďalším vzdelávaním môže si doplniť, rozšíriť a prehĺbiť získané vzdelanie. Hovoríme o celoživotnom vzdelávaní. Kríza učiteľskej profesie s jej typickými vonkajšími prejavmi však často spomaľuje proces celoživotného vzdelávania. Bez kontinuálneho vzdelávania učiteľov by sa však nedala realizovať transformácia školstva, učiteľ by nebol schopný vyrovnávať sa s hektickými premenami v spoločenskom a hospodárskom rozvoji v súvislosti s výchovou novej generácie detí.

Kľúčové slová

Celoživotné vzdelávanie, kríza učiteľskej profesie, profesionalizácia učiteľskej profesie, profesijné štandardy, kariérny stupeň, zmena.

Resumé

Further education is part of lifelong learning. This is done through formal and non-formal education and informal learning. It allows anyone to add, expand and deepen their education, retrain or to satisfy their interests. This takes place in further education colleges, schools, school and extracurricular facilities and gives the opportunity to anyone who wishes to increase their professional competence.

Key words

Lifelong learning, the crisis of the teaching profession, professionalization of the teaching profession, professional standards, career degree, change.

Úvod

Celoživotné vzdelávanie je neustály, nepretržitý proces vzdelávania, ktorý prebieha počas celého života človeka. Aj keď táto myšlienka nie je nová a objavuje sa už od čias J. A. Komenského, na potrebu celoživotného vzdelávania ako celoživotnej nevyhnutnosti sa začalo poukazovať až v druhej polovici 20. storočia pod vplyvom nástupu vedecko-technickej revolúcie. Za medzník v tejto oblasti možno pokladať rok 1970, ktorý bol vyhlásený za *Medzinárodný rok vzdelávania*. Vtedy sa postupne sformovala i teória celoživotného vzdelávania.

V 80. rokoch sa celoživotné vzdelávanie začalo čoraz viac redukovať na odborné vzdelávanie zamerané na získavanie konkrétnych poznatkov dôležitých pre odborný rast vo svojej profesii, no už v 90. rokoch sa pohľad na celoživotné vzdelávanie zmenil. Vplyv nových technológií sa odrazil v prudkej zmene ekonomík vyspelých krajín, najmä v ich prechode z orientácie na výrobu k orientácii na služby. Oveľa väčší dôraz sa začal klásť na myšlienky, metódy a procesy ako na stroje, továrne a prírodné zdroje, čo sa prejavilo i v zmene poslania celoživotného vzdelávania.

Začalo sa hovoriť o spoločnosti založenej na báze poznatkov, o spoločnosti, ktorá sa učí, a tým o celoživotnom učení sa. Posun v chápaní celoživotného vzdelávania k celoživotnému učeniu sa bol vyvolaný predovšetkým obrovským nástupom nových informačných a komunikačných technológií a ich prienikom do všetkých oblastí spoločenského života. <http://www.cvtisr.sk/itlib/itlib043/janovska.htm>

Celoživotné vzdelávanie nie je spojené len so získavaním vedomostí a zručností, ale tiež so zmenou postojov a hodnôt. Sme teda na začiatku novej spoločnosti, spoločnosti hodnôt a múdrosti.

Ak chceme, aby sa celoživotné vzdelávanie začínalo už v materskej škole, potrebujeme múdrych a vzdelaných učiteľov aj v predprimárnom vzdelávaní. Aby sa učiteľ stal nositeľom múdrosti, mal by učiť sa celoživotne. Učitelia však majú často pasívny postoj k svojmu vzdelávaniu. Súvisí to s **krízou učiteľskej profesie** s jej typickými vonkajšími prejavmi ako starnutie učiteľských zborov, vysokou feminizáciou, nedostatkom učiteľov, nízkymi platmi, neatraktivnosťou, či nemožnosťou kariérneho rastu, ale aj vnútornými znakmi ako je rezignácia a vyhorenie, nepripravenosť na individualizáciu edukácie, neschopnosť prijať zmenu a pod. (Kosová, B., 2011).

Bez kontinuálneho vzdelávania učiteľov by sa však nedala realizovať transformácia školstva, učiteľ by nebol schopný vyrovnávať sa s hektickými premenami v spoločenskom a hospodárskom rozvoji v súvislosti s výchovou novej generácie detí. Ide o rozvoj nových profesijných kompetencií a trvalý osobnostný rozvoj učiteľa. Kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov by malo nadväzovať na potreby spoločnosti, školy a jednotlivca. Je potrebné myslieť na profesijný a kariérový rast aj z hľadiska formálneho vzdelávania učiteľov. Ide o vzdelávanie učiteľov vo vlastnej škole. Hovoríme o „učiacej sa škole“, ale aj inštitucionalizovaných formách kontinuálneho profesijného vzdelávania. Medzi inými ich ponúka a zabezpečuje Metodicko-pedagogické centrum na Slovensku. Metodicko-pedagogické centrum je v Bratislave, Trnave, Nitre, Komárne, Trenčíne, Žiline, Banskej Bystrici, Prešove a Košiciach. Kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov sa podľa Zákona o pedagogických zamestnancoch, jeho novelizácií a podľa Vyhlášky č. 445 MŠ SR z 19. októbra 2009 o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných

zamestnancov v znení neskorších predpisov, realizuje prostredníctvom rôznych druhov a foriem vzdelávania:

http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-pedagogium_2010/05Grecmanova_-_E-pedagogium_1-2010_supl.pdf

Druhy kontinuálneho vzdelávania:

- adaptačné vzdelávanie
- aktualizčné vzdelávanie
- inovačné vzdelávanie
- špecializačné vzdelávanie
- funkčné vzdelávanie
- kvalifikačné vzdelávanie

(bližšie Zákon č. 317/2009 MŠ SR v znení neskorších predpisov)

Formy kontinuálneho vzdelávania:

- *Prezenčná forma vzdelávania* je vzdelávanie s priamym kontaktom lektora s účastníkom vzdelávania.
- *Dištančná forma vzdelávania* je vzdelávanie prostredníctvom korešpondencie a iných prostriedkov, pri ktorých spravidla nedochádza k priamym kontaktom medzi lektorom a samostatne vzdelávajúcim sa účastníkom kontinuálneho vzdelávania.
- *Kombinovaná forma vzdelávania* je spojenie prezenčnej a dištančnej formy vzdelávania. (bližšie Vyhláška č. 445/2009 MŠ SR).

Aby absolvované kontinuálne vzdelávanie malo vplyv na kvalitu školy, je potrebné zosúladiť prihlasovanie sa na vzdelávanie s potrebami jednotlivca, s potrebami školy a spoločnosti. O kontinuálnom vzdelávaní učiteľov rozhoduje riaditeľ školy v súlade so strategickými cieľmi školy a v súlade s výsledkami evalvácie a autoevalvácie školy. Len tak je pravdepodobné, že kontinuálne vzdelávanie učiteľov nebude naplňovať len ambície učiteľskej kariéry, ale bude sa realizovať v súlade s potrebami pedagogickej praxe a s potrebami zvyšovania kvality konkrétnej školy.

Cesta k flexibilnému celoživotnému učeniu sa u každého človeka začína už v materskej škole a nevyhnutne sa odvíja od kvality ich učiteľov. V **kontinuálnom vzdelávaní učiteľov** každý nárok na učiteľa a jeho kompetencie znamená obvykle vyšší nárok na jeho poskytovateľov. Každá požiadavka na inováciu školy znamená, že niekto ju k nej musí podnietiť a priviesť. Treba dokonca predvídať zmeny a učiteľstvo pripravovať na ich prijatie, alebo ich odvolanie. Pritom meniť dieťa môže byť niekedy omnoho ľahšie, ako zmeniť rokmi zakorenené postupy a zmýšľanie dospelého.

Podstatou profesionality učiteľa, v čom ho nemôže nikto zastúpiť, nie sú vedné odbory vyučovaných predmetov ani pedagogika a psychológia, v ktorých ich vždy prevyšujú experti z neučiteľských odborov. Sú ňou špecifická **viacúrovňovej integrácie**. (Kosová, B., 2006)

Učiteľia predprimárneho vzdelávania, tak ako aj učiteľia vyšších stupňov škôl, by mali dokonale poznať a používať pedagogickú diagnostiku, procesy rozhodovania a intervencie so znalosťou kauzality, stratégiu osvojovania učiva, ktorá uľahčí a skvalitní učenie sa dieťaťa a pomôže riešiť výchovné situácie. Patria sem aj interpersonálne vzťahy a stratégie na pomoc individuálnemu rozvoju dieťaťa, na riadenie kolektívu, tvorbu vhodného psychosociálneho prostredia triedy a odbornú reflexiu a sebareflexiu edukačného konania.

Vzdelávanie v projektoch MPC

V oblastiach práce s ľuďmi často o úspechu rozhoduje dobrý systém. Pretože **kontinuálne vzdelávanie učiteľov je vysoko profesijné**, má byť predovšetkým o raste učiteľskej profesionality a o raste kvality škôl, nemôže byť celkom ponechané trhu. Učiteľ nemá študovať hocičo, čo kto ponúkne, prípadne s problematickou kvalitou. (Kosová, B., 2011)

V roku 2009 sa začalo **kontinuálne vzdelávanie** realizovať aj cez Metodicko – pedagogické centrum na Slovensku **v projektoch (PKR a MAT SR)**. Vo vzdelávaní učiteľov nastal obrovský posun dopredu. O tom svedčí i štatistika skupín, ktoré sa už od tohto obdobia vzdelávali a frekvenciou stále majú veľký záujem o ďalšie vzdelávanie. Je to predovšetkým výmena skúseností, tvorba školských vzdelávacích programov a ich zdokonaľovanie, pozitívna spätná väzba od frekvenciantov ale predovšetkým zvyšovanie kompetencií učiteľov aj v predprimárnom vzdelávaní.

Metodicko-pedagogické centrum **v Projekte kariérového rastu (PKR)** ponúka učiteľom vzdelávanie prostredníctvom katalógu, na internetovej stránke: www.mpc-edu.sk, z ktorého si môžu učiteľia vybrať vzdelávací program kontinuálneho vzdelávania podľa aprobácie, záujmu alebo plánu kontinuálneho vzdelávania na škole. Pri výbere vzdelávacieho programu učiteľia by si mali všimnúť, či sú cieľovou skupinou vzdelávania. V opačnom prípade nemôžu byť zaradení na vzdelávanie.

V projekte Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania (MAT SR) sa vzdelávajú učiteľia v programoch:

- manažment v materskej škole (inovačné)
- digitálne technológie v materskej škole/úroveň začiatočník/ (aktualizačné)
- digitálne technológie v materskej škole pre VPZ/úroveň začiatočník/ (aktualizačné)
- obsahová reforma v materskej škole pre VPZ (aktualizačné)
- inovácie v didaktike pre VPZ v MŠ (inovačné)
- obsahová reforma v materskej škole (aktualizačné)
- inovácie v didaktike pre učiteľov predprimárneho vzdelávania (inovačné)
- a pribúdajú ďalšie akreditované programy

Národný projekt prostredníctvom ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov materských škôl implementuje naďalej obsahovú reformu školstva do praxe materských škôl a rozvíja efektívny systém celoživotného vzdelávania, zameraný na rozvíjanie kľúčových kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov materských škôl v súlade s aktuálnymi a perspektívnymi potrebami vedomostnej spoločnosti.

Prostredníctvom konkrétnych vzdelávacích aktivít sa rozvíjajú profesionálne kľúčové kompetencie pedagogických a odborných zamestnancov materských škôl, vrátane manažmentu materských škôl. (Droppová, G., 2012)

Vzdelávacie aktivity sa na detašovanom pracovisku MPC v Nitre začali v **novembri 2009**, kedy sa začali vzdelávať frekventanti vo vzdelávacom programe **Digitálne technológie v materskej škole, úroveň začiatočník**.

V Nitrianskom kraji ako prvý sa začal realizovať vzdelávací program, v rámci ktorého si pedagogickí zamestnanci materských škôl rozvinuli svoje digitálne/informačné kompetencie, ktoré im pomáhajú úspešne sa vzdelávať v ďalších vzdelávacích programoch a tak prispievať k celoživotnému vzdelávaniu.

V súčasnosti otvárame v Nitre už 34 skupinu frekventantov v programe **Digitálne technológie v materskej škole, úroveň začiatočník**, z radov pedagogických zamestnancov pre predprimárne vzdelávanie. V jednej skupine je obvyčajne 15 frekventantiek a vzdelávanie v tomto programe ukončilo už viac ako 500 frekventantov.

Projektová kancelária DP MPC v Nitrianskom kraji cez projekt MATSR organizuje od roku 2009 vzdelávania aj v programoch:

Školský manažment v materskej škole, kde vzdelávanie ukončilo 184 frekventantov ďalej program:

Obsahová reforma školstva pre vedúcich pedagogických zamestnancov materských škôl, kde vzdelávanie ukončilo 65 frekventantov, tiež program:

Obsahová reforma školstva pre pedagogických zamestnancov materských škôl, kde vzdelávanie ukončilo 84 frekventantov a vzdelávací program **Inovácie v didaktike pre vedúcich pedagogických zamestnancov v materskej škole a Inovácie v didaktike v materskej škole**. V tomto programe sa vzdeláva 220 frekventantov. V septembri 2012 program ukončili prví frekventanti v počte 47 a v októbri 2012 to bude ďalších 28 frekventantov.

Prihlásení účastníci v Národnom projekte majú o vzdelávanie veľký záujem, o čom svedčí množstvo telefonických a mailových kontaktov, na ktoré im odpovedajú manažérky projektovej kancelárie. Frekventantky v dotazníkoch spätnej väzby okrem iného uvádzajú, že by uvítali pokračovanie vzdelávania v programe **Digitálne technológie v materskej škole, úroveň pokročilý**.

Hlavným cieľom vzdelávania je inovovať a zdokonaľiť profesijné odborné kompetencie potrebné na výkon pedagogickej činnosti učiteľa pre predprimárne vzdelávanie v záujme premeny tradičnej materskej školy na modernú.

Vzdelávanie v projekte pre materské školy (MATSR) je určené pre učiteľov pre predprimárne vzdelávanie, ktorí sú zaradení v kariérnom stupni samostatný pedagogický zamestnanec, pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou a pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou.

V Nitrianskom kraji je 1719 učiteľov, ktorí pracujú v materských školách. Zatiaľ sa cez MPC v projekte MATSR vzdelávalo viac ako 1000 učiteľov a v projekte PKR 190 učiteľov pre predprimárne vzdelávanie. Učitelia sa priebežne vzdelávajú vo viacerých programoch.

Organizačné zabezpečenie aktivít v projekte (MATSR) je čoraz náročnejšie, nakoľko o vzdelávanie nemajú záujem všetci učitelia. Učitelia, ktorí sa vzdelávajú zúčastňujú, vzdelávajú sa viackrát a dávajú pozitívnu spätnú väzbu organizátorom projektovej kancelárie MPC v Nitre, nakoľko si rozvíjajú profesijné kľúčové kompetencie v oblasti predškolskej výchovy. A čo ostatní?

V celej Európe nastáva starnutie ľudskej populácie a starnutie sa stalo sprievodným znakom aj medzi učiteľmi v predprimárnom vzdelávaní. Vo vzdelávacích skupinách je čoraz častejšie vysoké percento učiteľov starších ako 50 rokov. Učitelia pred dôchodkom a dôchodcovia sa vôbec nevzdelávajú a mladých učiteľov zo škôl podľa štatistík ročne pribúda len okolo 5%. Učiteľ ktorý sa nevzdeláva nespĺňa štandard.

Nízky spoločenský status, nezvládnuté dynamické zmeny vo výkone povolania, zhoršenie pracovných podmienok, slabé finančné ohodnotenie, rezignácia a vyhorenie, nepripravenosť na individualizáciu edukácie vedie učiteľov pracovať do iných odborov, často do zahraničia. (Kosová, B., 2011)

Ďalším znakom **krízy učiteľskej profesie** sa stala **feminizácia** učiteľského povolania.

Doteraz (od roku 2009) sa vzdelávali cez MPC len dvaja učitelia – muži v predprimárnom vzdelávaní v Nitrianskom kraji. Feminizácia samotná nie je problém, problém sú jej dôsledky vyplývajúce z homogénosti učiteľských zborov na všetkých úrovniach.

Tento problém netrápi len Slovensko, ale aj Európu a celý svet. Hodnotenie učiteľov je v spoločnosti stále nízke a veľa učiteľov – mužov odchádza zo školských služieb.

Profesijné kompetencie

V dotazníkovom prieskume (2011) z výpovedí riaditeľiek materských škôl v Nitrianskom kraji vyplýva, že absolventi vysokých škôl nenadobudli štúdiom na vysokej škole profesijné kompetencie (Droppová, G., 2011).

Učiteľ prichádzajúci do praxe, prvé profesijné kompetencie získava v adaptačnom vzdelávaní ako začínajúci učiteľ pod vedením uvádzajúceho učiteľa. **Začínajúci učiteľ** je zodpovedný za svoju adaptáciu vo výchovno-vzdelávacom procese v prvom pracovnom pomere, v ktorom bude vykonávať

pedagogickú činnosť. Uvádzajúci učiteľ by mal v priebehu adaptačného vzdelávania zistiť, na akej úrovni je začínajúci učiteľ. Indikátormi by mu mali byť učiteľove vedomosti, zručnosti a postoje.

Stupnica profesijných štandardov začína od **samostatného učiteľa**, ktorý je zodpovedný za kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu v triede a musí mať ukončené adaptačné vzdelávanie.

Učiteľ **s prvou atestáciou** je zodpovedný za pedagogické inovácie v triede. Po preukázaní učiteľských kompetencií, vykonaní atestačnej skúšky splní podmienku postupu do vyššej platovej triedy a zvýšení tarify platy.

Učiteľ **s druhou atestáciou** je zodpovedný za rozvoj a tvorbu pedagogických inovácií v teórii a praxi školy a škôl v regióne. Po preukázaní učiteľských kompetencií, vykonaní atestačnej skúšky splní podmienku postupu do vyššej platovej triedy a zvýšení tarify platy.

S 1. atestáciou učiteľ je na úrovni **inovátora**, s 2. atestáciou je na úrovni **experta**.

Kariérový stupeň vyjadruje mieru preukázateľného osvojenia profesijných kompetencií v rôznych oblastiach výkonu profesie, ktoré pedagogický zamestnanec získa prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania a sebvzdelávania.

Príklad:

Kategória pedagogického zamestnanca: učiteľ

Podkategória: učiteľ pre predprimárne vzdelávanie

Kariérny stupeň: samostatný učiteľ pre predprimárne vzdelávanie, učiteľ pre predprimárne vzdelávanie s prvou atestáciou, učiteľ pre predprimárne vzdelávanie s druhou atestáciou

Samostatný učiteľ	Učiteľ s 1. atestáciou	Učiteľ s 2. atestáciou
Samostatne vykonáva pedagogickú činnosť. Samostatne uplatňuje kompetencie: odbornopredmetové. didaktické, psycho- didaktické, pedagogické, diagnostické a intervenčné, psychosociálne a komunikatívne.	Uplatňuje manažerské a normatívne kompetencie. Aplikuje inovácie v pedagogickej činnosti, t. z. inovácie zavádza, overuje, sprostredkováva a prezentuje.	Dosahuje kompetencie experta v pedagogickej činnosti, poskytuje metodicko-poradenskú činnosť v materskej škole a inštitúciách verejnej a štátnej správy. T. j. vykonáva koncepnú pedagogickú činnosť, podieľa sa na tvorbe rozvojových stratégií, programov, projektov materskej školy, pôsobí ako lektor metodického združenia, koordinuje odbornú spoluprácu s partnermi materskej školy.

Profesijné štandardy pre učiteľov predprimárneho vzdelávania vznikli na základe Koncepcie profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov, ktorú schválila vláda SR.

Požiadavky na vzdelanie aj výkon učiteľa predprimárneho vzdelávania sa neustále zvyšujú. Ide o významnú profesiu, kde stredoškolské vzdelanie je už nedostačujúce v súvislosti s nárokmi, ktoré si táto profesia vyžaduje.

Profesijné štandardy:

- tvoria východisko pre kariérový systém, systém kontinuálneho vzdelávania a systém hodnotenia a odmeňovania pedagogických zamestnancov,
- popisujú kompetencie, ktoré by mal učiteľ zvládať na úrovni primeranej svojim schopnostiam i dĺžke pedagogickej praxe,
- sú kritériom pre kvalifikáciu a spolu s aktuálnym výkonom učiteľa aj kritériom na posúdenie kvality jeho práce s deťmi.

Pri tvorbe profesijných štandardov boli vymedzené tri základné dimenzie (Kosová, B., 2011):

- kompetencie orientované na žiaka,
- kompetencie orientované na edukačný proces,
- kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa predprimárneho vzdelávania.

Učiteľ predprimárneho vzdelávania počas svojej kariérnej cesty môže dosiahnuť kariérne stupne:

- 1. stupeň -začínajúci učiteľ predprimárneho vzdelávania,

- ▶ 2. stupeň -samostatný učiteľ predprimárneho vzdelávania,
- ▶ 3. stupeň – učiteľ predprimárneho vzdelávania s prvou atestáciou,
- ▶ 4. stupeň – učiteľ predprimárneho vzdelávania s druhou atestáciou.

Postupne učiteľ zvyšuje nároky na kompetencie spojené so zvyšujúcim sa kariérnym stupňom od samostatného učiteľa predprimárneho vzdelávania až po učiteľa predprimárneho vzdelávania s druhou atestáciou.

Odmeňovanie založené na kompetenciách vytvára možnosť odvodzovať kariérne stupne a tarifný plat v závislosti od úrovne očakávaných kompetencií vyjadrených v profesijných štandardoch.

Dosiahnuť vyššie kompetencie a s nimi aj vyšší kariérový stupeň znamená vzdelávať sa. Ide o celoživotný proces, ktorého by sa mali zúčastniť všetci učitelia v praxi bez rozdielu.

Základné zmeny, ktoré nastali v predprimárnom vzdelávaní:

Do roku 2008	Po roku 2008
Cieľ: Všestraný rozvoj dieťaťa	Osobnostný rozvoj dieťaťa (kompetencie)
Obsah štruktúrovaný: Do výchovných zložiek pre vekové kategórie	Do tematických okruhov vzdelávania v obsahových a výkonových štandardoch zaradením prierezových tém
Organizačné formy: Hry a činnosti	Edukačné aktivity
Pedagogické dokumenty: Program výchovy a vzdelávania detí v materskej škole	Vypracovanie školských vzdelávacích programov na základe ISCED 0
Edukačné stratégie: Činnostné učenie	Interaktívne a zážitkové učenie

http://ki.ku.sk/cms/utv/44_5.1-Obsah-predprimarneho-technickeho-vzdelavania

Záver

Cesta k flexibilnému celoživotnému učeniu sa u človeka začína už v materskej škole a nevyhnutne sa odvíja od kvality ich učiteľov.

Aký je zmysel kontinuálneho vzdelávania učiteľa? Súhlasíme s B. Kosovou (2011), že v najširšom kontexte ide o tvorbu a obranu človeka, ľudskosti,

humánosti, hodnôt a zodpovednosti za svet, to má byť dôvodom a zmyslom práce, a teda aj celoživotného rozvoja učiteľa. Charakter učiteľskej profesie odsudzuje učiteľa k tomu, že má rozumieť svetu a jeho zmenám, aby vedel uvážene rozhodnúť, k čomu treba vlastne deti vzdelávať a vychovávať, aké obsahy a hodnoty sú prioritné. Má rozumieť dieťaťu a jeho špecifickým danostiam, aby vždy rozhodoval pre jeho dobro. Má rozumieť sebe ako učiteľovi a dokázať v neprehľadnej realite nájsť vlastnú efektívnu filozofiu edukácie a vnútornú silu vykonávať ju aj v situácii nedocenenia všetkými.

Takéto všestranné nároky možno nájsť len v učiteľskej profesii. Ak má kontinuálne vzdelávanie viesť k celoživotnému rozvoju učiteľa, t. j. k jeho vzostupnému kvalitatívnemu rastu, tak má smerovať k zvyšovaniu učiteľovej **profesionality a expertnosti**.

Literatúra

- DROPOVÁ, G. 2010. Učiteľka materskej školy v procese edukácie. In *Naša škola*. Pamiko. č. 5-6. 2010. Str.18-22. ISSN 1335-2733.
- DROPOVÁ, G. 2011. Vzdelávanie učiteliek materských škôl. In *Pedagogické rozhľady*. 3/2011. MPC BA. Tlač: Kušnir, Prešov. Vyšlo 3. júna 2011. Evidenčné číslo EV 3414/09. Str. 28-31. ISSN 1335-0404.
- DROPOVÁ, G. 2011. Vzdelávanie pedagogických zamestnancov MŠ ako súčasť reformy vzdelávania- Nitriansky kraj. In *Pedagogické rozhľady*. 3/2011. MPC BA. Tlač: Kušnir, Prešov. Vyšlo 3. júna 2011. Evidenčné číslo EV 3414/09. Str. 31-33. ISSN 1335-0404.
- DROPOVÁ, G. 2011. Vzdelávanie školského manažmentu v materskej škole. In *Manažment a marketing trvalo udržateľného rozvoja z pohľadu predprimárneho vzdelávania* Prešov: PF PU, SV OMEP, 2011. ISBN 978 805 550 468 1.
- DROPOVÁ, G. 2012. Profesionálne štandardy a učiteľ predprimárneho vzdelávania. MPC RP Prešov. Odborná konferencia 2012 pod záštitou MŠVV a Š SR. Téma: *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov*. 27.-28. jún 2012.
- KOSOVÁ, B. 2011. Celoživotný rozvoj učiteľa. In *Pedagogické rozhľady*, 4/2011. s. 1. ISSN 1336-0404.
- PAVLÍKOVÁ, O. 2009. Návrh profesijných štandardov učiteľov - Učiteľ predprimárneho vzdelávania (diskusia) In *Pedagogické rozhľady* 2/2009 Príloha.
- SPIPKOVÁ, V. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

Iné zdroje:

http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-pedagogium_2010/05Grecmanova_-_E-pedagogium_1-2010_supl.pdf
www.minedu.sk

<http://www.uips.sk/prehlady-skol/prehľad-materskych-skol>
http://ki.ku.sk/cms/utv/44_5.1-Obsah-predprimarneho-technickeho-vzdelavania
<http://www.cvtisr.sk/itlib/itlib043/janovska.htm>

Kontaktné údaje

PaedDr. Gabriela Droppová, PhD.
Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
Detašované pracovisko Nitra
Ul. kozmonautov 5
949 01 Nitra
Slovenská republika
E-mail: gabriela.droppova@mpc-edu.sk

DIDAKTICKÉ OVPLYVNĽOVANIE ROZVÍJANIA KOMPETENCIÍ DETÍ VO VÝUČBE V MATERSKEJ ŠKOLE

TEACHING INFLUENCING THE DEVELOPMENT OF COMPETENCES CHILDREN IN THE TEACHING IN THE KINDERGARTEN

Soňa Kikušová

Abstrakt

Príspevok prezentuje základné paradigmy didaktického ovplyvňovania kompetencií detí vychádzajúc zo sociokonštruktivistického chápania konceptu kompetencie. Zameriava sa na vysvetlenie didaktických stratégií učiteľa, ktoré musí rešpektovať v predprimárnej výučbe zameranej na rozvíjanie kompetencií.

Kľúčové slová

Kompetencie, dieťa, materská škola, výučba v materskej škole, didaktické ovplyvňovanie, sociokonštruktivistický model výučby.

Resumé

The paper presents the basic paradigm of teaching children skills to influence socioconstructivist based on the understanding of the concept of competence. It aims to explain the teacher's teaching strategies, which must be respected in pre-primary teaching of focused on developing competencies.

Key words

Competence, child, kindergarten, teaching in the kindergarten, teaching influence, socioconstructivist model of teaching.

Úvod

Globálna, informačná, digitálna, či znalostná spoločnosť, takáto, alebo i rôzne iné prívlastky má súčasné sociokultúrne prostredie, v ktorom existujeme a do ktorej sa akulturujú mladšie generácie. Toto sociokultúrne prostredie je tým určujúcim faktorom, čo sa bude v škole diať, načo sa škola bude zameriavať, aké budú ciele školy, aké budú učebné/edukačné obsahy, lebo škola ako inštitúcia vznikla na základe spoločenskej objednávky. Základným zámerom, ktorým je škola poverená, je realizovanie kultúrnej transmisie koncepčne premyslene, ucelene a najmä efektívne. Teda škola tu nie je preto, aby sa deti/mladá

generácia niečo iba naučili (napr. konzervatívne poznatky a vedomosti, ktoré určili akademici). Škole a nám učiteľom (ale i spoločnosti) ide (malo by ísť) predovšetkým o to, aby deti/mladí ľudia boli spôsobilí existovať v postmodernom sociokultúrnom prostredí, boli spôsobilí spoločnosť a jej kultúru ďalej rozvíjať a prípadne meniť (k lepšiemu). Posledné roky 21. storočia prinášajú výrazné zmeny v spôsoboch života, napr. využívaním rôznych technológií, prienikom digitalizácie do bežnej každennej existencie jedinca, čo vyžaduje aby ľudia disponovali takými spôsobilosťami, prostredníctvom ktorých dokážu zvládajú tento multimediálny a digitálny svet pre vlastné potreby. Týmto faktom sa musí prispôbiť aj škola a zmeniť edukačné prostredie a edukačné procesy tak, aby deti/mladí ľudia skutočne, reálne nadobudli potrebné spôsobilosti. Vyššie uvedené tézy sú východiskové aj pre realizovanie školskej reformy, ktorá v našom školskom systéme stále prebieha a ktorá priniesla/mala priniesť školám a učiteľom výrazné zmeny v cieľoch všetkých škôl a zmeny v realizácii procesu edukácie a výučby (práve vzhľadom na zmenu cieľovej roviny edukácie). Výučba v 21. storočí by sa mala zásadne líšiť vo všetkých svojich kategóriách s výučbou v predchádzajúcom období. Podstatou reformy nie je len zmena smerovania a cieľov školy, ale najmä zmena myslenia učiteľa tak, aby vyvolala následnú zmenu realizácie procesu edukácie a výučby. Potom si teda musíme položiť nasledovné otázky:

- Zmenila sa skutočne výučba učiteľov materských škôl?
- Je radikálny rozdiel medzi tým, ako učiteľ materskej školy uvažoval o procese výučby pred reformou a teraz?
- Ako by sa mala zmeniť výučba v materskej škole?

Aká by mala byť zmena myslenia učiteľa?

Pri zamýšľaní sa nad touto kardinálnou otázkou vychádzame z premisy:

- ak podstatou školskej reformy je vytvárať podmienky pre učenie sa dieťaťa tak, aby dieťa nadobudlo a rozvíjalo si kompetencie,
- tak zmena myslenia sa musí týkať realizácie výučby, aby efektom výučby bolo skutočné nadobudnutie kompetencií deťmi

Stručne je nutné charakterizovať i východisko chápania kompetencií, pretože podstatným problémom je i pochopenie, čo sú to kompetencie. Autor tohto príspevku vysvetľuje **kompetenciu ako** konkrétnu **spôsobilosť** vychádzajúcu z predispozícií a vnútorných schopností jedinca, ktorá v sebe zahŕňa určitú - aktuálnu úroveň poznania daného jednotlivca (kognitívna časť kompetencie) vyjadrenú v podobe aktuálnej interiorizovanej mentálnej štruktúry a vyjadrujúcu aktuálny stav subjektu realizovať konkrétny úkony, činnosti a procesy rôzneho charakteru (konatívna časť kompetencie). Kompetencia je kompaktný celok,

ktorý teoreticky môžeme charakterizovať ako komplex kognitívnych štruktúr, ktorý sa prezentuje v konaní jedinca **ako stav subjektu riešiť/vyriešiť javy, problémy a situácie každodenného bytia**. Obsah kognitívnych štruktúr (charakter mentálnej mapy) a ich osobitá kompozícia vyjadruje identitu kompetencie, teda aká je to kompetencia a tým sa kompetencie od seba navzájom diferencujú (podľa toho rozoznávame kompetencie – komunikačné, sociálne, kognitívne, motorické, afektívne, umelecké a v rámci nich konkrétne kompetencie). Kompozícia mentálnej štruktúry, jej rozsah potom vyjadruje, či ide o metakompetenciu alebo mikrokompetenciu. Avšak je nutné upozorniť, že kompetencie nemajú „pevnú“ nemennú štruktúru, ktorá sa prezentuje iba jedným úkonom (to nie je kompetencia!), ale obsah, kompozícia mentálnej štruktúry kompetencie sa preskupuje, vytvára rôzne zoskupenia podľa aktuálnej situácie a použitia, dynamicky sa mení, jednotlivé mentálne schémy a mapy sa vzájomne prelínajú/prekrývajú a rôzne sa hierarchicky štruktúrujú (spracované autorom textu podľa Sacristán a kol., 2008).

(Poznámka autora: analýzu pojmu kompetencie v tomto texte autor nemieni prezentovať, odporúča čitateľom bližšie pozrieť: Kikušová, september 2012, Prešov)

Základom **procesu výučby je fúzia** dvoch vzájomne dvoch odlišných procesov **procesu vyučovania, ako činnosti učiteľa a procesu učenia sa, ako činnosti dieťaťa** (Kostrub, 2008) V procese výučby, kde jej efektom má byť nadobudnutie kompetencií, musí učenie sa dieťaťa prebiehať **činnostne** s rešpektovaním nasledujúcich paradigiem:

- Učenie sa kompetenciám musí byť pre deti zmysluplná aktivita, čo chápame, že zistenia, ktoré dieťa počas aktivity urobí, musí mať pre subjekt aktuálnu uplatniteľnosť v osobnom živote. Zmysluplnosť a využiteľnosť v aktuálnom bytí dieťaťa vychádza z chápania procesov výučby ako procesu diskurzu (podľa Kostruba diskurzívna a proleptická výučba, Kostrub, Severini, Rehuš, 2012), v ktorom si jedinec tvorí reprezentácie v diskurzívnych a sociálnych praktikách vo svojom sociálnom kontexte za použitia jazyka a iných symbolických systémov, teda významovosť získava iba v kontexte jeho používania (Raskin, 2002).
- Výučba nie je aktivita učiteľa, vyučovanie a učenie sa, sa vzájomne prelínajú, priebeh výučby je pripravený tak, aby to bola kolaboratívna aktivita dieťaťa realizovaná v malých sociálnych/učebných skupinách.
- Výučba ako prezentovanie nového poznania musí uvedené realizovať ako súvislý proces rozvíjania kompetencií, teda nové poznanie sa musí pripájať/prepájať na predchádzajúce poznanie a skúsenosti (učiaci sa subjekt musí nachádzať medzi novým a predchádzajúcim jednoznačne súvislosti).
- Učenie sa kompetenciám nesmie byť realizované ako výklad/

vysvetľovanie/rozprávanie učiteľa, teda žiadne vyučovanie cez teoretizovanie.

- Učenie sa kompetenciám jednotlivca je účinné vtedy, ak sa realizuje v autentických problémoch a subjekt aktívne používa vlastné stratégie myslenia (uvažuje, analyzuje, syntetizuje, hodnotí, zovšeobecňuje, aplikuje, pretvára – tvorí).
- Učenie sa kompetenciám musí mať dynamický charakter, kde sa strieda individuálna činnosť s prácou vo dvojiciach, v malých a veľkých skupinách a tým nastáva výrazná zaangažovanosť účastníkov, vytvára sa priestor na spolupodieľanie sa a aj efektívnejšie učenie sa (činnosťné, skúsenostné učenie sa).
- Výučba musí vytvoriť priestor a čas pre diskusiu, na prezentovanie vlastných názorov, postojov, schém, interpretácií a skúseností detí. Každý prezentovaný názor subjektu je akceptovaný a subjekt sa tak spolupodieľa na vytvorení spoločného poznania transformujúceho sa do nadobudnutých a rozvíjaných kompetencií.

V takto orientovanej výučbe zdrojom zmeny v učení sa kompetencií je iný sociálny subjekt, ktorý s dieťaťom diskutuje, kladie mu otázky. **Učenie sa a interiorizácia** (zvnútornenie) naučeného sa, **prebieha prostredníctvom dedukcie**, čiže dieťa pochopí, čo sa naučilo po skončení činnosti, verbalizovaním toho, čo realizovalo a prostredníctvom otázok, ktoré mu kladie iný sociálny subjekt (učiteľka, iné dieťa). Tým nastáva reflexia a vyhodnotenie naučeného. Vo výučbe sa mení pozícia učiteľa a i keď veľa učiteľov chápe, že dieťa ma byť aktívne, nedokážu adekvátne tomuto chápaniu, aktívne a interaktívne učenie sa pre deti (učiace sa subjekty) pripraviť a zrealizovať. Zmena chápania iného postavenia učiteľa sa prezentuje tým, ako konkrétne výučba prebieha a teda ak učiteľ napr. určuje učebné skupiny, limituje činnosť, prezentuje deťom konkrétne úlohy aj so spôsobom jej zrealizovania (napr. nakresli dom....postav domček,...) či kontroluje správnosť naučeného, takáto výučba nebude mať za výsledok nadobudnutie kompetencií.

Aký nemá byť učiteľ:

- Nie je „vodca“ v tme
- Nie je „verklík“
- Nie je čitateľ
- Nie je jediný aktívny
- Nie je tým, kto dáva deťom návody a vzory
- Nie je rozprávač príbehov
- Neje ten, kto poučuje, vysvetľuje
- Nie je ten, kto si svoje poznanie opakuje, preto aby ho „zverejnil“ deťom

- Nie je prezentátor hotových právd a informácií
- Nie je ten, kto dieťa stále opravuje, hľadá chyby
- Nie je ten, kto postupuje stále schematicky, bez zmeny edukačných stratégií

Základom výučby zameranej na nadobúdanie a rozvíjanie kompetencií je vytváranie zmysluplnej **pedagogicko-didaktickej situácie**. Je to časopriestorovo ohraničená **špecifická sociálna/učebná situácia**, ktorá je zámerne pripravovaná učiteľom tak, aby navodzovala/vyvolávala proces učenia sa detí- účastníkov situácie. Pedagogicko- didaktická situácia je **didaktická kategória**, základná výučbová jednotka predprimárnej výučby, ktorá **integrujúco spája všetky súvisiace obsahové kontexty v jeden kompaktný celok**, v ktorom dominuje **aktívne učenie sa** dieťaťa. Je to prirodzená situácia (z pohľadu dieťaťa), ktorá dieťaťu poskytuje zmysluplnú výzvu a možnosť riešiť nastolený- prezentovaný problém vlastným aktívnym myslením a aktívnym konaním v kooperácií a kolaborácii s inými deťmi a s učiteľom. Pedagogická situácia je premyslený integrovaný výučbový celok, ktorý pripravuje zámerne učiteľ pre konkrétnych učiacich sa a ktorý integruje všetky aktuálne (do tejto doby vytvorené) poznávacie schémy, kompetencie, hodnoty a postoje dieťaťa, ktoré dieťa v priebehu riešenia problému uplatňuje a ďalej si ich v konkrétnom kontexte rozširuje. Je to didaktická kategória ktorá je tvorená konkrétnym obsahom (z pohľadu predprimárnej výučby danou konkrétnou témou, učivom stanoveným ako rozsah preberanej témy, stanovenými konkrétnymi a čiastkovými cieľmi) a konkrétnou činnosťou účastníkov situácie, ktorá má obsahovo a činnostne rôznorodý charakter a ktorá vytvára priestor na konštrukciu/rekonštrukciu reprezentácií dieťaťa a vyvoláva kvalitatívnu zmenu používanej kompetencie. V rámci pedagogicko – didaktickej situácie môže učiteľ realizovať **hru, cvičenie, alebo edukačnú/učebnú aktivitu** v celo triednych alebo skupinových usporiadaniach. Jednotlivé pedagogicko-didaktické situácie môžu mať rozmanité trvanie a ich usporiadanie v rámci dňa vytvára denný výučbový celok.

Hra a edukačná/učebná aktivita sú svojim charakterom výrazne odlišné, spoločným prvkom oboch edukačných foriem je aktívne učenie sa aktérov činnosti vo vzájomnej kooperácií, kolaborácií, proces vyjednávania významov, realizovanie diskurzívnych a sociálnych praktík. **Hra** ako základná ľudská činnosť je aktivita odrážajúca sociokultúrnu realitu v osobitnom spracovaní subjektom ako interinididuálne vyjadrenie spracovaného vplyvu reality na jedinca v imaginárnej a symbolickej situácii prostredníctvom vlastnej stratégie a za použitia herných symbolov zameranej na proces hrania (nie na produkt) ako činnosti umožňujúcej prekonať rozpor medzi tým, čo môže, smie, vie, chce, jedinec realizovať a medzi tým, čo nevie, nemôže, nesmie a nechce realizovať v realite. Hra je slobodnou a dobrovoľnou aktivitou založenou na sebauplatnení

a sebarealizovaní jedinca/dieťaťa. (bližšie o hre Kikušová, Králiková, 2004).

Na rozdiel od uvedeného, **edukačná/učebná aktivita** je činnosť zameraná na produkt (materiálny alebo duchovný), ktorý má byť výsledkom diskurzívnej praktiky realizovanej počas edukačnej/učebnej aktivity. Je to činnosť, ktorá umožňuje aktívne učenie sa dieťaťa na základe predloženého a následne riešeného problému vo vybranej sociálnej/učebnej skupine v situácii, ktorá nie je imaginárna a symbolická ako hra. I keď počas činnosti môže učitelia sa subjekt používať zobrazenia reality v symbolickej rovine, ich kontextuálny rámec nie je používaný ako v hre pri vytváraní herných imaginárnych a symbolických situácií. Taktiež kým hra má veľké množstvo herných stratégií zodpovedajúcich počtu účastníkov v hre, tak riešenie/vyriešenie problému v edukačnej/učebnej aktivite môže mať iba jednu stratégiu, ku ktorej prostredníctvom vyjednávania a diskurzu dospievajú. Edukačná/učebná aktivita ako proces má špirálovitý charakter, koniec jednej vytvára predpoklad pre vznik nasledujúcej edukačnej aktivity, ktoré môžu na seba nadväzovať. Plánuje, pripravuje a realizuje ju učiteľ v rámci usporiadania dňa niekoľko krát a počas edukačnej/učebnej aktivity využíva rôzne stratégie, napr. sociálne a morálne diskusie, tvorba mesačného kalendára, aktivita v centrách, tvorba odkazu pre rodičov a pod.

Edukačná/učebná aktivita obsahovo vychádza z týždennej témy, smeruje činnosťou účastníkov k stanovenému čiastkovému cieľu a kontextuálne je pripravovaná pre každú edukačnú oblasť (motorickú, komunikačnú, logicko-matematickú, prírodovednú, umeleckú). Edukačná/učebná aktivita poskytuje dieťaťu užitočné a pre dieťa v jeho bežnom živote využiteľné kontexty prezentované účastníkom ako zmysluplný problém, ktorý učitelia sa chce dobrovoľne a samostatne riešiť (učiteľ ho takto musí pripraviť). Musí obsahovať intelektuálnu výzvu, ktorá vyvoláva aktivitu procesov myslenia všetkých účastníkov (Ackermann, 2012). Je permanentnou interakciou a umožňuje vyjednávanie významov v kontexte konkrétneho konania, čím vytvára podmienky učenia sa kompetenciám. Edukačná/učebná aktivita umožňuje učiacemu sa uplatnenie potenciálu, umožňuje sebarealizáciu a sebauplatnenie jedinca v konkrétnej činnosti, počas ktorej získava spätnú väzbu o vlastnom konaní a jeho dôsledkoch, umožňuje hodnotiť a prehodnocovať vlastný úspech pri riešení problému a následne hodnotiť a prehodnocovať vlastné schémy, kompetencie, hodnoty a postoje avšak v kontexte používania/využívania v reálnej činnosti.

Edukačná/učebná aktivita sa dieťaťu **prezentuje ako problém/problémová situácia** (nie ako jednoznačné zadanie, úloha, pod.) Problém, problémová situácia je nastolenie nerovnováhy vychádzajúcej zo zóny aktuálneho rozvoja a mieriacej do zóny najbližšieho rozvoja (podľa Vygotského, 1976). Podľa autorov Kostrub, Severini, Rehuš (2012) edukačná/učebná aktivita ako problém prezentuje rozhranie označované ako zóna proximálneho rozvoja, ktorá prezentuje rozdiel medzi zónou aktuálneho rozvoja a zónou potencionálneho

(najbližšieho) rozvoja. Stanovenie rozsahu tejto nerovnováhy a teda charakteru problému je základom takejto výučby a dôležitým prvkom úspešného učenia sa kompetenciám. Problém musí byť pre dieťa vyzývajúci, mierne náročný, ale nie nezvládnuteľný, musí dávať dieťaťu „prísľub“ vyriešenia v kooperácii a kolaborácii s ostatnými účastníkmi situácie a s učiteľkou (je to trochu ťažké, ale páči sa mi to, a asi to zvládnem). **Princípy tvorby edukačnej/učebnej aktivity ako problému**, (aby podmieňovala nadobúdanie a rozvíjanie kompetencií detí) **sú:**

Učiace sa subjekty musia mať:

1. Možnosť uvažovať a realizovať rôzne činnosti (nie len jednu napr. vystrihovať)
2. Možnosť klásť otázky sebe samému a iným
3. Možnosť kriticky hodnotiť, ohodnocovať, vyhodnocovať
4. Možnosť rozmyšľať o fyzikálnych, logických, matematických, prírodovedných javoch, sociálnych javoch, komunikačných spôsoboch, umeleckom vyjadrovaní sa a pod
5. Možnosť dávať javy a predmety do vzájomného vzťahu a porovnávať
6. Možnosť rozmyšľať o dôsledkoch činnosti a súčinnosti jednotlivých javov a objektov
7. Možnosť riešiť rozmanitými spôsobmi
8. Možnosť dospieť k rôznym zisteniam a výsledkom
9. Možnosť realizovať akciu - od manipulácie, cez pokusy, experimenty, až po tvorbu vlastných detských projektov
10. Možnosť zisťovať dôsledky vlastného konania

Hry, edukačné/učebné aktivity a cvičenia sa pripravujú a realizujú v **centrách aktivít**, ktoré charakterizujeme ako štrukturovaný priestor ohraničený nábytkom a vytvárajúci bezpečnú a intímnu zónu. Centrá aktivít zodpovedajú obsahom detskej /didaktickej skúsenosti a v triede vytvárame nasledovné centrá aktivít:

- a) komunikačné centrum: obsahuje: detské knihy a encyklopédie, materiál pre slovnú banku, vlastnoručné vyrobené knihy, katalógy, časopisy, písacie, kresliace, lepiace potreby, tlačiarenské pomôcky, jazykové symboly, piktogramy, rôzne pomôcky na písanie, knihy na čítanie a prezeranie, vlastné časopisy, materiály vhodné na strihanie
- b) matematicko-logické centrum: obsahuje: číselné symboly, číselné hry, kalkulačky, hra kyvadlo, rôzne médiá podľa možností materskej školy, pomôcky na písanie, hlavolamy, pomôcky na tvorbu množín, doprava
- c) prírodovedné centrum: obsahuje: vamičky s vodou, pieskom, hlinou, drevom, doskami, drôtom, bublifuky, katapulty, pomôcky na vedecké experimentovanie a bádanie, pomôcky na sadenie rastlín, pomôcky na

- rôzne experimenty, odpadový materiál, prírodniny
- d) motorické centrum: obsahuje: žienky, lopty, športové náčinie a náradie, kolky, značky na ranné cvičenie, pomôcky na zdravotné cvičenia a relaxáciu, pomôcky na športovú pohybovú činnosť, pomôcky na drobnú motorickú činnosť, pomôcky na skladanie, strihanie, lepenie, drobný materiál využiteľný na činnosti –navliekanie a pod., prírodný materiál, technický materiál
 - e) umelecké centrum: materiál na výtvarnú, zobrazovaciu činnosť, stojany na výkresy, plastelína, hmoty, odpadový a prírodný materiál, hudobné nástroje, ľahkoovládateľné hudobné a rytmické nástroje, rekvizity, oblečenie na divadelnú činnosť, prehrávač, pomôcky na počúvanie hudby a tanečnú improvizáciu a pod.

Centrá aktivít podporujú **samostatnosť dieťaťa** a súčasne umožňujú vytváranie **malých sociálnych/učiacich sa skupín**, pretože dieťa si centrum vyberá samostatne, výber vyjadruje prihlásením sa. Na základe dobrovoľného vstupu a slobodného výberu učitelia sa subjekt realizuje také činnosti, o ktoré má záujem a ktoré mu umožňujú rozvíjať tie kompetencie, ktoré aktuálne potrebuje a sú pre neho dôležité. V centre aktivít počas hier a edukačných/učebných aktivít dieťa dokáže samostatne alebo v kooperácii a kolaborácii riešiť problémy, ktoré mu učiteľka prezentuje, dokáže si samostatne vybrať pomôcky alebo herné symboly a doplniť aktivitu alebo hru o vlastné aktuálne záujmy. Centrum ako štrukturovaný priestor vytvára podmienky pre intenzívne vyjednávanie a realizovanie diskurzívnych praktík, podporuje realizovanie sociálnej interakcie medzi deťmi navzájom a umožňuje aktívne učenie sa dieťaťa. Učiteľ počas realizovania aktivít zastáva rolu konzultanta, podľa potreby poradcu, facilitátora, kladie otázky a podnecuje diskurzívne praktiky detí. Dieťa počas učenia sa kompetenciám v centrách získava **priame a nepriame skúsenosti** a prežíva **vlastný úspech/neúspech**, (omyl je chápaný ako cesta k získaniu a rozvíjaniu kompetencií). Možnosti skúšania, pozorovania, experimentovania, overovania, vysvetľovania, bádania v reálnom kontexte umožňujú učiacim sa subjektom vytvoriť **autonómne reálne riešenia/vyriešenia** učebných situácií a následne umožňujú extrahovať z kontextu použitia a vlastných osobných cieľov do mentálnych virtuálnych svetov (Paper In Ackermann,1996). Princíp mentálnej transformácie ako proces interiorizácie (zvnútorňovania) zdôrazňuje Vygotskij (1976) ako dôležitý princíp učenia sa. Efektívne učenie sa kompetenciám nastane vtedy, keď jedinec má možnosť v činnosti „skúšať“, čo dokáže a čo nedokáže, čiže prebieha učenie sa pokusom a omylom, jedinec môže neustále vyhodnocovať dôsledky vlastného konania. Učenie sa kompetenciám potrebuje **poskytovanie permanentnej spätnej väzby učiacemu sa** – neustále vyhodnocovanie vlastnej činnosti a dôsledkov vlastnej činnosti, len tak dokáže jedinec samostatne nachádzať vlastné nedostatky v realizovaní kompetencie,

čo mu činnosť v centrách umožňuje, keďže spätnú väzbu mu poskytujú ostatní účastníci hry alebo edukačnej/učebnej aktivity, prípadne učiteľ.

Literatúra

- ACKERMANN, E. 2012. *Piaget's Constructivism, Papert's Constructionism: What's the difference?* http://learning.media.mit.edu/content/publications/EA.Piaget%20_%20Papert.pdf
- ACKERMANN, E. 1996. Perspective-taking and object construction: Two keys to learning. In *Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and learning in a Digital World* (J. Kafai, & M. Resnick, Eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, Publishers, pp. 25-37.
- KIKUŠOVÁ, S. 2012. Kompetencie dieťaťa a predprimárna výučba. In. Zborník z vedeckej konferencie: *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii*, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, v tlači.
- KIKUŠOVÁ, S. – KRÁLIKOVÁ, M. 2004. *Dieťa a hra. Hra a rozvíjanie osobnosti dieťaťa. Edukácia detí s autizmom*. 1. vyd. Bratislava: Sofa, 2004. 107s. ISBN 80-89033- 42-3.
- KIKUŠOVÁ, S. – KOSTRUB, D. 2012. Perspektívy pregraduálnej prípravy učiteľov predprimárnej a primárnej edukácie z aspektu nadobúdania profesijných kompetencií. In. KLIM-KLIMASZEWSKA, A., et. al. *Kompetencje wspólczesnego nauczyciela*. Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-humanistyczny w Siedlaczach, 2012, s. 326-336. ISBN 978 – 83-934036-8-4.
- KLIM-KLIMASZEWSKA, A. 2005. *Pedagogika przedszkolna*. 2. vyd. Warszawa: Polski Instytut Wydawniczy, 2005. 286s. ISBN 83-89700-16-6
- KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/študent – učivo-učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* 1. vyd. Prešov: Rokus, 2008. 169 s. ISBN 978-80-89055-87-6.
- KOSTRUB, D. – SEVERINI, E. – REHUŠ, M. 2012 *Proces výučby a digitálne technológie*. 1. vyd. Bratislava: Alfa print, s.r.o., 2012, 110 s. ISBN 978-80-971081-6-8.
- RASKIN, J. D. 2002. Constructivism in Psychology: Personal Construct Psychology, Radical Constructivism, and Social Constructionism. In *American Communication Journal*, Volume 5, Issue 3, spring 2002, s. 1 – 25.
- SACRISTÁN, J. GIMENO a kol. *Educar por competencias, ¿que hay de nuevo?* Madrid: Morata, 2008, 233 s. ISBN 978-84-7112-526-6.
- VYGOTSKIJ, S. L. 1976. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1. vyd. Praha: SPN, 1976. 350 s.

Kontaktné údaje

PaedDr. Soňa Kikušová, CSc.

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogických vied a štúdií

Katedra preprimárnej a primárnej edukácie

Račianska 59

813 34 Bratislava

Slovenská republika

E-mail: kikusova@fedu.uniba.sk; sona.kikusova@spokojnost.sk

INOVÁCIE V PREDPRIMÁRNOM PRÍRODOVEDNOM VZDELÁVANÍ

INNOVATION IN PRE-PRIMARY SCIENCE EDUCATION

Ivana Rochovská – Dagmar Krupová

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na zdôraznenie potreby inovácií predprimárneho vzdelávania s ohľadom na rozvíjanie prírodovednej gramotnosti detí predškolského veku. Vymedzuje pojem prírodovedná gramotnosť v kontexte predprimárneho vzdelávania, uvádza teoretické východiská konštruovania poznania v predprimárnom vzdelávaní, charakterizuje navrhovaný rozvojový program predprimárneho prírodovedného vzdelávania a prezentuje výsledky z jeho experimentálneho overovania v materských školách.

Kľúčové slová

Predprimárne vzdelávanie, prírodovedná gramotnosť, prírodovedné vzdelávanie, bádateľské aktivity, pedagogický experiment.

Resumé

The article is oriented on emphasize of the necessity of innovation of pre-primary education with regard on the development of scientific literacy of young-school-age children. It defines the concept of scientific literacy in the context of pre-primary education, as well as the theories of cognition constructing in pre-primary education. It characterizes proposed developing program of pre-primary education, and presents the results of its experimental verification in nursery schools.

Key words

Pre-primary education, scientific literacy, science education, heuristic activities, pedagogical experiment.

Úvod

Nazačiatku 21. storočia dominujú celoeurópske hodnoty premeny vzdelávania. Podľa medzinárodnej klasifikácie vzdelávania ISCED (International Standard Classificatin of education) boli materské školy zaradené do sústavy škôl ako predprimárny stupeň vzdelávania ISCED 0. Pojem predprimárne vzdelávanie sa používa na základe medzinárodnej klasifikácie OECD a v dokumentoch konferencie OECD z roku 2000 sa označuje obdobie predškolského veku za

najvýznamnejšiu fázu vo vývoji človeka (Kosová, Kasáčová, 2009). Podľa Štátneho vzdelávacieho programu (ďalej ŠVP) ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) je hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania dosiahnuť optimálnu psychomotorickú, kognitívnu a socioemocionálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začleňovanie do skupín a kolektívu. Autorky programu dávajú na zreteľ, že „...na to, aby deti získali kompetencie (spôsobilosti) je žiaduca najmä zásadná zmena obsahu a spôsobu vzdelávania, metód a edukačných stratégií smerom k participatívnemu, interaktívnemu a zážitkovému učeniu, ktoré je založené na skúsenosti a prepojené so životom“ (ŠVP ISCED 0, 2008, s. 10).

Program má výstižný názov *Dieťa a svet*. Dieťa však spontánne spoznáva okolitý svet oveľa skôr, ako začne chodiť do materskej školy a prostredníctvom zážitkov a skúseností si o ňom vytvára vlastné naivné teórie. Preto je už v predprimárnom vzdelávaní dôležité, aby učitelia neignorovali tieto naivné teórie detí a nesnažili sa odovzdať im čo najviac „hotových“ poznatkov. Naopak, deti si vyžadujú prístup, ktorého zmyslom je podnecovať ich k vyjadrovaniu svojich predstáv a vytvárať im prostredie aktivizujúce konštrukčné procesy. Viaceré teórie prirovnávajú uvažovanie detí k mysleniu vedcov, a teda už v predškolskom veku je možné u detí rozvíjať schopnosti vedeckej práce – pozorovanie, usudzovanie, predpokladanie, klasifikáciu, meranie, ktoré sú predpokladom osvojovania si základov prírodovednej gramotnosti.

Cieľom príspevku je vymedziť pojem prírodovedná gramotnosť v kontexte predprimárneho vzdelávania, stručne naznačiť teoretické východiská konštruovania poznania, charakterizovať navrhovaný rozvojový program predprimárneho prírodovedného vzdelávania a uviesť výsledky z jeho experimentálneho overovania v praxi.

Prírodovedná gramotnosť v predprimárnom vzdelávaní

V súčasnosti sa význam pojmu gramotnosť výrazne odlišuje od jeho významu v minulosti, kedy sa spájal so schopnosťou čítať, písať, počítať. B. Pupala a O. Zápotočná (2001) tento pojem prirovnávajú ku vzdelaniu. Na pojem vzdelanie sa pozerajú „...z aspektu adaptácie na hodnoty a významy zdieľaného a školou sprostredkovaného sociálneho priestoru“ (Pupala, Zápotočná, In Kolláriková, Pupala, 2001, s. 262). Tvrdia, že „...vzdelanie v zmysle adaptácie bude vyjadrovať komplexnejšie schopnosti, ktoré sa dajú zastrešiť pojmom gramotnosť“ (Pupala, Zápotočná, In Kolláriková, Pupala, 2001, s. 262).

Gramotnosť vo všeobecnosti znamená „...schopnosť jednotlivca prispôbovať sa prostrediu, zvládať požiadavky sociálneho a kultúrneho prostredia, schopnosť jednotlivca prostredníctvom vlastnej gramotnosti prežiť“ (Held, In Kolláriková, Pupala, 2001, s. 354). L. Held (In Kolláriková, Pupala,

2001) podčiarkuje dôležitosť prírodného prostredia pre prežitie jednotlivca, okrem sociálneho a kultúrneho prostredia.

Gramotnosť sa čoraz viac dáva do vzťahu s predškolským vekom dieťaťa. „Poukazuje sa na špecifický vývinový potenciál raných štádií ontogenézy, ktorý, ak sa nerozvinie včas, neskôr sa už nemusí dať v plnej miere využiť“ (Zápotočná, In Kolláriková, Pupala, 2001, s. 274). Celkovú gramotnosť dieťaťa predškolského veku možno chápať aj ako mozaiku rôznych čiastkových gramotností, napr. literárnej, predčitateľskej, matematickej, technickej, estetickej, atď. a v neposlednom rade prírodovednej, na ktorú je zameraný tento príspevok.

Podľa National Science Educational Standards tvoria prírodovednú gramotnosť „...vedomosti a porozumenie prírodovedným pojmom a procesy potrebné k tvorbe osobných rozhodnutí, účasti v občianskych a kultúrnych záležitostiach a ekonomickej produktivite“ (National Research Council, 1996, s. 22). Vychádzajúc z tejto definície je prírodovedne gramotná osoba schopná nájsť odpovede na otázky, ktoré vznikli z jej vlastnej zvedavosti, vysvetliť a predpovedať prírodné javy, čítať, pochopiť a byť schopná diskutovať o prírodovedných témach prezentovaných v médiách, identifikovať prírodovedné problémy predstavujúce základné informácie potrebné k tvorbe národných a lokálnych rozhodnutí, využívať údaje a dôkazy na posúdenie kvality prírodovedných informácií a argumentov prezentovaných vedcami alebo médiami.

M. Their a B. Daviss (2002) definujú prírodovednú gramotnosť ako vedomosti o vedeckých faktoch a pojmoch spojených so schopnosťou ujasniť si a komunikovať tieto myšlienky s využívaním jazyka. Autori uvádzajú, že efektívne vyučovanie a učenie prírodným vedám je silne závislé od jazykových schopností. Veda a jazyk sú nevyhnutne prepojené v činnosti, determinácii a komunikovaní významu v kontexte hmotného sveta.

V štúdií OECD PISA (Programme for International Student Assessment) sa pojem prírodovedná gramotnosť chápe ako „...schopnosť používať vedecké poznatky, identifikovať otázky a vyvodzovať dôkazmi podložené závery pre pochopenie a tvorbu rozhodnutí o svete prírody a zmenách, ktoré v ňom nastali v dôsledku ľudskej aktivity“ (Národná správa PISA SK, 2007, s. 29). Podľa M. Melicherčíka a D. Melicherčíkovej (1996) by nemalo byť prírodovedné vzdelávanie len poskytovaním encyklopedických informácií, ale mal by sa klásť dôraz na ich prehodnocovanie, kategorizovanie, hľadanie vzájomných súvislostí.

S rozvíjaním prírodovednej gramotnosti detí by sa malo začať už v materskej škole, ktorá v tejto oblasti prevyšuje rodinné prostredie. Dieťa je veľkým objaviteľom vecí, javov, činností, vzťahov a súvislostí, preto je dôležité usmerňovať ho a poskytnúť mu čo najviac podnetov pre bádanie

a skúmanie sveta okolo neho. Z uvedených dôvodov sa predkladaný príspevok zameriava na rozvíjanie prírodovednej gramotnosti detí predškolského veku prostredníctvom bádateľských aktivít v materskej škole. Ešte skôr ako sa budeme venovať charakteristike navrhovaného rozvojového programu predprimárneho vzdelávania s uplatňovaním bádateľských aktivít, naznačíme teoretické východiská konštruovania poznania v predprimárnom vzdelávaní.

Teoretické východiská konštruovania poznania v predprimárnom vzdelávaní

Teóriu poznania sa zaoberá epistemológia a poznatky z tejto vednej disciplíny tvoria epistemologické východiská pre rozvíjanie poznania. Známe sú tri teórie poznania, medzi ktoré zaraďujeme empirizmus, racionalizmus a konštruktivizmus (Pupala, In Kolláriková, Pupala, 2001). Zástancovia empirizmu tvrdia, že „...poznanie pochádza zo skúsenosti (predovšetkým zmyslovej), ktorá je subjektom buď len čisto registrovaná, alebo introspektívne spracúvaná“ (Pupala, in Kolláriková, Pupala, 2001, s. 162). Predstavitelia racionalizmu zastávajú názor, že poznanie je vopred dané, predeterminované. Epistemológia konštruktivizmu chápe poznanie „...ako dôsledok činnosti človeka, ktorou vstupuje do interakcie s prostredím“ (Pupala, in Kolláriková, Pupala, 2001, s. 167). Východiskovým bodom konštruktivizmu je vlastné detské prežívanie, svojbytné detské poznanie, ktoré sa vytvára v každodenných životných situáciách, deťmi vytvorené významy, hodnoty, normy. Konštruktivistický prístup vyjadruje dôveru v dieťa tým, že akceptuje jeho schopnosť budovať vlastné chápanie javov, pozitívne ho prekračovať, vytvárať si nové významy, predstavy, postoje, presvedčenia (Pupala, Kikušová, 1995). Jedinec je aktívny činiteľ v procese učenia, ktorý sa usiluje úmyselne spracovávať a triediť prúd informácií prijímaný z okolitého sveta (Fontana, Balcar, 2010).

B. Pupala (In Kolláriková, Pupala, 2001) vysvetľuje, že poznanie je výsledkom priameho kontaktu človeka s realitou a skúsenosť ako dôsledok ľudskej reality je kognitívne reflektovaná a interpretovaná. „Reflexia je kognitívna aktivita, transformujúca činnosťné operácie do mentálnej podoby. Súčasne s ňou vzniká u ľudí interpretačný aparát, ktorým ľudská skúsenosť sublimuje do symbolickej podoby, a tým ju štruktúruje do kognitívnych kategórií“ (Pupala, in Kolláriková, Pupala, 2001, s. 168).

Na základe konštruktivizmu sa vo vyučovaní začalo uplatňovať štúdium obsahových štruktúr detského poznania. V našej aj zahraničnej literatúre sa stretávame s viacerými pomenovaniami, napr. detské naivné teórie, žiakovo poňatie učiva, prekoncepty, detské koncepcie, detská veda, implicitné teórie dieťaťa, každodenné vedomosti, ale aj chybné koncepcie, chybné chápanie, miskoncepcie (napr. Gavora, 1992; Mareš, Ouhrabka, 2001; Held, 2002; Höfer, Prokšová, 2003). B. Pupala (In Kolláriková, Pupala, 2001) reflektuje

skutočnosť, že iné termíny zároveň poskytujú iný pohľad autorov na poznávanie dieťaťa. V tejto súvislosti vysvetľuje, že ide o objektivisticko-metodický prístup a etnometodologický prístup. V prvom prípade „...obsahové štruktúry detského poznania sa konfrontujú s prislúchajúcimi objektivizovanými kultúrnymi obsahmi“, v druhej možnosti „...pri identifikácii, analýze a hodnotení obsahových štruktúr detského poznania nemusia byť prítomné apriórne kritériá“ (Pupala, In Kolláriková, Pupala, 2001, s. 211).

Detské prekoncepty pedagógom ukazujú ako deti chápu svet a dianie v ňom, pričom B. Pupala (In Kolláriková, Pupala, 2001, s. 211) hovorí o „...sústave kontextovo súdržných kognitívnych štruktúr“, ktoré „...sú relatívne stabilné a subjektívne silno fixované“. Autor dodáva, že príčinou je koherentnosť, relatívna zmysluplnosť.

Dieťa si niekedy môže osvojiť vedomosti povrchné, verbálne, a pritom si ponechá aj vlastnú interpretáciu javu. Takto u neho môžu koexistovať aj školské (vedecké) vedomosti, ktoré používa pri riešení školských úloh, aj vlastná (naivná) interpretácia javu, ktorú používa pri riešení životných situácií.

Zdôvodnenie a pôvod detských prekonceptov B. Pupala (In Kolláriková, Pupala, 2001, s. 212) vysvetľuje abdukciou – postupom, „...pri ktorom sa na vysvetlenie prípadu hľadá hypotetické pravidlo, aby sa daný prípad vysvetlil ako uplatnenie pravidla.“

Detské interpretácie javov majú kognitívnu zložku zahŕňajúcu porozumenie javu a afektívnu zložku, ktorá zahŕňa vzťah k nemu a jeho hodnotenie (Gavora, 1992; Mareš, Ouhrabka, 2001). J. Mareš s M. Ouhrabkom (2001) k týmto zložkám pridávajú aj zložku konatívnu.

B. Pupalovi (In Kolláriková, Pupala, 2001, s. 209) sa v súvislosti s detskými prekonceptami vynára otázka „...ako sa s detským poznaním vyrovnáť vo vyučovaní, resp. ako sa rôzne pedagogické situácie (či koncepty) podieľajú na ovplyvňovaní detského nazerania na svet.“ Riešenie vidí v ukotvení témy výučby kontextom, ktorý súvisí s detskými prekonceptami. Závisí na interpretácii skúsenosti dieťaťa, na obsahu a sémantickej štruktúre prekonceptu a jej reflexie dieťaťom, „...konfrontáciou vedeckej reprezentácie s individuálnym variantom konceptualizácie nejakého javu pri „čítaní“ príslušných konceptov“ (Pupala, In Kolláriková, Pupala, 2001, s. 214). Sprostredkovanie témy ako aj interpretačná reakcia na ňu si vyžadujú reflexiu prostredníctvom reči, čím sa podčiarkuje v procese poznávania jeho sociálny a kultúrny kontext (Pupala, In Kolláriková, Pupala, 2001).

Z epistemológie konštruktivismu vychádzajú mnohé teórie učenia, ktoré dali základ aj nášmu navrhovanému programu predprimárneho vzdelávania s uplatňovaním bádateľských aktivít. Ide napr. o koncepciu objavujúceho učenia, koncepciu zmysluplného učenia, koncepciu epistemologického rušenia prekonceptov, koncepciu zážitkového učenia, výskumne ladenú

konceptu prírodovedného vzdelávania a ďalšie, ktoré boli charakterizované v samostatných publikáciách (napr. Rochovská, 2011; Rochovská, Krupová, 2012; Krupová, Rochovská, 2012).

