

Slovenský výbor Svetovej organizácie
pre predškolskú výchovu

**Predprimárne vzdelávanie
v metamorfózach času**

**zborník z odborného-pedagogického konferencie
s medzinárodnou účasťou**

**Monika Miňová
(ed.)**

Prešov 2011

Editor: PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Recenzenti: PhDr. Viera Hajdúková, PhD.
PaedDr. Katarína Guziová, PhD.

Za jazykovú a obsahovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

© Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

ISBN 978-80-555-0385-1
EAN 9788055503851

OBSAH

Úvod 5

HLAVNÉ REFERÁTY

Ako a prečo sa menia materské školy
Viera Hajdúková 9

*Vízie (perspektívy), paradigmy, koncepcie a modely výučby
v didaktickom uvažovaní a konaní učiteľa*
Dušan Kostrub 19

Reflexe předškolního vzdělávání v podmínkách české mateřské školy
Eva Šmelová 32

*Néprajzi módszerek a gyermekek kezében. Néphagyományok
a kisgyermekkor (Természettudományos) nevelésben*
Sági Norberta 39

*Etnografické metódy v rukách detí. Ľudové tradície
v predškolskom prírodovednom vzdelávaní*
Sági Norberta 48

Metodika predprimárneho vzdelávania
Katarína Guziová 55

REFERÁTY

*Vznik a realizácia obsahu predškolskej výchovy v prvých detských
opatrovniach na Slovensku*
Valentína Trubíniová 67

*Metamorfózy základného pedagogického dokumentu
pre materské školy*
Ilona Uváčková 80

O súčasnej materskej škole
Monika Miňová 96

Požiadavky na učiteľa v minulosti a dnes
Silvia Mináriková 102

Profesionalita učiteľa
Jana Bolebruchová 110

*Wyznaczniki pedagogicznej profesji - jako wyzwanie dla
współczesnej edukacji*
Daniel Kukla 114

<i>Paradigmy, koncepcie v didaktike a organizovaní procesu výučby</i> Dušan Kostrub – Jolana Kožová – Žaneta Gužíková – Renata Petříková – Ildikó Csáderová – Jana Stojkovičová – Eva Mihaličková – Daniela Šmidovičová	125
<i>Projektový prístup v predprimárnom vzdelávaní</i> Edita Szabóová	155
<i>Pedagogická diagnostika detí v predškolskom veku</i> Adriana Timčíková	167
<i>Význam a miesto výtvarného umenia v predprimárnom vzdelávaní</i> Daniela Valachová	174
<i>Kreslené príbehy v detskom výtvarnom prejave</i> Gabriela Droppová	183
<i>Hudobné chvíľky ako stimulátor hudobného vývoja detí predškolského veku</i> Monika Marchevská	195
<i>Telesná výchova v materskej škole – aspekty inovácie teórie a praxe predškolskej telesnej výchovy</i> Bohuslav Stupák	202
<i>Motivácia v predškolskej edukácii so zameraním na sémantiku slova</i> Beáta Murinová	219
<i>Plánovanie jazykovej a komunikačnej podoblasti</i> Iveta Grigel'ová – Eva Lacová – Viera Marková a kolektív učiteliek	228
<i>Dynamické testovanie matematických schopností v pregraduálnej príprave učiteliek materskej školy</i> Edita Šimčíková	241
<i>Možnosti utvárania elementárnej gramotnosti u detí</i> Veronika Krajčovičová	248
<i>Etwinning v materskej škole</i> Mária Kondelčíková	256
<i>Združenie učiteliek materských škôl vo Vojvodine (Srbsko)</i> Božena Levárska	263
<i>Rodina ako významný výchovný činiteľ v predškolskom veku</i> Erika Novotná	269
Záver	276

ÚVOD

Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu (OMEP), RS OMEP Nové Zámky, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR a mesto Nové Zámky organizovali 15. – 16. 10. 2010 v Nových Zámkoch odbornú-pedagogickú konferenciu s medzinárodnou účasťou pod názvom *Predprimárne vzdelávanie v metamorfózach času*.

Cieľom odbornú-pedagogickej konferencie bolo poukázať v medzinárodnom kontexte na determinanty predprimárneho vzdelávania, ktoré v rámci obsahovej reformy a transformačných zmien tvoria edukačnú realitu a vytvoriť východiská pre odbornú diskusiu v oblasti predprimárneho vzdelávania.

Všetkých prítomných v úvode konferencie privítal učiteľský zbor Kantáta pod vedením Mgr. Janky Kucharovej, PhD. Konferenciu otvorili a slávnostné príhovory predniesli: *Viera Hajdúková* - Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR; *Gejza Pischinger* - primátor mesta Nové Zámky a *Eva Gašparová* - predsedkyňa Spoločnosti pre predškolskú výchovu. S hlavnými referátmi vystúpili: *PhDr. Viera Hajdúková, PhD. (SR), PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.(SR), Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (ČR), Mgr. Norberta Sági, PhD.(MR), PaedDr. Katarína Guziová (SR)*. V pléne vystúpilo a odprezentovalo 18 prihlásených účastníkov svoje odborné – pedagogické príspevky. Počas dvojdnovej konferencie 198 účastníkov navštívilo materské školy v okolí mesta Nové Zámky aj priamo v Nových Zámkoch. V nasledujúci deň konferencie sa uskutočnila panelová diskusia na tému ***Predprimárne vzdelávanie v súčasnej edukačnej realite*** pod vedením: doc. PhDr. Márie Podhájeckej, CSc., PhD. Viery Hajdúkovej, PhD., PaedDr. Moniky Miňovej, PhD., PaedDr. Zlatice Hagerovej, Mgr. Janky Králikovej, Mgr. Jadranky Földesovej, PaedDr. Jany Bolebruchovej, PaedDr. Márie Kondelčíkovej, Mgr. Evy Mujkošovej. Panelovú diskusiu viedli kvalifikovaní odborníci z akademickej obce Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, z Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Štátnej školskej inšpekcie a prizvaní odborníci z radov riaditeliek materských škôl.

Monika Miňová

Hlavné referáty

AKO A PREČO SA MENIA MATERSKÉ ŠKOLY

Viera Hajdúková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá retrospektívnym pohľadom na najvýznamnejšie atribúty, ktoré v uplynulých viac než 30 rokoch ovplyvňovali a aj v súčasnosti ovplyvňujú proces výchovy a vzdelávania, riadenie materských škôl ako i prevádzku materských škôl. Osobitná pozornosť sa venuje legislatívneho vymedzenia materských škôl, cieľovo programovým kurikulárnym dokumentom, postaveniu dieťaťa predškolského veku, postaveniu učiteliek, zriaďovaniu materských škôl, podobe ich interiérov a exteriérov ako aj možnostiam, otvorenosti a prístupnosti predprimárneho vzdelávania pre všetky deti bez rozdielu.

Kľúčové slová

Zmeny, výchova a vzdelávanie, dieťa, zákon, vyhláška, materská škola, učiteľ, kurikulárny dokument.

Úvod

Pred 171 rokmi bola v Banskej Bystrici na Lazovnej ulici zriadená prvá detská opatrovňa. Jej vznik urýchlilo otvorenie harmaneckej papierne **a snaha, aby zamestnané matky mali počas práce zaopatrené deti. Deti robotníkov navštevovali opatrovňu bezplatne. Vyučovalo sa v slovenskom jazyku.**

Od času zriadenia prevej detskej opatrovne na území dnešného Slovenska sa inštitúcie poskytujúce predškolskú výchovu a vzdelávanie výrazne zmenili. Vo svojom príspevku sa zameriavam na to, akými zmenami v časovom horizonte zhruba 30 rokov prešli materské školy z hľadiska zmien v:

- legislatíve,
- cieľovo, programových, kurikulárných dokumentoch,
- postavení dieťaťa predškolského veku,
- postavení učiteliek,
- zriaďovaní,
- podobe interiérov a exteriérov,
- možnostiach, otvorenosti a prístupnosti predprimárneho vzdelávania.

Nazáver sa pokúsim načrtnúť dôvod všetkých uskutočnených aj uskutočňovaných zmien materských škôl.

Zmeny v legislatíve

Počas obdobia uplynulých viac než 30-tich rokov, najvýznamnejšie ovplyvnili činnosť a prevádzku materských škôl najmä tieto právne predpisy. Uvádžame

ich v chronologickej postupnosti, ako boli schválené. Samozrejme, že každý z uvedených právnych predpisov bol počas svojej platnosti minimálne jedenkrát, ale prevažná väčšina z nich aj viac krát novelizovaná.

Zákon Slovenskej národnej rady č. 78/1978 Zb. o školských zariadeniach (*už neplatí*)

Zákon Slovenskej národnej rady č. 79/1978 Zb. o štátnej správe v školstve (*už neplatí*)

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky č. 118/1980 Zb. o materských školách, spoločných zariadeniach jasle a materská škola a detských útulkoch, ktorú vydalo Ministerstvo školstva Slovenskej socialistickej republiky po dohode s Ministerstvom zdravotníctva Slovenskej socialistickej republiky ustanovuje podľa § 6 ods. 2 a § 45 ods. 2 zákona Slovenskej národnej rady č. 78/1978 Zb. o školských zariadeniach a podľa § 14 ods. 2 písm. a) zákona Slovenskej národnej rady č. 79/1978 Zb. o štátnej správe v školstve (*už neplatí*)

Smernice Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky z 26 júna 1980 č. 27 729/1979-2, ktorými sa upravujú podrobnosti o organizácii a výchovnej činnosti materských škôl, spoločných zariadení jasle a materská škola a detských útulkov (*už neplatia*)

Zákon Slovenskej národnej rady č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) (*už neplatí*)

Zákon Slovenskej národnej rady č. 542/1990 Zb. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve (*už neplatí*)

Zákon Národnej rady Slovenskej republiky č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach

Vyhláška Ministerstva školstva a vedy Slovenskej republiky č. 353/1994 Z. z. o predškolských zariadeniach v znení neskorších predpisov (vyhlášky MŠ SR č. 81/1997 Z. z. a vyhlášky MŠ SR č. 540/2004 Z. z.), ktorú vydalo Ministerstvo školstva a vedy Slovenskej republiky po dohode s Ministerstvom zdravotníctva Slovenskej republiky podľa § 42 ods. 1 až 3 a 6 zákona Národnej rady Slovenskej republiky č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach a § 6 ods. 4 písm. a) zákona (*už neplatí*)

Zákon Národnej rady Slovenskej republiky č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov (*platí, doposiaľ bol 11 krát novelizovaný*)

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (*platí, doposiaľ bol 3 krát novelizovaný*)

Vyhláška MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole v znení vyhlášky MŠ SR č. 308/2009 Z. z. (*platí v znení vyhlášky MŠ SR č. 308/2009 Z. z.*)

Zmeny v cieľovo, programových, kurikulárnych dokumentoch

Program výchovnej práce v jasliach a materských školách, schválených Ministerstvom školstva Slovenskej socialistickej republiky 18. októbra 1977 pod číslom 13 567/1977 - 1 ako dočasný program výchovnej práce pre jasle, materské školy a prípravné oddelenia s vyučovacím jazykom slovenským (2. vydanie 1981)

Zariadenia predškolskej výchovy, ktorých základný typ tvoria jasle a materské školy, sú súčasťou jednotnej výchovno-vzdelávacej sústavy. Predstavujú jej prvý článok a zabezpečujú výchovu detí od útleho veku po vstup do školy. Organické začlenenie tejto oblasti do výchovno-vzdelávacej sústavy **zdôrazňuje jej spoločenskú závažnosť a súčasne zvyšuje jej zodpovednosť**. Cieľom predškolskej výchovy je **zabezpečiť všestranný harmonický rozvoj detí od útleho veku do 6 rokov v súlade s ich vekovými možnosťami a osobitosťami tak, aby deti boli v šiestom roku svojho života schopné úspešne sa začleniť so do sústavného vzdelávacieho procesu v základnej škole**. Všestranný harmonický rozvoj detí v predškolskom veku zahŕňa telesnú, rozumovú, citovú a mravnú, pracovnú i estetickú oblasť. **Cieľ predškolskej výchovy je určený spoločenskými potrebami a zámermi**. Zariadenia predškolskej výchovy pre deti od narodenia do 6 rokov vo svojom pôsobení dialekticky **spájajú výchovné i sociálne poslanie**. Sociálne poslanie predškolských zariadení je v tom, že **umožňujú realizovať zásady socialistickej spoločnosti v otázke rovnoprávnosti ženy a jej všestranného zapojenia do života spoločnosti**. Rozšírením vplyvu inštitucionálnej predškolskej výchovy na rodinu sa vytvárajú predpoklady na to, **aby sa jasle a materské školy stali centrom pedagogickej propagandy a odborného poradenstva pre širokú rodičovskú verejnosť**. Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách je **základná rámcová norma**, ktorá sa musí naplňovať konkrétnym obsahom. **Určovanie obsahu ovplyvňujú rozdielne podmienky práce v rôznych jasliach a materských školách** (mestské, dedinské, viactriedne, jednotriedne, v typizovaných budovách, v adaptovaných objektoch a pod.) **V úrovni výchovnej práce sa odráža osobnosť sestry aj učiteľky**. Špecifiká prostredia jasíel a materskej školy, určitá intenzita, otvorenosť ich vzťahov a stykov s rodinou dieťaťa, **umožňuje realizovať výchovu k rodičovstvu medzi rodičmi detí**. (s. 5, 6, 9, 10)

Obsah výchovy a vzdelávania bol utriedený v nasledujúcich výchovných zložkách: telesná výchova; rozumová výchova – rozvíjanie poznania, jazyková výchova, matematické predstavy; mravná výchova; pracovná výchova; estetická výchova – hudobná výchova, výtvarná výchova, literárna výchova; výchova k dopravnej disciplíne.

Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách schválený Ministerstvom školstva Slovenskej socialistickej republiky rozhodnutím číslo 10 677/1984-20 z 25. 9. 1984 ako Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách s vyučovacím jazykom slovenským.

Predškolské zariadenia (jasle, materská škola, spoločné zariadenia jasle a materská škola a detský útulok) sú súčasťou jednotnej výchovno-vzdelávacej sústavy. Tvoria jej prvý článok a zahŕňajú výchovu detí od ranného veku po vstup do školy. Organizačné začlenenie tejto oblasti do výchovno-vzdelávacej sústavy zdôrazňuje jej spoločenskú závažnosť a súčasne zvyšuje aj jej zodpovednosť. **Výchovné poslanie predškolských zariadení zodpovedá špecifiku štúdia vývinu dieťaťa predškolského veku i špecifiku jeho života v rodine a v zariadení pre predškolskú výchovu. Od poslania základnej školy sa líši obsahom i metódami práce. Sociálne poslanie predškolských zariadení je v tom, že umožňujú realizovať všetky zásady socialistickej sústavy, pokiaľ ide o rovnoprávnosť ženy a jej všestranné zapojenie do života spoločnosti.** Zariadenia pre predškolskú výchovu podporujú vplyv výchovného pôsobenia rodiny na dieťa, jej autoritu a vedú rodinu k tomu, aby chápala svoje významné postavenie v živote dieťaťa, aj svoju zodpovednosť voči socialistickej spoločnosti. (s. 6, 7, 8)

Obsah výchovy a vzdelávania bol utriedený v nasledujúcich výchovných zložkách: telesná výchova; rozumová výchova – rozvíjanie poznania, jazyková výchova, rozvíjanie základných matematických predstáv; mravná výchova; pracovná výchova; estetická výchova – hudobná výchova, výtvarná výchova, literárna výchova.

Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách, ktorý schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky rozhodnutím č. 197/99-41 zo dňa 28. 5. 1999 ako základný pedagogický dokument pre materské školy.

Inštitucionálna predškolská výchova, ktorá sa realizuje v materských školách a špeciálnych materských školách, predstavuje rovnocennú súčasť výchovno-vzdelávacej sústavy. Zabezpečuje výchovu a vzdelávanie detí predškolského veku. Na výchove sa podieľa nielen rodina, ale aj škola a spoločnosť. **Efektívnosť výchovy je teda podmienená súčinnosťou týchto troch činiteľov, ak zlyhá len jeden z nich – rodina, škola alebo spoločnosť, zlyháva aj výchova.** Základnú charakteristiku – ľudskosť, totiž človek nedostáva od prírody, ale získava ju v priebehu života. V tomto kontexte môžeme **predškolskú výchovu chápať ako výchovu pre život.** Predškolskú výchovu preto nemožno zužovať

iba na prípravu na školu, alebo spájať ju výlučne so zamestnanosťou rodičov či iba so zamestnanosťou žien – matiek. **Právo na kvalitnú inštitucionálnu predškolskú výchovu má dieťa nezávisle od sociálneho postavenia rodiny.** **Najdôležitejšími vývinovými úspechmi predškolského veku sú osvojenie reči (okolo tretieho roku veku, pričom čistá výslovnosť sa dosahuje individuálne aj neskôr) a socializácia dieťaťa (okolo šiesteho roku veku pri vstupe do základnej školy), ktorá sa završuje dosiahnutím sociálnej spôsobilosti dieťaťa, ako jednej zo zložiek školskej zrelosti alebo školskej pripravenosti.** Ukazuje sa totiž, že **najvýraznejší výchovný efekt má pravidelná dlhodobá dochádzka do materskej školy.** Rovnako ako rodina, aj **materská škola má svoje špecifické poslanie (rodina nemôže suplovať materskú školu a naopak, materská škola nemôže suplovať rodinu).** Pravidelná dochádzka dieťaťa do materskej školy napomáha (alebo môže napomôcť) celej detskej populácii v nadobudnutí školskej zrelosti, najmä však deťom z nižšieho sociokultúrneho, príp. aj socioekonomického rodinného prostredia. Materská škola sa preto dnes chápe ako paralelné s rodinou pôsobiaca verejná spoločenská inštitúcia, ktorej sa zveruje hlavne telesná, pracovná, zdravotná, environmentálna a prosociálna výchova s prvkami jazykového, rozumového a estetického vzdelávania. **Rozvoj individuality sa však nemôže chápať ako rozvíjanie vlastností individualizmu, t. j. egoizmu alebo nadradenosti, ale ako právo na jedinečnosť a odlišnosť od iných so schopnosťou rešpektovať druhých ľudí a odlišné názory.** Poslanie materskej školy je definované už v § 5 ods. 1 zákona NR SR c. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach. V § 2 ods. 1 vyhlášky MŠV SR c. 353/1994 Z. z. o predškolských zariadeniach v znení zmien a doplnkov je konkretizované poslanie predškolských zariadení nasledovne: „**Poslaním predškolského zariadenia je dopĺňať rodinnú výchovu o výchovno-vzdelávaciu činnosť zameranú na všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa, jeho sociálno-emocionálny, fyzický a intelektuálny rozvoj v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami.**“ Vychádza sa z predpokladu, že každé dieťa má aktívny podiel na svojom osobnostnom raste. Ide o určitú schopnosť seba výchovy a sebareflexie, ktorá je vlastná každému zdravo sa vyvíjajúcemu jedincovi. **Dieťa sa chápe nielen ako objekt, ale aj ako subjekt výchovy.** Vo výchovno-vzdelávacom pôsobení na dieťa sa preto upúšťa od dominantného postavenia učiteľky. Pristupuje sa na rovnocenný partnerský vzťah, v ktorom má dieťa i učiteľka rovnakú dôstojnosť. Vo výchovno-vzdelávacích činnostiach v materskej škole sa preto **dôraz presúva na aktivitu dieťaťa, v ktorej dominuje hra. Dieťa tak nepreberá hotové poznatky, ale umožňuje sa mu získavať ich samostatne vlastnou aktivitou prostredníctvom uplatňovania zážitkového učenia.** Učiteľka sa **dostáva do úlohy facilitátora, vytvára podmienky a napomáha aktivitu detí prostredníctvom uplatňovania aktivizujúcich metód a využívania didaktických prostriedkov.** V pedagogickej praxi je žiaduci **diferencovaný prístup k deťom**

a individualizácia výchovy a vzdelávania. Vo výchovno-vzdelávacom procese sa podporuje prirodzená detská zvedavosť, skúmanosť a tvorivosť. Osobnosť dieťaťa sa rozvíja komplexne prostredníctvom konkrétneho obsahu. Dieťa si tak utvára systém návykov, zručností, vedomostí a postojov. **Štruktúrovanie obsahu vychádza z našich pedagogických tradícií.**

Znamená to zachovanie vnútornej logiky výchovných zložiek (telesná výchova; pracovná výchova; prosociálna výchova; rozumová výchova a jej súčasti: rozvíjanie poznania, jazyková výchova a matematické predstavy; estetická výchova a jej súčasti: výtvarná, hudobná a literárna výchova). Jednotlivé výchovné zložky sa ďalej členia na tematické celky. Výchovné zložky sú utriedené do určitého obsahového rámca a systému poznatkov (poznatkovej štruktúry), ktoré nadobúda dieťa v predškolskom veku, aby dosiahlo významný vývinový medzník – školskú zrelosť.

V realizačnej rovine je možné spájať ich do väčších obsahových celkov, ktoré svojimi cieľmi a obsahom zasahujú oblasť kognitívneho, perceptorálmotorického a sociálno-emocionálneho alebo sociomorálneho rozvoja dieťaťa.

Časť týchto výchovných zložiek má nadzložkový charakter, napríklad environmentálna a zdravotná výchova. Pri adekvátne volenom metodickom postupe sa prostredníctvom cieľov a obsahu každej výchovnej zložky, alebo ich zlúčením do väčšieho obsahového celku rozvíja osobnosť dieťaťa komplexne.

Obsah má v predškolskom veku výsostne rámcový charakter, jeho detailnejšia konkretizácia spočíva na tvorivosti učiteľky. Spočíva v tom, že nie sú len cestou osvojovania vedomostí a zručností, ale i schopnosti hľadať a objavovať nové cestou sebazvdelávania a utvárania osobnosti detí. **Umožňujú dieťaťu stať sa aktívnym subjektom výchovno-vzdelávacieho procesu, a nebyť len pasívnym objektom a prijímateľom poznatkov, ale zmocniť sa poznania samostatne a tvorivo.**

Štátny vzdelávací program ISCED 0 - predprimárne vzdelávanie

Pri uplatňovaní cieľov predškolskej výchovy učiteľ zohľadňuje potrebu celostného rozvoja osobnosti dieťaťa a **vyvážene rozvíja perceptorálmotorickú, kognitívnu a sociálno-emocionálnu oblasť.** V predškolskom veku má výchova a vzdelávanie **činnostný a procesuálny charakter.** Všeobecné i špecifické ciele (t. j. konkrétne, operacionalizované ciele) smerujú **k rozvoju základov kľúčových kompetencií** (spôsobilostí). V pedagogickom procese sa uplatňuje **princíp aktivity dieťaťa.** Učiteľ sa v pedagogickom procese dostáva do roly **facilitátora, manažéra** výchovno-vzdelávacej činnosti, **poradcu, konzultanta.** **Pedagogický prístup** v materskej škole **sa opiera o pozitívnu výchovu, založenú na láske a dôvere k dieťaťu.**

Štátny vzdelávací program (ďalej len ŠVP) vymedzuje všeobecné ciele

materských škôl, kľúčové kompetencie vo vyváženom rozvoji osobnosti detí a rámcový obsah vzdelávania v materských školách. Je východiskom pre vytvorenie školských vzdelávacích programov konkrétnych materských škôl, v ktorých sa zohľadňujú špecifické regionálne, miestne podmienky a potreby.

V ŠVP sú v zmysle školského zákona rozpracované:

- ciele výchovy a vzdelávania,
- kompetencie dieťaťa predškolského veku,
- obsah výchovy a vzdelávania s obsahovými a výkonovými štandardmi.

Štátny vzdelávací program je:

- prvým stupňom dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov,
- najvyšším platným kurikulárnym (cieľovo-programovým) dokumentom,
- predstavuje pedagogický dokument, ktorý definuje požiadavky (ciele) spoločné pre všetky deti navštevujúce materskú školu, aby po jej absolvovaní kdekoľvek v Slovenskej republike (aj po presťahovaní sa) mohli nastúpiť na primárne vzdelávanie v základnej škole,
- určuje základné minimum (základné učivo vrátane požadovaných (alebo očakávaných) spôsobilostí, ktoré deti majú zvládnuť), ktoré garantuje štát prostredníctvom materskej školy a učiteľiek, ktoré spĺňajú kvalifikačné predpoklady v zmysle platnej legislatívy. Je určený pre bežnú populáciu detí a zvýšené nároky nad rozsah stanovený vzdelávacími štandardmi si môžu materské školy stanoviť v školskom vzdelávacom programe ako rozširujúcu vzdelávaciu ponuku – ba priamo sa to v závislosti od ich zamerania, profilácie očakáva.

Zmeny v postavení dieťaťa predškolského veku

Pohľad na dieťa sa menil nasledovne:

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

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

Zmeny v postavení učiteliek (učiteľka, pestúnka, zdravotná sestra, učiteľka, pedagogický asistent) – tieto zmeny úzko súviseli so zmenami v legislatíve

Z hľadiska vzťahu k deťom a ich postavenia v procese výchovy a vzdelávania:

- Dominantné postavenie učiteliek; ja učiteľka – „chodiaci rozum“.
- Partnerský vzťah medzi učiteľkami a deťmi.
- Učiteľka ako facilitátor, manažér výchovno-vzdelávacej činnosti, poradca, konzultant.

Z hľadiska ich vzdelania:

- Tolerovanie nekvalifikovaných učiteliek.
- Stredoškolské vzdelanie.
- Vysokoškolské vzdelanie I. a II. stupňa.
- Vysokoškolské vzdelanie III. stupňa.

Z hľadiska ich vzdelávania:

- Minimálne ponuky ďalšieho vzdelávania.
- Premyslený systém ďalšieho vzdelávania.
- Kontinuálne vzdelávanie.
- Celoživotné vzdelávanie.

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

Národný projekt: Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania

Zmeny v zriaďovaní materských škôl - tieto zmeny vobli významne ovplyvnené legislatívnym prostredím, ako spoločensko-ekonomickými faktormi.

- Miestne národné výbory
- Závody
- Jednotné roľnícke družstvá
- Socialistické organizácie
- Školské správy
- Okresné úrady
- Obce, mestá
- Orgány miestnej štátnej správy v školstve (KŠÚ)
- Cirkvi alebo náboženské spoločnosti (cirkevné)
- Fyzické alebo právnické osoby (súkromné)

Zmeny v podobe interiérov a exteriérov

- Typizované budovy a vonkajšie areály
- Zadaptované priestory
- Pomoc zriaďovateľov, rodičov, sponzorov
- Elektronizácia a revitalizácia materských škôl
- Národný projekt

Zmeny v možnostiach, otvorenosti a prístupnosti predprimárneho vzdelávania

- Krúžky
- Cudzie jazyky
- Projekty
 - o Školské
 - o Miestne
 - o Regionálne
 - o Národné
 - o Medzinárodné

Dôvody všetkých zmien – dieťa

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

„Všetko závisí od začiatku. Ako sa položia základy, tak ide potom všetko.“

J. A. Komenský, Informatórium školy materskej.

Resumé

The paper deals with a retrospective look at the most important attributes, which in the past more than 30 years of influence and currently affect the process of education, management of kindergartens as well as the operation of kindergartens. Particular attention is given to the legislative definition of kindergartens, targeted programming curricula, school age child's status, the status of teachers, establishment of nursery schools, like their interiors and exteriors as well as opportunities, openness and accessibility of pre-primary education for all children without distinction.

Kontaktná adresa

PhDr. Viera Hajdúková, PhD.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR

Stromová 1

813 30 Bratislava

viera.hajdukova@minedu.sk

Slovenská republika

**VÍZIE (PERSPEKTÍVY), PARADIGMY, KONCEPCIE
A MODELÝ VÝUČBY V DIDAKTICKOM UVAŽOVANÍ
A KONANÍ UČITEĽA**

Dušan Kostrub

Abstrakt

Vyžiadaný hlavný referát sa zameriava na problematiku vízií (perspektív), paradigiem, koncepcií a modelov výučby, ktoré majú byť súčasťou didaktického poznania, uvažovania, konania a reflektovania učiteľa. Na ich základe môže učiteľ pedagogicky i didakticky konať a pôsobiť.

Kľúčové slová

Didaktika, dieťa, vízie, koncepcie, modely, paradigmy, študent, výučba, učiteľ, žiak.

„Pani učiteľka povedala, že si môžeme kresliť čo chceme. Ja som si nakreslil most Apollo, lebo ja rád kreslím mosty. Pani učiteľka prišla za mnou a opýtala sa, že prečo som nakreslil most a nakoniec mi ho vygumovala“ (M.CH., žiak 1.A)
Keď niekto nevie čo hovorí, radšej nech nehovorí (lebo obzvlášť v prípade učiteľa je to spoločenská katastrofa) - autor tohto referátu

V didaktickej minulosti našich škôl (a učiteľovho vyučovania) absentovali tieto entity, pretože preferovanou ideológiou im nebol pripisovaný status profesijnej dôležitosti pre učiteľa. Didaktická prax bola poznamenaná zväčša ideologicky a menej pedagogicky, či didakticky. Didaktika bola prostá, jednoduchá s cieľom viesť deti/žakov/študentov tak, aby si oni v dostatočnom rozsahu osvojili požadované učivo a nástrojmi, ktoré boli ideologicky podmienené. V deväťdesiatych rokoch sa ideológia postupne a pomaly z vedeckej a odbornej literatúry vytráca, avšak didaktická prax je naďalej deformovaná jednostrannou, jednoduchou, nekomplikovanou, mechanickou didaktikou, ktorá je uplatňovaná v rôznych formách až do súčasnosti. Jednoduchá, prostá, nekomplikovaná, jednostranná didaktika spočíva na princípe akejsi kuchárskej knihy (obsahujúcej recepty a technológiu prípravy), či návodu na použitie, v ktorej učiteľ má jedinú úlohu, a to viesť deti/žakov/študentov tak, aby vzniklo čo najmenej (či vôbec aby nevzniklo) priestoru na vlastnú sebarealizáciu, sebaaktualizáciu, sebaaprezentovanie sa, sebazlepšovanie sa, sebaopätovanie vlastných osobnostných (učebných i rozvojových) kvalít, pretože uvedené je považované za zbytočné, nežiaduce, ohrozujúce dominantnú pozíciu učiteľa, narúšajúce (...) (predsa je jednoduchšie dať všetkým v triede prítomným deťom/žiakom/

študentom rovnakú, často krát z pohľadu vývinovej, pedagogickej psychológie i didaktiky, „triviálnu“, primitívnu (myseľ zväzujúcu a často krát i zavádzajúcu) úlohu, rovnaký čas, rovnaké podmienky, rovnaké kritériá, rovnakú stupnicu hodnotenia, než sa zamýšľať na tým, že individualizácia a diferenciácia nie sú len cudzo znejúce pojmy, ale že sú pre didaktickú prax rovnako dôležité ako napr. koncept učivo, či koncept metóda).

V prvom desaťročí 21. storočia je už pre didaktickú prax dostupnejšia vedecká/ odborná literatúra zaoberajúca sa tým, čo v celom 20. storočí zamestnávalo (nielen) myseľ (a) nielen vedcom, ale i samotným učiteľom vo svete mimo Slovenskej republiky. Sú to vízie (perspektívy), paradigmy, koncepcie a modely výučby, ktoré majú byť súčasťou didaktického poznania, uvažovania, konania a reflektovania učiteľa. Paradoxom (súčasného, novodobého) okolitého sveta je fakt, že sa v ňom už upúšťa od paradigiem, ktoré boli vytvorené v 20. storočí a intenzívne sa báda po entite/entitách, ktoré by ich nahradili. Je to prirodzene dôsledok vývoja, vďaka ktorému sa na konštrukty nazerá inak s uvedením si, že niektoré konštrukty je možné nahradiť inými, avšak mnohé konštrukty vznikajú ako nové. Žijeme v 21. storočí, čo znamená prinajmenšom uvedomovať si, že žijeme v kultúre a kultúrou rozptýlenej pozornosti a mentálnej entropie (chaosu) a na túto skutočnosť nám niektoré (možno už žiadne) paradigmy nestačia.

Ako uvádza M. Dogan (2001), „už neexistujú v spoločenských vedách žiadne vzory, pretože pojmy sú výsledkom polysémického (mnohovýznamového/ mnohoznačného) úsilia vzájomného poznania medzi vedcami (učencami) a slúžia na šírenie teórií (jednotlivých škôl) v týchto disciplínach. Práve pod zorným uhlom tohto tvrdenia je žiaduce uvedomiť si, že 21. st. ruší nadvládu pojmov (a preto vzniká chaos, najmä z pohľadu niektorých). V našich didaktických podmienkach však nemožno mechanicky nahradiť (doteraz uplatňovanú) jednostrannú didaktiku didaktikou zodpovedajúcou 21. storočiu, pretože by nám tu chýbal akýsi medzistupeň – (absencia) určitého pedagogického poznania, myslenia, pedagogickej múdrosti (už len preto, aby sme neostali „stáť bokom“). Autor tohto referátu pozná samotnú didaktickú prax našich škôl a usudzuje, že pokiaľ **učiteľ nevie a neovláda v praxi potom nezvláda**, čo má rozsiahle (a nielen školské) dôsledky. Upokojuvať sa tým, že učiteľ učí, hoci nevie, čo sa za jeho učením ostatných subjektov skrýva (a čo svojim vyučovaním spôsobuje ostatným), je chabé upokojenie, pozbavené skutočnej profesionality a profesijnej múdrosti učiteľovania v 21. st.). Áno, učiteľ učí, ale jeho učenie iných je skôr odovzdávanie jeho skúseností alebo ním osvojených cudzích skúseností učiacim sa subjektom, ktoré sú (proti svojej vôli, či dobrovoľne???)¹ v pozícii pasívnych prijímateľov a vykonávateľov vôle učiteľa („kázal som vám urobiť to a to“). Chápanie súčasných učiteľov im neumožňuje vymaniť sa z okliešteného rámca uvažovania o poňatí pozícií učiacich i učiacich sa subjektov vo výučbe i úloh,

ktoré súvisia s profesiou učiteľa, ako i celej didaktiky. Za súčasného stavu nie sú zásadné zmeny realizovateľné natoľko, že by bolo možné hovoriť reálnom uskutočnení podstatných zmien. Absentuje diskusia inteligentných ľudí (i didaktických profesionálov) a ľudia (aj didaktickí profesionáli) majú problém vymyslieť sa do informačného obsahu (vzájomnej) komunikácie – vedeckého i odborného jazyka. Komplexnosť spoločnosti ovplyvňuje komplexnosť komunikácie, ale komunikácia didaktických profesionálov je zredukovaná na laickú, folkovú formu komunikácie (ktorá sa od bežnej komunikácie, bežného jazykového prejavu ani nelíši). Nielen 21. st., ale i autor tohto referátu upriamuje pozornosť na destabilizáciu mysle didaktického profesionála. Zmena uhla pohľadu, decentrácia, posunutie aspektov nazerania – perspektív do zatiaľ nevyužitých mentálnych potenciálov, narušanie doterajších schém, nachádzanie významov z pozície toho, kto na svet nazerá – to je strata centrálnej fixácie na jednu – dominantnú, preferovanú, obľúbenú, či možno jedinú mentálnu schému; to je vedomá **destabilizácia mysle**. Dekonstrukcia nemenných predpokladov („deti sú malé, nemajú žiadne skúsenosti, preto je potrebné ich viesť“, „niektoré deti sú dobré, niektoré deti sú neposlušné, drzé“) a poznatkových systémov, ktoré produkujú ilúziu singulárnych významov („všetky deti máme naučiť recitovať“). S uvedeným sa spája tiež **paralýza paradigmy**, čo znamená doslovne ochrnutie, či neschopnosť, alebo tiež odmietanie vidieť za aktuálny model myslenia (psychologicky: potvrdenie zaujatosti). Zmena myslenia by mala byť práve u didaktických profesionálov rozhodne viditeľnejšia, než napr. u robotníckych, či úradníckych profesií. Ako ju však má didaktický profesionál uskutočniť? Pravdepodobne vlastnou organizáciou (aj mysle) a pochopením realít, ktorých je súčasťou. Reality nie sú nemennými konštantami, ale sociokultúrne tvorenými konštruktmi, na ktorých produkcii sa spolupodieľa s ostatnými tiež sám didaktický profesionál („myslenie je vlastné človeku, ale človek ako keby ho využíval minimálne“).

Vízie (perspektívy)

Filozofia – ako láska k múdrosti, nie je zbytočnosťou najmä pre tých, ktorí dokážu „viac ako len jesť chlieb“. Existencia človeka a jeho vzťahy vo sociálnom i fyzickom svete sú predmetom filozofických úvah a pre učiteľa (ako etalónu ľudskej múdrosti) sú základom, východiskom i cieľom jeho profesionality. Učiteľ si nemôže dovoliť nemyslieť a vyhýbať sa filozofickým úvahám, pretože v jeho profesionalite by absentovala práve tá stránka profesie, ktorá z učiteľskej profesie robí zaujímavú profesiu s istou dávkou **intelektuálnej vznešenosti**

¹ Nie každý subjekt sleduje nadobudnutie vlastnej múdrosti. Mnohým subjektom ako keby stačilo byť len dobre informovanými subjektmi, čo vlastne vedome udržiavajú, podporujú samotní učitelia, ktorí mentálne náročnejšie operácie u svojich žiakov ani nepodporujú.

(„kto na to nemá, nech ide radšej betónovať“ Z.K.). Je to práve filozofia, ktorá umožňuje aspektovať pohľady na svet, človeka, spoločnosť, život a p. pod rôznymi uhlami pohľadu, v jednotlivých víziách, či perspektívach. Sú známe dve základné vízie, **absolutistická** a **relativistická** vízia sveta.

Absolutistická vízia predstavuje pozitivistickú, empiricko-induktívnu koncepciu vedy spočívajúcu na aseptickom neutrálnom objektivizme. Jej doménou je prenášať objektívnu pravdu s využitím stanovenej lingvistickej normy ako čosi absolútne a nehistorické (mimo osobnej histórie jednotlivcov). Pravda stojí mimo jednotlivcov. Pravda musí byť (vždy) len objektívna. Dôraz sa kladie na poznanie ako logickú, hierarchickú, jednoznačnú štruktúru odrážajúcu externé (mimo človeka existujúce) univerzum. Poznanie sveta je reflexom (odrazom) alebo kópiou charakteristík a vlastností reálneho sveta – takého, aký je, t. z. nezávisle od jednotlivcov a ich myslí. Najdôležitejším dôsledkom absolutistickej vízie je myšlienka, že na to, aby dobre fungovala spoločnosť ľudí, organizácie a skupiny, je potrebné, aby pravidlá (normy) boli jasné, presvedčivé pre všetkých a aby existovala taxatívna alebo demokratická autorita, ktorá v každom momente stanovuje to, čo sa musí vykonať, alebo má vykonať a ako to má byť vykonané (vyjadrené myšlienkou: „My vymyslíme pravidlá/normy/kritériá/zákony, vy ich budete dodržiavať. A ak ich nebudete dodržiavať, pohrozíme vám sankciami, ktoré môžu mať rôzne dôsledky.“). Ide o OBJEKTIVISTICKÚ a AKADEMICKÚ (knižnú) perspektívu nazerania.

Objektivistická perspektíva nazerá na školu pod týmto uhlom pohľadu - Dôraz sa kladie na zvonku pozorovateľné a merateľné (testovateľné a p.) vonkajšie prejavy správania: determinuje jednoznačné a externe poňaté ciele edukácie a výučby. Preto učenie a učenie sa spočívajú v mechanickom prenášaní poznania z vonkajšieho objektívneho sveta do mysle dieťaťa/žiaka/študenta. Toto mechanické prenášanie vyžaduje osvojovanie (prevzatie, preberanie, prisvojovanie si cudzích myšlienok). Vyžaduje sa technologická (návod na použitie, kuchárska kniha s konkrétnymi receptmi a p.) a akademická (učiteľ ako nositeľ objektívne platného poznania, morálky, šikovnosti a p.) intervencia učiteľa (ako experta) zameraná na úlohy a cvičenia. Učiteľ musí mať status experta, rozhoduje a riadi proces učenia sa detí/žakov/študentov. Ciele a učivo sú pripravené vopred, aby boli objektívne a adekvátne pre všetkých (ide o prístup: „o nás, bez nás“, či „pre dieťa, ale bez dieťaťa“).

Relativistická vízia zodpovedá konštruktu relativizmu. Dôraz sa kladie na poznanie ako individuálne, či skupinové elaborovanie a interpretovanie sveta. Poznanie nie je čírou kópiou externého sveta (nie je to realizmus, ani objektivizmus), ani čistý produkt mysle (plodnej predstavivosti, či dokonca až fantázie) človeka (nie je to ani idealizmus, ani psychologizmus). Nepochybne závisí od toho, aký svet je, ale aj od adaptačnej konštrukcie poznania sveta, ktorú uskutočňuje každý jednotlivec v súlade so svojimi vlastnými skúsenosťami,

poznaním, presvedčením, vierou, psychickými procesmi, mentálnymi operáciami a p. Na to, aby spoločnosť, organizácie a skupiny fungovali kvalitne a s garantovaním budúcnosti (v dobe s najväčšími možnosťami satisfakcie a rozvojom humánneho potenciálu), je potrebné, aby členovia spoločnosti vytvárali ciele a životnú cestu napredovania prostredníctvom kompetentnej autority so súbežným garantovaním úspechu. Relativistická vízia umožňuje vedľa seba stáť mnohé verzie sveta, ktoré si nárokuje na platnosť, pretože každá verzia sveta môže byť alternatívou pre tie ostatné verzie. Mysle jednotlivcov i sociálnych skupín nemôžu produkovať sterilné pravdy, pretože za pravdu sa považuje to, čo je jednotlivcom, či skupinou na základe flexibilného operovania rôznymi perspektívami a zosúladením viacerých aspektov utvorené (auto, či sociokonštruované). Ide o SUBJEKTIVISTICKÚ a DIALEKTICKÚ perspektívu nazerania.

Subjektivistická perspektíva nazerá na školu pod týmto uhlom pohľadu – Dôraz sa kladie na to, čo má tvoriť individuálne, či skupinové poznanie, to determinuje intelektové výučbové ciele a interný rozvoj subjektu/subjektov (edukačné ciele). Učiaci sa subjekt (dieťa/žiak/študent) je ten, kto si má podporovať, zabezpečovať a rozvíjať svoje (aj) kognitívne potreby nachádzaním alternatív, ako aj rozvoj vlastných potenciálov a svojho učenia sa. Učenie a učenie sa

² Zmena v perspektíve nazerania môže byť symbolizovaná aj prostredníctvom interpretácie konceptu *škafuľa* pôvodom od *F. Tonucciho*, ktorý uvádza: „Ale škafuľa má predsa svoju vlastnú históriu: bola škafuľou na niečo, obsahovala niečo a už skončila jej funkcia. Už neslúži, a tiež už bola vyradená. Pre jej nové a iné využitie je potrebné dokázať zabudnúť na jej históriu – **objaviť nové v starom** – dokázať vidieť škafuľu cez nový pohľad, ako objekt pripravený realizovať nové funkcie nadobúdaním nových významov“ (*F. Tonucci. In kol. autorov (c), 1992, s. 195*). Ak budú takto nazeráť na škafuľu vzájomne viaceré subjekty (ako členovia skupiny), tak svojou mentálnou interaktívnou kognitívnou aktivitou tieto subjekty pravdepodobne v určitom bode pretnú svoje obzory (stanú sa dočasne zhodnými) – perspektívy, pod ktorými na škafuľu nazerajú s predpokladom, že si spoločne, vzájomne vydiskutujú tú (jednu z viacerých) – pre ne prijateľnú perspektívu. Túto perspektívu (a spoločne pridelený význam) budú spoločne, vzájomne zdieľať členovia skupiny do času, pokiaľ ju (opätovne, pod vplyvom nových, iných udalostí) nezačnú spochybňovať. Sociokognitívisti tvrdia, že všetko mentálne má pôvod v sociálnom, to je spôsobené procesmi vydiskutovania s uplatnením rokovacích stratégií v sociálnej dimenzii s aktívnym, angažovaným zvnútorňovaním vydiskutovaného náhľadu do mentálnej dimenzie. V podstate ide o skupinou uskutočňovanú sociokognitívnu reštrukturalizáciu deja, udalosti, procesu ap. a jeho spracovania do – pre skupinu – prijateľných spomienok, zážitkov a poznania, ktoré budú členovia skupiny vzájomne zdieľať. Nemožno však zabudnúť na príčinu, ktorá vyvolala u členov skupiny potrebu zmeniť perspektívu nazerania na škafuľu, nech to bolo čokoľvek spochybňujúce, vyvolalo to sociokognitívny konflikt

spočívajú vo flexibilnom prepájaní, konfrontovaní a vzájomnom zdieľaní poznania medzi tým, čo prichádza z externého prostredia a tým, čo sa nachádza v mysli učiaceho sa subjektu. Zmena perspektívy je neodmysliteľná pre osobný i sociálny rozvoj².

Paradigmy

Slovo paradigma pochádza z gréčtiny a jeho slovenský ekvivalent je vzor, príklad, ukážka, príp. poukázanie. Je to filozofický alebo teoretický rámec akýchkoľvek druhov, ktoré sú si podobné. Vždy v istom čase, v istej dobe sa odkazuje na súbor poznania, ktoré definujú vedecké disciplíny. Toto poznanie je podporované súborom vedeckých postupov a spôsobov, ktoré ho udržiujú v jeho špecifickosti. Niektorí vedci (učenci) však za ekvivalent paradigmy považujú ideál, čo je však niečo iné než vzor.

T. Kuhn (1996) dáva konštruktu paradigma jeho súčasný význam. Vo svojej publikácii „Štruktúra vedeckých revolúcií“ definuje vedeckú paradigmu ako: čo je potrebné dodržiavať a hodnotiť, druh otázok, ktoré majú byť kladené a zisťovanie odpovedí v súvislosti s ústrednou témou, ako majú byť tieto otázky štruktúrované, a ako by mali byť výsledky výskumov vysvetľované. T. Kuhn sa domnieva, že väčšina vedcov sa podieľa na „normálnej vede“, v rámci ktorej je akákoľvek činnosť v súlade s existujúcou paradigmou, s relatívne malými ziskami pre obmenu, či zmenu pravidla, celého systému. Anomália však nastane v situácii, ktorú už dominujúca (prevládajúca) paradigma nedokáže

členov skupiny a mechanizmom jeho odstránenia sa docielilo znovu nadobudnutie rovnováhy v novom, pozmenenom skupinovom nazeraní na (koncept) škatuľu a jej funkcie. V súvislosti s uvedeným príkladom sa kladú v odborných diskusiách, ako uvádza J. Gimeno Sacristán a kol. (2008, s. 215), tieto otázky: **Kto navrhuje nové hľadisko? Kto nad ním uvažuje? Kto ho utvára? Aký má konceptuálny rámec táto referencia?**

Treba mať tiež na zreteli, že sociokognitívizmus hovorí o dočasnosti perspektív nazerania a potrebe ich meniť, prispôbovať ich novému; behaviorizmus a akademizmus zase hovoria o dlhodobej (či priam večnej) trvácnosti poznania.

Iný príklad uskutočnenia zmeny v perspektíve nazerania môže predstavovať zmena v perspektíve nazerania na hypertenziu u detí. V minulosti bolo nemožné, aby sa hypertenzia spájala s deťmi, bola totižto klasifikovaná ako ochorenie dospelých – panoval názor, že deti nemôžu trpieť ochoreniami typickými pre dospelú populáciu. Ak sa v minulosti vyskytol nejaký prípad hypertenzie u dieťaťa, bol tento prípad klasifikovaný skôr ako náhoda, než pravidlo. Až v súčasnosti si uvedomujeme, že zdravotný stav dieťaťa je takým zdravotným stavom ako má dospelý. Akceptuje sa dôležitý fakt: obaja žijú v rovnakých podmienkach; obaja sú vystavení rovnakým vplyvom (E. Čižmarová v relácii TV Bratislava, júl 2009.) Zmenu badať v zmene pohľadu na samotné dieťa a sociokultúrny kontext, v ktorom existuje.

obsiahnuť (vyriešiť). Potom niektorí jednotlivci sa môžu pokúsiť vystúpiť z rámca paradigmy a navrhnúť niekoľko nových princípov alebo pravidiel. Ak vedecká obec akceptuje navrhované zmeny, vo vede nastane „posun vzoru“ a nová veda je rozvíjaná pod vplyvom novej paradigmy. Postmoderný filozof M. P. Foucault využíva na označenie konštruktu paradigma koncepty epistémy (epistéma), discourse (diskurz).

Paradigma v technických vedách je zároveň akýsi zákaz pokračovať v akejkoľvek činnosti, ktorá by zvýšila celkovú entropiu určitého systému (voviedla by do systému chaos). Paradigmou v technických vedách sa sleduje vytvoriť vzor, uzatvorený systém bez možnosti prijímania akejkoľvek zmeny (porovnaj s behavioristickou a akademickou koncepciou z didaktického aspektu sú viac menej identické). Naopak, v sociálnych vedách je potrebné utvárať otvorené systémy, v ktorých prítomnosť zmien je potrebná, alebo tiež, ako sa už vyššie uvádza, vôbec nemať v sociálnych vedách 21. st. žiadne paradigmy (pozri: Mattei Dogan), pretože sociálna dimenzia je (aj) priestorom entropie (chaosu a kultúry rozptýlenej pozornosti).

Paradigmy	Vízie (pozri: P. Delgado-Sanchez a kol. 2004, s. 18-21)			
	akademická	objektivistická	subjektivistická	dialektická
filozoficko-epistemologická	Aristotelovsko-tomistická a Platónova filozofia	Pozitívizmus, pragmatizmus, Comte, Viedenský kruh	Fenomenológia, Hermeneutika, Historicismus, symbolický interakcionizmus	Kritický racionalizmus: Frankfurtská škola. Habermas, Adorno, Horkheimer, Marcus, Marxizmus
psychologická		Behaviorizmus (S-R), Thorndike, Pavlov, Watson, Skinner	Teórie percepcie: Roger Kognitívizmus: Piaget Signifikantné učenie sa: Ausubel	Sociokognitívizmus: Vygotský
sociologická		Funkcionalizmus	Kulturalizmus	Kritická sociológia

Príklad zmeny paradigmy vzťahujúcej sa na koncept hodnotenia

Guba a Lincoln prezentujú štvrtú generáciu hodnotenia, ktorá sa snaží napraviť problémy staršej generácie modelov hodnotenia. Štvrtá generácia modelu hodnotenia **zahŕňa hodnoty pluralizmu a berie ako východiskový bod požiadavky, tvrdenia, obavy a otázky, dáva tak priestor všetkým zainteresovaným stranám. Zapája konštruktivizmus ako protiklad pozitivistickej paradigmy.** To mení rolu hodnotiteľa z technického experta (experta na techniky hodnotenia), či sudcu na **pozíciu mediátora a diskutéra.** To robí z hodnotenia **spoluprácu** a nie proces hodnotenia zhora-nadol. Niektoré z týchto vlastností štvrtej generácie hodnotenia zodpovedajú **postmodernizmu**, a modely hodnotenia s týmito charakteristikami sú niekedy označované ako **postmoderné hodnotenie** (Mabry. 2002, s. 14). Gubova a Lincolnova štvrtá

generácia modelu hodnotenia má veľa podobností s „citlivým/reagujúcim/prístupným“ modelom hodnotenia vyvinutým Robertom Stakeom (Stake, 1980). Základným znakom tohto prístupu pre hodnotenie je schopnosť reagovať na kľúčové otázky a problémy identifikované zainteresovanými stranami počas procesu hodnotenia, skôr než reagovať na teoretický program alebo stanovené ciele (Stake, 2004, s. 89). Stake opisuje citlivé hodnotenie ako „všeobecné hľadisko pri hľadaní kvality“, a ako viac „postoj než ako model alebo recept“ (Stake, 2004, s. 86). Kým Guba a Lincoln naznačujú svoju štvrtú generáciu hodnotenia ako prirodzenú alternatívu voči hodnoteniu založenému na kritériách, Stake sa snaží kombinovať citlivé hodnotenie a na štandardoch založené hodnotenie. Avšak, Stake pripúšťa, že interpretačné myslenie – ktoré je charakteristickým znakom citlivého (reagujúceho) hodnotenia – sa nedá ľahko miešať s kritériálnym myslením (bližšie pozri: L. M. Skolnik, 2010, s. 67-86). Koncepcie sú teórie. Teórie učenia sa poskytujú niekoľko pohľadov, teoretických vzorov ako sú behaviorizmus, kognitivismus, sociokognitivismus, humanizmus. Koncepcie výučby poskytujú teoretické vzory ako je akademizmus, behaviorizmus, konštruktivismus, sociálny konštruktivismus.

Behaviorizmus

- Zakladatelia a zástancovia: John B. Watson, B. F. Skinner, Ivan Pavlov, Thorndike a ďalší.
- Základná myšlienka: podnet-reakcia (stimul – odpoveď). Všetky formy správania sú vyvolané/spôsobené vonkajšími podnetmi (operantmi predurobenia). Všetky správanie možno vysvetliť bez toho, aby bolo potrebné zväziť vnútorné psychické stavy, mentálne operácie alebo vedomia.
- Učiaci sa je zobrazovaný ako pasívne prijímajúci (osvojujúci si) objekt, ktorý reaguje na podnety vonkajšieho prostredia.
- Správanie môže mať byť posilňované (zvýšenie pravdepodobnosti, že správanie sa v budúcnosti bude opakovať) odmenou alebo trestom.

Rozvíjanie behaviorizmu a jeho postupné nahrádzanie v 60. rokoch 20. storočia prináša informáciu, že mentálne funkcie môžu byť pochopené. Učiaci sa subjekt je zobrazovaný ako informačný procesor (spracúvateľ informácií). Nastáva otváranie „čiernej skrinky“ ľudskej mysle a určuje sa ako procesy ako pamäť, myslenie, poznávanie majú vplyv na riešenie problémov. Ľudia už nie sú považovaní za „naprogramované zvieratá“, ktoré iba reagujú na podnety vonkajšieho prostredia, ale sú považovaní za racionálne bytosti, ktorých činnosť je dôsledkom myslenia. Je preferovaná metafora myseľ ako počítač: prichádzajúce informácie sú spracúvané a prinášajú určité výsledky.

Konštruktivismus a sociálny konštruktivismus

- Zakladatelia a zástancovia: John Dewey, Jean Piaget, Jerome Bruner, Lev Semionovič Vygotský, Vico, Rorty a ďalší.

- Základná myšlienka: Učenie sa je aktívny, konštruktívny proces.
- Učiaci sa subjekt je zobrazovaný ako konštruktér poznania.
- Ľudia si aktívne konštruujú alebo si vytvárajú svoje vlastné subjektívne reprezentácie reality/realít, ľudia si symbolicky reality (auto/socio) konštruujú. Nová informácia je spojená s predchádzajúcim poznaním a tak sú mentálne reprezentácie subjektívne.

Konštruktivismus a sociálny konštruktivismus sú reakciou na didaktické prístupy zodpovedajúce behaviorizmu, akademizmu, ako i programové vyučovanie. Konštruktivismus tvrdí, že učenie sa je aktívny, kontextualizovaný proces konštruovania poznania. Poznanie je konštruované na základe osobnej skúsenosti (ide o aktívny pokus utvárať si poznanie) a hypotéz životného (sociokultúrneho) prostredia. Deti, žiaci, študenti si priebežne tieto hypotézy overujú prostredníctvom sociálnych rokovaní. Každý človek má iné vysvetlenia, interpretácie a konštrukcie pochádzajúce z poznávacieho procesu. Dieťa, žiak, študent nie sú nepopísaný list (*tabula rasa*), ale operujú skúsenosťami z minulosti a adaptujú ich, ako dôležité kultúrne faktory, na rôzne situácie. Učenie sa je poňaté ako sociokultúrna skúsenosť, aktívna činnosť a dialogický proces (vydiskutovávanie významov a uplatňovanie rokovacích stratégií), problém zakladajúci učenie sa. Kotvenie inštrukcie, Vygotského koncept zóna proximálneho rozvoja, kognitívne učenie sa (výučbové lešenie, stratégia obozretného podporovania učenia sa), skúmanie a objavovanie učenia sa v rozmanitých sociálne a kultúrne podmienených kontextoch sú pre sociokonštruktivismus dôležité koncepty. Teória sociálneho konštruktivismu argumentuje, že sociálne interakcie a transakcie predchádzajú vývin, vedomie, poznanie a sú konečným produktom socializácie a sociálne i kultúrne podmieneného správania.

Humanizmus

- Zakladatelia a zástancovia: Abraham Maslow, Carl Rogers a ďalší.
- Základná myšlienka: Učenie sa je osobný aktom naplňovania jedného z potenciálov.
- Učiaci sa je zobrazovaný ako jedinec s afektívnymi a kognitívnymi potrebami.
- Dôraz na sa kladie slobodu, dôstojnosť a potenciál ľudí.
- Učenie sa je centrovane na dieťa/žiaka/študenta a je osobné, uľahčované učiteľmi s cieľom rozvíjať sebaaktualizáciu ľudí v spoločnosti, v podpornom prostredí.

Modely, ako uvádza J. Bruner (1988, s. 21 a n.), „každý jedinec si konštruuje modely skúsenosti so svetom, či lepšie povedané, modely sveta samého. Tieto modely sú vyšším stupňom poznania, sú „nad“ skúsenosťou, pretože slúžia ako nástroj na to, ako tento svet zvládnuť; ako svoju skúsenosť zdokonaľovať“. Ako uvádza E. Marx (2000, s. 37), „model akéhokoľvek systému poskytuje možnosť

prezentovať v teoretickom spracovaní fikciu fungovania ideálneho systému tak, aby poskytol prehľadný a čo najvernejší obraz reality. Model je redukciou reality“. To, ako samotný proces výučby vyzerá, **je individualizovanou interpretáciou učiteľom preferovanej koncepcie** (prirodzene tiež paradigmy, ako i vízií – perspektív). **Je to zosobnený koncept výučby zo strany učiteľa, je to istý svojbytný fenomén, charakteristický pre konkrétneho učiteľa. Nesie autorskú pečat', má znaky pôvodnosti**, i keď v mnohom sa zlučuje s modelmi iných učiteľov, pretože má tiež svoj identický kultúrny kontext (ako i iné vplyvy). Utváranie modelov na základe ich odvodzovania z jednotlivých koncepcií je dlhodobou záležitosťou, hoci často krát je možné stretnúť sa s otrockým preberaním – imitovaním (a uplatňovaním) modelu výučby od iného subjektu, čím sa tak vlastne tak udržiava re-reprodukcia jediného modelu výučby v didaktickej praxi. Ak sa tak deje vo viacerých (prípadne vo všetkých) kontextoch didaktickej praxe, potom je možné oprávnene usudzovať, že didaktická prax je všade rovnaká („všetci, všade a všetko rovnako“). Myslenie 21. st. je pluralitným myslením, čo znamená uvažovať v rôznych dimenziách (či už hlavných, vedľajších, postranných a p.) tak, aby predsudky a nepochopenia netvorili v myslení prekážku, či nejaké dominantné prvky, ktoré ho ohrozujú. Zbavenie sa predsudkov a odstraňovanie nepochopení sú vhodné základy pre zmenu, ktorú môže učiteľ aktívne vo svojom vyučovaní vykonať. Životná prax už niekoľko krát poukázala na to, že zmena na jednej strane priniesla zmenu všade. Potreba vykonať zmenu neprichádza sama od seba a zvonku už len preto, že nie je predmetom motivácií, ale osobnej zameranosti jednotlivca. To je potrebné mať na zreteli, ak sa budeme zapodievať otázkou uskutočnenia ďalších (nie však papierových) školských reforiem. Je prínosné pátrať po tom, čo je obsahom učiteľovej profesijnej, ale i ľudskej zameranosti.

„Neobľomná spokojnosť so sebou samým je hrobárom uskutočnenia akýchkoľvek zmien.“ – autor tohto referátu

Už inzultujú a strieľajú aj učiteľov – nastal súmrak učiteľskej profesie, alebo ide „len“ o jej sociálnu detronizáciu (ako už niekoľkokrát)?

Dnes je učiteľ, ktorý sa pasuje do pozície jediného nositeľa poznania, múdrosti, morálky i šikovnosti (má byť kultúrnym garantom a jedným z mediátorov týchto entít), skôr na pobavenie rodičom, ale i deťom/žiakom/študentom. Takýto mandát už dávnejšie nemá, svojim poznaním, či poznaním osvojeným od iného už málokoho ohúri a preto si má uvedomiť, že jeho pozícia sa nachádza inde. Je potrebné sa vyhýbať didaktickej arogancii. Pozícia učiteľa sa nachádza v sprevádzaní učiacich sa subjektov (nie v ich poučaní). Autor tohto referátu stále kladie otázku, či má učiteľovo vyučovanie proces učenia sa detí/žiakov/študentov uľahčiť alebo komplikovať. Uvedomiť si to je dôležitým aspektom sebazachrany. Učiteľa nezachráni nik, iba on sám; nie však päsťami, nie vyhrážkami, nie pomstami, ale neutíchajúcim sebarozvojom v humánnej

dimenzii, ktorá mu pomôže stať sa partnerom ním (spolu)vychovávaných a vyučovaných subjektov. Partnerstvo je spolužitím rôznych kultúrnych okamihov, ktoré do života učiteľa a jemu zverených subjektov neprichádzajú len tak. Duchovný rozmer súčasnému učiteľovaniu tiež chýba. Je čas sa zamyslieť na tým, aké dôsledky spôsobuje všadeprítomný nezáujem o mladé generácie. Empatickosť ako zbytočnosť pre učiteľskú profesiu? To asi nie! V tomto ohľade empatický učiteľ ostáva naďalej kľúčovým subjektom v učení sa ostatných subjektov.

ZHRNUTIE

Akademický, inštrumentalistický, technický, technologický model výučby spočíva na uvedomovaní si, že:

- Existuje iba jediná realita života, ktorá je nezávislá od ľudskej jedinečnosti (t. z. je označovaná ako objektívna realita, stojaca mimo človeka).
- Ľudské záujmy a potreby sú úzko späté so zákonmi ľudského správania (ktoré môžu byť pozorované cez empirické, analytické výskumy).
- Ľudské záujmy a potreby môžu byť uspokojené, ak je ľudské konanie kontrolova(tel')né.
- Empirické a analytické skúmanie poskytnú sofistikovanejšie chápanie povrchných vzťahov.
- Konanie môže byť predpovedané a kontrolované vtedy, keď pochopíme náhodne vyskytujúce sa vzťahy *C. A. Morgainová* (1996, s. 56-81).

Interpretatívny, praktický a konštruktivistický model výučby spočíva na uvedomovaní si, že:

- Neexistuje jediná realita života – poznanie sa utvára jednotlivcami žijúcimi v historickom, kultúrnom a geografickom kontexte.
- Ľudské záujmy a potreby sú ovplyvňované personálnymi významami a interpretáciami.
- Ľudské konanie nemôže byť predvídateľné a zvonka kontrolované.
- Porozumenie alebo reflektovanie významov slúži ako katalyzátor pre činy (konanie) vzťahujúce sa na záujmy a potreby.
- Empirické a analytické metódy uplatňované v prírodných vedách v podobe požiadaviek nie sú vhodné pre detailnejší náhľad do ľudských interakcií so svetom.
- Pokusy o manipulovanie a kontrolu iných sú neetické *C. A. Morgainová* (1996, s. 56-81).

Kritický, emancipatívny a sociokonštruktivistický model výučby spočíva na uvedomovaní si, že:

- Empirické a štatistické techniky zisťovania typické pre prírodné vedy

nie sú vhodné pre získavanie náhľadu do niektorých interpersonálnych interakcií a transakcií.

- Ľudské činy (konanie) nie sú za každých podmienok kontrolovateľné.
- Pokusy o manipuláciu a kontrolovanie iných môžu byť neetické.
- Existuje veľa realít života.
- Jednotlivci majú percepcie a poňatia (myšlienky) o živote a vzťahoch v ňom, ktoré pochádzajú zo sociálnych podmienok a životných skúseností.
- Každá myšlienka, nápad, každá viera (presvedčenie) a hodnota je spojená so sociokultúrnymi štruktúrami a procesmi.
- Všetci potrebujú také životné prostredie, ktoré im umožní slobodu rozhodovania, konania, aby mohli rozvíjať potenciál seba samých, svojich rodín, komunit a niest' zodpovednosť.
- Jednotlivci sú schopní nadobudnúť kritický pohľad na tie aspekty života, ktoré negatívne determinujú vývoj interpersonálnych vzťahov a vzťahov voči sebe samým.
- Jednotlivci sa oslobodia od utláčajúcich alebo (seba)zničujúcich situácií hneď, ako si uvedomia svoje narušené poňatie a začnú konať, aby zmenili situácie C. A. Morgainová (1996, s. 56-81).

„Pani učiteľka na nás stále len kričí. Mne sa to nepáči. Ja sa zajtra v triede postavím a poviem za všetkých: „Pani učiteľka, prečo na nás stále kričíte?““ (M.CH. žiak 1.A) (i toto môže byť s plnou vážnosťou prejav osobnej a profesijnej bezmocnosti tiež učiteľky – poznámka autora tohto referátu)

Didaktika nie je len náukou o procese výučby, ale je najmä o nápadoch, čo je možné s výučbou a vo výučbe urobiť – autor tohto referátu

Literatúra

- BRUNER, J. 1988. *Desarrollo cognitivo y educación*. 1. vyd. Madrid: Morata 278s. ISBN 84-7172-319-3.
- DELGADO-SANCHEZ, P. a kol. 2004. *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. 1. Vyd. Madrid: UCM. 279s. ISBN 84-608-0191-8.
- DOGAN, M. 2001. Paradigms in the Social Sciences. *International Encyclopaedia of Social and Behavioral Sciences*, London, Pergamon-Elsevier Science (kapitola) (Y a-t-il des paradigmes dans les sciences sociales).
- DOGAN, M. 1997. Křižovatky nových společenských věd. (Crossroads of the New Social Sciences) Praha. In *Právník*, 136, 4, pp. 297-322.
- FOUCAULT, M. 1966/1987. *Slová a veci*. Bratislava: Pravda, 1966/1987.
- FOUCAULT, M. 1975/2000. *Dozerat' a trestat'*. Bratislava: Kaligram, 1975/2000.

HERNÁNDEZ – HERNÁNDEZ, P. 1997. *Construyendo el Constructivismo: Criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional*. In Rodrigo, J. M. - Arnay, J. *La Construcción del conocimiento escolar: (Temas de Psicología)*. 1 vyd. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós. 374s. ISBN 84-493-0358-3.

Kol. autorov: 1992. *Algunos artículos sobre las nuevas tecnologías. Recursos y materiales. Materiales para la reforma*. 1 vyd. Madrid: MEC.

KOSTRUB, D. 2008. *Diet'a/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* 1. vyd. Prešov: Rokus. 171s. ISBN 978-80-89055-87-6

KUHN, S. T. 1970/1972. *The Structure of Scientific Revolutions*. Second Edition, Enlarged, The University of Chicago Press, Chicago. (1981. Štruktúra vedeckých revolúcií – preložila E. Valentová, Bratislava: Pravda).

MARX, E. 2000. Rozvoj profesionálnych organizácií s ohľadom na schopnosť vytvárať vlastnú politiku: Tri organizačné modely. In *Zmena a inovácie školy a výchovy*. Učebné texty Slovensko-holandského vzdelávania učiteľov v projekte Škola Zmena. PF UKF Nitra, PF UMB Banská Bystrica. Hogeschoolk Helicon Zeist, s. 37-41.

MORGAIN, A. C. 1996. Holistic Knowledge for Appropriate Professional Development in Early Childhood Education. In *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 17, č. 1. s. 66-81.

SKOLNIK, L. M. 2010. Quality assurance in higher education as a political process. In *Higher Education Management and Policy*. 2010, roč. 22, č. 1. s. 67-86.

Resumé

This requested main article presents the main view on the issue of vision (perspective), paradigms, concepts and models of the learning and teaching process in the didactic dimension. Provides considerations to think about the professional aspect of teacher confronted with the present knowledge and the absent knowledge, and therefore expected.

Kontaktná adresa

PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
Muškátová 54
821 01 Bratislava
spiridone.matteo@gmail.com
Slovenská republika

REFLEXE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V PODMÍNKÁCH ČESKÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Eva Šmelová

Abstrakt

Autorka v rámci svého příspěvku provádí stručnou reflexi se zaměřením na stanovené priority vzdělávací politiky v ČR v oblasti předškolního vzdělávání, a to v období 2001 - 2010. Východiskem hodnocení je *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání (dále Analýza)* a průběžných šetření realizovaných autorkou od roku 2001.

Klíčové slova

Předškolní vzdělávání, vzdělávací politika, kurikulární reforma, předškolní kurikulum, předškolní pedagog, dítě předškolního věku, klíčové kompetence.

1 Úvod

V roce 2001 byl vydán strategický dokument Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (dále Bílá kniha). Dokument je pojatý jako projekt, který nastavuje východiska, obecné záměry a rozvojové programy, od kterých se má odvíjet směr vývoje vzdělávací soustavy.

Za hlavní strategickou linii rozvoje vzdělávání v České republice jsou považovány následující oblasti:

- Uspokojovat a vyvolávat vzdělávací potřeby dětí, mládeže a dospělých. Vytvářet podmínky k maximálnímu rozvoji různorodých schopností všech jedinců v rámci celoživotního vzdělávání v souladu s principem spravedlivosti a využívání talentů.
- Dosáhnout vyšší kvality a funkčnosti vzdělávání prostřednictvím nových vzdělávacích a studijních programů, které odpovídají požadavkům současné společnosti (život demokratické společnosti v integrované Evropě, s respektováním individuální odlišnosti a životních podmínek účastníků vzdělávání).

V oblasti vzdělávání bylo doporučeno provést změny v cílech a obsahu vzdělávání. Z uvedeného vyplynula zejména následující doporučení:

- realizovat navržený systém vzdělávacích programů na všech úrovních,
- vytvořit Státní program vzdělávání jako nový kurikulární dokument,
- vytvořit soustavu navazujících rámcových vzdělávacích programů a zpracovat metodické pokyny pro tvorbu školních vzdělávacích programů,

- využít existující infrastruktury – rezortních ústavů, pedagogických center, vysokých škol – pro zajištění metodické přípravy učitelů a metodické pomoci školám.

Realizovat nové pojetí kurikula

- podporovat rozvoj klíčových kompetencí,
- uplatňovat nové formy aktivní výuky, různé formy mezipředmětové integrace, i další mimotřídní činnosti,
- vytvořit fond učebnic a dalších podpůrných materiálů (Bílá kniha, 2001).

Nastavená východiska přímo souvisí s požadavkem vnitřní proměny školy, která je chápána zejména ve změně její funkce, prostředí a klimatu, a to v kontextu s narůstajícím významem výchovné a socializační role školy. Škola se tak stává místem pro rovnoprávné společenství vzájemně se učících partnerů, učitelů, žáků a jejich rodičů.

2 Záměry vzdělávací politiky v oblasti předškolního vzdělávání

Z Bílé knihy (2001) vyplynula pro oblast předškolního vzdělávání následující doporučení:

- zajistit každému dítěti předškolního věku zákonný nárok na předškolní vzdělávání a na reálnou možnost je naplnit.

Z uvedeného doporučení vyplynuly dílčí cíle:

- zakotvit předškolní vzdělávání jako integrální součást vzdělávacího systému,
- obcím stanovit zákonem povinnost zajistit předškolní vzdělávání pro všechny děti daného věku,
- při základních školách zřizovat přípravné třídy,
- umožnit, aby se na rozhodování o zahájení či odkladu povinného vzdělávání dítěte podíleli i předškolní pedagogové.

Vypracovat Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), s nově pojatými cíli, obsahem a klíčovými kompetencemi formulovanými jako výstupy předškolního vzdělávání.

V souladu se zaváděním nového kurikula vyvstala potřeba zajistit pro budoucí předškolní pedagogy vzdělávání na pedagogických fakultách univerzit nebo na vyšších odborných školách.

3 Z analýzy naplnění cílů Bílé knihy (2001)

V návaznosti na Bílou knihu (2001) vypracovalo MŠMT ČR Dlouhodobý záměr vzdělávání a vzdělávací soustavy. Ve strategickém dokumentu byly nastaveny základní záměry rozvoje vzdělávací soustavy.

Školský zákon (561/2004 Sb.) ukládá MŠMT zpracovávat dlouhodobé záměry (dále DZ). Regiony si vytvářejí s ohledem na konkrétní podmínky

vlastní DZ, které předkládají MŠMT ke schválení. DZ bývají každé dva roky vyhodnocovány.

Z analýzy naplnění cílů Bíle knihy (2001), která byla zpracována v roce 2009, vyplývá, že se doposud nepodařilo vytvořit institucionální zázemí a nastavit systematický proces dlouhodobého plánování, do něhož by byla Bílá kniha začleněna. Vztah DZ k Bíle knize (2001) nebyl specifikovaný.

Při naplňování cílů, jak dále z *Analýzy* (2009) vyplývá, je za hlavní nedostatek považován chybějící kontextuální rámec, který by stanovené cíle a návrhy na opatření nastavil do vzájemných souvislostí. Chybí taktéž hierarchie cílů a opatření z hlediska významu a příčin souvislostí. Cíle jsou nastaveny značně obecně, bez potřebné operacionalizace. Chybí indikátory naplnění cílů. Nejsou vytvořeny podmínky pro průběžné monitorování vymezených cílů a nelze tedy provést kvalitní hodnocení, které by tvořilo základ pro další rozvoj.

Uvedená skutečnost se negativně odráží v naplňování stanovených priorit ve vzdělávání, což má nepříznivý dopad na práci škol, jejich klima, atd.

4 Realizace celoživotního učení pro všechny

Vývoj dostupnosti vzdělávání

V roce 2009 ukazuje analýza na celkovou účast v předškolním vzdělávání, která se v dané době nezvýšila.

V současné době, ale nejsou mateřské školy schopné pokrýt zájem rodičů o umístění dětí. Odrazilo se nesystematické uzavírání mateřských škol v době, kdy klesala demografická křivka. Naskytá se zde otázka, zda tento stav neodráží absenci hlubší analýzy demografického vývoje a jeho prognózy?

Proklamovaný záměr umožnit všem dětem předškolní docházku, a to do mateřské školy, kterou si rodiče sami zvolí, je v současné době nerealizovatelný. V mateřských školách chybí místa, přednostně jsou opět přijímány děti 5-6leté, městské mateřské školy nesmějí přijímat děti z okolních vesnic apod.

Vývoj spravedlivosti ve vzdělávání

RVP PV ukládá pedagogům integrovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním nedostatkem v této oblasti je nedostatečná připravenost předškolních pedagogů na práci s těmito dětmi.

Tato práce vyžaduje vyšší míru individualizace ve vzdělávání, což ukazuje na další problém, který souvisí s vysokými počty dětí ve třídě (28 dětí). Pedagogům chybí pro nezbytnou individualizaci odpovídající podmínky.

5 Zvýšení kvality a funkčnosti vzdělávání

Zvyšování kvality a funkčnosti ve vzdělávání má být realizováno prostřednictvím nových vzdělávacích programů. Chybí zastřešující dokument. Ukazuje se nedostatečná provázanost mezi jednotlivými rámcovými vzdělávacími programy. Chybí společná vize.

Kurikulární reforma má být nástrojem k modernizaci vzdělávání s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí jedince.

Mateřské školy začaly první pokusy práce podle RVP PV již v roce 2001. V roce 2005 bylo kurikulum částečně upraveno, tato verze se stala platným kurikulárním dokumentem. Od září 2007 ukládá školský zákon mateřským školám vytvářet školní vzdělávací program v souladu s RVP PV. Za uvedené období měly mateřské školy zvládnout práci podle nového kurikula. Pokud vycházíme z vlastních šetření, která realizujeme na PdF UP v Olomouci od roku 2001 (Šmelová, Prášilová, Tomanová), příprava na práci s novým kurikulem se ukazuje od samého začátku značně nesystematická, jak dále popisujeme.

6 Implementace RVP PV do pedagogické práce škol

Předškolní pedagogové byli první, kteří začali s RVP PV pracovat. Do implementace nového kurikula se negativně odrazila nekonceptnost v přípravě na tak zásadní změnu. Vzdělávání pedagogů probíhalo od samého začátku nesystematicky, do vzdělávání vstupovaly velmi často vzdělávací firmy, které problematiku předškolního vzdělávání neznaly. Chyběla komunikace mezi vzdělavateli budoucích předškolních pedagogů, tvůrci kurikula a pedagogickým terénem. Učitelé mateřských škol hledali často řešení na principu pokus - omyl. Učitelům chyběla zpětná vazba. Do popředí vystupovaly pochybnosti, zda pracují správně.

Východiskem tvorby ŠVP PV by měla být **analýza podmínek**, která mnohdy chyběla nebo byla zpracována, ale při projektování na ní nebyl brán ohled.

K dalším problémům, na které stále ještě narážíme, je práce s **cíli**. Učitelé nesprávně chápou cílové kategorie (vztah klíčových kompetencí – očekávaných výstupů a dílčích vzdělávacích cílů, nedokáží cíle operacionalizovat. Neuvědomují si potřebu respektovat vlastnosti cílů, a to konzistentnost, kontrolovatelnost, přiměřenost, komplexnost. Neustále se ukazuje nedostatečné pochopení vztahu: cíl – vzdělávací prostředek – výstup.

Tvorbu vlastního kurikula znesnadňuje učitelům nepřesná terminologie RVP PV a Manuálu pro tvorbu ŠVP PV, jak dokladuje následující příklad.

Diplomantka Kretková se ve své diplomové práci (2010) zabývala analýzou vybraných pojmů, s nimiž RVP PV (2004) pracuje.

Příklad:

Analýza pojmu: vzdělávací cíle

RVP PV (2004): členění vzdělávací cíle do čtyř kategorií, jedná se o:

- rámcové cíle,
- klíčové kompetence,
- dílčí cíle,

- dílčí (očekávané) výstupy.

Manuál pro tvorbu ŠVP PV (2005):

- směr pro pedagoga,
- součást integrovaných celků,
- účel, záměr, výstup, výsledek,
- formulace cílů tvoří směr vzdělávací nabídky.

Pedagogický slovník (2004)

- základní kategorie pedagogiky a didaktiky,
- výroky vyjadřující záměry vzdělávání a účely, k nimž má směřovat,
- synonymem je cíl výuky vysvětlován jako účel, záměr, výstup a výsledek (Kretková, 2010).

K povinností učitele patří **sebevzdělávání**. Vychází otázka, z čeho má vycházet, jak se zorientovat. Proč tvůrci RVP PV z odborné terminologie pedagogického slovníku nebo obecné didaktiky nevycházeli a tvořili terminologii novou, kterou i v základních materiálech (RVP PV a Manuálu) mnohdy použili nejednotně a nepřesně?

7 Informovanost v souvislosti s kurikulární reformou

Má-li být změna realizována, je třeba pochopit její podstatu. Očekávali bychom, že toto vysvětlení nám nabídne Bílá kniha (2001), to zde ale nenalezneme. Jak vyplývá z Analýzy (2009) „z Bílé knihy můžeme nabýt dojmu, že důvodem celé kurikulární reformy, je pouze to, že se tak rozhodli v EU. Popřípadě, že jde o svévoli ministerských úředníků.“

Rychlé šetření 3/2007 ukazuje, že tento názor se objevuje i mezi pedagogy. Nedostatečné pochopení změny, které chybělo zejména na samém počátku reformy, se jako bumerang obrátilo. Reforma začala být mnohými pedagogy vnímána jako nutné zlo, které komplikuje zažitý systém.

V současné době přístup k RVP PV předškolními pedagogy již můžeme hodnotit v celku uspokojivě. Výzkumné šetření Kretkové (2010) ukazuje, že 70 % respondentů vnímá RVP PV pozitivně, 21 % respondentů vnímá RVP PV jako něco nového či větší volnost, pouze 4 % se k předškolnímu kurikulu staví negativně, a to zejména v kontextu s náročným plánováním.

8 Monitorování a hodnocení kvality

Mezi priority Bílé knihy (2001) patří podpora vzniku bohatého a diferencovaného evaluačního prostředí, ve kterém by byly uplatňovány různé formy interní a externí evaluace, které povedou k zefektivnění vzdělávacího procesu.

V předškolním vzdělávání vidíme dvě stěžejní oblasti:

- a) oblast manažerskou, která souvisí s již zmiňovanými podmínkami vzdělávání, hospicemi, výměnou zkušeností apod.
- b) oblast pedagogicko – diagnostickou.

Tvorba vlastního evaluačního systému se ukazuje pro management školy i pedagogy značně náročná. V současné době byly vydány různé příručky (např. VÚP Praha), které sice pomáhají školám „jakymsi systémem vytvořit“, ale v praxi škol se ukazuje, že chybí dovednost správně formulovat kritéria a indikátory hodnocení, uvědomit si možnosti evaluačních nástrojů apod.

Vyhláška č. 15/2005 školám ukládá povinnost provádět vlastní hodnocení školy, za slabý článek této oblasti považujeme absenci odpovídající podpory jeho zavádění.

Závěrem

Reforma představuje dlouhodobý proces, který vyžaduje strategické řízení ze strany MŠMT. Na základě analýzy vybraných oblastí, můžeme konstatovat, že některé strategické linie nebyly naplněny, některé spíše formálně, bez potřebné metodické podpory apod. Nekoncepčnost má za následek její nedostatečný dopad.

Literatura

KRETKOVÁ, H. 2010. *Pojmový aparát v kontextu RVP PV*. Diplomová práce. PdF UP v Olomouci, 2010.
Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání. (<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analiza-naplnovani-cilu-vzdelavani>)
Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Praha: ÚIV, 2001.
Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VUP, 2005.
 ÚIV. 2008a. Vývojová ročenka školství 2001/2002 – 2006/2007. (<http://www.uiv.cz/rubrika/101>). ÚIV. Rychlá šetření 2003 – 2008. Praha: ÚIV.

Resumé

The author in article carried a brief reflection, focusing on the priorities of educational policy in the Czech Republic in preschool education in the period 2001-2010. The starting point is the analysis of assessment objectives of the National Programme Development of Education (White Paper) in pre-primary, primary and secondary education (further analysis) and the author of the ongoing investigations carried out since 2001.

Kontaktná adresa

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky
Žižkovo nám. 5
779 00 Olomouc
eva.smelova@upol.cz
Česká republika

**NÉPRAJZI MÓDSZEREK A GYERMEKEK KEZÉBEN.
NÉPHAGYOMÁNYOK A KISGYERMEKKORI
(TERMÉSZETTUDOMÁNYOS) NEVELÉSBEN**

Sági Norberta

Abstrakt

The study presents how the two methods of ethnography, interview and participating observation are applied among children. It provides some practical suggestions. The article points out the fact that folklore traditions make it possible for children to observe and explain phenomena of nature.

KPűčové slová

Néphagyomány, kisgyermekkor, természettudományok.

Bevezetés

Magyarországon az óvoda része a közoktatásnak. Mint közoktatási intézmény kettős célt szolgál: ellátja a gyermekek nevelésével kapcsolatos feladatokat és felkészíti őket az iskolába lépésre. Az óvodák fenntartása és a gyermekek számára e szolgáltatás biztosítása a lakóhely szerint illetékes önkormányzat feladata, ám emellett egyházak, alapítványok, vállalatok, magánszemélyek, illetve jogi személyek is hozhatnak létre óvodát, ha az ehhez szükséges jogosultságokkal rendelkeznek. Az óvoda 3-tól 7 éves korig fogadja a gyermekeket, de a foglalkozásokon való részvétel csak a minden 5. életévét betöltött gyermek számára kötelező. A tankötelezettség 6 illetve 7 éves korban kezdődik, attól függően, hogy a gyermek mikor éri el az iskolaérettséget. Leghamarabb abban az évben kezdheti meg az iskolát a gyermek, amelyben május 31-ig betölti a 6. életévét (szülői kérésre azonban akkor is, ha december 31-ig tölti be a 6. életévét). Mindenképpen tankötelessé válik a gyermek abban az évben, melyben 7. életévét betölti.

Az óvodai nevelés alapelveit a Kormány által kiadott Óvodai nevelés országos alapprogramja (ONAP) tartalmazza. Az ONAP határozza meg azokat a pedagógiai alapelveket és követelményeket, melyek szerint az óvodáknak a tevékenységüket végezniük kell. Az ONAP az óvodai nevelés általános feladatai közé sorolja az egészséges életmód kialakítását, az érzelmi nevelés és szocializáció biztosítását, az értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítását. Az ONAP képezi az alapját az óvodák Helyi nevelési programjának, mely az adott óvoda körülményeihez, arculatához igazítja az óvodapedagógusok munkáját, az óvodai nevelőmunkát. Így lehetnek különbségek az óvodák között, vannak például környezeti neveléssel vagy hagyományörző programmal dolgozó

óvodák, egy-egy pedagógiai irányzatot képviselő óvodák (pl. Waldorf, Freinet óvoda), vagy például a helyi kisebbségeket kiemelten kezelő intézmények.

Magyarországon 1993-ban a közoktatási törvény előírta, hogy az óvodapedagógusoknak felsőfokú iskolai végzettség szükséges. A rendelkezés különbséget tett aszerint, hogy az óvodapedagógusnak hány éve van még a nyugdíjig, és ha 10 évnél több volt hátra, akkor kötelezte a felsőfokú tanulmányok megkezdésére. Ma már általános alkalmazási feltétel az óvodapedagógusi diploma, melyet 3 év főiskolai tanulmány után lehet megszerezni.

Jelen tanulmány annak az Európai Unió által támogatott nemzetközi pályázatnak egy aspektusát mutatja be, mely 2008-2010 között 6 ország egy-egy pedagógusképző intézményének részvételével a kisgyermekkori természettudományos érdeklődés megerősítésére különböző módszerek kidolgozásán dolgozik. A *Naturbild* elnevezésű projekt¹ annak a felismerésnek köszönheti létrejöttét, hogy a tizenévesek körében vélhetően jobb eredményeket tudunk elérni a természettudományos tárgyak tanításakor, ha megfelelő, pozitív attitűdökkel rendelkeznek a tanulók a természeti jelenségekkel, a kísérletezéssel szemben. Ennek kialakítása, illetve a gyermeki kíváncsiság megőrzése, az érdeklődés fenntartása óvodás- és kisiskoláskorban is feladatunk. A projektben résztvevő szakemberek különböző oldalról közelítik meg a problematikát, és – a **levegő és víz** példáján – igyekeznek különböző válaszokat adni a *hogyan* kérdésre. Magam azt igyekszem megvilágítani, hogy a néphagyományok is megfelelő eszközül szolgálhatnak arra, hogy a természeti jelenségekre, azok változására rámutassunk, és a gyerekeket elgondolkodtató kérdésekkel arra ösztönözzük, hogy maguk keressék a választ az őket körbevevő világban tapasztalható jelenségekre.

A gyerekek tehát a hagyományápolás, a hagyományokkal való ismerkedés során is kapcsolatba kerülnek természeti jelenségekkel. A pedagógus segítségével a megismert és átélt élmények tudatossá válhatnak, újat fedezhetnek fel és tapasztalhatnak meg.

A hétköznapi életben a természeti jelenségek önálló jelentést, fontosságot, sajátos kulturális értelmet nyernek. A víznek a vallásos életben tisztító ereje van (keresztelő, szentvíz). A népszokásokban mint mágikus, egészségvarázsló erejű elem találkozunk vele. De a gyerekek azt is megtapasztalják, hogy takarékosan kell a vízzel bánni, vagy hogy friss és rossz levegőt is meg lehet különböztetni.

