

ROKUS, s.r.o.

Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

ORGANISATION MONDIALE POUR L'EDUCATION PRESOLAIRE

WORLD ORGANISATION FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION (OMEP Slovakia)

Výchova a vzdelávanie v materskej škole: aktuálne otázky a odpovede

Monika MIŇOVÁ & Matej SLOVÁČEK (Eds.)



Výchova a vzdelávanie v materskej škole: aktuálne otázky a odpovede

nekonferenčný recenzovaný zborník vedeckých a odborných prác

Education in Kindergarten: Current Questions and Answers

non-conference peer-reviewed book of proceedings of scientific and professional papers

Monika Miňová & Matej Slováček (Eds.)



Venované pamiatke
prof. PhDr. Márii Podhájeckej, CSc.

* 1952 – † 2021

*„Dieťa... Najväčší dar. Dar, povýšený nad zlato a striebro... Dar, o ktorý sa treba nežne, úpenlivo a s láskou starať. Dar, ktorý objavuje, spoznáva, experimentuje a chce byť rešpektovaný. Dar, ktorý v sprievode rodičov meria svoje krôčiky do materskej školy, prvej inštitúcie, kde spoznáva, čo doteraz nepoznalo. Koľko tajomných prekvapení ho tu čaká... Koľko erudovaných učiteliek sa bude nad ním, nad tým lupienkom krásy a múdrosti skláňať... **Dieťa – vďaka nemu existuje vedná disciplína predškolská pedagogika.**“*

Mária Podhájecká

Za jazykovú úroveň, obsahovú úpravu a zoznam bibliografických zdrojov zodpovedajú autori.
Vedecké a odborné práce prešli obojstranne anonymným recenzným konaním.

Všetky práva vyhradené. Nijaká časť tohto diela sa nesmie reprodukovat', ukladať do informačných systémov ani inak rozširovať (elektronicky, fotograficky a podobne) bez predchádzajúceho písomného súhlasu majiteľov práv.
Akékoľvek rozširovanie obsahu je možné len s uvedením bibliografického odkazu.



- Názov:** **Výchova a vzdelávanie v materskej škole:
aktuálne otázky a odpovede**
nekonferenčný recenzovaný zborník vedeckých a odborných prác
- © Editori:** PaedDr. Monika Miňová, PhD.
PhDr. PaedDr. Matej Slováček
- Recenzenti:** Mgr. Marcela Fojtíková Roubalová, PhD.
Mgr. Hedviga Hafičová, PhD.
Mgr. Jana Kožárová, PhD.
doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.
prof. PhDr. Milan Portik, PhD.
Mgr. Stanislava Šuščáková, PhD.
- © Vydavateľ:** Rokus, s.r.o., www.rokus.sk
pre Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu
- Grafické spracovanie:** PhDr. PaedDr. Matej Slováček
Titulný list: Mgr. Dominika Slováčková
Anglický preklad: Mgr. Marta Kopčíková, PhD.
(tiráž, úvod, záver)
- Rok vydania:** 2021
Vydanie: prvé
Rozsah: 244 strán
Kontakt: www.omep.sk, www.rokus.sk
ISBN: **978-80-8238-005-0**



The authors are responsible for the content and language of the paper as well as bibliographic sources.
Scientific and professional papers underwent a double-blind peer review process.

**All rights reserved. No part of this work may be reproduced or stored
into information systems or otherwise disseminated (electronically, photographically
and the like) without the prior written consent of the rights holders.**

Any distribution of the content is possible only with the reference to a bibliographic source.



- Title:** **Education in Kindergarten: Current Questions and Answers**
*non-conference peer-reviewed book of proceedings
of scientific and professional papers*
- © Editors:** PaedDr. Monika Miňová, PhD.
PhDr. PaedDr. Matej Slováček
- Reviewers:** Mgr. Marcela Fojtíková Roubalová, PhD.
Mgr. Hedviga Hafičová, PhD.
Mgr. Jana Kožárová, PhD.
doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.
prof. PhDr. Milan Portik, PhD.
Mgr. Stanislava Šuščáková, PhD.
- © Publisher:** Rokus, s.r.o., www.rokus.sk
for the Slovak Committee of the World Organization
for Early Childhood Education
- Cover picture:** Mgr. Dominika Slováčková
Graphic design: PhDr. PaedDr. Matej Slováček
Translation: Mgr. Marta Kopčíková, PhD.
(imprint, introduction, conclusion)
- Date of publication:** 2021
Issue: 1st
Number of pages: 244 pp.
Contact: www.omep.sk, www.rokus.sk
ISBN: 978-80-8238-005-0



OBSAH

ÚVOD	8
INTRODUCTION	9
PRÍHOVOR	10
STUDY OF THE FLORA COMPREHENSION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES	
<i>Tatyana Vladimirovna Alabina, Tatyana Vyacheslavovna Shevyreva</i>	12
PRIPRAVENOSŤ MATERSKÝCH ŠKÔL NA EDUKÁCIU DETÍ S DOWNOVÝM SYNDRÓMOM NA SLOVENSKU	
PRESCHOOL PREPAREDNESS FOR EDUCATION CHILDREN WITH DOWN SYNDROME IN SLOVAKIA	
<i>Jana Balážová, Lucia Vojtušová</i>	22
CHRÁNIA ČI ŠNURUJÚ? VYBRANÉ NORMY REGULÁCIE MATERSKEJ ŠKOLY Z POHĽADU RIADITELIEK	
DO THEY PROTECT OR LIMIT? SELECTED STANDARDS OF PRESCHOOL REGULATION FROM PRINCIPALS' POINT OF VIEW	
<i>Zuzana Danišková</i>	30
REPERTOÁR SPÔSOBOV UKONČENIA DOCHÁDZKY MATERSKEJ ŠKOLY	
VARIOUS PRACTICES OF GRADUATION IN PRESCHOOL EDUCATION	
<i>Zuzana Danišková</i>	38
ROZVOJ DIGITÁLNEJ GRAMOTNOSTI V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ	
DEVELOPMENT OF DIGITAL LITERACY IN PRE-PRIMARY EDUCATION	
<i>Žaneta Gužíková</i>	45
EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA UČITEĽOV MATERSKÝCH ŠKÔL	
EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRESCHOOL TEACHERS	
<i>Nikoleta Izdenczyová</i>	55
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНОГО ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКАМ	
SOME FEATURES OF USING AUTHENTIC SONG MATERIAL TO TEACH ENGLISH TO YOUNG LEARNERS	
<i>Evgeniia Olegovna Kanivets, Kateryna Vyacheslavovna Mikhta</i>	69
SEBAREGULÁCIA ŽIAKOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA	
SELF-REGULATION OF PUPILS IN PRIMARY EDUCATION	
<i>Mária Kožuchová, Eva Severini, Stanislava Slovákova</i>	79
POSSIBILITIES OF INCLUSION OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT OF PRESCHOOL AGE FROM THE POINT OF VIEW OF A PSYCHOLOGIST	
<i>Lubica Kročanová</i>	93
MOŽNOSTI PODPORY GRAFOMOTORIKY Z POHĽADU UČITEĽA	
POSSIBILITIES OF GRAPHOMOTOR SUPPORT FROM THE TEACHER'S PERSPECTIVE	
<i>Blanka Kožík Lehotayová, Róbert Osad'an</i>	101
NÁZORY RODIČOV NA SPOLUPRÁCU MATERSKEJ ŠKOLY S RODINOU POČAS COVID-19	
PARENTS' OPINIONS ON KINDERGARTEN'S COOPERATION WITH THE FAMILY DURING COVID-19	
<i>Monika Miňová</i>	113

NÁZORY RODIČOV NA VÝCHOVU DIEŤAŤA OPINIONS OF RIGHTS ON CHILD EDUCATION <i>Monika Miňová, Erika Löbbová</i>	123
MIESTO PEDAGÓGA VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESSE PRI ROZVÍJANÍ JAZYKOVÝCH A KOMUNIKAČNÝCH KOMPETENCIÍ RÓMSKÝCH DETÍ THE POSITION OF THE TEACHER IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE AND COMMUNICATION COMPETENCIES OF ROMA CHILDREN <i>Monika Miňová, Alena Vrábľová</i>	133
PŘIPRAVENOST K ROZVOJI MATEMATICKÉ PREGRAMOTNOSTI DĚTÍ POHLEDEM BUDOUCÍCH UČITELEK MATEŘSKÉ ŠKOLY PREPAREDNESS FOR THE DEVELOPMENT OF MATHEMATIC PRELITERACY OF CHILDREN FROM THE PERSPECTIVE OF FUTURE KINDERGARTEN TEACHERS <i>Eva Nováková</i>	146
TELESNÁ ZDATNOSŤ A SOMATICKÉ DISPOZÍCIE DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA Z PERSPEKTÍVY DVOCH DEKÁD PHYSICAL FITNESS AND SOMATIC DISPOSITIONS OF CHILDREN FROM SOCIALLY DISADVANTAGED BACKGROUNDS FROM THE PERSPECTIVE OF TWO DECADES <i>Ingrid Ružbarská</i>	166
VÝTVARNÁ VÝCHOVA V PREDŠKOLSKOM PROSTREDÍ AKO PRIESTOR ROZVOJA FANTÁZIE – VNÍMANIE UMELECKÝCH DIEL ART EDUCATION IN THE PRESCHOOL ENVIRONMENT AS A SPACE FOR THE DEVELOPMENT OF FANTASY – PERCEPTION OF WORKS OF ART <i>Alena Sedláková</i>	174
PREHLAD PREDMETOV (PRE)GRADUÁLNEJ PRÍPRAVY UČITEĽOV MATERSKÝCH ŠKÔL NA ROZVÍJANIE REČI NA VYBRANÝCH UNIVERZITÁCH OVERVIEW OF SUBJECTS OF (PRE)GRADUATE TRAINING OF KINDERGARTEN TEACHERS FOR SPEECH DEVELOPMENT AT SELECTED UNIVERSITIES <i>Matej Slováček</i>	184
DIMENZIE POHYBU V KONTEXTE PEDAGOGIKY MÁRIE MONTESSORIOVEJ DIMENSIONS OF MOVEMENT IN THE CONTEXT OF THE PEDAGOGY OF MARIA MONTESSORI <i>Matej Slováček, Monika Miňová</i>	198
NÁZORY NA MATERSKÚ ŠKOLU Z POHĽADU SÚČASNEJ SLOVENSKEJ SPOLOČNOSTI OPINIONS ON KINDERGARTEN FROM THE PERSPECTIVE OF THE CURRENT SLOVAK SOCIETY <i>Dominika Slováčková</i>	207
СОЦИАЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕНОГО УКРАИНСКОГО ОБЩЕСТВА SOCIAL INCLUSION IN UKRAINIAN EDUCATION <i>Olena Strelnikova, Nataliya Belotserkovskaya</i>	225
SOMATICKÝ VÝVIN A TELESNÁ ZDATNOSŤ DETÍ PRI VSTUPE DO ZÁKLADNEJ ŠKOLY SOMATICAL DEVELOPMENT AND PHYSICAL FITNESS OF CHILDREN AT ENTERING PRIMARY SCHOOL <i>Katarína Štetinová</i>	232
ZÁVER	241
CONCLUSION	242
EDITORS & REVIEWERS	243

ÚVOD

Z iniciatívy Slovenského výboru Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu sa stal 4. november **Dňom materských škôl na Slovensku**. V roku 2015 sa tento deň konal na Slovensku historicky prvýkrát. Organizátori a iniciátori Dňa materských škôl na Slovensku zvolili pre tento významný deň dátum 4. november z dôvodu jeho historickej významnosti. Dňa 4. novembra 1829 bola v Banskej Bystrici grófkou Máriou Teréziou Brunswickou založená prvá detská opatrovňa na území Slovenska.

Roky 2020 a 2021 sa niesli v duchu netradičných udalostí, ktoré sa dotkli nielen zdravotníckej či politickej sféry, ale aj oblasti školstva. Nielen zmena na úrovni riadenia našich škôl a mnohé legislatívne zmeny a novely, ale aj zmena foriem a spôsobov výchovy a vzdelávania (na úrovni predprimárneho stupňa) a vyučovania (na úrovni formálnej prípravy budúcich učiteľov a odborníkov – SŠ, VŠ), ale aj neformálneho vzdelávania (profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov). Mnohí (aj v materských školách) sme sa na kratší, či dlhší čas ocitli v on-line priestore. Mnohí sme sa naučili meniť a prispôbovať naše zažité zvyky a stereotypy, a mnohí sa zas cítili komfortnejšie v „modernom“ spôsobe vyučovania (vychovávaní a vzdelávaní).

Predkladaný **nekonferenčný recenzovaný zborník vedeckých a odborných prác**, ktorý nesie názov *Výchova a vzdelávanie v materskej škole: aktuálne otázky a odpovede*, prináša odpovede na mnohé otázky, ktoré sa nás viac, či menej týkajú. Tieto pochádzajú z odbornej vedecko-výskumnej i teoretickej práce odborníkov našich i zahraničných vysokých škôl a špecializovaných pracovísk, či z praxe materských škôl. Publikujeme aj práce a parciálne výstupy dizertácií mladých vedcov, doktorandov, ktoré svoju pozornosť na aktuálne témy orientujú v rámci svojho štúdia v rôznych oblastiach. Zborník obsahuje vedecké práce a odborné práce.

Veríme, že zborník bude prínosný pre šírenie aktuálneho poznania nielen pre odborníkov, ale aj pre záujemcov z radov laikov. Siahnuť po ňom môžu aj študenti vysokoškolskej prípravy – budúci pedagógovia, psychológovia a odborníci z príbuzných vedných a študijných odborov, ale aj učiteľky a učelia z praxe, ktorí majú záujem sa vzdelávať a rozširovať svoju erudíciu pri skvalitňovaní predprimárneho vzdelávania a materských škôl.

Všetky publikované práce prešli obojstranne anonymným recenzným konaním a editorskou korektúrou. Ďakujeme autorom za prípravu svojich textov a rozhodnutie šíriť ich prostredníctvom Slovenského výboru Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, a tým uznať a podporiť oslavy **DŇA MATERSKÝCH ŠKÔL NA SLOVENSKU 2021**.

Ďakujeme aj recenzentom jednotlivých prác, ktorí svojimi cennými pripomienkami a názormi prispeli k zvýšeniu kvality zborníka.

editori

INTRODUCTION

On the initiative of the Slovak Committee of the World Organization for Early Childhood Education (OMEP), November 4 became the **National Kindergarten Day in Slovakia**. In 2015, this event was held in Slovakia for the first time in history. The organizers and initiators of the National Kindergarten Day in Slovakia chose the date November 4 due to its historical significance. On November 4, 1829, Countess Maria Therese Brunsvik established the first nursery school in Slovakia, located in Banská Bystrica.

The years 2020 and 2021 were held in the spirit of untraditional events that affected not only the medical and political sphere but also the field of education. It brought not only a change at the level of school management and many legislative changes and amendments, but also a change in forms and methods of education (at the pre-primary level) and teaching (at the level of formal training of future teachers and professionals – high schools, universities), as well as a change in informal education (professional development of pedagogical and professional staff). Many of us (also in kindergartens) found ourselves in the on-line space for a shorter or longer period of time. Many of us learned to change and adjust our habits and stereotypes, yet many felt more comfortable in the "modern" way of teaching (educating).

The presented **non-conference peer-reviewed book of proceedings of scientific and professional papers**, entitled *Education in Kindergarten: Current Questions and Answers*, brings answers to many questions that are more or less of our interest. These come from the professional scientific research and theoretical work provided by the experts from both our and foreign universities and specialized workplaces, or from kindergartens. The book of proceedings also contains papers and partial outputs of dissertations brought by young researchers and doctoral students from various study fields, who focus their professional attention on current topics. The book of proceedings contains scientific papers and professional papers.

We believe that not only the experts but also lay people will find the book of proceedings contributive and beneficial for disseminating current knowledge. It can also represent a useful tool for university students – future teachers, psychologists and experts from related disciplines and study fields, as well as teachers and practitioners who are interested in educating and expanding their erudition in improving both kindergartens and pre-primary education.

All published papers have undergone a double-blind peer review process and editorial proofreading. We thank the authors for composing their papers and deciding to disseminate them through the Slovak Committee of the World Organization for Early Childhood Education, and thus to acknowledge and support the celebration of the NATIONAL KINDERGARTEN DAY IN SLOVAKIA 2021.

We also thank the reviewers, who with their valuable comments and opinions contributed to increasing the quality of the book of proceedings.

The Editors

PRÍHOVOR

Vážené dámy, vážení páni,

dostáva sa Vám do rúk zborník obsahujúci príspevky so zameraním na výchovu a vzdelávanie v materskej škole.

Materské školy sa ocitli na prahu veľkej a významnej zmeny. V akejsi špirále, neustále sa viac alebo menej vyvíjajúcej, sa nachádzajú materské školy od vzniku samostatnej Slovenskej republiky stále.

Od 1. septembra 2021 stojí pred materskými školami úloha zvládnuť povinné predprimárne vzdelávanie všetkých detí, ktoré dovŕšia päť rokov veku do konca augusta. Po prvýkrát v doterajšej histórii sú materské školy konfrontované s tým, že pre konkrétnu vekovú skupinu detí bude **predprimárne vzdelávanie v materských školách povinné**.

V doterajšej histórii inštitucionálneho predprimárneho vzdelávania v materských školách sme sa so snahou o zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania stretli už viackrát, najvýraznejšie ešte v roku 1948.

Vo vládnom nariadení č. 195/1948 Z. z., ktorým sa provádějí ustanovení školského zákona (zákona č. 95/1948 o základní úpravě jednotného školství (školský zákon), sa v roku 1948 **ustanovila možnosť nariadenia povinnej dochádzky do materskej školy, ktorá bola v právomoci príslušného národného výboru**: „*Je-li mateřská škola způsobilá, aby mimo děti, které se k docházce přihlásily dobrovolně, poskytovala výchovnou péči všem dětem od pěti let, může zemský školní úřad na návrh okresního školního úřadu prohlásiti docházku do mateřské školy za povinnou pro všechny děti od pěti let, které bydlí v jejím obvodu. Okresní školní úřad může takový návrh učiniti na žádost místního národního výboru, jenž předem vyslechne ředitele mateřské školy, a na podkladě posudků okresní péče o mládež a ústavu národního zdraví o vhodnosti tohoto opatření, které si vyžádá.*“

Avšak reálne sa táto myšlienka do praxe pretavuje až teraz, od septembra školského roku 2021/2022 sa už realizuje naplno a my všetci si držíme palce, aby sa táto idea v praxi dobre ujala a aby sme dosiahli stav, že všetky deti, ktoré povinne absolvujú minimálne jeden školský rok povinného predprimárneho vzdelávania získali také vedomosti, zručnosti a návyky, ktoré im umožnia zažívať potešenie zo vzdelávania aj v ďalších etapách ich školovania a v živote vôbec.

Ak si všetci zainteresovaní uvedomia, že „*Všetko závisí od začiatku. Ako sa položia základy, tak ide potom všetko*“ (Jan Amos Komenský, „Informatórium školy materskej“, 1632) verím, že budúce generácie detí, ktoré absolvujú povinné predprimárne vzdelávanie budú pripravené nielen na ďalšie vzdelávanie ale aj na život ako taký.

Všetkým pedagogickým aj odborným zamestnancom materských škôl, ako aj zamestnancom zariadení predprimárneho vzdelávania, ktoré spolu s materskými školami budú poskytovať povinné predprimárne vzdelávanie prajem veľa úspechov, pevné zdravie a spokojné deti a rodičov.

S pozdravom a prianím všetkého dobrého

Ing. Katarína Kalašová
generálna riaditeľka
sekcia predprimárneho a základného vzdelávania
Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky

**NEKONFERENČNÝ RECENZOVANÝ ZBORNÍK
VEDECKÝCH A ODBORNÝCH PRÁČ**

**NON-CONFERENCE PEER-REVIEWED BOOK
OF PROCEEDINGS OF SCIENTIFIC AND PROFESSIONAL PAPERS**



STUDY OF THE FLORA COMPREHENSION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Tatyana Vladimirovna Alabina¹, Tatyana Vyacheslavovna Shevyreva²

Abstract: *The article is devoted to the actual in special pedagogics question of psychological and pedagogical diagnostics of the flora comprehension in preschool children with intellectual disabilities. The main approaches to the diagnosis of the comprehension of the flora in preschool children with intellectual disabilities from the author's actual scientific positions are marked. The formation of concept about the flora is considered in the context of cognitive development. The results of the experimental study of plants comprehension in preschool children with intellectual disabilities are presented and analyzed. Significant qualitative differences in the formation of the studied comprehensions are shown on the example of the analysis of the results of diagnostic tasks of preschool students with intellectual disabilities. The ways of special correctional and pedagogical assistance to preschool children with intellectual disabilities in compensatory preschool educational organizations are outlined.*

Key words: *intellectual disabilities, preschool age, preschoolers with mental retardation, special pedagogics, psychological and pedagogical diagnostics, ideas about the flora.*

Methods

The traditional pedagogical system in Russia, as part of the culture of society, is developing in the 21st century in the paradigm of humanization of education. Educational practice in relation to persons with disabilities has established as a priority in special pedagogy the implementation of a person-centred approach to learning and started searching for new methods and techniques of organizing the remedial and educational process in the interests of children.

Special and developmental education, as a pedagogical system, implements the principles of unity in the diagnosis and correction of developmental disorders and the individualization of the education of children with special needs through the implementation of a personality-centred approach.

I. Y. Levchenko, emphasizing the enormous practical importance of psychological and pedagogical diagnostics, writes: «Description of the mechanisms of cognitive and personal development disorders and the construction of methodologically sound and practically implementable diagnostic methods based on their consideration does not lose its importance, but needs periodic refinement in accordance with population, socio-economic, stratification and initial-cultural trends of modern society development» [7].

Psychological and pedagogical diagnostics is the basis for determining the educational route of persons with disabilities, makes it possible to identify the special educational needs of students

¹ Postgraduate student at the Faculty of Special Pedagogy Moscow State Pedagogical University. Teacher-defectologist of a compensatory kindergarten for children with mental retardation. Professional interests: Theory and methodology of special education. Education of preschool children with intellectual disabilities. Psychological and pedagogical support of children with disabilities in kindergarten.

² PhD, Professor, Department of Teaching Children with Intellectual Disorders and Special Psychology, Moscow State Pedagogical University, corresponding member of the MANPO, expert of the International Association «Pedagogy of Giftedness and Talent» (Spain), member of the Russian Geographical Society.

and increases the quality of education of children with disabilities through the implementation of special educational conditions.

Diagnosis of cognitive development of children in special pedagogy is carried out for the purpose of timely detection of violations in cognitive ontogenesis.

The purpose of our research was to study the level of formation of ideas about the flora in preschool children with intellectual disabilities, studying in preschool educational organizations of compensatory orientation. The research was based on the following working hypothesis of the ascertaining experiment: the assumption that psychological and pedagogical diagnostics of knowledge about the flora will allow developing a technology of forming holistic concept about the flora in preschool children with intellectual disabilities, which will promote mastering of various activities, personal development of children and their further socialization [1].

Pedagogical diagnostics carried out by a special education teacher traditionally aims to investigate the child's level of knowledge, for example, the presence of elementary ideas about the plant world. Since an important indicator for us was the study of cognitive activity in terms of studying the mechanisms of mental activity that ensure the formation of complete ideas about plants in preschool children with intellectual disabilities, our diagnostic toolkit, in addition to the pedagogical component, included psychodiagnostic tasks («Folding cross-cut pictures», «Segen boards», «Elimination of an inappropriate object», «Establishing a sequence of events», etc.).

According to L.S. Vygotsky's concept of the leading role of learning and education in mental development, when assessing comprehension of the plant world, we started from an understanding of mental development as the ability of the brain to ensure an individual's adaptation to the surrounding world through a consistent transition from reflection of individual phenomena to cognition of abstract concepts [11].

The scientific views of E.A. Strebeleva became the scientific basis for the development of psychological and pedagogical diagnostics of the study of ideas about the flora of preschool children with intellectual disabilities. E. A. Strebeleva points out that psychological and pedagogical diagnostics of preschool children should be based on an understanding of cognitive mental processes as orienting actions aimed at examining objects and phenomena, figuring out and recording their properties and relations: «It is the orientation cognitive action that is the main structural unit of cognition» [10].

The study of comprehension of the flora involved the study of perceptual actions that differed depending on the features of the relationship between the properties of the examined objects and the sensory standards used in the process of examination. The preschool age is characterized by a system of indicators of a child's mental development that includes the degree of formation of five types of cognitive actions: three types of perceptual (purposeful tests, practical fitting, visual orientation) and two types of intellectual (figurative and logical thinking).

Taking into account the modern approach to diagnostics of children's mental development, when assessing the tasks of the diagnostic block, we were guided by the main parameters of assessing a child's cognitive activity formulated by E.A. Strebeleva: acceptance of the task, ways of performing the task, learning ability in the process of examination, attitude towards the results of one's activity [10]. At the same time, qualitative analysis was not opposed to taking quantitative data into account, but supplemented it.

Process

When diagnosing the flora comprehension in preschool children with intellectual disabilities, the following principles were applied [11]:

- 1) creating a special diagnostic situation;
- 2) selecting the complexity of cognitive tasks corresponding to the intellectual way of their solution;
- 3) taking into account children's individual capabilities;
- 4) assistance to the child in order to identify the zone of the nearest development;
- 5) Use of special pedagogical methods;
- 6) organisation of a special environment through play aids and visual aids.

The study involved older preschool children with intellectual disabilities who attend a compensatory group or preschool educational institution. The analysis of the conclusions issued by the local PMPC (Psychology-Medical-Pedagogical Commission) was the main criterion for selecting children to participate in the pilot experiment. All of the children selected by the psychological, medical and pedagogical commission were recommended to study under the adapted main educational programme for preschool education for children with intellectual disabilities. In addition to intellectual impairments, some of the children had disorders of the emotional-volitional sphere, vision, speech and motor development.

The control experiment was conducted in three stages.

At the preparatory stage the participants of the research were selected, the technique of diagnostics of comprehension about the flora was developed, direct observation of children in everyday life, game and on specially organized classes, allowing to reveal the level of formation of the cognitive line of development and mastering of ways of assimilation of social experience, conversations with teachers and students were conducted.

During the main stage, a diagnostic examination of the children was carried out. The work was carried out individually and in small subgroups with the support of psychologists and tutors from preschool organizations.

In the analytical phase, quantitative and qualitative analysis of the results was carried out. Among the statistical procedures, comparative and correlation analysis was used.

The methods of pedagogical diagnostics developed by us were divided into three blocks: identification of knowledge about the characteristic features of plants; identification of the ability to establish and understand the relationship between plants and other objects of the natural world; identification of cognitive interest in plants and the ability to apply knowledge in practical tasks.

Results

The analysis of the results of the study of ideas about the flora of preschool children with intellectual disabilities showed their insufficiency, which manifests itself in quantitative limitedness and low quality of specific ideas about plants. Without a clear understanding of individual specific plants, such as herbs and flowers, preschool children with mental retardation often expanded the meanings of words by referring the same name to different objects in the same genus (for example, the word «rose» referred to any bright flower: poppy, aster, dahlia, etc.). Fragmentary acquaintance of children with a variety of subjects of the surrounding reality was shown in relation to subjects of work of people. Children did not know, for example, the names of implements and tools used in the

care of plants, they mixed up the names of individual plants (instead of «aubergine» they said «courgetti» or «cucumber», «fir tree» was called pine or larch), etc.

The level of the development of diverse ideas about a particular plant was also insufficient. While a normally developing child, looking at a drawing of a birch, for example, identifies from 4 to 13 distinctive features of the tree, a child with an intellectual disability usually points out 2-3 features.

Many children had difficulty recognizing objects given in an unfamiliar perspective, in outline or schematic representations, crossed over, or overlapping each other.

Let us characterize in terms of qualitative analysis the peculiarities of concept of the flora in some of the examined preschool children, revealed in the course of pedagogical diagnostics on the example of two children. In this case, the character of the child's practice when performing the diagnostic task, the type of cognitive actions and his/her attitude towards the result of his/her activity were determinative for the analysis of the features of the comprehension of plants in preschool children with mental retardation.

Specific cases

Maxim E., 5 y. o. 9 months old at the moment of examination, was attending kindergarten. 9 months old, attended a compensatory kindergarten. The conclusion of the territorial PMPC recommended that he should be educated and brought up according to an adapted basic preschool educational programme for children with intellectual disabilities.

During the diagnostic examination, a general motor awkwardness of the child was noted: the boy stumbled, bumped into the corners of the table, could not move his chair closer to the table independently when entering the office. He willingly came into contact with a new adult while performing play and object tasks. During performance of tasks, Maxim was hasty, not always listening to instructions until the end. He performed many tasks by the method of «trying many variants» or «chaotic actions». The boy could not correlate the result of his actions with the conditions of the task, with an increase of mental load, productivity of performance of tasks decreased sharply. Neurological symptoms were noted: biting of lips, involuntary movements of feet or hands, sticking out of the tongue, etc.

The task «Segen boards» with inserts - vegetables and fruit of different sizes was carried out by the child in a non-productive way, going over the inserts, inserting and taking them out, often by force. When performing the task Maxim needed the help of an adult, expressing his or her requirement with the following words: «I can't do it. How?». After training, he did not switch to a new way of doing things. The boy confused the generalizing words «vegetables» - «fruit» and used them in speech without differentiating.

When carrying out the task «Cutting pictures», aimed at revealing the level of development of holistic perception of an object on a picture, Maxim could put together the cutting pictures with the help of the teacher, recognized and named a tomato, a cucumber, a leaf on the picture he collected. He would immediately start doing the task practically: he would take individual parts from the table, go over them or put them one to another. It took him a long time to find the place of one or two parts if the picture was divided diagonally. He identified parts of the picture that were similar to each other as being the same and did not pay attention to the outline mismatch of the picture of the cucumber. When assisted by an adult in the form of guiding remarks, Maxim coped with the task completely.

Maksim had difficulty with the «Exclude an inappropriate object (4 extra)» technique to identify an unnecessary object. The first card showed cheese, a pear, a banana and an orange. The boy concluded: «A pear is a fruit. It is superfluous», i.e. he could not analyze all the depicted objects in order to generalize them and to distinguish the superfluous one which does not fit into the selected group. In this series he did not understand the essence of the task, but named a picture which he could easily relate to the generic concept. After teaching and explaining the essence of the task by the teacher, the boy made the following conclusion: «Cheese, it is dairy, and the rest grew on a tree», that is, he had difficulty naming a generalizing word, and the feature for grouping words into a general group was the place where they grew. In the series of pictures «Apple, pear, cucumber, lemon» the boy singled out the cucumber as an extra item and explained his choice by the shape of the cucumber: «It is extra because it is long», thus, in this case, external features became the principle for singling out an extra item. In the series of pictures «Daisy, leaf, cornflower, poppy» Maxim could not distinguish the superfluous object, saying: «They all fit».

Thus, the results of the task of selecting the superfluous item demonstrate an unevenness in the performance of the task. If we compare Maksim's answers, we can see that the same child often focuses on a variety of attributes, using one or another as a basis for grouping items and singling out the superfluous one among them. For example, in one case he or she combines objects on the basis of everyday generalizations, in another case he or she points to an external feature (their shape), and immediately shows a lack of verbal generalization to identify an extra object in the next group.

Among the most frequent erroneous answers of other children in the ascertaining experiment we have identified the following: complete absence of verbal generalization of a group; replacement of a generic name by a functional definition (you can eat them); inadequate use of a generic term (the generalizing word «vegetables» was replaced by the word «fruit»); replacement of a generic word with the name of one of the objects of a given generic group («they are roses» instead of «flowers») used in plural («they are turnips»); situational generalizations.

Maksim understood the task «Recognise a plant or a group» on the pictograms. The child easily recognised and named an apple, a carrot and a cabbage on the pictograms. The boy could not name radish: «Oh, I forgot what it is called». The pictures showing sets of plants - a garden, a vegetable garden and a forest - caused difficulty. The boy named the garden by enumerating the objects in this pictogram: «Tree and fir trees». He also did not name the «vegetable garden» and «garden» pictograms, acting in the same mechanism, listing those vegetables (fruits) which are depicted there without generalizing and naming the set of plants: «Carrots, cabbage, onions», «Trees that have apples and pears». The result of this task shows that the level of generalization in the boy is insufficiently formed.

The task of allocating a sequence of events was very difficult for Maxim; he did not see a logical connection between the pictures and simply listed what he saw in each picture – «The boy planted. The flowers sprouted» and in the next series: «She planted», «The stems sprouted». He did not use verbs correctly. The establishment of a logical connection between the actions denoting the stages of plant growth was absent in the test child. Maxim identified the actions in the pictures as not connected with each other and not reflecting the stages of plant development. He did not see patterns which cannot be seen directly, but which can be inferred on the basis of investigating cause-and-effect relations in long-term observations.

The instruction of the task «Draw what you have eaten» was not clear to Maxim as he had not encountered such tasks before. He refused to close his eyes and open his mouth in order to taste fruits and vegetables with his eyes closed. After explanatory help from the special education teacher, he agreed to try a vegetable, but immediately spit it out after it was in his mouth. Maxim refused to continue the experiment. Thus, the boy could not identify the taste of the fruit (vegetable). Visual perception of fruits and vegetables appeared to be more habitual than taste. A vegetable or fruit was recognised only when the visual analyser was involved in the perception, i.e. due to the extreme poverty of the stock of concrete ideas about plants the child constantly needs a visual support.

The task of matching the right tool to the subject picture caused some difficulty. Maxim did not try to figure out which action with the plants in the picture the person was performing. For example, the boy chose a knife, a rake and a brush in addition to a shovel and a bucket of water as tools for the man planting the tree. In the picture of the girl standing by the wilted flower, Maxim did not notice that the leaves of the flower were dry and drooping. He did not differentiate plant activities such as watering a flower or planting a tree and matched the flower with a bucket, not a watering can. During the task he moved the same objects - tools from one story picture to another. He called the churn a "hat" and also added the picture to the «Field the flower» plot. The task «Find a houseplant in the group» did not cause the boy much difficulty. He started to turn his head in different directions to find houseplants in the group. Maxim was able to show the plants, but he did not know their names. When asked «How to take care of them?», the boy answered, «Water them». He did not know the names of the indoor plants, could not tell in detail about the ways to take care of the plant.

During performance by children of the tasks of psychological and pedagogical diagnostics for revealing features of Maksim's comprehension of the flora, he was found to be unprepared for the intellectual effort necessary for the successful solution of the task set for the child. Without having listened to the instruction to the end, the child started to carry it out with interest, livening up noticeably, for example, at the sight of pictures. However, having experienced the slightest difficulty while performing the task, Maksim did not try to abandon one way of the solution and independently apply other ways. The pedagogical help given to the child allowed him or her to join in the task adequately, but not always led to positive results. The greatest difficulties were encountered in operating with ideas of generic concepts. Maksim, performing the analysis of the selection of essential features, could not select a verbal generalization for them. The use of the visual orientation method reflected only the subject's perceptual abilities. Maksim had difficulties in determining the holistic image of an object. There were cases of insufficient thinking operations, fragmented visual analysis and synthesis. Along with the use of the method of visual orientation, he periodically resorted to the method of practical orientation.

Let us dwell on the results of the tasks of pedagogical diagnostics aimed at studying ideas of the flora in preschool children with mental retardation, in Vitya M., 5 y. o. 9 months. who attends a compensatory kindergarten. The conclusion of the PMPC recommended education and upbringing according to the adapted basic educational program for preschool education for children with intellectual disabilities.

Vitya willingly included himself in the game situation created by the experimenter, was friendly to the teacher, smiled, and showed readiness to participate in the diagnostics, even though the teacher-experimentalist was unfamiliar to him. Vitya understood the addressed speech at

everyday level to a limited extent. According to the teachers' characteristic, he rarely joined in joint games with children, and play activity was primitive in nature. The child's condition was characterized by low cognitive activity. While the analyzers were preserved, all higher mental functions were impaired, due to which the rate of information processing was extremely low. Vitya's speech was represented by babbling words, he actively used gestures and used facial expressions. He could repeat separate short two-syllable words (POKA, IMU, PAPA), but he did not use them in speech. Speech activity was lowered, limited and superficial communicative interaction with an adult was noted. Where it was possible, the boy used gestures, facial expressions, conveying his desires and attitude to what was going on.

Victor performed the «Segen's board» task by chaotically going through inserts with pictures of vegetables and fruit, putting them in and taking them out, acting by force if the insert did not fit into a hole. The boy would take individual parts from the table and haphazardly go through them or move them from place to place. Sometimes, taking two dowels from the table, he would try to put them one to the other in the air. He would put the pieces back on the table and move them around, repeating the same solution methods, although they did not lead to a positive result. He needed the help of an adult in completing the task, using facial expressions and gestures to attract the teacher. He considered the task as completed, even though some of the liners did not fit into the holes evenly. He used the teacher's help unproductively, not learning the way to act from the teacher.

Vitya carried out the task «Put together incomplete pictures» with the teacher's help, recognizing and showing a tomato, a cucumber and a leaf. The instructions for the task were well understood by the boy, and he would immediately start doing the task after receiving the parts of the whole picture. Vitya did not foresee the results of his actions, when he tried on individual parts, adding one part to another, repeating the same unsuccessful variations, not knowing how to switch to other actions. However, although he took longer to complete the task and did more trial and error, he coped with the task on his own. Having completed the task, Vitya joyfully reported the completion of it by smiling, making speech sounds and grabbing the teacher's hand.

The task «Elimination of an inappropriate object» to single out an unnecessary object did not cause Vitya any difficulties. The level of verbal development did not allow the boy to explain his choice of the superfluous object in each series. In the first series of the task, the pictures were cheese, pear, banana and orange. The boy understood the teacher's instructions and pointed at the cheese, correctly identifying it as the extra item. In the series of pictures «Apple, pear, cucumber, lemon». Vitya identified the cucumber as a superfluous item, again correctly selecting the superfluous item.

In the series of pictures «Camomile, leaf, cornflower, poppy» the boy pointed at the leaf as an extra object. In this case, despite the child's correct choice of the superfluous object with regard to the basic principle, it is impossible to identify the level of generalization, because Vitya's level of speech development does not allow him to make coherent statements.

The task «Recognize a plant or a group» on pictograms was modernized for Vitya, because the level of speech development did not allow him to carry out nominative function in relation to the presented images of plants and their aggregates on pictograms. In this case the experimenter asked to match the pictogram with the corresponding picture with a realistic image. The task was considerably simplified because in this case it involved only matching pictures and finding matching pairs. The child easily matched the pictograms of apple, carrot, cabbage and radish with realistic images. The pictures showing sets of plants – garden, vegetable garden and forest - caused

difficulties. Without thinking twice, Vitya paired the pictures so that the pictogram «garden» and the picture «forest» were paired with the pictogram «forest». In the second part of the task, the teacher asked him to show the plant or combination of plants on the pictograms that he named. The boy made mistakes in this part of the task which are the evidence of inaccuracies in the boy's passive vocabulary and the linguistic phenomenon when the same words denote both objects and their aggregate. For example, Vitya was pointing at the pictogram «Apple» when the teacher pronounced the word «garden», which demonstrated the presence of words denoting vegetables and fruit in the child's passive vocabulary. In addition, there were semantic substitutions of words in the passive vocabulary. The result of this task shows that the boy's level of generalization is insufficient - he was only able to perform the task at the level of correlating a picture and a pictogram and selecting an object by name.

The task of identifying the sequence of events was the most difficult for Vitya - it was inaccessible for him. The boy was already having difficulty understanding the instructions: «Show me what came first and what came next». Vitya accepted the task, but laid out the pictures without understanding the cause-and-effect relations. He did not see a logical connection between the events depicted on the pictures and was incapable of understanding the semantic relations between the plot pictures.

The instruction of the task «Draw what you ate» turned out to be incomprehensible for Vitya, which indicated that the child's understanding of the addressed speech was insufficient. For Vitya the task was modified, the teacher asked him to choose a picture of that vegetable or fruit which the boy tasted. Only after guiding the teacher, he would close his eyes and open his mouth to taste the vegetables and fruit with his eyes closed. Vitya could not identify cabbage, apples and carrots to taste and pick up the corresponding picture. Tasting carrots, he matched a picture of an apple to this taste and tasting cabbage to carrots. Thus, the perception of a complete image of an object according to its taste characteristics was not formed in the boy, because he could not distinguish fruits and vegetables by taste.

The task of matching the right implement to the subject picture caused some difficulty for Vitya. Vitya looked carefully at what action the man was doing to the plants in the picture. But he did not choose the tools correctly. Thus, for the man, planting a tree, the boy chose gloves as his tools. For a girl with a wilted flower, he chose a watering can. For children raking autumn leaves, Vitya chose a bucket and a rake. The boy completed the task quickly, did not notice his mistakes, while parsing the picture with the teacher, he chaotically moved pictures from one subject to another and looked questioningly at the teacher, waiting for the teacher's appraisal of his actions. He did not differentiate objects-weapons by the actions they perform and did not relate the object to the action with it.

When doing the task «Find a houseplant in the group», Vitya gestured to the houseplants. In response to the question «How to take care of them?», the boy gestured to the watering can which was standing next to the flowers.

Thus, the diagnostic study of Vitya M.'s comprehension of flora has shown that in a child with an intellectual disability the formation of the flora concept remains insufficient without specially organized special intervention. A severe speech impairment inhibits the development of thinking, and the functional use of words as a means of isolating features, abstracting and synthesizing them in words is a basic and necessary part of forming ideas about plants. Disorders of

tactile, auditory and gustatory perception result in a limited stock of plant comprehension, which are characterised by poverty, fragmentation and similarity to one another.

Analysis

Thus, limited visual, tactile, gustatory comprehension of plants, insufficient play experience, fragmentary familiarity with object actions and tools and systemic underdevelopment of speech impede the formation of the cognitive sphere of preschool children with intellectual disabilities. Cognitive activity, and thus the formation of ideas about the plant world, in preschool children with intellectual disabilities is formed under conditions of deficient sensory cognition, speech underdevelopment, and limited practical activity. A preschooler with an intellectual disability remains in the power of single visual images and is unable to understand the general, essential aspects of them. For children of preschool age with intellectual disabilities it is impossible to make the transition from reflecting reality in its situational visual images to reflecting and identifying clear patterns and forming holistic comprehensions of objects. This is due to the fact that the holistic image of an object in students with intellectual disabilities is characterized by vagueness, vagueness, undifferentiated, for example, a child recognizes a familiar object, but has difficulty distinguishing its silhouette, superimposed, noisy image, and also cannot depict it in productive activities.

Consequently, the nature of special corrective and pedagogical work with preschool children with intellectual disabilities should be structured in such a way that the proposed correction is as realistic, three-dimensional and close to everyday life as possible, and the pictures should be simple and accessible. Many preschoolers with intellectual disabilities have to be taught separately to recognize even simple pictograms (a child can recognize a realistic image of an apple and cannot recognize it when only an outline is given).

Preschoolers with intellectual disabilities analyze plant objects haphazardly, skipping a number of important properties and identifying only the most prominent parts. As a result of such analysis they find it difficult to identify the connections between the parts of the object. They usually identify only such visual properties of plants as size, colour. When analysing objects, they identify the general properties of objects rather than their individual characteristics: they can name the colour and shape of an apple, but find it difficult to describe the taste of a particular apple. Synthesis of objects is difficult because of imperfect analysis. Generalization into groups of related concepts is formal, children confuse fruit and vegetables, easily attributing, for example, cucumber to fruit, etc. They do not make connections between the individual parts of an object and therefore have difficulty making a general picture of the object as a whole. Children with mental retardation have difficulties in reproducing perceptual images in comprehension.

Inference

Thus, psychological and pedagogical diagnostics of comprehension of the flora of preschool children with intellectual disabilities has shown that the formation of comprehension is the result of a complexly active cognitive activity in which all mental processes are involved in a peculiar combination. In preschool children with intellectual disabilities we have noted the following violations of ideas about plants: their undifferentiated nature, fragmentation, similarity of images, which, undoubtedly, negatively affects the development of cognitive activity of intellectual disabilities preschool children.

Outlining the ways of forming holistic ideas about the flora of preschool children with intellectual disabilities, it should be noted that the development of ideas is possible through the organization of various types of practical activities of preschool children carried out within the remedial process, through various types of research, cognitive activities (A.S. Obukhov) [9]. The pedagogical means of forming ideas about the flora of preschool children with intellectual disabilities can be: manipulation with plants (tactile exercises, work in the vegetable garden, care of indoor plants, collecting herbarium, making collections of fruits and seeds, cooking elementary dishes with the help of an adult); transformation of reality (planting, harvesting, watering flowers, making floral compositions); visual, tactile, taste learning; formation of their emotions and emotions of the children.

Bibliography

1. Alabina, T.V. & Shevyreva, T. V. (2018) Pedagogical work on acquaintance with the world of plants of preschool children with intellectual disabilities. *Actual problems of education of persons with disabilities*, 197-200.
2. Alabina, T.V. & Shevyreva, T.V. (2019) Development of ideas about the flora of preschool children with intellectual disabilities. *Science and School*, 5, 123-130.
3. Alabina, T.V., Shevyreva T.V. & Doroshenko, O.V. (2019) Formation of ideas about the world around with preschool children with intellectual disabilities using information and communication technologies/ *Human Capital*, S12-2(132), 370-377.
4. Alabina, T.V., Shevyreva, T.V. (2020) Formation of comprehension in senior preschool children with mental retardation. *Modern approaches and technologies of special pedagogy: collection of scientific articles*, 133-139.
5. Alabina, T.V. (2020) Formation bases of ecological culture at mentally retarded preschool children at the modern stage of the form. *Special Education*, 2(58), 5-17.
6. Ekzhanova, E. A. & Strebeleva, E. A. (2020) *The Adapted Basic Educational Programme for Preschool Education of Children with Intellectual Disabilities: with Methodological Recommendations*. Moscow: Prosveshchenie
7. Levchenko, I. Y. & Kuzmina T. I. (2021) Complex study of cognitive sphere and personality of adults with disabilities in terms of psychological, medical and pedagogical commissions. *Proceedings of the Russian State Pedagogical University*, 199, 37-46.
9. Obukhov, A.S. (2015) *Development of students' research activity*. - Moscow: National Book Centre
10. *Psycho-pedagogical diagnostics of the development of children of early and preschool age: a methodological handbook*. E.A. Strebeleva et al. (2019) - Moscow: Prosveshcheniye.
11. *Psycho-pedagogical diagnosis of the development of persons with disabilities*. I.Y. Levchenko, S.D. Zabrannaya et al. (2011) Moscow. Academy.
12. Vygotsky, L. S. (2008) *Thinking and Speech: collection*. – Moscow: AST: the Guardian.