Charakteristika navrhovaného rozvojového programu predprimárneho vzdelávania s uplatňovaním bádateľských aktivít a výsledky z jeho experimentálneho overovania

Navrhovaný rozvojový program predprimárneho vzdelávania sa vyznačuje uplatňovaním bádateľských metód (Rochovská, Krupová, In Rochovská, 2011) a je založený na predpoklade, že čím viac skúseností majú deti s bádateľskými aktivitami, tým je pravdepodobnejšie, že v sebe objavia nadanie pre vedecké bádanie (Kopáčová, 2003). Program je zameraný na plnenie cieľov v kognitívnej oblasti, v perceptuálno-motorickej oblasti a v socio-emocionálnej oblasti. Rozvíjanie prírodovednej gramotnosti detí v navrhovanom rozvojovom programe závisí predovšetkým od plnenia nasledovných cieľov v kognitívnej oblasti:

- vnímať rôznorodosť hračiek a predmetov vo svojom okolí,
- vnímať a rozoznať, že hračky a predmety sú z rôzneho materiálu, ktorý má rôzny povrch, tvar, farbu, veľkosť atď. (ŠVP ISCED 0, 2008).

Plnenie stanovených cieľov v ďalších dvoch oblastiach je predpokladom celostného rozvíjania osobnosti dieťaťa.

Organizačnou formou navrhovaného rozvojového programu je edukačná aktivita. Rozvojový program obsahuje sedemnást' edukačných aktivít. V každej edukačnej aktivite sú ciele konkretizované prostredníctvom učebných požiadaviek a učebných úloh pre deti. Uvedené sú pomôcky a materiál, ako aj postup jednotlivých edukačných aktivít. Z realizácie navrhovaného rozvojového programu je fotodokumentačný materiál a pedagogická reflexia. Jednotlivé edukačné aktivity sú zostavené hierarchicky, aby bolo možné nadväzovať na získané vedomosti detí.

Na začiatku realizácie programu sa deti oboznamujú s predmetmi okolo nás, ktoré sú vyrobené z rôznych materiálov a majú rôzne vlastnosti. Deti získavajú skúsenosti z porovnávaní predmetov vlastnou aktivitou a na základe získaných vedomostí z aktivít dokážu určovať mnohé vlastnosti: hladké, drsné, lesklé, matné, priesvitné, nepriesvitné, pevné, krehké, pružné, savé, premokavé, nepremokavé, tvrdé, mäkké. Uplatnením rôznorodých bádateľských metód sa deti môžu presvedčať o skupenstvách vody, zistiť, že niektoré predmety vo vode klesnú na dno, iné plávajú na hladine. Uvádzame názvy jednotlivých edukačných aktivít: 1. Predmety okolo nás, 2. Vlastnosti predmetov okolo nás, 3. Lesklé alebo matné? 4. Priesvitné alebo nepriesvitné? 5. Pevné alebo krehké? 6. Pružnosť I., 7. Pružnosť II., 8. Pláva alebo sa potopí? 9. Savosť, 10. Premokavosť (obr. 1), 11. Tvrdosť, 12. Materiál udržiavajúci teplo, 13. Tvrdnutie,

14. Topenie a tuhnutie (obr. 2), 15. Hra v piesku, 16. Čo vieme o vode? I., 17. Čo vieme o vode? II.



Obr. 1 Realizácia edukačnej aktivity Premokavosť *Obr. 2 Realizácia edukačnej aktivity Topenie a tuhnutie*

Každá bádateľská aktivita realizovaná v predprimárnom vzdelávaní si od učiteľky/učiteľa vyžaduje dôslednú prípravu. V plánovaní činností by mali mať učitelia na zreteli, že pre deti nie je cieľom prírastok faktov ani úplné pochopenie prírodných dejov, ale ide o vzrušenie a radosť z vlastného objavovania, bádania (Kopáčová, 1999). Už od detstva tak môžu deti zažívať radosť z objavovania prírody a pestovať si kladný vzťah k tomu, čo budú neskôr zažívať na hodinách prírodovedy alebo na vyučovaní prírodných vied vo vyšších ročníkoch (Hockicko, 2009).

V navrhovanom rozvojovom programe nám išlo najmä o to, aby mali deti z výučby zážitok, aby mali príležitosť pozitívne myslieť a mohli veriť v úspech. Kládli sme dôraz na psychickú, fyzickú, sociálnu pohodu detí, záležalo nám na tom, aby prežívali pri objavovaní radosť a šťastie, aby samé objavovali svet a svoje objavy mohli využívať v reálnom živote.

Výskumným problémom sa stala otázka, či uplatňovanie navrhovaného rozvojového programu predprimárneho vzdelávania má vplyv na zvyšovanie úrovne prírodovednej gramotnosti detí predškolského veku. Hlavným cieľom výskumu bolo experimentálne overiť účinnosť navrhovaného rozvojového programu predprimárneho vzdelávania. Stanovili sme nasledovné hypotézy výskumu:

H₁: Predpokladáme, že úroveň prírodovednej gramotnosti detí predškolského veku, testovaná prostredníctvom interview, sa uplatňovaním navrhovaného rozvojového programu štatisticky významne zvýši.

H₂: Predpokladáme, že úroveň schopnosti určiť materiál a vlastnosť predmetu u detí predškolského veku, testovaná prostredníctvom interview, sa uplatňovaním navrhovaného rozvojového programu štatisticky významne zvýši.

H₃: Predpokladáme, že úroveň schopnosti vysvetľovať a zdôvodňovať prírodovedné javy u detí predškolského veku, testovaná prostredníctvom interview, sa uplatňovaním navrhovaného rozvojového programu štatisticky významne zvýši.

Hlavnou výskumnou metódou bol pedagogický experiment. Zo základného súboru nebolo možné urobiť náhodný výber, preto ide o *kváziexperiment*. V realizovanom experimente bola nezávislou premennou výučba podľa navrhovaného rozvojového programu a závislou premennou zmena v úrovni prírodovednej gramotnosti (v rámci nej zmena schopnosti určiť materiál a vlastnosť predmetu a zmena schopnosti vysvetľovať a zdôvodňovať prírodovedné javy) testovaná interview s deťmi. Realizáciu kváziexperimentu možno graficky znázorniť:

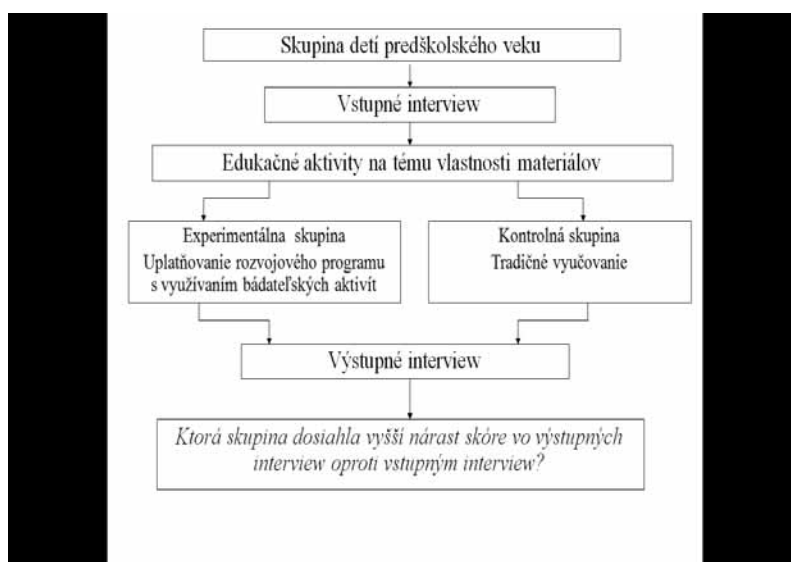


Schéma 1 Grafické znázornenie kváziexperimentu

Na zisťovanie úrovne prírodovednej gramotnosti pred aj po experimentálnom zásahu sme využili *interview* s deťmi. P. Gavora (2010) vysvetľuje, že výskumné interview je plánovaná vedecká metóda, v ktorej výskumník kladie respondentovi otázky a jeho odpovede si zaznamenáva. Pri interview možno sledovať aj vonkajšie prejavy respondenta a podľa nich usmerňovať ďalší priebeh interview.

Do výberového súboru experimentálneho výskumu bolo spolu zapojených 600 detí vo veku 5-6 rokov. Z celkového počtu 600 respondentov sme

vyhodnotili náhodne vybrané vstupné a výstupné interview 200 respondentov z kontrolnej skupiny a 200 respondentov z experimentálnej skupiny.

Podľa navrhovaného rozvojového programu prebiehala experimentálna výučba v 26 materských školách (prípadne ZŠ s MŠ) na Slovensku. V ďalších 26 materských školách, ktoré boli zaradené do kontrolnej skupiny, bolo realizované len vstupné a výstupné interview bez experimentálneho zásahu.

V hypotéze H_1 sme formulovali predpoklad, že *úroveň prírodovednej gramotnosti detí predškolského veku, testovaná prostredníctvom interview, sa uplatňovaním navrhovaného rozvojového programu štatisticky významne zvýši*. Hypotézu sme overovali na základe výsledkov interview, ktoré sme skórovali a skóre sme združili do intervalov.

V tabuľke 1 je uvedené, aké skóre (aritmetický priemer) dosiahli deti v experimentálnej a v kontrolnej skupine vo vstupných a vo výstupných interview. Ako vidieť, deti v experimentálnej skupine sa zlepšili vo výstupných interview o 18,38 %, kým deti v kontrolnej skupine len o 5,16 %.

Tabuľka 1 *Aritmetický priemer [v %] pre výsledky vstupných a výstupných interview experimentálnej a kontrolnej skupine*

	Experimentálna skupina	Kontrolná skupina
Vstupné interview (x)	39,40	35,67
Výstupné interview (y)	57,59	39,02
Rozdiel (y – x)	18,38	5,16

V hypotéze 2 sme formulovali predpoklad, že *úroveň schopnosti určiť materiál a vlastnosť predmetu u detí predškolského veku, testovaná prostredníctvom interview, sa uplatňovaním navrhovaného rozvojového programu štatisticky významne zvýši*. V tabuľke 2 je uvedené, aké skóre (aritmetický priemer) dosiahli deti v experimentálnej a v kontrolnej skupine vo vstupných a vo výstupných interview. Ako vidieť, deti v experimentálnej skupine sa zlepšili vo výstupných interview o 15,66 %, kým deti v kontrolnej skupine len o 2,14 %.

Tabuľka 2 *Aritmetický priemer [v %] pre výsledky vstupných a výstupných interview v experimentálnej a kontrolnej skupine*

	Experimentálna skupina	Kontrolná skupina
Vstupné interview (x)	36,93	33,19
Výstupné interview (y)	52,59	35,33
Rozdiel (y – x)	15,66	2,14

V hypotéze 3 sme formulovali predpoklad, že úroveň schopnosti vysvetľovať a zdôvodňovať prírodovedné javy u detí predškolského veku, testovaná prostredníctvom interview, sa uplatňovaním navrhovaného rozvojového programu štatisticky významne zvýši. V tabuľke 3 je uvedené, aké skóre (aritmetický priemer) dosiahli deti v experimentálnej a v kontrolnej skupine vo vstupných a vo výstupných interview. Ako vidieť, deti v experimentálnej skupine sa zlepšili vo výstupných interview o 29,04 %, kým deti v kontrolnej skupine len o 8,81 %.

Tabuľka 3 Aritmetický priemer [v %] pre výsledky vstupných a výstupných interview v experimentálnej a kontrolnej skupine

	Experimentálna skupina	Kontrolná skupina
Vstupné interview (x)	50,09	46,28
Výstupné interview (y)	79,13	55,09
Rozdiel (y – x)	29,04	8,81

Všetky tri hypotézy boli štatisticky overené (Rochovská, Krupová, 2012) a preukázalo sa, že v experimentálnej aj kontrolnej skupine bol výrazný rozdiel v počte detí, ktorých dosiahnuté skóre vo výstupných interview sa oproti dosiahnutému skóre vo vstupných interview zvýšilo (minimálne o 10 %), a teda úroveň prírodovednej gramotnosti detí predškolského veku v experimentálnej skupine, testovaná prostredníctvom interview, sa uplatňovaním navrhovaného rozvojového programu predprimárneho vzdelávania štatisticky významne zvýšila v porovnaní s kontrolnou skupinou.

Záver

Prírodovedné vzdelávanie dieťaťa je úzko späté s bádateľskými metódami a bádateľskými aktivitami, ktoré sú prepojené s epistemológiou konštruktivismu. Vymedziť pojem gramotnosť v kontexte predprimárneho vzdelávania a spracovať teoretické východiská konštruovania poznania v predprimárnom vzdelávaní bolo cieľom nášho príspevku. Spomenuli sme viacero druhov koncepcií, ktoré možno aplikovať pri rozvíjaní prírodovednej gramotnosti detí. Vyzdvihujeme zážitkové učenie a výskumne ladenú koncepciu prírodovedného vzdelávania, ktorá podčiarkuje konštruktivisticky zamerané prístupy vo vzdelávaní a ukazuje smer uplatňovania inovácií v materských školách. Ďalej sme prezentovali výsledky experimentálneho overovania navrhovaného rozvojového programu s využívaním bádateľských metód. Na základe výsledkov výskumu možno konštatovať, že uplatňovanie bádateľských metód je overená cesta inovácií výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorou možno spoľahlivo kráčať, smerujúc nielen k rozvíjaniu prírodovednej gramotnosti dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní, ale k rozvíjaniu kultúrnej gramotnosti každého dieťaťa.

PodĎakovanie

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA č. 002KU-4/2011 „Rozvíjanie prírodovednej gramotnosti vo vysokoškolskej príprave študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika“.

Literatúra

- FONTANA, D. – BALCAR, K. 2010. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha : Portál, 2010. 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
- GAVORA, P. 1992. Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. In *Pedagogika*, 1992, ISSN 3330-3815, roč. 42, č. 1, s. 95-102.
- HELD, L. 2001. Príroda – deti – vedecké vzdelávanie. In Kolláriková, Z. – Pupala, B. (eds.) *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7, s. 347-362.
- HELD, L. 2002. Skúsenosti s konštruktivistickou výučbou v integrovanom prírodovednom projekte FAST v Slovenskej republike. In *Aktivní konstrukce poznání*. Ústí nad Labem : Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Pourkyně, 2002. ISBN 80-7044-427-8, s. 70-74.
- HOCKICKO, P. 2009. Role of the Children's Universities in Innovative Learning Activities. In *Moderní trendy v přípravě učitelů fyziky 4, Moderní prostředky a metody výuky fyziky*, sborník z konference. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2009. ISBN 978-80-7043-785-8, s. 111-113.
- HÖFER, G. – PROKŠOVÁ, J. 2003. *Prvotní fyzikální představy žáků neboli jaké představy si žáci přinášejí do výuky fyziky*. Plzeň : Pedagogická fakulta ZČU, 2003. 54 s. ISBN 80-7020-131-2.
- KIKUŠOVÁ, S. – PUPALA, B. 1994/1995. Pedagogický konštruktivismus v transformácii predškolskej a elementárnej školskej výchovy. In *Predškolská výchova*, 1994/1995, ISSN 0032-7220, roč. XLIX, č. 7-8, s. 2-4.
- KOPÁČOVÁ, J. 1999. Objavovanie ako motivačný faktor rozvoja prírodovedného poznávania. In *MEDACTA 99 - 2a – Škola a učiteľ v treťom tisícročí*. Nitra : Slovidac, 1999. ISBN 80-967746-3-8, s. 14-16.
- KOPÁČOVÁ, J. 2003. Bádateľské aktivity – nástroj rozvoja kompetencií žiaka. In *Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní*. Bratislava : PdF UK 2003. ISBN 80-88868-85-8, s. 147-150.
- KOSOVÁ, B. – KASÁČOVÁ, B. 2009. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. 162 s. ISBN 978-80-8083-525-5.
- KROŠŇÁKOVÁ, P. – KOVÁČOVÁ, J. (eds.). 2006. *Národná správa OECD PISA 2006 Slovensko*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2006. ISBN 978-80-89225-37-8.

- KRUPOVÁ, D. – ROCHOVSKÁ, I. 2012. *Využívanie metód zážitkového učenia v materskej škole*. Výstup národného projektu Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania, kód ITMS 26110130087, 26140130017. (v tlači).
- MAREŠ, J. – OUHRABKA, M. 2001. Dětské interpretace světa a žákovo pojetí učiva. In Čáp, J. – Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X, s. 411-440.
- MELICHERČIKOVÁ, D. – MELICHERČÍK, M. 1996. Analýza výučby prírodovedy na 1. stupni ZŠ. In *Vysokoškolská príprava učiteľov*. 2. časť. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 1996. ISBN 80-8055-020-4, s. 365-371.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2008. *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. 2008. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2008. 182 s. ISBN 978-80-969407-5-2.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL. 1996. In: *National Science Education Standards*. Washington DC: National Academy Press, 1996.
- PUPALA, B. – ZÁPOTOČNÁ, O. 2001. Vzdelávanie ako formovanie kultúrnej gramotnosti. In Kolláriková, Z. – Pupala, B. (eds.). *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7, s. 261-306.
- PUPALA, B. 2001. Epistemologické východiská vyučovania a didaktiky. In Kolláriková, Z. – Pupala, B. (eds.). *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7, s. 161- 178.
- PUPALA, B. 2001. Teórie učenia a ich odraz v poňatí vyučovania. In Kolláriková, Z. – Pupala, B. (eds.). *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7, s. 179- 218.
- ROCHOVSKÁ, I. – KRUPOVÁ, D. 2011. Návrh metodiky prírodovedného poznávania s využívaním bádateľských aktivít v materskej škole. In: *Využívanie bádateľských aktivít v materskej škole*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo KU, 2011. ISBN 978-80-8084-666-4, s. 31 - 60.
- ROCHOVSKÁ, I. 2011. *Využívanie bádateľských aktivít v materskej škole*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2011. 74 s. ISBN 978-80-8084-666-4.
- ROCHOVSKÁ, I. – KRUPOVÁ, D. 2012. *Rozvíjanie prírodovedného vzdelávania detí predškolského veku v kontexte kultúrnej gramotnosti*. Výstup národného projektu Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania, kód ITMS 26110130087, 26140130017. (v tlači).
- THEIR, M. – DAVISS, B. 2002. *The new science literacy: Using language skills to help students learn science*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2002.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2001. Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In Kolláriková, Z. – Pupala, B. (eds.). *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7, s. 271- 305.

Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti

Kontaktné údaje

PaedDr. Ivana Rochovská, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta
Inštitút Juraja Páleša v Levoči
Bottova 15
054 01 Levoča
Slovenská republika
E-mail: ivana.rochovska@ku.sk

Mgr. Dagmar Krupová
Základná škola s materskou školou Pohorelá
Kpt. Nálepku 878
976 69 Pohorelá
Slovenská republika
E-mail: dagmar.krupova@gmail.com

UČEBNO-POZNÁVACIA ČINNOSŤ DETÍ V NAJSTARŠEJ VEKOVEJ SKUPINE MATERSKEJ ŠKOLY AKO DÔLEŽITÝ PREDPOKLAD ÚSPEŠNÉHO ZVLÁDNUTIA ROLY ŠKOLÁKA

EDUCATIONAL ACTIVITIES OF CHILDREN IN THE OLDEST AGE GROUP OF KINDERGARTEN AS AN IMPORTANT PRECONDITION FOR SUCCESSFUL HANDLING OF SCHOOL ROLE.

Tatiana Slezáková

Abstrakt

Rola školáka je prvou spoločensky povinnou rolou, z ktorej vyplýva celý rad požiadaviek smerom k dieťaťu i k jeho rodičom. Jedným z predpokladov jej úspešného zvládnutia je primeraná úroveň rozvoja elementov učebno-poznávacej činnosti dieťaťa. Materská škola vytvára podmienky na rozvíjanie tejto činnosti v priebehu celého predškolského veku, osobitý zreteľ je kladený na zámerné formovanie zručností a návykov učebno-poznávacej v najstaršej vekovej skupine detí.

Kľúčové slová

Vstup do školy, rola školáka, plynulý prechod, učebno-poznávacia činnosť detí predškolského veku, špecifiká organizácie edukačných podmienok, najstaršia vekovej skupina materskej školy.

Resumé

The role of a school pupil is the first socially obligatory role, which shows a number of requirements towards the child as well as its parents. One of the preconditions for the successful handling is a reasonable level of development of the elements of child's learning activity. Kindergarten creates the conditions for the development of this activity during the preschool age; particular aspect is given to the planned creation of skills and habits of cognitive teaching activity in the oldest age group of children.

Key words

Entry to School. Role of School Pupil. Smooth Transition. Teaching and Cognitive Activity of Preschool Children. Specifications of Organization of Educational Conditions. The Oldest Age Group in Kindergarten.

Úvod

Vstupom do školy a prijatím roly školáka dieťa získava nové spoločenské postavenie, nový sociálny status. Rola školáka sa konkretizuje v role žiaka a spolužiaka. Vyjadruje jeho sociálnu identitu, príslušnosť k určitej sociálnej skupine (školskej triede), vymedzuje správanie dieťaťa vo vzťahu k učiteľovi ako k nadriadenej autorite a vo vzťahu k výkonu. Od dieťaťa sa vyžaduje prekonanie svojho egocentrizmu v uvažovaní, odpútanie sa od rodiny a prijatie zodpovednosti za svoj výkon a správanie (Vágnerová, 2001, s.231).

V súvislosti s týmto zaznievajú čoraz častejšie v pedagogickej teórii i praxi požiadavky **„zmäkčenia“ prechodu detí z intímneho prostredia rodiny a z materskej školy do formálneho prostredia školy.**

Starší predškolský vek ako špecifická etapa detstva

Významnú úlohu v tomto zohráva **starší predškolský vek**, ktorý je považovaný za **špecifickú etapu predškolského detstva**. Práve v tomto období sa dieťa vo zvýšenej miere pripravuje na prevzatie novej roly - roly školáka, čím sa postupne dostáva na vyšší stupeň vzdelávania – na primárne vzdelávanie. Na začiatku tohto vzdelávania dieťa prechádza od hry k učebnej činnosti, mení sa charakter jeho vzťahov s okolím, inú dimenziu nadobúda i vzťah dieťaťa k sebe samému. Úspešnosť zvládnutia požiadaviek školy, schopnosť nadviazať nové vzťahy s učiteľom a so spolužiakmi, bezproblémové osvojovanie si nových foriem činností a spolupráce na začiatku školskej dochádzky, významne ovplyvňuje vzťah žiaka ku škole, k učeniu i zdravý vývin jeho osobnosti nielen na začiatku, ale aj v ďalších rokoch školovania (Bezrukich, Jefimovova, 2001, Polivanova, 2009, Kolominskij, 2008, Vorobjov, 2010 a ďalší).

Aby sme zabezpečili podmienky na plynulý a bezproblémový prechod dieťaťa do nového prostredia školy, je potrebné v prvom rade poznať charakteristiky predškolákov a v súvislosti s nimi organizovať život v predškolskej triede. Samozrejme, že učiteľ musí naďalej zabezpečovať podmienky na všestranný osobnostný rozvoj dieťaťa v súlade s jeho potrebami a záujmami, ale zároveň nesmie zabúdať, že dieťa sa onedlho stane školákom. Už na konci predškolského veku si dieťa začína vytvárať (aj keď len v symbolickej rovine) **„vnútornú pozíciu školáka“**, pre ktorú sú charakteristické určité zmeny v správaní dieťaťa, v jeho motivácii. „Vnútorná pozícia školáka“ je dôležitá z hľadiska osvojenia si nových foriem činností a nových vzťahov. Ak je sformovaná na prijateľnej úrovni, umožňuje to dieťaťu zapojiť sa do vyučovacieho procesu ako subjektu činnosti. Prejavuje sa v zámernom správaní žiaka, v schopnosti sústrediť sa na inštrukcie učiteľa, v podriadení osobných motívov spoločným. Žiak si svojou aktívnou poznávacou činnosťou rozvíja nové kompetencie, ktoré sa odrážajú v jeho sebareflexii (aký som bol predtým, aký som teraz). Ak sú tieto sebareflexie pozitívne, ak je dieťa úspešné pri dosahovaní školských výsledkov,

ak je pozitívne hodnotené zo strany učiteľa i rodiča, je psychicky vtiahnuté do učebnej činnosti. El'konin (1988) pripisoval okrem iného význam hodnoteniu svojich úspechov i samotným deťom.

Učiteľia v predškolskej triede i v začiatočnom vyučovaní musia byť oboznámení s tým, že pre dieťa v tomto prechodnom období sú charakteristické určité zmeny v jeho fyzickom a psychickom vývine, ale aj v sociálnom. Tieto zmeny sú podmienené maturáciou organizmu, ale aj kvalitou prostredia v materskej škole i v začiatočnom vyučovaní. Psychológovia hovoria o nasledovných typických zmenách v tomto prechodnom období:

- „kríza šiestich rokov“ .
- Formovanie sociálneho „Ja“. Príprava na prevzatie nových úloh v novej etape, zaujatie novej pozície v spoločnosti. Zmena vzťahov dieťa k okoliu, k sebe samému. Postupné uvedomovanie si nového statusu (budem školák). Smerovanie dieťa k decentracii (dôležitý predpoklad na prijatie novej roly). Formovanie „vnútornej pozície školáka“.
- Formovanie vnútorného sveta, vplyv na prežívanie dieťa (sebaaponímanie, sebahodnotenie, sebaakceptácia, vznik reflexie).

„**Krízu šiestich rokov**“ charakterizujú psychológovia ako obdobie, kedy sa pod vplyvom zrenia organizmu dieťa, ale hlavne prechodu na novú pozíciu mení jeho prežívanie a správanie. Dieťa odmieta starý spôsob života a pripravuje sa na prijatie nového. V jeho správaní sa objavuje neochota podriaďť sa starým pravidlám (Nekrasova, 2010). Dieťa môže byť urážlivé, často sa háda, je citlivé na príkazy rodičov, demonštruje svoju „dospelosť“ - hrá sa na dospelého. Prostredníctvom tejto hry hľadá hranice svojich možností a svojho správania. Tieto zmeny vnímajú dospelí, hlavne rodičia ako negatívne. Okrem toho sa dieťa začína zaujímať o témy dospelých, o politiku, o históriu svojej rodiny, hľadá vlastný spôsob splnenia úloh a príkazov rodičov, zaujíma sa o školu, má pochybnosti, či všetko zvládne (Nekrasova, 2010).

Rodí sa **sociálne „ja“ dieťaťa**. Dieťa si začína uvedomovať seba samého, svoje miesto medzi ostatnými ľuďmi. Začína chápať, že sa od neho očakáva výkon, za ktorý bude hodnotené a prijímané ostatnými (spolužiakmi, rodičmi). Na identifikáciu s novou rolou sa potrebuje cítiť súčasťou sociumu, dostať od tohto sociumu hodnotenie vlastnej činnosti a nájsť si v tomto sociume dôstojné miesto. Významnú úlohu v tomto procese zohráva vzťah dieťa – učiteľ, ktorý sa stáva dominujúcim systémom (rodič toto postavenie na chvíľu stráca). Učiteľ predstavuje pre dieťa vzor činnosti a hodnotenia (v prvom ročníku má u dieťaťa bezmedznú dôveru). Toto hodnotenie učiteľa vplyva i na hodnotenie a prijímanie dieťaťa ostatnými (spolužiakmi, rodičmi) i seba samého (Hanuliaková, 2010). Dieťa si prostredníctvom hodnotenia učiteľa, prijímania rodičmi a spolužiakmi vytvára sebaobraz, ktorý determinuje aj vzťah dieťaťa k sebe samému (dieťa sa učí pozeráť na seba očami ostatných) - nastáva proces decentracie. Dôležitú

úlohu v tomto procese zohráva podpora učiteľa i rodiča. V pedagogickej praxi sa naďalej stretávame s mnohými nedostatkami pri organizovaní pedagogického procesu v začiatočnom vyučovaní, ktoré majú za následok výskyt rôznych zdravotných ťažkostí u žiakov, zníženú adaptačnú schopnosť, nechuf k učeniu, negatívny vzťah ku škole. Jednou z príčin je nerešpektovanie potrieb dĺžky adaptácie detí na nové prostredie školy, ktorá je u každého dieťaťa individuálna, nedostatočné vytváranie podmienok na plynulý prechod detí z materskej školy do školy. Plynulý prechod predpokladá nadväznosť v cieľoch, v obsahu, v metódach i formách práce pri zachovaní špecifik každého obdobia.

Je potrebné poznamenať, že aj v predprimárnom vzdelávaní je potrebné urobiť určité zmeny. Ako sme naznačili vyššie v texte, predškolská trieda podľa nášho názoru by sa mala líšiť od ostatných tried v materskej škole. Mala by smerovať k príprave dieťaťa na jeho budúcu rolu. Je pravda, že dieťa sa pripravuje na rolu školáka od prvého dňa svojho pobytu v materskej škole, ale aj táto stránka si vyžaduje určitý systém v práci učiteľa, ale aj rodičov (Kurincová, 2009). Jedným z dôležitých predpokladov zvládnutia požiadaviek začiatočného vyučovania je určitá dosiahnutá úroveň elementov učebno-poznávacjej činnosti detí predškolského veku.

Rozvíjanie elementov učebno-poznávacjej činnosti u detí predškolského veku

V škole, na rozdiel od materskej školy, sa hlavnou činnosťou stáva **učebná činnosť**, ktorá sa líši od hry. Učebná činnosť má svoju osobitnú štruktúru, ktorá predpokladá nasledovné komponenty:

- **motiváciu** ako súbor určitých pohnútok k činnosti (potrieb, záujmov, emócií). V učebnej činnosti prevládajú poznávacie motívy (chcem poznať niečo nové), hodnotiace motívy (potrebujem ocenenie mojej práce zo strany dospelých), sociálne motívy (učím sa preto, aby som a stal lekárom, učiteľom), motívy dosiahnutia úspechu (chcem byť najlepší), vonkajšie motívy (záujem o atribúty školskej výučby – napr. dobrá známka).
- **Učebnú úlohu** - vyplýva z učebnej situácie a predstavuje konečný výsledok, ku ktorému sa má jednotlivec dostať vlastným úsilím, (napr. z papiera zhotoviť loďku, vedieť prerozprávať obsah prečítanej rozprávky a pod.).
- **Učebné činnosti** – spôsoby riešenia učebných úloh a činností, prostredníctvom ktorých jednotlivec získava poznatky, prípadne pomocou nich rieši rôzne úlohy - analyzuje, experimentuje, zovšeobecňuje.
- **Kontrola**, ktorá prechádza v **sebakontrolu** – činnosti zamerané na ohodnotenie konečného výsledku činností, na porovnávanie výsledku s predloženým vzorom, na vyvodenie záverov v kontexte kvality dosiahnutých výsledkov v podobe vedomostí, zručností a návykov.

Všetky uvedené komponenty sú vo vzájomnom vzťahu. Formujú sa v procese zámerného učenia v predškolskom veku a postupne sa rozvíjajú v mladšom školskom veku. Nevznikajú bezprostredne z hry ako sa to často uvádza v pedagogickej praxi, ale prostredníctvom riadenej učebno-poznávacjej aktivity dieťaťa (formou hry sa nedajú riešiť všetky učebné činnosti, pretože dochádza k rozporu medzi obsahom učebných činností a formou ich osvojenia). Učebná činnosť na rozdiel od hrovej si vyžaduje poznávací vzťah jednotlivca k reálnej skutočnosti (Sazonova, 2010, s. 172). V súvislosti s týmto musia učiteľky v materskej škole zámerne vytvárať podmienky na formovanie komponentov učebnej činnosti v priebehu celého pobytu dieťaťa v materskej škole. Je potrebné poznamenať, že učebná činnosť v predškolskom veku má svoje špecifiká a ide skôr o učebno-poznávaciu činnosť. Dieťa tým, že sa zapája do učebno-poznávacjej činnosti, získava určitý okruh poznatkov, skúseností, rozvíja svoju osobnosť, ale zároveň sa pripravuje na ďalšiu činnosť, ktorá bude dominovať v mladšom školskom veku. Prostredníctvom riadených edukačných aktivít sa rozvíja zámernosť psychických procesov - schopnosť počúvať, odpovedať na otázky kladené učiteľom. Dieťa sa učí klásť otázky, prijímať učebnú úlohu, pracovať podľa inštrukcií učiteľa, plánovať postup činnosti, doviest prácu do konca, upratať si po sebe pracovné miesto a pod.

Sazonova (2010) uvádza nasledovné prejavy a špecifiká pri rozvíjaní komponentov učebno-poznávacjej činnosti v jednotlivých etapách vývinu dieťaťa predškolského veku.

Špecifiká učebných úloh v predškolskom veku

- 1) V prvej etape (mladší predškolský vek) - v tomto období učebná úloha je spojená s praktickou činnosťou (napr. dieťa má za úlohu nakresliť dom. Táto úloha je pre neho signálom na začatie praktickej činnosti). Dieťa si neuvedomuje učebný význam úlohy (učí sa prostredníctvom geometrických figúr kresliť dom). Schopnosť prijať úlohu sa vytvára postupne v priebehu spoločných činností učiteľa a dieťaťa prostredníctvom riadených aktivít („Pokrč papier a povedz, aký je?“ „Zober loptu a kocku, čo sa lepšie kotúľa“?).
- 2) V druhej etape (stredný predškolský vek) dochádza k postupnej diferenciacii učebnej úlohy a praktickej činnosti. V obsahu učebnej úlohy sa nachádza spôsob vykonávania praktickej činnosti (napr. dieťa má za úlohu nakresliť listnatý strom. Najprv musí vyčleniť jednotlivé znaky listnatých stromov pomocou porovnávania listnatého a ihličnatého stromu – ktoré znaky sú rozdielne a ktoré spoločné). Deti v tejto etape učebno-poznávacjej činnosti potrebujú častejšie inštrukcie zo strany učiteľa, riadené pozorovanie, usmerňovanie myšlienkových operácií pomocou otázok, využívanie získaných zručností v podobných každodenných situáciách a v praktickej

činnosti. Učebné úlohy musia zodpovedať individuálnym skúsenostiam detí.

- 3) V staršom predškolskom veku učebná úloha má učebno-poznávací charakter (budeme sa učiť zhotovovať z papiera loď). Učiteľka v tejto etape rozvoja učebných komponentov vyberá učebné úlohy zamerané na systematizáciu vedomostí (budeme porovnávať znaky jednotlivých ročných období), na riešenie elementárnych problémov, úlohy tvorivého charakteru alebo úlohy zamerané na formovanie intelektuálnych zručností (napr. vyhľadať nové informácie spolu s učiteľom). Učiteľ zároveň analyzuje výsledky učebnej činnosti, dáva ich do súvislosti s učebnou úlohou. Pričom nezabúda, že úlohy musia byť primerané veku detí, ich záujmom a individuálnym skúsenostiam.

Špecifiká učebných činností predškolákov

Deti sa v priebehu predškolského veku učia plánovať si učebné činnosti (výber vhodných spôsobov činností zameraných na riešenie učebnej úlohy, ich postupnosť). Sú vedené k počúvaniu a k porozumeniu inštrukcií učiteľa, odpovedajú na otázky, vyjadrujú svoje názory, argumenty, učia sa vzájomne spolupracovať s učiteľom i s inými deťmi pri realizácii učebných činností. V mladšom a strednom predškolskom veku deti vykonávajú činnosti bezprostredne po inštrukcii učiteľa, ktorý ich neskôr pomocou otázok zapája do plánovania činností. V najstaršej vekovej skupine deti si už vedia naplánovať činnosť a potom ich postupne realizovať.

Špecifiká kontroly, hodnotenia, sebakontroly a sebahodnotenia učebno-poznávacjej činnosti

Pri rozvíjaní tohto komponentu učebno-poznávacjej činnosti je dôležité učiť deti porovnávať výsledok realizácie učebnej úlohy so vzorovou ukážkou.

Učiteľ pri rozvíjaní tejto spôsobilosti môže využívať rôzne postupy, napr. analýzu vykonávania činností dieťaťa v priebehu riešenia úlohy, porovnávanie s požadovaným výsledkom na konci edukačnej aktivity, vedenie dieťaťa k sebakontrolu, k sebahodnoteniu. Dôležité je pri hodnotení diferencovať výsledky detí podľa ich schopností, využívať aj spoločné hodnotenia všetkými deťmi.

Špecifiká motivácie k učebno-poznávacjej činnosti detí predškolského veku

V mladšom a strednom predškolskom veku sa deti zaujímajú skôr o samotné činnosti s predmetmi. Ich poznávaciu aktivitu vyvolávajú hrové motívy (urobíme si loďku a budeme sa hrať na námorníkov) alebo sa prejavuje súťaživosť (ja urobím najkrajšiu loďku). V staršom predškolskom veku začínajú prevládať poznávacie motívy, potreba sa niečo nové naučiť, byť ocenený dospelým.

Špecifiká organizácie výučby v najstaršej vekovej skupine

Ako sme naznačili vyššie v texte, najstaršia veková skupina je prechodným obdobím, kedy sa dieťa pripravuje na vstup do školy. Úlohou učiteľa naďalej zostáva všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa po stránke kognitívnej, sociálno-emocionálnej i psycho-motorickej. Ale na strane druhej dieťa potrebuje aj špeciálnu prípravu, aby zvládlo požiadavky, ktoré vyplývajú z jednotlivých oblastí edukácie v primárnom vzdelávaní. To si vyžaduje inú organizáciu edukačných podmienok.

Na základe analýzy obsahu pedagogickej práce v najstaršej vekovej skupine autori odporúčajú sústrediť pozornosť na nasledujúce aspekty:

- v prvom rade učiteľ nesmie zabúdať na to, že aj keď sa dieťa pripravuje na novú rolu školáka, potrebuje naďalej voľnosť, spontánnu hru, spontánne učenie, získavanie skúsenosti v praktických činnostiach prostredníctvom zážitku. Potrebuje dobrosrdečný vzťah s učiteľom, s vrstovníkmi a s rodičmi. Utváranie priaznivej atmosféry v materskej škole a v rodine je dôležitým predpokladom získania dôvery dieťaťa vo svoje sily, vo svoje schopnosti zvládnuť začiatok novej etapy v živote.
- Organizácia činnosti detí v najstaršej vekovej skupine má byť zameraná na rozvíjanie ich osobnostných kvalít ako sú – samostatnosť, zodpovednosť, zámernosť, aktivnosť, disciplinovanosť, organizovanosť, zvedavosť a kreativnosť.
- Predškolač musí byť schopný komunikovať a spolupracovať s ostatnými deťmi a s učiteľom.
- Je potrebné viesť deti postupne k rýchlejšiemu prechodu z jednej činnosti do druhej, zvyšovať nároky na tempo vykonávania činností.
- Učiteľ by mal v predškolskej triede zmeniť štýl komunikácie s deťmi (podobný štýlu v škole).
- V triede je vhodné vytvoriť učebnú zónu, kde sa dieťa oboznamuje so školskými atribútmi, s pravidlami správania sa v škole.
- Prostredníctvom riadených aktivít rozvíjať predpoklady k osvojeniu si základov elementárnej gramotnosti (rozvoj predčitateľských a predpisateľských schopností, rozvoj základných myšlienkových operácií zameraných na porovnávanie, triedenie, kategorizáciu, schopnosť realizovať a chápať určité zovšeobecnenia predstáv o prírode, o spoločnosti, o človeku - rozvíjanie základov pojmotvorného myslenia a pod.).
- Rozvíjať základy jednotlivých komponentov učebnej činnosti – poznávacie motívy, schopnosť porozumieť inštrukciám učiteľa, vedieť napláňovať postupy činnosti na realizáciu učebnej úlohy, rozvíjať schopnosť sebakontroly a sebahodnotenia.
- Rešpektovať individuálne možnosti a schopnosti každého dieťaťa pri

vykonávaní učebných úloh. U každého dieťaťa rozvíjať schopnosť doviest' prácu do konca.

- Pri hodnotení výsledkov sa zamerať na presnosť a na kvalitu vykonanej úlohy.
- Rozvíjať poznávacie záujmy dieťaťa, podporovať jeho zvedavosť, motivovať ho k získaniu nových poznatkov, viesť ho k pozitívnej motivácii k učeniu sa v škole.
- Spolupracovať s rodičmi predškolákov. Oboznámiť ich s novou etapou v živote ich dieťaťa i celej rodiny. Pomôcť im zorientovať sa v nových rolách – školáka i rodiča školáka.

Záver

Pedagogická činnosť v najstaršej vekovej skupine je náročná, ale o to viac zaujímavá. Pred zrakom učiteľa sa formuje nová bytosť, ktorá prechádza do novej životnej etapy plnej radosti, nadšenia z nového, nepoznaného, ale aj plnej rôznych úskalí. Veľmi záleží na najbližších ľuďoch v okolí dieťaťa, ako sa mu bude na tejto ceste dariť.

Literatúra

- BEZRUKICH, M. M. – JEFIMOVOVA, S. P. 2000. *Rebjonok idjet v školu*. Moskva : Academia, 2000. ISBN 5-7695-0684-9.
- DAVYDOV, V. V. a kol. 2008/2-4. Mladšíj škol'nik kak subjekt učebnoj dejatel'nosti. In *Voprosy psichologii*, č. 2-4, s. 76-85.
- EL'KONIN, D. B. 1989. *Izbrannije psichologičeskije trudy*. Moskva : Pedagogika, 1989.
- HANULIAKOVÁ, J. 2010. *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Bratislava: Iris, 2010. 102 s. ISBN 978-80-89256-51-8.
- KASÍKOVÁ, H. – STRAKOVÁ, J. (eds.). 2011. *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání*. Praha : Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.
- KURINCOVÁ, V. 2009. Dieťa medzi rodinou a školou. In Kurincová, V., Slezáková, T. 2009. *Dieťa na začiatku školskej dochádzky. Edukačná podpora učiteľov a rodičov*. Nitra : PF UKF, 2009. ISBN 978-80-8094-457-5.
- NEKRASOVA, N. N. – NEKRASOVA, Z. V. 2010. *Ty učis a my pomožem. Dlja roditelej a detej ot 5 do 10 let*. Sankt - Peterburg : Piter, 2010. ISBN 978-5-49807-582-2.
- POLIVANOVA, K. N. 2009. *Šestiletki. Diagnostika gotovnosti k škole*. Moskva: EKSMO, 2009. ISBN 978-5-699-33609-6.
- SAZONOVA, N.P. 2010. *Doškoľ'naja pedagogika. Kurs lekcij. Sankt – Peterburg*: Detstvo-Press, 2010. ISBN 978-5-98814-511-8.
- SLEZÁKOVÁ, T. 2012. *Spoločne do školy. Rodičia v procese úspešného štartu dieťaťa do školy*. Bratislava : Iris, 2012. ISBN 978-80-89256-81-5.

VÁGNEROVÁ, M. 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha : Karolinum, 2001. ISBN, 2001. 80-246-0181-8.

Kontaktné údaje

Doc. Tatiana Slezáková, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská 4
94974 Nitra
Slovenská republika
E-mail: tslezakova@ukf.sk

KONŠTRUKTIVIZMUS V EDUKÁCII – PREČO A AKO?

CONSTRUCTIVISM IN EDUCATION – WHY AND HOW?

Renáta Tóthová

Abstrakt

V predkladanom vedeckom príspevku sa zameriavame na konštruktivistickú paradigmu nazerania na edukáciu, jej teoretické východiská a kľúčové charakteristiky vrátane metódy koncepcnej zmeny ako odpovede na otázku „Ako uplatniť konštruktivistický prístup v edukácii?“. Ďalej uvádzame vybrané výsledky našich zrealizovaných výskumných projektov – a to pohľad vybraných učiteľov z praxe na konštruktivisticky vedenú edukáciu a ich výpovede o vlastných skúsenostiach s ňou a tiež výňatok z výsledkov nášho skúmania individuálnej koncepcie vyučovania u študentov učiteľských študijných odborov, ktorú sme sledovali a cielene konštruktivisticky ovplyvňovali v priebehu kurzov všeobecnej didaktiky v akademickom roku 2011/12.

Kľúčové slová

Konštruktivistická paradigma, konštruktivizmus v edukácii, učitelia z praxe, vysokoškolská výučba didaktiky, všeobecná didaktika, individuálna koncepcia vyučovania, študenti učiteľských študijných odborov.

Resumé

In the presented scientific paper we focus on the constructivist paradigm of thinking about education, its theoretical background and key characteristics, including the method of conceptual change as an answer to the question „How to apply the constructivist approach in education?“. The following are selected results of our realized research projects – a view of selected teachers from practice led to constructivist education, and their comments about their own experiences with this and also excerpt from the results of our investigation of individual concepts of teaching of students from teaching courses we observed and intentionally constructivist influenced during the General Education courses in the academic year 2011/12.

Key words

Constructivist paradigm, constructivism in education, teachers from practice, university teaching of didactics, general didactics, individual concept of teaching, students of teaching study programs.

Motto:

„Dieťa v predškolskom veku používa sedliacky rozum a má z toho radosť. My (potom) ale vstupujeme do jeho sveta a vnucujeme mu naše formy myslenia. To ho nebaví. Ale prispôbi sa tomu. Dokonca tak, že časom akoby ten sedliacky rozum (v oblasti matematiky) u neho zakrpatel. Už nechce myslieť, miesto toho hovorí: Ukážte mi vzorec, ukážte mi pravidlo. Ale to nie je problém iba náš, to je problém celosvetový.“

Citát z rozhovoru s prof. Milanom Hejným z UK Praha, zaoberajúcim sa prípravou budúcich učiteľov v oblasti didaktiky matematiky (Lidové noviny, 9. 10. 2010)

1. Úvod

Citátom pána prof. Milana Hejného z UK v Prahe by sme mohli odpovedať na otázku v názve nášho príspevku „Prečo uplatňovať konštruktivistickú paradigmu nazerania na edukáciu?“ Napríklad preto, že je to pre deti prirodzenejšia forma poznávania ako učiť deti nové poznatky prostredníctvom učiteľovho výkladu.

Tento postoj k vyučovaniu môžeme ukázať aj na krátkych „príbehoch“ dvoch učiteľiek z praxe. Prvou učiteľkou, ktorej výučbu stručne a výstižne opisuje prof. Hejný (2010), je učiteľka na prvom stupni základnej školy. Prof. Hejný o nej vypovedá takto: „V Neratovicích (ČR) učí ... pozoruhodná žena. Pobyt v jej triede budí dojem, že výučbová rola učiteľa je skoro nulová, ale výsledky má vynikajúce. Ona **predkladá úlohy, ale nehovorí ako na ne. Deti ich riešia sami**, že sa o nich bavia medzi sebou. A vždy **sa dopracujú k hlbokým myšlienkam**. Ona **iba sem-tam ťukne, podporí** – či už špičkových alebo slabších žiakov. **Ináč iba sumarizuje**.“

Druhá pani učiteľka s konštruktivistickým prístupom v edukácii učí na druhom stupni základnej školy v Bratislave matematiku a fyziku. Na otázku, kedy sa na vyučovaní cíti najlepšie, odpovedala, že vtedy, keď **si žiaci sami budujú vlastné vedomosti prostredníctvom vlastného skúmania**. Slovom spomínanej pani učiteľky (Tóthová, R., 2004, s. 178–179): „Vtedy, keď v podstate môžu deti robiť všetky a keď v podstate mám taký **pocit, že spolupracujeme**, že vlastne... **oni si sami hľadajú nejaké riešenia a prichádzajú k niečomu novému** a... to sú v podstate také najvdámejšie hodiny, a keď vidím, že teda **deti nie sú strémované**, keď **proste robia bez akýchkoľvek problémov**, keď **sa opýtajú na hocičo**, keď **reagujú spontánne**, vtedy... to sú také tie hodiny, ktoré sú najlepšie...“.

Uvediem ešte úryvok z interview s pani učiteľkou chémie na druhom stupni základnej školy, ktorý tiež dokumentuje jej vlastné pozorovanie reakcií svojich žiakov, keď im umožní nahliadnuť na podstatu fungovania nejakého prístroja – tu konkrétne hustomeru – cez ich vlastnú činnosť (Tóthová, R., 2004, s. 196): „... tam sme mohli uplatniť tú skupinovú výučbu, lebo máme dostatok hustomerov, tak mohli v skupinách merať hustotu, mali sme kadičky, vlastne tieto odmerné valce, v každom iná kvapalina, **merali si hustotu a boli úplne nadšení, lebo**

veľmi rýchlo pochopili, že na akom princípe to je... skôr, ako keby som im ukázala, že tak toto je hustomer a pracujeme s ním takto a takto, prípadne niečo napísala...“.

Konstruktivistický prístup v edukácii u spomínaných učiteliek je im vlastný a učia týmto spôsobom radi, čo je vidieť aj z ich výpovedí v interview, ktoré som realizovala. Preto sa v nasledujúcom texte zameriame na základné a podstatné rozdiely medzi konstruktivistickým a transmisívnym prístupom v edukácii.

2. Konstruktivizmus ako paradigma pre edukačný proces

Konstruktivistický verus transmisívny model edukácie

Cieľom učiteľského vzdelávania je pripraviť absolventa, ktorý je schopný dostatočne fundovane, a v neposlednom rade aj tvorivo a zaujímavo, projektovať (dlhodobu aj krátkodobu) dizajn výučby ním vyštudovaných predmetov na danom stupni školy. V rámci krátkodobej projekcie dizajnu výučby ide najmä o tvorivý a aktivizujúci prístup absolventa k projektovaniu tzv. „scenára“ jednotlivých vyučovacích jednotiek.

Konstruktivistický prístup k projektovaniu „scenáru“ vyučovacej jednotky zdôrazňuje najmä dôležitosť troch základných postulátov, ktoré sformuloval Tonucci (1991) nasledovne:

- **Dieťa vie** a prichádza do školy, aby premýšľalo nad svojimi poznatkami, aby ich organizovalo, prehľbilo, obohatilo a rozvinulo.
- **Učiteľ zabezpečuje**, aby každý žiak mohol dosiahnuť čo najvyššiu možnú úroveň (kognitívnu, sociálnu, operačnú) za účasti a prispenia všetkých.
- **Inteligencia** je určitá oblasť, ktorá sa modifikuje a obohacuje **reštruktúrovaním**.

Ako opozitum vnímame transmisívny prístup k projektovaniu vyučovacích jednotiek, ktorý je podľa Tonucciho postavený na nasledovných postulátoch:

- **Dieťa nevie** a do školy prichádza, aby sa všetko naučilo.
- **Učiteľ vie** a do školy prichádza, aby všetko naučil toho, kto nič nevie.
- **Inteligencia** je prázdna nádoba, ktorá sa postupne naplňa **kladením poznatkov na seba**.

Aj v súčasnosti je v školstve ešte stále veľmi rozšírené transmisívne vyučovanie, ktorého korene siahajú až do čias J. A. Komenského a v priebehu ďalšieho vývoja nadobúdalo čoraz prepracovanejšiu podobu. Jeho podstatou je priamy prenos (transmisia) poznatkov od učiteľa k žiakovi. Učiteľovou hlavnou úlohou vo vyučovaní je metódou priameho výkladu žiakom predložiť nové poznatky v ucelenej podobe (takpovediac „na tácke“). Rolou žiakov v deduktívne koncipovanej výučbe je byť viac-menej pasívnym prijímateľom poznatkov, ktoré mu učiteľ predkladá. Od žiakov sa vyžaduje iba, aby sústredene počúvali,

snažili sa novým poznatkom porozumieť, robili si poznámky a v konečnom dôsledku má byť výsledkom tohto vyučovania schopnosť žiakov reprodukovať nové poznatky, v náročnejšie koncipovanej výučbe aj vedieť tieto poznatky aplikovať v praxi.

Druhým, do značnej miery protikladným prístupom k výučbe je **konštruktivistický prístup**. Pojem konštruktivistický sa v súvislosti s vyučovaním objavuje už od začiatku 20. storočia (pozri napr. Pupala, B. – Osuská, L., 2000), jednak na poli francúzskej a talianskej pedagogiky (pozri bližšie Štech, S., 1992), jednak na poli psychologickom – v psychologických teóriách švajčiarskeho epistemológa J. Piageta (pozri napr. publikácie Piaget, J. 1970; Piaget, J. – Inhelderová, B., 1993; Held, L. – Pupala, B., 1992; Rybár, J., 1997) a tiež ruského psychológa L. S. Vygotského (pozri publikáciu Vygotskij, L. S. 1970). V teórii J. Piageta ide o kognitívny (u jeho nasledovníkov neskôr o personálny) konštruktivizmus, kým v teórii L. S. Vygotského o konštruktivizmus sociálny. Korene pojmu konštruktivizmus však treba hľadať vo filozofii, presnejšie v gnozeológii (epistemológii) – náuke o poznaní. Konštruktivistický model poznávania odpovedá na základnú epistemologickú otázku „Ako človek nadobúda vedomosti (poznanie)?“ tvrdením, že **vedomosti si každý človek konštruuje sám vo svojej myslí**. Konštruktivizmus teda principiálne nepripúšťa možnosť prenosu (transmisie) hotových poznatkov z jedného človeka na druhého (napr. z učiteľa na žiaka). Pre pedagogiku je z konštruktivistického pozície významné aj ďalšie tvrdenie: konštruktivisti predpokladajú, že každý jedinec už vlastní isté poznanie, ktoré je nutné brať do úvahy, ak chceme porozumieť procesu učenia sa. Tento predpoklad viedol teoretikov konštruktivizmu k opätovnému vyzdvihovaniu Ausubelovej teórie zmysluplného učenia z roku 1963 s jej „dôrazom na už existujúce konceptuálne štruktúry, ku ktorým žiaci vzťahujú nové poznatky“ (Solomon 1987, 64 podľa Cobern, W. W., 1993, s. 53; pozri tiež Held, L. – Pupala, B., 1995, s. 46-49). Inými slovami, **konštruktivisti kladú vo vyučovacom procese veľký dôraz na zisťovanie predchádzajúcich (pôvodných) poznatkov žiakov** o javoch, ktoré majú byť predmetom nového učiva. Tieto predchádzajúce poznatky žiakov sa v odbornej pedagogickej literatúre nazývajú **žiacke prekonceptie (prekoncepty) učiva** alebo **naivné teórie dieťaťa** (Gavora, P., 1992a). Detské naivné teórie ako výsledky rôznych výskumných projektov je možné nájsť v prácach viacerých slovenských a českých autorov (napr. Gavora, P., 1992b; Pupala, B. – Osuská, L., 1997; Pupala, B. – Mašková, M., 1997; Kopáčová, J., 2001; Doulik, P. – Škoda, J., 2003; Žoldošová, K. – Prokop, P., 2007 a ďalší). Pre stručné vysvetlenie Ausubelovej teórie: Ausubel zavádza pojem zmysluplné učenie, ktoré „možno charakterizovať ako vedomé úsilie zo strany učiaceho sa dať nové vedomosti do vzťahu k už nadobudnutým, podstatným pojmom alebo tvrdeniam, predtým utvoreným v jeho kognitívnej štruktúre. Toto učenie

je protikladom pamäťového učenia, ktoré má za následok náhodné verbálne zaradenie do poznatkovej štruktúry učiaceho sa. Prirodzene, že uvedené dva protikladné mechanizmy učenia nie sú striktné oddelené, ale jeden do druhého prechádza.” (Held, L. – Pupala, B., 1995, s. 48)

Pre koncipovanie vyučovania z pozície konštruktivismu vyplýva, že vyučovanie má byť koncipované tak, aby každý žiak mal možnosť skonštruovať si sám svoje poznanie a využívať pritom všetky svoje doterajšie vedomosti a skúsenosti (kompetencie). Učiteľ má k takto poňatému vyučovaniu vytvárať podmienky. Konštruktivistickou a sociálne konštruktivistickou paradigmou nazerania na edukáciu sa v súčasnosti v rámci Pedagogickej fakulty UK v Bratislave zaoberajú vo viacerých publikáciách napr. Kostrub, D., Kikušová, Severini, Rehúš a ďalší autori (Kostrub, D., 2008, 2010, 2011a, 2011b.; Kostrub, D. – Severini, E., 2011, 2012; Kostrub, D. – Kikušová, S., 2012; Kostrub, D. – Severini, E. – Rehúš, M., 2012; Kostrub, D. – Rehúš, M. – Severini, E., 2012).

Model konceptuálnej zmeny

Larochelle a Desautels (1992 podľa Bertrand, Y. 1998, s. 78-79) navrhli teóriu vysvetľujúcu proces vývoja a premien žiackych prekonceptov (detských naivných teórií) a nazvali ju „epistemologické rušenie“. Vychádzajú z predpokladu, že žiaci/deti disponujú spontánne vytvorenými predstavami o javoch zo svojho každodenného života. Navrhujú pracovať so žiackymi/detskými prekonceptami prostredníctvom tzv. **modelu konceptuálnej zmeny**, v ktorom kladú hlavný dôraz na vytvorenie **kognitívneho konfliktu**. Model konceptuálnej zmeny predstavujú v troch fázach:

1. Predstavenie študovaného javu (vyjadrenie žiackych prekonceptov).

Žiaci/deti sú vyzvaní/é, aby formulovali (vyslovili) a prediskutovali svoje chápanie študovaného javu a svoj odhad jeho priebehu.

2. Vnesenie rušivej udalosti.

Žiaci/deti sú konfrontovaní/é s javom, ktorý sa zdá ťažko vysvetliteľný v rámci ich predstáv, alebo ktorého priebeh protirečí ich predpokladom – cieľom je vyvolať vo vedomí žiakov/detí **kognitívny konflikt**, plynúci najmä z rozdielu medzi ich očakávaním a pozorovanými údajmi.

3. Reštruktúrácia ideí.

Žiaci/deti vykonávajú rozličné činnosti (praktické činnosti – skúmanie, diskusie), pri ktorých hľadajú nové vysvetlenie pre nevysvetlený jav. Ak ho nájdu, dochádza k návratu do stavu **kognitívnej rovnováhy**. Toto nájdené riešenie má žiakov/deti priviesť k zmene ich doterajších predstáv v prospech tých, ktoré sú v danej vedeckej disciplíne uznávané.

Pri transmisívnom vyučovaní učiteľ žiakom/deťom priamo predkladá abstraktné vedomosti – teoretické zovšeobecnenia – znenie zákonov, zákonitostí, definície, poučky, pravidlá, nové pojmy a pod. – od žiakov/detí vyžaduje, aby si tieto

teoretické vedomosti zapamätali, pochopili ich a boli schopní používať nové (naučené) pojmy a definície pri riešení konkrétnych príkladov alebo prípadov z praxe. Naopak, pri konštruktivistickom vyučovaní žiaci/deti musia (väčšinou v skupinách) najprv skúmať učiteľom predložené konkrétne „záhadné“ fakty, javy alebo procesy, a potom sami prostredníctvom vlastného skúmania hľadať odpovede na otázky, ktoré formulovali spolu s učiteľom. Pri tomto procese objavovania nových poznatkov si žiaci/deti vytvárajú nové pojmy prepomenovanie objavených zákonitostí platných pre javy alebo procesy, ktoré skúmali. A to už vlastne v myšliach žiakov/detí prebieha proces myšlienkovvej indukcie – keď z vlastných skúseností s priebehom skúmaných procesov odvodzujú nové pojmy, zákonitosti a po ukončení skúmania – v diskusii s ostatnými žiakmi/deťmi a učiteľom – sa snažia sformulovať znenie „objaveného“ zákona, zákonitosti, súvislosti – teda zovšeobecneného poznatku.

Pri edukácii vedenej konštruktivisticky sa žiaci/deti učia spoločne, od seba navzájom, spolupracujú v skupinách a učiteľovou rolou je byť viac-menej moderátorom, facilitátorom, pomocníkom pri učení sa žiakov/detí namiesto toho, aby bol pre žiakov/deti zdrojom všetkých informácií ako tomu je pri transmisívnej (priamej) edukácii. Učiteľ ako facilitátor učenia sa žiakov/detí nie je často na svojom tradičnom mieste za katedrou, ale chodí po triede, diskutuje so skupinami žiakov/detí, s jednotlivcami, povzbudzuje ich a pomáha im, sleduje ich pokrok a prácu v skupinách. **Žiaci/deti sa k podstatným pojmom, vzťahom medzi nimi a zovšeobecneným tvrdeniam, ktoré pre ne platia, dopracovávajú vlastným skúmaním a objavovaním.** Takto majú príležitosť **odvodzovať si nové poznatky z vlastného zážitku** a nie ich iba prijímať prostredníctvom výkladu učiteľa.

Konštruktivistický prístup podporuje v edukácii nasledujúce prvky.

Učiteľ:

- je v pozícii uľahčovateľa učenia sa žiakov/detí, ale aj sám sa popri nich učí, keď si formujú nové poznatky,
- žiakov/deti vedie k vzájomnej spolupráci a k otvorenému posudzovaniu rôznych názorov.

Žiaci/deti:

- sami si kladú otázky o preberanom učive,
- sami konštruujú poznatky o skúmanom jave na základe pokusov, ktoré urobili,
- hľadajú dôkazy namiesto bezdôvodného riadenia sa vyjadrením učiteľa,
- spolupracujú pri hľadaní najlepšieho možného riešenia,
- predpovedajú a overujú svoje predstavy o skúmanom probléme,
- overujú opakovateľnosť, hľadajú zákonitosti nimi skúmaného riešenia,
- tvoria závery na základe zistenia čo najpresnejších údajov.

3. Pohľad učiteľov z praxe

Veľmi dobre konštruktivistický spôsob uvažovania prezentujú vo vlastných výpovediach o svojom vyučovaní niektorí **učitelia z praxe**. Učiteľka matematiky a fyziky na druhom stupni základnej školy v Bratislave, ktorej citát o konštruktivisticky vedenej edukácii som uviedla v úvode k tomuto príspevku (Tóthová, R., 2004, s. 178 – 179) sa vo svojej výpovedi ďalej vyjadruje, že sa snaží väčšinou dávať pokusy robiť deťom (iba niekedy robí pokusy sama) „s bežnými pomôckami, s tým, čo nájdú poruke, doma“. Ďalej hovorí: „*Keď dieťa na niečo samé pride, tak to mu už ostane...hlavne u detí treba vzbudiť záujem, aby sa chceli učiť sami, aby sami pracovali... a toto sa nedá direktívne, ani krikom, možno prístupom k tým deťom...*“ Potom opisovala priebeh jednej z vyučovacích hodín: „... a **žiaci si sami robili závery, z toho, čo robili pokusy...** a mne už veľmi nezostalo čo vysvetľovať... vlastne sme iba zhrnuli ich závery.“ Vyjadrila sa, že najradšej má hodiny „*nadobúdania nových vedomostí, bez skúšania, kde si vlastne tie nové poznatky deti budujú samé, ja fungujem len ako sprostredkovateľ, iba, aby som to nejako uhladila...*“. Hovorila o tom, že pri hodinách nadväzovania nového učiva na už známe, keď žiaci sami robia pokusy, „*začínajú z toho, čo už poznajú a potom všeličo pridávajú – že: “čo sa stane, keď pridám toto... a tamto...” a robia predpoklady, a tie hneď overujeme – ktoré sa dajú overiť v triede*“. Táto učiteľka veľmi preferuje otázky od detí, hovorí, že sa snaží učiť formou, že deti kladú otázky. Pri jej vyučovaní matematiky sa toto podľa jej vyjadrení o rozhovoroch s rodičmi prejavuje tak, že „*deti odmietajú doma pomoc rodičov a prístupujú k vyučovaniu matematiky tak, že oni na to musia prísť sami*“. Aj keď na toto sa jej sťažovala jedna matka jej žiaka, pani učiteľka bola očividne tomuto prístupu svojho žiaka rada, lebo žiakov k tomu systematicky vedie.

Inšpirujúce je aj vyjadrenie ďalšej učiteľky, ktorá vo výučbe fyziky na druhom stupni základnej školy uplatňuje konštruktivistické prvky, a to tak, že žiaci si navzájom (prípadne s učiteľkou) argumentujú – na hodine prebieha žiakmi alebo učiteľkou vyprovokovaný rozhovor (argumentácia). Symbol „E:“ označuje v interview repliky výskumníka – experimentátora (Tóthová, R., 2004, s. 180) .

E: Pri akej činnosti sa na vyučovaní cítite najlepšie? Čo rada robíte v triede?

U: „Poviem blbosť, že NIČ...lebo keď ja robím NIČ, tak určite niekto iný robí... je to pre mňa niekedy aj ťažké, lebo som si ušila na seba bič, lebo som naučila žiakov, že nie ja som ten jediný neomylný zdroj vedomostí, že ja nie som nejaký boh fyzikálny, matematický, ja sa tiež pomýlim, aj sa ospravedlním za omyly, aj poviem, že toto zrovna dneska neviem, ale určite mám knihu doma, kde si to môžem doštudovať a odpovedať potom na otázky doma,...

...ale hlavné, čo sme sa tak nacvičili, je že **keď nejakí dvaja povedia rozdielne**

výroky, tak sa nedívajú na mňa, že čo ja na to poviem, a ako ja ich rozsúdím, ale oni si hneď začnú argumentovať, že: "Ja si myslím, že je to 100 preto, lebo", a teraz vysvetľuje. A druhý: "Nie, to 100 určite nie je, je to menej, lebo" a ja vtedy robím tak... ja, ja ich počúvam a čakám, že koho argumenty prevážia, kto sa na čiu stranu prikloní a myslím si, že vtedy oni veľmi aktívne jednak myslia, jednak zháňajú v hlave nejaké tie opory, čiže vyvolávajú nejaké tie aj staršie vedomosti a tak sa im spája všeličo, čo môžu... a jeden druhému si pekne povedia, že "Noo", nepovedia si, že ty si blbý, že ty toto si myslíš, ale akože nesúhlasím s tebou, alebo proste nejak tak sa snažíme tak inteligentne si argumentovať a vyvracať názory alebo presadzovať svoje názory, takže... vtedy ja robím v podstate tak skoro NIČ."

Do tretice, pani učiteľka fyziky a chémie na druhom stupni základnej školy tiež uplatňuje silne aktivizujúcu (konštruktivisticky zameranú) metódu vzájomnej argumentácie žiakov, ako sa sama vyjadrila, najmä pri vyučovaní fyziky (Tóthová, R., 2004, s. 183):

E: „Pri akej činnosti sa na vyučovaní cítite najlepšie? Čo vás najviac uspokojuje, keď sa v triede deje?“

U: „Rozhovor... dokážem vyprovokovať tých žiakov tak, že... sú schopní so mnou rozprávať... nie, že dať im: "tak toto je tak", ale... trošičku tak navodím situáciu "A prečo?", ja sa dosť často robím takáto, že "a prečo?" a "ako to bude ďalej?" a "ja to neviem", aby som ich vyprovokovala, aby rozmyšľali... to je vlastne gro toho... celej tej mojej roboty, hej?... tam tie experimenty a to, to už je len tak na potvrdenie... že "áno, to ste mali pravdu" ale... "na toto ste prišli, a pozrite sa, skutočne je to tak"..."

E: „Uhm, takže vlastne vyprovokovanie k rozhovoru, dávať im otázky "A prečo?" a prinútiť ich aby teda hľadali nejaké... argumenty alebo..."

U: „Áno, a keď sa mi to...to je skutočne...keď sa mi to podarí, tak je to dobré... že rozmyšľajú a že neberú všetko pasívne, čo im človek dá."