Arra törekszünk, hogy a természeti jelenségeket kulturális összefüggésekben mutassuk meg, és ennek során a pedagógusoknak, mint a folyamat pedagógiai „kísérőinek” abban nyújtunk segítséget, hogy hogyan kell néprajzi módszerekkel

¹ A projektben a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karán kívül Ludwigsburg, Székelyudvarhely, Rév-Komárom, Linz és Szófia pedagógusképző intézményei vesznek részt. A projekt honlapja: www.projekt-naturbild.eu

dolgozni, és hogy pedagógusként hogyan tudja a hagyományokat és a hétköznapi jelenségeket a természeti jelenségek megfigyelésére, megtapasztalására és reflektálására eszközként használni.

Az Európai Unió minden országában a hagyományok és a modernitás konfliktusa, illetve ellentéte figyelhető meg a 20. század végén, a 21. század elején. Magyarországon a népi kultúra ápolására, a népszokások és ünnepek felelevenítésére a rendszerváltást követően már tudatosan törekedtünk, részben ezek újratanulása és újratanítása volt megfigyelhető. A magyar néprajztudomány egyik kiemelkedő alakja, Györffy István már az 1930-as években arra figyelmeztetett, hogy Európa nem arra kíváncsi, hogy mit tudunk átvenni, hanem hogy mivel tudjuk gazdagítani az európai kultúrát. Ez a gondolat az eltelt csaknem egy évszázad múltán nemhogy veszített volna aktualitásából, hanem egyre megoldandóbb problémának érzékeljük a globalizáció uniformizáló hatását. Nemcsak az Európai Unió, hanem az uniós tagállamok is törekednek arra, hogy a regionális és nemzeti kultúrák megfelelő hangsúlyt kapjanak, és igyekszenek azt megtartani és erősíteni. A kulturális sokszínűség Európát gazdagítja. A modernizáció és globalizáció okozta felgyorsult kulturális és társadalmi változások a bizonytalanság érzetét keltik az emberekben, s ebben a helyzetben sokan kapaszkodót keresnek. A hagyományokhoz, a gyökerekhez való visszatérés fogódzót jelenthet ebben a világban. Úgy tűnik, hogy a jövő csakis akkor lesz a miénk, ha az a múltat is őrzi, és az Európai Közösségnek magának is hordoznia kell kulturális sokszínűségünket.

Pedagógiailag az a feladatunk, hogy a gyermekeknek megfelelő, erős gyökereket adjunk, és egyúttal egy olyan jövőre készítsük fel őket, melyben egyre inkább a multikulturalitás és az interkulturális összefüggések érvényesülnek. A óvodás és kisiskolás gyermekeknek még közvetlen környezetükben kell eligazítanunk: közvetlen környezetük tájait, esetleg nyelveit, szociális viszonyait, közösségeit, történelmét kell ismernie. Ezért kezdettől fogva, már óvodás és kisiskoláskorban is foglalkoznunk kell a gyerekekkel együtt az otthonukkal, a környezetük hétköznapi kultúrájával, szűkebb környezetük, a település, valamint a vidék hagyományaival és szokásaival. Önmagukból és családjukból indulnak ki, majd a lakóhely kultúrájának és hagyományainak összefüggései tárulnak fel előttük. Később ezekre a tapasztalatokra építve tudják értelmezni távoli tájak kultúráját és hagyományait, találkoznak idegen kultúrákkal, melyeket sajátjukkal összehasonlítva értelmezni tudnak. Ez lesz a tolerancia egyik alapja is.

A következő célokat tűzzük ki:

- Igyekszünk a gyerekek érdeklődését, kíváncsiságát felkelteni és erősíteni a hagyományok, köznapi nyelven „a régi dolgok” iránt.
- Kérdéseinkkel ösztönözzük gondolkodásukat, magyarázat-alkotásra készítjük őket.
- A gyerekek saját kérdéseket, gondolatokat fogalmazzanak meg (miért van

ez így?).

- A gyerekeknek alkalmat adunk arra, hogy hipotéziseket, magyarázatokat fogalmazzanak meg, és azokat nyelvileg kifejezzék (azért lehet így, mert...).

Arról van tehát szó, hogy a gyerekek életében előforduló mindennapos természeti jelenségeket megfigyel(tet)jük és megpróbáljuk megérteni. A pedagógus ebben *partner* és a gyermeki megismerés folyamatának *kísérője*. Fontosnak tartom, hogy az óvoda és az iskola ne csupán a népszokások, néphagyományok tanításának színhelye legyen, hanem a gyerekeknek alkalmuk legyen aktívan részt venni a jelen és az elmúlt világ felfedezésében.

Néprajzi módszerek gyerekekkel, gyerekeknek

A néprajzi kutatások gyakorlatából két módszert választottam ki, melyek alkalmasak arra, hogy azokkal a gyerekek a körülöttük lévő hétköznapi és/vagy ünnepi világot felkutassák: az *interjú* és a *résztevő megfigyelés* módszerét.

Az interjú

A gyerekek felnőtt segítséggel egy-egy adott témában kérdéseket tehetnek fel idősebb embereknek, illetve szakembereknek. Ez a módszer különösen olyan témáknál hasznos segítőeszköz, ahol a jelenségeket (már) nem tudják a gyerekek megnézni, megélni, megtapasztalni. Egy meghívott néni vagy bácsi, nagyszülő, illetve minden olyan személy alkothat „hidat” az adott jelenség és a gyerekek között, aki egyrészt a feldolgozni kívánt témában jártas, másrészt a gyerekekkel valamilyen kapcsolatban áll, vagy a kapcsolat könnyen létrehozható. (Az elbeszélés, az elmesélés egyébként szintén megfelelő narrációs forma, mely a gyermeki képzeletben képszerűen és élményszerűen jelenítheti meg az elhangzottakat. A nagyszülők elbeszélései 50–60 évre nyúlhatnak vissza, idősebb emberek visszaemlékezései még ennél is nagyobb időszakot foghatnak át. Jelen esetben azonban a gyerekek kíváncsiságára építünk, és az ő tudásvágyuk által irányított beszélgetés, interjú alkalmasságát vizsgáljuk.)

A hétköznapi élet egyik témája lehet például a tisztálkodás: az adatközlőnk mesélhetne arról, hogy hogyan mosakodtak régen az emberek. Mikor és milyen gyakran fürödtek a gyerekek? Milyen sorrendben fürödhetek a család tagjai? Hol fürödtek? Milyen gyakran és hogyan mostak fogat? Mikor és milyen gyakran váltottak ruhát? A gyerekeknél gyakran kényes téma a fürdés, mosakodás, így biztosak lehetünk abban, hogy érdekesnek és viccesnek fogják találni, hogy régen a gyerekek nem fürödtek minden nap. Bizonyára nem kell hosszasan keresgelnünk, hogy a gyerekek környezetében olyan idős embert találjunk, aki szívesen mesél gyerekkoráról. Hogy a beszélgetés azonban tartalmilag is eredményes legyen és ne váljon parttalanná, a következőket érdemes végiggondolni:

1. *Előkészítés:* Az ilyen beszélgetéseket elő kell készíteni. A pedagógus

felkészíti, ráhangolja a gyerekeket a látogató érkezésére, és a témában valamilyen motivációs tevékenységet végez. A kisiskolások (tematikailag és nyelvileg) készülhetnek rá úgy is, hogy előzőleg eljuttassák az interjút, vagyis egymást kérdezik a fürdés, tisztálkodás témakörben. A fontos kérdéseket érdemes összegyűjteni (egy tanuló vagy a pedagógus felírja). Meg lehet egyezni a gyerekekkel abban is, hogy ki melyik kérdést fogja feltenni. Az első alkalom után azonban már bizonyára látni fogjuk, hogy a gyerekek szívesen kérdeznek maguktól is. Természetesen a vendégünkkel is egyeztetnünk kell a tervezett beszélgetésről. Ennek során mondjuk el neki, hogy a témának melyek a célunk szempontjából fontos aspektusai, miről kell majd feltétlenül beszélnünk.

2. *Kivitelezés:* A beszélgetést kísérő pedagógus feladata az, hogy irányítsa, esetlegesen kérdésekkel, közbevetésekkel továbbblendítse az interjút. A beszélgetés középpontjában elsősorban a vendég elbeszélése áll, de a vendég is visszakérdezhet, és a gyerekek is mesélhetnek magukról. Igyekezzünk megőrizni a beszélgetés lineáris „fonalát”. A kérdéseikkel előreszaladó gyerekeket kérjük türelemre. Mindig azokat a gyerekeket helyezzük előtérbe, akik éppen a beszélgetés adott állásának megfelelő, azt segítő, továbbvivő kérdést tesznek fel, illetve megjegyzést tesznek. Ha helyt adunk a cikázó, ugráló kérdéseknek, gyorsan káosz alakulhat ki, interjúalanyunk sem fog majd eligazodni a helyzetben.

3. *Reflexió:* Az interjút követően (legalkalmasabb erre a délután) a gyerekek összefoglalják a legfontosabb, legfigyelemreméltóbb, legmeglepőbb, stb. dolgokat a témával kapcsolatban. A beszélgetés, a találkozás feldolgozása rendkívül fontos. Egyrészt alkalmat kell, hogy biztosítsunk a gyerekeknek arra, hogy benyomásaikat összegezzék. A későbbiekben szerepjátékként eljátszhatják az interjút, rajzon ábrázolhatják, fogalmazást, levelet írhatnak róla. Másrészt a pedagógusnak feladata az ismétlés általi ismeretszerzés, megerősítés biztosítása. Az eseményt követő beszélgetésből a pedagógus számos következtetést is le tud vonni az interjú előkészítésére, kivitelezésére vonatkozóan. Végül említést kell tennünk arról is, hogy interjúalanyunkkal is szükséges egy levezető beszélgetés folytatása, melynek során közösen értékeljük a gyerekekkel való találkozást.



1.kép Mosakodás-projekt a Kecskemét, Kaszap utcai óvodában (2009)

A résztvevő megfigyelés

Ennek során a gyerekek maguk is részesei egy kulturális jelenségnek, folyamatnak és mintegy belülről, utólag próbálják értelmezni azt. Ez lehet például egy olyan hétköznapi tevékenység, mint a mosás, vagy ünnepi szokásunk, a húsvéti locsolkodás. Sok helyütt még ma is szokás, hogy a fiúk, férfiak meglátogatják és megöntözik a lányokat, asszonyokat, ami ugyan már elszakadt egykori jelentésétől, de a legtöbb kisgyerek még részese, és még legalábbis családon belül „gyakoroltatják vele” ezt a szokást. Régi fotókon láthatjuk, hogy régen vödörrel, hideg vízzel locsoltak a legények. A szokás egy régi rituálé emlékét őrzi, mely a megtisztulással, gyógyítással, szépségvarázslással függ össze. Az óvodában is készülnek rá: locsolóverset tanulnak a kislányok, hímes tojást készítenek a kislányok. Ez az esemény élményszerű elbeszélések tárgya szokott lenni.

1. *Előkészítés:* Az előkészítés során megbeszélhetjük a megfigyelés tárgyát, a megfigyelési szempontokat (Hogyan telik a család húsvéthétfői napja? Hogyan készülnek az ünnepre? Kik érkeznek majd anyát meglátogatni? Hova kell a gyermeknek menni? Egyedül vagy testvérével/édesapjával megy locsolkodni? Kap-e tojást, pénzt, egyebet? Mennyi időt töltenek vendégségben? stb.) Természetesen a gyerekek életkorától, érettségétől függően fogunk válaszokat kapni, melyeket a kiértékeléskor közösen bővíthetünk.

2. *Kivitelezés:* A kivitelezéskor a pedagógus nincs jelen, ezért ennél a módszernél az előkészítés és a reflexió fázisa nagyon fontos. A kivitelezés szakaszánál figyelembe kell venni, hogy a téma fókuszba állítása, a gyerekek feladattudata már eleve módosítja az eseményeket. Tehát azáltal, hogy a gyerek/tanuló megfigyeli önmagát, családját, már nem természetes módon viselkedik. Ezt fokozhatja az, ha a szülők is „megfigyelőkké” válnak, mert a „házi feladat” az ő érdeklődésüket is felkeltette. Ezért ajánlatos az előkészítés alapos átgondolása: ne legyen túl sok (ebben az esetben a gyerekek egyes mozzanatok „túlinterpretálnak”) és ne

legyen túl kevés se (adjuk meg a megfigyelési szempontokat).

3. *Reflexió:* A reflexió szakaszban minden gyerek elmeséli, hogy neki mi tűnt fel, mit tapasztalt. A beszélgetés során azok a (kisebb) gyerekek, akiknek nyelvi készségei még nem olyan fejlettek, profitálhatnak a nagyobbak, beszédesebbek példájából, de azt a lehetőséget is felkínálhatjuk nekik, hogy megfigyeléseiket más formában: szerepjáték, rajzolás, festés, stb. ábrázolják. A tapasztaltak elbeszélése, elmesélése mellett lehetséges magyarázatokat is kérjünk (pl. miért is alakulhatott ki ez a szokás?). Az ilyen összefüggéseket (nyelvileg is) ki kell fejtenünk, és objektívizáló tapasztalatokkal, magyarázatokkal kell összekapcsolnunk, mely a gondolkodás fejlődését is segíti.

Minél szélesebb, megbízhatóbb, szorosabb az összefüggések hálója, annál biztosabb az az alap, amelyre a megértés támaszkodhat. Hiszen a megértés nem más, mint összekapcsolás, összefüggések megtalálása. Egy tapasztalatot, magyarázatot másik tapasztalattal, magyarázattal kötünk össze. Ebben látjuk az etnográfiai szemlélet fontosságát a gyerekek hétköznapi életében.

Következzék most azon játékok, tevékenységek, jelenségek példatára, melyekben a gyermekek a vízzel, illetve levegővel kerülnek kapcsolatba. Hogy a felsorolt példákat milyen módon és milyen mélységben dolgozzák fel a gyakorlatban, azt a pedagógus tudja megítélni: a gyerekek érdeklődése, érettségi szintje, a környezet nyújtotta lehetőségek határozzák meg.

Levegő és víz a gyermekek mindennapi játékában

Sípok, dudák készítése levelekből, fűszálakból, nádból és egyéb természetes anyagokból (gazdag gyűjtemények: Nagy Mari – Vidák István é.n., Nagy Mari – Vidák István 1998)

- Sárkányeregetés, szélkerék-készítés
- Fürdés és úszás, játék a vízparton
- Téli játékok

Levegő és víz az ember hétköznapi életében

- Mosakodás, törölközés – higiéniai szokások
- Mosás és szárítás
- A víz mint élelmiszer, a főzés
- Víz a háztartásban, kutak, vízvezetékek
- Szellőztetés, friss levegő, ventilátor, fűtés
- Takarítás, mosogatás, porszívózás
- Öntözés, locsolás
- A víz mint a növények éltető eleme

Levegő és víz a hagyományokban és szokásokban

- Szenteltvíz szerepe a háztartásban és az egyházi életben, tömjén
- Szokások: húsvéthétfői locsolás, a fürdés mágikus ereje (újévkor, nagypénteken, stb.), „gyógyító fürdés”.

A pedagógustól ez a munka a feldolgozandó néprajzi témák területén felkészülést igényel (lásd ehhez például Karácsony Molnár Erika – Tátrai Zsuzsanna 1997, Ortutay Gyula (szerk) 1977-92), melyhez az alapvető munkákat minden könyvtárban, valamint interneten is megtalálhatják.

De hogyan kapcsolható mindez össze a természettudományos érdeklődés alapozásával, megerősítésével? A hagyományokat a munkájukban bátran felhasználó pedagógusokat abban kell megerősítenünk, hogy a kezükben van egy olyan eszköz, mellyel nagyon könnyen fordíthatják a természeti jelenségekre a gyerekek figyelmét. Ha a csoport mos, a víz tulajdonságait megtapasztalják a gyerekek. Gondolkodtató kérdésekkel magyarázatalkotásra ösztönözzük őket: mi lehet a magyarázata annak, hogy a vízben kioldódik a szennyeződés a ruhából, hogy a ruha bizonyos körülmények között gyorsabban, illetve lassabban szárad? Miért ajánlatos megtörölközni fürdés/mosakodás után? Miben állhat a víz egészség- és szépségvarázsló hatása? A kérdéseket mindig a korosztálynak megfelelő módon kell megfogalmazni. A válaszok ugyanakkor nem feltétlenül lesznek korosztályra jellemzők, hiszen itt olyan hétköznapi jelenségekről és magyarázatokról van szó, melyeknél óriási szerepe van a háttértudásnak, annak az ismeretállománynak, melyet a gyermek addigi játécai, tevékenységei során gyűjtött.

IRODALOMJEGYZÉK

SZÜDI, J. Óvoda a közoktatás rendszerében. Okker, é.n.
KARÁCSONY MOLNÁR, E. – TÁTRAI, Z. Jeles napok, ünnepi szokások. Planétás, Budapest, 1997. (bővebb irodalomjegyzéket lásd itt)
NAGY, M. – VIDÁK, I. Füben, fában játék. Jelenlévő múlt sorozat. Planétás, Budapest, 1998.
NAGY, M. – VIDÁK, I. Játékok vízparti növényekből. Móra, Budapest, é.n.
ORTUTAY, G.(szerk) Magyar Néprajzi Lexikon. I-V. Akadémiai, Budapest, 1977-92.
Óvodai nevelés országos alapprogramja. 137/1996. (VIII.28) Korm. rendelet, a 2009.nov. 20-i módosítással

Resumé

The study presents how the two methods of ethnography, interview and participating observation are applied among children. It also provides some practical suggestions. The article points out the fact that folklore traditions make it possible for children to observe and explain phenomena of nature.

Kontaktná adresa

Dr. Sági Norberta
főiskolai tanársegéd
Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar
Modern Nyelvek Intézete
sagi.norberta@tfk.kefo.hu
Magyarországi Köztársaság

ETNOGRAFICKÉ METÓDY V RUKÁCH DETÍ. ĽUDOVÉ TRADÍCIE V PREDŠKOLSKOM PRÍRODOVEDNOM VZDELÁVANÍ

Sági Norberta

Abstrakt

The study presents how the two methods of ethnography, interview and participating observation are applied among children. It also provides some practical suggestions. The article points out the fact that folklore traditions make it possible for children to observe and explain phenomena of nature.

Kľúčové slová

Ľudové tradície, predškolský vek, prírodné vedy.

Úvod

Predprimárne vzdelávanie v materskej škole je v Maďarsku súčasťou verejného vzdelávania. Ako verejná vzdelávacia inštitúcia zastrešuje dva ciele: výchovu detí a prípravu na vstup do základnej školy. Zriadenie a prevádzkovanie materských škôl je úlohou samospráv, avšak kompetencie zriaďovateľa majú aj cirkev, nadácie, podniky, súkromné alebo právnické osoby disponujúce potrebnými oprávneniami. Materské školy prijímajú deti vo veku od 3 do 7 rokov, predprimárne vzdelávanie je povinné pre deti, ktoré zavŕšili vek 5 rokov. Povinná školská dochádzka sa stanovuje dosiahnutím školskej zrelosti spravidla vo veku 6 alebo 7 rokov dieťaťa. Dieťa môže začať povinnú školskú dochádzku v roku, v ktorom dovŕšilo 6 rokov veku do 31. mája (na žiadosť rodiča aj v roku, v ktorom vek 6 rokov dosiahne do 31. decembra. Na povinnú školskú dochádzku musí nastúpiť každé dieťa najneskôr v roku, kedy dovŕšilo 7 rokov veku.

Základné princípy predprimárneho vzdelávania sú obsiahnuté v štátnom výchovnom programe pre predprimárne vzdelávanie vydané vládou. (ONAP). ONAP je rámcovým programom, ktorý stanovuje aj základné pedagogické princípy a požiadavky, ktoré sú záväzné pre prácu materských škôl. K základným úlohám predprimárneho vzdelávania v zmysle ONAP-u je vytváranie zdravého spôsobu života, citová výchova a zabezpečovanie socializácie, rozvíjanie kognitívnych schopností a výchova. ONAP vytvára základ pre tvorbu Lokálneho výchovného programu materskej školy, ktorý zohľadňuje podmienky, zameranie materskej školy. Materské školy sa preto odlišujú, sú napríklad materské školy zamerané na environmentálnu výchovu, alternatívne školy (waldorfské, freinetovské) alebo materské školy pre miestnu národnostnú menšinu.

V zmysle zákona o verejnom vzdelávaní z roku 1993 je požadovaným

vzdelaním učiteľa materskej školy vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa. Nariadenie určilo, že ak je počet rokov, ktoré zostávajú učiteľovi k dôchodku viac ako 10, jeho povinnosťou je toto vzdelanie dosiahnuť. V súčasnosti je už základnou požiadavkou na vzdelanie učiteľa v materskej škole vysokoškolské vzdelanie v dĺžke 3 roky.

Tento príspevok predstavuje jeden z aspektov medzinárodného projektu s účasťou pedagogických fakúlt zo 6 štátov zaoberajúceho sa podporovaním prírodovedných záujmov detí predškolského veku prostredníctvom rôznych metód. Projekt *Naturbild* vznikol na základe poznatku, že v skupine –náštročných detí sa dosahujú lepšie výsledky vo vyučovaní prírodovedných predmetov v prípade ich adekvátnych pozitívnych postojov k prírodným zákonitostiam a experimentovaniu. Utváranie týchto postojov respektíve podporovanie detskej zvedavosti je naším cieľom v predškolskom, ako aj v primárnom vzdelávaní. Projektu zúčastnení odborníci sa zaoberajú touto problematikou z rôznych uhlov pohľadu a na príklade voda a vzduch sa pokúšajú o odpovede na otázku „ako“? Mojim cieľom je ilustrovať, že aj ľudové tradície môžu byť prostriedkom na poukázanie na prírodné zákonitosti a ich zmeny a podnecovať deti k zamysleniu sa a k tomu, aby na základe vlastných skúseností hľadali odpovede na otázky z prostredia, ktoré ich obklopuje.

Deti sa dostávajú do blízkeho kontaktu s prírodnými javmi aj prostredníctvom udržiavania ľudových tradícií a ich poznávaním. Pomocou pedagóga sa nové poznatky a skúsenosti zvnútorňujú, objavujú a zažívajú niečo nové.

V každodennom živote nadobúdajú prírodné javy a zákonitosti jedinečný zmysel, dôležitosť a špecifický kultúrny význam. V náboženskom živote má voda čistiacu moc (krstiny, svätená voda). V ľudových zvykoch sa s ňou stretávame ako s magickým, životodárnym živlom. Deti získajú aj ďalšiu skúsenosť, a to, že vodou treba šetriť a že je rozdiel medzi čistým a znečisteným ovzduším. Snažíme sa ukázať prírodné javy v kultúrnych spojitostiach, popritom pedagógovi ako sprievodcovi pedagogickej situácie ponúknuť pomoc pri práci s etnografickými metódami, pri využívaní tradícií a každodenných javov ako prostriedkov pri pozorovaní, získavaní skúseností a reflektovaní.

Na konci 20. a na začiatku 21. storočia je v európskej únii pozorovateľný konflikt medzi novodobým a tradičným. Po páde režime sme sa vedome sústredili na pestovanie ľudových tradícií a uchovávanie ľudových zvykov, snahu o ich odovzdávanie a osvojovanie. Významný maďarský etnograf István Györfy už v roku 1930 upozorňoval, že Európa nie je zvedavá na to, čo sme schopní prebrať, ale na to, čím vieme európsku kultúru obohatiť. Po necelom storočí jeho myšlienka nestratila na aktuálnosti a čím ďalej, tým viac je pozorovateľný takmer neriešiteľný dosah globalizácie. Európska únia a jej členské štáty snažia o to, aby sa národným kultúram dostala náležitá pozornosť a podpora. Kultúrna pestrosť a rôznorodosť Európu obohacuje. Modernizácia

a globalizácia spôsobili zrýchlený nástup kultúrnych a spoločenských zmien, v dôsledku ktorých u mnohých ľudí nastupuje pocit neistoty, v ktorom hľadajú záchytný bod. Nachádzajú ho v návrate ku koreňom, k tradíciám. Zdá sa, že budúcnosť bude len vtedy naša, keď prenesieme do nej aj hodnoty minulosti, európske spoločenstvo musí byť rôznorodé a musí sa stotožniť sa s kultúrnymi hodnotami svojich členských krajín.

Z pedagogickej stránky je naším cieľom poskytnúť deťom adekvátne, pevné korene a súčasne ich pripravovať pre budúcnosť v duchu multikultúrnych princípov. Deti v predškolskom a mladšom školskom veku podchytíme už v prostredí, ktoré ich bezprostredne obklopuje: musia spoznávať kraj, jazyky, sociálne pomery, komunitu, históriu. Už v predškolskom a mladšom školskom veku sa zaoberáme s tradíciami, ľudovými zvykmi regiónu, v ktorom deti žijú. Vychádzame z najbližšieho okolia detí – z vlastnej rodiny, z tradícií bydliska, regiónu. V neskoršom období potom práve na takto vytvorených základoch začínajú interpretovať kultúru a tradície iných, vzdialených národov, pri strete s cudzou kultúrou sa môžu poznaním vlastnej pokúsiť o porovnanie a jej pochopenie. Toto pokladáme za základ pre vytvorenie schopnosti tolerance.

Stanovili sme nasledovné ciele :

- Snažíme sa záujem a pozornosť detí sústrediť a posilniť smerom k tradíciám
- Prostredníctvom otázok burcovať deti k vytváraniu ich vlastných vysvetlení
- Deti si kladú vlastné otázky (prečo)?
- Deťom poskytujeme príležitosti na tvorbu vlastných hypotéz, vysvetlení a ich jazykovú formuláciu (preto, lebo...)

Ide o to, aby sme nechali deti pozorovať a pochopiť každodenné javy v ich okolí. V tomto procese vystupuje pedagóg ako partner a sprievodca poznávaním dieťaťa. Pokladám za dôležité, aby škola nebola iba miestom na vyučovanie o tradíciách, zvykoch, ale aby mali deti možnosť aktívne sa zúčastňovať na znovuobjavovaní minulosti.

Etnografické metódy s deťmi, deťom

Vybrala som dve spomedzi metód etnografického výskumu, sú vhodné k tomu, aby deti získali poznatky o ich obklopujúcom každodennom živote. – interview a účastnícke pozorovanie.

Interview

Deti za pomoci dospelého kladú otázky starším ľuďom alebo odborníkom. Metóda je vhodná najmä pre také témy, ktoré už nie je možné preskúmať iným spôsobom (pozorovať, prežiť, skúsiť). Pre vytvorenie pomyselného mostu medzi deťmi a minulosťou je vhodné pozvať staršieho človeka, starého rodiča (rozprávanie, diskusia sú tiež vhodnými formami, ktoré v detských predstavách

vytvárajú zážitok.) Rozprávanie starých rodičov ich vráti do obdobia 50-60 rokov dozadu, v prípade ešte starších ľudí to môže byť aj väčší časový horizont. Stavíme na zvedavosti detí, na ich túžbe po poznaní, ktoré riadia rozhovor, interview. Jednou z tém rozhovoru o každodennom živote môže byť napríklad hygiena, hosť rozpráva deťom o tom, ako sa kedysi ľudia umývali, kúpali atď. Kedy a ako často sa mohli deti kúpať, v akom poradí sa kúpali jednotliví členovia rodiny, kde – v čom sa kúpali, ako často a akým spôsobom si umývali zuby, kedy a ako často sa prezliekali do čistého oblečenia, Pre mnohé deti je umývanie sa a kúpanie nepríjemné, preto ich určite zaujme, že kedysi sa deti neumývali každý deň. Som si istá, že nie je potrebné zdĺhavé hľadanie, aby sme našli vhodného staršieho človeka, ktorý deťom rád porozpráva o vlastnom detstve. Aby bolo rozprávanie aj obsahovo zaujímavé a nestalo sa nezaujímavým, musíme premyslieť nasledovné :

1. Príprava: Rozprávanie musí byť pripravené. Pedagóg pripraví deti na príchod hosťa a motivuje ich. Deti sa na rozhovor môžu pripraviť tak, že si vopred na seba preskúšajú kladenie otázok, zozbierajú všetky potenciálne otázky (pedagóg ich môže zapísať), s deťmi sa môžeme dohodnúť aj na tom, kto položí ktorú otázku. Po prvej príležitosti uvidíme, že deti budú veľmi radi klásť otázky aj samostatne. Samozrejme, aj s hosťom sa dohodneme na plánovanom rozhovore. Oboznámime ho s našim cieľom a s hlavnými aspektmi témy, ktorých sa musíme v interview bezpodmienečne dotknúť.

2. Realizácia: Úlohou pedagóga je riadiť, moderovať rozhovor, poprípade ho vhodnými otázkami udržiavať. Centrom rozhovoru je hosť, ktorý rozpráva a odpovedá na otázky, avšak má možnosť klásť otázky deťom a zapojiť ich do diskusie. Snažíme sa udržať lineárnu rovinu rozhovoru. Pri kladení otázok majú prednosť deti, pýtajúce sa aktuálnu tému, tému rozširujúcimi otázkami, alebo k téme niečo poznamenávajúce. Deti, ktoré kladú otázky bez premyslenia, mimo kontext, vyzveme k trezlivosti. Ak by sme ich uprednostnili, mohlo by dôjsť k chaotickému priebehu rozhovoru.

3. Reflexia: Následne po interview deti zrekapitulujú svoje najdôležitejšie, najpozoruhodnejšie, najprekvapivejšie zistenia. Rozhovor po interview je veľmi dôležitý pre spracovanie dojmov. Neskôr môžu zistené poznatky znovu prežívať prostredníctvom hrania rolí, v kresbách, písaním listov. Úlohou pedagóga je na základe opakovania utvrdzovanie získaných poznatkov. Po rozhovore vie pedagóg vyvodiť mnoho záverov a na záver je dôležité zrealizovať hodnotiaci rozhovor aj s hosťom interview



1.kép Mosakodás-projekt a Kecskemét, Kaszap utcai óvodában (2009)

Účastnícke pozorovanie

Jeho podstatou je, že deti sú priamymi aktérmi kultúrneho javu, procesu a o jeho hodnotenie sa pokúšajú dodatočne. Príkladom môže byť z každodenných činností napríklad pranie, spomedzi sviatočných tradícií veľkonočná oblievačka. V mnohých regiónoch do dnešných dní pretrváva zvyk, že chlapci, muži navštívia a oblievajú ženy a dievčatá, čo už stratilo súvislosť s niekdajším významom tradície, ale ešte veľa detí sa ho zúčastňuje a praktizuje tento ľudový zvyk. Na starých záberoch, fotografiách vidíme, že kedysi polievali mládenci dievčatá vedrom studenej vody. Zvyk má korene v dávnych rituáloch a súvisí s očistou, liečiteľstvom, čarovaním. V materskej škole sa deti môžu na tento zvyk pripraviť tým, že chlapci sa naučia básničku a dievčatá pripravujú kraslice. Po tejto udalosti samozrejme deti rozprávajú svoje zážitky.

1. Príprava: Vránci prípravy sa dohodneme na tom, čo si budeme všimáť a z akého uhla pohľadu (ako trávi rodina veľkonočný pondelok, ako sa na tento sviatok pripravuje, kto príde na návštevu polievať mamu, ku komu pôjde oblievať chlapec, pôjde s bratom, otcom alebo sám, vypolieva si kraslicu, peniaze alebo niečo iné, ako dlho ostanú na návšteve atď.) Samozrejme, odpovede na otázky budú primerané veku schopnostiam detí a pri ich evalvácií je možné ich bližšie špecifikovať.

2. Realizácia: Pedagóg v tomto prípade pri realizácii nie je prítomný, preto je fáza prípravy veľmi dôležitá. Vo fáze realizácie musíme brať do úvahy, že výsledok bude ovplyvnený prístupom dieťaťa k úlohe, jeho zodpovednosťou. Tým, že dieťa pozoruje svoju rodinu, samo seba, nespráva sa spontánne. Toto ešte môže byť vygradované, ak rodič „pomáha“ dieťaťu pri plnení domácej úlohy, pretože ho úloha zaujala. Odporúčame prípravu dôkladne premyslieť, aby nebolo úloh príliš veľa (v tomto prípade deti všetko predimenzujú), ale ani málo (musia byť stanovené pravidlá pozorovania).

3. Reflexia: V tejto časti každé dieťa porozpráva, čo si všimlo, akú má

skúsenosť. V rozhovore mladšie deti, ktorých súvislé vyjadrovanie ešte nie je tak dobre rozvinuté počúvajú rozprávanie starších detí, ale dostanú priestor, aby svoje zážitky prezentovali hraním, kreslením, maľovaním. Pri rozprávaní detí kladieme otázky smerujúce k pokusom o vysvetlenie pozorovaného (Prečo asi vznikol tento zvyk?) Vzniknuté súvislosti dopĺňame o vysvetľovanie, ktoré ďalej podporuje rozvoj myslenia.

Čím je sieť súvislostí širšia, dôveryhodnejšia a tesnejšia, tým je vytvorený stabilnejší základ pre pochopenie a v podstate pochopenie nie je ničím iným ako nachádzaním súvislostí. Jednu skúsenosť, vysvetlenie spájame s inou skúsenosťou, vysvetlením. V tomto vidíme opodstatnenie etnografického pohľadu na každodenný život detí. Teraz nasleduje zásobník tých hier, činností a javov, v ktorých sa deti dostanú do kontaktu s vodou a vzduchom. To, do akej miery sú deti schopné spracovať uvedené príklady, závisí od záujmov detí a ich úrovne a od možností, ktoré ponúka ich prostredie.

Vzduch a voda v každodenných hrách detí

- zhotovovanie pišťaliek, gájd z listia, trávy, trstia a z iného prírodného materiálu (bohaté zbierky: Nagy Mari – Vidák István é.n., Nagy Mari – Vidák István 1998)
- Púšťanie šarkana, zhotovovanie veterníkov
- Kúpanie, plávanie, hry na brehu
- Zimné hry

Vzduch a voda v bežných denných činnostiach ľudí

- Umývanie a utieranie sa – hygienické návyky
- Pranie a sušenie
- Voda ako potravina, varenie
- Voda v domácnosti, studne, vodovod
- vetranie, čerstvý vzduch, ventilátor, kúrenie
- upratovanie, umývanie riadu, vysávanie
- Polievanie, oblievačka
- Voda ako výživa rastlín

Vzduch a voda v ľudových zvykoch a tradíciách

- Úloha svätenej vody v domácnosti a v náboženskom živote, tymián
- zvyky: veľkonočná oblievačka, magická moc kúpania sa (na Nový rok, na Veľký piatok, atď.), „liečivé kúpele“.

Táto téma vyžaduje pedagogovu prípravu v oblasti ľudových tradícií a folklóru, (viď Karácsony Molnár Erika – Tátrai Zsuzsanna 1997, Ortutay Gyula (szerk) 1977-92), k čomu je základná literatúra dostupná v knižniciach a na internete.

Ako je možné zosúladiť tieto poznatky s vytváraním záujmu o prírodovedné

zákonitosti? Je potrebné povzbudiť tradície využívajúcich učiteľov v tom, že majú v rukách prostriedok, ktorým môžu obrátiť pozornosť detí na prírodné javy. Ak deti perú, spoznávajú vlastnosti vody. Prostredníctvom otázok na zamyslenie povzbudíme deti k hľadaniu odpovedí (ako si vysvetlíme, že vo vode sa rozpustí znečistenie z odevu, že za určitých podmienok sa odev usuší skôr-neskôr, prečo sa odporúča poutierať sa po kúpaní - umývaní sa, v čom môže spočívať zdravotný a skrášľujúci vplyv vody? Otázky zoštylizujeme vždy s ohľadom na vekovú skupinu a schopnosti detí, avšak odpovede detí nebudú vždy primerané ich veku, pretože ide o veci, javy, o ktorých zbieralo svoje skúsenosti po celý svoj život.

Literatúra

SZÜDI, J. Óvoda a közoktatás rendszerében. Okker, é.n.
KARÁCSONY MOLNÁR, E. – TÁTRAI, Z. Jeles napok, ünnepi szokások. Planétás, Budapest, 1997. (bővebb irodalomjegyzéket lásd itt)
NAGY, M. – VIDÁK, I. Füben, fában játék. Jelenlévő múlt sorozat. Planétás, Budapest, 1998.
NAGY, M. – VIDÁK, I. Játékok vízparti növényekből. Móra, Budapest, é.n.
ORTUTAY, G.(szerk) Magyar Néprajzi Lexikon. I-V. Akadémiai, Budapest, 1977-92.
Óvodai nevelés országos alapprogramja. 137/1996. (VIII.28) Korm. rendelet, a 2009.nov. 20-i módosítással

Resumé

The study presents how the two methods of ethnography, interview and participating observation are applied among children. It also provides some practical suggestions. The article points out the fact that folklore traditions make it possible for children to observe and explain phenomena of nature.

Kontaktná adresa

Dr. Sági Norberta
főiskolai tanársegéd
Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Modern Nyelvek Intézete
Pedagógická fakulta, Vysoká škola, Kecskemét
sagi.norberta@tfk.kefo.hu
Maďarská republika

METODIKA PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Katarína Guziová

Abstrakt

Príspevok prezentuje pripravovanú Metodiku predprimárneho vzdelávania, ktorá je dielom autorského kolektívu. Konceptne nadväzuje na Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Spracovaná je z teoretického, didaktického a odborného-metodického hľadiska.

Kľúčové slová

Metodika, teória, didaktika, metódy, zásady, stratégie.

Pripravovaná metodika je dielom širšieho kolektívu autorov. Gestorstvom bol Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu poverený Štátny pedagogický ústav v Bratislave. Za koordinovanie tvorby metodiky bola zodpovedná PaedDr. Katarína Guziová. Všetkým autorom patrí poďakovanie za zodpovedný prístup k tvorbe kapitol a za ich tvorivú invenciu. Osobitné poďakovanie možno vyjadriť PhDr. Viera Hajdúkovej, PhD. za editorskú činnosť.

Autorský kolektív bol v nasledovnom zložení:

PhDr. Viera Hajdúková, PhD.

Doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.

Doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

PaedDr. Katarína Guziová

PaedDr. Milena Lipnická, PhD.

Mgr. Alena Lopusná, PhD.

Mgr. Jadranka Földesová

Mgr. Erika Lukáčková,

PaedDr. Ilona Uváčková

Mgr. Zuzana Sopúchová

PaedDr. Miroslava Dobiasová

Mgr. Lucia Pašková

Bc. Zuzana Lynch

PhDr. Jarmila Sobotová

Mgr. Eva Mujkošová

PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.

Mgr. Jana Kimličková

PaedDr. Oľga Pavlíková

PaedDr. Mária Králiková

PhDr. Oľga Mitrová

PaedDr. Monika Miňová, PhD.
Mgr. Edita Kovářová
Mgr. Oľga Filáková
Mgr. Jana Martinovičová
Mgr. Silvia Bošnovičová
Bc. Judita Gyetvai
PaedDr. Vlasta Gmitrová

Obsah Metodiky predprimárneho vzdelávania

Úvod

1. Teoreticko-didaktické poňatie výchovy a vzdelávania
2. Podstata Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie
3. Osobitosti tvorby školského vzdelávacieho programu
4. Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti – metódy, zásady a stratégie
5. Pedagogická diagnostika v predprimárnom vzdelávaní
6. Hra v metodickom kontexte edukačného procesu
7. Denný poriadok – organizačné usporiadanie denných činností v materskej škole
8. Kompetencie učiteľky materskej školy ako predpoklad rozvíjania kompetencií detí
9. Rozvíjanie kompetencií detí
10. Rozvoj jazykovej, matematickej a prírodovednej gramotnosti v materskej škole
11. Plánovanie, projektovanie, programovanie výchovno-vzdelávacej činnosti
12. Výchovno-vzdelávacia činnosť v heterogénnej triede
13. Prierezové témy
14. Deti so špeciálnymi potrebami v materskej škole
15. Komunikácia v štátnom jazyku v materských školách vyučovacím jazykom národnostných menšín
16. Riadenie materskej školy
17. Vedenie pedagogickej dokumentácie
18. Výchovno-vzdelávacia činnosť v materských školách pri zdravotníckych zariadeniach
19. Doplnkové aktivity a krúžky v materskej škole
20. Cudzí jazyk v materskej škole

Jednotlivé kapitoly priblížime prostredníctvom výňatkov textov, ktoré vypracovali uvedení autori.

V úvode je objasnený obsah pojmu metodika. Metodika predprimárneho vzdelávania je súhrn súčasných odporúčaných spôsobov a metód na prípravu,

realizáciu a evalváciu výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole. Člení sa na kapitoly, podkapitoly a niektoré kapitoly obsahujú aj prílohy.

V teoreticko-didaktickom poňatí sú stručne analyzované teórie výchovy a vzdelávania jednak v ich chronológii a jednak podľa ich filozofického základu. Učiteľka by mala poznať viaceré teórie a premyslene si zvoliť vo výchovno-vzdelávacej činnosti niektorú z nich vzhľadom na výber obsahu a uplatňovanie metód a stratégií.

Podstata Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie spočíva v novej štruktúre programu, ktorá sa viaže na obsahové zmeny vyplývajúce zo školského zákona. Najvýraznejšie zmeny oproti predchádzajúcemu základnému pedagogickému dokumentu Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách (MŠ SR, 1999) sú v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie vo vymedzení profilu absolventa – vzdelanostného modelu absolventa predprimárneho stupňa **prostredníctvom kľúčových kompetencií dieťaťa**. Obsah výchovy a vzdelávania je štruktúrovaný do **tematických okruhov** a v ich rámci do **vzdelávacích oblastí a vzdelávacích štandardov** (obsahových a výkonových). Kľúčové kompetencie a vzdelávacie štandardy tvoria jadro programu.

Školský vzdelávací program sa riadi požiadavkami školského zákona, štátneho vzdelávacieho programu, vychádza z cieľov a zamerania (profilácie) konkrétnej materskej školy. Je základným kurikulárnym (cieľovo-programovým) dokumentom, podľa ktorého sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie v materskej škole. Kapitola sa detailnejšie zaoberá tvorbou učebných osnov ako dôležitou súčasťou školského vzdelávacieho programu.

V kapitole stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti – metódy, zásady a stratégie sú definované uvedené pojmy: Stratégie sú odborne charakterizované ako **postup krokov pri dosahovaní cieľa s využitím rozličných metód a prostriedkov. Môžu byť vopred premyslené, často sa však v priebehu činnosti menia v závislosti od konkrétnych podmienok**. (Kiczko a kol. 1997) Zelina (1996) uvádza, že **metóda je všeobecnosť cesty, určitý prepis a popis činnosti, ako od vstupu prísť k výstupu, ako uskutočniť organizáciu činnosti, aby došlo k pozitívnym cieľom**. Podľa neho je stratégia filozofiou metódy. Podrobnejšie sú vymedzené stratégie tvorivo-humanistickej výchovy a vzdelávania so systémom KEMSAK a metóda EUR, Rámca pre vyučovanie, ktorý pozostáva s akronymu E – evokácia, U – uvedomenie si významu a R – reflexie.

Publikácia bude obsahovať aj stručne spracovanú kapitolu Pedagogická diagnostika v predprimárnom vzdelávaní. Pre výchovno-vzdelávaciu činnosť v predprimárnom vzdelávaní autorka pedagogickú diagnostiku charakterizuje ako **proces pozorovania, posudzovania a analyzovania výchovno-vzdelávacej činnosti dieťaťa a produktov jeho činnosti**.

Jedna z kapitol je venovaná hre. Koncepcia *Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* **prijala hru, akceptuje a klasifikuje ju za rovnocennú iným všeobecne uznávaným edukačným prostriedkom** (učenie, pracovné činnosti). **Hru uznáva ako nosný prostriedok, formu a kľúčovú metódu schopnú maximálne rozvíjať a využiť edukačný potenciál a možnosti detí a dokázateľne zvýšiť ich kompetencie v relatívne limitovanom časovom priestore.**

Výchovno-vzdelávacia činnosť v materskej škole pozostáva z relatívne ustálených a rytmicky sa striedajúcich organizačných foriem dňa. V organizačných formách dňa sa vzhľadom na optimálny biorytmus a zdravú životosprávu dieťaťa uspokojujú rozmanité potreby a záujmy, ako aj ich túžba po poznaní a činnosti. Usporiadanie denných činností sa spracúva vo forme **denného poriadku** s dôrazom na vekové osobitosti a individuálne zvláštnosti detí v konkrétnej triede. Usporiadanie denných činností v triede 3 – 4-ročných detí je iné ako v triede 5 – 6-ročných detí. Denné činnosti by sa mali **striedať v určitom rytme**, čo pozitívne vplýva na celkovú atmosféru a klímu triedy a **vytvára medzi deťmi a učiteľkou atmosféru pohody a vzájomnej dôvery.**

Základným predpokladom pre zodpovedajúce rozvíjanie kompetencií detí je adekvátna úroveň **učiteľských kompetencií.**

V literatúre sa stretávame s používaním viacerých termínov:

- učiteľské kompetencie,
- pedagogické kompetencie,
- profesijné či profesionálne kompetencie a pod.

V rámci kompetencií učiteľky materskej školy je dôležitá jej osobnostná zrelosť.

Ďalšou kapitolou je kapitola Rozvíjanie kompetencií detí. Kľúčové kompetencie sú súčasťou kurikulárnych dokumentov takmer vo všetkých krajinách Európskej únie. Je to preto, že **encyklopedické vedomosti rýchlo zastarávajú a prioritu tak majú kľúčové kompetencie** prostredníctvom ktorých dieťa, žiak aj dospelý dokáže pružne riešiť problémy, je schopný postrehnúť súvislosti medzi poznatkami, odhaliť podstatu vecí a javov a následne tieto spôsobilosti aplikovať v činnosti. Švec (1995) prekladá pojem **kompetencia** z angličtiny do slovenského jazyka ako **spôsobilosť**, preto sa aj v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie pri pojme kompetencie používa slovenský pojem spôsobilosti.

Ďalšia kapitola sa zaoberá rozvojom jazykovej, matematickej a prírodovednej gramotnosti v materskej škole. Základom interaktívneho života dieťaťa v kultúre, v ľudskom spoločenstve je komunikácia prostredníctvom určitého jazykového kódu. Schopnosť narábať s konvenčným a pre iných zrozumiteľným dorozumievacím prostriedkom, dieťaťu poskytuje rozmanité možnosti ako ovplyvňovať okolité dianie. Znamená to, že základom nadobúdania

kultúrnej gramotnosti (a jej modalít napr. matematickej, prírodovednej a iných) je rozvíjanie komunikatívnych kompetencií dieťaťa v jazyku.

Významnou odbornou činnosťou ovplyvňujúcou kvalitu výchovy a vzdelávania detí predškolského veku je plánovanie, projektovanie, programovanie výchovno-vzdelávacej činnosti. V súlade s § 11 ods. 3 písm. v) školského zákona **plán výchovno-vzdelávacej činnosti patrí k pedagogickej dokumentácii**, ktorá sa **musí povinne viesť v každej materskej škole zaradenej v sieti škôl a školských zariadení, bez ohľadu na jej zriaďovateľa a formu výchovy a vzdelávania.** Plán výchovno-vzdelávacej činnosti je **úplne v kompetencii učiteľky**, je jej pomôckou. Predstavuje originálnu, autentickú pedagogickú dokumentáciu, ktorej kvalita je ovplyvnená odbornými kompetenciami a pedagogickou tvorivosťou ale aj pedagogickým majstrovstvom učiteľiek v konkrétnej triede. Služi učiteľke na rýchlu orientáciu v obsahu výchovy a vzdelávania. Môže byť poňatý ako **didaktická hypotéza**, ktorú učiteľka priamo spolu s deťmi rozvíja v procese výchovy a vzdelávania.

V kapitole Výchovno-vzdelávacia činnosť v heterogénnej triede sa uvádza, že dôležitá je **potreba diferenciácie výchovno-vzdelávacích požiadaviek vzhľadom na vekové osobitosti a individuálne rozvojové možnosti detí.** V súčasnosti sa v materských školách uplatňuje rôzne zoskupenie detí do tried na základe vnútornej organizácie materskej školy, ktorú ovplyvňuje počet prijatých detí a ich vek, počet detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou, začlenenie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, požiadavky rodičov a vplyv rôznych iných činiteľov. Potreba diferenciácie výchovno-vzdelávacích požiadaviek vzhľadom na vekové osobitosti a individuálne rozvojové možnosti a schopnosti detí má svoje opodstatnenie tak v triedach s heterogénnou (rôznou, rôznorodou) skladbou detí ako aj v triedach s homogénnou (rovnakou) skladbou detí.

V Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie sú integrované **prierezové témy**, ktoré sa prelínajú vo všetkých:

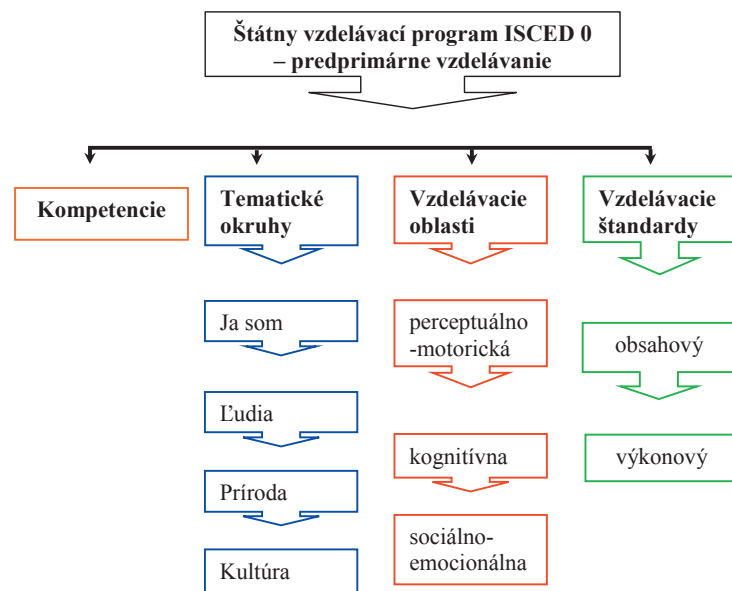
- tematických okruhoch – Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra
- vzdelávacích oblastiach – perceptuálno-motorickej, kognitívnej, sociálno-emocionálnej
- vo vzdelávacích štandardoch – obsahových a výkonových, kompetenciách

Možno ich realizovať ako integrovanú súčasť naprieč celým obsahom výchovy a vzdelávania a plánovať/projektovať v učebných osnovách aj v rámci profilácie (v súlade s koncepcným zámerom rozvoja školy) materskej školy v školskom vzdelávacom programe.

V Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie sú integrované tieto prierezové témy:

- osobnostný a sociálny rozvoj,

- ochrana života a zdravia,
- dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke,
- environmentálna výchova,
- mediálna výchova,
- multikultúrna výchova,
- výchova k tvorivosti,
- predčitateľská gramotnosť a gramotnosti vo všeobecnosti,
- informačno-komunikačné technológie.



Príklad: materská škola sa v školskom vzdelávacom programe profiluje (výraznejšie sústreďí) na environmentálnu výchovu. Využije možnosti, ktoré jej ponúka blízke chránené krajinné prostredie a premietne ich v obsahovej rovine do učebných osnov. Z učebných osnov sa environmentálna výchova formulovaním výchovno-vzdelávacích cieľov premieta do plánov výchovno-vzdelávacej činnosti, čím v realizačnej rovine napomáha rozvíjaniu osobnosti dieťaťa v danej téme (v tomto konkrétnom prípade sa viaže k environmentálnej výchove). Prierezová téma tak neostane vo formálnej rovine (len v profilácii) v školskom vzdelávacom programe.

V kapitole Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole sa uvádza, že východiskom predprimárneho vzdelávania je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie sa a začleňovanie do skupiny a kolektívu. Heterogenosť možností a schopností individualít je realitou typickou

a prirodzenou pre ľudské spoločenstvo. Keďže výchovno-vzdelávací proces je jeho súčasťou, patria do neho všetky deti bez rozdielu sociálneho a kultúrneho pôvodu, rasy, pohlavia, náboženskej príslušnosti, zdravotného znevýhodnenia či nadania.

V metodike sa nachádza aj kapitola Komunikácia v štátnom jazyku v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín, ktorá v úvode obsahuje normatívne vymedzenie komunikácie v štátnom jazyku v materských školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín. Právo na výchovu a vzdelávanie detí občanov Slovenskej republiky (ďalej len SR), príslušníkov národnostných menšín a etnických skupín v SR zaručuje ústavný zákon č. 460/1992 Zb. V pedagogicko-psychologických aspektoch komunikácie v štátnom jazyku sa tvrdí, že obdobie predškolského veku je najrozhodujúcejším obdobím aj z hľadiska rozvíjania rečových a jazykových spôsobilostí človeka. Z tohto dôvodu sa v materských školách s iným vyučovacím jazykom než slovenským javí možnosť uskutočňovať komunikáciu v štátnom jazyku ako veľmi dôležitá. Výhodou tohto obdobia je, že dieťa komunikatívne zručnosti v štátnom jazyku môže získavať čo najprirodzenejším spôsobom prostredníctvom audio-orálnej a imitatívnej metódy v hrách a hrových činnostiach.

V kapitole Riadenie materskej školy sú rozpracované úrovne riadenia materskej školy (makro, mezo, mikro úroveň).

Hierarchiu riadenia a štátnej správy v školstve v Slovenskej republike tvoria stupne:

- Centrálny stupeň – **makroriadenie** (ministerstvo alebo iný ústredný orgán štátnej správy v školstve)
- Stredný stupeň – **mezoriadenie** (krajské školské úrady (ako orgány miestnej štátnej správy v školstve), školské úrady, zriaďovatelia)
- Základný stupeň – **mikroriadenie** (školy, školské zariadenia)

V rámci **mikroriadenia materskej školy** môžeme identifikovať nasledovnú štruktúru:

Samostatnú kapitolu tvorí Vedenie pedagogickej dokumentácie. **Pedagogická dokumentácia školy je súbor písomných dokumentov, ktorými sa riadi proces výchovy a vzdelávania, a súbor písomností, podľa ktorých vydáva škola verejné listiny a rozhodnutia.** Pedagogická dokumentácia sa vedie v štátnom jazyku. V školách, v ktorých sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie v jazyku národnostných menšín, sa pedagogická dokumentácia školy vedie **dvojazyčne, a to v štátnom jazyku a v jazyku príslušnej národnostnej menšiny.** Uvedené sa týka všetkej pedagogickej dokumentácie uvedenej v § 11 školského zákona.

V kapitole Výchovno-vzdelávacia činnosť v materských školách pri zdravotníckych zariadeniach sa rozpracúvajú podmienky výchovy a vzdelávania detí chorých a zdravotne oslabených. **Výchova a vzdelávanie**

detí chorých a zdravotne oslabených sa uskutočňuje v materských školách pri zdravotníckych zariadeniach, v ktorých je potrebné vytvárať deťom špecifické podmienky na ich úspešné vzdelávanie a uspokojovanie ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Zohľadnenie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb zabezpečí zdravotne znevýhodnenému dieťaťu rovnocenný prístup k vzdelávaniu, primeraný rozvoj jeho osobnosti, ako aj dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a začlenenia sa do spoločnosti.

Ďalšia kapitola je venovaná **doplňkovým aktivitám a krúžkovým činnostiam materskej školy**. V § 28 ods. 17 školského zákona je ustanovené, že: materská škola môže organizovať pobyty detí v škole v prírode, výlety, exkurzie, saunovanie, športový výcvik a ďalšie aktivity len s informovaným súhlasom zákonného zástupcu dieťaťa a po dohode so zriaďovateľom. Na to, aby sa zákonný zástupca mohol slobodne rozhodnúť o tom, či dá súhlas s účasťou svojho dieťaťa na konkrétnych doplnkových aktivitách, sú pedagogickí zamestnanci materskej školy povinní oboznámiť ho so všetkými dôležitými informáciami súvisiacimi s plánovanou doplnkovou aktivitou, na ktorej sa predpokladá účasť konkrétneho dieťaťa. **Súhlas zákonného zástupcu musí byť dobrovoľný**. Riaditeľka materskej školy, alebo ňou poverený pedagogický zamestnanec sú povinní zákonného zástupcu informovať aj o možných rizikách spojených s účasťou jeho dieťaťa na plánovanej doplnkovej aktivite.

Posledná kapitola má názov **Cudzí jazyk v materskej škole**. Školský zákon umožňuje uskutočňovať v materských školách výchovno-vzdelávaciu činnosť aj v cudzom jazyku. Podmienky zriaďovania tried pre deti, ktoré sa učia cudzí jazyk v materskej škole, upravuje vyhláška o materskej škole. Výchovno-vzdelávaciu činnosť v cudzom jazyku musí zabezpečovať učiteľka, ktorá spĺňa kvalifikačné predpoklady v zmysle vyhlášky MŠ SR č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v znení neskorších predpisov. V Prílohe č. 1 písm. D. sa v bode 13 tejto vyhlášky uvádza: **na jazykovú prípravu v cudzom jazyku v materských školách vzdelanie uvedené v písmenách A, B a D a absolvovanie štátnej jazykovej skúšky na štátnej jazykovej škole alebo jazykovej škole, ktorá má na to oprávnenie alebo do 31. decembra 2013 aj vykonanie maturitnej skúšky z príslušného cudzieho jazyka**. Šulová (2007) predpokladá, že dôvodom záujmu o oboznamovanie s cudzím jazykom už v predškolskom veku je vysoká kapacita mechanickej pamäte, zvedavosť dieťaťa a hravosť. Zurawsky (2006) konštatuje, že dnes všeobecne uznávame, že deti majú vysokú schopnosť absorbovať akýkoľvek jazyk, s ktorým sú v kontakte a prejavujú schopnosť učiť sa ho ľahšie ako dospelí. V porovnaní s dospelými, alebo staršími žiakmi, výhodou dieťaťa pri osvojovaní si cudzieho jazyka je jeho schopnosť napodobniť výslovnosť, správny prízvuk.

Literatúra

- GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. 2008. Kurikulárny dokument predprimárneho vzdelávania. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2008/09, roč. 63, č. 1.
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2009. *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: MPC, 2009. ISBN 978-80-8052-341-1.
- KICZKO, L. a kol. 1997. *Slovník spoločenských vied*. Bratislava: SPN, 1997. ISBN 80-08-02665-0.
- LIPNICKÁ, M. 2004. Metódy a stratégie podporujúce jazykové kompetencie dieťaťa predškolského veku. In *Naša škola*. ISSN 1335-2733, roč. 2003/2004, č. 1.
- LOPUŠNÁ, A. 2009. *Projektovanie učenia detí v materskej škole*. Dizertačná práca. PF UMB, 2009. 162s.
- PETRASOVÁ, A. 2003. *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. ISBN 80-8045-307-1.
- PODHÁJECKÁ, M. 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita Pedagogická fakulta, 2008. 3. rozšírené, prepracované a aktualizované vydanie. ISBN 978-80-8068-797-7.
- ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris, 1995. ISBN 80-88778-15-8.
- VALACHOVÁ, D. 2009. *Ako spoznať dieťa v materskej škole, Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, Zing Print, 2009. ISBN 978-80-8052-342-8.
- ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. 1. vydanie, Bratislava: SPN Mladé letá, 2004. ISBN 80-10-00456-1.

Resumé

This article presents a Methodology of pre-primary education which is in a process of preparation by a group of authors. It conceptually relates with the State educational programme ISCED 0 – pre-primary education. It is treated from theoretical, didactic and methodical view.

Kontaktná adresa

PaedDr. Katarína Guziová
Štátny pedagogický ústav
Pluhová 8
830 00 Bratislava
katarina.guziova@statpedu.sk
Slovenská republika

Referáty

VZNIK A REALIZÁCIA OBSAHU PREDŠKOLSKÉJ VÝCHOVY V PRVÝCH DETSKÝCH OPATROVNIACH NA SLOVENSKU

Valentína Trubíniová

Abstrakt

Výchova a vzdelávanie v prvých detských opatrovniach na Slovensku a v Uhorsku. Najstaršie uhorské osnovy predmetov v detských opatrovniach. Rozvrhy hodín. Anton von Rehlingen, významný učiteľ v detskej opatrovni v Trnave. Vplyv Samuela Wilderspina na výchovné programy v prvých opatrovniach v Budíne, Pešti a na Slovensku. Uskutočňovanie výchovy a vzdelávania v prvých detských opatrovniach na Slovensku podľa vzoru z Anglicka a Budína.

Kľúčové slová

Obsah výchovy a vzdelávania, výchovný program, najstaršie uhorské osnovy, rozvrh hodín, detské opatrovne na Slovensku, realizácia výchovy a vzdelávania, infant school –Anglicko, S. Wilderspin, A. Rehlingen.

Ku koncu uplynulého roka 2009 sme si pripomínali 180. výročie založenia prvých detských inštitúcií na Slovensku. Vo vzťahu k názvu konferencie ***Predprimárne vzdelávanie v metamorfózach času***, rozhodla som sa načrieť do histórie inštitucionálnej predškolskej výchovy na Slovensku (v Uhorsku) s cieľom – *priblížiť vznik obsahu výchovy a vzdelávania detí* a následne *prvopočiatky jeho realizácie v detských opatrovniach na Slovensku i odlišnosti v porovnaní so vzdelávaním v prvých detských inštitúciách v Anglicku*.

Významnou je skutočnosť, že ***prvé detské opatrovne na Slovensku a učitelia*** pôsobiaci v nich sa už od vzniku orientovali na dôležitý fenomén – ***výchovu a vzdelávanie detí predškolského veku*** v týchto detských inštitúciách.

Ján Amos Komenský „bol prvým pedagógom, ktorý zdôvodnil nutnosť systematickej predškolskej výchovy. Vo svojom diele ***Informatórium školy materskej*** „podrobne predkladá obsah výchovy dieťaťa predškolského veku. ... Jeho teória o výchove a vzdelávaní dieťaťa predškolského veku sústredila a utriedila dovtedy všetky poznatky teórie i praxe výchovy, stala sa základom, z ktorého vychádzalo nové myslenie o dieťati v tej dobe.“ (Trubíniová, 2007, s. 65) Informatórium je prvý spis z odboru predškolskej pedagogiky vo svetovej literatúre – ***je teóriou výchovy a vzdelávania detí predškolského veku***. Toto klasické dielo odbornej literatúry o predškolskej výchove nadväzuje na celkové poňatie výchovy, ktorú Komenský prezentoval vo významnom spise Veľká Didaktika. V Informatóriu zdôrazňuje význam výchovy v prvých rokoch života

pre celý ďalší vývin človeka, čo dnes potvrdzujú moderné vedecké, pedagogické a psychologické poznatky. Taktiež podáva rozbor všetkých najdôležitejších otázok predškolskej výchovy od narodenia dieťaťa po vstup do školy a vytvoril jej ucelený systém.

„**Cieľ výchovy detí v predškolskom veku** je v zhode so všeobecným cieľom výchovy a smeruje k rozvoju celej osobnosti dieťaťa. **Komenský v Informatóru školy materskej určil obsah výchovy podľa spôsobilosti dieťaťa v predškolskom období. Obsah výchovy a vzdelávania tvorí základ budúcich vyučovacích predmetov, z ktorých vybral iba elementárne poznatky s cieľom poskytnúť dieťaťu správnu orientáciu v najbližšom okolí.** Hlavným cieľom by nemali byť iba vedomosti, ale utváranie človeka ako harmonicky rozvinutú osobnosť. **Na týchto základoch sa tvoril obsah výchovy a vzdelávania pre materské školy v učebných osnovách a programoch výchovy a vzdelávania na Slovensku najmä po roku 1945.**“ (Trubíniová, 2006/2007, s 35-36)

Najväčší myslitelia všetkých čias uznávali, že výchova budúceho človeka musí držať krok s jeho vývinom. Na túto pedagogickú tradíciu nadväzovali aj prví teoretici a prví učitelia z detských opatrovní, neskôr materských škôl na našom území.

Učitelia prvých detských opatrovní na Slovensku (v Rakúsku, Uhorsku, českých krajinách i v ďalších krajinách monarchie) spočiatku preberali obsah do svojej výchovnej a vzdelávacej činnosti najprv z Anglicka, neskôr z Budína. Významným pomocníkom pri výchove detí v tomto období v detských opatrovniach na našom území boli tiež prvé rozvrhy hodín, príručky a denník prvej detskej opatrovne v Trnave (*Tagebuch über die Tyrnauer Bewahrschule von Jahren 1840 – 1842*), ktorý osobitne písal jej učiteľ Anton von Rehlingen.

V prvých detských opatrovniach na Slovensku i v Uhorsku boli prebraté viaceré predmety **z anglického rozvrhu hodín Rules and Regulations** (napr. čítanie, počítanie, prírodopis, náuka o zdraví, náuka o ľuďoch a i.) Stopy anglických vplyvov nesie aj *metodika* niektorých učebných predmetov.

Avšak vzorom pre prvú výchovu a vzdelávanie v prvých detských opatrovniach zriadených na našom území bola *anjelská záhradka* založená v Budíne roku 1828 grófkou Teréziou Brunšvikovou, ako prvá z inštitúcií v rakúsko-uhorskej monarchii, do ktorej patrilo aj Slovensko. Súčasne výchovný program pre detské opatrovne vychádzal z programu opatrovne v Pešti, Kristíniovo mesto, ale nebol s ním úplne zhodný. Rozdiely boli značné. Nakoniec na Slovensku vznikol i keď nie originálny, ale presa len svojský systém a z neho sa vytvoril *program predškolskej výchovy*.

Aj **výchovné programy v Budíne a Pešti** a ich realizácia boli spočiatku výraznejšie než v iných opatrovniach poznačené Wilderspinovým vplyvom, ktorý uplatňoval rozsiahlejšie predškolské vyučovanie vo funkcii monitorov. Išlo o to, že *jedno dieťa učilo a skúšalo ostatné deti*, čo uplatňoval Wilderspin,

ktorý pôsobil ako učiteľ v prvých infant school v Anglicku.

„**Anton Rehlingen celkom jasne budoval obsah výchovy v trnavskej detskej opatrovni podľa obsahu výchovy v peštianskej a budínskej opatrovni.** Avšak obsah zamestnaní spočiatku sa v mnohom zhodoval s obsahom Wilderspinovej infant school. Potvrdzujú to ekvivalentné názvy v nemeckom názvosloví v rozvrhu hodín v trnavskej detskej opatrovni z roku 1834.“ (Porov. Trubíniová, 2009, s. 344)

„1. Prayer and Hymn	– Gebet und Hymnen	– Modlitba a hymny
2. Spell	– Buchstabieren	– Hlásokovanie
3. Play	– Spiel	– Hra
4. Epitome of Geometry	– Formenlehre	– Náuka o formách
5. Scripture History	– Biblische Geschichte	– Biblické dejiny
6. Natural History	– Naturlehre	– Prírodopis
7. Repeat the Picture Lessons on	– Benützung der Bilder Klassen abgetheilt mit Figuren	– Používanie obrazov Oddelenia v triede dostávajú obrazy
8. Extempore Teaching on men and things	– Begriffslehre über Menschen und Dinge	– Pojmy o ľuďoch a veciach
9. Numeration	– Rechen	– Počítanie
10. Lessons on the transposition frame	– Rechen auf der Maschine	– Rátanie na počítacom stroji“

(Mikleš, 1970, s. 33)

Hoci v trnavskej detskej opatrovni rozvrh hodín, učebné predmety a zamestnanie detí boli v zhode s Wilderspinovým rozvrhom hodín, ale *metodika vyučovania a výchovy* v porovnaní anglických infant schol a detských opatrovní usmerňovaných budínskym smerom bola rozdielna. „**Wilderspinovo školské vyučovanie v infant school sa na pôde Slovenska a Uhorska korigovalo a prihliadalo sa najmä na to, aby výchova a vzdelávanie boli primerané vývinu dieťaťa, ako to zdôrazňovali Rousseau, Pestalozzi Diesterweg i nemeckí filantropisti.**“ (Trubíniová, 2009, s. 363)

Rehlingen v Diesterwegových cvičeniach nachádzal po vecnej stránke zvýraznenú požiadavku, ktorú zanedbával Wilderspin, t. j. že vecné učivo v cvičeniach musí byť pospájané jednotnou myšlienkovou osou, ktorá takto pomáha k vytváraniu detského životného názoru na skutočnosť. Taktiež „oceňoval Diesterwegové metodické pokyny, ktoré sledovali rozvoj detskej chápavosti a postavil ich aj ako výchovný cieľ pre detské opatrovne v Uhorsku, tým aj na Slovensku. **Rehlingen v trnavskej detskej opatrovni vytváral skutočne solídne základy teórie predškolskej výchovy, prekonávajúc aj Wilderspinov školský spôsob v metodike elementárneho vyučovania**“ (Trubíniová, 2009, s. 345) v anglickej infant school.

Koncepcia osnov prvých detských opatrovní na Slovensku a v Uhorsku rešpektuje jednotu a celistvosť výchovného procesu a má už na mysli aj kritiku Wilderspinovho precenenia intelektuálnej zložky. „Vedomosti, poznatky a zručnosť sú vecami vedľajšími, sú iba prostriedkom; mravná výchova je vecou hlavnou. Výchova – to sú návyky na pokoj, umiernenosť, zmysel pre poriadok, čistotu, poslušnosť, činnosť, priazeň a lásku. Mladý človek sa má zaradiť do života, teda má sa stať človekom; duch a vôľa tvorí človeka, a nie podoba, rúcho, náradie atď. Preto autori osnov zdôrazňujú požiadavku estetickéj výchovy, prihliadajú viac na vekové osobitosti dieťaťa a chcú zabezpečiť všestranný harmonický rozvoj osobnosti.“ (Mikleš, 1959, s. 155)

NAJSTARŠIE UHORSKÉ OSNOVY PREDMETOV V DETSKÝCH OPATROVNIACH

Opatrovne pre malé deti – vzdelávacie školy – učebné predmety, ktoré sa používali v Ústave sv. Jozefa v Leopoldstadte v Pešti:

NÁBOŽENSTVO Predmety náboženskej výuky primerané chápatosti maličkých detí sa podávajú čiastočne formou sentencií, čiastočne ako biblické príbehy. Takto sa deti učia chápať aj obsah otčenáša a desatoro Božích prikázaní.

ZNALOSŤ PÍSMEN Učenie sa písmenám sa začína prekresľovaním ich jednotlivých častí alebo ich postupným vysvetľovaním v logickom slede.

HLÁSKOVANIE Hláskovanie sa koná zábavným cvičením rečových orgánov.

KRESLENIE Kreslenie tvarov je uľahčením a súčasne aj úvodom na písanie podľa geometrických proporcií. Učiteľ učí deti, ako majú robiť rovné, zakrivené, krivé, polooválne a guľaté tvary, učí ich spájať línie a kresliť tvary. Toto všetko je potrebné pre každodenný život a bežné pozorovanie. Náuka – prostriedok poznávania.

POČÍTANIE Všetci začiatčníci počítajú na prstoch do 10, potom do 20, napokon počítajú guľky na počítadlách od 50 do 100. Pokročilejší prechádzajú aj na spočítavanie, odpočítavanie atď.

MAĎARSKÉ A NEMECKÉ SLOVÁ Deti sa učia pomenúvať predovšetkým jednotlivé časti ľudského tela. Potom sa učia kratšie a dlhšie vety po maďarsky, keď sa im najprv vysvetlia po nemecky a napokon sa učia presne si všímať a pomenúvať všetky predmety okolo školy, domu, mesta atď.

ELIPTICKÝ SPÔSOB Túto vyučovaciu metódu možno prednášať dvojakým spôsobom; vynechávaním slov alebo ich zámenou vo vetách. Protiklady: dieťa má byť poslušné. Vyslovenie vďaky a hovorové cvičenia. Gramatika: deťom sprístupňovať.

PRÍRODOPIS Vysvetľujú sa časti rastlín a zvierat, aby si deti privykali na

pozornosť a potom sa deťom vysvetľuje ich užitočnosť.

TECHNOLÓGIA Táto náuka sa deťom znázorňuje a vysvetľuje od prvopočiatku vzniku jednotlivých plodín až po umelé spracovanie pre potrebu a prospech človeka. Deťom sa ukazujú zhotovené umelé výrobky.

NÁUKA O REMESLÁCH Deťom sa ukazujú rozličné remeselnícke náradia, ukazuje sa im aj ich vyobrazenie, vysvetľuje sa ich potreba a užitočnosť človeku.

O PIATICH ZMYSLOCH Toto vyučovanie sa koná formou rozhovorov, otázkou a odpoveďou.

ZEMEPIS Rovnako. Od najbližšieho okolia, od bodu, od domu, od ľudí v ňom a o ich vzťahoch; kruh sa rozširuje.

UŽITOČNÉ ROZPRÁVKY Učiteľ spája vždy rozprávky s otázkami nadväzujúcimi na to, čo rozprával a na vhodne volené, deťom prístupné sentence.

NÁUKA O MIERACH A VÁHACH Charakteristicky znázornená

NÁUKA O ZDRAVÍ Faustov Katechizmus a pod.

POMENOVANIE RÔZNYCH VECÍ Toto sa koná v spojení s príslušnými prídavnými menami.

ROZDELENIE ROKA Rozdelenie dňa a času vôbec.

NÁUKA O SPEVE Je užitočnou a príjemnou vyučovacou metódou, cvičí a podporuje dobrý sluch, napráva hlas, uľahčuje a spríjemňuje učenie sa naspamäť. Hudba je podporovateľom estetického cítenia, harmónie, duševného súladu, priazne, lásky, krásy a následkom toho lásky k poriadku a čistote.

MRAVY A SENTENCIE Sentence sa deti učia naspamäť. Učiteľ im vysvetľuje aplikovaním na mravné správanie tak, že monitori jednej triedy (10 detí) súkromne vyučujú deti po dobu 14 dní, aby si sentence osvojili. Hovoriť zborovo zreteľne a správne.“ (Holéciová, 1970, s. 153-155)

Jozef Weldy, učiteľ

Ukážka denného poriadku zostaveného podľa Wilderspina

Deň	Dopoludnia 9.00 – 12.00 h	Popoludní 14.00 – 17.00 h
Pondelok	Biblické príbehy, rozhovory, doplňovacie cvičenia	Čítanie, poznávanie písmen na stupienku, mluvnica, vecné rozdiely, vyhľadávanie protichodných vlastností, napr.: horký - sladký,

Utorok	Prírodopis, postupnosť kráľov, rozhovory o zmysloch a o význame rôznych slov	O dobrotivosti Božej, o užitočnosti rozličných vecí, napr. dreva, železa atď. Počítanie na počítadle
Streda	Zemepis, poznávanie písmen, tabuľka peňazí	Mapa Veľkej Británie, rozhovory o Božej múdrosti v usporiadaní ľudského tela, o čistote a poriadku
Štvrtok	Počítadlo, prírodopis, vyučovanie podľa obrazu, hviezdach, tabuľky mier a váh, deti stoja v galérii so stupňovitými lavicami	Rozhovory o slnku, mesiaci, o rozdieloch medzi prírodnými a umelými predmetmi
Piatok	Deti sú rozdelené na rozličné miesta v učebni a sú skúšané zo znalosti tabuliek. O stvorení sveta	
Sobota	Spev, kocky, rozhovory o štyroch elementoch a či živloch v prírode, cvičenie v počtoch na tabuli. Opakovanie	

Denný poriadok podľa Rehlingena

Od – do	Čas	Druh zamestnania
8.00 – 9.00	1/2 h	Príprava nábožným rozhovorom Hymna a modlitba Náboženské vyučovanie a náuka o povinnostiach Biblický príbeh a porekadlá Obrazy k názornosti
	1/2 h	Učenie sa písmen a čítanie, obyčajne podľa dozoru, pritom sa triedy striedajú
9.00 – 10.00	1/4 h	Počty
	1/2 h	Zdravoveda
	1/4 h	Kreslenie tvarov
10.00 – 11.00	1 h	Jedenie, hra a zotavenie
11.00 – 12.00	1/2 h	Cvičenie hovoru, reči a pamäti
	1/2 h	Spev a modlitba Príprava na odchod

Popoludní		
14.00 – 15.00	1/2 h	Hymna, modlitba, názorné vyučovanie a náuka o pojmoch Boh, ľudia, veci
	1/4 h	Počty alebo náuka o miere a váhe (názorne)
	1/4 h	Čítanie
15.00 – 16.00	1/2 h	Detský prírodopis, dejepis, učenie o remeslách Použitie zobrazených alebo skutočných a umeleckých predmetov
	1/4 h	Náuka o tvaroch a kreslenie Hra o pravidelných telesách
	1/4 h	Vlastiveda alebo zemepisné a dejepisné hovory
16.00 – 17.00	1 h	Jedenie, hra a zotavenie
17.00 – 18.00	1/2 h	Hudobné charaktery a cvičenie spevu
	1/4 h	Užitočné opakovanie
	1/4 h	Modlitba a poriadok detí pred odchodom

*Rozvrhy sú prevzaté z archívnych materiálov – Pamätná izba v Banskej
Bystrici, 1980*

Hoci Rehlingen vo svojej výchovnej činnosti vychádzal z Wilderspinovho obsahu, na základe sústavného pedagogického vzdelávania spolu s Brunšvikovou dospeli k tomu, že *niektoré Wilderspinove pedagogické termíny treba korigovať a nahradiť*.

„Wilderspinovi sa vyčítalo, že vo vyučovaní používal **eliptickú metódu** (the elliptical plan of teaching), ktorou sa formálnym dopĺňaním známych textov nemohli rozvíjať poznávacie schopnosti detí. V anglických detských školách sa okrem toho učilo staršou **sokratickou metódou** tak, že sa vykladali zhody a rozdiely rôznych vlastností. **Viedenská Chimaniho škola** mala prednosť v tom, že používala **induktívne cvičenia** na posilnenie poznávacích schopností dieťaťa. Naproti tomu **budínsky smer** prebral Wilderspinovu **eliptickú metódu vyučovania**, avšak veľmi kriticky. Z týchto pedagogicky a metodicky veľmi významných porovnaní a hodnotení vysvitá, že členovia a členky budínskej školy museli poznať problémy, ktoré by mohli nastať, ak by sa pri vyučovaní malých detí zle používala eliptická metóda. Zamietli skracovanie vyučovacieho procesu pomocou podávania hotových definícií a za správne pokladali základné východisko – používanie induktívnych cvičení. Pojmy sa nemajú podávať pomocou definícií, ale majú sa rozvíjať z poskytnutých príkladov. K cvičeniu treba cieľavedome pripojiť všeobecné pojmy, ktoré sa v živote často vyskytujú, aby sa objasnili slová. Deti majú samy vyhľadávať príklady.“ (Trubíniová, 2009, s. 347-348)

Rehlingen, ktorý pôsobil v Budínskom spolku a predstavoval tvorivého pracovníka v teórii výchovy a teórii vyučovania, mal základné pedagogické kategórie vyjasnené už pred svojím nástupom do funkcie praktického učiteľa v trnavskej detskej opatrovni.

Štúdium Wilderspinovho diela poskytlo Rehlingenovi prvú základnú orientáciu aj pre **obsah zamestnania v detských opatrovniach**. Aj štúdium Diesterwega a Pestalozziho viedlo Rehlingena ku korekcii Wilderspinovho **školského vyučovania**. Prejavilo sa to v istej pedagogizácii názvoslovnia, aké poskytuje Wilderspin vo svojom **dennom poriadku**, ďalej v tom, že Rehlingen v obsahu vyučovacej látky hľadá vnútornú spojitosť. V rozvrhu hodín a v didaktickej terminológii (Rehlingen bol s ňou oboznámený v Budíne a v Pešti) boli výrazne rešpektované psychologické základy výchovného procesu a zásady primeranosti. Napr. najpotrebnejšie predbežné pojmy o mierach a váhach, postupná predbežná príprava na čítanie alebo písanie nehovorila o vyučovaní technológie, ale o technologickom zabávaní. Naznačuje to, že Rehlingen mal dobré znalosti detskej psychiky, keď si bol vedomý, že malé deti sa nevydržia dlho sústrediť pri počtoch, ale hudba a spev môžu zaujať na dlhší čas ich pozornosť. Pri výchove dieťaťa chcel okrem toho využívať aj jeho citové reakcie. **Budínska škola sa teda snažila prispôbovať výchovný proces úrovni detí.**

Analýza výchovného programu a predškolského vyučovania v trnavskej detskej opatrovni ukazuje na rozličné zahraničné vplyvy. Avšak **pozitívne je, že nedošlo k mechanickému napodobňovaniu a preberaniu týchto vplyvov, ale k vlastnému tvorivému rozvíjaniu obsahu výchovy a vzdelávania detí v detskej opatrovni.**

V trnavskej detskej opatrovni bolo percentuálne rozdelenie hlavných činností približne takéto: asi 13 % sa venovalo hrám a cvičeniam s bubnom, okolo 35 – 40 % vyučovaniu elementárnych poznatkov a triviu (predškolskému vyučovaniu) a 8 % náboženskej výchove. Predškolskému vyučovaniu však venovali asi o 20 % menej času než v budínskej alebo peštianskej opatrovni.

A. Rehlingen vyučovanie nazýval **zabávaním**, napr. **zábavné cvičenia rečových orgánov, dejepisné a technologické zabávanie zábavná náuka o formách, vhodné rozprávanie** a i. Tento pojem možno chápať ako spontánnosť, prirodzenosť, potešenie a radosť detí z učenia v opatrovni. Z dokladov možno usudzovať, že vo svojom úsilí pri výchove a vzdelávaní detí Rehlingen vzbudzoval záujem a usmerňoval pozornosť detí zapájaním receptorov.

„Potvrdzujú sa tiež jeho **požiadavky na učiteľa**, od ktorého požadoval, aby na deti pôsobil **variáciou výchovných metód** i stále oživujúcou čerstvosťou ducha. Veľký význam pripisoval radostnému prostrediu v opatrovni. **Učiteľ je rozhodujúcou osobnosťou v pedagogickom pôsobení na deti**, čo Rehlingen dokumentuje v téze vplyvu učiteľa na ducha školy.“ (Trubíniová, 2009, s. 349)

Obsah a metódy vyučovania v prvých detských opatrovniach a verejných ústavoch pre predškolskú výchovu v Uhorsku napríklad autenticky prezentuje **časopis Hasznos mulatságok** (Gallo, 1990, s. 99): „Tieto malé deti vyučujú tak, že ani nevedia, či sa učia a celý deň tak trávajú, že si myslia, že sa len hrali. Učia ich krátkym a ľahko pochopiteľným nábožným piesňam, priúčajú ich mravným normám podľa Bell-Lancasterovho systému. Tento má úlohu, aby vyučovanie v jednom predmete naraz netrvalo nikdy viac ako štvrt'hodinu. Tomuto ich vyučuje buď sám učiteľ, alebo vyučovaním poverí druhé dieťa, ktoré je príležitostne vycvičené. Toto dieťa čiastočne vyučuje spolu všetky deti, čiastočne len tie deti, ktoré viac vynikajú a ktoré sa zrelosťou ducha a chápatosťou od druhých líšia. Toto je pre učiteľa takým veľkým poľahčením, že učiteľ je schopný vyučovať nielen 150–200 chovancov, ale z pôvodného hravého vyučovania tvoriť riadne vyučovanie a to tak, že tie deti, ktoré sa zúčastňujú na vyučovaní, cvičia aj v telesných pohyboch, napr. v tom, že povstávajú, sadajú si, obracajú sa a vykonávajú pohyby rúk a nôh podľa taktu.“

V časopise **Hasznos mulatságok** sa ďalej uvádza: „Vo všeobecnosti sa vyučovanie detí rozvíja len do tej miery, do akej to pripúšťajú vekové osobitosti so zreteľom na duševné a telesné schopnosti detí a ich rozvoj. Učia sa o tom, čo raz budú potrebovať a bude to pre nich užitočné nielen v škole, ale aj na akejkolvek životnej podstate. Preto deti záúčajú do toho, čo je Boh a aké sú jeho vlastnosti, čo je mravný cit, čo je dobro a čo zlo. Tu sa ľahkým spôsobom učia poznávať aj písmená, aby ich pochopili a vedeli ich čítať. Tu sa učia základy kreslenia, písania a počítania, učia sa takisto dobre rozmýšľať a aspoň dva domáce jazyky, medzi ktoré bezpodmienečne patrí jazyk maďarský. Učia sa ďalej veci, ktoré sú v našich pomeroch cenné a užitočné, ako sú napr. príroda a remeselnícke poznatky. Deti sa tu učia chápať vlastnosti ľudského tela a veci, ktoré budú raz potrebovať a majú pre ne cenu. Učia sa tu teda všetko, neznalosť čoho spôsobuje tisícim detí smrť, alebo čo je ešte horšie – vrhá ich do biedneho postavenia, čím sa stávajú ťarchou mesta. Napokon počas hodiny hier pripúšťa sa taká forma hier, ktorá sa najlepšie hodí pre rozvoj telesných síl, a to tak, aby sa pritom neohrozilo zdravie a život dieťaťa, čo sa pri detských hrách často stáva, väčšie dievčatá sa cvičia aj v ženských ručných prácach.“ (Gallo, 1990)

Rehlingenov pedagogický optimizmus, t. j. viera vo vychovateľnosť dieťaťa, má svoje korene iste aj v štúdiu Pestalozziho a Rousseaua, z ktorého vyvodzuje ideu podpory prirodzeného autonómneho vývoja dieťaťa. Rehlingen vo svojom denníku z 18. decembra 1832 nezabúda do pojmu **prírodzená výchova** zaradiť tri Pestalozziho zložky výchovy, t. j. intelektuálnu, telesnú a mravnú výchovu. Tvrdí, že **„detské opatrovne nesmú v žiadnom prípade brániť trojitému rozvoju dieťaťa, ale musia ho o to viac podporovať a pomáhať mu. Príroda má k posilneniu a príprave telesného rastu prostriedky, ktorými sa deti nikdy nepreťažia“** (Tagebuch, 18. december 1832).

Rehlingen tu vychádzal z biologickej danej spontaneity prirodzených životných pochodov dieťaťa. „Pri stanovení obsahu a cieľa mravnej výchovy, hlavne v požiadavkách na kvalitu cností, pre ktoré sa základy majú klást' už v predškolskom období, sa Rehlingen tiež v mnohých črtách stotožňuje s Wilderspinovou pedagogickou praxou, ako ju poznal z Wertheimerovej interpretácie. Wilderspin totiž pri klasifikácii etických kategórií hovorí vo svojom etickom systéme, ako ho poznáme z Wertheimera, o piatich základných cnostiach, t. j. o poslušnosti, spravodlivosti, láske, mravnej čistote a jasnosti (veselosti).“ (Mikleš, 1965, s. 84)

Rehlingen vychádza z podstaty detského veku a dovoľáva sa toho, že dieťa má určitý cit pre všetko, čo je správne. Veď už najmenšie dieťa ľahko pochopí morálnu zásadu, že iným treba robiť to, čo chceme, aby iní robili nám. Deti sa rýchlo presvedčia o tom, že nesmú druhé deti biť, ak samy nemajú rady bitku od iných.

Rehlingen prišiel do detskej opatrovne v Trnave už dobre pripravený v oblasti pedagogickej teórie. Vo veľkej miere rešpektoval psychologické základy výchovného procesu, ktoré sú evidentné v jeho rozvrhu hodín a v didaktickej terminológii. Okrem toho uplatňoval pokrokové, dovtedy nepoznané pedagogické metódy. Telesný, duševný a mravný rozvoj detí považoval za poslanie detskej opatrovne. Dôraz kládol na psychické a fyzické osobitosti detí.

Rehlingen pokladal detské opatrovne predovšetkým za výchovné ústavy, z čoho vychádzal jeho výchovný systém. Za cieľ výchovy si vytýčil harmonický rozvoj detí v súlade s Brunšvikovej koncepciou a požiadavkou harmónie. Prostriedkom takejto výchovy mal byť výchovný program.

