



METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM PREŠOV



SLOVENSKÝ VÝBOR OMEP



**PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE,
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

KVALITA MATERSKEJ ŠKOLY V TEÓRII A PRAXI



2007

Metodicko-pedagogické centrum Prešov
Slovenský výbor OMEP
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Kvalita materskej školy v teórii a praxi

Prešov

2007

Editor: PaedDr. Monika Miňová

Redakčná rada: PaedDr. Ivan Pavlov, Ph.D.
PhDr. Elena Pajdlhauserová
doc. PhDr. Milan Portik, Ph.D.
doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
PaedDr. Monika Miňová
PhDr. Jarmila Sobotová

Recenzenti: doc. PhDr. Ľudmila Belášová, Ph.D.
doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, Ph.D.
PhDr. Jarmila Verbovská

Za jazykovú a obsahovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

© Metodicko-pedagogické centrum v Prešove
Slovenský výbor OMEP
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

ISBN 978-80-8045-443-2

OBSAH

PRÍHOVORY	5
HLAVNÉ REFERÁTY	
<i>PAJDLHAUSEROVÁ Elena</i> : Riadime materské školy kvalitne?	9
<i>KOSTRUB Dušan</i> : Kvalita metodiky výučby	17
<i>PORTIK Milan</i> : Vysokoškolská príprava predškolských pedagógov a jej odraz na kvalitu edukácie v materskej škole	26
<i>PAVLOV Ivan</i> : Perspektívy kontinuálneho vzdelávania učiteliek materských škôl na Slovensku	33
REFERÁTY V PLÉNE	
<i>ANTALIKOVÁ Zlata</i> : Materská škola Cottbuská v Košiciach	51
<i>BABIARZ Mirosław – KISIEL Elżbieta</i> : Wyznania obecnych czasów – obowiazek szkolny po wejściu polski do unii europejskiej	55
<i>BELIŠ Martin – MIŇOVÁ Monika</i> : Manažment súčasnej materskej školy vo vzťahu k jej kvalite	61
<i>BURKOVIČOVÁ Radmila</i> : Fakultní mateřské školy a pedagogická praxe studentů Učitelství pro MŠ bakalářského stupně vzdělávání	67
<i>GLOGOWSKA-JUCHA Malgorzata – PAWLAK Ewa</i> : I w naszym mieście Wychowanie przedszkolne w Polsce	74
<i>GMITROVÁ Vlasta – PODHÁJECKÁ Mária</i> : Čo je to kvalitná materská škola – kvalita materskej školy?	80
<i>GUZIOVÁ Katarína – PODHÁJECKÁ Mária</i> : Hodnotenie kvalitatívnej úrovne kompetencií dieťaťa pri výstupe z predškolského vzdelávania prostredníctvom výskumného nástroja	85
<i>HAJDÚKOVÁ Viera</i> : Kvalita v teórii a praxi materskej školy	92
<i>HOLOVÁČOVÁ Katarína</i> : Materská škola Belehradská v Košiciach	103
<i>IMRICHOVÁ Monika</i> : Materská škola Jurkovičova v Prešove	107
<i>JAMBOROVÁ Marianna – PODHÁJECKÁ Mária</i> : Systematická edukácia detí v materskej škole - vklad do budúcnosti kvalitného života	110
<i>KLEPÁČOVÁ Anna</i> : Materská škola Hrebendova Lunik IX v Košiciach	116

<i>KOSTRUB Dušan</i> : Stratégie, metódy, formy, prostriedky, zásady a techniky procesu výučby	121
<i>KOVÁŘOVÁ Renata</i> : Práce s hyperaktivním dítětem v mateřské škole jako profylaxe neúspěchu v základní škole	128
<i>KUPKOVÁ Alena</i> : Materská škola Azovská v Košiciach	134
<i>LUKÁČOVÁ Katarína</i> : Materská škola Dénešova v Košiciach	137
<i>MAGDOŠKOVÁ Anna</i> : Materská škola Galaktická v Košiciach	141
<i>MIŇOVÁ Monika</i> : Technika SWOT analýzy pri zisťovaní a posudzovaní kvality materskej školy	145
<i>MOCHNÁČOVÁ Helena</i> : Dajme viac tým, ktorí majú menej	151
<i>PETRILLOVÁ Eva</i> : Materská škola Miškovecká v Košiciach	153
<i>PODHÁJECKÁ Mária</i> : Edukačný program – dôležitý fenomén zvyšovania kvality školy	162
<i>PODHÁJECKÁ Mária – GMITROVÁ Vlasta</i> : Evalvácia hry prostredníctvom evalvačného nástroja	170
<i>PORTÍKOVÁ Anna</i> : Pedagogická prax v materskej škole a jej vplyv na kvalitu prípravy študentov	179
<i>ŠIMČÍK Daniel</i> : Možnosti využitia audiovizuálnej techniky v hudobnej edukácii	187
<i>SOBOTOVÁ Jarmila</i> : Cudzí jazyk v materskej škole	190
<i>SWIERKOSZOVÁ Jana</i> : Anamnéza jako diagnostická metoda	195
<i>TAKÁCS Katalin</i> : Óvodák működése Magyarországon	203
<i>TAKÁCS Katalin</i> : Pôsobenie materských škôl v Maďarsku	209
<i>TEPLICOVÁ Marta</i> : Materská škola Kalinovská v Košiciach	215
<i>ZEZULKOVÁ Eva</i> : Význam orientační diagnostiky výslovnosti v mateřské škole	226

Milé kolegyně, vážení hostia!

Srdečně Vás pozdravujem v mene pána podpredsedu vlády a ministra školstva, Jána Mikolaja a v mene mojom. Zároveň ospravedlňujem pána ministra, ktorý sa žiaľ, osobne nemôže zúčastniť tejto medzinárodnej konferencie z dôvodu neodkladných pracovných povinností.

Je potešiteľné, že súčasná vláda Slovenskej republiky vo svojom Programovom vyhlásení kladie dôraz na predškolskú výchovu všetkých detí, nielen detí z menej podnetného prostredia. Aj v štátoch Európskej únie a vo svete nastal rozmach predškolskej výchovy, pretože sa akceptuje skutočnosť, že práve obdobie predškolského veku je neopakovateľným a veľmi významným obdobím, kedy sa dieťa oboznamuje so životom v spoločnosti, učí sa žiť v detskej spoločnosti, intenzívne sa rozvíja jeho osobnosť, získava predpoklady pre úspešné zvládnutie požiadaviek a vzdelávania v škole.

Vážení prítomní, verím, že táto konferencia, bohatá svojim obsahom prispeje k výmene skúseností účastníčok z Českej republiky, Poľska, Maďarska, Nemecka a nás všetkých, k obohateniu nášho poznania v oblasti predškolskej výchovy. Verím, že sa nám spoločnými silami podarí riešiť aktuálne otázky s cieľom skvalitniť predškolskú výchovu v materských školách. Pri prezentácii svojich poznatkov a skúseností Vám prajem príjemné, nerušené rokovanie a veľa podnetných myšlienok.

Ďakujem za pozornosť.

Elena Pajdlhauserová
hlavný radca Ministerstvo školstva SR

Vážené kolegyně, kolegovia, vážení účastníci konferencie!

Je tomu už niekoľko rokov, čo sa mi do rúk dostala vynikajúca kniha amerického spisovateľa Fulghama *„Za všetko, čo viem, vďačím materskej škole“*. Prvý dojem, ktorý tento prezentovaný názov knižky vyvolá (takto som to vnímal aj ja) je zneisťujúci a vytvára priestor na kladenie mnohých otázok. Ozaj je činnosť materskej školy taká dôležitá pre človeka? Čo s tými, ktorí ju nenavštevovali? (k tým patrím aj ja). Čo vlastne dáva deťom, v čom sa jej vplyv prejaví? Nie je to iba hyperbolizáciou osobitosti veku dieťaťa, ktorý je nádherný? Čo všetko sa v tomto veku s dieťaťom a s jeho okolím deje?

Som rád, že môžem ako predstaviteľ fakulty, ktorá sa práve týmto nádherným obdobím dieťaťa profesionálne zaoberá, pozdraviť všetkých účastníkov konferencie. Naša fakulta patrí medzi tie, ktoré stáli pri zrode vysokoškolskej prípravy učiteliek materských škôl na Slovensku. Bohatá história, množstvo podujatí, zanietení učitelia, dobre pripravení absolventi – to sú východiská, ktoré oprávňujú vysloviť nádej, že aj toto podujatie, organizované SV OMEP-u, našou fakultou, Metodicko-pedagogickým centrom v Prešove, vytvorí priestor bohatej diskusie zanietených odborníkov pri hľadaní ciest, ako naplňať otázky, ktoré som v úvode vyslovil.

Milan Portik
dekan PF PU

Milé dámy, vážení páni, vzácní hostia!

Dovoľte mi, ako jednému zo spoluorganizátorov, privítať Vás na našej konferencii. Sme potešení, že naše pozvanie prijalo také početné publikum učiteliek, riaditeliek materských škôl z celého Slovenska, predstaviteľov štátnej a verejnej správy, vysokých škôl, iných vzdelávacích a mimovládnych inštitúcií a tiež hostí zo zahraničia.

V súčasnej dobe, ktorá dynamicky ovplyvňuje náš osobný a profesijný život, je nesmierne dôležité nestratiť odborný kontakt a poskytovať si vzájomne podporu. Čo stačilo včera, je dnes neraz zatracované a nahradené novým. Mnohé pedagogické prístupy v oblasti predškolskej výchovy sú spochybňované. Sme konfrontovaní s permanentnou potrebou porozumieť zmenám, učiť sa ich chápať a stať sa ich aktívnymi účastníkmi. Nesmieme však zabúdať na osvedčené hodnoty a históriou overené skúsenosti, ktoré vytvárali súčasnú podobu predškolskej výchovy. Záleží len na nás, ako sa dokážeme vysporiadať s rýchle sa meniacimi požiadavkami spoločnosti a rodičov na našu prácu. Tento proces nie je jednoduchý a neraz nás prekvapí svojou zložitou a komplexnosťou. Učiteľ však nesmie zostať osamotený. Úlohou organizácií, ako je OMEP, rôznych profesijných združení a vzdelávacích inštitúcií je, aby vytvorili priestor na komunikáciu, aby pomohli hľadať odpovede na neraz komplikované a nejednoznačné otázky. Predškolská výchova i predškolská pedagogika na Slovensku po zložitých zmenách posledných desaťročí opäť zaujíma náležité miesto v spoločenskej praxi i pedagogickej teórii. Nestalo sa tak samo od seba! Je to predovšetkým zásluhou tisícok obetavých učiteliek materských škôl, pracovníkov vedy a výskumu. A je to tak správne, pretože výchova človeka, a zvlášť v tom najmenšom veku, je rozhodujúca pre neho i pre prosperitu každej spoločnosti.

Vážení přítomní!

Na konferencie účastníci prichádzajú s určitými očakávaniami. Verím, že naše stretnutie ich splní každému z Vás po stránke odbornej i ľudskej. K tomu Vám prajem veľa inšpirujúcich podnetov a kontaktov pre našu ďalšiu prácu a príjemne prežitý pobyt v meste Košice.

Ivan Pavlov
riaditeľ MPC Prešov

RIADIME MATERSKÉ ŠKOLY KVALITNE?

Elena Pajdlhauserová

Abstrakt

Príspevok podáva genézu vzniku kvality v štátoch EÚ i na Slovensku, analyzuje kvalitu riadenia jednotlivých článkov systému riadenia materských škôl z pohľadu obsahu ich činností, kompetencií a ich plnenia. Poukazuje na rezervy v riadení a na podmienky, ktoré najvýraznejšie ovplyvňujú kvalitu riadenia materských škôl.

Kľúčové slová

Národný program kvality, kvalita riadenia materských škôl, systém riadenia materských škôl, zisťovanie kvality, kvalifikovanosť zamestnancov.

Otázky kvality sú aktuálne v každodennom živote, zvýšená pozornosť sa kvalite venuje aj v štátoch Európskej únie. Jednou z podmienok prijatia Slovenska do Európskej únie bola realizácia dokumentu prijatého Radou ministrov EÚ „Európska politika podpory kvality“ z roku 1994.

V nadväznosti na uvedený materiál mal každý štát rozpracovať národný program kvality ako zvyšovanie povedomia kvality, komplexné manažérstvo kvality (TQM), podporu systémov kvality v malých a stredných podnikoch a iné aktivity.

Vláda SR uznesením č. 673/1998 vyhlásila **Národný program kvality SR (NPK SR) do roku 2003**. Konkrétne priority a ciele plnili príslušné orgány štátnej správy, mimovládne organizácie, zväzy a podnikateľská verejnosť.

Po naplnení týchto cieľov v roku 2003 vláda SR **uznesením č. 900/2004 schválila Národný program kvality na roky 2004-2008**. Gestorom národného programu, ktorý rozpracovali jednotlivé organizácie a rezorty na svoje podmienky sa stal Úrad pre normalizáciu, metrológiu a skúšobníctva SR.

Hlavné priority na roky 2004 – 2008 sú:

1. Zvyšovanie kvality života v najvšeobecnejšom zmysle.
2. Rozvoj výnimocnosti slovenských organizácií a zvyšovania ich konkurencieschopnosti.
3. Zvyšovanie povedomia kvality ako systémového prístupu a mediálna podpora.
4. Realizácia princípov Európskej charty kvality v podmienkach SR.¹

V oblasti školstva boli úlohy kvality definované podľa priorít.

Priorita č. 1

Iniciovať implementáciu systému manažérstva kvality vo vzdelávacích inštitúciách. Zabezpečiť pre oblasť vzdelávania:

- kvalitu vzdelávacieho procesu,
- kompatibilitu vzdelávacích procesov s najvyspelejšími krajinami EÚ,
- dostupnosť a rovnosť prístupu k vzdelávaniu.²

Ďalšie priority sa viažu na základné, stredné a vysoké školy, môžu sa primerane aplikovať aj na materské školy.

S problematikou kvality je úzko späté riadenie.

Čo je riadenie?

Riadenie v oblasti školstva **možno chápať ako systém princípov, metód, foriem, techník a postupov používaných v správe orgánov, inštitúcií a ich organizačných útvarov pri zabezpečovaní cieľavedomého, optimálneho, účinného a hospodárneho plnenia ich poslania, funkcie a činností.**³

Čo je to kvalita?

Kvalita – akosť, tovar dobrej kvality, kvalita práce, výrobkov, služieb.⁴

Podľa normy STN ISO 8402 je kvalita „**celkový súhrn vlastností a znakov výrobku alebo služby, ktoré mu/jej dávajú schopnosť uspokojovať vopred stanovené alebo predpokladané normy**“.

Komplexné riadenie kvality, myšlienka TQM vznikla v 80-tych rokoch v priemysle USA. Ako prvoradé kritérium riadenia je úsilie a spokojnosť zákazníka ako prvoradého kritéria podmieneného kvalitou všetkých činností vo firme orientovaných na dlhodobé ciele a maximálny efekt všetkých zúčastnených. Požiadavka kvality je zdôrazňovaná v trhovej ekonomike, prenikla aj do školstva. TQM - totálne riadenie kvality poníma Ivan Turek ako súčasný trend,⁵ aplikuje ho na vzdelávanie v podmienkach školy.

Myšlienka kvality TQM je zameraná na **kvalitu výchovy a vzdelávania pri zachovaní primeraných nákladov na prevádzku škôl. Hlavný dôraz TQM**

¹ Národný program kvality Slovenskej republiky na roky 2004-2008. Bratislava: Úrad pre normalizáciu, metrológiu a skúšobníctvo Slovenskej republiky 2004, s. 29.

² Tamtiež, s. 69.

³ Obrdžálek, Z. – Horváthová, K. a kol.: Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: SPN, 2004.

⁴ Slovník cudzích slov. Bratislava: SPN, 1997, s. 531.

⁵ Turek, I.: TQM - totálne riadenie kvality - súčasný trend v riadení školy. In. Zb. Systém kvality vzdelávania. Bratislava, Metodické centrum, 1999.

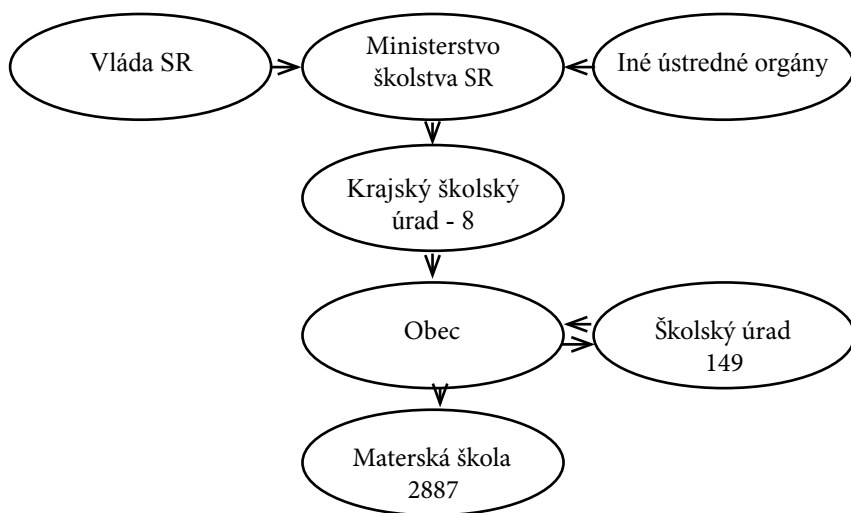
spočíva v zmene štýlu riadenia, ktorého podstatou je **robiť veci pre ľudí a s nimi**. Alexander Albert sa zaoberá problematikou komplexného riadenia kvality (total quality management TQM) s dôrazom na podmienky školy, pričom do centra pozornosti školy zahŕňa aj požiadavky štátu, zriaďovateľa, rodičov, žiakov, miestne komunity a pedagogický zbor, ktorý zodpovedá za odbornú úroveň.⁶

Vychádzajúc z teoretických poznatkov a praktických skúseností konštatujem, že **kvalitné riadenie môže byť len riadenie so znalosťou vecí**. Jednou z mnohých podmienok kvalitného riadenia je odbornosť, kvalifikovanosť a permanentné vzdelávanie zamestnancov, ktorí riadia na rôznych úrovniach systému.

Prijatím zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov spolu s radou iných zákonov s tým súvisiacich sa ukončila 2. etapa reformy verejnej správy.

Kvalita práce organizácie spočíva v kvalitnej činnosti a v kvalitných výsledkoch práce. Posudzovať kvalitu práce možno cez obsah činnosti jednotlivých článkov riadenia materských škôl, ktoré musíme najprv poznať a potom hodnotiť kvalitu ich práce.

Systém riadenia materských škôl v Slovenskej republike



⁶ Albert, A.: TQM teória a prax v škole. Bratislava, Metodické centrum, 2001.

Aké činnosti vykonávajú jednotlivé články riadenia v zmysle zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov?

Ministerstvo školstva:

- vykonáva štátnu správu v školstve,
- tvorí všeobecne záväzné právne predpisy, pokyny, metodické usmernenia, schvaľuje základné pedagogické dokumenty, sieť materských škôl,
- zabezpečuje prenos informácií cez krajské školské úrady k zriaďovateľom, rezortný výskum prostredníctvom štátneho pedagogického ústavu, Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie, ďalšie vzdelávanie učiteľov cez metodicko-pedagogické centrá, štatistické ukazovatele cez Ústav informácií a prognóz školstva, kontrolu úrovne pedagogického procesu cez Štátnu školskú inšpekciu.

Vláda SR – Programovým vyhlásením vlády a rôznymi uzneseniami ovplyvňuje záujem spoločnosti, obcí o problematiku a existenciu materských škôl. Súčasná vláda konštituovaná v auguste 2006 podporuje predškolskú prípravu detí v materských školách. Vychádza z poznania, že materská škola je nezastupiteľná po stránke rozumovej, telesnej a socioemocionálnej.

Iné ústredné orgány, najmä Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR, Ministerstvo zdravotníctva svojimi právnymi normami tiež ovplyvňujú kvalitu a niekedy aj existenciu materských škôl.

Krajský školský úrad – zriaďuje a zrušuje špeciálne materské školy.

Poskytuje odbornú poradenskú činnosť obciam v oblastiach

- a) organizácie výchovy a vzdelávania,
- b) školského stravovania,
- c) informatiky,
- d) pracovnoprávných vzťahov a odmeňovania.
 - Vydáva organizačné pokyny pre obce a riaditeľov materských škôl vo svojej územnej pôsobnosti.
 - Organizačne a finančne zabezpečuje spoluprácu s obcami, občianskymi združeniami vrátane súťaží detí.

Obec má originálne kompetencie k materským školám (§ 6 zákona č. 596/2003 Z. z. v znení neskorších predpisov).

- zriaďuje a zrušuje podľa siete materské školy,
- vytvára podmienky na výchovu a vzdelávanie detí so špeciálno-pedagogickými potrebami, detí s mimoriadnym nadaním a talentom,
- zabezpečuje výchovu a vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, detí s mimoriadnym nadaním a talentom,
- kontroluje dodržiavanie všeobecne záväzných právnych predpisov v oblasti výchovy a vzdelávania s výnimkou kontroly úloh ŠŠI, vydáva organizačné pokyny, poskytuje odbornú a poradenskú činnosť materským školám,

právne poradenstvo riaditeľom, môže vykonávať administratívno-technické práce v oblasti miezd, pracovno-právnej....

- komplexne finančne zabezpečuje materskú školu (prevádzku, mzdy...).

Školský úrad (Spoločný školský úrad) zabezpečuje odborné činnosti a poradenstvo výchovno-vzdelávacieho procesu:

- a) kontrolu dodržiavania všeobecne záväzných právnych predpisov vo výchove a vzdelávaní,
- b) vydáva organizačné pokyny pre riaditeľov, aj na príslušný kalendárny rok,
- c) poskytuje odbornú a poradenskú činnosť materským školám.

Materská škola

- kvalitné riadenie materskej školy zabezpečuje riaditeľ,
- kvalitné riadenie výchovno – vzdelávacieho procesu zabezpečuje učiteľ,
- uznanie a postavenie materskej školy závisí aj od kvalitnej spolupráce s obcou, základnou školou, poradenskými zariadeniami a inými organizáciami,
- kvalitná práca všetkých zamestnancov vplyva na spokojnosť detí a rodičov, buduje dobrý „imidž“ materskej školy, jej konkurencieschopnosť s materskými školami v okolí.

K základným predpokladom kvalitného riadenia materskej školy patrí najmä:

- personálne zabezpečenie kvalifikovanými zamestnancami,
- materiálne-technické vybavenie,
- finančné zabezpečenie,
- kvalita činností a práce vyšších článkov riadenie materských škôl.

Prax ukázala, že reforma verejnej správy, presun kompetencií zo štátu na obce a zavedenie originálnych kompetencií obcí vo vzťahu k materským školám v roku 2003 nebol dostatočne pripravený, neboli vytvorené podmienky na kvalitné riadenie materských škôl zo strany prevažného počtu obcí, ale ani zo strany niektorých vyšších článkov riadenia.

Pozitívne možno hodnotiť priblíženie materských škôl rodičom, komunite v obci, vytvorenie legislatívnych podmienok pre účasť rodičov na riadení materskej školy, aj prostredníctvom samosprávneho orgánu rady školy.

Z doterajších negatívnych skúseností možno spomenúť:

1. V oblasti riadenia:

Z úrovne MŠ SR:

- nepružný prenos informácií cez vysoký počet stupňov riadenia (štvorstupňový model: MŠ SR – KŠÚ – obec (školský úrad)- materská škola),
- vybavovanie agendy (odpovede na otázky školám, učiteľom, obciam, rodičom), ktorá kompetenčne patrí krajským školským úradom,
- neprehľadnosť v stále sa meniacej legislatíve,
- nedostatočný záujem o problematiku materských škôl, od roku 2003 MŠ

SR nefinancuje materské školy zriadené obcou, ale financujú len cirkevné, súkromné a špeciálne materské školy,

- vysoký počet zrušených materských škôl (330 MŠ od reformy verejnej správy, t.j. od roku 2001),
 - nezačlenenie problematiky materských škôl do výziev a programov MŠ SR, napr. INFOVEK, projekt Školy podporujúce zdravie, v ktorých by MŠ mohli získať finančné prostriedky, resp. počítače, internet,
 - nedostatočná informovanosť verejnosti o presune a rozdelení kompetencií.
- Z úrovne krajských školských úradov:
- nedostatočný prenos informácií cez niektoré KŠÚ k obciam a materským školám,
 - nedostatočné metodické usmerňovanie, či poskytovanie právnej pomoci cez obce školám,
 - nekvalifikované riadenie materských škôl z úrovne dvoch KŠÚ, kde nie je obsadené miesto kvalifikovaného odborníka pre MŠ.

Z úrovne mnohých obcí, ktoré majú originálne kompetencie k materským školám:

- neznalosť alebo nerešpektovanie všeobecne záväzných právnych predpisov v oblasti materských škôl zo strany niektorých obcí,
- nekvalifikované, neodborné riadenie materských škôl obcami,
- nerešpektovanie kompetencií riaditeľa niektorými obcami pri prijímaní dieťaťa do materskej školy, pri určovaní počtu prijatých detí. Vyvíjanie tlakov na prijatie vysokého počtu detí v rozpore s legislatívou,
- zasahovanie do určovania výšky mesačného príspevku zákonných zástupcov za dieťa v materskej škole.

2. V oblasti personálnej z úrovne obcí:

- tendencie niektorých obcí prijímať nekvalifikovaných učiteľov s cieľom ušetriť finančné prostriedky na mzdách,
- neopodstatnené znižovanie úväzkov učiteľov,
- nesprávne zaradovanie učiteľov do nižších tarifných tried, v rozpore s platnými všeobecne záväznými právnymi predpismi.

3. V oblasti ekonomickej z úrovne obcí:

- nepridelovanie finančných prostriedkov materským školám podľa stanovených noriem v legislatíve,
- využívanie získaných mesačných príspevkov za deti od rodičov na úhradu energií, nie na učebné pomôcky.

4. V oblasti majetkovo-právnej:

- tendencie niektorých obcí zrušiť materskú školu za účelom ušetriť finančné prostriedky, resp. získať budovu na iný účel.

V súvislosti s hodnotením činností obcí je potrebné konštatovať, že sú aj obce, ktoré maximálne podporujú a finančne zabezpečujú materské školy.

Uvedomujú si, že v materskej škole sú deti, ktoré neskôr budú prínosom najmä pre obec, mladým ľuďom umožňujú aktivizovať sa na trhu práce.

Riadenie materských škôl z úrovne školských úradov (ŠÚ):

- zasahovanie niektorých ŠÚ do pracovno-právnej oblasti materských škôl,
- požiadavka pedagogického vzdelania zamestnanca školského úradu stanovená zákonom nie je adekvátne na výkon odborného a kvalitného riadenia materských škôl.

Riadenie materskej školy z úrovne riaditeľa materskej školy objektívne môže zhodnotiť štátna školská inšpekcia. Rodičia čoraz viac vyberajú materskú školu podľa ponúkaných aktivít, imidžu materskej školy, jej kvalitu hodnotia cez spokojnosť a výkon svojho dieťaťa.

Ako sa zisťuje kvalita práce v oblasti školstva?

Organizácie, v našom prípade jednotlivé články systému riadenia materských škôl hodnotia kvalitu práce vnútorným auditom. Kvalitu ekonomických činností zisťujú príslušné kontrolné orgány. Úroveň a kvalitu pedagogického procesu zisťuje Štátna školská inšpekcia.

Aká je kvalifikovanosť zamestnancov v oblasti riadenia materských škôl?

Ministerstvo školstva SR má určenú kvalifikáciu podľa opisu štátnozamestnaneckého miesta. V súčasnosti je na MŠ SR jeden zamestnanec s kvalifikáciou pre materské školy.

Z ôsmich krajských školských úradov nemajú dva krajské školské úrady obsadené miesto kvalifikovaným zamestnancom pre materské školy.

Obce nemajú určené kvalifikačné požiadavky na zamestnanca pre riadenie materských škôl. Na školskom úrade alebo spoločnom obecnom úrade je určená požiadavka odbornej a pedagogickej spôsobilosti pre niektorý druh alebo typ školy podľa vyhlášky MŠ SR č. 41/1996 Z.z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti a minimálne päť rokov pedagogickej praxe.

Požiadavka kvalifikácie pre učiteľov materských škôl je tiež súčasťou cit. vyhlášky. K 25.04.2005 bolo 99,42 % učiteľov materských škôl, ktorí spĺňajú požiadavku odbornej a pedagogickej spôsobilosti.

Vychádzajúc zo systému riadenia materských škôl, jeho analýzy a kompetencií jednotlivých článkov riadenia v súlade s platnou legislatívou, na základe uvedeného, nášho poznania a skúseností z praxe, každý z nás môže čiastočne odpovedať na otázku: „Je riadenie materských škôl kvalitné?“

Zoznam bibliografických odkazov

ALBERT, A.: *TQM teória a prax v škole*. Bratislava: Metodické centrum, 2001.

Kvalita materskej školy v teórii a praxi

Národný program kvality Slovenskej republiky na roky 2004-2008. Bratislava: Úrad pre normalizáciu, metrológiu a skúšobníctvo Slovenskej republiky 2004, s. 29.

OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K. a kol.: *Organizácia a manažment školstva*. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: SPN, 2004.

Slovník cudzích slov. Bratislava: SPN, 19997, s. 531.

TUREK, I.: TQM - totálne riadenie kvality - súčasný trend v riadení školy. In: Zborník *Systém kvality vzdelávania*. Bratislava: Metodické centrum, 1999.

Kontaktná adresa

PhDr. Elena Pajdlhauserová

Ministerstvo školstva

Stromová 1, 831 01 Bratislava

e-mail: pajdlhauserova@minedu.sk

KVALITA METODIKY VÝUČBY

Dušan Kostrub

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na problematiku metodiku výučby a jej kvalitu z pohľadu sociokognitivistických teórií učenia sa a vyučovania. Prezentuje jednu z kategorizácií metodík výučby, ktorá prehľadnou formou odčleňuje logocentrickú metodiku od psychocentrickej metodiky. Uvedenú kategorizáciu predkladá ako optimum pedagogického poznania o metodike výučby, od ktorého sa perspektívne môže odvíjať ich hodnotenie a posudzovanie uplatňovania a efektu v didaktickej praxi od materskej školy po univerzitu.

Kľúčové slová

Metodika výučby, kvalita, kategorizácia metodík, sociokognitivistická teória učenia sa a vyučovania, reflexia, pedagogický akčný model.

Pod pojmom kvalita autor tohto príspevku rozumie isté dosahovanie a (s)plnenie určených kritérií na udržiavanie požadovaného optima (najpriaznivejšieho, najvhodnejšieho stavu, výkonu, úrovne a p.), ktoré je hodnotené a posudzované v konfrontácii s výsledným reálnym produktom materiálnej alebo nemateriálnej povahy. Kvalitu autor považuje predovšetkým za dynamický konštrukt závislý od viacerých faktorov, najmä však od nastavenia dimenzie samotného optima, dotknutej oblasti a subjektov, ktorí ho majú zabezpečovať.

V súvislosti s témou príspevku sa autor zameriava na oblasť kvality metodiky výučby. Metodika výučby predstavuje pre autora príspevku náuku o spôsoboch výučby v školách, ktorá je neodmysliteľnou súčasťou triády pedagogika – didaktika - metodika. Vo vnútri uvedenej triády je potrebné si uvedomovať i akúsi vnútornú väzbu medzi jej jednotlivými prvkami. Pojem metodika výučby predstavuje náuku o spôsoboch výučby – o komplexe uplatňovaných metód, ktoré sú integrované v rámci edukačnej stratégie. Ide o praktický postup profesionálnej činnosti učiteľa (ktorou je jeho vyučovanie) v úzkej korelácii s konkrétnymi postupmi v charakteristickej činnosti (v učení sa) subjektov navštevujúcich inštitúciu škola.

Pod pojmom metóda je potrebné chápať vytvorený a v procese výučby udržiavaný koordinovaný systém vyučovacích činností učiteľa a učebných činností učiacich sa (súlad medzi nimi) subjektov, ktoré sú koncepcne zamerané

na dosahovanie vyučovacích i učebných cieľov. Slúžia na skupinové i osobné spracovanie a prijatie obsahov učiva. V súvislosti s oboma pojmami sa objavuje i u nás čoraz častejšie pojem metodológia. Pod týmto pojmom sa chápe skutočnosť, že metodika a samotné metódy sú záležitosťou prislúchajúcej vedy a charakter operovania nimi je bez akejkolvek spochybňujúcej diskusie čisto vedecký (t. z., že nie je laický, folkový, neprofesionálny, diletantský).

Autor príspevku vidí tiež vzájomnú väzbu medzi teóriami učenia sa, koncepciami vyučovania a prislúchajúcimi metodikami výučby. Inak povedané, učiteľom uprednostnená teória učenia sa je ním prenesená do zodpovedajúcej koncepcie svojho vyučovania a tejto preferencii zodpovedá aj charakter uplatňovanej metodiky výučby. Naopak, ak učiteľ postupuje pseudometodologicky (napríklad tým, že preferuje istú teóriu učenia sa subjektov, ktorá je však výrazne odlišná (kontrastná, či priam protichodná) od koncepcie jeho vlastného vyučovania, ako aj od ním zvolenej a autenticky uplatňovanej metodiky výučby) spôsobuje skôr mŕňenie sa účinkom, než efektívne dosahovanie stanovených cieľov. Na základe vedecko - výskumnej činnosti autora tohto príspevku **uvedené je nielen z pohľadu samotných učiteľov – praktikov teoreticky možné, ale v podmienkach didaktickej praxe našich učiteľov dokonca prípustné a nimi uskutočňované. Je to vôbec možné?**

Iným problémom je, keď zvolená a v procese výučby učiteľom uplatňovaná metodika nekorešponduje s možnosťami vlastného učenia sa a rozvoja osobností subjektov (nezohľadňuje ich). V tomto prípade ide o skutočnosť, že učiteľ pravdepodobne neakceptuje učiacich a rozvíjajúcich sa ako svojbytné (spolupracujúce, komunikujúce, produkujúce a p.) subjekty vlastných procesov, ale ako objekty svojich učiteľských snáh. V oboch prípadoch ide určite o absenciu pedagogického poznania (ktoré je základom pre pedagogické myslenie, ktoré je zase základom pedagogického konania učiteľa), kedy učiteľ nepozná/nevie, prípadne im nerozumie, že existujú rôzne teórie učenia sa, na ich základe zase existujú rozmanité koncepcie učiteľovho vyučovania a od nich sa odvíjajúce a nim zodpovedajúce rôzne metodiky výučby.

V nedávnej minulosti model výučby preferovaný komunistickým režimom bol založený na idealistických hodnotách, ktoré sa spájali s úsilím o posilnenie všeobecných morálnych a etických hodnôt v duchu komunistickej morálky. Ten bol zameraný na výučbu na báze akademických poznatkov (a ich memorovaní) a s uplatňovaním naratívnej mechanicko - reproduktívnej metodiky výučby (Kožuchová, M. a Kostrub, D., 2006, s. 181). Pozostatky tejto minulosti však naďalej pretrvávajú a niektorí učitelia radi zotrávajú v pozícii učiteľa monopolistu (výsadného majiteľa zdroja poznania, ktorým je on sám a s vlastnením výhradného mandátu udeľovať poznanie učiacim sa), od ktorej sa odvíja aj celkový charakter vyučovania a učenia sa vo výučbe.

Naopak, pedagogický akčný model L. S. Schulmana (1992, In R. Bassa Martín, 1997), ktorý je orientovaný na zásadnú zmenu pedagogického myslenia učiteľa, spočíva na viacerých fázach ako sú porozumenie, transformovanie, interaktívna výučba, hodnotenie a posudzovanie, reflektovanie a nové porozumenie. Vychádza zo skutočnosti, že učitelia sa pohybujú v rámci a limitoch kurikula, ktoré je reflektované vo všetkých materiáloch, ktoré orientujú činnosti učiteľa. Učiteľ má knihy, iných kolegov, samotnú školu ako inštitúciu a p. Učiteľ vyučuje skupinu – triedu, kde vyžaduje všeobecnú pozornosť. Z toho dôvodu sa v porozumení nachádzajú prvky ako téma/obsah, žiaci a ciele. Ale učiteľ tiež transformuje obsah. Veľká časť prípravy učiteľa na výučbu nie je akčná, ale je to (akčné) myslenie, ktoré sa pritom uplatňuje, i napriek tomu je to určitá transformácia: príprava a kritická interpretácia, reprezentácia (vrátane viacnásobných alternatív), výber metód výučby, prispôsobovanie obsahu.

Fázy modelu didaktického poznania obsahu procesu výučby podľa: L. S. Schulman (1992, In R. Bassa Martín, 1997)		
1.	Porozumenie a transformovanie	Reflexia pre budúce konanie (aktívne plánovanie a anticipovanie) <i>výber hypoteticky optimálnej metodiky*</i>
2.	Interaktívna výučba	Reflexia v akčnom konaní <i>uplatňovanie zvolenej metodiky*</i>
3.	Reflektovanie a nové porozumenie	Reflexia o uskutočnenom konaní <i>hodnotenie a posudzovanie vplyvu (efektu) uplatnenej metodiky*</i>
Legenda: * poznámka autora príspevku		

Tento pedagogický akčný model umožňuje učiteľovi si reálne a aktívne transformovať svoje pedagogické poznanie a myslenie. Avšak i najlepší strategický model transformácie pedagogického poznania a myslenia je neúčinný, ak nie je učiteľ vnútorne motivovaný s potrebou meniť (a meniť seba samého v rovine profesionality). Autor tohto príspevku nebude v ňom analyzovať príčiny pedagogickej nevedomosti súčasných učiteľov 21. storočia a ani dôvody vedúce k nezájmu (neochote) o štúdium a pochopenie tu diskutovaných teórií učenia sa, koncepcií vyučovania a metodík výučby, ale zameria sa na prezentáciu jednej (z viacerých) kategorizácie metodík výučby aj s uvedením vplyvu na subjekty výučby. Ak sa má hovoriť o kvalite metodiky výučby, je potrebné poznať a chápať požadované optimum (aby ho bolo možné v didaktickej praxi dosahovať, (s)plniť a udržiavať). Pre autora príspevku nižšie uvedená kategorizácia predstavuje teoretické optimum pedagogického poznania o metodike výučby.

Kategorizácia metodík výučby podľa: *Hernández, Hernández P.* (In: *Arnay, J. – Rodrigo, J, M.*: 1997, s. 285-312).

1. Expozično - konkluzívna (objasňujúco - uzáverová) metodika

- učiteľ je aktívny, žiak je pasívny
- ide o klasické vyučovacie hodiny (alebo zamestnania), ktoré ponúkajú sumárne štruktúrované obsahy v podmienkach konečných – hotových verbalizovaných poznatkov, to znamená, že sa žiakovi poskytujú výsledky alebo hotové produkty poznania konštruovaného inými, bez možnosti kladenia otázok alebo nachádzaní odpovedí na ne z jeho strany.
- 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 D, Ž, Š ktorí si budú v rámci nej rozvíjať svoje učenie sa v kognitivistickom rámci.

2. Expozično - podnecujúca (objasňujúco - iniciujúca) metodika

- i tu učiteľ prezentuje tému, avšak prezentuje ju v takej podobe, ktorá vyvoláva podnecujúci (iniciovaný) záujem D, Ž, Š o ňu.
- indikátory: ide o psychocentrickú perspektívu, zameriavajúcu sa na psychiku (myseľ) učiaceho sa, učiteľ je aktívny, žiak je pasívnejší, ale len navonok.
- charakteristiky: ide o vyučovacie jednotky, ktoré umožňujú prepájať vlastné poznatky so skúsenosťami v triedach i mimo nich, podporujú kladenie otázok a zabezpečujú, že D, Ž, Š vnútorne 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 konanie v učení sa zo strany D, Ž, Š.
- hodnotenie: využitelná je pre tých, ktorí nie sú experti a pre vyššie ročníky, v ktorých sú D, Ž, Š dostatočne motivovaní.

3. Interaktívno-reproduktívna - EK metodika

- učiteľ je interaktívny a žiaci sú tiež interaktívni.
- indikátory: je to jasný logocentrizmus (zvýšené a viac menej jednostranné využívanie hovoreného slova), učiteľ, D, Ž, Š sú aktívni v rozprávaní o nadchádzajúcich úlohách, činnostiach a p.
- charakteristiky: uplatňujú sa otázky a odpovede.
- spôsoby: procesy hodnotenia, posudzovania, kontrolovania (formy katechizmu), procesy objasňovania, procesy vedenia D, Ž, Š alebo

monitorovania (napr. programovaná výučba zahrňujúca spätnú väzbu).

- hodnotenie z pozície kognitivistických teórií: ide jednoznačne o behavioristické hľadisko (pracujúce 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.

4. Interaktívo-produktívna - EP metodika

- indikátory: ide o psychocentrickú perspektívu s interakciou učiteľa a D, Ž, Š.
- charakteristiky: učiteľ informuje a stimuluje, kanalizuje (ventiluje, odbúrava) a syntetizuje, D, Ž, Š hľadá, báda/ skúma, kladie otázky, nachádza, vysvetľuje.
- spôsoby a využitie:
 - deduktívnych metód – učiteľ vysvetlí alebo prezentuje tému v základných bodoch a žiak dedukuje, aplikuje alebo hodnotí.
 - induktívnych metód – vychádzajúc z témy, konania alebo problému, pričom D,Ž,Š asociujú, generujú/produktujú nové poznanie a učiteľ ho neskôr s nimi spolu syntetizuje, rozširuje a hodnotí.
 - horizontálnych metód (Sokrates) – učiteľ plánuje témy a obsahy, D, Ž, Š na ne aktívnym pričinením odpovedá a tiež kladie otázky, učiteľ a D, Ž, Š spolu vydiskutujú význam a generujú/produktujú nové perspektívy
- hodnotenie z pozície kognitivistických teórií: jednoznačne ide o kognitivistickú metodiku teórie L.S. Vygotského.
- hodnotenie: je najflexibilnejšia, obohacujúca a najekonomickejšia zo všetkých, je platná pre ktorúkoľvek úroveň a ovládanie.
- učiteľ kooperuje s D, Ž, Š.

5. Aktívno-reproduktívna - EK metodika

- indikátory: ide o jednoznačný logocentrizmus, učiteľ je pasívnejší a D, Ž, Š sú aktívni.
- charakteristiky: učiteľ prezentuje model alebo kritéria a koriguje, D, Ž, Š praktizuje, čiže vykonáva nejakú praktickú činnosť
- spôsoby: ide o systémy tréningu 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 kognitivismu.
- hodnotenie: využiteľné v rozvoji a „upevňovaní rozličných zručností“ v aplikovaní na štandardizované procesy (vedenie motorového vozidla,

bicyklovanie, plávanie – kraul, lyžovanie...).

6. Aktívno-produktívna – EP metodika

- indikátory: ide jednoznačne o psychocentrickú perspektívu, aktívny je D, Ž, Š (i navonok, i vo vnútri) a učiteľ je pasívny („hrá druhú rolu“).
- spôsoby: metódy objavovania (viac alebo menej riadené), štúdium prípadov, otvorené praktizovanie, kreatívne vyjadrovanie.
- hodnotenie z pozície kognitivistických teórií: ide o kongnitivistickú metodiku, ktorá má zámer podporenie objavovania; v tomto prípade je dôležité, že učiteľ poskytuje chudobnú (nedostačujúcu/chabú/neúplnú) informáciu a D,Ž,Š musia skúmať, analyzovať alebo vytvárať sami 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 – ide o skutočný kognitivismus a umožňuje získať učebný úspech a výsledok (J. Bruner, L.S. Vygotský).

OBJEKT Formalizované, akumulované, akademické a kultúrne prenášané vedecké poznatky	AKTÍVNY Učiteľ	INTERAKTÍVNY Učiteľ	PASÍVNY Učiteľ
LOGOCENTRICKÁ PERSPEKTÍVA	Expozično – konkluzívna (uzáverová) metodika	Interaktívno – reprodukčná metodika ▪ Evalvovanie (posudzovanie a hodnotenie) ▪ Objasňovanie ▪ Monitorovanie	Aktívno – reprodukčná metodika ▪ Trénovanie ▪ Uzatvorené praktizovanie
PSYCHOCENTRICKÁ PERSPEKTÍVA	Expozično – podnecujúca (iniciujúca) metodika	Interaktívno – produktívna metodika ▪ Dedukovanie ▪ Indukovanie (konceptuálne mapovanie) ▪ Vydiskutovávanie	Aktívno – produktívna metodika ▪ Bádanie/skúmanie a objavovanie ▪ Otvorené praktizovanie ▪ Elaborovanie

SUBJEKT	PASÍVNY	INTERAKTÍVNY	AKTÍVNY
Osobné, individuálne a každodenné poznatky a kapacita pre interpretovanie, konštruovanie a rekonštruovanie poznania	Dieťa/žiak/ študent	Dieťa/žiak/študent	Dieťa/žiak/študent

V súvislosti s autorovou preferenciou sociokognitivistických teórií je žiaduce nazerať na výber, uplatňovanie, hodnotenie a posudzovanie zvolenej metodiky i cez ústredné koncepty týchto teórií ako sú úroveň aktuálneho vývinu, úroveň potenciálneho vývinu a zóna potenciálneho rozvoja učiaceho sa a rozvíjajúceho sa subjektu. Akceptovaním týchto konceptov si učiteľ uvedomuje, že výber a uplatňovanie zvolenej metodiky podlieha špecifikám učiaceho sa a rozvíjajúceho subjektu/subjektom učebnej skupiny (narába nimi pod zorným uhlom týchto subjektov); t. z., že samotná metodika je nimi konfrontovaná. Jej adaptovanie (prispôsobovanie) na personálne a ostatné podmienky je očakávaným dôsledkom učiteľových rozhodnutí. Učiteľove profesionálne rozhodnutia sú výsledkom, ale aj predpokladom racionálneho, teoreticky reflektovaného explicitného poňatia výučby.

Racionálne, teoreticky reflektované explicitné poňatie výučby, ako uvádza V. Spilková (2002 In B. Kasáčová, 2005, s. 97 a n.), nevzniká automaticky, ale prostredníctvom systematickej sebareflexie učiteľa a teoretickej reflexie získavaných praktických skúseností. V tejto fáze sa implicitné a intuitívne, nevyložené a latentné poznanie racionalizuje, verbalizuje, stáva sa vedomým. Subjekt je schopný sa k svojej praktickej činnosti spätne vracaať a teoreticky si ju zdôvodňovať, kriticky skúmať a odkrývať neidentifikované poznanie, pocity, názory, postoje a hodnoty. Takáto úroveň individuálneho poňatia výučby znamená, že subjekt svoje konanie dokáže prakticky projektovať, teoreticky zdôvodniť a racionálne argumentovať.

Koncepcne a didakticky náročnejšie elaborovanejšie (tzv. sofistikovanejšie) metodiky umožňujú zohľadňovať didaktickú požiadavku, že majú byť využívané súčasne (naraz) všetkými učiacimi sa i vyučujúcimi subjektmi, ak majú byť reálne koordinovaným systémom, nielen pokusom o neho. Tento fakt vylučuje využívanie opozitných metodík v rámci jedného procesu výučby, ako aj individuálne využívanie (učiteľom a učiacimi sa subjektmi) opozitných metód v rámci neho. Autor tohto príspevku pripomína, že tento jav je u nás v procese výučby bežným a v takom prípade naozaj nemožno hovoriť o koordinovanom systéme (Ako príklad možno uviesť nasledovný fakt: učiteľ využíva metódu výkladu a deti/žiaci metódu aktívneho počúvania – to je príklad behaviorizmu opierajúceho sa o princípy typu podnet – reakcia. Keď jeden počúva a druhý

hovorí to zďaleka nemôže byť koordinovaným systémom pokiaľ sa tento má týkať učenia sa so zámerom naučiť sa a rozhodne takýto „systém“ nemôže byť základom procesu výučby v predprimárnej a primárnej edukácii).

S výberom a uplatňovaním metodiky výučby sa spája aj iná požiadavka sociokognitivistických teórií akou je iniciácia produkcie učiva (poznania, spôsobilostí, hodnôt a postojov) v interakcii a transakcii – jeho sociálna (re)konštrukcia v učiacej sa skupine, jeho konceptualizácia, tematizácia, distribúcia, lingvistická produkcia a p. na základe komunikácie o učive v samotnej výučbe. Táto požiadavka je však v súčasnosti v rozpore s pedagogickými dokumentmi, ktoré sú (naopak) presýtené kvantitou obsahu. Učivo, tak ako ho predstavujú súčasné pedagogické dokumenty (a tie ho skôr predstavujú v nešpecifikovanej a zmiešanej podobe a formou úloh, a často krát je skôr retrospektívne - spomienkové než perspektívne – orientované na budúcnosť učiacich sa), vyžaduje redukciu a transformáciu (či skôr presnú konkretizáciu) na poznatky, spôsobilosti, hodnoty a postoje, ktoré budú úzko prepojené so stanovenými cieľmi učenia sa a rozvoja subjektov. Až budú presnejšie konkretizované uvedené didaktické kategórie, učiteľovi bude jednoduchšie adaptovať ich na vlastné podmienky triedy, v ktorej vyučuje a na výber a uplatňovanie zvolenej metodiky.

Vzhľadom na zrejmu potrebu prispôbovať metodiku výučby druhom a skupinám cieľov, voľba metodiky (vrátane v nej zoskupených metód) získava prakticky charakter pravdivosti a samotná validita a reliabilita pedagogicko-didaktickej hypotézy môže byť potvrdená alebo vyvrátená len na základe konfrontácie medzi sledovanými cieľmi učenia sa a vyučovania a reálne produkovanými účinkami z využitia tej, ktorej metodiky (G. Rubagottiová a kol., 1995).

Doposiaľ, za súčasných podmienok, učiteľ skôr vo výbere a uplatňovaní metodiky vo výučbe 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 (v pedagogicko-didaktických aktivitách) a ich myšliami uskutočňujúcimi psychické procesy a mentálne operácie s učivom. Autor príspevku má na mysli reflektujúceho učiteľa, t. z. takého, ktorý využíva v uvažovaní o výbere, uplatňovaní, posudzovaní a hodnotení zvolenej metodiky reflexívny prístup ako čosi neodmysliteľné. Autor súhlasí s tvrdením B. Kasáčovej (2005, s. 33), že reflexívny prístup k výučbe je v prvom rade každodenný nástroj práce učiteľa a nie cieľ, ktorý má byť dosiahnutý niekedy v budúcnosti. Nepovažuje sa preto reflexívne vyučovanie za samostatnú koncepciu učiteľovho vyučovania, ale za spôsob, ako realizovať výučbu, reagujúcu na zmeny a schopnú sa im

prispôsobovať v horizontálnej aj vertikálnej rovine v priestore aj čase. Nositeľom reflexívnosti je vždy učiteľ a nie školský systém ani samotná pedagogická teória, tvrdí B. Kasáčová (2005, s. 52). Reflexívny prístup umožňuje prechádzať od reproduktívnej spôsobilosti k spôsobilosti dokázať nadobudnuté poznatky reflexívne aplikovať v školskej realite.

Autor tohto príspevku si uvedomuje, že až bude teoreticky i prakticky metodika výučby učiteľmi – praktikmi, ako aj školskými inšpektormi pri ich posudzovaní a hodnotení odborne zvládnutá, potom bude možné diskutovať na profesionálnej úrovni o tom, čo má tvoriť základný rámec kvality v procese výučby pri uplatňovaní metodiky tak, aby v ňom bolo možné identifikovať prvky/znaky vypovedajúce o optime (kvalite) alebo naopak o nedostatkoch v profesionálnej činnosti učiteľa, v učení sa subjektu/subjektov, prípadne o podmienkach podporujúcich alebo znemožňujúcich uvedené procesy.

Zoznam bibliografických odkazov

BASSA Martín, R.: Formación inicial del profesorado, educación infantil y conocimiento pedagógico. *Revista (Electrónica) Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 1* (0). Prístupné na: www.uva.es

HERNÁNDEZ, P.: Construyendo el constructivismo: Criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional. In: Arnay, J. – Rodrigo, J. M. 1997. *La construcción del conocimiento escolar*. 1. vyd. Barcelona, Buenos Aires, México. PAIDÓS. 374s. ISBN 84-493-0358-3.

KASÁČOVÁ, B.: *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. 1. vyd. Banská Bystrica. PdF UMB BB. 211s. ISBN 80-8083-046-0.

KOŽUCHOVÁ, M. – KOSTRUB, D.: Premeny v poňatí prípravy učiteľov v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. s. 181-192. In: Zborník z konferencie *Fórum pedagogiky 2006*. ISBN 80-8052-255-3.

RUBAGOTTI, G. a kol.: *Gli orientamenti 1991 per la scuola materna*. 1. vyd. Milano. Fabbri Editori. 288s. ISBN 88-450-4103-4.

Kontaktná adresa

PaedDr. Dušan Kostrub, Ph.D.

Pedagogická fakulta UK

Račianska 19, 831 04 Bratislava

e-mail: Dusan.Kostrub@fedu.uniba.sk

VYSOKOŠKOLSKÁ PRÍPRAVA PREDŠKOLSKÝCH PEDAGÓGOV A JEJ ODRAZ NA KVALITU EDUKÁCIE V MATERSKEJ ŠKOLE

Milan Portík

Abstrakt

Zámerom autora je poukázať na cestu, ktorou prešla a prechádza vysokoškolská príprava učiteliek materských škôl. Autor hľadá odpovede na opodstatnenosť vysokoškolského vzdelania učiteľov pre materské školy v kontexte európskeho priestoru s akcentom na novoakreditovaný študijný program predškolská a elementárna pedagogika.

Kľúčové slová

Študijný program, učiteľ materskej školy, kontexty vysokoškolskej prípravy.

Vo svojom príspevku sa pokúsim hľadať odpoveď na tieto otázky:

1. Vysokoškolská príprava učiteliek MŠ – módný trend, či nutnosť?
2. Aký je profil absolventa 1. stupňa štúdia študijného programu predškolská a elementárna pedagogika?
3. Je vysokoškolské vzdelanie učiteliek MŠ zárukou kvalitnejšej edukácie?

Vo vzťahu k uvedeným problémovým okruhom považujem za potrebné najprv charakterizovať našu fakultu a to minimálne z troch dôvodov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity patrí k tým, ktoré s vysokoškolskou prípravou pedagógov pre deti predškolského veku majú bohatú históriu i skúsenosti, po druhé: sme jedinou pedagogickou fakultou na Slovensku, ktorá popri odbore špeciálna pedagogika sa výhradne venuje predškolskej a elementárnej pedagogike a po tretie: ak nepočítame, že PF Katolíckej univerzity v Ružomberku má detašované pracovisko v Levoči, tak sme jedinou fakultou s týmto zameraním, ktorá pôsobí v regióne východného Slovenska.

Takmer 60 ročná história fakulty, jej mnohé štrukturálne premeny viedli k novej podobe, ktorá začala vznikom Prešovskej univerzity v roku 1997. Fakulta má akreditované dva študijné odbory (predškolská a elementárna pedagogika a špeciálna pedagogika), štyri Bc. študijné programy, 3 Mgr. študijné programy, jeden PhD. a má právo habilitačného a inauguračného pokračovanie v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika. O dosahu týchto akreditovaných práv sa zmienim neskôr. V akademickom roku 2006/

2007 na fakulte študuje celkom 1857 študentov z toho v 1. stupni štúdia (Bc) v dennej forme kreditového systému (v 1. a 2. ročníku) 394 z toho 364 žien, v externej forme štúdia (1. a 2. roč.) 458 z toho 404 žien. V študijnom programe **Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ a predškolská pedagogika**, v dobiehajúcich ročníkoch (3.-5.) v dennej forme študuje 68 študentov a v externej forme dobiehajúceho študijného programu predškolská pedagogika študuje 77 študentov a v kombinácii s učiteľstvom pre 1. st. ZŠ 50 študentov.

Uvedené počty majú vysokú výpovednú hodnotu a naznačujú mnohé súvislosti vo vzťahu k záujmu o vysokoškolské vzdelanie pre učiteľky MŠ.

Veľmi dôležitým ukazovateľom o súvislostiach a dôsledkoch novovzniknutého študijného programu – **Predškolská a elementárna pedagogika**- má aj skladba zapísaných študentov 1.ročníka v tomto študijnom programe v akademickom roku 2006/2007 (tabuľka1).

Tab. 1 Typ strednej školy

gymnázium	stredná odborná škola	stredné odborné učilište	iné
45	118	20	1

Ad 1/ Pri hľadaní odpovede na prvú otázku o zmysle vysokoškolskej prípravy učiteliek predškolských zariadení môžeme uviesť niekoľko východísk. To podstatné je, či na Slovensku máme legislatívne ukotvené, že učiteľky MŠ musia mať vysokoškolské vzdelanie 1. stupňa? Odpoveď v implicitnej podobe môžeme nájsť v Miléniu Národnom programe výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov.

Poznámka: Na tomto mieste je potrebné uviesť veľmi dôležitý fakt, že dávno pred otvorením nového študijného odboru študovalo na našej fakulte v externej forme štúdia v programe predškolská pedagogika neskôr učiteľstvo pre MŠ niekoľko stoviek učiteliek z praxe aj napriek tomu, že z toho nemali žiaden finančný efekt. Je to dôležitý moment, ktorý svedčí o tom, že učiteľky jednoducho pociťovali potrebu ďalšieho odborného rastu, rozširovania si okruhu poznania, nových prístupov a postupov.

Všeobecné východiská koncipovania študijných odborov boli tieto (Pupala 2006):

1. prekonanie dovtedajšej nesystematickej skladby študijných odborov na slovenských vysokých školách
2. zosúladenie sústavy študijných odborov s medzinárodnými dokumentmi a klasifikačnými kritériami
3. plné uplatnenie trojstupňového modelu vysokoškolského vzdelávania
4. bezpodmienečné akceptovanie kreditovej formy vysokoškolského vzdelávania

5. zabezpečenie nevyhnutnej miery obsahovej štandardizácie vysokoškolského vzdelávania v jednotlivých študijných odboroch

V súvislosti s koncipovaním študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika je potrebné uviesť, že odráža relatívne výrazný rozvoj tohto odboru u nás. Odbor v sebe integruje predtým oddelené študijné odbory a zahŕňa do seba aj študijné odbory tradičného stredoškolského štúdia. Odstraňuje tiež doterajší nezmyselný problém pri definovaní vysokoškolského štúdia predškolskej pedagogiky ako učiteľského vs. neučiteľského študijného odboru. Bakalársky stupeň uvedeného odboru plní dva zámery:

- kvalifikácia pre učiteľstvo MŠ a vychovávateľstvo pre školské kluby a centrá voľného času,
- východisko pre magisterský stupeň učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a predškolskú pedagogiku.

Dôsledkom takejto koncepcie tvorby študijného programu je, že sa naplnila dávna požiadavka o vysokoškolskej príprave učiteliek materských škôl.

Absolvent aj magisterského stupňa získava širší priestor na uplatnenie ako doterajší absolventi študijného programu učiteľstvo pre 1. st. ZŠ.

To, že študijný odbor má všetky tri stupne, naša fakulta má aj akreditované právo na habilitačné a inauguračné pokračovanie, vytvára veľký priestor pre zintenzívnenie výskumných aktivít v tejto oblasti i prípravu vysokokvalifikovaných odborníkov. To je cenná devíza, ktorej dôsledky a výhody si mnohokrát ani neuvedomujeme.

To, že vysokoškolská príprava učiteľov materských škôl nie je iba „našou slovenskou“ túžbou a snažením, nám dokumentuje prehľad v tabuľke 2.

Aké sú teda kvalifikačné predpoklady pre učiteľky MŠ v niektorých štátoch Európy?

Tab. 2 Kvalifikačné predpoklady pre učiteľov materských škôl

štát	Vzdelanie učiteľov	Dĺžka prípravy (v rokoch)
Belgicko	Neuniverzitné vysokoškolské	3
Francúzsko	Univerzitné	5
Portugalsko	Neuniverzitné vysokoškolské	3
Švédsko	Univerzitné	3
Dánsko	Neuniverzitné vysokoškolské	4
Nemecko	Stredoškolské	3
Grécko	Univerzitné	4
Veľká Británia	Univerzitné	4

Španielsko	Univerzitné	3
Taliansko	Stredoškolské	3
Luxembursko	Neuniverzitné vysokoškolské	3
Holandsko	Neuniverzitné vysokoškolské	4
Rakúsko	Stredoškolské	5
Fínsko	Univerzitné	3
Nórsko	Neuniverzitné vysokoškolské	2,5
Írsko	Univerzitné	3
Maďarsko	Neuniverzitné	3
	Univerzitné	3
Česko	Stredoškolské	4
	Vysokoškolské	3
Slovensko	Stredoškolské	4
	univerzitné	3

Ad 2/ Profil absolventa študijného programu: Predškolská a elementárna pedagogika (Bc., stupeň)

Všeobecná charakteristika profilu absolventa:

Absolvent dokáže projektovať výchovné a vzdelávacie prostredie v inštitúciách predškolskej výchovy a v zariadeniach voľnočasových aktivít detí mladšieho školského veku /školské kluby, CVČ a pod./. Je spôsobilý realizovať výchovné a vzdelávacie programy v konkrétnych skupinách detí, viesť detské skupiny vo vzťahu k pedagogickým zámerom príslušných inštitúcií a organizácií. Absolventi majú vedomosti o kultúrnych a sociálnych súvislostiach výchovy, poznajú základné psychologické podmienky výchovy a vzdelávania, poznajú a vedia aplikovať pedagogické a didaktické programy príslušných výchovných inštitúcií. Taktiež poznajú organizačné zázemie príslušných výchovných zariadení.

Teoretické vedomosti absolventa 1. stupňa:

- pozná a chápe koncept socializačného a výchovného procesu v širších sociálnovedných súvislostiach,
- ovláda psychologickú interpretáciu vývinu a výchovy detí,
- pozná princípy tvorby a projektovania pedagogického prostredia pre deti príslušných vekových kategórií.

Praktické schopnosti absolventa 1. stupňa:

- vie organizovať a riadiť pedagogický proces na úrovni predškolskej triedy

- a v skupinách detí mladšieho školského veku,
- je spôsobilý metodicky spracovať konkrétne pedagogické programy, ako aj navrhovať a realizovať špecifické programy pre jednotlivé časti obsahu výchovy a vzdelávania,
- je schopný komunikovať svoje pedagogické poznanie na úrovni príslušnej komunity.

Doplňujúce vedomosti a schopnosti absolventa 1. stupňa:

- má návyk permanentného vzdelávania sa,
- je schopný interpretácie vedeckých textov z pedagogiky,
- dokáže efektívne spolupracovať na tvorbe celoškolských a komunitných projektov týkajúcich sa práce s deťmi.

- Absolvent bakalárskeho štúdia získa pedagogické, psychologické a sociálne kompetencie potrebné na výkon budúceho povolania v predškolských zariadeniach a školských kluboch.
- Absolvent je schopný organizovať hudobné činnosti a hudobné zamestnanie v materských školách a kluboch.
- Absolvent je pripravený v oblasti didaktickej i praktickej, je nositeľom etických i estetických priorít pri výchove hudobným umením.
- Absolvent ovláda všeobecnú a špeciálnu praktickú zručnosť, ktoré dokáže tvorivo aplikovať u detí v telovýchovnom procese v predškolskom, školskom veku a v mimoškolskej činnosti.
- Absolvent je pripravený v oblasti didaktickej i praktickej, je nositeľom etických i estetických priorít pri výchove výtvarným umením.
- Absolvent je odborne a didakticky pripravený na realizáciu jazykovej a literárnej výchovy v materskej škole a školskom klube.
- Absolvent dokáže v plnom rozsahu využívať procesuálne prístupy k matematickej edukácii v materskej škole a v školských kluboch.
- Absolvent zvláda požadované vedomosti z vybraných spoločensko-vedných a prírodovedných disciplín, ktoré im umožnia pripraviť dieťa predškolského a mladšieho školského veku.

Rozsah vedomostí absolventa 1. stupňa:

- Absolvent ovláda základné poznatky z oblasti pedagogických a psychologických vied a ich aplikácii v procese predprimárnej a primárnej edukácie.
- Absolvent pozná a vie uplatňovať koncepcie hudobnovýchovného a výtvarnovýchovného pôsobenia, využíva alternatívne didaktické postupy v organizácii hudobných a výtvarných aktivít, zamestnaní detí predškolského

- a mladšieho školského veku.
- Absolvent pozná a vie uplatňovať edukačné postupy rozvoja pohybových schopností, návykov, zručností a spôsobilostí u detí predškolského a mladšieho školského veku.
- Absolvent ovláda základné jazykovedné a literárnovedné poznatky v procese primárnej a preprimárnej jazykovej a literárnej výchovy i rozvoja komunikačnej a literárnej kompetencie detí.
- Absolvent pozná a vie uplatňovať odborné vedomosti o základných pojmoch, ktoré sa vytvárajú v myslení detí predškolského a mladšieho školského veku.
- Absolvent pozná a vie uplatňovať všetky súčasti spoločensko-vedného a prírodovedného zamerania v rámci predškolskej a elementárnej edukácie.

Doplňujúce vedomosti, schopnosti a zručnosti absolventa:

- Schopnosť pracovať v rozličných typoch predškolských a školských zariadení (materské školy, školské kluby, centrá voľného času).
- Schopnosť používať alternatívne pedagogické postupy a pružne reagovať na aktuálne potreby praxe.
- Znalosť psycholingvistických aspektov rečového vývinu detí predškolského a mladšieho školského veku a metód rozvíjania detskej slovesnej tvorivosti.
- Schopnosť riešiť vybrané typy matematických úloh, ovládanie výučbových programov zameraných na rozvoj matematických predstáv detí predškolského a mladšieho školského veku.
- Schopnosť implementovať teoretické poznatky spoločenskovedného a prírodovedného charakteru do kontextu životnej praxe (exkurzia).
- Schopnosť urobiť jednoduchý aranžmán pre viacero hudobných nástrojov a detských nástrojov Orffovho inštrumentária, tvorivo riešiť výtvarné úlohy, prehľad o najnovších trendoch v oblasti telesnej kultúry a zdravia.
- Schopnosť využívať najnovšie informačno-komunikačné technológie a edukačné programy v pedagogickej praxi.

Vymedzenie oblastí uplatnenia absolventa:

- Absolvent sa uplatní ako pedagogický pracovník v predškolských zariadeniach, školských kluboch a centrách voľného času (učiteľ/ka materskej školy, učiteľ/ka materskej školy pri detských domovoch, asistent metodika, pomocná/ý učiteľ/ka v špeciálnej materskej školy, výchovný/á pracovník/čka v školských kluboch a centrách voľného času).

Ad 3/ Hľadanie odpovede na otázku, či vysokoškolské vzdelanie učiteľov materských škôl je zárukou ich kvalitnejšej práce sa v tomto kontexte môže javiť

ako neopodstatnené. Ak by sme neboli presvedčení, že vysoká odbornosť prinesie novú kvalitu, neboli by tímy odborníkov pracovali na projektovaní i uvedení nového študijného programu. Uvedený profil absolventa obsahuje všetky atribúty, ktoré naznačujú, že absolvent študijného programu bude profesionálom v činnostiach, ktoré má vykonávať. Problém, ktorý sa objavuje a je potrebné ho riešiť je vzťah medzi štruktúrou študijného programu a štruktúrou študentov prichádzajúcich z rôznych typov stredných škôl. Vzťahuje sa to hlavne na kvalitu mnohých /hlavne hudobno-výtvarných/ zručností, ktorých zvládnutie je náročné, ale aj na mnohé praktické spôsobilosti získavané na praxi. Dvojročné skúsenosti nás vedú k prvým modifikáciám v štruktúre programu pri jeho doladovaní.

To, či absolventi budú skutočnými profesionálmi nezáleží iba na kvalite vysokoškolskej prípravy, ale hlavne na vzťahu k profesii, na vzťahu k deťom a na nachádzaní zmyslu učiteľského poslania.

Zoznam bibliografických odkazov

Akreditačný spis Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Prešov:2004, elektronická verzia.

KOSOVÁ, B.: *Predškolská výchova v medzinárodnom porovnaní*. Banská Bystrica: Metodické centrum 2001.

Milénium Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 15-20 rokov. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.

PODHÁJECKÁ, M.: Premeny vysokoškolskej prípravy a ďalšie možnosti vzdelávania predškolských pedagógov. In: *Teória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, RS OMEP Prešov: 2005. ISBN 80-8068-433-2.

PUPALA, B: Vysokoškolská príprava na učiteľskú profesiu: súčasné štrukturálne a obsahové zmeny. In: *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Rokus 2006.

Kontaktná adresa

doc. PhDr. Milan Portik, Ph.D.

Pedagogická fakulta PU

Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov

e-mail: portik@unipo.sk

PERSPEKTÍVY KONTINUÁLNEHO VZDELÁVANIA UČITELIEK MATERSKÝCH SKÔL NA SLOVENSKU

Ivan Pavlov

Abstrakt

Príspevok analyzuje aktuálne trendy v profesijnom rozvoji učiteľov na Slovensku, predstavuje návrh modelu kontinuálneho vzdelávania založeného na systémovom prístupe, popisuje model učiacej sa školy z aspektu profesijného rozvoja jej učiteľov v kariérnom systéme.

Kľúčové slová

Učiteľ, profesijný rozvoj, kontinuálne vzdelávanie, kariérny systém, model učiacej sa školy, vzdelávacie potreby, evalvácia kvality vzdelávania.

Milé dámy, páni, vážení hostia!

