

SLOVENSKÝ VÝBOR
SVETOVEJ ORGANIZÁCIE PRE PREDŠKOLSKÚ VÝCHOVU



**Učiteľ(ka) predprimárneho vzdelávania:
trendy, premeny a výzvy učiteľského povolania**

M. Miňová, M. Slováček, Eds.

- Za jazykovú úroveň, obsahovú úpravu a zoznam bibliografických odkazov zodpovedajú autori.
 - Publikované príspevky prešli 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:	Učiteľ(ka) predprimárneho vzdelávania: trendy, premeny a výzvy učiteľského povolania konferenčný recenzovaný zborník
©Editori:	PaedDr. Monika Miňová, PhD. & PhDr. PaedDr. Matej Slováček
Recenzenti:	PhDr. Viera Hajdúková, PhD. PaedDr. Marianna Jamborová, PhD. doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.
©Vydavateľ:	Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu
Grafické spracovanie:	PhDr. PaedDr. Matej Slováček
Titulný list:	Mgr. Dominika Slováčková
Rok vydania:	2023
Vydanie:	prvé
Rozsah:	150 strán
Kontakt:	www.omep.sk
ISBN 978-80-974139-4-1	
EAN9788097413941	

OBSAH

ÚVOD	4
Predhovor.....	5
Krst knihy.....	7
OMEP – priestor pre učiteľov a deti na celom svete	9
Hlavné príspevky	
<i>Viera Hajdúková</i>	
Rola učiteliek a učiteľov materských škôl pri osobnostnom rozvoji detí predškolského veku	15
<i>Miron Zelina</i>	
Poslanie učiteľky v materskej škole.....	19
<i>Ilona Uváčková</i>	
Kto je učiteľka materskej školy?	23
<i>Ivan Pavlov</i>	
Profesijný rozvoj učiteliek materských škôl v kontexte trendov celoživotného učenia	31
<i>Dušan Kostrub</i>	
Učiteľ – výskumník nová profesijná výzva pre učiteľa predprimárneho vzdelávania	39
<i>Zora Syslová</i>	
Diagnostická rola jako výzva pro učitele v současném individualizovaném předškolním vzdělávání	48
<i>Soňa Kikušová</i>	
Celostný prístup k predprimárnemu vzdelávaniu	54
<i>Magdaléna Špotáková</i>	
Skríning rozvoja detí v predprimárnom vzdelávaní.....	62
Príspevky	
<i>Simona Chicevič, Dušan Kostrub</i>	
Medzi domovom a materskou školou: hĺbkový ponor do interakcií medzi rodičmi a deťmi v inštitucionalizovanom prostredí.....	67
<i>Bronislava Kasáčová, Simoneta Babiaková</i>	
Život a práca učiteľov cez prizmu výskumov	77
<i>Blanka Kožík Lehotayová</i>	
Kreslím kolo guľaté alebo príprava na písanie	86
<i>Monika Miňová</i>	
Profesijné činnosti učiteľky materskej školy	91
<i>Monika Miňová, Julianna Tkáčiková</i>	
Dištančné vzdelávanie v teórii a praxi materských škôl.....	107
<i>Monika Miňová</i>	
Podpora akčného skúmania v profesijnom učení sa učiteľov	121
<i>Erika Novotná</i>	
Akčný výskum v profesijnom rozvoji pedagógov	124
<i>Martina Rímska</i>	
Učiteľ – sprievodca slovom a písmom	131
<i>Radka Teleková</i>	
(Dis)kontinuita predprimárneho a primárneho vzdelávania počas prechodu dieťaťa do školy.....	137
<i>Julianna Tkáčiková</i>	
Rozvoj finančnej gramotnosti detí predškolského veku v materskej škole	145
Bilancovanie na záver	148

ÚVOD

5. – 6. 10. 2023 sme spolu oslávili 75. výročie založenia OMEP, 30. výročie vzniku OMEP na Slovensku a Svetový deň učiteľov. Boli to dva dni naplnené informáciami, emóciami a stretnutiami, ktoré boli neopísateľne zaujímavé a zároveň dojemné. 5. 10. 2023 približne o 9,00 hod sa Hudobnou sálou Zichyho paláca rozoznali Neapolské piesne z repertoáru Mgr. art. Stanislavy Maggioni, ArtD. a za klavírneho sprievodu doc. Mgr. art. Moniky Bažíkovej, ArtD. z Univerzity Komenského v Bratislave, Pedagogickej fakulty Katedry umenia a kultúry. Slávnostným príhovorom konferenciu otvorila zástupkyňa starostu mestskej časti Bratislava-Staré mesto Mgr. Art. Dana Kleinert. Bolo pre nás cťou si vypočuť prvú predsedníčku SV OMEP doc. PhDr. Zitu Baďuríkovu, CSc. a Mgr. Jarku Kreškóciovu, ktorá nás previedla Svetovou organizáciou OMEP. Ďakujem hlavným prednášajúcim PhDr. Vierke Hajdúkovej, PhD., Dr.h.c. prof. PhDr. Mironovi Zelinovi, DrSc., PaedDr. Ilone Uváčkovej, prof. PaedDr. Ivanovi Pavlovovi, PhD., prof. PaedDr. Dušanovi Kostrubovi, PhD., doc. PaedDr. Zorke Syslovej, Ph.D., PaedDr. Soni Kikušovej, CSc. a PhDr. Magdaléne Špotákovej za informácie, pohľady, výzvy, ktoré naše učiteľské povolanie sprevádzajú. V tento významný deň sme sa poďakovali spolupracujúcim organizáciám MŠVVaŠ SR, ŠŠI, NIVAM, SPV a Rade pre rozvoj materských škôl.

Ďakovný list si prebrala prvá predsedníčka SV OMEP Zita Baďuríková a kolegyne z predsedníctva SV OMEP Marianna Jamborová, Katarína Koledová a Ľubica Dobrotová.

Za osobný prínos pre OMEP na Slovensku, za obetavú prácu a odbornú podporu v oblasti rozvoja predprimárneho vzdelávania si ocenenie prebrali Viera Hajdúková, Ilona Uváčková, Katarína Guziová, Dagmar Lapšanská, Jarmila Sobotová, Gabriela Domeová, Katarína Potkanyová, Dagmar Krupová, Monika Miňová a In memoriam Mária Podhájecká.

Tento deň nám spríjemnili vynikajúcou kávu a vystavovali pomôcky Zuzana Hamranová a ďalší vystavovatelia Infra, Raabe, Pro Solutions, Vintrend a ABCedu. Večer sme zakončili spoločenským posedením v príjemnej atmosfére spevu, hudby, tanca, tomboly, dobrého jedla a neformálnych rozhovorov.

Workshopy 6. 10. 2023, ktoré si účastníci konferencie vybrali, boli pod vedením Blanky Kožík Lehotayovej (PF UK Bratislava), Darinky Dvorskej (FF UK Bratislava), Timotey Vráblovej (SAV Bratislava), Soni Kikušovej (učiteľka MŠ), Hany Uhrinovej a Jozefa Kahana (Strom života) podľa slov účastníkov na vysokej profesionálnej úrovni prepojené s praxou a uchopiteľné v každodennej edukačnej realite v materských školách.

Boli sme potešení, že na konferencii sa stretli pani učiteľky, riaditeľky materských škôl, zamestnanci NIVAM, univerzít, SŠ a CPaP z celého Slovenska a aj zo zahraničia. Nedá mi nespomenúť našu dlhoročnú priateľku Boženku Levársku zo Srbska.

Verím, že tieto naše stretnutia majú zmysel a tešíme sa na ďalšie, ktoré sú pred nami.

Monika Miňová
predsedníčka SV OMEP

Predhovor

Vážené dámy a páni, kolegyně a kolegovia.

Ďakujem za pozvanie na toto slávnostné stretnutie pri príležitosti 30. výročia založenia Slovenského výboru Svetovej organizácie OMEP a jeho prijatia do svetovej rodiny 63 krajín (a dvoch prípravných výborov) od východu na západ a od severu na juh našej planéty.

Teší ma, že Slovenský výbor OMEP má v Slovenskej republike svoje rešpektované postavenie v komunite odborníkov z oblasti predškolskej výchovy a vzdelávania a je zároveň vážnym partnerom decíznych orgánov pri prijímaní rozhodnutí, týkajúcich sa edukácie detí predškolského veku. Má tak možnosť podieľať sa na príprave a skvalitňovaní legislatívnych návrhov a noriem.

Mám radosť aj z toho, že sa tu stretávame ako ľudia zaniatení pre edukáciu detí predškolského veku, patriaci k viacerým generáciám, so zakladateľkami Slovenského výboru OMEP, ktoré robili prvé kroky smerom ku konštituovaniu národného výboru a následne k jeho akceptácii a prijatí našej organizácie do medzinárodnej štruktúry, za čo im patrí ocenenie a vreľé poďakovanie. Verte, že to vôbec nebolo niečo automatické.

Kolegyně a kolegovia, panie učiteľky, v tieto dva dni si vypočujeme mnohé múdre reči. Dovoľte preto, aby som vám namiesto ďalšej prečítala jednu báseň Ludmily Kunikovej Šamkovej, na ktorej mi spočinul zrak pri nedávnom triedení mojich „papierov“.

Anjelovi detí

*Povedal mi
malý anjel
veľkej detskej lásky
a ochrany.*

*Nezdržuj ma, ty veľká.
Treba sa mi s deťmi hrať.
Učiť ich smiať sa, chodiť,
cítiť, ľúbiť....*

*To ty učíš bez ďalšieho ľúbiť,
len tak, pre radosť?*

*Áno.
Taká má byť ľudská prítomnosť.*

*V očiach dieťaťa
som ťa videla.*

*Som s deťmi stále,
aj keď je nedel'a.*

Anjel lásky,

*jednu prosbu k tebe mám.
Zastav sa pri mne prosím,
keď sa s deťmi hrám.
Uvoľni moju dospelosť
svojím objatím.
Nech sa k radosti detstva
v sebe navrátim.
Viem, že len cez detský vnem
svetu porozumiem.*

Želám vám všetkým dostatok lásky, zadosťučinenia a potešenia vo vašej práci.

Doc. PhDr. Zita Baďuríková, CSc.
*prvá predsedníčka Slovenského národného výboru
Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu OMEP*

Krst knihy

Vážené kolegyne a kolegovia,

dovoľte mi pozdraviť vás na rokovaní tejto konferencie a poďakovať vám za možnosť prezentovať moju najnovšiu knihu Hra – determinant rozvoja osobnosti dieťaťa.

Hra je veľkým pomocníkom výchovy a vzdelávania. Je osobitne významná, pretože všestranne pripravuje dieťa na život. Už od raného veku a najmä v predškolskom veku sa dieťa oboznamuje s okolitým svetom práve prostredníctvom hry, ktorá je stálym spoločníkom detskej tvorivosti.

Hra je pre dieťa cestou k poznávaniu sveta. Dáva jeho životu bohatý obsah, prináša mu mnoho hlbokých zážitkov, myšlienok a vedomostí a tým významne ovplyvňuje rozvoj jeho osobnosti.

Aby sa osobnosť dieťaťa rozvinula naplno, je dôležité, aby dospelí, ktorí s dieťaťom žijú a pôsobia naň, mali pre túto významnú činnosť aj potrebné vzdelanie zabezpečené na dobrej úrovni. Aby si uvedomili a pochopili, že dieťa sa nielen hrá, ale hrou žije, učí sa a rozvíja všetky stránky svojej osobnosti, s dôsledkami na celý svoj budúci život.

Niektorí rodičia, ba i niektorí pedagógovia a pedagogičky pracujúci s deťmi si neuvedomujú význam hry pre dieťa predškolského veku, počas ktorého sa tvoria základy pre život človeka. Na nás všetkých neustále pôsobí množstvo podnetov, napríklad z rôznych elektronických médií, internetu a pod. Často sa stáva, že – najmä z časových dôvodov – rodičia či iní dospelí nechávajú deti stále iba sledovať tieto podnety prichádzajúce zvonku. Deti tak nemajú stimuly na tvorivý a aktívny rozvoj svojej osobnosti, ktoré im dáva práve hra. To by si mali uvedomiť predovšetkým rodičia a mali by umožniť deťom hrať sa čo najviac.

Význam hry pre život dieťaťa je známy už od dávnej minulosti. Vo svojich vedeckých výskumoch či iných prácach ho potvrdzujú mnohé významné osobnosti pedagogiky a psychológie. V svojej knihe som preto načrela hlboko do histórie výchovy a vzdelávania detí – a to aj z toho dôvodu, že problematika hry detí predškolského veku z pohľadu jej historického vývoja nie je na Slovensku hlbšie rozpracovaná. Slovensko pritom patrí medzi krajiny, ktoré majú dlhú, takmer 200-ročnú históriu inštitucionálnej predškolskej výchovy. Zaradilo sa tým medzi prvé krajiny v strednej Európe s touto tradíciou.

V súčasnej dobe je nutné premýšľať o problematike hry a hrovej činnosti, o efektívnosti a kvalite výchovy a učenia sa dieťaťa, o jeho aktivite a tvorivosti v tomto procese, ktorý sa uskutočňuje v predprimárnom a nadväzne aj v primárnom vzdelávaní.

Na základe svojej dlhoročnej pedagogickej praxe v predškolskej výchove (62 rokov) môžem konštatovať, že učiteľ/učiteľka sa musí vzdelávať po celý svoj život. Vždy som sa preto snažila zvýšiť vzdelanostnú úroveň svoju aj pedagogických pracovníčok pôsobiacich v oblasti predškolskej výchovy. Teší ma, že úsilie, ktoré som vyvíjala počas svojho pôsobenia – najmä pri zakladaní univerzitných študijných odborov zameraných na predškolskú pedagogiku – pretrváva a prináša výsledky až doposiaľ.

Svoje skúsenosti a vedomosti som sa snažila odovzdať aj prostredníctvom výskumnej a publikačnej činnosti zachytenej vo vyše 200 odborných výstupoch a publikáciách. Z nich za najvýznamnejšiu považujem terminologický a výkladový slovník Predškolská pedagogika. Slovník je ojedinelým dielom svojho druhu, vytvoreným v roku 2007 kolektívom 150 autoriek a autorov pod mojím vedením.

Slovník a knihu HRA si môžete prelistovať aj priamo na tejto konferencii.

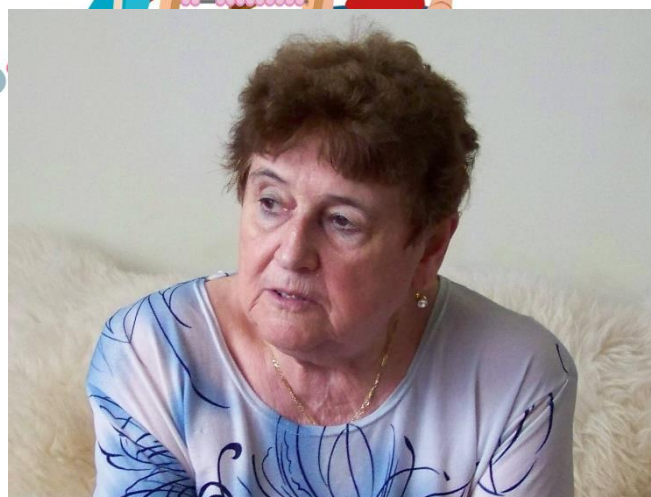
Ešte raz vás srdečne pozdravujem, želim vám úspešný priebeh podujatia a veľa úspechov vo vašej záslužnej pedagogickej činnosti.

Doc. PhDr. Valentína Trubíniová, CSc.

VALENTÍNA TRUBÍNIOVÁ

HRA

DETERMINANT ROZVOJA
OSOBNOSTI DIEŤAŤA



OMEP – priestor pre učiteľov a deti na celom svete

Jarka Kreškóciová



OMEP – priestor pre učiteľov a deti na celom svete

OMEP

Organization Mondiale pour l'Éducation Précolaire
Svetová organizácia predškolskej výchovy
mimovládna organizácia založená v roku 1948 v Prahe
Motto: Práva od začiatku

Hlavným cieľom:

obhajovať práva dieťaťa od narodenia do 8 rokov

- podporiť výchovu, opateru a vzdelávanie detí
- dosiahnuť integrálny rozvoj osobnosti detí, občianstvo, blahobyt a dôstojnosť pre všetky dievčatá a chlapcov na svete



- Európa 28
- Afrika 8
- Ázia a Pacifik 11
- Severná Amerika Karibik 3
- Latinská Amerika 14



Mercedes Mayol Lassalle

Es Presidenta Mundial de la OMEP (Organización Mundial para la Educación Preescolar)



Adrijana Visnjic Jevtic

prezidentka OMEP Európa



Monika Miřková, prezidentka OMEP Slovensko

Bratislava a okolie
Banská Bystrica-Brezno
Rimavská Sobota
Nové Zámky
Hlohovec
Prešov
Košice
Levice
Žilina
Trnava



STRATEGICKÝ PLÁN 2023 – 2025 OMEP WORLD

Cieľ bez plánu je len želanie
Antoine de Saint-Exupéry





PILIERE:

1. OMEP stanovy
2. Dohovor o právach dieťaťa
3. Globálne záväzky voči deťom



STRATEGIC PLAN 2023 – 2025



POLITICKÁ ADVOKÁCIA

Nový právny rámec o právach na vzdelávanie v ranom detstve
Posilnenie riadenia a financovania (EU)
Monitorovanie práv dieťaťa - spolupráca s MŠ SR



STRATEGIC PLAN 2023 – 2025



Manažment VEDOMOSTÍ

- IJEC - odborný časopis pre ranné detstvo
- OMEP prepojenie teórie a praxe
- Cena mladého výskumníka/Atény
- Stabilita pedagógov



STRATEGIC PLAN 2023 – 2025
PLAN 2023-2025
PLAN 2023-2025



GLOBAL COMMITMENTS WITH CHILDREN



PROJEKTOVÉ VZDELÁVANIE

- ESD – Vzdelávanie pre trvalo udržateľný rozvoj
- WASH from the start / Hygiena rúk
- Color your rights / Namaľuj si svoje práva



STRATEGIC PLAN 2023 – 2025



Maria Vassiliadou
OMEP Cyprus

Autorka projektu:
Color your rights
Namaľuj si svoje práva



ĎAKUJEME
MŠ Pohorelá
MŠ Kalinčiaková, Hlohovec

Barbora Kukulová
Eliška Šoková

Gričko, Atény 2022
Svetová Konferencia OMEP



VZDELÁVANIE

- ESD - stabilný program kontroly aktivít v MŠ
- WASH from the start Hygiena ruk
- Color your rights / Namaľuj si svoje práva
- TOY Library



VZDELÁVANIE

- ESD - stabilný program kontroly aktivít v MŠ
- WASH from the start Hygiena ruk
- Color your rights / Namaľuj si svoje práva
- TOY Library
- Svetové a Regionálne konferencie a workshopy



STRATEGIC PLAN 2023 – 2025



OMEP WORLD online
2020, 2021
Virtual Caffe
Webináre
OMEP World 7/2023





Atény
7/2022
OMEP
WORLD
Konferencia



Atény 7/2022
OMEP WORLD



OMEP Európa CYPRUS 5/2023



OMEP Poľsko
29.-1.10.2023
Sandomierz





ORGANIZÁCIA

- Reštrukturalizácia financií
- Administratívna príručka
- OMEP novej generácie



STRATEGIC PLAN 2023 – 2025



OMEP a jeho budúcnosť

- OMEP Chorvátsko 2.-4.11.2023 Opátia, konferencia
- OMEP Slovensko 4.11. 2023 DEŇ MATERSKÝCH škôl
- OMEP Česká Republika 6-8.12.2023 Brno, workshop
- OMEP Regionálna Konferencia Austrália 6-8.12.2023 Sydney
- OMEP European 24.-26.4. 2024 Kristianstad, Švédsko
- OMEP Svet Konferencia 2024, Honkong, Thajsko
- OMEP Svet Konferencia 2025, Bologna, Taliansko
- PROJEKTY a výzvy



Bližšie informácie na:
www.omep.sk
www.omepworld.org

HLAVNÉ PRÍSPEVKY

ROLA UČITELIEK A UČITEĽOV MATERSKÝCH ŠKÔL PRI OSOBNOSTNOM ROZVOJI DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Viera Hajdúková

„Najlepšia opatera ľudského pokolenia je v kolíske. Predísť skaze je ľahšie, ako pokazené naprávať, ba čo viac, čo je úplne pokazené, nemožno naprávať.“

Jan Amos Komenský

Tieto múdre a veľa vravné slová sú aktuálne aj v súčasnosti, keď sa v ostatnom čase toľko diskutovalo a stále aj diskutuje o tom, aké vzdelanie je na pracovnú činnosť učiteľa/učiteľky materskej školy postačujúce. O význame učiteliek a učiteľov materských škôl pri osobnostnom rozvoji detí predškolského veku pochybuje len málokto.

Možno sa Vám bude zdať zmienka o vývinových obdobiach človeka ako nesúvisiaca s témou môjho príspevku, no má veľký význam. Na toto základné delenie vývinu človeka sa v poslednej dobe akoby zabúdalo, alebo sa úmyselne neberie do úvahy.

- Novorodenecké obdobie (od narodenia do 28. dňa života);
- Obdobie dojčat'a (2 mesiace – 1 rok);
- **Obdobie batol'aťa (1 – 3 roky);**
- **Predškolský vek (3 – 6 rokov);**
- Mladší školský vek (6 – 10/11 rokov);
- Obdobie dospievania – puberta (10/11 – 15/16 rokov);
- Obdobie adolescencie (15/16 – 18/20 rokov).

Samozrejme, mňa a určite aj Vás, najviac zaujíma obdobie predškolského veku, no nesmieme zabudnúť ani na obdobie batol'aťa. Prečo aj obdobie batol'aťa? Nuž preto, lebo do materských škôl môžu, aj keď len „výnimočne“, byť prijaté aj deti po dovŕšení dvoch rokov veku; dieťa teda môže čisto teoreticky ale aj prakticky nastúpiť do materskej školy už v deň nasledujúci po dni, v ktorom dovŕšilo dva roky veku. Každé vývinové štádium, aj každé dieťa ako také, má svoje osobitosti. Ako učiteľky a učelia materských škôl musíme dobre poznať všetky osobitosti vývinu dieťaťa predškolského veku aj obdobia staršieho batol'aťa. Musíme nielen teoreticky poznať ale vedieť aj prakticky rozvíjať:

- psychické procesy (poznávacie, citové, motivačné),
- psychické stavy a
- psychické vlastnosti dieťaťa predškolského veku (aj staršieho batol'aťa).

Inak by sme mohli mať voči deťom príliš nízke, alebo príliš vysoké požiadavky, nedokázali by sme brať do úvahy ich jedinečnosť a výnimočnosť.

Na to, aby bolo predprimárne vzdelávanie každého dieťaťa naozaj vysokokvalitné, musia byť v materských školách vytvorené aj bezpečné, zdravie podporujúce a motivujúce podmienky.

Nesmie sa v žiadnom prípade diať to, čoho som, žiaľ, v poslednom období svedkom.

1. Začala sa zbytočná a veľmi škodlivá vnútorná diferenciacia učiteliek a učiteľov materských škôl vo vnútri jednotlivých materských škôl na tie kvalitné – s vysokoškolským vzdelaním a na tie, menej kvalitné, ktoré nemôžu vzdelávať deti plniace povinné predprimárne vzdelávanie = učiteľky so stredoškolským vzdelaním.
2. V mnohých materských školách sa v snahe vyjsť v ústrety rodičom, príp. zriaďovateľovi, sú prijímané do materských škôl deti, ktoré ledva dosiahli vek dva roky: sú plienkované, nemajú osvojené sebaobslužné ani stravovacie návyky.

3. Vo viacerých ZŠ s MŠ sa riaditelia k učiteľkám a učiteľom MŠ (vrátane zástupcov riaditeľa pre MŠ) správajú ako k „nechcenému zlu“. Nerešpektujú osobitosti predprimárneho vzdelávania, zamieňa sa výchovno-vzdelávacie pôsobenie učiteliek za poskytovanie sociálnych a zdravotných služieb – dôležitejším sa stáva vytvorenie základných hygienických, sebaobslužných a stravovacích návykov než výchova a vzdelávanie; nerešpektujú sa práva učiteliek a učiteľov materských škôl.
4. Zabúda sa, že materské školy patria do sústavy škôl, že majú svoj štátny vzdelávací program a že predprimárne vzdelávanie musia poskytovať podľa školských vzdelávacích programov.
5. Pracovno-právne vzťahy sú na bode mrazu.
6. A iné, veľmi nepríjemné prejavy.

Namieste je otázka, ako môžeme v takýchto materských školách dosiahnuť aby deti na konci predškolského obdobia napr.:

- používanie jazyka prispôbovali sociálnym situáciám a vzťahom ak nie sú učiteľky a učители brani ako rovnocenní partneri na komunikáciu v komunikácii s nadriadenými, ak sa s nimi komunikuje len z pozície nadriadeného a to možno len preto, že nevedia, že: „Z výšky máme na človeka pozeráť len vtedy, a mu chceme pomôcť vstať zo zeme.“
- uvažovali nad informáciami prezentovanými prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, porovnávali ich s vlastnou skúsenosťou a s tým, čo vedia z iných zdrojov ak sa dôležité informácie pred učiteľkami zatajujú alebo úmyselne skresľujú príp. sú nimi získané informácie neakceptované a úmyselne prepočúvané
- v usporiadanom rade určili objekt na základe slov prvý, druhý, tretí, štvrtý, posledný, predposledný, pred, za, hneď pred a hneď za ak v materskej škole vládne organizačný chaos, sústavne sa zasahuje do ustálenej organizácie výchovy a vzdelávania, nedôležité veci sú prezentované ako prioritné a dôležitým veciam sa venuje len okrajová alebo žiadna pozornosť a riešia sa na poslednú chvíľu
- rozhodli o pravdivosti (áno/nie, platí/neplatí) jednoduchých tvrdení ak sa za pravdivé považuje len to, čo povie riaditeľka, bez akéhokoľvek rešpektu k názorom učiteliek a učiteľov
- opísali základné fyziologické funkcie ľudského tela – dýchanie, trávenie, pohyb, krvný obeh, zmyslové vnímanie ak sú deti svedkami hádok, kolapsových stavov, zdravotných problémov učiteliek a učiteľov
- opísali režim dňa
- predstavili sa deťom i dospelým, oslovovali menom rovesníkov v triede, poznali mená učiteliek v triede.
- nadväzovali adekvátny sociálny kontakt (verbálny i neverbálny) s inými osobami – deťmi i dospelými
- volili vhodný pozdrav vzhľadom na aktuálnu situáciu a odzdravili primerane situácii
- používali prosbu, poďakovanie, ospravedlnenie vzhľadom na aktuálnu situáciu
- rešpektovali dohodnuté pravidlá spoločensky prijateľného správania
- správali sa ohľaduplne k deťom i dospelým
- identifikovali pozitívne a negatívne ľudské vlastnosti
- reagovali spoločensky prijateľným spôsobom na aktuálne prejavy emócií – pozitívne i negatívne
- v dialógu si vedeli vypočúť iných (deti i dospelých)
- rozlišovali vhodné a nevhodné správanie
- ocenili dobré skutky
- nenásilne riešili konflikt
- odmietali nevhodné správanie
- uvedomovali si na elementárnej úrovni dôsledky svojho správania

- poznali na elementárnej úrovni svoje práva a splniteľné povinnosti ak sú všetky tieto prejavy prosociálneho správania v samotnej materskej škole síce známe, ale prakticky nerealizované alebo dokonca považované za prejav slabosti
- poznali základnú pracovnú náplň vybraných profesií (napr. lekár, šofér, učiteľ, policajt) ak ju nepozná a nerešpektuje nadriadená
- identifikovali zdravie ohrozujúce situácie ak je prostredie materskej školy stresujúce, konfliktné a nevraživé.

Môžu učiteľky a učители v takýchto materských školách naozaj úspešne a celistvo rozvíjať osobnosť každého dieťaťa? Deti sú ako lakmusové papieriky, veľmi citlivo vnímajú každú vzniknutú situáciu, každé zvýšenie hlasu, nepríjemný pohľad. Učitelia a učiteľky materských škôl sú v prevažnej miere skutočnými odborníkmi, osobnosťami a milujúcimi bytosťami. Na to, aby mohli skutočne celistvo rozvíjať osobnosť každého dieťaťa, potrebujú byť prijímané také, aké sú, potrebujú byť rešpektované, oceňované a motivované. Nemožno od nich, na úkor kvalitného predprimárneho vzdelávania, vyžadovať a očakávať vykonávanie činností, ktoré nepatria do ich pracovnej náplne, musia mať príležitosť využívať podporný personál (pedagogických asistentov, zdravotníckych zamestnancov, pomocných vychovávateľov, odborných zamestnancov – členov inkluzívneho tímu).

Na záver si dovoľím uviesť dva úryvky z reálnych situácií:

„V našej triede máme zapísaných 15 detí. Z toho 9 už nastúpilo a zvyšných 6 nastúpi do konca kalendárneho roka. Vek všetkých detí je od 2 do max. 2,5 roka. Deti neovládajú základné sebaobslužné činnosti, nevedia si umyť ruky, nepýtajú sa na WC (všetky sú každý deň s plienkami), nekomunikujú (okrem prvých slov - napr. mama, tata, pa..). Okrem toho samozrejme plačú (vzhladom k ich veku a odlúčení od rodičov). Deti máme pravidelne prebaľovať, umývať po potrebe, dokonca vyprázdniť nočník (ak sa nám podarí presvedčiť dieťa na jeho použitie). O výchovno-vzdelávacej činnosti môžem zatiaľ len snívať.“

„V triede mladších detí, kde pracujem máme zapísaných 13 detí: 9 detí dvojročných, 4-trojročných, s plienkami. Vyžaduje sa odo mňa, aby som s touto skupinou detí pracovala od 6,30 hod. do 9.00 hod. sama: aby som ich dokázala prebaľiť, s ostatnými absolvovať toaletu vzdialenú od triedy, poumývať ich, zísť z druhého poschodia do školskej jedálne, obslúžiť ich pri desiatej, pomôcť pri jedení a šťastne sa vrátiť do triedy na druhom poschodí. Na moje upozornenie, že to nezvládnem, zaznelo rázne: „Ste profesionálka, budete sama!!!“ Tak som to skúsila.

Áno, zvládla som to, ale ako: deti išli do jedálne neprebalené, neboli na toalete, v triede som im narýchlo umyla ruky. Pri vstupe do jedálne nás stretla pani riaditeľka. Vysvetlila som jej, že som to zvládla, ale deti sú neprebalené, neboli na toalete, v triede som im umývala ruky. Nepáčilo sa jej to. Napriek tomu mi začala posielat' na krátky čas kolegyňu, učiteľku zo ZŠ.“

Keď som si prvýkrát čítala tieto slová, mrazilo ma. Kde sa to uberáme, čo sa to deje v materských školách. Kde sa podela profesionalita, úcta človeka k človeku, kde sa stratila „človečina“. Ak sa budú takéto situácie opakovať častejšie a bude viac materských škôl s takýmito javmi, bude to začiatok konca materských škôl. Verím a dúfam, že sa to nestane, pretože by sa zo sveta vytratili oázy pokoja, pozitívnej energie a šťastia, ktoré naše deti veľmi potrebujú, aby z nich vyrástli nielen rozumné, silné ale aj citlivé ľudské bytosti, ktoré budú rozumieť slovám ľudskosť, priateľstvo, porozumenie.

Zoznam bibliografických odkazov

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, dostupný na: <https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-skolsky-vzdelavaci-program/>

PhDr. Viera Hajdúková, PhD.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR

Odbor predprimárneho vzdelávania a základných škôl

Sekcia predprimárneho a základného vzdelávania

Stromová 1

Bratislava

viera.hajdukova@minedu.sk

Viera Hajdúková je odborníčka na predprimárne vzdelávanie s praxou učiteľky, riaditeľky materskej školy a školskej inšpektorky pre materské školy. Vykonáva koncepčnú, normotvornú a odbornú-metodickú činnosť zameranú na odborné vedenie a pedagogicko-organizačné zabezpečenie materských škôl. Podieľa sa na tvorbe priorít rozvoja, podpory štátnej politiky a programov v materských školách.

POSLANIE UČITEĽKY V MATERSKEJ ŠKOLE

THE MISSION OF THE KINDERGARTEN TEACHER

Miron Zelina

Abstrakt: Poslanie učiteľky materskej školy je v príspevku vymedzené troma oblasťami: všeobecnou pedagogickou prípravou, špecifickou profesijno-pedagogickou prípravou a predpokladmi v osobnosti učiteľky. V osobnosti učiteľky autor zdôrazňuje najmä jej kognitívnu pripravenosť a vybavenosť, jej nonkognitívne charakteristiky a tretou oblasťou sú zručnosti. Zdôrazňuje sa vysoká osobnostná pripravenosť učiteľky na plnenie svojho poslania – teda najmenej vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa a osobnostná integrita.

Abstract: The mission of a kindergarten teacher is defined in three areas: general pedagogical preparation, specific professional-pedagogical preparation and prerequisites in the personality of the teacher. In the personality of the teacher, the author emphasizes mainly her cognitive readiness and equipment, her non-cognitive characteristics, and the third area is skills. The teacher's high personal readiness to fulfill her mission is emphasized – at least a second-level university education and personal integrity.

Kľúčové slová: učiteľ, poslanie, osobnosť, dieťa

Keywords: teacher, mission, personality, children

Úvod

Bývam na siedmom poschodí a na našej ulici je materská škola. Vše keď idem na balkón, vidím, ako idú detičky s pani učiteľkami na prechádzku. Držia sa dvojice za ruky, alebo inokedy sa držia v strede povrazu a kráčajú si... niektoré deti sa tvária vážne, iné vystrájajú, ale nepustia z ruky druhú ruku a majú vesty, raz žlté, raz červené, oranžové. Prichodí mi na myseľ, že tu po ulici kráča naša budúcnosť – bodaj by bola jednotná a držali sa ľudia za ruky, bodaj by mali spoločný povraz – systém hodnôt – ktorý ich drží spolu, zjednocuje, ale aj určuje smer... predstavujem si ľudí rozličnej farby, ktorí majú jeden scelujúci cieľ a to dôstojne spolu žiť.

Keď vše vyjdem na balkón, chytí ma úzkosť čo bude s týmito deťmi o niekoľko rokov, či zakotvia v osamelosti a samote, či sa stanú obeťou digitálnej demencie, či si oblečú uniformy a v mene slobody sa budú vzájomne nenávidieť a zabíjať ...

Dovoľte mi osobnú spomienku: - keď som bol vo veku materskej školy, bola vojna a mama nás dávala do pivnice, kde priniesla aj periny, vodu a hračky a von sa strieľalo a bolo nebezpečne... Raz boli v dedine Nemci, inokedy partizáni a naopak...Dnes 80 rokov od vtedy znova u blízkych susedov rodičia skrývajú svoje deti v pivniciach pred bombardovaním... smutne tomu hovoríme: ľudský pokrok...

Ale na druhej strane, vše keď vyjdem na balkón teším sa, že tieto deti premenia tento svet na svet plný dobra, múdrosti, krásy a ľudskosti. A automaticky sa človek pýta seba – čo urobiť, aby budúcnosť bola lepšia? A potom si všimnem, že na začiatku tejto armády budúcnosti a aj na konci sú osoby, ktoré voláme učiteľky. Neviem, či je to presný názov. Možno je lepšie im hovoriť opatrovatelky, vychovávateľky, facilitátorky, mentorky, možno je to „teta Julka“, alebo aj, ako povedal malý Igor – je to naša druhá mama.

Poslanie učiteľky v materskej škole

Nechcem ďalej hovoriť o deťoch, o tom je napísaných veľa múdrych kníh. Premýšľam však o tom, čo znamená slovo učiteľka v materskej škole - aké je jej poslanie, aká je jej práca a aká by mala byť, aby naplnila svoje poslanie. Tie, ktoré sledujem z balkóna (bytia), sú stredného veku, sú akoby bezstarostné ale pri lepšom pohľade zbadáte, že sú v skutočnosti veľmi zodpovedné. To hneď poznáte, napr. či sledujú deti za a pred sebou, či sa im prihovárajú, či sa na ne usmievajú, alebo či sa skôr pozerajú po výkladoch obchodoch.

Poznám učiteľky, pre ktoré ich práca nie je poslaním. Ale na druhej strane gaussovej krivky sú neuveriteľné učiteľky. Ich charakteristickou črtou je nespokojnosť, presnejšie tvorivá nespokojnosť, a tá je zdrojom neustáleho premýšľania, hľadania ako čo najlepšie vychovávať jej zverené deti. Verí, že sa dá vychovať dobrý človek - podobne ako povedal jeden slávny behaviorálny psychológ - dajte mi dvanásť zdravých detí a ja z nich vychovám dvanásť zločincov alebo dvanásť dobrých ľudí. Veril v silu výchovy. Bez tejto viery a presvedčenia by učiteľka/učiteľ nemal vstúpiť ani do školy. Je to jeho diskvalifikácia. Ako hovorí jedno francúzske príslovie: *Byť učiteľom sa nemá odvážiť ten, kto pozná len jednu pieseň!* Poslanie učiteľky materskej školy (učiteľa všeobecne) je uvedomenie si toho, čo je jej životná úloha, v čom je jej zmysel a význam bytia. Človek bez zmyslu života žije v existencionalnej prázdnote, vákuu, ako napísal Viktor Frankl. Táto viera či presvedčenie v zmysel mu pomohla prežiť koncentračný/é tábor/y.

Možno by to chcelo najprv vyjsť z toho, čo je vlastne poslaním človeka ako takého. Odpovedal by som, že zmyslom a poslaním človeka je žiť! Ale ako žiť? Je to prežívanie slasti? Je to túžba po moci, peniazoch, bohatstve? Alebo je to vôľa po zmysle? Je to pocit šťastia?

Monika Miňová a Matej Slováček (píšu o pedagogike Marie Montessori, ktorá v knihe *Objavovanie dieťaťa* (2001) uviedla, že učiteľ v materskej škole by mal prejsť dvojakou prípravou:

1. Teoretická príprava - pedagogicky odborne vzdelaný učiteľ
2. Príprava učiteľa v teórii a praxi montessoriovej pedagogiky - musí vybrať vhodný materiál, predviesť jeho používanie, musí poznať didaktické zásady, princípy, špecifiká. Učiteľ dieťa neučí, dieťa sa učí samo. Učiteľ na ceste životom usmerňuje (facilituje) jeho psychickú a fyzickú aktivitu. Je to veda a umenie.

Dodal by som k tomu: učiteľka v materskej škole má byť osobnosťou! Normálnou osobnosťou – zdravou, nie nejakou výnimočnou zriedkavou. Znaky normality osobnosti:

- a) Primerané vnímanie skutočnosti, reality – opakom sú predsudky, dojmy, bludy, konšpirácie
- b) Schopnosť ovládať svoje správanie
- c) Sebaúcta a sebaakceptácia
- d) Schopnosť vytvárať citové vzťahy
- e) Činorodosť, tvorivosť

K tomu je dobre dodať, aby učiteľka žila v pohode. Jeden z modelov pohody, ako podmienky plnenia poslania, je model, ktorý má túto podobu: Zdravie – mať – byť – milovať.

Poslaním učiteľky je tvoriť svoju budúcnosť a to takú budúcnosť, s ktorou by som nebol spokojný len ja, ale aj tí pre ktorých som tu. Permanentne sa sebaobnovujúcou osobnosťou! Byť sebou znamená porozumieť tomu, čo chcem a čo musím – zmysel a povinnosť. Je to cesta nádeje, sklamaní, práce, štúdiá, cesta chýb a omylov, plaču a radosti, cesta prehíer a výhíer... ale je to cesta, ktorá stojí za to, aby sme ju absolvovali. Tie moje učiteľky na ktoré pozerám/hľadím/ zo siedmeho poschodia, vyžarujú silu, presvedčenie a energiu, že vedia odkiaľ kam s armádou detí idú...

Možno nevedia všetko, nezvládli ešte dopodrobna pedagogiku Márie Montessori, kognitívny vývin Piageta, ani Blooma, Andersona, Biggsa, možno ich EQ zlyhávajú v niektorých záťažových situáciách,

asi majú aj chvíle smútku, depresie a pesimizmu, ale vždy nájdu v sebe silu ísť do toho znova a ráno sa pozdraviť s deťmi, podať im ruku... „*Pani učiteľka, kreslili sme mamutov, pýta sa päťročný Juraj, a existujú aj tatuty? Ja by som ich chcel nakresliť!*“ Nie je to dostačujúce, motivujúce, aby som s chuťou dnes použila farebné koráľkové schody, ružovú vežu, farebné doštičky, aby som s deťmi ďalej nevymýšľala, ako nakresliť tatuta? A najväčšiu osobnú satisfakciu pociťuje učiteľ, keď deti tvoria, keď objavujú svet, keď mu začnú rozumieť, začnú ho hodnotiť a tvoriť lepší svet (postup kognitívnych taxonómii). Deti sa učia od svojich učiteliek najmä vtedy, keď cítia, že učiteľka ich má rada. EQ učiteľky je veľmi vzácnym pokladom, a podmienkou, aby učiteľka naplnila svoje poslanie. Ide najmä o akceptáciu, empatiu a kongruenciu. Aby učiteľka mala rada deti, musí mať rada seba. Nie v zmysle narcizmu. Ale v tom zmysle, že má rada seba preto, že pochopila svoje poslanie na zemi, v živote. „*Učíme sa len od toho, koho milujeme*“ /Goethe/. Deti sa učia od rodičov najmä vtedy, keď ich rodičia majú radi... Deti dobíjajú našu energiu. Naše sebavedomie a svedomie, naše presvedčenie a viera dobíjajú našu psychoenergiu. Poslaním učiteľky je taká múdrosť a činnosť, ktorá pracuje v druhom systéme podľa Daniela Kahnemana. Systém dva je to siedme poschodie, keď zvládneš základy v materskej škole, môžeš postúpiť až do siedmeho poschodia pomocou tohto postupu rozvoja poznávacích /kognitívnych/ funkcií, procesov:

1. Vnímanie a pamäť - senzomotorika
2. Porozumenie
3. Aplikácia
4. Syntéza, analýza
5. Hodnotiace myslenie, kritické
6. Tvorivé myslenie

A si na siedmom poschodí sebauskutočnenia. Viem, že mnohé učiteľky vedome alebo intuitívne tak kladú otázky deťom, radia činnosti, hry, že rozvíjajú všetky úrovne myslenia dieťaťa. Dá sa to na ich úrovni. Škoda, že metodika nie je ešte tak prepracovaná, aby sa dostala do praxe. Verím, že sú medzi nami nové Márie Montessoriovie a vytvoria systém využívajúc poznatky moderného sveta.

Sú učiteľky, ktoré nevydržia nápor práce, povedia, za tie peniaze čo dostávame to nestojí. Alebo, darmo sa snažím, ale rodičia nespokupujú. Alebo - to ministerstvo nám nevytvorilo podmienky, stále mení predpisy, nemáme na lego, alebo čo zmožeme, keď deti dnes formuje mobil, počítač... sú to pravdy mnohokrát, nie len výhovorky. Ale keď je človek sebou, a má svoj zmysel života, tak sa aj tak správa, vie o svojom poslaní a snaží sa ho naplniť aj za sťažných podmienok. Ľahšie je ujsť, ľahšie je vzdať sa, ale potom, ako sa pýta Karen Horneyová, ako takýto človek dokážete žiť so svojim svedomím, ktoré pripomína, že ste nenaplnili svoje poslanie? Absencia zmyslu života u človeka poškodzuje všetky úrovne jeho sebauťvarovania. Sebatvorba je celoživotný process, zmysel, poslanie a záväzok človeka hodného mena ČLOVEK.

Je málo tak významných, zodpovedných poslaní, ako je učiteľské poslanie. A Je úbohous a sebadeštrukčnou spoločnosťou, tá spoločnosť, ktorá nechce, nevie pochopiť túto skutočnosť a nepodporuje vzdelanie a výchovu.

Aký má byť dobrý učiteľ?

- Dobrý učiteľ víta ráno deti do školy s úsmevom (motivácia, empatia)
- Má svoj denný program (ciele, autoregulácia, životný zmysel)
- Povzbudzuje žiakov (buduje ich sebavedomie, motiváciu, altruizmus)
- Je dirigentom triedy (nedirektívne riadenie triedy, činnosť)
- Je citovo vyrovnaný (stabilita, empatia, ovládajúci sa...)
- Je tvorivý, výmyselnický (tvorivosť, imaginácia)

- Je reprezentantom všel'udských hodnôt (axiológia, etika)
- Si musí vedieť „obuť detské topánky“ (pochopenie žiakov, kongruencia, akceptácia, empatia)
- Je darom pre svoju krajinu (celospoločenský význam, status učiteľa)
- A nebude nikdy slávny a bohatý

Zoznam bibliografických odkazov

Montessori, M. (2001). *Objevování dítěte*. Nakladatelství světových pedagogických směrů.

Slováček, M. & M. Miňová., (2020). *Pedagogika márie montessoriovej: Vzdelávanie a kompetencie učiteľov materských škôl*. Prešovská univerzita v Prešove.

Dr.h.c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.

VŠ DTI Dubnica nad Váhom

zelina1840@gmail.com

Miron Zelina je uznávaný pedagóg a psychológ. Pracoval ako učiteľ na základných a stredných školách, zastával funkciu riaditeľa školy, bol podnikovým aj poradenským psychológom, dekanom Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, výskumným i riadiacim pracovníkom na ministerstve školstva. Po roku 1989 spolupracoval na všetkých koncepciách transformácie nášho školského systému (Duch školy, Konštantín, Milénium). Vypracoval systém tvorivo-humanistickej výchovy, napísal dve desiatky monografií, na konte má mnoho vedeckých a populárnych článkov.

KTO JE UČITEĽKA MATERSKEJ ŠKOLY?

WHO IS THE PRE-SCHOOL TEACHER?

Ilona Uváčková



Abstrakt: Materské školy sú v kontexte inštitucionálneho vzdelávania detí nezastupiteľné. Viažu sa k nim dôležité historické, kultúrne, edukačné i legislatívne míľniky. *Významným a taktiež nezastupiteľným elementom v predprimárnom vzdelávaní je učiteľka/učiteľ materskej školy.*

Abstract: In the context of institutionalised education, pre-school education is irreplaceable. Many important historical, cultural, educational and legislative milestones are bound to these institutions. *An important and once again irreplaceable element of pre-primary education is the pre-school teacher.*

Kľúčové slová: materská škola, učiteľ materskej školy, dieťa materskej školy

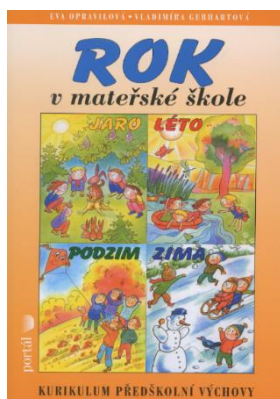
Key words: pre-school, pre-school teacher, pre-school child

Čitatelia si iste uvedomujú, že najčastejšie a zároveň najrýchlejšie zmeny v školstve sa týkajú materských škôl¹. Či už zmeny súviseli s **právnymi predpismi** a ich novelami alebo so **základným pedagogickým dokumentom** – kurikulumom/programom.

A, učiteľka/učiteľ materskej školy sa operatívne s uvedenými zmenami stotožňuje a adekvátne koná, napr. i vzhľadom na podieľaní sa na vypracovaní alebo revidovaní školského vzdelávacieho programu vrátane stratégií výchovy a vzdelávania.

Pri prijímaní právnych predpisov a ich noviel majú byť hlavným hľadiskom najvlastnejšie záujmy dieťaťa, ktorému sa má dostať vzdelanie – dieťa má nárok na vzdelanie, ktoré mu zvýši jeho všeobecnú kultúrnu úroveň a poskytne mu rovnaké možnosti na rozvíjanie svojich schopností a uplatnenie svojich názorov a svojho zmyslu pre mravnú a spoločenskú myseľ, aby sa mohlo stať užitočným členom spoločnosti.

¹ V texte je používaný termín „učiteľ“, „riaditeľ“ ap.; vzhľadom na skutočnosť, že predprimárne vzdelávanie v MŠ prevažne zabezpečujú ženy aj označenie „učiteľka“, „riaditeľka“ atď.

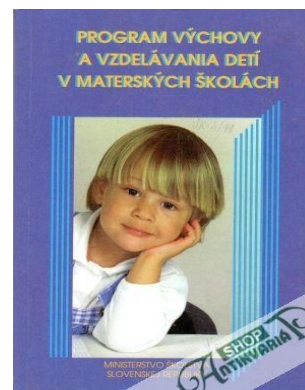


Niektorí čitatelia si iste pamätajú základný pedagogický dokument **Rok v materskej škole** (1960), v ktorom prevažovali metódy bezprostredného poznávania, pozorovania, vlastnej (hrovej) činnosti detí pod vedením učiteľa a opakovania vo všetkých činnostiach dňa.

Mnohým učiteľom materských škôl pri uskutočňovaní výchovno-vzdelávacej činnosti je aj v súčasnosti nápomocný Program výchovy a vzdelávania v materských školách (1999) so zadefinovanými konkrétnymi úlohami výchovných zložiek pre jednotlivé

vekové skupiny detí.

Učitelia materských škôl pri uskutočňovaní výchovno-vzdelávacej činnosti pozitívne zareagovali na konsolidované znenie kurikula – **Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách**.



Zo zistení Štátnej školskej inšpekcie vyplynulo, že kurikulá² materských škôl vlastnými cieľmi výchovy a vzdelávania korelovali so štátnym vzdelávacím programom, školským zákonom stanovenými cieľmi a princípmi výchovy a vzdelávania, reálnymi podmienkami škôl a ich koncepcnými zámermi rozvoja. S obsahom programov materských škôl boli oboznámení účastníci výchovy a vzdelávania, zákonní zástupcovia detí i verejnosť ich zverejnením na verejne prístupnom mieste. Mnohé kurikulá ponúkali edukačné príležitosti pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami aj napriek tomu, že školy uvedené deti neevidovali. Učebnými osnovami boli zväčša vzdelávacie štandardy štátneho kurikula. Ojedinele neboli učebné osnovy jednoznačne spracované, čo negatívne ovplyvňovalo ich systematické plnenie.

Školské inšpektorky pre materské školy poukázali na uskutočňovanie výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľmi podľa štátneho kurikula prostredníctvom školského vzdelávacieho programu v prevažnej väčšine kontrolovaných materských škôl. Výnimočne učitelia pri edukácii aplikovali obsah (neplatného) Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – pre predprimárne vzdelávanie.

Materské školy sú od 1. septembra 2008 sú **prvým článkom školského systému** (sústavy škôl) v Slovenskej republike³. Od 1. septembra 2021 zabezpečujú **povinné predprimárne vzdelávanie** deťom, ktoré dosiahli päť rokov veku, tieto deti sú riaditeľmi prednostne prijímané na predprimárne vzdelávanie v materskej škole. Uvedené fakty dokazujú, že inštitucionálne predprimárne vzdelávanie detí kvalifikovanými pedagogickými aj odbornými zamestnancami je opodstatnené, dôležité a nezastupiteľné.

Aktuálne inšpekčné zistenia⁴ poukazujú na to, že:

- *personálna štruktúra zodpovedala spôsobu organizácie výchovy a vzdelávania, prevádzke, počtu a potrebám detí takmer v štyroch pätinách škôl (79,2 %); nezodpovedala v päťtine materských škôl (20,8 %),*
- *priamu výchovno-vzdelávaciu činnosť uskutočňovalo aj 13,2 % učiteľov, ktorí nespĺňali kvalifikačné predpoklady na výkon pracovnej činnosti v materských školách,*

² Zdroj: súhrnné správy dostupné na: Správy z inšpekcií – Štátna školská inšpekcia (ssi.sk).

³ Zdroj: 245/2008 Z.z. - Zákon o výchove a vzdelávaní (škols... - SLOV-LEX.

⁴ Zdroj: SS_SR_MS_final.pdf (ssi.sk).

- edukácií detí napomáhali 48 pedagogickí asistenti, 11 školskí špeciálny pedagógovia a 12 interní odborní zamestnanci,
- v rámci národných projektov pôsobili v materských školách najmä pedagogickí asistenti, pomocní vychovávateľa, ojedinále špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg či logopéd.

Je možné konštatovať, že štruktúra detí z hľadiska ich vzdelávacích potrieb je výrazne rôznorodejšia a tým nárastajú požiadavky na personálne zabezpečenie ich výchovno-vzdelávacej činnosti vrátane tzv. podporného personálu – (interní) pedagogický a odborný zamestnanci.

Na potrebe zvýšenia úrovne profesionalizácie pracovníkov predškolského vzdelávania sa zhodli európski ministri školstva v máji 2019 (Európska komisia, 2019). V súčasnosti 33 vzdelávacích systémov vyžaduje vysokoškolské vzdelanie učiteľov v materských školách, z nich 29 krajín vyžaduje bakalársky stupeň vzdelania a 4 krajiny magisterský stupeň – Francúzsko, Taliansko, Portugalsko a Island. Osem vzdelávacích systémov akceptuje nižšiu úroveň kvalifikácie učiteľov – Slovensko, Česká republika, Rakúsko, Rumunsko, Lotyšsko, Malta, Írsko a Škótsko, však v týchto krajinách tiež pôsobia v materských školách vysokoškolsky vzdelaní učitelia. Je možné konštatovať, že vo väčšine krajín Európskej únie sa vzdelanie učiteľiek materských škôl posunulo na vysokoškolskú úroveň.

Vybrané výsledky z komparatívnej štúdie koordinovanej členkami katedry preprimárnej a primárnej pedagogiky z Univerzity Karlovej v Prahe a z prípadovej štúdie za Slovenskú republiku, ktorú vypracovali doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD. a Mgr. Zuzanou Lynch, PhD. v rámci projektu – Cooperatio⁵ v roku 2022 poukázali, okrem iného, na povinnosť vysokoškolského vzdelania a študijné programy učiteľov materských škôl v sledovaných krajinách – Slovensko, Česká republika, Maďarsko, Nemecko, Portugalsko, Slovinsko. Vysokoškolské vzdelanie učiteľov materských škôl je požadované v Maďarsku, Nemecku, Portugalsku a Slovinsku. Čo sa týka študijných programov, učitelia v nich získavajú rôznu kvalifikáciu. V Českej republike v bakalárskom študijnom programe študujú iba učitelia materských škôl. V slovenskom bakalárskom programe Predškolská a elementárna pedagogika získavajú poslucháči okrem tejto kvalifikácie aj kvalifikáciu na vychovávateľa v školskom klube detí a pedagogického asistenta. Vysokoškolská príprava učiteľov materských škôl na Slovensku sa v súčasnosti zosúladuje so štandardami zabezpečovania kvality v gescii novo vytvorenej Slovenskej akreditačnej agentúry pre vysoké školstvo. Aj Plán obnovy zaväzuje k zmenám výučby na vysokých školách v profesionalizácii učiteľov na Slovensku. V Nemecku iba 1,36 % má vysokoškolské vzdelanie v odbore zameranom na predškolské vzdelávanie. Podobné je to aj v Maďarsku v magisterskom štúdiu.

Tabuľka 1: Študijné programy učiteľov materských škôl v sledovaných krajinách v rámci projektu – Cooperatio

ŠTÁT	ŠTUDIJNÉ PROGRAMY	TITUL
SLOVENSKO	Predškolská a elementárna pedagogika	Bc.
	Predškolská pedagogika	Mgr.
ČESKÁ REPUBLIKA	Učitelství pro mateřské školy	Bc.
	Předškolní pedagogika	Mgr.
	Pedagogika předškolního věku	
MAĎARSKO	Bakalárske štúdium základného vzdelávania	Bc.
	Programy sociálnych alebo humanitných vied a pedagogiky (nielen zamerané na predškolskú pedagogiku)	Mgr.
NEMECKO	Pedagogika	Mgr.
	Sociálna pedagogika	

⁵ Zdroj: Cooperatio - Karlova univerzita (cuni.cz)

PORTUGALSKO	Bakalárske štúdium základného vzdelávania	Bc.
	Predškolská výchova	Mgr.
	1. stupeň základného vzdelávania	
SLOVINSKO	Rané vzdelávanie	Mgr.
	Predškolská pedagogika,	

V súlade s aktuálnym právnym stavom v Slovenskej republike je vyžadovaným stupňom vzdelania pre učiteľa materskej školy najmenej úplné stredné odborné vzdelanie. **Učiteľ materskej školy**, ktorý nezískal vysokoškolské vzdelanie, vyžaduje sa uňho okrem splnenia kvalifikačných predpokladov aj absolvovanie inovačného vzdelávania v oblasti pedagogiky predprimárneho vzdelávania v rozsahu 50 až 100 hodín; absolvuje ho do siedmich rokov od začiatku výkonu pracovnej činnosti pedagogického zamestnanca a každých sedem rokov do 31. augusta 2030. Od 1. septembra 2029 bude musieť v každej materskej škole pôsobiť aspoň jeden učiteľ, ktorý bude mať najmenej bakalárske vzdelanie.

Je možné konštatovať, že z roka na rok sa zvyšuje počet učiteľov materských škôl s vysokoškolským vzdelávaním i počet učiteľov materských škôl, ktorí si rozširovali svoje profesijné kompetencie v rámci celoživotného vzdelávania sa. Na uvedené fakty pravidelne poukazujú školské inšpektorky pre materské školy⁶, ktoré aktuálne upozornili aj na to, že poradné orgány riaditeľa zanedbali interné vzdelávanie učiteľov vo viac ako tretine materských škôl (42,36 %). Opomenutie rozvíjania profesijných kompetencií učiteľov ovplyvnilo stav a úroveň učenia sa detí.

Z inšpekčných zistení⁷ vypývalo, že najčastejšími fenoménmi v predchádzajúcom období boli: pretrvávajúce rezervy vo vyučovaní učiteľov materských škôl týkajúce sa najmä neakceptovania dosiahnutej úrovne, rozvojového, výkonového potenciálu a momentálnych dispozícií detí, hodnotenia výkonov detí, podporovania detí k sebahodnoteniu a hodnoteniu činnosti spoluhráčov. Predpokladanými príčinami v konaní učiteľov materských škôl boli z hľadiska didaktickej funkčnosti uplatňované málo účinné spôsoby, metódy, zásady a formy výchovy a vzdelávania.

V školskom roku 2022/2023 bolo na Slovensku 3 137 materských škôl, dochádzalo do nich 178 830 detí, v ich rozvoji ich podporovalo 18 503 pedagogických zamestnancov, z nich bolo 17 811 učiteľov a 692 pedagogických asistentov. Do tohto počtu nie sú zarátané údaje týkajúce sa špeciálnych materských škôl.

Tabuľka 2: Základné údaje o materských školách v Slovenskej republike v školskom roku 2022/2023⁸

MATERSKÉ ŠKOLY	TRIEDY	ZAPÍSANÉ DETI	EVIDOVANÉ ŽIADOSTI O PRIJATIE DO MŠ	Z NICH SA NEVYHOVELO	UČITELKY VRÁTANE RIADITELIEK	PEDAGOGICKÝ ASISTENT	DETI V PPV
ŠTÁTNE/OBECNÉ							
2 793	8 267	162 254	86 894	19 055	15 865	612	60 630
SÚKROMNÉ							
232	645	10 169	6 053	773	1 324	54	2 956
CIRKEVNÉ							
112	314	6 407	3 768	1 263	622	26	2 248
SLOVENSKÁ REPUBLIKA							
3 137	9 226	178 830	96 715	21 091	17 811	692	65 834

⁶ Zdroj: súhrnné správy dostupné na: Správy z inšpekcí – Štátna školská inšpekcia (ssi.sk), SS_SR_MS_final.pdf (ssi.sk).