Zložkou programu boli aj cvičenia pamäti. Prostriedkom cvičenia pamäti aj upevňovania mravných zásad boli primerané veršovanky, ktoré Rehlingen sám skladal. Medzi činnosti denného programu zaradil hudbu a spev, ktoré vzbudzujú cit krásna. Do Denníka si o tom napísal tieto významné slová: „Nič sa nedá v dieťati ľahšie vzbudiť ako cit krásna, ktorý je – ako to Schiller veľmi správne poznamenáva – pestúňkou ducha. Predovšetkým sa cit krásna vzbudzuje hudbou. Ak sa útlemu dieťat'u hudba podáva tak, že si k nej osvojí lásku ako k náplni života, potom má hudba blahodarný vplyv na všetky vedomosti, ako aj na praktický život. Hudba sa takto stáva najvnútornejším duchom vo všetkom, čo sa učíme a konáme; stáva sa nebeským géniom, ktorý nás všade sprevádza a premieňa najväčšie disharmónie v osudoch, ktoré sa nás dotýkajú, v najkrajšiu harmóniu.“ (Mikleš, 1965, s. 41)

Rehlingen v spolupráci s Brunšvikovou už v Budíne (do roku 1832) rozpracoval z jednotného filozofického hľadiska panharmónie ideu encyklopedického vzdelania s cieľom sústavného a harmonického rozvoja osobnosti dieťaťa. Z celého kontextu Rehlingenevej úvahy o vytváraní

radostného prostredia pre deti v tejto súvislosti vyplýva, že *spev je jedným z najdôležitejších predmetov a jeho zaradenie do výchovného programu v detskej opatrovni je osobitne dôležité z hľadiska harmonického rozvoja osobnosti detí.* A práve touto filozofickou erudíciou vyniká Rehlingen nad Wilderspina, ktorý deti predškolského veku vyučoval. „Táto filozofická diferenciácia medzi oboma presvedčivo vysvetľuje aj tú skutočnosť, prečo Rehlingenov obsah mravnej výchovy má vnútorne vyváženejšiu koncepciu, obohatenú o estetickú zložku výchovy, o výchovu srdca a o harmóniu pravdy, dobra a krásy.“ (Mikleš, 1965, s. 86)

Filozofickú prepracovanosť obsahu a zmyslu vyučovania spevu členmi budínskeho Spolku pre predškolskú výchovu potvrdzuje dokument *Učebné predmety ústavu detskej opatrovne Sv. Jozefa v Pešti v Leopoldovom meste*, v ktorom sa píše: „Toto je jedno veľmi osožné a príjemné vyučovanie, rozvíja a podporuje čistý sluch, zlepšuje hlas, uľahčuje a spríjemňuje učenie naspamäť. Hudba ako rozvoj estetického citu a vôbec výchova pre harmóniu, duševnú harmóniu, dobré pohnútky (blahovôľu), pre lásku, krásu, z čoho pramení láska pre poriadok a čistotu.“ (Hornáčková, Kollárová, 2002) Z uvedených slov je zrejmé, „že sa tu neodtrháva vzdelanie a výchova, ale že pojem *Bildung für Harmonie* sa vzťahuje na všetky formy prejavov človeka, t. j. i na učenie logicky myslieť i mravne konať i esteticky cítiť.“ (Mikleš, 1965, s. 86)

„Pri hodnotení života v prvých detských opatrovniach na území Slovenska možno plným právom poukázať na staršiu domácu tradíciu v predškolskej výchove na Slovensku, ktorá sa dotýkala nielen teórie pedagogiky, ako ju spracoval Komenský vo svojom *Informatóriu školy materskej*. Veľa podnetného možno nájsť aj u Daniela Lehockého a v literárnom pôsobení Jozefa Miloslava Hurbana, ktorý výrazne propagoval aj význam Svobodovej škôlky. **Zásluhou svojho filantropického úsilia dosiahla mimoriadne významné výsledky najmä Terézia Brunšviková, ktorá chcela zakladaním opatrovní pozdvihnúť ľudí z nevedomosti. Spolu s Antonom Rehlingenom rozpracovali samostatnú teóriu a prax predškolskej výchovy.**“ (Trubíniová, 2009, s. 356)

„Realizovať šľachetné myšlienky preniknuté osvietenstvom a humanizmom bola v tom čase krásna idea, avšak ich realizácia bola omnoho náročnejšia a vyžadovala si veľa vedomostí, praktických skúseností, obety a skutočného entuziazmu, vzťahu a zaujatia pre vec – ktorej podstata spočívala v láske a vo vzťahu k deťom predškolského veku a v snahe o zlepšenie ich života. Rehlingeneve názory a myšlienky sú aktuálne aj dnes. Možno ich poznať z jeho starostlivo písaných denníkov, ktoré často obsahujú reálne fakty o zložitom živote detí v predškolskom veku. Negatívnym aspektom svojej doby sa Rehlingen rozhodol čeliť najmä svojou obetavosťou až do krajnosti, láskavým prístupom výchovou, vyučovaním a vzdelávaním detí bez fyzických trestov.

Zakladatelia predškolskej výchovy na Slovensku vedeli zdôvodniť

požiadavku harmonického vzdelania a výchovy dieťaťa filozoficky a pedagogicky. Najvýraznejšiu zásluhu na rozvoji teórie i praxe v trnavskej opatrovni má A. Rehlingen, ale aj T. Brunšviková, ktorí sa podieľali na utváraní pedagogickej koncepcie opatrovne a ich zásluhou sa prehlbovalo špecifikum výchovy detí. (Trubíniová, 2009, s. 386)

Tento aspekt sa stal významným pre ďalší vývoj predškolskej výchovy a intenzívnejšie zaznieval v druhej polovici 19. storočia, kedy vznikali ďalšie detské opatrovne na území Slovenska.

Literatúra

- ARCHÍVNE MATERIÁLY PRVEJ DETSKEJ OPATROVNE v Banskej Bystrici. Pamätná izba. 1980.
- GALLO, J. 1990. *Dejiny predškolskej výchovy s osobitným zreteľom na Slovensko*. Rukopis. Prešov : 1990.
- HOLÉCYOVÁ, O. 1970. *Kapitoly z histórie materského školstva na Slovensku*. Bratislava : SPN, 1970. *67-010-69.
- HORNAČKOVÁ, V. - KOLLÁROVÁ, D.: Detská opatrovňa v Trnave a jej aktuálnosť dnes. Predškolská výchova ako výchova k harmónii. In *Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. PdF TU, Trnava : 2002. ISBN 80-89074-44-8.
- MIKLEŠ, J. 1965. Dokumenty o vzniku materského školstva na Slovensku. In *Zborník PdF v Banskej Bystrici*. VI. Bratislava : SPN, 1965. *67-553-65
- MIKLEŠ, J. 1970. Kapitoly o vzniku ústavnej predškolskej výchovy na Slovensku. In *Holéciová, O.: Kapitoly z histórie materského školstva na Slovensku*. Bratislava : SPN, *67-010-69.
- MIKLEŠ, J. 1959. Kapitoly z dejín ústavu detskej opatrovne v Banskej Bystrici. In *Materská škola*, roč. 13, 1959, č. 10.
- MIKLEŠ, J. 1965. *Základy a pramene teórie predškolskej výchovy v prvých detských opatrovniach v Uhorsku*. Úvod. Jednotná škola, roč. XVII, 1965.
- REHLINGEN, A. 1975 *Denniky – Tagebuch z 15. 12. 1832 Tagebuch über die Tyrnauer Bewahrschule von Jahren 1840 – 1842*. In Šimončič, J.: Detská opatrovňa v Trnave – rozbor archívneho fondu Okresného archívu v Trnave. Trnavský zborník I. Bratislava : Obzor, 1975.
- TRUBÍNIOVÁ, V. 2009. *Dejiny predškolskej pedagogiky*. 2. diel. Ružomberok: Verbum, PF KU, 2009. ISBN 978-80-8084-496-7.
- TRUBÍNIOVÁ, V. 2007. Dejiny predškolských zariadení. In *Trubíniová, V. a kol.: PREDŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA. Terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok : PF KU, 2007. ISBN 978-80-8084-162-1.
- TRUBÍNIOVÁ, V. 2003. *Inštitucionálna predškolská výchova na Slovensku v 19. storočí*. Habilitačná práca. Bratislava : Pedagogická fakulta UK, 2003.

TRUBÍNIOVÁ, V. 2006. *Vznik a vývoj obsahu predškolskej výchovy na Slovensku*. In *Predškolská výchova*, roč. LXI, 2006/2007, č. 1, s. 35 – 47.

Resumé

Educational programme in first nursery schools in Slovakia and Hungary. Oldest Hungarian curriculum of subjects in nursery schools. Influence of Samuel Wilderspin on educational programmes in first nursery schools in Buda, Pest and Slovakia. Implementation of upbringing and education in first institutions for children in both England and Slovakia. Hours. Anton von Rehlingen, meaningful teacher in nursery school in Trnava.

Kontaktná adresa

Doc. PhDr. Valentína Trubíniová, CSc.
Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta
034 01 Ružomberok
trubiniova@ku.sk; trubiniova@chello.sk
Slovenská republika

METAMORFÓZY¹ ZÁKLADNÉHO PEDAGOGICKÉHO DOKUMENTU² PRE MATERSKÉ ŠKOLY

Ilona Uváčková³

Abstrakt

Pedagogika⁴ ako veda o výchove človeka skúma a objasňuje zákonitosti a rozpracúva teórie výchovy. Každá pedagogická koncepcia⁵ vznikala/vzniká a vyvíjala/vyvíja sa na pozadí určitého filozofického myslenia a má svoju históriu. Bola a je ovplyvnená⁶ sociokultúrnymi podmienkami, odlišnými koncepciami chápania človeka, akcentáciou⁷ jednotlivých stránok edukačného procesu. Historickým a sociálnym javom je výchova⁸, ktorá je stará ako ľudstvo samo. Cieľom pôsobenia na procesy ľudského učenia sa a socializácie je človek - bytosť kultúrna. Materská škola⁹ 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 (školský zákon, 2008).

Kľúčové slová

Materská škola, pedagogika, pedagogický dokument - program, výchova, vzdelávanie.

¹ premena, pretvorenie, zmena, získavanie/nadobúdanie inovatívnej/inej podstaty

² pravidlá, smernica, osnovy, program

³ poznámka autora: konferenčný príspevok má zväčša konštatívny charakter

⁴ Jej prúdy sú často diferencované a ďalej sa vyvíjajú: duchovná pedagogika (metódy - hermeneutika, fenomenológia, dialektika); empiricko - analytická pedagogika (metódy empirického skúmania a indukcie); normatívna pedagogika (princípy ľudského chcenia a správania sa); kritická pedagogika (metóda kritiky); teoretická pedagogika (možnosti a prostriedky výchovy výchovných inštitúcií); praktická pedagogika (otázky vlády, vedenia a disciplíny, vyučovania a rozumového vzdelávania, mravnej výchovy - výchovy vôle). Pedagogika ako veda je spájaná s didaktikou a s dielom J. A. Komenského. Didaktika - všeobecné umenie učiť všetkých všetko. Jeho dielo sa dotýka všetkých podstatných otázok výchovy človeka - od narodenia až po smrť.

⁵ Umožňuje vypracovať rozličné alternatívne prístupy a koncepcie výchovy (napr. R. Steiner, Waldorfská pedagogika)

⁶ Filozofické, pedagogické, didaktické rozpravy sú v dielach napr. Sokratesa, Platóna, Aristotela, J. A. Komenského, R. Descarta, R. Lullusa, J. J. Rousseaua, B. Bolzana, T. Akvinského, F. Fröbela, M. Montessori, O. Decrolyho, J. B. Watsona, B. F. Skinnera, J. F. Herbarta, J. H. Pestalozziho, M. Bela, S. Tešedíka, D. Lehotského, J. Kollára, L.

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

Prvá celoštátna smernica Dočasný pracovný program pre materské školy (1945) nejasne formulovala ciele výchovy. Edukácia bola ovplyvnená zavedením projektovej metódy. Jednostrannosť a preťažovanie detí boli dôsledkami nedostatočne aplikovaných poznatkov marxistickej psychológie v tematických celkoch - projektoch.

Dočasný pracovný program (1946) bol koncipovaný všeobecne, zväčša zameraný na úlohy detských opatrovní. V Banskobystrickej opatrovni podľa Riadiacich pravidiel (rešpektovali významné didaktické princípy) učiteľia

Štúra, A. S. Makarenka, K. D. Ušinskeho, A. V. Záporožca, L. Vygotského, J. Průchu, J. Galla, O. Chlupa, M. Mačuha, E. Petláka, P. Haláka, J. Makeša, W. O. Doringa, P. Petersena, H. Parkhursovej, C. R. Rogersa, S. J. Kovalikovej, Š. Šveca, D. Kostruba.

⁷ zvýraznenie

⁸ Predmet skúmania pedagogiky. Činnosť smerujúca k získaniu a skvalitneniu, zdokonaleniu schopností a vlastností človeka. Zabezpečuje následnosť a kontinuitu generácií.

Typy výchovy: Demokratická, harmonická výchova: vyznačuje sa prvkami demokracie, pochopenia. Existujú isté pravidlá hry a deti primerane kontrolujú. Od detí sa vyžaduje správanie na intelektuálnej a sociálnej úrovni, zodpovedajúcej ich veku a schopnostiam. Žiada sa od detí vyjadrenie názoru na prijatie určitého rozhodnutia. Autoritárska výchova: vyznačuje sa pevnosťou rozhodnutí, príkazmi. Vychovávajúci sú nároční, kontrolujú a presadzujú svoju moc bez ohľadu na zrelosť dieťaťa, bez snahy o obojstrannú komunikáciu. Liberálna, zhovievavá výchova: vyznačuje sa benevolenciou, poddimenzovaním požiadaviek, deti sú bezstarostné vzhľadom na absentujúcu kontrolu a sociálnu zodpovednosť. Zanedbávajúca výchova: nedbalosť vychovávajúcich k deťom. Napr. rodičia sa zaoberajú vlastnými aktivitami a nie tým, s kým sa ich deti stretávajú a ako trávia voľný čas. Nadmerne ochranná výchova: "opičia láska". Nadmerná starostlivosť vychovávajúceho (rodiča) o dieťa - robí všetko "len pre jeho dobro". Príanie dieťaťa mu je často rozkazom. Disharmonická výchova: vyznačuje sa rozporuplnosťou. Reakcie vychovávajúcich (rodičov) sú riadené momentálnymi popudmi a náladami. Neexistujú jednotné kritériá výchovy. Niekedy tolerované správanie je inokedy trestané. Merkantilná výchova: neodôvodnené odmeňovanie dieťaťa.

⁹ z gr. scholé - voľný čas, nezanepáždnosť; vzdelávacia alebo výchovná inštitúcia; výchovno-vzdelávacia ustanovizeň detí a mládeže v civilizovanej spoločnosti; spoločenská inštitúcia povolaná na to, aby udržiavala, tvorila a rozvíjala kultúrnosť človeka prostriedkami výchovy

skôr nepristúpili k ďalšiemu učivu, pokiaľ si deti nevytvorili správnu a jasnú predstavu o príslušnom učive. Z rozvrhu hodín vyplýval dôraz na rozvoj mravnej, rozumovej, telesnej výchovy. Učitelia predškolskou výchovou vytvárali základy pre harmonický rozvoj všetkých síl a schopností človeka. M. T. Brunswicková vyžadovala, aby sa deti v opatrovni viac hrali ako učili: „Tieto malé deti tak vyučujú, že ani nevedia, že sa učili, a celý čas trávajú tak, že si myslia, že sa len hrali.“

V roku 1947 sa v Štátnom pedagogickom ústave v Bratislave uvažovalo o koncipovaní celoslovenského výchovného programu pre detské opatrovne.

Ďalší pracovný program (1948) stanovením zložiek výchovy dôslednejšie riešil niektoré metodické problémy. Vo výchovnej práci pretrvávala voľná výchova. Jej vplyv umožnila prekonať sovietska psychológia a pedagogika riešením teoretických a praktických otázok s cieľavedomým zameraním na výchovnú činnosť. Objavil sa pojem „zamestnanie“, ktorý nebol presne vymedzený/objasnený.

Učebnica Pedagogika predškolského veku (E. A. Flerinová, 1950) prezentovala systém socialistickej predškolskej pedagogiky na učení marxizmu-leninizmu. Dopadom boli organizované (povinné) zamestnania pre všetky deti (pre celý detský kolektív), ktoré navrhoval učiteľ. Združovali deti k danej činnosti. Konali sa pravidelne podľa vopred premysleného plánu a vždy v určitej dobe. U starších detí trvali od 30 do 40, u najmladších od 10 do 20 minút.

Dočasné osnovy pre materské školy (1953) po preverení a úpravách boli zavedené do praxe ako Osnovy pre materské školy (1955). Boli záväznou smernicou pre výchovnú prácu v celom štáte (predchádzajúce smernice výchovné postupy iba odporúčali). Stanovili výchovné úlohy, určovali obsah a rozsah vedomostí, zručností a návykov, ktoré mali jednotlivé deti získať. Naznačovali metodický postup činnosti učiteľa. Výchovným prostriedkom predškolského vyučovania bolo zamestnanie. Hra nebola správne oceňovaná/doceňovaná.

A. P. Usovová v publikácii Vyučovanie v materskej škole (1957) určila poriadok vyučovaniu detí v zamestnaniach: a) najprv učiteľ deťom odovzdá (výkladom a ukazovaním) primerané vedomosti a zručnosti, b) potom tieto vedomosti a zručnosti upevňuje, c) vyučovanie vrcholí cvičením využívania získaných vedomostí, zručností a návykov deťmi a podľa toho môže učiteľ kontrolovať vyučovacie výsledky.

Súvislosť so zamestnaním ako základnou orientačnou formou predškolského vyučovania uvádzal základný pedagogický dokument Rok v materskej škole (1960). Učiteľ sústredoval všetky deti, určil úlohu, stanovil obsah, metódy a usmerňoval postup pri získavaní poznatkov, zručností a návykov v jednom dopodľuhom zamestnaní z rozvíjania poznania, materinského jazyka, telesnej, hudobnej a výtvarnej výchovy. V priebehu týždňa ich rovnomerne rozvrhol. Prevažovali metódy bezprostredného poznávania, pozorovania, vlastnej (hrovej)

činnosti detí pod vedením učiteľa a opakovania vo všetkých činnostiach dňa.

Osnovy (1960) oslabili predidaktizovanie činností v materskej škole vzhľadom na utriedenie požiadaviek podľa výchovných zložiek.

Na základe v tej dobe najnovších výsledkov marxistickej pedagogiky a psychológie vyšiel Program výchovnej práce v jasliach a materských školách (1965). Konkrétne a zreteľne diferencoval postupnosť úloh výchovy a vzdelávania pre jednotlivé vekové obdobia detí.

Metodika výchovnej práce v jasliach a materských školách (1975) vyzdvihovala plánovité učenie, ktorého organizačnou formou bolo zamestnanie. Jeho zámerom bolo odovzdávanie nových poznatkov deťom, vzbudzovať a posilňovať ich chuť do učenia sa. Učiteľ určil úlohu, obsah a postup jednotlivých zamestnaní (celej skupiny detí) vzhľadom na krátkodobé a dlhodobé ciele výchovy. Deti sa učili rozlišovať zamestnanie od iných činností. Zamestnania na rozvíjanie pohybov a obratností, rozširovanie rozumového obzoru, poznávacie schopnosti, myslenia a reči, na rozvíjanie výtvarných a hudobných schopností a zručností a na prácu s materiálom sa vystriedali počas jedného až dvoch týždňov.

Dočasný program výchovnej práce pre jasle a materské školy a prípravné oddelenie s vyučovacím jazykom slovenským (1977) určil zamestnanie ako organizačnú formu riadeného učenia, ktoré má konkrétny výchovno-vzdelávací cieľ. Zamestnania sa uskutočňovali denne doobeda. S deťmi päť- až šesť ročnými dve v trvaní 20 – 30 minút s 10 minútovou prestávkou. Požiadavkou bolo premyslené striedanie jednotlivých druhov zamestnaní s ohľadom na harmonický rozvoj, rovnomerné zaťaženie a špecifické potreby detí. Deti dodržiavali postup, ktorý zvolil učiteľ, smerujúci k návyku spoločnej činnosti a podporovaniu aktivity a záujmu detí o riešenie zadaného problému. Dôležitou úlohou zamestnania bolo utváranie zručností ako výsledku učenia sa detí celej skupiny so zreteľom na emocionálnosť, konkrétnosť myslenia a potrebu hry.

Program výchovnej práce v jasliach a materských školách (L. Bělinová a kol., 1981) a jeho druhé vydanie (1987) určovali obsah predškolskej výchovy konkrétnymi úlohami výchovných zložiek. Učitelia realizovali zamestnania z telesnej, rozumovej (rozvíjanie poznania, matematických predstáv, jazyková výchova), pracovnej a estetickej výchovy (hudobná, výtvarná a literárna výchova). Súčasťou zamestnaní boli úlohy mravnej, brannej výchovy a výchovy k dopravnej disciplíne. Učitelia určili cieľ, obsah a prostriedky, vyhládávali metódy a vyučovali celú skupinu detí. K plneniu jednotlivých úloh zvolili také činnosti, ktoré zodpovedali charakteru učebnej požiadavky, veku dieťaťa a jeho individualite. Využívali kolektívne predškolské vyučovanie, aj spontánne učenie sa, ktorého základom bola zmyslová skúsenosť dieťaťa získaná konkrétnou činnosťou, nie poučaním. Riadené učenie s jednotlivcami a s malou skupinou

uplatňovali na spresnenie (zosúladienie) základných individuálnych skúseností dieťaťa so slovnou podobou informácií. Zamestnanie sa končilo stručným zhodnotením aktivity detí a výsledkov ich činnosti.

V Programe výchovnej práce pre materské školy (1993) boli zadefinované konkrétne úlohy výchovných zložiek pre jednotlivé vekové skupiny detí. Učiteľom bol rozsah obsahu predškolskej výchovy stanovený v úvode úloh jednotlivých výchovných zložiek (zvýraznené **boldom**¹⁰). Zamestnanie ako organizačná jednotka predškolského vyučovania sa približovalo základom školského vyučovania. Vytýčené vlastné ciele a výchovno-vzdelávacie úlohy boli pre deti a učiteľa záväzné. Rešpektovaním špecifik a odlišností vyplývajúcich z vývinových potrieb detí predškolského veku poskytovalo viac voľnosti, variabilnosti a zakladalo sa prevažne na dobrovoľnosti a spontánnom záujme, učení sa detí, maximálnom využívaní hry a hrových prvkov. Realizovalo sa v priebehu dňa podľa konkrétnych možností, potrieb a veku detí 15 – 35 minút kolektívne, v menších skupinách, aj individuálne.

Projekt Konštantín¹¹ - Národný program výchovy a vzdelávania (1994) zreteľne zadefinoval zmeny v pedagogickom myslení a chápaní postavenia dieťaťa a učiteľa materskej školy ako jednu z dôležitých podmienok¹² úspechu reformy školstva v Slovenskej republike na obdobie 1995 – 2015. Stanovil východiská, náčrt základného programu a návrh realizačných opatrení predškolskej výchovy¹³.

¹⁰ tučné písmo (hrubé, tmavé, zvýraznené)

¹¹ Projekt Konštantín sa nepodarilo zrealizovať.

¹² „Obdobie 3. až 6. roku života predstavuje čas, kedy sa formujú mravné základy osobnosti dieťaťa. V tomto období je úloha rodiny nezastupiteľná. Materská škola pre deti vo veku 3 až 5 rokov by mala byť chápaná ako podpora a pomoc, ktorú spoločnosť poskytuje rodine pri sociálnej a výchovno-vzdelávacej starostlivosti. V budúcnosti sa pravdepodobne ukáže nevyhnutnosť venovať viac pozornosti príprave dieťaťa na školskú dochádzku v rodine. S tým bude súvisieť aj potreba istej reorientácie predškolskej výchovy z doterajšieho sústredenia sa na dieťa k sústreďeniu sa na pedagogickú pomoc matke. Pre deti s podpornými vzdelávacími potrebami, vyplývajúcimi zo sociálneho znevýhodnenia, možno v tomto veku uvažovať i o možnosti absolvovania výchovného programu s poldenným pobytom v MŠ“. Skúsenosti s predškolským vzdelávaním ukazujú, že by sa malo i do budúcnosti rátať so zaškolením všetkých detí v materských školách aspoň počas jedného roku pred zapečatím povinnej školskej dochádzky“.

¹³ Predškolská výchova zohráva mimoriadne dôležitú úlohu pri formovaní osobnosti dieťaťa. Súčasne zapája dieťa i rodinu do sociálnych štruktúr spoločnosti už v ranom detstve. Inštitucionálne zabezpečenie predškolskej výchovy je tiež príležitosťou, ako pomôcť socializácii detí aj z menej podnetného rodinného prostredia. Zároveň predškolská výchova je mimoriadne dôležitá na včasné rozpoznanie porúch sociability a osobnostného vývinu, čím sa dá predísť problémom vstupu detí do školy, najmä pri odchýlkach od normálneho vývinu.

Podstatné je, že diagnostiku v tomto zmysle je možná vykonať tak v inštitúciách predškolskej výchovy, ako aj v rodinnom prostredí.

Inštitúcie predškolskej výchovy sú vhodným miestom hľadania optimálnych postupov pri individualizácii výchovného pôsobenia a utvárania optimálnej stratégie činnosti s konkrétnym dieťaťom vo vzdelávaní. Ak by učitelia základných škôl boli včas oboznamovaní so skúsenosťami z činnosti s dieťaťom v zariadení predškolskej výchovy, mohlo by sa predísť mnohým chybám v neskorších štádiách vývinu dieťaťa.

Východiská pre základný program:

Problémy predškolskej výchovy sa nesprávne diagnostikujú iba v sfére financovania materských škôl. V skutočnosti tieto problémy sú komplexnejšie. Doposiaľ sa vzdelávacia funkcia predškolských zariadení zanedbávala. Výchovno-vzdelávací proces nebol chápaný ako dominantný, čím sa tieto zariadenia dostali do polohy opatrovateľských úschovní detí s celodennou starostlivosťou. Spochybňovanie dôležitosti a opodstatnenosti ich významu má za následok ich nepriaznivé postavenie v súčasnom školskom systéme. K tomu sa pridružuje i nepriaznivá finančná situácia, ako aj nepružnosť súčasného systému predškolskej starostlivosti.

Uvedené skutočnosti, žiaľ, evokujú riešenie tohto problému len v dvoch krajných polohách:

- zachovanie súčasného modelu, ak to nie je možné, tak ...
- uplatnenie radikálnych, ale pritom nevhodných riešení, vrátane likvidácie nielen konkrétnych materských škôl, ale aj celkového spochybnenia opodstatnenosti predškolskej výchovy ako takej.

Pritom sa zabúda, že predškolská výchova je schopná dynamického kvalitatívneho vývoja v tvorbe nových programov, projektov a ďalších aktivít s cieľom rozvoja tvorivosti vo všetkých zložkách výchovno-vzdelávacieho procesu.

K druhému riešeniu sa obyčajne pristupuje vtedy, ak sa nedarí nájsť východiská z prílišnej inštitucionálnej inertnosti predškolskej výchovy. Systém poskytovania predškolskej starostlivosti na jednej strane ostáva nemenným, na druhej strane spoločnosť už nie je schopná prevádzkovať a financovať túto sieť v nezmenenej a často nevyužitej podobe. Následkom je rušenie materských škôl, čo je prejavom neschopnosti nájsť rad kompromisných riešení.

Medzi východiská programu v oblasti predškolskej starostlivosti o dieťa a hlavné námetové okruhy pre koncipovanie zmien mala by patriť aj otázka súladu súčasného stavu predškolskej starostlivosti so znením medzinárodných dokumentov o práve na vzdelanie (vrátane špeciálnych práv dieťaťa, ktoré boli definované v Deklarácii práv dieťaťa a ktoré, napríklad, obsahujú aj zmienku o špeciálnom práve dieťaťa na hru a odpočinok).

Základom pre diverzifikáciu programov a siete zariadení predškolskej starostlivosti je medzinárodne uznávaný štátut jedinečnosti ľudskej bytosti všeobecne a dieťaťa konkrétne.

Náčrt základného programu:

Cesty k zachovaniu predškolskej výchovy a diverzifikácie jej podôb vychádzajú zo zachovania štátnej finančnej podpory predškolskej starostlivosti a definovaní štátneho záujmu v oblasti predškolskej výchovy so súčasným prechodom na pružný diverzifikovaný systém predškolských inštitúcií, ktoré by samostatne hľadali optimálne možnosti využitia štátnych prostriedkov v prospech rôznych úrovní dopytu zo strany

Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1999) súbežne umožňoval realizovať organizačné formy zamestnania a didaktickú aktivitu, ako aj využívanie spontánneho učenia sa detí. Zamestnanie vychádzalo z intencionálneho¹⁴ učenia sa dieťaťa s uplatňovaním aktivizujúcich interaktívnych¹⁵ metód. Orientovalo sa viac na skupinovú, ako frontálnu činnosť

obyvateľov.

Medzi optimalizujúce kroky sa môžu zaradiť napríklad:

- vytváranie podmienok pre špeciálnu predškolskú starostlivosť v celom spektre inštitúcii predškolskej výchovy, a takto posilniť úlohy integrácie rôznymi spôsobmi handicapovaných detí a detí so špeciálnymi vlohami a neštandardnými schopnosťami,
- predškolské zariadenia pre rodiny so špeciálnou filozofiou výchovy (rôzne alternatívne smery v pedagogike),
- predškolské zariadenia polo rodinného typu, ktoré zamestnávajú matky detí a pod. V tomto zmysle práve zmena modelu financovania môže značne dynamizovať vývoj adekvátnych foriem predškolskej starostlivosti a decentralizácia rozhodovania sa stane druhým faktorom rozvoja. Model financovania by však nemal a priori uprednostňovať alebo znevýhodňovať niektorého potenciálneho zriaďovateľa inštitúcie predškolskej starostlivosti, ak je zabezpečená taká úroveň predškolskej starostlivosti, ktorá je očakávaná zo strany štátu.

Pohyby v manažmente a celkovom poňatí poskytovania tohto druhu starostlivosti sa dajú pozorovať už dnes - začína pôsobiť tlak nepriaznivých okolností, v ktorých sa predškolská výchova nachádza - často aj nevlastným pričinením.

Popri deklarácii pripravenosti štátu zabezpečiť istú nutnú úroveň finančného zabezpečenia by štát nemal brániť predškolským zariadeniam dopĺňať svoje finančné zdroje aj z iných zdrojov.

Návrh realizačných opatrení:

- definovať funkciu predškolskej výchovy v systéme výchovno-vzdelávacích zariadení,
- pripraviť modely diverzifikácie predškolských zariadení,
- zabezpečiť vhodný model financovania predškolských zariadení s dôrazom na slobodnú voľbu týchto zariadení,
- vypracovať systém prípravy učiteľiek predškolských zariadení, ktorý by bol zameraný predovšetkým na posilnenie v oblasti výchovno-vzdelávacích aktivít a v oblasti rozvoja tvorivosti detí,
- zabezpečiť kritériá hodnotenia a odmeňovania predškolských zariadení podľa vypracovaných štandardov,
- vypracovať postup plynulého prechodu dieťaťa z rodiny do predškolského zariadenia a z predškolského zariadenia do základnej školy,
- vytvárať pozitívny vzťah verejnosti k posilneniu predškolskej výchovy.

¹⁴ cieľavedomé, zámerné

¹⁵ umožňujúce vzájomnú komunikáciu, priamy vstup do programu alebo činnosti

a individuálny prístup k dieťaťu. Očakávala sa dôslednejšia príprava, organizácia a využívanie učebného prostredia a didaktických prostriedkov vrátane učebných pomôcok na podporovanie aktivity detí. Zamestnanie sa s deťmi vo veku dvoch – troch rokov nerealizovalo. U päť – šesť ročných detí trvalo 30 minút. Učiteľ mal možnosť rozhodnúť o konkrétnom čase trvania zamestnania, didaktickej aktivity vzhľadom na ciele a obsah jednotlivých výchov - telesná, pracovná, prosociálna, rozumová (rozvíjanie poznania, jazyková výchova, matematické predstavy), estetická (hudobná, výtvarná, literárna výchova), na vek detí, ich potreby, záujmy, pozornosť a úroveň ich osobnostného rozvoja. Ciele a obsah prosociálnej výchovy boli integrované plnené s ostatnými výchovami. Učiteľ mohol byť facilitátorom¹⁶ uľahčujúcim dieťaťu učenie sa¹⁷ a obozretne podporovať rozvoj jeho osobnosti v určitých oblastiach. Uvoľnenie denného poriadku (hry a činnosti podľa voľby detí, ranné cvičenie, zamestnanie, didaktická aktivita, pobyt vonku, záujmová činnosť) s pevne stanoveným časom činnostiam zabezpečujúcim životosprávu (osobná hygiena, stolovanie, odpočinok) umožňovalo dodržiavanie psychohygieny s dôrazom na individuálny prístup, rešpektovanie individuálneho tempa dieťaťa a obmedzenie jeho preťažovania.

Štátna školská inšpekcia¹⁸ (január 2001) predložila do vlády prvú súhrnnú Správu o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských

¹⁶ odborník uľahčujúci dieťaťu učenie sa, sprostredkovateľ vytvárajúci príjemnú atmosféru, v ktorej sa deti cítia bezpečne a sú schopné slobodného prejavu; povzbudzovač, inšpirátor, uľahčovač, odborník na moderovanie diskuzie, panelovej diskuzie, vedenie rozhovoru, zodpovedá za priebeh, nie za obsah

Facilitátor facilituje – postup smerujúci k efektívnosti a úspešnosti učenia sa dieťaťa.

¹⁷ Napr. a) M. Montessori: „Pomôž mi, aby som si to mohol urobiť sám.“; b) Dieťa sa podľa antipedagogiky nemá vychovávať ale podporovať, rozvíjať. Pojem antipedagogiky zaviedol v polovici 70. rokov 20. storočia E. V. Braunm hlavne ako alternatívu k tradičnej pedagogike a ako výzvu prestať s vychovávaním. Výchovu – ak už sa vôbec použije tento termín - chápe antipedagogika ako slobodný styk medzi subjektmi (freiheitlicher Umgang zwischen Subjekten); treba opustiť manipuláciu a začať reflektovať vlastné a nové možnosti dieťaťa. Antipedagogika obhajuje možnosti spontánneho sebaurčovania bez predbežného cudzieho zásahu: Organizované sebaurčovanie je iba subtilná forma cudzieho určovania. Ja (das Selbst) chápe antipedagogika ako počiatočnú danosť, ktorá sa sama od seba oslobodzuje od zásahov pedagogických expertov. Nátlak a ľahostajnosť voči deťom treba prekonať podľa antipedagogiky priateľstvom s nimi a vytváraním spoločnosti priateľskej voči deťom.

¹⁸ Štátna školská inšpekcia každoročne vypracovala/vypracuje za uplynulý školský rok Správu o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike.

zariadeniach v Slovenskej republike. V správe rezonovala potreba uskutočniť obsahové zmeny v slovenskom školstve.

Projekt Milénium¹⁹ - Národný program výchovy a vzdelávania (V. Rosa, I. Turek, M. Zelina, 2002) navrhoval: inovovať obsah, metódy a formy práce s deťmi v materských školách a na tvorbu a overovanie moderných edukačných programov zamerať aj výskum; vypracovať nové a inovované moderné výchovno-vzdelávacie programy založené na podporovaní kognitívneho, psychomotorického, socio-morálneho a emocionálneho rozvoja dieťaťa; vyňať zo zákona o školských zariadeniach materské školy a zaradiť ich ako prvý článok školského systému do školského zákona; perspektívne legislatívne zaviesť pre 5 ročné deti povinnú dochádzku do materskej školy až po vstup dieťaťa do základnej školy; zvyšovať zaškoloňovanie detí v materských školách – vytvoriť preto podmienky, dostatok miest v materských školách; riadenie a metodické usmerňovanie zabezpečiť odborníkmi s vysokoškolským vzdelaním; zvyšovať podiel učiteľov materských škôl s vysokoškolským vzdelaním, zrovnocniť ich s ostatnými učiteľmi s vysokoškolskou kvalifikáciou platovo a sociálne; vytvoriť legislatívu pre ďalšie vzdelávanie učiteľov materských škôl; výraznejšie prepájať teóriu s praxou na vysokých školách a školách pripravujúcich učiteľiek materských škôl; zriaďovať fakultné materské školy; špecializovať v školskej inšpekcii inšpektorov pre materské školy; vybudovať vedeckovýskumnú základňu pre oblasť predškolskej pedagogiky; v špeciálnych materských školách a u integrovaných detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vypracovať individuálne vzdelávacie programy pre tieto deti a zabezpečiť miesta špeciálnych pedagógov pre prácu s týmito deťmi; podporovať vznik a chod alternatívnych materských škôl.

Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania v Štátnom vzdelávacom

¹⁹ Materská škola je zameraná na výchovu a vzdelávanie detí od ranného veku po vstup do základnej školy. Predškolská výchova rozvíja osobnosť dieťaťa, pomáha rodine plniť jej výchovnú funkciu, zohráva dôležitú úlohu pri vyrovnávaní rozdielov medzi deťmi z rozličného socioekonomického a kultúrneho prostredia a pri včasnom diagnostikovaní odklonov a porúch vo vývine dieťaťa. Je potrebné zapájať čoraz väčší počet detí do predškolskej výchovy, a nielen vzhľadom na krízu rodiny, ale najmä preto, aby sa zvýšila kvalita vzdelávania a výchovy. Predškolská výchova a vzdelávanie v materskej škole zohráva mimoriadne dôležitú úlohu vo vyrovnávaní rozdielov medzi deťmi z rôzneho sociokultúrneho prostredia, vrátane detí zo znevýhodneného prostredia, pri včasnom rozpoznávaní porúch vývoja, vytvára možnosti individuálneho rozvoja osobnosti dieťaťa, prípravy na vzdelávanie v základnej škole i život v spoločnosti. Je potrebné zaviesť postupne povinný posledný rok predškolskej výchovy a vzdelávania pred vstupom dieťaťa do základnej školy. Pre deti, ktoré nedosiahli školskú zrelosť zvážiť zavedenie povinnej školskej prípravy.

programe, ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2009) je dosiahnuť optimálnu emocionálnu, sociálnu a kognitívnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, jeho aktívne učenie sa a začleňovanie sa do skupiny a kolektívu. Hlavnou myšlienkou programu s názvom Dieťa a svet je podporovať celostný osobnostný rozvoj dieťaťa; aktivizovať a motivovať rozvoj psychomotoriky, poznania, emocionality a sociability; rozvíjať tvorivosť a predstavy v každodenných aktivitách; pomôcť dieťaťu formovať vlastnú jedinečnosť. Obsahovými a vzdelávacími štandardami troch oblastí rozvoja osobnosti dieťaťa je integrovaný do štyroch tematických okruhov: Ja som, Ľudia, Príroda a Kultúra. Obsahové štandardy sú prostriedkom vzdelávania detí a výkonové sú cieľovými požiadavkami predškolského obdobia potrebné na získanie predprimárneho vzdelania. Organizačné formy denného poriadku sú z hľadiska pedagogicko-psychologického rovnocenné: hry a hrové činnosti, pohybové a relaxačné cvičenia, pobyt vonku, odpočinok a s pevne stanoveným časom činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena, stravovanie, stolovanie). Organizačnou formou predprimárneho vzdelávania a súčasťou denného poriadku je edukačná aktivita navodená učiteľom. Je to cieľavedomá, systematická, zmysluplná, konkrétna výchovno-vzdelávacia činnosť. Realizuje sa v priebehu hier a hrových činností, ako samostatná organizačná forma, aj v rámci pobytu vonku. Uskutočňuje sa v skupine, frontálne a individuálne. Učiteľ riadi proces výchovy a vzdelávania využívaním pozorovania, ako metódy pedagogického diagnostikovania, facilitovaním, situačným rozhodovaním a riadením činností so spoluúčasťou detí.

Rešpektovaním cieľov predprimárneho vzdelávania učiteľ priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou uskutočňuje učebné osnovy školského vzdelávacieho programu. Vyučuje, čiže vychováva a vzdeláva deti materskej školy v súlade so školským zákonom, štátnym vzdelávacím programom, zameraním a taxonómiou vzdelávacích cieľov školského vzdelávacieho programu. Plánovaním²⁰ operacionalizuje špecifické ciele (výkonové štandardy) vzhľadom na rozvojové možnosti a potenciál detí, ich dosiahnutú úroveň v aktivite. Obozretne napomáha rozvoju, skvalitňuje rozvoj dieťaťa v oblasti perceptuálno-motorickej, kognitívnej a sociálno-emocionálnej. Rôznorodými inovatívnymi metódami, prístupmi, formami, stratégiami a prostriedkami obozretne, uvažlivo podporuje ich psychomotorické, kognitívne a učebné, komunikatívne, informačné, osobnostné a sociálne kompetencie, ktoré sa vzájomne prelínajú.

Od každej reformy a každého pedagogického dokumentu - programu

²⁰ podľa § 11 ods. v) školského zákona je pedagogickou dokumentáciou plán výchovno-vzdelávacej činnosti

učitelia očakávali/očakávajú zmeny. Pýtajú sa napr. kam sme sa dopracovali, kde sa nachádzame, kde sme sa posunuli, zmenil sa/zmenili sme didaktický pohľad na dieťa ... ?

Materské školy mali možnosť vzdelávať deti podľa školského vzdelávacieho programu od 01. 09. 2008. Pedagogickí zamestnanci pri jeho tvorbe využili motivujúce informácie autoriek štátneho vzdelávacieho programu. Problémy mali pri spracovaní učebných osnov a vlastných cieľov. Očakávala sa zmena pedagogického štýlu smerujúceho cielene k osobnostne orientovanej výchove a vzdelávaniu a k rozvíjaniu kľúčových kompetencií detí.

V súlade so školským zákonom učitelia materských škôl v školskom roku 2009/2010 vyučovali podľa školského vzdelávacieho programu, v ktorom mali školy zväčša stanovené vlastné ciele, ktoré zodpovedali reálnym podmienkam, však nie vždy korešpondovali s ich profiláciou. Niektoré nedodržali minimálny rozsah výkonových a obsahových vzdelávacích štandardov štátneho vzdelávacieho programu. Mnohé rozšírili obsah učebných osnov v oblasti environmentálnej, dopravnej výchovy, osobného a sociálneho rozvoja, ochrany zdravia, tvorivej dramatiky a predčitateľskej gramotnosti, čo však zriedka premietli do profilu absolventa. Pedagogickí zamestnanci v rozhovoroch poukázali na nedostatky v procese tvorby i obsahu školského vzdelávacieho programu.

Vnútorňý systém kontroly a hodnotenia mali riaditelia prevažne prepracovaný, so stanovenými cieľmi a kritériami, ktoré nie vždy boli zrozumiteľné a kontinuálne prepojené aj so zameraním školy.

Riadiaci zamestnanci podporovali seba vzdelávanie učiteľov a aktivity rôznych vzdelávacích inštitúcií. Plány kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov rešpektovali zámery, možnosti i aktuálne potreby škôl. Orientované boli na profesijné spôsobilosti učiteľov v oblasti inovatívnych didaktických prístupov, informačno-komunikačných technológií, právneho vedomia i uvádzania začínajúcich učiteľov do pedagogickej praxe.

MŠ boli vybavené funkčnou didaktickou technikou vrátane informačno-komunikačných technológií, menej internetom. Postupne, v priebehu školského roku aj digitálnymi technológiami prostredníctvom Národného projektu Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania. Pedagogickí zamestnanci mali k dispozícii aktuálnu odbornú literatúru a časopisy. Žánrovo rôznorodá detská literatúra zodpovedala záujmom i veku detí.

Riaditelia vydali školské poriadky. Preventívno-výchovné aktivity väčšinou konkretizovali v plánoch práce. V porovnaní s predchádzajúcim školským rokom stúpol počet materských škôl, ktoré určili v denných poriadkoch čas všetkým organizačným formám.

Obsahy činností boli prevažne v súlade so stanovenými cieľmi tematických

okruhov jednotlivých vzdelávacích oblastí rozvoja osobnosti. V porovnaní s predchádzajúcim školským rokom učitelia v menšej miere oboznamovali deti so spoločnými i individuálnymi cieľmi výchovy a vzdelávania, charakterizovali očakávané výsledky a málo overovali dosiahnutie stanovených cieľov. Sebarealizácia detí bola výrazná v činnostiach umožňujúcich skúsenostné a zážitkové učenie sa. Prostredníctvom spätnej väzby boli deti priebežne informované o pochopení a využívaní nadobúdaných poznatkov, spôsobilostí, o porozumení zadávaným pokynom. Nie vždy bolo deťom zreteľne odreflektované čo sa naučili, k čomu dospeli a či v ich výkone nastala kvalitatívna zmena. Aj napriek tomu, že učitelia prevažne rešpektovali individuálne tempo detí a rozdiely v ich schopnostiach je možné konštatovať, že v porovnaní s predchádzajúcim školským rokom klesla úroveň diferencovania činností s ohľadom na rozdielne výchovno-vzdelávacie potreby detí. Príčinou bola neskúsenosť učiteľov operacionalizovať ciele výchovy a vzdelávania a rešpektovať aj momentálne osobné dispozície detí.

Najkomplexnejšie boli rozvíjané psychomotorické kompetencie detí rôznorodými praktickými činnosťami, pohybovými a relaxačnými cvičeniami a pobytmi vonku. Deti zvládali základné pohyby, pohotovo reagovali na vizuálne, sluchové i verbálne pokyny vrátane telovýchovnej terminológie a názvoslovia. Bezproblémovo sa orientovali v rôznorodých priestoroch, bezpečne používali telovýchovné náčinie a prekonávali prekážky. Spolu s učiteľmi v roli chodca, prípadne bicyklistu, korčuľára dodržiavali pravidlá cestnej premávky aj používaním reflexných bezpečnostných a ochranných prvkov. S ohľadom na reálne podmienky a možnosti škôl učitelia sezónnymi pohybovými aktivitami rozvíjali špecifické pohybové spôsobilosti detí. Prevažne denne realizovali ranné cvičenia zamerané na celostné rozvíjanie pohybového aparátu detí. Rezervy sa vyskytli v primeranosti a vzostupnosti fyzickej záťaže organizmu detí vzhľadom na ich pohybovú zdatnosť a zdravotnej účinnosti cvičení. Učitelia prevažne podporovali u detí dodržiavanie vhodných a bezpečných postupov. Zriedka realizovali prípravné cvičenia; akceptovali nevhodnú polohu tela a nesprávne uchopenie ceruzky, či štetca. Predkladali deťom vopred vystrihnuté, prípadne predkreslené šablóny, nevhodné veľkosti i tvary plôch, čím obmedzovali koordináciu zraku a ruky detí, ich samostatnosť a tvorivosť. Výrazným objasňovaním a podporovaním sebaobslužných činností napomáhali ich sebaúcte a sebadôvere vo vlastné schopnosti. Deti zväčša zvládali úkony súvisiace so sebaobsluhou, hygienou, poriadkom, stolovaním a stravovaním.

Učitelia umožňovali deťom nadobúdať poznatky rôznorodými spôsobmi, čím napomáhali rozvíjaniu ich kognitívnych a učebných kompetencií. Podporovali sústredenosť, vytrvalosť detí pri spracovávaní úloh. Spontánnosť a záujem detí uľahčovali učiteľom zadávať úlohy zamerané na vyhľadávanie, porovnávanie, kombinovanie a triedenie. Nie vždy im umožnili vymýšľať, experimentovať,

navrhovať a riešiť úlohy, situácie viacerými spôsobmi a vyvodzovať vlastné závery. Pretrvávala dominancia frontálnych foriem výučby s aplikovaním prevažne reprodukčných metód zameraných na rozvoj nižších psychických procesov a nedostatočný priestor na samostatné získavanie skúsenosti.

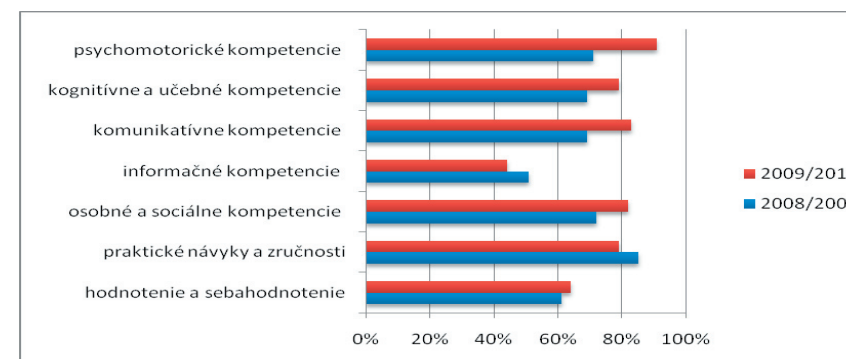
Učiteľia zapájali deti do rozhovorov, podporovali vysvetľovanie vlastnými slovami a rôznorodo ovplyvňovali rozvoj ich komunikatívnych kompetencií. Deti spontánne nadväzovali a využívali kultivovaný verbálny kontakt s učiteľmi a s ostatnými spoluhráčmi jednoduchými vetami a súvetiami, väčšinou v spisovnej podobe slovenského jazyka. V hrách a hrových činnostiach i pobytoch vonku bežne komunikovali aj nárečím.

Deti adekvátne k vytvoreným podmienkam získavali informácie z detských encyklopédií, obrazových publikácií a rozhovormi zväčša v spontánnych aktivitách. Príklady z reálneho života a pozorovanie prírody boli prirodzeným zdrojom ich učenia sa. Edukačné programy využívali individuálne a vo dvojiciach v hrách a hrových činnostiach. Sporadické zadávanie úloh na získavanie a konfrontovanie informácií z rozličných zdrojov ovplyvňovalo rozvíjanie informačných kompetencií detí.

Aplikovaním prvkov prosociálnej výchovy učiteľia napomáhali rozvíjaniu osobných a sociálnych kompetencií detí. Deti sa vzájomne akceptovali a spoločne riešili rôzne učebné problémy, čím prispievali k vytváraniu priateľskej atmosféry. Učiteľia podporovali ich hrový záujem, vzájomné počúvanie sa a diskusie. Dlhodobou pretrvávajúcou problematikou je podporovanie sebareflexie detí. Učiteľia nezreteľne kladli otázky a rešpektovali opisnú formu ich vyjadrení.

V porovnaní s predchádzajúcim školským rokom boli výraznejšie rozvíjané psychomotorické kompetencie detí, vo väčšej miere kognitívne a učebné, komunikatívne, osobnostné a sociálne kompetencie. Pokles úrovne je možné konštatovať pri rozvíjaní praktických návykov a zručností. Porovnateľné bolo rozvíjanie hodnotenia a sebahodnotenia detí. Porovnanie úrovne rozvíjaných kľúčových kompetencií detí v školskom roku 2009/2010 a 2008/2009 znázorňuje graf č.1.

Graf 1 Rozvíjanie kľúčových kompetencií detí v školskom roku 2009/2010 a 2008/2009



Odporúčania a podnety učiteľom materských škôl

- × usporadúvať obozretne denné činnosti detí s dôrazom na pokojný, bezpečný a zmysluplne aktívny pobyt detí v materských školách, v denných poriadkoch pevne stanoviť čas len činnostiam zabezpečujúcim životosprávu
- × rešpektovať rozdielne výchovno-vzdelávacie potreby detí a ich momentálne osobné dispozície špecifikovaním činností a učebných problémov
- × oboznámiť deti so spoločnými a individuálnymi cieľmi s dôrazom na ich očakávané výkony a vhodnou voľbou hodnotiacich nástrojov overovať dosiahnutie cieľov výchovy a vzdelávania
- × venovať pozornosť primeranosti a vzostupnosti fyzickej záťaže detí, zdravotnej účinnosti a vhodnému zaraďovaniu dychových a relaxačných cvičení
- × rozvíjať psychomotorické kompetencie pravidelným, cieľavedomým realizovaním kondičných cvičení na náradí, bežeckých a loptových hier
- × realizovať aktivity zamerané na rytmické a tonálne cítenie, hudobnú predstavivosť detí s využívaním hudobných nástrojov
- × zadávať uvážlivo divergentné učebné problémy na rozvíjanie kognitívnych a učebných kompetencií detí
- × využívať rôznorodé zdroje na rozvíjanie informačných kompetencií detí
- × napomáhať rozvíjaniu digitálnej gramotnosti detí vlastnou teoretickou a praktickou prípravou
- × skvalitňovať osobné a sociálne kompetencie vytvorením dostatočného priestoru deťom na reflektovanie a porovnávanie vlastných výkonov a na vyjadrovanie hodnotiacich záverov na správanie sa a konanie spoluhráčov
- × uplatňovať obozretne v procese výchovy a vzdelávania odporúčané stratégie

a postupy z priebežne publikovaných metodík súvisiacich s predprimárnym vzdelávaním

Literatúra

- KOMENSKÝ, J. A. 1991. *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN 1991. ISBN 80-08-01-568-3.
- KOMENSKÝ, J. A. 1991. *Veľká didaktika*. Bratislava: SPN, 1991. ISBN 80-08-01-022-3.
- KOSTRUB, D. 2003. *Antididaktika materskej školy 20. storočia*. Prešov: Rokus, 2003. ISBN 80-89055-38-9.
- Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. 1999. Trenčín: Ľudoprint, 1999. ISBN 80-967721-1-2.
- Projekt Konštantín - Národný program výchovy a vzdelávania*. Štátna politika výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na obdobie 1995 – 2015. 1994. Bratislava: Ministerstvo školstva a vedy Slovenskej republiky, 1994.
- Projekt Milénium - Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike*. 2002. Bratislava: Ministerstvo školstva a vedy Slovenskej republiky, 2002.
- Štátny vzdelávací program, ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. 2009. Bratislava: MŠ SR, ŠPÚ. 2009. ISBN 978-80-969407-5-2.
- Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2008/2009*. 2009. Bratislava: Štátna školská inšpekcia, 2009. ISBN 978-80-970347-6-4.
- Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v Slovenskej republike v školskom roku 2009/2010*. 2010. Bratislava: Štátna školská inšpekcia, 2010. (v čase konania konferencie nepublikované).
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov
- Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
- http://www.skripta.unas.cz/upload/dejiny_pedagogiky.pdf
- <http://www.noveskolstvo.sk/>

Resumé

The aim of the pre-primary education is to reach optimal emotional, social and cognitive development of children to be prepared for compulsory education and for life in the society. The basic criteria is individuality of a child, his/her active learning and participation in the team. The teachers are expected to use suitable educational strategies, methods and activities to fulfill the aims of the pre-primary education. The pre-school education teacher is supposed to help the children in developing perceptual-motoric (including graphomotoric), cognitive and social skills.

Kontaktná adresa

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

O SÚČASNEJ MATERSKEJ ŠKOLE

Monika Miňová

Abstrakt

V príspevku sa autorka zaoberá problematikou materskej školy z optiky vnímania rôznych autorov a súčasnej legislatívy.

Kľúčové slová

Materská škola, predprimárne vzdelávanie.

Podľa Zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon): Materská škola je prvým stupňom školskej sústavy. Podporuje osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno – emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady pre ďalšie vzdelávanie. Pripravuje na život v spoločnosti v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami detí.

V nedávnej minulosti materská škola bola definovaná spôsobom, ktorý jej bol daný na základe platnej legislatívy. Uvedieme niekoľko názorov na materskú školu.

Đurič – Bratská (1997, s. 165) tvrdia, že: materská škola je výchovná inštitúcia pre deti predškolského veku – spravidla od troch rokov až po vstup do školy. Splňa významnú spoločenskú funkciu tým, že dopĺňa a obohacuje rodinnú výchovu o také podnety, ktoré rodina nemôže dieťaťu poskytnúť v dostatočnej miere: odborné výchovné pôsobenie, komunikáciu s rovesníkmi, možnosti vzájomnej konfrontácie a regulácie.

Podľa Obdržálka – Horváthovej a kol. (2004, s. 179) materská škola je: Výchovno – vzdelávacie zariadenie pre deti predškolského veku. Jej poslaním je dopĺňať rodinnú výchovu o výchovno – vzdelávaciu činnosť zameranú na všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa, jeho sociálno – emocionálny, fyzický a intelektový rozvoj v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami.

Materská škola podľa Kostruba (2002) je inštitúcia, v ktorej prebieha zámerná, cielená a cieľavedomá socializácia jedinca i skupín. Tiež je v nej profesionálne a odborne zabezpečovaný proces edukácie. Táto inštitúcia je určená pre deti od narodenia (v našich podmienkach od dvoch rokov veku) až po vstup do základnej školy. Je teda prvou školou, ktorú dieťa navštevuje. Materská škola nenahrádza rodinnú výchovu a ani ju nedopĺňa. Realizuje to, čo nikdy nebude z personálneho, odborného, kvalifikačného, technického a technologického hľadiska v spôsobilosti rodiny (Kostrub, 2002).

Materská škola je miestom, kde sa uplatňuje prístup v súlade s univerzálnym

modelom pre všetky deti – tvorivo – humanistická výchova. Je modelom na rozvíjanie nonkognitívnej stránky osobnosti dieťaťa. V strede tvorivo – humanistickej výchovy stojí osobnosť dieťaťa, jeho myslenie, prežívanie, hodnotenie, citenie, tvorenie, jeho správanie ako komplex vyjadrenia jednoty osobnosti.

Charakter predškolskej edukácie tvoria informálna, nonformálna a formálna predškolská edukácia (Švec In Lipnická, 2007/2008, s. 7).

Informálna predškolská edukácia je preferenčne zameraná na socializáciu a personalizáciu osobnosti dieťaťa. Primárne prebieha v rodine dieťaťa, ktorá mu poskytuje rozmanité príležitosti na učenie sa. Rodina okrem vlastných edukačných vplyvov, dieťaťu sprostredkúva aj iné edukačné podnety napr. formy edukácie súkromnými učiteľmi, alebo terapeutmi, ktorí dieťa v domácom prostredí vedú a rozvíjajú v zmysle potrieb a nárokov dieťaťa aj rodiny.

Nonformálna predškolská edukácia je realizovaná v zariadeniach a inštitúciách, ktoré nemajú školský charakter. Patria do zóny podnikateľských aktivít, ale aj štátneho sektoru. Dieťaťu poskytujú edukačný servis, keď reagujú na jeho špeciálne potreby a záujmy. Participujú na predškolskej edukácii v prepojení na predprimárnu edukáciu v materských školách. Uplatňujú špecifické edukačné prostriedky, inovatívne alternatívne projekty a programy. Tiež sa orientujú na voľný čas deti.

Formálna predškolská edukácia je manažovaná ministerstvom školstva. Uskutočňuje sa v materských školách a špeciálnych materských školách, ktoré sú verejnými predškolskými inštitúciami predprimárnej edukácie. Zabezpečujú edukáciu pre deti od dvoch rokov po vstup do základnej školy. Profiluje ich národná koncepcia vzdelávania. V materských školách je realizovaná predškolská výchova, zameraná na rozvoj jedinečných aj sociálno – kultúrne preferovaných kvalít osobnosti dieťaťa, v zmysle komplexných požiadaviek a priorít národného školstva.

Predškolská edukácia je počiatočnou fázou celoživotného vzdelávania, ktorá zároveň rozvíja spôsobilosti dieťaťa pre edukačný proces v nadväzujúcich edukačných inštitúciách. Systémový a tímovo participujúci prístup chápania inštitúcií a zariadení predškolskej edukácie, reflektuje komplex edukačných vplyvov, ktoré prispievajú ku kultivácii osobnosti predškolského dieťaťa (Lipnická, 2007/2008). Švec (2002) ďalej uvádza, že predškolská edukácia uplatňuje trojrozmerný, kontinuálny model výchovy – vzdelávania – vycvičovania v edukačných oblastiach, zameraných na komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa. Trojdimenzionálny model predškolskej edukácie je založený na vzájomnom dopĺňaní a prelínaní sa jednotlivých edukačných oblastí, v ktorých dochádza k učeniu a učeniu sa dieťaťa v situácií edukácie.

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008, s. 5) hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je

dosiahnuť optimálnu perceptuálnu – motorickú, kognitívnu a citovo – sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začleňovanie do skupiny a kolektívu.

Cieľmi inštitucionálnej predškolskej výchovy sú:

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

Predprimárne vzdelávanie pomáha dieťaťu posilňovať úctu k rodičom, ku kultúrnym a národným hodnotám a tradíciám štátu, k štátnemu jazyku, k materinskému jazyku a k svojej vlastnej kultúre; získať a posilňovať úctu k ľudským právam a základným slobodám; pripraviť sa na život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia, znášanlivosti, tolerance, rovnosti pohlaví a priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a cirkvami a náboženskými spoločenstvami; naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť, pripraviť sa na celoživotné vzdelávanie; naučiť sa kooperovať v skupine, kolektíve a preberať na seba primeranú zodpovednosť; naučiť sa chrániť svoje zdravie vrátane využitia zdravej výživy a chrániť životné prostredie a naučiť sa rešpektovať všeľudské etické hodnoty.

Materská škola je prvá výchovno-vzdelávacia inštitúcia a prvé spoločenstvo detí a dospelých. *Pozitívom v súčasnom období je vytváranie, podporovanie, rešpektovanie a rozvíjanie:*

- pohody ako subjektívneho pocitu emocionálneho, psychického a fyzického zdravia,
- každodenných potrieb dieťaťa,
- priestoru, času a prostriedkov pre spontánnu hru,
- zdravej výživy; vytváranie pozitívneho životného prostredia rešpektujúceho environmentálne zásady,
- charakteristického, jedinečného, individuálneho duševného vývinu

dieťaťa,

- pozitívnej a tvorivej sociálnej klímy,
- vopred stanovených pravidiel,
- interakcie s rodinou,
- spolupráce so základnou školou a inými výchovno-vzdelávacími i mimovládnyimi organizáciami.

Projekt Milénium - Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov (MŠ SR, 2002), je po schválení vládou Slovenskej republiky v decembri 2001 základným programovým dokumentom, podľa ktorého sa realizuje transformácia školstva v Slovenskej republike. Jedným z hlavných cieľov výchovy a vzdelávania na všetkých typoch a stupňoch škôl sa má stať formovanie kľúčových kompetencií detí, žiakov a študentov. Tento cieľ považujú za prioritný v oblasti vzdelávania aj hospodársky vyspelé štáty sveta. Už v materskej škole sú podporované žiaduce, najdôležitejšie zručnosti detí potrebné v 21. storočí: tímová činnosť, práca; riešenie problémov; interpersonálne zručnosti; verbálna/ústna komunikácia; počúvanie; osobnostný a organizačný rozvoj, príprava na kariéru; tvorivé myslenie; vodcovstvo; cieľavedomosť a motivácia; predčitateľská a informačná gramotnosť a rozvoj grafomotorických zručností ako príprava na písanie v elementárnom ročníku základnej školy.

Koncepcia predškolskej výchovy 21. storočia je orientovaná na dieťa, jeho akceptáciu ako aktívny subjekt svojho vývinu a rozvoja. Proces edukácie sa tomu prispôsobuje voľbou adekvátnych metód, foriem a prostriedkov, stratégiou učiteľky, sociálnymi a kultúrnymi podmienkami, spolupracou s rodinou, informatizáciou a multimasmediálnou komunikáciou. Materská škola je prostredím, kde dieťa získava bohaté edukačné skúsenosti a je jedinou výchovno-vzdelávacou inštitúciou zámerne stimulujúcou učenie a socializáciu dieťaťa v období pred vstupom do základnej školy. Využívaním vhodných učebných pomôcok, objavovaním, skúmaním, riešením problémových situácií, experimentovaním a aplikovaním zážitkového učenia sa stimulujú zložitejšie myšlienkové procesy, aktivita detí a radosť z dosiahnutých výsledkov. Rutinné postupy učiteľiek a nedostatočne uplatňovaný diferencovaný prístup k menej aktívnym deťom vedú k pasívnemu prijímaniu poznatkov.

Materská škola a predprimárne vzdelávanie sú v poslednom období veľmi aktuálnou témou pre odborníkov, ale aj laikov. Názor na súčasné predprimárne vzdelávanie mohli vyjadriť prostredníctvom SWOT analýzy študentky externého štúdia I. ročníka magisterského štúdia odboru Predškolská pedagogika. Ankety, ktorú sme zrealizovali technikou SWOT analýzy, sa zúčastnilo 14 študentiek, ktoré sú učiteľkami materských škôl. Priemerná pedagogická prax učiteľiek materských škôl, ktoré pôsobia v mestských materských školách je 19 rokov a vo vidieckych materských školách je 18 rokov. V tabuľke 1 uvádzame prehľad

o počte a veľkosti materských škôl, v ktorých pracujú respondentky.

Tabuľka 1 Materské školy

Odpovede	Mesto	Vidiak
1 - triedne MŠ	0	3
2 - triedne MŠ	2	0
2,5 – triedna MŠ	0	1
4 – triedne MŠ	2	0
6 – triedne MŠ	2	0
7 – triedne MŠ	2	0
8 – triedne MŠ	2	0
Spolu:	10	4

Respondentky sa mohli vyjadriť prostredníctvom SWOT analýzy o predprimárnom vzdelávaní – jeho silných a slabých stránkach, jeho príležitostiach a ohrozeniach. V príspevku uvádzame autentické výpovede respondentiek, ktoré sme usporiadali do určitých kategórií výpovedí.

Silné stránky predprimárneho vzdelávania:

- príprava detí na vstup do základnej školy,
- podnetné prostredie pripomínajúce rodinu,
- socializácia detí,
- komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa,
- cieľavedomá a pútavá činnosť v MŠ,
- aktivity s rodičmi, ZUŠ.

Slabé stránky predprimárneho vzdelávania:

- nepriamo súvisiaci nedostatok financií a priestoru,
- postoj spoločnosti k predškolskej výchove,
- zlučovanie tried,
- deti trávia veľa času od rodiny,
- nezáujem o štúdium na VŠ.

Príležitosti predprimárneho vzdelávania:

- obohatiť poznatky účasťou na konferenciách,
- získavanie projektov,
- uzákoniť predškolskú výchovu,
- realizácia vlastného ŠkVP,
- kvalitnejšie aktivity s rodičmi.

Ohrozenia predprimárneho vzdelávania:

- nekompetentnosť zriaďovateľov,
- nedostatok financií,
- nezamestnanosť rodičov – zníženie počtu detí v MŠ,
- materská škola v blízkosti, ktorá je lepšie vybavená,

- veľký počet MŠ a nedostatok detí – zrušenie MŠ,
- neochota učiteľov sa ďalej vzdelávať,
- integrovanie detí so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami – nesúhlas rodičov.

V SR sa postupne odstraňuje deficit informovanosti a záujmu našich občanov o problematiku predškolskej výchovy. Je potrebné, aby naša verejnosť bola pravdivo informovaná v súlade so zákonom a platnou legislatívou o materských školách a predprimárnom vzdelávaní. Jednou z pozitívnych možností ako získať informácie je aj skutočnosť, že každá materská škola má povinnosť zverejniť svoj školský vzdelávací program na verejne dostupnom mieste. Aj takýmto spôsobom sa otvára možnosť pre širokú nepedagogickú verejnosť, aby sa dozvedela, čo najviac informácií o danej materskej škole.

Literatúra

KOSTRUB, D. 2002. *Problematika cieľa v počiatočnej edukácii*. Prešov: Rokus, 2002. ISBN 80-89055-19-2.

LIPNICKÁ, M. 2007/2008. Model predškolskej edukácie. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2007/2008, roč. LXII, č. 1, s.1-10.

Projekt Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. In *Príloha Učiteľských novín*, č. 6/2001.

ŠVEC, Š. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS, 1998. ISBN 80-88778-5.

Resumé

In this paper the author deals with the kindergarten of optics and perception of the various authors of the current legislation.

Kontaktná adresa

PaedDr. Monika Miňová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Ul. 17. Novembra 15
081 16 Prešov
monika.minova@pf.unipo.sk
Slovenská republika

POŽIADAVKY NA UČITEĽA V MINULOSTI A DNES

Silvia Mináriková

Abstrakt

Reforma školstva na Slovensku priniesla mnohé zmeny. Okrem iného sa menili požiadavky na učiteľa a teda aj učiteľky materských škôl, nakoľko sa materská škola na Slovensku stala súčasťou vzdelávacej sústavy. V príspevku uvádzame porovnanie kompetencií učiteľa v minulosti a dnes vzhľadom na európsky kompetenčný rámec a vzhľadom na učiteľky materskej školy. Niektoré kompetencie sú takmer totožné, ale mnohé sú nové a k učiteľom oveľa náročnejšie.

Kľúčové slová

Európsky kompetenčný rámec, základné dimenzie – žiak, učiteľ, proces, kompetencie v minulosti a dnes, kompetencie učiteľky materskej školy.

Od 1. septembra 2008 platí v Slovenskej republike zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon), ktorý priniesol do školstva zásadné zmeny v súvislosti so vzdelávacími trendmi Európskej únie. Okrem iného sa zmenili požiadavky na odbornosť učiteľa - na učiteľov sú kladené nové úlohy. Ďalšou zmenou je to, že materská škola sa stala článkom vzdelávacej sústavy a má zabezpečovať predprimárne vzdelávanie. Na plnení tohto cieľa sa samozrejme najviac podieľajú učiteľky. Zmenilo sa postavenie učiteľa - respektíve učiteľky materskej školy? Aká by mala byť učiteľka, ktorá je kompetentná pracovať s deťmi predškolského veku? Keďže učiteľka materskej školy je rovnocenná s učiteľmi na iných stupňoch škôl, sú na ňu kladené rovnaké požiadavky ako na prácu učiteľa iných stupňov škôl.

V súlade s európskymi dokumentmi a reformnými procesmi, ktoré prebiehajú u nás bol koncipovaný kompetenčný profil učiteľa zohľadňujúci základné tri dimenzie - žiak, učiteľ a proces, ktorý medzi nimi prebieha sa delia na široko koncipované skupiny:

1. Kompetencie orientované na žiaka, na jeho vstupné charakteristiky a podmienky rozvoja,
Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka
Identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia
Identifikovať sociálnokultúrny vývoj žiaka
2. Kompetencie orientované na edukačný proces, ktoré možno ďalej členiť na:
 - Kompetencie na mediáciu obsahu edukácie, jeho didaktickú

transformáciu pre potreby vyučovania a učenia sa žiaka (obsahy a interakcie),

Mat' schopnosť plánovať a projektovať výučbu,
Mat' schopnosť stanoviť ciele vyučovania orientované na žiaka,
Mat' schopnosť psychodidaktickej analýzy učiva,
Mat' schopnosť výberu a realizácie vyučovacích foriem a metód,
Mat' schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka

- Kompetencie na vytváranie podmienok edukácie,

Vytvárať pozitívnu klímu triedy,
Vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie vyučovania

- Kompetencie na ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiaka,

Mat' schopnosť ovplyvňovať personálny rozvoj žiaka,
Mat' schopnosť rozvíjať zručnosti a postoje žiaka,
Mat' schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a poruchy správania

3. Kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa,
Mat' schopnosť profesijného rastu a sebarozvoja
Identifikovať sa s profesijnou rolou a školou

Uvedené kompetencie sú ďalej rozpracované do profesijných štandardov, v ktorých sú široko a pomerne všeobecne koncipované. Každý členský štát sa vymedzeniu kompetencií učiteľa venuje podrobnejšie.

V príspevku uvádzame niektoré názory odborníkov na kompetencie v súčasnosti, ale aj požiadavky, ktoré mali spĺňať učelia v minulosti. Pokúsime sa ich porovnať vzhľadom na vyššie uvedené tri základné dimenzie a uviesť aj špecifickú pre učiteľky materských škôl.

Doc. PhDr. František Čulík, CSc vo svojom príspevku (1984, s. 20-21) píše o tom, že v buržoáznej spoločnosti bolo postačujúce, aby učiteľ:

- učil deti čítať, písať a počítať,
- prispieval ku kultúrnemu a hospodárskemu „povzneseniu“ ľudu,
- bol radcom dedičanov v otázkach osobných, právnych, administratívnych,
- vchoval z detí poslušných, nábožensky vychovaných občanov.

U dedinského učiteľa bola menej vítaná činnosť politická a členstvo v stranách a organizáciách. Mestský učiteľ bol naopak považovaný za dobrého učiteľa, ak bol oddaným stúpencom buržoáznej ideológie so všetkými jej spoločenskými dôsledkami.

Teda možno povedať, že učiteľ mal ovládať odborné pedagogické kompetencie. Rozdiel je však medzi učiteľom na dedine a v meste. Vzhľadom na fakt, že na dedine bol jeden z mála gramotných ľudí, mal sa spolupodieľať na chode dedinského života, ale vzhľadom na silné kresťanské tradície, nebolo žiaduce, aby vnášal politické názory medzi jednoduchých ľudí. Mestský učiteľ

pôsobil v prostredí intelektuálne silnejšom. Nemusel zabezpečovať činnosti spojené s bežným životom obyvateľov. Očakávalo sa, že bude okrem učenia aj nositeľom ideologických myšlienok a bude aktívnym členom miestnych spolkov.

Doc. PhDr. Alexander Tuček, CSc. (1984, s. 142 – 160) uvádza, že v období socializmu je nutné rozlišovať kompetencie ideové, predmetové a pedagogické. Keďže v socializme sa s ideológiou spájali všetky činnosti na školách, socialistický učiteľ musel byť aktívnym a uvedomelým šíriteľom myšlienky socializmu medzi mladou generáciou. Nebudeme sa venovať ideovej kompetencii, nakoľko nechceme hodnotiť politické pozadie práce na školách v socializme ani dnes.

Ďalšie požiadavky na učiteľa v socializme sú predmetové kompetencie. Tie znamenajú obsahovú pripravenosť učiteľa na vyučovanie, pričom sú špecifické podľa druhu a stupňa školy. Materské školy predmetovú štruktúru obsahu výchovno-vzdelávacej činnosti nemali. Obsah bol delený do výchov, so základnými požiadavkami na komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa. Predmetové kompetencie v tomto zmysle teda nie sú pre učiteľky materskej školy stanovené, nakoľko ciele - úlohy, ktoré mala plniť, boli presne formulované.

Nás najviac zaujímajú pedagogické kompetencie.

Tie sa delia na kompetenčné oblasti:

- zodpovednosť za stanovenie cieľov a úloh
- vzťah k učivu a obsahu
- vzťah k metódam a metodickým postupom
- vzťah k formám a organizácii vyučovania
- vzťah k ostatným výchovným pracovníkom
- vzťah k žiakom, k ich osobnostnému rozvoju

V porovnaní s dnešnými prístupmi je tu viacero podobných oblastí. Na dimenziu *žiak* sa jednoznačne viaže kompetenčná oblasť - vzťah k žiakom. Vzhľadom na vek detí v MŠ bola a stále je táto požiadavka veľmi dôležitá. Mať kladný vzťah k malým deťom a vedieť sa „znižiť“ na ich úroveň je jedným zo základov pre dobrú učiteľku MŠ. Ale malé deti nestačí len intuitívne milovať, treba im aj porozumieť. Deti v MŠ sa nevedia dostatočne verbálne vyjadriť a učiteľka musí vedieť porozumieť mnohým iným prejavom. To je dôležité nielen pre samotné porozumenie deťom, ale aj vzhľadom na diagnostiku detí. Možno tu identifikovať dnešné psychologické, diagnostické kompetencie učiteľa, ktoré sa uvádzajú vo všetkých modeloch v súčasnom delení kompetencií. Vzťah k osobnostnému rozvoju môžeme spojiť so začiatkom osobnostne orientovanej výchovy. Osobnostný rozvoj bol ponímaný ako prihliadanie na špecifiká jednotlivých detí, no v porovnaní s dnešnými požiadavkami ide len o čiastočné rešpektovanie individuality detí. Dnes sa aktivita a samostatnosť žiaka chápe skôr ako výsledok práce učiteľa. Aktivita a samostatnosť žiaka sa dnes chápe

skôr ako podmienka na činnosť „dobrého“ učiteľa.

K *procesu* sa viaže požiadavka na vzťah k učivu a obsahu, ktorá je najpodobnejšia s dnešnou odbornou-predmetovou kompetenciou. Zodpovednosť za stanovenie cieľov a úloh, vzťah k metódam a metodickým postupom, k formám a organizácii vyučovania sú dnes súčasťou didaktických či pedagogických kompetencií. Nebolo možné voliť žiadne možnosti či alternatívy. Všetci učitelia boli vzdelávaní v duchu socializmu a podobne to fungovalo aj v praxi. To znamená, že pedagogické a didaktické postupy boli jednotné, diferencovali sa len vekom detí.

Vzťah k ostatným výchovným pracovníkom je podobný s dnešnými požiadavkami na osoby zainteresované vo vytváraní klímy a kultúry školy, ako i spolupráci a komunikácii v pedagogickom kolektíve. I tu sa výrazne prejavovala socialistická ideológia, ktorú ponecháme stranou. Možno však povedať, že v rámci pracovných kolektívov bola snaha o spoluprácu i mimo pracoviska. Nešlo len o odbornú spoluprácu, ale často viac o neformálne vzťahy.

K dimenzii *učiteľ* sa neviaže žiadna zo spomínaných kompetencií. Teória ďalšieho vzdelávania je však v tomto období položená na podklade komparatívnych štúdií aj mimo socialistického bloku. V Bratislave sa dokonca konala medzinárodná konferencia pod záštitou organizácie UNESCO, kde sa rokovalo o teórii a legislatíve ďalšieho vzdelávania. Bola vôbec prvým takýmto kompaktným počínom v Európe a ČSSR ju prijala. Pojem celoživotné a kontinuálne vzdelávanie je pri dnešných reformách pre prax jednou z kľúčových podmienok. Ako vidno, učiteľ za socializmu mal ovládať kompetencie, ktoré sa obsahom veľmi podobajú na dnešné, hlavne odborné kompetencie. Možno nájsť veľa rovnakých požiadaviek, hoci nie sú v uvádzanom texte podrobnejšie rozpracované.

Všetky Tučekove pedagogické kompetencie bolo možné spojiť i s učiteľkou materskej školy, hoci tak pôvodne neboli pripravené. Takmer všetky učiteľky MŠ mali stredoškolské vzdelanie. Problematike kompetencií – požiadaviek na učiteľku – sa nevenovala na stredných pedagogických školách väčšia pozornosť. V rámci pedagogickej kompetencie boli jednoznačne dané pedagogické a didaktické postupy, ktoré učiteľka používala v práci s deťmi. Ciele, úlohy i obsah výchovno-vzdelávacej činnosti boli podrobne rozpracované v programe výchovnej práce. Všetky boli jednoznačne formulované a nemohli sa upravovať a meniť. Dokonca boli k dispozícii vzorové plány. Organizácia, formy a metódy práce s deťmi predškolského veku boli jednotné. Možnosť voľného výberu neexistovala. Bolo treba len vybrať správny postup vzhľadom na konkrétnu pedagogickú situáciu.

V tom istom Tučekovom príspevku je zaujímavá i myšlienka, že pedagógom sa človek stáva v okamihu, keď prijme zodpovednosť za dieťa, za jeho rozvoj, čo je samozrejmosťou pre biologických rodičov. U pracovníkov verejných

inštitúcií teda nepostačuje teória. Kompetencia pedagóga sa potvrdzuje, až vlastnou činnosťou a to až vtedy, keď žiac prijímajú a uznávajú svojho učiteľa. Aj napriek všetkým zmenám, ktoré sa udiali v spoločnosti a v školstve, tieto slová zostávajú platné. Učiteľ si svoju profesionalitu musí získať nielen teoretickou prípravou, ale hlavne prácou.

Problematike kompetencií učiteľa sa dnes venujú mnohí odborníci. Uvádzame modely niektorých návrhov českých a slovenských autorov. Medzi najznámejších patrí Švec. Ten tradičné kompetencie učiteľa rozdeľuje do troch skupín (1999, s.22)

V tomto delení sa spájajú v prvej kompetencii k vyučovaniu a výchove *dimenzia zameraná na žiaka a dimenzia zameraná na proces*. Tretia dimenzia, zameraná na učiteľa je podrobne prepracovaná v ďalších dvoch kompetenciách: osobnostných a rozvíjajúcich. Kompetencie k vyučovaniu a výchove a kompetencie osobnostné zahŕňajú požiadavky na učiteľa skôr v oblasti odbornej a osobnostnej. Uvádzajú sa viaceré nové pojmy - štýly učenia, prekoncepty, projektovanie, potencialita žiaka. Je teda zrejme, že učiteľ musí mať širšie teoretické vedomosti, aby mal možnosť výberu koncepcie pre prácu. Skupina kompetencií – rozvíjajúcich – popisuje relatívne nové požiadavky na učiteľa. Ide o uvedomelý prístup a záujem o neustále aktualizovanie a zdokonaľovanie vlastnej práce. Požiadavka adaptívna a informačná vyžaduje stálu informovanosť v spoločenských a technologických zmenách. Sebarefektívna a autoregulačná kompetencia by mala byť samozrejmosťou pre každého učiteľa. Vedieť efektívne hodnotiť a následne skvalitňovať vlastný výkon by mal učiteľ vo vlastnom záujme. Inak by sa jeho práca stala rutinou. Výskumné kompetencie kladú požiadavku na kvalitnú evalvaciu práce. V praxi sú ešte málo známe a málo využívané vedecké postupy hodnotenia učiteľa. V poslednom období sa síce môžeme stretnúť s viacerými návrhmi na metódy autoevalvacie, ktoré sú niekedy možno až príliš náročné pre potreby bežnej praxe učiteľa. Švec kladie vysoké požiadavky na osobnosť učiteľa. Ich plnenie si vyžaduje neustále ďalšie vzdelávanie a snahu o skvalitňovanie svojej práce. Neuvádza sa tu žiadna požiadavka na vzťah k žiakom, ale čiastočne ju možno identifikovať pri komunikácii so žiakmi.

Pre učiteľku MŠ majú psychopedagogické a komunikatívne kompetencie špecifika vzhľadom na vek detí, s ktorými pracuje. Postupy podnecujúce učenie žiakov a komunikácia so žiakmi musia byť primerané možnostiam detí predškolského veku. Platí to, čo sme uviedli v predchádzajúcej časti o špecifickosti komunikácii s deťmi v materskej škole. Diagnostické postupy, ale aj výstupy diagnostiky budú odlišné od tých, ktoré sa používajú na vyšších stupňoch škôl. Ďalšie kompetencie - osobnostné a rozvíjajúce môžu byť pre učiteľku MŠ rovnaké ako pre ostatných učiteľov. Využívanie rovnakých postupov pri hodnotení a skvalitňovaní svojej edukačnej práce, informovanosť, schopnosť

orientovať sa v nových informáciách a využívanie nových informácií by aj mali učiteľke MŠ zaručiť kvalitný výkon.

Veľkú pozornosť vymedzeniu širších kompetencií vo svojej práci venuje Spilková (1997). Kompetencie delí na:

- Kompetencie psychodidaktické,
- Kompetencie pedagogické,
- Kompetencie komunikačné,
- Kompetencie diagnostické a intervenčné,
- Kompetencie poradenské a konzultačné,
- Kompetencie sebarefektívne.

V porovnaní so Švecom je toto delenie jednoduchšie, požiadavky na učiteľa sú jednoznačnejšie formulované a pôsobia kompaktnejšie. Neobsahujú kompetencie adaptívne a výskumné, ale tie možno čiastočne identifikovať v sebarefektívnych kompetenciách. Ostatné kategórie sú veľmi podobné s niektorou zo Švecových kompetencií. Možno tu opäť vidieť dominanciu dimenzie *orientácie na proces a žiaka*. Tieto dimenzie sa prelínajú a vzájomne dopĺňajú vo viacerých kompetenciách, napr. komunikačné, poradenské a konzultačné. Ďalšie kompetencie sú zamerané na proces edukácie – psychodidaktické, pedagogické. Dimenzia *orientácie na učiteľa* nie je jednoznačne uvedená. Možno len predpokladať, že sebarefektívne kompetencie a ďalšie vzdelávanie je podmienkou kvalitnej práce učiteľa.

Pre učiteľky MŠ sú všetky Spilkovej kompetencie logicky primerané, samozrejme s ohľadom na špecifiká práce s deťmi predškolského veku.

Ďalším známym autorom odborných textov je Helus, ktorý kompetencie delí veľmi podobne ako Spilková. Uvádza nasledovne rozdelenie (1995):

- Odborno-predmetové,
- Psychologické,
- Pedagogicko-didaktické,
- Komunikatívne,
- Riadiace (pedagogicko-manažérske),
- Poradenské a konzultačné,
- Plánovacie a pre projektovanie stratégií.

Podobne ako sme uviedli u Spilkovej, všetky kompetencie sú použiteľné pre učiteľku MŠ. Rozdielne sú len posledné uvedené kompetencie, ktoré sa spájajú s možnosťou voľby medzi projektovaním a plánovaním. To vyžaduje dostatočné teoretické vedomosti o oboch prístupoch a následné uplatňovanie jedného z nich. Pri zavedení reformy sa učiteľky MŠ stretli s mnohými novými pojmami – kompetencie, taxonómie, vzdelávacie oblasti a pod. Požiadavky na odbornosť dnes kladené na učiteľku MŠ ďaleko prevyšujú všetky predchádzajúce obdobia.

Ak sa pozrieme na kompetencie učiteľa z historického hľadiska zistíme,

že niektoré sa menia, ale niektoré zostávajú v podstate stále v platnosti, len sú prispôsobené konkrétnemu historickému obdobiu. Ide hlavne o odborné kompetencie, ktoré vždy boli a stále sú formulované pre výkon učiteľského povolania. Čo sa zmenilo výraznejšie je obsah a množstvo kompetencií, ktoré má učiteľ ovládať. Môžeme si všimnúť ako sa diferencujú, konkretizujú, kladú sa stále náročnejšie požiadavky na učiteľa. Na rozdiel od minulosti pribudli požiadavky na ďalšie vzdelávanie, na hodnotenie a inovovanie vlastnej práce. Práca učiteľa je náročná a veľmi záleží na odbornej pripravenosti. Ale ako sme už uviedli, prax preverí nie len vedomosti učiteľa, ale aj schopnosť pružne a kreatívne reagovať a situačne sa rozhodovať. Vzhľadom na mnohé ešte nezrealizované zmeny v školstve v súvislosti s reformou je možné, že obsah niektorých kompetencií sa bude ešte dopĺňať a upresňovať.

Kľúčovým faktorom zavádzania reformy sú učitelia. Základným predpokladom je ale nie len teoreticky rozpracovať požiadavky a kompetencie na učiteľa, ale vytvoriť možnosti, aby sa učitelia mohli adekvátne a kvalitne vzdelávať. Ak disponujú kvalitnými kompetenciami, prax v školách bude realizovaná na vysokej odbornej úrovni.

Literatúra

- HELUS, Z. 1995. Jak dál ve vzdělávací učitelu? In *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 2.
- KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: MPC, 2004. ISBN 80-8045-352-7.
- KOLEKTÍV AUTOROV. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC, 2006. ISBN 80-8045-431-0.
- KOLEKTÍV AUTOROV. 1984. *Společenská funkce a postavení pedagogických pracovníků v ČSSR*, Ústřední knihovna – oborové informační středisko Pedagogické fakulty UK, Praha 1984.
- LAZAROVÁ, B. 2005. *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-115-4.
- SPILKOVÁ, V. 1997. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997.
- ŠVEC, V. 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: PAIDO, 1999.

Resumé

The reforms of the educational system in Slovakia has brought many changes. It has also introduced new requirements for teachers, including the kindergarten teachers – as kindergarten schools have become part of the Slovak educational system. This paper compares the teachers' competencies in the past and present days with regard to the European education competency framework, and it concentrates at the competencies of the kindergarten teachers. Some of these

competencies have remained almost identical over the years, but many of them are new and for teachers much more difficult to attain.

Kontaktná adresa

PaedDr. Silvia Mináriková
Metodicko-pedagogické centrum
Röntgenova 26
851 01 Bratislava
silvia.minarikova@mpc-edu.sk
Slovenská republika

PROFESIONALITA UČITEĽA

Jana Bolebruchová

Abstrakt

Autorka príspevku zameriava pozornosť na profesionalitu učiteľa materskej školy poskytujúca inštitucionálnu predprimárnu prípravu detí. Poukazuje tiež na dôležitosť prípravy na túto profesiu.