V tieto dni si pripomíname 40. výročie prijatia Charty učiteľa - dokumentu, ktorý má svojou závažnosťou pre učiteľskú profesiu význam všeobecnej deklarácie jej práv a povinností. V Paríži 21.9.-5.10.1966 na rokovaní Mimoriadnej medzivládnej konferencie o postavení učiteľov pri Organizácii spojených národov pre výchovu, vedu a kultúru – UNESCO boli prijaté **Odporúčania týkajúce sa postavenia učiteľov – Charta učiteľa**. O tridsať rokov neskôr 30. 9. – 5.10.1996 v Ženeve na zasadnutí UNESCO - medzinárodnej konferencie o vzdelávaní bolo prehodnotené postavenie učiteľov v školách a spoločnosti a ministri školstva prijali Odporúčania a Deklaráciu, ktoré konkretizujú a aktualizujú úlohy v súlade so súčasnými svetovými trendmi v príprave, profesijnom rozvoji i sociálnom postavení učiteľstva vo svete. Z pohľadu zamerania našej konferencie je významné odporúčanie č. 7 o **Profesionalizácii ako stratégii na zlepšovanie postavenia a pracovných podmienok učiteľov**. Z textu vyberáme: „V integrovanej politike pre zlepšenie postavenia učiteľov profesionalizácia predstavuje najslubnejšiu stratégiu v strednodobom a dlhodobom termíne (Charta učiteľa s.39-40, 2002).

S meniacimi sa potrebami spoločnosti sa menia aj roly a potreby škôl a učiteľov. To vyžaduje, aby sa vyrovnali s novými úlohami, na ktoré neboli pripravovaní na vysokých školách ani v systéme doterajšieho „ďalšieho vzdelávania“. Problémom pedagogickej teórie i praxe je otázka, ako nové

požiadavky na profesijné kompetencie učiteľov v očakávaní zložitých spoločenských a ekonomických zmien realizovať v praxi profesijného rozvoja. Učitelia by nemali zostať osamotení v úsilí o lepšiu kvalitu školy. Je to nielen ich povinnosť a zodpovednosť ako individuálnych profesionálov, pedagogických zborov, ako profesionálnych tímov škôl, ale aj verejný záujem - úloha štátu a jeho systematickej podpory na rôznych úrovniach.

Správne porozumieť problémom a trendom v profesijnom rozvoji učiteľov predpokladá aj vyjasnenie terminologických východísk. Doterajšia nepresnosť v používaní pojmov v pedagogickej teórii, ale aj v praxi vzdelávania spôsobuje, že ich označovanie je v porovnávaní so zahraničnými systémami nekompatibilné. Snaha zosúladiť našu terminológiu so zaužívanými pojmami a význammi v EÚ nás viedla k používaniu pojmov, ktoré sú už prispôbené jej terminológii a predstavujú ucelenú sústavu. Najvšeobecnejším pojmom je *profesijný rozvoj - označujúci permanentný proces, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k celoživotnej spôsobilosti využívať formálne, neformálne a neinštitucionálne príležitosti na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu povolania a edukácie žiakov*. Profesijný rozvoj v zmysle koncepcie celoživotného učenia má dimenziu formálneho a neformálneho vzdelávania a informálneho učenia (sebavzdelávanie). Dimenziu predstavujúcu systém a sústavu formálneho vzdelávania sme nazvali **kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov (ďalej len KVV)¹**.

Kvalita systému KVV odzrkadľuje význam, aký spoločnosť pripisuje ich postaveniu, aké reálne podmienky vytvára na možnosti ich profesijného rozvoja. Táto otázka sa stáva prioritou vzdelávacej politiky v koncepčných návrhoch zmien školstva, ktoré bude len ťažko možné realizovať bez aktívnej účasti a podpory učiteľov. V EÚ sa v posledných dvoch desaťročiach menia tradičné prístupy k profesii a reflektujú zmenu chápania edukácie. Kvalita učiteľov a podpora ich práce v rozvinutých demokraciách je jednou z priorit štátnej vzdelávacej politiky. Učitelia sú jedinou profesiou, ktorá programovo vytvára kompetencie

¹ Ďalšie vzdelávanie učiteľov (further education) - doteraz používaný, mnohoznačný termín, zväčša na označenie odborného vzdelávania po ukončení strednej školy, nevystihuje podstatu procesov, ktoré sú vlastné učiteľskej profesii po ukončení vysokoškolského vzdelania. Termín kontinuálne profesijné vzdelávanie (continuing professional education) považujeme za adekvátnejší v súčasnej teórii i praxi permanentného profesijného rozvoja učiteľov (Švec, Š. 2002, s. 187-188). Termín continuing teacher education, ako „ďalšie vzdelávanie učiteľov“ uvádza aj Gavora, P.–Mareš, J. (1998, s. 45). Průcha, J. (1999, s. 179) chápe continuing education ako nadväzujúce na predchádzajúce vzdelanie získané v cykle formálneho vzdelávania (jedným z jeho druhov je ďalšie profesijné vzdelávanie).

občanov pre učiacu sa spoločnosť. Teoretické štúdie, ako aj výskumy v európskom a svetovom kontexte, sa však zhodujú vo formuláciách, že posledné roky dvadsiateho storočia priniesli krízu učiteľskej profesie, ktorá sa vyznačuje aj týmito znakmi: nízky spoločenský status, nezadeinovaný profesijný status, nízke finančné ocenenie, nezvládnuté dynamické zmeny vo výkone povolania, zhoršenie pracovných podmienok, spochybňovanie vzdelania ako tradičnej hodnoty, nízka konzistentnosť cieľov vzdelávania s požiadavkami trhu práce.

Tieto krízové javy si vyžadujú reformy v koncepcii profesijného rozvoja. Vývoj v ostatných desaťročiach v krajinách EÚ spôsobil zmeny v školskej edukácii, pretože rastie:

- *tlak na konkurencieschopnosť ekonomík EÚ v globálnom svete,*
- *význam procesov celoživotného učenia (žiakov, učiteľov, občanov),*
- *očakávanie vyššej kvality vzdelávania v školách ako služby občanom,*
- *potreba vyššej profesionality výkonu učiteľov (zamestnancov vo verejnom záujme),*
- *nutnosť zefektívňovania procesov rozvoja ľudských zdrojov aj v rezorte školstva.*

Tieto faktory ovplyvňujú učiteľskú profesiu, čo sa stáva predmetom diskusie politických, ekonomických i kultúrnych zoskupení štátov i profesijných združení učiteľov. Signalizuje sa potreba zlepšenia koordinácie medzinárodných, národných i regionálnych aktivít pri rešpektovaní odlišností vzdelávacej politiky každého štátu. Jednou z perspektívnych možností profesionalizácie učiteľstva sa javí posilňovanie kvality ich KVV, ktoré predstavuje špecifický subsystém ich celoživotného vzdelávania. KVV nadobúda v každej krajine rôznorodú podobu foriem a metód, čím inšpiruje k hľadaniu najefektívnejších prístupov podnecujúcich kvalitu ich práce a následne edukácie v školských systémoch.

Kvalita učiteľskej profesie vo veľkej miere závisí od kvality systému vzdelávania, od jasnej formulácie jej funkcií, cieľov, obsahu, druhov, foriem a metód, organizácie v nadväznosti na prípravné vzdelávanie. KVV je proces, ktorý je zameraný na profesijný rozvoj učiteľov v kariernom systéme. Ak tomu tak nie je, stáva sa náhodným, nevytvára ucelený systém, nemôže byť samo o sebe efektívnym a ani výrazne neovplyvňuje zásadné reformné zmeny školstva. KVV prestáva byť považované len za proces odstraňovania nedostatkov pregraduálneho vzdelávania, ale naopak sa stáva súčasťou celoživotného vzdelávania budovaného na princípoch, ktoré majú byť rešpektované pri tvorbe jeho systému. Princípy sú vnímané z dvoch aspektov:

1) Aspekt užívateľa (profesijný rozvoj učiteľa a kvality školy) vychádza

z nasledujúcich princípov:

- a) princíp práva a povinnosti učiteľa rozvíjať svoje profesijné kompetencie v zmysle etického imperatívu,
- b) princíp práva a povinnosti školy formulovať stratégiu personálneho rozvoja učiteľov v nadväznosti na stratégiu školy,
- c) princíp slobodnej voľby vlastnej kariérnej cesty (napr. rozhodovania sa pre tempo a obsah vzdelávania),
- d) princíp subsidiarity v rozhodovaní a zodpovednosti školy za profesijný rozvoj učiteľského zboru,
- e) princíp rovných šancí v prístupe k profesijnému rozvoju učiteľa nezávisle od zriaďovateľa, regiónu, stupňa, druhu a typu školy, veku a pohlavia učiteľa, dĺžky pedagogickej praxe, učiteľskej kategórie, pracovných výkonov a iných faktorov,
- f) princíp otvorenosti a participácie učiteľa aj učiteľských zborov na permanentnom zdokonaľovaní kvality výchovy a vzdelávania.

2) Aspekt kariérneho systému (regulatívna funkcia) vychádza z nasledujúcich princípov:

- a) princíp nadväznosti profesijného rozvoja na pregraduálne vzdelávanie,
- b) princíp previazanosti profesijného rozvoja s kariérnym systémom a odmeňovaním,
- c) princíp dynamickosti, otvorenosti, flexibility a plurality kariérneho systému,
- d) princíp viaczdrojového financovania kariérneho systému (aj za spoluúčasti učiteľa),
- e) princíp transparentnosti kariérneho systému,
- f) princíp rovnosti šancí v kariérnom systéme pre všetky kategórie učiteľov.

Cieľom systému *profesijného rozvoja učiteľov* je vytvorenie optimálnych podmienok pre kariérny postup učiteľov ako kľúčového prvku rozvoja školského systému a zvyšovania kvality a efektívnosti pedagogickej práce.

Na jeho realizáciu je potrebné postupné naplnenie nasledujúcich strategických cieľov:

1. Vytvoriť **legislatívne predpoklady** pre realizáciu kariérneho systému učiteľov.
2. Vytvoriť normatívny koncept **profesijných štandardov** jednotlivých kategórií učiteľov v jednotlivých kariérnych stupňoch a kariérnych pozíciách.
3. Vytvoriť vývojový koncept **kariérneho systému** pozostávajúceho z kariérnych stupňov pre učiteľov, z existujúcich a možných kariérnych

pozícií, ktoré potrebuje škola na plnenie svojich funkcií (špecialisti a riadiaci zamestnanci) a vymedzenia kariérnych ciest.

4. Vytvoriť nový systém **kontinuálneho vzdelávania učiteľov a akreditácie vzdelávacích programov**.
5. Vytvoriť **kreditný systém** započítavania absolvovania povinných a voliteľných vzdelávacích programov zabezpečujúcich permanentnú profesionalizáciu učiteľov na rôznych kariérnych stupňoch a kariérnych pozíciách.
6. Vytvoriť evalvačný koncept **hodnotenia a odmeňovania učiteľov** prepojený s konceptom profesijných štandardov, kariérnych stupňov, kariérnych pozícií, ciest a s kreditným systémom.

Finálnym cieľom KVVU je „ideálny učiteľ“. Procesuálnym cieľom je zlepšujúci sa učiteľ. V širšom slova zmysle je cieľom KVVU také vzdelávanie, v ktorom sami učitelia nadobudnú vnútornú motiváciu pre neustále sebazvedľovanie a sebazdokonaľovanie. (Zelina, M. a kol. 1996. Bratislava: MFF UK, s.24-25).

Každá krajina EÚ má svoje špecifické podmienky, v rámci ktorých rozvíja KVVU tak, aby čo najlepšie vyhovovalo jej školskému systému. Aj napriek tomu existujú niektoré spoločné znaky a trendy vo vývoji, ktoré sú v poslednom desaťročí ovplyvnené výraznou globalizáciou a internacionalizáciou edukácie. Všetky krajiny EÚ sa zhodujú na podpore zvyšovania kvality vzdelávania aj podpore inovácií. V nadväznosti na to sa identicky formulujú **ciele KVVU** (Ďalší vzdelávaní učiteľov v EÚ a v zemích ESVO/EHP. 1997, s. 8-9):

1. *osobnostný a profesijný rozvoj učiteľov*; aktualizácia a inovácia predmetových, didaktických vedomostí a zručností,
2. *zvyšovanie kvality vzdelávacieho systému a poskytovaného vzdelania, kvality škôl a vyučovacích stratégií*; podpora medzipredmetových vzťahov, medziľudských vzťahov, tímovej spolupráce, inovácií a vzdelávanie v školskom a triednom manažmente,
3. *znalosť sociálneho a životného prostredia*; podpora kontaktov s výrobnou sférou, skúmanie a pochopenie ekonomických a sociálnych faktorov ovplyvňujúcich správanie mladých ľudí a tým ich adaptáciu na spoločenské a kultúrne zmeny.

Realizácia uvedených cieľov systému profesijného rozvoja v KVVU je determinovaná riešením otázok:

- zmeny poňatia učiteľskej profesie,
- zmeny paradigmy (podstaty) KVVU (*učitelia sa učia inak než žiaci, tzn. inšpirácie z andragogiky, personálneho manažmentu a iných disciplín*),

- zmeny prístupov v pedagogickom (pedeutologickom) výskume,
- zmeny vo vzdelávacích politikách o úlohe učiteľov v školstve a úlohe učiteľstva v ich presadzovaní,
- zmeny v systéme inštitucionálnej podpory KVV.

Účelom kontinuálneho vzdelávania je napĺňať očakávania a uspokojovať potreby na úrovni:

- I. *učiteľ* - ako individualita v profesijnej role,
- II. *škola (edukačná inštitúcia)* - ako poskytovateľ edukačných (vzdelávacích) služieb prostredníctvom profesionálov,
- III. *spoločnosť* - ako garant systému poskytovania profesionálnych edukačných (vzdelávacích) služieb.

Na všetkých troch úrovniach je účelom systému vzdelávania zabezpečiť, aby sa učitelia vyrovnali s nasledovnými javmi dynamickej spoločnosti:

- a) zmeny požiadaviek na výkon učiteľskej profesie, napr. využitie informačných a komunikačných technológií vo vyučovaní a iné,
- b) zmeny historickej, politickej, ekonomickej a demografickej povahy,
- c) nové požiadavky pedagogickej vedy na výkon učiteľskej profesie.

Kontinuálne vzdelávanie vytvára podmienky na postupné zmeny učiteľských kompetencií počas jeho profesijnej cesty a plní nasledujúce funkcie:

1. *adaptačnú* - pomoc učiteľom prispôbiť sa aktuálnym podmienkam a potrebám školy, jej význam je najmä v počiatočných fázach vstupu do profesijného života;
2. *motivačnú* - vytvoriť potrebu vzdelávania sa a sebvzdelávania v zmysle sebareflexie, sebakorekcie, sebaopotvrdenia, sebaaktualizácie počas celého života, *lifelong learning*;
3. *rozvíjajúcu* - rozvoj učiteľských kompetencií v priebehu profesionálneho rozvoja v duchu poňatia učiteľstva ako pomáhajúcej profesie, v zmysle *life wild learning*;
4. *inovačnú* - udržiavať odbornú potencionalitu učiteľov nadobudnutú pregraduálnou prípravou, permanentným vzdelávaním, inovovaním vedomostí štúdiom pedagogickej vedy i odborných poznatkov;
5. *reflexívnu* - rozvíjať svoje spôsobilosti a zručnosti smerom k edukačnej praxi v zmysle poňatia reflexívneho profesionála.

Realizácia týchto funkcií patrí do pôsobnosti všetkých dimenzií profesijného rozvoja učiteľov. Z pohľadu formálneho – pre KVV je dôležité, akú podobu môže mať inštitucionálna sústava. Ponúka sa nám niekoľko modelov podľa

toho, aký je podiel inštitúcií na zabezpečení KVV:

- **prístup akademický** (zdôrazňuje teoreticko - vedeckú orientáciu) v praxi vedie k tomu, že za KVV sú inštitucionálne zodpovedné vysoké školy, fakulty pripravujúce učiteľov, alebo samostatné ústavy, katedry pri vysokých školách;
- **prístup pragmaticko – metodický** (neuniverzitný - zdôrazňuje prakticko - metodické vzdelávanie a personálne vedenie učiteľov) v praxi vedie k sieti z rôznej úrovne riadených vzdelávacích centier pre KVV (rôznej miery autonómnosti na štátnej správe, samospráve). Tieto zväčša poskytujú metodický servis, poradenstvo učiteľom, školám, a niektoré z foriem akreditovaného vzdelávania;
- **prístup kombinovaný** (zahŕňa aj vedecko – výskumné a metodické funkcie) je ojedinelý pre zložitost', akú predstavuje funkčné spojenie pedeutologického výskumu a jeho transfer do pedagogickej praxe. Prípadne ide o model, v ktorom paralelne vedľa seba, na rôznej úrovni prepojenia s vymedzením jasných kompetencií fungujú spolupracujúce vysoké školy a centrá KVV.

KVV by malo byť decentralizované do tej miery, aby sa podporilo rozhodovanie na úrovni školy, aby učelia (pedagogické zbory) mali možnosť sami rozhodovať o jeho realizácii. Zodpovednosť z rozvetvených inštitucionálnych systémov prenesená na samosprávne orgány škôl a zriaďovateľov, umožní, aby za pomoci, napr. experta, kvalifikovane rozhodli a na základe vlastných potrieb vybrali z ponuky program, ktorý si škola zakúpi na trhu akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania. Ak škola nenájde program, ktorý by uspokojil jej špecifickú ponuku, mal by sa vytvoriť, napr. na objednávku špecializovaným tímom odborníkov.

Návrhy na inováciu inštitucionálneho systému kontinuálneho vzdelávania učiteľov na Slovensku po roku 1989 sa v podstatnej časti venujú úvahám o štruktúre inštitúcií, ich kompetenciách a riadení. Prevláda názor, že je nevyhnutné vrátiť sa späť k sústave inštitúcií kopírujúcich regionálne, územné celky. Dnes otázka o počte inštitúcií, obvode, či území, ktorému budú poskytovať poradenstvo, nie je prioritná. Sústava KVV nesmie byť budovaná „inštituciocentricky, ale školocentricky (či skôr učiteľocentricky)“. **To vyžaduje v diskusii o reforme KVV uvažovať z pohľadu potrieb škôl ako kľúčového činiteľa, okolo ktorého sa má organizovať široké spektrum podpory.** Centrom vzdelávania tak už nebude miesto mimo školy (aj keď v jej blízkosti), ale sama škola so svojimi jedinečnými problémami a perspektívami, výzvami na profesijný rozvoj. To prirodzene nevylučuje doposiaľ úspešné rozmanité formy spolupráce učiteľov na riešení spoločných úloh, výmene skúseností. Každá škola má potenciál stať sa efektívnym miestom pre zmenu, má hnaciu silu za

podmienky, že štát a jeho vzdelávacia politika vytvorí stimulujúce (legislatívne, organizačné a materiálne) predpoklady pre širokú participáciu a kooperáciu všetkých zúčastnených činiteľov (riadiacich a pedagogických zamestnancov, rodičov, žiakov), ako podmienku, prostriedok i cieľ potrebných zmien.

V zahraničí úsilie o zefektívňovanie procesu KVV predstavujú tendencie, ktoré je možné charakterizovať ako úsilie o (W.Hawley-L.Vallis podľa Gargaj, V. B.2003, s.75-77):

- 1) **integráciu učebnej a profesijno – pedagogickej činnosti učiteľa** (Kompetencie osvojované učiteľmi majú pre nich význam, ak sú prostriedkom na riešenie problémov vznikajúcich v práci - edukácii. Čím viac je učenie sa späté s prácou, tým efektívnejší je proces osobnostného a profesijného rozvoja učiteľa.);
- 2) **demokratizáciu riadenia procesu profesijného rozvoja učiteľov** (Efektívny osobnostný a profesijný rozvoj nastáva, ak je učiteľ ich aktívnym účastníkom a participuje/v tíme/na jeho projektovaní, realizácii a hodnotení.).

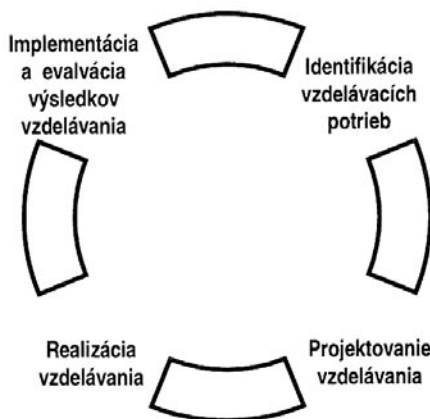
Tieto trendy sa premietajú do hľadania optimálneho **modelu profesijného rozvoja učiteľov v kontinuálnom vzdelávaní**. Predstaviť funkčný model profesijného rozvoja učiteľov školy je možné v intenciách niektorého z modelov riadenia školy, ako ich rozpracúva teória organizácií. Škola je komplexný systém a teoretické modelovanie má zjednodušiť pochopenie vzájomných vzťahov a súvislostí medzi jednotlivými komponentmi jej fungovania. Dnes je vytvorených nemálo teoretických modelov podmienených rôznymi konceptmi teórie organizácie a riadenia. Z nášho pohľadu je významné, ako školy pristupujú k profesijnému rozvoju svojich zamestnancov. Pre účely nášho modelovania sa stal východiskový model učiacej sa školy založený na metafore učiaceho sa organizmu.

Školy sa v súčasnosti dostávajú do konkurenčného prostredia a viac než predtým si uvedomujú, že ich najväčším bohatstvom sú vedomosti a schopnosti učiteľov. V takejto škole sa všetci zúčastňujú na procesoch neustáleho rozširovania svojich vedomostí a zručností s cieľom zdokonaľiť svoju vlastnú profesijnú činnosť, výkon v povolání. Ide o to, aby **škola pretvárala „samu seba“ (učiaci sa škola)**. Školy sa nechápu ako formálne organizácie, ale ako **spoločenstvá učiacich sa**, ktoré majú vlastný spoločenský život, uznávajú spoločné hodnoty, vykonávajú spoločné aktivity a utvárajú novú kultúru medziľudských a profesionálnych vzťahov. Predstava učiacej sa organizácie vznikla z myšlienky organizovaného učenia sa a modernej utópie učiacej sa spoločnosti. Výsledkom ich splynutia je téza, podľa ktorej sa uskutočňuje

učenie nielen na individuálnej úrovni, ale aj úrovni celej organizácie, ktorá sa tak pretvára.

Profesijný rozvoj učiteľov školy predstavuje dlhodobý proces, ktorého súčasťou je viacero etáp. Návrh modelu chápe profesijný rozvoj učiteľov školy ako proces, ktorý sa nekončí poslednou etapou, ale pokračuje kontinuálne ďalej.

Proces kontinuálneho vzdelávania učiteľov



1. Identifikácia vzdelávacích potrieb učiteľov

Školy a učitelia môžu mať často veľmi odlišné predstavy o tom, ako by mal fungovať ich profesijný rozvoj. Tento rozpor sa môže efektívne riešiť, ak sú splnené podmienky:

- existencia podpory vzdelávania učiteľov vedením školy,
- existencia motivácie učiteľov pre vlastný profesijný rozvoj,
- existencia kvalitnej analýzy vzdelávacích potrieb učiteľov,
- existencia súladu programu školy a analýzy potrieb.

Vzdelávacia potreba je učiteľom vnímaná ako napätie medzi požadovanými výsledkami práce a hodnoteným reálnym výkonom. Vzdelávacie potreby nemusia byť totožné so vzdelávacími požiadavkami. To znamená, že nie vždy sa napríklad strategické potreby školy ako inštitúcie musia stotožňovať s tým, aké požiadavky považujú v danom momente učitelia

za rozhodujúce vzhľadom na svoj profesijný rozvoj. Tento rozpor sa môže vnímať ako konflikt predstáv vedenia školy (deklarovaných zámerov štátnej vzdelávacej politiky) a učiteľov ako realizátorov každodenných úloh v procese výchovy a vzdelávania. Vzdelávacie potreby učiteľa v kontexte potrieb školy sú výslednicou vzťahu, v akom vonkajšie/vnútorne podmienky a požiadavky vplývajú na kvalitu jeho výkonu, ktorý sa stáva predmetom hodnotenia. Rozpor medzi požiadavkami (štandardom) a hodnotením chápeme ako perspektívnú vzdelávaciu potrebu. Veľmi zjednodušene môžeme vyjadriť potrebu (P) ako rozdiel medzi požadovaným štandardom (Š) a reálnym výkonom (V).



In: Pavlov, I. 2002. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy*. Prešov: MPC, s. 54.

ost'ou

predstavujú faktory:

- učiteľ (osobnostný profil, kvalifikácia, odbornosť, dĺžka pedagogickej praxe, úroveň profesijných kompetencií, motivácia pre profesijný rozvoj),
- žiaci (vzdelávacie potreby, záujmy a možnosti),
- škola (materiálno - technické vybavenie, dostupnosť učebných pomôcok a pod.),
- kvalita pedagogických dokumentov školy, učebného, študijného odboru (úroveň ich spracovania v podobe učebných osnov a vzdelávacích štandardov, ktoré podstatne uľahčujú učiteľovi pochopenie cieľov, obsahu výučby a zefektívňujú jeho pedagogické projektovanie),
- kvalita pedagogického riadenia školy a podpory profesijného rozvoja učiteľov.

Identifikácia vzdelávacích potrieb tvorí súčasť zložitejšieho procesu

- evalvácie vzdelávacích potrieb, ktorá popisuje, analyzuje a vyhodnocuje vzdelávacie potreby jednotlivých subjektov alebo skupín subjektov. Udržiavanie rovnováhy medzi potrebami jednotlivcov, tímov a školy (keď sú skromné finančné možnosti) je náročné. Zásadným kritériom pri uprednostňovaní určitých potrieb je väzba medzi plánom školy a plánom profesijného rozvoja jedinca. Len tak budú učitelia podporovaní k tomu, aby sa podieľali na atmosfére učiacej sa školy a využívali zdroje na svoj profesijný rozvoj. Je prirodzené, že proces identifikácie vzdelávacej potreby vzniká v konfrontácii s pedagogickou praxou, úspešnosťou alebo neúspešnosťou učiteľa v realizácii úloh výchovy a vzdelávania. Za významný moment a integrálnu súčasť procesu identifikácie potreby považujeme sebareflexiu učiteľa ako jednu z jeho kľúčových kompetencií. Jej rozvíjanie môže stimulovať aj uvedomenie si tých kognitívnych potrieb, ktoré vedú k vyššej kvalite profesijného výkonu. Metódy identifikácie vzdelávacích potrieb učiteľov školy sú málo preskúmané, môžeme sa len domnievať, že riaditelia využívajú (viac intuitívne než cielene a uvedomene): analýzu dotazníkov a iných foriem prieskumu názorov, postojov a požiadaviek učiteľov; analýzu informácií získaných od vedúcich metodických orgánov školy, metodikov, inšpekcie, ale aj žiakov, rodičov, kolegov; hodnotenie pracovného výkonu jednotlivých učiteľov (hodnotiace rozhovory); monitorovanie výsledkov pracovných, pedagogických porád a iné.

2. Projektovanie kontinuálneho vzdelávania učiteľov

Komplexný systém starostlivosti o profesijný a osobnostný rozvoj učiteľov školy sa v súčasnosti stáva účinným nástrojom rozvoja úspešnosti školy. Jeho tvorba, realizácia a vyhodnocovanie v riadiacej praxi školy tvorí jadro personálneho manažmentu. Kladieme si otázku, či sa môže stať cieľavedomý profesijný rozvoj pedagogických zborov škôl hybnou silou ich vnútorných zmien? Koľko škôl ide cestou tvorby projektov profesijného rozvoja zosúladeného so strategickými plánmi školy? Koľko škôl vychádza z analýzy výkonnosti (najsľabsích miest a najvyššieho potenciálu)? V akej miere je najnižšia výkonnosť učiteľov podmienená ich zaostávaním v odborných a pedagogicko – psychologických spôsobilostiach? Mnohým školám chýba schopnosť podnecovať učiteľov, aby boli schopní stavať pred seba nové ciele a prehodnocovať výsledky vlastnej výchovnej a vyučovacej činnosti. Len málo škôl vytvára náročnú atmosféru sebahodnotenia a profesionalizmu, ktorý má veľký význam najmä vtedy, keď sa škola nachádza v zlom stave.

Tvorbu plánu profesijného rozvoja pedagogického zboru školy sprevádza vymedzenie priorít, na ktoré sa vzdelávanie zameria, časový plán a návrh rozpočtu vzdelávacích aktivít (mimo školy i v škole). **Plán profesijného**

rozvoja školy by mal odpovedať na otázky :

- Aké zmeny sa od vzdelávania očakávajú?
- Aké vzdelávanie a pre koho bude potrebné?
- Akým spôsobom sa bude realizovať?
- Kto bude vzdelávať?
- Kedy sa bude vzdelávať?
- Kde sa bude vzdelávať?
- Aké finančné náklady vzdelávanie vyžaduje?

Súčasťou plánu profesijného rozvoja pedagogického zboru by sa mali stať plány metodických orgánov a individuálneho rozvoja každého učiteľa. Majú byť zostavované na základe rešpektovania individuálneho štádia osobnostného a profesijného vývinu. Pri zostavovaní individuálneho plánu profesijného rozvoja zohrávajú dôležitú úlohu riaditeľ školy, vedúci metodických orgánov, ktorí by mali najlepšie poznať, aké ciele, metódy, formy rozvoja individuálnej kariéry zamestnanca v rovine osobnostnej a odborno – pedagogickej sú najoptimálnejšie a najžiaducejšie. Mali by dokázať zosúladiť tieto plány do komplexu, ktorý bude reagovať na potreby školy, učiteľa a aktivizovať ho k vyššej efektívnosti pedagogickej práce. Poslaním plánovania profesijného rozvoja je motivovať učiteľa k jasne formulovaným cieľom pedagogickej činnosti prostredníctvom jeho vzdelávania. Analýzou a porovnávaním výsledkov vyučovacej činnosti učiteľa s požiadavkami kladenými na jeho pedagogickú činnosť môžeme dospieť k projektu (plánu) jeho ďalšieho zdokonaľovania. Vedenie školy s každým učiteľom písomne dohodne individuálny program vzdelávania. Plán profesijného rozvoja však zostane len formálnym súpisom cieľov, úloh, plánovaných aktivít, ak sa s nimi sám učiteľ neidentifikuje. Len identifikácia učiteľa s plánom je predpokladom skutočného zdokonaľovania jeho pedagogickej činnosti. Riaditeľ školy zodpovedá za KVV, ktoré organizuje podľa plánu vyplývajúceho z cieľov výchovy a vzdelávania školy, pravidelného hodnotenia kvality kompetencií vymedzených profesijnými štandardami a výkonu činností učiteľov.

3. Realizácia kontinuálneho vzdelávania učiteľov

V poslednom desaťročí sa prejavuje trend, ktorého podstatou je celoživotné učenie budovať na princípe, že človek sa učí neustále, ale predovšetkým pri výkone vlastnej práce, jej reflexii (individuálnej, kolegiálnej). **Kľúčovým pre toto učenie sa stáva vlastné pracovisko (school-based education – vzdelávanie založené na praxi školy), kde prebiehajú procesy individuálneho, tímového učenia spravidla za odbornej pomoci (expertnej, konzultačnej, poradenskej, školickej) zvonku. Spolupracujúci učitelia a ich potenciál sú považovaní**

za hlavný zdroj rozvoja školy, kam sa presúva aj ťažisko ich profesijného rozvoja – organizovaných i sebvzdelávacích aktivít (Pol,M. - Lazarová,B. 2000)

Spomenuté trendy je možné označiť ako **zblížovanie vzdelávania učiteľov s praxou vlastnej školy**. To umožňuje, aby učitelia sami rozhodovali o cestách k dosiahnutiu zmien vo svojej práci a uvedomili si ich význam pre vlastný profesijný rozvoj. Cieľom je, aby sa na zmene kvality práce školy podieľal celý pedagogický zbor, komunikoval, diskutoval a rozhodoval o potrebných zmenách. Tým nadobúda vzdelávanie učiteľov veľmi osobný význam a stáva sa nevyhnutnou súčasťou sebarealizácie v ich profesii. Zmysluplné učiteľské vzdelávanie pre potreby konkrétnej školy, rešpektujúce a rozvíjajúce potreby a profesionalitu každého učiteľa, stráca rozmer útržkovitosti, nedobrovoľnosti a pasivity učiteľov, ktorá viedla k jeho nízkej efektívnosti. Z tohoto pohľadu je dôležité **projektovať účasť učiteľov školy predovšetkým na vzdelávacích podujatiach, ktoré ich vyzbroja takými vedomosťami a zručnosťami, umožňujúcimi efektívne realizovať strategické zmeny, o ktoré sa usiluje ich škola**. Tento trend predstavuje výrazný odklon od pasívneho akceptovania ponuky rôznych inštitúcií smerom k učeniu sa objavovaním, hodnotením a sebahodnotením profesijného rozvoja v podmienkach vlastnej školy (podpora školy zvnútra, riadené sebvzdelávanie).

Domnievame sa, že má nastať komplexná zmena paradigmy profesijného rozvoja učiteľov, ktorej podstatou bude pochopenie procesov prebiehajúcich v individuálnej profesijnej štruktúre učiteľa ako jedinečnej osobnosti. Etapa realizácie KVV predstavuje zložitú cestu, ktorou má profesionál - učiteľ dosiahnuť vytýčený cieľ. Je potrebné diskutovať, v čom sú tieto cesty vo vzdelávaní učiteľov špecifické. „**Organizované vzdelávanie dospelých si kladie za cieľ pomáhať učeniu ľudí, ktorí sa stali plne zodpovednými za svoje vlastné životy a sú preto plne kompetentní riadiť svoju vlastnú budúcnosť a prijímať vlastné rozhodnutia aj o svojom učení**“ (Duerr,K. a kol. 2000,s.49). Na to, aby sme vedeli poskytnúť učiteľom podporné programy, musíme disponovať podrobnými znalosťami o podmienkach, v akých pôsobia, sociálnom zázemí, o motivácii a iných aspektoch ich procesov učenia sa. (Duerr,K. a kol. 2000,s.50-51)

Poukážeme na tie aspekty, ktoré sú rozhodujúce pre správne pochopenie efektívneho uplatnenia metód aplikovaných v KVV:

- **Individualita** učiteľa (predurčená rôznymi faktormi) ovplyvňuje jeho prístup k novým skúsenostiam a **motivácii zmeniť zaužívaný spôsob myslenia a konania**. Učiteľova skúsenosť, spôsobilosť sebareflexie vlastnej osobnosti, jej hodnoty a postoje sú základnými premennými

v tomto rámci.

- Dospelých jedincov od učiacich sa detí odlišuje ich **jedinečnosť ako dôsledok odlišných životných skúseností**. Skúsenosť sa stáva základom pre nové učenie zahŕňajúce zmenu (napr. odučenie už naučeného), ktorá nemusí byť vždy prijímaná pozitívne, a učitelia sa jej môže neraz aj brániť.
- Vzdelávanie učiteľov vyžaduje používanie **rozmanitých metód učenia sa**, keďže sa od neho očakávajú komplexné výsledky.
- **Praktická skúsenosť učiteľa z vlastnej pedagogickej činnosti hrá rozhodujúcu úlohu v jeho profesijnom rozvoji**. To znamená, že predstavuje aj dominantnú metódu prehlbovania profesijných kompetencií v kontexte života školy a školskej triedy. Zovšeobecnené poznatky a kompetencie vytrhnuté z kontextu pedagogickej situácie nemôžu dosiahnuť tú efektívnosť, ako učenie sa prostredníctvom skúseností.

V závislosti na takomto poňatí zvláštností procesov učenia sa učiteľov je možné využívať celé spektrum druhov, foriem a metód KVV. Druhy KVV triedime podľa:

1. **miesta, kde sa kontinuálne vzdelávanie realizuje**, sa v polovici 90-tych rokov databankou Eurydice (1995) zaužíval pojem *in-service training of teachers*:
 - a) Inservice (INSET) – vzdelávanie mimo školy, zvyčajne v organizáciách kontinuálneho vzdelávania,
 - b) Onservice (ONSET) - vzdelávanie vnútri školy.
2. **subjektu, ktorý riadi vzdelávanie**:
 - a) organizované vzdelávanie (akreditované aj neakreditované inštitúcie),
 - b) seba vzdelávanie (riadené seba vzdelávanie a pod.).
3. **miery formalizovanosti (inštitucionalizovanosti)**, ako sú uvedené v Memorande o celoživotnom učení (2002):
 - a) formálne vzdelávanie (formal learning); v inštitúciách určených na vzdelávanie, s udelením oficiálneho dokladu,
 - b) neformálne vzdelávanie (non-formal learning); prebieha popri hlavnom prúde vzdelávania, bez oficiálneho dokladu o ukončení,
 - c) informálne vzdelávanie (informal learning); je prirodzenou súčasťou každodenného života, všetko to, čo prispieva k obohateniu vedomostí, zručností a postojov.
4. **zamerania cieľa a obsahu kontinuálneho vzdelávania**
 - a) **adaptačné**; vzdelávanie začínajúcich učiteľov, absolventov učiteľských fakúlt,

- b) **špecializačné**; vzdelávanie učiteľov pripravujúcich sa na špecializované funkcie na škole,
- c) **funkčné**; vzdelávanie vedúcich pedagogických zamestnancov,
- d) **inovačné**; vzdelávanie učiteľov osvojujúcich si inovačné, alternatívne stratégie a metódy výučby a výchovy,
- e) **aktualizačné**; vzdelávanie učiteľov na udržanie učiteľských kompetencií počas výkonu profesie,
- f) **špecializačné inovačné, funkčné inovačné**; určené učiteľom a vedúcim pedagogickým zamestnancom na znovupotvrdenie ich profesijných kompetencií.

4. Evalvácia kontinuálneho vzdelávania učiteľov

Formálne je koncepcia kvality KVV jednoduchá, ale z hľadiska empirického mimoriadne zložitá, pretože vyžaduje viacúrovňový analytický prístup. Chýbajú, alebo sú všeobecne považované za nemerateľné, údaje o jeho vplyve na skvalitňovanie pedagogickej praxe a výsledkov edukácie v školách (kľúčový indikátor jeho kvality). Doposiaľ zhromaždené údaje poskytujú len čiastočný obraz o efektívnosti KVV (z dôvodu decentralizácie kompetencií, výraznej organizačnej, terminologickej diverzifikácie modelov jednotlivých krajín, absencie tradície štatistického spracovania dát, novosti prístupov, formálnych, neformálnych a neinštitucionálnych foriem). Napriek tomu, že prevláda konsenzus v optimistickom náhľade (tvorcov a realizátorov vzdelávacej politiky) na účinnosť KVV pri zvyšovaní kvality výučby, je potrebné otvorene poukázať aj na skepticizmus, ktorý je spôsobený tým, že existujú veľmi **sporné metódy zisťovania skutočnej účinnosti KVV**. Výsledky nimi dosiahnuté nesvedčia o oprávnenosti nádejí, ktoré spoločnosti a edukačné systémy vkladajú do KVV. Za rozhodujúce pri zmenách kvality edukácie sú považované najmä vonkajšie, organizačno – legislatívne opatrenia pri implementácii nových cieľov, obsahov a metód výučby, požiadavky učebných osnov, vzdelávacie štandardy a pod. (Průcha, J. 2002, s.114).

Hľadanie ciest zvyšovania kvality procesov a výsledkov KVV považujeme za kľúčovú otázku. Rozhodujúcim výstupným ukazovateľom jeho kvality by sa mali stať očakávané zmeny v edukácii na školách, konkrétne a pozorovateľné výsledky profesijnej činnosti učiteľa. Evalvácia práce učiteľa však patrí k najzložitejším činnostiam v procesoch riadenia a hodnotenia. Je to predovšetkým pre komplexnosť očakávaných výsledkov, časový odstup od výučby po uplatnenie sa žiaka v živote, ale aj komplikované pôsobenie mnohých, od kvality učiteľa a školy nezávislých faktorov a vplyvov. Európska komisia si vo svojej správe o kvalite školského vzdelávania kladie aj otázku vo

vzťahu k jednému z jej indikátorov – vzdelávaniu učiteľov: „Aké postupy by sa mali uplatniť, aby sa zaistilo, že učitelia budú uplatňovať najnovšie vedomosti a praktické postupy osvojené v kontinuálnom vzdelávaní?“ (MPC 2002, s.58).

V praxi evalvácie kvality KVV rozlišujeme dva prístupy:

- **tradičný prístup** chápe kvalitu KVV ako istú mieru, zodpovedajúcu výsledkom učenia podľa projektovaných cieľov, alebo ako uspokojenie individuálnych vzdelávacích potrieb učiteľov v nových vedomostiach a spôsobilostiach,
- **inovačný prístup** vníma kvalitu KVV s dôrazom na uspokojenie systémových potrieb škôl. (KVV je tým efektívnejšie, čím viac jeho výsledky – osvojené spôsobilosti učiteľov - v kvalitatívnych i kvantitatívnych parametroch uspokojujú neustále sa meniace a dynamické potreby škôl)

Predmetom hodnotenia kvality procesov KVV je (Pavlov, I., 2002, s. 42; tiež Kirkpatrick, D. podľa Gajgar, V. B., 2003, s. 78):

- skúmanie subjektívnych, zväčša emocionálnych vzťahov (postoje, názory) účastníkov k absolvovanému kurzu (obsahu, metodike, realizácii, podmienkam na učenia sa a pod.);
- skúmanie, nakoľko spôsobilosti projektované na osvojenie v kurze boli reálne osvojené účastníkmi;
- skúmanie miery uplatňovania získaných vedomostí, zručností, spôsobilostí a reálnych zmien v profesijných postojoch a konaní učiteľov v podmienkach výkonu ich povolania;
- skúmanie, na akej úrovni zmenené spôsobilosti učiteľov ovplyvňujú kvalitu edukácie v škole (učebné výsledky žiakov, učebná motivácia, klíma školy, tvorivá aktivita, disciplína a pod.). Podstatou je hľadanie odpovede na otázku, či KVV prinieslo zmeny v kvalite edukácie, kvalite profesijného rozvoja učiteľov a práce školy vôbec. Až na základe týchto analýz sa posudzuje KVV ako úspešné, prípadne vyžadujúce korekcie v cieľoch, obsahu, metódach a pod.

Napriek tomu, že sú výsledky KVV ťažko merateľné, neznamená to, že máme na túto úlohu rezignovať. Predpokladáme, že každé vzdelávanie, ktoré je súčasťou profesijného rozvoja, by malo priniesť novú kvalitu do výkonu profesijných kompetencií a do kvality školskej edukácie. Evalvácia výsledkov kvality práce učiteľa predstavuje zložitý problém jeho profesionalizácie (ako rozsah a efektivita jeho konkrétnych výkonov v podmienkach pedagogickej praxe školy). Tu narážame na problém vymedzenia nielen merateľných kritérií kvalitného edukačného procesu školy, ale aj kvality výkonu učiteľa. Východiskom sa môže stať model profesijných štandardov pre učiteľov ako

normatívny koncept ich profesionality tvoriaci bázu systému profesijného rozvoja a kariérneho postupu. (Kolektív, 2006)

Zoznam bibliografických odkazov

BARRIUSO - DE CEUSTER,A. 1997. Další vzdělávání učitelů v Evropské unii a v zemích ESVO/EHP. (In- service Training of teacher in the European union and the EFTA/EEA Countries), red. Brožová,S – Goulliová,K. 1.vyd. EURYDICE European Unit. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0252-7.

BEŇO, M. a kol. 2003. Získavanie, rozvoj a udržiavanie efektívnosti učiteľov (Národná podkladová správa za SR pre OECD). Bratislava: UIPŠ.

BLÍŽKOVSKÝ,B. – KUČEROVÁ,S. – KURELOVÁ,M. 2000. Středoevropský učitel. Na prahu učící se společnosti 21. století. Brno: Konvoj. ISBN 80-85615-95-9.

GARGAJ,V.B. 2003. Povyšenie kvalifikácii učiteľej na Zapade: novye podchody. In Pedagogika, č.2, s.74 -80. ISSN 0869-561X.

GAVORA, P.-MAREŠ,J. 1998. Anglicko – slovenský pedagogický slovník. 2. vydanie. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-74-3.

CHARTA UČITEĽA. 2002. Prešov: Metodicko–pedagogické centrum. ISBN 80-8045-258-X.

KOHNOVÁ, J. 2004. Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj. Praha: PF UK. ISBN 80-7290-148-6.

KASAČOVÁ, B. 2002. Učiteľ profesia a príprava. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. ISBN 80-8055-702-0.

KOSOVÁ,B.: Učiaci sa škola a rozvoj osobnosti žiaka v nej. In Škola v kontexte celoživotného učenia. Prešov: Metodické centrum 2000, s. 19 - 24.

LAZAROVÁ, B. a KOL. 2006. Cesty ďalšieho vzdelávani učitelů. Brno: Paido. ISBN 80-7315-114-6.

MILÉNIUM. 2002. Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-268-7.

PAVLOV, I. 2002. Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-285-7.

POL,M. 2000. Růst učitelů, rozvoj škol a podpůrné služby: „Nové“ souvislosti ve „staré“ situaci? In Škola v kontexte celoživotného učenia. Zborník z kolokvia Od vyučujúcej k učiacej sa škole. Prešov: Metodické centrum, s.14-18. ISBN 80-8045-191-5.

PRŮCHA,J. 2002. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha:Portál. ISBN 80-7178-621-7.

ŠVEC,Š. 2002. Základné pojmy v pedagogike a andragogike. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-31-9.

- EVROPSKÁ KOMISE. 2002. KLÍČOVÁ TÉMATA VZDĚLÁVÁNÍ V EVROPĚ. SVAZEK 3. Učitelství povolání v Evropě: Profil, trendy a úkoly. Zpráva I. Přípravné vzdělávání učitelů a přechod do zaměstnání. Všeobecné nižší sekundární vzdělávání. [online], Brusel: Eurydice, [cit. 2006-12-04]. Dostupné na <http://www.eurydice.org> ;
- EVROPSKÁ KOMISE. 2002. KLÍČOVÁ TÉMATA VZDĚLÁVÁNÍ V EVROPĚ. SVAZEK 3. Učitelství povolání v Evropě: Profil, trendy a úkoly. Zpráva II. Nabídka a poptávka. Všeobecné nižší sekundární vzdělávání. [online], Brusel: Eurydice, [cit. 2006-12-04]. Dostupné na <http://www.eurydice.org> ;
- EURÓPSKA KOMISIA. 2003. KĽÚČOVÉ TÉMY VO VZDELÁVANÍ V EURÓPE. Zväzok 3. Učiteľská profesia v Európe: Profil, trendy a záujmy. Správa III. Pracovné podmienky a platy. [online], Brusel: Eurydice, [cit. 2006-12-04]. Dostupné na <http://www.eurydice.org> ;
- EVROPSKÁ KOMISE. 2004. KLÍČOVÁ TÉMATA VZDĚLÁVÁNÍ V EVROPĚ. SVAZEK 3. Učitelství povolání v Evropě: Profil, trendy a úkoly. Zpráva IV. Atraktivita učitelství povolání v 21.století. Všeobecné nižší sekundární vzdělávání. [online], Brusel: Eurydice, [cit. 2006-12-04]. Dostupné na <http://www.eurydice.org> ;
- EÚROPSKA KOMISIA. 2006. Zabezpečenie kvality v príprave učiteľov v Európe. Brusel: Eurydice, [cit. 2006-12-04]. Dostupné na <http://www.eurydice.org> ;
- VAŠUTOVÁ, J. 2004. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
- WALTEROVÁ, E. 2002. Proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání. In Pedagogická revue, roč.54, č.3, s. 220-239.
- ZAFEIRAKOU, A. 2003. Doškolenie a profesionálny rozvoj učiteľov v Európe: Pohľad na hlavné problémové otázky. Washington D.C.: Svetová banka.
- ZELINA, M. - VALICA, M. - ROSA, V. - JODAS, V. 1996. Příprava pedagogických pracovníků. Výstupná štúdia Phare – rozvoj vzdelávacej politiky. Bratislava: Matematicko-fyzikálna fakulta UK. s.83.

Kontaktná adresa

PaedDr. Ivan Pavlov, Ph.D.
Metodicko-pedagogické centrum Prešov
Tarasa Ševčenka 11, 080 20 Prešov
e-mail: ipavlov@centrum.sk; riaditel@mcpo.sk

MATERSKÁ ŠKOLA COTTBUSKÁ V KOŠICIACH

Zlata Antalíková

Abstrakt

Príspevok je zameraný na prezentáciu materskej školy na Ulici Cottbuskej v Košiciach.

Kľúčové slová

Materská škola, krúžková činnosť, projekty.

MŠ Cottbuská č. 34, Košice je umiestnená na sídlisku KVP IV. - je jedinov tejto časti sídliska. Na budúci rok bude mať škola 20 rokov.

Škola je situovaná tak, že je dostupná pre deti z celej časti sídliska – budova je plne využívaná. Máme 5 tried MŠ a 1 triedu DJ – súkromné detské jasle – prenajaté priestory.

Exteriér budovy je čiastočne renovovaný (obnovené máme terasy), opravená je strecha budovy, je však potrebné opraviť fasádu, –pochopiteľne - podľa finančných prostriedkov zriaďovateľa: MMK.

Interiér je estetický, triedy sú priestorovo veľké – sú rozdelené na spálňovú časť a herne, samostatné vstupy – schodištia sú pre rodičov, samostatné schodištia sú vo vnútri školy, ktorými robíme presuny detí do spoločnej jedálne. Priestory spĺňajú všetky požiadavky aj podľa novej legislatívy. Triedy sú svetlé, vzdušné, dobre zariadené s dostatočným množstvom hračiek.

Deti majú príležitosti na hry vo vnútri, na terasách aj vonku na školskom dvore.

MŠ má spoločnú jedáleň, čím sa odstránilo roznášanie stravy na triedy a tiež spoločenskú miestnosť, ktorú využívame na vystúpenie detí pred rodičmi, na rodičovské združenia, krúžkovú činnosť, porady, spoločné stretnutia zamestnancov školy....

V MŠ sú deti od 2 rokov do 7 rokov.

Škola má v školskom roku 2006/2007: 123 zapísaných detí z toho 26/2 –ročných, 5 detí s OŠD, 6 detí v HN, 4 deti rómske.

Priemernú dochádzku v šk. r. 2005/2006 sme mali: 77,6%

Naša MŠ je vyhľadávaná – máme umiestnené deti aj z iných častí mesta Košice.

Kvalitu predškolského zariadenia dokazuje školská pripravenosť detí – ich prospech v ZŠ a uplatnenie v živote, estetická výchova, /špecializácia školy/

ktorou sa aj dnes - prezentáciou školy predstavujeme.

Všetky pedagogické zamestnankyne sú kvalifikované – 2 učiteľky školy majú VŠ. Každá učiteľka sa zapája do ďalšieho vzdelávania, špecializujú sa každá na inú oblasť. Samé vedú krúžky na škole.

Škola má:

- 4 krúžky VV – špecializujeme sa na VV- Kvalitu našej školy Vám chceme predstaviť prostredníctvom VV a jej miesta vo formovaní osobnosti dieťaťa.
- 2 krúžky Lego Dacta
- krúžok zborového spevu
- hudobno – pohybovej výchovy
- v spolupráci s CVC je to krúžok : Balet a scénický tanec (vedie p. Nová – Štátne divadlo Košice)
- krúžok florbal (pozemný hokej), v ktorom sme získali 1. miesto v konkurencii ZŠ v minulom šk. roku. a sme jediným predškolským zariadením v Košiciach, ktoré sa zaoberá týmto športom.
Krúžok vedie tréner Marek Hotovčín – slovenský reprezentant v tomto športe. Pomocnú ruku nám podáva TU Košice (p. Dudovič)
- krúžok environmentálnej výchovy
- počítačové krúžky na 3 triedach
- 2 krúžky AJ – 3 x v týždni- prostredníctvom vzdelávacej ustanovizne EDESTA z Banskej Bystrice – lektorkou je p. učiteľka so susednej ZŠ. Týmto zabezpečujeme návaznosť vo výučbe AJ: MŠ - ZŠ. Na ZŠ deti pokračujú s tou istou učiteľkou a môžu znáročňovať výučbu v AJ.

Máme špeciálneho pedagóga – logopedičku p. Aničku Boberovú, ktorá navštevuje MŠ 1x v týždni - celé dopoludnie a pracuje s deťmi v odstraňovaní nedostatkov v oblasti JV.

Škola je veľmi dobre vybavená učebnými pomôckami.

Finančné prostriedky získavame od organizácií, od MČ na sídlisku, od rodičov – sponzorsky, 2% z daní nám priniesli v predchádzajúcom školskom roku sumu 53 000.- Sk . Rodičia nám pomáhajú aj materiálnou pomocou – opravy, hračky, rôzny materiál.

Celkovú sumu ktorú sme prijali od rodičov v minulom školskom roku tvorila finančná čiastka: cca 250 000.- Sk + cca 40 000.- Sk materiálna pomoc

No nielen pedagogickí zamestnanci prispievajú ku kvalite školy.

Je to aj prevádzkový personál, ktorý rozumie deťom, má skúsenosti súvisiace s detským vývinom – ženy sú k deťom láskavé, zabezpečujú hygienu na škole a zamestnanci ŠJ sa starajú o zdravú výživu detí.

Stabilita celého personálu školy, ich radosť z práce poukazuje na dobré vzťahy medzi zamestnancami a deťmi. Kolektív školy tvorí dobrý tím.

Dôležitý je tiež partnerský vzťah medzi rodičmi a tými, ktorí sa starajú o ich

deti. Zisťujeme potreby a očakávania rodičov a podľa toho prispôsobujeme činnosť v materskej škole.

S rodičmi je dosť ťažká práca, ale snažíme sa ich zapájať do aktivít organizovaných školou, snažíme sa, aby rodičia boli dostatočne informovaní o pokroku svojho dieťaťa o potrebách ich dieťaťa, aby ich dieťa dosahovalo dobré výsledky aj zásluhou, že navštevuje našu školu.

Súbor štandardov, ktoré poskytuje naša škola vytvára základnú garanciu predškolského zariadenia v ktorom je dieťa v bezpečí a poskytujeme mu výchovu a vzdelávanie v najvyššej kvalite.

Naša škola je zapojená do projektu ŠPZ. Certifikát sme získali v r. 1998.

Ciele:

Estetizácia exteriéru a interiéru (environmentálna výchova) zaraďovanie prvkov environmentálnej výchovy do výchovno - vzdelávacieho procesu

Šírenie zdravotnej osvetly

Úlohy:

Realizáciou projektu utvárať podmienky pre ochranu a podporu zdravia detí v MŠ a jej blízkom okolí. Vytvárať podmienky na zdravý pohyb, cvičenie, športové hry (Florbal, plavecký výcvik, lyžiarsky výcvik, ŠvP, balet, pohybová výchova, športové popoludnia s rodičmi a deťmi....)

Stále zvyšovať uvedomenie si životného prostredia, prírody. Žiť s prírodou, navštevovať ju častejšie a tie isté miesta, sledovať ich počas celého roka (krúžok environmentálnej výchovy, pravidelné vychádzky do prírody, na jazdecký areál, vychádzky do prírody s rodičmi počas voľných dní.....).

Šírenie zdravotnej osvetly. Uskutočňujeme ochutnávky zdravej výživy, propagácia zdravej výživy na nástenkách.....

V tomto školskom roku budeme v spolupráci so štátnym pedagogickým ústavom experimentálne overovať projekt: Kurikulum predškolskej výchovy.

Záver:

Za veľmi silné stránky školy považujem pedagogické ciele, kvalitu výchovy a vzdelávania, vnútornú komunikáciu a spätnú väzbu v zariadení, tvorivosť a voľnosť pri práci učiteliek a ochotu pracovať.

Všetko smeruje k dieťaťu, k poznaniu jeho individuality s možnosťou zapojenia rodiny a verejnosti do výchovno – vzdelávacieho procesu, kvalitného materiálne – technického zabezpečenia a financovania školy.

Prezentáciou predstavujeme – kolektív zamestnancov, prostredie v ktorom sú naše deti, aktivity školy, život v materskej škole a tiež galériu výtvarných prác našich detí. Vo výtvarnej výchove dosahuje škola veľmi dobré výsledky v regióne ale aj na celom Slovensku.

Kvalita materskej školy v teórii a praxi

Kontaktná adresa

Zlata Antaliková

Materská škola

Cottbuská č. 34, 040 23 Košice

e-mail: zlataantalikova@zoznam.sk

WYZNANIA OBECNYCH CZASÓW – OBOWIĄZEK SZKOLNY PO WEJŚCIU POLSKI DO UNII EUROPEJSKIEJ

Mirosław Babiarz – Elżbieta Kisiel

Abstrakt

Wspólnym dążeniem państw europejskich jest budowa społeczeństwa opartego na wiedzy i tworzenie dobrych warunków edukacyjnych dla wszystkich dzieci bez względu na miejsce zamieszkania i status społeczno - ekonomiczny rodziców. Na szczelbu edukacji przedszkolnej formułowane są różne cele strategiczne wyznaczające kierunki zmian, ułatwiające realizację wspólnego celu uczenia się przez całe życie. Systemy edukacyjne poszczególnych państw są wzajemnie porównywane i oceniane. Poszczególne państwa Unii Europejskiej same kształtują systemy edukacji, zgodnie z tradycją narodową, własnym doświadczeniem i potrzebami społecznymi.

Niniejszy tekst ma posłużyć ukazaniu sytuacji dziecka w Polsce po wejściu jej do UE.

Kľúčové slová

Obowiązek przedszkolny i szkolny, edukacja, Unia Europejska, edukacja przedszkolna, edukacja elementarna.

Hlavný test:

Polska jest członkiem Unii Europejskiej. Nasze członkostwo niesie ze sobą różne zmiany o charakterze gospodarczym i społecznym. Jak każda nowa sytuacja, tak i ta rodzi nadzieje i oczekiwania, ale także wiele pytań i wątpliwości.

„Edukacja jest ważnym problemem, któremu Wspólnota poświęca wiele uwagi. Przedstawiona w latach 70. przez Edgara Faure’a, przewodniczącego komisji powołanej przez UNESCO, badającej sytuację edukacyjną, „konceptja kształcenia się przez całe życie” stała się integralnym elementem polityki edukacyjnej Unii Europejskiej. Rozumiana jest jako zasada wyznaczająca kierunek dostosowania systemów kształcenia w poszczególnych krajach do zmieniających się wymogów społeczeństw.

Zgodnie z obowiązującą w Unii zasadą, edukacja jest sprawą wewnętrzną każdego z państw członkowskich i w poszczególnych krajach organizowana jest w różny sposób.

Poszczególne państwa członkowskie same kształtują systemy edukacji zgodnie z tradycją narodową, własnym doświadczeniem i oczywiście potrzebami społecznymi.

Na szczeblu edukacji przedszkolnej formułowane są różne cele strategiczne wyznaczające kierunki zmian, ułatwiające realizację wspólnego celu uczenia się przez całe życie.

Systemy edukacyjne poszczególnych państw są wzajemnie porównywane i oceniane. Wyniki ankiety przeprowadzonej w krajach Unii przez Europejskie Biuro Eurydyce informują, że np.: w Hiszpanii, Finlandii, Grecji zaplanowano rozszerzenie zakresu edukacji przedszkolnej i zwiększenie liczby dzieci w przedszkolach w poszczególnych grupach wiekowych lub łącznie, natomiast Szwecja i Irlandia przygotowały ogólnokrajowe wytyczne, oparte na standardach jakościowych, dotyczące celów nauki i programów nauczania”.¹

W innych krajach pojawiły się postulaty rozszerzenia oferty placówek przedszkolnych przez wprowadzenie nowych usług (umożliwiających uczęszczanie do przedszkola w niepełnym wymiarze, uczestnictwo rodziców), wprowadzane są również lokalne rozwiązania służące monitorowaniu postępów dzieci. Wspólnym dążeniem państw europejskich jest budowa społeczeństwa opartego na wiedzy i tworzenie dobrych warunków edukacyjnych dla wszystkich dzieci bez względu na miejsce zamieszkania i status społeczno-ekonomiczny rodziców.

Państwa Unii Europejskiej dążą do wyrównywania szans oświatowych, ale nie oznacza to unifikacji systemów edukacji czy programów nauczania. W poszczególnych krajach europejskich wiek dzieci rozpoczynających obowiązkową edukację i czas trwania obowiązku szkolnego są zróżnicowane. Podobnie wygląda sprawa programów, podręczników i metod nauczania. W każdym z nich obowiązkową edukację poprzedza okres nieobowiązkowego uczęszczania małych dzieci do różnych placówek typu przedszkolnego. Edukacja przedszkolna, choć nieobowiązkowa, jest w krajach Unii Europejskiej powszechna.

Jesteśmy jednym z niewielu krajów, w którym dzieci rozpoczynały obowiązkową edukację dopiero po ukończeniu 7 lat.

Obowiązek przedszkolny i obowiązek szkolny

Zgodnie z decyzją ustawową od 1 września 2004 r. wszystkie dzieci kończące w danym roku sześć lat objęte zostały obowiązkowym rocznym przygotowaniem przedszkolnym.

Czy to oznacza, że obniżony został wiek obowiązku szkolnego?

Oczywiście nie, w obowiązkowym przygotowaniu przedszkolnym

¹ E. Brańska, *Obowiązek edukacyjny sześciolatków*, „Wychowanie w Przedszkolu”, Nr 7/2004, s.3

uczestniczą przedszkolaki na rok przed rozpoczęciem obowiązku szkolnego, który nadal będzie spełniany przez dziecko kończące w danym roku 7 lat.

Celem obowiązkowego uczęszczania sześciolatka do przedszkola lub oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej jest umożliwienie każdemu dziecku dobrego przygotowania do rozpoczęcia nauki szkolnej.

Dla wielu dzieci będzie to rok kończący nieco dłuższy dwu- lub trzyletni okres pobytu w przedszkolu, ale są i nadal będą takie dzieci, które po raz pierwszy spotkają się z większą grupą kolegów i z innymi dorosłymi. Będą poznawać reguły życia społecznego, uczyć się nawiązywania kontaktów z dziećmi i dorosłymi. Będą uczestniczyć w instytucjonalnej edukacji zorganizowanej na sposób przedszkolny, także wówczas, gdy będzie odbywała się na terenie szkoły podstawowej.

Zadania oraz formy i metody pracy stosowane w czasie obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego, podobnie jak całej edukacji przedszkolnej, określone są przez podstawę programową wychowania przedszkolnego.

W praktyce oznacza to, że oddział przedszkolny w szkole podstawowej powinien przypominać przedszkole, a nie klasę szkolną. Podobnie jak w przedszkolu, w oddziale przedszkolnym w szkole dominującą formą dziecięcej aktywności powinny być zabawy spontaniczne i inspirowane przez nauczyciela.

Dlatego też, roczne przygotowanie przedszkolne nie jest i nie może być utożsamiane z obowiązkiem szkolnym.

Podstawowe zadania tych dwóch obowiązkowych okresów edukacji są różne, łączy je słowo „obowiązek”. Jeden z nich: obowiązkowe przygotowanie przedszkolne sześciolatków kończy etap nieobowiązkowej edukacji przedszkolnej, drugi zaś rozpoczyna etap obowiązkowej nauki, który trwać będzie do 18 roku życia.

Kończąc edukację przedszkolną, dziecko wkracza do klasy pierwszej, w której rozpoczyna spełnianie obowiązku szkolnego.

Gdy przedszkolak staje się uczniem...

Przedszkolaki stają się uczniami, ale nadal pozostają dziećmi, które w różnym stopniu i zakresie opanowały niezbędne w dalszej edukacji umiejętności, prezentują zróżnicowany poziom rozwoju fizycznego, intelektualnego, społecznego oraz emocjonalnego. Pierwsze trzy lata to kolejny okres w życiu ucznia, ale wciąż jeszcze dziecka, które dojrzewa do zadań szkolnych, samodzielnego uczenia się, współdziałania, tworzenia relacji społecznych, podejmowania decyzji i ponoszenia ich konsekwencji oraz wielu innych kompetencji, niezbędnych w dalszym życiu.

Edukację przedszkolną sześciolatków i nauczanie początkowe dzieli przerwa wakacyjna, po której przedszkolak staje się uczniem. Po tym okresie,

od dziecka, które przed wakacjami miało prawo się bawić, często oczekujemy, by stało się poważnym uczniem prezentującym różne, tak zwane szkolne umiejętności. Reakcje dzieci na tę nową sytuację bywają różne. U wielu z nich pierwsze porażki, brak sukcesu wywołują niechęć do nauki szkolnej, niską samoocenę, itp.

Zasadniczym elementem warunkującym sukcesy w uczeniu się przez całe życie jest wzmocnienie podstawowej wiedzy. Tę wiedzę zaczynają przyswajać już przedszkolaki. W przedszkolu dzieje się to w sposób okazjonalny, w zabawie, w atmosferze akceptacji. Nauczyciel nie wystawia ocen, nie zapisuje uwag do dzienniczka. Każde dobrze wykonane zadanie jest sukcesem, drobne porażki są dopuszczalne.

Psychologowie podkreślają znaczenie pierwszych pozytywnych doświadczeń dla kształtowania się u dziecka pozytywnego obrazu własnej osoby, co sprzyja zdobywaniu nowej wiedzy.

Projekt podstawy programowej edukacji elementarnej i co dalej?

Problem tzw. progu szkolnego jest przedmiotem troski wyrażanej przez wielu pedagogów. Podejmowano różne próby jego łagodzenia. Jednym ze sposobów było wprowadzenie w klasach I-III kształcenia zintegrowanego i oceny opisowej. Takie podejście do edukacji 7-9-latka sprzyja kształtowaniu motywacji do uczenia się i aktywnemu zdobywaniu wiedzy.

Kolejną próbą łagodzenia progu szkolnego jest opracowanie projektu jednolitej podstawy programowej edukacji elementarnej, obejmującej wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe.

Koncepcja tej propozycji programowej nawiązuje do współczesnej wiedzy psychologicznej, akcentuje aktywną rolę dziecka w procesie konstruowania jego wiedzy, uwzględnia ciągłość kształcenia i wychowania.

Wyodrębniono w niej obszary edukacyjne odpowiadające trzem podstawowym wymiarom aktywności dziecka w całym okresie edukacji elementarnej: poznanie, działanie i ustosunkowanie się do świata.

Obejmują one treści: społeczne, poznawcze, językowe, artystyczne, techniczne i inne. Uwzględniono różne możliwości i potrzeby dzieci, np. 3- i 9-letnich.

Poszczególne zapisy w podstawie zostały sformułowane tak, aby można je było dobrać i rozwinąć w zadania odpowiednie dla dzieci w określonym wieku.

Koncentryczny układ treści podstawy programowej pozwala na przechodzenie od treści konkretnych do bardziej ogólnych, od prostych do złożonych, od bliskich do odległych, od zabawowych do zadaniowych itp. Istotnym fragmentem projektowanego dokumentu programowego jest część końcowa zatytułowana „Sylwetka dziecka kończącego edukację elementarną”.

Zawarte w projekcie treści i zadania, sposób patrzenia na dziecko,

uwrażliwienie na jego potrzeby i możliwości oraz uwzględnienie w edukacji kontekstu społecznego, w tym rodzinnego dziecka, oraz przyrodniczego i kulturowego zasługują na uwzględnienie w codziennej pracy z dziećmi w przedszkolu i klasach I-III.

Ważnym postulatem zawartym w tej propozycji programowej jest konieczność współpracy nauczycieli przedszkoli i nauczycieli klas I-III. Wspólna podstawa programowa wskazuje nie tylko podobny sposób pracy z dzieckiem, ale również jak zmienia się dziecko, jego potrzeby i możliwości na przestrzeni lat. Nauczyciele przedszkoli uświadamiają sobie, do jakich zadań przygotowują przedszkolaków, a nauczyciele klas I-III, czego mogą oczekiwać od pierwszoklasistów.

Wprowadzenie ustawowego obowiązku odbycia przez dzieci sześciolatnie rocznego przygotowania przedszkolnego było zapowiedzią korzystnej zmiany w procesie wyrównywania szans edukacyjnych dzieci pochodzących z różnych środowisk.

„Edukacja przedszkolna, zdaniem pedagogów i psychologów, sprzyja dobremu rozwojowi dzieci i jest szansą na osiągnięcie przez nie sukcesów szkolnych. Jednoroczny pobyt w przedszkolu, szczególnie dla dzieci żyjących w złych warunkach, jest zbyt krótki. Właściwych efektów tworzenia lepszych szans edukacyjnych możemy oczekiwać w wyniku, co najmniej, dwuletniego oddziaływania pedagogicznego placówki przedszkolnej. Tym bardziej niepokojący jest fakt, że tylko 36% dzieci 3-5-letnich korzysta w kraju z edukacji przedszkolnej. Z tej liczby 52% znajduje się w przedszkolach w miastach i tylko 16,7% na wsiach. Powstaje pytanie, w jaki sposób zrealizować słuszny postulat upowszechnienia wychowania przedszkolnego, szczególnie w sytuacji, gdy na wsiach zamknięto tak wiele przedszkoli?”²

Trudna sytuacja ekonomiczna kraju nie pozostawia nadziei na odbudowę sieci wiejskich przedszkoli. W związku z tym musimy poszukać innych, alternatywnych rozwiązań, dzięki którym wzbogacimy sieć istniejących w kraju przedszkoli i zapewnimy wszystkim dzieciom, szczególnie tym pochodzącym z ośrodków, gdzie nie ma przedszkola (mała liczba dzieci w wieku przedszkolnym nie daje nadziei na jego zorganizowanie), wysokiej jakości edukację. Takie próby są już podejmowane przez fundacje i stowarzyszenia oświatowe. Mamy nadzieję, że do rozwiązania problemu upowszechnienia edukacji przedszkolnej dzieci 3-5-letnich, szczególnie tych żyjących w trudnych warunkach ekonomiczno-społecznych, przyczyni się realizacja programów przygotowywanych w ramach środków finansowych Europejskiego Funduszu Społecznego.

