

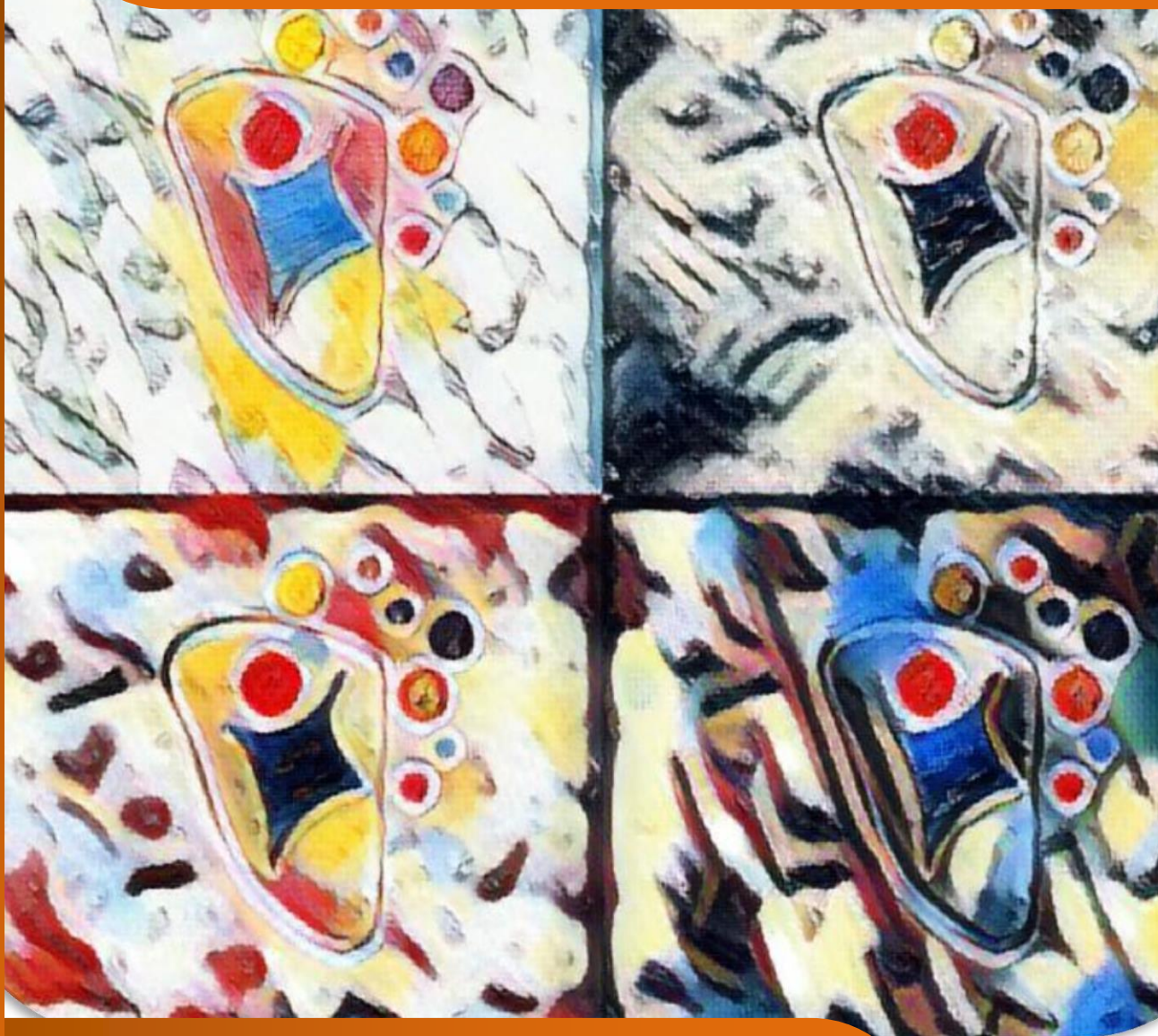
**SLOVENSKÝ VÝBOR
SVETOVEJ ORGANIZÁCIE PRE PREDŠKOLSKÚ VÝCHOVU**

WORLD ORGANISATION FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION - Slovakia

ORGANISATION MONDIALE POUR L'ÉDUCATION PRESCOLAIRE
ORGANIZACIÓN MUNDIAL PARA LA EDUCACION PREESCOLAR

Štúdie z predškolskej pedagogiky 2022

nekonferenčný vedecký recenzovaný zborník



**Monika MIŇOVÁ & Matej SLOVÁČEK (Eds.)
Prešov 2022**



Štúdie z predškolskej pedagogiky 2022

nekonferenčný vedecký recenzovaný zborník

Studies from Early Childhood Education 2022

non-conference scientific proceedings of peer-reviewed studies

Monika MIŇOVÁ & Matej SLOVÁČEK (Eds.)
Prešov 2022

- Za jazykovú úroveň, obsahovú úpravu a zoznam bibliografických odkazov zodpovedajú autori.
 - Publikované vedecké štúdie prešli obojstranne anonymným recenzným konaním.
 - Všetky práva vyhradené. Nijaká časť tohto diela sa nesmie reprodukovat', ukladať do informačných systémov, ani inak rozširovať (elektronicky, fotograficky a podobne) bez predchádzajúceho písomného súhlasu majiteľov práv.
 - Akékoľvek rozširovanie obsahu je možné len s uvedením bibliografického odkazu.



Názov:	Štúdie z predškolskej pedagogiky 2022 <i>nekonferenčný vedecký recenzovaný zborník</i>
Editori:	PaedDr. Monika Miňová, PhD. PhDr. PaedDr. Matej Slováček
Recenzenti:	doc. Anna Boiarska-Khomenko, Dr. hab. Mgr. Marcela Fojtíková Roubalová, PhD. doc. PhDr. Mária Matulčíková, CSc. prof. PhDr. Milan Portik, PhD. PhDr. Gabriela Šarníková, Ph.D.
Vydavateľ:	Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu
Grafické spracovanie:	PhDr. PaedDr. Matej Slováček
Titulný list:	Mgr. Dominika Slováčková
Anglický preklad: <i>(tiráž, úvod, záver)</i>	Mgr. Marta Kopčíková, PhD.
Rok vydania:	2022
Vydanie:	prvé
Rozsah:	114 strán
Kontakt:	www.omep.sk
ISBN	978-80-974139-1-0
EAN	9788097413910

- The authors are responsible for the language correction, the content of the article as well as the accuracy of the bibliographic information.
 - The published scientific studies have undergone a double-blind peer review process.
- All rights reserved. No part of this work may be reproduced, stored in information systems, or otherwise transmitted (electronically, photographically, etc.) without the prior written consent of the copyright holders.
- Any distribution of the content is possible only with the inclusion of a bibliographic reference.



Title:	Studies from Early Childhood Education 2022 <i>non-conference scientific proceedings of peer-reviewed studies</i>
Editors:	PaedDr. Monika Miňová, PhD. PhDr. PaedDr. Matej Slováček
Reviewers:	doc. Anna Boiarska-Khomenko, Dr. hab. in Pedagogy Mgr. Marcela Fojtíková Roubalová, PhD. doc. PhDr. Mária Matulčíková, CSc. prof. PhDr. Milan Portik, PhD. PhDr. Gabriela Šarníková, Ph.D.
Publisher:	Slovak Committee of the World Organization for Early Childhood Education
Graphic design:	PhDr. PaedDr. Matej Slováček
Cover design:	Mgr. Dominika Slováčková
Translation:	Mgr. Marta Kopčíková, PhD. <i>(imprint, introduction, conclusion)</i>
Date of publication:	2022
Issue:	first
Number of pages:	114 pp.
Contact:	www.omep.sk
ISBN	978-80-974139-1-0
EAN	9788097413910

OBSAH

Предисловие	s. 6
Predslov	s. 7
ÚVOD	s. 8
INTRODUCTION	s. 9
PRÍNOSY A RIZIKÁ PROGRAMOV V RÁMCI PREVENČIE VÝVINOVÝCH PORÚCH UČENIA V MATERSKEJ ŠKOLE <i>BENEFITS AND RISKS OF PROGRAMS IN THE FRAMEWORK OF PREVENTION OF DEVELOPMENTAL DISORDERS IN KINDERGARTEN</i>	
Jana Balážová, Michaela Domanická	
s. 11	
CHRÁNIA ČI OBMEDZUJÚ? VYBRANÉ NORMY REGULÁCIE V OBLASTI HYGIENY MATERSKEJ ŠKOLY Z POHĽADU RIADITELIEK <i>DO THEY PROTECT OR LIMIT? SELECTED STANDARDS OF PRESCHOOL HYGIENE REGULATION FROM PRINCIPALS' POINT OF VIEW</i>	
Zuzana Danišková	
s. 28	
VIZUÁLNY RYTMUS V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ PROSTREDNÍCTVOM HEJNÉHO METÓDY <i>VISUAL RHYTHM IN PRE-PRIMARY EDUCATION THROUGH THE "HEJNE ALEBO HEYNE" METHOD</i>	
Monika Homolová	
s. 41	
SPECIFIC FEATURES OF WALDORF PRESCHOOL PEDAGOGY <i>ŠPECIFICKÉ ČRTY WALDORFSKEJ PEDAGOGIKY</i>	
Olena Ionova, Svitlana Luparenko	
s. 50	
RETHINKING THE MODERN UKRAINIAN LABOR EDUCATION OF PRESCHOOLERS VIA SOFIA RUSOVA'S CONCEPT OF LABOR <i>PREHODNOTENIE MODERNEJ UKRAJINSKEJ PRACOVNEJ VÝCHOVY V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ PROSTREDNÍCTVOM KONCEPTU SOFIE RUSOVEJ</i>	
Olena Kostenko	
s. 63	
MATERSKÁ ŠKOLA A JEJ VNÚTORNÝ SYSTÉM HODNOTENIA PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV <i>KINDERGARTEN AND ITS INTERNAL EVALUATION SYSTEM FOR PEDAGOGICAL STAFF</i>	
Monika Miňová	
s. 75	
MANIPULAČNÉ A LOKOMOČNÉ ZRUČNOSTI DETÍ PRI PRECHODE Z PREDPRIMÁRNEHO NA PRIMÁRNÝ STUPEŇ VZDELÁVANIA <i>MANIPULATIVE AND LOCOMOTOR SKILLS OF CHILDREN AT THE TRANSITION FROM PRE-PRIMARY TO PRIMARY STAGE OF EDUCATION</i>	
Ingrid Ružbarská	
s. 94	
VPLYV POHLAVIA 4-5 ROČNÝCH DETÍ NA ÚSPEŠNOSŤ VYKONANIA TESTOVÝCH POLOŽIEK MOBAK-KG <i>INFLUENCE OF SEXUALS OF 4-5 YEAR CHILDREN ON THE SUCCESS OF PERFORMANCE OF MOBAK-KG TEST ITEMS</i>	
Bohuslav Stupák	
s. 102	
ZÁVER, CONCLUSION	s. 113
EDITORS & REVIEWERS	s. 114

Предисловие

Получение дошкольного образования в разных формах его организации крайне важно для детей соответствующего возраста, поскольку создает благоприятные условия для формирования необходимых базовых качеств личности, компетентностей, умений и навыков, что обеспечивает основу для дальнейшего успеха ребенка, его гармоничного развития и плавного перехода к получению следующего уровня образования.

Одной из важнейших задач на сегодняшний день является создание всех необходимых условий с целью обеспечения доступа всех желающих детей соответствующего возраста к качественной дошкольного образования.

Представленная монография имеет колоссальный научный потенциал, так как в статьях представлена апробация результатов исследований по широкому спектру проблематики современного дошкольного образования в разных странах. Авторами раскрыты тенденции реализации в условиях современных дошкольных учебных заведений нетрадиционных форм и методов работы, в частности, методы концепт-карт в детском саду, охарактеризованы особенности интеграции музыкального и литературного образования в детском саду, отражены аспекты внедрения инновационных технологий как средства управления педагогическим персоналом. Заслуживают внимания статьи, характеризующие пути реализации современных технологий в ЗДО: здоровьесберегающих, формирование социально-психологического благополучия, интегрированного обучения и воспитания.

Ученые-практики касаются проблем развития грамотности у детей дошкольного возраста, доказывают необходимость создания благоприятного психологического климата в процессе коммуникативно-речевого развития, отмечают важность развития пространственных представлений у старших дошкольников, акцентируя внимание на психолого-педагогических особенностях организации экспериментально-исследовательской деятельности дошкольников.

Интересными и ценными как с научной так и с практической точки зрения есть работы, касающиеся нарушения развития обучения в детском саду. Правильное воспитание такого ребенка очень важно для его развития, последующей адаптации в школе и в дальнейшей жизни.

Центральной задачей в дошкольном возрасте выступает благодатное изменение внутреннего мира ребенка. Это означает как можно более интенсивное приближение ее к высокой культуре. Основным фактором в этом процессе является образовательно-воспитательная среда, создающая смысло-ценностные отношения, в которых воспитанники должны стать их совершенными субъектами. При этом важно обеспечить развитие каждого ребенка – с его индивидуальными особенностями, способностями, возможностями. Учитывая это, на повестке дня должно быть такое образование, которое успешно решало бы эту проблему.

Представленная монография приближает нас к решению поставленных задач, она станет чрезвычайно полезной научным работникам, преподавателям высших учебных заведений, аспирантам, воспитателям, магистрантам, студентам по специальности дошкольного образования.

Anna Boiarska-Khomenko, Dr. hab. in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Educology and Innovative Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Predslov

Predškolské vzdelávanie v rôznych formách jeho organizácie je pre deti predškolského veku mimoriadne dôležité, pretože vytvára priaznivé podmienky pre formovanie potrebných základných osobnostných vlastností, kompetencií, zručností a schopností, ktoré sú základom pre školskú úspešnosť dieťaťa, jeho harmonický vývin a hladký prechod do ďalšieho stupňa vzdelávania.

Jednou z najdôležitejších úloh súčasnosti je vytvoriť všetky potrebné podmienky na to, aby všetky deti v primeranom veku mali prístup ku kvalitnému predškolskému vzdelávaniu.

Predložený zborník má obrovský vedecký potenciál, keďže články prezentujú výsledky výskumov v širokom spektre problémov moderného predškolského vzdelávania v rôznych krajinách. Autori odhaľujú trendy v realizácii netradičných foriem a metód práce v podmienkach moderných predškolských vzdelávacích inštitúcií, charakterizujú črty integrácie hudobnej a literárnej výchovy v materskej škole a reflektujú aspekty zavádzania inovatívnych technológií, či prostriedky riadenia pedagogických zamestnancov.

Pozoruhodné sú články, ktoré charakterizujú spôsoby implementácie moderných technológií, šetrenie zdravia, formovanie sociálno-psychologickej pohody, integrovaná a inkluzívna výchova a vzdelávanie.

Odborníci z praxe sa dotýkajú problémov rozvoja gramotnosti u detí predškolského veku, dokazujú potrebu vytvárať priaznivú psychologickú klímu v procese komunikačného a rečového vývinu, všímajú si dôležitosť rozvíjania priestorových reprezentácií u starších predškolákov so zameraním na psychologické a pedagogické črty, organizovanie experimentálnych výskumných aktivít predškolákov.

Zaujímavé a cenné z vedeckého aj praktického hľadiska sú práce súvisiace s porušovaním rozvoja výchovy a vzdelávania v materskej škole. Správna výchova takéhoto dieťaťa je veľmi dôležitá pre jeho vývin, následnú adaptáciu v škole a neskôr v živote.

Ústrednú úlohu v predškolskom veku zohráva zmena vnútorného sveta dieťaťa. To znamená čo najviac ho priblížiť kultúre. Hlavným faktorom v tomto procese je výchovno-vzdelávacie prostredie, ktoré vytvára významovo-hodnotové vzťahy, v ktorých sa deti musia stať ich dokonalými subjektmi. Zároveň je dôležité zabezpečiť rozvoj každého dieťaťa – s jeho individuálnymi vlastnosťami, schopnosťami, možnosťami. Vzhľadom na to musí byť na programe dňa vzdelávanie, ktoré by tento problém úspešne vyriešilo.

Predložený zborník nám približuje riešenie stanovených úloh, bude mimoriadne užitočný pre vedcov, učiteľov vysokých škôl, postgraduálnych študentov, pedagógov, vysokoškolákov, študentov v odbore predškolská pedagogika.

doc. Anna Boiarska-Khomenko, Dr. hab. v pedagogike

ÚVOD

V roku 2015 Slovenský výbor Svetovej organizácie vyhlásil historicky prvý *Deň materských škôl na Slovensku*. Tento deň sa na Slovensku etabloval nielen na pôde materských škôl, ktoré si ho každoročne pripomínajú hymnou Dňa materských škôl, výtvarnými prehliadkami, pochodovaním ulicami a aktivitami na jeho osvetu v spoločnosti, ale aj na pôde akademickej. Odborníci z oblasti predškolskej pedagogiky a psychológie si pravidelne uctili tento deň vzájomnou výmenou skúseností na vedecko-odborných konferenciách s názvom *Materská škola je pre všetky deti*. Tak ako všetko vo svete, aj kontinuitu tejto tradície narušila pandémia COVID-19. Tá však nezabránila vzájomnej výmene skúseností prostredníctvom recenzovaných nekonferenčných vedeckých zborníkov *Edukačná realita v materských školách* (2020) a *Výchova a vzdelávanie v materskej škole: aktuálne otázky a odpovede* (2021) a inšpiratívne zborníky *Inšpirácie ku dňu materských škôl 2020* a *Deti a súčasná materská škola: názory a interpretácie detí z roku 2021*.

Rok 2022 sa tak, ako predošlé dva roky niesol v duchu nemalých zmien v spoločnosti a vo svete. Pedagogika ako veda o výchove a vzdelávaní detí – budúcich dospelých, reflektuje aktuálne zmeny nielen v poznaní pedagogického výskumu, ale aj v spoločnosti, na ktoré musí pripravovať deti aj učiteľov.

V predkladanom nekonferenčnom vedeckom recenzovanom zborníku *Štúdie z predškolskej pedagogiky 2022* prinášame vedecké práce domácich i zahraničných autorov, ktoré informujú o aktuálnom dianí, výskumných zisteniach a analýzach. Spolu s týmto vedeckým zborníkom vychádza ku Dňu materských škôl na Slovensku 2022 aj odborný zborník s názvom *Odborné pohľady na predprimárnu edukáciu*. V oboch zborníkoch, môžeme nájsť texty autorov zo Slovenska, Česka a Ukrajiny. Témy sú rôznorodé a viažu sa vždy k predškolskej pedagogike, resp. predprimárnej edukácii. Zborníky môžu byť kvalitným materiálom pre rozšírenie vedeckého a odborného poznania, aj východiskom k štúdiu študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky, či obohatením komparatívnej pedagogiky.

Ďakujeme *doc. Anne Boiarskej-Khomenko, Dr. hab. v pedagogike* z Katedry školstva a inovatívnej pedagogiky Charkovskej národnej pedagogickej univerzity H. S. Skovorodu na Ukrajine, *doc. PhDr. Márii Matulčíkovej, CSc.* z Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, *Mgr. Marcele Fojtíkovej Roubalovej, PhD.* a *PhDr. Gabriele Šarníkovej, Ph.D.* z Cyrilometódskej teologickej fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v Českej republike a *prof. PhDr. Milanovi Portikovi, PhD.*, emeritnému profesorovi Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.

Čitateľkám/čitateľom, autorkám/autorom a recenzentom prajeme krásny
Deň materských škôl na Slovensku 2022 a veľa úspechov a tvorivej aktivity.

Editori

INTRODUCTION

In 2015, the Slovak Committee of the World Organization announced the first ever *National Kindergarten Day in Slovakia*. This event has established itself in Slovakia not only in kindergartens, which commemorate it every year with the National Kindergarten Day anthem, art parades, street marches and activities to raise its awareness in society, but also in the academic ground. Experts from the field of preschool education and psychology had regularly honored this day by exchanging experience at scientific and professional conferences entitled *Kindergarten is for all Children*. Like everything else in the world, the continuity of this tradition was disrupted by the COVID-19 pandemic. However, this did not prevent the mutual exchange of experience through the peer-reviewed non-conference scientific proceedings *Educational Reality in Kindergartens* (2020) and *Education in Kindergarten: Current Questions and Answers* (2021), and inspiring proceedings *Inspirations for the National Kindergarten Day 2020* and *Children and the Current Kindergarten: Children's Perspective and Interpretations* (2021).

Like the previous two years, the year 2022 has brought significant changes in society and the world. Pedagogy, as a science of educating children – future adults, reflects current changes not only in the knowledge of pedagogical research, but also in society, for which children and teachers are being prepared.

The presented non-conference scientific peer-reviewed proceedings *Studies from Early Childhood Education 2022* contains scientific papers by domestic and foreign authors that inform about current events, research findings and analyses. Together with the scientific proceedings, the professional proceedings *Expert Views on Pre-Primary Education* is being published at occasion of the National Kindergarten Day in Slovakia 2022. Both proceedings cover papers by authors from Slovakia, the Czech Republic, and the Ukraine. The topics are diverse and are always related to early childhood education or pre-primary education. The proceedings can serve as a high-quality material for the expansion of scientific and professional knowledge, as well as a starting point for the study of preschool and elementary pedagogy students, or as an enrichment of comparative pedagogy.

Our words of thanks go to doc. Anna Boiarska-Khomenko, Dr. hab. in pedagogy from the Department of Educology and Innovative Pedagogy at H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University in Ukraine, doc. PhDr. Mária Matulčíková, CSc. from the Faculty of Arts at Comenius University in Bratislava, Mgr. Marcela Fojtíková Roubalová, PhD. and PhDr. Gabriela Šarníková, Ph.D. from the Sts Cyril and Methodius Faculty of Theology at Palacký University in Olomouc in the Czech Republic, and prof. PhDr. Milan Portik, PhD., professor emeritus of the Faculty of Education at the University of Prešov in Prešov.

We wish the readers, authors, and reviewers a beautiful time at the **National Kindergarten Day in Slovakia 2022** and lots of success and creative activity.

The Editors

VEDECKÉ ŠTÚDIE
SCIENTIFIC STUDIES

PRÍNOSY A RIZIKÁ PROGRAMOV V RÁMCI PREVENCIE VÝVINOVÝCH PORÚCH UČENIA V MATERSKEJ ŠKOLE

BENEFITS AND RISKS OF PROGRAMS IN THE FRAMEWORK OF PREVENTION OF DEVELOPMENTAL DISORDERS IN KINDERGARTEN

Jana Balážová, Michaela Domanická

Jana Balážová nadobudla pedagogickú prax v rokoch 2005 – 2020 v materskej, základnej, špeciálnej základnej a základnej umeleckej škole. Doktorandskému štúdiu sa venovala na KPŠ PdF TU v Trnave (inkluzívna edukácia). Aktuálne pôsobí ako odborná asistentka na KPG PF UKF v Nitre, vyučuje predmety týkajúce sa predškolskej, špeciálnej a inkluzívnej pedagogiky.

Michaela Domanická v rokoch 2017 – 2022 študovala na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre študijný program špeciálna pedagogika a pedagogika osôb s poruchami učenia – poradenstvo. Počas štúdia sa teoreticky, prakticky aj v rámci záverečných prác venovala téme o možnostiach prevencie vývinových porúch učenia u detí v predškolskom veku. Aktuálne pôsobí ako špeciálna pedagogička v Centre špeciálno-pedagogického poradenstva v Púchove.

Abstrakt: Vedecká štúdia prináša výber z výskumu, ktorého cieľom bolo analyzovať a sumarizovať prínosy, riziká vybraných programov v rámci prevencie vývinových porúch učenia z pohľadu špeciálneho pedagóga, učiteľa v materskej škole a dieťaťa. V oboch fázach výskumu bola použitá metóda pološtruktúrovaných rozhovorov. Zistenia v prvej fáze výskumu poukázali na dva najčastejšie využívané preventívne programy: KUPREV a Tréning fonematického uvedomovania podľa Elkonina. Ich prínosy z pohľadu zainteresovaných osôb a zároveň mierne riziká, súvisiace s ich aplikáciou v súčasnosti, sú zosumarizované prostredníctvom vymedzených kritérií a analýzy v tabuľkách. Závery výskumu nepoukazujú na to, že by riziká znižovali úroveň a kvalitu programov, ale zdôrazňujú potrebu dieťa poznať, stimuláciu prispôbiť jeho potrebám a vytvoriť vhodné prostredie, ktoré ho motivuje a podporí v objavovaní a napredovaní.

KLúčové slová: vývinové poruchy učenia, prevencia, stimulácia, predškolské obdobie

Abstract: The scientific study presents a selection from the research, the aim of which was to analyze and summarize the benefits and risks of selected programs in the framework of the prevention of developmental learning disorders from the point of view of a special educator, a kindergarten teacher and a child. The method of semi-structured interviews was used in both phases of the research. Findings in the first phase of the research draw attention to the two most frequently used programs: KUPREV and Phonemic awareness training according to Elkonin. Their benefits from the perspective of stakeholders and the dependencies related to their users today are summarized through criteria definition and analysis in tables. The research conclusions do not indicate that the risks reduce the level and quality of the programs, but emphasize the need to know the child, adapt the stimulation to his needs and an appropriate environment that motivates and supports him in discovery and progress.

Key words: developmental learning disabilities, prevention, stimulation, preschool period

Úvod

Učenie v prvých rokoch života je podľa Sindelárovej (1996 – 2007) základom pre všetko nasledujúce učenie – je tak intenzívne, že sa už nikdy v našom živote nenaučíme v takom krátkom čase toľko, čo sme sa naučili od nášho narodenia do nástupu do školy. Preventívne programy môžu byť efektívnou pomôckou pre učiteľov v MŠ a aj rodičov detí v predškolskom veku v rámci prevencie VPU. Ich autormi sú odborníci a zameriavajú sa priamo na oblasti, ktoré je potrebné u detí pred vstupom do školy rozvíjať, stimulovať. Zároveň ponúkajú inšpiratívne odporúčania podporujúce vzájomnú interakciu rodiča s dieťaťom, učiteľa s dieťaťom.

Teoretické východiská

A) Vymedzenie a príčiny vývinových porúch učenia

Vývinové poruchy učenia (ďalej VPU) sa prejavujú ťažkosťami v procese učenia a aj vo výsledkoch daných žiakov, ktorí sú snaživí a nemajú diagnostikované mentálne postihnutie. V súlade s prístupom vychádzajúcim z Amerického diagnostického a štatistického manuálu pre duševné poruchy (DSM-V) **ťažkosti s učením** musia pretrvávať minimálne 6 mesiacov a zasahujú minimálne jeden z nasledujúcich prejavov:

- nepresnosť, namáhavosť, pomalosť v čítaní;
- slabé porozumenie čítaného textu;

- ťažkosti s hláskovaním;
- ťažkosti s písomným prejavom;
- ťažkosti s porozumením významu čísel, matematických úkonov a počítaním;
- ťažkosti s chápaním matematiky.

Ďalšie kritérium podľa DSM-V sa viaže na **školské zručnosti**, ktoré sú vzhľadom na vek jednotlivca pod úrovňou a sú príčinou narušenia školského alebo pracovného výkonu či každodenných aktivít. Tieto problémy s učením začínajú v priebehu školskej dochádzky, ale zároveň sa nemusia prejaviť do obdobia, kedy je prekročená obmedzená schopnosť pre dané zručnosti. Posledné kritérium vylučuje pri vývinových poruchách učenia poruchu intelektu, zraku, sluchu a duševné alebo neurologické poruchy, problémy v psychosociálnej oblasti, nedostatočnú znalosť vyučovacieho jazyka alebo nevhodné edukačné pôsobenie. DSM-V klasifikuje VPU na:

- poruchy učenia s poruchou čítania;
- poruchy učenia s poruchou písania: problémy s pravopisom, problémy s gramatikou a interpunkciou;
- poruchy učenia s poruchou počítania.

Medzinárodná klasifikácia chorôb, 11. revízia (MKCH-10) s účinnosťou od januára 2022, zahŕňa medzi **špecifické poruchy školských zručností** nasledujúce poruchy:

- špecifickú poruchu čítania (dyslexiu);
- špecifickú poruchu hláskovania (dysortografiu);
- špecifickú poruchu aritmetických schopností (dyskalkúliu);
- zmiešanú poruchu školských zručností (napr. súbežná existencia dyskalkúlie s dyslexiou);
- iné vývinové poruchy školských zručností (uvádza sa dysgrafia);
- nešpecifikovanú vývinovú poruchu školských zručností (neschopnosť učiť sa).

Príčiny, ktoré sa môžu podieľať na vzniku VPU sa týkajú troch rovín:

a) Biologicko-medicínskej roviny

Zelinková a Čedík (2013) zdôrazňujú genetickú podmienenosť, zároveň veľkú úlohu zohráva **neuropsychický vývin**: lateralita, porucha kooperácie mozgových hemisfér, celková činnosť mozgu (Jucovičová – Žáčková, 2017). Odlišnosti vývinu mozgových štruktúr spôsobujú abnormálne spojenie medzi jednotlivými neurónmi v mozgovej kôre, ale aj v šedej mozgovej kôre. Proces čítania alebo písania je problémový v prípade, ak je narušená funkcia mozočka, podľa Bartoňovej (2012) môže nepriaznivo ovplyvniť plynulosť reči. Mozog osoby s dyslexiou sa teda líši od mozgu osoby bez dyslexie. Tento fakt avšak neznamená, že by ich mozog pracoval nesprávne, Burešová (2017) píše, že skrátka pracuje inak.

b) Kognitívnej roviny

Fonologické spracovanie a zručnosť čítania sa vzájomne ovplyvňujú, preto ľudia s fonologickým deficitom vykazujú veľmi slabé výsledky v čítaní. Je preukázané, že takmer každý dyslektik má fonologický deficit určitého druhu. Pri čítaní aj písaní je veľmi dôležitá **pamäť** (krátkodobá i dlhodobá), ktorá umožňuje ukladať informácie (grafický tvar písmen, výslovnosť jednotlivých hlások), podržať ich a vo vhodnej chvíli vybaviť, a **automatizácia**. Osoby s dyslexiou však musia lúštiť hlásku po hláske (Zelinková, 2008). Ako uvádza Pokorná (2010), ľudia bez automatického čítania môžu porozumieť čítanému, ale musia vynaložiť oveľa väčšie úsilie. Sindelarová (2013) tvrdí, že za príčinami vývinových porúch učenia stoja **oslabené čiastkové**

funkcie: diferenciácia pozadia a figúry, optická a auditívna diferenciácia, intermodalita, pamäť, serialita, vnímanie telesnej schémy a orientácia v priestore.

c) Behaviorálnej roviny

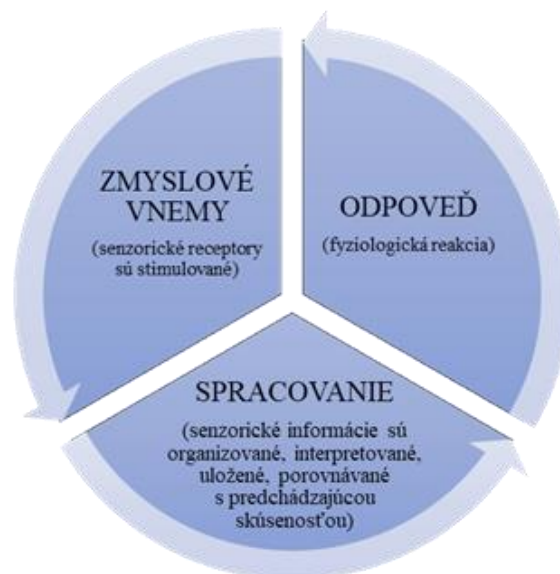
Zelinková (2003) k biologicko-medicínskej a ku kognitívnej rovine príčin vývinových porúch učenia pridružuje tretiu rovinu, ktorou je behaviorálna rovina. Zaraďuje sem rozbor procesu čítania, rozbor procesu písania a rozbor správania pri čítaní, písaní a pri bežných činnostiach.

B) Stimulácia a preventívne programy

Dôležitý je najskôr rozvoj zmyslového vnímania prostredníctvom základných zmyslov: hmat, zrak, sluch, čuch, chuť, a uvedomovania si polohy tela i rovnováhy – propriotívna a vestibulárna sústava (Vingrálková, 2016). Napr. zmyslová informácia zo svalov a kĺbov sa podieľa na uvedomení si tela a prispieva k podvedomému vnímaniu pohybov (Kurtz, 2015). Až následne prebieha senzomotorický rozvoj. Senzomotoriku možno vnímať ako súbor procesov spájajúcich oblasť receptorov a zmyslového vnímania s oblasťami motoriky (podnety vnímané receptormi vyvolávajú motorický pohyb). Ide aj o „*schopnosť pochopiť, aký je vzťah človeka k predmetom v priestore okolo neho, schopnosť napodobňovať tvary, vzory a neskôr schopnosť písať.*“ (Opatřilová, Zámečníková, 2008, s. 64). Ako ďalej píš, senzomotorické činnosti sú späté so všetkými psychickými procesmi a potrebná je súčinnosť vnímania a pohybu.

V tomto období by našou snahou mala byť **stimulácia jednotlivých zmyslov a ich integrácia** (zmyslová integrácia), ktorá prebieha v kolobehu (obrázok 1). Stimuláciou sensorických receptorov spracujeme senzorické informácie a reagujeme (fyziologická reakcia).

Obrázok 1: Zmyslová integrácia



Zdroj: Spracované podľa Vingrálková (2016, s. 15)

Stimulácia je jedna zo základných aktivít využívaných v rámci špeciálno-pedagogických **intervencií**, pretože má veľký význam a vplyv podložený mnohými výskumami z oblasti neurológie, pediatrie, vývinovej psychológie (Vančová, 2013). Dokážeme ňou zabezpečiť potrebné množstvo podnetov v správnej postupnosti. Stimulácia môže byť aj súčasťou **prevencie** – snahy predchádzať vzniku vývinových porúch učenia (ďalej VPU), napr. dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkúlie.

Podľa Zelinkovej (2003) správna prevencia je vždy účinnejšia ako samotná reedukácia. Žovinec (2016) uvádza, že prevencia predstavuje komplex služieb zameraných na predchádzanie postihnutia, narušenia alebo ohrozenia a/alebo zmiernovanie negatívnych dôsledkov postihnutia, narušenia a na prevenciu výskytu sociálnopatologických javov u jednotlivcov s postihnutím, narušením a ohrozením. Medzi najpoužívanejšie preventívne programy zaraďuje (ibid.):

- Preventívne programy zamerané na prevenciu porúch čítania;
- Preventívne programy zamerané na prevenciu porúch písania a stimulačné programy na rozvoj grafomotoriky;
- Preventívne programy zamerané na prevenciu porúch v matematike;
- Motoricky orientované stimulačné programy;
- Logopedické preventívno-stimulačné programy;
- Zložité preventívne stimulačné programy.

Terrell a Watson (2018) zdôrazňujú, že je podstatné, aby učitelia v MŠ boli schopní zabezpečiť dieťaťu optimálnu stimuláciu prostredníctvom preventívnych programov. Vďaka **preventívnym programom** môžeme predchádzať vzniku VPU a deti môžu zažiť bezproblémový štart povinnej školskej dochádzky.

Na Slovensku sa najčastejšie využívajú tieto preventívne programy a metódy v predškolskom veku:

- **Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina** (Halašová, 2014; Mikulajová, Tokárová, Sümegiová, 2014; Tiefenbacherová, 2014; Mikulajová a kol., 2018; Slovenská asociácia logopédov, 2018; Indícia, 2022)

Tréning fonemického uvedomovania podľa El'konina vychádza z prístupu Vygotského a z ruskej vývinovej psychológie, z koncepcie „zóny najbližšieho vývinu“ a princípu názorného modelovania obsahu učenia.

Autorky: Mikulajová, Tokárová, Sümegiová

Program: stimulačný

Cieľová skupina: deti predškolského veku, rizikové deti, deti s logopedickými ťažkosťami, deti zo sociálne znevýhodneného prostredia

Zameranie: fonemické uvedomovanie, morfo-syntaktické schopnosti (gramatická správnosť rečového prejavu)

Rozvoj: fonemické a morfo-syntaktické schopnosti, nadobúdanie základných vedomostí o pravopisných normách, o vlastnostiach foném pri tvorbe nového slova (napr. koza – koža), o zámenách jednej fonémy, vďaka ktorej vznikne nové slovo (napr. les – pes) alebo iný tvar slova (miska – misky), rozvoj slovnej zásoby, jazykového citu, komunikačných schopností, sústredenosti, auditívnej pamäti, abstraktného myslenia, pozitívnej motivácie k učeniu

Aplikácia: predovšetkým skupinová práca s deťmi vedená pedagógom alebo odborníkom (rizikové deti max. 6)

Dĺžka: 36 týždňov (predgrafémová etapa 33 lekcí, grafémová etapa 42 lekcí)

Interval programu: 45 min, 2x do týždňa.

- **Metóda Brigitte Sindelarovej** (Kastelová, 2014; Sindelar, 2014; Sindelarová, 2016; Sindelar.sk, 2021; Šilonová, Klein, Šinková, 2019)

Autor: Sindelarová

Program: depistážno-stimulačný

Cieľová skupina: deti predškolského veku (Metodika Mačka Mňau), staršie deti a dospelí (Školská metodika)

Zameranie: diagnostika a náprava deficitov čiastkových funkcií

Rozvoj:

- schopnosť diferenciacie figúry a pozadia, zameranie pozornosti;
- schopnosť vizuálnej a auditívnej diferenciacie a členenia ako funkcie vnímania;
- funkcia intermodalného kódovania;
- schopnosť optickej, akustickej a intermodálnej krátkodobej a dlhodobej pamäti;
- funkcia seriality;
- schopnosť vnímania telesnej schémy a priestorová orientácia

Aplikácia: v domácom prostredí, sprevádzaný pravidelnou kontrolou odborníka

Interval práce doma: 10 min, denne

Interval konzultácií: 30 – 45 min, mesačne.

- **Feuersteinova metóda inštrumentálneho obohacovania** (Feuerstein – Falik, 2010; Feurstein – Benham, 2012; Kožárová – Tomovčíková, 2017; Mačáková a kol., 2015).

Program je založený na skúsenosti sprostredkovaného učenia. Popisuje spôsob interakcie medzi žiakom a sprostredkovateľom, ktorý stavia medzi podnet a žiaka odpoveď. Pomáha tak žiakovi zbierať podstatné informácie, vybrať vhodné stratégie, plánovať úlohy a pomáha čo najpresnejšie vytvoriť odpovede na určitý problém. Tým sa žiak učí kriticky myslieť a chápe procesu učenia (Feurstein – Benham, 2012).

Autor: Feurstein

Program: stimulačný

Cieľová skupina: deti a žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia, s autizmom, Downovým syndrómom, poruchami správania, žiaci s VPU, intaktné deti a dospelí

Zameranie: zadováženie jednotlivcom učebné a mysliače schopnosti, ktoré sú nevyhnutné pre akademické zručnosti a dôležité pre budúce vzdelávanie

Rozvoj: percepčné vnímanie, pozornosť, vizuomotorika, priestorová orientácia, komunikačné schopnosti, slovná zásoba, rozoznávanie emócií, empatia, schopnosť pohybovať sa v riadku a stĺpci, zmiernenie impulzivity

Aplikácia: skupinová práca vedená pedagógom alebo odborníkom, možná aj individuálna práca

Interval práce: 45 min. týždenne.

- **Metóda dobrého štartu** (Bogdanowicz & Swierkoszová, 1998; Hatalová, 2013)

Autorka: pôvodne Bogdanowicz, propagácia v slovenských podmienkach Stanová

Cieľová skupina: najmä deti predškolského veku, využiteľnosť pri deťoch do 11 rokov

Zameranie: úvodná etapa pred nácvikom čítania a písania

Rozvoj: psychomotorika v súlade s emocionálnou a sociálnou oblasťou, rozvoj reči a harmonická náprava motoriky a psychiky dieťaťa, rozvoj vizuálnej zložky (rozlišovanie grafických prvkov), pohybovej zložky (v rytme piesne imitácia grafických znakov) a sluchovej zložky (spievaná pieseň)

Aplikácia: individuálne s dieťaťom alebo skupinovo v počte 4 – 8 detí, potrebná domáca príprava

Dĺžka: 25 lekcíí

Interval práce v MŠ: 30 min, 1x – 3x týždenne.

- **KUPREV** (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012; KUPROG CZ, 2020)

Cieľová skupina: rizikové deti s adaptačnými problémami od 4 do 8 rokov, deti s ADHD, PAS a deti s logopedickými ťažkosťami

Zameranie: domáca príprava dieťaťa s rodičom pre vstup dieťaťa do 1. ročníka bez adaptačných problémov

Rozvoj: osobná, spoločenská a časová orientácia, slovná zásoba, jemná motorika, grafomotorika, pojmové myslenie, fantázia, pamäť, sebavedomie, prevencia voči sociálnopatologickým javom

Aplikácia: v domácom prostredí

Dĺžka: 15 týždňov (15 lekcií)

Interval konzultácií: 1x za mesiac.

- **KUMOT** (KUPROG CZ, 2020)

Cieľová skupina: deti predškolského veku, deti s ADHD, nesmelé, sociálne alebo motoricky neobratné

Zameranie: motorika, sociálne zručnosti

Rozvoj: hrubá motorika, jemná motorika, motorika hovoridiel, zvládanie impulzivity, relaxácia

Aplikácia: skupinová práca detí vedená odborníkom

Dĺžka: 10 týždňov (10 lekcií)

Interval práce doma: nerealizuje sa

Interval práce detí s odborníkom: 60 min týždenne

Počet detí v skupine: 6 – 8

Interval konzultácií: podľa potreby.

- **Cez rozprávku do školy** (Mojtová, 2014; Žovinec & Lazíková, 2008)

Autor: Lazíková

Program: preventívno-stimulačný

Zameranie: príprava dieťaťa na čítanie a písanie

Rozvoj: reč, hrubá motorika, jemná motorika, vizuomotorika, auditívne vnímanie, pamäť, pozornosť, matematické predstavy, serialita, priestorová orientácia, sociálne zručnosti, fonematické uvedomovanie, intermodalita

Aplikácia: skupinová práca vedená pedagógom alebo odborníkom, možná aj individuálna práca, potrebná domáca príprava

Počet detí v skupine: 7 – 8

Dĺžka: 10 týždňov

Interval práce: 30 – 45 min týždenne

Interval konzultácií: 2x počas celého programu.

- **KO-SE-TO** (Duchovičová & Lazíková, 2008; Mojtová, 2014)

Autor: Lazíková

Program: stimulačno-obohacujúci

Cieľová skupina: deti predškolského veku

Zameranie: stimulácia intelektových, kognitívnych, emocionálnych, sociálnych a tvorivých schopností.

Rozvoj: KO – kognícia (auditívne a vizuálne vnímanie, pozornosť, pamäť, serialita, priestorová orientácia, motorika, intermodalita a reč); SE – sociálne a emocionálne schopnosti (poznávanie postavenia dieťaťa v skupine a jeho úlohy v nej, učenie o ochrane svojich potrieb a práv, uznanie hraníc druhých ľudí, budovanie sebadôvery, sebaúcty, hľadanie riešenia konfliktných situácií, rozpoznávanie vlastných emócií a emócií druhých, rozoznávanie neverbálnej komunikácie); TO – tvorivosť (fantázia, originalita, divergentné myslenie).

- **HYPO** (Michalová, 2002; Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

Autorka: Michalová

Program: stimulačný

Zameranie: hyperaktivita, pozornosť

Rozvoj: psychické funkcie – vizuálne vnímanie, auditívne vnímanie, intermodalita, serialita, auditívna pamäť, vizuálna pamäť

Aplikácia: v domácom prostredí

Dĺžka: 4 mesiace

Interval práce doma: 10 – 15 min denne

Interval konzultácií: 1x – 2x do týždňa.