4. Reakcie študentov učiteľstva na konštruktivisticky vedenú výučbu všeobecnej didaktiky

Základné otázky, ktoré si vysokoškolský pedagóg kladie v rámci prípravy výučby didaktických disciplín, môžeme sformulovať takto (Tóthová, R. – Kostrub, D. – Severini, E., 2012):

„Ako profesionálne (didakticky) podporiť aktívne učenie sa študentov vo vysokoškolskej didaktickej výučbe?“

„Ako profesionálne podporiť študenta vo vysokoškolskej (didaktickej) výučbe, aby si:

- a) on sám ako i
- b) v spolupráci s ostatnými študentmi konštruoval vlastné vedecké (didaktické) poznanie súvisiace s konštruovaním vlastnej zmysluplnej individuálnej

konceptie vyučovania?“

Práve v rámci vysokoškolského učiteľského štúdia je utváranie a rozvoj individuálnej koncepcie vyučovania (Gavora, P., 1990) u študentov učiteľstva nanajvýš kľúčovým faktorom a súčasne i problémom. Pojem individuálna koncepcia učiteľa (v skratke IKV) môžeme v českých publikáciách identifikovať aj ako učiteľovo pojetí výuky (Mareš, J. – Slavík, J. – Svatoš, T. – Švec, V., 1996). Keď sa snažíme orientovať v IKV študentov učiteľstva, znamená to našu snahu orientovať sa v myslení študenta o výučbe, t.j. v súbore jeho názorov, presvedčení, postojoch a v neposlednom rade aj jeho argumentov, ktorými študent svoje postoje zdôvodňuje. Kým IKV učiteľov z praxe môže byť implicitné, subjektívne, spontánne, relatívne neuvedomované, relatívne stabilné a pod. (pozri Mareš, J. – Slavík, J. – Svatoš, T. – Švec, V., 1996; Vališová, A. – Kasíková, H. a kol., 2011, s. 123-124), IKV u študentov učiteľstva sa môže systematicky rozvíjať (resp. študenti sú k jeho systematickému rozvíjaniu vedení), a to najmä v kurzoch didaktiky (tak všeobecnej ako neskôr predmetových didaktík), a taktiež na pedagogickej praxi študentov priamo na školách. Môžeme teda predpokladať, že rozvíjajúca sa individuálna koncepcia vyučovania u študentov učiteľstva by mohla byť (v protiklade k učiteľom z praxe) relatívne uvedomovaná, vo výpovediach študentov explicitná (aj keď jej časť zostáva stále implicitná), počas vysokoškolskej prípravy na rolu učiteľa viac-menej nestabilná – teda utváraná, rozvíjajúca a transformujúca sa v rámci sociálneho diskurzu vysokoškolskej didaktickej výučby a pedagogickej praxe (teda nie úplne spontánna, nie relatívne stabilná).

Pri dizajnovaní vyučovacej jednotky je prioritné zaraďovať pred prezentovanie teórie praktické aktivity umožňujúce žiakom/deťom/študentom skonstruovať vlastné poznanie (porozumenie a interpretáciu) sledovaného javu. Naši študenti v rámci výučby didaktiky zažívajú simuláciu konštruktivistickej výučby (študenti sú v roli žiakov, vysokoškolský pedagóg v roli ich učiteľa) prostredníctvom praktických aktivít priamo vyvolávajúcich kognitívny a sociokognitívny konflikt. Naším zámerom je, aby zažili (socio)kognitívny konflikt a následne jeho vyriešenie (v skupine, vo vlastnej mysli) a dosiahnutie stavu kognitívnej rovnováhy.

Na základe našich viacročných skúseností v projektovaní vysokoškolského didaktického vzdelávania môžeme konštatovať, že konštruktivisticky ladené vysokoškolské didaktické kurzy majú u študentov veľký ohlas a študenti na týchto kurzoch často vyslovujú pozitívnu spätnú väzbu. O svojej vyvíjajúcej sa vlastnej individuálnej koncepcii vyučovania študenti po absolvovaní konštruktivisticky ladenej didaktiky vypovedajú napríklad nasledovne:

- Študentka-A: „Teraz sa na výučbu...pozerám viac tak štruktúrovane a... hlavne ma to viac aj tak zaujíma celé...aj práve vďaka pani doktorke, lebo mne sa tento predmet veľmi páčil – hlavne preto, že sme si aj my sami

mohli vyskúšať rôzne tie metódy tej výučby, tie postupy a tak.....hlavne práve ten konštruktivistický postup výučby...keď sme na základe pokusu mali vydedukovať zákon.....Pretože ja som neverila, že je to možné...na to takto prísť, takýmto spôsobom. Ale toto mi dosvedčilo, že – áno, dá sa to, že je to možné.....Ja som bola predtým zástanca toho druhého štýlu, toho transmisívneho vyučovania.....Že predtým som si myslela, že žiaci nedokážu prísť sami na nejaké zákony alebo všeobecné tvrdenia,...ale nakoniec som zistila, že sú toho schopní,...že určite áno.

- Študentka-B: „Nechcela by som učiť tak, že iba prídem do triedy a nadiktujem poznámky a to je všetko, ale tak asi skôr ako my sme robili na tých hodinách, že nejaké tie pokusy,...“

Z predchádzajúcich akademických rokov konštruktivistického vedenia didaktických kurzov tiež ponúkame niekoľko vyjadrení študentov:

- „Mnohým veciam, ktoré si človek prečíta, nerozumie, lebo si ich nevie predstaviť, nechápe súvislosti...keď ich sám zažije, je to úplne iné.“
- „...preto mi to ako forma zážitku môže zostať v pamäti dlhšie a živšie uchované.“
- „V rámci skupiny sme si dané učivo sformulovali vlastne sami, čo je pre mňa omnoho prirodzenejšia forma získavania nových poznatkov, ako keby mi bolo len priamo prednesené.“

5. Záver

Na záver konštatujeme, že konštruktivistická paradigma v edukácii má svoje významné a nezastupiteľné miesto v súčasnej všeobecnej didaktike, v odborových aj predmetových didaktikách. Aj z tohto dôvodu je na mieste neustále analyzovať súčasné dianie v edukácii – priamo v edukačnom procese v praxi, či už na úrovni materských, základných alebo stredných škôl a zisťovať, či a nakoľko sú možnosti implementovania konštruktivistickej paradigmy do edukačného procesu na Slovensku využívané (pozri napr. Tóthová, R., 2011).

Literatúra

- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5
- COBERN, W. W. 1993. Contextual Constructivism: The Impact of Culture on the Learning and Teaching of Science. In TOBIN, K. (ed.): *The practise of Constructivism in Science Education*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates 1993, s. 51-57.
- DOULÍK, P. – ŠKODA, J. 2003. Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prekonceptů a možnosti jejího vyhodnocení. In *Pedagogika*, roč.53, č.2, s.177-190, ISSN 3330-3815.
- GAVORA, P. 1990. Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. In

Pedagogická revue, roč. 42, č. 3, s. 210. ISSN 1335-1982

GAVORA, P. 1992a. Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*, XLII, č.1, s. 95-103. ISSN 0031-3815.

GAVORA, P. 1992b. Žiak kreslí Európu (Interpretácia sveta dieťaťom a výchova). *Pedagogická revue*, XLIV, č. 3, s. 196-208. ISSN 1335-1982.

HELD, Ľ. – PUPALA, B. 1992. Didaktické aplikácie Piagetovej psychológie. In *Pedagogická revue*, 44(7), s. 504-515. ISSN 1335-1982.

HELD, Ľ. – PUPALA, B. 1995. *Psychogenéza žiakovho poznania na vyučovaní*. Bratislava : PdF UK, 1995. ISBN 80-967362-7-2.

KOPÁČOVÁ, J. 2001. Detské chápanie pojmu tieň. In *Fyzika v kontexte kultúry*. Prešov : FHPV PU, 2001. S. 135-138. ISBN 80-8068-082-5 [Fyzika v kontexte kultúry. Prešov, 24. – 25. 5. 2001].

KOSTRUB, D. – KIKUŠOVÁ, S. 2012. Perspektívy pregraduálnej prípravy učiteľov predprimárnej a primárnej edukácie z aspektu nadobúdania profesionálnych kompetencií, In KLIM-KLIMASZEWSKA Anna et al. *Kompetencje wspólczesnego nauczyciela*. Siedlce : Uniwersytet Przyrodniczo-humanistyczny wsielcach, 2012. s. 326 – 336. ISBN 978-83-934036-8-4.

KOSTRUB, D. – REHÚŠ, M. – SEVERINI, E. 2012. Vybrané pedagogicko-didaktické aspekty intervencie do rozvoja kompetencií dieťaťa/žiaka/študenta, In GAŠPAROVÁ, Eva et al. *Osobnosť učiteľky/učiteľa verus osobnosť dieťaťa*. Lučenec : Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2012. s. 122 – 132. ISBN 978-80-8139-006-7.

KOSTRUB, D. – SEVERINI, E. – REHÚŠ, M. 2012. *Proces výučby a digitálne technológie*. 1. vyd. Martin : Alfa print, s. r. o. 110s. ISBN 978-80-971081-6-8

KOSTRUB, D. – SEVERINI, E. 2011. Kvalitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií konštruktov samostatnosť a kompetentnosť dieťaťa u učiteľských profesionálov v Srbsku a na Slovensku, In GAŠPAROVÁ, E. et al. *Didaktické možnosti rozvíjania osobnosti dieťaťa v materskej škole*. Martin : Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2011. s. 112 – 119. ISBN 978-80-969298-7-0.

KOSTRUB, D. – SEVERINI, E. 2012. Rozvíjanie konštruktívneho potenciálu detí z aspektu ich autonómnosti a kompetentnosti – učiteľská perspektíva, In KLIM-KLIMASZEWSKA Anna et al. *Kompetencje wspólczesnego nauczyciela*. Siedlce : Uniwersytet Przyrodniczo-humanistyczny wsielcach, 2012. s. 337 – 364. ISBN 978-83-934036-8-4.

KOSTRUB, D. 1997/98. Nový pohľad na materskú školu cez prizmu pedagogického konštruktivismu. In *Predškolská výchova*, 1997/1998, roč. 52, č. 5, s. 6-9. ISSN 0032-7220.

KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník*. Prešov : Rokus, 2008. 170 s. ISBN 978-80-89055-87-6.

KOSTRUB, D. 2010. Učiteľ a dieťa/deti ako subjekty vzájomne utvárajúce verzie sveta, In GAŠPAROVÁ, E. at al. *Materská škola a svet okolo*. Banská Bystrica

- : Spoločnosť pre predškolskú výchovu. S. 38 – 58. ISBN 978-80-970391-0-3
- KOSTRUB, D. 2011a. Vízia (perspektívy), paradigmy, koncepcie a modely výučby v didaktickom uvažovaní a konaní učiteľa. In Miňová, M. (ed.): *Predprimárne vzdelávanie v metamorfózach času*. Zborník z odbornopedagogickej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov : Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu. ISBN 978-80-555-0385-1.
- KOSTRUB, D. 2011b. Výučbové lešenie, diskurzívna a proleptická výučba z aspektu postmodernej didaktiky, In *Aktuálne otázky pedagogiky: vedecký zborník z príležitosti 65. výročia založenia PdF UK v Bratislave (CD-ROM)*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011. s. 288 – 308. ISBN 978-80-223-3121-0.
- MAREŠ, J. – SLAVÍK, J. – SVATOŠ, T. – ŠVEC, V. 1996. *Učiteľovo pojetí výuky*. Brno : CDVU Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-X.
- PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B. 1993. *Psychológia dieťaťa*. Bratislava : SOFA, 1993. ISBN 80-85752-33-6.
- PIAGET, J. 1970. *Psychologie intelligence*. Praha : SPN, 1970.
- PUPALA, B. – MAŠKOVÁ, M. 1997. Slovensko na mapách detí: detská naivná kartografia. In *Pedagogika*, 47(4), 317-382. ISSN 0031-3815.
- PUPALA, B. – OSUSKÁ, Ľ. 1997. Vývin detských koncepcií o trávacej sústave a trávení. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 32(1), 35-46. ISSN 055-5574.
- PUPALA, B. – OSUSKÁ, Ľ. 2000. Vývoj, podoby a odkazy teórie konštruktivismu. In *Pedagogická revue*, 2000, roč. 52, č.2, s. 101-114, ISSN 1335-1982.
- RYBÁR, J. 1997. *Úvod do epistemológie Jeana Piageta*. Bratislava : Iris, 1997. ISBN 80- 88778-43-3.
- ŠTECH, S. 1992. *Škola stále nová*. Praha : Univerzita Karlova – KAROLINUM, 1992. ISBN 80-7066-673-0.
- TONUCCI, F. 1991. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Pedagogická fakulta UK, 1991. 50s. ISBN 80-901065-1-X.
- TÓTHOVÁ, R. – KOSTRUB, D. – SEVERINI, E. 2012. Diagnostika individuálnej koncepcie vyučovania u študentov učiteľských odborov. In *Pedagogická diagnostika a evaluace 2012*. Sborník příspěvků X. mezinárodní konference. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2012. s. 321–333. ISBN 978-80-7464-167-1.
- TÓTHOVÁ, R. 2004. *Konštruktivistický verzus transmisívny prístup v individuálnej koncepcii vyučovania učiteľov prírodovedných predmetov*. Dizertačná práca. Bratislava : Pedagogická fakulta UK, 2004.
- TÓTHOVÁ, R. 2011. Tímové vyučovanie ako podporný faktor úspešnej implementácie konštruktivistický vedeného vyučovania na ZŠ. In *Aktuálne otázky pedagogiky: vedecký zborník z príležitosti 65. výročia založenia PdF UK v Bratislave (CD-ROM)*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011. s. 105.

ISBN 978-80-223-3121-0.

VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. a kol. 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšířené vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN: 978-80-247-3357-9.

VYGOTSKIJ, L. S. 1970. *Myšlení a řeč*. Praha : SPN, 1970.

ŽOLDOŠOVÁ, K. – PROKOP, P. 2007. Primary Pupil's Preconceptions About Child Prenatal Development. In *Eurasia Journal of Matematics, Science and Technology Education*. 2007, 3(3), p. 239-246.

Kontaktné údaje

PaedDr. Renáta Tóthová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogických vied a štúdií

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky

Račianska 59

813 34 Bratislava

Slovenská republika

E-mail: tothova@fedu.uniba.sk

SOCIOKOGNITIVISTICKÉ TEÓRIE UČENIA SA VO VÝUČBE MATERSKEJ ŠKOLY

SOCIAL-COGNITIVE THEORIES OF LEARNING USING IN TEACHING IN KINDERGARTENS

Žaneta Gužíková

Abstrakt

Príspevok analyzuje sociokognitivistickú paradigmu, vplyvajúcu na proces učenia sa v materskej škole, s uvedením základnej charakteristiky metodiky výučby, komponentov výučby a príkladu z praxe. Autorka zdôrazňuje význam kultúrnych a sociálnych faktorov pri výstavbe poznatkov. Zámerom autorky je poukázať na dôležitosť vytvárania prijateľného, akceptujúceho prostredia, v ktorom sú deti aktívne v rozprávaní, vyjadrovaní, diskutovaní a zdôvodňovaní svojich názorov, postojov, poznatkov.

Kľúčové slová

Sociokognitivistická teória učenia sa, didaktická koncepcia, výučbová aktivita, komponenty výučby, model výučby, socio-konstruktivistický model, metodika výučby, výučba, zóna aktuálneho rozvoja, zóna najbližšieho rozvoja, učiteľ.

Resumé

This article analyzes a social-cognitive paradigm impacting the learning process in kindergarten with the basic characteristics of the teaching methodology, components and examples of teaching practice. The author stresses the importance of cultural and social factors in the construction of knowledge. The intention of the author is to show the importance of creating an acceptable, accepting environment in which children are active in speaking, expressing, discussing and justify their opinions, attitudes, knowledge.

Key words

Social-cognitive theory of learning, didactic conception, learning activity, components of teaching, model of teaching, social-constructivist model, methodology of teaching, learning, current development zone, nearest development zone, teacher.

Úvod

Vzhľadom na moje profesijné skúsenosti, ktoré som získala ako učiteľka v materskej škole, študentka na PdF v Bratislave, lektorka vzdelávania a účastník rôznych vzdelávaní, ma viedli k zmene mojej perspektívy nazerania na proces vlastnej výučby, na učebné procesy. Venujem sa problematike z pohľadu sociokognitivistických teórií učenia a učenia sa, ktoré sa zakladajú na interpersonálnej interakcii a transakcii vo výučbe. Prečo z pohľadu sociokognitivistických teórií učenia a učenia sa? Život definujem: Život je vrece plné rôznych problémov, ktoré treba riešiť. Ak ich neriešime, vrece sa naplňa, a môže prasknúť. Ale ak ich riešime, vrece sa síce nevyprázdňuje, ale čo je dôležité, ani sa nenaplní. S problémami sa môžeme trápiť sami, ale môžeme ich zvládnuť ľahšie, a to vo dvojici, trojici, v skupine. Myslím na participáciu, ktorá sa v dnešnom svete pomaly, ale isto vytráca. Považujem za potrebné, predkladať deťom na riešenie rôzne problémy so sociokultúrnej reality, vytvárať podmienky pre participáciu, spoluprácu, aby vedeli, že život je jedna veľká konštrukcia.

Uvedomujem si, že desiatky rokov pretrvávala jediná výskumná – vedecká paradigma, ktorá vychádzala z behavioristických teórií učenia a učenia sa, a je vžitá hlboko v nás. Preto si dovoľím tvrdiť, že je dôležité a potrebné pre učiteľov a výskumníkov, odpútať sa od štruktúr, ktoré boli umelo vytvorené na modernom svetonázore a stať sa otvoreným pre „niečo“ nové, prichádzajúce nové podnety.

Sociokognitivistické teórie učenia sa uplatňované vo výučbe

Sociokognitivistická teória učenia sa kladie dôraz na význam kultúrnych a sociálnych faktorov v procese učenia sa. Predpokladá, že poznanie je sociálne utvárané, nevzniká na základe individuálneho poznania, ale na základe sociálnej interakcie. Akcentuje sociálne a kultúrne interakcie, ktoré sú prvoradé pri utváraní poznania. Nezabúda na význam veľkého počtu sociálnych faktorov ako je vplyv žiakov, vzťahy s rodičmi a spoločnosťou.

D. Kostrub (2005, s. 60) uvádza „z aspektu sociokognitivistických teórií individuálne myslenie je výsledkom istej individuálnej špecifickej elaborácie, vzájomne vydiskutovaných a kolektívne zdieľaných sociálnych reprezentácií (ich spoločenský význam), ktorá zahŕňa aj perspektívu skúsenosti jednotlivca (osobný zmysel). Spoločenský diskurz o nejakom (novom) poznatku rozširuje možnosť, ako vysvetliť vlastné individuálne skúsenosti.“

Najdôležitejší poznatok sociokognitivistických teórií je skutočnosť, že všetko mentálne (to, čo je v mysli dieťaťa) má pôvod v sociálnom (v neustálej interpersonálnej interakcii a transakcii s ostatnými ľuďmi). (*D. Kostrub*, 2005, s. 7)

Sociokognitivismus (a jeho teórie), súhlasí s konštruktivismom (a jeho teóriami), že dieťa spoznáva okolitú realitu vlastnou činnosťou, ale kladie dôraz na aj kultúrne a sociálne faktory pri výstavbe poznatkov (neustále bádať

a objavovať/ diskutovať).

Najvýznamnejší predstaviteľ sociokognitivistických teórií *L.S. Vygotský* vychádza z predpokladu, že psychický vývoj človeka je výrazným spôsobom kultúrne a historicky determinovaný. Jeho koncepcia, ktorá vznikla v tridsiatych rokoch 20. storočia, predznamenal významný zlom v nazeraní na povahu ľudskej psychiky.

L. S. Vygotský ako tvorca sociálno-historickej teórie tvrdil, že „rozvoj ľudského ducha je časťou sociálneho a historického procesu.“ (*Y. Bertrand*, 1998, str. 133). Kritizoval klasické ponímanie vzdelávania a zamýšľal sa nad koncipovaním takej výučby, „ktorá ma rozvojatvorný potenciál a ktorá dokáže účinne dynamizovať kognitívny vývin dieťaťa.“ (*B. Pupala*, 2001, s. 203).

L. S. Vygotský konceptualizoval svoju teóriu aj rozlíšením dvoch aspektov:

- ***zóny aktuálneho rozvoja,***
- ***zóny najbližšieho rozvoja.***

L. S. Vygotský ďalej uvádza, že súčasná úroveň je mierou minulého vývinu, zatiaľ čo zóna najbližšieho rozvoja je mierou vývojového potenciálu, alebo stavov procesov, ktoré „dozrievajú“ (*L. S. Vygotský, In Y. Bertrand, 1998*).

Zónu aktuálneho rozvoja charakterizuje ako aktuálny stav toho, čím dieťa v kognitívnej oblasti disponuje. Je to miera schopnosti riešiť samostatne nejakú situáciu, ktorá sa opiera o aktuálny stav kognitívnej dispozície dieťaťa. Pokiaľ však táto disponovanosť dieťaťa nepostačuje na samostatné riešenie situácie, je potrebné dieťaťu ponúknuť pomoc v podobe rôznych impulzov, otázok, námetov, ktoré dieťa podnecujú na stratégie riešenia a výkony, ktorých by dieťa samostatne nebolo schopné. Na základe toho, ako dieťa tieto impulzy spracúva a využíva, je možné diagnostikovať jeho rozvojové potencie a kam sa v kognitívnom rozvoji dieťa v najbližšej budúcnosti môže dostať. Posunutím sa za hranice svojich aktuálnych možností sa dieťa dostalo do zóny najbližšieho rozvoja. Dôležité je však pripomenúť nevyhnutnosť interakcie s dospelými pre kognitívny rozvoj dieťaťa, čím sa naplňa jedna zo základných myšlienok *L. S. Vygotského*, že učenie sa predchádza rozvoju dieťaťa (*B. Pupala, In Z. Kolláriková, B. Pupala, 2001*).

L.S. Vygotský sa domnieva, že pomoc dospelých má urýchľovať psychický vývin dieťaťa, alebo všeobecne povedané, učenie sa musí predbiehať vývin. Významný vplyv na vzdelanie dieťaťa/žiaka/študenta má aj sociokultúrne sprostredkovanie. Ak je totiž učenie sa dieťaťa závislé od interakcií, ktoré vznikajú v jeho zóne vývinu, potom je potrebné s veľkou pozornosťou sledovať tieto interakcie, vyvolávané ostatnými ľuďmi.

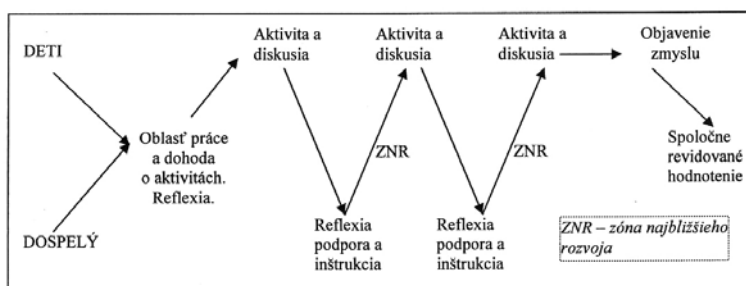
Ľudia, svet okolo nás „spoločensky konštruujú“ prostredníctvom komunikačných procesov v danom špecifickom historickom kontexte. Poznanie o „skutočnosti“ je tak spoločensky dané a v spoločnosti vzájomne vytvárané v diskusiách. Znamená to, že sociokonštruktivizmus kladie dôraz na procesy

sociálnej výmeny, ktorá sa deje komunikáciou vo vzťahoch, v ľudských spoločenstvách (na diskusiu ako základnú organizačnú formu procesu výučby).

Reč sa vďaka interakcii a transakcii subjektov uplatňuje v lingvistických a diskurzívnych praktikách vo výučbe. Z toho dôvodu edukačný diskurz má vo výučbe primárne miesto. Prostredníctvom neho sa konštruujú verzie poznania a prostredníctvom neho tiež môžeme analyzovať, ako sa tieto verzie poznania konštruujú. Reč a udržiavanie konsenzu v triede utvárajú skupinový (kolektívny) repertoár poznania, ktorý spoločne zdieľa komunita, ako v našom prípade edukačná komunita (D. Kostrub, 2007, s. 64).

Diskurz sám osebe, ako i situácia, v ktorej sa deje, sú zárukou, že konsenzus môže vzniknúť len na zovšeobecniteľných, komunikatívne zdieľaných základoch. Cieľom takéhoto diskurzu a argumentácie je odhadnúť zovšeobecniteľnosť záujmov – t.j. racionálnu reč, čo praktický diskurz neodvratne predpokladá.

Schéma 1 SOCIÁLNO-KONŠTRUKTIVISTICKÝ MODEL ROLÍ V PROCESE UČENIA A UČENIA SA (Pollard, A., 1998 bližšie pozri: Kostrub, D., 2007)



Vyššie uvedený model sociokonštruktivistického poňatia učenia sa, má svoj pôvod u *L.S. Vygotského* a ďalej je rozpracúvaný jeho nasledovateľmi. Výučba je v tejto dimenzii považovaná za sociokultúrne vzájomne subjektmi zdieľanú aktivitu. Vysvetľujeme si ju ako rozšírený kontext vzájomne zdieľaných výučbových aktivít obsahujúci dvojitý proces re-konštruovania. Jeden proces sa uskutočňuje na úrovni spoločne zdieľaných výučbových aktivít (tzv. interindividuálne) a druhý proces na intraindividuálnej úrovni toho, ktorého učiaceho sa.

Na záver jednoducho povedané, sociokonštruktivizmus rozširuje svoje myšlienky na sociálnu skupinu, v ktorej sa vytvárajú veci spoločne a pre všetkých tak, že vzniká malá kultúra spoločných výtvorov so spoločnými významami. Ak je jedinec do takejto skupiny zaradený, nepretržite sa učí ako byť jej súčasťou.

Didaktický profil uplatňovania sociokognitívnych teórií učenia sa vo výučbe

V tomto poňatí výučby strácajú jednotlivé kategórie kognitívnych obsahov a procesov hierarchizovanú podobu. Sú komplementárne a nadobúdajú dynamický, navzájom interagujúci charakter. Pri ich aplikácii sa kategórie kognitívnych obsahov a kategórie kognitívnych procesov stretávajú v určitých bodoch a kontinuálne expandujú v závislosti na situačnom, sociálnom a individuálnom kontexte predstavovanom osobnosťou žiaka a jeho aktivitou. Toto expandovanie smeruje k centrálnej kategórii, ktorou je poznanie. Poznanie je kategória, ktorá je vlastne individuálnou interpretáciou toho, čo si žiak z prebiehajúceho edukačného diskurzu zapamätal, čo si osvojil¹, čo skúsil a zažil v procese osvojovania² spoločensky objektivizovanej reality a čo dokáže aplikovať v komplexe životných situačných útvarov (B. Kosová, 1993).

Vychádzajúc zo sociokognitivistických teórií učenia sa je potrebné uvedomiť si, že naučenie sa sociokultúrnych obsahov (vďaka interiorizácii), ako uvádza J. Lave (podľa: Y. Bertrand, 1998, s. 138), je vlastnosťou, ktorá plynie z legitímnej globálnej nazeranej participácie (...) danej osoby na činnosti skupiny, s ktorou zdieľa tie isté praktické spôsobilosti a postupy a uplatňuje pre danú situáciu žiaduce adekvátne poznatky, hodnoty, postoje, právomoci, determinované správanie. Naučenie poznatkov, myslenie a poznanie, sú vlastne vzťahy medzi ľuďmi vykonávajúcimi istú činnosť a to vo svete a so svetom kultúrne štruktúrovaným (D. Kostrub, 2005, s. 89).

Sociokognitivistické teórie, zohľadňujú nielen kognitívny vývin dieťaťa, ale aj vplyv spoločnosti a jej kultúry na rozvoj jeho osobnosti. Dieťa ponímajú ako subjekt, nositeľa určitej úrovne poznania, ktoré si ďalej organizuje (konštruuje, rekonštruuje), prehľbuje a obohacuje to, čo získa vlastnou (priamou/alebo nepriamou) skúsenosťou v kolaborácii s inými subjektmi.

„Aplikácia sociokognitívnych teórií vo výučbe si vyžaduje, aby výučba prebiehala ako dialóg medzi spolužiakmi a s učiteľom, v ktorom sa ich názory a stanoviská stretávajú, konfrontujú, žiaci diskutujú medzi sebou a s učiteľom o doterajších názoroch na určitý, podľa možnosti autentický (vychádzajúci zo života) problém súvisiaci s učivom, kooperujú (významnú úlohu tu zohráva kooperatívne vyučovanie), skúmajú, vytvárajú autentické produkty“, tvrdí I. Turek (2008, s. 396)

V dnešnej postmodernej dobe sa už upúšťa od tradičného poňatia výučby. Predpokladá sa výraznejšia aktivita subjektov voči prostrediu, poskytovaná je deťom príležitosť uplatniť svoje doterajšie poznatky, spôsobilosti, postoje, hodnoty. Aktivita detí a aktivita učiteľa zvyšuje nároky na učiteľovu prípravu na výučbu. Učiteľ si uvedomuje, že len aktívnym prispením detí, si bude môcť dieťa utvárať a pretvárať svoje poznanie.

¹ skôr nadobudol/získal/naučil sa

² skôr nadobúdania/získavania/učenia sa

Podľa *F. Tonucciho* (1991, s. 22) si správna didaktická akcia vyžaduje, aby všetci zainteresovaní vo výučbe mohli mať na aktuálnu tému vlastný názor, vlastné stanovisko. Odlišné stanoviská a názory tvoria neodškriepiteľný motor edukačného pôsobenia: odhaľujú rozpory a protiklady, porušujú rovnováhu, vynucujú si ďalšie pozorovania, nútia žiakov uvažovať, aby dosiahli novú rovnováhu na vyššej úrovni, ktorá sa znova naruší.

Učiteľ pred vstupom do triedy vopred a včas v príprave na svoju výučbu postupuje s vedomím, že bude spolu s aktívnym príspevom učiacich sa vytvárať (a spolu realizovať) adekvátne učebné a rozvojové situácie (v rámci na seba nadväzujúcich a vzájomne prepojených výučbových aktivít), v ktorých si učiaci sa sám bude môcť re-konstruovať aktívny vzťah s učivom za dôležitého príspevu učiacich sa a učiteľa.

Procesuálnou stránkou výučbových aktivít, ktoré realizuje učiteľ, sú aktívne činnosti a konanie detí v príslušných situačných kontextoch, ktoré nepriamo, ale zároveň prirodzenou cestou zabezpečuje a uskutočňuje učiteľ (*D. Kostrub*, 2003, s.39).

Ako uvádza *J.F. Lyotarda* (In *Grenz*, 1997, s.55) „nové veci sa vždy rodia z nesúhlasu, ale vôbec nie zo zhody.“ Z toho dôvodu je potrebné zvyrazňovať vo výučbe sociokognitívne konflikty, ktoré nepovažujem za samoúčelné. Neslúžia iba na narušenie skupinového uvažovania o diskutovanom probléme, ale podporujú tiež mnohonázornosť u dieťaťa/ žiaka/ študenta. Nakoľko nie sme len pamäťovými kartami, pasívne prijímajúcimi informácie, poznatky nám nemôžu byť odovzdané jednoduchým prečítaním niečoho alebo počúvaním niekoho.

„Vízia dieťaťa, ako interaktívno – aktívneho subjektu spôsobilého svojho vlastného učenia sa a rozvoja zodpovedá ústrednému zámeru, ktorým je sa po(na)učiť sa prispôbením sa sociokultúrnemu prostrediu. (Na)učiť sa adaptovaním sa na prislúchajúce sociokultúrne prostredie je vo svojej podstate intenzívne a celoživotné hľadanie inej (na kontext viac hodiacej sa) stratégie, ktorá sa pre subjekt zdá byť menej riskantná. Keďže stratégia je, v tomto prípade ponímaná ako prostriedok osobného i vzájomného ovplyvňovania, zdá sa byť viac ako prirodzené, že dieťa je - i zo strany dospelých má byť – interaktívno-aktívnym subjektom vlastného učenia sa a rozvoja.“ (*D.Kostrub*, 2007, str.16)

Učiteľ, ktorý vychádza zo sociokognitivistických teórií učenia a učenia sa uprednostňuje a uplatňuje metodiku výučby, ktorú sme kategorizovali podľa *Hernández, Hernández P.* (In *Arnay, J. – Rodrigo, J, M.*: 1997, s. 285-312, In *D. Kostrub* 2007 s. 17) a to:

Interaktívno-produktívna metodika - metodika, ktorá disponuje s takými atribútmi, ktoré sú typické pre interpersonálnu interakciu a transakciu – čiže zámerné kontaktovanie členov spoločnosti a uskutočňovaním vzájomnej sociálnej komunikatívnej výmeny.

- indikátory: ide o psychocentrickú perspektívu so vzájomnou interakciou učiteľ a detí navzájom, s cieľom produkovať nové perspektívy nazerania na tému, učivo/obsah.
- charakteristiky: učiteľ informuje v základných bodoch a stimuluje, kanalizuje (ventiluje, odbúrava) a syntetizuje, deti hľadajú, bádajú/ skúmajú, kladú otázky, nachádzajú, vysvetľujú
- spôsoby a využitie:
 - deduktívne metódy – učiteľ vysvetlí alebo prezentuje tému v základných rámcových bodoch a deti dedukujú, aplikujú alebo hodnotia
 - induktívne metódy – vychádzajú z témy, konania alebo učebného / životného problému, pričom deti asociujú, generujú/produktujú nové poznanie a učiteľ ho neskôr s nimi spolu syntetizuje, rozširuje a hodnotí
 - horizontálne metódy (Sokrates) – učiteľ plánuje témy a obsahy, deti na ne aktívnym pričinením odpovedajú a tiež kladú otázky, učiteľ a deti spolu vydiskutúvajú význam a generujú/produktujú nové perspektívy
- hodnotenie z pozície kognitivistických teórií: jednoznačne ide kognitivistickú metodiku v zmysle teórie L.S.Vygotského
- hodnotenie: je najflexibilnejšia, obohacujúca a najekonomickejšia zo všetkých, je platná pre ktorúkoľvek úroveň a ovládanie
- učiteľ kolaboruje a kooperuje spolu s deťmi.³

Výňatok z výučby slúžiaci na prezentáciu sociokonštruktivistickej teórie:

Materská škola, trieda 5.-6. ročných detí

Téma: Hmyz

Podtéma: Mravce – ich potrava

Zameranie: Rozvoj kognitívnych kompetencií

Dva dni pred výučbovými aktivitami učiteľka pripomenula deťom i rodičom, aby si deti s pomocou rodičov prezreli, prečítali, „naštudovali“ a priniesli do materskej školy materiály, týkajúce sa konceptu: „Mravce – ich potrava“. V priebehu výučby učiteľka vychádzala z toho, akými poznatkami deti disponujú o koncepte mravec, čo o nich už vedia.

Učiteľka: „Čo viete o mravcoch?“

Výpovede detí: „Sú malé, čierne.“, „Majú veľa detí.“, „Je ich veľa na kope.“
Diskusia detí: „Mravce žijú všade, vedia aj utekať“, „Oni neutekajú, ale sa ponáhľajú chodiť“, „Načo?“, „Lebo sa ponáhľajú, keď nesú vajíčka“, „Aké vajíčka?“, „Tie, s deťmi.“, „Jáj, no, veď ich schovávajú do domčekov, prenášajú

³ bližšie o jednotlivých metodikách výučby napr.: D. Kostrub (eds.), 2011. Zborník z odborného-pedagogickej konferencie s medzinárodnou účasťou: Predprimárne vzdelávanie v metamorfózach času, referát: *Paradigmy, koncepcie v didaktike a organizovaní procesu výučby*)

do druhého domčeku.“, „Áno, lebo im ten domček niekto, ten domček, čo mali prvý pokazil.“, „Prečo?“, „Lebo sú tí ľudia zlí, nemajú čo robiť“, „A to sa nemá.“, „Čo?“, „Kaziť dom mravcom.“, „Lebo vo vajíčkach sú malé mravce, čo sa vyliahnú, a oni ich chránia.“ Učiteľka poskytla všetkým deťom dostatok času na vypovedanie svojich myšlienok, do vzniknutej diskusii nezasahovala. Vniesla do procesu výučby otázku (problém): „Čo si myslíte, čím sa živia, čo požierajú mravce?“

Deti produkovali množstvo riešení, ktoré zaznamenávala učiteľka na tabuľu.

Výpovede detí: „Veď jablká na dedovom strome, aj hrušky.“, „Furt sú na tráve, nosia si aj listy, tie papajú, či žerú.“, „Podľa mňa cukor, chleba, keksík.“, „Cukrík.“, „Trávu.“

Diskusia detí: „Aj papier od nanuku.“, „Čosi, papier nežerú, len čokoládu na papieri.“, „Lebo sú na sladké.“, „No, aj ja som videl, mravce na papieri, aj osi.“, „Aj osi sú na sladké.“, „Prečo?“, „Ked' neni, čo jest', jedia aj sladké, aj mäso ľubia.“, „Aj mäso a kosť, od pipiki ináč, žerú aj mravce (od kuraťa).“, „Len to mäso, kosť je tvrdá, nato nemajú zuby.“, „Musia mať zuby.“, „Nemajú.“

Učiteľka: „Ako by sme mohli zistiť, či to, čo ste povedali je pravda?“

Výpovede detí: „Môžeme si prečítať v tej našej knižke, čo tam máme.“, „Aj v telke, to možno budú hovoriť.“, „Môj otec počúva rádio a hovorili tam, že padlo lietadlo.“, „Vyskúšajme im to dať ochutnať.“

Diskusia detí: „Na internete sa to dá zistiť, tam moja sestra má všetko, úplne všetko.“, „Aj o mravcoch, či majú zuby?“, „Všetko, aj či majú oči.“, „Oči? Veď oči majú.“, „Majú?“, „Úplne malé, ale majú.“, „Dve? Ako človek?“

Učiteľka: „Ako zistíme čo im chutí?“

Výpovede detí: „Nájdeme ich a dáme im, nech žerú.“, „Čo ľubia spapajú, čo nie tak nespapajú.“, „Podľa mňa na chatu, tam je ich dosť.“, „V lese, tu za rodinnými sú tie štipláky mravce, dosť veľa.“, „U môjho dedka v záhrade, máme vo fólii pod kameňom mravcov aj s vajíčkami.“

Diskusia detí: „My máme aj doma, v byte mravcov, ja vám ich aj ukážem, keď pôjdeme k nám.“, „Načo ich máte doma?“, „Ja neviem načo, prišli a sú u nás.“, „My sme ich nasprejovali a už nemáme.“, „So sprejom?“, „No takým na mravce, aby zdochli.“, „Nech nám nezjedia naše jedlo.“

Diskusia detí: „Na školskom dvore u náš v škôlke, tam pri pieskovisku bolo minule, aj milióny.“, „Milión?“, „Určite ich milión nebolo, ale veľa.“, „Mravcov je vždy veľa.“, „Ale milión ich neni určite.“, „Počítal si ich?“, „To sa nedá behajú, chodia moc rýchlo.“

Deti- ako učiaca sa skupina diskutovali, navrhli množstvo riešení, ktorými by problém mohli vyriešiť. Učiteľka ich návrhy zapisovala, diskusiu podporovala, čím diskusia objasnila rôzne aspekty témy. Spoločne s učiteľkou vyčlenili návrhy, ktoré nezodpovedali podmienkam a možnostiam (vy)riešenia problému. Vyčlenenie (prečiarknutie) navrhnutého riešenia (napr.: „...na chatu...“)

si vydiskutovali spoločne, odpovedali si na otázku „Prečo nie je vhodné toto riešenie - návrh?“. Riešenia problému zostali len dve („*Do lesa.*“, „*Na školský dvor.*“), deti navrhli učiteľke, aby o návrhoch hlasovali, na základe čoho vybrali len jedno riešenie. („*Na školský dvor.*“)

Na podnet učiteľky si deti samostatne vytvorili záznamové listy s navrhnutými potravinami, ktorými sa možno mravce živia. Učiteľka vychádzajúc z návrhov, prezentovala deťom neúplnú informáciu: „*Potraviny máme zapísané, ale ...*“, (Výpoveď dieťaťa: „*Musíme si ich zohnať*“) a tak podnietila ďalší záujem detí o tému. Vytvorila podmienky na to, aby aktivitu mohli realizovať učiace sa skupiny.

Deti s učiteľkou prešli z triedy na školský dvor (na miesta kde deti už v minulosti spozorovali mravce) so záznamovými hárkami, do ktorých zaznamenávali spozorované prejavy správania sa mravcov pri ponúknutej potrave. Potraviny poukladali v blízkosti mraveniska a pozorovali správanie sa mravcov. Učiteľka vytvorila priestor pre komunikáciu detí vo dvojiciach, trojiciach, na vyrozprávanie si svojich skúseností pri pozorovaní. Zároveň si deti skutočnosti zaznamenali do zostavených hárkov (na zaznamenávanie použili vlastné symboly). Použili aj fotoaparát, na ktorý odfotografovali nájdené mraveniská, mravcov na ponúknutých potravinách a potraviny, ktoré mravce nežerú.

V triede diskutovali o spozorovaných, zaznamenaných a odfotografovaných mravcoch, vyhľadávali informácie v encyklopédiách. (Čo nové som sa dozvedel?: *Mravce druhu atta listy nežerú, ale si v mravenisku pestujú istý druh huby, ktorú krmia drobnými lístkami a huba je ich hlavný zdroj potravy, Mravce majú dva žalúdky. Tráva nie je ich potravou. Zuby nemajú, majú hryzadlá. V prírode sa mravce živia hlavne výlučkami vošiek*).

Deti mali dostatok času na kladenie otázok učiteľke, prediskutovanie si svojich názorov medzi sebou („*Prečo majú mravce veľmi radi sladké?*“) a v závere na skupinovú diskusiu. Vyhodnotenie riešenia problému prezentovali pred celou triedou po skupinách.⁴

Komponenty výučby, ktoré sa nachádzali vo výučbe:

Učiteľka považovala za veľmi dôležité už pri vstupe do procesu výučby, identifikovať – rozpoznať akými poznatkami deti disponujú na začiatku, pred procesom vlastného učenia sa. Počas výučby dochádzalo k vzájomnému informovaniu sa a stimulovaniu: učiteľka – dieťa, dieťa – dieťa. Využila tiež hodnotenie, objasňovanie, posudzovanie, riešenie problémov – sociokultúrne konflikty, vzájomné, spoločné hľadanie, bádanie/skúmanie a vzájomné využívanie otvorených otázok. Napomáhala rozvoju vzájomnej spolupráce

⁴ Výučbu realizovala autorka tohto príspevku

medzi deťmi formou sociálnej interakcie pri činnostiach v skupine. Prispievala tiež k rozširovaniu, zdokonaľovaniu komunikačných kompetencií, podporovala utváranie ústretových medziľudských vzťahov.

Uvedomuje si, že deti sa účinnejšie učia, ak je proces interaktívny a je zabezpečovaná stimulácia diskusií medzi deťmi, deťmi a učiteľom.

Interakciu a spoluprácu medzi učiteľom/kou a deťmi vníma *D. Kostrub* (2007, In *A. Doušková, M. Kružlicová*, 2012, s. 33) ako spoločnú činnosť učiteľa/ky a dieťaťa, keď učiteľa/ka :

- a dieťa si navzájom vysvetľujú učivo alebo jednotlivé prvky (metóda vysvetľovania)
- diskutuje s deťmi o bodoch učiva (metóda diskutovania)
- kladie otázky o učive deťom a ony odpovedajú, deti si kladú otázky medzi sebou alebo učiteľovi/ke (metóda kladenia otázok)
- spolu s deťmi riešia učebný problém (metóda riešenia problémov)

Deti realizovali činnosti so zanietením, osobným zaujatím a prinášali im radosť, naplňali sa ich potreby komunikovať, diskutovať s inými a realizovať sa. Rozširovali si, skvalitňovali, transformovali a modifikovali doterajšie skúsenosti a poznatky, s ktorými disponovali v súvislosti s témou. Učiteľka starostlivo, dôkladne a aktívne počúvala, deťom dala jasne najavo, že sú pre ňu rovnocennými partnermi v diskusii, že ich názory, postoje, myšlienky, úspechy i prípadné neúspechy sú zaujímavé. Tým, že vo výučbe učiacej sa skupine predkladala na riešenie rôzne problémy so sociokultúrnej reality, vytvárala tak podmienky na diskusiu.

To, čo sa v triede i mimo nej uskutočnilo, je výsledkom skupinovej dohody a nie nátlaku a predstáv učiteľa. Učiteľka sa stala súčasťou učiacej sa skupiny, túto skutočnosť nestrácala vo výučbe zo zreteľa, vyhla sa tak (prípadnému) sklznutiu do role učiteľa, ktorý preferuje behavioristické teórie učenia sa a učenia.

Ako uvádza *D. Kostrub* (2005, s. 40) „Z pedagogicko-didaktického aspektu nestačí, čo učiteľka spoznáva o disponibilite potencialít dieťaťa, ale je dôležité, aby to poznalo samotné dieťa, bolo si toho vedomé. Pretože až uvedomenie si toho, dieťa aktívne implikuje do nasledujúceho konania a činností ďalších výučbových aktivít a najmä vo vlastný proces rozvoja.“

Záver

Príspevok neprezentujem ako jedinú možnú pravdu, ale predkladám ho ako jednu z možných ciest didaktického uvažovania učiteľa, ktorým chcem skôr upozorniť, že sociokognitivistické teórie učenia sa sú v praxi prínosom nielen pre samotné deti/ žiakov/ študentov, ale určite aj pre učiteľa. Získané skúsenosti v nemalej miere ovplyvnia ďalšiu aktivitu dieťaťa/ žiaka/ študenta. Spolupráca, participácia aktérov procesu výučby, ich vzájomná komunikácia -

diskusia, vytváranie a rozvíjanie sociálnych vzťahov počas výučby a výsledky skupinovej aktivity, dúfam, že učiteľ a presvedčia o tom, že sa oplatí nad nimi nielen premýšľať, ale ich aj (z)realizovať.

Považujem za potrebné ponechať deťom slobodu a samostatnosť vo vyjadrení svojich myšlienok, predstáv, poskytnúť im priestor, aby mohli diskutovať, čo najčastejšie a vytvárať tak prostredie, kde prevažuje úprimnosť a otvorenosť. Dieťa tak cestou (socio)kognitívnych konfliktov a protirečeniami, chybami a pochybnosťami dosahuje poznanie. Ako autonómny subjekt sa stáva nezávislým, či už ide o nezávislosť na myšlienkach, predstavách alebo nezávislosť vo vlastnom konaní a pôsobení.

Výrazná pozitívna zmena s názvom Štátny vzdelávací program a Školský vzdelávací program ako pedagogický dokument priniesol i rezervu v didaktickom aspekte. V neprospech didaktiky sa tiež ukazujú výskumné zistenia pochádzajúce zo súčasnej didaktickej praxe materských škôl,⁵ ktoré poukazujú na potrebu realizovať inovačné vzdelávania v oblasti didaktiky. Zdokonaľovať profesijné kompetencie učiteliek na výkon pedagogickej činnosti je dlhodobým (resp. nekonečným) procesom, ale potrebným, v záujme premeny tradičnej školy na modernú.

Samko Sr.: „*Ako sme sa supriš hrali!*“ – „*Dajme deťom šancu hrať sa a získať tak nové poznatky a pre život dôležité skúsenosti.*“ – autorka príspevku

V dnešnej dobe si učitelia uvedomujú význam a potrebu inovácií vo výučbe, zvlášť v kontexte s novými „potrebami doby“ a ako prostriedok zvyšovania motivácie a záujmu detí/ žiakov/ študentov o učenie sa. Inovácie sú učiteľmi chápané ako niečo nové, moderné, zaujímavejšie, podnetnejšie, čo sa snažia aplikovať do výučby.

„*Dôležité je to, že sme tu, na tomto svete, keď tu budeme, dokážeme všetko zmeniť, ale ak tu nebudeme, už nič nezmeníme.*“ – autorka príspevku

Literatúra

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

DOUŠKOVÁ, A. – KRUŽLICOVÁ, M. 2012. *Edukačná aktivita a zážitkové učenie v materskej škole*. Bratislava: Pro Solutions, 2012. ISBN 978-80-8139-004-3.

GRENZ, J. S. 1997. *Úvod do postmodernismu*. Praha: Návrat domu, 1997. ISBN 80-85495-74-0.

⁵ bližšie D. Kostrub, 2009. *Montanae Civitatis Neosoliensis philanthropicum institutum –schola pro educatione infantum (Ecce eventum!). Quantuscumque, quid agis?*

- KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. (eds.). 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOSOVÁ, B., 1993. Zmysel života a ciele výchovy. In *Pedagogická revue*, roč. 45, č. 5-6.
- KOSTRUB, D. 2003. *Antididaktika materskej školy 20. storočia*. Prešov : Vydavateľstvo Rokus, 2003. ISBN 80-89055-38-9.
- KOSTRUB, D. 2005. *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. Prešov: Vydavateľstvo Rokus, 2005. 168 s. ISBN 80-89055-56-7.
- KOSTRUB, D. 2007. Stratégie, metódy, formy, prostriedky, zásady a techniky procesu výučby In *Kvalita materskej školy v teórii a praxi* Prešov: MPC, SV OMEP, 2007. s.121-127. ISBN 978-80-8045-443-2.
- KOSTRUB, D. 2007. *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* Prešov: Rokus, 2008. ISBN 978-80-89055-87-6.
- KOSTRUB, D. 2007. Niektoré špecifiká teórii učenia sa uplatňované vo výučbe. In Fórum o premenách školy v 21. storočí. Zborník príspevkov z X. ročníka medzinárodnej vedeckej konferencie „*Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní*“ konanej v decembri 2006. Bratislava: OZ V4 a UK, 2007. s. 91-98. ISBN 978-80-969146-7-8.
- KOSTRUB, D. 2007. Dieťa - (ako) autonómny a kompetentný subjekt. In *Pedagogická tvorivosť učiteľiek materských škôl*. Prievidza: SPV, 2007. ISBN 978-90-80-969549-4-0.
- KOSTRUB, D. 2009. Montanae Civitatis Neosoliensis philanthropicum institutum –schola pro educatione infantum (Ecce eventum!). Quantuscumque, quid agis?. In *Od detskej opatrovne k materskej škole*. Banská Bystrica: SPV, SV OMEP, 2009. ISBN 978-80-970266-0-8.
- TONUCCI, F. 1991. *Vyučovať alebo naučiť?* Praha: Pedagogická fakulta UK, 1991. ISBN 80-901065-1-X.
- TUREK, I., 2008. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.

Kontaktné údaje

PaedDr. Žaneta Gužíková
Materská škola Družstevná
927 01 Šaľa
Slovenská republika
E-mail: 1zaneta.guzikova@gmail.com

PRAKTICKÉ SKÚMANIE – AKČNÝ VÝSKUM V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

PRACTICAL EXAMINATION – ACTION RESEARCH IN PREPRIMARY EDUCATION

Eva Severini

Abstrakt

Príspevok je orientovaný na prezentovanie potreby realizovať akčný výskum v podmienkach predprimárneho vzdelávania. Zároveň poukazuje na pozíciu učiteľa v predprimárnom vzdelávaní ako výskumníka vlastnej didaktickej praxe. Súčasne sa zameriava na koncept metodológie kvalitatívneho skúmania v procese výučby. Prezentuje akčný výskum v predprimárnom vzdelávaní v oblasti využitia digitálnych technológií s poukázaním na zmeny uvažovania učiteľky ako jedného z dôsledkov realizovaného výskumného projektu.

Kľúčové slová

Akčný výskum, metodológia, predprimárne vzdelávanie, proces výučby, učiteľ, výskumník.

Resumé

The paper is focused on presenting the need to implement action research in terms of pre-primary education. It also refers to a teaching position in pre-primary education as the researcher's own teaching practice. Concurrently it focuses on the concept of qualitative methodology in examining the learning process. It presents an action research in pre-primary education in the use of digital technologies with reference to changes in teacher thinking as a consequence of research projects.

Key words

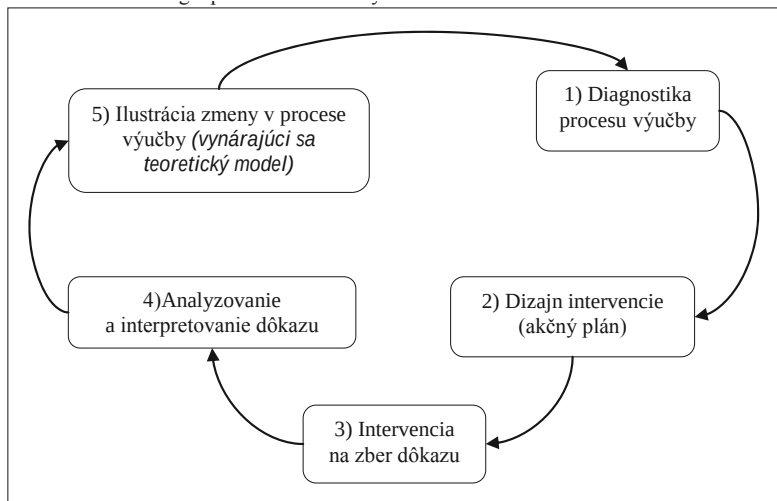
Action research, methodology, pre-primary education, the learning and teaching process, teacher, researcher.

Praktické skúmanie – akčný výskum

Koncept „učiteľ–výskum“ má svoj pôvod v akčnom výskume, v ktorom učitelia v predprimárnom vzdelávaní prakticky skúmajú proces výučby v učiacej sa skupine detí, alebo realizujú druh pedagogického výskumu (kvalitatívne – praktické skúmanie), ktorý reaguje na aktuálne problémy v procese výučby. Akčný výskum ako uvádzajú S. Kemmis, R. McTaggart (1982) je cielene orientované skúmanie, ktoré realizuje skupina výskumníkov

(učiteľov) v podmienkach procesu výučby. Vyznačuje sa špirálovitými cyklami identifikovania problému, systematickým zberom dát, reflexiou, analýzou, postupmi, ktoré sú riadené na základe získaných dát a redefinovaním. Spojenie konceptov „akcia“ a „výskum“ upozorňuje na základné špecifiká tejto metódy, presnejšie vyskúšanie si návrhov na zmenu v didaktickej praxi ako prostriedku na získanie poznania a/alebo zlepšovanie podmienok procesu učenia a učenia sa. Cieľom akčného výskumu, ako súčasť učiteľovej činnosti, je získať praktické výsledky použiteľné bezprostredne v didaktickej situácii, pritom sa nevyklúča ich prínos pre rozvoj širších generalizácií, alebo – ako vyšší stupeň – na tvorbu koncepcií a vedeckých teórií. Rozširovanie výskumných zistení sa uskutočňuje spravidla výmenou medzi učiteľmi v rámci profesijných združení na škole, inštitúcií kontinuálneho vzdelávania a prostredníctvom vysokých škôl. Metodológia procesu akčného výskumu, ako uvádza T. Hernández Gil (2007, s.17) sa reprezentuje cyklickou formou, v špirále alebo kruhu (J. Elliott, 1997 In Hernández Gil, 2007, s.17). Cyklický proces sa skladá z viacerých fáz: 1) Diagnostika procesu výučby; 2) Dizajn intervencie (akčný plán); 3) Intervencia na zber dôkazu; 4) Analyzovanie a interpretovanie dôkazu; 5) Ilustrácia zmeny v procese výučby (*vynárajúci sa teoretický model*). Uvedené fázy sú zahrnuté cez reflexiu – akciu – reflexiu (ako i akciu – reflexiu – revíziu).

Schéma 1 Metodológia procesu akčného výskumu.



Akčný výskum je jedným z druhov vedeckého výskumu, v ktorom učitelia systematicky skúmajú vlastnú didaktickú prax s jediným cieľom – skvalitniť ju. Obvykle ho vykonávajú učitelia (často v spolupráci s výskumníkmi) priamo v rámci svojej didaktickej praxe, kde je súčasťou procesu výučby. Akčný

výskum reaguje na aktuálne potreby didaktickej praxe (niekedy iba čiastkové, ktorými sa profesionálni výskumníci nezaoberajú, pretože ich považujú za menej podstatné), prostredníctvom neho sa navrhujú riešenia, ktoré sa overujú priamo v procese výučby, a v prípade účinného výsledku sa riešenia prenášajú do procesu výučby. Akčný výskum mal by byť súčasťou procesu výučby každého učiteľa (nielen) v predprimárnom vzdelávaní, ktorý chce naplniť systém kvality výučby – rozvíja učiteľské kompetencie. Koncept „učiteľ–výskumník“ je súčasťou postmodernej literatúry o vzdelávacej reforme, ktorá podporuje prípravu učiteľov (nielen) v predprimárnom vzdelávaní, v zlepšovaní ich pracovného prostredia, v profesionalizácii procesu výučby a v rozvoji osobnosti jednotlivca. V súvislosti s novými podmienkami v školstve učiteľia postupne zastávajú novú rolu v oblasti monitorovania školského programu, autoevalvácie a zhodnocovania kvality procesu výučby. Učiteľia v predprimárnom vzdelávaní, ako tvorcovia kvality procesu výučby, postupne nadobúdajú ďalšiu profesijnú kompetenciu, súvisiacu so zmenami v procese výučby – a to výskumnú kompetenciu – status učiteľa výskumníka. Ako uvádza L. Stenhouse: „Sú to učiteľia, ktorí sa nakoniec budú meniť, aby porozumeli súčasnému školskému systému“ (In Rudduck, 1988). Ak sa učiteľia (nielen) v predprimárnom vzdelávaní zapoja do akčného výskumu, tak pochopia samotný proces výučby. To, čo sa (na)učia, bude mať veľký vplyv na to, čo sa deje v učiacich sa skupinách detí, školách. Súčasné smerovanie rozvoja profesijného rozvoja učiteľov, je príprava učiva/tém/obsahov učiteľmi a zlepšovanie iniciatívy škôl. Učiteľia (nielen) v predprimárnom vzdelávaní by mali realizovať výučbu prostredníctvom kritických (provokatívnych) otázok, mali by evalvovať svoju vlastnú didaktickú prax, rovnako ako, to vyžaduje akčný výskum. Ďalej L. Stenhouse (In J. P. Goetz, M. D. LeCompte, 1988, s. 18), myšlienka učiteľa – výskumníka znamená rozvíjať neustálu pozíciu permanentného skúmania svojej vlastnej vyučovacej praxe. Cieľ pedagogického skúmania spočíva v rozvíjaní pozornej reflexie s cieľom podporiť profesionálny úspech učiteľov. P. Willis (1977 In J. P. Goetz, M. D. LeCompte, 1988, s. 19) uvádza, že školské inštitúcie nie sú len miestami, kde sa „reprodukuje“ kultúra a ideológia, ale kde sa tieto produkujú. Výskumník, ako uvádzajú J. P. Goetz, M. D. LeCompte (1988, s. 16), musí explikovať teoretický rámec svojej profesijnej činnosti, musí jasne definovať, ktoré vplyvy na neho pôsobia, ktoré fenomény bude študovať, ktoré limity sa vzťahujú na paradigmy, a ktoré teórie rámcujú jeho profesijnú činnosť. Nemôže sa zabúdať na to, že pedagogický výskum, ako aplikovaný výskum, je podmienený prioritným cieľom, a to pomôcť procesom reflexie a kritiky na to, aby bolo možné zlepšovať kvalitu procesov výučby. Výučba, na rozdiel od iných teoretickejších rámcov ľudskej skúsenosti, sa charakterizuje cez svoju vlastnú praktickú dimenziu. Praktické problémy sú niečo, čoho riešenie sa nachádza v konaní vo vnútri tejto istej praxe; to vyžaduje povedať, že pedagogicko-

didaktické problémy nie sú výnimočne teoretické, t. z. že nemôžu byť objavené zvonku, a ani ich riešenia sa nemôžu navrhnúť mimo každodenného života v školských triedach. Mnohí učitelia (nielen) v predprimárnom vzdelávaní verbálne deklarujú, že nemajú žiaden problém v svojich učiacich sa skupinách detí. Ak sú však zapojení napr. do focus group¹, začínajú diskutovať a verejne priznávať, že v procese výučby je prítomných viacero problémov. Niektoré ťažkosti však majú problém definovať, avšak väčší problém je pre nich identifikovať a definovať príčinu vzniku problémov. Svoje úvahy nepodkladajú serióznejšou analýzou s poukázaním na to, že oni majú „vyučovať, a nie teoretizovať“. Domnievame sa, že zapojenie učiteľov (nielen) v predprimárnom vzdelávaní do aktívneho skúmania výučbovej praxe umožní im odhaliť čo, príp. kto stojí za vznikom problémov. Práve ich aktívnym angažovaním sa v akčnom výskume (praktickom skúmaní) môžu začať ako uvádzajú M. White a D. Epston (1993 In Niemeyer Donoso T., 2004, s. 19) prepisovať históriu, ktorú vytvára každý pre seba samého, ako i celkovo. Jedna z veľkých otázok pedagogickom výskume sa vzťahuje na definíciu problému alebo hlavných problémov. Myslíme si, že principiálny problém musí reflektovať realitu učiacej sa skupiny detí alebo školy, tak ako musí byť konkrétny a prístupný riešeniu. Pokiaľ ide o definíciu kľúčových pojmov vo výučbe veríme, že učitelia musia byť principiálne zodpovední. Vo výučbe sa môže pozorovať konštitúcia vzťahového priestoru základná existujúca koordinácia spočívajúca na báze témy všeobecnej skúsenosti, ktorá spája skupinu, zážitky a aktuálne osobné skúsenosti. Analýza procesu výučby zameraná na akčný výskum a vychádzajúca z heuristických techník (konverzácia a pozorovanie) a participatívnych techník (focus group, epistemické otázky, dialóg, reflexia a iné) sú základom pre učiteľovo pochopenie toho, čo sa deje vo výučbe. Podpora autonómie učiteľa v predprimárnom vzdelávaní spočíva na jeho zapojení sa do akčného výskumu tak, aby mohol adekvátnym spôsobom skúmať svoju vlastnú didaktickú situáciu prostredníctvom (seba)analýzovania a prípadovej štúdie. Prínosy akčného výskumu pre učiteľov (nielen) predprimárneho vzdelávania: podporuje odborný rast učiteľov; prináša zmeny v uvažovaní a konaní učiteľov, rozvoji ich kritického myslenia a chápaní podstaty vzdelávania; motivuje učiteľov pre inovačné postupy, sebareflexiu, sebahodnotenie; je to spôsob ako sa stať lepším učiteľom,

¹ Využívanie focus group v evalvácii umožňuje koordinovať rôzne uhly pohľadu. Keď sa zoskupia participantí s rozličnými pozíciami, umožní sa v rovnakom čase komunikovanie a explikácia rozmanitých uhlov pohľadu ako aj spresnenie ich názorov. Focus group je jedinečný nástroj umožňujúci výskumníkovi konfrontovať informáciu. Situácia vo focus group umožňuje získať rozmanité uhly pohľadu a vysvetlenia podporované vzájomnou interakciou. Ponúka sa tak každému participantovi možnosť zdôvodniť to, čo povie.

ako riešiť problémy v škole, či v učiacej sa skupine detí; podporuje rozvoj pedagogickej vedy; je integrálnou súčasťou výučby; skvalitňuje výučbu v školách, umožňuje uplatnenie nových výskumných zistení v didaktickej praxi.

Proces výučby v predprimárnom vzdelávaní – ukážka akčného výskumu²

Zámerom skúmania bolo zistiť či učiteľka v predprimárnom vzdelávaní rozvíja samostatnosť, spôsobilosti a kolaboratívnosť detí, na základe uplatnenia sociokognitívneho modelu vyučovania v procese výučby cez digitálne technológie. V súčasnosti deti v mimoškolskom prostredí sú v styku s digitálnymi technológiami a škola im neponúka tieto možnosti, presnejšie nevyužíva v dostatočnej miere digitálne technológie. Na základe tohto a doterajších skúseností učiteľky v predprimárnom vzdelávaní, ale i výmenou informácií s inými učiteľkami bolo zistené, že učitelia v predprimárnom vzdelávaní takmer vôbec nevyužívajú digitálne technológie v procese výučby na skvalitnenie a zefektívnenie vyučovania, pričom sa musí zmeniť aj samotný charakter výučby.

Výskumný problém: nevyužívanie digitálnych technológií na podporu učenia sa a vyučovania v predprimárnom vzdelávaní.

Ciele výskumu:

- Realizovať kurikulárny projekt so zameraním na analýzu využívania digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní.
- Zistiť, či sa mení, a ako sa mení charakter kvalitného vyučovania detí pri pravidelnom a cielenom využívaní digitálnych technológií.
- Zistiť príčiny nedostatočného využívania digitálnych technológií v jednotlivých výučbových aktivitách.
- Získať informácie o zmenách v oblasti kompetencií u detí – zvyšovanie samostatnosti počas výskumu, rozvíjanie digitálnej a informačnej kompetencie.
- Analyzovať zistenia v oblasti práce s digitálnymi technológiami v materskej škole – čo sa deti prostredníctvom digitálnych technológií naučili a čo o nich samotných vedia.

Výskumné otázky:

- Aká musí byť realizácia postupu, aby učiteľ dokázal komplexne, zámerne a uvedomele využívať digitálne technológie vo výučbe na podkladoch sociokognitívnej teórie?
- Či reálne nastane zmena pri učiteľovom vyučovaní (celom koncepte výučby) opustením behaviorálneho a akademického modelu (t. z. modelu B)³, postupným zvrátnením a uplatňovaním sociokognitívneho modelu (t. z. modelu A)⁴?
- Aké kompetencie sa rozvíjajú pri pravidelnom využívaní digitálnych technológií vo výučbe?

- Či a ako sa rozvíjajú digitálne a informačné kompetencie na podklade sociokognitívnej teórie?
- Do akej miery sa zvyšovala samostatnosť, spoznávaním reality prostredníctvom digitálnych technológií? Z čoho sa vychádza a kam sa smeruje?
- Ako digitálne a informačné kompetencie vplyvajú na rozvoj iných kompetencií, keď tak akých, a ktorých konkrétne?
- Mení sa charakter výučby učiteľovým externým ovplyvňovaním dieťaťa využitím digitálnych technológií vo výučbe a pod vplyvom sociokognitívnej teórie?

Didaktické a výskumné nástroje a metódy: interview, fókusová skupina, metóda projektovania, metóda neštruktúrovaného pozorovania, metóda analyzovania výskumného materiálu, interpretácia výskumných zistení.

Výskumná vzorka: učiteľka v predprimárnom vzdelávaní, deti predprimárneho vzdelávania.

Vstup do výskumného projektu – pred začiatkom výskumu dohodli sme si jeho realizáciu v materskej škole s riaditeľkou a s učiteľkou. Zistili sme všetky dôležité informácie o podmienkach: materiálno-technických, organizačných, personálnych. Naštudovali sme si odbornú literatúru z oblasti didaktiky, kurikulárneho plánovania i prípravy na kvalitatívny výskum. V dostatočnom časovom odstupe (pred začatím výskumu), odovzdali sme rodičom detí zaradených vo výskume, vypracované dotazníky týkajúce sa skúmanej témy. Vypracovali sme organizačnú osnovu plánovania výučbových aktivít pred samotným začatím výskumu: a) oboznámiť učiteľku so sociokognitívnymi teóriami učenia a učenia sa a využívaním digitálnych technológií v procese výučby, aby nastalo zosúladenie medzi učiteľkou a profesionálnymi výskumníkmi; b) odovzdať vstupný dotazník pre rodičov detí zaradených vo výskume, o tom ako deti využívajú digitálne technológie v rodinnom prostredí; c) spolu s učiteľkou naplánovať kurikulárny projekt s vypracovaním výučbových aktivít na každý deň počas projektu. *Realizácia projektu* – projekt bol realizovaný v materskej škole, v najstaršej vekovej skupine detí. Realizovala ho vždy učiteľka v otvorenom

² Autorka príspevku realizovala projekt v spolupráci s Bc. Lídiou Mravíkovou a doc. Dušanom Kostrubom.

³ Model B (Бихејвиористички приступ) – Министарство просвете Републике Србије – Упутство за вођење књиге рада васпитача, 1992. Model B (model výučby, ktorý je založený na behavioristických a akademických teóriách učenia a učenia sa).

⁴ Model A (Аутономност детета) – Министарство просвете Републике Србије – Упутство за вођење књиге рада васпитача, 1992. Model A (model autonómneho a kompletného rozvoja učiacich sa subjektov, ktorý je založený na sociokognitívnych teóriách učenia a učenia sa).

učebnom prostredí i v triede, v dopoludňajších činnostiach. Časové rozpätie, dva týždne v treťom a štvrtom júnovom týždni v roku 2009. Nakoľko ostatnými projektmi v priebehu školského roka deti už získali poznatky, postoje, hodnoty, ktoré predchádzajú tomuto projektu, hodnotíme ho ako nadväzujúci a doplnkový na predchádzajúce projekty. Realizácia projektu prebiehala v nasledovných časových intervaloch: *Prvý týždeň* – učiteľka sama realizovala výučbové aktivity. Išlo o nepriame pozorovanie subjektov a analýzu materiálu – fotografie detí a videozáznamy učiteľky. *Druhý týždeň* – priamo sme sa zúčastnili mi ako profesionálni výskumníci. Išlo o priame pozorovanie realizácie výučbových aktivít učiteľkou. Nepriame pozorovanie subjektov a analýza materiálu – fotografie a videozáznamy detí a naše videozáznamy. V druhom týždni sme pozorovanie subjektov rozvrhli do troch vstupov nepriameho opakovaného pozorovania videozáznamov: vstup na začiatku týždňa, vstup v strede týždňa, vstup na konci týždňa. Na základe analyzovania, konania a pôsobenia učiteľky a detí v jednotlivých aktivitách, sme vytvorili nasledujúci referenčný rámec, ktorý nám slúži ako východisko pre neskoršiu interpretáciu zistení.