Konieczne jest podjęcie systemowych działań na rzecz małych dzieci i ich

¹ E. Brańska, *Obowiązek edukacyjny sześciolatków*, „Wychowanie w Przedszkolu”, Nr 7/2004, s.7

rodzin oraz zapewnienie środków na realizację programów upowszechnienia edukacji dzieci poniżej wieku obowiązku szkolnego. Poszukując nowych rozwiązań organizacyjnych edukacji przedszkolnej, korzystamy z dotychczasowych osiągnięć bogatej tradycji wychowania przedszkolnego. Nowe alternatywne formy edukacji przedszkolnej powinny uzupełniać i wzbogacać sieć istniejących placówek, umożliwiając każdemu polskiemu dziecku osiągnięcie edukacyjnego sukcesu.

Kontaktná adresa

PhD Mirosław Babiarsz

Wydział Pedagogiczny

Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych
w Kielcach

ul. Piwnika Ponurego 49, 25-666 Kielce, Poland

e-mail: babiarsz@etins.edu.pl

MANAŽMENT SÚČASNEJ MATERSKEJ ŠKOLY VO VZŤAHU K JEJ KVALITE

Martin Beliš – Monika Miňová

Abstrakt

Príspevok poukazuje na rôznorodosť materských škôl pod iným zriaďovateľom a to vo vzťahu ku poskytovanej kvalite.

Kľúčové slová

Manažment, materská škola, kvalita materskej školy.

Na to aby manažment materskej školy mohol prostredníctvom svojich funkcií zabezpečiť jej úspešnosť potrebuje dobré podmienky. Tieto podmienky charakterizuje systém a nástroje riadenia školy, kvalita personálneho vybavenia, klíma školy, nadriadené okolie, technické prostriedky školy, orientácia na zákazníka, inovácie, kvalita vedenia a efektivita v oblasti manažérskych postupov.

V materských školách ide prevažne o stabilný kolektív, kde má riaditeľ, pedagogický a ostatný personál pedagogickú a odbornú spôsobilosť alebo kvalifikáciu a každý člen pozná svoju jasne písomne vymedzenú pracovnú náplň a svoje stanovené kompetencie, zodpovednosť, povinnosti i práva, ďalej pozná a používa primerané a efektívne metódy práce, pozná rizika a štýl jeho práce odpovedá potrebám a záujmom detí a kvalite práce jeho podriadených. V budúcnosti je potrebné sústavné, systematické a koordinované ďalšie vzdelávanie pedagógov a ostatných pracovníkov školy a účinné prenášanie poznatkov do praxe.

Dobrá orientácia riaditeľa materskej školy v meniacich sa podmienkach, jeho dobrá analýza možností školy, ucelená vízia a z nej vyplývajúca koncepcia práce školy, jednoduché, jasné a funkčné štruktúry riadenia vnútri školy, kvalitná spolupráca s rodinou, presadzovanie sa na verejnosti (výsledky detí) trvalo kvalitnými vonkajšími vzťahmi, informovanosť verejnosti (reklama, inzercia), ďalšie získavanie peňazí, to všetko zabezpečuje kvalitné vedenie materskej školy.

Ak sú s tým spojené výborné manažérske schopnosti učiteľov – monitorovanie, programovanie, organizovanie a využívanie efektívnych metód vzdelávania, vyhodnocovanie, sebareflexia aj schopnosť účinnej spolupráce s druhou učiteľkou, s rodičmi detí a ďalšími partnermi či odborníkmi, potom

zabezpečovanie kvality materskej školy a jej klímy je prioritné. (Bečvářová, 2003).

Selektívne prijímanie a zavádzanie inovácií vhodných pre konkrétnu materskú školu, programového materiálu, metód práce, štýlu riadenia, systému kontroly, hodnotenia a evalvácie a pod., podmienených ich pozitívnym prijímaním všetkými členmi kolektívu včítane rodičov, je ďalším krokom ako sa stať efektívnejším..

Cieľom prieskumu bolo zistiť stav a úroveň manažmentu v súčasných materských školách v závislosti od ich zriaďovateľa.

Prieskumná vzorka pozostávala z riaditeľov, učiteľov a rodičov detí materských škôl daných typov zriaďovateľa (súkromná materská škola – ďalej len SMS, cirkevná materská škola - CMŠ, štátna materská škola s právnou subjektivitou - ŠMŠsps a štátna materská škola bez právnej subjektivity - ŠMSbps). Na vytvorenie reprezentatívneho výberového súboru sme uplatnili stratifikovaný výber, pretože sme potrebovali všetkých riaditeľov, učiteľov a rodičov detí materských škôl rozdeliť do prirodzených oblastí (strát), čiže do oblastí zriaďovateľa materskej školy, v ktorej sme potom náhodným výberom volili jednotlivcov do daného súboru. Vzorku sme napokon vyčlenili na 8 riaditeľov, 24 učiteľov a 60 rodičov detí všetkých materských škôl, čiže vzorku za každý typ zriaďovateľa materskej školy, tvorili 2 riaditelia, 6 učelia a 15 rodičia.

Cieľ prieskumu sme chceli dosiahnuť prostredníctvom dotaznikovej metódy. Dotazník pre *riaditeľov* materských škôl v konečnej fáze pred rozposlaním k prieskumnej vzorke obsahoval 41 položiek, do ktorých bolo zahrnutých 8 zatvorených, 10 škálovitých, 10 otvorených, 6 poloopených položiek (už včítane podotázok) a 7 položiek pre doplnovaciu odpoveď (vyžaduje od jednotlivca generovať odpoveď – aktuálna informácia). Podnetnú časť tvorilo 32 otázok.

Dotazník pre *učiteľov* materských škôl v konečnej fáze pred rozposlaním k prieskumnej vzorke predstavoval 40 položiek, do ktorých bolo zahrnutých 13 zatvorených, 10 škálovitých, 10 otvorených, 4 poloopených položiek (včítane podotázok) a 3 položiek pre doplnovaciu odpoveď.

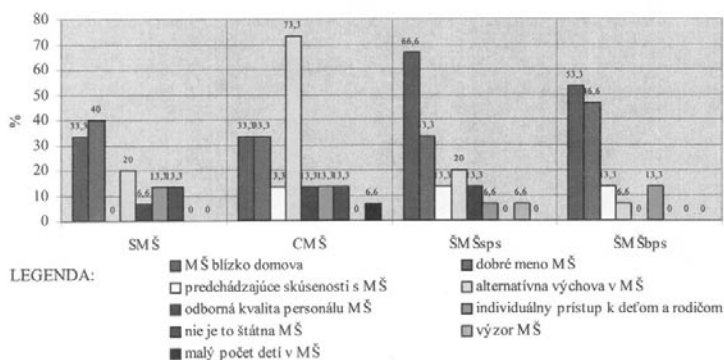
Dotazník pre *rodičov* detí, ktoré navštevujú materské školy v konečnej fáze obsahoval 31 položiek, do ktorých bolo zahrnutých 9 zatvorených, 11 škálovitých, 3 otvorené, 3 poloopených položiek (včítane podotázok), 2 položky pre doplnovaciu odpoveď a 3 položky pre poradovú odpoveď.

Z príslušného počtu otázok do tohto príspevku vyberáme len niektoré. Na prvom mieste nás zaujímali **dôvody rodičov, ktoré ich viedli k výberu danej materskej školy.**

Najviac rodičov (33,3 – 66,6 %) si vyberalo danú materskú školu z dôvodu jej blízkosti domova a na základe jej odporúčania od známych alebo odborníkov,

čiže na základe jej dobrého mena. Jediné CMŠ si rodičia (73,3 %) vyberali hlavne kvôli jej alternatíve vo výchove a vzdelávaní – náboženská výchova. Niektorí (13,3 %) si vyberali aj na základe predchádzajúcej skúsenosti, keď danú materskú školu už ich jedno alebo viac detí navštevovali. Rodičia SMŠ a CMŠ uvádzali aj dôvody, že si ich vybrali, lebo nechceli dať svoje deti do štátnych škôl (13,3 %). Potom to boli dôvody ako: „škola je malá - nie je v triede veľa detí; škola má odbornú kvalitu učiteľov; škola má nadštandardné služby; dobre vyzerá...“

Graf 1 *Dôvody rodičov pri výbere materskej školy daných typov zriaďovateľa*



Stav podmienok materských škôl v našom prieskume bol zisťovaný a porovnávaný podľa nasledujúcich podmienok.

Podmienky manažmentu materskej školy tvoria: systém riadenia, kvalita personálu, psychosociálne prostredie (klíma školy), nástroje riadenia, nadradené okolie (zriaďovateľ, obec, štát), technické prostriedky, orientácia na dieťa, úroveň inovácií, napredovanie personálu a kvalita vedenia.

Na úroveň stavu podmienok manažmentu materských škôl z našej prieskumnej vzorky odpovedali riaditelia, učitelia aj rodičia známkami v škálach: 1 (výborný), 2 (veľmi dobrý), 3 (dobrý), 4 (dostatočný) a 5 (nedostatočný). Na túto otázku sa vyjadřila každá skupina respondentov, iba rodičov sme sa nedotazovali na nástroje riadenia a napredovanie školského personálu, pretože o týchto podmienkach nemajú vo väčšine prípadov dostatočné informácie.

Riaditelia SMŠ odpovedali na všetky podmienky známkami 1 a 2. Výlučne známkou 2 odpovedali na podmienku systému riadenia a podmienku technických prostriedkov. Učitelia týchto materských škôl zhodnotili ich podmienky manažmentu veľmi podobne ako riaditelia (prevažne známkou 1 a 2) akurát v podmienkach systému riadenia, kvality personálu, technických prostriedkov,

orientácie na dieťa, úrovne inovácií, napredovania personálu a kvality vedenia odpovedal jeden učiteľ známku 3 a dokonca v podmienke napredovania personálu odpovedal jeden učiteľ známku 4. Je pritom zaujímavé, že jeden učiteľ zhodnotil kvalitu personálu známku 3, no podmienku psychosociálneho prostredia, ktorá úzko súvisí s kvalitou personálu, zhodnotil známku 1, teda buď si protirečil, alebo hodnotil práve seba. Rodičia zhodnotili podmienky manažmentu SMŠ rovnako ako učelia, teda vysoké percento z nich dávalo podmienkam známky 1 a 2 a niektorý ich oznámkovali aj 3. Jediný rozdiel bol v hodnotení podmienky nadradeného okolia, ktorému 26,6 % rodičov dalo známku 3. Na niektoré podmienky nevedeli niektorí rodičia odpovedať, konkrétne práve na podmienku nadradeného okolia a potom na úroveň inovácií i kvalitu vedenia.

Tak ako riaditelia SMŠ aj riaditelia CMŠ hodnotili podmienky manažmentu ich školy poväčšine známkami 1 a 2, akurát boli trochu sebakritickejší, pretože zo spomínaných známok prevládala predsa len známka 2. Dokonca jeden z riaditeľov ohodnotil podmienky nástrojov riadenia a úrovne inovácií známku 3. Učelia CMŠ boli menej kritický ako ich kolegovia zo SMŠ, pretože známku 3 ohodnotili len podmienky systému riadenia, psychosociálneho prostredia a podmienku napredovania personálu. Tiež však jedenkrát ohodnotili jednu podmienku a to podmienku úrovne inovácií. Naopak rodičia CMŠ boli kritickejší od rodičov SMŠ. Aj keď vo väčšine hodnotili podmienky známku 1 a 2, vyskytli sa i väčšie percentá (v priemere 13,3 %) rodičov, ktorí hodnotili známku 3. Konkrétne v podmienkach systému riadenia, psychosociálneho prostredia, nadradeného okolia, technických prostriedkov, orientáciou na dieťa (až 26,6 %) a kvality vedenia. Tito rodičia nevedeli vo väčších percentách (33,3 %) odpovedať na podmienku nadradeného okolia.

Riaditelia ŠMŠsps hodnotili podmienky manažmentu svojej školy najlepšie zo všetkých materských škôl. Nepoužili horšiu známku ako 2 a väčšinou to bola v 100 % účasti známka 1.

Učelia rovnako ako riaditelia hodnotili tieto podmienky veľmi dobre. Dokonca hodnotili v 100 % účasti podmienky kvality personálu, orientácie na dieťa, úrovne inovácií a napredovanie personálu známku 1. Avšak jedine táto skupina učiteľov zhodnotila vo veľkom počte (66,6 %) podmienku nadradeného okolia známku 3. Je to dosť pravdepodobné, pretože ich nadradené okolie (zriaďovateľ) je mesto/obec, a to, pokiaľ je veľké (v našom prípade je, pretože ide o materské školy z Prešova a Košíc) má okrem materskej školy veľa iných záujmov a povinností, a tak sa nemôže plnohodnotne venovať ich požiadavkám a potrebám. Aj keď vieme, že ŠMŠsps sú pod vlastnou samosprávou a tým pádom si hospodária a manažujú na vlastnom, aj tak sú limitované finančným balíkom od mesta. Rodičia ako riaditelia i učelia zhodnotili podmienky vo väčšine známku 1 a 2 a tiež vo veľkých percentách buď vôbec nevedeli zhodnotiť

(40 %) alebo hodnotili podmienku nadradeného okolia (26,6 %) známkou 3. Známkou 3 hodnotili v malých percentách (priemer 6,6 %) ešte podmienky systému riadenia, technických prostriedkov, úrovne inovácií a kvality vedenia.

Veľmi podobné hodnotenie týchto podmienok riaditeľmi ŠMŠsps mali aj riaditelia ŠMŠbps (Tabuľka 4). Zmena nastala jedine v podmienke technických prostriedkov, ktorú jeden riaditeľ ŠMŠbps hodnotil známkou 3. Učitelia tohto typu materskej školy hodnotili jej podmienky asi najrôznejšie. Prevládali tu hodnotenia známkami 1 a 2 (zaujímavé sú percentá pri hodnotení podmienky technických prostriedkov známkou 2, ktoré predstavujú 66,6 % hodnotiacich učiteľov – rovnako ako pri počte hodnotiacich učiteľov z CMŠ), akurát v niektorých prípadoch sa objavili známky 3 a to v podmienkach systému riadenia (16,6 %), kvality personálu (16,6 %), nadradeného okolia (16,6 %) a napredovania personálu (33,3 %). Prvýkrát sa však objavilo aj hodnotenie známkou 5, ktorou jeden učiteľ hodnotil podmienku nadradeného okolia. Predpokladáme, že pri hodnotení vychádzal z dôvodu slabšej finančnej situácie danej materskej školy. Snáď najkritickejšie hodnotenie podmienok manažmentu materskej školy preukázali práve rodičia ŠMŠbps. Síce stále udržiavajú tendenciu hodnotenia týchto podmienok pozitívnymi známkami 1 a 2, ale častejšie sa ukazujú hodnotenia vo väčšom počte odpovedajúcich známkou 3, konkrétne v podmienkach systému riadenia (26,6 %) a technických prostriedkov (26,6 %). Dve podmienky (kvalita personálu a nadradené okolie) dokonca hodnotili známkou 4. V podmienke nadradeného okolia dokonca predstavujú najväčšie percento nevedomých (53,3 %). Pri dôkladnom vyhodnotení si všímame, že rodičia si pri hodnotení daných podmienok, dosť protirečia, pretože na jednej strane kritickejšie hodnotia podmienku systému riadenia (1 – 53,3 %, 2 – 20 %, 3 – 26,6 %) a na strane druhej dosť pozitívne hodnotia podmienku kvality vedenia (1 – 80 %, 2 – 0 %, 3 – 6,6 %). Kvalita vedenia, ale vyplýva z celkového systému riadenia, takže rodičia buď podmienke nerozumeli alebo kritizujú systém riadenia na základe zriaďovateľa a samotného riaditeľa hodnotia pozitívne. Z dôvodu kritického hodnotenia zriaďovateľa sa teda prikláňame k druhej alternatíve.

Celkovo sú teda podmienky manažmentu materských škôl na dobrej úrovni vo všetkých materských školách daných typov zriaďovateľa. Každá materská škola trochu postráda technické prostriedky. Štátne materské školy nie sú 100 % spokojné s nadradeným okolím a cirkevné materské školy potrebujú zvýšiť úroveň nástrojov riadenia a inovácií.

„Dnes sa mení celá filozofia postavenia a fungovania školy v podmienkach prudkého spoločenského rozvoja a rýchlych zmien vo všetkých oblastiach spoločnosti. Škola by mala byť pružným, otvoreným, dynamickým systémom. V konkurenčnom prostredí vytvárať a ponúkať kvalitné služby, zvyšovať svoj imidž, viac sa priblížiť životu, potrebám a požiadavkám spoločnosti

Kvalita materskej školy v teórii a praxi

i jednotlivcov (Šuťáková, Ferencová, 2004, s. 5).

Aby mohla materská škola spĺňať podmienky, ktoré interpretovali dané autorky, je potrebné, aby sa poznal a následne ďalej rozvíjal systém jej riadenia.

Zoznam bibliografických odkazov

ALBERT, A.: *Rozvoj kvality v škole*. Bratislava: MC, 2002. ISBN 80-8052-166-2.

BEČVÁŘOVÁ, Z.: *Současná materská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.

BOUROVÁ, M.: *Evaluační a hodnocení v mateřské škole*. Nový Bydžov: Atre, 2003.

FISCHER, A.: *Vedení a rozvoj školy*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-34-6.

MEDLEN, M. a kol.: *Škola ako právnická osoba*. Bratislava: SEducoS, 2002. ISBN 80-967146-9-4.

OBDRŽÁLEK, Z.: *K aktuálním otázkám školského managementu*. Bratislava: Ústřední metodické centrum MŠaV SR, 1993. ISBN 80-85756-05-6.

OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K. a kol.: *Organizácia a manažment školstva*. Bratislava: SPN, 2004. ISBN 80-10-00022-1.

OBDRŽÁLEK, Z. a kol.: *Riadenie školstva v Slovenskej republike*. Bratislava: ŠPÚ, 1999. ISBN 80-85756-41-2.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

ŠUŤÁKOVÁ, V. – FERENCOVÁ, J.: Transformácia riadenia školstva z pohľadu súčasnej vzdelávacej politiky štátu. In: *Zborník z 12. konferencie ČAPV*. Prešov: FHPV PU, 2004.

Kontaktná adresa

Mgr. Martin Beliš

e-mail: fanpej@gmail.com

PaedDr. Monika Miňová

Pedagogická fakulta PU

Ul. 17. novembra 15, 08016 Prešov

e-mail: minova@unipo.sk

FAKULTNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY A PEDAGOGICKÁ PRAXE STUDENTŮ UČITELSTVÍ PRO MŠ BAKALÁŘSKÉHO STUPNĚ VZDĚLÁVÁNÍ

Radmila Burkovičová

Abstrakt

Studenti ve studijním oboru bakalářského stupně vzdělávání prezenční formy studia Učitelství pro mateřské školy získávají profesní dovednosti v průběhu pěti typů pedagogické praxe ve čtyřech povinných a jednom povinně volitelném předmětu. Pedagogické praxe mimo typ souvislé praxe probíhají na mateřských školách, jímž je po procesním řízení na základě splněných kritérií stanovených PdF OU udělen statut fakultní mateřské školy.

Klíčová slova

Vzdělávání, bakalářský stupeň vzdělávání, učitelství pro mateřské školy, profesní dovednosti, pedagogická praxe, kritéria, fakultní mateřská škola, student, kooperující učitelka.

Jedním z požadavků ve vzdělávání učitelů, kladeném Národním programem rozvoje vzdělávání České republiky – Bílou knihou (NPRV-BK) (MŠMT 2001, s. 85) mj. je, položit zvláštní důraz na pedagogicko-psychologickou složku přípravného vzdělávání, osvojit si v jeho průběhu potřebné pedagogické kompetence a zajistit v celé učitelské přípravě odpovídající podíl a kvalitu pedagogické praxe. K vytváření komponent dovedností profesních kompetencí studentů ve studijním oboru bakalářského stupně vzdělávání prezenční formy studia Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě (PdF OU) dochází zejména v průběhu čtyř typů pedagogických praxí, jejichž náplň, cíle i organizace jsou rozdílné.

Za zcela specifickou pokládáme tzv. **souběžnou pedagogickou praxi** v mateřské škole (MŠ), uskutečňující se v některém předmětu pedagogiky povinného charakteru. Je prvním typem profesní praxe, s níž se student setkává, je součástí výukové jednotky, jež dále obsahuje přednášku a seminář, kdy všechny části výukové jednotky jsou integrovány stejným obsahem. V průběhu souběžné praxe plní student konkrétní úkoly a zadání. Tento typ praxe je zařazen ve druhém a třetím semestru.

Souvislá hospitačně asistentská pedagogická praxe je zaměřená na adaptaci a integraci studenta v instituci poskytující vzdělávání a výchovu dítěti

preprimárního věku, seznámení studenta s dokumentací, organizací, apod. Prvními interaktivními pokusy spolupráce s dítětem by v průběhu tohoto typu praxe mohly být u studenta nastartovány komponenty dovedností profesních kompetencí v některých oblastech pedagogické skutečnosti. Student na praxi odchází po druhém semestru.

Průběžná pedagogická praxe je zařazená v celém průběhu čtvrtého semestru. Studenti v ní za přítomnosti vysokoškolského učitele a kooperující učitelky na fakultní mateřské škole (FMS) podle předem připravené a s vysokoškolským pedagogem a s kooperující učitelkou zkonzultované rámcové přípravy uskutečňují první profesní krůčky již s celou skupinou dětí dané třídy. Hospitují ostatním studentům při jejich pedagogické činnosti a aktivně se zúčastní následného pokusu o aktuální sebereflexi a evaluaci u každého studenta ze své studijní skupiny.

Na konci druhého ročníku absolvují studenti oboru **souvislou projektovou pedagogickou praxi**, již se student účastní s vlastním vytvořeným třítydenním vzdělávacím projektem v jím vybrané MŠ, který v průběhu čtvrtého semestru v povinném předmětu pedagogické projektování připravil; a realizuje jej. Na tuto skutečnost však musí být do určité míry připraveny kooperující učitelky ve smyslu přijmout vše nové, co se studentem přichází. Na různém stupni v průběhu předchozích praxí osvojené dovednosti jsou tak dále u studentů prohlubovány.

Pedagogická praxe v alternativních MŠ jako volitelný předmět nabídnutou početní kapacitou v historii oboru ještě nikdy nestačil. Limitovaná četnost v předmětu však vychází z kapacitních možností dané fakultní MŠ a požadavky na psychohygienu tamějších dětí a personálu. Student má možnost být součástí aktivit, s nimiž se v ostatních typech praxe nesetkal a škálu komponent dovedností osvojovaných profesních kompetencí rozšířit.

Pedagogicky, a metodicky zajišťuje profesní pedagogické praxe vysokoškolský učitel oboru pedagogika, organizační a administrativní záležitosti řeší Centrum pedagogických praxí.

„Souběžná pedagogická praxe, průběžná pedagogická praxe a pedagogická praxe v alternativních MŠ“, jako typy profesních praxí, jimiž student v průběhu svého přípravného vzdělávání prochází, probíhají na mateřských školách, jímž byl udělen statut fakultních mateřských škol. Pod označením „fakultní mateřská škola“ (FMS) se skrývá více rovin pedagogické skutečnosti:

1. jde jednak o budovu mateřské školy - objekt, jež je určen k uskutečnění profesní praxe studentů;
2. míníme jím zejména učitelky-profesionálky, které v objektu vzdělávají děti preprimárního věku, z nichž některé profesní praxi studentů kooperují;
3. a současně máme na mysli i určitý reálný kontext – děti, jejich rodiče, ostatní personál, zařazení v síti škol, vzdělávací program, atd.

Poněvadž NPRV-BK uvádí, že nedostatky v účinnosti přípravy učitelů tkví

značnou měrou ve stávajícím pojetí fakultních škol, ve kterých se realizuje pedagogická praxe studentů (MŠMT 2001), je udělování statutu „fakultní materské školy“ na PdF OU procesem, jež má více etap.

V průběhu první etapy je MŠ hodnocená podle konkrétních kritérií, stanovených podle vnitřních předpisů PdF OU. Jaká jsou některá obecná kritéria výběru pro řízení udělení statutu „fakultní materské školy PdF OU“ ?

- ochota kvalifikovaných, zkušených, progresivních pedagožek spolupracovat s PdF OU dlouhodobě;
- respektovat různé typy a formy pedagogické praxe a kooperovat je podle zadání PdF OU;
- ochota vedení a pedagogického týmu podílet se na konkrétní vědecké činnosti pod vedením akademického pracovníka;
- odpovídající prostorová kapacita a věcné materiální vybavení MŠ, dostatečný počet dětí ve třídách, aj.
- naplnění požadavků a podmínek Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV 2004);
- ochota kooperujících učitelek trvale se vzdělávat;
- objekt musí být všem, případně vybraným studentům, vždy relativně časově dostupný, popř. dostupný MHD, a další.

Před předložením našeho návrhu ke spolupráci se také seznamujeme s výroční zprávou a zprávou o hospodaření za předchozí rok, a požádáme také o možnost krátké hospitace s následným pohospitačním rozhovorem s učitelkami, jež jsme vytypovali pro kooperaci profesních praxí. Námetem rozhovoru není pouze průběh hospitace. Dotazy jsou zpravidla vzájemné, jsou oboustranně plně zodpovídaný s vědomím, že se obě strany chtějí odpovědně o spolupráci rozhodnout. Výsledky zjištění vyhodnocujeme a ředitel(ce) materské školy sdělujeme závěr s odvodněním, zda a proč jsme se ke spolupráci rozhodli, případně nerozhodli.

Ve druhé etapě předkládáme vedení a týmu MŠ již konkrétní nabídku ke spolupráci. Naším záměrem je, abychom svým studentům umožnili co nejobjektivnější pohled na současnou reálnou pedagogickou praxi, a tak se snažíme, aby síť fakultních materských škol byla co nejširší a poskytovala jej. Poněvadž však personální, společenská i ryze lidská situace pro přijetí našich studentů, stejně jako počty dětí, i další okolnosti se mohou na fakultní MŠ rok od roku proměňovat, nabídku k jisté vzájemně obohacující spolupráci předkládáme na semestr. Vždy v dostatečném časovém předstihu a zcela ponecháváme na pracovním týmu, zda ji pro konkrétně vymezené období přijme. Po případné, námi odůvodněné, odmítnuté spolupráci, bereme v úvahu vyjádření ředitelství.

Po vyhodnocení získaných informací, oboustranném rozhodnutí ke spolupráci, námi poskytnutých podkladech, následně vedení PdF o udělení statutu fakultní materské školy rozhoduje v řízení. Poslední etapou je legislativní

proces, který představuje oboustranný podpis konkrétní smlouvy. Ze strany PdF OU je zajištěn ve spolupráci s Centrem pedagogické praxe.

Domníváme se, že každý druh profesní praxe vyžaduje odlišné podmínky, mělo by jí být určeno jiné prostředí, proto vybíráme a také doporučujeme studentům vybírat rozdílné mateřské školy. Pro všechny uvedené typy profesních praxí jsme smlouvy o spolupráci doposud uzavřeli jak s mateřskými školami veřejnými, soukromými i takovými, jejichž zřizovatelem je církev; jednotřídními i vícetřídními, samostatnými i začleněnými do základních škol. Vyučovacím jazykem byl pouze jazyk český. Do některých se naši studenti k vykonání další ze svých pedagogických praxí vrací, do jiných směřují i další studenti. Jsou však i takové MŠ, jež byly našimi studenty pro některou z jejich pedagogických praxí vybrány pouze jednou. Studenti si předávají informace o MŠ, prezentují je, vzájemně si některé k jednotlivým typům profesních praxí doporučují, a tak se stávají spoluautory „dobrého jména“ a „značky“ MŠ, navštívených v průběhu svých profesních praxí.

Bližší charakteristiku doposud našimi studenty vybraných MŠ pro některou z jejich profesních pedagogických praxí uvádí následující tabulka. Data jsou uvedena v procentech.

Tabulka č. 1

Charakteristika objektů FMŠ - přehled umístění praxí studentů oboru Učitelství pro mateřské školy bakalářského stupně vzdělávání PdF OU Ostrava v letech 2002 – 2006

Mateřská škola (MŠ) veřejná Suma = 90,2 (uvedeno v %)				Mateřská škola soukromá Suma = 9,8
MŠ – samostatný objekt, v objektu je její ředitelství	Jednotřídní	12,4		5,6
	Vícetřídní	13,8		4,2
MŠ jako sdružení více objektů – původně samostatných mateřských škol	V objektu MŠ je její ředitelství	Jednotřídní	0	
		Vícetřídní	37,5	
	V objektu MŠ není její ředitelství	Jednotřídní	9,7	
		Vícetřídní	2,8	

Mateřská škola jako součást základní školy (ZŠ)				
Charakteristika ZŠ podle kritéria úplnosti všech ročníků pro základní vzdělávání	Pouze 1.stupeň ZŠ + MŠ		Úplná ZŠ	
MŠ součástí ZŠ, ale s vlastním ředitelstvím	0		0	
MŠ jako odloučené pracoviště s řízením ředitelem ZŠ	Jednotřídní	2,8	1,4	
MŠ v objektu ZŠ s řízením ředitelem ZŠ	Vícetřídní	5,6	0	
	Jednotřídní	2,8	0	
	Vícetřídní	1,4		

Rozmístění studentů na pedagogické praxi bylo tedy objektivně velmi rozdílné v ohledu právního postavení subjektů, velikosti MŠ, jejich řízení, i z uvedených skutečností vyplývajících dalších charakteristik.

Z celkového počtu studentů, kteří uskutečnili čtyři druhy povinných profesních praxí a někteří i praxi v povinně volitelném předmětu „pedagogická praxe v alternativních MŠ“, ve čtyřech akademických letech 2002/2003 až 2005/2006:

- 14,4 % studentů provádělo pedagogickou praxi v mateřské škole, která je samostatným objektem s ředitelstvím MŠ, 4,8 % studentů v mateřských školách, které jsou jednotřídkami, 9,6 % studentů v mateřských školách, které jsou víceetřídními subjekty;
- 12,4 % studentů si vybralo k plnění úkolů pedagogické praxe nestátní mateřské školy, jež byly všechny umístěny v samostatném objektu, v němž bylo i ředitelství této MŠ;
- pedagogickou praxi v objektu mateřské školy, sdružující více objektů, původně samostatných mateřských škol, vykonávalo celkem 42 % studentů, z čehož 28 % ve víceetřídním objektu s umístěním ředitelství mateřské školy, 4% studentů absolvovalo pedagogickou praxi v jednotřídním objektu MŠ jako detašovaného pracoviště a 10 % studentů ve víceetřídní MŠ – detašovaném pracovišti;
- jednotřídní mateřskou školu mimo objekt základní školy, s nímž je spojena v jeden právní subjekt s řízením ředitelem 1. stupně ZŠ, si pro některou z profesních praxí vybralo 2, 4 % studentů;
- víceetřídní, stejně charakterizovanou mateřskou školu, si pro svou pedagogickou praxi vybralo 4,8 % studentů;
- jednotřídní mateřská škola v objektu se ZŠ s řízením ředitelem ZŠ 1. stupně

- se stala místem pedagogické praxe 2, 4 % studentů;
- víceřídni mateřská škola výše uvedeného umístění byla místem pedagogické praxe 2, 4 % studentů;
- pouze 2,4 % studentů si vybralo pro některou z pedagogických praxí jednotřídni mateřskou školu úplné základní školy s umístěním řízení ředitelem úplné ZŠ, kdy objekt mateřské školy je detašovaným pracovištěm;
- 16,8 % studentů vykonalo pedagogickou praxi na mateřské škole soukromé, která je samostatným pracovištěm, s umístěním vedení této MŠ; z tohoto počtu pak 9,6 % studentů v jednotřídni a 7,2 % studentů ve víceřídni soukromé mateřské škole.

Každá MŠ je pro odlišné typy pedagogických profesních praxí načítána samostatně. Souvislou hospitačně asistentskou pedagogickou praxi a souvislou projektovou pedagogickou praxi prováděli studenti zpravidla v místě svého bydliště a poněvadž pocházejí z různých krajů, je mapa mateřských škol, navštívených našimi studenty, velmi pestrá.

Význam fakultní MŠ pro všechny typy pedagogické praxe studenta oboru učitelství pro MŠ bakalářského stupně vzdělávání může být mimořádný. Domníváme se, že poznání, komparace podmínek v předškolních institucích, zaznamenané preferované metody v edukaci s dítětem, pozorovaný styl přístupu k dítěti, okušený dopad stylů řízení a vztahů ve všech rovinách v pracovním týmu, zjištěné způsoby spolupráce s rodiči a další komponenty edukační reality mohou být pro studenta velmi přínosné.

Do budoucna je potřebná v dotčených oblastech mezi fakultními MŠ významnější kooperace, a také vzájemná spolupráce jak mezi sebou, tak s těmi pracovníky PdF OU, kteří se podílejí na profesní přípravě studentů zejména v povinných předmětech formou souběžné pedagogické, průběžné pedagogické praxe a v povinně volitelném předmětu pedagogická praxe v alternativních MŠ.

Zoznam bibliografických odkazov

DOKOUPILOVÁ, L.: Statut fakultní školy v současném pojetí praktické přípravy učitelů na Ostravské univerzitě. In: *Pedagogická praxe: sborník příspěvků a materiálů*. Praha: PdF UK, 2003, s. 146-149. ISBN 80-7290-105-2.

MŠMT. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. (NPRV-BK) Praha: ÚIV Tauris, 2001.

Kontaktná adresa

PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.

Pedagogická fakulta OU

Mlýnská 5, 701 03 Ostrava 1

e-mail: radmila.burkovicova@osu.cz

WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE W POLSCE I W NASZYM MIEŚCIE

Malgorzata Glogowska-Jucha – Ewa Pawlak

Wychowanie przedszkolne w Polsce ma długoletnią tradycję. W ostatnich latach zmienił się jednak obraz polskiego przedszkola. Jest to przede wszystkim placówka szeroko otwarta nie tylko dla dzieci, ale uwzględniająca także potrzeby i oczekiwania rodziców. Na mocy ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991r. wychowanie przedszkolne obejmuje dzieci w wieku od 3 do 6 lat, dla dzieci w wieku od 3 do 5 lat ma charakter nieobowiązkowy. Wprowadzenie w 2004r. obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dla dzieci 6-letnich było ważną i korzystną decyzją. Dzieci powyżej 6 roku życia mogą być objęte wychowaniem przedszkolnym, jeżeli w wyniku orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej zostały zakwalifikowane do kształcenia specjalnego. Czas pobytu w przedszkolu nie może przekraczać końca roku szkolnego, w tym roku kalendarzowym, w którym kończą one 10 rok życia. Wczesna edukacja dzieci, poprzedzająca obowiązkową naukę w szkole, odbywa się w dwóch typach jednostek organizacyjnych: w przedszkolach i w oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych. W każdej z nich warunki pracy z dziećmi oraz efektywność oddziaływań wychowawczych jest inna. Przedszkole, do którego uczęszczają dzieci w wieku od 3 do 6 lat, jest samodzielną instytucją wspierającą wychowanie w rodzinie. Zadaniem przedszkola jest zapewnienie dzieciom opieki oraz stymulowanie ich wszechstronnego rozwoju psychofizycznego i społecznego, a także odpowiednie, wielostronne przygotowanie do nauki szkolnej. Natomiast oddział przedszkolny w szkole podstawowej jest uproszczoną formą opieki przedszkolnej, z której korzystają tylko dzieci sześciolatnie. Przede wszystkim przygotowuje dzieci do podjęcia przyszłej roli ucznia. Większość dzieci uczęszczających do oddziałów przedszkolnych pozostawała do 6 roku życia w rodzinie i w znacznej mierze została pozbawiona wcześniejszych, różnorodnych i ważnych dla rozwoju doświadczeń oraz oddziaływań społeczno- wychowawczych. To zróżnicowanie form organizacyjnych wychowania przedszkolnego w Polsce dokonało się w wyniku dążenia do pełnego upowszechnienia edukacji przedszkolnej wszystkich dzieci sześciolatków. Do stworzenia ku temu warunków została zobowiązana gmina. Jej zadaniem jest zapewnienie możliwości korzystania z wybranej formy opieki przedszkolnej wszystkim dzieciom, których rodzice uznają potrzebę wczesnej edukacji. Sieć publicznych przedszkoli prowadzonych przez gminę ustala rada gminy w uzgodnieniu z kuratorem oświaty. Przedszkole-

placówkę niepubliczną może założyć osoba fizyczna lub prawna po dokonaniu odpowiedniego wpisu do ewidencji prowadzonej przez właściwy organ gminy. Ramy prawne, organizacyjne i programowe funkcjonowania przedszkola określa statut. Wszystkie przedszkola, niezależnie od tego czy są to przedszkola publiczne czy placówki niepubliczne, obowiązują posiadanie statutu. Jest to podstawowy dokument, który precyzuje dziecięce prawa, szczegółowe zasady przyjmowania do przedszkola oraz warunki ich pobytu w placówce. Zawiera również cele zadania przedszkola oraz kompetencje poszczególnych organów i zasady ich współdziałania. We wszystkich przedszkolach publicznych i placówkach niepublicznych obowiązuje zarządzenie ministra z *1 grudnia 1999 roku* wprowadzające podstawę programową. W podstawie programowej wychowania przedszkolnego, przeznaczonej dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, określono cele wychowania przedszkolnego. Wynikające z nich zadania realizowane są w ramach czterech obszarów edukacyjnych:

- poznanie i rozumienie siebie i świata,
- nabywanie umiejętności poprzez działanie,
- odnajdywanie swojego miejsca w grupie rówieśniczej, wspólnocie,
- budowanie systemu wartości.

Jednak coraz bardziej powszechna jest tendencja do opracowywania programów autorskich przez pracowników naukowych jak i nauczycieli praktyków. Dzieci które uczestniczą w dobrze zaprojektowanych programach edukacyjnych, lepiej dają sobie radę w szkole, wykazują wyższe kwalifikacje społeczne i emocjonalne, lepiej rozwijają zdolności werbalne i intelektualne, niż dzieci, które nie uczęszczały do przedszkoli. Z tymi argumentami zgadzają się wszyscy myślący z troską o edukacyjnych losach polskich dzieci. Tymczasem stopień upowszechnienia wychowania przedszkolnego dla dzieci 3,-5 letnich w kraju w bieżącym roku szkolnym wynosi tylko 40,97% i nadal jest zróżnicowany w miastach 58,19% dzieci w tym wieku korzysta z edukacji przedszkolnej, natomiast na wsi jedynie 19,11%. Zapewnienie dzieciom powszechnego dostępu do edukacji przedszkolnej, szczególnie na wsi wymaga podjęcia wielokierunkowych działań. Zmianą nad którą pracuje Ministerstwo, jest projekt obniżenia wieku rozpoczynania przez dzieci obowiązku szkolnego. Planowane jest wprowadzenie obowiązku przygotowania przedszkolnego dla dzieci 5-letnich i obniżenie wieku obowiązku szkolnego do 6 lat. Ostateczny termin wprowadzenia tej zmiany nie został jeszcze ustalony. Edukacja przedszkolna powszechna czy obowiązkowa to dylemat w rozstrzygnięciu którego musimy liczyć się z wieloma czynnikami poza pedagogicznymi, o charakterze ekonomicznym i społecznym. Wprowadzenie obowiązkowego przygotowania dla dzieci 5 letnich i powszechnie dostępnej edukacji przedszkolnej dla 3,-4-latków jest zadaniem bardzo trudnym. Wymaga dużego zaangażowania gmin,

społeczności lokalnych, rodziców dzieci i wsparcia finansowego budżetu państwa. W ostatnich latach w Polsce nastąpiły znaczące przeobrażenia edukacji przedszkolnej. Przedszkola otworzyły się szeroko na potrzeby dzieci oraz zaczęły uwzględniać oczekiwania rodziców. Jakkolwiek by nie traktować wczesnej edukacji, ona przygotowuje dziecko do uczestnictwa w następujących etapach kształcenia. Założenia reformy nie wymuszają zmian organizacyjnych i głębokich przeobrażeń metod pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, jednak jej duch i ogólna wizja kształcenia człowieka w naszym kraju musi znaleźć odzwierciedlenie w pracy przedszkola.

W naszym mieście liczącym 45 tys. mieszkańców funkcjonuje 7 przedszkoli

- w tym 1 pracujące metodą Marii Montessori. Przedszkola są placówkami publicznymi dla których organem prowadzącym jest Gmina Miejska Jarosław. Nadzór pedagogiczny sprawuje Podkarpacki Kurator Oświaty. Świadczenia udzielane przez przedszkola są nieodpłatne
- w zakresie realizacji Podstawy Programowej Wychowania Przedszkolnego, określonej przez Ministra Edukacji. Czas przeznaczony na realizację Podstawy Programowej ustalony jest
- w wymiarze 25h tygodniowo dla dzieci 6-letnich (klasy zerowej). Wysokość opłaty stałej za świadczenia z zakresu wychowania i nauczania wykraczające poza podstawę programową ustala się zgodnie z bieżącą uchwałą Rady Miasta Jarosławia. Przedszkole zapewnia odpłatne wyżywienie dla dzieci i pracowników, a zasady odpłatności i wysokość stawki żywieniowej ustala dyrektor wraz z intendentem. Przedszkola działają w oparciu o statut, oraz akt założycielski. Każda placówka dysponuje określoną liczbą miejsc (od 100 do 160). Przy dwóch placówkach funkcjonują oddziały żłobkowe, przy dwóch innych oddziały integracyjne. Celem działalności przedszkoli jest rozwój osobowości dziecka będący rezultatem wielostronnego, intensywnego uczestnictwa dziecka w działaniu, przeżywaniu i poznawaniu otaczającego świata. Organizujemy swoją działalność w sposób dostosowany do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka w kontakcie z rodzicami i środowiskiem społeczno-przyrodniczym. Program rozwoju przedszkola opracowany jest w oparciu o ogólnie obowiązującą podstawę programową wychowania przedszkolnego, ponadto pracujemy w oparciu o programy dopuszczone do użytku przedszkolnego przez MEN, a także w oparciu o programy autorskie opracowane przez nauczycielki przedszkola. Wszystkie zatrudnione nauczycielki legitymują się wyższym wykształceniem pedagogicznym, uzyskują kolejne stopnie awansu zawodowego, stale podnoszą swoje umiejętności i poszerzają wiedzę pedagogiczną. Nasi wychowankowie mają możliwość prezentowania swoich osiągnięć podczas imprez i uroczystości odbywających się w przedszkolu jak również

na terenie miasta. Są laureatami różnych konkursów: plastycznych, muzycznych, teatralnych. W przedszkolu organizowane są uroczystości z udziałem rodziców i zaproszonych gości, między innymi występy uczniów ze Szkoły Muzycznej, z których wielu to nasi absolwenci. Prelekcje osób związanych ze Stowarzyszeniem Miłośników Jarosławia, spotkanie z jarosławską poetką, przedstawicielem Straży Pożarnej, Policji. Wspólnie organizujemy wycieczki bliższe i dalsze służące poznaniu piękna przyrody, uczące jej ochrony. Ważnym elementem pracy przedszkola jest współpraca z rodzicami, Radą Rodziców, zachęcanie do uczestnictwa w życiu przedszkola poprzez zebrania grupowe, zajęcia otwarte, uroczystości, kontakty indywidualne, które to rozbudzają zainteresowania rodziców sprawami przedszkola, wpływają na dobór odpowiedniego stylu wychowania i kształtują prawidłowe postawy rodzicielskie. W naszych przedszkolach funkcjonuje system wzmacniania dobrych, pozytywnych zachowań dzieci, poprzez opracowany wraz z dziećmi i akceptowany przez rodziców „Kodeks Dobrego Przedszkolaka”. Wspomagamy, wspieramy i zachęcamy rodziców do doskonalenia umiejętności wychowawczych poprzez kontakty ze specjalistami, psychologiem, pedagogiem, lekarzem pediatrą, a także poprzez publikacje w gazetkach przedszkolnych i „dyżury pedagogiczne”.

W ramach współpracy z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną prowadzone są w naszych przedszkolach badania przesiewowe dzieci 6-letnich pod kątem ryzyka dysleksji, ponadto prowadzona jest psychoedukacja dla rodziców, których dzieci wykazują trudności np.: adaptacyjne, w formie warsztatów i prelekcji.

Zabiegamy o tworzenie dobrych warunków do realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, starając się o wyposażenie placówki w pomoce dydaktyczne, zabawki, a także estetyczne i funkcjonalne urządzenie pomieszczeń przedszkola. Dzieci mogą wybierać rodzaj aktywności własnej podczas zabaw dowolnych w porannej i popołudniowej części dnia, oraz zabaw obowiązkowych z elementami pantomimy, muzyki i plastyki. Zajęcia

w przedszkolu są bogate w treść i uwzględniają zainteresowania dzieci. Rozwijają twórczą aktywność ruchową z zastosowaniem metod Karla Orffa, Labana, Knissów.

Oferujemy również szeroki zakres zajęć dodatkowych, prowadzonych przez specjalistów, a opłacanych przez rodziców. Wymienić tutaj należy język angielski, gimnastykę korekcyjną, zajęcia logopedyczne, rytmiczne. Przedszkola gromadzą informacje o losach swoich absolwentów, współpracują w tym zakresie z nauczycielami szkół podstawowych. Nawiązanie kontaktu ze szkołą podstawową ułatwia dzieciom start w szkole. Dzieci z przedszkola uczestniczą w uroczystościach szkolnych i lekcjach otwartych, natomiast przedszkole zaprasza uczniów nauczania zintegrowanego na wspólne zabawy

i prezentacje artystyczne. Przedszkole utrzymuje kontakt z dziećmi również w późniejszych latach. Najczęściej są to odwiedziny dzieci odprowadzające młodsze rodzeństwo oraz odwiedziny dzieci w pierwszych miesiącach nauki w szkole. Rodzice mają wpływ na sprawy przedszkola, decydują o zajęciach dodatkowych, czasie pracy placówki, organizacji imprez, wyborze firmy ubezpieczającej dzieci, w sprawach żywienia i wycieczek. Rodzice włączają się w organizację uroczystości przedszkolnych poprzez przygotowanie strojów, dekorację, a także sponsoring.

Przedszkole nr 8 w Jarosławiu od siedmiu lat prowadzi nowoczesną metodę wychowania dzieci opartą na teorii pedagogicznej Marii Montessori. Jarosławskie przedszkole jest jedynym w Polsce, które podjęło się tej pedagogice we wszystkich swoich oddziałach i objęło tym programem 160 dzieci. W Lublinie, Łodzi, Stalowej Woli, Krakowie, Poznaniu i innych metoda ta została wprowadzona w niektórych przedszkolach, ale tylko w wybranych oddziałach. Włączenie się do mało znanego w Polsce programu wymagało głębokiego przemyślenia i odpowiedniej decyzji ze strony dyrekcji i personelu przedszkola. Przede wszystkim wymagało to zgody władz samorządowych miasta, władz oświatowych, rodziców oraz samego personelu. Maria Montessori powiedziała o sobie i o wszystkich, którzy podążają tą drogą pracy z dzieckiem „Jesteśmy pielgrzymami”. Celem tej pielgrzymki jest dziecko. Dziecko w wymiarze swojej ludzkiej godności, której nigdy dość nie zgłębimy. Ta godność wyposaża go w wewnętrzny autorytet. Rozpoznawanie i postępowanie w zgodzie z tym autorytetem, staje się głównym zadaniem nauczyciela Montessori.

Wychowanie rozumiane było przez autorkę jako wspieranie, pomoc od samych narodzin w indywidualnym, psychofizycznym i duchowym rozwoju. Osoby dorosłe muszą przy tym respektować rolę polaryzacji uwagi oraz cel rozwoju – normalizację. Istotą wychowania jest doprowadzenie dziecka do samodzielności, niezależności od dorosłych, odpowiedzialności za siebie i świat. Tak rozumiane wychowanie ma charakter pośredni. Zadaniem osób dorosłych jest organizowanie takiego otoczenia w domu, przedszkolu czy szkole, aby wesprzeć indywidualny rozwój dziecka. W otoczeniu zawarte być powinny „impulsy” odpowiadające wrażliwym fazom, pobudzające do działania a tym samym umożliwiające jak najczęstszą polaryzację uwagi. W takim otoczeniu dajemy więc dziecku szansę samodzielnego, skoncentrowanego działania, zgodnego z wrażliwymi fazami i aktualnymi potrzebami. Przygotowane otoczenie ma więc być pomocą dla dziecka w rozwoju, ma być niejako drogowskazem podejmowanych działań, prowadzących do rozwoju osobowości. Ma być „startem do samodzielnego lotu” w świecie dorosłych.

Montessori postawiła tezę, że dziecko urzeczywistnia swe życie nie tylko jako istota biologiczna, ale przede wszystkim jako istota psychiczno - duchowa

w danym jej środowisku kultury ludzkiej. Tak jak w sensie biologicznym „nikt nie może rosnąć za dziecko”, tak i w obszarze duchowym dziecko jest własnym „budowniczym”. W każdym dziecku tkwi immanentnie plan psychologiczno - duchowego rozwoju. Stąd wychowanie ma być rozpoznawaniem, obserwowaniem, wspieraniem i pomocą dziecku w rozwoju, a nie zmienianiem, przekształcaniem i kreowaniem z góry założonych celów. Dziecko w trakcie swego rozwoju, zwłaszcza w pierwszych latach, nie tylko nabywa ludzkich zachowań, lecz dopasowuje swoją tworzoną przez siebie istotę do warunków otoczenia. Staje się to możliwe dzięki szczególnej konstrukcji psychicznej dziecka, która różni się od konstrukcji psychicznej człowieka dorosłego. Dziecko inaczej niż my związane jest z otoczeniem. Dorośli podziwiają świat, zapamiętują go, a dziecko go absorbuje, ono nie zapamiętuje tego, co widzi, ale wszystko staje się częścią jego psychiki. Cała tajemnica tkwi w dwóch słowach „Mleko i miłość”. W wypowiedzi tej zawarta jest mądrość i siła poglądu Montessori na to, jak ma wyglądać prawdziwa pomoc dawana dziecku w trudzie jego rozwoju. Dziecko ciągle dąży do samodzielności i niezależności, ale ono przybliża się do niej stopniowo. Naturalnie dziecko potrzebuje przy tym wielostronnej pomocy. Pomoc ta musi być zarazem pomocą autentycznie służącą i delikatną, w myśl słów wypowiedzianych przez jedno dziecko: „Pomóż mi samemu to zrobić”. Tendencje współczesnej koncepcji kształcenia idą w kierunku, traktowania wychowania przedszkolnego jako pierwszego szczebla nauczania i wychowania oraz bezpośrednio powiązania go z nauczaniem wczesnoszkolnym toteż przedszkole, jako instytucja wychowawczo-dydaktyczna, spełnia coraz większą rolę w systemie oświatowym naszego kraju.

Kontaktná adresa

Mgr. Małgorzata Głogowska – Jucha

Mgr. Ewa Pawlak

Jaroslavia

Pol'sko

ČO JE TO KVALITNÁ MATERSKÁ ŠKOLA – KVALITA MATERSKEJ ŠKOLY?

Vlasta Gmitrová – Mária Podhájecká

Abstrakt

Autorky sa zamyšľajú nad problematikou kvality materskej školy, kvality predškolskej edukácie v súčasnej materskej škole a jej prezentácie pred rodičovskou a širšou verejnosťou. Kvalitatívne ukazovatele sú prezentované v stručnom teoretickom prehľade názorov na výchovno - vzdelávací proces prostredníctvom hry v materskej škole. Naznačené sú obsahy jednotlivých prezentácií kvality materskej školy na verejnosti.

Kľúčové slova

Kvalitná materská škola: dieťa, predškolský pedagóg, hra a edukačný proces.

Čo je to kvalita škôl, kvalitná materská škola? Kvalitou školy sa teoreticky rozumie žiaduca, či optimálna úroveň jej fungovania a jej produktov. Najmä v podmienkach trhového hospodárstva, keď sa školy považujú za súčasť služieb verejnosti a žiaci, respektíve ich rodičia, za klientov škôl, je potrebné si uvedomiť, že dosahovaná kvalita školy je rozhodujúca pre jej ďalšiu existenciu. K tomuto účelu smerujú a realizujú sa rôzne evaluácie snažiace sa kvalitu škôl (napríklad v regióne, v štáte) zisťovať a merať. (Průcha – Mareš – Walterová, 2003) V zahraničí sa na výskum kvality škôl intenzívne sústreďuje OECD a iné nadnárodné inštitúcie. Podľa Tureka - Alberta (2005) v školstve sa pojem kvalita (manažérstvo kvality) vzťahuje na niekoľko prvkov, najmä na: vzdelávací systém, školu (školské zariadenie), vyučovací proces, učenie sa žiakov, študentov.

Kvalitu materskej školy rovnako ako každej inej školy ovplyvňujú *vonkajšie činitele* (štátna školská politika, legislatíva, učebné osnovy, programy) a *vnútorné činitele* (vedenie školy, učitelia, deti a rodičia).

Na kvalitu materskej školy je možné nazerať z rozličných hľadísk, napríklad:

- z hľadiska jej riadenia
- z hľadiska riadenia výchovno – vzdelávacieho procesu učiteľom
- z hľadiska spokojnosti detí a rodičov

Riadenie, vedenie materskej školy ovplyvňuje kvalitu materskej školy: dobrou organizáciou školy, podporovaním dobrých medziľudských vzťahov (klíma školy), motiváciou učiteľov k odbornému rastu, efektívnou komunikáciou s rodičmi, so zriaďovateľom, sponzormi, vzdelávacími a poradenskými inštitúciami, profesionálnym prezentovaním materskej školy na verejnosti (imidž školy), kvalitnou autoevalváciou materskej školy a akčným uplatňovaním jej výsledkov v ďalšom riadení školy.

Učitelia ovplyvňujú kvalitu materskej školy profesionálnym prístupom k práci s deťmi, k rodičom a k ostatným zamestnancom školy; záujmom o vlastný odborný rast; morálnym etickým správaním a konaním pred deťmi a na verejnosti.

Deti a rodičia ovplyvňujú kvalitu materskej školy záujmom o materskú školu a o dianie v nej; aktívnou účasťou na aktivitách materskej školy; aktívnym podporovaním diania v materskej škole; odporúčaním materskej školy do pozornosti ďalším rodičom a širokej verejnosti.

Kvalitná materská škola na kvalite nestráca iba vtedy, ak zostáva sama sebou, teda:

- ak je vzdelávacou inštitúciou, ktorá plne rešpektuje detstvo ako hodnotu v živote človeka samu o sebe
- ak je podnetným prostredím, v ktorom dieťa plnohodnotne prežíva detstvo, ktoré je označované ako hrové obdobie v živote človeka
- ak je schopná princípy pedagogiky rozvíjať a obhajovať v prospech dieťaťa, to znamená vytvára vhodný protitlak voči neprimeraným a prehnaným nárokom na dieťa zo strany rodičov a iných činiteľov a prostredí

Determinantmi kvalitnej materskej školy ako vzdelávacej inštitúcie sú:

- šťastné dieťa
- učiteľ – pedagóg – odborník
- spokojný rodič

Inštitucionálna predškolská edukácia realizovaná v podmienkach materskej školy u nás má svoje tradície, prešla rôznorodými zmenami a vývojom. Edukačný proces v materskej škole je zložitý, dynamický so stálymi možnosťami na jeho zdokonaľovanie. Hľadanie a nachádzanie kvalitnejších prístupov posilňuje dôležitosť inštitúcie materskej školy a zdôrazňuje jej edukačný význam.

V súčasnej materskej škole sú kladené na predškolského pedagóga čoraz vyššie nároky a požiadavky na jeho odborné vzdelanie a jeho ďalšie celoživotné vzdelávanie. Predškolský pedagóg by sa mal neustále vzdelávať a zdokonaľovať v problematike hry. Poznať vývoj názorov na hru, aplikovať ich v súčasných podmienkach predškolskej edukácie a využívať ich pri prezentácii kvality materskej školy ako vzdelávacej inštitúcie.

Od predškolského pedagóga ako odborníka sa očakáva profesionálny prístup

k predškolskej edukácii a profesionálne prezentovanie výchovno-vzdelávacej práce s deťmi pred sebou a odbornou, rodičovskou a širokou verejnosťou.

Edukálny proces v materskej škole je sprevádzaný vlastnou, vedúcou činnosťou dieťaťa, ktorou je hra. Pri organizovaní predškolskej edukácie pedagóg by mal vychádzať z odkazu ruského psychológa Vygotského „*hra je zdrojom vývinu a tvorí zóny budúceho vývinu*.“ Svoje úsilie by mal smerovať k premýšľaniu nad zmysluplným využívaním hrových činností tak, aby postrehol aktuálne možnosti dieťaťa a ďalej ho edukačne aktivizoval. Pedagogická zodpovednosť učiteľa spočíva nielen v príprave podmienok na hru ale aj v jej aktívnom a vhodnom usmerňovaní. (Podhájecká – Gmitrová, 2005) Predškolská výchova považuje hru za obsah, metódu i prostriedok súčasne a stavia ju do centra všetkého úsilia. Brierley (1996) zdôrazňuje, že všetky druhy hier sú dôležité pre rozumový, fantazijný a citový vývoj dieťaťa a môžu byť nevyhnutným krokom k ďalšiemu vývinovému štádiu.

V podmienkach materskej školy *riadenie hrových činností* učiteľkou považujeme za prioritnú súčasť *edukačného procesu*. Zohľadňuje pri tom všetky charakteristické črty a špecifiká učenia vo vzťahu k vekovým a individuálnym osobitostiam dieťaťa. Činnosť pedagóga v procese edukovania dieťaťa prostredníctvom hry v materskej škole je náročná. Stotožňujeme sa s myšlienkou Dynera (1976), ktorý podporuje úlohu pedagóga naučiť deti hrať sa. Učiť hrať sa je potrebné naučiť aj pedagóga, ktorý je významne zodpovedný za čas, ktorý dieťa strávi v materskej škole a aktivity, ktoré zmysluplne realizuje.

Zdôrazňovanie voľnosti a slobody hry nijako neznižuje jej rozvojovú účinnosť, ale nezmenšuje ani *aktívnu úlohu učiteľky* pri riadení hrových činností a usmerňovaní hry. Voľná hra detí neznamená voľný čas pre učiteľku. (Klindová, 1993).

Kvalitná materská škola *umožňuje pedagógovi tvorivú angažovanosť*, v roli edukátora, facilitátora a pozorovateľa, *v hrách a hrových činnostiach* :

- vytvárať deťom dostatok času na hru a umožňovať v hre pokračovať
- pozorovať úroveň jeho schopností a možností v jeho prejavoch.
- pozorovaním činností a prejavov detí v námetových hrách diagnostikovať aktuálnu zónu rozvoja každého dieťaťa
- podnecovať rozvoj dieťaťa v námetovej hre
- rozvíjať hrovú tvorivosť prostredníctvom prostredia, v ktorom dieťa nachádza podnety pre ďalšie hry
- vnášať nové témy do hier detí
- motivovať dieťa k hrám s pravidlami cez námetovú hru
- využívať v pedagogicko-didaktických aktivitách témy námetových hier detí
- v predškolskej edukácii poskytnúť väčší časový priestor pre rozvíjanie

- hrových aktivít v námetových hrách detí
- pedagogický diagnostikovať

Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (Guziová a kol., 1999) zdôrazňuje prepojenosť hry s cieľavedomým pôsobením učiteľky na dieťa. Predpokladá didaktický vzťah *aktívna učiteľka a aktívne dieťa* prostredníctvom *pedagogicko-didaktických aktivít a hry* vo výchovno-vzdelávacích činnostiach detí v materských školách. V hrových činnostiach sa dieťa zúčastňuje celým telom – vyjadruje sa mimikou, gestami, pohybom a zvukmi. Komunikuje s učiteľkou a s deťmi. Slovanmi Fröbela „*Hra je život dieťaťa v predškolskom veku, opierajte teda o ňu svoju výchovnú činnosť, podporujte ju, riadte ju... Sloboda hry je prvým právom dieťaťa.*“ Tam kde sa dieťaťu poskytuje dostatočný priestor na hru, vytvára sa uvoľnená atmosféra a spolu s ňou aj pohotovosť k učeniu, ktorá je nevyhnutnou súčasťou počiatočného vyučovania v základnej škole.

Kvalitnú materskú školu ako sme vyššie naznačili charakterizuje kvalitný edukačný proces, šťastné, hrajúce sa dieťa pod odborným, profesionálnym vedením učiteľky, spoluhráčky, facilitátorky, pozorovateľky a spokojný rodič.

Uvedomujeme si, s akými problémami zápasí predškolský pedagóg v súčasnosti v materskej škole. Organizačné zmeny, nedostatok financií na prevádzku, nekompetentné zásahy zo strany samospráv, neprimeraný počet detí na jedného pedagóga, absencia pomocnej sily, predimenzovanosť denného programu dieťaťa krúžkami a častými organizačnými zmenami, rušivé vplyvy a pod. na kvalite materskej škole určite nepridávajú.

Aj napriek uvedeným skutočnostiam je na predškolskom pedagogovi neustále presviedčať rodiča a verejnosť o kvalite materskej školy. Záleží na učiteľovi, akú kvalitu materskej školy prezentuje pred rodičovskou a širšou verejnosťou.

- *Prezentujeme teda pred rodičovskou verejnosťou také kvality materskej školy, ktoré sú v súlade s potrebami dieťaťa a obhajujú jeho právo na detstvo.*
- *Prezentujeme a obhajujeme pred širokou verejnosťou také kvality materskej školy, ktoré sú v súlade s princípmi pedagogiky .*
- *Prezentujeme súčasnú materskú školu pred rodičovskou verejnosťou kvalitným edukačným pôsobením na dieťa .*
- *Prezentujeme pred rodičovskou verejnosťou dostatočne dôrazne a odvážne svoju rolu hrového pedagóga (Svetlíková, 2000).*
- *Trvajme na skvalitňovaní podmienok pre edukačnú činnosť detí v materskej škole.*
- *Nebojme sa presadzovať profesionálne idey!*

Akú kvalitu života ponúkame dnes našim deťom, takú kvalitu nášho života očakávame späť od našich detí.

Zoznam bibliografických odkazov

BRIERLEY, J.: *7 prvých let života rozhoduje*. Praha: Portál 1996. ISBN 80-7178-109-6.

DYNER, W.: *Námetové hry detí v rodine a v materskej škole*. Bratislava: SPN, 1976.

GUZIOVÁ, K. a kol.: *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 1999. ISBN 80-967721-1-2.

KLINDOVÁ, L.: *Program výchovnej práce pre materské školy*. Bratislava: RS-pres, 1993. ISBN 80-900524-5-2.

PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V.: Príprava pedagóga v oblasti profesionálneho ponímania hry. In: *Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-8068-372-7.

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

SVETLÍKOVÁ, J.: *Výchova hrou*. Bratislava: Humanitas, 2000. ISBN 80-968053-2-0.

TUREK, I. – ALBERT, A.: *Kvalita školy*. Bratislava: KIPP MtF STU, 2005. ISBN 80-227-2274-X.

VYGOTSKIJ, L. S.: *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

Kontaktná adresa

PaedDr. Vlasta Gmitrová
Metodicko - pedagogické centrum
Ul. Tarasa Ševčenka 11, 081 16 Prešov
e-mail: gmitrova@post.sk

Doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
Pedagogická fakulta PU
Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov
e-mail: marpo@unipo.sk

HODNOTENIE KVALITATÍVNEJ ÚROVNE KOMPETENCIÍ DIEŤAŤA PRI VÝSTUPE Z PREDŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA PROSTREDNÍCTVOM VÝSKUMNÉHO NÁSTROJA

Katarína Guziová – Mária Podhájecká

Abstrakt

Príspevok prezentuje výsledky overenia nami vytvoreného výskumného nástroja, ktorý pozostával z pozorovacieho hárku so siedmimi úlohami a 53 položkami. Do jeho tvorby sa premietla idea celostného a vyváženého rozvoja osobnosti dieťaťa. Všetky položky sa významným spôsobom vzťahovali na školskú pripravenosť dieťaťa. Pozornosť zameriavame na hodnotenie kvalitatívnej úrovne kompetencií detí prostredníctvom jednej z úloh a na výsledky položkovej analýzy v tejto úlohe.

Kľúčové slová

Kompetencie dieťaťa, výskumný súbor, položková analýza, kvalitatívne hodnotenie, kvantitatívne hodnotenie.

Úvod

V súčasnosti sa v krajinách Európskej únie ako aj v iných kurikulárnych dokumentoch čoraz viac zdôrazňuje tvorba kurikúl založených na kompetenciách (competence-based curriculum). Zároveň sa v nich objavuje potreba rozvíjať tieto kompetencie už od útleho veku dieťaťa. Vzhľadom na aktuálne výskumy a trendy v pedagogike, psychológii ako aj v iných príbuzných vedách sa vyžaduje vymedziť kompetencie dieťaťa pri výstupe z predškolského vzdelávania. Vymedzeniu kompetencií, štruktúrovaných na psychomotorické, osobnostné (intrapersonálne), sociálne (interpersonálne), komunikačné, kognitívne, učebné a informačné kompetencie predchádzala výskumná úloha, v ktorej sa overoval výskumný nástroj na zisťovanie kvalitatívnej úrovne kompetencií na výskumnom súbore s počtom 397 detí. Kompetencie sa tu chápali činnostne, ako vedomosti, spôsobilosti a schopnosti dieťaťa reagovať určitým žiaducim spôsobom v konkrétnej situácii alebo pri riešení nejakej úlohy.

Pre obmedzené možnosti rozsahu príspevku, ktoré umožňuje jeho vydanie v zborníku, sa detailnejšie zameriame iba na poslednú, VII. úlohu, ktorá mala najvyššiu mieru náročnosti. Išlo o úlohu Dokončenie jednoduchého príbehu

tak, aby sa skončil a) veselo, b) smutne. Všetky úlohy v pozorovacom hárku korešpondovali s platným obsahom výchovy a vzdelávania podľa Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách (Guziová, K. a kol. 1999).

Položková analýza pozorovacieho hárku

Na vyhodnotenie výsledkov jednotlivých úloh a položiek sme použili *metódu položkovej analýzy*, pričom sme sa v kvantitatívnej i kvalitatívnej analýze zaoberali celým výskumným súborom, t.j. s počtom 397 detí. Po dôslednom vyplnení pozorovacích hárkov pre každé dieťa bola vykonaná položková analýza na základe pozorovania. Spravidla sa hodnotil najčastejšie sa vyskytujúci jav. Z tohto dôvodu sa nepracovalo s nulovou hodnotou a pri maximálnom (pozitívna možnosť) a najmä minimálnom (negatívna možnosť) bodovom hodnotení sa frekventovane používalo slovo takmer. Kvantitatívne hodnotenie bolo vykonané na základe kvalitatívneho hodnotenia a pracovalo sa s každým dieťaťom individuálne. V prípade pozorovania prejavov správania detí vzťahujúcich sa na skupinovú činnosť, napr. na hru alebo na dramatizáciu rozprávky, boli deti opäť hodnotené jednotlivo.

Výsledky hodnotenia detí v úlohe: *Dokončenie jednoduchého príbehu tak, aby sa skončil: a) veselo, b) smutne*

Úloha obsahovala šesť položiek a umožňovala dosiahnuť maximálny počet 19 bodov a minimálny 6 bodov.

Tabuľka

č. položky	body	počet detí		AM	% úspešnosti
			%		
1	A	365	91,94	2,91	97,15
	B	30	7,56		
2	C	2	0,5	3,22	80,6
	A	169	42,57		
	B	158	39,8		
	C	60	15,11		
3	D	10	2,52	2,42	80,77
	A	202	50,88		
	B	161	40,56		
4	C	34	8,56	2,24	74,81
	A	150	37,78		
	B	194	48,87		

5	C	53	13,35	2,13	70,95
	A	112	28,21		
	B	224	56,42		
6	C	61	15,37	2,14	71,2
	A	113	28,46		
	B	225	56,68		
C 59 14,86					
Celkový priemer za úlohu				15,07	79,32

V prvej položke išlo o schopnosť dieťaťa *rozlišovať emócie a rôzne emocionálne prejavy postáv vo vypočutom príbehu*. Dieťa chápalo, rozlišovalo a vedelo vystihnúť správne a zodpovedajúco, čo bolo veselé a čo smutné: väčšinou 91,94% detí (bod A); niekedy 7,56% detí (bod B); zväčša nevedelo 0,50% detí (bod C). Bodové skóre bolo 2,91 a úspešnosť bola 97,15%, čo poukázalo na výbornú úroveň rozvoja emocionality dieťaťa.

Druhá položka sa sústreďovala na *samostatnosť rečového prejavu dieťaťa*. Dokázalo rozprávať a vymýšľať pokračovanie príbehu s veselým alebo smutným záverom: samostatne, takmer bez pomoci dospelého 42,57% detí (bod A); s čiastočnou pomocou dospelého 39,80% detí (bod B); iba s pomocou dospelého 15,11% detí (bod C); vôbec, ani s pomocou dospelého 2,52% detí (bod D). Bodové skóre bolo 3,22 a úspešnosť bola 80,60%, čo boli priaznivé údaje vzhľadom na vysokú náročnosť úlohy.