Metodológia

Cieľom výskumu bolo analyzovať a sumarizovať prínosy, riziká vybraných programov v rámci prevencie VPU z pohľadu špeciálnych pedagógov, učiteľov v MŠ, rodičov a detí.

Uvedený cieľ sme sa snažili naplniť prostredníctvom zodpovedania výskumných otázok:

1. Aké preventívne programy v oblasti prevencie VPU u detí v predškolskom veku využívajú špeciálni pedagógovia a učitelia v MŠ?
2. Aké sú prínosy a riziká najčastejšie používaných programov v oblasti prevencie VPU u detí v predškolskom veku z pohľadu detí, rodičov, učiteľov v MŠ a špeciálnych pedagógov?

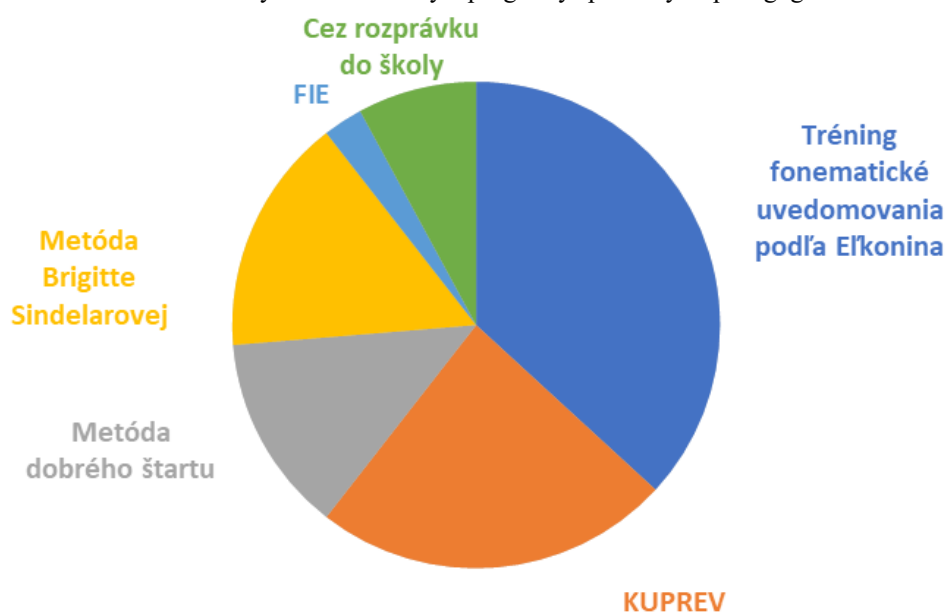
Výskum bol realizovaný v dvoch fázach.

V prvej fáze sme zisťovali aktuálnu situáciu na Slovensku v oblasti prevencie VPU u detí v predškolskom veku prostredníctvom pološtruktúrovaných rozhovorov so špeciálnymi pedagógmi a učiteľmi v MŠ (35 respondentov: 15 učiteľov v MŠ, 20 špeciálnych pedagógov).

Z ich odpovedí špeciálnych pedagógov (obrázok 2) je zrejmé, že najčastejšie využívaným je **Tréning fonematického uvedomovania podľa El'konina**. Odborníci vidia jeho pozitívne výsledky – predškoláci napredujú vo fonematickom uvedomovaní, majú oveľa ľahší nábeh na čítanie a písanie, rozvíja ich reč a slovnú zásobu. Medzi ďalší často používaný program patrí **KUPREV**, ktorý prehlbuje vzťah rodiča a dieťaťa, rozvíja slovnú zásobu dieťaťa a orientáciu vo svete. **Metódu dobrého štartu** praktizujú piati špeciálni pedagógovia, ktorí ju považujú za prínosnú v rozvoji hrubej motoriky, jemnej motoriky, grafomotoriky a rytmizácií. Pokiaľ chcú špeciálni pedagógovia podchytiť u predškoláka oblasti, ktoré uňho nie sú adekvátne rozvinuté, pomáha im **Metóda B. Sindelarovej**. Traja respondenti z tejto skupiny využívajú program **Cez rozprávku do školy**, prostredníctvom ktorého sa u detí vyvíja reč, hrubá aj jemná motorika, auditívne vnímanie, pamäť, pozornosť a matematické predstavy. Iba jeden špeciálny pedagóg používa **Feuersteinovu metódu** (najmä pre rozvoj komunikačných zručností). Špeciálni pedagógovia si programy upravujú najmä

podľa potrieb dieťaťa. Vnímajú, že každé dieťa je iné, preto programy prispôbujú potrebám predškolača.

Obrázok 2: Využívané metódy a programy špeciálnymi pedagógmi

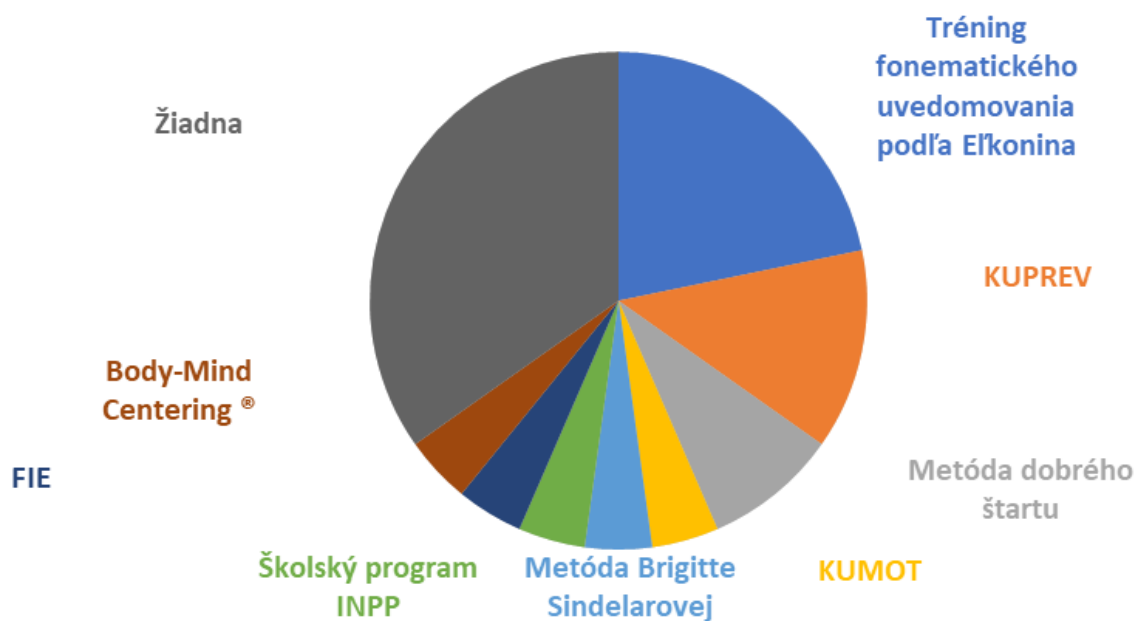


Zdroj: vlastné spracovanie

Rovnako ako špeciálni pedagógovia aj učitelia v MŠ (obrázok 3) najviac využívajú **Tréning fonemického uvedomovania podľa El'konina** (vyzdvihujú jeho holistický prístup). Za jeho silné stránky považujú rozvoj predčitateľskej gramotnosti a jazykových schopností. Často používaným programom je **KUPREV**, ktorý je podľa nich vhodný na rozvoj reči, orientácie v priestore a zároveň podporuje vzťah rodiča a dieťaťa. Dvaja učitelia používajú **Metódu dobrého štartu** na rozcvičku prstov, dlaní a celých horných končatín. Výhody vnímajú v rozvoji komunikačných schopností detí, grafomotorických zručností a v prepájaní zrkovitého a sluchového vnímania s pohybom. Na prvý pohľad sa zdá, že učitelia v MŠ využívajú širšiu škálu programov na prevenciu VPU. Potrebné je však dodať, že programy **Body-Mind Centering**®, **Školský program INPP** (oba využíva na podporu správneho držania tela a osvojenie si vhodných pohybových vzorcov), **Metódu Brigitte Sindelarovej** a **Feuersteinovu metódu inštrumentálneho obohacovania** (pre predškolačkov je pútavý napríklad inštrument Absurdity) uviedol ten istý učiteľ v MŠ. Ôsmi učitelia pri práci s predškolačkami nevyužívali žiaden program či metódu. Učitelia v MŠ vidia vo využívaní preventívnych programov viaceré problémy v ich implementácii – v doobedňajších hodinách majú stanovený režim a poobede nie všetky deti zostávajú. Zároveň, ak je v MŠ poobede prítomný iba jeden učiteľ, deťom pomáha so sebaobsluhou. Z tohto dôvodu často nevyužívajú ucelené programy, ale iba ich prvky, ktoré sa snažia zakomponovať do režimu dňa.

Výsledky v prvej fáze výskumu nám poukázali na dva najčastejšie využívané programy v oblasti prevencie VPU v predškolskom veku. Ide o Tréning fonemického uvedomovania podľa El'konina a program KUPREV.

Obrázok 3: Využívané metódy a programy učiteľmi v MŠ



Zdroj: vlastné spracovanie

V druhej fáze sme získané informácie prostredníctvom pološtruktúrovaných rozhovorov s 22 respondentmi (5 špeciálnymi pedagógmi, 5 učiteľmi v MŠ, 4 deťmi a 8 rodičmi) analyzovali a následne zosumarizovali prínosy a riziká dvoch najpoužívanejších preventívnych programov v rámci prevencie VPU.

Obsahový rámec rozhovorov sme rozdelili na tieto 4 kategórie:

- realizácia programu: časová a finančná záťaž
- adaptácia programu
- zrozumiteľnosť a atraktivita programu pre cieľovú skupinu
- efekt programu: pozitívne zmeny, prekážky a nedostatky

a) Realizácia programu

Absolvovanie kurzu

- KUPREV – jeho dĺžku a cenu 90% pedagógov oceňuje. Jeden špeciálny pedagóg pokladá program za nákladný. Na druhej strane rozumie, že vlastné cenné myšlienky a osvedčené postupy nemôže autorka zadarmo šíriť.
- Tréning fonemického uvedomovania podľa El'konina považuje 90% pedagógov za finančne a časovo vyhovujúci: „Nie sú to len dva dni, nejaké materiály, do ktorých človek investuje peniaze a čas. Sú za tým roky práce, výskumov, zapojených ľudí. Veľmi dlho trvá, kým sa všetko organizátorom podarí zosúladiť a dať to do praxe. A sme zvyknutí, že si za niektoré programy platíme oveľa viac peňazí.“ Dvomi učiteľmi v MŠ na absolvovanie kurzu prispela obec. Napriek tomu, že sa jednému učiteľovi v MŠ cena zdala vysoká, neľutuje, že kurz absolvoval.

Metodika programov (obrázok 4)

- metodika programu KUPREV je podľa rodičov jednoduchá, prehľadná a oceňujú, že poskytuje konkrétne postupy, ako s dieťaťom pracovať. Jeden učiteľ v MŠ uviedol, že

pracovný zošit by mohol byť názornejší a farebnejší. S tým súhlasí aj dieťa, ktoré program absolvovalo: „Niektoré obrázky boli škaredé. Ale ja som ich vyfarbil a potom boli krajšie.“ Druhému dieťaťu sa v pracovnom zošite páčili samolepky, ktoré si mohlo samo prilepiť.

- Tréningu fonemického uvedomovania podľa El'konina respondenti hodnotili ako prepracovanú a ľahko pochopiteľnú. V šlabikároch by uvítali k niektorým lekciám viacej pracovných strán. Rodičia a pedagógovia vnímajú šlabikáre ako pestré a príťažlivé. Ocenili by však, keby k jednotlivým úlohám, boli uvedené zadania: „*Nebyť našej pani učiteľky, asi by som musela dosť rozmýšľať, čo s daným cvičením treba riešiť.*“ Deti berú šlabikár ako svoju prvú učebnicu, s ktorou sa môžu pochváliť. Zaujímajú ich najmä postavy.

Obrázok 4: Hodnotenie metodiky k programom

KUPREV		El'konin	
Š.P.	+	Š.P.	+
+ výborná úroveň		+ prepracovaná	- množstvo prac. listov
U. v MŠ		+ pochopiteľná	U. v MŠ
+ jednoduchá		U. v MŠ	-----
+ prepracovaná		+ kvalitná úroveň	R.
R.		+ pestrý, šlabikár	- chýbajú zadania
+ jednoduchá		D.	-----
+ prehľadná		+ postavy	
+ konkrét. postupy		+ obrázky	
D.			
+ samolepky			
Š.P.	-----	Š.P.	-----
U. v MŠ	- málo názorná		
	- málo farebnosti		
R.	-----		
D.	- škaredé obrázky		

Zdroj: vlastné spracovanie

Časová a finančná záťaž:

- Program KUPREV vnímajú respondenti väčšinou v súlade s vyjadrením: „*Tento program určite nie je časovo a finančne náročný. Nie je povinné, aby sme jednu lekciiu spravili za týždeň a aktivity programu sa dajú ľahko adaptovať do akejkoľvek situácie.*“ Špeciálni pedagógovia sa väčšinou stretávajú s rodičmi, ktorí chcú s dieťaťom pracovať, pravidelne chodia na konzultácie a radi si zaplatia pracovný zošit. Majú však aj inú skúsenosť: „*Nie je problém v tom, že si musia zakúpiť pracovné zošity. Očakávajú, že k nám dovezú dieťa a my urobíme všetku prácu, len aby mohli mať doma od detí pokoj.*“ Jeden učiteľ v MŠ uviedol, že ak majú rodičia finančné ťažkosti, MŠ im prepláca pracovné zošity z 2% z daní.
- Napriek tomu, že Tréning fonemického uvedomovania podľa El'konina považujú respondenti za finančne dostupný, rodičia, ktorí navštevujú súkromné centrum, si platia každú realizovanú hodinu. Z toho dôvodu hodnotia program za nákladnejší. Realizácia programu podľa nich nie je časovo obmedzujúca preto, že sa od rodičov nevyžaduje domáca príprava s dieťaťom. Špeciálni pedagógovia a učiteľia v MŠ však podotkli, že momentálna pandémia si vymáha aj domácu prácu dieťaťa a rodiča: „*Boli sme dlhé týždne zatvorení, tak sme deťom posielali rôzne úlohy na doma. Inšpirovali sme sa aj úlohami na českej stránke El'konin. Rodičia nám posielali, ako deti pracovali. Taktiež posielam rodičom v spoločnej skupine videá, kde je reálne nahraté, ako s deťmi pracujeme. Ide najmä o deti, ktoré sa*

nemôžu zúčastniť hodiny, napr. kvôli karanténe. Samozrejme, nahrávame iba časti hodiny, aby rodičia vedeli, čo sa v tej úlohe myslí a ako majú s dieťaťom pracovať.“

b) Adaptácia programu

Individuálna/skupinová práca

- Program KUPREV je nastavený na individuálnu domácu prácu rodiča a dieťaťa, a tak to vnímajú aj respondenti vo výskume. Jedno dieťa malo však iný názor: *„Mne by sa viac páčilo, keby sa so mnou a maminou učia aj kamarátky zo škôlky. Mohli by sme si viacej pomáhať a bola by väčšia sranda.“*
- Tréning fonemického uvedomovania podľa El'konina realizujú učitelia v MŠ skupinovo – podľa nich skupinová práca je pre dieťa viac vyhovujúca a dieťa sa učí aj novým sociálnym zručnosťami. Individuálnu prácu volia v prípadoch, ak dieťa nemôže z vážnych dôvodov spolupracovať s inými deťmi alebo ak to dieťaťu viac vyhovuje: *„Radšej robím sám. Pani učiteľka mi to tak lepšie vysvetlí.“*

Adaptácia v domácom prostredí

- Lekcie programu KUPREV dokážu rodičia zaviesť do bežných činností v rodine. Rodičia zapájajú deti do domácich prác, pomáhajú im pri príprave jedla, spoločne pozorujú zmeny v prírode alebo volia obyčajný rozhovor – doma, u lekára v čakárni, na prechádzke a pod. Deti popisovali jeho realizáciu najmä prostredníctvom práce papierom – strihanie, lepenie, kreslenie. To, či učitelia zakomponujú témy programu v MŠ, rodičia nevedeli. Deti však tvrdili, že občas robia s pani učiteľkami niečo podobné ako doma s maminou.
- Tréning fonemického uvedomovania podľa El'konina rodičia dokážu adaptovať v domácom prostredí. Jeden špeciálny pedagóg rodičom poskytuje nielen hry na rozvoj sluchovej stránky, ale i zrakovej. Tým dieťa získava výborný základ pre nadobúdanie schopnosti čítať a písať. Od detí sme sa dozvedeli, že rodičom ukazujú, čo na programe robili a spoločne si takýmto spôsobom zopakujú preberanú hodinu. Dvaja rodičia sú názoru, že Tréning fonemického uvedomovania podľa El'konina je jednoduché adaptovať aj v MŠ (ich deti program absolvovali priamo v MŠ). Ďalší dvaja rodičia sú presvedčení, že Tréning fonemického uvedomovania podľa El'konina je zložitý na uskutočňovanie v MŠ, a preto navštevujú súkromné centrum, ktoré program poskytuje. Obe deti vnímajú, že tento program sa dá jednoducho realizovať v MŠ (absolvovali ho priamo v MŠ). Jeden špeciálny pedagóg vidí problém v tom, že je nedostatok preškolených učiteľov v MŠ, ktorí môžu Tréning fonemického uvedomovania podľa El'konina praktizovať. Podľa neho by bolo vhodné, aby v budúcnosti bol program súčasťou prípravy budúcich učiteľov v MŠ. Samotní učitelia v MŠ majú podobný názor: *„Je problém, keď ho robí iba jedna pani učiteľka, pretože nevystrieda všetky skupiny detí. Ak aj áno, je to nenormálne náročné na psychiku.“* Niektorí učitelia v MŠ realizujú na úkor hrovej činnosti alebo tesne po obede, čo nepovažujú za ideálny čas. *„Určite by bolo lepšie, keby to bolo v doobedňajších hodinách v rámci vzdelávacích aktivít, ale v režime, ktorý v materskej škole beží, to nie je možné.“*

c) Zrozumiteľnosť a atraktivita programu

- V programe KUPREV podľa špeciálnych pedagógov a učiteľov je pre deti najzaujímavejšie objavovanie, voľná hra rodiča a dieťaťa a bežný rozhovor na rôzne témy. Deti sa zaujímajú

najmä o témy o živote, smrti a tele. Rodičia pozitívne hodnotia, že im program ukazuje cestu, ako s deťmi prirodzene rozprávať aj o takýchto citlivých témach. Tí si všímajú, že deťom vyhovujú praktické činnosti v domácnosti – pomáhanie s nakupovaním, varením alebo domácimi prácami. To potvrdili aj deti: „*Mňa bavilo, keď sme sa rozprávali o pohľadniciach. Aj s maminou sme boli jednu poslať na poštu. A raz sme sa rozprávali, že keď umrieme, musia nás dať do truhly a pochovať. Keď budeme dobrí, tak môžeme ísť do neba.*“

- Podľa špeciálnych pedagógov a učiteľov Tréning fonematického uvedomovania podľa El'konina deti púta najmä formou – považujú ho za školu hrou. Deti sa tešia novému objavovaniu, spolupráci a vždy sa zaoberajú novými postavami, ktoré ich sprevádzajú programom.

Učiteľ v MŠ sa vyjadril, že niektoré deti, majú problém hneď pri zaznačovaní slabík pomocou schém. Niekedy je to z dôvodu, že nemajú dobre rozcvičenú ruku. Ak chcú, aby dieťa v programe pokračovalo zároveň v skupinke, prosia rodičov, aby to s dieťaťom precvičovali. Ďalší učiteľ v MŠ spozoroval, že deti majú problém pri porovnávaní tvrdých a mäkkých slabík. Niektoré potrebujú väčší čas na počúvanie a porovnávanie výslovnosti. Dodal, že táto ťažkosť je možno spôsobená oblasťou, v ktorej deti žijú – v ich oblasti sa rozpráva veľmi tvrdo. Špeciálny pedagóg postrehol, že pre deti sú komplikovanejšie dvojhlásky: „*Aj keď robia dvojhlásky u detí šarapatu, nie je to na škodu. Berieme to tak, že to nemusia vedieť na 100%. Podstatné je, že sa s tým oboznámili.*“

Rodičia tvrdia, že ich deti teší predovšetkým nové učenie, ktoré ich vedie k nadobúdaniu čítania a písania. Ich pozornosť si získava spolupráca s ostatnými deťmi a práca so žetónmi. Jeden rodič prezradil, že jeho dieťa malo spočiatku problém pri sústredení.

Deti vo výskume označili za najviac pútavú kreslenú formu šlabikáru, objavovanie nových písmen a postavy: „*Mne sa páčili Hlasulienky, lebo sú strašne pekné. A Ham a Mlk sú zase smiešni.*“ Nevnímajú žiadne zložitosti a zdá sa im jednoduchý a zábavný.

V oboch preventívnych programoch sa našli aj oblasti, ktoré robili deťom mierne ťažkosť. Hoci deti v programe KUPREV nepopisovali žiadne, rodičia to vidia inak: „*Spočiatku si syn ťažko zvykol na našu pravidelnú prácu v poobedňajších hodinách. Postupne si na režim zvykol a zlepšoval sa aj v sústredení.*“ Pedagógovia tvrdia, že to, či je program pre dieťa náročný, závisí predovšetkým od rodiča a jeho nastavenia: „*Ak povie rodič: Sadni si k tomu zošitu, ideme to robiť, prestaň vymýšľať!, tak to dieťa vníma veľmi negatívne a program sa mu zdá náročný.*“

d) Efekt programu

Pozitívne zmeny v programoch po absolvovaní sú podľa všetkých respondentov jednoznačne badateľné.

- Vďaka programu KUPREV rodič s dieťaťom viac komunikuje, prehľbuje sa ich vzájomný vzťah a obaja sú pripravení na realizáciu domácich úloh zo školy. Dieťa je po absolvovaní sebavedomejšie, sústredenejšie, zorientované v bežnom živote, nemá strach pýtať sa, zdôveriť sa. Deti vnímajú aj to, že sa zdokonalili v grafomotorických zručnostiach a oboznámili so spoločenskými pravidlami.
- Tréning fonematického uvedomovania podľa El'konina kladne ovplyvnil u detí základ pre čítanie a písanie. Podľa pedagógov deti sú sústredenejšie, samostatnejšie a motivované k

novému učení. Progres u detí podľa rodičov nastal najmä v oblasti rozvoja reči – nárast slovnej zásoby, správna výslovnosť, sebedomie v rečovom prejave. Deti v programe ocenili, že sa naučili hláskovať slová, deliť spoluhlásky, vyslovovať hlásku „r“, čítať a písať písmená.

Hlavný nedostatok a riziko

- programu KUPREV je jeho nedostačujúca osвета, ktorú pociťujú rodičia i pedagógovia. Slabinou je nedostatok pestrých obrázkov a v súvislosti s jeho realizáciou možná nesprávna interpretácia. Problémy podľa respondentov môžu vznikať aj pri zakúpení pracovných listov.
- Tréningu fonematického uvedomovania podľa El'konina sa vynára hlavne v prípadoch, kedy ho odborníci realizujú nekvalitne. Ak nemajú dostatok skúseností, ako s deťmi pracovať, môže sa stať, že dieťa aj po absolvovaní programu nijako nenapreduje. Medzi ďalšie komplikácie zaradili chorobnosť dieťaťa a súčasnú pandémiu. Vymeškávanie jednotlivých hodín spôsobuje zaostávanie v skupine. Za riziko môžeme považovať nedostatok kvalifikovaných odborníkov, ktorí môžu program praktizovať. Ťažkosti v realizácii programu vznikajú pri deťoch s telesným postihnutím – zložito manipulujú s žetónmi, zanačujú slabiky a problémy vznikajú aj pri grafomotorických aktivitách v šlabikári. Rodičia považujú za riziko programu chýbajúce zadania k úlohám v šlabikári. Ak chcú s deťmi precvičovať a zopakovať jednotlivé úlohy, nevedia, ako úlohy realizovať.

V tabuľkách 1 a 2 sme zosumarizovali prínosy a riziká vybraných preventívnych programov v rámci prevencie VPU u detí v predškolskom veku z pohľadu špeciálneho pedagóga, učiteľa v MŠ, rodiča a dieťaťa. Vzhľadom na to, že výpovede respondentov vo výskume sa výrazne nelíšili a často krát sa zhodli v názoroch, hlavné prínosy a riziká programov sme zhrnuli bez rozdelenia respondentov.

Tabuľka 1: Prínosy a riziká preventívneho programu KUPREV

KUPREV	
PRÍNOSY	RIZIKÁ
Rozvíjanie komunikačných schopností, nárast slovnej zásoby, smelosť v komunikácii; Rozvíjanie sebedomia; Tréning sústredenia; Rozvíjanie kognitívnych funkcií; Rozvíjanie grafomotorických zručností; Príprava na domáce úlohy; Vzájomné spoznávanie rodiča a dieťaťa; Prehĺbenie vzťahu rodiča a dieťaťa; Rozvíjanie orientácie v bežnom živote; Upevnenie poznatkov o spoločenských pravidlách, získavanie informácií o citlivých témach.	Nedostatočná osвета programu; Čiernobiele obrázky; Nesprávna interpretácia rodičmi; Nedostatok kvalifikovaných odborníkov; Zakúpenie pracovného zošita.

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2: Prínosy a riziká Tréningu fonemického uvedomovania podľa El'konina

Tréning fonemického uvedomovania podľa El'konina	
PRÍNOSY	RIZIKÁ
Rozlišovanie slabík, diferenciacia spoluhlások, hláskovanie, delenie hlások; Poznatky o gramatických pravidlách; Nábeh na čítanie a písanie; Nárast slovnej zásoby, podpora správnej výslovnosti; Podpora procesu učenia, motivácia k učeniu; Samostatnosť; Rozvíjanie spolupráce detí; Rozvíjanie pozornosti; Rozvíjanie motoriky; Rozvíjanie sebavedomia; Selekciiu problémových detí.	Chorobnosť detí, pandémia; Nesprávne realizovaný odborníkmi; Nedostatok kvalifikovaných odborníkov; Chýbajúce zadanie v šlabikároch pre domáce opakovanie; Deti s telesným znevýhodnením – problémy pri manipulácii so žetónmi a ťažkosti s grafomotorickými schopnosťami.

Zdroj: vlastné spracovanie

Napriek tomu, že sa respondenti zhodli na veľkom prínose uvedených programov, pedagógovia upozorňujú, že je potrebné pred programom každé dieťa poznať a orientačne diagnostikovať. Špeciálni pedagógovia za kľúčovú skutočnosť považujú zameriavať sa na dieťa, nie na program. Môže sa stať, že dieťa nie je schopné program absolvovať kvôli skrytým problémom. Práve na týchto odborníkoch je, aby tieto na prvý pohľad neviditeľné ťažkosti odhalili.

Diskusia

Z analýzy rozhovorov vyplynulo, že medzi najčastejšie využívané preventívne programy špeciálnych pedagógov a učiteľov v MŠ patrí program KUPREV a Tréning fonemického uvedomovania podľa El'konina. Výhody programu KUPREV potvrdila Magová (2020), ktorá hovorí, že vďaka kompletnému programu sa rodič učí, ako s dieťaťom pracovať, dieťa získava základnú orientáciu v čase a orientáciu v bežnom živote. Následne má dieťa spravidla zabezpečený bezproblémový štart školskej dochádzky, ale i bezproblémové začlenenie do spoločnosti. Z uvedených dôvodov sme presvedčení, že program KUPREV je vhodným nástrojom na predchádzanie vzniku VPU alebo zmiernenie ich dôsledkov. Tréning fonemického uvedomovania podľa El'konina považuje Nováková Schöffelová (2019) za stále častejšie využívanú metódu medzi českými a slovenskými odborníkmi. Tokárová a Mikulajová (2018) jej účinnosť dosvedčili vo výskume, v ktorom sledovali u detí rok po ukončení programu úroveň čítania slov, pseudoslov, textov a schopnosť písať. Výskumnú vzorku tvorili nielen deti bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (ďalej ŠVVP), ale i deti s narušeným vývinom reči. Výkon detí porovnávali s deťmi, ktoré tréning neabsolvovali. Výsledky jednoznačne potvrdili u detí, ktoré prešli programom, lepšie výkony v rýchlosti čítania a písania. Deti s narušeným vývinom reči sa oproti deťom, ktoré intervenciou neprešli, zlepšili v písaní diakritiky, znížil sa im počet nešpecifických chýb a dosiahli porovnateľný výkon s deťmi bez ŠVVP. Ďalší zaujímavý výskum realizovala Tiefenbacherová (2014), ktorá potvrdila, že tento tréning kladne ovplyvňuje vývin morfo-syntaktických schopností detí predškolského veku. Je teda zrejmé, že tento typ prevencie je účinný aj u detí s logopedickými diagnózami. Z toho dôvodu sme názoru, že je na mieste program zaradiť do obsahu vzdelávania predškolákov ešte pred zahájením školskej dochádzky, aby sa predišlo zlyhávaniu v školskom prostredí alebo sa deficity aspoň zmiernili.

Záver

Napriek tomu, že oba preventívne programy so sebou prinášajú mierne riziká, nepovažujeme ich za záležitosti, ktoré by znižovali ich úroveň a kvalitu. Stotožňujeme sa so špeciálnymi pedagógmi, ktorí vo výskume zdôrazňovali, že oba preventívne programy sú stále iba programami. Potrebne je dieťa poznať, stimuláciu prispôbiť jeho potrebám a vytvoriť vhodné prostredie, ktoré predškolača motivuje k procesu objavovania a podporí ho v jeho napredovaní. Zároveň je vhodné uviesť si, že dieťa nevie selektovať a všetky skúsenosti, ktoré získa v ranom veku, zostávajú v jeho nevedomí a ovplyvňujú jeho prežívanie a konanie v neskoršom veku (Vágnerová, 2008).

Dúfame, že naše výskumné zistenia môžu byť podkladom či inšpiráciou pre učiteľov v MŠ a špeciálnych pedagógov, ale i ďalšie skúmanie.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bogdanowicz, M., & Swierkoszová, J. (1998). *Metoda dobrého startu*. KASIMO.
- Burešová, J. (2017). *Povíme vám o dysortografii a dysgrafii. Průvodce pro rodinu a přátele*. Edika.
- Duchovičová, J., & Láziková, A. (2008). *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. Iris.
- Feuerstein, R., & Benham, A. L. (2012). *What Learning Looks Like: Mediated Learning in Theory and Practice*, 6. Teachers College Press.
- Feuerstein, R., & Falik, L. H. (2010). Learning to Think, Thinking to Learn: A Comparative Analysis of Three Approaches to Instruction. In *Journal of Cognitive Education and Psychology*. 9, (s. 4-20).
- Halašová, V., (2014). *Možnosti rozvíjania fonematického uvedomovania v predškolskom veku*. Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.
- Hatalová, J. 2013. Metóda Dobrého štartu v primárnom vzdelávaní. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe. Prešov. [online]. [cit. 2022-01-01]. Dostupné na internete: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/5_ops_hatalova_jana_-_metoda_dobreho_startu_v_primarnom_vzdelavani.pdf>.
- Indícia, 2022. [online]. [cit. 2022-01-01]. Dostupné na internete: <<https://www.indicia.sk/novinky>>.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2017). *Dysortografie. Metody reedukace, výuky a hodnocení*. D&H.
- Kastelová, A. (2012). *Diagnostika v špeciálnej pedagogike*. Sapientia.
- Kožárová, J., & Tomovčáková, M. (2017). *Spolupráca pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v systéme inkluzívnej podpory detí a žiakov*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Kuprog CZ, 2020. [online]. [cit. 2021-11-11]. Dostupné na internete: <<https://www.kuprog.cz/>>.
- Kurtz, L. (2015). *Hry pro rozvoj psychomotoriky*. Portál.
- Mačáková, S., & Heveriová, M., & Šimková, S., & Vavrinčík, M. (2015). *Učme sa učiť sa. Pilotná aplikácia metódy Feuersteunovho Inštrumentálneho obohacovania vo vzdelávaní detí z marginalizovaných rómskych komunit*. Centrum pre udržateľný rozvoj.
- Magová, M. (2020). *Problémy rodiny s dieťaťom so špecifickými vývinovými poruchami učenia*. In: *Studia scientifica facultatis paedagogicae*. 19 (2), 56–64.
- Michalová, Z. (2002). *HYPO – cvičení pro děti předškolního věku a prvního pololetí prvních tříd k posílení zrakové a sluchové paměti, koncentrace pozornosti a k částečnému rozvoji percepčně-kognitivních funkcí*. PPPP.
- Mikulajová, M., & Tokárová, O., & Sümegiová, Z. 2014. *V Krajine slov a hlások. Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina. Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina*. Dialóg, spol. s r. o.
- Mikulajová, M., & kol. (2018). *Utváranie ranej gramotnosti v norme aj patológii*. Institut vzdelávania SOKRATES.
- Mojtová, K. (2014). *Grafomotorika detí v materskej škole z pohľadu špeciálneho pedagóga*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Nováková Schöffelová, M. (2019). Vývojová dysfázia – diagnostická východiska z praxe klinického logopeda a psychologa. In: *Listy klinické logopedie*, 18–24. <https://www.prolekare.cz/casopisy/listy-klinickelogopedie/2019-1-32/priprava-deti-s-dysfazii-na-cteni-a-psani-125511>
- Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.

- Pokorná, V. (2010). *Teorie a náprava vývojových porúch učení a chování*. Portál.
- Sindelarová, B. (2016). *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 6. vyd. Portál.
- Slovenská asociácia logopédov (2018). [online]. [cit. 2021-12-11]. Dostupné na internete: <<https://www.sal.sk/index.php?page=publikacie&sub=publikacie-sal>>.
- Šaureová, M., & Špačková, K., & Nechlebová, E. (2012). *Speciální pedagogika v praxi*. Grada.
- Šilonová, V., & Klein, V. (2019). *Metodická príručka inkluzívneho vzdelávania*. MV SR.
- Šulovská, M. & Vančová, A. *Pedagogika mentálne a viacnásobne postihnutých raného a predškolského veku*. Iris.
- Terrel, P. & Watson, M. (2018). Embedding Evidence-Based Emergent Literacy: Practices Into Early Intervention and Preschool Environment. In *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49, (s. 148–164).
- Tiefenbacherová, B. (2014). *Možnosti stimulácie morfo-syntaktických schopností v predškolskom veku*. Diplomová práca. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.
- Tokárová, O. & M. Mikulajová. (2018). *Vplyv tréningu fonematického uvedomovania v predškolskom veku na osvojovanie čítania a písania*. In MIKULAJOVÁ, Marína, ed. *Utváranie ranej gramotnosti v norme a patológii*. SOKRATES.
- Vančová, A. (2013). Edukatívna rehabilitácia mentálne a viacnásobne postihnutých raného a predškolského veku. (s. 100–173). In Gogová, T. & Kastelová, A., & Štefanovičová, P. A. & Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vingrálková, E. (2016). *Cvičení a terapie pro děti s autismem, Aspergerovým syndromem, ADD, ADHD, Poruchou smyslového zpracování jinými poruchami učení*. FONTÁNA
- Zelinková, O., & Čedík, M. (2013). *Mám dyslexii. Průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Portál.
- Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Portál.
- Zelinková, O. (2008). *Dyslexie v předškolní věku?* Portál.
- Žovinec, E., & Láziková, A. (2008). *Preventívny program „Cez rozprávku do školy“ v kontexte uplatňovania RTI modelu prevencie porúch učenia v slovenských podmienkach*. Prešovská univerzita.

PaedDr. Jana Balážová, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská 4
949 74 Nitra
jbalazova@ukf.sk

Mgr. Michaela Domanická

michaela.domanicka@gmail.com

CHRÁNIA ČI OBMEDZUJÚ? VYBRANÉ NORMY REGULÁCIE V OBLASTI HYGIENY MATERSKEJ ŠKOLY Z POHLADU RIADITELIEK

DO THEY PROTECT OR LIMIT? SELECTED STANDARDS OF
PRESCHOOL HYGIENE REGULATION FROM PRINCIPALS' POINT
OF VIEW

Zuzana Danišková

Zuzana Danišková absolvovala štúdium matematiky, etickej a občianskej výchovy na Univerzite Komenského v Bratislave (2004), kde následne obhájila aj dizertačnú prácu, ktorej cieľom bolo nájsť Achillovu pätu multikulturalizmu (2007). Od septembra 2011 je odbornou asistentkou na Katedre školskej pedagogiky, kde sa venuje oblasti sociohumanitného poznávania.

Abstrakt: Príspevok si kladie za cieľ identifikovať vybrané normy, ktoré regulujú chod materskej školy v Slovenskej republike. Špecificky mieri do oblasti noriem, ktoré sa týkajú hygieny v oblasti prípravy a výdaja jedál. Pre naplnenie cieľa bolo uskutočnené interview formou ohniskovej skupiny s desiatimi riaditeľkami materských škôl. Zistili sme, že niektoré z noriem sú hodnotené ako príliš prísne, dokonca až nadbytočné. Mnohé z nich dokonca odporujú súčasným trendom nielen v oblasti inkluzívnych prístupov. V závere konštatujeme, že je žiaduce skúmať viaceré praktiky materských škôl a problematizovať zabehnutú prax, ak zahraničná skúsenosť ukazuje väčšiu efektívnosť.

Kľúčové slová: predškolské vzdelávanie, regulácie, normy, hygiena, stravovanie

Abstract: This paper examines contemporary standards that regulate the functioning the preschool education in the Slovak Republic. The aim of the study was to explore standards related to hygiene and food. The data for this paper are drawn from the organized focus group with the ten preschool principals. The results showed that many standards are considered to be exaggerated, or not needed according to the preschool principals. Many of them even contradict current trends not only in the field of inclusive approaches. To the end, we strongly recommend to examine established practices and to problematize them, especially if foreign experience shows greater effectiveness.

Key words: preschool education, regulation, norms, hygiene, food

Úvod

V tomto texte nadväzujeme na predchádzajúcu štúdiu (Danišková, 2021), ktorej cieľom bolo poukázať na možné limity regulácií vzťahujúcich sa budovanie a starostlivosť o detské ihriská a vonkajšie herné plochy slovenských materských škôl. Naším zámerom bude tentokrát oblasť, ktorá je v našom systéme predškolského vzdelávania prísne regulovaná a sleduje sa jej dodržiavanie – je to úroveň hygieny, čistoty a s tým súvisiace školské stravovanie. Prirodzene, forma regulácie sa líši naprieč predškolskými systémami v rôznych krajinách. Tieto oblasti sú predmetom záujmu aj v zahraničí, avšak výrazne dominuje práve špecifický stravovací aspekt a jeho súvislosť so zdravím. Predškolské vzdelávanie je vnímané ako prostredie, ktoré má významný potenciál podporovať zdravie u detí a ich budúce stravovacie návyky. Ide o zdravotnú výchovu, ktorá je súčasťou povinného kurikula, ale aj o kontakt so zdravým stravovaním (McKenna, 2010). Niektorí autori dokonca vnímajú neposkytovanie zdravých potravín v školách ako porušenie detských práv (Mikkelsen, 2016).

Zloženie stravy u detí nielen predškolského veku je analyzovanou témou vzhľadom na novo nadobúdané stravovacie návyky na pozadí rýchlej, vizuálne zrejme atraktívnej, no málo výživnej a energeticky chudobnej ponuky. Často sa objavujú námietky o množstve cukru v strave, nevhodných tukoch, či slabé zastúpenie vlákniny v podobe ovocia a zeleniny. Rodiny častejšie siahajú po polotovaroch, možnosť pripraviť si jedlo z čerstvých surovín klesá, čím sa vytráca aj zručnosť vedieť variť (Dougherty, Silver, 2007). „Fast food“ ponuka stravy tak nadstavuje častokrát predstavu o jedálničku a následnú voľbu už aj u detí predškolského veku. Tieto stravovacie návyky nadobudnuté v detstve, často pretrvávajú do dospelosti (Craigie et al., 2011). A hoci sú determinované najmä prirodzeným prostredím rodiny, dieťa v predškolskej inštitúcii trávi pomerne veľké množstvo času, preto môže mať aj jej vplyv podstatný význam; u detí z rodín s nižším príjmom nepochybne.

Častokrát sa preto hľadajú vhodné stratégie, ktoré by podporili príjem zeleniny u detí. Pre predškolské zariadenia existujú rôzne intervenčné programy, ktoré dokladujú pozitívny efekt napríklad v ochote konzumovať zeleninu a ovocie (Blomkvist et al., 2021; Helland et al., 2021; Hoppu et al., 2015; Himberg-Sundet et al., 2020). Dominovať by mali tie, ktoré zahŕňajú starostlivosť o záhradku, manipuláciu so surovinami, ochutnávku širokej palety potravín a následné podieľanie sa na reálnej príprave stravy (Zeinstra et al., 2020). Zapojením detí do prípravy zeleninových jedál ich nabádame a posmeľujeme aj k takému výberu stravy (Caraher et al., 2013; Hersch et al., 2014).

Postoj k zdraviu a stravovaniu tak môžu ovplyvniť aj učiteľky v materskej škole (Gubbels et al., 2015), avšak mnohé overené stratégie, ktorými by sa mohli inšpirovať ako aj mnohé jednoduché nápady vyplývajúce z možností dostupných zdrojov (región, rodiny, lokálne farmy), nie je ľahké v praxi slovenskej materskej školy aplikovať. Naším zámerom je identifikovať tie normatívne prekážky, ktoré učiteľkám materských škôl objektívne bránia aplikovať postupy odrážajúce aktuálne trendy.

Teoretické východiská

Nie je ničím prevratným konštatovať, že podoba ranej starostlivosti je výsledkom kultúrnej aj historickej skúsenosti danej krajiny, či regiónu. Krajiny a systémy sa tak prirodzene líšia aj v otázkach stravovania. Máme krajiny, ktoré regulujú a centralizujú (napr. Švédsko a Fínsko) na národnej úrovni, iné ponechávajú reguláciu na úroveň federálneho rozhodovania (napr. Austrália) alebo príklad Spojeného kráľovstva, kde je regulácia aj štandardizácia veľmi rôznorodá. V tejto krajine je dokonca možné, že predškolské zariadenie stravu ani neposkytuje a dieťa si ju tak musí nosiť z domu (Lucas et al., 2017). Avšak, ak aj hovoríme o existencii istých regulácií nemusí to byť taká forma, na akú sme zvyknutí v našom prostredí. Lucas et al. (2017) uvádzajú, že vo Švédsku platí požiadavka na podávanie nutrične vyváženého jedla, avšak pokyn nie je záväzný. Austrálska regulácia hovorí o „nutrične bohatom a vhodnom“ jedle, ale nie je bližšie špecifikovaná. Ani v jednej z týchto krajín nie sú presadzované mechanizmy na monitorovanie potravinových noriem. V kontexte Spojeného kráľovstva je zrejme až nemožné hovoriť o (hygienických) normách pri príprave, podávaní alebo konzumácii jedál.