Tatyana Vladimirovna Alabina
88 Vernadsky Avenue
Moscow
Russia
tatyana-alabina@yandex.ru

Tatyana Vyacheslavovna Shevyreva
88 Vernadsky Avenue
Moscow
Russia
tatiana.v.sh@yandex.ru



PRIPRAVENOSŤ MATERSKÝCH ŠKÔL NA EDUKÁCIU DETÍ S DOWNOVÝM SYNDRÓMOM NA SLOVENSKU

PRESCHOOL PREPAREDNESS FOR EDUCATION
CHILDREN WITH DOWN SYNDROME IN SLOVAKIA

Jana Balážová³, Lucia Vojtušová⁴

Abstrakt: Príspevok prináša pohľad na aktuálne možnosti inštitucionálnej edukácie dieťaťa s Downovým syndrómom v predškolskom veku z pohľadu legislatívy, a zároveň na pripravenosť materských škôl na edukáciu detí s Downovým syndrómom z pohľadu učiteľov materských škôl a rodičov daných detí.

Kľúčové slová: dieťa s Downovým syndrómom, materská škola.

Abstract: The text brings a view of the current possibilities of institutional education of a child with Down syndrome in preschool age from the point of view of legislation, and at the same time the readiness of kindergartens for educating children with Down syndrome from the point of view of preschool teachers and parents of children in question.

Key words: child with Down syndrome, preschool.

Úvodné slová

Častokrát už počatie alebo narodenie dieťaťa s Downovým syndrómom je neisté a spojené s neprijatím (vďaka/kvôli prenatalnej diagnostike dieťaťa s Downovým syndrómom a faktu, že nie všetky deti s Downovým syndrómom zostanú v rodine, do ktorej sa narodili). V minulosti väčšina detí s Downovým syndrómom zostala v ústavnej starostlivosti. Aktuálne sa situácia v tejto oblasti našťastie (pre deti, rodinu i spoločnosť) zmenila a väčšina detí s Downovým syndrómom vyrastá v rodine, do ktorej sa narodili. Mnohé rodiny sú nádejou pre spoločnosť a živým príkladom skutočnej inklúzie, podstatou ktorej je vzájomné prijatie, akceptácia, bezpodmienečná láska (Balážová, 2018). Dáva však materská škola nádej na pokračovanie v začatej ceste?

V 21. storočí problémom zostáva, že ľudí s Downovým syndrómom vnímame prevažne ako homogénnu, no špecifickú skupinu. Len málokto dokáže zavnímať rozličné podoby, ktoré daná diagnóza prináša a jedinečnosť každého človeka, t. j. aj človeka s Downovým syndrómom, či už ide o dieťa alebo dospelú osobu.

³ Absolventka PaKA v Modre, PdF TU v Trnave (učiteľstvo pre 1. – 4. ročník ZŠ a tvorivá dramatika), PdF UK v Bratislave (špeciálna pedagogika pre ľudí s mentálnym postihnutím a špeciálno-pedagogická diagnostika a prognostika). Doktorandskému štúdiu sa venovala na KPŠ PdF TU v Trnave (inkluzívna edukácia). Pedagogickú prax nadobudla v materskej, základnej, špeciálnej základnej a základnej umeleckej škole (2005 – 2020). Aktuálne pôsobí ako odborná asistentka na KPG PdF UKF v Nitre vyučuje predmety týkajúce sa predškolskej, špeciálnej a inkluzívnej pedagogiky.

⁴ v rokoch 2015-2020 študovala na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity študijný program sociálna pedagogika a vychovávateľstvo. Počas štúdia sa teoreticky, prakticky aj v rámci záverečných prác venovala téme detí s Downovým syndrómom v predškolskom veku a možností ich inklúzie v rodine a v materskej škole. Aktuálne pôsobí ako pedagogický asistent v materskej škole v Trenčianskych Tepliciach.

Možnosti edukácie detí s downovým syndrómom v predškolskom veku

V súvislosti s vyššie uvedenou skutočnosťou detí s Downovým syndrómom, vyplývajúc zo školského zákona č. 245/2008 Z. z. §2 písmená k – q, zaradujeme do skupiny detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej ŠVVP) a konkrétnejšie prevažne medzi deti s mentálnym postihnutím.

Z pohľadu legislatívy je edukácia detí (v materskej škole) a žiakov (v základnej a strednej škole) so ŠVVP v sústave škôl možná v špeciálnych školách, v špeciálnych triedach bežných škôl a v kolektíve detí/žiakov bez ŠVVP formou školskej integrácie.

Prvou z možností edukácie detí so ŠVVP v predškolskom veku, ktorú sme vyššie spomenuli, sú špeciálne materské školy v legislatíve označované ako **materské školy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením**: „*Materská škola pre deti so zdravotným znevýhodnením sa vnútorne člení na triedy, do ktorých sa spravidla zaradujú deti rovnakého veku s rovnakým zdravotným znevýhodnením.*“ (zákon č. 245/2008 Z. z. § 96). Ako je ďalej uvedené v školskom zákone, tento typ materských škôl je možné zriadiť pri počte minimálne 10 detí, avšak po súhlase zriaďovateľa ju možno nechať otvorenú aj pre menší počet detí, najmenej však pre štyri. Trieda v danej škole sa zriaďuje najmenej pre štyri deti, najvyšší počet detí je osem. Riaditeľ školy môže povoliť prekročenie najvyššieho počtu žiakov v triede najviac o dvoch. (Zákon č. 245/2008 Z. z.).

Druhou možnosťou je edukácia detí so ŠVVP v **špeciálnych triedach bežných materských škôl**. Ako sme aj vyššie citovali, podľa školského zákona č. 245/2008 Z. z. sa špeciálne triedy zriaďujú pre deti s rovnakým druhom zdravotného znevýhodnenia.

V špeciálnych školách a špeciálnych triedach podľa požiadavky uvedenej vo vyhláske č. 437/2009 Z. z. pracujú pedagógovia so špeciálno-pedagogickým vzdelaním.

Treťou možnosťou edukácie detí so ŠVVP v materskej škole je ich **začlenenie do kolektívu detí bez ŠVVP**. V jednej triede materskej školy môžu byť pritom prijaté maximálne 2 deti so ŠVVP, pričom za každé takéto dieťa sa počet detí v triede môže znížiť o dve (Zákon číslo 245/2008 Z. z.). Je to však vzhľadom na finančnú situáciu v materských školách výnimočnosť. V zákone je ďalej uvedené, že v prípade zistenia, že takéto vzdelávanie dieťaťa nie je na prospech samotnému dieťaťu alebo ostatným deťom v triede, môže byť navrhnutá zmena spôsobu vzdelávania.

Uvedená tretia možnosť priamo súvisí s Dohovorom OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím, ktorý sa zaviazala postupne naplňať aj Slovenská republika (od roku 2010). Ide dohovor o názvom „**Convention on the Rights of Persons with Disabilities**“, ktorý bol prijatý 13. decembra 2006 v New Yorku, a ako uvádzajú Lechta, Balážová (2011) treba ho považovať za významný politický, humanistický krok v oblasti aktuálneho trendu inkluzívnej edukácie. Článok 24 je venovaný inkluzívnej edukácii.

Školská integrácia detí s downovým syndrómom v materskej škole

V prípade, že rodičia detí s Downovým syndrómom podajú do materskej školy žiadosť o prijatie dieťaťa, riaditeľ príslušnej materskej školy rozhodne o jeho prijatí alebo neprijatí (zákon č. 245/2008 Z. z.). Skôr ako riaditeľ rozhodne o prijatí/neprijatí, je potrebné (vyplývajúc z uvedeného zákona), aby sa oboznámil s odporúčaním od pediatra a školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie. V praxi to podľa nás znamená, že rodič je povinný spolu so žiadosťou o prijatie dieťaťa do materskej školy doložiť aj odporúčanie pediatra a odborníkov z poradenského

zariadenia. Následne záleží na riaditeľovi materskej školy či sa rozhodne dieťa s Downovým syndrómom prijať alebo neprijať. Riaditelia však musia brať do úvahy, že európska legislatíva je nad slovenskou legislatívou.

Prijaté dieťa s Downovým syndrómom sa v materskej škole následnej edukuje **formou školskej integrácie**. V §5 školského zákona č. 245/2008 Z. z. je uvedené: „Ak škola vzdeláva začlenené deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, vytvára pre ne podmienky prostredníctvom individuálneho vzdelávacieho programu alebo prostredníctvom vzdelávacích programov určených pre školy, ktoré vzdelávajú deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.“ Prvá možnosť je zrejme v zmysle §94 zákona č. 245/2008 Z. z., kde sa odporúča: „Ak zdravotné znevýhodnenie dieťaťa alebo žiakovi špeciálnej triedy alebo špeciálnej školy znemožňuje, aby sa vzdelával podľa vzdelávacieho programu podľa odseku 2, dieťa alebo žiak sa vzdeláva podľa individuálneho vzdelávacieho programu, ktorý rešpektuje jeho špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby.“ Druhá možnosť s badateľnou snahou zjednodušiť prácu učiteľom je odporúčenie v zmysle zákona č. 245/2008 Z. z. §94 odseku 2: „Pri výchove a vzdelávaní detí so zdravotným znevýhodnením alebo žiakov so zdravotným znevýhodnením sa postupuje podľa vzdelávacích programov pre“ Zamestnanci Štátneho pedagogického ústavu (2020) vypracovali nasledovné **vzdelávacie programy pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením**:

- s mentálnym postihnutím,
- so sluchovým postihnutím,
- so zrakovým postihnutím,
- s telesným postihnutím,
- s narušenou komunikačnou schopnosťou,
- s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami,
- chorých a zdravotne oslabených,
- hluchoslepých,
- s vývinovými poruchami učenia,
- s poruchami aktivity a pozornosti,
- s viacnásobným postihnutím,
- s poruchami správania“.

Ako sme už uviedli, pri vypracúvaní **individuálnych vzdelávacích programov** pre deti s Downovým syndrómom materské školy najčastejšie vychádzajú z programov pre deti s mentálnym postihnutím. Čo však nie je najideálnejšie riešenie, keďže hodnota IQ sa u niektorých detí s Downovým syndrómom môžu pohybovať v hraničnom pásme (Šustrová, 2004) a odborníci už nielen vedia, ale majú zažitú, že primeranou intervenciou možno veľa ovplyvniť. Preto sú opatrní so stanovením diagnózy mentálne postihnutie v predškolskom veku.

Pokým budú vzdelávacie programy v platnosti (plánuje sa reforma snažiaca sa o zakomponovanie inkluzívnych pohľadov a hodnôt do edukačného procesu) odporúčame zamyslieť sa nad aplikáciou vzdelávacích programov, ktoré priamo súvisia s aktuálnym stavom a možnosťami daného dieťaťa. Inšpiráciou môže byť vzdelávací program pre deti choré a zdravotne oslabené, v niektorých prípadoch aj pre deti so zrakovým postihnutím a ojedinele aj pre deti so sluchovým či telesným postihnutím. V prípade výraznejších problémov vo viacerých zo spomenutých oblastí, môže ísť aj o vzdelávací program pre deti s viacnásobným postihnutím. A taktiež v súvislosti s vyskytujúcim sa narušením komunikačných zručností u detí s Downovým syndrómom možno pri tvorbe individuálneho vzdelávacieho programu vychádzať aj zo vzdelávacieho programu pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou. Alebo individuálny vzdelávací program vytvoriť v súlade s

možnosťami a schopnosťami, ale aj obmedzeniami daného dieťaťa s Downovým syndrómom a školy, ktorú navštevuje.

Zákon č. 209/2019 Z. z. platný od 1. 1. 2021 uzákonil povinné vzdelávanie v poslednom ročníku materskej školy. Táto povinnosť platí aj pre deti so zdravotným znevýhodnením s výnimkou detí, ktorým zdravotný stav neumožňuje vzdelávanie v materskej škole, a ktoré budú mať povolené individuálne vzdelávanie. Podľa Eurydice, vid'. Všeobecná národná vzdelávacia stratégia a kľúčové ciele (2021) práve zavedenie povinného vzdelávania pre deti od 5 rokov a postupné zavedie právneho nároku na miesto v materskej škole od 3 rokov veku dieťaťa je kľúčovým reformným krokom v rámci oblasti vzdelávania. Napriek tomu sa obávame, že riaditelia budú odmietať prijať deti s Downovým syndrómom a budú rodičom odporúčať zaradiť ich do špeciálnych materských škôl. Tu však je na mieste otázka, či budú mať špeciálne materské školy dostatočné kapacity na prijatie všetkých detí. A tiež to, nakoľko bude návšteva špeciálnej materskej školy pre rodičov akceptovateľné vzhľadom k faktu, že dostupnosť špeciálnych materských škôl je nízka a ich návšteva je často spojená s nutnosťou dochádzať aj desiatky kilometrov. Zároveň si treba uvedomiť, že táto možnosť dokonca nie je v súlade so smerovaním v školstve, ktorého snahou by malo byť (v súlade s Dohovorom OSN z roku 2006) čoraz viac sa snažiť sa o realizáciu inkluzívnej edukácie, a to najmä od útleho veku detí. Taktiež sa môže stať, že deti s Downovým syndrómom budú naďalej prijímať bez školskej integrácie. Oficiálne to problém nie je. Problém je práve praktická realizácia, t. j. budú prijímať, ale nie v súlade s vlastnými postojmi, resp. proti svojej vôli a nebudú zohľadňovať špecifické potreby detí. Optimistická možnosť je tá, ak riaditelia deti s Downovým syndrómom prijímať budú a budú sa spolu s učiteľmi, asistentmi pedagóga, odbornými zamestnancami usilovať a v rámci svojich možnosti im poskytovať takú edukáciu, ktorá ich bude primerane rozvíjať a nebudú bojovať proti sebe a nebudú obmedzované ostatné deti v materskej škole a budú schopní vnímať pozitíva, ktoré prítomnosť dieťaťa s Downovým syndrómom (nielen) prináša.

Pozitíva heterogénnej skupiny v materskej škole

Téthalová (2013) približuje dlhoročné skúsenosti českej pedagogičky Květoňovej s edukáciou detí, žiakov s odlišnosťami (t. j. aj s postihnutím) a na základe výskumu potvrdzuje fakt, že pokiaľ je deťom vysvetlené v čom spočíva odlišnosť dieťaťa, pozitívne to ovplyvní klímu triedy. Podľa autorky skúsenosť detí s odlišnosťou už od útleho veku je taktiež účinnou prevenciou voči predsudkom. Podľa Kováčovej (2010) môže byť príčinou predsudkov fakt, že v prípade absentujúcej inklúzie v ranom veku sa pri neskoršom pokuse o jej realizáciu inkluzívne povedomie stáva abstraktné a je potrebné vynaložiť podstatne väčšie úsilie k jej dosiahnutiu. Autorka ďalej dodáva, že v tomto veku deti zrkadlia postoje, ktoré vidia vo svojom okolí, vrátane pohľadu na odlišnosť a akceptáciu všetkých ľudí bez rozdielu. Preto je dobré, ak majú s ňou pozitívnu skúsenosť, čím sa pre ne stáva normálnou. Veľkými pomocníkmi môžu byť knihy, resp. príbehy o deťoch s rozličnými odlišnosťami.

V konečnom dôsledku efektívna realizácia inkluzívnej edukácie v materskej škole je prínosom nielen pre deti, ale aj pre pedagogických a prevádzkových zamestnancov.

Zameranie a ciele časti výskumu

Cieľom pertraktovanej časti výskumu (výroky číslo 34 až 40) bolo zistiť:

- názor respondentov na to, či materské školy ako inštitúcia a učitelia materských škôl sú dostatočne pripravení na edukáciu detí s Downovým syndrómom;
- či respondenti vnímajú ako problém aj priestorové a materiálne zabezpečenie materských škôl v súvislosti s edukáciou detí s Downovým syndrómom.

Zamerali sme sa na pripravenosť v zmysle vnútorného nastavenia riaditeľa, učiteľov, ale aj dostatku kvalifikovaného personálu a financií.

O uvedené sme sa snažili **analýzou triedení Q-výrokov** respondentmi výskumu, ktorú sme uskutočnili prostredníctvom internetovej aplikácie bez počítačovej hry (viac o internetovej aplikácii Q-metodológie vid'. Balážová, 2016). Celý výskum bol realizovaný v dvoch fázach. Triedenie Q-výrokov bolo súčasťou druhej časti výskumu. Sumár 40 Q-výrokov bol výsledkom práve jeho prvej fázy (väčšina respondentov prvej fázy sa zapojila aj do druhej fázy výskumu). Výroky boli zostavené na základe pološtruktúrovaných interview s rodičmi detí s Downovým syndrómom, učiteľiek pracujúcich v materských školách pre deti bez ŠVVP, ktoré vzdelávali deti s Downovým syndrómom, a ktoré sa s edukáciou spomínanej skupiny detí ešte nestretli.

Do výskumu sa zapojilo 14 rodičov detí s Downovým syndrómom a 18 učiteľov vo veku 25 – 51 rokov pracujúcich v materských školách pre deti bez ŠVVP 2 – 29 rokov. Deti s Downovým syndrómom boli vo veku 3 – 10 rokov a 50 % z nich navštevovalo v čase výskumu materskú školu pre deti bez ŠVVP. Dve matky boli zároveň učiteľkami v materskej škole (vo výskumu však boli zaradené medzi rodičov detí s Downovým syndrómom).

Rodičia detí s Downovým syndrómom a učitelia materských škôl triedili Q-výroky (vid'. tabuľka č. 1). Q-výroky pre obe skupiny boli mierne upravené, podstata však zostala. Triedenia respondentov sme následne porovnáme.

Tabuľka 1 Q-výroky so zameraním na pripravenosť materských škôl na edukáciu detí s Downovým syndrómom

Číslo a variant výroku		Znenie výroku
34.	a) rodičia	Materské školy nemajú dostatočné priestorové a materiálne vybavenie k tomu, aby mohli vzdelávať dieťa s Downovým syndrómom.
	b) učitelia	Priestorové a materiálne vybavenie našej materskej školy nie je vhodné na vzdelávanie detí s Downovým syndrómom.
35.	a) rodičia	Materské školy nemajú dostatok finančných prostriedkov na zabezpečenie asistenta učiteľa.
	b) učitelia	V našej materskej škole by bolo problematické financovať asistenta učiteľa.
36.	a) rodičia	Pri súčasnom počte detí v materských školách je pre učiteľov náročné vzdelávanie detí s Downovým syndrómom.
	b) učitelia	Pri súčasnom počte detí v triedach je vzdelávanie detí s Downovým syndrómom náročné.
37.	a) rodičia	Učitelia materských škôl nemajú dostatok poznatkov k vzdelávaniu detí s Downovým syndrómom
	b) učitelia	Nemám dostatok poznatkov k tomu, aby som vedela vzdelávať dieťa s Downovým syndrómom.
38.	a) rodičia	Učiteľom v bežných materských školách chýbajú praktické skúsenosti k tomu, aby vedeli pracovať s dieťaťom s Downovým syndrómom.

	b) učitelia	K tomu, aby som vedela vzdelávať dieťa s Downovým syndrómom mi chýbajú praktické skúsenosti v tejto oblasti.
39.	a) rodičia	Pokiaľ sa snažia aj rodičia aj učitelia, je možné prekonať všetky problémy spojené s integráciou dieťaťa s Downovým syndrómom v materskej škole.
	b) učitelia	Pokiaľ sa snažia aj rodičia aj učitelia, je možné prekonať všetky problémy spojené s integráciou dieťaťa s Downovým syndrómom v materskej škole.
40.	a) rodičia	Učitelia materských škôl bez problémov zvládajú vzdelávanie detí s Downovým syndrómom.
	b) učitelia	Vzdelávanie dieťaťa s Downovým syndrómom by pre mňa nebolo problémom.

(Zdroj: Vojtušová, 2020)

Interpretácia výsledkov výskumu so zameraním na školskú integráciu/inkluzívnu edukáciu detí s Downovým syndrómom

Ešte pred priblížením výsledkov triedenia – výrokov si dovoľíme poukázať na skutočnosť, vyplývajúcu z pološtruktúrovaných interview s rodičmi detí s Downovým syndrómom, učiteliek pracujúcich v materských školách pre deti bez ŠVVP, ktoré vzdelávali deti s Downovým syndrómom, a ktoré sa s edukáciou spomínanej skupiny detí ešte nestretli.

Respondenti častokrát uviedli, že neprijatie dieťaťa s Downovým syndrómom do školy súviselo/súvisí s nedostatkom informácii a teda skresleným pohľadom na deti s danou diagnózou. Napríklad ako jeden z často uvádzaných dôvodov neprijatia uvádzali nevyhovujúce prostredie, a pritom veľmi dobre vieme (tí, ktorí deti s Downovým syndrómom poznajú), že prostredie až tak veľmi v súvislosti s nimi meniť, prispôbovať netreba. Priestorové zabezpečenia v porovnaní s deťmi s telesným postihnutím nie je pri deťoch s Downovým syndrómom výrazne zvýšené. Vhodné je deťom s Downovým syndrómom pripraviť priestor, kde si môžu v prípade potreby oddýchnuť z dôvodu zvýšenej unaviteľnosti a citlivosti na hluk. Avšak treba si uvedomiť, že v niektorých materských školách je to už samozrejmosť, ktorú môžu využiť všetky deti.

Pripravenosť materských škôl na školskú integráciu/inkluzívnu edukáciu dieťaťa s Downovým syndrómom z pohľadu rodičov detí s Downovým syndrómom

Z výsledkov nášho výskumu vyplýva, že rodičia detí s Downovým syndrómom považujú materské školy za nedostatočne pripravené na edukáciu detí s Downovým syndrómom. Problém vidia vo vysokých počtoch detí v triedach, v dôsledku čoho sa učiteľ nemôže dostatočne venovať dieťaťu s Downovým syndrómom. Situáciu by bolo možné riešiť pôsobením pedagogického asistenta, avšak z pohľadu rodičov na tento krok nie je dostatok finančných prostriedkov. Rodičia taktiež považujú za nedostatočné vedomosti aj praktické skúsenosti učiteľov bežných materských škôl ohľadom edukácie detí s Downovým syndrómom. Napriek spomínaným problémom v oblasti pripravenosti materských škôl však je podľa rodičov možné zvládnuť edukáciu dieťaťa s Downovým syndrómom v bežnej materskej škole, keď sa o to usilujú všetci zúčastnení.

Prípravenosť materských škôl na školskú integráciu/inkluzívnej edukácii dieťaťa s Downovým syndrómom z pohľadu učiteľov materských škôl pre deti bez ŠVVP

Učitelia, podobne ako rodičia, považujú materské školy za nedostatočne pripravené na edukáciu detí s Downovým syndrómom. Taktiež vidia problém vo vysokom počte detí v triedach a väčšinou aj vo financovaní asistenta pedagóga, ktoré je výlučne z prostriedkov zriaďovateľa (k zlepšeniu situácie by preto mohla napomôcť aj zmena financovania materských škôl). Napriek tomu sa medzi našimi respondentmi našli aj takí, ktorí mali pravdepodobne dobrú skúsenosť so zabezpečením asistenta učiteľa, preto v spomínanom probléme nevideli. Učitelia materských škôl vo všeobecnosti svoje poznatky a praktické skúsenosti nepovažujú za dostatočné k tomu, aby vedeli vzdelávať deti s Downovým syndrómom. Zaujímavým zistením však je, že za najmenej nepripravených na edukáciu detí s Downovým syndrómom sa považujú učitelia, ktorí ešte vôbec nevzdelávali deti so ŠVVP. Možno teda tvrdiť, že práve skúsenosťami s prácou s deťmi so ŠVVP učiteľky materských škôl zisťujú potrebu doplnenia poznatkov a skúseností v tejto oblasti. Problémom je však nedostatočná ponuka školení a kurzov v spomínanej oblasti. Napriek uvedeným ťažkostiam však učitelia materských škôl nepovažujú edukáciu detí s Downovým syndrómom za nezvládnuteľnú.

Z výsledkov výskumu vyplynulo

Najmä pre učiteľov materských škôl by bolo vhodné doplniť si vzdelanie v oblasti špeciálnej a inkluzívnej edukácie. Predpokladáme, že spoznanie pozitívneho vplyvu stretnutia s inakosťou a získanie rád a skúseností v práci s inakosťou s deťmi v predškolskom veku môže výrazne zmeniť ich postoj. A s tým aj ich otvorenosť k prijímaniu detí s Downovým syndrómom do bežných materských škôl. Potreba ďalšieho vzdelania vyplýva aj z vyjadrenia rodičov ako aj učiteľov materských škôl, ktorí sa s edukáciou detí s Downovým syndrómom, resp. s edukáciou detí so ŠVVP stretli, podľa ktorých sú vedomosti a skúsenosti učiteľov materských škôl k edukácii detí s Downovým syndrómom nedostatočné. Tu by mohla pomôcť aj širšia ponuka možností na doplnenie si vzdelania. Možno viac ako vzdelávanie môže pomôcť spolupráca s odborníkmi, ktorí by potrebné informácie, odporúčania, usmernenia, rady, návrhy, výzvy a skúsenosti učiteľom v prípade potreby sprostredkovali. Avšak tu opäť narážame na problém, ktorý sme vyššie spomínali v nepochopení potreby spolupráce s odborníkmi (učitelia si neuvedomujú potrebu spolupráce, dokonca odmietajú z rozličných dôvodov hľadať pomoc). Podľa rodičov ako aj učiteľov sú pri edukácii detí s Downovým syndrómom problémom vysoké počty detí v triedach, no najmä financovanie asistenta učiteľa. Následkom problému so zabezpečením asistenta učiteľa je pri dieťati často prítomná jeho matka. Je to jedno z riešení, ale treba pripomenúť možný negatívny vplyv prítomnosti matky v materskej škole na socializáciu dieťaťa.

Záver

Aktuálna pandémia COVID-19 nám podľa OESD (Equity in education, 2021) jasne pripomenula, že nie všetci začíname s rovnakými zdrojmi a príležitosťami, a že dôsledky toho pretrvávajú počas celého nášho života. Deti s Downovým syndrómom prichádzajú s inou genetickou výbavou – majú o chromozóm v 21. páre naviac - čo ovplyvňuje mnohé procesy. Potrebné je si však pripomenúť slová Damborskej (1984), ktorá vyjadrila názor, že rozhodujúcim nie je genetický kód, ale motivácia.

Zoznam bibliografických odkazov

- Balážová, J. (2018). Analýza príčin úspešnej a neúspešnej inkluzívnej edukácie v základných školách Slovenskej republiky. (s. 13 – 37). In Lechta, V. – Šuhajdová, I. (eds.) *Koncept inkluzívnej edukácie v sociálno-pedagogických bádaniach*. Trnava, Slovenská republika: VEDA.
- Balážová, J. (2016). Analýza príčin úspešnej a neúspešnej inkluzívnej edukácie s využitím Q-metodológie. (s. 175 – 185). In GAJDOŠIKOVÁ ZELENIOVÁ, J. (ed.) *Topografia kvality života v inkluzívnej edukácii*. Bratislava, Slovenská republika: Iris.
- Damborská, M. (1984). Význam raného detského veku vo vývoji reči. (s. 229 – 235). In LIŠKOVÁ, O. a kol. *Logopedický zborník 7. Logopedická osвета a metodika*. Košice, Slovenská republika: Východoslovenské vydavateľstvo Slovenská republika.
- Dohovor 2006. (2010). Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím. Dostupné z: <https://www.aspi.sk/products/lawText/1/71376/1/2/oznamenie-c-317-2010-zz-o-uzavreti-dohovoru-o-pravach-osob-so-zdravotnym-postihnutim/oznamenie-c-3172010-zz-o-uzavreti-dohovoru-o-pravach-osob-so-zdravotnym-postihnutim>
- Equity in education (2021). Equity in education: Strengthening educational opportunities. Dostupné z: <https://www.oecd.org/coronavirus/en/education-equity>
- Kováčová, B. (2010). *Inkluzívny proces v materských školách – Začlenenie dieťaťa s odlišnosťami do prostredia inkluzívnej materskej školy*. Bratislava, Slovenská republika: Musica liturgica.
- Lechta, V. - BALÁŽOVÁ, J. (2011). Dohovor OSN z roku 2006 a Slovenská republika. (s. 19 - 22). In *Efeta*. Lučenec, Slovenská republika: Spoločnosť pre špeciálnu a liečebnú výchovu v SR.
- Štátny pedagogický ústav. 2020. Vzdelávacie programy pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením. [vid. 2021-09-16]. Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/vp-deti-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim/>
- Šustrová, M. a kol. (2004). *Diagnóza Downov syndróm*. Bratislava, Slovenská republika: Perfekt, a. s.
- Téthalová, M. (2013). Dítě s handicapem je pro učitele velká výzva. (s. 8-10). In *Informatorium: časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. Praha, Česká republika: Portál.
- Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie I. Dětsví a dospívání*. dotlač 1. vyd. Praha, Česká republika: Karolinum.
- Vojtušová, L. (2020). *Integrácia detí s Downovým syndrómom do materskej školy z pohľadu sociálneho pedagóga*. (Diplomová práca). Trnava, Slovenská republika: Trnavská univerzita.
- Všeobecná národná vzdelávacia stratégia a kľúčové ciele (2021). Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/slovakia/ongoing-reforms-and-policy-developments_sk
- Vyhláška č. 437/2009 Z. z. Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky, ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov [vid. 2019-11-09]. Dostupné z: <https://www.epi.sk/zz/2009-437>
- Zákon č. 209/2019 Z. z. ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony [vid. 2019-11-06]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/209/20210101.html>
- Zákon č. 245/2008 Z. z. - Zákon o výchove a vzdelávaní [vid. 2021-09-16]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>

Mgr. Jana Balážová, PhD.

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

Mgr. Lucia Vojtušová

Materská škola
Ul. Štvrť SNP 75
914 51 Trenčianske Teplice



CHRÁNIA ČI ŠNURUJÚ? VYBRANÉ NORMY REGULÁCIE MATERSKEJ ŠKOLY Z POHĽADU RIADITELIEK DO THEY PROTECT OR LIMIT? SELECTED STANDARDS OF PRESCHOOL REGULATION FROM PRINCIPALS' POINT OF VIEW

Zuzana Danišková⁵

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá vybranými normami, ktoré regulujú chod materskej školy v Slovenskej republike. Špecificky miery do oblasti noriem, ktoré sa týkajú detských ihrísk a vonkajších hracích plôch. Z rozhovorov s riaditeľkami materských škôl vypláva, že niektoré z noriem sú až príliš prísne.
Príučové slová: predškolské vzdelávanie, regulácie, normy, hracia plocha.

Abstract: The text deals with the issue of standards that regulate the functioning the preschool education in the Slovak Republic. It specifically focuses on standards related to outdoor areas and children's playgrounds. Many standards are considered to be exaggerated according to the preschool principal.
Key words: preschool education, regulation, norms, outdoor areas.

Úvod

Posledné desaťročie sa v súvislosti so vzdelávaním najčastejšie obracia pojem reforiem a skvalitňovania školstva. Uvažujeme nad zmenami vzdelávacích obsahov, prezentuje sa používanie široko spektrálnejších metód vyučovania, zdôrazňujú sa menej klasické organizačné formy. Tento smer cítiť v didaktikách všeobecných aj odborových, susedné a jazykovo dostupné české pedagogické prostredia aktívne rozvíja tzv. transdisciplinárnu didaktiku (Slavík et al., 2017).

Reformné myslenie zasahuje aj manažérskejšiu náročnejšiu oblasť organizácie vyučovania, v ktorej škola môže upustiť od klasického systému radenia vyučovacích hodín či ročníkov a využívať modely alternatívnych systémov ako blokové či tematické vyučovania s vekovo heterogénnym zastúpením. K tomu sa pridáva idea inklúzie vyžadujúca dodatočný materiálny aj ľudský kapitál.

Tlak na zmenu neobchádza ani učiteľa. Nielen pod dikciou diskurzu celoživotného vzdelávania, ale aj pod tlakom idey profesionalizácie novo prijatá legislatíva núti učiteľa obzerat' sa vôlek seba tak často ako sa len dá. Či táto energia ostane len na formálnej úrovni, resp. sa zvrhne ako model „honby za kreditmi“, sa dnes ešte ťažko odhaduje – v každom prípade závisí na každého individuálnom prístupe.

Tieto idey, ktorých ambíciou je vpustiť do vzdelávania čerstvejší vzduch, žiaľ alebo našťastie neobchádzajú ani materské školy. Nielen že sa objavuje pojem predškolského vzdelávania, ktorý štandardizuje tento segment na celé obdobie dieťaťa od 0 do 6 rokov, ale sleduje sa oveľa precíznejšie a intenzívnejšie jeho rozvojový a kompenzačný potenciál. Chceme viac typov zariadení pre ranú starostlivosť s menším vekovým obmedzením smerom nadol, ale najmä chceme ich bezproblémovú dostupnosť. Prvým krokom je zavedenie istej povinnosti absolvovať predškolskú

⁵ Absolvovala štúdium matematiky, etickej a občianskej výchovy na Univerzite Komenského v Bratislave (2004), kde následne obhájila aj dizertačnú prácu, ktorej cieľom bolo nájsť Achillovu päťu multikulturalizmu (2007). Od septembra 2011 je odbornou asistentkou na Katedre školskej pedagogiky, kde sa venuje oblasti sociohumanitného poznávania.

dochádzku. Pri vnútornej analýze fungovania materskej školy rozvíjame detailnejšie jej didaktiku, učiteľky „škôlok“ sú pod rovnakou dikciou zákona ako učiteľ základnej či strednej školy a teda poznajú koncepcie aktualizáčného alebo inovatívneho vzdelávania, atestačné portfólio, či svoj kompetenčný profil.

Idey zmien, ktoré sa nám páčia, alebo ich automaticky odmietame, nepadajú len tak z neba. Keď máme ambíciu rásť a zlepšovať sa, učíme sa nielen na svojej skúsenosti, ale najmä odkukávame skúsenosti iných. V súčasnom pedagogickom diskurze sa veľmi často používa slovné spojenie *dobré praxe*, čo jednoducho znamená, že preberieme a prípadne upravíme úspešne a produktívne fungujúce spôsoby riešenia rôznych situácií.

Autorka tohto textu mala podobne možnosť participovať na projekte dánskej súkromnej firmy, ktorá sa v duchu spoločensky zodpovedného podnikania spojila s dánskou univerzitou.⁶ Jej zamestnanci, odborníci na predškolské vzdelávanie v rôznych oblastiach, dostali možnosť uviesť a tým aj podnietiť učiteľky materských škôl (vo vybraných postkomunistických krajinách) aplikovať do ich vzdelávacej praxe vybrané prvky dánskeho predškolského vzdelávania. Súčasťou projektu bol aj týždenný pobyt, počas ktorého slovenská skupina (riaditeľka MŠ, riaditeľka ZŠ, učiteľský personál MŠ, vedúca kuchyne MŠ a vybraní členovia Katedry školskej pedagogiky PdF TRUNI) navštívila niekoľko dánskych predškolských zariadení. Ako to už prirodzene býva, pobyt zanechal rôzne pocity. Na jednej strane sú komentáre, ktoré vyjadrujú závideniahodné situácie, na druhej strane máme tiež krútenie hlavou vyjadrujúce nepochopenie nad realizovanými praktikami či postupmi.

V každom prípade, to, čo spája oba pohľady je naštartenie vnímania slovenského predškolského vzdelávania ako jediného možného a správneho systému. Najmä učiteľky – praktičky začali reflektovať, že systém (predškolského) vzdelávania je nutne determinovaný spoločenským, ekonomickým a aj kultúrnym kontextom, ktorý ovplyvňuje aj ľudí v ňom fungujúcich. Lenže stretnutia s „cudzím“, ktoré produkujú nadšenie a inšpiráciu, ešte nemusia stačiť na to, aby sme ich začali uplatňovať. Na obzore sa objavujú iné bariéry.

Táto skúsenosť viedla k motivácii, ktorá stojí za vznikom tohto textu. Jeho ambíciou nie je popisovať a porovnávať systém predškolského vzdelávania u nás a v Dánsku, hoci ich model sa v literatúre často objavuje ako jeden z tých určujúcich (podobne ako model Emilia Romana) (Williams-Sieghfredsen, 2017). Cieľom nebude ani adorovanie ich prístupu k organizácii systému ranej starostlivosti. Zámer textu je pomerne jednoduchý a praktický: nielen na základe poznania zahraničnej skúsenosti, ale aj vnímaním iných spoločenských trendov nás zaujíma, či existujú oblasti organizácie slovenského predškolského vzdelávania regulované legislatívou do takej miery, ktorá obmedzuje alebo dokonca zamedzuje uplatňovaniu možných inšpiratívnych postupov fungujúcich v zahraničí. Zamerali sme sa teda na spomínané bariéry, ktoré môžu stáť učiteľkám, či riaditeľkám materských škôl v ceste k inováciám.

Voľba skúmania terénu

Najfundovanejšiu odpoveď na túto otázku môžu poskytnúť riaditeľky materských škôl, ktoré sa musia v danej problematike orientovať s prehľadom a zároveň dbať na dodržiavanie všetkých regulí. Legislatíva, ktorá sa stará o plynulý chod inštitúcie zasahuje samozrejme oveľa širší priestor –

⁶ Reform of Early Childhood Education in Eastern Europe (REFEE), VIA University College, Aarhus, Dánsko.

Hambáľková (2020) uvádza až šesť oblastí: legislatíva súvisiaca s chodom materskej školy; s výchovou a vzdelávaním; so zamestnancami; s financovaním a hospodárením; s bezpečnosťou, ochranou a hygienou a so zabezpečovaním výroby jedál a stravovania v škole. Na základe už existujúcej skúsenosti – reakcií učiteliek materských škôl počas zahraničného pobytu nás zaujímali najmä posledné dve oblasti.

Oslovili sme riaditeľky materských škôl so žiadosťou participovať na spoločnej (online) diskusii, ktorej nosnou témou je vybraná legislatíva materskej školy. Zber respondentiek už v prvom kole bol cielený a zámerný z dvoch dôvodov: na jednej strane sme častokrát svedkami neochoty zamestnancov škôl vystavovať sa dopytovaniu, hoci len na študentskej úrovni (záverečné kvalifikačné práce), na strane druhej súčasná situácia dlhodobo zatvorených prevádzok neumožňovala jednoduchý kontakt formou telefonického alebo elektronického styku (nie každá materská škola má internetovú stránku s emailovým kontaktom). Navyše, zavreté materské školy ešte viac umocňujú pocit uzamknutia a frustrácie, ktoré znemožňujú otvorenú diskusiu.

Oslovili sme teda 6 riaditeľiek materských škôl, s ktorými bola nadstavená spolupráca už dlhodobo (realizácia praxí počas štúdia, účasť v komisii pre štátne skúšky, spoločné projekty); tieto riaditeľky nám následne sprostredkovali kontakt na ďalšie potenciálne účastníčky. Celkovo sa nám nakoniec podarilo získať pre vhl'ad do terénu 10 riaditeľiek materských škôl s rôznou dĺžkou praxe, ktoré vedú dedinské ako aj mestské školy. Tieto premenné sme nepovažovali za dôležité: aktérom zmien môžu byť rovnako mladšie aj staršie riaditeľky, bez ohľadu na veľkosť a lokalitu zariadenia. Voľba metódy online bola daná nemožnosťou osobného stretnutia, voľbou metódy skupinovej diskusie sme chceli sledovať neštruktúrované a kvalitatívne výpovede účastníčok, resp. názory vyjadrené v ich vlastnými slovami. Metóda je založená na moderovanej skupinovej diskusii, pričom sa využíva skupinová interakcia (Morgan, 2001), ku ktorej v osobných rozhovoroch nedochádza. Keďže téma legislatívnych noriem v materskej škole je pomerne široká tzv. „efekt snehovej gule“, resp. „efekt skupiny“ (Davidson et al., 2010) v skupinovej dynamike mal zabezpečiť, že sa účastníčky navzájom podnietia k výpovediam, ktoré by im možno ani nenapadli (širšia recepcia).

Diskusiu viedla cez voľne dostupnú komunikačnú platformu Zoom autorka textu s vopred pripravených scenárom, ktorý však nepozostával z presne vymedzených otázok s konečným počtom. Často sme svedkami situácií, že ak učitelia prekonajú pôvodne naznačenú neochotu alebo uzavretosť, či ostych, postupne sa vo výpovediach otvárajú až do miery, kedy je ťažké diskusiu prerušiť. Preto vopred pripravený scenár pozostával len z niekoľkých hlavných otázok.

Scenár:

- *Úvod a predstavenie moderátora, krátka charakteristika skupiny (5 min).*
- *Predstavenie motívov a zámeru zberu názorov (10 min).*
- *Séria otázok zameraná na legislatívu v MŠ (cca 120 min).*
- *Priestor na voľnú diskusiu (20 min).*
- *Záver, zhrnutie, formulácia kľúčových oblastí vyplývajúcich z diskusie (15 min).*

Jednotlivé názory, vyjadrenia a nápady boli precízne zaznamenané a následne analyzované. Spôsob triedenia jednotlivých výpovedí nemusel byť kódovaný a triedený podľa kódov, pretože položená otázka vždy limitovala obsahové pole výpovede. Ako sme už uviedli, cieľom tohto mapovania bolo zozbieranie názorov a hodnotení na tému legislatívnych regulácií – nepracovali sme

cez žiadne vopred stanovené predpoklady, preto nie je nutné spätne vyhodnocovať validitu nástroja. Získavame v tejto fáze len prehľad o tom, ako sa na isté skutočnosti pozerá školská realita, resp. či ich vôbec problematizuje. V nasledujúcom texte prezentujeme zistené výsledky. Odlišným písmom sú uvádzané doslovne citované výpovede účastníčok diskusie. Účastníčky súhlasili s ich zverejnením, anonymita je zabezpečená jednoducho tým, že nie je detailne predstavená vzorka.

Odpovede terénu

Ako už bolo uvedené, sledovanie reakcií učiteliek materských škôl počas zahraničného pobytu nás vopred viedlo zamerať sa len na isté špecifické oblasti noriem, ktorými sa materská škola riadi. V tomto texte chceme prezentovať len oblasť, ktorá sa týka ochrany a bezpečnosti detí.

Platné normy

Základným legislatívnym rámcom je zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon), ktorý definuje „princípy, ciele, podmienky, rozsah, obsah, formy a organizáciu výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach, stupne vzdelania, prijímanie na výchovu a vzdelávanie, ukončovanie výchovy a vzdelávania, poskytovanie odbornej výchovno-poradenskej a terapeuticko-výchovnej starostlivosti“.

Právne predpisy, ktoré riadia oblasť bezpečnosti, ochrany a hygieny detí patria zákony, ale aj a vyhlášky z dielne Ministerstva zdravotníctva aj Ministerstva životného prostredia. Príkladom môže byť zákon o ochrane, podpore a rozvoji verejného zdravia (č. 355/2007 Z.z.), ktorý sleduje napríklad vhodné zdravotné prostredie; členenie a vybavenie zariadení; zmieňuje nutnosť podrobnej regulácie hračiek a výchovných pomôcok; režim dňa či pitný režim; §17 sa venuje pitnej vode. Podrobnosti zastavaných aj nezastavaných a trávnatých plôch; veľkosti vnútorných plôch (spáľňa, herňa, odkladanie a ukladanie ležadiel, jedáleň); rôznu metriku umývadiel, toaletných mís, nábytkov, sklonov tabule; šatňové skrinky a lavičky; výmeru (výmenu) vzduchu upravuje vyhláška venujúca sa zariadeniam pre deti a mládež (č. 527/2007 Z. z.). Teplotu, vetranie, vykurovanie a preslnenie upravuje vyhláška MZ (č. 259/2008 Z. z.); oplatenie vyhláška upravujúca všeobecné technické požiadavky na výstavbu (č. 532/2002 Z. z.), regulácia detského pieskoviska sa objavuje vo vyhláške MZ (č. 521/2007 Z. z.).

Sú podľa riaditeľiek niektoré časti týchto právnych regulácií obmedzujúce?

„obmedzuje nás to v rôznych úpravách a nákupe alebo výrobe rôznych hracích prvkov“

Pri všeobecnejšej otázke, ktorá otvára diskusiu o normách, ktoré „zavadzajú“, sa téma jednohlasne a jednoznačne zužuje na vonkajšie, resp. hracie plochy. Pomerne značnú vášeň vyvoláva oblasť regulácie detských ihrísk. Bezpečnosť detského ihriska už nie je regulovaná zákonom (č. 371/2019 Z. z., zrušený vo februári 2021), pretože ho nahradili normy STN EN 1176 (Zariadenia a povrch detských ihrísk) a STN EN 1177 (Povrch ihriska tlmiaci náraz). Norma 1176 sa člení na normy od 1 po 11, pričom každá podrobne upravuje rôzne prvky ihriska (hojdačky, kolotoče). Táto norma špecifikuje žiadané materiály, upresňuje konštrukčné nároky, zabezpečenia proti pádu, finálnu úpravu a sleduje aj zábrany proti zachyteniu. Norma 1177 definuje možné povrchy (sytký, gumený a pod).