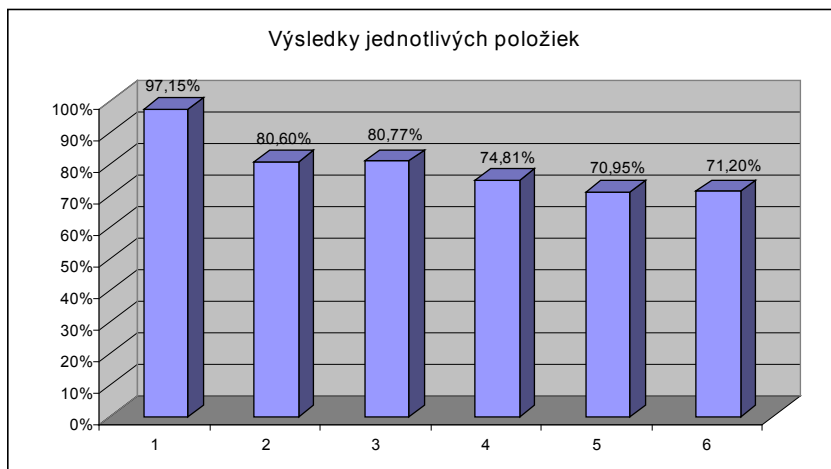
Tretia položka sa zameriavala na *logickú výstavbu vymysleného deja*, ktorým dieťa dokončovalo krátky príbeh. Logická nadväznosť deja pri vytváraní veselého alebo smutného záveru: vedelo logicky nadviazať na predchádzajúci dej a rozvíjať ho 50,88% detí (bod A); čiastočne nadväzovalo na predchádzajúci dej 40,56% detí (bod B); nedokázalo logicky nadviazať na predchádzajúci dej a rozvíjať ho 8,56% detí (bod C). Bodové skóre bolo 2,42 a úspešnosť bola 80,77%.

V štvrtej položke sa skúmala *rozmanitosť použitej slovnnej zásoby pri dokončovaní príbehu* a čiastočne aj výrazové prostriedky reči. Živosť, pútavosť a zaujímavosť rozprávania: zväčša rozprávalo pútavo, živo a zaujímavo (používalo dostatočne širokú slovnú zásobu, bohatú najmä na prívlastky) 37,78% detí (bod A); niekedy rozprávalo pútavo, živo a zaujímavo (používalo menej širokú slovnú zásobu s nižšou frekvenciou a prívlastkov) 48,87% detí (bod B); zväčša rozprávalo ťažkopádne, nasilu (používalo obmedzenú slovnú zásobu s takmer žiadnym výskytom prívlastkov) 13,35% detí (bod C). Bodové skóre bolo 2,24 a úspešnosť položky bola 74,81%.

Piata položka mapovala *úroveň verbálnej tvorivosti dieťaťa*. Záver bol nezvyčajný, zaujímavý: často (rovnaké alebo podobné – neobvyklé riešenie záveru sa vyskytlo len výnimočne u jedného alebo u veľmi malého počtu detí) 28,21% detí (bod A); niekedy (to isté alebo podobné riešenie záveru vymyslelo niekoľko detí) 56,42% detí (bod B); takmer nikdy (rovnaké a obvyklé – veľmi podobné riešenie záveru vymyslela väčšina detí) 15,37% detí (bod C). Bodové skóre položky bolo 2,13 a úspešnosť bola 70,95%.

Šiesta položka zisťovala veľmi špecifickú oblasť, ktorá sa viaže opäť na verbálnu tvorivosť. Zameriava sa *na schopnosť dieťaťa vymyslieť v prípade veselého ukončenia vtipný záver príbehu*. Vtipnosť ukončenia príbehu, dramatické doriešenie príbehu bolo vtipné: často 28,46% detí (bod A); niekedy, len v niektorých častiach alebo prvkoch 56,68% detí (bod B); takmer nikdy 14,86% detí (bod C). Bodové skóre bolo 2,14 a úspešnosť bola 71,20%.

Graf



Legenda:

1. položka – rozlišovanie protichodných emócií
2. položka – samostatnosť rečového prejavu
3. položka – logická nadväznosť deja
4. položka – bohatosť slovnej zásoby
5. položka – originalita v rámci verbálnej tvorivosti
6. položka – vtipnosť záveru v rámci verbálnej tvorivosti

Porovnanie jednotlivých položiek

Z grafu je zrejmé, že najvyššiu, 97% úspešnosť dosiahli deti v prvej položke.

Tento údaj vypovedal v prospech dosiahnutej úrovne rozvoja emocionality detí. Hodnotila sa tu *individuálna úroveň rozlišovania emócií a emocionálnych prejavov postáv deťmi vo viacnásobne vypočutom nedokončenom príbehu*. Kým v predchádzajúcej VI. úlohe Dramatické stvárnenie rozprávky a včítanie sa do konania rozprávkových postáv sa pohyboval stupeň rozvoja empatie okolo 50% počtu detí, tak v tejto úlohe a v jej prvej poločke to bolo až necelých 92% detí, ktoré vedeli správne rozlíšiť, čo je veselé a čo smutné. Okolo 8% detí vedelo rozlíšiť tieto krajné póly emócií niekedy a 0,5% detí ich zväčša nevedelo rozlíšiť vôbec. Z uvedeného vyplýva, že v edukačnom procese a v individuálnom prístupe k tejto skupine detí je žiaduce rozvíjať ich emocionalitu. V tejto poločke išlo najmä o uplatnenie osobnostných kompetencií.

Graf naznačil, že na druhom mieste sa umiestnila tretia položka. Išlo v nej o *logickú výstavbu ukončovaného deja príbehu dvomi spôsobmi* – veselo alebo smutne. Analýza údajov jednotlivých možností naznačila, že zhruba 51% detí vedelo logicky nadviazať na vypočutý dej, asi 41% čiastočne a okolo 8% detí nevedelo logicky rozvíjať dej. Deti museli najprv pochopiť zmysel vypočutého príbehu, aby mohli logicky nadviazať na tento dej. Uvedené výsledky potvrdili, že slovo-logické myslenie detí je v predškolskom veku na elementárnej úrovni a možno konštatovať, že sa v tomto vývinovom období významným spôsobom utvára a vyvíja. Údaje sa viažu na dosiahnutú úroveň kognitívnych a komunikačných kompetencií, pretože v celej úlohe išlo o zmapovanie stupňa rozvoja predčitateľskej gramotnosti.

Ako tretia bola druhá položka. Zisťovala mieru *samostatnosti pri dokončovaní príbehu*. Dokončovanie príbehu, ktoré patrí medzi tvorivé metódy, možno považovať za jednu z najnáročnejších aktivít z celej literárnej výchovy. Preto sa javí pozitívne údaj, že okolo 43% detí dokázalo dokončovať príbeh obidvoma spôsobmi samostatne. Čiastočnú pomoc pedagóga potrebovalo asi 40% detí, úplnú pomoc 15% detí a 2,5% detí nedokázalo dokončiť príbeh ani s pomocou dospelého. Týchto približne 57% detí si vyžaduje neustále rozprávanie rozprávok alebo príbehov a tvorivú prácu s reprodukoványm textom. Ukázalo sa, že nestačí len obyčajné reprodukovanie literárnych textov učiteľkou, ale hľadanie možností ako aktívne vtiahnuť samotné deti do reprodukovania, dokončovania alebo dramatizovania týchto textov, prípadne do tvorivého opisu pozorovanej reality, vymýšľania príbehov a pod.

Z grafického vyjadrenia vyplýva, že so štvrtým, 75% úspešnosti bola štvrtá položka. Skúmala živosť, *pútavosť a zaujímavosť rozprávania*. Zistilo sa, že necelých 38% detí používa širokú slovnú zásobu, bohatú na prívlastky, asi 49% detí malo menej širokú slovnú zásobu s nižšou frekvenciou prívlastkov a obmedzenú slovnú zásobu malo 13% detí. Tieto údaje vyznievajú v neprospech jazykových a komunikačných kompetencií. Ukázalo sa, že je potrebné venovať zvýšenú pozornosť individuálnemu rozvíjaniu rečového prejavu s posilnením

princípu aktivity prostredníctvom rôznych aktivizujúcich metód. Vhodné je nielen deťom umožniť reprodukovať literárne texty, ale čo najviac vyjadrovať svoje pocity, predstavy, zážitky a skúsenosti a rozvíjať ich rečový prejav s úzkej súčinnosti s rozvojom emocionality.

Ako piata v poradí bola šiesta položka, ktorá sa viazala na *verbálnu tvorivosť a to na veľmi špecifickú oblasť*. Sledovala sa tu pri ukončení príbehu veselým spôsobom *miera vtipnosti dramatického doriešenia záveru*. Uvedenú schopnosť prejavilo často okolo 28% detí, niekedy zhruba 57% detí a takmer nikdy asi 15% detí. Tieto údaje naznačili, že v edukačnom procese je potrebné vytvárať množstvo príležitostí na veselý a radostný prejav detí vytvorením harmonického prostredia. V individuálnom výchovnom pôsobení na dieťa je žiaduce posilňovať sebapoňatie, sebadôveru, interpersonálnu odvahu a celkové pozitívne myslenie. Vytvorenie včasného zmyslu pre humor nepriamo súvisí aj so zachovaním duševnej pohody detí nielen v detstve, ale aj v budúcom živote.

Graf poukázal na to, že na poslednom, šiestom mieste bola piata položka, v ktorej sa cielene skúmala v najnáročnejšej pozorovanej úlohe verbálna tvorivosť. Zameriavala sa najmä na *originalitu vymysleného záveru príbehu*. Neobvyklé riešenie sa vyskytlo u vyše 28% detí, podobné riešenie záveru vymyslelo viac ako 56% detí a asi 15% detí malo záver takmer stále sa opakujúci s inými deťmi. Opäť, ako v predchádzajúcej položke platí, že je potrebné zamerať sa na rozvíjanie verbálnej tvorivosti prostredníctvom rozmanitých aktivizujúcich metód, napr. rôznymi hrami so slovami, tvorením zaujímavých viet, vymýšľaním krátkych príbehov, vymýšľaním rýmov, veselých vyčítaniek alebo hádaniek a podobne.

Záver

Celkový priemer za úlohu bol 15,07 s úspešnosťou 79,32%. Vzhľadom na skutočnosť, že túto úlohu možno z celého výskumného nástroja hodnotiť ako najnáročnejšiu, boli dosiahnuté výsledky detí v jednotlivých položkách na dobrej kvalitatívnej úrovni. Potvrdili to aj relatívne priaznivé súhrnné údaje za úlohu. Údaje vypovedali najmä o úrovni verbálnej tvorivosti a viazali sa na úroveň predčitateľskej gramotnosti detí, ktorá sa v tomto vývinom období významným spôsobom utvára a rozvíja. Rezervy sa ukázali v rozvíjaní slovnej zásoby ako aj vyjadrovacích schopností a teda v úrovni komunikačných kompetencií. Časť detí si podľa položkovej analýzy vyžiadala prehĺbenie individuálneho prístupu pri rozvíjaní sociálnej komunikácie. Potvrdilo sa, že je dôležité venovať zvýšenú pozornosť rozvíjaniu interpersonálnej odvahy v rečovom prejave, ktorá predstavuje základ pre samostatnú a adekvátnu komunikáciu dieťaťa so svojim okolím.

Napríklad v položke, v ktorej sa zisťovala miera samostatnosti dokončovania príbehu, sa prejavili kognitívne a učebné kompetencie. Samostatnosť je

dôležitou zložkou hlavne učebných kompetencií, ktoré úzko súvisia so školskou pripravenosťou. Analogicky je to aj s položkou, v ktorej bolo úlohou detí rozlišovať protikladné emócie. Táto schopnosť má vplyv na dostatočne rozvinutú emocionálnosť, ktorá je taktiež dôležitou súčasťou školskej pripravenosti. Ďalej položka, v ktorej sa skúmala logická nadväznosť deja pri dokončovaní príbehu, vypovedala o úrovni kognitívnych kompetencií, ktoré sú rovnako nevyhnutným predpokladom školskej pripravenosti.

Na záver možno konštatovať, že vo všetkých položkách sa v rôznej miere prejavila dosiahnutá kvalitatívna úroveň nielen komunikačných, ale aj sociálnych, osobnostných, kognitívnych a učebných kompetencií detí.

Zoznam bibliografických odkazov

KOLLÁRIK, K.: *Orientačná skúška pripravenosti na školu*. Príručka pre administráciu a vyhodnotenie. Bratislava: Psycho-Insight, s.r.o. 1996.

PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K.: *Kompetencie dieťaťa pred vstupom do 1. ročníka základnej školy*. In: Fellner, R. (ed.): *Zborník z medzinárodnej pedagogickej konferencie Nové perspektívy v kognitívnom a interkultúrnem vzdelávaní: od predškolní výchovy k informačnej spoločnosti*. Svätý Jan pod Skalou: Centrum ekologického výzkumu a výchovy, 2005. ISSN 1214-5041.

PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K.: Pozorovací hárok pre vekovú skupinu 5 – 6-ročných detí. In: *Predškolská výchova*, roč. 60, 2005/2006, č. 5. ISSN 0032-7220.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

TUREK, I.: *Kľúčové kompetencie*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. ISBN 80-8052-174-3.

Kontaktná adresa

PaedDr. Katarína Guziová

Štátny pedagogický ústav

Pluhová 8, 830 00 Bratislava

e-mail: Katarina.Guziova@statpedu.sk

doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.

Pedagogická fakulta PU

Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov

e-mail: marpo@unipo.sk

KVALITA V TEÓRII A PRAXI MATERSKEJ ŠKOLY

Viera Hajdúková

Abstrakt

Príspevok sa venuje problematike kvality výchovy a vzdelávania, autoevalvácii a evalvácii kvality výchovy a vzdelávania. Načrtáva znaky kvalitnej materskej školy a činnosť Štátnej školskej inšpekcie vo vzťahu k materským školám. Prináša pohľad na aktuálnu kvalitu predškolskej edukácie v Slovenskej republike. Príspevok má vedecko empirický charakter.

Kľúčové slová

Kvalita školy, efektivita, znaky kvalitnej školy, riadenie kvality, hodnotenie, evalvácia, autoevalvácia, školská inšpekcia, materská škola.

Kvalitu môžeme charakterizovať ako: *excelentnosť, druh perfekcionalizmu, úspech v súťaži, pripravenosť a schopnosť (plniť úlohy, dosahovať ciele...), schopnosť uspokojiť požiadavky zákazníka (žiak/študent, rodič, učiteľ, škola, verejnosť, štát...), finančná úspešnosť atď.* (Rosa, 1999, s. 14)

Kvalita sa spája s hodnotami, oceňovaním, vyhodnocovaním a posudzovaním. V školstve sa pojem kvalita (manažérstvo kvality) vzťahuje na niekoľko prvkov: *vzdelávací proces, školu (školské zariadenie), vyučovací proces a učenie sa žiakov, študentov.* (Turek, Albert 2006, s. 44)

Celý vzdelávací systém je spojený s kvalitou. V konkurenčnom prostredí musia školy dokazovať svoje opodstatnenie a ponúkať svojim potenciálnym aj existujúcim odberateľom kvalitné služby a produkty. Práve kvalita je faktorom, ktorý školy navzájom odlišuje. Vo sfére vzdelávania existuje viacero zdrojov kvality: profesionálny učiteľský zbor, výborné výsledky detí/žiacov, vysoké morálne hodnoty, silné a cieľavedomé vedenie školy, vyvážené kurikulum, dobré materiálno-technické podmienky...atď..

Albert (2001, s. 10-11) v súvislosti s definovaním kvality v školstve hovorí o troch formách kvality:

- a) *zaručená kvalita – kvalita školy sa posudzuje podľa miery naplnenie učebných plánov, učebných osnov a podľa žiackych výkonov; kontrolu splnenia učebných osnov a učebných plánov zabezpečuje školská inšpekcia, manažment školy, ale aj systém skúšok (záverečných, maturitných, štátnych a pod.).*
- b) *dohodnutá kvalita – požiadavky na kvalitu obsahuje zmluva medzi*

poskytovateľom služby (škola) a zákazníkom (zriaďovateľ, žiak, rodič atď.), t.j. požiadavky na kvalitu určujú účastníci vzdelávacieho procesu; kvalita závisí od dodržania zmluvy.

- c) *kvalita riadená zákazníkom – je určená mierou uspokojenia požiadaviek a očakávaní zákazníkov; očakávania zákazníka sa môžu meniť, preto je potrebné zabezpečiť systematickú spätnú väzbu, systematický prieskum trhu.*

Pri zisťovaní kvality dbáme na jej efektívnosť. Efektívnosť posudzujeme podľa stupňa dosiahnutia cieľov. Tak ako nie je doposiaľ úplne jednoznačne vymedzený pojem kvalita, nie je presne definovaná ani efektivita. Ak hovoríme o efektivite, máme na mysli efektívnu školu. Tento pojem sa používa skôr v anglickej a americkej odbornej literatúre, v odbornej literatúre na Slovensku a tiež v Čechách a vôbec aj medzi učiteľmi a riaditeľmi škôl sa skôr používa spojenie dobrá, alebo úspešná škola.

Efektívnosť školy nemôžeme v úplnosti hodnotiť len z jej produktov bez ohľadu na podmienky, za ktorých vznikajú, a na druhej strane vnútorné procesy školy musia byť uvažované v spojení s tým, ku akým výstupom vedú. (Průcha 2002, s. 404)

Efektívnosť materských škôl významne ovplyvňujú deti, ktoré ju navštevujú (ich schopnosti, potreby, aspirácie). Významnú rolu zohráva aj skutočnosť, z akého sociokultúrneho rodinného, či socioekonomického prostredia pochádzajú; či ide o školu v meste alebo na vidieku, aká je napríklad vzdelanostná úroveň rodičov detí, či aký podiel majú rodičia nezamestnaní...

Na prelome rokov 2005 a 2006 som v rámci doktorandského štúdia uskutočnila prieskum, ktorého cieľom okrem iného bolo aj špecifikovať znaky kvalitnej materskej školy z hľadiska riaditeľiek materských škôl a zástupkyní riaditeľov škôl pre materskú školu. Riaditeľky z ponúknutých typických znakov kvalitnej školy (vybraných z odbornej literatúry) vybrali najmä tieto znaky:

- Má jasne vymedzené koncepčné zámery a ciele.
- Adaptuje ciele a obsah Programu výchovy a vzdelávania na konkrétne podmienky a potreby detí.
- Dbá o celostný osobnostný rozvoj všetkých detí bez predsudkového rozdielu.
- Všetci zamestnanci (vrátane nepedagogických) vytvárajú priaznivé prostredie na uspokojovanie záujmov a potrieb detí
- Dosahuje dobré výsledky vo výchove a vzdelávaní.
- Úzko spolupracuje s rodičmi.
- Riadi ju schopný manažér a vodca v jednej osobe s vysokým zmyslom pre zodpovednosť, kvalitu a efektívnosť.
- Má dobré personálne podmienky učiteľiek z hľadiska odbornosti a kvality.
- Vládne v nej klíma dôvery, otvorenej komunikácie, spolupráce a rešpektu.

- Učiteľky robia sebareflexiu svojej práce, skvalitňujú svoje pracovné postupy a stratégie učenia.
- Venuje dostatočnú pozornosť deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (talentovaným aj hendikepovaným).
- Deti sú aktívne v učení sa.
- Počet detí v triede umožňuje individuálny prístup učiteliek k deťom.
- Úzko spolupracuje so základnou školou.
- Kompetencie/oprávnenia sú rovnomerne rozdelené medzi zainteresovaných.
- Je v nej vylúčená prílišná preorganizovanosť.
- Úzko spolupracuje s poradenskými zariadeniami.

Okrem tejto možnosti, mali riaditeľky vyjadriť svoje vlastné predstavy o kvalitnej materskej škole. Z voľných odpovedí sa dalo vyšpecifikovať 35 znakov kvalitnej materskej školy, z ktorých uvádzam prvých 20 najčastejšie sa vyskytujúcich:

- Lásavý humánný prístup k deťom, bezstresové prostredie, klíma dôvery, rodinná pohoda, prosociálny výchovný štýl.
- Profesionálna práca, vysoká kvalifikovanosť a odbornosť, stabilizovaný pedagogický kolektív.
- Medziľudské vzťahy, doba a zanietený kolektív.
- Kvalitná výchovno-vzdelávacia činnosť, dobré výchovno-vzdelávacie výsledky.
- Spolupráca s rodinou.
- Spokojné a šťastné deti a rodičia.
- Jasné koncepčné zámery a ciele, ponúkaný program.
- Materiálno-technické podmienky vrátane vybavenia IKT.
- Spolupráca so zriaďovateľom.
- Rešpektovanie práv detí, harmonický rozvoj osobnosti.
- Kvalitné odborné manažérske riadenie.
- Otvorenosť.
- Priestorové podmienky, podnetnosť a bezpečnosť prostredia, jeho vysoká estetická hodnota.
- Inovatívny prístup.
- Spolupráca s verejnosťou.
- Dobré hodnotenie a podpora rodičov a zriaďovateľov.
- Počet detí umožňujúci individuálny prístup.
- Vysoká zaškolenosť detí a dobrá pripravenosť na ZŠ.
- Spolupráca so základnou školou.
- Tvorivosť.

Z uvedených dvoch prehľadov je vidieť, že mnohé znaky sú totožné alebo veľmi podobné. Na to aby sa mohla skvalitniť úroveň výchovy a vzdelávania

v našich materských školách je potrebný predovšetkým záujem z ich strany. Aby sa mohla zlepšiť kvalita výchovy a vzdelávania je potrebné:

- Analyzovať a hodnotiť prácu konkrétnych materských škôl z hľadiska ich reálnych možností.
- Realizovať systém celoživotného vzdelávania riaditeľov a učiteľov ako nositeľov inovácií a kvality.
- Podporovať zdokonaľovanie práce školy (zvnútra aj zvonku).
- Realizovať permanentný výskum a hodnotenie inovačných procesov a stimulovať zavádzanie inovácií do výchovno-vzdelávacej činnosti, do riadenia aj ďalšieho vzdelávania učiteľov a riaditeľov.

Kvalita je definovaná nielen vnútornými potrebami vzdelávacieho systému ako výsledok úsilia a očakávaní v oblasti dopredu formulovaných cieľov na rôznych úrovniach (dieťa, trieda, škola, školský systém, vzdelávací systém, spoločnosť), ale stále viac aj vonkajšími vplyvmi, definovanými reakciami na spoločenskú objednávku a ekonomické možnosti spoločnosti. Prúcha pod pojmom kvalita škôl rozumie *žiadúcu, či optimálnu úroveň fungovania škôl a ich produktov*. (Prúcha, Walterová, Mareš 2003, s. 111)

Pojem *kvalita edukácie (kvalita vzdelávania) (quality of education)* je *taký komplikovaný, že nielenže nemôže byť riešený len v rámci jednej vedy (pedagogiky, či ekonómie), ale dokonca ani v rámci jednej krajiny a vyžaduje si veľké medzinárodné úsilie mnohých krajín* (Prúcha, 2002, s. 359). Hodnotenie kvality školy sa teda opiera aj o ekonomickú teóriu (vstupy a výstupy vzdelávacích procesov); pedagogicko-sociologickú teóriu (produktivita vzdelávania) a teóriu manažmentu – (riadenie procesov vzdelávania).

Výsledkom diskusií o pojme kvalita je aj poznanie, že s týmto pojmom úzko súvisí výrazný subjektivismus, pretože je tento pojem definovaný často nemerateľnými a nerukolapnými fenoménmi. V posledných rokoch sa preto stále viac hovorí o potrebe objektivizácie postupov zisťovania a hodnotenia kvality výchovy a vzdelávania.

Kvalita môže vzniknúť len v dobre riadenej a organizovanej inštitúcii. Riadenie kvality je v modernom manažmente jednou z najdôležitejších sfér riadenia. Malo by sa uplatňovať systematicky. Školy by sa mali podriaďovať zásadám kvality a ich výkon by sa mal systematicky vyhodnocovať.

V odbornej literatúre (Obdržálek, Horváthová, Zelina...) sa stretávame s viacerými modelmi riadenia školy. V snahe, aby bola každá škola osobitá, s vlastnou kultúrou riadenia, je vhodné, ak pozná existujúce modely riadenia. Horváthová (2006, dostupne na www.ucitelske-listy.ceskaskola.cz) pojednáva o: *formálnom modele riadenia školy; demokraticko-kolegiálnom modele riadenia školy; o subjektívnom modele riadenia školy; o ambivalentnom modele riadenia školy a o integrovanom modele riadenia školy*. Zelina a Zelinová vo svojej práci (1996) sprístupňujú rôzne modely riadenia školy. Zaujímavý sa

javí *model tvorivého riadenia školy* vychádzajúci z humanistických tradícií v školstve.

Riadenie kvality je v podstate filozofia, ktorá znamená zmenu poňatia školy, jej systému, štruktúry, riadenia, kultúry... Albert (2001, s. 17-22) hovorí o troch základných systémoch (technikách) riadenia kvality:

1. *operatívne riadenie (kontrola) kvality (quality control)*,
2. *zabezpečenie kvality (quality assurance)*,
3. *komplexné riadenie kvality (total quality management TQM)*.

V operatívnom riadení kvalitu určujú predovšetkým centrálné vydané a pre školu záväzné učebné osnovy (v materských školách je to Program výchovy a vzdelávania...), školská inšpekcia a existujúci systém skúšok. Aj v systéme zabezpečenia kvality sú určujúcim nástrojom učebné osnovy, ale postupne sa do pozornosti dostávajú aj učitelia, požiadavky na ich prácu. Kvalita sa v tomto systéme sústreďuje predovšetkým na proces. *Popri vonkajšej kontrole (dodržiavanie učebných osnov, skúšky) sa objavuje aj vnútorná kontrola* (Albert, 2002, s. 19). Kvalitu ovplyvňuje kvalita všetkých ľudí na nej zúčastnených. Ľudský faktor vystupuje viac do popredia pri uplatňovaní tzv. celkového (komplexného) riadenia kvality – Total Quality management (TQM). Tento pojem sa do oblasti školstva implantoval z priemyselnej sféry. Vo výchove a vzdelávaní TQM chápeme ako prostriedok zaistenia kvality vo vzdelávaní. Aplikácia TQM v škole môže viesť ku zdokonaľovaniu školy.

Kľúčovou postavou riadenia kvality v škole je riaditeľ. Riaditeľ musí ľudí motivovať, nabádať a podporovať v ďalšom vzdelávaní a musí podporovať tímovosť práce. Dôležitou podmienkou úspešnosti riadiacej práce je aj schopnosť delegovať kompetencie, právomoci či oprávnenia na spolupracovníkov. Prenos kompetencií na podriadených spolupracovníkov je otázkou dôvery.

Okrem riaditeľa, v systéme riadenia kvality patrí kľúčové postavenie každému zamestnancovi školy. Len osobne zainteresovaný a zaangažovaný zamestnanec je schopný vytvárať a podporovať kvalitu. Významným predpokladom úspešnosti procesu riadenia kvality je systémový prístup a orientácia na procesy. Systémový prístup sa orientuje na vstupy, procesy a výstupy. V systéme riadenia kvality zohráva významnú rolu proces spätnej väzby ako hnací motor rozvoja a napredovania. *Existencia spätnej väzby umožňuje vnútorné sebariadenie systému a tým aj vznik sebarozvíjajúceho procesu.* (Albert, 2002, s. 34)

Definovať kvalitu materskej školy je veľmi náročné. Kvalitu vytvára viacero spolu úzko súvisiacich komponentov. Kvalitu materskej školy tvorí uplatňovaný výchovno-vzdelávací program; proces výchovy a vzdelávania a jeho výsledky; podmienky (personálne, priestorové, materiálno-technické a psychohygienické) a riadenie. V súvislosti s riadením máme na mysli plánovanie a projektovanie; organizovanie, prikazovanie, vedenie a motivovanie; koordinovanie a komunikovanie ako aj kontrolu, hodnotenie a evalváciu.

Proces hodnotenia v zmysle zisťovania efektivity (účinnosti) zvolených postupov pre fungovanie systému sa v odbornej literatúre nazýva **evalvácia**. Všeobecne môžeme povedať, že cieľom evalvácie je overiť a zlepšiť kvalitu. Š. Švec (2002, s. 208) definuje evalváciu (evaluation), vyhodnocovanie a vyhodnotenie ako *proces alebo výsledok objektívneho posudzovania hodnoty, kvality a efektívnosti cieľových programov, výsledkov, prostriedkov, podmienok, kontextov a iných stránok a aspektov rôznych systémov vzdelávania v školstve, osвете a v ostatných organizačných štruktúrach výučby a mimovyučovacej výchovy*.

Obdržálek (2004, s. 83-84) definuje evalváciu ako *analýzu javov a činností z hľadiska ich užitočnosti alebo hodnoty*. Upozorňuje na skutočnosť, že v zahraničí sa ustálil pojem *pedagogická evalvácia* (educational evaluation). Pedagogickou evalváciou môžeme nazvať komplex metodologických prístupov a metód zameraných predovšetkým na hodnotenie, prípadne meranie rôznych pedagogických javov, procesov, výsledkov a efektov. Ak chceme školy hodnotiť komplexne, je nevyhnuté chápať evalváciu ako vzťah k celkovému fungovaniu konkrétnej školy, efektívitve a účinnosti, v ktorom sa zameriavame na kľúčové otázky práce školy – čo škola robí, ako to robí a aké výsledky (účinnosť a efektívitvu) škola dosahuje. Proces evalvácie prináša mnohé riziká, ktoré súvisia tak s určitým nedostatkom evalvačných programov ako aj s nedostatočnými vedomosťami, alebo nedostatočným pochopením dôvodov na evalváciu.

Evalvácia musí viesť k rozvoju školy. Hlavnou prioritou evalvácie má byť záujem dieťaťa. Evalvácia má formatívnu aj sumatívnu funkciu. Formatívnu evalváciu (formative evaluation), priebežné vyhodnocovanie definuje Š. Švec (2002, s. 211-212) ako *procesné vyhodnocovanie školskej alebo mimoškolskej výučby na zlepšenie úrovne kvality priebehu procesov vzdelávania a výcviku so zabezpečením priebežnej spätnoväzbovej informácie* a sumatívnu evalváciu (summative evaluation) ako *súhrnné, výstupové vyhodnocovanie kvality a účinnosti práce žiakov, učiteľov školy, osvetového zariadenia a podobných systémov na konci realizácie programových projektov tematického celku, polroka, ročníka, stupňa, školovania*.

Evalvácia škôl sa nechápe oddelene od ostatných druhov hodnotenia. Všetky druhy evalvácie tvoria súčasť riadenia škôl prostredníctvom cieľov a nie prostredníctvom diktátu napr. finančných prostriedkov.

Rýdl hovorí o:

- ❖ **Vonkajšej (externej) evalvácie** – zameranej na celkovú funkčnosť systému školy ako vzdelávacej inštitúcie.
- ❖ **Vnútornej (internej alebo autoevalvácie) evalvácie** – zameranej na hodnotenie procesov prebiehajúcich vo vnútri školy, efektívnosť jej jednotlivých činiteľov, metód a foriem práce učiteľov, riadenia a pod.

Tieto dva druhy evalvácie sa vzájomne dopĺňajú. Externú evalváciu

vykonávajú osoby, ktoré sa na činnosti hodnotených škôl priamo nepodieľajú, vnútornú evalváciu osoby, ktoré sa na činnosti hodnotenej školy priamo podieľajú. Interná aj externá evalvácia sa dnes uskutočňuje takmer vo všetkých štátoch Európy a samozrejme aj vo svete. Tieto dva druhy evalvácie sa uskutočňujú spravidla previazane. Systematické zverejňovanie výsledkov externej a internej evalvácie sa rozširuje len postupne. Doposiaľ bolo, a aj je, rozšírenejšie zverejňovanie výsledkov externej evalvácie, ale tak ako aj v niektorých iných európskych štátoch, aj v Slovenskej republike, v súlade s vyhláškou MŠ SR č. 9/2006 Z. z. o štruktúre a obsahu správ o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach škôl a školských zariadení sa budú zverejňovať výsledky internej evalvácie – autoevalvácie na verejne prístupnom mieste.

Evalváciu nemôžeme a ani nevímame ako jav statický, ale naopak, ako jav dynamický, ako proces opakovaný sústavne na vyššej úrovni, ako proces, ktorý sa dá neustále zdokonaľovať a zlepšovať. Cieľom zdokonaľovania procesu evalvácie je snaha dosiahnuť stále vyššiu kvalitu pozorovaných javov. Evalváciu kvality materskej školy chápeme ako spojovník medzi tým čo je, a tým, čo by malo byť.

Externé hodnotenie, zaistenie kvality alebo jej meranie, inšpekcia pod akýmkoľvek názvom, sa dnes považuje za súčasť kvality školy vo väčšine krajín. Spojenie medzi inšpekciou a „zlepšením kvality“ bolo vždy prítomné. Objektívna, nezávislá školská inšpekcia má význam pre zdravý vzdelávací systém. Inšpekcia by mala nadväzovať na autoevalváciu škôl. *Pri hodnotení kvality škôl má nezastupiteľnú úlohu školská inšpekcia, spolupracujúca s tímom expertov. O budúcnosti Slovenskej republiky rozhodne kvalita vzdelania. Hlavnou úlohou školskej inšpekcie je zistiť a zhodnotiť kvalitu práce škôl* (Turek, 1999).

Zodpovednosť za výsledky výchovy a vzdelávania nenesie školská inšpekcia resp. konkrétny školský inšpektor, lebo školská inšpekcia nie je tým, kto poskytuje vzdelávacie služby. Táto zodpovednosť je v plnej miere na škole a v nej na zodpovedných zamestnancoch. Skúsenosti ukazujú, že čím je väčšia autonómia škôl, tým je väčšia potreba externého dohľadu. Školská inšpekcia plní úlohu dohľadu a dozoru nad uplatňovaním delegovaných kompetencií a právomocí škôl. Štátna školská inšpekcia zhromažďuje a vyhodnocuje získané údaje a spracúva súhrnné materiály a tým aktívne ovplyvňuje tvorbu a fungovanie vzdelávacieho systému štátu.

Krokom k aktívnemu ovplyvňovaniu kvality výchovy a vzdelávania je aj to, že inšpekcia pri vykonávaní informatívnych, tematických, komplexných a následných inšpekcií nielen pomenúva zistené nedostatky, ale navrhuje aj spôsoby ich odstránenia, upozorňuje školy a školské zariadenia na tie oblasti, kde svoje reálne možnosti a svoj potenciál nevyužívajú v plnej miere resp. upozorňuje na oblasti vyžadujúce zvýšenú pozornosť, zlepšenie. V neposlednom rade inšpekcia vyhľadáva pozitívne príklady a vzory, dokumentuje ich

a zoznamuje s nimi školy, odbornú i laickú verejnosť.

Pri externej evalvácií škôl sa evalvátori usilujú o čo najväčšiu objektivnosť. Jedným zo spôsobov, ako objektivnosť dosiahnuť, je určiť zoznam kritérií, ktoré sa budú používať na hodnotenie všetkých kontrolovaných subjektov. V materských školách v Slovenskej republike, tak isto ako v ostatných druhoch škôl a školských zariadení, Štátna školská inšpekcia v súčasnosti kontroluje a hodnotí tieto kritériá a subkritériá kvality výchovy a vzdelávania:

1 Priebeh a výsledky výchovy a vzdelávania

- 1.1 Kvalita výchovy a vzdelávania z hľadiska učenia učiteliek.
- 1.2 Kvalita výchovy a vzdelávania z hľadiska učenia sa detí.
- 1.3 Rozvoj osobnosti detí.
- 1.4 Preventívne a multidisciplinárne aktivity.
- 1.5 Významné aktivity školy.

2 Podmienky výchovy a vzdelávania

- 1.1 Personálne podmienky.
- 1.2 Priestorové podmienky.
- 1.3 Materiálno-technické podmienky.
- 1.4 Psychohygienické podmienky.

3 Riadenie školy

- 3.1 Konceptné zámery a ciele výchovy a vzdelávania, plánovanie (strategické a operatívne).
- 3.2 Plnenie programu výchovy a vzdelávania
- 3.3 Odborné a pedagogické riadenie.
- 3.4 Kontrolný systém.
- 3.5 Informačný systém.
- 3.6 Pedagogická dokumentácia.
- 3.7 Dodržiavanie právnych predpisov.

Doterajšia prax ukazuje (podobne ako aj v niektorých európskych štátoch), že tieto kritériá a subkritériá kvality materskej školy používané Štátnou školskou inšpekciou postupne prebrali viaceré materské školy a využívajú ich v procese autoevalvácie (sebavyhodnocovania). Dôkazom toho sú správy o úrovni výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach za predchádzajúci školský rok, ktoré materské školy predkladajú počas vykonávania komplexných inšpekcií.

Sebaevalvácia – sebavyhodnocovanie – autoevalvácia je podstatou zlepšovania a aj zvyšovania kvality, je chápaná aj ako stratégia umožňujúca inovácie v škole. Autoevalvácia je aj stratégiou pre implementáciu zmeny. Rozsiahlejší proces autoevalvácie sa od škôl v podstate nevyžaduje, ale všeobecne sa predpokladá, že všetky školy by mali v záujme vlastného rozvoja a v snahe uspieť vo vzrastajúcej konkurencii vykonávať autoevalváciu. Zavedenie povinnej autoevalvácie – v legislatíve, v sebe nesie aj riziko, že školy

začnú robiť autoevalváciu formálne, len aby naplnili požiadavku legislatívy, ale jej efekt z pohľadu zlepšovania kvality a rozvoja školy bude minimálny. Školy by mali autoevalváciu vykonávať preto, lebo jej potrebu cítia a vnímajú ju ako prínos pre ich každodennú prácu. Na dobrý výsledok autoevalvácie má výrazný vplyv klíma, v ktorej sa autoevalvácia uskutočňuje. Ak sa autoevalvácia neuskutočňuje v klíme dôvery, spolupráce a otvorenosti, jej efektivita bude pravdepodobne nízka, bude len formálna.

Autoevalvácia v materskej škole je systematickým zberom, triedením a hodnotením získaných údajov, informácií podľa určitých kritérií. Podľa Nezvalovej (2002) je autoevalvácia charakterizovaná týmito znakmi: *cieľ je jasný; zameriava sa na priority; je ekonomická; je obsahovo citlivá; z jednotlivých častí vytvára celok; je flexibilná; poskytuje viac návod ako to robiť, ako čo robiť; poskytuje slobodu pri zavádzaní zmien; poskytuje nástroje na prácu; je aktívne orientovaná; vedie ku zlepšeniu jednotlivca a školy.*

Podľa zistení z dotazníkov od riaditeľiek (zadaných v rámci dizertačnej práce) vyplýva, že až 97 % odpovedajúcich riaditeľiek vykonáva autoevalváciu materskej školy. Najviac riaditeľiek ju uskutočňuje 2x ročne, menej 1x ročne a najmenej 4x ročne. K najčastejšie evalvovaným oblastiam patria: výchovno-vzdelávaciu činnosť učiteľiek, výsledky výchovy a vzdelávania, uplatňovaný Program výchovy a vzdelávania, spoluprácu s rodičmi, spoluprácu so základnými školami. Od realizácie autoevalvácie najviac očakávajú celkové skvalitnenie činnosti materskej školy, skvalitnenie výchovno-vzdelávacej činnosti, zvýšenie spokojnosti rodičov a ocenenie práce materskej školy zriaďovateľom.

Ako už bolo spomenuté, na riadenie kvality a jej rozvoj má podstatný vplyv predovšetkým rola vedúceho pedagogického zamestnanca – riaditeľka. Riaditeľka by mala disponovať niektorými kľúčovými kompetenciami, ktoré by jej napomáhali úspešne riadiť kvalitu materskej školy. *Kľúčové kompetencie sú najdôležitejšie z množiny kompetencií. Sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jednotlivcovi úspešne sa vyrovnáť s rýchlymi zmenami v práci, osobnom a spoločenskom živote.* (Turek, 2004, s. 55) Aj otázka kľúčových kompetencií riaditeľiek bola predmetom už spomínaného dotazníkového zisťovania. Z výsledkov dotazníkov vyplynulo, že medzi kľúčové kompetencie riaditeľiek patria predovšetkým schopnosť: organizovať svoju prácu; profesionálne vykonávať výchovno-vzdelávaciu činnosť ako učiteľka; riešiť problémy; tvorivo pristupovať k riadiacej práci; mať zmysel pre kvalitu; vzdelávať sa, poznávať a pretvárať v oblasti riadenia MŠ; uskutočňovať koncepčné zámery; hodnotiť, kontrolovať, organizovať a plánovať; otvorene komunikovať s rodičmi; objektívne hodnotiť vlastnú materskú školu (sebavyhodnocovať); adaptovať a špecifikovať Program výchovy a vzdelávania na konkrétne podmienky materskej školy; prevziať spoluzodpovednosť za kvalitu výchovy a vzdelávania; jasne definovať víziu

materskej školy; akceptovať nové myšlienky a inovácie; účinne sa dorozumievať a vzájomne si porozumieť; načúvať iným; sebaovládania a sebaregulácie; spracovať odborné informácie.

Na záver chcem Vašu pozornosť upriamiť na správu o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu, výsledkov a podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v Slovenskej republike v školskom roku 2005/2006 – teda správu o zisteniach z komplexných inšpekcií vykonaných v materských školách v školskom roku 2005/2006, ktorá je uložená na webovej stránke Štátnej školskej inšpekcie.

V nej sa dozviete o aktuálnom stave kvality výchovy a vzdelávania v kontrolovaných materských školách. Obsahuje aj odporúčania a podnety všetkým zainteresovaným, ktorí môžu aktívne ovplyvniť kvalitu výchovy a vzdelávania detí predškolského veku tak, aby platilo vyjadrenie Komisie Európskej únie pre vzdelávanie, odbornú prípravu, kultúru a viacjazyčnosť zo dňa 8. septembra 2006, že predškolská výchova *je najúčinnším prostriedkom na vytvorenie základu pre ďalšie vzdelávanie, čím pôsobí preventívne proti predčasnému odchodu zo školy, zvyšuje rovnosť výsledkov a celkovú úroveň zručností*.

Zoznam bibliografických odkazov

ALBERT, A.: *TQM teória a prax v škole*. Bratislava: Metodické centrum Tomášikova 4. 80 s. ISBN 80-8052-103-4.

ALBERT, A.: *Rozvoj kvality v škole*. Bratislava : Metodické centrum Tomášikova 4. 92 s. ISBN 80-8052-103-4.

HORVÁTHOVÁ, K. 2005 teoretické modely riadenia, [online] [cit 2006] Dostupné na: <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102223&CAI=2148>

Ignorovanie sociálneho prínosu vzdelávania a odbornej prípravy stojí EÚ každoročne miliardy eur, – oznámenie Komisie Európskej únie pre vzdelávanie, odbornú prípravu, kultúru a viacjazyčnosť dostupné na:

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/back_gen_en.html

NEZVALOVÁ, D.: Pedagogická evaluace ve škole. In: *Učitel'ské listy*, č. 4 2001-2002, Příloha pro ředitele s. I-IV.

OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K. a kolektív.: *Organizácia a manažment školstva Terminologický slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 419 s. ISBN 80-10-00022-1.

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

PRŮCHA, J. : *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

Kvalita materskej školy v teórii a praxi

ROSA, V. : Hodnotenie kvality školského vzdelávania, trendy, projekty (ukážky)
In: *Príspevky z vedeckej konferencie „Cesty k zabezpečeniu systému kvality vzdelávania“*, Budmerice 3. – 4. mája 1999, s. 14-20

RÝDL, K.: *K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení*, Univerzita Pardubice

ŠVEC, Š.: *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 2. rozšírené vydanie, Bratislava: IRIS. 318 s. ISBN 80-88778-15-8.

TUREK, I. – ALBERT, S.: *Kvalita školy*. Trenčín: Metodicko-pedagogické centrum v Trenčíne. 168 s. ISBN. 80-969457-1-8.

ZELINA, M. – ZELINOVÁ, M.: *Modely riadenia školy*. Banská Bystrica: Metodické centrum. 37 s. ISBN 80-8041-082-8.

Kontaktná adresa

PhDr. Viera Hajdúková

Štátna školská inšpekcia

Staré grunty 52, 841 04 Bratislava

e-mail: hajdukova@ssiba.sk

MATERSKÁ ŠKOLA BELEHRADSKÁ V KOŠICIACH

Katarína Holováčová

Abstrakt

Príspevok poukazuje na možnosti skvalitnenia predškolskej výchovy z pohľadu riaditeľky. Obohatenie výchovno-vzdelávacieho procesu o pohybové a alternatívne prvky v konkrétnych podmienkach materskej školy. Skĺbenie požiadaviek zo strany rodičov, súčasnej doby ale v súlade s možnosťami aktuálnej legislatívy.

Kľúčové slová

Materská škola, dieťa predškolského veku, výchovno-vzdelávací proces, alternatívna pedagogika M. Montessori, slobodná práca, psychická rovnováha, zdravá škola, pohybovo-športové aktivity, minitelocvičňa, LEGO DACTA, sociálna inklúzia, indikátory kvality, individualizácia, prostredie a rodina.

Vo svojom príspevku Vás chcem oboznámiť s činnosťou a zameraním materskej školy, v ktorej pôsobím.

Materská škola Belehradská 6 sa nachádza na sídlisku Ťahanovce v Košiciach. Táto materská škola začala svoju prevádzku v novembri 1991. Na tejto materskej škole pracujem od roku 1993, zo začiatku ako učiteľka a od roku 1998 ako riaditeľka.

Na úvod niekoľko základných informácií o materskej škole. Je to 6 triedna materská škola s celodennou prevádzkou. Zabezpečuje starostlivosť o deti vo veku od 2 do 6 rokov a o deti s odkladom školskej dochádzky.

V školskom roku 2006/2007 máme zapísaných 140 detí z toho 21 detí 2-3 ročných a 1 integrované dieťa.

Výchovno-vzdelávací proces zabezpečuje 13 kvalifikovaných učiteliek vrátane riaditeľky. O čistotu na zariadení sa starajú 4 prevádzkové pracovníčky. Stravovanie zabezpečuje vedúca školskej jedálne a 4 pracovníčky.

Od 1. januára 2002 sa škola stala samostatnou rozpočtovou organizáciou s právnou subjektivitou.

Vo výchovno-vzdelávacom procese využívame Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (PVV), ktorý obohacujeme o prvky alternatívnej pedagogiky M. Montessori. Sme zaradení do škôl podporujúcich zdravie (ŠPZ). Okrem tohto realizujeme výtvarnú výchovu, telesnú výchovu, hudobno-pohybovú výchovu, LEGODACTA, nad rámec PVV ako nadštandardné

aktivity podľa osobitne spracovaných plánov v rámci krúžkovej činnosti.

V súčasnej dobe sa kladie dôraz na individuálne potreby dieťaťa súvisiace s jeho optimálnym rozvojom.

Pri zavádzaní prvkov alternatívnej pedagogiky sme vychádzali zo zmeneného pohľadu na funkciu materskej školy, jej miesta v živote dieťaťa a zvažovali sme alternatívy výchovno-vzdelávacieho procesu v snahe zvýšiť jeho úroveň.

Najviac nás oslovila pedagogika M. Montessori, s ktorej prvkami sme sa oboznámili.

Vhodným spôsobom aplikujeme prvky alternatívnej pedagogiky M. Montessori a jej základné princípy, ako sú: princíp slobody, partnerstva, samostatnosti, senzitívnych vývinových fáz, pozornosti a pripravenosti prostredia, ktoré podporujú plnenie úloh PVV ako základného dokumentu. Pri tejto práci sa riadime heslom „Pomôž mi, aby som to urobil sám“.

Úloha učiteľky spočíva v tom, že deťom sprostredkúva kontakt s prostredím, pozoruje, pomáha, radí. Aktivita učiteľky je vystriedaná aktivitou detí. Pri tom sa rešpektuje osobnosť dieťaťa a jeho všestranný rozvoj, teda to čo je v dieťati ale tak, aby ostalo sebou samým.

Pedagogika M. Montessori umožňuje veľmi efektívne využiť prirodzené danosti dieťaťa v procese rozvoja jeho osobnosti prostredníctvom slobodnej práce so špeciálnym didaktickým materiálom. Do centra výchovno-vzdelávacieho procesu stavia dieťa, ktoré si v súlade so svojimi vnútornými potrebami do značnej miery samé spontánne vyberá činnosť a venuje sa jej tak dlho ako považuje za potrebné. V sústredenej činnosti, pre ktorú sa dieťa rozhodlo na základe svojich vnútorných potrieb sa aktivizuje potenciál dieťaťa a nastoľuje sa psychická rovnováha. Dôležitý je proces nie výsledok. V procese sa dieťa učí, získava vedomosti a zručnosti.

Priebeh dňa sa u nás veľmi nelíši od života v bežnej materskej škole. Každý deň po príchode do materskej školy trávia deti voľnou hrou podľa vlastného záujmu a predstavy. Umocňuje to vhodne upravené prostredie ako i vybavenie kvalitným materiálom. Spoločné posedenie na elipse, rozprávanie zážitkov, cvičenie, potom zamestnanie...

V roku 2001 sme sa zaradili do národnej siete škôl podporujúcich zdravie. Plnením tohto projektu realizujeme na škole množstvo aktivít, z nich spomeniem niektoré: ovocné dni, ochutnávky jedál zdravej výživy pre rodičov – spojené s poskytnutím receptúr, deň na kolieskach.

Ako som už spomenula v úvode zvýšenú pozornosť venujeme výtvarnej výchove, deti sa zapájajú do výtvarných súťaží. Každoročne organizujeme výstavy a burzy na témy: Rodina, Veľká noc, Vianoce a Svet očami detí. Tieto výstavy organizujeme pre rodičov ale i širšiu verejnosť.

Telesnej výchove a telovýchovným aktivitám venujeme zvláštnu pozornosť. V dnešnom pretechnizovanom živote celkovo absentujú pohybové aktivity,

a preto sa ich snažíme zaradovať čo najviac. Zriadili sme minitelocvičňu, ktorú využívajú deti celej materskej školy. Vybavenosť tradičným i netradičným telovýchovným náradím a náčiním je samozrejmosťou. Dopĺňame ho aktuálne za pomoci rodičov. Spomeniem aj vybavenosť školského dvora ihriskom z prírodného materiálu, ktoré nemalou mierou prispelo k obohateniu aktivít detí pri pobyte na školskom dvore. Každoročne organizujeme športové hry, školy v prírode a predplavecký výcvik.

S pohybovými aktivitami úzko súvisí aj hudobno-pohybová výchova, ktorá sa realizuje v tanečnom súbore „Dúha“ pod vedením pani učiteľky našej materskej školy. Výsledky tejto oblasti prezentujeme na vystúpeniach pre rodičov.

LEGO DACTA je nielen hračkou ale i učebnou pomôckou, ktorú využívame vo výchovno-vzdelávacom procese. To čo deti vytvoria majú rodičia možnosť vidieť na našich výstavách.

Činnosť krúžkov na škole, ich aktuálna ponuka je odrazom požiadaviek a dopytu zo strany rodičov, ako i momentálneho potenciálu detí. Súčasná ponuka krúžkov je: oboznamovanie s anglickým jazykom, počítačový, náboženskej výchovy, hudobno-pohybový, športových aktivít.

Kvalitná starostlivosť o dieťa vytvára predpoklady na to, aby bolo zdravé, aby malo šancu na sociálnu inklúziu, na uplatnenie sa v povolani a spoločenskom živote.

Ako hlavné indikátory kvality materskej školy sme si stanovili jednotlivé oblasti:

Individualizácia – učiteľka má chápať vývin jednotlivých detí, poznať ich špecifiká a pri plánovaní pedagogickej práce ich rešpektovať tak, aby vytvárala podmienky na optimálny vývin každého dieťaťa..

Učebné prostredie – má odrážať vekové zloženie detí, byť dostatočne podnetné a umožňovať deťom venovať sa rozmanitým činnostiam vo veľkej skupine, v malých skupinkách aj individuálne, aby podporovalo spoluprácu aj samostatnú činnosť detí.

Účasť rodiny – učiteľky a vedenie školy spolupracujú s rodinami detí na základe partnerských vzťahov, ktoré majú optimálne podporovať edukačné a vývinové potreby každého dieťaťa. Učiteľky sa orientujú nielen na poznanie rodinného zázemia jednotlivých detí, ale aj na aktívne zapájanie rodín do pedagogického procesu.

A na záver: „sme rovnakí a predsa nie sme...“.

Kvalita materskej školy v teórii a praxi

Kontaktná adresa

Mgr. Katarína Holováčová

Materská škola

Belehradská 6, 040 13 Košice

e-mail: msbelehradska@extel.sk

MATERSKÁ ŠKOLA JURKOVIČOVA V PREŠOVE

Monika Imrichová

Abstrakt

Príspevok je zameraný na oboznámenia sa s najväčšou materskou školou na Slovensku.

Kľúčové slová

Multitriedna materská škola, projekty, aktivity materskej školy.

V čase, keď sa čoraz viac hovorí a do popredia dáva škola rodinného typu, dostávame otázky, v čom je multitriedna materská škola iná, aké sú jej kvality, v čom vidíme prínos takejto veľkej školy, či práve veľkosť nie je jej hendikep.

Najkompetentnejší odpovedať na tieto otázky by boli rodičia detí, ktorých máme v súčasných jedenástich triedach 264. Odpoveďou môže byť aj fakt, že napriek tomu, že každý rok odchádza do základnej školy okolo sto detí, nestretli sme sa s problémom daný stav detí doplniť. Sme si vedomí, že takáto situácia nemusí trvať večne, preto si s celým kolektívom vytvárame vhodné stratégie pre propagáciu svojich aktivít, určujeme priority, ktoré sú pre manažment školy v hierarchii dôležitosti podstatné.

Súčasná materská škola, (tá naša nie je výnimkou) vníma dieťa ako individualitu s rôznymi potrebami, záujmami, s rôznymi možnosťami sebarozvíjania a učenia sa, s rôznymi postojmi k okoliu a k sebe samému, s rôznymi skúsenosťami a pod. Cieľové úlohy orientujeme k tomu, aby sme dosiahli optimálny rozvoj celistvej detskej osobnosti v participácii s rodinnou výchovou. Vychádzame z predpokladu, že čím skôr začneme s rodinou spolupracovať, tým skôr získame obojstranné skúsenosti a poznatky. My o dieťati, rodina o našej škole.

V tomto smere sme za niekoľko rokov dosiahli dobré výsledky pri realizácii rôznych projektov, do ktorých sme zaangažovali širšiu verejnosť s deťmi v predškolskom veku. Medzi najviac prezentované aktivity materskej školy patrí prehliadka detskej výtvarnej tvorby Svet okolo nás, ktorá za niekoľko rokov prerástla hranice regiónu, aj Slovenska. Dobrý ohlas majú naše Kluby rodičov, v ktorých dostávajú priestor rôzni odborníci pre predškolskú výchovu a Dni otvorených dverí, v ktorých sú rodičia účastníkmi edukačného procesu spolu s deťmi. V tomto roku sme začali s realizáciou projektu Mamy a my, kde ponúkame možnosť rodičovi na materskej dovolenke zúčastniť sa s dieťaťom

divadelných predstavení, hudobných programov a iných kultúrnych akcií priamo v materskej škole. Uvedomujúc si dôležitosť vonkajšieho riadenia školy, spolupráce s rôznymi inštitúciami v meste, organizujeme pre rodičov, priateľov a sponzorov Rodičovské plesy vo veľkej sále PKO v Prešove, ktoré sa taktiež stali tradíciou pri propagácii výsledkov našej práce s deťmi.

Výhodou multitriednej materskej školy je aj jej veľký kolektív. Schopnosti riaditeľky vytvoriť podnetné prostredie, dobrú sociálnu klímu, motivovať a zaangažovať všetkých na realizáciách vízií školy, využiť tvorivý potenciál učiteliek, efektívne hodnotiť kompetencie jednotlivých pracovníčok, spoločná evaluácia a hodnotenie, pozitívne ovplyvňujú dosahované edukačné výsledky školy. Pocit dôvery, priestor na realizáciu vlastných projektov, podpora ďalšieho vzdelávania a každej aktivity smerujúcej k rozvíjaniu kompetencií učiteliek a detí, je predpokladom k tvorivej atmosfére v škole. Aj preto sa môžeme pochváliť interiérom, ktorý už na prvý pohľad vzbudzuje dôveru, zaujme dieťa a dospelého presvedčí, že o jeho dieťa bude dobre postarané. Dvadsať štyri učiteliek tvorí v jedenástich triedach atmosféru bezpečného, podnetného, stimulujúceho, takmer rodinného prostredia s možnosťou tak individuálnej, ako aj skupinovej práce. Potenciál učiteliek v rôznych oblastiach dáva priestor aj pre prácu s nadpriemernými a nadanými deťmi v 12 krúžkoch.

- Oboznamovanie s anglickým jazykom,
- výtvarný krúžok
- krúžok ľudových piesní
- spevácky krúžok
- dramatický krúžok
- tanečný krúžok
- šikovné rúčky
- oboznamovanie s počítačom
- zdravotná telesná výchova
- šachový krúžok
- oboznamovanie s hrou na hudobné nástroje
- moderná gymnastika

Práve väčší počet nadaných a talentovaných detí nám umožňuje vytvárať si vlastné programy, (trieda baví triedu, mám básničku na jazyčku, donesme si jeseň do školy, týždeň detských radostí a.i) ale tiež reprezentovať školu na mnohých akciách mesta, či vystúpiť pri rôznych príležitostiach v programoch niektorých inštitúcií.

Kredit školy zvyšujeme aj spoluprácou s Prešovskou univerzitou a Pedagogickou a sociálnou akadémiou. Už niekoľko rokov sme cvičnou materskou školou s jedenástimi cvičnými učiteľkami, ktoré trikrát v týždni

odovzdávajú svoje skúsenosti študentkám týchto škôl. Zodpovednosť, ktorú sme týmto na seba prebrali nás núti neustále hľadať spôsoby sebazvdelávania a odborného rastu, aby sme študentkám poskytli čo najkomplexnejší pohľad na prácu s deťmi. Výsledkom nášho snaženia sú časté metodické združenia na pôde školy, učiteľky zapojené do dlhodobých vzdelávacích projektov metodicko pedagogického centra v Prešove, no najväčší prínos pre našu prácu a odbornú spôsobilosť má sedem učiteliek, ktoré si dopĺňajú vzdelanie vysokoškolským štúdiom v odbore predškolská pedagogika.

Je ešte veľa oblastí, ktoré sú pre úspešný chod takejto „mega“ školy dôležité. Ich priorita je časovo aktualizovaná, vyžaduje si sledovanie požiadaviek spoločnosti, samotných rodičov a samozrejme pružné a rýchle jednanie vedenia školy a celého kolektívu.

Naše ďalšie aktivity

- pravidelné saunovanie detí vo vlastnej saune
- realizácia telovýchovných činností v telocvični školy
- integrácia detí s telesným a ľahším mentálnym postihom
- participácia na overovaní rôznych výskumných úloh
- v priestoroch materskej školy pracuje detské centrum Medvedík
- príprava projektu materskej školy s celotýždennou starostlivosťou

Nahliadli sme aspoň sčasti do multitriednej materskej školy. Ostáva ešte odpovedať na otázky z úvodu. Nechávame priestor na zváženie, či veľkosť materskej školy môže byť rozhodujúcim meradlom pri určovaní kvality predškolského zariadenia.

Máme svoju vlastnú identitu. Sme na svoju školu a prácu ktorú robíme hrdé. Pre nás nie je jedenásť tried hendikep. Nám dáva veľkosť zariadenia priestor pre vlastnú realizáciu, realizáciu spoločných projektov, umožňuje každej učiteľke a každému dieťaťu byť osobnosťou veľkého kolektívu. Sme radi, že máme triedy plné zvedavých detí, ktoré túžia spoznávať svet okolo seba. Uvedomujúc si, že väčšina zážitkov z prežitého a poznaného v predškolskom období je trvalá, bude našou prioritou naďalej vytvárať priestor pre tvorivú, kreatívnu prácu tak, aby čo najviac detí bolo v materskej škole šťastných a aby si odnieslo z našej školy čo najviac poznatkov, ktoré bude vedieť aplikovať v bežnom živote. Veď našou prvoradou snahou je mať dieťa aktívne, múdre, zodpovedné a zdravé.

Kontaktná adresa

Monika Imrichová

Materská škola

Jurkovičova 17, 080 09 Prešov

e-mail: riaditel@msjurkovicova.sk

SYSTEMATICKÁ EDUKÁCIA DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE - VKLAD DO BUDÚCNOSTI KVALITNÉHO ŽIVOTA

Marianna Jamborová – Mária Podhájecká

Abstrakt

Príspevok pojednáva o dôležitosti systematickej edukácie v materskej škole. Poukazuje na potrebu vypracúvania projektov – dlhodobých a krátkodobých s jasnými cieľmi a zámerom. Výsledkom takejto odbornej a tvorivej práce učiteľky by mali byť získané kompetencie detí predškolského veku potrebné pre vstup do základnej školy.

Kľúčové slová

Systematická edukácia v materskej škole. Projektovanie, plánovanie ako súčasť odbornovo-metodickej a tvorivej práce učiteľky. Kompetencie dieťaťa pred vstupom do základnej školy.

Predškolský vek je veľmi dôležitým obdobím v živote človeka. Kladú sa tu základy pre rozvíjanie osobnosti dieťaťa po všetkých rozvojových stránkach. Veľký význam má výchovné a vzdelávacie pôsobenie rodiny, ale dôležitý vplyv má aj inštitucionálna výchova. Disponuje určitými prednosťami pred rodinou. Jednou z nich je určite kvalitná edukačná činnosť pod vedením kvalifikovaných učiteľiek.

V štúdiu chceme predstaviť modelový systém edukácie, ktorý bude realizovaný v Materskej škole B. Němcovej v Košiciach.

Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (ďalej Program) má rámcový charakter a poskytuje učiteľkám veľký priestor pre ich tvorivosť. Záleží práve od učiteľky ako si bude voliť jednotlivé úlohy, ako ich usporiada. Pozorný výber, dôsledná príprava môže viesť ku väčším celkom – projektom, so zaujímavou témou a s úlohami zaradenými v logickej postupnosti.

Učiteľka je facilitátorom, vytvára podmienky, volí metódy, didaktické prostriedky, vedie ku aktivite, experimentovaniu detí.

Systematická edukácia, ktorá je výsledkom takéhoto dôsledného a pripraveného výberu úloh a spracovania obsahu Programu, vedie ku získaniu kompetencií dieťaťa, potrebných pre vstup do základnej školy.

Modelový systém edukácie obsahuje ročnú tému, desať hlavných tém,

každá z nich je rozpracovaná do 4-5 partiálnych projektov. Jednotlivé projekty, s kratším aj dlhším časovým trvaním, na seba plynule nadväzujú. Tento model je zameraný na vekovú skupinu 5-6 ročných detí s cieľom poukázať na to, aký vplyv má systematické zaradzovanie jednotlivých projektov s jasným zameraním v rámci edukácie na získanie kompetencií, tvoriacich základný vklad do budúceho kvalitného života.

Ciele:

- Rozvíjať osobnosť dieťaťa po všetkých rozvojových stránkach
- Rozvíjať kompetencie detí predškolského veku
- Systematicky prepájať obsah Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách – jednotlivých výchovných zložiek, do hrových činností detí

Úlohy:

- Prostredníctvom zaujímavých činností viesť deti k tvorivému mysleniu, k organizovaniu svojej práce a myslenia
- Rozvíjať emocionálnu stránku prostredníctvom vzťahu učiteliek a detí
- Motivovať deti k sebarozvíjaniu, k pozitívnemu a kvalitnému životu – motivovať činnosťou a hodnotením
- Premyslenými činnosťami v skupinách, ale aj v rámci kolektívu vytvárať pozitívne medziľudské vzťahy v kolektíve a vytvárať atmosféru spolupráce pri rešpektovaní osobnosti každého dieťaťa
- Rozvíjať hodnotovú orientáciu detí, viesť k hodnotám, rozvíjať vzťah k poznaniu, dobru, kráse, k dobrým medziľudským vzťahom
- V rámci zaujímavých činností vytvoriť priestor na rozvíjanie tvorivosti, viesť deti k tomu, aby nachádzali vlastné riešenia, dať príležitosť na výber činností

Metódy: hra, rozprávanie, vysvetľovanie, rozhovor, demonštrovanie, pozorovanie, praktické metódy, metóda pochvaly a povzbudení

Ročná téma: POĎ SA S NAMI HRAŤ CELÝ ROK

Hlavné edukačné projekty s jednotlivými témami a partiálne projekty:

NAŠA MATERSKÁ ŠKOLA

U nás v materskej škole
Naši kamaráti
Cestička do škôlky
Je tu jeseň

POĎME SPOLU DO ROZPRÁVKY	O medovníkovom domčeku Rozprávka O medovníkovom domčeku Hráme sa s Marienkou a Jankom Čo je mňam, alebo Vieš aké máš zmysly ? Lesné cestičky
POĎME ČAROVAŤ	Jesenné šašoviny Šašo Jašo Čo vyčarovala ceruzka Spolu nám je dobre
TEŠÍME SA NA VIANOCE	Hurá, Mikuláš Čo je to rodina Je dobre, keď si pomáhame Vianoce
ZIMA – TO JE KRÁSA	Snehuliaci a Snehuliačky Krásy zimy Máme radi našu škôlku Ako zimujú zvieratá
ČÍM BUDEM KEĎ VYRASTIEM	Ako vyzerá náš deň Čo robia dospeláci Ako vyzerá celý týždeň Poďme sa zabávať – KARNEVAL
JA A MOJI KAMARÁTI	Ako vyzerá naše telo Zdravo jeme – Škôlkarska kuchárska kniha Máme radi knihy – Výroba leporela
KRÁSY JARI	Jar k nám prišla Je tu Veľká noc Jarné kvety Zvieratká a ich mláďatká Rozprávkov
NAŠE MESTO	Poznávame naše mesto Ako je to v meste a ako na dedine Dopravné prostriedky v našom meste Naša krajina – štátna zástava, prezident, hlavné mesto
JE TU LETO	Škôlkarske prekvapenia k sviatku detí Liečivé rastliny Život chrobákov Poďme spolu cestovať Hurá, prázdniny

V časovom priestore, ktorý je vymedzený, predstavíme 2 edukačné projekty.

Hlavné edukačné projekty a parciálne projekty majú jasné zameranie a sú rozpracované do ďalších konkrétnych edukačných aktivít:

Projekt POĎME SPOLU DO ROZPRÁVKY

Časové trvanie: 4 týždne

Cieľ: Utvárať vzťah ku slovesnému umeniu

1. časť O medovníkovom domčeku

Parciálny cieľ: Lepšie spoznávať rozprávkové postavy v ľudových rozprávkach, pochopiť životnú múdrosť v nich

Edukačné aktivity: Poznávame rozprávkové postavy

Uprostred lesa

Ježibabí tanec

V medovníkovom domčeku

Medovníkový domček

2. časť Hráme sa s Marienkou a Jankom

Parciálny cieľ: Poznať a pomenovať časti ľudského tela a niektoré funkcie

Edukačné aktivity: Ako vyzerá Marienka a Janko

Čo naše telo dokáže

Ako sa obliekame – Na návrhárov

Ty a ja

Portrétovanie

3. časť Čo je mňam alebo Vieš aké máš zmysly ?

Parciálny cieľ: Rozvíjať zmyslové vnímanie

Edukačné aktivity: Ježibabin d'alekohľad

Čo tu tak vonia ?

Čo je mňam, čo nie je mňam

Haló, haló

Ruky, ručičky

4. časť Lesné cestičky

Parciálny cieľ: Objavovať prírodné prostredie

Edukačné aktivity: Čo je vpravo, čo je vľavo

Plazenie s lesnými zvieratkami

Čo sa deje v lese

Príprava scény

Herci, na scénu – dramatizácia rozprávky

Projekt POĎME ČAROVAŤ

Časové trvanie: 5 týždňov

Cieľ: Utvárať pozitívny vzťah k bezprostrednému i širšiemu spoločenskému a prírodnému prostrediu

1. časť JESENNÉ ŠAŠOVINY

Parciálny cieľ: Podnecovať aktivitu, radosť z objavovania

Edukačné aktivity: Pieseň o šašovi

Ako vysoko

Jesenné upratovanie

„Kde si jeseň“ (PHaR,s.202)

Šarkaniáda

2. časť ŠAŠO JAŠO

Parciálny cieľ: Zdokonaľovať vizuomotorickú kontrolu

Edukačné aktivity: Šašo Jašo na návšteve

Šašovia radi skáču

Dopletený šašo

Šašo Jašo predstavuje cirkus

Viažeme mašličky

3. časť KUK DO FAREBNÉHO SVETA

Parciálny cieľ: Rozvíjať predstavivosť, fantáziu, tvorivosť

Edukačné aktivity: Čierna a biela

V kráľovstve žltej

Ako sa predviedla červená

Zelená

Sme výtvarníci

4. časť ČO VYČAROVALA CERUZKA

Parciálny cieľ: Získavať skúsenosti a objavovať vzťahy medzi objektami v okolí

Edukačné aktivity: Trojuholník

Kruh

Štvorec

Obdĺžnik

Slávnosť pre Geometrička

5. časť SPOLU NÁM JE DOBRE

Parciálny cieľ: Podporovať a rozvíjať sociálnu komunikáciu

Edukačné aktivity: Čo chystá Mikuláš

Na zajkov a snehuliaka
Mikulášske darčeky
Tajomstvo mikulášskeho balíčka
Mikulášsky pozdrav

Realizovaním týchto projektov sa u detí rozvíjajú kompetencie potrebné pre vstup do základnej školy. V nasledujúcom období práve tento predpoklad bude predmetom overovania.

O výsledkoch práce bude pedagogická verejnosť informovaná.

Materská škola, v ktorej učiteľky na profesionálnej úrovni využívajú odbornú-metodickú a tvorivú schopnosť, nebude prekvapená víziou rámcového projektovania a edukáciou smerujúcou od dieťaťa ku materskej škole.

Zoznam bibliografických odkazov

GUZIOVÁ, K. a kol.: *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 1999. ISBN 80-967721-1-2.

FÜLÖPOVÁ, E. – ZELINOVÁ, M.: *Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa*. Bratislava: SPN, 2003. ISBN 80-10-00002-7.

KOSTRUB, D. a kol.: *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. Prešov: Rokus, 2005. ISBN 80-89055-56-7.

Kontaktná adresa

Mgr. Marianna Jamborová

Materská škola

B. Němcovej č.4, 040 01 Košice

e-mail: maianna.jamborova@centrum.sk

doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.