Súčasťou organizácie slovenskej materskej školy je aj oblasť výroby a podávania jedál, ktorá je centrálné regulovaná štátom. Ten nielenže určuje vhodné zloženie jedál počas týždňa (energetickú náročnosť, schému zastúpenia mäsa, mliečnych a múčnych výrobkov a podobne, absencia polotovarov), prípravu (vhodné úpravy), ale prísne stanovuje aj spôsob ich podávania. Preto do tejto oblasti vstupuje nielen legislatíva zastrešujúca oblasť „varenia“, ale aj oblasť hygieny, ktorá stráži bezpečnosť a zdravotnú nezávadnosť jedál. Oproti vyššie spomínaným príkladom je naša prax pod oveľa väčším dozorom, čo by niektorí odborníci ocenili, pretože voľný prístup k potravinovým normám môže podkopávať ich autoritu a potenciálne obmedzuje ich vplyv na stravu a zdravie (Lucas et al., 2017). Avšak prísna regulácia automaticky so sebou nemusí prinášať želané efekty, ako vyplýva z odpovedí slovenských učiteliek. V téme stravovacích návykov sa detí objavuje rozlíšenie medzi ponukou a dostupnosťou potravín/jedál. Ponuka jedál je chápaná ako to, čo dávame deťom na tanier, ale dostupnosť problematizuje najmä formu a také umiestnenie, ktoré uľahčujú, resp. podporujú jeho konzumáciu (Story, et al., 2008). Práve tento druhý („participačný“) aspekt, ktorý má veľký potenciál vplyvať na dieťa, je problematické realizovať v situácii prísnej regulácie.

Vyhláška č. 330/2009 Z.z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky o zariadení školského stravovania ustanovuje spôsob organizácie a prevádzky zariadenia školského stravovania, určovania počtov zamestnancov, kontroly kvality podávaných jedál, materiálno-technické zabezpečenie školských jedální a podrobnosti o predaji doplnkových jedál v školských bufetoch. V tomto zákone je zadané, podľa čoho sa uskutočňuje výroba jedál, čo a v akých množstvách sa môže podávať deťom, ako a podľa čoho sa kontroluje kvalita jedál a čo tvorí dokumentácia stravovacieho zariadenia. Túto úpravu dopĺňa aj zákon č. 355/2007 Z.z., kde sa podľa §24 ods. 5 písm. b) musí zabezpečiť, aby strava bola pripravovaná zo zdravotne neškodných potravín so zodpovedajúcou energetickou a biologickou hodnotou. Z toho vyplýva, že prevádzkovateľ je zodpovedný za kvalitu podávaného jedla, a teda za ochranu zdravia všetkých detí. Nariadením č. 360/2011 Z. z. sa ustanovujú hygienické požiadavky na priamy predaj a dodávanie malého množstva prvotných produktov rastlinného a živočíšneho pôvodu a dodávanie mlieka a mliečnych výrobkov konečnému spotrebiteľovi a iným maloobchodným prevádzkam.

V našej krajine regulujeme ponuku aj dostupnosť jedál. Určujúcimi prvkami podoby ranej starostlivosti o dieťa je hygiena a čistota a táto paradigma prestupuje celú jej organizáciu. Nie sú to však atribúty objektívne platné pre celý svet a nie sú to ani atribúty, ktoré by charakterizovali vyspelosť predškolskej starostlivosti. Opätovne platí jednoduché pravidlo – kým nemáme možnosť vidieť alternatívu, nemáme dôvod spochybňovať naše vlastné praktiky. Apel na hygienu a čistotu vôbec nie je citeľný a ani žiaduci napr. v severských krajinách, na ktoré rozhodne nenahliadame ako na rozvojové krajiny, ale práve naopak. Ich vzdelávacie inštitúcie a zariadenia starostlivosti sú častokrát prezentované ako nasledovaniashodné príklady.

Nie je náhoda, že práve v severských krajinách má outdoorové vzdelávanie svoju dlhodobú tradíciu (Williams-Sieghedsen, 2017), pretože v tomto koncepte čistota, poriadok a organizovanosť nie sú nevyhnutnými podmienkami šťastného detstva. Je naopak bežnou praxou, že deti voľne prúdia počas dňa z interiéru triedy von na dvor a späť, niektoré pobejú bosé, v čom ich architektúra priestoru len povzbudzuje. Súčasťou školských dvorov nie sú len pieskoviská, ale aj umelé kopce a ohniská, kde si aspoň raz za mesiac spoločne pripravujú jedlo na ohni (pozri Obr. č. 1). Nehovoríme tu o zariadeniach len lesného typu, ale aj o bežných sídliskových prevádzkach, ktoré sa snažia pobyt vonku maximalizovať nielen po dobu voľnej hry, ale aj riadenej aktivity. Ufúl'anie dieťaťa, pracovný neporiadok, participácia na príprave stravy sa tu nevnímajú ako prekážky alebo nežiaduci stav hraničiaci s rizikom nakazenia/choroby či alergie, ale práve naopak, ako nevyhnutné východisko pre vlastné objavovanie, autentické učenie a posilňovanie autonómnosti.

Obrázok 1: Ohnisko v sídliskovej materskej škole



Zdroj: Aarhus, Dánsko, sídliskové predškolské zariadenie, vlastný archív

Metodológia výskumu

Cieľ štúdie a výskumná otázka

Cieľom výskumu je na základe štúdie opierajúcej sa o kvalitatívne metodologické postupy popísať subjektívne hodnotenie vybraných legislatívnych noriem v prostredí materských škôl vzťahujúcich sa na dodržiavanie hygienických opatrení a zároveň problematizovať tie oblasti organizácie materskej školy, ktoré sú týmito normami regulované.

Na základe cieľa sme definovali nasledujúcu výskumnú otázku: *Ako subjektívne problematizujú učiteľky materských škôl vybrané normatívne regulácie v oblasti hygieny vzhľadom na aplikáciu atraktívnych a funkčných postupov?* Túto otázku sme následne rozčlenili do troch podotázok, konkrétne: (1) V akých situáciách bránia normy aplikovať efektívnejšie a funkčnejšie postupy pri príprave stravy? (2) V akých situáciách bránia normy aplikovať stratégie participatívneho učenia pri príprave a podávaní stravy? (3) V akých iných situáciách sú hodnotené platné hygienické normy subjektívne ako prehnané?

Výskumná metóda a vzorka

Vzhľadom k stanovenému cieľu sme zvolili metódu skupinového interview, resp. tzv. ohniskovú skupinu (*focus group*). Interview sa organizuje s cieľom získať čo najhodnotnejšie dáta prostredníctvom vzájomnej interakcie respondentov (Morgan, 2001); pričom interakcie vznikajú samovoľne na základe debaty na vopred stanovenú tému (Švaříček et al., 2007). Moderátor musí viesť skupinu tak, aby nedochádzalo k interakcii len medzi ním a respondentom, ale najmä medzi respondentami samotnými. Voľba skupinového interview je uprednostnená pred individuálnym interview práve pre túto skupinovú dynamiku. Vďaka nej dochádza k bohatším reakciám, keď sa respondenti navzájom podnecujú k výpovediam, ktoré by im možno ani nenapadli; v skupine reagujú na položené otázky inak ako pri individuálnom interview (Kidd, Parshall, 2000). Tento želaný jav sa označuje aj pojmami ako „efekt skupiny“ alebo „efekt snehovej gule“ (Davidson et al., 2010). Cieľom interview nie je získať čo najviac informácií, ale rôznorodosť nápadov, názorov a postojov. Samozrejme, že jeho cieľom nie je ani dospieť ku konsenzu všetkých zúčastnených (Kidd, Parshall, 2000).

Interview mapovalo subjektívne názory účastníkov a umožnilo identifikovať a interpretovať situácie, ktoré sú vnímané ako problémové. Ohniskovú skupinu tvorilo 10 osôb – vzhľadom na výskumnú otázku sme cielene oslovovali také učiteľky, ktoré boli zároveň riaditeľkami materskej školy. Riaditeľky sú povinné orientovať sa v legislatíve regulujúcej organizáciu a chod materskej školy s veľkou dávkou istoty. Legislatíva, ktorá riadi materské školy sleduje chod materskej školy; výchovu a vzdelávanie; riadi zamestnancov; financie a hospodárenie; bezpečnosť, ochranu a hygiena a zabezpečovanie výroby jedál a stravovania v škole (Hambáľková, 2020).

Oslovili sme šesť riaditeľiek materských škôl, s ktorými bola nadstavená spolupráca už dlhodobo (realizácia praxí počas štúdia, účasť v komisii pre štátne skúšky, spoločné projekty); tieto riaditeľky nám následne sprostredkovali kontakt na ďalšie potenciálne účastníčky. Celkovo sa nám nakoniec podarilo získať pre vhl'ad do terénu desať riaditeľiek materských škôl s rôznou dĺžkou praxe, ktoré vedú dedinské ako aj mestské školy, jedna účastníčka viedla školu súkromnú. Skupina respondentov nebola zámerne štruktúrovaná, pretože aktérom zmien môžu byť rovnako mladšie aj staršie riaditeľky, bez ohľadu na veľkosť a lokalitu zariadenia, takže iné parametre neboli brané do úvahy.

Zber a analýza dát

Na začiatku ohniskovej skupiny bol pripravený základný rámec diania: v úvode boli účastníčky zoznamované s témou a cieľom výskumu. Súhlasili s tým, že zo stretnutia bude zhotovený audio záznam, pričom boli informované o možnosti svoju účasť ešte odmietnuť. Následne boli vyslovené skupinové pravidlá: hovorí vždy len jedna osoba; všetky rozhovory prebiehajú nahlas; diskusia sa zúčastňujú všetky prítomné; nikto nemá dominantnú rolu, každý má právo vyjadriť svoj názor, žiaden názor nie je kritizovaný; každý má právo odmietnuť odpoveď, prípadne ukončiť svoju účasť v skupine; informácie, ktoré zaznejú ostávajú vo vnútri skupiny; účastníčky sa oslovujú krstnými menami (s prípadným vykaním), ktoré si pred začiatkom napíšu na malý lepiaci papier.

Po uvedení a predstavení témy sa rozprúdila diskusia, v ktorej účastníčky vyjadrili svoj názor. V priebehu diskusie im boli položené aj tri čiastkové výskumné otázky (1. V akých situáciách bránia normy aplikovať efektívnejšie a funkčnejšie postupy pri príprave stravy? 2. V akých situáciách bránia normy aplikovať stratégie participatívneho učenia pri príprave a podávaní stravy? 3. V akých iných situáciách sú hodnotené platné hygienické normy subjektívne ako prehnané?). V priebehu diskusie dochádzalo k jej usmerňovaniu vo chvíli, keď začala odbiehať od témy, inak bol účastníckam ponechaný priestor vyjadriť sa k téme.

Je potrebné vnímať aj existujúce obmedzenia, ktoré zvolená metóda prináša. Výsledky výskumu pomenúvame otvorene ako sondu prinášajúcu názory niekoľkých pedagogických zamestnancov, nie ako súbor väčšinových názorov slovenských riaditeľiek materských škôl.

Audio záznam bol prepísaný do písomnej podoby (transkript) doslovne, s anonymizovanými menami. Analyzovaný bol systémom otvoreného kódovania s definovaním kľúčových kategórií. Otvorené kódovanie je najjednoduchšou kódovacou technikou a svojím poňatím je podobný tematickej analýze prítomnej v každom kvalitatívnom výskume. V procese otvoreného kódovania sa vytvárajú pojmy, ktoré označujú jednotky textu (fragmenty). Vytvorené pojmy sú ďalej kategorizované, čo znamená že sú zoskupované tie z nich, ktoré sa dajú priradiť k rovnakému javu (Švaříček et al., 2007). V procese kódovania sme podľa metodológie rozčlenili získané dáta na jednotlivé fragmenty, z nich sme vytvorili kódy, teda všeobecnejšie názvy, ktoré boli ďalej kategorizované na základe jednotiaceho kritéria. K jednému kódu je možné priradiť viacero fragmentov a následne viacero fragmentov vytvorí danú kategóriu. Jednotlivé kategórie sú popísané vo výsledkovej časti štúdie.

Výsledky

V tejto časti budeme v súlade s položenými výskumnými otázkami postupne popisovať jednotlivé kategórie a tiež, ako riaditeľky v rámci nich vnímajú a problematizujú vzniknuté situácie. Pre lepšiu prehľadnosť sme kapitolu rozčlenili v súlade s položenými podotázkami výskumu: neefektívnosť, funkčné postupy, obmedzenie participácie, prísna hygiena. Odlišným písmom a veľkosťou sú uvádzané doslovne citované výpovede respondentiek, ktoré okrem súhlasu s nahrávaním súhlasili aj so zverejnením anonymizovaných výpovedí.

Neefektívnosť: Zákaz prebytkov z domácností

Ne-efektívnosťou je označovaná prax, v ktorej nie je možné priniesť potraviny, najmä ovocie a zeleninu z domáceho prostredia. Prevádzkovateľ nemôže podávať stravu z neoverených zdrojov. Všetky zdroje musia mať platný certifikát. Taktiež podľa §8 ods. 3 písm. b) zákona č. 527/2007 sa

deťom do školského zariadenia nesmie nosiť individuálna strava, okrem detí, pri ktorých podľa posúdenia lekára zdravotný stav vyžaduje osobitné stravovanie. Je možné povedať, že to, čo rodiny konzumujú doma je škodlivejšie ako ovocie alebo zelenina, ktorá sa pestuje v inej krajine a dovážame ju na náš stôl? Riaditeľky spomínajú časy, kedy táto regulácia neplatila:

Voľakedy sa mohli prijímať dary od rodičov, napríklad mali veľa zemiakov alebo tí čo mali sady, nám dávali jablká, hrušky a iné. Teraz sa to už nemôže. Zákon hovorí, že to musí byť z overených a certifikovaných dodávateľov, ktorí zodpovedajú za kvalitu. (...). Ja si myslím, že by mali umožniť školským jedálňam alebo nám riaditeľkám, ktoré poznáme nielen deti, ale aj ich rodičov, aby sme mohli samy posúdiť či môžeme zobrať dar, ako je ovocie a zelenina od niektorého rodiča dieťaťa. Je to dobré aj pre tie deti, lebo majú pestrjšiu stravu.

Riaditeľka si by si želala zmenu, pretože efektívnejšie riešenia ju privádzajú na hranicu zákona:

Dieťa príde domov a konzumuje tieto potraviny, my si ich s deťmi nemôžeme ani v rámci napr. aktivity s deťmi – zaváranie ovocia ani zavarit'. Bežne robievame jablkový týždeň, kde si deti okrem pečenia jablák aj jablká zavárajú a potom kompót konzumujú v zime. Túto aktivitu robíme „načierno“, lebo jablká nemáme kúpené v obchodnom reťazci! Zavárame si zdravé jabĺčka zo záhradky, ktoré nám prinesú rodičia. Robíme to a budeme to ďalej robiť, lebo v tomto vidím zmysluplnosť zážitkového učenia.

Tieto vyjadrenia obsahujú dve zásadné informácie, ktoré v téme regulácie stravy musia zaznieť. V prvej výpovedi sa riaditeľka domáha väčšej decentralizácie moci a autonómie, avšak nie v duchu bezbrehej voľnosti, nech deti konzumujú, čo len rodičia prinesú. Argumentuje svojou profesionalitou a znalosťou lokálnych podmienok. Nie sú predsa dnes najviac trendy tie reštaurácie, ktoré varia z lokálnych potravín? Druhá odpoveď bez ostychu priznáva, že napriek reštrikcii sa tieto regule aj tak porušujú a budú porušovať, až kým sa táto legislatíva nezmení. Materské školy tak porušujú normy dané štátom paradoxne v prospech detí.

Neefektívnosť: Vyhadzovanie jedla

Vyjadrenia k obsahu samotnej stravy vždy budú do istej miery subjektívne a závislé od remeselnej zručnosti, ale riaditeľky sa často zhodli na hodnotení „(ne)modernosti“ jedál. Objavujú sa vyjadrenia ako divné kombinácie na desiatu a olovrant, chýba pestrosť v stravovaní, chýbajú zdravšie, modernejšie potraviny, kreatívnosť v stolovaní, zastarané nátierky a nemoderná príprava jedál. Príčin, prečo sa jedlo v materskej škole vyhadzuje, je viac. Na ďalšiu nás upozorňuje táto výpoveď:

Norma jedla pre všetky deti maláci – stredňáci – veľkáci je rovnaká. V prípade malých detí sa produkuje veľa odpadu, lebo pre tieto deti je porcia jedla veľká – hlavne prílohy. V prípade predškolákov sú niektoré jedlá podnormované, deti sú po jedle hladné.

Deti nemôžu dostať na chlieb menej nátierky, aj keď im práve nechutí. Okrem toho je problémom aj striktné dodržiavanie času výdaju jedál. Platí, že:

...štyridsať minút po dovarení jedla nesmie teplota jedla pri výdaji klesnúť pod 65 stupňov Celzia, takže ak kuchyňa nechce stále jedlo prihrievať, čo by nemala, tak sa snaží jedlo čo najskôr po dovarení vydať.

Potom sme však svedkami priskorých časov nástupu na stravovanie: 8,15; 11,15; 14,15. Najmenej vhodný čas je stanovený čas olovrantu v takom zložení, ako káže norma:

Štátna norma neumožňuje, aby na olovrant, keď bol sýty obed z múčnych jedál, bolo nakrájané ovocie, ktoré by deťom omnoho viac chutilo ako chlieb s nátierkou.

Absolútne nevyhovujúci je olovrant – len čo deti vstanú, mali by jesť chlieb s nátierkou. Tu by sa mal viac uvoľniť čas podávania jedla a dať šancu najesť sa aj deťom, ktoré sú hladné o pól štvrtej. Ale žiaľ o tretej sa všetko jedlo musí vrátiť do kuchyne, vyhadzuje sa do odpadu. Máme skúsenosť, že deti, ktoré sú v MŠ do pól piatej sú o štvrtej hladné, lebo naposledy jedli na obed, olovrant nezjedli, lebo im o pól tretej ešte moc nechutil.

Štátne normy myslia na zdravie detí, ale prax to vníma inak. Nielen na olovrant by riaditeľky uvítali viac ovocia, či zeleniny s menším kúsok celozrnného pečiva, pretože deti ešte nie sú po dva aj pól hodine odpočinku až také hladné.

Funkčné postupy: Stála ponuka

Väčšie množstvo ovocia či zeleniny by mali mať deti k dispozícii počas celého dňa. Norma vraví, že do pól hodiny sa nakrájané musí skonsumovať, preto sa nestretávame s tým, že by sa deťom nakrájal zeleninový tanier:

Je to veľká škoda, lebo rodičia vnímajú stravovanie cez optiku, že ich dieťa príde domov a dojedá sa hodinu. Iba preto, že sme deťom nemohli odložiť chlebič, ponúknuť zeleninu, ovocie. V žiadnej MŠ neexistuje tanier s nakrájanou zeleninou! Toto je iba v súkromnej MŠ. Ako sa deti majú naučiť jesť zeleninu? Z krúžku rajčiny, uhorky, reďkovky? Zelenina sa im podáva v šalátoch, oblohách, ale nakrájaná mrkva, kaleráb, uhorka, natrhávaný šalát... nie. Rodičia by im to aj kúpili, ale nie je to umožnené.

Problém zeleniny a ovocia však ešte nie je konečný. Ak by sme aj pozabudli na normu o čase, do kedy sa musí produkt skonsumovať, ešte tu máme obmedzenia osôb, ktoré môžu manipulovať s jedlom (podávanie stravy). Učiteľka:

... nemôže deťom napríklad ovocie krájať a manipulovať s jedlom, napríklad deťom zotrieť nátierku.

...nemôže podávať deťom jedlo, teda nemala by mu prekrojiť chlieb, prekrojiť jablko a podobne.

Obmedzenie participácie

Možnosti manipulácie s potravinami, zapojenia sa do prípravy a podávania pokrmov deťmi nie sú obmedzené, ale absolútne nemožné. Učiteľke chýba:

... väčšia voľnosť, napr. deti by si mohli samé natierať pomazánky na pečivo.

Keďže súkromné zariadenia na Slovensku nemusia sledovať dodržiavanie noriem v takej miere ako štátne materské školy, dieťa je tam do týchto činností zapájané podobne ako v severských krajinách.

Riaditeľka so skúsenosťou zo súkromnej materskej školy popisuje stav, ktorý platí v tomto zariadení:

...deti si naberajú polievku samé, ja len na stôl prinesiem nádobu s polievkou.

Samé si odnášajú taniere a prinášajú taniere s druhým jedlom. Aj vodu/čaj si nalievajú samé a poháriky odnášajú. Stoly si po sebe tiež umývajú samé. Samozrejme sme tam a pripravené pomôcť.

Deti máme od jeden a pól roka do šesť. V skupine najmenších detí robia tieto činnosti učiteľky, ale šikovnejšie deti to zvládajú skoro samé.

Je prirodzené, že reakcie na túto prax sú rôznorodé. Odmietanie často pramení z nepoznania iného, resp. z obáv z narušenia adorovanej čistoty a poriadku.

Prísna hygiena: Strava z domu

Vo svete inkluzívneho vzdelávania by strava nemala predstavovať ani najmenšiu bariéru pri dochádzke dieťaťa do akéhokoľvek zariadenia. V našom systéme však štát negarantuje prípravu a výdaj alternatívnych jedál deťom so špecifickými diétami. Rodičia preto dostávajú výnimku a na základe lekárskeho potvrdenia nosia dieťaťu stravu z domu.. Riaditeľka popisuje prísny postup, ktorý sa v tomto prípade musí dodržať:

Lekárske potvrdenie dokladovať. Následne hlásenie na RUVZ. Dopracovať do prevádzkového poriadku. Stravu donesie rodič rovno do školskej jedálne. Vo vlastných nádobách, preberie podpisom hlavná kuchárka, rodič dáva presný rozpis. Odporúčame slovníček zaviesť, čo je pripravené na desiatu, obed, olovrant. Následne uloží do určenej chladničky, špeciálne na túto možnosť. Nádoby sa nesmú umývať v školskej jedálni, tie si rodič má prevziať. A ešte z každého kúska musí uskladňovať vzorky. To je celé. Žiaden problém. Stačí len kúsok na začiatku popracovať a dieťaťo má stravu.

Tento postup si materská škola časom osvojí do podoby rutiny, avšak neznamená to, že nie je problematizovaný a ironizovaný:

Poznamenávam, že Slovensko má skutočne „najoriginálnejšie“ a najreštriktívnejšie pravidlá stravovania detí v škôlkach na svete. Je to normálne až smiešne. Už len žiadať, aby sa pri donesení jedla z domu žiadal chemický rozbor jedla a potvrdenie zo sterilného akreditovaného laboratória. Normálne, že stravovacia šikana tu vládne.

Prísna hygiena: Prítomnosť inej osoby

Nielen v súvislosti s inklúziou detí, ale najmä v spojitosti s ňou, sa častokrát objavuje odporúčanie súvisiace s prítomnosťou rodiča. Zahraničné skúsenosti nás častokrát povzbudzujú, aby sa rodičom detí z nízko-podnetného alebo cudzojazyčného prostredia umožnila aspoň dočasná participácia na výchovno-vzdelávacom procese. Rodič má možnosť vidieť a odpozorovať, akým spôsobom pracovať s dieťaťom aj doma. Podobne to platí aj o deťoch s rôznou diagnózou, ktoré potrebujú pomoc rodiča, no zároveň im veľmi prospieva krátka účasť v kolektíve detí. V neposlednom rade sa v zahraničí stretávame aj s rôznymi dobrovoľníkmi, ktorí sa z rôznych príčin ponúknu do materskej školy ako výpomoc. Často sú to cestujúci študenti hľadajúci skúsenosti, alebo členovia (minoritnej) skupiny, ktorí slúžia ako lingvistický a kultúrny mediátor. Nie je tu reč o neustálej prítomnosti rodiča so všetkými rizikami, ktoré opisuje Majerčíková (2015), ale o dočasnej pomoci, prítomnosti s jasným cieľom v prospech dieťaťa.

Žiaľ, ak je v našich materských školách reč o normách, nie je smerovaná len na prípravu a podávanie stravy. Z hľadiska hygienických dôvodov sa tematizuje aj prítomnosť rodiča. Učiteľky

a riaditeľky sa môžu s takouto reguláciou stotožniť, ale ju aj problematizovať. Rodič sa nemá voľne pohybovať po triede:

... na rodičovskom sa zoznámia s prostredím, ináč nevidím dôvod. Ak potrebujú zabudnutú hračku, pyžamko, pohľadá a podá upratovačka. Hlavne z hygienických dôvodov, nemajú zdravotný preukaz.

Iný, až satirický pohľad prezentuje jedna z riaditeľiek, pričom je však potrebné zdôrazniť, že reštrikcie súvisiace s pandemiou sú úplne iná situácia, ako bežný chod.

Vstup rodiča...bojím bojím. RUVZ, ich prepisy a pracovníčky samotný hýbateľ vesmíru. Kde je vôľa, tam je cesta. K nám môžete prísť kedykoľvek, povodíme Vás aj po sklade, ak chcete.

V podstate každý, kto prichádza do styku s deťmi by mal mať preukaz. A škôlky by mali byť denne sterilizované ako kompóty. A deti pred príchodom vyvarené pri 200 stupňoch Celzia. A mali by nosiť ochranné rúšky a odeté do gumového odevu. Akože vám už načisto preplo.

Použitie expresívneho a familiárneho výrazu v druhej výpovedi odkazuje na prehnané a zbytočné normy, ktoré nezodpovedajú reálnemu životu „vonku“. Dieťa opustí prostredie materskej školy a je vystavené „nástrahám“ počas zvyšku dňa. Tiež je však potrebné dodať, že prehnaná starostlivosť a citlivosť je prítomná aj na strane rodiča a nie vždy je materskej škole partnerom.

Pokiaľ sa nezmení často nezmyselná a prehnaná legislatíva nielen v oblasti hygieny...bude to len horšie...bohužiaľ vedie učiteľov k strachu a obáv z kontroly hygieny, BOZP, školskej inšpekcie, inšpektorátu práce a ďalších iných inštitúcií...zažila som niekoľko kontrol na podnet rodičov...takže naša snaha priblížiť sa rodičom bola "zneužitá" rodičmi samotnými.

Diskusia

Vo východiskovej časti textu sme sa opierali o rôzne štúdie, ktoré tematizujú zdravie a stravovacie návyky detí a najmä možnosti, ako tieto návyky pozitívne ovplyvniť. Prírodné prichádza na rad aj prostredie predškolského vzdelávania, ktoré môže mať potenciál ovplyvniť správanie budúceho občana, či už bežne zaužívanými postupmi alebo cez vhodne ciele intervenčné programy. Citované štúdie však akcentujú najmä efekt zvýšenej konzumácie zdravších potravín, uprednostňovanie zeleniny či ovocia cez participáciu na ich príprave alebo podávaní. Avšak, forma tejto práce s deťmi nemusí produkovať len tento typ návyku.

Okrem vyššej ochoty preferovať zdravšie jedlá a potraviny sa v prípade zapojenia detí budujú aj ďalšie dva návyky spojené s afektívnymi cieľmi.

Človek pripisuje produktu oveľa vyššiu hodnotu, ak participoval na jeho výrobe, počas ktorej musel vynaložiť vlastné úsilie. Hovoríme o tzv. IKEA efekte (Norton, et al., 2012), ktorý sa odráža aj pri príprave stravy. Dieťa konzumuje ním pripravený mliečny kokteil oveľa radšej ako predpripravený (Dohle et al., 2014); pestovaním vlastnej zeleniny a ovocia v záhrade stúpa nielen ich konzumácia, ale aj uvedomenie si ich vzácnosti a následné obmedzenie plytvania (Gibbs et al., 2013).

Spôsob zapojenia dieťaťa pri podávaní stravy ako to popisovala riaditeľka zo súkromnej materskej školy vytvára aj návyk povinnosti, nejde tu len o cibrenie sebaobslužnej činnosti (nakladanie jedla), či motoriky (natieranie pečiva). Jedlo na tanier neprichádza samé od seba. Dieťa potrebuje pracovať a pomáhať aj pri aktivitách, z ktorých profituje celok (rodina, trieda), nielen ono samé. Aj návyk k dodržiavaniu pravidiel etikety nie je úplne mimo témy. Navyše, ak by bolo umožnené dieťaťu nakladať si jedlo na svoj tanier, je pravdepodobné, že sa obmedzí aj jeho vyhadzovanie. Normy určujúce povinnú gramáž však toto neumožňujú.

Jedna z riaditeľiek spomína „na čierno“ zavárané kompóty. V tomto príklade participatívnej činnosti nejde len o vzťah k produktu alebo o uvedenie si toho, že niekto sa rád podujal pre iného niečo vyrobiť. Dieťa spoznáva aj technológiu postupu výroby, ktorá sa štandardizovane objavuje vo vzdelávacej oblasti *Človek a svet práce* (ŠVP pre materské školy).

V predchádzajúcej časti bol zmieny aj koncept dostupnosti, kde máme na mysli formu a také umiestnenie potravín, ktoré uľahčujú, resp. podporujú jeho konzumáciu (Story, et al., 2008). Ako však vyplýva z výpovedí, nie je možné, aby učiteľka kedykoľvek v priebehu dňa krájala deťom jablká. Ak by aj bola takáto ponuka dostupná, platí to len pre istý časový úsek, do ktorého sa musia potraviny skonzumovať.

Či už hovoríme o participácii, alebo väčšej či častejšej dostupnosti potravín ako o stratégiách, ktoré napĺňajú zmienené očakávania, slovenská materská škola len sťažka môže tieto postupy aplikovať. Viaceré z nich idú nad rámec povoleného, paradoxne v prospech detí. Tieto legislatívne nastavené pravidlá hry operujú vždy s predpokladom hygieny ako kľúčového aspektu úspešnej starostlivosti o deti. Ako už bolo uvedené, táto optika hygieny nie je prijímanou samozrejmosťou v školských systémoch už aj naprieč Európou. Napríklad v dánskych predškolských zariadeniach nie príprava jedla učiteľkami alebo samotnými deťmi žiadnym problémom – nezaznamenávame veru dáta, ktoré by hovorili o vyššej chorobnosti detskej populácie v severských krajinách.

S prísnu reguláciou hygieny v materských školách nesúvisí len oblasť stravovania, ako bolo tematizované v teoretickej časti. Vo výpovediach riaditeľiek ohniskovej skupiny sa objavili aj zmienky o nemožnosti priniesť do školy prebytky z vlastných záhrad. Túto prax je možné problematizovať z perspektívy súčasných ekologických trendov, ktoré zdôrazňujú používanie lokálnych/regionálnych produktov s víziou udržateľnosti a ne-plytvaním.

Oblasť, ktorá so stravovaním súvisí len okrajovo, ale patrí do oblasti regulovanej hygieny, je prítomnosť rodiča či inej osoby v priestoroch materskej školy. V oboch prípadoch z výpovedí riaditeľiek cítime apel na zdravý rozum a budovanie silnej imunity, ktorá nevychádza zo sterilného či stopercentne čistého prostredia.

Záver

Vychádzajúc zo zahraničných skúseností sme sa rozhodli preskúmať terén slovenských materských škôl v téme hygieny a čistoty, ktorá sa koncentruje najmä okolo témy prípravy a podávania jedál, ale neredukuje sa najmä iba ňu. Na našej vzorke respondentiek sa nám ukázalo, že problematizácia tejto oblasti nie je len akademickou dišputou nezaujímavou pre dennodenný život materských škôl. Napriek dlhoročnej praxi v zabehnutom systéme, mnohé učiteľky a riaditeľky týchto zariadení vyjadrujú nesúhlas s viacerými platnými normami a poukazujú na ich nelogickosť, ba až nadbytočnosť.

Prirodzene, za nahliadnutím do zahraničných zariadení sa neskrýva ambícia rozryť do poslednej bodky existujúci slovenský systém organizácie a chodu predškolského vzdelávania. Takáto skúsenosť nám umožňuje s nadhľadom reflektovať a hodnotiť našu zabehnutú prax, jej limity, ale aj benefity. Mnohé potenciálne praktiky majú možnosť prispieť ku kvalitnejšej službe, ako aj pozitívnejšieho vplyvu na dieťa. Ak by však potenciálne dobre fungujúce praktiky narazili na prekážky, ktoré stanovuje legislatíva, akademici a odborníci pedagogickej obci majú povinnosť skúmať tento terén, hľadať objektívne argumenty pre zmenu nielen na úrovni práce učiteliek, ale až na úrovni legislatívy, ktorá môže byť v našom prípade stále tradovaná a dedená z čias starého režimu.

Zoznam bibliografických odkazov

- Blomkvist E. A. M. et al. (2021). Effectiveness of a kindergarten-based intervention to increase vegetable intake and reduce food neophobia amongst 1-year-old children: A cluster randomised controlled trial. *Food Nutr Res*, 65 (10), s. 1-14.
- Caraher, M. et al. (2013). When chefs adopt a school? An evaluation of a cooking intervention in English primary schools. *Appetite*, 62, s. 50–59.
- Craigie, A. et al. (2011). Tracking of obesity-related behaviours from childhood to adulthood: A systematic review. *Maturitas*, 70 (3), s. 266–284.
- Danišková, Z. (2021). Chránia či šnurujú? Vybrané normy regulácie materskej školy z pohľadu riaditeliek. In M. Miňová, M. Slováček (Eds.), *Výchova a vzdelávanie v materskej škole: aktuálne otázky a odpovede* (s. 30-37). Prešov: Rokus.
- Davidson, P. et al. (2010). Focus groups in health research. In P. LIAMPUTTONG (Eds.), *Research Methods in Health: Foundations for Evidence-Based Practice* (s. 61-76). South Melbourne, Vic: Oxford University Press.
- Dougherty, K., SILVER, C. (2007). Chef-nutritionist teams spark enjoyment and learning in cooking education series for 8- to 12-year-olds. *The Journal of Nutrition Education and Behavior*, 39 (4), s. 237–238.
- Dohle, S. et al. (2014). I cooked it myself: Preparing food increases liking and consumption. *Food Quality and Preference*, 33, s. 14–16.
- Gibbs, L. et al. (2013). Expanding children's food experiences: The impact of a school-based kitchen garden program. *The Journal of Nutrition Education and Behavior*, 45 (2), 137–146.
- Greve, A. et al. (2019). Food practices and risk constructions in Norwegian and French kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27 (4), s. 494-505.
- Gubbels, J.S. et al. (2015). Use of food practices by childcare staff and the association with dietary intake of children at childcare. *Nutrients*, 7, s. 2161–217.
- Hambáľková, K. (2020). *Povinnosti riaditeľa materskej školy: Legislatíva, ktorú je povinná dodržiavať riaditeľka materskej školy*. Bratislava: Raabe. 2020.
- Helland, S H. et al. (2021). Wow! They really like celeriac! Kindergarten teachers' experiences of an intervention to increase 1-year-olds' acceptance of vegetables, *Appetite*, 166, s. 1-10.
- Hersch, D. et al. (2014). The impact of cooking classes on food-related preferences, attitudes, and behaviors of school-aged children: A systematic review of the evidence, 2003–2014. *Preventing Chronic Disease*, 11, E193.
- Himberg-Sundet, A. et al. (2020). Effects of a kindergarten intervention on vegetables served and staff's food-related practices: Results of a cluster randomised controlled trial – the BRA study. *Public Health Nutrition*, 23(6), s. 1117-1126.
- Hoppu, U. et al. (2015). Impact of sensory-based food education in kindergarten on willingness to eat vegetables and berries. *Food & Nutrition Research*, 59 (1), s. 1-8.
- Kidd, P., Parshall, B. (2000). Getting the focus and the group: Enhancing analytical rigor in focus group research. *Qualitative Health Research*, 10 (3), s. 293–308.
- Lucas, P. J. et al. (2017). Preschool and school meal policies: An overview of what we know about regulation, implementation, and impact on diet in the UK, Sweden, and Australia. *NUTRIENTS*, 9, 736.
- Majerčíková, J. (2015). Sporné aspekty úzkych vzťahov rodiny a školy na začiatku vzdelávania. *Studia pedagogica*, 20 (1), s. 29-44.

- Mikkelsen, B.E. et al. (2016). The human rights framework, the school and healthier eating among young people: A European perspective. *Public Health Nutr.*, 19, s. 15–25.
- MCKENNA, M.L. (2010). Policy options to support healthy eating in schools. *Can. J. Public Health*, 101, s. 14–17.
- Morgan, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: ALBERT.
- Nariadenie vlády č. 360/2011 Z. z. Nariadenie vlády Slovenskej republiky, ktorým sa ustanovujú hygienické požiadavky na priamy predaj a dodávanie malého množstva prvotných produktov rastlinného a živočíšneho pôvodu a dodávanie mlieka a mliečnych výrobkov konečnému spotrebiteľovi a iným maloobchodným prevádzkam
- Norton, M. I. et al. (2012). The IKEA effect: When labor leads to love. *Journal of Consumer Psychology*, 22 (3), s. 453–460.
- Story, M., et al. (2008). Creating healthy food and eating environments: Policy and environmental approaches. *Annual Review of Public Health*, 29, s. 253–272.
- ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. (Eds.). (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Vyhláška č. 330/2009 Z.z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky o zariadení školského stravovania
- Vyhláška č. 527/2007 Z.z. Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky o podrobnostiach o požiadavkách na zariadenia pre deti a mládež
- Williams-Siegfredsen, J. (2017). *Understanding the Danish forest school approach: Early years education in practice*. London: Routledge.
- Zákon č. 355/2007 Z. z. o ochrane, podpore a rozvoji verejného zdravia a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov
- Zeinstra, G. G. et al. (2020). “I prepared my own carrots”. The effect of participation in an out-of home cooking session on Dutch 4–6-year-old children’s vegetable consumption. *Food Quality and Preference*, 86, s. 1-8.

Mgr. Zuzana Danišková, PhD.

Trnavská univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra školskej pedagogiky
Priemyselná 4
918 43 Trnava
zuzana.daniskova@truni.sk

VIZUÁLNY RYTMUS V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ PROSTREDNÍCTVOM HEJNÉHO METÓDY

VISUAL RHYTHM IN PRE-PRIMARY EDUCATION THROUGH THE
"HEJNE ALEBO HEYNE" METHOD

Monika Homolová

Monika Homolová je interná doktorandka, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky. Vyštudovala učiteľstvo v aprobácií geografia a výtvarné umenie, predškolskú a elementárnu pedagogiku (Bc.) primárne vzdelávanie a rozširujúce vzdelávanie špeciálnej pedagogiky. Pracovala ako vychovávateľka v ŠKD a ako učiteľka na 1. stupni základnej školy. Profesne sa orientuje na sociálnu agresiu detí predškolského veku a inovatívne metódy a postupy v predprimárnom a primárnom vzdelávaní.

Abstrakt: *V predmetnom príspevku stručne popisujeme podstatu a princípy Hejného metódy ako alternatívneho prístupu rozvoja predmatematickej gramotnosti v materskej škole. Vyberáme problematiku rytmu a jeho aplikáciu v materskej škole cez konkrétne prostredia Hejného metódy, ktoré sú pre túto tému určené samotným autorom metódy. V závere príspevku uvádzame SWOT analýzu realizácie vizuálneho rytmu pomocou Hejného metódy v materskej škole*

Kľúčové slová: *predmatematické predstavy, Hejného metóda, vizuálny rytmus*

Abstract: *In this paper, we briefly describe the essence and principles of the Hejný's method as an alternative approach to the development of pre-mathematical literacy in kindergarten. We select the issue of rhythm and its application in kindergarten through the specific environment of Hejný's method. They are determined for this topic by the author of this method. At the end of the paper, we present a SWOT analysis of the implementation of visual rhythm using the Hejný's method in kindergarten.*

Key words: *pre-mathematical ideas, Hejný's method, visual rhythm*

Predmatematické predstavy v materskej škole

V období predškolského veku ešte nerozvíjame u detí matematickú gramotnosť, pretože nejde o nadobúdanie matematických vedomostí. Vo veku do 3 do 7 rokov deti ešte len pripravujeme na vytváranie základných matematických predstáv, pojmov, operácií. Neučíme deti presné matematické operácie a riešenie matematických úloh. Uherčíková a Haverlík (2001) prízvukujú, že dané obdobie prípravy je nazývané **predmatematická gramotnosť**. Súčasťou sú činnosti, ktorými sa u detí formujú základy na postupy a vzťahy, ktoré zabezpečujú budovanie pojmov, základných súvislostí a nadväzností, ktoré sú potrebné k rozvíjaniu základných matematických predstáv. Kaslová (2010) tiež potvrdzuje, že v predškolskom veku detí sa môžeme zmieňovať len o predmatematických predstavách, pretože dieťa v tomto veku je ešte v predoperačnom štádiu vývinu a nerozumie úplne zastúpeniu grafických znakov a ich rolu. Ficová (2018) tvrdí, že k predmatematickej gramotnosti vedie práve rozvoj **predmatematických predstáv**, ktoré na základe definície pojmu matematickej gramotnosti v myšlienkach Hejného (metódy) popísala nasledovne:

- *dieťa má potrebu opakovane zažívať radosť z úspešne vyriešenej úlohy;*
- *dieťa si osvojuje schopnosti používať k riešeniu úloh metódu pokus-omyl;*
- *dieťa na svojej vývinovej úrovni zovšeobecňuje základné čiastkové skúsenosti a znalosti, objavuje zákonitosti a učí sa argumentovať;*
- *dieťa aktívne používa rôzne jednoduché charakteristiky matematického jazyka (ibidem, s. 5).*

Hejného metóda v materskej škole

Hejného metóda sa považuje ako alternatívny prístup vyučovania matematiky, hlavne na prvom a druhom stupni základných škôl. V súčasnej dobe tento prístup prenikol už aj do slovenských materských škôl. Hejného metóda vychádza z **konštruktivismu**. Je založená na dvoch základoch – pilieroch. Prvý pilier je **didaktický obsah**, ktorý je vytvorený z matematických prostredí a druhý - **12 princíпов Hejného metódy**. Hejného metóda je založená na 12 princíпов a to sú: budovanie schém, práca v prostrediach, prelínanie tém, rozvoj osobnosti, skutočná motivácia, reálne skúsenosti, radosť z matematiky, vlastný poznatok, rola učiteľa, práca s chybou, primerané výzvy, podpora

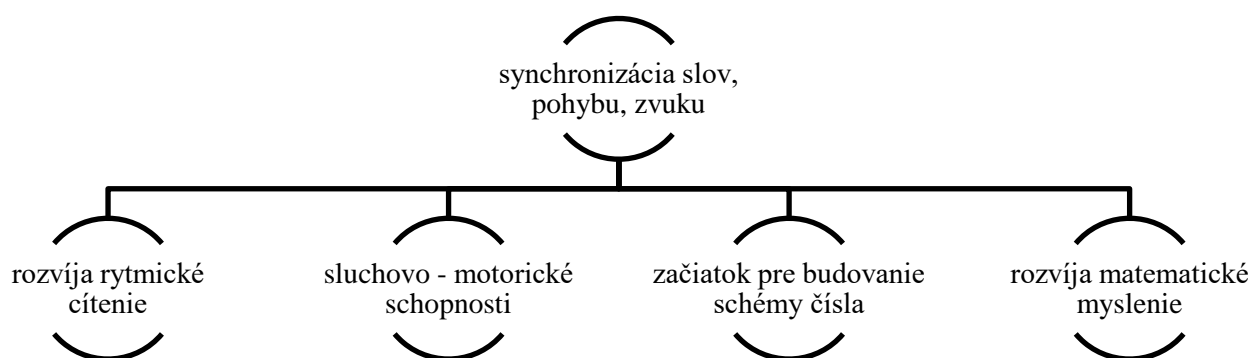
spolupráce. Na didaktických matematických prostrediach je vytvorený didaktický obsah Hejného metódy (Slezáková, Grafová a kol., 2020).