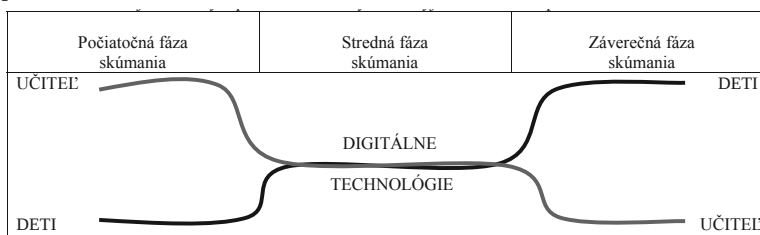
Tabuľka 1 Referenčný rámec

REFERENČNÝ RÁMEC	
4 – INTEGRÁCIA	Deti sú maximálne samostatné, nepotrebujú pomoc, plne rozvíjajú svoje kompetencie. Sú plne kompetentné, plne samostatné.
3 – KONTEXTUALIZÁCIA	Deti začínajú byť samostatné, konajú samostatne ale nie sú úplne samostatné. Sú čiastočne samostatné, nemajú úplné kompetencie/nie sú úplne kompetentné.
2 – DEKONTEXTUALIZÁCIA	Deti sa učia samostatne konať/pôsobiť, postupne sa osamostatňujú. Sú mimo rámca kompetencií.
1 – KOORDINÁCIA UHLOV POHLADOV	Deti sú čiastočne nesamostatné, majú minimálnu samostatnosť a minimálne rozvíjajú svoje kompetencie.
0 – DECENTRÁCIA	Deti sú nesamostatné, závisia od učiteľky jej pokynov, predložených vzorov a rozhodnutí.

Výsledky výskumu a ich interpretácia – v priebehu počiatočnej fázy nepriameho skúmania sme zaznamenali uplatnenie behavioristického modelu vyučovania. Učiteľka odoberala kompetentnosť a autonómnosť učiacemu sa v procese výučby. Vo svojom učení uplatňovala direktívnosť až na úrovni zvýšenej invazivity. Podľa nami vytvoreného referenčného rámca, hodnotíme túto fázu

decentraciou – deti boli nesamostatné, záviseli od učiteľky jej pokynov, predložených vzorov a rozhodnutí. Využitie digitálnych technológií vo výučbe bolo minimálne. *V priebehu strednej fázy* priameho i nepriameho skúmania sme zaznamenali odklon od behavioristického modelu vyučovania. Učiteľka začala čiastočne uplatňovať sociokognitívny model v procese výučby. Túto fázu hodnotíme koordináciou uhlov pohľadu – deti boli čiastočne nesamostatné, mali minimálnu samostatnosť a minimálne rozvíjali svoje kompetencie v proces výučby, ktorý sa uskutočnil prostredníctvom využitia digitálnych technológií. *V priebehu záverečnej fázy* priameho i nepriameho skúmania nastal posun v učiteľkinom konaní a pôsobení počas vyučovania. Učiteľka si začala uvedomovať uplatnenie sociokognitívneho modelu vyučovania. Podporovala kompetentnosť a autonómnosť učiacich sa v procese výučby. Uplatňovala vo svojom vyučovaní nedirektívnosť, kolaboratívnosť a regulatívnosť učiacich sa v učiacej sa skupine. Túto fázu hodnotíme dekontextualizáciou – deti sa učili samostatne konať, pôsobiť a postupne sa osamostatňovali. V tejto fáze skúmania deti boli mimo rámca kompetencií. Využitie digitálnych technológií subjektmi výskumu bolo maximálne.

Schéma 2 Zobrazujúce zmeny v pozíciách učiteľky a detí vyjadrená v čase a priestore



V dĺžke tohto projektu, mali sme možnosť vidieť, že keď upúšťame z pozície autoritárskej učiteľky smerom k samostatnosti dieťaťa, tak sa nám to vyváži. Didaktický povedaný – väčší priestor dieťaťu znamená menší priestor učiteľke. *Odporúčania pre didaktickú prax* – odporúčame, aby sa učitelia (nielen) v predprimárnom vzdelávaní zamerali na: **PODPOROVANIE A UPLATŇOVANIE NOVÉHO SPÔSOBU MYSLENIA**. Nový spôsob myslenia na základe využitia digitálnych technológií učiteľovi umožňuje:

- vizualizovať (vlastné) myšlienky,
- vytvoriť interaktívnu demonštráciu a/alebo prezentačné video i spolu s učiacimi sa subjektmi,
- prezentovať učebné výsledky výučby vo forme mentálnych, materiálnych a expresívnych produktov,

- zobraziť návrh/dizajn usporiadania procesu výučby,
- vidieť, akú podobu bude mať systém.

DIDAKTICKÉ PODPOROVANIE AUTONÓMNOSTI, KOMPETENTNOSTI A KOLABORATÍVNOSTI UČIACEHO SA SUBJEKTU V UČIACEJ SA SKUPINE.

Učiteľ sa má zamerať na:

- dokazovanie dôsledkov didaktických rozhodnutí učiteľa,
- hľadanie učebného potenciálu zodpovedajúcim didaktickým spôsobom a efektívne,
- hľadanie nespochybniteľných argumentov pre podporu vlastných didaktických návrhov – dizajnov,
- zníženie plytvania energiou napr. na hľadanie prekonaných, či nepotrebných informácií,
- lokalizovanie problémových oblastí alebo prvkov vyžadujúcich zvýšenú pozornosť a ich eliminovanie,
- pripravenosť na budúce zmeny.

VEDOMÉ A CIELENÉ UČENIE SA VYUŽÍVAŤ DIGITÁLNE TECHNOLOGIE

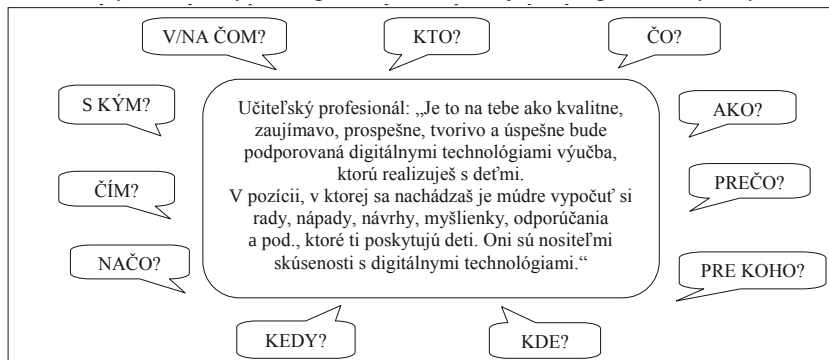
– má tri fázy:

- Čiastočné spoznávanie: učiť sa, čo sú to digitálne technológie (koncept).
- Spoznávať možnosti vo výučbe, ako sa využívajú digitálne technológie ako didaktické prostriedky a pomôcky (koncept a kompetencie).
- Komplexné využívanie na učenie sa všetkého, zámerné a uvedomé využívanie digitálnych technológií v procese výučby (koncept, kompetencie, hodnoty a postoje).

VEDOMÉ A CIELENÉ UČENIE A UČENIE SA S VYUŽITÍM DIGITÁLNYCH TECHNOLOGIÍ.

- Upúta a stimuluje učiteľa a učiace sa subjekty pre nové nápady, návrhy a možnosti, ktoré korešpondujú s ich záujmami.
- Vnímavý a uvažujúci učiteľ počúva a akceptuje návrhy a názory detí pri realizácii rôznych tém prostredníctvom využitia digitálnych technológií.

Schéma 3 Východiskový koncept uvažovania subjektov v procese výučby



Skúmanie, v rámci tu uvádzaného projektu nebolo samoúčelné, ale slúžilo najmä na poukázanie na fakt, že učiteľovo myslenie (uvažovanie) je otvorené, flexibilné, reflektujúce svoje vyučovanie, vyučované subjekty, celý proces výučby i jeho dôsledky. Učiteľ projektuje, realizuje a evalvuje výučbu preto, aby rozumel stále vznikajúcim a meniacim sa vzťahom a súvislostiam, ktoré sú s ňou späté. Učiteľ spoločne s deťmi utvára didaktickú realitu, premyslene do nej intervenuje, aby bol proces výučby dynamický a adaptovaný na úroveň učiacich sa a rozvíjajúcich sa detí. Učiteľ sa však svojich presvedčení sám od seba „len tak“ nevzdáva, urobí tak až vtedy, keď je vovedený do situácie, ktorá mu preukáže, že jeho presvedčenie nemá viac opodstatnenie, stáva sa nepotrebným, resp. nevyužiteľným v aktuálnej, či potenciálnej situácii. Odkrývaním učiteľovho myslenia (uvažovania) za jeho aktívneho a slobodného prispenia bolo umožnené (s)poznať ako učiteľ uvažuje, čím a ako disponuje vo svojich profesijných úvahách nielen o predmete skúmania, ale aj o subjektoch procesu výučby, o svojej individuálnej koncepcii svojho uvažovania, o sebe samom a pod. Profesionálny rast – rozvoj učiteľa nie je, a zrejme asi ani nemôže byť priamočiary, je to dialektický proces uvažovania a rozhodovania sa, sebahodnotenia a zhodnocovania, reflexie a sebareflexie, komunikovania s ostatnými subjektmi a pod.

Literatúra

- ELLIOTT, J. 1997. *La investigación-acción en educación*. 3. Vyd. Madrid : Morata, 1997. 334 s. ISBN 84-7112-341-X.
- GIL HERNÁNDEZ, T. 2007. El Aprendizaje Comprensivo y Creativo a Partir de la Investigación-Acción Como Estrategia Didáctica Epistémica en la Educación Básica. In *Laurus – Revista de Educación*. Año/vol. 13. Número 023. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. Venezuela, 2007, pp 11 – 35.

- GOETZ, P. J. – LECOMPTE, D. M. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid : Morata, 1988. 279 s. ISBN 84-7112-320-7.
- GOJKOV, G. 2006. *Didaktika a postmoderna. Metateorijska polazišta didaktike*. 1. vyd. Vršac : PdF, 2006. 348 s. ISBN 86-7372-062-1.
- KEMMIS, S. – MCTAGGART, R. 1982. *The action research planner*. Victoria, Australia : Deakin University Press. 1982.
- KIKUŠOVÁ, S. 2011. Profesionálne kompetencie učiteľa/budúceho učiteľa ako jeden z aktuálnych problémov pedagogickej teórie a praxe. In *Aktuálne otázky pedagogiky: vedecký zborník z príležitosti 65. výročia založenia PdF UK v Bratislave (CD-ROM)*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011. s. 105. ISBN 978-80-223-3121-0.
- KIKUŠOVÁ, S. 2007. Rozvíjanie kompetencií u detí predškolského veku. In *Zborník vedeckých a odborných príspevkov z odborného seminára pre učiteľky materských škôl*. Prievidza : Aprint s.r.o., 2007. s. 5 – 14.
- KIKUŠOVÁ, S. – KRÁLIKOVÁ, M. 2004. *Dieťa a hra. Hra a rozvíjanie osobnosti dieťaťa*. Edukácia detí s autizmom. 1. vyd. Bratislava : Sofa, 2004. 107 s. ISBN 80-89033-42-3.
- KLIM-KLIMASZEWSKA, A. 2010. *Witamy w przedszkolu. Wspomaganie procesu adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego*. Warszawa : Instytut Wydawniczy Erica, 2010. 279 s. ISBN 80-89055-35-4.
- KLIM-KLIMASZEWSKA, A. 2005. *Pedagogika przedszkolna*. 2. vyd. Warszawa : Polski Instytut Wydawniczy, 2005. 286 s. ISBN 83-89700-16-6.
- KOSTRUB, D. – KIKUŠOVÁ, S. 2012. Perspektyvy pregraduálnej prípravy učiteľov predprimárnej a primárnej edukácie z aspektu nadobúdania profesionálnych kompetencií, In KLIM-KLIMASZEWSKA, A. et al. *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. Siedlce : Uniwersytet Przyrodniczo-humanistyczny wsielcach, 2012. s. 326 – 336. ISBN 978-83-934036-8-4.
- KOSTRUB, D. – SEVERINI, E. – REHÚŠ, M. 2012. Proces výučby a digitálne technológie. 1. vyd. Martin : Alfaprint, s.r.o. 2012. ISBN 978-80-971081-6-8 110s.
- KOSTRUB, D. – SEVERINI, E. 2012. Rozvíjanie konštruktívneho potenciálu detí z aspektu ich autonómnosti a kompetentnosti – učiteľská perspektíva, In KLIM-KLIMASZEWSKA, A. et al. *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. Siedlce : Uniwersytet Przyrodniczo-humanistyczny wsielcach, 2012. s. 337 – 364. ISBN 978-83-934036-8-4.
- KOSTRUB, D. – REHÚŠ, M. – SEVERINI, E. 2012. Vybrané pedagogicko-didaktické aspekty intervencie do rozvoja kompetencií dieťaťa/žiaka/študenta, In GAŠPAROVÁ, E. et al. *Osobnosť učiteľky/učiteľa verus osobnosť dieťaťa*. Lučenec : Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2012. s. 122 – 132. ISBN 978-80-8139-006-7.

- KOSTRUB, D. 2011. Výučbové lešenie, diskurzívna a proleptická výučba z aspektu postmodernej didaktiky, In *Aktuálne otázky pedagogiky: vedecký zborník z príležitosti 65. výročia založenia PdF UK v Bratislave (CD-ROM)*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011. s. 288 – 308. ISBN 978-80-223-3121-0.
- KOSTRUB, D. – SEVERINI, E. 2011. Kvalitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií konštruktov samostatnosť a kompetentnosť dieťaťa u učiteľských profesionálov v Srbsku a na Slovensku, In GAŠPAROVÁ, E. et al. *Didaktické možnosti rozvíjania osobnosti dieťaťa v materskej škole*. Martin : Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2011. s. 112 – 119. ISBN 978-80-969298-7-0.
- KOSTRUB, D. 2010. Učiteľ a dieťa/deti ako subjekty vzájomne utvárajúce verzie sveta, In GAŠPAROVÁ, E. et al. *Materská škola a svet okolo*. Banská Bystrica : Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2010. s. 38 – 58. ISBN 978-80-970391-0-3.
- KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník*. Prešov : Rokus, 2008. 170 s. ISBN 978-80-89055-87-6.
- KOSTRUB, D. a kol. 2005. *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. Prešov : Rokus, 2005. 168 s. ISBN 80-89055-56-7.
- KOSTRUB, D. 2003. *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. Prešov : Rokus, 2003. 118 s. ISBN 80-89055-35-4.
- KOSTRUB, D. 2002. *Problematika cieľa v počítačovej edukácii*. 1. vyd. Prešov : Rokus, 2002. 31 s. ISBN 80-89055-19-2.
- KOVÁČOVÁ, B. 2011. *Vývinovo orientovaná dramaterapia: možnosti a limity vo výchove a včasnej intervencii*. 1. vyd. Bratislava : Musical liturgica s.r.o., 2011. 137 s. ISBN 978-80-970418-1-6.
- KROPÁČKOVÁ, J. 2008. *Budeme mať prvňáčka. Rady pro rodiče dětí od 5 let*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8.
- LUNA, E. P. 1999. Epistemología de la evaluación cualitativa. In *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1999. No 4, pp. 7 – 8.
- Министарство просвете Републике Србије. 1996. *Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраса од три до седам година*. Београд : Просветни преглед, 1996. ИСБН 86-7055-005-9.
- Министарство просвете Републике Србије. 1992. Упутство за вођење књиге рада васпитача. Ин. *Закон о друштвеној бризи о деци, Службени гласник Републике Србије, бр. 49/92, члан 55 и Правилник о педагошкој документацији и евиденцији у предшколској установи предвиђа евиденције о остваривању васпитно-образовног рада*. Београд : Просветни преглед, 1992.
- NIEMEYER DONOSO, T. 2004. Construccinismo Social: Aplicación del Grupo de Discusión en Praxis de Equipo Reflexivo en la investigación Científica. In *Revista de Psicología*, año/vol. XIII. Número 001. Universidad de Chile. Santiago Chile, 2004, pp. 9 – 20 (Versión impresa)

- PISOŇOVÁ, M. 2009. *Teória a prax efektívneho sebariadenia: Tvorba osobných cieľov a organizácia času*. Nitra : UKF, 2009. 141 s. ISBN 978-80-8094-469-8.
- PORTIK, M. – MIŇOVÁ, M. 2011. *Rómske dieťa v rodine a v materskej škole*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0479-7.
- PROKOP, J. 2005. *Škola a spoločnosť v kritických teoriách druhej polovice 20. storočia*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 289 s. ISBN 80-246-1008-6.
- RUDDUCK, J. – FLUTTER, J. 2007. *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. 1. vyd. Madrid : Morata, 2007. 171 s. ISBN 978-84-7112-518-7.
- RUDDUCK, J. 1988. Changing the world of the classroom by understanding it: A review of some aspects of the work of Lawrence Stenhouse. In *Journal of Curriculum and Supervision*, 1988, 4(1), pp. 30 – 42. EJ 378 725.
- SEVERINI, E. – KOSTRUB, D. – TÓTHOVÁ, R. 2012. Učiteľ – výskumník v procese evalvovania. In *Pedagogická diagnostika a evaluace 2012 : sborník příspěvků X. mezinárodní konference (CD-ROM)*. Ostrava : Ostravská Univerzita v Ostravě, PDF, Katedra pedagogiky a andragogiky, 2012. s. 550. ISBN 978-80-7464-167-1.
- SEVERINI, E. 2009. Využitie multimédií vo výučbe v predprimárnej edukácii, In GAŠPAROVÁ, Eva et al. *Od detskej opatrovne k materskej škole*. Banská Bystrica : Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2009. s. 121 – 124. ISBN 978-80-970266-0-8.
- SUTHERLAND, R. a kol. 2004. Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices, In *Journal of Computer Assisted Learning*, UK : Blackwell Publishing, Volume 20,
- SZABÓOVÁ, E. 2011. Projektový prístup v predprimárnom vzdelávaní. In MIŇOVÁ, M. *Predprimárne vzdelávanie v metamorfózach času*. Prešov : Slovenský výbor svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, 2011. s. 155 – 165. ISBN 978-80-555-0385-1.
- ŠIKULOVÁ, R. – MÜLLEROVÁ, L. 2003. *Cvičebnice obecné didaktiky pro studenty učitelství*. 1. vyd. Ústí nad Labem : PdF UJEP, 2003. 232 s. ISBN 80-7044-365-0.
- TOMÁNEK, P. 2012. *Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Brno : Tribun EU s.r.o., 2012. 165 s. ISBN 978-80-263-0233-9.
- TÓTHOVÁ, R. 2011. Tímové vyučovanie ako podporný faktor úspešnej implementácie konštruktivistický vedeného vyučovania na ZŠ. In *Aktuálne otázky pedagogiky: vedecký zborník z príležitosti 65. výročia založenia PdF UK v Bratislave (CD-ROM)*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011. s. 105. ISBN 978-80-223-3121-0.
- TÓTHOVÁ, R. – KOSTRUB, D. – SEVERINI, E. 2012. Diagnostika individuálnej koncepcie vyučovania u študentov učiteľských odborov. In

Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti

Pedagogická diagnostika a evaluace 2012: sborník příspěvků X. mezinárodní konference (CD-ROM). Ostrava : Ostravská Univerzita v Ostravě, PDF, Katedra pedagogiky a andragogiky, 2012. s. 550. ISBN 978-80-7464-167-1.

Kontaktné údaje

PaedDr. Eva Severini

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogických vied a štúdií

Centrum výskumu preprimárnej a primárnej pedagogiky

Račianska 59

813 34 Bratislava

Slovenská republika

E-mail: eva.severini@gmail.com

LÜK A LOGICO – NAJROZŠÍRENEJŠIE EDUKATÍVNE SYSTÉMY NA SVETE

LÜK and LOGICO THE MOST POPULAR EDUCATIONAL SYSTEMS IN THE WORLD

Pro Solutions, s. r. o.

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá technikou práce s autokorektívnymi kartami založenej na vlastnej aktivite dieťaťa, umožňuje vo vysokej miere rozvoj jeho kľúčových kompetencií. Učiteľ/ka, tvorca autokorektívnych kariet, šije úlohy „na mieru“ svojich detí, flexibilne reaguje na ich potreby a umožňuje im úspešne zvládať proces osvojovania si požadovaných zručností. Na základe výberu úloh si deti postupne navykajú na dôsledné plnenie svojich povinností voči sebe, učia sa niesť zodpovednosť za svoje rozhodnutie, poznávať svoje možnosti.

Kľúčové slová

Autokorektívna pomôcka, sebahodnotenie, autoregulácia, miniLÜK®, Logico.

Resumé

This contribution deals with the technique of work with auto-corrective cards based on children's own activity, and enables the development of their key competences in a large extent. The teacher—the creator of auto-corrective cards—assigns tailor-made tasks to children, reacts flexibly to their needs, and enables them to successfully master the process of acquiring the required skills. On the basis of selection of tasks, children get gradually used to consistently fulfil their own obligations, learn to take responsibility for their decisions, and know their possibilities.

Key words

Auto-corrective aid, self-evaluation, self-regulation, miniLÜK, Logico.

Vlastná aktivita dieťaťa, sebvýjadrenie, sebariadenie a kooperácia tvoria základ progresívneho modelu školy francúzskeho pedagóga C. Freineta. Východiskom tohto modelu je zámerné prispôsobenie sa vzdelávacím potrebám dieťaťa, čo sa prejavuje najmä v zámernom vytváraní učebných podmienok v škole tak, aby umožňovali mnohostranný slobodný prejav a samostatnosť každého dieťaťa. Základné ciele slobodnej práce C. Freinet naplňal pedagogickými princípmi a metódami - prirodzené vyučovacie metódy, voľné vyjadrenie, nové spôsoby kontroly a sebakontroly, experimentálne činnosti

v procese poznávania, individuálne a spoločné plánovanie aktivít, tvorba spoločných a individuálnych edukačných činností, medzitriedna, medziškolská korešpondencia či neustála spolupráca učiteľov ako prejav aktivizácie tvorivého potenciálu v prospech efektivity výchovno-vzdelávacieho procesu.

Vlastnú aktivitu dieťaťa považuje C. Freinet za nevyhnutnú podmienku jeho ďalšieho rozvoja a zároveň je efektom jeho aktuálneho rozvoja.

Freinetovská škola je postavená na princípe aktivity. Ide o vysokú mieru slobody činnosti, kde „*dieťa má možnosť voľby svojej práce, zvolenú činnosť uskutočňuje podľa svojich zámerov, predstáv, pri využití vlastných postupov a môže pracovať svojím vlastným tempom*“ (Doušková, 2004, s. 12). Rešpektovať princíp aktivity taktiež znamená „*zámerne prispôbienie sa vzdelávacím potrebám dieťaťa, čo sa prejavuje najmä v zámernej vytváraní učebných podmienok v škole tak, aby umožňovali mnohostranný slobodný prejav a samostatnosť každého žiaka*“ (Doušková, Tomkuliaková, 2008).

Autokorektívna pomôcka je učebnou pomôckou, ktorá spolu s učebnou úlohou obsahuje v sebe priamu spätnú väzbu (Jarešová, 2007). Sú postavené na princípe **autokorektívnej spätnej väzby** a spĺňajú požadované kritériá vedeckosti a odbornej správnosti, zaujímavosti a účelnosti. Tie isté kritériá platia pre koncipovanie **autokorektívnej karty**, pracovného listu s jednou alebo viacerými učebnými úlohami, ktorého súčasťou je taktiež spätná väzba ako informácia na sebakontrolu (Doušková, 2008).

Autokorektívna pomôcka v predškolskej edukácii a zmysluplné učenie sa dieťaťa

Prvým princípom zmysluplného učenia sa je princíp aktivity: pri využívaní autokorektívnej pomôcky vo výchovno-vzdelávacom procese ide o vysokú mieru slobody činnosti, kde „*dieťa má možnosť voľby svojej práce, zvolenú činnosť uskutočňuje podľa svojich zámerov, predstáv, pri využití vlastných postupov a môže pracovať svojím vlastným tempom*“. Rešpektovať princíp aktivity taktiež znamená „*zámerne prispôbienie sa vzdelávacím potrebám dieťaťa, čo sa prejavuje najmä v zámernej vytváraní učebných podmienok v škole tak, aby umožňovali mnohostranný slobodný prejav a samostatnosť každého žiaka*“.

Pedagóg pri edukačnej činnosti s autokorektívnou kartou aktivizuje učebný potenciál dieťaťa smerom k zóne najbližšieho rozvoja. Dieťa má samozrejme možnosť samo si zvoliť úroveň náročnosti učebnej úlohy, ktorú chce vyriešiť. Taktiež individuálne prostredníctvom autokorektívnej spätnej väzby a bez strachu z vonkajšieho hodnotenia poznáva svoje limity a získava skúsenosť, že bez vlastného pričinenia učenie nepôjde. **Kľúčová je tu činnosť dieťaťa ako učiaceho sa subjektu a nie učiteľky** - toho, kto učí. Autokorektívne pomôcky môžu byť takto silným nástrojom individualizácie výučby v materskej škole

(ako ďalšou charakteristikou zmysluplného učenia sa), v zmysle zohľadňovania individuálneho tempa, odlišnej úrovne doterajších znalostí, rôznosti učebného potenciálu a učebnej motivácie.

Ďalším princípom je **situovanosť učenia sa**. Dieťa sa nikdy neučí nezávisle na sociálnom prostredí, na situáciách ani obsahu. Poznatok či skúsenosť sa vždy viažu na situačný kontext, v ktorom boli prezentované, získané alebo zvnútornené. Učiteľka navodzuje a využíva rôznorodé príležitosti, v ktorých deti musia svoje prekoncepty využívať, aktívne s nimi pracovať. Učiteľka môže napríklad zvoliť prácu aj v skupine, kde deti môžu vyjednávať, komunikovať a spolupracovať pri riešení danej učebnej úlohy s autokorektívnou spätnou väzbou. Autokorektívna pomôcka má byť čo najprirodzenejšie zasadená do situačného edukačného kontextu tak, aby ju deti vnímali ako prirodzenú súčasť hrových (a učebných) činností.

Sebariadenie a sebarozvoj každého dieťaťa sa opiera o všetky tri zdroje autoregulácie:

- *sociálny* – kooperácia s rovesníkmi, učiteľom a inými dospelými;
- *personálny* – individualizácia, samostatné, voľné plánovanie a výber činnosti, sebvýjadrenie, sebakontrola, sebahodnotenie, reagovanie na seba samého;
- *situačný* – cielený nácvik autoregulácie v špeciálnom výchovnom prostredí, v ktorom dochádza k mnohostrannej aktivizácii dieťaťa.

Tretím princípom je **autoregulácia učenia sa**. Autoregulácia *„je takou úroveňou učenia sa, kde sa dieťa stáva vlastným aktérom svojho vlastného učenia sa ako po stránke činnostnej a motivačnej, tak aj metakognitívnej, prostredníctvom procesu riadenia seba samého. Zaradovanie autokorektívnych kariet zo systému Logico Primo a úloh z interaktívnych pracovných zošitov miniLÜK ako autokorektívnych pomôcok do edukačnej praxe v materských školách umožňuje navykanie dieťaťa na sebareguláciu vlastnej činnosti hneď od začiatku vzdelávania tým, že:*

- *rozvíja sebamotiváciu, plánovanie svojho postupu, sebauvedomovanie, sebaovládanie, sebaopozorovanie, sebakontrolu a sebahodnotenie,*
- *umožňuje samostatné, aktívne poznávanie učebných obsahov (získavanie vedomostí, rozvíjanie zručností, používanie vedomostí a zručností v nových situáciách),*
- *tvorivo rozvíja jazykové, matematické, sociálno-vedné a prírodovedné vedomosti a zručnosti, teda kultiváciu všetkých oblastí rozvoja dieťaťa.*

(Doušková, Tomkuliaková, 2009, s.268)

Štvrtým princípom zmysluplného učenia sa je jeho **cielenosť**. Rozvíjajúci rozmer autokorektívnych pomôcok vidíme aj v tom, že pri edukačnej činnosti s ňou sa dieťa učí stavať si reálne ciele primerané svojim schopnostiam.

Z učebného cieľa, ktorého zmysel dieťa chápe a na ktorého stanovení sa aktívne spolupodieľa za citlivej a odbornej pedagogickej intervencie učiteľky, sa môže stať cieľ osobný. Osobné ciele sú také ciele dieťaťa, „na ktorých mu osobne záleží a je pre ne ochotné vyvinúť potrebné úsilie, prekonávať prekážky, aby ich nakoniec dosiahlo. Pri uplatňovaní princípu cielenosti sa pri plánovaní osobne významných cieľov autokorektívna pomôcka stáva prostriedkom vedenia k zodpovednosti detí za vlastné učenie sa.

Ďalším princípom je **kumulatívnosť učenia sa**. Karty Logico Primo a interaktívne pracovné zošity miniLÜK sú zoradené nielen tematicky, ale aj podľa tematických celkov pre rôzne vzdelávacie oblasti - matematicko-logickú, jazykovú, prírodovednú a spoločenskovednú. Tieto karty sú v súboroch očíslované a usporiadané aj podľa náročnosti, teda umožňujú sledovať postup dieťaťa učiteľom i samotným dieťaťom. Sú koncipované tak, aby sa v nich kumulovalo učivo podľa náročnosti.

Každé dieťa v edukačnej činnosti s autokorektívnymi pomôckami Logico Primo a miniLÜK interpretuje a vníma poznatky svojím vlastným, zvláštnym spôsobom, pričom vždy vychádza z poznatkov doterajších. Tieto aktívne spracováva, rekonštruuje. Tvorí si vlastné poznatkové schémy, ktoré dopĺňa a modifikuje v procese asimilácie a akomodácie, teda buď poznatkovú schému zahrnie do už existujúcej schémy (asimilácia), alebo ju podľa nového poznatku modifikuje (akomodácia). Práve práca s autokorektívnou pomôckou môže pomôcť dieťaťu odhaliť vlastné miskoncepce (mylné poznatky a schémy) bez ohrozujúceho vonkajšieho hodnotenia.

Autokorektívne pomôcky v sebe obsahuje spätnú väzbu, ktorá je okamžitým zdrojom sebakontroly a sebahodnotenia dieťaťa. **Sebakontrola** sa pokladá za autoregulačnú schopnosť, ktorá má spätno-väzobný charakter a v učebných činnostiach využívajúcich práve autokorektívne pomôcky je úzko spojená s okamžitou následnou korekciou chyby.

Schopnosť sebakontroly, autoregulácie, a sebahodnotenia v učení sa, aj vôbec v živote, je vhodné zámerne kultivovať už v materskej škole. Na tom, ako hodnotí dieťa samo seba, závisí jeho sebaopätie, ktoré môže byť pozitívne, ale aj sebaznehodnocujúce. Obraz dieťaťa o sebe samom sa formuje v predškolskom veku prevažne na základe priamych i nepriamych hodnotiacich súdov dospelých. Kosová (1998, s. 16) hovorí, že „**reálne sebahodnotenie je to najdôležitejšie, čo môže žiak získať z procesu hodnotenia pre svoj vlastný život**“. Je teda dôležité nielen naučiť dieťa prijímať naše hodnotiace súdy, ale hlavne naučiť ho sebakriticky hľadať a priznať chybu bez pocitu viny tak, aby našlo jej príčinu a (čo je dôležité) vedelo ju odstrániť. Splnenie týchto činností treba priamo spájať so sebahodnotením dieťaťa a ak sa takto vynaložené úsilie stretne nakoniec s pocitom úspechu, dieťa sa učí stavať si reálne dosiahnuteľné ciele, teda nemá tendenciu poddimenzovať ani predimenzovať svoje schopnosti. Takto

prostredníctvom práce s autokorektívnymi pomôckami sa môže sebahodnotenie stávať zdrojom autoregulácie ako najvyššieho cieľa výchovy.

Logico Primo, miniLÜK - **autokorektívne didaktické pomôcky v predškolskom vzdelávaní** spolu s učebnou úlohou obsahuje v sebe priamu spätnú väzbu – je postavená na princípe **autokorektívnej spätnej väzby**. Tieto pomôcky ponúkajú veľmi špecifický a cenný zdroj rozvíjania autoregulácie v učení sa dieťaťa a taktiež v rozvíjaní schopností jeho reálneho sebahodnotenia. Technika práce s autokorektívnymi pomôckami je založená na vlastnej aktivite dieťaťa, umožňuje vo vysokej miere rozvoj jeho kľúčových kompetencií. Takto môžu byť silným nástrojom individualizácie výučby v materskej škole.

Logico Primo, miniLÜK - spojenie princípov zmysluplného učenia sa s využitím techniky autokorektívnej pomôcky v materskej škole, školských zariadeniach a v rodine,

Logico Primo, miniLÜK - aktivizujúca technika učenia sa dieťaťa,

Logico Primo, miniLÜK - didaktické prostriedky, ktoré podporujú rozvoj sebahodnotenia a sebakontroly,

Logico Primo, miniLÜK – činnosť rozvíjajúca logické myslenie, jemnú motoriku, reč, sluchové a zrakové vnímanie, priestorovú orientáciu, matematickú gramotnosť,

Logico Primo, miniLÜK – aktívny proces podporujúci a zvyšujúci úroveň pripravenosti dieťaťa na primárne vzdelávanie v základnej škole.

Dieťa má možnosť voľby svojej práce, zvolenú činnosť uskutočňuje podľa svojich zámerov, predstáv, pri využití vlastných postupov a pracuje vlastným tempom.

Didaktické možnosti rozvíjania osobnosti dieťaťa v materskej škole edukačnej aktivity

Deti môžu s didaktickými autokorektnými pomôckami Logico Primo, miniLÜK pracovať **individuálne i skupinovo**.

Individualizované úlohy – učiteľka prispôbuje cielene na základe aktuálnej a určenia najbližšej zóny rozvoja dieťaťa. Dieťa sa učí bez vnímania vonkajšieho hodnotenia spoliehať sa na vlastné sily pri riešení úlohy a učí sa pocitu, že chyba sa dá napraviť a z chyby sa dá poučiť. Pri **individuálnych úlohách** postupne deti pracujú s tou istou pomôckou individuálne.

Počas **skupinových úloh** deti pracujú s autokorektívnou pomôckou v skupinkách, pričom spoločne o riešení diskutujú- Výsledok a riešenie je spoločným výsledkom skupinky detí.

Autokorektívne karty a interaktívne pracovné zošity môže učiteľka v materskej škole využiť ako nástroj pre úvodné, priebežné a výstupné **diagnostikovanie** dieťaťa. Je nástrojom rozvíjajúcim aj hodnotiacim.

Výber organizačnej formy denného poriadku na realizovanie edukačnej

aktivity s využitím didaktických autokorektívnych pomôcok Logico Primo a miniLÜK je na samotnej učiteľke. Deti sa môžu s Logico Primo a miniLÜK hrať počas predpoludňajších aj popoludňajších hier a hrových činností. Je veľkým prínosom nielen pre učiteľa, ale aj dieťa a to bez ohľadu na jeho vek.

Vzdelávacie systémy Logico Primo a miniLÜK podporujú v súlade so *Štátnym vzdelávacím programom pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0* rozvoj základov psychomotorických kompetencií, osobnostných, sociálnych, komunikatívnych, kognitívnych, učebných i informačných kompetencií.

Inovačný vzdelávací systém LÜK

Inovačný vzdelávací systém LÜK je preložený do 16 jazykov v 50 krajinách sveta, kde má svoje stabilné miesto. Patrí medzi najpredávanejšie didaktické pomôcky pre deti na celom svete. LÜK je odskúšaný, zmysluplný systém edukačných hier, činností, aktivít a úloh, vhodný (nielen) pre deti od 2 – 13 rokov. Je vhodný do materských škôl, špeciálnych materských škôl, školských zariadení, základných škôl (vrátane nultého ročníka) ako aj do domácností.

Súčasnú deti sú iné, žijú v digitálnom prostredí, ide o deti ktoré stierajú limity a prekračujú hranice. Tieto deti sú veľmi dobre informovanými subjektmi a preto je potrebné im predpokladať vhodné prostriedky, pomôcky a vytvárať im situácie, ktoré im *pomáhajú konštruovať ich svet poznania*, nové poznatky a vedomosti. Toto poznanie a konštruovanie je vtedy najúčinnnejšie, *keď si dieťa niečo vytvára a je vnútorne motivované k činnosti*.

Didaktická pomôcka miniLÜK zo vzdelávacieho systému LÜK patrí jednoznačne medzi tie, ktoré deti vyhľadávajú, zotrvávajú pri tejto edukačnej činnosti s obľubou a vťahujú do riešenia problémových úloh aj svojich rodičov alebo starých rodičov.

Didaktická pomôcka miniLÜK ponúka množstvo variácií edukačných úloh a zároveň aj priestor na rôzne spôsoby realizácie edukačnej aktivity. Jednotlivé edukačné úlohy z interaktívnych pracovných zošitov miniLÜK sú veľkým prínosom pri realizovaní výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole. Svojím širokým obsahovým zameraním na rôzne témy ponúkajú učiteľke veľa možností na realizovanie efektívnej edukačnej činnosti v každej organizačnej forme denného poriadku. Zároveň má táto inovatívna didaktická pomôcka výrazný vplyv na všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa predškolského veku.

Vzdelávací systém miniLÜK má široké využitie v predprimárnej i primárnej edukácii. Interaktívne pracovné zošity miniLÜK ponúkajú komplexné aktivity, ktoré predovšetkým stimulujú rozvoj zrakového vnímania, pamäti, koncentrácie a kritického myslenia. Úlohy v pracovných zošitoch napomáhajú zlepšovať kombinačné schopnosti mysle a vizuálneho vnímania, rozvíjajú analytické i logické myslenie detí. Tento vzdelávací systém podporuje nielen kognitívny a psychomotorický rozvoj osobnosti dieťaťa, ale aj rozvoj sociálno-emocionálnej

stránky dieťaťa. Predkladaná autokorektívna pomôcka môže pozitívne ovplyvniť schopnosť autoregulácie v učení sa dieťaťa, ako aj schopnosť reálneho sebahodnotenia. Pri vlastnom sebahodnotení má dieťa možnosť poznať kriticky svoje vlastné schopnosti bez toho, aby nadobúdalo pocity viny z nezládnutia zadanej úlohy. Práve možnosť kontrolovať, prípadne opraviť seba samého pri manipulácii s ňou pomáha dieťaťu postupne zvládnuť samostatne i náročnejšie úlohy a nestrácať záujem o ďalšie aktivity, ktoré ponúka.

Malá škola zraku a logiky 1, kombinačné cvičenia

Malá škola zraku a logiky 2, kombinačné cvičenia

Edukačné úlohy podporujú rozvíjanie zrakového vnímania – rozkladanie tvarov na časti a skladanie celku z častí, vyhľadávanie určitých predmetov, rozlišovanie detailov na obrázku, rozdielov obrázkov a symbolov, rovnakých tvarov a iné. Rozvíjanie priestorovej orientácie – orientovanie sa dieťaťa na ploche vo vzťahu k vlastnej osobe aj predmetom navzájom. Rozvíjanie koncentrácie pozornosti – zvyšovanie zameranosti a sústredenosti pozornosti dieťaťa. Rozvíjanie myslenia – tvorivé riešenie rozmanitých problémov, úloh a situácií.

Bystrá myseľ predškôlaka 1

Edukačné úlohy podporujú rozvoj matematickej gramotnosti dieťaťa. Pri plnení zadaných edukačných úloh je dieťa schopné uplatniť matematické predstavy a myslenie v komunikácii a aktívne ich v zmysluplnej edukačnej činnosti využívať a naďalej rozvíjať. Pri riešení zadaných úloh dieťa neustále objavuje, poznáva, hľadá pochopenie vzájomných vzťahov súvislostí a postupov, nadobúda matematické myslenie. Je tu akceptovaný princíp aktívnej činnosti – dieťa sa samostatne zaoberá takou rozsiahlou časťou matematiky, akú je schopné zvládnuť a princíp následnosti – dieťa prechádza vlastnými postupmi riešení jednotlivých edukačných úloh.

Moje prvé peniaze

Edukačné úlohy komplexne zahŕňajú rozmanité matematické operácie a s nimi súvisiace pojmy, ktoré dôsledne predpokladajú činnostný charakter ich napĺňania v praxi cez priradovanie, triedenie, usporadúvanie, porovnávanie, rátanie a výpočet. Podporujú rozvíjať elementárnu finančnú gramotnosť dieťaťa predškolského veku a žiaka primárneho stupňa.

Koľko je hodín, čas a hodiny

Edukačné úlohy poskytujú mnoho nových možností na realizáciu edukačnej činnosti v kombinácii vzájomne prepojených poznávacích a praktických zručností, vedomostí. Rozvíjajú elementárne základy časových vzťahov – orientáciu v nich, spojené s konkrétnymi činnosťami a prostredníctvom

podstatných znakov. Dieťa sa v činnosti pri plnení edukačnej úlohy učí rozlíšiť časové vzťahy – čo je teraz, dnes, čo bolo včera, čo bude zajtra.

Navrhujeme používať techniku práce s autokorektívnymi pomôckami pravidelne najmä ako:

- prostriedok vedenia k zodpovednosti detí za vlastné učenie sa,
- dokonalý nástroj individualizácie výučby.

Základom efektívnosti a úspechu tohto didaktického prostriedku je však pravidelnosť a systematickosť jej realizácie, tzn. nie občas, ale ako *pevná súčasť všetkých organizačných foriem predprimárneho vzdelávania*.

Literatúra

ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DOUŠKOVÁ, A. 2008. *Práca s autokorektívnymi kartami – sebariadenie a sebahodnotenie v elementárnych triedach* (interný materiál) Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2008.

DOUŠKOVÁ, A. 2004. Pedagogika Célestina Freineta a jeho techniky v škole. In *Komenský*, 2003/4, č. 5, s. 11-17.

DOUŠKOVÁ, A. – TOMKULIAKOVÁ, R. 2008. Technika autokorektívnych kariet a rozvoj kompetencií žiaka v elementárnej edukácii. In *Prostriedky edukácie 21. storočia*. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Banská Bystrica : PF UMB, 2008, s. 252-257. ISBN 978-80-8083-565-1.

JAREŠOVÁ, A. 2007. Predškolská pedagogická evalvácia. In *Lipnická, M., Jarešová, A. Teoretické základy predškolskej pedagogiky*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-430-2 s. 73-93.

KOSOVÁ, B. 1998. *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica: MPC, 1998. ISBN 80-8041-199-9.

Osobnosť učiteľky/učiteľa verzus osobnosť dieťaťa. Martin: Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2012. ISBN 978-80-8139-006-7.

Štátny vzdelávací program, ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2009. Bratislava : MŠ SR, ŠPÚ. 2009. ISBN 978-80-969407-5-2

Kontaktné údaje

Pro Solutions, s. r. o.

Hroznová 3/A

813 04 Bratislava

Slovenská republika

E-mail: prosolutions@prosolutions.sk

VÝCHOVA DETSKÉHO DIVÁKA, POSLUCHÁČA A ČITATEĽA V PODMIENKACH MATERSKEJ ŠKOLY

EDUCATION OF A CHILD AUDIENCE, A LISTENER AND A READER IN THE CONDITIONS OF KINDERGARTEN

Dana Kollárová

Abstrakt

Mediálna výchova je zaradená v predškolskej edukácii ako integrovaná prierezová téma, ktorej obsah sa realizuje vo všetkých tematických oblastiach. Úlohou príspevku je poukázať, kde a ako možno realizovať činnosti, resp. edukačné aktivity z oblasti mediálnej výchovy, ktoré sú integrovanou súčasťou kurikula tak, aby smerovali k hlavnému cieľu, ku kompetentnému zaobchádzaniu s médiami.

Kľúčové slová

Médiá. Mediálna výchova. Televízia. Rozhlas. Kino. Divadlo. Časopis. Kniha. Pobyť vonku.

Resumé

Media education is included in the pre-school education as a integrated cross-cutting theme, the content of which is implemented in all subject areas. The task of this paper is to point out where and how we can implement activities, or educational activities in the field of media education, which are integrated into the curriculum so that it went to the main objective, the competent handling of the media.

Key words

Media. Media education. TV. Radio. Cinema. Theater. Magazine. Book. Stay outside.

Médiá ako fenomén, ktorý sa vymkol kontrole

Médiá a mediálny priestor dennodenne zasahujú aj do života dieťaťa predškolského veku, čím výrazne ovplyvňujú rozvíjanie jeho osobnosti, a to v pozitívnom aj negatívnom smere. Dovoľme si pripomenúť výrok H. Hendersonovej (2001, s. 6), ktorá povedala, že „médiá sú jediným známym fenoménom na svete, ktorý sa absolútne vymkol kontrole“. Po roku 1989 sa u nás začali objavovať nové denníky, týždenníky, súkromné rádia a po roku 1996 prvé súkromné televízie. Viaceré z nich čoskoro zanikli, ale mnohé máme dodnes. Zmena v mediálnom priestore nastala aj tým, že viaceré domácnosti

mali možnosť prijímať satelitný signál alebo káblovú televíziu. Pre dieťa predškolského veku to znamená viacero podnetov a možno aj viac času stráveného pri televíznom prijímači, pretože hľadá a skúša viaceré možnosti (zvukov, obrazu). Navyše, dieťaťu sa páči možnosť manipulovať s diaľkovým ovládačom. Deti sa naskytla aj ďalšia možnosť, ktorá je pre ne pochopiteľne príťažlivá – navštevovať s rodičmi videopožičovňu. Je to priestor, ktorý rodičovi aj dieťaťu vyhovuje. Dieťa je zaujaté obrázkami, resp. lákavými obalmi rozprávok a rodič si v pokoji môže vybrať niečo pre svoj voľný čas. Zvyčajne z tohto priestoru odchádzajú obaja spokojní.

Súhlasíme s názorom M. Kollára (2003), ktorý tvrdí, že noviny, televízia, rozhlas a internet začali plniť funkcie, na ktoré si ľudia v moderných spoločnostiach už zvykli: stali sa arénou, v ktorej sa odohráva množstvo udalostí verejného života, ale aj potenciálnym prostriedkom vplyvu presadzovania záujmov, kľúčom k sláve *mediálnych celebrit*. Ľudia, ktorí sa pohybujú ako ryba vo vode v mediálnom priemysle veľmi dobre vedia, čo nám majú ponúkať, aby sme si s vďakou vzali. Problém však musíme vidieť v tom, že pre bežného človeka zorientovať sa v sociálnej realite zobrazenej tak, ako nám ju ponúkajú médiá, je pomerne ťažké. Človek s dostatočne rozvinutým kritickým myslením musí veľmi precízne vyberať a narábať s informáciami, ktoré nám médiá predkladajú. Nie však každé dieťa materskej školy prichádza z rodinného prostredia, v ktorom má možnosť spoločne s rodičom pozeráť vekuprimerané detské televízne programy a spýtať sa, ak niečomu nerozumie – obrazom, zvukovým efektom, činom. Rovnako nie každé dieťa si spoločne s rodičom kupuje, prezerá, kreslí, číta detský časopis. Sú rodičia, ktorým vyhovuje, ak dieťa v tichosti sedí pred televízorom a netuší, čo pozerá a skúsenosti s tlačovými médiami má skôr tie, že listuje časopisy, ktoré sú mu doma dostupné. Často sú to zábavno-populárne časopisy určené skôr ženám, alebo denná tlač. Dieťa chce listovať v časopise, ako mama, drží ho a chce čítať noviny ako otec, ale s najväčšou pravdepodobnosťou si vyberie ten najfarebnejší.

Mediálna výchova sa začína v rodine

Vplyv masovokomunikačných prostriedkov na deti vo veľkej miere závisí od prijímania informácií. Z hľadiska výchovného pôsobenia je rozhodujúca predovšetkým kvalita informácií, a nie ich kvantita. Ako sme uviedli vyššie, systém masovokomunikačných prostriedkov tvoria jednotlivé médiá, informačné prostriedky – tlač, rozhlas, televízia, knihy a v súčasnej dobe počítač a internet. Ich funkcia sa realizuje v momente kontaktu s užívateľom, keď poslucháč počúva rozhlas, divák sleduje televíziu či video, čitateľ číta knihu.

Základné funkcie masmédií podľa Kuzmu (1996) tvoria:

- **informačná funkcia** - prevláda v nej zložka aktuálnej a spoločensky dôležitej informácie),
- **zábavná funkcia** - *rekreatívna funkcia* - prevláda v nej kultúra, zábava, umenie, šport),
- **vzdelávacia funkcia** - prevládajú v nej systematické informácie o jednotlivých stránkach objektívnej reality.

Výchova detského čitateľa, poslucháča, diváka sa začína v rodinnej výchove. Média možno právom považovať za významný socializačný činiteľ, pretože svojim denným pôsobením – mediálnym obsahom - a jeho formálnou prezentáciou utvárajú a formujú náš životný štýl, názory, postoje a celkový hodnotový systém. Samozrejme, že treba vidieť aj pozitívum, napríklad v tom, že máme možnosť rýchlo sa dostať k rozličným informáciám a kultúram. Dieťa predškolského veku by malo mať pri prvých kontaktoch s týmito nositeľmi rozličných informácií pri sebe tzv. *tlmočníka* alebo *koordinátora*, najlepšie rodiča, učiteľa, súrodenca, starého rodiča, ktorý by mu bol nápomocný pri dešifrovaní obrazového, sluchového alebo tlačeneho zdroja. V tomto procese ich spoločne s dieťaťom môžeme považovať za *partnerov v mediálnej komunikácii*. Takýto mediálny kontakt alebo mediálna komunikácia je v konečnom dôsledku prínosná aj pre obidvoch. Rodič alebo učiteľ sa môže prostredníctvom otázok dieťaťa, jeho reakcií, jeho voľby námetových hier, z jeho kresieb, ktoré môžu byť v priebehu alebo po ukončení mediálnej komunikácie veľa o dieťati dozvedieť. Tu sa priam ponúka možnosť zistiť, čo dieťa zaujíma, čo mu robí radosť, čo ho upokojí, prípadne, čo ho rozruší.

Výchova ku kompetentnému zaobchádzaniu s médiami nie je jednoduchá. Vieme, že podľa súčasného *Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0* (viac www.statpedu.sk) má smerovať k týmto cieľom:

- viesť dieťa, aby sa dokázalo primerane veku orientovať v mediálnom svete,
- dokázať chápať mediálne šírené posolstvá, objavovali v nich to hodnotné a pozitívne, formujúce ich osobnostný rast,
- viesť deti, k tomu, aby si uvedomili a odmietli negatívne vplyvy, ktoré určité mediálne posolstvá prinášajú.

V rámci priblíženej problematiky chceme v tomto príspevku upriamiť pozornosť skôr na to, čo a do akej miery, akým spôsobom môžeme v podmienkach materskej školy dieťa učiť a naučiť o fungovaní médií. Návyky dieťaťa z oblasti mediálnej komunikácie, ktoré si prináša z rodinného prostredia, môžeme do istej miery korigovať, najlepšie by však bolo vlastným vzorom alebo konkrétnymi činnosťami, ktoré sa spájajú s mediálnou komunikáciou. Napríklad na ranných hrách môže učiteľka deťom čítať, prípadne môžu spoločne hľadať a nachádzať vhodné programy pre deti (televízne, rozhlasové). Môžeme

sa dohodnúť s rodičmi, aby mesačne niektorí nosili program kina, divadla, s ktorým by sme mali pravidelne aktívne robiť, aby si dieťa uvedomilo, že *v médiách ide o periodicitu*. Podobne treba pracovať aj s detským časopisom, aby dieťa vnímalo, že vychádza pravidelne. V tomto prípade je dôležité, aby sa práca s časopisom stala pre dieťa radosťou a zábavou, aby sa tešilo a zaujímal o ďalšie nové číslo.

Pobyt vonku ako živý obraz alebo mediálna škola

Pobyt vonku je špecifickou organizačnou formou, ktorá je v podmienkach materskej školy z hľadiska edukácie detí nedocenená. Toto tvrdenie si dovoľíme uviesť z nasledujúcich dôvodov:

Pobyt vonku sa uskutočňuje u nás prevažne formou vychádzky, prípadne pohybovými hrami na školskom dvore a to spravidla 1 – 2krát denne. Počas pobytu vonku je príležitosť, aby bolo dieťa v dostatočnej miere konfrontované so sociálnou realitou, ktorá mu poskytuje množstvo podnetov a logicky, inšpiruje ho k mnohým otázkam, na ktoré často nemôže dostať odpoveď, pretože zväčša chodia deti v dvojstupe a pani učiteľky sú vzadu (alebo správne, jedna na začiatku a druhá na konci zástupu).

Na pobyte vonku sú s deťmi prevažne v dopoludňajších hodinách obidve učiteľky. Ponúka sa tu príležitosť, aby boli deti na vychádzke v menších skupinách, čím sa vytvára priestor na zodpovedanie viacerých otázok, ktoré deti majú. Zároveň je tu príležitosť, aby si overili niektoré sociálne zručnosti, ku ktorým ich v rámci edukačných aktivít učiteľky vedú. V priestoroch materskej školy, môžeme vytvoriť len simulované podmienky sociálnych situácií. Pobyt vonku však môžeme v menšej skupine účelne a efektívne využiť na rozvíjanie komunikačných, resp. sociálnych zručností a rozvíjanie myslenia dieťaťa. Napríklad z oblasti mediálnej komunikácie to môže byť vyberanie a kupovanie si časopisu v obchode alebo v novinovom stánku - naučiť sa tak rozdiely pultového a samoobslužného predaja, naučiť sa ako rozlíšiť a v ktorom oddelení hľadať časopisy pre deti. Podobne môžeme ísť do predajne elektrospotrebičov, kde odpozorujú, že televízny prijímač alebo rozhlasový prijímač môže byť iný, než ten, čo majú v materskej škole alebo doma. Rovnako si môžeme ísť do kina pozrieť program a vybrať si film pre deti. Spýtať sa v pokladni, akým spôsobom si môžeme kúpiť lístok, kto nám pomôže a ako nájdeme svoje sedadlo. Môžeme sa dohodnúť s lokálnou televíziou alebo v rozhlase na exkurzii. Podobne môžeme postupovať pri návšteve knižnice, kde si zámerne ideme zistiť napríklad informácie o tom, aká nová kniha vyšla pre deti a následne môžeme prejsť do kníhkupectva zistiť, či ju majú v predaji. V knižnici si môžeme tiež na internete zistiť, aké programy pre deti v ten deň, prípadne počas víkendu budú v televízii alebo v rozhlase, prípadne v divadle. Aby sme sa vedeli rozhodnúť, môžeme sa pozrieť na ukážku divadelného predstavenia. Dieťa sa takto dozvie, že internet

je aj o získavaní cenných informácií. Nemenej dôležité z hľadiska informácií o kontakte s médiami sú reklamné plochy a ich využitie. Na vychádzke je priestor na to, aby sme sa pristavili, pozorovali a hľadali súvislosti v odpozorovaných javoch. Ťažko sa nám to však podarí s veľkou skupinou detí. Svojím vnímaním, pozorovaním okolitého sveta získavajú prvé poznatky o základných vlastnostiach vecí, o ich funkcii a možnostiach.

Princíp by mal byť ten, že na dobre zorganizovanej vychádzke s menšou skupinou detí dokážeme zodpovedať deťom skôr otázky, ktoré sa týkajú priamo odpozorovaných javov, dieťa si tak ihneď po kontakte s realitou dokáže zaradiť získané odpovede do vlastného myšlienkového systému a predídeme tak značne skresleným predstavám dieťaťa o odpozorovaných sociálnych javoch. Počas „klasickej“ vychádzky sa môže stať, že dieťa odpoveď nedostane, lebo stojí v strede zástupu a pani učiteľka je ďaleko, alebo po čase zabudne, že ho niečo cestou prekvapilo, čo môže viesť neskôr k jeho nežaujmu o získanie novej informácie.

Z hľadiska stimulácie funkčnej jazykovej gramotnosti si dovoľme tvrdiť, že dieťa sa takýmto kontaktom so sociálnou realitou, teda v menšej skupine, môže skôr naučiť pomenovať a správne porozumieť pojmom – *pokladňa, časopis, kino, lístok, televízor, rádio, program* a v konečnom dôsledku môžeme rozvíjať aj oblasť e-gramotnosti. Učiteľka môže zámerne ísť s deťmi nakupovať a *platiť platobnou kartou*, pričom vysvetľuje deťom proces. Malá skupinka si môže ísť vyskúšať ako funguje *bankomat*. Pri veľkom počte detí toto nemá zmysel realizovať, pretože nie každé dieťa sa z hľadiska priestoru dostane k informáciám. Treba povedať, že v konečnom dôsledku je to o odvahe, tvorivosti a dobrej vôli učiteľiek.

Spomínané návštevy predajní, inštitúcií vrátane televízie a rozhlasového štúdia (môže ísť len o obecný rozhlas) sú pre dieťa prínosné aj preto, že myslenia dieťaťa v tejto súvislosti sa ubera trochu iným smerom. Dieťa skôr rozmýšľa nad tým – či u nich v obývačke sa do tak tenkého monitoru zmestia všetci herci, prípadne, si dieťa pozrie ešte raz reprízu, aby zistilo, či aj dnes je to presne také isté, ako včera - či sa niekto nepomýli a žmurkne alebo zívne na tom istom mieste ako to bolo včera. Aj to je jeden z dôvodov, prečo sme sa rozhodli pre vypracovanie námetov edukačných aktivít aktivitách z oblasti mediálnej výchovy, ktoré pani učiteľky majú v materských školách k dispozícii v publikácii *Dieťa a jeho svet*. Do časti *Kultúra* sme mali možnosť vypracovať námety, resp. edukačné aktivity – *Kino, Televízia, Divadlo divadielko, Naš časopis, Čo počujeme z rádia a pod.* (bližšie D. Kollárová, 2011, In. Hajdúková, V., Čulíková, A., Koledová, K. (eds.), 2011). Spoločným menovateľom všetkých edukačných aktivít, ktoré sú uvedené v publikácii je zážitkové učenie, konkrétne metódou tvorivej dramatiky.

Výchova detského diváka

S deťmi sa môžeme zahrať na rozličné žánre, ktoré prináša televízne vysielanie. V spomínanej publikácii sme si zvolili športové vysielanie, ktoré je založené na kontraste - napätie a uvoľnenie - a zároveň ním môžeme rozvíjať kladné emócie, pri povzbudzovaní iných aj seba. Pri televíznom vysielaní je zapojené zrakové aj sluchové vnímanie, pričom pri rozhlasovom vysielaní rozvíjame hlavne sluchové vnímanie. V tomto príspevku by sme chceli upozorniť len na niektoré čiastkové ciele, ktoré môžeme zaradiť do našej práce s deťmi pri rozvíjaní ich myslenia z oblasti mediálnej výchovy:

- spoznávať televízne žánre na základe konkrétnych znakov ,
- oboznámiť sa s pojmami televízor, televízna obrazovka, televízne vysielanie, divák, moderátor,
- využívať televízne vysielanie na oboznámenie, porovnávanie a porozumenie – niektoré športy, druhy umenia, hraný a dokumentárny film, správy (druhy), znaky rozprávky, znaky televíznej relácie pre deti a dospelých,
- podnecovať schopnosť verbálneho a neverbálneho prejavu (robiť rozhovor, tvoriť rozvité vety, tvoriť rýmy),
- dokázať priradiť rečový prejav k neverbálnej komunikácii (pokazil sa nám zvuk),
- porozumieť reklame ako súčasť televízneho programu (znaky – tvoriť rýmy, slogany, hra so slovom, slovná tvorivosť),
- uvedomiť si priestor na základe zrakového a sluchového vnímania.

V triede by deti mohli mať televízor (napríklad z kartónu), ktorý si samy zhotovia a ten využívať na hry na televízne vysielanie podľa dohodnutého žánru. Tu je však riziko, aby tieto hry, cvičenia improvizácie neskĺzli ku gýču a predvádzania sa. Učiteľka musí veľmi starostlivo stanoviť cieľ a obsah aktivít, ktoré k cieľom mediálnej výchovy smerujú. Malo by tu ísť o to, aby sme dieťaťu otvorili takýmito tvorivými námetovými hrami obzor o televíznom vysielaní.

Návštevu kina považujeme za kultúrne podujatie. Je to priestor, ktorý nie je dieťaťu predškolského veku tak dôverne známy, ako priestor rodinného a školského prostredia. Aj z toho dôvodu skôr, než pôjdeme do kina, by sme mali deti oboznámiť s prostredím a pojmami, s ktorými sa v kine môžeme stretnúť. Je to z toho dôvodu, aby dieťa získalo lepšiu predstavu o podmienkach, v ktorých sa bude odohrávať kultúrne podujatie, konkrétne filmové predstavenie. Rovnako by sme mali dieťa oboznámiť s pravidlami, ktoré sa v kine, prípadne v divadle musia dodržiavať. V edukačných aktivitách v materskej škole je priestor na to, aby sme prostredníctvom rolových a situačných hier hľadali príčiny a dôsledky napríklad nevhodného správania na kultúrnom podujatí a nachádzali spoločné riešenia. Deti by mali porozumieť pojmom *vstupenka, lístok, šatňa, uvádzač/ka, rad, zástup, program, premietanie, plátno, javisko, hľadisko, sedadlo*,

potlesk, ticho, tma, svetlo, obraz, zvuk a pojmom s nimi súvisiace – hlasnejšie, tichšie, svetlejšie, tmavšie, rýchlejšie, pomalšie, nižšie, vyššie. V hrách alebo edukačných aktivitách by sme im mali vysvetliť, aké dôležité je reagovať na dohodnutý signál, pretože sa s tým stretnú v divadle, aj v kine. Dieťa sa tiež v kine stretne s novým javom – *skupinová chôdza v priestore*, pričom musí rešpektovať partnera v priestore a rozvíja to zároveň jeho zmysel pre skupinovú citlivosť.

Uvedené čiastkové ciele, ktoré sme uviedli vyššie vyplývajú zo spomínaných edukačných aktivít, ktoré sme do publikácie zaradili, ale v súvislosti so sledovaním televízneho vysielania alebo návštevou kina môžeme si stanoviť aj ďalšie čiastkové ciele:

- konkrétne pozorovanie slovného vyjadrovania;
- porozumieť aj bez slovného sprievodu;
- všímať si správanie a konanie jedného hrdinu;
- porozumieť, že podobne ako kniha aj film má na začiatku a na konci titulky a porozumieť tomuto pojmu a významu;
- porovnávať konanie hrdinu so skúsenosťou v skutočnej realite;
- rozlíšiť vedľajšie a hlavné postavy;
- rozvíjať fabulačnú schopnosť pracovať s dejom a rozvíjať rozprávačské schopnosti.

Aj učiteľka by si mala dávať v rámci pozorovaní a projektovania ciele, príkladom môžu byť tieto:

- porovnať, či sú u dieťaťa živšie predstavy pozeraním televízie alebo počúvaním rozhlasu;
- porovnávať predstavy a úsudky detí;
- sústrediť sa na pojmy a obrazy, s ktorými dieťa neprišlo v bežnom živote do kontaktu, a tak rozširovať slovnú zásobu;
- viesť deti od neúmyselnej pozornosti k úmyselnej vnútornou dynamikou deja (pre učiteľku je náročné udržať vnútornú dynamiku edukačnej aktivity);
- vhodne vybraným filmom aktivovať intelektovú aktivitu detí (úspešných aj menej úspešných);
- pozeraním televízie, filmu prebudiť u detí vnútornú motiváciu ku kresleniu, modelovaniu, počúvaniu, čítaniu;
- hľadať s deťmi nové poznatky – rozvíjať ich pamäť, pozornosť, sústredenie, učenie,
- obohacovať vnútorné podmienky učenia a psychologické súvislosti (vnímanie, pozornosť, sústredenie, pamäť, učenie);
- podnecovať zvedavosť a záujem (dieťa chce napodobňovať).

Podobné pojmy, ktoré sme uviedli v súvislosti s kinom, resp. filmovým predstavením sa spájajú aj s divadelným predstavením. Divadlu sa nebudeme

bližšie venovať z toho dôvodu, že učiteľky materskej školy denne využívajú vo svojej práci metódy tvorivej dramatiky, najčastejšie v súčinnosti s literárnym textom. Ako postupovať, resp. ako možno využiť literárny text pri práci k výslednému divadelnému tvaru sme uviedli napríklad v učebnici *Tvorivá dramatika pre stredné školy* (Kollárová, 2002), *Dieťa a svet : Kultúra* (Kollárová, 2011). Možno len pripomenieme, že v materskej škole by sme sa v rámci edukačných aktivít alebo pri príprave besiedok mali orientovať spomedzi viacerých divadelných foriem na autorské a bábkové divadlo. *Autorské divadlo* môžeme považovať za typický druh divadelnej poetiky. Jeho základom nie je fixný tvar, čo je prínosné rovnako pre učiteľku aj pre deti, že ich opakovanie neomrzí. Fixný môže byť scenár, ale interpretácia detí by mala byť tvorivá, pretože scenár (námet) dotvárajú spoločne všetky deti svojou improvizáciou. Ako upozorňuje aj E. Stanovský (2002), výsledný tvar vzniká čínorodým, aktívnym prístupom všetkých tvorcov. Pre autorské divadlo je príznačný postup dramatickou hrou, pričom sa uplatňuje metóda tvorivej dramatiky. A vieme, že v tvorivej dramatike je jadro prirodzená detská činnosť. Podobne, ako autorské divadlo, môže byť v materskej škole zastúpené aj *bábkové divadlo*. Deti vo veľkej miere vo svojich hrách využívajú bábkovú hru (alebo predmetovú hru), ale akonáhle máme diváka, môžeme hovoriť o bábkovom divadle. Ako píše B. Kováčová (2009, s. 10) celistvosť a ucelenosť bábkovej hry zabezpečujú základné znaky, ktoré sa pokúsime objasniť: *bábka* (ako zástup herca, ktorý ju oživuje), *pohyb* (nositeľ deja), *svetlo* (vytvára náladu a atmosféru), *slovo* (dotvára atmosféru a je nositeľom významu), *text* (námet a myšlienka). Dramatická hra a divadlo je samostatná časť, ktorej by bolo treba venovať osobitú pozornosť, čo sa nedá nemôžeme obsiahnuť z hľadiska obsahu a rozsahu v tomto príspevku. Môžeme povedať, že tu platia podobné znaky ako pri návšteve kina, ale v divadle môže ísť o diváka v dvoch smeorch:

- *diváka (dieťa), ktorý je čisto percipient* - nemôže ovplyvniť dej, aj keď je v tesnej blízkosti diania na javisku,
- *diváka v divadle* - môže divák ovplyvniť dej svojimi emóciami, námetmi a posunúť jeho myšlienku tak, aby ju obohatil, nie však zmenil.

Preto pokladáme za dôležité robiť s deťmi improvizácie v rámci práce s hudobným a literárnym textom v materskej škole.

Výchova detského čitateľa

Tlačoviny, ktoré sú určené detskému príjemcovi, sú výrazne farebné a ilustrátor, resp. vydavateľ presne vie, čo tým sleduje. Tu si dovoľme tvrdiť, že práve učiteľka materskej školy je kompetentná osoba, ktorá by mala dokázať poradiť rodičovi, starému rodičovi, aký časopis by bol vhodný pre ich dieťa a vedieť vysvetliť prečo. V súvislosti s časopisom si treba uvedomiť, že dieťa nepracuje vo väčšej miere s priestorovým útvarom, ale učí sa skôr orientovať

v rovine – kreslenie, *čítanie* textu, lepenie, spájanie obrázkov. Dieťa sa tu snaží čítať z obrázkov, pričom sa učí narábať s obrazovou informáciou, ktorej zvuk nedáva réžia ako pri televíznom vysielaní, ale *zvuk* by mal ísť práve od rodiča, učiteľa, starého rodiča, v čom vidíme výhodu oproti televízному vysielaniu, do ktorého občas musíme okrem pôvodného zvuku vstúpiť aj našou odpoveďou, keď sa dieťa pýta. Ponúkame niekoľko námetov na prácu s časopisom:

- v určenom priestore roviny rozmiestniť obrázky, aby vyjadrovali informáciu,
- dokázať vybrať zo slovnej a obrazovej informácie, čo je kľúčová informácia,
- dokázať pomenovať obrázok a uvedomiť si zvukovú podobu slova,
- svojimi tvorivými schopnosťami a zručnosťami dokázať obohatiť iného (aj jeho slovnú zásobu),
- rozvíjať estetické kvality tímovej práce (tvorba vlastného časopisu),
- dokázať tvoriť jednoduché úlohy, ktoré majú adresáta,
- rozvíjať pozornosť pri oprave chýb v časopise (sled strán vzhľadom na tému, nadväznosť – editovanie),
- oboznámiť deti s názvami detských časopisov,
- postupne sa oboznamovať s útvarmi a pojmi – báseň, hádanka, príbeh, tajnička, ilustrácia, autor, nadpis, písmo, písmená, časopis, noviny, obálka, tiráž, hlavička,
- oboznámiť sa s procesom tvorby časopisu,
- rozvíjať zmysel pre orientáciu v rovine, kontrast, serialitu,
- rozvíjať zmysel pre rytmus a rým (expresívna – vlastná literárna tvorba),
- stimulovať jazykovú a numerickú gramotnosť,
- rozvíjať záujem o čítanie a zmysel pre humor.