Pri rekapitulácii jednotlivých odpovedí dochádzame k záveru, ktorý sa viaže na ponuku vonkajších plôch a následne aj samotné ihriská – ich prílišná regulácia znemožňuje realizovať

nápady, ktoré pochádzajú najmä z „outdoorových“ prístupov. Outdoorové vzdelávanie je edukačný prístup, ktorý dnes zažíva rozmach. Hoci v slovenských podmienkach sa číre lesné materské školy objavujú pomerne zriedka, mnohé školy realizujú outdoorové aktivity ako súčasť zážitkového učenia (Bánovčanová, 2019). Európska únia financuje medzinárodný projekt určený predškolským zariadeniam s názvom *Take me out*, do ktorého môžu vstúpiť aj slovenské zariadenia.

Podstata outdoorového vzdelávania spočíva v trávení času, ktorý nie je zameraný len na hru a oddych, ale aj na učenie sa, výhradne v exteriéroch, resp. vo voľnej prírode. Cieľom takto postavených aktivít je vnímanie prírody a životného prostredia ako celku, vrátane zdravého spôsobu pohybu mimo vnútorných priestorov, ale aj slobodný rozvoj dieťaťa. Bánovčanová (2019) referuje, že tieto prístupy sa najčastejšie spájajú so škandinávskymi krajinami (vrátane Dánska) obdobia okolo 30. rokov 20. storočia. Ole Schultze Henriksen (akademik) a Carl Theodor Sørensen (architekt) spojili sily pri tvorení takých ihrísk, ktoré nepozostávali z preliezok a šmykľaviek, ale mali deťom ponúknuť zem, hlinu, tehly, kusy dreva či lopaty.

Samozrejme nie je vždy možné a nie je vždy ani želané realizovať filozofiu prírodných materských škôl v celej jej šírke, preto sa mnohé materské školy snažia do svojich vonkajších priestorov zasadiť prvky imitujúce situáciu prírodného priestoru. Ide o prvky úžitkové, ale aj herné, resp. také, ktoré môžu byť zároveň prostriedkami napĺňania štandardov ŠVP. V odpovediach učiteliek zaznieva naozaj veľmi široká škála nápadov, ktoré by laikovi ani nezišli na um. Dokazuje to kreativitu učiteliek, no na druhej strane aj ochotu, odvahu, či otvorenosť mať tieto prvky vzbudzujúce skôr obavy na školskom dvore.

Učiteľky nadšene spomínajú zvýšené záhony, kompostér, brodisko, vodné a pieskové dráhy, fontány, paletové exteriérové prvky, pníky odrezané pri výrube stromov (napr. na lavičky). Objavuje sa záujem o lezeckú stenu, či domček na strome, svojpomocne vyrobené zaujímavé objekty pre deti, hrazdy, prvky z lán, rebríky na lezenie, hracie prvky z pneumatík, rehabilitačné chodníky, hojdačky na stromoch. Súčasťou materských škôl by mali byť záhrady, ktoré podporujú nielen pohyb detí, ale aj ich vzdelávacie potreby a záujmy, bylinkový záhon a jedlé kríky (maliny, ríbezle, černice⁷).

Na dvor by som uvítala viac prírodných prekážok, materiálov, nejakých „stavebných“, materiálov, z ktorých by si deti vedeli vybudovať dom, bunker, niečo z čoho môžu tvoriť....a pod...

Jedna z riaditeliek krúti hlavou aj nad dopadovou plochu ihriska:
tráva ako dopadová plocha byť nemôže, ale kamienky alebo umelý tartan byť môže. Toto je pre mňa nelogické, pretože tráva je prirodzená a tie kamienky alebo ten umelý tartan sa cez leto na slnku rozpáli a to dieťa, keď na to spadne, tú kožu si poraní. Okrem toho je to finančne náročné.

Dôvody, ktoré znemožňujú realizáciu týchto nápadov sú dva. Mnohé prvky platná legislatíva nezakazuje, avšak vyžaduje ich prísnu certifikáciu. Pod dikciou takýchto pravidiel ich teda vyrába a ponúka len niekoľko súkromných spoločností, čo sa pochopiteľne odráža aj na cene. Mnohé sú teda automaticky finančne nedostupné. Riaditeľkám chýba *cenová rozmanitosť, väčšia voľnosť vo výbere či už hracích objektov, aktivít a pod.*

Prepisy a normy sú *postavené tak, že neumožňujú flexibilne reagovať aj na iné ponuky ako len certifikované exteriérové prvky, všetko musí byť podložené byrokratickými dokladmi.*

⁷ Záhrady s vlastnými produktami predstavujú problém z hľadiska hygieny. Touto oblasťou sa v tomto texte nebudeme zaoberať.

Mnohé zo spomínaných prvkov sa nepovažujú za bezpečné, preto nie sú povolené ani v potenciálnej certifikovanej podobe. Bezpečnosť si riaditeľky uvedomujú, nepovažujú ju za zbytočnú, najmä v kontexte sporov s rodičmi, ale zaznieva istá pochybnosť o miere normovania. Istá miera rizika je totiž prípustná a žiadaná. Deťom je potrebné ponúkať primerané riziko, pretože hra je o skúšaní a prekračovaní vlastných hraníc (Grüdler, Schäfer, 2010). V jednom z dánskych predškolských zariadení sme sa stretli na školskom dvore s kopcom, na ktorom si deti vyjzdili rôzne dráhy (odrážadlami, kolobežkami) s rôznou mierou rizika. Riaditeľ tohto zariadenia reaguje na zdesené slovenské učiteľky suchým konštatovaním, že dieťa samo vyhodnotí, či na tento výkon stačí alebo ešte nedozrel čas.

Preliezačkami vybavené holé plochy sú dobré z pohľadu dospelých, lebo im umožňujú jednoduchý dohľad a kontrolu detí. Avšak nerušená voľná hra sa tu nerozvíja. Naopak, prvky na báze prírodného štýlu oddaľujú od vopred vymyslenej hry, ku ktorej deti vedú herné zostavy. Detské ihriská majú mať atmosféru, ktorá deti prinúti sa tam zdržať (ani tréningové ihrisko, ani miesto vyzdobené podľa vkusu dospelých to neplnia) a poskytovať im priestor pre skúmanie a interpretáciu – veci viditeľné až na druhý pohľad (Grüdler, Schäfer, 2010).

„...s OZ urobia zmluvu o výpožičke a veria, že nik toto nebude kontrolovať...“

Výbavu detských ihrísk, resp. vonkajších plôch nie je možné riešiť ani formou rodičovskej pomoci. Ochota a súhlasu rodičov predsa legitimuje použitie neštandardných/necertifikovaných prvkov, napriek tomu štát tento model decentralizácie kompetencie rozhodovať nepripúšťa. Materské školy musia odmietajú ponuky od rodičov a ani ich nežiadajú o pomoc, aj keď majú *šikovného rodiča stolára*.

Rodičia spolu s učiteľkami krútia hlavou aj nad tým, že nemôžu zariadeniu podarovať rôzne hračky, odrážadlá na dvor, kolobežky, bicykle.

Ak by sa stal úraz, MŠ by mala problém...lebo iba inventár zakúpený MŠ môže byť v interiéri MŠ. To isté platí aj o nábytku, policiach a pod. Deti sa doma hrajú s rovnakými hračkami. Rodičia ich kupujú v obchodoch – kde tiež musia byť bezpečné a nezávadné... takže tomuto skutočne nerozumiem.

Materské školy sa však nevzdávajú a hľadajú rôznorodé riešenia, ako regulu obísť. Šalamúnsky zakladajú občianske zrušenia, ktoré z darov, či daní dokáže zakúpiť rôzny inventár a ten potom OZ daruje materskej škole. Zriadovateľ však musí súhlasiť s jeho umiestnením v materskej škole. Alebo, *zmluvou o výpožičke sa tento problém dá riešiť. Takýto inventár sa potom dáva do inventáru občianskeho združenia, ktoré zapožičiava inventár OZ pre potreby detí.*

V teréne však objavujeme aj oveľa odvážnejšie riaditeľky, ktoré sa odhodlajú k riskantnejšiemu kroku. Kúpia prvok na vlastnú päsť, bez certifikácie. *Objednala som záhony a kompostér z firmy, ktorá mi ich jednoducho vyrobila. Boli cenovo prístupné a nesiem si sama kožu na trh, keby niekto pýtal certifikát.*

„...robí sa to len formálne...“

Vo viacerých oblastiach fungovania spoločnosti sa stretávame s dodržiavaním vynucovaných pravidiel tak, že forma nahrádza obsah. Žiaľ, táto praktika sa objavuje aj v prostredí dodržiavania pravidiel materskej školy. Bezpečnosť ihrísk a vonkajších plôch okrem certifikácie garantuje aj ich pravidelná údržba a kontrola.

Je zrejmé, že ak súkromná spoločnosť ponúka hracie prvky a zostavy, bude ponúkať aj pravidelný servis. Kontrola technického stavu a údržba preliezačiek a hojdačiek nie je lacná (mesačná, dvojmesačná báza). Riaditeľka sa sťažuje, že ju zaťažuje *finančne nákladná a častá kontrola detského ihriska*.

Okrem prvkov a zostáv máme na školskom dvore aj pieskoviská. Ich údržba je regulovaná samostatnou vyhláškou (č. 521/2007 Z. z.). Podľa nej je však potrebné nielen samotné čistenie (prekopávanie, prehrabávanie a polievanie pitnou vodou), alebo aj jeho evidencia (najmenej raz za 2 týždne v sezóne). Štátny zdravotný dozor na overenie kvality piesku pieskovísk v materských školách odoberá vzorky piesku na zistenie vybraných indikátorov mikrobiálneho a parazitárneho znečistenia (§ 3).

Ak je uvedené, že sa má čistiť, je ďalšou byrokraciou to stále zaznamenávať. Aj tak sa to robí len formálne. Raz za mesiac sa všetko spíše a hotovo....

Opäť sme svedkami vyjadrenia nedôvery štátu najnižším jednotkám spravovania spoločnosti. Riaditeľky materských škôl nespochybňujú samotnú kontrolu ihrísk, či pieskovísk uvedomujúc si možné riziká, ale vyjadrujú nespokojnosť nad zbytočnou byrokraciou, ktorá ich zaťažuje a robí z celej evidencie len frašku. *Papiere, formuláre, certifikáty zahlcujú celý svet a bohužiaľ aj materské školy.*

„Prostredie školského dvora by malo byť prostredím hlavne pre deti a mali by sa plniť detské požiadavky, vypracovať nákres spolu s deťmi“.

Prostredie materskej školy už nie je len sociálnou službou, ktorá je k dispozícii pracujúcemu rodičovi. Materská škola sa profesionalizuje, jej personál sa obzerá po svete so zámerom skúsiť nové postupy, prevetrať rokmi zaužívanú a nespochybňovanú prax. Ako alternatívu interaktívnym tabuliam a včelám bee-bot ponúkajú lesné a prírodné materské školy atraktívnu inšpiráciu hry a učenia sa v prirodzenejšom prostredí. Avšak na rozdiel od týchto technických pomôcok, mnohé ich „pomôcky“ budia v našom systéme noriem nedôveru, pretože sa domnievame, že ohrozujú zdravie a bezpečnosť dieťaťa.

Táto nedôvera pramení na jednej strane z našej prehnanej starostlivosti o dieťa, no je však aj výsledkom tradície, v ktorej slovenská materská škola vznikala. Systém regulácie v domnienke bezpečnosti a dohliadania je umocňovaný možno aj lobingom firiem, ktoré z tejto regulácie profitujú. Mnohé hracie prvky a zostavy riaditeľky považujú za predražené a tiež nerozumejú tomu, prečo by ich servis nemal byť bezplatný.

Je v texte popísaná miera regulácie vonkajších herných plôch, pieskovísk a hračiek naďalej udržateľná a produktívna? Zahraničná skúsenosť nám niekedy napovie, kam by sa naše predškolské vzdelávanie mohlo uberať.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bánovčanová, Z. (2019). *Outdoorové vzdelávania v Dánsku*. Prednáška na konferencii k projektu REFEE, Trnava, 18.9. 2019
- Davidson, P., Halcomb, E., Gholizadeh, L. (2010). Focus groups in health research. In P. Liamputtong (Eds.), *Research Methods in Health: Foundations for Evidence-Based Practice* (pp. 61-76). South Melbourne, Vic: Oxford University Press.
- Grüdler, E. C., Schäfer, N. (2010). *Dětská hřiště a zahrady v přírodním stylu*. Praha: Ministerstvo životního prostředí.
- Hambáľková, K. (2020). *Povinnosti riaditeľa materskej školy: Legislatíva, ktorú je povinná dodržiavať riaditeľka materskej školy*. Bratislava: Raabe.

Morgan, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: ALBERT.

Slavík, J. et. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

Taking learning outdoors – Supporting the skills of pre-school teachers in outdoor education and care. Medzinárodný projekt financovaný Európskou úniou cez Erasmus+ program. Dostupné na: <http://takemeoutproject.eu/news/>

Vyhláška č. 527/2007 Z. z. Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky o podrobnostiach o požiadavkách na zariadenia pre deti a mládež

Vyhláška č. 259/2008 Z. z. Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky

o podrobnostiach o požiadavkách na vnútorné prostredie budov a o minimálnych požiadavkách na byty nižšieho štandardu a na ubytovacie zariadenia

Vyhláška č. 532/2002 Z. z. Ministerstva životného prostredia Slovenskej republiky, ktorou sa ustanovujú podrobnosti o všeobecných technických požiadavkách na výstavbu a o všeobecných technických požiadavkách na stavby užívané osobami s obmedzenou schopnosťou pohybu a orientácie

Vyhláška č. 521/2007 Z. z. Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky o podrobnostiach a požiadavkách na pieskoviská

Williams-siegfredsen, J. (2017). *Understanding the Danish Forest School Approach: Early Years Education in Practice*. London: Routledge.

Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Zákon č. 355/2007 Z. z. o ochrane, podpore a rozvoji verejného zdravia a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

Mgr. Zuzana Danišková, PhD.

Trnavská univerzita

Pedagogická fakulta

Katedra školskej pedagogiky

Priemyselná 4

918 43 Trnava

zuzana.daniskova@truni.sk



REPERTOÁR SPÔSOBOV UKONČENIA DOCHÁDZKY MATERSKEJ ŠKOLY VARIOUS PRACTICES OF GRADUATION IN PRESCHOOL EDUCATION

Zuzana Danišková⁸

Abstrakt: Text prezentuje rôzne spôsoby ukončenia dochádzky, ktoré materské školy praktizujú s deťmi opúšťajúcimi materskú školu. Táto udalosť slúži nielen na zachytenie sa v plynutí času predškolského dieťaťa, ale je významnou aj pre jej prechodový moment, v ktorom dieťa ukončuje dôležitú etapu svojho života a zároveň vstupuje do inej, novej. Z týchto dôvodov je udalosť kladená špecifická pozornosť sprevádzaná rôznymi praktikami a rituálmi, z ktorých sú niektoré pomerne bežné a očakávané. Ukončenie maturitnou skúškou je však neočakávanou praktikou v prostredí predškolského vzdelávania.

Kľúčové slová: predškolský vek, orientácia v čase, časovač, rituál.

Abstract: The text presents various ways of graduation that kindergartens practice with children. This event offers to the child not only better time recognition, but it is also important for its transitional moment in which the child ends an important stage of his life and at the same time enters another, new one. For these reasons, the event is given specific attention accompanied by various practices and rituals, some of which are relatively common and expected. However, graduation mainly typical for high school, is an unexpected practice in the environment of preschool education.

Key words: preschool age, orientation in time, timekeeper, ritual.

Úvod

Zvládnutie konvenčných spôsobov určovania času je v našom civilizačnom okruhu nevyhnutým prvkom fungovania (v) spoločnosti. V minulosti nemusel byť dátum alebo presný čas vôbec určujúcim, neraz sme svedkami situácií, že rodičia nevedeli, v akom dátume sa dieťa narodilo. Režim a časovanie života roka záviseli od premien v prírode, zmien tmy a svetla počas dňa a podobne. Je však pravdou, že ešte stále nájdeme vo svete kultúry, ktoré sú voči našim kalendárom, hodinám a presnosti odolné.

Dieťa predškolského veku a potom ešte chvíľu aj v škole, vníma čas podobne, ako tieto kultúry. Konvenčné merače dokáže plne ovládnuť až okolo dvanásteho roku života, ako nás poučia vývinová psychológia (Gessel et al, 1946) . Napriek tomu je snahou materskej, resp. prvých rokov základnej školy, nájsť isté spôsoby, ako je možné pomôcť dieťaťu v tomto veku udomáčniť sa v plynutí času. Tieto spôsoby sú reprezentované širokou škálou možností. Deti reprodukovujú rutiny dňa, všímajú si zmeny v prírode, vyzdobujú priestory školy podľa kolobehu sviatkov v roku, ale učiteľky ich povzbudzujú aj v používaní konvenčných pojmov ako napríklad dnes, včera, zajtra, či dni v týždni.

V nasledujúcom texte by sme sa pokúsili zamerať pozornosť na jednu špecifickú udalosť v živote materskej školy, ktorá predstavuje pre dieťa nielen významný mílnik prechodu do života školáka, ale aj časový bod, ktorý mu napomáha zachytiť sa v jeho časovej priamke života. Udalosť ukončenia dochádzky do materskej školy je sprevádzaná špecifickými rituálmi, ktoré jej dodávajú

⁸ Absolvovala štúdium matematiky, etickej a občianskej výchovy na Univerzite Komenského v Bratislave (2004), kde následne obhájila aj dizertačnú prácu, ktorej cieľom bolo nájsť Achillovu päťu multikulturalizmu (2007). Od septembra 2011 je odbornou asistentkou na Katedre školskej pedagogiky, kde sa venuje oblasti sociohumanitného poznávania.

dôležitosť, ale sa aj lepšie zapamätá. V prostredí materských škôl sa objavujú rôzne formy takého zvýznamnenia udalostí od bežných osláv až po napodobňovanie tých foriem, ktoré sú typické pre ukončenie strednej či vysokej školy.

Dieťa a čas

Pokúsime sa veľmi stručne osviežiť známe poznatky z prostredia vývinovej psychológie so zúžením na schopnosti dieťaťa orientovať sa v čase. Pripomenieme len si niekoľko bodov, ktorými priamo nadviažeme na naše skúmanie terénu.

Čas je nenázorný, neviditeľný, ťažko sa objektivizuje, no napriek tomu nie je možné povedať, že dieťa sa v čase neorientuje. Orientuje sa, resp. čas štruktúruje na základe takých „časomeračov“, ktoré sú dostupné jeho kognitívnemu vývinu. Najlepšou ilustráciou detského vnímania času je Příhodov (1966) príklad o vnímaní času ako nerozlišenej jednoty v prírodných spoločenstvách – aký význam má napr. pre Papuánca mesiac, rok, storočie? Matematický čas a jeho meranie (mesiac, deň a pod.) sa stáva potrebným až v takom civilizačnom vývoji, kedy sa napríklad racionalizuje práca a biologická nevyhnutnosť sa nahrádza sociálnou.

Tento prezintizmus dieťa obmedzuje na prítomnosť, kedy desať minút, pól tretej alebo ponáhľanie a meškanie nemá zmysel a obtťažuje ho. Čas a priestor sú však viazané na osobné zážitky, preto je bežné, že dieťa príde opakovane na ihrisko, na ktorom bolo pred pol rokom/mesiacom a vybaví si toto miesto napríklad podľa typu preliezok a hračiek.

Netuší, aký dlhý čas uplynul od jeho poslednej návštevy, ale vie, že tu už bolo. Rovnako epochálne dieťa opisuje napr. dianie spred roka z materskej školy: „To bolo vtedy, keď som bol mravček“ (dôvod, prečo je vhodné triedy MŠ označovať týmto spôsobom, a nie 1. A a podobne). Príhoda však vysvetľuje, že takáto globálnosť je žiaduca a funkčná, pretože dieťa chráni pred širokým poľom času a priestoru ešte predtým, ako začne chápať základné vzťahy medzi tým, čo ho obkolesuje.

Úroveň vnímania času matematickým spôsobom sa vyvíja postupne, preto dieťa používa iné časomerače na meranie času. Najskôr sa zdôrazňujú opakujúce sa javy a rôzne udalosti. Tieto sú mnohokrát prítomné aj v prirodzenom kolobehu života, ale materská škola vďaka cielenému pôsobeniu veľa z nich špecificky zvýznamňuje. Filagová (2006, 2010) v prostredí materskej školy zdôrazňuje aj význam a potrebu rutiny. Cez dennodenné situácie života školy je dieťaťu umožnené „zachytiť“ sa v čase. Rutina v materskej škole nie je dôležitá len pre udržanie poriadku, pre lepšiu organizáciu a aj určité pohodlie, ale jej konštantnosť a predvídateľnosť umožňuje dieťaťu umiestniť sa v časovom rámci dňa, resp. týždňa.

Časomerače, ktoré dieťa vníma a štruktúruje cez nich čas identifikovala Hardin a jej spolupracovníci (2005) na základe výpovedí detí, rodičov, učiteľov v predškolských zariadeniach spolu so sledovaním činností v nich ako aj skúmaním domácností. Sledovali jedenásť detí vo veku štyroch až piatich rokov z rurálnych častí Mexika a z mestských častí americkej Severnej Karolíny, čím dokázali zachytiť aj stále fungujúce spôsoby prírodných spoločenstiev. Identifikovali tri veľké skupiny časomeračov a pomenovali ich ako prírodné, konvenčné a biologické, pričom každá skupina má ešte niekoľko podstupňov delenia.

K prírodným časomeračom patrí cyklus spojený so svetlom a tmou, resp. slnkom (dieťa rozpoznáva, že je tma, tak sa ide spať) a ročné obdobia, deti v rurálnych častiach Mexika žijú svoj čas aj podľa tvaru mesiaca (tradícia Mayov). Okrem prírodných cyklov sú zaznamenávané aj rodinné

rutiny ako presné vymedzenie času na televíziu alebo televízne programy v konkrétny deň, V tejto skupine je možné identifikovať aj rôzne udalosti odohrávajúce sa v komunite alebo v obci ako oslavy rôznych sviatkov. V škole rovnako môže dochádzať k situácii spájania sa tried, lebo je angličtina, časť detí tam odchádza a každý vie, že je v tento deň streda (používaná ako slovo, nie pojem).

V súvislosti s konvenčnými časomeračmi, ako sú hodiny a kalendáre, výskumníci ukázali, že deti s nimi majú rôzne skúsenosti podľa toho, akým spôsobom ich používajú rodičia.

Pre náš výskum nám bola inšpiráciou práve skupina biologických časomeračov, ktoré sú definované ako fyziologicky sa opakujúce cykly (spánok/bdenie) a epochálne nezvratné udalosti ako narodenie, dospievanie a smrť. Z výpovedí detí vysvitlo, že sem patria nielen oslavy narodenín, ale aj vec ako vypadnutie zuba a ukončenie materskej školy. Napríklad vypadnutie zuba je udalosť, ktorá dieťaťu signalizuje, že sa nezadržateľne blíži moment opustenia materskej školy, ktorý okrem iného znamená, že je staršie a vyspelejšie ako tí, čo zuby ešte majú. Neraz sa stáva, že dieťa túži, aby už prišlo o prvý zub. Materské školy v tomto prípade používajú rôzne spôsoby, akými zdôrazňujú tento významný moment. V prípade ukončenia materskej školy zaznamenali výskumníci špecifické oslavy spojené s touto udalosťou, ktorá ukončuje jednu významnú kapitolu detského života. Z tohto dôvodu sme sa rozhodli zamerať pozornosť na slovenské materské školy a zistiť, či sa na túto udalosť kladie špecifický dôraz a aké prípadné spôsoby jej zvýznamnenia existujú.

Význam (prechodového) rituálu

Dieťa vie časovo zaradiť udalosť, ktorá sa mu stala, avšak nie rámcom konvenčných meračov ako rok alebo mesiac, ale pomáha si kontextom, v ktorom sa udiala. Ukončenie materskej školy je tiež takýmto časomeračom, ktorý delí jeho život na čas predškoláka a čas školáka. Navyše je to udalosť, ktorá na rozdiel od situácie, keď som bol „malák“ alebo „stredňák“ vymedzuje aj jednu uzavretú etapu v živote dieťaťa a človeka. Preto sú mnohé epochálne udalosti vzhľadom na ich jedinečnosť zvýznamňované aj formou istých rituálov. Soukup (2009) charakterizuje rituál ako formalizované vzorce správania, ktoré sú predpísané pre dané sociokultúrne príležitosti. Môžeme ich nájsť po celom svete ako liečebné, iniciačné, vojnové, magické, či náboženské rituály.

Významu rituálov, resp. špecificky prechodových rituálov v školskom prostredí sa venoval Kaščák (2010). Akt rituálu je proces zasvätenia, sprevádzaný rôznymi ceremóniami spojenými so špecifickou symbolikou. Prechodový rituál sa uskutočňuje v prípade prechodu z jednej fázy života do inej, novej. Jedinci túto udalosť prežívajú emočne, dochádza v nej častokrát k zmene správania a k premene osobnosti. V prechodovom rituály cítime akceptáciu a pokoru voči autorite. Pri používaní pojmu rituál sa objaví aj pojem ritualizácia, avšak nepredstavujú to isté. Ritualizácie nemajú taký symbolický obsah a absentuje aj ceremoniál charakteristický práve pre (vrcholné) rituály. Kaščák chápe ritualizácie ako bezslovné činy vykonávané gestami. Tie, ktoré sú súčasťou vyučovania, opisuje ako „formalizované úkony“, ktoré sa opakujú, majú svoj ustálený postup a odohrávajú sa v každodenných situáciách (napríklad každodenné vstávanie a usádzanie sa podľa zvonenia a príchodu učiteľky; hlásenie sa pri odpovedi). Ritualizácie sú „základným konformizačným a disciplinárnym prostriedkom v rámci školy“ (Kaščák, 2010, s. 32).

Ritualizácie sú využívané v tejto podobe aj v materskej škole, najmä v situáciách zmeny a príprav na novú, nasledujúcu aktivitu. V základnej škole túto funkciu plní zvonenie a prestávky, v materskej škole sa substituujú ekvivalentnými regulačnými prostriedkami. Využívajú sa rôzne formy

ritualizačných činností ako rytmizácie a inscenácie, ktoré zabezpečujú plynulý prechod z jednej aktivity na druhú.

Terén materských škôl

Ukončenie materskej školy je pre dieťa nielen časovačom, ktorý mu vymedzuje plynutie času, ale predstavuje aj významnú udalosť, ktorou sa končí jedna životná etapa. Z toho dôvodu nás zaujímalo, či slovenské materské školy ritualizujú túto udalosť, tak ako zaznamenali výskumníci v živote detí v Mexiku a Severnej Karolíne. Tieto deti a ich rodičia opisovali rôzne párty s formálnejším odevom, ktorých sa zúčastňovali nielen starí, ale aj krstní rodičia. Predpokladali sme, že isté podoby rituálov budú v materských školách prítomné.

Skúmanie terénu v takto nastolenom zámere nie je zložité v prípade, ak existuje kontakt na materské školy a ich ochota participovať pri výpovediach. Využili sme potenciál externých študentiek odboru predškolskej pedagogiky, s ktorými sa autorka stretla počas kurzu sociálnych štúdií (téma orientácie v čase je tu nosnou). Väčšina študentiek externého štúdia sú učiteľky pôsobiace v materskej škole s rôznou dĺžkou praxe. Tieto sa nám podarilo ľahko identifikovať a požiadali sme ich o písomný popis spôsobov, ktoré praktizujú pri triede, ktorá končí v júni toho roku návštevu materskej školy a od septembra nastupuje do povinného vzdelávania (názov, príprava, priebeh, hodnotenie).

Na základe analýz a porovnaní štyridsiatic opisov praktík v materských školách sme vytvorili nasledovný prehľad. V odpovediach a popisoch našich participantiek nebola identifikovaná žiadna materská škola, ktorá by tejto udalosti nevenovala zvýšenú pozornosť. Avšak miera pozornosti sa líši, forma rituálov dosahuje až taký stupeň formálneho zasvätenia, ktoré nás prekvapilo. V texte sú vizuálne odlišené doslovné citáty učiteľiek, ktoré slúžia na ilustráciu nami sumarizovaných popisov.

Slávnostná rozlúčka

Materské školy používajú pre deň, v ktorý sa rozhodnú zrealizovať túto udalosť väčšinou podobné názvy: *Rozlúčka; Rozlúčka s predškólakmi; Rozlúčkový deň; Rozlúčková slávnosť; Rozlúčková besiedka.*

Najjednoduchší program spojený s rozlúčkou sa viaže na centrálné vystúpenie detí, ktoré sa pripravuje týždne vopred. Do materskej školy sú pozvaní rodičia, rozlúčky sa zúčastňujú aj ostatní zamestnanci a zvyšné učiteľky materskej školy. Slávnostný program otvára príhovor pani riaditeľky, nasleduje vystúpenie detí. Niektoré učiteľky zmieňujú aj príhovor jedného z rodičov. Ak tento program prebieha v poobednom čase, tak v čase doobedia sa deň nesie v podobnej nálade so zábavou a občerstvením.

V niektorých školách nasleduje po prezentácii speváckych a tanečných schopností pasovanie detí za školákov (*Riaditeľka pasuje ceruzkou predškólaka za školáka so všetkými poctami počas dochádzky do MŠ.*), popri ktorom skladajú aj sľub (*sľub budúceho prvéka*). V týchto prípadoch dostávajú aj spomienkové predmety (obrázok č. 1 zobrazuje modrú absolventskú čiapku a ceruzku s čiernou čiapkou) a diplomy, prípadne šerpy. Nie je raritou, že sa v situácii pasovania a sľubu deti obliekajú do talárov a čiapok, akty sú sprevádzané hymnou a fanfárami. Výrazne rituálny moment opisuje jedna pani učiteľka: *deti prebehnú prvýkrát so školskou taškou prekážkovú dráhu a dostanú*

odmenu (ruksak a pomôcky do ZŠ). Niektorí budúci prváci navštevujú v slávnostný deň obecny úrad na pozvanie starostu/starostky, ktorí im porozprávajú o svojej práci a na rozlúčku dostanú darček.

Obrázok 1 Ukážky pamätných darov pri ukončení materskej školy



(Zdroj: vlastný archív autorky)

V cirkevných materských školách sa stretávame s posvätením školských tašiek a zážitkom prespávania v materskej škole, ktoré je umožnené len tejto končiacej triede. Zábava sa objavuje aj v podobe vodných atrakcií: *Deti si prinesú plavky, uteráky, opaľovací krém. Na dvor personál vynesie ležadlá a stoly so stoličkami. V školskej jedálni sa dohodne deťmi obľúbene jedlo. Stravujeme sa vonku, je dostupné ovocie, pitný režim. Zapnú sa ostrekovače s vodou, máme vodné pištole.*

Slávnostná rozlúčka s typizovanými insígniami

Vyššie popisované a realizované aktivity sú v mnohých materských školách sprevádzané aj znakmi, ktorými v našom sociokultúrnom priestore typizujeme maturantov. Nejde tu však o maturitnú skúšku, ale typické znaky, ktorými študenti maturitných ročníkov demonštrujú svoju nastávajúcu dospelosť. Stužková slávnosť je udalosťou, na ktorej sa študentovi pripína zelená stužka. Túto nosí pripnutú na viditeľnom mieste odevu počas zvyšných mesiacov až do dňa samotnej maturitnej skúšky. Niekoľko dní pred stužkovou slávnosťou maturanti odnesú tablo s fotografiami do vybranej prevádzky (kaviareň, obchod), ktoré je vystavené na viditeľnom mieste; po maturite ho uschováva prípadne vystavuje stredná škola.

Obe tieto insígnie sa udomácnili aj v prostredí predškolského vzdelávania. Deťom je pri slávnostnom ceremoniáli pripnutá zelená stužka a svoje tablo *v sprievode odnesú a vystavia v obecných potravinách. V niektorých škôlkach je tento jav súčasťou už dlhé roky. Tablo je súčasťou MŠ už viac ako tridsať rokov.*

Imitácia prechodového rituálu – maturita

Oveľa raritnejšou udalosťou, ktorej opis sa nám dostal do rúk, je realizácia praktiky, ktorá imituje maturitnú skúšku. K oslavám, vystúpeniam, sľubom, tablám a stužkám sa pridáva aj akt, v ktorom dieťa preukazuje svoje vedomosti a zručnosti nadobudnuté najmä počas predškolského vzdelávania. Táto pani učiteľka bola dodatočne oslovená na individuálny rozhovor, ktorý nám pomohol komplexne opísať proces „maturitných“ skúšok.

Pred samotným ceremoniálom, deti vyrábajú *maturitné oznámenie* pre rodičov. Oznámenia sú rôznych tvarov a farieb s jednotným nápisom ako napríklad *Mami, ocko pasujú ma za prváka*. Oznámenie obsahuje údaje o čase a mieste konania udalosti. Samotnej udalosti predchádza nácvik: *Máme generálku, kde si to cvičíme, aby tiež vedeli, čo ich čaká, potom si to tak lepšie vedia predstaviť...*. Počas generálky sa nacvičuje aj predstavenie detí a sleduje sa dostatočne hlasný prejav dieťaťa. Do príprav sú angažovaní aj rodičia najmä zabezpečením občerstvenia, kvetov a prípravy miestnosti, neskôr pomáhajú upratovať.

Deti začnú pristupovať k maturitnej komisii, ktorá sedí za stolom so zeleným obrusom. Komisia je zložená z učiteľky prvého ročníka, z riaditeľky alebo zástupkyne riaditeľky a samotných učiteliek materskej školy. *Hodnotí ich na záver predseda poroty, vždy to býva tá prvácka pani učiteľka, a ona si ich tak zhodnotí, že sa na nich teší, že sú šikovní, dá im tam všetko to pozitívne, aby mali to očakávanie, na tú základnú školu, také pozitívne. Aby nemali obavy z toho prechodu z materskej do základnej školy, že ich tam čaká niečo ťažké, alebo niečo, čo nezvládnu.*

„*Maturovanie*“ detí regulujú učiteľky. *Máme vopred pripravené otázky, podľa počtu detí, tak ja už viem, že zavolajte dvoch, to je už dopredu dohodnuté. Majú tam aj tú vzájomnú pomoc, spolupracujú, jeden druhému si pomáhajú. Nieкто je aj sám, nieкто má takú úlohu, napr. Bee-Bot včielku programuje iba jedno dieťa. Na otázku aké ročné obdobia poznáme, a opísať ich by bolo na dlhšie, a preto idú aj dvaja. Pre zaujímavejší priebeh, deti vykonávajú rôzne úlohy napr. vystrihujú, lepia, zoraďujú a pod.. „Keď je 8-10 detí, viem si vymyslieť aj náročnejšie úlohy, aby to malo aj nejaký efekt, aby to aj nejaký čas trvalo, ale ak ich bude 18, no tak to by sme tu boli strašne dlho, tak zase musíme vymyslieť takú formu, aby to tie deti nenudilo. Aj tí rodičia, nie že si pozrú to svoje dieťa, a už ma iné nezaujíma, ale aby to bolo zaujímavé pre všetkých. Aj pre deti, aj pre rodičov.*

Samotná maturita je zložená z maturitných okruhov ako začiatkové písmená, geometrické tvary, včielka Bee-bot, kvíz o prírode, o doprave, o domácich zvieratkách, rozprávky, počítanie, priradovanie číslíc a bodiek lienkam. Z každej oblasti majú učiteľky nachystané otázky alebo úlohy. Príklad zadania môže znieť napríklad takto: *Stala sa nehoda. Z knihy sa vysypali všetky obrázky a pomiešali. Uložte ich správne a porozprávajte nám rozprávku. Viete kto bol posledný, prvý, medzi..., pred..., hneď za...?*

Po absolvovaní tohto skúšania sú deťom odovzdané stužky, ktorých pripínanie je sprevádzané tzv. častuškami. *O každom si vymyslíme nejakú častušku, podľa toho, ako sa to dieťa správalo v tej škôlke počas toho obdobia, čím bolo výnimočné, alebo niečo podľa čoho si ho tak vieme zapamätať.* Po týchto formálnych a vážnych udalostiach nasleduje slávnostné posedenie s rodičmi a voľná zábava. *Keď je už ukončená maturita, idú do tej miestnosti, kde sú pripravené stoly s občerstvením, máme slávnostný príhovor. Zaprajeme im, zaželáme do základnej školy, pochválime ich za tú maturitu, pán riaditeľ povie príhovor, popraje deťom všetko dobré do novej etapy ich života, my učiteľky povieme tiež pár slov, poďakujeme sa rodičom, rodičia zas ďakujú nám.*

Záver

V texte sme sa pokúsili opísať sumár existujúcich praktík, ktoré nachádzame v slovenských materských školách v súvislosti s ukončením dochádzky a následným prechodom do základnej školy. Identifikovali sme tri skupiny praktík, ktoré sme popísali v istej gradácii. Materské školy slávia tento pamätný deň vystúpeniami pre rodičmi a zábavou, objavujú sa tablá a stužky, ale aj simulácia maturitnej skúšky. Naším zámerom v tomto texte nebolo zisťovať motívy učiteliek, ktoré

ich viedli k výberu a praktizovaniu daných rituálov, ani zisťovať pocity detí a rodičov, ktorí sa udalosti zúčastňujú. Rovnako nebolo naším zámerom hodnotiť dané praktiky, či už z hľadiska ich efektívnosti alebo adekvátnosti. V tomto smere je možné ešte analyticky a kriticky uvažovať.

Zoznam bibliografických odkazov

Hardin, B. J. et al. (2005). More than clocks and calendars: The construction of timekeepers by eleven kindergarten children in Mexico and The United States. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(3), s. 223–241.

Filagová, M. (2006). Socializačné odkazy skrytého kurikula materskej školy. In *Současné metodologické prístupy a stratégie pedagogického výzkumu*. Plzeň: ČAPV. Dostupné na: <http://www.capv.cz/index.php/cz/2006>

Filagová, M. (2010). (Na)časovanie sa v materskej škole. *Studia paedagogica*, 15(1), s. 47–63.

Gesell, A., Ilg, F. L., Ames, L. B., & Bullis, G. E. (1946). *THE CHILD FROM FIVE TO TEN*. USA, Harper.

Kaščák, O. (2010). *Škola ako rituálny priestor*. Bratislava, Slovensko: VEDA.

Příhoda, V. (1966). *Problematika předškolní výchovy*. Praha, Česká republika: SNP.

Soukup, M. (2009). *Základy kulturní antropologie*. Praha, Česká republika: Akademie veřejné správy, o. p. s.

Mgr. Zuzana Danišková, PhD.

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



ROZVOJ DIGITÁLNEJ GRAMOTNOSTI V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ DEVELOPMENT OF DIGITAL LITERACY IN PRE-PRIMARY EDUCATION

Žaneta Gužíková⁹

Abstrakt: Zásadná transformácia výučby v predprimárnom vzdelávaní je v posune z inštruktívnej teórie (behavioristickej a akademickej) na konštruktívnu a sociokognitívnu paradigmu prostredníctvom digitálnych technológií. Komplexne sa rozvíja digitálna gramotnosť učiacich sa, na základe čoho sa rozvíjajú spôsobilosti učiacich sa. Vedomé a cielené učenie a učenie sa s využitím digitálnych technológií – upúta a stimuluje učiteľa a učiace sa subjekty pre nové nápady, návrhy a možnosti, ktoré korešpondujú s ich záujmami. Vo výskume sme zistili, že subjekty sú spôsobilé využívať digitálne technológie v prospech svojho učenia sa. Podobu využívania digitálnych technológií deťmi plniacich povinné predprimárne vzdelávanie približujeme v konceptuálnej mape. Bystrý a uvažujúci učiteľ počúva a akceptuje návrhy a názory detí pri realizácii vzdelávacích aktivít využitím digitálnych technológií.

Kľúčové slová: Digitálna gramotnosť, digitálne spôsobilosti, vzdelávacia aktivita.

Abstract: The underlying transformation of the preschool education tuition mooves from instructive (behaviorist and academic) to a constructive and sociocognitive paradigm through digital technologies. The learners digital literacy develops thoroughly, which stimulates and develops the learners competencies. Using digital technologies and the conscious and targeted learning attracts and stimulates the teacher and the learning subjects to new ideas, suggestions and opportunities, which corresponds with their interests. We have found out in the research that the subjects are ilegible to use digital technologies in behalf of their learning. The appearance of application of digital technologies by children that are fulfilling the compulsory preschool education we show in the conceptual map. The smart and contemplating teacher listens and accepts the childrens suggestions and oppinions during implementation of educational activities using digital technologies.

Key words: Digital literacy, digital competencies, educational activity.

Úvod

Digitálne technológie sú prítomné v každodennom živote detí, stali sa bežne vyskytujúcimi, využívanými nástrojmi. Problematika technológií vo vzdelávaní v ranom veku zostáva vo väčšine štúdií a výskumov bez povšimnutia, zvyčajne súvisí s primárnym vzdelávaním, pričom sa zabúda na zvláštnosti vzdelávania v predprimárnom vzdelávaní. Získavanie digitálnych schopností prebieha už v domácom prostredí (Kaye, 2017; Romero et al., 2019) kde bežne 4-ročné deti (Lepičnik & Samec, 2013) žijú v technologickom prostredí, v rodinách podporujúcich pravidelné využívanie digitálnych technológií. Stali sa nástrojmi domácej kultúry a rodinné návyky (zvyky a kultúra) ovplyvňujú ich používanie a ponúkajú bohatý potenciál pre učenie sa. Rozsah digitálnych médií rastie a zahŕňa aktivity poskytované počítačom; konzolovými videohrami; vreckovými médiami, príležitostne GPS v mobilných telefónoch a iných bezdrôtových mobilných zariadeniach; digitálnymi hračkami; s bábikami a robotmi, ktoré sa pohybujú a

⁹ Vyštudovala Pedagogickú fakultu Univerzity Komenského v Bratislave v študijnom odbore predškolská pedagogika. Pôsobí ako riaditeľka materskej školy v Šali a v súčasnosti je študentkou doktorandského študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika na Katedre pedagogiky a sociálnej pedagogiky Univerzity Komenského v Bratislave.

rozprávajú; hrami pre fyzickú aktivitu využívajúce tanečné podložky, športové vybavenie; v online komunite a sociálnych sieťach; a pod. Do materskej školy dieťa prichádza s mnohými digitálnymi skúsenosťami, preto za podstatnú otázku považujeme: ako a ktoré digitálne technológie využívať na podporu učenia sa v predprimárnom vzdelávaní.

Digitálna gramotnosť

Gavora (2002) tvrdí, že E-gramotnosť sa viaže na používanie elektronických médií, ako je počítač a mobil a ich vybavenia, ako je textový editor, tabuľkový procesor, internet, CD-ROM, e-mail. Tieto prostriedky umožňujú tvorbu a používanie širokej škály produktov od elektronických textov cez informačnej databázy, elektronické encyklopédie až po SMS správy. V elektronickej podobe sa vyskytujú aj učebnice, učivo spracované prostredníctvom power pointu a napokon i krásna literatúra. Počítač umožňuje nielen používanie textu, ale aj hypertextu, obrázkov, animácie a zvuku. Prechod od „papierovej“ gramotnosti na elektronickú je asi taký revolučný, ako bol v minulosti prechod od písania kníh rukou ku kníhtlači. Digitálnu gramotnosť definujú Kostrub, Severini a Rehúš (2012) vo všeobecnosti ako súbor spôsobilostí subjektov prenášajúcich poznanie na primerané, bezpečné a produktívne využívanie digitálnych technológií pre učenie a učenie sa. Ako súbor spôsobilostí, vzťahujúci sa na (podľa I. Kalaša, 2011, s. 130, Kostrub et al. (2012) prispôsobili):

- využitie digitálnych prostriedkov pre vlastné potreby, poznávanie, prezentovanie a komplexný rozvoj,
- efektívne riešenie problémových situácií v digitálnom prostredí,
- rozhodovanie sa a využitie vhodných digitálnych technológií pre získanie informácií, a na ich spracovanie, využitie a prezentovanie,
- kritické hodnotenie a analyzovanie poznatkov získaných prostredníctvom digitálnych zdrojov,
- chápanie sociokultúrnych dôsledkov (bezpečnosti, ochrany súkromia a etiky), ktoré sú spôsobené využívaním digitálnych technológií v digitálnom svete.

Kalaš et al.(2013) uvádza, že digitálna gramotnosť je súbor znalostí, zručností a porozumenia potrebného na primerané, bezpečné a produktívne používanie digitálnych technológií na učenie sa a poznávanie – v zamestnaní a v každodennom živote. Je to súbor schopností: zmysluplne a tvorivo využívať rôzne digitálne nástroje na svoje potreby, na svoje poznávanie, na sebayjadrenie a na svoj komplexný osobný rozvoj, efektívne riešiť úlohy a problémy v digitálnom prostredí, kvalifikovane si zvoliť a vedieť použiť vhodnú digitálnu technológiu na nájdenie informácií, ich spracovanie, použitie, šírenie alebo vytvorenie, kriticky vyhodnocovať a analyzovať znalosti získané z digitálnych zdrojov, rozumieť spoločenským dôsledkom (včítane bezpečnosti, ochrany súkromia a etiky), ktoré vznikajú v digitálnom svete, vedieť a mať potrebu si tieto schopnosti neustále rozvíjať a ďalej sa učiť.