Pedagogická fakulta PU

Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov

e-mail: marpo@unipo.sk

MATERSKÁ ŠKOLA HREBENDOVA LUNIK IX V KOŠICIACH

Anna Klepáčová

Abstrakt

Príspevok je zameraný na prezentáciu Materskej školy na Ulici Hrebendovej v Košiciach.

Kľúčové slová

Materská škola, krúžková činnosť, projekty.

„Učíme sa byť priatelia, pomáhať si, aby bolo lepšie na svete“

O nás

Materská škola Hrebendova sa nachádza na sídlisku L-IX v Košiciach

Zriaďovateľom je mesto Košice

15.12.2006 MŠ oslavuje 10.výročie obnovenia prevádzky

Materská škola od 15.1.2002 prešla do právneho subjektu

MŠ má 3 pavilóny, 8 tried

stravu dovážame zo ZŠ

MŠ navštevuje 151 rómskych detí

Tento rok bola naša škola opäť zaradená medzi školy s hmotou núdzou

Každoročne neumiestníme z kapacitných dôvodov približne 40 detí

Cieľom našej školy je vytvoriť prostredie, v ktorom sa deti budú cítiť šťastne a bezpečne a zároveň rodičia budú mať pocit prijatia a plnej akceptácie. Našou snahou je, aby naša MŠ fungovala ako otvorená komunita s otvorenou komunikáciou a blízkymi vzťahmi. Preto ponúkame rodičom možnosť zúčastniť sa na formálnych a neformálnych stretnutiach / Dni otvorených dverí, Vystúpenia, Oslavy detí.../, a tak ovplyvniť dianie komunity.

V súčasnosti realizujeme projekt „Výchova umením- CowParade“, zameraný na uplatňovanie prvkov arteterapie pri výchove a vzdelávaní integrovaných detí, podporený Nadáciou detí Slovenska.

Deti z ohrozených skupín majú mnoho problémov v emocionálnej a sociálnej oblasti, na ktoré sa často zabúda. Práve preto sme sa rozhodli venovať aj tejto problematike v našej pedagogickej práci. Nakoľko tieto deti nevedia zvládať a ani pomenovať svoje problémy a vďaka častým obmedzeným komunikačným

schopnostiam nevedia o ich vnútorných pocitoch ostatní, je potrebné hľadať spôsob ako im v tomto smere pomôcť. V našej MŠ sme ako vhodnú metódu zvolili vyžívanie prvkov arteterapie.

Arteterapia umožňuje komunikáciu na inej úrovni ako verbálnej a tým aj zdokonaľovanie komunikačných schopností. Okrem toho ponúka bohaté výrazové prostriedky a rozmanité vizuálne, hmatové, estetické a emocionálne zážitky. Deti integrované v MŠ môžu pri výtvarnej tvorbe veľa získať. Rozvíja sa ich manuálna zručnosť a duševné schopnosti a dochádza k celkovému obohateniu ich života.

Pojem arteterapia vychádza zo spojenia dvoch starovekých antických pojmov: z latinského slova *art, artis*, čo znamená umenie a z gréckeho slova *therapón*, čo v pôvodnom zmysle slova predstavovalo služobníka, sprievodcu a ošetrovateľa bohov. V anglickom jazyku sa pojem *art* používa v súvislosti s výtvarným prejavom a v súčasnosti sa termín arteterapia užíva predovšetkým pre výtvarnú stránku expresivity.

V arteterapii sa kladie hlavný dôraz na liečebný potenciál tvorivej činnosti. Sebavyjadrenie a rozvoj tvorivosti podnecuje sebauzdravovacie mechanizmy, proces tvorby alebo jeho výsledok sa neanalyzuje. Slovné spojenie arteterapia nabáda k syntéze výtvarného procesu i terapie. Zjednodušené arteterapiu možno charakterizovať ako „liečbu psychiky prostredníctvom výtvarných aktivít. Výtvarnými aktivitami rozumieme tvorbu ako aj sústredené výtvarné vnímanie a s ním spojené prežívanie.

Prvoradým cieľom arteterapie nie je vytvorenie umeleckého diela, ale prostredníctvom sebavyjadrenia, rozvíjať tvorivosť a schopnosť komunikácie u detí.

Arteterapia s deťmi realizujeme rôznymi formami.

Spontánna výtvarná tvorba prináša mnoho poznatkov o vnútornom svete dieťaťa a má všeobecne diagnostický význam v širšom smere. Jej podstata spočíva v tom, že dieťaťu ponúkneme rôzny materiál na výtvarnú prácu, ale výber témy necháme na ňom. Môžeme mu pomôcť jednoduchou inštrukciou, aby si zavrelo oči a uvoľnilo sa, keď bude uvoľnené, otvorí oči, pozrie sa na jednotlivé farby (alebo na iné výtvarné prostriedky) a vyberie si tie, ktoré ho oslovili. Dáme mu dovoľenie kresliť čokoľvek bez plánovania.

Pri individuálnej práci s dieťaťom má naše dieťa učiteľa iba pre seba, nadviažu medzi sebou úzky vzťah a dieťa pociťuje intenzívny emocionálny zážitok zo styku s chápaným dospelým.

Prvky arteterapie využívame u všetkých detí. Detská výtvarná tvorba nachádza široké uplatnenie v rôznych oblastiach. Jej hlavné využitie u týchto detí vidíme v zaradovaní prvkov arteterapie do výchovno-vzdelávacej činnosti a tým aj v prevencii emocionálnych a sociálnych problémov. Okrem toho výtvarné aktivity podporujú rozvoj mnohých schopností:

Využívanie prvkov arteterapie v emocionálnej oblasti

Deti integrované v MŠ pochádzajúce z ohrozených skupín nevedia priamo vyjadriť svoje pocity, nevedia ich opísať, pomenovať, a preto ich nevedia ani spracovať. Prejavia sa hnevom a agresívnym správaním voči okoliu a prípadne aj voči sebe alebo naopak utiahnutím a apatiou. Kresba ponúka spôsob sebaujedenia. Pre tieto deti je výtvarný prejav možnosťou komunikácie o svojich pocitoch nie len preto, že dochádza k ich uvoľneniu, ale aj preto, že nie sú obmedzované svojou často nedostatočnou slovnou zásobou.

Využívanie prvkov arteterapie v sociálnej oblasti

Naše deti majú často problémy v sociálnych interakciách, bývajú ostatnými deťmi odmietané, majú málo kamarátov a cítia sa osamelé. Prvky arteterapie môžu byť vhodným prostriedkom ako naučiť tieto deti orientovať sa v sociálnych interakciách a zlepšiť ich komunikáciu s ostatnými.

Využívanie prvkov arteterapie na rozvoj schopností

Už i J. A. Komenský poukazoval na súvislosti medzi výtvarným prejavom dieťaťa a rozvojom jeho senzomotorických a psychických schopností. Výtvarné aktivity majú svoj význam aj z hľadiska získavania nových informácií, zasahujú do zmyslového poznávania, rozumového poznávania a poznávania javov zo sveta výtvarného umenia a výtvarnej tvorby. Dieťa sa prostredníctvom výtvarnej aktivity učí všímaj si skutočnosť z iného aspektu vnímania, záujem sústreďuje na tvar, farbu, štruktúru materiálu. Okrem vonkajších znakov si všíma aj priestorové vzťahy, vzájomnú závislosť svetla a farby. Vnímáním sa podmieňuje myslenie a vznik predstáv, predstavy vplývajú na intenzitu emocionálnych stavov a emocionálnymi zážitkami sa zase posilňuje vnímanie.

Výstup projektu „Výchova umením“ je vytvorenie výtvarnej galérie, ktorú sme umiestnili do priestorov spojovacej chodby. Spojovacia chodba medzi pavilónmi bola značne zdevastovaná/ povybíjané sklenené výplne.../, narušala estetiku školy. Pedagógovia školy oslovili sponzorov a napísali projekt, a tak zabezpečili prostriedky na zrealizovanie výtvarnej galérie na L-IX v priestoroch MŠ. Do budúca galéria bude slúžiť na usporadúvanie výtvarných prezentácií škôl. Priestory galérie sú rozdelené do štyroch ročných období.

Nadštandardné aktivity školy:

Účasť na 14 výtvarných súťažiach, kde sme získali ocenenia Canisterapia, Arteterapia, Deň zdravej výživy, Halloween, Mikuláš, Posedenie pri stromčeku, Karneval, Botanická záhrada, ZOO, Deň s Brumikom- Opavia – zdravá výživa, Šarkaniáda, Návšteva umeleckého kováča, Návšteva historického centra mesta-Dni Košíc, Návšteva hrnčiarskej dielne, Planetária, Východoslovenského múzea, Účasť na oslavách detskej železnice, Návšteva a program pre geriatrické centrum, Hudobný koncert v rámci školy, Účasť na literárnej prehliadke

Aktivity v spolupráci s rodičmi: Vynášanie Moreny, Maľovanie kraslíc, Stavanie mája, Oslavy narodenín detí s pečením torty

Turistický krúžok pracoval počas voľných pracovných dní, deti navštívili tieto miesta: Krásnohorské dni - Krásna Hôrka, Slovenský Raj, Vysoké Tatry, Betliar

Škola v prírode: Mlynčeky, Čierny Balog- výlet Čiernohorská železnica

Tento školský rok sme sprevádzkovali výtvarnú galériu, ktorú sme umiestnili do priestorov spojovacej chodby. Spojovacia chodba medzi pavilónmi bola značne zdevastovaná/ povybíjané sklenené výplne.../, narušala estetiku školy. Pedagógovia školy oslovili sponzorov a napísali projekt, a tak zabezpečili prostriedky na zrealizovanie výtvarnej galérie na L-IX v priestoroch MŠ. Do budúca galéria bude slúžiť na usporadúvanie výtvarných prezentácií škôl.

Priestory galérie sú rozdelené do štyroch ročných období.

Výtvarné talenty z našej MŠ:

ocenenie školy prezidentom Slovenskej Republiky

2 deti ocenené primátorom mesta Košice

1 dieťa ocenené na medzinárodnej súťaži (organizátor: Min. životného prostredia)

1 dieťa ocenené na celoslovenskej súťaži (organizátor: MŠ SR- Fórum pedagogiky)

Realizované projekty školy:

Nadácia detí Slovenska:

Deti zoznámte sa toto sú počítače

Škola v prírode- Hodina deťom

Škôlkári

Klubisti

Výchova umením- CowParade

Škola v prírode- Hodina deťom

NOS-OSF:

Prázdniny v klube

Džuvlija pedal- Ženy sebe

Čikuli

Mestská polícia Košice:

Detské dopravné ihrisko

Filozofická fakulta UK Nitra:

Socializácia rómskej mládeže prostredníctvom telesnej výchovy a športu

Fond zdravia mesta Košice, n.f.:

Cvičím ako viem

Ministerstvo kultúry:

Cestičky kultúry detí z MŠ

UNICEF:

Reedukačný program pre matky rómskeho etnika

Kvalita materskej školy v teórii a praxi

IOM:

Predškolská príprava- základ pre celý život

Nadácia Škola dokorán:

Podpora školskej úspešnosti Rómskych žiakov

Integrácia detí zo segregovaných skupín obyvateľst

Po desiatich rokoch fungovania MŠ na L-IX na základe dosiahnutých výsledkov detí je zrejmé, že pedagógovia a celý kolektív tunajšej školy okrem odbornosti dáva do práce aj svoje srdce a za to im patrí veľká vďaka.

Kontaktná adresa

Anna Klepáčová

Materská škola

Hrebendova 5 Lunik IX, 040 11 Košice

e- mail: mshrebendova@stonline.sk

STRATÉGIE, METÓDY, FORMY, PROSTRIEDKY, ZÁSADY A TECHNIKY PROCESU VÝUČBY

Dušan Kostrub

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na prezentáciu v procese výučby aplikovateľných stratégií, metód, foriem, prostriedkov, zásad a techník.

Kľúčové slová

Stratégie, metódy, formy, prostriedky, zásady, techniky.

Stratégie aplikovateľné v procese výučby

- Stratégia je súhrn zámerov a činnosti človeka na dosiahnutie stanoveného cieľa.
- Stratégia je postupné skúmanie stanovených cieľov výučby (a aktivity v nej) spolu s celkovou vyučovaco-učebnou situáciou, ako aj stanovenie všeobecných cieľov a určenie hlavných metód na dosiahnutie naučenia sa učiva a rozvoja osobnosti. Voľba stratégie je dôsledkom úvahy - reflexie toho, ako si počínať s rozhl'adom/prehl'adom. Osobitný význam má stratégia v didaktike; v nej určuje zásady metodiky výučby a spôsoby jej uplatnenia.
- Stratégia zahrnuje rozpracovanie možných variantov uplatnenia metodiky výučby na základe učiteľom preferovanej koncepcie.

Rozhodujúce je vhodne iniciovať, podnecovať a využívať (v prospech učenia sa a rozvoja dieťaťa) heterogenitu učebných situácií s presadzovaním plurality hľadísk detí i učiteľa v nich a zabezpečovať tak dosiahnutie stanovených edukačných cieľov oboma subjektmi. Z tohto dôvodu učiteľ uplatňuje edukačné stratégie, ktoré zodpovedajú podmienkam navodeným organizačným modelom výučby. Pod pojmom edukačná stratégia rozumieme učiteľove prijatie komplexu určitých spôsobov jeho vyučovania tak, aby sa zvýšila účinnosť učenia sa a rozvoja dieťaťa. Edukačné stratégie predstavujú učiteľovu premyslenú, cieľavedomú koncepciu efektívneho rozvíjania edukačných operácií, pomocou ktorých je možné osobnosť dieťaťa edukačne ovplyvňovať, napomáhať jej pozitívnemu sebarozvoju.

- ✓ Stratégia vyrovňovania (edukačných) potrieb a záujmov dieťaťa s didaktickou ponukou zo strany učiteľa.
- ✓ Stratégia vytvárania edukačnej kontinuity medzi dosiahnutou – aktuálnou úrovňou dieťaťa a jeho potenciálnou úrovňou.
- ✓ Stratégia nepriameho, ale zámerného edukačného pôsobenia.
- ✓ Stratégia transparentňovania procesov a výsledkov učenia sa prostredníctvom činností a hier.
- ✓ Stratégia rozširovania podnetného obohacujúceho edukačného prostredia (s vytvorením matice edukačných možností edukačného kontextu materskej školy).
- ✓ Stratégia diverzifikovania
 - a) založená na učebných potrebách detí,
 - b) na kombinovaní činností základného a rozvíjajúceho – doplnkového obsahu,
 - c) založená na rozširovaní rozsahu edukačného pôsobenia a jeho obsahu.
- ✓ Stratégia optimálneho časovania činností (práve teraz - načas) s využitím neodkladného postupu v riešení vzniknutých i predpokladaných sociokognitívnych konfliktov.
- ✓ Stratégia otvorenej podpory aktivity dieťaťa-deti.

Na základe výberu a uplatnenia učiteľom vybranej stratégie dochádza i k rozhodnutiam o výbere prislúchajúcich metód výučby. V každom prípade metódy podliehajú výberu stratégií, ktoré učiteľ implementuje do procesu výučby na základe jeho včasných diagnostických zistení pred i počas procesu výučby. Organizačným modelom výučby naznačujeme a sledujeme odklon od naratívnej metodiky, často krát jednostranne uplatňovanej len učiteľom, a príklon operatívnej, integrovanej a intuitívnej metodike.

Metódy výučby (metódy vyučovaco-učebného procesu)

- ☛ Metóda je (vytvorený a subjektmi udržiavaný) koordinovaný systém vyučovacích činností učiteľa uskutočňovaných spoločne s učebnými činnosťami detí/žiakov/študentov, ktoré sú zamerané na dosahovanie cieľov výučby. Ide o didaktickú interakciu a transakciu medzi vyučovaním a učením sa.
- ☛ Metóda je istý druh vzájomnej činnosti (a zároveň spôsob, akým sa činnosť vykonáva) a súčinnosti učiteľa a dieťaťa/žiaka/študenta v procese výučby.
- ☛ Metóda, to je istý stály spôsob činnosti, ktorý sa niekedy zakladá na využívaní nejakého jedného postupu, a ten má zásadný význam.
- ☛ Metóda je zámerný, cieľavedomý, uvedomený, systematický postup v konaní.

UPOZORNENIE: V našej didaktickej terminológii sa termín metóda (nevhodne!!!) využíva v tých najrozmanitejších významoch, a z tohto dôvodu ju niektorí odborníci využívajú i na označovanie foriem, prostriedkov, čiže nielen na označovanie spôsobov, postupov a ich druhov. Takéto nesprávne označovanie je zavádzajúce, lebo zneprehľadňuje didaktické prvky výučby. Rôzne významy, v ktorých sa termín metóda využíva, sú v niektorých odvetviach vedecky presne (explicitne) vymedzené. Pedagogika (a didaktika) je v tomto smere veľmi nepresná.

V otázke využitia metód je potrebné identifikovať dôležité skutočnosti ovplyvňujúce ich výber a uplatňovanie:

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

Metódy vo výučbe sú/majú byť uplatňované oboma subjektmi, učiteľom i dieťaťom/deťmi, rovnocenne, a to, ako súbežne, tak i v ich vzájomnom prepojení. Učiteľ (pri výbere metód) má vychádzať z predpokladu, že pedagogika a didaktika stavia v súčasnosti na metódach, ktoré sú postavené na riešení (učebných) problémov v snahe podnietiť u detí reakcie a stimulovať ich na výber z viacerých možností riešenia. Učiteľ však musí vidieť rozdiel v tom, čo sú deti spôsobilé (u)robiť samy, a v tom, čo sa od nich očakáva.

Z. Kalhous a O. Obst (2002, s. 307 a n.) uvádzajú, že „interakcia učiteľ – žiak 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.“

Vzhľadom na zrejmu potrebu prispôbovať metódy rozmanitým druhom a skupinám cieľov, voľba metódy prakticky ziskáva charakter pravdivosti a validita (adekvátnosť) pedagogicko-didaktickej hypotézy môže byť potvrdená alebo vyvrátená len na základe konfrontácie medzi sledovanými cieľmi a reálne produkovanými efektmi z využitia tej - ktorej metódy.

Metóda ako vonkajšia stránka výučby (vyučovaco-učebného procesu)

Pod vonkajšou stránkou treba chápať spoločne realizovanú činnosť dieťaťa/žiaka/študenta a učiteľa vo výučbe, ktorá môže mať zvyčajne túto charakteristiku:

- Učiteľ a deti/žiaci/študenti si navzájom vysvetľujú učivo (alebo jeho jednotlivé prvky). Ide o **metódu vysvetľovania**.
- Učiteľ diskutuje o kľúčových bodoch učiva spolu s deťmi/žiakmi/študentmi. Ide o **metódu diskutovania**.
- Učiteľ kladie otázky o učive deťom/žiakom/študentom, na ktoré odpovedajú. Samotné deti/žiaci/študenti 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**.

V didaktickej praxi sa môžeme stretnúť napr. s tým, že

- učiteľ zadáva deťom/žiakom/študentom rôzne učebné úlohy a deti/žiaci/študenti tieto učebné úlohy vypracúvajú bez priamej pomoci učiteľa. Ide o **metódu zadávania učebných úloh**. Táto metóda však nekorešponduje so sociokultúrnymi definíciami pojmu metóda.

Metóda ako vlastný spôsob učenia sa (s uplatnením interných mechanizmov)

Určiť vnútornú stránku učebného procesu znamená predovšetkým charakterizovať spôsoby, na základe ktorých môžu deti/žiaci/študenti získavať a spracúvať nové poznatky. Vo výučbe žiaci si utvárajú nové poznanie rôznymi, individuálne, či sociálne podmienenými spôsobmi – zdôrazňuje sa charakter kognitívno-učebných procesov.

- Získavanie nových poznatkov sa môže uskutočňovať **metódou preberania hotových poznatkov** z rôznych informačných zdrojov (subjektov i objektov).
- Niektoré poznatky je možné získať uplatnením **metódy objavovania** (individuálne poňatých) nových poznatkov (ekvivalentom sú metóda skúmania/bádania, metóda pozorovania a metóda experimentovania).
- Získať poznatky a rozvíjať si poznanie je tiež možné **metódou** individuálneho alebo sociálneho **(re)konštruovania** (utvárania a pretvárania).

Metóda ako operačná stránka učenia sa a vyučovania

Veľmi dôležitou stránkou vyučovacích a učebných metód je mentálna operácia, ktorú učiaci sa subjekt musí v učení sa uplatniť. V súlade s uplatňovanými mentálnymi operáciami, označujeme rovnako aj ich vonkajšiu stránku – metódu:

- **Metóda analyzovania (rozkladania).**

- **Metóda syntetizovania (skladania) a ich kombinácie.**
- **Metóda indukovania.**
- **Metóda dedukovania.**
- **Metóda generalizovania (zovšeobecňovania).**
- **Metóda abstrahovania.**

Metóda ako technologická stránka učenia sa a vyučovania Zodpovedá tomu, aká technológia sa využíva v procese výučby.

- **Metóda zvyrazňovania kľúčových prvkov v predkladaní učiva a jeho spracúvaní.**
- **Metóda identifikovania kritických momentov v učive a jeho spracúvaní.**

Techniky v procese výučby

Ide o sled manuálnych – fyzických úkonov súvisiacich s realizáciou nejakej činnosti a s využívaním nejakého nástroja (prípadne prístroja). Napríklad technika nanášania farby na plochu, lepidla na drsný povrch, napr. technika hry na hudobný nástroj, technika kreslenia a p.

- Technika je mechanická stránka činnosti. Je to súhrn úkonov a sled využitia nástrojov umožňujúcich v istom procese pôsobiť na predmety, materiály, polotovary, suroviny a p.

Prostriedky procesu výučby

Prostriedky využívané vo výučbe sú materiálnej i nemateriálnej povahy. Pod pojmom prostriedok sa chápe všetko, čo môže učiteľ a dieťa/deti využiť na dosiahnutie stanoveného cieľa. Pokiaľ ide o nemateriálne prostriedky ide najmä o metódy, formy, zásady, obsahy, i napr. dosiahnutie špecifického cieľa je prostriedkom pre dosiahnutie všeobecného hlavného cieľa a pod. Ak ide o materiálne prostriedky ide o všetky tie, ktorými v súčasnosti môže disponovať (materská) škola. Všetky tieto prostriedky zaisťujú, podmieňujú a zefektívňujú priebeh procesu výučby. Ide o také predmety a konštrukty, ktoré v úzkej súvislosti s metódami a organizačnými formami napomáhajú dosiahnuť edukačný cieľ.

Kategorizácia prostriedkov:

- „prostriedky, ktoré umožňujú proces výučby a napomáhajú mu po stránke materiálno-technickej,
- prostriedky, ktoré umožňujú proces výučby a navodzujú ho po stránke inštitucionálnej,

- **prostriedky, ktoré umožňujú realizovať výučbu po stránke pedagogicko-didaktického predkladania a spracovania obsahu,**
- **prostriedky, ktoré predstavujú rôzne organizačné formy a rôzne metódy, ktoré pomáhajú znúťorniť si obsah výučby (učivo).**

V tomto zmysle predstavuje prostriedok vo výučbe každý jav a každá skutočnosť, ktoré učiteľ alebo si ich vytvára na to, aby ľahšie dosiahol výsledky, ktoré chce svojim pôsobením dosiahnuť. Pritom však nesmieme zabudnúť, že prostriedky sú rôznej povahy, že sú vždy závislé od cieľov a úloh výučbovej aktivity a zároveň späté s metódami tejto aktivity. Výučbový prostriedok v teórii i praxi musí byť preto vždy zvažovaný z hľadiska svojej funkcie a mnohostranných závislostí. Pedagogika a didaktika pristupujú k vymedzeniu prostriedkov predovšetkým z organizačného hľadiska.

Podľa *D. P. Ausubela* (1978, s. 371) „je potrebné hovoriť v súvislosti s prostriedkami aj o didaktickom materiáli, pod ktorým chápe predovšetkým prirodzenosť úlohy/problému, aby mohla byť naučená (spracovaná) signifikantným spôsobom: množstvo a obťažnosť výučbového materiálu, jeho interná logika a organizácia, rýchlosť, s ktorou sa prezentujú nové myšlienky a informácie, veľkosť/význam prechodu medzi postupnými úlohami alebo medzi krokmi komponujúcim úlohu, efektívnymi spôsobmi prezentovania materiálu a využívanie pomoci a ostatných didaktických prostriedkov, schematických modelov, učebníc a pod.“

Súčasťou didaktických prostriedkov sú tiež učebné pomôcky, ktoré uľahčujú proces učenia sa a vyučovania. Ako uvádza *J. Skalková* (1999, s. 233) učiteľ volí vhodné pomôcky vzhľadom:

- „na cieľ, ktorý vyučovaním sleduje,
- na vek a psychický vývin žiakov, ich doterajšie skúsenosti,
- na podmienky realizácie (vybavenie triedy a školy) i skúsenosť a spôsobilosti učiteľa“.

Zásady

- Zásada/princíp je základná východisková téza, o ktorú sa opiera teória i prax vyučovaco-učebného procesu.

Formy

- Organizačná forma je vonkajšie usporiadanie procesu výučby a podmienok, v ktorých sa bude obsah (učivo) realizovať.

Zoznam bibliografických odkazov

AUSUBEL, P. D.: *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. 1. vyd. México: Editorial Trillas, 1978, 768s.

KALHOUS, Z. – OBST, O. : *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál. 447s. ISBN 80-7178-253-X.

SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV. 1999. 292s. ISBN 80-85866-33-1.

Kontaktná adresa

PaedDr. Dušan Kostrub, Ph.D.

Pedagogická fakulta UK

Račianska 19, 831 04 Bratislava

e-mail: Dusan.Kostrub@fedu.uniba.sk

PRÁCE S HYPERAKTIVNÍM DÍTĚTEM V MATEŘSKÉ ŠKOLE JAKO PROFYLAXE NEÚSPĚCHU V ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Renata Kovářová

Abstrakt

Autorka se v příspěvku zabývá možnostmi působení na dítě s hyperaktivitou v průběhu docházky do mateřské školy. Objasňuje pojem hyperaktivita včetně jeho příčin a projevů. Nastihuje jednotné postupy učitelek mateřské školy a rodičů, které by měly vést k osvojení správných vzorců chování u dítěte, a tím by měly zajistit bezproblémový vstup dítěte do základní školy.

Klíčová slova

Hyperaktivita, ADHD, odložená školní docházka.

Jestliže chceme hovořit o hyperaktivním dítěti, je nezbytné si nejprve objasnit pojem hyperaktivita. Co vlastně hyperaktivita je, kdy a proč vzniká? Podle Defektologického slovníku (Edelsberger, 2000) je **hyperaktivita** (z lat. activus – činný, z řeč. hyper – příliš) **označována jako porucha volního jednání, která je doprovázena nadměrně zvýšenou, ale neúčelně usměrňovanou dynamikou chování v činnosti a motorice.**

Dnes je tento pojem velice známý i mezi laickou veřejností a hyperaktivita je obecně chápána jako zvýšená, nadměrná pohyblivost jedince.

Hyperaktivita bývá pouze jedním ze symptomů postižení nazývaného ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder – Porucha pozornosti s hyperaktivitou), mezi další symptomy tohoto postižení patří impulzivita a nepozornost.

V současné době se vyskytují nejrůznější výzkumy, které potvrzují příčiny hyperaktivity.

Mezi ověřené příčiny patří: (Train, 1997; Zelinková, 2003)

- Genetické zatížení.
- Užívání alkoholu v době těhotenství.
- Kouření v době těhotenství.
- Úrazy hlavy.

Nový výzkum dánských vědců, který byl zveřejněn v časopise British Medical Journal's Archives of Disease in Childhood, potvrzuje, že také

u předčasně narozených dětí a u dětí s nízkou porodní váhou je vyšší riziko vzniku hyperaktivity, než u dětí donošených (Nedonošené děti bývají častěji hyperaktivní. In *Psychologie Dnes*, 2006, roč.12, č. 7-8, s.6).

V souvislosti s příčinami je nutné uvést i psychologický přístup, který předpokládá, že hyperaktivita je podmíněna současným spojením dispozice a způsobem výchovy. Je-li dítě s dispozicí k hyperaktivitě, pohyblivosti a náladovosti stresováno netrpělivým rodičem, nemohou být vytvářeny správné vzorce chování a dítě se dříve nebo později dostává do konfliktu se svým okolím, což se nejčastěji projevuje ve školním prostředí. Také z tohoto důvodu je nutné, aby pedagogové pracovali nejen s dětmi, ale také s rodiči problémových dětí.

Jaké jsou hlavní projevy hyperaktivity?

- Jedinec nevydrží v klidu, neustále chodí, vyskakuje z místa.
- Pokud je nucen vydržet na jednom místě, tak se vrtí, bezděčně pohybuje rukama i nohama, hraje si s různými předměty.
- Vykřikuje, skáče ostatním do řeči, je nadměrně hlučný.

Někteří autoři (Train, 1997) poukazují na fakt, že děti, které jsou později diagnostikovány jako hyperaktivní, se nadměrně pohybovaly již v děloze matky.

V období batolecím, když děti začínají chodit, jsou téměř k nezastavení. Neustále běhají, berou do rukou různé (i nebezpečné) věci, z čehož vyplývá nutnost neustálé pozornosti rodičů. I přes zvýšenou pozornost ze strany rodičů a později i pedagogů mívají hyperaktivní děti více úrazů než jejich vrstevníci. Zejména matky, které tráví s dětmi většinu času, mívají s hyperaktivním dítětem značné problémy. Některé si problémy uvědomují, hlavně tehdy, mají-li možnost srovnat své dítě se stejně starým dítětem např. svých kamarádek. Naopak jsou rodiče, kteří nadměrnou aktivitu svého dítěte automaticky přisuzují zvýšené zvědavosti a vysokému nadání dítěte (Train, 1997). O to větší rozčarování může nastat při vstupu dítěte do kolektivního zařízení.

První závažnější problémy se většinou dostaví v době, kdy dítě nastupuje do kolektivu svých vrstevníků, což bývá nejčastěji ve věku 3 – 4 let (předškolní věk). Dítě, které dosud bylo zvyklé na neustálou pozornost matky, se najednou musí přizpůsobovat ostatním dětem. Většina hyperaktivních dětí tuto novou situaci neumí řešit a již zde může začít kolotoč nejrůznějších problémů a nedorozumění. Právě v tomto okamžiku musí nastoupit pedagogický um a takt učitelek mateřských škol (dále MŠ), které se vzniklou situací jako první seznamují rodiče. Ti si totiž často nedovedou vysvětlit, proč jejich dítě není v kolektivu oblíbené (z čehož mnohdy pramení i přání dětí do MŠ nedocházet). Nechci se na tomto místě zabývat konkrétními metodami práce s hyperaktivními

děťmi. Ty většina učitelek MŠ zná velice dobře. Chtěla bych spíše poukázat na nutnost včasné intervence u dětí s hyperaktivním chováním, která později vyústí v bezproblémový vstup dítěte do základní školy.

Než učitelka MŠ začne situaci řešit s rodiči, musí dítěti poskytnout dostatečný prostor na adaptaci v novém prostředí. Během adaptačního období se zároveň provádí pedagogická diagnostika.

V průběhu vlastní diagnostiky se učitelky věnují pozorování následujících oblastí

- Jak dlouho dítě vydrží u jedné činnosti.
- Zda je schopno dokončit zadaný úkol.
- Zda je schopno klidně sedět na židli.
- Zda po obědě spí.
- Při kterých činnostech mluví.
- Zda skáče jiným do řeči.
- Zda je schopno hrát si s ostatními dětmi.
- Zda je ochotno podřídit se ostatním dětem.

Všechny zjištěné informace učitelka zaznamenává do pozorovacího archu, který pak předloží rodičům a na základě zjištěných poznatků společně projednají další postup.

Prvním a zásadním krokem je vysvětlit rodičům odlišnosti v chování jejich dítěte. Učitelka seznámí rodiče s pojmem hyperaktivita a doporučí jim vhodnou literaturu, která se váže k této problematice (viz dále).

Druhým důležitým krokem je dohoda mezi rodiči dítěte a učitelkou MŠ vedoucí k jednotnému působení na dítě. Učitelka společně s rodiči stanoví základní postupy, podle kterých budou s dítětem pracovat.

Základní postupy, podle kterých je nutné pracovat doma i v mateřské škole

- Dát dítěti jasně najevo, že jej máme rádi takové, jaké je. Jestliže mu něco vytýkáme, pak pouze kvůli nevhodnému chování, nikoli kvůli samotnému dítěti.
- Pozitivní posilování – jestliže dítě správně splní zadaný úkol, následuje okamžitá pochvala, popř. odměna.
- Častá zpětná vazba – vede k pochopení správnosti chování. Pochvala a pozitivní hodnocení vede k upevňování žádoucího chování.
- Zadávání jednoduchých instrukcí – pokyny musí obsahovat pouze několik kroků, které je dítě schopno si zapamatovat a podle nich určitou úkol splnit.
- Úkoly, které dítě dostane, jsou jednoduché a splnitelné. Pokud je úkol

složitější, zadáváme jej po jednotlivých krocích.

- Dbát na to, aby dítě zadaný úkol vždy splnilo.
- Snažit se zamezit dalším negativním projevům vycházejícím z nadměrné aktivity dítěte – např. nepořádnost, zbrkllost, odbývání zadaných úkolů apod.
- Dospělý musí jednoznačně stanovit mantinely, které dítě nesmí překročit. Nediskutujeme s dítětem o vhodnosti chování.

Postupy nutné dodržovat v mateřské škole

- Nedopustit, aby dítě bylo izolováno od ostatních. Snažit se mu najít vhodného kamaráda a postupně jej zapojovat do her stále většího počtu dětí.
- Vést dítě k sebehodnocení vlastního chování a dalších činností. Dítě má možnost srovnání se svými vrstevníky.
- Snažit se o uplatňování individuálního přístupu k dítěti při plnění zadaných úkolů.

Postupy nutné dodržovat v rodině

- Poskytnout dítěti správný vzor chování.
- Pravidelný denní režim zahrnující dostatek spánku.
- Zajistit účast v zájmové činnosti (ale vyloučit příliš divoké aktivity před usínáním).
- Vyčlenit dítěti omezenou dobu na sledování televize a zároveň pro něj vybírat vhodné programy.

Jestliže se učitelkám MŠ a rodičům podaří uplatňovat výše zmíněné zásady, je velká pravděpodobnost, že si dítě již v průběhu docházky do MŠ osvojí základní vzorce žádoucího chování, které mu později pomohou k bezproblémové adaptaci na nové školní prostředí.

Současný trend nabádá pracovat s dětmi s postižením (tedy i s dětmi hyperaktivními) od co možná nejtělejšího věku. Jestliže při vstupu do základní školy nemá hyperaktivní dítě z jakýchkoli důvodů vytvořeny odpovídající vzorce chování, může se dostat do problémů, které by později mohly být jen těžce řešitelné.

Může dojít k následujícím situacím

- Dítě bude mít snížené výkony, přestože jeho nadání je přiměřené.
- Nebude schopno navázat kontakty se svými spolužáky.
- Bude nesnášenlivé.
- Nebude ochotno podřídit se autoritě.
- Může se u něj projevit agresivita.

Z těchto důvodů se jeví nezbytné začít s dítětem pracovat dříve, než nastoupí do základní školy. Ve škole totiž dětem přibývá mnohem více povinností ve srovnání s předškolním obdobím. Jestliže děti mají problémy samy se sebou, nejsou schopny dostát nárokům, které na ně škola klade.

Pokud se i přes snahu učitelek a rodičů nepodaří dítě dostatečně připravit na vstup do základní školy, je vhodné zvážit odklad povinné školní docházky o jeden rok. Na základě platných českých předpisů (Zákon 561/2004 Sb. § 37), musí mít dítě k odkladu povinné školní docházky vyjádření od lékaře i z pedagogicko psychologické poradny. Po předložení zmíněných doporučení žádají rodiče ředitele školy, ve které byli s dítětem u zápisu, o odklad povinné školní docházky. Ředitel na základě kladných doporučení vydává rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky o jeden rok. Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu, doporučí rodičům, aby dítě navštěvovalo poslední ročník MŠ nebo přípravnou třídu základní školy. V tomto roce by měla pokračovat (nebo být zahájena) soustavná a důsledná práce s dítětem, která směřuje ke zdokonalení chování a sebeovládání dítěte.

Doporučená literatura pro rodiče

MATĚJČEK, Z.: *Po dobrém nebo po zlém?* Praha: Portál, 1991.

MUNDEN, A. – ARCELUS, J.: *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál, 2002.

O'DELL, N.E. – COOK, P.A.: *Neposedné dítě*. Praha: Grada, 2000.

PREKOPOVÁ, J.: *Malý tyran*. Praha: Portál, 1999.

PREKOPOVÁ, J. – SCHWEIZEROVÁ, CH.: *Neklidné dítě*. Praha: Portál, 1994.

RIEFOVÁ, S.: *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál, 1999.

SERFONTEIN, G.: *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999.

ŠEBEK, M.: *Neklidné děti a jejich výchova*. Praha: SPN, 1990.

ŠIMANOVSKÝ, Z. – MERTIN, V.: *Hry pomáhají s problémy*. Praha: Portál, 1996.

TRAIN, A.: *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997.

ŽÁČKOVÁ, H. – JUCOVIČOVÁ, D.: *Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. Praha: Nakladatelství D + H, 2005.

ŽÁČKOVÁ, H. – JUCOVIČOVÁ, D.: *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: Nakladatelství D + H, 1999.

Internetové zdroje

www.rodina.cz

www.hyperaktivita.cz

Zoznam bibliografických odkazov

EDELSBERGER, L.: *Defektologický slovník*. Jinočany: Nakladatelství H & H, 2000.

MERTIN, V.: LDE, LMD nebo ADD/ADHD? In KUCHARSKÁ, A. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 1996. Sborník 1996.

MÜLLER, O.: *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: UP, 2001.

MUNDEN, A. – ARCELUS, J.: *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál, 2002.

PILAŘOVÁ, M. – KAVALÉ-PAZLAROVÁ, M.: ADHD a ADD – reflexe z odborné literatury 90. let. In KUCHARSKÁ, A. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 1999. Sborník 1999.

TRAIN, A. : *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997.

ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003.

ŽÁČKOVÁ, H. – JUCOVIČOVÁ, D.: *Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. Praha: Nakladatelství D + H, 2005.

Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Kontaktná adresa

PaedDr. Renata Kovářová

Pedagogická fakulta OU

Reální 5, 702 00 Ostrava

e-mail: Renata.Kovarova@osu.cz

MATERSKÁ ŠKOLA AZOVSKÁ V KOŠICIACH

Alena Kupková

Abstrakt

Kvalitná materská škola je dôležitá pre komplexný rozvoj osobnosti detí v predškolskom veku a pre vytváranie lepších predpokladov na ďalšie vzdelávanie i úspešné zvládnutie základnej školy. Dieťa má tak lepšiu šancu na sociálnu inklúziu, na uplatnenie sa v povolani a spoločenskom živote.

Kľúčové slová

Kvalita edukácie, nadštandardné aktivity, kritériá kvality, hodnotenie materskej školy.

Kvalita materskej školy Azovská 1 v Košiciach v teórii a praxi vychádza z ponímania komplexnosti výchovného pôsobenia v materskej škole a z jej koncepcie. Kvalita zahŕňa zvyšovanie odbornej úrovne pripravenosti a právneho vedomia pedagogických zamestnancov, optimalizáciu a efektivitu riadiacej práce, skvalitňovanie materiálno-technických podmienok školy a rozširovanie i prehĺbovanie spolupráce školy s inými inštitúciami. V kvalitnej materskej škole pokladáme za prvoradé dieťa, aby malo pocit, že je vítané, akceptované, že mu rozumieme a ochraňujeme ho. Vytvárame stimulačné prostredie školy zabezpečené zamestnancami s podmienkami na experimentovanie, intimitu hier a činnosti, priestor pre individuálny rozvoj dieťaťa, vzájomné priateľské vzťahy a osvojenie etických hodnôt a princípov s vyváženou pokojnou psychosociálnou klímou. To sa odzrkadľuje na reakciách a aktivitách detí, ich tvorivosti a systematickosti činností, záujmu o nové informácie a činnosti. Zefektívňujeme odborné pedagogické pôsobenie na dieťa so spätnou väzbou vo vzťahu k cieľu a obsahu edukácie. Komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa ovplyvňujeme kvalitnou stimuláciou, kultivovanou komunikáciou, štýlom práce a profesionalitou učiteľiek. Akceptujeme filozofiu postmodernej materskej školy a pozitívne atribúty vývoja predškolskej výchovy. Stotožňujeme myslenie pedagógov s filozofiou teoretických východísk programu v duchu postmodernej pedagogiky materských škôl a požiadaviek 21. storočia na kvalitu, humánne a legislatívne podmienky ako aj s etikou školy.

Materská škola je klasická jednoposchodová budova s piatimi triedami, ktoré slúžia výlučne deťom. Poskytuje starostlivosť deťom od dvoch do šiestich rokov a deťom s odloženou školskou dochádzkou. Vo vysunutej budove je

zriadená trieda pre dvoj-troj ročné deti a priestor bývalej kočíkárne prevedenou rekonštrukciou slúži ako telocvičňa. V hospodárskej časti budovy je zriadená miestnosť na oboznamovanie so základmi anglického jazyka. Školská jedáleň poskytuje stravu, ktorú prerozdeľuje po jednotlivých triedach. Materská škola sa nachádza v blízkosti jazera a rieky Hornád a tak aj okolité prostredie prispieva k formovaniu kladného vzťahu k prírode a zameranosť na environmentálne faktory. Logo školy i označenie jednotlivých tried je v tvare lienky a aj časopis, ktorý priebežne vydávame nesie jej názov. Prostredníctvom environmentálnej výchovy umožňujeme deťom bezprostredné pozorovanie a poznávanie rozmanitosti živej prírody, prebúdame elementárne cítenie a ochranárske postoje. Realizujeme environmentálne a zdravotné aktivity pri príležitosti Dňa Zeme, organizujeme školy v prírode, vytvárame v spolupráci s rodičmi spoločné projekty na ekologické témy, prostredníctvom Eko hier uplatňujeme v praxi Dohovor o právach dieťaťa, využívame metodické príručky, odpadový materiál a výrobky prezentujeme na výstavách aj pre rodičov. Základy environmentálnej kultúry osobnosti dieťaťa formujeme besedami s ochranármi prírody, vysádzame nové kry a dreviny, zazeleňujeme interiér a predzáhradku materskej školy a výletmi do prírody obohacujeme poznatky detí poznávaním prírodnej fauny a flóry. V ľudovej izbe prostredníctvom ľudových hier, tancov a aktivít posilňujeme vedomie príslušnosti jednotlivca k svojmu národu, národnú identitu. Krúžok ľudového tanca sa každoročne predstaví rodičom a deťom zo základných škôl na jarnej slávnosti Vynášanie Moreny na ktorej utvárame predstavu detí o regionálnych ľudových tradíciách a zvykoch. Deti spoločne s učiteľkami zhotovia jarné suveníry ako spomienku na milú slávnosť a ponúknu ich rodičom na burze. Úlohy z Programu výchovy a vzdelávania plníme aj prostredníctvom projektov a vytvárame tak pevný základ pre aktívny pohyb a životosprávu. Našu pozornosť zameriavame na rôzne druhy prevencií a využívame projekty: **Chceme dýchať čistý vzduch, Sladkosti závislosťou, Dieťa a droga, Zdravé zúbky - pekný úsmev, Evička nám ochorela a Adamko hravo-zdravo.** Začiatkom septembra 2005 bola naša materská škola zaradená do Národnej siete škôl podporujúcich a tak na základe vypracovaného projektu sa zameriavame na zdravý životný štýl, kladieme základy environmentálnej kultúry a formujeme medziľudské vzťahy a sociálnu komunikáciu. Prezentujeme zdravý životný štýl s integrovanou zdravotnou výchovou. Doplnkové aktivity na individuálny rozvoj osobnosti dieťaťa rozvíjame formou interných krúžkových aktivít a zameriavame sa na podnecovanie tvorivosti, systematickej činnosti, záujmu o osvojenie si nových vedomostí, zručností a schopností. Dodržiavame psychohygienické požiadavky a deti i kolektív materskej školy prezentáciou svojich výsledkov v priebehu roka na rôznych podujatiach podporuje dobrú profiláciu a imidž, ktorý dominuje u rodičov pri výbere školy. Širokej verejnosti sa približujeme vydávaním časopisov pri príležitosti Svetového dňa výživy s ponukou receptov

zdravej výživy aj v spolupráci s rodičmi a priebežne vydávame časopis Lienka s monitorovaním zaujímavých momentov zo života detí. Môžeme sa pochváliť aj úspechmi a veľmi dobrú spoluprácu máme s rodičmi a inými inštitúciami, čo sa odzrkadľuje na estetizácii interiéru a exteriéru školy. Organizujeme tradičné i netradičné nápadité akcie a tým zvyšujeme participáciu rodiny pri ich zabezpečovaní a realizácii, čo napomáha otvoreniu sa materskej školy rodine a verejnosti. Uvedomujeme si, že aj vonkajšie aktivity a školský dvor sú integrálnou súčasťou materskej školy, a preto využívame finančné prostriedky zo získania 2% z dane z príjmu na estetizáciu školského dvora. Môžeme sa pochváliť dreveným vláčikom, detským ihriskom so šmýkačkou, ale aj Detským dopravným ihriskom, ktoré sa nám podarilo otvoriť aj vďaka finančnej dotácii z MÚ MČ Košice- Nad jazerom, ktorá nám na tento projekt poskytla sumu 185.000,-Sk. Využili sme ju na výstavbu ihriska, ale aj na nákup kolobežiek a bicyklov pre deti a tešili sme sa aj z toho, že aj rodičia nám sponzorsky prispeli a darovali dopravné prostriedky. Dopravné ihrisko tak môžu denne využívať deti z našej materskej školy, ale podľa zostaveného harmonogramu aj deti z materských škôl zo sídliska. Sme pyšní, že sa nám tento náročný projekt podaril a môžeme tak u detí osvojovať dopravné normy i situácie, deti získavajú aj zručnosti jazdou na bicykloch a kolobežkách čím podnecujeme ich fyzický rozvoj.

Uvedomujeme si, že aj prostredie a aktivity podporujú inklúziu, a preto pozitívnou školskou klímou a atmosférou podporujeme empatické správanie a komunikáciu u detí, neustále skvalitňujeme proces edukácie, čo má bezprostredný vplyv na kvalitu života detí v našej materskej škole. Pružne reagujeme na nové trendy v inštitucionálnej predškolskej výchove aj ponukou nadštandardných aktivít a aplikujeme ich do praxe. Oslovila ma myšlienka klasika: *„Celá nádej na všeobecnú nápravu vecí závisí na prvej výchove“ a myslím si, že kolektív materskej školy túto myšlienku smerom ku kvalite materskej školy splňa veľmi úspešne.*

Kontaktná adresa

Alena Kupková

Materská škola

Azovská 1, 04 12 Košice

e-mail: msazovskake@centrum.sk

MATERSKÁ ŠKOLA DÉNEŠOVA V KOŠICIACH

Katarína Lukáčová

Abstrakt

Príspevok je zameraný na prezentáciu materskej školy, ktorá sa nachádza v Košiciach na Ulici Dénešovej č. 53.

Kľúčové slová

Kvalita materskej školy, krúžková činnosť, projekty.

Dostala som tú možnosť, aby som predstavila školu kde pôsobím účastníkom tejto konferencie, ktorá nesie názov KVALITA MATERSKEJ ŠKOLY V TEÓRII A PRAXI.

Som rada, že škola kde pôsobím bola vybratá ako jedna z mnohých, ktoré sú v Košiciach a považujem ich tiež za kvalitné. To čo sme dosiahli a na čom pracujeme ďalej, považujem za samozrejmosť.

K tomu čo uvidíte v prezentácii sa vyjadrovať teraz nebudem ,to až neskôr, ale trochu Vám predstavím školu z vnútornej strany .

Táto konferencia ma inšpirovala, k tomu, aby som si v knižnici vyhľadala danú problematiku a podľa Alexandra Alberta v knihe Rozvoj kvality v škole som došla k záveru, že smerovanie školy ktorú vediem je správne a to čo robíme je síce omnoho náročnejšie, ale účinnejšie. V prvom rade je to :

SEBAHODNOTENIE Kde sme teraz? Akí sme ?

VÍZIA	ČO chceme svojou činnosťou dosiahnuť?
POSLANIE	Prečo to chceme?
STRATÉGIA	Akým spôsobom to chceme ?
CIELE	ČO ?Kedy? Kde?
AKČNÉ PLÁNY	Kto? Čo ? Kde? Kedy? Ako?

Snažíme sa zaviesť do školy postupne KOMPLEXNÉ MANAŽÉRSTVO KVALITY/TQM/, ktorého cieľom je podporiť zmysel učiteľiek aj

nepedagogických zamestnancov školy pre sústavné zlepšenie vlastnej práce. Myslím tým **zlepšovanie procesov** a nielen výsledky práce učiteliek. Nejedná sa teda len o zlepšovanie vedomostnej úrovne detí, ale aj o neustále zlepšovanie vyučovacích metód a foriem práce, o zlepšovanie kontroly a pod.

Manažérstvo kvality je samozrejme vo výrobných podnikoch, o niečo zaostávajú služby, ale manažérstvo kvality v školstve je ešte v plienkach. Je to stratégia riadenia školy. Je rozpracovaná vo vnútri školy, na základe vlastných pravidiel a za účasti všetkých zamestnancov školy. Je to filozofia, ktorá vyžaduje nový spôsob myslenia a stotožnenia sa všetkých zamestnancov školy s cieľmi a s kvalitou. KMK alebo TQM je organizovaná, permanentná a uvedomelá činnosť, ktorej cieľom je priblíženie spoločných cieľov a skutočných činností školy požiadavkám a očakávaniam partnerov. Ale pozor, to neznamená, že škola bude robiť len to, čo rodičia, alebo ostatní partneri kážu. Máme svoj výchovno-vzdelávací program, ktorý je určený istej vekovej kategórii a pre nás záväzný. Na to, aby sme zistili čo chceme, kam chceme smerovať, aké požiadavky majú naši partneri v škole využívame hodnotenie vnútorné aj vonkajšie, ktoré realizujú učiteľky, rodičia, zriaďovateľ.

V prvých dvoch prípadoch využívame dotazníkovú formu - sebahodnotenie, pripomienkovanie a návrhy ako ďalej, v treťom prípade je to analýza výchovno-vzdelávacích výsledkov.

MŠ Dénešova sa zameriava hlavne na rekreačno- pohybovú telesnú výchovu a folklór, ostatné krúžky vychádzajú z požiadaviek učiteliek a partnerov napr. karate je v spolupráci so ZŠ Drábová, ktorá je obvodová ZŠ, anglický jazyk si žiadajú rodičia a pod.

Pri TQM je dôležitá aj štruktúra školy. 6 triedna MŠ je v účelovej budove a učiteľky, ktorých je 13 sú plne kvalifikované. 11 má stredoškolské a 2 vysokoškolské vzdelanie.

Komplexný manažment kvality je proces dlhodobý a vyžaduje si neustále zvyšovanie si odbornosti všetkých zamestnancov.

Cieľom je stať sa učiacou sa školou, čo je veľká výzva pre každého, pretože si vyžaduje hlavne od učiteliek zmenu obsahu vzdelávania sa a vzťahu učiteľka-dieťa.

SME ŠKOLOU OTVORENOU. Okrem toho, že sme otvorený verejnosti napr. projektom Otvorená škola - Šťastné deti, tak aj pre odbornú verejnosť organizovaním odborných seminárov, pretože „vzdelaný človek je najväčším bohatstvom krajiny“.

Prezentácia

obr.1, 2, 4

Ako som už spomínala sme 6 triedna materská škola ,ktorá je v účelovej budove a učiteľky, ktorých je 13 sú plne kvalifikované. 11 má stredoškolské a 2 vysokoškolské vzdelanie . Kapacita je 124 detí , v tomto školskom roku je zapísaných 140.

Obr. 5, 6

Rekreačno – pohybový program sa prelieňa počas celého dňa . V ranných hrách aj odpoľudňajších činnostiach.

Obr. 7, 8

Okrem toho, plníme aj záväzný program výchovy a vzdelávania podľa vekových kategórií s využitím rôznych UP, hračiek a metód a foriem práce v edukačnom procese .

Obr. 9, 10

Výlety napr. do Bardejovských kúpeľov, Alpinka, Chmeľová a pod. a akcie detí- návšteva hasičov, policajtov, exkurzia na letisko a iné. V spolupráci s rodinou sú nad rámec programu a sú integrované do ročného plánu a vyplývajú aj z požiadaviek rodičov .

Obr. 11, 12

Sezónne činnosti plávanie a lyžovanie plánujeme dlhodobo s predprípravou detí na jednotlivé činnosti podľa vekových kategórií.

Obr. 13, 14

Psychohygiena a hlavne odpoľudňajší odpočinok s pre deti veľmi dôležité. Popoludní sú pripravené na ďalšie aktivity a krúžky, ktoré sú súčasťou projektov.

Obr. 15

Pre deti: výtvarný, folklórny, pohybový, karate, anglický jazyk, logopédia.

Pre dospelých: kalanetika, jóga, zdravotné cvičenie.

Obr. 16

Deti z výtvarného krúžku sa môžu pochváliť peknými umiestneniami na súťažiacich organizovaných mestom, školami a inými inštitúciami

Obr. 17, 18, 19

Prostredníctvom folklórneho krúžku sa deti oboznamujú s tradíciami na Slovensku s využitím projektov a to:

- Veľká noc
- Májové slávnosti
- Jarné slávnosti
- Nakladanie kapusty
- Vianoce

Obr. 20, 21

Pravidelný pohyb vedie deti k hľadaniu svojich možností a pripravuje ich

Kvalita materskej školy v teórii a praxi

na nástrahy, prehry aj víťazstvá . V celoslovenskej súťaži detí v rekreačnej gymnastike organizovanej SZ RTVŠ sme mali umiestnenia: Celoslovenská súťaž GYMNO 1999 1. miesto GYMNO 2000 3. miesto

Obr. 22

Projekty školy:

- Zdravá škola,
- Otvorená škola
- Šťastné deti
- Kamaráti s prírodou
- Rekreačno - pohybový program

Obr. 23

Predstavuje projekt Zdravá škola

Obr. 24, 25, 26, 27, 28

Veľmi zaujímavý a úspešný projekt, ktorý ešte prebieha a začali sme ho v roku 2005 je Otvorená škola - Šťastné deti. Cieľom je adaptácia detí na školu v súčinnosti s rodinou. Školu sme otvorili pre verejnosť nie len týmto projektom, ale aj organizovaním odborných seminárov s lektormi z ČR v spolupráci s MPC Prešov a SZ RTVŠ, cvičením rodičov a detí.

Obr. 29

Pohybovo-rekreačný program zabezpečuje deťom zdravý telesný rast, ktorý má vplyv na ďalší vývin dieťaťa.

Obr. 30

Adresa materskej školy

Kontaktná adresa

Bc. Katarína Lukáčová

Materská škola

Dénešova 53, 040 01 Košice

e-mail: msdenesova@centrum.sk

MATERSKÁ ŠKOLA GALAKTICKÁ V KOŠICIACH

Anna Magdošková

Abstrakt

V prezentácii Vám predstavím Materskú školu na Galaktickej ulici v Košiciach. Zameriam sa na to, čo na základe kritérií uvádzaných v odbornej literatúre, považujem v našej škole za kvalitné. Retrospektívny pohľad nás zavedie k začiatkom práce a ceste, ktorá viedla k zmenám vo výchovno – vzdelávacom pôsobení.

Kľúčové slová

Riadenie školy – školský manažment, inovačné procesy, pedagogická koncepcia, evalvácia, klíma školy, vzťah školy k jej okoliu.

V čom vidím kvalitu našej školy?

Vo vnútornej premene školy.

Po roku 1989 naďalej zostával v platnosti Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách. Napriek pozitívnym vplyvom odborne usmerňovanej výchovy detí v predškolských zariadeniach v porovnaní s rodinnou výchovou, uvedomili sme si jej negatívne stránky:

Autoritatívny vzťah učiteľ – dieťa.

Preferovanie kolektívnej výchovy, nedostatočné rešpektovanie potrieb dieťaťa.

Výchovno-vzdelávací systém poznamenaný kvantom poznatkov, dôraz kladený na vedomosti dieťaťa.

Nedostatok sociálno-emocionálnych podnetov.

Metódy a formy práce nezohľadňovali v plnej miere potreby a možnosti dieťaťa.

Denný poriadok bol preorganizovaný, striktný, obmedzujúci potreby dieťaťa. Poskytoval málo času na spontánnu hrovú aktivitu a sociálnu interakciu s blízkymi osobami.

Najpreferovanejšou organizačnou formou bolo zamestnanie, tzv. predškolské vyučovanie. Súviselo s jednostranným chápaním predškolskej výchovy ako prípravy na školu.

V súvislosti s kvalitou školy mám na mysli to, že po zmenách v spoločnosti sme sa samostatne, na základe vnútornej potreby, snažili o zmenu výchovného

Kvalita materskej školy v teórii a praxi
pôsobenia v duchu nových potrieb.

Ku koncepcii školy (2)

Základné myšlienky humanistickej orientovanej pedagogickej koncepcie: dôraz sa kladie na výchovu, dieťa je subjektom výchovy, v popredí je rozvoj nonkognitívnych funkcií, sebaaktualizácia, tvorivosť

Vo výchovnom pôsobení uplatňujeme prosociálny výchovný štýl.

V obsahu výchovno-vzdelávacej činnosti vychádzame z ročných období, od nich sa odvíjajú mesačné témy v plánovaní. Okruh pracovných činností je rozšírený o realizáciu drobných ručných prác, práce v dielničkách a činnosti z vedenia domácnosti. Dôvod: myslenie sa rozvíja v činnostiach, pri manipulácii s predmetmi. Pracovné činnosti teda podporujú vývin detského myslenia od konkrétneho k abstraktnému.

Deň, mesiac a rok v materskej škole je usporiadaný tak, že ich prirodzenou súčasťou je environmentálna a prosociálna výchova.

Realizujeme integrované zamestnania, posilnené sú výtvarné činnosti. Dôvod: na výtvarnej činnosti sa podieľa celá osobnosť dieťaťa, spája kognitívnu oblasť so sociálnou, hodnotiacou a vôľovou sférou, zapája sa zážitková oblasť, posilňuje sa samostatnosť a tvorivosť dieťaťa, rozvíja sa identita dieťaťa na základe individuálneho spracovania poznatkov a pod.

Vo výchovnom pôsobení preferujeme metódy praktickej činnosti.

Heterogénne triedy:

- sú založené na myšlienke vzájomnej spolupráce detí rôzneho veku
- približujú nás k rodinnému prostrediu
- sú podnetnejšie pre sociálny a emocionálny rozvoj detskej osobnosti.

Aktivity školy

Slávnosti vychádzajú z koncepcie školy, sú súčasťou spoločenského života školy, sú prostriedkom komplexného pôsobenia na dieťa a predovšetkým nám spôsobujú radosť.

Práca s deťmi prejavujúcimi talentované správanie prispieva k individuálnemu rozvoju dieťaťa.

Ďalšie aktivity stali sa už súčasťou tradícií školy.

Materiálna stránka

Priestory tried sú členené na pracovnú a hernú časť, dopĺňa ich miesto na spoločné chvíľky. Nábytok v triedach tvoria otvorené police s hračkami a rôznymi materiálmi, čo podnecuje deti k hrám a činnostiam a zároveň poskytuje dieťaťu možnosť slobodnej voľby. Prírodný materiál prispieva k vytváraniu príjemnej a teplej atmosféry.

K sebahodnoteniu (3)

V súčasnosti zvykneme hovoriť o vlastnej identite školy. Terajšia podoba školy je však výsledkom dlhodobého procesu, neustáleho prehodnocovania práce a zmien vo všetkých jej rovinách. Snažili sme sa o realizáciu zmien v súlade so systémovými znakmi alternatívnej školy (Zelina, M.: Alternatívne školstvo. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 80-88778-98-0).

Začiatky práce boli spojené, so súhlasom Školskej správy Košice I, s overovaním v jednej triede. Na základe získaných výsledkov, ale predovšetkým vďaka záujmu a aktivite rodičov, rozšírili sme daný spôsob výchovnej práce do ostatných tried materskej a postupne aj základnej školy. V školskom roku 1993/1994 so súhlasom MŠaV SR.

Začiatky práce sa tiež spájali s predstavou vytvorenia waldorfskej školy. Postupne som dospela k názoru, že to v štátnych školách nie je celkom možné z rovnakých dôvodov, ako to bolo v prípade snáh o zavedenie jógy do nášho školského systému.

Vďaka waldorfským školám som však pochopila, čo znamená humanizácia školstva v praxi a uvedená pedagogika mala zásadný význam pri našom sebautváraní.

K autonómii školy (4) – personálne riadenie.

Základné predpoklady humanizačných snáh:

- a) vytvorenie adekvátnej klímy školy
- b) získanie a odborná príprava pedagógov na prácu v zmenených podmienkach.

Vytvorenie uvedených podmienok závisí predovšetkým od riaditeľa školy.

Vzdelávanie pedagógov našej školy bolo riadené v súlade so smerovaním školy.

K spolupráci s rodičmi a ďalšími výchovnými a spoločenskými inštitúciami (5) Humanizácia a demokratizácia znamenajú aj zvýšenie spoluúčasti samosprávnych a poradných orgánov na riadení školy, rodičov a ďalších činiteľov.

V súvislosti so spoluprácou s rodičmi, založenej na partnerských vzťahoch, podelím sa s Vami o niektoré skúsenosti, ktoré som získala prostredníctvom anketných lístkov pre rodičov. Sú cennou spätnou väzbou v mojej riadiacej práci.

Návratnosť anketných lístkov bola 86 % podľa počtu zaradených detí. Podľa dochádzky v danom týždni 91%.

Z 86% rodičov vyjadrilo spokojnosť s materskou školou 80%. V materskej

škole rodičov príjemne prekvapil prístup učiteliek a personálu školy, tradície školy a zariadenie tried. Prístup k deťom a následne špecifiká školy preferujú rodičia pred blízkosťou materskej a základnej školy k miestu bydliska.

Zistili sme, že deti radi chodia do MŠ kvôli kamarátom a učiteľkám, že rodičia majú záujem o podrobnejšie informácie o dennom a týždennom programe pre deti v MŠ. S úhradou financií nemá problém 39% rodičov, 21% je blízko hraníc a 15% pod hranicami svojich možností (zohľadňujeme pri plánovaní aktivít). Triedu s nižším počtom detí (10-12) pri zvýšenej finančnej úhrade by prijalo 16 rodičov.

Na základe zistení upriamili sme pozornosť napríklad na objasnenie zloženia jedálneho lístka pre deti, poukázali na význam pobytu vonku a odpoľudňajšieho oddychu pre zdravie detí, posilnili sme činnosti s deťmi prejavujúcimi talentované správanie, viacej sme sa zamerali na estetizáciu prijímacích miestností a vybavenie areálu školy.

Na otázku, či cítia potrebu väčšej spoluúčasti na riadení školy, kladne odpovedalo 0.06%. Väčšinou odpovedali v znení, že majú nedostatok vlastného voľného času a dôverujú, že školu riadia kvalifikovaní ľudia.

Záverečný poznatok - kvalitu školy najviac ovplyvňuje ľudský činiteľ a školy rodičia posudzujú podľa toho, ako sa v nich cítia ich deti.

Zoznam bibliografických odkazov

BAĎURÍKOVÁ, Z.: Kvalita materskej školy a možnosti jej posudzovania. In: *Predškolská výchova*, roč. LX, 2005/06, č.5. ISSN 0032-7220
PAVLOV, I.: *Sebahodnotenie kvality školy*. Prešov: Metodické centrum. 1999.

Kontaktná adresa

Mgr. Anna Magdošková
Materská škola
Galaktická, 040 01 Košice
e-mail: ms.galakticka@netkosice.sk

TECHNIKA SWOT ANALÝZY PRI ZISŤOVANÍ A POSUDZOVANÍ KVALITY MATERSKEJ ŠKOLY

Monika Miňová

Abstrakt

Je dôležité si uvedomiť, že len kvalitná materská škola má nádej na prežitie v konkurenčnom prostredí materských škôl. Je preto potrebné poznať a uplatňovať rôzne metódy a techniky na zisťovanie a následný rozvoj kvality v materskej škole.

Kľúčové slová

Swot analýza, benchmarking, kvalita materskej školy.

Do školského systému vstupujú noví účinkujúci (vonkajší a vnútorní partneri) a objavila sa aj požiadavka povinného skladania účtov smerom k užívateľom školy. To je dôvod k vypracovaniu systému vnútorného a vonkajšieho hodnotenia škôl. Vnútorné hodnotenie má kľúčový význam v činnosti školy, lebo jeho súčasťou je okrem hodnotenia kľúčových procesov aj sebahodnotenie (učiteľov, žiakov, vedenia školy), *hodnotenie učiteľov* (žiakmi, rodičmi, riaditeľom), *hodnotenie školy* (učiteľmi, ostatnými pracovníkmi školy, žiakmi, rodičmi, zriaďovateľom) a *hodnotenie riaditeľa* (učiteľmi, vonkajšími odborníkmi, zriaďovateľom). (Albert, 2002)

V odbornej literatúre sa stretávame s pojmami kvalita a efektívnosť. V pedagogickej teórii i praxi sa používanie pojmu kvalita a efektívnosť často prekrýva. Kvalita má úzky vzťah k hodnote a hodnoteniu, pretože ňou určitému objektu prisudzujeme mieru dokonalosti. Kvalita je žiaduca, optimálna úroveň fungovania alebo výsledok určitých procesov, inštitúcií, ktoré sme schopní objektívne merať a hodnotiť. (Průcha, 1998)

Pri sebahodnotení škôl rozlišujeme dve dimenzie. Prvá dimenzia sa týka vnútorného prostredia školy a dokážeme ju ovplyvňovať vo vlastnej kompetencii. Druhá dimenzia sa týka vonkajšieho prostredia, túto môžeme ovplyvňovať iba nepriamo, resp. ju vôbec nemôžeme ovplyvniť.

Medzi najčastejšie používané metódy a techniky vnútorného hodnotenia školy a zberu informácií patrí **SWOT analýza a Benchmarking**. Akronym *SWOT* sa skladá:

STRENGTHS – silné stránky

WEAKNESSES – slabé stránky

OPPORTUNITIES – príležitosti

THREATS – hrozby

SWOT analýzu možno považovať za otvorené sebahodnotenie školy ako organizácie. V podstate ide o burzu nápadov s cieľom pomenovať silné a slabé stránky školy, resp. jej možnosti i obavy, ktoré môžu ohroziť plnenie jej cieľov. Silné a slabé stránky sa považujú za vnútorné činitele (žiaci, rodičia, učitelia a zamestnanci školy). Príležitosti a hrozby sa považujú za vonkajšie činitele (budúci žiaci a ich rodičia, budúci učitelia, iné školy, budúci zamestnávateľia, zriaďovateľ, Ministerstvo školstva, štát).

Za najefektívnejší spôsob podpory sústavného zlepšovania procesov ako prostriedku pre zvyšovanie konkurenčnej schopnosti sa považuje *benchmarking*. Pri benchmarkingu sa porovnávajú silné a slabé stránky školy s vybranou konkurenčnou školou (ako to robí konkurencia?) **Cieľom** benchmarkingu v školstve je poučiť sa z chýb iných škôl a využívať ich kladné poznatky.

Porovnávať možno:

- Vedenie školských dokumentov
- Študijné výsledky žiakov
- Učiteľmi používané vyučovacie metódy v jednotlivých predmetoch
- Organizáciu a priebeh zápisu do materskej školy
- Spoluprácu s partnermi
- Organizáciu školských slávností

K poznatkom získaným benchmarkingom treba niečo pridať, ponúknuť niečo, čo konkurenčná škola neponúka. Iba tak sa staneme lepšími.

Riaditelia materských škôl by mali tieto dve techniky poznať a uplatňovať ich vo svojej práci. Množstvo informácií, postrehov a nápadov, ktoré prostredníctvom použitých techník získajú im môže pomôcť k skvalitneniu práce školy.

V rámci štúdia Predškolskej pedagogiky a predmetu Školský manažment a marketing mali študenti externej formy štúdia z realizovať tieto dve techniky na svojich školách. SWOT analýzu mali vypracovať riaditeľ školy, učiteľ a rodič a benchmarking mal byť uplatnený medzi vlastnou materskou školou a ich najbližšou, konkurenčnou.

Študenti sa stretli aj s určitou neochotou vedenia materských škôl. Je ťažko povedať z čoho pramenila ich neochota: buď z neznalosti problematiky, alebo z pocitu ohrozenia. Pri benchmarkingu tiež vznikli určité problémy. Materské školy na vidieku sa dôkladne nepoznajú a rodičia svoje deti najčastejšie dávajú do materskej školy v mieste bydliska. V mestách je situácia trochu prehľadnejšia a existuje tam zdravé konkurenčné prostredie. Rodičia si materské školy vyberajú na základe ponúkanej kvality, ale sú aj takí, ktorí uprednostňujú iné kritéria (napr. blízkosť materskej školy k miestu bydliska).

SWOT analýzu realizovalo 25 študentov. V prieskume bolo zapojených

20 materských škôl v meste a 5 na dedine. V meste z 20 materských škôl boli 2 cirkevné. Na dedine z 5 materských škôl bola 1 cirkevná.

Uvedieme niekoľko názorov z pohľadu riaditeľov, učiteľov a rodičov pri realizovanej SWOT analýze. Tieto názory sa rôznia v závislosti od pôsobenia a miesta bydliska študentov. Uvedieme niekoľko reprezentatívnych odpovedí od respondentov.