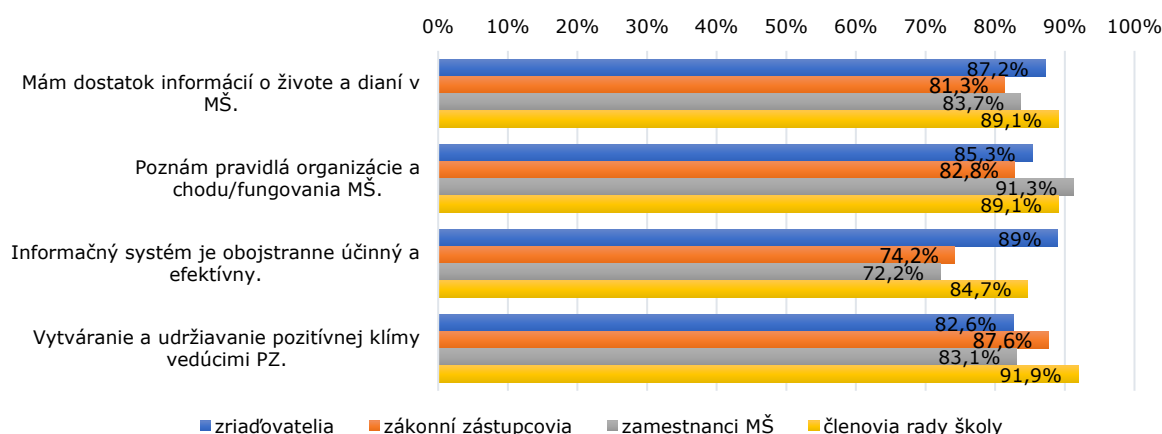
⁷ Zdroj: súhrnné správy dostupné na: Správy z inšpekcí – Štátna školská inšpekcia (ssi.sk).

⁸ Zdroj tabuľky 1, 2: Štatistická ročenka - materské školy - CVTI SR, Prehľad materských škôl - CVTI SR.

Spracovanie tabuliek autorom príspevku na základe uvedených zdrojov.

Školské inšpektorky vstúpili do 144 materských škôl⁹, z nich do 80 súkromných, čo bolo 55,55 % z celkového počtu kontrolovaných škôl, do 57 štátnych (39,58 %) a 7 cirkevných (4,86 %) materských škôl. Cieľom komplexnej inšpekcie v školskom roku 2022/2023 bolo zistiť stav a úroveň pedagogického riadenia, výchovno-vzdelávacieho procesu a materiálo-technického zabezpečenia výchovy a vzdelávania v materských školách. Jednotlivé oblasti boli posudzované na základe zistení z priamych pozorovaní dopoludňajšej i popoludňajšej výchovno-vzdelávacej činnosti, z predloženej dokumentácie súvisiacej s riadením školy, organizáciou výchovy a vzdelávania, z rozhovorov s pedagogickými zamestnancami, informačného dotazníka pre riaditeľa materskej školy, autodiagnostického dotazníka zadaného 527 hospitovaným učiteľom materských škôl. Zároveň z dotazníkov pre vonkajších a vnútorných partnerov riaditeľa (vedenia) školy. Na otázky odpovedalo 869 zamestnancov materských škôl, 320 členov rady školy, 1 532 zákonných zástupcov a 109 zriaďovateľov (návratnosť dotazníka zaslaného zriaďovateľom dosiahla 75,69 %). Respondenti výnimočne nemali informácie alebo nevedeli zaujať stanovisko na položky v dotazníku, ktoré boli zamerané najmä na organizáciu a pravidlá fungovania, informačný systém, na klímu a kultúru MŠ.

Graf č. 1 Reflexia vonkajších a vnútorných partnerov na konanie vedenia materských škôl¹⁰



Odpovede respondentov áno a skôr áno korelovali s inšpekčnými zisteniami. Respondenti deklarovali, že poznajú pravidlá, fungovanie a život v školách. Konštatovali, že atmosféra v materských školách bola priaznivá, čo zdôraznili aj členovia rady školy. Spokojní boli s informačným systémom a ocenili, že vedúci pedagogickí zamestnanci prijímali ich návrhy, podnety, o ktorých mohli diskutovať.

Zo zistení¹¹ z 527 priamych pozorovaní výchovno-vzdelávacej činnosti aktuálne vyplynulo, že učiteľky účelovým využívaním didaktických pomôcok a zrozumiteľným formulovaním edukačných zámerov a očakávaných výsledkov iniciovali záujem, aktivitu i činorodosť detí. Oceňovali spontánny jazykový prejav detí, i vzhľadom na učebné zadania ich odpovede, rozprávanie detí neprerušovali. Zväčša boli deťom štandardným rečovým vzorom. Využívali zreteľnú artikuláciu, komentovanie činností, opakované i bilingválne prezentované pokyny, piktogramy, emotikony či komunikačné kartičky. Napomáhali tak aj k porozumeniu a dorozumievaniu sa detí cudzincov, detí z národnostne zmiešaného územia. Konanie detí sledovali a priebežne

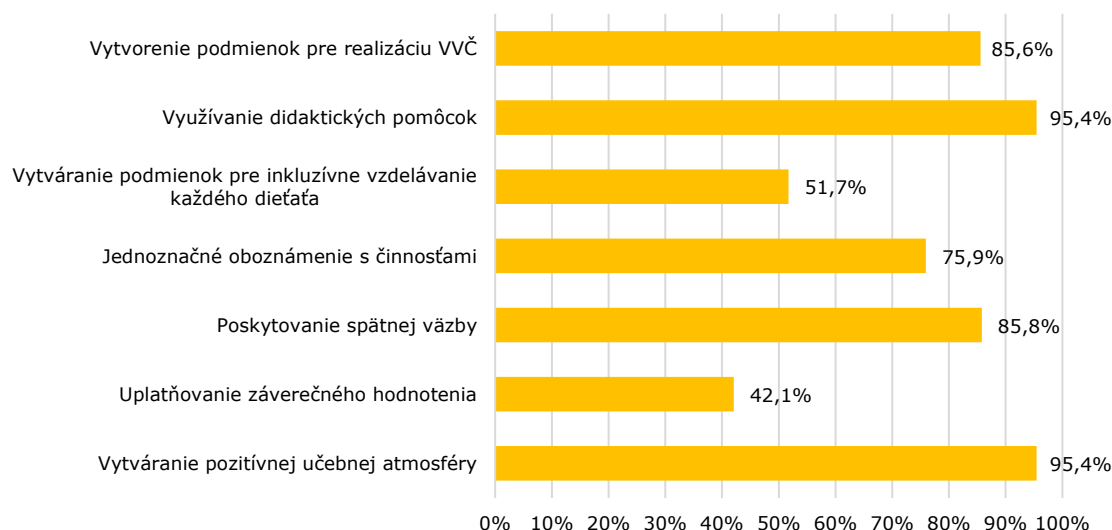
⁹ Zdroj: SS_SR_MS_final.pdf (ssi.sk).

¹⁰ Zdroj: SS_SR_MS_final.pdf (ssi.sk), spracovanie grafu autorom príspevku na základe výsledkov z dotazníkov zadaných vnútorným a vonkajším partnerom riaditeľa (vedenia) školy v školskom roku 2022/2023.

¹¹ Zdroj: SS_SR_MS_final.pdf (ssi.sk).

hodnotili. Aktivitami zameranými na charakterizovanie a rozlišovanie znakov jednotlivých kultúr, z ktorých deti pochádzali umocňovali učitelia vzájomnú úctu a sociálnu interakciu detí. Niektoré učiteľky obmedzovali tvorivé a kritické myslenie detí ponukou vlastného spôsobu riešenia alebo nevenovali dostatočnú pozornosť formulovaniu a gramatickej stavbe viet deťmi v školách s vyučovacím jazykom maďarským, či zanedbali integrované prepájanie vyučovacieho a štátneho jazyka.

Graf č. 2 Stav vyučovania učiteľmi v sledovaných materských školách v školskom roku 2022/2023¹²



Školské inšpektorky pre materské školy aktuálne poukázali na:

➔ *opomenutie vytvorenia podmienok pre inkluzívne vzdelávanie každého dieťaťa v takmer polovici hospitácií (48,3 %);*

Individualitu dieťaťa rešpektovali učitelia diferencovaním činností a úloh vo viac ako polovici pozorovaní v štátnych školách (52,1 %), takmer v polovici hospitácií v súkromných (48,6 %) a v štyroch pätinách pozorovaní v cirkevných (81,5 %) školách.

➔ *neuplatňovanie záverečného hodnotenia činností (dosiahnutie zámerov výchovno-vzdelávacej činnosti) a výkonov detí vzhľadom na ich individuálne možnosti a schopnosti v necelej polovici hospitácií (42,6 %);*

Záverečné hodnotenie uskutočnili učitelia takmer v polovici pozorovaní v štátnych (48,4 %), v tretine hospitácií v súkromných (34,7 %), viac ako dvoch tretinách hospitácií v cirkevných školách (66,7 %).

➔ *nevytvorenie priestoru deťom na hodnotenie a sebahodnotenie v polovici priamych pozorovaní výchovno-vzdelávacej činnosti (50,6 %);*

Možnosti pre hodnotenie a sebareflexiu mali deti vo viac ako polovici hospitácií v štátnych školách (56,6 %), v necelej polovici pozorovaní v súkromných (41,8 %) a takmer v troch štvrtinách pozorovaní v cirkevných materských školách (72,4 %).

Materské školy dennodenne dokazujú opodstatnenosť prvého článku školského systému Slovenskej republiky a tým dôležitosť a nezastupiteľnosť inštitucionálneho predprimárneho vzdelávania detí kvalifikovanými pedagogickými i odbornými zamestnancami. Je neodškriepiteľné, že materské školy a zároveň **učiteľky/učitelia materských škôl** si zaslúžia status, ktorý im prináleží a ktorý má z historického, kultúrneho i edukačného kontextu na Slovensku dlhodobé tradície.

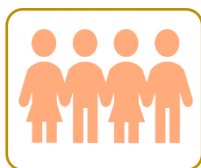
Všetci vieme, že je:

¹² Zdroj: SS_SR_MS_final.pdf (ssi.sk), spracovanie grafu Štátnou školskou inšpekciov; farebne upravený autorom príspevku.



ŠKOLA

– najzaujímavejšie miesto výučby



VZDELÁVANIE

– kľúčový aspekt rozvoja jedinca



UČITEĽ

– hlavný garant úspešnej modernizácie vzdelávacích reforiem

UČITEĽKA/UČITEĽ MATERSKEJ ŠKOLY

- ⇒ *človek – so svojimi radosťami a starosťami,*
- ⇒ **odborník** – *vzdelaný, múdry, kreatívny, prosociálny,*
- ⇒ *sprievodca životom a poznaním dieťaťa,*
- ⇒ *učiteľka a zároveň „druhá“ mama,*
- ⇒ *ústretová, citlivá, milá ...,*
- ⇒ *tá, ktorá pritúli dieťa, ak ho niečo trápi, vypočuje si ho,*
- ⇒ *tá, ktorá pofúka a ošetrí práve zranené koleno dieťaťu,*
- ⇒ *tá, ktorá má srdce na dlani,*
- ⇒ *tá, ktorá čelí požiadavkám zákonných zástupcov,*
- ⇒ ...



Vzhľadom na raketové spoločensko-politické a tým i legislatívne zmeny sú všetci, ktorí pôsobia v predprimárnom vzdelávaní na rôznych úrovniach, ale najmä učiteľky/učitelia materských škôl, novodobí HRDINOVIA !!!

Zoznam bibliografických odkazov

Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1999). Štátny pedagogický ústav v Bratislave, Trenčín: Ludoprint trenčianske tlačiarne, 1999. ISBN 80-967721-1-2.

Opravilová, E., Gebhartová, V. (1960). Rok v materskej škole. Reedícia. Portál, s. r. o.

Stav a úroveň pedagogického riadenia, podmienok výchovy a vzdelávania a materiálno-technického zabezpečenia výchovno-vzdelávacieho procesu v materských školách v školskom roku 2022/2023 v SR. Správa z komplexnej inšpekcie (2023). Štátna školská inšpekcia. Dostupné na: [SS_SR_MS_final.pdf \(ssi.sk\)](#)

Stav zavedenia povinného predprimárneho vzdelávania a výchovno-vzdelávacej činnosti detí v materskej škole. Správa z tematickej inšpekcie (2022). Štátna školská inšpekcia. Dostupné na: [Povinne_predprimarne_vzdelavanie.pdf \(ssi.sk\)](#)

Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v SR v školskom roku 2021/2022 (2022). Štátna školská inšpekcia. Bratislava: CICERO, s. r. o. 2022. ISBN 978-80-974470-0-7.

Dostupné na: [sprava_2022.pdf \(ssi.sk\)](#)

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Konsolidované znenie. (2022). Dostupné na: Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách ([minedu.sk](#))

Zákon č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach. Dostupný na: 279/1993 Z.z. - Zákon Národnej rady Slovenskej repu... - SLOV-LEX

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Dostupné na: 245/2008 Z.z. - Zákon o výchove a vzdelávaní (škols... - SLOV-LEX

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné na: 138/2019 Z.z. - Zákon o pedagogických zamestnancoch... - SLOV-LEX

Internetové zdroje

[Cooperatio - Karlova univerzita \(cuni.cz\)](#)

[Prehľad materských škôl - CVTI SR](#)

[Správy z inšpekcii – Štátna školská inšpekcia \(ssi.sk\)](#)

[Štatistická ročenka - materské školy - CVTI SR](#)

PaedDr. Iлона Uváčková

Štátna školská inšpekcia

Staré grunty 52

Bratislava

Iлона.Uvackova@ssi.sk

Iлона Uváčková je školskou inšpektorkou pre materské školy. Dlhodobu sa venuje problematike grafomotorických zručností detí v materských školách, manažmentu, evalvácií a autoevalvácií v podmienkach materských škôl. Je autorkou televíznej relácie pre deti materských škôl *Bútľavka*; mnohých odborných článkov v oblasti predprimárneho vzdelávania a spoluautorkou viacerých metodických publikácií, napr. *Metodika rozvíjania grafomotorických zručností detí predškolského veku* (2009), *Metodika predprimárneho vzdelávania* (2011).

PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL V KONTEXTE TRENDOV CELOŽIVOTNÉHO UČENIA

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF KINDERGARTEN TEACHERS IN THE CONTEXT OF LIFELONG TRENDS

Ivan Pavlov

Abstrakt: Príspevok popisuje aktuálne trendy v podpore profesijného rozvoja učiteliek materských škôl vo svetle dokumentov európskych vzdelávacích politík a skúseností z praxe profesijného rozvoja. Zdôrazňuje odklon od tradičných foriem a metód profesijného rozvoja k takým, ktoré viac reflektujú individuálne učebné potreby učiteliek. Zásadný význam pripisuje metodike evalvácie učebných potrieb, ktorá obsahuje ich diagnostiku, analýzu a identifikáciu, až po plánovanie metód a foriem podpory profesijného rozvoja, ktoré majú predpoklad efektívne rozvíjať profesijné kompetencie.

Abstract: The paper describes current trends in the support of professional development of nursery teachers in the light of European educational policies and experience from professional development practice. It highlights the move away from traditional forms and methods of professional development towards those that are more reflective of teachers' individual learning needs. It attaches fundamental importance to the methodology of evaluating learning needs, which includes their diagnosis, analysis and identification, up to the planning of methods and forms of support for professional development that are designed to effectively develop professional competences.

Kľúčové slová: učiteľka, profesijný rozvoj, celoživotné učenie, učebné potreby, evalvácia učebných potrieb
Keywords: teacher, professional development, lifelong learning, learning needs, evaluation of learning needs

Vážené panie učiteľky a páni učelia,

vo svojom príspevku Vás chcem viesť k zamysleniu sa nad fenoménom, ktorý je prirodzenou súčasťou našich osobných životných i pracovných príbehov. Ide o vzdelávanie, ktoré nás sprevádza nielen v čase školskom, ale neskôr i pracovnom. Neraz ho chápeme ako niečo, čo nevyžaduje zvláštnu pozornosť, zamyslenie, porozumenie jeho zmyslu a hĺbke, ktorou ovplyvňuje naše pracovné výsledky a kariérne úspechy v profesii. „Nedospelácke učenie“ má podobne ako učenie sa dospelých svoje zvláštnosti, ktoré si často naplno uvedomujeme v konfrontácii s učebnými metódami a formami, ktoré nám ponúkajú rôzne vzdelávacie aktivity. Skúmanie „dospeláckeho učenia“ patrí na pôdu andragogiky, kde je vývoj andragogického myslenia úzko spätý s poňatím vzdelávania, vzdelania, vzdelanosti a jeho vzťahu k procesom učenia, ktoré prebiehajú v rôznych inštitúciách, prostrediach počas celého života človeka. Rabušicová (2006, s.21) uvádza, že vzdelávanie dospelých sa užíva v niekoľkých súvisiacich významoch: ako proces učenia sa dospelých, ako organizované aktivity rôznych vzdelávacích inštitúcií na dosiahnutie špecifických vzdelávacích cieľov a ako oblasť sociálnej praxe. Vzdelávanie dospelých môže byť aj:

- procesom, postupom, či metódou, ktorou si jednotlivec osvojuje poznanie a skúsenosti;
- obsahovo orientovaným osvojovaním vedomostí, zručností, návykov a skúseností jednotlivcov;
- praktickou aktivitou, ktorú riadi, vedie vzdelávateľ za aktívnej súčinnosti vzdelávaného;
- produktom (výsledok vzdelávania), ktorý niekto (spravidla organizácia) poskytla jednotlivcovi, resp. to čo si osvojil na výstupe formálneho, neformálneho alebo informálneho učenia sa;

- predmetom záujmu sociálnych a humanitných vied za účelom porozumenia, vysvetľovania, ale aj projektovania nových perspektív sociálnej reality, praxe.

Výstižne rozdiel medzi vzdelávaním (education) a učením sa (learning) charakterizuje Kopecký (2013, s.23): Slovo vzdelávanie sa spája s dlhodobým učením, ktoré je zámerné, systematické a podporované zvonku. Odohráva sa za pomoci organizácie, málokedy je individualizované a významnú zodpovednosť za neho nesie verejný sektor (verejná služba). Preto hovoríme o vzdelávacej politike alebo práve na vzdelávanie. Učenie sa spája viac s jednotlivcom, kde sú sociálne vzťahy oveľa voľnejšie (spontaneita, náhodnosť, diskontinuita), zamerané na individuálne psychické procesy než kultúru spoločnosti a kde zodpovednosť za učenie sa je pripisovaná skôr jednotlivcovi než vzdelávacím systémom a organizáciám. Slovné spojenie celoživotné učenie patrí v edukačných vedách medzi najfrekvencovanejšie. Používa sa v rôznych kontextoch, významoch a je obsiahnuté nielen v odborných textoch, ale aj textoch vzdelávacích politík. Kosová (2005, s.16) zdôrazňuje, že sa pojem „celoživotné učenie sa“ posunul pred pojem „celoživotné vzdelávanie“ preto lebo je medzi nimi zásadný rozdiel. Pojem „učenie sa“ implicitne predstavuje myšlienku osobnej zodpovednosti za rozvoj vlastného vzdelávania. Pojem celoživotné vzdelávanie predstavuje skôr strategický princíp koordinácie a kooperácie zložiek národných subsystémov vzdelávania, princíp celosystémovo koordinovanej edukácie v obsahu i v procesoch, princíp vytvárania vzdelávacích možností pre každého v každom veku v priebehu celého života. Kým pojem celoživotné vzdelávanie viac poukazuje na stratégiu určenú na vyriešenie implikácií hlavných ekonomických a spoločenských zmien, pojem celoživotné učenie sa poukazuje viac na individuálnu stratégiu celostného a mnohostranného rozvíjania osobnosti.

Celoživotné učenie (lifelong learning) predstavuje podľa Palán – Langer (2008, s.101) zásadnú koncepčnú zmenu poňatia vzdelávania, zmenu jeho organizačného princípu. Všetky možnosti učenia – či už v tradičných inštitúciách v rámci vzdelávacieho systému, či mimo nich – sú chápané ako jediný prepojený celok, ktorý umožňuje rozmanité a početné prechody medzi vzdelávaním a zamestnaním, získavaním kvalifikácií a kompetencií rôznymi cestami a kedykoľvek počas života. Prečo by sme sa však mali učiť po celý život? Kto si to vymyslel a nie je to len módné heslo? Ponúka sa nám viacero odpovedí a argumentov:

- lebo je stále viac nových informácií, poznatkov a vývoj vo všetkých smeroch a oblastiach ľudského poznania neustále na preduje,
- lebo chceme ako ľudské bytosti stále viac vedieť a lepšie rozumieť svetu okolo seba a dnes už nestačí to, čo sme sa naučili včera (napr. v škole),
- lebo poznanie ako výsledok učenia sa je naším vlastníctvom, bohatstvom (komoditou) na trhu vedomostí i práce a stáva sa našou konkurenčnou výhodou,
- lebo chceme obstať (prežiť, uplatniť sa) vo svete a smerujeme ako tvorivé ľudské bytosti k transcencii (sebanaplnenie, sebanaplnenie),
- lebo je to v každej životnej etape vzrušujúce, zábavné a zdá sa, že aj zdravé (uzdravujúce),
- a mnohé ďalšie...

Průcha – Veteška (2012, s.52) celoživotné učenie charakterizujú ako všetko účelné formalizované i neformálne činnosti súvisiace s učením, ktoré sa priebežne realizujú s cieľom dosiahnuť zdokonalenie vedomostí, zručností a odborných predpokladov. V ideálnom prípade predstavuje nepretržitý proces, ktorý predpokladá komplementaritu a prelínanie uvedených foriem učenia v priebehu celého života. V súčasnosti preferencia pojmu celoživotné učenie na úkor pojmu vzdelávanie je výrazom toho, že zodpovednosť za získavanie a rozvíjanie schopností a zručností, vedomostí a kompetencií je prenesená na jednotlivca.

Koncept celoživotného učenia v medzinárodnom kontexte nezostal len v deklaratívnej rovine. Orgány Európskej únie po prijatí Memoranda o celoživotnom učení (EK 2000) nastúpili cestu identifikovania stratégií a praktických opatrení na podporu celoživotného učenia sa pre všetkých. Súčasťou týchto procesov bolo formulovanie kľúčových kompetencií pre celoživotné učenie v roku 2006, ktoré Európska komisia v roku 2018 revidovala. V zmysle nového poňatia (EK 2018) má každý právo na kvalitné a inkluzívne vzdelávanie, odbornú prípravu a celoživotné vzdelávanie, aby si udržal a získal zručnosti, ktoré mu umožnia plne sa zapojiť do života spoločnosti a úspešne zvládať zmeny postavenia na trhu práce. Má právo na včasnú a cieleňú pomoc na zlepšenie vyhliadok zamestnania alebo samostatnej zárobkovej činnosti. Patrí sem aj právo na pomoc pri hľadaní pracovného miesta, pri odbornej príprave a rekvalifikácii (pilier sociálnych práv). V rýchlo sa meniacom a úzko prepojenom svete každý bude musieť disponovať širokou škálou zručností a kompetencií a nepretržite ich počas celého života rozvíjať. Účelom kľúčových kompetencií vymedzených v tomto referenčnom rámci je položiť základ pre vybudovanie spravodlivejších a demokratickejších spoločností. Reagujú na potrebu inkluzívneho a udržateľného rastu, sociálnej súdržnosti a ďalšieho rozvoja demokratickej kultúry. Hlavným cieľom referenčného rámca je identifikovať a vymedziť kľúčové kompetencie potrebné z hľadiska zamestnateľnosti, osobného naplnenia a zdravia, aktívneho a zodpovedného občianstva a sociálneho začlenenia; poskytnúť európsky referenčný nástroj pre tvorcov politík, poskytovateľov vzdelávania a odbornej prípravy, pedagogických pracovníkov, odborníkov na poradenstvo, zamestnávateľov, verejné služby zamestnanosti i samotných učiacich sa; podporovať úsilie o posilňovanie rozvoja kompetencií v kontexte celoživotného vzdelávania na európskej, vnútroštátnej, regionálnej a miestnej úrovni. Kľúčové kompetencie sa vymedzujú ako kombinácia vedomosti (skladajú sa z faktov a číselných údajov, konceptov, myšlienok a teórií, ktoré sú už etablované a prispievajú k porozumeniu určitej oblasti alebo témy), zručnosti (vymedzujú sa ako schopnosť a spôsobilosť vykonávať procesy a využívať existujúce vedomosti na dosahovanie výsledkov) a postojov (opisujú charakter a názory, o ktoré sa opiera, konanie či reakcie na myšlienky, osoby alebo situácie). Kľúčové kompetencie sú tie, ktoré potrebujú všetci ľudia na svoje osobné naplnenie a rozvoj, zamestnateľnosť, sociálne začlenenie, udržateľný životný štýl, úspešný život v spoločnosti, ktorá žije v mieri, pre riadenie života so zodpovedným prístupom ku zdraviu a aktívne občianstvo. Boli vypracované v kontexte celoživotného vzdelávania, od raného detstva počas celého života dospelého človeka a majú sa nadobúdať pri formálnom a neformálnom vzdelávaní, ako aj informálnom učení sa v každom prostredí vrátane rodiny, školy, pracoviska, susedských a iných komunit. Všetky kľúčové kompetencie sa považujú za rovnako dôležité. Každá z nich prispieva k úspešnému životu v spoločnosti. Kompetencie možno využívať v mnohých rôznych súvislostiach a rozličných kombináciách. Prekrývajú sa, nadväzujú na seba a aspekty, ktoré sú podstatné v jednej oblasti, zvyčajne podporujú kompetencie aj v ďalšej oblasti. V rámci kľúčových kompetencií sú zakotvené zručnosti, ako sú kritické myslenie, riešenie problémov, tímová práca, komunikačné a vyjednávacíe zručnosti, analytické zručnosti, tvorivosť a medzikultúrne zručnosti. Referenčný rámec stanovuje osem kľúčových kompetencií:

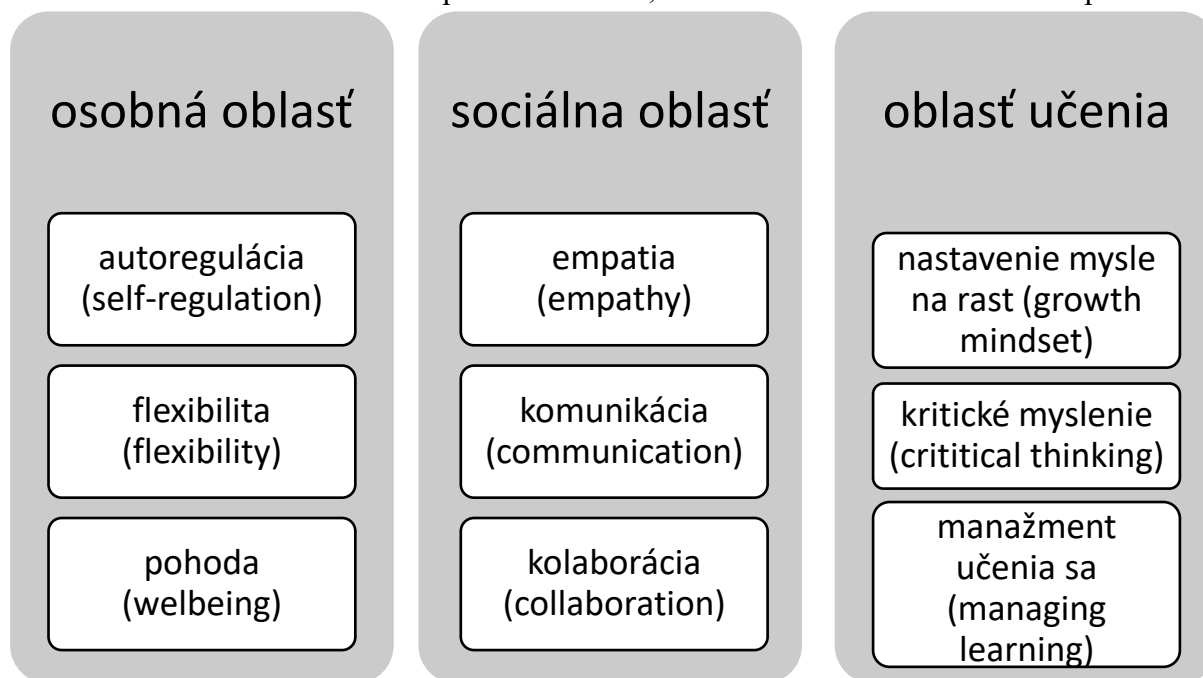
- gramotnosť,
- viacjazyčnosť,
- matematická kompetencia
a kompetencia vo vede, v technológií
a inžinierstve,
- digitálna kompetencia,
- osobná a sociálna kompetencia
a schopnosť učiť sa,
- občianska kompetencia,
- podnikateľská kompetencia,
- kompetencia v oblasti kultúrneho
povedomia a prejavu.

V ďalšej časti upriamime našu pozornosť najmä na kompetenciu osobnú a sociálnu, utvárajúcu schopnosť učiť sa, keďže je najužšie spätá s predmetom nášho záujmu – podporou procesov učenia sa dospelých. Nadväzujúc na myšlienky referenčného rámca kompetencií EÚ Sala – Punie – Garkov – Cabrera

Giraldez (2020) predstavili koncepčný rámec *LifeComp*, ktorý vytvára spoločné porozumenie a spoločný jazyk pre kompetenciu osobnú, sociálnu a učeniú učiteľ sa. Cieľom je identifikovať kompetencie, ktoré sú naučiteľné v rôznych vzdelávacích kontextoch formálneho, neformálneho aj informálneho učenia sa. Koncept je načrtnutý v Schéme 1 a obsahuje tri oblasti, kompetencie a ich jednotlivé súčasti – deskriptory (podrobne v Tabuľke 1):

- Osobná: autoregulácia, flexibilita, pohoda;
- Sociálna: empatia, komunikácia, spolupráca;
- Naučiť sa učiť: nastavenie mysle, kritické myslenie a manažovanie učenia sa.

Schéma 1 Kompetencia osobná, sociálna a naučiť učiteľ sa s deskriptormi



Zdroj: Sala a kol. 2020, s.9

Tabuľka 1: Charakteristika oblastí, kompetencií a ich deskriptorov

Kompetencia		Deskriptor
Osobná oblasť	P1 Sebaregulácia: povedomie a riadenie emócií, myšlienok a správania.	P1.1 Povedomie a vyjadrenie osobných emócií, myšlienok, hodnôt a správania. P1.2 Pochopenie a regulácia osobných emócií, myšlienok a správania vrátane stresu odpovede. P1.3 Rozvíjanie optimizmu, nádeje, odolnosti, vlastnej efektívnosti a zmyslu pre podporu učenia a akcia.
	P2 Flexibilita: schopnosť spravovať prechody a neistota a čeliť výzvam.	P2.1 Pripravenosť na preskúmanie názorov a postupov pri hľadaní nových dôkazov. P2.2 Pochopenie a prijatie nových nápadov, prístupov, nástrojov a akcií v reakcii na meniace sa kontexty. P2.3 Zvládanie zmien v osobnom živote, spoločenskej participácii, pracovných a učebných cestách, zatiaľ čo robíme vedomé rozhodnutia a stanovujeme si ciele.

	P3 Pohoda: snaha o životnú spokojnosť, starostlivosť o fyzické, duševné a sociálne zdravie; a prijatie udržateľného životného štýlu.	P3.1 Uvedomenie si, že individuálne správanie, vlastnosti osobnosti a sociálne a environmentálne aspekty faktory ovplyvňujú zdravie a pohodu. P3.2 Pochopenie potenciálnych rizík pre blahobyt a použitie spoľahlivých informácií a služieb pre zdravie a sociálnu ochranu. P3.3 Prijatie udržateľného životného štýlu, ktorý rešpektuje životné prostredie a fyzickú a duševnú pohodu seba a ostatných, pričom hľadá a ponúka sociálnu podporu.
Sociálna oblasť	S1 Empatia: pochopenie emócií, skúsenosti a hodnôt druhých.	S1.1 Uvedomenie si emócií, skúseností a hodnôt iného človeka. S1.2 Pochopenie emócií a skúseností inej osoby a schopnosť proaktívne vnímať jeho uhol pohľadu. S1.3 Reagovanie na emócie a skúsenosti inej osoby, byť si vedomý toho, že príslušnosť k určitej skupine ovplyvňuje postoj človeka.
	S2 Komunikácia: použitie relevantných komunikačných stratégií, jazyk špecifický pre určitú skupinu a komunikačné nástroje, v závislosti od kontextu a obsahu.	S2.1 Uvedomenie si potreby rôznych komunikačných stratégií, jazykových registrov a nástroje prispôbené kontextu a obsahu. S2.2 Pochopenie a riadenie interakcií a rozhovorov v rôznych sociálno-kultúrnych kontextoch a situáciách špecifických pre doménu. S2.3 Počúvanie ostatných a zapojenie sa do rozhovorov s dôverou, asertivitou, jasnosťou a vzájomnosť v osobnom aj sociálnom kontexte.
	S3 Spolupráca: zapojenie sa do skupinovej činnosti a potvrdenie tímovej práce, rešpektovanie ostatných.	S3.1 Zámer prispievať k spoločnému dobru a povedomie o tom, že ostatní môžu mať rozdielnu kultúrnu príslušnosť a kultúrne pozadie, vieru, hodnoty, názory alebo osobnú situáciu. S3.2 Pochopenie dôležitosti dôvery, rešpektovania ľudskej dôstojnosti a rovnosti, zvládanie konfliktov a diskusia o nezhodách s cieľom budovať a udržiavať spravodlivé a úctivé vzťahy. S3.3 Spravodlivé rozdelenie úloh, zdrojov a zodpovednosti v rámci skupiny pri zohľadnení jej konkrétnych cieľov; povzbudenie vyjadrenia rôznych názorov a zaujatie systémového prístupu.
Oblasť – Učiť sa učiť	L1 Uvažovanie podporujúce rozvoj (rast): viera v potenciál druhých. neustále sa učiť a posúvať.	L1.1 Povedomie a dôvera vo vlastné schopnosti a schopnosti iných, učiť sa, zlepšovať sa a dosahovať výsledky prácou a nasadením. L1.2 Pochopenie, že učenie je celoživotný proces, ktorý si vyžaduje otvorenosť, zvedavosť a rozhodnosť. L1.3 Reflexia spätnej väzby iných ľudí, ako aj pozitívnych a negatívnych skúseností pokračovať v rozvoji svojho potenciálu.
	L2 Kritické myslenie: posúdenie informácií a argumentov ako podpora zdôvodnenia svojich názorov a vytvorenie inovatívnych riešení.	L2.1 Uvedomovanie si potenciálnych predsudkov v informáciách a tiež osobných limitov pri zhromažďovaní platných a spoľahlivých informácií a nápadov z rôznych renomovaných zdrojov. L2.2 Porovnávanie, analýza, hodnotenie a syntéza údajov, informácií, nápadov a informácií z médií k vytvoreniu logických záverov. L2.3 Rozvíjanie kreatívnych nápadov, syntéza a kombinovanie konceptov a informácií z rôznych zdrojov s ohľadom na riešenie problémov.

	L3 Riadenie učenia: plánovanie, organizácia, monitorovanie a preskúvanie vlastného učenia.	L3.1 Uvedomenie si vlastných učebných záujmov, procesov a preferovaných stratégií vrátane vzdelávacích potrieb a nevyhnutnej podpory. L3.2 Plánovanie a implementácia učebných cieľov, stratégií, zdrojov a procesov. L3.3 Reflektovanie a hodnotenie účelov, procesov a výsledkov učenia a vedomostí, výstavba, nadväzovanie vzťahov medzi sférami pôsobenia.
--	--	--

Zdroj: Sala a kol. 2020, tab.2, s.20

Pre naše teoretické myslenie z vyššie uvedených téz je najmenej známe „nastavenie mysle“ a preto sa mu venujeme podrobnejšie. Podľa autorky tejto teórie S.C. Dweck (2015) nastavenie mysle nie je mentalita, je to konštrukt opisujúci určitý stav, ktorý môže nadobúdať počas života u jednotlivca rôzne hodnoty. Ide o predpoklady, návyky, metódy, nástroje správania, predstavy o nás samých, o svete neraz zdieľané aj v skupine ľudí. Toto nastavenie ovplyvňuje, čo a ako robíme, akú máme motiváciu a autoreguláciu, aké máme medziľudské vzťahy, pracovný a spoločenský úspech (Tabuľka 2).

Tabuľka 2: Uzavreté a otvorené nastavenie mysle

Uzavreté (fixné) nastavenie mysle (Fixed Mindset)	Otvorené („rastové“) nastavenie mysle (Growth Mindset)
Úsilie javiť sa inteligentným, šikovným	Úsilie učiť sa, neustále zlepšovať
Talent je vrodený, nemenný, už ho nezlepším	Môžem tvrdo pracovať, učiť sa a tým rozvíjať svoj talent
Viac sa už nedokážem naučiť toto je moje maximum	Môžem sa učiť, môj potenciál nemá hranice
Ak nastane chyba, problém, vzdám to	Prekážka je príležitosť na učenie sa
Výzvam sa vyhýbam	Prijímam a vyhľadávam výzvy
Námaha je zbytočná	Námaha je cesta k cieľu
Kritika je zlá, preto ju ignorujem	Kritika mi pomáha učiť sa
Úspech ostatných je pre mňa hrozbou	Z úspechov iných sa učím a inšpirujem

Zdroj: Dweck, S.C. 2015.

Fixované nastavenie mysle spočíva v presvedčení, že to, akí sme, aký máme talent a inteligenciu sa veľmi meniť nedá. Nastavenie mysle na rast (rozvoj) spočíva v presvedčení, že učením, úsilím, prekonávaním výziev a prekážok sa môžeme zmeniť a zlepšovať svoje schopnosti. Fixné nastavenie mysle môže viesť k postupnému slabnutiu sebavedomia, často kompenzované pohrdaním tým, čomu nedokážeme hneď a ľahko porozumieť, sprevádzané obavami, aby naša „inteligencia“ nebola odhalená s tendenciou prenášať zodpovednosť za neúspech na iných. Človek s rastovým nastavením mysle sa namiesto seba zaoberá úlohami, prekonávaním prekážok a každá nová skúsenosť a zručnosť mu dodáva sebavedomie, optimizmus a odvahu na ďalšie výzvy. Úspech je výsledkom zvonku nepozorovateľného dlhého, neúnavného učenia, experimentovania, sebadisciplíny, omylov a chýb, ale aj nápravy poháňanej silnou vnútornou motiváciou a kreativitou.

Predchádzajúce myšlienky nás orientujú v aktuálnom teoretickom poňatí procesov učenia dospelých. Otvorenou ostáva otázka, ako v praxi podpory profesijného učenia zabezpečiť, aby boli aplikované? Aké sú

moderné metódy profesijného učenia, resp. zásady, ktoré je potrebné uplatniť, aby bolo efektívne? Kľúčovým predpokladom napredovania v profesijnom učení je podľa nášho názoru znalosť učebných potrieb, inak povedané dôkladné poznanie toho, v čom spočíva učebný deficit dospelého vo vzťahu k požiadavkám na jeho profesijné kompetencie. Vedieť, čo kto potrebuje, aby nasýtil svoje učebné potreby sa zdá byť kľúčové pre pracovnú motiváciu i pracovný výkon. V praxi sa stretávame s mnohými odporúčaniami ako evalvovať (diagnostikovať, analyzovať, identifikovať) učebné potreby (Pavlov, I. 2020). Napriek tomu v školských organizáciách nie je tento metodický postup aplikovaný a dochádza k povrchnému diagnostikovaniu (poznanie učebných potrieb z viacerých zdrojov) učebných potrieb, bez dôkladnej analýzy (rozbor príčin vzniku a možných dopadov) a identifikácie (priradení učebnej metódy, ktorou chceme potrebu uspokojiť). To spravidla vedie k nesprávne „ordinovanej“ podpore v profesijnom učení. Učiteľky a učelia v takomto prostredí nepoznajú svoje rezervy, nechápu ich komplexnosť a podmienenosť a často odchádzajú zo vzdelávacích aktivít sklamaní, pretože neuspokojili ich učebné potreby. Frustrácia z neefektívne prežitého času na vzdelávaní, bez adekvátnych výsledkov prevoditeľných a uplatniteľných v pracovnom živote znásobuje nedôveru v učenie ako nástroj zmeny a progresu.

Zoznam bibliografických odkazov

- Dweck, S.C. (2015). Nastavenie mysle. Bratislava: Citadella.
- EURÓPSKA KOMISIA. 2000. Memorandum o celoživotnom vzdelávaní. Brusel: SEC(2000) 183. Dostupné online: < https://www.minedu.sk/data/files/2607_2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf >.
- Kopecký, M. (2013). Vzdělávání dospělých. Mezi politikou, ekonomikou a vědou. Filozofická Fakulta, Univerzita Karlova.
- Kosová, B. (2005). Európske trendy rozvoja celoživotného vzdelávania a jeho koncepcia v podmienkach Slovenska. In Aula, roč. 13, č.3, s.13–19 .
- Pavlov, I. & Krystoň, M. (2020). Podpora profesijného rozvoja pedagogického zboru školy. Vysokoškolská učebnica. Belianum.
- Palán, Z. & Langer, T. (2008). Základy andragogiky. Univerzita J.A. Komenského.
- Průcha, J. & Veteška, J. (2012) Andragogický slovník. Grada Publishing a.s.
- Rabušicová, M. (2006). Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení. In Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, řada pedagogická, roč. 54, č. U11, s.13–26.
- RADA EURÓPSKEJ ÚNIE. (2018). Odporúčania rady z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2018/C 189/01). Dostupné online: < [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) >.
- Sala, A. – Punie, Y., Garkov, V. – Cabrera Giraldez, M. (2020). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, Luxembourg: Publications Office of the European Union, ISBN 978-92-76-19418-7. Dostupné online: < <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/lifecomp-european-framework-personal-social-and-learning-learn-key-competence> >.

Prof. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Univerzita Mateja Bela
 Pedagogická fakulta
 Katedra pedagogiky a andragogiky
 Ružová 13
 Banská Bystrica
 ivan.pavlov@umb.sk

Ivan Pavlov (1965) sa vo vedeckej práci sa orientuje na učiteľskú andragogiku a manažment vzdelávania dospelých. Je autorom vedeckých monografií a štúdií, vysokoškolských učebníc, vystupuje na domácich i zahraničných konferenciách, je riešiteľom vedecko-výskumných projektov, pôsobí ako konzultant a oponent záverečných kvalifikačných a atestačných prác. Podieľal sa na tvorbe rezortných koncepcií podpory profesijného rozvoja učiteľstva a pôsobí ako lektor a poradca profesijného rozvoja učiteľstva slovenských škôl.

UČITEĽ – VÝSKUMNÍK NOVÁ PROFESIJNÁ VÝZVA PRE UČITEĽA PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Dušan Kostrub

UČITEĽ - VÝSKUMNÍK NOVÁ PROFESIJNÁ VÝZVA PRE UČITEĽA PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA



UČITEĽ(KA) PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA TRENDY, PREMENY A VÝZVY UČITEĽSKÉHO POVOLANIA

Dušan Kostrub
Univerzita Komenského v
Bratislave
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

VŠETKO MÁ
KDESI SVOJ
ZAČIATOK.

SLOVENSKÝ VÝBOR Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu
Učiteľ(ka) predprimárneho vzdelávania *Trendy, premeny a výzvy učiteľského povolania*
5. – 6. októbra 2023 v Bratislave



Názov príspevku: Učiteľ – výskumník, nová profesijná výzva pre učiteľa predprimárneho vzdelávania

Anotácia: Témy prednášky prezentujú nové výzvy vzťahujúce sa na učiteľskú profesiu. Učiteľskú profesiu je založená na systematickom výskume, lebo systematický výskum umožňuje učiteľovi utvárať si architektúru súvislostí, ktoré sú späté so subjektmi v procesoch výučby a výchovy. Usiluje sa roz(s)poznať to, čo identifikoval a čo považuje za dôležité, určujúce či čosi ovplyvňujúce a zásadné. Medzi základné metodologicky podmienené činnosti učiteľa – výskumnika patrí učiteľský výskum, akčný (participatívny) výskum, pedagogický výskum a diagnostikovanie založené na dôkazoch. Učiteľ – výskumník nielenže spoluutvára kultúru kvality výchovy a výučby, ale tiež skúma (zistuje, pátra, overuje si, roz(s)poznáva a pod.) tieto procesy tak, aby získal odpoveď na to, či je jeho vyučovanie a vychovávanie iných významné z hľadiska účinnosti kultúrnych a diskurzívnych praktík zodpovedajúcich profesii učiteľa. Nezabezpečuje, že zostanú tieto praktiky pomyselné (klamlivé), príp. že sa stanú zjednodušenými (až samoúčelnými, prevedenými mechanicky), ale že budú v rovine svojej uplatniteľnosti reálne možné, v konečnom dôsledku úspešne dociele a plniace svoj účel. Skúmaním vlastnej profesijnej praxe sa predchádza neporozumeniam a mylným interpretáciám, keď by nechciac mohli v úvahách prevládnuť „naivno-romantické“, príp. skreslené predstavy nezakladajúce sa na skutočnostiach, faktoch (faktických dôkazoch) a diskurze o nich. Skúmanie prináša učiteľovi príležitosť uplatniť spôsobilosti korektne rozlišovať a prisudzovať zodpovedajúce významy. Vďaka tomu učiteľ roz(s)poznáva skutočnosť, dôkazné situácie a odкрýva súvislosti a rozumie im.



Aj učiteľ predprimárneho vzdelávania si rozvíja pozíciu permanentného skúmania vlastnej výchovnej a vyučovacej praxe v zmysle zabezpečovania, rozvíjania a udržiavania ich kvality. Tým si udržiava kondíciu profesionála, ktorý získal náhľad, nadhľad, pohľad, prehľad a dohľad nad procesmi a ich výsledkami.

prof. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

AKT VYBALANSOVANIA

(UVEDENIE DO ROVNOVÁHY)

PREČO TAKTO UVAŽUJEM?



Učiť sa (to je dlhodobo tradované), **odnaučiť sa a znovu sa (na)učiť**.

Prečo?

Dynamická rovnováha medzi známym a neznámym.

Vernosť a stálosť učiteľa spolu s energiou a vzrušením zo seberealizovania sa v učiteľskej profesii.

Únik pred uzatvoreným opakujúcim sa cyklom, ten možno zväziť ako deštrukčný fenomén. Kausalita.

Čo nás stavia do nových situácií? Sme na ich zvládnutie vnútorne pripravení?

AKT OBRATU DO (SVOJHO) VNÚTRA UVEDENIE DO ROVNOVÁHY

Vyváženie mnohých vonkajších vplyvov a vnútorných síl.

Medzi tým, čo tlačí a tým, čo ťahá.

Medzi akciou a reakciou.

MEDZI UČENÍM INÝCH (VYUČOVANÍM) a UČENÍM SA.

ŽIVOSŤ a VIBRÁCIE a RADOSŤ a

FREKVENCIE a všetky ZÁLEŽITOSTI



Názorový svet učiteľa nie je akási fixná idea, je to adaptačný systém vyrovnávania sa s nedostatkom, neúplnosťou, či nepresnosťou informácie jej zámerným hľadáním, pátraním, ale i vytváraním.

Myslenie učiteľa sa nerozvíja navrstvovaním, ale *tvorivou mentálnou a diskurzívnou – reštruktúráciou kognitívnych schém*



VÝSKUM JE SÚBOR SYSTEMATICKÝCH, KRITICKÝCH A EMPIRICKÝCH PROCESOV, KTORÉ SA UPLATŇUJÚ PRI ŠTÚDIU JAVU.

Pedagogický výskum subjektov výchovy a výučby.

Učiteľský výskum vlastnej učiteľskej práce v oblasti zlepšovania sa a kvality.

Akčný (participatívny) výskum je proces, ktorým sa dá súčasná prax škôl zmeniť na lepšiu kvalitu konania a výsledkov rámci nej.



Objekt/predmet a problém

- Určité edukačné javy, vzťahy, súvislosti systému. Faktory alebo vplyvy, ktoré sú v pozadí konkrétnych postojov, presvedčení a viery subjektov procesu výučby;
- Motivačné činitele a bariéry, ktoré podporujú alebo potláčajú konkrétne rozhodovanie sa, konanie a pôsobenie či nečinnosť subjektov procesu výučby;
- Zdroje, podnety vzniku alebo výskytu konkrétnych udalostí, osobných či skupinových skúseností prítomných v procese výučby a/alebo majúcich vplyv na proces výučby;
- Školské edukačné kontexty, v ktorých sa vyskytujú určité edukačné javy, vzťahy, súvislosti systému.

A) Silne zakotvený v názore učiteľa - keď zúčastnený subjekt zdôrazňuje svoje silné presvedčenie.

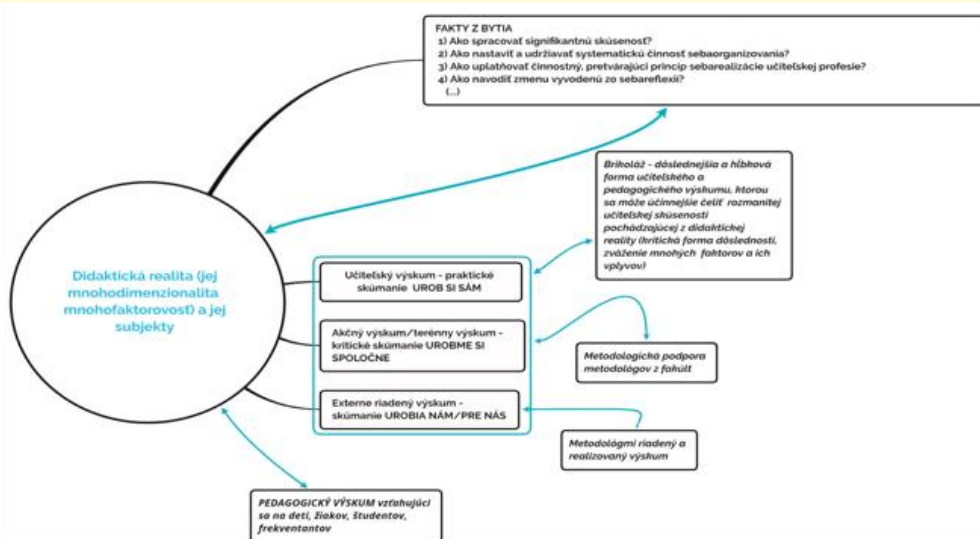
B) Komplexný - problém má viac aspektov súvisiacich s profesionálnym, spoločenským alebo súkromným životom subjektu a chápe sa ako rozsiahly.

C) Špecifický - problém sa špecificky vzťahuje len na zúčastnený subjekt a nemôže byť generalizovaný a/alebo môže byť videný iným spôsobom, či chápaný odlišne.

D) Nie je jasne definovaný - ak skúmaný predmet vyžaduje hlbšie pochopenie jeho dôvodov a základnej podstaty

METODOLOGICKÉ INŠPIRÁCIE A METODOLOGICKÉ AŠPIRÁCIE

Tip: VŽDY METODOLOGICKY

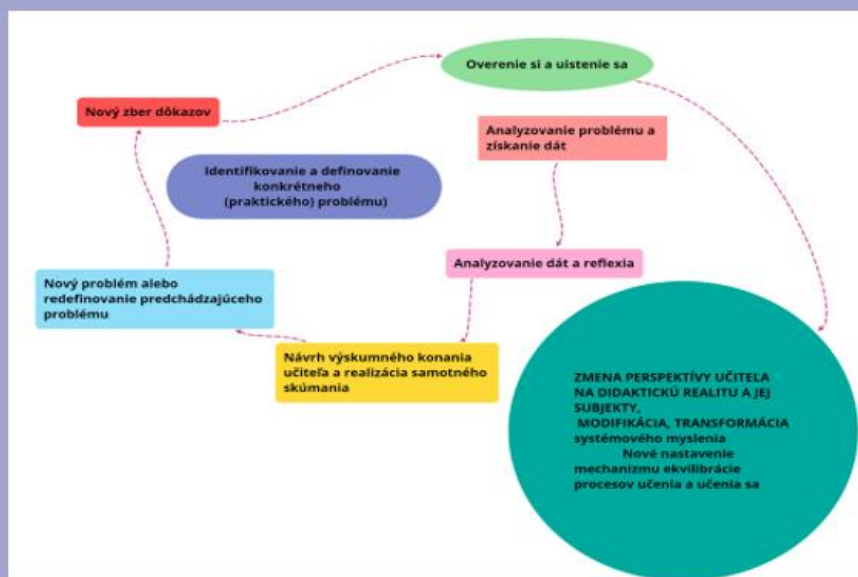


METODOLÓGIA

Je zložená z postupov, procesov a metód na konštruovanie (zostavenie) empirického dôkazu. To má oporu v paradigmách a úlohou metodológie je diskutovať o epistemologických základoch poznania.



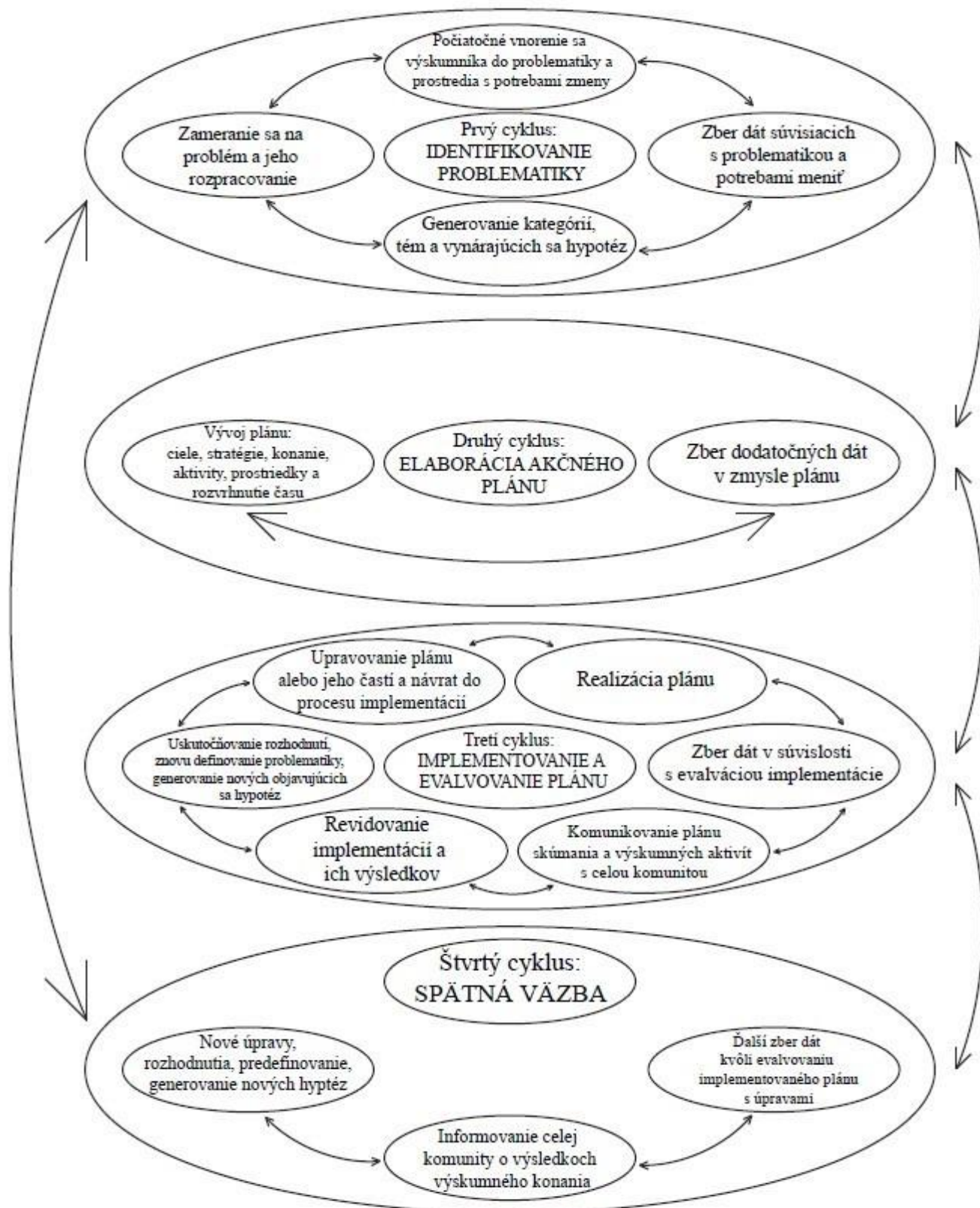
Učiteľský výskum



Tip: VŽDY INTRAMENTÁLNE

Akčný výskum, Tip: VŽDY INTERPERSONÁLNE

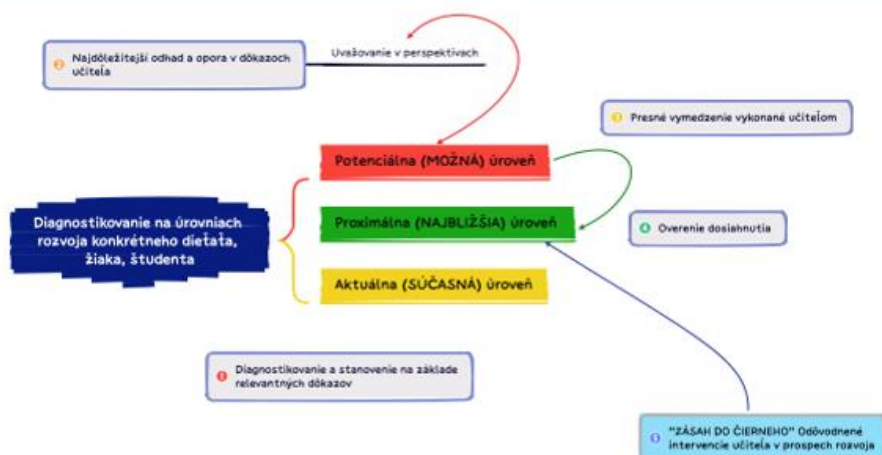
Principy akčného konania súvisiace s realizáciou akčného výskumu



Pedagogický výskum subjektov výchovy a výučby



Pedagogické diagnostikovanie – DIAGNOSTIKOVANIE ZALOŽENÉ NA DŮKAZOCH



Dušan Kostrub 31. 7.2022

Presented with KPNed



Tip: VŽDY INTERAKČNE

VÝSKUM AKO PEDAGOGICKY ERUDOVANÁ ODPOVEĎ

Učiteľ - výskumník nadobúda a analyzuje fakty z bytia nachádzaním odpovedí v triede:

- 1) Môže spracovať významnú skúsenosť plynúcu z vlastného vyučovania.
- 2) Môže nastaviť a udržiavať systematickú činnosť *sebaorganizovania a organizovania iných*.
- 3) Môže uplatňovať pretvárajúci princíp sebarealizácie v učiteľskej profesii.
- 4) Môže transformovať implicitné skúsenosti na explicitné didaktické poznanie (porozumenie).

ZLEPŠOVANIE VLASTNEJ VÝCHOVNEJ A VYUČOVACEJ PRAXE



THE STAR OF THE SHOW ĎAKUJEM ZA POZORNOSŤ



When you want a more elegant approach, the dynamic presence of PANTONE Very Peri shines as the star of the show in this palette of classics and neutrals whose understated stylishness conveys a message of timeless sophistication.



Prof. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Bratislava

kostrub@fedu.uniba.sk

Dušan Kostrub je vysokoškolským učiteľom na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Vyučuje všeobecnú didaktiku, metodológiu výskumu, teórie učenia sa a koncepcie vyučovania. Je publikačne, lektorsky a výskumne činný. Spolupodieľa sa na viacerých výskumných projektoch národného i medzinárodného charakteru. Predprimárna pedagogika je jeho srdcovou záležitosťou.

https://www.researchgate.net/publication/307964956_Researching_the_Specifics_of_an_Educare_Curriculum_for_Children_Aged_6-36_Months_Based_on_the_Concept_of_PlayPlaying

DIAGNOSTICKÁ ROLE JAKO VÝZVA PRO UČITELE V SOUČASNÉM INDIVIDUALIZOVANÉM PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

THE DIAGNOSTIC ROLE AS A CHALLENGE FOR TEACHERS IN CONTEMPORARY INDIVIDUALIZED PRESCHOOL EDUCATION

Zora Syslová

Abstrakt: Respekt k individualitě a jedinečnosti každé dětské osobnosti se stal základním konceptem současného předškolního vzdělávání. K jeho naplnění pomáhá učitelům kromě využívání přiměřených metod a forem práce zejména dovednost průběžného pedagogického diagnostikování, posílená znalostmi v oblasti předškolní pedagogiky a vývojové psychologie. Individualizace vzdělávání proto vyžaduje sledování a dokumentování osobních vzdělávacích potřeb, zájmů a pokroků dítěte a následnou diferenciaci vzdělávací nabídky, případně intervenci. Příspěvek se proto věnuje kvalitě diagnostických dovedností učitelů českých mateřských škol a metodické pomoci, která je v České republice učitelům mateřských škol nabízená.