Kľúčové slová

Profesia učiteľa, vzdelávanie, rozvíjanie učiteľských kompetencií, pregraduálna príprava, riaditeľ materskej školy školská reforma.

Učiteľstvo je praktická profesia, v ktorej je permanentná komunikácia medzi teoretickým a praktickým, explicitným a implicitným, objektívnym a subjektívnym poznaním a špecificky sa v ňom prejavuje aj integrácia teórie a praxe. Je to profesia, v ktorej na základe teoretických východísk prebiehajú rozhodovacie procesy, potom akcia a nakoniec reflexia ako návrat k teórii na inej úrovni.

Považujeme za dôležité, že na ceste stávania sa učiteľa profesionálom má nezastupiteľnú úlohou jeho ďalšie vzdelávanie, pretože zvyšovania kvality a udržiavania tejto kvality má celkový dopad jednak na zvyšovanie spoločenského statusu učiteľskej profesie a tiež pomáha a umožňuje učiteľovi zavádzanie nových poznatkov do praxe.

Nevyhnutnou súčasťou akademickej prípravy na učiteľské povolanie sa stáva praktická príprava a najmä jednotné vedenie študentov v procese rozvíjania učiteľských kompetencií, ktoré je determinované úrovňou pedagogickej praxe a preto je význam v príprave budúcich učiteľov nie je možné spochybňovať.

Uvedomujeme si, súčasný proces zmien v učiteľskej profesii je zdrojom, ako i podmienkou zmien. Pred teóriou o učiteľskej profesii, ako aj pedagogickou praxou stále naliehavejšie stojí otázka najmä prípravy študentov, budúcich učiteľov na túto profesiu.

Pri príprave budúcich učiteľov treba poukázať na praktickú dimenziu, ktorá v súčasnosti kladie pred pedagogickú teóriu výskumu aj prax, nové úlohy, ale i nové otázky. V teóriách učiteľskej profesie sa rôzni autori zaoberajú problematikou hľadania najvhodnejších a nevyhnutných kompetencií a spôsobilostí učiteľa, ktoré majú tvoriť jadro jeho profesionality a čoraz naliehavejšie požadujú zmeny v požiadavkách na profesionálnu prípravu a výkon učiteľa. Jedným z dominujúcich tendencií je hľadisko pregraduálnej prípravy, jej obsahu a formulácie profilu absolventa.

Dovoľte mi upriamiť pozornosť najmä na kľúčovú postavu riadenia materskej školy, ktorou je riaditeľ. Najmä od jeho profesionality, jeho schopnosti viesť a motivovať ľudí vo veľkej miere závisí úspešnosť materskej školy. Jeho prioritou má byť predovšetkým záruka kvality výchovy a vzdelávania detí, motivovať ľudí, podporovať ich v ďalšom vzdelávaní, schopnosť delegovať kompetencie a podporovať prácu v tíme. Významným predpokladom úspešnosti procesu riadenia je kvalitný systémový prístup a orientácia na procesy, najmä proces spätnej väzby.

Riaditeľ školy je *najvyšším vedúcim zamestnancom školy*, ktorí *pedagogicky riadi, kontroluje a hospodársko-administratívne spravuje školu v súčinnosti so zriaďovateľom a zabezpečuje pre ňu priaznivé pracovné, organizačné, personálne, sociálne, ekonomické a materiálno-technické podmienky*. Taktiež zodpovedá predovšetkým za celkovú odbornú, pedagogickú úroveň a výsledky práce ako aj za vytváranie všetkých podmienok pre kvalitnú výchovno-vzdelávaciu prácu.

Riadenie kvality je v modernom manažmente jednou z najdôležitejších zložiek riadenia, lebo kvalita môže vzniknúť len v dobre riadenej a organizovanej inštitúcii. Vedúce postavenie zodpovedajúce právomoci a adekvátnej zodpovednosti za dobrý a efektívny chod školy má riaditeľ. Pod jeho vedením sa vnútroškolský systém organizuje, usporadúva a funguje. Vybudovanie dobrého a efektívneho systému riadenia školy je náročná úloha, ktorá predpokladá u riaditeľa *odborné a pedagogické schopnosti a zručnosti a najmä organizačné schopnosti a osobnostné predpoklady viesť ľudí*.

Dispozícia týchto kvalít a dokonalé organizačné zladenie všetkých činností, ktoré riaditeľ vykonáva:

- *plánuje*
- *rozhoduje*
- *organizuje*
- *pracuje s personálom*
- *komunikuje a motivuje*
- *vedie a kontroluje*
- *vytvára racionálny systém nevyhnutný pre úspešné napredovanie školy*.

Všetky prístupy a modely sú návodom vybudovať dobre fungujúci systém riadenia vo svojej škole je úloha, ktorú musí každý riaditeľ vyriešiť sám. Iba dobrý súlad všetkých riadiacich činností zabezpečí vysokú kvalitu a efektivitu výchovno-vzdelávacieho procesu. Vyžaduje to najmä definovanie a konkretizovanie riadiacich politík, komplexne pokrývajúcich aktivity predškolskej inštitúcie. Riadiace politiky chápeme ako základné princípy a rámce, v ktorých sa bude predškolská edukácia uplatňovať – v interných smerniciach a poriadkoch materskej školy by sa mala ich forma fixovať.

Riaditeľ školy tiež zohráva dôležitú úlohu pri programových zmenách súvisiacich so školskou reformou, pri tvorbe koncepcie školy, jej strategického zámeru, vyprofilovaní a správnom nastavení školského vzdelávacieho programu. Taktiež vytvára optimálnu edukačnú klímu, partnerský vzťah, nenásilné prenášanie nových požiadaviek na prácu učiteliek a spája nové teoretické východiská riadenia s dosiahnutými výsledkami a vytýčenou stratégiou školy. Postmodernú materskú školu preto chápeme ako zmenu pohľadov vytvárania podmienok na formovanie kľúčových kompetencií detí v materskej škole, zmenu pohľadu na didaktický prístup učiteľa v materskej škole.

Riaditeľ školy - vedúci pedagogický zamestnanec v zmysle novej platnej legislatívy je zodpovedný za výkon riadiacej funkcie. Jeho podmienkou je ukončenie adaptačného vzdelávania, absolvovanie prvej atestácie, absolvovanie funkčného vzdelávania vedúcich pedagogických zamestnancov a každých sedem rokov, počas výkonu funkcie, inovačné funkčné vzdelávanie, ktoré je koncipované modulárnym spôsobom.

Myšlienky, na ktoré som sa upriamila vo svojom príspevku súvisia s mojou 26-ročnou pedagogickou prácou, 15-ročnou riadiacou prácou a tiež s 15-ročnými skúsenosťami riaditeľky – cvičnej učiteľky s praktickou prípravou študentov Pedagogickej fakulty UK v Bratislave, Katedry predškolskej a elementárnej pedagogiky - budúcich učiteľov materských škôl, priamo v školskom teréne fakultnej materskej školy.

Domnievam sa, že niektoré myšlienky môžu byť prínosné pre odbornú pedagogickú prax, študentov učiteľstva a taktiež pre vedúcich pedagogických zamestnancov.

Literatúra

MIŇOVÁ, M. 2009. Učiteľ v súčasnej materskej škole. In *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Dítě předškolního věku a jeho pedagogos*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2009. ISBN 978-80-7041-647-1.

MIŇOVÁ, M. 2009. Příprava učitel'ov na prácu s deťmi predškolského veku. In *Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou Za kvalitou vzdelávani učitel'ů primární a preprimární pedagogiky*. Olomouc: PF Univerzity Palackého v Olomouci, katedra primární pedagogiky, 2009. ISBN 978-80-7220-315-4.

OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K. a kol. 2004. *Organizácia a manažment školstva Terminologický slovník*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004. ISBN 80-10-00022-1.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178- 772-8.

Resumé

The author focuses attention on the professionalism of kindergarten teachers that provides the institutional pre-primary education of children. Also notes the importance of preparing for this profession.

Kontaktná adresa

PaedDr. Jana Bolebruchová
Materská škola
Bancíkovej 2
821 03 Bratislava
bolebruska@gmail.com
Slovenská republika

WYZNACZNIKI PEDAGOGICZNEJ PROFESJI – JAKO WYZWANIE DLA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

Daniel Kukla

*Uczeń nie przewyższa nauczyciela, lecz każdy,
dobrze wyuczony będzie jak jego nauczyciel...*
Paulo Coelho

Abstrakt

Súčasní pedagógovia v globalizačnej ére mali by sa charakterizovať zvláštnymi prednosťami a menovaním k tejto profesii. Vychovávateľ, ktorý vlastní vlastnú jedinečnú osobnosť a vlastné jedinečné individuálne prednosti, vykonáva povolanie vôbec cenený a uznávaný. To on pripravuje budúce generácie k fungovaniu v novej spoločenskej realite. To na ňom závisí „kvalita budúcej spoločnosti“. Preto je dôležitý zodpovedný výber a potom vzdelanie budúcich pedagógov, aby boli vzorom. Vášňu pre výkon tohto zvláštneho povolania mala by byť opodstatená určenými odbornými prednosťami, zrejme určenými vlastným typom osobnosti, ktorý určuje efektívnosť pedagogických pôsobení v didaktickom a vychovávateľskom procese, a zároveň určuje príchod k profesionalizmu a majstrojstvu v tejto profesii.

Kľúčové slová

Pedagóg, profesia, vzdelávanie, profesionalizmus, osobnostné prednosti, prednosti.

Wstęp

Świat współczesny a w szczególności edukacja stawiają wiele wyzwań i wymagań wobec współczesnego pedagoga który chcąc się dostosować a zarazem odnaleźć w realiach współczesnego świata musi permanentnie się uczyć. W obecnej hierarchii celów kształcenia i wychowania duży nacisk kładzie się na kształtowanie osobowości i postaw, następnie dopiero na rozwijanie niezbędnych umiejętności i wyposażenie przyszłych pedagogów w wiedzę. Bez wątpienia taka kolejność ma wpływ na wykreowanie jednostek twórczych, otwartych a zarazem niezależnych, a więc odpowiadających ideałowi czasów, w których przyszło nam żyć.

Federico Mayor w raporcie „Przyszłość świata” pisze „wiele wyzwań zaciąży na przyszłości edukacji w najbliższych dwudziestu latach. Pierwsze wyzwanie to dyspozycyjność i ustawiczne aktualizowanie kompetencji nauczycieli na wszystkich poziomach. Dziś jakość edukacji zależy od jakości kadry pedagogicznej i jej ofiarności”¹ Dynamiczne zmiany społeczno-

gospodarcze jakie zachodzą w świecie współczesny nie pozostają bez znaczenia na wpływ na zawód pedagoga. Pedagog zawód, profesja która ma wiele znaczeń. To w szczególności specjalista odpowiednio przygotowany do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach na różnym szczeblu edukacji. Charakterystyczną cechą czasów w których przyszło nam żyć są rosnące wymagania wobec pedagogów a w szczególności odnoszące się do ich profesjonalizmu który jest wyznaczany m.in. przez zdobywanie nowych umiejętności.²

Współczesny pedagog

Nietrudno zauważyć, że olbrzymi wpływ na efektywność oddziaływań dydaktycznych i pedagogicznych pedagoga ma jego osobowość. „Osobowość ta gra w szkole główną rolę. Dobry program, dobry podręcznik i zły pedagog to kombinacja znacznie gorsza niż zły program, zły podręcznik i dobry pedagog”³

Poszukiwaniu cech pożądanej osobowości pedagoga przyświeca cel stworzenia idealnego programu kształcenia pedagogów oraz opracowania sposobu doboru personalnego przyszłych kadr.

Pedagog jako osoba kształcąca a zarazem i wychowująca młodzież powinna się charakteryzować następującymi kompetencjami i dyspozycjami: powinien być osobą zrównoważoną, wewnętrznie i zewnętrznie wyciszoną; w swych poczynaniach powinien kierować się uniwersalnymi prawami i zasadami, według których funkcjonuje cała rzeczywistość współczesnego świata; powinien być nastawiony na maksymalizację rozwoju podmiotów edukacyjnych (uczniów, rodziców), a nie na doraźną realizację podstawy (wymagań) programowych; powinien stosować nowoczesny marketing oświatowy polegający na wiązaniu zmiany edukacyjnej z potrzebami i oczekiwaniami społecznymi lokalnego oraz globalnego środowiska; powinien posiadać umiejętność rozpoznawania, rozumienia, akceptowania i respektowania celów i wartości edukacyjnych i ukazywania ich związku z celami i wartościami edukacyjnymi; powinien posiadać kompetencje komunikacyjne i znakomite relacje z otoczeniem społecznym

¹ Mayor, F. 2001. *Przyszłość świata*. Warszawa: Fundacja studiów i badań edukacyjnych. 2001. ISBN 83-915039-3-3, s.380

² Kukla, D. 2007. *Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych przyszłych nauczycieli [W:] Kompetencja porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy.*, Maliszewski J.W., (red.). Toruń: Adam Marszałek, 2007, ISBN 978-83-7441-655-9, s. 262

³ Szyszko-Bohusz, A. 1982. *Osobowość współczesnego nauczyciela (w świetle poglądów wychowawców i młodzieży)*. Warszawa: Wyd. Ossolineum, ISBN 83-0401-295-2. s.26

(uczniami, rodzicami itp.). Wymienione dyspozycje osobowe i kompetencje pedagoga, jako „edukatora oświatowego”, pozwalają na dynamiczne ujmowanie stylu podejmowanych przez niego decyzji edukacyjno-wychowawczych⁴.

Na przebieg procesu kształcenia i wychowanie młodego człowieka, duży wpływ ma również odpowiednia atmosfera nauki; pedagodzy tworzą ją między innymi poprzez: posługiwanie się różnorodnymi metodami kształcenia i środkami dydaktycznymi, motywowanie do indywidualnego rozwiązywania problemów, okazywanie zaufania młodzieży, zachęcanie do współpracy, pobudzanie do eksperymentowania i prób. Z kolei dobrą atmosferę niweczy przesadne zaabsorbowanie kategoryzacją i klasyfikacją poznanej rzeczywistości, niechęć do wyrażania własnych myśli, uczuć oraz nacisk na karność i przymus. Aby pedagog mógł twórczo postępować, muszą być spełnione jeszcze inne warunki, wśród których wymienia się najczęściej: uelastycznienie programów nauczania, prowadzenie zajęć w małych grupach i możliwość indywidualizacji kształcenia, a więc atmosfera stworzona w szkole dla innowacji.⁵

Osobowość pedagoga, która warunkuje jego sprawność pedagogiczną, kształtuje się już w znacznej mierze przed okresem przygotowania zawodowego. To właśnie wtedy możliwe są pewne oddziaływania na osobowość kandydata, jak również możliwe jest kształtowanie pewnych właściwości stanowiących zarazem o szeroko pojmowanych kompetencjach zawodowych. Wymieni tu można przede wszystkim: wrażliwość na sprawy ludzkie, pewnego rodzaju altruizm, empatię, skłonność do dialogowego i demokratycznego nawiązywania stosunków międzyludzkich (w szczególności z wychowankami), samokrytycyzm, dążenie do podnoszenia swoich umiejętności i kwalifikacji, a zarazem charakteryzowanie się pewną otwartością zarówno na wiedzę jak i na ludzi, a także odpowiedzialnością nie tylko za swoje poczynania, ale i swoich podopiecznych jak również za ich rozwój⁶. Współczesny pedagog

⁴ Gnitecki, J. 2002. Kompetencje i zwiększenie szans edukacyjnych nauczycieli w cyklu życia w warunkach postępującej globalizacji In: *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*. Zielona Góra: Wyd. UZ, ISBN 83-8904-823-X. s. 63-64,

⁵ Por. Kwiatkowska, H. 1998 *Wymagania nowego uczenia się człowieka a kształcenie nauczycieli*, In: *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek, ISBN 83-7174-371-8; s. 38-40, Włażlik, B., Fischer, B. 2005 Kompetencje nauczyciela w reformowanym systemie edukacji, In: *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole: Wyd.UO, ISBN 83-7395-112-1; s.156-157. Švec, V. Samorefleksja profesjonalna jako podstawowa kompetencja nauczyciela In: *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Wrocław: Wyd. UW, ISBN 83-2292-000-3. s.62-63

funkcjonujący w obszarze europejskiej edukacji, powinien być: cierpliwy, wyrozumiały, miły, przyjazny, optymistyczny, otwarty na kontakty z innymi (a przede wszystkim z uczniami, rodzicami, gronem pedagogicznym), dynamiczny, energiczny, spontaniczny, entuzjastyczny, pracowity. Ponadto powinna być to osoba z poczuciem humoru (pozwala ona rozładować trudne sytuacje); wysoką kulturą osobistą, zdolnością do podejmowania ryzyka; a także dostrzegająca i rozumiejąca problemy współczesnej młodzieży, trwająca przy swoich poglądach także w warunkach niepewności, odrzucająca myślenie stereotypowe. Ważną cechą stanowić powinno rozwijanie walorów wewnętrznych i dbałość o wygląd zewnętrzny.

W drugim katalogu przedstawię te cechy pedagoga, które umożliwiają mu realizację jego zadań zawodowych. Są to: kompetentność, systematyczność, dociekliwość, łatwość wypowiedziania, zdolność przekonywania, umiejętność samokontroli (tj. nie przenoszenia osobistych uczuć (zarówno niechęci jak i sympatii) na ocenę wyników pracy ucznia), rozległa wiedza, przejrzyste tłumaczenie rzeczy trudnych dla ucznia (m.in. poprzez dostosowanie języka wykładu/dialogu do poziomu umysłowego ucznia), dobra pamięć, zdolności przystosowania się do nowych faktów, pomysłowość, wynalazczość, zdolność do odrzucania tego, co nieistotne, drugorzędne, zdolność do analizy i syntezy, duża intuicja, zaangażowanie, konsekwencja, niezależność (m.in. w sądach), samodzielność. Ważnymi cechami pedagoga, są również: spostrzegawczość, ostrość słuchu i wzroku, która bez wątpienia pomaga mu w kontrolowaniu sprawnego przebiegu lekcji, sprawność dotycząca podzielności uwagi, polegająca np. na wysłuchiowaniu odpowiedzi jednego z uczniów, przy jednoczesnym kontrolowaniu właściwego, spokojnego zachowania całej klasy. Praca pedagoga nie powinna wykonywać osoba nadpobudliwa, łatwo popadająca w stany napięcia nerwowego. Należy również wymienić wyzbycie się myślenia za pomocą stereotypów.

Współczesny pedagog jednoczącej się Europy powinien trafnie pojmować, jak funkcjonują wszelkiego rodzaju systemy materialne i społeczne, wyczuwać, na jakich przesłankach i jak użytych oparte są komunikaty i działania do nich skierowane, umieć pomóc uczniom dostrzec sens tam, gdzie inni widzą tylko chaos, umieć współpracować z innymi ludźmi w zespołach i samemu

⁶ Lewowicki, T. 1991 Przemiany filozofii edukacyjnej a kształcenie nauczycieli. In: *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*. Warszawa. Wyd. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Sekcja Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli ZG ZNP. s.61; Tchorzewski de, M. A. 1999 Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości. In: *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. Radom: Wyd. ITE. ISBN 83-7204-118-0. s. 301

decydować jak wykonać zadanie. Muszą cały czas się uczyć, zgodnie ze zdobytą wiedzą radzić sobie z nowymi obowiązkami i tym, co niesie postęp naukowy i techniczny. Do cech najbardziej pożądanых zalicza się: otwartość i umiejętność kontaktu z młodzieżą, empatię, kompetencje merytoryczne i metodyczne, poszanowanie godności ludzkiej i podmiotowy stosunek do uczniów i rodziców, sprawiedliwość i obiektywizm w ocenianiu uczniów za wyniki ich pracy i postawę, umiejętność dialogu i negocjacji, demokratyczny styl kierowania, świadomą dyscyplinę i konsekwencję w wymaganiach, a także rozumienie kłopotów uczniów, tolerancję, kulturę ogólną i pedagogiczną, umiejętność planowania, organizowania i oceniania pracy własnej i zbiorowej, umiejętność samokształcenia i doskonalenia własnego warsztatu pracy, poczucie humoru, optymizm i radość życia.

W kręgu rozważań o przyszłych pedagogach - nauczycielach

W mojej codziennej pracy spotykam się z liczną grupą przyszłych pedagogów, nauczycieli. Podczas jednych z zajęć na studiach podyplomowych z zakresu kwalifikacji pedagogicznych, zadałem studentom aby opisali jaki powinien być ten owy współczesny edukator i wychowawca młodzieży. Poniżej przedstawiam najciekawsze opisy przyszłych pedagogów.

- „Nauczyciel jest jedną z ważniejszych osób w życiu dziecka, która bierze czynny udział w jego wychowaniu, kształtowaniu jego osobowości i dalszego rozwoju, dlatego też każdy pedagog powinien dążyć do tego, by móc być określany mianem dobrego nauczyciela”.
- „Wciąż zadajemy sobie pytanie jakimi cechami powinien się wyróżniać współczesny nauczyciel. Wymagania stawiane nauczycielom są wciąż precyzowane, ponieważ wraz z upływem czasu zachowanie i prawa uczniów oraz system edukacyjny zmieniają się, tak więc nauczycielowi wciąż narzuca się i sugeruje bycie elastycznym. Próbuje się wciąż dążyć do polepszenia więzi między nauczycielem a uczniem bo jak wiadomo, komunikacja zachodząca między wychowawcą a wychowankiem będzie miała wpływ na dobro i rozwój osobowościowy ucznia. Sposób, w jaki wprowadzi on wychowanka w życie zdecyduje, jakim człowiekiem będzie w przyszłości. Cięży więc ogromna odpowiedzialność na nauczyciela, jego zadaniem jest zwrócenie uwagi na zmiany jakie zachodzą w naszym otoczeniu i w samym człowieku – jego myśleniu, nastawieniu i czynach”.
- „Współczesny pedagog to z pewnością osoba, która ma charyzmę, osobowość i powołanie do zawodu. To człowiek, który rozwija wciąż swoje umiejętności, zdobywa nowe doświadczenia i doskonali swoją wiedzę. Mogę także z przekonaniem stwierdzić, że to musi być ktoś, kto potrafi utrzymać dobre relacje z uczniem i jego rodzicem oraz potrafi stworzyć w klasie zdrową atmosferę, gdzie uczeń ale i także jego opiekun zawsze będą

się czuć komfortowo i bezpiecznie. Zawód nauczyciela powinien wiązać się z poczuciem satysfakcji i zadowolenia z wykonywanej pracy.”

- „Nauczyciel w swym zawodzie nie jest kimś takim jak każdy inny w swojej pracy. Nauczyciel to człowiek o niewzruszonych zasadach i szerokich horyzontów. To uczony w swojej specjalności i wielki znawca duszy młodzieży. Umysł systematyczny, staranie planujący działania na podstawie naukowej wiedzy, ale przy tym szczerzy i spontaniczny w swoich odruchach. Bogata pełnowymiarowa osobowość, ale także człowiek kory w swoim życiu, zarówno publicznym, jaki prywatnym daje przykład wychowawczych cnót. Nauczyciel ma skutecznie nauczać, ale nie stresować, wymagać ale nie narzucać, utrzymywać dyscyplinę, być sprawiedliwy, w każdym znaleźć coś dobrego, pomagać słabszym, i nie zaniedbywać zdolnych. I nade wszystko ma z poświęceniem pracować – doksztalać się i doskonalić zawodowo, troszczyć się o szkolne i pozaszkolne losy każdego ucznia, działać na rzecz lokalnego środowiska, utrzymywać kontakt z nowatorską pedagogiką. Nauczyciel współczesny jest poszukujący i wdrażający nowe metody nauczania, nie posługujący się trudnym słownictwem, schludny, czysty, jasno przedstawiający materiał, lubiący swą pracę, znający psychologię, znający nowe metody nauczania, czytający prasę pedagogiczną, szczerzy, przekonywujący, naturalny, mający swój niepowtarzalny styl, umiejący się uczyć od innych i umiejący się przyznać do błędu. Współczesny nauczyciel konsekwentnie dąży do podniesienia własnych umiejętności pedagogicznych, jest rzetelny, obiektywny”.
- „W szkole nie powinna być miejsca dla nauczycieli bez powołania. Nauczyciel powinien lubić dzieci, dobrze czuć się w ich towarzystwie i z całą pewnością nie powinien traktować ich jako kogoś gorszego od siebie. Dobry nauczyciel to taki, który rozumie, iż każdy uczeń jest inny i może różnić się nie tylko zainteresowaniami, ale także preferowanym stylem sensorycznym, stylem myślenia a także rodzajem inteligencji. Nauczyciel powinien być doskonałym pedagogiem. Jego zajęcia powinny być ciekawe, wiadomości podawane żywo. Zadaniem dobrego nauczyciela jest „uczyć tak, aby uczeń sam zaczął się uczyć”. Nauczyciel powinien być dla uczniów autorytetem, szczególnie w dziedzinie, które naucza”.
- „Pedagog, nauczyciel, wychowawca, opiekun, możemy go określić wieloma terminami, tak jak i możemy przypisać mu wiele niezmiennych cech, jakimi powinien charakteryzować się owy nauczyciel, zarówno dzisiaj, jak i kilkanaście lat wstecz. Najważniejszymi z nich są dostępność, otwartość, umiejętność kontaktu z uczniami, sprawiedliwość i obiektywizm. Nauczyciel powinien być obowiązkowy, sumienny, kulturalny, budzący zaufanie, posiadający umiejętności planowania pracy własnej i zbiorowej, posiadający wiedzę merytoryczną, mądrość życiową, poczucie humoru.

Przede wszystkim i należałoby od tego zacząć, powinien lubić dzieci i młodzież, czyli mieć tzw. talent pedagogiczny, właściwość trafnego postępowania w nieoczekiwanych sytuacjach”.

- „Nauczyciel według mnie powinien być przede wszystkim innowacyjny. Powinien uwzględnić fakt, że jego uczniowie grają w gry, korzystają z Internetu, dlatego na tradycyjnej lekcji mogą się nudzić. Dlatego nauczyciel powinien uświadomić sobie potrzebę, konieczność ciągłego doskonalenia się. Powinien nauczyć się tworzenia własnych systemów metodycznych. Bardzo ważna jest również umiejętność generowania wiedzy o tym, czego jeszcze nie ma, ale co może być lub powinno być”.
- „Dzisiejszy nauczyciel musi potrafić odpowiedzieć na pytanie o sens życia, widzieć konieczność i znać sposoby efektywnego uczenia się, rozumieć człowieka i problemy z jakimi boryka się społeczeństwo, przygotować młode pokolenie do samodzielnego kierowania rozwojem osobowości, do wyboru dróg życiowych. Konkretnie zadania stawia współczesnemu nauczycielowi również Raport Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku, który podkreśla potrzebę ujmowania edukacji w perspektywie wszechstronnego rozwoju człowieka służącego jego samorealizacji, wychowania do świata wielokulturowego, kreatywny rozwój jednostki, odkrywanie i eksponowanie możliwości człowieka. Te wszystkie wymienione wyżej nowe wyzwania edukacyjne jakie stawia przed nauczycielem współczesną rzeczywistość wymuszają w pewien sposób cechy, jakimi powinien odznaczać się współczesny nauczyciel – pedagog.”
- „Idealny nauczyciel powinien być przyjacielem każdego dziecka, nie powinien faworyzować i dyskryminować żadnego z nich. Każdy uczeń powinien czuć się jednakowo ważny, lubiany i traktowany z szacunkiem. Dziecko powinno mieć możliwość zwrócenia się do wychowawcy z każdym problemem. A nauczyciel powinien umieć stworzyć atmosferę przyjaźni, zrozumienia i wzajemnego zaufania”.
- „Od człowieka który przez szereg lat będzie uczył moje dziecko oczekuję rzetelnej wiedzy – zarówno na tematy poruszane na lekcjach przedmiotowych, jak i ogólnej znajomości zasad społecznych, erudycji oraz szeroko pojętych nauk humanistycznych. Powinien być dobrym organizatorem życia klasy – posiadać umiejętności zaplanowania i realizacji w sposób interesujący zajęć w szkole oraz poza szkołą. Powinien prowadzić lekcje w sposób ciekawy, zróżnicowany, z wykorzystaniem różnych pomocy naukowych, aby zainteresować dziecko nauką. Oczekuję również kulturalnego zachowania wobec uczniów, jak i pokory wobec siebie samego. Cenię nauczycieli za umiejętność przyznania się do błędu, chęć samodoskonalenia psychicznego i intelektualnego. Cenię również umiejętność indywidualnego podejścia do ucznia jako człowieka, korekty swojego postępowania zależnie od sytuacji.

Bezwzględnie wymagam tolerancji wobec wiary, poglądów politycznych oraz pochodzenie rodziców – nie jest według mnie dopuszczalna żadna indoktrynacja młodego człowieka - do tego nauczyciel nie ma prawa. Nie ma prawa również, aby przekraczać granice nietykalności cielesnej ucznia. Wymagam cierpliwości, delikatności oraz powstrzymania swoich emocji i chęci jakiegokolwiek agresji. Cenię więc ogólne kompetencje zawodowe. Nade wszystko nauczyciel powinien być po prostu dobrym i mądrym człowiekiem”.

- „Dobry wychowawca posiada doskonale wycucie psychiki dziecięcej, reprezentuje postawę pełną szacunku i zaufania do dziecka. Dziecko traktuje jako pełnowartościowego człowieka na każdym etapie rozwoju, bo jest samoistną siłą i wartością – jest podmiotem. Aby stać się takim właśnie, należy najpierw dobrze poznać siebie samego, być sobą i przede wszystkim odnaleźć własną drogę życia: „Najpierw bądź sam i bądź tym, kim, przez Ciebie mogą być inni”. Tylko tak przygotowany do pełnienia swojej misji nauczyciel potrafi uświadomić, zrealizować i wyegzekwować konkretne efektywne zadania, co pozwoli uczniom rozwijać się zarówno w sferze naukowej, jak i przystosować się do funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie. Należą do nich zadania społecznie użyteczne oraz o charakterze zabawowo-rozrywkowym. Niezwykle istotne jest uwrażliwienie uczniów od najmłodszych lat na niesienie innym bezinteresownej pomocy, która obecnie staje się rzadkością. Bo dobry nauczyciel: „Jest nie po to, aby go kochali i podziwiali, ale po to aby on działał i kochał”.

Obecnie profesja pedagoga traci na autorytecie. Mamy do czynienia z kryzysem autorytetu pedagoga nie tylko w szkole, placówkach wychowawczych, ale i w naturalnym środowisku dzieci i młodzieży, w rodzinie. Pedagog przestaje być już traktowany jako partner. Jest to tym niepokojące, że to właśnie autorytet pedagoga wydaje się być niezwykle ważny w formowaniu osobowości młodego człowieka.

Kryzys edukacji pedagoga najściślej wiąże się z kryzysem przeszłości, a ten jest szczególnie trudny dla pedagogów, gdyż ich formacja osobowościowa została ukształtowana w warunkach minionego czasu/epoki, natomiast od nich należy pośredniczenie między tym, co „minione” i tym co „obecne”.

Praca pedagoga w nowym systemie ma na celu ułatwienie wychowankom zrozumienia, m.in. zmieniającej się rzeczywistości społecznej, cech i tendencji współczesnej cywilizacji, wyzwań globalnych i narodowych, uczenia praw i obowiązków obywatelskich, pomagania w poszukiwaniu sensu życia, konstruowaniu planów edukacyjnych i życiowych, słowem – przygotowania wychowanków do spotkania z przyszłością⁷. Dlatego pedagog nie może być przygotowany do pracy tylko poprzez ukończone studia czy różnorodne formy doskonalenia, ale powinien samodzielnie prowadzić obserwację współczesnego

świata, aby uczniom przekazywać sądy ważne dla ich edukacji. Tak więc, prawdziwy pedagog musi posiadać bogatą osobowość, bogatą nie tylko poprzez to, że została obficie wyposażona przez naturę, ale również bogatą dzięki temu, co sam w niej wykształcił, nagromadził i ukształtował.

Zakończenie

Współczesność oczekuje a zarazem i wymaga od kadry pedagogicznej nowych wyzwań w obszarze kształcenia i edukowania młodego pokolenia, pokolenia „jutra”, które będzie wyznaczać bieg wszelkim przemianom społeczno-polityczno-gospodarczym ale i również wyznaczać będzie trendy w edukacji. Dziś edukacja musi dostosować się ale i podążać za błyskawicznymi zmianami jakie dokonują się „tu i teraz”, których jesteśmy świadkami ale i sprawcami.⁸ Pedagog, to człowiek patrzący w przyszłość i do niej przygotowujący siebie i innych. To co wczoraj to przeszłość, to co dziś to, ponieważ to już jutro..., jutro to przyszłość. Właśnie na to „przyszłe jutro” powinniśmy przygotowywać przyszłych pedagogów, którzy oprócz tego że „chcieliby” służyć młodemu pokoleniu, posiadają również powołanie warunkujące prawidłowe funkcjonowanie w zawodzie. Zawód powinien być pasją która z czasem przeradza się w mistrzostwo w zawodzie warunkujące pełny profesjonalizm. Zamiłowanie do wykonywania tego zawodu powinno być podyktowane określonymi predyspozycjami zawodowymi, oczywiście określonymi przez posiadany typ osobowości, który warunkuje skuteczność działań pedagogicznych w procesie dydaktycznym a tym samym warunkuje dojście do pełnego profesjonalizmu i mistrzostwa w zawodzie. W wyborze przyszłych studiów, a tym samym przyszłego zawodu ważne jest nastawienie do pracy, która oprócz posiadania już określonej wiedzy wymaga i oczekuje ciągłego uczenia się i stawania coraz lepszym co warunkuje jakość wykonywanej pracy. Od jakości nauczanie bowiem zależy tak wiele albo aż tak wiele.

⁷ Włażlik, B., Fischer, B. 2005 Kompetencje nauczyciela w zreformowanym systemie edukacji, In: *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole: Wyd.UO, ISBN 83-7395-112-1. s.158-159

⁸ Kukla, D. 2007 Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych przyszłych nauczycieli. In: *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek. ISBN 978-83-7441-655-9. s.262

Literatura

- GNITECKI, J. 2002. Kompetencje i zwiększenie szans edukacyjnych nauczycieli w cyklu życia w warunkach postępującej globalizacji In: *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*. Zielona Góra: Wyd. UZ, s.63-64, ISBN 83-8904-823-X.
- KUKLA, D. 2007. *Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych przyszłych nauczycieli* [W:] *Kompetencja porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy.*, MALISZEWSKI J.W., (red.). Toruń: Adam Marszałek, 2007, ISBN 978-83-7441-655-9.
- KWIATKOWSKA, H. 1998. *Wymagania nowego uczenia się człowieka a kształcenie nauczycieli*, In: *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek, s. 30, ISBN 83-7174-371-8.
- MAYOR, F. 2001. *Przyszłość świata*. Warszawa: Fundacja studiów i badań edukacyjnych. 2001. ISBN 83-915039-3-3.
- SZYSZKO-BOHUSZ, A. 1982. *Osobowość współczesnego nauczyciela (w świetle poglądów wychowawców i młodzieży)*. Warszawa: Wyd. Ossolineum, 1982. s.26, ISBN 83-0401-295-2.
- ŠVEC, V. Samorefleksja profesjonalna jako podstawowa kompetencja nauczyciela In *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Wrocław: Wyd. UW, s.62-63, ISBN 83-2292-000-3.
- TCHORZEWSKI DE, M. A. 1999. Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości. In: *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. Radom: Wyd. ITE, 1999. s. 301, ISBN 83-7204-118-0.
- WLAŻLIK, B. - FISCHER, B. 2005. Kompetencje nauczyciela w zreformowanym systemie edukacji, In *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole: Wyd.UO, 2005. s.158-159, ISBN 83-7395-112-1.

Resumé

Contemporary pedagogists of the age of globalisation should possess special predispositions and vocation to the profession. A pedagogist having own, unique personality and own unique individual features, carries out a valued and recognised profession. It is him who prepares future generations to functioning in the new social realities. On him depends the “quality of the future society”. This is the reason why the appropriate choice of the education of the future teachers is so important. They should be the appropriate example to follow. A passion for this profession should be imposed by certain professional predispositions, specified by the type of personality, which determines the efficiency of didactic actions in the education process and, at the same time, determines achieving complete professionalism and mastery in this occupation.

Kontaktná adresa

Dr Daniel Kukla
Instytut Pedagogiki
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Ul. Waszyngtona 4/8, 42-217 Częstochowa
d.kukla@ajd.czyst.pl
Poľská republika

**PARADIGMY, KONCEPCIE V DIDAKTIKE
A ORGANIZOVANÍ PROCESU VÝUČBY**

**Dušan Kostrub – Jolana Kožová – Žaneta Gužíková –
Renata Petříková – Ildikó Csáderová – Jana Stojkovičová –
Eva Mihaličková – Daniela Šmidovičová**

Abstrakt

Príspevok charakterizuje a vymedzuje poňatie procesu výučby v súčasných podmienkach predprimárneho vzdelávania. Zámerom autorov je poukázať na vzájomnú väzbu medzi teóriami učenia sa, koncepciami výučby a prislúchajúcimi metodikami výučby. Učiteľom uprednostnená teória učenia sa je ním prenesená do zodpovedajúcej modelu vlastného vyučovania a tejto preferencii zodpovedá aj charakter uplatňovanej výučby. Každá teória, ktorú autori príspevku predkladajú vychádza z istých, jej zodpovedajúcich teoretických východísk – paradigiem. Autori analyzujú jednotlivé teoretické paradigmy, vplývajúce na proces učenia sa v materskej škole, s uvedením základných charakteristík metodík výučby, komponentov výučby a príkladov z praxe.

Kľúčové slová

Behavioristická teória učenia sa, kognitivistická teória učenia sa, socio-kognitivistická teória učenia sa, detské prekonceptie, didaktické koncepcie, komponenty výučby, modely výučby, transmisívny model, konštruktivistický model, socio-konštruktivistický model, metodika výučby, výučba, zóna aktuálneho rozvoja, zóna najbližšieho rozvoja.

Nové legislatívne zmeny, zaradenie materskej školy do siete školskej sústavy ako aj obsahová reforma školstva, sústredili pozornosť učiteľskej verejnosti na viaceré otázky predprimárneho vzdelávania. Problémom sa ukazuje profesionálne uvažovanie a odborné koncipovanie školského vzdelávacieho programu učiteľmi – praktikmi. Od nich sa totiž vyžaduje, že budú aktívne spolupracovať pri vytváraní dizajnu procesu výučby, pri tvorbe školského vzdelávacieho programu, t. z. pri podstatných zmenách súvisiacich so školskou reformou.

Konceptuálna a koncepcná zmena reprezentovaná učiteľom súvisí s jeho didaktickým uvažovaním. D. Kostrub, (2009) uvádza, že dva ústredné procesy akými sú zámerné učenie sa a zámerné učiteľove vyučovanie sú základom pre didaktické uvažovanie. Ďalej didaktické uvažovanie je učiteľom transponované do didaktického organizovania, ktoré spočíva vo viacerých fázach, ako sú pozorovanie, transformovanie, interaktívna výučba, evalvovanie, reflektovanie

a nové porozumenie.

Vychádzame z predpokladu, že výučba je procesom zloženým z dvoch navzájom dopĺňajúcich sa procesov, a to z procesu vyučovania (učenia), ktoré realizuje učiteľ a procesu učenia sa, ktorý sa viaže na učiaci sa subjekt (D. Kostrub, 2008, s.97).

Je zrejme, že aj keď vo výučbe ide o prítomnosť dvoch odlišných subjektov s dvoma odlišnými realizovanými procesmi (vyučovanie a učenia sa), je potrebné nachádzať spoločné kontaktné miesta, v ktorých sa tieto dva procesy prekrývajú a stretávajú. Máme na mysli spoluúčasť oboch subjektov na uskutočňovaní rozmanitých činností v rámci metodiky výučby. Obidva procesy sú úzko prepojené s učivom, pretvárajúcimi a podporujúcimi komponentmi.

Znamená to, že učiteľ svojim vyučovaním ovplyvňuje proces učenia sa subjektu, čo možno chápať ako z vonku riadené, motivované, cieľavedomé a zámerné, ale nepriame učenie sa subjektu pri učiteľovom vyučovaní. Z pedagogicko-psychologického a didaktického aspektu ide o stret a stretnutie viacerých subjektov za účelom podnecovania kvalitatívnej zmeny v osobnostiach subjektov (D. Kostrub, 2008).

Z vyššie uvádzaných dôvodov potom charakter výučby ponímame ako zámerný, plne organizovaný a riadený zdroj individualizovaného a kolaboratívneho získavania edukačne hodnotových skúseností. Učenie sa a komplexný rozvoj osobnosti subjektu potom chápeme, ako dôsledok interaktívnych a transakčných procesov medzi subjektom a obklopujúcim ho sociokultúrnym i fyzickým svetom, ktoré si vyžadujú vlastnú iniciatívu učiaceho sa (D. Kostrub, 2008).

KLASIFIKÁCIA TEORETICKÝCH PARADIGIEM VPLÝVAJÚCICH NA PROCES UČENIA SA V SÚČASNEJ MATERSKEJ ŠKOLE

- *behavioristická*
- *kognitivistická*
- *sociokognitivistická.*

BEHAVIORISTICKÁ PARADIGMA UČENIA SA

„Podľa mňa klasika je, keď si sadneme na stoličky, budeme mať pred sebou tabuľu, alebo nejaký materiál obrázkový a teraz budem memorovať a prezentovať to, čo chcem ja povedať. A veľa rozprávajú učiteľky, nerozprávajú deti. A robiť za stolom? Áno, robiť za stolom, ale nie všetci naraz. Nehovorím, pri určitých zamestnaniach sa to viac-menej vyžaduje, teda je to dobré naučiť, lebo v škole sa presne takým istým štýlom robí.“

(učiteľka mateskej školy)

Táto paradigma učenia sa vychádza z názoru, že ľudská psychika je formovateľná tlakom vonkajšieho prostredia. Z historického pohľadu je

to tradičný a najzaužívanejší model výučby v našich materských školách. Vychádza z behaviorálnej teórie preferujúcej vonkajšie pozorovateľné znaky na princípe podnet - reakcia. Založený je na myšlienkach I. P. Pavlova, zakladateľa sovietskej reflexnej psychológie. podľa tohto modelu je učenie sa podmienené na reflexoch a spočíva na vonkajších pozorovateľných znakoch.

B. Pupala (2001) konštatuje, že behavioristický pedagogický prístup je charakteristický uvažovaním v kategóriách vstupov a výstupov. Sústreďuje sa na problém dobrého a technologického zvládnutia a organizovania prostredia a obsahu učiva, ktoré sa dieťaťu postupne dávkuje. Dieťa je riadené a riaditeľné vonkajším prostredím.

Y. Bertrand (1998) opisuje 3 princípy behavioristickej teórie učenia sa.

- Prvým princípom je idea, že školská dochádzka detí je len jedna časť vzdelávania. Vzdelávanie je dlhodobým procesom a učenie (sa) nikdy nekončí. Škola iba pripravuje na život.
- Druhý princíp sa týka jednotnosti cieľov, ktoré sa majú dosahovať. Ciele učenia sa sú pre všetkých rovnaké. Neexistujú ani náročnejšie ciele pre úspešnejších žiakov, ani menej obtiažne pre menej nadaných žiakov. Táto jednotnosť cieľov umožňuje vyhnúť sa akejkoľvek forme diskriminácie.
- Tretí princíp sa vzťahuje na povinnú výučbu, ktorá má mať už všeobecný charakter, aby všetkým bolo poskytnuté základné vzdelanie.

Z uvedeného je zrejme, že behavioristický model učenia sa nezohľadňuje individuálne predpoklady detí a nerešpektuje detskú – individualizovanú, či sociokultúrne podmienenú skúsenosť.

D. Kostrub (2008) píše, že behavioristické teórie učenia sa sú vysvetľované vlastnými identifikačnými znakmi, medzi ktorými na prvom mieste stojí explikácia učenia sa na základe princípu zvonka poskytovaných podnetov a zvnútra prichádzajúcich odoziev. Nie sú to procesy, ktoré vedome uskutočňuje učiaci sa.

Behavioristický model procesu učenia a učenia sa integruje sledované relačné pozície učiacich sa a učiacich subjektov. Pre tento proces učenia sa a vyučovania ako uvádza D. Kostrub (2008) je charakteristická subjektovo-objektová relačná pozícia, kde sa pod subjektom chápe učiteľ (ako múdry, šikovný, vzorový a preto jediný zdroj poznania, ľudskej múdrosti a šikovnosti) a pod pojmom objekt sa chápe učiaci sa subjekt (ten, ktorý nepozná/nevie, nedokáže/neovláda, je neschopný a p.).

Behavioristické teórie určite obohatili vedecké poznatky o vývine jednotlivca, ale majú tendenciu podceňovať biologické vplyvy a zlyhávajú pri uznávaní významu nevedomých faktorov v správaní človeka, ako aj pri rešpektovaní vnútornej motivácie, osobnej zameranosti a slobodného rozhodovania sa.

Učiacim sa subjektom je poskytnutý veľmi malý priestor na to, aby mohli

uplatniť aj vyššie psychické procesy a náročné mentálne operácie. Z toho dôvodu zväčša zotrvávajú na úrovni uplatňovania reprodukovateľného poznania a ako základné psychické procesy sa uplatňujú pozornosť, pamäť, diskriminácia. Úlohou detí sa vo veľkej miere stáva len opakovaná mechanická reprodukcia zapamätateľného učiva.

Tieto teórie, ako uvádza *D. Kostrub (2008)* nachádzajú uplatnenie všade tam, kde je potrebné zvonku vyvolať rýchle zmeny v správaní, napr. eliminovať negatívne prejavy, alebo pri formovaní nových „zručností“ tréningom, nácvikom. Behavioristické teórie učenia sa nachádzajú potom uplatnenie v jednoduchých elementoch učiva, pri ktorých ide o rýchle naučenie sa spravidla na motorickej a verbálnej úrovni.

KOGNITIVISTICKÁ PARADIGMA UČENIA SA

D. Kostrub (2007) uvádza, že pojem kognitivismus (geneticko-kognitívne teórie) predstavuje smer viažuci sa vo svojej konceptualizácii na mentálne procesy uskutočňujúce sa v mysli jedinca, vďaka ktorým si jedinec a/alebo skupina poznanie konštruje (utvára) a rekonštruje (pretvára). Tu zohrávajú dôležitú rolu výskumy J. Piageta v oblasti genetickej epistemológie, ktoré zásadne ovplyvnili vývojovú psychológiu, pedagogické výskumy a samotnú didaktiku.

B. Pupala (2001) objasňuje, že kognitivistickú koncepciu poznania chápu ako dôsledok aktivity človeka, ktorou vstupuje do interakcie s prostredím. Aktivita sa následne transformuje do mentálnej podoby, čo tvorí podstatu vytvárajúcich sa rámcov ľudského poznania. Potom poznanie je špecificky ľudský produkt a nie odraz reality, či výsledok odkrývania hotových pravd.

Inými slovami, poznanie je výsledkom manipulácie jedinca s prostredím, priamy kontaktom so svetom, čoho výsledkom je ľudská skúsenosť; inými slovami vlastné verzie poznania.

Za obsahom detských prekonceptov (naivných teórií) stojí skúsenosť žiaka, táto je však sama o sebe, len substrátom poznania. Z hľadiska vlastnej výstavby poznania je určujúca interpretácia tejto skúsenosti, ktorá sa opiera o dostupné kultúrne inštrumentárium, tvrdí *B. Pupala., (2001)*, pričom prekoncept je vlastne referenčný rámec, v ktorom sa uskutočňuje transformácia, integrácia a získavanie nových informácií, reprezentácií. V prípade, že nedochádza ku zhode medzi reprezentáciami poznania, ktoré sa dieťa dozvedá v škole a jeho prekonceptami, nastáva situácia označovaná ako kognitívny konflikt. Na základe tohto konfliktu si dieťa (re)konštruje svoje poznanie.

V tomto modeli je učiaci sa subjekt situovaný do pozície aktívneho subjektu vlastného učenia sa – vďaka učiteľom profesionálne zaštruktúrovanému priestoru a dostatku času. Vytváraním adekvátnych podmienok a výučbových aktivít si učiaci sa môže uplatňovaním svojich spôsobilostí, hodnôt a postojov

individuálne utvárať a pretvárať svojbytné poznanie na základe interakcie s prostredím a v prostredí. To, či sa v takýchto podmienkach reálne produkuje, je individualizovaná učebná skúsenosť (ako aj jej podoby a interpretácie).

Relatívne pozície učiaceho sa a učiaceho subjektu sa vyrovnávajú, čo znamená, že v učebnom prostredí výučby majú ich skúsenosti rovnocenné postavenie. Učiteľ uskutočňuje **pedagogickú diagnostiku**, aby zistil, čím disponuje učiaci sa subjekt. Tieto zistenia učiteľ konfrontuje s učivom (a jeho charakterom) a táto diagnostika jemu i učiacemu sa subjektu slúži, ako východisková situácia procesu učenia sa a vyučovania. **Aktívna účasť učiaceho sa** vo výučbových aktivitách produkuje individuálnu skúsenosť pochádzajúcu z interakcie s učivom (učebným materiálom), ktorá je pravdepodobne odlišná od skúsenosti ostatných, prípadne je viacrozmerná a polarizovaná v spektre možnej variability („keď dvaja robia to isté, nie vždy to je to isté“). Psychologická explikácia učenia sa v tejto teórii sa viaže na konceptualizáciu procesov uskutočňujúcich sa v mysli na základe interagovania subjektu s učivom s uplatňovaním kompetencií.“

SOCIOKOGNITIVISTICKÁ PARADIGMA UČENIA SA

M. Carretero, (In D. KOstrub, 2004, s. 18): Bez priateľov sa nedá učiť.

Sociokognitivismus (a jeho teórie) - tento prúd zdôrazňuje význam kultúrnych a sociálnych faktorov pri výstavbe poznatkov. Ide teda o sociálne a kultúrne interakcie, ktoré utvárajú podobu pedagogiky a didaktiky. (*Y. Bertrand, 1998, s. 18*).

J. Průcha (2002, s. 238) uvádza, že sociokognitívne koncepcie zdôrazňujú význam kultúrnych a sociálnych faktorov pri výstavbe poznateľného sveta.

Sociokognitivistické teórie učenia sa rozširujú myšlienky kognitivistických teórií o sociálnu skupinu, kde poznanie nevzniká na základe individuálneho poznania, ale na základe sociálnej interakcie, je sociálne utvárané/pretvárané – preto označenie sociálny konstruktivismus.

Priekopníkom úvah o *sociálnom učení sa* je *A. Bandura*, ktorý sa zaoberá i otázkou vzájomného vplyvu činiteľov učenia sa a správania, nepriameho (zástupného) učenia sa, symbolických predstáv, vlastnej účinnosti, autoregulácie, vytváraním vzorov a sociálnej transakčnej dynamiky vo vzťahu k sociálnemu učeniu sa. *Bandura* predstavuje svoju interakčnú sociokognitívnu teóriu, ktorá vysvetľuje vzťahy medzi prostredím, aktivitou (činnosťou) a myslením. Sociálne učenie sa je základom sociokognitivistických teórií (*A. Bandura, In D. Kostrub, 2004, s. 15*).

Sociokognitivistické teórie učenia sa zdôrazňujú, že kultúrne a sociálne faktory, ktoré vplývajú na proces učenia sa, je potrebné rešpektovať. Ako uvádza *D. Kostrub (2004, s. 15)*, dôraz je v týchto teóriách kladený na zásadnú rolu

sociálnej interakcie a transakcie v mechanizmoch učenia sa, nevynímajúc však pri tom intraakciu, ako neoddeliteľnú súčasť týchto mechanizmov učenia sa.

Sama povaha učenia sa je hlboko sociálna a kultúrna a je treba brať ohľad na prepojenie učenia sa a života. Je preto treba hovoriť vždy o *učení sa v situácii* alebo o *situovanom učení sa* (Y. Bertrand . In D. Kostrub , 2004, s. 15).

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

Najvýznamnejším predstaviteľom sociokognitivistických teórií je L.S. Vygotský, ktorý tvrdil, že rozvoj ľudského ducha je súčasťou sociálneho a historického procesu. Upozorňoval, že kultúra predchádzajúcich generácií výrazne ovplyvňuje nasledujúce generácie, pričom vo svojej teórii neobchádza skutočnosť, že jej prenos nie je (a priori nemôže byť) mechanický, ale sa uskutočňuje na základe aktívneho úsilia i konania mladšej generácie ako aj na základe jej aktívnej účasti v procese kultúrnej transmisie. V tejto súvislosti upozorňuje na dôležitosť vzájomných sociálnych interakcií v samotnom učebnom procese (D. Kostrub, 2004, s.16).

Vygotský konceptualizoval svoju teóriu aj rozlíšením dvoch aspektov:

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

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

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

Sociokognitivistické poňatie učenia sa má svoj pôvod u Vygotského a ďalej je rozpracúvané jeho nasledovateľmi. Výučba je v tejto dimenzii považovaná za sociokultúrne vzájomne subjektmi zdieľanú aktivitu. Chápeme

ju ako rozšírený kontext vzájomne zdieľaných výučbových aktivít obsahujúci dvojité procesy (re)konštruovania. Jeden proces sa uskutočňuje na úrovni spoločne zdieľaných výučbových aktivít (tzv. interindividuálne) a druhý proces na intraindividuálnej úrovni každého učiaceho sa.

Predstavitelia sociokognitívnych teórií učenia sa zdôrazňujú dôležitosť interakcie medzi osobami (učiteľom a žiakmi a žiakmi navzájom), pričom vzniká sociokognitívny konflikt. D. Kostrub, (2002/2003, s. 9) sociokognitívnym konfliktom označuje konflikt medzi myslením jedinca a myslením ostatných s dôsledkom zmeny v myslení a konaní prítomných zúčastnených. V prípade, že koncepty a koncepcie, ktorými disponuje učiace sa subjekt nepostačujú na riešenie aktuálnej situácie, je nevyhnutná intervencia zo strany učiaceho, ale ako uvádza (D. Kostrub, 2003a) v sociokognitivistickom poňatí učenia sa ide o pozitívny charakter intervencie – o tzv. nepriamu sociokultúrnu okľuku.

DIDAKTICKÁ KONCEPCIA VÝUČBY BEHAVIORISTICKÁ

Didaktickým ukotvením behavioristických princípov je model výučby, ktorý počíta s dobre naplánovanými postupmi na základe vonkajších podnetov. B. Pupala (2001b, s. 183) o tomto procese výučby píše, že: „Ak je možné človeka riadiť (utvárať) vonkajšími podnetmi, tak je možné dopredu naprogramovať a presne definovať výsledný produkt pedagogického procesu.“

Pod pojmom naprogramovať má autor na mysli, že učiteľ presne vymedzuje kroky, ktoré má dieťa robiť, aby si učivo „osvojilo.“ Učivo je rozčlenené na malé kroky - čiastkové úlohy (doplň, vytvor, prečítaj, vypočítaj, zhotov podľa predlohy, precvič, ap.), ktoré sú v prípade správnych reakcií odmenené, zvonka stimulované.

Nebude zrejme prekvapením, že takýto model výučby sa osvedčuje v praxi tam, kde cieľom je predkladať hotové poznatky, verbalizovať poznatky, nacvičiť nové zručnosti podľa presných schém a modelov. Z didaktického hľadiska môžeme konštatovať, že pre takto uskutočňovaný proces výučby je charakteristické uvažovanie v kategóriách vstupov a výstupov.

Podľa D. Kostruba (2008) ide o model výučby: „**dávaj pozor – počúvaj, ja ťa to (na)učím**“ uplatňujúci činnosti, metódy, spôsoby, postupy, ktoré sa sústreďujú na problém dobrého technologického zvládnutia a organizovania prostredia a obsahu učiva, ktoré sa dieťaťu postupne dávkuje. Ide o transmisívny model výučby. Dieťa pasívne prijíma poznanie, je riadené vonkajším prostredím.

Z didaktického aspektu sa model výučby: „**dávaj pozor – počúvaj, ja ťa to (na)učím**“ zakladá na pojmoch:

- Zamestnania, ponúkajúce sumárne štruktúrované obsahy v podmienkach konečných – hotových verbalizovaných poznatkov, tzn. dieťaťu ponúkajú hotové produkty poznania konštruované inými, bez možnosti

- kladenia otázok, alebo nachádzanie odpovedí na ne z jeho strany.
- Tradičná akademická výučba – informacionalizmus (poskytovanie informácií rôznymi podobami).
- Spôsoby: procesy hodnotenia, kontrolovania, korigovania, posudzovania, vedenia detí, monitorovania, bez stanovených kritérií a pod.
- Stratégie: učiteľ prezentuje model a koriguje, praktizuje čiže vykonáva nejakú praktickú činnosť, tréning, aktívne mechanické učenie.

Z uvedeného je zjavné, že učitelia chápu dieťa ako: „pasívneho receptora a nekritického konzumenta didaktických materiálov až po poňatie seba samého ako aktéra (re)transmisie“ (D. Kostrub 2008, s. 9). Inými slovami chápu **dieťa ako objekt svojich učiteľských snáh**, čomu prispôsobujú aj organizáciu výučby. Deťom nevytvárajú priestor na rôznorodé tvorivé činnosti a aktivity, ale požadujú od nich, aby presne reprodukovali, imitovali všetky predkladané postupy a činnosti.

Potom proces výučby má podobu akéhosi akademického odovzdávania selektovaných vedomostí žiakom tak, aby si ich oni v požadovanom rozsahu a obsahu osvojili a keď sú títo žiaci (učiteľom) vyzvaní, musia od učiteľa (alebo z učebnice) „požičané“ vedomosti vracať (D. Kostrub, 2008).

Z didaktického hľadiska učiteľ, ktorý najradšej zotráva v pozícii jediného nositeľa poznania a dieťaťu pripisuje rolu objektu v procese učenia sa. Podľa T. Wrigleyho (2007, s. 134, citovaný podľa D. Kostruba, 2007) ohrozuje tento proces, pretože v ňom ide o:

1. učiteľom neviazané používanie imperatívu,
2. učiteľom uplatňované (absolútne) právo sústavne protirečiť,
3. učiteľom uplatňované (absolútne) právo mať posledné slovo,
4. učiteľom uplatňované (absolútne) právo definovať svet pre ostatných,
5. učiteľom uplatňované (absolútne) právo prerúšať alebo cenzurovať,
6. učiteľom uplatňované (absolútne) právo verejne vychvalovať alebo verejne obviňovať.

Uvádzanej didaktickej koncepcii zodpovedá organizačná forma - **zamestnanie**, ktorá je časovo limitovaná a spočíva výlučne na uplatňovaní úlohovej metodiky. Znamená to, že úlohy sú zadávané učiteľkou deťom a aplikované na konkrétne činnosti – rozprávanie, kreslenie, strihanie, spievanie, cvičenie, počítanie a p. Samotná organizácia a štruktúra zamestnania napovedá, aby deti konali podľa učiteľových pokynov a usmernení.

Podľa M. Bartuškovovej (citovanej podľa D. Kostruba, 2003, s. 32), učiteľ neudáva len úlohy, ale aj postupy a riadi činnosť detí pri osvojovaní. Určuje deťom nielen, čo majú robiť, ale aj ako to majú robiť. Je zrejmé, že učiteľ deťom prezentuje hotové výsledky, hodnoverné pravdy. Dieťa je neustále atakované

usmerneniami a zužuje sa mu priestor na vlastnú úvahu o tom, čo robí, čo má robiť a aký výsledok má dosiahnuť.

Uvedený model výučby má informatívny charakter, uplatňuje postupy, vyučovacie stratégie, metódy a techniky, realizované formou zamestnania, kde:

- rozčlenený obsah výchovy sa redukuje na rôznorodé úlohy,
- úlohy majú deti bezpodmienečne plniť na zamestnaniach,
- zamestnanie má vyčlenenú časovú dotáciu podľa veku dieťaťa od 10 min. po 25 – 30 min.,
- vyučovanie realizuje učiteľka prostredníctvom verbálneho vysvetľovania, názorného ukazovania a predvádzania,
- výučba je reaktívna a nátlaková, mimokontextuálna a nekorešpondujúca s potenciálom osobnosti,
- zamestnania sa výrazne odlišujú a v samotnej praxi odčleňujú od ostatných učebných a rozvojových činností – pripisuje sa im nadštandardná pozornosť a výnimočné postavenie v celom redukovanom procese výučby (D. Kostrub, 2003).

Všeobecne sa dá povedať, že model výučby vychádzajúci z behavioristických princípov vyučovania preferuje učiteľove rozprávanie, predvádzanie, ukazovanie, verbalizovanie hotových právd, poznatkov. Učiteľ vyučovanie orientuje na vlastnú prezentáciu učiva a privlastňuje si právo byť jediným nositeľom poznania. Neakceptuje špecifiká učenia sa a rozvoja detí, ktoré vyučuje.

Nepredpokladá, že dieťa prichádza do procesu učenia už s hotovými poznatkami. Neakceptuje interakcie subjektu so sociálnym prostredím, prostredníctvom ktorých si dieťa (re)konštruuje kognitívne procesy. Je zrejmé, že snahou uvedeného modelu je potom zameranie na prenos/transmisiiu poznania. Učitelia sa situujú do roly jediného nositeľa poznania a deťom **ponúkajú hotové poznatky, bez možnosti kladenia otázok**. Problém úlohovo orientovanej výučby spočíva v tom, že úlohy **sú orientované na obsah (učivo), ale nie na procesy**.

Autori tohto príspevku sú presvedčení, že v modeli výučby stojacom na behavioristických základoch je poznávací proces detí priamo organizovaný a riadený učiteľom. Učiteľ sa situuje do role predkladateľa hotových konceptov, modelov, poznania, ktoré svojim demonštrovaním predostiera deťom v uzavretej, konečnej podobe. Je nemožné, aby sa potom od detí očakávalo, aby uplatňovali svoje kritické a tvorivé myslenie, aby sa aktívne podieľali na konštruktívnej výmene názorov (to je diskusia), pretože v takto poňatom procese niet na to miesta, ani vôle(!).

DIDAKTICKÁ KONCEPCIA VÝUČBY KOŠTRUKTIVISTICKÁ

V opozícii transmisívnemu poňatiu výučby stojí konštruktivistické poňatie výučby, ktoré má základ v kognitívnych teóriách vyučovania a učenia sa. Zakladá sa na konštrukcii a rekonštrukcii poznania a opiera sa o osobnú skúsenosť s témou.

Konštruktivisti tvrdia, že pojmy sú usporiadané do „schém“ a „modelov“, čiže mentálnych reprezentácií vecí, alebo myšlienok, prostredníctvom ktorých spracovávame informácie. Podľa nich kognitívny vývin súvisí **s vytváraním pojmov**. Najlepšie sa uskutočňuje pomocou kognitívneho konfliktu, vďaka ktorému nastáva spochybňovanie našich doterajších pojmov, alebo mentálnych reprezentácií. Učiť sa znamená meniť – pretvárať, utvárať nanovo.

Kognitívny vývin musí obsahovať nejakú zmenu, nové usporiadanie alebo rozšírenie pojmovej sústavy. Keď sa dieťa stretne s novým predmetom, skúsenosťou alebo problémom, pokúsi sa porozumieť im tak, že ich priraduje k množine pojmov, ktorú už pozná. Má možnosť rekonštruovať si svoje doterajšie poznanie. Dieťa nie je pasívnym elementom, ktorý prijíma hotové pravdy. Dieťa má aktívnu úlohu v procese tvorby vlastných poznatkov.

Z. Kalhous a O. Obst (2002) uvádzajú zásady, ktoré priamo ilustrujú didaktický konštruktivizmus:

- *Učenie sa je prirodzená aktivita, ktorá nemusí byť odmeňovaná alebo utvrdzovaná. Pokiaľ treba utvrdzovanie, znamená to, že sa dieťa učí niečomu, v čom nevidí zmysel. Ale je treba vytvoriť podmienky, aby bolo ochotné podstúpiť riziko.*
- *Čím viac sme sa toho naučili, tým rýchlejšie sa nám učí, pretože záleží viac na tom, čo už vieme. Racionálny prístup nám umožňuje, aby sme sa snažili využívať čo najviac toho, čo už vieme, a do pamäti si ukladali len dôležité a naozaj nové informácie.*
- *Zmysel nie je niečo, čo by žiak našiel v učive, ale čo doň osobne vnáša. To je veľmi dôležitý rozdiel, pretože znamená, že učenie sa nikdy nemôže byť pasívny, ale je vždy aktívny a žiakom iniciovaný a riadený proces.*
- *Žiaci musia preto najprv zmysel učiva chápať a predvídať, nemôžu ho dostať až v priebehu.*
- *Musia poznatky vidieť pri ich konkrétnom fungovaní, zažiť ako im samým v niečom pomáhajú, sú im užitočné.*
- *Napätie a úzkosť blokuje učenie sa.*
- *Snaha po zapamätaní blokuje schopnosť porozumenia.*

Konštruktivizmus je subjektivistický smer edukácie obrátený na dieťa, ktorý mu poskytuje možnosť hrať aktívnu úlohu v procese tvorby vlastných poznatkov. Dieťa potom prestáva byť pasívnym elementom, ktorý len prijíma hotové pravdy (D. Kostrub, 1998). Každé dieťa má možnosť (re)konštruovať si svoje poznanie. Výučba v tomto chápaní je stimulujúca, inak povedané

podporuje vývin dieťaťa v smere kvalitatívneho rozvoja.

Zaujímavé z pohľadu didaktiky sú odporúčania výskumníkov zakladajúce sa na Piagetových zásadách, ktoré uvádza G. Hill (2004, s.170). Učiteľ má v takejto triede úlohu **facilitátora** a preto je treba zameriavať svoju pozornosť na:

- *skôr na proces učenia sa, ako na jeho výsledný produkt,*
- *úroveň rozvoja dieťaťa, aby učitelia mohli určiť vhodné ciele,*
- *úlohy, ktoré sú pre dieťa sebamotivujúce, zapojiť ich záujem a umožniť ich vlastný rozvoj,*
- *úlohy, ktoré sú dostatočnou výzvou, aby navodili u dieťaťa uvedomenie si nerovnováhy, ktoré zabezpečí vytváranie nových schém akomodácií,*
- *úlohy postavené na abstraktných či formálnych operáciách prostredníctvom konkrétnych príkladov,*
- *povzbudzovať aktívne interakcie, nielen s objektmi súvisiace s konkrétnou úlohou, ale aj s ostatnými deťmi; pri činnosti v malých skupinkách sa môžu deti učiť navzájom od seba* (autori tohto príspevku uprednostňujú koncept problém a nie úloha).

Tieto odporúčania priamo vypovedajú, že učiteľ sa chápe **ako facilitátor**, ktorý podporuje kvalitatívny rozvoj dieťaťa. Dbá o rozvoj celej osobnosti dieťaťa, zohľadňujúc špecifické stránky osobnosti. Dieťa chápe ako kompletnú svojprávnú bytosť. Rešpektuje vývin každého dieťaťa, ktorý sa chápe ako produkt interakcií s fyzickým a sociálnym svetom (D. Kostrub, 1998).

Učiteľ v poňatí konštruktivizmu, podľa (D. Kostruba, 2007) „vytvára zodpovedajúce podmienky pre učenie sa, tieto napĺňa výučbovými aktivitami, koncipuje celkový dizajn výučby tak, aby bola **aktívnosť učiaceho sa subjektu** zaručená a vylúčilo sa jednostranné ovplyvňovanie zo strany učiteľa predkladaním hotového verbalizovaného poznania (učiva). Do procesu učenia sa vo výučbe sú včleňované **učebné problémy**, pri ktorých riešení sa aktivizuje doterajší potenciál učiaceho sa a tento prechádza kvalitatívnymi zmenami. Učiteľovo vyučovanie sa vo svetle konštruktivistických teórií chápe ako **metodická (ná)pomoc, ako uľahčovanie učenia sa** (t.z. učiteľ ako facilitátor) subjektu zdôrazňujúce individualizované a diferencované formy učenia sa a učenia. Učiteľ si nielen uvedomuje, ale v procese výučby výrazne zabezpečuje podmienky iniciácie a produkcie obsahov učiva pochádzajúce z (vyššie uvedenej) interakcie učiaceho sa subjektu v prostredí a s prostredím. **Proces výučby** v tomto modeli možno opísať ako **aktívne, autonómne, autentické a kompetentne zvládnuté učenie sa** subjektu garantované zodpovedajúcim dizajnom učebného prostredia zabezpečené učiteľovým vyučovaním – didaktickým organizovaním.“

Učiaci sa v poňatí konštruktivizmu:

- Poznatky získava na základe vlastnej aktivity – je aktívnym subjektom výučby.

- Neprijíma hotové poznatky, ale tvorí si nové, na základe tých, ktoré už predtým získalo, rozvíja spôsobilosti, zvnútornuje hodnoty (aktívne operuje učivom v téme).
- Uplatňovaním svojich spôsobilostí, hodnôt a postojov individuálne utvára svojbytné poznanie na základe interakcie s prostredím a v prostredí (Kostrub D., 2007, s. 49).

Z uvedeného je evidentné, že základom výučby v tomto poňatí je získanie skúseností v každodenných aktivitách. Systém poznatkov o svete dieťa získava na základe vlastnej aktivity. Učiteľ organizuje prostredie tak, aby si dieťa mohlo konštruovať poznanie. Neprijíma hotové poznatky, ale si vytvára nové na základe tých, ktoré už predtým získal.

DIDAKTICKÁ KONCEPCIA VÝUČBY SOCIOKOGNITIVISTICKÁ

Sociokognitivismus našiel pedagogicko-didaktické uplatnenie v socio-konstruktivizme, inšpirovaný predovšetkým dielami L. Vygotského. Smer socio-kognitívnych koncepcií zdôrazňuje význam kultúrnych a sociálnych faktorov pri tvorbe poznatkov. Predurčuje sociálny a kultúrny kontext poznania. Zakladá sa na interpersonálnej interakcii a transakcii vo výučbe - sociokognitívnom konflikte, ktorý sa stáva zdrojom nerovnováhy v poznaní dieťaťa a zároveň umožňuje uskutočniť konceptuálnu/koncepčnú zmenu v poznaní.

Sociokonstruktivistický model výučby: „**pod'me všetci, spolu sa to naučíme**“ (Kostrub 2008, s. 62) kladie dôraz na význam kultúrnych a sociálnych faktorov v procese učenia sa. Predpokladá, že poznanie je sociálne utvárané, nevzniká na základe individuálneho poznania, ale na základe **sociálnej interakcie**. Akcentuje sociálne a kultúrne interakcie a transakcie, ktoré sú prvoradé pri utváraní poznania. **Sociokognitívne konflikty** sú prirodzenou súčasťou výučby založenej na princípoch sociokognitívnych teórií učenia sa. Nezabúda na význam veľkého počtu sociálnych faktorov ako je vplyv žiakov, ich vzťahy s rodičmi a spoločnosťou ostatných ľudí.

Znamená to potom, že učelia by mali počítať s procesmi učenia sa a s poznaním učiaceho sa jedinca, ako i celej učiacej sa skupiny. Je dôležité objaviť, aké poznatky má subjekt, aké sú jeho modely, reprezentácie, spôsoby spracovávaní informácií. Učelia musia predvídať skutočnosť, že môžu vzniknúť sociokognitívne konflikty týchto poznatkov s uprednostňovaným vedeckým poznaním prezentovaným v škole, ktoré sú dôležitým krokom v procese prechodu z jednej úrovne poznania na vyššiu – spoločensky akceptovateľnejšiu vedeckú úroveň.

Na mieste je otázka: Aká je rola učiteľa v sociokonstruktivistickom poňatí výučby? F. Tonucci (1991, s. 23) uvádza, že: „*učiteľ sa z garanta pravdy stáva garantom metódy.*“ Inak povedané, už nie je jediný, kto všetko najlepšie vie a na všetko vie dať správnu odpoveď, ale vie ako sa narába s poznaním,

ako sa postupuje. Už nie je improvizátorom „umelcom“, imitátorom, ale je profesionálom. Pozná detské záujmy, dokáže motivovať, navrhnúť rôznorodé aktivity, podporiť ich v (s)poznávaní témy. Dokáže adaptovať svoje intervencie na reálny didaktický vývoj v triede.

Vyššie uvedené predpokladá, že učiteľ berie do úvahy aktivitu subjektov voči prostrediu. V týchto podmienkach učenia sa je deťom poskytovaná príležitosť uplatniť svoje doterajšie poznatky, spôsobilosti, postoje, hodnoty. Produkovaním spontánnych poznatkov, zážitkov, postojov detí, vzájomnou diskusiou medzi deťmi a jej udržiavaním zo strany učiteľa formou aktívnej účasti v učiacej sa skupine.

V sociokonstruktivistickom procese výučby je zrejmé, že učiteľ vytvára priestor, aby deti mali možnosť svoje poznatky, zážitky a skúsenosti konfrontovať a prediskutovať s druhými. Znamená to, že vytvára prijateľné, akceptujúce prostredie, v ktorom sú deti aktívne v rozprávaní, vyjadrovaní a zdôvodňovaní svojich názorov, postojov, poznatkov. Uplatnením modelu výučby „**pod'me všetci, spolu sa to naučíme**“ učiteľ jednoznačne mení pozíciu dieťaťa, akceptuje ho ako aktívny subjekt svojho rozvoja, ako **člena učiacej sa skupiny**.

Aktívnosť detí samozrejme zvyšuje nároky na učiteľovu prípravu na vyučovanie (vrátane didaktickej analýzy učiva). Vyžaduje to učiteľa, ktorý predkladá deťom výzvy ich predchádzajúcim skúsenostiam a vytvára vedomé príležitosti na konfrontácie týchto predchádzajúcich skúseností (prekonceptov, kompetencií) s novým sociokultúrnym kontextom.

Z uvedeného je evidentné, že učiteľ sa chápe ako **kooperátor a kolaborant**, ktorý podporuje kvalitatívny rozvoj dieťaťa. Stará sa o rozvoj celej osobnosti dieťaťa, zohľadňujúc špecifické stránky osobnosti. Dieťa chápe ako kompletnú svojprávnú bytosť. Rešpektuje vývin každého dieťaťa, ktorý sa chápe ako produkt interakcií s fyzickým a sociálnym svetom (D. Kostrub, 1998).

V takomto modeli sú deti vystavené aktívnej komunikácii, diskurzu. D. Kostrub (2009) píše, že *kolaboratívne učenie sa je produkované keď učiaci sa a učiaci spolupracujú na vytváraní poznania*. To znamená, že poznanie si konštruujú učiaci sa komunikovaním medzi sebou navzájom na základe vzájomnej kolaborácie, obsahujúcej sociokognitívny konflikt.

Z pohľadu didaktiky sociokonstruktivistický model výučby je flexibilný a otvorený, podporujúci rozvoj kompetencií detí bádaj, produkovať hypotézy, overovať ich. Cieľom je skôr nadobudnutie a rozvinutie stratégií, postupov, spôsobilostí, ako hromadenie pojmov. Výrazne sa tu **preferuje integrovaný prístup k obsahu**, ktorý dieťa nepoznáva izolovane, ale globálne vo všetkých oblastiach detskej skúsenosti. Táto výučba berie na vedomie existenciu detských individuálnych skúseností, poznatkov, postojov.

Cieľom výučby je potom orientovať sa na kognitívne procesy ako analýza, syntéza, riešenie problémov, vytváranie reprezentácií, prekonceptov, mentálnych

obrazov. Berie do úvahy, že deti prichádzajú do procesu učenia sa už s hotovými empirickými poznatkami.

Prioritným predpokladom sociokonštruktivistického modelu výučby je, že postup učenia sa detí je závislý predovšetkým od jeho východiskových štruktúr poznania. Postup rozvoja poznania a učenia sa je chápaný ako proces interakcie medzi obsahmi prítomnými v kognitívnej výbave dieťaťa a novými podnetmi, prichádzajúcimi v dobre organizovanom, stimulujúcom sociálnom, učebnom prostredí. Učenie sa je interaktívne, založené na vlastnej skúsenosti všetkých subjektov učiacej sa skupiny.

Uplatňovanie modelu výučby „**podme všetci, spolu sa to naučíme**“ napomáha, že dieťa v procese výučby má možnosť svoje myšlienky navzájom porovnať, konfrontovať alebo prediskutovať s druhými na základe učenia sa v rolách. Nezanedbateľný je aj fakt, že učiteľ pôsobí ako participujúci, kolaborujúci člen skupiny, rovnocenný partner a stará sa o rozvoj celej osobnosti dieťaťa, zohľadňujúc špecifické stránky osobnosti. Dieťa chápe ako kompletnú, svojprávnú bytosť.

Učiteľ v zmysle sociokonštruktivistických teórií učenia sa:

- v pozícii manažéra procesov a času – ten, kto uľahčuje učeniu sa a vyučovaniu relevantné procesy, činnosti a zabezpečuje zodpovedajúce podmienky (*D. Kostrub, 2004, s. 19*),
- sprievodcom svetom učenia sa detí, ktorý sa zameriava na to, ako podnietiť celistvý rozvoj osobnosti detí a skvalitňovať ich spôsobilosti učiť sa, ako sa učiť (*D. Kostrub, 2003, s. 2*),
- je mysliacim učiteľom, zaoberajúcim sa mentálnymi procesmi (ich úrovňou a kvalitou) uskutočňujúcimi sa v pozadí nielen vlastného konania, ale tiež konania detí v triede,
- pomáha porozumieť myšlienkam, zároveň neustále uvažuje o tom, akoby si rozvíjal svoje vlastné poznatky o procesoch výučby (*D. Kostrub, 2003, s. 1*),
- kladie otvorené otázky, ktoré stimulujú myslenie detí, diskutuje, podporuje diskusiu,
- nepriamo, ale zámerne zasahuje do skupinových učebných činností tak, aby skupina vyriešila určitý problém sama,
- podporuje u detí skúmanie, bádanie,
- musí najskôr rozpoznať a pomôcť explicitne vyjadriť detské predchádzajúce prekoncepty, pomáha žiakom v ich pokusoch o nové pochopenie, vytvára učebné situácie – je kognitívnym inštruktorom (*Y. Bertrand, 1998, s. 140*).

Učiaci sa:

- učia sa v reálnych situáciách, ktoré sú situáciami každodenného života,
- učia sa s inými a delia sa o svoje poznatky, o svoje problémy a svoje objavy v procese skupinového učenia sa,
- učia sa prekonávať prekážky (*Y. Bertrand, 1998, s. 140*),
- aktívnou účasťou učiaceho sa dospeje skupina, v ktorej učiaci sa pôsobí k objaveniu zmyslu a významu diskutovaného, distribuovaného, tematizovaného poznania, ktoré sú výsledkom navodeného, riadeného a reflektovaného procesu výučby (*D. Kostrub, 2007*),
- čím viac je zodpovedný za seba samého a za ostatných členov skupiny, tým viac je kritickejší, slobodný a schopnejší zapojiť sa do konania (*Delgado – Sánchez, 2004*).

Proces výučby:

- učenie sa je sprevádzané majstrom, ktorý vedie svoju malú skupinku (*Y. Bertrand, 1998, s. 140*),
- je fúziou učenia sa a učenia – oba procesy sa vzájomne v didaktickej realite prelínajú vďaka kolaboratívnym a kooperatívnym formám. Výučba je sociokultúrne vzájomne zdieľaná aktivita subjektmi (*D. Kostrub, 2007*),
- všetky formy výučby majú byť zamerané na aktívne získavanie edukačnej skúsenosti učiacou sa skupinou (*D. Kostrub, 2005*),
- je špecifickou ľudskou transakciou (vzájomnou sociálnou komunikatívnou výmenou), ktorá spája učiteľa, učiaci sa subjekt a celú skupinu do celku dynamických vzťahov (interakcia – súčinnosť), ktoré slúžia ako špecifický rámec (kontext) učenia sa a vyučovania chápané ako permanentná zmena, ktorá sa včleňuje do životného projektu každého individua (*D. Kostrub, 2005, s. 38*).
- Spočíva na prevzatí a predstieraní jednotlivých rol (učenie sa v rolách) členov učiacej sa skupiny vrátane učiteľa; spočíva na vzájomnom, spoločnom konaní, pôsobení, interakcii a transakcii.

METODIKA VÝUČBY

Metodika výučby pre nás predstavuje náuku o spôsoboch výučby na školách, ktorá je neodmysliteľnou súčasťou triády pedagogika-didaktika-metodika. Vo vnútri uvedenej triády je potrebné si uvedomiť vnútornú väzbu medzi jej jednotlivými prvkami. Pojem metodika výučby predstavuje náuku o spôsoboch výučby - o komplexe uplatňovaných metód, ktoré sú integrované v rámci výučbovej stratégie (*D. Kostrub, 2007, s. 17*).

Uvedomujeme si, že ak má byť výučba účinná a efektívna, ktorá posúva

subjekt v jeho vlastnom rozvoji, je prioritné zvládnuť metodiku výučby teoreticky a rovnako aj prakticky učiteľmi (profesionálmi edukácie). Máme na mysli metodiku, ktorá z aspektu socio-kognitivistických teórií učenia sa disponuje s takými atribútmi, ktoré sú typické pre interpersonálnu interakciu a transakciu – čiže zámerné kontaktovanie členov spoločnosti a uskutočňovaním vzájomnej sociálnej komunikatívnej výmeny.

KONKLUZÍVNA A REPRODUKTÍVNA METODIKA

Základnou vyučovacou metódou podľa predstaviteľov akademizmu má byť metóda rozvíjajúca logiku, uvažovanie, intelekt a kritické myslenie žiakov.

M. Jírová a kol. (1979, s. 11) metódou nazývajú spôsob, postup, cestu, ktorú volí dospelý, aby doviedol dieťa k vytýčenému cieľu. Medzi základné výchovné metódy zaraďujú: vysvetlenie, povzbudenie, cvičenie, príklad, pochvala a trest. Trest je inhibičnou metódou, ostatné metódy sú motivačné a stimulačné. Didaktické metódy delíme na verbálne, názorné a praktické.

M. Kořínek (1984, s. 124) uvádza, že slovné a názorné metódy sa uplatňujú pri osvojovaní predstáv o okolitých predmetoch, javoch a vlastnostiach, na ktorých sa potom zakladajú teoretické zovšeobecnenia. Môžu byť však použité aj k aktivite myslenia žiaka a k sústredeniu pozornosti pri učení.

I.J. Lerner; (1988, s. 22) tvrdí, že žiak môže získavať poznatky z rôznych zdrojov – z vysvetľovania učiteľa alebo počas praktickej činnosti v laboratóriu, reprodukovať ich však môže aj tak, ako mu boli podané, bez akejkoľvek súvislosti so spôsobom ich získavania a zároveň zdôrazňuje, že reproductívna metóda povýšila osvojenie poznatkov na druhú úroveň osvojovania, na úroveň využitia podľa vzoru a v rozličných, ale ľahko identifikovateľných situáciách. Obidve metódy: informačno – receptívna a reproductívna – slúžia na to, aby si mladá generácia osvojovala hotové vedomosti, zručnosti a návyky a vždy boli a sú najracionálnejšie a najefektívnejšie.

Znamená to, že sa stretávame s rozložením učiva do určitých krokov, čo síce zabezpečuje jeho „osvojenie“, ale dieťa ho nepochopí komplexne, nebude môcť využiť ho v praxi, v nových, zmenených situáciách. Spracovanie učiva do programu redukuje myšlienkové operácie žiakov; narábajú len so slovami, ktoré sú uvedené v naplánovanom programe, čo nepodporuje rozvoj ich schopností.

V celej doterajšej histórii didaktiky bolo všeobecne odporúčané využívať tieto metódy:

- slovné metódy (opis, rozprávanie, výklad, rozhovor, beseda, počúvanie magnetofónových nahrávok alebo rozhlasu)
- názorné metódy (pozorovanie a demonštrácia, metóda priameho pozorovania)
- metódy praktickej činnosti.

Spomenuté metódy, ktoré nám napovedajú, že sú založené na odovzdávaní

hotových poznatkov všetkým deťom rovnako. To znamená, že nerešpektujú individuálne predpoklady detí a nezohľadňujú detskú skúsenosť. Učiteľ predkladá deťom hotové pravdy, fakty so zámerom, aby si ich deti zapamätali a dokázali ich, čo najvernejšie reprodukovať. Takýto proces výučby má informatívny charakter, v ktorom sú deti pasívnymi prijímateľmi, konzumentmi.

Z didaktickej perspektívy ide o metodiku, kde prevažuje slovo-názorné a transmisívne poňatie výučby (presnejšie slovné vyučovanie). Preceňuje sa výklad (tu jednostranné a jednoznačné učiteľovo vysvetľovanie učiva) učiteľa – t. z. odovzdávanie, prenos, transmisia poznatkov. Dieťa je posunuté do pasivity, skôr počúva, pozoruje, ukladá si poznatky do pamäte, neskôr ich reprodukuje. Výučbový proces má obvykle jednoduchú schému - motivácia, prezentácia učiva, precvičenie (fixácia), preverovanie naučeného (skúšanie).

D. Kostrub (2005, s. 45) tvrdí že, takáto metodika sa zakladá na učiteľovom rozprávaní, predvádzaní, ukazovaní vopred pripravených poznatkov mnohokrát vyjadrených len slovné. Učiteľ si osvojuje právo byť jediným nositeľom poznania (ľudskej) múdrosti a šikovnosti. Učiteľ svoje vyučovanie orientuje na vlastnú prezentáciu učiva, jeho vysvetľovanie a na to, ako budú žiaci okamžite reprodukovať to, čo učiteľ povedal, ukázal a predviedol.

Táto metodika výučby u nás naďalej pretrváva. Učiteľ vedome zotrváva v pozícii učiteľa diktátora¹ (vševediaci, všemocný, určujúci, kontrolujúci a p.), od čoho sa odvíja aj celkový charakter učenia a učenia sa vo výučbe. Takýto učiteľ vytvára a udržiava tradične chápaný pedagogický imidž, s ktorým sa bežne stretávame v školách.

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

1. **Expozično-konkluzívna (objasňujúco - uzáverová) metodika**
2. **Interaktívno-reproductívna metodika**
3. **Aktívno-reproductívna metodika**

Expozično-konkluzívna (objasňujúco - uzáverová) metodika

- učiteľ je aktívny, dieťa je pasívne
- ide o klasické vyučovacie hodiny (alebo zamestnania), ktoré ponúkajú sumárne štruktúrované obsahy v podmienkach konečných – hotových verbalizovaných poznatkov, to znamená, že sa deťom poskytujú výsledky, alebo hotové produkty poznania konštruovaného inými, bez možnosti kladenia otázok alebo nachádzaní odpovedí na ne z jeho strany

¹ Pojem diktátor predstavuje osobu, ktorá diktuje (podmienky) iným.

- hodnotenie z pozície kognitivistických teórií: ide o tradičnú akademickú výučbu (kultúrny informacionizmus) a jednoznačne logocentrickú perspektívu výučby
- hodnotenie: užitočná len pre expertov motivovaných samotnou témou; je to metodika veľmi vzdialená kognitivistickým teóriám, hoci nepredstavuje prekážku na to, aby existovali deti, ktoré si budú v rámci nej rozvíjať svoje učenie sa v kognitivistickom rámci, na čo však nie je možné jednoznačne sa vždy spoliehať.

Komponenty výučby

Zasahovanie do činnosti detí (manuálne opravuje produkty detí)

Zadávanie usmernení

Zasahovanie do činnosti detí (verbálne – opravuje výpovede detí)

Využívanie uzavretých otázok

Poskytovanie hotových výsledkov, produktov poznania

Kontrolovanie plnení príkazov

Neverbálna komunikácia regulujúca správanie detí

Verbálna komunikácia regulujúca správanie detí

Zadávanie príkazov

Kontrolovanie plnenia usmernení

Vnucovanie iného názoru

Využívanie jednosmernej komunikácie

Znevažovanie detí

Príklad č. 1: Učiteľka striktné prikazovala deťom, aby si posadali na stoličky, ruky položili na kolená a počúvali jej jednosmernú komunikáciu tzv. výklad učiva. Po svojom výklade učiteľka kontrolovala, či ju deti dôkladne počúvali. Kladením uzatvorených otázok overovala, čo si zapamätali.