*Hejného metóda je postavená na konštruktivistickom prístupe vyučovania. Podľa Hejného, Kuřinu (2015 s. 193) ide o „vzdelávanie, ktoré je prioritne orientované na **transmisiu (prenos) časti hotovej vedy zo sveta kultúry** (z učiteľovej mysle, učebníc, encyklopédií a monografií) do pamäte žiakov, **nie je optimálne, pretože nie je orientované na porozumenie, ale na fakty a výsledky.**” V tomto procese zohráva základnú úlohu učiteľ, ktorý motivuje žiakov vhodnými otázkami, problémami, paradoxmi, výsledkami. Snaží sa ich podnecovať vo vyjadrovaní vlastných nápadov, názorov, námietok. Keď sa mu to podarí, tak je začatý konštruktivistický proces u detí, ktoré si vytvárajú vlastné predstavy, názory, postupy, riešenia úloh, budujú vlastnú štruktúru. Teda v duševnom svete detí prebiehajú rôzne procesy, cez ktoré vznikajú matematické predstavy, upevňujú sa a kryštalizujú pojmy a prebiehajú procesy porozumenia.*

Rytmus ako prierezová téma Hejného metódy

Dieťa sa s rytmom stretáva, keď ho prežíva, napr. pri počúvaní rôznych zvukov, tlkote srdca matky v prenatalnom období. Ďalej si rytmus uvedomuje, keď počúva piesne, riekanky a ďalej ich reprodukuje. Tiež si ho uvedomuje pri vnímaní vzorov, napr. v prírode, na veciach, ktoré denne používa alebo v okolitom prostredí. S rytmom pracuje aj ako s napodobňovaním, či už vytváraním vzoru podľa predlohy zo stavebnice alebo tleska podľa vzoru dospelého. Po spomínaných skúsenostiach s rytmom skúša vytvárať vlastný, buď cez pohybové činnosti ako tleskanie, skákanie, krokovanie, dupanie alebo napr. výtvarné stvárnenie vzoru a pod.¹

Schéma 1: Rytmus v Hejného metóde



Zdroj: spracované podľa Slezáková, Machalová et al.. (2020)

V Hejného metóde rozlišujeme **procesuálny a konceptuálny rytmus**. Do **procesuálneho rytmu** patrí kinestetický a akustický. Jirotková, (2017) zaraďuje Krokovanie a Schody medzi vhodné prostredia na realizáciu procesuálneho rytmu napr. hra na ozvenu, mexickú vlnu, spojenie riekanky a pohybu, pohybovo – rytmické hry, krokovanie na krokovacom páse alebo po schodoch spolu s počítaním, hry na poštára, ktorý doručuje listy na jednotlivé poschodia. V prostredí autobus

¹ <https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2018/12/181218SC1-Metodika-MpG.pdf>

môžeme nachádzať za určitého pravidla rytmus pri vystupovaní a nastupovaní cestujúcich. Vhodnými pomôckami pri aktivitách sú aj nástroje Orffovho inštrumentára napr. chôdza pri zvuku bubienka alebo drierok. Do **konceptuálneho rytmu** patrí vizuálny rytmus, ktorý je nemenný, nikam nemizne a deti majú možnosť skúmať ho, hľadať pravidlo pravidelnosti a riešiť celú radu aktivít. Na realizáciu môžu byť využité ľubovoľné predmety nachádzajúce sa v materskej škole. S rytmom môžeme pracovať aj v exteriéri materskej školy a využiť prírodný materiál alebo pomôcky prostredí hranolčeky, drierka, parkety, kocky a pod. hry. Od konceptuálneho rytmu k procesuálnemu rytmu môžeme prejsť tak, že vytvorený vizuálny rytmus môžeme stvárniť pohybom, hlasom alebo hrou na nástroj (Slezáková, Machalová et al., 2020)

Téma **Rytmus** v Hejného metóde je prierezová preto, lebo je súčasťou jednotlivých prostredí, kde sa kladie dôraz na jeho význam. Táto prierezová téma sa nachádza aj v predškolskom vzdelávaní, ale aj v primárnom a sekundárnom. Rytmus a pravidelnosť teda nie je prostredie, ako sme už vyššie uviedli, ale prierezová téma. V jednotlivých prostrediach budeme rozlišovať rytmus **akustický, vizuálny, kinestetický**. V niektorých prostredia bude zastúpený len jeden typ rytmu, v iných ich môže byť naraz viac.²

Kinestetický rytmus sa využíva v prostrediach *autobus, schody, krokovanie*. Je založený na pohybe tela, krokovaní dopredu alebo dozadu, v spojení s číselným pokynom alebo operáciou.

Akustický rytmus sa podobne ako kinestetický nachádza v prostrediach **autobus, schody a krokovanie**. Už z jeho názvu môžeme dedukovať, že ide o rytmus, ktorý počujeme. Môže byť realizovaný cez rôzne pomôcky, ako napr. hodinky, metronóm. Môžeme ho taktiež vnímať cez zvuk dažďových kvapiek. Ďalej ho tiež môžeme realizovať cez tlieskanie, plieskanie, dupanie. Neskôr, po nacvičení pohybovej rytmizácie, môžeme pridať aj hovorené slovo a realizovať cez rytmizáciu riekaniek a piesní. Na začiatku bude synchronizácia pohybu (kroky a tlieskanie) so spievaním náročnejšia, ale po častejšom zaradení týchto aktivít budeme mať možnosť všimnúť si zlepšovanie koordinácie medzi kinestetickým a akustickým rytmom.

Vizuálny rytmus sa uplatňuje pri prostrediach drierka, hranolčeky, stavitelia, podlahári, papiernictvo. Je to rytmus, ktorý môžeme vidieť. Ide o rôzne vzory vytvorené napr. z korálikov, valčekov, geometrických tvarov (Slezáková & Machalová et al., 2020).

Vizuálny rytmus v prostrediach Hejného metódy

Vizuálny rytmus sa v Hejného metóde realizuje v didaktických prostrediach drierka, hranolčeky, stavitelia, podlahári, papiernictvo.

Prostredie *Drierka* rozvíja u detí rovinnú geometriu cez manipulačné činnosti a aktivity. Nadobúda prvé praktické skúsenosti so skladaním rovinných obrazcov z drierok (zápaliek, paličiek), vnímať ich nielen ako celok, ale aj ako časť. Dieťa vytvára z drierok geometrický tvar. Mení vytvorený geometrický tvar podľa zadanej podmienky. Aj keď sú tieto úlohy zamerané hlavne na geometriu, rozvíjajú sa v nich aj číselné predstavy, pretože pri úlohách s drierkami si deti uvedomujú počet. Na základnej škole deti ďalej cez toho prostredie získavajú skúsenosti s obvodom a obsahom útvarov a tiež so zlomkami (Slezáková & Štrubáková, 2015).

² <https://pages.pdf.cuni.cz/sc1/files/2018/12/181218SC1-Methodika-MpG.pdf>

Stavby z kociek sú tiež prostredím vyučovania na 1. stupni, ale pripravuje naň prostredie *Stavitelia*. Do tohto prostredia už deti prichádzajú so skúsenosťou s rôznymi stavebnicami a samotným stavaním. Postavenie stavby by malo byť prvým krokom – aktivitou, ku vstúpeniu do prostredia. Ďalej sa deti cez stavby zoznamujú s 2D a 3D geometriou. Manipuláciou prirodzene rozvíjajú geometrický jazyk, hrubú motoriku, priestorovú predstavivosť a z aritmetiky pojmy ako číslo, porovnávanie, odhad. Okrem toho pri stavaní stavieb deti spolupracujú, vytvárajú si prirodzené pravidlá, čo môže napomáhať k zdravej klíme triedy. V metodickej príručke *Matematika – Metodika pro učitele mateřských škol* aktivity v tomto prostredí sa delia na 4 etapy a to: 1. Skôr ako sa stanem Staviteľom, 2. Stavíme z kociek 3. Stavíme z kociek podľa pravidiel. 4. Ďalšie aktivity a hry (Slezáková & Machalová et al., 2020).

Prostredie **Hranolčeky** využíva manipuláciu s farebnými hranolmi rôznej dĺžky a farby. Deti robia úlohy typu:

- Nahraď jeden žltý hranol dvomi hranolmi rovnakej farby.
- Zisti, či modrý hranol môžeš nahradiť tromi červenými hranolmi.
- Zisti, ktorý je dlhší, kratší, prvý posledný, medzi
- Usporiadaj podľa dĺžok, urči vzťahy

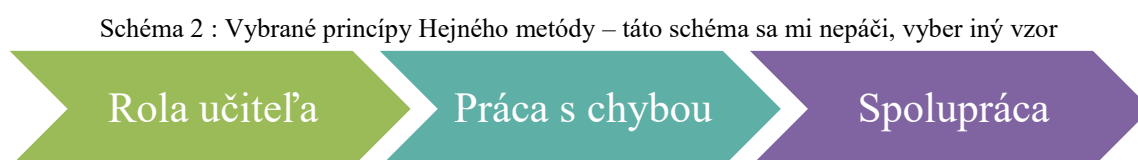
V tomto prostredí číslo vyjadruje nielen počet, ale aj veličinu. Farba hranola hovorí o jeho dĺžke, čo pri rôznych úlohách napomáha k rozvoju pojmu miery v geometrii, kombinatoriky, manipulácií, upevňovaniu odhadu. V matematike na 1. stupni je toto prostredie nahradené prostredím *Vláčiky*.³

Už z názvu **Papierníctvo** môžeme predpokladať, že to je prostredie, v ktorom sa bude pracovať s papierom. Deti pomocou strihania a skladania papiera okrem rozvoja motoriky, rozvíjajú aj svoje geometrické predstavy, najmä v 2D priestore (Hlaváčková, 2021). Z pohľadu predmatematickej výchovy sa v tomto prostredí deti zoznamujú so základnými geometrickými pojmami (trojuholník, štvorec, osová súmernosť, zhodnosť a iné).

Podlahári je geometrické prostredie založené na manipulácii a skladaní s rôznymi stavebnicami, farebnými papiermi v tvare štvorcov alebo sadou farebných parkiet. Aktivity v tomto prostredí sú zamerané na to, aby deti pokryli plochu - „podlahu“ parketami (farebnými papierovými štvorcami) podľa svojej tvorivosti alebo dodržaním danej podmienky výberu parkiet (Slezáková, Machalová et al., 2020).

Vybrané princípy Hejného metódy

V Schéme 2 vyberáme dôležité princípy Hejného metódy, ktoré v texte nižšie aj charakterizujeme.



Zdroj: vlastné spracovanie

³ <https://www.indicia.sk/aktualne-skolenia/hejneho-metoda/anotacie>

Rola učiteľa, práca s chybou a spolupráca sú dôležitými princípmi Hejného metódy, ktoré sa uplatňujú vo všetkých prostrediach a prierezových témach. Ich pôsobenie je v Hejného metóde iné ako v tradičnom vzdelávaní, preto uvádzame stručnú charakteristiku.

Rola učila v Hejného metóde je iná, na akú sú deti naučené v tradičnom vzdelávaní. Učiteľ zvyčajne prednáša, vysvetľuje, oznamuje hotové informácie. V chápaní učenia Hejného metódy je rolou učiteľa byť sprievodcom aktivít a úloh, moderátorom diskusií, **tiež facilitátorom** (Hejný & kol., 2018)

Prácu s chybou Hejný (2004) považuje za veľmi dôležitú súčasť metódy. Jej analýza v riešení úloh a náprava vedie k hlbšej skúsenosti a deti si tak lepšie pamätajú nové poznatky. Práca s chybou je využívaná ako prostriedok učenia. Úlohou učiteľa je podporovať a navádzajúcimi otázkami smerovať deti k tomu, aby chyby našli samé a tiež vysvetlili, prečo asi chybu spravili. Takouto prácou u detí predchádzame zbytočnému strachu z napr. prvotnej neúspešnosti a pod.

Významným princípom v Hejného metóde je **spolupráca**. Páleníková – Senderáková (2019) uvádzajú, že v Hejného metóde je kľúčová práca v skupinách alebo aspoň vo dvojiciach. Deti sa vzájomne učia, vysvetľujú si svoje riešenia úloh, porovnávajú, hľadajú zhody, ale aj odlišnosti a spoločne sa približujú k správne riešeniu úlohy. Takýmto spôsobom si poznatky aj lepšie pamätajú, ale najmä rozumejú im.

SWOT analýza aplikácie vizuálneho rytmu pomocou Hejného metódy v materskej škole

Hlavný cieľ SWOT analýzy je zhodnotenie externých a interných faktorov aplikovania vizuálneho rytmu prostredníctvom Hejného metódy do materskej školy.

Externé faktory materskej školy sú pomenované ako šance a riziká, ktoré na základe vonkajších vplyvov ovplyvňujú dosiahnutie cieľa.

V nasledujúcej tabuľke (Tabuľka 1) uvádzame šance / príležitosti vonkajších vplyvov, ktoré môžu dopomôcť k správnej aplikácii Hejného metódy do materskej školy.

Tabuľka 1: Šance/príležitosti (Opportunities) SWOT analýzy

Posudzované podmienky	<ul style="list-style-type: none"> - Podpora vzdelávania pedagógov cez webináre a kurzy pre MŠ - Podpora pedagógov - zdieľanie skúsenosti názorov, rád cez Klub Hejného metódy v MŠ (online stretnutia) - Po dohode s lektormi a spoločnosťou (Indícia.s.r.o) praktická ukážka Hejného metódy v domovskej materskej škole.
-----------------------	---

Zdroj: vlastné spracovanie

Pri aplikácii metódy môže dochádzať k rizikám a ohrozeniam, ktoré uvádzame v tabuľke 2, ktoré sťažujú uskutočnenie stanoveného cieľa.

Tabuľka 2: Riziká/ohrozenia (Threats) SWOT analýzy

Posudzované podmienky	<ul style="list-style-type: none"> - Nezujem pedagógov vzdelávať sa v problematike Hejného metódy. - Odborná nepripravenosť pedagógov učiť cez Hejného metódu. - Sklony k názorom a presvedčeniam, že učenie cez Hejného metódu je len pre nadaných - Nedostatočne spracovaná problematika: chýbajú slovenské metodické príručky, ktoré by boli transparentné s potrebami praxe (existujúce len ČR).
-----------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Časová náročnosť na prípravu aktivít. - Časová náročnosť na realizáciu aktivít, 47tri krát nepredvídateľná, pri čom nie je dopredu jasné, k akému výsledku, ktoré dieťa dospeje.
--	---

Zdroj: vlastné spracovanie

Interné faktory materskej školy sú pomenované ako silné stránky a slabé stránky. V tabuľke 3 uvádzame silné stránky, vnútorné atribúdy, ktoré poukazujú na skutočnosti, ktoré môžu napomôcť k dosiahnutiu cieľu.

Tabuľka 3: Silné stránky (Strengths) SWOT analýzy

Posudzované podmienky	<ul style="list-style-type: none"> - Problematika vizuálneho rytmu a niektoré časti Hejného metódy vzhľadom na túto tému sú bežnou súčasťou vzdelávania v MŠ (jazyk a komunikácia, umenie a kultúra) - Zapojenie medzipredmetových vzťahov, využitie rôznych vzdelávacích oblastí. - Dieťa využíva potenciál a skúsenosti, ktoré už má získané. - Aktívna účasť všetkých detí na úlohe. - Prichádzanie na matematické poznatky vlastnou skúsenosťou, logickým argumentovaním, uvažovaním, riešením problémových úloh - Prirodzené spolupracovanie, komunikovanie, vzájomné sa počúvanie, prijímanie argumentov, spoločné uvažovanie - Zaujímavé prostredia, princípy, úlohy, ktoré motivujú a vedú k radosi z matematiky (resp. úloh predmatematickej gramotnosti)
-----------------------	--

Zdroj: vlastné spracovanie

V tabuľke 4 popisujeme slabé stránky, vnútorné atribúdy, ktoré odhaľujú a upozorňujú na podmienky, ktoré môžu sťažiť dosiahnutie cieľa.

Tabuľka 4: Slabé stránky (Weaknesses) SWOT analýzy

Posudzované podmienky	<ul style="list-style-type: none"> - Učiteľ, ktorý nevie vystupovať ako facilitátor, nepodnecuje k diskusii, argumentovaniu, ktoré vedie k riešeniu úlohy. Naopak vysvetľuje postupy riešenia úlohy, oznamuje hotové informácie - Nedostatočná celková príprava učiteľa, vzdelávanie a pochopenie Hejného metódy môžu spôsobiť, že sa stratí potenciál a vyhody metódy. - Pri zlom rozdelení detí do skupín pri práci nemusí prísť k správnej kooperácii, diskusii, komunikácii, argumentácii a vzájomnému učeniu sa. - Nedostatočné materiálne zabezpečenie v MŠ vzhľadom na pomôcky Hejného metódy - Nedostatočná schopnosť učiteľa nahradiť chýbajúceho pomôcky Hejného metódy podobnými improvizovanými pomôckami z bežného života a prostredia MŠ. - Deti nie sú vzdelávané plošne s rovnakým alebo podobným výsledkom.
-----------------------	--

Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

V predprimárnom vzdelávaní a v predškolskom veku detí je snahou rozvíjať matematické schopnosti, predstavy a gramotnosť, čo najefektívnejším spôsobom. U malých detí je ideálne využívať typické vlastnosti pre tento vek a to fantáziu, predstavivosť, všímavosť, túžbu, hravosť zároveň prepojenú radosťou zo skúsenosti a zážitku. Tieto vlastnosti v predškolskom veku dávajú priestor tvoreniu a porozumeniu matematických pojmov na úrovni elementárnych predstáv pod ktorými rozumieme predstavy o množstve, veľkosti, tvare umiestnených v čase a priestore. Predmatematické predstavy a schopnosti dieťaťa sa najúčinnejšie rozvíjajú cez hru. Okrem toho, že je pre deti základnou hrovou činnosťou, je to prirodzený prostriedok cez ktorý deti začínajú chápať vzťahy a súvislosti uplatňujú predstavy, myslenie. Hejného metóda je jedna z možností ako cez prostredia, v ktorých veľa krát figuruje hra, získavajú vlastnú skúsenosť, prichádzajú k novým poznatkom a k najrôznejším riešeniam úloh. Ženie ich do toho vlastná zvedavosť. Pre deti každá úloha v Hejného metóde je výzvou, ktorá nenudí, prináša vlastný poznatok a radosť z vyriešenia úlohy a tak motivuje k riešeniu ďalších úloh.

V našom príspevku sme charakterizovali predmatematické predstavy a gramotnosť, Hejného metódu a jej princípy. Bližšie sme sa zamerali na problematiku rytmu ako prierezovej témy Hejného metódy v materskej škole, pretože je významná pri spoznávaní sveta čísel a sprevádza všetky prostredia Hejného metódy. V druhej časti nášho príspevku sme sa venovali SWOT analýze aplikácie vizuálneho rytmu pomocou Hejného metódy do materskej školy. Vonkajšie podmienky SWOT analýzy ukazujú aké všeobecné možnosti a postoje sú vnímané vzhľadom na realizáciu danej problematiky v materskej škole. Pri vnútorných podmienkach sa zameriava na možnosti konkrétnej materskej školy a komunity, ktorá sa jej priamo týka.

Zoznam bibliografických odkazov

- Barák, V. (2017). *Poslušnost místo tvořivosti, Státní maturita?* [online]. Rubriky Týden [cit. 15. 3. 2022]. Dostupné z: <http://www.modra-skola.cz/dokumenty/dopisy/2017-03-hejny.pdf>
- Ficová, L. (2018). *Rozvoj počítačových matematických predstáv*. 2018. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. online [cit. 11.4.2022] Dostupné na internete: <https://fhs.utb.cz>
- Hejný M. (2004). Chyba jako prvek edukační strategie učitele In: Hejný, M., Novotná, J., Stehlíková, N. (eds.), (2004). *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. ISBN 80- 7290-189-3
- Hejný, M. a kol. (2018). *Metodika 1. Ročník – příručka učitelů. H – mat*, o.p.s. ISBN 978-80-88247 04-3
- Hejný, M., Novotná, J., Stehlíková, N. (eds.), (2004). *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. ISBN 80- 7290-189-3
- Hejný, M., Kuřinu, F. (2015). *Dítě, škola, a matematika. Konstruktivistické přístupy k vyučování*. Portál.
- Jírotková, D. (2017). Rytmus, pohyb, periodicitu, nejmenší společný násobek dvou přirozených čísel. In J. Slavík, J. Stará, K. Uličná, & P. Najvar, et al., *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání* (s. 187–216). Brno: Masarykova univerzita.
- Kaslová, M. (2010). *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-86307-96-1.
- Otrubová, A. 2015. *Hejného metoda výuky matematiky*. Online [cit. 25.1.2022] Dostupné na internete: <https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/seminarky/20150617%20Anna%20Otrubova%20Vyuka%20matematiky%20Hejneho%20metodou.pdf>
- Páleníková, K., Senderáková, K (2019). *Vyučovanie matematiky orientovaného na budovanie mentálnych schém a výsledky z pozorovania žiakov počas vyučovania*. Acta Mathematica Nitriensia Vol. 5, No. 2, p. 11-22
- Slezáková, J. & Šubrtová, E. (2015). *Matematika všemi smysly aneb Hejného metoda v MŠ*. [online]. H-mat,o.p.s. [cit. 20. 2. 2022]. Dostupné z: <https://>

www.hmat.cz/sites/default/files/kestazeni/Brozura_Hejneho_metoda-web.pdf

Slezáková, J., Grafová, I. a kol. (2020). *Mateřská škola příručky pro MŠ, Hejného metoda MŠ*

Rozhovory [online]. Praha: H-mat,o.p.s. [cit. 10. 2. 2022]. 67 Dostupné z:

<https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=87705&view=16146RVP>

Slezáková, J., Machalová, Prokopová, P., Šubrťová, E. Grafová, M. Rybová, L., Málková, M., (2020). *Předmatematika I. Metodika pro učitele mateřských škol*. H-mat, o.p.s., Praha 2020. ISBN 978-80-88247-25-8.

Uherčíková, V., Haverlík, I. K. Metodické poznámky k úlohám na rozvíjanie základných matematických predstáv. In *Predškolská výchova*. 2000/2001, roč. LV, č. 3,

Hlaváčková, J. (2021) *Hejného metoda v materskej škole*, Štátna školská inšpekcia, ŠIC Trnava.

Dostupne: Hejného metoda v materskej škole (ssi.sk)

Pre rodičov, Hejného metoda: Zaslúžená radosť z poznávania © H-mat, o.p. s., 2018, Indícia 2020

<https://www.indicia.sk/assets/Uploads/Hejneho-metoda-brozura-pre-rodicov-SK2.pdf>

Slezáková, J. Rytmus. In: *Metodika v projektu SC1 v modulu Matematická pregramotnost*

<https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2018/12/181218SC1-Methodika-MpG.pdf>

Mgr. Bc. Monika Homolová

Katolícka univertita v Ružomberku

Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1

034 01 Ružomberok

1monika.homolova@gmail.com

SPECIFIC FEATURES OF WALDORF PRESCHOOL PEDAGOGY

ŠPECIFICKÉ ČRTY WALDORFSKEJ PEDAGOGIKY

Olena Ionova, Svitlana Luparenko

Olena Ionova graduated from Kharkiv Polytechnic Institute (specialty "Physics of Metals", qualification "Engineer-Physicist"). She is a member of the World Anthroposophical Society, founder and director of the educational complex "School of Free Development" which is the first in Waldorf school in Kharkiv Region. She is also one of the leaders of the generalizing Ukrainian scientific-methodical experiment "Development of Waldorf pedagogy in Ukraine (2001-2014)". Her scientific interests concerns the problems of development of Waldorf pedagogy in Ukraine, the creation of a healthy educational environment, the development of personal health through education, the formation of a healthy lifestyle of students, theory and practice of teacher training and retraining for work in the New Ukrainian School, formation of inclusive competence of the future teacher, development of methods of teaching natural and mathematical disciplines in institutions of higher pedagogical education.

Svitlana Luparenko graduated from H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, economic department. She is a member of the World Anthroposophical Society. Her scientific interests concerns the problems of Waldorf education, childhood and children's development, history of pedagogy (in Ukraine and in the world) etc.

Abstract: *The goal of the article is to reveal the specific features of Waldorf preschool pedagogy (the ideas of Waldorf pedagogy about preschool child's development and the peculiarities of work of*

Waldorf kindergarten). In this study, certain methods have been used, namely: theoretical methods (synthesis and analysis of scientific, educational and methodical sources) and empirical methods (observation, survey, conversation, dialogue). Findings. I Waldorf preschool pedagogy is aimed at development of four "bodies", four organizations in a person, namely: physical, life, mental and "I". In the first seven years of life, child's mental life is weakly differentiated: there is strong unity of sensory perception and thinking, the life of feelings and will; the main focus is on child's physical development. The main activities in Waldorf kindergarten are: playing games, having classes in arts and crafts, singing songs, performing round dances, telling fairy tales, organizing a table of seasons etc. Child's readiness for school (personal, intellectual and socio-psychological readiness) has been described. Conclusions. Waldorf preschool pedagogy is based on the anthroposophical ideas and focuses on the development of child's thinking, feelings and will as well as formation of harmonious personality. This is implemented due to the different activities as well as the organization of different age groups in Waldorf kindergartens. Waldorf preschool teachers are against using gadgets and media by children and their early intellectual development.

Key words: Waldorf education, Waldorf preschool pedagogy, child, Waldorf kindergarten, development

Introduction

Waldorf pedagogy is also known as Steiner pedagogy (according to the name of its founder – famous European philosopher, educator, doctor Rudolf Steiner). It is based on anthroposophy which focuses on the equal development of three spheres of personality – intellectual, emotional and volitional spheres. This pedagogy emphasizes the role of imagination (fantasy) in learning, the desire to combine intellectual, practical and artistic development of children.

Nowadays, there are more than a thousand independent Waldorf schools around the world, about 2,000 Waldorf kindergartens and 646 special education centers in 60 countries, which makes Waldorf movement one of the largest independent school movements internationally. Around the world there are also a large number of public schools based on Waldorf pedagogy, academies and home education environments where certain ideas of Waldorf pedagogy are used. Many European Waldorf schools receive public funding.

The structure of Waldorf education follows R. Steiner's theory on child's development. R. Steiner suggested dividing childhood into three periods of development, and described learning strategies according to these stages. Each of these three periods lasts about seven years.

The first is the period from birth to the change of teeth (up to 7 years). It is considered to be the period of physical maturity and the predominant upbringing of child's body (Ionova, 1997).

The fundamental basis of Waldorf preschool pedagogy is the idea that childhood is a unique, original and important period in a person's life (Luparenko, 2008). It is extremely important to allow children's activities, ways of life, which are characteristic of this particular age, to reveal fully. Therefore, Waldorf pedagogy rejects those forms of work with kids and influence on them that seek to "accelerate" intellectual development at the expense of children's health, physical development etc. First of all, this concerns various programs of intellectual training, early learning to write and read, which are designed to accelerate children's development. Waldorf preschool teachers believe that the development of intellect should be included in the overall development of personality - primarily psychosomatic, emotional, social and practical.

The peculiarities of educational process in Waldorf kindergarten are humanization of the educational process, its focus on priorities of universal values, person's development and self-development, optimization of his interaction with society. Waldorf pedagogical system attracts the attention of experts with a bright humanistic orientation, care for individual freedom, person's holistic development in accordance with the essence of human nature and the laws of individual development throughout life. Due to this, each child learns how to interact with other people, gains experience of social interaction and joint activities, and the development of child's physical body, emotions and will is provided.

Theoretical background

It should be noted that some aspects of Waldorf preschool pedagogy are covered in scientific papers of scholars and teachers from different countries. For example, N. Abashkina (1993), Yu. Chopyk (2014), O. Ionova (1997), V. Pikelná and T. Ievdokiieva (1997) have revealed substantiation of philosophical, psychological and pedagogical principles of the Waldorf school. The ways to introduce Waldorf approaches in the Ukrainian school have been highlighted in the scientific works of O. Lukashenko (2009), S. Luparenko (2008), S. Gozak (2005), L. Lytvyn (2012), O. Mezentsseva (2014), V. Partola (2012), O. Perederiy (2013). The generalization of the content of Waldorf education has been presented in the works of V. Novoselska (2007) (aesthetic education), S. Posokhova (2011) (musical education). The ideas of development of preschoolers in Waldorf kindergarten have been revealed in the works of O. Bodelan (1998), M. Glöckler, W. Goebel (2010), A. Hüttig (2019), V. Wember (2015).

However, the problems of preschool child's development according to the ideas of Waldorf pedagogy and the specific features of work of Waldorf kindergarten have not been under careful consideration yet. The **goal** of the article is to reveal the specific features of Waldorf preschool pedagogy.

Methodology

According to the determined goal of the article, various scientific methods have been used for this study. These methods are: theoretical methods (synthesis and analysis of scientific, educational and methodical sources for the analysis of general principles and ideas of Waldorf preschool pedagogy) and empirical methods (observation, survey, conversation, dialogue in order to identify the level of development of their cognitive processes and activity and the effectiveness of various activities in Waldorf kindergarten).

Discussion

The scientific basis of Waldorf preschool pedagogy

Waldorf preschool pedagogy is based on spiritual and scientific research carried out by Rudolf Steiner (1990, 1991, 1992). It presents the image of a person, which follows from the body-soul-spiritual structure of a human being. In the works of R. Steiner, the ideas about the four-element structure of a person are developed.

R. Steiner distinguishes four "bodies", four organizations in a person, namely: physical, life, mental and "I", each of which has its own principle of action and which influence each other.

The physical organization is related to the mineral world. It gives the form and image of a person and ensures his appearance in space. It means physical development and changes in human physical body.

The life organization is related to the plant world. R. Steiner called it the ethereal (life) body according to ancient spiritual teachings. It is an organization that ensures the appearance of a person in time, his growth, development and biography.

Thanks to the life body, the substances and forces of the physical body manifest themselves in the processes of growth, reproduction etc. The life organization reveals in time, in the coherence and interaction of hundreds of rhythms, each of which causes a certain process, and together they support the organism as a whole. This organization works rhythmically until it is unbalanced by the influence of higher principles operating in the body.

The third element of a human being is the mental organization (it is related to the animal world), or the mental (astral) body, or the body of sensations, which is the carrier of consciousness, aspirations, joys, passions, desires, etc. The mental organization, as a system of the psychic constitution that works according to law, stands outside space and time, but affects the rhythmic organization of the life body and the physical body. Every emotion, every idea or aspiration speeds up or slows down certain rhythms.

The mental body is associated with such an important phenomenon as sleep. If a person did not have a mental organization, then he, like plants, would constantly be in a state of sleep, his conscious soul experiences (thoughts, emotions, desires, intentions, decisions etc.) would cease. The fourth element, due to which a person is an individual being, is the human "I". "I" is the highest principle of a man, his spiritual essential core and it is formed in continuous development. It carries the main line of person's life, his own goals. "I" reacts to external phenomena, makes choices, sets priorities in accordance with life purpose. "I" is responsible for ensuring that the life and destiny of a person receive meaning.

At the birth of a person, the members of his being - the physical, life, mental bodies and "I" - are manifested in an unequal way in real life and are at different stages of development. The formation of a person means the gradual formation of these components of the human personality, or the successive "births" of the physical, life, mental bodies and "I", respectively, at the time of physical birth and at the age of approximately 7, 14 and 21 years.

Waldorf pedagogy distinguishes three periods - three epochs of development with very specific tasks, content and methods of education:

- the period from birth to the change of teeth (0-7 years) - the period of physical maturity, when the active development of physical body occurs;
- the period from the change of teeth to puberty (7-14 years) - the period of mental maturity, when the emphasis is on the development of feelings and soul;
- the period from puberty to early adulthood (14-21 years old) - a period of social maturity and predominant formation of spirit and thinking.

Changes in a child are closely related to his age, however, at each age level it is necessary to stimulate and direct development processes through education and training (Ionova, 1997; Steiner, 1990; Steiner, 1991; Steiner, 1992).

Preschool child's development according to the ideas of Waldorf pedagogy

In the first seven years of life, child's mental life is weakly differentiated: there is strong unity of sensory perception and thinking, on the one hand, and the life of feelings and will, on the other hand (it is bodily oriented intelligence).

A child learns on the basis of direct sensory experience (this is not an abstract thinking ability): he feels, examines, tastes, listens, performs various "experiments", i.e. actively gets used to the environment. The main characteristics of this period in a person's life is approximately active physical development of a child, the formation of the organs of his body and feelings (perceptions), which are directly related to the body and will

The key to forming the proportional relationship of thinking, feelings and willing senses (touch, sense of life, sense of self-movement, sense of balance) in the structure of the body and further healthy growth is child's correct physical environment. The physical environment is everything what a child can perceive with his feelings and what affects his mental spiritual forces: starting from the architecture of the surrounding buildings, the interior rooms, material and type of toys, tone, correctness and content of speech, addressed to him, and ending with the actions, feelings and thoughts of adults in relationships with each other. Well-formed organs of the physical body are the basis for the development of a strong will (Ionova, 1997; Steiner, 1990; Steiner, 1991, Steiner, 1992).

Human development over a 7-year period does not go smoothly, but has its own "critical points" in which child's spiritual world undergoes major changes. In this regard, the preschool period is divided into three stages:

- early childhood (younger preschool age up to 2.5–3 years). It is characterized by direct sensory perception of things and phenomena (from the 1st year of life), mastering the meaning of the world through naming and appearance of child's speech (from the 2nd year of life), awakening of self-consciousness and in connection with this direct inner comprehension of one's own "I" as the first feature of "pure" thinking (2-3rd year of life);
- middle preschool age (up to 5 years). It is the age when the mental forces of fantasy and memory appear as purely internal mental experience. As a result, a child learns the logical basis of speech quickly;
- senior preschool age (up to 7 years). It is characterized by a number of important achievements in mental development. They are the certain amount of knowledge and skills, the beginning of the development of an arbitrary type of memory, imagination, based on which a child, listening, for example, to a fairy tale, is able to follow its plot and grasp the content (however, conceptual explanations are still inaccessible to a child).

Six-year-old children are not so dependent on external urges. Game ideas draw from memories of past experiences. Four-year-old children are happy when stacked chairs turn into a train. Six-year-old children appreciates when the train has all the details and train travel should be done as realistically as possible. Six-year-old children have a generalizing gaze, therefore, they can organize meaningful processes and guidance for younger children.

In addition, if in the previous stages of child's development fully imitated certain forms of behavior of the people around him, at senior preschool age a child looks for closer contact with an adult, because he likes to have an authority.

The first three years have a unique significance for the whole subsequent life of a person. It is at this age when a child masters fundamental abilities that he will use throughout life: walking, talking, thinking. The only thing that can cause serious developmental disorders in a normal, healthy child, is a lack of contact with other people, which can slow down or disrupt human development. But, on the other hand, it is necessary to get rid of children of unnecessary interference. Nature wants children to be children before becoming adults. Therefore, there is no need to get ahead of events and child's force (for example, there is no need to walk until child's bones and muscles are strong).

Nowadays, one can often observe adults' desire to make children grow up as quickly as possible and let them acquire certain "experience" even before being born. There were experiments on intensification of child's intellectual development in the mother's womb. There is no doubt that expectant mother's physical health, peace of mind influences her baby. But his education begins when a child begins to breathe.

Breathing in Waldorf pedagogy is regarded as one of the most important human relationships to the outside world. Through breathing, the three-part structure of an organism (neurosensory system, rhythmic system and metabolic system and organs of movement) is connected into a single whole.

A new rhythm in child's life begins from the moment when he takes his mother's breast. It is a period of satiety and a period of hunger. After eating, a child falls asleep - and this is another fundamental rhythm in human life - the rhythm of sleep and wakefulness, activity. A child also does not know how to alternate sleep and wakefulness correctly, he "sleeps" even in the waking state. Based on observations of small children, R. Steiner deduced one of the basic principles for raising up children to the age of seven: child's life should be built on the basis of alternations and rhythms. Care must be taken to ensure that he goes to bed and gets up at the same time, feeding time is strictly observed. And everything that happens to a child must be done in an unchanging rhythm, which is repeated at the same time.

The more rhythmically the life of a small child proceeds, the healthier he will be. But the rhythm is not identical to the regime, it determines person's more complex relationship with the outside world. The optimal rhythm forms child's sense of confidence. Small children are not adapted to perceive an excessively large number of impressions, so a child also needs a rhythmic intake of soul care. They need the joy of recognition, but recognition must be superimposed on the old, well-adjusted rhythm: they learn songs at the same time, walk in the same places, climb the same trees, etc. During the first three years of life, a person directly is under the influence of the spiritual world to which he belongs. The powerful supersensible forces of the spiritual world, acting in a child, manifest themselves differently when his mental life becomes more conscious. These forces help a person to orient in relation to gravity, they also participate in the formation of the larynx and organize the brain as an instrument of thought, feeling and will. Parents and all close people near a child belong to the same spiritual world. This is the reason for child's strong dependence on them and the direct influence of their feelings, thoughts, voices, actions, etc. on him.

The examples from the surrounding world play a decisive role in teaching a child to walk and speak, in developing the forces of experience and fantasy, intellect and thinking. The main form of learning during this period is first direct, then indirect imitation (non-verbal education, i.e. without words). The motivation for imitation is what a child perceives, sees and hears. What he perceives in sensations or images acts directly and leads to the corresponding movements and gestures, initiates his own activity. For a child, imitation is like breathing: the impression of perception is inhalation,

imitation is exhalation, therefore, children can be educated only by everyday actions and examples. If an adult provides a child with worthy role models, he thereby lays the physical inclinations of a healthy moral sense. If he gives unworthy role models, then later they will appear in a similar way. Ideas, habits, memory should be develop in a child up to seven years old without the influence of external factors, in the process of imitation.

Walking, speaking and thinking follow one another. The ability to navigate in space, gestures, motor skills, i.e. all movements of child's body as a whole, are the basis for the development of speech, since they participate in the formation of the language center in the brain and influence the formation of it. Adults must take into account three necessary conditions: they should teach a child to walk, they should accompany him and provide help with love; when learning to speak, they should take care of sincerity and truthfulness; they should not confuse the situation with rash instructions and should maintain clarity of thinking. Children learn language through subtle, direct and natural imitation, so an adult should not distort his speech, we should try to avoid sentimentality, lisping and all kinds of grimacing n in a conversation. When a child hears correct, cultural speech, he easily perceives its authenticity, clarity, and figurative power. This not enriches his soul and contributes to the development of the speech apparatus.

Like speech develops from walking, from body movements, child's thinking develops from speech, too. To the direct "grasping" of meaning through sensory perception, the mastery of meaning is added through naming and utterance. These steps in the development of thinking are not separated by clear boundaries; new elements are simply added over time. Due to this, the processes which were previously decisive lose their exclusivity and become weaker.

The first glimpse of "pure" mental activity is the appearance of child's ability to remember with the awakening of self-consciousness. Until this moment (2-3 years of life), child's memory had a "local" character, that means that it was tied to sensory perception. With the realization of "I", memory begins to move away from sensory perception and acquire independence in the soul. Then, a child is not limited only to the perception and naming of objects, he strives to add own internal mental activity to this. Tthrough imitation, a child masters the most important things (walking, speech and thinking). R. Steiner paid special attention to the fact that a noticeable weakness in the ability to imitate is an early symptom of severe human disorders in the mental and spiritual sphere, which can leave a negative imprint on both the bodily and mental and spiritual development of a child.

Education through imitation, certainly, imposes significantly more stringent requirements on an adult than education by authority. Before seven years, a child seeks authority, but later, after seven years he seeks to be convinced of everything by his own experience. This opportunity is given to him by education through imitation.

Those who in early childhood could not satisfy the natural need to imitate, primarily due to insufficient contact with their parents, will remain an imitator forever, will be an insecure, dissatisfied person who often follows the examples of primitive people. The need to imitate, which has not been eliminated in early childhood, can be realized in adolescence in a perverted form, looking for "special authorities" with their own subculture, language (jargon), values and ideals. According to R. Steiner, the most important means of educating children is the game that awakens the child's imagination. Children's healthy physical development is impossible without their own activity and free creative imagination.

Game for a child is the desire to act in the world around him. He wants to actively participate in everything that adults do. So, a child enthusiastically stirs the sand with a stick and “cooks” soup, like a mother. He wants to “repair” the chair if dad did it in his presence, etc. In the game, a child is brought up in a completely different way than under the influence of educators. He tries, tests various objects, which means that he is internally active, his will is directed towards activity. Therefore, the toys that are at the disposal of a child are of great importance. They should be uncomplicated in order to encourage children to be active and fantasize (most modern children's toys, especially electronic ones, oppress children with their “playfulness”: playing with them, a child cannot use his imitative ability or develop creative activity - he can only look at them with fascination, combine and serve, and thereby he does not behave like a child).

Great attention in Waldorf pedagogy is also paid to the material from which the toy is made: it must be natural (wood, wax, clay, wool, cotton, silk, etc.), which contributes to the development of adequate tactile sensations.

The desire for children's early intellectualization turns the groups of nursery schools into “preparation for school”, which, according to the Waldorf vision of a child, does double harm to preschoolers. Firstly, as a developing material, children are offered material that is addressed not to their sensory-mental structure, but to an abstract-conceptual one. Secondly, this is a one-sided release of the logical abilities of a child, who still lives entirely in the processes of perception. As a result of premature logical training, the world of concepts is distortedly associated with sensory perception, which can only be mastered mentally. Subsequently, it forms a sense of the meaninglessness of being and alienation from reality in children. In addition, the forces of growth, which are supposed to act in the body during this period, are attracted to mental activity ahead of time, which diverts the life forces of a child from growth and leads to various kinds of diseases. So, according to doctors, it is the teaching of writing and reading in nursery school that contributes to the development of legasthenia in a child. The causes of diseases that are widespread nowadays are based on organic violations of human physiological systems and are often determined by the fact that children are prematurely and intellectually one-sidedly involved in the learning process. R. Steiner repeatedly warned educators about the existence of such an addiction, and today this fact has solid medical evidence. With exclusively intellectual learning, a child is “on inspiration” (in a state of perception, concentration, concentration) all the time. He is not given the opportunity to make a full “exhale”, since he can “exhale” (relax) only through his own activity (artistic and practical). As a result, the rhythm of breathing at the mental and spiritual level is disturbed, subconsciously a child takes possession of suffocation.

Setting apart from his usual children's world, a child experiences frequent shocks, especially if there is a strict teacher next to him. Shock experiences in children lead not only to a certain obedience and opportunism, but also predispose the whole organism to future salt deposits and metabolic diseases. Moreover, strict upbringing and intellectual overload are often the reasons for rheumatism and diabetes in adulthood.

Often a child, especially a small one, experiences a state of fear at school, because he does not understand the school life environment, where punishments and threats from a teacher are a “natural” phenomenon. The source of fear, tension of expectation, uncertainty, even fearfulness of children is also premature intellectual development. If childhood is full of such fears, then development in the future will be replete with various crises of confidence.

A strong, courageous personality can be brought up only in an environment of trust, mutual understanding, warm human contacts, where an adult takes care of a child and they have suitable role models.

The desire of Waldorf pedagogy to create an environment, where children could truly experience childhood and strengthen those qualities that will contribute to creative independence in their adult life, determines, on the one hand, a decisive rejection of “preparing children for school” in kindergarten and, on the other hand, the artistic orientation of the main types of activities (music, singing, painting, modeling, eurythmy, as well as free playing and storytelling). Art helps to transform the instincts in the depths of a child’s soul into a permanent quality, for example, in the desire to take part in everything that surrounds children, devote their time and energy to it, be sensitive and attentive to people, nature, etc. Early artistic activity promotes the development of special, fantasy-filled experiences before the growth of the intellect starts prevailing. Different types of activities in kindergarten help a child experience sensation of parts of his own body in art form, which harmonizes mental experiences and physical activity.