Časopis možno zaradiť medzi prostriedky, ktorými deťom sprístupňujeme umenie. Už najmladšie deti sú schopné vnímať niektoré estetické aspekty odporovaných bežných vecí, umeleckých alebo prírodných (mimoumeleckých) objektov. Patria medzi ne predovšetkým výrazné farby, lesk, zvuky, vône, tvary, rytmus básničiek, melódia reči a piesne, a to aj keď nerozumejú obsahu ich textov. Všetky podnety s písanou rečou sú pre dieťa cennou skúsenosťou, pretože v nich nachádza vlastný uhol pohľadu na okolitú skutočnosť. Dieťa tak získava pohotovosť v používaní jazyka a rozširuje si slovnú zásobu a zároveň sa učí rozumieť *literárnej reči*. Podobne, ako pri výchove diváka, aj vo výchove čitateľa platí, že rodič/učiteľ by mal ten, ktorý spočiatku čítanie detí a s deťmi motivuje a zároveň koordinuje. Do akej miery sa rozvinie čitateľská záľuba dieťaťa, to ovplyvňuje vo väčšej miere aj čítanie rodičov, ich záujem o čítanie kníh. To, ako môžeme prostredníctvom knihy rozvíjať detského čitateľa sme podrobne popísali v publikácii *Metóda tvorivej dramatiky a výchova detského*

čitateľa (Kollárová, 2005), kde uvádzame námety na hru s knihou a približujeme projekt, ktorý sme mali možnosť realizovať v spolupráci materských škôl a knižnice.

Výchova detského poslucháča

V rámci dramatického umenia prichádzajú deti do kontaktu aj s filmom, rozhlasom a televíziou. Všetky poskytujú množstvo podnetov v rodine. Treba brať do úvahy aj pri počúvaní, pozeraní, že dieťa sa nevydrží súvisle sústrediť na dlhšie počúvanie, je to zvyčajne niekoľko minút. Najmä počúvanie rozhlasu je pre dieťa náročnejšie, pretože oproti televízii, divadlu, kinu mu chýba zrakový kontakt a vníma iba zvukom. Nemá oporu v obraze, aby si utváralo rýchlejšie a presnejšie obrazy v predstavách. Je teda odkázané len na „estetické“ hovorené slovo a ostatné zmysly sa na vnímanú nezúčastňujú. Treba však upozorniť, že pri vnímaní televízie alebo filmu sú skôr v popredí obraz, a zvuk je v úzadí, čo tiež do istej miery môže skresľovať jeho myšlienky a emócie, samozrejme, všetko to závidí od zrelosti prijímateľa. V materskej škole by sme teda odporúčali zaraďovať aktívne skupinové alebo kolektívne počúvanie rozhlasového vysielania, ktoré si spoločne s deťmi vyberieme a malo by byť pravidelné, alebo aspoň by sme mali v sledovaní televízie a rozhlasu zachovať podobný rituál, aby deti vedeli, že je to niečo plánované a cielené, že nejde o náhodnú činnosť. Uvedomujeme si, samozrejme, že sú v presile komerčné stanice, kde je prevažne hudba alebo humor nevhodný pre deti a podobne, ako médiá verejnej služby, ani komerčné médiá nemajú asi prepracovanú dramaturgiu detského diváka a poslucháča. Je teda na učiteľke, aby zachovala spomínaný rituál. Nemusi ju pustiť z rádia, ale môže pustiť z CD prehrávača rozprávku, ktorú si nahrála z rádia, ide o to, aby to bola činnosť pravidelná, cielená a dieťa by ju malo očakávať vždy v rovnakom čase. Je o však iné ako čítanie rozprávky pred spaním. V tomto prípade si dieťa uvedomuje, že na neho s čítaním počkajú, aj keď dieťaťu dlhšie trvajú napríklad hygienické návyky pred spaním. Počúvanie rozprávky z rádia ide v tú istú hodinu pre všetky deti a sme sklamaní, ak nestihneme začiatok. Jedna z možností je zaradiť ju denne po odložení hračiek po ranných hrách detí. V žiadnom prípade teda túto činnosť nemôžeme nahradiť tým, že počúvame rozprávku, keď jeme, alebo s odôvodnením, že ju čítame pred spaním. Keď detiedia, môžu ju vnímať ako *kulisu* a nie ako cielenú činnosť. Čítanie pred spaním nemá svoj presný čas a dieťa vie, že pani učiteľka začne čítať, až keď budú spolu všetky deti. Tu ide o to, viesť deti k tomu, aby si dokázali postupne zariadiť svoje veci tak, aby stihli svoj obľúbený program. Takto môžeme dieťa viesť aj k hospodáreniu a organizácii svojho voľného času v školskom veku.

Za jeden z cieľov môžeme považovať aktívne počúvať rečový prejav alebo hudobné zložky. V procese počúvania sa oboznamuje dieťa s novými

slovami, počúva a všima si rozdiely v modulácii hlasu, dynamiku a ďalšie suprasegmentálne javy. V súvislosti s televíziou a rozhlasom by malo dieťa v prvom rade rozumieť pojmom *zapnutý* a *vypnutý*. Prítomnosť dospelého by mala byť aj pri počúvaní rozhlasového vysielania, podobne ako pri televíznom. Tým, že tam dospelý je, tak môže pomáhať dieťaťu porozumieť emóciám na základe zvukových signálov, pomocou ktorých je v rozhlasovom vysielaní vytvárané prostredie a atmosféra deja. Tým sa u dieťaťa rozvíja predstavivosť, snaží sa priradiť zvuk k prostrediu a konaniu, prípadne charakteru človeka. To, čo dieťa zaznamenalo, prežilo, sa väčšinou snaží vyjadriť vyjadrovacími komunikačnými prostriedkami – nielen hlasom, ale aj kresbou, prípadne pohybovým vyjadrením (dramatickou hrou). Rozhlasovým vysielaním dieťa objavuje význam zvukov – v podobe slov, neartikulovaných zvukov, tónov a ich snaží pretransponovať do sociálnej komunikácie.

Učiteľka by mala zoznamovať deti s pojmi *rádio, rozhlasový prijímač, slovo, pieseň, melódia*. Dieťa by malo rozumieť pojmom *tichý, hlasnejší, hlasný zvuk, k zvuku priradiť primerané slovné spojenie, hrať rôzne hry na zvukové vnímanie v priestore*. Úlohou učiteľky je pozorovať, *ako deti rozumejú ako si interpretujú tieto zvuky, slová, melódiu*. Cvičenia môžeme s deťmi robiť tým spôsobom, že v hre budeme mať paraván a deti budú zvuky, básne, hádanky, piesne počúvať spoza paravánu. Takýmito hrami môžeme u nich rozvíjať aktívne počúvanie.

V súvislosti s rozhlasom a televíziou treba pripomenúť, že je veľmi náročné systematicky nimi na dieťa pôsobiť, pretože, ako sme uviedli v úvode nášho príspevku, voľba programov je veľmi rozmanitá a na dieťa vplýva nielen školské ale prevažne rodinné prostredie.

Internet alebo výchova k civilizačnej gramotnosti

Dieťa predškolského veku denne v rozličných sociálnych situáciách, prevažne však v rodinnom prostredí vníma, že človek komunikuje s *inteligentnými strojmi* - mikrovlna, teplovzdušná rúra, sporák, ovládačom prepína televízne stanice, DVD prehrávač. Dieťa vidí *na stole niekoľko diaľkových ovládačov, pozoruje rodiča ako kliká myšou pri práci na PC, pozoruje obsluhu kávovaru, pozoruje platenie kartou, pozoruje ako bankomat vydáva peniaze, pozoruje ako sa auto otvorí, keď sa k nemu priblížite a nemusíte dať do dverí kľúč*. Dieťa vníma a pozoruje rozhovor prostredníctvom monitoru (obrazom, písmom) a ďalšie prípady, ktorých je dieťa svedkom, ale zatiaľ v tomto veku len pozorovateľom, pretože buď na mnohé prístroje nedočiahne alebo ho dospelý ku komunikácii s nimi nepustí. Zostáva mu však dostupný a najčastejší *prostriedok k virtuálnej komunikácii* – ovládače k televíznemu prijímaču. Tieto všetky činitele, ktoré sme uviedli, však môžu byť zároveň inšpiráciou k edukačným aktivitám, kde môžeme dať deťom príležitosť zahrať sa napríklad na obchod, v ktorom platíme

kartou. Aby sme deťom dokázali vysvetliť, prečo a ako môžeme z bankomatu vybrať peniaze, ktoré nám patria, práve tu je výhodným prostriedkom tvorivá dramatika, práve hra v role – rozohrať si celý proces, aby sme dieťaťu ozejmili, ako to funguje. Aby dieťa porozumelo virtuálnej komunikácii, musí rozumieť najskôr pojmom, ktoré táto komunikácia obsahuje. V materskej škole je priestor na témy, v ktorých môžeme dieťaťu prostredníctvom námetových hier objasniť, ako funguje napríklad *komunikácia prostredníctvom mailov, mobilného telefónu, číповých kariet, vyplňovanie elektronických formulárov (napr. objednať si spolu lístky do kina, prípadne časopis alebo knihu, pozrieť si informácie, čo sa môžu rodičia dozvedieť o materskej škole na internete a pod.)*. Takýmto spôsobom môžeme dieťa stimulovať k e-gramotnosti, alebo nazývanej aj digitálnej gramotnosti, prípadne sa s ňou podľa M. Velšica (2001, s. 351) môžeme v odbornej literatúre stretnúť aj pod pojmom druhá alebo civilizačná gramotnosť.

Záverom

Sledovanie televízie, prípadne čítanie knihy alebo časopisu, počúvanie rozhlasu, návšteva kina alebo divadla by sa mali stať pre dieťa zážitkom. Znamená to, že by mala mať táto činnosť základné atribúty hry – napätie (očakávanie), uvoľnenie a zážitok. Mala by poskytovať radosť, slobodu, spokojnosť, pokoj v sebe i mimo seba. V domácom prostredí získava dieťa najviac skúseností, ktoré sa v mnohokrát opakovaných situáciách rodinného života utvrdzujú. Pôsobenie členov rodiny je silno citovo zafarbené a má v predškolskom období rozhodujúci význam. Ak sú v rodine medzi rodičmi, prarodičmi, súrodencami harmonické a láskyplné vzťahy, znamená to prínos pre kultivovanosť a celkový estetický rozvoj dieťaťa. Spoločné zážitky pri speve, rozprávanie rozprávok, príbehov, návšteva divadelných a filmových predstavení, spoločné sledovanie televíznych a rozhlasových relácií dieťaťu každopádne spríjemňujú život a tak prispievajú k atmosfére pohody v celej rodine. Tu treba pripomenúť slová E. Opravilovej (2004), ktorá zastáva názor, že tak, ako hra ponúka priestor, v ktorom sa dá nadobudnúť skúsenosť, zážitok z úspechu a prehry a zároveň možnosť overiť si správanie v súlade s hodnotami, tak aj kniha, film, rozprávka poskytujú dieťaťu k náповede, imagináciu a inšpiráciu pre riešenie situácií. Masovokomunikačné prostriedky môžu byť teda akýmsi pomocníkom, pretože dieťaťu ponúkajú prijímanie rolí. Rola je nositeľom vzorca správania. Dieťa sa s týmito rolami môže stotožňovať, prípadne od nich odlišovať. Hra v mediálnej komunikácii sa môže stať situáciou, v ktorej dieťa prijíma pravidlá alebo nesie dôsledky ich neprijatia. Dieťa v role príjemcu je závislé od dospelého – ak sa hrá na rozprávkového hrdinu, hra mu dovoľuje aj porušiť vzorce správania – hubovať, nesúhlasiť a trucovať. Každopádne dieťa ako aktívny príjemca môže príležitostne vyjadriť svoje emócie radosti (smiechom, potleskom), sklamaní

(plačom) a dospelý by im mal porozumieť, aby vedel, ako má s dieťaťom v objavovaní mediálneho priestoru pokračovať.

Literatúra

GÁL, F. – GONDA, P. – KOLLÁR, M. et. al. 2003. *Slovensko na ceste do neznáma : Slovensko v pohybe*. Bratislava : IVO, 2003. 263 s. ISBN 80-88935-56-3.

GYARFÁŠOVÁ, O. – KRIVÝ, V. – VELŠIC, M. et. al. 2001. *Krajina v pohybe : Správa o politických názoroch a hodnotách ľudí na Slovensku*. Bratislava : IVO, 2001. 414 s. ISBN80-88935-24-5.

HAJDÚKOVÁ, V. et. al. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava : MPC, 2008. 254 s. ISBN 978-80-8052-324-4.

HENDERSONOVÁ, H. 2001. *Za horizontem globalizace*. Praha : DharmaGaia, 2001. 140 s. ISBN 80-85905-93-0.

KOLLÁROVÁ, D. 2011. Svet okolo nás : Kultúra. In HAJDÚKOVÁ, V. – ČULÍKOVÁ, A. – KOLEDOVÁ, K. (eds.) 2011. *Dieťa a svet*. Bratislava : pre MŠVVŠ Raabe, 2011. 60 s. ISBN 978-80-89182-34-3.

KOLLÁROVÁ, D. 2005. *Metóda tvorivej dramatiky a výchova detského čitateľa*. Bratislava : Renesans, 2005. 90 s. ISBN 80-968427-6-5.

KOVÁČOVÁ, B. 2009. *Pozícia bábk v umeleckom a terapeutickom priestore*. Komárno : UJS, 2009. 104 s. ISBN 978-80-89234-71-4.

KUZMA, J. 1996. Využívanie informácií z masmédií vo výchovno-vzdelávacom procese občana. In FOBELOVÁ, D. – FOBEL, P. *Výchova na prahu nového tisícročia*. Bratislava : PF UK, 1996. 144 s. ISBN 80-88868-27-0.

OPRAVILOVÁ, E. 2004. *Předškolní pedagogika II. : Hra (Cesta k poznání předškolního dítěte)*. Liberec : TU PF, 2004. 35 s. ISBN 80-7083-786-1.

STANOVSKÝ, E. – SABOL, J. 2001. *Detské divadlo a dramatická hra ako divadlo*. Banská Bystrica : MC, 2001. 44s. ISBN 80-8041-369-X.

Kontaktné údaje

PaedDr. Dana Kollárová, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Dražovská cesta 4

949 74 Nitra

Slovenská republika

E-mail: dkollarova@ukf.sk

UMELECKÉ KOMPETENCIE UČITEĽA V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

ARTISTIC COMPETENCES IN PRE-PRIMARY EDUCATION

Daniela Valachová – Blanka Lehotayová – Drahoslava Londáková

Abstrakt

Príspevok sa venuje problematike profesionálnych kompetencií učiteľa v predprimárnom vzdelávaní so špecifickým zameraním na umelecké kompetencie.

Kľúčové slová

Profesionálne kompetencie, učiteľ, predprimárne vzdelávanie, umenie, umelecké kompetencie.

Resumé

The contribution is focused on professional competence of a teacher in pre-primary education with specific focus on artistic competences.

Key words

Professional competence, teacher, pre-primary education, art, artistic competences.

Úvod

Aby sme sa mohli bližšie venovať problematike umeleckých kompetencií učiteľa v predprimárnom vzdelávaní, krátko charakterizujeme problematiku profesionálnych kompetencií všeobecne. Problematika je pomerne široká a v súčasnosti sa jej venuje viac autorov. Naším cieľom nie je analyzovať názory autorov, chceme len krátko priblížiť uvedenú problematiku.

Prístupy k analýze profesionálnych kompetencií učiteľa

Vo vzťahu k učiteľskej profesii sa používajú rôzne prístupy, modely ako analyzovať spôsobilosti pre prácu učiteľa. Na základe toho, že je ich veľmi veľa, predstavíme len jeden model.

V našom modeli v strede je učiteľ, ako jeden z dôležitých činiteľov ovplyvňujúci edukáciu a majúci dôležitú úlohu pri tvorbe kurikula. Jeho príprava na efektívnu edukačnú prax a zároveň aj na tvorbu a realizáciu kurikula je zložitá a náročná. V predstavovanom modeli sú tri rovnocenné súčasti prípravy učiteľa v nových kurikulárnych premenách školy.

Schopnosti

- a) Prvou zložkou je tzv. kognitivizácia učiteľa alebo schopnosti, predpoklady, kompetencie kognitívneho spracovania situácií, udalostí, problémov. V tejto oblasti prípravy máme na mysli poznatky o jednotlivých oblastiach, problémoch. Predstavujú poznatky kognitívneho charakteru, napr. poznatky z jednotlivých oblastí vzdelávania a následné spôsobilosti aplikovať získané poznatky v rozmanitých situáciách. Možno konštatovať, že kognitivizácia predstavuje celoživotnú zmenu učiteľa na sebe samom.

Nonkognitívna oblasť

1. Základnou osobnostnou zložkou, ktorá je všeobecne ľudská a na učiteľa sa dá zvlášť aplikovať, sú citové charakteristiky osobnosti, teda emocionalizácia. Možno konštatovať, že dôležitou charakteristikou učiteľa je citová zrelosť, citové sebaovládanie.
2. Ďalším nevyhnutným osobnostným faktorom v profesii učiteľa je jeho motivačný systém. Motivácia sa javí ako jeden z najdôležitejších faktorov profesionality učiteľa. Motivačný systém učiteľa musíme zaznamenávať od uspokojovania základných potrieb, podľa teórie A. H. Maslowa (1970), až do najvyšších úrovní motivácie, jeho sebarealizácie, čím sa profesia učiteľa dostáva na úroveň saturácie najvyšších potrieb učiteľa.
Do motivačného systému, okrem pudov, inštinktov, potrieb, záujmov patrí aj hodnotový systém. Vhodným hodnotovým zámerom učiteľa by malo byť, že za najvyššiu hodnotu svojho povolania považuje rozvoj osobnosti dieťaťa i seba samého. Pokiaľ táto kompetencia chýba, stráca sa u učiteľa kompetencia najvyšších motivačných mät, hodnotový systém.
3. K ďalším osobnostným predpokladom patrí socializácia. Do systému osobnostných zložiek zahrnieme najmä to, aby učiteľ vedel komunikovať, aby vedel vychádzať s ľuďmi, aby vytváral dobré medziľudské vzťahy, aby rozumel deťom, aby deti rozumeli jemu. Možno konštatovať, že ide o širšie sociálne kompetencie. Sociálne kompetencie sú podmienené aj postojmi učiteľa k deťom, ku kolegom, rodičom. Ako náhle sú postoje nejakým spôsobom deformované, tak trpí celá socializácia. Učiteľ v tomto prípade pristupuje k deťom s predsudkami, ktoré sa ťažko prekonávajú a bránia tomu, aby kompetencie boli rozvíjané.
4. Ďalšou základnou charakteristikou osobnosti učiteľa je autoregulácia. Autoregulácia je charakteristikou sebaovládania, sebareflexie, sebaovládania, sebakontroly, disciplíny. Je to jedna z dôležitých osobnostných kompetencií učiteľa, zahŕňa organizáciu dňa, týždňa, života. Do autoregulácie patria dve významné zložky kompetencií učiteľa:
 - a) zvládnutie, ovládanie, kontrolovanie svojich inštinktov a pudov,
 - b) zvládnutie tlaku, ktorý pôsobí smerom k nemu zo sociálnych situácií.

5. Poslednou charakteristikou kompetencie učiteľa v nonkognitívnej oblasti je jeho kreativita. Kreativita, tvorivosť sa stáva vrcholnou kompetenciou učiteľa v osobnostných charakteristikách profesionálnych kompetencií. Snahou teórie, ale aj prípravy praxe učiteľov by malo byť, aby každý učiteľ bol schopný pracovať na úrovni kreatívneho sebavyjadrenia vo výchove a vo svojej práci.

Sebaregulácia

Do kognitívizácie učiteľa ako jeho predpokladu pre kompetencie by mali patriť tzv. metakognitívne zručnosti. Metakognitívne zručnosti sú tie, pomocou ktorých sa učiteľ dokáže učiť z vlastného poznávania, z vlastného učenia, z vlastných chýb. Môže mať kompetenciu :

- sledovať sám seba, čo robí na vyučovacej hodine, ako sa správa - sebamonitoring, sebaopozorovanie, zároveň sám sebe poskytuje väzbu o tom, čo vlastne na hodine robí,
- pýtať sa, prečo práve to robí, napr. ako formuluje otázky, ako nonverbálne komunikuje. Túto druhú časť metakognitívnych zručností nazývame sebavyšetrenie, sebapreskúmanie („selfexploring“),
- treťou zručnosťou z hľadiska metakognitívnych zručností nazývame autoregulácia. To znamená, že na základe sebaopoznania a sebapreskúmania dokáže regulovať, upraviť a tvoriť nové správanie.

Okrem uvedenej štruktúry profesionálnych kompetencií, ktoré sa uplatňujú aj pre učiteľa výtvarnej výchovy v predprimárnom vzdelávaní sú dôležité dve ďalšie premisy - poznať deti a poznať seba. Sú to menej obvyklé a menej preukázateľné psychické činnosti, ktoré sprevádzajú učiteľa v jeho každodennej edukačnej činnosti.

Poznať deti, ktoré ide učiť znamená, poznať nielen ich mená, ale oboznámiť sa s ich doterajším prosperovaním, mal by sa oboznámiť s rodinným zázemím detí, ale aj porozprávať sa s učiteľmi, ktorí dané deti poznajú dlhšie.

Poznať seba a čo so sebou ďalej robiť, ako na sebe pracovať, aby sa čo najlepšie nielen realizoval ako osoba, ale aj ako profesionál – pedagóg. Mal by sa kriticky zamyslieť nad sebou, uvedomiť si, kde robí chyby, čo kritizujú iní, kde, v ktorej oblasti by sa mohol zlepšiť. Netreba zabúdať opýtať sa sám seba alebo iných, či vysvetľovanie látky, ktoré robí učiteľ je dobré, či deti rozumejú tomu, čo sa učia, a či ich učiteľ dobre motivuje pre učenie sa. Je možnosť požiadať o otvorený názor na seba niektorých priateľských kolegov.

Žiadne profesionálne kompetencie ani menovanie ďalších premis, ktoré si učiteľ uvedomuje však nestoja za nič, ak nemá učiteľ pozitívny postoj k novej situácii, napriek tomu, že môže mať iný názor.

Postoj je vyjadrenie vzťahu človeka k niečomu, niekomu, nejakej udalosti, a tento vzťah môže mať tri zložky, tak ako ho má každý postoj:

- a) zložku rozumovú, kognitívnu, čo si človek myslí o danej veci, jave, človeku, napríklad o školskej reforme a postavení výtvarnej výchovy v nej,
- b) zložku citovú, afektívnu – vyjadruje prežívanie človeka, napríklad, či sa učiteľ stotožňuje so zmenami alebo či mu je viac menej ľahostajná,
- c) zložku konania, činnosti, ktorá vyjadruje konečné správanie, napr. či učiteľ bude s chuťou chodiť do školy, pripravovať sa na výtvarnú edukáciu, alebo či to zoberie len ako nevyhnutné zlo a jeho činnosť, správanie to bude odrážať...

Okrem toho, že postoj má uvedené tri zložky, môže sa ešte pohybovať na dimenzii „pozitívny - negatívny postoj“, to znamená napríklad, že človek môže mať na krajných póloch vysoko pozitívny postoj, vzťah ku škole, alebo vysoko negatívny postoj, vzťah ku škole, prirodzene, že najčastejší vzťah vyjadruje množstvo odtieňov vzťahu medzi uvedenými dvoma krajnými pólm.

Umelecké kompetencie učiteľa vo vzťahu k edukačnému procesu

Kompetencie charakterizuje väčšina definícií ako spôsobilosti konať na základe poznania, vlastných schém a interpretácií. Pre definovanie kompetencií učiteľa to znamená aplikovať vo vlastnom konaní úroveň dosiahnutého poznania vo vlastnej činnosti a hodnotení, so zámerom podporovať učenie sa dieťaťa.

Kompetencie učiteľa v umeleckej oblasti umožňujú spoznávať svet v umeleckom interpretovaní a vytváraní si estetického vzťahu k svet. V neposlednom rade sú prostriedkom socializácie, komunikácie a akulturácie.

Vo vzťahu k edukačnému procesu by učiteľ mal mať:

- a) spôsobilosť ovládať **obsah** svojho odboru,
- b) spôsobilosť precízne **plánovať a projektovať** výučbu s umeleckým zameraním,
- c) spôsobilosť stanovovať konkrétne **edukačné ciele** orientované na dieťa,
- d) spôsobilosť vhodného výberu **foriem a metód výučby**,
- e) spôsobilosť **hodnotiť** priebeh a výsledky učenia sa dieťaťa.

Vyššie uvedené kompetencie učiteľa vo vzťahu k edukačnému procesu v umeleckej oblasti (ostatné nevynímajúc) súvisia s didaktikou, ktorá skúma podmienky, ciele, spôsoby, organizáciu a iné činitele súvisiace s činnosťou učiteľa (vyučovanie) a činnosťou dieťaťa (učenie sa a komplexný rozvoj).

Podrobnejšie charakteristiky jednotlivých kompetencií učiteľa by mohli znamenať:

a) spôsobilosť ovládať obsah svojho odboru:

- porozumieť vzťahom i súvislostiam medzi ľuďmi, vecami – porozumieť okolitému svetu,
- akceptovať základnú formu komunikácie umením, nevyhnutnú pre získanie informácií, poskytujúcu rôzne možnosti expresívneho vyjadrenia sa dieťaťa,

- podporovať aktivitu dieťaťa – priestor na vyjadrovanie vlastných predstáv kresbou, maľbou, modelovaním, priestorovým zobrazovaním,
 - rešpektovať skúsenosti a poskytovať dieťaťu možnosť pozorovania obrazov sveta, reagovania na ne, prostredníctvom nich komunikovať,
 - rozvíjať základné grafické zručnosti a technické spôsobilosti,
 - zoznámiť sa s rôznymi formami umenia - výtvarné umenie, architektúru, dizajn,
 - oboznámiť sa so súčasným umením, s výtvarnými smermi,
 - rozvíjať estetické cítenie.
- b) spôsobilosť precízne plánovať a projektovať výučbu s umeleckým zameraním** v projektoch, edukačných aktivitách vzhľadom na školský vzdelávací program a individuálne potreby dieťaťa):
- pripravovať konkrétne situácie v činnosti, rešpektovať individualitu dieťa, dbať na to, aby výslednému výtvoru predchádzal silný zážitok, ktorého intenzita sa prejaví vo výslednom výtvarnom prejave dieťaťa,
 - poznať charakteristiky detskej psychiky - vedieť aké psychické procesy sa u dieťaťa rozvíjajú.
- c) spôsobilosť stanovovať konkrétne edukačné ciele orientované na dieťa:**
- stanovovať veľmi presné, konkrétne a podrobne rozpracované ciele.
- d) spôsobilosť vhodného výberu foriem a metód výučby:**
- bádanie výtvarnými vyjadrovacími prostriedkami,
 - výtvarný experiment, využíva skúsenosti detí, príhodnosti; medzi výtvarným experimentom a výtvarnou hrou nie je presná hranica (napr. zlievanie farebných tekutín so zámerom priameho pozorovania procesu miešania farieb),
 - výtvarná etuda,
 - výtvarná hra môže byť súčasťou experimentu (napr. zapúšťanie farieb do mokrého podkladu so zámerom pozorovania miešania farieb),
 - výtvarná akcia je zvláštnym typom výtvarnej tvorby časovo a priestorovo ohraničená, je komplexom výtvarno-dramatických činností, je súčasne procesom aj výsledkom výtvarnej činnosti; východiskom môže byť výtvarná hra, ktorú možno ďalej rozvíjať,
 - parafráza – voľné spracovanie vnímaného diela alebo vyjadrenie deja a myšlienky iným spôsobom,
 - spätná syntéza – vzniká na základe predchádzajúcej analýzy, je vhodná na podrobné skúmanie a intenzívne prežívanie vnímaného javu,
 - zhrňujúce vyjadrenie – závery, ku ktorým dospejú deti samy prostredníctvom výtvarnej aktivity.
- e) spôsobilosť hodnotiť priebeh a výsledky učenia sa dieťaťa:**
- vytvárať priestor na hodnotenie činnosti dieťaťa – sebareflexia

- a reflexia,
- vytvárať priestor na zhodnotenie úspešnosti/neúspešnosti napredovania dieťaťa.

Umelecké kompetencie detí získané absolvovaním materskej školy vo všeobecných očakávaniach v umeleckej oblasti (t. z. dieťa má byť spôsobilé):

- verbálne a neverbálne prezentovať poznanie o sebe cez zapájanie sa do výtvarných aktivít,
- prezentovať základné poznatky a spôsobilosti nadobudnuté prostredníctvom objavovania umenia a umeleckých aktivít,
- uplatňovať vlastné predstavy pri riešení problémov, nachádzať originálne odpovede a riešenia a obohacovať svoje expresívne možnosti pri estetickom poznávaní sveta prostredníctvom využívania a spracovávania rozličných materiálov, pomôcok prístupných vo svojom dosahu, ako aj oceňovania, hodnotenia rozmanitých umeleckých diel a vlastných hodnôt,
- vyjadrovať vlastné postoje, myšlienky, pocity, skúsenosti a prania vzhľadom na rôzne druhy umenia i umenia iných kultúr,
- vyjadrovať sa, vytvárať významy a ich porozumenia cez rôzne druhy umenia.

Špecifické očakávania v umeleckej oblasti (t. z. dieťa by mohlo byť, má byť spôsobilé):

- prezentovať vlastné poznatky, postoje, spôsobilosti a rozmanité aspekty osobne prežitej reality v rámci výtvarného umenia, a to ich vyjadrovaním prostredníctvom rôznych symbolických možností a expresie (napr. ilustrovať stránku v knihe použitím vlastných nápadov),
- vybrať si a voliť rôzne nástroje, materiály a procesy potrebné na tvorbu a interpretáciu vizuálne obrazného prejavu (napr. používanie recyklovateľného materiálu),
- zmyslového vnímania rozličných elementov dizajnu (napr. farieb, linie, tvarov, textúry, formy vo výtvarnom umení),
- využívať komunikatívne a expresívne kompetencie pri vytváraní a prezentovaní vlastného produktu,
- aktivizovať vizuálnu predstavivosť a riešiť výtvarný problém prostredníctvom vlastnej tvorby (napr. výber materiálu na vytvorenie 3D/trojdimenziálnych/efektov),
- interpretovať vlastné postoje k výtvarnému umeniu so zameraním na prejavy vlastných skúseností,
- uplatňovať základy kultúrno-spoločenských postojov a hodnôt a autenticky hodnotiť rôzne formy výtvarného umenia z rôznych kultúr a ich vlastnú kultúru,

- interpretovať, prezentovať, stvárať vlastné myšlienky a pocity prostredníctvom výtvarného umenia,
- kresliť a experimentovať s rôznorodým kresliacim materiálom, s vlastnosťami farieb miešaním, rozfukovaním, roztieraním, odtlačaním, zapúšťaním do rôznych podkladov (voda, klovatina, mlieko, škrob...),
- verbálne interpretovať obsah svojej výtvarnej tvorby a vyjadriť k nej hodnotiace postoje.

Spôsobilosti detí v umeleckej oblasti rozvíjajú, aktivizujú a skvalitňujú učitelia materských škôl edukačnými skúsenosťami s výtvarným zameraním. Poskytujú deťom priestor na inšpiráciu, predstavivosť a aktívnu tvorivú produkciu. Podporujú ich kladný vzťah k umeniu s tvorivým využívaním umeleckých výrazových prostriedkov. Umožňujú im tvoriť podľa vlastných predstáv, záujmu, hľadať čo najzaujímavejšie riešenia a postupy pri výtvarnom produkovani. Predstavujú tak základnú formu komunikácie umením nevyhnutnú na nadobudnutie informácií a poskytujú rôzne možnosti expresívneho vyjadrenia dieťaťa s rešpektovaním jeho predchádzajúcich skúseností, postojov, názorov a pocitov.

Záver

Vzhľadom na to, že náš vzdelávací systém prechádza zmenou, v ktorom sa doteraz zdôrazňoval lineárno-rationálny model myslenia a správania sa dieťaťa, je potrebné s oveľa väčšou rozhodnosťou sledovať kompenzačný chodník možnej nápravy. Ďalšia existencia výtvarnej a umeleckej edukácie v predprimárnom vzdelávaní môže byť definovaná práve takouto cestou. Výsledkom bude vážny zásah do tradičnej štruktúry umeleckej výchovy v materskej škole, avšak s novým, moderným a dúfame, že aj efektívnym pozadím.

Literatúra

- GOLEMAN, D. 1997. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- KIKUŠOVÁ, S. 2008. Rozvíjanie kompetencií u detí predškolského veku. In *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl*. Zborník vedeckých a odborných príspevkov z odborného seminára pre učiteľky materských škôl. Prievidza: Aprint s.r.o. 2008, s 5 – 14.
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Všeobecná didaktika*. Praha: GradaPublishing, a. s., 2007. s. 328. ISBN 978-80-247-1821-7.
- UVÁČKOVÁ, I. – VALACHOVÁ, D. – LEHOTAYOVÁ, B. – LEGINUSOVÁ, T. – BRUTENIČOVÁ, E. 2012. *Oblasti edukačných skúseností detí v materských školách*. Infra, s. r. o. Stařeč, CZ. 2012. ISBN 978-80-86666-41-9.

ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. 1. vydanie: Bratislava, SPN - Mladé letá, 2004. ISBN 80-10-00456-1.

Kontaktné údaje

Doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav umelecko-edukačných štúdií
Katedra výtvarnej výchovy
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: valachova@fedu.uniba.sk

PaedDr. Blanka Lehotayová
Školské zariadenia Mesta Trenčín m.r.o.
Kubranská 20/45
911 01 Trenčín
Slovenská republika
E-mail: lehotayova@gmail.com

Drahoslava Londáková
Materská škola
Ul. SNP 407/1
907 01 Myjava
Slovenská republika
E-mail: skolasnp@mail.t-com.sk

PREČO PRI VÝTVARNÝCH ČINNOSTIACH S DEŤMI NESTAČÍ LEN KRESLIŤ A MAĽOVAŤ?

WHY IN WORK WITH CHILDREN IS NOT ENOUGH JUST TO DRAW AND PAINT?

Daniela Valachová – Tünde Leginusová

Abstrakt

Príspevok sa venuje problematike výtvarnej edukácie v materskej škole. Okrem zhodnotenia súčasného stavu sa snažíme hľadať a riešiť otázky a zároveň ponúknuť námety týkajúce sa problematiky výtvarnej edukácie v materskej škole v súčasných, nových podmienkach.

Kľúčové slová

Výtvarná edukácia, kresba, maľba, modelovanie, výtvarné umenia, predprimárne vzdelávanie.

Resumé

The contribution provides a short retrospection of the art education and her acting in education. Also it presents one of the eventual variants of aims, assignments and content of art education in pre-primary education in new conditions.

Key words

Art education, drawing, painting, sculpturing, art, pre-primary education.

Úvod

Kultúra a umenie nás obklopujú neustále. Súčasná doba je však typická aj novými technológiami a počítačmi. Ak má byť edukácia zmysluplná, potom by sa mal pedagóg vedieť vyrovnáť s nastupujúcim trendom multimediálnej doby edukácie a vhodným spôsobom ju vedieť vniesť do kultúry, umenia a výtvarnej edukácie dieťaťa.

Výtvarná výchova má veľmi špecifické postavenie v predprimárnom vzdelávaní. Jej otvorený systém predurčuje výtvarnú edukáciu k tomu, aby jej obsah a prostriedky boli voľne a tvorivo modifikované, aby reagovali na podnety, ktoré jej poskytuje výtvarné umenie a tiež spoločenské a prírodné prostredie. Je však otázkou ako sa s toľkou slobodou vyrovná výtvarná edukácia a jej pedagógovia? Keďže výtvarná edukácia je všeobecne zaradovaná do všeobecnovzdelávacej oblasti, jedným zo základných atribútov by mali byť jasne formulované,

operacionalizované ciele a obsah primeraný veku, rozvojovej úrovni a potrebám dieťaťa. Nejasne formulované edukačné ciele, neplánovanosť a nízka úroveň riadenia edukácie zo strany pedagóga robí edukačnú aktivitu s výtvarným zameraním zraniteľnou vo vzťahu k iným edukačným aktivitám, ale aj voči školskej administratíve, ktorá ju môže považovať za zbytočnú a nepotrebnú.

Ako vyzerá výtvarná edukácia v praxi

Na základe prieskumu, ktorý sme realizovali v pedagogickej praxi môžeme konštatovať niekoľko zistení. Zistenia nemôžeme považovať za platné celoplošne, avšak naznačujú nám isté problémy, ktoré sa pokúsime pomenovať.

Problémové oblasti:

- zamieňanie výtvarných činností s pracovnými. V pedagogickej praxi sa veľmi často stáva, že sa zamieňajú obe činnosti. Hovoríme o tom, aká je tá činnosť tvorivá a pritom je to len nácvik manuálnej zručnosti, ktorá nemá nič spoločné s tvorivosťou. Napr. vystrihovanie predkresleného tvaru a jeho nalepovanie.
- zaraďovanie nevhodných aktivít do výtvarných činností. Napr. vymaľovanie omaľovaniek, tvorba a vyfarbovanie makiet (listy, snehuliaci, stromčeky a pod.).
- nevhodne zvolená výtvarná technika pri výtvarných činnostiach. Napr. pri tematických maľbách sa využíva akvarelová farba, ktorá nie je vhodná a je to veľmi náročná výtvarná technika.
- nesprávne používanie pedagogických a odborných termínov. V pedagogickej praxi často učitelia zamieňajú odborné výrazy, napr. učiteľka hovorí, že deti kreslili a pritom išlo o maľbu.
- ako problémovú oblasť môžeme taktiež pomenovať nedostatok odbornej literatúry pre oblasť predprimárneho vzdelávania a taktiež pre výtvarnú edukáciu.

Prečo nestačí s deťmi len kresliť a maľovať?

Pretože výtvarná edukácia ako taká obsahuje v seba mnoho viac druhov rôznorodých činností. Už to nie je len o kreslení, maľovaní, modelovaní a priestorovom vytváraní. Do výtvarných činností je vhodné zaradiť aj ďalšie výtvarné techniky, ale taktiež aj druhy umenia. Napríklad rôzne kombinované techniky a aj architektúru, grafiku, akčné umenie a informačné technológie.

Pretože deti sa dnes rodia do inej doby, žijú inú dobu ako sme žili mi v detstve a tomu by sa mala prispôbiť aj výtvarná edukácia. Zároveň už nie sú aktuálne odborné publikácie vydané v 80-tych rokoch minulého storočia. Aj keď v mnohom sú pre nás stále inšpiráciou, napríklad metodika výtvarnej výchovy od J. Uždila.

Pretože umenie a výtvarné umenie je niečo, čo deťom prináša nielen radosť

a možnosť sebvýjadrenia, ale je to spôsob učenia sa dieťaťa, spôsob rozvíjania vlastného názoru, pozitívnych postojov k umeniu a kultúre vôbec.

Máme na výber

Pri zamýšľaní sa nad nastolenou otázkou o budúcnosti výtvarnej edukácie nachádzame niekoľko smerov, kam sa môže ubrať výtvarná edukácia v materských školách.

Priama ľahká cesta - takto sa rozhodne pedagóg, ktorý sa bojí nových, moderných trendov, bojí sa, alebo sa mu nechce hľadať nové spôsoby riešenia problémov a riešiť nové, tvorivé výtvarné postupy. Výtvarná edukácia zostane bez zjavných zmien. Výtvarné vyjadrenie detí je presne podľa pokynov pedagóga, zjavne použité šablóny, rovnaký výber farby, materiály a presne pripravený postup od pedagóga na nás gúľajú očami už pri prvom pohľade na výstavku detských výtvorov. Akoby ich „jedna mater mala“ - to je prvá myšlienka, keď vidíme detské výtvory na chodbách, v triedach materských škôl.

Technika je najdôležitejšia - aj to je jeden zo spôsobov aplikácie výtvarnej výchovy v prostredí materskej školy. Pedagóg, praktik, pre ktorého je najdôležitejšie technické zvládnutie výtvarných postupov ochudobňuje deti o emocionálny zážitok z výtvarnej tvorby, z nových zážitkov pri objavovaní vlastných možností výtvarného stvárnenia. Detské výtvory sú ukážkou perfektne zvládutej kresby, čistej maľby, detské výtvory sú „suché a nezaujímavé“, veď „opakovanie je matka múdrosti“.

Možnosťou na riešenie je vhodný transfer

Výtvarná výchova poskytuje možnosť komunikácie a predstavuje zároveň základnú formu komunikácie, nevyhnutnú pre získanie informácií a poskytuje rôzne možnosti vyjadrenia sa dieťaťa. Dieťa sa výtvarne vyjadruje od raného veku, vytvára obrazy a výtvarné stvárnenia vlastného pochopenia sveta. Výtvarná výchova by mala stavať na týchto skúsenostiach a poskytovať dieťaťu možnosť pozorovania obrazov sveta, reagovania na ne, ich vytváranie a komunikáciu pomocou nich.

Cieľom výtvarnej výchovy je umožniť dieťaťu vnímať samého seba a prostredníctvom seba pozorovať okolie, okolitý svet. Klásť si otázky, hľadať informácie v oblasti výtvarného umenia a výtvarnej kultúry, ale zároveň nachádzať odpovede. Umožniť tvorcovi synteticky spracovať vlastné skúsenosti.

Úlohou výtvarnej výchovy potom je smerovať a upriamovať pozornosť dieťaťa ku kultúre a umeniu, k umeleckému dielu, poukazovať na jeho postavenie v dejinách umenia a objavovať vzťahy a posolstvá v horizonte: minulosť – súčasné vnímanie sveta – blízka budúcnosť. Tak sa výtvarné umenie stáva súčasťou poznávacieho procesu a stimulom detskej výtvarnej tvorby.

Ak má byť výtvarno-tvorivý proces ucelenou a uzatvorenou činnosťou musí pri ňom dôjsť aj k vyjadreniu, respektíve k zobrazeniu poznatkov a predstáv. Nestačí len aktivizovať vnímanie a fantáziu, za poznávacou činnosťou by mala nasledovať nová syntéza, výtvarné vyjadrenie.

Obsah výtvarnej výchovy v predškolskej výchove je charakterizovaný tým, že:

1. je to vzdelávacia oblasť, pri ktorej sú deti celý čas aktívne, skoro všetko čo je obsahom edukácie deti aktívne realizujú;
2. sa snaží podchytiť spontánne detské vyjadrovanie sa a prirodzený záujem o objavné laborovanie s materiálmi, nástrojmi, technikami a do istej miery aj s výrazovými prostriedkami a motívami;
3. umožňuje deťom vyjadrovať základné koncepty – od „archetypálnych“ až po vlastné fantazijné koncepty sveta; zároveň im umožňuje pracovať so symbolmi, ktoré vyjadrujú ich predstavy alebo sa odvolávajú na vonkajšie skutočnosti.

Návrh obsahu je projektovaný do štyroch konceptov:

1. OBRAZY A DIZAJNOVÉ STRATÉGIE
2. KONTEXTY
3. VÝTVARNÝ JAZYK A PRINCÍPY UMENIA
4. MATERIÁLY, TECHNOLOGIE A PROCESY

1. OBRAZY A DIZAJNOVÉ STRATÉGIE

Dizajnové stratégie predstavujú kľúčové procesy, ktoré sa využívajú pri podpore a rozvíjaní obrazotvornosti. Predstavy môžu pochádzať z rôznych zdrojov, musia v sebe obsahovať emócie, myšlienky a okolnosti, predstavivosť, spomienky, pozorovanie a iné vnemové zážitky. Dizajnové stratégie predstavujú formu riešenia výtvarného problému a používajú sa na rozvoj a organizáciu jedného alebo viacerých obrazov so špecifickým cieľom. Zo stratégií spomenieme na ukážku napr. skrivenie, elaborácia, rotácia, obrat, zjednodušenie a pod.

Príklady z praxe: pokus o ilustráciu vypočutej rozprávky, vytvorenie novej farebnej škály ilustrácie- originálu, montáž vybranej ilustrácie prostredníctvom prvkov techník koláž, asambláž, dekoláž a iné.

V tomto príspevku nie je priestor na podrobnejšie ukážky a rozbory.

2. KONTEXTY

Dieťa tvorí svoje obrazy a pomocou nich komunikuje, reaguje a odpovedá na podnety. Odpovede podliehajú osobným, sociálnym, kultúrnym a historickým kontextom každého jednotlivca. Tvorba dieťaťa je jeho neoddeliteľnou súčasťou, je dynamická a individuálna a zároveň je to jeho sociálna forma vyjadrenia. Výtvarná tvorba dieťaťa v predškolskom veku je ovplyvnená:

- osobným kontextom: pohlavie, vek, skúsenosti, viera, hodnoty dieťaťa,

- sociálnym a kultúrnym kontextom: náboženstvo, socio-ekonomické postavenie, etnikum, estetika,
- historický kontext: čas, miesto a individuálny uhol pohľadu,
- technologický kontext: zvládanie výtvarnej techniky.

Príklady z praxe: vytváranie zvieracích a ľudských postáv formou koláže, vrstvenie línie na vyplnenie priestoru, farbou vyjadriť náladu situácie, maľbou zachytiť pocity z hudobnej ukážky.

Uvedené kontexty sú navzájom prepojené a spolupôsobia pri výtvarnej tvorbe dieťaťa.

Dieťa predškolského veku potrebuje množstvo príležitostí na pozorovanie a vnímanie kultúry ako takej. Ako vzrastá pochopenie dieťaťa, spresňujú sa mozgové štruktúry, dieťa postupne nadobúda schopnosť kriticky skúmať umenie a kultúru, a vytvárať osobné zmysluplné obrazy.

3. VÝTVARNÝ JAZYK A PRINCÍPY UMENIA

Do tohto komponentu zahrňujeme oboznamovanie sa s výtvarným jazykom a jeho možnosťami rozvíjania a použitia v detskej tvorbe. Máme na mysli objavovanie vyjadrovacích výrazových prostriedkov výtvarného umenia. Prostredníctvom nich rozvíjame rast uvedomenia si zrkových a iných podnetov z princípov umenia a ich využitia pri tvorbe, učia sa používať výtvarné vyjadrovacie prostriedky vo svojich výtvarných vyjadreniach svojim vlastným, svojským spôsobom. Okrem toho sem zahrňujeme aj nie menej dôležité inšpirácie a hru s výtvarným umením priamo a sprostredkovane.

Príklady z praxe: hľadanie tvaru v rozfúkanom tuši, dotvorenie tvaru, pozadia tak, aby bola škvrna jej prirodzenou súčasťou; technika tlače- odtlačky korkovej zátky, zemiakových pečiatok, valčekov, rôznych povrchov predmetov, hračiek a pod., dotváranie vybraného detailu do rôznorodej podoby, zapúšťanie farieb do mokrého podkladu so zámerom priameho pozorovania procesu miešania farieb.

4. MATERIÁLY, TECHNOLOGIE A PROCESY

Na vytváranie a tvorbu dieťa potrebuje materiál, technológie, vedomosti, ale aj zručnosti o jednotlivých procesoch. Dieťa potrebuje možnosti na vyskúšanie a použitie množstva materiálov a technologických procesov. Tieto procesy musia byť prispôbené na potreby každého dieťaťa a postupne rozvíjať jeho schopnosti a zmysel pre dokonalosť vzhľadom k týmto oblastiam.

Príklady z praxe: kreslenie, maľovanie v kresliacom programe na počítači, interaktívnej tabuli, maľovanie netradičnými materiálmi- čajovými vrecúškami, prírodninami, klovatinou a pod.

Záver

Aj keď sme v texte príspevku spomenuli problémové miesta vo výtvarnej edukácii v predprimárnom vzdelávaní, určite existujú aj pozitívne prípady ako sa realizuje výtvarná edukácia. Nie je našim cieľom hovoriť len o problémoch, ale keď sa o nich nebude hovoriť, nebudeme sa môcť posunúť ďalej a riešiť danú situáciu.

Literatúra

- KOSTRUB, D. a kol. 2005. *Dizajn procesu výučby v materskej škole. Kurikulárne inžinierstvo a pedagogické navrhovanie*. Prešov: ROKUS, 2005. ISBN 80-89055-56-7.
- UVÁČKOVÁ, I. – VALACHOVÁ, D. – LEHOTAYOVÁ, B. – LEGINUSOVÁ, T. – BRUTENIČOVÁ, E. 2012. *Oblasti edukačných skúseností detí v materských školách*. Infra, s. r. o. Stařeč, CZ. 2012. ISBN 978-80-86666-41-9.
- VALACHOVÁ, D. 2005. *Výtvarný prejav detí z multikultúrneho prostredia*. Bratislava: Psychodiagnostika, 2005. ISBN 80-88714-02-8.
- VALACHOVÁ D. 2010. *Výtvarná edukácia v predprimárnom vzdelávaní a mimoškolskej činnosti*. Bratislava Univerzita Komenského, 2010, ISBN 978-80-223-2778-7.
- ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. 1. vydanie: Bratislava, SPN - Mladé letá, 2004. ISBN 80-10-00456-1.

Kontaktné údaje

Doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav umelecko-edukačných štúdií
Katedra výtvarnej výchovy
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: valachova@fedu.uniba.sk

Mgr. Tünde Leginusová
Materská škola
Senecká 1
900 24 Veľký Biel
Slovenská republika
E-mail: t.leginus@gmail.com

ROZVÍJANIE KOGNITÍVNYCH KOMPETENCIÍ U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU PROSTREDNÍCTVOM ÚLOH ZAMERANÝCH NA POSTUPNOSTI

DEVELOPMENT OF COGNITIVE COMPETENCES OF CHILDREN IN PRESCHOOL AGE USING THE TASKS FOCUSED ON SEQUENCES

Edita Šimčíková – Blanka Tomková

Abstrakt

Štátny vzdelávací program ISCED 0 obsahuje v tematickom okruhu Ľudia v kognitívnej oblasti tému zostavovanie podľa kritérií, ktorá je pre pedagógov v praxi často problematická. Neurčuje jednoznačne obsah edukácie ani požadovaný výstup v podobe cieľa. Príspevok je zameraný na elimináciu uvedeného nedostatku a ponúka jednu z možností naplnenia témy prostredníctvom postupnosti z teoretického aj praktického pohľadu.

Kľúčové slová

Postupnosť. Pravidlo tvorby postupnosti. Kognitívny rozvoj. Problémová úloha.

Resumé

The national education program ISCED 0 contains theme „assembly by the rules“ (the thematic unit „People“; the cognitive area). This theme is for educators in practice often problematic. It does not determine the contents of education to explicitly and it does not determine the required output in the form objective. The paper is intended to eliminate the shortage. It offers one of the possibilities to fulfill of themes by means of a sequence from theoretical and also practical point of view.

Key words

Sequence. Rules of creating sequence. Cognitive development. Problem solving.

Problematika postupností, odhaľovania pravidiel postupností a zostavovania predmetov podľa pravidiel je pomerne nová a málo prepracovaná oblasť matematických predstáv v predškolskej edukácii a to aj napriek tomu, že úlohy s uvedenou problematikou sú vhodné na rozvoj logického myslenia detí, prispievajú k rozvoju kognitívnych kompetencií a sú aj prostriedkom aktivizácie

a tvorivých činností detí v materskej škole. Okrem toho úlohy zamerané na tvorbu postupností sú často zaradené do testovania detí so zámerom zistiť úroveň ich kognitívnych schopností a inteligenčného kvocientu. Možno preto iba privítať zaradenie témy *zostavovanie podľa kritérií* do obsahového štandardu ŠVP ISCED 0, aj keď pod týmto názvom môžu byť z pohľadu matematiky nielen postupnosti, ale napríklad aj úlohy kombinatorického charakteru. V praxi bývajú postupnosti často úzko považované iba za usporiadanie predmetov, preto chceme v príspevku poskytnúť odborné a metodické informácie pre učiteľky materských škôl.

Pod **postupnosťou** rozumieme ľubovoľný nekonečný rad, pre ktorého poradie jednotlivých členov platia isté pravidlá. Napríklad:

Ak sú jednotlivé členy postupnosti čísla, hovoríme o číselnej postupnosti. Príkladom číselnej postupnosti môže byť postupnosť: **1, 2, 3, 5, 8, 13, ...**, v ktorej každý ďalší člen získame ako súčet dvoch predchádzajúcich členov – tretí člen postupnosti bude 3, pretože $1+2=3$, štvrtý člen dostaneme súčtom druhého a tretieho člena postupnosti. Bude to 5, pretože $2+3=5$, ... Do postupnosti preto doplníme číslo **21**. Tento typ postupnosti sa v predškolskej edukácii nepoužíva.

V materskej škole pracujeme s postupnosťou častejšie prostredníctvom manipulačných činností s predmetmi a s obrázkovou postupnosťou, napríklad:



Obr. 1

alebo



Obr. 2

V prípade prvej postupnosti (obr. 1) máme tri členy, ktoré za sebou nasledujú **jablko – hruška – marhuľa** – jablko – hruška – marhuľa – Ďalším členom, ktorý nasleduje bude **jablko**. V prípade druhej postupnosti (obr. 2) máme tri kocky – červenú, modrú a žltú, ktoré sa pravidelne opakujú. Pravidlo postupnosti **červená kocka – mk – žk – čk – mk – žk – čk – ..** . Nasledujú jedna modrá a jedna žltá kocka, preto doplníme **modrú kocku**.

V ŠVP ISCED 0 možno hovoriť o úlohách zameraných na postupnosti v tematickom okruhu LUDIA, kde v kognitívnej oblasti uvádzajú obsahové štandardy tému „Priradovanie, triedenie, usporadúvanie, **zostavovanie** podľa kritérií“. Výkonovým štandardom môže byť „zostaviť vybrané predmety podľa určitých kritérií“

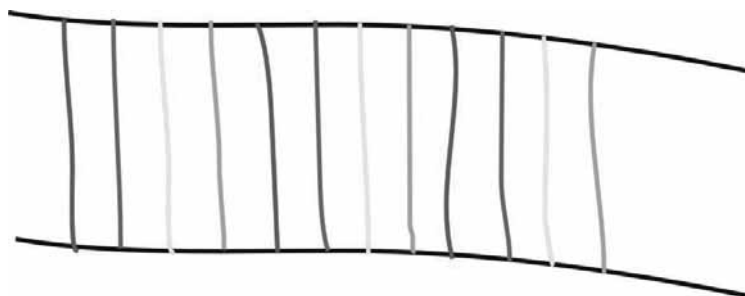
Zostavovanie prvkov podľa daného kritéria je pre deti v materskej škole pomerne náročná činnosť a odporúčame ju zaradiť predovšetkým do individuálnych vzdelávacích programov pre deti s intelektovým nadaním. Každý školský vzdelávací program by však mal mať zakotvený aj tento obsahový štandard a k nemu operacionalizovaný špecifický cieľ – *dokončiť jednoduchú postupnosť podľa daného kritéria, vytvoriť jednoduchú postupnosť prvkov, navrhnuť rôzne možnosti zoskupovania prvkov podľa daného pravidla (a iné)*. Učiteľka v praxi na základe podmienok v triede, podľa schopností detí, pripravuje vhodné matematické situácie, úlohy a aktivity, prostredníctvom ktorých možno tieto ciele splniť.

Zostavovať podľa daného kritéria možno rovinné aj priestorové útvary, napríklad deti budú ukladať koláčky na tácku podľa tvarov – kruhový, štvorcový, kruhový,..., alebo budú navliekať koráliky guľatého tvaru na šnúрку podľa farby – červený, biely, červený..., starším deťom je možné dať dve kritériá súčasne, čiže koráliky budú navliekať nasledovne – veľký červený, malý biely, veľký červený,... . Je potrebné, aby učiteľka s deťmi diskutovala o zostavovaní prvkov, aby došlo k verbalizácii zadaného pravidla a aby sa deti pokúšali zmeniť dané pravidlo, vymyslieť nové a vytvoriť tak novú postupnosť. Napríklad jednoduchou zmenou bude pri ukladaní koláčikov postupnosť podľa tvaru – štvorcový, kruhový, štvorcový,..., pri navliekaní korálikov – veľký biely, malý červený, veľký biely,... .

Okrem matematicko-logickej podoblasti sa problematika postupností dá aplikovať aj v iných podoblastiach, iných obsahových a výkonových štandardoch. V tematickom okruhu *Kultúra*, obsahový štandard *Rytmizácia hrou na tele*, výkonový štandard „rytmizovať samostatne hrou na tele v uvedenom takte“ môžu deti navrhnuť spôsob rytmizácie detskej piesne v 2/4 takte – tleskanie, plieskanie, tleskanie,..., v obsahovom štandarde *Pohybové stvárnenie charakteru hudby*, výkonový štandard *Uplatňovať tanečné prvky* možno navrhnuť jednoduchú tanečnú kreáciu so striedaním dvoch tanečných prvkov – poskočný krok, otočka, poskočný krok,... . Podobné námety aplikačného charakteru nájdeme v tematickom okruhu *Príroda*, obsahový štandard *Kvety*, výkonový štandard operacionalizovaný „dokončiť jednoduchú postupnosť“ – činnosť detí spočíva vo „vysádzaní kvetov do záhonov (na magnetickej tabuli, na pracovnom liste, v piesku)“ podľa druhu a farby a pod.

Námet na edukačnú aktivitu

Počas hier a hrových činností sa učiteľka zahrá s deťmi hru na vláčik, pričom si pravidlá hry vymyslí sama, alebo prevezme námet z odbornej literatúry. Súčasťou hrovej činnosti môže byť aj edukačná aktivita, pri ktorej je úlohou detí dokresliť koľajnice (obr. 3) pre pripravený vláčik podľa predlohy (koľajnicové podvaly tvoria postupnosť).



Obr. 3

Splnenie úlohy spoločne s deťmi po overení správnosti riešenia vyhodnotíme. Nemôžeme zabudnúť na diskusiu o tom, prečo mala mať úloha také riešenie a nie iné.

Záver

Overovaním kognitívnych schopností detí sa zaoberajú prevažne psychológovia. Edukačné aktivity a činnosti zamerané na postupnosti však tvoria súčasť kognitívnej edukácie vzhľadom na to, že pri odhalení riešenia nepostačuje poznať produkt (výsledok), ale za dôležitý považujeme aj proces riešenia úlohy. Poznanie myšlienkových postupov detí počas riešenia úloh dáva priestor na reguláciu a stimuláciu kognitívnych štruktúr. Úlohy na vytváranie postupnosti alebo na zisťovanie pravidla postupnosti považujeme za problémové úlohy, ale „Ak sa nám podarí vytvoriť zaujímavé a vzrušujúce matematické aktivity, deti budú chcieť prísť na výučbu matematiky a odhaliť jej tajomstvo. Dieťa v predškolskom veku získa potrebné vedomosti najlepšie formou hry, pretože mu to spôsobuje radosť...“ (Jagiello, 2011, s. 239)

Literatúra

- JAGIELŁO, E. 2011. Matematická edukácia prostredníctvom hier a zábav. In *Hra v predprimárnej edukácii*. Prešov: PU PF, 2011. s. 236-247. ISBN 978-80-555-0467-4.
- PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K. 2012. *Kompetencie v predškolskej edukácii*. Prešov: PU PF, 2012. ISBN 978-80-555-0592-3.
- SCHOLTZOVÁ, I. 2003. *Inovačné trendy vo vyučovaní matematiky na 1. stupni ZŠ*. Dostupné na internete dňa 9.10.2012: <http://www.mcpo.edu.sk/modules/wmpdownloads/viewcat.php?cid=36>
- SCHOLTZOVÁ, I. a kol. 2010. Stimulačný program a stimulácia kognitívnych funkcií v rámci kurikula v prvom roku školskej dochádzky – matematika. In *Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Ed. I. Kovalčíková. Prešov: PU, 2010. s. 90 -101. ISBN 978-80-555-0197-0.

Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti

ŠIMČÍKOVÁ, E. – TOMKOVÁ, B. 2012. *Matematika v predškolskej edukácii*. Prešov: PU PF, 2012. ISBN 978-80-555-0530-5.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR, 2009. ISBN 978-80-969407-5-2.

Kontaktné údaje

PaedDr. Edita Šimčíková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra matematickej edukácie

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

Slovenská republika

E-mail: edita.simcikova@unipo.sk

Mgr. Blanka Tomková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra matematickej edukácie

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

Slovenská republika

E-mail: blanka.tomkova@unipo.sk

PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA SO ZAMERANÍM NA RÓMSKE DETI

PRE-PRIMARY EDUCATION OF CHILDREN FROM SOCIALLY DISADVANTAGING ENVIRONMENT AIMED ON ROMA CHILDREN

Eudmila Krajčíriková

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na výchovu a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v materskej škole. Charakterizuje výchovu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v rodine a v škole a zameriava sa aj na špecifický prístup vo výchove a vzdelávaní detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Kľúčové slová

Predprimárne vzdelávanie, sociálne znevýhodnené skupiny, predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín.

Resumé

The article is oriented on the education of children from socially disadvantaged environment in nursery school. It characterizes the education of children from socially disadvantaged environment in family as well as their education in school. Moreover, it deals with the specific approach to the education of children from socially disadvantaged environment.

Key words

Pre-primary education, socially disadvantaged groups, pre-school and elementary school education of socially disadvantaged groups.

Úvod

Do materskej školy chodia deti, ktoré sú značne zaostalé v oblasti socializácie. Príčinou je predovšetkým rodinné prostredie, ktoré im neposkytuje adekvátne prostredie pre rozvoj osobný a sociálny.

Podľa aktuálneho školského zákona z 22. mája 2008 § 2 písm. p) sa rozumie dieťaťom zo sociálne znevýhodneného prostredia dieťa žijúce v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nepodporuje jeho socializáciu a adekvátny rozvoj jeho osobnosti. Sociálne znevýhodnené prostredie je „...prostredie, ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych

vlastností jednotlivca, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti. Spôsobuje sociálno-kultúrnu depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj jednotlivca a z aspektov edukácie ho z týchto dôvodov považujeme za osobu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“.

Za dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia podľa Pedagogicko-organizačných pokynov pre školy a školské zariadenia na školský rok 2010/2011 (s. 43) sa považuje dieťa, ak spĺňa súčasne minimálne tri z nasledujúcich kritérií:

- a) pochádza z rodiny, ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima,
- b) aspoň jeden z rodičov alebo osoba, ktorej je dieťa zverené do osobnej starostlivosti patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie,
- c) najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné, alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,
- d) neštandardné bytové a hygienické podmienky rodiny (napr. dieťa nemá vyhradené miesto na učenie, nemá vlastnú posteľ, nie je zavedená elektrická prípojka a pod.),
- e) vyučovací jazyk školy je iný, než jazyk, ktorým hovorí dieťa v domácom prostredí.

Na základe vyššie uvedeného spadá do sociálne znevýhodnených skupín predovšetkým rómske obyvateľstvo a pojem dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia zahŕňa do veľkej miery rómske deti.

Rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia a ich výchova v rodine

Pre každé dieťa, teda aj rómske, bola a je rodina prvou spoločenskou skupinou v rámci mikrosociálnej adaptácie, do ktorej sa dostáva. Dieťa sa emocionálne viaže na dané prostredie, ktoré mu určuje prvé vzory správania – je akýmsi kultúrnym vzorom, odkiaľ dieťa čerpá vzory správania, preberá názory na život, dieťa tu získava základné mravné normy správania sa. Niekedy je rómske dieťa od útleho detstva nútené osvojovať si určité mravné normy, ktoré majoritná spoločnosť odsudzuje. Pokiaľ rodičia dieťaťa nepôsobia svojím osobným príkladom kladne na vytváranie mravných vlastností, neusmerňujú správanie dieťaťa ku kladným morálnym vlastnostiam, dochádza u dieťaťa k rozličným deformáciám v správaní. Zvyčajným negatívom je, že prostredie v ktorom rómska rodina na Slovensku žije, je sociálne zaostané a bez znalosti výchovného jazyka. Tieto rodiny sú spravidla viacpočetné a ich spôsob života je prevažne konzumný. Škola mnohokrát koriguje negatívny vplyv rodiny, ale konečný výsledok závisí od celkových súvislostí všetkých faktorov, od ich sily a kvality týchto vplyvov.

Rómske dieťa má dva pohľady na svet: život v komunite a život za jej „múrmí“. Je často zmätené, nevie si vybrať. Ved' za to, za čo ho doma pochvália a odmenia, je naopak kritizované a trestané v škole, v spoločnosti. Rómske dieťa sa učí tým, že vidí a vníma, čo robia iní. Nikto ho nedrezíruje, tiež ho nikto nenúti učiť sa niečo, čo mu nie je vlastné. Rómske dieťa je zvyknuté zúčastňovať sa na rozhodovaní spolu s ostatnými. Vie, kto je priateľom, respektíve nepriateľom ich rodiny, vie koľko majú peňazí, ako sa budú riešiť konflikty a spory. Dieťa vychovávané k spoločnému rozhodovaniu je úplne vyvedené z miery, ak sa v škole od neho požaduje, aby pracovalo samostatne, aby nenapovedalo či nenechalo si napovedať. Trestajú ho za niečo, za čo bolo doma chválené, a chvália ho za niečo, čo by sa doma nepáčilo.

Preto je socializačný proces detí vyrastajúcich v rizikových rómskych lokalitách značne rozporupľejší v porovnaní s jedincami rodín dominantnej časti spoločnosti – v začleňovaní dieťaťa do etnickej komunity cez primárnu skupinu a iné sociálne skupiny. Socializáciu sťažujú aj ďalšie činitele, ako sú sociálno-psychologická izolácia rodín, uvedomenie si odlišného hodnotového systému a nepriateľského prostredia, ktoré ich obklopuje. To všetko u mnohých rómskych detí vyvoláva psychologické traumy, dezorientáciu a napätie. Znížená jazyková gramotnosť v slovenskom jazyku, rozvrátenosť rodín, krízové spoločenské situácie sú v skutočnosti zábranou ich sociokultúrneho rozvoja a integrácie do širšej spoločnosti (Loran, Bjelová, 1998).

V rómskej sociálne zanedbanej rodine chýba rozumová výchova (Akimjaková, 2009). Chýbajú bežné informácie a poučenia podávané dieťaťu od útleho detstva, rozhovory s ním, trpezlivé vysvetľovanie a rozumné odpovede na detské otázky. Ďalším negatívom výchovy je aj to, že rodičia neučia svoje deti ovládať spisovný jazyk. Nastáva tak problém dvojjazyčnosti, a to hlavne po príchode do školy. Výchova a vzdelanie detí má v hierarchii hodnôt len malé postavenie, o čom svedčí len elementárne vzdelanie väčšiny Rómov v osadách. Rómskym deťom chýba aj adekvátny vzor. Zväčša nepracujúci, mnohokrát alkoholom omámení a niektorí aj viackrát súdne trestaní rodičia, sú sotva tým správnym vzorom (Akimjaková, 2010).

Plnenie funkcie rodinnej výchovy Rómov je teda odlišné od bežnej populácie, vzťah rómskych detí a rodičov na základe inej hodnotovej orientácie je v podstate trochu odlišný od inej populácie. Rómski rodičia deťom často nedokážu vytvoriť ľudsky dôstojné a harmonické prostredie.

Rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia a ich výchova v materskej škole

Výchova a vzdelávanie detí so sociálne znevýhodneného prostredia sa uskutočňuje v materských školách v bežných triedach alebo výchovných skupinách spolu s ostatnými deťmi materskej školy (Osobitosti a podmienky výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ŠVP).