Príklad č. 2: Učiteľka prikázala deťom, aby sa posadili na koberec a využívala zatvorené otázky ako motiváciu.

Príklad č. 3: Učiteľka prikázala deťom, aby skontrolovali, či sú už didaktické pomôcky poukladané na svojich miestach. Deti učiteľku informovali o poukladaných pomôckach v triede. Učiteľka i napriek tomu išla do centier, detských kútikov a kontrolovala pravdivosť výpovedí, verbálne opravovala výpovede detí a zároveň ich rôznymi poznámkami znevažovala.

Príklad č. 4: Učiteľka zadala uzavretú otázku na zistenie aktuálneho stavu počasia, dieťa odpovedalo nesprávne. Učiteľka so zvýšeným hlasom znevažovala dieťa a verbálne opravovala jeho výpoveď, čím poskytla deťom hotový produkt poznania t.j. „dnes je zamračené!“

Príklad č. 5: Učiteľka poskytovala hotové výsledky, produkty poznania deťom o vplyve počasia na ich zdravie. Deťom prikazovala, aby ju počúvali, a až keď ona dorozpráva, až potom môžu oni niečo povedať.

Príklad č. 6: Učiteľka trvala na tom, aby deti zaspievali pieseň „O medvedíkovi“ i napriek tomu, že deti navrhovali inú pieseň. Ako motiváciu využívala uzatvorené otázky, na ktoré deti rovnako odpovedajú „áno“ prípadne „nie“. Menovite vyzvala na postavenie sa pred poukladané stoličky štyri deti, ktoré opakovali pieseň po učiteľke. Postupne

vyzvala po skupinkách detí aj ostatných, tak sa vystriedala celá trieda. Nacvičenú pieseň si deti zaspievali aj spoločne. Individuálne vyzvala jedno dieťa na spev, u ktorého si skontrolovala, či si ju zapamätalo. Počas spevu dieťa verbálne opravovala. Na záver deti hodnotila, väčšinou negatívne.

Príklad č. 7: Učiteľka kričala na deti, aby boli už konečne ticho, zamkli si ústa a počúvali ju. Zadala im príkaz, aby sa postavili a ticho si sadli, rozdelila deťom vopred vystrihnuté obrázky súvisiace s témou, na ktoré sa počas učiteľkinho výkladu deti mali pozerat'. Učiteľka deťom poskytovala v jednosmernej komunikácii hotové výsledky, verbalizované produkty poznania. Na záver si obrázky pozbierala a využila uzavretú otázku, opýtala sa detí, či si to, o čom im rozprávala aj zapamätali.

Príklad č. 8: Učiteľka deťom zadávala príkazy, aby vykonávali cviky podľa jej pokynov. Učiteľka sedela na stoličke, prezentovala názvy cvikov, ktoré deti museli realizovať. Deti niektorým povelom nerozumeli, cvik nerealizovali podľa jej predstáv, pristúpila bližšie a cvik verbálne opakovala.

Interaktívno-reproduktívna metodika

- učiteľ je interaktívny a deti sú tiež interaktívne, pričom vzájomne reprodujú mimo nich existujúce poznanie
- indikátory: je to jasný logocentrizmus (zvýšené a viac menej jednostranné využívanie hovoreného slova), učiteľ a deti sú aktívni v rozprávaní o nadchádzajúcich úlohách, cvičeniach a prípadne uzatvorených činnostiach a p.
- charakteristiky: uplatňujú sa otázky a odpovede
- spôsoby: procesy hodnotenia, posudzovania, kontrolovania (formy katechizmu - predriekavanie), procesy objasňovania, procesy vedenia detí alebo monitorovania (napr. programovaná výučba zahrňujúca spätnú väzbu)
- hodnotenie z pozície kognitivistických teórií: ide jednoznačne o behavioristické hľadisko (operujúce na princípe podnet (stimul) - odpoveď (reakcia) a spätná väzba), je to síce aktívna metodika, avšak je veľmi vzdialená od kognitivismu
- hodnotenie: navrhuje spätnú väzbu a je využiteľná pre korigovanie a zvažovanie/prepájanie už pred časom naučeného učiva.

Komponenty výučby

Verbalizovanie poznatkov

Využívanie procesov monitorovania, spätnej väzby

Neverbálna komunikácia regulujúca správanie sa detí

Zadávanie úloh

Poskytovanie pomoci, keď o to deti požiadajú

Poskytovanie limitovanej voľby deťom

Zadávanie usmernení

Využívanie uzavretých otázok

Využívanie polootvorených otázok

Verbálna komunikácia regulujúca správanie sa detí

Príklad č. 1: Učiteľka mala vopred pripravené tri centrá aktivít, ktoré deťom ponúkla. Pri výbere deti usmerňovala, pri činnosti im pomáhala (pri reprodukovani učiva), keď ju o to požiadali.

Príklad č. 2: Učiteľka mala pripravené centrum aktivít, kde deťom poskytla limitovanú voľbu pri výbere výtvarnej techniky – buď maľovať, alebo kresliť. Deti sa mohli rozhodnúť len medzi týmito dvomi výtvarnými technikami, nedovolila však deťom využiť nalepovanie o ktoré ju požiadali.

Príklad č. 3: Učiteľka rozdelila deti na dve skupiny, následne im zadávala úlohy, ktoré mali jednotlivé skupiny detí plniť. K skupinám detí pristupovala a pomáhala im na základe ich žiadosti o pomoc.

Aktívno-reproduktívna metodika

- indikátory: ide o jednoznačný logocentrizmus, učiteľ je pasívnejší a dieťa je aktívne v reprodukovani mimo svojho existujúceho poznania
- charakteristiky: učiteľ prezentuje model alebo kritéria a zväčša verbálne koriguje, dieťa praktizuje, čiže vykonáva nejakú praktickú činnosť podľa modelu (vzoru)
- spôsoby: ide o systémy trénovania a o uzavreté praktizovanie na základe trvalých alebo vopred vytvorených modelov, schém, kritérií a p.
- hodnotenie z pozície kognitivistických teórií: ide o behavioristickú perspektívu a aktívne, mechanické učenie sa veľmi vzdialené od kognitívizmu
- hodnotenie: využiteľné v rozvoji a „upevňovaní rozličných zručností“ v aplikovaní na štandardizované procesy (vedenie motorového vozidla, bicyklovanie, plávanie – kraul, lyžovanie...).

Komponenty výučby

Prezentovanie modelu a kritérií

Spôsoby trénovania uzatvorených systémov

Praktizovanie modelu konštantných schém

Korigovanie

Mechanické učenie sa

Vykonávanie určitej praktickej činnosti

Príklad č. 1: Deti si vybrali jednu z vopred pripravených činností, počas ktorej učiteľka pomohla dieťaťu, pretože ju požiadalo o pomoc – nakreslila za dieťa domček, pri kresbe postavy mu držala a viedla ruku. Po ukončení a zhodnotení aktivít učiteľkou, využila prostredníctvom poloopených, uzavretých otázok procesy spätnej väzby.

Príklad č. 2: Učiteľka usadila deti na stoličky ku stolíkom, kde už boli vopred pripravené potrebné pomôcky, materiály pre činnosť. Učiteľka oboznámila deti s aktivitou, ktorú mali vykonávať, označila pomôcky, ktoré sú potrebné na vytvorenie postavičky tučniaka. Učiteľka demonštrovala deťom postup, ktorý je jediný možný pre dosiahnutie požadovaného výsledku, demonštrovala lepenie vystrihnutých tvarov. Každé dieťa bolo navonok aktívne pri vykonávaní praktickej činnosti – lepenia, lepilo tvary presne podľa pokynu učiteľky. Učiteľka deti pri práci korigovala, nedovolila im zmeniť postup prípadne vzhľad výsledného produktu – museli to byť, podľa požiadavky učiteľky

rovnaké tučniaky, s rovnakými detailmi.

Príklad č. 3: Učiteľka usadila deti ku stolíkom, rozdala im nožnice a výkresy, kde boli vopred predkreslené čiary. Úlohou detí bolo vystrihovať. Učiteľka deťom prezentovala model správneho držania nožníc, pohybu prstov a pridržavania si papiera. Každé dieťa bolo navonok aktívne pri praktizovaní modelu, ktorý im učiteľka demonštrovala. Mechanicky zastrehovali do papiera po vopred predkreslených čiarami, kde výsledkom bolo niekoľko rovnakých produktov. Deti si „osvojovali“ zručnosť strihať.

Príklad č. 4: Učiteľka rozmiestnila na koberci plastové kvietky, ktoré slúžili ako značky pri cvičení. Učiteľka sa postavila pred deti tak, aby ju každý videl pri predvádzaní jednotlivých cvikov. Každé dieťa vykonávalo praktickú činnosť opakovaním učiteľkou predvedených cvikov. Pri nesprávnom vykonaní cviku dieťaťom, učiteľka predviedla správny model cviku deťom znova. Od detí vyžadovala mechanické opakovanie cviku dovtedy, až kým si ho dieťa správne „neosvojilo“.

Z uvedených príkladov je zrejmé, že učiteľ pri výbere a uplatňovaní metodiky v procese výučby skôr podlieha svojej intuícii, než svojmu serióznemu rozhodovaniu ako odborník v tejto veci. Navrhovať proces výučby – jeho celkovú podobu (dizajn) môže len taký odborník, ktorý pozná (presnejšie vie, ako na to) transformovať obsah do podoby učiva a ako toto učivo predostierať učiacim sa subjektom tak, aby sa ho naučili cez nimi aktívne vykonávané význačné činnosti (vo výučbových aktivitách) a ich myšliami uskutočňujúcimi psychické procesy a mentálne operácie s učivom. (D. Kostrub, 2007, s. 24).

Znamená to, že autor má na mysli reflektujúceho učiteľa, t.j. takého, ktorý využíva v uvažovaní o výbere, uplatňovaní, posudzovaní a hodnotení zvolenej metodiky reflexívny prístup ako čosi neodmysliteľné.

ROZVOJ PODNECUJÚCA, INICIUJÚCA A PRODUKTÍVNA METODIKA

Metodika výučby uplatňovaná na princípoch kognitívizmu zdôrazňuje, že učenie a učenie sa je aktívny proces, ktorým si dieťa samo vytvára, konštruje svoje poznanie. Je to proces založený na riešení problémov, kedy sa predchádzajúce informácie a skúsenosti spájajú s novými. Každé dieťa si vytvára vlastné, stále sa rozširujúce poznanie.

Vychádzame zo všeobecného predpokladu J. Skalkovej (1999, s. 125), že základným a kľúčovým momentom je uvedomiť si, že učenie sa nezačína školou a neobmedzuje sa len na ňu. Znamená to, že dieťa prichádza do školy a prináša si určité skúsenosti, predstavy, poznatky, city, postoje na základe, ktorých si vysvetľuje vzťahy a fungovanie sveta. A práve v tomto momente sa odvíja učenie a učenie sa. Vzniká konfrontácia, stret medzi tým, čo dieťa pozná a medzi novými poznatkami. Pokrok vo vývine nastáva vtedy, keď dieťa samé prežíva a zvláda konfliktné situácie a aktívne prekonáva vzniknuté problémy.

Myšlienky, ktoré vyššie uvádzame nám naznačujú, že zámerom tejto

metodiky výučby je nachádzať a uvedomovať si vzájomné väzby, súvislosti a pri stretávaní sa s novými prvkami ich včleňovať do vlastných kognitívnych schém. Predpokladom je však, že sa budú rešpektovať všetky osobitosti učiacich sa subjektov.

Dieťa/deti sú aktívne v rôznych učebných situáciách napr.: hranie sa, bádanie, diskutovanie, riešenie problémových situácií, dramatizovanie, manipulovanie predmetmi, pozorovanie prírodných javov, experimentovanie..., ktoré ponúka učiteľ hlavne prostredníctvom výučbovej aktivity, na rozdiel od rutinného (tradičného), slovného a predvážajúceho vyučovania.

Metodika výučby, ktorú tu prezentujeme, vyžaduje špecifické stratégie učiteľovho vyučovania, výučbové metódy, organizačné formy, prostriedky a pod. najdôležitejším elementom didaktického poznania, myslenia a konania je metodika vyučovania, ktorú uplatňuje učiteľ. Metodika je pre neho charakteristická a odráža sa v jeho osobnostný a profesionálny potenciál.

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

4. **Expozično - podnecujúca (objasňujúca - iniciujúca) metodika**
5. **Aktívno-produktívna metodika**

Expozično - podnecujúca (objasňujúca - iniciujúca) metodika

- i tu učiteľ prezentuje tému, avšak prezentuje ju v rámcovej podobe, ktorá vyvoláva podnecujúci (iniciovaný) vnútorný motivovaný záujem dieťaťa o ňu
- indikátory: ide o psychocentrickú perspektívu, zameriavajúcu sa na psychiku (myseľ) učiaceho sa, učiteľ je aktívny, dieťa je pasívnejšie, ale len navonok a len na úvod
- charakteristiky: ide o výučbové aktivity, ktoré umožňujú učiacim sa subjektom prepájať vlastné poznatky so skúsenosťami v triedach i mimo nich, podporujú kladenie otázok a zabezpečujú, že dieťa vnútorné participuje na procese nachádzania odpovedí a spracovávaní informácií
- hodnotenie z pozície kognitivistických teórií: ide rozhodne o kognitivistickú orientáciu, napriek tomu, že neexistuje vonkajšie vyjadrovanie poznatkov, ani zvýšené konanie v učení sa zo strany dieťaťa.

Komponenty výučby

Využívanie otvorených otázok

Pozitívne hodnotenie konania a pôsobenia dieťaťa

Motivovanie - podnecovanie záujmu o činnosti (tému, aktivitu)

Prezentovanie činností, v ktorých si dieťa rekonštruje poznanie

Príklad č. 1: Učiteľka motivovala – podnecovala záujem o aktivity vhodne zvolenou krátkou rozprávkou, do ktorej sa aktívne zapojili aj deti. Pozitívne hodnotila individuálne aktivitu detí, čo ich podnietilo k nasledovnej činnosti. Učiteľka ponechala deťom priestor na to, aby boli a ostali počas činnosti samé sebou, predpokladajúc, že sú vnútorné pripravené konfrontovať to, čo už poznajú a dokážu, s tým, čo by so svojho pohľadu, ako aj s pohľadu učiteľa, dokázat a poznať mohli. Znamená to, že v činnosti dochádzalo k rekonštruovaniu si poznania u detí, čo učiteľka podnecovala otvorenými otázkami.

Príklad č. 2: Učiteľka podnecovala záujem detí otvorenou otázkou Čo je to móda? Deti diskutovali a každé dieťa malo možnosť vyjadriť svoj názor a pri konfrontácii s inými názormi si zdôvodniť (prezentovať) ten svoj. Učiteľka akceptovala názor každého dieťa a v vhodnými otázkami podnecovala záujem o danú tému.

Príklad č. 3: Učiteľka rámcovo prezentovala deťom aktuálnu tému „Život v okolí nášho potoka“. Deti sa rozdelili do skupín na základe rozdelenia si farebných štipcov, ktoré slúžili ako ich vonkajšie identifikátory. Učiteľka sa opýtala „Kto sa môže zaujímať o život okolo nášho potoka?“. Diskusiou deti identifikovali jednotlivé profesie (rybár, ochranár, plavec,...), a v ďalšej diskusii definovali role, súvisiace s týmito profesiami. Z identifikovanými rolami sa deti stotožnili a v reálnom prostredí pri potoku realizovali úlohy viažuce sa na tieto roly. Po ukončení aktivity a po návrate diskutovali.

Aktívno-produktívna – EP metodika

- indikátory: ide jednoznačne o psychocentrickú perspektívu, aktívne je dieťa (i navonok, i vo vnútri) a učiteľ je pasívny („hrá druhú rolu“)
- spôsoby: (viac alebo menej riadené) metódy objavovania, prípadové štúdie, otvorené praktizovanie, kreatívne vyjadrovanie
- hodnotenie z pozície kognitivistických teórií: ide o kognitivistickú metodiku, ktorá má zámer reálneho podporenia objavovania; v tomto prípade je dôležité, že učiteľ poskytuje chudobnú (nedostačujúcu/chabú/neúplnú) informáciu a dieťa musí skúmať, analyzovať, syntetizovať alebo samo vytvárať nové materiálne i nemateriálne produkty
- hodnotenie: ide o podporovanie produktívneho myslenia, uplatňovanie bádateľských techník, podporovanie učenia sa s veľkým transferom; jeho hodnota spočíva v tom, že garantuje hľadanie zvonka a tvorbu zvnútra – ide o skutočný kognitivismus a umožňuje získať učebný úspech a výsledok (J. Bruner, L.S.Vygotský).

Komponenty výučby

Učiteľ „hrá druhú úlohu“

Bádanie, skúmanie, objavovanie

Otvorené praktizovanie

Využívanie riešenia problémov

Príklad č. 1: Učiteľka vyzvala deti, aby verbálne vyjadrili svoje poznatky o pojme RASTLINA. Každému dieťaťu poskytla dostatočný priestor na vytváranie predstáv súvisiacich s pojmom rastlina, pričom viedla diskusiu tak, aby sa detské prekoncepty dostali do sporu s novou informáciou alebo skutočnosťou so zámerom vyvolať kognitívny

konflikt. Dieťa kreslí symboly (obrázky) na veľký baliaci papier, umiestňuje kresby na voľnú plochu so zdôraznením vzťahu, ktorý má rastlina s ďalším vybraným pojmom. Dieťa graficky stvárňuje väzbu medzi týmito pojmami. Dieťa prepájaním významov, uvádzaním pojmov a vzťahov medzi nimi vytvára MAPU – SIETĚ, na ktorej sú zachytené kľúčové pojmy, viažuce sa na danú tému. Učiteľka do činnosti dieťaťa nezasahovala, nekorigovala. Na záver každé dieťa „čítalo“ – prezentovalo svoju pojmovú mapu.

Príklad č. 2: Učiteľka poskytla deťom neúplnú informáciu „Mravce musia tiež prijímať potravu, aby prežili“. Nakoľko deťom informácia nepostačovala, navrhli učiteľke, aby zistili, akú potravu mravce prijímajú. Každé dieťa si samostatne vytvorilo záznamový hárok, do ktorého si nalepilo z letákov vystrihnuté potraviny, ktoré poskytne mravcom ako potravu. Po „prečítaní“ záznamových hárkov učiteľka spoločne s deťmi pripravila potraviny, ktoré boli uvedené na záznamových hárkoch a presunuli sa spoločne do blízkeho lesa. Deti potraviny prichystali na tanieriky, ktoré umiestnili ku mraveniskám. Každé dieťa pozorovalo a do záznamových hárkoch zaznamenávalo, na ktorých potravinách sa mravce objavili, ktoré potraviny si odnášali do mraveniska. Učiteľka bola pasívna, do činnosti deťom nezasahovala. Aktivita sa realizovala formou experimentu.

Príklad č. 3: Učiteľka neposkytla deťom žiadny materiál na výrobu lode, zadala len tému „Lodí, plávajúca na vode.“ Každé dieťa si samostatne pripravovalo a zbieralo pracovný materiál, ktorý našlo na školskom dvore. Tvorili ho predovšetkým prírodniny, noviny, plastové fľaše a pod. Učiteľka deťom poskytla len pracovné náradie, ktoré deti pri konštruovaní svojich výtvorov potrebovali. Učiteľka ponechala deti samostatne tvoriť, nepredkladala im žiadne možné postupy pri tvorbe. Vznikli veľmi originálne produkty – výtvory lodí, ktoré každé dieťa samostatne prezentovalo.

METODIKA INTERAKTÍVNO – PRODUKTÍVNA

Metodika výučby v sociokognitivistických teóriách učenia sa zdôrazňuje, že učenie sa je interaktívny, transakčný a intraaktívny proces, v ktorom si deti a učiaca sa skupina spoločne – vzájomne vytvárajú, konštruujú svoje poznanie v skupine, veci sa vytvárajú spoločne a pre všetkých, takže vzniká malá kultúra spoločných výtvorov so spoločnými významami.

D. Kostrub (2003, s. 69) píše, že pedagogika a didaktika stavia súčasnosti na metódach, ktoré sú postavené na riešení problémov (učebných) v snahe podnietiť u detí reakcie a stimulovať ich na výber z viacerých možností riešenia. Učiteľ však má neustále vidieť rozdiel v tom, čo sú deti spôsobilé robiť samé a v tom, čo sa od nich očakáva.

Z. Kalhous a O. Obst (2002, s. 307 a n.) uvádzajú, že interakcia učiteľ – deti je vo výučbe realizovaná predovšetkým prostredníctvom výučbových metód. Chápeme ju ako vzájomnú spoluprácu, v ktorej učiteľ akceptuje psychologické, sociálne a somatické individuálne zvláštnosti žiaka a žiak prevažne na základe svojich osobných slobodných aktivít sa stotožňuje so stanoveným cieľom výučby. Na základe týchto predpokladov spoločne vo výučbe spolupracujú na

naplnení tohto cieľa.

Metódy vo výučbe by mali byť uplatňované oboma subjektmi, to znamená, že učiteľom i deťmi, rovnocenne, a to, ako súbežne, tak i v ich vzájomnom prepojení (integrovane). Učiteľ pri výbere metód vychádza z predpokladu, že didaktika stavia v súčasnosti na metódach, ktorých základom je riešenie (učebných) problémov v snahe podnietiť u detí reakcie a stimulovať ich na výber z viacerých možností riešenia. Takúto metodiku treba pochopiť ako hypotézu, ktorú učiteľka dodatočným sledovaním, pozorovaním a analýzou si overuje a potvrdzuje, či takto zvolená metóda prináša žiaduce (očakávané) učebné výsledky. Učiteľ – profesionál musí vidieť rozdiel v tom, čo sú deti spôsobilé (u)robiť samé, a v tom, čo sa od nich očakáva.

V otázke využitia metód D. Kostrub (2007a) zdôrazňuje, že je potrebné identifikovať dôležité skutočnosti ovplyvňujúce ich výber a uplatňovanie:

- dosiahnutá úroveň doterajšieho rozvoja osobnosti detí (poznatky, spôsobilosti, hodnoty a postoje, ktorými deti doposiaľ disponujú),
- vzťah medzi obsahom a cieľom určuje metódu,
- charakter konkrétnych obsahov určuje výber špecifickej metódy,
- súčinnosť detí a učiteľa vyžaduje spoluprácu na základe uplatňovania metódy rovnocenne využívanj oboma subjektmi rovnocenne,
- voľba metódy zodpovedá reálnym prostriedkom, ktoré sú k dispozícii,
- samotný výber po zohľadnení viacerých kritérií realizuje učiteľ.

Metódy ako vonkajšie stránky výučby (vyučovaco-učebného procesu) interpretuje D. Kostrub (2007b, s. 124) nasledovne: Pod vonkajšou stránkou treba chápať spoločne realizovanú činnosť detí a učiteľa vo výučbe, ktorá môže mať zvyčajne túto charakteristiku:

- Učiteľ a deti si navzájom vysvetľujú učivo (alebo jeho jednotlivé prvky). Ide o metódu vysvetľovania.
- Učiteľ diskutuje o kľúčových bodoch učiva spolu s deťmi. Ide o metódu diskutovania.
- Učiteľ kladie otázky o učive deťom, na ktoré odpovedajú. Samotné deti si kladú otázky navzájom a kladú ich tiež učiteľovi. Ide o metódu kladenia otázok (vo verbálnej rovine).
- Učiteľ spolu s deťmi rieši učebný (životný) problém so zámerom vyriešiť ho. Ide o metódu riešenia učebného (životného) problému.

Uvedomujeme si, že deti sa lepšie učia, ak je proces ich učenia sa a učiteľovho vyučovania interaktívny, transakčný, konštruktívny a bohatý na učebné kontexty. Stimulovaná je tým najmä diskusia medzi deťmi navzájom a medzi nimi a ich učiteľmi.

Učiteľ má nielen poznať mechanizmy edukačného vplyvu výučbových

aktivít na učiacu sa skupinu, ale tiež byť spôsobilý anticipovať mieru a efektivitu ich vplyvu na samotný rozvoj a učenie sa. V procese výučby by mal učiteľ prevziať skôr rolu konzultanta, kolaboranta a manažéra zmien a procesov, než rolu dominujúceho priameho organizátora. (D. Kostrub, 2007b, s.97)

V takto uplatňovanej metodike výučby sa vyučujúce a učiace sa subjekty snažia vzájomne dospieť k zodpovednému poňatiu a vysvetleniu významov, pričom sa riadia princípom kooperácie a kolaborácie a vedú diskurz (to sú špecifiká učenia sa v učiacich sa skupinách). Prednosťou interakcie a transakcie je, že sú v nich sústavne využívané stratégie spojené s recepciou a produkciou jazyka, ako aj tvorby významov. Tak oba subjekty, učiaci sa skupina i učiteľ, získajú hodnotné skúsenosti.

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

Interaktívno-produktívna metodika

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

Komponenty výučby

Vzájomné informovanie sa a stimulovanie

Využívanie induktívnych metód

Využívanie hodnotenia

Vzájomné využívanie otvorených otázok

Využívanie objasňovania, posudzovania

Využívanie riešenia problémov - sociokultúrne konflikty

Vzájomné, spoločné hľadanie, bádanie/skúmanie

Využívanie deduktívnych metód

Príklad č. 1: Učiteľka vychádzala z toho, akými poznatkami deti disponujú o koncepte vtáky, čo o nich už vedia. Kládla deťom otvorené otázky, poskytla všetkým deťom priestor, aby sa na tému vyjadrili. Učiteľka vnáša do procesu výučby problém „Ktoré druhy vtákov žijú na našom dvore?“. Deti- ako učiaci sa skupina navrhujú množstvo riešení, ktorými by problém mohli vyriešiť. Učiteľka ich návrhy zapisuje, deti medzi sebou diskutujú o najvhodnejšom spôsobe riešenia problému. Deti navrhli učiteľke, aby o návrhoch hlasovali, na základe čoho vybrali len jedno riešenie. Vyšli na školský dvor so záznamovými hárkami, do ktorých zaznamenávajú spozorované druhy vtákov. Použili aj fotoaparát, na ktorý odfotografovali niekoľko vtákov. V triede diskutovali o odpozorovaných, zaznamenaných a odfotografovaných vtákoch, vyhľadávali informácie v encyklopédiách. Vyhodnotenie riešenia problému prezentovali pred celou triedou s využitím diskusie.

Príklad č. 2: Deti prezentovali záujem o „Rýchlu jazdu vodičov pred školou“, ktorý vychádzal z ich životnej situácie a zaujal ich pozornosť na tému (stal sa ich vnútornou motiváciou), ktorú možno sproblematizovať- posunúť do roviny problému. Deti produkovali množstvo riešení, ktoré zaznamenávali na tabuľu. Spoločne s učiteľkou vyčlenili návrhy, ktoré nezodpovedali podmienkam a možnostiam (vy)riešenia problému. Vyčlenenie (prečiarknutie) riešenia si vydiskutovali spoločne, odpovedali si na otázku „Prečo nie je vhodné toto riešenie - návrh?“. Riešenia problému zostali len dve, preto sa deti dobrovoľne, podľa svojho uváženia rozdelili do dvoch skupín. Jedna skupina detí vytvárala označenia v podobe dopravných značiek, druhá skupina vytvárala plagáty s upozornením na deti nachádzajúce sa v blízkosti školy. Svoje výsledné produkty prezentovali jednotlivé skupiny pred sebou.

Príklad č. 3: Učiteľka prezentovala tému „Stromy v našom parku“, deti aktívne odpovedajú na otvorené otázky napr. „Ktoré stromy v našom parku nenájdeme?“ a zároveň kladú otázky učiteľke. Spoločne diskutovali o významoch slov ako je park, stromy, fotosyntéza, kyslík a pod. Učiteľka diskusiu podporovala, čím diskusia objasnila rôzne aspekty témy. Deti mali dostatok času na rozmyslenie si odpovede, kladenie otázok učiteľke, prediskutovanie si názorov medzi sebou v skupinách a na záver na skupinovú diskusiu.

Príklad č. 4: Učiteľka vychádzajúca z analýz detských diskusií, prezentovala deťom neúplnú informáciu „Pavúk kladie vajíčka ...“, a tak podnietila ďalší záujem detí o život pavúkov. Deti mali množstvo otázok, na ktoré učiteľka zámerne neodpovedala, ale zaznamenávala ich na veľký baliaci papier. Vytvorila podmienky na to, aby aktivity mohla realizovať učiaci sa skupina. Deti samostatne vyhľadávajú informácie z encyklopédií, časopisov, kníh, využívajú dostupný internet. Zistenia si zapisujú do zošitov. Informácie (a ich zdroje), ktoré získali prezentujú pred celou triedou. Zistenia z aktivít učiacej sa skupiny detí učiteľka zaraďuje do nasledujúcich výučbových aktivít; integrovane ich spája s témou HMYZ.

Učiteľ využívajúci v procese výučby výučbové aktivity, umožňuje posúvať deti z pasívnej pozície do aktívnej v učení sa. Aby bolo učenie sa úspešné, je potrebné napomôcť deťom, aby dosiahli vyššie úrovne myslenia. Metodika výučby má byť chápaná učiteľom, ako dôsledok interaktívnych procesov medzi deťmi, sociálnym a fyzickým svetom. Považujeme za dôležité vo výučbe realizovať výučbové aktivity a to najmä v kontexte hier.

Literatúra

- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998. 247 s. ISBN 80-7178-216-5.
- DELGADO – SANCHEZ, P. a kol. 2004. *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: UCM, 2004. 279 s. ISBN 84-608-0191-8.
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: MPC – AP Bratislava, 2008. 30 s. + 216 s. ISBN 978-80-8052-324-4.
- HILL, G. 2004. *Moderní psychologie. Hlavní oblasti současného studia lidské psychiky*. Praha : Portál, 2004. 283s. ISBN 80-7178-641-1.
- KALHOUS, Z. - OBST, O. a kol. 2002. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KOSTRUB, D. 1998. Nový pohľad na materskú školu cez prizmu pedagogického konstruktivismu. In *Predškolská výchova*, 1997/1998, LII, č. 4, s. 4 – 6.
- KOSTRUB, D. 2001. Interpretácia pojmu materská škola deťmi predškolského veku. In *Rigorózna práca*, 2001, Bratislava : PdF UK.
- KOSTRUB, D. - KNAPÍKOVÁ, Z. - MIŇOVÁ, M. 2002. *Aktivizujce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy*, Prešov : Rokus, 2002. s. 39. ISBN 80-89055-18-4.
- KOSTRUB, D. 2003a. *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. Prešov : Rokus, 2003. 120 s. ISBN 80-89055-35-4.
- KOSTRUB, D. 2003b. *Antididaktika materskej školy 20. storočia*. Prešov : Rokus, 2003. 39 s. ISBN 80-89055-38-9.
- KOSTRUB, D. 2003c. Pedagóg – kľúčový faktor v procese učenia sa a rozvoja dieťaťa/žiaka v škole. In *Pedagogické rozhľady*, 2003, roč. , č.2, s. 1-4.
- KOSTRUB, D. 2004. *Organizačný model procesu výučby v materskej škole z aspektu sociokognitivistických teórií učenia sa a vyučovania*. (Doktorandská dizertačná práca) Bratislava: Univerzita Komenského, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, 2004.
- KOSTRUB, D. 2005. *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. Prešov : Rokus, 2005. 168 s. ISBN 80-89055-56-7.
- KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/štvárnik – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník*, Prešov: Rokus, 2008. ISBN 978-80-89055-876.

- KOSTRUB, D. 2007. Kvalita metodiky výučby. In KROPÁČKOVÁ, J.(eds) *Idea a realita vysokoškolského vzdelání učitelek mateřských škol na pedagogické fakultě*. Praha : APV, 2007. ISBN 978-80-7290-326-9.
- KOŽOVÁ, J. 2007. *Učitelom uplatňovaná metodika v súčasných materských školách*. Diplomová práca, s. 151 - Univerzita Komenského. Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky.
- KOŽOVÁ, J. 2008. *Kvalitatívne skúmanie metodiky výučby*. Rigorózna práca, s.312 - Univerzita Komenského. Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky.
- KOŽUCHOVÁ, M. – KOSTRUB, D. 2006. Premeny v poňatí prípravy učiteľov predprimárnom a primárnom vzdelávaní. In *Zborník z konferencie Fórum pedagogiky, 2006*. ISBN 80-8052-255-3.
- PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 1997. 270 s. ISBN 80-88778-49-2.
- PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava : IRIS, 2000. 118s. ISBN 80-89018-05-X.
- PUPALA, B. 2001a. Epistemologické východiská vyučovania a didaktiky. In KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana., PUPALA, Branislav. (eds.) *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 161- 178. ISBN 80-7178-585-7.
- PUPALA, B. 2001b. Teórie učenia a ich odraz v poňatí vyučovania. In KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana., PUPALA, Branislav. (eds.) *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s.179–217. ISBN 80-7178-585-7.
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- TONUCCI, F. 1991. *Vyučovat nebo naučit?* Praha : PdF UK, 1991.
- VYBÍRAL, M. 1995. Cesta k domovu (Pokus o konstruktivistický přístup k jednomu tématu vlastivědy). In *Pedagogická revue*, 1995, XLV, č. 9 - 10, s. 350-362.
- VYGOTSKÝ, L. S. 1976. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha : SPN, 1976.
- ZELINA, M. 1996. *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1996. 230 s. ISBN 80-967013-4-7.
- ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava : SPN, 2004. 231 s. ISBN 80-10-00456-1.
- ZELINOVÁ, M. 2004. *Výchova človeka pre nové milénium*. Teória a prax humanistickej výchovy. Prešov : Rokus, 2004. 168 s. ISBN 80-10-00456-1.

Resumé

The paper characterizes and defines the concept of the learning and teaching process in the current circumstances pre-primary education. The authors point out is the interlink between the theories of learning, teaching concepts and their associated teaching methodologies. Teachers preferred learning theory it

is transferred to the corresponding model their own teaching preferences and this corresponds to the character of the course. Any theory that the contribution by the authors based on the same, the corresponding theoretical assumptions - paradigms. The authors analyze the various theoretical paradigm influencing the process of learning and teaching in kindergarten, with an indication of the fundamental characteristics of teaching methodologies, components and examples of didactics practice.

Kontaktná adresa

PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
Muškátová 4
821 01 Bratislava
spiridone.matteo@gmail.com

PaedDr. Jolana Kožová
Materská škola
Nová Doba
Galanta

Mgr. Renáta Petriková
MŠ a ZŠ Dubodiel
okr. Trenčín

PaedDr. Ildikó Csáderová
Materská škola
Turnianska 6
Bratislava
Slovenská republika

PaedDr. Daniela Šmidovičová
Materská škola
Turnianska 6
Bratislava

PaedDr. Žaneta Gužíková
Materská škola
Šaľa
Diakovce

Mgr. Eva Mihaličková
Detské centrum
Partizánske

PaedDr. Jana Stojkovičová
Materská škola
Turnianska 6
Bratislava

PROJEKTOVÝ PRÍSTUP V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Edita Szabóová

Abstrakt

Obsahová reforma v oblasti predprimárneho vzdelávania umožňuje aplikáciu rôznych inovačných prístupov. Je dôležité, aby učiteľ poznal charakteristiká prístupu pre ktorý sa rozhodol, aby sa v danej oblasti neustále vzdelával, aby bol spôsobilý edukačný proces v materskej škole čo najefektívnejšie plánovať, organizovať, realizovať a hodnotiť. Jedným z takýchto prístupov je projektový prístup, ktorý je charakteristický svojou otvorenosťou, pružnosťou. Umožňuje riešenie edukačného problému zo života, ktorý je koncentrovaný na deťom blízku tému (ako zmysluplný celok) a väčšinou končí výsledným produktom.

Kľúčové slová

Predprimárne vzdelávanie, učiteľ, projekt, projektový prístup, typológia projektov, fázy projektov, aplikácia.

Slovo projekt je latinského pôvodu – projectum, projicere, význam slova je návrh, plán, popis problému až po jeho optimálne riešenie (K. Radnóti, 2008). V podmienkach edukácie (podľa D. Kostruba, 2005 kurikulárny projekt) je charakterizovaný svojou flexibilitou svojim fluidným a dynamickým rozvojom, ktorý môže byť subjektami modifikovaný v súlade ich rastúcimi a rozširujúcimi sa edukačnými záujmami i edukačnými potrebami. Nie je vopred strnulo stanovený a limitovaný, predstavuje prevahu niekoľkých alebo všetkých oblastí detskej edukačnej skúsenosti v integrovanom prepojení do obsahu. Ide o prijatie multioblastnej perspektívy, kde je možnosť zámerného autentického a dynamického rozvíjania pontenciality dieťaťa (D. Kostrub, 2005, s. 67). Základom pre jeho uplatnenie je chápanie filozofie sociálneho konstruktivismu, kde jedinec konštruuje svoje poznanie na základe vlastnej priamej skúsenosti v sociálnej interakcii, následne ich prezentuje a na základe iného poznania utvrdzuje, alebo rekonštruuje. Poznávanie je sociálnym procesom., uskutočňuje sa prostredníctvom priamej, alebo sprostredkovanej komunikácie medzi subjektami (Z. Kalhous, O. Obst a kol., 2002). Primárnym cieľom projektového prístupu je aktívne zapájanie (sa) detí do poznávacieho procesu na základe ich vnútornej motivácie. Podľa A. Tomkovej, J. Kašovej a M. Dvořákovéj (2009, s. 15) základom pre úspech je vnútorná motivácia dieťaťa, jeho vlastné prijatie úlohy pre riešenie problému a dovŕšenie projektu konečným produktom. Priekopníkom projektového prístupu v histórii pedagogiky je J. Dewey (1859

– 1952), ktorý sa preslávil svojou pragmatickou pedagogikou, ktorá vychádza z najsilnejšieho filozofického prúdu – pragmatizmu (pragma = konanie, činnosť). Je to filozofia skúsenosti, ktorá zahŕňa jednotu reálneho a ideálneho, hodnôt aj faktov a je podmienená záujmom subjektu reagujúceho na vonkajšie prostredie. J. Dewey (profesor filozofie, psychológie a pedagogiky) bol odporcom tradičnej výučby (tzv. herbartizmu), odmieta formalizmus a verbalizmus. Zastával názor, že v pedagogickom procese sa má obsah vzdelávania prispôbiť dieťaťu, nie dieťa k učivu. V centre pozornosti má byť dieťa, ako konajúci, rozmyšľajúci, aktívny subjekt.. Zdôrazňuje význam vzájomnej komunikácie a kooperácie, spolupráce školy a rodiny.

V Chicagu v roku 1896 založil svoju experimentálnu školu. Jeho následníkom bol W. H. Kilpatrick (1871 – 1965), ktorý vo svojom 18 stranovom príspevku pod názvom „The Project Method“ v časopise Teachers College Records v New Yorku v roku 1918 po prvý krát v histórii zaznamenáva písomne myšlienky J. Deweya. Neskôr, v roku 1929 v diele „Foundations of Method“ vysvetľuje význam vytvárania podmienok pre realizáciu projektov. Zariadi experimentálnu školu s modelmi lietadiel, náradiami, knihami, rastlinami, so zvieratami pre možnosť získania priamej skúsenosti. (W. H. Kilpatrick, 1918, 1929 citovaný G. Hegedúsom, 2002, s. 33). Postupne sa tento prístup dostáva do povedomia učiteľov na celom svete, a to na každom stupni vzdelávania.

Učiteľ, ktorý sa rozhodne pre tento prístup má poznať jeho filozófiu, charakteristická a možnosti aplikácie.

Typológia projektov:

V priebehu histórie projektového prístupu sa vytvorilo triedenie projektov z rôznych aspektov a to podľa cieľa, navrhovateľa, orientácie, časového vymedzenia, účastníkov projektu. Vychádzali sme z publikácii autorov: I. Turek (2006), C. Schmollgruber - E. Mittenbauer (1997), G. Hegedús (2002), J. Kratochvílová (2009).

Projekty podľa cieľa:

- Problémové projekty – cieľom je vyriešiť problém zo života (napr. prečo nemôžeme žiť bez vody).
- Tvorivé projekty – cieľom je vytvárať, navrhovať niečo nové (napr. navrhnuť model stavby ihriska).
- Hodnotiace projekty – cieľom je posudzovanie niečoho, hodnotenie, často sa vytvárajú aj kritéria hodnotenia (napr. hodnotiť divadelného predstavenia, prostredie, atď.).
- Nácvikové (nazývané aj drilové) projekty – cieľom je osvojovanie si niečoho natrvalo.

Projekty podľa navrhovateľa:

- Projekty navrhované deťmi – sú to projekty spontánne, prirodzené. Dôraz sa kladie na nápady detí.

- Projekty navrhované učiteľmi – sú to umelé projekty, kde tému pre riešenie ponúka učiteľ. Základom je dôkladné poznanie cieľovej skupiny. Téma musí byť účastníkom projektu blízka, musí ich zaujať a iniciovať k participácii na riešení.
- Kombinované projekty – sú navrhované učiteľmi a deťmi. V praxi sa veľmi osvedčili. V prípade keď učiteľ neodhadne záujem detí prichádza k dohode a korigujú sa hneď na začiatku nevhodné odhady učiteľa.

Projekty podľa orientácie:

- Projekt orientovaný na proces – dôraz sa kladie na proces (priebeh), výsledok nie je viditeľný vopred. Prioritou je skúmanie, bádanie, pozorovanie. K výsledkom sa dostanú deti počas realizácie tak, že ich vopred neurčili. Napr. pri projekte zameranom na spoznávanie blízkeho okolia deti nemajú vopred určené aký produkt vytvoria, ale počas pozorovania, objavovania sa k nemu postupne dostanú.
- Projekt orientovaný na výsledok – konečný produkt, ktorý chcú vytvoriť sa vytýči hneď na začiatku (napr. darčeky, produkty pre vianočný trh s predajom, atď.).
- Kombinované projekty – kombinácia projektu orientovaného na proces a na výsledok, kde je rovnako dôležitý aj proces, aj produkt.

Projekty podľa časového vymedzenia:

- Krátkodobé projekty (malé projekty) – trvajú niekoľko hodín, deň, môže byť aj viac dní, ale menej ako týždeň.
- Strednodobé projekty (stredné projekty) – trvajú niekoľko týždňov a to jeden, maximálne dva týždne.
- Dlhodobé projekty (veľké projekty) – trvajú viac týždňov, mesiac.
- Mimoriadne dlhodobé projekty trvajú viac ako jeden mesiac.

Projekty podľa počtu účastníkov (riešiteľov):

- Individuálny projekt – kde účastník projektu pracuje samostatne. – pre predprimárne vzdelávanie nie sú charakteristické.
- Skupinový projekt, ktorý sa ďalej delí na :
 1. tímový projekt – účastníci tvoria malú skupinu 3-5 člennú,
 2. triedny projekt – účastníkmi je celá trieda (čiastkové projektové úlohy môžu riešiť aj v menších skupinách),
 3. ročníkový projekt – účastníkmi sú deti rovnakých ročníkov (v materskej škole deti rovnakého veku),
 4. školský projekt – zúčastňuje sa celá škola (materská škola),
 5. medziškolský projekt – zúčastňuje sa viac škôl (materských škôl),
 6. medzinárodný projekt – na riešení projektu sa zúčastňujú školy (materské školy) z rôznych krajín.

Fázy projektov:

V odbornej literatúre sa uvádzajú rôzne jednotlivé fázy (používa sa aj výraz etapy) projektu.

Najobširnejšie delenie uvádza G. Hegedüs (2002, s. 25), ktorý delí fázy projektov nasledovne:

1. výber témy,
2. plánovanie,
3. organizácia,
4. zbieranie údajov (informácií),
5. realizácia,
6. úprava produktov do predvážateľnej podoby - prezentácia pred účastníkmi projektu,
7. hodnotenie,
8. prezentácia produktov pre širokú verejnosť – zverejnenie výsledkov,
9. činnosti nasledujúce po ukončení projektu.

V materskej škole v jednotlivých fázach je možné postupovať rôznorodo. Neexistuje (ani by nemal byť) určený „predpis“, každý pedagóg má možnosť ich prispôbiť daným podmienkam a požiadavkám. Uvádzame iba možnosti s dôrazom na niektoré charakteristiká, ktoré sa pri tomto prístupe akceptujú.

Výber témy: Pre určenie témy má učiteľ rôzne možnosti, záleží od neho pre ktoré z nich sa rozhodne. Ak to charakter projektu vyžaduje môžu sa určiť v rámci jedného projektu aj podtémy, ktoré sa uvádzajú v pláne.

Tému projektu môže vymedziť učiteľ sám (v tom prípade prediskutuje s kolegom na triede a s deťmi), spoločne s kolegom, spoločne s deťmi, alebo sa pre tému rozhodujú deti na základe vzniknutej prirodzenej situácie.

Najčastejšie sa téma vyberá z obsahových celkov, ktoré určili (mali určiť) pedagogické kolektívy na základe predchádzajúcich skúseností po vzájomnej dohode a ktoré sú uvedené v učebných osnovách školského vzdelávacieho programu danej materskej školy. V takomto prípade je však podmienkou, aby učiteľ tému *prediskutoval s deťmi*, aby sa ubezpečil, že je pre nich zaujímavá (téma sa môže vyjadriť aj názvom, ktoré vymyslia deti, alebo doplnia pôvodný názov). V prípade iného návrhu (návrhov) detí sa téma môže zmeniť, následne doplniť. V takomto prípade učiteľ prenechá priestor pre výber témy deťom, alebo im oznámi obsahový celok na dané obdobie a deti následne navrhujú rôzne alternatíva s možnosťou výberu rôznymi technikami (napr. hlasovaním – prikladaním magnetov k rôznym kresbám, ktoré znázorňujú jednotlivé témy, kde sa môžu uviesť veľkými tlačnými písmenami názvy tém - ktoré pripraví učiteľ spoločne s deťmi, alebo rodičia s deťmi doma). Možno niektorí učitelia sa s nami nestotožňujú, považujú tento krok za zbytočný, alebo majú názor, že pre deti predškolského veku je takáto úloha náročná, ale na základe našich skúseností

z praxe potvrdzujeme, že je takáto stratégia aplikovateľná. Uvádzame iba ako možnosť, nespochybňujeme úspešnosť projektu pri voľbe iného postupu. .

Plánovanie: Po určení témy je potrebné, aby zvažil čo je pre určenú tému najviac charakteristické, čo v nej môžu (chcú) riešiť, dosiahnuť. Ciele koncipuje tak, aby bolo prelínanie medzi tým čo chce učiteľ (respektíve učitelia, ktorí pracujú s rovnakou skupinou detí) a čo môžu/chcú deti. Spája známe s neznámym (čo deti vedia o danej téme a čo sa môžu dozvedieť, zistiť, pochopiť, vyjadriť, vytvoriť) a na základe zistených výsledkov vymedzí ciele projektu, v prvom rade *hlavný zámer (hlavný cieľ)* celého projektu. Následne určí *špecifické ciele* zamerané maximálne na dve – tri kompetenčné skupiny a najkonkrétnejšími budú *čiasťkové ciele* (charakteristiká cieľov bližšie D. Kostrub, 2003, s. 23). Je potrebné, aby učiteľ poznal aktuálnu vývinovú úroveň detí, ich potreby a požiadavky, ktoré je možné získať pedagogickou diagnostikou (čo je povinnosťou každého pedagóga), aj otázkami: Čo vieme o...? Čo ešte chceme spoznať, objaviť? Čo chceme (musíme) urobiť? Ako to môžeme dosiahnuť? Pri projektovom prístupe nemôže absentovať táto časť, učiteľ musí zistiť záujem, zámer detí.

Pri vymedzení špecifických cieľov má možnosť výberu z rôznych alternatív, podobne ako pri výbere témy (sám, spolu s kolegom). Ak tému vyberal zo záväzného dokumentu materskej školy koncipuje ich tak, že vychádza zo špecifických cieľov, ktoré sú zadefinované v učebných osnovách školského vzdelávacieho programu (k témam – obsahovým celkom), kde pri ich tvorbe sa vychádzalo z výkonových štandardov Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008). V prípade, ak podľa učiteľa nie sú dosť konkrétne *vyšpecifikuje k danej téme*. Pri určení čiastkových cieľov vychádza zo špecifických cieľov a stanoví také, ktoré sa viažu na konkrétne edukačné aktivity (čo môže dieťa spoznať, pochopiť, urobiť v konkrétnych aktivitách), ide tu o uplatnenie, upevňovanie a rozvíjanie konkrétnych kompetencií detí v rámci jednotlivých kompetenčných skupín, ktoré sa viažu na jednotlivé ponúknuté aktivity. Naplánuje preto *edukačné aktivity* (realizované v hrách a hrových činnostiach, pohybových a relaxačných cvičeniach, pobytu vonku, atď.), *s konkrétnymi stratégiami, organizačnými formami v predbežne určenom edukačnom prostredí* (miestami ich realizácie, vychádza z podmienok materskej školy), ktoré je možné priebežne doplniť (ak o to deti požiadajú), alebo prípadne aj vynechať, ak nebude záujem o ich realizáciu. Podotýkame, že nie je žiadne porušenie, ani neúspech, ide o felxibilnú reakciu učiteľa a detí v danej situácii. Sú to aktivity realizované počas celého trvania projektu v rôznych činnostiach s vymedzením konkrétneho obsahu a edukačného prostredia (v triede, na dvore, mimo materskej školy), ku ktorým vyberá čo najefektívnejšie *stratégie edukácie* (postupy, ktoré sa viažu na konkrétne obsahy, samozrejme majú byť v kontinuite s témou a cieľami projektu, ktoré sa koncipovali na základe potrieb a požiadaviek detí). Naplánuje také, kde ide o *dominanciu dieťaťa*, o jeho hlavnú

aktivitu (nie o dominanciu učiteľa). Neviažu sa oddelene na učiteľom limitovaný čas, *neurčuje sa vopred striktno stanovený čas pre realizáciu jednotlivých aktivít* (súčasne v určitých centrách sa môže realizovať aj viac, ktoré môžu trvať aj viac dní). Dátumy realizácie dopisuje až po ich ukončení. K jednotlivým aktivitám určí *organizačné formy* (vonkajšie usporiadanie pedagogického procesu) prostredníctvom ktorých (predpokladane) sa deťom bude čo najefektívnejšie pracovať. Preferovaná má byť *skupinová organizačná forma*, ale deti môžu riešiť aj vo dvojici, individuálne, najmenej sa využíva pri tomto prístupe frontálna forma (sú však aktivity, ktoré priam vyžadujú takúto organizáciu). Je potrebné dôkladne premyslieť už pri plánovaní. K riešeniu sú potrebné edukačné prostriedky (pomôcky, učebné zdroje), ktoré taktiež naplánuje – zväzuje čo všetko bude potrebné zabezpečiť a ako. Plánuje také, ktoré umožňujú dotváranie, aktívnu činnosť a tvorivosť detí (neplánuje iba predkladanie hotových učiteľom pripravených pomôcok). Vychádza z podmienok materskej školy a z reálnych možností ich zabezpečenia.

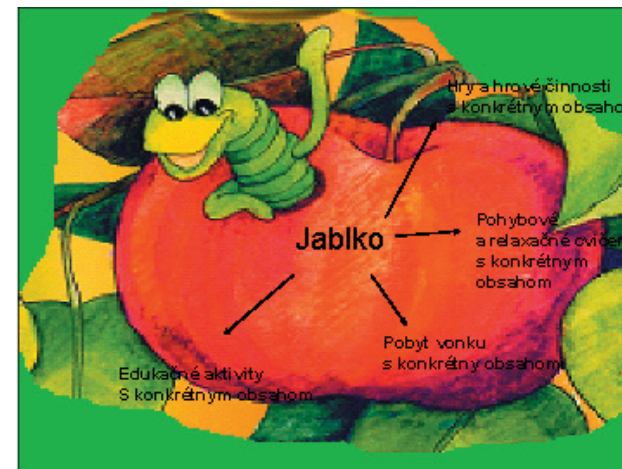
Keď učiteľ už vie za akým cieľom (cieľmi) čo, kde a ako sa môže riešiť určí *účastníkov projektu* (kto bude participovať na projekte – deti, rodičia, iní odborníci – podľa charakteru projektu). V materskej škole je väčšinou veľmi efektívna spolupráca rodiny a školy (takmer každý deň sa stretávajú učitelia s rodičmi, ich komunikáciu charakterizuje otvorenosť, dôvera, je možné rodičov osloviť k spolupráci). Je vhodné, ak sa účastníkmi projektu stanú aj *iní odborníci*, ak to charakter projektu umožňuje, alebo doslova vyžaduje (napr. pri projekte „Zdravé zuby“ dentista, „Les“ – horár, „Malí remeselníci“ – remeselník, atď.), môže uviesť aj viac osôb pre prípad, ak by niektorí z nich spoluprácu odmietli).

V tejto fáze plánovania dokáže učiteľ odhadnúť časovú dimenziu, ktorá je potrebná pre organizáciu, realizáciu a hodnotenie, určí *čas realizácie celého projektu* (s možnosťou korekcie). V materskej škole sa väčšinou realizujú týždenné projekty, ale samozrejme je možnosť určenia aj kratšieho, alebo dlhšieho časového trvania, rozhoduje sa učiteľ podľa náročnosti témy.

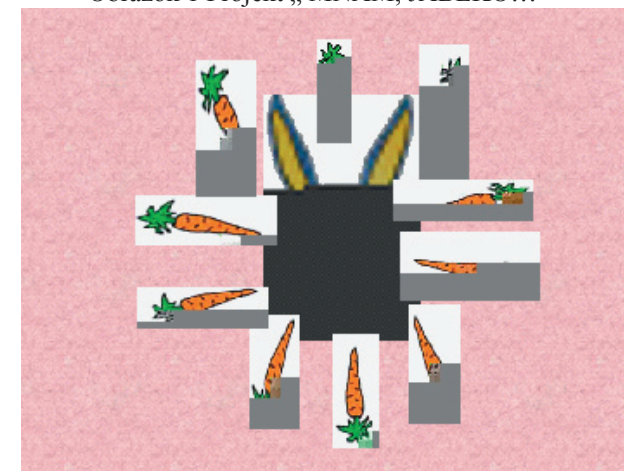
Pri projektoch orientovaných na produkt naplánuje spolu s deťmi *výstup – konečný produkt*, ktorý sa v priebehu realizácie predpokladane vytvorí. Pri jeho určení *akceptuje nápady detí*, pripúšťa možnosť korekcie prostredníctvom diskusie. V prípade, ak deti nie sú spôsobilé produkt určovať, učiteľ umožní deťom výber z jeho ponúk. Vyhotoviť môžu aj viac produktov. Určí sa aj *spôsob ich prezentácie* (pre hoho, kde a ako prezentovať). Dôležitou časťou plánu je určenie *spôsobu hodnotenia tak produktov ako aj celého procesu*. Učiteľ stanovuje kritéria hodnotenia a pripraví otázky, ktoré majú byť nápomocné pre sebahodnotenie detí. Pre vlastnú potrebu pripraví hodnotiaci hárok, kde plánuje zaznamenať zistenia zamerané na aktivitu detí a na vlastné stratégie

Celý prediskutovaný plán sa môže uložiť na dobre viditeľné miesto v triede (môže

sa doplniť kresbou – návrhy obr. 1 a obr. 2 – zámerne sme obsahy nevyplnili, aby sme neovplyvnili učiteľov z praxe), kde slúži nielen ako dekorácia, ale aj ako informácia, komunikačný prostriedok s kolegom, motív počas celého trvania projektu. Na nástenke na chodbe, alebo na dostupnom mieste môže plniť cieľ informatívny, rodičia a iní zúčastnení sa môžu oboznámiť s činnosťami detí počas realizácie projektu. Naše dlhoročné skúsenosti nám potvrdili, že o takúto informáciu majú rodičia záujem, podrobnejšie sa informujú o účasti svojich detí na projekte, ponúkajú aj spoluúčasť.



Obrázok 1 Projekt „MŇAM, JABLKO...“



Obrázok 2 Projekt „ZAJKO - UŠKO“

Organizácia. Po príprave plánu postupuje učiteľ k vytváraniu podmienok pre realizáciu a to *za spoluúčasti detí*, čo je jednou z hlavných podmienok pri tomto prístupe. Prostredie prispôbujú spoločne aktivitám, ktoré sa predbežne naplánovali (napr. vytvárajú centrá podľa potreby a podľa dohody). Potrebné *edukačné prostriedky* (pomôcky, učebné zdroje), ktoré deti majú možnosť priniesť aj z domu, nazbierať ich a ktoré podnecujú deti k ďalšej aktívnej činnosti taktiež pripravujú a ukladajú na dané miesta spoločne (postupne podľa potreby sa doplňajú). Učiteľ umožňuje vyjadrenie názorov detí, ich vzájomnú komunikáciu a dohodu, vytvára priestor pre ich rozhodovanie. Hlavnými aktérmi sú deti, učiteľ zastáva rolu koordinátora, poradcu. V prípade zapojenia rodičov koordinuje učiteľ s deťmi. Prekonzultovanie termínu návštev inštitúcie, miest realizuje učiteľ, môže požiadať rodičov, alebo za pomoci učiteľa termíny môžu dohodnúť aj deti (spoločne navštívia v rámci vychádzky, atď.). Ak to charakter plnenia projektovej úlohy vyžaduje, požiada vedenie školy pre zabezpečenie dopravy (postupuje podľa platných postupov).

Zbieranie údajov, informácií: V tejto fáze účastníci projektu (väčšinou žiaci/študenti) vyhľadávajú potrebné údaje, informácie z rôznych zdrojov samostatne, alebo v skupinách. To však neznamená, že v materskej škole sa táto fáza musí vynechať, pretože je možnosť hľadania obrázkov, rôznych potrebných materiálov z rôznych zdrojov (deti prinášajú knihy, časopisy, fotografie, obrázky – v malých skupinách spoločne vyhľadávajú pre realizovanie potrebné, prinesú rôzne audiovizuálne nahrávky, spoločne hľadajú na internete, vyberajú spoločne hudbu, atď.) Pri tejto fáze požiadajú (môžu požiadať) o pomoc starších súrodencov, rodičov, známych. Učiteľ kladie dôraz na samostatnosť a zodpovednosť detí.

Realizácia: Po príprave prostredia a rôznych prostriedkov sa zorganizujú skupiny a pristupuje sa k riešeniu, čo znamená spracovanie určeného obsahu. Učiteľ umožňuje deťom samostatne sa rozhodovať pre činnosť, chápať, konať, vyskúšať, produkovať, tvoriť, hodnotiť a utvárať vlastný postoj k daniu okolo seba, vlastný názor, ktorý môže na základe vlastných skúseností utvrdzovať, prispôbovať, alebo meniť.

Orientuje sa na potreby, záujmy a požiadavky detí, zámerne sa vytvára priestor pre poznávanie a chápanie skúsenosťou, činnosťou. Dieťa si kladie otázky: prečo, ako, čo, čím, s kým? Na otázky hľadá odpovede a možnosti riešenia. Učiteľ pri tomto prístupe nie je sprostredkovateľom hotových poznatkov, tvrdení, vlastných skúseností, nepredkladá hotové vzory a spôsob ich používania, ale dáva priestor na hľadanie spôsobu tvorby, riešenia deťom. Preferuje prácu vo dvojiciach, v malých skupinách, umožňuje tvoriť aj individuálna, v prípade potreby uplatňuje frontálnu organizáciu. Dôraz sa kladie na participáciu, kooperáciu a vzájomnú komunikáciu. Pri riešení jednotlivých úloh je možnosť prirodzenej diferenciácie, každé dieťa sa môže zapojiť do činnosti podľa vlastného záujmu, podieľať sa

na riešení na základe jeho spôsobilosti. Nekladú sa na neho nároky, ktoré by nezvládlo a tým neprichádza k pocitu neistoty, je menej pravdepodobnosti pre pocit sklamaní, neúspechu, čo iniciuje dieťa v činnosti zotrvať, úlohu dokončiť a prebrať zodpovednosť za svoje konanie. Dieťa má právo pokúsiť sa riešiť podľa vlastnej predstavy, má právo na omyl, ktorý sa nehodnotí negatívne, nekritizuje.

Učiteľ zastáva funkciu partnera, facilitátora, poradcu, manažéra, nemá zastávať dominantnú rolu vodcu, neustáleho usmerňovateľa, nakoľko v takomto prípade môže iniciatívu detí utlmovať a to nie je v súlade s požiadavkami projektového prístupu. Jeho zasahovanie v prípade potreby (ak ide napr. o ohrozenie bezpečia, dôrazné odchyľovanie sa od hlavného zámeru) má byť citlivé, nenásilné.

Počas tejto fázy dieťa vytvára produkt (aj viac produktov), ktorý je v kontinuite s hlavným zámerom projektu, čo neslúži iba na prezentáciu, ale plní aj iný účel (môže sa s ním dieťa hrať, využiť v iných aktivitách, atď.).

Úprava produktov do predvážateľnej podoby - prezentácia pred účastníkmi projektu: po vyhotovení výsledných produktov sa vymedzí čas pre ich úpravu tak, aby ho bolo možné prezentovať (podľa dohodnutých kritérií) pred hlavnými účastníkmi projektu podľa spoločnej, vopred dohodnutej dramaturgie. Môžu byť materiálne produkty (hračky, predmety rôzneho charakteru), umelecko – expresívne produkty (výtvarné práce, leporelo, divadlo, tanec), aj produkty intelektového charakteru (diskusia, pojmové mapy, atď.).

Hodnotenie projektu znamená vyhodnotenie *výsledného produktu (produktov) ako aj celého procesu*. Priestor by mali mať všetci, ktorí sa na tvorbe podieľali, majú možnosť sa vyjadriť k tomu čo sa im páčilo a čo nie, či sa im podarilo dosiahnuť hlavný zámer, aké skúsenosti nadobudli, kde a za pomoci koho, v akej oblasti dosiahli viac, než sa naplánovalo (prečo?), v akej oblasti dosiahli menej, než sa naplánovalo (prečo?), či nastali nejaké zmeny, či ich rozhodovanie pri zmenách bolo správne, alebo nie, ako sa im podarilo produkt vyhotoviť, ako sú spokojné s vlastnou prácou, ako sa im spolupracovalo, kto im najviac pomáhal a komu najviac pomáhali jednotlivci a ako?

Učiteľ hodnotí dosiahnutie hlavného zámeru, úroveň nadobudnutia kompetencií počas celého procesu, vhodnosť výberu stratégie, foriem, prostriedkov, vytváranie priestoru pre aktívnu účasť detí v jednotlivých fázach projektu, mieru voľnosti detí, presadzovanie sa jednotlivcov, spoluprácu, estetickosť a efektívnosť produktu (produktov), originalitu nápadov detí, kvalitu prezentácie, zaznamenáva pozitívne a negatívne dojmy do pripravených hárkov. Učiteľ profesionál v tejto oblasti je spôsobilý výsledky vyhodnotenia využiť pre efektívnosť plánovania, organizovania, realizovania a hodnotenia ďalšieho projektu/edukačného programu.

Prezentácia produktov pre širokú verejnosť – zverejnenie výsledkov: V tejto fáze sa výsledné produkty (ak sa tak účastníci rozhodnú, alebo ak to

bolo zámerom projektu, podotýkame, že nie je potrebné pri každom projekte prezentujú svoje produkty pre ostatné deti iných tried materskej školy, respektíve pre deti iných škôl, rodičov, pre skupinu ľudí istej kultúrnej, odbornej alebo spoločenskej komunity. Produkty materiálneho charakteru môžu byť zverejnené na výstave, na nástenke materskej školy, mesta, na internete a pod.

Činnosti nasledujúce po ukončení projektu: Po ukončení celého projektu sa uložia materiály, ktoré sa použili, trieda sa dáva do pôvodného stavu, alebo sa pristupuje k príprave ďalšieho projektu, edukačného programu.

Fázy, ktoré sú uvedené má možnosť učiteľ ďalej upravovať, niektoré (uvedené) môže spájať do hlavných fáz podľa vlastného uváženia, alebo môže vychádzať z inej (rôznej) literatúry.

V procese edukácie ide o **koncept východiskový** (príprava projektu – výber témy, plánovanie, organizácia prostredia, dohodnutie termínov), **koncept realizačný** (realizácia projektu, riešenie – s vyhotovením produktov) a **koncept posudzovania** (prezentácia produktov a ich hodnotenie, vyhodnotenie celého procesu – projektu).

Tak, ako každý pedagogický prístup aj projektový prístup má svoje pozitíva (prirodzenosť a nenásilnosť, koncentrácia na tému, integrácia obsahu, orientácia na potreby detí, prirodzená diferenciácia, kooperácia, partnerský vzťah, bádateľsko – výskumný charakter, kontinuita poznania a skúsenosti, možnosť komplexného rozvoja, atď.), aj negatíva (časová náročnosť prípravy ako aj realizácie, málo priestoru pre nácvik, precvičovanie, opakovanie, rušnosť, niekedy až chaos pri činnosti, atď.). Každý učiteľ má právo sa rozhodnúť, či takýto prístup chce (vie) aplikovať, má slobodu rozhodovania.

Mieru využiteľnosti tohto prístupu, aktuálny stav vzdelanosti a záujem o vzdelávanie sa v tejto oblasti v našom štáte sme zisťovali v školskom roku 2009/2010. Zo 400 rozdaných dotazníkov (ktoré učiteľom predprimárneho vzdelávania doručili študenti UJS z Komárna počas absolvovania pedagogickej praxe) sa nám vrátilo 292 vyplnených. Pre zaujímavosť uvádzame niektoré čiastkové výsledky podľa vyjadrenia respondentov: 83 učiteliek aplikuje tento prístup a 209 vo svojej praxi nevyužíva. 27 učiteliek absolvovalo vzdelávanie v tejto oblasti (z toho 16 v Slovenskej republike a 11 v zahraničí - v Maďarsku). Za pozitívny výsledok považujeme, že o rozvíjanie profesijných kompetencií v tejto oblasti má záujem až 272 učiteliek (5 učiteliek sa v tomto období nevedelo rozhodnúť a 15 učiteliek sa tejto problematike nechce venovať). V budúcnosti plánujeme vypracovať vzdelávací program pre inovačné vzdelávanie v rámci kontinuálneho vzdelávania a požiadať o akreditáciu, pretože sme presvedčení, že materská škola svojím charakterom, svojou organizačnou štruktúrou, materiálno – technickým a priestorovým vybavením ako aj možnosťou úzkej spolupráce s rodičmi je ideálne prostredie pre aplikáciu projektového prístupu.

Literatúra

- HEGEDŮS, G. 2002. *Projektpedagógia*. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, 2002. 223 p. ISBN 963 7294 42-2.
- KALHOUS, Z. - OBST, O. a kol. 2002. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KOSTRUB, D. 2003. *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. 1. vyd. Bratislava: MPC, 2003. s 23. ISBN 80-8052-171-9.
- KOSTRUB, D. a kol. 2005. *Dizajn procesu výučby v MŠ. Kurikulárne inžinierstvo a pedagogické navrhovanie v podmienkach materskej školy. Od zvnúťtorňenia obsahu edukácie k spolupodieľaniu sa dieťaťa i učiteľa v učebných a rozvojových kontextoch materskej školy*. 1. vyd. Prešov: Rokus, 2005. 166 s. ISBN 80-89055-56-7.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2009. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2009. 160 s. ISBN 978-80-210-4142-4.
- RADNÓTI, K.(eds.). 2008. *A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság, 2008. 327 p. ISBN 978-963-9795-13-6.
- SCHMOLLGREUBER, C. - MITTERBAUER, E. 1997. *Tanulni – tudni-cselekedni. Módszerek a környezeti nevelésben*. ÖGM. Környezeti Szövetség. (ford. Németh Zita), 1997. 164 p. ISBN 80-80-54-702-0.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva SR, 2008. 180 s. ISBN 978-80-969407-5-2.
- TOMKOVÁ, A. - KAŠOVÁ, J. - DVOŘÁKOVÁ, M. 2009. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2009. 176 s. ISBN 978-80-7367-527-1.
- TUREK, I. 2006. *Moderné trendy vo výučbe na vysokých školách*. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2006. 496 s. ISBN 80-89234-13-5.

Resumé

This paper is focused on the application of project approach in pre-primary education. It limits the characteristics of this approach, gives its typology and the stages of the projects with a description of possible applications in practice. During the survey in the school year 2009/2010, it was found that the project approach is applied in kindergartens by 83 teachers of the surveyed 292, but the education focused on this approach showed that it was attended by only 27 (16 in the Slovak Republic and 11 in Hungary). A positive outcome of the survey was to find out that 272 teachers of pre-primary education are interested in developing their professional competencies, for this reason we are planning to prepare a program for innovative education within the continual education in this sphere.

Kontaktná adresa

PaedDr. Edita Szabóová
Univerzita J. Selyeho
Bratislavská cesta 3322
945 01 Komárno
szaboe@selyeuni.sk
Slovenská republika

**PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA DETÍ
V PREDŠKOLSKOM VEKU**

Adriana Timčíková

Abstrakt

Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu perceptiveľnomotorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie, začleňovanie do skupiny i kolektívu. Každú cieľavedomú ľudskú činnosť tvoria tri etapy: plánovanie, samotná činnosť a kontrola. Kontrolná - diagnostická činnosť učiteľov materských škôl je nesmierne náročná. V mnohých prípadoch je jednoduchšie diagnostikovať dospelého ako dieťa predškolského veku. V príspevku sa podrobnejšie venujeme diagnostike perceptiveľno-motorického rozvoja detí predškolského veku.

Kľúčové slová

Predprimárne vzdelávanie, pedagogická diagnostika, perceptiveľno-motorický rozvoj.

V rámci pedagogických disciplín sa zmienky o diagnostických činnostiach v súvislosti so skvalitňovaním edukačného procesu objavovali už veľmi dávno. Nehovorili síce pedagogickej diagnostike, ale o procese preverovania, zisťovania a hodnotenia žiaka. Zaoberal sa nimi už J. A. Komenský, ktorý sa zamýšľal napríklad nad tým, ako dlho má byť dieťa v materskej škole.

Až neskôr sa v systéme vied o výchove diferencuje nová vedná disciplína – pedagogická diagnostika. S jej existenciou sa stretávame až od šesťdesiatych rokov dvadsiateho storočia v súvislosti so zmenami v školskom systéme. Rané pojetie tohto pojmu zdôrazňovalo viac orientáciu na učenie a vyučovanie, teda na intelektovú a vedomostnú stránku žiakovej osobnosti. Diagnostická práca v škole spočívala v prepracovaní metód skúšania a hodnotenia. Nevenovala pozornosť oblasti výchovy a diagnostike širších podmienok, v ktorých žiak vyrastal a žil. Jej súčasné pojetie vychádza z chápania osobnosti žiaka vo vzťahu k príčinám a podmienkam, ktoré ju ovplyvňujú a z pochopenia úzkeho spojenia výchovného procesu s procesom vyučovania a učenia. Komplexnejšie venuje pozornosť jednotlivým stránkam žiakovej osobnosti i ďalším oblastiam, t. j. diagnostickým podmienkam a vplyvom, ktoré na ňu pôsobia – osobitne diagnostike školskej triedy, autodiagnostike učiteľa a diagnostike rodinného prostredia (Spáčilová, 2003).

Prvýkrát použil termín pedagogická diagnostika J. Klauer v roku 1969 v NSR

(Klauer, 1978). Samotný pojem je relatívne mladý a to isté môžeme konštatovať aj o pedagogickej diagnostike ako vednom odbore.

Predmetná problematika sa teší nemalému záujmu teoretikov u nás i v zahraničí. Vypovedá o tom celý rad monografií (K. J. Klauer, 1978; P. Byčkovský, 1982; G. Henze – J. Nauck, 1985; L. Mojžíšek, 1986; M. Chráska, 1988; P. Dittrich, 1992; O. Zelinková, 2001; H. Spáčilová, 2003), početné štúdie v pedagogických časopisoch i vystúpenia na konferenciách. Mnohí odborníci si začali uvedomovať jej význam nielen v oblasti praxe ale aj vedy. V tomto období sa objavujú práce, ktoré informujú o testovacích metódach našich i zahraničných autorov. Za všetkých môžeme spomenúť napríklad J. V. Klímu, V. Příhodu a C. Stejskala.

Štátny vzdelávací program ako najvyšší kurikulárny dokument charakterizuje materskú školu ako vzdelávaciu inštitúciu, v ktorej dieťa získava predprimárne vzdelanie absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v materskej škole. Dokladom o získanom stupni vzdelania je osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania, ktoré vydáva materská škola. Toto osvedčenie môžu vydať len materské školy zaradené do siete škôl a školských zariadení (v súlade so zákonom č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve...). Práve príprava, ktorú zabezpečuje materská škola vo veľkej miere ovplyvňuje úspešnosť dieťaťa v základnej škole. Svedčí o tom i jeden z citátov v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 (2008, s. 5): „*Materská škola má dať dieťaťu taký základ, aby malo po celý život potešenie zo vzdelávania.*“.

Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu perceptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začleňovanie do skupiny a kolektívu. V materskej škole sa rozvíjajú tieto kompetencie (spôsobilosti): 1. psychomotorické kompetencie, 2. osobnostné kompetencie (základy sebauvedomenia, základy angažovanosti), 3. sociálne kompetencie, 4. komunikatívne kompetencie, 5. kognitívne kompetencie (základy riešenia problémov, základy kritického myslenia, základy tvorivého myslenia), 6. učebné kompetencie, 7. informačné kompetencie.

Diagnostická činnosť učiteľa materskej školy je nesmierne náročná, lebo častokrát je jednoduchšie diagnostikovať dospelého ako dieťa predškolského veku. V príspevku sa budeme podrobnejšie venovať diagnostike perceptuálno-motorického rozvoja detí predškolského veku.

Diagnostika perceptuálno-motorického rozvoja detí je veľmi dôležitá. Pri vstupe dieťaťa do školy má byť dostatočne rozvinutá hrubá motorika a pohybová koordinácia. Dôležitým predpokladom úspechu pri výučbe písania a grafickom prejave je vyspelosť jemnej motoriky, ako aj schopnosť vizuálno-motorickej

koordinácie. Nesmieme zabúdať na diagnostiku lateralít a správne ju zhodnotiť. Pri posudzovaní perceptuálno-motorického rozvoja detí diagnostikujeme schopnosť koordinovať jemnú a hrubú motoriku, schopnosť chápať vlastné zdravie a hodnoty s ním súvisiace (Varcholová - Maliňáková - Miňová, 2003). Vymedzenie kompetencií (spôsobilostí) treba chápať relatívne, nakoľko v predškolskom období ide o dosahovanie základov kompetencií dieťaťa. Psychomotorické kompetencie (spôsobilosti) sú v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 (2008) vymedzené nasledovne:

Dieťa na konci predprimárneho vzdelávania:

- používa v činnosti všetky zmysly,
- ovláda pohybový aparát a telesné funkcie,
- prejavuje túžbu a ochotu pohybovať sa,
- ovláda základné lokomočné pohyby,
- používa osvojené spôsoby pohybových činností v nových, neznámych, problémových situáciách,
- využíva globálnu motoriku prekonávaním prírodných a umelých prekážok,
- prejavuje grafomotorickú gramotnosť,
- správa sa ohľaduplne k svojmu zdraviu a k zdraviu iných,
- prejavuje pozitívne postoje k zdravému životnému štýlu.

Pri spracúvaní tejto problematiky sme našli aj dokument D. Kopasovej o vývine dieťaťa využiteľný v jednom exemplári počas celého pobytu dieťaťa v materskej škole. Jeho prednosťou je prehľadnosť záznamov podľa okruhov pozorovania, s jednoduchou formou zaškrtnutia v daných kolónkach pre aktuálny školský rok, čo umožňuje pozorovanie a porovnávanie zmien vo vývoji dieťaťa. Tieto tlačiva sú dostupné i na internetovej stránke <http://www.predskolak.eu/organizacne-tlaciva/1232-pedagogicka-diagnostika.html>

Podľa skúseností riaditeľky materskej školy, kde sme realizovali prieskum väčšina inšpektorov neuznáva predpísané tlačivá k pedagogickej diagnostike, ba dokonca ich odcudzujú. Je to podľa jej slov príliš formálne a zavadzajúce. K diagnostike mnohé učiteľky používajú diagnostické - pozorovacie hárky, kde majú priestor pre svoje záznamy a nielen možnosť zaškrtnutia. Z vlastných skúseností odporúča robiť tieto záznamy do veľkého zošita, jednoducho, prehľadne...

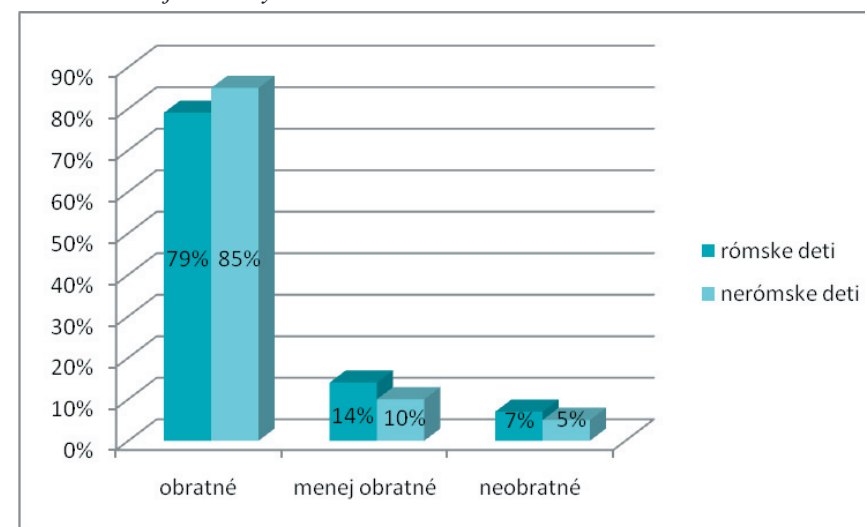
Jadrom diagnostického procesu v našom prieskume bol zber diagnostických údajov prostredníctvom hárku pedagogickej diagnostiky pre posúdenie školskej pripravenosti detí, ktorý považujeme za vhodnejší. Je súčasťou publikácie autoriek M. Varcholovej - M. Maliňákovej - M. Miňovej (2003).

Prieskum sme realizovali v materskej škole vo Švábovciach. Výskumnú vzorku predstavovali žiaci dvoch tried pre deti päť až šesťročné. Jednu triedu navštevujú rómski žiaci (14 detí) a druhú nerómski (21 detí). Pozorovali sme úroveň hrubej motoriky (chôdzu, beh, skoky, hádzanie a lezenie), koordináciu jemnej motoriky a zraku, úroveň jemnej motoriky a ich lateralitu.

Na základe prieskumu môžeme konštatovať, že až 79% (11 rómskych detí) je v oblasti perceptuálno-motorického rozvoja z hľadiska úrovne hrubej motoriky obratných, 14% (2) je menej obratných a len 7% (1 dieťa) je neobratných. V úrovni jemnej motoriky a koordinácii jemnej motoriky so zrakom boli ich výsledky menej uspokojivé. Nezvládali spontánnu orientáciu v priestore a v rovine. Mali problém nakresliť to isté podľa predlohy. Obkresľovanie podľa makiet bolo nedokonalé. Problém mali so správnym uchopením ceruzky, štetca, navliekaním korálok, zaväzovaním šnúrok, zapínaním gombíkov... O niečo lepšie boli na tom deti s pravidelnou dochádzkou do materskej školy, na ktoré nás upozornila pani učiteľka. Pri zisťovaní ich laterality sme skonštatovali, že v tejto triede boli len praváci. *Vo všeobecnosti platí, že deti z málo podnetného prostredia podávajú v testoch školskej spôsobilosti celkovo slabší výkon, ako deti z prostredia vývin optimálne stimulujúceho.* Významným nedostatkom je *oneskorenie v rámci rozvoja jemnej motoriky.* Nedostatočná skúsenosť v kresbovom prejave sa odráža v kvalite jemno-motorickej produkcie. Nevyužitie potenciálu pre rozvoj kognície s absenciou skúsenosti s kresbovým prejavom sa následne odráža v kvalite detskej kresby. Takto deti z málo podnetného prostredia často pôsobia dojmom, že ich rozumové schopnosti sú nižšie v porovnaní s tým, aký je ich skutočný intelektový potenciál.

V triede, ktorú navštevovali nerómski žiaci bolo v oblasti perceptuálno-motorického rozvoja z hľadiska úrovne hrubej motoriky obratných 85% (18 detí), 10% (2 deti) bolo menej obratných a len 5% (1 dieťa) bolo neobratných. V úrovni jemnej motoriky a koordinácii jemnej motoriky so zrakom boli ich výsledky veľmi dobré. Nemali problém so spontánnou orientáciou v priestore i v rovine. Obkresľovanie podľa makiet bolo takmer dokonalé, kreslili to isté, čo bolo v predlohe. Bez problémov uchopovali ceruzky, pastelky, štetce, navliekali korálky, zaväzovali šnúry, zapínali gombíky... Pri posudzovaní laterality v tejto skupine detí sme skonštatovali, že 19% (4) používa ako dominantnú ľavú ruku. Ostatní sú praváci. Kvôli prehľadnosti sme výsledky prieskumu zameraného na zisťovanie úrovne perceptuálno-motorického rozvoja z hľadiska úrovne hrubej motoriky u detí predškolského veku znázornili aj graficky.

Obrázok 3 Grafické znázornenie perceptuálno-motorického rozvoja z hľadiska úrovne hrubej motoriky



Schopnosti detí, ktoré navštevujú materskú školu pravidelne sú významne lepšie ako u detí, ktoré túto školu nenavštevujú alebo ju navštevujú nepravidelne. Súčasné možnosti predškolskej prípravy - rozvojové a akceleračné programy zamerané na cieľnú stimuláciu psychiky, rozvoj zručností a poznatkov sa zjavne odrážajú aj vo výsledkoch nášho výskumného šetrenia. Čo najširšia účasť rómskych detí na intenzívnej predškolskej príprave by mohla významne prispieť k ich úspešnému zaškoleniu do prvých ročníkov štandardných škôl a byť dobrým východiskom pre ďalšie vzdelávanie.

Odporúčania k pedagogickej diagnostike detí predškolského veku:

- učiteľ si vytvára vlastný systém zaznamenávania, sám rozhoduje, čo zaznamená a v akom rozsahu,
- záznamy neodovzdáva inému kolegovi pri prechode dieťaťa z jednej triedy do druhej,
- záznamy slúžia pre potreby učiteľa, ktorý ho vedie,
- odporúčame viesť záznamový denník,
- záznamy sa analyzujú v čo najkratšom čase po zaznamenaní,
- záznamy sa posudzujú z viacerých hľadísk,
- každý zaznamenaný prejav dieťaťa sa opakovane overuje,
- nerobiť unáhlené, jednoduché závery,
- písomný záznam realizovať pri spontánnom aj plánovanom pozorovaní.

Podľa odborníkov pedagogická diagnostika v praxi materských škôl často

absentuje a jej prínos nie je docenovaný. Mnohým učiteľkám materských škôl chýbajú informácie o procese diagnostikovania, chýba im diagnostická kompetencia, používajú obmedzený počet a druh diagnostických metód počas celej svojej praxe a majú problém stanoviť jasnú pedagogickú diagnózu.

Literatúra

- BYČKOVSKÝ, P. 1982. *Základy měření výsledků výuky. Tvorba didaktického testu*. Praha: ČVUT, 1982.
- DITTRICH, P. 1992. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: H + H, 1992. ISBN 80-85467-69-0.
- GREGUŠKOVÁ, V. - KANCÍR, J. 2004. *Štandardizované didaktické testy ako súčasť pedagogickej diagnostiky v geografii*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2004. 82 s. ISBN 80-8045-324-1.
- HENZE, G. – NAUCK, J. 1985. *Testen und Beurteilen. Grundfragen pädagogischer Diagnostik*. Regensburg: Klinkhardt, 1985. 127 s. ISBN 3-7815-0446-8.
- CHRÁSKA, M. 1988. *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc: PedF UK, 1988.
- KLAUER, K. J. 1978. *Perspektiven der Pädagogischen Diagnostik*. Düsseldorf: Schwann, 1978.
- KOPASOVÁ, D. *Dokument o vývine dieťaťa počas celého pobytu dieťaťa v materskej škole*. [online] Dostupné na [citované 2010-10-09]: <http://www.predskolak.eu/organizacne-tlaciva/1232-pedagogicka-diagnostika.html>
- MOJŽÍŠEK, L. 1986. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha: SPN, 1986.
- SPÁČILOVÁ, H. 2003. *Pedagogická diagnostika v primárnej škole I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 74 s. ISBN 80-244-0568-7.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. [online] Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupná [citované 2010-10-09]: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>
- VARCHOLOVÁ, M. – MALIŇÁKOVÁ, M. – MIŇOVÁ, M. 2003. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací plán v podmienkach materskej školy*. Prešov: ROKUS, 2003. 67 s. ISBN 80-89055-34-6.
- ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Resumé

The main objective of pre-primary education is to achieve optimal perceptual, motor, cognitive, emotional and social level as a basis for school readiness training and life in society. The starting point is the uniqueness of the child, active learning, integration into the group and team. Any purposeful human activity consists of three phases: planning, operation and control itself. Control

- diagnostic activity of the kindergarten teachers is daunting. In many cases it is easier to diagnose an adult as a child under school age. In this paper we devote more detailed diagnosis of perceptual and motor development of preschool children.

Kontaktná adresa

PaedDr. Adriana Timčíková
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Ul. 17. Novembra 15
081 16 Prešov
adriana.timcikova@pf.unipo.sk
Slovenská republika

VÝZNAM A Miesto VÝTVARNÉHO UMENIA V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Daniela Valachová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou teórie a praktickej aplikácie rozvíjania vizuálnej gramotnosti ako významného fenoménu výtvarnej výchovy v predprimárnom vzdelávaní. Rozoberá niektoré možnosti jej rozvíjania na pozadí výtvarnej výchovy v materskej škole ako novej paradigmy predprimárnej výtvarnej edukácie.

Kľúčové slová

Výtvarná výchova, gramotnosť, vizualita, vizuálna gramotnosť, dieťa predškolského veku, predprimárne vzdelávanie.

Úvod

Umenie má rôzne podoby, miesta a situácie. Vypovedá o zmysle života s emocionálnou naliehavosťou a tá podporuje tajomnosť symbolu, výrazovosť nadsázky, pocit vzrušenia s metaformickej obraznosti či burcujúci zvrät paradoxu.

V rôznych druhoch umenia sa odrážajú ľudské túžby, pocity a zážitky. Umenie sprevádza človeka od jeho zrodu a počiatkov a sprevádza ho po celý život. Nie je dobovo ani miestne ohraničené. Nie je ohraničené ani vekovo.

Možno povedať, že umenie vlastne začína žiť a existovať až vtedy, keď si nájde ochotného vnímateľa. Môže sa zdať nezrozumiteľné len pre tých, ktorí sa mu nesnažia porozumieť. Avšak nie každé umelecké dielo pochopíme ľahko a bez predchádzajúcej prípravy.

Práve preto je veľmi vhodné oboznamovať s umením aj deti v materskej škole.

Výchova k umeniu a umením

Výtvarná výchova poskytuje vo svojom obsahu priestor pre edukáciu s umením a umeleckým dielom. Poslaním školskej výtvarnej výchovy nie je vychovávať umelcov, ale predovšetkým rozvíjať poznanie, skúsenosti a emocionálnu dieťaťa. To platí aj v podmienkach predprimárneho vzdelávania. V predškolskom veku je dieťa mimoriadne vnímavé a otvorené práve takým podnetom, ktoré mu môže poskytnúť umenie a umelecké dielo. Výtvarná výchova v materskej škole by mala smerovať a upriamovať pozornosť dieťaťa na umenie, na umelecké diela, ukázať jeho postavenie v rámci dejín a objavovať vzťahy a posolstvá v časovom horizonte minulosti, prítomnosti a budúcnosti. To všetko samozrejme

s prihliadnutím na vek a kognitívnu úroveň dieťaťa.