Abstract: Respect for the individuality and uniqueness of each child's personality has become a basic concept of contemporary preschool education. In addition to the use of adequate methods and forms of work, teachers are helped to fulfill it by the skill of ongoing pedagogical diagnosis, reinforced by knowledge in the field of preschool pedagogy and developmental psychology. The individualization of education therefore requires the monitoring and documentation of the child's personal educational needs, interests and progress and subsequent differentiation of the educational offer or intervention. The article is therefore devoted to the quality of the diagnostic skills of Czech kindergarten teachers and the methodological assistance offered to kindergarten teachers in the Czech Republic.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání; diagnostika; individualizace; diagnostické nástroje

Keywords: preschool education; diagnostics; individualization; diagnostic tools

Úvod

Pro současné předškolní vzdělávání je typická individualizace související s humanizací školy, kterou přinesly politické změny na konci 20. století v tehdejší Československu. Je opakem kolektivizace příznačné pro socialistické školství 2. poloviny 20. století.

Demokratizace a humanizace školství klade důraz na osobnostně orientovaný model výchovy a vzdělávání zaměřené na dítě, jeho potřeby, zájmy a dispozice (Opravilová, 1993). Tento vzdělávací model přináší nové cíle vzdělávání a s nimi i nové strategie, které vedou k jejich naplnění. „Změnou paradigmatu vzdělávání se proměňuje i smysl pedagogického diagnostikování. Nejde už jen o rozpoznání stavu a příčin obtíží, prognózu vývoje a komparaci výsledků dítěte se stanovenými normami, ale o diagnostikování, které podporuje učení dítěte a jeho rozvoj ve všech oblastech, které ovlivňují kvalitu jeho života“ (Syslová et al., 2018, s. 14). Bližší specifikaci požadavků na kvalitu předškolního vzdělávání najdeme v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* (dále RVP PV), jehož první verze vznikla již v roce 2001. Osobnostně orientovaný model vzdělávání představuje také *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (2022).

Přestože je RVP PV v platnosti již dvacet roků, Česká školní inspekce (dále ČŠI) již několik let poukazuje na nedostatky v oblasti individualizace spojené s diagnostickou činností učitelů. „Kvalita

vyhodnocování individuálního vzdělávacího pokroku dítěte (třetí kritérium) je dlouhodobě hodnocena jako nedostatečná. Přes opakované upozorňování na daný problém a jeho příčiny a přes apel na další vzdělávání pedagogů v této oblasti nedošlo v aktuálním období k výraznému posunu. Mírné zlepšení bylo zaznamenáno v tom smyslu, že ubylo nedostatečných hodnocení, ale celkově je pedagogická diagnostika na podobné úrovni jako v předchozích letech. Znamená to, že diagnostická činnost mateřských škol neplní svou roli a nepodporuje žádoucím způsobem individualizaci vzdělávání” (ČŠI, 2022, s. 36).

Slovenská školní inspekce se problematiky diagnostikování ve své zprávě o stavu a úrovni výchovy a vzdělávání ve školách a školských zařízeních nedotýká (ŠŠI, 2022). Proto jsme se rozhodli věnovat tento příspěvek zamyšlení nad diagnostickou rolí učitele a metodickou podporou, která je českým učitelům v této oblasti věnovaná. Závěry se mohou stát zdrojem pro reflexi úrovně diagnostických dovedností učitelů mateřských škol na Slovensku.

Pojetí pedagogického diagnostikování v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

V RVP PV (MŠMT, 2021) se o pedagogické diagnostice píše v souvislosti s **individualizací**, respektive plánováním a realizací vzdělávacích aktivit, ale i v souvislosti s **autoevaluací školy**. Co se týká plánování a realizace předškolního vzdělávání, uvádí RVP PV (MŠMT, 2021, s. 7), že je „nutné, aby vzdělávací působení učitele vycházelo z pedagogické diagnostiky – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti aktuálního stavu jeho vývoje, konkrétní životní a sociální situace a pravidelného sledování jeho vývoje a vzdělávacích pokroků.“

Při bližším pohledu na požadavky RVP PV lze vyvodit, že sledování **individuálních potřeb** souvisí s poznáním osobnosti dítěte, jeho povahových rysů, vlastností, ale především jeho silných stránek a dispozic. Tyto informace učitelé umožňují děti motivovat k činnostem, případně plánovat vzdělávací nabídku tak, aby byla pro děti „lákavá“ a měly možnost si z ní vybírat na základě svých dispozic.

Znalost **zájmů** dětí a jejich zkušeností pak umožňují učitelům lépe volit vhodná témata a využívat prožitkové učení, které úzce souvisí se zkušenostmi dětí (Havlinová et al., 2008). Informace o **vývojové úrovni** pomáhá nastavovat nároky na dítě a míru podpory, které dítě potřebuje. Úzce souvisí s tzv. zónou nejbližšího vývoje (Vygotskij, 1976), tzn. náročností činnosti tak, aby byla pro dítě výzvou pro jeho pokroky v učení, nikoli frustrací, nebo naopak „nudou“.

Důležitá je také znalost **vztahů ve třídě**, kterou učitel může využít např. při vytváření skupin pro kooperativního učení, pro individuální podporu některých méně průbojných dětí a při cíleném rozvoji prosociálních dovedností.

Sledování **vzdělávacích pokroků** již souvisí také s autoevaluací školy, neboť RVP PV (MŠMT, 2021, s. 39) říká, že „důležitou oblastí autoevaluace je posuzování výsledků vzdělávání, které učitel průběžně a systematicky provádí za využití metod a nástrojů pedagogické diagnostiky. Pedagogická diagnostika je součástí pedagogické evaluace. Prostřednictvím pedagogické diagnostiky učitelé získávají důležité informace o pokrocích dítěte“.

Za důležitou je považována komunikace s rodinou o diagnostických zjištěních. V podmínce *Spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání* se uvádí, že „učitelé pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání“ (MSMT, 2021, s. 34). Obdobně je tento požadavek formulován v *Povinnostech učitele*: „Vést s rodiči dítěte průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení“, který je doplněn povinností činit tak v rámci konzultačních hodin nad portfoliem dítěte (MSMT, 2021, s. 47).

Metodická podpora poskytovaná učitelům mateřských škol v oblasti diagnostikování

Prvním metodickým materiálem, který vznikl na podporu rozvoje diagnostických dovedností byla metodická příručka *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV* (Smolíková et al., 2007). Příručka měla za cíl pomoci učitelkám MŠ, aby mohly děti lépe poznat, spolehlivěji sledovat jejich vývoj i učení, nabízet jim aktivity, které je posouvají a volit odpovídající vzdělávací strategie. Jejím obsahem jsou praktické ukázky diagnostické činnosti, zejména pozorování dětí v různých situacích. Součástí jsou tzv. vývojové řady, které rozpracovávají dílčí cíle do popisu toho, jak se postupně vyvíjí vybrané dovednosti dětí. Příručka se také zabývá etickými otázkami pedagogického hodnocení, jeho zásadami, možnými úskalími a riziky. Přílohou je několik diagnostických archů, které mají různou úroveň konkrétnosti, od dílčích podrobných záznamů až po komplexní zjištění.

Další, tentokrát více teoretickou podporou, je odborná publikace *Pedagogická diagnostika v MŠ. Práce s portfoliem dítěte* (Syslová et al., 2018). Jak již z názvu vyplývá, nejedná se o pouhý teoretický vhled do diagnostikování v mateřské škole, ale přináší i praktické inspirace zejména k práci s portfoliem dítěte. Posledními metodickými příručkami se staly *Pedagogická diagnostika v mateřské škole* (Bednářová et al., 2022) a *Pedagogická diagnostika v mateřské škole II. Příklady inspirativní praxe* (Splavcová et al., 2022). Obě metodické příručky vznikly jako výstup klíčové aktivity 2.3 *Podpora pedagogické diagnostiky* „Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030“. Předpokladem je, že „kvalitně prováděná pedagogická diagnostika povede k přijímání včasných preventivních opatření a tím i ke snižování vysokého podílu dětí s odkladem školní docházky. Případnou celkovou či sociální nezralost dětí je třeba řešit včas, v průběhu celé předškolní docházky ji kompenzovat adekvátními opatřeními a spolupracovat se zákonnými zástupci“ (MŠMT, 2020, s. 84). Druhá metodická příručka je doplněna několika videonahrávkami, které přibližují některé fáze diagnostikování v mateřské škole.

První dvě dekády 21. století také přinesly řadu diagnostických nástrojů, které mohly mateřské školy využít především pro zjišťování školní zralosti dětí (např. Bednářová & Šmardová, 2007; Pekárková & Švandová, 2019; Sindelárová, 2006). Vznikly ale i diagnostické nástroje, které se zaměřují na hodnocení výsledků vzdělávání (Sedláčková, Syslová & Štěpánková, 2012; Smolíková et al., 2007; Step by Step, 2014; Syslová & Kratochvílová, 2018).

Významným diagnostickým nástrojem, který vychází z kompetencí dětí na konci předškolního vzdělávání, jak je formuloval RVP PV (MŠMT, 2021) je PREDICT (Syslová & Kratochvílová, 2018). Nástroj vznikl v rámci mezinárodního projektu RAABE „Good start to school“, kterého se účastnilo také Slovensko a Maďarsko. Má čtyři jazykové verze – českou, slovenskou, maďarskou a anglickou.¹³ Všechny tři země přijaly deset oblastí (gramotnost, zdraví, komunikace, sebepojetí, respekt, aktivita, samostatnost, přístup k učení, pravidla a řešení problémů) jako základ pro sledování pokroků dítěte v průběhu docházky do MŠ, aby tak měl učitel povědomí, jak rozvíjí kompetence dítěte a jak případně intervenovat v případě jejich nedostatečného rozvoje.

Výzvy v oblasti diagnostikování pro české předškolní vzdělávání

Výzvy pro české předškolní vzdělávání lze vnímat ve dvou rovinách. Tou první je národní rovina, tou druhou je rovina školní. Na **národní úrovni** se výzvy týkají kvality přípravného vzdělávání v oblasti diagnostikování. Některá výzkumná zjištění upozorňují, že na středních pedagogických školách není rozvoji diagnostických dovedností věnovaný dostatek pozornosti (Molíková, 2023; Piroutková, 2023). Také další vzdělávání pro pedagogické pracovníky postrádá dostatek nabídky v této oblasti. Kvalita poskytovaného vzdělávání bývá mnohdy velmi sporná, neboť přednášky o tom, jak diagnostikovat bez možnosti reálné zkušenosti a její reflexe, nebývají příliš efektivní.

¹³ <http://www.goodstarttoschool.eu/en/outputs-project>

Výzvy v oblasti **školní úrovně** se týkají zejména procesu diagnostikování. Jak už jsme uváděli výše, proces diagnostikování se zpravidla soustředí pouze na formální vyplňování záznamových archů bez jejich dalšího využití. Jak uvádí Kostrub (2022, s. 73) „pedagogické diagnostikovanie je proces odvolávajúci sa na získanie, evidovanie dôkazu skutočnosti, nie zakladajúci sa na neurčitej dohode“. Miňová (2023, s. 126) uvádí „zmyslom diagnostikovania je poznanie aktuálneho stavu, reálnych možností rozvoja dieťaťa a individualizovanie edukačných cieľov na podporu jeho ďalšieho rozvoja. Zelinková (2001, s. 12) považuje pedagogické diagnostikování za „komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů“. Nejde tedy pouze o hodnocení toho, co dítě umí a zvládá, ale také toho, jak jeho vývoj ovlivňují podmínky a přístupy učitelky k jeho učení. Informace získané diagnostickou činností pak slouží k volbě optimálních postupů a úpravě podmínek vzdělávání tak, aby u dítěte docházelo k vývojově vyšším změnám. Akcent je tedy kladen nejen na sběr a shromažďování údajů o dítěti, ale zejména na hledání vhodných opatření na podporu rozvoje dětí společně s rodiči. „Rodiče mají právo vyjadřovat se ke všem rozhodnutím týkajícím se podstatných záležitostí vzdělávání svých dětí, mají právo na informace a poradenskou pomoc školy“ (Syslova et al., 2018, s. 14).

Aby se diagnostická činnost stala činností odbornou, je potřeba, aby učitelka disponovala teoretickou výbavou a využívala metody a prostředky pedagogické diagnostiky. „Pokud pedagogická rozhodnutí a opatření nevycházejí ze získaných údajů a pokud nejsou propojena s existujícím teoretickým poznáním, pokud nereflktují alespoň částečně teoretické a výzkumné poznatky či empirické zkušenosti, hrozí nebezpečí, že se učitelka postaví na roveň laickým vychovatelům a z výchovy se stane hra na náhodu“ (Mertin, 1997, s. 3). Obdobně se k tomuto názoru staví také Kostrub (2022, s. 81), který uvádí, že „sú známe komplikácie pedagogicko-didaktických intervencií, ktoré pre učiaci sa/rozvíjajúci sa subjekt neznamenali progres, ale, naopak, úpadok“.

Celý proces diagnostikování začíná již přijetím dítěte k docházce do mateřské školy. Je důležité zjistit si informace o jeho dosavadním vývoji a jeho rodinném zázemí ještě před nástupem dítěte do mateřské školy. Rozhovor s rodiči také otevírá neformální spolupráci pro období další docházky dítěte do mateřské školy. Na jeho počátku jde zejména o vytvoření vhodného adaptačního programu tak, aby přivykání dítěte na nový režim dne a zapojení do skupiny dětí proběhlo co nejpříznivěji a také co nejdříve. Součástí rozhovoru s rodiči mohou být informace o dalších konzultacích a možnostech spolupodílení se na rozvoji dítěte i na vzdělávacím procesu ve třídě.

V průběhu docházky dítěte do mateřské školy pak učitelky průběžně sbírají relevantní informace o dítěti. Nejčastěji tak činí pozorováním, analýzou artefaktů, jakými jsou kresba dětí pracovní listy, fotograficky zachycené konstruktivní či jiné výtvořky dětí apod. Účinnou metodou jsou také rozhovory, ať už s dětmi či jejich rodiči. Veškeré posbírané informace jsou součástí tzv. diagnostického portfolia. Slouží jako podklady pro zachycení učebních pokroků ve zvoleném (vlastním či již existujícím) diagnostickém nástroji (záznamovém archu). Pak nejde o intuitivní odškrtávání toho, co již dítě umí, ale o diagnostikování založené na důkazech (Kostrub, 2022).

Co sledovat, aby informace podávaly komplexní obraz o osobnosti dítěte, říká RVP PV (viz výše). Struktura portfolia se pak může odvíjet od těchto požadavků, či vycházet ze struktury záznamového archu (např. 10 oblastí nástroje PREDICT). Nedílnou součástí portfolia pak musí být také zjištění úrovně školní zralosti v posledním povinném roce předškolní docházky. Testy, které jsme si výše uváděly, se stávají podkladem pro přípravu vzdělávací nabídky „šité na míru“ každému dítěti tak, aby rozvíjela jeho deficity a umožnila nástup do primárního vzdělávání včas a bez větších obtíží. Podle Miňové (2023, s. 77) „Portfólio neslúži len pre učiteľa, slúži aj pre dieťa, aby vedelo, aké je, ako sa rozvíja a či spĺňa to, čo si učiteľka nastavila pri plánovaní aktivít s deťmi“.

Portfolio je podle Syslové a kol. (2018, s. 32) nástroj, který slouží všem aktérům edukačního procesu, a to jak k individuální práci s ním, tak ke společné komunikaci. V některých mateřských školách využívají tzv. triády, kdy se konzultace účastní kromě učitelky a rodičů, také dítě. Může tak samo představit, co vše již zvládá a dokladovat to na artefaktech v portfoliu. Dítě tak může zažívat porozumění mezi učitelkou a rodiči, což je předpokladem bezpečného klimatu potřebného pro efektivní učení dítěte. Konzultace s rodinou mají za cíl nejen informovat o pokrocích dítěte, ale také domlouvat se na tom, co bude vhodné, a jakým způsobem, u dítěte dále podporovat

Závěr

O nezbytnosti pedagogického diagnostikování v práci učitelek mateřských škol dnes nelze pochybovat. Vhodná volba vzdělávacích strategií je podmíněna schopností učitelky sledovat, vyhodnocovat a zaznamenávat vývoj a pokroky dítěte. Zvládnutí širokého spektra diagnostických činností se proto stává nedílnou součástí profesní výbavy učitelek, díky níž mohou v maximální míře podporovat rozvoj dětí (Syslová et al., 2015, s. 43).

Pro naplnění této výzvy je však nutné zkvalitnit přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol v této oblasti, a to především v úrovni středoškolského vzdělávání. Nutné bude rozšířit stávající nabídku dalšího vzdělávání tak, jak to deklaruje Strategie 2030+ (MŠMT, 2020). Samotní učitelé a učitelky mateřských škol by měli hledat cesty k přijetí procesu diagnostikování jako integrální součásti své práce prostřednictvím sdílení zkušeností v rámci pedagogických rad. Sdílení zkušeností umožňuje vzájemně se inspirovat a společně hledat cesty, jak v mateřské škole realizovat kvalifikované pedagogické diagnostikování.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Edika.
- Bednářová, J., & Splavcová, H., Syslová, Z. (2022). Metodická příručka Pedagogické diagnostikování v MŠ. NPI ČR.
- ČŠI. (2022). Výroční práva ČŠI za školní rok 2021/2022. ČŠI.
- Havlínová, M., Lacinová, I., Petrasová, N., Syslová, Z., Šprachtová, L. & Vencálková, E. (2008). Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole (2. aktualizovaný program). Portál.
- Kostrub, D. (2022). Učitel-výzkumník. Profesia založená na výzkume. Dizajny výskumu a premeny výučby. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kratochvílová J. (2014). Jak vést portfolio s dětmi v mateřské škole? http://www.vys-edu.cz/vismo/zobraz_dok.asp?id_org=600139&-p1=1052&id_ktg=1236
- Mertin, V. (1997). Pedagogicko-psychologická diagnostika v činnosti učitelky mateřské školy. In Vedení mateřské školy, odd. D 2.1. Raabe.
- Miňová, M. (2023). Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole. Rokus.
- Molíková, T. (2023). Přípravenost na profesi učitele s různou úrovní kvalifikace. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- MŠMT. (2021). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. MŠMT.
- MŠMT. (2020). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030. MŠMT.
- Opravilová, E. (1993). Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy. Závěrečná zpráva grantového úkolu MŠMT ČR–interní materiál.
- Pekárková, S., & Švandová, M. (2019). iSphi. STEP.
- Piroutková, P. (2023). Reflexe zkušeností učitelek mateřských škol s různou úrovní kvalifikace. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.

- Sedláčková, H., Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2012). Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání. Wolters Kluwer.
- Sindelárová, B. (2006). Předcházíme poruchám učení. Portál.
- Smolíková, K. (Ed.) (2007). Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. VÚP.
- Splavcová, H., Mouchová, A., & Krejčová, N. (2022). Metodická příručka Pedagogické diagnostikování v MŠ II. Příklady inspirativní praxe. NPI ČR.
- Step by Step ČR. (2014). Oregonská metoda hodnocení předškolních dětí. Uživatelská příručka. Krátká verze (35 položek). Step by Step ČR.
- Syslová, Z., Dobrovolná, A., Grůzová, L., Havrdová, E., Chaloupková, L., Kostrub, D., & Kratochvílová J. (2015). Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol. Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Kratochvílová, J. (2018). Diagnostický nástroj PREDICT. Raabe.
- Syslová, Z., Kratochvílová, J. & Fikarová, T. (2018). Pedagogická diagnostika v MŠ. Práce s portfoliem dítěte. Portál.
- ŠŠI (2022). Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeních v Slovenskej republike v školskom orku 2021/2022. ŠŠI.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2022).
- Vygotskij, L. S. (1976). Vývoj vyšších psychických funkcí. SPN.
- Zelinková, O. (2001). Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Portál.

doc. PhDr. Zora Syslová, Ph.D.

Masarykova univerzita
 Pedagogická fakulta
 Katedra primární pedagogiky
 Poříčí 31
 Brno
 syslova@ped.muni.cz

Zora Syslová vystudovala bakalářské studium v oboru Školský management, magisterské studium v oboru předškolní pedagogika a doktorské studium v oboru pedagogika. Všechna studia absolvovala na PdF UK v Praze. V oboru Pedagogika pak habilitovala na PdF MU v Brně. Pracovala jako učitelka a ředitelka MŠ, od roku 2008 působí na PdF MU v Brně. Je členkou několika asociací (např. Asociace předškolní výchovy, mezinárodní organizace OMEP), ve kterých současně působí jako členka užšího vedení. Je členkou České pedagogické společnosti, České asociace pedagogického výzkumu, odborné skupiny pro podporu vzdělávacího odboru předškolního vzdělávání a oboru Pedagogika při MŠMT. V roce 2017 se stala členkou vědecké rady nakladatelství Portál. Je lektorkou programů určených předškolním pedagogům, autorkou řady metodických materiálů a publikací a řešitelkou několika výzkumných i vzdělávacích projektů.

<https://orcid.org/0000-0002-9089-9528?lang=en>

CELOSTNÝ PRÍSTUP K PREDPRIMÁRNEMU VZDELÁVANIU

A HOLISTIC APPROACH TO PRE-PRIMARY EDUCATION

Soňa Kikušová

Abstrakt: Zámerom príspevku je prezentovať v základných princípoch celostný prístup a jeho spôsoby realizácie v predprimárnom vyučovaní. Účastníci porozumejú didaktickým princípom realizácie interaktívneho vyučovania, realizácií centier, organizácií vyučovania a niektorým vybraným metódam celostného prístupu a ich použitiu v praxi materských škôl. Porozumejú roliam učiteľa v ako tvorcu pozitívnej sociomorálnej atmosféry a klímy a tvorcu celého výučbového procesu procesu rešpektujúceho proces individualizácie a personalizácie predprimárneho vzdelávania a výučby.

Abstract: The purpose of the contribution is to present the basic principles of a holistic approach and its implementation methods in pre-primary education. Participants will understand the didactic principles of implementing interactive teaching, implementation of centers, teaching organizations and some selected methods of a holistic approach and their use in the practice of kindergartens. They understand the roles of the teacher as a creator of a positive socio-moral atmosphere and climate and creator of the entire teaching process, respecting the process of individualization and personalization of pre-primary education and teaching.

Kľúčové slová: celostný prístup, sociokonštruktivistický prístup, interaktívny princíp, kooperatívne a kolaboratívne učenie sa, rámec efektívneho učenia sa EUR, centrá aktivít, problém ako princíp učenia sa, učenie sa v malých učiacich sa skupinách, učiteľ ako podporovateľ, poradca a facilitátor, učiteľ ako nositeľ zmeny, aktívne učenie sa, kritické myslenie

Key words: holistic approach, socio-constructivist approach, interactive principle, cooperative and collaborative learning, effective learning framework EUR, activity centers, problem as a learning principle, learning in small learning groups, teacher as supporter, advisor and facilitator, teacher as a carrier of change, active learning, critical thinking

Škola ako angažované, produktívne a demokratické prostredie – spoločensvo

Súčasnú sociokultúrne prostredie ponúka školám, ale aj subjektom rôzne a rozmanité koncepty, prístupy, poňatia a možnosti. Je na konkrétnej škole a konkrétnom učiteľovi po čom, z tohto spektra siahne, v akom kontexte a v akom odbornom koncepte prostredie školy/triedy usporiada a v akom koncepte vytvorí podmienky pre učiace sa subjekty. Pre deti a mladú generáciu je škola miestom, kde získavajú príležitosť k realizovaniu mentálneho konštruktívneho úsilia (Kostrub, 2022). Dieťa – subjekt má možnosť fokusovania svojich mentálnych kapacít a koncentrácie v pripravených podmienkach učiteľom, ktorý vytvára podmienky a podnety pre možnosť učenia sa dieťaťa a pre jeho sebarozvoj v aktívnom učiacom sa spoločensve. Myslím si, že už dávno je známe, že nejde o vytváranie rigorózneho, prísneho prostredia, ktoré ponúka koncept prostredia orientovaného na výkon, ktoré zaťažuje učiaci sa subjekt napätím, tlakom, stresom a direktivitou počas procesu učenia sa. Škola a trieda má byť miestom, kde má dieťa právo na hru, učenie sa a vlastný rozvoj pri plnom rešpektovaní jeho psychologických charakteristík a potenciality (Scurati in Kostrub, 2005).

I napriek týmto odborným znalostiam učiteľov a dostupnosti odborných prístupov, stále v našom sociokultúrnom prostredí pretrváva koncept školy a triedy orientovaný na výkon dieťaťa a v stresujúcom učiacom sa koncepte. Na základe vlastných pozorovaní v školskom prostredí je počet takýchto škôl a tried a teda aj učiteľov dosť alarmujúci.

Školy a triedy sa síce stali miestom, kde sa rešpektujú práva detí v plnej miere a miestom, **kde dominuje snaha o vytvorenie pozitívnej sociomorálnej atmosféry a klímy** vyjadrenej sociálnou sieťou vzájomnej interakcie a vzájomnými vzťahmi v triede a škole, kde sa prejavuje vzájomná úcta medzi jednotlivými subjektmi (učiteľ-dieťa/žiak, učiteľ-učiteľ, učiteľ-riaditeľ a pod.), **ale v rovine podmienok pre učenie sa subjektov, zotrúva (alebo opätovne sa navracia) prístup orientovaný na výkon učenia sa, založený na výklade učiteľa** a na overovanie mechanického naučenia sa subjektu prostredníctvom úloh (pracovných listov) s jedným očakávaným a správnym výsledkom. Nárast aj počtu nekvalifikovaných učiteľov tiež spôsobil, že títo učitelia nie sú dostatočne odborne pripravení a v školách sa teda akoby vraciame späť k spôsobom učenia sa z predchádzajúcich období.

Škola a trieda by sa však mali stať **miestom produktívneho konania všetkých zúčastnených (učiteľov a detí)**, prostredím:

- v ktorom sa aktívne a produktívne koná,
- subjekty získavajú osobné skúsenosti vo vzájomnej aktívnej interakcii,
- aktívne a angažovanie si konštruujú a rekonštruujú svoje mentálne schémy a konceptuálne mapy,
- kde sa neustále skúma, overuje, diskutuje,
- neustále premýšľa, hodnotí,
- produkujú sa nápady a
- kde rozmanitosť a pluralita sa rešpektuje v osobitostiach detí, i ich názoroch, myslení a prežívaní. (Meredith, Steel, 1998)

Učiteľ ako nositeľ zmeny

Hlavným nositeľom vytvárania podmienok pre učenie sa dieťaťa je učiteľ (príspevky mojich predchádzajúcich rečníkov to analyzovali podrobne), ktorý ako **reprezentant kultúry je nositeľom kultúrnych vzorov a adekvátneho konania** (Kikušová, 2001), zosobňuje hodnoty a názory, ktoré sú v sociokultúrnom prostredí preferované (ktoré učiteľ očakáva od detí,) stáva sa pre učiace sa subjekty identifikačným vzorom a vo vlastnej realizácii činnosti prezentuje rešpektovanie druhého, toleranciu k interindividuálnej inakosti, k chápaniu rozdielnej potenciality druhého, k rešpektovaniu svojbytného poznávania a učenia sa iného subjektu a k akceptovaniu dosiahnutej úrovni aktuálneho rozvoja toho-ktorého subjektu.

V konečnom dôsledku pre každého učiteľa (ale aj rodiča) je dôležité, aby sa z detí, žiakov stali:

1. aktívne, mysliace, flexibilné bytosti so spôsobilosťou rešpektovať názory iných,
2. so spôsobilosťou tolerovať iných, ich práva a slobody,
3. spôsobilé aktívne participovať na sebarozvoji, sebauplatnení a
4. v súčinnosti s tým aktívne participovať na rozvoji celého sociokultúrneho spoločenstva,
5. spôsobilé realizovať vzájomnú interakciu a spolunažívanie s inými sociálnymi subjektmi prostredníctvom dohovoru, obojstranne prospešnému kontaktu (interakcií, vzťahu) bez osobnej, spoločenskej, morálnej a občianskej ujmy.

Ak učiteľ chce takto zamerať svoju výučbu, aby svojim pedagogickým úsilím dopomohol k rozvoju jedinca v zmysle vyššie uvedených cieľov, mal by/musí premýšľať o tom, ako celý edukačný proces naprojektovať v zmysle nadizajnovat' (bližšie viď Kostrub, 2005). Tu nestačí prispôbiť iba učebné obsahy, aj keď to má tiež svoje významné miesto, ale dôležité je najmä prispôbiť tomu celý prístup, ktorý zahŕňa najmä spôsoby realizovania takýchto obsahov, teda **spôsoby realizovania procesov vyučovania učiteľa a učenia sa dieťaťa**.

Zmeny v rovine obsahov sa vyznačujú komplexnosťou a celosťou, čo znamená, že **obsahy učiva sa vzájomne integrujú, spájajú, vytvárajú zmysluplné celky**. Z vedeckých konceptov jednoznačne

vyplýva, že poznávanie sveta neprebieha izolovaným spôsobom, ale sa deje súčinne v celosti, v celostných konceptuálnych schémach a mapách (Harre, Gillett, 2001), kde sociálne, spolu s komunikáciou, matematikou, logikou a inými súčasťami tvorí vždy vzájomne neoddeliteľný celok. Preto je nutné dieťaťu ponúkať obsahy ako celky (obsahový integrálny celok v rámci jedného mesiaca štrukturovaný do nadväzujúcich týždenných tém).

Poznávanie sveta sa nedeje priamym odrazom – „zrkadlením“ kultúry vo vedomí jedinca, ale vzniká **svojbytným konštruovaním (rekonštruovaním) a aktívnou interpretáciou okolitej reality a sveta v mentálnych schémach a štruktúrach prostredníctvom diskurzívneho skúmania** (Piaget, Vygotskij, Tonucci, Harre, Gillett, Bruner in Ausubel, Štech, Kostrub a iní). Má intersubjektívnu povahu a je jedincom **tvorené – konštruované v praxi sociálneho sveta, v ktorom žije** (Štech, 1992) Killpatrick a Dewey (In Kostrub, 2008) zdôrazňujú, že dieťa svoje poznanie štrukturuje prostredníctvom priamej interakcie so získavaním priamej (nepriamej) skúsenosti a jej **preverovaním v rámci sociálnej výmeny** (Harre, Gillett, 2001). Učiteľ si musí uvedomiť tento fakt a porozumieť tomu, že škola – trieda by teda mala **dieťaťu, žiakovi umožniť realizovať poznávanie sveta celostne v kontexte realizácie konkrétnych situácií, so získavaním konkrétnych skúseností, teda škola, prostredníctvom aktívnej sociálnej výmeny, v ktorej sa deje efektívne učenie sa v rôznych učiacich sa skupinách** a v rôznych konkrétnych situáciách. (poznámka: učenie sa teda nedeje o tom, ako to mám robiť a počúvať o tom, aký mám byť - učiteľ mi to vysvetľuje, ale subjekt sa to učí v konkrétnej situácii, kde to dieťa akým mám byť priamo realizuje prostredníctvom učenia sa pokusom a omylom, prostredníctvom učenia sa napodobňovaním a stotožňovaním sa, či inými druhmi učenia sa).

Na základe do teraz prezentovaného môžeme interaktívny celostný prístup charakterizovať nasledovnými kategóriami:

- výučba je založená na tom, že každá kognitívna zmena v poznaní, sa deje ako aktívna personálna konštrukcia a interpretácia spracovaných osobných priamych a nepriamych skúseností jedinca vo vzájomnej sociálnej výmene,
- počas výučby prebieha sebarealizácia učiacich sa subjektov v rámci ich vlastného učenia sa a spoznávania sveta v stanovených integrovaných obsahoch,
- počas výučby sa prezentujú názory všetkých aktérov (učiteľ, deti/žiaci) a očakávaná a prijímaná je pluralita názorov,
- počas výučby je prítomná starostlivosť jedného subjektu o druhého (nie manipulácia, ale úprimná starostlivosť) zabezpečujúca neohrozené a bezpečné prostredie pre všetky zúčastnené subjekty,
- výučba je založená na aktívnej a produktívnej participácii všetkých zúčastnených,
- výučba je založená na aktívnej interakcii medzi všetkými členmi triedneho spoločenstva v malých učiacich sa sociálnych skupinách v podobe kooperácie a kolaborácie,
- počas výučby je prítomný záujem o dianie, záujem o všetko, čo sa v triednom spoločenstve deje, osobná angažovanosť všetkých členov,
- počas výučby je prítomná radosť z učenia sa, angažovanosť do učenia sa a radosť zo vzájomnej spolupráce,
- počas výučby je prítomná u učiacich sa subjektov odvaha skúšať a riskovať,
- výučba je založená na spoluzodpovednosť a zodpovednosť dieťaťa za svoje učenie sa,
- výučba je založená na zvyšovaní sebaúcty a sebadôvery učiacich sa subjektov a na sebareflexii učiteľa a dieťaťa,
- výučba je založená na zapojení a rozvíjaní samostatného myslenia učiacich sa subjektov, na zapojenie a rozvíjanie vyšších myšlienkových procesov a na zapojení a podporovaní kritického myslenia (Meredith, Steel, 1999)

- výučba je založená na tom, že sociálny výmena je podporovaná pomocou osôb s rozsiahlejšou sociokultúrnou skúsenosťou a vyšším stupňom rozvoja (učiteľ a iné deti na vyššej úrovni rozvoja) (Vygotskij,1971)

Učiteľ a didaktické prevedenie celostného interaktívneho prístupu v predprimárnej vyučbe

Z perspektívy predprimárnej didaktiky v rámci celostného (holistického) interaktívneho prístupu, ktorý vychádza zo sociokonštruktivistických teórií, učiteľ vytvára **podnecujúcu výučbu vytvorením podnetných a zmysluplných aktivít** (hier a edukačných aktivít) integrálne prepojených s týždennou témou a edukačným vzdelávacím obsahom daného mesiaca (v súlade so školským vzdelávacím programom). Aktivity a hry musia byť vo vzájomnom prepojení v daný deň, týždeň a realizujú sa v **centrách aktivít** (centrum komunikačné, centrum umelecké, centrum prírodovedné, centrum matematicko logické, centrum motorické, prípadne ďalšie). Centrá aktivít vytvárajú štrukturované edukačné prostredie, ktoré triedu rozdeľuje prostredníctvom vytvorených centier do bezpečných zón dôležitých pre realizáciu hier, edukačných aktivít a cvičení. Tieto centrá sú štrukturované v edukačnom prostredí triedy tak, aby boli navzájom od seba odčlenené nábytkom a umožňovali v rámci jedného centra nerušený priebeh. Aktivity v centrách musia byť sýtené didaktickým materiálom, s ktorým deti môžu pracovať a ktoré sú vopred pripravované do jednotlivých centier. V centrách aktivít pri realizácii pripravených hier edukačných aktivít a cvičení prebieha aktívna sociálna výmena v podobe diskusie, kooperácie, kolaborácie, kladení otázok, argumentácie a dialógu medzi subjektmi v učiacej sa skupine.

Učiteľ tieto pripravené **aktivity a hry deťom prezentuje ako problémy**, ktoré deti individuálne alebo skupinovo riešia. Aktivity a hry sú deťom prezentované **každé ráno ako ponuka**, z ktorej si dieťa dobrovoľne vyberá činnosť podľa vlastného uváženia. Aktivity a hry sú pripravené a zamerané tak, že podnecujú myslenie dieťaťa a **rozvíjajú kritické myslenie** vo vzťahu k stanovenej týždennej téme (k vzdelávaciemu obsahu). Sú pre deti zaujímavé, atraktívne, zmysluplné a využiteľné v osobnom živote. Takže každá aktivita a hra sa v reálnom prevedení integrujúco prepája aj na skúsenosti toho konkrétneho dieťaťa a realizuje sa v situačnej sociálnej výmene. Keďže smerujeme k jasne vytýčeným vzdelávacím obsahom, učiteľ počas realizácie aktivít zapája deti do pripravených aktivít. Ak také umožní musí viesť obsah aktivity dieťaťa integrovať do daných vzdelávacích obsahov. Podstatou aktivity a hry je jeho štruktúra v podobe problému. Čo to znamená problém v holistickom poňaní? **Problém je intelektuálna výzva, ktorá v sebe obsahuje kognitívnu disonanciu** (Piaget,1999, Pontecorvo in Štech, 1992). **Problém dieťaťu musí umožniť:**

- možnosť uvažovať – používať svoje vlastné myslenie a realizovať rôzne činnosti (nie len jednu napr. vystrihovať)
- možnosť klásť otázky
- možnosť kriticky hodnotiť, ohodnocovať, vyhodnocovať
- možnosť rozmýšľať o fyzikálnych, logických, matematických, prírodovedných javoch, sociálnych javoch, komunikačných spôsoboch, umeleckom vyjadrovaní sa a pod
- možnosť dávať javy a predmety do vzájomného vzťahu a porovnávať
- možnosť rozmýšľať o dôsledkoch činnosti a súčinnosti jednotlivých javov a objektov
- možnosť riešiť javy rozmanitými spôsobmi (čiže nie jedným učiteľkou určeným spôsobom)
- možnosť dospieť k rôznym zisteniam a výsledkom
- možnosť realizovať akciu - od manipulácie, cez pokusy, experimenty, až po tvorbu vlastných detských projektov
- možnosť prepojiť známe s neznámym (čo už viem a čo neviem) a dať ich do vzájomnej súvislosti
- možnosť integrovať rôzne obsahy a činnosti
- možnosť zisťovať výsledky vlastného učenia sa

- možnosť rozvíjať vlastné kompetencie vo všetkých oblastiach (Kikušová, 2008).

Počas aktivít učiteľ aktívne realizujú **výučbovú interakciu s deťmi individuálne alebo skupinovo**. Realizuje to najmä **kladením otázok**, ktoré podporujú myslenie dieťaťa a kritické myslenie, ale rešpektujú aktuálnu úroveň rozvoja dieťaťa. Podporuje rotovanie v pripravených aktivitách v jednotlivých centrách. Pomáha deťom pri zapájaní sa do činností, ak s tým majú problém, realizuje spolu s nimi činnosti. Vyvaruje sa interakcie prostredníctvom zadávania pokynov a priamych inštrukcií pri činnosti, realizuje to iba v nevyhnutných prípadoch. Motivuje deti do činnosti tak, aby **vyvolal vnútornú motiváciu a vytvoril intelektuálnu výzvu pre dieťa, aby sa rozhodlo samé zapojiť do činnosti**. V niektorých individuálnych prípadoch zapája neaktívne deti prostredníctvom spolupráce s nimi do konkrétnych aktivít a hier. **Učiteľ** je teda partnerom, poradcom, facilitátorom, nie dominantným autoritatívnym vodcom, ktorý neustále zasahuje a usmerňuje dieťa v procese riešenia problému, pretože môže utlmiť iniciatívu dieťaťa a to nie je v súlade s princípmi celostného interaktívneho prístupu. Každé **dieťa sa môže do riešenia problému zapojiť podľa vlastného záujmu a podieľať sa na realizácii riešenia na základe svojich spôsobilostí**. Nekladú sa na dieťa neprimerané nároky, ktoré by nezvládlo a mohlo by vyvolať u dieťaťa sklamanie a pocit neúspechu, čo by ovplyvnilo jeho ďalšiu vnútornú motiváciu zotrvať v činnosti, problém- aktivitu dokončiť a prebrať zodpovednosť za riešenie. Prípadný **omyl sa nehodnotí negatívne** a učiteľ nekritizuje dieťa. V takto orientovanej výučbe je dôležitá priama (nepriama) skúsenosť s predmetmi, javmi, prostredím v téme, ktorá má rozvíjať u dieťaťa poznanie, v ktorej má tvoriť, argumentovať, hodnotiť a rozvíjať kompetencie.

Počas činnosti **podporuje medzi deťmi vzájomnú toleranciu a spoluprácu**, podnecuje **ku kooperatívnemu (kolaboratívnemu) učeniu sa**, využíva spoločné práce a vzájomnú pomoc medzi deťmi navzájom. Podporuje hodnotenie detí a sebaodnotenie detí, takže všetky produkty činnosti dieťaťa sú dieťaťom hodnotené prostredníctvom otázok učiteľa, ak to dieťa nedokáže samostatne. Preferuje učenie sa v učiacich sa skupinách, kde na vlastnom konaní prezentuje akceptáciu, toleranciu a porozumenie každému učiacemu sa subjektu.

V triede učiteľ **vytvára spravodlivé a pozitívne prostredie akceptáciou a prijatím každého dieťaťa** s jeho interindividuálnymi odlišnosťami a potencialitou. Zabezpečujeme tým pre všetky deti bezrizikové prostredie. Používa oslovenie detí menom, tieto oslovenia nemení, nepoužíva žiadne prezývky, zdrobneliny, nezosmiešňuje deti, nepranieruje, čím vytvára priaznivé prostredie – pozitívnu atmosféru a klímu pre učenie sa a rozvoj. Učiteľ využíva pozitívne verbálne vyjadrenia, realizuje metódu pozitívneho oveňovania, vyvaruje sa rôznych hodnotiacich negatívnych označení (lenivý, hlúpy a pod), podporuje vzájomnú komunikáciu s aktívnym počúvaním. Neverbálne komunikačné prostriedky využíva profesionálne odborne adekvátne. Úlohou učiteľa je štrukturovať pozitívnu sociomorálnu atmosféru a klímu v triede, ktorá poskytuje všetkým zúčastneným neohrožujúce, bezpečné prostredie. Ma prirodzenú autoritu, ktorú vytvára permanentným rešpektovaním rovnakých práv a povinností dieťaťa a rovnakých pravidiel.

Deti **počas výučby poznajú a rešpektujú pravidlá vzájomného spolunažívania. Pravidlá sú tvorené ako triedne pravidlá**. Deti nerealizujú v triede činnosti benevolentne, iba podľa vlastného rozhodnutia (pokiaľ ich k tomu nevyzve učiteľ). Za ich bezpečnosť, psychické a fyzické zdravie zodpovedá priamo učiteľ a teda je priamo zodpovedný za celý proces vyučovania. Všetky činnosti v rámci dňa, každá jedna pedagogická situácia je vo vzájomnom prepojení a vytvára jeden integrálny celok – predprimárne vyučovanie a teda všetky deje sú teda realizované odborne a profesionálne.

Predprimárna výučba v holistickom interaktívnom prístupe sa realizuje v pripravených **pedagogických (sociálnych) situáciách**, ktoré dieťaťu umožňujú poznávanie pri realizácii sociálnej výmeny. Všetky **pedagogické situácie** v rámci predprimárneho vyučovania **sú koncipované ako celky**, v ktorých dieťa môže premýšľať o fyzikálnych, logických, matematických, prírodovedných, sociálnych javoch, komunikačných

spôsoboch a umeleckom vyjadrovaní sa. Každá situácia obsahuje **problém**, ako sme ho vyššie charakterizovali. I keď sú jednotlivé činnosti pripravované do niektorého konkrétneho centra detskej skúsenosti využívajú sa pri realizácii všetky oblasti, aj v prírodovednej napr. kreslí, vysvetľuje, popisuje javy, v matematickom centre číta a píše, alebo zapisujeme výpovede detí a pod. Súčasne sa činnosti nezameriavajú iba na zvládnutie jednej činnosti, ale na ich prepojenie pri realizácii, takže dieťa v činnosti prepája nielen obsahy ale aj rôzne činnosti. Do celostného poňatia výučby patri aj organizovanie pedagogických situácií s využitím **rituálnych činností**, ktoré umožňujú efektívnejšiu **sebakontrolu dieťaťa** a ktoré prezentujú dodržiavanie konkrétnych dohodnutých pravidiel v konkrétnom prevedení. Rešpektovanie dohodnutých pravidiel je dôležité pri akejkoľvek činnosti, ktorá sa realizuje. Dieťa sa tým učí chápať význam pravidiel a dôležitosť ich rešpektovania.

Dieťa v celostnom vyučovaní **má možnosť dospieť k rôznym zisteniam (interpretáciám)**, nie iba jednému vopred danému, pri činnosti môže realizovať rozmanité postupy a akciu riešiť cez jednoduchú činnosť, pokusy, experimenty, či vlastné projekty. Počas činnosti **dieťa získava priamu aj nepriamu skúsenosť s realizáciou a vyhodnocuje dôsledky vlastnej činnosti**. Je zodpovedné samé za seba, za svoj proces učenia sa a aj za výsledok. Učiteľ teda očakáva aj interindividuálne výsledky učiacej sa činnosti detí. Celostný interaktívny prístup realizuje predprimárnu výučbu v efektívnom rámci učenia sa (spracované podľa Meredith, Steel, 1999) označovaný v odbornej literatúre pojmom **Rámec EUR**. Je to **model učenia sa** jedinca, ktorý sa skladá z **troch základných častí (krokov), ktoré sú komplementárne vzájomne prepojené** a vytvárajú celok. Rámec efektívneho učenia sa je teda štrukturovaný z týchto súčastí: **evokácia – uvedomenie – reflexia** a spolu vytvárajú rámec pre efektívne učenie sa subjektu, v ktorom jedinca môže prepájať známe s neznámym, môže zapájať rôzne kognitívne procesy a rôzne myšlienkové operácie. **Evokácia je vyvolávanie záujmu o učenie sa a vnútornej motivácie**, ide o mobilizáciu vnútorných procesov dieťaťa a využívame na to rôzne metódy a stratégie, ktoré v sebe obsahujú sociokognitívny konflikt v podobe intelektuálnej výzvy (problém). Druhým krokom je **uľahčovanie chápania/porozumenia – uvedomovanie si významov** v rámci integrovaného obsahu. Ide najmä o uvedomovanie so neznámymi, nových skutočností, ktoré dieťa v prepájaní ne svoje predchádzajúce poznanie a spracováva v rôznych činnostiach. To je „jadro“ učenia sa, kedy sa konštruje/rekonštruje poznanie a vytvárajú sa zmenené schémy, koncepty a konceptuálne mapy. Preto uvedomovanie si nového a následné spracovávanie musí rešpektovať tézu zóny najbližšieho (aktuálneho)rozvoja a smerovanie do zóny proximálneho (potencionálneho) rozvoja (Vygotskij, 1971). V praxi to znamená, že dieťaťu ponúkame iba takú aktivitu, ktorú dokáže vlastným úsilím, prípadne s menšou pomocou inej osoby (učiteľa, iného dieťaťa) zvládnuť samé - „niečo o tom viem, ale nie všetko o tom viem“, „nie je to pre mňa ani úplne ľahké, ale ani veľmi náročné“. **Tretia časť rámca efektívneho učenia sa je reflexia a vyjadruje sebahodnotenie – sebareflexiu**, hodnotenie toho, čo reálne sa dieťa v tej ktorej konkrétnej činnosti naučilo, pochopilo, aké si teda vytvorilo interpretácie, schémy a koncepty. Dieťa uvedené prezentuje rôznymi spôsobmi, porovnáva, konfrontuje svoje „vstupy a výstupy“, argumentuje, vysvetľuje, rozpráva a veľa krát je táto činnosť sprevádzaná zápisom detskej výpovede. Verbalizácia a následný zápis lepšie a efektívnejšie umožní dieťaťu sebareflexiu a sebahodnotenie. Táto spätná väzba je podporovaná učiteľom, ale dieťa využíva vlastné vyjadrovacie prostriedky, vlastný jazyk.

Pri realizácii celostného prístupu platia **nasledovné princípy organizácie výučby**:

1. výučba prebieha v pedagogicko -didaktických situáciach, ktoré majú rozmanitý charakter
2. činnosti počas výučby sa musia dynamicky striedať – striedame činnosti rôzneho druhu, obsahu, charakteru a kvality, striedame individuálne, skupinové a celotriedne činnosti, striedame činnosti, v

ktorých si aktivity, hry a cvičenia dieťa vyberá s takými situáciami, v ktorých sa musí podriaďovať väčšina a aj s takými, o ktorých rozhoduje učiteľ (napr. jedenie, pobyt vonku a pod.)

3. v priebehu výučby musí mať učitelia sa subjekt možnosť samostatného výberu aktivity
4. výučba prebieha v pozitívnej pracovnej atmosfére, učiteľ spolu s deťmi vytvára pozitívnu sociomorálnu klímu a atmosféru
5. výučba poskytuje intímne a bezpečné/neohrozené prostredie pre každého člena učiacej sa skupiny
6. výučba v pedagogicko didaktických situáciách preferuje princíp spolupráce (skupinových činností) medzi učiacimi sa subjektmi
7. výučba je založená na permanentnej spolupráci (kooperácii a kolaborácii) medzi učiteľom a učiacimi sa subjektmi
8. výučba vyžaduje aktívnu rolu učiteľa – učiteľ ako facilitátor, poradca a konzultant, úlohou učiteľa je ul'ahčovať učiacim sa poznávanie a napomáhať učiacim sa získať a rozvíjať kompetencie
9. výučba sa realizuje v rámci EUR v dennom i týždennom usporiadaní.

Učiteľ je tým najdôležitejším elementom organizovania a realizovania predprimárnej výučby. Od neho závisí aký si vyberie koncept- prístup, ako celý proces spracuje, akú vzdelávaciu ponuku učiacim sa subjektom ponúkne. Často krát v školskej praxi počúvam od učiteľov, že nerealizujú taký prístup, lebo majú malé deti, majú problémové deti, nemajú podporu riaditeľa, nemajú dostatok didaktických pomôcok a materiálov a pod. Môj odkaz pre takých učiteľov je, že najpodstatnejšie je odborne vedieť ako zmeny zrealizovať, mať k tomu vlastné odborné koncepty a profesijné kompetencie a ostatné didaktické kategórie sú vecou učiteľovej prípravy výučby, celej organizácie a snahy to zrealizovať. Pretože **každé dieťa má právo na efektívne a adekvátne vzdelávacie ponuky, má právo na radostné detstvo naplnené zmysluplnými aktivitami, hrami a činnosťami a povinnosťou učiteľa je to zabezpečiť.**

Zoznam bibliografických odkazov

- Harre, R. - Gillett, R.G.: Diskurz a myseľ. Úvod do diskurzívnej psychológie. Bratislava: Iris.
- Harris, T.L. - Hodges, R.E.: The Literacy Dictionary. Newark: International Reading Association, 1995
- <http://europa.eu.int/comm.education/policies/2010/objectives> en.html
- Kikušová, S.: Morálny status dieťaťa (3.kapitola) In: Predškolská a elementárna pedagogika/Predškolsní a primární pedagogika. 1.vyd., Praha: Portál, 2001..
- Kikušová, S.: Základné kompetencie dieťaťa z pohľadu kurikula materskej školy. In. Zborník z konferencie OMEP: Vzdelávanie od útleho veku, šanca pre všetk deti. Bratislava, 2008.
- Kostrub, D.: Dizajn procesu výučby v materskej škole, kurikulárne inžinierstvo a pedagogické navrhovanie v podmienkach materskej školy. Prešov: Rokus, 2005.
- Kostrub, D.: Dieťa/žiak/študent-učiteľ-učivo, didaktický alebo bermudský trojuholník. Prešov: Rokus, 2008.
- Kostrub, D.: Učiteľ-výskumník profesia založená na výskume:dizajny výskumu a premeny výučby. 1.vyd., Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2022.
- Meredith, K..S.- Steel, J.L. a kol.: Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní I., Učebný manuál pre vzdelávací kurz , Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní. Bratislava, 1998
- Meredith, K. S – Steel, J. L. a kol.: Metódy na podporu kritického myslenia II. Učebný manuál pre vzdelávanie. Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní. Bratislava, 1999
- Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: Portál, 1999
- Piaget, J. - Inhelderová, B.: Psychologie dítěte. 1.vyd. Praha: Portál, 1997.
- Štech, S.: Škola stále nová. 1.vyd. Praha: UK – Karolínium, 1992.
- Tonucci, F.: Vyučovat' nebo naučit'? Praha: Pedagogická fakulta UK, 1991
- Vygotskij, L.S.: Myšlení a řeč. Praha: SPN, 1971

Vygotskij, L.S.: Psychologie myslení a řeči. Výber z diela usporiadal , úvodným slovom a komentárom opatřil Jan Prucha. Praha: Portál, 2004.

PaedDr. Soňa Kikušová, CSc.

Soňa Kikušová vyštudovala Pedagogickú fakultu TU. Pôsobila ako vysokoškolská učiteľka na Katedre primárnej a predprimárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty UK. Má niekoľkoročné skúsenosti ako manažérka v súkromnej oblasti, neziskovom sektore a ako samostatná podnikateľka.

SKRÍNING ROZVOJA DETÍ V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

DEVELOPMENT SCREENING OF CHILDREN IN PRE-PRIMARY EDUCATION

Magdaléna Špotáková

Abstrakt: Príspevok prezentuje orientačnú diagnostickú metódu Skrínig rozvoja detí v predprimárnom vzdelávaní, určenú učiteľkám v materskej škole. Nástroj je zameraný na motoriku, socioemočný vývin, kognitívne funkcie a jazyk a umožňuje orientačne posúdiť vývinovú úroveň a jej dynamiku počas posledného roka predprimárneho vzdelávania. Poskytuje podklady pre individualizovanú podporu detí a posúdenie školskej pripravenosti. Skrínig, ktorý bol overovaný na siedmich materských školách, má orientačné normy pre každú z dvanástich podoblastí.

Abstract: The paper presents an indicative diagnostic method Screening of children's development in pre-primary education, intended for kindergarden teachers. The tool is focused on motor skills, socio-emotional development, cognitive functions and language and enables an approximate assessment of the developmental level and its dynamics during the last year of pre-primary education. It provides materials for individualized support of children and assessment of school readiness. The screening, which was verified in seven kindergartens, has indicative standards for each of the twelve sub-areas.

Kľúčové slová: skrínigová metóda, vývinové oblasti, sledovanie vývinu, učiteľky materskej školy

Key words: screening method, developmental areas, developmental monitoring, kindergarden teachers

Úvod

Od školského roku 2021/22 je na Slovensku predprimárne vzdelávanie povinné pre deti, ktoré dovŕšili päť rokov. Cieľom predškolského vzdelávania je v prvom rade príprava na vstup do školy, čiže podpora školskej spôsobilosti /citovať niečo/. Jeho povinné absolvovanie aspoň jeden rok pred nástupom do školy sleduje rovnako dôležitý cieľ – vyrovnanie šancí medzi deťmi z bežného prostredia a deťmi z menej priaznivých podmienok. Toto úsilie je charakteristické pre väčšinu krajín a Slovensko patrí medzi tie, v ktorých je vzťah medzi školskou úspešnosťou a socioekonomickým statusom výrazný. Za jeden z dôvodov tohto stavu sa považuje aj fakt, že deti z prostredia, ktoré ich na školu nepripravuje tak, ako je to bežné v majorite, navštevujú materské školy oveľa zriedkavejšie ako majoritné deti. Keďže školy na Slovensku túto počiatočnú nerovnosť nezmiernujú, vkladá sa nádej do povinného predprimárneho vzdelávania. Medzinárodné výskumy potvrdzujú, že z kvalitných predškolských zariadení profitujú rovnako deti zo znevýhodneného prostredia, ako aj deti zo strednej triedy a zároveň hľadajú odpoveď na otázku, ktoré charakteristiky predškolského zariadenia sú zárukou kvality (Európsky pilier sociálnych práv, 2017; Odporúčanie Rady 2019/C 189/02)) Ukazovateľom kvality je progres, ktorý deti dosahujú. V súčasnosti je operacionalizácia konštruktu progres ponímaná veľmi široko, stále je však sledovaný aj tradičný ukazovateľ úspechu predškolskej prípravy – školská pripravenosť. Existuje viacero prístupov k zisťovaniu školskej pripravenosti. Na Slovensku sa využívajú skupinové testy školskej pripravenosti, ktoré priamo v materských školách administrujú psychológovia a psychologičky z poradenských zariadení. Deti, ktorých výkon nie je uspokojivý, sú následne individuálne testované v zariadeniach poradenstva a prevencie. Alternatívnou (alebo doplnkovou) metódou sú výsledky pedagogickej diagnostiky, ktorá priebežne prebieha v materskej škole. Skrínig rozvoja detí v predprimárnom vzdelávaní, ktorý je určený pedagogičkám v materských školách, predstavuje takúto možnosť. (Farkašová a kol. 2022).

Ciele Skríningu rozvoja detí v predprimárnom vzdelávaní

Skríning rozvoja detí v predprimárnom vzdelávaní je orientačný test, ktorý umožňuje pedagogičkám v materskej škole štruktúrovaným spôsobom sledovať úroveň, ktorú deti v predškolskej triede dosahujú v základných vývinových oblastiach – sociálnej a emocionálnej, jazykovej, kognitívnej a v hrubej a jemnej motoriky (s podoblasťou grafomotoriky). Na rozdiel od testovania detí „tu a teraz“, ako je to v prípade inteligenčných testov alebo aj testov školskej pripravenosti, hodnotenie detí v jednotlivých oblastiach uskutočňujú učiteľky, ktoré deti dobre poznajú a sledujú dlhodobu v známom prostredí materskej školy. Týmto spôsobom sa dá vyhnúť skresleniu, ktoré môže nastať pri jednorazovom vyšetrení. Dieťa vtedy nemusí podať výkon, ktorý by umožnil objektívne zhodnotiť jeho vývinovú úroveň. Dôvody môžu byť rôzne a pri jednorazovom testovaní sa môže stať, že výsledky testovania odrážajú viac negatívnu reakciu dieťaťa na skúškovú situáciu s cudzím človekom, než vývinovú úroveň. Tento fakt nemusí byť examinátorom rozpoznaný a výsledky môžu viesť k mylným záverom (Farkašová a kol. 2022). Skríning rozvoja detí v predprimárnom vzdelávaní je koncipovaný tak, že sa výsledky pozorovania zaznamenávajú trikrát počas školského roka, čo umožňuje vyhodnocovať vývinový progres a nepriamo aj prínos podpory, ktorá je jednotlivým deťom poskytovaná. Dôležité je uvedomiť si, že skríning umožňuje len orientačné posúdenie vývinu dieťaťa a jeho výsledkom nemá a nemôže byť stanovenie diagnózy. V odôvodnených prípadoch však môžu výsledky viesť k odporúčaniu na odbornú diagnostiku. Spôsob vedenia rozhovoru s rodičmi v takýchto prípadoch si zasluhuje osobitnú pozornosť, ktorá presahuje možnosti tohto textu, samozrejmosťou však musí byť láskavý pohľad na dieťa s ocenením jeho predností a taktným upozornením na pretrvávajúce problémy v niektorej oblasti.

Skríning rozvoja detí v predprimárnom vzdelávaní teda umožňuje:

- sledovať vývinovú úroveň dieťaťa: (trikrát počas školského roka),
- sledovať vývinovú dynamiku,
- upozorniť na prípadné problémy,
- poskytnúť podporu v niektorých oblastiach – individualizovať edukačný proces,
- hľadať riešenia v spolupráci s odborníkmi a rodičmi,
- získať podklady pre posúdenie školskej pripravenosti,
- získať podklady pre ďalšie vzdelávanie.

Opis metodiky

Skríningová metodika bola vytvorená vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie. Položky jednotlivých častí Skríningu, ktoré sa opierajú o kombináciu poznatkov vývinovej psychológie a pedagogických výkonových štandardov, vybrali odborníčky z odborov špeciálna a predškolská pedagogika, psychológia a fyzioterapia. Metodika bola orientačne overená v siedmich materských školách z celého Slovenska a z hodnotenia 135 zapojených detí vznikli aj orientačné normy pre jednotlivé podoblasti (časti skríningu). Normy umožňujú objektívnejšie porovnať dieťa s rovesníkmi, avšak hlavným prínosom metodiky je možnosť sledovať vývinové zmeny u jednotlivých detí počas povinného predprimárneho vzdelávania. Skríning je rozdelený na dvanásť častí:

- hrubá motorika (napríklad: vie skákať na jednej nohe),
- jemná motorika (napríklad :vie strihať nožnicami),
- grafomotorika (napríklad: vie napodobniť horný oblúk),
- emocionálna oblasť (napríklad: dokáže prejavovať svoje pocity a potreby),
- sociálna oblasť (napríklad: dodržiava pravidlá),
- jazyk a reč (napríklad: vie povedať príbeh podľa obrázkov)
- poznávacie procesy (napríklad: prejavuje záujem o učenie),

- pamäť (napríklad: pozná a vie povedať krátke básničky),
- pozornosť (napríklad: po určenú dobu sa sústreďí na zvukové podnety),
- matematické predstavy (napríklad: bez počítania vie určiť viac – menej),
- poznanie geometrických tvarov - podoblast' matematických predstáv (základné geometrické tvary) a
- orientácia v priestore (napríklad: vie určiť smer hore – dolu).