Digitálna gramotnosť umožňuje deťom zapájať sa do výučby novým spôsobom (Hague & Paytonová, 2011), čo znamená príležitosť využívať širokú škálu technológií spoločne, kreatívne a kriticky. Pozornosť je potrebné zamerať na problém toho, čo deti potrebujú vedieť o technológiách (Buckingham, 2010), teda na schopnosti a porozumenie, ktoré potrebujú, ak chcú technológiu využívať efektívne a kriticky. „Informačno-komunikačné technológie sú stále viac uznávané ako neoddeliteľný vzdelávací nástroj pre podporu sociálnej, jazykovej, kognitívne roviny a gramotnosti malých detí. Trendom dneška nie je otázka rizík informačno-komunikačných technológií v školách,

je to skôr otázka, ako ich používať v procese lukratívnejším a prínosnejším spôsobom v rámci získavania gramotnosti.“ (Fedorko 2015, s. 55)

Rozvíjanie digitálnych schopností v materskej škole

Digitálna gramotnosť spočíva na možnosti využívať digitálne médiá a komunikačné technológie, chápať a kriticky vyhodnocovať rôzne aspekty digitálnych médií a mediálneho obsahu, ako i efektívne komunikovať v rôznych kontextoch, uvádza Kostrub et al. (2012). Vysvetľujeme si to, ako jednoznačné a kritické využívanie informačných a komunikačných technológií v rozmanitých oblastiach života. Rozvíjaním digitálnych spôsobilostí už v materskej škole reflektujeme na rastúcu potrebu pokročilej digitálnej kompetencie (spôsobilosti). V profile absolventa materskej školy sa zohľadňuje základný rámec kľúčových kompetencií (spôsobilostí) dieťaťa, medzi ktoré sa zaraďuje získavanie elementárnych základov digitálnych kompetencií (spôsobilostí). Rozvíjanie schopností sa podporuje plánovaním a realizovaním vzdelávacích aktivít, vychádzajúcich zo vzdelávacích štandardov nachádzajúcich sa v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016). Podporu k rozvíjaniu digitálnej gramotnosti poskytuje vzdelávacia oblasť Matematika a práca s informáciami, kde sú vzdelávacie štandardy koncipované do štyroch podoblastí a jedna z nich je: Práca s informáciami (úvod do práce podľa návodu prostredníctvom digitálnych hračiek a hier). Konkrétne výkonové štandardy:

- Ovláda základy práce s digitálnymi technológiami, vie ovládať digitálne hry či používať digitálne animované programy určené pre danú vekovú skupinu a pod.
- Na niektorej z dostupných digitálnych pomôcok (podľa možností konkrétnej materskej školy), ktorá simuluje pravouhlý pohyb v štvorcovej sieti (po štvorcíkoch aj po vrcholoch), vie pomocou tlačidiel prejsť určenú trasu a to aj s prekážkami, pri tom zbiera a ukladá určené predmety, dodržiava správne poradie činností. Naraz dokáže naplánovať až 4 kroky takejto cesty.
- Na niektorej z dostupných digitálnych pomôcok (podľa možností konkrétnej materskej školy), vie kresliť, farebne vyplňať uzavreté plochy, vyberať a umiestňovať obrázky.

Práca s informáciami (Pupala, Vančíková & et al, 2021) je o prvom a nenásilnom uvádzaní dieťaťa do sveta ovládania digitálnych technológií, a to nielen ako konzumenta, ale aktívneho užívateľa a neskôr aj tvorca informácií a digitálneho obsahu. Deti sa učia základom programovania, kreslenia v grafických programoch a ovládania veku primeraných digitálnych hier. Dieťa sa pri hrách učí premýšľať v algoritmoch, predvídať a regulovať dôsledky svojich rozhodnutí a plánovaných krokov. Malo by zvládnuť:

- postupovať podľa vopred naplánovaných krokov (napr. podľa obrázkového plánu hľadá „poklad“),
- vytvoriť plán krokov za nejakým cieľom a postupuje podľa neho (napríklad obrázkový plán cesty k pokladu),
- pozmeniť a naplánovať postupnosť krokov tak, aby dospelo k rovnakému výsledku rôznymi cestami (napríklad naplánuje rôzne cesty k pokladu),
- nakresliť a vyfarbiť jednoduchý obrázok, vybrať a umiestniť obrázky v dostupnom grafickom editore.

Využitie digitálnych technológií sa objavuje v obsahových štandardoch vzdelávacej oblasti:

Jazyk a komunikácia v podoblasti Písaná reč (Chápanie obsahu, významu a funkcií písanej reči) K dispozícii existuje niekoľko žánrov elektronických kníh podobne ako koncepčné alebo informačné knihy (Bus, Takacs & Kegel, 2015), ale v materskej škole sa zameriavame na príbehové a rozprávkové knihy.

Človek a svet práce v podoblasti Užívateľské schopnosti. Pupala et al. (2021) tvrdia, že bez praktickej skúsenosti nemožno rozvíjať ani užívateľské zručnosti týkajúce sa elektronických zariadení. Schopnosť vykonávať základné úkony môže dieťa získať len v kontakte s reálnymi predmetmi, pri práci s PC myšou, klávesnicou, prípadne touchpadom (alternatívne práca s inými digitálnymi technológiami podľa možností – napr. interaktívna tabuľa, tablet, čítačka kníh).

V Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) sa uvádza, že vymedzenie obsahu vzdelávania v materskej škole v uvedených vzdelávacích oblastiach neznamená to, že sa výchovno-vzdelávacia činnosť v materskej škole viaže výlučne na jednu z konkrétnych vzdelávacích oblastí. Vzdelávacie oblasti sú vzájomne prestupné a ciele jednej z nich možno dosahovať aj pri realizácii obsahu z iných vzdelávacích oblastí. Na úrovni plánovania obsahu vzdelávania v konkrétnych materských školách je možné, a aj žiaduce, vzájomné prelínanie vzdelávacích oblastí a ich integrácia.

Súčasťou materiálno-technických podmienok materskej školy, je zabezpečenie dostatku:

- hračiek a hrového materiálu umiestneného v zornom poli dieťaťa, vrátane digitálnych hračiek,
- učebných pomôcok vyrobených z rôzneho materiálu, vrátane digitálnych učebných pomôcok, napomáhajúcich plneniu školského vzdelávacieho programu,
- detskej literatúry v knižnej i digitálnej forme (vrátane encyklopédií, detských edukačných programov),
- odbornej literatúry v knižnej i digitálnej forme,
- digitálnych technológií.

Ako uvádzajú Pupala et al. (2021) pri získavaní vedomostí a zručností z informatiky veľa závisí od dostupnosti digitálnych technológií v prostredí, v ktorom sa dieťa vzdeláva. Mnohé zručnosti, ako napríklad základy programovania, však nie sú priamo závislé od prístupu k digitálnym technológiám a je možné sa im učiť aj prostredníctvom bežných predmetov. Napriek tomuto tvrdeniu, odporúčajú využívať digitálne pomôcky a hry ako ideálny prostriedok pre rozvíjanie schopnosti plánovania a programovania poradia krokov a činov, pretože poskytujú možnosť automatického „oživenia“ predmetu.

Digitálne technológie zvyšujú záujem dieťaťa o učenie sa a prinášajú do výučby mnoho možností. Slúžia tiež ako podporný nástroj na inkluzívne vzdelávanie. Mení sa nielen výučba učiteľa, ale aj to ako sa dieťa učí:

Vizuálne a interaktívne: už dnes sa na mnohých školách stretávame s vizualizéromi či interaktívnymi tabuľami, spájame sa prostredníctvom videokonferencií. Digitálne technológie využívame ako alternatívu k nášmu tradičnému spôsobu vysvetľovania, ako nástroj javov, ako prostriedok na simuláciu a pod.

Prostredníctvom rôznych médií a pomôcok: ako digitálnu podporu vyučovania využívame rôzne multimediálne zdroje a internet. Zahrnutím zvukových, obrazových, ale aj fyzických pomôcok (napr. robotických stavebníc) podporujeme pestrú škálu učebných štýlov v našich triedach (Kalaš et al., 2013).

Digitálne technológie vo výučbe

Otvorením a sprístupnením nových príležitostí pre deti v období predprimárneho vzdelávania je zmeniť údajné „rizikové“ skupiny na úspešné skupiny. Vytvárať podmienky pre kolaboráciu, samostatné rozhodovanie, riešenie skutočných problémov, produktívne príležitosti na rozvoj zručností s inovatívnym využitím digitálnych technológií. Kalaš et al. (2013) tvrdí, že za najdôležitejší rozdiel medzi predchádzajúcimi technológiami a digitálnymi technológiami považujeme to, že počítač nie je v prvom rade nástroj učiteľa na učenie, ale nástroj dieťaťa na učenie sa. Neintegrovat' digitálne technológie do učenia a učenia sa znamená prehlbovať priepasť medzi školou a reálnym životom, a teda ďalej znižovať motiváciu a dôveru detí vo formálne vzdelávanie. Za dôležité považujeme, kvalitné vzdelávanie učiteľov v oblasti využívania digitálnych technológií, ktoré prekoná bariéry, problémy a prirodzeným spôsobom redukuje všetky možné riziká (Markovac & Rogulja, 2009), (Reisoğlu & Çebi, 2020), (Batanero, Rueda, Cerero & Martínez, 2020), (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2017), (Romero-Tena, Sánchez, Cejudo & Rodríguez, 2020).

Zanietený, motivovaný a hlavne digitálne gramotný učiteľ chce s deťmi realizovať neustále nové formy výučby, používať, obmieňať inovované metódy, vytvárať rôzne stratégie, neustále premýšľať, vzdelávať sa. Rozumie tomu, že ak sa efektívne integrujú do vzdelávacích aktivít digitálne technológie, vytvorí priestor pre veľký potenciál zvyšovania záujmu detí o učenie sa a následne rozvoj ich schopností. Premýšľa, ako môžu digitálne technológie pomôcť pri vytváraní produktívnej atmosféry pre učenie a učenie sa, ako podporiť poznávací proces detí, ako zefektívniť a zatriktívniť výučbu, ako využiť digitálne technológie počas dňa v materskej škole. Vzdelávacie aktivity, ktoré navrhujeme sú len ukážkou ako môžeme využívať a integrovať digitálne technológie do učenia a učenia sa vo všetkých vzdelávacích oblastiach (Tabuľka 1).

Tabuľka 1 Vzdelávacie aktivity

Vzdelávacie oblasti	Vzdelávacie aktivity	
Jazyk a komunikácia	Názov:	Moja rozprávka.
	Cieľ:	Rozprávať vlastný jednoduchý text na základe ilustrácie.
	Digitálne technológie:	Diktafón, počítač.
	Dieťa si vyberie obrázok, prípadne nájde v knihe. Učiteľka dieťa vyzýva, motivuje k rozprávaniu jednoduchých príbehov, textov, ktoré sa nahrávajú na diktafón. Deti si svoje príbehy následne vypočujú, alebo v priebehu dňa počúvajú, opätovne sa nahrávajú. Nahrávanie môže prebiehať v skupinách, kde sa navzájom deti počúvajú, dopĺňajú text, nahrávajú na diktafón. Priebežne učiteľka spolu s deťmi nahrávky stiahne do počítača, zozbieraný materiál textov využíva na počúvanie pred oddychovaním.	
Matematika a práca s informáciami	Názov:	Počítajme s včielkou
	Cieľ:	Určiť počet predmetov počítaním po jednej v obore do 10.
	Digitálne technológie:	Bee-Bot včielka.
	Deti začínajú z políčka štart, na základe kartičiek pomocou symbolov ↓, ←, →, ↑ programujú cestu včielky k políčku kde sa nachádza obrázok so skupinou predmetov. Skupinu predmetov spočítajú. Postupujú podľa určených pravidiel.	
Človek a príroda	Názov:	Topenie snehu (ľad)
	Cieľ:	Pozorovať zmeny vlastností snehu (ľad) vplyvom tepla.
	Digitálne technológie:	Digitálny fotoaparát, počítač, digitálny fotorámček, tlačiareň.
	Deti si do nádob počas pobytu vonku nahromadia sneh (ľad), ktorý si položia do triedy	

	na viditeľné miesto. Pomocou digitálneho fotoaparátu postupe zaznamenávajú proces topenia – postupne fotografujú priebeh topenia (od hromady snehu až po vodu, ktorá vznikla topením). Pri pozorovaní prebiehajú diskusie. Fotografie stiahnu do počítača, vytlačia na papier – slúži ako pomôcka pre ďalšiu diskusiu. Stiahnutie do fotorámčeka – sledovanie procesu – diskutujú o procese topenia.	
Človek a spoločnosť	Názov:	Srdiečka pre mamičku
	Cieľ:	Podeliť sa a obdarovať druhých, uvedomovať si význam dobrých skutkov.
	Digitálne technológie:	Hovoriace štipce, (tvorba fotografií) - digitálny fotoaparát, tablet, mobilný telefón.
	Deti vymaľujú srdiečka na výkres, po zaschnutí vystrihnú, do srdiečka nalepia svoju fotografiu, diskutujú o význame dobrých skutkov. Srdiečka podarujú mamičke. Na tvorbu fotografií použijú digitálny fotoaparát, tablet, alebo mobilný telefón. Fotografujú sa navzájom. Učiteľka využije na inštrukcie hovoriaci štipec (nahrávka s inštrukciou): „Namaľuj na výkres veľké srdiečko.“ Dieťa využije hovoriaci štipec na tvorbu odkazov pre kamaráta „Ďakujem, že si môj kamarát.“, „Mám ťa rád.“	
Človek a svet práce	Názov:	Košikárstvo
	Cieľ:	Spoznať tradičné remeslo – košíkarstvo.
	Digitálne technológie:	Televízor, notebook, Power point – prezentácia, videokamera.
	Deti sledujú v televízore výstižní dokument o košíkárstve, diskutujú s učiteľkou o remesle košíkarstvo a o svojich skúsenostiach. Power point prezentácia s názvom „Košikárstvo“ sa zameriava na opis postupu prípravy prúteného košíka. Jednoduchý postup tvorby košíka s deťmi realizujeme, ako návod na postup využijeme prezentáciu vloženú v notebooku. Následne dieťa tvorbu košíkov môže nahrávať na videokameru – ako vytvára košík druhé dieťa. (Dieťa využíva v priebehu dňa v materskej škole videokameru na zaznamenávaní udalostí.) (Vychádzame z predpokladu, že materská škola nemá možnosť navštíviť košíkára, ktorý by priamo odprezentoval remeslo).	
Umenie a kultúra	Názov:	Obľúbené pesničky
	Cieľ:	Aktívne počúvať piesne.
	Digitálne technológie:	MP3, tablet, internet.
	Deti diskutujú s učiteľkou o svojich obľúbených piesňach. Za pomoci učiteľky vyhľadávajú na tablete prostredníctvom internetu piesne, ktoré si zhromažďujú, ukladajú do vytvorenej zložky. Pesničky si deti v priebehu dňa púšťajú, počúvajú. Piesne pomocou učiteľky môžu stiahnuť do MP3.	
Zdravie a pohyb	Názov:	Chceme žiť zdravo
	Cieľ:	Rozlíšiť zdravé a nezdravé potraviny a jednoducho opísať rozdiely medzi nimi.
	Digitálne technológie:	Interaktívna tabuľa, vzdelávací softvér.
	Vzdelávacia aktivita na interaktívnej tabuli – sudoku zdravých a nezdravých potravín. Priebežná resp. následná diskusia o zdravom a nezdravom stravovaní, o význame rovnováhy príjmu a výdaja energie (obezita a podvýživa).	

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Výskumné zistenia v materskej škole

Metodológia výskumu: Napriek tomu, že digitálne technológie sú prítomné vo výučbe, učiteľky digitálne technológie využívajú na najzákladnejšie vzdelávacie ciele, preto samotné využitie digitálnych technológií má utilitárny charakter. Vo výskume sme identifikovali rozvojatvorné potenciály dieťaťa v súvislosti s využívaním digitálnych technológií v sociokonštruktivistickom modeli výučby. Odpovede sme hľadali na výskumné otázky: Sú deti spôsobilé využívať digitálne

technológie v prospech svojho učenia sa? Ak áno, aká je podoba využívania digitálnych technológií? Systematicky sme pozorovali vzdelávacie aktivity tvorené na základe iniciatívy subjektov. Výskum bol realizovaný od augusta 2020 do marca 2021. Čiastkové výskumné aktivity sa realizovali v rôznych časoch, školských vzdelávacích súvislostiach a intenzite. Do výskumu bolo zaradených 25 detí, ktoré plnia povinné predprimárne vzdelávanie. Miestom výskumu: trieda v materskej škole, kde učiteľka vytvorila problematickú situáciu, subjekty ponechala v skupine riešiť problém a do činnosti nezasahovala. Analyzovaním a kontrastovaním informácií sme vytvorili kódy, ktoré sme porovnávali, hierarchicky usporadúvali do skupín a vytvárali kategórie. Vznikal pre nás celistvý zmysluplný obraz, v ktorom subjekt integroval vlastnú skúsenosť so získanými poznatkami a hodnotami. Vzniklo nám zobrazenie identifikovaných vzťahov, súvislostí medzi nimi a skúmaného fenoménu. V rámci výskumu sme uplatnili metódu zberu vizuálnych dát, ako aj participatívne pozorovanie s tvorbou videonahrávky. Výskumný materiál sme podrobili analýze otvoreného kódovania. Otvárame text, hľadáme výpovede o skúmanom fenoméne, ktorý sa vzťahuje na výskumné otázky a súvisí s výskumným problémom. Vytvárame jednotlivé kategórie, ktoré porovnáваме, zoskupujeme, usporadúваме a postupne nám modelujú obraz konceptuálnej mapy.

Výskumné zistenia

Z výskumného materiálu (textu) sme na základe analýzy dát uvedené relevantné kategórie distribuovali do dvoch primárnych kategórií, a to:

- 1.) Zložky vedomého konania detí v činnostiach s digitálnymi technológiami
- 2.) Mimoúrovňové kategórie.

Nasledujúce: Tabuľka 2 a Tabuľka 3 cez identifikované kategórie zobrazujú prítomné prvky detských interpretácií zaznamenaných vo výučbe vychádzajúcej so sociokonštruktivistickej teórie a zrealizovaných pozorovaní.

Tabuľka 2 Zložky vedomého konania detí v činnostiach s digitálnymi technológiami

Kód	Kategória	Frekvencia výskytu	Poradie výskytu
1.	Poukázanie na chápanie a poukázanie na praktickú činnosť	31x	2.
2.	Poukázanie na faktické informácie a vrátane ich vzájomných vzťahov	12x	7.
3.	Zdôvodnenie činnosti a ich vzájomných vzťahov	20x	4.
4.	Sebareflexia	7x	10.
5.	Poukázanie na nadväznosť činností	1x	12.
6.	Kladenie otázok a vyžiadanie spätnej väzby	40x	1.
7.	Odpovedanie na otázky pre objasnenie	19x	5.
8.	Interpretácia a vysvetľovanie	26x	3.
9.	Predvídanie/ Odhad/ Predpoklad	8x	9.
10.	Akceptácia	10x	8.
11.	Vytrvalosť v činnosti	5x	11.
12.	Opiera sa o prevzatú informáciu	1x	12.
13.	Vyvodzovanie stanovísk / záverov	15x	6.

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Tabuľka 3 Mimoúrovňové kategórie

Kód	Kategória	Frekvencia výskytu	Poradie výskytu
I.	Dieťa neprejavuje záujem o aktivitu	1x	6.
II.	Dieťa neverbalizuje svoje myšlienky - pozorovateľ	8x	3.
III.	Dieťa hľadá oporu u učiteľa	3x	5.
IV.	Dieťa hľadá oporu u dieťaťa	4x	4.
V.	Dieťa zadáva úlohy/úkony dieťaťu - Dieťa plní dieťaťom zadané úlohy/úkony	18x	1.
VI.	Dieťa odpovedá jednoslovné	10x	2.
VII.	Dieťa nehľadá riešenia	1x	6.

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Interpretácia výskumu, konceptuálna mapa

Prezentujeme zodpovedanie výskumnej otázky „Sú deti spôsobilé využívať digitálne technológie v prospech svojho učenia sa? Ak áno, aká je podoba využívania digitálnych technológií? Na interpretáciu zistení využívame konceptuálnu mapu (Obrázok 1), ktorá je výsledkom zistených skutočností objavujúcich sa v interpretácií subjektov plniacich povinné predprimárne vzdelávanie.

Obrázok 1 Konceptuálna mapa



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Učenie sa a učiteľovo vyučovanie vo výučbe sa prejavilo ako výsledok komplexu vzájomných interaktívnych a transakčných výmen, ktoré sa neustále vytvárali medzi tromi elementmi: dieťaťom, ktoré sa učilo; učivom (obsahom), ktoré bolo objektom učenia sa a učenia, a učiteľom, ktorý svojim vyučovaním napomáhal učiacemu sa subjektu v (re)konštruovaní (či už v individualizovanom alebo skupinovom) významov a v prikladaní zmyslu tomu, čo sa dieťa učí. Medzi učiacim a učiacim sa subjektom bola zaznamenaná intersubjektívna zhoda – vzájomná ohľaduplnosť, rešpektovanie sa navzájom. Učiteľka navrhovala aktivitu, priblížila problém a následne ponechala plnú moc subjektom v bádani, skúmaní, hľadaní odpovedí, riešení vzniknutých situácií. Umožnila subjektom prevziať aktívnu úlohu, vysvetľovať, pozorovať, participovať vo výučbe. Subjekty (deti) pristupovali k sebe s rešpektom, vzájomne diskutovali, ich konanie a súžitie

malo demokratický základ. Prejavila sa vzájomná akceptácia a aktívna spolupráca. Prepojenie subjektov vzťahom dôvery malo za následok vytvorenie pozitívnej socioemočnej klímy, ktorá sa preukázala v prijatí rovnocennosti, súdržnosti, participácii. Sloboda v konaní subjektov sa prejavila v prezentovaní vlastných predstáv o probléme. Vytvorené boli vhodné podmienky pre učenie sa, prostredie – bezpečné, spolupracujúce a podporné. Subjekty narábali s poznatkami, informáciami a digitálnymi technológiami. Vo výučbe si aktualizovali a zvyšovali úroveň praktických spôsobilostí, čo sa preukázalo pri narábaní s digitálnymi technológiami, práve v ich zvládaní. Uskutočňovala sa vnútorná motivácia subjektu k učeniu sa, ktoré bolo ovplyvnené sociálnym kontextom. Subjekt sa stal aktér vlastného učenia sa po stránke činnostnej, motivačnej kde dochádzalo k dosahovaniu určitých cieľov v činnosti. Objavovanie a riešenie problémov sa uskutočňovalo na základe vlastnej skúsenosti subjektu v kolaborácii s inými. Nastávalo (re) konštruovanie poznatkov. Subjekt inicioval a riadil vlastné úsilie. Vzájomná podpora a pomoc medzi subjektmi prebiehala neustále. Subjektom bolo umožnené konať autonómne, vyberali si činnosti na základe slobody v nadväznosti na svoje záujmy. Subjekty hľadali spoločné riešenie vyskytnutých kognitívnych konfliktov. Riešili reálne situácie, ktoré sa bežne vyskytujú v živote človeka. Na základe skúseností, získali schopnosti, ktoré im pomôžu v budúcnosti ľahšie, rýchlejšie, flexibilnejšie riešiť problém, vyskytnutú situáciu.

Záver

Skutočnosť, že žijeme v digitálnej spoločnosti je neprehliadnuteľná. Zmenil sa náš životný štýl, požiadavky zamestnávateľov na mladých absolventov škôl a preto reagujeme na novovytvorené potreby pre život. Digitálne technológie sú vo vzdelávaní široko používané a vzdelávanie v materských školách nie je výnimkou. Deti získavajú dôležité základné poznatky a schopnosti, ktoré sú potrebné na úspešné zvládanie prekážok, úloh v digitálnom svete. V hre sa najľahšie učia základom ovládania digitálnych technológií, spoznávajú ich funkcie, využiteľnosť a možnosti, ktoré ponúkajú. Pri voľnom prístupe a ich dostupnosti v triede majú možnosť učiť sa navzájom, spoločne riešiť problémy, komunikovať medzi sebou a v sociálnej interakcii si navzájom vymieňať skúsenosti. Deti si rozvíjajú množstvo zručností a schopností používaním technológií (Marsh, 2016), aj keď sa zatiaľ len málo diskutuje o tom, ktoré by to mohli byť. Digitálne technológie prinášajú potenciál rozširovať repertoár aktivít a preto je dôležité, aby učitelia rozpoznali a reagovali na odborné poznatky (McPake, Plowman & Christine, 2013), s ktorými deti disponujú už pri vstupe do formálneho vzdelávania, vzhľadom na rastúcu technologizáciu pokračujúcu v priebehu života. Netreba zabúdať na rôzne hrozby a témy o bezpečnosti (Lanna, Valente, & Gómez, 2019), kde nápaditou a vtipnou formou s prvkami folklóru dopomôžu animované rozprávky Ovce.sk (Drobný, 2018), projekt Z odpovedne.sk (Drobný, 2007) a iniciatíva eSlovensko (Drobný, 2002).

Zoznam bibliografických odkazov

- Batanero, J., Rueda, M., Cerero, J., & Martínez, I. (2020). Digital competences for teacher professional development. In *European Journal Teacher Education*. London, Great Britain: Routledge. doi:<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389>
- Buckingham, D. (2010). Defining Digital Literacy. In *Medienbildung in neuen Kulturräumen* (s. 59-71). Deutschland: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4_4
- Bus, A., Takacs, Z., & Kegel, C. (2015). Affordances and limitations of electronic story books for young children's emergent literacy. In *Developmental Review*, 79-97. [vid 2021-09-18] Dostupné z: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0273229714000501?token=C5BA1F089FA82D4D19DDAC23BD9>

- 54C3A00918EB3AD4A810DAD3895FAAEB8284D6AFAC2BAB2C66274EC2DFEC2CE86DBCC&origin Region=eu-west-1&originCreation=20210917151012
- Drobný, M. (2002). *eSlovensko*. [vid 2021-09-18] Dostupné z: <https://www.eslovensko.sk/ebezpecnost.htm>
- Drobný, M. (2018). *Ovce*. [vid 2021-09-18] Dostupné z: <http://sk.sheeplive.eu/>
- Drobný, M. (2007). *Zodpovedne.sk*. [vid 2021-09-18] Dostupné z: <https://www.zodpovedne.sk/index.php/sk/>
- Fedorko, V. (2015). Elementárna gramotnosť v kontexte informačno-komunikačných technológií. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. In *Pedagogika*(LII) (s.171 - 181). Bratislava, Slovensko: Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV.
- Gudmundsdottir, G., & Hatlevik, O. (2017). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. In *European Journal Teacher Education*(41), (s.214-231). London, Great Britain: Routledge. doi:<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- Hague, C., & Paytonová, S. (2011). Digital literacy across the curriculum. In *Curriculum and Leadership Journal*, 9(10). Dostupné z: http://www.curriculum.edu.au/leader/vol9_no10_33010.html?issueID=12380
- Kalaš, I. (2013). *Premeny školy v digitálnom veku*. Bratislava, Slovensko: Slovenské pedagogické nakladateľstvo - Mladé letá.
- Kaye, L. (2017). *Young children in a digital age: Supporting learning and development with technology in the early years*. London, Great Britain: Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9781315752709>
- Kostrub, D., Severini, E., & Rehuš, M. (2012). *Proces výučby a digitálne technológie*. Bratislava, Slovensko: Doc. PaedDr. Dušan KOSTRUB, PhD. a kol.
- Lanna, L., Valente, R., & Gómez, R. (2019). Aplicaciones educativas seguras e inclusivas: La protección digital desde una perspectiva ética y crítica. In *Comunicar*, 27(2), (s. 93-102). Spain. Dostupné z: https://www.scipedia.com/public/Crescenzi-Lanna_et_al_2019a
- Lepičnik, J., & Samec, P. (2013). Communication Technology in the Home Environment of Four-year-old. In *Comunicar*(40), (s.119-126). Spain. doi:DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-02>
- Markovac, V., & Rogulja, N. (2009). *Key ICT Competences of kindergarden teachers*. Croatia, Zadar.
- Marsh, J. (2016). The digital literacy skills and competences of children of pre-school age. In *Media education - Studi, ricerche, buone pratiche*, 7(2), (s.178-195). Italy: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.a. Dostupné z: <https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/8759/8534>
- McPake, J., Plowman, L., & Christine, S. (2013). Pre-school children creating and communicating with digital technologies in the home. In *British Journal of Educational Technology*, 44(3), (s. 421-431). Great British, London: Wiley. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01323.x>
- Pupala, B., Vančíková, K. & et al. (2021). *Povinné predprimárne vzdelávanie: sprievodca cieľmi a obsahom*. Slovensko, Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Reisoğlu, İ., & Çebi, A. (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu. In *Computers & Education*, 156. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103940>.
- Romero Tena, R., Gutiérrez, M., & Llorente Cejudo, M. (2019). Technology use habits of children under six years of age at home. In *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27 (3), (s. 340-362). doi:<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701752>
- Romero-Tena, R., Sánchez, R., Cejudo, C., & Rodríguez, C. (2020). The Challenge of Initial Training for Early Childhood Teachers. A Cross Sectional Study of Their Digital Competences. In *Sustainability* 2, 12(11), (s. 2-17). doi:<https://doi.org/10.3390/su12114782>
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. (2016). Slovensko, Bratislava: Dr. Jozef Raabe Slovensko, s.r.o.

PaedDr. Žaneta Gužíková

Materská škola 8.mája 2, 927 01 Šaľa

lzaneta.guzikova@gmail.com



EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA UČITEĽOV MATERSKÝCH ŠKÔL EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRESCHOOL TEACHERS

Nikoleta Izdenczyová¹⁰

Abstrakt: V tejto výskumnej štúdií je vymedzený pojem emocionálna inteligencia a stručne sú priblížené jednotlivé modely emocionálnej inteligencie. Opísaný je význam emocionálnej inteligencie v pedagogickej praxi v prostredí materskej školy. Spomenuté sú možnosti, ako emocionálnu inteligenciu rozvíjať už v pregraduálnej príprave učiteľov. Cieľom výskumu bolo zistiť, aká je výška emocionálnej inteligencie učiteliek z materských škôl a porovnať emocionálnu inteligenciu v skupinách učiteliek s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe. Pomocou dotazníka TEIQue-SF bola zisťovaná globálna emocionálna inteligencia, ako aj skóre v jej jednotlivých faktoroch. Z výsledkov vyplynulo, že učitelia z výskumnej vzorky mali celkovo priemernú globálnu úroveň emocionálnej inteligencie. Pri porovnaní emocionálnej inteligencie v troch vekových skupinách učiteľov bolo zistené, že v skupine najstarších učiteliek bola zistená najnižšia emocionálna inteligencia.

KLúčové slová: Emocionálna inteligencia, učiteľ v materskej škole, rozvoj emocionálnej inteligencie.

Abstract: In this research study, the concept of emotional intelligence is defined and the individual models of emotional intelligence are briefly introduced. The importance of emotional intelligence in pedagogical practice in the kindergarten environment is described. Possibilities for developing emotional intelligence in undergraduate teacher training are mentioned. The aim of the research was to find out the level of emotional intelligence of preschool teachers and to compare the emotional intelligence in groups of teachers with different lengths of pedagogical practice. Using the TEIQue-SF questionnaire, the global emotional intelligence was determined, as well as the score in its individual factors. The results showed that the teachers in the research sample had average global emotional intelligence. When comparing emotional intelligence in the three age groups of teachers, the lowest emotional intelligence was found in the group of the oldest teachers.

Key words: Emotional intelligence, preschool teacher, development of emotional intelligence.

Úvod

Učiteľské povolanie kladie na učiteľov vysoké nároky. Didaktické zručnosti učiteľa sú veľmi dôležité, no nemenej dôležitá je jeho osobnosť. Pedagógovia trávia s deťmi množstvo času, formujú ich hodnoty, názory a postoje, zásadne ovplyvňujú emocionálne prežívanie detí. Vysoká miera emocionálnej inteligencie je v učiteľskom povolaní veľmi žiaduca. Materská škola predstavuje pre mnohé deti prvý kontakt so širším sociálnym prostredím. Nové kontakty s rovesníkmi, zmena prostredia, nevyhnutnosť určitej samostatnosti, či istá forma riadenej činnosti prináša aj širokú škálu emócií. Učiteľ v materskej škole by mal byť preto schopný orientovať sa v emóciách a v medziľudských vzťahoch a byť vnímavým pozorovateľom a poslucháčom. Aby bolo možné porozumieť emóciám druhých ľudí, je nevyhnutné najprv porozumieť svojim vlastným emóciám. Schopnosť vcítiť sa do emocionálneho prežívania detí a porozumieť citlivej detskej

¹⁰ Autorka je psychologička. Pracuje ako odborná asistentka na katedre Predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie PF PU v Prešove. Zaoberá sa problematikou psychologickéj prípravy budúcich pedagógov, ich motivačnými a osobnostnými charakteristikami, subjektívnou pohodou/kvalitou života a copingom. Výskumne sa venuje aj psychologickým aspektom metakognície a exekutívneho fungovania.

psychike by mala byť súčasťou osobnosti učiteľa. Zložky, z ktorých sa emocionálna inteligencia skladá, hrajú vo vzťahu učiteľa a dieťaťa kľúčovú úlohu.

Teoretické východiská

Vymedzenie pojmu emocionálna inteligencia

Za jedného z predchodcov konceptu EI môžeme považovať amerického psychológa Edwarda Thorndika v jeho poňatí sociálnej inteligencie. V roku 1920 opísal sociálnu inteligenciu ako schopnosť porozumieť ľuďom, jednat' s nimi a reagovať na nich (In: Schulze a Roberts, 2007). Gardner (1999) ako ďalší predchodca konceptu EI prezentoval v 80-tych rokoch 20. storočia svoj pohľad na tzv. personálnu inteligenciu. Podľa Gardnera (1999) má personálna inteligencia dve zložky, a to intrapersonálnu, ktorú chápe ako schopnosť nájsť prístup k vlastnému citovému životu, a interpersonálnu, vďaka ktorej rozumieme druhým ľuďom a dokážeme sa orientovať v medziľudských vzťahoch.

Prvý formálny model EI opísali a definovali Salovey a Mayer, a to v roku 1990. Neskôr, v roku 1997 tento model upravili. Ako prví vymedzili EI ako podmnožinu sociálnej inteligencie a odlíšili ju od klasických osobnostných vlastností. EI chápu ako súbor emocionálnych schopností. Podľa nich v sebe EI zahŕňa tri hlavné zložky, a to: vyjadrovanie emócií, reguláciu a využitie emócií (In: Schulze a Roberts, 2007). Podobne definuje EI aj Wharamová (2014, s. 7), podľa ktorej môžeme EI vnímať ako „povedomie o emóciách a schopnosť ovládať ich správnym a prospešným spôsobom“; či Pletzer (2009, s. 14), ktorý hovorí, že „emocionálna inteligencia je schopnosť vnímať vlastné pocity a pocity druhých ľudí a primerane na ne reagovať“.

S myšlienkou, že EI je súčasť sociálnej inteligencie, však množstvo autorov nesúhlasí. Prikláňajú sa k názoru, že sociálnu inteligenciu emocionálna presahuje, a to z dôvodu, že sa týka emócií v spoločenských situáciách, ale takisto vnútorného prežívania jednotlivca (Kaliská a Nábělková, 2015).

Pojem EI sa do povedomia širokej verejnosti dostal až v roku 1995, a to po vydaní knihy Daniela Golemana, ktorá sa zakrátko stala bestsellerom. Goleman (1995) v nej zdôrazňoval dôležitosť EI pre praktický život - jej využívanie pri zvládaní komunikácie, pre dosiahnutie pracovného či osobného úspechu alebo pre zvládnutie náročných životných situácií. Vďaka vydaniu knihy vzrástol záujem o EI ako zo strany verejnosti, tak aj výskumníkov v tejto oblasti. Objavili sa ďalšie modely EI a nástroje na jej meranie. V roku 2007 navrhol svoj model emocionálnej inteligencie Petrides (In: Kaliská a Nábělková, 2015). Chápal ju ako črtu osobnosti, súvisiacu s rôznymi štýlmi konania a prežívania jedinca. Jeho model EI tvoria štyri faktory, a to: emocionalita, sebakontrola, sociabilita a well-being.

V psychologickom slovníku je EI definovaná ako „Miera radostného prežívania života a miera, s ktorou jedinec zvláda každodenné problémy“ (Hartl a Hartlová 2009, s. 234). To znamená, že EI nespočíva iba v poznaní a rozlišovaní emócií, ale tiež v schopnosti riadiť vlastné správanie vo vzťahu k druhým na základe vedomostí o emóciách. Dalo by sa povedať, že EI je schopnosť využiť emócie tak, aby nám pomáhali a nie škodili.

Modely emocionálnej inteligencie

Modely EI sa dajú rozdeliť na modely, ktoré chápu EI ako schopnosť, ďalej na modely, ktoré EI ponímajú ako črtu a na zmiešané modely.

Chápanie EI ako schopnosti reprezentuje model Mayera a Saloveya. Inteligencia a emócie sú dva komponenty, ktoré v sebe zahŕňajú EI ako pojem. Znamená to, že v sebe reflektuje afektívnu stránku spolu s kognitívnu. Pôvodný model v sebe zahŕňal tri zložky – 1. vnímanie a vyjadrovanie emócií u seba a ostatných, 2. schopnosť emócie regulovať, či vlastné alebo druhých ľudí a 3. využívanie emócií adaptívnym spôsobom. K tretej zložke sa radia flexibilita plánovania, tvorivé myslenie a presmerovanie pozornosti (In: Schulze a Roberts 2007). Neskôr pôvodný model prepracovali a obsahoval už štyri zložky. Mayer a Salovey (1997) chápu EI ako súbor emocionálnych schopností, ktoré je možné rozdeliť do štyroch vetiev:

1. Vnímanie, posudzovanie a vyjadrovanie emócií:

- schopnosť vnímať a vyjadrovať emócie vo vlastných fyzických stavoch, mentálnych stavoch a myšlienkach,
- schopnosť rozpoznať emócie druhých ľudí;

2. Emočná podpora myslenia:

- produktívnym spôsobom využívať emócie v priebehu myslenia,
- konštruktívne využívať emócie pri riešení problémov, pri rozhodovaní a zapamätávaní;

3. Porozumenie emóciám a ich analýza:

- schopnosť označovať emócie a rozpoznávať vzťahy medzi slovami a emóciami, ako napr. vzťah medzi tým mať niekoho rád a niekoho milovať;

4. Premyslená regulácia emócií:

- schopnosť ostať otvorený pocitom, ako príjemným tak aj nepríjemným,
- schopnosť emócie sledovať a regulovať.

Štyri vetvy modelu sú usporiadané hierarchicky. Vnímanie, posudzovanie a vyjadrovanie emócií patria k základným psychickým procesom. Na vrchole je ich premyslená regulácia. Autori predpokladajú podmienenosť dosiahnutia vyššej úrovne osvojením si schopností na nižšej úrovni. Schopnosti v rámci jednej dimenzie sa rozvíjajú tiež vekom a vplyvom skúseností. Autori týmto modelom vymedzili EI ako psychickú schopnosť a oddelili ju od osobnostných vlastností (Kaliská a Nábělková, 2015).

Pre tento model bol vytvorený test EI s názvom Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Počas testu MSCEIT človek opisuje emócie na tvárach na obrázkoch, predstavuje si určitú náladu a na jej základe má vyriešiť nejaký problém, pomenúva príčiny rôznych emócií, určuje ako využívať znalosti o emóciách v rôznych situáciách, v ktorých sa ocitá on i ostatní (Mayer, Salovey, Caruso, 2002).

Autori modelu EI ako schopnosti Mayer a Salovey (1997) zastávajú názor, že meranie EI by sa malo približovať k meraniu všeobecnej inteligencie. Operacionalizácia EI úzko koreluje s kognitívnymi schopnosťami. To znamená, že úlohy k problematike by mali mať viac-menej správne odpovede. Existujú viaceré prístupy ku kritériám správnych odpovedí. Za správnu odpoveď je možné považovať odpoveď, ktorá je najčastejšia spomedzi veľkej normatívnej skupiny, tzv. konsenzuálne skórovanie. V druhom prístupe je považovaná za správnu odpoveď taká, ktorá je určená expertmi. Vtedy hovoríme o expertnom skórovaní. Prípadne môže ísť o cieľové skórovanie, pri ktorom je hodnotená respondentova interpretácia výrazu tváre osoby v porovnaní s emocionálnym zámerom pozorovanej osoby (Kaliská a Nábělková, 2015). Relatívne nízke korelácie medzi týmito skórovaniami však naznačujú, že výsledok nie je daný variabilitou EI, ale len metódou skórovania (Schulze a Roberts, 2007).

Kritika modelu EI ako schopnosti poukazovala na problém merania EI ako schopnosti, keďže subjektivita emocionálneho zážitku je u každého jedinca iná. Odpovede sa nedajú objektívne vyhodnocovať, pretože kritériá správnych odpovedí, tak ako pri kognitívnych testoch, neexistujú. Intrapersonálne zložky EI nemožno objektívne hodnotiť, pretože sú posudzované iba podľa výpovede jedinca. Práve preto je možné EI merať **ako črtu osobnosti**, ktorá sa týka typického správania jedinca a jeho sebauvedomenia (Schulze a Roberts, 2007).

Podobne Kaliská a Nábělková (2015) uvádzajú, že kvôli kritike štúdií, v ktorých sa EI chápala a merala ako schopnosť, sa radikálne zmenil pohľad na koncept tohto konštrukt. Pohľad z novej perspektívy ukázal, že EI netreba vnímať ako schopnosti, ale ako osobnostné črty, ktoré úzko súvisia s emocionálnym fungovaním jedinca.

Ako sa výskumníci skúmajúci EI ako schopnosť snažili vytvoriť nástroje na meranie tohto nového konštrukt, prehliadli závažný rozdiel medzi typickým a maximálnym výkonom (Hofstee, 2001, In: Roberts a Schulze, 2007). EI vnímaná ako schopnosť je meraná testami maximálneho výkonu, rovnako ako tradičná inteligencia, zatiaľ čo pri meraní EI ako osobnostnej črty sa používajú sebaopisné dotazníky. Všetci predpokladali, že operacionalizujú ten istý konštrukt. Nie je prekvapením, že to prinieslo zdanlivo protichodné zistenia. Spôsob, akým sú merané premenné zachytávajúce individuálne rozdiely sebaopisnými metódami oproti metódam, ktoré merajú maximálny výkon, mal priamy vplyv na ich operacionalizáciu (Schulze a Roberts, 2007).

S prihliadnutím na túto skutočnosť, poukazuje Petrides a Furnham (2001) na rozdiel medzi črtovou EI a EI ako schopnosťou. Je dôležité pochopiť, že sú to dva odlišné konštrukty, merané dvoma rozličnými metódami. Tieto konštrukty sa nevyučujú, ale môžu sa dopĺňať. Podľa týchto autorov má toto rozlíšenie v metódach merania teoretické aj praktické dôsledky. Pri meraní EI ako schopnosti sa ukazujú pozitívne korelačné vzťahy EI s tradičnou kognitívnu inteligenciou, a naopak žiadne, resp. náhodné vzťahy s osobnostnými vlastnosťami. Meranie EI ako črty osobnosti zase silne koreluje s osobnostnými vlastnosťami a vykazuje slabé vzťahy s kognitívnu inteligenciou.

Kaliská a Nábělková (2015) opisujú Petridesov model črtovej EI. Vytvorený bol na základe obsahovej analýzy už existujúcich modelov. Za základné aspekty sú považované percepcia emócií, regulácia a expresia emócií. Zároveň Petrides vybral kľúčové prvky piatich koncepcií nasledujúcich autorov: Thorndike (1920), Gardner (1993), Salovey a Mayer (1990), Bar-On (2005) a Goleman (2001) a integroval ich do jedného komplexného modelu (všetko In: Kaliská a Nábělková, 2015).

Poukázal na to, že črtová EI je samostatný konštrukt, ktorý bude determinovaný osobnostnými vlastnosťami a bude vstupovať do významných vzťahov s črtami osobnosti, ktoré pokrývajú emocionálne dispozície jednotlivca. Z toho dôvodu zaznieva aj kritika, že črtová EI neprináša nič nové (prírastková validita). Petrides však empiricky dokladá prírastkovú validitu črtovej EI nad rámec základných osobnostných dimenzií.

Črtová EI odráža spôsob, ako ľudia vnímajú svoje vlastné emočné schopnosti a vychádza z prirodzenej subjektivity emocionálneho prežívania. Nástrojom merania sú Dotazníky črtovej emocionálnej inteligencie TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire). Model je tvorený pätnástimi oblasťami, ktoré okrem dvoch samostatne stojacich dimenzií, tvoria štyri všeobecné faktory (Kaliská a Nábělková, 2015):

1. Emocionalita – zahŕňa efektívne vnímanie a vyjadrovanie emócií, využitie týchto vlastností pre rozvoj a udržiavanie osobných vzťahov. Faktor je tvorený nasledujúcimi dimenziami:

- *empatia* – schopnosť vcítiť sa do druhých, vidieť svet ich očami, porozumieť ich potrebám a túžbam,
- *percepčia emócií* – vnímanie vlastných emócií a emócií druhých,
- *expresia emócií* – prirodzene vyjadrenie a sprostredkovanie svojich emócií druhým ľuďom
- *vzťahové schopnosti* – vytvorenie a udržiavanie osobných vzťahov;

2. Sebakontrola – obsahuje reguláciu vlastných emócií a impulzov, schopnosť zvládať záťaž a stres.

Faktor tvoria tieto dimenzie:

- *emočná regulácia* – kontrola a korigovanie vlastných emócií,
- *nízka impulzivita* – schopnosť zvážiť rozhodnutie pred realizáciou činov,
- *zvládanie stresu* – odolnosť voči záťaži;

3. Sociabilita – predstavuje zbehlosť jedinca v rôznych sociálnych vzťahoch, komunikatívnosť, schopnosť ovplyvniť emócie druhých, otvorenosť, dôveru, asertivitu. K dimenziám tvoriacim tento faktor patria:

- *manažment emócií* – zvládanie a ovplyvňovanie emócií druhých, vedieť ich motivovať, upokojiť,
- *asertivita* – otvorenosť a úprimnosť, spôsobilosť postaviť sa za svoje práva,
- *sociálne uvedomenie* – sociálna zručnosť, citlivosť a prispôsobivosť v interakciách;

4. Well-being – tvorený je vlastnosťami spojenými s prežívaním osobnej pohody a šťastia, optimizmu a sebaúcty, prameniach z vlastných úspechov v minulosti a z pozitívnych očakávaní v budúcnosti.