Pedagógovia dlhodobo pracujúci s rómskymi deťmi potvrdzujú nevyhnutnosť získania si ich dôvery, a to najmä vytvorením prostredia, v ktorom má dieťa pocit bezpečia a cíti osobný záujem a citovú blízkosť učiteľa (Rigová, 2002).

U rómskych detí je príchod do materskej školy často krát veľkým problémom. Odlúčenie od rodiny, súrodencov aj keď len na krátku dobu je pre nich nemysliteľné. Rómske deti sa stále spolu hrajú, neoddeľujú sa, čo je typické pre ich skupinovú súdržnosť. Snažia sa spoločne prehodnocovať, rozhodovať, pričom posledné slovo má autorita, ktorú predstavuje muž. Nie sú schopní byť sami (Řičan, 1998).

Podľa Z. Baďurikovej a kol. (2006, s. 9) Učitelia pracujúci v multikultúrnych triedach by mali byť pripravení nielen na plánovanie, riadenie a vyhodnocovanie edukačného procesu, ale aj na niektoré špecifické činnosti, ako sú riešenie problémov, ktoré sú dôsledkom kultúrnych rozdielov, a riešenie problémov, ktoré vyplývajú z rozdielov v komunikácii. Pri riešení problémov, ktoré sú dôsledkom kultúrnych rozdielov, môže ísť napr. o situáciu, keď rómske dieťa odmieta určitú činnosť preto, lebo nie je v súlade s jeho kultúrou, resp. s poznáním a skúsenosťami dieťaťa. Od učiteľa sa očakáva, že dokáže vytvárať multikultúrne prostredie a aktivity, vysvetliť rozdiely medzi hodnotami rodiny a školy a pomôže dieťaťu vnímať materskú školu ako inštitúciu, v ktorej sa môže cítiť bezpečne. Ďalej by mal učiteľ predchádzať konfliktom spoločným formulovaním takých pravidiel života v triede, ktoré budú v súlade s princípmi demokracie a vzájomnej úcty detí pochádzajúcich z rozličného rodinného prostredia, pravidiel nepripúšťajúcich akúkoľvek diskrimináciu. Učiteľ rodiny detí vníma ako nositeľov špecifických hodnôt a kultúr, ktoré sa môžu navzájom obohacovať, dokáže oceniť kultúrny prínos všetkých skupín detí v triede, dokáže získať dôveru detí a rodičov.

Ako Z. Baďuriková a kol. (2006, s. 10) uvádza ďalej, v rozličných kultúrach sa vyvinuli niektoré špecifické formy komunikácie a prejavy, ktoré môžu negatívne pôsobiť na deti s iným kultúrnym zázemím. Od učiteľa sa očakáva, že bude venovať dostatočnú pozornosť poznávaniu špecifik komunikácie jednotlivých detí v triede, že identifikuje kultúrne návyky a zvyky detí, dokáže preklenúť komunikačné ťažkosti v rovine dieťa – učiteľ, dieťa – rovesník/rovesníci, učiteľ – rodič. Ďalej sa očakáva, že učiteľ si osvojí základné, kľúčové výrazy aj v materinskom jazyku detí v triede, materinský jazyk dieťaťa bude vnímať ako

dôležitý prejav jeho identity, otvorenými otázkami v každodenných situáciách a aktívnym počúvaním bude podnecovať rečový prejav dieťaťa, prostredníctvom dialógu, častou komunikáciou bude podporovať osvojovanie, resp. skvalitňovať úroveň osvojovania štátneho jazyka. Učenie sa druhého jazyka musí byť vždy viazané na zmysluplný, zaujímavý a pre dieťa motivujúci kontext, v ktorom si dieťa osvojuje nové poznatky, získava nové skúsenosti a rozvíja komunikačné schopnosti a zručnosti.

Špecifický prístup vo výchove a vzdelávaní detí zo sociálne znevýhodneného prostredia

Podľa J. P. Liegeloisa (1997) aj u rómskych detí je afektivita a emocionálnosť dôležitý element učenia sa. Väčšiu váhu pripisujú pocitu hanby ako trestu a dieťa je vychovávané k rešpektu voči ostatným členom komunity. V procese výchovy a vzdelávania zohrávajú významnú úlohu životné skúsenosti, prostredníctvom ktorých si dieťa upevňuje to, čo je pre jeho život dôležité.

Učiteľ materskej školy zabezpečujúci edukáciu rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia by mal reflektovať špecifiká výchovy a vzdelávania rómskych detí v materskej škole. V súlade s § 107 školského zákona sa výchova a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia uskutočňuje s využitím špecifických metód a foriem. Podľa potrieb materské školy vytvárajú pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia individuálne podmienky, pod ktorými sa rozumie:

- a) vzdelávanie podľa individuálneho vzdelávacieho programu,
- b) úprava organizácie výchovy a vzdelávania,
- c) úprava prostredia, v ktorom sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje a
- d) využitie špecifických metód a foriem výchovy a vzdelávania.

Pri výchove a vzdelávaní detí zo sociálne znevýhodneného prostredia sa dodržiavajú všeobecné princípy výchovy a vzdelávania detí so zdravotným znevýhodnením (Hajdúková a kol., 2011).

Individuálny výchovno-vzdelávací program je súčasťou povinnej dokumentácie dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, individuálne integrovaného v bežnej triede. Obsahuje základné informácie o dieťati a vplyve jeho diagnózy na výchovno-vzdelávací proces, požiadavky na úpravu prostredia školy a triedy, modifikáciu obsahu vzdelávania, aplikáciu špeciálnych vzdelávacích postupov, špecifiká organizácie a foriem vzdelávania, požiadavky na zabezpečenie kompenzačných pomôcok a špeciálnych učebných pomôcok, zabezpečenie servisu odborníkov – špeciálneho pedagóga, liečebného pedagóga, psychológa, logopéda a iných. Všetky špecifické úpravy sa vypracovávajú v individuálnom rozsahu a kvalite tak, aby zodpovedali špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám konkrétneho dieťaťa. Individuálny výchovno-vzdelávací program vypracováva učiteľ v spolupráci so špeciálnym

pedagógom, prípadne ďalšími zainteresovanými odbornými pracovníkmi podľa potreby. Individuálny výchovno-vzdelávací program podpisuje riaditeľ školy, učiteľ, špeciálny pedagóg a zákonný zástupca dieťaťa (Osobitosti a podmienky výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ŠVP).

V rámci výchovy a vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia vzdelávacieho programu je dôležité:

- motivovať k zvýšenej účasti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia na predškolskej príprave už od veku 4 rokov (odôvodnenie: včasnou predškolskou prípravou sa dosiahne potrebná pripravenosť na vstup detí na plnenie povinnej školskej dochádzky, čím sa eliminujú riziká školskej neúspešnosti a dieťa získa základné sociálne a spoločenské návyky potrebné pre jeho plynulé a bezproblémové začlenenie do procesu vzdelávania),
- zabezpečiť povinnú predškolskú prípravu 5-ročných detí a následne postupne zvoliť uplatnenie dočasných vyrovnávacích opatrení pre výchovu 4-ročných detí,
- zabezpečiť asistenta učiteľa, ktorý v prípade detí zo zmiešaného národnostného prostredia ovládajú aj ich materinský jazyk,
- realizovať programy orientované na zlepšenie spolupráce rodičov rómskych detí s materskými školami,
- zabezpečiť spoluprácu s neformálnymi komunitnými centrami, ktoré sa zaoberajú vzdelávaním detí vrátane materských centier pre budúce matky a matky s deťmi,
- pred prechodom na školské vzdelávanie zabezpečiť testovanie školskej spôsobilosti výlučne pedagogicko-psychologickými poradňami na základe sociálno-kultúrne nezávislých testov školskej spôsobilosti pre 6 – 7-ročné deti, ktoré rešpektujú špecifiká v oblasti poznania a skúseností detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, najmä u detí z prostredia národnostných menšín (Osobitosti a podmienky výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ŠVP).

Záver

Edukačný proces rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia môže byť skvalitnený uplatnením nasledovných zásad: škola by mala úzko spolupracovať s rodinami pri plnom rešpektovaní ich kultúrnej diverzity a postavenia a role rómskej matky; rómski rodičia by mali nadobudnúť pocit, že sú významnou súčasťou edukácie vlastných detí; v edukácii rómskych žiakov by sa mal uplatňovať multikultúrny prístup, podporovať integrované vzdelávanie rómskych i nerómskych detí s priamou účasťou rodičov oboch etnických skupín (Klein, 2009).

Rómske etnikum je špecifické samo o sebe a aj z hľadiska výchovy detí treba k nemu pristupovať iným spôsobom. Je treba poznať dôkladne všetky vplyvy, ktoré pôsobia na dieťa v rómskej rodine.

Základom predškolskej výchovy detí zo sociálne znevýhodneného prostredia je aktívne, činnostné učenie sa detí prostredníctvom rôznych plánovaných i spontánnych situácií, aktivít a hier, v ktorých majú možnosť získavať pre ne zmysluplné informácie, interpretovať ich, aplikovať vo vlastnej činnosti, emocionálne ich prežívať a vyhodnocovať. Túto možnosť poskytujú didaktické aktivity ako integrovaná organizačná forma predškolskej výchovy, ktoré umožňujú obsahovú integráciu, t. j. vyvážené rozvíjanie všetkých stránok osobnosti dieťaťa, efektívnu individualizáciu, t. j. výraznejšiu orientáciu na skupinovú, resp. individuálnu prácu a permanentné učenie sa detí (Baďuriková a kol., 2006).

Literatúra

- AKIMJAKOVÁ, B. 2009. L'éducation a l'enseignement des enfants et des élèves du milieu socialement désavantagé avec l'orientation spécifique à la population tzigane. In *L'éducation chrétienne et l'enseignement dans des pays européens après le IIe Concile de Vatican*. Fribourg: SÉCT, 2009. p. 63-72. ISBN 978-2-9700690-5-8.
- AKIMJAKOVÁ, B. 2010. Edukácia a duchovná edukácia rómskych detí. In Krupová, I., Akimjaková, B. (eds.) *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov III*. Ružomberok : PF KU, 2010, s. 105-112. ISBN 978-80-8084-535-3.
- BAĎURIKOVÁ, Z. a kol. 2006. *Metodické námety pre učiteľov a asistentov učiteľov v materských školách*. 1. Časť. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2006. Dostupné na: <http://www.rocepo.sk/downloads/RocMetPrirucky/MetNametyMS1.pdf>
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2011. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2011. ISBN 978-80-968 777-3-7.
- KLEIN, V. 2009. Rómsky žiak ako (môj) pedagogický problém. In Krupová, I., Akimjaková, B. (eds.) *Dimenzie a perspektívy rozvoja osobnosti jednotlivca v súčasnej škole II*. Ružomberok : PF KU, s. 247 – 270. ISBN 978-80-8084-491-2.
- LIEGELOIS, J. P. 1997. *Minorité et scolarité le parcours tzigane*. Centre de recherches tsiganes CRDP Midi Pyreness Collection Interface, 1997.
- LORAN, T. – BJELOVÁ, M. 1998. Vplyv vzdelávania na sociálny status Rómov. In *Pedagogická revue*, roč. L, č. 4 (1998), s. 312 – 322. ISSN 1335-1982.
- RIGOVÁ, S. – MACZEJKOVÁ, M. 2002. Vzdelávací systém a Rómovia. In: *Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 2002.

Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti

ŘÍČAN, P.1998. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5.

Pedagogicko-organizačné pokyny pre školy a školské zariadenia na školský rok 2010/2011.

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

Kontaktné údaje

PhDr. Ľudmila Krajčíriková, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta
Inštitút Juraja Páleša v Levoči
Bottova 15
054 01 Levoča
Slovenská republika
E-mail: ludmila.krajcirikova@ku.sk

**UNIVERZITNÁ PRÍPRAVA UČITEĽOV
V ODBORE PREDŠKOLSKÁ A ELEMENTÁRNA
PEDAGOGIKA SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÝCH
SKUPÍN NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE KATOLÍCKEJ
UNIVERZITY V RUŽOMBERKU**

**UNIVERSITY PREPARATION OF TEACHERS IN THE FIELD
OF PRE-SCHOOL AND ELEMENTARY SCHOOL PEDAGOGY
OF SOCIALLY DISADVANTAGED GROUPS IN FACULTY OF
EDUCATION OF CATHOLIC UNIVERSITY IN RUZOMBEROK**

Beáta Akimjaková

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na univerzitnú prípravu učiteľov v odbore predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín. Charakterizuje Katedru predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín ako súčasť Inštitútu Juraja Páleša v Levoči – pracoviska Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku. Uvádza charakteristiku študijného programu a profil absolventa odboru.

Kľúčové slová

Predprimárne vzdelávanie, sociálne znevýhodnené skupiny, predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín.

Resumé

The article is oriented on university preparation in the field of pre-school and elementary school pedagogy of socially disadvantaged groups. It characterizes the Department of pre-school and elementary school pedagogy of socially disadvantaged groups as a part of the Juraj Páleš Institute – the department of the Catholic University in Ružomberok. It specifies the characteristics of study program and the profile of a graduate.

Key words

Pre-primary education, socially disadvantaged groups, pre-school and elementary school education of socially disadvantaged groups.

Úvod

Nie všetky deti majú možnosť vyrastať v rodinnom prostredí, ktoré by im poskytovalo žiaduce podmienky pre ich osobný a sociálny rozvoj. Medzi deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia patria prevažne deti z rómskych rodín. Zlyhanie socializácie týchto detí má veľa príčin. Proces ich socializácie sa nepriaznivo prejavuje v ich adaptácii pri vstupe do školy. Chýba im spoločenská rutina, prichádzajú z prostredia, v ktorom používajú materinský jazyk a vyučovací jazyk neovládajú. Takto sa sociálne znevýhodnené dieťa zreteľne dostáva do roviny zaostávania za ostatnými deťmi, v novom prostredí sa zhoršuje jeho socializácia i motivácia k školskej práci vôbec.

Edukácia detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia si vyžaduje špecifický prístup zo strany pedagógov. Takýchto pedagógov pripravuje Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku na svojom pracovisku – Inštitúte Juraja Páleša a Levoči, kde bola vytvorená Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín.

Charakteristika Katedry predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku (PF KU) existuje od 10. novembra 2009. Katedra sídli na detašovanom pracovisku v Levoči, ktoré bolo zriadené 4.3.2003 a premenované 1.7.2008 na Inštitút Juraja Páleša pri PF KU v Ružomberku pri príležitosti 190. výročia od vzniku prvého pedagogického inštitútu na Spiši (v akad. roku 1819/1920), podľa prvého riaditeľa tohto inštitútu Juraja Páleša. V súčasnosti na pracovisku pôsobi:

- Ústav vedy a výskumu špeciálnej pedagogiky a pedagogiky mentálne postihnutých,
- Ústav vedy a výskumu predškolskej a elementárnej pedagogiky,
- Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín,
- Katedra liečebnej pedagogiky,
- Katedra vychovávateľstva.

Cieľom vedeckej činnosti katedry je výskum v oblasti predškolskej a elementárnej pedagogiky s dominantným zameraním na špecifické skupiny detí a žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Členovia katedry sa doteraz orientovali na výskum v týchto oblastiach:

- prírodovedná gramotnosť študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika,
- voľnočasové športové aktivity rómskych detí mladšieho školského veku,
- využitie literárno-dramatických činností vo voľnočasových aktivitách

- žiacov na 1. stupni ZŠ,
- rozvoj mediálnej výchovy na 1. stupni ZŠ,
- dramatická výchova v študijných programoch na pedagogických fakultách na Slovensku a v Poľsku,
- činnosť v školských kluboch detí pri cirkevných školách na Slovensku,
- tvorba a využitie didaktických pomôcok na vyučovaní náboženstva na 1. stupni ZŠ,
- prípravu a používanie pracovných listov v školskej katechéze na 1. stupni ZŠ,
- slovné hodnotenie v základnej škole,
- prevencie a eliminácie sociálno-patologických javov v edukácii,
- katechéza a vyučovanie náboženstva detí s mentálnym postihnutím na Slovensku a v Poľsku,
- inovácia a modernizácia metód a školský vzdelávací program,
- kultúrne kontexty sociálnej interakcie a sociálnej komunikácie v etnicky zmiešaných lokálnych spoločenstvách,
- rozvoj sociálno-psychologických a interkultúrnych zručností študentov z odlišného socio- kultúrneho prostredia,
- ľudský kapitál u marginalizovaných Rómov z aspektu edukácie a potrieb znalostného trhu,
- akademická a praktická inteligencia slovenskej populácie rómskych detí,
- súčasná rodina na Slovensku na príklade rodiny vytipovaného regiónu,
- socializácia rómskej mládeže prostredníctvom telesnej výchovy a športu.

Rozvoju výskumne a pedagogickej činnosti Katedry predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín napomáhajú ústavy a katedry Inštitútu Juraja Páleša v Levoči. Historicko-dokumentačnú činnosť Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín vykonáva v spolupráci s Spišskou Kapitulou, so Štátnym archívom MV SR v Levoči, kde sa nachádzajú materiály historickej hodnoty z oblasti školstva a výchovy v regióne Spiš. Sú významné pre účely výskumu i vlastnej prednáškovej činnosti. Učebné programy, ktoré pracovníci ústavu zabezpečujú, sú zacielené na všeobecnú pedagogickú a špeciálnopedagogickú prípravu budúcich absolventov s dôrazom na jej odbornú a metodickú zložku.

Členovia Katedry plánujú realizáciu ďalších vedecko-výskumných projektov zameraných na inovácie vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, na vydávanie vedeckých monografií z predmetnej problematiky a učebných textov pre študentov.

Študijný program predškolská a elementárna pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín

Obsah študijného programu vyplýva zo študijného odboru 1.1.5 predškolská a elementárna pedagogika. Absolvent študijného programu predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín (Bc.) je spôsobilý vykonávať profesiu pedagogického asistenta, učiteľa materskej školy, vychovávateľa v školských zariadeniach (najmä školských kluboch detí a v centrách voľného času) pre deti v predškolskom a žiakov v mladšom školskom veku pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia s dominantným zameraním na špecifické skupiny rómskych detí a žiakov v súlade s aktuálnym školským zákonom NR SR č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní a zákonom NR SR č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

Absolvent odboru predškolská a elementárna pedagogika (Bc.) dokáže projektovať výchovné a vzdelávacie aktivity v prostredí školských inštitúcií v oblasti predškolskej výchovy, na základných školách (predovšetkým na 1. stupni) a v školských zariadeniach zameraných na mimotriedne a mimoškolské aktivity pre deti v predškolskom a žiakov v mladšom školskom veku pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia s dominantným zameraním na špecifické skupiny rómskych detí a žiakov. Absolvent je spôsobilý realizovať výchovné a vzdelávacie programy v konkrétnych skupinách detí a žiakov, viesť detské a žiacke skupiny vo vzťahu k pedagogickým zámerom príslušných inštitúcií a organizácií.

Absolvent má vedomosti o kultúrnych a sociálnych súvislostiach edukácie, pozná základné psychologické podmienky edukácie, pozná a vie aplikovať pedagogické a didaktické programy príslušných výchovných a vzdelávacích inštitúcií, pozná organizačné zázemie príslušných škôl a školských zariadení. Absolvent štúdia dokáže samostatne projektovať edukačné postupy v školskom prostredí stimulujúce efektívnu socializáciu, kultivovanosť osobnosti a školskú úspešnosť detí predškolského a žiakov mladšieho školského veku s akcentom na populáciu pochádzajúcu zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (rómske deti a žiaci). V priebehu štúdia absolvent získa najdôležitejšie vedomosti, schopnosti a zručnosti potrebné ako prípravu na získanie magisterského vzdelania.

Ťažisko edukačného procesu v teoretickej rovine spočíva na prednáškach, seminároch, cvičeniach a pedagogickej praxi.

Absolvent pozná a rozumie konceptom socializačného a edukačného procesu v širších sociálnovedných súvislostiach, ovláda špecifiká psychického vývinu detí predškolského a žiakov mladšieho školského veku s akcentom na populáciu pochádzajúcu zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (rómske deti a žiaci), pozná princípy tvorby a projektovania edukačných procesov pre deti príslušných vekových kategórií.

V priebehu štúdia získava študent prehľad o súčasných trendoch v predškolskej

a elementárnej pedagogike a poznáva najvýznamnejšie aktuálne pedagogické koncepcie domácich i zahraničných pedagógov. V priebehu realizácie bakalárskej práce sa má študent stať špecialistom na skúmanú problematiku a pripraviť sa na profesiu pedagóga. Uvedené vedomosti absolvent dokáže aplikovať do svojej pedagogickej praxe.

Absolvent vie organizovať a riadiť pedagogický proces na základných školách (predovšetkým na 1. stupni) a v školských zariadeniach zameraných na mimotriedne a mimoškolské aktivity pre deti v predškolskom a žiakov v mladšom školskom veku pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia s dominantným zameraním na špecifické skupiny rómskych detí a žiakov. Absolvent je spôsobilý metodicky spracovávať pedagogické programy, navrhovať a realizovať špecifické edukačné programy, je schopný spolupracovať a komunikovať na úrovni príslušnej komunity v oblasti výchovy a vzdelávania detí a žiakov.

Absolvent je vedený k analytickému a syntetickému mysleniu, k osvojovaniu si nových poznatkov a k ich kritickému hodnoteniu, dokáže kriticky argumentovať, zaujať a obhájiť vlastný názor na pedagogický problém. Je vedený k publikovaniu výsledkov vlastnej vedecko-výskumnej činnosti v podobe vedeckých a odborných prác.

Obsah jednotiek študijného programu je podrobne popísaný v informačných listoch predmetov, ktoré sú súčasťou akreditačného spisu študijného programu. Obsah jednotiek zodpovedá súčasnému stavu poznania, vystihuje najnovšie trendy ich rozvoja, je porovnateľný aj s inými univerzitami poskytujúcimi vzdelanie v danom odbore alebo príbuzných študijných odboroch. Povinné študijné jednotky pokrývajú nosné témy jadra vedomostí študijného odboru (korpus študijného odboru), pričom je ponúkaná široká paleta povinných, povinne voliteľných a výberových predmetov.

Príprava teoretickej časti sa realizuje formou prednášok, príprava praktickej časti sa realizuje formou seminárov, cvičení a praktických výstupov. Hodnotí sa formou priebežných a záverečných hodnotení, aktivity na výučbe, praktických výstupov.

Nosné témy jadra znalostí 1. stupňa vysokoškolského štúdia sú:

Sociálnovedný základ odboru s tematickou orientáciou na:

- základné filozofické súvislosti pedagogického myslenia,
- sociálny a politický kontext výchovy a vzdelávania,

Pedagogický a psychologický kontext odboru:

- základy psychológie vývinu dieťaťa a biológie dieťaťa,
- všeobecné teórie výchovy a vzdelávania,
- teória predškolskej a mimoškolskej výchovy,
- programy a všeobecná metodika výchovy a vzdelávania v predškolskom a mladšom školskom veku.

Metodický kontext odboru:

- metodika výchovných a vzdelávacích činností v základných oblastiach výchovy a vzdelávania (jazyk, matematika a prírodoveda, umenie, telesná kultúra),
- pedagogický projekt (semestrálna práca),
- záverečná práca (metodického charakteru) a štátna skúška.

Ďalšie témy jadra znalostí študijného odboru sú:

- organizácia školských a výchovných inštitúcií,
- gender štúdie,
- vybrané medicínske poznatky,
- alternatívne výchovné programy.

Okrem predmetov pedagogického, psychologického a sociálnovedného základu absolvuje študent aj *špecifické predmety* zamerané na prácu s rómskou komunitou, napr.

- úvod do romológie,
- literatúra s rómskou tematikou,
- dejiny Rómov,
- intervenčné stratégie a vybrané vzdelávacie programy pre prácu s rómskymi deťmi,
- filozofia rómskeho myslenia,
- psychológia rómskeho myslenia,
- rómsky folklór a tradície,
- základy Rómskeho jazyka a ďalšie.

Štandardná dĺžka študijného programu predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín sú tri roky, v priebehu ktorých študent musí získať minimálne 180 kreditov. Pedagogická fakulta ponúka študentom optimálny študijný plán rovnomennej záťaže kreditov na tri roky. Študenti však majú možnosť zvoliť si individuálny študijný plán za podmienky, že v prvom ročníku získajú minimálne 40 kreditov a v druhom ročníku minimálne 35 kreditov. V opačnom prípade študent nespĺňa podmienky pre zápis do vyššieho ročníka a musí štúdium zanechať. V prípade rozloženia štúdia na dlhšiu než štandardnú dĺžku, študent je povinný za štúdium uhradiť príslušný poplatok za každý ďalší rok štúdia.

Profil absolventa odboru predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín

Absolvent bakalárskeho štúdia je pripravený tak, aby mohol viesť edukačný proces na základných školách (predovšetkým na 1. stupni) a v školských zariadeniach zameraných na mimotriedne a mimoškolské aktivity pre deti v predškolskom a žiakov v mladšom školskom veku pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia s dominantným zameraním na špecifické skupiny

rómskych detí a žiakov. Absolvent má návyk permanentného vzdelávania sa, je schopný interpretácie vedeckých textov z oblasti pedagogiky, dokáže efektívne spolupracovať na tvorbe celoškolských a komunitných projektov týkajúcich sa práce s deťmi a žiakmi. Absolvent získa najdôležitejšie vedomosti, schopnosti a zručnosti potrebné na prípravu pre získanie magisterského vzdelania v súlade s aktuálnym školským zákonom NR SR č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní a zákonom NR SR č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

Absolvent sa uplatní ako pedagogický asistent, učiteľ materskej školy, vychovávateľ v školských zariadeniach (najmä školských kluboch detí a v centrách voľného času) pre deti v predškolskom a v mladšom školskom veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia s dominantným zameraním na špecifické skupiny rómskych detí a žiakov.

Literatúra

Akreditačný spis študijného programu predškolská a elementárna pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín. Ružomberok : Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2010.

VLÁDA SLOVENSKEJ REPUBLIKY. *Študijný odbor 1.1.5 predškolská a elementárna pedagogika.* In Sústava študijných odborov. Akreditačná komisia. Dostupné na: <http://www.akredkom.sk/index.pl?tmpl=odbory>

Kontaktné údaje

doc. PaedDr. Beáta Akimjaková, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku

Pedagogická fakulta

Inštitút Juraja Páleša v Levoči

Bottova 15

054 01 Levoča

Slovenská republika

E-mail: beata.akimjakova@ku.sk

TESTOVANIE ŠKOLSKEJ SPÔSOBILOSTI V MATERSKEJ ŠKOLE

THE SCHOOL'S TESTING CAPABILITIES IN KINDERGARTEN

Monika Miňová – Božena Gočová Benková

Abstrakt

V príspevku autorky poukazujú na dôležitosť edukácie v materskej škole pre dieťa v závislosti od jej dĺžky a pohlavia. Táto problematika sa stala predmetom skúmania.

Kľúčové slová

Edukácia. Osobnostný rozvoj. Kognitívna oblasť. Sociálno–emocionálna oblasť. Perceptuálno-motorická oblasť. Kresebný test školskej spôsobilosti.

Resumé

In your post ofengraver point to theim portance of education in kindergarten for your child depending on itslength and sex. This issue has become the subject of in vestigation.

Key words

The education. Personal development. Cognitive area. Social-emotional area. Perceptual-motoric area. The drawing test a schoolreadiness.

Rozhodujúcim obdobím pre formovanie osobnosti dieťaťa je obdobie od narodenia do šiestich rokov. Popri rodine významné miesto pre formovanie osobnosti dieťaťa má materská škola, ktorá poskytuje dieťaťu naplnenie jeho potrieb, uspokojuje jeho záujmy a rozvíja jeho vzdelávací potenciál. Rešpektuje jedinečnosť každého dieťaťa, jeho sebarealizáciu pri využívaní kvalít jeho osobnosti. Napomáha jeho socializácii a sociálnej zodpovednosti, uvádza dieťa do reality sveta cez rozmanitosť a pestrosť činnosti a poskytuje dieťaťu dôležité životné skúsenosti.

Vhodný začiatok zaškoľovania a čiastočné vyrovnanie vývinových nedostatkov v období pred začatím školskej dochádzky pomáhajú určovať testy školskej spôsobilosti. Cieľom diagnostikovania školskej spôsobilosti je zabrániť zlyhaniu dieťaťa v škole a učiteľom môže pomôcť sústrediť sa v pedagogickom pôsobení na efektívnejšie individuálne rozvíjanie tých osobnostných stránok, v ktorých dieťa zaostáva.

Školskou pripravenosťou sa zaoberali mnohí pedagógovia. Jedným z nich bol aj J.A. Komenský, ktorý v svojom diele Informatórium školy materskej odporučil pre vstup do školy, ako najvhodnejší vek 6 rokov, ale so zreteľom na individuálne rozdiely medzi deťmi. Veľkú pozornosť venujú tejto problematike aj: Kollárik (1976), Švancara (1980), Langmeier (1981), Kondáš (1984), Matějíček (1986), Kolláriková (2001), Valentová (2001), a ďalší.

Ak je dieťa zrelé pre školské vzdelávanie, nemá problém zvládnuť nároky, ktoré naňho budú kladené v základnej škole. Aby vstup dieťaťa do školy nebol pre dieťa traumou, aby sa predišlo problémom pri zvládaní učiva v škole, je potrebné diagnostikovať dieťa vo všetkých oblastiach rozvoja. Podľa Valentovej (2001), každá zo zložiek školskej pripravenosti musí dosiahnuť hraničnú úroveň, ak chceme aby dieťa bolo v škole úspešné.

Na diagnostikovanie sa používa široká škála diagnostických metód: pozorovanie, diagnostický rozhovor, dotazník, testy vedomostí a zručností a pod. (Gavora, 1999). K testom slúžiacim na testovanie školskej zrelosti patrí aj Kresebný test školskej spôsobilosti.

Realizácia prieskumu

Na začiatku prieskumu nás zaujímali tieto otázky v podobe problémov:

1. Oplyvňuje dĺžka edukácie v materskej škole osobnostný rozvoj dieťaťa?
2. Bude Kresebný test školskej spôsobilosti pre dieťa zvládnuteľný?
3. Bude rozdiel medzi deťmi podľa dĺžky edukácie v materskej škole a medzi pohlaviami?

Cieľom prieskumu bolo:

1. Zistiť dosiahnutú úroveň u detí v jednotlivých oblastiach rozvoja podľa Kresebného testu školskej spôsobilosti.
2. Porovnať dosiahnutú úroveň medzi deťmi s rôznou dĺžkou edukácie v materskej škole.

Prieskum danej problematiky bol zrealizovaný v Materskej škole Nám. arm. g. L. Svobodu v Bardejove. Na vybranej vzorke sme chceli na základe Kresebného testu školskej spôsobilosti zistiť, či sú rozdiely v jednotlivých oblastiach rozvoja medzi deťmi s rôznou dĺžkou edukácie v materskej škole. Zámerným výberom prieskumnú vzorku tvorilo: 50 detí vo veku 5-6 rokov, ktoré boli rozdelené do 4 skupín podľa dĺžky edukácie v materskej škole.

Tabuľka 1 Rozdelenie detí do skupín podľa dĺžky edukácie v materskej škole

Skupina	Dĺžka dochádzky do materskej školy	Spolu
A	4 roky	13
B	3 roky	18
C	2 roky	10
D	1 rok	9

Na zisťovanie danej problematiky sme si vybrali pre náš prieskum Kresebný test školskej spôsobilosti, autorom ktorého je Tove Krogh. Test bol vyvinutý v Dánsku a už niekoľko rokov ho využívajú nielen psychológovia, ale aj učitelia vo svojej pedagogickej praxi. Test obsahuje 15 inštrukcií.

Test sme realizovali v dopoludňajších hodinách, skupinovo v triedach 5-6 ročných detí. V skupine bolo 8 detí, sledovali sme postup práce detí, ale aj ich reakcie. Počas jedného dňa boli testované dve skupiny detí, takže test sme realizovali tri dni. Deti, ktoré v daný deň neboli prítomné, boli testované dodatočne. Deti pracovali osobitne pri stole, na papieri formátu A3 s ceruzkou č. 2. Okrem spomínaných pomôcok deti nemali na stole žiadne iné pomôcky. Pred začatím práce sme sa snažili vytvoriť príjemnú a pokojnú atmosféru, aby sa deti cítili príjemne, prirodzene, bez napätia a úzkosti. Inštrukcie k jednotlivým úlohám sa deťom podávali ústne ku každej úlohe. Inštrukcie podávala deťom učiteľka za našej prítomnosti. Počas testu sme sledovali držanie ceruzy, aktivitu detí, pozornosť, samostatnosť a rýchlosť pri plnení jednotlivých inštrukcií.

V pôvodnom Kroghovom teste ide najmä o kvalitatívne spracovanie údajov. Kvantitatívne vyhodnocovanie nie je ešte vypracované a nemá vypracované ani podrobné pokyny pre hodnotenie, chýba jasná interpretácia výsledkov. My sme pri vyhodnocovaní postupovali nasledovne:

Tabuľka 2 Hodnotenie Kresebného testu školskej spôsobilosti

Číslo inštrukcie	Hodnotenie				
Č.1. – 7.	správne		nesprávne		
Č. 8. – 11.	1b	2b		3b	
Č.12. – 13.	správne		nesprávne		
Č.14.	1b	2b	3b	4b	5b
Č.15.	správne		nesprávne		

Pri vyhodnocovaní 1. až 7. úlohy a úlohy č. 12, 13 testu sme vychádzali z toho, či dieťa chápe daným pojmom alebo nie, či úlohu splní správne alebo nesprávne. Avšak, pri hodnotení úloh č. 8 až 11 sme hodnotili na základe bodovej stupnice. My sme využili trojbodovú stupnicu hodnotenia, nakoľko dieťa pri každej z daných inštrukcií rieši tri úlohy, určuje veľkosť, tvar a počet. Ak dieťa

splní všetky úlohy správne, je hodnotené 3 bodmi, ak splní dve z požadovaných úloh, 2 body a ak jednu, tak 1 bod. Nulové hodnotenie sme nevyužili, nakoľko deti splnili aspoň jednu z daných úloh správne.

Pri vyhodnocovaní úlohy č. 14 sme vychádzali z Príručky pre administráciu a vyhodnotenie Kresebného testu školskej spôsobilosti. Kresby deti sme hodnotili na základe 5 bodovej stupnice.

Pri úlohe č. 15 sme hodnotili dieťa na základe toho, či správne zobrazí zvieraciú postavu, či chápe rozdiel medzi ľudskou a zvieracou postavou, a správne zachytí detaily.

Inštrukcie č. 1 – 7 sú zamerané na priestorové vnímanie.

Vnímanie dieťaťa v období predškolského veku je na takej úrovni, že mu umožňuje diferencovať základné kvality a vlastnosti predmetov a javov. Oslabenie priestorového vnímania v predškolskom veku, môže robiť dieťaťu problém v základnej škole, a to hlavne pri čítaní textu, pri písaní a vnímaní vedenia čiar, ale aj v matematike a geometrii (Bednařová – Šmardová, 2011).

Tabuľka 3 *Nakreslí loptu do stredu papiera*

Skupina	Počet detí	Z toho správne				Z toho nesprávne			
		Ch	%	D	%	Ch	%	D	%
A od 2 r.	13	7	53,8	6	46,2	0	0	0	0
B od 3.r.	18	6	33,3	10	55,5	1	5,6	1	5,6
C od 4 r.	10	5	50	3	30	0	0	2	20
D od 5 r.	9	2	22,2	5	55,6	2	22,2	0	0
Spolu	50	20	39,8	24	46,8	3	7	3	6,4

Na základe výsledkov uvedených v tabuľke 3 možno konštatovať, že 1. úlohu najlepšie zvládli deti zo skupiny A. Nemali problém pri určení stredu papiera, rýchlo reagovali na pokyny učiteľky. Deti zo skupiny B, splnili správne úlohu na 88,8%, zo skupiny C na 80% a zo skupiny D na 77,8%. Pri porovnaní výsledkov chlapcov a dievčat, možno konštatovať, že pri určovaní stredu papiera zvládli plnenie tejto úlohy lepšie dievčatá ako chlapci. Dievčatá dosiahli 46,8% úspešnosť a chlapci 39,8%.

Inštrukcie č. 2, 3 a 4 vyžadujú plnenie úlohy zameranej na pochopenie pojmov roh papiera, čiara a číselný pojem štyri.

Keďže pri úlohe č. 2 päť chlapcov a tri dievčatá nesplnili správne úlohu a tie isté deti nesplnili správne ani úlohu č. 3 a 4, rozhodli sme sa o vyhodnotenie týchto troch inštrukcií v jednej tabuľke.

Tabuľka 4 Urob čiary do rohov papiera, spočítaj políčka

Skupina	Počet detí	Z toho správne				Z toho nesprávne			
		Ch	%	D	%	Ch	%	D	%
A od 2 r.	13	7	53,8	5	38,5	0	0	1	7,7
B od 3 r.	18	6	33,3	10	55,5	1	5,6	1	5,6
C od 4 r.	10	3	30	4	40	2	20	1	10
D od 5 r.	9	2	22,2	5	55,6	2	22,2	0	0
Spolu	50	18	36	24	47,4	5	12	3	5,8

Najlepšie výsledky pri určovaní rohov papiera dosiahli deti zo skupiny A, 92,3%. Deti zo skupiny B správne vyriešili úlohu na 88,8%, zo skupiny C na 70% a zo skupiny D na 77,8%. Pri porovnaní dosiahnutých výsledkov medzi chlapcami a dievčatami musíme konštatovať, že úspešnejšie boli dievčatá, 47,4% správne vyriešili úlohu, kým chlapci správne vyriešili úlohu na 36%. Z celkového počtu detí 50 detí, 10% chlapcov a 6% dievčat nevyriešilo úlohu správne. Ako ukazujú výsledky, 83,4 % detí má dobre osvojené pojem roh papiera, vie viesť čiary v danom smere a chápe číselnému pojmu štyri. Práve tieto orientačné schopnosti a poruchy vnímania majú veľký vplyv na písanie v základnej škole.

Inštrukcie č. 5, 6 a 7 sú, zamerané na chápanie pojmu strana, stred strany a chápanie číselného pojmu 4 a 8.

Keďže rovnaký počet detí nesprávne splnilo úlohu č. 5 a úlohy č.6 a 7, vyhodnocovanie uvádzame v jednej tabuľke, keďže ide o rovnaké výsledky.

Tabuľka 5 Nakresli čiary k stranám papiera, spočítaj okienka

Skupina	Počet detí	Z toho správne				Z toho nesprávne			
		Ch	%	D	%	Ch	%	D	%
A od 2 r.	13	6	46,2	4	30,8	1	7,7	2	15,4
B od 3 r.	18	5	27,7	11	61,1	2	11,1	0	0
C od 4 r.	10	5	50	3	30	0	0	2	20
D od 5 r.	9	2	22,2	3	33,3	2	22,2	2	22,2
Spolu	50	18	36,5	21	38,8	5	10,3	8	14,3

Výsledky zaznamenané v tabuľke 5 nám ukazujú, ako deti chápu pojem strana, stred strany a ako chápu číselnému pojmu 4 a 8. Analýzou sme dospeli k názoru, že z celkového počtu 50 detí, 75,3% detí správne nakreslilo čiaru k všetkým stranám papiera a určilo počet políčok. Zo skupiny A 77% detí splnili úlohu správne. Skupina B však v tejto úlohe bola úspešnejšia, správne splnili úlohu na 88,8%. Skupina C splnila úspešne úlohu na 80%, avšak deti zo skupiny D iba na 55,5%. Výsledok nasvedčuje tomu, že deti, ktoré začali navštevovať materskú školu od piatich rokov majú problém pri priestorovej orientácii. Pri porovnávaní výsledkov medzi chlapcami a dievčatami boli výsledky porovnateľne rovnaké, chlapci dosiahli 36,5% úspešnosť a dievčatá 38,8%, teda rozdiely sú zanedbateľné.

Inštrukcie č.8 až 11 sú zamerané na rozlíšenie geometrických tvarov, chápanie počtu a veľkosti.

Tabuľka 6 Nakresli tri čiary, ktoré nie sú rovnako dlhé

Skupina	A od 2 r.				B od 3 r.				C od 4 r.				D od 5 r.				Spolu			
	Ch		D		Ch		D		Ch		D		Ch		D		Ch		D	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3b	5	38	4	31	4	22	8	44	1	10	3	30	3	33	3	33	13	56,6	18	66,7
2b	2	15	2	15	2	11	3	17	2	20	0	0	0	0	1	11	6	26	6	22,2
1b	0	0	0	0	1	5,6	0	0	2	20	2	20	1	11	1	11	4	17,4	3	11,1

Táto úloha je zameraná na chápanie počtu, chápaniu pojmov čiara, veľkosť. Najlepšie výsledky dosiahli deti zo skupiny A, kde 69,2% detí dosiahlo v hodnotení tri body, 30,8% detí dosiahlo dva body. Z dvoj bodového

hodnotení, deti zo skupiny A najviac chýb urobili pri určovaní veľkosti a počtu čiar. Z celkového počtu detí v skupine B, 66,8% detí získalo tri body, 28% detí dva body a 5,6% jeden bod. Aj v tejto skupine najväčší problém a najviac chýb deti urobili pri určovaní počtu a veľkosti. Prekvapujúce výsledky sme však zaznamenali u detí zo skupiny C, kde iba 40% detí získalo v hodnotení tri body, dva body 20% detí a jeden bod získalo až 40% detí. Toto zistenie nám ukazuje, že deti nechápu pojmom veľkosť a počet, avšak môže to byť aj v poruche pozornosti a vnímania. Deti v skupine D dosiahli výsledky na úrovni detí zo skupiny B. Pri porovnávaní výsledkov medzi chlapcami a dievčatami, dievčatá dosiahli lepšie bodové hodnotenie ako chlapci.

Tabuľka 7 *Nakreslí tri trojuholníky tak, aby ten prostredný bol najmenší*

Skupina	A od 2 r.				B od 3r.				C od 4 r.				D od 5 r.				spolu			
	Ch		D		Ch		D		Ch		D		Ch		D		Ch		D	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3b	5	38,4	6	46,2	3	16,7	8	44,4	4	40	3	30	3	33,3	3	33,3	15	65,2	20	74
2b	1	7,7	0	0	1	5,6	2	11,1	1	10	1	10	0	0	2	22,3	3	13	5	18,5
1b	1	7,7	0	0	3	16,7	1	5,5	0	0	1	10	1	11,1	0	0	5	21,8	2	7,5

Táto úloha je zameraná na porozumenie čísla tri, rozlíšenie geometrického tvaru trojuholníkov, chápanie pojmu veľkosť. V skupine A Trojbodové hodnotenie dosiahlo 84,6% detí a iba 7,7% detí dosiahlo dvoj a 7,7% jednobodové hodnotenie. Z ostatných skupín najhoršie výsledky v trojbodovom hodnotení dosiahli deti zo skupiny B, tí boli úspešní iba v 61,1%. Deti zo skupiny C a D dosiahli porovnateľne rovnaké výsledky. Pri porovnaní výsledkov medzi chlapcami a dievčatami v jednotlivých skupinách boli dievčatá úspešnejšie, v trojbodovom hodnotení dosiahli iba 16,7%, zato dievčatá až 44,4%. Z dvojbodového hodnotenia, deti mali najväčší problém pri určení tvaru a počtu.

Tabuľka 8 *Nakreslí štyri kruhy tak, aby dva z nich mali rovnakú veľkosť*

Skupina	A od 2 r.				B od 3 r.				C od 4 r.				D od 5 r.				spolu			
	Ch		D		Ch		D		Ch		D		Ch		D		Ch		D	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3b	4	30,8	4	30,8	2	11,1	8	44,4	2	20	0	0	2	22,2	1	11,1	10	43,5	13	48
2b	2	15,4	2	15,4	4	22,2	2	11,1	2	20	4	40	2	22,2	2	22,2	10	43,5	10	37
1b	1	7,6	0	0	1	5,6	1	5,6	1	10	1	10	0	0	2	22,2	3	13	4	15

V úlohe mali deti preukázať schopnosť chápania číslo dva a štyri, rozlíšenie geometrického útvaru kruh a chápanie pojmu veľkosť. Až 61,6% deti vyriešilo úlohu správne, správne určili tvar, veľkosť a počet. Zo skupiny B tri body dosiahlo 55,5% detí, dva body 33,3% a jeden bod 11,2%. Prekvapujúce výsledky sme zaznamenali v skupine C, kde trojbodové hodnotenie dosiahlo iba 20% detí, z toho nebolo ani jedno dievča. Dvojbodové hodnotenie 60% a jednobodové hodnotenie 20% detí. V porovnaní chlapcov a dievčat lepšie výsledky dosiahli v skupine A a D chlapci, avšak v skupine B a C to bolo naopak. Zaujímavým výsledkom pre nás bolo zistenie, že z detí ktoré dosiahli po dva body, všetky mali problém s určením počtu – kreslili nie štyri kruhy ale tri. Domnievame sa, že problémom môže byť nepozornosť a sústredenosti dieťaťa, keďže v predchádzajúcej úlohe deti pracovali s číselným pojmom tri.

Tabuľka 9 Nakresli štyri štvorce tak, aby posledný bol najväčší

Skupina	A od 2 r.				B od 3 r.				C od 4 r.				D od 5 r.				spolu			
	Ch		D		Ch		D		Ch		D		Ch		D		Ch		D	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3b	3	23	5	38	3	17	5	28	0	0	0	0	1	11	1	11	7	31	11	40,7
2b	4	31	1	7,7	2	11	4	22	4	40	3	30	3	33	1	11	13	57	9	33,3
1b	0	0	0	0	2	11	2	11	1	10	2	20	0	0	3	33	3	13	7	26

Úloha je zameraná na porozumenie počtu 4, poradia, a rozlíšenie geometrického tvaru – štvorec. Podľa výsledkov zaznamenaných v tabuľke 9 sme dospeli k prekvapujúcim zisteniam. Kým deti zo skupiny A v trojbodovom hodnotení dosiahli rovnaké výsledky ako v predchádzajúcej úlohe, deti zo skupiny B dosiahli iba 44,5%, no zo skupiny C v trojbodovom hodnotení nebolo úspešné ani jedno dieťa. Aj deti zo skupiny D dosiahli v jednobodovom hodnotení vysoké percento, a to až 33,3%. Myslíme si, že problémom je emocionálna nezrelosť detí, pozornosť a neschopnosť rozlíšenia geometrických tvarov.

Tabuľka 10 *Nakreslí strom – jabloň, na ktorej sú tri jablká a na zemi pod stromom je päť jablák*

Skupina	Počet detí	Z toho správne				Z toho nesprávne			
		Ch	%	D	%	Ch	%	D	%
A od 2 r.	13	6	46	6	46	1	7,6	0	0
B od 3 r.	18	4	22	7	39	3	17	4	22
C od 4 r.	10	5	50	2	20	0	0	3	30
D od 5 r.	9	2	22,2	2	22	2	22	3	33
Spolu	50	17	35	17	32	6	12	10	21

V tejto úlohe zisťujeme schopnosť dieťaťa zapamätať si dlhšiu inštrukciu, priestorovú orientáciu a porozumenie čísla tri a päť. Na základe výsledkov uvedených v tabuľke 10 konštatujeme, že najlepšie výsledky dosiahli deti zo skupiny A. Tie dosiahli 92,4% úspešnosť. Práve tento výsledok nasvedčuje o dobrej úrovni sluchového vnímania a pamäti. Zo skupiny B 61,1% detí splnili úlohu správne a 38,9% nesprávne. Deti zo skupiny C boli o niečo lepšie, tí v správnosti riešenia dosiahli 70% a nesprávne úlohu vyriešilo 30% detí. V skupine D deti boli menej úspešní, správne splnilo úlohu iba 44,4% detí a nesprávne až 55,6%. Tento výsledok môže svedčiť o aj o nesústredenosti sa detí na úlohu alebo o probléme s krátkodobou pamäťou. Ak sme porovnávali výsledky medzi dievčatami a chlapcami, 35,2% chlapcov a 31,8% dievčat správne splnili úlohu.

Tabuľka 11 *Nakreslí dom, ktorý má dvere, tri okná a špicatú strechu. Na strechu nakreslí komín s dymom. Pri dome je strom a nad stromom slnko*

Skupina	Počet detí	Z toho správne				Z toho nesprávne			
		Ch	%	D	%	Ch	%	D	%
A od 2r.	13	7	53,9	5	38,5	0	0	1	7,6
B od 3r.	18	2	11,1	7	38,9	4	22,2	5	27,8
C od 4r.	10	3	30	2	20	2	20	3	30
D od 5r.	9	2	22,2	2	22,2	2	22,2	3	33,3
Spolu	50	14	28	16	32	8	16	12	24

Táto úloha bola pre deti náročnejšia na sluchovú pamäť, keďže dieťa si malo zapamätať až 8 detailov. Ako ukazujú výsledky v tabuľke 11, aj pri plnení tejto úlohy boli opäť najlepšie deti zo skupiny A, tí správne splnili úlohu na 92,4%, nesprávne splnili úlohu iba 7,6 % detí. Skupina B a C dosiahla rovnaké výsledky, správne splnili úlohu 50% detí a rovnako nesprávne tiež 50% detí. Najhoršie výsledky sme zaznamenali v skupine D. Pri porovnaní rozdielov medzi chlapcami a dievčatami, dievčatá boli lepšie, tie v správnosti plnenia úlohy dosiahli 32% a chlapci 28%. Bednařová – Šmardová (2011) uvádzajú, že oslabenie sluchového vnímania môže významnou mierou ovplyvniť proces čítania a písania v základnej škole, kde dieťaťu sú informácie podávané predovšetkým verbálne.

Tabuľka 12 Kresba postavy

Skupina	A od 2 r.				B od 3 r.				C od 4 r.				D od 5 r.				spolu			
	Ch		D		Ch		D		Ch		D		Ch		D		Ch		D	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
5b	3	23	1	7,7	2	11,1	3	16,6	0	0	3	30	1	11,1	0	0	6	26	7	26
4b	1	7,7	2	15,4	1	5,6	3	16,6	3	30	0	0	1	11,1	3	33,4	6	26	8	29,6
3b	3	23	2	15,4	2	11,1	2	11,1	1	10	1	10	1	11,1	1	11,1	7	30,6	6	22,2
2b	0	0	1	7,7	1	5,6	2	11,1	1	10	0	0	0	0	1	11,1	2	8,7	4	14,8
1b	0	0	0	0	1	5,6	1	5,6	0	0	1	10	1	11,1	0	0	2	8,7	2	7,4

Na základe analýzy kresby ľudskej postavy, sme dospeli k nasledujúcim výsledkom: iba 26% chlapcov a 26% dievčat dosiahlo pri bodovaní 5 bodov. Postava mala všetky požadované znaky. Zo skupiny A získalo päť bodov 30,7%, zo skupiny B 27,7% detí, zo skupiny C 30% a zo skupiny D iba 11,1% detí. Pri porovnávaní rozdielov medzi chlapcami a dievčatami, päť bodov dosiahlo 39,1% chlapcov a 26% dievčat. Teda chlapci boli v hodnotení podstatne lepší. Pri štvorbodovom hodnotení išlo o zobrazenie kresby s menšími nedostatkami, predovšetkým o syntetické zobrazenie kresby, kde chýbali postavám uši, prsty. V trojbodovom hodnotení deti nesprávne proporcionálne zobrazili postavu, postavy nemali správne pripojenie rúk a nôh k telu. V dvojbodovom hodnotení postavám chýbali časti tela, ako ruky, nohy, krk.

Keďže, ako uvádza Vágnerová (2000), detská kresba je „kráľovskou cestou k poznaniu detskej psychiky a odráža dosiahnutú úroveň vývinu rozumových schopností“, môžeme na základe výsledkov konštatovať, že deti majú určité rezervy v oblasti motoriky, zrakového vnímania a predstavivosti.

Tabuľka 13 *Kresba zvieracej postavy*

Skupina	Počet detí	Z toho správne				Z toho nesprávne			
		Ch	%	D	%	Ch	%	D	%
A od 2 r.	13	6	46,2	6	46,2	1	7,6	0	-
B od 3 r.	18	4	22,2	7	38,9	3	16,7	4	22,2
C od 4 r.	10	5	50	2	20	0	0	3	30
D od 5 r.	9	2	22,2	2	22,2	2	22,2	3	33,3
Spolu	50	17	35,2	17	31,8	6	11,6	10	20,9

Plnením tejto úlohy sme overovali, ako dieťa kreslí zvieraciu postavu, či vníma rozdiel medzi zvieracou a ľudskou postavou. Zo skupiny A 92,4% detí správne nakreslili zvieraciu postavu a iba 7,6% nesprávne. Aj tu však išlo iba o drobné odchýlky v kresbe, kde dieťa nenakreslilo uši. V skupine B 61,1% detí správne zobrazilo postavu, nesprávne 38,9%. V tejto skupine sme zaznamenali väčšie nedostatky, ako napr. proporcia tela zvieratá, hlava s ľudskými črtami. V skupine C správne zobrazilo postavu zvieratá 70% detí a nesprávne 30%. Aj v tejto skupine išlo o nedostatky, ktoré sa týkali predovšetkým chýbajúcich častí na hlave. Skupina D bola v hodnotení o poznanie horšia. Správne zachytilo zvieraciu postavu iba 44,4% detí a nesprávne až 55,5% detí.

Diskusia a závery prieskumu

Problém č. 1: Ovplyvňuje dĺžka edukácie v materskej škole osobnostný rozvoj dieťaťa?

Na problém č. 1, sme hľadali odpoveď v metóde interview. Pri vyhodnocovaní odpovedí učiteliek a riaditeľky sme zistili, že na základe dosahovaných výsledkov a prejavov detí sú rozdiely v jednotlivých oblastiach rozvoja medzi deťmi s rôznou dĺžkou edukácie v materskej škole. Najvýraznejšie rozdiely sa prejavujú v sociálno-emocionálnej oblasti, a to v sociálnych vzťahoch a emocionálnej nestálosti. V oblasti motoriky sa rozdiely najviac prejavujú v grafomotorike a v senzomotorike, v kognitívnej oblasti v pozornosti, sústredení a logickom myslení.

Problém č. 2: Bude kresebný test školskej spôsobilosti pre dieťa zvládnuteľný?

Na druhú problémovú otázku sme našli odpoveď v zrealizovanom teste. Potvrdilo sa nám, že test je pre deti zvládnuteľný, nakoľko všetky deti test vypracovali, a v interview, kde deti neverbálnym spôsobom sa mali vyjadriť, či sa im test páči, 90% detí sa vyjadrilo, že sa im test páčil. Konštatujeme, že

kresebný test školskej spôsobilosti je vhodným diagnostickým nástrojom pre učiteľky v materskej škole, nakoľko poníma komplexné prejavy dieťaťa.

Problém č. 3: Bude rozdiel medzi deťmi podľa dĺžky edukácie v materskej škole a medzi pohlaviami?

Pri porovnávaní výsledkov testu medzi deťmi podľa dĺžky aj medzi pohlaviami, sme dospeli k nasledujúcim zisteniam:

V oblasti *sociálno-emocionálnej* - deti zo skupiny A pred samotným testom boli pokojné, emocionálne vyrovnané, test plnili pohotovo, rýchlo vypracovávali úlohy. Naopak, deti zo skupiny C a D už pred samotným začiatkom boli nervózne, plačlivé a úzkostlivé, potrebovali našu podporu a povzbudenie, aby prekonalí zábrany. Môžeme konštatovať, že deti, ktoré začali dochádzku do materskej školy vo veku piatich rokov sú v oblasti sociálno-emocionálnej, emocionálne nestabilné, majú problém koncentrovať sa na činnosť, sú viac precitlivené a ustrašené.

V oblasti *perceptuálno-motorickej* bol celkový grafický prejav deti v jednotlivých skupinách rozdielny. Kým v skupine A pri výtvarnom zobrazení postavy človeka dosiahlo päť bodov až 30,7% deti v skupine D to bolo iba 11,1% deti, a pri kreslení zvieracej postavy zo skupiny A 92,4% deti správne zobrazilo postavu zvieraťa, v skupine D to bolo o poznanie horšie, správne nakreslilo postavu zvieraťa iba 55,5% deti. Deti mali problém aj pri grafickom zobrazovaní geometrických tvarov. Línia jednotlivých tvarov bola u deti zo skupiny D neistá, tvary boli zdeformované.

V oblasti *kognitívnej* sme zaznamenali najväčšie rozdiely medzi deťmi. Deti zo skupiny A majú dobre rozvinuté priestorové vnímanie, orientačné schopnosti a rovnako dobre pracovali s číselnými pojmami. Dobrá úroveň rozvoja sa prejavila aj v oblasti pozornosti, pamäti a sústredenosti.

Pri plnení úloh sa deti zo skupiny D dostali na úroveň deti zo skupiny C. Teda v oblasti kognitívnej sme dospeli k zisteniu, že dĺžka dochádzky dieťaťa do materskej školy má malý vplyv na kognitívnu oblasť dieťaťa, rozvoj kognitívnej oblasti dieťaťa je veľkou mierou ovplyvňovaný podnetnosťou prostredia a vnútornými predpokladmi dieťaťa.

Pri porovnávaní dosiahnutých výsledkov medzi chlapcami a dievčatami sme dospeli k zisteniu, že dievčatá boli úspešnejšie pri riešení úloh zameraných na vnímanie, chápanie pojmov a pozornosti, avšak prekvapujúco lepšie výsledky dosiahli chlapci pri kresbe postavy a zvieraťa. Aj Kurincová a Slezáková (2009) uvádzajú, že výskum našich aj zahraničných výskumníkov ukázal rozdielnu úroveň pripravenosti na vstup do školy medzi chlapcami a dievčatami. Príčiny sú v odlišnom tempe dozrievania a v rozličnej úrovni podnetnosti prostredia, dievčatá sa v porovnaní s chlapcami viacej približujú učiteľovmu ponímaniu „dobrý žiak“.

Záver

Výsledky zistení, ktoré sme získali na základe prieskumu nás presvedčili o tom, že edukácia v materskej škole má vplyv na rozvoj všetkých stránok osobnosti. Celý edukačný proces v materskej škole smeruje k rovnomernému a vyváženému stimulovaniu rozvoja. Rýdl - Šmelová (2012) uvádzajú, že učiteľka by mala dokonale poznať deti, s ktorými pracuje, pre ktoré pripravuje vzdelávaciu ponuku a vytvára evokujúce prostredie. Osobnosť učiteľa a podnetnosť prostredia vytvárajú pre dieťa a jeho rozvoj dostatok podnetov, aby pred vstupom do základnej školy malo osvojené potrebné kompetencie a aby bolo pripravené na život v spoločnosti. Práve učiteľ môže zabrániť zlyhaniu dieťaťa v základnej škole tým, že včas odhalí nedostatky v osobnostnom rozvoji.

Literatúra

- BEDNAŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V. 2011. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer press, a.s., 2011. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BRŤKA, J. 1980. *Úvod do pedagogiky 1 ročníka ZŠ*. 1. vydanie Bratislava: SPN, 1980.
- DUCHOVIČOVÁ, J. – LAZÍKOVÁ, A. 2008. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. Bratislava: IRIS, 2008. 249 s. ISBN 978-80-89256-28-0.
- GAJDOŠOVÁ, E. – HERÉNYIOVÁ, G. 1996. *Kresebný test školskej spôsobilosti – príručka pre administráciu a vyhodnotenie*. Bratislava: PSYCHO-INSIGHT, spol.s.r.o. 1996.
- GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: Práca, 1999. ISBN 80-7094-335-1.
- HVOZDÍK, J. 1986. *Základy školskej psychológie*. 1 vydanie. Bratislava: SPN, 1986.
- KURINCOVÁ, V. – SLEZÁKOVÁ, T. 2009. *Žiak na začiatku školskej dochádzky*. PF Nitra: UKF v Nitre, 2009. ISBN 978-80-8094-457-5.
- RÝDL, K. – ŠMELOVÁ, E. 2012. Opportunities and weak points of the constructivism in preschool education. In *Paradigms and research of educational practice*. Los Angeles: Department of education Antioch university Los Angeles, 2012. ISBN 978-1-61364-956-5.
- VALENTOVÁ, L. 2001. Vstup dieťaťa do školy z hľadiska školskej pripravenosti. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

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

Mgr. Božena Gočová Benková

Materská škola

Nám. arm. g. L. Svobodu 15

085 01 Bardejov

Slovenská republika

E-mail: bodka1@post.sk

OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH

EDUCATIONAL CONTENTS IN THE SCHOOL EDUCATION PROGRAMME

Zora Syslová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá obsahom súčasného predškolného vzdelávania, jak je vymeznen v Rámcovom vzdelávacom programe pro předškolní vzdelávání v České republice. Jeho pojetí je nahlíženo v historickém kontextu.

V empirické části příspěvek přibližuje závěry analýzy školních vzdělávacích programů pro předškolní vzdelávání zveřejněných na webových stránkách mateřských škol tří krajů České republiky. Poskytuje informace o formulování obsahu předškolního vzdelávání v jednotlivých mateřských školách.

Z výsledků analýzy vyplývá, že nepřesné požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdelávání se odráží v úrovni zpracování obsahu vzdelávání ve školních vzdělávacích programech mateřských škol.

Kľúčové slová

Obsah předškolního vzdelávání, školní vzdělávací program pro předškolní vzdelávání.

Resumé

This contribution deals with the content of the current pre-primary education, how it is defined in the Frame Educational Program for Pre-primary Education in the Czech Republic. Its conception is viewed in historical context.

In the empirical part the contribution talks about the conclusions of analysis of school educational programs for pre-primary education published on website of kindergartens of three region of Czech Republic. It provides information about formulation of the content of pre-school education in individual kindergartens.

From the analysis of the conclusions imply that imprecise requirements of the Frame Educational Program for Pre-primary Education in the Czech Republic are reflected in the level of processing of the content of education in school educational programs of kindergartens.

Key words

Content of pre-primary education, school educational program for pre-primary education.

1 Úvod

Obsah vzdelávání se stal jedním z bodů školních vzdělávacích programů, které si mateřské školy v České republice zpracovávají samy na základě požadavků Rámcových vzdělávacích programů pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Ten vymezuje pouze cíle vzdělávání, nikoli tzv. učivo, vzdělávací nabídku, nebo-li obsah vzdělávání. Vytvořit vzdělávací nabídku je nyní v kompetenci každé mateřské školy. Ve školních vzdělávacích programech má mít podobu tzv. integrovaných bloků.

Při jejich tvorbě vycházejí mateřské školy z pěti vzdělávacích oblastí vymezených v RVP PV. Jde o oblasti **biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální**. Vzdělávací oblasti jsou odvozeny z interakcí, do kterých dítě vstupuje a postupně tak vytváří vztah k sobě samému, k druhým lidem i k okolnímu světu. Toto integrované pojetí respektuje přirozenou celistvost osobnosti dítěte i jeho postupné začleňování se do životního a sociálního prostředí. Jednotlivé oblasti, respektive jejich obsahy, se vzájemně prolínají, prostupují, ovlivňují a podmiňují, a ukazují tak na neustálou přítomnost všech oblastí.

Jaká jsou teoretická východiska současných přístupů a jak se s touto povinností vyrovnaly mateřské školy při zpracování vzdělávacího obsahu v jejich školních vzdělávacích programech je obsahem následujících kapitol.

2 Teoretická východiska

Východiska současného pojetí obsahu předškolního vzdělávání můžeme hledat již v díle J. Á. Komenského a následně například u O. Chlupa (1948). Ten vychází z toho, že vzdělávání v mateřské škole má být co nejpřirozenější, a v souladu s názorem Komenského, být co nejbližší rodinnému prostředí „*se všemi nahodilostmi a s jeho plností...je třeba poskytovat vhodné situace obdobné životu rodinnému s celým přirozeným prostředím.*“¹

Obsah vzdělávání v mateřské škole nerozděluje na témata, ale nabádá k využívání všech možností, dostupných materiálů a především všeho, co dítě obklopuje a s čím se setkává, k jeho rozvoji. Současně také preferuje spontánní aktivity, tedy *kdykoli děti něco dělají chtějí, přáti jim toho*.

Náměty pro hru a tzv. *poučování*, jak označuje vzdělávání v mateřské škole, by měla mateřská škola nacházet nejen uvnitř budovy, ale především ve svém okolí. Právě vycházky do okolí spojuje s tvorbou vzdělávacího programu. Mateřské školy vesnické by měly využívat svých specifických podmínek k vycházkám do polí či lesů. Mateřské školy městské by zase naopak měly využít zajímavostí, které přináší život ve městě.

¹ CHLUP, O. 1948. *Výchova dítěte v době předškolní*. Brno: Komenium, 1948, s. 45.

Přesto, že Chlup podporuje přirozené způsoby vzdělávání a spontánní aktivity dětí a uvádí, že vyučování v mateřské škole není systematickým procesem jako u vyšších stupňů vzdělávání, při němž „učitelka používá vhodných příležitostí, přizpůsobuje se více roční době a individualitě dítěte“,² doporučuje také systematické plánování: „okolnost, že nemáme postupovati způsobem soustavy učebné neznamená, že by ten, kdo dítě vede, neměl míti plán.“³

Jeho doporučení pro tzv. didaktiku mateřské školy vycházejí z dobré znalosti biologických a psychologických specifíků vývoje dítěte předškolního věku. Ta odpovídají způsobům učení, jakými jsou například **situační** či **prožitkové učení**. Učení dětí tohoto věku se má odehrávat „ve skutečných situacích, které odpovídají potřebám a zkušenostem učícího se“.⁴ Znamená to také, že vzdělávací obsah by měl vycházet ze situací, „které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje a lépe tak chápalo jejich smysl“.⁵ Jde tedy o smysluplné učení, které vychází z iniciativy učícího se, i když podnět přichází z venčí, tedy od učitele, a rozvíjí se při něm celá osobnost dítěte.

3 Zákonné požadavky na tvorbu vzdělávacích obsahů

Vzdělávací obsah je v současné době realizován se záměrem rozvíjet kompetence dětí a v RVP PV jsou k tomu vymezeny:

- vzdělávací cíle jednotlivých oblastí (k čemu vzdělávání směřuje);
- činnosti neboli vzdělávací nabídka (jak, jakými prostředky budou realizovány vzdělávací záměry – cíle);
- očekávané výstupy neboli dílčí dovednosti, které by měly děti prostřednictvím nabízených činností získat (co vzdělávání přináší);
- rizika, za jakých by se vzdělávací záměry nemuselo podařit realizovat (co je překážkou a vede k neúspěchu vzdělávání).

Školy mají značnou volnost v tom, jakým způsobem vzdělávací obsah, daný RVP PV, pojmu a realizují. Jediným požadavkem RVP PV je vytvořit integrované bloky a to tak, aby integrovaly všechny vzdělávací oblasti. Mohou se *vztahovat k určitému tématu, vycházet z praktických životních problémů a situací, nebo být zaměřeny k určitým činnostem, k praktickým aktivitám apod.*

² CHLUP, O. 1948. *Výchova dítěte v době předškolní*. Brno: Komenium, 1948, s. 26.

³ CHLUP, O. 1948. *Výchova dítěte v době předškolní*. Brno: Komenium, 1948, s. 45.

⁴ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2004. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004, s. 648. ISBN 80-7178-303-X.

⁵ SMOLÍKOVÁ, K. 2006. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy*. Praha: VÚP, 2006, s. 6. ISBN 80-87000-04-8.

Integrované bloky by měly vycházet ze života dítěte, být pro ně smysluplné, zajímavé a užitečné. Integrované bloky školního vzdělávacího programu zahrnují obecnější témata, která jsou podrobněji rozpracována v třídních vzdělávacích programech.

Příkladem obecnějších témat školního vzdělávacího programu může být pojetí Opravilové (2003), která vychází z ročních období jaro, léto, podzim, zima (4 integrované bloky). Dalším příkladem je pojetí kolektivu autorek Kurikula podpory zdraví (Havlíková a kol., 2008), pro které se východiskem tvorby integrovaných bloků stalo 5 hledisek - identita, společenství, příroda, aktivita, zdravý životní styl. Hlediska vymezují nabídku činností a charakterizují smysl a obsah jednotlivých integrovaných bloků tak, aby vzdělávání směřovalo k rozvoji nezávislého a zodpovědného člověka, který bude umět žít v harmonii sám se sebou, s ostatními lidmi i s přírodou a bude své prostředí aktivně ochraňovat.