Considering the early training of the intellect as a gross interference in the free development of a child, Waldorf educators believe that if the child gets stronger in "non-intellectuality", then later he will correctly get used to intellectuality as well. Children, who were protected from everything generated by school, study and memory stress, who were given the opportunity to play and do art, according to Waldorf teachers, are developed harmoniously; they show their originality and talents, and at the same time they are physically healthy. When such children come to school at the age of seven, they are ready to study with interest and concentration due to the reserve of strength and health; it is easier for them to meet the life requirements.

In child's development, the 7th year means profound changes in his body-soul-spiritual structure, externally (bodily) manifested in a change of teeth, changes in body and matured sensorimotor skills. Memory is not local and consequently thinking starts dominating due to internal ideas (through sensory perceptions) (Glöckler, Goebel, 2010; Hüttig, 2019; Steiner, 1990; Steiner, 1991, Steiner, 1992; Wember, 2015).

Waldorf kindergarten

Waldorf preschool education includes regular daily activities such as free playing, painting with paints and wax crayons, circle activities (songs, finger games, fairy tales), outdoor activities, and practical tasks (such as baking, gardening) with rhythmic changes in different seasons. Kindergarten group should be like home, and tools and toys are usually made of simple, natural materials that give space for creativity. The kindergarten program also includes seasonal holidays.

Waldorf kindergartens and primary schools generally do not support the use of televisions and computers. There are a number of reasons for this: the use of computers does not correspond to the needs of a young child; media users tend to be physically inactive; the media often have inappropriate or unwanted content that dulls rather than imagines.

The specific features of Waldorf kindergarten are the following (Ionova, 1997):

- existence of different age groups. Waldorf different age group is a living social organism, a large friendly family. It includes preschoolers of different ages (older preschoolers and three-year-old children). As in a real family, everything is in motion, in development; children grow, change: older preschoolers act as adults and already take care of the little ones, and littler children see how to do everyday activities. Among children of all ages, a child

consistently and harmoniously experiences his growing up. He gets older, and this feeling matures in a child. Preschool teachers do not need to teach children to behave properly. A child gets this experience by creatively repeating the actions of older children in a group. Certainly, work in different age groups requires teacher's increased attention, flexibility and deep knowledge of all stages of child's development. The group usually includes 15-20 children;

- playing different games (daily musical-rhythmic game, free game, finger and gesture games, moving games) by children during a day in Waldorf kindergarten;
- organization of a table of different seasons. The table of the seasons has its own special place in Waldorf kindergarten. This table is situated in the corner of the room (holiday corner) and is decorated with various products, depending on the season or a holiday. In summer, there are wildflowers on this table, in autumn during the harvest festival there are autumn fruits or grains (pumpkin, zucchini, wheat, rye etc) on the table. At Christmas, a Christmas star appears on the table. In spring, a pot with seeds planted in it can be on the table;
- having classes in arts and crafts: painting, modeling, etc;
- singing songs and performing round dances.

In addition to songs that are sung during the day, there is a special daily activity called “music circle” or “round dance”. This is a musical and literary composition performed in a circle and accompanied by movements in accordance with the text. The round dance includes songs, poems, finger or moving games and even a fairy tale, if it is included in the plot of the round dance. Children walk, run, jump, stand and sit, roll over and lie on floor, changing body position several times during exercise. Verbal images are transmitted by the movements of hands, body, and movements should precede the words, because children imitate movement, being from birth wonderful imitators and parodists.

The round dance lasts for 15-20 minutes and is one of the main components of everyday activities in Waldorf kindergarten, as it has a diverse impact on the development of physical and spiritual spheres of a child. In the game, a child freely expresses his will and realizes himself through language, thinking and social contacts. In the round dance, these and many other elements are purposefully brought up through imitation. Due to the long daily repetition of the same round dance, child's memory and will are developed. The round dance usually corresponds to the seasons or the upcoming holiday. In this way, children are naturally involved in the change of seasons and experience their essence in full: the cold of winter, the awakening of nature in spring, flowering in summer, falling asleep in autumn. In addition, in some round dances, preschool teachers reveal the content of different types of human labor, which are the main from ancient times to the present day (sewing, harvesting, shoemaking, making dress, gardening etc.) in great detail through songs and the relevant movements;

Telling fairy tales (fairy tale, puppet shows). A fairy tale is told to children every day. It has its own time and place, and a ritual of storytelling. The same tale is told in one or two weeks. This gives a child a sense of inner peace, and also allows children to get used to a variety of fairy-tale images. Such elements of language as sound, imagery, rhythm, melody are the means that directly and emotionally connect children with the world of folk culture. There are a number of methodological requirements for a story teller. For example, it is important to tell a tale orally, not to read from a book. It is important to preserve the folk text, not to retell the tale freely. An important

process is the organization of the listening, in which child's listening is concentrated on the story teller's speech. A fairy tale is not analyzed with children; a preschool teacher does not comment on its plot and does not analyze it or ask children to memorize or specifically a tale. However, children can use fairy tales in their games. Incarnated in different characters, they once again experience the meanings of a tale. Listening to a fairy tale, children internally draw pictures, images, which promotes the development of imagination. However, from time to time the life of these internal images must be enriched by external images. This important function is performed in the Waldorf kindergarten puppet theater.

Active, moving puppets evoke “the idea of living” in a child, cause inner mobility. The attractiveness of puppet theater for the audience is directly related to the fact that the motionless image begins to move. And the movement is not mechanical, accidental, but internally expedient and, therefore, we can say, alive. The picture does not just move, but comes to life in front of the audience, which has an extremely strong impact on child's inner life. Children's rich imagination plays an important role in such experiences.

The puppet show is organized by preschool teachers. At the same time, considerable preparatory work is being carried out, in particular: the formation of a stage on which a fairy-tale action will take place. As a rule, the stage is organized on one or two tables, and the main material for creating a landscape on which the fairy tale will take place are fabrics of different colors and a variety of natural materials. Children can take part in this unique preparation. Such joint training gives them a strong impulse to perform their own puppet shows later.

Much attention is paid to the puppets, the characters of a play, the expressiveness of their images. As a rule, all puppets and dolls for the theater in Waldorf kindergarten are made by hand. There are usually two types: large dolls and puppets. The puppet show usually lasts for 10-20 minutes. It is traditionally held for each group at a certain time of a day and in a certain place in the children's room.

Readiness for school

The forces of growth and formation, which before (during the first six-seven years of child's life) worked on the creation and structuring of the physical body, are released. These forces (forces of growth) are metamorphosed into mental and spiritual abilities: memory (of all kinds), arbitrary memory, figurative fantasy, creation of ideas, intellectual learning.

As a result, the ability to get acquainted with the world and understand it in images is developed. A new stage is coming – the stage of formation of an independent inner life and development of thinking. This indicates child's readiness for school.

Waldorf pedagogy states that the indicator of child's readiness to learn is the loss of children's teeth (milk teeth), which mainly occurs around 7 years. Teeth loss is the most noticeable marker of the big changes that are happening at this time in a child, including changes in temperament, skills; a child is becoming more independent. Other factors that indicate child's readiness for systematic learning are the development of memory, development of limbs, the ability to express ideas, the formation of self-care skills, the development of balance and child's ability to communicate.

The structure of child's readiness for school are the following (Ionova, 1997):

- personal readiness (readiness to accept a new position - the position of a pupil who has his rights and responsibilities, the development of motivational sphere aimed at learning, the development of a stable emotional sphere);

- intellectual readiness (differentiation of perception, analytical thinking, rational approach to actions, interest in knowledge and the process of obtaining them with effort, mastery of the spoken language and the ability to understand and use symbols, development of fine motor skills and visual-motor coordination);
- socio-psychological readiness (formation of social and communication skills).

Conclusion

So, Waldorf preschool pedagogy is based on the anthroposophical ideas developed by R. Steiner. These ideas mean the orientation of the educational process to the development of child's thinking, feelings and will as well as formation of harmonious personality. This is implemented due to the different activities in Waldorf kindergarten (playing games, having classes in arts and crafts, singing songs and performing round dances, telling fairy tales, organizing a table of seasons etc.). Besides, there are different age groups in Waldorf kindergartens.

Waldorf preschool teachers are against using different gadgets and media by children and their early intellectual development, which may cause health problems in future. Children should remain children and take place in children's activities, just imitating adults.

List of bibliographic references

- Abashkina, N (1993). Organization of educational process at Waldorf school. *Primary school*, 7, 41–45.
- Bodelan, O. (1998). Dependence of children's psychological adaptation to school on the development of their motivational and emotional-volitional characteristics. *Science and education*, 1-2, 32-35.
- Chopyk, Yu. (2014). Theory and practice of Waldorf pedagogy in research of modern Ukrainian scientists. *Horizons*, 1 (38), 58-60.
- Glöckler, M., Goebel, W. (2010). *Kindersprechstunde. Ein medizinisch-pädagogischer Ratgeber*. Stuttgart: Urachhaus.
- Gozak, S. (2005): Hygienic assessment of Eurhythmy lesson at Waldorf school. *Environment and health*, 1, 17-18.
- Hüttig, A. (Hrsg.). (2019). *Wissenschaften im Wandel. Zum Oberstufenunterricht an Waldorschulen*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Ionova, Ye. (1997). *Waldorf pedagogy: theoretical-methodological aspects*. Kharkov: Business Inform.
- Lukashenko, O. (2009). *Problem of maintaining health in young learners in Waldorf pedagogy*. Abstract of PhD dissertation. Kharkiv : H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.
- Luparenko, S. (2008). *Development of junior schoolchildren's cognitive activity by means of Waldorf School*. PhD dissertation. Kharkiv: H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.
- Lytvyn, L. (2012). *Ideas of Waldorf pedagogy in Ukraine*. Kyiv: Edelweiss.
- Mezentseva, O. (2014): Waldorf pedagogy in the world. *Information collection for headmaster and head of kindergarten*, 20, 88-96.
- Novoselska, V. (2007). *Aesthetic education of pupils in Waldorf schools*. Abstract of PhD dissertation. Kyiv : Institute of Problems on Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.
- Partola, V. (2012). *The problem of forming the intellectual skills of junior pupils in the learning process of Waldorf school*. Abstract of PhD dissertation. Kharkiv : H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.
- Perederiy, O. (2013). *Development of the emotional and evaluative component of students' self-concept in Waldorf pedagogy*. Abstract of PhD dissertation. Zaporozhye.
- Pikelna, V, Ievdokiieva, T. (1997). Pedagogy of R. Steiner and modern training systems. *Native School*, 9, 21-22.
- Posokhova, S. (2011). The role of music in the development of cognitive abilities of primary school students. *Software and methodological support of Waldorf schools of Ukraine: development, testing: conference proceedings*. Dnepropetrovsk: DOIPPO, 25-30.

Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (GA 293)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1992. 256 S.

Steiner, R. (1990). *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches (GA 294)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1990.

Steiner, R. (1991). *Die Erziehungsfrage als soziale Frage (GA 296)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1991.

Wember, V. (2015). *Die fünf Dimensionen der Waldorfpädagogik im Werk Rudolf Steiners*. Tübingen: Stratosverlag, 2015.

Olena Ionova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Head of the Department of Theory and Methodics

of Teaching Natural-Mathematical Disciplines in Preschool, Primary and Special Education,

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,

elenaionova25@ukr.net

Svitlana Luparenko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Professor of the Department of Educology and Innovative Pedagogy

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

svetlana.luparenko@gmail.com

RETHINKING THE MODERN UKRAINIAN LABOR EDUCATION OF PRESCHOOLERS VIA SOFIA RUSOVA'S CONCEPT OF LABOR

PREHODNOTENIE MODERNEJ UKRAJINSKEJ PRACOVNEJ
VÝCHOVY V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ
PROSTREDNÍCTVOM KONCEPTU SOFIE RUSOVEJ

Olena Kostenko

Olena Kostenko is a PhD. student at the H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University in Kharkiv, Ukraine. She is especially interested in the evolution of the concept of labor, labor education in the 18th century in Europe, and labor education in Ukraine at the beginning of the 20th century.

Abstract: *The main goal of this article has three vectors: (1) empirically analyze the modern labor education of preschoolers in Ukraine with a special focus on the concept of labor; (2) compare the findings with the concept of labor of a prominent representative of the Ukrainian pedagogical intelligentsia of the first half of the 20th century Sofia Rusova; (3) based on this comparison, formulate proposals for a new theoretical perspective and possible improvements in the modern labor education of preschoolers in Ukraine. Using qualitative content analysis and GTM-coding procedure, the author studies online educational programs, related Internet materials, and qualitative online interviews with educators that contain descriptions of the labor education process of preschoolers in Ukraine. The sample includes ten kindergartens from different parts of Ukraine. The modern concept of labor education of preschoolers in Ukraine is characterized by child-centric approach and humane ideal. The main goal of the labor education is to prepare an active citizen capable to solve the challenges of the age. Labor is generally separated from other kindergarten activities such as game and learning. It is viewed as a task that has to be completed by children. The modern concept of labor in Ukrainian kindergartens has many similar features with the one of Sofia Rusova. However, Rusova's understanding of labor as a method of upbringing and education has a broader character. The author initiates the interpretation of Rusova's labor concept into the modern Ukrainian realities. The article offers a modified view of the concept of labor in preschool education. Based on the personal interpretation of Rusova's ideas, the author proposes to expand the modern concept of labor in preschool institutions in Ukraine. She suggests to include elements of labor in all types of children's activities, thereby increasing its attractiveness and simplifying its implantation in the personal habitus of every child.*

Keywords: *labor education, preschoolers, Sofia Rusova*

Introduction

The fact that the well-being of each society largely depends on the quality of education is beyond doubt. At the present stage of development, the Ukrainian education system is on the path of reforms, the purpose of which is to improve the quality and transform the existing system in accordance with international standards. This process affected all levels, including the education of preschool children. The main norms and requirements for the development of a preschooler, as well as the conditions for their achievement, are enshrined in the legislative framework and the state standard, which corresponds to international standards for the quality of education (Zakon Ukrayiny pro osvitu, 2020; Derzhavnyy standart doshkilnoyi osvity, 2021).

The fundamental principles of the preschool education in Ukraine are respect for children and their individuality, positive conditions for the personality formation, consideration of individual experiences of each preschooler, preservation of children's subculture, priority of a qualitative living today over preparation for the future life, a competency-based approach to personality development, formation of realistic worldview foundations, balance of acquired knowledge, skills and interests, recognition of the inherent value of the preschool period of children's lives (Derzhavnyy standart doshkilnoyi osvity, 2021).

The content and structure of preschool education is determined by the invariant and variant components, enshrined in the State Standard of Preschool Education. In order to ensure the full development of every child, the so called educational lines are formulated. Seven educational lines are compulsory. These are "personality of a child", "child in society", "child in the natural environment", "child in the world of culture", "children's games", "child in the sensor-cognitive

space”, and “the speech of a child”. Four educational lines were included in the variable component: “computer literacy”, “foreign language”, “choreography”, “chess”. As a result, the child develops holistically, learns the basic competencies embedded in the educational lines, prepares for the subsequent acquisition of special knowledge and skills (Derzhavnyy standart doshkilnoyi osvity, 2021).

In the subject-practical activity related to the educational line “child in the world of culture” (Derzhavnyy standart doshkilnoyi osvity, 2021), it is fixed that preschoolers should be instilled with the knowledge that the material world around them is the result of human labor. Children should know what professions exist in society, in particular, what professions their parents own, how a person’s work activity affects the convenience of their own home, what needs to be done so that everyone around is provided with comfortable living conditions, etc. Thus, the child understands the motivation of work, shows a value attitude to the products of adult labor. Preschoolers should actively and independently take part in self-service and not be afraid to solve related problems. They should show imagination, strive to improve their own results, be able to choose suitable tools. Children should be well adapted to collective work and be able to find their place in team.

Thus, labor education in preschool institutions is dedicated to lay the foundation for the education of an independent, enterprising personality, capable of adequately assessing social reality and taking an active position in creating material and spiritual benefits. The modern model of labor education in Ukraine is designed to help raise a successful citizen and is part of the process of modernizing the education system.

Nevertheless, the idea of labor education in Ukraine has rather deep roots. Similar ideas developed during the Russian Empire (1890-1917), Ukrainian statehood (1917-1919) and the Soviet Union (until 1991) (Ivanyuk & Antypin, 2016). Particularly interesting and relevant for us is the experience of labor education of pedagogues and educational activists of the Ukrainian Democratic Revolution, first of all, Sofia Rusova and her concept of work (Zelenska & Kostenko, 2021).

Historical and pedagogical aspects of labor education in Ukraine have become the subject of a large number of research papers, for example, H. Ivanyuk and Ye. Antypin (2016), Yu. Tkachenko (2013), Yu. Matyushynets and A. Bondar (2021), I. Lyubchenko (2021), and others. The issue of modern labor education in Ukraine is also well studied (Byelyenka, 2009): modern trends (Litichenko, 2018), different contexts (Yaroslavtseva et al., 2020), value orientations (Pisotska, 2011), etc. are analyzed.

The peculiarity of this work is the analysis of the modern labor education of preschoolers with subsequent refraction through the prism of the concept of labor by Sofia Rusova. The author studies the modern understanding of the Ukrainian labor education of preschoolers, analyzes the concept of labor as well as the role of labor in the upbringing of children, and evaluates the advantages and disadvantages of modern labor education. Then the author compares the modern labor education with the historical example of the ‘active school’ and the concept of the work of Sofia Rusova. Based on this comparison, the author proposes a new view on the concept of labor of preschool children in Ukraine.

Theoretical background. The concept of labor

Labor activity as a targeted transformation of objects of animate and inanimate nature has always been and remains the main condition for human existence. To provide for their own needs and the needs of their families, people need to work. This axiom has not undergone any changes

throughout the existence of mankind. Only the forms of labor activity, gender specificity, distribution of duties, etc., changed, depending on technological progress, socio-economic, political and cultural dynamics in a particular society.

Oral folk art, as the quintessence of pre-scientific human experience, has retained many references to labor as an integral part of human life. Labor is always considered as a vital necessity, requiring efforts on oneself. “Without labor you can’t even catch a fish from a pond”, “Patience and work will grind everything”, “Work feeds a person, but laziness spoils”. If we trace the etymology of the word ‘labor’ in different languages (*Leksikograficheskiy slovar*), we can see the inevitable suffering, coercion, even torment at the root of this word. Nevertheless, everywhere there is a reflection that the results of labor provide and enrich a person both materially and morally: “Without labor there is no good.”

In the context of various philosophies, and later, the humanities, the understanding of ‘labor’ has undergone and continues to undergo various modifications in conjunction with the level of technical, cultural, economic, political, and social development of society. Different disciplines, depending on the general orientation, and equally on the theoretical and methodological focus, emphasize the understanding of work in different ways. So, for sociology, social significance, influence on social dynamics, social relief are more important, while for economics the main issue is the production of material goods (Przhilenskaya, 2020).

The modern concept of labor is multifaceted, just as the spheres of activity of modern man are. Collectivization of labor becomes a common feature. One person is no longer able to provide for his own needs exclusively by individual labor. They are forced to rely on the labor achievements of previous generations, as well as on the work of their contemporaries, in order to achieve necessary results. Nevertheless, the further development of science and technology, expressed in the widespread digitalization and robotization, can lead to a qualitative leap in the types and forms of labor.

Thus, labor as a purposeful activity that creates objects of material and non-material culture through the use of production tools is immanent to man and human society. Individual and collective labor activities evolve depending on the level of development of a particular society. This is reflected in the theoretical understanding of the concept of labor.

Turning back to the socio-economic, political and cultural development of Ukraine over the past hundred years, it is important to note the fact of the long-term dominance of Marxism-Leninism with a characteristic understanding of labor. It was typical for the Soviet materialistic picture of the world to consider labor as the main occupation of man. It was believed that only through labor a person can achieve any material wealth. Quite predictably, such an understanding of labor formed the basis of the Soviet educational system. The ‘labor upbringing and education’ of the next generation of the proletariat has become a tool for preparing future ‘fighters for communism’, starting from preschool institutions (*Narodnyy Komisariyat osvity USRR, 1928*).

However, even before the establishment of the Soviet system, Ukrainian scientists and practitioners in the field of education actively developed the idea of a labor school. The idea of an “active” school was defended by Sofia Rusova, a prominent representative of the Ukrainian intelligentsia, a teacher and social activist (Rusova, 1923). Preparation for this school had to begin in preschool institutions. Sofia Rusova believed that labor should be instilled in preschoolers systematically, but without pressure. Children had to grow up in an atmosphere of creative work, enjoy their activities and develop natural interests and inclinations in labor (Rusova, 1924). Rusova

built her ideas under the influence of the works of J. Locke, G. Pestalozzi, M. Montaigne, K. Bazedov (Rusova, 1923) that also showed a humane attitude towards the child and a creative interpretation of labor.

A feature that distinguished the concept of humanistic, “active” education by Rusova (Rusova, 1923; Rusova, 1924) was the understanding of labor as a method of education and upbringing, which in the context of Rusova’s child-centric education system meant:

- 1) upbringing in labor,
- 2) positive attitude to it,
- 3) consideration of labor only as a mean of a personality developing of the child, and never as an end goal in itself,
- 4) creative perception of labor tasks,
- 5) the ability to coordinate individual efforts in a symphony of the efforts of the whole team,
- 6) the development of an individual and social habitus to achieve the goal through one’s own work.

With understanding that labor always has a material basis, a separate place in Rusova’s concept was devoted to the nature (Rusova, 1923; Rusova, 1924). Attention, care, understanding of natural cycles, study of native nature helped children correctly formulate goals and design their labor activities in harmony with the environment, without destroying it.

Thus, Sofia Rusova laid the foundation for an ecological-humanistic, active program of upbringing and education. These developments, rethought and supplemented in accordance with the new realities of life, could be fruitful in the modern pedagogical process.

In order to understand how the ideas of Sofia Rusova can be used in a modern context, an analysis of the labor education of preschoolers in modern Ukraine was undertaken.

Methodology and methods

This study was conducted through the prism of the interpretive paradigm. Labor education was understood as a social construct. The task of the researcher was to reconstruct it, having previously disassembled and examined all its main manifestations.

In accordance with the chosen theoretical and methodological perspective, as well as taking into account material resources, the following research design was chosen:

- 1) The first stage of collecting data was to search for preschool institutions in Ukraine that use labor education in their teaching practice. The search took place via Internet, by traditional search, search on pedagogical forums, (self-)citation, etc. The analysis included websites and forums of ten kindergartens in different regions of Ukraine (eastern, western, central Ukraine, and the capital region).
- 2) The received information was immediately archived and analyzed in the original language (Ukrainian). When the main body of the text was collected, the method of qualitative content analysis (Schreier, 2020; Mayring, 2015; Assarroudi et al., 2018) was applied, when the text was first carefully read, then categories were assigned (Mayring, 2019; Schreier, 2020).
- 3) At the second stage of information collection, in addition to the analysis of the Internet data, skype interviews (Sullivan, 2012) were conducted with experts – methodologists and teachers of preschool institutions (n = 5) (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006; Alsaawi, 2014).

- 4) The interviews transcribed in the original language were subject to qualitative content analysis. The obtained data complemented the overall picture of the study.
- 5) At the final stage, in order to improve the quality of the research, passages of the texts that are especially interesting for research questions were additionally analyzed using GTM-coding. (Belgrave & Seide, 2019; Giles et al., 2016; Ruppel & Mey, 2015)

The results of the study are presented in the next section.

Discussion

“If you want to have a good life, you need to learn how to work.”

Trudove vykhovannya, 2017

In the modern Ukrainian context, labor education in preschool institutions is seen as a process aimed at developing children’s ability to perform specific tasks. It has material, educational and moral components.

The material component consists of the children’s ability to provide for their own needs (self-service), as well as the needs of the team. It is believed that children have to learn, both independently and together with other children, to fulfill their duties, which are assigned to them by their elders, as a rule, by the educator. Such duties include: personal hygiene, assistance in distributing and washing food and dishes, caring for animals and plants that are available in the kindergarten, keeping order in the play corner, performing small tasks for the teacher, such as, for example, bringing a small object, moving a chair, etc.

The educational component consists, first of all, in the desire to teach the child to work, and on the other hand, to instill in him specific behavioral patterns, how, when and why to perform this or that task. That is, the child not only gets used to doing everything on his own, but also learns a specific list of actions necessary to achieve the goal. For example, masters the skills of washing hands, holding a fork and a spoon, cutting cardboard, sticking paper, etc.

The moral component of labor education is understood as the education of moral qualities that accompany the performance of labor tasks, such as responsibility for the task, mutual assistance, ability to work in a team, a positive attitude towards work, as well as self-motivation, ability to correctly calculate one’s own strengths and design some joint activities. Naturally, a child in a preschool institution does not yet have the necessary reflection and receives the necessary knowledge passively. Nevertheless, it is believed that during this period the foundation of behavioral patterns is laid, which serve as the basis for further development.

Among the main forms of organizing the work of children, various types of individual duties are considered, for example, caring for animals, distributing food, preparing for certain classes, etc. Tasks should correspond to the level of development of children and always be feasible for them. Teamwork includes doing tasks together with other children and/or adults. Tasks are subdivided according to the level of complexity into simple and complex, according to duration into short-term, long-term and permanent, according to content into games, household tasks, assistance to adults, etc.

Example of an adult (educator), encouragement, comparisons, commentaries are very important. That is, the labor education of preschool children implies active interaction with adults and other children, an implicit exchange of experience, empathy, joint spiritual and intellectual

growth. Within the relationships between the educator and children, there are such techniques as explanation, conversations, excursions, discussion of works of art, watching films and filmstrips. A separate category forms labor in nature which includes performing tasks related to flora and fauna, for example, caring for or helping to care for pets and home plants (feeding, watering), plants in a flower garden, cleaning or helping to clean the kindergarten area from fallen leaves, snow, etc. It is believed that in parallel with labor skills, children develop skills in caring for objects of animate and inanimate nature.

Manual labor is understood as a set of tasks aimed at performing artistic or household duties. Both elements of creativity and the monotonous performance of routine tasks are present here. In the first case, various applications, homemade products, souvenirs made either according to an independent project of preschoolers or under the guidance of a teacher are considered. In the second case, tasks such as repairing of slightly broken toys, putting clothes in order, instilling skills in sewing or working with natural materials (metal or wood) are understood.

Labor education is considered as a kind of formative preparation stage for subsequent work at school and in adult life. Children gradually learn to realize the need for their contribution to some common cause. In this regard, it is very important that the ability to consciously coordinate one's labor activity with the activity of the entire team is developed to a sufficient extent. It is believed that such skills acquired in a preschool institution will subsequently help the child successfully adapt to different life situations.

In the context of modern Ukrainian labor education of preschoolers, the role of the educator-mentor is highly appreciated. Their main task is to correctly select, plan, systematize and implement the concept of labor education. After all, in the absence of a clear plan and systematic, the effect of labor education of preschool children is largely lost.

The educator needs to correctly use the methods of encouragement and provoke positive actions. An example of this is the experience of a pre-school institution in the village of Uladivske, Khmelnytsky district, Vinnitsa region. In the first situation, the teacher informs the children that the soil in the flower pots has hardened. It is necessary to fluff the soil, but do it in such a way as not to damage the root system of plants. The teacher turns to the children with the question: "Who can cope with such a difficult task?" (Trudove vykhovannya v protsesi, 2018).

Here's another example. The teacher reports that the youngest children enjoy playing the game "Shop". But they don't have enough toys. "Do you think the kids will be able to make the necessary toys on their own?" - asks the educator. And then he or she adds, positively provoking action: "I wonder if you are really capable to do this? Or is it better to wait until you grow up?" (Trudove vykhovannya v protsesi, 2018).

Naturally, such questions will not always correspond to the target audience. In the group there may be children with low self-esteem, fearful, shy. It is understood that educators have long been familiar with their children, know all their features and subtly feel the needs of the child's psyche. It should not be allowed to praise the results of the work of one child in such a way that this child becomes the subject of negative emotions, for example, envy, on the part of other preschoolers. The task of the educator is to correctly assess the situation, cheer up insecure children, and teach them to rejoice in the success of others.

If several educators work with a particular group of children, it is extremely important that the activities of all employees are well coordinated. Indeed, in the absence of consistency and continuity, the result of labor education will be much lower. It is believed that it is equally important

to observe labor hygiene, alternate it with rest. All this should be thought out and included in the children's daily routine.

It is believed that special attention should be paid to the material with which labor activity is carried out. Until the children have fully learned to independently formulate a goal and predict the results of their labor activity, the educator needs to correctly select the types of work and, accordingly, decide what material preschoolers will work with. Often natural materials that are present in sufficient quantities are used. These can be leaves, grass, plant seeds, etc. But commercially available synthetic materials can also often be used. Both in the first and in the second case, the material must be hygienic, and correspond to the physical and intellectual development of the child.

In Ukrainian preschool institutions there is an understanding that work is, first of all, an effort on oneself, overcoming certain internal or external obstacles, fighting such negative personal qualities as laziness, fear of difficulties, lack of faith in one's own strengths. Therefore, in order to facilitate the acquisition of the working habit and not to lose the meaning of labor activity, the educator needs to ensure the demonstration to the preschooler how labor activity can evoke joyful emotions. For example, when asking to water flowers in the garden, children need to be told what a positive impact their work will have on plants, which, in turn, will delight everyone with their flowers and greenery.

It is necessary that children not only monotonously perform the task, but also realize the importance of the work they do, constantly strive for the best, know how to independently realize their desires. Children should develop the habit of analyzing what is being done, how and why. Without a doubt, in the early stages of development, the child will not be able to fully carry out this task. But gradually, moving from simple to more complex, children should develop the habit of self-organization, analysis, and self-improvement. They should become a vital attitude towards the constant development of their intellect and willpower.

At the same time, it is important to take into account the fact that at a certain moment a natural desire for independence and inheritance arise in a child. Labor begins to attract him. This moment should not be missed; it is important to support the preschooler's desire to help the elder or support the younger in time. It is necessary to allow them to become independent, to encourage and make sure that such a desire gradually becomes a meaningful habit.

In Ukrainian preschool institutions, the labor process is carried out according to the age development of the child. In the younger group, children learn to dress and undress in a certain sequence, put on hats, lace up and unlace shoes, fasten buttons in front; carefully and rationally arrange their clothes, use a mirror, and, if necessary, seek help from a teacher or an older friend.

From the household side of the labor process, children set the table, arrange cutlery, put napkins. They help clean up after eating, wipe down tables, throw away used napkins, clean up half-eaten bread. Also, children help the educator distribute educational material for group classes, lay out and clean up toys, wipe children's and toy furniture from dust, wash toys, and take part in joint decoration of the group for the holidays. On the street, children clean benches from foliage or snow, collect small twigs, and learn to keep their places of stay clean and tidy. In the garden, children learn to plant some vegetables, such as onions, water the beds with vegetables or flowers. In the group, younger preschoolers watch the animals, feed them. They water indoor flowers and wash them if necessary.

In the middle group, children improve their previously acquired self-care skills: they continue to learn how quickly and accurately dress and undress, tie shoelaces, rationally place items of their clothing in a specially designated place, monitor the proper condition of clothes, dry or clean them if necessary, and in case of insurmountable difficulties, seek help from elders.

In the household, children of the middle group continue to learn how to correctly distribute objects in places, for example, books, children's furniture, toys. They wipe the dust, wash small things, for example, doll clothes or cloth napkins, glue torn books together with the educator, make light repairs to toys, and participate in joint decoration of the group for the holidays. Children reinforce table setting skills, help the educator distribute materials and manuals for classes, remove leaves, clear snow, sweep paths, wipe benches, water flowers and / or vegetables in accordance with the season. In the group, children watch the pets, give them food, change the water, help clean the cages, water the indoor plants.

In the older group, children reinforce the habit of dressing and undressing neatly and at the appropriate pace, putting their own clothes in order, making sure that everything is tidy, and, if necessary, washing, drying, cleaning or wiping clothes on their own. Children should take care of their appearance, remove all sorts of untidiness. They should tactfully inform other children about any problems with clothing and help fix them.

In the household, children from that group in a timely manner and without prompting from an adult pay attention to any kind of disorder and eliminate it. For example, after sleep, they clean up the bed, put toys and educational material in their places, etc. Children of the older group wash small items, for example, socks, get used to glue the books that they read with the educator in the group, help the teacher or teacher's assistant lay out bedding and hang towels. More actively than children of the middle group, they participate in decorating the room for the holidays etc. Preschoolers also participate in preparation of cookies or dumplings from ready-made dough. They help younger children to dress and undress, make homemade products for them. In nature, they water beds, dig the ground, sow small seeds, collect fruits, look after plants and tree branches, remove leaves or clear snow. Children monitor indoor plants and / or animals, feed them, change water without reminders, and check the cleanliness of cells.

In the older group, preschoolers are provided with activities for career guidance at a level corresponding to the development of the child. In the context of Ukrainian preschool education, this activity is also considered as an element of labor education. The educator is given the task of leading the children to independent conclusions that each profession benefits the whole society, and that different forms of labor are interdependent. This effect is often achieved with the help of excursions to enterprises, where preschoolers get acquainted with the company itself, its products, raw materials and the place of sale. For example, during an excursion to an agricultural plant, children listen to employees talk about their work, examine tools, get acquainted with various types of agricultural activities and see the results of the enterprise. It is believed that such activities have a positive effect on children's perception of labor and form an adequate understanding of socially useful work.

The most important features of the entire model of labor education in Ukrainian preschool institutions are a person-oriented approach and humanity. In practice, this means that it is not the labor itself and not its results that form the ultimate goal of the process, but the children themselves, their intellectual and personal development, psychological comfort and physical health. Therefore, work tasks are always individually selected with a focus on the current needs of each child and the

group as a whole. The most important thing for an educator in the Ukrainian system of labor education is always a child.

Conclusion

Thus, the Ukrainian system of labor education in preschool institutions is characterized by the understanding of labor activity as a process aimed at obtaining sustainable self-service skills and behavioral patterns, necessary for a further successful self-realization in the Ukrainian society and internationally. The main features of the labor education of preschool children are the priority of the interests of childhood and a humane attitude towards the personality of the child. Not labor in itself, but children in the appropriate to their age and development labor activity are the ideal of this concept. This forms a big difference between modern Ukrainian labor education and earlier models, in particular the Soviet one, where the main emphasis was put on the collective needs.

The ultimate goal of a modern labor education in Ukraine is seen in the creation of each child's own patterns of behavior, expressed in the habit of working. The concept of labor includes any activity aimed at satisfying one's own needs or the needs of the team and is associated with emotional and/or physical overcoming of difficulties. In addition, it is believed that labor actions should be systematic. A child in the older group must meaningfully perform labor tasks, plan them and predict the result.

Comparing the modern concept of labor education with the developments of Sofia Rusova, many common features can be noted. The modern model, like the Rusova's one, is characterized by a humane attitude towards the child, emphasis on the development of his personality, individual abilities and interests, perception of labor as a means, and not as an end goal. Similar positions regarding respect for nature, understanding the responsible role of the educator, the need for strict compliance with the level of complexity of work activity and the child's capabilities should also be noted. Both models can be characterized by three main indicators: humanism, orientation to the child, environmentalism.

Nevertheless, the concept of labor by Sophia Rusova has some features that may be of interest for modern labor education in Ukraine. In modern Ukrainian understanding, labor in the context of preschoolers' education is considered as one of children's activities, namely learning, playing, and labor. Labor is very often viewed in a narrow context, when it is necessary to complete some task that requires effort to overcome any obstacles. The concept of labor by Sophia Rusova, on the contrary, is broader. Here, labor is considered as a method of education. It is believed that it should be inherent in any activity. The main task of an educator is to instill the habit of labor, give a proper understanding of its meaning, learn how to get pleasure from it, as well as to transmit the sense of responsibility, proportion, and respect for the work of others.

The gist of a broader understanding of labor is that children begin to take responsibility for any kind of their everyday activities. The second crucial requirement that remains unchanged is the correspondence between labor tasks and the age, level of physical and mental development, as well as interests of every child. Starting from the very young age, children should learn to treat each activity with proper level of reflection. In games, as well as in the learning process, elements that are characteristic to labor, such as concentration on the end goal, teamwork, responsibility, should be gradually introduced.

If children learn by playing how to perform different tasks and acquire necessary skills, it will be easier to them to adopt to more difficult activities. Performing at first feasible and interesting

tasks, children learn to enjoy the process of labor. In this case, the threshold of coercion is significantly reduced or completely disappears. In other words, in order to achieve greater efficiency and humanization of the labor education of children, it is necessary to turn every labor activity into a game, and vice versa.

In practice, the introduction of a broader concept of labor would mean higher requirements for the educator in preparing and planning the educational process. It would be necessary to calculate how to distribute the types of activity among children so that they are meaningful, purposeful, and educational, and at the same time bring pleasure and joy to the child. Due to a lack of resources, the introduction of a broader concept of labor to the Ukrainian kindergartens can be problematic. Nevertheless, once taken into consideration, the broader concept of labor could help to optimize the educational process.

In conclusion, the main characteristic of labor education of preschoolers in modern Ukraine is concentration on the development of children's personality, their current needs, character traits, and interests. Labor activity in preschool institutions is seen as a preparation for adult life and education of a modern personality, ready to deal with the challenges of the time. As a rule, labor activity is viewed separately from other activities such as playing and learning. Within the broader understanding of labor, proposed in this article, this difference should be erased. Labor elements should be included into all types of children's activities. This should help to make the adaptation to labor and its transformation into a personal habitus more natural and humane.

List of bibliographic references

- Alsaawi, A. (2014). A critical review of qualitative interviews. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(4), 149–156.
- Antypin, Ye. (2016). Pohlyady Sofiyi Rusovoyi na problem nastupnosti v trudovomu vykhovanni ditey doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku. *Pedahohichna personalistyka: teoriya, istoriya, osvityna praktyka*, 186–191.
- Assaroudi, A., Heshmati Nabavi, F., Armat, M. R., Ebadi, A., & Vaismoradi, M. (2018). Directed qualitative content analysis: the description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process. *Journal of Research in Nursing*, 23(1), 42–55.
- Belgrave, L., & Seide, K. (2019). Coding for grounded theory. *The SAGE handbook of current developments in grounded theory*, 167–185.
- Byelyenka, H. (2009). Trudove vykhovannya ditey doshkilnoho viku: realiyi XXI storichchya. *Zbirnyk naukovykh prats umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny*, 2, 26–37.
- Derzhavnyy standart doshkilnoyi osvity (2021). <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osvity-v-ukrayini>
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314–321.
- Giles, T. M., de Lacey, S., & Muir-Cochrane, E. (2016). Coding, constant comparisons, and core categories. *Advances in Nursing Science*, 39(1), 29–44.
- Ivanyuk, H., & Antypin, Ye. (2016). Adaptatsiya idey nastupnosti trudovoho vykhovannya ditey doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku u pedahohichniy dumtsi ta praktytsi radyanskoyi doby (1919 – 1928). *Young*, 38(11).
- Leksikograficheskiy slovar. (n. d.). <https://lexicography.online/etymology>
- Litichenko, O. (2017). Trudove vykhovannya ditey doshkilnoho viku na storinkakh pedahohichnykh zhurnaliv [Labor education of preschool children on the pages of pedagogical journals. *Molodyy vchenyy*, 2, 58–61.
- Litichenko, O. (2018). Suchasni tendentsiyi rozvytku trudovoho vykhovannya ditey doshkilnoho viku. *Young*, 60(8.1).
- Lyubchenko, I., & Bondar, A. (2021). Sofiya Rusova i pochatkova shkola. In M. Kramska (Ed.), *Pedahohichna spadshchyna Sofiyi Rusovoyi ta suchasni problem reformuvannya natsionalnoyi osvity v Ukrayini* (pp. 130–131). Vizavi.

- Matyushynets, Ya. (2021). Sofiya Rusova pro rol sotsialnoho seredovyscha dlya rozvytku osobystosti ditey doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku. In I. Zaychenko (Ed.), *Sofiya Rusova – predtecha novoyi ukrayinskoyi shkoly* (pp. 134–136). Ripky.
- Mayring, P. (2015). Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures. *Approaches to qualitative research in mathematics education*, 365–380.
- Mayring, P. (2019). Qualitative content analysis: Demarcation, varieties, developments. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), 1–26.
- Narodnyy Komisarayat osvity USRR (1928). *Doshkilne vykhovannya. Materiyaly do poradnyka*. Derzhavne vydavnytstvo Ukrainy.
- Oghanisatsiya trudovoyi diyalnosti doshkilnyat [Organization of labor activity of preschoolers] (2022, June 3). DNZ “Vinochok” Boryspilskoyi miskoyi rady Kyivskoyi oblasti. http://boryspil-dnz-vinochok.kiev.sch.in.ua/metodichna_sluzhba_ta_navchalnij_proces/trudove_vihovannya/
- Pisotska, L. (2011). Trudove vykhovannya doshkilnykiv: tsinnisni oriyentyry rodyny. *M. Hoholya. Nizhyn*, (10), 166–169.
- Przhilenskaya, Yu. (2020). Ponyatiye truda v klassicheskoy i sovremennoy sotsialnoy filosofii. *Gumanitarny vestnik*, 4(84), 1–12.
- Ruppel, P. S., & Mey, G. (2015). Grounded theory methodology – narrativity revisited. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49(2), 174–186.
- Rusova, S. (1923). *Yedyna diyalna trudova shkola*. Ukr. vyd–vo v Katerynoslavi.
- Rusova, S. (1924). *Teoriya i praktyka doshkilnoho vykhovannya*. Ukr. hromad. vyd. Fond.
- Schreier, M. (2020). *Content analysis, qualitative*. SAGE Publications Limited.
- Sullivan, J. R. (2012). Skype: An appropriate method of data collection for qualitative interviews? *The Hilltop Review*, 6(1), 10.
- Tkachenko, Yu. (2013). Sofiya Rusova ta yiyi vnesok u vitchyznyanu pedahohiku. *Dydaskal*, 13, 349–352.
- Trudove vykhovannya [labor education]* (2017, August 12). ZDO 2 “Romashka” Mykholayivskoyi miskoyi rady Slovyanskogo rayonu Donetskoyi oblasti. <http://romashka.nika.dn.ua/trudove-vykhovannia>
- Trudove vykhovannya ditey doshkilnoho viku yak pedahohichna problema suchasnosti [Labor education of preschool children as a pedagogical problem of modernity] (n. d.). DNZ 21 Mariupolskoyi rady Donetskoyi oblasti. <http://veselka21.org.ua/advice/51.html>
- Trudove vykhovannya v protsesi orhanizovanoyi y samostiynoyi predmetno-praktychnoyi diyalnosti ditey [Labor education in the process of organized and ndependent subject-practical activity of children]* (2018, January 29). ZDO s. Uladivske Vinnytskoyi oblasti Khmilnytskogo rayonu. <http://uladivske.dytsadok.org.ua/trudove-vihovannya-12-25-58-29-01-2018/>
- Yaroslavtseva, M., Sukhar, A., Kolesnyk, A., & Mykulina, A. (2020). Trudove vykhovannya ditey doshkilnoho viku v protsesi pratsi v pryrodi [Labor education of preschool children in the process of working in nature]. In *Innovative development of science and education: abstracts of the 1st International scientific and practical conference (Athens, 29–31 march 2020)* (s. 279–285). ISGT Publishing House.
- Zakon Ukrainy pro osvitu [Law of Ukraine on education] (2020). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Zelenska, L., & Kostenko, O. (2021). Kontsept pratsi Sofiyi Rusovoyi ta shlyakhy yoho realizatsiyi v systemi doshkilna ustanova – diyalna shkola. *Pegahohichni nauky*, 78, 152–159. <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.78.249860>

Olena Kostenko

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Kharkiv, Ukraine.

kostenko_o_v@outlook.com

MATERSKÁ ŠKOLA A JEJ VNÚTORNÝ SYSTÉM HODNOTENIA PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV

KINDERGARTEN AND ITS INTERNAL EVALUATION SYSTEM
FOR PEDAGOGICAL STAFF

Monika Miňová

Monika Miňová je členkou Katedry predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Zároveň je predsedníčkou Slovenského výboru Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu. Je absolventkou Pedagogickej fakulty v Prešove Univerzity Pavla Jozefa šafárika v Košiciach a Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Odborne a vedecko-výskumne sa venuje predškolskej didaktike, pedagogickej diagnostike, manažmentu materskej školy a kooperácii školy s rôznymi inštitúciami.