Faktor v sebe zahŕňa tieto dimenzie:

- *optimizmus* – zameranie sa na pozitívne stránky života,
- *šťastie* – spokojnosť so životom, zameranie sa na prítomnosť a budúcnosť,
- *sebaúcta* – sebaláska, sebaistota a dobrá mienka o samom sebe;

Samostatné dimenzie:

- *adaptabilita* – flexibilita v práci a prispôsobenie sa novému,
- *sebamotivácia* – snaha odvieť dobrú prácu, vnútorná motivácia a rozhodnosť.

Keďže sme v rámci výskumu použili dotazník TEIQue-SF, stručne opíšeme, ako je možné charakterizovať vysoké, resp. nízke skóre v jednotlivých dimenziách EI. Vysoké skóre vo faktore emocionálnosť je charakterizované ako schopnosť vhodným spôsobom vnímať a vyjadriť svoje emócie, byť v kontakte so svojím vlastným emocionálnym prežívaním, ako aj s prežívaním ostatných, schopnosť pochopiť ich potreby, sny a túžby. Naopak, nízke skóre býva interpretované ako problém v určovaní emocionálneho prežívania, problém vyjadriť svoje emócie, prejaviť iným city a podobne. Pri nízkom skóre vo faktore sebakontrola ide o ťažkosti so zvládaním stresových a záťažových situácií, skratové správanie v takýchto situáciách, ktoré môže mať podobu impulzívneho až výbušného správania daného jedinca. Vysoké skóre predpokladá schopnosť zvládať stres a byť ustálenou, rozvážnou a svedomitou osobnosťou. Pri faktore sociabilita sa jedinci s vysokým skóre vyznačujú vlastnosťami ako úprimnosť, vnímavosť, schopnosť vyjednávať či vypočuť si druhú stranu. Tieto vlastnosti stoja v protiklade s plachosťou, nerozhodným správaním, tendenciou skôr sa podriaďovať ako viesť. Faktor well-being je opisovaný ako optimizmus verzus pesimizmus, osobná pohoda a dobrá nálada v protipóle so sklamaním z vlastného života. Schopnosť veriť svojmu úsudku v protiklade s neistotou pri činnostiach. S nižšou úrovňou vo faktore well-being prichádza aj nižšia sebaúcta. Tieto faktory dohromady vytvárajú globálnu črtovú EI (Kaliská a Nábělková, 2015).

Na rozdiel od konceptu EI ako schopnosti Mayera a Saloveya, **zmiešané modely** nespájajú EI výlučne s inteligenciou alebo s emóciami. Namiesto toho ponímajú EI ako rozmanitú skupinu osobnostných charakteristík, ktoré môžu predpovedať úspech ako v pracovnom, tak v bežnom živote (Schulze a Roberts, 2007).

Najväčšiu vedeckú pozornosť spomedzi zmiešaných modelov dosiahol Bar-Onov model. Ako jediný bol podporený empirickými zisteniami (Schulze a Roberts, 2007). Bar-On (1997) definuje EI ako „súbor nekognitívnych schopností, kompetencií a spôsobilostí, ktoré ovplyvňujú jedincovu schopnosť vysporiadať sa s problémami v každodennom živote“. Bar-On preskúmal osobnostné charakteristiky, ktoré podmieňujú úspech jedinca, a to nad rámec kognitívnej inteligencie. Identifikoval päť kľúčových dimenzií, ktoré sa ďalej delia na pätnásť subškál:

1. Intrapersonálne zručnosti:

- *vnímanie vlastných emócií* – zahŕňa schopnosť rozpoznať a porozumieť vlastným emóciám,
- *asertivita* – umenie vyjadriť svoje myšlienky, svoje presvedčenie, schopnosť brániť svoje práva,
- *sebaúcta* – zahŕňa schopnosť seba porozumenia a akceptácie samého seba,
- *sebaaktualizácia* – chápaná ako uvedomenie si vlastného potenciálu,
- *nezávislosť* – schopnosť sebakontroly, sebariadene a emocionálna nezávislosť;

2. Interpersonálne zručnosti:

- *interpersonálne vzťahy* – schopnosť nadviazať a udržiavať spokojné vzťahy,
- *sociálna zodpovednosť* – schopnosť byť zodpovedným a spolupracujúcim členom sociálnej skupiny,
- *empatia* – schopnosť brať na vedomie pocity druhých a akceptovať ich;

3. Prispôsobivosť:

- *riešenie problémov* – schopnosť definovať problém a vytvoriť efektívne riešenie,
- *testovanie reality* – schopnosť vecným spôsobom vyhodnotiť vzťah medzi subjektívnou a objektívnou realitou,
- *flexibilita* – schopnosť prispôbiť svoje emócie, myšlienky, správanie meniacim sa podmienkam;

4. Zvládanie stresu:

- *tolerancia stresu* – schopnosť zdotlať nežiaduce udalosti,
- *kontrola impulzov* – schopnosť odolať nutkaniu, pokušeniu alebo impulzu;

5. Všeobecná nálada:

- *šťastie* – celková spokojnosť so svojím vlastným životom,
- *optimizmus* – udržiavanie pozitívneho prístupu ku každodenným udalostiam napriek nepriazni osudu.

Z tohto modelu vychádza inventár s názvom Emotional Quotient Inventory (EQ-i) (Bar-On, 1997). Obsahuje 133 položiek s 5-stupňovou odpoveďovou škálou.

K zmiešaným modelom EI sa radí aj Golemanov model. Daniel Goleman (1995) spopularizoval pojem EI, avšak podľa Schulzeho a Roberta (2007) sa s touto snahou spája aj istá nevedeckosť, ktorá mu je vytykána. Goleman (1995) charakterizoval EI ako schopnosť vyznať sa sám v sebe a v druhých ľuďoch, zvládať vlastné a cudzie emócie a mať vnútornú motiváciu. Zaoberal sa predovšetkým aplikovaním EI vo svete práce a úspechu. V jeho poňatí EI výrazne vidieť väzbu na charakterové vlastnosti. Rozlišuje:

1. Kompetencie vzťahujúce sa k vlastnej osobe:

- *sebauvedomenie* – uvedomenie si samého seba v každom okamihu, orientácia vo vlastných emóciách a sebadôvera,
- *sebaovládanie* – ovládanie emócií, zmysel pre spravodlivosť, dodržiavanie pravidiel slušnosti, zodpovednosť za svoje konanie, schopnosť adaptovať sa na zmeny,
- *motivácia k vlastným cieľom* – ctížiadostivosť, lojalita, optimizmus, iniciatíva;

2. Kompetencie v oblasti medziľudských vzťahov:

- *empatia* – vcítenie sa do situácie druhých, porozumenie ich emóciám, podpora vo vhodnom okamihu,
- *spoločenská obratnosť* – komunikatívnosť, vodcovské schopnosti, ochota ku zmenám, zvládanie konfliktných situácií, schopnosť pracovať v tíme.

Význam emocionálnej inteligencie v pedagogickej praxi

Budúci učitelia získavajú nové znalosti, zručnosti a postoje, ktoré tvoria učiteľovu profesijnú kompetenciu počas prípravy na budúcu učiteľskú profesiu. Táto príprava je nevyhnutnou a dôležitou etapou v procese stávania sa učiteľom. Cieľom pregraduálnej prípravy je získať určitú profesijnú úroveň a vytvoriť predpoklady pre ďalší profesijný rozvoj. V priebehu vysokoškolského štúdia sa budúci učiteľ rozhoduje, aké didaktické postupy bude uplatňovať, zvažuje, ako bude pristupovať k deťom. Budúci učiteľ v priebehu štúdia získava nielen teoretické vedomosti, ale aj praktické zručnosti, najmä počas praxe v školských zariadeniach. Je to priestor na získanie skúseností priamo z praxe, priestor v ktorom sa študent dostáva do rôznych sociálnych interakcií. Uplatňuje svoju EI a jej jednotlivé zložky v procese edukácie, ale aj v priebehu iných foriem interakcií v kontakte s deťmi. Zároveň takýmto spôsobom svoju EI postupne rozvíja.

Jednou zo zložiek EI je faktor emocionality. Zaraďujeme tu schopnosť rozpoznávať a vnímať svoje vlastné emócie, ako aj emócie ostatných. Patrí sem zároveň empatia, teda schopnosť vcítiť sa do prežívania druhej osoby. Empatiu môže učiteľ vo vzťahu k dieťaťu uplatniť v procese komunikácie, napríklad pri riešení výchovných problémov. Empatický človek vidí svet tak, ako ho vníma druhá osoba. Neznamená to však, že pritom stráca svoje vlastné ja. Učiteľ nemôže dovoliť, aby emócie určovali jeho správanie, takže si v priebehu empatického porozumenia zachováva určitý odstup. Pokiaľ dieťa prežíva napätie, učiteľ si je vedomý intenzity jeho emócií, sám však nemá podliehať napätiu (Mareš & Křivohlavý, 1995).

K ďalšej zložke EI patrí faktor sebakontroly. Byť schopný regulovať svoje emócie je pre učiteľa nevyhnutné. Pedagóg by antipatiu nemal prejavovať tým, že bude s dieťaťom jednať podráždene či s nechutou. Naopak, mal by byť schopný uvedomiť si tieto emócie, zamyslieť sa nad svojimi emóciami a správaním, a následne hľadať pozitívne riešenie vzájomného vzťahu (Wedlichová, 2011). Každý učiteľ, či už vedome alebo nevedome, zaujíma voči deťom určitý postoj a očakávania. Emócie vychádzajú z učiteľových postojov, očakávania sú naopak založené na rozumovej úvahe. Očakávania ovplyvňujú skúsenosti učiteľa so samotným dieťaťom, skúsenosti s deťmi, ktoré sa mu nejakým spôsobom podobajú, ale napríklad aj s rodičmi dieťaťa. V prípade, že ide o pozitívne očakávania, môže dochádzať k Pygmalion efektu. V prípade, že očakávania u dieťaťa vyvolávajú negatívne postoje a správanie, jedná sa o tzv. Golem efekt (Mareš 2013). Z týchto dôvodov je dôležité, aby učitelia svoju schopnosť rozpoznať a zvládať emócie rozvíjali.

Faktor sociability je ďalšou zložkou EI. Ide o schopnosti, pri ktorých emócie využívame v sociálnych situáciách, napríklad pri komunikácii, pri ovplyvnení druhých a pri ich vedení, pri zvládaní konfliktov a vytváraní nových vzťahov. Výrazná časť edukačného procesu prebieha prostredníctvom sociálnych interakcií, pričom do kontaktu vstupuje učiteľ s deťmi, ako aj deti medzi sebou navzájom. Učiteľ je pre deti modelom správania v sociálnych situáciách. Emocionálne inteligentný učiteľ si uvedomuje toto postavenie, je si vedomý svojho správania a k deťom vysiela iba pozitívne sociálne signály (Wedlichová, 2011).

Ďalšou zložkou EI je tzv. well-being. Zahŕňa v sebe optimizmus, sebaúctu a celkovú spokojnosť so životom. Celková nálada ovplyvňuje spôsob myslenia učiteľa. Vďaka uvedomeniu si svojej nálady môže dobrú náladu rozšíriť v triede, naopak, v prípade zlej nálady sa jej rozšíreniu snaží zabrániť (Wedlichová, 2011).

Učiteľ v priebehu vykonávania svojej profesie pôsobí svojou osobnosťou na deti a tým ovplyvňuje ich vývin v oblasti emocionálnych a sociálnych schopností. Aby mohol učiteľ u detí tieto schopnosti v pozitívnom smere rozvíjať, je nevyhnutné, aby sám určitou úrovňou emocionálnych schopností disponoval. Podľa Wedlichovej (2011) je povolanie učiteľa na variabilitu sociálnych zručností mimoriadne náročné; na učiteľa sú v porovnaní s inými profesiami v tomto ohľade kladené až extrémne nároky. Preto je pre učiteľa veľmi dôležité svoju EI rozvíjať.

Výskumná časť

Ciele výskumu

Výskumným cieľom bolo zistiť, akú emocionálnu inteligenciu majú učitelia materských škôl z výskumnej vzorky. Tento hlavný cieľ sme rozdelili na niekoľko čiastkových cieľov:

1. Zistiť, aké priemerné skóre dosahujú učitelia materských škôl vo faktore emocionalita;
2. Zistiť, aké priemerné skóre dosahujú učitelia vo faktore sebakontrola;
3. Zistiť, aké priemerné skóre dosahujú učitelia vo faktore sociabilita;
4. Zistiť, aké priemerné skóre dosahujú učitelia vo faktore well-being;
5. Zistiť, aké priemerné skóre dosahujú učitelia v globálnej emocionálnej inteligencii.
6. Porovnať skupiny učiteľov vytvorené na základe ich veku v emocionálnej inteligencii (v globálnej emocionálnej inteligencii a v jej faktoroch).

Realizovali sme kvantitatívny typ výskumu, v súvislosti s prvými piatimi cieľmi sme zvolili deskriptívny typ výskumného plánu, v prípade šiesteho cieľa sme volili diferenciacny výskumný plán.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 34 učiteliek materských škôl z prešovského a košického kraja s priemerným vekom 45,8 roka. Priemerná dĺžka pedagogickej praxe respondentiek bola 20,3 roka. 38 % respondentiek pracovalo v obciach (Sveržov, Pušovce, Mokroluh, Kurov, Rokyty, Kľušov) a 62 % pracovalo v mestách (Bardejov, Košice).

Zber dát prebiehal vo februári a marci 2021. Pri realizácii výskumu boli dodržané etické štandardy – dobrovoľné a anonymné vyplnenie dotazníkov, rešpektovanie súkromia, zabezpečenie dôvernosti informácií

Výskumné metódy

Na zisťovanie výšky emocionálnej inteligencie bol použitý štandardizovaný dotazník TEIQue-SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form) (Kaliská a Nábělková, 2015). Tento dotazník vychádza z Petridesovho modelu črtovej EI, v rámci ktorého je EI chápaná ako súbor osobnostných, resp. behaviorálnych dispozícií súvisiacich s emocionalitou. Krátka forma dotazníka vychádza z pôvodnej verzie TEIQue a bola vytvorená vyňatím relevantných položiek. Pomocou dotazníka je možné posúdiť hodnotu globálnej EI a orientačne aj jej faktorov. Medzi tieto faktory patrí emocionalita, sebakontrola, sociabilita a well-being. Dotazník obsahuje 30 položiek, na ktoré môže respondent odpovedať na 7-stupňovej škále, pričom číslo 1 reprezentuje úplný nesúhlas a číslo 7 úplný súhlas. Globálnu úroveň EI sa získava sčítaním odpovedí na všetky položky v dotazníku a následným vydelením počtom položiek, teda číslom 30. Skóre v jednotlivých faktoroch sa získa zrátaním skóre v položkách konkrétneho faktora a vydelením počtom položiek prislúchajúcich danému faktoru. Pri niektorých položkách sa využíva reverzne obrátené skórovanie (Kaliská a Nábělková, 2015).

Výsledky a ich interpretácia

V súlade s prvými štyrmi naformulovanými cieľmi sme zisťovali priemerné skóre učiteľov materských škôl v jednotlivých faktoroch EI (emocionalita, sebakontrola, well-being, sociabilita). Piatym čiastkovým cieľom, ktorý sme si stanovili, bolo zistiť priemerné skóre v globálnej EI. Respondenti mohli v každej premennej dosiahnuť skóre od 1 (najnižšia miera globálnej EI, resp. EI v rámci daného faktora) po 7 (najvyššia miera globálnej EI, resp. EI v rámci daného faktora). V tabuľke 1 sú znázornené výsledky týkajúce sa globálnej EI a jej faktorov, platné pre celú výskumnú vzorku.

Tabuľka 1 Výsledky týkajúce sa globálnej EI a jej faktorov za celú výskumnú vzorku

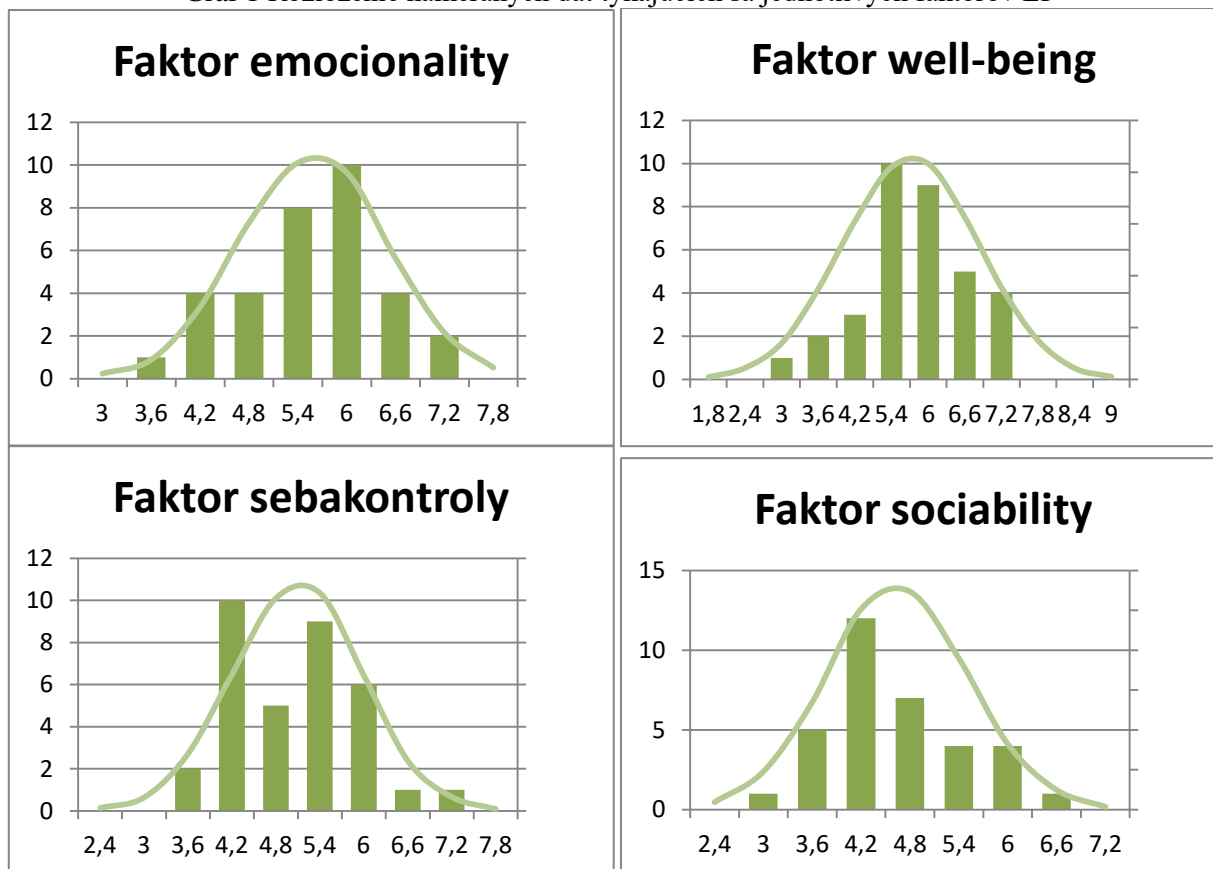
Faktory EI	Min	Max	AM	SD	Mdn	šikmost'	špicatost'
Emocionalita	3,50	6,75	5,27	0,90	5,38	-0,41	-0,52
Sebakontrola	3,33	6,83	4,78	0,86	4,75	0,37	-0,44
Well-being	2,70	7,00	5,40	1,10	5,50	-0,83	0,16
Sociabilita	3,00	6,17	4,36	0,86	4,17	0,53	-0,37
Globálna EI	3,90	6,40	4,96	0,71	4,91	0,31	-0,88

Vysvetlivky: Min = minimálna hodnota, Max = maximálna hodnota, AM = aritmetický priemer, SD = štandardná odchýlka, Mdn = medián

Ako je vidieť v tabuľke 1, najvyššie priemerné skóre bolo dosiahnuté vo faktore well-being (AM = 5,40). O niečo nižšie priemerné skóre sme zaznamenali vo faktore emocionalita (AM = 5,27). Tretie najvyššie priemerné skóre sa týka faktora sebakontrola (AM = 4,78). Najnižšie priemerné skóre sme zistili vo faktore sociabilita (AM = 4,36). Priemerné skóre v globálnej EI bolo 4,96, čo podľa noriem pre osoby v mladšej a strednej dospelosti (Kaliská a Nábělková, 2015) predstavuje 45. až 50. percentil.

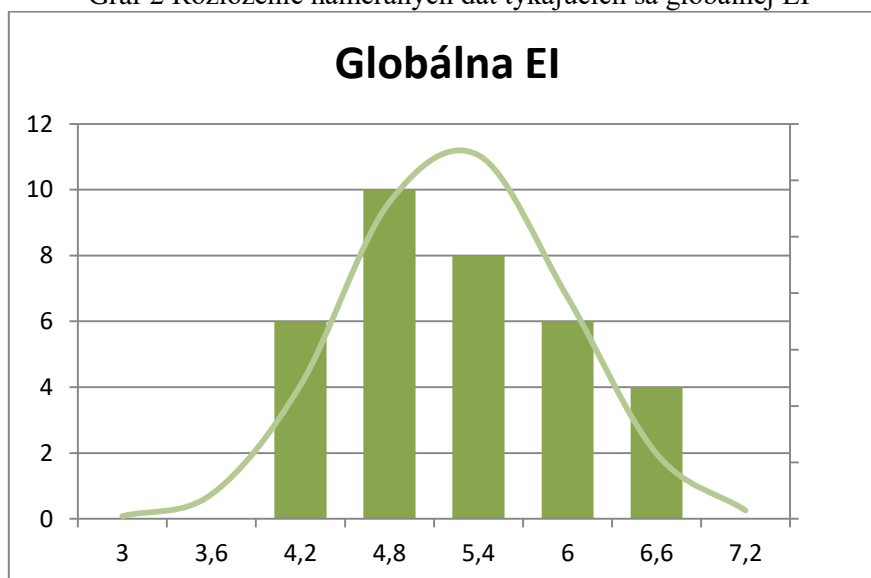
Koeficienty špicatosti a šikmosti, ako opisné charakteristiky tvaru rozloženia dát nenaznačovali výrazné odchýlky rozloženia nameraných hodnôt globálnej EI ani jej faktorov vzhľadom k normálnemu rozloženiu. Skutočnosť, že sa jedná o normálne rozloženie skóre v EI a jej faktoroch, je možné podložiť aj pomocou histogramov na grafoch 1 a 2.

Graf 1 Rozloženie nameraných dát týkajúcich sa jednotlivých faktorov EI



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Graf 2 Rozloženie nameraných dát týkajúcich sa globálnej EI



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Šiestym výskumným cieľom bolo porovnať skupiny učiteľov vytvorené na základe ich veku v emocionálnej inteligencii (v globálnej EI a v jej faktoroch). Učiteľov z výskumnej vzorky sme rozdelili na 3 vekové kategórie: učitelia s vekom 23 až 40 rokov (n = 11); s vekom 41 až 55 rokov (n = 11) a učitelia s vekom od 56 až 64 rokov (n = 12). V tabuľke 2 prezentujeme aritmetické priemery

a hodnotu štandardnej odchýlky v globálnej EI a vo faktoroch EI pre tieto tri vekové skupiny respondentiek.

Tabuľka 2 Výsledky týkajúce sa globálnej EI a jej faktorov v 3 vekových skupinách respondentiek

Faktory	Veková skupina	AM	SD
Emocionalita	23 - 40	5,62	0,57
	41 - 55	5,49	0,95
	56 - 64	4,68	0,86
Sebakontrola	23 - 40	4,95	0,57
	41 - 55	5,11	1,08
	56 - 64	4,24	0,59
Well-being	23 - 40	5,83	0,71
	41 - 55	5,56	1,11
	56 - 64	4,74	1,18
Sociabilita	23 - 40	4,56	0,99
	41 - 55	4,65	0,83
	56 - 64	3,85	0,54
Globálna EI	23 - 40	5,22	0,48
	41 - 55	5,19	0,89
	56 - 64	4,45	0,39

Vysvetlivky: AM = aritmetický priemer, SD = štandardná odchýlka

Na overenie nulovej hypotézy, že medzi skupinami vytvorenými na základe veku učiteliek nebudú štatistické rozdiely vo výške EI, sme použili t-test pre dva nezávislé výbery. Výsledky štatistickej analýzy prezentujeme v tabuľkách 3 až 5.

Tabuľka 3 Výsledok t-testu pri porovnaní výšky EI vo vekových kategóriách 23-40 rokov a 41 – 55 rokov.

Nezávislá premenná (n)	vek
1. veková kategória	23 - 40
2. veková kategória	41 - 55
Hladina významnosti α	0,05

Faktor	emocionalita	sebakontrola	well-being	sociabilita	globálna EI
p-hodnota	0,706	0,664	0,442	0,45	0,934
Vyhodnotenie	N	N	N	N	N

p-hodnota $\geq 0,05 \rightarrow H_0$ nezamietame

Tabuľka 4 Výsledok t-testu pri porovnaní výšky EI vo vekových kategóriách 23-40 rokov a 56-64 rokov.

Nezávislá premenná (n)	vek
1. veková kategória	23 - 40
2. veková kategória	56 - 64
Hladina významnosti α	0,05

Faktor	emocionalita	sebakontrola	well-being	sociabilita	globálna EI
p-hodnota	0,007	0,009	0,014	0,049	0,001
Vyhodnotenie	Z	Z	Z	Z	Z

p-hodnota $\leq 0,05 \rightarrow H_0$ zamietame

Tabuľka 5 Výsledok t-testu pri porovnaní výšky EI vo vekových kategóriách 41-55 rokov a 56-64 rokov.

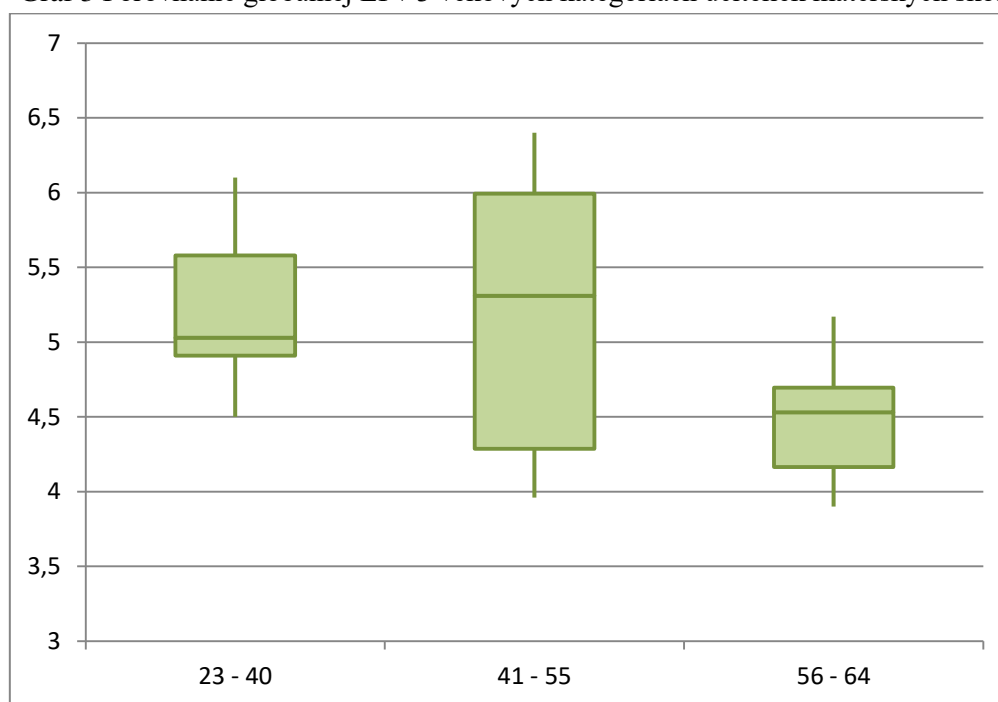
Nezávislá premenná (n)	vek
1. veková kategória	41 - 55
2. veková kategória	56 - 64
Hladina významnosti α	0,05

Faktor	emocionalita	sebakontrola	well-being	sociabilita	globálna EI
p-hodnota	0,045	0,027	0,049	0,012	0,019
Vyhodnotenie	Z	Z	Z	Z	Z

p-hodnota $\leq 0,05 \rightarrow H_0$ zamietame

Z výsledkov uvedených v tabuľke 3 vyplýva, že medzi skupinami učiteliek s vekom 23-40 a 41-55 sme nezistili štatisticky významný rozdiel vo výške EI, a to v žiadnom faktore EI, ani v globálnej EI. Na základe údajov uvedených v tabuľke 4 môžeme konštatovať, že skupina učiteliek s vekom 23-40 rokov mala štatisticky významne vyššiu globálnu EI, ako aj EI v rámci všetkých jej faktorov, ako skupina s vekom 56-64. Podobne, skupina učiteliek s vekom 41-55 mala vyššiu EI (vo všetkých faktoroch a tiež globálnu EI) ako skupina s vekom 56-64 (tabuľka 5). Graf 3 ponúka grafické znázornenie výsledkov (krabicové grafy) v globálnej EI pre 3 vekové kategórie, ktoré sme porovnávali.

Graf 3 Porovnanie globálnej EI v 3 vekových kategóriách učiteliek materských škôl



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Je zaujímavé, že aj napriek najdlhšej praxi je úroveň EI najstaršej vekovej kategórie najnižšia. Mohli by sme tiež uvažovať nad tým, či na výšku EI okrem veku nemôžu mať vplyv ďalšie premenné. V podobe úvahy je možné položiť si otázku, či s pribúdajúcim vekom nedochádza k istému emočnému vyčerpaniu, ktoré by mohlo súvisieť aj s tzv. syndrómom vyhorenia.

Výsledky, ku ktorým sme dospeli, sú platné len v rámci našej výskumnej vzorky. Vzhľadom na menšiu vzorku ich nie je možné zovšeobecňovať na celú populáciu učiteľov materských škôl.

Vplyv veku na výšku inteligencie je potrebné overiť v ďalších výskumoch realizovaných na väčšej a reprezentatívnej vzorke. Výsledky nášho výskumu môžu slúžiť ako podnet pre ďalšie skúmanie v tejto oblasti. Zaujímavé môže byť výskumné zameranie na vplyv miery psychického vyhorenia (burn-out syndrómu) na výšku emocionálnej inteligencie.

Odporúčania do praxe

Učiteľ v priebehu vykonávania svojej profesie pôsobí na deti celou svojou osobnosťou a tým ovplyvňuje ich vývin. Aby mohol učiteľ v pozitívnom smere rozvíjať emocionálnu inteligenciu u detí, je nevyhnutné, aby bol sám primerane emocionálne inteligentný. Zatiaľ čo sa kognitívna inteligencia pokladá za viac-menej stálu, pri rozvíjaní EI sa otvárajú oveľa širšie možnosti. V rámci pregraduálnej prípravy učiteľov odporúčame študentom absolvovať sociálno-psychologický výcvik (na našej fakulte je v ponuke ako povinne voliteľný predmet). Výcvik je zameraný na rozvoj určitých špecifických sociálnych zručností či ich rozširovanie a zlepšovanie. Aktívnou účasťou tu študenti môžu rozvíjať svoje sociálne a komunikačné zručnosti, spoznávať samých seba aj ostatných v skupine, rozvíjať svoju schopnosť sebareflexie, pracovať s vlastným emocionálnym prežívaním. Účasť na takýchto typoch výcvikov, už v pregraduálnej príprave učiteľa, je vhodný spôsob ako potrebné zručnosti nadobudnúť a prísť tak do praxe o čosi lepšie pripravený.

Dôležitým aspektom pregraduálnej prípravy učiteľov je takisto absolvovanie praxe priamo v materských školách a výchovných zariadeniach. Priamy kontakt s deťmi a celkovo s edukačným procesom prináša možnosť nazbierať cenné skúsenosti. Je tiež skvelým prostriedkom na spoznanie svojho správania v rôznych záťažových situáciách, ktoré pedagogická prax obnáša.

Učitelia v praxi sa môžu venovať rozvíjaniu emocionálnej inteligencie prostredníctvom rôznych výcvikov a kurzov, ktoré sú zamerané na jej rozvoj či rozvoj sociálnych zručností. Učiteľské povolanie sa radí k najnáročnejším povolaniam, najmä po psychickej stránke. Preventívne programy a výcviky môžu posilniť a rozvíjať osobnostné dispozície, obsiahnuté v modeli črtovej EI (adaptabilitu, vyjadrovanie vlastných emócií, hodnotenie vlastných aj cudzích emócií, sebamotiváciu, sebaúctu, zvládanie vlastnej impulzivitu, formovanie optimálnych interpersonálnych vzťahov, reguláciu a riadenie emócií) vytvárajú predpoklady pre plnohodnotnejšie fungovanie v pracovnom aj osobnom živote. Môžu tiež prispieť k zmierneniu psychického vypätia a predísť psychickému vyhoreniu učiteľov.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-I)*. TECHNICAL MANUAL. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Grada. ISBN 80-7178-279-3.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can be matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1.
- Kaliská L. & Nábělková E. (2015). *Dotazníky k črtové emocionální inteligenci TEIQue-SF/TEIQue-CSF*. Banská Bystrica: Belianum. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/284900835_Dotazniky_crtovej_emocionalnej_inteligencie_TEIQue-SFTEIQue-CSF_manual_k_skratenym_formam
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-2620-174-8.
- Mareš J. & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-2101-070-3.

Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence test – User's Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. In *European Journal of Personality*, 15, pp. 425-448.

Pletzer, M. A. (2009). *Emoční inteligence: Jak ji rozvíjet a využívat*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3057-8.

Schulze, R. & Roberts, R. D. (2007). *Emoční inteligence – přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-229-4.

Wedlichová, I. (2011). *Emoční inteligence*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-347-2.

Wharam, J. (2014). *Emoční inteligence: Cesta do středu sama sebe*. Praha: Práh. ISBN 978-80-7252-542-3.

PhDr. Nikoleta Izdenczyová, PhDr.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

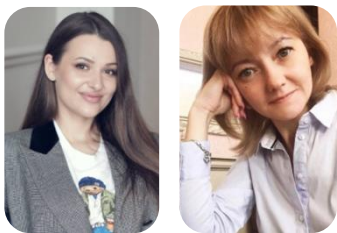
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

nikoleta.izdenczyova@unipo.sk

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНОГО ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКАМ SOME FEATURES OF USING AUTHENTIC SONG MATERIAL TO TEACH ENGLISH TO YOUNG LEARNERS



Evgeniia Olegovna Kanivets¹¹, Kateryna Vyacheslavovna Mikhta¹²

Аннотация: В представленной работе кратко рассматривается метод использования аутентичного песенного материала при преподавании английского языка младшим школьниками. Особое внимание уделяется принципам отбора песенного материала с учетом психологических и возрастных особенностей детей дошкольного возраста. Преимущества использования песни на иностранном языке в процессе изучения иностранного языка описаны на основе анализа методической литературы и нашего собственного опыта работы с младшими школьниками. Описана методика отбора и подготовки (адаптации) такого материала для работы с младшими школьниками. А также предлагаются несколько вариантов использования песен для формирования базовых иноязычных компетенций (с базовым описанием возможных заданий). Сделаны выводы относительно эффективности использования аутентичного песенного материала в учебном процессе с младшими школьниками.

Ключевые слова: песни, английский язык, младшие школьники, аутентичные материалы, методы, преподавание английского языка.

Abstract: The presented work briefly examines the method of using authentic song material in learning the English language with young learners. Particular attention is paid to the principle of selection of materials, taking into account the psychological and age characteristics of children of preschool age. The advantages of using a foreign language song in the learning process of a foreign language are described based on an analysis of methodological sources and my own experience of working with young learners. The methodology for the selection and preparation (adaptation) of such material for working with young learners is described. And also, several options (types of exercises) for using songs to form the basic foreign language competencies (with a basic description of possible tasks) are proposed. The conclusions are made regarding the effectiveness of using authentic song material in the educational process with young learners.

Keywords: songs, English, young learners, authentic materials, methods, teaching English.

Глобализационные процессы, характерные для современного мира, интеграция в международное сообщество и культурное пространство усиливают необходимость изучения иностранных языков. На нынешнем этапе вопрос обучения детей дошкольного возраста английскому языку остается актуальным в плоскости методической и педагогической литературы, что обусловлено стратегиями непрерывного обучения и реалиями современной жизни. В многокультурном и полиязыковом обществе тяжело обойтись без знания английского языка, поскольку он является ключевым аспектом для дальнейшего образования, самоусовершенствования, международной коммуникации и построения успешной карьеры в

¹¹ Master's Degree in Language Acquisition and Teaching English as a Foreign Language, a teacher of English. Area of interest: development of oral public speaking skills as a tool for influencing the audience, strategies and tactics of influence in public speech.

¹² PhD student in Literature Science, Department of G. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Area of interest: intermediate poetics of Dina Rubina's novels.

будущем, формирует способность вести диалог с представителями других культур и т.п. Стоит отметить, что ранее методика обучения английскому языку была нацелена на учеников начальной и средней школы, сейчас же стратегия обучения направлена на старт обучения языку на более ранний возраст учеников, т.к. дошкольный возраст признан психологами наиболее благоприятным для начала формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Итак, обучение иностранному языку не обязательный, но важный и желательный компонент дошкольного образования. Знание иностранного языка является важным средством гармоничного развития личности и формирования ряда жизненно необходимых компетенций. Корректно построенный процесс обучения иностранному языку, на основе дидактического и лингвистического аспектов, способствует реализации содержания всех составляющих современного дошкольного образования, всесторонне развивает жизнедеятельность детей. Практикующие воспитатели, педагоги и учителя отмечают, что дети, которые были в дошкольном возрасте вовлечены в изучение какого-либо иностранного языка, в дальнейшем лучше обучаются и легче усваивают другие иностранные языки. Актуальность раннего обучения также обусловлена и тем, что иноязычное образование ребёнка – стартовая платформа личностного развития и первая ступень системы непрерывного образования. Именно поэтому остро стоит необходимость формирования и развития эффективной методики обучения детей дошкольного возраста английскому языку с учетом всех психолого-педагогических особенностей детей данного возраста; разрешить ряд методических вопросов и противоречий между возросшей необходимостью в обучении иностранному языку и недостаточным уровнем языковой подготовкой.

Изучение иностранных языков дошкольниками включает: обучение языковому материалу и формирование фонетических навыков, обучение лексическому и грамматическому материалу, обучение аудированию и говорению. Реализация таких требований возможна лишь при высокой квалификации педагога, его умении знать подход к каждому ребёнку и осведомлённости в современных технологиях изучения иностранных языков (Котенко, & Соломаха, 2007; Asher, 2003).

Цель представленного исследования – кратко рассмотреть особенности работы с детьми дошкольного возраста в плоскости формирования иноязычной компетенции; обосновать целесообразность использования аутентичных песенных материалов и предложить методическую разработку технологии систематического использования такого материала в образовательном процессе в ходе формирования иноязычной компетенции детей дошкольного возраста.

Обучение иностранному языку детей дошкольного возраста требует особой методики, умений и мастерства от воспитателя (учителя). Первой и одной из основных задач является формирование позитивной мотивации у детей относительно иностранного языка, и, чтобы добиться наиболее оптимального уровня усвоения учебного материала, следует использовать нестандартные формы работы, вовлекая в этот процесс новые методы, приёмы и средства обучения иностранному языку, например, аутентичный песенный материал (Гебель, 2009, р. 30).

Согласно ряду научных исследований, аутентичный песенный материал эффективно способствует совершенствованию навыков иноязычного произношения, развитию

музыкального слуха, эстетическому воспитанию учащихся, сплочению коллектива, более полному раскрытию творческих способностей каждого. Песни и другие музыкальные произведения стимулируют монологические и диалогические высказывания, являются основой развития речевой деятельности детей дошкольного возраста, в целом способствуют развитию речи. Учитывая разнообразие задач и вариантов, которые развивают владения языком и личность, обучение языку с помощью песен даёт возможность развивать различные навыки параллельно. Также использование песенного материала помогает ученикам овладевать лексическим материалом, правилами грамматики и произношением без заучивания и связанных с ним негативных эмоциями (Гебель, 2009, р. 29; Никитенко, Аитова, & Аитова, 1996).

Аутентичный песенный материал в ходе образовательного процесса реализует несколько функций, а именно воспитательную, образовательную и развивающую. Образовательная функция заключается в первую очередь в том, что аутентичный песенный материал является средством усвоения лексического материала и способствует расширению потенциального словарного запаса, значительно облегчает усвоение труднодоступных звуков, звукосочетаний, интонационных моделей, способствует запоминанию языковых паттернов и активации грамматических конструкций (Пелишенко, 1995, р. 40).

Относительно развивающей функции отметим, что аутентичный песенный материал способствует эстетическому воспитанию детей, раскрытию творческих способностей, позитивно воздействует на развитие всех личностных сторон ребенка.

При формировании иноязычной компетенции детей младшего возраста песня может стать средством повышения заинтересованности к языку и эффективности образовательного процесса в целом, что, как уже было отмечено, обусловлено психолого-физиологическими особенностями этого возраста (Anderson, 1973). Детям младшего дошкольного возраста легко запоминается, то привлекает их внимание и вызывает заинтересованность, поскольку происходит непроизвольное удерживание внимания независимо от намерений или волевых усилий. Привлекательный, яркий и мелодичный песенный материал способствует этим процессам. Стоит также отметить, что дети дошкольного возраста довольно охотно и легко учат новые песни, которые вызывают у них позитивные эмоции. Зачастую песенный материал используется в конце какой-то деятельности или в качестве сопровождения физкультурминуток. Хотя, целесообразно применять аутентичный песенный материал и в самом процессе образовательной деятельности, в качестве средства для развития фонематических навыков, фонетической зарядки или пополнения словарного запаса. Кроме того, песенный материал делает процесс обучения интересным, может послужить неким звеном между образовательным процессом и жизнью ребенка вне детского сада (или образовательного учреждения) (Asher, 2003; Cuestas, 2006, р. 49).

Итак, учёные и практики, которые вовлечены в образовательный процесс дошкольников, отмечают, что иноязычная песня – это один из самых эффективных способов, который формирует иноязычную компетенцию, особенно у детей младшего возраста. А.В. Котенко выделяет ряд преимуществ использования песенного материала при обучении иностранному языку на начальных этапах (Котенко, & Соломаха, 2007, р. 17):

1. Учащиеся могут запомнить песню быстрее и легче, чем взрослые. Таким образом новый лексический и грамматический материал усваивается быстрее и легче.

2. Иноязычная песня – это одно из средств, которые формируют фонетические навыки (ритм, ударение, артикуляцию, интонацию), поскольку песня является естественным и эффективным способом слышать произношение, правильные ударения в словах, интонацию и артикуляцию, а это, в свою очередь, помогает совершенствовать языковые навыки.

3. Иноязычная песня помогает расширять кругозор учащихся, формируя их страноведческую и лингвострановедческие компетенцию.

4. Иностранные песни способствуют развитию устной речи детей.

5. Песня является прекрасным средством релаксации и медитации (подготовки к уроку или физической минуты).

Вышеупомянутые преимущества указывают на тот факт, что в зависимости от поставленной цели урока, иностранные песни можно использовать в течение различных его этапов:

1. для проведения фонетических разминок или упражнений в начале урока;

2. на этапе ввода и в процессе закрепления грамматических навыков, полученных в течение предыдущих;

3. в течение любого из этапов урок, используя иностранную песню как стимулирование развития грамматических навыков;

4. как отдых (физкультминутку) в течение урока и в конце занятий.

Важным аспектом работы с аутентичным песенным материалом является методическая корректность подбора материалов для использования в образовательном процессе. Воспитателю или педагогу необходимо ответственно подходить к подбору соответствующего учебного материала. Песенный материал, в первую очередь, должен соответствовать целям как целям занятия, так изучаемой теме. Лексический материал, содержащийся в песнях, должен быть легким для восприятия и усвоения, произносится четко, разнообразным, а сам текст содержать какую-либо интересную историю или послание. Методисты рекомендуют не использовать в ходе занятий с детьми песен в слишком быстром темпе, примеры песен с некачественной записью или те, где музыка громче слов и т.п. (Синькевич, 2002, р. 52). Также важно помнить, что выбор песенного материала должен соотноситься с уровнем иноязычной компетенции детей, возрастом и другими особенностями дошкольников. Например, если выделить начальный, средний и высокий уровень владения английским языком у детей дошкольного возраста, то начальный уровень предполагает использование коротких песен с медленным темпом, с простой лексической базой и короткими предложениями, и понятным для детей произношением. Средний уровень требует более сложные по содержанию и структуре песенные материалы, которые содержат разнонаправленное лексическое наполнение, простые идиоматические выражения, базовые грамматические конструкции. Для высокого уровня владения языковым материалом на этом этапе обучения допускается использование песен с элементами диалога, разговора, с разными грамматическими структурами и более сложные по своему содержанию. Одна и та же песня может быть использована с различными возрастными категориями детей, но согласно уровню их знаний (Котенко, & Соломаха, 2007, р. 43; Синькевич, 2002, р. 52).

При отборе аутентичного песенного материала важно также учитывать принцип воздействия на эмоциональную и мотивационную сферу с учётом психолингвистических особенностей учеников данного возраста, а также учётом их интересов, для чего необходимо

из общего аутентичного песенного материала выбирать те примеры, которые обладают ярким, запоминающимся фоном (лексическая составная, мелодией и т.д.).