Schéma 1 zachycuje způsob zpracování integrovaných bloků školního vzdělávacího programu, která zastřešují vzdělávací nabídku, a její rozpracování do podoby činností v třídním vzdělávacím programu. „*Tematické celky by měly být dostatečně široké a komplexní, aby zasahovaly celou osobnost dítěte.*“⁶ Pro komplexní vnímání osobnosti je typické právě pojetí kompetencí. K nim vzdělávání v mateřské škole perspektivně směřuje. Ve třídě jsou pak obecná témata ŠVP a jejich zaměření k rozvoji kompetencí zpracovávána do konkrétní podoby. Při jejich realizaci však nejde o sledování okamžitých výkonů, či plnění izolovaných úkolů, ale o promyšlené propojení různých vzdělávacích oblastí přímo do činností dětí.

⁶ SMOLÍKOVÁ, K. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy*. Praha: VÚP, 2006, s. 11. ISBN 80-87000-04-8.

Schéma 1 Propojení obsahu vzdělávání ve školním a třídním vzdělávacím programu

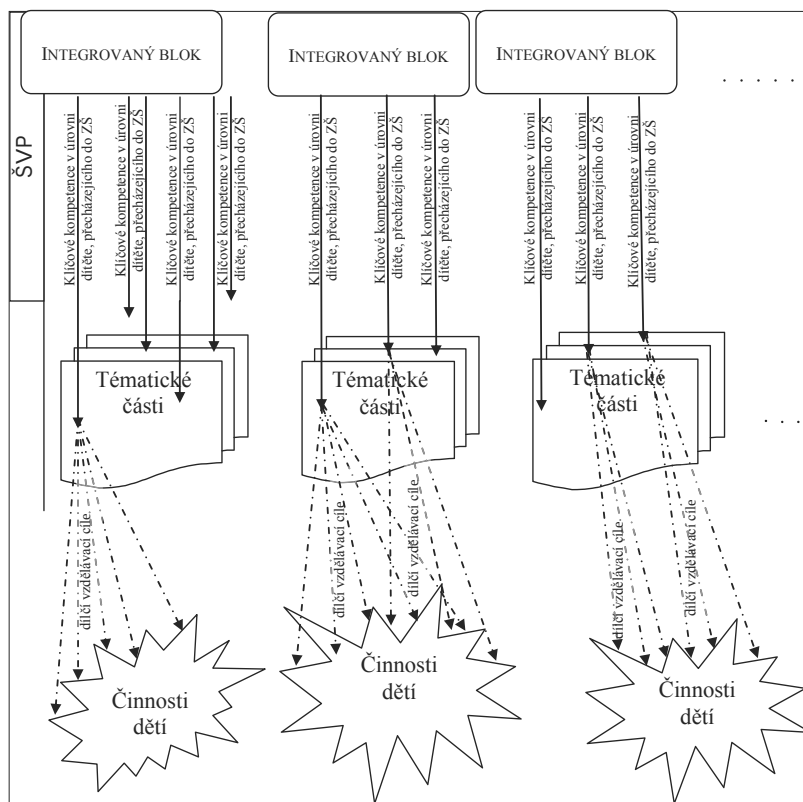


Schéma ukazuje obecnou rovinu obsaženou v ŠVP, která zahrnuje to, co garantuje mateřská škola na konci předškolního vzdělávání – jednotlivé kompetence na úrovni dítěte odcházejícího z mateřské školy, které jsou sdružené podle obsahu/tématu, jehož prostřednictvím budou rozvíjeny.

Rozpracování těchto obecných integrovaných bloků je již obsahem třídních tematických celků/částí. Ty určují konkrétní podobu „učiva“ ve třídě plánováním dílčích vzdělávacích cílů a jim odpovídajících činností. Učivem jsou myšleny činnosti neboli vzdělávací nabídka. Pomineme-li spontánní činnosti, které jsou realizovány na základě zájmu, potřeb a tedy výlučně výběru dítěte, jde o tzv. řízené činnosti, které v rámci plánovaného tématu nabízí učitelka.

Podobnost s pojetím Chlupa (1948) je více než zřetelná. Také tvorba integrovaných bloků, která je čistě v rukou předškolních pedagogů konkrétní

mateřské školy, má vycházet z podmínek, které mateřská škola má, jejího zaměření, okolí, ve kterém se nachází.

4 Výzkumné šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak jsou ve školních vzdělávacích programech prezentovány na internetových stránkách mateřských škol zpracovány vzdělávací obsahy. Ty byly zkoumány v krajích Jihomoravském, Moravskoslezském a Kraji Vysočina. Jak je vidět z tabulky 1 má internetové stránky zřízeno pouze necelých 28% mateřských škol ze zkoumaných krajů. Pouhých 20,32% škol na nich prezentuje také svoje školní vzdělávací programy. Zkoumáno tedy bylo 38 školních vzdělávacích programů.

Tabulka 1 ŠVP na internetových stránkách MŠ

Kraj	MŠ dostupné na www		Zveřejněné ŠVP na www	
Jihomoravský (346)	75	21,67%	16	21,33%
Moravskoslezský (209)	102	48,80%	20	19,60%
Vysočina (119)	10	8,40%	2	20%
Celkem (674)	187	27,74%	38	20,32%

Výzkumnou metodou byla obsahová analýza. Prvním krokem byla analýza vzdělávacích programů na základě kritéria, které se vztahuje k tzv. integrovanému bloku. Toto kritérium vychází z požadavku RVP PV, že vzdělávací obsah je uspořádaný do celků/bloků. *Uvést v ŠVP PV pouze názvy bloků, resp. jejich výčet, zpravidla nepostačí, je třeba stručně charakterizovat hlavní smysl (cíl, záměr) bloků a přiblížit jejich obsah (okruhy činností praktických i intelektových, popř. hlavní výstupy) tak, aby bylo zřejmé, jak se bude s nimi dále pracovat.*

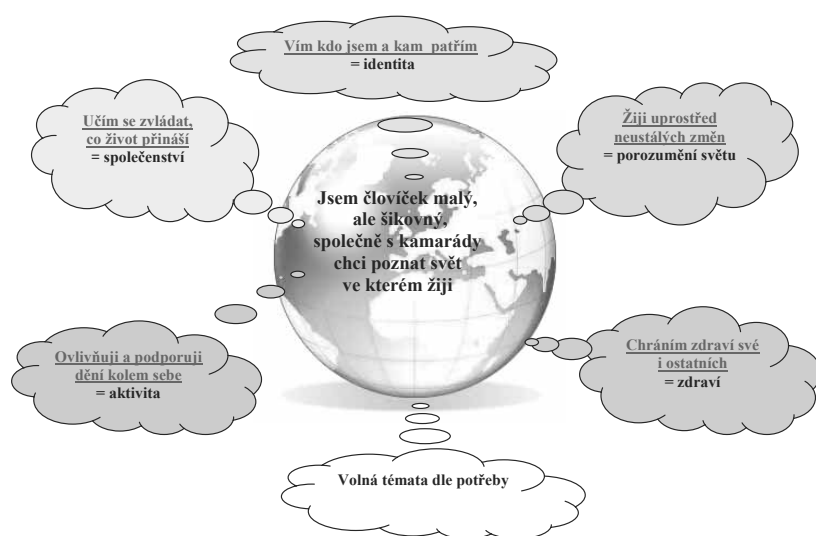
Ty programy, které měly obsah vzdělávání postavený pouze izolovaně na vzdělávacích oblastech či zahrnoval pouze jejich názvy, byly z další analýzy vyřazeny.

V další fázi byla analýza uskutečněna na základě pomocných kritérií, zda integrované bloky:

- charakterizují jejich smysl, záměr
- obsahují cílové kategorie (kompetence, očekávané výstupy)
- popisují okruhy činností (praktické i intelektové)

Většina sledovaných škol (87%) měla obsah vzdělávání v integrovaných blocích, zahrnujících všechny vzdělávací oblasti, více než tři čtvrtiny (77%) ŠVP PV měly v integrovaných blocích popsány okruhy činností a méně než tři čtvrtiny (65%) obsahovaly i stručnou charakteristiku jejich hlavního smyslu, cíl a záměr.

Schéma 2 Ukážka integrovaných bloků



Kromě výše uvedeného pojetí integrovaných bloků bylo možné setkat se s chronologickým řazením plánovaným pro každý týden docházky dětí do mateřské školy:

1. Sešli jsme se po prázdninách
 - Moje první dny v mateřské škole
 - Jak jsem prožil volné dny o prázdninách
 - Kde jsem doma
 - Malíř podzim
2. Co nám přináší podzim
 - Dary podzimu
 - Vlaštovičko, leť
 - Podzimní radovánky
 - Vítr už fouká ze strnišť
3. Podzimní čarování
 - Padá listí zlaté...
 - Já jsem kluk a ty jsi holka
 - Vím co mi škodí?
 - Nebojím se tmy

Kromě výše uvedeného pojetí integrovaných bloků se velmi lišily způsoby jejich zpracování. Některé obsahovaly stručný popis toho, co je jejich obsahem (63%). Např. *činnosti a situace spojené s uvědoměním a prožíváním své identity*

a osobných rolí, ktoré dieťa prožíva, se ktorými se setkává nebo se v budoucnu může setkat – dítě poznává své tělo, učí se je vnímat, uvědomovat si své emoce, učí se zvládat nové situace, získávat zdravé sebevědomí.

Další charakterizovaly činnosti (52%) které budou v rámci jednotlivých bloků realizovány, např. činnosti zaměřené k poznávání lidského těla a jeho částí, smyslové a psychomotorické hry, samostatný slovní projev na určité téma, komentování zážitků a aktivit, smyslové hry, nejrůznější činnosti zaměřené na rozvoj a cvičení postřehu a vnímání, zrakové a sluchové paměti, koncentrace, pozornosti apod., činnosti přiměřené silám a schopnostem dítěte a úkoly s viditelným cílem a výsledkem, v nichž může být dítě úspěšné, činnosti nejrůznějšího zaměření vyžadující (umožňující) samostatné vystupování, vyjadřování, obhajování vlastních názorů, rozhodování a sebehodnocení, příležitosti a hry pro rozvoj vůle, vytrvalosti a sebeovládání atd.

Součástí některých integrovaných bloků byly také dílčí vzdělávací cíle (28%) - uvědomění si vlastního těla, rozvoj a užívání všech smyslů, rozvoj fyzické i psychické zdatnosti, rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování), poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti), získání relativní citové samostatnosti, či kompetence (33%).

Zcela ojediněle (pouze 2 ŠP) byla zastoupena všechna výše uvedená kritéria.

5 Shrnutí a závěry

Z analýzy školních vzdělávacích programů vyplynulo, že obsah vzdělávání má zpracováno podle požadavků RVPPV jen minimum sledovaných vzdělávacích programů. Integrované bloky se nejčastěji odvíjejí od charakteristiky ročního období a tradičních činností, které v nich probíhají. Minimálně zahrnuje jejich podoba širší souvislosti vztahů dítěte k okolí, které by umožňovalo přizpůsobit třídní vzdělávací programy zájmům a potřebám dětí.

Nedostatky, které se objevují ve zpracování obsahu vzdělávání mohou být spojeny s dovednostmi ředitelů mateřských škol v projektování. Ředitelé mateřských škol neměly v minulosti povinnost vzdělání v manažerských dovednostech, takže zpracování strategického plánu školy, jakým je školní vzdělávací program, se jeví jako úkol poměrně náročný.

Pouze polovina ŠVP obsahovala popis jak se obsah vzdělávání realizuje ve třídách. Tak se může stát, že se může dokument stát pouze formálním naplněním požadavků RVP PV.

K plánování a následné realizaci jak školních, tak třídních vzdělávacích programů jistě nepřispívají další okolnosti, jakými je dosavadní dostačující středoškolské vzdělání učitelů mateřských škol, minimální podpora ze strany

státu při zavádění RVP PV do praxe, nedostačující nabídka dalšího vzdělávání předškolních pedagogů chybějící standard kvality učitele či kariérní řád apod.

Z tak malého počtu analyzovaných školních vzdělávacích programů pro předškolní vzdělávání nelze dělat obecné závěry. Odkrývá však problémy, které se v českém předškolním vzdělávání objevují a které souvisí s nesystémovým přístupem ministerstva školství k probíhající kurikulární reformě.

Nezodpovězenou otázkou zůstává, jak se s novým pojetím předškolního vzdělávání vyrovnaly ostatní mateřské školy a jak se jim daří implementovat požadavky RVP PV do praxe.

Literatúra

- HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. 2004. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVLÍNOVÁ, M. – VENCÁLKOVÁ, E. a kol. 2008. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole (aktualizovaný program)*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7376-061-5.
- CHLUP, O. 1948. *Výchova dítěte v době předškolní*. Brno: Komenium, 1948.
- KNAPIKOVÁ, Z. – KOSTRUB, D. – MIŇOVÁ, M. 2002. *Aktivizující metody a formy v práci učitelky materské školy*. Prešov: Rokus, 2002. ISBN 80-89055-18-4.
- OPRAVILOVÁ, E. – GEBHARTOVÁ, V. 2003. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník. 4. aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. 2005. Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005.
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SMOLÍKOVÁ, K. 2006. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy*. Praha: VÚP, 2006. ISBN 80-87000-04-8.

Kontaktné údaje

PhDr. Zora Syslová, Ph.D.
Masarykova univerzita v Brně
Pedagogická fakulta
Poříčí 31
603 00 Brno
Česká republika
E-mail: syslova@ped.muni.cz

PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKOVANIE V MATERSKEJ ŠKOLE

EDUCATIONAL DIAGNOSIS IN KINDERGARTEN

Monika Miňová – Natália Volčková

Abstrakt

Cieľom príspevku je poukázať na dôležitosť uplatňovania a využívania pedagogického diagnostikovania u detí predškolského veku, ktoré je neoddeliteľnou súčasťou edukačného procesu v materskej škole.

Kľúčové slová

Materská škola, kompetencie dieťaťa, kompetencie učiteľa, pedagogická diagnostika, metódy pedagogického diagnostikovania.

Resumé

The aim of this contribution is to highlight the importance of the application and use of the pedagogical diagnosis with children in preschool age, which is an inseparable part of the educational process in kindergartens.

Key words

Kindergarten, competence of the child, competence of teachers, educational diagnostics, teaching methods of diagnosing.

Predškolské obdobie a predškolský vek je v živote dieťaťa a zároveň jeho rozvoji veľmi významné. V tomto období sa u dieťaťa rozvíja kognitívna, psychomotorická a socioafektívna stránka jeho osobnosti. Dieťa začína navštevovať materskú školu, ktorá mu ponúka veľa možností a zároveň vytvára podmienky na komplexné rozvíjanie celej osobnosti v správnom smere. Materská škola podnecuje a rozvíja vzdelanostnú úroveň dieťaťa až po jeho vstup do základnej školy. Výchova a vzdelávanie detí v materskej škole sa realizuje prostredníctvom edukačného procesu, ktorého cieľom je vytvoriť pre dieťa prostredie a priestor pre nadobúdanie kľúčových kompetencií. Úlohou učiteľa nie je len viesť edukačný proces v materskej škole, ale aj zisťovať a posudzovať, či je dieťa spôsobilé a zrelé na vstup do základnej školy.

V tejto oblasti musí mať učiteľ materskej školy nadobudnutý súbor kompetencií na to, aby mohol efektívne vykonávať svoje učiteľské povolanie. Učiteľ ako edukátor edukačného procesu realizuje pedagogické diagnostikovanie, ktoré je súčasťou jeho práce.

Súčasný poňatie predškolského vzdelávania poukazuje na potrebu rešpektovať záujmy a potreby detí. Uvedená skutočnosť od učiteliek vyžaduje byť kompetentní v oblasti pedagogickej diagnostiky. Učiteľka by mala dokonale poznať deti, s ktorými pracuje, pre ktoré pripravuje vzdelávaciu ponuku a vytvára evokujúce prostredie, kde výkon nie je prioritou (Rýdl - Šmelová, 2012).

Šmelová (2005) ďalej uvádza, že v oblasti evaluácie vzdelávacích výsledkov vstupuje do popredia informačná a diagnostická funkcia. Predškolský pedagóg musí byť schopný priebežne pozorovať a hodnotiť aktuálny stav dieťaťa, súčasne odhaľovať možné problémy a ich príčiny, stanovovať prognózu. Pedagogické diagnostikovanie si vyžaduje od učiteľa materskej školy, aby mal osvojené diagnostické zručnosti, diagnostické kompetencie. Kasačová (2002) uvádza 3 dimenzie diagnostických kompetencií: osobnostnú, odbornú a etickú. Pedagogické diagnostikovanie by malo byť neoddeliteľnou súčasťou nielen edukačného procesu, ale aj edukačnej práce učiteľky.

Realizácia prieskumu

Na začiatku prieskumu nás zaujímali tieto otázky v podobe problémov:

Aký názor majú učiteľky materských škôl na pedagogickú diagnostiku?

Venujú materské školy dostatočnú pozornosť pedagogickému diagnostikovaniu a komplexnému rozvíjaniu kompetencií?

Ciele

Hlavným cieľom empirickej časti bolo zistiť úroveň pedagogického diagnostikovania v materských školách.

Čiastkové ciele

- Zistiť názor učiteľov na význam pedagogického diagnostikovania u 5-6 ročných detí.
- Zistiť, akým spôsobom učiteľky vykonávajú pedagogické diagnostikovanie v materskej škole.

V prieskumnej časti sme si zvolili neštandardizovaný dotazník, v ktorom boli tieto typy otázok: priame, nepriame, uzavreté, polouzavreté a otvorené. Dotazník bol anonymný a použili sme neštruktúrovanú odpoveď a doplnovaciu odpoveď. Dotazník pozostával z 18-tich otázok, z ktorých bolo 13 otázok zatvorených, 2 otvorené a 3 polootvorené.

Metodika a organizácia prieskumu

Dotazník sme vytvorili pre učiteľky materských škôl, pretože sme chceli zistiť ako vnímajú samotnú pedagogickú diagnostiku, akým spôsobom a v akej forme ju vedia využiť vo svojom výchovno-vzdelávacom procese. Dotazníky boli distribuované do 15-tich materských škôl v Košiciach a boli odovzdané

formou osobného kontaktu. Prieskumná vzorka bola náhodná a tvorili ju učiteľky, ale aj riaditeľky materských škôl. Chceli by sme vyzdvihnúť pozitívny prístup a ochotu materských škôl pri vyplňovaní dotazníkov. Z celkového počtu 160 rozdанных dotazníkov sme mohli spracovať 140, čo predstavuje 87,5 percent. Z identifikačných údajov respondentov sme zistili nasledujúce údaje:

Tabuľka 1 *Vzdelanie učiteliek materských škôl*

Odpovede	2-3 ročné		3-4 ročné		4-5 ročné		5-6 ročné	
	n	%	n	%	n	%	n	%
stredoškolské	26	74,3	27	77,2	28	80,00	27	77,2
1. stupeň VŠ	0	0	4	11,4	3	8,6	2	5,7
2. stupeň VŠ	9	25,7	4	11,4	4	11,4	6	17,1
iné	0	0	0	0	0	0	0	0
Spolu	35	100	35	100	35	100	35	100

Z uvedeného nám vyplýva, že najväčší počet učiteľov v materskej škole je so stredoškolským vzdelaním. Až 77,9% z celkového počtu. Druhým v poradí je počet učiteľov s druhým stupňom vysokoškolského vzdelania avšak učitelia s prvým stupňom vzdelania pravdepodobne pokračujú v štúdiu. Pri 2 – 3 ročných deťoch nepracujú učiteľky s 1. stupňom VŠ vzdelania, ale až 25,7% učiteliek má ukončené VŠ 2. stupňa, čo je najviac spomedzi všetkých kategórií. Žiadna učiteľka neuviedla iné vzdelanie.

Tabuľka 2 *Dĺžka pedagogickej praxe učiteľov materskej školy*

Odpovede	2-3 ročné		3-4 ročné		4-5 ročné		5-6 ročné	
	n	%	n	%	n	%	n	%
0-5 r.	7	20,0	6	17,1	5	14,3	2	5,7
6-10 r.	1	2,9	2	5,7	1	2,9	2	5,7
11-15 r.	0	0	3	8,6	8	22,8	2	5,7
16-20 r.	0	0	3	8,6	1	2,9	9	25,7
21-25 r.	6	17,1	4	11,4	2	5,7	6	17,1
26 r.-viac	21	60,0	17	48,6	18	51,4	14	40,0
Spolu	35	100	35	100	35	100	35	100

V súvislosti s nadobudnutím kvalifikácie učiteľov materskej školy nás zaujímala aj dĺžka praxe učiteľov v materských školách. Z uvedenej tabuľky 2 vyplýva, že 50% učiteľov materských škôl vykonáva pedagogickú prax 26 rokov a viac. Konkrétne pri 2 -3 ročných deťoch je to až 60%. V triede 2-3 ročných a 5-6 ročných detí sa stretávame s totožným počtom učiteľov 17,1 %, ktorí vykonávajú pedagogickú prax 21 – 25 rokov. Najmenšiu skupinu učiteľov predstavujú učitelia s dĺžkou praxe 6 až 10 rokov.

Tabuľka 3 Realizácia pedagogického diagnostikovania

Odpovede	2-3 ročné		3-4 ročné		4-5 ročné		5-6 ročné	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Každý deň	11	31,4	9	25,7	4	11,4	8	22,8
1 x za týždeň	3	8,6	0	0	7	20,0	6	17,1
Viacrát za mesiac	19	54,3	23	65,7	24	68,6	17	48,6
neodpovedalo	2	5,7	3	8,6	0	0	4	11,4

V tabuľke 3 uvádzame odpovede respondentov na otázku, ako často realizujú pedagogické diagnostikovanie. Je zaujímavé, že v každej vekovej kategórii okrem 4-5 ročných detí, sa respondentky nevyjadrili. Ale až 68,6% učiteliek, ktoré pracujú v tejto vekovej kategórii detí, realizuje pedagogické diagnostikovanie viackrát za mesiac. 31,4% učiteliek, ktoré pracujú v triede 2-3 ročných detí, diagnostikujú detí každý deň.

Tabuľka 4 Zaznamenávanie pedagogického diagnostikovania

Odpovede	2-3 ročné		3-4 ročné		4-5 ročné		5-6 ročné	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Do vlastného diagnostického hárku	12	34,3	22	62,9	11	31,4	25	71,4
Do hárku podľa autora	20	57,1	13	37,1	20	57,1	9	25,7
Voľne do zošita	8	22,8	8	22,8	3	8,6	11	31,4
Iné	1	2,9	0	0	0	0	2	5,7

Respondenti v tejto otázke mali možnosť viacerých odpovedí, preto súčet vyhodnocovaných percent presahuje sto percent. Keďže táto otázka bola poloopená. Zaujímali sme sa o spôsob zaznamenávania pedagogického diagnostikovania v jednotlivých materských školách. Do vlastného diagnostického hárku zaznamenáva až 71,4 % učiteľov v triede 5 – 6 ročných detí a len 31,4 % učiteľov v triede 4 -5 ročných. 57,1% učiteľov v triede 2 -3 ročných a 4 – 5 ročných detí realizujú zaznamenávanie do hárkov podľa jednotlivých autorov, ktorých uvádzame v nasledujúcej tabuľke. Zaujímavosťou je, že 2,9 % učiteľov v triede 2 – 3 ročných detí a 5,7 % učiteľov pri 5 – 6 ročných deťoch vyznačili iný spôsob zaznamenávania, avšak neuviedli aký.

Tabuľka 5 Zoznam autorov použitých na diagnostikovanie v materských školách

Odpovede	2-3 ročné		3-4 ročné		4-5 ročné		5-6 ročné	
	n	%	n	%	n	%	n	%
NOMI	7	35	4	30,8	6	30	1	11,1
Guziová-Podhájecká	6	30	4	30,8	2	10	2	22,2
Kopasová	1	5	1	7,7	5	25	1	11,1
RAABE	2	10	2	15,4	2	10	1	11,1
Príručka ŠkVP	0	0	0	0	2	10	1	11,1
Maqita	0	0	0	0	2	10	0	0

Z tabuľky 5 vyplýva, že materské školy si vyberajú rôznych autorov na spôsoby zaznamenávania a realizovania pedagogického diagnostikovania. V podmienkach materskej školy si každá zvolila to, čo im najviac vyhovuje. Najčastejšou odpoveďou v triede 2 – 3 ročných detí, a zároveň celkovo bol diagnostický hárok od firmy NOMI, avšak v triede 3 – 4 ročných detí dosiahol rovnaký počet aj s diagnostickým hárkom od autoriek Guziová – Podhájecká, čo predstavuje 30,8%. Rovnaký počet percent dosiahli v triede 2 – 3 ročných detí NOMI, Guziová – Podhájecká a Kopasová, čo predstavuje 11,1%. Príručka ŠkVP, Makyta a RAABE sa objavuje v 10% triedach 4 – 5 ročných detí. Z celkového počtu zakrúžkovaných odpovedí v zaznamenávaní podľa autorov neuviedlo o akého autora ide 20 % učiteľov 2-3 ročných detí, 15,3% učiteľov 3-4 ročných detí, 5% učiteľov 4-5 ročných detí a 33,4% učiteľov v triede 5-6 ročných detí.

Tabuľka 6 Pedagogické diagnostikovanie cez kompetencie dieťaťa

Odpovede	2-3 ročné		3-4 ročné		4-5 ročné		5-6 ročné	
	n	%	n	%	n	%	n	%
áno	22	62,9	26	74,3	27	77,2	28	80
nie	13	37,1	9	25,7	8	22,8	7	20

Prieskumná časť diplomovej práce súvisela s pedagogickým diagnostikovaním 5 – 6 ročných detí, ktoré sme realizovali cez kompetencie. Práve preto nás zaujímalo, koľko učiteľov materských škôl a v ktorých triedach realizujú pedagogické diagnostikovanie cez kompetencie uvedené v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Z uvedeného vyplýva, že 80 % učiteľov v triede 5 – 6 ročných detí vykonáva pedagogické diagnostikovanie cez kompetencie dieťaťa a 22,8% učiteľov v triede 4 – 5 ročných detí nerealizuje diagnostikovanie cez kompetencie, teda využívajú iný spôsob zaznamenávania.

Tabuľka 7 *Metódy pedagogickej diagnostiky*

Odpovede	2-3 ročné		3-4 ročné		4-5 ročné		5-6 ročné	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Pozorovanie	35	100	35	100	35	100	35	100
Rozhovor	32	91,4	29	82,9	30	85,7	32	91,4
Analýza výsledkov činností	28	80	28	80	32	91,4	33	94,3
Hra	30	85,7	27	77,2	28	80	29	82,9
Anamnéza	13	37,1	13	37,1	20	57,1	15	42,9

Na realizovanie pedagogického diagnostikovania využívajú učitelia rôzne metódy. Z uvedeného vyplýva, že 100% učiteľov vo všetkých vekových kategóriách využíva metódu pozorovania vo svojej pedagogickej praxi. Druhou najviac využívanou metódou je metóda pozorovania a o trochu nižší počet percent to je práve analýza výsledkov činností a hra.

Tabuľka 8 *Pedagogické diagnostikovanie v edukačnom procese*

Odpovede	2-3 ročné		3-4 ročné		4-5 ročné		5-6 ročné	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Je veľmi potrebné	26	74,3	26	74,3	23	65,7	30	85,7
Nie je potrebné	4	11,4	5	14,3	4	11,4	1	2,9
Neviem sa vyjadriť	5	14,3	4	11,4	8	22,8	4	11,4
Spolu	35	100	35	100	35	100	35	100

Z tabuľky 8, že u 85,7 % učiteľov v triede 5 – 6 ročných detí je pedagogické diagnostikovanie veľmi potrebné, avšak 11, 4% učiteľov v triede 2 - 3 ročných a 4 – 5 ročných detí si myslí, že pedagogické diagnostikovanie nie je potrebné. Zaujímavé je, prečo učitelia 22,8% v triede 4 - 5 ročných detí zakrúžkovali, že sa nevedia k danej otázke vyjadriť.

Tabuľka 9 *Problém s pedagogickým diagnostikovaním*

Odpovede	2-3 ročné		3-4 ročné		4-5 ročné		5-6 ročné	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Nerobí mi problém	27	77,2	24	68,6	26	74,3	29	82,9
Mám menšie problémy	7	20,0	8	22,8	9	25,7	6	17,1
Mám veľké problémy	1	2,9	3	8,6	0	0	0	0
Neviem diagnostikovať	0	0	0	0	0	0	0	0
Spolu	35	100	35	100	35	100	35	100

V súvislosti s pedagogickým diagnostikovaním nás zaujímalo, či majú učitelia problémy s realizáciou pedagogického diagnostikovania. Potešilo nás, že žiadny z učiteľov neuviedol, že diagnostikovať nevie, ale 8,6 % učiteľov v triede 3 – 4 ročných detí sa vyjadrilo, že majú veľké problémy s diagnostikou. Približne rovnaký počet percent učiteľov má menšie problémy s pedagogickým diagnostikovaním a až 82,9% učiteľom v triede 5 – 6 ročných detí realizácia problém nerobí.

Tabuľka 10 *Najčastejšie problémy detí*

Odpovede	2-3 ročné		3-4 ročné		4-5 ročné		5-6 ročné	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Grafomotorika	20	57,1	17	48,6	20	57,1	18	51,4
Reč	29	82,9	24	68,6	30	85,7	24	68,6
Pamäť	10	28,6	4	11,4	3	8,6	7	20
Myslenie	8	22,8	11	31,4	8	22,8	3	8,6
Sluchové vnímanie	3	8,6	6	17,1	7	20	8	22,8
Zrakové vnímanie	6	17,1	4	11,4	0	0	1	2,9
Matematické predstavy	10	28,6	10	28,6	8	22,8	1	2,9
Hrubá motorika	4	11,4	4	11,4	8	22,8	2	5,7
Jemná motorika	24	68,6	17	48,6	9	25,7	9	25,7
Vizuomotorika	6	17,1	14	40	3	8,6	8	22,8
Vedomosti	4	11,4	6	17,1	3	8,6	0	0
Tvorivosť	10	28,6	10	28,6	5	14,3	3	8,6
Iné	1	2,9	0	0	3	8,6	0	0

V tabuľke 10 vidíme, že najväčší problém majú deti v materskej škole s grafomotorikou a rečou. Až 85,7% učiteľov v triede 4-5 ročných detí uviedlo problémy práve s rečou. S grafomotorikou má problém 57,1% detí v triedach 2-3 ročných a 4-5 ročných detí. Je veľmi zaujímavé, že učiteľky v 2-3 ročných triedach uviedli problémy so sluchovým vnímaním u svojich detí (8,6%) a učiteľky v triede 5 – 6 ročných až (22,8%). Učiteľky v triede 2 – 3 ročných detí zakrúžkovali 2,9 % a v triede 4 – 5 ročných detí 8,6 % možnosť s iným problémom, ktorí vnímajú pri svojich deťoch a uviedli sociálnu nezrelosť a schopnosť udržať pozornosť.

Tabuľka 11 Kompetencie, ktoré majú deti najmenej nadobudnuté

Odpovede	2-3 ročné		3-4 ročné		4-5 ročné		5-6 ročné	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Psychomotorické	12	34,3	15	42,9	21	60	19	54,3
Osobnostné	6	17,1	12	34,3	14	40	9	25,7
Sociálne	16	53,3	14	40	13	37,1	7	20
Komunikatívne	14	40	21	60	16	53,3	18	51,4
Kognitívne	7	20	14	40	13	37,1	9	25,7
Učebné	7	20	12	34,3	10	28,6	9	25,7
Informačné	13	37,1	10	28,6	7	20	4	11,4

Respondenti v tejto otázke mali možnosť viacerých odpovedí, preto súčet vyhodnocovaných percent presahuje sto percent, keďže sme sa pýtali na kompetencie, ktoré majú deti najmenej nadobudnuté a vo väčšine prípadov učiteľky zvolili viacero možností. Ako uvádzame v Tabuľke 11 v triede 2- 3 ročných detí, sociálne kompetencie sú najmenej nadobudnuté 53,3 %, pri 3-4 ročných 40%, 4 -5 ročných 37,1 % a v najstaršej vekovej skupine 5-6 ročných detí to je 20% . Pri 5 – 6 ročných deťoch sú osobnostné, kognitívne a učebné kompetencie na rovnakej úrovni 25,7 % Učitelia v triede 3- 4 ročných detí označili na 60% problémy s komunikatívnymi kompetenciami.

Tabuľka 12 Portfólio

Odpovede	2-3 ročné		3-4 ročné		4-5 ročné		5-6 ročné	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Áno	32	91,4	28	80	31	88,6	35	100
Nie	2	5,7	5	14,3	4	11,4	0	0
Nevyjadriilo sa	1	2,9	2	5,7	0	0	0	0

100% učiteľov v triede 5 – 6 ročných detí sa vyjadrilo, že ich deti v triedach majú svoje portfólio a v triede 3 – 4 ročných deťoch 14,3% detí portfólio nemá. Pravdepodobne z neznalosti pojmu portfólio sa 5,7 % učiteľov v triede 3 – 4 ročných detí nevyjadrilo vôbec. Vyjadrenia učiteľov na obsah portfólia uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 13 Portfólio obsahuje

Odpovede	2-3 ročné		3-4 ročné		4-5 ročné		5-6 ročné	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Výtvarné práce	19	54,3	20	57,1	24	68,6	22	62,9
Pracovné listy	17	48,6	19	54,3	23	65,7	22	62,9
Grafomotorický záznam	0	0	0	0	4	11,4	5	14,3

Učiteľky materských škôl sa vyjadrili, že obsahom portfólia u nich v materskej škole sú výtvarné práce, pracovné listy a grafomotorické záznamy detí. V triedach 2 – 3 ročných a 3 – 4 ročných detí grafomotorické záznamy nie sú zastúpené vôbec, ale vyplýva to z ich vekových osobitostí a rozvojom jemnej motoriky, ktorá sa v danom období ešte len vyvíja.

Tabuľka 14 Diagnostikovanie v materských školách

Odpovede	2-3 ročné		3-4 ročné		4-5 ročné		5-6 ročné	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Formálne	19	54,3	14	40	1	31,4	17	48,6
Neformálne	16	45,7	21	60	24	68,6	18	51,4
Spolu	35	100	35	100	35	100	35	100

Učiteľov v materských školách sme sa pýtali, či vo svojej pedagogickej praxi preferujú a zároveň realizujú formálne alebo neformálne diagnostikovanie. Z uvedeného môžeme teda dedukovať, že formálne a neformálne diagnostikovanie je v jednotlivých triedach zastúpené približne na rovnakej úrovni. Najvyšší počet učiteľov 68,6% inklinuje k neformálnemu diagnostikovaniu a to v triede 4 – 5 ročných detí a k formálnemu sa vyjadrilo 54,3% učiteľov v triede 2- 3 ročných detí.

Tabuľka 15 Diagnostické nástroje

Odpovede	2-3 ročné		3-4 ročné		4-5 ročné		5-6 ročné	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Diagnostické hárky	2	5,7	5	14,3	10	28,6	3	8,6
Rozhovor	10	28,6	5	14,3	6	17,1	4	11,4
Pozorovanie	11	31,4	4	11,4	8	22,8	2	5,7
Hra	9	25,7	12	34,3	12	34,3	9	25,7
Analýza výsledkov činností	4	11,4	2	5,7	0	0	1	2,9
Pracovné listy	6	17,1	10	28,6	11	31,4	5	14,3
Výtvarný prejav	8	22,8	4	11,4	8	22,8	5	14,3
Testy	2	5,7	0	0	0	0	2	5,7
Nevyjadrili sa	11	31,4	13	37,1	4	11,4	15	42,9

V Tabuľke 15 uvádzame všetky diagnostické nástroje, ktoré uviedli učitelia materských škôl a ktoré zároveň najčastejšie využívajú vo svojej práci. Z uvedeného nám vyplýva, že až 42,9 % učiteľov v triede 5 – 6 ročných detí sa nevyjadřilo k žiadnym diagnostickým nástrojom a len 5,7 učiteľov v triede 3 – 4 ročných detí využíva analýzu výsledkov činnosti pri práci s deťmi. 22,8% učiteľov v triedach 2 – 3 ročných detí a 4 – 5 ročných detí využíva výtvarný prejav v rôznych kresbách a maľbách detí.

Záver

Prieskum ukázal, že učiteľky pedagogické diagnostikovanie realizujú a je súčasťou edukačného procesu, avšak zistili sme aj negatívne zistenia, že aj napriek používaniu odbornej literatúry, učiteľky nedisponujú dostatočnými teoretickými poznatkami a orientáciou sa v odbornej literatúre. Pozitívne hodnotíme využívanie rôznych diagnostických nástrojov pri práci s deťmi.

Literatúra

- KASAČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ, profesia a príprava*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. 2002. ISBN 80-8055-702-0.
- RÝDL, K. – ŠMELOVÁ, E. 2012. Opportunities and weak points of the constructivism in preschool education. In *Paradigms and research of educational practice*. Los Angeles: Department of education Antioch university Los Angeles, 2012. ISBN 978-1-61364-956-5.
- ŠMELOVÁ, E. 2005. Changes of preschool education and its current trends in the Czech republic. In *Measurement and Assessment in Educational and social Research*. Exeter – Calgary – Cracow. Poland Krakow: AFM, 2005. ISBN 83-89823-61-6.

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

Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti

Mgr. Natália Volčková
Wuppertálska 59
040 23 Košice
Slovenská republika
E-mail: volckovanatalka@gmail.com

DIAGNOSTIKOVANIE KOMPETENCIÍ U DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE

DIAGNOSING COMPETENCIES OF CHILDREN IN KINDERGARTENS

Monika Miňová – Natália Volčková

Abstrakt

V príspevku prezentujeme výsledky prieskumu, ktorý sme realizovali v materských školách. Jeho cieľom bolo diagnostikovať nami vybrané kompetencie u 5 - 6 ročných detí.

Kľúčové slová

Materská škola, kompetencie dieťaťa, pedagogická diagnostika.

Resumé

In this contribution we present the results of a survey we conducted in kindergartens. Its aim was to diagnose our chosen competence in 5-6 year old children.

Key words

Kindergarten, competence of the child, educational diagnostics.

Materská škola ako prvý stupeň školskej sústavy podnecuje a rozvíja vzdelanostnú úroveň dieťaťa predškolského veku až po vstup do základnej školy a vytvára priestor pre nadobúdanie kľúčových kompetencií. Súbor kompetencií, ktorý je uvedený v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 - predprimárne vzdelávanie (2008) slúži pre učiteľov materských škôl, aby vedeli ako postupovať, smerovať a vykonávať edukačný proces na všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa a taktiež na kvalitný a plnohodnotný vstup dieťaťa do základnej školy. Koniec predprimárneho vzdelávania dieťaťa a dosahovanie základných kľúčových kompetencií súvisí s pedagogicko-psychologickými aspektmi školskej zrelosti. Na základe osvojených kompetencií (po stránke intelektovej, psychomotorickej, sociálno-emocionálnej) je dieťa zrelé na vstup do základnej školy.

Problém a cieľ prieskumu

Na akej úrovni majú nadobudnuté kompetencie 5-6 ročné deti v daných materských školách ?

Zistiť úroveň nami vybraných kompetencií u 5 – 6 ročných detí.

Metodika a organizácia prieskumu

V prieskume sme realizovali pedagogické diagnostikovanie u 5- 6 ročných detí, v ktorom sme použili pozorovanie a testy. Podľa Valachovej (2008) je test druh skúšky, ktorý je zameraný na zistenie úrovne v určitej oblasti. V podmienkach materskej školy sme využili v rámci testovania pracovné listy, cez ktoré sme diagnostikovali grafomotorickú gramotnosť detí.

Diagnostikovali sme cez kompetencie dieťaťa definované v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 - predprimárne vzdelávanie (2008). Kompetencie možno pozorovať z rôznych aspektov v obľúbených činnostiach detí. Účinná pedagogická diagnostika je určitou zárukou zodpovedajúcej kvality plánovania, projektovania, programovania výchovno-vzdelávacích činností a kvalitnej realizácie týchto výchovno-vzdelávacích činností.

Diagnostický nástroj sa orientoval na zistenie úrovne dosiahnutých psychomotorických, osobnostných, sociálnych, komunikačných, kognitívnych, učebných a informačných kompetencií dieťaťa pred vstupom do základnej školy a taktiež hodnotenie stavu na základe pozorovania. Diagnostický nástroj sa sústreďoval na kompetencie ako na súbor vedomostí, schopností a spôsobilostí dieťaťa reagovať určitým spôsobom v konkrétnej situácii alebo pri riešení nejakej úlohy.

Na diagnostikovanie sme vybrali z každého druhu kompetencií jednu konkrétnu, na ktorú sme pripravili úlohy, pracovné listy a iné materiály. Pedagogické diagnostikovanie sme realizovali v materských školách dva týždne. Jeden týždeň sme boli v Materskej škole Cottbuská a druhý týždeň sme realizovali prieskum v Materskej škole Čordáková. Prvé dva dni v materských školách sme deti pozorovali, spoznávali ich, aby boli adaptované na osobu, ktorá s nimi bude vykonávať pedagogické diagnostikovanie. Ďalšie tri dni sme už vykonávali aktivity spojené s našim prieskumom.

Psychomotorické kompetencie

Z psychomotorických kompetencií sme si vybrali jednu konkrétnu, a to či prejavuje grafomotorickú gramotnosť. Realizovali sme to v rámci organizačnej formy Hry a hrové činnosti. Deti si posadali za stôl, rozdali ceruzky a pozorne počúvali a vnímali úlohu a zadanie, ktoré sme im poskytli. Ako spôsob zistenia sme si vypracovali pracovný list - lastovičky, krtkov kopček, aby sme zistili úroveň pripravenosti detí na písanie.

Kritéria hodnotenia:

1. zvládnutie grafických tvarov
2. zvládnutie grafických tvarov s dopomocou učiteľky
3. nezvládnutie grafických tvarov

Tabuľka 1 *Psychomotorické kompetencie*

Kritéria	Materská škola Cottbuská				Materská škola Čordáková			
	Dievčatá		Chlapci		Dievčatá		Chlapci	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1.	4	33,3	3	27,3	8	66,7	5	45,5
2.	6	50,0	5	45,5	3	25,0	4	36,3
3.	2	16,7	3	27,3	1	8,3	2	18,2
Spolu:	12	100	11	100	12	100	11	100

Úroveň osvojenia psychomotorickej kompetencie sme zisťovali prostredníctvom grafomotorického pracovného listu. Ako z danej tabuľky vyplýva, v oboch skúmaných materských školách dosiahli dievčatá a chlapci značné rozdiely. Dievčatá z Materskej školy Cottbuská zvládli grafické tvary na 33% a dievčatá z Materskej školy Čordáková na 66,7%. Nezvládnutie grafických tvarov bolo u chlapcov na Materskej škole Cottbuská 27,3% a u dievčat na Materskej škole Čordáková len 8,3% .

Osobnostné kompetencie

Na konci predprimárneho vzdelávania by malo byť dieťa vedomé svojho správania a taktiež následkov, kde neodlúčiteľnou súčasťou sú zvolené pravidlá nielen v rodinách, ale aj v materských školách, ktoré je potrebné dodržiavať. Z nasledujúcej kompetencie sme si vybrali druh kompetencie, či si dieťa uvedomuje dôsledky svojho správania vzhľadom na iné osoby. Prieskum v materskej škole sme realizovali jeden týždeň, uskutočnili sme krátkodobé pozorovanie, ale na niektoré druhy kompetencií sme neboli kompetentní. Otázku sme preto následne konzultovali s učiteľkou.

Kritéria hodnotenia:

1. Je si vedomý svojho správania a nesie dôsledky
2. Po upozornení učiteľkou si uvedomuje svoje správanie
3. Nie je si vedomý žiadnych dôsledkov svojho správania

Tabuľka 2 *Osobnostné kompetencie*

Kritéria	Materská škola Cottbuská				Materská škola Čordáková			
	Dievčatá		Chlapci		Dievčatá		Chlapci	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1.	10	83,3	8	72,7	9	75,0	6	54,5
2.	2	16,7	3	27,3	3	25,0	4	36,3
3.	0	0	0	0	0	0,0	1	9,2
Spolu:	12	100	11	100	12	100	11	100

Úroveň osobnostných kompetencií sme u detí zisťovali krátkodobým pozorovaním a konzultáciou s učiteľkou. Až 85% dievčat z Materskej školy Cottbuská si je vedomých svojho správania. Po upozornení učiteľkou si je 16,7% dievčat z materskej školy Cottbuská vedomých svojho správania a nesú za ne následky. 9,2% chlapcov na Materskej škole Čordáková si nie je vôbec vedomých svojho správania ani po upozornení učiteľkou.

Sociálne kompetencie

Dieťa je každý deň v materskej škole v bezprostrednom styku nielen s deťmi, ale aj učiteľkami, riaditeľkou, upratovačkami, kuchárkami materskej školy. Komunikácia, spolupráca, asertívne správanie sú neodlúčiteľnou súčasťou fungovania v materskej škole. Deti sa v triede hrajú rôzne a každý má svojho obľúbeného kamaráta/kamarátku alebo skupinu detí s ktorými rád vymýšľa stále nové a nové veci. Na základe toho sme si zvolili druh kompetencie, ktorou sme zisťovali, či sa dieťa hrá sa a pracuje vo dvojici, v skupine, kolektíve. Kompetenciu sme aj zisťovali, či sú aj deti, ktoré sa hrajú individuálne. Naše kritéria hodnotenia, akú hru dieťa v materskej škole uprednostňuje sú:

1. skupinová
2. individualne
3. vo dvojici

Tabuľka 3 Sociálne kompetencie

Kritéria	Materská škola Cottbuská				Materská škola Čordáková			
	Dievčatá		Chlapci		Dievčatá		Chlapci	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1.	7	58,3	7	63,7	12	100,0	9	81,8
2.	2	16,7	0	0,0	0	0	2	18,2
3.	3	25,0	4	36,3	0	0	0	0,0
Spolu:	12	100	11	100	12	100	11	100

Úroveň tejto kompetencie sme zisťovali v obľúbených činnostiach detí, v hre. Pozorovali sme ich každý deň v priebehu jedného týždňa v hrách a hrových činnostiach. V materskej škole Čordáková 100% dievčat sa hrá spoločne v skupinách, z čoho konštatujeme priateľské a pozitívne vzťahy medzi dievčatami, avšak skupinovú hru na Materskej škole preferuje 58,3% dievčat. 36,3% chlapcov na Materskej škole Cottbuská uprednostňuje hru vo dvojici, hovoríme o prezeraní kníh a skladaní puzzle. V materskej škole Čordáková sa až 81,8 % chlapcov hrá v skupinách, 18,2% individuálne. Nespozorovali sme hru vo dvojiciach u chlapcov ani u dievčat na danej materskej škole. Na základe nášho krátkodobého pozorovania a zároveň konzultovania s učiteľkou sme sa na Materskej škole Cottbuská pri 2 dievčatách stretli s individuálnou

hrou, čo predstavuje 16,7%. Dôvodom individuálnej hry u jedného dievčaťa vietnamského pôvodu je menšia jazyková bariéra, ktorá má problém s komunikáciou s inými dievčatami. Druhé dievčaťko má svalovú dysfunkciu, má problém s hrubou motorikou, avšak jej jemná motorika je na veľmi dobrej úrovni a zároveň intelekt. Najradšej má kreslenie, písanie, čítanie a prezeranie kníh, z čoho vyplýva, že sa najradšej hrá individuálne.

Komunikatívne kompetencie

Dieťa v materskej škole má na konci predprimárneho vzdelávania mať schopnosť porozumieť komunikačným zámerom iných ľudí a zároveň svojich. Ma mať nadobudnuté rečové schopnosti, bohatú slovnú zásobu a ďalšie komunikatívne schopnosti. Na diagnostikovanie danej kompetencie sme si zvolili rozprávku o Sebeckom psíčkovi, ktorú sme deťom prečítali a následne sa zahrali na televíziu, kde ich úlohou bolo prerozprávať dej rozprávky ako moderátori televízie. Zvolený druh kompetencie bol, či dieťa reprodukuje oznamy, texty.

Kritéria hodnotenia :

1. Dieťa prerozpráva samostatne príbeh rozprávky
2. Prerozpráva s pomocou dospelého
3. Nevie prerozprávať

Tabuľka 4 *Komunikatívne kompetencie*

Kritéria	Materská škola Cottbuská				Materská škola Čordáková			
	Dievčatá		Chlapci		Dievčatá		Chlapci	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1.	6	50,0	2	18,2	8	66,7	2	18,2
2.	6	50,0	9	81,8	4	33,3	5	45,5
3.	0	0	0	0	0	0	4	36,3
Spolu:	12	100	11	100	12	100	11	100

Deti v predškolskom veku majú veľmi radi rozprávky, ale nie každé dieťa je schopné daný príbeh aj prerozprávať. Príčiny môžu byť rôzne. Stretávame sa s problémami s pozornosťou, nedostatočne rozvinutou pamäťou, neschopnosťou sústrediť sa, vnímanie a zároveň môže ísť aj o rečovú poruchu. Úroveň osvojenia si komunikatívnych kompetencií sme zisťovali práve prostredníctvom rozprávky. 18,2 % chlapcov v oboch materských školách dokázalo prerozprávať príbeh rozprávky samostatne, avšak 36,3% chlapcov v Materskej škole Cottbuská nedokázalo prerozprávať príbeh ani s pomocnými otázkami. Dievčatá v Materskej škole Cottbuská dosiahli úspešnosť prerozprávania príbehu samostatne na 50% a v Materskej škole Čordáková boli dievčatá a kúsok úspešnejšie 67,7%.

Kognitívne kompetencie

Prostredníctvom edukačného procesu v materskej škole si dieťa rozvíja pamäť, myslenie, tvorivosť a rieši rôzne problémové úlohy a hľadá súvislosť. Práve spôsob riešenia problémových úloh sme zvolili ako druh kompetencie na diagnostikovanie detí. Ako prostriedok na diagnostikovanie nám poslúžili puzzle. Deti sme rozdelili do troch skupín, na každý stôl položili škatuľu z puzzle. Každá škatuľka z puzzle obsahovala obrázky, ktoré deti museli poskladať. Na ich uvážení bolo, či to budú skladať individuálne alebo sa navzájom dohodnú dvojice medzi sebou. Po ukončení sme sa ešte zahrali na ZOO a napodobňovali zvuky a pohyby zvierat, ktoré sme si poskládali.

Kritéria hodnotenia :

1. Dieťa si vie postaviť puzzle samostatne
2. Dieťa si poskladá s pomocou dospelého
3. Dieťa si nevie poskladať puzzle

Tabuľka 5 Kognitívne kompetencie

Kritéria	Materská škola Cottbuská				Materská škola Čordáková			
	Dievčatá		Chlapci		Dievčatá		Chlapci	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1.	11	91,7	5	45,5	12	100,0	10	90,8
2.	1	8,3	6	54,5	0	0	0	0
3.	0	0	0	0	0	0	1	9,2
Spolu:	12	100	11	100	12	100	11	100

Skladanie puzzle patri medzi obľúbenú činnosť v oboch materských školách. Z uvedeného vyplýva, že materskej škole Čordáková dievčatá dosiahli až 100% avšak aj dievčatá z druhej materskej školy zvládli puzzle na 91,7 %. Chlapci boli úspešnejší v materskej škole Čordáková keďže dosiahli 90,8 %, avšak u jedného chlapca, čo predstavuje 9,2% sme sa stretli s tým, že nedokázal poskladať puzzle.

Učebné kompetencie

Dieťa sa učí, vzdeláva celý život a teda rozvíja svoje učebné kompetencie. Vybrali sme si sústredenie sa primerane dlhý čas na hru a na zámernú riadenú výchovno - vzdelávaciu činnosť dieťaťa v materskej škole. Diagnostikovali sme na základe krátkodobého pozorovania a konzultácie s učiteľkou.

Kritéria hodnotenia:

1. sústreď sa primerane dlho
2. po upozornení sa znova koncentruje
3. má problémy s koncentráciou

Tabuľka 6 Učebné kompetencie

Kritéria	Materská škola Cottbuská				Materská škola Čordáková			
	Dievčatá		Chlapci		Dievčatá		Chlapci	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1.	8	66,7	9	81,8	10	83,3	6	54,5
2.	4	33,3	2	18,2	2	16,7	5	45,5
3.	0	0	0	0	0	0	0	0
Spolu:	12	100	11	100	12	100	11	100

Z uvedeného vyplýva, že učebné kompetencie majú deti v oboch materských školách osvojené rôzne. Ani na jednej z materských škôl sme sa nestretli s tým, že by mali deti problémy s koncentráciou, avšak 45,5 % chlapcov na Materskej škole Čordáková sa skoncentruje po upozornení učiteľkou a 18,2 % dievčat na Materskej škole Cottbuská. 88,3% dievčat na Materskej škole Čordáková nemá problém s koncentráciou, teda sa sústredia primerane dlho na činnosti spojené s edukačným procesom a 66,7 % dievčatá na Materskej škole Cottbuská.

Informačné kompetencie

Schopnosť hľadania informácií, zhromažďovania a práca s nimi je práve obsahom informačných kompetencií. Z týchto kompetencií sme si zvolili to, či dieťa prejavuje radosť zo samostatne získaných informácií a zároveň či prejavuje záujem o knihy, encyklopédie a rôzne časopisy.

Kritéria hodnotenia:

1. dieťa prejavuje záujem o knihy, časopisy, encyklopédie
2. dieťa prejavuje záujem len ak ho k tomu vyzvem, čiastočne
3. dieťa neprejavuje žiadny záujem

Tabuľka 7 Informačné kompetencie

Kritéria	Materská škola Cottbuská				Materská škola Čordáková			
	Dievčatá		Chlapci		Dievčatá		Chlapci	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1.	12	100	11	100	12	100	11	100
2.	0	0	0	0	0	0	0	0
3.	0	0	0	0	0	0	0	0
Spolu:	12	100	11	100	12	100	11	100

Z uvedeného vyplýva, že 100% deti v obidvoch materských školách prejavuje záujem o knihy, časopisy, encyklopédie. Deti v predškolskom veku obľubujú knihy, pretože sú v nich rozprávky a rôzne zaujímavosti, ktoré ich zaujímajú. V materskej škole Cottbuská deti prinášajú rôzne knihy vždy k danej téme

týždňa, ktorú preberajú. Chlapci z materskej školy Čordáková majú veľkú záľubu v knihách o dinosaurov.

Záver a diskusia

Z kompetencií osvojených 5-6 ročnými deťmi v materských školách najlepšie výsledky dosiahli informačné kompetencie, keďže dnešné deti majú veľký záujem o knihy, nové poznatky, z encyklopédií či časopisov, neopomínajúc stále populárnejší internet. To súvisí aj s druhými v poradí kognitívnymi kompetenciami, kde deti dosahovali vysoké 90%, až 100% pri realizácii jednotlivých úloh. Jednými z menej osvojených kompetencií sa javia psychomotorické kompetencie, konkrétne pri grafomotorických cvičeniach, kde 56,5% detí nezvládlo písanie grafických tvarov alebo potrebovali na to pomoc učiteľky.

Je dôležitá taktiež komunikácia a rozvíjanie reči u detí, vyjadrovanie vlastných pocitov, postojov, vedieť sa vyjadrovať a mať dostatočnú slovnú zásobu. Na základe zisteného odporúčame:

- podporovať rozvoj psychomotorických kompetencií prostredníctvom grafomotorických cvičení a pohybových aktivít u detí predškolského veku,
- komunikatívne kompetencie u detí rozvíjať prostredníctvom čítania kníh učiteľom a prerozprávania príbehu dieťaťom, ktoré budú zamerané na rozvoj reči a podporu komunikácie u detí.

Literatúra

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

VALACHOVÁ, D. 2008. *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2008. 64 s. ISBN 978-80-8052-303-9.

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

Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti

Mgr. Natália Volčková
Wuppertálska 59
040 23 Košice
Slovenská republika
E-mail: volckovanatalka@gmail.com

PROFESIJNÁ ZDATNOSŤ ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA SPOLUPRACOVAŤ S RODIČMI

Výsledky výskumu

THE STUDENTS TEACHERS SELF-EFFICACY FOR COLLABORATION WITH PARENTS

Research results

Lucia Ficová – Jana Majerčíková

Abstrakt

V príspevku predkladáme čiastkové výsledky výskumu profesijnej zdatnosti (self-efficacy) študentov učiteľstva spolupracovať s rodičmi. Merali sme ju validovaným dotazníkom „Zdatnosť učiteľov spolupracovať s rodičmi“ (Majerčíková, Gavora, 2012). Zo získaných výsledkov vyplýva, že študenti končiaceho ročníka bakalárskeho štúdia pomerne vysoko hodnotia svoje potenciality spolupracovať s rodičmi. Neznamená to však, že sa to zákonite odrazí aj v tom, ako budú reálne rozvíjať vzťah s rodičmi svojich žiakov.

Kľúčové slová

Profesijná zdatnosť, self-efficacy, študenti učiteľstva, spolupráca s rodičmi, dotazník ZdUR.

Resumé

In this paper we present partial research results of self-efficacy teacher training students to cooperate with parents. We measured it with validated questionnaire „ability of teachers to work with parents“ (Majerčíková, Gavora, 2012). From the results obtained that students of last year undergraduate study relatively high rate their potentiality to work with parents. This does not mean that it is necessarily reflected in how they actually develop a relationship with the parents of their pupils.

Key words

Self-efficacy, students teachers, collaboration with parents, ZdUR Questionnaire.

Koncept self-efficacy učiteľa

V Ústave pedagogických vied a štúdií PdF UK, v rámci výskumnej činnosti Centra predprimárnej a primárnej pedagogiky bola s podporou projektu VEGA (pod č. 1/0026/11) v priebehu posledných dvoch rokov riešená výskumná

úloha pod názvom „Profesijná zdatnosť učiteľa vo vzťahu k jeho vybraným charakteristikám“. Jednou zo sledovaných oblastí vnímanej zdatnosti spadajúcich do širšieho rámca profesných činností učiteľa bolo aj meranie jeho zdatnosti spolupracovať s rodičmi svojich žiakov. Vyvinutý bol na to výskumný nástroj – dotazník „Zdatnosť učiteľa spolupracovať s rodičmi“ (ďalej ZdUR) (bližšie Majerčíková, Gavora, 2012). V príspevku predkladáme čiastkové výsledky tejto výskumnej úlohy. Vypovedajú o profesijnej zdatnosti študentov bakalárskeho štúdia spolupracovať s rodičmi.

Slovenská pedeutológia bola v posledných rokoch obohatená o nový pojem a zaujímavú súvislosť osobnosti učiteľa: **self-efficacy** učiteľa (Gavora 2008, Gavora 2009, Gavora 2011). Self-efficacy je anglický výraz, ktorý je u nás prekladaný¹ ako **profesijná zdatnosť** alebo **osobne vnímaná zdatnosť** učiteľa (Gavora, 2008). Pre lepšie pochopenie tohto parametra osobnosti učiteľa je dobré vysvetliť jeho význam na pozadí jeho vzťahu ku kompetenciám učiteľa.

Profesijný štandard učiteľa, rovnako profil absolventa učiteľskej prípravy je kreovaný práve cez súbor **kompetencií**, ktoré sú členené do niekoľkých oblastí. Učiteľ má teda disponovať istými spôsobilosťami - kompetenciami, ktoré sú predpokladom jeho odborného pôsobenia v školskej praxi. V rámci kompetencií ide o zručnosti, spôsobilosti potrebné pre výkon nejakej činnosti. Tie sú dané úrovňou vedomostí a schopností ich aplikácie v praxi, v tomto prípade pri realizácii učiteľskej profesie. Je zrejmé, že do uplatňovania kompetencie sa premietajú aj afektívne zložky osobnosti učiteľa, ako je hodnotový systém, postoje, motivácia k činnosti. Práve niekde v tomto priestore možno identifikovať profesijnú zdatnosť učiteľa (self-efficacy). Predstavuje jednu z úrovní sebahodnotenia, ktoré výrazne determinuje práve využívanie kompetencií.

Autor konceptu self-efficacy A. Bandura (1997), ho interpretuje ako **presvedčenie** o vlastných schopnostiach organizovať a vykonávať činnosť, ktorá vedie k žiadaným výsledkom. Self-efficacy vyjadruje **hodnotenie vlastných potencialít** učiteľa, ktoré podmieňujú výkon určitej činnosti. Ide teda o presvedčenie o tom „**ako som schopný, schopná**“ zrealizovať nejakú úlohu, zámer. Nejde však o realizáciu samotnú. Vo vzťahu ku kompetenciám možno self-efficacy hodnotiť ako pohon, prvok, ktorý aktivuje práve ich uplatňovanie.

Osobne vnímaná zdatnosť (self-efficacy) je z nášho pohľadu veľmi zaujímavý psychologický konštrukt. Je ťažko identifikovateľný, málo zjavný a zreteľný. Pritom je však v pozícii činiteľa, ktorý podmieňuje zapájanie profesijných kompetencií, aj preto má význam venovať mu pozornosť.

¹ Českí kolegovia prekladajú v Sociálnej psychológii (Hewstone, Stroebe 2006, s. 578) self-efficacy ako vnímanú vlastnú účinnosť. J. Janoušek (1992, s. 389) hovorí o self-efficacy ako o sebauplatnení.

Viac konkretizované dôvody, pre ktoré je zaujímavé brať do úvahy osobne vnímanú zdatnosť učiteľa, sú dobre empiricky argumentované. Vzhľadom na možnosti príspevku predkladáme aspoň **základné zistenia** (Gavora, 2008): u učiteľov, ktorí majú vysoký stupeň vnímanej profesijnej zdatnosti, dosahujú žiaci lepšie učebné výkony, učitelia sa viac snažia, sú vytrvalejší, neboja sa experimentovať, zdravo riskovať, postaviť sa prekážkam, dokážu žiakov motivovať do učenia, majú záujem a aj ochotu skúšať nové metódy vyučovania, v ich prístupe možno vidieť viac nadšenia a entuziazmu do svojej práce. Treba však pripomenúť, že korelácie medzi self-efficacy a vyučovacou realitou nie sú zákonitosťou.

Súčasťou self-efficacy učiteľa je aj jeho presvedčenie o tom, do akej miery je schopný využiť potenciál rodiny a rodičov vo vzdelávaní a prístupe ku konkrétnemu žiakovi a celej škole. Je preto logické, uvažovať aj o self-efficacy učiteľa **vo vzťahu k rodičom** svojich žiakov. Relevantné dôvody, kvôli ktorým rozvíjať vzťah školy a rodiny a zapájať rodičov do fungovania školy sú známe. Je zrejmé, že učiteľ sa spolupráci s rodičmi svojich žiakov môže len ťažko vyhnúť, zvlášť ak si idea otvorenej školy našla svoje miesto aj v našich podmienkach. Rodičia majú byť partnermi v školskej edukácii svojich detí, od učiteľov sa očakáva, aby toto partnerstvo budovali a rozvíjali.

Dotazník ZDUr

Dotazník ZDUr bol navrhnutý a validovaný autormi Majerčíková, Gavora v roku 2011. Vznikol na základe ich skúseností v samosprávnych orgánoch školy, inšpirovaní boli tiež typológiami zapojenia rodičov do činnosti školy z pera J. Epsteinovej (2004) a T. Bulla (1989). Autori boli tiež viazaní koncepciou A. Banduru (2006), podľa ktorej bolo potrebné vyžadovať od respondenta hodnotenie úrovne vlastných schopností realizovať dané činnosti. V dotazníku sú potom použité bipolárne škály, kde na jednej strane je vyjadrenie „nijaké schopnosti“ a na druhej strane „veľké schopnosti“. V dotazníkoch vnímanej zdatnosti sa obyčajne používajú 6-polohové škály, čo je prípad aj tohto dotazníka. Poloha „nijaké schopnosti“ je hodnotená nulou, poloha „veľké schopnosti“ piatimi bodmi. Uvádzame príklad znenia položky z dotazníka:

Vyjadrite, ako odhadujete svoje schopnosti:

Vytvoriť dostatok príležitostí na to, aby mohli rodičia pozorovať v (materskej) škole to, o čo prejavia záujem. 0 1 2 3 4 5

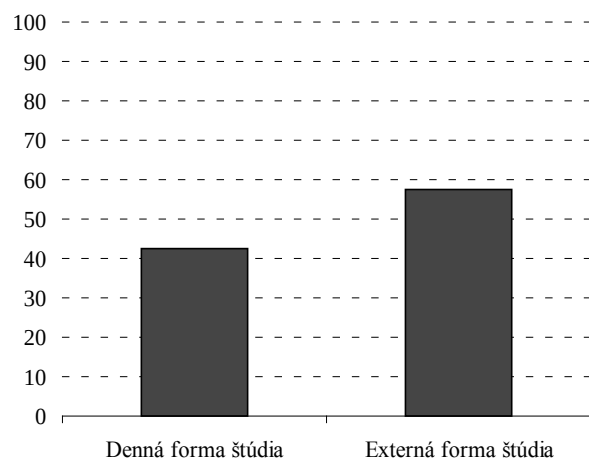
V rámci validácie dotazníka bol po faktorovej analýze získaný vo finálnej podobe 24 položkový výskumný nástroj. Štyri dimenzie obsahujú po 5 položiek, jedna dimenzia má 4 položky. Názvy dimenzií uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1 *Názvy dimenzií dotazníka a počty ich položiek*

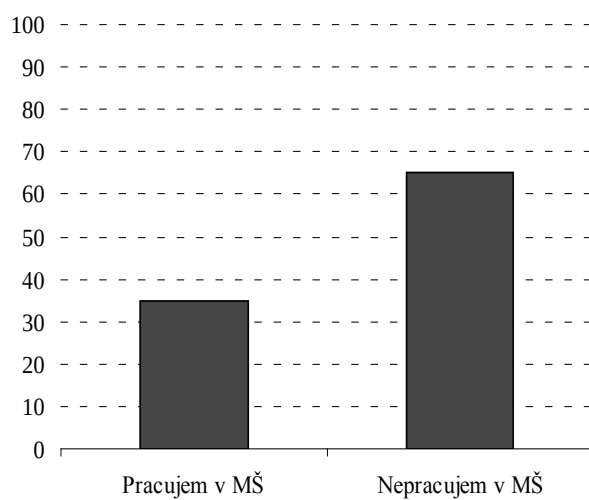
	Dimenzie	Počet položiek
1	<i>Schopnosť radiť rodičom vo veciach výchovy v rodine</i>	5
2	<i>Schopnosť presviedčať rodičov podporiť školu</i>	5
3	<i>Schopnosť informovať o prospievaní dieťaťa</i>	5
4	<i>Schopnosť vysvetliť fungovanie školy ako organizácie</i>	5
5	<i>Schopnosť byť transparentný voči rodičom</i>	4

Charakteristika výskumnej vzorky

Dotazník ZdUR bol administrovaný 66 študentom tretieho ročníka bakalárskeho štúdia v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika so zameraním na študijný odbor Učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo pre školské kluby akreditovaného na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave (ďalej UMS). Výskumnú vzorku tvorilo 42,4 % študentov v dennej forme a 57,6 % študentov v externej forme štúdia. V rámci špecifickej charakteristiky danej výskumnej vzorky nás zaujímalo, či študenti končiaceho ročníka pracujú v materskej škole. Predpokladali sme, že táto skutočnosť môže ovplyvňovať odpovede respondentov. Jedným z faktorov determinujúcim úroveň self-efficacy učiteľa sú jeho skúsenosti získané počas praxe. Zistili sme, že v materskej škole pracuje 34,8 % študentov, zvyšných 65,2 % študentov v materskej škole popri štúdiu na vysokej škole nepracuje. Je zrejmé, že aj medzi študentmi v externej forme štúdia sú takí, ktorí zatiaľ v materskej škole pracovný pomer nemajú. Prehľadnejšie charakterizujeme výskumnú vzorku v grafe 1 a 2.