Jednotlivé časti nepredstavujú samostatné vývinové oblasti. Nie je to len preto, lebo vývinové oblasti nie sú ani napriek čiastočnej doménovej špecifickosti striktné oddelené. Dôvodom je aj dôležitosť jednotlivých podoblastí pri nástupe do školy, čiže očakávania školy, na ktoré sa pri tvorbe metodiky prihliadalo. Každá časť obsahuje položky, ktorých splnenie pedagogičky hodnotia na stupnici od 1 do 3. Jednotka znamená výborne zvládnuté, dvojka čiastočne zvládnuté a trojka zatiaľ nezvládnuté. Záznamový hárok umožňuje prehľadné porovnanie troch hodnotení počas školského roka v každej položke a aj sumárne za jednotlivé časti. Hodnotenia sa majú konať v septembri / októbri, v januári / februári a na konci školského roka v máji / júni. Tieto tri termíny neznamenajú, že dieťa je v každom z nich „skúšané“ ako zvláda položky; hodnotenie má vyplývať z pozorovania dieťaťa pri každodenných činnostiach, navodených pedagogických aktivitách a voľných hrách.. Úplné zvládnutie položiek sa očakáva až na konci sledovaného obdobia.

Čo nám hovoria výsledky hodnotenia

Pre úspešné zvládnutie úlohy (položky) je nutná vnútorná pripravenosť, čiže vývinová primeranosť úlohy. Najzreteľnejšie to môžeme vidieť pri vývinových míľnikoch v hrubej motorike, ktoré všetky bežne sa vyvíjajúce deti dosahujú približne v rovnakom veku, bez ohľadu na prostredie, v ktorom vyrastajú. Pre úspech vo väčšine úloh je však rovnako nevyhnutnou podmienkou príležitosť naučiť sa konkrétny obsah úlohy alebo precvičovať istú zručnosť. Pri posudzovaní dieťaťa sa môžeme dopustiť pomerne bežnej nesprávnej interpretácie, keď tieto dva predpoklady úspešného výkonu zamieňame. Tak sa môže stať, že nesplnenie istej úlohy pripisujeme limitovaným vnútorným predpokladom, čiže schopnostiam. Napríklad z pozorovania, že dieťa nevie jedným slovom pomenovať jablko, hrušku, čerešne a pomaranč usúdime, že nevie zovšeobecňovať či kategorizovať. Na takýto záver je ale potrebné najprv preveriť jazykovú úroveň dieťaťa, aj príležitosť naučiť sa všeobecný pojem „ovocie“. Mylné hodnotenia tohto typu sa týkajú najmä detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a jeho závažné dôsledky pri psychologickom testovaní sú všeobecne známe.

Môžeme sa dopustiť aj opačného omylu a dieťa, ktoré na túto úlohu dá bez váhania správnu odpoveď, hodnotíme ako dieťa schopné kategorizovať. Je však možné, že bežné všeobecné pojmy ako ovocie, zelenina či dopravné prostriedky sú dieťaťu často prezentované, dieťa sa ich naučilo a jeho úspešný výkon treba pripísať primeraným pamäťovým schopnostiam.

Rozlíšenie príčin neúspechu v rôznych úlohách je dôležité nielen pre objektívne celkové hodnotenie dieťaťa, ale v prvom rade pre nastavenie stimulácie. Trénovať konkrétny učebný obsah alebo zručnosť môže byť niekedy úspešnou stratégiou, ktorou sa podporia procesy myslenia alebo zručnosti v niektorej oblasti. Podmienkou však je, aby dieťa bolo na progres v danej oblasti vývinovo pripravené – dieťa sa učí, ak je schopné úlohu s pomocou zvládnuť.

Popri sledovaní vývinu detí, ktoré môže odhaliť prípadné slabé miesta a na základe toho individualizovať pedagogickú prácu s deťmi, prináša metodika aj podklady pre posúdenie školskej pripravenosti. Tradične sa pýtame sa, či je dieťa na školu pripravené a jeho výkony porovnávame s očakávaniami školy. Takýto pohľad na interakciu dieťaťa so školou sa však zmenil a dnes sa za rovnako dôležitú, možno aj dôležitejšiu, pokladá otázka – je škola pripravená na dieťa? Takto položená otázka nemá len symbolický význam, ktorým sa vyjadří smerovanie školstva k inklúzii. Otázku možno chápať aj veľmi

konkrétne: čo má škola urobiť, aby bola na tohto budúceho prváka pripravená? Podklady, získané Skríningom rozvoja detí v predprimárnom vzdelávaní, sa dajú využiť aj pri príprave diferencovaného prístupu k rozmanitým deťom.

Záver

Skríning rozvoja detí v predprimárnom vzdelávaní je orientačná diagnostická metóda, určená pedagogičkám v materských školách. Cieľom je sledovať vývinový progres dieťaťa v základných vývinových oblastiach prostredníctvom štruktúrovaného nástroja. Na základe štatistického spracovania dát z pilotného overovania sú k dispozícii normy, ktoré umožňujú aj porovnanie výkonov v jednotlivých oblastiach s výkonmi rovesníckej skupiny.

I keď je Skríning rozvoja detí v predprimárnom vzdelávaní označovaný ako orientačná *diagnostická* metóda, je vhodné vnímať ho v prvom rade ako pomôcku pri poznávaní dieťaťa a hľadanií ciest, ako v názve spomínaný rozvoj zabezpečiť.

Zoznam bibliografických odkazov

Európsky pilier sociálnych práv. 2017. dostupné na: <https://commission.europa.eu/economy-works-people>
 Farkašová, E. – Belovičová, K. - Belica, I. - Dočkal, V. (2022). Skríning rozvoja detí v predprimárnom vzdelávaní. Metodická príručka. VÚDPaP. <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/03/Skríning-detí-v-predprimárnom-vzdelávaní-opraveny.pdf>;
 Odporúčanie Rady z 22. mája 2019 týkajúce sa vysokokvalitných systémov vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve (2019/C 189/02). Úradný vestník Európskej únie. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)

PhDr. Magdaléna Špotáková, CSc.

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie
 Cyprichova 42
 Bratislava
 magdalena.spotakova@vudpap.sk

Magdaléna Špotáková je detská psychologička, spoluzakladateľka a dlhoročná bývalá riaditeľka Detského Centra pre vzdelávanie a výskum pri Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie, členka mimovládnych organizácií ochrany ľudských práv, práv zdravotne postihnutých ľudí a dlhoročná propagátorka inkluzívneho prístupu v odbornej starostlivosti a vo vzdelávaní detí so zdravotným postihnutím a detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP). V roku 2021 prezidentka Zuzana Čaputová udelila štátne vyznamenanie Rad Ľudovíta Štúra III. triedy za mimoriadne zásluhy o rozvoj Slovenskej republiky v sociálnej oblasti.

PRÍSPEVKY

MEDZI DOMOVOM A MATERSKOU ŠKOLOU: HĽBKOVÝ PONOR DO INTERAKCIÍ MEDZI RODIČMI A DEŤMI V INŠTITUCIONALIZOVANOM PROSTREDÍ

BETWEEN HOME AND KINDERGARTEN: A DEEP DIVE INTO PARENT-CHILD INTERACTIONS IN AN INSTITUTIONALIZED ENVIRONMENT

Simona Chicevič, Dušan Kostrub

Abstrakt: Táto štúdia, realizovaná na Slovensku, skúmala interakčné akty medzi rodičmi a deťmi počas prechodu z domova do materskej školy s cieľom objasniť zložitosť takýchto vzťahov v inštitucionalizovanom kontexte. Pomocou lokalizovaného pozorovania výskum zdokumentoval 27 rôznych interakcií medzi rodičmi a deťmi vo veku 2-6 rokov. Výskumná vzorka zahŕňala rodičov, matky a otcov a starých rodičov. Cieľom bolo pochopiť dynamiku týchto aktov, keď sa rodiny presúvajú zo súkromia domova do formálneho prostredia materskej školy. Boli pozorované špecifické momenty, ako sú ranné príchody a popoludňajšie vyzdvihnutia, aby sa zachytili skutočné reakcie. Zistenia odhalili dominantnú úlohu rodičov, ktorí s deťmi komunikovali často prostredníctvom príkazov a otázok, občasného používania donucovacích taktík a so zreteľným nedostatkom výchovných a pedagogických opatrení počas týchto interakcií. Tieto poznatky poskytujú základ uvažovania o zvýšení podpory počas týchto kľúčových prechodných momentov a vzdelávania rodičov o konštruktívnejších, vhodnejších interakčných metódach.

Abstract: This study, carried out in Slovakia, examined the interactional acts between parents and children during the transition between home and kindergarten with the aim of clarifying the complexity of such relationships in an institutionalized context. Using localized observation, the research documented 27 different interactions between parents and children aged 2-6. The sample included diverse parent figures, such as mothers, fathers, and grandparents. The goal was to understand the dynamics of these acts as families move from the intimacy of the home to the formal environment of kindergarten. Specific moments like morning drop-offs and afternoon pick-ups were observed to capture genuine reactions. The findings revealed a dominant role of the parents, often through commands and questions, the occasional use of coercive tactics, and a distinct lack of educational and pedagogical measures during these interactions. These findings provide a basis for thinking about increasing support during these key transitional moments and educating parents about more constructive, appropriate interaction methods.

Kľúčové slová: interakčné akty, výchova, komunikácia, materská škola, rodičia

Keywords: interactive acts, education, communication, kindergarten, parents

1 Teória

1.1 Rodičovské výchovné štýly

Rodičovské výchovné štýly, ktoré ovplyvňujú formovanie vývinu a správania dieťaťa, boli v priebehu rokov intenzívne študované. Podľa Baumrind (1967) sa objavujú tri primárne rodičovské štýly: autoritatívny, autoritársky a permissívny. Steinberg (2001) zdôrazňuje, že optimálny štýl, autoritatívne rodičovstvo, kombinuje vrúcnosť s primeranou úrovňou kontroly, čím sa u detí podporuje nezávislosť spolu so zodpovednosťou. Naproti tomu Ginsburg (2007) poukazuje na potenciálne úskalia autoritárskeho rodičovstva, ktoré môže byť príliš obmedzujúce a môže utlmiť vývin dieťaťa. Tolerancia, ktorú pozorovali Larzelere a Kuhn (2005), odráža miernejší prístup, ktorý často vedie k problémom s disciplínou a hranicami. Maccoby a

Martin (1983) zaviedli štvrtý výchovný štýl, permissívne rodičovstvo, vyznačujúce sa nedostatočnou schopnosťou reagovať na potreby a požiadavky detí. V kontexte našej štúdie o prechode z domu do materskej školy sú tieto štýly obzvlášť relevantné. Interakcie v šatniach odzrkadľujú prevládajúci výchovný štýl rodičov, čo má zase vplyv na prispôsobenie sa dieťaťa inštitucionalizovanému prostrediu materskej školy. Pozorovanie týchto interakcií poskytuje cenné poznatky o prevládajúcich výchovných štýloch a ich dôsledkoch na vývin i adaptáciu dieťaťa.

1.2 Reakcie rodičov na potreby svojich detí

Reakcie rodičov na potreby ich detí sú rozhodujúce nielen pri formovaní ich bezprostredných skúseností, ale aj ich vývinových trajektórií. Hlavná myšlienka Leva Vygotského, zóna proximálneho rozvoja (ZPD), uvádza priepasť medzi tým, čo môžu deti dosiahnuť samostatne, a tým, čo môžu dosiahnuť s vedením (Vygotský, 1978). Tento koncept má súčasnú rezonanciu v štúdiu rodičovskej schopnosti reagovať. Bornstein (2015) naznačuje, že responzívne rodičovské postupy napomáhajú dosiahnuť kognitívne, emocionálne a sociálne míľníky detí, pričom rodičia prispôsobujú svoje zapojenie na základe okamžitých požiadaviek ich dieťaťa, čo pripomína Vygotského ZPD. Ahnert a kol. (2006) uviedli, že deti, ktorých rodičia, ktorí citlivo reagujú na ich potreby, sa lepšie adaptujú v novom prostredí, ako sú materské školy. Na druhej strane, nekonzistentná schopnosť reagovať, ako zdôraznil Dix (1991) a zopakoval Leerkes (2011), môže predstavovať prekážky vo vývine dieťaťa. V rámci pozorovania interakčných aktov rodičov a detí v šatniach materskej školy, štúdia odzrkadľuje širšie chápanie reakcií rodičov. V takýchto prechodových momentoch schopnosť rodičov reagovať na potreby svojich detí, podobne ako Vygotského ZPD, výrazne ovplyvňuje emocionálny stav dieťaťa v novom prostredí.

1.3 Neadekvátne komunikačné stratégie

Neadekvátne komunikačné stratégie výrazne ovplyvňujú vzťahy v interakciách medzi rodičmi a deťmi. Podstata komunikácie nespočíva len v odovzdávaní správ, ale aj v kvalite týchto výmen a emocionálnych podtónoch, ktoré nesú. Nevhodne zvolené komunikačné stratégie môžu viesť k nedorozumeniam, úzkosti a dokonca k odcudzeniu vzťahov (Azevedo, 2016). Ruffman a kol. (2011) zdôraznili dôležitosť emocionálneho uznania a porozumenia v efektívnej komunikácii, pričom poznamenali, že nesprávne kroky v tejto oblasti môžu negatívne ovplyvniť sociálnu kompetenciu detí. Kim (2013) zistil, že rodičia, ktorí často využívajú nepriamu alebo nejednoznačnú komunikáciu, majú deti, ktoré majú problémy s vyjadrením aj interpretáciou emócií. V špecifickom kontexte prechodov z domu do materskej školy, ako to skúmala predkladaná štúdia, by neadekvátne komunikačné stratégie mohli u detí vyvolať či zhoršiť pocity úzkosti i zmätku. Keď rodičia neposkytujú počas týchto prechodových momentov primeranú emocionálnu podporu, deti sa môžu v novom prostredí cítiť viac izolované a nepochopené.

2 Metodológia

2.1 Dizajn výskumu

2.1.1 Výskumný problém

Pri prechode z domu do materskej školy zohráva povaha a dynamika interakcií rodič-dieťa kľúčovú úlohu pri adaptácii a celkovej pohode dieťaťa v inštitucionalizovanom prostredí. Chýba však hlboké pochopenie zložitosti týchto interakcií, predovšetkým faktorov, ktoré ich ovplyvňujú. Dynamika interakcií má vplyv na významné skúsenosti dieťaťa a rodiča, ktoré formujú ich správanie a konanie. Tákáto absencia si vyžaduje ciele štúdiu, ktorá by informovala pedagógov, tvorcov politík a rodičov o optimalizácii tejto prechodovej fázy pre deti.

2.1.2 Výskumný cieľ

Cieľom tejto kvalitatívnej štúdie je prezentovať skúmanie zložitosti interakcií rodič-dieťa v prechodovom priestore medzi domovom a materskou školou. Zameriava sa na najdôležitejšie aspekty týchto interakcií v inštitucionalizovanom prostredí. Primárny dôraz výskumu je kladený na pochopenie toho, ako rodičia a deti interagujú a komunikujú počas prechodových fáz zo súkromia domova do inštitucionálneho prostredia kmeňovej materskej školy. Metodologickým nástrojom na zachytenie tohto zamerania je lokalizované pozorovanie, ktoré zužuje perspektívu na pozorovanie len najrelevantnejších procesov a problémov súvisiacich s týmito interakciami.

2.1.3 Výskumné otázky

Prechod dieťaťa z domáceho prostredia do štruktúrovaného prostredia materskej školy môže byť rozhodujúcim obdobím, ktoré je plné emócií a interakcií medzi rodičmi a deťmi. Tento prechod nie je len fyzický, ale aj emocionálny a kognitívny, kde sa roly, dynamika a vzťahy predefinovávajú a pretvárajú. Prostredie materskej školy s vlastným súborom pravidiel, noriem a očakávaní môže slúžiť ako mikrokozmos na pozorovanie rôznorodých interakcií a prispôbení, ktorými rodičia a deti prechádzajú. Táto štúdia skúma zložitosť týchto interakcií, konkrétne:

1. Ako sa vyvíjajú interakcie medzi rodičmi a ich deťmi v prostredí materskej školy od vstupu do šatní až po úplné odlúčenie?
2. Ako sa mení rola rodičov v kontexte prostredia materskej školy?
3. Aké emocionálne a behaviorálne reakcie sú najčastejšie pozorované u rodičov a detí pri prechode z domáceho prostredia do prostredia materskej školy?
4. Preukazujú sa zmeny v dynamike moci medzi rodičom a dieťaťom počas ich interakcií?

2.2 Výskumné metódy

Pozorovatelia môžu prevziať rolu „zúčastnenú“, to znamená, že sú súčasťou skúmanej situácie alebo rolu „nezúčastneného pozorovateľa“, kde výskumník vystupuje ako neutrálny pozorovateľ udalostí (Cotton, 2010). Ako uvádza Gavora (2010), nie každé prostredie poskytuje ideálne možnosti na pozorovanie. Lepšie sa pozoruje v uzavretých alebo ohraničených priestoroch než v otvorených priestranstvách. Dobré sa pozoruje napríklad pieskovisko, kde sa hrajú deti, ale náročné na pozorovanie je celé detské ihrisko. V rámci nášho výskumu sme ako výskumnú metódu použili lokalizované pozorovanie (Flick, 2012, In Kostrub, 2022), ktoré je využívané v situáciách výskumu, keď je potrebné, aby sa perspektíva postupne obmedzovala len na procesy a problémy, ktoré sú pre výskumnú otázku najpodstatnejšie. Lokalizované pozorovanie je zamerané na ohraničenú časť pozorovanej reality. Výskum sa uskutočňoval v priestoroch detských šatní v materskej škole. Toto prostredie bolo zvolené, pretože ide o prechodový priestor, kde sa rodičia aj deti sústavnne stretávajú na začiatku a na konci školského dňa.

2.3 Výskumná vzorka

Štúdia sa zamerala na pozorovanie konania rodičov a detí pri príchode a odchode do materských škôl. Celkovo sa pozorovalo 27 rôznych interakcií. To zahŕňalo 10 interakcií medzi rodičmi a deťmi vo veku 5-6 rokov v predškolskom veku, 10 interakcií zahŕňajúcich deti vo veku 3-6 rokov a 5 interakcií s deťmi vo veku 2-3 roky. Subjekty tvorilo 17 matiek, 5 otcov a 5 starých rodičov. Pozorovania boli špecificky realizované v momentoch, keď rodičia privádzali deti do materskej školy ráno a keď ich vyzdvihovali popoludní. Výberové kritériá boli orientované na účastníkov, ktorí mali deti vo veku od 2 do 6 rokov, so zameraním na pozorovanie vzájomných interakcií. Zámerným a dôkladným výberom subjektov výskumu- ako informantov- sa má zabezpečiť vzájomné a plynulé poskytovanie informácií a produkcia poznania v procese skúmania.

Získavaným informáciám možno priradiť špecifiká, čím vznikajú jednotlivé vzorky informácií, s ktorými výskumník narába (Kostrub, 2016). Počas tvorby predkladanej kvalitatívnej štúdie sme narábali so vzorkou homogénnych prípadov. Vďaka nej možno hlbkovo opísať nejakú interesantnú podskupinu. Na zabezpečenie diskretnosti a ochrany identity všetkých účastníkov sa vo všetkých výstupoch výskumu používajú pseudonymy.

2.4 Organizácia výskumu a metódy zberu výskumných údajov

Výskumný zámer: Cieľom štúdie je skúmanie a interpretovanie vývoja reakcií v rámci interakcie medzi rodičom a dieťaťom v prostredí materskej školy, konkrétne so zameraním na prechodové momenty, vplyv inštitucionalizovaného prostredia, zmeny v rodičovských rolách a emocionálne a behaviorálne reakcie rodičov a detí.

Výskumný plán:

1. Prvá fáza (marec 2023): Počiatočné pozorovania a zber údajov

V úvodnej fáze našej štúdie sme vybrali materskú školu a po úspešnom rokovaní s riaditeľkou nám bol umožnený prístup na pozorovanie v šatniach. S využitím výskumných sond sa naše pozorovania uskutočnili neštruktúrovaným spôsobom, čím sa zabezpečilo skutočné a spontánne zaznamenávanie interakcií medzi rodičmi a deťmi. Poznámky z terénu boli zaznamenávané do neštruktúrovaných záznamových listov, ktoré podrobne opisovali priebeh a nuansy týchto interakcií. Táto fáza bola zameraná predovšetkým na identifikáciu vhodných subjektov na pozorovanie a spustenie procesu zberu údajov.

2. Druhá fáza (apríl – júl 2023): Spracovanie údajov

Po fáze pozorovania sa naše zameranie presunulo na spresnenie zozbieraných údajov. Všetky ručne písané terénne poznámky boli starostlivo prepísané do elektronickej podoby, aby sa uľahčila manipulácia a analýza. Bola použitá iterácia, ktorá nám umožnila kategorizovať pozorovania a posúdiť úroveň saturácie jednotlivých kategórií. Tento iteračný proces zabezpečil zachovanie hĺbky a bohatosti kvalitatívnych údajov.

3. Tretia fáza (august - september 2023): Systematická analýza údajov

Bola vykonaná systematická analýza, kde boli identifikované súvislosti, vzorce a vzťahy medzi pozorovacími kódmi. Cieľom bolo rozlíšiť základné kategórie a subkategórie zo získaných údajov, čím sa definovali základy konštruovania teórie.

4. Štvrtá fáza (október 2023): Konštruovanie teórie a návrh štúdie

Výskumným zámerom bolo vytvorenie komplexnejšej teórie na základe interpretovaného výskumného materiálu. Táto fáza nebola len o pochopení pozorovaných javov, ale aj o prenesení týchto poznatkov do štruktúrovaného teoretického rámca. Ďalej sa pozornosť venovala štruktúrovaniu výskumnej štúdie, aby sa zabezpečila vnútorná integrita našich analýz a interpretácií pochádzajúcich z pozorovaní.

2.5 Metódy spracovania výskumných údajov

Elaborácia údajov z výskumu sa uskutočnila v mesiaci marec 2023 až október 2023. Naše výskumné úsilie prinieslo značný objem výskumného materiálu. Tento materiál prešiel dôkladnou analýzou s využitím stratégie založenej na metóde konštantnej komparácie. V prvom rade bolo nevyhnutné analyzovanie textu, identifikovanie štruktúr, ktoré objasňujú skúmaný fenomén, najmä vo vzťahu k výskumným otázkam spojeným s preklenujúcou výskumnou problematikou. Uplatnenou stratégiou používanou pri spracúvaní údajov je konštantná komparácia. Táto metóda, ktorú pôvodne konceptualizovali Glaser a Strauss, je integrálnou súčasťou zakotvenej teórie. Zahŕňa systematické triedenie a kategorizáciu úryvkov nespracovaných údajov na základe odlišných atribútov. Toto organizované zoskupovanie nielen pomáha

pochopiť základné vzorce, ale tiež uľahčuje formuláciu nových teórií. Prostredníctvom tejto metódy sa údaje neustále spresňujú a porovnávajú, čím sa zabezpečuje komplexné a holistické pochopenie predmetu výskumu.

VÝSLEDKY

Z dôkladnej analýzy zozbieraných výskumných údajov sme identifikovali osem odlišných kategórií, ako je uvedené v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Hlavné kategórie

Poradie výskytu	Kategória	Kód	Nasýtenosť
1.	Vypytovanie, dopytovanie	VAD	21
2.	Príkazy a zákazy	PAZ	20
3.	Irónia, sarkazmus	IAS	8
4.	Vyhrážanie a zastrašovanie	VAZ	6
5.	Rozprávanie o dieťati bez zapojenia dieťaťa	ROD	4
6.	Odklon od reality	OOR	3
7.	Potvrdzovanie	POT	2
8.	Vysvetľovanie konania dieťaťa	VKD	1

Najzastúpenejšia bola kategória nazvaná Vypytovanie, dopytovanie. V rámci tejto kategórie bolo pozorované, že rodičia prevažne využívali otázky ako primárny spôsob komunikácie: „Netreba ísť pozdraviť pani učiteľku?“, „Toto čo máš za obrázok?“, „Čo ste papali? Chlebík?“, „Kedy ste skončili?“, „A tento papier to čo je?“, „A kto je tá pani učiteľka?“. Sprievodným javom je, že mnohé z týchto otázok mali ironický alebo sarkastický podtón: „Vieš si dať dole bundu?“, „Čo máš obe ruky ľavé?“, „Môžeš sa vyzliekať?“. Po tejto analýze boli odvodené tri podkategórie, ktoré sú uvedené v tabuľke 2.

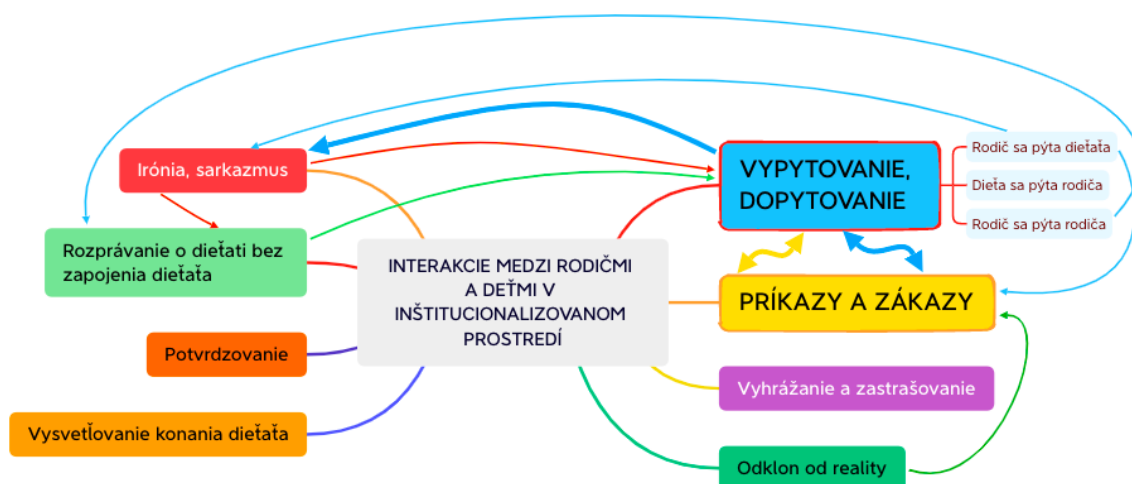
Tabuľka 2: Kategória vypytovanie, dopytovanie

Poradie výskytu	Podkategória	Kód	Nasýtenosť
1.	Rodič sa pýta dieťaťa	RD	14
2.	Dieťa sa pýta rodiča	DR	5
3.	Rodič sa pýta rodiča	RR	1

Prevládajúcu podkategóriu tvorili otázky smerované od rodiča k dieťaťu: „Prečo si vyzliekla macka? Nebude mu zima?“, „No čo je? Napapaný?“, „Ako sa podelíme?“. Okrem použitia irónie a sarkazmu boli v týchto otázkach často rozptýlené príkazy, ktoré rodičia kládli svojim deťom: „Čo si taký zničený? Daj si toto! Mal si futbal?“. Vyskytli sa prípady, keď deti kládli otázky svojim rodičom a rodičia sa pýtali medzi sebou.

Medzi samotnými deťmi rodičov však nebola pozorovaná žiadna komunikácia formou vypytovania. V komunikácii dominovali pri interakciách tri primárne témy. Tému obliekania a vyzliekania sa venovali výlučne rodičia, diskusie o jedle a kresbách sa aktívne účastníci rodičia aj deti. Ako znázorňuje konceptuálna mapa (obrázok 1), druhá najsaturovanejšia je kategória Príkazy a zákazy. Rodičia pri interakcii so svojimi deťmi využívali tento spôsob komunikácie na motiváciu dieťaťa, aby sa oblieklo: „Obliekaj sa!“, „Peťko, vyzúvaj sa! Peťko, vyzuj sa!“, „No prezliekaj sa!“, „Evka, obliekaj sa rýchlo.“, „Daj si toto!“, „No obleč sa!“, „Kľud, daj si topánky!“, „Pod! Daj si ešte bundu!“ Komunikáciu využitím príkazov a zákazov využívali rodičia tak isto na usmernenie dieťaťa, aby sa správalo v rámci slušných noriem spoločenského správania, aby sa pozdravilo pri príchode alebo odchode: „Pozdrav sa Katke!“, „Pozdrav sa Janke potom!“. Aj pri pokynoch na usmernenie nežiaduceho správania: „Ticho!“, „Prestaň!“. Odpoveďou na výskumnú otázku: Ako sa vyvíjajú interakcie medzi rodičmi a ich deťmi v prostredí materskej školy od vstupu do šatní až po odlúčenie sa?, je nasledovná: počas interakcií prevládala komunikácia zo strany rodičov, kedy využívali prevažne autoritatívne spôsoby vyjadrovania, najmä pokynov. Interakcie medzi rodičmi a ich deťmi v prostredí materskej školy prechádzajú z direktívnej a inštruktážnej komunikácie v šatniach do fázy dohadovania sa a presvedčania, čo vedie k výraznému oddeleniu, kde sa uplatňuje rodičovská autorita a autonómia dieťaťa je na chvíľu odsunutá bokom. Tento vývoj naznačuje štruktúrovaný prístup rodičov, aby zabezpečili hladký prechod ich dieťaťa do prostredia materskej školy.

Obrázok 1: Konceptuálna mapa



V rámci interakčných aktov sa irónia a sarkazmus objavili ako tretia najrozšírenejšia kategória, ktorú pri komunikácii používajú rodičia. Tento prístup sa prejavil tak v opytovacích štruktúrach: „Vieš si dať dole bundu?“, „Čo máš obe ruky ľavé?“, „Môžeš sa vyzliekať?“, „Ty nejdeš dneska do škôlky, nerozumieš?“, „Čo máš v tej bunde, však má sto kíľ?“, ako aj v deklaratívnych vyhláseniach: „Bože, ešte je len pól osmej a už ťa mám dosť. To dnes bude!“, „Podľa mňa keď pôjde do škôlky, stratí ešte aj hlavu.“, „Trvá ti to!“. V rámci pozorovaných interakcií medzi rodičmi a deťmi rodičia príležitostne využívali donucovaciu komunikáciu, ako sú vyhrážky a zastráňovanie, ako prostriedky na vyvolanie špecifického správania od svojich detí: „Ak nepojdeš hneď do triedy, nebudeš mať doma ani televíziu, ani sladkosti!“, „Môžeš zabudnúť na všetko. Dám ťa ujovi susedovi.“, „Ujo sused si po teba príde!“, „Nikdy nepočúvaš, mám toho dosť!“, „Tak ja idem preč, čaute!“, „Keď ma ty budeš počúvať na slovo, budem aj ja robiť, čo ty chceš.“. Počas našich pozorovaní sme zaznamenali, že rodičia sa príležitostne zapájali do diskusie o dieťati, kým bolo dieťa prítomné, pričom

oslovovali iného rodiča: Rodič 1: „Ono už chodí do škôlky?“, Rodič 2: „Áno. Len teraz je prvýkrát chorá.“, „Keď bola trieda spojená, tak chodila s Jankom hore a potom nechcela chodiť dole do svojej triedy.“, „Dcéra ma problém s adaptáciou na svoju triedu po tom, ako boli triedy spojené.“. Pozorovaný odlišný spôsob komunikácie zahŕňal rodičov, ktorí presviedčali svoje dieťa, aby sa odklonilo od svojich vnútorných pocitov alebo uvedomovania si svojho tela. To často znamenalo, že rodičia presviedčali svoje dieťa, aby konalo v súlade s ich pokynmi, bez ohľadu na vlastné pocity a potreby: „Dieťa: To mi bude teplo. Veľmi teplo.“, Matka: Nebude ti teplo. Určite ti nebude teplo.“. Potrdzovanie bolo zrejme, keď sa rodičia snažili potvrdiť a posilniť správanie svojho dieťaťa, čím poskytlí uistenie o vhodnosti konania dieťaťa: „Dieťa: To som už dávno jedla. To milujem.“, otec: „Áno, to máš rada.“. Vysvetľovanie konania dieťaťa bolo použité na objasnenie jeho správania rodičom: „Včera si bola mrchavá, lebo si bola unavená.“. Následujúce riadky poskytujú odpoveď na výskunú otázku: Ako sa mení rola rodičov v kontexte prostredia materskej školy?. V prostredí materskej školy rodičia využívajú predovšetkým dopytujúci sa komunikačný prístup, často využívajú otázky s ironickým alebo sarkastickým podtónom. Preberajú direktívnu úlohu v špecifických oblastiach, ako sú návyky v obliekaní, a na usmerňovanie správania používajú afirmáciu aj nátlak. Rodičia tiež diskutujú o svojich deťoch, akoby tam neboli, a niekedy ich presviedčajú proti ich pocitom, pričom zdôrazňujú rodičovské vedenie a ich vplyv v tomto prostredí. Odpoveď na otázku: Preukazujú sa zmeny v dynamike moci medzi rodičom a dieťaťom počas ich interakcií?, je zrejme zo zozbieraných údajov: Dominantná rola rodičov je zdôraznená ich direktívnym spôsobom komunikácie. Aké emocionálne a behaviorálne reakcie sú najčastejšie pozorované u rodičov a detí pri prechode z domáceho prostredia do prostredia materskej školy? Odpoveďou na túto otázku je následovné: Prechod z domáceho prostredia do prostredia materskej školy vyvoláva u rodičov aj detí rôzne emocionálne a behaviorálne reakcie. Rodičia často prejavujú direktívnu komunikáciu, inštruktážne vedenie a občas donucovaciú komunikáciu. Na zdarný prechod používajú nástroje ako je uistenie a vysvetlenie. Na druhej strane deti prejavujú zvedavosť, odporujúce reakcie a poddajnosť, čo odráža ich rôznu úroveň pohodlia a adaptability na nové prostredie. Rodičia sa občas uchýlia k irónii a sarkazmu, čo poukazuje na základné napätie alebo výzvy počas adaptačného procesu.

DISKUSIA

Prechodový priestor medzi domovom a materskou školou predstavuje pre rodiny výrazný fyzický aj psychický posun. Prechod zo súkromného, známeho prostredia domova do formálnejšieho, inštitucionalizovaného prostredia materskej školy si vyžaduje, aby rodičia aj deti prispôbili, lepšie povedané zosúlادili svoje správanie, komunikačné štýly a emocionálne reakcie. V prezentovanej kvalitatívnej štúdiu sa skúmajú zložitosti interakcií rodič-dieťa v rámci tohto prechodového priestoru. Pozorovania zvýraznili mnohostrannú povahu týchto interakcií a odhalili vzorce komunikácie, ktoré siahali od direktívnej a inštruktážnej až po donucovaciú. Dieťa bolo sústavne vystavené príkazom a zákazom, kedy sa očakávalo, že neodkladne splní, čo mu rodič prikázal. Prevládajúce využívanie dopytovania rodičmi naznačuje potenciálnu stratégiu, ako usmerniť správanie detí. Prítomnosť irónie a sarkazmu v týchto otázkach však môže naznačovať základné napätie, ktoré pramení z obáv rodičov z problémov pri zvládaní správania ich dieťaťa. V pozorovaných interakciách rodičia komunikovali so svojimi deťmi prevažne pomocou zmesi príkazov a otázok, často bez toho, aby dieťaťu poskytli dostatok času na odpoveď. Predovšetkým, keď deti kládli otázky svojim rodičom, často nedostali odpoveď, odpoveď bola zamľčaná alebo rodič odpovedal otázkou. Tento vzorec pretrvával a bol charakterizovaný kolobehom direktív a zákazov. Zistenia ďalej zdôrazňujú dominantnú úlohu, ktorú rodičia zohrávajú pri vedení a poučovaní svojich detí, najmä v kontexte konania v šatniach. Takéto správanie možno interpretovať ako pokusy rodičov o kontrolu situácie alebo o zabezpečenie plynulého prechodu pre svoje deti. Nastoľuje to však aj otázky o chápaní detskej nezávislosti (samostatnosť v uvažovaní a konaní) v tomto prostredí, čo z výchovného hľadiska považujeme za diskutabilné. Jedným z

najviac znepokojujúcich zistení je občasné používanie donucovacej komunikácie rodičmi. Takéto správanie, aj keď je možno z krátkodobého hľadiska účinné, môže mať dlhodobé dôsledky na samostatnosť a sebahodnotu dieťaťa. Sledované prípady, keď rodičia diskutovali o svojom dieťati v ich prítomnosti, ako keby bolo dieťa neprítomné, môžu tiež ohrozovať sebaúctu dieťaťa zvýrazňovaním jeho nedôležitosti. Za zmienku stoja aj situácie, keď sa rodičia pokúšali presvedčiť svoje deti, aby konali v rozpore s telesnými potrebami. Takéto interakcie naznačujú potenciálny konflikt medzi vrozeným uvedomovaním seba samého a vonkajšími tlakmi zo strany rodičov. Takéto správanie rodiča smeruje k podporovaniu nesamostatného subjektu. Rodič koná v presvedčení, že vie lepšie čo dieťa potrebuje a cíti a rozhoduje nekompromisne zaňho. Aj keď dôvodov je viacero, dalo by sa polemizovať, či rodičia sa vedome alebo nevedome snažia formovať správanie svojho dieťaťa tak, aby zodpovedalo očakávaniam inštitucionalizovaného prostredia. Dovolíme si tvrdiť, že súčasným rodičom akoby chýbal cit na rodičovstvo a zdravý úsudok. Naša analýza odhalila pozoruhodný rozdiel vo vzorcoch správania v šatniach. Otcovia a starí rodičia preukázali kompetentnejšie a vhodnejšie interakcie, zatiaľ čo matky často vykazovali zvýšenú úroveň napätia a stresu. Toto zvýšené napätie matiek sa následne prenieslo aj na dieťa. Matky sa neustále ponáhľali, často tlačili na svoje deti a napomínali ich, aby urýchlili svoje konanie. V kontexte pedagogickej analýzy naša štúdia odhalila evidentný nedostatok výchovného pôsobenia v rámci pozorovaných interakcií. Prechodové priestory, akými sú šatne v materských školách, fungovali predovšetkým ako miesta rýchleho odovzdania a vyzdvihnutia dieťaťa, bez výraznejšej rodičovskej angažovanosti či pedagogického podtónu. To poukazuje na potenciálne premeškanú príležitosť na zmyslupnejšie a pedagogicky obohatené stretnutia v tomto prechodnom prostredí. Záverom možno povedať, že pozorované interakcie medzi rodičmi a deťmi počas prechodu z domu do materskej školy odhaľujú komplexnú sieť emócií, správania a komunikačných stratégií. Pochopenie týchto interakcií je dôležité pre rodičov, pedagógov a odborníkov pracujúcich v tomto prostredí. Získaním prehľadu o výzvach a stratégiách, ktoré využívajú rodičia a deti, môžu inštitúcie lepšie podporovať rodiny počas týchto kľúčových prechodových momentov. Budúci výskum by sa mohol hlbšie vnoriť do základných príčin pozorovaného špecifického správania a skúmať intervencie alebo stratégie, aby tieto prechody boli plynulejšie a podpornejšie pre všetkých zúčastnených.

ZÁVER

Počas prechodu z domu do materskej školy sa povaha a dynamika interakcií rodič-dieťa stávajú nástrojmi pri formovaní adaptácie a celkovej pohody dieťaťa v inštitucionalizovanom prostredí. Pri riešení evidentnej absencie v poznaní týchto interakcií a ich následných dopadov sa naša štúdia využila lokalizované pozorovanie, ako uvádza Gavora (2010). Táto metóda uprednostňuje vymedzené priestory a zužuje fokus na najrelevantnejšie procesy a problémy priamo súvisiace s našimi výskumnými otázkami. Prostredníctvom tohto prístupu sme odhalili znepokojujúce vzorce komunikácie, vyznačujúce sa najmä direktívnymi pokynmi zo strany rodičov, doplnené iróniou a sarkazmom. Kontrast v dynamike správania medzi matkami, otcami a starými rodičmi ďalej zdôraznil rôzne rodičovské stratégie a ich potenciálne dôsledky na deti. Naša pedagogická analýza odhalila podstatný nedostatok výchovných rozvrstvení v rámci týchto interakcií a poukázala na premeškanú príležitosť na hlbšie výchovné pôsobenie v týchto prechodných oblastiach, kde sa deti a rodičia vyskytujú každý deň dvakrát cez pracovný týždeň počas niekoľkých rokov. Širšie dôsledky týchto zistení naznačujú, že prechodové momenty, aj keď sú plné výziev, môžu byť využité ako platformy pre hlbšie spojenie a učenie (sa). Výchovné koučovanie sa javí ako potenciálny nástroj so stratégiami, ako je aktívne počúvanie, zapojenie do výchovy, posilnenie postavenia a oceňovanie perspektívy dieťaťa, pripravené na transformáciu týchto interakcií. Takéto poznatky, odvodené z našej štúdie, sú prínosom pre pedagógov, tvorcov politík a rodičov a sú orientované na ich postupy, ktoré nielen uľahčia, ale aj obohatia prechod z domu do materskej školy. Budúci výskum by sa mohol zamerať na vplyv a výsledky post-rodičovských workshopov

alebo školení, ktoré by poskytovali rodičom presné nástroje, ako konať a komunikovať s deťmi efektívne a bez aplikovania autoritatívnych spôsobov komunikácie. Bolo by tiež neoceniteľné porozumieť pohľadu dieťaťa na tieto interakcie pomocou metód, ako sú hĺbkové rozhovory alebo rozprávanie príbehov. Okrem toho by longitudinálna kvalitatívna štúdia skúmajúca dlhodobé účinky týchto prechodových interakcií na akademický a osobný rozvoj dieťaťa poskytla pohľad na ich komplexnejšie dôsledky. Napokon možno skúmať potenciál pedagogicky riadených školiacich programov pre rodičov, pričom sa posúdi ich účinnosť pri zdokonaľovaní interakcií medzi rodičmi a deťmi v reálnom živote. Tieto spôsoby, zamerané na pedagogické nuansy dynamiky rodič-dieťa, môžu ďalej obohatiť naše chápanie a zlepšiť prechodné skúsenosti pre deti aj rodičov.

Zoznam bibliografických odkazov

- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77(3), 664–679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Azevedo, D. J. (2016). *The assertiveness guide for women: How to communicate your needs, set healthy boundaries, & transform your relationships*. New Harbinger Publications, Inc.
- Baumrind, D. (1967). Child Care Practices Antecedent Three Patterns of Preschool Behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43–88.
- Bornstein, M. H. (2015). Children's parents. In M. H. Bornstein, T. Leventhal, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes* (pp. 55–132). John Wiley & Sons, Inc..
- Cotton, D. R. E., Stokes, A., & Cotton, P. A. (2010). Using observational methods to research the student experience. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(3), 463–473. <https://doi.org/10.1080/03098265.2010.501541>
- Dix, T. (1991). The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin*, 110(1), 3–25.
- Gavora, P. (2010). *Elektronická Učebnica Pedagogického Výskumu*. <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- Ginsburg, K.R. (2007) The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*, 119, 182–191. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Kim-Spoon, J., Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2013). A longitudinal study of emotion regulation, emotion lability-negativity, and internalizing symptomatology in maltreated and nonmaltreated children. *Child development*, 84(2), 512–527. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01857.x>
- Kostrub, D. (2022). *Učiteľ-výskumník. Profesia založená na výskume. Dizajny výskumu a premeny výučby*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kostrub, D. (2016). *Základy kvalitatívnej metodológie*. Bratislava, Slovensko: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Larzelere, R. E., & Kuhn, B. R. (2005). Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disciplinary tactics: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(1), 1–37. <https://doi.org/10.1007/s10567-005-2340-z>
- Leerkes, E. M. (2011). Maternal sensitivity during distressing tasks: A unique predictor of attachment security. *Infant Behavior and Development*, 34(3), 443–446.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1–101). Wiley.

- Ruffman, T., Taumoepeau, M., & Perkins, C. (2011). Statistical learning as a basis for social understanding in children. *British Journal of Developmental Psychology*, 34(1), 1-14. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835x.2011.02045.x>
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1–19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
- Vygotský, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Mgr. Simona Chicevič

Univerzita Komenského v Bratislave
 Pedagogická fakulta
 Katedra pedagogiky
 Bratislava
 chicevic1@uniba.sk

Prof. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave
 Pedagogická fakulta
 Katedra pedagogiky
 Bratislava
 kostrub@fedu.uniba.sk

Simona Chicevič je doktorandkou Univerzity Komenského v Bratislave, kde sa venuje výskumu pedagogických princípov vychovávania detí. Práve práca vo vyše dvadsiatich materských školách v piatich krajinách Európy ju viedla k problematike výchovných podmienok detí. Výskumne sa zamerala na deti od narodenia do šiestich rokov veku. Jej odborné publikácie na túto tému sú publikované v slovenských i zahraničných zborníkoch.

https://www.researchgate.net/publication/371582832_Fundamental_Changes_and_Their_Impact_on_the_Concept_of_Children's_Education_from_Parents'_Interpretations

Dušan Kostrub je vysokoškolským učiteľom na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Vyučuje všeobecnú didaktiku, metodológiu výskumu, teórie učenia sa a koncepcie vyučovania. Je publikačne, lektorsky a výskumne činný. Spolupodieľa sa na viacerých výskumných projektoch národného i medzinárodného charakteru. Predprimárna pedagogika je jeho srdcovou záležitosťou.

https://www.researchgate.net/publication/307964956_Researching_the_Specifics_of_an_Educare_Curriculum_for_Children_Aged_6-36_Months_Based_on_the_Concept_of_PlayPlaying

ŽIVOT A PRÁCA UČITEĽOV CEZ PRIZMU VÝSKUMOV

LIFE AND WORK OF TEACHERS THROUGH THE PRISM OF RESEARCH

Bronislava Kasáčová, Simoneta Babiaková

Abstrakt: V príspevku prezentujeme výskumné projekty týkajúce sa pedeutologického skúmania s dôrazom na profesijné činnosti učiteľov, ktoré boli realizované na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB. V tejto štúdií sprostredkujeme výsledky aktuálneho výskumného projektu VEGA 1/0415/22 s názvom *Subjektívne vnímaná náročnosť profesijných činností učiteľov verzus ich životná spokojnosť*. Prezentujeme najmä kontexty a zistenia relevantné k práci a životnej spokojnosti učiteľiek predprimárneho vzdelávania. V závere a diskusii naznačujeme ďalšie smerovanie výskumného zámeru.

Abstract: In the article, we present research projects related to pedeutological research with an emphasis on the professional activities of teachers, which were carried out at the Department of Elementary and Preschool Pedagogy of the Faculty of Education of the UMB. In this study, we present the results of the current research project VEGA 1/0415/22 entitled *Subjectively perceived difficulty of teachers' professional activities versus their life satisfaction*. We mainly present contexts and findings relevant to the work and life satisfaction of pre-primary teachers. In the conclusion and discussion, we indicate further direction of the research intention.

KLúčové slová: profesijné činnosti, životná spokojnosť, učiteľ predprimárneho vzdelávania

Keywords: professional activities, life satisfaction, teacher of pre-primary education

Úvod do problematiky

Na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici sa okrem prípravy študentov na budúce povolanie dlhodobo venujeme výskumu učiteľskej profesie. Považujeme za mimoriadne približovať študentom a študentkám už počas štúdia výskumné zistenia, ktoré sa týkajú učiteľa a jeho profesie. Je to preto, že verejnosť, tak odborná, ako aj laická, často podlieha rôznym dojmom, skresleným, alebo až klamným, o tom, aký je status a náročnosť jednotlivých povolání. Práve o profesii učiteľa v predprimárnom vzdelávaní existujú vo verejnosti mnohé zjednodušené a niekedy aj dehonestujúce predstavy. Prezradili nám to práve výskumy. Na otázku: „Čo robí učiteľka v materskej škole?“ Nezainteresovaný odpovedal: „Najprv sa s deťmi pohrá, dá si s kolegyňou kávičku a potom si s nimi zdriemne.“. Takéto výroky sú viac ojedinelé a vyvažujú ich aj iné: „V živote by som nedokázala robiť celý deň to, čo robí pani učiteľka s našimi deťmi...“, „...som jej (učiteľke) nesmierne vďačná, keď vidím, aký pokrok urobila moja malá“; „...ja nie som veľmi trpezlivý, chcem, aby veci išli tak, ako si predstavujem, a za to ich (učiteľky) ohromne obdivujem – za tú neskonalú trpezlivosť a systém, ktorý majú v tej práci s takými malými, čo ešte nič nevedia.“. No práca učiteľa sa spája aj s určitými negatívami sociálnej a psychickej povahy. Takou je napr. Burn-out efekt, stav psychického vyhorenia, niekedy končiaci až depresiami, prípadne predčasným odchodom z profesie, alebo zotrvaním v profesii bez nadšenia a radosti z práce.

Poznanie toho, ako verejnosť nedoceňuje profesiu učiteľov predprimárneho a niekedy aj primárneho vzdelávania, nás dlhodobo inšpiruje k exaktnému skúmaniu rôznych javov týkajúcich sa ich profesie. Okrem toho, sa tieto témy vyskytujú aj v názvoch a zameraniach diplomových a dizertačných prác. Naše výskumy sa snažia nebyť číro akademické, ale siahajú pod povrch „dojmológie“ tým, že skúmajú učiteľov priamo v ich pracovnej realite. Vytrvalým záujmom o témy pedeutologické sa pracovisko v Banskej Bystrici stalo známym

aj v zahraničí, najmä v Čechách a Poľsku, v krajinách s ktorými sme si najbližší aj podobnou históriou a s ktorými najviac spolupracujeme.

Už v 90-tych autorka tohto článku venovala pozornosť motivácii študentov k učiteľskej profesii a ich študijným preferenciám. (Kasáčová, 2002) Z vtedajších výskumov vyplynulo, že hlavným a kľúčový dôvodom pre rozhodnutie stať sa učiteľom, prevláda hlboký záujem o prácu s deťmi, spojený s už nadobudnutými skúsenosťami. Výrazne prevládajúcim motívom pre štúdium bola snaha zdokonaľiť sa v pedagogickej práci. Myšlienky humanizácie vo vzdelávaní a prípravu učiteľov na personalizované poňatie výučby teoreticky rozvinula a vo výskumoch sledovala B. Kosová, a tieto boli sprístupnené odbornej verejnosti, pričom mnohých odborníkov významne inšpirovali. (Kosová, 2002)

Výskumný tím jednej z autoriek tejto štúdie skúmal v rokoch 2011-2013 aký subjektívny význam pripisujú učelia pojmu autoevalvácia. (Babiaková, 2013) Na základe výsledkov usudzoval o ich postojoch k sebahodnoteniu, čo úzko súvisí s kompetenciami sebarozvoja a ochoty k ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov. Pojem autoevalvácia vtedy učelia najtesnejšie spájali s pojmom škola, sebakontrola a pravda o sebe. Považovali ju za hodnotnú a užitočnú. Vnímali autoevalváciu ako aktívnejšiu, bližšiu a zrozumiteľnejšiu, viac než študenti učiteľstva. Možno usudzovať, že praktická skúsenosť môže proces autoevalvácie podnietiť a zjednodušiť. Vzdelávanie súčasných aj budúcich učiteľov v oblasti evalvácie a tréningu evalvačných metód by mohlo zvýšiť motiváciu učiteľov pre pravidelnú a systematickú autoevalváciu v škole. Práve tieto zistenia sa významne premietli aj do inovovaných študijných programov.

Zásadnými sú výskumy realizované v ostatnom čase s medzinárodným dosahom. Do fokusu výskumných projektov sa významne dostáva okrem primárneho učiteľa aj záujem skúmať špecifiká práce učiteliek materských škôl. Výrazne to bolo ovplyvnené aj tým, že kvalifikačná príprava týchto odborníčok sa dostala na kvalitatívne vyššiu úroveň v prvom vysokoškolskom stupni bakalárskeho štúdia, a vznikol aj priestor pre vzdelávanie odborníčok pre predškolskú pedagogiku na úrovni magisterského štúdia

Mimoriadne úspešný bol výskum realizovaný v rámci medzinárodného projektu APVV-0026-07 *Profesia učiteľ predprimárnej edukácie a učiteľ primárnej edukácie v dynamickom poňatí*. Rozsiahla výskumná vzorka učiteľov primárneho (437) a predprimárneho (N=641) vzdelávania slovenských, českých a poľských respondentov umožnila analyzovať 6360 pracovných dní učiteliek materských škôl a 4670 pracovných dní učiteľov 1.stupňa ZŠ. Získané dáta umožnili komplexný pohľad na časovú záťaž jednotlivým pracovnými činnosťami, následne ich medzinárodnú komparáciu. Zisťovali sme priemerný pracovný čas učiteľov, sezónne rozdiely priemerných týždňovej časovej záťaže, priemerný výkon pracovných činností počas pracovného času a po ňom, ako aj počas víkendov. Okrem množstva detailných údajov a zmysluplných korelácií (Kasáčová, B. a kol., 2011) ktoré sú uvedené v zmienenej monografii, vyberáme s ohľadom na zameranie tejto publikácie a jej potenciálnych čitateľov kvalitatívnu syntézu zistení o učiteľoch predprimárneho vzdelávania nazvanú: Portrét slovenského učiteľa predprimárneho vzdelávania (tamtiež s. 337-338).

Typickým predprimárnym učiteľom je žena. Počas pracovného týždňa v pracovnom čase pracuje priemerne 34,3 hodiny a cez víkend 3,5 hodiny. Jej výkon je v jednotlivých pracovných dňoch vyrovnaný. Len piatok je deň, ktorý sa líši od pondelka o jednu hodinu. Jej pracovný výkon je najvyšší medzi 10 a 20 rokom pedagogickej praxe, potom mierne klesá. Je to podobné ako u českej učiteľky, čím sa obe líšia od poľskej, ktorej výkonnosť veľmi výrazne stúpa medzi 20 a 30 rokom praxe.

- Pracovná záťaž učiteľky je počas jej profesijnej dráhy približne rovnaká, len mierne kolíše, ale vek nemá na ňu významný vplyv.
- Počas roka je slovenská učiteľka materskej školy najviac pracovne zaťažovaná na jar, na rozdiel od českej učiteľky, ktorá podáva najvyšší časový výkon na jeseň. Počas pracovného dňa učiteľka v materskej

škole pracuje 7 hodín, pričom jej česká kolegyňa vykazuje až o tri hodiny pracovných činností viac a poľská o 1,5 hodiny menej.

- Najnáročnejším dňom je pondelok, počas ktorého pracuje 8 hodín. Skladba činností sa medzi jednotlivými dňami nelíši temer vôbec.
- Ťažisko jej práce tvoria činnosti z kategórií A a B, pričom časový rozdiel medzi výchovnovzdelávaciemu a súvisiacimi aktivitami nie je výrazný.

A výchovnovzdelávacie aktivity a ich príprava	– 32,9 %
B činnosti súvisiace s výchovou a vzdelávaním	– 35,6 %
C činnosti vyplývajúce z iných funkcií	– 7,3 %
D vzdelávanie a seba vzdelávanie	– 12 %
E mimoškolské a verejné činnosti	– 5,3 %
F iné činnosti	– 7 %

- Výraznú časť práce učiteľky v materskej škole tvorí dohľad pri samostatných činnostiach, hrách a odpočinku a pomoc deťom pri sebaobsluže. Je to približne 2 hodiny denne.
- Okrem toho učiteľka realizuje a riadi edukáciu v prostredí materskej školy a pri pobyte vonku približne rovnaký čas. Plánuje si svoju prácu asi 2 hodiny týždenne a rovnako dlho si tvorí učebné materiály.
- Na vzdelávaní sa zúčastňuje najmä v pracovnom čase, pričom samoštúdiu venuje čas v pracovnom aj mimopracovnom čase, po večeroch a cez víkendy.
- Pol hodinu týždenne strávi na poradách, z toho 15 minút mimo pracovného času.
- Časová záťaž pri výkone profesijných činností učiteľky v pracovnom aj mimopracovnom čase neprekračuje bežný fond pracovného času.
- Učiteľka materskej školy však pracuje v dvoch fázach. Dopoludňajšia je profesijne náročnejšia, venovaná didaktickým aktivitám, odopoludňajšia je viac venovaná relaxačným a záujmovým aktivitám.
- Učiteľka cez víkend venuje čas niektorým pracovným úlohám – asi 3,5 hodiny. Vo voľnom čase tvorí a pripravuje učebné materiály a pomôcky. Okrem toho sa venuje aj mimoškolskej odbornej činnosti ako metodik, a tiež vykonáva iné práce pre materskú školu.

Učiteľka predprimárneho vzdelávania málo profesijne využíva čas pri samostatných činnostiach, hrách a odpočinku detí. Pravdepodobne si neuvedomuje časový priestor, ktorý sa jej vtedy ponúka pre kvalifikované profesijné činnosti, ako je diagnostikovanie, príprava materiálov a plánov pre individuálne vedenie dieťaťa a pod. Jej pracovná činnosť organizovaná v striedavých zmenách jej priam ponúka možnosť dvojtyždňového fázového plánovania. Riaditeľky MŠ a zriaďovatelia by mali zvážiť, či nie je škoda ponechať učiteľky s vysokoškolským vzdelaním pri činnostiach súvisiacich s dohľadom nad deťmi a odpočinkom, ak by ho mohli využiť profesionálnejšie. (podľa Kasáčová a kol. 2011, s. 337-338)

Z tohto výskumu sme získali skutočne reliabilný denný snímok pracovného času učiteľov predprimárneho vzdelávania, čo je typické pre profesiografické výskumy. Z poznania pedagogickej reality, z rôznych sociálno-psychologických výskumov, ako aj z rozhovorov s učiteľkami materských škôl je zrejmé, že čas venovaný práci sa nerovná subjektívne vnímanej záťaži. To, čo učiteľky subjektívne vnímajú ako zaťažujúce sme sa rozhodli skúmať. Mnohé výskumy aj iných odborníkov (Lopes, J., Oliveira, C. 2020; Shabbir, M., Wei, S., Nabi, G., Zaheer, A. N., a Khan, H., 2014; Toropova, A., Myrberg, E., a Johansson, S. 2021) upriamujú pozornosť na rozmanité faktory ovplyvňujúce pracovnú kondíciu a súlad medzi životnou spokojnosťou a prácou. Existuje rôzne výklady pojmov: profesijná záťaž (učiteľov), zdatnosť učiteľa, syndróm vyhorenia u učiteľov, pracovná spokojnosť (učiteľov) a životná spokojnosť (učiteľov). Kravčáková a kol. (2013, s. 124), vymedzuje všeobecne pracovnú spokojnosť ako psychologickú kategóriu, „ako pracovný postoj vyjadrujúci stránku psychického vyrovnania sa človeka s prácou, s jej znakmi a charakteristikami. Ovplyvňuje pracovnú pohodu, lojalitu, aj zdravotný stav zamestnanca. Determinuje jeho správanie sa, aj

výkon.“ Herzberg, Mausner a Snyderman (podľa: Pardee, 1990) na základe skúmania pracovnej spokojnosti vytvorili motivačno-hygienickú teóriu, inak nazývanú dvojfaktorovú teóriu, ktorá rozlišuje dva faktory ovplyvňujúce pracovnú spokojnosť – motivačné faktory (motivátory) a hygienické faktory (frustrátory): za motivátory ako vnútorné podnety sa považujú: úspech, uznanie, samotná práca, zodpovednosť, kariérny postup, profesijný rast; za frustrátory ako vplyvy vonkajšieho prostredia sa považujú: politika spoločnosti, dohľad ako kontrola, pracovné podmienky, medziľudské vzťahy, plat, postavenie, istota v zamestnaní, osobný život.

Pracovná spokojnosť je predmetom skúmania psychológie, avšak našim zámerom bude zisťovanie miery pracovnej spokojnosti učiteľov a vzťah k ďalším vymedzeným konštruktom. Valica (2001, s. 6) definoval pracovnú spokojnosť učiteľa ako „komplexný psychologický jav založený na subjektívnom hodnotení podmienok a požiadaviek výkonu učiteľskej profesie“. Mieru pracovnej spokojnosti učiteľa pripisuje vzťahu učiteľa k učiteľskej profesii a s tým spojenou motiváciou učiteľa sa ním stať a ním aj zostať, aj napriek predošlým negatívnym skúsenostiam. Průcha (2002, s. 75) považuje pracovnú spokojnosť za významný determinant ovplyvňujúci výkon učiteľskej profesie. Vyjadruje, že od nespokojných učiteľov v pracovnej oblasti, nemožno očakávať ich úspech vo vykonávaní povolania. Pracovná spokojnosť učiteľov je zložitejší konštrukt, ktorý naplňujú rôzne ďalšie charakteristiky.