Umenie má v živote dieťaťa niekoľko základných funkcií, z množstva týchto funkcií považujeme za najpodstatnejšie nasledovné tri funkcie:

1. **umenie ako hra** - umenie podporuje hrové aktivity, má modelový charakter. Deti si v umeleckých aktivitách rozvíjajú kognitívne a nonkognitívne charakteristiky osobnosti, rozvíjajú emocionálnu a predstavivosť. Umelecké aktivity vystupujú ako hra a tým sa stávajú na kratší alebo dlhší čas hlavnou činnosťou dieťaťa.
2. **umenie ako prostriedok poznania** – pomocou umenia máme možnosť deťom sprostredkovať informácie o skutočnosti cez zmyslové vnímanie. Informácie nie sú v umení triedené podľa formálnych, abstraktných kritérií, ale sú v úzkej súvislosti so skúsenosťami a zážitkami dieťaťa, teda sa stávajú súčasťou zážitkového sveta dieťaťa. Zároveň je získavanie poznatkov cez umenie pre dieťa prirodzeným poznávaním.
3. **umenie ako prostriedok komunikácie** – možno povedať, že umelecká tvorba je vlastne komunikáciou medzi autorom a prijímateľom umeleckého diela. Prostredníctvom umenia je možné odovzdávať dieťaťu také skúsenosti a zážitky, ktoré nie je možné odovzdať prostredníctvom reči.

Deti tvoria vlastnú kultúrnu skupinu v rámci rozmanitej kultúry života človeka. Majú svoju vlastnú kultúru, ktorá pracuje s vlastnými charakteristickými znakmi a dorozumievacími prostriedkami.

Kultúra detí má vlastné komunikačné cesty, typológiu, dôležité sféry záujmu, svoje tvorenie, využívanie a chápanie symbolov.

Deti tvoria vo svojej kultúre umenie, vizuálne sa vyjadrujú. V súvislosti s výtvarným vyjadrovaním si často kladieme aj otázku, či detský výtvarný prejav možno chápať ako umenie. Preto sa vyskytuje aj otázka vymedzenia hranice medzi zobrazením a umením. Detské umenie nie je čistým zobrazením, no zároveň nie je isté, či detský obrázok možno považovať ako umenie.

Herbert Read hovorí v roku 1967, že „umenie nie je niečo, čo nachádzame v múzeách a v galériách alebo v starých mestách ako je Florencia a Rím. Umenie, nech ho definujeme akokoľvek, je vo všetkom, čo robíme k potešeniu zmyslov.“

Možno konštatovať, že, to čo absentuje v súčasnej koncepcii výtvarnej edukácie v predprimárnom vzdelávaní je zameranie sa na rozvíjanie vizuálnej gramotnosti.

Vizuálna gramotnosť – všeobecná

Tradičné poňatie termínu gramotnosti v zmysle trívia - čítanie, písanie a schopnosť zvládať základné aritmetické úkony je v súčasnosti pokladané za nedostačujúce. Podľa United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO Educational Sector, 2004) je gramotnosť chápaná

v širšom rozsahu ako „schopnosť identifikovať, porozumieť, tvoriť, komunikovať, počítať a používať“ tlačný a písaný materiál týkajúci sa rôznorodého kontextu. Gramotnosť zahŕňa neustále seba zdokonaľovanie, ktoré umožní dosiahnuť jedincom svoje ciele, rozvíja jeho vedomosti a potenciál, umožňuje mu plne zapájať sa do komunity a širšej spoločnosti“.

Definícia gramotnosti taktiež zahŕňa širšie spektrum rôznych oblastí. Je to pojem dynamický a dočasný, meniaci sa na základe potrieb danej spoločnosti a obdobia. Za gramotného človeka je považovaný ten, ktorý je adaptovaný na svoj kultúrny priestor. Dáva dôraz na individuálne potreby jedinca v kontexte jeho životných podmienok (kultúry, jazyka, histórie, regiónu a i.) Je ponímaný ako „schopnosť orientovať sa vo sieti „významov a symbolických nástrojov, ktoré človek vytvára v sociálnom živote a prostredníctvom ktorých sa obracia k svetu“ (Pupala, B., Zápotočná, O. (2001, s. 268).

Medzinárodná asociácia čítania - IRA (International reading association) podľa Pupalu a Zápotočnej (2001, s.266) uvádza niekoľko ďalších oblastí definícií gramotnosti:

1. Vymedzuje pojem gramotnosť v zmysle individuálnych schopností čítania a písania, ktorých súčasťou je aktívne vytváranie významu textu čitateľom až po jeho vlastnú expresiu a tvorbu pri písaní textu.
2. Funkčná gramotnosť.
3. Adaptácia, zahŕňa schopnosť prispôbiť sa vonkajšiemu svetu.
4. Aktivita jedinca prispievajúca k rozvoju kultúrneho bohatstva.
5. Miera vplyvu v spoločnosti, moc a spoločenský status.
6. Stav populácie gramotnosti.

V súčasnosti sa s termínom gramotnosť spájajú aj ďalšie oblasti ktoré sú považované za potrebné pre plnohodnotné začlenenie sa do spoločnosti v 21. storočí a to gramotnosť; vedecká – (Scientific literacy), ekonomická (Economic Literacy), technologická (Technological Literacy), multikultúrna (Multicultural Literacy), informačná (Information Literacy) a vizuálna (Visual Literacy).

Vizuálna gramotnosť je vymedzená ako schopnosť porozumieť (čítať) a používať (vytvárať) obrazy, myslieť a učiť sa v termínoch obrazov (Hortin, 1980). Vizuálna gramotnosť môže byť tiež definovaná ako súbor schopností, ktorými disponuje jedinec, aby porozumel vizuálnemu obrazu a dokázal ho používať k zámernej komunikácii s inými ľuďmi. Detské porozumenie obrazovému materiálu je teda podmienené vekom, ale nezávisí iba na spontánnom dozrievaní intelektu.

Etimologický pôvod termínu vizualizácia je v participii *visus* latinského slova *videre* = vidieť. Atribútom *vizuálny* potom označujeme vlastnosť týkajúcu sa zrkovného vnímania, napr. vizuálna schopnosť, vizuálne pozorovanie, pamäť, typ, vizuálne myslenie, učenie, gramotnosť. Pojem *vizualizácia* definujeme ako operáciu transformujúcu určitý jav (objekt, proces), jeho štruktúru, systémové väzby a charakteristické vlastnosti do podoby umožňujúcej jeho zrkové

vnímanie. Ide teda o činnosť, ktorou daný jav zviditeľňujeme.

Vizuálna gramotnosť je definovaná predovšetkým z pohľadu chápania obrazu ako znaku, nesúceho informáciu. Vizuálnu gramotnosť nemôžeme chápať ako súbor naučených postupov, ale ako proces, v ktorom nám umožňuje orientovať sa v oblasti komunikácie prostredníctvom symbolov, znakov, v podobe obrazov.

Karen Raney (In. Fulková, 2002) charakterizuje vizuálnu gramotnosť ako mnohovýstrový fenomén, ako:

- **percepčnú senzitivitu**, a to na úrovni každodennej percepcie prostredia (života) a vzťahov každého jedinca,
- **kultúrny priestor**, v ktorom sa vytvára životný štýl (a to nie len v oblasti utvárania kategórií vnímania, klasifikačných schém, estetických súdov), ale tiež ako schopnosť tolerancie a uznania kultúrnych prejavov iných sociálnych skupín a subkultúr (napr. kultúra detí, starých ľudí, etnických skupín, atď.),
- **schopnosť kritického myslenia** (znalosť rôznych vyjadrovacích prostriedkov vizuálneho sprostredkovania, rozpoznanie intencie, s akou bolo výtvarné dielo vytvorené, a to z hľadiska historického i súčasného, ďalej schopnosť rozpoznávať, ako dielo pôsobí v určitom kontexte, kto a prečo ho do tohto kontextu umiestnil, aký druh divákov (vnímateľov) sa má osloviť a prečo,
- **estetickú otvorenosť** – v zmysle otvorenosti k emocionálnym a empatickým vzťahom a procesom,
- **schopnosť vizuálneho vyjadrovania**, pôsobivosti, v zmysle aktivít kreatívnej činnosti v oblasti vytvárania akéhokoľvek vizuálne vnímaného objektu – v najširšom slova zmysle od olejomalby až po webovú stránku, od špičkového návrhu dizajnu až po bežné zariadenie bytu.

Podstata vizualizácie spočíva v hľadaní, objavovaní a zviditeľňovaní štruktúry určitej časti prírodnej alebo sociálnej reality (ako originálu) v podobe schémy alebo znakového systému. Výsledkom takto orientovanej činnosti je model, ktorý môže mať rôznu podobu. Spoločným znakom všetkých jeho foriem je ich funkčnosť – slúži hlbšiemu poznaniu originálu (ako obrazu poznanej reality), jeho konštrukcie a systémových väzieb (prípadne ich zákonitosti). Vizuálna gramotnosť v súčasnej multikultúrnej spoločnosti bude nepopierateľne získavať na dôležitosti.

Vymedzenie pojmu vizuálna gramotnosť

Pojem Vizuálna gramotnosť (Visual literacy) bol podľa medzinárodnej asociácie vizuálnej gramotnosti (International Visual Literacy Association) vytvorený v roku 1969 Johnom Debesom, ktorý ju definuje nasledovne: „Vizuálna gramotnosť sa odvoláva na skupinu vizuálnych schopností, ktoré človek

dokáže rozvíjať pomocou zraku integrujúc zároveň aj iné zmyslové skúsenosti. Rozvoj týchto schopností je základom pre normálne ľudské učenie sa. Pokiaľ je vyvinutý umožňuje vizuálne gramotnej osobe rozlišovať a interpretovať prírodné alebo človekom vytvorené viditeľné činy, objekty, symboly, obkolesujúce ho v jeho životnom prostredí. Prostredníctvom tvorivého použitia týchto schopností je schopný porozumieť a mať pôžitok z majstrovských diel vizuálnej komunikácie.“ (Avgerinou, M., IVLA).

Tak ako pojem gramotnosť aj vizuálna gramotnosť je termín dynamický a meniaci sa.

Pre potreby výtvarnej edukácie v predprimárnom vzdelávaní ponímame vizuálna gramotnosť ako schopnosť **vnímať, pochopiť, použiť a tvoriť vizuálne informácie a ďalej prostredníctvom nich efektívne komunikovať**. Naším cieľom je formovať **vizuálne gramotného človeka, ktorý bude informovaným divákom**, kritickým konzumentom a aj tvorcom vizuálnych informácií uvedomujúcim si emocionálne, psychologické, fyziologické a kognitívne vplyvy pri vnímaní vizuálnych vecí.

Vplyv obrazov v spoločnosti narastá. Nositeľom informácie prestalo byť slovo a stal sa ním obraz, čo zvyšuje potrebu na rozvíjanie vizuálnej gramotnosti. S globalizáciou a nástupom postmodernity a pluralizmu v rôznych sférach narastá taktiež nutnosť rozvíjať schopnosť dešifrovať znaky a vizuálne obrazy iných kultúr a subkultúr.

Rozvíjať vizuálnu gramotnosť prostredníctvom výtvarných a verbálnych interpretácií, hľadaním súvislosti medzi vizuálnou kultúrou, tvorbou súčasných umelcov a sociálnych, kultúrnych a filozoficko-estetických otázok a to aj napriek tomu, že takto zamerané výtvarné úlohy sú náročnejšie. Porozumieť a priblížiť tradičné a nové techniky, média a dizajn. Podporovať **tvorivé** narábanie s obrazmi a vizuálnymi znakmi.

Výtvarný jazyk dnes, ako nezastupiteľný zdroj informácií

Videnie a vnímanie obrazových informácií má dnes už nezastupiteľné miesto. Predprimárne vzdelávanie by malo oceniť a rozvíjať úlohu videnia ako hlavného zdroja nadobúdania poznatkov a skúseností. Preto by sme sa mali sústrediť na potrebu rozvíjať vizuálne vnímanie a súčasne výtvarnú komunikáciu v kontexte celého výchovno-vzdelávacieho procesu. V predprimárnom vzdelávaní je to predovšetkým výtvarná výchova a ďalšie súčasti estetickéj výchovy, v ktorých je viac priestoru na rozvíjanie emocionálnej inteligencie.

Goleman upozornil na veľký význam emocionálnej gramotnosti. Emocionálne gramotný človek sa vyznačuje predovšetkým tým, že lepšie pozná dôsledky svojho konania, je zodpovednejší k citom iných, je asertívnejší, spoločenskejší a obľúbenejší, má prosociálne správanie a ochotu pomáhať, je ohľaduplný, harmonický a demokratický.

Výtvarná výchova rozvíja všetky kognitívne procesy – pocity a vnemy, predstavy a fantáziu, pamäť, myslenie a pozornosť. Prostredníctvom výtvarnej výchovy máme priestor na rozvíjanie celistvého chápania a poznávania sveta.

Verbálny a vizuálny jazyk v symbióze

Výtvarná komunikácia úzko súvisí s recepciou a jazykom videnia a vizuálneho vnímania. Vo výtvarnej komunikácii existuje spoločná znaková zásoba, ktorá tvorí základ výtvarnej reči. Ak ovládame výtvarný jazyk, ľahko potom môžeme vnímať dielo a „počúvať“, čo nám hovorí.

Verbálny aj vizuálny jazyk majú spoločné znaky, sú spočiatku rovnocenné a vzájomne sa podporujú. Postupne vplyvom vzdelania sa dá vizuálny jazyk rozvíjať, tak prerastie do umelého vizuálneho jazyka, ktorý je základom výtvarného jazyka a výtvarného umenia.

Pojem výtvarný je užší ako pojem vizuálny a tak i výtvarný jazyk je užšie ohraničená oblasť ako vizuálny jazyk.

Na porovnanie jednotlivých zložiek vizuálneho a verbálneho jazyka ponúkame nasledujúcu tabuľku.

Zložky verbálneho jazyka	Zložky vizuálneho jazyka
Samohlásky	lína, škvrna, farba, materiál
Slabiky	spojenie línie a škvrny do tvaru, zmysluplné priradenie farby škvrne, povrchu, hmote
Slová	Výtvarné vyjadrenie predmetov a živých bytostí
Vety	naratívne výtvarné zobrazenia uzavreté výtvarné celky

Výtvarný jazyk odráža stav konkrétnej historickej doby, zmýšľanie a postoj spoločnosti ako aj celkovej situácie v nej. Ak vychádzame zo základných výtvarných činností kreslenia, maľovania a modelovania, potom základnými stavebnými prvkami, ktorými výtvarný jazyk disponuje sú línia, škvrna a hmota. Tieto prvky sa stávajú komunikačne umelecky hodnotné až vtedy, keď vstúpia do určitých vzťahov s ďalšími prvkami. K ďalším prvkom, môžeme zaradiť tvar, svetlo, farbu a materiál a nazývame ich základné vyjadrovacie prvky. Tieto majú schopnosť prispôbovať sa iným prvkom a meniť svoje kvality. Najčastejšie vstupujú do vzťahov so základnými stavebnými prvkami a podľa toho rozoznávame tvarové, svetelné, farebné a povrchové kvalitatívne vzťahy. Uvedenú problematiku len ťažko možno priamo aplikovať na výtvarnú edukáciu v materskej škole. Je potrebný transfer prostredníctvom detského výtvarného prejavu, výtvarnej hry a rozvíjaním výtvarného myslenia dieťaťa.

Výtvarný vývoj dieťaťa definuje Arnheim ako schopnosť využiť grafický jazyk. Musí byť neodlučiteľne spätý s ďalšími mentálnymi funkciami pamäti

a procesom utvárania predstáv o svete. Dieťa „vidí“ na základe zmyslového sveta, teda niečoho čo môže zažiť. A tomu, čo zažíva sa snaží dať formu. Komunikuje cez výtvarné umenie.

Vizuálna gramotnosť a detský výtvarný prejav

Rozhodujúcu úlohu pri vývoji detského výtvarného prejavu zohrávajú individuálne schopnosti, zdedené dispozície, vplyv prostredia, sociálne činitele a pod. V psychike dieťaťa počas výtvarného prejavu prebieha zložitý proces vnímania, tvorby predstáv, ich vnútorného spracovania a premeny na konkrétnu výtvarnú formu. Tento proces vysvetľujú psychológovia rôzne.

V predškolskom období je verbálna a nonverbálna komunikácia veľmi dobre prepojená. Veľa pozornosti venuje dieťa nonverbálnej komunikácii. Pozoruje svet okolo seba, prezerá si obrázky v knižkách, sleduje televíziu, video. Sú to jeho rodičia, súrodenci, učiteľky v materskej škole, ktorí ho učia, čo si má na obrázkoch všimnúť, o čom vypovedá daný dej. Sú ľudia, ktorí nedokážu porozumieť obrázku, nedokážu z neho „čítať“, čo hovorí – sú teda obrazovo negramotní.

Dôležitosť zrakového vnímania v spojitosti so získavaním informácií o svete je prioritná, jednoznačne prevláda kapacita zrakového receptora nad ostatnými zmyslovými orgánmi.

Vo výtvarnej výchove je zmyslové vnímanie nielen trvalým zdrojom rozvoja predstáv a imaginácie, ale aj nenahraditeľným prostriedkom rozvíjania reči, výtvarného, ale aj logického myslenia a odhaľovania výtvarných vzťahov a závislostí.

Východisko z pomerne zložitého problému rozvoja vizuálnej gramotnosti vo výtvarnej edukácii v predprimárnom vzdelávaní vidíme v nasledovných krokoch:

1. *vzťah výtvarnej výchovy v materskej škole a umenia.* Zakomponovať a hlbšie zapojiť umenie do procesu výtvarnej výchovy v predprimárnom vzdelávaní a tak rozvíjať citlivosť a vnímavosť dieťaťa.
2. v rámci komplexného rozvoja osobnosti dieťaťa vnímať umenie a výtvarné umenie ako kompatibilnú súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu.
3. výtvarnú edukáciu v materskej škole realizovať prostredníctvom aktívneho zážitku s umením.
4. vytvoriť a overiť vhodné metódy, formy interpretácie a prístupov sprostredkovania výtvarného umenia a výtvarnej kultúry v predškolskej edukácii s dôrazom na rozvoj vizuálnej gramotnosti dieťaťa.

Teória univerzality vizuálneho jazyka

Teória Noaha Chomského hovorí, že človek sa rodí s tzv. balíčkom pravidiel

univerzálnej gramatiky. Vďaka nemu si môžeme a jednej strane osvojovať a na strane druhej prakticky aplikovať univerzálny jazyk. Bez geneticky zakódovaného „balíčka gramatických pravidiel“ by človek nebol schopný osvojiť si jazyk a prostredníctvom neho komunikovať. Je podobne univerzálny aj zrak v zmysle videnia?

Odborníci dospeli k poznatku, že tak ako má človek v sebe „zakódované“ pravidlá univerzálneho jazyka potrebné pre vývin reči, rovnako nosí v sebe i „pravidlá univerzálneho zraku v zmysle videnia.

Známa výmena názorov medzi Piagetom a Vygotským o pôvode jazyka a myšlienok na jednej strane prezentovala ich extrémne pozície, no zároveň upozornila na rozvíjanie myslenia. Či už zaujmeme postoj že „jazyk je tvorcom myšlienky“ alebo že „myšlienka je predchodcom jazyka“, jeden i druhý proces je nespochybniteľný vo vzájomnej interakcii a vzájomne sa dopĺňajú.“

R. Arnheim vychádza z vnímania ako samostatného poznávacieho procesu. Podľa neho zrak sám osebe je funkciou inteligencie a vnímanie samotný poznávací proces. Zrakové videnie pokladá iba za mechanické zaznamenávanie fyzických podnetov. Vyvíja sa ako prostriedok orientácie v prostredí. Aby sa mohla naplňať táto funkcia, nemôže byť obmedzená len na mechanické zaznamenávanie.

Výtvarný vývoj dieťaťa definuje Arnheim ako schopnosť využiť grafický jazyk. Musí byť neodlučiteľne spätý s ďalšími mentálnymi funkciami pamäti a procesom utvárania predstáv o svete. Dieťa „vidí“ na základe zmyslového sveta, teda niečoho, čo môže zažiť. A tomu, čo zažíva sa snaží dať formu. Komunikuje cez výtvarné umenie.

Záver

Vnímanie a uvedomenie si umeleckých a kultúrnych hodnôt nás vedie k pochopeniu umenia ako súčasť nášho každodenného života, spoločnosti a v neposlednom rade k pochopeniu seba samého. Cez umenie môžeme nielen vychovávať k umeniu ako kultúrnemu dedičstvu, ale i stimulovať vizuálne vnímanie dieťaťa, to znamená vedieť prijímať i spracovávať informácie a súčasne mať uvedomelý nadhľad. Zároveň tak aktívne motivovať detskú výtvarnú tvorbu. Umenie, rovnako ako dieťa a jeho svet, je neustálym hľadaním a objavovaním toho, čo vidíme, cítime a myslíme. Dieťa je schopné vnímať a prijímať umenie a je iba na nás, či mu v tomto smere vytvoríme vhodné podnety.

Literatúra

ARNHEIM, R. 1974. *Art and Visual perception: a psychology of the creative eye*. Berkley and Los Angeles, University of California press. 1974. 485 s.
FULKOVÁ, M. 2002. Kdýš sa ňekne vizuálnu gramotnosť. In *Výtvarná výchova*, 2002, č. 4.

GOLEMAN, D. 1997. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

PAVLÍKÁNOVÁ, M. 2005. Umenie ako prostriedok rozvíjania verbálneho a nonverbálneho prejavu. s. 426 – 429. In *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania*. 2. Diel Zborník Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica 2005.

PUPALA, B. - ZÁPOTOČNÁ, O. 2001. Vzdelávanie ako formovanie kultúrnej gramotnosti. Premeny poňatia gramotnosti. (s. 268). In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds). *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, s.r.o., 2001, ISBN 80 – 7178- 585- 7.

READ, H. 1967 *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.

SUCHÁ, A. 2004/2005. Komunikácia ako most. In *Predškolská výchova*. Ročník LIX, 2004/2005.

VALACHOVÁ D. 2009. Povedzme to farbami : multikultúrna výchova a jej možnosti vo výtvarnej výchove. Brno: Tribun EU, 2009, ISBN: 978-80-7399-855-4.

UNESCO Educational Sector, The Plurality of Literacy and its implications for policies and Programs: Position Paper. 2004. In: *The many meanings and dimensions of literacy*. [online]. [s.a.]. Paris: United national Education, Scientific and Cultural Organization, 2004, p. 13.

[10-01-2010].: Dostupné na internete:<<http://unesdoc.Unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>>

Resumé

The tribute handle for the problemacy theoretical and practical aplication of developpent the visual literacy like a phenomenon of art education in pre-primar education.

It analyses some of the alternatives of development in line with art education in infant school like the newest paradigm of pre-primar art education.

Kontaktná adresa

Doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Univerzita Komenského Bratislava

Pedagogická fakulta

Račianska 59

821 03 Bratislava

valachova@fedu.uniba.sk

Slovenská republika

KRESLENÉ PRÍBEHY V DETSKOM VÝTVARNOM PREJAVE

Gabriela Droppová

Abstrakt

Každodenná pedagogická prax nás presviedča, že ak dieťa predškolského veku má príležitosť a vhodné prostredie, tak v etape hry dokáže výtvarne vyjadriť dej, myšlienku i celý príbeh. Dieťa sa snaží zobraziť postupnosť okamžikov, v ktorých prebieha zobrazovaný dej. Na jednej strane dieťa výtvarným prejavom „rozpráva“, na druhej strane interpretácia kreslených príbehov je jednou z najoptimálnejších možností, ako preniknúť do čarovného detského sveta.

Kľúčové slová

Detský výtvarný prejav, kreslené príbehy, dieťa, hra, výtvarné rozprávanie, výtvarný jazyk.

1. Detský výtvarný prejav

Na dobrodružných výpravách za hlbším poznaním seba samého sa nemohol záujem ľudí zastaviť ani pred tým, čo existovalo oddávna, čo však nemohli postrehnúť generácie, ktoré videli v detstve len úvod k dospelosti. Medzi takéto prejavy patria i prvé detské čmáranice a kresbičky (Uždil, J., 1979).

V každom dieťati sú skryté nevyčerpatelne zdroje poetických zážitkov, ktoré dokáže prenášať do svojho výtvarného prejavu. Dospelí v nich objavujú zázračnú poéziu, ako prejav geniality. Deti výtvarne znázorňujú s obľubou veci a ľudí, ktoré dobre poznajú. Tie sú pre ne najdôležitejšie. „Pri detskom výtvarnom prejave možno uvažovať o tom, že dieťa robí na papieri prvé záznamy svojich vnútorných zážitkov pomocou výtvarných symbolov a grafických znakov. Tento predpoklad je oprávnený už aj preto, že dieťa nekreslí podľa prírody, neobkresľuje modely, ale zaplňa plochu papiera predstavami z vlastnej fantázie. Výtvarný prejav je pre dieťa prostriedkom spoločenskej komunikácie, zdedením vnútorných zážitkov pomocou umeleckého „písma“, ktoré je neraz dopĺňované počas výtvarnej tvorby slovným komentárom a gestami.“ (Kováč, B., 1964, str. 47).

V detských výtvarných prejavoch môžeme vidieť „sentimentálnu“ perspektívu i ustrnutú kompozíciu. Výtvarný prejav detí nám umožňuje nielen „čítať“ obsah detskej tvorby, ale zároveň môžeme nad ním aj snívať. Vidíme v ňom tvorivú slobodu, ktorá nie je ničím ohraničená. Každý človek má schopnosť slobodne tvoriť, pretože každý bol v detstve „umelcom“. Každý bol hravým géniom umeleckej tvorivosti. Postupne však deti strácajú túto tvorivú slobodu, radosť

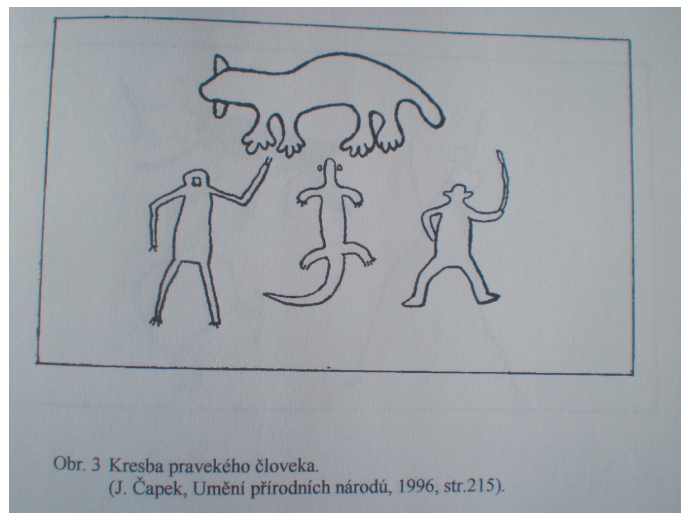
a hravosť, lebo sa prispôbujú svetu dospelých.

Keď pozorujeme deti pri výtvarnej tvorbe, zdá sa nám, že ide len o akúsi hru, ktorej drobné tajomstvá sú priveľmi priehľadné a nemajú veľký význam. V skutočnosti táto samozrejímavá hra detí s ceruzkou a papierom prezrádza veľa zo záhady, čím vlastne ako ľudia sme.

Detský výtvarný prejav sa stáva prostriedkom, ktorý umožňuje prístup k detskej tvorivosti, pohľad do sveta predstav dieťaťa, predstav o sebe samom, nahliadnutie do citových vzťahov dieťaťa, zachytenie vývojovej dynamiky, jeho perцепčnej motorickej koordinácie. Detský výtvarný prejav je meradlom rozumovej i sociálnej vyspelosti. Je oblasťou, ktorá oddávna priťahuje záujem bádateľov.

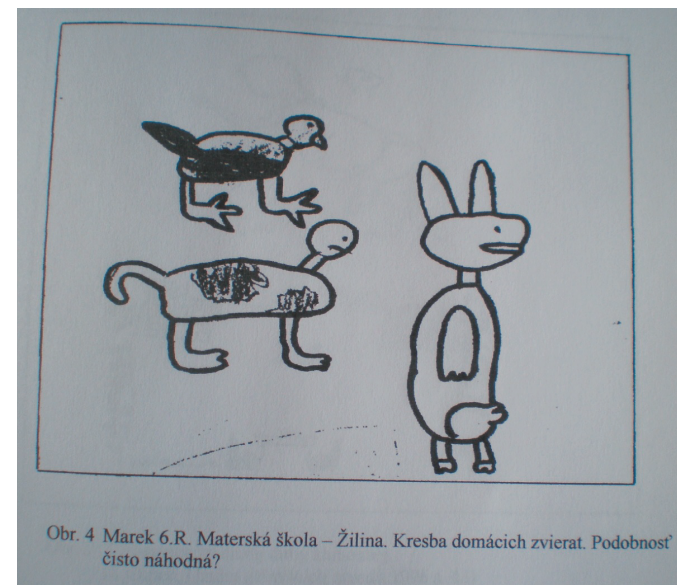
Ľudia sa výtvarne prejavovali už od pradávna. Črty hravosti boli nájdené v grafických stopách na obrázkoch, ktoré vznikali ťahom prstov na ílovitej stene jaskýň niekedy pred 40 000 rokmi. Nevieme či to boli stopy detí, alebo dospelých, lebo prejav dospelých sa podobal detskému výtvarnému prejavu. Historický výskum nám hovorí, že pre dávneho človeka veci ktoré boli okolo neho boli obdarené tajomnou silou. Zrod umeleckého stvárňovania skutočnosti veľmi úzko súvisí s takouto historickou vierou v mágiu. Na stene jaskyne praveký človek kreslil príznaky nejakej bytosti ako pojem. Šlo tu o akúsi symbolickú reč, pomocou ktorej sa veci zaklínali. Nesmeli sa vysloviť. Výtvarný prejav bol zväčša symbolický.

Obrázok 1 Kresba pravekého človeka. (Čapek, J., 1996)



Obr. 3 Kresba pravekého človeka.
(J. Čapek, Umění přírodních národů, 1996, str.215).

Obrázok 2 Marek 6 rokov. MŠ Žilina. Kresba domácich zvierat. „Podobnosť čisto náhodná?“



Praveké umenie bolo teda skutočnou výtvarnou tvorbou. Bola tu snaha zachytiť realitu deja, rozprávať pomocou obrázkov. Ich tvorcovia napriek tomu, že nepoznali písmo, zanechali vo svojich dielach mnoho informácií o sebe. Skálne plochy saharských masívov pokrývajú obrazy ľudí a zvierat dodnes. Je to nepochybne začiatok kreslených príbehov. Nie je tu dôležité technické prevedenie, ale vyjadrenie myšlienok, deja a reality. Zachytiť realitu deja porozprávať udalosť prostredníctvom obrázkov môžeme vidieť nielen na jaskynných kresbách s loveckými scénami, ale aj v egyptských maľbách na stenách hrobiek, kde scény nasledovali v logickom rade za sebou ako obrázkový seriál i v maľbe a architektúre v kráľovských palácoch, chrámoch a bazilikách, neskôr na gobelínoch, či rytinách. V umení Mezopotámie a Egypta, Grécka a Ríma mal výtvarný prejav a teda i kresba obrázkových príbehov vždy informatívny monumentálny, kultový a náboženský charakter. Tak ako obrázky v rozprávkovej knihe pre dnešné deti predškolského veku, tak kreslené príbehy v dávnej minulosti zohrávali výchovno - vzdelávaciu úlohu.

Kreslené príbehy nám umožňujú kontakt s minulosťou i budúcnosťou, s inými kultúrami, čo je v každom prípade nevyhnutné pre vzdelanosť ľudstva. Umožňuje zamýšľať sa nad tým, ako permanentne seba zdokonaľovať ľudskú prirodzenosť“ (Šupšáková, B. 1999, str. 9).

1.2 Kreslené príbehy detí

Dieťa vo svojich kreslených príbehoch vyjadruje svoje pocity, myšlienky s hravosťou lenjemu vlastnou. Kreslené príbehy detí nám vo svojej jednoduchosti, podávajú informácie nielen o tvorcovi diela, ale aj o jeho prostredí, živote, priateľoch. Nečakane nás prenášajú do sveta predstáv a detskej fantázie. Jazyk detských kreslených príbehov je jasný. Tvorivosť, ktorú vnášajú do svojho detského výtvarného prejavu vytvára pečať v originalite ich práce. Bohatstvom symbolov v kreslených príbehoch naučili sa hľadať citlivý vzťah k okolitému svetu, životu, k iným ľuďom.

Dieťa svojim symbolickým grafickým kódom výtvarne znázorňuje svet, svoje zážitky, všetko to, čo prežíva. Je to svet hravej fantázie. Dospelý vidí veci z tej praktickej stránky a ostatné vníma len vtedy, keď má čas. Dieťa posudzuje veci naivne. Preto ich kreslí z pohľadu nie ako ich vidí, ale čo o nich vie. V tom je pôvab detského videnia sveta. Nemôžeme však povedať, že dieťa zmyslovo vníma ináč ako sa výtvarne prejavuje – že slnko má oči, nos a ústa. Dieťa má však iný názor na veci a jeho výtvarné prejavy sú vyjadrením tohto názoru. Svet vnútorný i vonkajší nie je rozdelený ale spojený v jeho fantázii. Asi v šiestom až v siedmom roku života dieťa prestáva kresliť čisto z pamäti a začína „obkresľovať“. Začína sa približovať k realistickému štádiu výtvarného prejavu, ktoré trvá až do obdobia puberty. Vtedy sa schopnosť tvorivej hry stráca a rozvoj tvorivej psychiky pomocou výtvarnej tvorby sa zastaví.

Spontánna hra s ceruzkou u dieťaťa je pozoruhodná. Bolo by ju možno nazvať hrou senzomotorickou, ktorá je typická aj pre mláďatá zvierat. Sú to najčastejšie čmáranice po papieri hore – dolu, nič predmetného nekreslí, vo veľkých pohybových taktoch zdokonaľuje si zrakovo – pohybovú koordináciu. Dieťa si neuvedomuje zmysel svojho pohybu. Je mu jedno, či ceruzka na papieri zanecháva stopu, alebo nie. Vytvára len chaotický systém čiar a bodiek. Dieťa čmára len kvôli príjemnému pocitu, ktorý vníma pri vykonávaní tejto činnosti. „Z hľadiska ďalšieho spontánneho vývinu detskej výtvarnej tvorby ukáže sa nám však táto prvotná pohybová a zraková hra nielen ako nevedomé rozvíjanie zrakovo – pohybovej koordinácie, ale predovšetkým akoby „naprogramované“ prípravné štádium k vlastnej tematickej výtvarnej tvorbe, ako nevedomé úsilie vytvoriť si repertoár najzákladnejších výtvarných grafických elementov, pomocou ktorých budú neskoršie definované obrysy vecí“ (Kováč, B., 1964, str. 49).

Ak dieťa vo svojom okolí je podnecované k výtvarnej tvorbe, tak už v osemnástom až dvadsiatom druhom mesiaci svojho života začína manipulovať s ceruzkou a papierom. Trojročné už kreslí tematické kresbičky z repertoáru grafických elementov. Tieto nadobudlo v období bezobsažných, len graficky významných čmáraníc.

Výtvarný prejav dieťaťa je spontánny a tak prechádza od zrakovo – pohybovej

hry na papieri k tematickému výtvarnému prejavu v pomerne krátkom čase. Zdravé deti sa výtvarne prejavujú približne rovnakým spôsobom. Prechádzajú vývojovými štádiami plných animácií a rozprávkovej symboliky, k čoraz zložitejším a bohatším empirickým formám.

Výtvarný prejav v predškolskom období možno považovať za hru. Vychádza z pozorovania dieťaťa pri výtvarnom prejave, z jeho záujmu, spontánnosti, uspokojenia z činnosti. V prvých obsahových syntetických detských výtvarných produktoch sa často stretne s transparentne zobrazenou skutočnosťou. Dieťa zobrazuje súčasne vonkajší aj vnútorný pohľad na určitú skutočnosť. (napr. Červená Čiapočka v bruchu vlka). V tomto období dieťa má svoju skutočnosť vo vlastnej obrazotvornosti, ktorú nerozlišuje od vonkajšieho sveta. Dieťa sa pozerá na svet antropomorficky, egocentricky, z hľadiska vlastnej predstavivosti. Isté je, že dieťa pri svojom výtvarnom prejave vychádza zo skutočnosti, ale nepovažuje ju za predlohu hodnú napodobovania. Keďže vníma komplexne, nediferencuje, vo svojom vnútri si vytvára novú skutočnosť ovplyvnenú životom, obrazotvornosťou a fantáziou. (Příhoda, V., 1963)

Dieťa je antropocentrické a stred jeho záujmu tvorí človek. S človekom postupne prichádza do obsahu jeho kresieb i prostredie – dom, strom, kvety, plot. Postupne pribúdajú dopravné prostriedky, zvieratá. Tiež slniečko býva v detských kresbách veľmi často. Slnko v detskej kresbe sa stalo symbolom času. Označuje deň, oblohu, priestor, teplo, leto. Dieťa ako keby videlo v slnku aj hlbšiu symboliku – darcu života a radosti.

Päť až šesť ročné dieťa ľudskú postavu dokáže zreteľne členiť na hlavu, trup, končatiny. Hlava má všetky symboly – vlasy, oči, nos, uši, pokračuje krk, trup, končatiny, ktoré sú pripojené ku trupu. Podľa oblečenia možno vidieť rozdiely medzi mužom a ženou. Pohyb dieťa zo začiatku nedokáže znázorniť. Pokrčenie ruky, či nohy je pre dieťa veľmi ťažké nakresliť. Nedostatky v zobrazovaní pohybu mu však nevadia, lebo to, čo nenakreslí, o tom rozpráva. A to je hlavný kľúč k rozvoju detskej výtvarnej reči. To čo dieťa kreslí, či nenakreslí o tom vypovie. Pre pochopenie detskej kresby veľkú úlohu má ústna výpoveď dieťaťa – obsah predstavy a dejová situácia, ktorá je vždy plnšia, zložitejšia a zaujímavejšia, ako môže naše oko pri prvom pohľade na kresbu rozpoznať. (Uždil, J. 1974).

Ako náhle si dieťa začne uvedomovať priestor papiera, nakreslí na dolný okraj rovnú čiaru, ktorá označuje zem. Podobne ako zem, znázorní aj oblohu, na ktorej takmer vždy dominuje slnko. Ak dieťa neostane v tejto pozícii, že stále bude kresliť ľudí, zvieratá i veci na túto jednu čiaru, dostane sa v kreslení ďalej. Začne kresliť do priestoru, lebo si ho začne uvedomovať. A to už je veľký pokrok vo vývoji, keď dieťa začne vidieť „do diaľky“. Najčastejšie, aby vyplnilo celú plochu papiera, nakreslí druhú čiaru „pod oblohou“, na ktorej znázorňuje predmety. Napr. pri kresbe školskej záhrady, šesť ročná Dominika nakreslila

detské preliezačky na túto „druhú“ horizontálnu čiaru, pretože „spodná čiara“ – zem jej nestačia na zobrazenie predmetov, ktoré chcela mať na výkrese. Ostatným deťom sa tento „vynález“ ohromne zapáčil a všetky deti takúto „horizontálnu čiaru“ obkresľovali. Detský výtvarný prejav vyjadruje nielen to, čo je preň dôležité a zaujímavé, o čom chce dieťa rozprávať. Preto sa vyhýba tomu, aby sa zobrazené objekty navzájom prekryvali, aby sa niečo z predstavovanej skutočnosti prekrytím stratilo. Jednotlivé objekty radí na linke vedľa seba, pod seba alebo nad seba. Veľa záleží aj na motivácii, ako dieťa dokáže pochopiť a „vidieť“ priestor na papieri, aby kresby nezostali len na základnej čiare.

Stáva sa, že ak dieťaťu sa jednotlivé elementy nezmestia na dolný okraj, začne papier otáčať a tak sa stane, že v hornej časti výkresu sú predmety, či ľudia nakreslené ako „protinožce“. Vôľa podať veci v ich priestorových súvislostiach a priblížiť sa tak realite čo najviac má vo všetkých týchto prípadoch stále väčší význam ako priame pozorovanie alebo pamäť pre náhodné vizuálne vnemy.

Menej často sa u detí v predškolskom veku stretáme so zobrazením horizontu. Takýto výtvarný prejav môžeme vidieť len ojedinele. Predmety a ľudia sú vpredu väčšie a vzadu menšie. Skôr sa stretávame s tým, že deti prázdny priestor vybodkujú, vyčiarkujú, dokreslia srdiečkami, kvetmi, motýľmi, vtákmi. Niektoré deti v predškolskom veku kreslia už aj prekryvané tvary – napr. šesťročný Martin pri kresbe svojej rodiny nakreslil v popredí otca a matku, za nimi nakreslil starú matku a starého otca a za všetkými postavami v pozadí nakreslil sám seba. Čiže postavy vpredu zatieňujú postavy znázornené ďalej v hĺbke obrazovej scény. Tu už asi pôsobila vizuálna spomienka, aj keď základ takéhoto zobrazenia je v konštrukcii, nie v reprodukcii vnemu, alebo vplyvu ilustrácií z kníh. Do šesť rokov dieťa odmieta výtvarne znázorňovať predmety vzdialené, malé, alebo pod iným uhlom. Je to proti jeho psychike, aby ich takto zachytávalo. Až v mladšom školskom veku zachytí priestorový vzťah, keď zistí, že veci možno vidieť aj „ináč“ a tiež ich aj tak nakresliť. V spôsobe, ako dieťa zobrazuje priestor, sa znovu veľmi zreteľne ukazuje, že jeho kreslenie je hľadanie, vynaliezanie a vlastne svojho druhu myslenie. Často kreslí sprava doľava a zdola hore.

Postupne sa v detských výtvarných produktoch dostávame od najjednoduchších hlavonožcov u trojročných detí, cez zobrazovanie priestoru až k štvrtému rozmeru detských kresieb, ktorým je čas.

Dieťa sa snaží zobraziť na výkrese postupnosť okamžikov, v ktorých prebieha zobrazovaný dej. Aj mladšie dieťa predškolského veku dokáže znázorniť dej, aj keď veľmi jednoduchou formou. Rozptýlené predmety, ľudia po ploche výkresu sú prepojené skutočným dejom, či príbehom, ktorý sa premietal v hlave dieťaťa, v jeho predstavách, v myslení. Vytvára symboly vecí, ľudí, ktorí majú niečo spoločné a vytvárajú dej, jeden príbeh.

Na konci predškolského veku niektoré deti začnú znázorňovať postavy z profilu. Takto je čas a zároveň dej, či príbeh zachytený dôraznejšie. Vo výtvarnom prejave

šesťročných detí na námet „Cestovanie autobusom“ nakreslili autobus s oknami, kde cestujúci boli nakreslení z profilu. Situáciu, ktorá je v autobuse, nevedeli nakresliť, preto o nej rozprávali. O vodičovi, o cestujúcich s ktorými sa stretli v autobuse, čo sa im prihodilo, keď išli v noci v autobuse, ap. Tiež rozprávali o tom, čo v autobuse odpozorovali: Z výpovede detí: „V autobuse je sedadlo pre invalidov, na autobuse sú nakreslené symboly zákazov a príkazov, na autobuse sú tri dvere...“ (túto skutočnosť si uvedomili až pri kreslení a zdala sa im veľmi zábavná). Niektoré výtvarné produkty boli znázornené transparentne. Dieťa celý dej náhodne rozmiestnilo po výkrese. Napriek tomu dokážeme vyčítať príbeh, k čomu nám pomôže rozprávanie dieťaťa.

Aj keď výtvarné rozprávanie dieťaťa býva niekedy málo zrozumiteľné a spôsobuje preto dospelému ťažkosť, máme si ho vážiť. Výtvarný výraz je v ňom spojený so zážitkom z výtvarného deja a to už má svoju značnú výchovnú hodnotu. Vznikajú tu pre malého kresliara úlohy, ktorých riešenie vyžaduje maximálne sústredenie a vynaliezavosť. (Uždil, J. 1974).

Čiary, krivky, ale i pohyb, znaky a hru deti využívajú práve preto, aby zobrazili či symbolizovali ľudí, predmety, udalosti, ktoré tvoria ich svet. Táto schopnosť organizovať, vyjadrovať vnútorné pocity a skúsenosti prostredníctvom vizuálnych a verbálnych symbolov, ale i gest je časťou ľudského dedičstva u detí; znamená prirodzenú potrebu ako jedenie a spanie, je vrodenu vlastnosťou byť nažive.

V predškolskom období nie je možné sa na rozvíjanie výtvarného prejavu pozeráť len ako na počiatkové čmáranice, znaky, či rozvíjanie motoriky. Rozvíjanie výtvarnej gramotnosti je tesne spojené s vývojom dieťaťa, ako znakom potreby a sociálneho bytia, odohráva sa medzi hrou a produktom. Je to interakcia, čiže spolupôsobenie medzi dieťaťom a jeho vlastným produktom - výtvarom. Ono skúša ciele naplniť, vidí ďalšie možnosti ako s nimi bude tvoriť a tak sa pokúša vyjadriť svoje idey, myšlienky. Dokonca medzi deti a ich výtvarný prejav sa môže včleniť aj niekto alebo niečo iné: ďalšie osoby, spoluhráči – rozprávači príbehov, ale aj detské zručnosti a schopnosti, ktoré k celkovému prejavu pridávajú viac informácií o svete, tak ako sú schopné ich spracovávať a vyhodnocovať (už v predškolskom veku) začínajú kriticky rozoberať a prehodnocovať vzťah medzi ich obrázkami a textami. (Šupšáková, B., 1999). Ak dieťa predškolského veku má príležitosť a vhodné prostredie, dokáže v hre prostredníctvom výtvarného prejavu vyjadriť dej, myšlienku i celý príbeh.

1.3 Kreslené príbehy a ich miesto v detskom výtvarnom prejave

Dieťa dokáže slobodne tvoriť a uplatňovať predstavy a nápady nenapodobiteľným spôsobom. Ak mu dospelý zabezpečí k činnosti radostné a príjemné prostredie, doma alebo v materskej škole, jeho výtvarné prejavy budú nenapodobiteľné.

Dieťa sa dokáže s výtvarnými materiálmi priamo hrať. Spokojne si pri práci rozpráva, uplatňuje tu svoje skúsenosti a nápady. Rozprávanie súvisí s kreslením a ilustračným maľovaním. Dospelý človek považuje ilustráciu za zobrazovanie sprevádzajúce napísaný text. Dieťa je veľmi živé a pohyblivé a také znaky sú aj v jeho kresbe. Väčšine detí však nestačí len kresba bez slov a to už u detí od 3 rokov je v úzkej súvislosti so slovami a rečou. Dieťa popíše a vysvetlí nakreslenú situáciu. Obohatí ju o mnoho nápadov.

Detské výtvarné produkty sú vlastne kreslené príbehy, sú „výtvarným“ rozprávaním, čo dieťa vnímalo, čo prežilo a čo sa zachytilo v jeho pamäti. Obyčajne ide o silný a hlavne nový zážitok dieťaťa.

Dieťa v predškolskom veku kreslí také príbehy v ktorých si dej vymyslí, alebo nakreslí, dej určitej udalosti, alebo rozprávky, ktorú počulo, či videlo. Pri kreslení dieťa do pôvodného motívu často dáva detaily, ktoré ho priamo v tom okamžiku napadli ako sú motýle, lietadlá, srdiečka, rôzne vzory, aby výkres spestrilo a vyplnilo. Pri kreslení určitého príbehu deti sa dajú strhnúť predstavou, hoci nevedia, či tento námet zvládnu. Vedia sa vak veľmi dobre vynásť. Napríklad pri kreslení rodiny, šesť – ročný Miško vynechal mamu. Keď som sa ho spýtala, kde je mamička, odpovedal: „Díva sa na nás z balkóna“.

Deti pri zobrazovaní kreslených príbehov môžu zobrazit' jeden predmet, postavu človeka, alebo zviera, ale môžu znázorniť aj celú situáciu i celý dej dokonca aj v čase. Veľkú úlohu tu zohráva výtvarná fantázia dieťaťa, jeho predstavivosť a skúsenosti. V kreslených príbehoch môžeme u väčšiny detí zistiť, že slovné prejavy sú omnoho bohatšie, ako výtvarný prejav.

Inšpiráciou pre deti sa stáva reklama, detská kniha a iné médiá, teda skutočnosť už výtvarne spracovaná. Celá činnosť a konanie, výtvarné myslenie a vyjadrovanie sú neustále ovplyvňované pozorovaním. Preto je funkcia zmyslov v každodennom živote taká dôležitá. Vytvárajú sa tak možnosti na celistvé chápanie, skúmanie a poznávanie seba samého, okolitého sveta, v ktorom žijeme. Nemenej dôležitý je reflexívny postoj, sebareflexia, vytváranie názoru, hľadanie súvislostí, objavovanie vzťahov, výtvarná výpoveď. O svete, v ktorom sa dieťa nachádza, pohybuje a žije.

Výtvarný prejav vytvára priestor na vyjadrenie individuálneho, vlastného vzťahu dieťaťa k svetu. Ide o poznávanie samého seba, o prežívanie, vyjadrenie vlastných názorov a postojov dieťaťa na okolie a svet, v ktorom žije. Vo výtvarnom prejave detí sa rozvíja senzibilita. Narušením stereotypov sa dieťa učí citlivejšie vnímať okolitý svet, pretvárať ho, dávať mu nový význam. Viac objavuje, hlbšie a dokonalejšie chápe veci, vzťahy a súvislosti. Výtvarný prejav je užitočná hra, pričom výtvarné postupy, výtvarné techniky sú podriadené cieľom, úlohám a obsahu. Sú chápané ako prostriedok na vyjadrenie určitej tvorivej myšlienky či výtvarnej výpovede.

Aj keď deti sú si psychickými a fyzickými črtami navzájom nápadne podobné,

každé z nich je jedinečné so zreteľnými charakteristickými odlišnosťami v temperamente, v správaní, emocionálnej konštitúcii a v mnohých ďalších kvalitách. Základná podstata, teda bytostné JA každého z nich prejavujúce sa činmi, je čímsi osobitým a jedinečným.

Vo výtvarnom prejave deti objavujú svoju podstatu. Pomocou produktu svojej imaginácie demonštrujú určitú časť toho, čo cítia. Takto výtvarný prejav vytvára priestor na interakciu, spoluprácu, prispieva ku kognitívnemu, ako aj k sociálno – citovému vývoju dieťaťa. Predpokladá a vyžaduje nonverbálnu ale i verbálnu komunikáciu, pričom proces je prinajmenšom taký dôležitý ako konečný produkt.

Kreslené príbehy v detskom výtvarnom prejave rozvíjajú výtvarný jazyk. Dieťa výtvarne vypovedá o vlastnom poznávaní a prežívaní sveta. Čím viac dieťa vie o okolitom svete, tým viac výtvarných, myšlienkových a niekedy i duchovných podnetov objavuje.

Vo svete výtvarného zobrazovania nielen produkt, výtvarná práca či estetické hľadisko, ale predovšetkým proces, individuálny prejav a tvorivé výrazové aspekty výchovy sú dnes natoľko zdôrazňované, že oprávňujú uvažovať o zreteľnom posune od normatívne estetického ku kreatívne expresívnemu výchovnému chápaniu.

Predkladáme vám príklad jedného kresleného príbehu z mnohých, ktoré sme realizovali v MŠ v Žiline.

Kreslený príbeh – príklad

Zámer celku Výtvarná edukačná aktivita je zameraná na dokončenie rozprávkového príbehu prostredníctvom detského výtvarného vyjadrenia.

Výkonové štandardy (špecifické ciele)

Tematický okruh Kultúra, sociálno - emocionálna oblasť:

Tvorit' s využitím fantázie kompozičné celky.

Edukačný cieľ (čiastkový cieľ):

Prezentovanie tematického výtvarného vyjadrenia pri zobrazovaní rozprávkových príbehov, s využitím rôznych výtvarných techník vytvárať kompozície.

Veková kategória: 5-6 ročné deti

Spoločná motivácia

S deťmi sa posadíme do kruhu. Porozprávam deťom rozprávku: „O lietajúcej mačičke.“

V jednej dedinke žila čiernobiela mačička, veľmi pekná, veľmi rozmňaukaná. Volala sa Miňuška. Rada sa umývala, rada sa parádila a najšťastnejšia bola, keď jej raz deti uviazali na hrdlo červenú mašličku. Iná mačka by sa hnevala, ale

parádnici Miňuške sa to páčilo. Jedného dňa prišiel do dediny cirkus. Pri cirkuse bola strelnica a malý Lukáško si tam vystrieľal obrovský červený nafukovací balón. „Pozri, Miňuška, čo som vystrieľal“, pochválil sa Lacko doma na dvore. Miňuška ovažovala balón a závistlivo zamňaukala: „Mneúúú“. Lacko sa zasmial: „Počuli ste deti? Ona chce ten balón, povedala mnéééé... „Ja jej ho na chvíľu požičiam, nech má radosť!“ Lukáško priviazal balón Miňuške na chvost. Miňuška vyzerala teraz veľmi vznešene: vpredu mašľa, vzadu balón, takú parádu nemala ešte nijaká mačka na svete. V tej chvíli fúkol spoza rohu jesenný vetrisko, zaprel sa do balóna a začal ho dvíhať hore nad domy. A s balónom, samozrejme aj Miňušku.

Čo sa stalo potom? Deti vymýšľajú a hľadajú odpoveď. Počas vymýšľania, kde až mohla mačička doletieť, chodíme po triede so zdvihnutou hlavou, pyšne, tak ako to robila mačička, kým bývala na dvore. Znázorníme silný vietor pohybom paží, fúkanie vetra behom v priestore so šatôčkami.

Deti sa rozdelia do skupín, dvojíc i jednotlivcov, podľa záujmu.

Výtvarná aktivita

Výtvarný námet

Pomôcky

Lietajúca mačička

výkresy rôzneho formátu, masťné a suché farebné pastely, farebné tuše, drevka, fixky, farebné papiere, nožničky, lepidlo, sitko, kefky, vystrihnuté obrázky mačičiek....ap.

Spôsob realizácie

Deti si vyberú formát výkresu, aký im vyhovuje. Kresbou, maľbou alebo kombinovanou technikou dokončujú začatý rozprávkový príbeh. Hľadajú odpoveď na otázku: „Kde až doletela lietajúca mačička?“ Deti vyjadrujú svoje nápady, uplatňujú svoju tvorivosť a fantáziu.

Počas aktivity nechávame deti tvoriť, plníme len úlohu facilitátora.

Spoločne zhodnotenie

Všetky práce detí zavesíme na šnúru v triede, aby všetky deti mali možnosť vidieť diela svojich kamarátov. Sedíme v kruhu a rozprávame sa, kde až zaletela mačička Miňuška. Každému dieťaťu dáme možnosť dorozprávať začatý príbeh podľa svojho výtvarného produktu. Učiteľka kladie situačné otázky deťom, aby im pomohla príbeh dokončiť. Okrem toho sa spýtame detí ako sa im tvorilo, aké majú z aktivity pocity. Môžu uvažovať o tom, ako sa kto pri kreslení, maľovaní či kombinovaní technik cítil.

Na otázku kde až doletela mačička, keď vyletela nad oblaky, deti odpovedali:

- Mačička odletela do teplých krajín, ako lastovičky, tam si našla nových kamarátov.
- Mačička pristala s balónom na streche a vrátila sa domov.
- Mačičke balón praskol a spadla na zem.

- Mačička odletela do zázračnej krajiny, kde sa stala kráľovnou.

Na záver pochválime deti za ich snahu a tvorivosť. Z výtvarných dielok si pripravíme výstavu pre rodičov, prípadne vyzdobíme si nimi svoju triedu.

Obr. 3 Veronika 6 rokov. Kreslený príbeh podľa rozprávky. „Nakreslila som mačku, ako lieta, lietadlo, vtáky. Mačička odletí do teplých krajín, kde si nájde svojich kamarátov.“



Literatúra

- DROPOVÁ, G. 2000. *Kreslené príbehy v detskom výtvarnom prejave*. Rigorózná práca. Bratislava: PF UK, 2000.
- KARMOŠ, M. 1997. *Detská kresba vo svetle teórie a praxe*. Bratislava: MPC, 1997.
- PAVLÍKÁNOVÁ, M. 2004/05. Obrazy z obrazov alebo perцепcia umeleckého diela. In *Naša škola*. 2004/05. č. 1. s. 12.
- ŘÍČAN, P. - VÁGNEROVÁ, M. a kol. 1991. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicentrum, 1991.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. 1999/2000. Vizualne vnímanie a komunikácia. In *Naša škola*. 1999/2000. č. 3. s. 16 – 21.
- TROJANOVÁ, A. 1997. *Umenie čiernej Afriky*. Bratislava: Tatran, 1997.

UŽDIL, J. 2000. Významný prínos k estetické výchove. In *Estetická výchova*. 2000. č. 9. s. 259.

Resumé

Daily teaching experience convinces us that if a child under school age has the opportunity and appropriate environment, both at the stage of the game is able to artistically express to me, the idea of the whole story. The child is trying to show the sequence of moments that are in the plot display. On the one hand, child artistic expression „talk“, on the other hand, interpretation of cartoon stories optimal is one of the ways to break into the magic world of childhood.

Kontaktná adresa

PaedDr. Gabriela Droppová, PhD.
RP MPC Nitra
Kozmonautov 5
949 01 Nitra
gabriela.droppova@gmail.com
Slovenská republika

HUDOBNÉ CHVÍLKY AKO STIMULÁTOR HUDOBNÉHO VÝVOJA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Monika Marchevská

Abstrakt

Príspevok predstavuje nové možnosti využitia hudobných činností vo forme hudobných chvíľok, ktoré sa významne podieľajú na rozvoji hudobného vývoja detí predškolského veku. Ďalej spracováva problematiku hudobných chvíľok pre deti predškolského veku. Prácou sa pokúšame podať prvotné poznatky o hudobných chvíľkach, ich aplikovanie v predprimárnej edukácii detí, poukazujeme na dôležitosť hudby v živote dieťaťa predškolského veku.

Kľúčové slová

Hudobná chvíľka, hudobný vývoj dieťaťa, hudba v živote dieťaťa.

Hudba tvorí neodmysliteľnú súčasť každého ľudského bytia. Jej vplyv na afektívnu, psychomotorickú a kognitívnu stránku osobnosti je problematikou mnohých diskusií a empirických štúdií. Tým, že je hudba ľahko dostupná, všadeprítomná, vo väčšej alebo menšej miere, na ňu reaguje každý človek, dokonca i embryo a ľudský plod počas tehotenstva matky. Dokonca, vo svetovej hudobno-psychologickej literatúre je zmienka o inštinktívnych reakciách subhumánných živočíchov i rastlín na akustické i hudobné podnety (Krbat'a, 1994). Na dôležitosť hudby v harmonickom rozvoji človeka ako prvý upozornil významný predstaviteľ pedagogického poňatia muzikoterapie v Maďarsku, skladateľ, hudobný teoretik a pedagóg Zoltán Kodály (1882 – 1967). F. Lýsek (1972) zdôrazňuje význam hudby v tom, že dieťa sa prostredníctvom hudby učí spievať, hrať na hudobnom nástroji a učí sa ju počúvať. Zároveň rozvíja svoj hudobný sluch, hlas, vytvára si zásobu hudobných predstáv. Na značný vplyv hudby pri formovaní jedinca a v oblasti fyziologických procesov poukazuje F. Sedlák (1985), pričom upriamuje pozornosť na to, že hudba v psychike ovplyvňuje predovšetkým emocionálnu oblasť a citové stavy. Dokáže človeka odpútať od bežných starostí, stereotypu a niekedy i všednosti každodenného života, vytvára si vnútorné rozpoloženie blízke dennému sneniu. Vedecky bolo dokázané, že spev a hudba sú veľmi užitočné. Ich pôsobenie dokáže zlepšiť výkony vo všetkých oblastiach – psychomotorickej, afektívnej a kognitívnej oblasti. V oblasti personalizácie možno poznamenať, že sa hudba podieľa v uskutočnení potreby sebarealizácie. Jedinec aktualizuje svoje vlohy a schopnosti, ktoré sú mu vlastné a ich naplnenie sprevádza pocity radosti a zadosťučinenia.

Aj toto je jeden z mnohých dôvodov na to, aby sa venovala pozornosť využívaniu hudobných činností vo forme hudobných chvíľok ako efektívneho prostriedku na rozvoj hudobných schopností a hudobného vývoja detí predškolského veku. Hudobný vývoj dieťaťa

Hudobnú ontogenézu dieťaťa považujeme za kvalitatívnu zmenu v ľudskom hudobnom vnímaní, prostredníctvom ktorej dochádza k rastu hudobnej kvality, k rozvoju poznávacích, rozumových, citových i mravných zložiek osobnosti. Pokladáme ju za podstatnú zložku harmonickej prosperity osobnosti. Úzko súvisí so vznikom a utváraním ostatných duševných schopností, senzomotorických reakcií, poznávacích a rozumových procesov. Táto integrácia podnecuje pôsobenie hudby s rôznorodou jednotou telesných a duševných zložiek, podobne aj s citovou a mravnou sférou človeka. Jedine v takomto chápaní je možný vplyv hudby na obohacovanie ľudského vedomia. Sedlák (1979, s. 27) uvádza, že „*vylúčiť hudbu zo života človeka by znamenalo ochudobniť všestrannosť a všestranný rozvoj ľudskej osobnosti a zbaviť sa nenahraditeľného prostriedku etickej a mravnej výchovy*“. Podľa Melichera (1991, s. 31) pod hudobným vývojom jedinca rozumieme:

1. Súčasť reálneho procesu duševného vývoja jedinca a integrujúcu zložku jeho osobnosti.
2. Postupný rast schopností adekvátne odrážať hudobné podnety a útvary, psychofyziológicky ich spracúvať, emocionálne prežívať a chápať ich hudobno-výstavbovú štruktúru.
3. Kvantitatívne a kvalitatívne zmeny v štruktúre osobnosti a v jednotlivých hudobných schopnostiach.

Stretli sme sa s mnohými otázkami, čo vlastne ovplyvňuje hudobný vývoj. Vplyv dedičných faktorov absolutizujú nativistické teórie, empirické teórie naopak zdôrazňujú výchovu a prostredie. Dualistická koncepcia zastáva kompromis medzi dvoma uvedenými názormi, čím predpokladá spolupôsobenie oboch činiteľov. Z uvedenej dualistickej koncepcie teda vyplýva, že hudobný vývoj vychádza z endogénnych a exogénnych podnetov, pričom k vnútorným podnetom patria nezhody medzi dedičnosťou a premenlivosťou, medzi človekom a požiadavkami spoločenského prostredia, nezhody generačného charakteru. K vonkajším podnetom patrí výchova, ktorá aktivizuje, podnecuje a motivuje. (Melicher, 1991) Sedlák (1989, s. 180) nepopiera ovplyvňovanie priebehu hudobného vývoja na základe endogénnych a exogénnych podnetov, ale zdôrazňuje, že celkový proces je ovplyvňovaný veľmi „*účinne predovšetkým vonkajšími podnetmi*“, z pôsobenia ktorých vychádzame v rámci hudobných chvíľok aj my. Myslíme si, že pre rozvoj hudobného vývoja je potrebné pôsobenie prostredia a systematickej výchovy a taktiež, že značná časť hudobného vývoja sa uskutočňuje práve v predškolskom prostredí. Kvalitatívne zmeny vo vývoji analyticko-syntetickej činnosti vyzdvihuje aj Linhart, keď konkrétne poukazuje

na to, že kvalitatívne zmeny môžu byť podstatne ovplyvňované medzi 3.-4., 6.-7., 11.-12. rokom dieťaťa. (In: Sedlák, 1989) Tieto vývojové obdobia špecificky podliehajú hudobnému vývoju a podstatne menia celý vzťah k hudbe.

Hudobná chvíľka

Pojem chvíľka zvyčajne znamená časovú dimenziu jednej až piatich minút. Používame ho pre vyjadrenie malej časti istého času. Mohli by sme dokonca povedať, že je to nejaká veličina, ktorá je naplnená obsahom na základe toho, čomu sa v nej práve venujeme. Etymológia vysvetľuje pojem chvíľka ako krátky časový úsek, okamih (Výkladový slovník, chvíľka, [Online 2010-08-03]). Anglický etymologický slovník predstavuje výklad slova chvíľka, v anglickom jazyku – moment, ako veľmi krátku časť času, krátky okamih (Etymology dictionary, moment, [Online 2010-08-03]). Podobný charakter má chvíľka hudobná. Chápeme ju ako časový úsek piatich minút a jej obsahom je krátka hudobná aktivita, ktorú učiteľ, podľa vlastného uváženia, aplikuje v ktorejkoľvek organizačnej forme.

Obsahová náplň, zameranie a využitie hudobných chvíľok vychádza z telovýchovných chvíľok, didaktiky hudobnej výchovy, hudobnej histórie, hudobnej pedagogiky, psychológie a muzikoterapie. Učiteľ ich využíva na spiestenie organizačnej formy alebo činnosti (pri kreslení, hraní sa...), predovšetkým v čase, keď u detí badá nepozornosť. Náplňou hudobnej chvíľky je krátka hudobná aktivita, ktorá poskytne deťom nielen zaujímavú hudobnú hru, ale významne podporuje rozvoj ich hudobného vývoja.

V tomto príspevku uvádzame jeden z našich modelov hudobných chvíľok.

Hudobná chvíľka „Zarepujme si prvý deň v týždni“

Cieľová skupina: 5 – 6 ročné deti

Časové trvanie hudobnej chvíľky: 5 minút

Obsah hudobnej chvíľky:

- rytmická hra (rep), pohybové úkony s celým telom
- Rep je hudobný žáner, ktorý je založený na skladaní rýmov do viet. V pozadí je hraná repová hudba, reper do hudby hovorí slová, ktoré sa rýmujú. Repu sa venujú všetky rasy, vekové kategórie a všetky typy ľudí. Reperi majú vlastný kódex (svoj štýl) obliekania, vlastnú hudbu, vlastné účesy a vlastný slang. Dejiny repu pochádzajú z hudobných žánrov Hip-hop a Breakdance.

Charakteristika hudobnej chvíľky:

Hudobná chvíľka podporuje hudobný vývoj dieťaťa v oblasti rytmického cítenia – schopnosť vnímať a prežívať rytmickú pulzáciu, metrické a rytmické časové vzťahy hudobného útvaru. Pomáha k praktickému precvičeniu hudobno-rytmických zručností, rozvíja fantáziu dieťaťa. Táto rytmická činnosť zaradená do hudobnej chvíľky môže zlepšiť aktivitu detí.

Prostriedky:

- Didaktické pomôcky: notový rytmický zápis rytmickej hry, obrázky

- reperov;
- Špecifické pomôcky: auditívna technika – CD prehrávač, nahrávka rytmickej hry „Zarepujeme si prvý deň v týždni“ (autorská rytmická hra);
- Vyučovacie metódy: motivačné rozprávanie, monologická slovná metóda, dialogická slovná metóda, metóda demonštrácie dvojrozmerného didakticky upraveného objektu, metóda sprostredkovania hudby učiteľom (rytmická demonštrácia učiteľom), metóda osvojovania hudby spolupracou učiteľa a žiaka (hudobno-rytmický dialóg), metóda osvojovania piesne (rytmickej hry);

Metodika postupu hudobnej chvíľky:

Počas organizačnej formy učiteľ vyzve deti, aby sa postavili, predstavi a naučí ich repovať rytmickú hru „Zarepujeme si prvý deň v týždni“. Pred samotným osvojovaním rytmickej hry prebieha rozhovor o všetkých dňoch v týždni (koľko ich je, ako za sebou nasledujú), čo je typické pre tanečný žáner – rep (ako sa naň tancuje). Najprv učiteľ slová z rytmickej hry jedenkrát cituje bez pohybov, potom rytmickú hru predvedie v spojení s hudobno-pohybovými úkonmi typickými pre hudobný žáner Rep, prostredníctvom ktorých si deti rýchlejšie zapamätajú slová rytmickej hry (pohybové úkony vyplývajú zo slov piesne).

Slová rytmickej hry a pohybové úkony:

Prvý deň v týždni je stále pondelok: postoj repera (rukami vykonávame pohyby akoby sme repovali),

napni svoje svaly, je tu nový začiatok: v upažení sú pokrčené ruky, napínajú sa svaly na rukách,

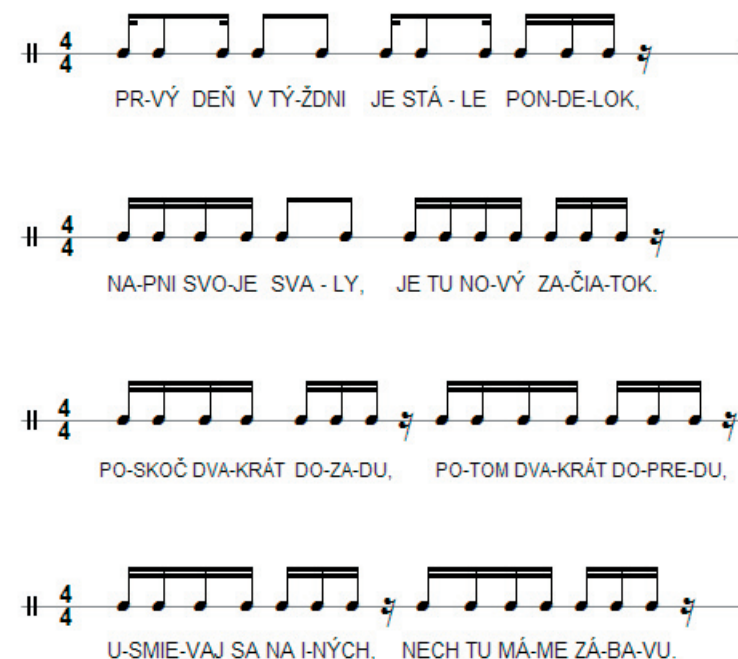
poskoč dvakrát dozadu: dva znožné poskoky vzad,

potom dvakrát dopredu: dva znožné poskoky vpred,

usmievaj sa na iných, nech tu máme zábavu: všetci sa obzerajú okolo seba a usmievajú sa.

Potom sa pridajú deti, rytmickú hru repujú viackrát podľa uváženia učiteľa (učiteľ môže udávať tempo jemným dupaním chodidla po dlážke). Rytmickú hru môžu deti repovať spoločne s nahrávkou z CD prehrávača.

„Zarepujeme si prvý deň v týždni“



Záver

Prostredníctvom jednotlivých modelov hudobných chvíľok využívame pozitívny vplyv hudby, ktorá ovplyvňuje a podporuje činnosť mozgu a tak zvyšuje aktivitu dieťaťa a významne sa podieľa na rozvoji jeho hudobnosti a hudobného vývoja. Týmto spôsobom ďalej poukazujeme na fakt, že jednotlivé organizačné formy je možné spestriť aj prostredníctvom umenia - hudobných činností, ktoré sú jednoduché a prínosné.

Literatúra

CHRÁSKA, M. - STOFFA, J. 2009. Jak psát příspěvky do monografie z mezinárodní vědecko-odborné konference TVV 2009. In *Trendy ve vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc : VUP, 2009, s. 599 – 600. ISBN 978-80-7220-316-1.

BARTKO, D. 1984. *Moderná psychohygienu*. Bratislava: Obzor, 1984. 486 s. 65-014-84.

- ŽURIČ, L. – ŠTEFANOVIČ, J. a kol. 1977. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977. 600 s. 67-027-77.
- FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.
- KRBAŤA, P. 1994. *Psychológia hudby*. Prešov: Matúš, 1994. 215 s. ISBN 80-967089-4-5.
- LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J. 1996. *Cez relaxáciu k tvorivosti v škole*. Prešov: ManaCon, 1996. 194 s. ISBN 80-85668-32-7.
- LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál 1999. 208 s. ISBN 80-7178-205-X.
- MELICHER, A. 1991. *Hudobná psychológia*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, 1991. 109 s. ISBN 80-85162-20-2.
- SEDLÁK, F. 1979. *Didaktika hudební výchovy 2*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 352 s. 14-631-79.
- SEDLÁK, F. 1974. *Hudební vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1974. 196 s.
- SEDLÁK, F. 1989. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1989. 264 s. ISBN 80-7058-073-9.
- SEDLÁK, F. 1981. *Úvod do psychologie hudby 1*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. ISBN 17-457-80.
- SEDLÁK, F. 1990. *Základy hudební psychologie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 319 s. ISBN 80-04-20587-9.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. 2007. Quo vadis umelecká edukácia. In *Pedagogická revue*. ISSN 1335- 1982, 2007, roč. 59, č. 2, s. 198-205.
- VÁGNEROVÁ, M. 2008. *Vývojová psychologie 1*. Praha: Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.
- VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
- <http://www.etymonline.com/index.php?search=moment&searchmode=none> [Online 2010-08-03].
- <http://www.slex.sk/> [Online 2010-08-03].

Resumé

An article introduces various possibilities of exploitation of musical activities in the musical moment. These musical moments affects musical development of children of preschool children. It deals with an issue of musical moments for children of preschool age. We try to give the first pieces of knowledge about musical moments, to apply them in the process of pre – primary education and underline the importance of music in the life of under school aged children.

Kontaktná adresa

Mgr. Monika Marchevská
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Ul. 17. Novembra 15
081 16 Prešov
monika.marchevska@pf.unipo.sk
Slovenská republika

TELESNÁ VÝCHOVA V MATERSKEJ ŠKOLE – ASPEKTY INOVÁCIE TEÓRIE A PRAXE PREDŠKOLSKÉJ TELESNEJ VÝCHOVY

Bohuslav Stupák

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá teóriou a praxou predškolskej telesnej výchovy v nadväznosti na Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie a poskytuje odkaz na inováciu a riešenie problematiky.

Kľúčové slová

Materská škola, predškolská telesná výchova, pohyb.

Súčasný životný štýl, konzumný spôsob života, neustále sa zrýchľujúce životné tempo a intenzívny vplyv masovokomunikačných prostriedkov ovplyvňuje naše životy a životy našich detí. Technické vybavenie a pracovná zaneprázdnenosť spôsobuje, že sa z našich životov pomaly vytráca spontánna pohybová aktivita. Tento trend postihuje aj deti, čo má negatívny vplyv na ich telesný vývin. Nesprávne držanie tela, obezita a defektný vývin chrbtice sú častým vyskytujúcim sa javom u detí predškolského veku.

Pohyb patrí medzi základné prejavy života, je základnou biologickou potrebou dieťaťa a súčasne je aj prostriedkom všestranného rozvoja osobnosti a objavovania detského sveta. Pohyb vplýva na vývin, dozrievanie, formovanie. Z tohto dôvodu patrí medzi základné výchovné a vzdelávacie prostriedky. Motorika umožňuje dieťaťu vykonávať rozličné pohybové úkony a činnosti. Pohybové činnosti umožňujú zážitkové učenie, ktoré prebieha vlastnou aktivitou dieťaťa. Prostredníctvom pohybu dieťa začína ovládať seba, ale aj okolitý svet. Pohyb je prostriedkom zoznamovania sa s prostredím, ovládania svojho tela a získavania skúseností. Prostredníctvom pohybu dieťa vyjadruje seba samého, svoje pocity, prežívanie, je to spôsob komunikácie s okolitým svetom a ostatnými ľuďmi. V útlom veku je úroveň pohybových prejavov ukazovateľom stavu zdravia a vývoja dieťaťa. Nemožno pochybovať o tom, že rodičia aj učitelia materských škôl chcú mať deti zdravé a zdatné, avšak často zabúdajú, že celková zdatnosť organizmu je podmienená aj pohybovou

¹ Porov.: STUPÁK, B.: Pohybová výkonnosť dieťaťa predškolského veku. In: TRUBINIOVÁ, V. a kol.: *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. I. vyd. Ružomberok: 2007, s. 351.

výkonnosťou, určitým stupňom rozvoja pohybových, kondičných a najmä koordináčnych schopností.¹

Predškolský vek a telesná výchova

Vstup dieťaťa do materskej školy je dôležitým obdobím, do ktorého vstupuje s určitou pohybovou zdatnosťou. V pohybe, či v hre sa dieťa prejavuje, aktivizuje a hlavne učí. Základnou a špecifickou funkciou telesnej kultúry v rámci starostlivosti spoločnosti o výchovu a rozvoj človeka je pôsobenie na upevňovanie jeho zdravia, na formovanie a zdokonaľovanie jeho telesného a pohybového vývoja, ale i duševného, mravného a celkového rozvoja osobnosti, uspokojovania záujmov o pohybovú aktivitu, kultúrne a efektívne využívanie voľného času. Základné funkcie telesnej kultúry sa plnia v jednotlivých zložkách.

Telesná výchova je jedna zo základných zložiek telesnej kultúry, je neoddeliteľnou súčasťou výchovy a vzdelávania detí. Ak vychádzame z predpokladu, že človek prichádza na svet veľmi slabo pripravený na život a bez pomoci okolia by nebol schopný prežiť, musíme zdôrazniť, že významnú úlohu na jeho formovaní má rodina a škola. V predškolskom veku sa utvárajú základy fyzického a psychického zdravia, ako aj telesnej kultúry človeka. Dieťa má v období predškolského veku priaznivé biologické aj psychické predpoklady na osvojenie si rôznych pohybových a telovýchovných činností. Celostne sa rozvíjajú psychomotorické schopnosti dieťaťa, najmä hrubá motorika.²

V predškolskom veku má dieťa priaznivé psychofyzické predpoklady na osvojenie rôznych pohybových vzorcov a telovýchovných cvičení. Najintenzívnejšie sa utvárajú základné pohybové schopnosti, zdokonaľuje sa správne držanie tela a koordinácia pohybov, osvojujú sa rôzne pohybové zručnosti. Obdobie predškolského veku je optimálnym obdobím na osvojenie si takých pohybových úkonov ako je kotúľ vpred, bicyklovanie, lyžovanie, korčuľovanie, plávanie a iné. Pri osvojovaní týchto zručností a ich zautomatizovávaní zohráva okrem anatomických a fyziologických osobitostí dôležitú úlohu fakt, že dieťa takmer nepocítiť psychické zábrany, akými sú úzkosť a strach z neznámej činnosti, odhad možných nebezpečenstiev a dôsledkov nesprávne vykonaného cvičenia či obavy z neúspechu, ktoré spomaľujú alebo znemožňujú osvojovanie týchto pohybových zručností starších detí a dospelých. Hlavným

² Porov.: STUPÁK, B.: Telovýchovné a športové súťaže v materských školách. In: *Dimenzie perspektívy rozvoja osobnosti jednotlivca v súčasnej škole II*. Predškolská pedagogika. Elementárna pedagogika. Výchova a umenie. Ružomberok : 2009. s. 81 – 90.

³ Porov.: GUZIOVÁ, *Využitie programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách pri príprave učiteľov materských škôl*. Nové zámky : 2002, s. 45-46.

cieľom a poslaním telesnej výchovy v materskej škole je zdravý rast a správny psychosomatický vývin dieťaťa.³

Telesná výchova má vo výchove človeka veľký význam, pomáha nadobúdať nielen spôsobilosť, ale aj pripravenosť na pohybovú – športovú aktivitu, zameriava sa na rozvoj osobnosti ako celku. Utvára predpoklady na väčšiu telesnú a duševnú záťaž, pružnosť a všestranne podporuje zdravie. Ako neoddeliteľná súčasť zdravého spôsobu života podstatne prispieva k regenerácii telesných a psychických síl, pomáha obohacovať život v detskom kolektíve, organizovať ho tak, aby bol pestrejší a bohatší a aby prinášal deťom radosť zo života. Pomáha predovšetkým udržiavať a zlepšovať zdravie, zvyšuje telesnú a brannú zdatnosť a pracovnú výkonnosť, upevňuje charakterové vlastnosti a stáva sa neoddeliteľnou zložkou výchovy. Preto telesnú výchovu uplatňujeme uvedomene už od predškolského veku. Telesná výchova môže na základe vlastných pedagogických faktorov podporovať rozvoj osobnosti. Má vplyv na vedomie a správanie a podporuje formovanie kladných charakterových a vôľových vlastností. Rozvíja možnosti záťaže, vytrvalosť a samostatnosť, odvahu a schopnosť prekonávať seba samého, prispieva k disciplinovanému a kolektívnemu správaniu. Telesná výchova ovplyvňuje okrem telesného vývinu aj psychický, sociálny, morálny a emocionálny vývin dieťaťa. Ako neoddeliteľná súčasť zdravého spôsobu života podstatne prispieva k regenerácii telesných a psychických síl, pomáha obohacovať život v detskom kolektíve, organizovať ho tak, aby bol pestrejší a aby prinášal deťom radosť. Telesná výchova plní dôležitú zdravotnú funkciu.⁴

Starostlivosť o telesný vývin detí je jedným zo základných úsekov predškolskej výchovy. Jej úlohou je upevniť zdravie dieťaťa; zabezpečiť jeho harmonický rozvoj a telesný vývin; utvárať potreby pohybovať sa; rozvíjať celkovú motoriku; rozvíjať rozumové schopnosti; vplývať na rozvoj srdcovo-cievneho a dýchacieho systému; otužovať organizmus; zabezpečiť správny denný poriadok; vštepiť kultúrne a hygienické návyky.

Základným všeobecným poslaním telesnej výchovy je rozvíjať a upevňovať telesný rozvoj a rast, telesnú zdatnosť, telesné a duševné zdravie, kultúru tela, výkonnosť a odolnosť človeka a posilňovať jeho morálnu vyspelosť. Telesnou výchovou sa rozvíjajú a upevňujú predovšetkým predpoklady pre optimálny a harmonický telesný rast a všetky fyziologické funkcie telesných orgánov (sústava oporno-pohybová, obehová, neurohumorálna a sústava látkovej výmeny). Telesná výchova podporuje vývoj a rast, ako aj výkonnosť (práceschopnosť) sústav organizmu vo všetkých generačných vrstvách. Zvyšuje celkovú zdatnosť, odolnosť a otužilosť dieťaťa, pôsobí na jeho rozumovú, citovú

⁴ Porov.: *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: 1999, s. 28

a vôľovú stránku. Vychádza z detskej pohybovej spontánnosti, ktorá podporuje, rozvíja a vedie deti ku koordinovanému a kultivovanému pohybovému prejavu. Utvára kladný vzťah detí k pohybovým činnostiam, k fyzickej práci a rozvíja adaptačné schopnosti. Organizmus bez pohybu chabne; svalstvo sa skrakuje a všetky funkcie sa spomaľujú. Čím skôr začneme klásť základy premyslených pohybov, tým skôr dosiahneme lepšie výsledky. Požiadavky treba klásť tak, aby sme vychádzali z prirodzených schopností a treba ich postupne zvyšovať. Preto pohyb detí sledujeme a cieľavedome ďalej rozvíjame, ale utvárame i predpoklady na väčšiu telesnú a duševnú záťaž, pružnosť a všestranne podporujeme zdravie.⁵

Význam telesnej výchovy v predškolskom veku je predovšetkým v tom, že správne vykonávané cvičenie pôsobí nielen na telesný rozvoj dieťaťa, na správne držanie tela a na získanie pohybových zručností, ale aj na duševný vývin. Radosť z pohybu a hry pôsobí kladne aj na citový stav dieťaťa. Aj zakríknuté dieťa ožije pri pohybovej hre, teší sa s deťmi a ľahšie sa začlení do kolektívu. Deti sa pri telesnej výchove naučia disciplíne a pedagogický proces môžeme ovládať aj jednoduchými povelmi.

Telovýchovno-športové aktivity a úloha materskej školy vo vzťahu dieťa predškolského veku a telesná výchova

Materská škola je zameraná na výchovu a vzdelávanie detí od ranného veku po vstup do základnej školy. Predškolská výchova rozvíja osobnosť dieťaťa, pomáha rodine plniť jej výchovnú funkciu, zohráva dôležitú úlohu pri vyrovnávaní rozdielov medzi deťmi z rozličného socioekonomického a kultúrneho prostredia a pri včasnom diagnostikovaní odklonov a porúch vo vývine dieťaťa. Je potrebné zapájať čoraz väčší počet detí do predškolskej výchovy, a nielen vzhľadom na krízu rodiny, ale najmä preto, aby sa zvýšila kvalita vzdelávania a výchovy. Poslaním predškolského zariadenia je dopĺňať rodinnú výchovu o výchovno-vzdelávaciu činnosť zameranú na všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa, jeho sociálno-emocionálny, fyzický a intelektuálny rozvoj v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami. Z uvedeného vyplýva hlavný cieľ predškolskej výchovy, ktorým je všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa. Pri vymedzovaní cieľa predškolskej výchovy sa vychádza zo všeobecného cieľa výchovy, t.j. z požiadavky všestranného harmonicky vyrovnaného rozvoja v súlade s potrebami spoločnosti a so zameraním na jej ďalší vývoj.

Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu perceptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti.⁶

⁵ Porov.: KELLER, S.: *Telesná výchova v materskej škole*. Bratislava: 1987, s. 14

⁶ Porov.: *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: 2008, s. 5

Neoddeliteľnú súčasť výchovy detí predškolského veku tvorí starostlivosť o telesný a pohybový rozvoj. Deti predškolského veku sú veľmi živé a pohyblivé. Preto im treba dopriať radostný pohyb, ktorý však treba nenásilne usmerňovať, aby napomáhal upevňovať zdravie a prispieval k celkovému rozvoju detí. Deti si zlepšia držanie tela, ich organizmus sa otuží a upevní sa im zdravie. Každý pohyb sa musí rozvíjať, a to od prirodzeného, živelného k vedome ovládanému, k utvoreniu správneho pohybového návyku.

Výchova zahŕňa v celom rozsahu hygienickú starostlivosť o dieťa, jeho životosprávu, návyky sebaobsluhy, hygieny denného poriadku, ale aj úlohy a činnosti, ktoré sú obsahom iných zložiek výchovy, avšak majú vzťah k starostlivosti o telesný a pohybový rozvoj detí. Úlohou telesnej výchovy v materskej škole je podporovať prirodzenú snahu dieťaťa po všestrannom pohybe, podporovať zdravie a výkonnosť detí telesnými cvičeniami a hrou s cieľom rozvíjať potreby pravidelnej telesnej a športovej aktivity. Viesť deti ku kolektívnemu životu, k aktívnej, samostatnej činnosti v detskom kolektíve a zabezpečiť, aby každé dieťa vedelo nadväzovať priateľské vzťahy a mohlo tak získavať skúsenosti.

Uskutočňuje sa týmito formami: zdravotnými cvikmi, chôdzou, behom, skokom, lezením, akrobatickými cvičeniami, podávaním a hádzaním, hudobno-pohybovou výchovou, oboznamovaním sa s vodou a snehom (predplavecká výchova, sánkovanie a lyžovanie) a otužovaním. Všetky uvedené kategórie umožňujú deťom častú príležitosť k mnohostranným pohybovým skúsenostiam, aby si osvojili základné pohybové zručnosti a dosiahli určitý stupeň pohybovej kultúry, aby získali predpoklady pre správne držanie tela a pre rytmický pohyb za sprievodu rečnôvky, pesničky, hudby.⁷

V materskej škole majú mať deti predškolského veku zabezpečený veselý, šťastný a plný život pri hrách, učení a pracovných činnostiach, ako aj zdravie, šťastie a bezpečnosť. Je potrebné, aby sme urobili všetko pre ochranu ich zdravia, pre rozvoj schopností. Od detstva je potrebné systematicky rozvíjať základy pre spoločenskú spravodlivosť detí v myslení, čítení a konaní. V celom pedagogickom procese má byť telesná výchova podstatnou a určujúcou zložkou vzdelávania a výchovy detskej osobnosti. V predškolskom období má dieťa priaznivé predpoklady na osvojenie si rôznych pohybových a telovýchovných cvičení. Utvárajú sa základy fyzického a psychického zdravia, ako aj telesnej kultúry človeka. V materskej škole možno telesnú výchovu chápať ako harmonizujúcu výchovnú zložku. Pohyb je základným prejavom dieťaťa, pomáha dieťaťu zbaviť sa psycho-fyzického napätia, utvára stav telesnej

⁷ Porov.: *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: 1999, s. 33 - 36

a duševnej rovnováhy. Pre dieťa je prirodzenejší pohyb ako pokoj, pri nedostatku pohybovej aktivity trpí.