STRENGTHS – silné stránky

Riaditeľ:

- veľmi dobrý kolektív a tvorivá pracovná atmosféra
- 100% kvalifikovanosť učiteliek
- dobrá spolupráca so ZŠ, OcÚ a rodičovskou verejnosťou
- realizácia rôznych projektov obohacujúcich edukáciu detí
- spoločná budova so základnou školou

Učiteľ:

- dostatočný záujem učiteľov o prácu
- podpora rodičov
- vekový priemer učiteľov 33 rokov
- dostatočný počet detí
- výhodná poloha materskej školy

Rodič:

- milé učiteľky s dobrým vzťahom k deťom
- množstvo pekných akcií pre deti
- priestranný dvor
- pekná výzdoba interiéru

WEAKNESSES – slabé stránky

Riaditeľ:

- malé triedy
- chýba telocvičňa
- materiálne vybavenie školy a školského dvora
- nedostatočná propagácia materskej školy
- obsadzovanie miest nekvalifikovanými učiteľkami

Učiteľ:

- nedostačujúca kvalifikovanosť učiteľov
- nedostatočné vybavenie didaktickými pomôckami
- fluktuácia učiteliek
- nie je vlastná školská kuchyňa a jedáleň
- nízke finančné ohodnotenie učiteliek

Rodič:

- staršia budova materskej školy
- chýba samostatná kuchyňa
- nevyučuje sa cudzí jazyk
- staré hračky a pomôcky

OPPORTUNITIES – príležitosti

Riaditeľ:

- sponzorstvo
- spolupráca s logopédom a psychológom
- opravy budovy školy
- pre nové nápady a aktivity
- nákup novej techniky

Učiteľ:

- pedagogický a odborný rozvoj učiteľiek
- širšia ponuka krúžkovej činnosti
- realizovať rôzne akcie pre deti a rodičov
- zapojenie sa do projektov

Rodič:

- vytvorenie ďalších krúžkov pre deti
- modernizácia budovy
- zakúpenie nových hračiek
- zapojenie detí do rôznych súťaží

THREATS – hrozby

Riaditeľ:

- vysoká nezamestnanosť rodičov
- nedostatok financií na prevádzku
- vysoké školné a poplatky za stravu
- iné materské školy v blízkom okolí
- vandalizmus

Učiteľ:

- zväčšovanie výdavkov na prevádzku
- možnosť zrušenia zriaďovateľom
- zhoršovanie technického stavu budovy
- nedostatok detí - nízka pôrodnosť

Rodič:

- zvyšovanie výdavkov na prevádzku
- neustále sa znižuje pôrodnosť
- vysoké poplatky za stravu a školné
- konkurencia iných materských škôl

Všetky tieto názory by sme mohli podrobiť hlbšej analýze a v budúcnosti poskytnúť (alebo čitateľ si môže sám zrealizovať túto analýzu) ich rozdelenie do oblastí, ktoré uvádza Baďuríková (2005/2006, s. 10). Sú to:

1. personálne zabezpečenie činnosti materskej školy,
2. obsah programu výchovy a vzdelávania v materskej škole,
3. pedagogický proces,
4. partnerstvo s rodinami detí,
5. prostredie materskej školy,
6. vonkajšie aktivity a školský dvor.

Každé toto kritérium by malo mať v budúcnosti vypracovaný systém indikátorov, ktorých existencia svedčí o dosahovanej kvalite v jednotlivých oblastiach.

V súčasnej dobe sa materské školy, ak chcú existenčne prežiť, nezaobídu bez strategického manažmentu a marketingu. Ten je chápaný:

V širšom poňatí ako filozofia riadenia, ktorá je založená na identifikácii potrieb zákazníkov – partnerov školy.

V užšom poňatí ako činnosť školy, ktorá v zmysle rešpektovania a naplňovania potrieb odberateľov – služieb uskutočňuje – výskum – prieskum trhu, na základe ktorého vytvára zodpovedajúcu ponuku vzdelávacích služieb a aktivít ta prostredníctvom komunikácie udržiava, optimalizuje a riadi vzťahy školy k svojmu okoliu, verejnosti.

Za charakteristické znaky marketingovo orientovanej školy podľa Obdržálka, Horváthovej (2004, s. 178) ***sa považujú:***

- nepretržité monitorovanie súčasných a budúcich potrieb cieľového trhu, ktorá vyžaduje, aby škola venovala stálu pozornosť starostlivosti o zákazníka – žiaka, rodiča, partnerov školy a trh,
- systematický prieskum trhu, čo umožní zodpovedať otázky o veľkosti trhu, jeho charaktere – konkurencii,
- kvalifikované vytyčovanie cieľov, ktoré slúži na stanovenie misie, poslania, úloh školy,
- dôsledná realizácia funkcií školy,
- inovácia všetkých aktivít školy, čím sa sleduje sústavné vylepšovanie všetkých javov a procesov s cieľom zabezpečenia a zvyšovania kvality,
- ujasnenie stratégie a cesty týkajúcej sa dlhodobej existencie školy, ktorá môže byť **ostrá ofenzívna** - čo znamená byť na trhu najlepší, alebo **mierna ofenzívna** - čo znamená byť na trhu dobrý, či **ústupová** - čo znamená ponúkať také služby, ktoré už iné školy nemajú, ale pre danú školu sú výhodné,
- nepretržitá kontrola a vylepšovanie imidžu školy sleduje, ako stojí škola na trhu, ako si zákazníci všimajú a požadujú ponúkané aktivity, akú povesť má škola v komunite,
- skĺbenie potrieb a záujmov zákazníkov s potrebami a záujmami školy

– SWOT analýza; benchmarking v školstve.

Vhodne zvolené metódy a techniky môžu pomôcť materskej škole prežiť v konkurenčnom prostredí iných materských škôl. Včas identifikovať vlastné slabé stránky, príležitosti a ohrozenia a tak sa pripraviť na riešenie skvalitnenia výchovy a vzdelávania, čo má bezprostredný vplyv na kvalitu života detí v materských školách.

Zoznam bibliografických odkazov

ALBERT, A.: *Rozvoj kvality v škole*. Bratislava: Metodicko – pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-8052-166-2.

BAĎURÍKOVÁ, Z.: Kvalita materskej školy a možnosti jej posudzovania. In: *Predškolská výchova*, 2005/2006, roč. LX, č. 5. ISSN 0032-7220.

OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K.: *Organizácia a manažment školstva*. Bratislava: SPN, 2004. ISBN 80-10-00022-1.

PAVLOV, I.: *Sebahodnotenie (autoevalvácia) kvality školy*. Prešov: Metodické centrum 1999. ISBN 80-8045-150-8.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

Kontaktná adresa

PaedDr. Monika Miňová

Pedagogická fakulta PU

Ul. 17. novembra 15, 080 16 Prešov

e-mail: minova@unipo.sk

DAJME VIAC TÝM, KTORÍ MAJÚ MENEJ

Helena Mochnáčová

Abstrakt

Príspevok informuje o získaní grantu z ESF na realizáciu ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov predškolských zariadení v územnej pôsobnosti KŠÚ v Košiciach. Konkretizuje jednotlivé moduly ďalšieho vzdelávania, ich zameranie a pre koho sú určené.

Kľúčové slová

Projekt, ďalšie vzdelávanie.

Krajský školský úrad v Košiciach aktívne pristupuje k realizácii ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení vo svojej zriaďovateľskej aj územnej pôsobnosti. Využíva k tomu popri iných aktivitách aj možnosti čerpania finančných prostriedkov zo štrukturálnych fondov Európskej únie. V súčasnosti je Krajským školským úradom v Košiciach realizovaných päť projektov, na realizáciu ktorých získal finančné prostriedky z Európskeho sociálneho fondu. Od 1. marca 2006 v priebehu dvoch rokov prebieha realizácia projektu „**Dajme viac tým, ktorí majú menej**“.

Isto sa pýtate, kto sú tí, ktorí majú menej. Monitorovaním vývoja predškolskej výchovy v Košickom kraji sme zistili, že v priebehu dvoch školských rokov klesol počet materských škôl, počet učiteliek, počet asistentov učiteľa materskej školy, ale hlavne klesol počet zaškolených detí predškolského veku. Zvlášť nevyhovujúca je v Košickom kraji situácia v zaškolenosti rómskych detí predškolského veku. Krajský školský úrad v Košiciach vypracoval projekt, zámerom ktorého je zvýšiť úroveň odbornej prípravy pedagogických zamestnancov predškolských zariadení v lokalitách s vysokou koncentráciou rómskych detí.

Hlavným cieľom projektu je realizovanie ďalšieho vzdelávania pedagogickým zamestnancom predškolských zariadení za účelom zlepšenia ich kvalifikácie a adaptability prostredníctvom nových modulových programov ďalšieho vzdelávania. V projekte sú realizované :

- príprava vedúcich pedagogických zamestnancov, ktorého finálnu časť (písomná práca, záverečné skúšky) bude realizovať MPC Prešov
- ďalšie vzdelávanie pre riaditeľky materských škôl s absolvovaním prípravy vedúcich pedagogických zamestnancov, ďalšie vzdelávanie učiteliek

- materských škôl,
- ďalšie vzdelávanie asistentov učiteľa materskej školy,
- vzdelávanie v oblasti informačno-komunikačných technológií.

V modulových programoch je zakomponované multikultúrne vzdelávanie, tréningy komunikačných spôsobilostí, kooperačných zručností, inkluzívnych techník, výcvik v oblasti informačno-komunikačných technológií a návšteva príkladných rómskych komunít. V závere projektu sa uskutoční vyhodnocujúci seminár.

Vytvorené modulové programy budú spracované na získanie akreditácie MŠ SR bezprostredne po ukončení vzdelávania. Po akreditácii budú tieto vzdelávacie aktivity môcť absolvovať ďalší pedagogickí zamestnanci predškolských zariadení.

Realizáciou projektu chce Krajský školský úrad v Košiciach prispieť k skvalitneniu výchovy a vzdelávania detí predškolského veku z menej podnetného prostredia. Pravidelnú dochádzku do materskej školy dosahovať úzkou spoluprácou materskej školy s rodinou a s asistentmi učiteľa. Pomocou asistentov učiteľa prekonávať rečovú bariéru a postupnou socializáciou rómskych detí zabezpečiť ich kvalitnejšiu prípravu na vstup do základnej školy a úspešné plnenie povinnej školskej dochádzky.

Z finančných prostriedkov Európskeho sociálneho fondu budú realizované štyri pilotné modulové programy a jedno akreditované vzdelávanie v oblasti Informačno-komunikačných technológií pre 110 pedagogických zamestnancov predškolských zariadení (riaditeľky, učiteľky a asistenti učiteľa). Čiastka nenávratného finančného príspevku schváleného Ministerstvom práce, sociálnych vecí a rodiny a Ministerstva školstva Slovenskej republiky na realizáciu projektu činí 1.844 650,- Sk.

Kontaktná adresa

PhDr. Helena Mochnáčová
Krajský školský úrad v Košiciach
Zádielska 1, 040 78 Košice
e-mail: mochnacova.helena@ksuke.sk



MATERSKÁ ŠKOLA MIŠKOVECKÁ V KOŠICIACH

Eva Petrillová

Abstrakt

Príspevok je zameraný na predstavenie medzinárodného projektu: „Týždeň globálneho vzdelávania“, ktorý sa zameriava na rozvíjanie osobnosti dieťaťa predškolského veku v rámci realizácie globálnej výchovy, jej možnosti a skúsenosti v klasickej materskej škole.

Kľúčové slová

Spoločenský význam predškolskej výchovy z hľadiska riešenia globálnych problémov ľudstva, globálna výchova, medzinárodný projekt - „Týždeň globálneho vzdelávania“, spolupráca.

Škola je pilierom pre výchovu osobnosti dieťaťa v spojenej Európe. Zohľadnením špecifik a konkrétnych podmienok mestskej materskej školy bolo potrebné reflektovať na požiadavky, potreby rodičov a prijatých detí. Zavádzanie inovácií v predškolskom vzdelávaní si vyžadovalo zamerať sa na monitorovanie prostredia školy a okolia, zmenu štýlu riadenia, systému kontroly a pozitívne prijímanie zmien a návrhov. Pristúpilo sa aj k zmene vzťahov na rôznych úrovniach a zmenila sa aj forma spolupráce s rodinou v prospech dieťaťa. Všeobecne je uznávané a praxou potvrdené, že kvalitná predškolská výchova a vzdelávanie dávajú lepšie predpoklady pre úspešný život dieťaťa v budúcnosti. Už v materskej škole sa kladú základy celoživotného vzdelávania. Práve realizáciou rôznych projektov na rozvoj školy sa obohacuje edukačný proces.

Zmenené spoločensko – ekonomické podmienky podmieňujú celý rad zmien v pôsobení na dieťa tak v rodine ako aj v škole.

Na výchove sa podieľa nielen rodina ale aj škola a spoločnosť. Včasná spoločensky žiaduca výchova jedinca je preto opodstatnená, najmä z hľadiska dlhodobej preventívnej účinnosti výchovy, ktorou je dosiahnutie adaptability a osobnej integrity človeka.

Základnú charakteristiku – ľudskosť, totiž človek nedostáva od prírody, ale získava ju v priebehu života a predškolská výchova sa môže chápať ako výchova pre život. Zabezpečuje výchovu a vzdelanie pre deti predškolského veku. Základným pedagogickým dokumentom v materských školách je Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách schváleným

Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod č.197,99 – 41 dňa 28. 5. 1999. (Pajdlhauserová, Medlen 2005, s. 31 - 32).

Právo na kvalitnú inštitucionálnu predškolskú výchovu má dieťa nezávislé od sociálneho postavenia rodiny. Je to aj v záujme naplnenia DOHOVORU práv dieťaťa. Súčasťou Dohovoru – je právny základ vzťahu dieťa – rodina – štát.

Priaznivá psychosociálna klíma materskej školy môže neraz korigovať rodinnú výchovu a čiastočne eliminovať citovú depriváciu detí. Nadobúdanie emocionálnej vyrovnanosti v rannom veku je nielen účinná ochrana pred stresom alebo inými záťažovými situáciami, ale aj ako prevencia a bariéra proti rôznym závislostiam človeka v dospelosti. Tak stúpa význam materskej školy, ktorá by mala byť pre každé dieťa príležitosťou zmysluplne, bohato a šťastne prežiť vlastné detstvo. Materská škola je pre dieťa dôležitá a nezastupiteľná najmä z hľadiska sociálneho učenia.

Spoločenský význam výchovy na prelome tretieho tisícročia vzrastá najmä z hľadiska riešenia globálnych problémov ľudstva. Ľudstvo sa dnes intenzívnejšie ako kedykoľvek predtým zamýšľa nad globálnymi problémami, ktoré vo svojej podstate ohrozujú človeka v jeho fyzickej, ale aj duchovnej existencii a zasahujú oblasti etiky a výchovy. Deti sú pritom omnoho zraniteľnejšie než dospelí. Média denne prinášajú množstvo informácií o porušovaní ľudských práv, vrátane práv detí, počnúc zlou zdravotnou starostlivosťou, nedostupnosťou vzdelania, zneužívania detí, v rôznych podobách, prejavy intolerancie a rasizmu. Následky sú ešte závažnejšie a ničivejšie, ak sú nositeľmi týchto negatívnych prejavov sami mladí ľudia, vekom ešte deti. Modernizácia školstva je nielen nevyhnutná, ale v súlade s prebiehajúcimi spoločenskými zmenami v celej Európe aj nezastaviteľná.

Jedným z východísk je uplatňovanie a presadzovanie prvkov demokratizácie a humanizácie vo výchove a vzdelaní. Praktickým krokom v naplňaní tejto myšlienky je aj vysvetľovanie, výchova a praktické dodržiavanie práv dieťaťa, ktoré sú obsiahnuté v DOHOVORE o právach dieťaťa. Práva obsiahnuté v tomto dokumente a spôsoby praktickej realizácie predstavujú súčasť výchovy zo strany rodičov, učiteľov, ale mali by sa s nimi oboznámiť i samotné deti. Ochranoť práva detí znamená mať zodpovednosť za budúce generácie.

Je to jedna z ciest ako riešiť spoločenské problémy ohrozujúce podstatu ľudskej existencie, ale hlavne im predchádzať. V súčasných výchovných systémoch nemôže absentovať výchova v oblasti detských práv. Výchova v tejto oblasti predstavuje výchovu k určitým hodnotám. U detí v predškolskom veku je najúčinnnejšie zážitkové učenie, pri plnení jednotlivých oblastí globálnej výchovy. Okrem osvojovania si pravidiel života, spoločnosti, etických a morálnych noriem sa deťom dodáva nielen schopnosť hodnotiť spoločnosť a človeka ale aj možnosť zúčastnenia sa na hodnoteniach. Včasná spoločensky žiaduca výchova jedinec sa má začať už v predškolskom veku – pretože ranné detstvo

je najdôležitejším obdobím. Záujem spoločnosti o dieťa by mal zohľadňovať uvedené skutočnosti a vytvárať naďalej podmienky na kvalitnú inštitucionálnu predškolskú výchovu. Významnú úlohu zohráva v tejto oblasti

- rodina
- škola
- spoločnosť

V nich sa totiž pohybuje nositeľ týchto práv – dieťa, ktoré by malo byť nimi oboznamované tak, aby sa ich mohlo domáhať, ale tiež ich dodržiavať. Medzi základnými právami je zadefinovaný pojem dieťa – ktoré má právo na hru ako najzákladnejší prejav detstva, právo na ochranu proti diskriminácii, ochrana hendikepovaných detí, vymedzenie priorít detí, povinnosť rešpektovať názor detí, ako aj rodiny, štátu vo vzťahu k dieťaťu. Od 1. júla 2004 nadobudol účinnosť zákon Národnej rady SR č. 365/2004 Z.z. antidiskriminačný zákon.

Globálna výchova

Globálna výchova je živý proces, ktorý pôsobí na dieťa priamo a formuje jeho postoje prežitou skúsenosťou, je zameraná na rešpektovanie kultúrnych identít, boja proti rasizmu, ochrane ľudských práv, získavanie globálnych poznatkov o svete. Je to smer zdôrazňujúci vzájomnú závislosť ľudí a prostredia, zahŕňa učenie o problémoch javoch: ekologických, kultúrnych, ekonomických, politických a technických, ktoré presahujú hranice štátov, t.j. ktoré sú celosvetovej, globálnej povahy. Globalita je objasňovaná v štyroch základných dimenziách: priestorovej, časovej, problémovej a osobnej.

- Priestorová dimenzia znamená, že svet je mnohovýrovňový zosietený systém, v ktorom všetko súvisí, kde sa „lokálne“ problémy odrážajú na „globálnych“ úrovniach a opačne.
- Časová dimenzia znamená, že nemožno oddelovať minulosť od prítomnosti a budúcnosti. Pri tvorbe rozhodnutí by sme mali rešpektovať tri úrovne.
- Problémová dimenzia nás upozorňuje na vnútorné súvislosti mnohých problémov, s ktorými zápasi dnešný svet. Hlad, drogy, nezamestnanosť, devastácia životného prostredia – to sú vonkajšie prejavy expanzívnej ekonomiky, antisociálnej politiky, či túžby po neustálom hromadení hmotných statkov na úkor prírody, alebo sociálne slabších jedincov.
- Osobná dimenzia upozorňuje na potrebu vidieť a chápať problémy makro sveta nášho vnútorného priestoru a prežívania skutočnosti. Bez zmeny vnútra, osobných postojov a činnosť nemožno zmeniť vonkajšie prostredie. (Pasternak, Selby, 1992)

Globálna výchova predstavuje pestrú paletu programov, ktoré sú „iné“

- moderné
- progresívne
- orientované na budúcnosť

Nepredstavuje klasický alternatívny pedagogický systém- je skôr alternatívou, ktorá chce zrealizovať a obohatiť už existujúce koncepcie. Neobsahuje konkrétne úlohy, metódy, ktoré by sa dali jednoducho použiť. Sústreďuje sa na stanovenie cieľov, ktoré má učiteľ potom premeniť do konkrétnych postupov, úloh. Jednotlivé oblasti globálnej výchovy môžeme prijateľnou formou rozvíjať už v materskej škole. Pri ich plnení sa musia dodržiavať pedagogické zásady.

JEDNOTLIVÉ OBLASTI GLOBÁLNEJ VÝCHOVY:

VEDOMOSTI

1. O sebe
Sebavedomie, vlastný uhol pohľadu, ako nás vidia iní
2. Systémy
Teórie systémov, svetové systémy, vzájomné závislosti, spoločné rysy
3. Rozvoj
Typy rozvoja, obchodné vzťahy, pomoc, rola žien, kolonializmus, populácia, zdravie a výživa, výchova a vzdelanie
4. Životné prostredie
Ničenie ekosystému, prírodné zdroje, ochrana prírody, znečistenie
5. Mier a konflikty
Negatívny a pozitívny mier v medziľudských vzťahoch, mier medzi skupinami ľudí
6. Práva a zodpovednosť
Ľudské práva a zodpovednosť, morálne a zákonné práva, predsudky a diskriminácia, práva zvierat
7. Alternatívna vízia
Budúcnosť, udržateľný vývoj, ľudské zdravie a zdravie planéty

ZRUČNOSTI A SCHOPNOSTI

1. Práca s informáciami
Získavanie a odovzdávanie, organizácia a spracovanie, hodnotenie, uchovanie a znova použitie informácií, systémová analýza
2. Rast osobnosti
Koncentrácie, dobrá fyzická kondícia a manuálne zručnosti
3. Medziľudské vzťahy
Asertivita, efektívna komunikácia, budovanie dôvery, spolupráca, riešenie konfliktu
4. Spätná väzba
Rozhodovací proces, etické súdy, ocenenie estetiky
5. Tvorivosť
Tvorivé myslenie, riešenie problémov, pochopenie vzťahov, holistické vnímanie, vcítenie, vizualizácia, predvídanie

POSTOJE

1. Pozitívne sebahodnotenie
Viera vo svoje schopnosti, priamy a poctivý prístup, jedinečnosť
2. Oceňovanie druhých
Rozhodnosť, spoločenské rysy, nové pohľady
3. Rešpekt k právu a právam
Ochrana práv, zmysel pre právo, rovnosť
4. Vzťah k nejednoznačnosti
Viacznačnosť, neistota, konflikty a zmeny
5. Schopnosť tvoriť
Prijímanie rizika, pružná reakcia, predstavivosť a intuícia
6. Postoje k svetu
Úcta k životu, altruizmus

Globálna výchova predstavuje syntézu rôznych prístupov k výchove, jej významným nástrojom systémového myslenia, kde sa integruje minulosť so súčasnosťou, ktorá dynamicky predchádza i do výchovy. (Miňová, 2002 s. 8).

Nové spôsoby vzdelávania si vyžadujú od učiteľa vysokú aktivitu, citlivosť a syntézu rôznych prístupov k výchove. Je to hľadanie ciest a prostriedkov do budúcnosti. Vytvára možnosť človeka, jednotlivca, skupiny zúčastniť sa na „tvarení budúcnosti“.

Konaj lokálne, myslí globálne.

Práve túto myšlienku realizujeme zapojením sa do medzinárodného projektu „Týždeň globálneho vzdelávania“. Od roku 2003 (3. nov. týždeň) podľa vyhlásenej témy.

Charakteristika medzinárodného projektu: „Týždeň globálneho vzdelávania“

Na Slovensku zatiaľ nie je inštitucionálna štruktúra, ktorá by koordinovala globálnu výchovu na celoštátnej úrovni. Rozvojové vzdelávanie je zatiaľ doménou mimovládnych organizácií. Pre SR je koordinátorom RNDr. Milan Šindler: Slovensko – Juhoafrická spoločnosť Košice. Prezentovaný projekt sa koná pod záštitou inštitúcie: Rady Európy North – South Centra v Lisabone. Európske centrum pre globálnu nezávislosť a solidaritu založené v roku 1989 Radou Európy na podporu severo – južnej spolupráce, solidarity, podporu rozvoja vzdelávania a informácií. Je „európskym oknom do sveta“ propagujúcim rešpektovanie ľudských práv, demokracie a sociálneho súžitia i mimo územia Európy. Združuje a úzko spolupracuje s reprezentantmi parlamentov a vlád jednotlivých štátov, mimovládnymi organizáciami, regionálnymi a miestnymi organizáciami a občianskymi združeniami. Rozširuje a podporuje všeobecnú

vedomosť a všeobecný záujem európanov a obyvateľov ostatných kontinentov s úzkym zameraním na mládež.

Realizáciou tohto projektu v materskej škole kladíme dôraz na odbúravanie vžitých predstáv a predsudkov získaných v rodine, odstraňujú sa bariéry rasové, sociálne, ekonomické, kultúrne, národnostné. Hľadáme to čo nás spája a neodlišuje, rozdiely sa vnímajú nie ako prekážka spolunažívania, ale ako zdroj informácií o živote, kultúre iných národov a národností. Projekt je postavený na potrebách a požiadavkách detí, životných skúseností a na základe participácie detí, rodičov a spoločnosti. Globálne vzdelávanie spĺňa kritériá humanizácie a globalizácie, formulované v Národnom programe výchovy a vzdelávania.

Nosné myšlienky projektu:

- zážitkové učenie
- možnosť poznať problematiku ľudských osudov
- spravodlivosť
- rozdiely vnímať ako zdroj informácií o živote, kultúre iných národov, národností

Dôraz sa kladie na nasledovné potreby:

- potreba spolupatričnosti
- potreba úcty
- potreba bezpečnosti
- potreba slobody

Praktická aplikácia globálnej výchovy v materskej škole:

Východiskom pre nás bola spolupráca s RNDr. M. Šindlerom (koordinátor pre globálne vzdelávanie), ktorý bol prizvaný na besedu do MŠ a priblížil deťom život v Afrike. Informácie boli deťom ponúkané aj cez rôzne encyklopédie, čím sa rozvíjala prirodzená inteligencia. Počúvaním rozprávok o Afrike, Indii a iných krajinách sme sa zamerali na rozvíjanie EQ.

Z vlastnej skúsenosti môžem potvrdiť, že okrem riadiacej práce vedúceho zamestnanca môže riaditeľ materskej školy prispieť osobnostnými kvalitami ku skvalitňovaniu edukačného procesu a k zvyšovaniu kreditu školy na verejnosti. Využitím vlastnej hry na akordeón a klavír, boli oživené kultúrne podujatia v materskej škole. Napríklad rómske, vietnamské deti sa úspešne prezentovali na prehliadke v speve a v hudobno – pohybových činnostiach za doprovodu akordeónu. Priama účasť rodičov na rôznych podujatiach na verejnosti prispela k prehĺbeniu dôvery a spolupráce s vedením školy a k pochopeniu potreby predškolskej výchovy v prospech dieťaťa. Tak sa podarilo odstrániť bariéry rasové, národnostné, ktoré bránia realizácii práva každého dieťaťa na kvalitnú výchovu a vzdelávanie.

Medzi nezabudnuteľné zážitky patrí aj škola v prírode v Ždiari. V Ždiarskej izbe bol umocnený kontakt detí s turistami z Belgicka, ktorým deti zaspievali

Ľudové piesne za doprovodu akordeónu. Práve slovenskou ľudovo piesňou „Tancuj tancuj „ sa prekonala jazyková a medzigeneračná bariéra.

Cez hudobnú aktivitu „ Cestujeme okolo sveta „ sa optimálne využili všetky prednosti hudby. Deti v maskách predstavujúcich deti rôznych pletí na hudobnom koncerte cez hudbu spoznávali iné krajiny prežívali rytmus hudby, vyjadrovali pohybom čo cítia a na záver si odovzdávali *náramky priateľstva*.

Rôznorodými hudobnými činnosťami sa deti zoznamovali s hudbou iných národov. Najprirodzenejším spôsobom, ktorý zbližuje vzdialené kultúry a ľudí rôznych rás bola uplatnená estetická výchova, ktorá pozitívne ovplyvňuje multikultúrnú výchovu, pretože umenie má úžasnú komunikačnú silu. Využitím hudby, obrazu, slova sa realizovala prirodzená túžba dieťaťa po činnostiach, ktorými sa aktívne prejavili vlastné city, postoje. Medzi veľmi prínosné aktivity každoročne patrí návšteva ojedinelého Rómskeho divadla Romathan v Košiciach.

Spolupráca

Praktickou prezentáciou dostala škola možnosť podeliť sa s úspechmi a pozitívnymi aktivitami v rámci realizácie globálnej výchovy na rôznych úrovniach:

- spolupracou Slovensko – Juhoafrickej spoločnosti v Košiciach so ZŠ Užhorodská 39, Košice sa podarilo v nov. 2003 zorganizovať prvý TGV na Slovensku za aktívnej účasti viacerých stredných, základných a materských škôl, kde boli prezentované pozitívne príklady aktivít na škole, diskusie a možnosti a výzvy začlenenia globálneho vzdelávania na školách
- na regionálnom seminári v Košiciach s medzinárodnou účasťou a popredných predstaviteľov mesta, zriaďovateľa, KŠÚ bol škole odovzdaný certifikát o zapojení sa do projektu TGV a prvé miesto vo výtvarnej súťaži – diplom osobne odovzdal Miguel Silva – NSC Lisabon (v spolupráci so ZŠ Užhorodská).
- Workshop-e v spolupráci s KŠÚ – Košice
- Na vzdelávacom podujatí MPC Prešov
- V spolupráci so zriaďovateľom sa škola prezentovala aj na Fóre pedagogiky v Bratislave
- Na 4.EDRaŠ v MŠ bola prítomná aj prezidentka konferencie medzinárodných organizácií Rady Európy Štrasburg – Anelise Öeschger, SJaS RNDr. Šindler
- Spolupráca s MČ juh Košice, SRRZ Poprad (získanie finančných prostriedkov na zakúpenie učebných pomôcok na realizáciu globálnej výchovy)

Zo strany zriaďovateľa Mesta Košice boli všetky aktivity podporované čo prispelo k skvalitňovaniu výchovno vzdelávacieho procesu.

Realizáciou globálnej výchovy sa obohatil edukačný proces, aktivitami sa skvalitnil život detí a rodín v prepojenosti prosociálnej, estetickej, environmentálnej výchovy došlo ku skvalitneniu a náprave medziľudských vzťahov na rôznych úrovniach. Vyzdvihla sa vlastne vzájomná pomoc, tolerancia, dobrota, lebo len dobrý človek môže byť užitočný a svoje vedomosti môže zúžitkovať v prospech dobra. Verím, že spoločným úsilím prispejeme k tomu, aby sa na Slovensku akceptovali princípy demokracie. Realizáciou multikultúrnej výchovy sa predídze chybám a hrozbám, ktoré plynú z netolerancie. Kvalitné materské školy znamenajú vysokú návratnosť investícií do budúcnosti, lebo:

„Od kvality života detí závisí život nás v budúcnosti,
od účinnosti výchovy závisí ďalšie prežitie ľudstva“.

Zoznam bibliografických odkazov

- HOFFMANOVÁ, V.: *Predchádzajme intolerancii výchovou k dodržiavaniu ľudských práv*. Prešov: Metodicko pedagogické centrum v Prešove
- MANIOVÁ, J.: Globálna výchova a rola učiteľa vo výchovnom vzdelávacom procese. In: *Predškolská výchova*. 2000/2001.
- MIŇOVÁ, M.: *Globálna výchova v materskej škole*. Prešov: Metodické centrum. 2002
- PAJDLHAUSEROVÁ, E. – MEDLEN, M.: *Pedagogická dokumentácia v materskej škole*. Bratislava: SEducoS. 2005. ISBN 80-85757-11-7.
- PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS. 2004. ISBN 80-89018-64-5.
- PIKE, G. – SELBY, D.: *Cvičení a hry pro globální výchovu*. Praha: Portal. 2000. ISBN 80- 7178-369-2.
- ŠINDLER, M.: *Globálne rozvojové vzdelávanie*. Košice: Slovensko - juhoafrická spoločnosť. 2006.
- TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: Združenie pre vzdelávanie EDUKÁCIA. 1998. ISBN 80-88796-89-X.
- ZELINA, M.: *Stratégia a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS. 1996. ISBN 80-967013-4-7.
- ZELINA, M.: *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS. 2000. ISBN 80-88778-98-0.
- MIŇOVÁ, M. – GMITROVÁ, V. – KNAPÍKOVÁ, Z. – MOCHNÁČOVÁ, H.: *Environmentálna výchova v materskej škole*. Prešov: Rokus. 2005. ISBN 80-89055-53-2.

Kontaktná adresa

Eva Petrillová

Materská škola

Miškovecká 20, 040 11 Košice

EDUKAČNÝ PROGRAM – DÔLEŽITÝ FENOMÉN ZVYŠOVANIA KVALITY ŠKOLY

Mária Podhájecká

Abstrakt

Príspevok pojednáva o kvalite školy, edukácii. Otázka ako zvýšiť účinnosť edukačného pôsobenia na deti motivovala autorku príspevku k návrhu pripraviť a následne v praxi overiť novo poňatý Alternatívny edukačný program pre deti predškolského veku, uplatniteľný v predškolských inštitúciách.

Kľúčové slová

Kvalita školy, edukácia, Alternatívny edukačný program, okruhy alternatívneho edukačného programu.

Svet konca dvadsiateho a začiatku dvadsiateho prvého storočia ovládla globalizácia. Hranice na mapách prestávajú hrať rolu pri výmene tovarov, presunoch peňazí, mobilite ľudí i rozširovaní poznatkov. Konkurenčný boj vyhrávajú tí, ktorí sú na otvorenie trhov najlepšie pripravení. Kapitálom sa stáva vzdelanie, schopnosť využiť poznatky. Bohatými sa stávajú štáty, ktoré sú pripravené investovať do výchovy a vzdelania, ktoré sú schopné pripraviť a aplikovať edukačné programy pre potreby budúcich desaťročí. Globalizácia priniesla svetu prostredníctvom trhovej súťaže zvýšenie nárokov na kvalitu. Iba kvalitný tovar alebo služba má šancu na úspech. Dvojnásobne to platí pre edukáciu. O menej kvalitné vzdelávanie nebudú mať záujem abonenti, t.j. žiaci, študenti, ich rodičia a vzhľadom na vzdelávaciu pluralitu budú vyhľadávať zariadenia poskytujúce vyššiu kvalitu doma, či v zahraničí. O absolventov inštitúcií produkujúcich nižšiu kvalitu nebudú mať záujem ani odberatelia, t.j. zamestnávateľia, firmy, inštitúcie. V prvom rade budú siahať po absolventoch takých zariadení, ktoré sú známe svojou kvalitou.

Kvalita školy je charakterizovaná najmä edukačným programom. Iba pluralita v oblasti edukačných programov, ich individualizácia a vzájomná „súťaž“ posúva kvalitu vpred. Kvalitné ekonomické zázemie, ani erudovaní pedagógovia nemôžu zvýšiť kvalitu výstupov svojej práce, ak by sa v škole uplatňoval nenáročný, nemotivujúci a obsahovo nedostatočný edukačný program.

Prvým článkom v edukačnom reťazci je predškolská edukácia. Nadväzujúc na domácu, rodinnú výchovu, predškolská edukácia podporuje vytvárať a zároveň upevňuje u detí prvé ucelené, či menej ucelené, objektovo orientované poznatkové oblasti, začína budovať štruktúrovaný poznatkový systém. Vytvára predpoklady pre budúci ďalší vedomostný rast na vyšších stupňoch školského vzdelávania.

Predškolskými činnosťami vrátane edukácie sa zaoberajú rôzne typy predškolských inštitúcií od rôznych zriaďovateľov. Či už sa jedná o predškolské výchovno-vzdelávacie zariadenia t.j. materské školy a špeciálne materské školy alebo ustanovizne ponúkajúce opatrovateľskú starostlivosť o deti v priebehu dňa (v určenom čase), akými sú napríklad tzv. materské centrá. Podstatným rozdielom, ktorým sa od seba navzájom líšia, je ich edukačný záber. Možno povedať, že sa jedná o zásadný kvalitatívny rozdiel v činnosti predškolských inštitúcií. Kvalitatívny rozdiel v zmysle **obsahovom**, t.j. *ako, akým spôsobom, akými činnosťami, akým smerovaním je naplnený denný program dieťaťa a kvalitatívny rozdiel i v zmysle **cieľovom**, t.j. to, čo chceme pobytom v materských školách, v opatrovateľských a iných inštitúciách dosiahnuť.*

Obsah a cieľ sú základnými atribútmi charakterizujúcimi termín **kvalita** v predškolskej výchove a vzdelávaní. Predškolský vek má navyše tú špecifickosť, že sa v spojitosti s edukáciou dá iba ťažko hovoriť aj o *kvantite*. Nedá sa oddeliť hranica kvality a kvantity, ani vymedziť rozdiely medzi nimi. Obidva termíny je treba chápať ako jeden neoddeliteľný celok, pričom z nášho pohľadu v ňom jednoznačne prevažuje terminologický obsah slova *kvalita*. Z hľadiska **cieľa** predškolskej výchovy a vzdelávania je možné pôsobenie na deti rozdeliť do dvoch skupín predškolských inštitúcií:

- Predškolské zariadenia, ktorých cieľom je poskytnúť deťom cieľavedomú, ucelenú, systematickú edukáciu
- Predškolské zariadenia zamerané na voľné, systematicky neorganizované aktivity a činnosti bez premysleného edukačného programu

Vzdelávací systém na Slovensku sa v posledných dvoch desaťročiach výrazne zmenil. Otvoril sa alternatívnym formám edukácie, implementoval mnohé prvky, ktoré sa osvedčili v iných krajinách, dal priestor pre rozvoj kreativity v tvorbe edukačných programov. Je samozrejmé, že v rámci „experimentovania“ sa do edukačného systému priniesli i prvky neharmonizujúce s historickými a kultúrnymi danosťami krajiny, prvky, ktoré neprinášajú obohatenie pre pedagogickú teóriu. Vo všeobecnosti však možno konštatovať, že v publikačnej i praktickej oblasti sa objavilo viacero nových myšlienok posúvajúcich teóriu a prax predškolskej edukácie vpred.

Otázka ako zvýšiť účinnosť edukačného pôsobenia na deti motivovala autorku príspevku k návrhu pripraviť a v praxi overiť novo poňatý *Alternatívny edukačný program* pre deti predškolského veku, uplatniteľný v predškolských inštitúciách.

Alternatívny edukačný program presúva ohnisko (focus) svojho pôsobenia zo zložiek výchovy (tak ako ich uvádza Program výchovy a vzdelávania v materských školách) na okruhy vzdelávania, t. j. cieľovo orientované edukačné oblasti. (Podhájeká a kol., 2006)

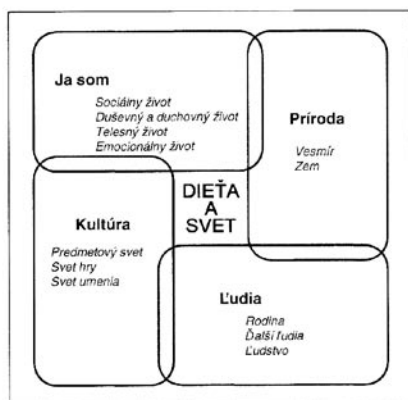
Hlavnou myšlienkou a cieľom *Alternatívneho edukačného programu* je podporovať komplexný osobnostný rozvoj dieťaťa, aktivizovať ho a motivovať v rozvoji poznania a umožniť mu tvorivo realizovať svoje predstavy v každodenných aktivitách. Dennou prácou rozvíjať jeho osobné kvality v poznaní sveta ľudí, kultúry, prírody, i samého seba. Pomôcť mu formovať vlastnú individualitu a životné kompetencie.

Alternatívny edukačný program Dieťa a svet je integrovaný do štyroch edukačných okruhov – sfér, ktoré sa jemnejšie členia na podokruhy – podsféry. (schéma 1)

Okruhy – podokruhy

- **JA SOM** - *TELESNÝ, EMOCIONÁLNY, SOCIÁLNY, DUŠEVNÝ A DUCHOVNÝ ŽIVOT*
- **ĽUDIA** - *RODINA, ĎALŠÍ ĽUDIA, ĽUDSTVO.*
- **PRÍRODA** - *VESMÍR, ZEM.*
- **Kultúra** - *predmetný svet, svet hry, svet umenia.*

Schéma 1 *Alternatívny edukačný program Dieťa a svet*



Charakteristika okruhov:

Ja som – rozvíjanie osobnostných kompetencií, zmyslov, vzťah dieťa a okolie s dôrazom na dieťa, sebazpoznanie a sebaaprezentácia, dieťa a jeho sociálne, emocionálne, motorické a kognitívne vnímanie života.

Ľudia – rozvíjanie sociálnych skúsenosti a vzťah ku spoločenstvu ľudí ako takému, kontakty s ďalšími skupinami ľudí okrem rodiny a spoločenstva v materskej škole. Oboznamovanie sa s pracovnými a inými aktivitami ľudí, rozvíjanie predstáv o miestach, kde ľudia žijú a tvoria, o prostrediach, v ktorých sa nachádzajú, o kultúrach, etnikách, rasách.

Príroda – rozvíjanie poznania elementárnych zákonitostí života na zemi, prírodných javov, živých i neživých predmetov. Získavanie základných vedomostí o vesmíre. Formovanie začiatkov ekologickej kultúry. Vytváranie pohľadu na svet prírody a vzťah k prírode. Vytváranie základov svetonázoru.

Kultúra – rozvíjanie kontaktov dieťaťa so svetom duchovných činností ľudí. Rozvoj vnímania a uplatňovania hudobnej, literárnej a výtvarnej kultúry.

Program je otvorený, okruhy a podokruhy sa zámerne ďalej nešpecifikujú.

Alternatívny edukačný program nestanovuje v procese jeho aplikácie pre žiadny z okruhov edukácie konkrétne, presne špecifikované, postupové ciele. A to ani pre plnenie denných operatívnych úloh, ani pre mesačné edukačné plány. Je na učiteľovi, na jeho odbornej kompetencii, aby posúdil úroveň poznania detí v skupine a potrebu zdokonaľovania ich vedomostí. Úroveň poznania detí v jednotlivých edukačných okruhoch môže byť veľmi individuálna a iba učiteľ vie na mieste posúdiť aktuálny stav a určiť konkrétne ciele edukácie na najbližšie obdobie. *Alternatívny edukačný program* nechce stanovovať pre všetky materské školy rovnaké, plošne použiteľné ciele. Naopak, podporuje individuálny prístup a podchytenie jedinečných, neopakovateľných schopností každého dieťaťa osobitne.

Alternatívny edukačný program *Dieťa a svet* rešpektuje:

- Rodinu predškolského dieťaťa.
- Vývinové špecifiká - vývinové zvláštnosti a osobitosti predškolského dieťaťa.
- Možnosti, predpoklady, schopnosti, zručnosti a vedomosti predškolského dieťaťa.
- Individuálne potreby, schopnosti, záujmy a postoje predškolského dieťa.
- Prírodnú aktivitu a experimentovanie dieťaťa.
- Špecifiká predškolskej edukácie.
- Vzájomné integrované prepájanie jednotlivých edukačných okruhov - sfér a oblastí osobnosti dieťaťa.

- Činnosťný, hrový charakter edukačného procesu, vykonávaného prostredníctvom edukačných hier.
- Nutnosť cieľavedomého a systematického pozorovania, diagnostikovanie.
- Potrebu evalvovania edukačného procesu (hodnotenie detí, pedagógov, autoevalváciu).

Obsah edukačného programu a jeho plánovanie.

Alternatívny edukačný program navrhuje zmeniť a doplniť edukačný proces z viac činnosťne orientovaného na viacrozmerný proces. Jeho ambíciou je dosiahnuť harmóniu medzi okruhmi vzdelávania, prostriedkami edukácie, ktorými sú jednotlivé zložky výchovy a metódami výchovy, kde hlavnou edukačnou metódou je hra. Iba vyvážená súhra uvedených edukačných komponentov dokáže naplniť ciele edukácie.

Ciele edukačného procesu sú v tzv. klasicom prístupe, konkretizovanom v súčasne platnom *Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách* a *Alternatívnom návrhu* rovnaké. Obidva prístupy považujú za hlavné ciele edukačnej činnosti rozvoj oblastí:

- sociálnej
- emocionálnej
- motorickej
- kognitívnej

Podstatným rozdielom týchto dvoch prístupov je cesta ako dosiahnuť ciele edukačného procesu. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách* (Guziová a kol., 1999) kladie dôraz na hlavné zložky výchovy, ktorými sú rozumová výchova, telesná výchova, estetická výchova, prosociálna výchova a pracovná výchova. Hlavné zložky rozpracováva *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách* do tematických celkov, z ktorých každý jeden pomerne detailne definuje obsah edukácie a konkrétne výchovné úlohy.

Alternatívny edukačný program, na rozdiel od súčasnej praxe, uprednostňuje v edukačnom procese objektovo zameraný prístup. Pred zložkami výchovy dostávajú prioritu **okruhy vzdelávania**, t.j. hlavné oblasti, ktoré sú základnými stavebnými kockami informačného poznania dieťaťa predškolského veku, a u ktorých nastáva interaktívna potreba výmeny informácií. *Alternatívny edukačný program* samozrejme využíva zložky výchovy (rozumová, telesná, estetická, prosociálna, pracovná), ale tie na rozdiel od *Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách* nie sú obsahom, ale sú prostriedkom na naplnenie obsahu edukácie a dosiahnutie edukačných cieľov.

Obsah *Alternatívneho edukačného programu* má hierarchickú štruktúru. Realizuje sa pomocou **okruhov činností**, t.j. základných stavebných kociek edukačného programu. Sú predmetovo orientované na rozvojové oblasti edukácie detí predškolského veku. Okruhy edukácie:

- Ja som
- Kultúra
- Príroda
- Ľudia

Okruhy činností sú rozpracované do nosných **tém**, každá téma do **podtém**. (Podhájecká a kol., 2006) Samotné riešenie tém a podtém edukačného programu je realizované pomocou **hier** a **úloh** v nich obsiahnutých.

Parametrický charakter *obsahu* alternatívneho programu mu umožňuje na základe podnetov z pedagogického výskumu i praxe priebežne aktualizovať jednotlivé témy, podtémy i katalóg hier. *Obsah* plne umožňuje kontinuálnu edukáciu detí pri prechode z jednej vekovej kategórie do druhej. Úlohy obsiahnuté v hrách sa s pribúdajúcim vekom rozširujú, sú náročnejšie a komplexnejšie.

Okruhy Alternatívneho edukačného programu *Ja som, ľudia, príroda, kultúra* poskytujú príležitosť k tvorivému plánovaniu edukačného procesu. Plánovanie je kľúčovou činnosťou pre úspešné vzdelávanie a výchovu v predškolskej inštitúcii.

Základnou časovou jednotkou edukačného plánovania v *Alternatívnom edukačnom programe* je školský rok, t.j. 10 mesiacov od septembra do júna. *Alternatívny edukačný program* je rámcovo koncipovaný do mesačných plánov (mesačných projektov), pričom každý jeden z nich vychádza zo štyroch základných okruhov *Ja som, ľudia, príroda, kultúra* a rozpracováva ich do konkrétnych aktivít.

Alternatívny edukačný program obsahuje rámcový plán pre celý rok, pričom:

- **Základné edukačné okruhy sú fixné, nemenné.**

V priebehu roka a mesiaca plánujú sa a realizujú integrované.

- **Témy a podtémy edukácie sú fakultatívne.**

Témy a podtémy uvedené v *Alternatívnom edukačnom programe* sú navrhnuté tak, aby pokryli celú šírku edukačného zámeru. Sú vhodné na realizáciu edukačného procesu v praxi. Zámerom *Alternatívneho edukačného programu* však nie je uplatňovať unifikovanú formu edukácie, ale vložiť doňho prvky individualizácie a adaptability. Preto sú témami odporúčanými, možno ich meniť a dopĺňať podľa individuálnych edukačných potrieb v jednotlivých mesiacoch i za celý rok. Výber, čo do počtu, tak i rôznorodosti by mal naplniť

obsahové ciele štyroch základných edukačných okruhov. Preto fáza plánovania tém a podtém (výber tém a podtém) je kľúčovou fázou plánovacieho procesu.

Alternatívny edukačný program navrhuje využiť rovnakú štruktúru tém a podtém pre všetky vekové skupiny detí a umožňuje aplikovať v praxi dlhodobé plánovanie tém a podtém. Mesačné, ročné edukačné plány pre jednotlivé vekové skupiny na seba kontinuálne nadväzujú, v tých istých tematických skupinách sa zvyšuje náročnosť plánovaných úloh (špirálové plánovanie).

Použitie rovnakej štruktúry tém a podtém *Alternatívny edukačný program* obligatórne nestanovuje. Rovnako, ako je to s výberom tém a podtém v rámci plánovania edukačných úloh na jeden školský rok, tak i plánovanie tém a podtém pre jednotlivé vekové kategórie detí je v rukách pedagógov.

- **Hry sú fakultatívne.**

Výber hier pre edukačný plán je oblasťou, kde by sa mala najviac prejsť kreativita učiteľa. V hre sa priamo určujú edukačné úlohy, ktoré by sa mali plniť. Prostredníctvom hry sa naplňa obsah edukácie. Hry treba plánovať tak, aby úlohy v nich boli v kontexte rešpektovania didaktických zásad. *Alternatívny edukačný program* obsahuje zoznam edukačných hier, vhodných na plnenie úloh stanovených obsahom edukácie, ktorý je však zoznamom námetovým, je zoznamom otvoreným a individuálne upraviteľným pre každú školu, každého pedagóga. **Edukačné hry** netriedime v *Alternatívnom edukačnom programe* podľa rozvojových oblastí, ani podľa zložiek, ani podľa veku, pretože ich chápeme integrované. Edukačnou hrou môžeme rozvíjať viacero rozvojových oblastí dieťaťa naraz. Učiteľ má mať jasné, čo hrou sleduje, čo chce ňou dosiahnuť a k akej kompetencii sa chce dopracovať u dieťaťa. Okrem edukačných hier sa komplexné plnenie obsahu Alternatívneho edukačného programu realizuje prostredníctvom ďalších spontánnych edukačných aktivít a činností, ktoré si pedagóg kreatívne volí, dotvára, dopĺňa v nadväznosti na zistené rozdiely u detí v triede, skupine, ich individuálne možnosti, osobitosti, na atmosféru triedy a podmienky školy.

Edukačný alternatívny program je rámcový, otvorený program s možnosťou tvorivého aplikovania pre všetky vekové skupiny detí od (2) 3 – 6 (7) rokov a s možnosťou ďalšieho flexibilného dotvárania a modifikovania.

Záver

Z vlastnej praxe viacerí poznáme prípady, keď niektorí ľudia v dôsledku sebauspokojenia a nedostatočnej sebareflexie prestávajú na sebe pracovať s myšlienkou „Veď sme dobrí!“. U podnikateľov a firiem je to jednoduché. Takýchto podnikateľov z toho veľmi rýchlo vylieči trh. A zároveň to pociatia na

vlastnom vrecku. Výsledok pedagogovej práce sa prejaví až po rokoch a škody pocítia iní. Chcem týmto záverom povedať, aby sme sa ani my neuspokojovali z doteraz vykonaným, aj keď mnoho razy aj oceneným výsledkom, ale aby sme neustále premýšľali, ako pohnúť náš svet dopredu. S touto myšlienkou sme pristúpili i k návrhu *Alternatívneho edukačného programu **Diet'a a svet*** a následnej ponuke ročného alternatívneho edukačného programu (Podhájecká a kol., 2006, s. 45), ktorý sa dostáva do fázy overovania a veríme, že úspešne pomôže zvýšiť *efektívnosť a kvalitu* predškolskej edukácie.

Zoznam bibliografických odkazov

GUZIOVÁ, K. a kol.: *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 1999. ISBN 80-967721-1-2.

PODHÁJECKÁ, M. a kol.: *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove Pedagogická fakulta 2006. ISBN 80-8068-514-2.

Kontaktná adresa

doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
Pedagogická fakulta PU
Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov
e-mail: marpo@unipo.sk

EVALVÁCIA HRY PROSTREDNÍCTVOM EVALVAČNÉHO NÁSTROJA

Mária Podhájecká – Vlasta Gmitrová

Abstrakt

Príspevok reflektuje hrovú realitu v kontexte edukačného procesu materskej školy. Autorky v prvej etape mapovali frekvenciu a tematiku hier v podmienkach materskej školy. V ďalšom skúmaní bol autorkami vytvorený a overovaný evalvačný nástroj na pedagogické diagnostikovanie dieťaťa v námetovej hre. Pozorovací hárok obsahoval 3 úlohy a 13 položiek. Každá položka bola vnútorne diferencovaná. Zámerom bolo pozorovanie námetovej hry a zaznamenávanie frekvencie prejavov – rozvojových potencialít v sociálnej, kognitívnej a psychomotorickej oblasti dieťaťa.

Kľúčové slová

Hra dieťaťa, námetová hra, predškolský pedagóg, evalvácia, hrové prejavy, kognitívna oblasť, psychomotorická oblasť, prosociálna oblasť.

Požiadavka hodnotenia, pedagogického diagnostikovania, evalvácie v materskej škole je nastoľovaná dlhodobo. Autoevalvácia kvality každej materskej školy by mala vychádzať z hodnotenia kvality edukačného procesu, realizovaného pedagógom. Cieľavedome, zámerne a systematicky pedagóg sleduje a hodnotí:

- hry detí
- priebeh a obsah hier
- prejavy detí v hrách
- vlastné pedagogické pôsobenie
- podmienky výchovno-vzdelávacieho procesu (hračky, edukačné pomôcky, hrový priestor)

Autoevalvačný proces v podmienkach predškolskej edukácie má svoje špecifiká. Vstupovať do tohto procesu je potrebné cez hru a jej hodnotenie, lebo v edukačnom procese materskej školy zohráva prioritné postavenie.

Významné postavenie medzi hrami v predškolskom veku zaujíma *námetová, rolová* či režisérska hra. V predškolskej edukácii námetovú hru chápeme ako východiskovú s vysokým edukačným potencionálom. Námetová hra je hrou tvorivou *na niekoho* alebo *na niečo*, podnecuje rozvoj osobnosti dieťaťa a má nezastupiteľné miesto v jeho živote.

Ak námetová hra podnecuje rozvoj osobnosti dieťaťa, predškolský pedagóg by ju mal ponímať ako vedúcu činnosť s dostatočným vymedzeným časom na *pozorovanie prejavov detí v námetových hrách*. Na základe zistení z pozorovania, citlivým vstupovaním do hrového procesu, skúsený učiteľ by mal byť schopný podnecovať a posúvať emocionálny, sociálny, psychomotorický, kognitívny rozvoj detí na vyššiu úroveň.

Autoevalvačný proces by mal umožniť pedagógovi priebežne plánovať vytváranie hrových podmienok, ako sú : *čas, priestor, materiál, a pedagogické vedenie*.

Dôležitým ukazovateľom je téma (napr. na predavača, na lekára ...) a obsah v námetovej hre. Vo *vypozorovaných* témach námetových hier detí je možné nachádzať obsah ďalších, pedagógom plánovaných činností pre dieťa a ich plánovaním zvyšovať úroveň edukačných hier detí. Ak učiteľ pozná, o akú tému majú deti záujem, môže navrhnúť v rámci témy spoločnú hru *na niečo* a hrať hlavnú rolu. Cez takto organizovanú spoločnú činnosť s deťmi rozširuje danú tému o nové prvky, poznatky, pripravuje nové zaujímavé rekvizity, ktoré sú ďalej k dispozícii deťom a iniciujú deti v ďalšom období vracat' sa k téme, k hre a rozvíjať svoj hrový potenciál, predstavivosť, fantáziu, tvorivé myslenie. Analýza tém námetových hier naznačuje, že dieťa hraním námetu tvorí obsah edukácie. Téma naplnená obsahom ponúka informáciu pre pedagóga o *aktuálnej poznatkovej úrovni dieťaťa*. Úlohou pedagóga je túto informáciu *diagnostikovať a podnecovať rozvoj dieťaťa obohacovaním hry o ďalšie invencie*. V námetovej hre na základe vlastnej vypozorovanej skúsenosti dieťa je schopné poznávať, chápať súvislosti, zákonitosti reálneho života. Námetová hra veľmi silne angažuje dieťa a vplýva na celú jeho osobnosť. Vo všetkých hrách nezvyčajne silne vystupuje tendencia dieťaťa, aby odhalilo a poznalo svet, činnosť a vzťahy dospelých ľudí a aby sa prostredníctvom hry učilo. Túto snahu môžeme badať rovnako u starších ako u mladších detí. Podľa Vygotského hra nie je prevládajúcim, ale vedúcim typom činnosti v predškolskom veku. Hra obsahuje všetky tendencie vývinu; je zdrojom vývinu a utvára zóny najbližšieho vývinu; hra spôsobuje zmeny potrieb a zmeny vedomia všeobecného charakteru (El'konin, 1983). Vygotskij vypozoroval, že práve v námetových hrách *dieťa dokáže vyvinúť úsilie a podať výkon*, ktorý by v riadenej hrovej činnosti pod nátlakom a na základe vopred stanovených pravidiel odmietať. Tieto pre dieťa významné okamihy je dôležité postrehnúť, zaznamenať a v pedagogickom vedení dieťaťa využívať v prospech dieťaťa. V takto konkrétnych a kľúčových pedagogických situáciách ide o *diagnostikovanie aktuálnej rozvojovej zóny rovnako v rozumovej (kognitívnej) oblasti, ako aj v afektívnej a sociálnej oblasti so snahou posunúť dieťa do zóny najbližšieho vývinu*. Potom učiteľ má možnosť facilitovať proces prechodu dieťaťa k jeho najbližšej rozvojovej zóne. Atribúty voľnosti v námetovej hre aktivizujú dieťa k činnosti (učeniu)

a umožňuje pedagógovi uplatňovať *rozličné formy interakcie* (facilitácie) s dieťaťom, pripravovať dieťaťa na systematickú prácu v budúcom živote. Autorky Fülöpová – Zelinová (2003) ponúkajú uplatňovať v hrách *model Tvorivo-humanistickej výchovy* (THV), ktorý v sebe integruje humanistický a personalistický prístup k výchove. Podhájecká (1993) upozorňuje, že učiteľ prostredníctvom pozorovania hry dieťaťa mení svoj pohľad na hru. Spočiatku ju chápe ako prirodzenú, možno jednoduchú činnosť deti. Po určitých skúsenostiach ale hlavne po cielenom, systematickom pozorovaní začína ju chápať ako zložitú, významnú a zaujímavú činnosť dieťaťa. Pozorovanie hry dieťaťa - deti v materskej škole učí učiteľa *diagnostikovať dieťa* a v neposlednom rade učí *diagnostikovať seba*. Učitelia by mali na podklade teoretického rozhl'adu pomocou vopred určených evalvačných nástrojov pozorovať a zatried'ovať hry, pozorovať a usmerňovať, riadiť, hodnotiť. Preto je potrebné venovať zvýšenú pozornosť pozícií námetovej hry v autoevalvačnom procese, realizovanom učiteľom ale aj riaditeľom materskej školy. Veľmi dôležitá je aby pri hodnotení hry sa podieľali deti.

Autorky longitudinálnu pozornosť zacieliujú na námetovú hru a jej význam. Skúmajú hrovú realitu v materskej škole.

V roku 2005 prieskum zamerali na zisťovanie:

- aktivity učiteľky v hrách a cielené podnety učiteľky: *pozorovanie, facilitovanie a riadenie* v jednotlivých druhoch hier
- frekvencie výskytu *námetových, konštruktívnych, dramatizujúcich, didaktických a pohybových hier* v danom časovom úseku, v podmienkach materskej školy
- témy hier, ich triedenie a frekvenciu výskytu jednotlivých tém, typov, podtypov v námetových hrách v porovnaní s výsledkami zistení Dynera (1971).

Cieľom prieskumu v jeho prvej etape bolo poukázať na hrovú realitu v súčasnej materskej škole. Prieskum hrovej reality v súčasnej materskej škole umožnil analyzovať aktivity učiteľky v jednotlivých druhoch hier, pozície hier a hrových činností v edukačnom procese s dôrazom na námetovú hru a témy v námetovej hrach. Zistenia poukazujú na zložitosť a zároveň obsažnosť problematiky hier a hrových činností. Zo zistení vyplýva, že učitelia v materských školách si zámerne neplánujú čas na pozorovanie priebehu námetových hier, obsažnosť námetových hier a rozvíjanie námetu konkrétnej hry dieťaťa v prospech dieťaťa. V najfrekventovanejších námetových a konštruktívnych hrách bolo zaznamenaných najmenej cielených aktivít (*pozorovanie, facilitovanie, riadenie*) učiteľky. Zaznamenané výsledky pozorovania naznačujú, že prioritou v predškolskej edukácii je *riadenie hier* s pravidlami a dramatizujúcich hier.

Učitelia venujú najviac pozorností hrám najmenej frekventovaným. Ide o hry zatriedené z pedagogického hľadiska ako hry s pravidlami - pohybové, didaktické a tvorivé hry - dramatizujúce. Samotní učitelia potvrdzujú, že sa nevenujú systematickému pozorovaniu námetových hier. *Len čiastočne si uvedomujú, že obsažnosť tém námetových hier je vizitkou a spätnou väzbou aj ich edukačnej činnosti.* Pribeh týchto hier je ponechaný na deťoch a na prostredí hrových kútikov v materských školách.

Výsledky prieskumu ďalej potvrdili známu skutočnosť, že námetové a konštruktívne hry dominujú v hrových aktivitách detí. V námetových hrách dieťa samostatne stanovuje námet (tému), priebeh, obsah, a pravidla hry. Pravidla v priebehu týchto hier deti menia, prispôsobujú. Témy hier a obsah čerpajú zo skutočných udalostí života dospelých, ktorý reálne obklopuje dieťa. Výber tém v námetových hrách nezávisí od veku dieťaťa, deti hrajú od 3 do 6 rokov veku tie isté témy. Od veku a skúseností dieťaťa závisí ich obsah a obohacovanie námetu. V prieskume sme zaznamenali najfrekventovanejšie témy hier : *Na mamičky, Na domácnosť, Na dopravné prostriedky, Na stavbárov, Na lekára, Na čítanie, Na obchod a pod.* Témy z rodinného prostredia majú trvalú platnosť, tak ako sú deti trvalou súčasťou života rodiny, teda prostredia, podmienok a činností dospelých, ktoré obklopujú dieťa a súčasne dieťa ich pozoruje, vníma a napodobňuje bez rozdielu rovnako ako dieťa predchádzajúcich generácií. Iné námety podliehajú vplyvom ekonomického rozvoja, zvyšovania životnej úrovne, technickému napredovaniu a modernizácii.

Ďalšia etapa prieskumu bola zacielená na :

- vypracovanie výskumného nástroja na diagnostikovanie dieťaťa v námetovej hre
- štruktúrované pozorovanie obsahu a štruktúry námetových hier
- frekvenciu prejavov (rozvojových potencialít) v kognitívnej, psychomotorickej a sociálnej oblasti dieťaťa v námetovej hre

Pre potreby ďalšieho skúmania bol vytvorený a následne overovaný evaluačný nástroj na pedagogické diagnostikovanie dieťaťa v námetovej hre.

Pozorovací hárok obsahoval 3 úlohy a 13 položiek. Jednotlivé položky boli prevzaté z Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách (Guziová, K. a kol., 1999), z oblasti prosociálneho, kognitívneho a psychomotorického rozvoja pre 5-6 ročné deti.

Každá položka bola vnútorne diferencovaná (Príloha – Hárok 1). Zámerom bolo pozorovanie priebehu námetovej hry a zaznamenávanie frekvencie prejavov – rozvojových potencialít v sociálnej, kognitívnej, psychomotorickej oblasti dieťaťa. Pozorovanie bolo realizované v námetovej hre *Na obchod*. Overovaný evaluačný nástroj bude aplikovaný v ďalších námetových hrách.

Do prieskumu bolo začlenených celkom 324 respondentov - detí materskej školy vo veku od 3 do 6 rokov.

Prieskum prebiehal v materských školách Prešovského a Košického kraja, v mesiacoch apríl – máj v roku 2006. Pozorovanie sa realizovalo vo vekovo heterogénnom prostredí. Rôznorodosť prejavov detí v podmienkach slobodnej, tvorivej, hrovej činnosti a samotný charakter prieskumnej práce vylučoval štandardizáciu podmienok čo do rovnakého počtu detí.

Pozorovanie realizovali študentky diaľkového štúdia odboru predškolská pedagogika Prešovskej univerzity Pedagogickej fakulty v Prešove. Na pozorovanie a realizáciu záznamov z pozorovania boli učiteľky usmernené.

Celkom bolo zaznamenaných 7623 prejavov v jednotlivých položkách *u 324 hrajúcich sa detí*. V priemere na jedno hrajúce dieťa bolo zaznamenaných 23,5 prejavov. Početnosť prejavov potvrdzuje tvrdenie o vysokom edukačnom potenciáli námetovej hry.

Sumarizované boli spoločne prejavy v kognitívnej a v psychomotorickej oblasti, nakoľko obidve oblasti sa navzájom prelínajú a úzko súvisia. Z celkového počtu zaznamenaných prejavov (*Graf 1*) bolo 77 % (5840) prejavov v kognitívnej a v psychomotorickej oblasti a

23 % (1783) prejavov v prosociálnej oblasti. Na jedno hrajúce dieťa v priemere bolo zaznamenaných 77 % (18) prejavov v kognitívnej a psychomotorickej oblasti, a 23 % (5,5) prejavov v prosociálnej oblasti. (Tabuľka 1)

Tabuľka 1 *Prehľad prejavov hrajúcich sa detí*

Prejavy detí Celkom		Prejavy detí v kognitívnej a v psychomotorickej oblasti		Prejavy v prosociálnej oblasti	
počet	%	Počet	%	počet	%
7623	100	5840	77	1783	23
Prejavy na jedno hrajúce sa dieťa		Prejavy v priemere na jedno dieťa v kognitívnej a v psychomotorickej oblasti		Prejavy v priemere na jedno dieťa v prosociálnej oblasti na jedno dieťa	
počet	%	Počet	%	počet	%
23,5	100	18	77	5,5	23

Graf 1 Prejavy detí v námetovej hre *Na obchod*



Záver

Na základe analýzy počtu zaznamenaných prejavov je možné nachádzať ďalšie možnosti evalvácie a efektívneho využitia evalvačného nástroja:

- na autoevalváciu vlastného pedagogického pôsobenia vo vzťahu k dieťaťu
- na skvalitnenie facilitátorských kompetencií učiteľa
- na plánovanie individuálneho vedenia dieťaťa a riadenie jednotlivých druhov hier
- na tvorbu vlastných evalvačných nástrojov
- na evalváciu podmienok výchovno-vzdelávacieho procesu
- na zisťovanie stavu edukačného procesu a porovnávanie minulého s prítomným
- na autoevalváciu kvality školy

Zoznam bibliografických odkazov

EĽKONIN, D.: *Psychológia hry*. Bratislava: SPN 1983.

FŮLŮPOVÁ, E. - ZELINOVÁ, M.: *Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa*. Bratislava: SPN 2003. ISBN 80-10-00002-7.

DYNER, W.: *Námetové hry detí v rodine a v materskej škole*. Bratislava: SPN 1976.

GAVORA, P.: *Akí sú moji žiaci*. Bratislava: Práca 1999. ISBN 80-7094-335-1.

GMTROVÁ, V.: The primacy of child – directed pretend play on cognitive competence in mixed – age environment, possible interpretations. In: *Early Child Development and Care*, 173 (3), 2004.

GMITROVÁ, V. – GMITROV, J.: The impact of teacher-directed and child-directed pretend play on cognitive competence in kindergarten children. In: *Early Childhood Education Journal*, 30, 2003.

GMITROVÁ, V. – PODHÁJECKÁ, M.: Vplyv hrových činností na rozvoj osobnosti dieťaťa. In: *Teória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta 2005. ISBN 80-8068-433-2.

GUZIOVÁ, K a kol.: *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 1999. ISBN 80-967721-1-2.

PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V.: *Evaluácia hry v edukačnom procese materskej školy*. In *Pedagogická evaluace 06. Abstrakty příspěvků*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Katedra pedagogiky. 2006.

PODHÁJECKÁ, M.: Hrovo-učebné činnosti v materskej škole. In: *Predškolská výchova*, 47, 1992/93, č. 2. ISBN 0032-7220.

VYGOTSKIJ, L.S.: *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál 2004. ISBN 80-7178-943-7.

Kontaktná adresa

Doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
Pedagogická fakulta PU
Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov
e-mail: marpo@unipo.sk

PaedDr. Vlasta Gmitrová
Metodicko - pedagogické centrum
Ul. Tarasa Ševčenka 11, 081 16 Prešov
e-mail: gmitrova@post.sk

Príloha

HÁROK 1

Meno dieťaťa:

vek – rokov mesiacov.....