Autori, ktorí bližšie špecifikovali faktory, zapríčiňujúce pokles atraktívnosti učiteľskej profesie a učiteľskú pracovnú (ne)spokojnosť, sa v prieniku zhodovali na nasledovných oblastiach, ktoré na ňu vplývajú. Zo starších výskumov je podnetná výskumná analýza oblastí (Kika, 1993), ktoré významnou mierou ovplyvňujú pracovnú spokojnosť učiteľov:

- odmeňovanie – predovšetkým mzdy učiteľov, finančné ocenenie kvality ich práce,
- materiálo-technické vybavenie škôl – slabé osobné vybavenie pedagóga, nedostatočné vybavenie žiakov učebnými textami či učebnicami, špeciálne vybavenie pre tie-ktoré predmety,
- pracovné prostredie – počet žiakov v triede, nedostatok priestorov na kvalitné vyučovanie, priestor pre pedagógov,
- vybrané charakteristiky učiteľskej profesie – psychická náročnosť práce učiteľov, nízka možnosť profesijného rozvoja a kariérneho postupu, obmedzené finančné prostriedky školy pre odborný rast učiteľov,
- nenaplnenie profesijných očakávaní učiteľov – tie vyplývajú z predošlých faktorov, ovplyvňujúcich pracovnú spokojnosť učiteľov. (Kika, 1993)

V nasledujúcom texte predstavíme, v akých súvislostiach sa sledované javy a súvislosti: životná spokojnosť a subjektívne pociťovanie záťaže jednotlivými pracovnými činnosťami zobrazili v predbežných výskumných zisteniach.

Metodika výskumu

Aktuálny výskumný projekt realizovaný pod gesciou agentúry MŠ SR VEGA 1/0415/22 má názov *Subjektívne vnímaná náročnosť profesijných činností učiteľov verzus ich životná spokojnosť*. V ňom sa prepája záujem výskumníkov o pedagogickú prácu učiteľov vo vzťahu k sociálnym a psychologickým faktorom. Tieto sú tiež veľmi významnou premennou, nielen vo výskume, ale aj v živote učiteľa. V prvom rade vo výskume detailne sledujeme akú záťaž pripisujú respondenti jednotlivým pracovným činnostiam. Následne venujeme pozornosť subjektívnemu vnímaniu životnej spokojnosti v siedmych oblastiach: zdravie, práca a zamestnanie, finančná situácia, voľný čas, manželstvo a partnerstvo, deti, vlastná osoba, priatelia známi a príbuzní, bývanie. Každá z týchto oblastí predstavuje veľmi významný ukazovateľ spokojnosti respondentov. Finálne nás bude zaujímať, ktorá z nich významne koreluje so subjektívnym pociťovaním záťaže pracovnými činnosťami. Exploratívna metóda tvorila hlavnú cestu získavania empirických dát. Použili

sme formu elektronického zberu dát prostredníctvom Google Forms: Online Form Creator | Google Workspace. Pri zbere dát sme využili spôsob sprístupnenia k respondentom prostredníctvom spolupracovníka z NIVaM, M. Valenta, ktorý sprostredkoval link širokej platforme registrovaných učiteľov, a následne sme dopĺňali respondentov systémom snow-ball sample.

Výskumný nástroj pozostáva z dvoch častí. Prvá časť je tvorená položkami vlastnej konštrukcie, ktoré boli vyvedené zo spomínaného výskumného projektu APVV. Snímajú subjektívne vnímanie záťaže respondentmi na základe priradenia zvoleného stupňa na škále pre jednotlivé pracovné činnosti. Nulová položka bola určená na odfiltrovanie tých respondentov, ktorých sa činnosť netýka, nepoznajú ju a pod., aby nám neskreslili odpovede nezmyselným tipovaním. V predvýskume sme autorský dotazník podrobili analýze, či má význam skúmať osobitne psychickú a fyzickú záťaž. Zo zistení vyplynulo, že ide viac o psychický než o fyzický pocit záťaže a preto sme tento rozdiel ďalej v hromadnom zisťovaní už nešpecifikovali. Druhú časť výskumnej batérie tvoril prevzatý výskumný nástroj *Dotazník životní spokojenosti* (Fahrenberg J. et.al, 1986) (Rodná K., Rodný, T. 2001), použitý v kvalifikovanom preklade do slovenčiny. Podrobný proces výberu a tvorby výskumnej batérie, ako aj prehľad výskumných nástrojov pracovnej spokojnosti predstavujú autorky H. Jonek a M. Cabanová (2022)

Výskumný súbor

Výskumnú vzorku tvoria učitelia primárneho a predprimárneho vzdelávania. V etape písania tejto štúdie tvorilo súbor N=883 respondentov, z toho 332 (38%) je učiteliek materských škôl, 29 mužov zúčastnených na výskume tvorilo 3,3%, títo neboli v skupine učiteliek MŠ. Vzdelanie u respondentov prevažovalo magisterské (77%), rodinný stav prevažoval manželský zväzok (71,2%), v manažérskych pozíciách pôsobí 24,8% respondentov, pričom výrazne viac ich bolo práve v podskupine učiteliek MŠ.

Keďže zber dát ešte prebieha, počty a sumy sa môžu meniť, avšak veľkosť súčasnej vzorky už má výpovednú hodnotu a mnohé zistenia aj v deskriptívnej analýze umožňujú popisovať výskumný problém.

Výskumné zistenia

Subjektívne pocitovanie pracovnej záťaže. Zaujímalo nás najmä, ktoré z činností považujú učiteľky materskej školy za najviac zaťažujúce

- Učiteľky najviac vyčerpáva príprava individuálnych výchovno-vzdelávacích plánov a starostlivosť o deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, čomu až 10,7% pripísalo neúnosnú záťaž, 48,8% respondentiek vysokú záťaž. Spolu s miernou záťažou (29,6%) to bolo 89,2% opýtaných.
- Celkove ako zaťažujúce pre 84% učiteliek sú činnosti súvisiace s diagnostikovaním detí, avšak s prevahou miernej záťaže 50,5% a 33,6% vysokej záťaže. Stretnutia a spoluprácu s rodičmi považuje 74,8% respondentov za mierne až vysoko zaťažujúce činnosti, pričom vysokú záťaž volilo až 29,4%.
- Činnosti súvisiace s dohľadom nad bezpečnosťou detí a činnosti súvisiace so sebaobsluhou detí označilo 44,9% za mierne a 30,5% za vysoko zaťažujúce. Za neúnosne zaťažujúcu túto činnosť považuje 5,4% učiteliek.
- Podobne sa vo výskume javí činnosť spolupráca a kontakty s rodičmi, ktorá časovo predstavuje minimum, no v skúmaní subjektívne vnímanej záťaže, je jednou z najvýraznejších. Za vysoko a mierne zaťažujúcu ju považuje 74,8% a ako neúnosne ťažkú ju vníma 4,3% najmä mladých učiteliek.
- V tejto súvislosti je zaujímavým zistením, že konzultácie s kolegami – pedagogickými a odbornými zamestnancami vykazujú žiadnu záťaž až v 41,4% a miernu záťaž zvolilo 50,7%. Z toho možno usúdiť, že učitelia majú vôľu aj kapacitu pre prácu v inkluzívnych tímoch.

- Vysoko záťažovou činnosťou sú činnosti spojené s pedagogickou praxou študentov, ako miernu až vysokú záťaž označilo 68,7% respondentov, (13,4% však túto skúsenosť nekomentuje). Mimoriadne si preto vážime spoluprácu cvičných učiteliek, ktoré našich študentov sprevádzajú na ich ceste k profesii.
- Ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov vnímajú učitelia tiež ako mierne a vysoko záťažové (až 76,3% a ako neúnosnú záťaž ju označilo 4,3% opýtaných), podobne vnímajú aj mimoškolské a verejné činnosti súvisiace s učiteľskou profesiou (miernu až vysokú záťaž zvolilo 77,2%). Mohlo by sa zdať, že nejde o činnosti priamo súvisiace s výchovno-vzdelávacím procesom, avšak ich dôležitosť spočíva v udržiavaní profesijnej kondície a v zabezpečovaní spoločenského statusu učiteľa.

Životná spokojnosť učiteľov. Celkovo sú respondenti relatívne spokojnou sociálnou skupinou, krajné hodnoty ako veľmi nespokojná/ý a veľmi spokojná/ý sú výnimočnými voľbami. Prvotné analýzy zistení ukazujú niekoľko zaujímavých javov:

- So svojou duševnou kondíciou aj výkonnosťou sú učiteľky väčšinou spokojnejšie, než so svojim zdravotným stavom a telesnou kondíciou. Toto môže súvisieť s oblasťou voľného času.
- Učiteľky sú viac spokojné so svojim postavením na pracovisku, s úspechmi, ktoré zažívajú v zamestnaní. K úspechom ktoré dosahujú v zamestnaní a k pestrosti pracovnej náplne vyjadrujú väčšiu spokojnosť, ale nespokojnosť rezonuje v súvislosti s profesijnou budúcnosťou a možnosťou kariérneho postupu. So svojimi pracovnými povinnosťami celkovo vyjadrujú vyššiu mieru nespokojnosti.
- Zatiaľ čo sú veľmi spokojné s dĺžkou svojej dovolenky, s množstvom svojho voľného času po práci v bežnom pracovnom dni a cez víkendy spokojné nie sú.
- Svoju finančnú situáciu učiteľky subjektívne posudzujú nasledovne: spokojné sú s tým, čo vlastnia, aj so svojim životným štandardom; nespokojnosť u nich rezonuje v súvislosti s hmotným zabezpečením existencie a s budúcimi možnosťami ich zárobku. So svojim príjmom, perspektívou zabezpečenia v starobe a s možnosťou finančne pomáhať príbuzným sú viac nespokojné ako spokojné.
- V oblasti rodinného a partnerského života vyjadrujú mimoriadne výrazne spokojnosť vo všetkých čiastkových položkách: úprimnosť, nežnosť partnera, ochota vzájomnej pomoci a pochopenia. Miernu nespokojnosť vyjadrujú v aktivitách, ktoré s partnerom spoločne vykonávajú.
- Tiež vyjadrujú radostné a spokojné pocity v súvislosti so svojimi deťmi, mierna nespokojnosť rezonuje len v súvislosti s námahou a nákladmi, ktoré si výchova vlastných detí vyžaduje.
- Vlastné schopnosti, povahu, zdieľanie a spolunažívanie s inými ľuďmi vnímajú učiteľky veľmi pozitívne. Nespokojnosť sa mierne prejavuje pri posudzovaní svojho zovňajška, sebavedomia a vlastnej vitality.
- Oblasť svojich spoločenských a príbuzenských stykov a kontaktov reflektujú učiteľky vcelku spokojne, mierne nespokojné sú s frekvenciou spoločenských stretnutí a svojou vlastnou angažovanosťou.
- So svojím bývaním sú mierne, až veľmi spokojné. Mierna nespokojnosť sa u nich vynára v súvislosti s nákladmi na bývanie, veľkosťou a stavom svojho bytu.

Záver a diskusia

Doterajšie zistenia nám zatiaľ nedovoľujú uskutočniť inferenčnú štatistiku, keďže z organizačných dôvodov stále prebieha zber dát. No aj táto etapa charakteristická vstupnou deskripciou získaných údajov pre identifikovanie následných korelačných parametrov poskytla zaujímavý vhľad do profesijnej reality učiteľského povolania.

Aktivity, ktoré učiteľky označili za najviac zaťažujúce a pritom im stačí venovať kratší pracovný čas, navodzujú aktuálnu tému inkluzívneho vzdelávania. Toto súvisí s nedostatočným personálnym zabezpečením materských škôl podpornými tímami. Výsledky výskumu sú prekvapujúce preto, lebo v predchádzajúcom

skúmaní, kde sme sledovali časovú dotáciu jednotlivých činností, práve tieto aktivity nevykazovali enormnú časovú záťaž. Naopak, činnosti priamo súvisiace s výchovno-vzdelávacími činnosťami a ich prípravou, ktoré tvoria kardinálnu časť pracovnej náplne, nevnímajú učiteľky ako zaťažujúce, alebo len mierne. Keďže konzultácie s kolegami a odbornými zamestnancami majú pre učiteľky povahu žiadnej alebo len miernej záťaže, možno usúdiť, že tu spočíva určitá rezerva a potenciál učiteliek materských škôl pre spoluprácu s odbornými a pedagogickými v podporných tímoch. Súvisí to aj s činnosťami diagnostickými, ktoré respondentky vnímajú ako mierne až vysoko zaťažujúce. Pritom diagnostická kompetencia (Miňová, 2015; Kasáčová, Cabanová, 2013, s. 114) preukázateľne uľahčuje tvorbu a realizáciu edukačných aktivít, ako aj tvorbu individuálnych výchovno-vzdelávacích plánov.

Zovňajšok, vitalita sebavedomie a schopnosť vychádzať s inými ľuďmi – rezonujú vo výpovediach respondentiek ako pozitívne vnímané na škále na úrovni miernej až strednej spokojnosti. Pozitívnym zistením je to, ako respondentky vnímajú svoj vzťah s manželom, partnerom ale aj spokojnosť so svojimi deťmi, kde väčšinou rezonuje miera spokojnosti na dvoch najvyšších priečkach u viac než polovice opýtaných. Tieto charakteristiky možno považovať za pozitívne zistenia najmä preto, že dávajú správu o osobnostnej a rodinnej vyrovnanosti učiteliek v našom výskumnom súbore.

V nasledujúcich etapách výskumu sa mienime venovať identifikovaniu parametrov, ktoré môžu dať reliabilné odpovede na korelačné otázky, najmä z pohľadu na vzťahy medzi životnou spokojnosťou a pracovnou záťažou. V jednej z pilotných štúdií autorka naznačuje úzku súvislosť medzi životnou spokojnosťou učiteľov a ich pripravenosťou realizovať inovatívnu prax v edukačnej realite.

Zoznam bibliografických odkazov

- Babiaková, S. (2013). Autoevalvácia školy a učiteľa. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum.
- Jonek, H. (2023). Vnímanie spokojnosti a pripravenosti budúcich učiteľov na implementáciu inovatívnych prvkov do vyučovania: Escape Room ako inovatívny prvok vo vzdelávaní. Súčasnosť a perspektívy pregraduálnej prípravy učiteľov: aká je a aká by mohla byť príprava budúcich učiteľov. Univerzita Komenského. (in press)
- Jonek, H., & Cabanová, M. (2022). Meracie nástroje vo vzťahu k skúmaniu pracovnej spokojnosti učiteľov. Trends in Teachers' Education in the mirror of today's society. Pedagogická fakulta UP, Olomouc. (in press)
- Kasáčová, B. (2002). Učiteľ. Profesia a príprava. Pedagogická fakulta UMB.
- Kosová, B. (2002). Humanistická orientácia v príprave učiteľov. In Príprava učiteľov elementaristov, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity – Metodicko-pedagogické centrum, Prešov s.19-27.
- Kasáčová, B, Babiaková, S. Cabanová, M., Filipiak, E., Seberová, A. et.al. (2011). Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume. Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Kasáčová, B. & Cabanová, M. (2013). Pedagogická diagnostika v teórii a aplikáciách. Belianum.
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2020). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: A multilevel analysis. School Effectiveness and School Improvement, 31(4), 641–659. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764593>
- Miňová, M. (2015) Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole. Rokus
- Pardee, R. L. (1990). Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland. A Literature Review of Selected Theories Dealing With Job Satisfaction and Motivation. Dostupné na: <https://eric.ed.gov/?id=ED316767>
- Průcha, J. (2002). Učitel – současné poznatky o profesi. Praha : Portál.
- Fahrenberg, J., Mytrek, M., Schumacher, J. & Brähler, E. (2001). Překlad a úprava Rodná, K. & Rodný, T. (2001) Dotazník životní spokojenosti. Testcentrum Praha.

Shabbir, M., Wei, S., Nabi, G., Zaheer, A. N., & Khan, H. (2014). Job Satisfaction Status of Public Primary School Teachers: A Case of Pakistan Administrative Kashmir. *European Journal of Educational Sciences*, 01(04). <https://doi.org/10.19044/ejes.v1no4a6>

Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>

Valica, M. (2001). Pracovná spokojnosť učiteľov stredných škôl na Slovensku, v Čechách a v niektorých krajinách EÚ. *Pedagogické rozhľady*, 4, 36, pp 15-18.

Štúdiá vznikla vďaka podpore VEGA projekt VEGA 1/0415/22 s názvom Subjectively Perceived Difficulty of Teachers' Professional Activities versus their Life Satisfaction. Zodpovedná riešiteľka: Bronislava Kasáčová

Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická fakulta

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Ružová 13

Banská Bystrica

bronislava.kasacova@umb.sk

doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická fakulta

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Ružová 13

Banská Bystrica

simoneta.babiakova@umb.sk

Bronislava Kasáčová pracuje skoro 30 rokov na Pedagogickej fakulte UMB. Garantovala a spolugarantuje študijné programy v odbore predškolská a elementárna pedagogika resp. učiteľstvo a pedagogické vedy. Výskumne, publikačne a pedagogicky sa dlhodobo venuje pedeutologickej problematike, výskumu učiteľa, výskumu a diagnostikovaní dieťaťa a metodológii pedagogického výskumu. Jej portfólio tvorí niekoľko monografií, desiatky vedeckých štúdií, odborných článkov a vystúpení na domácich a zahraničných konferenciách. Na jej publikácie existuje niekoľko stoviek citácií a ohlasov v slovenských aj zahraničných dielach.

<https://orcid.org/0000-0002-9174-6443>;

<https://www.researchgate.net/profile/Bronislava-Kasacova>

<https://umb-sk.academia.edu/BronislavaKas%C3%81%C4%8Cov%C3%81>

Simoneta Babiaková pôvodne učiteľka v primárnom vzdelávaní a lektorka v kontinuálnom vzdelávaní pedagogických zamestnancov pôsobí na Pedagogickej fakulte UMB 17 rokov. Vo svojej výskumnej práci sa zameriava na ďalšie vzdelávanie učiteľov, autoevalváciu školy a učiteľa a v súvislosti s pedagogickou činnosťou rieši problematiku čitateľstva a čitateľskej gramotnosti detí. Dlhoročne pôsobí ako členka komisie pre ďalšie vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov pri MŠ VVaŠ SR. Posudzuje lektoruje

učebnice a didaktické prostriedky pre primárne vzdelávanie. Je autorkou viacerých monografií, vedeckých štúdií a odborných článkov doma i v zahraničí.

<https://orcid.org/0000-0002-4038-7006>;

<https://www.researchgate.net/profile/Simoneta-Babiakova>

KRESLÍM KOLO GULATÉ ALEBO PRÍPRAVA NA PÍSANIE

I DRAW A ROUND WHEEL OR PREPARATION FOR WRITING

Blanka Kožík Lehotayová

Abstrakt: Obsahom workshopu je prezentovanie diagnostikovania úrovne grafomotoriky analýzou grafických tvarov v kresbe dieťaťa. Pre učiteľa sú identifikované grafické tvary v kresbe poznaním aktuálnej úrovne grafomotoriky dieťaťa, čo následne umožňuje diferencovať učebné úlohy pri podpore izolovaného zaznamenávania grafického tvaru. Navrhnutý diagnostický hárok má jednoduchú administráciu a umožňuje opakované posudzovanie grafomotorického vývinu dieťaťa. Workshop je súčasťou výstupov grantu KEGA č. 026UK-4/2021 Preventívne stratégie špecifických porúch učenia z hľadiska grafomotoriky v predškolskom veku.

Abstract: The content of the workshop is to present the possibilities of diagnosing the level of graphomotor skills by analyzing graphic shapes in a child's drawing. For the teacher, the graphic shapes in the drawing are identified by knowing the current level of the child's graphomotor skills, which subsequently makes it possible to differentiate learning tasks while supporting the isolated recording of the graphic shape. The designed diagnostic sheet is easy to administer and enables repeated assessment of the child's graphomotor development. The workshop is part of the outputs of the KEGA grant no. 026UK-4/2021 Preventive strategies of specific learning disabilities in terms of graphomotor skills in preschool age.

Kľúčové slová: grafický tvar, diagnostikovanie, individualizácia

Keywords: graphic form, diagnostics, individualization

Úvod

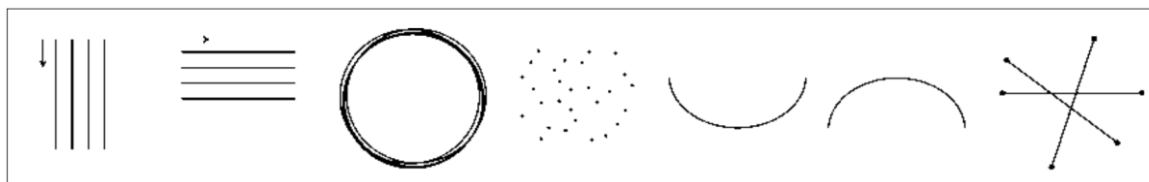
Individualizácia vo výučbe je príležitosťou uplatniť vnútornú, obsahovú i metodickú diferenciaciu, ktorá rešpektuje individuálne osobitosti každého dieťaťa (Průcha et. al, 2013). Akceptovaním princípu individualizácie sa prispôsobujú plánované a následne realizované učebné úlohy, ktoré zohľadňujú možnosti i limity jednotlivých detí. Individualizácia v podpore grafomotoriky sa začína poznaním úrovne vývinu grafomotoriky, ktorý podmieňuje následný výber učebnej ponuky v zmysle rozvíjania a skvalitňovania grafomotorických zručností.

Aké grafické tvary sa nachádzajú v spontánnej kresbe dieťaťa?

Bednářová & Šmardová (2021) na základe analýzy detskej kresby zoskupili grafické tvary podľa obdobia výskytu v kresbe do štyroch skupín pre obdobie predškolského a začiatku mladšieho školského veku. Základné grafické tvary identifikované v spontánnej kresbe detí poskytujú prehľad o vývine grafomotoriky pre konkrétne vekové obdobie, kedy sa grafické tvary v kresbách objavujú. Jednotlivé grafické tvary sú v skupinách usporiadané vzostupne od najjednoduchších k najnáročnejším.

Do prvej skupiny patria najjednoduchšie grafické tvary (čiara, kruh, bod, dolný a horný oblúk, kríženie čiar pomocou oporných bodov), ktoré sa spravidla vyskytujú u 3 až 4,5 ročných detí. Hoci sú grafické tvary zaradené ako vývinovo najnižšie, pri ich zaznamenávaní sa už jedná o koordinované, zámerne vedené pohyby ruky, ktoré bezprostredne nadväzujú na obdobie čmáraníc. Vodorovným čiaram predchádza vedenie zvislých čiar (zhora nadol) a následne dieťa zvládne čiaru uzatvoriť do podoby kruhu. Do tejto skupiny patrí aj zaznamenávanie bodu, oblúkov a šikmých čiar vedených pomocou oporných bodov.

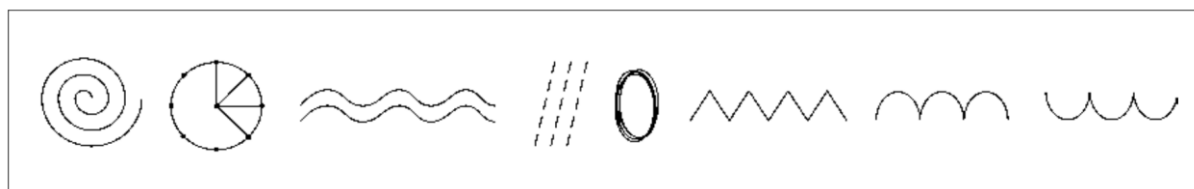
Obrázok 1: Základné tvary prvej skupiny



Zdroj: Bednářová & Šmardová (2021)

Druhá skupina pozostáva z grafických tvarov (špirály, šikmé čiary všetkými smermi, vlnovky, elipsy, lomená línia, spojené oblúky), ktoré sa spravidla objavujú v kresbe 4 až 5,5 ročných detí. Najjednoduchšími prvkami z tejto skupiny sú špirály a šikmé čiary vedené bez oporných bodov rôznymi smermi. Na to, aby dieťa dokázalo zaznamenať vlnovku, musí najskôr zvládnuť zaznamenať oba typy oblúkov (dolný aj horný), a predovšetkým horizontálne vedenie čiary zľava doprava s vedením pohybu po vertikálnej osi. Tento pohyb sa pre dieťa stane základným pohybom pri písaní v prvom ročníku základnej školy. Aby dieťa zvládlo zaznamenávať lomenú líniu, musí zvládnuť šikmú čiaru a zmeny smeru vo vedení čiar. Ak dieťa dokáže zaznamenať lomenú líniu, nemá problém s plynulým zaznamenávaním spojených (viazaných) oblúkov.

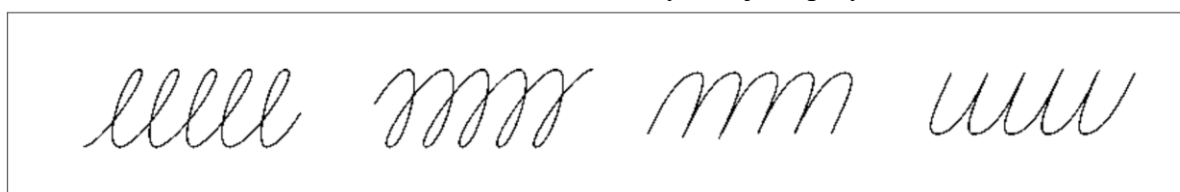
Obrázok 2: Základné tvary druhej skupiny



Zdroj: Bednářová & Šmardová (2021)

Grafické tvary tretej skupiny (slučky, horné a dolné oblúky s vratným ťahom), sa spravidla vyskytujú v kresbe 5 až 6,5 ročného dieťaťa. Prvým z tvarov v skupine je horná slučka, ktorá je pre zaznamenávanie menej náročná, než dolná slučka. Zaznamenávanie hornej aj dolnej slučky vyžaduje vykonávať plynulý pohyb ruky vychádzajúci z ramenného kĺbu. V skupine grafických tvarov sú aj náročné prvky, ktorými sú horné oblúky s vratným ťahom (arkády) a spodné oblúky s vratným ťahom (girlandy).

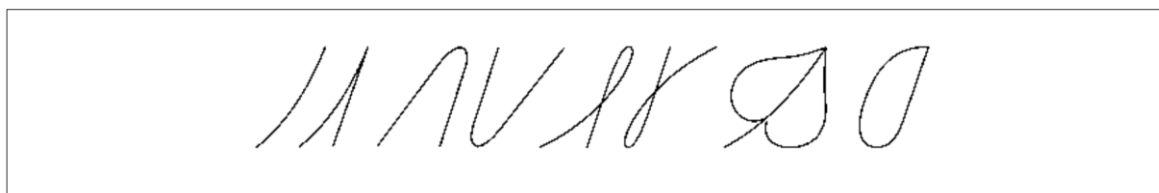
Obrázok 3: Základné tvary tretej skupiny



Zdroj: Bednářová & Šmardová (2021)

Posledná skupina grafických tvarov (stúpajúca šikmá čiara, srdcovka, horný a dolný zátrh), obsahuje konkrétne elementy písaných písmen, ktoré spravidla spontánne zaznamenáva 6 až 7,5 ročné dieťa. K tomu, aby dieťa dokázalo zapísať zložité grafické tvary je potrebné, aby malo zautomatizované a fixované zaznamenávanie tvarov predchádzajúcich skupín, čo je požadované v prvom ročníku základnej školy.

Obrázok 4: Základné tvary štvrtej skupiny



Zdroj: Bednářová & Šmardová (2021)

Prečo a ako možno posudzovať úroveň zaznamenaných grafických tvarov v spontánnej kresbe?

Jednou z možností pedagogického diagnostikovania grafomotoriky dieťaťa, konkrétne zamerané na posudzovanie zaznamenávania grafických tvarov v kresbe, možno použiť navrhnutý neštandardizovaný diagnostický hárok k identifikovaniu grafických tvarov v kresbe.

Obrázok 5: Diagnostický hárok - grafické tvary v kresbe

Záznamový hárok výskytu grafických prvkov v kresbe dieťaťa							
Meno dieťaťa:	Vek:						
Grafický prvok		—	○	•	∩	∪	∖
Výskyt*							
Grafický prvok	⊙	~	~	⋈	:	○	∩
Výskyt*							
Grafický prvok	~	~	∩	∩	∩	∞	/
Výskyt*							
Grafický prvok	V	∩	V	∩	∩	♡	D
Výskyt*							

Zdroj: Vlastné spracovanie

Pri administrácii sa dá diagnostický hárok použiť aj pri opakovanom posudzovaní kresby dieťaťa (napr. v takom prípade možno identifikované grafické tvary zaznamenať rôznymi farbami). Prehľad o prograse vo vývine grafomotoriky dieťaťa učiteľke umožní mať žiaduce informácie o dieťati za dlhšie časové obdobie. Identifikovanie spontánne zaznamenaných grafických tvarov v kresbe a ich zaevidovanie v záznamovom diagnostickom hárku predstavuje pre učiteľku východisko k následnému projektovaniu učebných úloh v podpore grafomotoriky pri izolovanom zaznamenávaní grafického tvaru. Diagnostický hárok má potenciál stať sa nástrojom, ktorý umožní uplatňovať individualizovaný prístup v rozvíjaní grafomotorických zručností detí diferencovaním učebných úloh k cieľnému izolovanému zaznamenávaniu grafického tvaru.

V akom veku je optimálne realizovať izolované zaznamenávanie grafických tvarov?

Doležalová (2010) považuje za kľúčové obdobie k rozvíjaniu grafomotoriky dieťaťa vek troch rokov, čo sa spája s tým, že dieťa v tomto období dokáže držať grafický nástroj tromi prstami. Bednářová & Šmardová (2008) však upozorňujú, že do štyroch rokov veku nie je vhodné, aby dieťa muselo cielene

vykonávať grafomotorické činnosti zamerané na zaznamenávanie izolovaných grafických tvarov. Podpora grafomotoriky v tomto období by mala mať charakter príležitostí k voľnému kresleniu na veľkej ploche (vertikálnej, šikmej, horizontálnej) s využitím vhodných grafických nástrojov, ale aj výberom a ponukou takých hier a činností, ktoré rozvíjajú hrubú a jemnú motoriku, zmyslové vnímanie a celkovú pohybovú koordináciu. K cieľnému zaznamenávaniu izolovaných grafických tvarov by sa malo pristúpiť až u päťročného dieťaťa (Bednářová & Šmardová, 2021). V kresbe dieťaťa sú v tomto veku spravidla prítomné zaznamenané viaceré grafické tvary, čo predstavuje nevyhnutný predpoklad toho, že pri cieľnom nácviku grafického tvaru dieťa nemá obavy z neznámeho prvku. Grafický tvar, ktorý dieťa v kresbe dokáže spontánne zaznamenať, opakovane a s obľubou znázorňuje, čo prispieva k zautomatizovaniu a fixovaniu pohybu ruky pri kreslení známeho tvaru.

Ako projektovať realizáciu grafomotorických činností podľa stupňov obtiažnosti zaznamenávania grafických tvarov?

Pri cieľnom rozvíjaní grafomotoriky – izolovanom nácviku grafického tvaru učiteľka vyberá taký grafický tvar, ktorý dieťa spontánne zaznamenáva v kresbe. Ak dieťa grafický tvar dokáže nakresliť úplne prirodzene, neobáva sa zaznamenať grafický tvar izolovane podľa požiadavky učiteľky.

Bednářová & Šmardová (2021) odporúčajú pri zvyšovaní náročnosti zaznamenávania grafického tvaru danú postupnosť gradovaných úloh:

1. zmenšenie veľkosti grafického tvaru.
2. zaznamenávanie jedného grafického tvaru striedaním jeho veľkosti (výšky, šírky).
3. zaznamenávanie grafických tvarov – striedanie dvoch tvarov.
4. zaznamenávanie grafických tvarov – striedanie rôznych grafických tvarov.

Učebná úloha výberom adekvátneho grafického tvaru nemá vplyv iba na zautomatizovanie pohybu, ale predstavuje aj východisko k zvládnutiu zaznamenávania náročnejších a zložitejších tvarov. K izolovanému zaznamenávaniu grafického tvaru učiteľka môže plánovať rozmanité učebné úlohy vzhľadom k náročnosti jeho zápisu (Kožík Lehotayová, 2022). Príkladom zvyšujúcej sa náročnosti uvádzame podobu obtiažnosti v zaznamenávaní lomenej línie. Učiteľka napríklad identifikuje, že dieťa zaznamenáva lomenú líniu v kresbe, či na veľkej ploche papiera, nie je to rovnako náročné, ako keď má dieťa na základe učebnej úlohy zaznamenať lomenú líniu na obmedzenú plochu a určený priestor v pracovnom liste, či podľa vopred danej predlohy, ktorá je kombináciou „zubov“ rôznej výšky, šírky, prípadne v striedaní aj s inými grafickými tvarmi.

Čo uprednostniť? Pracovné listy alebo čistý papier?

Okrem gradovania postupnosti zaznamenávania grafického tvaru učiteľka pri projektovaní grafomotorických činností zaraďuje učebné úlohy, kde majú deti možnosť zaznamenávať grafické tvary prostredníctvom experimentovania aj napodobňovania (imitovania). Oba procesy majú pri rozvíjaní grafomotoriky dieťaťa predškolského veku svoje opodstatnenie. V procese experimentácie je dôraz kladený na podporu grafomotorickej expresie dieťaťa prostredníctvom experimentovania, objavovania, tvorenia grafických tvarov, čo v edukačnej praxi v tradičnom chápaní konceptu podpory grafomotoriky absentuje.

Imitácia je procesom napodobňovania, reprodukovania a odkresľovania či obkresľovania grafických tvarov podľa predlohy, vzoru, ale aj s využitím slovnej inštrukcie, čo prispieva zvládnutiu technicko-hygienických a formálnych návykov a zručností (Lipnická et al., 2019). Podpora grafomotoriky prostredníctvom cieľného uplatňovania oboch procesov v období predškolského veku prispieva k vytváraniu kladného postoja k budúcemu písaniu v základnej škole.

Záver

Grafické tvary (rôzne druhy čiar, kruh, bod, dolný a horný oblúk, vlnovka, elipsa, slučka a ich spojenia napríklad lomená línia, spojený oblúk, slučka, osmička), ktoré učiteľka so zámerom cieleného rozvíjania grafomotoriky vyberá k izolovanému zaznamenávaniu (v procesoch imitácie i experimentácie), by mali rešpektovať aktuálnu úroveň grafomotorického vývinu každého dieťaťa a stupne obtiažnosti (zložitosti) zaznamenávania grafických tvarov.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2021). Rozvoj grafomotoriky - Jak rozvíjet kreslení a psaní. Computer Press.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2008). Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Computer Press.
- Doležalová, J. (2010). Rozvoj grafomotoriky v projektech. Portál.
- Kožík Lehotayová, B. (2022). Rozvíjanie grafomotoriky v predškolskom veku. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Lipnická, M., Babiaková, S., Lomenčík, J., Cabanová, M., Ďuricová, L., & Kováčová-Švecová, Z. (2019). Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskej a elementárnej pedagogike. Belianum.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). Pedagogický slovník. Portál.

doc. PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave
 Pedagogická fakulta
 Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
 Račianska 59
 Bratislava
 lehotayova@fedu.uniba.sk

Blanka Kožík Lehotayová je absolventkou PdF Univerzity Komenského v Bratislave. Aktuálne pôsobí ako docent na Katedre predprimárnej a primárnej pedagogiky PdF UK v Bratislave. Profesionálne sa orientuje na stratégie učiteľa predprimárneho a primárneho vzdelávania v oblasti rozvíjania grafomotoriky, diagnostikovaníu a možnostiam podpory detí s ťažkosťami v kreslení a písaní.

PROFESIJNÉ ČINNOSTI UČITEĽKY MATERSKEJ ŠKOLY

PROFESSIONAL ACTIVITIES OF A KINDERGARTEN TEACHER

Monika Miňová

Abstrakt: Príspevok je zameraný na charakteristiku profesijných činností učiteľky materských škôl. V teoretických východiskách približujeme danú problematiku cez aktuálne legislatívne normy. Cieľom prieskumnej časti bolo zistiť názory učiteliek materských škôl na vykonávanie profesijných činností a z nich vyplývajúcu pracovnú záťaž. Na dosiahnutie tohto cieľa sme použili neštandardizovaný dotazník. Prieskumu sa zúčastnilo 152 respondentov z materských škôl. Z výsledkov prieskumu vyplýva, že respondenti v priemere strávia rovnaké množstvo času vykonávaním špecializovaných činností v pracovnej dobe aj po pracovnej dobe. Ďalej sme zistili, že najväčší dopad na pracovnú záťaž by malo menej zásahov zo strany inštitúcií, efektívnejšie využitie IT, zvýšenie počtu pedagogických zamestnancov a zníženie byrokracie. Menší počet detí v triede považujú učitelia vo veľkej miere za dôležitý aspekt, ktorý by im zmenšil pracovnú záťaž.

Abstract: The contribution is focused on the characteristics of the professional activities of kindergarten teachers. In the theoretical starting points, we approach the issue through current legislative standards. The goal of the research part was to find out the opinions of kindergarten teachers on the performance of professional activities and the workload resulting from them. To achieve this goal, we used a non-standardized questionnaire. 152 respondents from kindergartens took part in the survey. The results of the survey show that the respondents, on average, spend the same amount of time performing specialized activities during working hours and after working hours. Furthermore, we found that the biggest impact on the workload would be less intervention by institutions, more efficient use of IT, an increase in the number of teaching staff and a reduction in bureaucracy. A smaller number of children in the class is largely considered by teachers to be an important aspect that would reduce their workload.

Kľúčové slová: profesijné činnosti, osobnosť učiteľa

Keywords: professional activities, personality of the teacher

Úvod

Keď sa v bežnej reči hovorí o učiteľskom povolání, môžeme ho bez váhania nazvať aj profesiou. V súčasnosti existuje mnoho povolání, ktoré majú svoje normy, z ktorých sú odvodené špecifické role v spoločnosti (Kosová et al., 2004). Spilková (1997) chápe učiteľskú profesiu ako súbor činností, ktorých zmyslom je celková kultivácia dieťaťa, jeho vlastností, schopností, záujmy a pod., sprostredkovanie poznania, uľahčenie socializačného procesu, vstup do siete sociálnych vzťahov, spoločenských hodnôt a kultúrnych tradícií, vybavovanie základnými vedomosťami, zručnosťami a návykmi. „*Učiteľ ako expertný profesionál by mal teda byť expertom na seba, na pedagogické vzťahy, na uľahčovanie učenia sa a na permanentnú reflexiu praxe a sebareflexiu.*“ (Kosová, 2006, s. 18). Kasáčová (In Kolektív autorov, 2011), vymedzuje systematický trojdimenzionálny model spôsobilostí učiteľa. Vychádza z troch sfér učiteľskej profesie, a to z **výkonovej** (činnosti učiteľa – spôsobilosť plánovať, realizovať a evalvovať edukáciu), **vzdelanostnej** (jeho kvalifikačné predpoklady – pedagogická, odborná, predmetová a metodická spôsobilosť) a **funkčnej** (funkcie učiteľa v edukácii: teoreticko-poznatková, personálno-sociálna a prakticko-činnosť). Analýzou konkrétnych profesijných činností učiteľa sa zaoberá profesiografia učiteľského povolania, ktorá odhaľuje v akom čase, s akou záťažou ich učiteľ vykonáva a aká je miera ich odbornosti. Podľa Bureša (1981) je profesiografia (angl.

job-analysis, work analysis, work description) odbornou činnosťou personalistiky a zároveň výskumnou metódou, ktorá sa zaoberá systematickým zhromažďovaním, deskripciou, analýzou a hodnotením pracovných činností s ohľadom na osobnostné a odborné predpoklady na ich vykonávanie.

Teoretické východiská

Problematikou činností učiteľky sa zaoberala autorka Babiaková (2012), ktorá vykonala výskum na slovenských, českých a poľských školách. Okrem porovnávania pracovnej náplne učiteľiek bolo hlavným cieľom výskumu konkretizovať jednotlivé činnosti a odhaliť ich vzťah k celkovému profesijnému výkonu. Na Slovensku uskutočnili prieskum pracovnej náplne učiteľiek autorky Miňová a Kurišková (2013), ktoré sa v prieskume zamerali na denne vykonávané činnosti a ich časové rozpätie. Zarážajúce bolo ich zistenie, že takmer žiadna z opýtaných učiteľiek nevedela uviesť konkrétne profesijné činnosti, ktoré vykonáva. Hurná a Miňová (2021) sa v publikácii Hodnotenie pedagogických zamestnancov v materskej škole zamerali na hodnotenia jednotlivých profesijných činností učiteľky materskej školy, ktoré spracovali do hodnotiacich hárkov. Pre profesionálne vykonávanie povolania učiteľa považujeme hodnotenie za jeden z kľúčových faktorov. Okrem spätnej väzby, ktorú učiteľ dostáva, hodnotenie zo strany zamestnávateľa rozvíja u učiteľky sebareflexiu a autoevalváciu, ktoré napomáhajú ísť vpred a vykonávať svoju prácu čo najefektívnejšie a čo najlepšie. Sumár profesijných činností v Česku vypracovala Burkovičová (2012, s.73), ktorá v ňom uvádza učiteľkami prezentované činnosti aj také ako: „ otváranie MŠ, prezliekanie a príprava, príprava triedy, vysvetľovanie postupu hry, upokojuvanie detí, dozor pri prechádzaní do iných tried, sprevádzanie detí na wc a do kúpeľne, upozorňovanie detí a iné...“ Syslová (2013) sa vo svojej knihe zameriava na podanie prehľadu špecifických kompetencií učiteľov v MŠ s tým, že za nevyhnutné považuje sebareflexiu s podporou zo strany vedenia, ktoré majú výrazný vplyv na profesijný rozvoj učiteľa, čo prispieva ku celkovému skvalitňovaniu školstva.

Profesijné činnosti pedagogických zamestnancov sa odvíjajú od kariérovej pozície, do ktorej je učiteľ zaradený. Súčasne s pracovnými činnosťami vykonáva zamestnanec aj pridelené špecializované činnosti. Kariérové pozície a špecializované činnosti upravuje riaditeľ po prerokovaní vnútorného predpisu na pedagogickej rade. Náročnosť pracovných činností a mieru profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov je stanovená kariérovým stupňom. Podľa toho môže byť učiteľ zaradený do kariérového stupňa:

- a) začínajúci pedagogický zamestnanec,
- b) samostatný pedagogický zamestnanec,
- c) pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou,
- d) pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou.

Pracovnou činnosťou pedagogického zamestnanca sa rozumejú §6 Zákona č.138/2019 Z. z.:

- priama výchovno-vzdelávacia činnosť, ktorou sa uskutočňuje školský vzdelávací program, výchovný program alebo program vzdelávania pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov (ďalej len „program vzdelávania“),
- ostatné činnosti súvisiace s priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou, ktoré zamestnávateľ upraví v pracovnom poriadku,
- poskytovanie výchovy podľa osobitného predpisu,
- poradenstvo pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom v organizácii zriadenej ministerstvom školstva, organizácii zriadenej iným ústredným orgánom štátnej správy na plnenie úloh v oblasti profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov alebo v katolíckom pedagogickom a katechetickom centre a spolupráca so školami, školskými zariadeniami a zariadeniami sociálnej pomoci pri profesijnom rozvoji,
- činnosti pri atestácii v atestačnej organizácii alebo

- výkon špecializovaných činností alebo výkon riadiacich činností v škole alebo v školskom zariadení.

Činnosť učiteľa je daná zákonom, pracovnou zmluvou, osobným predpisom a pracovným poriadkom. Rozsah a mieru pracovných činností stanovuje riaditeľ podľa toho, v akej kariérovej pozícii a kariérovom stupni je učiteľ zaradený. Každý pedagogický zamestnanec hneď po nástupe do zamestnania je povinný (Zákon č. 138/2019 Z. z. §4) :

- chrániť a rešpektovať práva dieťaťa, žiaka, poslucháča a jeho zákonného zástupcu,
- zachovávať mlčanlivosť a chrániť pred zneužitím osobné údaje, informácie o zdravotnom stave a výsledky odborných vyšetrení detí, žiakov a poslucháčov, s ktorými prišiel do styku,
- rešpektovať individuálne výchovno-vzdelávacie potreby dieťaťa, žiaka a poslucháča s ohľadom na jeho schopnosti, možnosti, sociálne a kultúrne zázemie a odporúčania odborných zamestnancov,
- zdržať sa konania, ktoré vedie k porušovaniu práv ostatných zamestnancov,
- správať sa v súlade s Etickým kódexom pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov,
- podieľať sa na vypracúvaní a vedení pedagogickej dokumentácie a ďalšej dokumentácie,
- usmerňovať a objektívne hodnotiť výchovu a vzdelávanie dieťaťa,
- podieľať sa na tvorbe a uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu,
- udržiavať a rozvíjať svoje profesijné kompetencie,
- absolvovať aktualizčné vzdelávanie,
- vykonávať pracovnú činnosť prostriedkami, metódami, formami a postupmi, ktoré
- zodpovedajú súčasným vedeckým poznatkom, hodnotám a cieľom školského
- vzdelávacieho programu,
- poskytovať dieťaťu a zákonnému zástupcovi poradenstvo a odbornú pomoc spojenú s výchovou a vzdelávaním,
- pravidelne informovať dieťa a zákonného zástupcu o priebehu a výsledkoch výchovy a vzdelávania,
- vykonávať činnosť predsedu komisie alebo člena komisie pri ukončovaní výchovy a vzdelávania.

Okrem Zákona č. 138/2019 Z. z. vydalo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky aj Pracovný poriadok pre pedagogických zamestnancov a ostatných zamestnancov škôl a školských zariadení, ktorý tvorí základný vzor na vypracovanie pracovného poriadku školy.

Metodológia

V rámci skúmanej problematiky nás zaujali problémy, z ktorých nám vyplynuli výskumné otázky a z nich sme si stanovili ciele.

Problémy prieskumu:

- Pozitíva a negatíva profesijných činností učiteľa materskej školy
- Pracovná záťaž učiteľa materskej školy

Na základe problémov sme si stanovili tieto výskumné relačné otázky:

- Aké pozitíva a negatíva vyplývajú z profesijných činností učiteľa materskej školy?
- Aké sú názory učiteliek materských škôl na pracovnú záťaž vyplývajúcu z ich činnosti?

Cieľom prieskumu bolo zistiť názory učiteliek materských škôl na vykonávanie profesijných činností a z nich vyplývajúcu pracovnú záťaž.

Výber vzorky prieskumu

Empirický kvantitatívny prieskum sme realizovali na výskumnej vzorke 152 respondentov, ktorú tvorili učiteľky materských škôl. Respondentky sme mali rovnomerne zastúpené naprieč dĺžkou pedagogickej praxe.

Tabuľka 1: Dĺžka praxe respondentov

Dĺžka praxe	Počet	%
do 5 rokov	30	19,7%
6-10 rokov	30	19,7%
11-20 rokov	31	20,4%
21-30 rokov	31	20,4%
31 a viac rokov	30	19,7%

Zdroj: vlastné spracovanie

Zo 152 respondentov bolo 84 (55,3%) z kategórie samostatný pedagogický zamestnanec; 62 respondentov (40,8%) z kategórie pedagogický zamestnanec s 1. atestáciou a 6 pedagogických zamestnancov s 2. atestáciou (3,9%). S pribúdajúcimi rokmi praxe sa zvyšuje aj kvalifikovanosť učiteľov, nakoľko v skupine učiteľov s dĺžkou praxe 11-20 rokov, 21-30 rokov a 31 a viac rokov praxe, je zastúpenie učiteľov s 1. atestáciou 20 až 24, čo predstavuje výraznú väčšinu respondentov. V skupine učiteľov s praxou 6-10 rokov praxe je to už len 11 respondentov a 19 je v kategórii samostatný pedagogický zamestnanec. V tejto skupine, rovnako ako v skupine 0-5 rokov praxe sa nenachádza žiaden respondent s 2. atestáciou. V skupine respondentov s praxou do 5 rokov je 100% zastúpenie učiteľov v kategórii samostatný pedagogický zamestnanec. 17 respondentov uviedlo, že okrem svojich povinností súvisiacich s edukáciou nevykonávajú ďalšie špecializované činnosti. 100% zastúpenie respondentov, ktorí vykonávajú špecializované činnosti je v skupine s 21-30 ročnou praxou. Vo zvyšných skupinách je to v rozpätí od 22 do 29 respondentov, pričom najviac, ale aj to len 8, ktorí nevykonávajú žiadnu špecializovanú činnosť je v skupine s praxou do 5 rokov. Vzhľadom na to si nemyslíme, že počet rokov praxe vo veľkej miere ovplyvňuje vykonávanie špecializovaných činností pedagogickými zamestnancami.

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 Obržálka & 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 zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania 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.

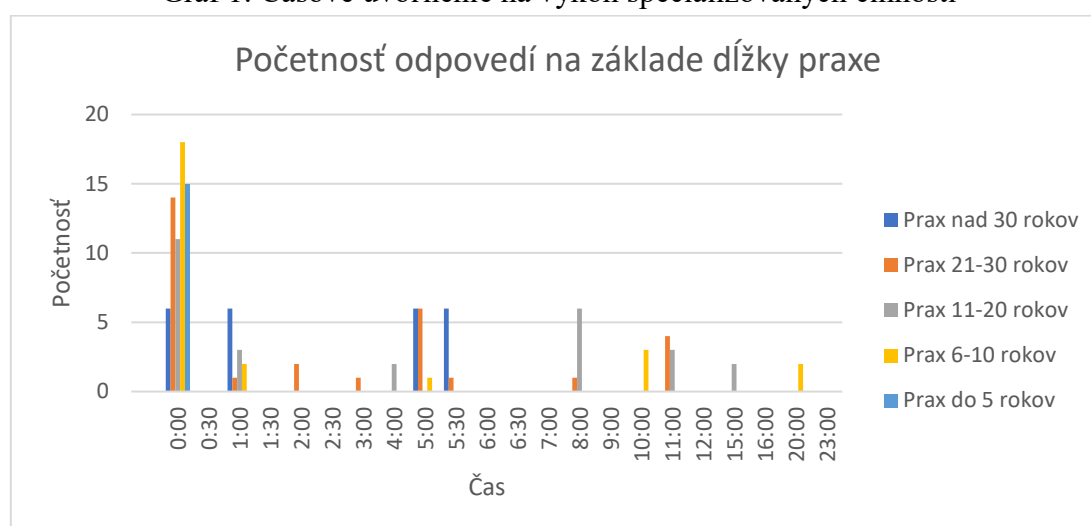
Neštandardizovaný dotazník sme realizovali v priebehu mesiacov september – december 2022 cez odkaz, ktorý sme poslali materským školám a oslovili sme aj profesijnú skupinu Učiteľky materských škôl cez Fb, v ktorej sme dané členky požiadali o zapojenie sa do prieskumu k predmetnej problematike. Prieskum

sme realizovali prostredníctvom neštandardizovaného dotazníka, ktorý obsahoval 20 otázok. Pre potreby prezentovania výsledkov v tomto príspevku uvádzame 3 demografické informácie a výsledky 2 zatvorených a 7 otvorených otázok. Výsledky prieskumu uvádzame prostredníctvom jednoduchej štatistiky pomocou percentuálneho vyjadrenia získaných hodnôt. Niektoré zistenia porovnávame s podobnými prieskumami a niektoré popisujeme iba deskriptívne.

Výsledky prieskumu

126 respondentov, ktorí vykonávajú špecializované činnosti 88 respondentov (69,8%) uvádza, že sa množstvo času, ktoré týmto činnostiam venujú od začiatku ich vykonávania zvýšilo. S pribúdajúcimi rokmi praxe úmerne stúpa aj čas, ktorý učitelia potrebujú na vykonávanie špecializovaných činností. V skupine učiteľov s praxou 0-5 rokov uvádza 12 respondentov, že sa čas venovaný špecializovaným činnostiam zvýšil, v skupine 6-10 rokov praxe je to 17 respondentov, v skupine 11-20 je to 18 respondentov, 21-30 rokov praxe takmer všetci, t. j. 21 respondentov a v skupine s praxou minimálne 31 rokov uvádza 100% respondentov, že od kedy vykonávajú špecializované činnosti, čas na ich výkon sa zvýšil.

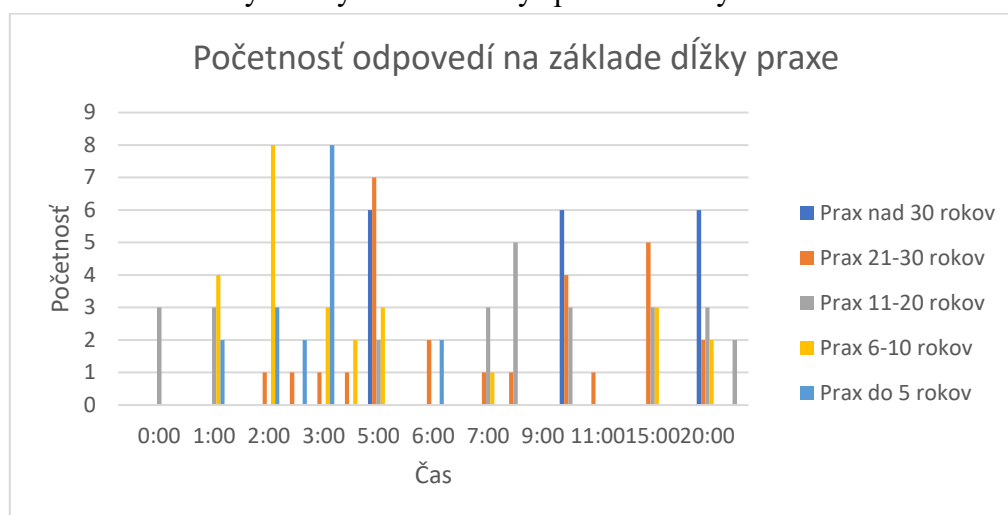
Graf 1: Časové uvoľnenie na výkon špecializovaných činností



Zdroj: vlastné spracovanie

Čo sa týka otázky: „Na koľko hodín týždenne ste uvoľnený, podľa vnútorných predpisov, z priameho edukačného procesu, aby ste mohli činnosť vykonávať?“ uviedlo 100% respondentov s praxou 0-5 rokov, že nie sú uvoľnení vôbec. V skupine respondentov s praxou 6-10 rokov je to bez akéhokoľvek časového uvoľnenia 18 učiteľov a len 8 uvádza v priemere 9,62 hodín. S pribúdajúcimi rokmi praxe pribúdajú aj časy, počas ktorých sú učitelia uvoľnení na výkon špecializovaných činností. V skupine s praxou nad 31 rokov je len 6 neuvoľnených vôbec a 6 (najviac zo všetkých respondentov) je uvoľnených na 5,30 hod. Predpokladáme, že uvoľnenie z edukačného procesu na výkon špecializovaných činností sa týka prevažne vedúcich pedagogických zamestnancov.

Graf 2: Týždenný čas venovaný špecializovaným činnostiam



Zdroj: vlastné spracovanie

Priemerný čas strávený výkonom špecializovaných činností má taktiež stúpajúcu tendenciu s počtom rokov praxe. Učители s praxou do 5 rokov sa im v priemere za týždeň venujú 5,76 hodín, učители s praxou 6-10 rokov 5,55 hodín, v skupine učiteľov s praxou 11-20 rokov to je 9,69 hodín, učители s praxou 21-30 rokov sa im v priemere venujú 8,9 hodín a učители s praxou nad 31 rokov im venujú v priemere za týždeň až 11,67 hodín.

Metodické združenie sa zriaďuje v materských školách, v ktorých sú min. 2 triedy a je poradným orgánom riaditeľa vo výchovno-vzdelávacej činnosti a všetkým s ňou súvisiacim. (Vyhláška č. 541/2021 Z. z. o materskej škole) Predpokladáme, že nízky počet respondentov, vykonávajúcich danú činnosť je na základe toho, že nie všetky školy sú povinné zriaďovať metodické združenie. Len 4 respondenti v skupine s praxou do 5 rokov a 3 respondenti v skupine s praxou 11-20 rokov uvádzajú, že vykonávajú činnosť vedúceho metodického združenia. Vo zvyšných skupinách je to 7, 11 a 12 respondentov, čo naznačuje, že dĺžka rokov praxe nemá vplyv na vykonávanie tejto činnosti a rovnako ani na počet rokov, ktorý učители strávia výkonom danej činnosti.

Činnosť triedneho učiteľa je najčastejšie vykonávaná špecializovaná činnosť našimi respondentami. V skupine s praxou do 5 rokov uvádza výkon tejto činnosti 8 respondentov do 1 roka a 9 respondentov v rozpätí 1-5 rokov. Zo skupiny respondentov s praxou 6-10 rokov vykonáva činnosť triedneho učiteľa 27 respondentov, najčastejšie (21 respondentov) v rozpätí 1-5 rokov. Učители s praxou 11-20 rokov uvádzajú rozpätie výkonu činnosti triedneho učiteľa najčastejšie od 1 do 10 rokov, spolu v počte 18 respondentov. 20 a 24 učiteľov s rokmi praxe 21-30 a 31 a viac uvádza, že danú činnosť vykonáva prevažne v rozpätí 6-10 rokov. Z uvedeného vyplýva, že ani na výkon činnosti triedneho učiteľa nemá výrazný vplyv počet rokov praxe.

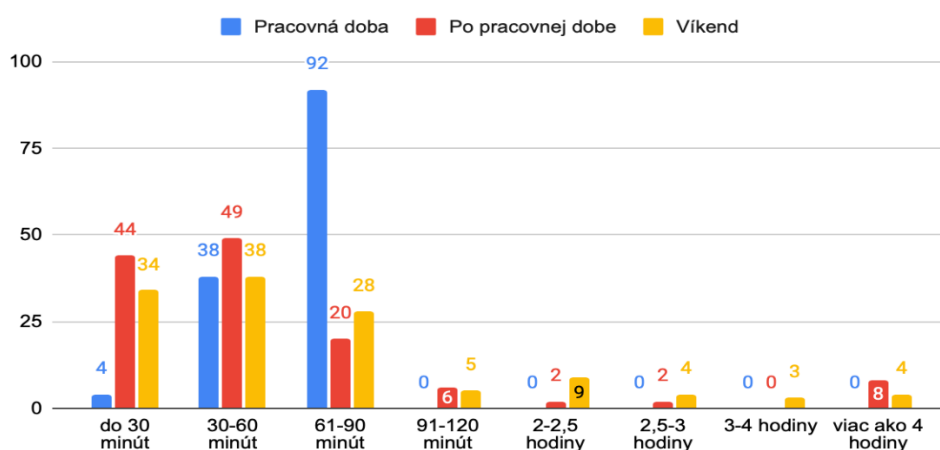
Len 2 učители, vykonávajúci činnosť cvičného učiteľa, je s praxou do 5 rokov. V skupine respondentov s rokmi praxe 6-10 je to 6 učiteľov vykonávajúcich danú činnosť do 1 roka a 2 od 1-5 rokov. Učители s praxou 11-20 rokov uvádzajú, že sa danej činnosti venujú 3 do jedného roka a 4 v rozpätí 1-5 rokov. 8 respondentov s praxou 21-30 uvádza výkon danej činnosti od 1 do 15 rokov a až 12 učiteľov s praxou nad 30 rokov (6 – 1-5 rokov, 6 – 6-10 rokov) vykonáva činnosť cvičného učiteľa, čím môžeme konštatovať, že počet rokov praxe ovplyvňuje zadávanie špecializovanej činnosti cvičného učiteľa pedagógom.

Rovnako, ako pri cvičnom učiteľovi, aj pri činnosti uvádzajúceho pedagogického zamestnanca môžeme konštatovať vplyv rokov praxe na zastúpenie respondentov vykonávajúcich danú činnosť. V skupine učiteľov s praxou do 5 rokov neuviedol ani jeden z opýtaných, že danú činnosť vykonáva. V ďalších skupinách je zastúpenie 7, 11 a 9 respondentov v rozpätí do 1 roka a 1 až 5 rokov a až 18 respondentov s praxou nad 31

rokov uvádza, že vykonáva činnosť uvádzajúceho pedagogického zamestnanca a to 12 v rozpätí 1-5 rokov a 6 v rozpätí 6-10 rokov.

V tejto časti prezentujeme výstupy zisťovania rozsahu časového vyťaženia pedagogických zamestnancov špecializovanými úlohami počas ich pracovnej doby. Prezentujeme výstupy zisťovania rozsahu časového vyťaženia pedagogických zamestnancov špecializovanými úlohami po ich bežnej pracovnej dobe, ktoré zároveň porovnávame s hodnotami zistenými v súvislosti s výkonom rovnakých činností v rámci pracovnej doby. Dáta sme porovnali, aby sme zistili možné tendencie, ktorým činnostiam učitelia venujú viac času v pracovnej dobe a ktorým venujú viac času po skončení svojich pracovných činností. K tomu sme pridali zistené hodnoty v súvislosti s výkonom rovnakých činností počas víkendu.