Интересной в данном контексте является методика отбора аутентичного песенного материала, предложенная Д. Крамером, который определяет три главные ступени имплементации такого материала в образовательный процесс иностранных языков:

- 1) утверждение критериев для отбора песен;
- 2) аннотирование текстов песен;
- 3) работа с текстом (Kramer 2001, p. 31).

Утверждение критериев для отбора песен

При отборе песенного материала немаловажно учитывать интересы и возраст учеников и, вместе с тем, расширять их лингвистический и страноведческий кругозор. Что касается предложенных критериев, то они следующие:

- текст песни должен соответствовать уровню учащихся, он не должен быть слишком трудным как с лексико-грамматической стороны, так и с фонетической;
- текст должен соответствовать определённому изучаемому вопросу или грамматической теме;
- дикция и произношения исполнителя должны быть чёткими, чтобы учащиеся могли легко воспринимать слова и смысл песни (Kramer 2001, p. 31).

Аннотирование текстов песен

Упразднение и уменьшение вероятных лексико-грамматических трудностей, которые могут помешать восприятию и пониманию материала, а соответственно и формированию конкретной компетенции. В некоторых случаях необходимо трактовка новых для учащихся лексических единиц; в некоторых случаях вполне рациональным будет предоставить близкий к оригиналу литературный перевод текста песни.

Работа с текстом

После выбора подходящей песни и подготовки дошкольников к работе с ней наступает этап практической работы. Стоит отметить, что некоторые песни подходят (или специально написаны) для отработки грамматических навыков, другие – лексики и языковых явлений (Kramer 2001, p. 31).

Также при отборе песенного материала важно учитывать психолингвистические особенности обучающихся данной возрастной категории. Стоит отметить, что у детей дошкольного возраста память учащихся произвольная и они достаточно хорошо запоминают, то, что их интересует и им нравится, но отсутствие опыта и недостаточный объем понятий не позволяют им составлять суждение о предметах и явлениях, но все же в их рассуждениях есть своя логика, и они пытаются делать выводы (Anderson, 1973). Строя связное высказывание, дети опираются на имеющийся у них запас слов и грамматических моделей. Это материал долговременной памяти. Второй компонент долговременной памяти – запас представлений и понятий, приобретённых в разные моменты жизни. Кроме долговременной памяти в процессе речи важную роль играет оперативная память. Она действует несколько секунд: отбирает из долговременной памяти синтаксические схемы и

включает в нее слова. Сущность оперативной памяти сводится к двум функциям: 1) содержание двух написанных или сказанных слов при построении предложения; 2) опережение двух соседних синтаксически связанных слов (Anderson, 1973).

Итак, отбирая аутентичный песенный материал для формирования и развития грамматической компетенции у детей дошкольного возраста, важно учитывать и критерии способствующие развитию вышеназванных процессов (память, внимание и т.д.), уровень которых подчиняется возрастным особенностям ребёнка. Соответственно, преимущество стоит отдавать песням с необходимыми грамматическими образцами (согласно изучаемым темам), которые соответствуют тематике занятий, и содержат доступные лексические единицы.

Таким образом, если рационально использовать песенный материал при изучении английского языка детьми дошкольного возраста, то можно достичь эффективных результатов обучения, используя упражнения на понимание содержания песни, лексико-грамматические упражнения, запоминание определённых базовых языковых паттернов, а также упражнения на развитие говорения и аудирования (Шостак, 2001, р. 2001). Такая деятельность будет способствовать разнообразию учебно-воспитательного процесса. Также следует помнить, что песни повышают мотивацию к обучению, способствуют лёгкому и непринуждённому усвоению материала и устраняют негативное отношение к учебе. Отметим, что мотивация становится ключевым звеном в данном аспекте, ведь все внимание дошкольников направлено будет на изучение английского языка. Аутентичный песенный материал обеспечивает значимость информации и процесса овладения языком. Когда на занятиях воспитатель использует различные приёмы и формы работы с песнями, дети начинают раскрывать свои способности и таланты, что вызывает их заинтересованность в предмете изучения, они уделяют своё полное внимание изучению нового материала. Во время таких занятий тренируются различные виды памяти детей и смекалка. Поэтому именно использование аутентичного песенного материала на занятиях по английскому языку с детьми дошкольного возраста оказывает значительную помощь в полноценном развитии ребёнка (Никитенко, Аитова, & Аитова, 1996).

Отметим, что одной из ведущих проблем обучения английскому языку дошкольников является ориентированность на овладение лексико-грамматическими конструкциями. А использование песенных материалов в комплексе с иллюстративным материалом или рядом движений (танец, физкультминутка и т.д.) содействует развитию различных сторон психической деятельности детей этого возраста, в первую очередь внимания и памяти. Во время такой деятельности непроизвольное внимание переходит в произвольное, а интенсивность внимания влияет на уровень запоминания. Использование различных каналов восприятия учебного материала (слух, зрение, моторное восприятие) оказывает положительный эффект на уровень усвоения грамматического и лексического материала (Anderson, 1973).

Также отметим, что для эффективного образовательного процесса с использованием аутентичных песенных материалов, необходимо их систематическое и рациональное использование в ходе всего учебного процесса. Нужно понимать их место в системе обучения и частоту их использования. Методические источники рекомендуют использовать песенные материалы не более одного (двух) раз в неделю. Но по наблюдениям практиков и результатам

последних исследований практику использования песен на занятиях с детьми дошкольного возраста можно постепенно учащать, поскольку для современных реалий такой метод изучения языка становится все более естественным, ведь песня сопровождает ребёнка дома, на улице, во время отдыха и т.д.

Воспитателю (педагогу) или учителю важно понимать назначение и цель использования таких материалов, ведь основной целью их использования является закрепление и поддержка знаний, которые у детей уже имеются. Поэтому важно не превращать все занятие в сплошное прослушивание песен и т.п. Педагог должен быть знаком с основными аспектами методики работы с песенным материалом, при построении учебного процесса особое внимание уделять чёткости и правильности выбора аутентичных материалов, в ходе работы с которыми важно делать акцент на изучении лексики и грамматических конструкций. Для использования методики применения иноязычной песни на уроке необходимо предварительно ввести материал, активизировать его и закрепить лексико-грамматическое наполнение.

Следующие два-три занятия воспитатель или педагог может предложить детям повторить изученный материал, разучить песню соответствующую теме и целям занятий и повторить её слова несколько раз, чтобы грамматические конструкции, которые звучат в ее словах запомнились надолго. Таким образом, дети будут готовы к введению нового грамматического материала.

При введении нового грамматического материала дети легко узнают те грамматические структуры, которые они уже усвоили, что значительно облегчит закрепление нового грамматического материала.

Например, при изучении алфавита для начального уровня:

The Alphabet Song

A, B, C, D, E, F, G, H,

I, J, K, L, M, N, O, P,

Q, R, S, T, U, V, W and X, Y, Z

Happy, happy we shall be

When we learn our ABC's

Песня помогает дошкольникам в наиболее интересной для них форме повторить и запомнить буквы в той последовательности, в которой они расположены в алфавите (Hancock, 1998).

Рассмотрим еще один пример:

What can we do for you, Mum?

What can we do for you?

What can we do? What can we do?

What can we do for you, Mum?

С помощью данной песни обучающиеся легко и самопроизвольно заучивают модальные глаголы. Дети самопроизвольно и быстро запомнят порядок слов в специальных вопросах, если изучить с ними песню «*Where have you been?*»:

Where, where have you been?

What, what, what, what have you seen?

What, what, what, what have you done?

Have you had a lot of fun?

Используя песенно-музыкальный материал, воспитатель или педагог имеет возможность (экономя время урока) вводить новую грамматику, используя наглядные средства, направленные на несколько осязательных каналов сразу. Аудиалы прекрасно

воспринимают музыку и песни, а если песню сопровождать движениями, то кинестетики также с легкостью запомнят новую информацию (Anderson, 1973; Setyaningsih, 2016).

Данная методика называется комплексной подачей материала, которая, в свою очередь, способствует лучшему запоминанию материала всеми учениками класса, а также может развивать у детей те каналы восприятия, которые ранее были у них недостаточно развитыми.

Говоря о развитии долговременной памяти, психологами доказано, что человек хорошо помнит то, что он пережил эмоционально. Дети любят петь и танцевать, а потому любой грамматический материал, связанный с личными эмоциями, будет хорошо запоминаться [Дарвина 2003: 62].

Например, оборот «*to be going to*» можно представить как новый грамматический материал с помощью песни, где используются уже знакомые дошкольникам глаголы и конструкции (возможно даже на родном языке) (Graham, 2003, p. 48):

<i>I am going to be,</i>	<i>Choose, choose, choose,</i>
<i>I am going to see,</i>	<i>Whom you like, please, choose.</i>
<i>I am going to visit,</i>	<i>I am going to show,</i>
<i>I am going to meet.</i>	<i>I am going to take,</i>
<i>Karavay, karavay</i>	<i>I am going to promise,</i>
<i>Whom you like выбирай.</i>	<i>I am going to make.</i>

В будущем, когда дети начнут изучать данную конструкцию, в их памяти невольно появится эта песня, что значительно облегчит дальнейший процесс обучения как для педагога, так и для учащихся. Во-первых, когда грамматический материал является знакомым для детей, преодолевается психологический барьер, исчезает неуверенность. Во-вторых, ещё до введения новой грамматики на уроке, ученик подсознательно будет уже знакомым с той или иной грамматической конструкцией, то есть дети будут иметь базовые навыки её применения как на письме, так и в устной речи.

В-третьих, говоря об объяснении сложного и объёмного материала, всегда существует необходимость сделать разрядку, паузу. Поэтому, в данном случае, прослушивание весёлой песни будет целесообразным. Например, можно использовать следующие песни: «*Snowman*» («*I wish I were a snowman ...*»), «*What are little boys made of?*», «*The beaches of Mexico*» (Шостак, 2001, p. 13).

Аутентичные англоязычные песни предоставляют значительные возможности для развития детей, а текст песни является эффективным средством не только для увеличения словарного запаса, но и для закрепления изученного грамматического материала и подготовки к подаче новой информации в будущем.

Аутентичный песенный материал может играть важную роль в развитии речевых навыков и деятельности детей дошкольного возраста. Так, например, после нескольких прослушиваний фрагмента песни детям запоминаются яркие фразы, которые они могут производить вне занятия – дома или при игре. При правильно организованной работе учебного процесса такие эпизодические моменты использования детьми усвоенного материала могут превратиться в крепкие и глубокие знания; задача воспитателя или педагога на этом этапе поощрять эти процессы и создавать благоприятные условия для развития иноязычной компетенции у детей, усиливать мотивацию и заинтересованность в предмете изучения. А яркость и образность аутентичного песенного материала пробуждают у детей

интерес к иностранному языку. Разучивание песен – функциональный и результативный приём не только освоения ними грамматических явлений изучаемого языка, но и пополнения словарного запаса детей. Ритмический рисунок стихов и мелодичность песен, чёткая рифма и повторяемость грамматических паттернов значительно облегчают, ускоряют усвоение и закрепление грамматического материала (Никитенко, Аитова, & Аитова, 1996, р. 54; Синькевич, 2002, р. 51; Murphey, 1992).

В представленной работе мы обзорно рассмотрели проблему использования аутентичного песенного материала на уроках английского языка при обучении английскому языку детей дошкольного возраста, выявили его положительное влияние на усвоение, отработку и повторение учебного материала.

Вовлечение в учебный процесс и формирование иноязычной компетенции использования песенных материалов помогает сделать занятие более эмоциональным, эффективным и непринуждённым. Имплементация такого материала позволяет развивать речевые, фонетические, лексические и грамматические навыки у детей, песенный материал позволяет в лёгкой и доступной форме донести информацию. А важным моментом является то, что интерес к материалам подобного рода у детей не ослабевает даже при многократном их использовании, что помогает качественно удерживать внимание детей при повторении учебного материала и обеспечивает эффективное его восприятие и запоминание. К преимуществам аутентичного песенного материала, также стоит отнести и его информативность, концентрацию грамматических средств, эмоциональное воздействие на детей. Отметим, что на эффективность использование таких материалов влияет и правильная организация учебного процесса, и адекватный выбор учебного материала с учётом всех необходимых критериев его отбора. Именно поэтому при построении образовательного процесса дошкольников при обучении их иностранному языку необходимо отводить особое место материалам подобного рода, тесно связывая их с другими методами и средствами, используемыми на занятиях. Использование подобного рода материалов направлено на постепенное формирование и развитие всех составных иноязычной компетенции: произношение, фонетика, лексический запас, усвоение базовых грамматических паттернов, уместность использования речевых структур и т.д.

Подводя итоги наших размышлений и анализа ряда научно-методических источников, можно сделать следующие выводы:

1. Аутентичный песенный материал воссоздаёт живую картину мира носителей языка, он отражает ценности, культуру и достояние народа и страны, язык которой изучается, поэтому через материал подобного характера глубже постигается чужая культура;
2. С помощью аутентичного песенного материала учащиеся приходят к пониманию и осознанию того, что у каждой культуры есть свои специфические черты, особенности, иными словами, у обучающихся формируется межкультурная компетенция;
3. Для результативной и эффективной работы с аутентичным песенным материалом учителю необходимо соблюдать правила отбора песен: соответствие содержания возрасту учащихся, мелодичность, ритмичность, присутствие лингвострановедческого компонента;
4. Стихи создают у учащихся мотивацию к изучению иностранного языка, положительный настрой, а также развивают учащихся духовно и эстетически.

Из этого следует, что разнообразие форм использования аутентичного песенного материала на уроках иностранного языка могут способствовать формированию грамматических навыков у учеников и повышать эффективность обучения.

Перспективой дальнейших исследований в данной плоскости является более детальное описание методологии использования аутентичных песенных материалов на всех уровнях формирования иноязычной компетенции в образовательном процессе детей дошкольного возраста, а также разработке полноценной методики использования такого материала на занятиях с детьми дошкольного возраста.

Bibliography

- Гебель, С.Ф. (2009). Использование песни на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*, 5, 28–31.
- Котенко, А.В., & Соломаха, А.В. (2007). *Методика обучения иностранным языкам в начальной школе*. М: СПЧ.
- Никитенко, З.Н., Аитова, В.Ф., & Аитова, В.М. (1996). Аутентичные песни как один из элементов национально-культурного компонента содержания обучения иностранному языку на начальном этапе. *Иностранный язык в школе*, 4, 54.
- Пелищенко, А.С. (1995). Использование аутентичного песенного материала в обучении иностранному языку. *Иностранные языки*, 3–4, 33–42.
- Синькевич, Г. (2002). Песня на уроке английского языка. *Иностранные языки в школе*, 1, 50–53.
- Шостак, Т.Г. (2001). Стихи, песни и рифмовки для школьных уроков. *English*, 1, 92.
- Anderson, R.C. (1973). *Educational Psychology*. New York: Harper and Row.
- Asher, J.J. (2003). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teachers Book*. Sky Oaks Productions.
- Cuestas, M. (2006). Songs in the English Class: A strategy to Encourage Tenth Graders' Oral production. *Profile*, 7(1), 47–57.
- Graham, C. (2003). *Grammar chants: More jazz chants*. Oxford University Press.
- Hancock, M. (1998). *Singing Grammar. Teaching grammar through songs*. Cambridge University Press.
- Kramer, D.A. (2001). Blueprint for Teaching Foreign Languages and Cultures through Music in the Classroom and on the Web. *The Association of Departments of Foreign Languages (ADFL) Bulletin*, 33 (1), 29–35.
- Murphey, T. (1992). *Music & Song*. Oxford University Press.
- Setyaningsih, Ani. (2016). Teaching English to Young Learners Through Songs. *Journal of English and Education*, 1, 75-85. <http://dx.doi.org/10.20885/jee.vol1.iss2.art7>

Evgeniia Olegovna Kanivets

State Budgetary Educational Institution
of the City of Moscow
"School No. 1370"
14/1, Kostromskaya Str.
Moscow, 127549
Russia
kanivets.eva@inbox.ru

Kateryna Vyacheslavovna Mikhta

Department of G. S. Skovoroda
Kharkiv National Pedagogical University
29, Alchevskyyh Str.
Kharkiv, 61002
Ukraine
katerinamikhta@gmail.com



SEBAREGULÁCIA ŽIAKOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA SELF-REGULATION OF PUPILS IN PRIMARY EDUCATION

Mária Kožuchová¹³, Eva Severini¹⁴, Stanislava Slovákova¹⁵

Abstrakt: V posledných rokoch sa stále viac v oblasti pedagogiky, školskej psychológie, ale aj v oblasti neurovied začína venovať pozornosť tomu, ako žiaka naučiť, aby si sám dokázal riadiť svoj vlastný proces učenia sa. Stále viac pozornosti sa v oblasti aplikovaného aj základného výskumu venuje procesu učenia sa človeka. Súčasne sa mení aj celkové nahliadanie na zmysel, zameranie a cieľ školy ako spoločenskej inštitúcie. Schopnosť rozvíjať a riadiť vlastný proces učenia sa po celý život je aj súčasťou kľúčových kompetencií pre 21. storočie. Sebaregulácia je riadenie seba samého vlastným vedomím, myslením, cítením a svedomím. Byť samostatnou, nezávislou, a pritom proľudsky orientovanou osobnosťou. Cieľom nášho príspevku je analyzovať základné teórie sebaregulácie a pojmy týkajúce sebaregulácie učenia sa. Zaoberáme sa otázkami stratégie sebaregulatívneho učenia sa, pričom vymedzujeme kompetencie učiteľa podporujúce sebareguláciu žiakov. Taktiež prinášame prehľad slovenskej, ale aj zahraničnej odbornej literatúry k danej problematike.

Kľúčové slová: sebaregulácia, primárne vzdelávanie, učiteľ, žiak.

Abstract: Recently, in the field of pedagogy, school psychology, but also in the field of neurosciences, more and more attention has been paid to the questions on how to teach students so that they can manage the learning process themselves. More and more attention is being paid to the process of human learning in the field of applied and basic research. Presently, the overall view of the importance, role, purpose, focus and the goal of school as a social institution is changing. The ability to develop and manage one's lifelong learning process is also part of the key competencies for the 21st century. Self-regulation is the management of oneself by one's own consciousness, thinking, feeling and conscience. To be an independent, yet at the same time human-oriented personality. The aim of this scientific paper is to analyze the basic theories of self-regulation and concepts related to self-regulation of learning. The paper deals with the issues of the strategy of self-regulatory learning; it defines teachers' competencies enhancing students' self-registration. The paper also presents an overview of Slovak and foreign literature related to the issue of self-regulation.

Key words: self-regulation, primary education, teacher, pupil.

¹³ Pôsobí na Katedre predprimárnej a primárnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Na tejto katedre je garantom odboru predškolskej a elementárnej pedagogiky. Jej odborná činnosť sa vzťahuje na primárne vzdelávanie, a to výskumne, publikačne a pedagogicky. Má za sebou bohatú publikačnú činnosť. Medzi jej najčastejšie citované diela patria Rozvoj technickej tvorivosti a v spoluautorstve s J. Dostálom Bádateľský prístup v technickom vzdelávaní. Pracovala na niekoľkých medzinárodných grantoch (najmä UNESCO) s výskumnými tímami významných európskych univerzít.

¹⁴ Pôsobí na Katedre predprimárnej a primárnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Vo vedeckej a odbornej oblasti sa orientuje na teóriu predškolskej a elementárnej pedagogiky so zameraním na učebné procesy dieťaťa/žiaka/študenta a vyučovacie stratégie učiteľa. Je autorkou, resp. spoluautorkou vedeckých monografií a vysokoškolských učebných textov. Je riešiteľkou a spoluriešiteľkou prebiehajúcich vedecko-výskumných a rozvojových projektov. V súčasnosti sa v rámci akčného výskumu venuje stratégiám a metódam pre rozvoj sebaregulácie učenia sa dieťaťa/žiaka/študenta.

¹⁵ Je doktorandkou externého štúdia v odbore Učiteľstvo a pedagogické vedy študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika na Katedre predprimárnej a primárnej pedagogiky, Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Teoretická štúdia je parciálnym výstupom riešenia dizertačnej práce Stanislavy Slovákovej.

Úvod

V súčasnosti prechádza školský systém rôznymi reformami, počas ktorých sa kladie dôraz na zefektívnenie výchovno-vzdelávacieho procesu vzhľadom na sebaregulatívne učenie sa žiakov. Výsledkom je inovatívne aplikovanie vyučovacích foriem a metód, obsahových a výkonových štandardov a ich zameraní. Zvyšovanie kvality a úrovne výchovno-vzdelávacieho procesu z pohľadu spoločensko-kultúrnych podmienok je dôležitý, ale veľmi náročný a zdĺhavý proces. V rámci Slovenskej republiky sa teórii sebaregulácie a sebaregulatívneho učenia venujú napríklad Zelina, Kuruc, Kožuchová, Pavlov a iní. V zahraničí sa sebaregulácii učenia venujú už dlhšiu dobu a vzniklo tam viac smerov a názorov na danú problematiku. V našich výskumoch, ktoré sme realizovali posledné roky sme sa opierali o Teóriu sebaurčenia Richarda M. Ryana a Edwarda L. Deciho, ktorí predstavujú eklektický model motivácie, pričom vychádzajú z predpokladu, že človek má prirodzenú tendenciu k vnútornej integrácii.

Analýza pojmu sebaregulácia

Pojem sebaregulácia radíme do synonymického radu slov spolu so sebariadením, autoreguláciou, či vedomím inštruovaním samého seba. Podľa Zelinu (2019) ide o postupné stávanie sa človekom. V súčasnosti ide o nový konštrukt zaoberajúci sa ovplyvňovaním a rozvíjaním úspešnosti žiaka a je možné ju stimulovať (Krykorková et al., 2008). V tom najširšom slova zmysle chápeme tento pojem ako schopnosť kontrolovať svoje správanie, počas ktorého je dôležité osvojenie si kompetencií a schopností. Ide o schopnosť rozhodovať sa a riadiť podľa vlastnej iniciatívy (Lovaš, 2011). Sebaregulácia učenia sa je proces, v ktorom subjekt sebareflektuje vlastné učebné aktivity i ich efekty a ktorého výsledkom je individuálny „projekt“ subjektu (žiaka), ako má ďalej v učení (v širšom zmysle slova vo vzdelávaní) pokračovať, na čo sa zamerať, čo zlepšiť, zdokonaľiť, čo posilniť v danom kontexte procesu učenia sa (Kuruc et al., 2020).

Otázkou je, kedy je vhodné začať s procesom sebaregulácie. Podľa Mareša (1998) je najvhodnejším obdobím vek medzi 6 až 12 rokom života, ktorý principiálne spadá do primárneho vzdelávania, a to je podmienené povinným predprimárnym vzdelávaním. V tomto senzitívnom období je dôležité rozvíjať sebareguláciu a podporovať vzdelávanie. Podľa Piageta a Inhelderovej (2014) dieťa v tomto období preberá normy od druhých ľudí, a to najmä od rodičov. Na sebareguláciu vplyvajú najmä emócie. Dieťa pociťuje voči rodičovi alebo dospelému jedincovi v domácnosti rešpekt zmiešaný s pocitom náklonnosti a strachu z autority. V predškolskom veku sa u 4 až 5 ročných detí utvárajú základné morálne vlastnosti pomocou sociálneho učenia, imitáciou (dobré – zlé, správne – nesprávne a pod.). Práve v tomto veku dieťaťa sa začína vývin sebaregulácie. Paterson (1996) uvádza, že sebaregulovaním si žiaci uvedomujú svoje pozitívne a negatívne stránky, ale zároveň majú súbor stratégií, ktoré primerane aplikujú vo vzdelávaní. Nedostatočný rozvoj sebaregulácie má za následok nedokončenie povinností a prokrastináciu (Zelina, 2019). Cieľom sebaregulácie je dosiahnuť, aby boli žiaci zodpovední sami za seba a za rozvoj svojej osobnosti (Bandura, 1977).

Počas procesu sebaregulácie je prioritou motivácia, ktorá zintenzívňuje celý proces a zároveň sa prostredníctvom sebaregulácie podnecuje myšlienka sebarozvoja, sebakontroly, autovalvácie. Sebaregulácia vo svojej podstate zahŕňa výchovno-vzdelávacie princípy, ktoré podnecujú podporu k individualite, samostatnosti, zodpovednosti, konštruktívnosti a prípravu na celoživotné vzdelávanie. Je ovplyvnená vonkajšími a vnútornými podnetmi. Počas jednotlivých vývinových období prechádza

dieťa tzv. heteroreguláciou, počas ktorej dostáva primárne rôzne príkazy. V mladšom školskom veku sa snažíme žiaka naučiť sebariadiť. Pozornosť sa začína venovať tomu, ako žiaka naučiť, aby sa sám dokázal čo najlepšie učiť a sebariadiť. Učenie sa a riadenie svojho učenia nie je to isté. Riadenie vlastného učenia sa označuje ako sebaregulácia učenia, alebo sebaregulatívne učenie (*Self-Regulated Learning*). Žiak si uvedomuje nielen to, čo sa učí, ale aj ako sa to učí – ako si organizuje čas, akým spôsobom sa učí, ako bojuje proti vyrušovaniu pri učení, uvedomuje si, či rozumie tomu čo sa učí, riadi svoju koncentráciu mysle, a hlavne vie, prečo sa učí – dosiahnutie cieľov. Paradigma sebaregulatívneho učenia hovorí, že cieľom je dosiahnuť taký stav, keď jednotlivec vie riadiť sám seba, preberá zodpovednosť za svoj vlastný rozvoj, stáva sa sebaregulatívnym žiakom (Paterson, 1996). Vysoká úroveň sebaregulatívnosti zahrňuje aktivity, ktoré jednotlivec uskutočňuje slobodne, samostatne, pretože on sám ich považuje za zaujímavé alebo dôležité. Nízka úroveň sebaregulatívnosti zahrňuje aktivity, ktoré jednotlivec robí len preto, že si uvedomuje vonkajší tlak a neprijemne ich prežíva (Deci & Ryan, 1996). V ostatných 15 – 20 rokoch sa pojem sebaregulácie, chápaný ako základná charakteristika efektívneho vyučovania a učenia, objavuje vo všetkých dôležitých pedagogických prácach (napr. Garrison, 1997; Turek, 2008), alebo v pedagogicko-psychologickej literatúre (Helus & Pavelková, 1992; Winne, 1997; Zimmerman & Schunk, 1989). Ide o dosiahnutie významného cieľa, aby sa žiak sám riadil vo svojom učení, preberal zaň zodpovednosť. Prelomovou knihou bol *Handbook of Self-regulation*, ktorú vytvorilo 45 svetových autorov pod editorstvom Boekaerts, (Holandsko), Pintricha (USA-Michigan) a Zeidnera (Izrael) (2000). Na Slovensku je hlavným predstaviteľom teórie sebaregulácie bol psychológ Damián Kováč (2002).

Sebaregulačné učenie

Sebaregulačné procesy sa zaraďujú medzi spôsobilosti napomáhajúce k sebaregulatívnemu učeniu. V prvotnej fáze formovania žiaka je dôležitý rozvoj jeho osobnosti, zodpovednosti a poznávania, avšak sebareguláciu je možné podľa Vygotského (2004) rozvíjať. Pojem sebaregulačné učenie sa používa na opísanie učenia riadeného metakogníciou (uvažovaním, rozmyšľaním o svojom myslení), strategickými aktivitami (plánovaním, monitorovaním, a hodnotením osobného pokroku voči štandardom) a motiváciou učenia, ako tvrdia Perryová et al. (2006). Sebaregulovaním si žiaci uvedomujú svoje študijné silné stránky a slabiny. Presnejšie, žiaci majú repertoár stratégií, ktoré primerane aplikujú na zvládnutie školských úloh. Úspech či neúspech pri riešení úloh pripisujú faktorom, ktoré sú kontrolovateľné (množstvo úsilia venované úlohe, efektívne využitie stratégií). V súčasnosti sa poukazuje na krízu motivácie u žiakov, ktorá sa spája nie len s osobnostnými charakteristikami učiteľa, ale aj zručnosťami, medziľudskými vzťahmi a kompetenciami, ktorými disponuje. Žiaci sa učia najmä pre vonkajšie faktory súvisiace s rodičmi a ich prioritou nie je získať vedomosti a obohatiť svoje poznatky o nové informácie. Vo svojej výskumnej správe z projektu VEGA 1/0636/15 to potvrdil a analyzoval aj Kuruc (2017), ktorý sa zameriaval na výskum sebaregulácie. Žiaci svojím prežívaním a správaním smerujúcim k sebaregulácii podporujú uspokojovanie vlastných potrieb a disponujú tým rôznymi vlastnosťami. Následne autorky príspevku (Kožuchová a Severini) pokračovali vo výskume sebaregulácie učenia sa v prírodovednom a technickom vzdelávaní v rámci projektu VEGA 1/0443/18. Úroveň sebaregulácie bola skúmaná u študentov oboru Učiteľstvo a pedagogické vedy v programoch PEP a UPV na troch univerzitách na Slovensku. Na začiatku bakalárskeho štúdia sa prejavovalo výrazné zastúpenie externej regulácie

učenia sa a s tým spojené negatívnejšie (opatrnejšie) postoje k predmetom prírodoveda a technika, ale v magisterskom štúdiu výrazne prevládali vnútorné zdroje sebaregulatívneho učenia. Študenti vnímali u seba vyššiu mieru autonómie, kompetencie a zaangažovania.

Medzi základné sebaregulačné vlastnosti patria podľa Boroša et al. (1999) sebauvedomovanie, sebazpoznanie, sebakritika, svedomie a vôľa, ktorá predstavuje najvyššiu formu sebaregulácie. Zo psychologického hľadiska nazeráme na sebareguláciu ako na interakciu procesov prebiehajúcich na strane človeka, prostredia a jeho správania. Znamená nie iba behaviorálnu schopnosť vyrovnávať sa s eventualitami prostredia, ale zároveň aj znalosti a zmysel pre využitie tejto schopnosti v relevantnom kontexte. Sebaregulácia sa vzťahuje na myšlienky, pocity a správanie, ktoré je plánované a cyklicky prispôsobované na dosahovanie osobných cieľov. Hovoríme o sociálno-kognitívnej teórii sebaregulácie. Pre dosahovanie cieľov sebaregulačného učenia je potrebné disponovať učebnou stratégiou na strane žiakov i na strane učiteľa. Proces sebaregulačného učenia sa nezakladá na „precvičovaní pamäti“, ale na rozvíjaní schopnosti rozlišovať a uvažovať, presnejšie na spôsobilosti kladenia otázok a riešenia učebných problémov. Sebaregulačné učenie sa zakladá na zaujatí aktívneho postoja žiaka, ktoré je udržiavané didakticky premyslenou, zámernou stratégiou učiteľa. Táto stratégia evokuje proces sociokonštruovania poznania a vynáranie kompetencií žiaka vzhľadom na ciele, tému, obsahy, a to na základe uplatňovania pretvárajúcich a podporných komponentov. Na to, aby mohli byť dosiahnuté ciele sebaregulačného učenia sa, je potrebné, aby žiaci mali k dispozícii učebnú stratégiu a učiteľ na splnenie svojich cieľov zase stratégiu svojho vyučovania.

V rámci *výcviku sebaregulácie* (Kuruc et al., 2020) boli rozpracované ucelené programy sebariadenia, a to všeobecné programy a programy na zvládanie seba samého v rozličných situáciách: pri chorobách, v škole, riadení, pri učení a podobne. Jeden z týchto všeobecných modelov nácviku sebaregulácie, ktorý platí aj pre sebariadenie pri učení, obsahuje tieto kroky (Mahoney & Arnkoff, 1979):

1. **Sebamonitorovanie** – sebareflexia, uvedomovanie si toho, čo človek robí; ide o sebazpoznanie, sebahodnotenie, niekedy sa robia písomné záznamy, čo človek robí a za akých okolností (napr. koľko fajčí, neučí sa, kedy, prečo). Dobrým zdrojom správ o sebe je aj úprimné vyjadrenie blízkych ľudí.
2. **Stanovenie cieľov** – na základe sebazpozorovania si človek stanovuje ciele, čo by chcel dosiahnuť, ktoré úlohy splniť. Ciele a úlohy môžu byť krátkodobé, dlhodobé, ale mali by byť vždy konkrétne a kontrolovateľne, napr. postupné znižovanie vyfajčených cigariet.
3. **Podnetová kontrola** – sleduje sa, kde a prečo človek porušuje svoje sľuby, plnenie úloh a organizujú sa podmienky, prostredie, podnety tak, aby podporovali človeka v jeho úsilí, a nie rozptyľovali a brzdili realizáciu jeho cieľov. Pri učení napr. doma treba vytvoriť vhodné prostredie na učenie, zariadiť, aby človek nebol vyrušovaný súrodencami, rodičmi a napr. pri fajčení nechodiť do kaviarne, kde silnie podnet „zapáliť si“ a pod.
4. **Sebaposiľňovanie** – znamená sebaodmeňovanie za dodržané sľuby, za splnenie úloh, za dosiahnutie určitého cieľa, ale má sa použiť seba pochvala aj za snahu, vytrvalosť, odolnosť v záťažových situáciách. Dobré je, keď uznanie, ocenenie je podporené aj blízkymi, učiteľom, facilitátorom, poradcom, psychológom.
5. **Precvičovanie nového správania** – niekedy sa zanedbáva, a potom človek ľahko sklzne do starých negatívnych praktík. Precvičovanie vedie k upevneniu návykov, zručností

sebakontrola, sebariadenia, a tak sa predchádza nežiaducim recidívam nevhodného správania. Vhodné sú sebaopisujúce techniky – sebaodmeňovania za to, že sa podarilo dodržať princípy a zásady sebariadenia, byť sebou a nepodľahnúť tlakom kamarátov, lenivosti, televízie, počítačom.

Zmyslom života v tomto poňatí je neustála cesta hľadania, identifikácie, hodnotenia a tvorenia nového akceptabilného prežívania a správania človeka – osobnosti ako jedinečnej bytosti. Opakom je náhodné prežívanie času života, prežívanie života riadeného niekým iným. Ako z definícií sebaregulácie učenia sa vyplýva, proces učenia ovplyvňuje celý rad činiteľov. Môžeme tu zaradiť **kognitívne činitele**, napríklad pamäť, vnímanie, pozornosť, myslenie, ale aj reč a jazyk jednotlivca, inteligencia, spôsob spracovávania informácií a kreativita. Všetky kognitívne procesy a štruktúry sú vzájomne previazané a aktivované počas procesu učenia. Do procesu učenia je súčasne zapojené aj zrkovité vnímanie, vďaka ktorému jednotlivec prijíma informácie z textu a pozornosť zameraná na text a jeho obsah. Aby si učitelia jednotlivec vytvoril reprezentáciu vedomostí, musí mať aj dostatočné jazykové schopnosti. Vyžaduje sa aj schopnosť zapojiť sa do procesu riešenia problému (Eysensk & Keane, 2008). Ide o proces poznávania jednotlivca, jeho vlastných kognitívnych činiteľov, ich kontrolu a riadenie, ale tiež o reguláciu myšlienkových pochodov, zhodnocovanie úloh, ktoré má jednotlivec splniť aj zhodnotenie vlastných schopností na dosiahnutie cieľa. Medzi **afektívne činitele** patrí, zrenie, vek, pohlavie, sociálne prostredie, pamäť, emócie, návyky jednotlivca a i. Afektívne činitele hrajú dôležitú úlohu pri ovplyvňovaní procesu učenia. Dôležitú úlohu tu zohráva **motivácia**, ktorou proces samoregulácie začína. Nie menej dôležitú úlohu má **vôľa** jednotlivca, ktorá je rozhodujúca v tom zmysle, či jednotlivec v učení vytrvá a nevzdá sa.

Učiteľ podporujúci sebareguláciu žiakov

Hlavným subjektom pri sebaregulovaní žiakov je učiteľ (v našom prípade učiteľ primárneho vzdelávania). Rozvíja organizačné kompetencie žiakov, podnecuje a podporuje ich k samostatnosti, zodpovednosti, sebahodnoteniu, originalite, flexibilita, pričom využíva individuálny a nedirektívny prístup vo výchovno-vzdelávacom procese. Podľa Kožuchovej a Kuruca (2020) sebaregulatívny učiteľ je tvorivým učiteľom, lebo má svoje predstavy o práci, má ciele, výzvy, ale musí riešiť v praxi dilemy vlastnej koncepcie a kompetencie a výzvy nových skutočností. Najčastejšie ide o reguláciu myslenia, cítenia (empatie) a správania v týchto dilemách:

1. Sebaregulatívny, tvorivý učiteľ je **inteligentný** ale zároveň „**detinský**“ v zmysle “viem, že nič neviem” je jeho charakteristika, preto sa neustále pýta, skúma, hľadá odpovede. Kládne zdanlivo jednoduché otázky, lebo mu nie je všetko tak jasné a jednoduchšie ako menej tvorivý učiteľ. Život je preňho výzva byť lepším, múdrejším.
2. Tvorivý učiteľ kombinuje **hravosť** a **disciplínu**. Ide o hru s myšlienkami, slovami, významami, koncepciami, alternatívami. Tvrdošijne sa hrá s myšlienkami a vedie k tomu aj žiakov. Hravosť vzrušuje, imaginačné hry zaujmú učiteľa, žiakov, ale potom po vyriešení problému nastupuje tvrdá práca, drina, disciplína a boj s prekážkami, s vyhorenosťou. Pri tvorivej hre s nápadmi je učiteľ nedisciplinovaný, ale pri skúšaní nového postupu (experimentálne vyučovanie, objavujúce) je už disciplinovaný, nastupuje profesionalita.
3. Sebaregulatívny kreatívny učiteľ je **extrovert** aj **introvert**. Učiteľ je rád medzi deťmi, žiakmi, ľuďmi, je spoločenský, komunikujúci. Napriek tomu po celom dni so žiakmi a kolegami potrebuje samotu, ticho, čas na kontempláciu, potrebuje byť sám sebou nielen

preto, aby si oddýchol, ale aj preto, aby si premyslel veci, pozrel sa na to čo robil a čo mal robiť, (Werich: “ucho se diví co huba namluví”), aby projektoval budúcnosť – ďalšie vyučovacie hodiny.

4. Autokreatívny učiteľ alternuje medzi **imagináciou**, **fantáziou** a zakotvením v **zmysluplnnej realite**. Tvorivý učiteľ na rozdiel od menej tvorivého učiteľa sa častejšie nachádza vo svete fantázie, snívania, projektovania, imaginácie, vo svete predstáv čo a ako robiť. Reálny svet triedy, učebnej látky, povinnosti, školy je pre neho oporou a podnetom pre tvorbu nových myšlienok. Zároveň sa vracia zo sveta imaginácie na zem, do skutočnosti a to preto, aby vytvoril novú, lepšiu realitu.
5. Autokreatívny učiteľ má **veľa energie**, ale je **aj pokojný**. Tvorivý učiteľ dokáže pracovať dlhé hodiny nielen v škole ale aj doma, cez víkendy. Jeho práca mu je poslaním, koníčkom. Jeho psychická energia je viac výsledkom sebaregulácie ako výsledkom vonkajšieho tlaku. Kontroluje a riadi svoju psychickú energiu a nepotrebuje na to ani osobitný kalendár. Skoro každý autokreatívny učiteľ má nejakého koníčka, má svoj čas a priestor na relaxáciu, dobitie mentálnej energie a vie hospodáriť so svojimi silami a pokoj, relax je východiskom pre jeho prácu.
6. Autokreatívny učiteľ je **skromný** aj **hrdý**, **pyšný** a **pokorný** súčasne. Od múdreho, tvorivého učiteľa by sa dalo očakávať, že bude namyslený, neprístupný, arogantný, direktívny. Opak je pravdou. Je skôr plachý, sebaodceňujúci a skromný. Rešpekt pred oblasťou, v ktorej pracuje, mu nedovoľuje byť namysleným. Porovnávanie s inými mu môže priniesť pocit pýchy a hrdosti, ale tvorivý učiteľ vie, koľko problémov je nevyriešených, koľko sa nedá stihnúť a urobiť aj preto je skromný a pokorný pred veľkými výzvami a veľkosťou problémov a náročnosťou ich riešenia.
7. Tvorivý učiteľ je zároveň **rebelom** aj **konzervatívcom**. Je nemožné byť tvorivým sebaregulatívnym, byť sebou a zároveň bez protestu prijímať všetky politické a spoločenské pravidla. Tvorivý učiteľ je rebelom v tom zmysle, že sa búri proti hlúposti, stereotypom, chybám, ktoré sa robia, ale zároveň chráni tradičné ľudské a pedagogické hodnoty. Ruší staré a tradičné, nie je to však ničenie, deštrukcia za každú cenu, ako to robí agresívny človek (D-osobnosť). Tvorivý učiteľ hneď ako odmieta staré prístupy, navrhuje nové. Tvorivý učiteľ je znepokojený, frustrovaný súčasným stavom. Navrhuje nové riešenia, pritom jeho riziko je dosť veľké, ale je nevyhnutné pre prekonanie starého myslenia a konania.
8. Sebaregulatívny a tvorivý učiteľ je **nadšený** vo svojej práci a pritom je **objektívny**. Nadšenie, vášeň, motivácia pre svoju prácu môže viesť k tomu, že učiteľ stratí objektívny pohľad na seba, svoju prácu, na deti, školu. Má záľubu v ťažkých úlohách. Bez vášne, zaujatia, vnútornej motivácie sa nedá robiť pedagogická práca. Je dôležité, aby učiteľ oddelil to, čo vytvoril, od toho s čím sa identifikuje. Inak nemôže prijať kritiku, nemôže objektívne hodnotiť ani seba ani druhých. Pripúšťa, že to, čo vymyslel, nie je ešte dokonalé. To mu umožňuje odstup od svojej práce, umožňuje mu použiť aj sebakritiku, čo zvyšuje jeho objektívnosť pohľadu na svet. Nie je márnomyseľný, nemyslí si, že nad neho a jeho nápady niet. Vie, kde je, kam ide, a vie aj o možných iných cestách, vie o svojej nedokonalosti.
9. Sebaregulačný učiteľ prežíva **potešenie** aj **utrpenie** zo svojej práce. Je senzitívnejší, často sa exponuje až do oblasti bolesti a utrpenia, iní mu závidia, nechápu ho, ignorujú alebo intrigujú, ale napriek tomu prežíva veľa radosti a potešenia z toho, čo robí. Disciplinovaná a

tvorivá práca vedie k exponovanosti a zraniteľnosti. Niekedy dokáže závistlivá kritika zdevastovať dlhoročnú dobrú prácu učiteľa. Závidiaci kolegovia, nadriadení často prejavujú k takémuto učiteľovi nepochopenie, posmech, nežičlivosť až výsmech. Ale skutočne autokreatívny učiteľ sa nenechá odradiť týmito bolestivými a zákernými podnetmi zvonku. Záleží mu na prežívaní a pocitoch radosti z tvorby. A tak sa tvorivý učiteľ trápi a teší, padá a vstáva, zosmutnieva a raduje sa, klesá do pesimizmu, aby sa s ešte väčším optimizmom pustil do nových projektov, zo sklamaní sa dvíha k novým nádejam.

10. Tvorivý učiteľ je **otvorenejší** a zároveň **zatvorenejší** vo svojej psychike. Otvorenosť mysle, citov, „duše“ je typickým znakom autentických, tvorivých osobností. Vyjadruje to ich schopnosť prijímať nové veci, absorbovať všetko podnetné. Znamená to mať otvorené oči, uši, všetky zmysly, mať prístupný rozum aj srdce. Na druhej strane, najmä u tvorivého učiteľa musia existovať aj niektoré zákonitosti logiky, jasnosti, neporušenosti, tradície. Musia existovať uzatvorené princípy hodnôt, ľudskosti, nádeje, pokroku.

Sebaregulácia implikuje samostatnosť, ale je potrebné zdôrazniť dôležitosť učiteľa primárneho vzdelávania, ktorý by mal poznať teóriu sebaregulácie, jej zložky, stratégie rozvoja v primárnom vzdelávaní, metódy a prostriedky, ako aj celkovú štruktúru sebaregulačného systému. Ten je podľa Zelinu (2008), vo frazeologickom význame, alfou a omegou pri rozvíjaní osobnosti žiaka. Učiteľ má počas didaktickej podpory sebaregulácie žiakov prispieť k mnohostrannému rozvoju žiaka v súlade s normami spoločnosti. Účinná a efektívna sebaregulácia záleží od zvolených metód a prostriedkov. Základnými metódami sú sebaapresviedčanie, sebaaprinútenie, samostatné cvičenie, sebaopovzbudzovanie a nasledovanie príkladu (Ondrejko, 2006). Potreba samostatnosti (mať možnosť spolurozhodovať) vychádza zo záujmov a integrovaných hodnôt človeka. Predstavuje potrebu byť svojbytný vo svojom konaní. Vnútorne potvrdenie vlastných myšlienok (cieľov, pocitov a správania), predstavuje prirodzené smerovanie k samostatnosti (Reeve, 2016). Pojem samostatnosť (autonómia) sa často zamieňa s pojmom nezávislosť, tá však predstavuje nespoliehanie sa na externé zdroje. Pre autonómiu je charakteristické uvedomovanie si možnosti voľby medzi prijatím a odmietnutím toho, čo prichádza z prostredia. Vychádza skôr z vnímania možnosti jednotlivca stanoviť alebo prijať hodnoty či normy, ktoré sa mu ponúkajú, alebo sa od neho požadujú druhými za predpokladu, že s nimi kongruentne súhlasí, čiže medzi prežívaním a postojmi k tejto realite je zhoda (Ryan & Deci, 2000).