Abstrakt: Príspevok je zameraný na hodnotiacu funkciu manažmentu materskej školy, ktorá spadá do kompetencie riaditeľa materskej školy. V teoretických východiskách približujeme danú problematiku v kľúčových súvislostiach cez aktuálne teoretické a aj legislatívne normy. Cieľom prieskumnej časti bolo zistiť názory pedagogických zamestnancov na systém hodnotenia v ich materskej škole. Na dosiahnutie tohto cieľa sme použili neštandardizovaný dotazník pre riaditeľky a učiteľky materských škôl. Spokojnosť so systémom hodnotenia na vlastnom pracovisku uviedlo 16 riaditeľiek, t. j. 88,89 % a 14 učiteľiek materských škôl, t. j. 77,78 %. Ďalšie výsledky uvádzame v príspevku a na záver odporúčame vytvoriť si vlastný systém hodnotiacich hárkov, ktoré budú vychádzať z potrieb konkrétnej materskej školy a budú reagovať na aktuálne legislatívne normy.

Kľúčové slová: hodnotenie, systém hodnotenia, riaditeľ materskej školy

Abstract: The contribution is focused on the evaluation function of kindergarten management, which falls under the competence of the kindergarten director. In the theoretical starting points, we approach the issue in key contexts through current theoretical and legislative standards. The goal of the research part was to find out the opinions of pedagogical staff about the evaluation system in their kindergarten. To achieve this goal, we used a non-standardized questionnaire for kindergarten principals and teachers. Satisfaction with the evaluation system at their workplace was reported by 16 female directors, i.e. j. 88.89% and 14 kindergarten teachers, i.e. j. 77.78%. We present other results in the post, and at the end, we recommend creating your own system of evaluation sheets that will be based on the needs of a specific kindergarten and will respond to current legislative standards.

Keywords: evaluation, evaluation system, kindergarten principal

Úvod

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov stanovuje povinnosť riaditeľovi školy vykonávať hodnotenie pedagogických zamestnancov raz za rok, a to spravidla na konci školského roka. V súlade s platným právnym stavom majú školy väčšiu autonómiu aj v oblasti hodnotenia pedagogických zamestnancov, pretože neustanovuje postup hodnotenia. Preto by mali riaditelia škôl špecifikovať systém hodnotenia, ktorý bude zodpovedať podmienkam konkrétnej školy. Výsledky hodnotenia tvoria súčasť osobného spisu pedagogického zamestnanca, ale neposúvajú sa na iný stupeň školského systému. Ak riaditeľ vníma hodnotenie zamestnancov ako byrokratickú záťaž a zaujme k tomuto procesu negatívny postoj, nemôže očakávať, že u zamestnancov to bude iné. Kvalitne vypracovaný systém hodnotenia pedagogických zamestnancov, ako nezastupiteľný hodnotiaci mechanizmus, sa stáva pre vedúceho pedagogického zamestnanca nástrojom skvalitňovania a rozvíjania pracovných výkonov pedagógov s dôrazom na dosahovanie cieľov školy.

Teoretické východiská

Realizácia procesu hodnotenia pedagogických zamestnancov má na Slovensku dlhoročnú tradíciu. Hodnotenie sa zväčša spájalo s výkonom kontroly. V podmienkach škôl išlo najmä o hospitácie, pozorovanie výchovno-vzdelávacej práce učiteľa, ktorých cieľom bolo poskytnúť učiteľovi spätnú väzbu na zrealizovanú činnosť a hodnotenie malo skôr podporný charakter na ďalšie vzdelávanie a rozvoj učiteľa. Až zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch priniesol viacero zmien, v súvislosti s procesom hodnotenia zvýraznil

funkciu hodnotenia a rozvoja profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov, taktiež výsledkov hodnotenia v kontexte sebarozvoja a zároveň rozvoja školy. V jednosmernom procese, od riaditeľa k učiteľovi, transformoval systém hodnotenia na komplexnejšie posúdenie pracovného výkonu učiteľa vo vzťahu k budovaniu a posilneniu sebareflexie, ktorá predstavuje efektívny nástroj pre skvalitnenie vlastnej práce.

Aj napriek tomu, že sa formálne hodnotenie v materských školách pravidelne realizuje a tvorí súčasť riadiacich činností vedúcich pedagogických zamestnancov, myslíme si, že prístup k hodnoteniu pedagogických zamestnancov a úroveň procesov hodnotenia v materských školách sú rôzne. Prínos výsledkov hodnotenia stráca svoju podstatu, pretože mnoho učiteľov ho vidí len v spätnej väzbe na svoju prácu, čo sa nám potvrdilo aj v našom prieskume.

Podľa Horváthovej (2010) je pre stanovenie kritérií hodnotenia pedagogických zamestnancov východiskom kompetenčný model. PISOŇOVÁ (2010) definuje kompetenčný model ako určitým spôsobom usporiadané kompetencie, ktoré sú dôležitým nástrojom riadenia a následne hodnotenia zamestnancov. Dodáva, že efektívny kompetenčný model vychádza z očakávaného, pozorovateľného správania; na jednej strane vytvára most medzi hodnotami materskej školy a výkonnosťou jej zamestnancov na druhej strane; platí rovnako pre všetkých hodnotených zamestnancov; vytvára sa konsenzuálnym spôsobom všetkých zamestnancov a je pravidelne revidovaný a vylepšovaný. Kompetenčný profil zohľadňuje jednotlivé kategórie pedagógov odvodených z cieľov vzdelávania, hodnôt a cieľov školy. Podľa ŠNÍDLOVEJ (2018) je prostriedkom na:

- určenie predpokladov na prijímanie do zamestnania nielen na základe normatívnych požiadaviek (požadovaný stupeň vzdelania, aprobácia), ale na základe požadovaných schopností v oblasti výchovy a vzdelávania, ktoré sú zásadné pre danú školu,
- tvorbu kritérií hodnotenia pracovného výkonu,
- rozvoj pedagógov prostredníctvom vzdelávania zameraného na získanie, resp. prehĺbenie nadobudnutých kompetencií.

Základným pojmom budovania nového systému hodnotenia je pracovný výkon. Predstavuje nielen množstvo a kvalitu práce, ale aj ochotu, prístup k práci, pracovné správanie, fluktuáciu a absenciu, dochvilnosť, pracovné vzťahy so spolupracovníkmi i ďalšie charakteristiky zamestnanca považované za významné v súvislosti s vykonávanou prácou. Za danej situácie je výsledkom spojenia a vzájomného pomeru úsilia, schopností a vnímania roly. ŠNÍDLOVÁ (2012) uvádza, že pracovný výkon pedagogického zamestnanca je vymedzený :

- predpokladmi pre prácu: kompetencie, spôsobilosti, skúsenosti, implicitné teórie učenia a vyučovania, talent, empatia, tvorivosť, komunikatívnosť,
- postojmi k práci: dodržiavanie pravidiel, iniciatíva, aktivita, ochota, presnosť a dochvilnosť v plnení úloh,
- výsledkami práce: plnenie cieľov a úloh v oblasti edukácie, tvorba učebných zdrojov pre žiakov, výsledky ostatných aktivít súvisiacich so životom školy.

Hodnotenie pedagogického zamestnanca súvisí s kultúrou školy. V byrokraticko-mocenskej kultúre je model hodnotenia zameraný na hodnotenie kvantity. Je založený na jednosmernom procese, t. j. od nadriadeného k podriadenému, vo vzťahu zakladajúcim sa na kontrole a následných opatreniach, sankciách. Východiská hodnotenia :

- 1) pracovná náplň, v ktorej sú taxatívne vymedzené činnosti, povinnosti a zodpovednosť,
- 2) plnenie úloh, ktoré vyplývajú z dokumentácie školy,
- 3) kontrola – evidencia, sankcie, osobné ohodnotenie, odmeny.

- 4) Nový model hodnotenia v cieľovo orientovanej kultúre školy je podľa vyššie uvedenej autorky postavený na hodnotách a cieľoch, na poskytovaní spätnej väzby a podpore učiteľovi s dôrazom na jeho rozvoj. Je prioritne zameraný na hodnotenie kvality a budovaný v hierarchii:
- 5) vízia, hodnoty a ciele výchovy a vzdelávania, ktoré sú špecifikované v školskom vzdelávacom programe,
- 6) kompetenčný profil pedagogického zamestnanca,
- 7) kritériá hodnotenia vyplývajúce z pedagogickej koncepcie školy,
- 8) štandard pracovného výkonu zakladajúcim sa vymedzením normatívu kvality práce v oblastiach hodnotenia,
- 9) hodnotenie a sebahodnotenie učiteľa s cieľom jeho rozvoja a kvality jeho práce.

Vychádzajúc z dikcie Zákona č.138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov predmetom hodnotenia pedagogických zamestnancov sú výsledky, náročnosť a kvalita výkonu pracovnej činnosti, osvojenie si a využívanie profesijných kompetencií. Zákon ustanovuje :

- výsledky pracovnej činnosti, ktorými sú dôkazy o úrovni dosahovania cieľov výchovy a vzdelávania alebo dôkazy o úrovni pracovnej činnosti (sleduje sa na úrovni triedy alebo skupiny),
- kvalitu pracovnej činnosti, ktorú predstavuje miera správnosti, účelnosti a efektívnosti pracovnej činnosti (sleduje sa na úrovni dieťaťa alebo žiaka),
- hodnotenie osvojenia a využívania profesijných kompetencií v súlade s profesijným štandardom a potrebami školy.

Je veľmi potrebné, aby sme hodnotiaci proces rozložili na niekoľko fáz, ktoré navzájom systémovo súvisia a pôsobia. Horváthová (2010) delí fázy hodnotenia na :

1. prípravné obdobie, ktoré zahŕňa:

- rozoznanie a stanovenie predmetov hodnotenia, stanovenie zásad, pravidiel, postupov a prípravu hodnotiacich formulárov,
- formuláciu kritérií výkonu a hodnotenia, stanovenie noriem pracovného výkonu, voľba metód hodnotenia, určenie obdobia zisťovania informácií,
- informovanie zamestnancov o hodnotení, jeho účele, kritériách hodnotenia a normách pracovného výkonu.

2. fáza získavania informácií a podkladov Hambáľková (2018) prisudzuje podstatný význam získaním retrospektívnych informácií, ku ktorým sa možno kedykoľvek vrátiť, zakladá sa na:

- zisťovanie informácií o zamestnancovi pozorovaním pri práci, skúmaním výsledkov jeho práce,
- zabezpečením dokumentácie o pracovnom výkone.

3. fáza vyhodnocovania informácií je založená na porovnávaní s normami výkonu alebo očakávanými výsledkami práce, obsahuje:

- vyhodnotenie pracovného výkonu, pracovných výsledkov, pracovného správania,
- rozhovor s hodnoteným zamestnancom o výsledkoch hodnotenia, rozhodnutiach vyplývajúcich z hodnotenia a možnostiach riešenia problémov súvisiacich s pracovným výkonom.

Pavlov (2013) tvrdí, že hodnotenie učiteľov sa má zo strategického hľadiska presadzovať ako integrálna súčasť personálneho rozvoja školy, nielen ako významná súčasť riadiacej práce riaditeľa. Autonómnosť škôl prináša školám na jednej strane slobodu vo výbere spôsobu hodnotenia a určenia vlastných priorít, no na druhej strane so sebou prináša problémy v podobe rôzneho vnímania kvality výchovy a vzdelávania a s tým súvisiacej kvality pedagogickej činnosti učiteľov.

Vytvorenie efektívneho systému hodnotenia, ktorý bude cieľavedomý, plánovitý a systematický a bude reálne posúvať školu smerom k vyššej kvalite, podmieňuje podľa Horváthovej (2010) potrebu využívania kontrolných a hodnotiacich mechanizmov školy, ktoré pomáhajú odhaľovať odchýlky pri dosahovaní cieľov. Považujeme za potrebné zdôrazniť, že ak má byť proces hodnotenia účelný, musí byť realizovaný komplexne, nielen ako formálna, administratívna záležitosť. Identifikáciu vzdelávacích potrieb jednotlivých učiteľov v súlade s ich sebarozvojom a súčasne s rozvojom školy chápeme ako efektívnu cestu k zlepšovaniu kvality výchovy a vzdelávania, k vnútornej motivácii profesijného rozvoja učiteľa a v neposlednom rade k zvýšeniu kvality školy.

Legislatívne predpisy, ktoré pojednávajú o kompetenciách riaditeľa školy v oblasti hodnotenia pedagogických zamestnancov vymedzujú základné právomoci, resp. práva a povinnosti riaditeľa školy, ktoré ukladajú povinnosť vedeniu školy hodnotiť pedagogických zamestnancov:

- §7 ods. 4 písm. l) zákona č.245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov stanovuje vnútorný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov školy ako povinnú súčasť školského vzdelávacieho programu,
- §5 ods. 2 písm. e) zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov stanovuje zodpovednosť riaditeľa školy za každoročné hodnotenie pedagogických a odborných zamestnancov,
- §70 zákona č.138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov špecifikuje hodnotenie pedagogických a odborných zamestnancov, definuje predmet hodnotenia, hodnotiteľa, ktorý hodnotí výsledky, kvalitu výkonu a mieru osvojenia a využívania profesijných kompetencií, uvádza výstupy hodnotenia.

Pracovný poriadok pre pedagogických a ostatných zamestnancov škôl a školských zariadení vydaný pod číslom 2020/8006:1-B2001 sa zaoberá hodnotením v jedenástej časti v čl.26 Hodnotenie pedagogických a odborných zamestnancov.

Výsledky výskumu, ktorý realizoval Obdržálek (1979) poukázali na problémové oblasti pri realizácii kontroly na školách. V hierarchii riadiacich činností sa kontrola nachádzala približne v strede hodnotenia medzi inými riadiacimi činnosťami. Jednoznačne pozitívne hodnotená u 52% respondentov je pravidelnosť a cieľavedomosť analýzy a kontroly. Na druhej strane 46% respondentov poukazuje na negatíva rôzneho stupňa. Takmer 37% učiteľov uvádza, že hospitácie sa stávajú administratívnou záležitosťou, ide o ich počet a nie kvalitu a účinnosť. Až 79% respondentov uvádza, že kontrola sa realizuje výlučne formou hospitácie a kontroly dokumentácie.

Zistenia Štátnej školskej inšpekcie, ktoré sú špecifikované v *Správe o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2018/2019* uvádzajú, že vnútorný systém kontroly a hodnotenia bol celkovo málo účinný. Reálne kontrolnú činnosť vykonávalo 48 % vedúcich pedagogických zamestnancov a len 23 % prijímalo opatrenia k zisteným nedostatkom a kontrolovalo ich plnenie. Ročný plán vnútornej kontroly bol v 70 % škôl zameraný na viaceré oblasti VVČ. Kritériá, stratégie, metódy, formy, nástroje hodnotenia

detí stanovilo v 86 % a pedagogických zamestnancov v 77 % materských škôl, a zväčša aj termíny kontroly.

Ak porovnáme zistenia v oblasti vnútornej kontroly v školách, na ktoré poukázal Obdržálek v roku 1979 a zistenia Štátnej školskej inšpekcie z roku 2018/2019, môžeme povedať, že aj napriek posilneniu kompetencií riaditeľov škôl, je kontrolná činnosť naďalej vnímaná ako nutná, administratívna povinnosť, ktorú si riaditeľ školy splní napísaním kontrolného záznamu a založením do spisu. Prijímaným opatreniam k zisteným nedostatkom sa venuje pozornosť v malej miere. Myslíme si, že kontrolná činnosť riaditeľa by mala byť vzájomne prepojená s hodnotiacimi mechanizmami, ktoré zistené nedostatky v rámci procesu hodnotenia, vnímané ako slabé stránky, dokážu posilniť v oblasti sebarozvoja učiteľa, čo sa následne odrazí v skvalitnení výchovy a vzdelávania.

Štúdia *Optimalizácia vzdelávania školských manažérov* (VEGA 1/3669/06) mapovala názory školských manažérov na dôležitosť jednotlivých zložiek riadenia pedagogického procesu. Skúmaní riaditelia pripisujú najväčšiu dôležitosť vo svojej práci aspektom hodnotenia a odmeňovania učiteľov, ktoré spolu s hodnotením škôl považujú za rozhodujúce faktory ovplyvňujúce kvalitu školy. Strednú dôležitosť pripisujú motivácii zamestnancov k sebahodnoteniu. Realizovanie hospitačnej činnosti ako zložka pedagogického riadenia naopak získalo najnižšie hodnotenie. Je ovplyvnené povinnosťou realizovať isté kvantum hospitácií, ako aj častého formálneho prístupu riaditeľov k tejto činnosti (Obdržálek & Polák 2008).

O efektoch a vplyve hodnotenia učiteľov na kvalitu výchovy a vzdelávania v škole a o zvyšovaní zodpovednosti učiteľov za výsledky vlastnej práce nie je spracovaná ucelená národná štúdia. Empirické údaje môžeme čerpať zo starších štúdií. Taktiež ich môžeme čerpať len zo skúseností riaditeľov škôl, ktorí opisujú spôsoby a efekty hodnotenia učiteľov vo vlastných školách. Možno povedať, že prístup k hodnoteniu učiteľov a úroveň hodnotiacich procesov v školách sú rôzne (NÚCEM 2012).

Podľa údajov z rokov 2007 – 2008 (pred zavedením aktuálneho zákona) učitelia všeobecne vnímali proces hodnotenia pozitívne. Účinky hodnotenia učiteľov opisuje štúdia TALIS 2008, ktorá bola spracovaná pred účinnosťou Zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. V tom období priemerný učiteľ na Slovensku dostával spätnú väzbu na svoju prácu od riaditeľa priemerne každý druhý mesiac, t. j. 5-krát ročne. Začínajúcim učiteľom (do 30 rokov) bola poskytovaná spätná väzba častejšie, približne 7-krát ročne. Podľa rovnakého zdroja samotní učitelia uvádzajú, že možnosť získať hodnotenie a uznanie, ale i spätná väzba má kladný vplyv na ich spokojnosť v práci, vedie k zmenám ich pracovných metód a podstatne zlepšuje ich rozvoj ako učiteľov. Napriek uvedeným pozitívam si väčšina slovenských učiteľov si myslí, že ohodnotenie práce učiteľov v ich škole má len malý vplyv na vyučovanie v triedach, a že učitelia s pretrvávajúcimi slabými výkonmi nebudú prepustení“ (NÚCEM 2016).

Metodológia

Vymedzenie otázok a cieľov prieskumu

1. Ako často a akým spôsobom je realizovaný proces hodnotenia pedagogických zamestnancov v materských školách?
2. Aké formy spätnej väzby využívajú vedúci pedagogickí zamestnanci na hodnotenie pracovného výkonu svojich zamestnancov a sú s nimi spokojní?

3. Čo ovplyvňuje pracovný výkon pedagogických zamestnancov a aký má to dopad na ich hodnotenie?
3. Aký má význam spokojnosť s hodnotením a samotné hodnotenie pre pedagogických zamestnancov?

Hlavným cieľom prieskumu bolo zistiť názory pedagogických zamestnancov na vnútorný systém ich hodnotenia v daných materských školách.

Čiastkové ciele:

1. Zistiť frekvenciu, možnosti a spôsoby využívania procesu hodnotenia pracovného výkonu a pracovného správania pedagogických zamestnancov v materskej škole.
2. Zistiť spokojnosť využívania foriem spätnej väzby vedúcich pedagogických zamestnancov na hodnotenie pracovného výkonu svojich zamestnancov.
3. Zistiť aké sú faktory vplyvu na výkon pedagogických zamestnancov s dopadom na ich hodnotenie.
4. Zistiť spokojnosť s hodnotením a význam hodnotenia pre pedagogických zamestnancov.

Výber vzorky prieskumu

Vzorku respondentov tvorilo 36 pedagogických zamestnancov materských škôl, z toho 18 riaditeľiek a 18 učiteľiek materských škôl. Pri výbere vzorky sme zvolili zámerný výber, t. j. našu vzorku tvorili len pedagogickí zamestnanci materských škôl na Slovensku. Pedagogickí zamestnanci materských škôl uviedli kategóriu pedagogického zamestnanca, do ktorej sú zaradení, dĺžku svojej pedagogickej/riadiacej praxe a dosiahnuté najvyššie vzdelanie. Súhrnná štruktúra respondentov je uvedená v tabuľke 1, z ktorej vyplýva, že zastúpenie pedagogických zamestnancov podľa kategórie pedagogického zamestnanca je v rovnakom pomere, a to 18 vedúcich pedagogických zamestnancov a 18 učiteľiek materských škôl. Uvedené rozdelenie využijeme predovšetkým pri zisťovaní názorov na realizáciu hodnotenia pedagogických zamestnancov z pohľadu hodnotiteľa a z pohľadu hodnoteného.

Tabuľka 1: Dĺžka pedagogickej praxe oslovených riaditeľiek a učiteľiek materských škôl

Pedagogická prax	Riaditeľky MŠ		Učiteľky MŠ	
0 - 10 rokov	2	11,11 %	9	50,00 %
11 - 20 rokov	5	27,78 %	3	16,67 %
21 a viac rokov	11	61,11 %	6	33,33 %
Spolu	18	100 %	18	100 %

Zdroj: vlastné spracovanie

V súvislosti s dĺžkou pedagogickej praxe riaditeľiek materských škôl je najvyšší percentuálny podiel od 21 a viac rokov, čo predstavuje 61,11 % z 18 respondentov. V najmenšom zastúpení majú 2 riaditeľky pedagogickú prax od 0-10 rokov, t. j. 11,11 %. V porovnaní s riaditeľkami majú učiteľky materských škôl v najväčšom pomere, až 50% pedagogickú prax od 0-10 rokov, t. j. 9 respondentov a najmenší podiel tvoria 3 respondenti, ktorí majú pedagogickú prax od 11-21 rokov, čo znamená 16,67 %.

Tabuľka 2: Dĺžka riadiacej praxe oslovených riaditeľiek materských škôl

Riadiaca prax	Riaditeľky MŠ	
0 - 10 rokov	12	66,67 %
11 - 20 rokov	5	27,78 %
21 a viac rokov	1	5,56 %
Spolu	18	100 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe získaných údajov sme zistili, že riaditeľky materských škôl majú v najvyššej miere, t. j. 66,67 % riadiacu prax od 0-10 rokov, čo predstavuje 12 respondentov. Riadiacu prax od 21 a viac rokov mal len 1 respondent, čo je 5,56 % z 18 zúčastnených riaditeľiek.

Tabuľka 3: Dosiiahnuté vzdelanie oslovených riaditeľiek a učiteľiek materských škôl

Dosiiahnuté vzdelanie	Riaditeľky MŠ		Učiteľky MŠ	
Stredoškolské	5	27,78 %	5	27,78 %
Vysokoškolské I. stupňa	5	27,78 %	6	33,33 %
Vysokoškolské II. Stupňa	8	44,44 %	7	38,89 %
Spolu	18	100 %	18	100 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Najvyššie dosiahnuté vzdelanie u pedagogických zamestnancov materských škôl malo v najväčšom zastúpení vysokoškolské vzdelanie II. stupňa, a to 8 riaditeľiek, t. j. 44,44 % a 7 učiteľiek materských škôl, t. j. 38,89 %. Najmenší percentuálny podiel u oboch kategórií malo stredoškolské vzdelanie, ktoré malo v rovnakom pomere 5 riaditeľiek, tzn. 27,78 % a taktiež 5 učiteľiek, čo predstavuje 27,78 %.

Metóda prieskumu

Na zmapovanie názorov pedagogických zamestnancov sme si zvolili metódu dotazníka. Ako jedna z najčastejšie používaných metód vo výskume sa používa v spoločenských vedách ako nástroj na hromadné a rýchle zisťovanie dát od veľkého počtu respondentov. Podľa Obrdžálka a Horváthovej (2004) je jej silnou stránkou zisťovanie faktografických údajov, ale využíva sa aj na zisťovanie názorov, hodnôt a záujmov respondentov. Získavanie informácií v súvislosti s názormi pedagogických zamestnancov na systém hodnotenia sme realizovali prostredníctvom elektronického dotazníka. Z dvoch základných typov elektronických dotazníkov sme si vybrali webový dotazník.

Výhody elektronického dotazníka uvádza Gavora a kol. (2010):

- časovo a lokálne nezávislé vyplnenie. V našom prípade sme oslovili učiteľky a riaditeľky materských škôl v rámci Slovenska.
- ekonomická metóda. Nemali sme takmer žiadne finančné náklady spojené s distribúciou, výhodou bolo aj získanie veľa respondentov za krátky čas.
- automatická administrácia. Po vyplnení dotazníkov sme mali získané dáta hneď k dispozícii.
- anonymita je lepšie zabezpečená ako pri klasických dotazníkoch.

Neštandardizovaný dotazník sme realizovali v marci 2021 cez Fb skupinu Učiteľky materských škôl, v ktorej sme dané členky požiadali o zapojenie sa do prieskumu k premetnej problematike. Dotazník pozostával z 2 zatvorených otázok (Ako často realizujete hodnotenie pracovného výkonu? Ako často realizujete hodnotenie pracovného správania?), 6 polouzavretých s možnosťou doplnenia svojho názoru na jednotlivé otázky (Ste spokojná/ý so systémom hodnotenia vo Vašej materskej škole? Aká forma spätnej väzby na hodnotenie pracovného výkonu sa využíva vo Vašej materskej škole? Máte

možnosť vyjadriť sa k Vášmu hodnoteniu? Ktoré pozitívne faktory ovplyvňujú Váš pracovný výkon? Ktoré negatívne faktory, ktoré ovplyvňujú Váš pracovný výkon? Je výsledok hodnotenia pre Vás prínosom?) a 2 demografických otázok (Dĺžka pedagogickej/riadiacej praxe, Dosiahnuté vzdelanie). Prvú rovinu dotazníka tvoria položky týkajúce sa spôsobu realizácie procesu hodnotenia pedagogických zamestnancov v materských školách. Na formy spätnej väzby, ktoré využívajú v rámci hodnotenia pracovného výkonu vedúci pedagogickí zamestnanci je zameraná druhá časť, tretia časť súvisí s významom hodnotenia pre pedagogických zamestnancov. Kritérium vyhodnotenia dotazníka sme si zvolili porovnanie systému hodnotenia z pohľadu riaditeľiek a učiteľiek materských škôl.

Výsledky prieskumu uvádzame prostredníctvom jednoduchej štatistiky pomocou percentuálneho vyjadrenia získaných hodnôt. Zistenia popisujeme a komparujeme ich s inými výsledkami dostupných prieskumov alebo s vyjadreniami odborníkov a inštitúcií zameraných na danú problematiku. Skúmaniu problematiky hodnotenia pedagogických zamestnancov nebola doposiaľ venovaná veľká pozornosť a preto nie sú k dispozícii výsledky rozsiahlych prieskumov/výskumov z danej oblasti nášho záujmu.

Výsledky prieskumu

Prvá otázka v dotazníku bola zameraná na frekvenciu realizácie hodnotenia pracovného výkonu s možnosťou viacerých odpovedí.

Tabuľka 4: Frekvencia realizácie hodnotenia pracovného výkonu

Frekvencia hodnotenia pracovného výkonu	Riaditeľky MŠ		Učiteľky MŠ	
	N	%	N	%
mesačne	3	16,67 %	1	5,56 %
štvrt'ročne	5	27,78 %	3	16,67 %
polročne	6	33,33 %	5	27,78 %
ročne	5	27,78 %	11	61,11 %

Zdroj: vlastné spracovanie

V rámci odpovedí dominovalo u riaditeľiek materských škôl polročné hodnotenie pracovného výkonu, ktoré uviedlo 6 respondentov, čo predstavuje 33,33 %. V porovnaní s učiteľkami najvyšší percentuálny podiel malo ročné hodnotenie, až 61,11 %, čo uviedlo 11 učiteľiek z 18 opýtaných a len 5 riaditeľiek, t. j. 27,78 % z 18 respondentov.

Riaditeľky realizujú hodnotenie pedagogických zamestnancov pravidelne, čo potvrdzujú získané údaje, ale prekvapilo nás, že ročné hodnotenie zamestnancov uviedlo len 5 riaditeľiek, t. j. 27,78 %, aj napriek platnému právnomu stavu, §70 ods. 5 zákona č. 138/2019 Z. z., ktorý ukladá povinnosť hodnotiť pedagogického zamestnanca priamemu nadriadenému jedenkrát ročne, spravidla do konca školského roka.

Výkon pracovnej činnosti pedagogických zamestnancov súvisí aj s etickými a morálnymi hodnotami, ktoré v podobe Etického kódexu pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov vydalo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. Preto sme v druhej otázke zisťovali frekvenciu hodnotenia pracovného správania.

Tabuľka 5: Frekvencia realizácie hodnotenia pracovného správania

Frekvencia hodnotenia pracovného správania	Riaditeľky MŠ		Učiteľky MŠ	
	N	%	N	%
Mesačne	8	44,44 %	1	5,56 %
Štvrťročne	1	5,56 %	2	11,11 %
Polročne	5	27,78 %	6	33,33 %
Ročne	4	22,22 %	10	55,56 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Domnievali sme sa, že pri hodnotení pedagogických zamestnancov, ktorého hlavnými atribútmi sú pracovný výkon a pracovné správanie, bude dominovať s najvyšším percentuálnym podielom ročná frekvencia hodnotenia pracovného správania, čo nám uviedlo 10 učiteľiek, t. j. 55,56 % z 18 opýtaných. U riaditeľiek bola najčastejšou odpoveďou mesačná frekvencia hodnotenia, čo uviedlo 8 respondentov, t. j. 44,44 % a štvrťročné hodnotenie pracovného správania využíva len 1 riaditeľka, t. j. 5,56 % z 18 respondentov.

NÚCEM (2012) uvádza, že v tej oblasti sa prevažne hodnotí správanie učiteľa ako zamestnanca školy, napr. zapájanie sa do aktivít školy, reprezentácia školy, ako aj zodpovednosť za zverené úlohy a svoj profesijný rozvoj.

Ďalšia otázka bola zameraná na zistenie príčin spokojnosti/nespokojnosti pedagogických zamestnancov so systémom hodnotenia na pracovisku.

Tabuľka 6: Spokojnosť so systémom hodnotenia pedagogických zamestnancov

Spokojnosť so systémom hodnotenia pedagogických zamestnancov	Riaditeľky MŠ		Učiteľky MŠ	
	N	%	N	%
áno	16	88,89 %	14	77,78 %
nie	2	11,11 %	4	22,22 %
Spolu	18	100 %	18	100 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Spokojnosť so systémom hodnotenia na vlastnom pracovisku uviedlo 16 riaditeľiek, t. j. 88,89 % a 14 učiteľiek materských škôl, t. j. 77,78 %. Negatívnu odpoveď uviedli 4 učiteľky, čo predstavuje 22,22 % z opýtaných respondentov a čo nás prekvapilo, nespokojnosť uviedli aj 2 riaditeľky, t. j. 11,11 %, aj napriek tomu, že rozpracovanie systému hodnotenia je v kompetencii riaditeľa materskej školy.

Štátna školská inšpekcia uviedla v Správe o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2018/2019 v SR (2019), že Vnútorňý systém kontroly a hodnotenia dosiahol priemernú úroveň (58 %). Vedúci pedagogickí zamestnanci stanovili kritériá, metódy, formy a nástroje hodnotenia pedagogických zamestnancov materských škôl (77 %). Na základe inšpekčných zistení konštatuje, že Vnútorňý systém kontroly a hodnotenia bol málo účinný. Ako príčinu zisteného, avšak neprijateľného stavu uvádza najmä ľahostajnosť alebo nevedomosť riadiacich zamestnancov.

Respondenti mali zároveň možnosť uviesť prečo sú spokojní so systémom alebo práve naopak, prečo nie sú spokojní.

Tabuľka 7: Príčiny spokojnosti so systémom hodnotenia pedagogických zamestnancov

Spokojnosť so systémom hodnotenia pedagogických zamestnancov	Riaditeľky MŠ		Učiteľky MŠ	
	N	%	N	%
uviedlo prečo	11	68,75 %	12	85,71 %
kontrola plnenia úloh	2	18,18 %	2	16,67 %
spätaná väzba, motivácia	5	45,45 %	4	33,33 %
sebarozvoj, zlepšenie výkonov	2	18,18 %	3	25,00 %
informovanosť zamestnancov	2	18,18 %	3	25,00 %
necítili potrebu vyjadriť sa	5	31,25 %	2	14,29 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Príčiny spokojnosti uviedlo 11 riaditeľiek, t. j. 68,75 % a 12 učiteliek materských škôl, t. j. 85,71 % respondentov. V najväčšej miere považujú za pozitívum systému hodnotenia poskytovanie spätnej väzby a motivácie do ďalšej práce, čo uviedlo 5 riaditeľiek, t. j. 45,45 % z 11 respondentov a 4 učiteľky materskej školy, t. j. 33,33 % z 12 respondentov. V menšej miere respondenti vyjadrili spokojnosť, ktorú zdôvodnili sebarozvojom, zlepšením výkonu ako aj informovanosťou zamestnancov, ktorá je založená na poznaní oblastí hodnotenia, spravodlivých požiadavkách a očakávaníach.

Tabuľka 8: Príčiny nespokojnosti so systémom hodnotenia pedagogických zamestnancov

Nespokojnosť so systémom hodnotenia pedagogických zamestnancov	Riaditeľky MŠ		Učiteľky MŠ	
	N	%	N	%
uviedlo prečo	2	11,11 %	4	22,22 %
neobjektívne hodnotenie	0	0,00 %	3	16,67 %
administratívna záležitosť	2	11,11 %	1	5,56 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Dvaja vedúci pedagogickí zamestnanci, t. j. 11,11 % uvádzajú ako príčinu nespokojnosti so systémom hodnotenia chápanie procesu hodnotenia ako administratívnej záležitosti, čo svojou odpoveďou potvrdila aj 1 učiteľka, t. j. 5,56 %, vo väčšej miere učiteľky príčinu nespokojnosti vidia v neobjektívnom hodnotení, čo uviedli 3 respondenti, t. j. 16,67 %.

Obdržálek (1979) na základe odpovedí riadeného interview uvádza, že 25,63 % respondentov považuje hodnotenie učiteľov riaditeľmi škôl za neobjektívne z dôvodu hodnotenia na základe jednotlivých často náhodných javov. Uprednostňovanie učiteľov podľa sympatií uviedlo 43,31 %, v menšej miere respondenti uviedli nespokojnosť v súvislosti s hodnotením vonkajších prejavov iniciatív, taktiež aj vzťahu k riaditeľovi.

V praxi sa používajú viaceré formy spätnej väzby na hodnotenie, preto sme chceli štvrtou otázkou zistiť, aké formy spätnej väzby na hodnotenie pracovného výkonu sú využívané vedúcimi pedagogickými zamestnancami.

Tabuľka 9: Formy spätnej väzby využívané na hodnotenie pracovného výkonu

Formy spätnej väzby na hodnotenie pracovného výkonu	Riaditeľky MŠ		Učiteľky MŠ	
	N	%	N	%
hodnotiaci rozhovor	15	83,33 %	8	44,44 %
výstupná dokumentácia Záznam o ročnom hodnotení PZ	6	33,33 %	5	27,78 %

výstupná dokumentácia Písomný záznam o hodnotení PZ	12	66,67 %	11	61,11 %
žiadna	0	0,00 %	1	5,56 %
Iné	5	27,78 %	0	0,00 %
hodnotiaci hárok	1	20,00 %	-	-
dotazník hodnoteného	3	60,00 %	-	-
hodnotenie na pedagogickej rade	1	20,00 %	-	-

Zdroj: vlastné spracovanie

Cyklus hodnotenia pracovného výkonu by sa mal podľa Kachaňákovvej a kol. (2013) uzavierať výstupom, spätnou väzbou na hodnotenie, ktoré by malo byť zároveň východiskom na identifikáciu individuálnych vzdelávacích potrieb v súlade so sebarozvojom hodnoteného a rozvojom školy, ktorým sa zároveň ďalší cyklus vzdelávania a profesijného rozvoja začína.

Za najčastejšie využívanú formu spätnej väzby na hodnotenie môžeme považovať hodnotiaci rozhovor, ktorý uviedlo vo svojich odpovediach 15 riaditeľiek, t. j. 83,33% z 18 opýtaných respondentov. Učiteľky v najväčšej miere uvádzali výstupnú dokumentáciu Písomný záznam o hodnotení pedagogického zamestnanca, čo vyplynulo z 11 odpovedí, t. j. 61,11 %. Predpokladali sme, že práve táto výstupná dokumentácia bude mať hlavne u riaditeľiek najčastejšie využitie, pretože podľa §70 ods.7 zákona č. 138/2019 Z. z. sa o hodnotení vyhotovuje písomný záznam v dvoch rovnopisoch, z toho jeden dostane hodnotený pedagogický zamestnanec. Prekvapilo nás, že 1 učiteľka, t. j. 5,56 % z 18 respondentov uviedla, že vedúci pedagogický zamestnanec nevyužíva žiadnu formu spätnej väzby na hodnotenie, čo pripisujeme zväčša slabej informovanosti zo strany hodnotiteľa alebo hodnoteného.

Iné formy spätnej väzby vo svojich odpovediach označilo 5 riaditeľiek, t. j. 27,78 % z 18 respondentov. Uvedené formy spätnej väzby na hodnotenie dotazník hodnoteného a hodnotiaci hárok môžeme považovať za takmer rovnakú formu spätnej väzby a využívajú ich 4 vedúci pedagogickí zamestnanci, t. j. 80,00 % z 5 respondentov. Jedna riaditeľka, t. j. 20,00 % z 5 respondentov, využíva ako formu spätnej väzby hodnotenie na pedagogickej rade.

Zaujímalo nás akým spôsobom sa môžu pedagogickí zamestnanci vyjadriť k svojmu hodnoteniu a ak takúto možnosť nemajú, tak prečo.

Tabuľka 10: Možnosť vyjadriť sa k hodnoteniu

Možnosť vyjadriť sa k hodnoteniu	Riaditeľky MŠ		Učiteľky MŠ	
	N	%	N	%
áno	17	94,44 %	13	72,22 %
nie	1	5,56 %	5	27,78 %
Spolu	18	100 %	18	100 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Z hodnôt uvedených v tabuľke 10 vyplýva, že 17 riaditeľiek, t. j. 94,44 % a 13 učiteliek materských škôl, čo predstavuje 72,22 %, má možnosť vyjadriť sa k svojmu hodnoteniu, čo považujeme za pozitívum. Negatívnu odpoveď uviedla len jedna riaditeľka, t. j. 5,56 % z 18 respondentov. Ako dôvod uviedla, že zriaďovateľ nepovažuje hodnotenie za potrebné. Taktiež tretine opýtaných učiteliek, t. j. 27,78 % nie je umožnené vyjadriť sa. Jedna učiteľka uviedla, že nevie prečo.

Podľa Šnídlovej (2012) štúdie dokazujú, že s výsledkami hodnotenia sú spokojnejší práve zamestnanci, ktorí majú možnosť hovoriť o svojej práci. Meňovský (2005) na základe skúseností z praxe považuje za nevyhnutné v plnej miere oboznámiť hodnoteného s výsledkami. Aby sa z hodnotenia ako „nepříjemnej nevyhnutnosti“ stal obojstranne prospešný personálny nástroj (tak pre hodnoteného, ako aj pre hodnotiteľa a organizáciu) je dôležité dať mu možnosť vyjadriť sa, čo vo výraznej miere uľahčí proces hodnotenia.

V súvislosti s predchádzajúcou otázkou mali respondenti možnosť uviesť spôsoby, ktorými sa môžu vyjadriť k svojmu hodnoteniu.

Tabuľka 11: Spôsoby vyjadrenia k hodnoteniu

Spôsoby vyjadrenia k hodnoteniu	Riaditeľky MŠ		Učiteľky MŠ	
	N	%	N	%
vyjadrilo sa	10	55,56 %	8	44,44 %
rozhovor	6	60,00 %	8	100 %
písomne	4	40,00 %	0	0,00 %
necítili potrebu vyjadriť sa	7	41,18 %	5	38,46 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe analýzy výsledkov uvedených v tabuľke 11 môžeme konštatovať, že v najväčšej miere je preferovaný rozhovor ako spôsob vyjadrenia sa k vlastnému hodnoteniu, čo uviedlo 6 riaditeľiek, t. j. 60,00 % z 10 respondentov, taktiež 8 učiteliek materských škôl, t. j. 100 % z 8 odpovedajúcich respondentov. V menšej miere je využívaná písomná forma vyjadrenia k hodnoteniu, ktorú uviedli 4 riaditeľky, t. j. 40,00 % z 10 respondentov.

Myslíme si, že ak majú výsledky hodnotenia odrážať celkový pracovný výkon, je nevyhnutné poskytnúť priestor hodnotenému na vyjadrenie svojho názoru na svoj výkon, reflexie na rôzne aspekty jeho pracovnej činnosti. Závery hodnotenia by sa mali vytvoriť diskusiou a dohodou medzi hodnoteným a hodnotiteľom. Ich vzájomná interakcia prispieva k objektivite a spravodlivosti, je predpokladom pre stanovenie individuálnych cieľov, ktoré sú v kontexte s cieľmi školy.

Hodnotiaci rozhovor je v praxi dostatočne známa a v odbornej literatúre pomerne obsiahne popísaná metóda. Šnídlová (2012) uvádza, že samotný jej názov hovorí, že sa jedná o dialóg, nie jednostranné oznámenie výsledkov. Pozostáva z hodnotenia hodnotiteľom a sebahodnotenia zamestnanca a výsledkom tejto účelovej diskusie sú pevné, dohodnuté závery o budúcom rozvoji hodnoteného, o oblastiach vyžadujúcich jeho zlepšenie a o spôsobe, ako toto zlepšenie dosiahnuť.

Na kvalitu pracovného výkonu zamestnanca pôsobia rôzne podmienky a faktory, ktoré vplyvajú na pracovný proces a jeho efektívny priebeh. V šiestej otázke zamerali na pozitívne faktory, ktoré ovplyvňujú pracovný výkon pedagogických zamestnancov. Respondenti mali možnosť označiť viac ako jednu odpoveď, taktiež mohli uviesť aj iné pozitívne faktory.