Telesná výchova sa v materskej škole uplatňuje ako prirodzená a neoddeliteľná súčasť viacerých organizačných foriem (dopoludňajšie telovýchovné cvičenie, zamestnanie, pobyt vonku, telovýchovné chvíľky) a v rámci medzizložkových vzťahov sa prelína takmer všetkými výchovnými zložkami (všade tam, kde sa javí potreba pohybovej aktivity dieťaťa). Rovnako dôležité je zlepšovať celkovú zdatnosť organizmu, posilňovať fyzickú a psychickú odolnosť. Výchovné faktory telesnej výchovy treba využívať tak, aby sa posilňovali vôľové vlastnosti ako trpezlivosť, vytrvalosť, dôslednosť, presnosť, spoľahlivosť, sebaovládanie a úsilie prekonávať prekážky. Na základe prirodzenej radosti z pohybu má telesná výchova utvárať u detí trvalý pozitívny vzťah k telovýchovným činnostiam a športu.⁸

Pravidelná každodenná pohybová činnosť je pre zdravý život nevyhnutná. Prirodzená túžba po pohybe vzniká z vnútornej biologickej potreby rozvíjať vlastný organizmus vo fyziologických funkciách aj motorických schopnostiach. Každé dieťa je iné, každé má iné skúsenosti, a preto aj rôzne činnosti vyvolávajú u jednotlivcov rozdielne odozvy.⁹ Úlohou telesnej výchovy v materskej škole je pripraviť zdravé, telesne zdatné a pohybovo schopné dieťa, odolné a otužilé, ktoré má všetky predpoklady úspešne pokračovať v učení na základnej škole.

V dennom poriadku materskej školy je telesná výchova harmonizujúca zložka výchovy. Splňa nielen biologické potreby dieťaťa (jeho túžby po pohybe, po dynamickej činnosti, túžbu po rušných hrách), ale je aj prostriedok výchovy vôle, citu a rozumu dieťaťa. Poslaním telesnej výchovy je podnecovať spontánnu pohybovú činnosť detí a usmerňovať ich tak, aby prispievali k zdravému rastu a vývoju pohybov každého dieťaťa k dodržiavaniu základných požiadaviek, ktoré patria k celkovej starostlivosti o vlastné telo, o jeho zdravie, krásu a čistotu.¹⁰

Telesná výchova ako základná zložka výchovy a vzdelávania podstatne vyplýva na harmonický a zdravý fyzický a psychický vývin detí a prispieva k naplneniu výchovno-vzdelávacieho cieľa. Preto je nevyhnutné, aby sme ju chápali ako princíp a súčasť celého výchovno-vzdelávacieho procesu a kvalitne ju zlepšovali. K dosiahnutiu tohto cieľa nemôže viesť jedna spoločná cesta, ale je potrebné ich ponúknuť viac a hľadať tie optimálne. To predpokladá vysokú všestrannú profesionalitu učiteľky a jej pedagogické schopnosti.

⁸ Tamtiež, s. 33

⁹ Porov.: DVOŘÁKOVÁ, H.: *Pohybem a hrou k rozvoji osobnosti dítěte*. Praha: 2002

¹⁰ Porov.: DVOŘÁKOVÁ, H. a kol.: *Telesná výchova v mateřské škole*. Praha: 1989, s. 7

Z hľadiska interakčných vzťahov učiteľka – dieťa predpokladom pre prácu pedagóga sú:

- znalosti biologického, fyziologického, motorického a psychického vývoja dieťaťa a schopnosť ich podporovať,
- znalosti prepojenia biologickej a psychickej stránky osobnosti a praktické schopnosti využitia motoriky pre rozvoj osobnosti dieťaťa,
- vedomosti a praktické schopnosti ako rozvíjať telesnú a psychickú zdatnosť vo vzťahu k zdraviu dieťaťa,
- znalosti a schopnosti pre zdravotnú prevenciu a nápravu najčastejších problémov v telesnom vývine.

V predškolskom veku je nutné rešpektovať individuálne potreby detí. Okrem poznatkov o telesnom a psychickom vývine zachovávať vyváženosť výchovných prostriedkov práve s ohľadom na potreby jednotlivca a na jeho zdravý vývin. V súvislosti s poznatkami o telesnom a psychickom raste a vývoji dieťaťa v predškolskom veku je vyšpecifikovaný rámcový obsah činností rešpektujúci vek a individuálne schopnosti dieťaťa zodpovedajúci veku. Aktivita vedúce k získavaniu telovýchovných kompetencií sa realizujú podľa Dvořákovvej¹¹:

- v oblasti osvojovania pohybových schopností základných aj špecifických – športových,
- v oblasti rozvoja telesnej zdatnosti – aerobnej vytrvalosti, svalovej sily a pohyblivosti,
- v oblasti kognitívnej a afektívnej – rozvoj psychických, osobnostných a sociálnych stránok osobnosti.

V priebehu predškolskej výchovy a vzdelávania s aspektom na telesnú výchovu, deti získavajú kompetencie na úrovni:

- pohybových schopností,
- telesnej zdatnosti,
- rozvoja v oblasti kognitívnej a afektívnej.

Cieľ telesnej výchovy zohľadňuje potrebu celostného rozvoja osobnosti dieťaťa a učiteľ v pedagogickom procese vyvážené rozvíja:

- perceptuálno-motorickú,
- kognitívnu,
- sociálno-emocionálnu oblasť.¹²

¹¹ Tamtiež, s. 112 - 115

¹² Porov.: *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: 2008. s. 6

Cieľom telesnej výchovy v materskej škole je vychovať zdravé a schopné deti a prispievať k výchove detskej osobnosti. Ak vychádzame z tohto cieľa a berieme do úvahy telesné a duševné osobitosti dieťaťa predškolského veku, môžeme pre telesnú výchovu v materskej škole určiť nasledovné čiastkové ciele:

- všestrannou telesnou výchovou a podporovaním rastu napomáhať k zdravému telesnému vývinu detí. Zlepšovať celkovú zdatnosť organizmu je rovnako dôležité ako zvyšovať psychickú prispôsobivosť a výkonnosť dieťaťa. Je to nevyhnutný telesný predpoklad života v materskej škole a prípravy na školu. Deti sa naučia odborne vykonávať pohybové cvičenia a pohybové hry,
- u detí je potrebné vypestovať a rozvíjať schopnosť a pripravenosť na pravidelnú pohybovú a športovú aktivitu a radosť z nej. Vedeť ich k názoru, že pohybové cvičenia prispievajú k tomu, aby bol človek zdravý a aktívny,
- výchovné faktory telesnej výchovy treba využívať tak, aby sme u detí vypestovali spôsob správania a osobnostné vlastnosti, a to predovšetkým kladné vôľové vlastnosti a také schopnosti, aby deti vedeli kolektívne žiť a zároveň samostatne tvorivo myslieť a konať.¹³

Vo februári 2010 sme vo vybraných materských školách v regióne Spiš uskutočnili prieskum s cieľom poznať a zhodnotiť postoje a poznatky učiteľov materských škôl na spoluprácu s rodičmi pri organizovaní športových aktivít a súčasný stav telovýchovno-športových aktivít v danom regióne. V prieskume sme sa zamerali na záujem detí o športové aktivity a taktiež, aký vplyv majú tieto aktivity na výkonnosť a telesnú zdatnosť detí. Taktiež sme skúmali aké športové podujatia materské školy organizujú v rámci spolupráce s rodinou, a z akých zdrojov zabezpečujú tieto aktivity. Prieskum sme realizovali dotazníkovou metódou a metódou rozhovoru, všetky dotazníky boli anonymné. Na základe uskutočneného prieskumu uvádzame niektoré skutočnosti.

Objekt prieskumu predstavovali učiteľia MŠ v Levoči na ul. Jána Francisciho, v Spišských Tomášovciach MŠ I na Školskej ulici 1/245 (navštevujú len rómske deti) a taktiež MŠ II na Kostolnej ulici a v Spišskej Novej Vsi na Gorazdovej ulici.

¹³ KELLER, S.: *Telesná výchova v materskej škole*. Bratislava: 1987, s. 15

Tabuľka 1 Prieskumná vzorka pohlavia učiteľov MŠ

Učitelia MŠ:	N	%
Muži	0	0
Ženy	24	100
Spolu	24	100

Na základe prieskumu objektu konštatujeme, že v MŠ v Levoči pracuje 10 žien (107 detí / 49,1%), v Spišských Tomášovciach MŠ I pracujú 3 ženy (32 detí / 14,7%), MŠ II 3 ženy (16 detí / 7,3%). V Spišskej Novej Vsi pracuje 7 žien (63 detí / 28,9%). MŠ navštevuje celkovo 218 detí. Priemerný vek učiteľov v MŠ v Spišských Tomášovciach je 33 rokov, v Spišskej Novej Vsi je 33,56 rokov a v Levoči 41,22 rokov.

Priemerná prax učiteľov v MŠ v Spišských Tomášovciach je 20,23 rokov, v Levoči 30,23 rokov a v Spišskej Novej Vsi je to 35,22 rokov.

Tabuľka 2 Prieskumná vzorka podľa dosiahnutého vzdelania učiteľov

Vzdelanie:	N	%
Stredoškolské	17	70,83
Vysokoškolské	7	29,17
Spolu	24	100

Prieskum potvrdil naše predpoklady, že najpočetnejšiu skupinu učiteľov tvoria stredoškolsky vzdelaní respondenti (70,83 %). Vysokoškolské vzdelanie požadovanej kvalifikácie má menšia skupina učiteľov (29,17 %).

Tabuľka 3 Aktívna účasť detí počas telovýchovno-športových aktivít

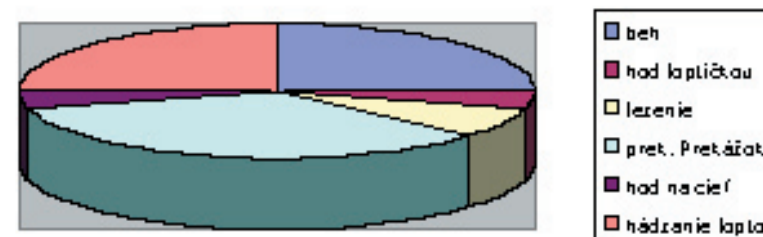
Účasť na telovýchovno-športových aktivitách:	N	%
s radosťou	24	100
málo aktívny	0	0
len niektorí	0	0
s nechutťou	0	0
Spolu	24	100

Skutočnosť, že deti MŠ sa do telovýchovno-športových aktivít zapájajú s radosťou nám potvrdili učiteľky. Ich aktívnu účasť podmieňuje súbor faktorov.

Tabuľka 4 Oblúbenosť vybraných telovýchovno-športových aktivít u detí

Oblúbenosť telovýchovno-športových aktivít:	N	%
skok do diaľky	0	0
beh	10	24,4
hod kriketovou loptičkou	2	4,9
štafetový beh	0	0
lezenie	3	7,3
prekonávanie prekážok	14	34,1
hod na cieľ	2	4,9
hádzanie loptou	10	24,4
iné	0	0
Spolu	41	100

Graf 1 Pomerné zastúpenie vybraných telovýchovno-športových aktivít u detí



Počas štruktúrovaných rozhovorov väčšina učiteľov MŠ prezentovala, že deťom zabezpečujú pravidelný pobyt vonku spojený s intenzívnym pohybom, hrami a športovými aktivitami. Tieto odpovede nasvedčujú tomu, že učitelia správne chápu význam športových aktivít, uvedomujúc si ich veľký vplyv na imunitu detí, podporu ich súťaživosti a športového ducha.

V prieskume nás zaujímala skutočnosť, aká je v skutočnosti spolupráca MŠ s rodičmi. Podľa odpovedí respondentov na každej MŠ pracuje rada školy (100%), ktorá sa podieľa na rôznych aktivitách a akciách školy. Podľa prezentovaných odpovedí respondentov, rodičovská rada nesie veľký vplyv na chod predškolského zariadenia. V prieskume sme prešli k záveru, že rodičovská rada MŠ má intenzívny a hlboký vplyv na štruktúru a spôsob vedenia predškolského zariadenia, čo sa môže prejaviť i na zmene vo vedení MŠ, napr. pri výberových konaniach na riaditeľa predškolského zariadenia.

Tabuľka 5 Spolupráca MŠ s rodičmi

Spolupráca MŠ s rodičmi:	N	%
veľmi dobrá	21	87,5
dobrá	3	12,5
slabá	0	0
žiadna	0	0
Spolu	24	100

Z celkového počtu respondentov, je až 87,5 % pozitívnych odpovedí na otázku o spolupráci MŠ s rodičmi. Traja respondenti uviedli v odpovediach, že spolupráca MŠ s rodičmi je dobrá (12,5 %). Na základe zistených skutočností môžeme konštatovať, že dané predškolské zariadenia spolupracujú s rodičmi detí a učitelia sú spokojní so vzájomnou spoluprácou.

Telovýchovno-športové podujatia, ktoré organizujú MŠ zúčastnené prieskumu

- deň olympijského športu,
- mestská športová olympiáda,
- korčuliarsky výcvik,
- plavecký výcvik,
- zdravotné vychádzky,
- prehádzovaná v rámci mesta – organizovaná CVC,
- súťaže v rámci MDD,
- detský trojboj,
- sezónne činnosti – sánkovanie, lyžovanie,
- cvičenie – Rodičia a deti,
- športový deň v turistickú oblasti Tatran – športové aktivity,
- letný výlet spojený so športovými aktivitami.

Prieskumom sme zistili skutočnosť, že predškolské zariadenia, organizujú rovnaké, približne rovnaké a podobné podujatia a športové aktivity. (Súvis s aktivitami CVC v Spišskej Novej Vsi a Levoči, a medziškolské súťaže)

Tabuľka 6 Účasť rodičov na organizovaní športových aktivít MŠ

Účasť rodičov na organizácii	N	%
áno	7	29,17
nie	3	12,5
čiastočne	14	58,33
vôbec	0	0
Spolu	24	100

Učitelia MŠ uvádzajú, že rodičia sa angažujú pri organizovaní športových aktivít čiastočne - 14 respondentov (58,33 %) , čo prezrádza optimálny stav, nakoľko pri pracovných i rodinných povinnostiach na požiadanie MŠ sú rodičia ochotní spolupracovať a pomôcť. Traja učitelia uvádzajú (29,17 %) dobrú spoluprácu s rodičmi pri organizovaní športových aktivít, čo je veľmi pozitívne. V MŠ II v Spišských Tomášovciach nemajú žiadnu iniciatívu zo strany rodičov, pre nezáujem a ich pasivitu. Túto MŠ navštevujú iba rómske deti.

Tabuľka 7 Zdroje zabezpečenia športových aktivít

Zdroje športových aktivít	N	%
zdroje MŠ	6	13,64
rodičia	19	43,18
cez projekty	19	43,18
iné	0	0
Spolu	44	100

Finančné zdroje na zabezpečenie športových aktivít získavajú MŠ prevažne od rodičov a cez projekty (43,18 %). Túto skutočnosť môžeme vnímať pozitívne, nakoľko hlavne získavanie financií cez projekty si vyžaduje dostatok manažérskych skúseností a času. Horšie sú na tom MŠ , ktoré musia tieto športové aktivity financovať z vlastných zdrojov (13,64 %). Väčšina dotazovaných respondentov z uvedených predškolských zariadení, zjavne očakáva finančnú podporu z prostriedkov obecných a mestských rozpočtov, ďalej iných inštitúcií ako napr. ministerstvo školstva, ministerstvo kultúry. Naše konštatovanie potvrdili osobné rozhovory.

Tabuľka 8 Vzájomná spolupráca MŠ pri organizovaní športových aktivít

Vzájomná spolupráca	N	%
áno	6	25
nie	3	12,5
niekedy	15	62,5
Spolu	24	100

Učitelia MŠ uvádzajú, že spolupráca medzi MŠ je veľmi dobrá a spoločne aj organizujú niektoré športové aktivity a iné akcie v rámci MŠ. Tieto telovýchovno-športové aktivity uvádzame vyššie. Učitelia MŠ II v Spišských Tomášovciach poukazujú na skutočnosť zlej spolupráce s rómskymi rodičmi.

Predškolské vzdelávanie a funkcie telesnej výchovy

Medzi tri základné funkcie, ktoré plní telesná výchova patrí funkcia zdravotná, výchovná funkcia a v neposlednom rade vzdelávacia funkcia.

Obsahom zdravotnej funkcie je prostredie, ktoré spĺňa hygienické kritéria, zaraďovanie dychových a relaxačných cvičení v primeranej miere a rešpektovanie postupného zvyšovania fyziologického účinku, vytváranie vhodných a prijateľných podmienok na otužovanie, starostlivosť o správne držanie tela. Učiteľ v materskej škole podnecuje deti primeraným telesným kontaktom v záujme nápravy nesprávneho alebo nedbanlivého držania tela. Do obsahu patrí aj správny výber cvikov a počet opakovaní podľa náročnosti, branie ohľadu na vyspelosť a vek detí pri dodržiavaní východiskových polôh zdravotných cvikov a precvičovanie všetkých svalových skupín.

Obsahom výchovnej funkcie je rozvíjať kladné stránky osobnosti detí, medzi ktoré v prvom rade patrí sebaúcta, sebaovládanie, sebahodnotenie, sebakontrola a ovládanie svojho správania, výchova k trpezlivosti, ohľaduplnosti a úcte k svojim priateľom, utváranie zmyslu pre čestné športové zápolenie, elementárne utváranie schopnosti zmieriť sa s prehrou, osvojovanie a pestovanie návykov detí vedúcich k pravidelnému otužovaniu.

Obsahom vzdelávacej funkcie je rozvíjanie a pestovanie pohybových návykov, zručností, a schopností, upevňovanie pravoľavej orientácie a taktiež celkovej orientácie v priestore a aj v rovine, utváranie a rozvíjanie trvalo pozitívneho vzťahu detí k telesnej výchove a pohybovým aktivitám, zladžovanie pohybu s hudbou, ktorý precvičujeme na základe známych riekaniak a piesní, spájanie pohybovej výchovy s požiadavkami výchovy rozumovej, estetickej, pracovnej a taktiež aj s ostatnými zložkami.

Uvedené funkcie respektíve úlohy sa všetky realizujú súbežne a zároveň musia byť uplatňované systematicky počas celého roka.¹⁴

Prostredníctvom pohybových schopností sa rozvíja u detí ich individualita, rozvíja sa prosociálne správanie detí a rozvíjajú sa vôľové schopnosti ako sebaúcta, sebaovládanie, sebahodnotenie, sebakontrola a autoregulácia správania detí. Pohybové činnosti výrazne prispievajú k výchove detí, rozvíja sa u nich schopnosť spolupracovať, byť trpezlivý, ohľaduplný voči iným deťom, tolerancia ale zároveň aj túžba po sebazdokonaľovaní. Deti sa na elementárnej úrovni učia prostredníctvom rôznych športových aktivít zmieriť sa s prehrou, nadobúdajú určitú osobnostnú nezávislosť a učia sa samostatnosti a rozhodnosti.¹⁵

Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začleňovanie do skupiny a kolektívu. Hlavné úsilie učiteľa materskej školy smeruje k tomu,

¹⁴ Porov.: ŠIMONEK, J. a kol.: *Metodika telesnej výchovy pre stredné odborné školy*. Bratislava: 2004, s. 7

¹⁵ Porov.: GUZIOVÁ, K.: *Využitie programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách pri príprave učiteľov materských škôl*. Nové Zámky: 2002, s. 46.

aby podporovali prirodzené detské činnosti. Deťom treba poskytnúť dostatok voľnej pohybovej aktivity, ktorá im prináša radosť a je pre ich zdravý vývoj nepostrádateľná. Voľná pohybová aktivita, najmä na čerstvom vzduchu pôsobí priaznivo na rast a vývoj dieťaťa, podporuje rozvoj všetkých orgánov a tkanív, otužuje ho. Je dôležité, aby sa pohybová aktivita spájala s telesnou, duševnou a sociálnou pohodou.¹⁶

Dieťa predškolského veku získa kompetencie, ktoré súvisia s poznaním a starostlivosťou o vlastné telo, pohybový rozvoj, zdatnosť a zdravie, ktoré určujú kvalitu budúceho života v dospelosti. Získa vedomosti a zručnosti o zdravotne a výkonnostne orientovanej zdatnosti a telovýchovných činnostiach z viacerých druhov športových disciplín.¹⁷

Telesná výchova plní dôležitú zdravotnú funkciu. Napomáha dieťaťu utvárať si základné hygienické návyky, získavať odolnosť a otužilosť organizmu, čím významne prispieva k celkovému upevňovaniu zdravia. Úlohou je zabezpečenie kvalitnej starostlivosti o zverené deti. Je nevyhnutné, aby sa v oblasti prevencie učiteľia materských škôl sústredili na tieto dôležité úlohy:

1. Znižovať chorobnosť detí v predškolskom veku:
 - a) dôsledne uplatňovať zdravotno-hygienické zásady pri organizovaní jednotlivých činností s deťmi,
 - b) využívať možnosti pobytu detí vonku v prírodnom prostredí, na ihriskách, v školách v prírode, turistické vychádzky, zaraďovať plávanie a otužovanie.
2. Zvyšovať telesnú zdatnosť a pohybovú vybavenosť detí:
 - a) zaraďovať do činnosti čo najviac pohybových aktivít a zahŕňať ich do všetkých činností v rámci dňa,
 - b) rovnomerne striedať zaťaženie a uvoľnenie, napätie a oddych,
 - c) zabezpečiť podmienky na pohybové činnosti,
 - d) zabezpečiť pravidelný denný pobyt detí vonku spojený s intenzívnym pohybom, hrami a športovými činnosťami.
3. Utvárať životné postoje k zdravému životnému štýlu:
 - a) vychovávať a viesť deti k utváraniu si správnych postojov a názorov na zdravý spôsob života,
 - b) vytvárať správne návyky a postoje k sebe a k svojmu zdraviu, poskytovať deťom primeranými, vhodnými formami dostatok poznatkov o tom, že zdravie je dôležité a je skutočnou hodnotou.¹⁸

¹⁶ ŠIMONEK, J. a kol.: *Metodika telesnej výchovy pre stredné odborné školy*. Bratislava: 2004, s. 4.

¹⁷ SKLADANÝ, J. a kol.: *Fyziológia a psychológia telesnej výchovy*. Prešov: 2002, s. 82.

¹⁸ ŠIMONEK, J. a kol.: *Metodika telesnej výchovy pre stredné odborné školy*. Bratislava: 2004, s. 5.

Podľa Kellera telesná výchova v materskej škole má spĺňať tieto špecifické úlohy:

- rozvíjať pohybové schopnosti, t. j. kondičné schopnosti – silu, rýchlosť a vytrvalosť, a koordinačné schopnosti – obratnosť, šikovnosť a pohyblivosť,
- vypestovať základné a jednoduché športovo – pohybové zručnosti,
- vypestovať správne držanie tela,
- rozvíjať potrebu pravidelne športovať.¹⁹

U detí v predškolskom veku osobitný význam z hľadiska telesnej výchovy majú pohybové hry. „Pohybovými činnosťami sa u detí rozvíjajú predovšetkým pohybové schopnosti, pohotovosť, vynachádzanie, obratnosť a rýchlosť, majú pozitívny vplyv na rozvoj osobnostných vlastností. Osobitným znakom pohybových hier detí predškolského veku je reálnosť, optimizmus, humor a spojenie so všetkým, čo upúta myseľ dieťaťa, ktoré si do hier vtlača svoje najsilnejšie zážitky, v hre vyjadruje svoje mravné názory z prostredia, v ktorom žije“.²⁰

Učiteľ v materskej škole hodnotí reakcie detí a citové zaujatie pre telovýchovnú činnosť, radosť, nezáujem o pohybovú aktivitu, pasivitu, sústredenosť, vytrvalosť, odvahu, nebojnosť, obratnosť, realizáciu pohybových úkonov, reakcie na pokyny učiteľa a osvojenie si čestného športového zápolenia. Do hodnotenia patrí aj hodnotenie úrovne rozvoja psychických procesov, spolupráca s rodinou pri realizácii telesnej výchovy. Pri realizácii telesnej výchovy sa učitelia materských škôl často dopúšťajú chýb, medzi ktoré patrí nepremyslená organizácia a metodický postup, nevhodný výber cvikov, ktoré majú zabezpečiť precvičenie celého tela, nesprávne dávkovanie a nepresné precvičenie cvikov, nesprávne vysvetlenie cvikov a absencia názornej ukážky, absencia cvičenia v menších skupinách, používanie nesprávnej terminológie, skracovanie pobytu vonku bez zaraďovania organizovaných a spontánnych telovýchovných činností a málo využívané telovýchovné náradie a náčinie.²¹

S aspektom na vyššie uvedené súvislosti telesnej výchovy v materských školách budú zaujímavé zistenia a výsledky projektu KEGA MŠ SR č. 391-027KU-4/2010 pri Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku na roky 2009 až 2011 (hlavná riešiteľka V. Trubíniová) overovania obsahu Štátneho

¹⁹ Porov.: KELLER, S.: *Telesná výchova v materskej škole*. Bratislava: 1987, s. 16

²⁰ TRUBÍNIOVÁ, V.: Pohybové hry detí predškolského veku. In: TRUBÍNIOVÁ, V. a kol.: *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. I. vyd. Ružomberok: 2007, s. 353.

²¹ Porov.: ŠIMONEK, J. a kol.: *Metodika telesnej výchovy pre stredné odborné školy*. Bratislava: 2004, s. 246 - 247.

vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie v praxi. Cieľom projektu je objasniť, doplniť a inovovať terminológiu predškolskej pedagogiky vrátane didaktiky materskej školy v nadväznosti na platnú legislatívu a kurikulárne dokumenty. Vytvoríť študijné materiály a texty na pomoc učiteľom materských škôl pri transformácii nového kurikula do praxe a pre študentov pedagogických fakúlt v odbore predškolská a elementárna pedagogika. Jedným z dôvodov je aj súčasná pedagogická-telovýchovná prax v materských školách, poukazujúca na problémy všeobecne spracovaného obsahu v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.

Literatúra

- DVOŘÁKOVÁ, H. 2002. *Pohybem a hrou k rozvoji osobnosti dítěte*. Praha: Portál, 2002, 1. Vydanie. ISBN 80-7178693-4.
- DVOŘÁKOVÁ, H. a kol. 1989. *Telesná výchova v mateřské škole*. Praha: Naše vojsko, n. p. 1989.
- GUZIOVÁ, K. 2002. *Využití programu výchovy a vzdělávání dětí v materských školách při přípravě učitel'ov materských škól*. Nové Zámky : Crocus 2002, 1. Vydanie. ISBN 80-88992-43-5.
- KELLER, S. 1987. *Telesná výchova v materskej škole*. Bratislava: SPN, 1987.
- Program výchovy a vzdělávání dětí v materských školách*. Bratislava: MŠSR, ŠPÚ, Ludoprint. 1999, 209 s. ISBN 80-967721-1-2.
- SKLADANÝ, J. a kol. 2002. *Fyziológia a psychológia telesnej výchovy*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied v Prešove, 2002. ISBN 80-8068-107-4.
- STUPÁK, B. 2007. Pohybová výkonnosť dieťaťa predškolského veku. In TRUBÍNIOVÁ, V. a kol.: *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. I. vyd. Ružomberok: PdF KU, 2007, 898 s. ISBN: 978-80-8084-162-1.
- STUPÁK, B. 2009. Telovýchovné a športové súťaže v materských školách. In *Dimenzie perspektívy rozvoja osobnosti jednotlivca v súčasnej škole II. Predškolská pedagogika. Elementárna pedagogika. Výchova a umenie*. Zborník referátov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Zost. I. Krupová, B. Akimjaková. Ružomberok : Pedagogická fakulta KU, Inštitút Juraja Páleša v Levoči, 2009. s. 81 – 90, 467 s. ISBN 978-80-8084-491-2.
- ŠIMONEK, J. a kol. 2004. *Metodika telesnej výchovy pre stredné odborné školy*. 1. vydanie. Bratislava: SPN – Mladé letá, s. r. o. 2004. ISBN 80-10-00380-8.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávania*. Bratislava: MŠ SR, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.
- TRUBÍNIOVÁ, V. 2007. Pohybové hry detí predškolského veku. In TRUBÍNIOVÁ, V. a kol.: *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. I. vyd. Ružomberok: PdF KU, 2007, 898 s. ISBN 978-80-8084-162-1.

Resumé

The article is about theory and practice in pre-school physical education following the public education program ISCED 0 - Pre-primary Education and makes reference to innovation and solving the points at issue.

Kontaktná adresa

PaedDr. Bohuslav Stupák, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta
034 01 Ružomberok
Inštitút Juraja Páleša v Levoči
Kláštorská 38
054 01 Levoča
bostupak@gmail.com
Slovenská republika

MOTIVÁCIA V PREDŠKOLSKÉJ EDUKÁCII SO ZAMERANÍM NA SÉMANTIKU SLOVA

Beáta Murinová

Abstrakt

Súčasná kurikulárna reforma má značný vplyv na rozvíjanie komunikatívnych kompetencií v predprimárnom vzdelávaní. Z hľadiska detskej lexiky ide o rozvíjanie slovnej zásoby a nadobudnutie slovotvornej kompetencie. U dieťaťa v období predškolského veku prevláda konkrétne myslenie, ktoré ovplyvňuje chápanie významu slov. Z hľadiska motivačného pôsobenia pri rozvíjaní slovotvornej kompetencie dieťaťa je možné využiť viacero metód vychádzajúcich z konkrétneho detského myslenia. Slovník dieťaťa v tomto vekovom období tvoria najmä okazionalizmy – príležitostné slová, ktoré si dieťa vytvára. Prevahu v jeho reči majú aj deriváty a kompozitá. Reč dieťaťa je egocentrická. Na rozvíjaní slovotvornej kompetencie sa podieľa aj literárna tvorba súčasných autorov, uplatňujúcich hru so slovom.

Kľúčové slová

Slovotvorná kompetencia, sémantické vyučovanie, jazykový kód, reč učiteľa, celostný rozvoj osobnosti dieťaťa, konkrétne myslenie, egocentrická reč, kompozitá, deriváty, okazionalizmy – príležitostné slová, sémantický trojuholník.

Materská škola je prvá inštitúcia, v ktorej sa kladú základy pre počiatočné vzdelávanie, utváranie sociálnych vzťahov a rozvíjanie komunikatívnych kompetencií. Reč u dieťaťa predškolského veku má spontánny ráz a charakterizuje ju množstvo prvkov, ktoré si dieťa prináša zo svojho domáceho prostredia. Slovo v tomto období prijímané od dospelého má pre dieťa veľký význam. Po rodičoch je dôležitým motivačným činiteľom rozvíjajúcim a podnecujúcim verbálny prejav žiaka v prostredí materskej školy samotný učiteľ/učiteľka.

Vychádzajúc z cieľov výchovy a vzdelávania je potrebné rešpektovať jedinečnosť dieťaťa, pritom rozvíjať jeho kognitívnu stránku a pomáhať mu začleňovať sa do danej skupiny a kolektívu. Všetky tieto prvky úzko súvisia s komunikáciou a sebarealizáciou dieťaťa.

Slovo je určitou abstraktnou jednotkou, ozvučenou myšlienkou, prostredníctvom ktorej sa človek prejavuje. V dnešnej dobe audiovizuálnej techniky a počítačov deti menej rozprávajú, slovo sa vytráca a rečový prejav sa stáva chudobným. „Stráca sa potreba osobných stretnutí, čím sa nielenže narušujú vzájomné vzťahy a väzby medzi ľuďmi, ale ľudia sa navzájom

ochudobňujú o nové informácie, ktoré môžu získavať práve pri takýchto stretnutiach“ (Gregorcová, 2008, s. 99).

Už samotné správanie počas komunikácie – mimika, gestikulácia, spôsob držania tela ponúka množstvo informácií o človeku. Dieťa vníma dospelého všetkými zmyslami a imituje jeho správanie. Všíma si výšku a silu hlasu, zafarbenie hlasu, melódiu a tempo reči, spisovnosť jazyka a obsah komunikácie. Z tohto hľadiska je dôležité, aby reč učiteľa bola čistá, výrazná, kultivovaná a zrozumiteľná veku dieťaťa. Je dôležité, ak učiteľ počas svojho prejavu vyberá a používa také slová, ktoré sú vyjadrením vzájomného pochopenia, povzbudenia, pochvaly, tolerance a vzájomnej úcty. Tieto faktory sa postupne stanú piliermi pri odovzdávaní základných hodnôt života človeka a prispievajú aj k rozvíjaniu osobnosti dieťaťa.

Komunikatívne kompetencie v materskej škole sa síce získavajú cielene v edukačných aktivitách alebo spontánne počas celého pobytu v materskej škole, ale nemalou mierou na ne vplýva reč každého učiteľa. Dieťa vníma rečový prejav učiteľky, ale zároveň s ňou vstupuje do dialógu. Okrem vzťahu s dospelými vstupuje do vzťahov s inými deťmi, svojimi rovesníkmi. Hrá sa s nimi a vykonáva rôzne činnosti podľa programu v predprimárnom zariadení. Jeho vzťahy sú spontánne a prirodzené. U dieťaťa predškolského veku sa začína vytvárať blízky vzťah k učiteľke, a to umožňuje realizovať komunikáciu založenú na akceptácii a dôvere, počas ktorej dieťa odhalí vnútorné prežívanie a neraz odkryje aj svoje problémy.

Už predprimárne vzdelávanie pomáha dieťaťu „posilňovať úctu k rodičom, ku kultúrnym a národným hodnotám a tradíciám štátu, k materinskému jazyku, k štátnemu jazyku a k svojej vlastnej kultúre“ (Štátny vzdelávací program /ďalej už ŠVP/ ISCED 0, 2008, s. 5). Celostný rozvoj osobnosti dieťaťa sa prejavuje v syntéze perceptuálno-motorickej, kognitívnej a sociálno-emocionálnej oblasti. „V predškolskom veku má výchova a vzdelávanie činnostný a procesuálny charakter. Všeobecné i špecifické ciele smerujú k rozvoju základov kľúčových kompetencií“ (ŠVP ISCED 0, 2008, s. 6).

V predškolskom veku sa u detí primárne rozvíja hovorená komunikácia, ktorej základom je rozvoj výslovnosti, zrozumiteľnosti reči a intuitívne používanie pravidiel jazyka – slovotvorných pravidiel. Dieťa je tak schopné používať nielen normované slová, ale dokáže tvoriť aj okazionalizmy, deriváty a kompozitá (porov. Liptáková, Vužňáková, 2009, s. 104).

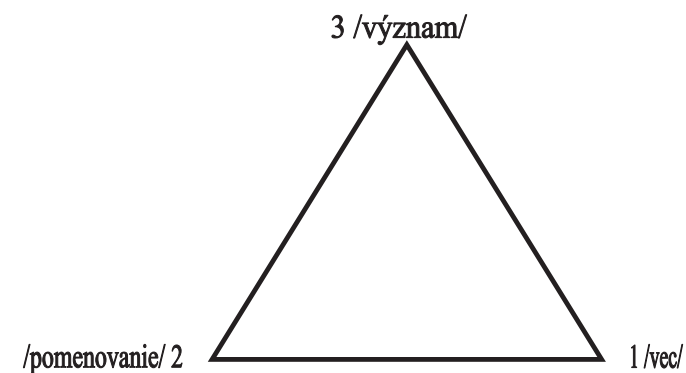
Všetky definície týkajúce sa jazyka vyjadrujú úzku spätosť s myslením. Trubíniová (2007, s. 299) v stati o myslení a reči dieťaťa uvádza, že „základnými prvkami ľudského myslenia sú pojmy, bez ktorých by nebolo možné myslenie rozvíjať. Prostriedkom spojenia psychických zážitkov do pojmu je slovo. Od samého začiatku, ako sa dieťa začína oboznamovať so svojím okolím, pomáhajú mu ľudia jeho zmyslovú skúsenosť členiť, triediť, zovšeobecňovať, a to názorne,

prakticky i prostredníctvom slova – jazyka.“

Jazyk sa používa v ústnej alebo písomnej podobe v určitej konkrétnej situácii. Výsledkom je jazykový prejav – komunikát alebo text. Text môže byť písomný aj ústny. Všetky prvky jazyka sú istými znakmi a môžu sa označiť pojmom kód. Teoretickým skúmaním znakov /kódov/ a znakových systémov sa zaoberá veda semiotika. „Rozvoj jazykového kódu reprezentuje rečový prejav dieťaťa, čo poukazuje na súvislosť rozvoja jazykových a rečových spôsobilostí dieťaťa v stimulačne priaznivom prostredí“ (Lipnická, 2009, s. 12).

Veda skúmajúca vzťahy a súvislosti medzi pomenovaním a jeho významom sa nazýva sémantika. Deti predškolského veku sa vyznačujú vysokou mierou hravosti, ktorá sa prejavuje aj v hre so slovom. Sú schopné spontánne tvoriť bohaté významy slov a majú tendenciu vytvárať nové, najmä zložené slová – kompozitá, nad ktorými aj logika dospelého neraz „prehráva“.

J. Mistrik (1980) vysvetľuje vzťah slova a jeho významu na sémantickom trojuholníku, ktorý názorne vyjadruje sémantické súvislosti.



MISTRÍK, J.: *Moderná slovenčina*. 1. vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983, s. 74.

V odbornej terminológii sa označuje vec ako denotát, *pomenovanie* ako designátor a *význam* ako signát.

„Na bode 1 tohto trojuholníka je konkrétna vec, napríklad *hodinky*; na bode 2 je pomenovanie tejto veci, v konkrétnom prípade je to pomenovanie *hodinky*; na bode 3 je význam tohto slova, predstava, ktorá v nás vznikne, keď počujeme slovo *hodinky*. Keď však ľudia počujú slovo *hodinky*, nemajú presne zhodnú predstavu, ale ju majú ovplyvnenú tým, aké *hodinky* nosia, aké vôbec poznajú atď. Vôbec nemajú predstavu o takých *hodinkách*, ktoré ešte nevideli. Ľudia sa na 3. bode tohto trojuholníka rozchádzajú. Náuka o tomto vzťahu sa nazýva sémantika, t.j. náuka o význame slov“ (Mistik, 1983, s. 74).

Príklady o tom, ako sa deti predškolského veku rozchádzajú na treťom bode sémantického trojuholníka (význame slova), prinášajú výroky detí, ktoré vo svojom pôsobení zachytila citovaná učiteľka:

„Čo si kreslíš Majko?“ /pýta sa pani učiteľka/.

Majko: „Kreslím si voňavky.“ (fialky)

Natália pozoruje mravce: „Jéj, aké malé jahniatko!“ (mláďatko)

Pani učiteľka sa pýta Bianky pri obliekaní v šatni: „Kedy budeš hotová?“

Bianka: „No predsa včera.“

Majko s Jankou sa hrajú s kockami. Janka sa pýta: „Akej farby je táto kocka?“

Majko: „Drevenej.“

Peťko oznamuje: „Na obed budú špagáty (špagety).“ (Krbylová, 2010, s. 13).

Nestačí len vnímať jazyk ako systém, ale predovšetkým ako nástroj myslenia a komunikácie, a preto je dôležité jeho správne používanie. V materskej škole dieťa používa slová a pojmy, ktoré odzrkadľujú jeho prežívanie, predstavy a vnímanie okolitého sveta. Začiatkom predškolského obdobia si dieťa môže vytvárať vlastné slová, ktoré sú hovorové a nemajú trvalé miesto v slovníku dieťaťa. Tieto slová patria do skupiny tzv. detských okazionalizmov – príležitostných slov.

Príklady detských okazionalizmov:

kotkodák (sliepka), *gramofónovať* (vŕtať zuby), *kormantovať* (šoférovať), *lalákať* (spievať), *papať* (jesť), farba *krvičková*, *slniečková*, *trávičková*, *nebičková* (červená, žltá, zelená, modrá). Dieťa chápe význam slov, ale môže meniť ich názvy zamieňaním hlások, slabík, napr. *Karbaško* (správne Gašparko), *hobúlok* (holúbok), *larva* (Laura), *uchi* (uši). Skomolené slová môžu vzniknúť aj na základe chybných výslovností, keď výmenou hlásky za inú vzniká iný význam slova, napr. *rampa* (správne lampa), *vrak* (vlak), *ocko* (očko). Dieťa s obľubou používa zdobeniny (ocinko, maminka, ručičky, nožičky, pyžamko, polievocka). Naopak, dieťa môže používať aj vulgarizmy a hanlivé slová, ktoré „pochytilo“ z vyjadrovania dospelých, ale ich význam nechápe. Táto okazionalna forma slovnej zásoby sa vyskytuje najviac do 4. roku, postupne ako sa rozširuje, stáva sa viac spisovnou a podobnou reči dospelých (porov. Krbylová, 2010, s. 15).

Pre dieťa predškolského veku je typické konkrétne myslenie. V pomenovaní sa premieňa jeho konkrétna skúsenosť s predmetom alebo javom (Liptáková, Vužňáková, 2009, s. 66). V slovotvorbe dieťaťa predškolského veku je možné rozvíjať slovotvornú kompetenciu prostredníctvom viacerých slovotvorných aktivít, pričom musíme vychádzať z konkrétneho myslenia dieťaťa. Pri týchto aktivitách je vhodné využiť nasledujúce metódy:

- slovotvorné lexikálne cvičenia zamerané na hľadanie spoločných a odlišných významov,
- obrázkové alebo slovné pojmové mapy zamerané na slovotvorné hniezda,

- rečové, pohybové alebo simulačné hry /puzzle, hádanky, predvádzanie pohybu prostredníctvom rozlišovania významu predponových slovies/, rolové hry,
- slovotvornoštylizované cvičenia so zameraním na dynamický opis alebo rolový dialóg,
- recepcné slovotvorné cvičenia zamerané na porozumenie textu a vnímanie estetickej funkcie slovotvorne motivovaného slova v umeleckom texte (porov. Liptáková, Vužňáková, 2009, s. 157 – 158).

Na rozvoj slovnej zásoby a vysvetľovanie sémantiky slov slúžia rôzne komunikačné cvičenia. Uskutočňujú sa v edukačných aktivitách počas celého pobytu dieťaťa v materskej škole, prejavujú sa integrovane, naplňujú obsah edukácie, nediferencujú sa podľa veku. Vhodnými cvičeniami zameranými na sémantiku slova sú cvičenia na homonymá. Pri ich vysvetľovaní je vhodné využiť zásadu názornosti a pracovať s obrázkovým materiálom, ktorý uľahčí porozumenie obsahu slova. Vhodnou motivačnou metódou je rozprávanie o obrázkoch, ktoré vystihujú jednotlivé slová. Deti pomenúvajú jednotlivé obrázky a hľadajú spoločné a odlišné prvky. Spoločným prvkom je homonymia slova.

Materská škola rozvíja u dieťaťa 7 druhov kompetencií: psychomotorické, osobnostné, sociálne, komunikatívne, kognitívne, učebné a informačné. „Na to, aby deti získali kompetencie (spôsobilosti), je žiaduca najmä zásadná zmena obsahu a spôsobu vzdelávania, metód a edukačných stratégií smerom k participatívne, interaktívne a zážitkové učenie, ktoré je založené na skúsenosti a prepojené so životom. Tento aspekt sa zohľadnil nielen pri vymedzení kompetencií (spôsobilostí) detí, ale aj pri koncipovaní obsahu výchovy a vzdelávania a jeho štruktúry a v rámci tohto obsahu aj pri tvorbe vzdelávacích štandardov“ (ŠVP ISCED 0, 2008, s. 10). Z hľadiska komunikačných kompetencií žiaka podľa Hupkovej – Petláka (2004) ide predovšetkým o nasledovné: žiak má byť vedený k tomu, aby sa dorozumieval so svojimi spolužiakmi, aby sa nebál prezentovať svoje názory, aby ich primerane obhajoval, argumentoval, aby vedel prijať názory spolužiakov, aby bral do úvahy aj názory iných a pod. Deti sú veľmi senzitívne a vyhodnocujú celý rad hodnôt, ktoré k nim prichádzajú z ich okolia prostredníctvom komunikácie. Vďaka tomu potom napodobňujú reč okolia. Reč rozvíja schopnosť kombinovať a myslieť v súvislostiach. Dieťa, ktoré vie dobre komunikovať, je hodnotené ako nadanejšie a inteligentnejšie ako dieťa, ktoré má v komunikačných kompetenciách určité nedostatky. Pre ostatné deti je prítiažlivé predovšetkým také dieťa, ktoré má dostatočnú slovnú zásobu, vie pohoťovo odpovedať a je schopné správne gramaticky a súvisle sa vyjadrovať.

Nedostatky rôzneho charakteru v komunikácii môžu sťažovať vytváranie bližších priateľstiev a uprednostňovanie neverbálnej komunikácie a komunikácie činom.

Deti s nedostatočnou slovnou zásobou a deti, ktoré nemajú hlbšie myšlienkové a abstraktné predstavy, majú tiež problémy s osvojovaním si čítania a písania. Súčasná komunikačno-kognitívna koncepcia vyučovania materinského jazyka sa prikláňa ku komunikátom, ktoré vychádzajú z prostredia dieťaťa.

Veľmi veľký vplyv na rozvoj slovnej zásoby má aj učenie v kooperácii s inými, kde dieťa prežíva rôzne emocionálne stavy a situácie. Môže to byť spolupráca vo dvojiciach, v skupinkách, rôzne zážitkové metódy – dramatizácia, hranie rolí, jazykové hry, vytváranie komunikačných situácií a pod., ktoré utvrdia vedomosti v súvislosti s prežitým zážitkom (porov. Gregorcová, 2008, s. 101).

V prostredí materskej školy možno vnímať viacero spontánnych prejavov detí, ktoré sa príchodom do 1. ročníka ZŠ postupne vytrácajú. Učiteľ pri podnecovaní dialógu dieťaťa vychádza v procese motivácie z jednotlivých prehovorov detí. Pedagogické majstrovstvo učiteľa spočíva v tom, či a ako dokáže využiť komunikáciu iniciovanú učiteľom na dosiahnutie výchovných a vzdelávacích cieľov a na podnecovanie verbálneho prejavu dieťaťa. Úlohou učiteľa je plánovať príležitosti a vytvárať podmienky podnecujúce komunikáciu dieťaťa s rovesníkmi a dospelými. Z tohto hľadiska je dôležitá aj samotná príprava učiteľov v tejto oblasti. V edukačnom procese by učitelia nemali svojimi reakciami brzdiť reč dieťaťa, ale naopak snažiť sa ju rozvíjať. Učiteľ by mal byť schopný počúvať reč dieťaťa a pochopiť ju.

Ako príklad uvádzame záznam konsituáciačného dialógu v spontánnej hre detí, ktorého časť je zachytená nepriamym pozorovaním hry detí a nahrávaním 5 – 6 ročných detí na diktafón. V centre pozornosti detí je spoločne vykonávaná činnosť. Je to voľný, sprievodný dialóg a jeho téma súvisí s prebiehajúcou aktivitou – hrou na lietadlo.

– *Ideme sa hrať na lietadlo.*

– *Ty nehráš, Lukáš hrá.*

– *Kto nehrá?*

– *Nezrúť tieto..., lebo nehráš a tu je stolička. Lucia nejdeš variť? No ty poď sem a Lucia bude variť a dáme ti telefón.*

– *Nie telefón, ty...*

– *Nehráš už, iba oni hrajú.*

– *Kto nehrá?*

– *Lukáš chcel, ale iba jedného bereme a my tu ideme bývať a ideme aj v lietadle spať.*

– *Čo, ideš? Nezrúť tieto, toto zruťš a už nehráš a tu je stolička, dve sú tu stoličky, tie pištole daj het, Marek!*

– *To sú moje pištole.*

– *Tu daj, aj my tam máme, čak, aj my také máme, aj my.*

– *Načo sú ti pištole, iba my strieľame, však?*

– *Daj ich sem. A teraz ideme zavrieť dvere a letíme, už letím.*

– *Už letíme!*

– *Už letíme! Lucia, nejdeš sem? Nejdeš sem variť? No, dáme ti niečo na varenie. Lucia pôjde sem a ty chod' tam.*

– *Lucia, máš tu barbiny, kapsu, čaj a daj het pištole, lebo my ideme telefonovať, aj mne dáš, lebo my musíme. My ideme telefonovať ty si si postavil stoličky a on sa tu hrá. Aha, neletíme kvoli nemu. Neletíme... aj tak si odpojený a Lukáš nehrá, my sme to povedali iba Lucii. A kvoli nemu neletíme, lebo on nehrá, my sme to povedali len Lucii, ja som to vymyslel. Nejdeš hrať, Lucia? Ty si tu sadni, tu variš.*

– *A čo mam uvariť, čaj či mlieko?*

– *Nie, viem... všetko má povariť.*

– *Musím niečo zobrať, takú veľkú misku.*

– *Hádám nejdeme utiecť oknom...*

– *Však no hej...*

Tento materiál obsahuje 228 slov. Z hľadiska morfológie sú najviac frekventované slovesá a zámená. Vyplýva to zo skutočnosti, že v tematicko-obsahovom pláne prevláda komunikácia o priebehu udalosti, deja a činnosti v časovej postupnosti, pričom dochádza k nepriamemu pomenovaniu osôb a vecí. Spontánnosť a neoficiálnosť rozhovoru vedie k používaniu nespisovných slov (het, bereme, čak, kvoli) a k narušaniu ustálených prostriedkov vyjadrovania syntaktických vzťahov. Opakovanie výrazov je prostriedkom gradácie deja. Ide o taký typ dialógu, v ktorom dominuje kontaktná funkcia jazyka a silný zážitkový akcent (Krbýlová, 2010, s. 41 – 42).

V tomto jazykovom materiáli je evidentne prítomná egocentrická reč dieťaťa, ktorá sa prejavuje v tom, že jedno dieťa je v dialógu dominantné, určuje smer diania, vyberá si deti do hry a určuje im, čo budú robiť. Presadzovanie vlastného názoru je dosť intenzívne a naruša kooperatívny charakter komunikácie.

Podnecujúcim faktorom v utváraní jazykovej a literárnej gramotnosti sú texty autorov, ktorí uplatňujú hru so slovom, využívajú slovné hračky – kalambúry. Sú to texty našich známych autorov: Heviera, Moravčíka, Janovica a iných slovenských autorov. V primárnom vzdelávaní možno vhodne nadviazať v rámci sémantickej výučby slovnej zásoby knihami, zameranými na pôvod sémantiky slov od Jozefa Pavloviča: Podivuhodné príbehy našich slov (2004) a Putovanie so slovenčinou (2009). V týchto textoch sa žiaci dozvedia aj zábavným spôsobom veľa zaujímavosti zo „života slov“.

Medzi súčasné požiadavky doby patrí schopnosť vedieť sa samostatne rozhodovať, komunikovať, argumentovať i tolerovať názory iných. Tieto sú úzko späté s bohatou slovnou zásobou, s rozvojom komunikačných zručností a samotným používaním jazyka. Tieto faktory je potrebné zohľadniť vo všetkých edukačných aktivitách v prostredí materskej školy, aby deti získali

a osvojili si komunikatívne kompetencie, ktoré sú dôležitými pre úspešné uplatnenie sa v spoločnosti.

Literatúra

- GREGORCOVÁ, Z. 2008. Rozvíjanie komunikačných zručností. In *Prostriedky edukácie v škole 21. storočia*. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Banská Bystrica: PF UMB a Centrum vzdelávania doktorandov pri PF UMB, 2008, s. 99 – 102. ISBN 978-80-8083-565-1.
- HUPKOVÁ, M. – PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 80-89018-77-7.
- KRBYLOVÁ, J. 2010. *Rozvíjanie sémantickej a pragmatickej kompetencie dieťaťa predškolského veku*. [Bakalárska práca]. Ružomberok: PF KU, 2010.
- LIPNICKÁ, M. 2009. *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus, 2009. ISBN 978-80-89055-81-4.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. – VUŽŇÁKOVÁ, K. 2009. *Dieťa a slovtvorba*. Prešov: PF PU, 2009. ISBN 978-80-555-0072-0.
- MISTRÍK, J. 1983. *Moderná slovenčina*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983. ISBN 80-08-00052-X.
- Príloha k Štátnemu vzdelávaciemu programu pre 1. stupeň základnej školy. ISCED 1 – Primárne vzdelávanie. Učebné osnovy*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008.
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – Primárne vzdelávanie*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008.
- TRUBÍNIOVÁ, V. a kol. 2007. *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. 1. vyd. Ružomberok: PF KU, 2007. ISBN 978-80-8084-162-1.

Resumé

The current curricular reform has a significant impact on the development of the communication skills in pre-primary education. Regarding the children's lexis it is a matter of vocabulary development and acquisition of the word-formative competence. A pre-school child possesses mainly a factual thinking which influences an understanding of the words' meaning. Concerning a motivational impact during the development of the word-formative competence of the child it is possible to use different methods resulting from the child's factual thinking. The child's vocabulary at this age consists particularly of occasionalisms which are words that the child forms. Children also use derivatives and compound words in their speech. Their speech is egocentric. The contemporary literature using word puns contributes to the development of the word-formative competence as well.

Kontaktná adresa

PaedDr. Beáta Murinová
Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta
034 01 Ružomberok
murinova@ku.sk
Slovenská republika

PLÁNOVANIE JAZYKOVEJ A KOMUNIKAČNEJ PODOBLOSTI

**Iveta Grigel'ová – Eva Lacová – Viera Marková
a kolektív učiteliek**

Abstrakt

Príspevok vznikol na základe požiadaviek učiteliek materských škôl, ktoré si myslia, že je potrebné vypracovať cieľové požiadavky z jazykovej a komunikačnej podoblosti, nakoľko výkonové štandardy v ISCEDe sú všeobecné a málo konkrétne. Bolo potrebné ich skonkretizovať a preoperacionalizovať podľa taxonómií Blooma a Krathwohla. Uvádza sa aj niekoľko príkladov formulácie cieľových požiadaviek do úrovni tej- ktorej taxonómie.

Kľúčové slová

Výkonové štandardy, operacionalizácia, cieľové požiadavky.

Medzi základné kľúčové kompetencie, ktoré v materskej škole rozvíjame patria aj komunikačné kompetencie. Dieťa v závere predškolského veku by malo vedieť:

- viesť monológ, nadväzovať a viesť dialóg a rozhovor s deťmi a dospelými
- počúvať aktívne a s porozumením myšlienky a informácie z rôznych médií
- vyjadrovať a komunikovať svoje myšlienky, názory
- voliť primeraný, kreatívny spôsob komunikácie vzhľadom na situáciu
- komunikovať osvojené poznatky
- prejavovať predčitateľskú gramotnosť
- chápať a rozlišovať, že niektorí ľudia sa dorozumievajú aj inými jazykmi

Dieťa v období medzi 3. až 6. rokom života sa nachádza vo veľmi iniciatívnom období, kedy dochádza k tomu, že sa prirodzene otvára ďalšia etapa socializácie. Socializačný proces dieťaťa umožňuje a sprostredkováva poznávanie nových javov, vzťahov a noriem. To sa deje prostredníctvom komunikácie. Komunikácia je široká oblasť, ktorá má svoju neverbálnu zložku / gestá, mimika, pohľad očí, priblíženie či oddialenie, dotyk /, verbálnu a činnostnú zložku. Nedostatky rôzneho charakteru v oblasti komunikácie môžu sťažovať vytváranie bližších priateľstiev, deficit v rečovej pohotovosti a v adekvátnej slovnej improvizácii môžu viesť k uprednostňovaniu nižších foriem komunikácie – neverbálnej a činnostnej. Práve komunikácia dieťaťa s učiteľom, ktorý si získal jeho dôveru svojou empatiou, kongruenciou, akceptovaním osobnosti dieťaťa, autenticitou prejavu emócií a správania sa k dieťaťu, partnerským prístupom je prvým predpokladom k všestrannému rozvoju osobnosti dieťaťa. Kikušová zdôrazňuje,

že optimálna atmosféra školy je taká, pri ktorej sú deti zbavené strachu, obáv, úzkosti a psychického napätia a pracujú- učia sa nerušene bez zábran (Kikušová In: Kolláriková - Pupala, 2001). Deti predškolského veku by mali disponovať adekvátnymi komunikačnými kompetenciami, mali by byť schopné sa súvisle vyjadrovať a úspešne nadviazovať kontakty s ostatnými deťmi a dospelými (Bytešniková, 2007).

Zdravo prosperujúce dieťa je schopné osvojiť si svoj rodný jazyk v hovorenej podobe bez špeciálneho výcviku. Petrová – Valašková (2007) uvádzajú, že v jazykovo podnetnom prostredí s normálnou komunikáciou sa mu prirodzene zabezpečí zlepšovanie kompetentnosti i v kvalite jeho komunikácie.

V podnecovaní a v rozvoji jazykových a komunikačných kompetencií by malo byť dieťa zamerané na:

- Zvyšovanie jeho vnímavosti na jazykové pravidlá rozvíjaním sústredného počúvania v komunikácii.
- Vytváranie dostatku príležitostí na precvičovanie jazykových pravidiel prostredníctvom metód jazykových cvičení. Skvalitňovanie orientácie pomocou slov, objasňovanie a porovnávanie významu slov, analogické napodobňovanie, porovnávanie kontrastov.
- Rozvíjanie reči dieťaťa a metódami rečového cvičenia.
- Podporovanie záujmu dieťaťa o písanú reč /čítanie a písanie/ vytváraním gramotne podnetného prostredia bohatého na tlačoviny /knihy, noviny, časopisy/ a materiály, ktoré mu umožnia písanie a vytváranie vlastných textov, kníh, časopisov a pod.
- Vytváranie priaznivej socioatmosféry v prostredí, otvorenom pre podnecujúci dialóg, sociálnu interakciu, aktivitu a tvorivosť v rečovom prejave dieťaťa (Lipnická, 2008, s.16-17).

Jazyková kompetencia je súhrnom schopností, ktoré používateľovi jazyka umožňujú odlíšiť gramaticky správnu vetu od nesprávnej a schopnosť tvoriť nové vety a rozumieť im. **Komunikačná kompetencia** je schopnosť funkčne používať jazyk v rozličných komunikačných situáciách s oporou o elementárne poznanie jazykového systému / Palenčárová-Kesselová-Kupcová, 2003, s.17/. Komunikačná kompetencia dieťaťa sa utvára tak, že dieťa sa učí, kedy má hovoriť a kedy nie, o čom hovoriť, s kým, kde a akým spôsobom (Romaineová, podľa Slančovej, 1999).

V materskej škole preferujeme metódy rečového cvičenia, metódy jazykového cvičenia a inovatívne metódy.

Metódy rečového cvičenia: rozhovor učiteľky s deťmi, beseda, hádanky, opis predmetov, rozprávanie podľa obrázka, reprodukovanie, príbehy z vlastného života, zostavovanie listov, vymýšľanie príbehov, dramatizácia ...

Metódy jazykového cvičenia: predvádzanie, napodobňovanie, experimentovanie, orientácia pomocou slov, porovnávanie významu slov,

analogické napodobňovanie ...

Inovačné metódy: časté počúvanie detí a rozprávanie sa s deťmi, obťahovanie písmen, písanie vlastného mena, vytváranie kníh s dieťaťom, dopĺňanie slov do napísaných viet, písanie tituliek pod nakreslené obrázky, prostredie bohaté na tlač, metóda Iona, metóda ranný odkaz, slovná banka, knihy s predikciou, spoločné čítanie, kladenie otvorených otázok, čítanie rozličných literárnych žánrov, označovanie priestorov nálepkami predmetov ich názvom ...

Ďalšie metódy: Self-Talking, Paralell-Talking, metóda korekčnej spätnej väzby, rozšírená imitácia, alternatívne otázky, dopĺňovanie viet .../ Lipnická, 2008 /.

A ako sa inšpirovať príspevkom, ktorý sme napísali? Najprv musíme vedieť, že obsahové a výkonové štandardy z jazykovej a komunikačnej podoblasti sa nachádzajú v ISCED 0 v kognitívnej a socio-emocionálnej oblasti.

Kognitívna oblasť Obsahové štandard

Počúvanie s porozumením
Neslovné reakcie /pohyby, gestá, mimika/
Pasívna a aktívna slovná zásoba
Spisovná podoba jazyka

Socio-emocionálna oblasť Obsahové štandardy

Kontakt v komunikácii
Počúvanie s porozumením
Zmysluplnosť rečového prejavu
Artikulácia hlások a hláskových skupín
Spisovná reč
Tvorivosť v rečovom prejave
Analyticko-syntetické činnosti so slovami
Pasívna a aktívna slovná zásoba
Otvorená komunikácia

Výkonové štandardy sme operacionalizovali na viac cieľových požiadaviek a z nich sme ako príklady špecifikovali cieľové požiadavky do požadovaných úrovní Bloomovej alebo Krathwohllovej taxonómie. Učiteľka si cieľovú požiadavku zafixuje v úrovni podľa rozvojových možností svojich detí a podľa výberu konkrétnej hry. Príspevok je doplnený ukážkami edukačných hier, literatúrou na uplatnenie hier v edukačných aktivitách. V rámci vlastných zámerov a možností môžu učiteľky aplikovať do edukačného procesu osobnú invenciu a tvorivosť, rozhodovať sa pre konkrétne hry a využiť potrebnú mieru vlastnej motivácie.

SOCIO - EMOCIONÁLNA OBLASŤ

Obsahový okruh JA SOM

Obsahový štandard : Kontakt v komunikácii

Výkonový štandard: 9. Nadviazať neverbálny a verbálny kontakt s inými

deťmi a dospelými – komunikačná schopnosť

Cieľové požiadavky:

9a/ Dorozumieť sa bez slov, iba mimikou alebo gestikuláciou; komunikuj pocitmi

- *Vžiť sa do sveta handicapovaných detí a dokázať prijať jeho handicap – rozvíjať empatiu – 1. úroveň*

Ako by ste povedali – Mám hlad, niečo by som zjedla.

Som hrozne hladná, škrká mi v žalúdku.

V rozprávke bol veľký hrad, ja som nakreslila väčší.

Na autá – Edukačné hry – str. 127

Hľadať rôzne možnosti dorozumievania sa s ľuďmi, ktorí nepoznajú našu reč – mať radosť z kontaktu – 2. úroveň

Vyjadri pohybom nasledujúce vety / odkazy/ - Kľúčové kompetencie – str. 44

Na neznámej planéte – Tvorivé dieťa – str. 47

9b/ Viest dialóg s iným dieťaťom alebo dospelým; nepresadzovať sa v dialógu na úkor druhého

- *Riadiť sa pravidlami rozhovoru; rešpektovať hovoriaceho; neskákať iným do reči - 2. úroveň*
- *Rozlišovať charakterové črty v rozhovore; čo je pravdivé a nepravdivé, čo je úprimné a neúprimné – 4. úroveň*

Čo našiel macko – Edukačné hry – str. 78

Kto je ten pán – Tvorivé dieťa – str. 36

9c/ Viest súvislý monológ pri opise predmetov, javov, svojich pocitov, zážitkov a dojmov

- *Viest súvislý monológ adekvátne k svojim schopnostiam / napr. pri opise predmetov/- 2. úroveň*

Na reportéra – Edukačné hry – str. 135

- *Rozprávať príbeh, ktorý som zažil; ako som sa cítil – 3. úroveň*

Vnímať všetkými zmyslami – Hry pro tvorivé myšlení – str. 31

Hra s predmetom – Tvorivé dieťa – str. 48

- *Posilňovať schopnosť slovné opísať vnímaný predmet; upriamiť pozornosť na rozlišovanie podstatných znakov- 3. úroveň*

Kafomet – KOM 001.13

Čo nám priniesol poštár – Metodika JV – str. 69

9d/ Sprevádzať svoju reč v situačnom rozhovore prirodzenou gestikuláciou a mimikou

- *Zaujať v rozhovore svojím verbálnym a neverbálnym prejavom; presvedčiť ostatných a vtiahnuť ostatných do deja*

Marťankovia – Edukačné hry – str. 119

Obsahový štandard: Kontakt v komunikácii

Výkonový štandard: 10. Predstaviť seba a svojho kamaráta – komunikačná schopnosť

Na výslni vlastných výkonov – Hry pro tvorivé myšlení – str. 21

Kafomet – KOM 007.1 str. 1 Domček, domček, kto v tebe býva?

- *Schopnosť prijať uznanie a pochvalu od iných - 1. úroveň*
- *Pozitívne oceňovať kamarátove schopnosti, vlastnosti a výkony – 3. úroveň*
- *Presvedčiť iných o svojich kladných vlastnostiach a priznať si aj svoje nedostatky – 3. úroveň*

Obsahový štandard: Počúvanie s porozumením

Výkonový štandard: 11. Počúvať s porozumením – fonematika

Cieľové požiadavky:

11a/ Rozoznávať a reagovať na rôzne zvuky; hľadať v hre zábavu, sústrediť sa na počúvanie

- *Adekvátne reagovať na rôzne zvuky, rozlišovať, vedieť ich napodobniť alebo popísať – 2. úroveň*
Povedz, čo počuješ? – Edukačné hry – str. 157
Uhádni podľa zvuku – Edukačné hry – str. 178

11b/ Rozoznávať intenzitu a dĺžku trvania rôznych zvukov, sústrediť sa na počúvanie

- *Rozvíjať zvukovú citlivosť – 2. úroveň*
- *Rozlišovať sluchovú diferenciáciu – 2. úroveň*
- *Aktivizovať komunikatívne kompetencie pri odpovedaní na otázky – 2. úroveň*
Kde som – Edukačné hry – str. 105
Čo dlhšie zvoní? - / triangel, budík, cengáč, smiech, mobil – zvuky, záchod.../

11c/ Použiť rozličné hlasové odtiene reči, trénovať sociálnu komunikáciu

- *Vedieť adekvátne reagovať na navodenú situáciu, meniť farbu hlasu – 2. úroveň*
- *Rozvíjať tvorivosť a hravosť v rečovom prejave – 4. úroveň*
Kľúčové kompetencie – str. 80
Povedzme vetu, ako... povedz, čo najviac situácií – v prílohe

11d/ Aktívne počúvať s porozumením a adekvátne reagovať na vnímaný text a situáciu z rôznych médií / CD, DVD, MG nahrávok, časopisy, tlač/.

- *Zamerať sa na počúvaný text a vyselektovať iné rušivé momenty – 1. úroveň*
Škriatok v meste – Šimon pujde do školy – str. 54 - 64

Obsahový štandard: Pasívna a aktívna slovná zásoba

Výkonový štandard: 12. Rozširovať si pasívnu a aktívnu slovnú zásobu – lexikológia

Cieľové požiadavky:

12a/ Vedieť pomenovať bezprostredne vnímané

- *osoby a zvieratá /podstatné mená/*
- *rastliny a veci /podstatné mená/*

Balenie kufra – Hry pro tvorivé myšlení – str. 98

Na hádanky – JV v pedagogickej praxi – str. 49

- *činnosti /slovesá/*

Kto čo robí – Edukačné hry – str. 11

Čo robia zvieratká - /napr. ježko, žabka, zajko.../ - v prílohe /

- *Podrobiť sa pravidlám činnosti – 2. úroveň*
- *Byť tvorivý v rečovom prejave – 5. úroveň*

12b/ Vedieť vyjadriť predstavy, myšlienky, želania / 5- 6 ročné deti /

Čo je na obrázku – Hry pro rozvoj emocií a komunikace – str. 71

12c/ Správne stupňovať prídavné mená / pravidelné a nepravidelné stupňovanie /, komunikovať pocitmi – morfológia

- *Podnecovať deti k presnejšej formulácii popisu predmetov – ich vlastnosti – 3. úroveň*

Malý, väčší, najväčší; - Edukačné hry – str. 118

12d/ Správne tvoriť a používať tvary genitívu plurálu / množné číslo / podstat. mien v ženskom rode - morfológia

Maľované čítanie zamerané na sledovanú oblasť

Ideme na výlet – JV v pedag. praxi – str. 120

12e/ Riešiť problém pomocou konkrétnych predmetov, obrázkov a hádaniek

Čo urobíš? – Zborník jaz. a kom. cvičení – str. 28

Kto čo potrebuje? – Zborník jaz. a kom. cvičení – str. 29

Obsahový štandard: Zmysluplnosť rečového prejavu

Výkonový štandard: 13. Uplatniť aktívnu slovnú zásobu vzhľadom na obsahový kontext /zmysluplne rozprávať o svojich pocitoch, zážitkoch, dojmach/ - komunikačná schopnosť

Cieľové požiadavky:

13a/ Komunikovať prirodzene, zrozumiteľne, plynule a samostatne; utvárať disciplinovanú účasť na riadenom rozhovore; utvárať pozitívne medziľudské vzťahy

- *Uvedomiť si, že aj slovom môžeme nielen povzbudiť, potešiť a posmeliť dieťa, ale aj roniť a zarmútiť – 3. úroveň*

Hry a cvičenia – Hry v MŠ – str. 58

13b/ Vyjadrovať sa súvisle, kreatívnym spôsobom pri rozprávani a reprodukovani konkrétneho obsahu, ktorý sa vzťahuje napr. na zážitky, udalosti, rozprávky alebo iné dejové situácie

- *Včleniť do charakteru dieťaťa schopnosť byť motivovaný spoločnou témou – 4. úroveň*
- *Rozvíjať schopnosť zmysluplne a kreatívne rozprávať na základe vlastných skúseností – 5. úroveň*
Čo robia deti – PZ Jazyček šikovniček 2009/2010 str. 2 / 4. úroveň /
Na pokračovanie – Hry pro tvořivé myšlení – str. 57 / 4. úroveň /

13c/ Zovšeobecňovať pomocou spoločných znakov a slovné označovať významové kategórie; mať pozitívny vzťah k jazyku

- *Adekvátne reagovať na daný problém – 2. úroveň*
Škriatok v meste – Šimon pujde do školy – str. 54 - 64
- *Rozvíjať schopnosť kategorizovať podľa daného zvoleného pravidla – 2. úroveň*
Zviera, rastlina, hračka – dieťa zatriedí uje do stĺpcov – 2. úroveň
Čo tam nepatrí – Hry pro tvořivé myšlení – str. 77
Kafomet 001.13 – Čo ťa napadne, keď poviem – str. 5

13d/ Používať v slovnej zásobe zdobeniny a zveličujúce slová; hrať sa so slovami – sémantika

- *Byť kreatívny pri prerazprávaní známeho príbehu alebo rozprávky s využitím zdobenin a zveličujúcich slov – 5. úroveň*
- *Vytvárať zdobeniny zo slov, ktoré bežné zdobeniny nemajú – 2. úroveň*
Kafomet 001.13 – Na pekné slovíčka – zdobeniny, str. 12
Kľúčové kompetencie – str. 40

13e/ Rozširovať a obohacovať si slovnú zásobu k danej téme, osvojovať si pravidlá slušných medziľudských vzťahov, riadiť sa nimi a rešpektovať iné sociálne skupiny

Škriatok v meste – Šimon pujde do školy – str. 54 - 64

Obsahový štandard: Počúvanie s porozumením

Výkonový štandard: 14. Vedieť sluchom rozlišovať jednotlivé hlásky v slove, ich kvalitu a lokalizáciu – fonematika

Cieľové požiadavky:

14a/ Sluchom rozlíšiť slabiku na začiatku slova, mať snahu sa zlepšovať. Hľadať v hre zábavu a spontaneitu

- *Rozlišovať slabiku na začiatku slova, hrať sa so slovami, byť pohotový – 4. úroveň*
- *Hľadať slová na danú slabiku – 2. úroveň*
Kafomet – Kto je kto – str. 15
Kafomet – Pokazený telefón – str. 16

14b/ Zvukovo a sluchovo rozlišovať hlásku na začiatku slov, nauč sa byť tvorivý; mať snahu sa zlepšovať

PZ Jazyček šikovniček 2009/2010 str. 10 – 15

Kafomet 001.13 – Kto tu býva – str. 16

14c/ Rozlišovať hlásku na začiatku a na konci slova, hrať sa so slovami, byť pohotový a flexibilný

Slovný futbal – v prílohe

Slovná reťaz – Hry pro tvořivé myšlení – str. 74

Obsahový štandard: Artikulácia hlások a hláskových skupín

Výkonový štandard: 15. Vyslovovať správne a zreteľne všetky hlásky a hláskové skupiny – lexikológia

Poznáš nás? – Edukačné hry – str. 161

Zvedavý jazyk – Cvičení pro rozvoj psychomotoriky – str. 56

Cieľové požiadavky:

15a/ Zreteľne vyslovovať / artikulovať / jednotlivé hlásky v slovách – sykavky

15b/ Zreteľne vyslovovať / artikulovať / jednotlivé hlásky v slovách – hlásku „l“

15c/ Zreteľne vyslovovať / artikulovať / jednotlivé hlásky v slovách – hlásku „r“

Studňa – Zborník jaz. a kom. cvičení – str. 20

15d/ Dodržiavať primeranú hlasitosť, zreteľnosť a tempo reči

Hra na rádiá – JV v pedagogickej praxi – str. 39

Obsahový štandard: Spisovná reč

Výkonový štandard: 16. Uplatňovať spisovnú podobu materinského jazyka – lexikológia

Cieľové požiadavky:

16a/ Pomenovať predmety, osoby, zvieratá / podstatné mená / a uplatňovať ich v rečovom prejave

Hádanky so slovami – Kafomet – 004.2

Tajomný klobúk – Kafomet 004.2

16b/ Obohacovať slovnú zásobu o slovesá; vyjadriť činnosť, dej jav

Ako robí? – Kafomet 001.13 – str. 7

Čo robí? – Kafomet 001.13 – str. 7

16c/ Obohacovať slovnú zásobu o prídavné mená; rozvíjať tvorivosť v rečovom prejave

Malý, väčší, najväčší – Edukačnými hrami – str. 118

Zlatá brána – Edukačnými hrami – str. 192

Obsahový štandard: Tvorivosť v rečovom prejave

Výkonový štandard: 17. Používať synonymá, antonymá a homonymá, vytvárať rýmy – sémantika

Cieľové požiadavky:

17a/ Poznať a používať slová rovnako znejúce / homonymá /; hrať sa so slovami

Čo to ešte znamená? – Kafomet KOM 001.13

Na čo myslím, keď poviem? – JV v pedagogickej praxi – str. 86

- iné úrovne – hľadať, vymýšľať ... / podľa taxonómii /

17b/ Poznať a používať slová nerovnako znejúce s rovnakým významom / synonymá /

Ako to povieš inak? – Kafomet KOM 001.13

- iné úrovne – hľadať, vymýšľať ... / podľa taxonómii /

17c/ Poznať a používať slová s protikladným významom / antonymá /

Keď ja poviem... Kafomet KOM 001.13

Hľadaj si kamaráta – JV v pedagogickej praxi – str. 85

- iné úrovne – hľadať, vymýšľať ... / podľa taxonómii /

17d/ Hrať sa so slovami na základe ich zvukových, rytmických a významových vlastností / rýmy /

Všetci sme básnici – Hry pro rozvoj emocií a komunikace – str. 111

Cirkus Hopsasa – Nezábudky- K. Bendová – str.

Slová podobne znejúce – Zborník jaz. a kom. cvičení – str. 21

Obsahový štandard: Analyticko – syntetické činnosti so slovami

Výkonový štandard: 18. Uplatňovať schopnosť analyticko – syntetických hier a činností so slovami – lexikológia

Cieľové požiadavky:

18a/ Rozkladať a skladať slová zo slabík

Hádaj, tleskaj, rozprávaj – Kafomet KOM – str. 15

Na bubeníka – Zborník jaz. a kom. cvičení – str. 20

18b/ Rytmiizovať riekanky a slovné spojenia

Kováč a kôň – Zborník jaz. a kom. cvičení – str. 20

Na kováča – Zborník jaz. a kom. cvičení – str. 20

SOCIO – EMOCIONÁLNA OBLASŤ

Obsahový okruh: Ľudia

Obsahový štandard: Otvorená komunikácia

Výkonový štandard: 23. Komunikovať otvorene, bez bariér a predsudkov

- komunikačná schopnosť

Cieľové požiadavky:

23a/ Prijat' v rozhovore s inými deťmi názorovú odlišnosť, prijateľným spôsobom obhajovať svoje vlastné názory

Malá alebo veľká rodina – Hry pro rozvoj emocií a komunikace – str. 72

23b/ Spontánne a samostatne sa zapájať do rozhovoru o predmetoch, javoch, činnostiach, udalostiach

Čo by sa stalo, keby... Hry pro rozvoj emocií a komunikace – str. 109

23c/ Spontánne sa zapájať do rozhovoru o svojich osobných záujmoch, názoroch a skúsenostiach

Čo nás spája – Hry pro rozvoj emocií a komunikace – str. 71

KOGNITÍVNA OBLASŤ

Obsahový okruh: Ľudia

Obsahový štandard: Počúvanie s porozumením

Výkonový štandard: 38. Počúvať s porozumením – komunikačná schopnosť

Cieľové požiadavky:

38a/ Aktívne počúvať informácie z rôznych médií a obohacovať si nimi svoj poznatkový systém

Šimon pújde do školy – Kurikulum předškolní výchovy

/ 4 úrovne porozumenia – schopnosť zapamätat' si a prerozprávať informácie z textu

- schopnosť dedukovať z textu

- schopnosť interpretovať a integrovať myšlienky a informácie z textu

- schopnosť kriticky analyzovať a hodnotiť ich /

Obsahový štandard: Neslovné reakcie / pohyby, gestá, mimika /

Výkonový štandard: 39. Reagovať neslovne na otázky a pokyny

- komunikačná schopnosť

Cieľové požiadavky:

39a/ Správne reagovať pohybom, činnosťou alebo určitým praktickým úkonom na slová

alebo slovné oznamy iných

Pantomima – Hry pro rozvoj emocií a komunikace – str. 105

Neobvyklé interpretácie – Hry pro rozvoj emocií a komunikace – str. 103

Obsahový štandard: Pasívna a aktívna slovná zásoba

Výkonový štandard: 40. Reagovať slovné na jednoduché otázky jednoslovnou, viacslovnou odpoveďou alebo jednoduchou frázou

- lexikológia, komunikačná schopnosť

Cieľové požiadavky:

40a/ Vyjadriť prosbu, oznam, želanie a adresne ho odovzdať

- Mravenisko – Edukačnými hrami – str. 126
 Kreslené hádanky – Tvorivé dieťa – str. 32
40b/ Prirodzene a samostatne klásť otázky, súvisle a pohotovo na ne odpovedať, otázkami skúmať vedomosti, objavovať a hľadať
 5. stratégia – Hry pro rozvoj emocií a komunikace – str. 127
 Čo by sa stalo, keby... Edukačnými hrami – str. 32
40c/ Používať v reči jednoduché frazeologické jednotky / frazémy / –
 Príslovia – Keď vtáčka lapajú, pekne mu spievajú
 Akoby hrach na stenu hádzal
 Porekadlá – Kto mlčí, ten svedčí
 Kôň má štyri nohy a predsa sa potkne
 Pranostiky – Katarína na ľade, Vianoce na bato
 Na Nový rok, o slepačí krok
 kniha Zlatá reťaz / vid'. literatúra /

Obsahový štandard: Pasívna a aktívna slovná zásoba v štátnom – SJ a cudzom jazyku /AJ, NJ atď./

Výkonový štandard: 41. Komunikovať jednoduchými vnútornými konštrukciami v štátnom – SJ a v cudzom jazyku – komunikačná schopnosť

Cieľové požiadavky:

41a/ Dramatizovať obľúbené rozprávky a príbehy

Dramatizácia – Kafomet 001.13 – str. 20

41b/ V komunikácii s druhými používať jednoduché vety, rozvíť vety a postupne aj jednoduché súvetia

Tak vlastne prečo? – Tvorivé dieťa predš. veku – Šimová, Dargová, str. 34
 Idete po chodníku a oproti vám ide cyklista, ktorý jednou rukou riadi bicykel a v druhej ruke nesie tortu. Čo všetko sa môže stať?

Vymyslíte príbeh, ktorý sa začína slovami: „Z oblohy začali padať slané zemiakové lupienky / čokoládové cukríky, jahody, hrášok, pečené kurčatá, pukaná kukurica a pod./ a stane sa toto...

Opište: Keby veci vedeli rozprávať, čo by vám povedali : zubná kefka, vlastná posteľ, stolička v kuchyni, počítač, chladnička, kabát, čiapka, bábika, autíčko, lavička v parku, uterák, mydlo...

41c/ Popísať situáciu – reálnu alebo podľa obrázku

41d/ Sledovať dej a zopakovať ho v správne sformulovaných vetách

Obsahový štandard: Spisovná podoba jazyka

Výkonový štandard: 42. Používať spisovnú podobu štátneho – SJ alebo cudzieho – komunikačná schopnosť

Cieľové požiadavky:

42a/ Poznať odlišnosti a zhodu v spisovnom jazyku a nárečí – sémantika

Jak me hutoreři – Paula Sabolová - Jelínková

42b/ Vymýšľať jednoduché príbehy

Príbeh – Hry pro rozvoj emocií a komunikace – str. 108

Publikované námety nech všetkých zainteresovaných poslúžia k vlastnej tvorivej práci, ktorá je v podmienkach materských škôl veľmi zaujímavá, ale náročná.

Literatúra

- FICHNOVÁ, K. – SZOBIOVÁ, E. 2007. *Rozvoj tvorivosti a kľúčových kompetencií detí*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.
 HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: MPC, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4.
 Kafomet – katalóg foriem a metód pre materské školy. Stařeč: INFRA, 2008. ISSN 1803-5175.
 KOVÁČOVÁ, M. 1991. *Jazyková výchova v pedagogickej praxi*. Bratislava: KPÚ, 1991. ISBN 80-85185-08-3.
 LYSÁKOVÁ, M. - KOPINOVÁ, E. - PODHORNÁ, A. 1989. *Piesne, hry a riekanky detí predškolského veku*. Bratislava: SPN, 1989.
 PODHÁJECKÁ, M. 2006. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2006. ISBN 80-8068-514-2.
 PORTMANNOVÁ, R. 2004. *Hry pro tvorivé myšlení*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-876-7.
 SRNKOVÁ, M. 2010. *Zborník hier a cvičení zameraných na rozvíjanie komunikačných kompetencií detí predškolského veku*. Zvolen: SPV, 2010.
 Šimon pújde do školy. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-046-4.
 ŠIMOVÁ, G. - DARGOVÁ, J. 2001. *Tvorivé dieťa predškolského veku*. Prešov: Rokus, 2001. ISBN 80-89055-11-7.
 Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.
 ZELINOVÁ, M. 2007. *Hry pro rozvoj emocií a komunikace*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.

Resumé

This material was designed for the request of kindergartens' teachers, who think that it is necessary to work out the target requirements from the linguistic and communication subregion, since the performance standards in ISCED are general and lightly concrete. It was needed to specify and re- transform them according to Bloom's and Krathwohl's taxonomies. We mention also a few examples of formulations of target requirements into the levels of the different taxonomies.

Kontaktná adresa

PaedDr. Ivera Grigefová
Mgr. Eva Lacová
Mgr. Viera Marková
Materská škola
Družstevná 506
072 22 Strážske
ms-strazske@stonline.sk
Slovenská republika

**DYNAMICKÉ TESTOVANIE MATEMATICKÝCH
SCHOPNOSTÍ V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE
UČITELIEK MATERSKEJ ŠKOLY**

Edita Šimčíková

Abstrakt

Overovanie matematických schopností patrí do oblasti pedagogickej aj psychologickkej diagnostiky. Inteligenčné testy overujú vedomosti a výkon detí. Dynamický test zisťuje okrem vedomostí aj úroveň kognitívnych funkcií potrebných na riešenie problému. Príprava učiteliek materskej školy na Pedagogickej fakulte PU je v rámci voliteľného predmetu zameraná na rozvoj kompetencie vytvoriť dynamický test matematických schopností pre 6 ročné deti.

Kľúčové slová

Test inteligencie. Dynamický test. Matematické schopnosti. Kognitívna funkcia.

Zisťovanie matematických schopností detí v predškolskom veku prebieha predovšetkým prostredníctvom inteligenčných testov a testov výkonového potenciálu. Tento typ testov meria to, čo testovaná osoba vie v konkrétnom časovom intervale. Inteligenčné testy sú zamerané na produkt a na základe dosiahnutých výsledkov sú testovaní jedinci klasifikovaní do výkonnostných skupín. Niektoré východiská tvorby dynamického testu a jeho špecifiká uvádzajú Prídavková (2008) a Tomková (2008/2009).

Čo je to matematická schopnosť? Podľa Verdelina (1958, In Košč, 1972, s.23) je matematická schopnosť: „*schopnosť chápať povahu matematických (a podobných) úloh, znakov, metód a overovaní, naučiť sa ich, podržať si ich v pamäti a reprodukovat ich, kombinovať ich s inými úlohami, znakmi, metódami a overovaniami, používať ich pri riešení matematických (a podobných) príkladov (úloh)*“. V matematickej schopnosti by sme mali podľa Košča (1972) rozlišovať nasledujúce zložky:

- numerický faktor – manipulácia s číselnými dátami, rýchle a presné počítanie,
- priestorový faktor – je dôležitý v geometrii aj v aritmetike, napr. pri členení plochy v písomných výpočtoch,
- verbálny faktor – riešenie slovne formulovaných úloh,
- faktor usudzovania – prejavuje sa pri počítaní spamäti,
- faktor všeobecnej inteligencie – tvorí súčasť všetkých matematických úkonov.

Zelinková (2003, s.111) uvažuje nad vzťahom inteligencie a matematických schopností: „*Inteligencia nie je totožná s matematickými schopnosťami, lebo obidva druhy schopností nie sú jednou celistvou zložkou, ale sú pomerne zložitou štruktúrou. Z úrovne rozumových schopností nemôžeme jednoznačne vyvodzovať úroveň ovládania matematiky a naopak, existujú jedinci, ktorí pri pomerne vysokej inteligencii majú v matematike výrazné problémy.*“

Vývin matematických schopností je podmienený psychickými funkciami:

- motorika ako prostriedok poznávania sa uplatňuje pri práci s didaktickými prostriedkami, ovplyvňuje výkon v geometrii,
- zraková percepcia, pravo-ľavá a priestorová orientácia zabezpečujú vnímanie čísl a geometrické videnie,
- sluchová percepcia je predpokladom vnímania pokynov a informácií,
- vnímanie,
- reč je dôležitá pre matematickú komunikáciu pri riešení úloh,
- pamäť krátkodobá umožňuje zapamätať si diktované úkony, čísla,
- pamäť dlhodobá umožňuje zapamätať si naučené úkony,
- pamäť pracovná je kombináciou krátkodobej a dlhodobej pamäti,
- myslenie, rozumové schopnosti – od nich závisí aj úroveň výkonov.

Vývoj matematických schopností nezačína školskou dochádzkou, predpoklady na riešenie matematických úloh vznikajú už v období predškolského veku dieťaťa. Je to súhrn čiastkových schopností a zručností a je podmienený psychickými funkciami spomenutými vyššie. Sternberg (2002) sa zaoberá aj kvantitatívnymi schopnosťami. Napríklad pri operácii sčítania dieťa vie, že má pridávať, ale pred každým zvýšením pomocou mentálneho testu zisťuje, či už dodalo potrebný počet jednotiek. Postupovať však môže aj na základe vybavovania z pamäti – vybavovacie pokusy (záložná stratégia). Podľa Ginsburga (1972) už aj malé deti dokážu sčítavať a odčítavať a formulovať abstraktné pravidlá zo skúseností pri výpočtoch. Na matematické učenie však určite vplyva okrem iného aj formulácia úloh.