Graf 3: Tvorba plánov výchovno-vzdelávacej činnosti

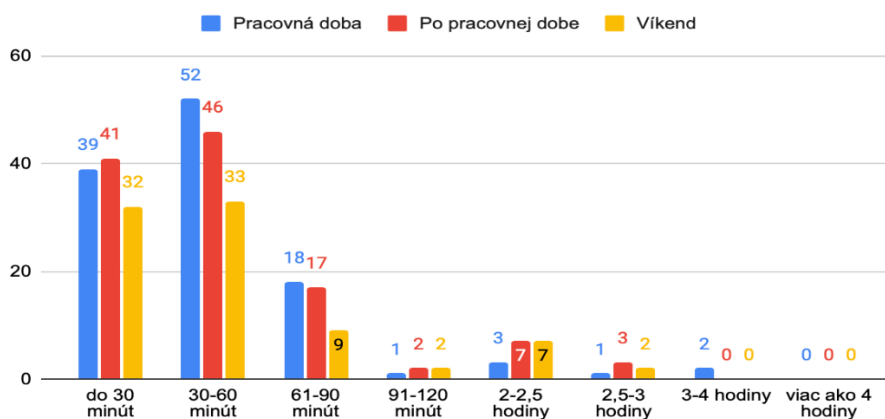


Zdroj: vlastné spracovanie

Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti v pracovnej dobe venujú tvorbe plánu výchovno-vzdelávacej činnosti v priemere 2,66 hodiny týždenne (cca 160 minút). Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti po pracovnej dobe venujú tvorbe plánu výchovno-vzdelávacej činnosti v priemere 2,38 hodiny týždenne (cca 141 minút). Z tejto hodnoty vyplýva, že respondenti, ktorí sa tvorbe plánov venujú viac v pracovnej dobe sa tejto činnosti budú menej venovať po jej skončení, alebo počas víkendu. Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti sa počas víkendu venujú tvorbe plánu výchovno-vzdelávacej činnosti v priemere 2,69 hodiny týždenne (po pracovnej dobe 2,38; v pracovnej dobe 2,66 hodiny). V prípade plánov činností je jasná tendencia pracovať s nimi do 90 minút vo všetkých troch definovaných obdobiach. Naproti tomu Miňová a Kurišková (2012) uvádzajú denný priemerný čas, strávený plánovaním 133,64 min. denne, čo je približne polovica času, ktorý trávia naši respondenti plánovaním počas týždňa.

Ak sa na odpovede respondentov pozrieme z hľadiska dĺžky praxe, tak učitelia s praxou nad 31 rokov venujú rovnaký čas príprave plánov v pracovnej dobe aj po pracovnej dobe a to v rozpätí do 30 min a 31-60 min. Počas víkendu sa tejto činnosti venuje len 6 respondentov. Ostatné skupiny sú približne rovnomerne vyvážené v odpovediach aj čo sa týka počtu respondentov, vykonávajúcich danú činnosť v pracovnej dobe a po pracovnej dobe a rovnako aj v čase, ktorý jej venujú. Počas víkendu, vidíme zvýšený počet respondentov s klesajúcim počtom rokov praxe.

Graf 4: Príprava výchovno-vzdelávacej činnosti

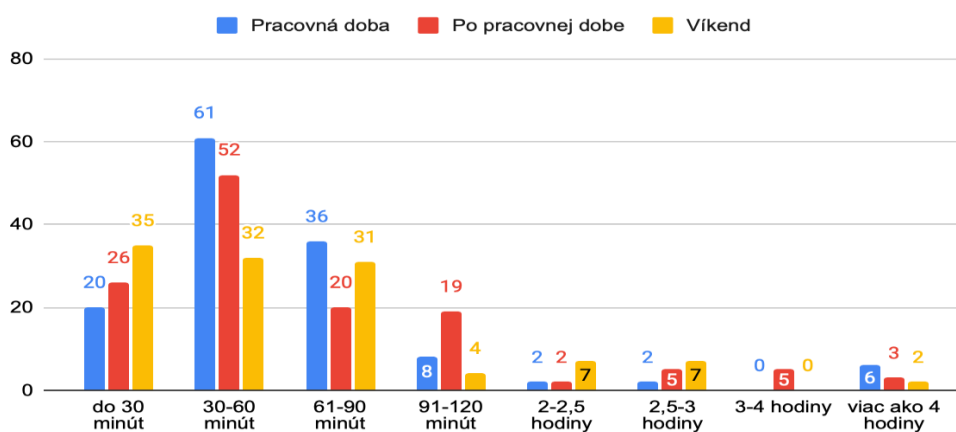


Zdroj: vlastné spracovanie

Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti v pracovnej dobe venujú príprave výchovno-vzdelávacej činnosti v priemere 2,03 hodiny týždenne (cca 120 minút). Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti po pracovnej dobe venujú príprave výchovno-vzdelávacej činnosti v priemere 2,11 hodiny. Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti sa počas víkendu venujú príprave výchovno-vzdelávacej činnosti v priemere 2,12 hodiny (po pracovnej dobe 2,11; v pracovnej dobe 2,03 hodiny týždenne). Porovnaním priemerov týchto hodnôt sme nezistili štatisticky významné korelácie. Priemerný denný čas strávený prípravou činnosti je 49,8 min. denne, čo je porovnateľný výsledok s odpoveďami respondentov Miňovej a Kuriškovej (2012), ktoré uvádzajú, že priemerný čas strávený prípravou je dopoludnia a popoludní do 45 min. denne.

Tendencia pri príprave výchovno-vzdelávacej činnosti je obdobná predchádzajúcej kategórii. Učители s praxou do 5 rokov uvádzajú, že najčastejšie sa danej činnosti venujú počas víkendu a to v rozpätí do 30 min (12 respondentov) a 61-90 min (9 respondentov). Počas pracovnej doby a po pracovnej dobe je to rovnaký počet respondentov v porovnateľnom časovom rozpätí. Učители s praxou 6-10 rokov uviedli, že sa rovnako venujú príprave výchovno-vzdelávacej činnosti v pracovnej dobe, po nej a počas víkendu. Po pracovnej dobe a počas víkendu vidíme zvýšenie počtu minút strávených touto činnosťou. Respondenti v skupine s praxou 11-20 rokov a s praxou 21-30 rokov uviedli porovnateľne rovnaký priemerný čas strávený danou činnosťou vo všetkých 3 obdobiach. Učители s praxou 31 a viac rokov sa venujú vo väčšine tejto činnosti v rozpätí 30-60 min. v pracovnej dobe a po nej a počas víkendu sa jej v porovnaní s pracovnou dobou takmer nevenujú vôbec.

Graf 5: Hodnotenie a sebahodnotenie

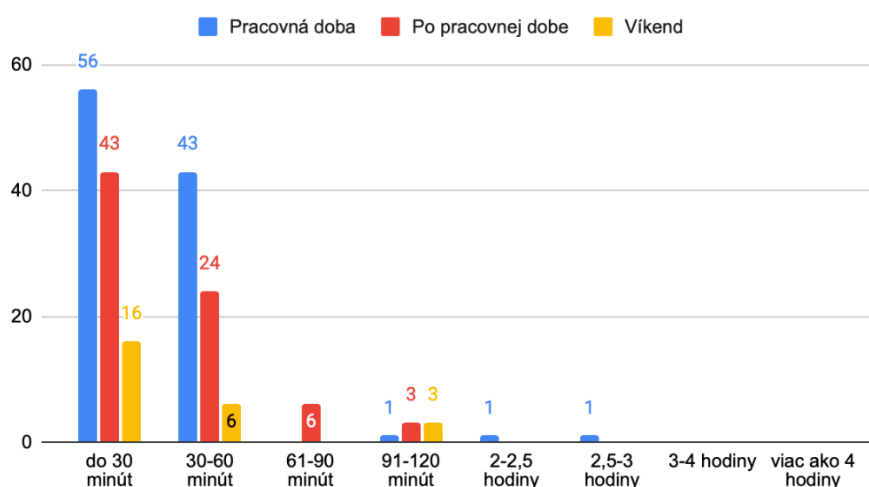


Zdroj: vlastné spracovanie

Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti v pracovnej dobe venujú vypracovaniu hodnotenia a sebahodnotením v priemere 2,61 hodiny týždenne (cca 157 minút). Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti po pracovnej dobe venujú vypracovaniu hodnotenia a sebahodnotením v priemere 2,76 hodiny týždenne (v pracovnej dobe 2,61). Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti sa počas víkendu venujú vypracovaniu hodnotenia a sebahodnotením v priemere 2,55 hodiny týždenne.

Hodnotenie vykazuje najvyššie zastúpenie respondentov, ktorí sa mu venujú v priebehu víkendu. Počet respondentov je pri časových dotáciách rovnomerne rozdelený u kategórií do 90 minút týždenne. Pri porovnaní počtu respondentov vykonávajúcich danú činnosť zisťujeme, že s počtom rokov praxe stúpa aj počet respondentov, ktorí sa venujú hodnoteniu a sebahodnoteniu. V skupine učiteľov s praxou do 5 rokov sa jej venuje len polovica respondentov, čo považujeme za alarmujúce, nakoľko hodnotenie a sebahodnotenie považujeme za potrebnú činnosť predovšetkým pre začínajúcich pedagogických zamestnancov.

Graf 6: Komunikácia s rodičmi

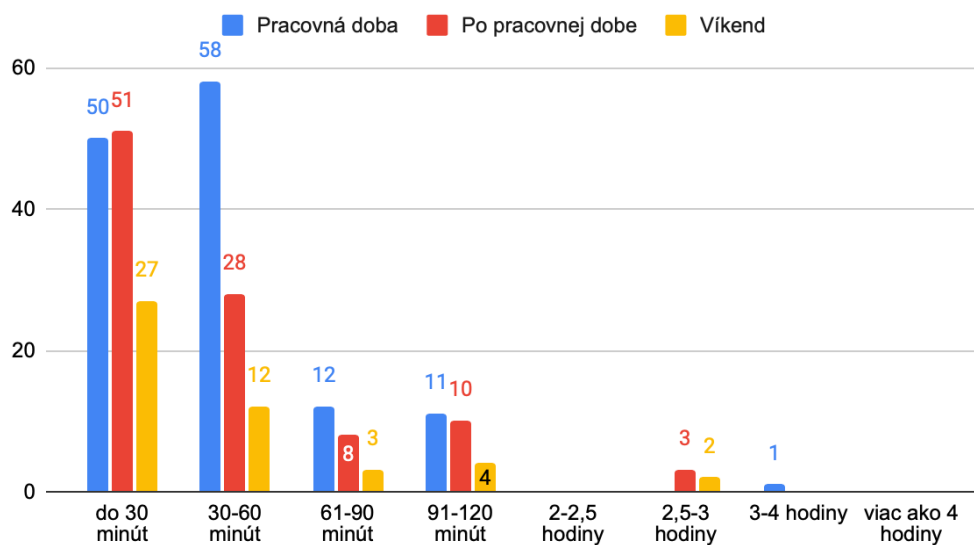


Zdroj: vlastné spracovanie

Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti sa v pracovnej dobe venujú komunikácii s rodičmi v priemere 1,54 hodiny týždenne (cca 92 minút). Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti po pracovnej dobe venujú komunikácii s rodičmi v priemere 1,59 hodiny týždenne. Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti sa počas víkendu venujú komunikácii s rodičmi v priemere 1,60 hodiny týždenne. Porovnaním priemerov týchto hodnôt sme nezistili štatisticky významné korelácie. Počas víkendu predpokladáme prevažne elektronickú komunikáciu. Miňová a Kurišková (2012) k otázke „Rozhovor s rodičmi“ uvádzajú denný priemerný čas 8,67 min. denne, naši respondenti sa venujú v priemere denne (v pracovnej dobe a po pracovnej dobe) 37,48 min.

Komunikácia s rodičmi podľa našich zistení prebieha najmä v pracovnej dobe a po jej skončení. Respondenti jej venujú do jednej hodiny týždenne. Tejto činnosti sa respondenti počas víkendu venujú najmenej (rovnako sa jej venuje najmenej respondentov). V pracovnej dobe sa jej venujú respondenti vo všetkých skupinách rokov praxe najčastejšie do 30 min. a v rozpätí 31-60 min. po pracovnej dobe je to rovnaký čas strávený touto činnosťou, no už menej respondentov uvádza, že sa danej činnosti venuje a rovnako s klesajúcim počtom rokov praxe, klesá aj počet učiteľov, venujúcich sa tejto činnosti po pracovnej dobe. Počas víkendu sa komunikácii s rodičmi nevenuje ani jeden z respondentov s praxou nad 31 rokov. Potom je to 7 respondentov s praxou 0-5 rokov a najviac (16 respondentov) je s praxou 11-20 rokov. Zvyšné 2 skupiny respondentov sú na tom, s rozdielom 1 respondenta, rovnako.

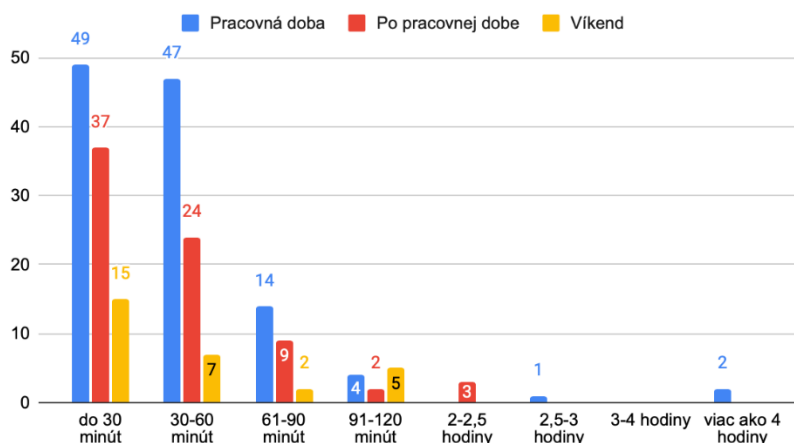
Graf 7: Záznam z pedagogického diagnostikovania



Zdroj: vlastné spracovanie

Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti v pracovnej dobe venujú spracovaniu záznamov z pedagogického diagnostikovania v priemere 1,91 hodiny týždenne (cca 115 minút). Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti po pracovnej dobe venujú spracovaniu záznamov z pedagogického diagnostikovania v priemere 1,89 hodiny týždenne. Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti sa počas víkendu venujú spracovaniu záznamov z pedagogického diagnostikovania v priemere 1,83 hodiny týždenne (po pracovnej dobe 1,89 ; v pracovnej dobe 1,92). Pedagogické diagnostikovanie je respondentmi vykonávané primárne v pracovnej dobe, sekundárne po jej skončení. Časť respondentov sa jej venuje aj počas víkendu, vo väčšine prípadov jej však venujú do 30 minút. V pracovnej dobe sa venuje pedagogickému diagnostikovaniu najviac – 29 respondentov, s praxou 11-20 rokov a najmenej – 16 respondentov, s praxou 0-5 rokov. Porovnateľný výsledok vidíme po pracovnej dobe. Počas víkendu sa pedagogickému diagnostikovaniu venuje len 6 respondentov s praxou 0-5 rokov a to 2 do 30 min., 2 od 61-90 min. a 2 91-120 min. V skupine respondentov s praxou 6-10 rokov uviedlo 11, že sa danej činnosti počas víkendu venujú a to max do 60 min. S praxou 11-20 rokov a 21-30 rokov je to 5 a sedem respondentov a učitelia s praxou nad 31 rokov neuviedli, že sa danej činnosti počas víkendu venujú. Na základe porovnania hodnôt môžeme povedať, že respondenti s vyšším počtom rokov praxe si vedia rozložiť čas strávený pedagogickým diagnostikovaním v pracovnej dobe, prípadne po nej.

Graf 8: Porady a pracovné stretnutia



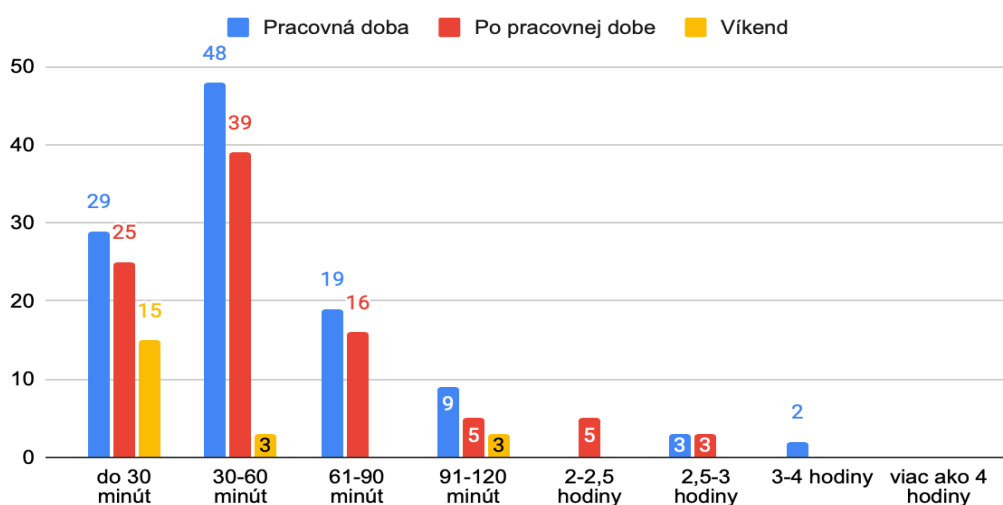
Zdroj: vlastné spracovanie

Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti v pracovnej dobe venujú poradám a pracovným stretnutiam v priemere 1,90 hodiny týždenne (cca 115 minút). Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti po pracovnej dobe venujú poradám a pracovným stretnutiam v priemere 1,80 hodiny týždenne. Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti sa počas víkendu venujú poradám a pracovným stretnutiam v priemere 1,9 hodiny týždenne (po pracovnej dobe 1,80; v pracovnej dobe 1,91).

Porady spolu s Komunikáciou s rodičmi vykazujú najnižší počet respondentov, ktorí sa im venujú cez víkend. Predpokladáme, že v tomto prípade ide najmä o porady s použitím online prostriedkov. Rovnako predpokladáme, že víkendové porady sú častejšie v súkromných zariadeniach a v zariadeniach s väčším počtom zamestnancov.

Aj v tejto otázke neuviedol ani jeden z respondentov s praxou na 31 rokov, že sa danej činnosti venujú počas víkendu. V pracovnej dobe vidíme s pribúdajúcimi rokmi praxe pribúdajúci počet respondentov, ktorí sa danej činnosti venujú. Po pracovnej dobe a počas víkendu je to práve naopak, čo opäť indikuje, že učitelia s viacročnou praxou si vedia čas na porady a pracovné stretnutia rozložiť počas pracovnej doby lepšie, ako učitelia s nižším počtom rokov praxe.

Graf 9: Iné administratívne činnosti

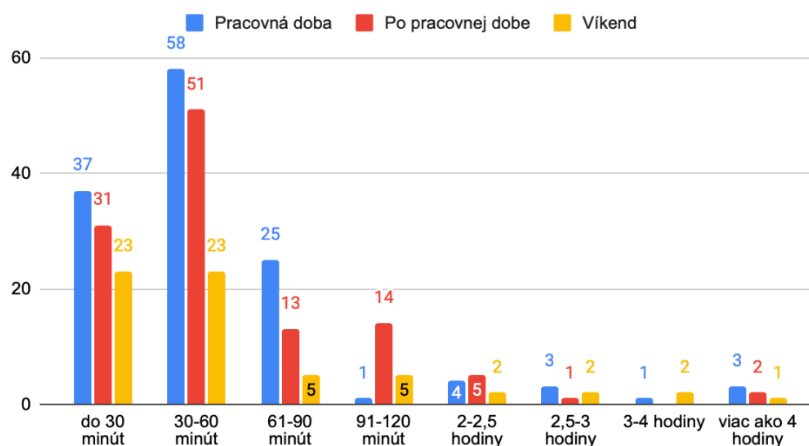


Zdroj: vlastné spracovanie

Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti v pracovnej dobe venujú všetkým ostatným administratívnym úlohám v priemere 2,27 hodiny týždenne (cca 136 minút). Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti po pracovnej dobe venujú všetkým ostatným administratívnym úlohám v priemere 2,30 hodiny týždenne. Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti sa počas víkendu venujú všetkým ostatným administratívnym úlohám v priemere 1,57 hodiny týždenne (2,3 po a 2,27 hodiny v pracovnej dobe).

Ostatné administratívne činnosti sú respondentmi vykonávané primárne v pracovnej dobe, sekundárne po jej skončení. Len 21 respondentov ich vykonáva cez víkend. Aj pri tejto činnosti vidíme najmenšie zastúpenie učiteľov s vyšším počtom rokov praxe venujúcich sa tejto činnosti po pracovnej dobe a takmer žiadne zastúpenie vo vykonávaní počas víkendu.

Graf 10: Iné činnosti



Zdroj: vlastné spracovanie

Iné činnosti ako jediné z porovnávaných kategórií vykazujú vyššiu časovú dotáciu po pracovnej dobe, čo korešponduje s tým, že ide o agregovanú položku. Pod týmito činnosťami totiž rozumieme viacero typov podporných a nepedagogických nezadefinovaných v predchádzajúcich položkách.

Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti v pracovnej dobe venujú iným špecializovaným úlohám v priemere 2,28 hodiny týždenne (cca 137 minút). Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti po pracovnej dobe venujú iným špecializovaným úlohám v priemere 2,35 hodiny týždenne (2,28 hodiny v pracovnej dobe). Priemerná zistená hodnota indikuje, že respondenti sa počas víkendu venujú iným špecializovaným úlohám v priemere 2,35 hodiny týždenne (po pracovnej dobe 2,35; 2,28 hodiny v pracovnej dobe). Porovnaním priemerov týchto hodnôt sme nezistili štatisticky významné korelácie.

Zastúpenie respondentov z jednotlivých kategórií podľa rokov praxe je takmer rovnaké v pracovnej dobe ako aj po nej a rovnako aj počas víkendu. Čas strávený výkonom tejto činnosti evidujeme vo všetkých skupinách skôr v nižších hodnotách.

Zo získaných hodnôt vyplýva, že respondenti v priemere strávia rovnaké množstvo času vykonávaním špecializovaných činností v pracovnej dobe aj po pracovnej dobe. S ohľadom na veľkosť súboru respondentov tieto zistenia nie je možné aplikovať na celú populáciu pedagogických zamestnancov v materských školách.

Tabuľka 2: Porovnanie deskriptívnych hodnôt

Odpovede	Počet (N)	Priemer (hodiny)	Min	Max	Najčastejšia hodnota
Práca spojená s písaním zápisníc a prípravou rodičovských združení	72	2,51	1	8	2
Práca spojená s polročným a koncoročným hodnotením	141	5,83	0	20	5
Exkurzie a koncoročné výlety	141	4,12	0	20	3
Vedenie pedagogickej praxe	127	4,78	0	20	3
Koncerty a divadelné predstavenia	107	4,30	0	20	2
Vystúpenia a programy pre deti	117	2,10	0	23	0
Dni otvorených dverí	137	7,87	0	23	6
Športové podujatia	113	2,37	0	10	1
Samoštúdium	124	4,86	0	23	3

Zdroj: vlastné spracovanie

Zaujímalo nás aj do akej miery si respondenti myslia, že by nasledujúce návrhy ich pracovné zaťaženie spravili ľahšie zvládnuteľným a umožnili by im viac sa sústrediť na poskytovanie kvalitných príležitostí na vzdelávanie detí. Hodnotenie bolo realizované za použitia Likertovej škály (1- vôbec; 5- do veľkej miery).

Tabuľka 3: Prehľad deskriptívnych ukazovateľov – faktory

Odpovede	Počet (N)	Priemer	Min	Max	Najčastejšia hodnota
Zvýšiť a / alebo zachovať bezkontaktný čas na plánovanie, hodnotenie a pozorovanie v triede	147	1,78	1	2	2
Väčšia prehľadnosť v úlohách a zodpovednostiach	146	3,38	1	5	4
Menší počet detí v triede	148	3,68	1	5	5

Viac učiteľov	148	4,29	1	5	4
Viac pedagogických asistentov	145	3,66	1	5	4
Zníženie byrokracie	148	4,09	2	5	4
Menej zásahov zo strany inštitúcií (zmeny kurikula, hodnotenia, reporting...)	145	4,81	2	5	5
Efektívnejšie využitie informačných technológií pre zvýšenie prístupu k údajom a predídeniu duplikovania údajov	148	4,43	2	5	5

Zdroj: vlastné spracovanie

Zo zistených údajov vyplýva, že najväčší dopad na pracovnú záťaž by podľa respondentov malo Menej zásahov zo strany inštitúcií (priemer = 4,81 bodu); Efektívnejšie využitie IT (4,43 bodu), Zvýšenie počtu pedagogických zamestnancov (priemer = 4,29 bodu) a Zníženie byrokracie (4,09 bodu). Z nášho pohľadu tieto faktory spája spoločný menovateľ práce s dátami a informáciami, ktoré sú reportované/zadávané do databáz a archivované. Pri otázke, nakoľko odľahčí pracovnú záťaž zachovanie bezkontaktného času na plánovanie, hodnotenie a pozorovanie v triede, v skupine respondentov s praxou 0-5 rokov boli odpovede na škále 1 (vôbec) – 5 (do veľkej miery) rozložené do odpovedí 10 respondentov uviedlo 3, 9 uviedlo 4 a 8 uviedlo 5, z čoho vyplýva, že by to považovali za vhodné. Respondenti s praxou 6-10 rokov svoje odpovede na škále uviedli najčastejšie (v počte 16) hodnotu 3, 4 respondenti uviedli hodnotu 2 a 9 ich uviedlo hodnotu 5. Podobné vyhodnotenie vidíme aj v skupine učiteľov s praxou 11-20 rokov, ktorí v počte 17 respondentov uviedli hodnotu 3. Učitelia s praxou 21-30 rokov zhodne uvádzajú hodnotu 3 v počte 14 respondentov a hodnotu 4 v počte 10 respondentov a aj v skupine s praxou nad 31 rokov je najväčšie zastúpenie respondentov zastávajúcich odpoveď s hodnotou 3. Otázka „*Väčšia priehľadnosť v úlohách a zodpovednostiach*“ má v jednotlivých skupinách respondentov s rokmi praxe porovnateľné vyhodnotenie odpovedí.

Menší počet detí v triede považujú učitelia vo veľkej miere za dôležitý aspekt, ktorý by im zmenšil pracovnú záťaž. Hodnotu 5 (do veľkej miery) uviedlo 25 respondentov s praxou 0-5 rokov, 16 respondentov s praxou 6-10 rokov, 19 respondentov s praxou 11-20 rokov, 25 respondentov s praxou 21-30 rokov a 24 respondentov s praxou nad 31 rokov. Viac učiteľov a viac pedagogických asistentov rovnako považujú za veľmi dôležité na odľahčenie pracovnej záťaže porovnateľne všetky skupiny učiteľov.

Zníženie byrokracie označilo hodnotou 5 30 učiteľov z 30 s praxou nad 31 rokov. V skupine s praxou 0-5 rokov je to len 17 učiteľov. Menej zásahov zo strany inštitúcií by do veľkej miery ovplyvnilo pracovnú záťaž učiteľov s rokmi praxe 6-10, 11-20 a 21-30. Najmenej to považujú za dôležité učitelia s praxou 0-5 rokov a učitelia s praxou nad 31 rokov.

Diskusia

Cieľom prieskumu bolo zistiť názory učiteliek materských škôl na vykonávanie profesijných činností a z nich vyplývajúcu pracovnú záťaž. Na základe výsledkov prieskumu považujeme za znepokojujúce, že viac ako polovica z opýtaných učiteľov uvažuje o odchode z učiteľskej profesie. Na základe výsledkov dotazníka môžeme konštatovať, že nároky kladené na ich prácu nie sú primerané a veľa činností vykonávajú mimo svoj pracovný čas. No aj napriek tomu nás teší zistenie, že väčšina učiteľov má stále pozitívny vzťah k svojej práci

a vie si nájsť dostatok času na dobrú prípravu edukačných činností. Okrem profesijných činností, ktoré zaberajú učiteľom aj ich osobný čas, učitelia vykonávajúci špecializované činnosti sú často krát odkázaný na to, že na vykonávanie špecializovaných činností obetujú čas po pracovnej dobe a počas víkendu. Považujeme za veľmi dôležité, venovať zvýšenú pozornosť činnostiam, ktoré sú priamo spojené s edukačnou činnosťou, profesijným rastom učiteľov a hodnotením. Zároveň prehodnotiť administratívnu záťaž učiteľov. Za prínos našich zistení považujeme pomenovanie konkrétnych profesijných činností učiteľky materskej školy, nakoľko, veľká časť učiteliek sa k danej otázke vyjadriť nevedela.

Záver

Povolanie učiteľa je jedno z najkrajších. Dúfame, že toto povolanie sa stane atraktívnejším pre všetkých, ktorí o tom snívajú už ako malí a túžili sa stať učiteľmi. Veríme, že úroveň učiteľstva bude stúpať a rovnako aj mienka o učiteľoch v spoločnosti. Na základe našich zistení vyplývajú tieto odporúčania pre prax:

- pracovať so znížením administratívnej záťaže pedagogických zamestnancov; zavedením primeraných databáz predísť viacnásobnému zberu už dostupných informácií;
- zvýšiť efektivitu v rozdelení úloh a zodpovedností;
- bližšie preskúmať vplyv zásahov zo strany inštitúcií na pracovnú záťaž pedagogických zamestnancov (reporty, zmeny kurikula, prieskumy...);
- zrealizovať výskum vnímania pracovnej záťaže z pohľadu riadiacich zamestnancov;
- zrealizovať hlbší výskum zameraný na demografické faktory a ich vplyv na subjektívne vnímanú úroveň pracovnej záťaže a typy činností, ktoré sú vnímané ako problematické (byrokracia, počet detí v triede...);
- zrealizovať výskum pracovnej záťaže pomocných zamestnancov (asistenti učiteľa, praktikanti,...).

Zoznam bibliografických odkazov

- Babiaková, S. (2012). Komparácia profesijných činností slovenských, českých a poľských učiteľov. *Pedagogická orientace*, 22, č.2. s. 222-242.
- Bureš, Z. (1981). *Psychologie práce a její užití*. Práce.
- Burkovičová, R. (2012). Profesní činnosti učitelů materských škol a jejich výzkum. PF, Ostravská univerzita v Ostravě.
- Burkovičová, R. (2013). Obtížnost profesních činností v učitelství pro materské školy. PF, Ostravská univerzita v Ostravě.
- Gavora, P. a kol. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- Hurná, D. & M. Miňová. (2021). *Hodnotenie pedagogických zamestnancov v materskej škole*. Rokus, s.r.o.
- Kolektív autorov. (2011). *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Expresprint.
- Kosová, B. et al. (2004). Status, identita a profesijná prispôsobivosť učiteľov. *Pedagogické rozhľady*, 13., č. 5, s. 9-11.
- Miňová, M. & K. Kurišková. (2013). *Výsledky prieskumu profesijných činností učiteľa predprimárneho vzdelávania. Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien – zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou*. SV OMEP. s.120-128.
- Obdržálek, Z. & K. Horváthová a kol. (2004). *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN.
- Spilková, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko – srovnávací perspektivě*. Pdf KU.

Zákon č. 138/2019 Z. z. Zákon 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

Prešov

monika.minova@unipo.sk

Monika Miňová je absolventkou Pedagogickej fakulty v Prešove UPJŠ v Košiciach a bývalou učiteľkou a riaditeľkou v materských školách. V súčasnosti je členkou Katedry predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove, kde vykonáva pedagogickú, publikačnú, vedecko-odbornú a výskumnú činnosť. Je predsedníčkou Slovenského výboru Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu (OMEPSlovensko). Predmetom jej záujmu je predprimárne vzdelávanie, pedagogická diagnostika a didaktika, manažment a marketing materskej školy, alternatívne prístupy v edukácii a kooperácia školy s inštitúciami.

DIŠTANČNÉ VZDELÁVANIE V TEÓRII A PRAXI MATERSKÝCH ŠKÔL

DISTANCE LEARNING IN KINDERGARTEN THEORY AND PRACTICE

Monika Miňová, Julianna Tkáčiková

Abstrakt: Príspevok je zameraný na možnosti implementovania dištančného vzdelávania v materských školách a udržanie spolupráce materskej školy a rodiny v zmenených, špecifických podmienkach. Príspevok poukazuje na formy a možnosti spolupráce na základe dostupných elektronických médií a platforiem pre vzdelávanie. Prostredníctvom analýzy spolupráce konkrétnej materskej školy a rodičov príspevok približuje možnosti, ako ich vzájomný vzťah upevňovať a budovať aj bez priamej, prezenčnej účasti a realizovať dištančné vzdelávanie v materských školách. Príspevok poukazuje na teoretickú ale aj praktickú rovinu. Obsahuje príklady a možnosti spolupráce konkrétnej materskej školy s rodinou, pomocou využitia vzdelávacích kanálov a platforiem pre dištančné vzdelávanie. Oboznamuje s novými možnosťami interakcie v online priestore. Ukazuje sa, že pre kvalitné upevňovanie vzťahov materskej školy a rodiny je nevyhnutná aktivita a vnútorná motivácia pedagógov reagovať promptne v každej situácii a hľadanie spôsobov a možností, ako tieto vzťahy a spoluprácu rozvíjať aj pri zavedení a realizácii dištančného vzdelávania.

Abstract: The paper is focused on the possibilities of implementing distance education in kindergartens and maintaining kindergarten-family cooperation in changed, specific conditions. The paper highlights forms and possibilities of cooperation based on available electronic media and platforms for education. Through the analysis of cooperation between a particular kindergarten and parents, the paper presents the possibilities how to strengthen and build their mutual relationship even without direct, full-time participation and to implement distance education in kindergartens. The paper points to both theoretical and practical levels. It contains examples and possibilities of cooperation of a particular kindergarten with a family, using educational channels and platforms. It introduces new possibilities of interaction in the online space. It turns out that for the quality strengthening of kindergarten-family relationships, it is necessary to have activity and intrinsic motivation of teachers to react promptly in every situation and to look for ways and possibilities to develop these relationships and cooperation also in the introduction and implementation of distance learning.

Kľúčové slová: dieťa, dištančné vzdelávanie, materská škola, pandémia, rodina, spolupráca

Keywords: a child, distance learning, kindergarten, pandemic, the family, cooperation

Úvod

Vo výchove a vzdelávaní v materských školách došlo v ostatnom období k niekoľkým zásadným zmenám, ktoré boli vo veľkej miere ovplyvnené pandemickou situáciou vo svete a na Slovensku. Pandémia, ktorá nás zasiahla, zmenila spôsob vzdelávania nielen detí, ale aj učiteľov. Keďže učiteľské povolanie si vyžaduje nepretržité vzdelávanie, tento fakt mal za následok aj zakotvenie formy dištančného vzdelávania do Zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Dištančné vzdelávanie sa tak realizovalo nie len pre učiteľov, ale aj pre deti, žiakov a študentov na všetkých stupňoch vzdelania. Pandemická situácia nám ukázala silné a slabé stránky spoločnosti a možnosti k zlepšeniu vybavenia škôl nielen po technickej stránke, ale aj z pohľadu zvýšenia kvality vzdelávania a zlepšenie pripravenosti pedagógov pri prechode na „hybridný model vzdelávania“. Dištančné vzdelávanie v praxi je veľmi dobrou alternatívou v akýchkoľvek zmenených podmienkach, ktoré u nás v budúcnosti môžu nastať. Po skúsenostiach z predošlých období dokážeme promptne reagovať a realizovať výchovno-vzdelávacie aktivity v materských

školách aj bez priamej účasti detí a pedagógov. Pri realizácii dištančného vzdelávania v materskej škole je nevyhnutným atribútom rodina, ktorá je tzv. „spojkou“ medzi dieťaťom a pedagógom. Iba ich vzájomnou kooperáciou dokáže pedagóg realizovať vzdelávacie aktivity vedúce k naplneniu cieľov a dosahovaniu štandardov u detí predškolského veku.

Vymedzenie základných pojmov

Materská škola

Materská škola je inštitúciou formálneho vzdelávania. Výchovnú zložku dopĺňa o vzdelávaciu a spoločnú interakciu s rodinou a inými inštitúciami sa snažia o zdravý vývin dieťaťa a jeho všestranný rozvoj. Podľa § 8 ods. 1 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) materská škola „Podporuje osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady na ďalšie vzdelávanie. Pripravuje na život v spoločnosti v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami detí.“

Učiteľ

Učiteľ je hlavným a najdôležitejším pilierom vzdelávania v materskej škole. Podľa Daneka, Sirotovej a kol. (2009) povolanie učiteľa je najstarším povoláním v histórii ľudstva. Učiteľ je činiteľom vzdelávajúcim, vychovávajúcim, konzultujúcim, usmerňujúcim a aktivizujúcim jednotlivca a spoločnosť.

Dieťa

Bezbranné stvorenie odkázané na starostlivosť rodiny, najbližšieho okolia a materskej školy. Detstvo predstavuje zoznamovanie sa s novým a nepoznaným prostredníctvom aktívnej účasti, pozorovania či hier (Šimová, G., & J. Vargová 2001).

Rodina

Podľa Kunáka (2019, s. 13) rodina bola v minulosti považovaná za „historickú kategóriu, ktorej formy a funkcie sú podmienené spoločensko-ekonomickou a kultúrnou úrovňou života spoločnosti.“ Rodina je základnou bunkou spoločnosti. Fungujúca rodina je základným pilierom pre zdravý rast a vývoj dieťaťa, dáva mu základ pre budúci život a smerovanie. Dobre fungujúca rodina je pre dieťa vzorom a príkladom dobrej praxe.

Spolupráca

Je nevyhnutná pre fungovanie, zlepšovanie a dosahovanie výsledkov v každej inštitúcii. Spolupráca školy a rodiny je neodmysliteľnou súčasťou výchovy a vzdelávania. Podľa Kunštárovej, Potkanyovej (2012) stavebným kameňom kvalitnej spolupráce je poznať vzájomné požiadavky a očakávania.

Dištančné vzdelávanie

Dištančné vzdelávanie je forma riadeného samostatného štúdia. Subjekt a objekt vzdelávania sú oddelení v čase alebo mieste, príp. v oboch súčasne. Vzdelávanie je poskytované na diaľku cez synchronne alebo asynchronne prostriedky najčastejšie prostredníctvom informačných a komunikačných technológií - digitálnych technológií (Juszczyk 2003; Strenáčiková 2020).

Teoreticko-metodologické východiská

V rokoch 2020 až 2023, prešla Slovenská republika v oblasti školstva výraznými zmenami. Pandemická situácia, zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania a vojnové konflikty na Ukrajine

spojené s migráciou obyvateľstva do okolitých štátov bola impulzom k úprave Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách a formách vzdelania. V roku 2020 ostala celá spoločnosť paralyzovaná, inštitúcie sa začali čoraz vo väčšej miere zatvárať a vzrastal trend využívania informačno-komunikačných technológií. V pomerne krátkom časovom horizonte prešli vysoké školy, stredné školy, základné školy ale aj materské školy na dištančné vzdelávanie. Nie všetky materské školy však tieto možnosti využívali. Dištančné vzdelávanie bolo do vysokej miery ovplyvnené záujmom učiteliek tvoriť v on-line priestore, ale aj ich zručnosťami v oblasti informačno-komunikačných technológií. Implementovanie dištančného vzdelávania do života detí v súčasnej dobe je z nášho pohľadu veľmi dôležité najmä v období, kedy sa predprimárne vzdelávanie stalo povinným a tým sa zmenili podmienky pokračovania plnenia povinnej predškolskej dochádzky v trvaní jedného roka. Dlhé prerušenie vzdelávania by mohlo viesť k útlmu vedomostí, zručností či návykov u detí predškolského veku. Uvedomujeme si, že priama interakcia, kontakt učiteľov a detí je nenahraditeľný, avšak akákoľvek interakcia a to aj prostredníctvom dištančného vzdelávania, je veľmi prínosná pre edukáciu dieťaťa, jeho napredovanie a dosahovanie jeho kľúčových kompetencií

Učiteľstvo nie je iba povolaním, ale aj poslaním. Dobrý učiteľ hľadá možnosti a spôsoby, ako pomôcť dieťaťu a rodine aj keď podmienky nie sú práve priaznivé. Učitelia materských škôl si museli stanoviť spôsoby a možnosti, ako vzdelávanie implementovať do praxe dištančnou formou tak, aby tomu rozumel rodič aj dieťa a aby táto interakcia bola prínosom pre všetky zúčastnené strany.

Implementované výchovno-vzdelávacie aktivity v online priestore

Prvým krokom bolo založenie uzavretej skupiny na sociálnej sieti Facebook a vytvorenie skupín v aplikácii Messenger. Druhým krokom bolo prostredníctvom ankety zistiť záujem rodičov o dištančné vzdelávanie. Viac ako 80% rodičov malo záujem o dištančné vzdelávanie 20% sa do ankety nezapojilo. Následne si všetci rodičia z materskej školy v dohodnutom časovom intervale vyzdvihli pracovné zošity detí, s ktorými učiteľky a deti následne pracovali. Na základe týždenných podtém učiteľky rodičom posielali aktivity a námety na prácu, ktorú by mohli s deťmi robiť v domácom prostredí. V mesiaci marec posielala učiteľka aktivity v pondelok na celý týždeň. Súčasťou bolo aj konkrétne zadanie z pracovných zošitov na upevnenie poznatkov s ohľadom na vzdelávaciu aktivitu. V piatok rodičia detí posielali učiteľkám fotografie splnených aktivít prípadne video záznam, pokiaľ išlo o zdravotné cvičenie prípadne nácvik básne, či piesne. Rodičom, ktorí Messenger nemali posielala učiteľka tie isté zadania prostredníctvom e-mailu. Keďže situácia sa nemenila a školy ostali naďalej uzavreté, dištančné vzdelávanie v mesiacoch apríl a máj prebiehalo na dennej báze. Učiteľka posielala rodičom aktivity vždy večer vopred, aby sa stihli pripraviť na druhý deň. Overovanie splnených úloh prebiehalo na konci týždňa.

Zatiaľ čo pri prvej vlne pandémie sa vzdelávali iba deti z prípravných tried, v druhej a tretej vlne sa venovala pozornosť všetkým deťom. Každá trieda mala zriadenú svoju triednu e-mailovú adresu. Keďže v tomto období prebiehala výchovno-vzdelávacia činnosť pre deti rodičov z prvej línie a predškolákov prezenčne, učiteľky boli rozdelené. Dve učiteľky vzdelávali dištančne a desať učiteliek vzdelávalo prezenčne. Prípravu na celý deň posielali rodičom jeden deň vopred, aby si stihli pripraviť pomôcky a materiál. Rodičia posielali spätnú väzbu v daný deň. Keďže zapojenie sa bolo na dobrovoľnej báze, niektorí rodičia sa nezapájali vôbec. Deti si svoje práce odkladali a po príchode do materskej školy si ich založili do svojho portfólia. Skúsenejšie učiteľky využívali komunikáciu cez aplikáciu ZOOM, rodičom poslali odkaz na pripojenie. Čas pripojenia bol vopred určený o 9.00, vzhľadom na to, že vzdelávacie aktivity v MŠ začínajú v rovnakom čase. Zdravotné cvičenia sa pripravovali v týždenných intervaloch s popisom jednotlivých cvikov. Okrem vzdelávania prostredníctvom videí deti posielali odkazy a vzájomne sa podporovali. Zodpovedná za celý priebeh, organizáciu, časový manažment, komunikáciu medzi školou a rodičmi a zriaďovateľom bola

riaditeľka materskej školy. Za priebeh, obsah a realizáciu boli zodpovedné poverené učiteľky. Výstupmi boli videá, obrázky z tvorby detí, vyplnené pracovné listy. Učiteľky vychádzali pri tvorbe aktivít zo Školského vzdelávacieho programu konkrétnej materskej školy, obsahových celkov, tém a podtém. Vzdelávacie aktivity pripravovali na základe plánov výchovno-vzdelávacej činnosti a sprostredkovali ich rodičom detí prostredníctvom rôznych komunikačných kanálov.

Etapy realizácie dištančného vzdelávania v praxi

Realizácia dištančného vzdelávania pozostávala z dvoch častí. Prvá etapa pozostávala z vytvorenia spoločnej skupiny na sociálnej sieti Facebook, pre zabezpečenie rýchlej a efektívnej komunikácie. Súčasťou spolupráce pri samotnej realizácii bolo zisťovanie záujmu rodičov o spôsob dištančného vzdelávania, dohodli sme si termíny odovzdávania pracovných zošitov. V prípravnej fáze sme sa venovali štúdiu odbornej literatúry, tvorbe plánov a príprav na realizáciu dištančného vzdelávania. Všetky postupy boli plánovite premyslené a naplánované v jednotlivých krokoch pred samotným zavedením tvorivého produktu do praxe. V druhej etape sme sa venovali sprostredkovaniu vytvorených aktivít rodičom a deťom prostredníctvom komunikačných platforiem, sociálnej siete a ich následné overovanie v závere týždňa.

Tabuľka 1: Harmonogram prvej etapy realizácie dištančného vzdelávania

Etapa I	Dátum realizácie
Zistenie záujmu rodičov o spôsob dištančného vzdelávania prostredníctvom ankety	18.03.2020
Vytvorenie uzavretej skupiny na sociálnej sieti Facebook a v aplikácii Messenger	18.03.2020
Odovzdanie pracovných zošitov zákonným zástupcom detí	19.03.2020 20.03.2020 23.03.2020
Štúdium odbornej literatúry	23.03.2020 – 27.03.2020 16.04.2020 – 20.04.2020 04.05.2020 – 06.05.2020 25.05.2020 – 29.05.2020
Prvé online stretnutie prostredníctvom video-hovoru cez Messenger	23.03.2020
Tvorba týždenných plánov výchovno-vzdelávacej činnosti a príprava aktivít na dištančné vzdelávanie	20.03.2020 27.03.2020 03.04.2020 10.04.2020 17.04.2020 24.04.2020 30.04.2020 08.05.2020 15.05.2020 22.05.2020 29.05.2020

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2: Harmonogram druhej etapy realizácie dištančného vzdelávania

Etapa II	Dátum realizácie
Implementovanie tvorivého produktu do praxe	23.03.2020
	30.03.2020
	06.04.2020
	13.04.2020
	20.04.2020
	27.04.2020
	04.05.2020
	11.05.2020
	18.05.2020
	25.05.2020

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 3: Harmonogram overovania tvorivého produktu v praxi

Etapa	Dátum realizácie
Overovanie tvorivého produktu v praxi	27.03.2020
	03.04.2020
	10.04.2020
	17.04.2020
	24.04.2020
	30.04.2020
	07.05.2020
	15.05.2020
	22.05.2020
	29.05.2020

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 4: Spôsoby a metódy overovania tvorivého produktu v praxi

	Periodicita overovania	Spôsob overovania	Metódy overovania
MŠ v Košiciach Zriadovateľ Mesto Košice	Týždenne	Prostredníctvom vložených komentárov a fotografií pod zadanie. Prostredníctvom e-mailov v prílohe. Prostredníctvom správy v skupine na Facebooku	Fotografie z činností Videonahrávky

Zdroj: vlastné spracovanie

Reprodukcia tvorivého produktu

Tvorivý produkt je koncipovaný tak, aby si ho každý pedagóg, ale aj rodič vedel prispôbiť na podmienky svojej materskej školy, či domáceho prostredia. Na základe nami vytvoreného aplikačného produktu si môžu učitelia a rodičia vyskúšať realizáciu dištančného vzdelávania v praxi. Pri tvorbe aktivít sme vychádzali z učebných osnov materskej školy, obsahových celkov a plánov výchovno-vzdelávacej činnosti.

Tabuľka 5: Obsahový celok Jar

Obsahový celok	Mesiac	Téma	Podtéma
J A R	Marec	Zvedavé slniečko	Príroda sa prebúdz Kniha náš kamarát Z rozprávky do rozprávky Zvieratá z dvora
	Apríl	Krásy prírody	Tajomstvá lesa Jarné kvety Sviatky jari Vesmír očami detí
	Máj	Život okolo nás	Moja rodina Moje mesto Čo sa skrýva v tráve Príroda okolo vodných tokov

Zdroj: Školský vzdelávací program Slniečko

Ako príklad sme vybrali tému mesiaca Zvedavé slniečko a podtému Z rozprávky do rozprávky.

Informácie pre rodičov

Milí rodičia,

pripravili sme pre vás túto skupinu za účelom plynulého prechodu z prezenčnej formy vzdelávania na dištančnú. Prostredníctvom pripravovaných aktivít je našim spoločným cieľom upevňovanie vedomostí vašich detí aj v čase, kedy nemôžu navštevovať materskú školu. Prostredníctvom interaktívnych hier a aktívnej komunikácie učiteliek, si deti zopakujú poznatky získané v materskej škole a nadobudnú nové zručnosti. Aktivity vychádzajú zo Školského vzdelávacieho programu a sú tvorené na základe plánov výchovno-vzdelávacej činnosti na jednotlivé týždne. Obsah aktivít na základe danej témy na celý týždeň, budeme pre vás tvoriť zdieľaním aktivít smerujúcich k rozvíjaniu zručností v rámci vzdelávacích oblastí v materskej škole.

Jednotlivé aktivity sú prispôbené domácemu prostrediu. Pre spätnú väzbu s deťmi oceníme vašu spoluúčasť, alebo spoluúčasť starých rodičov či súrodencov detí, aby pomohli zdieľať práce vašich škôlkarov do komentárov k príslušnému príspevku, alebo zaslaním fotografie, či videonahrávky do spoločnej skupiny v aplikácii Messenger. Budeme sa snažiť čo najlepšie vyplniť obsah aktivít, aby sme spoločne s vašou pomocou obohatili deti o nové poznatky a rozšírili ich vedomosti a zručnosti. Tešíme sa na každý pracovný deň s vami. Ak budete mať počas dištančného vzdelávania akékoľvek otázky kontaktujte nás.

Usmernenie pre rodičov

Aktivity je potrebné realizovať v pokojnom prostredí, vyvetranej miestnosti po raňajkách. V prípade zdravotných cvičení odporúčame cvičiť pred jedlom, čo najviac na boso. Budeme radi, ak budete v peknom počasí využívať aj exteriér podľa možností každého rodiča. Zdravotné cvičenia realizovať denne pred desiatou. Počas celého týždňa, najvhodnejší čas je od 8:20 hod. Pri aktivitách odporúčame s dieťaťom pracovať dopoludnia od 9:00 hod. do 9:30 hod., a popoludní keď je dieťa odpočínuté od 14:30 hod. do 15:00 hod. Tak ako je odpočinok dôležitý v materskej škole, rovnako ho odporúčame aj v domácom prostredí. Po obede je vhodné, aby si dieťa oblieklo pyžamko a ľahlo si aspoň na 30 minút. Prezliekaním do pyžama si upevňuje návyky získané v materskej škole. Pomôcky na aktivity vám pošleme vopred s pokynom k ich tvorbe, odporúčame ich vyrábať spoločne s dieťaťom v rámci hry dopoludnia alebo popoludní. Spätnú väzbu prosíme zaslať do správy v skupine na Messenger, alebo vložiť ako komentár pod zadanú úlohu v skupine na

Facebooku. Budeme radi ak nám budete okrem fotografií prác posielat' aj videá s ranným cvičením, básne či piesne. Takto sa spoločne motivujeme a podporíme. Vyrobené práce detí odložte a po príchode do materskej školy si ich s deťmi spoločne pozrieme a založíme do portfólií.

Marec – Z rozprávky do rozprávky

Obsahový celok: Jar

Téma mesiaca: Zvedavé slniečko

Téma týždňa: Z rozprávky do rozprávky

Zdravotné cvičenia



Po celý týždeň sa budeme venovať cvičeniam aby sme boli silní a zdraví.

Na zdravotné cvičenia budete potrebovať nádobu a drobné predmety (guličky, kocky, papieriky, menšie kusy látky, loptu). Dnes si zacvičíte aj vo dvojici.

Rozohriatie: striedať na zvukový signál vzpriamenú chôdzu po špičkách a na celom chodidle s behom po kruhovej dráhe alebo voľne po miestnosti. Rukami jemne mávame vo vzpažení. Chôdzou znázorňujeme tanec jarých kvietkov.

Poznámka: signál si dohodnete vopred, napr. tleskanie a pískanie, dupanie.

Vydýchanie: nádych, ruky do vzpaženia, výdych ruky pripažiť. Pri výdychu vyslovovať hlásku fúúú- fúka vietor.

Zdravotné cvičenia: sed – prednožmo pokrčiť, ruky vzad dľaňami sa opierame o podložku, zbierať guličky alebo iné drobné predmety prstami nôh a presúvať ich do nádoby. Striedať pravú a ľavú nohu. Cviky sa vykonávajú na boso.

Sed – uchopiť malú loptičku alebo kocku medzi obe chodidlá. Zdvihnúť a prekladať vpravo, vľavo.

Sed skrčmo, zbierať látky a papieriky prstami nôh.

Podpor sedmo skrčmo, odovzdávať loptu, ktorú drží dieťa medzi chodidlami súrodencovi alebo rodičovi. Podávanie lopty si vystriedať.

Stoj rozkročný, loptu drží dieťa v rukách, predklon s loptou k ľavej nohe, hmit – vzpriam, to isté k pravej nohe.

Odporúčam všetky cviky vykonávať spoločne so súrodencami alebo rodičmi.

Vytvorte si doma senzorický chodník, po ktorom bude dieťa kráčať na boso. Môžete využiť to, čo máte doma, koberček, kartón od vajíčok, lano, kožušinku, rohožku, vankúše, kamienky, gombíky. Dieťa citlivo vníma rôzny materiál, po ktorom kráča a precvičuje si stabilitu a rovnováhu.

Pohybová hra: vytvorte si dráhu so stopami. Na formáty A4 si dieťa obkreslí dľaň a chodilo. Odporúčam vytvoriť aspoň 20 listov takýchto stôp. Rozložte ich vedľa seba tak, aby v jednom rade boli striedavo 3 listy papiera napríklad chodidlo-dľaň-chodidlo, v ďalšom rade bude dľaň-chodidlo-chodidlo, chodidlo-dľaň-chodidlo, až kým nerozložíte všetky listy so stopami. Listy papiera prilepte o zem páskou, aby sa dieťa nešmyklo. Dieťa musí prejsť celú dráhu správne, podľa určených symbolov. Hra je veľmi dobrým prostriedkom pri trávení spoločných chvíľ po cvičení alebo popoludňajších rodinných aktivitách. Náročnosť môžete sťažovať väčším počtom stôp, zoradením po štyri stopy v rade. Poradie stôp stále vymeníte.

Relaxácia: v ľahu na chrbte, hlboký nádych nosom, výdych ústami. V pozadí znie relaxačná hudba. Dieťa vníma zvuky hudby a so zavretými očami relaxuje.

Pondelok

Tento týždeň sa budeme venovať rozprávkam, knihám a spoločne si vyrobíme leporelo. Pri čítaní a prerozprávaní rozprávok sa naučíme nové slová a rozšírime si slovnú zásobu. Dozvieme sa kto je spisovateľ, kto ilustrátor a na konci týždňa si vyrobíte vlastné leporelo.

Pomôcky: farbičky, voskové pastelky, obrázkový materiál, knihy, výkres.

Postup: s deťmi sa spoločne posadíte, porozprávajte sa o ich obľúbenej knihe, aké knihy poznajú (rozprávkové knihy, encyklopédie, leporelá, knihy o zvieratách, atlasy). Porozprávajte sa spoločne o tom, kto knihy píše: SPISOVATEL, ten kto knihy ilustruje a teda kreslí k nim obrázky sa volá ILUSTRÁTOR. Pripravte si na ukážku rôzne druhy kníh, ktoré doma máte, aby dieťa videlo ich rozmanitosť. Deti knihy listujú, prezerajú a porovnávajú. S deťmi si vyberte 5 obľúbených rozprávok, ktorým sa budete v tomto týždni venovať. Vo zvyšné dni môžete čítanie rozprávok, kreslenie podľa fantázie, či pracovné listy k jednotlivým rozprávkam, realizovať popoludní ako doplnkovú aktivitu. Pre inšpiráciu uvádzame rozprávky : O Červenej čiapočke, O troch prasiatkach, O perníkovej chalúpke, Ako išlo vajce na vandrovku, Ako sa dráčík chcel stať požiarnikom. Každý deň dieťaťu prečítajte jednu vybranú rozprávku. Dieťa prerozpráva obsah prečítanej rozprávky v dejejovej postupnosti. Vezmite do rúk rozprávkovú knihu a porozprávajte deťom, ako vzniká, čo sa v nej nachádza. Navrhne im, aby ste si spoločne vytvorili vlastnú knihu a to tak, že každý deň si prečítate inú rozprávku, o ktorej sa porozprávate. Dieťa z nej nakreslí obrázok podľa vlastnej fantázie, prípadne vypracuje pracovné listy, ktoré budú súčasťou knihy. Jednotlivé obrázky zviažete a vytvoríte vlastnú rozprávkovú knihu, alebo leporelo. Jednotlivé obrázky môžete doplniť fotografiami alebo výstrižkami obrázkov z časopisov. V závere sa s deťmi porozprávajte o tom, čo nové sa dnes dozvedeli a naučili. Zopakujte si informácie o tom, kto je spisovateľ a ilustrátor aby si deti pojmy upevnili.

Pred kreslením obrázkov je potrebné si prsty rozcvičiť. Ako na to nájdete v priloženom odkaze: <https://www.rodinka.sk/predskolak/prvacik/8-riekaniek-na-rozcvicenie-prstov-pred-pisanim-a-kreslenim/> Tieto cvičenia realizujte pred každým kreslením aj v iné dni. Dôležité sú uvoľňovacie cvičenia, ktoré máte v dnešný deň vo forme pracovného listu v prílohe A1.

Utorok

Milí rodičia,

veľmi nás teší, že nám pomáhate pri vzdelávaní vašich detí a som vám za to vďačná, lebo bez vás by nebola takáto forma vzdelávania vôbec možná. Naďalej ostávame v rozprávke, tentokrát formou riadeného čítania príbehu “Ako išlo vajce na vandrovku“.

Postup: vytvorte príjemné prostredie, usadte sa, prečítajte deťom príbeh o vajci, ktoré išlo na vandrovku. Počas čítania dbajte na intonáciu a prácu s hlasom. Text si rozdeľte na viacero častí. Po každej prečítanej časti položte deťom otázky vyplývajúce z textu, pýtajte sa ich ako to asi bude pokračovať, pýtajte sa na ich názor a predpoklad v úvode, jadre i závere príbehu. Po dočítaní príbehu navrhните dieťaťu, aby obsah vypočutej rozprávky výtvarne vyjadrilo - namaľovalo. Môžete mu pomôcť s námetom. Takto si spoločne vytvoríte obrázok, ktorý bude súčasťou knihy alebo leporela.

Pomôcky: výkres A4, vodové alebo temperové farby, nádoba s vodou, podložka.

Do maľby nezasahujte, je dôležité, aby dieťa vyjadrilo svoje vlastné predstavy, aby to bola jeho práca a tvorilo ju samostatne. Pri neistote ho podporte. Po namaľovaní výkresu sa s dieťaťom porozprávajte o tom čo nakreslilo, prípadne ktorú časť z rozprávky a prečo. Obrázok si vystavte na viditeľné miesto. Po príchode

ostatných členov rodiny im ukážte, čo ste dnes namaľovali. Nikdy nezabúdajte na pochvalu, ktorá je pre dieťa tým najkrajším ocenením a najlepšou motiváciou k ďalšiemu učeniu a tvoreniu.

Streda

Dobrý deň milé deti a rodičia. Dnes pre vás máme pripravenú aj menej známu rozprávku, „Ako sa chcel dráčik hasičom stať“. Spoločne si ju prečítajte. V nasledujúcej časti nadvižeme práve na túto rozprávku, ktorá bude motiváciou pre ďalšiu prácu s dieťaťom. Po prečítaní rozprávky si vyrobíme Trojhlavého rozprávkového draka. Pri jeho výrobe budeme používať rôzny materiál, aj odpadový, čím ukážeme dieťaťu, že i z rozmanitého odpadového materiálu vieme vyrobiť pekné veci a použiť ich na ďalšie spracovanie.