Graf 1 Charakteristika výskumnej vzorky – forma štúdia



Graf 2 Charakteristika výskumnej vzorky – práca v materskej škole

Interpretácia získaných údajov

Na základe deskriptívnych údajov z dotazníka možno konštatovať, že pri použití škály od 0 po 5 dosiahli respondenti celkový aritmetický priemer 3,38 bodu. Je to hodnota nad stredom škály (2,5 bodu), preto možno konštatovať, že študenti v končiacom ročníku bakalárskeho štúdia dostatočne veria v svoje schopnosti spolupracovať s rodičmi. V zhode s Majerčíkovou a Gavorom (2011) možno uvažovať, že ich sebadôvera je dosť silná a tvorí dobrý predpoklad na to, aby svoje schopnosti a zručnosti využili na utváranie efektívnych vzťahov s rodičmi svojich žiakov. Deskriptívne údaje dotazníka ukazujú aj minimálnu a maximálnu hodnotu dosiahnutého self-efficacy. Ako sme uviedli vyššie, minimálne skóre bolo 0 bodov, čo predstavuje stav, v rámci ktorého študent tvrdil, že nemá nijakú schopnosť v danej položke. V prípade maximálneho skóre išlo o hodnotu 5 bodov, čo znamenalo vysokú mieru dôvery v svoje schopnosti. Daná skutočnosť poukazuje na fakt, že respondentmi boli pokryté všetky ponúkané hodnoty škály dotazníka. Pri posudzovaní jednotlivých položiek dotazníka z hľadiska početnosti bolo 22 krát označené maximálne skóre v položke číslo 8 (Rodičov taktne informovať, keď má dieťa problémy s učením) a 7 krát označené minimálne skóre v položke číslo 23 (Akceptovať prítomnosť rodiča v triede, aj keď to naruší jej atmosféru). Položka číslo 8 patrí k dimenzii 3, ktorá nadobudla najvyšší celkový aritmetický priemer. Položka číslo 23 patrí k dimenzii 5, ktorá získala najnižší celkový aritmetický priemer. V tabuľke 1 možno vidieť preukázané hodnoty reliability (reliability Cronbach) v prípade jednotlivých dimenzií.

Tabuľka 2 Reliabilita (reliability Cronbach) dimenzií dotazníka

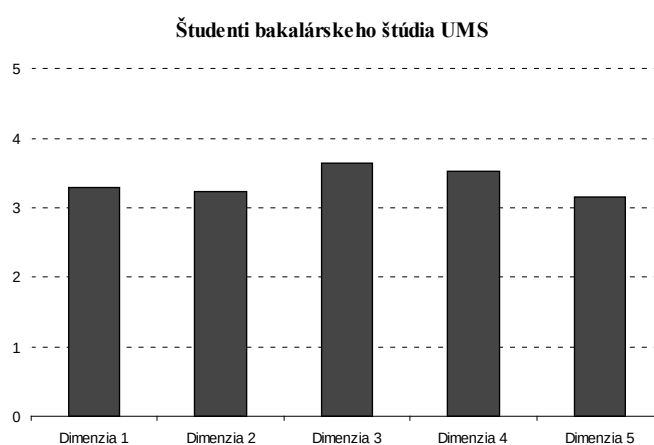
	Cronbachova alfa					Spolu
	Dimenzia1	Dimenzia2	Dimenzia3	Dimenzia4	Dimenzia5	
Študenti UMS	0.67	0.70	0.70	0.75	0.56	0.88

Celková reliabilita dotazníka je 0,88, čo možno považovať za štandardne dobrý výskumný nástroj. Použitý dotazník vysvetľuje 31,30 % celkovej variance, čo nie je štandardne dobrý ukazovateľ dotazníka. Táto skutočnosť môže byť ovplyvnená rôznymi faktormi. Jednou z nich môže byť samotný charakter výskumnej vzorky. Končiaci študenti bakalárskeho štúdia v odbore Predškolská a elementárna pedagogika so zameraním na študijný program Učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo pre školské kluby nemajú ešte také skúsenosti v oblasti pedagogickej praxe, i keď ich teoretické zázemie možno hodnotiť ako dobré. Je iné realizovať prax počas výučby predmetov v rámci štúdia a byť súčasťou edukačnej reality, ktorá sa každodenne v škole odohráva. Smerodajná odchýlka nadobudla hodnotu 1,06, čo vypovedá o tom, že pri hodnotení danej

činnosti v dotazníku sa vyskytli odklony od celkového priemeru.

Výsledky dotazníka podľa dimenzií

V nasledujúcej časti zameriame svoju pozornosť na interpretáciu získaných dát na základe jednotlivých dimenzií. Hodnoty skóre študentov UMS v jednotlivých dimenziách ukazuje graf 3, v ktorom sú dimenzie vyhodnotené v podobe dosiahnutého aritmetického priemeru.



Graf 3 Priemerné skóre študentov UMS v jednotlivých dimenziách dotazníka ZdUR

Na grafe 3 vidieť, že aritmetický priemer je nad stredovou hodnotou škály (2,5 bodu) v rámci všetkých dimenzií. Možno to hodnotiť ako dobrú vieru vo vlastné schopnosti spolupracovať s rodičmi. Pripomíname, že získaná hodnota nemusí odzrkadľovať aj samotnú skutočnosť daného javu, teda realizáciu konkrétnych aktivít s rodičmi samotnými respondentmi. Koncept self-efficacy je zrkadlom toho ako samotný študent vníma svoje schopnosti, nemusí teda ísť aj o zručnosti, ktoré reálne v konkrétnej situácii využíva.

Najvyššie skóre aritmetického priemeru dosiahli študenti UMS v tretej dimenzii a to 3,64 bodu. Ide o dimenziu, v rámci ktorej sa jedná o *schopnosť informovať rodičov o prospevaní žiakov*. Obsahuje činnosť, ktorá je v prostredí školy realizovaná často a učiteľ/a/študenta zaťažuje spomedzi ostatných činností realizovaných smerom k rodičom najmenej. Primárne právo rodičov detí je mať k dispozícii dostatok informácií o svojom dieťati i škole. S tým, ako ho rodičom

možno umožniť uplatňovať, majú učitelia najmenší problém. Ide o jednu z najbežnejších činností učiteľa vo vzťahu k rodičom, na ktorú sa učiteľ/študent nemusí špeciálne pripravovať.

Najnižšie skóre získali študenti UMS v piatej dimenzii, kde získali skóre 3,15 bodu. Dimenzia je zameraná na hodnotenie *schopnosti učiteľa byť transparentný voči rodičom*. Jedná sa o také aktivity ponúkané rodičom, v rámci ktorej sa môžu podieľať resp. zúčastňovať na diani v škole. Znamená to, že škola resp. trieda a v nej učiteľ sú im otvorené. Rodičia majú možnosť hospitovať na hodinách, ale aj na rôznych aktivitách, ktoré sú školou organizované. V tomto prípade ide o činnosť, ktorá je v porovnaní s výsledkom dimenzie, ktorá dosiahla najvyššie skóre oveľa náročnejšia. Vyžaduje si učiteľovo/študentovo majstrovstvo a to nielen po stránke didaktickej ale aj po stránke osobnostnej. V danej dimenzii má učiteľ prezentovať určitú schopnosť a ochotu akceptovať prítomnosť rodiča, či už v prostredí triedy alebo v prostredí školy. Takáto prítomnosť môže byť z pohľadu učiteľa/študenta vnímaná ako istá forma kontroly. Je známe, že učitelia neradi prijímajú externých pozorovateľov na vyučovaní. Ich prítomnosť nemusí pozitívne vplývať na každého učiteľa/študenta. Nízke skóre v tejto dimenzii možno odzrkadľuje aj skutočnosť, že študenti sa počas realizácie praxe s takouto situáciou nestretli, a preto si v danej oblasti príliš neveria, resp. nedokážu identifikovať svoje schopnosti v danej oblasti. Zvyšné tri dimenzie dosiahli nasledujúce skóre: v prípade dimenzie 1 ide o aritmetický priemer 3,28 bodu, v prípade dimenzie 2 o 3,24 bodu a v prípade dimenzie 4 o 3,53 bodu. Dimenzia 1 je zameraná na sebahodnotenie respondentov v ich *schopnostiach radiť rodičom vo veciach výchovy v rodine*. Ide o oblasť, ktorá predstavuje náročnejšiu úlohu pre učiteľa/študenta, a to z dôvodu efektívnej komunikácie predovšetkým v rámci možnosti nápravy prístupu rodičov smerom k dieťaťu a k akceptovaniu určitých návrhov zo strany učiteľa/študenta. Dimenzia 2 poukazuje na *schopnosť presviedčať rodičov podporiť školu*. Ide o činnosť, ktorá je pre učiteľa/študenta pomerne náročná. Učitelia skôr informujú o zámeroch školy a jej vedenia, sprostredkujú žiadosti na rôzne formy podpory školy, menej sa už snažia rodičov presviedčať o ich význame, argumentovať ich naplnenie. Aj z pohľadu respondentov je to teda pomerne náročná úloha, v rámci ktorej sa učitelia/študenti majú snažiť presviedčať rodičov podporiť školu, či už finančne alebo materiálne. Okrem dobrých komunikačných zručností to od učiteľov vyžaduje aj prehľad v problematike, ktorý podmieňuje účinnú argumentáciu opodstatnenosti požiadaviek kladných na rodičov.

Dimenzia štyri zachytáva *schopnosť vysvetliť fungovanie školy ako organizácie*, v ktorej študenti UMS získali skóre 3,53 bodu, čo odzrkadľuje pomerne vysokú zdatnosť v danej oblasti. V tejto časti dotazníka mali respondenti hodnotiť svoju schopnosť resp. zdatnosť objasniť rodičom chod školy, či už ako organizácie, ktorá má svoje vnútorné pravidlá, ale aj organizácie, ktorá musí rešpektovať

vonkajšie pravidlá, keďže je súčasťou školského systému. V tejto oblasti je učiteľ/šľudent nesporne dominantnejší ako rodič. Aj v prípade študentov UMS možno dosiahnuté skóre považovať za výsledok, ktorý vypovedá o dobre vnímanej zdatnosti v danej oblasti a to možno aj z dôvodu dobrej teoretickej prípravy na fakulte, ktorá je súčasťou každodenného života študentov.

Možno teda konštatovať, že v rámci vzťahu učiteľ - rodič sa učítelia resp. študenti Bc. UMS vnímajú lepšie v oblastiach, v ktorých je ich postavenie dominantnejšie. V nasledujúcej časti sa pokúsime o bližšiu identifikáciu a interpretáciu jednotlivých dimenzií na základe položiek, ktoré danú dimenziu sýtia.

Tabuľka 3 *Položky dotazníka (Gavora, Majerčíková, 2011) - aritmetický priemer*

	Znenie položky	Študenti UMS
ZDUr1	Využívať všetky dostupné možnosti, ako rodiča informovať o problémoch jeho dieťaťa, ktoré má vo vzťahu k spolužiakom.	3.4
ZDUr2	Rodičom vysvetliť, ako majú posilňovať zdravé sebavedomie svojho dieťaťa.	3.3
ZDUr3	Neustále využívať všetky možnosti, ako prezentovať výsledky žiakov ich rodičom.	3.4
ZDUr4	Presvedčiť rodičov o tom, aby sa zúčastňovali podujatí organizovaných školou.	3.6
ZDUr5	Rodičom vysvetliť, ako funguje rada školy.	3.4
ZDUr6	Rodičom navrhnúť spôsoby riešenia učebných problémov dieťaťa.	3.5
ZDUr7	Primäť rodičov, aby mi pomohli pri organizačnom zabezpečení akcií v škole.	3.6
ZDUr8	Rodičov taktne informovať, keď má dieťa problémy s učením.	3.9
ZDUr9	Rodičom navrhnúť spôsoby riešenia výchovných problémov dieťaťa.	3.2
ZDUr10	Presvedčiť rodičov finančne podporiť školu.	2.9
ZDUr11	Vytvoriť dostatok príležitostí na to, aby mohli rodičia pozorovať v škole to, o čo prejavia záujem.	3.2
ZDUr12	Rodičom vysvetliť, ako funguje rodičovské združenie.	3.5
ZDUr13	Využívať všetky dostupné možnosti, ako rodiča informovať o správaní jeho dieťaťa v škole.	3.7

ZDÚr14	Rodičom vysvetliť, ako sa nakladá s peniazmi, ktoré poskytujú škole.	3.6
ZDÚr15	Rodičom vysvetliť, ako funguje školská jedáleň.	3.7
ZDÚr16	Prijať prítomnosť rodiča na vyučovaní, kedykoľvek bude chcieť.	3.3
ZDÚr17	Presvedčiť rodičov materiálne podporiť školu.	2.9
ZDÚr18	Motivovať rodičov k tomu, aby využili svoje špecifické schopnosti v prospech školy.	3.1
ZDÚr19	Využívať všetky dostupné možnosti informovať rodiča o tom, ako sa jeho dieťať v škole cíti.	3.7
ZDÚr20	Rodičom vysvetliť, ako funguje rada rodičov.	3.4
ZDÚr21	Objasniť rodičom dôsledky nevhodnej výchovy v rodine.	3.0
ZDÚr22	Rodičom vysvetliť, ako majú najlepšie ovplyvňovať správanie svojho dieťaťa.	3.3
ZDÚr23	Akceptovať prítomnosť rodiča v triede, aj keď to naruší jej atmosféru.	2.8
ZDÚr24	Využívať všetky dostupné možnosti, ako rodiča informovať o prospievaní jeho dieťaťa v škole.	3.5

Na základe spracovaných výsledkov výskumu možno vysloviť určité závery, ktoré sú špecifické pre danú výskumnú vzorku. Vnímaná zdatnosť študentov UMS rozvíjať spoluprácu s rodičmi je hodnotená ako dobrá. V rámci použitého dotazníka možno identifikovať určité atribúty, ktoré poukazujú na študentov UMS a ich úroveň hodnotenia vlastných potencialít v oblasti výchovy a vzdelávania, ktoré interpretujú resp. sprostredkujú rodičom. Ide teda o komunikáciu medzi rodičom a študentom, ktorá sa môže týkať už spomenutých piatich významných oblastí. Pri analýze výskumných dát sme zistili, a je to zrejmé aj z tabuľky 3, že činnosti súvisiace so vzdelávacím procesom (napr. položka číslo 3, 6, 8) a ich následnou transformáciou k rodičom sa nejavia až tak náročné, ako tie činnosti, v rámci ktorých má dochádzať ku komunikácii s rodičom v oblasti výchovy (napr. položka číslo 1, 21, 22). A je tomu tak aj v prípade rôznych výchovných situácií, ktoré nemusia priamo súvisieť s konkrétnym dieťaťom. Ide o určité výchovné podmienky, ktoré je potrebné v rámci edukačného procesu rešpektovať a nesnažiť sa ich opomenúť. Ďalšou so zaujímavosťou je skutočnosť, že študenti UMS dosahovali nižšiu hodnotu aritmetického priemeru v oblasti schopnosti presvedčiť rodičov podporiť školu v porovnaní s inými položkami dotazníka. Podpora školy v použitom dotazníku je zameraná na materiálnu podporu a podporu finančnú. V tomto prípade ide o vzťah medzi rodičom a učiteľom/

študentom, v ktorom je dominantnejší nesporne rodič. Učiteľ/študent musí zvoliť všetky dostupné možnosti na to, aby bol schopný získať pre školu resp. konkrétnu triedu prostriedky, ktoré zefektívnia edukačný proces. Ide o činnosť, ktorá si vyžaduje človeka zameraného pre vec so schopnosťou komunikovať na takej úrovni, že dokáže rodiča presvedčiť o poskytnutí danej podpory. Taktiež dokáže informovať rodiča o použití poskytnutej podpory. Ide teda o vytvorenie takých podmienok, ktoré budú rešpektované jednotlivými stranami a vytvoria tak požadovanú klímu na efektívny výchovno-vzdelávací proces.

Ak chce učiteľ/študent, aby bol rodič aktívny vo vzťahu k daniu školy, je potrebné aby daná aktivita fungovala obojstranne. Iba v obojstranne fungujúcom vzťahu možno zabezpečiť korektný vzťah na profesionálnej úrovni.

Záver

Ako sme uviedli, súčasťou self-efficacy učiteľa je aj presvedčenie o tom, do akej miery je schopný komunikovať, kooperovať a zapájať rodičov do diania v škole. Vzhľadom na meniace sa potreby spoločnosti, ktoré sa odrážajú aj v nárokoch kladených na školy a vzdelávanie, sú rodičia tými, ktorých angažovanosť môže pomôcť škole i konkrétnemu žiakovi. Situácia sa javí tak, že súčasťou školskej politiky musia byť aj stratégie podporujúce zapojenosť rodičov, nielen ako informovaných, ale aj do rozhodovania zapojených prvkov edukačnej reality. Spoluprácu s rodičmi dnes nemožno vnímať ako činnosti, ktoré by škola mala realizovať nad rámec svojich povinností. Samozrejme, diať sa to môže len vtedy, ak má škola premyslenú stratégiu a spôsobilých učiteľov. Zvlášť ak sú dnes rodičia vysoko heterogénnou skupinou a prístup k nim treba dobre premyslieť. Zisťovať teda, ako zdatní sa učelia v tejto problematike vidia, pričom táto zdatnosť je aktivačným prvkom ich reálneho prístupu, má význam.

Literatúra

- BANDURA, A. 1997. *Self-efficacy. The Exercise of control*. New York : W. H. Freeman and Company. 1997. ISBN 0-7167-2850-8.
- GAVORA, P. 2008. Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Prehľad problematiky. In *Pedagogika*. ISSN 0031-3815. 2008, roč. 58, č. 3, s. 222 – 235.
- GAVORA, P. 2009. Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. In *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982. 2009, roč. 61, č. 1 – 2, s. 19–37.
- GAVORA, P. 2011. Measuring self-efficacy of in-service teachers in Slovakia. In *Orbis Scholae*. ISSN 1802-4637. 2011, roč. 5, č. 2, s. 79–94.
- HEWSTONE, M. – STROEBE, W. 2006. *Sociální psychologie*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.

- JANOUSEK, J. 1992. Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. In *Československá psychologie*. ISSN 0031-3815. 1992, č. 5, s. 385 – 398.
- MAJERČÍKOVÁ, J. – GAVORA, P. 2012 Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa rozvíjať spoluprácu s rodičmi. Konštrukcia výskumného nástroja (rukopis v recenznom konaní pre časopis *Pedagogika*).
- MAJERČÍKOVÁ, J. – GAVORA, P. 2012. Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. In *Pedagogická orientace*. ISSN 1211-4669. 2012. roč. 22, č. 2, s. 205 – 221.

Poznámka

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA 1/0026/11 *Profesijná zdatnosť učiteľa vo vzťahu k vybraným charakteristikám učiteľa*.

Kontaktné údaje

PaedDr. Lucia Ficová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogických vied a štúdií
Katedra preprimárnej a primárnej edukácie
Centrum výskumu preprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: ficova@fedu.uniba.sk

PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogických vied a štúdií
Katedra preprimárnej a primárnej edukácie
Centrum výskumu preprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: majercikova@fedu.uniba.sk

MOŽNOSTI VYUŽÍVANIA ANIMÁCIE VO VÝCHOVNO- VZDELÁVACOM PROCESE MATERSKEJ ŠKOLY

POSSIBILITIES OF USING ANIMATION IN EDUCATION AT PRE-SCHOOL

Hedviga Kochová

Abstrakt

Počítačová animácia sa v prostredí školy stáva edukačnou animáciou. Príspevok poukazuje na špecifickú počítačovej animácie a možnosti jej využitia v edukačnom prostredí materskej školy.

Kľúčové slová

Animácia, edukácia, materská škola.

Resumé

The computer animation becomes at school an educational animation. The paper shows specifics of computer animation and possibilities of its use in education at pre-school.

Key words

Animation, education, pre-school.

Niekedy nás fascinovali pohyblivé obrázky, ktoré sme si vytvárali prostredníctvom niekoľkých papierov nad sebou. Kreslili sme obrázky, ktoré sa na každej nasledujúcej strane menili. Pri rýchlom listovaní, nám naše obrázky ožívali, získavali dušu. Ani sme netušili, ale takto vznikala naša prvá animácia. Animácia pochádza z latinského slova anima - „duša“. Dávať niečomu dušu, niečo oživovať, fascinuje veľkých aj malých.

História animácie sa viaže na prehistorické obdobie, kedy kresby na jaskyniach dávali odraz života súčasného človeka. S rozvojom kinematografie prichádza aj rozvoj animácie v tej podobe, ako ju vnímame teraz. Nádherné animované rozprávky, pri ktorých deti „nedýchajú“ vznikajú vďaka počítačom. Počítačová grafika umožňuje vytvárať počítačovú animáciu.

„Pod počítačovou animáciou môžeme rozumieť sekvenciu počítačom generovaných obrázkov. Pohyb je v animácii len ilúziou využívajúcou nedokonalosť ľudského oka (zotrvačnosť zrkovného vnemu na sietnici), ktoré je neschopné rozlíšiť sériu rýchlo premietaných obrazov a vníma ich ako spojitý pohyb“ (Kireš, M; http://physedu.science.upjs.sk/vmv/module/03_animacie.pdf, s. 1).

Z hľadiska spôsobu vytvárania, môžeme animácie rozdeliť na dve skupiny:

- zachytávajúcu dvojrozmerné objekty označujeme 2D animáciou - klasický, veľmi často používaný spôsob, základom ktorého je vytváranie jednotlivých snímok animácie neskôr spojených do súvislého zdanlivo plynulého obrazu.
- zachytávajúcu priestorové objekty označujeme 3D animáciou - vznikajú na základe matematického modelu trojrozmerného sveta zloženého z rôznych objektov, ktoré majú určité vlastnosti.

V súčasnej dobe je snaha efektívne aplikovať digitálne technológie do edukačného procesu v materskej škole. Animácia je dynamický obrázok, pomocou ktorého môžeme pozorovať zjednodušenú formu alebo modelovú situáciu bežného života, môžeme upútať alebo vzdelávať. Tieto vlastnosti je vhodné využívať aj v edukačnom procese a presne podľa vlastných potrieb si ich môžu učitelia vytvoriť sami už aj v materskej škole.

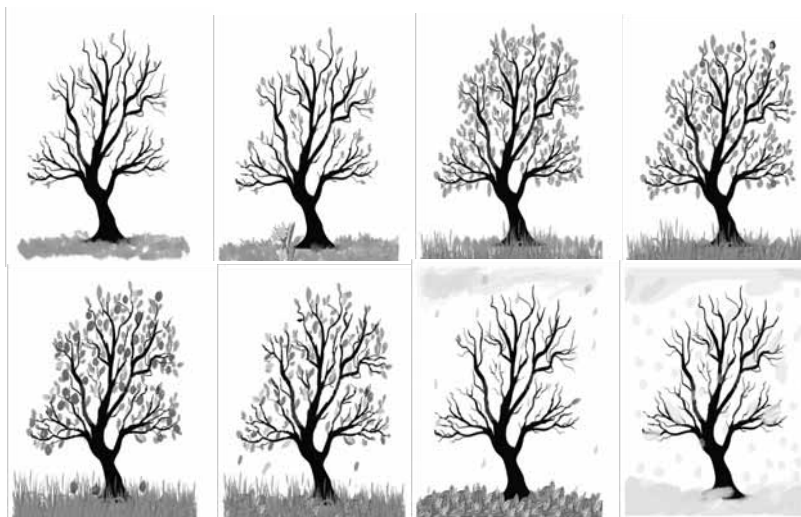
Jednoduchá 2D počítačová animácia je zložená zo série obrázkov nazývaných snímky (fázy, rámce, obrázky). Každý nasledujúci obrázok je minimálne odlišný od toho predchádzajúceho.

Na vytváranie animácií je vhodná napr. aplikácia LogoMotion. Program je súčasťou prostredia Imagine, ktorý školy z projektu Infovek. Materské školy spojené so základnou školou môžu teda tento program využívať tiež.

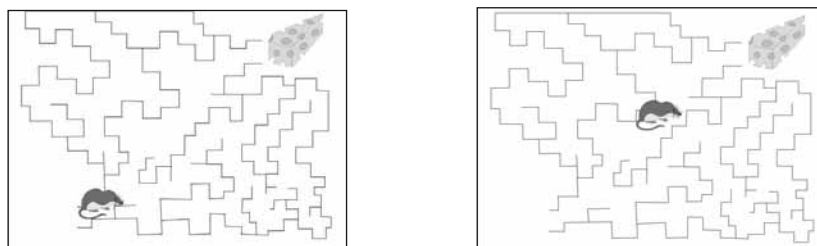
Grafický editor Revelational Natural Art (RNA), bol súčasťou edukačného balíčku pre materské školy na rozvoj digitálizácie predprimárneho vzdelávania. Tvorba jednoduchej animácie v tomto programe je možná na úrovni pokročilá a jej zvládnutie nie je natoľko zložitá, aby ju učiteľky museli odmietať. Pri jej tvorbe je možné využívať ponuku pečiatok, vložených obrázkov, resp. vlastnú kresbu.

Obsahom programu kontinuálneho vzdelávania na rozvoj digitálnej gramotnosti pedagogických zamestnancov materských škôl, ktorý vznikol prostredníctvom národného projektu *Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť celoživotného vzdelávania*, je aj blok *Spoznávame digitálne technológie*.

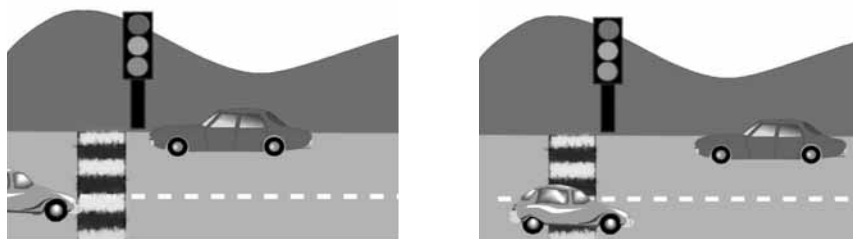
V tomto bloku učiteľky získavajú vedomosti a zručnosti v programe RNA aj na tvorbu jednoduchej animácie. Ako lektorka programu kontinuálneho vzdelávania som sa stretla s mnohými nápadmi ako konkrétne využiť animáciu v pedagogickej praxi.



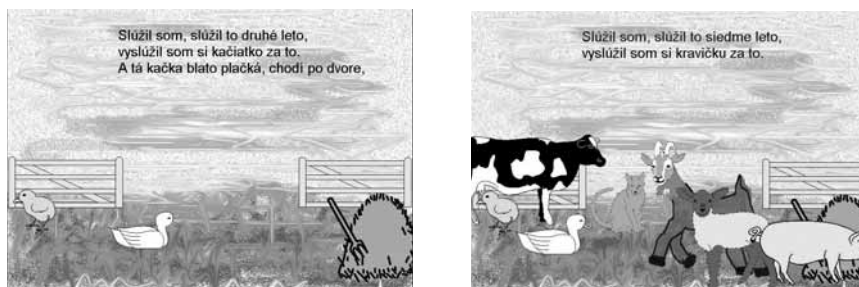
Obr. 1 Animácia – zmeny v prírode počas roka (autorka Ol'ga Fendeková)



*Obr. 2 Animácia – bludisko: cesta myšky za syrom
(autorka Andrea Pankovčínová)*



Obr. 3 Animácia – semafor (autorka Miroslava Kotul'áková)



Obr. 4 Animácia rozprávky Slúžil som, slúžil (autorka Alžbeta Kisková)

Učiteľka môže animáciu využívať na motiváciu k téme (obr. 3), činnosti; ako ukážku riešenia (obr. 2). Na podnecovanie a aktivizovanie detí je možné vytvoriť animáciu (obr. 1), pričom učiteľka deťom kladie otázky napr. čo sa stalo? Čo sa zmenilo? Prečo sa niečo zmenilo? Rozprávku upravenú „presne na mieru“ si vytvorila pani učiteľka (obr. 4.)

Využívanie animácií v materskej škole je úplne v rukách a majstrovstve učiteľiek. Až základná škola dáva možnosť tvorby animácie do rúk deťom/žiakom.

Literatúra

KIREŠ, M. *Využitie multimédií vo vzdelávaní*. Dostupné na internete: <http://physedu.science.upjs.sk/vmv/moduly.php>

Kontaktné údaje

Mgr. Hedviga Kochová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra prírodovedných a technických disciplín
Ul. 17. Novembra 15
080 01 Prešov
Slovenská republika
E-mail: hedviga.kochova@unipo.sk

DETI AKO AUTORI VLASTNÝCH KNIŽIEK NA IPADOCH: HĽADANIE STREDNEJ CESTY

CHILDREN AS AUTHORS OF THEIR OWN IPAD BOOKS: SEARCHING FOR A BALANCE

Natália Kučírková – David Messer – Kieron Sheehy

Abstrakt

V tomto článku opisujeme potenciál iPad aplikácií ako spojiť dve často diametrálne rozličné zámery akademického a pedagogického sveta ohľadne technológií v predprimárnom vzdelávaní. V článku sa zameriavame na konkrétnu iPad aplikáciu Our Story, ako novú platformu a formu vlastno-ručne vyrobených knížiek. Príbehy vytvorené s Our Story sú zákonite multimodálne, otvorené a môžu byť tvorené a zdieľané v nových časových a priestorových dimenziách. Takéto príbehy tak znázorňujú úzke spojenie medzi formou a obsahom a rôznorodosť možných ciest k písaniu a čítaniu. V závere vyzdvihujeme potrebu vyrovnaného prístupu ku detským príbehom vytvoreným s Our Story ako i k používaniu nových technológií.

Kľúčové slová

Nové technológie, predprimárna edukácia, iPady, vytváranie príbehov, perzonifikácia.

Resumé

In this article we describe the potential of iPad apps to bring together two disparate academic and pedagogic agendas in relation to the use of new technologies in early childhood education. We discuss the affordances of a particular iPad app- Our Story- to offer a new platform for self-made stories, and a new form of children's authorship with new technologies. Stories made by children with Our Story are by default multimodal and open-ended and are ready to be created and shared across time and space boundaries. As such, the stories epitomise the intimate relationship between content and form and the multitude of possible ways into literacy. We conclude by highlighting the need for fostering a balanced approach when it comes to children's use of Our Story and new technologies more generally.

Key words

New technologies, early childhood, iPads, story-making, personalization.

1. Úvod

Rozmach digitálnych technológií je globálnym a celospoločenským fenoménom, a dotýka sa všetkých vekových kategórií a všetkých oblastí života. Digitálne technológie so sebou neprinášajú len nové formy, ale aj ciele poznávania sveta a seba samého. Mení sa tak úloha človeka v spoločnosti, a teda aj dieťaťa v rodine, ako aj samotného rodiča a pedagóga (Lankshear & Knobel, 2003; Marsh & Millard, 2006).

Niektorí vnímajú nové technológie ako zdroj týchto zmien, iní vnímajú rozvoj v technológiách ako len prispôsobenie sa novým spôsobom moderného života. Čo je isté je to, že sme dnes všetci obklopení bohatšími informačnými zdrojmi a nástrojmi, ktorých nové formy prichádzajú so závažnou rýchlosťou a často s nepoznanými dôsledkami. To je dostatočne alarmujúca správa pre všetkých nás, ktorí si uvedomujeme, že takéto zmeny vyžadujú zodpovedných a múdrych lídrov, či už v užšom slova zmysle (teda kvalifikovaných pedagógov predprimárneho veku), ako i v tom širšom ponímaní (teda na politickej a celosvetovej úrovni).

V praxi a teórii sa čoraz častejšie úloha technológií v spoločnosti polarizuje, a stavia do polohy buď „všeliaku“, alebo „páchateľa“ všetkých problémov modernej spoločnosti (Saljo, 2010). Napriek tomu, že otázka, či sú technológie zdroj alebo len dôsledok zmien v spoločnosti je v praxi otázkou bezpredmetnou (alebo skôr vhodnou pre polemiky o tom, či bola prvá sliepka alebo vajce), stretávame sa s ňou čoraz častejšie, v médiách ako i akademickej sfére. Následky čierno-bieleho videnia reprezentovaného tzv. techno-nadšencami a techno-skeptikmi je najviac pociťovať v oblasti predškolskej a školskej edukácie (Plowman et al., 2008).

Keďže sa akademická obec už niekoľko desaťročí nevie dohodnúť nad jednosmerným chápaním výchovy dieťaťa, s príchodom nových technológií sa mnohé teoretické dohady o tom čo je, a čo nie je správne pre naše deti, vyhrotili. Hoci už bolo viackrát povedané, že akademické polemiky nie sú pre prax prospešné, nové technológie len prispeli ku polarizovaným debatám o smere výchovy dieťaťa, a v mnohých prípadoch sa postarali o oddialenie školskej teórie a praxe (O'Rourke a Harrison, 2004).

Túto skutočnosť cítiť obzvlášť, keď treba v praxi riešiť konkrétne problémy, ako napríklad integrovanie digitálnych technológií do materských a základných škôl. Učitelia chcú a potrebujú riešiť akútne otázky typu – máme alebo nemáme povoliť smartfóny počas hodín a ak áno, ako čo najlepšie integrovať ich používanie do edukácie?

Hoci debaty o hodnote nových technológií pre deti a ich úlohe v spoločnosti považujeme ako prioritnú úlohu dnešného akademického sveta, tiež zastávame názor učiteľov a rodičov, že diskusie zaobalené do nezrozumiteľných termínov len oddeľujú a nie spájajú prax s vedou. Spolu s kolegami (Plowman et al., 2008)

sa preto snažíme k problematike nových technológií stavať pragmaticky: ak sú nové technológie už v rukách našich najmenších, ako môžeme čo najlepšie skĺbiť nové so starým? Inak povedané, ako najlepšie nájsť strednú cestu v polarizovanom poli? Veríme, že vzájomne sa počúvať a navzájom obohacovať o poznatky z praxe a vedy je pri takýchto problematikách nevyhnutné: prax tu môže priniesť nové pohľady na teoreticky sporné otázky, a veda zas môže ponúknuť nové roviny myslenia o možných dôsledkoch konkrétnych pedagogických rozhodnutí.

Literatúra poukazuje že hľadanie rovnováhy je pri nových technológiách základom, ich vyrovnané využívanie môže byť obohacujúce a sociálno-kognitívne prospešné, no tiež aj negatívne a nezdravé (Ravenscroft et al., 2007, Scardamalia a Beteriter, 2006). Návod ako túto rovnováhu nájsť neexistuje, no z výskumu vieme, že konkrétne pre deti predškolského veku je primeraný prístup ku starším ako i novším formám hier, písania a čítania, základom do budúcnosti (Taylor et al., 2010). Tiež vieme, že deti, ktoré pochádzajú z rodín kde sa píše, číta, komunikuje a spoznáva pomocou tradičných ako i nových technológií, majú lepšie školské výsledky ako tie, ktoré túto možnosť nemajú (Flewitt, 2011). Musíme teda seriózne a kriticky zvážiť, ako pripraviť podmienky, aby deti neprepadli extrémnemu chápaniu a využívaniu nových technológií, a aby sa ich potenciál na rozvoj reči, gramotnosti a ostatných základných oblastí maximalizoval.

Najnovší výskum poukazuje, že jednou z týchto podmienok je nechať deti, „zmocniť sa“, manipulovať a experimentovať s novými technológiami, a najlepšie samozrejme za asistencie erudovaných partnerov (čo nemusia byť len dospelí). Prečo je prenechanie deťom autorstvo tak dôležité?

2. Prečo deti autormi?

Literatúra uvádza, že deti, ktoré sú autormi a spoluautormi vlastných aktivít majú vyššiu kompetenciu a sebavedomie ako deti, ktoré vyrastajú v prostrediach, kde dominuje hlas dospelého (Cassel a Ryokai, 2001). Tiež je široko známe, že deti, ktoré majú možnosť spolu-vytvárať a vyhodnocovať podmienky svojho pôsobenia, sú neskôr schopné zaujať zodpovedné stanovisko za vlastnú voľbu využitia a použitia určitých nástrojov a aktivít (Edwards et al., 2002).

Literatúra uvádza, že je dôležité dať priestor každému dieťaťu a jeho seba-vyjadrovaniu, a že na progres spoločnosti je nevyhnutné dať priestor „detskému hlasu“ (Skouge et al., 2007). To posledné ukrýva uznanie, že deti sú plné „zdrojov poznatkov“ (Moll a Cammarota, 2010) a tieto poznatky je potrebné honorovať, nech pochádzajú z akéhokoľvek sociálno-kultúrneho prostredia.

Programy a štúdie, kde sa autorstvo výsledného produktu dáva do rúk deťom, sú väčšinou kvalitatívneho charakteru, na dokumentáciu užitočnosti procesu sa využívajú interview a kombinácia video- fotografických záznamov.

Pri argumentácii sa opierajú hlavne o morálne- epistemické dôvody a stavajú deti do pozícií spolu-vedátorov, spolu-výskumníkov. Existujú osnovy a podrobné popisy možnosti ako eticky a efektívne deti do takéhoto procesu zapojiť (Kellett, 2005), a je celá škála štúdií, ktorá poukazuje na dôležitosť umožniť deťom spolu-autorstvo poznatkov o sebe samých (viď napr. Allen et al., 2002). Takéto programy spája presvedčenie, že deti, ktoré sú autormi, získavajú schopnosti potrebné pre plnohodnotné fungovanie v súčasnom svete, ako napríklad byť pohotovým a aktívnym účastníkom pri riešení problémov (Ohler, 2006).

S príchodom nových technológií sa spektrum možností (ako i potreba) rozvíjania týchto schopností rozšírila, ale i skomplikovala. So zjednodušeným, a viac dostupným prístupom ku kedysi náročným technickým funkciám dokážu dnes prekvapivo mladé deti natáčať vlastné filmy, vytvárať vlastné počítačové hry. Deti sa stávajú výkonnejšími pozorovateľmi ak majú k dispozícii digitálne fotoaparáty, videokamery, či prístup na internet. Následne sa deti stávajú silnejšími partnermi a viac konkurencieschopné, ale i viac zraniteľné v oblastiach, kde si uvedomenie možných následkov ešte nemohlo byť overené vlastnou skúsenosťou. Podpora detského „autorstva“ je teda často sprevádzaná obavami a stavia sa do polohy spomínaných vyhrotených diskusií o vhodnosti digitálnych technológií pre deti zo všeobecného hľadiska (Kucirkova, 2011). Vytvárajú sa rôzne mýty o nadpriemernej detskej šikovnosti s novými technológiami, deti sa označujú za „digitálnych domorodcov“ (Prensky, 2001), ktorí sa s novými technológiami narodili a tak nepotrebujú pomoc dospelého. Alebo sa naopak deti stavajú do polohy mimoriadne zraniteľných používateľov, ktorých treba pri nových technológiách chrániť a nie podporovať v nezávislom používaní.

Skupiny vedcov, ktorí zastávajú vyvážený názor hlásajú, že ciest ku spoznávaniu je niekoľko a teda dávať priestor deťom na tvorenie je základným kameňom k pochopeniu tejto rôznorodosti. Je potrebné, aby aj deti mali prístup k rôznym možnostiam písania a čítania, ako i objavovanie sveta a seberealizácie (Marsh a Millard, 2003). Je pochopiteľné, že ak sú dnes možnosti spoznávania „multi“, tak aj deti potrebujú byť vybavené kompetenciami, ktoré sú viacsmerné a viac širokosiahle ako tie, ktoré využívala ich predchádzajúca generácia. Pedagógovia, akademici a vedci, ktorí sa s týmto myslením stotožňujú, veria, že dnešné deti potrebujú na plnohodnotné fungovanie ovládať tzv. „novú gramotnosť“ (New Literacies- Coiro et al., 2008), ktorá stavia na ich tradičných schopnostiach písať a čítať, no dopĺňa ich o digitálnu gramotnosť. Takáto „nová gramotnosť“ sa definuje „za pochodu“, spolu so zmenami v možnostiach nových technológií vyjadriť zmysel v rôznych sociálno-kultúrnych a časovo-priestorových podmienkach. Vyznáva sa názor, že aby deti čo najlepšie pochopili význam nových technológií - pre spoločnosť ako i seba samých- je dôležité, aby ich zapojili do svojich aktivít a utvrdili si tak ako i prehodnotili svoj pohľad.

V porovnaní s predchádzajúcimi filozofiami o rozvoji dieťaťa ide o komplexnú zmenu poznávacieho procesu, učenia a vyučovania. Nové technológie sú nástrojom na rozvoj novej gramotnosti a cieľom sa stáva nadobudnutie poznatkov, ktoré sa nedajú definovať či plánovať dopredu. Z toho vyplýva, že do formálneho vzdelávacieho programu sa detské autorstvo a digitálne technológie nezaraďujú jednoducho.

Napriek tomu v materských škôlkach, kde majú deti prístup k digitálnym technológiám sa nová gramotnosť, detské autorstvo a digitálne technológie často integruje a podporuje v rôznych podobách. V mnohých západných ako i ruských či slovensko-českých (Kalaš, 2010) materských škôlkach sa stretávame s deťmi, ktoré nahrávajú vlastné filmy, fotografujú pomocou digitálneho fotoaparátu alebo kreslia či riešia matematické úlohy za pomoci počítača. V školských zariadeniach so zameraním na rozvoj gramotnosti a komunikačných schopností sa stretávame so vzdelávacími programami, ktoré podporujú detskú tvorbu digitálnych knížiek. Táto forma je pre rozvoj novej gramotnosti mimoriadne úspešná a označovaná za jednu z najvýhodnejších. Prečo práve dôraz na knihy?

3. Prečo deti autormi knížiek?

To, že čítať s deťmi je dôležité je jedna z najstaršie študovaných tém rozvoja gramotnosti detí (pre prehľad pozri van Kleeck et al., 2003). Výskum ukazuje, že čítať s deťmi od útleho veku je prospešné pre ich sociálno-kognitívny rozvoj, napomáha v ich rozhlade o svete ako i medziľudských vzťahoch. Ako pri iných aktivitách, tak aj pri čítaní je veľmi dôležitá nielen „že“, ale hlavne „ako“ s deťmi čítame, teda aké otázky pri spoločnom čítaní kladíme, na koľko necháme hovoriť dieťa a na koľko nás, a v neposlednom rade aj aký druh knižky čítame. V škôlkach sa tradične čítajú knižky od detských spisovateľov rôznych formátov a tém. Táto rôznorodosť zodpovedá názoru, že ku písaniu a čítaniu je ciest niekoľko (Anderson et al., 2010), a teda deťom by sa mal sprostredkovať svet rôznych knižných foriem a obsahov. Často sa tiež v škôlkach podporuje tvorba vlastných kníh, či už v rámci festivalov ako „Marec mesiac knihy“ alebo iných kreatívnych aktivít. Vlastnoručne zhotovené knihy spravidla obsahujú prvky, ktoré sú bližšie ku sociálno-kultúrnemu chápaniu určitého dieťaťa a ktoré tak viac rešpektujú individualitu každého dieťaťa ako komerčne produkované knihy. Môžu byť o téme, ktorá je pre dieťa momentálne lákavá a porozumiteľná, môžu zahŕňať prvky z jeho osobného života alebo sa inak priblížiť k jeho chápaniu. Takéto knižky môžu byť papierové alebo digitálne a formou a obsahom prispôbené kreativite jednotlivcov. Vytváranie vlastných knížiek je teda filozoficky blízke pedagogickým prúdom, ktoré sa zaoberajú individualitou každého dieťaťa a hlásajú potrebu rôznorodosti pri rozvoji „novej gramotnosti“. Tvorením vlastných knížiek dávame deťom priestor na rozvíjanie počiatočnej gramotnosti a vzťahu ku knihe, literatúre, autorom ako i možnosť

zamyslieť sa nad pojmami typu sekvencia príbehov, úloha jednotlivých postáv, deju atď. Navyše však podporujeme celú škálu sociálnych kompetencií vďaka príležitosti zamyslieť sa nad otázkami typu: kto je moje publikum, aký je účel môjho prejavu, akú formu najlepšie zvoliť atď. Potenciálnych vplyvov na rozvoj gramotnosti dieťaťa je tak niekoľko a vo viacerých doménach. Existuje silná tradícia výskumu, kvalitatívneho ako i kvantitatívneho (s experimentálnym, väčšinou psychologickým zameraním), ktorá potvrdzuje, že vytvárať vlastné knihy deťom napomáha vo viacerých smeroch, od upevnenia vzťahov s okolím (najmä v kultúrno-etnických menšinových skupinách) po vývoj reči a komunikačných schopností (Bernhard et al., 2008).

Aby sa tieto prospešné účinky dostavili, je dôležité si uvedomiť otvorený charakter vlastno-ručne robených kníh a princíp perzonalizácie. Otvorený znamená, že deti môžu pri tvorbe vlastných knížiek ich formu a obsah samé objaviť a samé vytvoriť, a teda nie len nasledovať predpísaný alebo predurčený smer. Takýto prístup je v rozpore s prístupom z rokov 80-tych, keď v školskej edukácii prevládal názor, že tzv. „šablónové“ prístupy sú vhodným prostriedkom na výučbu jazyka a gramotnosti (Rhodes, 1981, McClure, 1985). Medzinárodný výskum potvrdzuje, že rigorózne predpísané prístupy sú vo svojom chápaní dieťaťa a vplyvov potrebných na jeho vývoj obmedzené. Pre rozvoj skúsených samostatných čítajúcich a píšucich detí je potrebné, ba priam nevyhnutné, aby pedagóg zaujal pozíciu partnera, spolutvoriteľa ktorý pomáha, no nie určuje alebo tvorí miesto dieťaťa jeho vlastné knihy (McCaleb, 1995). Filozofia otvoreného charakteru vlastnoručne robených kníh sa tak nestotožňuje s technikami výroby knížiek takzvaného prediktívneho charakteru (predictive books). Prediktívne knižky majú predpísaný, opakujúci sa text a môžu byť vhodné pre rozvoj počiatočnej gramotnosti (napríklad na tvorbu základnej slovnej zásoby). No na rozvoj vyšších kompetencií a novej gramotnosti je dôležité oboznámiť deti s komplikovanejšími a otvorenejšími príbehmi (Wason-Ellam, 1988).

Výskum zaoberajúci sa princípom perzonalizácie uvádza, že knižky, ktoré sú perzonifikované prináša deťom celý rad výhod. Knižky sa stávajú perzonifikovanými, ak obsahujú meno dieťaťa alebo jeho blízko známych priateľov a rodiny, referencie k jeho vlastnému životu (napríklad mená obľúbených hračiek, miest atď). Takéto knižky sa dajú získať komerčne, často so špecifickým zámerom zaujať a motivovať dieťa k čítaniu. Pri knižkách zhotovených deťmi sa stretávame s perzonifikáciou prirodzene a v rôznorodých podobách. Výskum potvrdil, že perzonifikované knižky rozvíjajú deťom sebavedomie (Demoulin, 2003), podporujú spontánnu reč u detí už od dvanásteho mesiaca a taktiež priamo ovplyvňujú proces čítania a učenia sa nových slovíčok (Kucirkova et al., 2011).

Perzonifikované a otvorené knižky teda prinášajú niekoľko možných výhod pre rozvoj novej a tradičnej gramotnosti. Z praxe a výskumu vieme, že

ich potenciálne výhody sa znásobia, ak sa celý proces tvorby príbehu obohatí o zdieľanie s dospelým a okolím. S príchodom digitálnych technológií sa výrazne zvýšil prístup ku zdieľaniu hotového príbehu, potreba dospelého pri jeho tvorbe, ako i možnosti autorstva. Najnovším „digitálnym hitom“ sa v západných materských škôlkach stali prenosné dotykové počítače, tzv. iPady. Priniesli tak novú platformu, na ktorej sa dajú vytvárať ako i zdieľať vlastnoručne zhotovené, digitálne, knižky. Čo nové priniesli iPady pre deti-autorov vlastných knížiek?

4. Prečo deti autormi knížiek na iPadoch?

iPad je funkciami podobný prenosnému malému počítaču- laptopu, no v porovnaní s predchádzajúcimi technológiami je multi-modálny a kompaktný. Kompaktný znamená, že spája niekoľko starých technológií do jednej (videokameru, fotokameru, diktafón, digitálny notes, prístup k internetu, dotykovú obrazovku). Napomáha tak multi-modálnemu vyjadrovaniu a multimodálnej komunikácii, teda pomocou reči, písma, dotyku. Navyše sú tablety prenosné, ľahké a ich batéria vydrží v porovnaní s porovnateľnými technológiami pomerne dlho (záleží však samozrejme od zaťaženia pamäte a intenzity využitia). To znamená, že iPady sa dajú používať vonku a ľahko zobrať na napr. na školský výlet. Tým, že v jednom prístroji sa dá naraz zaznamenať video, fotografia, písomný či hovorený postreh, je ich využitie vo všeobecnosti všestrannejšie, ako kedysi s počítačmi.

Nie je teda prekvapivé, že iPady sa po interaktívnych tabuliach stali novým hitom v západných školách a škôlkach (USA, Anglicko, Austrália). Keďže sa deťom sprístupňujú alternatívne cesty komunikácie (vďaka dotykovému a ústnemu ovládaniu mnohých funkcií), sú iPady často propagované pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré majú problém zapájať sa do tradičných foriem písania a čítania. S čoraz výraznejšie nižšími cenami tabletov (tzv. android tablets), ktoré sú svojimi funkciami veľmi podobné až identické iPadom, je vysoko pravdepodobné, že čoskoro sa tablety dostanú do rúk deťom vyrastajúcich v rôznych ekonomických podmienkach a bez špeciálnych potrieb alternatívnej komunikácie. Pri súčasnom momentálne vysoko pozitívnom prístupe slovenskej spoločnosti a slovenských materských škôlok k novým technológiám je len otázkou času, kedy aj slovenské materské školy začnú uvažovať o sprístupnení týchto technológií predškólakom.

Obsluha iPadov je jednoduchá a otvorená pre deti ako i dospelých; iPad má formát veľmi podobný knihe, jednotlivé „strany“ sa dajú posúvať jednoduchým dotykom. Celkové užívateľské rozhranie je ľahko pochopiteľné, na zapnutie a vypnutie, ako i prepínanie funkcií je k dispozícii len jeden veľký gombík (tzv. Home button). Jednotlivé aktivity sa automaticky zálohujú, takže ak používateľ začne určitú aktivitu a na chvíľu ju „odloží“, dáta ostávajú zálohované.

iPady sa teda dajú využiť na rôznorodé aktivity vďaka mnohým funkciám zabudovaným priamo do hardvéru. Navyše sa však dajú všestranne využiť vďaka širokému množstvu aktivít, ktoré prinášajú vo forme edukačných softvérov, tzv. „apps“ (z anglického „applications“, aplikácie). Tieto aplikácie sa dajú stiahnuť zadarmo, alebo za veľmi nízku cenu z Apple obchodu, prístupného priamo z iPadu (pomocou wifi Internet pripojenia). Užívateľ tak môže mať na ploche iPadu stiahnutých niekoľko desiatok apps = aplikácií, reprezentovaných ako drobné ikony a často zoradených do skupín alebo súborov (podobné Windows systému zoradovania dokumentov). Spolu s apps tak iPad hardware prináša rôznorodé a početné možnosti nových foriem učenia sa a zábavy, stratégií poznávania.

Mohlo by sa teda zdať, že iPady sú ako predurčené stať sa vysoko efektívnym a výhodným nástrojom na rozvoj novej digitálnej gramotnosti a komunikačných schopností detí. Bohužiaľ sa však s príchodom iPadov a nadšením ich potenciálu pre primárne a predprimárne vzdelávanie, zopakovala situácia z pred niekoľkých rokov (ak už nie desaťročí), keď sa pedagógom, rodičom a deťom dal do rúk precízne vymyslený hardvér, no nedostatočne premyslený edukačný softvér (Plowman, 1995).

Viac a viac sa hovorí o nutnosti spolupráce akadémie s praxou vo forme tvorby edukačných aplikácií pre iPady (Shuler, 2012), no zatiaľ existuje len veľmi málo kvalitných, otvorených aplikácií, ktorých edukačná hodnota by bola overená výskumom. Keď sme začali skúmať túto problematiku, neexistoval edukačný softvér (iPad aplikácia), ktorá by umožňovala deťom vytvoriť vlastnú „iPad knižku“. Spolu s kolegami na Open University, Milton Keynes, sme získali prostriedky na vytvorenie aplikácie Our Story, ktorá vyplnila túto medzeru na trhu. Využili sme tak spojenie filozofie a výskumu ohľadne dôležitosti „perzonalizácie“ s možnosťami jej prevedenia cez deťmi vytvorených kníh.

5. Čo je Our Story?

Our Story je iPad a smartphone aplikácia, pomocou ktorej môžu deti jednoducho vytvoriť vlastnú digitálnu obrázkovo-textovo-zvukovú knižku. Knižka má formát štandardných iPadových knížiek, ale inak nič nepredpisuje; text, zvuk a obrázok si určuje dieťa (alebo pedagóg či rodič) s dieťaťom, sám. Vďaka zabudovaným technológiám v iPade sa dajú fotografie pridávať veľmi jednoducho a vzápätí; text sa dá pripísať pomocou dotykovej klávesnice a zvuk nahráť zabudovaným mikrofónom. Aplikácia prináša spojenie týchto funkcií dokopy, ako i možnosť zhotovené knižky poslať emailom alebo cez dropbox (voľne dostupný online servis ktorý umožňuje rýchly transfer dát). V druhej verzii aplikácie sa knižky dajú tiež preformátovať do PDF a jednoducho vytlačiť. Výskum a testovanie aplikácie nás inšpiroval postupne pridať aplikácii špeciálne funkcie, ako napríklad možnosť tlačenia knížiek vo viacerých

formátoch (A4, A5 a A6), ako i pridanie k aplikácii viacerých podporných webových stránok a youtube videí. Pomocou videí a web stránok sme sa snažili pedagógom a rodičom sprístupniť viacero jednoduchých návodov na obsluhu aplikácie a iPad hardvéru, ako i pár nápadov, ako aplikáciu využiť. Aplikácia je prístupná zadarmo na Apple store (<http://itunes.apple.com/gb/app/our-story/id436758256?mt=8>) a jej ekvivalent pre android tablety na googlestore (<https://play.google.com/store/apps/details?id=uk.ac.open.ourstory&hl=en>).

V zásade je voľba formy a postupu tvorenia knihy na individuálnom zvážení pedagóga, čo je pre dané dieťa najvhodnejšie. Tradične sa v materských škôlkach stretávame s knižkami papierovými, zostrojených pomocou papiera, vystrihovaných obrázkov a nožničiek. Hoci je takýto prístup väčšinou najotvorenejší a najlacnejší, je často aj najprácejší a zaberá najviac času. Rýchlejšie a jednoduchšie je možné vytvoriť knižky pomocou počítača a jednoduchých, voľne dostupných „kniho-tvorných“ softvérov. Napríklad softvér Reale Books umožňuje deťom vkladanie ich vlastných obrázkov a zvukov do jednoduchej knižnej šablóny (Harrison a Kucirkova, 2011).

Our Story priniesla v porovnaní s predchádzajúcimi platformami na vytváranie knižiek (ako napríklad na počítači), niekoľké výhody. Tým, že deti vytvárajú knižky na prenosných tabletoch, majú deti možnosť zaznamenávať svoje zážitky časovo a priestorovo zároveň s tým, čo práve prežívajú. Taktiež môžu deti vďaka iPad funkciám svoje príbehy zdieľať bez dlhého čakania a s celým svetom (ak je samozrejme k dispozícii wifi pripojenie). Deti často láka, že príbeh má pomerne „čisté“ ukončenie (vďaka digitálnemu zobrazeniu obrázkov a písma), a teda sa stáva veľmi atraktívnym produktom, ktorým sa deti pýšia a chcú podeliť ďalej. V praxi teda môže nastať, že príbeh, ktorý vznikne spontánne na ihrisku s nahratými autentickými zvukmi skupinky či jednotlivých detí na Slovensku sa tak v priebehu minút môže ocitnúť na iPadoch známych či iných škôlkarov napríklad v Kanade. Tí môžu príbeh ďalej obohatiť, doplniť, a poslať naspäť, prípadne poslať ich vlastný príbeh. Vytvára sa tak virtuálna knižnica, ktorá deťom umožňuje prístup k autentickým knižkám, kreatívnym a jedinečným, vytvorených deťmi pre deti alebo deťmi pre dospelých.

Aj keď vzniká lákavý produkt, je potrebné vyzdvihnúť dôležitosť celého procesu jeho tvorenia, nielen konečného výsledku. Pri rozvoji viacerých domén detského vývinu najdôležitejší samotný proces vytvárania vlastnoručne zhotovených knižiek a hore- spomínané princípy otvorenosti a perzonifikácie. Je veľmi dôležité si uvedomiť, že forma prejavu môže určitý obsah obohatiť a že tento vzťah funguje vice-versa. Nepochopenie tohto prístupu znamená, že tvorbou knižiek pomocou Our Story prezentujeme staré nápady v nových obaloch a teda nevyužívame početné výhody iPad hardvéru.

Dospelí, či pedagógovia, môžu výrazne ovplyvniť proces tvorenia Our Story knižiek. Môžu deti inšpirovať, vytvárať knižky na jednotlivé témy, a počas

tvoriaceho procesu môžu s deťmi diskutovať o dôležitosti autorstva, sekvencie príbehu atď. V pokročilom štádiu sa však môžu zamerať na aspekty, ktoré sú jedinečné vďaka iPadu. Napríklad môžu s deťmi diskutovať ohľadne zmenenej tváre publika, ako i čitateľov ich knížiek, ak sa v priebehu sekúnd stanú súčasťou virtuálnej knižnice. Tiež sa môžu zamerať na zdôrazňovanie rôznorodosti Our Story príbehov a zážitkov zaznamenaných v knižkách. Pedagógovia, ktorí sa so svojím zámerom stotožňujú s naším chápaním rozvoja digitálnej a novej gramotnosti dieťaťa, často s deťmi diskutovali o tom, že na vytvorenie vlastnej knižky môžeme použiť „ceruzku, pastelky, perá, lepidlo, nožničky, kriedu a iPad“ (Flewitt et al., 2012) a že vyjadrenie príbehu môže byť pre každé dieťa iné. S Our Story je toto poznanie obohatené dôležitosťou uvedomenia si jedinečného charakteru multimediálnych príbehov a podpora „multimediálnej gramotnosti“ (teda spájanie zvuku, digitálnej fotografie a písma) u detí. Takéto zručnosti majú deti často viac rozvinuté ako samotní učitelia a nie je prekvapivé, že v školách, kde sme zažili najväčšie akademické pokroky pedagógovia zdôrazňovali spoluprácu a dôležitosť vzájomnej komunikácii medzi deťmi a učiteľmi. Pripomíname teda, že ako i pri iných aktivitách, tak aj pri Our Story je najvhodnejšie realizovať vytváranie knížiek ako spoločnú aktivitu detí a dospelých, v zóne najbližšieho vývinu dieťaťa (Vygotsky, 1967).

6. Na záver

Nové technológie priniesli so sebou obrovské nadšenie ohľadne ich potenciálu na zábavu a učenie detí, ako i obavy o ich škodlivosti pre rozvoj viacerých životných funkcií (vrátane rozvoja mozgu alebo pohybových sústav) dieťaťa. iPady sú súčasťou týchto debát a často súčasťou ostrých diskusií a úzko vidiacich pedagogických praktík. Tiež sa však pri iPadoch stretávame s názorom, že sú jedinečnou príležitosťou na spojenie dvoch, doteraz často vzdialených koncov- akademického a pedagogického-, detského a dospelého.

Keďže pri dotykových a ikonových technológiách získavame príležitosť komunikovať novým, spoločným slovníkom (v doslovnom i metaforickom slova zmysle), vynára sa možnosť spojenia svetov, ktoré často nehovoria jedným jazykom. Pri nových technológiách sme všetci „nováčikmi“ a uvedomenie si tejto pozície môže so sebou priniesť niekoľko želaných charakteristik- ako napríklad hlad po poznaní, vôľu učiť sa a prispôbiť druhému, a teda ocenenie a uznanie príbehov druhých pri tvorbe toho vlastného. Aplikácia Our Story je pokusom o spojenie niekoľkoročného výskumu dôležitosti perzonifikácie a detského autorstva s novými formami ich uskutočnenia. Knižky vytvorené na iPade sú iné ako tie na papieri či počítači a treba mať na zreteli úzke spojenie medzi formou a obsahom, a vzájomné prepojenie týchto dvoch aspektov u každej knihy. Pri Our Story knižkách je na hľadanie tohto spojenia potreba obzvlášť veľkej dávky kreativity, nakoľko ide o nový, doteraz nepoznaný formát pre

deti ako i dospelých. Je na voľbe nás všetkých aké príbehy s deťmi vytvoríme a zaradíme do digitálnych kútikov/ centier/ virtuálnych knižníc našich detí.

Literatúra

- ALLEN, J., FABREGAS, V., HANKINS, K. H., HULL, G., LABBO, L., LAWSON, H. S., MICHALOVE, B., PIAZZA, S., PIHA, C. & SPRAGUE, L. 2002. PhOLKS lore: Learning from photographs, families, and children. *Language Arts*, 79, 312-322.
- ANDERSON, J., ANDERSON, A., FRIEDRICH, N. & JI EUN, K. 2010. Taking stock of family literacy: Some contemporary perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10, 33-53.
- BERNHARD, J., WINSLER, A., BLEIKER, C., GINIENIEWICZ, J. & MADIGAN, A. 2008. "Read My Story!" Using the Early Authors Program to Promote Early Literacy Among Diverse, Urban Preschool Children in Poverty. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 13, 76-105.
- CASSELL, J. & RYOKAI, K. 2001. Making space for voice: Technologies to support children's fantasy and storytelling. *Personal and Ubiquitous Computing*, 5, 169-190.
- COIRO, J., KNOBEL, M., LANKSHEAR, C. & LEU, D. (Eds.) 2008. *Handbook of research on new literacies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DEMOULIN, D. 2003. Getting Kids Hooked on Reading-Early! *Education*, 123, 663-665.
- EDWARDS, V., PEMBERTON, L., KNIGHT, J. & MONAGHAN, F. 2002. Fabula: A bilingual multimedia authoring environment for children exploring minority languages. *Language Learning and Technology*, 6, 59-69.
- FLEWITT, R. 2011. Multimodal Literacies in the Early Years. Available at: <http://www.open.ac.uk/blogs/multimodalliteracies>.
- FLEWITT, R., MESSER, D. & KUCIRKOVA, N. 2012. "The iPad: a new direction for early literacy in the digital age?" The Open University.
- HARRISON, C. & KUCIRKOVA, N. 2011. RealeBooks: let your students design and publish their own books! *Deutsch Differenziert*, 4, 39-44.
- KALAS, I. 2010. Recognising the potential of ICT in early childhood education. In UNESCO (ed.) *Institute for Information Technologies in Education*. Moscow.
- KELLETT, M. 2005. *How to develop children as researchers: A step by step guide to teaching the research process*. Sage Publications Limited.
- KUCIRKOVA, N. 2011. Digitalised early years: where next? *The Psychologist*, 24, 938-940.
- KUCIRKOVA, N., MESSER, D. & WHITELOCK, D. 2012. Parents reading with their toddlers: the role of personalisation in book engagement. *Journal of Early Childhood Literacy*.

- LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. 2003. New technologies in early childhood literacy research: A review of research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, 59-82.
- MARSH, J. & MILLARD, E. 2006. *Popular literacies, childhood and schooling*. Abingdon: Taylor & Francis.
- MCCLURE, A. A. 1985. Predictable Books: Another Way to Teach Reading to Learning Disabled Children. *Teaching Exceptional Children*, 17, 267-73.
- MCCALEB, S. 1995. *Building communities of learners: A collaboration among teachers, students, families, and community*. New York: St.Martin's Press.
- MOLL, L. C. & CAMMAROTA, J. 2010. Cultivating new funds of knowledge through research and practice. In K. DUNSMORE & FISHER, D. (eds.) *Bringing Literacy Home*. International Reading Association.
- OHLER, J. 2006. The world of digital storytelling. *Educational leadership*, 63, 44-47.
- O ROURKE, M. & HARRISON, C. 2004. The introduction of new technologies: New possibilities for early childhood pedagogy. *Australian Journal of Early Childhood*, 29, 11-18
- PLOWMAN, L. 1995. Designing interactive media for schools: a review based on contextual observation. *Information Design Journal*, 8, 258-266.
- PLOWMAN, L., MCPAKE, J. & STEPHEN, C. 2008. Just picking it up? Young children learning with technology at home. *Cambridge Journal of Education* 38, 303 - 319.
- PRENSKY, M. 2001. Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the horizon*, 9, 1-6.
- RAVENS-CROFT, A., WEGERIF, R. & HARTLEY, R. 2007. Reclaiming thinking: dialectic, dialogic and learning in the digital age. *BJEP Monograph Series II, Number 5-Learning through Digital Technologies*, 1, 39-57.
- RHODES, L. K. 1981. I can read! Predictable books as resources for reading and writing instruction. *The Reading Teacher*, 511-518.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. 2006. Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. *The Cambridge handbook of the learning sciences*, 97-115.
- SHULER, C. 2012. iLearn II: An Analysis of the Education Category on Apple's App Store. New York: The Joan Ganz Cooney Centre at Sesame Workshop.
- SKOUGE, J., RAO, K. & BOISVERT, P. 2007. Promoting Early Literacy for Diverse Learners Using Audio and Video Technology. *Early Childhood Education Journal*, 35, 5-11.
- TAYLOR, J. B., Branscombe, N. A., Burcham, J. & Land, L. 2010. *Beyond Early Literacy: A Balanced Approach to Developing the Whole Child*. New York: Routledge.

- VAN KLEECK, A., STAHL, S. A. & BAUER, E. B. 2003. *On reading books to children: Parents and teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VYGOTSKY, L. S. 1967. Play and its role in the mental development of the child. *Journal of Russian and East European Psychology*, 5, 6-18.
- WASON-ELLAM, L. 1988. Using Literary Patterns: Who's in Control of the Authorship? *Language Arts*, 65, 291-301.

Kontaktné údaje

Natalia Kucirkova (MRes)
Prof David Messer
Dr Kieron Sheehy
FELS/CREET
The Open University
Walton Hall
Milton Keynes MK6 7AA
United Kingdom
E-mail: n.kucirkova@open.ac.uk

ZÁVER

„Non schoale sed vite discimus. *Neučíme sa pre školu, ale pre život* „
Seneca

V Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie je uvedený pre všetkých, známy výrok: „*Cesta za dobrou materskou školou je náročná, klukatá, plná prekážok. Vyžaduje si prajné prostredie z každej stránky a od všetkých. Je to proces nikdy nekončiaci, ale veľmi prospešný budúcej úspešnosti dieťaťa v jeho ďalšom vzdelávaní a živote*“. Táto cesta je naozaj veľmi zložitá a náročná. Ako uvádza PhDr. Viera Hajdúková, PhD. vo svojom príspevku, že „...*len s veľkou dávkou odbornosti, profesionality, etiky, a viery sa nám určite spoločnými silami podarí dosiahnuť cieľ, ktorý sme si stanovili*“. Z konferencie vyplývajú tieto závery:

- Uprednostňovať podstatu, možnosti a zámer koncipovať a realizovať výučbu na princípe kolaborácie.
- Didaktická erudovanosť a kompetentnosť majú učiteľovi umožňovať zodpovedne rozhodovať sa pre adekvátny výber učiva, cieľov, pretvárajúcich i podporných komponentov výučby tak, aby reálne zabezpečoval rozvíjanie učebných procesov, a tým i rozvoj osobnosti.
- Učiteľ preberá na seba rolu konzultanta, poradcu, spoluhráča, kolaborujúceho partnera vo výučbových aktivitách, ktorý učiacim sa deťom spoločne pomôže nájsť dôležité informačné zdroje, ale príležitosť a aktivnosť objavovať prenecháva samotným deťom.
- Klásť dôraz na profesionálnejšiu spoluprácu s rodinami založenej na rovnovážnom vzťahu a vzájomnej tolerancii.
- Zmysluplne využívať rôzne digitálne nástroje pre učiteľove potreby, na svoje poznávanie, na vyjadrenie seba a svoj komplexný osobný rozvoj.
- Pripraviť kvalitné študijné materiály na rozvoj digitálnej, predčitateľskej, predpisateľskej, environmentálnej gramotnosti.
- Smerovať súbor kompetencií učiteľov na pedagogické pôsobenie prostredníctvom cieľavedomej, zmysluplnej a rozvojovým možnostiam, potenciálu detí primeranej výchovno-vzdelávacej činnosti.
- Riadiť proces výchovy a vzdelávania využívaním pozorovania, ako metódy pedagogického diagnostikovania, facilitovaním, situačným rozhodovaním a riadením činností so spoluúčasťou detí
- Vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve sú prínosné pre deti, ich rodičov aj spoločnosť ako takú.

Monika Miňová
editorka

Názov: Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti

Editor: PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Recenzenti: prof. nadzw. Dr hab. Jolanta Karbowniczek
doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
PhDr. Viera Hajduková, PhD.

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

Návrh obálky: Rokus, s.r.o.

Sadzba: Mgr. Hedviga Kochová, PhD.

Náklad: 400 ks

Rozsah: 300 strán

Formát: A5

Vydanie: 1. vydanie

Rok vydania: 2012

Tlač: Rokus, s. r. o.
Zborník zadaný do tlače v decembri 2012.

ISBN 978-80-555-0703-3

EAN 9788055507053

Předprimárne vzdelávanie v súčasnosti



ISBN 978-80-555-0703-3



9 788055 507033 >