So sebareguláciou učenia sa veľmi úzko súvisí aj sebahodnotenie. Je to proces, v ktorom sa žiak zamýšľa nad svojím učením a jeho výsledkami. Proces, v ktorom žiak hodnotí, čo sa mu podarilo dosiahnuť (vzhľadom na ciele vlastného učenia sa) a čo sa mu úplne dosiahnuť nepodarilo. Toto „zamýšľanie sa“ je dôležité nielen z pohľadu do minulosti, ale predovšetkým do budúcnosti (Švec, 2005). Nevyhnutnou podmienkou pre sebahodnotenie je potrebné zabezpečiť vhodné podmienky – klímu triedy, partnerský vzťah, bezpečie a spolupatričnosť. Žiak musí v triede cítiť bezpečie, že môže oznámiť svoj pohľad na dosiahnuté výsledky a jeho hodnotenie nebude terčom výsmechu spolužiakov ani učiteľa, že oznámenie jeho názoru bude rešpektované (Kratochvílová, 2011). Sebaregulácia učenia sa nie je možná bez sebahodnotenia. Pri sebahodnotení sa žiaci učia sledovať svoje pokroky, lepšie pochopiť proces dosiahnutia stanovených cieľov. Ak učiaci sa subjekt zistí, že jeho štýl učenia nedosahuje požadované výsledky, musí znova prehodnotiť celý proces učenia tak, aby bol cieľ dosiahnutý. Rozvoj sebaregulácie ide ruka v ruku s vnútorným rozvojom

sebamonitorovania, sebakontroly, sebahodnotenia a vnímanie osobnej zdatnosti (Severini, Kožík Lehotayová & Kuruc, 2020).

Mladší žiaci majú potrebu pozitívneho hodnotenia druhými aj kladného sebahodnotenia. Pre nich je podstatné, aby do hodnotenia boli samy zapojení, aby hodnotenie bolo spravodlivé, jasne definované, objektívne a komplexné tak, aby zahŕňalo celú žiakovú osobnosť. Čáp a Mareš (2001) upozorňujú, že ku komplikáciám dochádza, keď sa sebahodnotenie žiaka dostáva do rozporu s hodnotením iných osôb. Nezhoda medzi vlastným hodnotením a hodnotením zo strany druhých je začiatkom deformovania učiaceho sa sebahodnotenia a negatívneho prežívania. Sebahodnotenie poskytuje obraz o tom, ako žiak vníma a hodnotí sám seba v porovnaní s ostatnými. Vďaka sebahodnoteniu si žiak vytvára o sebe určitý sebaobraz, do akej miery si je vedomý svojich kvalít, či naopak slabších stránok. Ide o subjektívne posudzovanie toho, aký je, čo dokáže. Motivácia je kľúčovým komponentom sebaregulácie učenia sa. Huľová (2019) uvádza, že je nesprávne chápať motiváciu len ako vzbudenie či udržiavanie záujmu žiaka o učebnú činnosť. Treba vidieť úzky vzťah medzi motiváciou a aktivitou. Správna motivácia je základom aktívnej činnosti žiaka na vyučovaní, má sa uplatňovať v celom vyučovacom procese, a tým môže odzrkadľovať aj jeho záujem o predmetnú problematiku. Niektorí žiaci si už v tomto veku uvedomujú významnú úlohu sebaregulácie učenia a do procesu sebaregulácie sa zapájajú

Podpora sebaregulácie učenia sa žiakov

V poslednom období sa najviac hovorí o bádateľskom prístupe v prírodovednom a technickom vzdelávaní (Dostál & Kožuchová, 2016), preto sa budeme zameriavať na kompetencie učiteľov potrebné k realizácii bádateľsky orientovanej výučby:

- **Motivácia žiakov k učeniu prostredníctvom bádateľských aktivít.** Ukazuje sa, že učiteľ by mal byť predovšetkým dobrým psychológom, človekom, ktorý sa dokáže vžiť do pocitov žiaka a až následne odborníkom v danom odbore, ktorý vyučuje. Mal by vedieť vytvoriť (navodiť) také prostredie, v ktorom bude prebiehať výučba podporujúca záujem žiaka o bádanie a podporovať u žiakov nielen rozvoj nových poznatkov, ale aj ich osobnostný rozvoj, predovšetkým vyvolať túžbu po ďalšom bádání, kladení otázok a hľadání príčin a súvislostí.
- **Prepojiť bádateľské aktivity s praktickým životom.** Učiteľ, ktorý chce realizovať bádateľské aktivity vo výučbe, ich musí voliť tak, aby bádanie súviselo s praktickým životom žiakov, či už súčasným alebo budúcim, ale musí si počínať tak, aby ho takto vnímali aj žiaci. Žiaci musia pociťovať významnosť bádania pre ich život. Bádanie na efekt môže byť pútavé, avšak má minimálnu hodnotu.
- **Demonštrovať bádateľské aktivity žiakom.** Kompetencie spojené s demonštrovaním bádateľských aktivít žiakom zahŕňa jednak predvedenie bádateľských aktivít učiteľom, ktoré už môže byť konečným bez ďalšieho pokračovania v podobe žiackeho bádania, alebo môže slúžiť ako prostriedok k rozvoju bádateľských zručností žiakov. Oboje kladie vysoké nároky na učiteľa.
- **Interpretovať priebeh a výsledky bádateľských aktivít.** Bádanie učiteľa alebo žiakov vo výučbe je cieľavedomá činnosť, v ktorej sú použité vhodné metódy a prostriedky a dosahujú sa očakávané, alebo v niektorých prípadoch aj neočakávané výsledky. Či už stránka procesná alebo výsledný produkt sú premenlivé a môžu nadobúdať rôzne podoby. Aby bádateľské aktivity plnili svoj cieľ, je nevyhnutné žiaci interpretovali výsledky bádania, tzn. že žiak musí vždy vedieť, čo sa deje a prečo bol dosiahnutý daný výsledok – čo je jeho príčinou.

- **Zaistiť bezpečnosť pri realizácii bádateľských aktivít.** Bezpečnosť bádateľských aktivít je podmienkou a k nej vzťahujúce sa kompetencie zahŕňa nielen jej zaistenie v priebehu bádania, ale aj premýšľanie a odstraňovanie bezpečnostných rizík už v rámci prípravy bádateľských aktivít. Nekompetentnosť učiteľa v tejto oblasti y mohla viesť k úrazu žiakov, alebo nezaradenie možných bádateľských aktivít do výučby z dôvodu učiteľovej obavy o zabezpečenie bezpečnosti.
- **Rozvíjať samostatné objavovanie poznatkov žiakmi prostredníctvom bádateľských aktivít.** Riadené objavovanie je nevyhnutné najmä vo fáze nácviku. Za podmienku považujeme, aby prešlo plne pod kontrolu žiaka v tom zmysle, že bude schopný samostatne prostredníctvom bádania rozvíjať svoje kognitívne zručnosti, riešiť problémy a objavovať nové poznatky.
- **Rozvíjať prostredníctvom bádateľských aktivít myslenie žiakov.** Rozvoj myslenia žiakov patrí medzi kľúčové výsledky bádateľskej výučby. Nemožno s nimi však počítať ako s niečím automatickým, ale s niečím, čo treba cielene riadiť a ovplyvňovať. V tomto kontexte je potrebné, aby učiteľ eliminoval prípady zdanlivého bádania, kedy žiak okrem iného iba manipuluje s materiálnymi objektmi a nepremýšľa o podstate bádania.
- **Realizovať bádateľské aktivity v nadväznosti na doterajšie vedomosti a predstavy žiakov.** Žiacke bádanie nezačína ani sa neodohráva vo vedomostnom vákuu. Žiak do výučby vstupuje už s určitými znalosťami a s rozvojom dostupnosti informačných technológií možno tvrdiť, že vstupuje so znalosťami stále relevantnejšími. Toto však neplatí všeobecne. Vo všetkých prípadoch je však žiaduce, aby bol učiteľ schopný nadviazať na doterajšie skúsenosti a znalosti žiakov a vhodne ich ďalej rozvíjal.
- **Rozvíjať predstavivosť prostredníctvom bádateľských aktivít žiakov.** Bádateľské aktivity môžu byť vhodným zdrojom pre rozvoj predstáv žiakov pri osvojovaní technických a prírodovedných pojmov, ktoré môžu mať v niektorých prípadoch aj veľmi abstraktný charakter. Je plne v kompetencii učiteľa, aby nedochádzalo k osvojovaniu prázdnych pojmov, ktoré majú takmer bezvýznamný aplikačný potenciál.
- **Prepojiť bádateľské aktivity s teóriou.** Úlohou žiakov je konfrontovať zistené závery. Ku konfrontácii priebežných zistení sú žiaci priebežne vedení. Okrem rozvoja argumentačných a komunikačných schopností (viac k problematike: Newton & Newton, 2000). Aby si žiak uvedomil kontinuitu celého výskumného procesu, konfrontácia záverov je nevyhnutná. Mladších žiakov učiteľ vedie ku konfrontácii vlastných záverov so závermi ostatných žiakov. Učí ich najskôr naformulovať stručne a jasne svoje závery tak, aby ich každý pochopil rovnakým spôsobom. Pri príprave tohto typu záveru učiteľ usmerňuje žiakov v tom, že záver by mal byť najmä jednoduchým zhodnotením výskumnej otázky, pričom toto jednoduché zhodnotenie sa obohacuje empiricky alebo sekundárne získanými argumentmi (Aufschnaiter, Erduran, Osborne & Simon, 2007). To znamená, že žiak je vedený k spätnej reflexii svojich predpokladov a zhodnocuje ich prostredníctvom vyhládaných alebo nadobudnutých (vytvorených) argumentov.

Paradigmou sebaregulácie učenia sa je dosiahnuť taký stav, keď jednotlivec vie a dokáže riadiť sám seba, preberá zodpovednosť za svoj vlastný rozvoj, stáva sa sebaregulatívnym jednotlivcom. V súčasnom diskurze sebaregulácia učenia sa predstavuje interakciu osobnostných, behaviorálnych a environmentálnych triandických procesov, je to najmä rozvoj cez sociálne reprezentácie a rozumie sa

ako dispozícia, vlastnosť (autonómnosť, kompetentnosť a kolaboratívnosť) osobnosti jednotlivca, byť relatívne nezávislý, slobodne myslieť, rozhodovať sa, konať a pôsobiť v každodennom sociálno-kultúrnom prostredí (Bandura, 1977; Paterson, 1996; Kostrub, 2007; Ryan & Deci, 2017). Pojem učenie sa pri podpore sebaregulácie učenia sa zahŕňa stimulácie a postupy, pri ktorých učiteľ zadáva problém (príp. aj učitelia sa) a celý proces riešenia problému je na samotných učiacich sa. Učenie sa objavovaním prebieha v nasledovných fázach: 1. stanovenie otázok (formulovanie problému); 2. zber dát; 3. analýza dát; 4. formulovanie výsledkov. Učiteľ v týchto fázach zastáva rôzne roly (napr. môže byť podporovateľom, poslucháčom alebo môže proces ovplyvňovať tým, že zadáva problém a pod.). Stratégie a metódy podpory sebaregulácie učenia sa žiakov primárneho stupňa základných škôl uvádza Jančaříková (2019) nasledovne:

- bádateľské vyučovanie (metóda učenia sa objavovaním);
- problémové vyučovanie (metóda riešenia problému);
- projektové vyučovanie (metóda projektová – riešenie projektu);
- skúsenostné vyučovanie (metóda zážitkového učenia sa);
- kooperatívne a kolaboratívne vyučovanie (spolupodieľania sa v procese učenia sa).

Stratégiami, ktoré si volí žiak sa zaoberali Wolters a Rosenthal (2000). Ide o nasledovné stratégie:

- zvažovanie následkov v prípade, keď má žiak dokončiť prácu doma, aj keď má možnosť zapojiť sa do príjemnejších aktivít, zvažuje stratégiu, ako zotrvať v úsilí (splniť požadovanú úlohu);
- regulácia prostredia, v prípade, že sa žiak stretne s prekážkou, ktorá mu bráni v dokončení úlohy, zvažuje, ako upraviť prostredie, aby dokončil požadovanú úlohu;
- zvýšenie záujmu – žiak sa stretne s prekážkou pri učení (pri realizácii úlohy), hľadá spôsob, ako zmeniť úlohu na zábavnú aktivitu (pri plnení úlohy hľadá spôsob, ktorý zvýši jeho záujem);
- zvládanie vnútornej reči – žiak vedie vnútorný boj sám so sebou, sám sebe sa prihovára a presviedča sa o dôvodoch, prečo je dôležité zotrvať v učení (napríklad, že sa chce zdokonaľiť v učení, pretože je to v súlade s jeho cieľovou orientáciou);
- výkonová vnútorná reči – žiak sa sám k sebe prihovára a presviedča sa o dôvodoch, prečo je dôležité zotrvať v učení.

Východiská pre ďalšie skúmanie

V súčasnosti učiteľ stojí pred profesionálnou výzvou ako riadiť triedu, venovať pedagogickú pozornosť výchovným otázkam, vytvárať didakticky zodpovedajúci rámec pre individuálne i skupinovo podmienené procesy učenia sa a nadobúdania sociokultúrnej žiaducej – edukačne hodnotnej – učebnej skúsenosti udržiavaním skupinového života v triede za udržiavania tvorivej a akceptujúcej atmosféry vďaka udržiavaniu spoločne konštruovaným a kontrolovaným pravidlám. Sú to práve stratégie, ktoré majú mať vysoký stupeň aplikovateľnosti a prenositeľnosti na rozličné edukačné (učebné/vzdelávacie) oblasti. Súčasný stav riešenej problematiky poukazuje na krízu motivácie u žiakov. Žiaci sa učia najmä pre vonkajšie faktory súvisiace s rodičmi a ich prioritou nie je získať vedomosti a obohatiť svoje poznatky o nové informácie. Stratégiou učiteľa je podnecovať vnútornú motiváciu žiaka tak, aby on sám bol sebamotivovaný, nie motivovaný (len) preto, lebo to chce učiteľ. Učiteľ nezabúda, že spolu s ním vo výučbe sú takí istí (rozumej to relativisticky) ľudia ako on, čiže niekto, kto disponuje rôznou kvalitou skúsenosti. Žiaci svojím prežívaním a správaním

smerujúcim k sebaregulácii podporujú uspokojovanie vlastných potrieb a disponujú tým rôznymi vlastnosťami.

Cieľom nášho skúmania je identifikovať možnosti didaktickej podpory sebaregulácie učenia sa žiakov v podmienkach primárneho vzdelávania. Za **výskumný problém** sa na základe realizovaného skúmania (v rámci projektu VEGA 1/0443/18 Analýza sebaregulačných štýlov učenia sa študentov odboru Predškolská a elementárna pedagogika, doba riešenia projektu: od 2018 do 2020) považuje nedôslednosť, nepochopenie, bezcieľnosť, náhodnosť, nevšímavosť konceptu tematizovaného subjektmi výskumu, ktorým je didaktická podpora sebaregulácie učenia sa žiakov primárneho vzdelávania.

Pre spracovanie danej problematiky bude uprednostnená **metodológia kvalitatívneho skúmania** so zodpovedajúcim dizajnom. K rozhodnutiu realizovať kvalitatívne skúmanie vzniklo na základe uváženia, že zistíme názory a postoje, ktoré nie je možné spočítať, vyjadriť percentuálne a vpísať do tabuľky. Kvalitatívny výskum nám vyhovuje aj z dôvodu, že kladie dôraz na individuálne a skupinové chápanie sveta. Prednosťou kvalitatívneho výskumu je práca s malou skupinou ľudí, kde každý človek môže povedať svoj vlastný názor (Kostrub, 2016; Gavora, 2008). V kvalitatívnom výskume sa zabezpečí triangulácia údajov tromi výskumnými metódami na získanie výskumného materiálu (Hendl, 2005). V rámci skúmania využijeme fókusovú skupinu (Plichtová, 2002), priame i nepriame pozorovanie (Gavora, 2007). Výskumnými subjektmi budú cviční učitelia primárneho vzdelávania, ktorí zabezpečujú pedagogickú prax pre Pedagogickú fakultu, UK v Bratislave a žiaci v ich triedach. Cieľom je získať praktické výsledky použiteľné bezprostredne v didaktickej situácii, pričom sa nevyklučuje ani ich prínos pre rozvoj širších generalizácií alebo na tvorbu koncepcií a vedeckých teórií (Miovský, 2006). Ako poslednú metódu na zber výskumného materiálu využijeme mikroyučovanie – mikrovýstupy (Zelina In: Švec et al., 1998) študentov 2. ročníka v študijnom programe Učiteľstvo primárneho vzdelávania počas realizácie pedagogickej praxe v rámci povinného predmetu Semestrálny projekt. Metódu otvoreného a axiálneho alebo selektívneho kódovania (Strauss & Corbinová, 1999) a metódu konštantnej komparácie (Creswell, 1998), ako aj kvalitatívnu hypotézu skúmaných javov využijeme na analyzovanie výskumného materiálu. Výsledky výskumu budeme interpretovať prostredníctvom konceptuálneho mapovania so schematickým alebo grafickým znázornením.

Keďže vychádzame z presvedčenia, že „cieľom kvalitatívneho výskumu je transformovať, meniť“ rozhodli sme sa realizovať **induktívne skúmanie v podobe akčného výskumu** (Severini & Kostrub, 2018; Kostrub, 2016; Gavora, 2008 a iní).

Realizácia skúmania bude prebiehať v nasledovných fázach v rámci akčného výskumu:

1. fáza výskumu – v roku 2022 až 2023 zisťovanie subjektívnych a sociálne podmienených názorov učiteľov primárneho vzdelávania o možnostiach podpory sebaregulácie učenia sa žiakov vychádzajúc z ich profesijnej skúsenosti a didaktického poznania (fókusová skupina, priame pozorovanie v rámci akčného výskumu), ako i reflexia – zisťovanie zmeny prvotných konceptov učiteľov v súvislosti so skúmanou predmetnou problematikou (fókusová skupina, nepriame pozorovanie v rámci akčného výskumu) – získavanie výskumného materiálu.
2. fáza výskumu – v roku 2023 až 2024 zisťovanie kvality uplatňovania sebaregulácie učenia sa žiakov, ako aj charakter vznikajúceho modelu podpory sebaregulácie učenia sa žiakov (mikroyučovanie v rámci akčného výskumu) – získavanie výskumného materiálu.

3. fáza výskumu – v roku 2024 až 2025 analyzovanie získaného výskumného materiálu a koncipovanie vznikajúceho modelu didaktickej podpory sebaregulácie učenia sa žiakov. Teoretický a praktický prínos plánovaného výskumu vidíme v možnosti ponúknuť účinné metódy a možnosti na podporu sebaregulácie učenia sa žiakov učiteľom v podmienkach primárneho vzdelávania v rámci reflexívneho modelu vyučovania.

Záver

Sebaregulácia v najširšom zmysle slova je považovaná za základnú schopnosť človeka. Je to schopnosť riadiť vlastnú vôľu a vedome usilovať o dosiahnutie stanoveného cieľa. Na sebareguláciu sa odborníci zväčša pozerajú z dvoch smerov:

- psychologického, kde sebaregulácia (*self-regulation*) je považovaná za dôležitý proces, pri ktorom sa jednotlivec stáva aktívnym činiteľom svojho vlastného procesu učenia, a to po stránke činnostnej, motivačnej a metakognitívnej; jednotlivec sa snaží dosiahnuť ciele, ktorými môžu byť vedomosti, zručnosti, spoločenské uznanie, pracovné uplatnenie a i.; nie je zameraná len na aktuálne, ale aj na perspektívne ciele, či sú to neskoršie úspechy v škole, v práci, v sociálnych vzťahoch; sebaregulácia súvisí aj s pocitom životnej spokojnosti a úspešnosti (Gestsdóttir & Lerner, 2007);
- pedagogického (*self-direction*), kde dôraz je kladený na vnútornú kontrolu a riadenie; z praktického hľadiska sebaregulácia učenia predstavuje riadenie vlastného učenia, je to proces, kedy jednotlivec pretvára svoje mentálne schopnosti do zručností potrebných pre učenie.

Pre celý proces učenia totiž nestačí iba dokázať vstrebať určité znalosti, vedomosti či zručnosti, ale tiež vedieť, ako to čo najlepšie vykonať, naučiť sa, ako sa čo najlepšie učiť.

Ak chceme presadzovať nové poňatie vzdelávania pre celoživotnú cestu jednotlivca, je potrebné ho najskôr skúmať a zistiť, či je účinné aj v našich podmienkach a o tomto prístupe začať širokospektrálnu diskusiu. To je cieľom tohto príspevku: predstaviť teoretické východiská sebaregulácie učenia sa a v dohľadnej dobe začať realizovať nový výskum.

Štúdia vznikla s podporou grantu VEGA č. 1/0383/19 Analýza stavu v technickom vzdelávaní a rozvoj technických zručností žiakov na primárnom stupni školy a s podporou projektu SAE Gr. 29.10.21. P. SK – Aspekty socjalizacji wtórnej uczniów kształconych w domu w warunkach Republiki Czeskiej.

Zoznam bibliografických odkazov

Aufschnaiter, C., Erduran, S., Osborne, J. F. & Simon, S. (2007). Arguing to Learn and Learning to Argue: Case Studies of How Students' Argumentation Relates to Their Scientific Knowledge. In *Journal of Research in Science Teaching*, 45, 1. (pp. 101-131).

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs. NJ, US: PrenticeHall.

Boroš, J. et al. (1999). *Psychológia*. Bratislava: IRIS. 270 s.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Čáp, J. & Mareš, J. (2001). *Psychológia pre učiteľov*. Praha: Portál. (s. 134-135).

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1996). Need Satisfaction and the Self-Regulation of Learning. In *Learning and Individual Differences*, 8, č. 3. (pp.165-184).

- Dostál, J. & Kožuchová, M. (2016). *Badateľský prístup v technickom vzdelávaní : teorie a výsledky výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Eysenck, M. & Keane, M. (2008). *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia.
- Garrison, D. R. (1997). Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. In *Sdult Education Quarterly*, 48, 1. (pp. 18-34).
- Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: UK v Bratislave, 236 s.
- Gavora, P. (2007). *Sprevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: UK v Bratislave.
- Gestsdóttir, S. & Lerner, R. M. (2007). Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: findings from the 4-h study of positive youth development. In *Developmental Psychology*, 43(2). (pp. 508-521).
- Helus, Z. & Pavelková, I. (1992). Vedení žáku ke vzdelávací autoregulaci a humanizace školy. In *Pedagogika*, 42, č. 2. (s. 197-208).
- Hendl, J. (2005). *Kvalitatívny výskum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 408 s.
- Huľová, Z. (2019). *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy v historickom a medzinárodnom kontexte I*. Ružomberok: PF KU v Ružomberku, VERBUM. 145 s.
- Jančaříková, K. (2019). *Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí amladších žáků*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Kostrub, D. (2016). *Základy kvalitatívnej metodológie. Keď interpretované významy znamenajú viac ako vysoké čísla*. Bratislava: Polygrafické stredisko UK v Bratislave. 162 s.
- Kostrub, D. (2007). Sociokultúrny aspekt hodnotenia a posudzovania osobnostných kvalít dieťaťa. In *Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej a elementárnej edukácie*. Zvolen: Spoločnosť pre predškolskú výchovu. (s. 222-228).
- Kováč, D. (2002). *Osobnosť – od formovania k sebauváraníu*. Bratislava: ÚEP SAV.
- Kožuchová, M. & Kuruc, M. (2020). *Development of students' self-regulation of learning with a focus on technical education : theory and research*. Karlsruhe: Ste-Con.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků; zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.
- Krykorková, H. et al. (2008). *Metakognice a autoregulace – jedna z možností rozvoje učební kompetence žáků*. Praha: FF UK. 158 s.
- Kuruc, M. et al. (2020). *Sebaregulácia učenia sa študentov predprimárneho a primárneho vzdelávania*. Bratislava: UK v Bratislave. 220 s.
- Kuruc, M. (2017). *Je potrebné žiakov do učenia sa nútiť? Podpora sebaregulácie a vnútornej motivácie žiakov k zodpovednému učeniu sa*. Bratislava: UK v Bratislave. 88 s.
- Lovaš, L. (2011). Teoretické otázky sebakontroly. In *Osobné a situačné kontexty sebakontroly*. Košice: UPJŠ. (s. 8-34).
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Ondrejkovič, P. (2006). *Úvod do metodológie sociálnych vied*. Bratislava: Regent.
- Mahoney, M. & Arnkoff, D. B. (1979). Self management. In: *O. F. Pomerleau and J. P. Brady (Eds.), Behavior medicine: Theory and Practice*. New York: Willimas and Wilkins. (pp.75-96.)
- Miovský, M. (2006). *Kvalitatívny prístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 332 s.
- Newton, D. P. & Newton, L. D. (2000). Do Teachers Support Causal Undrestanding through their Discourse when Teaching Primary Science? In *British Educational Research Journal*, 26 (5). (pp. 599-613).
- Paterson, C. C. (1996). Self-regulated Learning and Academic Achievement of Senior Biology Students. In *Australian Science Teachers Joiurnal*. (pp. 48-52).
- Perry, J. L., Mesch, D. & Paarlberg, L. (2006). Motivating Employees in a New Governance Era: The Performance Paradigm Revisited. In *Public Administration Review*. Volume 66 (4). (pp. 505-514).
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. 144 s.
- Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie z blízka*. Bratislava: Média.

- Reeve, J. (2016). Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It. In Liu, W. Ch., Wang, JCH K., Ryan, R. M. (eds.). *Building Autonomous Learners, Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory*. Londo: Springer. (pp. 129-154).
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. In *American Psychologist*, 55. (pp. 68-78).
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Severini, E. & Kostrub, D. (2018). *Kvalitatívne skúmanie v predprimárnom vzdelávaní*. Prešov: Rokus. 182 s.
- Severini, E., Kožík Lehotayová, B. & Kuruc, M. (2020). Self-regulatory teaching in interpretations of Slovak teachers. In *AD ALTA*, roč. 10, č. 2. (s. 294-297).
- Strauss, A. & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitatívneho výzkumu*. Boskovice: Albert.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učiteľa: Teorie a praxe*. Praha: ASPI.
- Švec, Š. et al. (1998). *Metodológia vied o výchove. Kvalitatívno-scientické a kvalitatívno-humanistické postupy v edukačnom výskume*. Bratislava: Iris.
- Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.
- Vygotský, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. In *Journal of Educational*
- Wolters, C. A. & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. In *International Journal of Educational Research*, 33, 7-8. (pp. 801-820).
- Zelina, M. (2019). Sebaregulujúce učenie. In *Súčasnosť a perspektívy pregraduálnej prípravy učiteľov aká je a aká by mohla byť príprava budúcich učiteľov*. Bratislava: UK v Bratislave. (s. 140-154).
- Zelina, M. (2008). Teória autoregulácie – Možné východiská pre tvorbu preventívnych programov. In *Prevenencia*, roč. VII, č. 3. (s. 3-11).
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.) (1989). *Self-regulated Learning and Academic Achievement*, New York: Spranger.

Prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc.

Doc. PaedDr. Eva Severini, PhD.

Mgr. Stanislava Slováková

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta

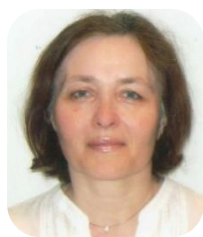
Račianska 59

813 34 Bratislava

kozuchova@fedu.uniba.sk

severini@fedu.uniba.sk

slovakova63@uniba.sk



POSSIBILITIES OF INCLUSION OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT OF PRESCHOOL AGE FROM THE POINT OF VIEW OF A PSYCHOLOGIST

Ľubica Kročanová¹⁶

Abstract: *In this article we inform about the issue of social inclusion of children with hearing impairment among intact children in the environment of ordinary kindergarten. According to our experience from research and counseling practice, it is clear that the shortcomings in the process of inclusion of these children relate mainly to the social aspects of their inclusion among the majority population of peers. A child with special educational needs due to hearing impairment and impaired speech development in preschool age requires, in addition to timely special pedagogical and psychological care, accepting family and social environment with communication stimuli and social interactions to form linguistic and social competencies necessary for life in the majority.*

Key words: *social inclusion, child with hearing impairment, preschool age, kindergarten.*

Introduction

Nowadays, we consider the inclusion of health-disadvantaged individuals in the area of education as an inherent part of the humanization trends in the society. It is a long-term process of solving the relationships between intact people in the position of the majority and handicapped people, whereas, it is continuous and calls attention to the existing barriers which the health-disadvantaged children or adults meet on their way to inclusion.

For already several years, also in our country, the social inclusion of children with specific educational needs resulting from different types of disability is one of the aims of education. It is realized in more or less favorable conditions from the early age of disadvantaged children thanks to intensive concern of parents and experts working in this area. Lots of professional studies from abroad and also from our country (for example Diamond, 2000, Guralnick, 2001, Buford, Stegelin, 2003, Meadow-Orlans, 2003, Marlow, 2006, Malloy, Mc Murray, 2011, Kováčová, 2010, Schwartz, 2010 and so on) point to the value of the early inclusion of disabled children and their social inclusion to common environment already in the developmentally sensitive period which early age and the preschool age is.

¹⁶ PhDr. Ľubica Kročanová completed a one-subject study of psychology at FF UK in Bratislava. She works at the Research Institute of Child Psychology and Pathopsychology as an independent researcher. Her long-term professional focus is the issue of children with hearing impairment of early and preschool age and younger school age pupils. Her research focuses on the period of early development of these children, the communication aspects of the interaction between mother and child with hearing impairment, the specific problems of families with hearing impaired children, socio-psychological aspects of inclusion of children with hearing impairment of preschool age with emphasis on developing their social skills and communication competencies in integration into mainstream nursery schools. In many years of practice, she deals with counseling and psychological diagnostics of children with hearing impairment of early, preschool and younger school age at the Center for Special Pedagogical Counseling for the Hearing Impaired (ČŠPP) in Bratislava.

Advantages and relevance of preschool inclusion for a disabled child

Early inclusion of disabled children with healthy peers proved, after several years of practical realization, its real relevance. It is obvious that in the early and preschool age a child goes through a developmental stage, which can be characterized as prointegrative from a social psychological perspective. Since it is natural for children to play together in this age, they spontaneously gain an opportunity to accept also a child who is „different“. If we integrate a disabled child into an ordinary social environment already in this age, then healthy peers will adopt this child more immediately and they will also accept this child more easily. Integrated child in intact environment is able to succeed more effectively and express themselves more naturally compared to older age (Kročanová, 2002). Children observe and perceive the differences of their peers, but, based on common experiences, the differences wipe away and the „otherness“ becomes normality. For them these situations are the prevention from the development of prejudices against „otherness“ in older age and an opportunity for forming an inclusive awareness (Kováčová, 2010).

The kindergarten naturally supports coexistence of all children in terms of „engagement of every child with all the children and all the children with every child“ and it accepts their individual needs. It is expected from the teachers to have pedagogical skills and experiences and also informal preparation of outer environment in which the integration of health-disadvantaged children takes place. The teachers can use playfulness or spontaneity of children and with the help of various strategies (games, cooperation activities, events) affect perception of „otherness“ in terms of the idea „we are all alike and, at the same time, somehow different“. It is obvious that these activities help intact and disabled children to cooperate together already since the early age in an acceptable and easier way than in older age.

The process of inclusion in kindergartens is open and it is easier to coordinate in comparison to educational institutions for the children in school age. Inclusion intended for all children (with or without disability) is based on:

- effective participation of all children in a group of peers,
- identification of strategies and means which support inclusive processes,
- fulfillment of preschool curriculum about the possibility to educate every child,
- cooperations based on the partnership principle between the family, educational institution and consulting services of specialists (Kováčová, 2010).

The specialists consider the early inclusion as the primary condition for common education of health-disadvantaged children with an intact child population in school age.

Inclusion of children with a hearing impairment in regular kindergarten

Clear condition for success of the early inclusion of a child with a hearing impairment appears to be a professional intervention provided to the child just from the tender age and it is appropriate to direct it not only to the child, but to the whole family. We consider following factors to be significantly determinizing the inclusion of children with a hearing impairment:

- type and level of the impairment (children with mild and moderate level of impairment have more significant representation in inclusion in comparison to children with severe disability),
- age of the child at the moment of definitive confirmation of the impairment,
- the period of the beginning of professional intervention (special pedagogical, psychological, social, therapeutic, and so on),

- age of the child at the time of entering a regular preschool institution,
- regularity of attendance in the kindergarten, which is connected to maintaining continuous contact of a disabled child with peers without impairment,
- cooperation of the kindergarten and the family (effective cooperative model: kindergarten – professional intervention – family).

The stay of a hearing impaired child in a common preschool institution must be provided with regular special pedagogical and psychological intervention. It includes supportive special pedagogical service which is realized by special pedagogues (logopedics, surdopedics) either directly in the preschool institution, or it is provided in institutions of special pedagogical consulting (CŠPP, DIC, DC) cooperating with the kindergarten. Psychological prerequisites for inclusion, from the point of view of professionals, necessarily include a detailed psychological diagnostic of the cognitive, socio-emotional and personality characteristics of the child with a hearing impairment. This is followed by an assessment of the appropriateness of integration, or more precisely, consideration of the obstacles which adversely affect the child's inclusion into the normal social environment. After that, a long-term psychological and special pedagogical counseling for the integrated child and their parents as well as (in case of their interest) for parents of intact children in the institutions of special pedagogical counselling follows.

The quality of inclusion influences also the preparedness of the environment (material, personal) into which we integrate the child. The services provided to the integrated child must adequately consider the specific needs that the child's presence in the normal environment requires. Otherwise, the child remains dependent on its own abilities and a large amount of parental help. The situation is all the more complicated, because teachers working in the regular classes of kindergartens usually do not have special pedagogical education and they are not instructed to work with children requiring special care. They must be proactive in obtaining information about the given problematic from available resources, without any financial or other advantage. They often express doubts about their own competence to manage educational activities in the environment where a disabled child is integrated. The attitudes of teachers themselves to work with such group of children use to be often confused and uncertain. However, it is scientifically confirmed (Špotáková, Tomčániová, 2000) that positive and very realistic statements about the integration have specially those teachers who actively participated in it. Influence of persistent unfavourable social attitudes towards social acceptance of disabled children seems to be equally important.

What benefit do we expect from preschool inclusion for a child suffering from hearing loss? In addition to acquiring elementary skills and habits as well as healthy children, this child has an opportunity to develop communication skills and the first linguistic competencies, whereas, this is the main purpose of its presence in a kindergarten of a regular type. The child gets to know common speech or language patterns and tries to imitate them, extends active and passive vocabulary, learns speech or language stereotypes and their practical use, experiences common spoken language, learns to understand it and also to communicate with its surroundings. It is clear that the improvement of verbal abilities will be closely related to progress in the cognitive field and will also positively influence the cognitive interests of the child. Among healthy peers, the hearing impaired child has the opportunity to engage in interactions and to create social relationships with them. The child learns to orientate in the group of children and to participate in its activity (in joint games and other cooperation activities). Just the ability to interact with a healthy child population is a measure of the

success of inclusion. Already before training, the child with a hearing impairment acquires social, communication competencies, verbal skills and it can more differentiatedly develop its personality potential (Kročanová, 2007).

Parents of a child suffering from hearing loss appreciate the possibility of coming to kindergarten that is nearby or in the place of their residence. They do not have to cope with child's separation from the family and with child's stay in a special pedagogical institution of a residential type. Family presence is always invaluable for emotional development and for development of the intellect and speech or language of each child. The home environment provides the necessary support for inclusion and significantly influences the child's readiness and motivation for this process (Kročanová, 2007).

Research problem

In our research probe, we focused on assessing the inclusion of children with hearing impairment among peers without disabilities in the real environment of an inclusive kindergarten, using selected indicators of social interaction. We focused on identifying the interactions between a child with a hearing impairment and intact children, as well as between him and a teacher within a regular kindergarten class. We proceeded from the statement that these are the determining factors of the inclusive process, which are important especially in the preschool period.

Research method

With regard to the aim of the research, we focused on some selected units of social interaction between children with hearing impairment in natural contact with intact children within the inclusive class of a regular kindergarten. We recorded these for our research needs through the administrator, using the method of direct observation and an observation scheme. In constructing it, we proceeded from the assumption that we would observe some narrowly defined manifestations of the social interaction. We focused on the mutual contact between the observed children (from the position of a child with a hearing impairment) in terms of establishing and re-initiating the initiative (initiative of a deaf child repeated by another child). We also recorded the initiative of a deaf child without re-enactment (repeated attempt to interact) and the deaf child's response to someone else's interaction. We also tracked the rejection and ignoring the interaction attempt. We considered the repeated interaction and the response to the interaction to be the actual realized interaction. We also assessed partner's preference for the interaction and the content of the activity during the observed interaction. We observed all observed behavioural units in terms of the interaction of a child with hearing impairment with a healthy child and with an adult (teacher). In the observation, we could also monitor the interaction of intact children with children with hearing impairment and draw some conclusions from these data.

The total duration of the observation was thirty minutes. These were evenly distributed between two situations. We recorded both situations for fifteen minutes during two observation days. One child with hearing impairment was observed in each of them in a direct contact with and in a direct interaction with non-disabled peers. The first situation was structured and represented as a cooperative activity in the form of a joint solution of a task of an artistic nature with the active participation of the teacher. In the second situation, it was a free game without the direct involvement of the teacher, where the children had the opportunity to choose the activity, partners, method, and

place of implementation of the chosen activity. Given the subjectivity of the evaluation of the observed units of social interaction by the administrator, we are aware of all the disadvantages associated with the application of the methodology used. Therefore, we do not consider the presented statements and evaluation conclusions to be easily transferable and generalizable to all children with hearing impairment of preschool age included in the normal environment of kindergarten. For some monitored characteristics, we also consider the interaction of other factors, e.g. the child's personal equipment, the teacher's pedagogical skills, etc.

The research sample

The research sample consisted of fifteen individually included children with hearing impairment in regular classes in five kindergartens in Bratislava, Trnava and Nitra regions. These were pre-schoolers, aged at the time of research from 5-6 years to 6-7 years, with pre-lingual, bilateral, perceptual mild, moderate (hearing loss) to severe hearing loss, which were successfully compensated by well-adjusted 1-2 hearing aids. They communicated exclusively orally without supporting means of communication (sign language, etc.). Other relevant data on respondents from anamneses, interviews and standard psychological examinations of deaf children were also useful for the needs of the research. According to the results from them (the WISC III test battery was applied), we expected a better-developed performance component of the intellect in the cognitive abilities of these children. Success in non-verbal types of tasks was manifested mainly in subtests (such as cubes, composing pictures, mazes), based on which we judge good spatial imagination, the presence of logical and analytical-synthetic elements of thinking, good visual perception or visual-motor coordination of deaf children. Within the verbal component of the intellect, we find priority problems in understanding concepts and logical connections between them, in categorization, in the ability to abstract, in short-term memory-indulgence, and in some in a reduced concentration of attention. We consider the recorded lack of social experience to be tolerable due to the age of the observed children.

The research results

In the next part of our paper, we will interpret the collected observational data. These allowed us to characterize (in qualitative indicators) some selected units of social interaction between children with hearing impairment and healthy children in two defined situations. We chose the given method of data evaluation due to the low number of files and due to significant individual differences within it.

From both observed situations, it was clear that individual children with hearing impairment reacted very individually. They differed from each other in the total number of units of social interaction recorded, as well as in how they responded differently. Although they were children of the same level of development, their inter-individual variability in social manifestations was considerable. In some of the observed deaf children, the manifestations of social interaction had a decreasing tendency, whereas in some cases they had a slightly increasing trend, in others the distribution of social interactions was irregular and uneven. Decreased social interaction in children could be caused by fatigue, decreased attention, declining interest in interaction, etc.

Our observation showed that the course of interactive behaviour in both observed situations (during joint activity, as well as during the free play) showed a very similar trend, i.e. the number of

recorded mutual interaction units was lower during the cooperative activity than in the free play. This means that our expectations have not been confirmed. To explain why we did not notice a probable increase in interactions in a situation of the cooperative activity, we can look for several factors, e.g. whether the teacher's input (her instructions, warnings, etc.) had a positive or negative effect on the interactions between the children during the solution of the common task. It is also possible that in this situation, the interactions that are common in free play have decreased and only interactions that were important for achieving the goal of cooperative activity have taken place. Contrary to our findings, some research (Malloy, Mc Murray, 2011) confirms the importance of educators in promoting interactions within a child group. They state that interactions between children increase during the joint activity in his presence.

Another finding in both observed situations was that attempts by deaf children to interact with another child were not spontaneous and frequent, they also appeared to be ineffective, sometimes inadequate, which obviously limited their participation in joint activities and games. They found it more difficult to engage in or participate in ongoing joint activities with healthy children, resulting in minimal effects from interactions. In this context, we perceive that the natural contact of deaf children and the creation of positive interactions with another child were limited by underdeveloped speech and communication skills.

They used strategies for self-enforcement that they usually did not find a response in children without disabilities. It turned out that boys with hearing impairment were more likely to find themselves in conflict situations where they chose non-verbal opposition strategies (e.g. pushing, kicking, grabbing or hiding an object, preventing another child from active or moving, etc.) that did not help resolve and eliminate conflict with other children. They were usually not "winners" in conflicts. They escaped the conflicting interactions by ignoring the situation and other children present, which was usually the cause of further misunderstandings and rifts. Acquiring an item during play has proven to be the most common source of conflicting interactions between children. The importance of the teacher's role has been shown in suppressing the interactions that have led to conflicts.

Girls with hearing impairment seemed more passive in establishing interactions and applied rather the non-verbal strategies we expected, in sequence - observing the partner in the interaction, directing activity towards him, touching and attempting verbal interaction. Again, it is likely that they did so due to less developed verbal skills. In a situation of free activity, both girls and boys with hearing impairments tended to have a parallel type of game at the expense of those that require cooperation. They tended to play alone or fixed on one permanent friend or so-called "outsider" in the group, or to another child with a different type of disability, if present in the group. They were easier to understand, so they spent most of their time together. In interaction with them, they more easily promoted their own way of playing, they did not have to adapt to children playing mainly in groups. They avoided giving way to intact children, which significantly hindered the development of mutual interactions.

Children with hearing impairment, regardless of gender, more often initiated an interaction with an adult (teacher, special pedagogue), who also worked with them individually as part of developing activities. Teachers also responded more frequently to deaf children, either to help them to interact with other children or to reduce aggression and eliminate conflicting interactions. The reason for the teachers' interference in interactions between children was also that they interpreted

the intentions of children with hearing impairment within a certain activity due to impaired speech skills. Teachers also significantly entered into adverse manifestations in interactions to support prosocial elements in behaviour in children (adaptation, empathy, help, support, etc.), which was also reflected in intact children, especially in situations with cooperative activity, in which could identify with children who are among them and have a hearing impairment.

Intact children obviously did not assert themselves in an aggressive way towards a child with a hearing impairment. They also successfully used strategies to eliminate the source of the conflict, which was probably also a consequence of the intervention and guidance from the teacher. We noticed that they purposefully repeated the initiative of deaf peers, which was especially true in a situation of free play. Nevertheless, they tended to interact more with healthy children. We consider it positive that children without disabilities did not ignore their peers with disabilities, even though they were not among their favourite friends. They did not search for them spontaneously, resp. they did not choose them as partners for the game, but at the same time, they did not exclude them from among themselves and accepted their presence. Based on this, we can describe the position and status of children with hearing impairment among hearing peers within the inclusion group as “partially accepted”, “tolerated”, but not “rejected”.

Conclusion

Knowing that all children want to experience inclusion among their peers and participate in joint activities and games is very important. Every child is sensitive to neglect, rejection or exclusion from the child community. He/She expects mutual closeness, joint activities, building relationships, communication, etc. He/She can express these needs in several ways, from passive and indirect means through various social expressions, communication forms, symbolic behaviour, and other means.

Even children with hearing impairments have a real opportunity to enter relationships, form positive bonds and successfully interact with peers. It is clear that in an inclusive group, interactions between hearing-impaired children and healthy children do not only result from their co-location. This can only be successful if healthy children are involved in incorporating deaf children into their activities and in building relationships or understanding each other. Social experience with a child, which is something else, is invaluable to them. It helps children to enter into everyday interactions through common interests, when they are easier and more successful, and they contribute to the development of social skills.

The advantage of integrating deaf children into the mainstream social environment is that it provides these children with the opportunity to develop speech skills, social competencies, cognitive and personal potential, as well as the area of interest, even before training. At the same time, they have expanded educational opportunities and opportunities for personal advancement desirable for employment in the majority society.

According to our experience from research, diagnostic and counselling practice, we state that the early inclusion of children with hearing impairment in regular kindergartens (Kročánová, 2002, 2007, 2009, 2011, 2015) is relatively favourable. However, we encounter shortcomings, which relate mainly to the socio-psychological aspects of the inclusion of children with hearing impairment among the majority population of peers. We consider the following manifestations of unsuccessful inclusion:

- poor quality conditions for inclusion and their negative impact on the developmental potential of a deaf child;
- poorly functioning teamwork between professionals, insufficient interconnection of support services and teachers in care for the education and training of children/pupils with hearing impairments in inclusive conditions;
- persistently low tolerance of the majority society to accept the presence of a carrier of a hearing impairment among themselves;
- insufficient cooperation with adults with hearing impairments and their professional organizations.