Pomôcky: obaly z 10 kusových vajíčok, obal z jogurtov, temperové farby, polystyrénové alebo papierové gule, farebný papier, nožnice, ceruzy, štetce, nádoby na vodu. Dieťa pred samotnou výrobou motivujte otázkami z príbehu. Opýtame sa však, či poznajú rozprávky, v ktorých vystupoval drak. „Ako vyzerá? Ako sa väčšinou končí rozprávka, v ktorej vystupuje drak? Čo by si povedal na to, keby sme si takého draka urobili? Koľko hláv mu urobíme?“

Rozcvička prstov:

Každá ručička má prstíčky, (rýchle kmitanie prstami)

zovrieme ich do pästičky. (zavretie prstov do dlane)

Bum, bum na vrátka, (poklopanie po stole)

to je rozprávka krátka. (potlesk)

Ručičky sa spolu hrajú, (prepletanie prstíkov)

roboty sa neľakajú, (krúženie v zápästí)

bum, bum na vrátka, (poklopanie po stole)

to je rozprávka krátka. (potlesk)

(Zdroj: internet)

Postup: v prvom kroku si namaľujeme obaly z vajíčok a jogurtov na zeleno. Použijete toľko obalov, koľko máte k dispozícii. Drak môže byť kľudne aj nižší. Obaly necháme zaschnúť. Kým obaly schnú v druhom kroku si z polovic polystyrénových alebo papierových guľčiek a farebného papiera vyrobíme oči draka. V treťom kroku si vystrihneme a vymaľujeme zuby a plamene červenou farbou. Keď sú obaly vyschnuté následne ich zlepíme lepidlom a jednotlivé časti, ktoré sme si vyrobili (oči, jazyk, zuby) mu nalepíme. Drak môže mať rôznu veľkosť v závislosti od množstva dostupného materiálu v domácnosti.



Obrázok 1 Trojhlavý drak

(Zdroj: Juliana, Kurucová. IHEP. 2016.)

Vyrobeného draka si dieťa môže vystaviť vo svojej izbe. Draka môžete použiť v ďalších hrách, pri tvorení príbehu podľa vlastnej fantázie, či dramatizácii rozprávky. Popoludní môžete s dieťaťom vymyslieť vlastnú báseň o drakovi, ktorú si v rámci skupiny odprezentujeme.

Štvrtok

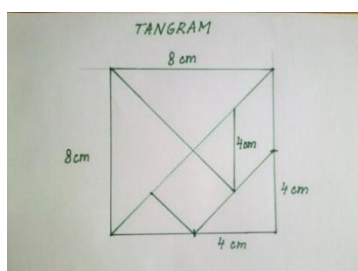
Milé deti, milí rodičia, prajeme vám krásne štvrtkové dopoludnie. Sme veľmi radi, že spolu ostávame a tvoríme. Dnes si spoločne vyrobíme Tangram, s ktorým budeme pracovať v ďalšej zaujímavej aktivite. Deti tento hlavolam poznajú z materskej školy a veľmi radi s ním pracujú. Dnes si ho vyrobíte doma a poslúži vám do budúcich období na hru a tvorenie.

Informácia pre rodičov: Tangram je čínsky hlavolam – skladačka, ktorá sa skladá z nasledujúcich siedmich základných častí: štvorec, rovnobežník a 5 trojuholníkov. Hlavnou myšlienkou hlavolamu je poskladať obrázok zo všetkých častí tak, aby sa neprekrývali. Pri skladaní z tangramu sa musia použiť všetky jeho časti a nesmie sa zvýšiť ani jeden jeho diel. Pravidlá skladania umožňujú všetky časti tangramu ľubovoľne otáčať, ale podmienky o neprekrývaní sa a použití všetkých siedmich častí musia byť dodržané.

Úloha: vyrobiť si farebný Tangram a pokúsiť sa z neho zostrojiť obrázky.

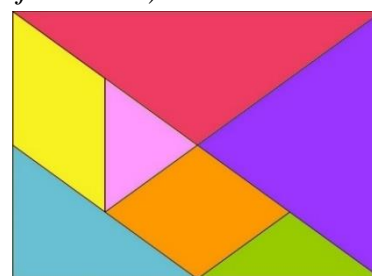
Obrázok 2 Návod na výrobu Tangramu

(Zdroj: Internet)



Obrázok 3 Farebný Tangram z papiera

(Zdroj: Internet)



Tangram si môžete vyrobiť aj deň vopred, v rámci popoludňajšej činnosti. Dieťaťu ho nakreslíte a ono vymaľuje jednotlivé dieliky podľa predlohy, alebo vlastnej fantázie. Výber farieb môžete ponechať na dieťaťu. Budeme radi, ak ho dieťa strihaním po čiare pripraví samo. Bude mať z výsledku oveľa väčšiu radosť a presvedčí sa, že úlohu zvládne aj samé. Ak je tangram vyrobený ukážeme si, ako ho hravou formou využijeme v rozprávke.



Tangramová rozprávka “O stratenom zajačikovi“



Postup: rodič ako motiváciu využije hádanku, ktorú dieťaťu položí.


Veľké ušká, ňufák malý, Je tiež symbol Veľkej noci, Čo je to? / zajac /
radi by ste sa s ním hrali. mrkvičku zje bez pomoci.


Následne dieťaťu prečítajte rozprávku “O stratenom zajačikovi.“ Pútavým rozprávaním, výraznou výslovnosťou, zmenou intonácie hlasu sa snažite zaujať pozornosť dieťaťa. Počas rozprávania rozprávky dieťa podľa pokynov skladá obrázok z Tangramu: domček, chlapca, psa, zajaca, strom a líšku. Ak si to vyžaduje situácia, dieťaťu so skladaním pomôžete.

Rozprávka: O stratenom zajačikovi

V domčeku  na gazdovskom dvore býval gazda  Jano so svojimi kamarátmi,

psíkom  Dunčom, ktorý mal búdu pri dome a zajačikom  Ušiačikom, ktorý neustále pobehoval po dvore a hľadal niečo pod zub. Jedného dňa sa vybrali zvieratká s Janom do lesa nazbierať šišky a gaštany, aby si skrášlili svoj domček. Pretože zajačik ešte v lese nikdy nebol, bol na všetko zvedavý. Čudoval sa, prečo je

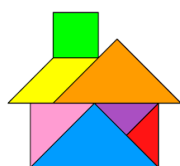
v lese tak veľa **stromov** . Pri každom strome sa zastavil a obzeral si ho. Darmo ho gazda Jano upozorňoval, aby sa zdržiaval v jeho blízkosti, lebo sa môže stratiť, ale on ho neposlúchal a odbiehal ďalej a ďalej. Jano bol natoľko zaujatý zbieraním šišíek, gaštanov a rozhovorom s Dunčom, že si to vôbec nevšimol.

Zajačika-Ušiačika zbadala **líška**  Kmotrička. Bola hladná. Už sa jej začali zbíchať slinky – tešila sa, že sa konečne naje. Začala zajačika naháňať. Zajačik sa veľmi naľakal a hlasným kričaním „pomôc“, volal na svojich kamarátov. Kamaráti volanie o pomoc počuli a rýchle utekali za hlasom. Najrýchlejší bol psík Dunčo, ktorý svojim silným brechotom líšku odohnal a zajačika zachránil. Zajačik sľúbil, že už bude počúvať a od kamarátov sa nevzdiali ani na krok. A tak sa všetci spokojne vrátili domov a šťastne si spolu nažívali aj naďalej.

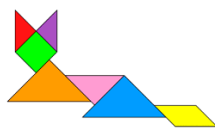
Po prečítaní rozprávky sa s dieťaťom porozprávate o rozprávke. Opýtajte sa: Aké zvieratká v rozprávke vystupovali? /pes, zajačik, líška/. Ktoré zvieratko sa stratilo a prečo? /zajac, lebo neposlúchal/ Kto zajačika naháňal? /líška/ Čo by sa s ním stalo, keby ho líška chytila? /zjedla by ho / Kto mu pomohol a ako? pes, odohnal líšku /. Po rozhovore sa môžete zahrať hru na zajka. Do pohybovej hry sa môže zapojiť celá rodina. Čím viac členov, tým je hra zaujímavejšia.

Popis hry: chytíte sa v kruhu za ruky, uprostred je zajačik, ktorý hopká v drepe s rukami priloženými k hlave a „strihá ušami“. Členovia rodiny kráčajú v kruhu v rytme riekanky: „Šiel zajačik, ťapky, ťapky, na trávniček, ťapky, ťapky. Skoč, zajačik, zvesela, a hľadať si priateľa!“

Na posledné slovo „zajačik“ vyskočí a dotkne sa rukami pliec niektorého člena rodiny v kruhu. Tento člen rodiny sa stáva zajačikom a hra pokračuje, až kým sa nevystriedajú všetci.



Obrázok 4 Dom
(Zdroj: Internet)



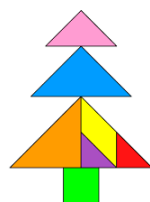
Obrázok 5 Líška
(Zdroj: Internet)



Obrázok 6 Zajac
(Zdroj: Internet)



Obrázok 7 Pes
(Zdroj: Internet)



Obrázok 8 Strom
(Zdroj: Internet)



Obrázok 9 Gazda
(Zdroj: Internet)

Piatok

Dobrý deň milé deti a rodičia. Dnes je posledný deň nášho týždňového dobrodružstva v téme Z rozprávky do rozprávky. Keďže sme v tomto období všetci doma a veríme, že každý so svojou rodinou. Rozhodli sme sa, že si dnes utíme členov našej rodiny a vyjadríme im, ako veľmi sú pre nás dôležití a ako veľmi ich ľúbime. Spoločne si v rodine oceníte vaše schopnosti, pozitívne vlastnosti. Aby sme neostali pri slovách, vyrobíte si kvietky, ktorými obdarujete svojich najbližších. Z jednotlivých kvietkov vyskladáte kyticu, ktorá je symbolom úcty a ocenenia.

Pomôcky: farebný papier, zelený papier alebo krepový zelený papier na stonku, ceruzka, špilka, lepidlo, stužka, nožnice.

Postup: každý člen rodiny si na farebný výkres obkreslí svoju ruku, ktorú následne vystrihne. Na špilku obtočíte zelený krepový papier, zo zeleného výkresu si nastriháte listy. Na pripravenú zelenú špilku nalepíte obkreslenú ruku – kvet a listy. Každý člen si na obkreslenú dlaň napíše svoje meno veľkým tlačným písmom. Jednotlivé kvety zviažete stužkou do kytičky.

Keď je kytička hotová, s členmi rodiny sa zahrajte prosociálnu hru Kytička. Hra je obľúbenou aj v našej materskej škole. Umiestnite ju do stredu stola. Posadajte si okolo stola a postupne vezmite kytičku do rúk a povedzte vybranému členovi rodiny, prečo si ho vážite a za čo mu kytičku venujete. Môžete ho pochváliť za niečo, čo sa vám na ňom páči. Je nevyhnuté oceniť člena rodiny za jeho pozitívnu stránku, alebo čin.

Touto hrou ukážete dieťaťu hodnotu dobrých skutkov a udržujete pozitívnu klímu v domácnosti a dobré sociálne vzťahy. Po aktivite vložíme kvety do spoločnej vázy ako znak jednoty a spolupatričnosti.



Obrázok 10 Kvety z rúk
(Zdroj: Pinterest)

Odporúčania pre prax

V prípade potreby prechodu materských škôl na dištančné vzdelávanie odporúčame nasledovné:

- zvoliť si vhodnú platformu dištančného vzdelávania prístupnú všetkým rodičom,
- oboznámiť rodičov so spôsobom a formou vzdelávania,
- uprednostniť online vzdelávanie prostredníctvom audio-vizuálneho kontaktu predovšetkým pri vzdelávacích oblastiach Zdravie a pohyb či Umenie a kultúra – hudobná výchova,
- zabezpečiť takú formu dištančného vzdelávania, aby bola dostupná aj deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- využívať vytvorený tvorivý produkt ako prostriedok vzdelávania detí,
- aktivity a ich ciele si plánovať vopred rovnako, ako pri prezenčnej forme vzdelávania, spravidla na konci týždňa pred týždňom, v ktorom sa bude vzdelávanie realizovať,
- v dohodnutom termíne a čase v priestoroch materskej školy zabezpečiť rodičom sprostredkovanie výtvarného a pracovného materiálu, potrebného k dištančnému vzdelávaniu,
- rešpektovať plány výchovno-vzdelávacej činnosti,
- návrhy na tvorbu pomôcok k aktivitám posilať rodičom aspoň jeden deň pred realizáciou vzdelávacej aktivity,
- aktivity spracovávať zrozumiteľne, aby boli prístupné aj laickej verejnosti,
- popis aktivít by mal obsahovať súhrn pokynov pre rodiča, postup a odporúčanie kedy, kde a v akom časovom intervale je vhodné aktivity realizovať,
- komunikovať s rodičmi a deťmi na dennej báze a upevňovať tým spoluprácu materskej školy a rodiny,
- o splnených úlohách a dosiahnutých cieľoch viesť záznam so zreteľom na deti plniace povinné predprimárne vzdelávanie,
- spracovať výsledné produkty prác detí počas dištančného vzdelávania a vytvoriť z nich časopis zo života školy aj v procese dištančného vzdelávania.

Záver

Materská škola dokázala v danom období efektívne pracovať pomocou rôznych komunikačných kanálov a platforiem ako: e-mail, skupina na sociálnej sieti Facebook, aplikácia Messenger, Meet google, Zoom meet.

V súčasnosti sa pre spoločnosť stáva dištančné vzdelávanie čoraz viac prirodzeným. Na základe skúseností nadobudnutých dištančným vzdelávaním odporúčame využívať vzdelávacie platformy a uplatňovať formy dištančného vzdelávania v praxi učiteľky. Je potrebné, aby sa pedagogickí zamestnanci vzdelávali v oblasti informačno-komunikačných technológií. Vzdelávanie pedagógov v oblasti IKT, je priestorom na nadobúdanie kompetencií v týchto oblastiach. Zavedené zmeny vedú k stúpajúcej tendencii zvýšenia úrovne dištančného vzdelávania. Práve táto situácia nám ukázala, aké je dôležité a nevyhnutné, aby každý pedagóg ovládal prácu s počítačom a poznal možnosti vzdelávania aj dištančnou formou. Ak chce učiteľ vzdelávať, musí sa vzdelávať po celý svoj život a oblasť informačno-komunikačných technológií nie je výnimkou. Rovnako je nevyhnutné vedieť prispôbiť aktivity a podať ich rodičom tak, aby pre nich boli jednoznačné a zrozumiteľné. Musíme si uvedomiť, že rodičia nemajú pedagogické vzdelanie, neovládajú metódy ani formy práce. Je preto na učiteľovi, aby vzdelávacie aktivity vypracovával jasne a zrozumiteľne pre rodičov aj deti.

Zoznam bibliografických odkazov

- DANEK, J., & M. SIROTOVÁ a kol. (2009). Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda.
- JUSZCZYK, S., (2003). Dištančné vzdelávanie. Bratislava: IRIS.
- KUNŠTÁROVÁ, Ž., & a K. POTKANYOVÁ (2012). Partnerský stisk rúk. Pro Solutions s. r. o.
- KUNÁK, S., (2019). Vybrané možnosti primárnej prevencie negatívnych vplyvov na deti a mládež. Hlohovec: DAVIDknihy.
- STRENÁČIKOVÁ, M., (2020). Vzdelávanie v čase pandémie. Equilibria, s. r. o.
- ŠIMOVÁ, G., & a J. VARGOVÁ (2001). Tvorivé dieťa predškolského veku. Prešov. Metodicko-pedagogické centrum.
- ŠKVARKOVÁ, Z., (2010). Rodina a škola vo vzájomnej spolupráci. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Štátny vzdelávacie program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Bratislava: MŠ SR, Štátny pedagogický ústav, 2016.
- Štátny vzdelávacie program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Bratislava: MŠVVaŠ SR, Národný inštitút vzdelávania a mládeže, 2022.
- Zákon č. 245/2008 Z. z o výchove a vzdelávaní (školský zákon).
- Zákon č. 138/2019 Z. z o pedagogických a odborných zamestnancoch.
- Zákon č. 36/2005 Z. z o rodine.

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove
 Pedagogická fakulta
 Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a
 psychológie
 Ul. 17. novembra 15, Prešov
 monika.minova@unipo.sk

Mgr. Julianna Tkáčiková

Materská škola Skároš

Športová 260

Skároš

julianatkacikova@gmail.com

Monika Miňová je absolventkou Pedagogickej fakulty v Prešove UPJŠ v Košiciach a bývalou učiteľkou a riaditeľkou v materských školách. V súčasnosti je členkou Katedry predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove, kde vykonáva pedagogickú, publikačnú, vedecko-odbornú a výskumnú činnosť. Je predsedníčkou Slovenského výboru Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu (OMEPSlovensko). Predmetom jej záujmu je predprimárne vzdelávanie, pedagogická diagnostika a didaktika, manažment a marketing materskej školy, alternatívne prístupy v edukácii a kooperácia školy s inštitúciami.

Julianna Tkáčiková je absolventkou Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove študijného programu Predškolská pedagogika. Je riaditeľkou Materskej školy v Skároši. Ako bývalá členka folklórneho súboru Železiar, sa aktívne venuje ľudovým zvykom a tradíciám v materskej škole, v ktorej vedie folklórny krúžok. Predmetom jej záujmu je outdoorová edukácia, folklór, rozvoj pohybových zručností u detí predškolského veku, kooperácia materskej školy a rodiny.

PODPORA AKČNÉHO SKÚMANIA V PROFESIJNOM UČENÍ SA UČITEĽOV

SUPPORTING THE ACTION RESEARCH IN THE PROFESSIONAL LEARNING OF TEACHERS

Monika Miňová

Abstrakt: V príspevku autorka stručne predstavuje projekt KEGA č. 019PU-4/2022, ktorý je zameraný na podporu akčného skúmania v profesijnom učení sa učiteľov. V teoretických východiskách približujeme danú problematiku cez teoretické zázemie a aktuálne aj legislatívne normy, ktoré v súčasnej dobe sú základom pre projektové zámery. V príspevku sú načrtnuté aj predpokladané konkrétne výstupy počas dĺžky trvania projektu.

Abstract: In the article, the author briefly presents the KEGA project no. 019PU-4/2022, which is aimed at supporting action research in the professional learning of teachers. In the theoretical starting points, we approach the issue through the theoretical background and current legislative standards, which are currently the basis for project intentions. The paper also outlines the anticipated specific outputs during the duration of the project.

Keywords: teaching innovation, learning, teacher, research, teaching

Kľúčové slová: inovácia vyučovania, učenie, učiteľ, výskum, vyučovanie

Úvod

Súčasnú školu a učiteľa stoja pred mnohými výzvami. Tie vyplývajú z aktuálnych potrieb spoločnosti i perspektív jej vývoja. Mnohé z nich konkretizuje a predpokladá Plán obnovy pre oblasť vzdelávania, podľa ktorého by malo ísť o skutočne reformné zmeny v školstve. Kľúčovým aktérom budú samotné školy, učitelia a ďalší zamestnanci školy. Prax ukazuje, že mnohé snahy o zmenu zlyhali na nízkej miere podpory učiteľov i ďalších zamestnancov školy a následne aj na ich negatívnych postojoch k zmenám, nechote a nízkej miere spolupráce pri hľadaní zdôvodnených riešení a realizácii efektívnych zmien. Je nepochybné, že zmeny v oblasti vzdelávania v Pláne obnovy budú vyžadovať aj vzdelávanie učiteľov. Nie však formálne vzdelávanie založené na transfere informácií či zadaní smerom k učiteľom, ale skutočné profesijné učenie sa založené na skúsenosti, aktívnom skúmaní, experimentovaní, neustálom monitorovaní, reflexii a vyhodnocovaní, teda na akčnom skúmaní s reálnym dopadom na edukačnú prax a učenie sa dieťaťa/žiaka.

Teoretické východiská

Súčasná prax nás neustále presviedča o potrebe zmien v oblasti vzdelávania, tak aby zodpovedalo potrebám žiakov a perspektívam vývoja spoločnosti. Mnohé z nich konkretizuje a predpokladá Plán obnovy pre oblasť vzdelávania, podľa ktorého by malo ísť o skutočne reformné zmeny v školstve – v obsahu i v jeho procesualnej zložke. Kľúčovým aktérom budú samotné školy, učitelia a ďalší zamestnanci školy. MŠVVaŠ SR avizuje, že plánované zmeny sú vyčíslené a finančné prostriedky na ne sú reálne k dispozícii. Ako sú však na tieto zmeny pripravení samotní učitelia? Je nepochybné, že zmeny v oblasti vzdelávania v Pláne obnovy budú vyžadovať aj vzdelávanie učiteľov. Nie však formálne vzdelávanie založené na transfere informácií či zadaní smerom k učiteľom, ale skutočné profesijné učenie sa založené na akčnom skúmaní, teda na skúsenosti, aktívnom skúmaní, experimentovaní, neustálom monitorovaní, spoločnej reflexii, vyhodnocovaní a kreovaní zdôvodnených rozhodnutí s reálnym dopadom na edukačnú prax a učenie sa žiaka. Profesijné učenie sa učiteľa predstavuje dôležitú súčasť jeho profesijného vývoja, efektívneho a kontinuálneho rozvoja učiteľskej profesie

(Fullan & Hargreaves, 2016). Profesionálne učenie sa učiteľov je zároveň jedna z efektívnych a nevyhnutných ciest skvalitňovania vyučovacieho procesu a v konečnom dôsledku skvalitňovania učebného procesu žiaka. Podpora profesionálneho učenia sa učiteľov je preto dôležitým predpokladom skvalitňovania vzdelávania a realizácie efektívnych zmien, ktoré sú očakávané a plánované samotným MŠVVaŠ SR v už spomínanom Pláne obnovy pre oblasť vzdeláva. Ich skutočnými iniciátormi i aktérmi však budú samotné školy, učitelia i ďalší zamestnanci škôl.

Akčný výskum ako forma angažovania sa učiteľa či skupiny učiteľov v prospech skvalitňovania edukačnej praxe, umožňuje demonštrovať iniciatívu učiteľov a vychádza z presvedčenia, že na základe výskumu je možné realizovať lepšie rozhodnutia. Je spätý s duálnou rolou – rolou učiteľa a výskumníka. Akčný výskum nie je primárne zameraný na to, prečo robíme určité veci, ale na to, ako robiť veci lepšie. Oblasť jeho záujmu sú rôznorodé, vždy však vyplývajú z aktuálnych situácií a potrieb edukačnej praxe. Najčastejšie ide o riešenie otázok týkajúcich sa vyučovacích stratégií a metód, učebných stratégií žiakov, spôsobov hodnotenia, hodnôt, postojov a správania žiakov, vzťahov medzi žiakmi, ale aj ďalšieho vzdelávania učiteľov, manažmentu školy, jej kultúry i školskej administratívy (Kalaš et al., 2011). Jedným z motívov, prečo sa učitelia zapájajú do akčného skúmania je ich vlastný profesionálny rozvoj. Viacerí autori zdôrazňujú význam akčného skúmania z hľadiska profesionálneho rozvoja učiteľa, presnejšie napr. z hľadiska zlepšovania flexibility, zvyšovania proaktívnosti učiteľa, sebaistoty a spokojnosti a pod. (Oja & Smulyan, 1989; Dadds, 1995; Zeichner, 1999). V odbornej terminológii sa stretávame s pojmom profesionálny rozvoj, ktorý je možné podľa Zákona č. 138/2019 o pedagogických a odborných zamestnancoch chápať ako proces prehlbovania, zdokonaľovania a rozširovania kompetencií učiteľa. Ako uvádzajú Pavlov & Krystoň (2017, s. 14) profesionálny rozvoj má svoju formálnu, neformálnu i informálnu dimenziu. Vo svojej formálnej dimenzii predstavuje vlastne systém profesionálneho rozvoja spomínaný zákon, zahŕňa rôzne vzdelávacie aktivity, ktoré však nevyhnutne neznamenajú učenie sa niečoho nového (Fullan & Hargreaves, 2016). V tomto zmysle je potrebné odlišiť pojem profesionálne vzdelávanie a profesionálne učenie sa, ktoré ako skutočná rozvojová zmena učiteľa a vyučovacieho procesu a nevyhnutná podmienka iniciovania a realizácie zmien, bude stať v centre nášho záujmu.

Cieľom nášho projektu KEGA č. 019PU-4/2022 pod názvom Podpora akčného skúmania v profesionálnom učení sa učiteľov je v rovine teoretickej analyticko-synteticky spracovať problematiku akčného výskumu ako formy profesionálneho učenia sa na individuálnej i kolektívnej úrovni učiteľov, teda aj ako formy profesionálnej učiacej sa komunity. V rovine praktickej aplikácie pôjde o zistenie vedomostí, postojov, skúseností učiteľov s akčným skúmaním a identifikáciu bariér akčného skúmania. Vo vzájomnej spolupráci so školami je našim zámerom ďalej kreovať, realizovať a neexperimentálne evalvovať program aktualizačného vzdelávania. Na báze empirického skúmania plánujeme vytvoriť modulovo koncipovaný program inovačného vzdelávania ponúkaný na podporu rozvoja kompetencií učiteľov realizovať akčné skúmanie vlastnej edukačnej praxe na individuálnej i kolektívnej úrovni (ako stratégia vzájomného učenia sa učiteľov).

Záver

Uplatnenie plánovaných výstupov predpokladáme vo viacerých oblastiach edukačnej praxe. Podporou akčného skúmania v prostredí učiteľov chceme skvalitniť ich profesionálny rozvoj a posilniť jeho zmenu z formálneho vzdelávania v prospech skutočného profesionálneho učenia sa založeného na skúmaní a reflektovaní vlastnej praxe, spolupráci, vzájomnom dialógu a spoločnom (tímovom) učení sa učiteľov. Cestou podpory profesionálneho učenia sa učiteľov chceme zároveň skvalitniť samotnú vyučovaciu prax a učenie sa žiakov. Koncept profesionálneho rozvoja, ktoré je založené na skutočnom kolaboratívnom učení sa učiteľov je v podmienkach slovenských učiteľov a škôl veľmi aktuálny, doposiaľ však málo realizovaný. Vytvorením platformy pre zdieľanie skúseností s akčným skúmaním, organizáciou webinárov, vedeckých seminárov a

publikovaním výstupov vytvoríme priestor pre jeho popularizáciu, ale aj možnosť konceptualizácie poznania kreovaného na báze akčného skúmania, to všetko s podporou a v spolupráci s akademickým prostredím, vrátane spolupráce so študentmi učiteľstva, budúcimi učiteľmi. Ďalším benefitom takejto spolupráce môže byť teda aj skvalitnenie profesijnej prípravy budúcich učiteľov. Predpokladáme ich zapojenie do spolupráce so školami v procese akčného skúmania. Jedným z dôležitých výstupov budú jednak programy aktualizácie vzdelávania (momentálne sú už v procese realizácie na vybraných základných školách), ktoré budú kreované, realizované a evalvované ako súčasť projektu, jednak kreovanie programu inovačného vzdelávania na báze realizovanej evalvácie. Jeho následnú akreditáciu a zaradenie do ponuky vzdelávacích aktivít zo strany PU v Prešove predpokladáme aj po ukončení projektu.

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA č. 019PU-4/2022 - Podpora akčného skúmania v profesijnom učení sa učiteľov.

Zoznam bibliografických odkazov

- Dadds, M. (1995). *Passioante Inquiry and School Development*. Farmer Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the professiona back*. In *Call to action*. Oxford, OH: Learning Forward.
- Kalaš, I. et al. (2011). *Ďalšie vzdelávanie učiteľov základných škôl a stredných škôl v predmete informatika. Základy pedagogického výskumu*. ŠPÚ.
- Oja, S., & Smulyan, L. (1989). *Collaborative Action Research: a Developmental Approach*. Falmer Press.
- Pavlov, I., & Krystoň, M. (2017). *Model podpory profesijného učenia a rozvoja učiteľstva*. In *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva*. Belianum.
- Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zeichner, K. (1999). *Action Research as Professional Development for P-12 Educators*. Washington, DC: US Department of Education.

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove
 Pedagogická fakulta
 Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
 Ul. 17. novembra 15
 Prešov
 monika.minova@unipo.sk

Monika Miňová je absolventkou Pedagogickej fakulty v Prešove UPJŠ v Košiciach a bývalou učiteľkou a riaditeľkou v materských školách. V súčasnosti je členkou Katedry predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove, kde vykonáva pedagogickú, publikačnú, vedecko-odbornú a výskumnú činnosť. Je predsedníčkou Slovenského výboru Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu (OMEP). Predmetom jej záujmu je predprimárne vzdelávanie, pedagogická diagnostika a didaktika, manažment a marketing materskej školy, alternatívne prístupy v edukácii a kooperácia školy s inštitúciami.

AKČNÝ VÝSKUM V PROFESIJNOM ROZVOJI PEDAGÓGOV

ACTION RESEARCH IN THE TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Erika Novotná

Abstrakt: V príspevku autorka charakterizuje akčný výskum a ponúka čitateľom pohľad rôznych autorov na charakteristiku a definovanie akčného skúmania. V kontexte potrieb edukačnej praxe, prípravy budúcich učiteľov i profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov prezentuje etapy akčného skúmania. V závere uvádza rôzne alternatívy ako postupovať pri akčnom skúmaní a aké sú prínosy realizácie akčného výskumu pre učiteľov.

Abstract: In the article, the author characterizes action research and offers readers the views of various authors on the characteristics and definition of action research. In the context of the needs of educational practice, the preparation of future teachers and the professional development of teaching staff, it presents the stages of action research. In the end, he presents various alternatives for how to proceed with action research and what are the benefits of implementing action research for teachers.

KLúčové slová: akčný výskum, akčné skúmanie, profesijný rozvoj, učiteľ, príprava učiteľov

Keywords: action research, action inquiry, professional development, teacher, teacher training

Úvod

Akčný výskum je jedným z druhov vedeckého výskumu, v ktorom **praktici systematicky skúmajú svoju prax s jediným cieľom – skvalitniť ju**. Zvyčajne ho vykonávajú učitelia (niekedy v spolupráci s výskumníkmi) priamo v rámci svojej učiteľskej praxe, kde je súčasťou vyučovacieho procesu. Reaguje na aktuálne potreby pedagogickej praxe (niekedy iba drobné, ktorými sa profesionálni výskumní pracovníci nezaoberajú, pretože ich považujú za nepodstatné), navrhuje ich riešenie, overuje ho priamo vo vyučovacom procese a v prípade pozitívneho výsledku sa riešenie stáva okamžite súčasťou vyučovacieho procesu.

Akčný výskum v triede sa líši od iných foriem výskumu v tom, že je osobitne vhodný pre učiteľov, ktorí sa chcú zamyslieť nad svojou prácou, riešiť problémy a vymyslieť zlepšenia pre svoju prax a kontext, ktoré sa zakladajú na faktoch. Zahŕňa to **systematické pozorovania a zber údajov**, ktoré sa potom dajú využiť na prijímanie informovaných rozhodnutí a podnikanie cielenejších opatrení. Preto je akčný výskum považovaný za mocný nástroj v **profesijnom rozvoji učiteľov**.

Akčný výskum nie je metóda. Akčný výskum je transformačné sociálne učenie s programom zmien. Formuje svet želanejším smerom. Pre akčných výskumníkov v oblasti vzdelávania sa kombinácia praxe a prieskumu, ktorá je jadrom práce, zameriava na zlepšenie situácie, buď v školskej triede alebo v celom školskom systéme (Bradbury et al., 2019).

1. Charakteristika akčného výskumu

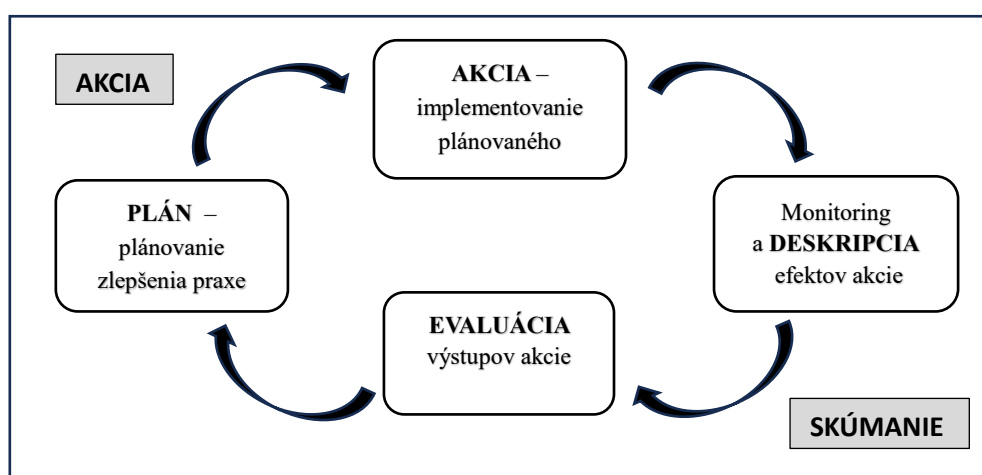
Slovníkové definície uvádzajú, že akčný výskum je taký druh výskumu, ktorého cieľom je zlepšovať určitú časť vzdelávacej praxe (Průcha et al., 2003). Dnes už klasická definícia tohto pojmu pochádza od Johna Elliotta, ktorý hovorí, že: „*akčný výskum je učiteľom prevádzaná systematická reflexia profesijných situácií s cieľom ich ďalšieho rozvoja*“ (Maňák – Švec, 2004).

Akčný výskum je ťažké definovať z dvoch súvisiacich dôvodov: po prvé, je to taký prirodzený proces, že má mnoho rôznych podôb, a po druhé, bol vyvinutý odlišne pre rôzne oblasti skúmania reality. Tripp (2005)

uvádza, že ihneď ako Lewin zaviedol termín akčného výskumu do literatúry, bol akčný výskum chápaný ako všeobecný termín pre štyri rôzne procesy: diagnostický, účastnícky, empirický a experimentálny (Chein, Cook a Harding, 1948). Do konca storočia Dehler a Ewart (1995) dokázali identifikovať niekoľko hlavných druhov vyvinutých v rôznych oblastiach použitia. Bol používaný v administratíve (Collier), rozvoji komunity (Lewin, 1946), organizačných zmenách (Lippitt, Watson a Westley, 1958) a vo výučbe (Corey, 1949, 1953). Vzdelávací akčný výskum je v zásade stratégiou rozvoja učiteľov ako výskumníkov, aby mohli svoj výskum využiť na zlepšenie vyučovania, a tým aj učenia svojich študentov. Aj v rámci pedagogického akčného výskumu sa objavili odlišné druhy skúmania edukačnej reality (Tripp 2005).

Je dôležité rozoznať akčný výskum ako jeden z množstva rôznych druhov akčného skúmania. Akčný prieskum je všeobecný pojem pre akýkoľvek proces, ktorý sleduje istý cyklus, v ktorom sa zlepšuje prax systematickým oscilovaním medzi konaním v oblasti praxe a jej skúmaním. Človek plánuje, implementuje, opisuje a hodnotí zlepšujúcu sa zmenu svojej praxe, pričom sa dozvie viac o praxi aj o akčnom prieskume v procese. Väčšina procesov zlepšovania prebieha v rovnakom cykle. Riešenie problému napríklad začína identifikáciou problému, plánovaním riešenia, jeho implementáciou, monitorovaním a hodnotením jeho účinnosti (Obrázok 1). Väčšina vývojových procesov tiež sleduje rovnaký cyklus, či už ide o osobný alebo profesionálny produkt. Je však jasné, že rôzne aplikácie a vývoj cyklu základného akčného prieskumu si budú vyžadovať rôzne akcie v každej fáze a začnú na rôznych miestach (Tripp 2005).

Obrázok 1: Štyri fázy reprezentujúce základný cyklus akčného prieskumu (Tripp 2005)



Vývoj procesu základného akčného prieskumu je široký: zahŕňa **akčný výskum** (Lewin, 1946), **akčné učenie** (Revons, 1971), **reflexívnu prax** (Schon 1983), **akčný dizajn** (Argryns, 1985), **zážitkové učenie** (Kolb 1984), **cyklus PDCA** a iné (Deming 1986), **praktický výskum** (Whyte, 1964; 1991), **oceňované skúmanie** (Cooperrider; Shrevasteva 1987), **diagnostickú prax** (Všeobecné v medicíne, doučovanie atď.), **hodnotenie činnosti** (Rothman 1999), **metodológiu mäkkých systémov** (Checkland 1998) a **transformačné učenie** (Marquardt, 1999).

Tripp (2005) uvádza, že existuje niekoľko dôvodov pre vytváranie rôznorodých druhov akčného skúmania. Dôvodom je, že niektorí ľudia rozpoznali a konceptualizovali cyklus bez znalosti iných, už existujúcich verzií a ten istý cyklus a jeho kroky možno pomenovať mnohými rôznymi spôsobmi. Ľudia tiež vyvinuli verzie prispôbené konkrétnym oblastiam a situáciám, pretože existuje veľa rôznych spôsobov použitia cyklu a každú zo štyroch fáz cyklu možno vykonávať mnohými rôznymi spôsobmi. Preto rôzne druhy akčného prieskumu (skúmania) majú tendenciu využívať rôzne procesy v každom kroku a majú rôzne

výsledky, ktoré sa budú pravdepodobne oznamovať/komunikovať rôznym spôsobom a rôznemu publiku/auditóriu.

Aký druh procesu človek používa a ako ho používa, závisí od cieľov a okolností a dokonca aj pri „rovnakých“ cieľoch a okolnostiach môžu mať rôzni výskumníci rôzne zručnosti, zámery, časové línie, úrovne podpory, spôsoby spolupráce. To všetko ovplyvní procesy a výsledky. Dôležitým bodom je, že druh použitého akčného prieskumu je primeraný cieľom, praktikám, účastníkom i situácii a jej predpokladom a obmedzeniam.

Podľa dokumentov OECD (2009; 2012) je akčný výskum špecifickým typom výskumu, ktorý využívajú profesionáli, praktici s cieľom zlepšiť prax. Angažovanie sa učiteľa vo výskumných aktivitách je kľúčovým prvkom jeho profesijného rozvoja. Učiteľ si tak kreuje svoju profesijnú identitu ako výskumník a inovátor, tvorca kurikula.

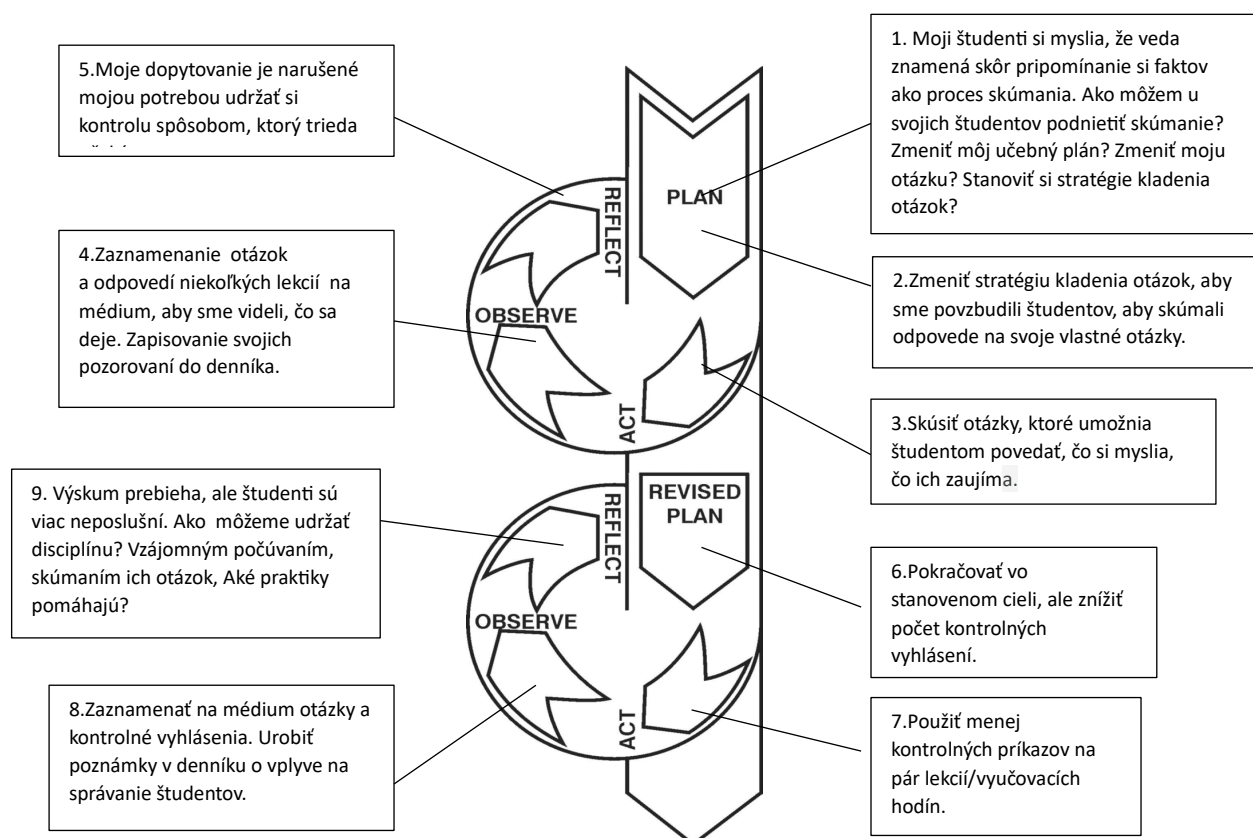
Tripp (2005) namiesto pridržiavania sa otvorenejšej definície akčného výskumu, ktorou je: „*identifikácia stratégií plánovaných akcií, ktoré sa realizujú a potom systematicky podrobujú pozorovaniu, úvahám a zmenám*“ (Kemmis - McTaggart, 1988), uprednostňuje užšiu definíciu: „*Akčný výskum je formou akčného prieskumu, ktorý využíva uznávané výskumné techniky na informovanie o opatreniach prijatých na zlepšenie praxe*“ a dodáva, že výskumné techniky by mali spĺňať kritériá spoločné pre iné druhy akademického výskumu (t. j. vydržať vzájomné hodnotenie postupov, význam, originalitu, platnosť atď.). To znamená, že hoci akčný výskum má tendenciu byť pragmatický, jasne sa odlišuje od praxe, a hoci je to výskum, jasne sa odlišuje aj od tradičného vedeckého výskumu, najmä preto, že akčný výskum mení to, čo sa skúma, a zároveň je obmedzený kontext a etika praxe.

Akčný výskum je podľa Bradbury (2015) pragmatickým spoluvytváraním vedeckých a praktických poznatkov s ľuďmi, ktorí sa zaoberajú danými problémami. Akční výskumníci sa zaoberajú problémami, ktoré si vyžadujú sociálnu alebo zásadnú zmenu medzi viacerými zainteresovanými stranami, kde fungujú systémy a systémové myslenie je prominentné alebo požadované. Vzdelávací akčný výskum nekladie dôraz na štandardizované testy, ale namiesto toho podporuje proces skúmania, ktorý sa zaoberá skúmaním a vytváraním diskurzívnych ciest, ktoré zvyšujú sústredenie, vitálne zapojenie, sebareflexiu a pocit spojenia s ľuďmi a problémami, na ktorých záleží vo vzdelávacej komunite. Toto je zakotvené vo vzťahových priestoroch, ktoré umožňujú prelínanie skúmania a praxe v participácii s ostatnými.

2. Cyklus akčného výskumu

Stephen Kemmis vyvinul jednoduchý model cyklickej povahy s typickými krokmi výskumného procesu (obr. 2). Každý cyklus má 4 kroky: plánovanie, akcia, pozorovanie a reflexia.

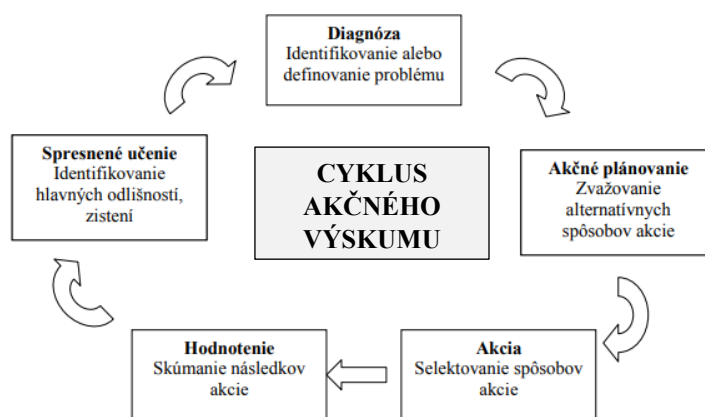
Obrázok 2: Špirála akčného výskumu (Kemmis - Mc Targgart, 1988)



Gerald Susman (1983) priniesol trochu viac rozpracovaný cyklus akčného výskumu (obr. 3). Ten rozlišuje päť fáz, ktoré majú byť vedené v rámci jednotlivých fáz výskumného cyklu. Najskôr sa problém identifikuje, zhromažďujú sa údaje pre presnejšie stanovenie diagnózy. Potom nasleduje kolektívny výber z viacerých možností riešení, z ktorých vzniká jeden plán činnosti, ktorý je realizovaný. Údaje o výsledkoch intervencie sú zhromaždené a analyzované výsledky sú interpretované tak, ako bola akcia úspešná. V tomto momente je problém znovu posúdený a proces začína ďalší cyklus. Tento proces pokračuje, kým nie je problém vyriešený.

Pri akčnom výskume v učiteľskej (pedagogickej) praxi ide o (Mikušová – Soták, 2013) praktický výskum učiteľa v triede, alebo učiteľom realizovaný druh pedagogického výskumu, ktorý reaguje na aktuálne problémy výučby (tzv. pedagogické experimentovanie). Pedagogické výskumy, ktoré sú vykonávané profesionálnymi výskumníkmi najčastejšie riešia zložité pedagogické problémy. Akčný výskum je však zameraný priamo na vylepšovanie, skvalitňovanie a pozitívne ovplyvňovanie praktickej výučby.

Obrázok 3: Akčný výskum v profesijnom rozvoji učiteľa (Susman 1983)



Pri akčnom výskume je možné postupovať nasledovne (Mikušová – Soták, 2013):

- Na základe svojich skúseností zistíme, že niektorý prvok systému výučby nie je efektívny, alebo že by ho bolo možné realizovať kvalitnejšie, a preto uvažujeme o procese výučby, ktorý chceme skvalitniť. Môžeme sa inšpirovať výmenou skúseností s kolegami, alebo sebavzdelávaním.
- Navrhujeme príslušnú inováciu, prekonzultujeme ju s kolegami, alebo s výskumníkom.
- V spolupráci s kolegami alebo s výskumníkom urobíme plán, tzv. projekt akčného výskumu, ako sa bude postupovať pri overovaní efektívnosti navrhutej inovácie.
- Navrhnutú inováciu realizujeme vo výučbe na základe stanoveného plánu.
- Priebežne zisťujeme dôsledky a vplyv inovácie na priebeh a výsledky výučby.
- Zistené výsledky vyhodnotíme a oboznámime s nimi pedagogickú verejnosť. Ak sú výsledky pozitívne, inovácia sa stane súčasťou výučby. Niekedy býva jej prínos tak podstatný, že významne prispeje k rozvoju určitej koncepcie alebo aj vedeckej teórie.
- Ak naopak výsledky nie sú presvedčivé, učiteľ navrhne ďalšiu inováciu a celý cyklus sa znovu opakuje.

Bredbury et al., (2019) ponúkajú všeobecnú orientáciu, resp. jednoduchý recept na začatie akčného výskumu, ktorý však môže vyzeráť úplne inak (byť modifikovaný) v závislosti od kontextu.

- Pozerajte a počúvajte. Zistíte viac o škole, v ktorej ste, počúvaním rôznych vecí, príbehov, ktoré formujú kultúru. Porozprávajte sa s „lídrmi“ a najmä s rôznymi študentmi, žiakmi, deťmi.
- Sformulujte otázku akčného výskumu s tými, ktorí sa budú podieľať na výskume. Aký je účel vášho spoločného úsilia? Čo bude cieľom? O čo budete usilovať?
- Vypracujte mapu siete zainteresovaných strán. Koho treba zapojiť? Kto sa môže zapojiť? Kto má vplyv v systéme vzhľadom na vaše zámery?
- Navrhňte participatívny proces, ktorý bude jasne delegovať mieru participácie na ceste od výskumnej otázky k očakávaným výsledkom.
- Zvážte, aké fakty a dôkazy sú potrebné, a navrhňte proces ich zhromažďovania. Kvantitatívne (napr. prieskum) a kvalitatívne (napr. rozhovor) metódy zberu údajov pomôžu podporiť zber údajov.
- Naplánujte analýzu a prediskutovanie údajov spolu so zainteresovanými stranami, pričom dávajte pozor na rôzne kontexty a perspektívny interpretácie stakeholderov.
- Vypracujte akčný plán s tými, ktorí sú schopní uskutočniť zmenu.
- Preskúmajte a premýšľajte o tom, čo sa učíte a ako sa posunúť vpred. Použite kvalitatívne procedúry, keď budete hodnotiť svoju prácu.

Záver

Akčný výskum by sa mal stať súčasťou výučby každého učiteľa, ktorý pracuje v systéme riadenia kvality výučby. Pravidelný prieskum svojej profesionality, sociálnej klímy v triede, či ďalších kľúčových oblastí kvality výučby, by mali učitelia zaradiť do časovo-tematických plánov svojho predmetu. Zistené výsledky a závery takýchto prieskumov pomáhajú učiteľovi zdokonaľovať proces výučby, uspokojovať potreby žiakov a v neposlednom rade rozvíjať svoje učiteľské kompetencie (Blaško 1983).

Mikušová a Soták (2013) uvádzajú, že medzi prínosy akčného výskumu učiteľov patrí:

- v oblasti pedagogického výskumu prispieva najmä k odbornému rastu učiteľov,
- učí zbierať a triediť dôležité údaje pre pedagogickú prax, na ich základe vytvárať nové poznatky, rozširovať a prehĺbovať odborné spôsobilosti, a na základe toho vykonávať zodpovedajúce pedagogické rozhodnutia,
- prináša určité zmeny v presvedčení a konaní učiteľov, v rozvoji ich kritického myslenia a v chápaní podstaty vzdelávania,
- podnecuje učiteľov pre inovačné postupy, sebareflexiu a samohodnotenie,
- prináša uspokojenie z práce (predovšetkým z morálneho hľadiska),
- je to jedným zo spôsobov ako sa stať lepším učiteľom, ako riešiť problémy v triede, či v škole,
- umožňuje uplatnenie nových výskumných zistení v pedagogickej praxi, čím skvalitňuje výučbu na škole,
- napomáha rozvoju pedagogickej teórie,
- je neoddeliteľnou súčasťou výučby, a preto sa stáva súčasťou kvalitnej práce učiteľa.

Najväčšou nevýhodou akčného výskumu je to, že sa obyčajne realizuje na malej vzorke (napr. v jednej triede), a preto zovšeobecnenie jeho výsledkov je obmedzené (niekedy platí len pre skúmanú vzorku žiakov).

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA č. 019PU-4/2022 - Podpora akčného skúmania v profesijnom učení sa učiteľov.

Zoznam bibliografických odkazov

- Argyris, C., Putnam, R., Smith, D. M. (1985). *Action science: concepts, methods and skills for research and intervention*. Nova York: Jossey Bass http://www.actiondesign.com/action_science.
- Blaško, M. (1983). Výskum učiteľov vo výučbe. [online]. Dostupné na internete: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>.
- Bradbury, H. (Ed.). (2015). *The handbook of action research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bradbury, H., Lewis, R., Embury, D. C. (2019). *Education Action Research. With and for the Next Generation*. [online]. In: *The Wiley Handbook of Action Research in Education*, First Edition. Edited by Craig A. Mertler. Published 2019 by John Wiley & Sons, Inc. [cit. 10. 10. 2023]. <https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/9-%20The%20Wiley%20Handbook%20of%20Action%20Research%20in%20Education.pdf>
- Corey, S., M. (1953). *Action research to improve school practices*. Nova York: Teachers' College Press.
- Cooperrider, D. L., Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organisational life. In: Woodman, R., Pasmore, W. (1987). *Research in organisational change and development* Greenwich: JAI Press.
- Deshler, D., Ewert, M. (1995). *Participatory action research: tradition and major assumptions*. http://www.PARnet.org/parchive/doc/deshler_95/. Acesso em: 28 maio.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Massachusetts: MIT Press.
- Chein, A., Cook, S. W., Harding, J. (1948). The field of action research. *American Psychologist*, Washington, n. 3, p. 43-50, 1948.

- Checkland, P., Holwell, S. (1988). *Information, systems, and information systems: making sense of the field*. Chichester: Wiley.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Geelong: Deakin University.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, n. 2, p. 34-36, 1946.
- Lippitt, R., Watson, J., Westley, B. (1958). *The dynamics of planned change*. Nova York: Harcourt Brace, 1958.
- Maňák, J., Švec, V. (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Marquardt, M. J. (1999). *Action learning in action: transforming problems and people for world-class organizational learning*. Palo Alto: Davies-Black.
- Mikušová, M., Soták, V. (2013). Akčný výskum v pedagogických vedách. [online]. In: *Journal of Technology and Information Education*. Časopis pro technickú a informačnú výchovu 2/2013, Volume 5, Issue 2. ISSN 1803-537X. [cit. 10. 10. 2023]. <https://jtie.upol.cz/pdfs/jti/2013/02/02.pdf>
- OECD. (2009). "Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS." Dostupné z: <http://www.oecd.org>
- OECD. (2012). "Does Performance-based Pay Improve Teaching?" Dostupné z: <https://www.oecd-ilibrary.org>
- Pavlov et al. (2018). *Kariérový systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia v škole*. Banská Bystrica: Belianum.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Revons, R., W. (1971). *Action learning: new techniques for managers*. Londres: Blond & Briggs.
- Schön, D. (1971). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nova York: Basic Books.
- Sussman, G. I. (1983). *Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective*. Ed. G. Morgan. London: Sage Publications, 1983. [citované 2012-10-22].
- Tripp, D. (2005). Focus on: Action research on the teaching practice. *Pesqui*. 31 (3) Dec 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>
- Whyte, W. F. (1964). *Action research for management*. Homewood: Irwin-Dorsey.

PaedDr. Erika Novotná, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

Prešov

erika.novotna@unipo.sk

Erika Novotná vyštudovala pedagogiku na Fakulte humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove. Od roku 2007 je vysokoškolskou učiteľkou na Prešovskej univerzite. Vyučuje pedagogiku voľného času a metodiku výchovy mimo vyučovania. Výskumne sa zameriava na rozvíjanie kritického myslenia vo vysokoškolskej príprave učiteľov. Je autorkou niekoľkých vysokoškolských učebníc a vedeckých monografií. <https://www.researchgate.net/profile/Erika-Novotna>
<https://unipo.academia.edu/ErikaNovotna>

UČITEĽ – SPRIEVODCA SLOVOM A PÍSMOM

TEACHER – GUIDE OF THE READING AND WRITING

Martina Rímska

Abstrakt: V predkladanom príspevku sa venujeme osobnosti učiteľa – sprievodcu detí slovom a písmom. Opisujeme proces osvojovania si ranej gramotnosti detí materskej školy v prepojení na báзовú gramotnosť žiakov 1. ročníka základných škôl.

Abstract: In the presented contribution, we are devoted to the personality of the teacher - the guide of reading and writing. We describe the process of acquiring early literacy of pre-school children in connection with the basic literacy of the 1st grade at the primary school.

Kľúčové slová: učiteľ, raná gramotnosť, čítanie, písanie

Keywords: teacher, early literacy, reading, writing

Úvod

Čaro učiteľského povolania spočíva vo vedení detí, žiakov, študentov. Učiteľ im pomáha rásť na ceste k múdrosti. Objavovať múdrosť tohto sveta a odovzdávať ju druhým vyžaduje vysoký stupeň vnútornej integrity osobnosti láskavého srdca, obohatenú balíkom teoretických poznatkov a praktických skúseností.

Ako sa napĺňa cieľ? Osobným príkladom. Skvelý učiteľ učí to, čím žije. V jeho konaní a učení nastáva súlad. Nie je nezvyčajné vidieť učiteľov, ktorí túžia po tom, aby z ich detí vyrástli výborní čitatelia, spisovatelia, lekári či vynálezcovia, ale učiteľov, ktorí deťom venujú svoj čas, záujem, pozornosť i slovo. Vypovedané slová sa stávajú nositeľom informácií, overené slová zdrojom vedomostí a zapísané slová historickým pokladom spoločnosti. O slove a písme budeme pojednávať v našom príspevku. Charakterizujeme pojem gramotnosť a vynárajúca sa (raná) gramotnosť. Zameriame sa na holistický vývin osobnosti dieťaťa smerujúci k osvojeniu si ranej gramotnosti v materskej škole (MŠ) v nadväznosti na prvý ročník základnej školy (ZŠ).

Svetové i domáce výskumy ukazujú, že rodičia, ktorí od počiatku trávia čas s deťmi rozprávaním, čítaním rozprávok, spievaním, kreslením, maľovaním, odpovedaním na neutíchajúce zvedavé otázky, vytvárajú pevný základ pre ich budúce úspešné učenie. Dieťa vyrastajúce v podnetnom gramotnom prostredí vykazuje výrazný náskok pred svojimi rovesníkmi v treťom a následne v šiestom roku života v rečových zručnostiach, objeme slovnej zásoby, štylizácii viet, v rozvíjaní predstavivosti a fantázie, myslení i konaní. Rozvíjanie ranej gramotnosti tvorí základ pre báзовú gramotnosť. Cesta úspešného učenia začína slovom a vzorom.

Zmeny v ponímaní gramotnosti

Stotožňujeme sa s konštatovaním autorky Belásovej (2019), ktorá sa vo viacerých štúdiách zmiňuje o tradičnom a súčasnom ponímaní gramotnosti. V tradičnom chápaní je pojem gramotnosť spájaný so vstupom dieťaťa do 1. ročníka základnej školy, v priebehu ktorého si žiak pod vedením kvalifikovaného pedagóga osvojí individuálnu schopnosť čítania a písania.

Od polovice 20. storočia dochádza k zvýšenému záujmu odborníkov o problematiku gramotnosti, ktorý spočíva hlavne v uvedomovaní si funkčnosti nadobudnutých schopností čítania a písania. Väčšia pozornosť je venovaná ranej (vynárajúcej sa) gramotnosti a v nadväznosti na materskú školu sú dôslednejšie rozpracované aj súčasné možnosti osvojovania si elementárneho čítania a písania žiakmi primárneho stupňa.

V porovnaní s nedávnou minulosťou sa viac zamýšľame aj nad efektívnymi stratégiami a metódami rozvíjania ranej a elementárnej gramotnosti. Viac je doceňovaná sociálno-kultúrna gramotnosť a medzi súčasné úrovne gramotnosti je zaradená aj takzvaná e-gramotnosť, poukazujúca na schopnosť človeka používať elektronické médiá, predovšetkým počítač a mobil. Pojem gramotnosť vo zvýšenej miere využívajú aj iné vedné disciplíny. Slovné spojenia matematická, prírodovedná, ekonomická, právna, finančná či digitálna gramotnosť sa stali bežnou súčasťou odbornej aj laickej komunikácie.

Raná gramotnosť

Sprievodným znakom tejto gramotnosti je vlastná aktivita, zvedavosť a spontánnosť dieťaťa v prostredí, ktoré ho obklopuje. Množstvo podnetov v okolí dieťaťa ho vedie k samostatnému osvojovaniu si procesov čítania a písania. Dospelý mu je v tomto učení nápomocný, ale neinicuje tento proces. Dieťa vníma napísané slová globálne, neskôr ich dešifruje na písmená, pamätá si ich tvar a po pochopení vzťahu medzi fonémou a grafémou skladá z písmen slová, ktoré zapisuje tlačným písmom. Dieťa je schopné pred vstupom do školy napísať svoje meno, mená členov svojej rodiny, ale aj súvislý text (Belásová, 2017).

A. Petrasová (2003, s. 36) uvádza, že priemerné predškolské deti, ktoré ešte sami nedokážu čítať, majú určité predstavy o gramotnosti. „Čítanie a písanie pokladajú za prostriedok získavania informácií. Vedia, že v našich kultúrno-spoločenských podmienkach čítame a píšeme na stránke zhora nadol, zľava doprava.“

M. Lipnická (2009, s. 17) poníma ranú jazykovú gramotnosť cez „holistické rozvíjanie jazykovo-komunikačných kompetencií, t. j. súladný a prepojený rozvoj počúvania, hovorenia, čítania, písania, komunikácie a myslenia dieťaťa v zmysluplných a rozmanitých životných situáciách.“ Dôležitú a nezastupiteľnú úlohu zohráva podnetné gramotnostné prostredie, ktoré by rešpektovalo vlastnú aktivitu dieťaťa (Zápotočná – Hošková, 2000/01).