Zelinková (2001) uvádza prehľad oblastí matematických schopností, ktoré by sa mohli stať predmetom hodnotenia aj v pedagogickej diagnostike:

- predčíselné predstavy – triedenie, priradovanie, usporiadanie, rozlišovanie celku a časti,
- základné matematické pojmy,
- číselné predstavy,
- štruktúra čísla,
- základné matematické operácie,
- slovné úlohy,
- geometria,
- odhady výsledkov.

V slovenských školách prevláda orientácia na merateľné výkony, čo

spôsobuje formálnosť v matematickom vzdelávaní. Autonómny učiteľ sa snaží vnímať všetky ciele komplexne, k nim prispôbovať svoje vzdelávacie stratégie a veriť v potenciálne schopnosti detí. Často však v praxi nevidieť hranicu medzi vedomosťami a schopnosťami. Hejný a Kuřina (2001) ich rozlišujú z pohľadu formálneho a neformálneho získavania poznatkov. Formálny prístup vo vyučovaní matematiky prispieva k rozvoju mechanickej pamäti, neformálny prístup vedie k rozvoju kognitívnych schopností (porozumenie, analýza javov, aplikácia, abstrakcia procesov, objavovanie súvislostí, zovšeobecňovanie, riešenie problémov, dokazovanie tvrdení, tvorivé riešenie a pod.). Zároveň formuje postoje jedincov (hodnotenie vlastných aj cudzích myšlienok, práca s chybou) a rozvíja matematickú komunikáciu.

Matematická schopnosť testovaná konvenčnými testami je obrazom momentálnej úrovne, do akej sa rozvinula schopnosť testovanej osoby. Dynamický test matematických schopností odhaľuje možnosti neformálneho získavania poznatkov. Výsledky v testoch intelektových schopností by nemali byť jediným kritériom na posúdenie kognitívnych schopností dieťaťa.

V druhej polovici minulého storočia sa zásluhou psychológa R. Feuersteina začína dostávať do povedomia kognitívnych psychológov ale aj pedagógov teória sprostredkovaného učenia, ktorá bola založená na interakcii učiteľ – dieťa. Výskumy Feuersteina smerovali k poznaniu, že dieťa, ktoré nie je schopné učiť sa na základe skúseností a v škole, trpí kognitívnym deficitom, nemá dostatočne rozvinuté kognitívne funkcie. Za kognitívne funkcie považuje Feuerstein (1979) *orientáciu v priestore, v čase, vytváranie analógií, systematické myslenie, cielené plánovanie, komparáciu, seriáciu, klasifikáciu, analytickú percepciu a ďalšie*. Na identifikáciu a rozvoj deficitných kognitívnych funkcií vypracoval Feuerstein Program inštrumentálneho obohacovania (súbor nástrojov na diagnostiku a stimulovanie kognitívneho deficitu). Zdôrazňoval potrebu venovať viac času procesu učenia, nie vyučovaniu.

Význam dynamického hodnotenia a diagnostikovania podľa Feuersteina spočíva v porozumení problémov, ktoré sa prejavujú u dieťaťa v rôznych učebných situáciách. Na toto by mali byť pripravení učitelia v praxi už počas vysokoškolskej prípravy na pedagogických fakultách v teoretickej i praktickej rovine.

Získané teoretické poznatky boli východiskom pre vypracovanie grantového projektu MŠ SR APVV-0073-06 riešeného na Pedagogickej fakulte PU v Prešove v rokoch 2007-2010. Výstupom projektu bola originálna testová batéria na diagnostiku latentných učebných kapacít matematických schopností detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Táto diagnostická metóda využíva postupy dynamického testovania a nemusí byť určená iba pre deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Súčasťou testovej batérie je príručka kognitívnej stimulácie jedinca pomocou dynamickej hodnotiacej procedúry.

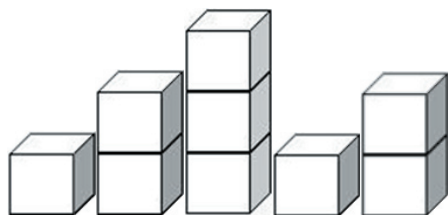
Výskumné výsledky (Džuka, 2010) viedli tím pedagógov z Katedry matematickej edukácie PF PU v Prešove k presvedčeniu zakomponovať problematiku dynamického testovania kognitívnych schopností detí z pohľadu matematiky a kognitívnej modifikovateľnosti matematických schopností do prípravy študentov predprimárnej a primárnej edukácie na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity. V akademickom roku 2008/2009 bol v magisterskom stupni študijného odboru Predškolská pedagogika vytvorený povinne voliteľný predmet *Testovanie matematických schopností*. Absolvovalo ho 15 študentov v externej forme štúdia. Cieľom predmetu bolo:

- vysvetliť rozdiel medzi statickou a dynamickou testovacou procedúrou,
- konštruovať dynamické testové úlohy,
- formulovať primerané edukačné inštrukcie,
- navrhnuť krátky dynamický diagnostický nástroj (dve úlohy) pre absolventa materskej školy,
- overiť navrhnutý nástroj v praxi a vypracovať diagnostiku deficitných kognitívnych funkcií.

Každá zo študentiek sa pokúsila navrhnuť dynamickú testovú položku pozostávajúcu z problémovej úlohy pre dieťa, štyroch edukačných inštrukcií, pomôcky k testovej položke pre dieťa a záznamového hárku. Ukážka testovej položky:

Administrátor si vopred postaví tri veže z kociek zoradené podľa výšky vzostupne. Prvé dve veže z radu postaví ešte raz a na posledné miesto položí prázdnu bielu kartičku. Potom zadá **edukačnú úlohu**:

Postav na túto kartičku vežu, ktorá bude nasledovať v rade.



- Dobré sa pozri na veže ešte raz a postav na túto kartičku vežu, ...
- Veže nie sú rovnako vysoké. Postav na ...
- Veže sú zoradené podľa výšky. Prvá je najnižšia. Postav na ...
- Prvá veža je najnižšia, druhá je vyššia, tretia je najvyššia. Postav na kartičku....
- Ukážem Ti, ako treba vežu postaviť. Administrátor ukazuje prstom na veže a hovorí postupnosť zoradenia. Potom postaví vežu a kocky vráti späť. Postav vežu

Transferová úloha má rovnaké zadanie, iné budú iba stavby.

Administrácia testu je individuálna, jednotlivé pokyny uvedené cez odrážky predstavujú nápovedné inštrukcie pre dieťa, ktoré ho vedú k úspešnému vyriešeniu úlohy. Prvý pokyn je iba zopakovaním problému a zvyšuje koncentráciu pozornosti dieťaťa. Administrátor si zaznamenáva počet inštrukcií, ktoré musel použiť pre vyriešenie úlohy, ale zároveň si zaznamená proces riešenia, odhaľuje problémy, ktoré sa pri riešení vyskytli. Veľmi dôležité je poskytnutie okamžitej spätnej väzby dieťaťu tým, že administrátor popíše (správny i nesprávny) postup a výsledok, napr. vežu si postavil na správne miesto, ale nemá správnu výšku, alebo veža, ktorú si postavil je rovnako vysoká ako tá pred ňou a pod.

Po skončení testovania nastáva etapa kvalitatívnej analýzy procesu riešenia úlohy, v ktorej administrátor zisťuje príčiny neúspechu riešenia z hľadiska matematických schopností a z hľadiska kognitívneho deficitu dieťaťa. Napr. dieťa nedokáže vytvoriť usporiadaný rad objektov podľa výšky, nevidí zhodnosť v objektoch, nie je rozvinutá funkcia komparácie a seriácie, ale aj funkcia plánovania a systematického myslenia.

Transferovú úlohu možno zadať bezprostredne po edukačnej úlohe, alebo až po intenzívnom edukačnom zásahu zameranom na rozvoj identifikovaných deficitných kognitívnych funkcií. Ak sa počet edukačných inštrukcií (nápovedných pomoci) v transferovej úlohe znížil, možno zaznamenať citlivosť dieťaťa na edukačnú inštrukciu, schopnosť učiť sa a zároveň možno predpokladať rozvoj kognitívnych funkcií.

Študentky, ktoré mali niekoľkoročné praktické skúsenosti s edukáciou detí v materskej škole, mali aj viac skúseností so statickou testovacou procedúrou, ale v dynamike testovania boli na rovnakej úrovni s ostatnými študentkami. Najväčší problém sa vyskytol pri tvorbe edukačných inštrukcií a pri kvalitatívnej analýze položky. Významný kvalitatívny posun u všetkých nastal až po overovaní vlastného dynamického testu na vzorke piatich detí materskej školy. Došlo ku korekcii testových položiek z hľadiska ich formulácie – presnosti, jednoznačnosti a primeranosti, k úprave a vetveniu edukačných inštrukcií, k úprave pomôcok pre deti a k precizovaniu kvalitatívnej analýzy úloh a inštrukcií.

Záverečné výsledky a diskusie však potvrdili opodstatnenosť prípravy študentov aj v takejto psychodidaktickej rovine.

Literatúra

DŽUKA, J. 2010. *Dynamické postupy zisťovania inteligencie a kognitívnych funkcií*. Praha: Hogrefe-Testcentrum, 2010. 120 s. ISBN 978-80-86471-38-9.

FEUERSTEIN, R. 1979. *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments and techniques*. Baltimore: University Park Press. 1979.

- GINSBURG, H. 1972. *The Myth of the Deprived Child*. Englewood Cliffs: Erlbaum. 1972.
- HEJNÝ, M. - KUŘINA, F. 2001. *Dítě, škola a matematika*. Praha: Portál, 2001. 187 s. ISBN 80-7178-581-4.
- KOŠČ, L. 1972. *Psychológia matematických schopností*. Bratislava: SPN, 1972. 276 s.
- PRÍDAVKOVÁ, A. 2008. Viete, ako sa zisťuje schopnosť dieťaťa učiť sa? In *Rodina a škola*, 56, október 2008, č. 8, s. 19. ISSN 0231- 6463
- SCHOLTZOVÁ, I. - ŠIMČÍKOVÁ, E. 2008. Dynamické testovanie matematických schopností detí zo sociálne znevýhodneného prostredia – pohľad prvý. In *Matematika 3. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis: Facultas Paedagogica. Mathematica IV*. Olomouc: UP Olomouc, 2008. s. 255-258. ISBN 978-80-244-1963-3.
- STERNBERG, R. 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. 636 s. ISBN 80-7178-376-5.
- ŠIMČÍKOVÁ, E. 2008. Overovanie latentných učebných kapacít žiakov prostredníctvom dynamického testu v nultom ročníku základnej školy. In *Jezyk wspólczesnej pedagogiki, cześć 2*. Siedlce: Redakcja naukowa Anna Klim-Klimaszewska, 2008. s.43-50. ISBN 978-83-923928-3-5.
- ŠIMČÍKOVÁ, E. 2009. Dynamické testovanie matematických schopností detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia - pohľad druhý. In *Matematika z pohľadu primárneho vzdelávania: zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2009. s. 217-221. ISBN 978-80-8083-742-6.
- TOMKOVÁ, B. 2008/2009. Dynamické testovanie latentných učebných schopností detí. In *Predškolská výchova*, LXIII, 2008/2009, č. 3, s. 41-42. ISSN 0032-7220.
- ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X.
- ZELINKOVÁ, O. 2003. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Resumé

Verification of mathematical ability falls within the areas of educational and psychological diagnosis intelligence tests verify the knowledge and performance of children. A dynamic test detects the level of knowledge in addition to the cognitive functions considered necessary to solve the problem. Preparation of students studying in the field of study “Teacher training for preprimary school level” at the Faculty of Education at the University of Presov in Presov is designed within optional courses to develop the competence of creating a dynamic test of mathematical skills for children at the age of six years.

Kontaktná adresa

PaedDr. Edita Šimčíková, PhD.
Prešovská univerzita
Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
edita.simcikova@pf.unipo.sk
Slovenská republika

MOŽNOSTI UTVÁRANIA ELEMENTÁRNEJ GRAMOTNOSTI U DETÍ

Veronika Krajčovičová

Abstrakt

V tomto príspevku sústreďujeme svoju pozornosť na možnosti utvárania elementárnej gramotnosti v historickom kontexte, so zameraním na najstaršiu metódu začiatočného čítania. Zároveň sa venujeme prvým slovenským šlabikárom a charakterizujeme metódy počiatočného čítania.

Kľúčové slová

Elementárna gramotnosť. Slabikovacia metóda. Skriptologická metóda. Hlásková metóda. Analyticko-syntetická metóda. Globálna metóda. Hlásokovo analyticko-syntetická metóda.

ÚVOD

Šlabikár ako kľúč k múdrosti je mnohými autormi považovaná za kľúč otvárajúci človeku bránu možností spoznávať bohatstvo kultúry, ktoré nahromadilo ľudstvo od počiatku civilizácie. Šlabikár je prvou vážnou knihou v živote človeka, knihou, ktorá mu dáva základ pre ďalší rozvoj osobných schopností.

Kolísku najstaršej metódy začiatočného čítania – písmenkovej čiže abecednej a slabikovej treba hľadať v starom otrokárskom Oriente, odkiaľ sa šírila do Egypta, ďalej do Grécka a Ríma. Obmedzený účel písomných záznamov (astronomické a prírodné javy, obchodné a historické zápisy) udržiaval „tajomstvo“ písma v úzkom okruhu kňazstva a dvora, ktorému stačila najjednoduchšia a primitívna písmenková a slabikovacia metóda.

Utváranie elementárnej gramotnosti v historickom kontexte

V antickom Grécku a Ríme sa vzdelanie rozširovalo aj na deti slobodných občanov. Antika ustálila presnú formu a techniku slabikovacej metódy, vychovala prvých teoretikov metodiky začiatočného čítania. Grécki žiaci sa už v 5. stor. p.n.l. učili mená gréckych písmen v abecednom poriadku (alfa, beta, gama, delta atď.), ich tvary. Začínali veľkými písmenami, ktorých tvar bol jednoduchší. V tomto období nachádzame prvky skriptologickej metódy. Po dôkladnom oboznámení sa s menami písmen sa žiaci cvičili slabikovať na schémach. Najprv cvičili slabiky otvorené (ba, be, bi, bo), potom zatvorené (an, en, in, on, yn, ón), ďalej kombinácie samohlások (oa, oe, oé, oi, oó) a napokon slabiky s dvoma spoluhláskami a samohláskou uprostred (bab, beb, béb...). Po precvičení všetkých slabík v rôznych kombináciach nasledovali zložitejšie rečové útvary.

Žiaci si vypisovali vety vybrané z literárnych diel klasikov, cvičili sloh a napokon skandovali básne, čím vyvrcholila začiatočná výučba čítania a písania. Túto ustálenú metodiku elementárneho čítania nachádzame v najstaršej starogréckej metodike Dionýza z Halikarnasu, v diele „*O básnickom skladaní slov*“.

Rímsky pedagóg Quintilián považoval za metodický nedostatok nútiť žiakov osvojovať si poradie a mená písmen. Propagoval názorné pomôcky pri vyučovaní abecedy, učiť sa hrou (predkladali písmená zo slonovej kosti a iné účelové hračky), ktoré by im pôsobili potešenie, aby sa ich dotýkali, obzerali a pomenúvali.

V Aténach zostavil Kallias žartovnú písmenkovú divadelnú hru pre didaktické ciele a aténsky rečník Herodes Attikos sa považuje za iniciátora tzv. „živej abecedy“, pri ktorej 24 chlapcov nieslo na obleku jednotlivé písmená abecedy a hravým spôsobom sa cvičili čítať. Antické didaktické praktiky, ktoré mali zábavným a príťažlivým spôsobom uľahčiť deťom vyučovanie, preniesli sa cez feudalizmus až do obdobia kapitalizmu a určite poskytli účelný podnet moderným, psychologicky podloženým technikám v elementárnej triede.

Za feudalizmu malo vyučovanie náboženský charakter a škola slúžila predovšetkým cirkevno-politickým účelom. Deti sa učili recitovať naspamäť a mechanicky najprv mená písmen celej abecedy, neskôr po skupinách. Pre jednoduchosť začínali veľkou tlačenou abecedou, neskôr sa učili malú tlačenú abecedu, latinku aj švabach spoločne. Táto prípravná práca trvala asi pol roka, žiak z metodického hľadiska vykonával úplne zbytočnú prácu tým, že sa učil poznávať mená písmen v celom znení, čo sa neskôr musel ťažko odučovať, aby sa po dlhšej a veľkej námahe dopracoval k čistej hláske. Po tejto práci žiaci začali slabikovať a po slabikovaní pristúpili k písaniu. Učiteľ predpisoval žiakom vzorné typy písmen buď na drevených tabuľkách zo slonovej kosti, neskôr na pergamene, prípadne na papieri alebo na bielych pergamenových tabuľkách pomocou ceruzy. Od 15. stor. sa používali bridlicové tabuľky, voskové alebo voskom potiahnuté tabuľky a ľanové papiere. Ako písacie náčinie slúžilo ostré železné alebo kostené písadlo, trstinové steblo, prípadne olovené písadlo. Od 7. stor. boli známe vtáčie perá čiže brká. Pomocou uvedených pomôcok učiteľ „maľoval“ na predlohy vzorové typy písmen, žiaci ich obťahovali tak dlho, až si ich dokonale osvojili. Najstaršou učebnou pomôckou na čítanie boli drevené alebo voskové tabuľky. Cvičný text sa tlačil na menšie lístky, zvané abecedarium, ktoré sa prilepovali na drevené tabuľky s držadlom. Abecedarium obsahovalo abecedu a slabikovacie schémy, číslice od jednej po desať a modlitbu Otčenáš. Koniec tabuľky zdobil jednoduchý alebo farebný obrázok kohúta. Kohút stál na jednej nohe a druhou ukazoval paličkou písmená v texte. Tieto prvotné formy lístkového šlabikára sú známe pod menom „kohútiky“.

Lístkové abecedáre sa u nás zachovali veľmi dlho, až do polovice 19. storočia no najrozšírenejšie boli v 18. storočí, keď nahrádzali šlabikáre. Prvý naozajstný

šlabikár vyšiel v roku 1547 s titulom: „*Slabikář Český a giných náboženstwj počátkové*“. Druhé vydanie prostejovského šlabikára vyšlo asi o sto rokov. Prostejovský šlabikár mal rozhodujúci vplyv na vývoj českých aj slovenských šlabikárov po stránke obsahovej, ako aj metodickéj. Uzákonil u nás písmenkovú a slabikovaciu metódu. Žiaci sa učili najprv tvary a mená písmen. Spájať písmená do slabík si cvičili na slabikovacích schémach.

Medzi prvé *slovenské šlabikáre* patrili Trnavský šlabikár z roku 1725, Prešporský šlabikár z roku 1762 a Dolnokubínsky šlabikár z konca 18. storočia. Politické pomery v Uhorsku v 2. pol. 18. stor. si vynucovali vydávanie polyglotných šlabikárov, z toho dôvodu bolo nevyhnutné, aby si slovenské deti v škole osvojili aspoň základy maďarčiny a nemčiny, prípadne aj základy latinčiny.

Prvý polyglotný šlabikár vydali roku 1728 trnavskí jezuiti pod názvom: „*Libellus alphabeticus seu rudimenta Latinae ac Slavonicae linguae*“. Učil dvojakú abecedu – latinku a slovenský švabach. Žiak musel prekonať aj dvojaké slabikovanie – latinské a slovenské. Osobitnú skupinu v dejinách slovenského šlabikára tvoria tzv. budínske polyglotné šlabikáre. Ich pravzorom bol maďarsko-nemecký šlabikár. Budínsky šlabikár znamená prelom už v slabikovacej časti, viac v čítankovom oddelení namiesto modlitieb, výňatkov z katechizmu a náboženských piesní objavujú didakticko-mravoučné príbehy so svetským zameraním prevzaté zo života detí. V budínskom šlabikári mravne poučná tendencia prvého článku nabáda žiaka, aby hľadal príčin svojich neúspechov v sebe. Druhý článok vedie deti k opatrnosti, ďalší pranieňuje prázdnotu nepodloženého veľikášstva a posledný vyzdvihuje múdrosť a cnosť. Ďalšie novum budínskeho šlabikára je v tematicky sústavne usporiadanej látke k prvouke čiže vecnému učeniu na elementárnom stupni. Látka je podaná vo forme slovesno-nemeckého slovníčka a pohybuje sa v týchto pojmových oblastiach: Boh a nebo, nebeské telesá, prírodné javy, telo a jeho časti, ľudské schopnosti, dom a jeho časti, náradie, príbory, bielizeň, šatstvo, písacie potreby, škola, časti roku, dni, druhy peňazí, miery a váhy, rodina, poľné práce a ľudská činnosť. Posledných desať strán je venovaná učeniu latinčiny, text sa končí mravoučnými vetami, ktoré vyvrcholia v bájkach s mravným ponaučením. Slovenský text je písaný bernolákovskou slovenčinou.

Budínske šlabikáre vychádzali pre svoju obľúbenosť dlho do 19. storočia. Elementárne učebnice z 19. stor. predstihujú staršie exempláre ľahším slohom a modernejšou úpravou. Napokon sa zmienime o dvoch viacrečových šlabikároch, ktoré majú úzky vzťah k dejinám slovenského šlabikára: *tolerančný šlabikár* - tento šlabikár zostavil vsetínsky evanjelický farár Ján Hrdlička, *regionálny šlabikár* – tento šlabikár zostavil Samuel Tešedík

V 18. stor. sa na Slovensku objavuje už ustálená forma šlabikára, aká v podstate trvá podnes. Formálne tvorí šlabikár tri základné časti: Abecedár –

predkladal dieťaťu niekoľko druhov písma, Spájanie hlások do slabík, Čítanka. V 19. storočí sa objavili *polyglotné šlabikáre*: Šlabikáre Jána Kollára - „Šlabikář pro Djetky z r. 1826, Latinsko – slovenské šlabikáre, Bockove viacrečové šlabikáre, Maďarsko – slovenské šlabikáre.

So vznikom šlabikárov postupne vznikali aj metódy začiatočného čítania. **Hlásková metóda** sa k nám šírila najmä z Nemecka, kde nadväzovala na pokrokové tradície starších pedagógov. Jej stopy vedú do Ríma, kde známy pedagóg Quintilián položil základ k čítaniu pomocou hláskovej metódy. Ickelsamer vo svojej gramatike „*Die rechte weis*“ zdôvodňuje, že mená hlások a písmená vznikli zo slov, teda do živej reči. Radí, aby sa pri čítaní vychádzalo z hlások, aby sa pozoroval ich zvuk a ich fyziologický pôvod v hovoriacich orgánoch človeka. Z toho vyplýva, že písmená netreba menovať menami, ale treba učiť vyslovovať čisté hlásky tak, ako ich vytvára ľudský organizmus v ústach pri výslovnosti a ako ich prirodzene počujeme. Spomenuté náhľady rozviedol a pre český jazyk prispôbil Jan Amos Komenský v malej knižočke: „*Počátkové čtení a psaní*“. Komenského metóda elementárneho čítania začína od bodiek a čiar, jednoduchšie veľké tlačené písmená. Komenský rozpracoval svoju metódu začiatočného čítania v diele: „*Svet v obrazoch*“, kde dáva návod, ako podľa tzv. „živej abecedy“ vyvodzovať hlásky zo zvuku zvierat a prírody. Spojil vyvodzovanie hlások s názorným obrázkom, tým sa Komenský priblížil k mentalite dieťaťa. Komenský vytvoril pre náš jazyk metodiku začiatočného čítania, modernej hláskovej metódy.

Prvým propagátorom, ktorý priniesol hláskovú metódu k nám, bol evanjelický kazateľ a vychovávateľ Pavol Doležal. Zostavil prvý slovenský obrázkový šlabikár, budovaný na hláskovej metóde. Volil čo najpríťažlivejšie pomôcky – obrázky a veršiky. Vedený týmito pedagogickými zásadami napísal knižočku: „*Samaučjý Abeceda aneb Syllabikář*“, ktorý vyšiel v roku 1742, jeho druhé vydanie v roku 1751.

Teoretickým propagátorom hláskovej metódy na Slovensku sa stal tiso vský rektor evanjelickej školy Ján Fízel, ktorý v roku 1822 teoreticky obhajoval hláskovú metódu začiatočného čítania a tak položil vedecký základ hláskovej metódy na Slovensku. Odporúča „hraním vyučovať a hraním sa učiť“. Zavrhuje „obyčajné“ slabikovanie. U Fízela prebiehalo elementárne vyučovanie siedmimi stupňami: Na prvom stupni si žiak osvojuje samohlásky genetickým spôsobom. Geneticky Fízel vyvodzoval aj spoluhlásky, ktoré podľa fonetiky triedil do troch skupín: a) hučavky /m, n, l, r, v/, b) pukavky /h, b, p, d, f, k/, c) dychovky /f, s, g/. Na druhom stupni žiaci už slabikovali. Na treťom stupni je žiak schopný prečítať jednoduché slová. Na štvrtom stupni žiaci cvičia tzv. „dvojhlásne“ hlásky (x, q) a zdvojené (denní) a neskôr zhluk spoluhlások (dvor). Na piatom stupni čítajú slová, ktoré majú uprostred viac hlások (bystrý). Na šiestom stupni sa žiaci učia deliť slová na slabiky. Na siedmom stupni žiaci už čítajú „cvičenia

mravného obsahu“.

Hlásková metóda sa pomaly ujímala na školách, lenže u mnohých učiteľov aj autorov šlabikárov badať bojzlivú nerozhodnosť medzi starším smerom a novšou cestou. Takú nerozhodnosť badať u známeho slovenského učiteľa a spisovateľa Jána Kadavého v jeho *Čítanke pre malje d'jetki*. Kadavý nadväzuje na veľkých reformátorov, vyznačuje rozdiel medzi starou slabikovacou metódou a novšou hláskovou metódou.

Na Slovensku už Ján Fizel v príručke *Krátky způsob* z roku 1822 navrhol spájať čítanie s písaním. Vlastný rozvoj **skriptologickej metódy** na Slovensku spadá do 70. Rokov minulého storočia. Sem patriace šlabikáre možno rozdeliť do troch kategórií: je to súbor katolíckych a jemu zodpovedajúci súbor evanjelických šlabikárov.

Medzi katolícke šlabikáre tejto epochy patrí: *Šlabikár pre katolícke školy biskupstva košického* z roku 1884 (učebnica mala značné pravopisné nedostatky), *Slovenský Šlabikár pre katolícke školy v kráľovstve Uhorskom*. Učebnicu prepracoval Ján Palárik roku 1861 (táto učebnica je písaná hattalovskou slovenčinou), *Abecedár a Prvá Čítanka pre počiatkové ľudové školy*. Práca učiteľa Heriberta Ertla z roku 1891, autor od začiatku začínal latinkou. Hodnotnejší prínos vložil do čítankovej časti.

Evanjelické šlabikáre nedosahujú úroveň katolíckych učebníc. Pre gemerský seniorát (Rožňava) spracoval taký exemplár revúcky profesor a pedagóg Samuel Ormis – učebnica trpí autorovou nerozhodnosťou, medzi zakorenenou metódou slabikovacou a novšou hláskovou a skriptologickou. Druhý evanjelický šlabikár *Slabikár a prvá čítanka pro školy evanjelické* - mal tiež nedostatky, konfesiónálne návody kladie nad didaktické a psychologické požiadavky. Jazykovo úpadkovo je napísaná *Slovenská a maďarská Čítanka pre I. triedu škôl ev. a. v.*, ktorú v roku 1888 vydali v Sarvaši Gabriel Opavský a Ján Molnár.

V metodike elementárnej triedy sa písmeno i hláska stali základom učenia. Žiak si musel vopred osvojiť prvky abecedy a reči, písmeno a hlásku a len tak mohol skladať slabiky a slová do vetných a myšlienkových celkov. Hlásková metóda bola založená na mechanickom hláskovaní. Prvok písma a reči – písmeno a hláska boli a zostávali abstraktnými elementmi v myslení žiaka, izolovanými od konkrétneho sveta myslenia a vnútorných záujmov detí. Nový prínos znamenala tzv. **metóda analyticko-syntetická**, rozšírená v Európe už od začiatku 18. storočia. Táto metóda mala priblížiť začiatkové čítanie mentalite detí a uľahčiť elementárny čítací proces. Za iniciátora tejto metódy sa považuje Ján Jozef Jacotot, ktorý považuje za východisko elementárneho čítania „základnú čiže normálnu knihu“ – *Príhody Telemachove* - od francúzskeho spisovateľa Fénelona. Učiteľ rozoberal so žiakmi analyticky postupne jednotlivé slová na slabiky a hlásky. Zo známych hlások a slov tvorili žiaci opäť synteticky nové

slabiky a slová. Analyticko-syntetickú metódu nám na Slovensku Jan Amos Komenský vytvoril solidný a premyslený základ hláskovej metódy v knihách *„Počiatkové čtení a psaní“* a v *„Orbis pictus“*. Komenského príručky sa stali našou pôvodnou „československou“ hláskovou metódou, ktorá v jadre podávala žiakom oveľa viac než príležitostné a dobové metodické príručky, prenikajúce k nám v osemdesiatych rokoch minulého storočia z cudziny. Komenského metóda využívala zvuky prírody a vychádzala z detského prostredia, pričom dieťa foneticky vnímalo čistý zvuk hlásky a učilo sa chápať zvukovú funkciu hlások v slove, ako aj vo vete.

Podnet vyšiel zo západných krajín (USA, Anglicko, Francúzsko, Rusko). Stúpenci **globálnej metódy** zdôrazňovali, že dieťa tak ako dospelý človek analogicky vníma z okolitého sveta len celistvé čiže globálne útvary a nie analyzované činnosti.. Čítanie nemá vychádzať od abstraktných, pre dieťa nezrozumiteľných prvkov (slabika, hláska), ale žiak si má od začiatku osvojovať návyky dospelých čitateľov a učiť sa globálne celé slová a vety. Znakom globálnej metódy bolo oddeľovanie čítania od písania. Základom začiatkového čítania nie je skladanie hlások, ale získavanie nových myšlienok zo slovných celkov. K nám sa dostala globálna metóda pomerne neskoro. O jej zaviedenie sa zaslúžil univerzitný profesor dr. Václav Příhoda. Příhoda publikoval výsledky svojich štúdií v stati *„Technika výuky čtení na základě psychologickém“*. Na čele zástancov globálnej metódy na Slovensku sa stali Fraňo Musil a Vilma Musilová, v Prahe Stanislav Vrána. Podľa českej globálnej *„První knihy“* vypracovali na Slovensku Musilová-Příhoda-Musil slovenský globálny šlabikár *Prvá kniha* (r.1930).

Proti globálnej metóde sa nashromaždili námietky psychologické, didaktické, fyziologické, hygienické. Najzávažnejšie a rozhodujúce boli psychologické námietky. Podľa Otakara Chlupa „naše duševné celky sú spočiatku difúzne, neúčelne, neskorši organizované“. Prirodzenou cestou začiatkového čítania je začínať prvkami a dopracovať sa cieľa, získavať myšlienky postupne. Globálna metóda vnucuje deťom schopnosť dospelých ľudí, začínajúc už vlastným cieľom čítania – myšlienkou, obsahom. Je to obrátená didaktická technika. To isté platí aj v písaní pomocou tejto metódy. Oddelenie čítania od písania je didakticky problematické, nakoľko písanie je mocnou psychicko-fyziologickou posilou čítania a spojením týchto funkcií sa učivo len umocňuje.

Ďalšou metódou je **hláskovo analyticko – syntetická metóda**. Analyzované hlásky sa synteticky spájajú s inými hláskami do nových slovných a vetných celkov. Metodicky sa v prípravnom období opiera o Komenského vzor tzv. „živej abecedy“, ktorá tvorila súčasť šlabikára. Dieťa si postupne osvojuje základné grafické prvky, ktoré vyúsťujú v najľahšie osvojiteľné veľké, malé, tlačené a písané písmená. Opierajúc sa o Komenského vyvodzovanie hlások pomocou obrázkov zo zvukov zvierat a prírody používame rad slov s rovnakou

náslovnou hláskou, ktorú má žiak poznať sám, pochopiť ju a vyvodiť z nej určitú hlásku vyanalizovaním z celku slova. Keď sa skončí práca so „živou abecedou“ (prípravné predšlabikárové obdobie), na ne plynulo nadväzuje vlastný šlabikár, ktorý od roku 1957 zostavil kolektív Juraj Brťka-Michal Foltín- Karol Dobiš-Jozef Buďurík pod názvom: „Šlabikár. Čítanka pre 1. Postupný ročník“, od roku 1960 s podtitulom *pre 1. ročník základných deväťročných škôl*.

Po dôkladnej grafickej príprave, zacielené na bystré pozorovanie zrakom, na pružné ovládanie svalstva pravej ruky ide v šlabikárovom období o výcvik sluchovej analýzy a syntézy zvuku čiže hlások, upresnených sluchovo aj graficky, tak v malej ako aj vo veľkej forme. Umelecky farebne ilustrovaná čítanka predkladá výňatky z diel popredných našich aj svetových spisovateľov (Krista Bendová, Tolstoj, Ezop, Podjavorinská, Ušinskij a ďalší). Rozprávky, hádanky, vyčítanky, svet detí, zvierat, úcta k rodičom, detský optimistický základný tón vybraných článkov v próze aj vo verši sú hlavné charakteristické vlastnosti knihy, ktorá stráca charakter pôvodných chladných školských učebníc a vie naučiť, poučiť, pobaviť a zušľachtiť. Autori sa snažili vložiť deťom do ruky ozajstnú detskú knihu, ktorá sa im pri správnej učiteľovej metóde môže stať najlepším priateľom, akým dobrá kniha má byť, slúžiť duševnému rastu človeka.

Literatúra

- BELÁSOVÁ, L. 2006. *Utváranie počiatočnej gramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-410-3.
- JIRÁNEK, F. 1995. *Psychologické otázky počátečného čtení a psaní*. Praha: SPN, 1955.
- KONČEKOVÁ, L. 2005. *Vývinová psychológia*. Prešov: LANA, 2005. ISBN 80-969053-6-8.
- PARDEL, T. 1966. *Písaná reč, jej vývin a poruchy u detí*. Bratislava: SPN, 1966.
- RUŽIČKA, V. 1966. *Dejiny slovenského šlabikára*. Bratislava: SPN, 1966.

Resumé

Development and the history of primer the initial reading methods are closely linked. Primer represents an elemental methodology of old times, is a mirror of the ideological orientation of the country, its methodological sophistication and cultural level in general. Outline the historical development of primer is a picture of age-old efforts of educators to make the child psychologically and didactically easiest way literacy as a prerequisite for education. Historical progress and its research methods is a source of initiative ideas and suggestions for the present and future, in order for its best method of initial reading.

Kontaktná adresa

PaedDr. Veronika Krajčovičová
Základná škola s materskou školou Kolačkov
veronika.krajc@szm.sk
Slovenská republika

ETWINNING V MATERSKEJ ŠKOLE

Mária Kondelčíková

Abstrakt

Príspevok predstavuje program eTwinning, prináša poznatky a skúsenosti z tvorby projektov eTwinning v praxi materskej školy. Pozornosť sa sústreďuje na poukázanie na nové možnosti využívania IKT v materskej škole, na ich organizáciu a stratégie výchovno –vzdelávacej činnosti, konkrétnym činnostiam učiteľky materskej školy a činnostiam dieťaťa v jednotlivých etapách realizácie projektu; výberu témy projektu, partnera na jeho realizáciu a samotnej spolupráci na projekte so zahraničnou školou.

Kľúčové slová

eTwinning v materskej škole, projekt, školský vzdelávací program, európske školy, počítačová gramotnosť, IKT, využívanie nástrojov, pracovná plocha eTwinning, vyhľadávacie zariadenie eTwinning, partnerstvo, prierezové témy.

Reformou školstva v Slovenskej republike, ktorej nositeľom je Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) sa materská škola opäť dostáva do školskej sústavy ako jej prvý článok. Zákon ustanovuje zavedenie dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov – štátneho- ISCED 0 a školského, čím pre materské školy vznikla povinnosť k 1.9.2009 vytvoriť vlastný školský vzdelávací program a od tohto termínu pracovať podľa neho.

V procese tvorby školského vzdelávacieho programu v každej materskej škole došlo k analýzám vlastnej práce, k evalvácií jej výsledkov, k zohľadneniu požiadaviek a potrieb všetkých cieľových skupín s vlastnými cieľmi a zameraním materskej školy, s tradíciou školy a k premysleniu postupu pre zvyšovanie kvality vzdelávania v materskej škole. Materské školy dostali možnosť zdefinovať vlastné smerovanie, ciele a zameranie, ktorým sa každý školský vzdelávací program stáva jedinečným. K prioritám našej materskej školy patrí aj rozvíjanie poznatkov detí o iných ľuďoch, kultúrach, národoch v Európe; príprava detí na život v multikultúrnej Európe a na celoživotné vzdelávanie s využitím najmodernejších technológií a používania IKT. Od roku 2007 je každá zo štyroch tried materskej školy vybavená počítačom s napojením na internet a všetky učiteľky disponujú aspoň základnými informačnými kompetenciami. Uvedené zameranie školy a dispozície učiteľiek sme zhodnotili a využili pri práci s projektmi eTwinning.

Čo je eTwinning?

Program eTwinning vznikol v roku 2004 ako hlavná aktivita Programu

dištančného vzdelávania Európskej komisie eLearning, počnúc rokom 2007 sa stal súčasťou Programu celoživotného vzdelávania. V súčasnosti je zapojených 31 partnerských krajín. Projekty eTwinning vznikajú v rámci elektronickej spolupráce európskych škôl na všetkých stupňoch (materské, základné, stredné). Učitelia, deti, žiaci a študenti využívajú internet na bezpečnú vzájomnú komunikáciu, spoločné vytvorenie projektu a jeho realizáciu. Otvárajú sa tak hranice a vznikajú nové možnosti na výmenu odborných skúseností pedagógov, poznatkov o krajine priateľov, o jej histórii, zvykoch, tradíciách. Samozrejme, všetci zúčastnení získavajú vlastnú skúsenosť o potrebe a zmysluplnosti počítačovej gramotnosti v súčasnej dobe. Učiteľ pristupuje k spracovaniu témy projektu cez vlastnú kreativitu, využíva nové stratégie, metódy a formy práce, aktivizuje deti k tvorivej a zaujímavej činnosti. Učiteľ vystupuje v roli konzultanta, facilitátora, partnera, i poradcu dieťaťa. S partnerskou školou prostredníctvom rovnakých činností, ktoré s deťmi realizuje, otvára okno do poznania inej kultúry, čo je základom pre porozumenie a vytvorenie schopnosti tolerancie. Uvedené vlastnosti sú nepostrádateľné pre život v multikultúrnej európskej spoločnosti, do ktorej sa náš región včlenil.

Portál eTwinning www.etwinning.sk je vstupnou bránou pre vyhľadávania vhodných partnerských škôl, pre zdefinovanie konkrétnych cieľov a vytvorenie spoločného projektu, pre systematickú prácu na projekte a zverejňovanie záznamov (napr. fotografií, videa) z činností a aktivít projektu, na spoločnú komunikáciu partnerov projektu (napr. chat, videokonferencia), na získavanie nových aktuálnych informácií a novinkou je výmena učebných materiálov medzi zaregistrovanými účastníkmi.

Ako začať?

Samotnej práci predchádza registrácia do programu partnerstvo škôl etwinning, pri ktorej si vytvoríme svoj vlastný profil a vyplníme formulár. Je dôležité premyslieť si oblasti, ktoré neskôr s partnerskou školou budeme preferovať pri spolupráci a podľa nich nás môžu kontaktovať partnerské školy s podobnými oblasťami záujmu (environmentálna, jazyková, prírodovedná, matematická, umelecká, ľudové tradície, atď.). Na portáli eTwinning sa nám ponúkajú na inšpiráciu už zrealizované projekty a aktivity, balíčky pripravených projektov, videonávod na používanie pracovnej plochy a nástrojov etwinning, ale aj ponuky na ďalšie vzdelávanie. Prostredníctvom vyhľadávacieho systému si vyberieme partnerov pre svoj projekt, pričom je vhodné hľadať najmä medzi partnerskými školami rovnakého stupňa a s podobným zameraním. Po vzájomnom porovnaní si a odkonzultovaní svojich návrhov na projekt, plánovaných aktivít, čiastkových cieľov, nástrojov na ich dosiahnutie a stratégií výchovno –vzdelávacej činnosti môžeme dohodnúť definitívnu podobu nášho projektu a projekt zaregistrovať na portáli. V tomto štádiu sa dostávame k samotnej realizácii projektu, realizácie. V súlade s plnením cieľa respektíve čiastkových cieľov projektu dieťa nadobúda

alebo si rozvíja najmä informačné, komunikatívne, sociálne, osobnostné kompetencie, v závislosti od zamerania projektu ďalej psychomotorické, kognitívne a učebné kompetencie. V zmysle štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 môžeme konštatovať, že projekty eTwinning sú jednou z možností ako sa venovať prierezovým témam, ide najmä o nasledovné : multikultúrna výchova, informačno – komunikačné technológie, osobnostný a sociálny rozvoj; v závislosti od témy projektu aj environmentálna výchova, ochrana života a zdravia, dopravná výchova, výchova k tvorivosti a mediálna výchova. Aktivity projektu sa realizujú v rámci hier a hrových činností, edukačných aktivít, pobytu vonku a pohybových a relaxačných cvičení.

Ak v minulých rokoch nebola priaznivá situácia pre rozvoj informačných kompetencií a používanie počítača v mnohých materských školách v dôsledku slabého alebo žiadneho IKT vybavenia, v súčasnosti sú materské školy vybavené výpočtovou technikou, poskytnutou v rámci Národného projektu Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť celoživotného vzdelávania. Pedagógom sa otvárajú možnosti využívať počítačovú techniku pre tvorbu materiálov, vyhľadávanie potrebných informácií, prípravu učebných zdrojov, vzájomnú komunikáciu prostredníctvom internetu, ale aj pre postupné oboznamovanie detí s prácou na počítači. Prieskumom v materskej škole sme zistili, že k prvému priamemu kontaktu detí s počítačom v rodinách dochádza veľmi skoro, už vo veku 2 rokov; ide však predovšetkým o sledovanie filmov, rozprávok. Od štyroch rokov sa začína objavovať aj neriadené, málokedy kontrolované hranie hier rôzneho druhu. Dieťa v predškolskom veku by v prvom rade malo získať najmä poznatok o zmysluplnom využívaní počítača, o možnostiach jeho využitia v každodennom živote človeka a súčasne by malo byť dostatočne motivované k predchádzaniu vzniku hráčskej závislosti.

Druhým atribútom, ktorý prostredníctvom projektov eTwinning vystupuje do popredia je zblížovanie kultúr prostredníctvom vzájomného spoznávania sa, spoločných činností na rovnakom projekte a vyhľadávanie najmä tých prvkov, ktoré národy zblížujú. Výhodou pri komunikácii v rámci Európy je aspoň priemerná jazyková znalosť(angličtina je najčastejšie používaným jazykom), avšak slovenská materská škola má možnosť komunikovať okrem českých materských škôl aj s napr. poľskými, poprípade maďarskými materskými školami. Možno práve práca na projekte motivuje učiteľov k zvyšovaniu svojich jazykových kompetencií alebo aspoň k hľadaniu alternatív (ako je napríklad zapojenie jazykovo zdatného rodiča dieťaťa pre priamu komunikáciu s eTwinning).

Základom pre prezentáciu pozitívneho prínosu projektovania eTwinning v praxi materskej školy je naša štvorročná skúsenosť v tejto oblasti, máme za sebou prácu na niekoľkých úspešných projektoch (dva z nich boli ocenené 5. a 6.miestom v súťaži o najlepší projekt eTwinning). V januári 2009 sme

prezentovali Slovensko na konferencii eTwinning v Prahe, kde sa sme s kolegyňou z partnerskej materskej školy Fernandou Cristinou Concalves z Portugalska osobne stretli a diskutovali o našom spoločnom prebiehajúcom projekte. Pre svoj ďalší profesijný rast využívajú učiteľky našej materskej školy semináre ponúkané centrárou eTwinning na Slovensku, poprípade aj v zahraničí. V septembri tohto roku sme využili možnosť účasti na medzinárodnom seminári eTwinning v Istanbul v Turecku.

Príklady projektov eTwinning v podmienkach materskej školy

1. Názov projektu: Spoznajme sa navzájom – Knowing each other

Realizátori projektu: Asterio Farmaki, Kindergarden of Akrini, Grécko Mária Kondelčíková, Materská škola – Óvoda, Cyrilometódská 42, Nové Zámky, SR
Cieľ projektu: Poznať svoje mesto, svoju krajinu. Vytvárať pozitívny vzťah k inej kultúre. Oboznamovať deti s prácou na počítači. Prostredníctvom vlastnej skúsenosti spoznávať internet ako možnosť komunikácie s priateľmi.

Zameranie projektu: Spoznávať krajinu priateľov, ich jazyk, vlajku, zvyky...

Veková skupina detí: 4-6 ročné deti

Komunikačný jazyk: Angličtina

Využitie nástroje: prezentácie, fotografovanie, kreslenie, skenovanie, chat, práca s internetom

Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti: kreslenie vlastného portrétu, vytváranie fotoalbumu, vyhľadávanie na mape, glóbusu, vytvorenie slovensko – gréckeho slovníka, porovnávanie gréckych a slovenských krstných mien detí, Karneval na diaľku v oboch materských školách, zhotovenie prezentácií Môj deň v materskej škole na Slovensku, Môj deň v materskej škole v Grécku, veľkonočné zvyky na Slovensku a v Grécku, zdokumentovanie aktivít s environmentálnou tematikou – Deň Zeme a ekovychádzka k rieke Nitre, poznávanie tradičného gréckeho sviatku a jeho oslava v materskej škole.

Priebeh projektu: Po nadviazaní kontaktu s učiteľom gréckej materskej školy pánom Asteriom Farmakim cez vyhľadávacie zariadenie eTwinning sme sa prostredníctvom četu dohodli na spoločných cieľoch a stanovili sme si časový harmonogram jednotlivých aktivít. Dohodli sme sa na nasledujúcich témach projektu: Ja a moji kamaráti v škôlke; Moje mesto, naša krajina...; Tu žijem ja, kde žiješ ty?; Môj deň v škôlke; Naš karneval; Priateľstvo. Projekt sme zaregistrovali a po schválení národnou podpornou službou sme začali s realizáciou. Každú z jednotlivých tém sme spracovávali súčasne s partnerskou školou, výsledky prác detí a dokumentáciu o aktivitách sme publikovali v priestore pre spoluprácu na pracovnej ploche eTwinning.

Vyhodnotenie projektu: V obidvoch partnerských školách bol projekt vyhodnotený pozitívne. Prínosom pre deti sú netradičné činnosti, ktoré hodnotili ako zaujímavé: vytvorili fotoalbum, ktorým sa navzájom predstavili,

v ďalších častiach získali poznatky o svojej krajine a o meste, kde žijú a tieto poznatky odprezentovali, naučili sa pracovať s informáciami z rôznych zdrojov (encyklopédie, časopisy atď.); spoznávali život v inej krajine cez im blízke situácie – deň v materskej škole a karneval. Záverom boli motivované k zhodnoteniu svojej práce i práce skupiny na projekte, k rekapitulácii získaných poznatkov o živote svojich priateľov v Grécku, k vytvoreniu optimálnemu, priateľskému a otvorenému prístupu k inej kultúre. Z pohľadu učiteľov bolo prínosom vzájomné spoznanie aktuálneho systému práce v materskej škole a výmena skúseností, možnosť komunikovať v cudzom jazyku, zdokonaľovať sa v práci s IKT, príprava a koordinácia činností a aktivít detí podľa stanoveného plánu projektu. Projekt bol ocenený Certifikátom eTwinning.

2. Názov projektu: Zahrajme sa spolu s rozprávkami – Play together with stories

Realizátori projektu: Mary Fournari, 1st Kindergarten Iraklio-Attiki, Grécko ; Dina Zampouli, 5th Primary School of N. Heraklio Attikis ,Grécko ; Asterio Farmaki, Kindergarten of Akrini, Grécko; Mária Kondelčíková, Materská škola – Óvoda, Slovensko; Ewa Plesnar, Przedszkole Publiczne w Soninie, Poľsko; Fernanda Cristina Concalves, JI/EB1 Tojais-S.Miguel de Paredes, Portugalsko
Cieľ projektu: Poznať klasickú autorskú rozprávku H. Ch. Andersena : Palculienka.

Prostredníctvom rozprávky hľadať univerzálne hodnoty, ktoré sú dôležité pre najmladších Európanov - deti z materských škôl, ktoré sú do projektu zapojené.

Zameranie projektu: Oboznamovať deti s tým, že v inej krajine žijú podobné deti, ktoré majú rady rovnakú rozprávku, ale majú odlišnú kultúru, zvyky, jazyk, mená, prírodu.

Komunikačný jazyk: Angličtina

Veková skupina detí: 5 – 6 ročné deti

Využitie nástroje IKT: prezentácie, práca s internetom, publikovanie na vlastnej stránke projektu, audionahrávka prerazprávania rozprávky deťmi, chat, video, a ďalšie.

Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti: vytváranie prezentácie, vyfarbovanie obrázkov zástav zapojených krajín, fotografovanie, maľba – ilustrácia rozprávky, skenovanie prác detí, nahrávanie audio a video záznamov, publikovanie na stránke projektu, zhotovovanie bábky Palculienky

Priebeh projektu: S gréckou materskou školou a učiteľkou Mary Fournari sme sa skontaktovali prostredníctvom vyhľadávacieho zariadenia eTwinning, postupne sme konzultovali aj s ostatnými záujemcami, čím sa vytvorila šesťčlenná partnerov z Grécka, Poľska, Portugalska a Slovenska. Prostredníctvom komunikácie cez chat sme sa uzhodli na hlavnom ciele a zámere projektu a na stratégiách

výchovno-vzdelávacej činnosti. Projekt sme zaregistrovali a prácu podľa dohodnutého harmonogramu sme zahájili po schválení národnou podpornou službou eTwinning. Konzultácie učiteľov prebiehali vždy v dohodnutom termíne a týkali sa detailov realizácie jednotlivých aktivít. V úvode sme vybrali vhodnú rozprávku, ktorá je známa vo všetkých krajinách. Po vytvorení detí, školu a krajinu predstavujúcich prezentácií sme si rozdelili rozprávku na šesť sekvencií. Každá škola najprv pracovala s rozprávkou a potom so svojou časťou rozprávky, ktorú deti ilustrovali a vzápätí nahrali audionahrávku prerazprávanej rozprávky. Popri práci s rozprávkou sme zverejňovali aj ďalšie aktivity materskej školy, čím sa deti navzájom bližšie spoznávali. Zavŕšením nášho projektu bolo vytvorenie bábky Palculienky, ktorá klasickou poštou putovala z jednej partnerskej materskej školy do druhej a deti s pomocou učiteľiek dopĺňali jej výzor, odev.

Vyhodnotenie projektu:

Prínosom projektu pre deti bolo ich zistenie, že v rôznych častiach Európy žijú deti s veľmi podobnými záujmami, hodnotami. Práca na projekte bola realizovaná počas nasledujúcich organizačných foriem predškolského vzdelávania: hry a hrové činnosti a edukačné aktivity v centrách aktivít počítačom, výtvarnom, literárnom, hudobnom a v centre predčitateľskej gramotnosti. Projekt a jeho hlavná myšlienka sú aplikovateľné na podmienky ktorejkoľvek materskej školy a na prvom stupni základnej školy. Do projektu by sa mohla zapojiť celá škola pri vytvorení ďalších čiastkových úloh napr. tvorenie vlastnej verzie príbehu, dramatizácia rozprávky deťmi a nahranie na video, vytvorenie obrázkov pre hru pexeso atď. Projekt bol ocenený Certifikátom eTwinning a Certifikátom kvality.

Projektovanie eTwinning je otvorenou príležitosťou pre tvorivých učiteľov pracovať menej tradičným spôsobom s IKT /nielen/ v materskej škole. Je vhodné pre všetkých, ktorí podobne ako deti, majú radosť z objavovania, spoznávania a priateľského kontaktu s novými priateľmi – partnerskou školou zo zahraničia.

Literatúra

SOKOLÍKOVÁ, Ľ. 9/2010 Medzinárodné partnerstvá škôl – program eTwinning a jeho integrácia do života školy. In *Manažment školy v praxi*. ISSN 1336-9849, 2010, č. 9, strana 27-28.

www.etwinning.sk

www.etwinning.net

Resumé

The article aims to present the eTwinning project and mention about the possibilities of its use in kindergartens in Slovakia. It shows two already implemented projects in a kindergarten in Nové Zámky.

Kontaktná adresa

PaedDr. Mária Kondelčíková
Materská škola – Óvoda
Cyrilometódská 42
940 01 Nové Zámky
mscm.nz@gmail.com
Slovenská republika

ZDRUŽENIE UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL VO VOJVODINE (SRBSKO)

Božena Levárská

Abstrakt

Združenie učiteliek materských škôl vo Vojvodine je dôležitým pomocníkom v zdokonaľovaní učiteliek materských škôl a tiež sprostredkovateľom v zabezpečovaní rôznych pomôcok pre pedagogickú prácu. Význam spočíva i v popularizovaní materských škôl v multikultúrnom prostredí, ktoré je základným fundamentom a predpokladom jestvovania aj vyšších stupňov školenia v slovenskom jazyku a zachovania slovenskej identity.

Kľúčové slová

Slováci vo Vojvodine, Združenie učiteliek materských škôl, materské školy s vyučovacím jazykom slovenským vo Vojvodine

Predškolská výchova a vzdelávanie v Srbsku je regulovaná nasledovnými zákonmi:

1. Stanovy o všeobecných osnovách predškolského programu, Úradný vestník č. 14/2006

- Úvod
- Základy programu starostlivosti a výchovy detí vo veku od jedného do troch rokov
- Základy programu predškolskej výchovy a vzdelávania detí od troch rokov po zapojenie do prípravného predškolského programu
- Model A všeobecných osnov predškolského programu (Koncepcia detstva a výchova dieťaťa. Modelovanie vzdelávacieho procesu. Očakávané úlohy učiteľky. Plánovanie a evaluácia.)
- Model B všeobecných osnov predškolského programu (Chápanie predškolskej výchovy a vzdelávania. Predškolská ustanovizeň. Spojenie predškolskej ustanovizne so spoločenským prostredím. Trvalé ciele, úlohy a požiadavky pre ustanovizeň a učiteľky. Aktivita, ktorými sa prispieva k aspektom vývoja.)
- Prípravný predškolský program
- Model A prípravného predškolského programu
- Spôsob realizácie programu
- Model B prípravného predškolského programu

2. Zákon o základoch systému vzdelávania a výchovy. Úradný vestník č. 72/2009

- Základné ustanovenia
- Rozvoj, zabezpečovanie a zvýšenie kvality vzdelávania a výchovy
- Ustanovizne a iné organizácie
- Orgány ustanovizne
- Programy vzdelávania a výchovy a skúšky
- Uskutočnenie vzdelávania a výchovy
- Práva detí a žiakov, povinnosti a zodpovednosť žiakov
- Zamestnanci ustanovizne
- Dozor
- Financovanie činnosti predškolských ustanovizní, ktorých zakladateľom je Srbská republika, autonómna pokrajina (oblasť) a jednotka lokálnej samosprávy
- Trestné ustanovenia
- Poverenie služieb štátnej správy autonómnej pokrajiny (oblasti)
- Prechodné a záverečné ustanovenia.

3. Zákon o predškolskej výchove a vzdelávaní, Úradný vestník RS č. 18/2010

- Základné ustanovenia
- Zakladanie predškolských ustanovizní a vykonávanie činnosti
- Programy predškolskej výchovy a vzdelávania
- Organizácia práce s deťmi
- Vychovávateľka (učiteľka MŠ), odborný spolupracovník, spolupracovník a pedagogický asistent
- Právo štrajkovať
- Dozor nad prácou predškolskej ustanovizne
- Financovanie
- Trestné ustanovenia
- Prechodné a záverečné ustanovenia.

Zámer a poslanie Združenia učiteliek materských škôl vo Vojvodine

Združenie učiteliek materských škôl (úradný názov združenia znie: Združenie vychovávateľov osvetových pracovníkov Slovákov Vojvodiny) bolo založené vo februári 2007. Sídlo Združenia je v Báčskom Petrovci v Predškolskej ustanovizni Včielka.

Poslaním a cieľom jeho pôsobenia je:

- pestovať a rozvíjať vzdelávanie a kultúru Slovákov vo Vojvodine;
- vytvárať podmienky na stále vzdelávanie a zdokonaľovanie členiek organizovaním odborných seminárov, metodických stretnutí a návštev;

- spolupráca s ostatnými združeniami s podobným zameraním ako v štáte, tak i mimo a so združeniami všeobecne;
- podporovať rozvoj predškolskej výchovy a vzdelávania, zahrnúť čím väčší počet detí predškolskou výchovou a zasadzovať sa o sústavné skvalitňovanie podmienok pre pobyt detí v predškolských zariadeniach;
- vytvárať podnetné a obsahovo bohaté prostredie pre pobyt detí;
- dbať na kvalitnú výchovu, vzdelávanie a starostlivosť o deti;
- podnecovať svojich členov, odborníkov, rodičov, predstaviteľov lokálnych samospráv, aby deťom venovali osobitnú pozornosť, zasadzovali sa o zdravé prostredie a ochraňovali deti pred negatívnymi vplyvmi.

Z dejín združenia

Od roku 1995 učiteľky MŠ pôsobili v Aktíve vychovávateľiek. K založeniu Aktívu došlo po vynesení Programu výchovnej a vzdelávacej práce v jazykoch narodnostných menšín a v rámci projektu Uvádzanie a sledovanie uplatňovania programu v praxi. Na Aktívoch, ktoré sa uskutočňovali dvakrát ročne, sme sa zaoberali najmä rozvojom a pestovaním materinského i nematerinského jazyka a interkulturalizmu detí.

Realizovali sme niekoľko dielní a prednášok, kde sme spracovali odborné témy akými sú:

- Inklúzia detí,
- Hyperaktívne dieťa,
- Environmentálna výchova,
- Poruchy reči.

Prezentované boli nové vydania príručiek:

- Ochrancovia jazyka (Melania Mikešová)
- Krok za krokom 2 (Mirjana Marković a kol.)
- Krok za krokom do základov programu predškolskej výchovy a vzdelávania (Mara Šain a kol.)

Výsledkom úspešnej spolupráce Aktívu, presnejšie pani učiteľky Anny Melegovej, vtedajšej vedúcej Aktívu, a vedúcich projektu je vydanie príručky pre učiteľky MŠ v slovenskom jazyku ZLATÝ ZVONČEK.

V spolupráci s Ústavom pre vydávanie učebníc z Nového Sadu urobili naše členky preklad kníh a pracovných zošitov zo srbčiny do slovenského jazyka.

Sú to:

- Slovenský jazyk - učebnica s pracovným zošitom
- Svet vôkol nás a pracovný zošit
- Matematika a pracovný zošit z matematiky.

Materské školy s vyučovacím jazykom slovenským vo Vojvodine

V súčasnosti má Združenie 60 členiek, ktoré pôsobia v sedemástich (17) materských školách vo Vojvodine, ôsmich materských školách v Báčke (Petrovec, Hložany, Kulpín, Kysáč, Silbaš, Lalit, Selenča a Pivnica), v šiestich v Banáte (Kovačica, Padina, Aradáč, Jánošík, Vojlovica a Biele Blato) a v troch materských školách v Srijeme (Stará Pazova, Lug a Slankamenské Vinohrady). Vzhľadom na zastúpenosť slovenčiny je ich počet a štruktúra nasledovná:

- slovenčina je jediným vyučovacím jazykom v nasledovných prostrediach: Petrovec, Hložany, Padina, Jánošík, Lug a Selenča,
- slovenčina je dominantným vyučovacím jazykom v Kulpíne, Kysáči, Pivnici a v Kovačici,
- dominantným jazykom je srbčina, ale sú i slovenské skupiny, a to v Silbaši, Aradáči, Vojlovici a v Starej Pazove,
- dvojjazyčná skupina v Laliti
- skupiny, kde je dominantný srbský jazyk, ale sú i deti, ktoré hovoria po slovensky, a to v Bielom Blate a v Slankamenských Vinohradoch.

Väčšina materských škôl patrí k okresným predškolským ustanovizniám, iba tie v Pivnici a Silbaši pôsobia pri základných školách.

Zastúpené sú dva druhy pobytu: celodenný pobyt, v rámci ktorého sú i jasličky a navštevujú ho deti vo veku 1 až 7 rokov a poldenný pobyt, ktorý navštevujú deti vo veku 5 až 7 rokov. Dôležité je zdôrazniť, že Zákonom o výchove a vzdelávaní je daný dôraz na najstaršie ročníky, ktoré sú povinné navštevovať predškolské zariadenia rok pred odchodom do školy, čím je predškolská výchova pripojená k sústave výchovy a vzdelávania.

Zakladateľom predškolských ustanovizní sú lokálne samosprávy. Doba finančnej krízy, v ktorej žijeme, sa odzrkadľuje aj v tejto oblasti. Stav budov, účelovosť, vybavenosť didaktickými pomôckami a hračkami je rozličná od prostredia k prostrediu. Zaoštarávanie pomôcok pre prácu pri osvojovaní materinskej reči a odbornej literatúry je často ponechané na samotnú vychovávateľku a jej vynaliezavosť.

Ak sú materské školy bezpochyby tým základným fundamentom a predpokladom jestvovania aj vyšších stupňov školenia v slovenskom jazyku, ako uvádza Dr. Zoroslav Spevák v texte pod názvom: *Materské školy vo Vojvodine s vyučovacou rečou slovenskou* na konci roka 2006, potom je potrebná náležitá a sústavná pozornosť a práca s čo najväčším počtom detí slovenskej menšiny.

Pôsobenie Združenia v súčasnosti

Dnes Združenie prispôsobuje svoje aktivity požiadavkám súčasnej doby. Uchádzame sa o granty z Úradu pre Slovákov žijúcich v zahraničí v Slovenskej

republike a Pokrajinského sekretariátu pre správu, predpisy a národnostné menšiny v Srbsku. Zo získaných finančných prostriedkov, ktoré sú účelové, inovujeme MŠ v prostrediach, kde sú skupiny s vyučovacím jazykom slovenským. Zaoštarávame počítače, multifunkčné zariadenia, CD rádia, fotoaparáty a videoprojektor.

Prajeme si, aby každá naša materská škola mala vlastný počítač a prípojku na internet, čo by umožnilo zdokonaľiť sa v práci na počítačoch, inovovať pedagogickú prax a pozdvihnúť ju na vyššiu úroveň. Naším cieľom je sprístupniť a zviditeľniť pedagogickú prácu materských škôl širšej verejnosti a umožniť učiteľkám podieľať sa a zúčastňovať na vytváraní spoločnej webovej stránky.

Organizujeme kurzy pre učiteľky, ktoré sú akreditované Ústavom pre zveľadenie výchovy a vzdelávania v Belehrade. Absolvovaním kurzov získajú učiteľky kredity pre svoju licenciu. Učiteľky sa rady zapájajú do kurzov preto, že prednášateľmi sú špičkoví lektori zo Slovenskej republiky, spracovávajú sa zaujímavé témy a učiteľky si z kurzov odnesú vzácne vedomosti, ktoré môžu uplatniť vo svojej praxi.

Realizujeme projekty s deťmi s cieľom pestovať lásku k materinskej slovenskej reči. Hrou a hrovými aktivitami vytvárame možnosti pre spoluprácu, bohatú komunikáciu a činnosti podporujúce rozvoj reči. Podporujeme súvislé vyjadrovanie, zdokonaľujeme výslovnosť a rozširujeme slovnú zásobu. Umožňujeme kamarátenie detí z rozličných slovenských prostredí, zvlášť z menších a vzdialenejších. Obohacujeme život detí novými obsahmi.

Učiteľky naplno chápu dôležitosť svojej práce a fungovania predškolských zariadení vo viacmenšinovej spoločnosti. Prostredie materskej školy deťom z rozličných kultúrnych, ekonomických, vzdelanostných a zdravotných pomerov v rodinách, ktoré sú v súčasnosti čoraz viditeľnejšie, zjemňuje tieto výkyvy, kompenzuje ich a pôsobí prevenčne. Prichádzajú k nám generácie detí, ktoré sa ťažšie prispôsobujú životu a práci v kolektíve, čo aj od učiteliek vyžaduje vysokú profesionalitu, individuálny prístup k dieťaťu, pestovanie partnerských vzťahov s deťmi i s rodičmi a tímovú prácu s odborníkmi rôznych profilov.

Združenie aktívne spolupracuje s Asociáciou slovenských pedagógov, Výborom pre vzdelávanie NRSNM a Osvetovou komisiou pôsobiaceou v rámci Matice slovenskej v Srbsku. Spolupracuje aj so Združením vychovávateľov Vojvodiny a Srbska a od tohto roku svoju spoluprácu mieni rozšíriť i na združenia s podobnými zámermi mimo hraníc.

Resumé

Association of infant school teachers in Vojvodina acts as important factor in development of infant school teachers and also as a mediator in provision of didactic means. It's importance also lies in popularization of infant schools in multicultural society, which represent a basic building block of higher education in Slovak language and conservation of Slovak identity

Kontaktná adresa

Božena Levárska
PU Včielka
Jarmočná bč
21470 Báčsky Petrovec
bozenalevarska@yahoo.com
Srbsko

RODINA AKO VÝZNAMNÝ VÝCHOVNÝ ČINITEL V PREDŠKOLSKOM VEKU

Erika Novotná

Abstrakt

Autorka v príspevku akcentuje dôležitosť rodinného výchovného pôsobenia v predškolskom veku. Charakterizuje súčasnú rodinu a postoje rodičov k výchove detí. Zamýšľa sa nad pripravenosťou mladých ľudí pre manželstvo a rodičovstvo.

Kľúčové slová

Výchova, rodičovstvo, výchova v rodine, rodina ako výchovný činiteľ.

„Výchova je vzájomným uchopením sa za ruku a spoločným objavovaním životných krás, možností aj nemožností. Nedá sa povedať, kto komu dáva viac, je však isté, že dospelý i dieťa by mohli maximálne získať.“ (Štúr, 1995, s. 5)

Najvyšším zmyslom detstva je naučiť sa milovať život. Pociť istoty a dôvera v blízkych ľudí, možnosť poznávania stále širšieho okruhu sveta okolo seba, príťažlivý vzor dospelého a málo konfliktná ochraňujúca rodina tomu napomáhajú. Ten malý detský prstík, ktorý s napätím skúma teplú nádobu alebo ostrý hrot agátového trňa, je symbolom detskej túžby vidieť, cítiť, počuť, voňať, hmatať všetko dostupné. Aký svet ukazujeme dnešným deťom? Úsmev, humor, radosť z odriekania, odvaha prekonávať prekážky a priateľské vzťahy sa pomaly vytrácajú (Štúr, 1995). Zúčastňujme sa toho veľkého dobrodružstva postupnej premeny dieťaťa, a zopakujme si znovu s ním dychtivosť po poznaní, i jasavú radosť nad každým objavom nielen v škole, ale predovšetkým doma v rodine.

Vzťah rozvoja dieťaťa v rodine a materskej škole by mal byť vyvážený. V mnohých prípadoch tomu tak nie je. Preto sa v rozvojovo zameranej predprimárnej edukácii kompenzujú a vyrovnávajú nedostatočné rozvojové vplyvy rodiny, či prostredia (Lipnická, 2009).

Proces rozvoja dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní významne ovplyvňuje rodina a sociokultúrne zázemie dieťaťa. Obsah predškolskej výchovy a vzdelávania má rámcový charakter. Detailnejšie sa na základe poznania aktuálnych rozvojových možností detí konkretizuje v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti, pričom okrem iného rešpektuje rodinu dieťaťa predškolského veku a vývinové špecifiká – vývinové zvláštnosti a osobitosti dieťaťa (ISCED – 0). V tomto momente si kladíme otázku: Vytvára súčasná spoločnosť a rodina ako jej základná bunka také podmienky a prostredie, aby

sa naplňali výchovné a vzdelávacie ciele? V spoločnosti, kde absentuje podpora a miesto pre rozvoj predškolskej výchovy detí bude žiť generácia ľudí, ktorej najvyššie hodnoty života budú peniaze a agresívny spôsob ich získavania, kde za morálne bude považovaná amorálnosť, charakterným bude bezcharakternosť, a i keď niekto bude morálny, čestný a charakterný, ostatní ho budú považovať za „nepriateľského“. Mobbingom alebo inými mechanizmami ho od seba budú izolovať (Ďuričková, 2005, s. 89). Možno sú to prisilné slová, ale dianie v našej spoločnosti prezentované médiami o praktikách rozmanitých skupín, o škandáloch, nás o tom presvedča.

Je pravdou, že predškolská výchova sa dá, a má realizovať aj v rodine. Je však schopná súčasná rodina ju poskytnúť? V akej podobe? Vychováva tak, ako terajších rodičov vychovávali ich rodičia? Alebo sa už v dnešnej rodinnej predškolskej výchove odzrkadľujú spoločenské, osobnostné, hodnotové a rolové zmeny? Kosová (2010) uvádza, že orientácia na konzum, ktorý niečo stojí, ale aj konkurenčné prostredie a strach nútia človeka neustále sa ponáhľať, nepremeškať šancu, rýchlo sa presadiť. Neostáva mu čas na problémy iných, často ani vlastných detí, ale ani na zastavenie sa a na reflexiu vlastného správania, myslenia, cieľov vlastného života. Pre neustále zrýchľovanie životného tempa ľudia trpia psychickým preťažením a ich deti nedostatkom pozornosti a lásky.

Ďuričková (2005, s. 89) otázky výchovy detí analyzuje z pohľadu zmeny súčasnej rodiny špecifikáciou jej plusov a mínusov. Za plusy dnešnej rodiny autorka považuje:

- žena je viac ako inokedy rovnoprávna mužovi v práci i manželstve,
- finančne je žena samostatnejšia a nezávislejšia,
- v práci môže realizovať vlastné potreby a aspirácie,
- rodina má priestor na vzájomnú spoluprácu a kontakty,
- viac ako inokedy na výchove detí participujú starí rodičia a príbuzní,
- vedenie domácnosti si vďaka technike vyžaduje menej času a námahy,
- má lepší kontakt so svetom vďaka slobode cestovania, televízii, internetu.

Mínusy dnešnej rodiny:

- pre pracovnú zaneprázdnenosť si rodičia ťažšie nachádzajú čas na kontakty s deťmi,
- rodičia sa neorientujú v špecifikách vývojových etáp svojich detí,
- ženy sú stále viac unavené, vyčerpané, frustrované a depresívne, nemajú na seba čas,
- muž pracuje čo najviac, aby si vybudoval kariéru a využil možnosti zárobku, ktoré momentálne má,
- to isté sa vzťahuje aj na zamestnanú ženu,
- pracovná vyťaženosť jedného z partnerov spôsobuje, že druhý partner preberá na seba i rolu otca/matky,

- vyčerpanosť partnerov zasahuje ich manželský a rodinný život,
- intenzívnejšie nastupuje konzumný štýl života a preferovanie materiálnosti pred duchovnom,
- deti oveľa častejšie namiesto lásky od rodičov dostávajú materiálne a finančné hodnoty,
- vo výchove detí v rôznych podobách stále viac prevláda egoizmus a agresia,
- do života detí vstupuje viac voľného času, ale aj nudy,
- deti i ich rodičia nevedia produktívne využiť voľný čas – vzájomne ani individuálne.

Pohľad na plusy a mínusy ukazuje obraz fungovania dnešných rodín. Nie je ideálny. Vývoj a zmeny v spoločnosti po revolúcii priniesli veľa pozitívneho do života a rozvoja osobnosti dospelých. Ale paradoxne: to, čo obohacuje rodičov, ochudobňuje ich deti. Možnože príčina je jednoduchá. Nikto mladých ľudí nenaučil ako vychovávať svoje deti, a tým menej nie, ako využiť aj v tých jednoduchých podmienkach rodinného života všetko to, čo posilňuje a rozvíja detskú osobnosť. Vedia rodičia, že ak deti v útlom veku nedostanú vo výchove to, čo je potrebné, v neskoršom veku i keď to dostanú, je už neskoro? Všetko vo výchove detí má svoj psychicky optimálny čas (Ďuričková, 2005).

Preto znepokojujúce signály nervozity, ktoré poznačujú našu dobu, by mali oslovovať každého zodpovedného dospelého a naliehavo ho vyzývať, aby sa výraznejšie zapájal do rôznych oblastí života, akými sú rodina, práca, voľný čas, spoločnosť, škola a politika.

Napriek všeobecnému zmätku, rodina stále zostane semenom budúcich miest. Jej rast je súhrnom náročných a neopakovateľných podmienok, ktoré vytvárajú spoločenstvo medzi jedincami bez toho, aby sa stratili v anonymite davu. Je základným výrazom spoločnej humánnosti, prvým miestom prijatia a podpory odlišností, miestom citovej, občianskej a náboženskej výchovy. Rodinu vnímame ako (Mazzi, 2008, s. 109) „svedka tvorivého pocitu, ako základnú komunitu a miesto životnej orientácie, ako projekt afektivity a spoločného prežívania každodennosti, ako trampolínu na cvičenie sa v občianskej participácii, ako generačné puto a kontinuitu, ako solidárnu organizáciu a sociálnu identitu, ako svet, ako transcendentiu“.

Úloha rodiny naberať na vážnosti, ak si uvedomíme že kultúra ako „celok vzájomne prepojených pravidiel na ktorých základe jednotlivé osoby vytvárajú svoje správanie, aby sa prispôbili konkrétnym situáciám, alebo ako implicitné poznanie sveta, na ktorého základe dáva jednotlivec svojmu správaniu a konaniu smer“, spočíva od začiatku práve na pleciach rodiny (Bertrand, 1997. In Novotná, Pružinská, 2006).

Nepriama výchova je dôležitejšia ako priama, lebo nepriamo vychovávať znamená vytvoriť deťom priaznivé podmienky pre ich ďalší rozvoj a rast

v škole. Rodina ich zabezpečuje tým, že:

- uspokojuje primárne potreby dieťaťa v ranných štádiách jeho života i jeho dôležitú
- potrebu organickej príslušnosti (potreba domova, spolupatričnosti k svojim najbližším),
- uvádza do vzťahu k veciam,
- zakladá počiatky vedomia povinnosti, zodpovednosti, ohľaduplnosti a úcty,
- poskytuje príležitosť vojsť do medzigeneračných vzťahov a vyvoláva u dieťaťa predstavu o širšom okolí, o spoločnosti, o svete (Porubská, Seidler a kol., 2001).

Cieľom rodinnej výchovy tak nie je len uspokojenie primárnych potrieb dieťaťa, ale i vytváranie podmienok pre jeho individuálny rozvoj, vytváranie priestoru a možnosti jeho seberealizácie. Dôležitou podmienkou dobrej rodinnej výchovy je podpora výchovy v škole i podpora autority učiteľov a vychovávateľov. Súlad rodiny a školy vo výchovnom pôsobení je tak považovaný za základný predpoklad zdravého rozvoja žiaka.

Je príprava na rodinný život a výchovu v rodine dostatočná? Je inštitucionálne zabezpečená alebo sa to považuje za akt samozrejmosti a prirodzenosti? Dá sa vôbec na manželstvo a rodičovstvo pripraviť? Pristupujú mladí ľudia k manželstvu a rodičovstvu zodpovedne? Prečo škola nepripravuje deti a mladých pre život v rodine? Veď škola ponúka ideálny referenčný horizont, paletu didaktických plánov, evolučných procesov a trvalého preverovania. Rodina, teda osoby, z ktorých sa skladá, podliehajú špecifickej dynamike, idú vlastnou cestou, zostavenou z jednotlivých životných cyklov a etáp, s očakávaniami, obradmi prechodu, kritickými udalosťami. Konkrétne ide o vytváranie dvojice, fázy manželstva, narodenie detí, profesionálnu ustálenosť rodičov, dospievanie detí a ich odchod z domu, pokles profesionálneho úsilia rodičov, starostlivosť o ďalšie pokolenie, dôchodok, choroby, odlúčenia atď. Škola pre rodinu v duchu prijímania a za pomoci odborne pripravených pedagógov by všetko toto mala začleňovať do určitého rámca a ponúkať formačný priestor, v ktorom by dokázala odpovedať na najrozličnejšie otázky a najaktuálnejšie pochybnosti (modifikované podľa Mazzi, 2008).

Ideálny rodič zrejme neexistuje. Každý robí chyby, ale v dobrej rodinnej atmosfére sa občasné zlyhania rodičov strácajú v mnohonásobne prevažujúcich pozitívach. Úzkostlivosť a strach pred chybami, nás oberajú o potrebné pedagogické sebavedomie a neistí rodičia prenášajú svoju neistotu aj na deti.

Dieťa potrebuje citovo zdravú rodinu, zázemie plné pochopenia a radosti, milý humor, vedomie spolupatričnosti aj záväzný model správania. Rodina je úplná nielen počtom svojich členov, kde nechýbajú súrodenci, obaja rodičia. Rodina je úplná aj citovým zaangažovaním sa každého z jej členov. Rodina je

malým symbolickým ľudstvom. Atmosféra v rodine je rozhodujúca pre mentálne zdravie dieťaťa. Výzor a schopnosti dieťaťa dostávajú svoj skutočný význam postojom rodičov. Nezáleží na tom, či je učiteľ spravodlivý, prísny alebo ironický. To všetko sa lomí cez rodinné postavenie dieťaťa, koľko pochopenia a podpory nájde doma (Štúr, I., 1995). Potreby detí by mali byť v harmonickom súzvuku s potrebami rodičov. Dieťa čaká na primerané podnety, to je otázka rodičovskej energie, času a záujmu. Dieťa potrebuje pocit istoty, ale to je súčasne aj istota dospelého, že dieťa má to, čo potrebuje a obaja sa tomu tešia. S pribúdajúcim uvedomením si seba samého, začína dieťa vraviť o sebe zámenom „ja“. Pre rodiča je rodičovská rola novou identitou, hrdosťou, sebapotvrdením. Už patria k sebe a dobro jedného je vždy aj dobrom druhého. Narodením dieťaťa začína iný spôsob myslenia a každá nová túžba sa automaticky prehodnocuje aj z detskej pozície. Pre zrelého rodiča v tom niet rozporu. Dobro dieťaťa je totožné s jeho životnými zámermi a rozhodne si ponechá niektoré zo svojich osobných záujmov, ale zladí ich vždy s potrebami a prianím svojich detí (Štúr, 1995, s. 21).

Pozitívny životný program by sa mal vytvoriť dávno v detstve. Neskôr sa iba zintenzívňuje a mení formy. Je naivné chcieť začať s výchovou po skončení detstva. Na rad prichádza hlavne sebavýchova a už len „dolaďujeme“. Ak sme nadviazali s deťmi spoluprácu a deti majú svoj vlastný životný štýl i silné osobné záujmy, nebude ich puberta pre nich ani pre nás zvlášť náročná.

Deti potrebujú dospelých a dospelí potrebujú deti. Inak by sme vychladli vo svojej ľudskej teplote. Veľká osudová priazeň je môcť žiť spolu s odlišnou generáciou, spoločne naplňovať svoje túžby, vzájomne sa obdarúvať a jeden druhému pomáhať. Zraniteľnosť rodiny je daná intimitou a intenzitou vzťahov. Jej trvácnosť – naopak – napomáha otvorenosť voči vonkajšiemu svetu, podnety z kultúry i prírody. Hoci dieťa významne prispieva k celej rodinnej atmosfére aj výchovnému štýlu rodičov, maximálnu zodpovednosť za úroveň rodinného života nesú dospelí. Ich spôsob života ovplyvňuje správanie detí a je aj významným modelom budúcich mladých rodín. Rodina je systém, v ktorom malý aj veľký človek nachádza potrebný poriadok, identitu, ochranu aj odvahu k životným výbojom (Štúr, 1995).

Rodina sa v priebehu niekoľkých rokov zmenila z teplého a bezpečného hniezda na akúsi škatuľu plnú samoty. „*My dospelí sme neúprosne dali na prvé miesto prácu, bezhlavý blahobyt a symboly statusu, ktoré teatrálny vystavujeme na obdiv v presvedčení, že nám naplnia dušu. Teraz sme však osamotenější ako predtým. Nehovorí nám to psychológovia alebo psychoanalytici, ale naše deti. A tie nepodvádzajú!*“ (Mazzi, 2008, s. 23)

Ľudia sa vzdali základných výchovných pút, ktoré pozitívne spájali rodičov s deťmi. Tieto narušené vzťahy sa usilujú nahradiť väčším množstvom darčiekov, jedla a vecí každého druhu. A ako na to odpovedali deti? Tak, že

začali tlstnúť, zatvárať sa do svojich izieb a strácať sebavedomie. Mazzi (2008, s. 22) vyslovuje sklamanie: „*Vždy som dúfal, že úloha rodiča bude prioritou pre človeka, ktorý sa rozhodol priviesť na svet ďalšie ľudské bytosti. Zdá sa však, že v poradií hodnôt sú naše deti na treťom alebo štvrtom mieste*“.

Malo by sa to sa napraviť. Z začať možno aj tým, že budeme viac načúvať deťom, menej sa utiekať k bankomatom a zrušíme plnú moc ulice a televízie.

Literatúra

ĎURIČEKOVÁ, M. 2005. Psychologické hodnoty predškolskej výchovy. In *Teória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách*. Prešov: PU PF, 2005. ISBN 80-8068-433-2.

KOSOVÁ, B. 2010. Materská škola vo svetle súčasných trendov v spoločnosti, v edukácii a v príprave učiteľov. In *Materská škola a svet okolo nás*. Zborník príspevkov z Celoslovenského odborného seminára s medzinárodnou účasťou. Ružomberok, 2010. ISBN 978-80-970391-0-3.

LIPNICKÁ, M. 2009. Rozvoj osobnosti dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní. In *Naša škola*, 2009/10.

MAZZI, A. 2008. *Ako pokaziť dieťa desiatimi ťahmi*. Bratislava: vydavateľstvo Don Bosco, 2008. Druhé prepracované vydanie. ISBN 978-80-8074-084-9

NOVOTNÁ, E. – PRUŽINSKÁ, L. 2006. *Piliere edukácie sociálne znevýhodnených žiakov*. Prešov: PF PU, 2006. ISBN 80-8068-486-3

PORUBSKÁ, G. – SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. 2001. *Diferenciácia integrácia a kooperácia v edukačnom prostredí*. Nitra: PF UKF, 2001.

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

ŠTÚR, I. 1995. *Ľudské mláďa. Psychologické a filozofické otázky vývinu*. Bratislava: MAURO, 1995. ISBN 80-967477-2-x.

ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN – mladé letá, s. r. o., 2004. ISBN 80-10-00456-1.

Resumé

In this article, the author presents the important effect upbringing in the family can have for pre-school aged children. She characterizes current family and the attitudes of parents towards childrens upbringing, as well as reflecting on the preparation of young people entering marriage and parenthood.

Kontaktná adresa

PaedDr. Erika Novotná, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Ul. 17. Novembra 15

081 16 Prešov

erika.novotna@pf.unipo.sk

Slovenská republika

ZÁVER

Zákonom č. 245/ Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) sa materské školy stali súčasťou školského systému. V histórii predškolskej výchovy je to veľký medzník. Uverejnené príspevky z odbornopedagogickej konferencie sú aktuálne spracované a viažu sa k cieľovému zameraniu konferencie. Z konferencie vyplývajú tieto závery:

- Predškolskú výchovu chápať ako predprimárne vzdelávanie a považovať ju za produkt súčasnej vyspelej doby.
- Materskú školu chápať ako inštitúciu, ktorá je založená na princípoch celostného rozvoja dieťaťa, s hlbokým chápaním detského sveta a psychiky, najvhodnejšie miesto prípravy dieťaťa pre život a školu.
- Dosahovať ciele v zmysle novej koncepcie a čo najviac sa približovať k ideálu výchovy a vzdelávania, ktorý smeruje k človeku dobrému, múdreému aktívnemu, šťastnému a zodpovednému.
- V edukačnom procese materskej školy rozvíjať osobnosť dieťaťa predškolského veku po všetkých stránkach: kognitívnej, sociálno-emocionálnej, perceptuálno-motorickej prostredníctvom hry, učenia a práce.
- Prispôsobiť stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti a učebné zdroje individuálnym potrebám, záujmom a požiadavkám jednotlivých detí.
- Inovovať metódy edukačnej práce, eliminovať striktné direktívne rozhodovanie, sústredenie na chybu, súťaženie, malý rešpekt k individualite.
- Podporovať aktivitu detí a tvorivý potenciál, ich vlastné nápady, pozitívne príklady. Hľadať vlastné riešenia úloh i v tej najjednoduchšej forme, podporiť ďalšie kompetencie k riešeniu problémov všeobecne.
- Uvedomovať si rodové (gendrové) rozdiely a výzvy vyplývajúce z tradičných gendrových rolí a modelov v materských školách.
- Podporovať participáciu a vplyv detí založenú na rovnakých právach, možnostiach a povinnostiach.
- Profesijné spôsobilosti zdokonaľovať a rozvíjať prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania a osobnej kultivovanosti každej učiteľky.
- Kontinuálnym vzdelávaním učiteliek pre materské školy vytvoriť vzdelanostnú základňu pre rozvoj pedagogického myslenia v širšom kontexte.

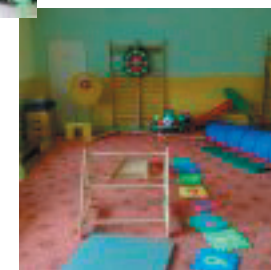
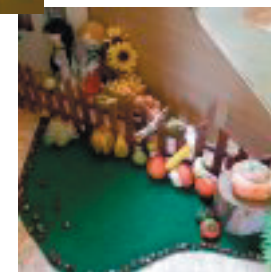
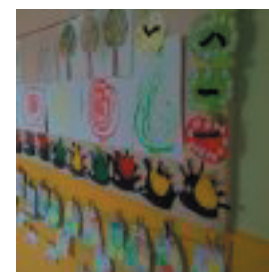
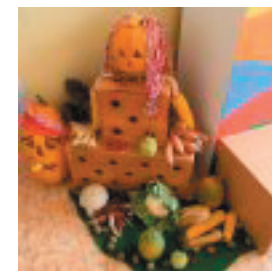
Monika Miňová

Fotodokumentácia

MATERSKÁ ŠKOLA - ÓVODA DVORY NAD ŽITAVOU



MATERSKÁ ŠKOLA SEMEROVO



MATERSKÁ ŠKOLA MOSTNÁ 1 ŠURANY



MATERSKÁ ŠKOLA VEĽKÝ KÝR



MATERSKÁ ŠKOLA BITÚNKOVÁ 6 NOVÉ ZÁMKY



MATERSKÁ ŠKOLA - ÓVODA CYRILOMETÓDSKA NOVÉ ZÁMKY



MATERSKÁ ŠKOLA ĎOROCKÁ 4 NOVÉ ZÁMKY



MATERSKÁ ŠKOLA SV. FILIPA NERI NOVÉ ZÁMKY



MATERSKÁ ŠKOLA NÁBREŽNÁ 39 NOVÉ ZÁMKY



MATERSKÁ ŠKOLA NÁMESTIE GY. SZÉCHÉNYIHO 3 NOVÉ ZÁMKY



MATERSKÁ ŠKOLA ŠOLTÉSOVEJ 12 NOVÉ ZÁMKY



Názov: Predprimárne vzdelávanie v metamorfózach času

Editor: PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Recenzenti: PhDr. Viera Hajdúková, PhD.
PaedDr. Katarína Guziová, PhD.

Vydavateľ: Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

Návrh obálky: PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Sadzba: Mgr. Hedviga Kochová, PhD.

Náklad: 400ks

Rozsah: 288 s.

Formát: A5

Vydanie: 1. vydanie

Rok vydania: 2011

Tlač: Rokus, s.r.o.

ISBN 978-80-555-0385-1

EAN 9788055503851