Štruktúra pozorovacieho hárku k hodnoteniu z pozorovania námetovej hry Na obchod

Správanie dieťaťa pri určovaní rolí /prosociálny rozvoj/ podľa Programu VaV v MŠ

URČILO SI ROLU SAMO

PRIJALO ROLU

PRIJALO ROLU PO PRESVIEDČANÍ DIEŤAŤOM

PRIJALO ROLU A NÁSLEDNE JU ODMIETLO

ODMIETLO ROLU

Riešenie konfliktov /prosociálny rozvoj/ podľa Programu VaV v MŠ

VYSVETĽUJE

VYSVETĽUJE

A
PRESVIEDČA

ROZHODUJE
BEZ PRESVIEDČANIA

NECHALO
SA
PRESVEDČIŤ
A ZOTRVÁ
V HRE

HÁDA
SA
A
KRIČÍ

ODCHÁDZA
Z HRY PRE KONFLIKT
A NÁSLEDNE SA DO HRY VRÁTI

ODCHÁDZA Z HRY PRE KONFLIKT
A DO HRY SA NEVRÁTI

Kvalita materskej školy v teórii a praxi

Riešenie konfliktov za pomoci učiteľky /prosociálny rozvoj/ podľa Programu VaV v MŠ

ŽIADA
O
POMOC UČITEĽKU

UČITEĽKA ŽIADA DIEŤA O SAMOSTATNÉ RIEŠENIE KONFLIKTU

UČITEĽKA ZASAHUJE Z VLASTNÉHO ROZHODNUTIA

Rečový komentár /Kognitívny rozvoj/ - podľa Programu VaV v MŠ s. 127

VÝZNAMOVO PRESNE POMENUJE PREDMETY

VÝZNAMOVO PRESNE
POMENUJE
JAVY

VÝZNAMOVO PRESNE
POMENUJE
ČINNOSTI

VÝZNAMOVO PRESNE POMENUJE PREDMETY A VZŤAHY MEDZI NIMI

VÝZNAMOVO PRESNE
POMENUJE
JAVY
VZŤAHY MEDZI NIMI

VÝZNAMOVO PRESNE
POMENUJE
ČINNOSTI
VZŤAHY MEDZI NIMI

Rečový komentár /Kognitívny rozvoj/ podľa Programu VaV v MŠ s. 127

SLOVNE OZNAČÍ
PREDSTAVY

SLOVNE OZNAČÍ
CITY

SLOVNE OZNAČÍ
ŽELANIA

KLADIE OTÁZKY

ODPOVEDÁ NA OTÁZKY

PEDAGOGICKÁ PRAX V MATERSKEJ ŠKOLE A JEJ VPLYV NA KVALITU PRÍPRAVY ŠTUDENTOV

Anna Portíková

Abstrakt

Vo svojom príspevku chceme poukázať na súvislosti pedagogickej praxe študentov a jej prepojenie s teoretickou prípravou. Uvádzame niektoré východiská, anomálie, pohľad na realizáciu odborných praxí študentov.

Kľúčové slová

Pedagogická prax, pregraduálna príprava, preprimárne vzdelávanie, obsah, cvičný učiteľ, metodik praxe, reflexia, sebareflexia.

Naše školstvo od roku 1990 prechádza transformáciou, ktorej cieľom je zdokonaľovať výchovu a vzdelávanie detí a mládeže. Transformácia zasahuje všetky oblasti - pripravuje sa obsahová reforma a prechod na rámcové kurikulárne plánovanie (*od štátneho cez školské a triedne*), nové obsahové a výkonové vzdelávacie štandardy, kvalifikačný rast. Využíva sa aplikácia netradičných moderných metód a foriem vo výchovnom a vzdelávacom procese, uvádzanie nových prvkov v organizácii a riadení škôl.

V tomto procese sa významná pozornosť venuje aj učiteľovi, ktorý aj v procese zmien, zohráva naďalej nezastupiteľnú rolu. Práve sústavné sa stupňujúce nároky, zložitost' výchovno-vzdelávacieho procesu zvyšujú nároky na kvalitu práce učiteľa.

V zmysle uvedeného sa prehodnocujú a dotvárajú aj požiadavky spojené s prácou učiteľa materskej školy.

Pregraduálnu prípravu študentov poskytuje naša fakulta v dvoch odboroch:

- predškolská a elementárna pedagogika
- špeciálna pedagogika.

Bližšie sa budeme venovať študijnému odboru predškolská a elementárna pedagogika, ktorý má tri stupne:

1. stupeň – Bc.

- učiteľ v materskej škole a vychovávateľ v školských zariadeniach a pre deti v školskom klube (3 roky)

2. stupeň – Mgr.

- učiteľ pre študijný program primárneho vzdelávania
- metodik pre oblasť preprimárneho a primárneho vzdelávania

- špeciálny pracovník školskej správy pre oblasť výchovy pre vzdelávanie detí predškolského a mladšieho školského veku

3. stupeň – PhD. - pre oblasť vedy a výskumu pre príslušný úsek pedagogiky
V akademickom roku 2006/7 súbežne prebieha dobiehajúca forma štúdia v 3.,4. a 5.ročníku štúdia v kombinácii predškolská pedagogika /tabul'ka2/ a študijný program predškolská a elementárna pedagogika /tabul'ka1/ a v odbore špeciálna pedagogika.

Naša fakulta pedagogickú prax študentov považujeme za jednu z významných etáp v príprave budúcich učiteľov. V nej adepti učiteľstva v procese štúdia získavajú základné praktické učiteľské kompetencie, ktorých ďalší rozvoj zabezpečuje získavanie učiteľských spôsobilostí. V systéme prípravy je to proces ktorý:

- má vzdelávací charakter, dopĺňa a obohacuje teoretickú prípravu, umožňuje upevňovanie a prehĺbovanie získaných vedomostí
- formuje základné profesionálne spôsobilosti a návyky na projektovanie, riadenie procesu výučby
- umožňuje reflexiu, analyzovanie práce učiteľa, stránky pedagogického procesu
- umožňuje využívanie reflexie a sebareflexie na konfrontáciu seba a okolia.

Vytvorenie dobre fungujúceho modelu pedagogických praxí predpokladá dobrú koordináciu základných činiteľov: metodikov predmetov, cvičných učiteľov, študentov, obsahového zamerania praxí, materiálneho a technického zabezpečenia. Dobré fungovanie a kvalita pedagogických praxí je podmienená úrovňou a kvalitou týchto činiteľov.

Koordináciu jednotlivých činiteľov zabezpečuje oddelenie pedagogických praxí, ktoré tvorí integrálnu súčasť jednotlivých katedier. Jeho úlohou je:

- koordinovať a zabezpečovať obsahovú náplň pedagogických praxí
- koordinovať, zosúlaďovať činnosť jednotlivých metodikov predmetov
- zabezpečovať stretnutia cvičných učiteľov s metodikmi predmetov, s vedením fakulty
- zabezpečovať informácie o organizačnej štruktúre, cieľoch, obsahu a náplni praxí
- zabezpečovať budovanie databázy cvičných škôl a cvičných učiteľov a možnosti ich odborného rastu, metodického napredovania
- koordinovať finančné ohodnotenie, zmluvy a platby cvičným učiteľom

Za kľúčové pre efektivitu pedagogickej praxe považujeme jasné a zrozumiteľné **definovanie jej obsahu**, ktorý je určený profilom absolventa. Dôležité v profile absolventa je zohľadniť nové poňatie prípravy učiteľa materskej školy v bakalárskom stupni. Situáciu komplikuje fakt, že študenti tohto programu sú

absolventi rôznych typov škôl od strednej pedagogickej školy, cez gymnázia, stredné odborné školy až po učňovské školy s maturitou. Takáto heterogénnosť študentov, profil absolventa vymedzujúci spôsobilosti vyučovať v materskej škole a dĺžka prípravy /iba 3 roky/ vytvárajú napätie pri tvorbe optimálneho modelu teoretickej i praktickej zložke v príprave. Obsahové zameranie jednotlivých praxí je k dispozícii študentom, cvičným učiteľom a metodikom predmetu. Ako príklad štruktúry obsahu praxí uvádzam obsah úvodnej pedagogickej praxe v 1. ročníku, ktorý je súčasťou manuálu Sprievodca pedagogickou praxou (príloha).

Predškolská a elementárna pedagogika - Bc. stupeň

Tabuľka 1

Ročník	ZS		LS	
	Názov praxe	Rozsah	Názov praxe	Rozsah
1. ročník	Úvodná pedagogická prax	1t	Pedagogická prax v MŠ I.	24s
2. ročník	Pedagogická prax v MŠ II	24s	Pedagogická prax v MŠ III.	24s
	Pedagogická prax v ZŠ I.	24s	Pedagogická prax v ZŠ II.	24s
3. ročník	Pedagogická prax v MŠ IV.	3t	Pedagogická prax v ZŠ III.	3t

Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ a predškolská pedagogika dobiehajúc forma štúdia

Tabuľka2

Ročník	ZS		LS	
	Názov praxe	Rozsah	Názov praxe	Rozsah
3. ročník	PPP v MŠ	30s	PPP v MŠ	30s
4. ročník	PPP v MŠ	30s	PPP v MŠ	30s
5. ročník	PPP v MŠ	36s	SPP v MŠ*	80h

PPP – priebežná pedagogická prax

SPP – súvislá pedagogická prax

* 50 h na plneorganizovanej MŠ; 30 hod. na jednotriednej MŠ

Metodik predmetu

Fakulta zabezpečuje dva študijné odbory a všetci vyučujúci sa podieľajú na ich realizácii, čo vytvára možnosť integrálneho prepojenia jednotlivých katedier a vyučujúcich. Dôležitým faktom je, že metodikmi predmetov sú skúsení učitelia, ktorí majú osobnú skúsenosť z práce v materskej škole a primárnej škole. Pracovné stretnutia metodikov sú priestorom na koordináciu a zosúladenie obsahu didaktík jednotlivých disciplín, kontroly, hodnotenia priebehu pedagogických praxí, možnosti spolupráce s cvičnými učiteľmi a ich ďalším odborným rastom. Najdôležitejšou úlohou metodika je usmernenie študenta

v tých činnostiach, ktoré sú obsahom pedagogických praxí. V riadení študentov v priebehu praxe zabezpečuje cieľavedomú reflexiu školskej skutočnosti, ktorá vedie študenta k sebareflexii vlastných prvých pedagogických pokusov.

Cvičný učiteľ ako osobnosť

Od cvičného učiteľa a jeho schopnosti vžiť sa do postavenia študenta, jeho prežívania, podporovania a uľahčovania jeho pozície v postavení učiteľa – praktikanta sa vyžaduje, aby poznal podmienky facilitácie.

Humanistickí psychológovia považujú za tri základné osobnostné podmienky **facilitácie** (*podporovanie, uľahčovanie, podnecovanie*) osobnostného rastu v každom medziľudskom vzťahu **autenticitu** (*byť sám sebou, bez „masky“, zabezpečovať zhodu prežívania a konania*), **akceptáciu** (*schopnosť prijať druhého človeka bez podmienok, to znamená, že nedávame mu podmienky aký musí byť*) a **empátiu** (*schopnosť vcítiť sa do druhého človeka*) (Prokopová, s.84). Cvičný učiteľ počas pedagogickej praxe je pre študentov starším kolegom, radcom a učiteľom praktikom, ktorý sprostredkuje uplatnenie teoretických poznatkov a ich prenesenie do praktickej roviny. Zdôvodňuje jednotlivé metodické postupy, vysvetľuje subjektívnu koncepciu, analyzuje proces výučby. Dobrý cvičný učiteľ je sám dobrým učiteľom, diagnostikom, so schopnosťou reflexie svojej práce, je dobrým poradcom študentom, vie odborne analyzovať, hodnotiť a poskytovať rady a odporúčania. Spolupracuje s metodikmi predmetov.

Študent na pedagogickej praxi

V spolupráci s metodikom a cvičným učiteľom riadi svoj reflexívny pohľad na prácu cvičného učiteľa, praxujúcich kolegov študentov, na vlastnú praktickú činnosť. Zámerne pozoruje školské prostredie, vníma školu ako inštitúciu osobnosti: žiakov, učiteľov, pozoruje klímu školy, triedy, medziľudské vzťahy, využívané metódy, techniky, postupy, diagnostické postupy, úroveň dosahovania cieľov, kvalitu komunikácie.

Študent sa zamýšľa nad otázkami:

- čo robí učiteľ
- ako postupuje
- prečo postupoval práve tak
- nemohol zvoliť iné alternatívy
- aké výsledky dosiahol
- aké boli reakcie žiakov, ap.

Pri sebareflexii vlastnej práce študent hodnotí, ako sa sám cítil v roli učiteľa, spätnou väzbou vyhodnocuje kvalitu vlastných odborných vedomostí a vhodnosti pedagogických postupov, aké účinné boli použité metódy a techniky, ako sa mu darilo nadväzovať kontakt s deťmi, či dostatočne využíval hru v procese výučby, ako komunikoval, zvládal trénu, ako dokázal improvizovať a reagovať na nečakané, nepredvídané situácie, či dokázal objektívne diagnostikovať činnosti, ap.

Študent sa opäť zamyšľá nad otázkami:

- ako som postupoval
- dokázal som modifikovať svoje postupy
- podarilo sa mi dosiahnuť svoje zámery, dá sa ich overiť
- ako reagovali deti na moju osobu
- venoval som deťom dostatočnú pozornosť
- čo som mohol urobiť ináč
- aké sú moje závery
- pripravil som sa na výučbu dostatočne.

Počas trvania praxe sa študent stáva zamestnancom školy a podľa toho by sa mal aj správať. Zaujíma sa o chod, organizáciu a prevádzku školy, oboznámi sa s vnútorným a organizačným poriadkom školy, jej profiláciou a cieľmi, s predpísanou a existujúcou dokumentáciou triedy a školy. Využíva výhodu svojho postavenia na získanie potrebných a užitočných informácií o skutočnom fungovaní školy v praxi.

Snaha o zvyšovanie úrovne jednotlivých druhov praxí nás vedie k tomu, že každoročne formou ankety ako aj realizovaním kolokvia aktérov praxi získavame veľmi užitočné informácie o kvalite, úrovni i rezervách. Odpovede a názory študentov, najmä končiacich ročníkov, po ukončení všetkých druhov praxí nás utvrdzujú, že praktická zložka v študijnom programe je mimoriadne dôležitá a častokrát práve ona rozhodne o pozitívnej motivácii pre výkon tohto povolania.

„Prepojenie teórie a praxe je pre každý odbor ľudskej činnosti nevyhnutný – teória bez praxe je mŕtva a prax bez teórie je neužitočná. Ich prepojenie v tomto odbore znamená, že teoretické poznatky môžu informovať a obohacovať praktickú činnosť učiteľa, čo mu umožňuje jasnejšie vidieť čo a ako má robiť.“ (Bruceová, s.9).

Zoznam bibliografických odkazov

BRUCEOVÁ, T.: *Predškolská výchova*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80 7178-068-5.

HAVEL, J. – JANÍK, T.: *Pedagogická práce v pregraduálnej príprave učiteľa*. Brno: 2004. ISBN 80-210-3378-9.

HUPKOVÁ, M. – PETLÁK, E.: *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 80-89018-77-7.

PODLAHOVÁ, L.: *Pedagogická praxe*. Olomouc: VUP, 1998. ISBN 80-7067-793-7.

PROKOPOVÁ, A.: *Budoucí učitelé na souvislé praxi*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-73-7.

Informácia o štúdiu I, II. PF Prešov 2006

Kvalita materskej školy v teórii a praxi

Sprievodca pedagogickou praxou. PF Prešov 2006

www.unipo.sk (Oddelenie pedagogickej praxe)

Kontaktná adresa

PaedDr. Anna Portíková

Pedagogická fakulta PU

Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov

e-mail: portan@unipo.sk

Príloha:

ÚVODNÁ PEDAGOGICKÁ PRAX

1. ročník – zimný semester

Rozsah praxe:

1 týždeň – 2 dni v školskom klube detí – do 16,00 hod.

3 dni v materskej škole -

2 dni v plneorganizovanej materskej škole od 8,00 do 16,00 hod.

1 deň v jednotriednej materskej škole od 7,00 do 13,00 hod.

prax sa realizuje v mieste bydliska študenta

Cieľ praxe:

Prax v materskej škole:

Poznať špecifiká práce s deťmi v materskej škole v jednotlivých vekových oddeleniach. Získať globálny pohľad o fungovaní materskej školy a preniknúť do tejto problematiky. Zoznámiť sa s Programom práce výchovy a vzdelávania detí v materských školách.

Prax v školskom klube detí (ŠKD):

Poznať špecifiká práce so žiakmi v školskom klube detí, režim práce. Získať globálny pohľad na fungovanie školského klubu detí v základnej škole.

OBSAHOVÉ ZAMERANIE PRAXE:

- **pozorovacia činnosť v materskej škole, v školskom klube detí:**
 - o interiéru, materiálno-technické vybavenie,
 - o pedagogickú činnosť učiteľa
 - o aktivity detí/žakov
 - o atmosféru a klímu
 - o spoluprácu s rodičmi pri odovzdávaní a preberaní detí (v materskej škole)
- **realizovať asistentskú pomoc v materskej škole:**
 - o v edukačnom procese (pri hrách, pri hygienických návykoch, pri sebaoslužných prácach, pri striedaní organizačných foriem, pri stolovaní, pri popoludňajšom odpočinku)
 - o pri aktívnom sa zapojení do rozprávania a čítania rozprávok, do hier, do realizovania rytmického rozcvičovania, do hry na hudobný nástroj
 - o pri zhodení sa role učiteľa materskej školy
 - o pri zapojení sa do príprav mikulášskych a vianočných vystúpení podľa miestnych podmienok materskej školy
- **realizovať asistentskú pomoc v školskom klube detí:**
 - o pri aktívnom sa zapojení do hier, do činností v triede alebo vonku,
 - o pri zhodení sa role vychovávateľa v školskom klube detí
 - o pri zapojení sa do príprav mikulášskych a vianočných vystúpení podľa miestnych podmienok základnej školy
- **oboznámiť sa:**
 - o s odbornou pedagogickou, psychologickou a didaktickou literatúrou
 - o so školskou a triednou dokumentáciou
 - o s plánovanými akciami pre rodičov

PODMIENKY NA UDELENIE ZÁPOČTU:

Návšteva materskej školy (plneorganizovanej a jednotriednej) v mieste bydliska. Písomné spracovanie získaných poznatkov z materskej školy. Doložiť potvrdenie z navštívenej školy.

Návšteva školského klubu detí základnej školy v mieste bydliska. Písomné spracovanie získaných poznatkov zo školského klubu detí. Doložiť potvrdenie z navštívenej školy.

ÚLOHY:

Materská škola:

Písomné spracovanie charakteristiky pedagogickej práce učiteľky v triede v rámci dopoludňajšej

Kvalita materskej školy v teórii a praxi

a popoludňajšej edukácie – pozorovanie a analýza činností denného programu v materskej škole.

Školský klub detí:

1. Pozorovať činnosť žiakov – aké činnosti v akom čase vykonávajú v oddelení ŠKD.
Zaznamenávať chronologicky (tak ako sa vyskytnú) za sebou všetky činnosti žiakov v daný deň.
2. Zaznamenať pri každej činnosti účasť učiteľky – riadila, pomáhala, povzbudzovala, pýtala sa, odpovedala, vysvetľovala, posmeľovala a pod.
3. Zaznamenať mimoškolskú záujmovú činnosť, ktorá je pre žiakov 1. stupňa na škole organizovaná.

Pozorovací hárok (materská škola, ŠKD) – záznam na jeden deň má obsahovať:

- dátum pozorovania
- čas: od – do
- vek žiakov (materská škola – veková skupina detí, ŠKD - ročník)
- počet detí/žiakov (prítomných v daný deň)
- názov činnosti – popis činnosti
- účasť učiteľky

Termín odovzdania:

Mgr. Hedviga Kochová
koordinátorka pedagogickej praxe

MOŽNOSTI VYUŽITIA AUDIOVIZUÁLNEJ TECHNIKY V HUDOBNEJ EDUKÁCII

Daniel Šimčík

Abstrakt

Príprava audiovizuálneho DVD nosiča pre hudobnú výchovu v predškolských zariadeniach a v primárnej škole. Didaktické audiovizuálne spracovanie algoritmu uvedomenej vokálnej rytmizácie a intonácie pri nácviku piesní z učebníc, spevníkov a dopĺňujúcich piesní. Aranžmány inštrumentálnych sprievodov k piesňam.

Kľúčové slová

Audiovizuálny DVD nosič. Piesne z učebníc. Dopĺňujúce piesne. Aranžmány inštrumentálnych sprievodov. Algoritmus nácviku piesne.

Nácvik piesní s využitím hudobných predstáv žiakov a uvedeného prístupu k hudobnému materiálu je na základe konkrétnych poznatkov z pedagogickej praxe v podmienkach hudobnej edukácie v predškolských zariadeniach a v primárnej škole na veľmi nízkej úrovni. Prevažuje imitačný nácvik piesní, aj to často bez využitia sprievodného hudobného nástroja zo strany učiteľa či sprievodu na detských hudobných nástrojoch zo strany žiakov.

Táto situácia nás podnietila, aby sme sa pokúsili pomôcť učiteľovi hudobnej výchovy a žiakom. Vychádzajúc zo súčasnej situácie a reálnych podmienok hudobnej edukácie v materských a základných školách sme sa rozhodli pripraviť pre učiteľov a žiakov audiovizuálny DVD nosič, v súčasnosti jeden z moderných technických audiovizuálnych prostriedkov, ktorý by umožnil efektívnejšie rozvíjať spevácke hudobné schopnosti detí predškolského a mladšieho školského veku. Predpokladáme pritom, že z roka na rok sa naďalej bude zlepšovať situácia vo vybavenosti materských a základných škôl počítačovou technikou, a preto stratégiu nášho hudobno-výchovného projektu stavíme na možnostiach využitia počítačovej techniky a modernej audiovizuálnej techniky v hudobnej edukácii.

Východiskovým predpokladaným prínosom je rozvoj hudobných schopností, zručností, spôsobilostí a návykov, zvlášť vokálno-rytmických, spevácko-interpretačných a prednesových. Na dosiahnutie týchto uvádzaných zámerov sme zvolili konkrétny algoritmus jednotlivých krokov, ktorý sa pokúsime bližšie špecifikovať v nasledujúcej časti nášho príspevku.

Základným predpokladom naplnenia našich zámerov je umožniť prostredníctvom didaktického audiovizuálneho hudobného programu účinný zrakový a sluchový názor pri nácviku piesní. V našom programe to bude celkom 30 piesní pre hudobnú edukáciu v materských školách a 30 piesní pre hudobnú edukáciu v primárnej škole, z nich 20 zo spevníkov a učebníc hudobnej výchovy (umelé a ľudové piesne) a 10 piesní z mimoučebnicových zdrojov. Všetky piesne budú počítačovo spracované po vizuálnej a auditívnej stránke tak, aby bolo učiteľovi a žiakovi umožnené v ktorejkoľvek fáze procesu uvedomenej vokálnej rytmizácie či vokálnej intonácie konkrétnej piesne využiť zakomponované systémové rytmické alebo solmizačné slabiky (v materskej škole iné veku primerané didaktické prostriedky pre rytmizáciu a vokálnu intonáciu). Zvolené didaktické spracovanie hudobného materiálu DVD nosiča umožní využitie nielen v školskej hudobnej výchove, ale aj v domácich podmienkach s prípadným zapojením rodičov tam, kde je v domácnostiach využívaný počítač so štandardným programovým vybavením. Vo fixačnej fáze nácviku spracovaných piesní bude mať učiteľ a žiaci k dispozícii ukážkový prednes tej-ktorej piesne v interpretácii učiteľa, respektíve žiaka mladšieho školského veku. Videozáznam ukážkového prednesu piesne umožní prirodzene a plynule prejsť od fázy objaviteľského prístupu k piesňovému materiálu k fáze interpretačno-prednesovej, v ktorej vhodná názorná audiovizuálna ukážka môže výrazne pomôcť k celkovému kvalitnému zvládnutiu speváckej interpretácie a prednesu piesne žiakmi.

Na umocnenie charakteru a nálady konkrétnej piesne, ako aj na stimuláciu žiaduceho speváckeho výrazu a prednesu bude slúžiť editačná úprava inštrumentálnych sprievodov. Aranžmány a efektová architektúra inštrumentálnych sprievodov budú súčasťou DVD nosiča v dvoch základných variantoch. V prvom variante hudobných aranžmánov bude podporená melodická línia piesne, v druhom variante sa už melodická línia neobjaví a podporená bude harmonická stránka inštrumentálneho sprievodu k piesni. Okrem toho bude možné využiť spracované inštrumentálne sprievody aj na receptívne rozlišovanie rytmických zmien, zmien tempa, dynamiky či zmien tóniny. V neposlednom rade sledujeme aranžmánmi inštrumentálnych sprievodov k piesňam aj hudobný zážitok žiakov z interpretácie a prednesu piesní.

Príprava audiovizuálneho hudobného programu pre hudobnú výchovu v materskej a primárnej škole je v súčasnosti v realizačnej fáze. Výber piesní zo spevníkov a učebníc hudobnej výchovy zohľadňuje predovšetkým zásadu postupnosti v oblasti technickej a prednesovej náročnosti piesní. Zásada vekovej primeranosti sa dotýka hlavne dopĺňujúcich piesní mimo spevníkov a učebníc hudobnej výchovy. Súčasťou pripravovaného DVD hudobného nosiča budú aj úvodné metodické poznámky a inštruktívno-metodická videoukážka poskytujúca návod na reálnu aplikáciu tohto moderného didaktického prostriedku

v priamej pedagogickej praxi.

V závere príspevku by sme chceli ilustrovať naše informácie ukážkou dvoch variantov aranžmánov inštrumentálneho sprievodu k dopĺňujúcej mimoučebnicovej piesni autora príspevku (Šimčík, D.: *Komora prázdna.*)

Kontaktná adresa

Doc. PaedDr. Daniel Šimčík, Ph.D.

Pedagogická fakulta PU

Ul. 17. novembra 15, 081 16 Prešov

e-mail: simcikd@unipo.sk

CUDZÍ JAZYK V MATERSKEJ ŠKOLE

Jarmila Sobotová

Abstrakt

Začlenenie oboznamovania sa so základmi cudzieho jazyka do pedagogického procesu v materskej škole. Nevyhnutné podmienky na realizáciu tohto procesu. Súčasné podmienky a perspektívy.

Kľúčové slová

Cudzí jazyk, oboznamovanie sa so základmi cudzieho jazyka, inštitucionálna predškolská edukácia, dieťa, učiteľ, podmienky, metodika, metóda.

Stále aktuálnejšia požiadavka spoločnosti ohľadom potreby znalosti cudzích jazykov a nedostatok primeranej odbornej literatúry z tejto oblasti pre najmladšie deti bolo základným podnetom na spracovanie metodickéj príručky, ktorá je aj v zmysle Pedagogicko-organizačných pokynov, vydaných Ministerstvom školstva SR na rok 2006-2007 odporúčanou odbornou literatúrou pri oboznamovaní detí predškolského a mladšieho školského veku s anglickým jazykom. Uvedený metodický materiál má však z pohľadu obsahu a metodických postupov univerzálny charakter.

V poslednom desaťročí minulého storočia bola otázka postavená, či vôbec a ak, tak akým spôsobom sprístupniť deťom predškolského veku iný ako materinský jazyk. Učiť a naučiť sa cudzí jazyk je dlhodobý, mnohoročný proces, ktorý je potrebné začať čo najskôr. V súčasnosti je už jasné, že predškolský vek je tiež vekom, kedy by sa dieťa malo začať oboznamovať s cudzím jazykom. Podmienky ako aj formy a pozitívne metódy sú samozrejme špecifické, tak ako aj celý predškolský a mladší školský vek.

Pri zaradení cudzieho jazyka do predškolskej edukácie je potrebné riešiť nasledujúce okruhy:

- *koho učiť*
- *čo učiť – obsah a rozsah učiva*
- *ako učiť*
- *kto bude učiť*

Koho učiť: Táto oblasť sa v podstate dotýka veku detí, v ktorom je najoptimálnejšie začať s výučbou. Najlepšie je, ak dieťa má možnosť byť v prirodzenom domácom dvojjazyčnom prostredí. Vtedy veková hranica nie je

obmedzená. Ak tomu tak nie je a dieťa sa začína oboznamovať so základmi cudzieho jazyka v materskej škole, najoptimálnejší je vek okolo 4 rokov. V tomto veku má už dieťa osvojenú základnú slovnú zásobu v rodnom jazyku, vie sa pomerne plynule samostatne vyjadrovať a má už osvojený určitý rozsah základných poznatkov o sebe a svojom okolí.

Čo učiť – obsah a rozsah učiva: Ak vychádzame z rozsahu poznatkov o sebe a okolitom svete, ktorý majú deti daného veku už osvojené. To znamená, že dieťa by sa malo učiť o farbách, hračkách, častiach tela, pomenovní členov rodiny, ich oblečenia, o zvieratkách, prírode, častiach domu a jeho zariadení, o jedle, ovocí, zelenine, opisovať základné aktivity, atď. Použitá gramatika má byť jednoduchá – prítomný a prítomný priebehový čas. Minulý a budúci čas sa používa iba vo frazeológii. Dieťa by si malo osvojovať aktívnu slovnú zásobu v celých vetách, pretože cieľom je vytvorenie správneho základu ku komunikačným zručnostiam v jazyku a nie iba zásoba slovíčok. Deti sa učia aj základné frázy vo forme dialógov. Jednoduchá slovná zásoba sa postupne rozširuje. Napríklad, dieťa sa najprv naučí slovo mama. Neskôr sa učí farby, časti tela, časti oblečenia, profesie, časti domu, činnosti doma a pod. Postupne sa učí spájať jednotlivé výrazy. Výsledkom je napríklad kompletný opis mamy, jej postavy, oblečenia, práce doma i profesie, a pod. Dieťa má mať určený rozsah aktívnej slovnej zásoby, ktorá ho nesmie preťažovať a požívaná je aj pasívna slovná zásoba, ktorú by ma učiteľ bežne používať. Samozrejme, začína malým počtom slov, ktoré postupne tak, ako ich deti začínajú rozumieť, rozširuje. Učiteľ rozpráva v jazyku, slovenský jazyk používa minimálne, iba v krajných prípadoch. Pre dieťa pasívna slovná zásoba ho vedie k postupnému chápaniu cudzojazyčného textu. Správnosť používaných cudzojazyčných textov musí byť samozrejímavá.

Súčasťou textov pre deti sú rôzne básne, piesne a hry. Ich obsah by mal logicky nadväzovať na obsah učiva, napr. keď sa deti učia o zvieratkách z farmy, učia sa pieseň o zvieratkách na farme, básne o zvieratkách a pod.

Najväčším posudzovateľom práce učiteľa je okrem dieťaťa aj jeho rodič. Odporúčame minimálne na konci školského roka, ale najlepšie dvakrát ročne pripraviť s deťmi ukážku svojej práce s nimi. Na tejto ukážkovej hodine deti predvedú, čo sa za posledné obdobie naučili a učiteľ ukáže, ako ich to naučil. Rodičia v oboznamovaní detí s cudzím jazykom však môžu zohrať aj podstatne aktívnejšiu úlohu. Ak ovládajú cudzí jazyk, pomáhajú dieťaťu rozvíjať sa aj v čase, kedy ono nie je v materskej škole. Tu je samozrejme potrebné usmernenie učiteľkou. Ak rodič neovláda cudziu reč, môže sa spolu s dieťaťom učiť. Je možné vytvoriť projekt, ktorý by sprostredkoval cudzí jazyk zároveň deťom aj ich rodičom. Napr. obdobný projekt pre 2-ročné deti a ich rodičov som v rámci projektu Leonardo spracovala. Je vo forme univerzálnej metodiky, schválený bol

v Bruseli a môžu ho používať v Európskych štátoch tie školy, ktoré sa projektu zúčastnili.

Ako učiť: V tejto súvislosti musíme podotknúť, že slovo učiť, vyučovať, v kontexte s deťmi predškolského a mladšieho školského veku v súvislosti s cudzím jazykom používame iba z nedostatku primeranejšieho výrazu. Nakoľko tieto deti ešte nemajú osvojené čítanie a písanie v rodnom jazyku, nemôžu sa využívať klasické školské metodické postupy. Nakoniec, tieto by sa mali minimálne využívať aj v neskoršom veku, aby osvojovanie si cudzieho jazyka bolo pre deti vždy príťažlivé. Pri práci s deťmi je nutné používať osvedčené špecifické postupy, využívajúce najprirodzenejšiu činnosť daného veku – hru. Hra je základná metóda ako aj organizovaná činnosť a musí byť súčasťou celej práce v rôznych modifikáciách. Postupy pri práci s deťmi musia v plnom rozsahu rešpektovať pedagogické zásady a psychológiu predškolského a mladšieho školského veku. Rovnako je nevyhnutné akceptovať aj schopnosti a možnosti detskej pozornosti a sústredenosti. V priamom procese výučby sa musia striedať dynamickejšie aktivity s kľudnejšími, obtiažnejšie, napr. nové pojmy, hry, piesne a pod., vyžadujúce zámernú sústredenú pozornosť s menej náročnými, napr. opakovanie už osvojených výrazov, básní, hier... najoptimálnejšie v spojení s pohybom, ktoré pôsobia na dieťa relaxačne. Metódy a konkrétne postupy majú byť volené s ohľadom na možnosti veku dieťaťa, t.j. jeho hravosť, zvedavosť, konkrétnosť v myslení, predstavivosť a pod. Okrem základnej metódy, ktorou je organizovaná hra, sa má používať vstupná a priebežná motivácia na získanie a udržanie detskej pozornosti, napr. krátkym príbehom, obsahovo súvisiacim s textom, ktorý sa deti majú naučiť. Dieťa sa takto celý čas pri cudzom jazyku hrá a zabáva a zároveň sa nenásilnou formou učí. Učiteľ musí sprístupnení obsahu pojmov v cudzom jazyku ako aj pri opakovaní používa vždy a predovšetkým názorné pomôcky, pútavý obrázkový materiál, manipulačné karty a pexesá, určené na priamu manipuláciu detí, makety, maňušky, fotografie a pod. Tieto pomôcky rešpektujú prioritu detského zmyslového poznávania. Nevyhnutné je využívať aj mimiku a gestikuláciu, čo umožňuje minimalizovať používanie rodného jazyka. Nutná je aj častá priebežná pozitívna motivácia detí, napr. pochvalou. V priamom procese výučby je veľmi dôležitý nielen obsah nového učiva, ktorý prirodzene nadväzuje na predchádzajúce poznatky, ale aj pravidelné opakovanie už známeho. Žiaduce je, aby na záver každej hodiny si dieťa individuálne zopakovalo nové výrazy samostatnou činnosťou, najlepšie na pracovnom liste pod dohľadom učiteľa. Na udržanie záujmu dieťaťa sú tieto listy variabilné, vyžadujúce od dieťaťa splnenie určitej úlohy, napr. kreslenie, skladanie, strihanie, lepenie a pod. Veľmi vhodným prostriedkom na osvojenie i upevnenie výrazov sú rôzne rytmické detské básne a piesne, spojené. Obdobne je to aj u rôznych pohybových hier s jednoduchým textom a ľahkými úlohami, ktoré sú pre deti prirodzeným vyjadrovacím prostriedkom. Texty, s pojené

s pohybovým vyjadrením uľahčujú dieťaťu ich osvojenie. Učiteľ môže používať aj CD alebo audiokazetu, avšak iba pri vzburdení záujmu u detí o pesničku, alebo vtedy, keď deti text už dostatočne ovládajú, nakoľko nahrané piesne sú pre deti veľmi rýchle a tým aj nezrozumiteľné. Učenie podľa nahrávky vedie ku skomolovaniu slov. Najoptimálnejšie je, ak učiteľ používa hudobný nástroj, čo by u učiteliek materských a prvého stupňa základných škôl nemal byť problém.

Opakovanie, upevňovanie rôznymi spôsobmi nových poznatkov ale aj už skôr učných je absolútne nevyhnutné a zaraďuje sa v priebehu hodiny niekoľkokrát.

Ak učiteľ zaraďuje cudzí jazyk v priebehu dňa do procesu, sú to chvíľky v trvaní 5 – 15 minút. Ak je to samostatná hodina, mala by trvať 35 – 45 minút a realizuje sa 2 – 3x týždenne, v závislosti od veku detí. Takáto hodina sa zaraďuje do ranných alebo odpoľudňajších aktivít. Touto problematikou sa je potrebné zaoberať pri tvorbe koncepcie predškolskej edukácie.

Premyslené metodické postupy, usporiadanie hodiny, nadväznosť, postupnosť z dlhodobého hľadiska sú nevyhnutné atribúty na dosiahnutie kvalitných výsledkov. metodické postupy.

Práca s deťmi má prevažne individuálny charakter, pričom začiatok, vstup do problematiky, premené na drobné to znamená, oboznamovanie detí s novými poznatkami, a záver (opakovanie) sa uskutočňuje v malých skupinách.

Kto učí: Okrem toho koho, čo a ako učiť, je veľmi dôležité aj to, kto učí. Vyhláška o odbornej a pedagogickej spôsobilosti hovorí o tom, aké vzdelanie má mať učiteľ cudzieho jazyka. Prax však poukazuje predovšetkým na absenciu učiteľov s požadovaným vzdelaním pre deti predškolského a mladšieho školského veku. Zároveň overené skúsenosti poukazujú na to, že cudzí jazyk môže deti uvedeného veku učiť učiteľ s klasickým pedagogickým vzdelaním pre daný vek, ktorý má zároveň minimálne maturitu z jazyka, prípadne skúšku z jazyka v zahraničí, prípadne inú skúšku z jazyka, ktorá overuje jeho jazykové znalosti. Ak k týmto dvom predpokladom používa učiteľ aj kvalitnú, prípadne aj podrobnú metodiku, výsledok môže byť iba pozitívny. Najväčším zlom, aké sa pácha na našich deťoch v tejto oblasti, je pôsobenie tiežučiteľov bez dostatočnej praktickej znalosti jazyka a bez vhodnej metodiky.

Záver: Problematika cudzích jazykov v inštitucionálnej predškolskej edukácii nie je ani zďaleka vyriešená. V súčasnej dobe, kedy sa vypracúva koncepcia predškolského vzdelávania, spracúvávajú sa kompetencie dieťaťa predškolského veku a snád sa schváli aj kvalitný školský zákon, ktorý dá príslušné postavenie tomuto vzdelaniu, sa určite odborná verejnosť bude venovať aj problematike cudzích jazykov v materskej škole. Niečo sa už vyriešilo (metodiky), niečo sa

Kvalita materskej školy v teórii a praxi

pripravuje – napr. vzdelávanie učiteliek materských škôl na získanie kompetencie výučby CJ a zaoberá sa aj problematikou jeho časového začlenenia počas dňa. Prvé kroky sa urobili, prvé výsledky sú na svete. Či budú všetky dobré – to závisí od toho, ako seriózne sa k oboznamovaniu sa s cudzím jazykom detí predškolského veku pristupovalo.

Kontaktná adresa

PhDr. Jarmila Sobotová

Magistrát mesta Košice, Oddelenie školstva

Tr. SNP 48/A, 040 11 Košice

e-mail: sobotova@kosice.sk

ANAMNÉZA JAKO DIAGNOSTICKÁ METODA

Jana Swierkoszová

Abstrakt

Anamnéza v učitelské praxi představuje jednu z možností posílení diagnostických kompetencí učitele. Zajímá nás anamnéza rodinná, vývojová - osobní, sociální, výchovná. Konkrétní příklady se týkají postupu anamnézy, jak si v které situaci poradit, kdy koho pozvat, jak klást otázky, na co nezapomenout, jak motivovat ke schůzce rodiče.

Klíčová slova

Anamnéza, anamnestické schéma, anamnéza rodinná, vývojová, sociální, výchovná.

Úvod do problematiky – anamnéza

Z řeckého anamnesis – rozpomínání.

K porozumění potížím dítěte nás často přivede dobře provedená anamnéza. Získáme podstatné informace o vývoji dítěte, postihneme genetické souvislosti, zmapujeme situaci v rodině včetně citových vazeb, anamnéza vypovídá mnohé o výchovném stylu, poskytne data ze školního a sociálního prostředí dítěte, věnuje pozornost otázkám vzdělávání, otázkám vývoje a jeho průběhem, dosavadním opatřením.

Proč se anamnézou máte zabývat vy?

Pokusím se stručně odpovědět. Jestliže přichází s dítětem problém, je na učiteli, aby našel odpověď na řadu otázek, jako: Jaké má dítě potíže? Proč vůbec nastaly? A co všechno je jejich příčinou? Co vlastně o dítěti víme? Známe jeho rodinné zázemí? Jaká bude cesta úpravy potíží? Kdo a jak může pomoci? Komu dítě důvěřuje? Kdo může vystupovat v roli prostředníka mezi rodiči a dítětem, mezi školou a rodinou? Je zřejmé, že prostý výčet otázek neodpovídá ani zdaleka všem možným situacím. **Promyšlený postup a dobře kladené otázky vás mohou informovat o vazbách, které významně přispějí k osvětlení případu. Jde o posílení kompetencí pracovat s dítětem přímo.**

Pojem anamnéza

- Anamnéza je jednou z metod diagnostických, jejím prostřednictvím jsou shromažďovány všechny údaje a okolnosti, které se promítají do procesu

edukace.

- Anamnéza znamená vlastně souhrn informací, které získáváme z různých zdrojů k historii daného případu. V anamnéze sledujeme vývoj dítěte v jeho rodinném i školním prostředí, všímáme si vývoje jeho obtíží. *Velmi často nacházíme v anamnéze odpověď na otázku po příčinách aktuálních problémů dítěte* (Matějček 1991, s. 78).
- Anamnéza tvoří jeden ze základních zdrojů informací, na kterých je založen diagnostický postup, protože zachycuje jednak vývoj diagnostikovaných obtíží (anamnéza dítěte) a zároveň bere v úvahu sociální prostředí, ve kterém se vyvíjely (rodinná anamnéza) (Hadj Moussová, 2002, s. 22).

Jaké podmínky musíme splnit, aby anamnéza měla charakter vědecké metody

- Pojmenujte si problém, který budete řešit.
- Sestavte si anamnestický arch (záznam, protokol).
- Seřaďte si jednotlivé kroky, které přispějí k vyřešení problému.
- Rodiče pozvěte písemně. Pro rodiče je důležité vědět, že chcete jejich dítěti pomoci. Nejedná se o výčet nedostatků a přestupků. Dopis zašlete poštou. Kopii dopisu si uschovejte v dokumentaci o dítěti.
- Zvolte ničím a nikým nerušenou místnost a hodinu setkání, která bude vyhovovat vám i rodičům.
- Otázky si připravte předem. Měly by být srozumitelné, jednoduché, nezavádějící. Buďte taktní, přirození, nevnučujte své názory, neodpovídejte za tázaného. Hovor usměrňujte, nepřerušujte, nezvyšujte hlas. Nezapomeňte, že sdělené údaje jsou přísně důvěrné. Požádejte o souhlas se záznamem odpovědí.
- Dohodněte si časové dotaci. Půl hodina je dostačující, někdy méně znamená více.
- Už při vhodně formulovaných otázkách vyplynou souvislosti a možná řešení, která zpracujete do dílčích závěrů.
- Dílčí závěry proberte s rodiči.
- Sjednejte si datum příští schůzky.

Příklad dopisu rodičům

Vážení rodiče,

vaše dítě je velmi neklidné, u hry dlouho nevydrží, je stále v pohybu, vyžaduje moji pozornost. Chci udělat všechno, co je v mých silách, aby dostalo nárokům, které na něj v příštím roce bude klást škola a později širší společenské prostředí. Přeji si vaše dítě poznat lépe, více vědět o jeho zálibách, úspěších. Půjde nám společně o vytvoření příznivé atmosféry pro budoucí školní práci.

Zvu Vás na setkání dne....., vhodin do kabinetu (třídy) naší školy, kde Vás budu očekávat. Sejdeme se sami, bez přítomnosti dalších osob. Předpokládám hodinový rozhovor, který by měl přispět k naší spolupráci.

Prosím o potvrzení schůzky, případně návrhu jiných termínů.

Datum, podpis

Co rozumíme pod pojmem anamnestické schéma

Probíráme anamnézu rodinnou, vývojovou – osobní, sociální, výchovnou. Hledáme další souvislosti, konfrontujeme s výsledky realizovaných zkoušek, testů, bereme v úvahu dokumenty o dítěti, všechny dostupné informace, které povedou k osvětlení případu. Zjištěné údaje interpretujeme, formulujeme do podoby pracovní verze nálezu. Technika práce si vyžaduje sestavení *záznamového archu*.

Záznamový arch (nebo protokol) si upravte podle svých potřeb Vyznačte si prostor pro zachycení průvodních projevů respondenta (rodič, zákonný zástupce dítěte) např. gestikuluje, červená se, uhýbá pohledem, je nervózní. Zaznamenejte si také své pochybnosti o pravdivosti výpovědi.

Základní informace

V úvodu anamnézy zapíšeme základní informace. Známa fakta si poznamenejte předem.

Příklad

Údaje o dítěti: jméno a příjmení, adresa, datum narození, kdo o dítě pečuje, třída, rok školní docházky.

Sepsáno dne:

přesné datum.

Podle údajů:

rodiče, zákonní zástupci dítěte, výjimečně některý prarodič, u dětí z dětských zařízení např. vychovatelka,...

Anamnestický rozhovor provedla: *vaše jméno.*

Kdo se ještě na anamnestickém šetření podílel: *např. výchovný poradce.*

Důvod šetření: *např. nápadné poruchy pozornosti, které dlouhodobě významně ovlivňují výkon dítěte.*

Rodinná anamnéza

- Ptáme se na **základní rodinné údaje**, s kým dítě žije, jestli se jedná o rodinu úplnou s biologickými rodiči nebo o rodinu rekonstruovanou (pouze s jedním biologickým rodičem), o kolikáté manželství se jedná.
- Pokud půjde o **rozvedené rodiče**, je dobré vědět, jak dlouho jsou rodiče

rozvedení, kolik let bylo dítěti v době rozvodu, jak rozvod přijalo.

- Zaznamenáme si **vzdělání rodičů**, jejich věk, **náročnost nynějšího zaměstnání**.
- Je dobré vědět, které své **osobní vlastnosti** považují za významné- kladné a jestli zaznamenali ty, o kterých by raději pomlčeli.
- Podrobněji probereme **rodičovský postoj k dítěti**.
- Probereme **styl rodinné výchovy, převažující výchovné metody, pozoruhodné projevy chování atp.**
- Zajímají nás **sourozenecké vztahy**, jak se projevují.
- Ptáme se na **další osoby**, které často vstupují do děje – prarodiče, bývalý partner, příbuzní, chůvy, hospodyně.
- Zjišťujeme **spojitost genetické, zdravotní stav rodičů, výskyt obtíží v příbuzenstvu**.

Rodinná anamnéza se zde prolíná s anamnézou výchovnou. Není to chyba. Některá fakta budete zjišťovat v různých souvislostech.

Příklad

Otec, matka nebo zákonní zástupci dítěte:

Příjmení jméno, rok narození, národnost.

Vzdělání, nynější zaměstnání, pracovní doba.

Osobní vlastnosti, postoj k dítěti, postoj ke škole.

Vztahy v rodině, sourozenci, prarodiče, typ výchovy, bytové podmínky.

Rozvod – výchova svěřena komu - návštěvy.

Citová vazba k dítěti, jiná významná data.

Bylo dítě vyšetřeno? Je v péči odborného lékaře? Psychologa? Speciálního pedagoga?

Jaké má vlastnosti ? Zájmy? Záliby?.

Zaznamenali jste některé pozoruhodné projevy chování (neurotické příznaky, zlozvyky)?

Jaké druhy pochval, trestů a odměn používáte?

Nyní se dostaneme k velmi citlivé oblasti.

Ptáme se na zdravotní stav rodičů a prarodičů, sourozenců.

Vývojová anamnéza (osobní)

- Prenatální, perinatální, postnatální - zahrnují možnosti časného poškození CNS (centrální nervové soustavy), formování rodičovských postojů k ještě nenarozenému dítěti, podrobnosti o porodu a doby těsně po něm.
- Zajímají nás pravidelnosti a nepravidelnosti vývoje, například kdy začal sedat, kdy a jak vypadala fáze lezení, co první krůček, první slovo a věta, přetřelé nemoci, hospitalizace, pobyt v lázních, častá onemocnění atp.

Příklad

Těhotenství: kolikáté, postoj rodičů – chtěné, nechťené, plánované. Sociální poměry v těhotenství, zaměstnání matky, její problémy, onemocnění.
 Porod: předčasný, včasný, přenášené těhotenství. Porod spontánní, problematický.
 Stav dítěte po porodu: dítě křičelo, bylo kříšeno, v inkubátoru, novorozenecká žloutenka. Kojeno – nekojeno.
 Psychomotorický vývoj: Doma v kojeneckém věku – klidné, hodné, neklidné, ukřičené. Sedí, nepadá – měsíc. První samostatné krůčky, bez držení – měsíc.
 Vývoj řeči – první smysluplná slova, kdy začalo používat krátké věty. Vyslovovalo celkem správně? Patlalo? Vady, poruchy? Docházelo a dochází na logopedii? Od kdy vyslovuje správně.
 Vývoj hygienických návyků: příjem potravy, pomočování.
 Prodělaná onemocnění: časté záněty horních cest dýchacích, záněty průdušek, plic, operativní zákroky, hospitalizace.
 Dítě v péči: rodičů, matky, jiné osoby. Kdo s výchovou pomáhá.
 Batolivý a předškolní věk: dítě doma, jiné možnosti, úrazy, prodělané dětské nemoci, alergická onemocnění, hospitalizace, lázně.

Anamnéza sociální

- Vztahuje k sociokulturní úrovni rodiny. Nesmíme zapomínat na zachycení soustavy hodnot, zjišťujeme, je-li v rodině místo na kulturu, na vztah ke knihám, k přírodě, k technice.
- Ptáme se na zájmy a koníčky.
- V současné době nezůstane bez povšimnutí zapojení rodiny do širších společenských vazeb.
- Dohodněte se na časové dotaci.
- Důležitý je používaný jazyk, kterým se doma hovoří.

Příklad

Jakým jazykem doma hovoříte?
 Čtete dítěti? Prohlížíte si obrázkové knížky? Zpíváte doma? Hrajete na hudební nástroj?
 Hrajete si s dítětem? Jak a kdy?
 Vedete dítě k práci – jak? Pracuje dítě s váni? Máte dostatek trpělivost?
 Chodíte na společné vycházky, výlety – kde jste byli naposledy.
 Máte své koníčky? Hovoříte o nich s dítětem?
 Dovedete s dítětem promlouvat způsobem přiměřeným jeho věku? Vedete si rodinnou kroniku? Zapisujete si vývojové zvláštnosti, hezké chvíle, veselé příhody? Vyprávíte o vašem dětství? Navštěvujete prarodiče a příbuzné?

Anamnéza výchovná

Příklad

Snažíme se **odhalit vyvolávající nebo přitěžující činitele v oblasti mezilidských vztahů**, ptáme se na **konkrétní obraz obtíží, průvodní projevy, postoje rodičů** k nim a rovněž na **postoj dítěte, volbu nápravných opatření**. Sledujeme **vztah k sourozencům** a mezi sourozenci. V průběhu celého anamnestického rozhovoru se snažíme **postihnout citovou angažovanost všech členů rodiny k dítěti**.

Sledujete vývoj hygienických návyků? Jak?

Vysvětlujete dítěti neslušné výrazy?

Popište co nejpřesněji chování vašeho dítěte, které vás zneklidňuje.

Jak situaci řešíte? Probíráte situaci s partnerem? Shodnete se nebo váš partner zastává jiný názor? Ptáte se prarodičů? Diskutujete s přáteli? Čtete odbornou literaturu určenou rodičům? Navštívili jste odborníka?

Udělal jste s dítětem něco hezkého pro druhé?

Nástin interpretace anamnestických údajů

Příklad

- Máte připraven anamnestický arch s otázkami a prostorem na zápis odpovědí.
- Než se odhodláte k prvnímu anamnestickému rozhovoru s rodiči dítěte z MŠ, vyzkoušejte si ho opakovaně s někým blízkým, třeba s přítelkyní nebo se svojí matkou. Možná, že společně prožijete neopakovatelnou výjimečnou chvíli.
- Pokuste se klást otázky co nejkonkrétněji. Když odpovědi respondentů nebudou mít žádnou vypovídací hodnotu, otázku upřesněte, specifikujte. Například: Ptáte se matky, jaký má otec postoj k dítěti. Matka odpoví, že dobrý. Stejně tomu tak může být v případě postoje ke škole, k prarodičům. Ptejte se dále – jak to myslíte, hraje si otec s dítětem? Čte mu, pomáhá ve výchově – jak? Ale pozor, nenapovídejte.
- V průběhu anamnestického rozhovoru mohou rodiče údaje doplňovat, zavzpomínají, vy kladete nové otázky. To vše chce čas. Nežádka se stává, že se rodiče rozpovídají a sami jsou překvapeni, jak ten čas „letí“. Proto vám doporučuji vymezit si délku rozhovoru předem. Prosím, to ale neznamená, že rodiče přeruším a pozvu je na jiný den.
- Dalším náročným úkolem je interpretace zjištěných údajů. Anamnéza nás má přivést k porozumění případu na podkladě zcela jiných souvislostí. Některé vám nabídnu k přemýšlení, jiné objevíte sami

Příklady

- Jirka se nesnáší s ostatními dětmi, každý úkol komentuje, diskutuje. Jirkovi rodiče, jak vyplynulo z anamnézy, spolu obtížně komunikují, jejich názory na výchovu se různí, v závěru se na ničem nedohodnou. Jirka pro své chování nemá vymezené „mantinely“, řád, což se promítá do zaměstnání v MŠ.
- Zdeňka si „neumí“ hrát. Rodiče nezvládli naplnit Zdeňce volný čas samostatnou činností. Jsou přesvědčeni, že musí být stále nablízku, zasahují do hry, poučují stále a všude.
- Ukázalo se, že ochránářská výchova u Simony pramení z obav o její zdraví. Maminka jí stále pozoruje, měří teplotu, omezuje její pohyb prakticky všude. Simona se několikrát vydala sama na delší pochod městem. Svůj čin nedovedla vysvětlit.
- Opoždění ve vývoji motoriky je často provázeno nechutí kreslit, cvičit, běhat. To, co jim nejde, nebudou dělat s chutí.
- Opožděný vývoj řeči může, ale nemusí signalizovat potíže při výuce čtení.

Závěr

Anamnéza, ono rozpomínání, není v učitelské praxi běžně užívanou metodou. Pouze promyšlený přístup a dobře kladené otázky vás budou informovat o vazbách, které významně přispějí k osvětlení případu.

Objevují se četná omezení pro její realizaci, například její časová náročnost. Ovšem nelze vyloučit situace, kdy naléhavost případu vás postaví před úkol anamnézu realizovat. Asi největší výhodu mají učitelé, kteří smysl anamnézy pochopili. Jejich znalosti a dovednosti z psychologie, pedagogiky a dalších oborů přesahují znalosti a dovednosti ostatních kolegů. Pracují s moderními edukačními konstrukty a ovlivňují reálné edukační procesy. Nebývá výjimkou, že absolvují kurzy a výcvik v diagnostických metodách nebo další rozšiřující vzdělání např. studují výchovné poradenství nebo speciální pedagogiku. U rodičovské veřejnosti mají vysokou profesionální prestiž. Jsou schopni předat kvalitní informace dalším odborníkům, kvalifikovaně pracují se zprávou nebo s odborným posudkem o dítěti (žákovi) ze specializovaného pracoviště.

Anamnéza se uskutečňuje formou položeného rozhovoru se zákonnými zástupci dítěte.

Vaše pedagogické mistrovství by mělo ovlivnit vývoj rodičovských postojů. Sdělte jim, že když se ve výchově něco promešká, dá se to napravit, dohnat. Optimistické povzbuzení je vždy na místě.

Zoznam bibliografických odkazov

MATĚJČEK, Z.: *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN, 1991.

HADJ MOUSOVÁ, Z.: Anamnéza. In *Diagnostika, Pedagogicko – psychologické poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002.

SWIERKOSZOVÁ, J.: *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2005.

ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2003.

Kontaktná adresa

PhDr. Jana Swierkoszová

Pedagogická fakulta OU

Reální ul. 5, 702 00 Ostrava

e-mail: Jana.Swierkoszova@osu.cz

ÓVODÁK MŰKÖDÉSE MAGYARORSZÁGON

Katalin Takács

Tisztelt Konferencia!

Szeretettel és Tisztelettel köszöntök minden Kedves Resztvevot az össz-szlovákiai szakkonferencia alkalmából. Külön örömmel szolgál, és nagyon megtisztelve érzem magam, hogy meghívást kaptam és tájékoztathatom a magyar óvodák történetéről dióhéjban a tisztelt hallgatókat.

Takács Katalinnak hívják. Szükségem van egy szlovák határ közeli kisvárosában élek és Miskolc megyei jogú városban dolgozom óvodavezetőként egy 5 csoportos óvodában. Országos óvodai szakértő vagyok és több szakmai egyesület, szakmai érdekképviseleti szervezet tagja, ebből legemlékeztetőbb a magyar Óvodai Egyesülete (MOE)), melynek az óvodatörténeti szakbizottságban dolgozom, a mindennapi munkánk mellett, amennyiben az időből kitél.

Engedjék meg, hogy a magyarországi történetéről néhány mondatban utaljak vissza, és a gondolatokat az elődeink előtt tisztelgetve onokkal megosszam.

Az első magyar óvodát 1828-ban alapította Brunszvik Tereza grófnő Budapesten a Miko utcában. Ezt követően Magyarországon több városban, és más típusú településeken is alapítottak óvodákat „kisdedovok”, majd un. Angyalkert néven. Brunszvik grófnő családi barátai köré tartozott Bethoó, sokak véleménye alapján a zeneszerző szerepe a Hallgatatlán Kedves című szimfóniát, de van aki hűgát említi című muzsikáján. Ebből csak azt szeretném megemlíteni, hogy a grófnő soha nem ment férjhez, hanem élete végéig a kisdedovák megszervezéséért, felkészítéséért dolgozott.

Felvette annak ötletét a kapcsolat Kossuth-tal és Szechenyivel is, a kisdedovák állami támogatása, finanszírozása érdekében. Ezen időktől alakultak ki és felkészítettek Magyarországon a kisdedovák.

Ennek sikeressége elérhető volt, amikor a családok elterjedésében az anyákra is nagy szerep hárult.

Nyilván ez az időpont a technikai fejlődés és technikai forradalmak idejére datálható.

Kik ismertek fel a kisdedovák sikerességét. Egyházak, karitatív szervezetek, szociális missziós társulatok, apácák, szerzetesi rendek. Mindezek leginkább szociális, megnevelési céllal alakultak, de a gyermekek „hasznos elfoglaltsága”, nevelését is szolgálják.

A magyar ovodák történetét 1945 után ha alaposan tanulmányozzuk, vegyünk meg a két dolgozós családmóddal kialakulása tette indokolta az ovodák megalapítását még a legkisebb falvakban is. Tartalmi jegyeit, ami az ovodai nevelést illeti nagyon sok keleti „szovjet”, elem épült be az ovodáztatási folyamatba.

Kik taníthattak a magyar ovodákban? 1957-ig az ovonokképzés a szakképzés keretében zajlott, egy ovonói szakiskola végzett lány, mert hogy kizárólag leány lehetett az illető, 17 éves korában képzett ovonó volt, és a gyerekeket nevelhette, oktathatta. Ezzel követően pedig felfokozva változott az ovonokképzés és az erettség után (gimn. és erettség bizonyítvány) és szigorú felvételi vizsga kellett ahhoz, hogy valakiből ovonó valjék, illetve 2 éves azaz 4 féléves (szemeszteres) tanulmányokat követően államvizsgát kellett tenni. Így minimum 20 éves korban lehetett valakiből diplomás ovonó. A felfokozott intézetekben komoly tárgyakat tanultak az ovonok tudományos igényességgel: pedagógiát, metodikát, pszichológiát, fejlődéslelektant, gyermeklelektant, ovodaegészségtant, anatómiát és társadalom tudományokat (filozófia és társadalomtörténet) amit történelmi materializmussal, hívtak. Ilyen felfokozott intézmények működtek: Szarvason, Kecskemeten, Sopronban, kihelyezett tagozatokat Tanító és Tanítóképző főiskolák: Sarospatakon, Nyíregyházán. Legjelentősebb az a képző volt, melyekhez a beiskolázási területek megyénként tartoztak.

Alapvető, hogy a tudományok mellett a képzőanyagok a jelen voltak, alapos tudományos hatterrel, kevesebb gyakorlattal, de alaposak voltak. Míg 1957 előtt a képzőanyagokban ennek, testnevelés, mennyiség, tér és forma ismeret mint módszertani dominancia volt jelen és gyakorlatra helyeztek a hangsúlyt.

1970-ben államvizsgázva én is a felfokozott ovonokképzőt végeztem el 1968 és 70 között. A képzőben folyt nemzetiségi képzés is, pl. Sarvason, ahova én jártam szlovák és román. Államvizsga tárgya is volt a két nyelven való ovodai nevelés. Sopronban a német, Kecskemeten szerb-horvát, ha jól emlékszem. Az orosz nyelv kötelező volt minden képzőben. Németet, angolt, franciát fakultációs keretben lehetett tanulni.

A 80-as években a reformok nem hagytak nyomot a képzésen, főiskolai szintre emeltek 3 évre. A nappali és levelező tagozatokon képezték a hallgatókat. A tudomány szorult előtérbe, ebben én is hibát látok, hogy ha a tudományos ismeretanyaghoz nem társul gyakorlati ismeret, a közvetlen közvetlen tapasztalat nem egészíti ki, akkor az ovodai nevelés csorbat szenvedett. A szerencse az, hogy a magyar ovodákban ott vannak az elméleti gyakorlattal felvértezett régi és új szakemberek és a hozzájuk tartozó fiatalok elméleti tudásukhoz gyakorlati példákhoz igazíthatják nevelő oktató munkájukat az ovodákban. Sajnos kevesen. Mert Magyarországon 30 évvel ezelőre szinte ki lehet tenni a táblát hogy „MEGTELT”, mert a képzésben egy diploma

megszeresében nagyon sokan részt vettek így a pályát kitöltött és tapasztalataim alapján senkit nem akarok megbántani, bizonyos fókusz felhígult. Igaz, hogy most a diplomához már egy nyelvvizsga a követelmény.

Társadalmi elismertesség: ma már nem ovónak, hanem óvodapedagógusnak nevezzük. A pedagógus társadalom tagjai.

Tehát a személyi feltételekről már szóltam az óvodapedagógusok vonatkozásában.

Az óvodák épületei: Minden faluban, városban van óvoda. Az egy csoportostól egészen a 12 csoportos óvodáig. A 70-80-as években felépült óvodák biztosítják az óvodáztatást a mai Magyarországon. Elenyésző számban épülnek óvodák, ahol már nem lenne gazdaságos a felújítás, leginkább ott. Legtöbb működő óvoda óvodai célra épült és így megfelel a követelményeknek, melyek elegendően szigorúak az óvodák működését illetően. Mivel gyermekelemzési köztekeztetési funkciót is ellátnak, elsősorban az egészségügyi követelményeknek kell megfelelni. Majd az EU-s HCCP által előírt nemzetközi követelmények is elegendően szűkítik a magyar óvodahálózatot.

Legtöbb helyen felújították az épületeket, izlésesek, esztétikusak, otthonosak, kulturáltak, de mindebből benne van az óvodapedagógusok megszállottsága, az önálló kezdeményezések, szülők, szponzorok bevonása az óvoda képeinek pozitív alakításába, de nyilván az állam a fenntartó önkormányzat által is odaadja. A fejkvóta rendszerben, mely ez egy gyermekre eső összeget biztosítja évente.

Az óvoda udvarai is épülnek, szépülnek. 2007-re EU-s normákkal rendelkező óvodaudvarnak kell lennie minden óvodában. Minden jó úton halad.

A berendezések kicserélése is folyamatos a magyar óvodákban. Bútorok, szőnyegek, étkezők, textiliák. Ezek már modernnek, esztétikusnak, otthonosnak.

Az óvodák működése:

Minden óvoda elen óvoda vezető áll. Óvodapedagógus csak főiskolát vagy azzal egyenértékű (főfokú képzés) végzett lehet Magyarországon. A vezető pedig a főiskolájára épülő Egyetemi kurzusként vagy közoktatás vezetői szaktant, vagy főiskolai képzésre épülő főiskolai óvodai manager szaktant végzett óvónak lehet.

Divatos szó az integráció. Ez azt jelenti, hogy több óvoda alkot egy integrációs egyseget, ennek van egy magasabb vezetője- és a hozzá tartozó óvodák vezetője a tagóvoda vezető. Óvoda -(tagóvoda, tagóvoda, tagóvoda)- tagóvoda vezetők ezen esetben 3.

Mindig a legnagyobb óvodai épület a központi épület. A magasabb vezető a személyi feltételeket biztosítja-munkáltatói jogkörök van, de a tagóvoda keresé alapján. A többi kérdésben a tagóvoda vezető dönt és dolgozik, és felelős a

Kvalita materskej školy v teórii a praxi
tagovoda mindennemu mukodeseert.

Finanszirozás:

Ovodai gazdasági szervezeteken keresztül, Onkormányzaton keresztül, más intézményekkel összevonva, pl: családsegítő, műv. ház.

Az integráció sajátjai igen szélesek. Szociális, egészségügyi, családjogi, közoktatási, közművelődési integrációk lehetőségek. De az törvényi előírás, hogy ahány integrált terület van, annak van külön vezetője, melyeket magasabb vezető koordinál.

Tehát Országos költségvetési finanszírozás fejkvóta rendszerben, önkormányzati finanszírozás kiegészítve a fejkvótát, Egyesületek-alapítványok, szponzorok, magánszemélyek.

Ebba tevődik össze az óvodáztatáshoz szükséges pénz. „Segítség magadon az Isten is megsegít”, mondja a magyar közmondás. A közmondások bölcsességeinek kihasználásában az óvodák vezetői előtt járnak. Minden szigorú elszámolást, bizonylati fegyelmet igényel, hisz gyakran ellenőrzik az óvodákat nagyon sok szempontból.

Az óvodáztatás Magyarországon ingyenes. A gyermekekért terítési díjat csak az étkezésért kell fizetni. Ez különbözik, de lényeges eltérést nem mutat óvodánként. A nyersanyag norma megfizetésére kötelezettek a szülők. A ratapado rezsi költséget a költségvetés és az önkormányzat állja. A terítési díj fizetési kötelezettség összeget minden költségvetési évben a helyi önkormányzat szabályozza rendeletében. Pl: Miskolcon a háromszori étkezés: reggeli, ebéd, uzsonna 187 Ft/nap, a három vagy többgyermekes családok gyermekei alanyi jogon gyermekenként ennek az 50%-át fizetik. Többet étkeznek teljesen térítésmentesen, azon családok gyermekei, ahol az 1 főre eső jövedelem nem éri el a minimális nyugdíj összeget. Jelen esetben 23.200 Ft-ot. Vagyis egy 5 tagú családba ha nem folyik be 5*23200 Ft feletti összeg, a gyerekek ingyen étkeznek, de ugyanez érvényes egy 2 tagú családra is. Ezzel az a probléma, hogy sokan dolgoznak a fekete ill. szürke gazdaságban, és nincs kimutatható jövedelmük, mivel nem adoznak. A mi óvodánkban 140 gyermekből 37 nem fizet és több mint 30 fő kedvezményt kap a napi 187 Ft-os terítésből. Vagyis közel 4000 Ft-os fizetési kötelezettségből 1070-2200 Ft-ot, vagy semmit nem fizetnek. Ez egy családtámogatási forma.

Az óvodákba azonban hozni kell a személyes felszereléseket: fésű, törülköző, fogkefe, WC papír, étkezési papírszalvéta, ágynemű, cserecipo, stb. És fizetni kell a szülőknek a kulturális programok költségeit, vagy a fakultációban biztosított lehetőségeket, mint a nyelv tanítás, zene tanítás, melyek nem kepezik az alapellátás részét.

A dolgozok:

Az ovoda nyitvatartása 10 óra naponta. 2 óvónő, 1 dajka tartozik egy csoportba. Kiszolgálók, a konyha, illetve a karbantartó, udvaros (mindenes). Ahol a konyha is működik, szakképzett elelmezésvezető.

Berek:

Közalkalmazotti törvény táblája szerint: iskolai végzettség, beosztottak és további szakképzések illetve vezetői pozíciók és minőség szerinti differenciált bértérlekek. Az óvónők beosztása azonos az általános iskolák (alapfokú oktatás) dolgozóival, tanítókkal, tanárokkal. A fizikai dolgozók bére is azonos az ország minden közalkalmazottjának esetében.

A nevelés a szakmai munka

Az óvodai nevelés törvényi szabályozása a Köznevelésről szóló törvény hatálya alá esik, amit a köznevelési miniszter szabályoz. Jelenleg: Hiller István, előtte Magyar Balint.

1996-ban kiadták az Országos Óvodai Alapprogramot, mely a szakmai keretei határozza meg a magyar óvodáknak. Ez a keret jellegű, de tartalmazza a következő feladatok kereteit. Ebből minden óvodának ország szintű kötelező érvényűek, ki kellett dolgozni a Helyi Óvoda nevelési programját. Ez egy szép és nagy kihívást jelentő feladat volt abban az időben. Saját arculatot kialakítani, saját célkitűzést megvalósítani, felállítani azt a feladatrendszert, amit akár az óvoda megvalósítani. Soha nem látott példa, vita, ellenállás, összefogás bontakozott ki a magyar óvodákban. Kaptunk mintá programot is. Pl: Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel, Nehézségmennyon alapuló programok, Személyiség fejlesztő programok, Környezetvédelmi programok. Ezeket lehetett mintaként is alkalmazni, de sajátos tartalommal megtervezni, úgy hogy összhangba legyen az Országos alapprogrammal, mely az óvodai alapellátást hivatott biztosítani. Születtek nagyon jó programok. En a Környezetvédelmi nevelési nevelési alapú program kidolgozását javasoltam a testületnek. Sikert egy jó programot alkotni. Szerintem a program már 97-98-ban EU követelménynek is megfelelt, jelenleg tökéletesítjük, minőségileg javítjuk. Azóta többször felülvizsgáltuk ezeket a programokat a fenntartó az óvodai szakértők javaslatai alapján fogadták el, és ennek megfelelően finanszírozzák. Pl: szakmai eszközök vásárlására biztosított külön pénzeszággal, továbbképzésre biztosított külön pénzeszággal, szakmai szolgáltatások igénybevételeire biztosított külön pénzeszággal.