Britské štúdie ukázali, že domáce podnetné prostredie, členovia rodiny, špeciálne súrodenci, môžu byť veľmi dôležitým prostriedkom vzoru gramotnosti (Hall – Robinson, 1995). Domáce učebné prostredie bolo odhalené ako silný faktor, ktorý má najsilnejší vplyv na poznávací a sociálny vývoj dieťaťa od 3 rokov vyššie. Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2022) hlavným cieľom vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia je rozvinutie komunikačných kompetencií dieťaťa vo všetkých jazykových rovinách s využitím špecifického rozvojového potenciálu písanej reči. V rámci vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia sú posilnené tie stránky jazyka, ktoré sú dôležitým predpokladom úspešného budúceho rozvíjania gramotnosti žiakov tak v primárnom ako aj v celom ďalšom vzdelávaní. Ide predovšetkým o nadobúdanie skúseností so sprostredkovanou informáciou, vrátane informácie štruktúrovanej ako písaná reč.

Písanie je teda proces, ktorý začína predpisateľskými zručnosťami. J. A. Komenský nie náhodou vo svojom diele nazvanom Informatórium školy materskej (1946) vyslovil požiadavku viesť deti aj k maľovaniu a písaniu už v ranom veku (3. - 4. rok života), podľa toho ako sú vyspelé. Najlepším písacím prostriedkom je pre nich krieda alebo uhlík, pretože ľahko zanecháva stopu pri kreslení bodiek, čiarok, háčikov, krížov, kolies a podobne. Najlepšie je im tieto obrazce predkresľovať formou hry. Týmto spôsobom si majú deti zvyknúť držať v ruke písací nástroj a pohybovať ním.

Grafomotorika

Grafomotorika je zložitou činnosťou, ktorú je potrebné chápať komplexne. Vytvára ju rad psychomotorických činností uskutočňovaných pri kreslení a písaní. Sú ovplyvňované úrovňou fyziologických a psychických funkcií, konkrétne súčasti motoriky v súlade so psychickým vývinom. Týka sa oblasti senzomotoriky, hrubej i jemnej motoriky a celkovej pohybovej koordinácie (Lehotayová, 2022).

Rozvoj hrubej motoriky je proces, ktorý dieťa nadobúda od narodenia dvíhaním hlavy, behaním, lezením, skákaním, preskakovaním, štveraním a podobne. Počas raného detstva deti rozvíjajú svalový tonus, koordináciu vlastného tela, udržiavajú rovnováhu, kontrolujú držanie tela, prirodzene sa vyvíjajú od stredu tela smerom von. Vyvíjajú silu vo svojom jadre a drieku skôr, než ju rozvinú v končatinách.

Z primeranej hrubej motoriky a koordinácie so zmyslovými orgánmi vychádza jemná motorika. Jemná motorika zahŕňa motoriku drobného svalstva – ruky, dlaní a prstov, ako aj artikulačných orgánov (Lehotayová, 2022). Svaly prstov je potrebné posilňovať prostredníctvom aktivít ako napríklad kreslenie, maľovanie, modelovanie, strihanie, lepenie, šnurovanie, navliekanie, stavanie stavebníc, sebaobslužné činnosti a podobne. Jemnú motoriku rozvíjame v postupnosti od veľkého k malému:

- Chytanie veľkých lôpt pred menšími loptami
- Maľovanie smerujúce od hrubých štetcov k tenkým štetcom
- Rozvíjanie veľkých svalov pred malými svalmi
- Čítanie kníh s veľkými písmenami prv než objavíme samotné písanie
- Skladanie puzzle veľkých dielov pred malými dielikmi

Rovnaký princíp musí byť zachovaný aj pri učení písania. Písmená musia byť predstavené vo veľkej podobe s postupným zmenšovaním ich veľkosti.

Formovanie

Približne v štyroch rokoch sa dieťa pokúša ukladať na papier svoje predstavy. Pripája farebné cítenie a konkretizovanie formy. Rozvíja si proporcionálny zmysel. V kresbách dieťaťa sa začínajú objavovať prvé vzory. Dieťa je spočiatku schopné porozumieť vzorom pri manipulácii s predmetmi, napríklad ukladanie farebných kociek, neskôr vnímať tvarové vzory v obrazoch až napokon chápať abstraktné vzory – dopĺňanie číselných radov a podobne. Prvé vzory, ktoré vidia deti vo svojom okolí, sú vzory na odeve, dlaždicách, listoch či v prírode samotnej.

Učiteľ úmyselne aktivizuje dieťa v hrách, ktoré sú počiatkom kreslenia vzorov. Pochod v tvare kruhu, štvorca, oválu a špirály, vlnoviek i slučiek. Vlastným telom znázorňujú pohyb dažďových kvapiek, let vtákov, tunel pre lopty, kopec, rozkvitnutý strom, zvädnutý kvet a podobne. Učiteľ mobilizuje deti do pohybových aktivít, v ktorých sa vykonávajú gymnastické cviky, budúci ťah ruky a písadla.

Dieťa sa spolupodieľa na grafomotorických cvičeniach. Spočiatku kreslí ramenom, postupne ho práve kreslenie podnieta k tomu, aby používalo zápästie. Čiary sa môžu zauzľovať, vytvárajú sa oblé línie. Jednotlivé línie sa začnú z celej plochy čmáraníc vydeľovať a smerujú k napodobňovaniu písma dospelých.

Učiteľ začína hrou s písmenami veľkých formátov prv, než ich napíše na papier. Z rôznych predmetov formuje a následne s deťmi kreslí prvky budúcich písmen – cestu pre autá, kolo guľaté, kvapky vody v ovále, oblúky v kopcoch, rozbúrené vlny riek, let lastovičky. V tomto období je dôležité dbať na správny uchop písacieho náčinia.

Úchop ceruzy

Podobne ako ostatní autori aj Belášová (2017) tvrdí, že grafomotorické cvičenia treba začať v stoji, prejsť k sedu s oporou a bez opory ruky o stôl, pokračovať do kľaku a ľahu na podlahe. Autorka odporúča začať nácvik od veľkej plochy a postupne ju zmenšovať až k formátu A4 – A5. Základom správneho držania ceruzky je úplná voľnosť svalov hornej končatiny, poznamenáva Šupšáková (1991). Písadlo držia prvé tri prsty ruky, celá ruka leží ľahko na prvých dvoch článkoch malíčka, aby sa pri písaní voľne posúvala, 2 – 3 cm nad hrotom, aby jeho os zvierala s plochou papiera uhol asi 45 stupňov. Na vhodnom spôsobe držania sa autori zhodujú – na jednej strane palec, oproti nemu ukazovák a prostredník podopiera ceruzku zospodu. Looseová, Piekertová, Dienerová (2001) ponúkajú aj metodické rady, ako napríklad neopravovať držanie ceruzky počas

cvičení, ale zlepšiť ho inými prípravnými cvikmi na jemnú motoriku. U staršieho dieťaťa však už nie je možná žiadna zmysluplná korektúra a treba akceptovať individuálne držanie ceruzky. Svobodová (2001) diferencuje úchopy na prstový, štipkový, kľúčový, nechťový, tužkový a cigaretový. Pre navodenie správneho držania pera je dôležitý štipkový úchop, čiže brušková palca a ukazováka sa dotýkajú. Vhodnými námetmi sú napríklad posol' polievočka, pocukraj koláčik, uštipni kúsok plastelíny, urob medzi prstami placku. Zelinková (2001) podotýka, že u dieťaťa, ktoré nedrží správnym spôsobom ceruzku a je evidentná aj zvýšená námaha pri písaní, treba bez ohľadu na vek robiť uvoľňovacie cviky. Šupšáková (1991) zaraďuje do skupiny cvikov, ktoré podmieňujú uvoľňovanie pohybov hornej končatiny, gymnastické cvičenia ruky a grafické cviky. Podotýka, že uvoľnenie ruky sa dostaví ako dôsledok zmechanizovaného pohybu, čo znamená viackrát za sebou bez prestávky a rovnomernou rýchlosťou. Vhodnou pomôckou pre správny úchop písadla sú špeciálne násadky z moduritu, penovej hmoty alebo plastu, papierové kornútiky, trojhranné ceruzy, trojhranné ceruzky s priehlbinkami pre jednotlivé prsty detí, ktoré pomáhajú fixovať správne postavenie prstov. Popri správnom držaní ceruzy je dôležité správne sedenie.

Správne sedenie

Šupšáková (1991) i ostatní odborníci považujú za správne sedenie také, keď človek sedí na celom sedadle a nohy sú celou plochou na podlahe. Táto poloha zaručuje stabilitu. Trup má byť mierne naklonený dopredu tak, aby sa hrudník nedotýkal o bočnú hranu lavice. Ramená sú v rovnakej výške. Predlaktia oboch rúk majú byť položené na lavici súmerne, smerujú k sebe v pravom uhle, ktorého predpokladaný vrchol je pred stredom žiakovho tela, kde sa ruky takmer spájajú (Belásová, 2017). Keď je váha celého trupu rozložená na sedadle a nie na predlaktiach, ktoré sú opreté o písaciu dosku, nevzniká chybné držanie chrbtice. Vzdialenosť hlavy bola aspoň 30 – 35 cm od papiera.

Hygienické návyky a zásady pri kreslení je nevyhnutné získať ešte pred nástupom do školy počas predškolskej dochádzky. Materská školy by mala spolupracovať s rodinou a vo vzájomnom pôsobení na dieťa byť mu vzorom.

Priestorové vzťahy

Napriek tomu, že sa dieťa pohybuje v trojrozmernom priestore, rozlišuje smery a orientuje sa spočiatku v rovine, os dopredu-dozadu a pravo-ľavá os sa pretínajú v akomsi pomyselnom strede - počiatku. Najprv býva totožný s osobou dieťaťa. (Šimčíková, Tomková 2014).

Vizuálne vnímanie je schopnosť mozgu porozumieť tomu, čo vidia oči. Poloha v priestore je schopnosť dieťaťa určiť svoju polohu alebo orientáciu vzhľadom na objekty (predmety) v dvoj alebo trojrozmernom priestore alebo polohu objektu vzhľadom na pozíciu dieťaťa. Napríklad: Sedím na stoličke. Postavím sa za dvere. Stojím vedľa lopty.

Priestorové vzťahy predstavujú vnímanie polohy objektov vo vzťahu k sebe navzájom. Môže to byť v dvoj alebo trojdimenzionálnom priestore. Napríklad pohár je na stole, autíčko je za kockami, plyšový medvedík je naľavo/napravo od vankúša, loptička je pod posteľou. Učiteľ vytvára podnety na:

- Určovanie predmetov v priestore, napríklad: Nájdi ukrytú hračku v triede. Povedz, kde si hračku našiel – na policičke, v knižnici, pod stolom a podobne,
- Spev s ukazovaním - Hlava, ramená, kolena, palce, Keď si šťastný, tleskaj rukami.
- Hry na chytnutie a naháňanie, lezenie v tuneli, hudobné stoličky, Kubo velí a iné.

Určovanie vlastnej polohy v priestore je pre vyvíjajúce sa dieťa kľúčové. Pomáha rozvíjať pravo-ľavú orientáciu tela. Tiež zohráva kľúčovú úlohu dieťaťa v schopnosti čítať a písať, a to niekoľkými spôsobmi:

- Rozlišovanie tvarovo podobných písmen a číslic (b – d, 6 – 9)
- Rozlišovanie tvarovo podobných slov (baba – báda)

- Orientácia na strane zľava doprava
- Dodržiavanie kvalitatívnych znakov písma pri písaní
 - ✓ správne umiestniť písmeno na stranu, písmeno v slove,
 - ✓ vytvárať správne medzery medzi písmenami a slovami navzájom,
 - ✓ dodržiavať žiaduce výšky písmen
 - ✓ vnímať správny sklon písma.

Práve kvalitatívne znaky písma boli hodnotené v písomných prejavoch žiakov 1. ročníka ZŠ v rámci riešenia výskumného projektu VEGA s názvom *Opodstatnenie zavedenia písma Comenia Script v edukačnej praxi primárneho stupňa*. Cieľom predkladaného projektu je získanie uceleného pohľadu na aktuálne zmeny v oblasti elementárneho písania a vyjadrenie odborného, argumentačne zdôvodneného stanoviska k prebiehajúcim zmenám na základe dôslednej komparatívnej analýzy písanej latinky a písma Comenia Script. Zámerom riešiteľov je zároveň porovnanie konkrétnych písomných prejavov žiakov píšucich oboma uvedenými typmi písma z hľadiska vybraných (porovnateľných) kvalitatívnych znakov písma.

Na záver môžeme konštatovať, že premyslená práca učiteľa MŠ má výrazný vplyv na dieťa a jeho osvojovanie si bázovej gramotnosti v 1. ročníku ZŠ. Z analýzy žiackych písomných prác to môžeme potvrdiť.

Záver

Buďme príkladom, nech naše dieťa vidí, že si vo svojom voľnom čase radi čítame a nielen vtedy, keď máme čas vyhradený na hlasné čítanie. Dajme najavo, že čítanie je veľmi príjemná činnosť.

Používajme písmo na zapisovanie myšlienok, ku ktorým sa môžeme neustále vracieť. Zapisujme si vtipné udalosti, vymyslené recepty, názvy rozprávkových bytostí, čítajme si zážitky z denníka, listy a pohľadnice od členov rodiny, nech naše dieťa objaví silu sprítomňovania minulosti.

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0195/21 Opodstatnenie zavedenia písma Comenia Script v edukačnej praxi primárneho stupňa.

Zoznam bibliografických odkazov

- BELÁSOVÁ, E. (2017) Písanie ako súčasť elementárnej gramotnosti. Prešov.
- BELÁSOVÁ, E. (2019) Zmeny v ponímaní gramotnosti a ich odraz v pregraduálnej príprave učiteľov elementaristov. In: Współczesne konteksty edukacji dorosłych. Siedlce, Instytut kultury regionalnej i badań literackich im. Franciszka Karpińskiego, s. 233-241.
- HALL, N. – ROBINSON. A. (1995). Looking At The Literacy. Using Images of Literacy to Explore the World of Reading and Writing. David Fulton.
- KOMENSKÝ, J. A. (1873). Informatórium školy materskej. Fr. A. Urbánek.
- KURINCOVÁ, V. – SEIDLER, P. (1993). Vybrané kapitoly z didaktiky začiatočného čítania a písania. PF Nitra.
- LEHOTAYOVÁ, B. (2022). Rozvíjanie grafomotoriky v predškolskom veku. Univerzita Komenského v Bratislave.
- LIPNICKÁ, M. (2009). Počiatkové čítania a písanie detí predškolského veku. Rokus.
- LOOSEOVÁ, A. C., PIEKERTOVÁ, N., DIENEROVÁ, G. (2001). Grafomotorika pro děti předškolního věku, cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let. Portál.
- PETRASOVÁ, A. (2003). Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov. MPC.
- SVOBODOVÁ, J. (2001). Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečného psaní. Institut PPR.
- ŠIMČÍKOVÁ, E. – TOMKOVÁ, B. (2014). Hravá matematika v materskej škole. MPC.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách Konsolidované znenie.

Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/24533.pdf>

ŠUPŠÁKOVÁ, B. (1991). Detské písmo, chyby a poruchy. Bradlo.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. (1993/94). Modernizovať tvary písmen, ale ako?. In Slovenský jazyk a literatúra v škole, 40, 1-2.

VIKTOROVÁ, I. (2003). Psychogenetická teória Emílie Ferreirové. In Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava UK.

ZÁPOTOČNÁ, O. (2001). Predškolská a elementárna pedagogika. Portál.

ZELINKOVÁ, O. (2001). Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací program. Portál.

Mgr. Martina Rímska, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

Prešov

martina.rimska@unipo.sk

Martina Rímska ukončila vysokoškolské a doktorandské štúdium na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Pôsobila dlhé roky v pozícii učiteľky primárneho stupňa ZŠ. Už počas štúdií mala možnosť navštíviť alternatívne i bežné školy v zahraničí a sledovať proces osvojovania si ranej a bázovej gramotnosti detí materských a základných škôl. Jej záujem o počiatočné písanie a čítanie ju viedol k vytvoreniu predmetu predčitateľská gramotnosť v spojenej škole, kde pracovala. Aktuálne pôsobí ako odborná asistentka na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie.

(DIS)KONTINUITA PREDPRIMÁRNEHO A PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA POČAS PRECHODU DIEŤAŤA DO ŠKOLY

THE (DIS)CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION DURING THE CHILD'S TRANSITION TO SCHOOL

Radka Teleková

Abstrakt: Otázky prechodu dieťaťa z materskej školy a rodiny do 1. ročníka základnej školy patria k dlhodobo akcentovaným v pedagogickej teórii, výskume aj praxi. Rozsah paradigiem skúmania daného obdobia zahŕňa tiež problematiku kontinuity. Na prahu školského vzdelávania sa kladie dôraz na vyváženú známost s neznámym a očakávaní s požiadavkami. Výhodiskom učenia sa detí sú ich predchádzajúce skúsenosti. Zmysluplnosť v poznávaní rastie vnímaním prepojenia a nadväznosti obsahovej aj procesualnej stránky edukácie. Nevyhnutným determinantom je podpora budúceho, resp. začínajúceho školáka v úspešnom zvládnutí všetkých zmien a nárokov školského vzdelávania. Uľahčenie prechodu dieťaťa z materskej školy a rodiny do základnej školy vyžaduje spoločné úsilie detí, rodičov, učiteľov, školy a širšieho okolia. Následkom je optimálne prispôbenie sa žiaka v škole, prežívanie radosti z učenia sa, formovanie interakcie s rovesníkmi a dospelými. Cieľom predkladaného príspevku je spracovať teoretické a empirické východiská týkajúce sa kontinuity predprimárneho a primárneho vzdelávania počas prechodu dieťaťa do školy.

Abstract: The questions of the child's transition from kindergarten and family to the 1st year of primary school belong to long-term emphasis in the pedagogical theory, research and practice. The scope of research paradigms of the given period also includes the issue of continuity. At the threshold of school education, emphasis is placed on balancing the known with the unknown and expectations with requirements. Children's learning is based on their previous experiences. The meaningfulness in cognition grows by perceiving the connection and continuity of both the content and process aspects of education. The necessary determinant is the support of the future, or beginning pupil in successfully managing all the changes and demands of school education. Facilitating the transition of a child from kindergarten and family to primary school requires the joint efforts of children, parents, teachers, the school and the wider environment. The result is an optimal adaptation of the pupil at school, experiencing the joy of learning, forming interaction with peers and adults. The aim of the presented article is to process the theoretical and the empirical starting points regarding the continuity of preschool and primary education during the child's transition to primary school.

Kľúčové slová: kontinuita, predprimárne vzdelávanie, primárne vzdelávanie, prechod dieťaťa do školy
Key words: continuity, preschool education, primary education, child's transition to school

Úvod

Problematika prechodu dieťaťa do základnej školy patrí k oblastiam vedecko-výskumného záujmu viacerých odborníkov v medzinárodnom kontexte, napr. K. Margetts (1999, 2002), S. Dockett & B. Perry (2001, 2014), M. Franclová (2013), Z. Syslová & J. Kratochvílová (2018), S. Bronström (2000, 2018), R. Niesel – W. Griebel (2000, 2002), Z. V. Nekrasova & N. N. Nekrasova (2010), T. Slezáková (2006, 2017), D. Borbélyovej (2017).

Súčasťou výskumných štúdií odborníkov je tiež koncept kontinuity týkajúci sa prechodu detí medzi jednotlivými stupňami vzdelávania. Poznanie rôznych paradigiem kontinuity prispieva k jej lepšiemu pochopeniu, zdôrazňovaniu a podpore počas prechodného obdobia. Aplikovanie jednoduchého chápanie

kontinuity ako „niečo, čo pokračuje“ nie je dostatočné. Pokračujúci jav môže mať totiž pri prechode z jedného vzdelávacieho prostredia do druhého odlišný význam pre deti. Učitelia by teda mali disponovať informáciami o prechádzajúcich charakteristikách a úrovni rozvoja dieťaťa, aby mohli ďalej adekvátne formovať jeho osobnosť a prispôbiť proces učenia sa (Wilder, J. – Lilvist, A. 2018).

Možnosti uľahčenia prechodu dieťaťa do 1. ročníka základnej školy predstavujú dôležité determinanty jeho osobnostného rozvoja, na čo apelujú odborníci (Rimm-Kaufman, E. S. & Pianta, C. R. 2000) a tiež programy medzinárodných organizácií (UNESCO, 2014 OECD, 2014). Problematika sa silne zameriava na podporu daného obdobia zo strany učiteľov, aby bolo zabezpečené kvalitné vzdelávanie a pozitívne akademického výsledky všetkých žiakov v súlade s ich individuálnymi možnosťami. Spoločné chápanie kontinuity znamená, že učitelia akceptujú a uznávajú rozdiely medzi jednotlivými vzdelávacími inštitúciami a spoločne kreujú relevantné stratégie podpory počas prechodného obdobia s participáciou všetkých zainteresovaných strán.

Kreovanie prechodu dieťaťa do základnej školy

Začiatok školskej dochádzky predstavuje zlomový bod v živote detí, ktoré ho väčšinou vnímajú s radostným očakávaním. Vstup do 1. ročníka je pre nich potvrdením ďalšieho vývinu a stávajú sa „velkými“ žiakmi. Zároveň sa však dostávajú do nového a vždy čiastočne neznámeho prostredia, čo potenciálne podmieňuje prežívanie neistoty. Podľa S. Bronströma (2003) je prechod dieťaťa do základnej školy obdobím, kedy sa zvyšujú nároky, ale podpora klesá. Daná situácia sa vzťahuje predovšetkým na deti, ale zároveň zasahuje tiež rodičov, učiteľov, širšie okolie a odborníkov.

Prechod do základnej školy je dlhodobý a mnohostranný proces, ktorý vyžaduje podporu na zvládnutie všetkým zmien. Za efektívny a plynulý prechod do školy je považovaný taký, ktorý podporuje informovanosť, aktívnu participáciu a práva všetkých zainteresovaných strán. (Petriwskyj, A. 2014).

Zorientovanie sa v špecifikách prechodového obdobia, poznanie faktorov, ktoré podmieňujú jeho charakter a náročnosť, odhalenie možných bariér a z nich vyplývajúcich ťažkostí, napomôže prispôbiť podmienky v edukačnom prostredí materskej školy, začiatočného vyučovania, vrátane rodinného prostredia. Ich optimalizácia sa stáva východiskom pre zabezpečenie vnútornej rovnováhy a interiorizáciu charakteristík školáka. V širšom kontexte má dopad na komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa a jeho prípravu na ďalšie sociálne role v živote. Podľa výskumnej štúdie M. Besi & M. Sakellariou (2019) sú najvýznamnejšími faktormi:

- úroveň sociálno-emocionálneho rozvoja osobnosti dieťaťa,
- medziľudské vzťahy dieťaťa v materskej škole,
- kvalita vzťahov a interakcie medzi deťmi a učiteľmi,
- schopnosť sebaregulácie podľa pravidiel školského poriadku,
- vzájomná dôvera medzi rodičmi a učiteľmi.

Okrem vyššie spomínaných súhrnných faktorov boli učiteľmi uvádzané tiež ďalšie ako napr. názory rodičov na školu a učenie (49,6%), vzdelanostná úroveň rodičov (42,3%), štátna politika v oblasti jednotlivých stupňov vzdelávania (42,3%) a na hranici 40% bola určená školská pripravenosť. K tretinovo zastúpeným faktorom patrili sociálno-ekonomická úroveň rodiny, dostupnosť školy, kultúra a jazyk (etnické menšiny v škole). Učitelia (15,6%) vidia tiež vplyv harmonogramu dňa, rozvrhu hodín v základnej škole. Výskumné zistenia sú ďalej konkretizované podľa názorov učiteľov predprimárneho vzdelávania, učiteľov primárneho vzdelávania a riaditeľov základných škôl.

Podľa P. Vogler a kol. (2008) je potrebné pozerieť na dieťa v rámci jeho rodinného a komunitného kontextu, ale tiež zohľadniť jeho predchádzajúce a nasledujúce vzdelávacie trajektórie. Uvedené východisko

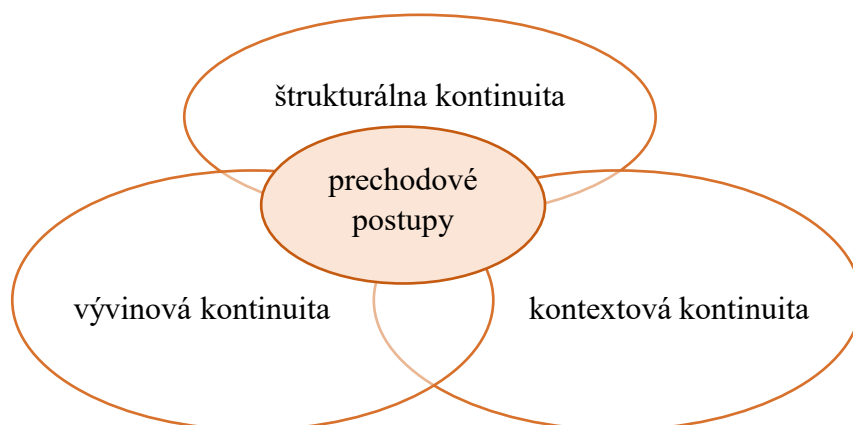
priamo poukazuje na potreby konkretizácie kontinuity predprimárneho a primárneho vzdelávania počas prechodu dieťaťa medzi týmito prostrediami.

Kontinuity vzdelávania počas prechodu dieťaťa do školy

Podľa T. Boyle et al. (2018) je potrebné vnímať prechod do základnej školy ako praktické postupy kontinuity. Autori vytvorili model, v ktorom uvažujú o prechodoch ako o postupoch štrukturálnej, vývinovej a kontextovej kontinuity. Zámerom takejto konceptualizácie vzdelávacích prechodov detí je inkluzívny prístup, rozšírenie prístupu zameraného na školskú pripravenosť dieťaťa a riešenie diskontinuity v pedagogických prístupoch. Priblížený prístup zohľadňuje nadväznosť v skúsenostiach detí a podporu pri zvládnutí nevyhnutných zmien, ktoré vyplývajú zo začiatku školského vzdelávania. Posilnenie kontinuity vyžaduje komplexnejší pohľad na osobnosť dieťaťa, ktoré prichádza do prostredia školy s vlastnými skúsenosťami. Konkretizácia kontinuity vyžaduje pozornosť smerom k všetkým trom aspektom:

- štrukturálna kontinuita sa vzťahuje na kurikulum vzdelávania, stanovené rámce vzdelávania zahŕňajúce odborné, pedagogické, organizačné, riadiace, fyzické a administratívne podmienky prechodu dieťaťa do školy. V rámci jednotlivých častí sú vymedzené viaceré výzvy ako napr. obsah vzdelávania, fyzické priestory škôl, fungovanie riadiacich systémov školskej samosprávy, organizačné štruktúry školy. V záujme podpory plynulého prechodu dieťaťa do školy je žiaduce pedagogické zosúladenie prístupov.
- vývinová kontinuita sa zameriava na rozvoj osobnosti dieťaťa, prežívanie pohody, pokračujúce učenie sa. Daný aspekt sa netýka iba pripravenosti, ale skôr formovania potrebných vedomostí a zručností pre nasledujúcu vývinovú úroveň. Dôležitými aktérmi podpory sú predovšetkým učiteľia predprimárneho a primárneho vzdelávania, ktorí dokážu adekvátne podnecovať rozvojový potenciál dieťaťa. Konkretizácia vývinovej kontinuity tiež predpokladá prínos k sebadôvere žiaka, prežívaniu pohody a optimálneho prispôsobenia sa novej situácii.
- kontextová kontinuita zahŕňa vzťahovú a praktickú kontinuitu ako dve navzájom neoddeliteľné formy. Diskurzy o prechode detí do školy sú zamerané na partnerstvá a vzťahy medzi rôznymi zainteresovanými stranami vrátane detí, rodín, komunit, učiteľov, odborníkov. Okrem toho je pozornosť orientovaná tiež na praktické činnosti spojené s podporou prechodu dieťaťa z materskej školy do základnej školy, ktoré sú plánované a realizované vo vzájomnej nadväznosti.

Obrázok 1: Prechodové postupy ako aspekty kontinuity



Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe teoretických východísk a empirických zistení sú dôležitosť plynulého prechodu do školy a pozitívny začiatok školskej dochádzky žiaka všeobecne uznané. V praktickom význame však nie sú

objasnené podmienky, ktoré by boli priamym predpokladom zabezpečenia bezproblémového procesu pre všetky deti. Pre zainteresovaných je to individuálna skúsenosť a je potrebné zväžiť jednotlivé faktory optimálneho prechodu dieťaťa do školy. Jeho zvládnutie predstavuje teda kolektívnu výzvu.

Kontinuita vzdelávania poukazuje na optimalizáciu podmienok začiatočného vyučovania v súlade s vývinovými charakteristikami začínajúcich školákov a úrovňou ich skúseností, poznatkov. N. P. Sazonova (2010) popisuje viaceré charakteristiky vyučovacej hodiny začínajúcich školákov, ktoré vymedzujeme nasledovne:

- stanovenie cieľa

Učiteľ komunikuje žiakom stanovené zameranie vyučovacej hodiny a očakávaný výsledok, ale zároveň vytvára priestor na ich iniciatívu k spoločnému formulovaniu cieľa. Z pohľadu žiakov je účel vyučovacej hodiny pre nich adresnejší, zrozumiteľný a významový pre ďalšie vzdelávanie.

- prispôbenie priebehu vyučovacej hodiny

Počas realizácie vyučovacej hodiny je nevyhnutné adekvátne reagovať na potreby a reakcie žiakov. Úlohou učiteľa je viesť žiakov správnym smerom k dosiahnutiu stanoveného cieľa. Východiskom je diagnostická činnosť, prostredníctvom ktorej dokáže učiteľ identifikovať predpoklady a schopnosti žiakov. V kontexte kontinuity vzdelávania vidíme dosiahnuté skúsenosti a poznatky žiakov ako jeden z determinantom priebehu vyučovacej hodiny.

- učiteľ ako partner

V začiatočnom vyučovaní má učiteľ špecifické postavenie, vzájomné vzťahy a väzby so žiakmi sú postupne vytvárané, vznikajú nové situácie interakcie v triede. Jeho postavenie na úrovni partnera je žiadúce, aby žiaci mali priestor pre samostatnosť, vlastné učenia sa s možnosťou usmernenia a kontroly zo strany učiteľa.

- učebný dialóg

Využívanie monologické vyučovacích metód v práci so začínajúcimi školákmi je príležitostné, dominovať by mala vzájomná komunikácia ako učebný dialóg medzi učiteľom a žiakmi. Priestorom pre vyjadrenie učiteľa je formulovanie problému, otázky a odpovede, zhodnotenie, podnecovanie činnosti žiakov. Rozhovory medzi žiakmi nie sú všeobecné, ale zámerné k hľadaniu spôsobov riešenia problému v skupine alebo diskutovanie o vstupoch, či výstupoch činnosti.

- zhodnotenie

V závere vyučovacej hodiny je uskutočnené posúdenie dosiahnutia stanoveného cieľa z úvodu. Učiteľ priebežne hodnotí a kontroluje napĺňanie stanoveného cieľa. Jeho úlohou je tiež podnecovanie spätnej väzby zo strany žiakov, aby na otázky neodpovedali iba formálne.

Akcentovanie obsahovej a činnostnej nadväznosti medzi jednotlivými stupňami vzdelávania predstavuje zároveň determinant plynulého prechodu dieťaťa do základnej školy. Nevyhnutnou oblasťou je adekvátna príprava budúceho školáka v rodinnom prostredí a materskej škole, následne tiež kontinuálny prístup po nástupe do 1. ročníka základnej školy zahŕňajúci adekvátnu podporu a pomoc smerom k začínajúcemu školákovi.

Možnosti podpory kontinuity vzdelávania ako determinanty plynulého prechodu dieťaťa do školy

Problematika podpory plynulého prechodu dieťaťa do školy priamo zasahuje otázky kontinuity jednotlivých stupňov vzdelávania. Realizované akýchkoľvek postupov podpory konkretizuje požiadavku nadväznosti medzi skúsenosťami a úrovňou rozvoja dieťaťa pri vstupe do 1. ročníka základnej školy.

Viaceré výskumné štúdie dokazujú vplyv kvality predprimárneho vzdelávania a rodičovského prístupu na zvládnutie prechodu dieťaťa do základnej školy, akademickú úspešnosť a jednotlivé fázy školskej adaptácie (Giallo a kol. 2010; Malaspina, D. & Rimm-Kaufmann, S. 2008).

Úspešnosť prechodu dieťaťa do základnej školy má výskumne potvrdený vplyv nielen na akademický a kognitívny rozvoj, ale tiež na zdravie a pohodu dieťaťa (Fane, J. et al. 2016).

V odbornej literatúre nachádzame vymedzené tri kľúčové stratégie podpory plynulého prechodu dieťaťa do základnej školy, ktoré objasňuje M. Neumann (2002, In: Brönstrom, S. 2013):

1. Vytvorenie pedagogickej a programovej kontinuity medzi predprimárnym a primárnym vzdelávaním. Dôležitým aspektom je spracovanie obsahu vzdelávania v materskej škole v súlade s požiadavkami začiatočného vzdelávania, ale tiež realizovanie edukácie začínajúcich školákov v súlade so stanovenými predpokladmi z materskej školy. Nadväznosť sa v praktickej rovine vzťahuje na cieľové a obsahové požiadavky.
2. Zabezpečenie nadriadenej zložky. Východiskom podpory plynulého prechodu je jednotný prístup, ktorý zastrešuje stanovená samospráva, riaditeľa alebo poverená inštitúcia/osoba. Konkretizáciou je štrukturálna kontinuita, ktorá sa vzťahuje na administratívu, komplexné stratégie a iniciatívy.
3. Ďalšou stratégiou je nadviazanie interakcie medzi všetkými zainteresovanými stranami, čím je konkretizovaná profesionálna kontinuita. Aktívny podiel a vlastnú mieru vplyvu majú učitelia oboch stupňov vzdelávania, rodičia, odborníci aj širšie okolie dieťaťa.

Jednotlivé stratégie chápeme ako základné paradigmy, ktoré je potrebné rešpektovať pri projektovaní a realizovaní akýchkoľvek prechodových postupov s deťmi v závere predprimárneho vzdelávania a na začiatku primárneho vzdelávania. Ide o myšlienkové aj praktické východiská, ktoré podmieňujú podporu daného obdobia.

V pedagogickej praxi je konkretizovaná potreba uskutočňovania prechodových postupov pre zabezpečenie lepšej prípravy a skúseností detí v škole. Empirické dôkazy účinnosti a efektivity niektorých z možností pri optimalizovaní vstupu dieťaťa do základnej školy však čiastočne absentujú (Eckert, L. T. a kol. 2008).

Počas celosvetovo rozšírenej pandemickej situácie bola v pedagogickej praxi narušená aj problematika zabezpečenia plynulého prechodu dieťaťa do školy prostredníctvom spolupráce alebo prechodových aktivít, čo nebolo možné prakticky uskutočniť. Spôsoby prípravy a podpory smerom k deťom boli obmedzené. I. Bakopoulou (2022) uskutočnila výskumnú činnosť so zameraním na zistenie vplyvu pandémie na prechod detí do školy. Podľa vyjadrení škôl bola zastúpená potreba väčšej podpory začínajúcich školákov po nástupe do 1. ročníka, pričom bolo prispôsobené jej zameranie a trvanie podľa potrieb žiakov. Vzhľadom na nedostatok uskutočnených prechodových postupov boli učiteľmi vyjadrené tiež obavy z úrovne rozvoja a školských predpokladov žiakov.

Dôležitou súčasťou poskytovania zámernej podpory plynulého prechodu dieťaťa do školy a úspešného začiatočného vzdelávania je zaznamenávanie pokroku, príp. identifikovanie oslabení. Monitorovanie je adresné a orientované na budúceho, začínajúceho školáka s aktívnou participáciou predškolského, rodinného a školského prostredia. Sledovanie zmien je užitočným východiskom pre pochopenie osobnosti dieťaťa, komplexný prístup s cieľom zvládnuť podmienky a nároky školského vzdelávania. Tvorba monitorovacieho nástroja s evaluačnými otázkami umožňuje vnímať rozmanitosť medzi deťmi počas prechodu do základnej školy. Dokumentované sú merateľné ukazovatele, ktoré sa stávajú východiskom ďalších aktivít (napr. ukazovatele interakcie medzi dieťaťom a dospelým, medzi deťmi navzájom, školskej pripravenosti a následne akademickej úspešnosti žiaka, úroveň jednotlivých stránok osobnosti a pod.) V centre pozornosti sú prvky, ktoré podporujú úspech a pozitívne školské trajektórie dieťaťa. Súčasťou celkového dizajnu monitorovania prechodu dieťaťa do základnej školy je participácia rodičov a podpora vzájomného dialógu s nimi, keďže sú dominantnými facilitátormi vývoja dieťaťa. Vykonávanie činností v spolupráci so základnou školou umožňuje poznať predstavy a obavy detí, následne uplatniť cieľavedomé stratégie pre zabezpečenie „*štartovacej pripravenosti*“ v rámci inkluzívneho konceptu rovnosti vo vzdelávaní. Deti sa najlepšie učia v prostredí, ktoré

je aktívne, skúsenostné, spolupracujúce a demokratické, s milými a podporujúcimi učiteľmi, aktívne zapojenými rodičmi. Do každej činnosti je integrované hodnotenie a monitorovanie, aby boli zaradené pozitívne zmeny pre príjemcov aj realizátorov. K základným princípom patrí poznanie detí, rodín a vzdelávacích prostredí, budovanie dôveryhodných partnerstiev a efektívne využívanie údajov, implementácia zistení do praktických činností. Výstupom monitorovania prechodu dieťaťa do základnej školy je zabezpečenie kontinuity medzi predprimárnym a primárnym vzdelávaním, realizovanie rozhodnutí založených na spolupráci, podpora smerom k všetkým zainteresovaným stranám a úspešnosť žiakov v začiatočnom vzdelávaní, v období školskej adaptácie (Effective supports for transition to primary School, 2012).

Podpora plynulého prechodu dieťaťa do základnej školy sa vzťahuje na prácu s najstaršou vekovou skupinou detí v materskej škole – budúcimi školákmi a následne na začiatku školskej dochádzky, kedy sa z nich stávajú žiaci – začínajúci školáci. Vzhľadom na trvanie daného procesu, individuálne vnímanie jeho náročnosti a rôznu mieru zvládnutia vyplývajúcich zmien akcentujeme zabezpečenie kontinuity predprimárneho a primárneho vzdelávania prostredníctvom vybraných stratégií. Adekvátne činnosti konkretizujúce nadväznosť poznatkov a skúsenosti zvyšujú zmysluplnosť učenia sa dieťaťa.

Záver

Príprava dieťaťa na školské vzdelávanie je uskutočňovaná v rodinnom prostredí a zámerne tiež v materskej škole ako obsahová a činnosť súčasť predprimárneho vzdelávania. Nadväzujúcim činiteľom je aktívna participácia základnej školy, aby boli vytvorené podmienky plynulého prechodu dieťaťa do školy a jeho úspešnej adaptácie na začiatku školskej dochádzky. Akcentovaným parametrom je vnímanie kontinuity medzi jednotlivými stupňami vzdelávania na úrovni učenia sa, vzťahov, fyzického prostredia. U detí v procese prechodu do školy je žiadúce podporovať adekvátne predpoklady na zvládnutie súvisiacich zmien, formovať ich očakávanie a prípravu v súlade s charakteristikami základnej školy. Po vstupe do 1. ročníka základnej školy je dôležité vytvoriť optimálne podmienky, ktoré umožnia žiakov aktívne uplatniť svoj potenciál a porozumieť požiadavkám školského vzdelávania. Predpokladaný príspevok svojim obsahom poukázal na vybrané teoretické a empirické východiská týkajúce sa kontinuity predprimárneho a primárneho vzdelávania počas prechodu dieťaťa do školy. V danom období sa významne kreje školská dráha každého jednotlivca, čo potvrdzuje jeho špecifickosť a dôležitosť.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bakopoulou, I. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on early years transition to school in the UK context. *Education* 3-13, DOI: 10.1080/03004279.2022.2114807
- Besi, M. & Sakellariou, M. (2019). Teachers' Views on the Participation of Parents in the Transition of their Children from Kindergarten to Primary School. *Behavioral Science*. 9 (12) <https://doi.org/10.3390/bs9120124>
- Borbélyová, D. (2017). Adaptation to the School Environment in Early Elementary Education. *Paidagogos* <http://www.paidagogos.net/issues/2016/2/article.php?id=13>.
- Boyle, S. et al. (2008). Reframing transition to school as continuity practices: the role of practice architectures. *The Australian Educational Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0272-0>
- Bronström, S. (2018). Transition from kindergarten to school. *Teachers' Hub. The magazine to cross ideas in early childhood education*. <https://www.teachershubmag.com/transition-from-kindergarten-to-school.html>.
- Bronström, S. (2000). *Communication & continuity in the transition from kindergarten to school in Denmark*. <https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/brostrom.pdf>.

- Bronström, S. (2003). Problems and Barriers in Children's Learning When They Transit From Kindergarten to Kindergarten Class in School. *European Early Childhood Education Research Journal*. 11 (1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016705>
- Curriculum guide: Effective support for transition to primary school. <https://plan-international.org/publications/curriculum-guide-effective-support-for-transition-to-primary-school/>
- Dockett, S. & Perry, B. (2014). *Continuity of Learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education,
- Dockett, S. & Perry, B. (2001). *Starting school: Effective transitions*. *Early Childhood Research and Practice*. 3 (2) https://www.researchgate.net/publication/26390891_Starting_School_Effective_Transitions
- Eckert, L. T. et al. (2008). Researching the transition to kindergarten for typically developing children: A literature review of current processes, practices, and programs In book: *School psychology in the 21st century: issues and challenges* Chapter: *Researching the transition to kindergarten for typically developing children: A literature review of current processes, practices, and programs* Publisher: Nova Science Publishers, Inc. Editors: D.H. Molina
- Fane, J. et al. (2016). Young Children's Health and Wellbeing Across the Transition to School: A Critical Interpretive Synthesis. *Children Australia* 1(2), 1-15 DOI: [10.1017/cha.2016.4](https://doi.org/10.1017/cha.2016.4)
- Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada.
- Giallo, R. et al. (2010). Making the Transition to Primary School: An Evaluation of a Transition Program for Parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 10, 1-17. https://www.researchgate.net/publication/228639877_Making_the_Transition_to_Primary_School_An_Evaluation_of_a_Transition_Program_for_Parents.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2000). *The children's voice in the complex transition into Kindergarten and school*. <https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/griebelniesel1.pdf>.
- Griebel, W & Niesel, R. (2002). *Successful transitions: Social competencies help pave the way into Kindergarten and School*. *European Early Childhood Education Research Journal* 11 (1), 25-33. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016703>
- Malaspina, D. & Rimm-Kaufman, S. (2008). Early Predictors of School Performance Declines at School Transition Points. *RMLE Journal* 31 (9) DOI: [10.1080/19404476.2008.11462052](https://doi.org/10.1080/19404476.2008.11462052)
- Margetts, K. (1999). *Transition to school: Looking forward*. https://education.unimelb.edu.au/data/assets/pdf_file/0004/3551170/margetts1.pdf
- Margetts, K. (2002). Transition to school – Complexity and diversity. In *European Early Childhood Education Research Journal*, 10 (2), 103-114. <http://doi.org/10.1080/13502930285208981>
- Nekrasova, Z. & Nekrasova, N. (2010). *Ty učíš a my pomůžem! Doškoljonok-mladšeklasičnik. Dlja roditel'ev i detej ot 5-do 10 let*. Sankt-Peterburg: Piter.
- OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Petriwskyj, A. (2014). Critical Theory and Inclusive Transitions to School. In book: *Transitions to School - International Research, Policy and Practice*. DOI: [10.1007/978-94-007-7350-9_15](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9_15)
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491-511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Sazonova, N. P. (2010). *Doškoľnaja pedagogika*. Sankt-Peterburg : Detstvo-Press.
- Slezáková, T. & Borbélyová, D. (2017). Several issues on school adaptation at primary level of education. In: *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 6 (2), 359-374. <https://doi.org/10.18355/PG.2017.6.2.13>

- Slezáková, T. & Tirpáková, A. (2006). *Adaptácia dieťaťa na školu – Súčasné pohľady na pedagogickú teóriu a prax*. Nitra: PF UKF v Nitre.
- Syslová, Z. & Kratochvílová, J. (2018). *Predict- nástroj na hodnotení pokrokov dítěte v mateřské škole*. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o.
- UNESCO education strategy 2014-2021, 2014 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288>
- Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008) *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice*. Working Paper No. 48. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Wilder, J. & Lillvist, A. (2018). Learning journey: a conceptual framework for analyzing children's learning in educational transitions. *European Early Childhood Educational Research Journal*. 26 (5) <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522736>

Grant: UGA V / 12/2023, Podpora prechodu dieťaťa z materskej školy do základnej školy s akcentom na kontinuitu vzdelávania

Mgr. Radka Teleková, PhD.

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

Radka Teleková je mladý vedecko-výskumný pracovník a v súčasnosti pôsobí ako odborná asistentka na Katedre pedagogiky PF UKF v Nitre. V rámci svojej vedecko-výskumnej práce sa zaoberá problematikou podpory plynulého prechodu dieťaťa do základnej školy a úspešnej školskej adaptácie žiaka. Pozornosť venuje objasneniu adaptačných ťažkostí, intervenčným stratégiám a facilitujúcim faktorom prechodu dieťaťa do školy. Jej publikačná a projektová činnosť sa týka najmä záveru predprimárneho a začiatku primárneho vzdelávania, publikovala viaceré štúdie popisujúce tiež otázky spolupráce predškolského, školského a rodinného prostredia.

<https://app.crepc.sk/?fn=ResultFormChildATGK3&seo=CREP%C4%8C-Zoznam-z%C3%A1znamov>

ROZVOJ FINANČNEJ GRAMOTNOSTI DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU V MATERSKEJ ŠKOLE

DEVELOPMENT OF FINANCIAL LITERACY OF PRESCHOOL CHILDREN IN KINDERGARTEN

Julianna Tkáčiková

Abstrakt: Príspevok je zameraný na rozvoj finančnej gramotnosti v materských školách prostredníctvom celoročného projektu. Poukazuje na dôležitosť utvárania vedomosti a zručnosti detí na elementárne orientovanie sa vo svete financií. Hlavným cieľom je naučiť deti chápať význam a užitočnosť vlastných aktivít, za čo môžu dosiahnuť protihodnotu. Rozvoj finančnej gramotnosti v materskej škole utvára základ pre budúce vzdelávanie sa v základných školách.

Abstract: The paper is focused on the development of financial literacy in kindergartens through a year-round project. It points out the importance of forming children's knowledge and skills for elementary orientation in the world of finance. The main goal is to teach children to understand the meaning and usefulness of their own activities, for which they can achieve value for money. The development of financial literacy in kindergartens forms the basis for future education in primary schools.

Kľúčové slová: materská škola, dieťa, finančná gramotnosť

Keywords: kindergarten, child, financial literacy

Úvod

Podľa Miňovej (2022) gramotnosť detí sa rozvíja zámerne i spontánne už v materskej škole. Finančná gramotnosť je súbor znalostí, ktoré človeku umožňujú porozumieť financiám a správne s nimi zaobchádzať v rôznych životných situáciách. Táto gramotnosť je nevyhnutná pre človeka a jeho ďalšie smerovanie (<https://www.skolskyportal.sk/vzdelavanie-vychova/ako-s-peniazmi-naucte-seba-aj-ziakov>). Vyučuje sa ako samostatný predmet v základných školách. V materských školách sa implementuje finančná gramotnosť v rôznych formách. V prostredí materskej školy je však najdôležitejšou motivácia a spôsob realizácie. Prostredníctvom cielených aktivít dokážeme v materskej škole vytvárať základy na úspešné zvládanie budúcich požiadaviek v oblasti finančnej gramotnosti.

Deti, ktoré sa zapoja do ponúknutých aktivít či tvorby produktu, získajú odmenu v podobe papierového (eura), ktoré si budú odkladať počas celého roka do pokladničiek. Na konci roka si za nasporené eurá, môžu kúpiť tovar alebo zaplatiť vybranú atrakciu v škôlkarskom obchode na Deň detí. Možnosti a formy realizácie sú variabilné podľa podmienok materskej školy.

Teoreticko-metodologické východiská

Východiskom pre tvorbu projektu bola snaha o implementovanie prvkov finančnej gramotnosti v materskej škole vo vyššej miere. Na základe prieskumu v našej materskej škole sme zistili, že deti nerozumejú financiám, ich pôvodu a kolobehu. Vytvorili sme projekt, prostredníctvom ktorého získajú vlastnú skúsenosť s peniazmi, ich „zarábaním“ a „míňaním“.

PROJEKT FINANČNEJ GRAMOTNOSTI - ŠETRÍM SI EURÍČKA

Cieľ projektu

- Oboznamovať sa a utvárať prvotné zručnosti a kompetencie vo svete financií.
- Objavovať hodnotu vlastnej práce pri tvorbe tovaru a služieb.
- Rozumieť hodnote peňazí.
- Rozlišovať mince od bankoviek.
- Chápať význam peňažnej meny.

Čiastkové ciele projektu

- Pochopiť a vážiť si hodnotu ľudskej práce.
- Uplatňovať a rešpektovať návyky kultúrneho správania sa pri vstupovaní do vzájomných vzťahov v obchode pri výbere, kúpe a ponuke tovaru či služieb.
- Vážiť si hodnotu peňazí (eur) získaných za šikovnosť a účasť na aktivite.
- Porozumieť významu šetrenia peňazí.

Priebeh a trvanie projektu

Projekt bude realizovaný v priebehu celého školského roka 2023/2024 vo všetkých triedach materskej školy. EURÍČKA môžu deti získavať za aktivity konané materskou školou a aktivity, do ktorých sa zapoja s rodičmi doma. O aktivitách, za ktoré budú môcť deti EURÍČKA získavať, budú rodičia vopred informovaní prostredníctvom nástieniek. Počet získaných EURÍČOK si budú deti v priebehu trvania projektu sporiť vo svojej pokladničke. Pred ukončením projektu jún 2023, si deti vyrobia peňaženky a uložia si do nich nasporené eurá z pokladničky.

Tabuľka 1: Aktivity na získanie EURÍČKA

Termín	Aktivita	Realizuje
september	Outdoorové hviezdičky	MŠ
október október	Babka, dedko vyrobme si šarkana Šikovní záhradníci	starý rodič a dieťa v MŠ MŠ
november	Veselé tekvičky	rodič a dieťa doma
december	Vianočná pekáreň	MŠ
december	Vianočná ozdoba	rodič a dieťa doma
január	Postavím si snehuliaka	MŠ
	Snehový anjel	MŠ
február	Karnevalová maska	rodič a dieťa doma
marec	Noc Hansa CH. Andersena	MŠ
apríl	Chcem mať peknú škôlku	rodič a dieťa v MŠ
apríl	Šikovní záhradníci	MŠ
máj	Týždeň rodiny	MŠ
jún	Deň detí - darček do obchodu	rodič a dieťa v MŠ + MŠ

Tabuľka 2: Aktivity detí s možnosťou získavania EURÍČKA

Miesto konania MŠ	Aktivita	Realizuje
stanovište č. 1	Popletené obrázky	MŠ
stanovište č. 2	Skákanie vo vreci	MŠ
stanovište č. 3	Jazda zručnosti	MŠ
stanovište č. 4	Hod na cieľ	MŠ
stanovište č. 5	Vedomostný kvíz	MŠ

Nasporené eurá budú deti môcť minúť zakúpením vstupného na jednotlivé atrakcie, alebo investovať do kúpy tovaru v škôlkarskom obchode. Súčasťou aktivity bude vstup na detskú párty. Vstupné bude 1€.

Tabuľka 3: Aktivita s možnosťou použitia eur

Miesto konania MŠ	Aktivita	Realizuje
stanovište č. 1	Atrakcia	MŠ
stanovište č. 2	Atrakcia	MŠ
stanovište č. 3	Atrakcia	MŠ
stanovište č. 4	Hračkársky obchod	MŠ
stanovište č. 5	Cukrová vata	MŠ
stanovište č. 6	Maškrtnický obchod	MŠ

Záver

Výchova a vzdelávanie detí v materských školách sa postupom času mení. Deti a rodičia sú náročnejší na prácu učiteliek a výber materskej školy. Detské bytosti sú kreatívne a tvorivé, rady sa učia, tvoria a „pracujú“. Je nevyhnutné, aby sem deti vzdelávali vo všetkých oblastiach a oblasť finančnej gramotnosti nie je výnimkou. Ponúkaný projekt môže slúžiť ako námet na implementovanie finančnej gramotnosti aj v iných materských školách. Zároveň je vynikajúcim prostriedkom na budovanie dobrých vzťahov a prehlbovanie spolupráce materskej školy a rodiny.

Zoznam bibliografických odkazov

Miňová, M., (2022). Predpisateľská gramotnosť u detí predškolského veku ako predpoklad zvládania písma v 1. ročníku základnej. Odborné pohľady na predprimárnu edukáciu. Nekonferenčný odborný recenzovaný zborník.

<https://www.skolskyportal.sk/vzdelavanie-vychova/ako-s-peniazmi-naucte-seba-aj-ziakov>

Mgr. Julianna Tkáčiková

Materská škola Skároš

Športová 260

Skároš

julianatkacikova@gmail.com

Julianna Tkáčiková je absolventkou Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove študijného programu Predškolská pedagogika. Je riaditeľkou Materskej školy v Skároši. Ako bývalá členka folklórneho súboru Železiar, sa aktívne venuje ľudovým zvykom a tradíciám v materskej škole, v ktorej vedie folklórny krúžok. Predmetom jej záujmu je outdoorová edukácia, folklór, rozvoj pohybových zručností u detí predškolského veku, kooperácia materskej školy a rodiny.

Bilancovanie na záver

V roku 1993 po rozdelení Česko-Slovenska vznikli dva samostatne fungujúce výbory Český a Slovenský výbor OMEP. Na členskej schôdzi konanej 17. 6. 1993 bola zvolená za predsedníčku SV OMEP doc. PhDr. Zita Baďuríková, CSc. Vďaka nej a ďalším členkám, ktoré stáli pri zrode Stanov SV OMEP Mgr. Katarína Domastovej, PhDr. Dagmar Kopčanovej a PhDr. Lívi Švehlákovej mohla táto svetová organizácia nastúpiť na svoju vlastnú cestu fungovania s počtom približne 150 členov z celého Slovenska. Stanovy boli schválené na Ministerstve vnútra SR dňa 22. 4. 1993. V tomto období podľa archívnych materiálov predsedníctvo pracovalo v zložení: Zita Baďuríková, Antónia Danielová, Katarína Domastová, Anna Dubovcová, Anna Grosová, Elena Majerová, Imelda Murárová, Alena Sukopčáková a Lívia Švehlárová. O aktivitách SV OMEP boli členky informované prostredníctvom časopisu Predškolská výchova. Od roku 2002 – 2005 sa predsedníčkou SV OMEP stala Mgr. Katarína Domastová (bývala šéfredaktorka časopisu Predškolská výchova). Predsedníčkou Slovenského výboru OMEP od roku 2005 je PaedDr. Monika Miňová, PhD.

SV OMEP má tri úrovne pôsobenia: celosvetová, celoslovenská a regionálna úroveň. Celosvetová úroveň sa myslí zodpovedanie sa svetovej organizácii cez platenie ročného poplatku, odovzdávanie správy o činnosti, preberanie iniciatív a ich implementácia do nášho systému, zapájanie sa do svetových projektov a iné. Celoslovenská úroveň vyhlasovanie výziev, projektov, organizovanie konferencií, seminárov, študijnopoznávacích zájazdov a iné. Regionálna úroveň priama činnosť v jednotlivých regiónoch Slovenska (pozri www.omep.sk).

Ťažisko práce SV OMEP spočíva v Regionálnych sekciách OMEP (RS OMEP). Od roku 1993 až po súčasnosť jednotlivé regióny prešli transformáciou. Na území Slovenska pracovalo 12 regionálnych sekcií: Bratislava a okolie, Nitra, Banská Bystrica - Brezno, Komárno, Rimavská Sobota, Prešov, Košice, Levice, Hlohovec, Nové Zámky, Trnava a Žilina. V súčasnej dobe pracuje 6 sekcií: Banská Bystrica, Bratislava, Brezno, Košice, Nové Zámky a Prešov. Každá sekcia má vypracovaný plán činnosti, podľa ktorého celý rok pracuje. RS OMEP sa riadia schválenými stanovami SV OMEP a vypracovanými plánmi činnosti, ktoré sú zamerané na:

- aktivity, ktorých cieľom je skvalitňovať edukačnú činnosť v materských školách,
- aktivity, ktorých cieľom je skvalitňovať riadiacu prácu,
- aktivity, ktorých cieľom je ďalšie vzdelávanie,
- aktivity s deťmi a pre deti predškolského veku,
- aktivity družobné,
- aktivity smerom k verejnosti,
- aktivity vo vnútri RS OMEP (bližšie www.omep.sk).

Za 30 rokov pôsobenia SV OMEP na území Slovenska bolo zorganizovaných vyše 50 konferencií a celoslovenských seminárov, 15 študijnopoznávacích zájazdov do jednotlivých krajín Európy, naše členky sa zúčastnili svetového a európskeho zasadnutia OMEP.

V období 2009 – 2015 sme boli zapojení do svetového projektu ESD a zorganizovali sme 6 konferencií s vydaním zborníkov na túto problematiku. Najväčším úspechom tohto projektu ESD bola v roku 2014 účasť víťazného projektu pod názvom „Všetky deti sveta“ z MŠ Obrancov mieru 16 Košice, ktorý bol vybraný z 13 krajín sveta a z 87 projektov a bol prezentovaný spolu s ďalšími tromi projektmi z Chile, Austrálie a z Kene na svetovom kongrese OMEP v Corku (Írsko).

V roku 2021-2022 sa zapojili MŠ Kalinčiakova 1 Hlohovec a MŠ Pohorelá do projektu Creative art World OMEP: Vyfarbi svoje práva. Výkresy dievčat Barbory Kakošovej a Elišky Šokovej boli vybrané

a uverejnené v publikácií, ktorá bola výstupom z tohto projektu a prezentované na Európskom zasadnutí OMEP na Cypre.

Od roku 2015 oslavujeme 4. 11. Deň materských škôl na Slovensku. Týmto dňom chceme podporiť význam, poslanie a opodstatnenosť materských škôl na Slovensku v podobe celonárodných ale aj lokálnych, cielených ale aj spontánných aktivít, ktoré materské školy realizujú v priebehu jedného mesiaca od 5. 10. (Svetový deň učiteľov) a zavŕšenie tohto snaženia je 4. november Deň materských škôl na Slovensku (deň založenia I. detskej opatrovne na Slovensku).

30 rokov v živote človeka alebo v živote fungovania organizácie je u niekoho málo a u iných zaujímavé číslo, ktoré si žiada určité bilancovanie. Naša organizácia prešla od roku 1993 rôznymi zmenami, čo sa týka počtu členov, počtu regionálnych sekcií a najmä v šírke a kvalite aktivít, ktoré realizuje. Verím tomu, že naši členovia sú hrdí na svoju organizáciu a vďaka aktívnym a zaniieteným členom organizácia bude fungovať a napredovať aj v budúcnosti.

PaedDr. Monika Miňová, PhD.
predsedníčka SV OMEP



Názov:	Učiteľ(ka) predprimárneho vzdelávania: trendy, premeny a výzvy učiteľského povolania <i>konferenčný recenzovaný zborník</i>
©Editori:	PaedDr. Monika Miňová, PhD. & PhDr. PaedDr. Matej Slováček
Recenzenti:	PhDr. Viera Hajdúková, PhD. PaedDr. Marianna Jamborová, PhD. doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.
©Vydavateľ:	Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu
Grafické spracovanie:	PhDr. PaedDr. Matej Slováček
Titulný list:	Mgr. Dominika Slováčková
Rok vydania:	2023
Vydanie:	prvé
Rozsah:	150 strán
Kontakt:	www.omep.sk
ISBN 978-80-974139-4-1	
EAN9788097413941	