Tabuľka 12: Pozitívne faktory ovplyvňujúce pracovný výkon

Pozitívne faktory ovplyvňujúce pracovný výkon	Riaditeľky MŠ		Učiteľky MŠ	
	N	%	N	%
spravodlivý systém hodnotenia	12	66,67 %	10	55,56 %
dobré vzťahy na pracovisku	15	83,33 %	13	72,22 %
možnosť profesijného rastu	11	61,11 %	13	72,22 %
optimálne pracovné podmienky	13	72,22 %	11	61,11 %
finančné ohodnotenie	6	33,33 %	5	27,78 %
iné	3	16,67 %	1	5,56 %

Najsilnejší vplyv na pracovný výkon riaditeľiek majú, podľa získaných údajov, dobré vzťahy na pracovisku, čo uviedlo 15 riaditeľiek, t. j. 83,33 % z 18 opýtaných respondentov. Ak porovnáme odpovede učiteliek, na ich pracovný výkon pozitívne vplyvajú nielen dobré vzťahy na pracovisku, čo uviedlo 13 učiteliek, t. j. 72,22 % z 18 respondentov, ale v rovnakom percentuálnom pomere ich pracovný výkon pozitívne ovplyvňuje aj možnosť profesijného rastu. Túto skutočnosť vnímame ako pozitívum. Druhou najčastejšou odpoveďou boli optimálne pracovné podmienky, čo uviedlo 13 riaditeľiek, t. j. 72,22 % a 11 učiteliek materských škôl, čo znamená 61,11 %. Spravodlivý systém hodnotenia je motivujúcim pre viac ako polovicu opýtaných riaditeľiek a učiteliek materských škôl. Najmenej odpovedí sme zaznamenali pri finančnom ohodnotení, ktoré pozitívne ovplyvňuje pracovný výkon 6 riaditeľiek, t. j. 33,33 % a 5 učiteliek, t. j. 27,78 % z opýtaných respondentov. Respondenti mali možnosť uviesť aj iné faktory, ktoré pozitívne ovplyvňujú ich pracovný výkon. Tri riaditeľky, t. j. 16,67 % z 18 opýtaných, uviedli, že ich výkon pozitívne ovplyvňuje otvorená komunikácia, úspechy a morálne ocenenie ich práce, pozitívne zmeny, ktoré nastali a zlepšovanie pracovného prostredia. Jedna učiteľka, t. j. 5,56 % z 18 respondentov ako pozitívny faktor vníma to, že má rada svoju prácu.

Podľa Kachaňákovej a kol. (2013) jednou z ciest pozitívneho ovplyvňovania pracovného výkonu zamestnancov je používať vhodný systém odmeňovania, ktorý dokáže dostatočne motivovať a zároveň spravodlivo odmeňovať, rovnako naplňovať potreby zamestnancov. Moderné chápanie odmeňovania zahŕňa nielen formy finančnej odmeny, ale taktiež povýšenie, formálne uznanie a zamestnanecké výhody. Z prieskumu, ktorý realizovala v rámci riadenia ľudských zdrojov v organizáciách na Slovensku, vyplynulo, že najčastejším motivátorom je odmeňovanie závislé od individuálneho výkonu a bonusy závislé od plnenia individuálnych cieľov. Tretím najvyužívaným motivátorom boli bonusy závislé od plnenia cieľov tímu, na ktorého základe budujú organizácie tímovú spoluprácu a súdržnosť. Pri analyzovaní zamestnaneckých výhod a služieb výsledky prieskumu uvádzajú, že viac ako 50% organizácií ich neposkytuje vôbec.

Školské prostredie je špecifické tým, že spôsob odmeňovania zamestnancov závisí od mzdy, ktorá sa skladá z tarifných zložiek, ktoré zohľadňujú dosiahnuté vzdelanie, pedagogickú prax, ako aj príplatky, napr. osobný, za triedníctvo, profesijný rast a iné. V tomto systéme má často riaditeľ materskej školy malý priestor, aby mohol odmeniť kvalitu práce svojich zamestnancov. Pri dobrom hospodárení s finančnými zdrojmi môže odmeniť zamestnancov prostredníctvom pohyblivých zložiek mzdy, napr. cez osobný príplatok alebo mimoriadne odmeny. V praxi to môže realizovať riaditeľ materskej školy, ktorá má právnu subjektivitu, pretože bez právnej subjektivity materskej školy finančné zabezpečovanie chodu materskej školy je v rukách zriaďovateľa.

V ďalšej otázke sme chceli zistiť aké negatívne faktory ovplyvňujú pracovný výkon pedagogických zamestnancov materských škôl. Okrem ponúkaných možností mali respondenti príležitosť uviesť aj iné faktory, ktoré negatívne vplyvajú na ich výkon.

Tabuľka 13: Negatívne faktory ovplyvňujúce pracovný výkon

Negatívne faktory ovplyvňujúce pracovný výkon	Riaditeľky MŠ		Učiteľky MŠ	
	N	%	N	%
množstvo práce	11	61,11 %	3	16,67 %
nedostatočné ohodnotenie	9	50,00 %	8	44,44 %
problémy v pracovných vzťahoch	4	22,22 %	5	27,78 %
zlé pracovné podmienky	5	27,78 %	4	22,22 %
neuspokojivý profesijný rast	5	27,78 %	2	11,11 %
iné	3	16,67 %	7	38,89 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe uvedených údajov je z pohľadu riaditeľiek najviac negatívne vplyvujúcim faktorom množstvo práce, čo uviedlo 11 opýtaných, t.j. 61,11 % z 18 respondentov. Najčastejšou odpoveďou učiteliek bolo nedostatočné ohodnotenie, čo označilo 8 učiteliek, t. j. 44,44 % z 18 opýtaných, zároveň to bola druhá najčastejšia odpoveď riaditeľiek, čo uviedlo 9 respondentov, t. j. polovica z opýtaných. Vo väčšej miere negatívny vplyv na pracovný výkon majú zlé pracovné podmienky na 5 riaditeľiek, t. j. 27,78% z opýtaných a na 4 učiteľky, t. j. 22,22 % z 18 respondentov. Neuspokojivý profesijný rast označilo 5 riaditeľiek, t. j. 27,78 %, ale len 2 učiteľky, t. j. 11,11 % z 18 opýtaných. Viac ako štvrtina opýtaných uviedla problémy v pracovných vzťahoch, čo považujeme za negatívny fakt. Respondenti mali možnosť uviesť aj iné negatívne faktory. Tri riaditeľky, t. j. 16,67 %, považujú za negatívny faktor finančné ohodnotenie a stagnáciu. Predpokladáme, že stagnáciu v rámci kariérneho rastu. Za pozitívnu skutočnosť považujeme odpovede 6 učiteliek, t. j. 33,33 % z 18 opýtaných, ktoré uviedli, že ich pracovný výkon neovplyvňujú žiadne negatívne faktory. Jedna učiteľka, t. j. 5,56 % z 18 respondentov, ako iný negatívny faktor uviedla nerovnosť pracovných výkonov, čo pri hodnotení nie je zohľadnené.

Rozhodujúcu úlohu v ovplyvňovaní pracovných výkonov zamestnancov zohráva manažment, v našom prípade, riaditeľ materskej školy. Kachaňáková a kol. (2013) tvrdí, že cestou ustavičného zlepšovania využívania všetkých zdrojov, ktorými organizácia disponuje, t. j. materiálnymi, finančnými, informačnými a ľudskými zdrojmi, dokáže manažment zabezpečiť, aby bola organizácia výkonná a jej výkon sa stále zvyšoval. Dobrý riaditeľ by mal byť garantom naplňovania cieľov a stratégií organizácie, koordinovaním a odborným usmerňovaním všetkých, ktorí sú zaangažovaní, zabezpečuje efektívne konanie vo všetkých záležitostiach týkajúcich sa zamestnancov, čo zahŕňa aj vytvorenie optimálnych podmienok na využitie ich potenciálu, na ich vlastný prospech a v neposlednom rade aj na prospech organizácie. V prieskume, ktorý realizovala, zachytila negatívny trend poklesu riadenia ľudských zdrojov, na základe ktorého konštatuje, že vedenia organizácií neprikladajú riadeniu ľudských zdrojov takú dôležitosť, aká mu prináleží.

Ďalšia v poradí otázka bola zameraná na zistenie prínosu hodnotenia pre zamestnancov aj jej s odôvodnením.

Tabuľka 14: Prínos výsledkov hodnotenia pre pedagogického zamestnanca

Prínos výsledkov hodnotenia pre pedagogického zamestnanca	Riaditeľky MŠ		Učiteľky MŠ	
	N	%	N	%
áno	18	100 %	13	72,22 %
nie	0	0,00 %	5	27,78 %
Spolu	18	100 %	18	100 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Kladne hodnotíme odpovede všetkých riaditeľiek materských škôl, t. j. 100 % z 18 respondentov, ktoré jednoznačne svojimi odpoveďami potvrdili prínos výsledkov hodnotenia. V porovnaní s riaditeľkami, pre 13 učiteľiek, t. j. 72,22 % z 18 opýtaných, sú výsledky prínosom a 5 učiteľiek, t. j. 27,78 %, uviedlo, že výsledky hodnotenia pre nich nemajú žiadny význam.

Výsledky hodnotenia by mali byť pre pedagogického zamestnanca prínosom a základom pre ďalšie smerovanie jeho pracovnej činnosti. V tabuľke 15 uvádzame odpovede pedagogických zamestnancov, ktorí sa vyjadrili prečo sú pre nich výsledky hodnotenia prínosom.

Tabuľka 15: Prínos výsledkov hodnotenia pre pedagogického zamestnanca

Prínos výsledkov hodnotenia pre pedagogického zamestnanca	Riaditeľky MŠ		Učiteľky MŠ	
	N	%	N	%
uviedli prečo	13	72,22 %	8	61,54 %
zvyšovanie kvality školy	3	23,08 %	0	0,00 %
spätná väzba	2	15,38 %	2	25,00 %
motivácia k zlepšeniu výkonu	5	38,46 %	3	37,50 %
sebareflexia	1	7,69 %	0	0,00 %
profesijný rast	3	23,08 %	3	37,50 %
necítili potrebu vyjadriť sa	5	27,78 %	5	38,46 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Z uvedených údajov vyplýva, že z pohľadu pedagogického zamestnanca je výsledok hodnotenia najväčším prínosom v podobe motivácie k zlepšeniu pracovného výkonu, čo bola najčastejšia odpoveď u riaditeľiek, uviedlo to 5 vedúcich pedagogických zamestnancov, t. j. 38,46 % z 13 respondentov a 3 učiteľky, t. j. 37,50 % z 8 odpovedajúcich respondentov. Prínos v podobe smerovania svojho profesijného rozvoja uviedli 3 riaditeľky, t. j. 23,08 % z 13 opýtaných, totožný názor mali aj 3 učiteľky, t. j. 37,50 % z 8 respondentov. V rovnakom percentuálnom pomere je pre 3 riaditeľky, t. j. 23,08 % prínosom zvyšovanie kvality školy, naopak ani jedna učiteľka nevidí prínos výsledkov svojho hodnotenia pre rozvoj školy. Pre 2 riaditeľky, t. j. 15,38 % z 13 respondentov a 2 učiteľky, t. j. 25,00 % z 8 opýtaných je prínosom výsledkov hodnotenia získanie spätnej väzby na ich prácu.

Diskusia

Hlavným cieľom dotazníka bolo zistiť názory pedagogických zamestnancov na vnútorný systém ich hodnotenia v daných materských školách. Na základe výsledkov prieskumu môžeme sumarizovať odpovede na prieskumné otázky:

1. *Ako často a akým spôsobom je realizovaný proces hodnotenia pedagogických zamestnancov v materských školách?*

Hodnotenie pedagogických zamestnancov v materských školách je realizované pravidelne v najväčšej miere s ročnou periodicitou, ako to vyplýva z legislatívneho rámca. Nie všetky respondentky (iba 66, 67%) vyhotovujú písomný záznam ako to ukladá Zákon č. 138/2019 Z.z. §70 ods. 7.

2. *Aké formy spätnej väzby využívajú vedúci pedagogickí zamestnanci na hodnotenie pracovného výkonu svojich zamestnancov a sú s nimi spokojní?*

Najčastejšie využívanou formou spätnej väzby na hodnotenie je hodnotiaci rozhovor a vo veľmi malej miere sú v praxi používané hodnotiace hárky, formuláre a pod. Väčšina pedagogických zamestnancov vyslovila spokojnosť so systémom hodnotenia, pretože im poskytuje spätnú väzbu na

ich pracovnú činnosť a motivuje ich k zlepšeniu pracovného výkonu. Hlavnou príčinou nespokojnosti vidia hodnotení pedagógovia v nespravodlivom hodnotení ich pracovného výkonu a pracovného správania, čo potvrdzuje aj Obdržálek (1979) a Kachaňáková a kol. (2013).

3. *Čo ovplyvňuje pracovný výkon pedagogických zamestnancov a aký má to dopad na ich hodnotenie?*

Vo veľkej miere pozitívne ovplyvňujú pracovný výkon pedagógov dobré vzťahy na pracovisku a čo je pre nás pozitívnym zistením, aj možnosť profesijného rastu a rozvoja. Hodnotiteľov negatívne ovplyvňuje množstvo práce a v najväčšej miere považujú pedagogickí zamestnanci za negatívny faktor absenciu finančného ohodnotenia ich pracovného výkonu. Naše zistenia potvrdzuje aj Kachaňáková a kol. (2013).

4. *Aký má význam spokojnosť s hodnotením a samotné hodnotenie pre pedagogických zamestnancov?*

Takmer tretina hodnotených neprikladá hodnoteniu žiadny význam, čo pripisujeme neznalosti a slabej informovanosti vo vzťahu k jeho významu a využitiu výsledkov hodnotenia. Pre oslovených pedagogických zamestnancov je prínosom hodnotenia hlavne motivácia k zlepšeniu a iba v malej miere sebarozvoj.

Z výsledkov dotazníka nám ďalej vyplynula potreba tvorby hodnotiacich hárkov pre pedagogických zamestnancov materských škôl za účelom zjednodušenia procesu hodnotenia a sebahodnotenia v praxi. Nevyhnutnosť diferencovať kritériá pracovného výkonu a pracovného správania pedagogických zamestnancov materských škôl s použitím profesijných štandardov pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov vyplynula z potreby objektívnych požiadaviek na výkon práce na základe dosiahnutého vzdelania. Problematiku tvorby zásad hodnotenia a kritérií hodnotenia pedagogických zamestnancov v materských školách je potrebné ďalej rozvíjať. *Predkladáme nasledujúce odporúčania pre pedagogickú prax vzhľadom k tvorbe hodnotiacich kritérií a indikátorov:*

- 1) Definovať kritériá hodnotenia v kontexte smerovania materskej školy.
- 2) Na podklade vymedzenia kritérií a indikátorov určiť požiadavky na pracovný výkon a pracovné správanie pedagogických zamestnancov.
- 3) Pre zvýšenie objektivity a spravodlivosti systému hodnotenia vytvoriť kompetenčný profil pedagogických zamestnancov diferencovaním požiadaviek na pracovný výkon na základe dosiahnutého vzdelania a kariérového stupňa, do ktorého je pedagogický zamestnanec zaradený.
- 4) Ako pomocný nástroj pri tvorbe objektívnych kritérií a indikátorov využiť profesijné štandardy pre pedagogických zamestnancov pre danú kategóriu pedagogických zamestnancov a kariérový stupeň.
- 5) Pre zvýšenie informovanosti pedagogických zamestnancov využiť rôzne formy angažovanosti a iniciatívy, napr. participácia na tvorbe, informácie na pedagogickej rade, vzdelávanie v rámci profesijného rozvoja, samoštúdium, webináre a semináre v danej oblasti.

Z vyjadrenia respondentov vyplýva, že objektívnym nástrojom, ktorý zjednoduší proces hodnotenia a jednoduchou podobou sprístupní základné normy pracovného výkonu a pracovného správania pedagogickým zamestnancom, sa javia hodnotiace hárky.

Záver

Väčšia autonómnosť škôl poskytla riaditeľom príležitosť koncipovať víziu budúcnosti školy do stratégií rozvoja školy a vlastných cieľov na základe najvyšších priorít a vnútorných motívov synchronne s potrebami a požiadavkami účastníkov výchovy a vzdelávania. V riadiacom procese smerujúcom k plneniu jednotlivých stratégií a cieľov výrazne pomáha využívanie plánovacích systémov, medzi ktorými má nezastupiteľné miesto vnútorný systém kontroly a hodnotenia pedagogických zamestnancov. Na základe skúsenosti z praxe zo zavádzania hodnotenia pracovného výkonu môžeme považovať za rozhodujúcu informovanosť pedagogických zamestnancov. Ak zamestnanec pozná požiadavky, ktoré sú na jeho pracovný výkon kladené, vie, čo sa od neho očakáva a v neposlednom rade pozná, prečo je daný cieľ dôležitý dosiahnuť a aký má význam z hľadiska prínosu pre hodnoteného, ale aj pre školu, len tak je možné očakávať, že sa s požiadavkami dostatočne stotožní, a že bude značne motivovaný k ich dosahovaniu.

Často je samotné hodnotenie považované za nespravodlivé. Na všetkých pedagogických zamestnancov sa vzťahujú určité normy (požiadavky), ktoré by mali spĺňať. Tak, ako je pre pedagógov dôležitá kvalifikovanosť, čo je svojím spôsobom norma, ktorú musia spĺňať, nemenej dôležité sú požiadavky na ich pracovný výkon. Myslíme si, že je podstatné rozlišovať konkrétne kritériá podľa kariérového stupňa, do ktorého je pedagogický zamestnanec zaradený, pretože vyjadrujú náročnosť pracovného výkonu a mieru osvojenia si profesijných kompetencií. Súbor profesijných kompetencií potrebných na zaradenie do kariérového stupňa vymedzuje profesijný štandard.

Podľa nás základným predpokladom pre spravodlivé hodnotenie je diferencovane ohodnotiť pedagogických zamestnancov podľa kariérového stupňa. Nezastupiteľné miesto pri diferencovaní hodnotiacich kritérií majú podľa nás profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie, podkategórie a kariérové pozície pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení vydané Pokynom ministra č.39/2017.

Zoznam bibliografických údajov

- Gavora, P. a kol. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- Hambáľková, K. (2018). Hodnotenie pedagogických zamestnancov. In *Riadenie materskej školy*. Bratislava: Raabe.
- Horváthová, K. (2010). *Kontrola a hodnotenie v školskom manažmente*. Bratislava: Iura Edition.
- Hurná, D., & M. Miňová (2021). *Hodnotenie pedagogických zamestnancov v materskej škole*. Prešov: Rokus.
- Kachaňáková, A., K. Stachová & Z. Stacho. (2013). *Riadenie ľudských zdrojov v organizáciách pôsobiacich na Slovensku*. Bratislava: Iura Edition.
- Kolektív autorov. (2019). *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2018/2019*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia. https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2020/12/sprava_18_19.pdf
- Meňovský, I. (2005). Hodnotenie zamestnancov - neprijemná nevyhnutnosť. *Personálny a mzdový poradca podnikateľa*. [online]. <https://www.epi.sk/odborny-clanok/Hodnotenie-zamestnancov-neprijemna-neyhnutnost.htm>.
- NÚCEM, (2012). *Súhrnná správa o stave hodnotenia školského systému, škôl, učiteľov a žiakov v Slovenskej republike*. https://www.oecd.org/education/school/CBR_SVK_Slovak_version_final.pdf
- NÚCEM (2016). *Správa OECD o evalvácii a hodnotení vo vzdelávaní: Slovenská republika 2014*. https://www.nucem.sk/dl/3819/OECD_Reviews_Slovak_Republic_translation_SK_II..pdf
- Obdržálek, Z., & K. Horváthová a kol. (2004). *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN.
- Obdržálek, Z. (1979). *Riadenie školstva a jeho systém*. Bratislava: SPN.

Obdržálek, Z., & Polák, J. a kol. (2008). *Príprava školských manažérov ako kľúčový predpoklad efektívnosti školy*. Nitra: PF UKF.

Pavlov, I. (2013). *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Škola plus s.r.o.

Pisoňová, M. (2010). Riadenie výkonnosti a hodnotenie zamestnancov materskej školy. In *Materská škola a jej riadenie*. Bratislava: Raabe.

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení.

Šnídlová, M. (2012). *Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca v personálnom manažmente školy*. Prešov: Škola plus s.r.o.

Šnídlová, M. (2018). Využitie profesijných štandardov v personálnom riadení školy. *Pedagogické rozhľady*. (27)1, 25-29. <https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pr1-2018.pdf>

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

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

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

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

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

monika.minova@unipo.sk

MANIPULAČNÉ A LOKOMOČNÉ ZRUČNOSTI DETÍ PRI PRECHODE Z PREDPRIMÁRNEHO NA PRIMÁRNY STUPEŇ VZDELÁVANIA

MANIPULATIVE AND LOCOMOTOR SKILLS OF CHILDREN AT
THE TRANSITION FROM PRE-PRIMARY TO PRIMARY STAGE OF
EDUCATION

Ingrid Ružbarská

Ingrid Ružbarská pracuje na pozícii docentky na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Vo svojej odbornej a vedeckej činnosti sa orientuje na problematiku skúmania pohybových schopností a zručností populácie detí predškolského a mladšieho školského veku, ako aj možností ich stimulácie v kontexte predprimárneho a primárneho vzdelávania.

Abstrakt: Enormný záujem odbornej a vedeckej komunity o skúmanie problematiky pohybových kompetencií detskej populácie najmä v poslednej dekáde súvisí s ich pozitívnou asociáciou so zdravým vývinom jednotlivca. Cieľom tohto príspevku je na základe aplikácie testovej batérie MOBAK 1 identifikovať rodové rozdiely v úrovni manipulačných a lokomočných zručností detí pri prechode z materskej školy do základnej školy. Dáta boli získané v súbore 81 s priemerným vekom 6,8 rokov. Na získanie dát o motorických parametroch detí bola aplikovaná štandardizovaná testová batéria MOBAK 1. Aplikáciou t-testu pre dva nezávislé výbery boli zisťované diferencie v skúmaných motorických parametroch medzi dievčatami a chlapcami. Výskumné zistenia indikujú dominanciu chlapcov v manipulačných zručnostiach, a naopak signifikantne vyššie skóre dievčat v lokomočných zručnostiach. Implementácia diagnostických systémov MOBAK-KG, MOBAK 1, MOBAK 3 pre predprimárny a primárny stupeň vzdelávania môže ponúknuť relevantný pohľad na psychomotorický vývin dieťaťa, avšak hlavne môže byť prostriedkom pre korekciu aplikovaných didaktických obsahov a stratégií v edukačnej praxi.

KLúčové slová: MOBAK – testová batéria, pohybové zručnosti, motorický vývin, diagnostikovanie pohybových predpokladov

Abstract: The enormous interest of the professional and scientific community in the study of motor competences in the population of children, especially in the last decade, is related to the positive association with the healthy development in the population of children and youth. Aim: The aim of this paper is to identify gender differences in the level of manipulative and locomotor skills of children during the transition from kindergarten to primary school, based on the application of the MOBAK 1 test battery. Methods: Data were obtained in a group of 81 children with a mean age of 6.8 years. To obtain data on children's motor parameters, the standardized MOBAK 1 test battery was applied. Significant group differences were evaluated using independent samples t-test. Results: The results indicate the dominance of boys in manipulative skills and conversely, significantly higher scores of girls in locomotor skills. Conclusion: The implementation of the MOBAK-KG, MOBAK 1, MOBAK 2 diagnostic systems for the pre-primary and primary level of education can provide insight into the child's psychomotor development, but in particular it can adjust the adjustment of applied didactic contents and strategies in educational practice.

Keywords: MOBAK – test battery, motor skills, motor development, motor dispositions diagnostics

Úvod

Aktuálnou výzvou súčasnosti v skúmaní pohybových kompetencií detskej populácie je akcentovanie pozornosti na efekty motorického učenia, teda na pohybové zručnosti detí v podmienkach edukácie. Táto trajektória korešponduje s koncepciou súčasného kurikula tak predprimárneho, ako aj následného primárneho stupňa telovýchovného vzdelávania (vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb) na Slovensku. Kurikulum je orientované na podporu zdravia, formovanie zdravého životného štýlu a stratégiu celoživotnej pohybovej aktivity jednotlivca. Doposiaľ sa vedecká, odborná, a často aj edukačná pozornosť orientovala takmer výlučne len na oblasť pohybových schopností, pohybovej výkonnosti a problematika erudovaného diagnostikovania a systematického formovania fundamentálnych pohybových zručností detí zostávala mimo seriózneho záujmu zainteresovaných.

Teoretické východiská

Obdobie detstva je rozhodujúcim z hľadiska rozvoja fundamentálnych pohybových zručností, ktoré sú považované za stavebné jednotky komplexnejších pohybov. Ako uvádzajú Malina, Bouchard, & Bar-Or (2004), získavanie a utváranie kompetencií v rôznych pohybových aktivitách je dôležitou vývinovou úlohou detstva. Všetky deti s normálnym zdravým vývinom majú potenciál osvojiť si a rozvíjať mnoho základných pohybových vzorcov, ale aj špecializované zručnosti. Pohybové aktivity predstavujú integrálnu súčasť repertoáru správania dieťaťa a poskytujú priestor pre nadobúdanie skúseností z mnohých dimenzií ich prostredia. Rozvoj pohybových kompetencií počas detstva úzko súvisí s morfológickými, fyziologickými a neuromuskulárnymi charakteristikami dieťaťa. Environmentálne faktory v interakcii s biologickým základom rastu a zrenia determinujú motorický repertoár dieťaťa.

Obdobie šiestich až siedmich rokov môže byť považované za tzv. stupeň zrenia v rámci základnej fázy motorického vývinu jednotlivca (Gallahue & Donnelly, 2003). V období na prelome predškolského a mladšieho školského veku deti rozširujú svoj pohybový repertoár a aplikujú ho v širšom sociokultúrnom kontexte. V tejto vývinovej fáze deti spresňujú a optimalizujú pohybové vzorce, čo je manifestované: (a) významným nárastom pohybovej výkonnosti, (b) značným zlepšením kvality (plynulosť, flexibilita, dynamickosť) pohybov, (c) zvýšenou variabilitou a adaptabilitou pohybov, (d) kombináciou osvojených pohybových vzorcov do zložitejších komplexov (Scheid, 2009).

Ako uvádzajú Haywood & Getchel (2005), už v predškolskom veku dochádza k postupnému dozrievaniu centrálnej nervovej sústavy dieťaťa, čo vytvára predpoklady pre kvalitatívne vývinové zmeny motoriky. Aj keď vývin organizmu dieťaťa je charakterizovaný určitými univerzálnymi zákonmi, miera do akej jednotlivci dosahujú isté všeobecné a typické vlastnosti je veľmi variabilná.

Pre deti tohto veku je typická ich nebojnosť pri skúšaní nových činností, nezaťaženosť predošlými negatívnymi učebnými skúsenosťami. Je preto možné toto obdobie považovať za senzitivne v zmysle osvojovania fundamentálnych pohybových zručností a získavania skúseností v širokom spektre športových zručností (Gallahue & Donnelly, 2003). Autori ďalej uvádzajú, že mnohé komplexné pohybové štruktúry, ktoré sú základom zložitých športových či tanečných pohybov dospelých sú len dôkladnejšie prepracované formy fundamentálnych pohybov sformovaných v detskom veku.

Rola pohybových zručností v koncepte zdravia detskej populácie je definovaná prostredníctvom konceptuálneho vývinového modelu, podľa ktorého sa vyššia úroveň pohybových zručností vzťahuje k vyššej úrovni pohybovej aktivity, zdravotne orientovanej telesnej zdatnosti a k nižšiemu riziku obezity (Stodden et al., 2008). Nízka a vývinovo poddimenzovaná úroveň pohybových kompetencií detí môže viesť k negatívnej špirále „sedavého“ životného štýlu (Robinson et al., 2015). Aj z toho dôvodu je cieľom predkladaného pilotného výskumu na základe aplikácie testovej batérie MOBAK 1 identifikovať úroveň základných lokomočných a manipulačných zručností detí vo veku 6 až 7 rokov a porovnať ich z hľadiska rodových rozdielov. Štúdia je orientovaná na zodpovedanie výskumnej otázky, či existujú rodové rozdiely v úrovni pohybových zručností detí pri vstupe do základnej školy.

Metodika

Realizácia diagnostikovania v krátkom čase po nástupe detí do základnej školy poskytuje aktuálny obraz o úrovni pohybových kompetencií absolventov predprimárneho vzdelávania. Vzhľadom na skutočnosť, že v rámci predprimárneho vzdelávania nie je monitoring pohybových zručností na základe validných a reliabilných diagnostických nástrojov na Slovensku etablovaný, môžu byť tieto dáta o pohybových kompetenciách predškolákov pri vstupe do základnej školy prínosné a v zásade poskytujú relevantné poznatky o psychomotorickom vývine detí tak pre predprimárny, ako aj primárny stupeň vzdelávania.

Empirické dáta boli získané na základe jednorazového prierezového merania na začiatku školského roka 2021/2022. Do výskumného zámeru boli zahrnuté deti na základe súhlasného stanoviska ich rodičov, resp. zákonných zástupcov, pričom ich účasť bola dobrovoľná. Participanti boli bez zdravotných obmedzení a neboli zapojení do systému športovej prípravy. Testovanie bolo realizované zaškolenými osobami, pričom meranie prebiehalo v čase vyučovania v telocvičniach participujúcich základných škôl. Participanti pochádzali celkovo z dvoch organizačne porovnateľných mestských základných škôl (Prešov a Košice), ktoré súhlasili so zapojením do výskumného projektu.

Výskumný súbor reprezentovalo celkom 81 detí (z toho 42 dievčat, 51,85 % a 39 chlapcov 48,15 %) s priemerným vekom 6,8 rokov. Na získanie dát o motorických parametroch detí bola aplikovaná štandardizovaná testová batéria MOBAK 1 (Herrmann, 2018), ktorá je určená na identifikáciu úrovne pohybových kompetencií detí. Pozostáva z dvoch kompetenčných oblastí: *A) Pohyb s náčiním/manipulačné zručnosti* – 1. hádzanie na cieľ, 2. chytanie lopty, 3. dribling rukou, 4. vedenie lopty nohou; *B) Pohyb vlastným telom/lokomotívne zručnosti* – 5. balansovanie, 6. kotúľ vpred, 7. skákanie, 8. prísuný beh. Každá testová položka okrem prvej a druhej je hodnotená dichotomicky (splnil/nesplnil) v dvoch pokusoch. Participant tak po dvoch pokusoch môže získať 0, 1 alebo 2 body. V prvej a druhej položke (hádzanie na cieľ a chytanie lopty) má proband celkom šesť pokusov. Na základe 0 až 2 úspešných pokusov nezískava dieťa žiadny bod, 3 až 4 úspešné pokusy znamenajú zisk 1 bodu a 5 až 6 úspešných pokusov reprezentuje 2 body. Celkom môže participant získať 8 bodov za jednotlivé kompetenčné oblasti a maximálne 16 bodov v rámci sumárneho hodnotenia testovej batérie.

Manuál testovej batérie MOBAK 1 (Herrmann, 2018) je voľne dostupný tak pre použitie vo vedeckom, ako aj edukačnom kontexte. Je k dispozícii okrem pôvodnej nemeckej a anglickej verzie aj v slovenskom jazyku, či iných jazykových mutáciách. Slovenská republika, reprezentovaná doc. Mgr. Danou Masarykovou, PhD. z Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave, participovala na procesoch európskej evalvácie tejto testovej batérie.

Pri vyhodnocovaní dát boli z deskriptívnych štatistických metód aplikované aritmetický priemer (\bar{x}) a smerodajná odchýlka (s). Aplikáciou t-testu pre dva nezávislé výbery boli zisťované diferencie v skúmaných motorických parametroch medzi dievčatami a chlapcami. Zamietnutie nulovej hypotézy o rovnosti porovnávaných rozptylov bolo realizované na hladine štatistickej významnosti $p < 0,05$. Kvantitatívne spracovanie výskumných dát bolo spojené s ich kvalitatívnou analýzou, syntézou, kritickým hodnotením a logickou interpretáciou.

Výsledky a diskusia

V tabuľke 1 sú uvedené základné deskriptívne charakteristiky a výsledky komparácie skúmaných motorických parametrov medzi dievčatami a chlapcami výskumného súboru.

Ako naznačujú výsledky, v kompetenčnej oblasti pohyb s náčiním/manipulačné zručnosti chlapci dosiahli signifikantne vyššie skóre v dvoch zo štyroch položiek – chytanie lopty, ako aj vedenie lopty nohou. Aj v ostatných položkách dominovali nad svojimi rovesníkmi, aj keď nie signifikantne. Na druhej strane, dievčatá predstihujú chlapcov úrovňou lokomočných zručností signifikantne v balansovaní, ako aj v skákaní. V kompetenčnej oblasti pohyb vlastným telom chlapci vykazujú mierne vyššiu úroveň ako ich rovesníčky len v položke kotúl vpred, avšak nie štatisticky významnú.

Na základe priemerných hodnôt dosahovaných v jednotlivých položkách aplikovanej testovej batérie sa ukazuje, že pravdepodobne najnáročnejšou položkou pre dievčatá a chlapcov je triafanie na cieľ. Dievčatá navyše vykazovali pomerne nízke skóre aj v položke dribling rukou. Naopak, chlapci sa najlepšie vysporiadali s položkou vedenie lopty nohou, zatiaľ čo dievčatá najvyššie bodové skóre dosiahli v balansovaní a následne v skákaní.

Tabuľka 1: Štatistické charakteristiky a porovnanie motorických parametrov 6-7 ročných dievčat a chlapcov

Parametre (body)	Dievčatá + Chlapci	Dievčatá	Chlapci	t-test	P
	$\bar{x} \pm s$	$\bar{x} \pm s$	$\bar{x} \pm s$		
A-1. Triafanie na cieľ	0,87 ± 0,61	0,84 ± 0,58	0,91 ± 0,64	-0,44	0,332
A-2. Chytanie lopty	1,46 ± 0,59	1,28 ± 0,63	1,65 ± 0,49	2,55	0,007
A-3. Dribling rukou	1,06 ± 0,78	0,88 ± 0,79	1,26 ± 0,73	1,99	0,051
A-4. Vedenie lopty nohou	1,40 ± 0,68	1,06 ± 0,73	1,72 ± 0,46	-4,29	< 0,001
B-5. Balansovanie	1,51 ± 0,54	1,68 ± 0,48	1,34 ± 0,55	2,59	0,012
B-6. Kotúl vpred	1,21 ± 0,77	1,13 ± 0,81	1,28 ± 0,73	-0,79	0,434
B-7. Skákanie	1,44 ± 0,64	1,61 ± 0,62	1,28 ± 0,63	-2,11	0,039
B-8. Prísuný beh	1,49 ± 0,64	1,52 ± 0,68	1,47 ± 0,62	0,29	0,773

Poznámka: A – kompetenčná oblasť pohyb s náčiním/manipulačné zručnosti

B – kompetenčná oblasť pohyb vlastným telom/lokomotívne zručnosti

Tieto zistenia môžu indikovať rodovo determinované, resp. podporované diferencované pohybové príležitosti pre chlapcov a dievčatá. Takto sa už v ranom detstve formuje trajektória jednotlivých pohybových zručností (napr. futbal preferovaný u chlapcov a skákanie na švihadle, či tanečné a gymnastické činnosti u dievčat). Na jednej strane sú tieto stereotypy prirodzené a pochopiteľné, ale vzhľadom na feminizáciu pedagogického personálu v školstve, najmä v predprimárnom a primárnom vzdelávaní je potrebné zabezpečiť zo strany pedagógov pestrosť a vyváženosť ponuky pohybových možností a príležitostí pre rozvoj všetkých pohybových zručností, rovnako u chlapcov a dievčat.

V tejto súvislosti aj Gallahue a Donelly (2003) poznamenávajú, že motorické výkony sú determinované aj vonkajšími podmienkami – ak sú vhodne podporované, dochádza k ich rýchlejšiemu a diferencovanejšiemu rozvoju. Rozdiely detí v pohybových zručnostiach môžu byť najmä v predškolskom veku podmienené do určitej miery tým, že rodičia v tomto smere deti povzbudzujú, alebo naopak tlmia zo strachu, aby si neublížili. Rovnako aj niektoré rozdiely medzi chlapcami a dievčatami je možné vysvetliť očakávaniami dospelých, či tzv. rodovými stereotypmi, a napokon aj sociokultúrnym kontextom.

V súlade s našimi zisteniami Barnett, Ridgers, & Salmon (2015) potvrdzujú, že 4 až 8 ročné dievčatá dosahovali nižšiu úroveň v manipulačných pohybových zručnostiach (object control competence) v porovnaní s chlapcami na základe aplikácie *Test of Gross Motor Development 2*

(TGMD-2; Ulrich, 2000), a zároveň boli aj menej pohybovo aktívne. Autori dokladujú taktiež, že tieto rodové rozdiely zotrávajú aj v neskoršom vývinovom období.

Podobne Quitério et al. (2018) na základe aplikácie testovej batérie MOBAK 1 konštatujú, že chlapci demonštrovali signifikantne vyššiu úroveň manipulačných zručností, resp. pohybov s náčiním ako dievčatá. Na druhej strane však, dievčatá boli zručnejšie v lokomočných testových položkách. V celkovom hodnotení obidvoch komponentov meraných testovou batériou MOBAK 1 dominovali chlapci. Na základe distribúcie výskumného súboru podľa bodového skóre do štyroch kvartilov percentuálny podiel dievčat v 1. kvartile (s najnižším bodovým skóre) v oblasti pohybov s náčiním bol 18,9 % v porovnaní s 4,9 % u chlapcov. Naopak, v pohyboch vlastným telom 42,5 % dievčat a 23,8 % chlapcov sa nachádzalo vo 4. kvartile (s najvyšším bodovým skóre). V celkovom hodnotení sa vo 4. kvartile nachádzalo 37,7 % chlapcov a 19,7 % dievčat.

Ako uvádza Masaryková (2021) výskumné dáta z aplikácie testovej batérie MOBAK-KG pre predprimárne vzdelávanie potvrdzujú, že predškóľáci dosahovali najlepšie výsledky v kompetenčnej oblasti pohyb s náčiním v chytaní lopty, naopak najhoršie v driblingu rukou. V kompetenčnej oblasti pohyb vlastným telom autorka konštatuje, že najvyššie skóre dosahovali deti v behu, naopak najhoršie si počínali v balansovaní. Masaryková (2021) ďalej na základe aplikácie testovej batérie MOBAK 1 dokladuje, že v kompetenčnej oblasti pohyb s náčiním žiaci 1. ročníka dosahovali najlepšie výsledky v hádzaní na cieľ, naopak najhoršie skóre dosahovali vo vedení lopty nohou. V kompetenčnej oblasti pohyb vlastným telom najvyššie skóre bolo dosahované v behu. Signifikantné rozdiely sa potvrdili v kompetenčnej oblasti pohyb vlastným telom len v balansovaní s dominanciou dievčat, podobne ako v našom výskumnom súbore.

Herrmann, Seelig, Ferrari, & Kühnis (2019) poznamenávajú, že dáta o úrovni pohybových zručností detí predprimárneho a primárneho vzdelávania sú značne nekonzistentné, čo môže pravdepodobne súvisieť aj s rozdielmi v definovaní jednotlivých oblastí pohybových kompetencií, či komponentov pohybovej výkonnosti.

Je zrejmé, že pohybové schopnosti a zručnosti sa v kontexte motorického vývinu nerozvíjajú automaticky a „prirodzene“. Ich rozvoj podmieňuje kvalitný didaktický prístup a aktívna participácia dieťaťa v primeraných a rozvíjajúcich edukačných pohybových situáciách, ktoré vyžadujú pokročilejšie pohybové vzorce a vyššiu úroveň pohybovej výkonnosti v rôznych kontextoch. Dôsledná a systematická intervencia zameraná na stimuláciu motoriky má svoje opodstatnenie, keďže formované zručnosti a pohybové správanie pretrvávajú až do dospelosti (Stodden et al., 2008). Podobne aj Merica, Osad'án a Kováčová (2021) poukazujú na mnohé negatívne fyzické a psychické dôsledky poddimenzovanej pohybovej aktivity detí najmä v ranom veku, ako potenciálneho prostriedku kompenzácie ich mentálneho zaťaženia.

Kvalitné pedagogické diagnostikovanie by malo byť základom verifikácie didaktických prístupov a stratégií učiteľa na jednej strane a súčasťou učebných obsahov dieťaťa na druhej strane. Jedným z aktuálnych a moderných diagnostických prístupov v telovýchovnom vzdelávaní je európsky testový systém pohybových kompetencií – MOBAK-KG (predprimárne vzdelávanie), MOBAK 1 a MOBAK 3 (primárne vzdelávanie) (Herrmann, 2018). Tieto štandardizované diagnostické systémy umožňujú validne, reliabilne a senzitívne identifikovať profil pohybovej „kompetentnosti“ dieťaťa v podmienkach bežnej edukačnej praxe. Takéto diagnostikovanie je predpokladom diferenciacie, individualizácie a erudovanej selekcie adekvátnych didaktických metód, prostriedkov a metodických postupov a predstavuje kľúčový aspekt kvalitnej edukácie. Domnievame sa, že vo vzťahu k edukačnej praxi materskej školy by implementácia diagnostického

systému MOBAK-KG mohla poskytnúť detailnejší a seriózny pohľad na psychomotorický vývin dieťaťa už v predškolskom veku, avšak môže napomôcť skvalitneniu a korekcii aplikovaných didaktických obsahov a stratégií.

V závere diskusie je potrebné formulovať limity tejto štúdie, ktoré súvisia s jej prierezovým výskumným dizajnom, a rovnako aj s obmedzeným rozsahom výskumného súboru, keďže ide o pilotný výskum. Na druhej strane, silnou stránkou tejto výskumnej práce je aplikácia štandardizovanej testovej batérie, ktorá sa postupne etabluje v európskom priestore ako validný, reliabilný a v praxi ľahko realizovateľný diagnostický nástroj pre telovýchovnú prax v predprimárnej a primárnej edukácii.

Záver

Diagnostické kompetencie učiteľa sú dôležitou podmienkou úspešného plánovania, realizácie a hodnotenia pedagogickej intervencie. Schopnosť vybrať adekvátne a účinné učebné úlohy a poskytovať individuálnu spätnú väzbu umožňuje učiteľovi rovnováhu medzi rôznymi požiadavkami dieťaťa a jeho učebnými možnosťami/príležitosťami. V súčasnosti je možné konštatovať zvyšujúce sa nároky na pedagogické kompetencie učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania nielen pre vzdelávaciu oblasť Zdravie a pohyb. Selekcija adekvátnej edukačnej stratégie, ktorá reflektuje vývinovú úroveň učiaceho sa subjektu je náročnou a kľúčovou úlohou učiteľa. Touto cestou je však možné vytvoriť predpoklady pre využitie a rozvoj motorického potenciálu jednotlivca.

Zoznam bibliografických odkazov

- Barnett, L. M., Ridgers, N. D., & Salmon, J. (2015). Associations between young children's perceived and actual ball skill competence and physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport, 18*(2), 167-171. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.03.001>
- Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2003). *Developmental Physical Education for all children*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Haywood, K. M., & Getchel, N. (2005). *Life span motor development*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Herrmann, C. (2018). *MOBAK 1-4: Test for the assessment of basic motor competencies for grades 1-4. Hogrefe Schooltest*. Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Herrmann, C., Seelig, H., Ferrari, I., & Kühnis, J. (2019). Basic motor competencies of preschoolers: construct, assessment and determinants. *German Journal of Exercise and Sport Research, 49*(2), 179-187. <https://doi.org/10.1007/s12662-019-00566-5>
- Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth, maturation, and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Masaryková, D. (2021). *Pohybové kompetencie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní*. Trnava: Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Merica, M., Osad'án, R., & Kováčová, V. (2021). Comparison of physical ability and physical performance of children in primary education. *AD ALTA – Journal of Interdisciplinary Research, 11*(1), 193-202.
- Quitério, A., Martins, J., Onofre, M., Costa, J., Mota Rodrigues, J., Gerlach, E., Scheur, C., & Herrmann, C. (2018). MOBAK 1 Assessment in Primary Physical Education: Exploring Basic Motor Competences of Portuguese 6-Year-Olds. *Perceptual and Motor Skills, 125*(6), 1055-1069.
- Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., & D'Hondt, E. (2015). Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health. *Sports Medicine, 45*(9), 1273-1284.
- Scheid, V. (2009). Motorische Entwicklung in der frühen Kindheit. In J. Baur, K. Bös, A. Conzelmann, & R. Singer (Eds.), *Handbuch motorische Entwicklung* (pp. 281–300). Schorndorf: Hofmann.

Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290-306.

Ulrich, D. (2000). *Test of Gross Motor Development TGMD-2*. In Examiner's Manual, 2nd ed. Austin, TX, USA: Pro-Ed. Dostupné z: <https://www.wpspublish.com/tgmd-2-test-of-gross-motor-development-second-edition>.

Poznámka: Tento príspevok vznikol ako čiastkový publikačný výstup grantového projektu VEGA MŠVVaŠ SR a SAV (č. 1/0162/22) s názvom: Pohybové kompetencie žiakov v kontexte primárneho vzdelávania – determinanty a možnosti stimulácie.

doc. PaedDr. Ingrid Ružbarská, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

ingrid.ruzbarska@unipo.sk

VPLYV POHLAVIA 4-5 ROČNÝCH DETÍ NA ÚSPEŠNOSŤ VYKONANIA TESTOVÝCH POLOŽIEK MOBAK-KG

INFLUENCE OF SEXUALS OF 4-5 YEAR CHILDREN ON THE
SUCCESS OF PERFORMANCE OF MOBAK-KG TEST ITEMS

Bohuslav Stupák

Bohuslav Stupák pôsobí ako riaditeľ Inštitútu Juraja Páleša v Levoči a vedúci katedry Predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín IJP v Levoči.

Abstrakt: Cieľom vedeckej štúdie je prezentovať výsledky testovania MOBAK-KG 4-5 ročných detí a zistiť či existujú rozdiely v základných pohybových kompetenciách medzi dievčatami a chlapcami. Ozrejmiť možnosti testovania pohybových kompetencií a prispieť k poznatkom o základných pohybových kompetenciách detí predškolského veku. Pre spracovanie výsledkov testovania základných pohybových kompetencií sú použité deskriptívne štatistické charakteristiky a na overenie závislostí – asociácie kvalitatívnych znakov Pearsovov test nezávislosti (Chi kvadrant). Vykonané testovanie zistilo u chlapcov vyššiu úspešnosť vo vykonaní testovacích úloh s pomôckou a u dievčat naopak vyššiu úspešnosť v testovacích úlohách pohyb vlastným telom. Komplexne sa u detí nezistil významný vplyv pohlavia na celkové vykonanie testovej batérie MOBAK-KG. Výsledky testov potvrdili, že úspešnosť v testoch MOBAK-KG 4-5 ročných detí s pomôckou však závisí od pohlavia, preukázal sa významný vplyv pohlavia na výsledky 4-5 ročných detí. Významný vplyv pohlavia sa naopak nepreukázal na výsledky 4-5 ročných detí v testových položkách pohyb vlastným telom.

Kľúčové slová: dieťa predškolského veku, základná pohybová kompetencia, testová batéria MOBAK-KG

Abstracts: The aim of the scientific study is to present the results of testing MOBAK-KG 4-5 year old children and to find out whether there are differences in basic motor competencies between girls and boys. Clarify the possibilities of testing motor competencies and contribute to the knowledge of basic motor competencies of preschool children. Descriptive statistical characteristics are used to process the results of testing basic motor competencies and the Pears Independence Test (Chi quadrant) is used to verify the dependencies - the association of qualitative features. The performed testing found a higher success rate for boys in performing test tasks with an aid, and for girls, on the contrary, a higher success rate in their own body movement test tasks. Comprehensively, no significant effect of gender on the overall performance of the MOBAK-KG test battery was found in children. The test results confirmed that the success in the MOBAK-KG tests of 4-5 year old children with the device depends on gender, a significant effect of gender on the results of 4-5 year old children has been demonstrated. On the other hand, the significant effect of gender was not demonstrated on the results of 4-5-year-olds in the test items with their own body movement.

Keywords: preschool child, basic motor competence, MOBAK-KG test battery

Úvod

V edukačnom procese predprimárneho stupňa vzdelávania je učiteľmi často krát prehliadaná oblasť podporujúca celkový pohybový rozvoj dieťaťa. Počas predškolského veku sa motorika dieťaťa vyvíja. Telesný rast a pohybové skúsenosti hrajú fundamentálnu úlohu pri zmenách pohybových vzorov. Ak sa v dostatočnom predstihu nepostrehne deficit v celkovom pohybovom vývine, môže mať dieťa následné problémy s učením sa pohybových zručností. Kompetenciu chápeme ako spôsobilosť podnietiť zručnosti, postoje a vedomosti do účinnej činnosti vyskytujúcej sa v mnohých situáciách a súvislostiach skutočného života. Základné pohybové kompetencie možno označiť ako dispozície funkčných výkonov, tiež ako dispozície motorického výkonu, ktoré možno vyvinúť z požiadaviek špecifických pre danú situáciu, a ktoré môžu slúžiť ako stratégia plnenia požiadaviek v kultúre športu a cvičenia (BMC-EU, 2019, s. 1). Úroveň a možnosti ich rozvoja do budúca predurčujú následnú angažovanosť sa v pohybových a športových aktivitách. Sú dôležité pre realizáciu ďalšej telesnej aktivity vzhľadom k podpore a rozvoju zdravia a vedeniu zdravého

životného štýlu. Predstavujú taktiež základné požiadavky pre účasť detí na aktívnom športovaní, cvičení a pre neskorší rozvoj aktívneho životného štýlu (Stupák, 2018, s. 165 - 166).

Teoretické východiská

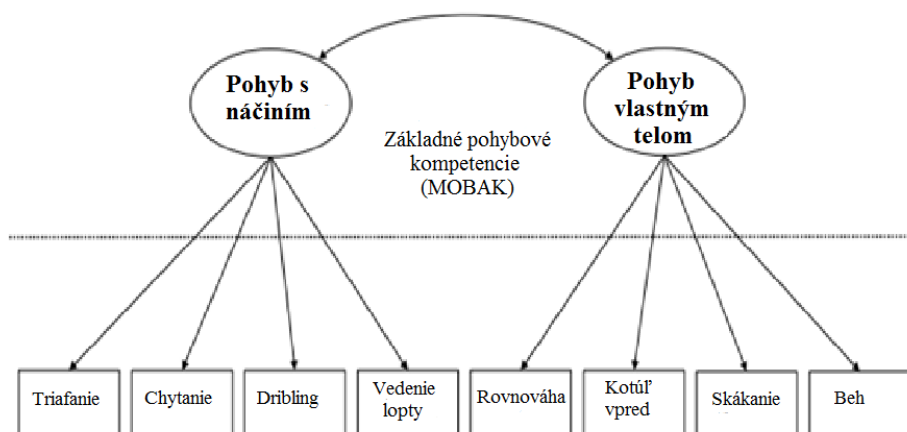
Počas systematického zabezpečovania kvality výchovno-vzdelávacieho procesu sa čoraz viac vynára otázka, aká je odozva edukačného procesu a do akej miery sa dosahujú výsledky telovýchovného vzdelávania detí v športe a telesnej výchove. Cieľom vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách je, aby deti získali poznatky, vedomosti a skúsenosti súvisiace so zdravím a súčasne si prostredníctvom vhodných telesných cvičení osvojovali nové pohybové zručnosti a zdokonaľovali pohybové schopnosti. Predprimárne vzdelávanie sa preto zameriava na ukotvenie princípov zdravotne orientovanej zdatnosti s dôrazom na osvojenie si pohybových kompetencií ako determinantu vykonávania väčšieho spektra pohybových aktivít v neskoršom veku. Predpokladom na kvalitný výchovno-vzdelávací proces v oblasti Zdravie a pohyb je pochopenie významu pohybu práve z pohľadu osvojovania si nových pohybových kompetencií. Táto funkcia telesnej výchovy doteraz v materských školách najviac absentovala. Realizovanie pohybovej aktivity v rôznej forme zväčša nebol problém, avšak realizovanie telesného cvičenia s konkrétnym cieľom a kvalitnou metodickou prípravou sa už ako problém prejavoval. Najčastejším dôvodom bola nedostatočná informovanosť učiteľov o možnostiach realizácie konkrétnych telesných cvičení, o správnom pochopení organizačných foriem cvičení a v neposlednom rade nevhodná inšpirácia niektorými zastaranými metodickými príručkami (Masaryková, 2020, s. 52 – 53). V praxi často krát učitelia nemajú dostatočné vedomosti o tom, prečo sú niektoré cvičenia vhodné alebo nevhodné, ako tento fakt ovplyvňujú individuálne osobitosti detí a k čomu sa majú prikláňať. Hlavné vzdelávacie ciele telesnej výchovy v materskej škole korešpondujú so základnými pohybovými kompetenciami. Pohybové kompetencie sú transformované do učebných plánov tak, aby pôsobením prostredníctvom telesnej výchovy podnecovali a umožňovali deťom účasť na telovýchovných a športových aktivitách a pohybovej kultúre. Cílená diagnostika je podľa Herrmanna a kol. (2019, s. 180 – 181) nevyhnutným predpokladom systematického sledovania dosiahnutia základných motorických kompetencií.

Zistením úrovne pohybových kompetencií detí sa získavajú informácie, ktoré učiteľom pomáhajú prispôbiť metodické a didaktické pôsobenie podľa požiadaviek detí. Na hodnotenie a meranie základných motorických kompetencií sú potrebné uskutočniteľné výskumné nástroje, ktoré spĺňajú požiadavky validity a reliability. Evaluácia v materskej škole je v slovenskom prostredí najčastejšie spájaná s diagnostikou a hodnotením. Typickým diagnostickým nástrojom v telesnej výchove je testovanie, ktoré sa aj v súčasnosti využíva najčastejšie. V predškolskom vzdelávaní bývajú spravidla využívané testovacie batérie so zameraním na úroveň pohybových schopností, a to zväčša kondičných, v menšej miere koordinačných (Masaryková, 2020, s.87). Tieto testy však odhaľujú iba dispozície dieťaťa vykonávať určitú pohybovú činnosť, nesmerujú k odhaleniu úspešnosti či neúspešnosti výchovno-vzdelávacieho procesu v tejto oblasti. Pri motorickom rozvoji je potrebné nevyhnutne zohľadňovať kvalitu motorického učenia, ktoré je priamym výsledkom výchovno-vzdelávacieho procesu. Vychádzajúc z cieľov vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb je zrejmé, že smeruje k celkovej podpore zdravia a k správne somatickému a psychomotorickému vývinu detí predškolského veku, a to okrem iných prostriedkov prostredníctvom telesných cvičení. Ústrednými cieľmi výučby telesnej výchovy sú základné pohybové kompetencie

založené na učebných plánoch, ktoré deťom umožňujú hrať aktívnu úlohu v kultúre pohybu, športu a cvičenia. Základné pohybové kompetencie sú teda požiadavkou na aktívnu účasť na kultúre pohybu, športu a cvičenia. Sú udržateľne naučiteľné, berú do úvahy predchádzajúce skúsenosti a môžu sa zlepšiť stálym praktizovaním. Okrem toho sú výslovne závislé od kontextu a týkajú sa špecifických situačných požiadaviek na kultúru pohybu, hry a športu (Herrmann a kol., 2021, s. 5). Diagnostikou a opisom úrovne pohybových kompetencií detí sa získavajú informácie, ktoré učiteľom pomáhajú prispôbiť ich vyučovacie stratégie individuálnym potrebám detí. Je to nevyhnutný predpoklad systematického zvyšovania úrovne základných pohybových kompetencií. Na posúdenie a meranie základných pohybových kompetencií sú potrebné platné a uskutočniteľné nástroje posudzovania. Testovacie nástroje MOBAK-KG (Motorische Basiskompetenzen in der Kindergarten) sa používajú na hodnotenie základných pohybových kompetencií detí predškolského veku. Testovacia batéria umožňuje štandardizované a ekonomické vyhodnotenie úrovne základných pohybových kompetencií, a to tak pre vedecké účely ako i pre školskú a trénerskú prax. Realizácia testov je jednoduchá a ľahko realizovateľná v priestoroch bežnej telocvične či cvičebni. V prípade obvyklej školskej praxe môžu byť testy rozdelené do viacerých vzdelávacích aktivít a potom vyhodnotené samostatne. Tento prístup umožňuje využitie tejto testovacej batérie pre každého učiteľa.

MOBAK-KG je určený pre 4 až 6 ročné deti. Testovacia batéria reflektuje otázky o stave a vývine základných pohybových kompetencií detí v období staršieho predškolského veku. Základné pohybové kompetencie pohybu vlastným telom tvoria štyri úlohy (udržiavanie rovnováhy, kotúľ vpred, skákanie, beh) a pohyb s náčiním so štyrmi úlohami (trifanie do terča, chytanie odrazenej lopty, dribling obojruč, vedenie lopty nohou). Zložitosť a náročnosť systému požiadaviek stanovených v položkách MOBAK-KG je prispôbená veku detí.

Obrázok 1: Základné pohybové kompetencie



Zdroj: Herrmann et. al., 2020, s. 3

Ústrednou ideou testových batérií MOBAK je presvedčiť deti, že zvládnu vykonať prirodzené pohybové činnosti, ako napríklad trafiť do terča, chytiť odrazenú/letiacu loptu od zeme, udržať rovnováhu... Deti sa takto kladne motivujú na vykonávanie pohybových aktivít v materskej škole resp. na hodinách telesnej a športovej výchovy, na účasť v školských záujmových útvaroch s pohybovými aktivitami a prípadne aj na pravidelné vykonávanie pohybových aktivít mimo školy, napríklad v športových kluboch (Mačura a kol., 2018, s. 12). Testové batérie MOBAK boli skonštruované tak, aby deti a žiaci v prevažnej miere úspešne zvládli vykonanie pohybových úloh v

testoch. Vyvolá to v nich príjemný zážitok, dobrý pocit žiakov zo seba samého, čím súčasne stúpa prirodzená autorita učiteľky – učiteľa. Testová batéria MOBAC-KG umožňuje štandardizované a efektívne hodnotenie základných pohybových kompetencií nie len pre vedecké testovanie, ale aj testovanie v telovýchovnej a športovo - pedagogickej praxi v materských školách. Zaradenie a realizácia testovacích položiek MOBAC-KG vo formách denných činností vzdelávacieho programu v materskej škole je rýchla a ľahko dosiahnuteľná. Testovanie uskutočňujeme v telovýchovnom objekte prípadne vo vhodnej cvičebni. Vedúci testu každú úlohu podrobne vysvetlí a vykoná ukážku.

Metodológia

Cieľom výskumu je zistiť úroveň základných pohybových kompetencií 4-5 ročných detí vo vzťahu k pohlaviu použitím testovej batérie MOBAC-KG. Zistiť či existujú rozdiely v základných pohybových kompetenciách medzi dievčatami a chlapcami, ako aj úroveň v jednotlivých pohybových úlohách.

Pre splnenie cieľa sme stanovili úlohy výskumu a uplatnili sme tieto základné fázy výskumu: výber diagnostického súboru, schválenie realizácie výskumu, samotné testovanie, spracovanie údajov, vyhodnotenie.

Formulovali sme základnú výskumnú otázku: Je rozdiel v zvládaní základných pohybových kompetencií 4-5 ročných detí vzhľadom k pohlaviu?

Hypotézy:

- 1) Predpokladáme, že chlapci budú dosahovať lepšie výsledky ako dievčatá v testoch MOBAC-KG pohyb s náčiním T1-T4
- 2) Predpokladáme, že dievčatá budú dosahovať lepšie výsledky ako chlapci v testoch MOBAC-KG pohyb vlastným telom T5-T8
- 3) Predpokladáme, že úspešnosť vykonania testu MOBAC-KG závisí od pohlavia.
- 4) Predpokladáme, že úspešnosť vykonania testov MOBAC-KG pohyb s náčiním závisí od pohlavia.
- 5) Predpokladáme, že úspešnosť vykonania testov MOBAC-KG pohyb vlastným telom závisí od pohlavia.

Výskumný (štatistický) súbor tvoria 4-5 ročné deti materských škôl. Celkový rozsah výberového výskumného súboru (testovaných detí) je 111, pričom chlapcov je 57 (32 päťročných a 25 štvorročných chlapcov) a dievčat je 54 (28 päťročných a 24 štvorročných dievčat). Testovanie sa vykonalo v materských školách v Spišskej Novej Vsi a Smižanoch od februára do mája 2022. S každou skupinou detí (testovacím súborom) sa výskum realizoval v prirodzených podmienkach, v reálnej situácii a v priamom kontakte s prostredím v ktorom sa výskumná skupina vyskytuje.

Testovacím priestorom boli miestnosti určené ako cvičebne v materských školách. Hlavnou metódou získavania primárnych údajov o úrovni základných pohybových kompetencií bolo testovanie MOBAC-KG. Pomocou tejto metódy sa získavajú presné údaje o základných pohybových kompetenciách a vyjadrujeme ich v bodoch. Ďalšou použitou metódou štúdie je analýza dokumentov. Pred samotným testovaním prebiehalo schválenie testovania vedením materských škôl, rozhovor a informovanie učiteliek o priebehu, zabezpečenie informovaného súhlasu od rodičov detí. Výsledky z testových položiek - štandardizovaných testov sa zaznamenávajú do hodnotiacej tabuľky, pričom sa zapisuje počet a úspešnosť vykonaných pokusov a prideluje sa im podľa úspešnosti počet bodov (0-2).

Pre spracovanie výsledkov testovania základných pohybových kompetencií sú použité deskriptívne štatistické charakteristiky - skupinové výkony charakterizujeme priemerom (\bar{x}) H1 a H2. Na vyhodnotenie získaných výsledkov z testovania detí a na potvrdenie H1 a H2 sme použili základné deskriptívne charakteristiky štatistického súboru (štatistické funkcie Excel).

Obrázok 2: Vzorec pre výpočet aritmetického priemeru

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n}$$

Vplyv a vzťah pohlavia na úspešnosť v testoch a zistenie či a ako jednotlivé skupiny testov sú navzájom závislé sme zisťovali realizáciou testovania hypotéz H3 – H5 vyšetrovaním závislostí znakov súborov, s využitím indukčných štatistických metód. Na overenie závislostí – asociácie kvalitatívnych znakov je použitý Pearsonov test nezávislosti (Chi-kvadrát test).

Obrázok 3: Vzorec pre výpočet Chí-kvadrat test

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(e-t)^2}{t}$$

Diskusia

MOBAK-KG umožňuje učiteľom v materských školách pomerne jednoduché, rýchle a štandardizované zistenie základných pohybových kompetencií 4 – 6 ročných detí. Nakoľko dichotomické kódovanie (úspešné vs. neúspešné) má jasné štandardizačné kritéria hodnotenia položiek, hodnotenie sa vykonáva ľahko a zrozumiteľne. Získané výsledky pomáhajú a uľahčujú učiteľom prispôbiť ich vyučovacie stratégie individuálnym potrebám detí. Testovania sa zúčastnilo 111 detí (♂ = 57, ♀ = 54) zo siedmich materských škôl v Spišskej Novej Vsi a Smižanoch.

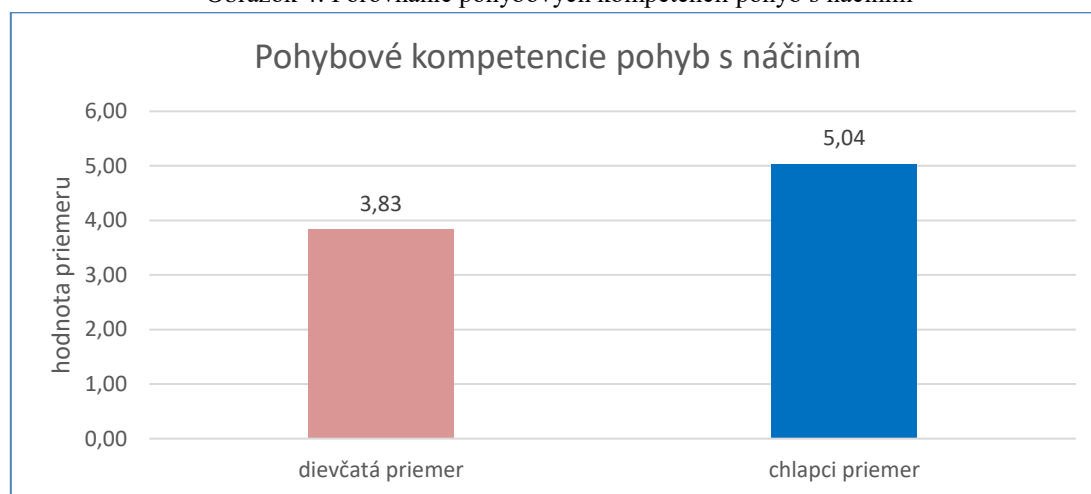
Hodnotenie testových položiek:

- Testovacie položky MOBAK-KG T1, „triafanie do terča“ a T2, „chytnutie odrazenej lopty“: Každé dieťa má šesť pokusov (bez skúšky), zaznamenáva sa počet zásahov - úspešné pokusy. Za 0 - 2 zásahy (úspešné pokusy) sa hodnotia 0 bodmi, 3 - 4 zásahy sa hodnotia 1 bodom a 5-6 zásahov sa hodnotia 2 bodmi.
- Testovacie položky MOBAK-KG T3, „dribling obojruč“, T4, „vedenie lopty nohou“, T5, „udržiavanie rovnováhy“, T6, „kotúľ vpred“, T7, „skákanie“ a T8, „beh“: Deti majú dva pokusy na vykonanie testovaných položiek (bez skúšky). Tieto položky sú hodnotené dichotomickým skórovaním (0 = nesplnil, 1 = splnil), so zaznamenaným počtom úspešných pokusov (nesplnil ani raz = 0 bodov, splnil raz = 1 bod, splnil dvakrát = 2 body).

Na základe vykonaného testovania základných pohybových kompetencií testovacou batériou MOBAK-KG, štatistickým vyhodnotením a testovaním stanovených hypotéz konštatujeme a potvrdzujeme resp. zamietame stanovené hypotézy:

H1, Predpokladáme, že chlapci budú dosahovať lepšie výsledky ako dievčatá v testoch MOBAK-KG pohyb s náčiním T1-T4.

Obrázok 4: Porovnanie pohybových kompetencií pohyb s náčiním

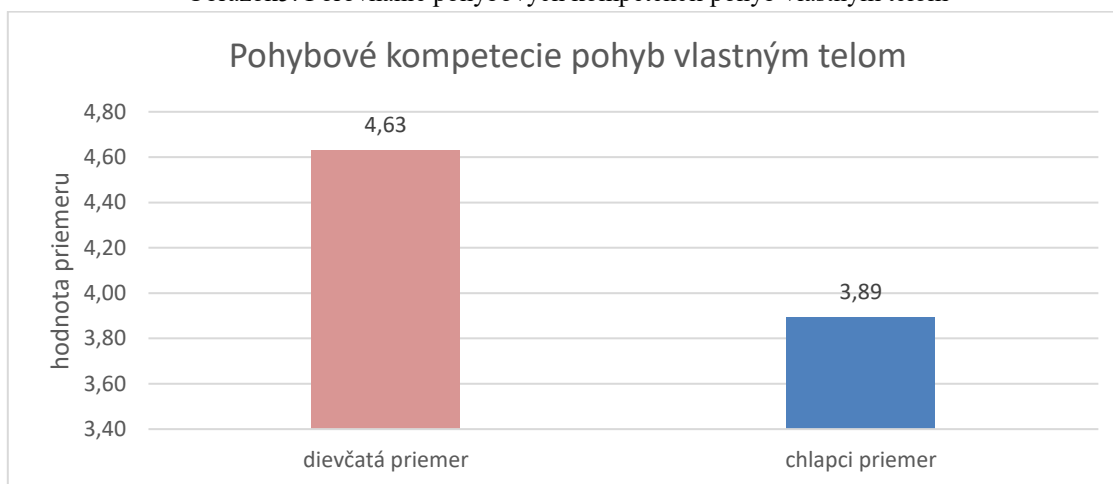


Zdroj: vlastné spracovanie

V pohybových úlohách s loptou sme zaznamenali väčšiu úspešnosť chlapcov ($\bar{x} = 5,04$ bodu) v porovnaní s dievčatami ($\bar{x} = 3,83$ bodu). Hypotéza H1 sa potvrdila.

H2, Predpokladáme, že dievčatá budú dosahovať lepšie výsledky ako chlapci v testoch MOBAK-KG pohyb vlastným telom T5-T8.

Obrázok5: Porovnanie pohybových kompetencií pohyb vlastným telom



Zdroj: vlastné spracovanie

V pohybových kompetenciách ovládania vlastného tela sme zaznamenali väčšiu úspešnosť dievčat proti chlapcom ($\bar{x} = 3,89$, $\bar{x} = 4,63$). Hypotéza H2 sa nám potvrdila.

H3, *Predpokladáme, že úspešnosť vykonania testu MOBAK-KG závisí od pohlavia.*

H0: Úspešnosť v teste MOBAK-KG 4-5 ročných detí nezávisí od pohlavia.

H1: Úspešnosť v teste MOBAK-KG 4-5 ročných detí závisí od pohlavia.

Úspešnosť 100% v testovacej batérii MOBAK-KG predstavuje 16 bodov. Za úspešné vykonanie považujeme získanie 11,2 bodov, čo predstavuje 70%.

Tabuľka 1: Úspešnosť detí v testovacej batérii MOBAK-KG – empirické/skutočné hodnoty

úspešnosť v teste	dievčatá	chlapci	Spolu
úspešní	13	20	33
neúspešní	41	37	78
spolu	54	57	111

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2: Úspešnosť detí v testovacej batérii MOBAK-KG - teoretické/očakávané hodnoty

úspešnosť v teste	dievčatá	chlapci	Spolu
úspešní	16,05405	16,94595	33
neúspešní	37,94595	40,05405	78
spolu	54	57	111

Zdroj: vlastné spracovanie

p hodnota (ChiTest) – 0,204482, $p > 0,05$

Na základe overovania závislosti (asociácie) znakov testovaním zhody medzi empirickými (skutočnými) a teoretickými (očakávanými) hodnotami konštatujeme že: zistením p-hodnota testu / hladina významnosti je vyššia ako zvolená hladina významnosti 0,05, (Chi kvadrant kritickej hodnoty hladiny významnosti) nezamietame H0. Konštatujeme že: úspešnosť v teste nezávisí od pohlavia. Nepreukázal sa teda významný vplyv pohlavia na výsledky 4-5 ročných detí v teste MOBAK-KG.

H4, *Predpokladáme, že úspešnosť vykonania testu MOBAK-KG pohyb s náčiním závisí od pohlavia.*

H0: Úspešnosť v teste MOBAK-KG 4-5 ročných detí pohyb s náčiním nezávisí od pohlavia.

H1: Úspešnosť v teste MOBAK-KG 4-5 ročných detí pohyb s náčiním závisí od pohlavia.

Úspešnosť 100% v testovacej batérii MOBAK-KG – testové položky s loptami T1-T4 predstavuje 8 bodov. Za úspešné vykonanie považujeme získanie 5,8 bodov, čo predstavuje 70%.

Tabuľka 3: Úspešnosť detí v testovacej batérii MOBAK-KG – testové položky pohyb s náčiním T1-T4 empirické/skutočné hodnoty; Zdroj: vlastné spracovanie

úspešnosť v teste	dievčatá	chlapci	Spolu
úspešní	12	24	36
neúspešní	42	33	75
spolu	54	57	111

Tabuľka 4: Úspešnosť detí v testovacej batérii MOBAK-KG – testové položky pohyb s náčiním T1-T4 teoretické/očakávané hodnoty; Zdroj: vlastné spracovanie

úspešnosť v teste	dievčatá	chlapci	Spolu
úspešní	16,05405	16,94595	33
neúspešní	37,94595	40,05405	78
spolu	54	57	111

p hodnota (Chi Test) – 0,0176, $p < 0,05$

Na základe overovania závislosti (asociácie) znakov testovaním zhody medzi empirickými (skutočnými) a teoretickými (očakávanými) hodnotami konštatujeme že: zistením p-hodnota testu / hladina významnosti je nižšia ako zvolená hladina významnosti 0,05, (Chi kvadrant kritickej hodnoty hladiny významnosti) zamietame H_0 : Úspešnosť v teste MOBAK-KG 4-5 ročných detí pohyb s náčiním nezávisí od pohlavia. Konštatujeme a prijímame platnosť H_1 : Úspešnosť v teste MOBAK-KG 4-5 ročných detí pohyb s náčiním (s loptou) závisí od pohlavia, preukázal sa teda významný vplyv pohlavia na výsledky 4-5 ročných detí v testových položkách s loptou MOBAK-KG.

H5, Predpokladáme, že úspešnosť vykonania testu MOBAK-KG pohyb vlastným telom závisí od pohlavia.

H_0 : Úspešnosť v teste MOBAK-KG 4-5 ročných detí pohyb vlastným telom (bez náčinia - lopty) nezávisí od pohlavia.

H_1 : Úspešnosť v teste MOBAK-KG 4-5 ročných detí pohyb vlastným telom (bez náčinia - lopty) závisí od pohlavia.

Úspešnosť 100% v testovacej batérii MOBAK-KG – testové položky pohyb vlastným telom T5-T8 predstavuje 8 bodov. Za úspešné vykonanie považujeme získanie 5,8 bodov, čo predstavuje 70%.

Tabuľka 5: Úspešnosť detí v testovacej batérii MOBAK-KG – testové položky pohyb vlastným telom T5-T8 - empirické/skutočné hodnoty

úspešnosť v teste	dievčatá	chlapci	Spolu
úspešní	17	15	32
neúspešní	37	42	79
spolu	54	57	111

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 6: Úspešnosť detí v testovacej batérii MOBAK-KG – testové položky pohyb vlastným telom T5-T8 - teoretické/očakávané hodnoty

úspešnosť v teste	dievčatá	chlapci	Spolu
úspešní	16,05405	16,94595	33
neúspešní	37,94595	40,05405	78
spolu	54	57	111

Zdroj: vlastné spracovanie

p hodnota (Chí Test) – 0,528478, $p > 0,05$

Na základe overovania závislosti (asociácie) znakov testovaním zhody medzi empirickými (skutočnými) a teoretickými (očakávanými) hodnotami konštatujeme že: zistením p-hodnota testu / hladina významnosti je vyššia ako zvolená hladina významnosti 0,05, (Chi kvadrant kritickej hodnoty hladiny významnosti) nezamietame a prijímame H_0 : Úspešnosť v teste MOBAK-KG v testových položkách pohyb vlastným telom 4-5 ročných detí nezávisí od pohlavia. Zamietame platnosť H_1 a konštatujeme, že sa nepreukázal významný vplyv pohlavia na výsledky 4-5 ročných detí v testových položkách pohyb vlastným telom.

Záver

Implementácia testovacej batérie MOBAK-KG do edukačného prostredia materských škôl je aktuálny výskumný problém. Môžeme ho považovať za originálny, nakoľko spomínaná batéria nebola ešte v našich podmienkach celoplošne prezentovaná. Na základe metódy obsahovej analýzy textov konštatujeme, že učiteľky materských škôl v Slovenskej republike nemajú k dispozícii ucelený súbor diagnostických prostriedkov na zisťovanie pohybových kompetencií a doteraz táto metóda nebola známa pre našich učiteľov. V súvislosti s diagnostikovaním školskej pripravenosti slovenských detí nie je doteraz vypracovaná metóda hodnotenia úrovne pohybových kompetencií so zameraním na budúce prevažne pohybové a športové aktivity. Štúdia zvyrazňuje potrebu cielenej diagnostiky, ako nevyhnutného predpokladu systematického sledovania dosiahnutia základných pohybových kompetencií. Zároveň reflektuje problematiku metodického a didaktického pôsobenia, vzhľadom na následnú implementáciu potrebných a vhodných telovýchovných prostriedkov na rozvoj základných pohybových kompetencií.

Spôsob diagnostikovania MOBAK-KG je zameraný na základné pohybové kompetencie potrebné pre život dieťaťa. Na účely vedeckého testovania odporúčame vykonanie MOBAK-KG pod odborným dohľadom, kde vedúci testu dokončí každú z ôsmich úloh s tromi alebo štyrmi deťmi prúdivou formou (za sebou). Celý testovací cyklus je vykonaný v rámci formy dennej činnosti materskej školy a trvá asi 35 minút. Pri testoch týkajúcich sa telovýchovno-pedagogickej praxe sa odporúča, aby boli položky rozdelené do niekoľkých telovýchovných aktivít a hodnotené individuálne. Tento postup umožňuje použitie MOBAK-KG pre jednotlivých učiteľov tried v materskej škole na získanie informácií o pohybových kompetenciách detí. Informácie o stave pohybových kompetencií detí odhalia úroveň zvládania pohybových činností, nedostatky a umožnia učiteľkám efektívne plánovanie foriem edukácie a výberu telovýchovných prostriedkov. Hodnotenie položiek MOBAK-KG je ľahko uskutočniteľné vďaka dichotomickému kódovaniu (vyhovujúce vs. nevyhovujúce vykonanie) a jasným kritériám štandardizácie.

Obe oblasti kompetencií (pohyb s náčiním a pohyb vlastným telom) MOBAK-KG poskytujú informácie o sumárnom stave v týchto oblastiach pohybu. Zároveň vieme zistiť stav pohybovej kompetencie v jednotlivých položkách MOBAK-KG. Prostredníctvom bodovacieho systému (0 až 8 bodov) je umožnené stanovenie úrovne základných motorických kompetencií. Na základe hodnotenia jednotlivých testovacích položiek, oblastí pohybu a interpretácie výsledkov je možné rozdeliť deti do troch rôznych kategórií v každej testovanej pohybovej kompetencii - oblasti:

- deti s potrebou zvýšenej pozornosti rozvoja pohybových kompetencií (potrebná edukačná pomoc),
- deti zvládajúce základné pohybové kompetencie,
- deti s rozvinutými pohybovými kompetenciami.

MOBAK-KG umožňuje posúdiť nasledujúce otázky týkajúce sa stavu a vývoja základných pohybových kompetencií:

- Skríning: Preverenie aký je aktuálny stav základných pohybových kompetencií?
- Monitorovanie: Aké sú základné pohybové kompetencie dosahované deťmi a ako sa môže optimalizovať telovýchovné vzdelávanie v tejto oblasti?
- Komparácia populácie: Aké sú rozdiely medzi skupinami (napr. pohlavie, vek), pokiaľ ide o základné pohybové kompetencie?
- Diagnostika osobitných potrieb: Ktoré základné pohybové kompetencie by sa mali osobitne podporovať (nižšia úroveň, resp. nedostatočné kompetencie detí)?

- Monitoring priebehu vývoja: Ako sa menia základné pohybové kompetencie vzhľadom na vývin detí?
- Hodnotenie intervencie: Ako sa menia základné pohybové kompetencie po cielenej telovýchovnej intervencii?

Zoznam bibliografických odkazov

- BMC-EU. (2019) Basic Motor Competencies in Europe (BMC-EU) – Assessment and Promotion. c2019. <http://mobak.info/en/bmc-eu/#1516877632237-6cb11fa1-381c>
- Herrmann, CH., Seelig, H., Ferrari, I. & Kühnis, J. (2019). Basic motor competencies of preschoolers: Construct, assessment and determinants. In: *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49(2): p.179-187. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12662-019-00566-5>
- Herrmann, CH., Ferrari, I., Walti, M., Wacker, S. & Kühnis, J. (2020). MOBAK-KG: Basic motor competencies in kindergarten. Test manual (3rd ed.). http://mobak.info/wp-content/uploads/2020/07/MOBAK-KG_englisch.pdf
- Herrmann, CH., Bretz, K., Kühnis, J., Seelig, H., Keller, R. & Ferrari, I. (2021). Monitoring motorischer Basiskompetenzen 4-8 jähriger Kinder in der Schweiz. Zürich: Pädagogische hochschule Zürich, p.36 file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Temp/Herrmannetal_2021_MOBAK_Abschlussbericht_X_1.pdf
- Mačura, P. a kol. (2018). Testové batérie MOBAK. In: Športový edukátor. Nitra, UKF v Nitre, ročník 9 č.2. s.12-58. http://www.ktvs.pf.ukf.sk/images/%C5%A1portov%C3%BD%20educ%C3%A1tor/Sportovy_educator_2_2018.pdf
- Masaryková, D. (2020). Telesná a zdravotná výchova v predprimárnom vzdelávaní. Trnava: Pedagogická fakulta, TU v Trnave, 110 s. ISBN 978-80-568-0259-5
- Stupák, B., (2018). Pohybové aktivity ako stimulačný program inkluzívneho vzdelávania detí predškolského veku. In: Inkluzívne prístupy v edukácii detí a žiakov. Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM vydavateľstvo KU. ISBN 978-80-561-0598-6. s. 165-178.

PaedDr. Bohuslav Stupák, PhD., MBA.

Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta
Inštitút Juraja Páleša v Levoči
Bottova 15
054 01 Levoča

doktorand
Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1
034 01 Ružomberok
bohuslav.stupak@ku.sk

ZÁVER

Záverom k predloženému zborníku vyjadrujeme nádej, že myšlienky spomenuté v prácach publikovaných ku Dňu materských škôl na Slovensku 2022 prinesú želaný efekt, prispejú ku skvalitneniu poznania v oblasti predškolskej pedagogiky, posunú vpred prax predprimárnej edukácie a kultiváciu spoločnosti. Veríme, že zborník bude prínosom pre odborníkov z akademickej pôdy, ale aj pre študentov pregraduálnej prípravy – budúcich pedagógov, psychologov a odborníkov z príbuzných vedných a študijných odborov, ale aj učiteľov z praxe, ktorí majú záujem sa kontinuálne vzdelávať a skvalitňovať predprimárne vzdelávanie. Zborníky z predošlých ročníkov ku Dňu materských škôl na Slovensku nájdete na: http://omep.sk/?page_id=15

Prajeme všetkým úspešný Deň materských škôl na Slovensku!



CONCLUSION

In conclusion to the presented proceedings, we express the hope that the ideas outlined in the papers published on the National Day of Kindergartens in Slovakia 2022 will bring the desired effect, contribute to the improvement of knowledge in the field of preschool education, advance the practice of pre-primary education and the cultivation of society. We believe that the proceedings will be beneficial for experts from academia, but also for undergraduate students – future teachers, psychologists, and experts from related scientific and study fields, but also for teachers from practice who are interested in continuous education and improving the quality of pre-primary education. Proceedings published at occasion of the National Kindergarten Day in Slovakia from previous years can be found at: http://omep.sk/?page_id=15

We wish everyone a successful National Kindergarten Day in Slovakia!

EDITORS & REVIEWERS

PaedDr. Monika Miňová, PhD. is a member of the Department of Preschool and Elementary Education and Psychology at the Faculty of Education of the University of Presov in Presov. Her expertise is preschool education and didactics, alternative approaches in education, kindergarten management, pedagogical diagnostics and cooperation of school with institutions. She is the chairwoman of the Slovak OMEP Committee. A graduate of the Pavol Jozef Safarik University in Kosice and the University of Presov in Presov.

<https://karpatskanadacia.sk/wp-content/uploads/2020/10/No-child-left-behind-FINAL-ENG.pdf>

PhDr. PaedDr. Matej Slováček is PhD. student, University of Presov in Presov, Faculty of Education, Department of Communicative and Literary Education (doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.). He focuses on Montessori education and pedagogical diagnostics in theory, practice and research. He is a member of the Slovak OMEP Committee and the Association of Preschool Education in the Czech Republic. A graduate of the University of Presov in Presov, Charles University in Prague and Matej Bel University in Banská Bystrica.

http://research.rs/wp-content/uploads/2021/06/2217-7337_v11_n01_p137.pdf

doc. Anna Boiarska-Khomenko, Dr. hab. in Pedagogy is Head of the Department of Educology and Innovative Pedagogy. Education: H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (Faculty of Physics and Mathematics), postgraduate and doctoral studies at H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Master of Management, Administrative Management V. N. Karazin Kharkiv National University. Research interests: development of higher and professional education in Ukraine and leading countries of the world, adult education, organization of grant and project activities in higher education institutions.

<https://scholar.google.com.ua/citations?user=hW2tyJkAAAAJ&hl=uk&oi=ao>

Mgr. Marcela Fojtíková Roubalová, PhD. studied Christian Education at the Sts Cyril and Methodius Faculty of Theology at Palacky University Olomouc. She graduated from her doctorate studies at the Catholic University in Ružomberok, in the study program Theory of Teaching of Religion Education. She worked as an assistant and then as a teacher in the kindergarten and a teacher at the Art School. Since 2009 she is working as a Research Assistant at the Department of Christian Education, Sts Cyril and Methodius Faculty of Theology at Palacky University Olomouc. She has dedicated herself to teaching religion and catechesis of the children from the year 2000. Her research activities includes the spirituality development of the children, religious education, catechesis of the children and Montessori pedagogy.

<https://www.alescenek.cz/autor/63928/potmesilova-petra-a-kol/>

doc. PhDr. Mária Matulčíková, CSc. is a docent in the field of alternative schools and education, a member of Department of Education, at the Faculty of Arts Comenius University in Bratislava. Study and research stays: Florida Atlantic University, Faculty of Arts Ljubljana, Charles University Prag, Catholic University Ljublin. She is a member of the editorial board of the nacional professional jouran „Pedagogika. Sk“.

<https://plus.cobiss.net/cobiss/si/si/bib/48502626>

prof. PhDr. Milan Portík, PhD. is a professor in the field of preschool and elementary pedagogy. Study and research stays: Japan, Poland, Taiwan... Speeches at foreign conferences: Poland, Ukraine, Taiwan, Japan, Czech Republic, Turkey... He was a member of the Faculty of Education of the University of Prešov in Prešov.

<https://www.pulib.sk/web/kniznica/epc/dokument/2017032910030637>

PhDr. Gabriela Šarníková, Ph.D. works at Dept. of Christian Education, Sts Cyril and Methodius Faculty of Theology, Palacký University Olomouc in Czechia. She graduated The Faculty of Education in Prešov, Pavol Jozef Safarik University in Košice, Slovak Republic: Master degree: Teaching: Slovak Language and Literature – Pedagogy, The Faculty of Philosophy, Catholic University in Lublin, Poland, master degree: Philosophy, The Faculty of Philosophy, Catholic University in Lublin, Poland: PhD. and PhDr. on Philosophy. She is engaged in research: methodology of pedagogy, didactics, philosophy of education, alternative school systems and approaches, methodology of leisure time activities – humanities, philosophy for children, ethical education, social education, spiritual education, adult leisure education.

<https://orcid.org/0000-0001-6272-0618>

Názov:

Štúdie z predškolskej pedagogiky 2022
nekonferenčný vedecký recenzovaný zborník

Editori:

PaedDr. Monika Miňová, PhD.
PhDr. PaedDr. Matej Slováček

Recenzenti:

doc. Anna Boiarska-Khomenko, Dr. hab. v pedagogike
Mgr. Marcela Fojtíková Roubalová, PhD.
doc. PhDr. Mária Matulčíková, CSc.
prof. PhDr. Milan Portik, PhD.
PhDr. Gabriela Šarníková, Ph.D.

Vydavateľ:

Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

Grafické spracovanie:

PhDr. PaedDr. Matej Slováček

Titulný list:

Mgr. Dominika Slováčková

Anglický preklad:

Mgr. Marta Kopčíková, PhD.
(tiráž, úvod, záver)

Rok vydania:

2022

Vydanie:

prvé

Rozsah:

114 strán

URL adresa: <http://omep.sk/>

ISBN 978-80-974139-1-0
EAN 9788097413910