A gyerekek:

3-7 éves korig nevel az óvoda. Minden gyermeknek joga óvodába járni, de az 5 éves korba lépéséig kötelező. Mert a gyermek ekkor már tankötelese

Kvalita materskej školy v teórii a praxi

korba lep, mig a 6 evet betoltven iskolakoteles.

Az ovodaban csoportokban folyik a nevelo munka. Egy csoport:25 fo.

Eletkor szerinti megosztas a jellemzo; kis csoport 3-4 éves kortól
középső csoport 4-5 éves kortól
nagy csoport 5-6-7 éves kortól

A gyermek ha nem érett az iskolára, még 1 évig ovodai nevelésben részesülhet. Ezt kerheti a szülő, kerheti az ovónő és a Nevelési Tanácsadó, mely országsszerte működő hálózat.

Szűresek: dislexia, magatartászavar, POS szindróma, hiperaktivitás, beszédhibák, más fogyatékoság kizűrese már ovodában elkezdődik annak érdekében, hogy a gyermek minél előbb szakemberhez kerülhessen, hogy a személyiség fejlődése biztosított legyen optimalis mértékben.

Igyekeztem a magyar ovodák tevékenységét a rendelkezésenre álló 20 percben bemutatni. Egyébként gyermekeink aranyosak, szepek, kedvesek, tisztak, gondozottak.

Együttműködünk a családokkal, akiknek szinten a gyermekük nevelése a legfontosabb és ez a legtöbb családdal zökkenőmentes. Ahol gond van, az viszont fájó gond, és ha a család ellenáll, sajnos alig megoldható. Ilyen is van, de szerencsére elenyésző.

Az ovodai élet szinte agazat nálunk. Jó ovónőnek lenni és jó az aranyos, szép gyerekeket nevelni-gondozni, szeretni, mert nagyon szeretetehesek. Mindennél elővannak látva, ami fizikailag lehetséges. A szeretetből keveset kapnak, mi mindent „igyekszünk pótolni„.

Köszönöm, hogy meghallgattak.

Kontaktná adresa

Takács Katalin
Miskolc

PÔSOBENIE MATERSKÝCH ŠKÔL V MAĎARSKU

Katalin Takács

S radosťou a úctou pozdravujem každého milého účastníka pri príležitosti konania celoslovenskej konferencie. Obzvlášť sa teším a cítim sa byť poctená, že som dostala pozvánku a môžem informovať poslucháčov o histórii maďarských materských škôl.

Volám sa Takács Katalin. Bývam v Szikszó v malom mestečku neďaleko slovenských hraníc a pracujem v župnom sídle Miškolc ako vedúca 5. skupinovej materskej školy. Som celoštátna expertka materských škôl, som tiež členkou viacerých odborných združení a odborného záujmového združenia, z ktorých najvýznamnejšie je združenie maďarských učiteliek materských škôl (MOE), v ktorom pracujem v odbornej komisii a histórii materských škôl, pri každodennej práci.

Dovoľte mi, aby som v niekoľkých vetách vrátila k histórii a podelila sa s Vami vzdávajúc úctu našim predkom, s týmito myšlienkami.

Prvá maďarská materskú školu založila v roku 1828 grófka Brunszvik Terézia v Miko ulici v Budapešti. Následne na to aj v iných mestách a obciach na území Maďarska boli založené materské školy po názvom „kisdédvó“ a následne s názvom tzv. „Angyalkert – Anjelská záhrada „. Do kruhu rodinného a priateľského grófky Brunszvik patrili aj Beethoven, podľa názorov viacerých o nej napísal skladateľ symfóniu „Nesmrtelná milenka“, ale sú, ktorí za múzu považujú jej sestru. Týmto chcem zdôrazniť len to, že grófka sa nikdy nevydala, ale celý život zasvätila organizovaniu a zdokonaľovaniu výchovy detí.

Spojila sa v týchto časoch aj s Kossuthom a Széchényim, kvôli štátnej podpore a financovaniu výchovy malých detí. Od tých čias sa vytvorili a zdokonalili na území Maďarska materské školy. Potreba tejto ustanovizne sa stala zreteľnou vtedy, keď pri vyživovaní rodiny začali zohrávať významnú úlohu aj matky. Zrejme toto obdobie sa dá datovať na časy technickej explózie a technickej revolúcie.

Kto spoznal potrebu materských škôl? Cirkvi, kreatívne združenia, sociálne misijné organizácie, rehoľníčky, rehoľnícke rády. Tieto sa vytvorili predovšetkým s cieľom sociálnym, opatrovacím, ale vytýčili si za cieľ aj „užitočnú zaneprázdnenosť“ detí a to ich výchovu a výučby.

Pokiaľ dôkladne skúmame existenciu maďarských materských škôl po roku 1945, ich založenie úzko súvisí s vývojom rodiny s dvoma pracujúcimi členmi a to aj v najmenších dedinách. Do obsahových znakov výchovného procesu v materských školách sa včlenilo veľmi veľa „sovietskych“ prvkov. Kto mohol

vyučovať v maďarských školách? Do roku 1957 výučby učiteliek materských škôl sa vykonávala v rámci odbornej výchovy. Jedna dievčina, nakoľko len dievčina mohla byť menovaná, od 17-eho roku veku bola kvalifikovanou učiteľkou materskej školy a mohla vychovávať, vyučovať deti.

Následne sa vytvorila výchova učiteliek materských škôl na vyššom stupni, nakoľko maturita /gymnázium a maturitná skúška/ a prísne prijímacie skúšky boli potrebné k tomu, aby sa z adeptky mohla stať učiteľka materskej školy, respektíve po 2 ročnom teda 4 polročnom /semestrálnom/ štúdiu bolo potrebné urobiť štátnice.

Diplomovaná učiteľka materskej školy mohla byť osoba minimálne v 20-om roku veku. V inštitúciách vyššieho stupňa pozostávala výučba učiteliek materských škôl zo serióznych predmetov s vedeckou náročnosťou: pedagogiky, metodiky, psychológie, vývojovej psychológie, detskej psychológie, anatómie a spoločenských vied /filozofie a histórie spoločnosti/, čo sa nazývalo historickým materializmom. Také inštitúcie na vyššej úrovni pôsobili v : Sarvaši, Kečkeméte, Šoprone, ako vysunutá sekcia na Vysokej škole pedagogickej v : Sárospataku, Níredháza.

Najvýznamnejšie boli tie 3 inštitúcie, ku ktorým prijímacie obvody boli rozdelené podľa žúp.

V roku 1970 som vykonala štátne záverečné skúšky po absolvovaní výučby učiteľky materskej školy v rokoch 1968 a 1970 na inštitúte vyššieho stupňa. V inštitúte sa konala aj národnostná výchova, napr. v Sarvaši, kde som chodila ja po slovensky a rumunsky. Výchova v materských školách v oboch jazykoch bola aj predmetom štátnej záverečnej skúšky. V Šoprone bola výučba po nemecky, v Kečkeméte po srbsko-chorvátsky. Ruský jazyk bol povinný v každom inštitúte. Nemčinu, angličtinu a francúzštinu sme sa mohli učiť v rámci fakultatívnych predmetov.

V 80-tych rokoch nenechali bez stôp ani túto možnosť, nakoľko bola zmenená na 3 ročné vysokoškolské štúdium. V rámci dennej výučby a formou externého štúdia pripravovali poslucháčov. Do popredia sa dostala veda, ja tu vidím nedostatok v tom, že keď sa k vedeckým poznatkom nepričlenia praktické poznatky, nevyplnia ich priame skúsenosti, vtedy výchova v materskej škole nie je úspešná. Šťastie, že v maďarských materských školách nájdeme starších odborníkov, vyzbrojených teoretickou praxou a k nim pričlenení mladí môžu svoje teoretické vedomosti prispôbiť praktickým príkladom pri výchove a výučbe v materských školách. Škoda, že ich je málo. Nakoľko v Maďarsku v podstate na 30 rokov dopredu sa môže vyložiť tabuľa „obsadené“, lebo vo výchove a získaní jedného diplomu sa zúčastnili mnohí a tak sa táto profesia naplnila a podľa mojich skúseností, pričom nechcem uraziť nikoho, do určitej miery aj sa zvýhodnila. Je pravdou, že dnes k získaniu diplomu je už požiadavkou jedna jazyková skúška.

Spoločenské uznanie: dnes už ich nenazývame učiteľkami materských škôl ale pedagógmi materských škôl súčasťou pedagogickej spoločnosti.

Teda už som sa zmenila o osobných podmienkach vzťahujúcich sa na pedagógov materských škôl.

Budovy materských škôl:

V každej dedine, meste je materská škola. Od jednoskupinovej až po 12 skupinovú. V 70 – 80-tich rokoch vystavané materské školy zabezpečujú v dnešnom Maďarsku matersko-školskú výchovu. Len v nepatrnom počte sú stavané budovy materských škôl, hlavne tam kde už by nebolo ekonomické robiť rekonštrukciu budovy. Väčšina fungujúcich budov bola postavená na ciele využívať ich ako materské školy a tak vyhovujú podmienkam, ktoré sú dosť prísne, čo sa týka prevádzkovania materských škôl. Nakoľko spĺňajú aj funkciu stravovania detí, v prvom rade musia vyhovovať hygienickým podmienkam. Taktiež, medzinárodným podmienkam, stanovených EU a HCCP, ktoré tiež výrazne postihujú sieť materských škôl.

Na viacerých miestach zrekonštruovali budovy, tie sú vkusné, estetické, útulné, kultúrne, avšak v pozadí je aj oddanosť pedagógov materských škôl, samostatná iniciatíva, rodičia, sponzori, ktorí sú zapojení do vytvorenia pozitívneho obrazu, ale samozrejme aj štát a zriaďovateľ prispeje každoročne tzv. kvôtou na dieťa.

Stavajú sa a skrášľujú sa aj nádvorcia materských škôl. V roku 2007 bude musieť mať každá materská škola nádvorie, vytvorené podľa noriem EU. Všetko je na dobrej ceste k tomu. Aj výmena zariadenia materských škôl prebieha priebežne. Nábytok, koberce, príbory, textil, tieto sú už moderné, estetické, útulné.

Pôsobenie materských škôl:

Na čele každej materskej školy je vedúci. Pedagógom v materskej škole v Maďarsku môže byť len osoba, ktorá má absolvovaný aj kurz manažéra materských škôl, ktorý naväzuje na štúdium na vysokej škole alebo univerzitný kurz vedúceho pedagóga, naväzujúci na štúdium na vysokej škole.

Je módné slovo integrácia. Znamená to, že viacero materských škôl tvorí jednu integračnú jednotu, tá má jedného vedúceho a k nej patriace materské školy zase svojich vedúcich. Materská škola /členská materská škola/ vedúci členských materských škôl v danom prípade tri.

Vždy je centrálnou budovou najväčšia budova materskej školy. Vyšší vedúci zabezpečuje personálne podmienky, má právomoci zamestnávateľa, na základe požiadavky členskej materskej školy. V ďalších otázkach pracuje a rozhoduje vedúci členskej materskej školy, ktorý je zodpovedný za celkový chod členskej materskej školy.

Financovanie:

Cestou odborových združení materských škôl, samospráv a v zlúčení s inými inštitúciami, napr. podpora rodiny, kultúrne domy apod.

Integračné školy sú veľmi široké. Môžu byť sociálne, zdravotné, rodinné, výchovné, osvetové integrácie. Ale to je zákonom dané, že koľko je integrovaných objektov, tie majú samostatných vedúcich, ktorých koordinuje vyšší vedúci.

Teda celoštátne rozpočtové financovanie podľa systému kvôty na osobu, samosprávne financovanie dopĺňujúce kvôtu na hlavu, združenia, nadácie, sponzori a súkromné osoby.

Z toho sa skladajú finančné prostriedky. “Pomôž si sám, aj pán Boh Ti pomôže” – hovorí známe porekadlo. Vo využívaní porekadiel vedúci materských škôl zaujímajú popredné miesto. Všetko totiž vyžaduje prísne vyúčtovanie, ekonomickú disciplínu, nakoľko materské školy sú často krát pod drobnohľadom rôznych kontrolných orgánov.

V Maďarsku je výchova v materských školách bezplatná. Platba sa realizuje len za stravovanie detí. Výška stravného je rôzna, ale nevykazuje veľké rozdiely medzi jednotlivými materskými školami. Rodičia sú viazaní na úhradu za nákup surovín. Na to naväzujúce režijné náklady znáša rozpočet a samosprávy. Miestna samospráva každoročne upravuje nariadením výšku príspevku na stravovanie. Napr. v Miškolci stravovanie trikrát denne: raňajky, obed olovrant činí 187 Ft./deň, troj – a viacdetné rodiny hradia 50% zo stravného. Viacero detí sa stravuje úplne bezplatne, deti tých rodín, kde príjem na jedného člena rodiny nedosiahne výšku minimálneho dôchodku. Teda keď päťčlenná rodina nemá príjem nad 5 krát 23200 Ft., tam sa deti môžu stravovať zadarmo, pritom to isté platí aj na dvojčlennú rodinu. S tým je ten problém, keďže viacerí rodičia pracujú v tzv. čiernom sektore a nemajú vykazateľný príjem. Dostáva zľavu z dennej 187 Ft.–ovej sumy. Teda zo skoro 4000 Ft.-ovej

Platobnej povinnosti platia 1070 – 2200 forintov alebo nič. To je forma podpory rodiny.

Do materských škôl ale je potrebné nosiť osobné veci: hrebeň, uterák, zubná kefka, pasta, toaletný papier, servítky, posteľné prádlo, papuče a pod. A rodičia musia uhrádzať výdavky na kultúrne podujatia alebo možnosti zabezpečované v rámci fakultatívnej výchovy, ako je výučba cudzieho jazyka, hudobná výchova, ktoré netvorí súčasť základného zaopatrenia.

Zamestnanci:

Otváracia doba 10 hodín denne, 2 učiteľky a 1 pestúnka patria do jednej skupiny. Obsluhujúci personál v kuchyni, údržbár, správca. Kde funguje aj kuchyňa odborne vzdelaný vedúci stravovania.

Mzdy:

Na základe tarifných tabuliek zamestnancom štátnej služby: školské vzdelanie, odpracované roky a ďalšie odborné kvalifikácie. Príplatok za vedenie, mzdové príplatky, diferencované podľa kvality. Mzdové zaradenie učiteliek materských škôl je rovnaké so zamestnancami, učiteľmi, pedagógmi základných škôl. Aj mzdy fyzických pracovníkov sú rovnaké s platmi ostatných zamestnancov štátnej služby v krajine.

Výchova je odborná činnosť:

Na výchovu v materských školách sa vzťahuje zákon o výchove, regulovaný ministerstvom školstva. Teraz Hiller István, predtým Magyar Bálint.

V roku 1996 bol vydaný Celoštátny základný program materských škôl, ktorý stanovuje odborný rámec maďarských materských škôl. Je to rámcová norma, ale obsahuje rámec aj na ďalšie úlohy. Z toho a na základe toho, každá materská škola musí vypracovať svoj program výchovy. To predstavovalo veľmi peknú a veľkú výzvu v tom čase. Vytvoriť vlastný štýl, zrealizovať vlastné ciele, stanoviť úlohy, ktoré chce materská škola dosiahnuť. Dostali sme aj vzorový program. Napr. Výchova v materskej škole umeleckými prostriedkami, Programy spočívajúce na ľudových tradíciách, Programy rozvíjajúce osobnosť, Programy na ochranu životného prostredia. Tieto sa mohli používať aj vzorovo, ale naplniť ich individuálnym obsahom tak, aby boli v súlade s Celoštátnym programom, ktorý mal za cieľ zabezpečiť základnú starostlivosť. Zrodili sa veľmi dobré programy. Ja som navrhovala vypracovanie programu s názvom Kruhová reťaz, ktorá je tvorená na báze výchovy v prostredí. Podarilo sa vytvoriť dobrý program Podľa mňa program už v rokoch 1997-98 vyhovoval komformu EU, v súčasnosti ho zdokonaľujeme, kvalitatívne vylepšujeme. Odvtedy sme viackrát zrevidovali tieto programy a podľa potreby ich financujeme. Napr. vyčleňujeme peňažné prostriedky na nákup odborných pomôcok, na ďalšie vzdelávanie ako aj na odborné služby.

Deti:

Materská škola vychováva od 3-7 –ich rokov veku. Každé dieťa má právo navštevovať materskú školu, ale po dosiahnutí 5-ho roku veku je to už povinnosťou. Nakoľko dieťa je už vo výchovnopovinnom veku a dovŕšením 6 roku v školopovinnom veku. V materských školách sa uskutočňuje výchovný proces v skupinách. V jednej skupine je 25 detí. Je charakteristická del'ba podľa veku dieťaťa:

- skupina malých detí od 3-4 rokov veku
- stredná skupina od 4-5 rokov
- veľká skupina od 5-6-7 rokov

Keď dieťa ešte nie je zrelé na školu, môže sa zúčastniť výchovy v materskej škole ešte rok. To môže žiadať tak rodič, ako aj učiteľka materskej školy ale aj výchovná poradkyňa celoštátnej siete výchovných poradcov.

Filtrácia:

Dyslexia, problémy s chovaním, hyperaktivita, rečové vady a filtrácia iných nedostatkov sa začne už v materskej škole v záujme toho, aby dieťa sa mohlo dostať včas k odborníkovi, aby vývoj osobnosti bol zabezpečený optimálnym spôsobom.

Snažila som sa predstaviť fungovanie maďarských materských škôl v tých 20. – tých minútach, ktoré som mala k dispozícii. Ináč detičky sú veľmi zlaté, krásne, milé, čisté a opatrované.

Spolupracujeme s rodinami, pre ktorých je tiež prvoradá výchova detí a táto spolupráca s väčšinou rodín je bezproblémová. Tam, kde sú problémy, tie sú bolestivé problémy, nakoľko keď rodina kladie odpor, tieto sa niekedy nedajú vôbec riešiť. Aj také sú, ale našťastie len ojedinelé.

Život v materskej škole u nás dá sa povedať, že je úspešným samostatným odvetvím. Dobré je byť učiteľkou v materskej škole, je krásne vychovávať a starať sa o deti, ktoré očakávajú lásku a nežnosť. Deti majú všetko, čo je fyzicky možné. Len lásky dostávajú málo, čo ale sa my snažíme kompenzovať.

Želám si aby sme vychovávali deti, ktoré sú otvorené na prijatie hodnôt Európy a navzájom uznávali hodnotu druhých bez ohľadu na národnosť.

Ďakujem Vám, že ste ma vypočuli.

MATERSKÁ ŠKOLA KALINOVSKÁ V KOŠICIACH

Marta Teplicová

Abstrakt

Príspevok prezentuje krátku charakteristiku vysvetlenia rozdielov pojmov vytvárania integrovaného a inklúzneho prostredia triedy, stručnú charakteristiku intelektovo nadaných detí v predškolskom veku, problémy nadaných detí, schopnosti a možnosti učiteľiek materských škôl identifikovania intelektového nadania detí v materskej škole a identifikácia rodičov nadaných detí, vlastné skúsenosti edukačného systému vzdelávania detí s intelektovým nadaním v podmienkach Materskej školy na Kalinovskej ulici v Košiciach.

Kľúčové slová

Integrácia, inklúzia, identifikácia.

Všeobecne intelektovo nadané deti tvoria nevelikú časť populácie, ale vzhľadom na ich perspektívy, ktoré znamenajú pre danú spoločnosť, je potrebné im venovať špecifickú výchovno-vzdelávaciu starostlivosť.

Školská integrácia detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami medzi ktoré patria aj deti s vysokým intelektovým nadaním, je všeobecne vnímaná a akceptovaná ako súčasť vzdelávania. Angažovanosť spoločnosti v oblasti akceptácie, sociálneho a profesijného začlenenia detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je v dvoch rovinách postojov majoritnej skupiny.

Prvá, keď majoritná skupina uznáva právo na odlišnosť a vytvára snahu, aby sa minoritná skupina včlenila do spoločnosti a to prispôbením sa – integrovaním.

V druhej rovine – inklúznej, je typická atmosféra podpory a pestovania odlišností so snahou školy vytvoriť podmienky, prispôbiť sa potrebám odlišného dieťaťa.

Je dôležité poznať a pochopiť tieto dve roviny školskej integrácie a zaujať postoj adekvátny potrebám dieťaťa, vytvoriť vhodne stimulujúce a akceptujúce prostredie podmieňujúce jeho vývin.

Nadané dieťa v predškolskom veku.

V koncepcii podporovania nadaných detí sa zdôrazňuje veľký význam obdobia predškolského veku dieťaťa, keďže vtedy sa naučí každý jedinec percentuálne najviac, resp. porovnateľne viac, ako kedykoľvek v ďalších

vývinových etapách.

Programy rozvoja nadaných detí sú koncentrované a zamerané predovšetkým na akademické /intelektové/ nadanie a vývin sociálnych zručností.

Kognitívne znaky nadania dieťaťa v predškolskom veku.

a/. Čítanie

Nadané deti v predškolskom veku si najprv veľmi rýchlo osvojujú jazykový prejav, majú dobré verbalizačné schopnosti, hovoria zložitými vetami, rýchlo si rozširujú slovnú zásobu, a to aj v rámci učenia cudzích jazykov, majú významne väčší slovník ako ostatné deti, začínajú čítať skôr, čítajú lepšie a neporovnateľne viac ako ostatné deti, chápu aj ťažký verbálny materiál, a to oveľa ľahšie ako ostatné deti

Najcharakteristickým a podľa názorov odborníkov aj najvýznamnejším ukazovateľom akcelorovaného vývinu nadaného dieťaťa je skoré čítanie. Prvé knihy začínajú čítať približne od 4 rokov. Veľmi skoré čítanie z vlastnej iniciatívy, na základe spontánnej aktivity a mimoriadnych schopností dieťaťa je spravidla jasným indikátorom potvrdzujúcim vysoké intelektové nadanie. To však neznamena, že sa nadanie neprejaví aj u detí, ktoré skoro nečítajú. Neprítomnosť tohto znaku potvrdzuje len skutočnosť, že intelektové profily nadaných detí môžu byť rôzne.

a/. Písanie

Popri vizuálnom zvládnutí tvarov písmen a schopnosti ich diferencovať sa nadané deti naučia graficky napodobniť tvary paličkového písma. Ich záujem o čítanie vedie totiž ďalej k napodobňovaniu písmen a slov. Napriek tomu, že grafomotoricky prejav týchto detí nemusí byť veľmi kvalitný, pravdou je, že popri čítaní počítajú aj píšú. Dokážu napísať nie len svoje meno, ale celé súvislé vety. Neskôr si už píšú aj svoje dojmy, zážitky, robia si malé atlasy.

b/. Počítanie

Nie všetky nadané deti sa jednoznačne prejavujú len ako včasní čitatelia. Mimoriadne skoro sa objavujú aj výnimočné matematické schopnosti. U niektorých detí je evidentné, že sa skôr venujú počtárskym úlohám, vedú dobre narábať s číslami, ovládajú početové úlohy rôznej náročnosti. Najprv je to spontánne narábanie s číslami – od 1 do 100 v presnom poradí, potom nasleduje prvé spočítavanie a odpočítavanie, prvé násobenie atď.

Emocionálny a sociálny vývin nadaného dieťaťa v predškolskom veku.

O nadaných deťoch nemožno univerzálne tvrdiť, že sú suverénni, sebavedomí, s veľkou sebadôverou. Vyskytuje sa u nich veľmi zložitý emocionálny – sociálne prežívanie a osobnostná vyrovnanosť. V rôznych vývinových škálach a dotazníkoch sa registruje skôr kognitívna úroveň ako sociálny – emocionálny vývin.

Údaje učiteľiek MŠ z posudzovania inteligencie detí podľa úrovne ich

temperamentu:

(Boli určené štyri kategórie detí):

1. otvorené deti, pozitívne a rýchlo reagujúce na nové veci, situácie,
2. prispôsobivé deti – spravidla sa pozitívne pripojili ku skupine
3. váhajúce deti – najprv stáli bokom, ale potom sa pomaly pripojili k ostatným
4. uzatvorené deti – dlhší čas mali k novej situácii iba negatívny postoj

Ukázalo sa, že väčšina „otvorených“ detí bola priemerne inteligentná, ale učiteľky ich označili za nadpriemerné.

Deti označené ako „uzatvorené“ boli v skutočnosti vysoko nadané, a pritom boli zaradené ako priemerne nadané.

V tom je vystihnúty problém nadaných detí vôbec: všeobecne sa pozitívnejšie hodnotia také vlastnosti, ktoré sú pre priemernú populáciu prijateľnejšie, akceptovateľnejšie a sú mierou dobrej prispôsobivosti, sociability. Pritom nadanie býva často skryté za menej akceptovateľnými vlastnosťami detí.

Sociabilita nadaných.

Nadané deti majú radšej priateľstvá a kamarátov podobného mentálneho veku ako deti rovnakého chronologického veku. Nadané deti vyhľadávajú skôr deti na rovnakej intelektovej úrovni, približne rovnakých záujmov. Preto celková obľúbenosť týchto detí závisí od komunikačných schopností, od ich typu nadania, ako aj od možností kontaktov s rovnako vyvíjajúcimi deťmi .

Problémy nadaných detí v materskej škole

- dieťa sa v MŠ nudí, je mu tam dlho, chce sa venovať svojim záujmom,
- mnohé hry sa mu zdajú detské, hlúpe, nevidia ho a preto vyrušuje pri činnostiach, ktoré ešte ostatné deti zaujímajú,
- zaujíma sa o také veci, na ktoré je podľa názoru dospelých „primalé“,
- nerozumie si dobre so skupinou, s kolektívom a cíti sa , resp. aj je v úlohe outsidera,
- deti sú veľmi aktívne, čulé, čo sa prejavuje aj v tom, že nechcú spať na poludnie.

Nadané dieťa predškolského veku môže prejavovať svoje mimoriadne schopnosti svojim detským /alebo špecifickým/ spôsobom:

- málo komunikatívne, nechce sa s hociakým rozprávať, nie je ochotné vždy a všade odpovedať na položené otázky, je viac uzavreté,
- alebo – dieťa je hyperaktívne, impulzívne – bez rešpektovania autorít, menej sa ovláda, skáče do reči, je neposedné, nekoncentrované.

Z hľadiska dospelých najčastejšou „diagnózou“ pri takýchto prejavoch správania detí je , že dieťa je emocionálne a sociálne nezrelé, a preto je na vstup do školy priveľa a ak sa k tomu pridá útlejší, drobný vzrast dieťaťa, rozhodnutie odborníkov i rodičov je jednoznačné – odklad školskej dochádzky. Tu dochádza k prvým chybám pri adekvátnom postupe v rozvíjaní nadania.

Ak by sme zrelosť nadaných detí pre školu posudzovali len podľa bežne užívaných kritérií, často by ani praktik – psychológ nedokázal odhadnúť skutočnú úroveň.

Identifikácia nadaných detí

Donedávna bol kolektivismus jedným zo základných princípov výchovno – vzdelávacieho systému v prevažnej časti škôl strednej a východnej Európy. Tento princíp, spojený s ideami tzv. jednotnej školy, viedol vo svojich dôsledkoch k výchove prevažne priemerných žiakov. Aj keď sa zdôrazňovala „individualizácia“ výchovno – vzdelávacieho procesu pri práci s deťmi, myslela sa tým predovšetkým pomoc zaostávajúcim deťom. Primárnou úlohou nadpriemerných detí nebolo rozvíjať svoje nadanie, ale pomáhať podpriemerným deťom alebo učiteľke.

Identifikácia znamená vyhľadávanie, objavovanie, rozpoznávanie, ale predovšetkým diagnostikovanie nadania, nadaných jedincov. Je to vlastne proces vyhľadávania detí, ktoré svojimi predpokladmi vyhovujú na zaradenie pre rôzne varianty vzdelávania.

Dnes už vieme, že je potrebné vyhľadávať nadaných od útleho veku a venovať im pozornosť preto, lebo práve do šiesteho roku, ešte pred vstupom do školy, prebiehajú prudké vývinové zmeny.

V listine práv nadaných detí sa deklaruje, že dieťa má právo na to, aby :

- bolo identifikované ako nadané čo v najnižšom možnom veku
- malo možnosť diferencovanej výchovy a vzdelávania
- mohlo prejsť svoju vlastnú individualitu

Rodičovská identifikácia nadaných detí.

Rodičia ako prví spozorujú, že ich dieťa je odlišné a prejavuje sa netypicky s porovnaním s ostatnými. Preto väčšinou oni ako prví nadanie svojho dieťaťa objavia. V horšom prípade je, ak rodič je k tejto skutočnosti nevšímavý a spolieha sa na to, ako zareaguje škola, aký postoj zaujme k jeho dieťaťu. Alebo sa obávajú rozhodnutia a nechávajú to na učiteľoch. Akoby sa hanbili, že ich dieťa je „iné“ ako ostatné deti.

Obávajú sa predovšetkým z troch dôvodov:

1. nie sú si vždy celkom istí (najmä ak nemajú možnosť porovnávania – ak ide o prvé dieťa, ak je to jedináček, dieťa starších rodičov), že by skutočne mohlo ísť o nadané dieťa,
2. ak je aj evidentné, že dieťa prejavuje mimoriadne schopnosti, nechcú to priznať preto, aby mu nebrali hravé detstvo, nechcú urýchľovať jeho vývin,
3. neodvažujú sa priznať to, pretože sa obávajú reakcií okolia, keby sami označili, resp. tvrdili, že ich dieťa je v niečom výnimočné.

Do istej miery je to spôsobené tým, že donedávna boli u nás všetci vedení k zásade „nevytýčať z radu“, prispôbiť sa a podľa toho sa aj správať.

Ak sa rodičom poskytne informácia, čo treba pozorovať na deťoch, aké sú charakteristické znaky nadania, potom sa môžeme s vysokou pravdepodobnosťou spoľahnúť na to, že identifikácia zo strany rodičov bude správna.

Identifikácia nadaných detí učiteľom

Škola sa považuje za miesto, kde by sa mali objektívne rozpoznávať, identifikovať, a samozrejme, aj podporovať nadané deti.

Realita je však iná. Problémy s identifikáciou má prakticky každý učiteľ, ktorý vlastne nemá prístup k psychologickým testom. A tiež mnohé posudky učiteľov sú subjektívne a nemajú dostatočnú výpovednú hodnotu.

V tejto súvislosti sa žiada podotknúť, že na to, aby učitelia mohli identifikovať nadanie, je potrebné, aby mali k dispozícii isté „kľúče“, kritériá, opisy správania a prejavy nadaného dieťaťa, teda aby ovládali metódy na identifikáciu nadania.

Predovšetkým je dôležité, aby boli na túto prácu zodpovedne pripravení a informovaní o špecifikách nadaných jedincov. Lenže musíme konštatovať, že v rámci odbornej prípravy budúci pedagógovia dostávajú minimálne informácie o tom, aké sú nadané deti, ako sa prejavujú, aké majú špecifiká, ako treba s nimi pracovať, čo zohľadňovať, čo akceptovať. A samozrejme uvedomovať si jedinečnosť každého jedinca, brať ho ako neopakovateľnú a jedinečnú osobnosť.

K identifikácií nadania a nadaných detí treba pristupovať mimoriadne citlivo, s veľkou dávkou tolerancie a nekonformného myslenia, pretože prejavy nadania sú mnohokrát netypické, svojím spôsobom zvláštne.

Význam skorej identifikácie je neodškriepiteľný a to už v čo najnižšom veku a tak napomáhať pri rozvoji dieťaťa jeho špeciálnych schopností. Zostáva faktom, že exaktné zameranie úrovne intelektového nadania a isté posúdenie jeho spektra sa môže najadekvátnejšie a najprecíznejšie urobiť len v rámci psychologických vyšetrení. Je to dominantná oblasť psychológie a psychológov, ktorý disponujú prostriedkami na posúdenie rôznych foriem nadania a ich štruktúry. Dôležitá je však ďalšia spolupráca a kooperácia s pedagógmi na školách.

Učiteľ nadaných detí.

Problematika vzdelávania nadaných detí sa rieši prednostne prípravou učiteľov. Súčasťou prípravy učiteľa na prácu s týmito deťmi je predovšetkým oboznámenie sa s formou diferencovaného kurikula / učebné osnovy, plány/ v rámci vyučovacích programov pre nadaných, ktoré vychádzajú z ich špeciálnych vzdelávacích potrieb a záujmov.

Predovšetkým je však dôležité štúdium a poznanie osobnosti nadaného jedinca a oboznámenie pedagógov so základmi komunikácie s nadanými. Nemenej dôležité je aj zvládnutie aplikácie individuálnych postupov pri rozvíjaní schopností, zručností a vedomostí nadaných detí.

V rámci rozvíjania nadania musí učiteľ byť pripravený a schopný

optimalizovať vzdelávacie postupy podľa potreby nadaných detí, kde je potrebné rozvíjať ich silné stránky /najmä výkonové/, ale posilňovať aj slabšie stránky, týkajúce sa emocionálnej a sociálnej sféry, ako aj ostatných vývinových disproporcií.

Preto musia byť jeho prístupy nie len vzdelávajúce, vysvetľujúce, ale najmä rozumejúce, chápujúce a diferencujúce.

Faktory, ktoré napomáhajú rozvoj nadaného dieťaťa v škole :

- a/ klíma – atmosféra školy, triedy, kolektívu detí,
- b/ učiteľ – kompetentný, empatický, spravodlivý, starostlivý
- c/ vedomé, cielené úsilie dieťaťa, dobrý postoj ku škole, učeniu sa.

Učiteľ výrazným spôsobom formuje a ovplyvňuje dieťa. Mal by pomáhať nie len pri identifikácii, ale aj pri celkovom rozvíjaní a podporovaní nadaných. Na to je potrebná inteligentná štruktúra školy, jej ciele, modely a celková postupnosť.

Keďže stále chýbajú nové metodiky obohacujúce a rozvíjajúce programy či nové techniky pre prácu s nadanými, treba začať od toho, čo môže učiteľ sám ovplyvniť.

Učiteľ nadaných detí musí vedieť /K.Klement/ :

- pripustiť,
- podporiť,
- stiahnuť sa do úzadia,
- nevytvárať nátlak,
- akceptovať nezvyklé riešenia a podporovať ich,
- načúvať dieťaťu a vnímať ho.

Učiteľ nadaných detí musí byť natoľko kreatívny a flexibilný, aby vedel emocionálne osloviť deti, odborne im podať informácie, znázorniť praktické poznatky, vedieť sa im priblížiť a vycítiť ich potreby.

Dobrý učiteľ by nemal byť sprostredkovateľom obsahu, odovzdávačom informácií, musí dokázať tento obsah perzonifikovať. Nie je dobrý ten učiteľ, ktorý len sprostredkúva informácie, ale skôr taký, čo dá priestor na vytváranie, rozvíjanie osobnosti, ktorý zohľadňuje potrebu detí klásť otázky, povedať svoj názor, argumentovať aj protiargumentovať. Musí podporovať kreativitu, originalitu myšlienok, nápadov, netypických riešení nadaných.

Učiteľ musí zabrániť všetkému, čo by mohlo potláčať nadšenie dieťaťa v škole a jeho kreatívne prejavy. Okrem toho pri výchove treba mať na zreteli, že aj nadané dieťa sa musí naučiť rešpektovať iných a vypočuť si ich názor.

Toto je neodmysliteľná súčasť edukácie, ktorá podporuje nadanie dieťaťa.

Učiteľ a škola pre potreby nadaných detí

Ak uvažujeme o tom, čo je potrebné urobiť v rámci školského systému v škole podporujúcej a rozvíjajúcej nadanie, možno to podľa M. Zelinu zahrnúť

do týchto bodov :

- zmena koncepcie školy – demokratizácia
- reorganizácia edukačného systému - diferenciacia
- zmena v komunikácii učiteľ – žiak
- skvalitnenie prípravy učiteľov – kompetencie.

Škola pre nadané deti musí predstavovať otvorený systém a vytvárať tolerantné prostredie v zmysle prístupnosti a rešpektovania osobnosti dieťaťa, slobody, akceptovaním jeho

špecifických potrieb, pričom sa musí podieľať na budovaní zodpovednosti dieťaťa za seba samého, za svoje výsledky.

Edukácia intelektovo nadaných detí v podmienkach materskej školy

Uplatňovanie pedagogického prístupu orientovaného na dieťa vytvára predpoklady pre efektívnejšiu výchovno-vzdelávaciu prácu v materskej škole s možnosťou realizácie edukácie intelektovo nadaných detí predškolského veku.

Učebné prostredie je vytvárané tak, aby bolo podporované samostatné učenie sa detí prostredníctvom cieľavedome pripravených a plánovaných rôznorodých aktivít vo vnútorných aj vonkajších priestoroch materskej školy a jej širšom okolí. Štrukturované prostredie v triede vytvára podmienky na to, aby si deti mohli vybrať z viacerých ku konkrétnemu cieľu smerujúcich činností.

Rešpektujúc potrebu intelektovo nadaných detí neustále prijímať nové informácie, poskytovať im aktivity nad rámec edukačného systému určeného pre predškolskú výchovu.

Obsah by mal tvoriť Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách.

Metódy práce možno využiť z metodickéj príručky pre predškolskú výchovu Krok za krokom.

Formu výchovno-vzdelávacieho systému by mal tvoriť interný plán činnosti, vypracovaný na vlastné podmienky školy a individuálny potreby detí..

Vzhľadom na zameranie záujmov detí a potrebu ich vzdelávania plán činnosti možno zapracovať do troch oblastí:

1. Jazyk a jazykové zručnosti
2. Matematika
3. Prírodoveda, pokusy a experimenty, manipulačné zručnosti s využitím lega.

Aktivity v týchto oblastiach realizovať v špeciálnej triede, ktorá je priestorovo a materiálne vybavená tak, aby vytvárala všetky podmienky pre rozvoj tvorivosti a efektívneho učenia sa detí. Je dôležité vytvárať dostatok podnetov k aktivizácii detí, dostatok učebných pomôcok, materiálov pre prácu, prostredie zaujímavé a podnetné k uspokojovaniu potrieb detí.

Zo skúseností viem, že v materských školách sa objavujú intelektovo nadané

deti už v rôznom veku od 2 do 6 rokov. Tieto deti je vhodné integrovať do bežných tried, teda do tried vekovo homogénnych, nakoľko socializácia týchto detí je problémová, aj keď mentálna úroveň je výrazne vyššia. Nesegregovať deti do špeciálnych tried.

Socializačné problémy týchto detí sú už uvedené v predošlom texte tejto práce, ale veľmi dôležitá je skutočnosť, že nadané deti nepocitujú potrebu obedňajšieho spánku a preto je vhodné využiť toto časové obdobie na aktivity, ktoré sú im ponúkané nad rámec vzdelávania ostatných detí. Je potrebné nájsť vhodný pedagogický tím učiteliek, ktoré sa im budú venovať v týchto nadštandardných aktivitách školy. Ideálne je, ak sa každej oblasti venuje jedna učiteľka.

Prvá oblasť: Jazyk a jazykové zručnosti

Cieľom tejto oblasti je osvojovanie si a rozvíjanie základov kultivovanej spisovnej slovenčiny v podobe hovoreného a písaného slova prostredníctvom čítania, písania, kreslenia obrázkov, diktovania, počúvania a vyjadrovania vlastných myšlienok.

Ďalej viesť deti k tomu, aby si uvedomovali účel písania, čítania, nakoľko mnohé čítanie ovládajú tak, aby vedeli porozumieť významu slov, obsahu textu.

Formou hier a manipuláciou s predmetmi rozvíjať u detí už nadobudnuté schopnosti v hovorené a písanej reči.

V hovorenom slove rozvíjať schopnosť hláskovej diferenciacie, rečový prejav z hľadiska gramatickej a stylistickej správnosti, schopnosť reprodukovať obsah určitej výpovede.

Obsah pre hovorené slovo môže tvoriť:

- prezeranie a čítanie kníh,
- dramatická improvizácia,
- vymýšľanie príbehov, dokončenie príbehov podľa vlastnej fantázie,
- diktovanie vlastných príbehov,
- tvorba leporiel,
- vytváranie rýmov,
- obrázkové čítanie,
- reprodukovanie počutého príbehu,
- správne držanie knihy, smer čítania,
- manipulácia s abecedou, číslovkami.

V písanom slove rozvíjať koordináciu zraku, ruky a celého tela, ktoré sú potrebné na zlepšenie grafických schopností a písania, napodobňovaniu písmen a usporiadanie ich do jednoduchého slovného a vetného celku.

Obsah pre písané slovo môže tvoriť:

- grafické cvičenia motivované riekankami,
- práca s pracovnými listami k motivačnému a grafickému kresleniu,

- hra s písmenkami, kopírovanie písmen, hlavolamy, križovky,
- poznanie existencie interpunkčných znamienok, oddeľovanie slov, smer písania.

Druhá oblasť: Matematika

Cieľom tejto oblasti je podporovanie abstraktného a analogického myslenia, intenzívnejšie sa zaoberanie so symbolmi numerickými, reflexného myslenia. Orientovať sa v prostredí, vedieť lokalizovať veci, umiestniť predmety, schopnosť usporadúvať, grupovať, systematizovať veci podľa zmyslu, farby, tvaru.

Obsah pre matematiku môže tvoriť:

- manipulácia s obrázkami, triedenie, súbory a skupiny,
- zostavovanie zložitejších útvarov,
- porovnávanie dĺžky, objemu, hmotnosti,
- určovanie počtu, číselný rad,
- detská geometria,
- cesty, labyrinty, hlavolamy, skrývačky,
- logické vzťahy, spočítanie, odčítanie, násobky,
- hra s číslami.

Tretia oblasť: Prírodoveda, pokusy, experimenty, manipulačné zručnosti s využitím lega

Cieľom tejto oblasti je podporovať prirodzenú zvedavosť, skúmanosť a tvorivosť detí priamou účasťou a spojitosťou so životom, podnecovať logické myslenie.

V oblasti prírodovedy, pokusoch a experimentoch utvárať možnosti spoznávať okolitý svet, získavať množstvo zážitkov a skúseností, vytvárať si vlastný názor na svet okolo seba.

Vytvárať priaznivú socioemocionálnu klímu, ktorá stimuluje poznávanie, aktivitu, tvorivosť, estetiku, samostatnosť, logické úvahy.

Obsah pre prírodovedu, pokusy a experimenty môže tvoriť:

- manipulácia s materiálom rôzneho druhu a vlastností,
- praktické overovanie si zákonitostí prírody,
- poznávanie sveta prostredníctvom encyklopédií,
- informovanie, poznávanie, rozlišovanie živej a neživej prírody,
- zaujímať sa o abstraktné či komplexné otázky – ako je život, smrť, čas, elektrina,
- dokázať skladať i náročnejšie skladačky a ľahko identifikovať, kam patria jednotlivé časti.

Oblasť manipulačné zručnosti s využitím lega je zameraná na výtvarné vyjadrovanie predstáv, rozvoj grafomotoriky, maľovanie, modelovanie s využitím lega, ako hlavného alebo pomocného materiálu.

Práca s legom, jeho využitie vo výtvarných a pracovných technikách pri

zložitejších pracovných úkonoch, či už projektovú alebo doplnkovú časť práce, je veľmi osvedčená forma získavania potrebných konštrukčných a manipulačných zručností. Okrem toho napomáha emocionálnemu rozvoju detí, rozvoju intelektových schopností /chápanie príčiny a následku, schopnosť vopred plánovať a premyslieť postup, výber materiálov/.

Obsah pre manipulačné zručnosti s využitím lega môže tvoriť:

- kreslenie na rôzne veľké plochy papiera podľa plošného modelu z lega,
- zhotovovanie nových predlôh pre prácu s legom,
- znázorňovanie typických znakov predmetov, postáv v rôznych polohách a v pohybe – podľa modelu z lega,
- zhotovovanie knihy, portfólia formou zážitkového kreslenia /príbeh, dokončenie príbehu a pod./.

V kapitole edukácia intelektovo nadaných detí v podmienkach materskej školy som uviedla príklad plánu činnosti, nie je to návod, ale jedna z možností, ako pracovať s takýmito deťmi, ktoré sa v materských školách objavujú čoraz vo väčšej miere a bolo by na škodu, ak by sa týmto deťom nedostalo adekvátneho pedagogického prístupu zo strany učiteliek vzhľadom na ich potreby.

Názory na podporovanie nadaných detí v predškolskom veku sú stále nejednotné, nejednoznačné a často nekompletné. V skutočnosti je potrebné venovať sa tejto skupine detí, detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, aby nám neunikali zdravé mozgy a kvalitný potenciál budúcnosti.

Podporovanie starostlivosti o nadaných už od najútlejšieho veku vychádza z prirodzených potrieb nadaných detí získavať nové informácie, z potreby učenia sa, objavovania nových vecí, vzťahov a súvislostí. Je to pre ne veľmi dôležité. Ich intelektové potreby sú veľmi intenzívne a neuspokojovaním obmedzujeme a brzdieme prirodzene akcelerovaný vývin.

Možno povedať, že keď nadaným deťom nedovoľíme učiť sa, je to akoby sme im nedali jesť, pretože rovnako neuspokojujeme ich primárne potreby.

Integrácia týchto detí v materských školách by sa mala stať jednou z hlavných súčastí plánov práce školy a tvorbou inkluzívneho prostredia zohľadňovať ich vývinové a špecifické osobitosti. Dieťa so špeciálnymi výchovno- vzdelávacími potrebami má právo na individuálny prístup vo výchove a vzdelávaní, tak mu ho umožňujeme.

Zoznam bibliografických odkazov

LAZNIBATOVÁ, J.: *Nadané dieťa*. Bratislava: IRIS, 2001.
ISBN 80-88778-32-8.

Kontaktná adresa

Marta Teplicová

Materská škola

Kalinovská 9, 040 22 Košice

e-mail: mskalinovska@netkosice.sk

VÝZNAM ORIENTAČNÍ DIAGNOSTIKY VÝSLOVNOSTI V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Eva Zezulková

Abstrakt

Príspevek je zaměřen na nutnost realizace orientační diagnostiky výslovnosti u dětí v období docházky do mateřské školy. Výsledky orientační diagnostiky by se měly stát východiskem plánování činnosti v oblasti osvojování mateřského jazyka u všech věkových skupin dětí předškolního věku. Důležitým předpokladem jsou však odborné kvality učitelky v mateřské škole, garantující respektování fyziologických zvláštností vývoje řeči.

Klíčová slova

Sociální interakce, školská socializace, logopedická prevence, orientační diagnostika výslovnosti, fixační proces souhlásek, komunikační kompetence.

Potřeba komunikovat je základní lidskou potřebou a provází člověka od narození. Od této chvíle dítě také komunikaci efektivně využívá v kontaktu s ostatními lidmi – vstupuje do **sociální interakce**. Dítě ovládne řeč tím, že má vrozenou potřebu navazovat kontakty s okolím, neosvojuje si ji záměrným učením. Postupně se jeho komunikační prostředky zdokonalují, jsou pružnější a komunikace dítěte s dospělým se stává nástrojem **socializace** – jeho přeměny z biologického jedince v kulturní bytost. Dítě se učí chápat své okolí i jeho vztahy, pravidla spoluzití s ostatními, učí se chápat sebe sama. Tato primární (rodinná) socializace pokračuje v období předškolní a školní docházky **socializací školskou (sekundární)**, kdy si v průběhu výchovně vzdělávacího procesu osvojuje hodnoty a sociální normy školy jako vzdělávací instituce. Člověk je jediný tvor na této planetě, který výrazně preferuje informaci v abstraktní formě (slovo auto není skutečné auto, ale jen zvukový shluk náhodných hlásek). Užívání slovních symbolů je základem pro rozvoj druhé signální soustavy, umožňuje vznik abstraktního myšlení i vytváření nejvyšších lidských kvalit. Zásadním významem řeči pro člověka je tedy možnost rozvoje myšlení, jsou to dvě stránky jedné mince.

Základy řeči získané v rodině, jsou dále rozvíjeny v **předškolním vzdělávání**, které se významně podílí na sociabilitě dítěte. Jedním ze stěžejních cílů předškolní vzdělávání je proto příprava v oblasti řečových a intelektových dovedností. Kultivace řečového projevu a prevence narušení komunikačních

schopností jsou zároveň prostředky kultivace celé osobnosti člověka.

Co si dítě osvojí v jazyce v počátečním (tzv. „otiskovém“) období (základ výslovnosti, gramatická pravidla, syntax, jazykový cit) sroste s ním tak pevně, že to přetrvává téměř celý život. Týká se to také neverbálních projevů chování (modulačních faktorů řeči, mimiky, gestikulace apod.). Ostatní jazykové jevy, které si dítě osvojí v procesu intelektualizace řeči, jsou vrchní vrstvou nad tímto základem. A proto je povinností nás, kdo jsme k tomu povoláni, abychom o výchovu správné řeči - jak po stránce obsahové, tak po stránce formální - neúnavně pečovali.

Prevence, předcházení narušení komunikační schopnosti, je jedním ze stěžejních úkolů logopedie a současná logopedie užívá metody primární, sekundární a terciární prevence.

Ve svém příspěvku se budu zabývat pouze primární prevencí, která zahrnuje nejširší populaci a jejímž cílem je předcházení narušení komunikační schopnosti v nejširším měřítku. Primární logopedická prevence probíhá především osvětovou činností šířenou v tzv. intaktní (nepostížené) populaci. Jejím obsahem jsou především návody pro optimální stimulaci řečového vývoje. Konkrétní cílovou skupinou jsou především rodiče, lékaři - pediatři, učitelky mateřských škol a prvních tříd základních škol - elementaristky.

Může být:

- nespecifická, podporující všeobecně žádoucí formy výchovy (např. propagování správného řečového vzoru, možností stimulace řečového vývoje apod.)
- specifická, která je zaměřená proti konkrétnímu riziku, tedy ohrožení určitým druhem narušené komunikační schopnosti (např. předcházení koktavosti, poruchám hlasu apod.)

Základní řečovou „výbavu“ si přináší dítě bezesporu z rodiny, nemůžeme však spoléhat na to, že rodiče předvídají a znají veškerá nebezpečí a úskalí ve vývoji a výchově dítěte, konkrétně pak ve vývoji řeči. A i když jsme si vědomi významu primární logopedické prevence formou rozumně a přístupně realizované osvěty, není tato oblast uspokojivě realizována (nejen ze strany logopedů, ale i dalších odborníků, kteří mají co říci k vývoji a výchově dítěte). Rodiče mají být informováni nejen prostřednictvím tisku a médií, kde navíc nejsou výjimkou informace zastaralé a zavádějící, ale především odborníky v nejbližším okolí, mezi nimiž by měla existovat vzájemná spolupráce a kteří jsou připraveni včas zasáhnout. Nezanedbatelnou podmínkou je vztah partnerství mezi rodiči a odborníky, který není vždy samozřejmostí.

Vedle tradičních metod a technik prevence (osvětové přednášky, články, instrukce, různé letáky, publikace, relace v médiích) se dnes běžně aplikují počítačové programy, informace na internetu apod.

Právě učitelé (častěji učitelky) mateřských a základních škol jsou těmi nejbližšími odborníky v péči o maximální rozvoj osobnosti dítěte, dostupnými pro rodiče. V některých případech s ním tráví přinejmenším tolik času jako vlastní rodiče. K profesním předpokladům učitelky v mateřské škole a na 1. stupni základní školy patří kromě znalosti podmínek a zákonitostí ontogenetického vývoje řeči také dodržování pravidel pedagogické komunikace (které jsou zároveň vnějšími podmínkami řečového vývoje) a základní orientace o organizaci logopedické péče.

Znovu si dovoluji zdůraznit, že v životě člověka už se nikdy nebude opakovat období, v jehož průběhu dochází zcela spontánně, na základě mechanismu napodobování, analogie a transferu, k osvojení dovednosti mluvit. Za „nejkritičtější“ období je považováno období zhruba do tří let věku dítěte, kdy je označováno dokonce za „geniálního lingvistu“, schopného aplikovat gramatická pravidla lehce a tvořivě. Přirozeně si počíná při tvoření nových slov a slovních spojení, která přiléhavě vyjadřují skutečnost, i když nejsou součástí standardní slovní zásoby spisovné češtiny. Z hlediska vývoje řeči je však nutné využít celého období předškolního a mladšího školního věku k navození správných mluvních mechanismů a jejich základů.

V ontogenetickém vývoji řeči se vzájemně prolínají tyto čtyři jazykové roviny verbálních projevů - gramatická, lexikální, zvuková a pragmatická.

Vzhledem ke zvolenému tématu příspěvku se zaměřím pouze na rovinu zvukovou (foneticko – fonologickou), chtěla bych však podotknout, že ji tímto nijak neupřednostňuji.

V současné logopedii probíhá podobně jako v jiných oborech proces přetváření na moderní vědu, při kterém jde zejména o změnu paradigmatu, a to mj. z převážné orientace na výslovnost k orientaci na všechny jazykové roviny. Také z těchto důvodů se přešlo v logopedii od termínů „porucha řeči“ a „vada řeči“ k zastřešujícímu termínu „narušená komunikační schopnost“, který je vyjádřením holistického (celostního) pojetí v logopedii.

Vývoj výslovnosti (zvukové roviny) začíná relativně brzy po narození a ukončen může být mezi 5. - 7. rokem věku dítěte. Není zcela přesně vymezena věková hranice, kdy můžeme ještě nesprávnou výslovnost pokládat za jev fyziologický a kdy už za jev patologický. Současné tendence jsou, aby dítě mělo ukončen vývoj výslovnosti do 5 let. Pokud nesprávná výslovnost přetrvává, je nutné zahájit logopedickou intervenci, aby při nástupu povinné školní docházky byla tato v pořádku.

Zodpovědný přístup k rozvoji výslovnosti u dětí předpokládá **schopnost učitelky provádět orientační diagnostiku výslovnosti**. Orientační diagnostika výslovnosti se v předškolním vzdělávání z hlediska prevence narušené

komunikační schopnosti musí stát **předpokladem plánování činností v mateřské škole**. Přirozeným požadavkem je proto odpovídající vysokoškolské logopedické vzdělání alespoň jedné z učitelek příslušné mateřské školy (logopedický asistent nebo logoped), aby na základě svých znalostí dokázala vývoj řeči u dětí odborně usměrňovat. Totéž platí i pro učitele elementaristy.

Orientační diagnostika výslovnosti u dětí předškolního věku vede k dobré orientaci v úrovni vývoje výslovnosti u konkrétní skupiny dětí. Upozorňuje a naznačuje tak směr a potřebu plánování činností v oblasti rozvoje komunikačních kompetencí u dětí. Podle výsledků diagnostiky učitelka provádí výběr specifických aktivit (rozvoj motoriky mluvidel, výběr říkadel, básní a písní, pohádek k dramatizaci apod.), které podporují správnou výslovnost jednotlivých hlásek. Může uplatňovat nejen kolektivní, ale i skupinové a individuální formy práce s dětmi podle jejich individuálních potřeb (při ranních hrách, pobytu venku, odpoledním odpočinku apod.).

Uvedu několik zásad orientační diagnostiky :

- Vše probíhá v přirozených podmínkách, a to v době, kdy si už děti na prostředí a kolektiv MŠ zvykly. Je to záležitost průběžná, nikoli jednorázová. Nutné je mít přehledný záznamový arch, který obsahuje všechny hlásky. Pořadí jednotlivých hlásek může být libovolné nebo systémové tak, že se např. pozornost zaměřuje na hlásky podle fyziologické námahy (od hlásek artikulačně snadnějších k obtížnějším - podle tohoto pravidla tvoří dítě nejprve samohlásky, potom retné souhlásky a postupně se dostává k hláskám polozávěrovým a úžinovým se zvláštním způsobem tvoření). Hlásky můžeme také seřadit podle místa tvoření (bilabiální, labiodentální, alveolární, alveopalatální, palatální, velární a laryngální) apod.
- Dbáme na spontánní projev dítěte a bezpečné navázání kontaktu. Dítě do mluvního projevu zásadně nenutíme; příklady typu: řekni to po mě, opakuj po mě, řekni to ještě jednou a nahlas apod. – vše by mohlo vybit ultraparadoxní fází se zákonitě nastupujícím negativismem. Vhodnější je klást otázky : co je to, jak se to jmenuje?, jak se tomu říká apod. Když dítě neodpovídá, odpovíme sami, popř. jiné dítě ve skupince.
- Dítě by nemělo mít pocit, že je středem zvýšené pozornosti; vhodnější je proto diagnostiku provádět v menším kolektivu (nebo individuálně); záznam si děláme nenápadně.
- Motivujeme obrázky a dalšími vhodnými pomůckami;
- Respektujeme fyziologické zvláštnosti ve vývoji řeči.
- Dodržujeme zásadu individuálního přístupu – oslovujeme dítě jménem, obracíme se řečí nikoli na celý kolektiv najednou, ale na jednotlivé děti, a to nejen při rozhovoru, ale i při vyprávění ve skupině – podporujeme tím porozumění a mluvní apetit.

- Zjišťujeme přítomnost hlásky na začátku, uprostřed a na konci slova.
- Lze použít i obyčejné napodobování zvuků.
- Není možné zjišťovat např. výslovnost hlásky „k“ ve slovech – straka, ruka, když dítě ještě neumí říct „r“.
- Slova k vyšetření výslovnosti je nutné vždy doplnit obrázky.
- Můžeme použít magnetofonovou nahrávku (diktafon).
- **Důležitá je odbornost a osobnostní kvality učitele (učitelky).**

Pro úplnost uvedu pořadí fixačního procesu souhlásek v českém jazyce podle Ohnesorga (1974):

- závěrové: p, b, m, t, d, n, t', d', ň, k, g
- úžinové jednoduché: f, v, j, h, ch, s, z, š, ž
- polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření: c, č, l, r, ř

Příklady:

- do 3 let dítě zvládá samohlásky a ze souhlásek b, p, m, v, h; často správně používá l, š, ž, j;
- mezi 4 – 5 rokem téměř plně ovládá k, g, t, d, n, t', d', ň, sykavky
- Před vstupem do školy by výslovnost měla být upravena s výjimkou r, ř.

Pokud dítě po čtvrtém roce neumí kromě L,R,Ř ještě další hlásky (sykavky - CSZ, ČŠŽ, popř. Ť, Ď, Ň), je čas na odborné logopedické vyšetření, které odhalí příčinu stagnace vývoje výslovnosti a speciálními metodami situaci ovlivní.

Znovu zdůrazňuji, že logopedickou prevenci je třeba chápat v nejširších souvislostech a rozhodně ji nelze zúžit na péči o správnou výslovnost. V předškolním věku jde především o vytváření podmínek pro správný a přirozený vývoj řeči, což je nejučinnější cesta v předcházení narušení komunikační schopnosti.

Ke specifickým aktivitám, podporujícím rozvoj řeči v předškolním věku patří všestranné podněcování dětí ke spontánnímu mluvení, zdokonalování mluvních pohotovostí, rozvoj smyslového vnímání, slovní zásoby, tvořivého myšlení, představivosti a fantazie, jakož i rytmického cítění a motorických schopností.

Významnou činností v životě dítěte předškolního věku, základní aktivitou dětské seberealizace a prostředkem rozvoje myšlení a řeči je hra. Hra přirozeně stimuluje proces mluvení a komunikace a jejím prostřednictvím si děti osvojují základní pravidla společenského chování.

Období symbolické hry (mezi 2. -7. rokem), kdy myšlení má „předoperační“ podobu, používá dítě symbolů – hraček a předmětů. Přítomnost fantazie (obrazné představy) mu umožňuje zprostředkovat něco, co zatím nemůže reálně používat.

Se symboly souvisí i rozvoj řeči, který celý proces provází a umocňuje. Dítě ve hře napodobuje činnosti lidí i zvířat (štěkot psa, mňoukání kočky, troubení auta apod.) Stále více si dokáže vybavit a představit předměty, jevy a situace ze svého okolí, hrou je prozkoumává a přitom uplatňuje řeč, která není pouze orientační, ale více se už propojuje s myšlením. Podle Vygotského se po 2. roce věku dítěte myšlení stává verbálním a řeč intelektuální. Kolem třetího roku se izolované prvky napodobovací hry spojují v souvislé činnosti (péče o panenku – vaření, jedení lžící, umývání, uspávání). Vyjadřování dítěte se rozvíjí v úzké souvislosti se vzrůstající radostí a uspokojením ze hry s vrstevníky.

Úkolové hry, které se rozvíjejí mezi 3.-5. rokem, vycházejí z napodobovacích her a dítě v nich přebírá fiktivní úlohy ze života dospělých (hra Na obchod, Na lékaře, Na školu...). Výrazně se podílejí na rozvoji psychických funkcí dětí včetně řeči, na rozvoji jejich sociálního citění.

Rozvoj složitějších forem myšlení podle Piageta probíhá prostřednictvím hry, kdy se děti snaží pochopit, jak se chovají věci, s nimiž vstupují do interakce.

Pro předškolní věk je charakteristický nejen kvalitativní a kvantitativní rozvoj jazykových schopností dítěte, ale i to, že používá jazyk tvořivě, vytváří vlastní novotvary, s jazykem si hraje. (Gavora, 2005)

Dítě by mělo nastoupit do školy s praktickou znalostí gramatické stavby mateřského jazyka a jeho řečový projev se dále zdokonaluje v průběhu školní docházky po stránce formální i obsahové – rozšiřuje se slovní zásoba, v konečné fázi fixace je artikulace, rozvíjí se pragmatická (sociální) rovina řeči. Rozvoj řeči dále úzce souvisí s kvalitou výuky mateřského jazyka a možností dítěte aktivně komunikovat. Celá naše školská soustava je založena na přiměřeně rozvinutých řečových schopnostech a dovednostech dítěte – řeči mluvené a psané. Učitel předává informace žákům, kteří je zpracovávají na poznatky, ty dále reprodukují, čtou a píšou. Jde tedy o složitou psychickou funkci a dítě se tak stává účastníkem **pedagogické komunikace**. V procesu učení se tvoří nový psychologický profil dítěte, vyvíjejí se a přetvářejí všechny stránky dětské psychiky, např. paměť, pozornost a myšlení, formují se vyšší city, utvářejí se charakterové i volní vlastnosti a schopnosti osobnosti, které jsou nezbytné pro přechod nejen k pracovní činnosti, ale pro úspěšnou socializaci.

Nemůžeme však tvrdit, že dítě je jen produktem svého prostředí, naopak rozvíjí se v jedinečnou osobnost s individuálními vlastnostmi.

Nedostatky v řečovém projevu v důsledku narušené komunikační schopnosti komplikují adaptaci dítěte na školu a jeho celkovou školní úspěšnost. Představují různě velkou zátěž (podle druhu a stupně), popř. zábranu ve vývoji psychiky žáka vůbec, zvláště u vývojových poruch řeči. Naopak nenarušená komunikační schopnost je předpokladem k úspěšnému zvládnutí vzdělávací oblasti, která

se dotýká jazyka a jazykové komunikace, k osvojení schopnosti všestranně a účinně komunikovat, k zvládnutí tzv. **komunikačních kompetencí**.

Mnohé rodiny nemohou dětem poskytnout kvalitnější řečový vzor (např. rodiny s nižším sociokulturním statutem, odlišných etnik apod.), některé děti nenavštěvují předškolní vzdělávání, o to závažnější a naléhavější je potřeba jazykové stimulace v počátečních třídách základní školy.

Stále častějším jevem se stává nebezpečná lhostejnost, která se projevuje i mezi lidmi blízkými. Uspokojování jedné z hlavních lidských sociálních potřeb, kterou je touha po odezvě, se jeví stále více problematičtější. Děti mají silnou potřebu najít někoho, kdo je schopen jim naslouchat. Máme dost trpělivosti vyslechnout přání, potřeby a starosti dítěte, které se obtížně a nepřesně vyjadřuje? Ten, kdo se svěřuje, potřebuje povzbuzení, pochopení a porozumění.

Jedním z úskalí současných kontaktů mezi lidmi je skutečnost, že jsme se naučili hodně mluvit, ale nedokážeme být trpěliví při vnímání a naslouchání. Poslouchejme, co nám děti říkají a jak nám svá sdělení předávají a mějme přítom na paměti, že výchovou všech složek sdělovacího procesu vytváříme předpoklady pro výchovu člověka v jeho nejvyšších hodnotách.

Zoznam bibliografických odkazov

GAVORA, P.: *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9

KLENKOVÁ, J.: *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

KLENKOVÁ, J.: *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido 2000. ISBN 80-85931-88-5.

KLENKOVÁ, J.: *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství, 2002.

NELEŠOVSKÁ, A.: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

OHNESORG, K.: *Fonetika pro logopedy*. Praha: SPN, 1974.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-525

PEUTELSCHMIDTOVÁ, A.: *Logopedické minimum*. PedF, Olomouc: 2001. ISBN 80-244-0258-0.

PIPEKOVÁ, J. a kol.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido 2006. ISBN 80-7315-120-0.

ŠTĚPÁN, J. – PETRÁŠ, P.: *Logopedie v praxi*. Praha: Septima, 1995.

VYBÍRAL, Z.: *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

Kontaktná adresa

Mgr. Eva Zezulková

Pedagogická fakulta OU

Reální 5, 701 03 Ostrava

e-mail: eva.zezulkova@osu.cz

Pred 40 rokmi práve v tento deň 5.10.1966 na rokovaní Mimoriadnej medzivládnej konferencie o postavení učiteľov v Paríži, bolo prijaté Odporúčanie týkajúce sa postavenia učiteľov – *CHARTA UČITEĽOV*. Deň prijatia Charty je významným pre všetky národy, a preto bol 5.10. na 27. zasadnutí Generálnej konferencie UNESCO vyhlásený za *Medzinárodný deň učiteľov* ako jeden z nemnohých dní, ktoré si každoročne pripomína svetové spoločenstvo. V roku 1984 sa v Paríži zišli ministri školstva z 25 krajín. Vydali vyhlásenie o nevyhnutnosti obrátiť pozornosť na KVALITU ŠKOLY.

Konferencia pod názvom *Kvalita materskej školy v teórii a praxi* sa uskutočnila 5.-6.10.2006 v Košiciach a zúčastnilo sa jej 207 účastníkov. *Cieľom konferencie* bolo poukázať na súčasný stav kvality materských škôl v oblasti teórie a praxe. Konferencia mala vytvoriť priestor pre otvorenú diskusiu zainteresovanej odbornej pedagogickej verejnosti na hľadanie východísk a perspektív na poskytnutie riešení kvality v materských školách v súčasnom kontexte.

Záver a odporúčania z konferencie:

1. Skvalitniť systém riadenia materských škôl zabezpečením kvalifikácie odborníkov pre predškolskú výchovu na všetkých stupňoch riadenia systému školstva a zavedením počítačovej techniky vrátane internetu v materských školách.
2. Zabezpečiť vysokoškolskou trojstupňovou prípravou kvalitnú prípravu budúcich učiteľov materských škôl s následným uplatňovaním získaných poznatkov v didaktickej a riadiacej práci, tak ako je to aj v krajinách EÚ.
3. Schváliť a uviesť do praxe návrh Koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariernom systéme.
4. Riešiť otázku tvorby kurikula predškolskej výchovy, ktoré umožní materským školám väčšiu autonómiu, pluralitu, flexibilitu a zabezpečí kontinuitu v rámci európskych trendov v danej oblasti.
5. Spracovať nový obsah predškolského vzdelávania s ohľadom na kompetencie európskeho občana. Pri tvorbe všetkých materiálov spolupracovať s odborníkmi z praxe.
6. Podnietiť účastníkov uvažovať o potrebe nielen teoreticky poznať koncepčné pozadie jednotlivých metodík, ale najmä uvažovať o potrebe prispôbovať uplatňovanie metodík špecifikám učenia sa detí v materskej škole. Najmä odkloniť sa od dlhoročne uplatňovanej naratívno-úlohovej metodiky a zvažovať aplikovanie takých metodík, ktoré reálne (vďaka zapájania aktívneho učenia sa detí) integrálne rozvíjajú osobnosť detí.

Názov: **Kvalita materskej školy v teórii a praxi**
Zborník príspevkov z celoslovenskej
odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou
konanej 5. - 6. októbra 2006

Editor: PaedDr. Monika Miňová

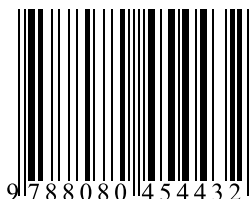
Redakčná rada: PaedDr. Ivan Pavlov, Ph.D.
PhDr. Elena Pajdlhauserová
doc. PhDr. Milan Portik, Ph.D.
doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
PaedDr. Monika Miňová
PhDr. Jarmila Sobotová

Recenzenti: doc. PhDr. Ľudmila Belášová, Ph.D.
doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, Ph.D.
PhDr. Jarmila Verbovská

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum, Prešov

Sadzba: Mgr. Hedviga Kochová
Náklad: 200 ks
Rozsah: 236 strán
Vydanie: prvé, 2007
Tlač: Rokus s.r.o., Sabinovská 55, Prešov

ISBN 978-80-8045-443-2



Názov : Kvalita materskej školy v teórii a praxi
Zborník príspevkov z celoslovenskej odbornej konferencie
s medzinárodnou účasťou konanej 5. - 6. októbra 2006

Editor : PaedDr. Monika Miňová

Redakčná rada : PaedDr. Ivan Pavlov, Ph.D.
PhDr. Elena Pajdlhauserová
doc. PhDr. Milan Portik, Ph.D.
doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
PaedDr. Monika Miňová
PhDr. Jarmila Sobotová

Recenzenti : doc. PhDr. Ľudmila Belásová, Ph.D.
doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, Ph.D.
PhDr. Jarmila Verbovská

Vydavateľ : Metodicko-pedagogické centrum, Prešov

Sadzba : Mgr. Hedviga Kochová

Tlač : Rokus s.r.o.

Náklad : 200 ks

Rozsah : 236 strán

Rok vydania : 2007

I. vydanie

Nepredajné!

Určené pre vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov škôl
a školských zariadení Slovenska.

ISBN 978-80-8045-443-2