Bibliography

- Buford, R. - Stegeline, D. (2003). An integrated approach to teaching social skills to preschoolers at risk. *Australian Journal of Early Childhood*, Vol 28. No 4, pp. 228-234
- Diamond, K.E. (2000). Participation in inclusive preschool programs and sensitivity to the needs of others. In: *Journal of Early Intervention*, Vol. 23, No 2, pp. 81 – 91
- Guralnick, J.M. (2001). Immediate Effects of Mainstreamed Settings on the Social Interactions and Social Integration of Preschool Children. In: *American Journal of Mental Retardation*, Vol.106, No 4, pp. 359 - 377
- Kováčová, B. (2010). *Inkluzívny proces v materských školách*. Bratislava: Musica Liturgica, s. r. o. ISBN 978-80-970418-0-9
- Kročanová, E. (2015). *Dotazník vnímania predškolskej integrácie rodičmi*. Bratislava: VÚDPaP, 2015, 4 s.
- Kročanová, E. (2002). Psychologické a sociálne aspekty procesu integrácie sluchovo postihnutých predškolákov. In: *Speciální pedagogika*, 12, 4, s. 259-266
- Kročanová, E.(2007). Pohľad psychológa na sociálnu integráciu sluchovo postihnutých detí predškolského veku. In: *Speciální pedagogika*, 17, 3, s.150-159
- Kročanová, E. (2009). Skúmanie a rozvíjanie sociálnych zručností predškolákov so sluchovým postihnutím v bežnej materskej škole – informácia o metodikách. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 44, 3, s. 281-292
- Kročanová, E. (2015). Možnosti sociálnej integrácie detí so sluchovým postihnutím v materskej škole. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 49, 1-2, s. 99 – 106
- Malloy, H.L., Mc Murray, P. (2011). *War Play, Aggression and Peer Culture. The Cambridge Handbook of Play*. U.K.: Cambridge University Press, pp. 235 – 265.
- Marlow, A. (2006). *The Effects of the Skill Program on the Language and Socialization of Hearing Impaired Children*. Washington University School of Medicine.
- Meadow-Orlans, K.P. (2003). *Parents and Their Deaf Children: The Early Years*. Washington, D.C., Gallaudet University Press. ISBN 978-15-6368-137-0
- Schwartz, I.S., Odom, S.L., Sandall, S.R. (2010). Inclusion for Young Children with Disabilities. *Journal of Early Intervention*, 33, 2, pp. 32-39
- Špotáková, M., Tomčániová, B. (2000). Sociálna integrácia zdravých a postihnutých detí predškolského veku. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 35, 2, s.137-148

PhDr. Ľubica Kročanová

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie
Cyprichova ul. 42
831 05 Bratislava
lubica.krocanova@vudpap.sk



MOŽNOSTI PODPORY GRAFOMOTORIKY Z POHĽADU UČITEĽA

POSSIBILITIES OF GRAPHOMOTOR SUPPORT FROM THE TEACHER'S PERSPECTIVE

Blanka Kožík Lehotayová¹⁷, Róbert Osad'án¹⁸

Abstrakt: Štúdia je zameraná na možnosti identifikácie a podpory pre dieťa s ťažkosťami v grafomotorickej expresii. Prezentuje konkrétne techniky podpory, ktoré sú výsledkom výskumných zistení pilotnej sondy, pričom identifikované stratégie rozvíjajú viaceré dielčie funkcie, ktoré sa na grafickom zaznamenávaní podieľajú. Príspevok je parciálnym výstupom projektu KEGA č. 0026UK-4/2021 Preventívne stratégie špecifických porúch učenia z hľadiska grafomotoriky v predškolskom veku.

Kľúčové slová: grafomotorika, podpora, predškolský vek, dieťa, učiteľ.

Abstract: The research focuses on the possibilities of identification and support for a child with difficulties in graphomotor expression. It presents specific support techniques that are the result of research findings of the pilot probe. The identified strategies develop several sub-functions that participate in graphical recording. The contribution is a partial output of the KEGA project no. 0026UK-4/2021 Preventive Strategies of Specific Learning Disabilities in Terms of Graphomotor Skills in Preschool Age.

Key words: graphomotorics, support, preschool age, child, teacher.

Úvod

V kreslení a písaní je nevyhnutná súhra medzi fyziologickými a psychickými funkciami a ich celková koordinácia. Grafomotoriku spoluvytvára komplex psychomotorických činností vykonávaných pri kreslení a písaní, ktoré sú ovplyvňované úrovňou fyziologických i psychických funkcií, konkrétne súčastí motoriky v súlade so psychickým vývinom, ide o oblasti senzomotoriky, hrubej i jemnej motoriky a celkovej pohybovej koordinácie (porov. Doležalová, 2010; Lipnická, 2007; Fasnerová, 2018 a i.). Úroveň kresby (Belešová, 2017) a písma priamo súvisí s grafomotorickou vyspelosťou dieťaťa. Kresba sa považuje za základ pre následné písanie konvenčných grafém v podobe písaného písma, zvládnutie jazyka v grafickej rovine. Preto je dôležité vytvoriť dostatok príležitostí v ranom a predškolskom veku k rozvoju všetkých dôležitých oblastí, ktoré sú nevyhnutné k neskoršiemu zvládnutiu písania. Belešová a Kuchtová (2020) upozorňujú, že čítať a písať sa učia žiaci nielen v škole pod vedením skúsených učiteľov, ale aj v mimoškolskom prostredí počas rôznorodých činností.

Nie je nič nezvyčajné, že učiteľ materskej školy, ale aj učiteľ, ktorý pôsobí v prvom ročníku základnej školy, u niektorých detí môže pozorovať nižšiu úroveň grafomotorického rozvoja, resp. odchýlky, ktoré súvisia s nerovnomerným alebo oneskoreným vývinom v oblasti grafomotoriky. Príčinami grafomotorických ťažkostí môžu byť o. i. poškodenie mozgu, hyperaktivita a porucha

¹⁷ Absolventka PdF Univerzity Komenského v Bratislave. Aktuálne pôsobí ako odborný asistent na Katedre predprimárnej a primárnej pedagogiky PdF UK v Bratislave. Profesionálne sa orientuje na problematiku stratégií učiteľa predprimárneho a primárneho vzdelávania v oblasti rozvíjania grafomotoriky a špecifických porúch učenia súvisiacich s grafickou expresiou.

¹⁸ absolvent štúdia pedagogiky a histórie na FiF Univerzity Komenského v Bratislave, doktorandské štúdium absolvoval na Katedre etnológie a kultúrnej antropológie FiF UK v Bratislave. V súčasnosti pôsobí ako odborný asistent na Katedre predprimárnej a primárnej pedagogiky PdF UK v Bratislave. Profesionálne sa orientuje na problematiku rodových štúdií a sociológie detstva.

pozornosti, porucha vnímania, pamäti, koordinácie a kontroly pohybov, regulácie svalového napätia. Ťažkosti v grafomotorike, ako upozorňuje Tichá (2008), sa teda týkajú vzťahu viacerých motorických a psychických funkcií a zrenia nervového systému dieťaťa, ktoré môžu súvisieť s vývinovými poruchami učenia súvisiacimi s grafomotorikou.

Diagnostikovanie problémov v grafomotorike

Cieľom diagnostickej činnosti učiteľa je poznať úroveň rozvoja dieťaťa, a na základe tohto poznania plánovať a organizovať pedagogický proces tak, aby bol zabezpečený progres každého dieťaťa (Varcholová, Maliňáková & Miňová, 2003; Kasáčová & Cabanová, 2011; Belešová, 2014) o. i. zameraný na vývinové deficity v rôznych oblastiach.

K diagnostikovaniu ťažkostí v grafomotorike súvisiacich s vývinovými poruchami učenia učiteľia predprimárneho vzdelávania používajú Test pripravenosti 5-6 ročných detí na písanie (Lipnická, 2009). Uvedený nástroj sa odporúča k testovaniu detí predškolského veku pred vstupom do základnej školy, ale aj pri pokračovaní plnenia povinného predprimárneho vzdelávania v materskej škole, k depistážnemu diagnostikovaniu vývinovej poruchy učenia súvisiacou s grafickou expresiou. Test predstavujú tri položky a to kresba ľudskej postavy (výberom ženská alebo mužská), počiatkové písanie písmen a slov veľkými tlačenými písmenami a grafická reprodukcia tvarov a prvkov písma (kríž, trojuholník, štvorec, kruh, ovál, oblúk, slučka, osmička). V popise testu sú inštrukcie testovania a kritériá kvalitatívneho hodnotenia jednotlivých položiek odstupňovaných do piatich rozvojových úrovní. Celkový výsledok predstavuje súčet pridelených bodov vo všetkých troch úlohách, pričom vysoké skóre predstavuje vysoko rizikový ukazovateľ toho, že dieťa má výrazné deficity v dielčích funkciách súvisiacich s vývinovou poruchou grafickej expresie. Výkon v každej úlohe sa hodnotí na 5-stupňovej stupnici. Lipnická (2009) uvádza, že metodologický základ v oblasti posudzovania grafického výkonu detí v jednotlivých položkách tvoril Orientačný test školskej zrelosti J. Jiráska. Oba testy obsahujú rovnakú úlohu, ktorou je nakreslenie ľudskej postavy. No ďalšie dve úlohy sú v Orientačnom teste školskej zrelosti odlišné. Jedna z nich je zameraná na imitáciu troch pseudoslov napísaných písaným písmom a druhá predstavuje prekreslenie skupiny bodov.

Okrem uvedeného nástroja k predikovaniu vývinových porúch učenia súvisiacich s grafomotorikou učiteľia predprimárneho vzdelávania majú možnosť využívať vlastné diagnostické postupy. Učiteľ dokáže odhaliť problémy s grafomotorikou dieťaťa, skôr než nastúpi do základnej školy, pretože vie objektívne posúdiť plynulosť vedenej línie v kresbe a pri zaznamenávaní grafických prvkov, ktoré tvoria súčasť písmen, držanie grafického nástroja, svalové napätie, grafomotorickú obratnosť, schopnosť napodobniť, dokresliť, vyfarbiť jednoduchý objekt, výdrž pri grafickej činnosti, pozornosť a i.

Zistenia z pedagogického diagnostikovania ako uvádza Belešová (2014) sú pre učiteľa východiskové pre realizáciu čo najskoršej podpory oslabených oblastí grafomotoriky dieťaťa, ale zároveň sú prvotným zdokumentovaním problematickej oblasti dieťaťa, ktorá je podkladom k prípadnému špeciálno-pedagogickému diagnostikovaniu. Gabarík, Kollárová, Kuncová, Olíková, Púchaliková, Somorová & Žovinec (2017) uvádzajú, že pre dieťa predškolského veku sú určené špeciálnopedagogické skrínigové nástroje zamerané na zisťovanie prediktorov porúch učenia v základnej škole. K špeciálno-pedagogickému diagnostikovaniu vývinových porúch učenia sa využíva viacero nástrojov, ktoré sú určené pre deti, ktoré už vedieť čítať a písať. Napriek tomu je možné už

u detí predškolského veku realizovať skrining. K základným špeciálnopedagogickým skriningovým nástrojom podľa Gabaríka, Kollárovej, Kuncovej, Olíkovej, Púčalikovej, Somorovej & Žovinca (2017) patrí *Test prediktorov gramotnosti* (Mikulajová, Caravolas, Váryová, Vencelová & Škrabáková, 2012), *Mačka Mňau* – súčasť testu Deficit čiastkových funkcií (Sindelar, 2013) a *Test laterality* (Matějček & Žlab, 1972). Cieľom uvedených testov je predikovať možné ťažkosti dieťaťa v písaní zachytením rizikových symptómov súvisiacich s vývinovou poruchou učenia v období predškolského veku. Cílené diagnostikovanie vývinových porúch učenia týkajúce sa žiakov základnej školy sa uskutočňuje v poradenských, školských i klinických zariadeniach. Odborníci aplikujú štandardizované testy centrovane na sledovanú oblasť hodnotenia prejavov vývinovej poruchy učenia v období, keď žiak dokáže text písať a čítať. Uvedená podmienka je dôvodom toho, že vývinové poruchy učenia sú spravidla diagnostikované až v druhom ročníku základnej školy, prípadne neskôr a to na základe toho, že žiak má dlhšie trvajúce problémy v učení sa.

Ojedinelým testom domácej proveniencie s názvom *Test prediktorov gramotnosti* (Mikulajová, Caravolas, Váryová, Vencelová & Škrabáková, 2012) sa môže využívať na depistáž i pretestovanie detí. Test má štandardizované normy, ktoré sú spracované pre dve kategórie - predškolský vek a mladší školský vek. Testovací súbor poskytuje možnosť komplexného posúdenia vývinových porúch učenia napriek tomu, že autorky spracovanej metodiky používajú termín dyslexia v širšom zmysle a označujú ním poruchu čítania a/alebo písania, t. z., že obsahovo sa test vzťahuje aj na ďalšie vývinové poruchy učenia s výnimkou dyskalkúlie. Testovacie batérie prostredníctvom jednotlivých subtestov umožňujú zachytiť rizikové symptómy vývinových porúch učenia na základe pohotovosti spracovávaní schopností dieťaťa v oblasti vizuomotoriky, jazykových a pregramotných schopností. Použitie uvedeného testu umožňuje sledovať rozvoj jednotlivých funkcií a schopností v procese vývinu dieťaťa na základe stanovených noriem, ktoré určujú hranicu zvládnutia. Tým, že testovacia batéria má určené kritériá hodnotenia, je možné predikovať ďalší rozvoj dieťaťa. Tento fakt je významným hlavne pri zostavovaní nápravných a intervenčných plánov už v materskej škole, zdôrazňuje Mikulajová, Caravolas, Váryová, Vencelová & Škrabáková (2012).

Spolupráca materských škôl a špecializovaných poradenských centier má najmä pre dieťa, u ktorého sa nepreukáže žiaduci progres v poddimenzovanej oblasti prostredníctvom podporných techník realizovanom učiteľovi neúčinná, mimoriadny význam. Potvrďuje to aj Chung & Patel, (2015), ktorý zdôrazňuje, že napriek tomu, že sa celosvetové tímy odborníkov nezhodujú vo vymedzení optimálnych preventívnych, diagnostických a reedukačných postupov súvisiacich s poruchami učenia, názorovo sa zjednocujú v potrebe interdisciplinárneho prístupu a včasnej diagnostiky s čo najskoršou podporou a intervenciou. Národné centrum podpory porúch učenia (NCLD in, Chung & Patel, 2015) odporúča, aby v prípade diagnostikovania dieťaťa s ťažkosťami v učení boli akceptované všetky informácie týkajúce sa zistení, ktoré obsahujú kumulatívne, normatívne, ale aj neoficiálne a pozorované údaje od viacerých osôb, ktoré prichádzajú do kontaktu s dieťaťom. Znamená to, že aspekt diagnostikovania v podobe neoficiálneho, neštandardizovaného zistenia a posúdenia ťažkostí dieťaťa o. i. v oblasti grafomotoriky, ktoré spracúva samotný učiteľ, majú v procese včasnej podpory mimoriadny význam.

Symptómy súvisiace s vývinovými poruchami učenia v grafomotorike

Vývinové poruchy učenia, vrátane vývinových porúch učenia súvisiacich s grafickou expresiou (dysgrafia, dyspinxia, dyspraxia) sú prítomné už od narodenia. Poruchy učenia súvisiace s grafomotorikou sa navzájom prelínajú a prejavujú sa problémami v zručnostiach spojených s písaním a podobou zaznamenaného písma, ktoré nespĺňa požadované kvalitatívne znaky (Reid, 2011). Rovnako ako iné druhy vývinových porúch učenia sú typické svojimi charakteristikami (porov. Jucovičová & Žáčková 2008; Zelinková 2009; Bartoňová 2012 a i.), ktoré sa týkajú etiológie, príčin vzniku a v konečnom dôsledku aj samotných prejavov, ktoré sú pre učiteľa ukazovateľom pri posudzovaní úrovne grafomotoriky dieťaťa.

Diagnostická a štatistická príručka o duševných poruchách (DSM-5, 2014) uvádza niektoré prediktory špecifickej poruchy písania, ktoré možno identifikovať už v období predškolského veku, napr. vyhýbanie sa jazykovým hrám, problémy s hovorenou a písanou rečou. Dokument však nešpecifikuje žiadne korektívne ani intervenčné postupy. Medzinárodná štatistická klasifikácia chorôb a súvisiacich zdravotných problémov (MKCH-10, 2007), ako východiskový dokument, neobsahuje žiadne odporúčania pre diagnostikovanie a intervenciu.

Symptómy porúch učenia v grafickej expresii majú rozmanitú podobu, ktorá primárne súvisí s vekom.

Z toho dôvodu prezentujeme výber prejavov ťažkostí, prípadne aj konkrétnych symptómov, ktoré sa môžu vyskytovať u detí práve v období predškolského veku a s poruchou učenia prejavujúcou sa v grafomotorike môžu súvisieť.

Tabuľka 1 Prejavy ťažkostí v grafickej expresii predikujúce poruchu učenia

Problémové oblasti v grafomotorickej expresii	Konkrétne prejavy ťažkostí
Kresba	obsahovo chudobnejšia, formálne jednoduchšia; ľudská postava v podobe hlavonožca pretrváva aj u dieťaťa 5-6 ročného, obsahuje minimum detailov; problém pri napodobňovaní a rozlišovaní základných tvarov – kruh, trojuholník a i.; problém pri dodržiavaní postupnosti pri kreslení podľa zadania témy; problém pri kreslení podľa názornej ukážky; nezáujem, odmietanie kreslenia, maľovania.
Línia v kresbe	vedená nerovnomerne, prerušovane, je kostrbatá.
Úchop grafického nástroja	nesprávny úchop grafického nástroja, křčovité držanie, výrazný prítlak.
Motorika	celková pohybová neobratnosť v hrubej a jemnej motorike; nezáujem o strihanie, lepenie, skladanie papiera a i.; nezáujem o manipulačné činnosti o. i. hry so stavebnicou, mozaikou, navliekanie korálikov.
Sebaobsluha	ťažkosti pri každodenných sebaobslužných činnostiach.
Pozornosť	nízka koncentrácia pozornosti a zotrvanie pri činnosti.
Orientácia v priestore	problém v orientácii v priestore, rozlišovaním polohy, smeru.

(Zdroj: spracované podľa Lipnická (2007, Bednářová (2018))

Národné centrum pre poruchy učenia v USA (NCLD, in, Chung & Patel, 2015) konkretizuje symptómy, varovné príznaky dysgrafie, ktoré sú vymedzené pre viaceré vekové kategórie, vrátane obdobia predškolského veku v nižšie uvedenej tabuľke.

Tabuľka 2 Prejavy ťažkostí v grafickej expresii súvisiace s poruchou v písaní

Ťažkosti dieťaťa predškolského veku v grafomotorike	Nesprávny úchop grafického nástroja, častým je výrazný prítlak.
	Nesprávna poloha tela pri grafickej činnosti.
	Rýchla unaviteľnosť ruky.
	Nezáujem o aktivity, ktoré súvisia s písaním a kreslením.
	Grafické tvary, vzory, písmená nemajú dodržaný tvar podľa predlohy.
	Grafické tvary, vzory, písmená sú obrátené.
	Grafické tvary, vzory, písmená nemajú dodržané rozostupy.
	Grafické tvary, vzory, písmená presahujú vymedzený priestor, podobne je tomu aj pri vyfarbovaní obrázka nerešpektovaním vonkajších línií.

(Zdroj: upravené podľa Chung & Patel, (2015))

Selikowitz (2000) uvádza, že pri vývinových poruchách učenia súvisiacich s grafickým prejavom dieťaťa sa často vyskytujú deficity vo vizuálnom vnímaní a motorike. Autorka vymedzuje konkrétne prejavy, ktoré sa vzťahujú na dieťa, ktoré má poruchu písania diagnostikovanú bližšie popísanú v tabuľke 3.

Tabuľka 3 Prejavy deficitných oblastí v písaní žiaka základnej školy

Problémové oblasti	Konkrétne prejavy ťažkostí
Plánovanie pohybu	Nesprávny postup pri písaní grafických prvkov, písmen – neschopnosť plánovať a organizovať pohyb pri písaní.
Vizuálne vnímanie	Nerozlišovanie tvaru grafických prvkov, písmen ani ich umiestnenie na vymedzenej ploche.
Nesprávny úchop	Nízky svalový tonus.
Vizuálna pamäť	Neschopnosť zapamätať si správny tvar grafického prvku, písmena.
Priestorová orientácia	Neusporiadané grafické prvky, písmená na ploche, riadkoch, stĺpcoch.
Rýchlosť spracovania	Kreslenie, pohybová činnosť a písanie je správne, ale proces je veľmi pomalý. V prípade zrýchlenia tempa sú grafické prvky, písmená, vety neusporiadané, nečitateľné.

(Zdroj: upravené podľa Selikowitz (2000))

Včasná podpora dieťaťa s ťažkosťami v grafomotorike sa okrem poznania a identifikovania prejavov s následnou podporou, viaže aj k akceptácii didaktických princípov, ktoré by mal každý učiteľ akceptovať ako východisko pri uplatňovaní techník podpory:

- grafické zaznamenávanie realizovať pravidelne, ale v krátko trvajúcich činnostiach,
- pri grafickom zaznamenávaní vytvárať pre dieťa alternatívne ponuky zaznamenávania, o. i. obťahovanie vzorov, zaznamenávanie do piesku, modelovanie, vystrihovanie, nalepovanie grafických tvarov,
- učebnú ponuku neorientovať na úlohy, ktoré vyžadujú grafické zaznamenávanie,
- individualizovať a diferencovať učebnú ponuku,
- ponuka činností a hier, ktoré sú zamerané na komplexnú percepciu.

Problémy dieťaťa v grafomotorike sa najvýraznejšie prejavujú práve v období, kedy dieťa začína systematicky zaznamenávať grafické tvary a písané písmená, t. z. posledný rok, kedy je dieťa v materskej škole a v prvom ročníku základnej školy. Pre učiteľa, ktorý realizuje včasnú podporu pri

ťažkostiach, ktoré dieťa v grafomotorike má, nie je bezpodmienečne nutné poznať príčinu, ktorá spôsobuje ťažkosti. Tými môžu byť nielen poruchy učenia súvisiace s grafomotorickým prejavom (dysgrafie, dyspinxie, dyspraxie), ale aj iné problémy o. i. súvisiace s deficitmi zníženej úrovne intelektových schopností, zmyslového poškodenia, nepodnetného sociálneho prostredia, aktuálneho zdravotného stavu. Ak by ťažkosti dieťaťa v grafomotorike spôsobovali poruchy učenia, je preukázané, že sa viažu nielen na zmeny vývinové, ale aj zmeny navodené cieľnou podporou a intervenciou v podobe preventívnych, rozvíjajúcich, stimulačných, či korekčných programov. Učiteľom sú dostupné stimulačné a intervenčné programy rozvíjania grafomotoriky, ktoré centrujú pozornosť na rozvíjanie komplexu dielčích funkcií, ktoré sa na písaní podieľajú. V súčasnosti existujú podoby stimulačných a intervenčných programov rozvíjania grafomotoriky (Loose, Piekert & Diener, 2001; Lipnická, 2007; Bednářová & Šmardová, 2011; Doležalová, 2010; Sindelár, 2013 a i.), ktoré centrujú pozornosť na rozvíjanie grafomotorických zručností detí predškolského veku pred vstupom do základnej školy.

Berninger, Rutberg, Abbott, Garcia, Anderson-Youngstrom & Brooks, (2006) uvádzajú trojúrovňový prístup k podpore a intervencii pri problémoch dieťaťa v grafomotorickej expresii, ktoré sa prejavujú najmä pri písaní v škole. Prvý stupeň podpory znamená, že sa vykoná skríning zameraný na zistenie úrovne rozvoja v sledovanej oblasti všetkých detí v triede. V druhom stupni sa podpora zameriava na deficitné oblasti u detí, ktoré v skríningu nedosiahli požadované výsledky. Tretí stupeň podpory je určený iba deťom s výraznými problémami, ktoré vyžadujú špecifickú podporu zabezpečovanú špeciálnym pedagógom, prípadne psychológom. Aj Magová (2020) zdôrazňuje, že dieťa, u ktorého je riziko vzniku vývinovej poruchy učenia si vyžaduje čo najskoršiu cieľnú intervenciu v zmysle metodologickej podpory realizovanú učiteľom, alebo následných odporúčaní a intervencie v podobe priamej práce s odborníkom.

Grizzle & Simms, (2009) upozorňujú, že ak sa zabezpečí čo najskoršia podpora zameraná na deficitné oblasti grafomotoriky, skorá intervencia má pre dieťa výrazný a cenný benefit. Podľa Reida (2011), má včasná cieľná podpora potenciál zmeniť dráhy mozgu a napomôcť dieťaťu byť úspešným v grafickej expresii, vrátane písania a komplexnom učení sa. V Spojených štátoch amerických sa na základe výskumnej analýzy intervenčných programov preukázalo, že intervencia pri ťažkostiach v písaní a čítaní žiakov sa nemá zameriavať iba na vybrané funkcie. Pozornosť podpory a rozvoja sa centruje na komplexný rozvoj riadiacich funkcií vzhľadom k školskej úspešnosti žiakov rozvíjaním exekutívnych funkcií (Nguyen & Duncan, 2019). Kovalčíková, Ropovik, Liptáková, Klimovič, Demko, Bobáková, Slavkovská, Kresila, Prídavková, & Brajerčík (2016) exekutívne funkcie vymedzujú ako systém riadiacich kognitívnych procesov, nevyhnutných k dosahovaniu cieľových požiadaviek správania, ktoré majú rôznu podobu štruktúry a aktivizácie. Spomedzi celkovo tridsiatich procesov sa pozornosť odborníkov zameriava najmä na inhibíciu, pracovnú pamäť, proces plánovania, kognitívnu flexibilitu a sebamonitorovanie. Iným typom intervencie realizovanej vo Veľkej Británii, ktorá pozostáva z kombinovania motorických a ortografických úloh sa preukázalo, že u detí s diagnostikovanou špecifickou poruchou písania je intervencia mimoriadne účinná (Berninger, 2004).

Uvedený príklad intervenčných programov nepredstavuje univerzálny model podpory. Intervenčné programy dávajú učiteľovi možnosť kombinovania viacerých postupov zameraných na komplex funkcií spolupodieľajúcich sa na grafickej expresii dieťaťa.

Z výskumu

Predmetom záujmu skúmania bolo konceptuálne vyjadrenie skúmanej reality so zameraním na techniky podpory grafomotoriky dieťaťa realizovanej učiteľom. Východiskom zvyšovania kvalitatívnych ukazovateľov v grafomotorike detí predškolského veku sa javí nielen v jej cielenom a systematickom rozvíjaní didakticky vhodným prístupom učiteľa. Súčasťou stratégie učiteľa je diagnostický proces a následná individualizovaná podpora a rozvoj, ktoré predstavujú učiteľovu nevyhnutnú odbornú činnosť v deklarovaní princípu výchovno-vzdelávacej činnosti zameranej na učenie sa dieťaťa. V prípade ťažkostí v grafomotorike dieťaťa sú to práve učitelia, ktorí prichádzajú denne do bezprostredného kontaktu s deťmi a stávajú sa prvými diagnostikmi, ktorí dokážu identifikovať dieťa, ktoré má v grafomotorike problém, ktorý by mal byť vhodnou intervenciou eliminovaný.

Vzhľadom k definovanému výskumnému problému sme formulovali výskumný cieľ: *Identifikovať techniky podpory dieťaťa s ťažkosťami v grafickej expresii.* Výskumný cieľ súvisí s priamym okruhom záujmu plánovaného výskumu, ktorým je analýza intervencie pri problémoch dieťaťa a to najmä vo vzťahu k tomu, ako je učiteľ oboznámený s problematikou špecifických porúch učenia v grafickej expresii a čomu prikladá v cielenej podpore význam.

Výskumná otázka, ktorá priamo korešponduje s výskumným cieľom mala podobu: *Akým technikám podpory v grafomotorike učiteľ pripisuje didaktický význam?*

Výskumnú vzorku tvorili učitelia materských škôl z regiónu Bratislava, Nitra a Trenčín (N=20).

Metódou výskumu v sondáži bol dotazník, ktorý mal podobu otvorených položiek. Respondenti popisným spôsobom zodpovedali na otázky týkajúce sa vlastných pedagogických rozhodnutí pri podpore a rozvíjaní grafomotoriky detí. K analýze odpovedí boli použité postupy obsahovej analýzy výpovedí respondentov. Na základe obsahovej analýzy sme identifikovali základné pojmy týkajúce sa techník podpory učiteľa pri rozvíjaní grafomotoriky detí, čo pre nás predstavovalo identifikovanie súčasného stavu didaktickej erudovanosti učiteľov danej výskumnej vzorky v predmetnej problematike.

Prezentované zistenia sú vybranou ukážkou indukovaných kategórií ako súčastí identifikovaných ťažkostí dieťaťa v grafomotorike a techniky konkrétnej podpory, ktorú realizuje učiteľ uvádzané v tabuľke 4.

Tabuľka 4 Identifikované stratégie učiteľa pri ťažkostiach dieťaťa v grafickom zaznamenávaní

Problémové oblasti identifikované učiteľmi	Konkrétna podoba intervencie
Úchop grafického nástroja	manipulácia s drobnými predmetmi-korálky, cestoviny, prírodniny, násadky, trojhranný program.
Neschopnosť zapamätať si nový tvar (vizuálna pamäť)	modelovanie grafického tvaru, vytváranie z drôtika, prekresľovanie.
Analýza a syntéza	osovo súmerné dokresľovanie, skladanie častí obrázka, vytváranie rýmov, vytlieskavanie.
Napodobňovanie grafických tvarov	upozornenie na nesprávne zaznamenaný tvar s cieľom korekcie, zaznamenávanie tvaru v pravidelných, ale krátkotrvajúcich intervaloch, vybodkovaný tvar, vedenie ruky pri zaznamenávaní.
Vizuomotorická koordinácia	navliekanie korálikov, cestovín, spájanie obrázkov zaznamenaním línie.

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Vzhľadom k dodržaniu postupu interpretovania výskumných dát získaných prostredníctvom dotazníka sme sa pokúsili získané dáta vyhodnotiť a následne interpretovať vzhľadom na výskumný cieľ a výskumnú otázku. V snahe podporiť optimálny rozvoj grafomotoriky dieťaťa je učiteľmi, ktorí pôsobili v materskej škole, nultom, prípravnom a prvom ročníku základných škôl na Slovensku realizovaná podpora, ktorá má rôznu podobu. Podpora sa zameriava na *úchop grafického nástroja, vizuálnu pamäť, analýzu a syntézu, napodobňovanie grafických tvarov, vizuomotorickú koordináciu*. V diskusii sa zameriame na analýzu jednotlivých problémových oblastí identifikovaných vo výskumných dátach:

Respondenti uvádzajú problém pri grafomotorickom nácviku, ktoré sa prejavuje v kvalite zaznamenávania, čo súvisí s nesprávnym úchopom a neuvolnenou rukou pri vedení línie. V súvislosti s nevhodnými pomôckami respondenti identifikovali rozdiely v ich využívaní, ktoré tiež môžu deťom spôsobovať problémy a tak negatívne vplývať na priebeh prípravy na písanie, ale aj nácviku písania. Výber vhodného grafického prostriedku bol predmetom štúdie Scholten & Hamerling (2005). Autori uvádzajú, že výber písacieho nástroja vplyva na kvalitu písma. Negatívne posudzovali, podobne ako respondenti výskumu, využívanie hrubých pier v oblasti úchopovej časti. Výskumníci zistili, že deti majú pri používaní takéhoto pera sťažnú kontrolu nad grafickým prostriedkom a tiež nevhodný úchop. Okrem toho sa preukázalo, že dieťa pri používaní hrubého nástroja stráca očný kontakt s hrotom pera, ktoré tvorí grafickú stopu z dôvodu nadmernej hrúbky nástroja. Toto záporne pôsobí na koordináciu medzi okom a rukou. Scholten & Hamerling (2005) na základe výskumu uvádzajú, že aj správny vzor úchopu grafického nástroja sprostredkovaný názornou ukážkou a doplnený o slovný komentár je garanciou úspechu pri nácviku správneho držania grafického nástroja. Náročnosť procesu prípravy detí na písanie v niektorých prípadoch môže vyústiť do problémov detí alebo sa už existujúce problémy môžu prostredníctvom tohto procesu prejavíť. Pre učiteľa je dôležité, aby dokázal ťažkosti včasne rozpoznať, presne ho vymedziť a následne realizovať intervenciu. Uvoľnenie ruky a tlak na podložku vo významnej miere ovplyvňuje kvalitu vedenej línie. Nadmerný tlak písacieho materiálu na podložku bráni plynulému pohybu ruky a tým aj

plynulosti vedenia čiary. Tlak na podložku je viditeľný najmä na línii kresby, ktorá môže byť kostrbatá, často prerušovaná, alebo naopak, príliš tenká. Často používanými stratégiami sú aj prípravné cvičenia zamerané na uvoľnenie a rozcvičenie rúk pred nácvikom písania. Jedná sa o vytrásenie rúk, či realizovanie grafických prejavov na veľkých plochách papiera. Charakter týchto cvičení býva rozmanitý, teda môže sa podľa respondentov jednať aj o písanie do múky a podobné činnosti. Prípravné cvičenia realizované pred písaním, ale i samotný nácvik písania si vyžaduje stratégiu názornosti, vysvetľovania a individuálneho prístupu.

Zraková analýza a syntéza je spojená so schopnosťou triedenia a rozdeľovania celku na časti a ich opätovného spájania. Zrakové vnímanie dieťaťa predškolského veku sa vyznačuje globálnosťou, no postupne sa jeho výber stáva náročnejší a dochádza k postupnej analýze (rozdeľovaniu) a následnej syntéze (spájaniu). Podporné činnosti k skvalitneniu týchto procesov prostredníctvom dokresľovania obrázku podľa osovej súmernosti, určovania častí obrázku, skladania rozstrihaných obrázkov, dolepovania obrázkov, ktoré uvádzajú respondenti sú vhodnými.

Učiteľ pri projektovaní grafomotorických činností zaraďuje učebné úlohy, kde má dieťa možnosť zaznamenávania grafických tvarov prostredníctvom experimentovania aj napodobňovania – imitácie. Oba procesy majú pri rozvíjaní grafomotoriky dieťaťa predškolského veku svoje opodstatnenie. V procese experimentácie je dôraz kladený na podporu grafomotorickej expresie dieťaťa prostredníctvom objavovania, tvorenia grafických tvarov a prvkov, čo v edukačnej praxi v tradičnom chápaní konceptu grafomotoriky absentuje. V grafomotorických činnostiach prostredníctvom expresie sa k zaznamenávaniu grafického prvku využíva experimentovanie s tvarmi, materiálmi a technikami. Napodobňovanie je reprodukováním a obkresľovaním grafických prvkov podľa predlohy, vzoru, ale aj s využitím slovnej inštrukcie. Preto ak má dieťa problém s napodobňovaním grafického tvaru, je žiadúce podporiť proces experimentovania s tvarom a používaní podporných techník. Bednářová a Šmardová (2011) uvádzajú, aby sa pri grafických prvkoch, ktoré sú pre dieťa náročné k izolovanému zaznamenávaniu, používali nasledovné podporné techniky. Slovná opora, inštrukcia – odkiaľ a kam má dieťa viesť čiaru s využívaním rytmických riekaniček. Zraková opora – pri vedení čiary má dieťa vyznačené pomocné body, prípadne naznačené línie. Hmatová opora – tvar má dieťa možnosť ohmatať, vymodelovať. Respondenti v rôznom poradí postupnosti a zaradenia jednotlivých podôb podpory uvedené techniky v praxi aplikujú. Významné je, aby boli zaraďované všetky techniky podpory najmä vtedy, ak má dieťa výrazné ťažkosti v grafomotorike.

V prípade zníženia schopností v oblasti vizuomotorickej koordinácie sú pohyby nepresné, dieťa nedostatočne odhaduje vzdialenosť a smer, napríklad pohyb pri kreslení a písaní. Nedostatočná úroveň vizuomotoriky sa môže prejaviť aj v probléme dieťaťa písať jedným ťahom. V období predškolského veku harmonizácia pohybov tela a zrakového vnímania nie je ešte dokončená. Úroveň vizuomotoriky, ktorá súvisí najmä so zrením centrálnej nervovej sústavy, sa výrazne zdokonaľuje v spresňovaní pohybov až ku koncu obdobia predškolského veku, preto podpora rozvíjania tejto funkcie má význam.

Technika podpory má v prípade danej výskumnej vzorky identickú podobu intervencie pre dieťa s ťažkosťami v grafomotorike, no v rozmanitej podobe postupnosti zaraďovania techník, ktoré sa v prípade jedného deficitu uplatňujú. Podpora sa centruje najmä na identifikované ťažkosti v úchope grafického nástroja, vizuálnej pamäte, analýzy a syntézy, napodobňovania tvarov a vizuomotorickej koordinácie. Učiteľ v materskej škole má možnosť výberu akým spôsobom bude

realizovať rozvíjanie grafomotorických zručností u detí, no neodporúčame centrovať pozornosť iba na stimuláciu jednej funkcie, ale zamerať sa na komplexnosť oblastí, ktoré s grafomotorikou súvisia. Na základe spracovaných výsledkov výskumu sme vymedzili závery, ktoré sú špecifické pre danú výskumnú vzorku. Obsahová koncepcia položiek v dotazníku je pre nás vstupom k odkrývaniu riešenej problematiky na úrovni pedagogického myslenia, ako i prezentovania vlastnej didaktickej praxe. Zo získaného výskumného materiálu sú aktuálne odpovede transformované do zatvorených položiek finálnej podoby dotazníka. Dotazník bude predvýskumne overený a následne distribuovaný učiteľom predprimárneho vzdelávania pôsobiacich vo všetkých krajoch Slovenska.

Identifikované koncepty a kategórie ako ukazovatele prejavov, ťažkostí a podoby podpory tvoria východisko k určeniu stratégií plánovania a vytvárania cielenej podpory učiteľa. Prekvapujúcim zistením bolo, že učitelia využívajú podporné techniky, ktoré nadobudli štúdiom počas pregraduálnej prípravy, ale najmä samoštúdiom a vlastnými skúsenosťami. Zaujímavé zistenia, ktoré súvisia s predmetnou problematikou realizoval Graham, Harris, Mason, Fink-Chorzempa, Moran & Saddler, (2008). Národný výskum bol založený na náhodnom výbere učiteľov základných škôl v USA, ktorý sa zameriaval na spôsobom výučby písania v prvom ročníku základnej školy. Vo výskume boli učitelia vyzvaní, aby opísali zručnosti písania žiakov a problémy, či ťažkosti, ktoré majú žiaci pri písaní. Zároveň boli vyzvaní opísať proces vlastného učenia písania, predstavu optimálnej podoby vo výučbe písania, zdôvodniť, čo spôsobuje ťažkosti v písaní žiakov, aký je dopad týchto ťažkostí na kvalitu písomného prejavu žiakov, vyjadriť motiváciu k učeniu písania, uviesť rozsah priprav na vyučovanie písania počas štúdia na vysokej škole. Výsledky výskumu ukazujú, že len 12% učiteľov z výskumu uviedlo, že ich vlastné vzdelávanie na vysokej škole adekvátne pripravilo na výučbu písania. No aj napriek nedostatku formálnej prípravy počas štúdia, väčšina učiteľov využívala rôznorodé odporúčané praktiky v učení písania. K najčastejšie využívaným metódam vo výučbe písania v USA patrí kopírovacia a obťahovacia metóda. Autori výskumu tvrdia, že žiakom, ktorí majú problémy s písaním je poskytnutá individualizovaná podpora učiteľa - žiakovi sú pri písaní zadávané inštrukcie tvárou v tvár, akceptuje sa diferencovaný a individuálny prístup učiteľa, žiaci majú viac času na písanie v prípade, ak ho potrebujú. Dokonca, niektorí učitelia poskytujú aj navýšenie hodín písania pre žiakov, ktorí majú ťažkosti s písaním. Napriek tomu, že výskum sa týka žiaka v prvom ročníku, postup podpory dieťaťa predškolského veku, ktoré má v grafomotorike problém, môže byť využitý aj učiteľom materskej školy.

Záver

Etapu prezentovaného výskumu sa centrovala na sondáž, ktorú sme aplikovali vo význame zisťovania informácií a zbieraní faktov o príslušnom jave s cieľom poznania súčasného stavu (o. i. poznanie a porozumenie komplexnosti grafomotoriky a možným deficitným oblastiam, pedagogické diagnostikovanie grafomotoriky, princípy, podmienky a podoba podpory pri rozvíjaní grafomotoriky). Zámerom výskumu nebolo zisťovanie vzťahu medzi premennými, ale identifikovanie existujúceho stavu v predmetnej oblasti, prostredníctvom otvorených položiek. Analýzou vyjadrení subjektov výskumu sme identifikovali základné koncepty a súvislosti techník podpory v oblasti grafomotoriky dieťaťa.

Súčasťou výstupov projektu KEGA č. 0026UK-4/2021 *Preventívne stratégie špecifických porúch učenia z hľadiska grafomotoriky v predškolskom veku* bude aj teoreticko-praxeologický materiál v podobe preventívneho programu rozvíjania pregramotných oblastí písania detí

predškolského veku. Materiál bude koncipovaný v dvoch nosných častiach, ktoré súvisia s problematikou prezentovanej štúdie. Teoretické východiská poskytnú základné informácie týkajúce sa rozvíjania pregramotných oblastí písania detí predškolského veku a preventívny program bude zostavený z konkrétnych úloh, činností a hier zameraných na rozvíjanie pregramotných oblastí písania detí predškolského veku. Jeho súčasťou bude spracovaná neštandardizovaná posudzovacia škála konkrétnych prediktorov špecifických porúch písania v oblasti grafomotorickej expresie v období predškolského veku ako súčasť pedagogického diagnostikovania a hodnotenia rozvíjaných oblastí písania v tomto období. Pripravované materiály majú potenciál napomôcť naplneniu primárneho cieľa podpory, ktorý je zameraný na rozvíjanie individuálneho potenciálu každého dieťaťa v grafickom prejave a eliminovanie možných problémov súvisiacich s písaním a učením sa po vstupe dieťaťa do základnej školy.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bartoňová, M. (2012). *Špecifické poruchy učenia*. Brno, Česko: Paido.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2011). *Rozvoj grafomotoriky – Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno, Česko: Computer Press.
- Bednářová, J. (2018). *Co si tužky povídaly, Grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 4 do 6 let*. Brno, Česko: EDIKA.
- Belešová, M. (2014). *Uplatnenie pedagogickej diagnostiky v prostredí materských škôl*. Bratislava, Slovensko: Metodicko-pedagogické centrum.
- Belešová, M. (2017). *Kresba ako výskumný nástroj v pedagogickom výskume : čo skúmať v detskej kresbe a ako ju interpretovať*. Bratislava, Slovensko: Univerzita Komenského.
- Belešová, M. & Kuchtová, K. (2020). *Čo si žiaci v primárnom vzdelávaní predstavujú pod pojmami čítanie alebo písanie: analýza kresieb žiakov*. Česko, Komenský. 145. (s. 27-33).
- Berninger, V. W. (2004). Understanding the “graphia” in developmental dysgraphia. In Dewey D, Tupper DE, editors. *Developmental motor disorders: A neuropsychological perspective*. New York, USA: Guilford Press; 328-350.
- Berninger V.W, Rutberg J. E, Abbott R. D, Garcia N., Anderson-Youngstrom M. & Brooks A. (2006). *Tier 1 and Tier 2 early intervention for handwriting and composing*. 44. (s. 3-30).USA, *Journal of School Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.12.003>
- Doležalová, J. (2010). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha, Česko: Portál.
- DSM-5 Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5. (2014). [on-line] <http://www.psychiatry.org/dsm5>
- Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha, Česko: Grada.
- Gabarík, M., Kollárová, M., Kuncová, Z., Olíková, J., Púčaliková, S., Somorová, K. & Žovinec, E. (2017). *Návrh minimálnych diagnostických štandardov pre vývinové poruchy učenia, poruchy aktivity a pozornosti a narušenú komunikačnú schopnosť*. Bratislava, Slovensko: ŠPÚ Bratislava.
- Graham, S., Harris, K., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S., & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. In: *Reading and Writing*. Feb. 2008. p. 49-69.
- Grizzle, K. L. & Simms, M. D. (2009). *Language and learning: A discussion of typical and disordered development*. 39. (s. 168-189), USA, *Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care*.
- Chung, P. & Patel, D.R. (2015). *Dysgraphia*. *Int Journal of Child and Adolescent Health*. 1. (s. 27-36) USA, Nova Science Publishers.
- Jucovičová, D. & Žáčková, H. (2008). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha, Česko: Portál.
- Kasáčová, B. & Cabanová, M. (2011). *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*. Banská Bystrica, Slovensko: Univerzita Mateja Bela.

- Kovalčíková, I., Ropovik, I., Liptáková, L., Klimovič, M., Demko, M., Bobáková, M., Slavkovská, M., Kresila, J., Pridavková, A., & Brajerčík, J. (2016). *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. Prešov, Slovensko: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Lipnická, M. (2007). *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní. Preventívni program, ktorý poohá predcházet vzniku dysgrafie*. Praha, Česko: Portál.
- Lipnická, M. (2009). *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov, Slovensko: Rokus.
- Loose, A. C., Piekert, N., & Diener, G. (2011). *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Praha, Česko: Portál.
- Magová, M. (2020). Podpora rodiny s dieťaťom so špecifickými vývinovými poruchami učenia v kontexte poskytovania včasnej intervencie. In Hudecová, A. (ed) *Rodina s dieťaťom s narušením vo včasnej intervencii*. Ružomberok, Slovensko: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity.
- Matějček, Z., & Žlab, Z. (1972). *Zkouška laterality*. Bratislava, Slovensko: Psychodiagnostika.
- Mikulajová, M., Caravolas, M., Váryová, B., Vencelová, L. & Škrabáková, G. (2012). *Čítanie, písanie a dyslexia (s testami a normami)*. Bratislava, Slovensko: SAL.
- MKCH-10-SK. (2020). Ženeva: Svetová zdravotnícka organizácia. [on-line]
<http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx>
- Nguyen, T., & Duncan, G. J. (2019). Kindergarten components of executive function and third grade achievement: A national study. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 46, pp. 49-61.
- Reid, G. (2011). What is dyslexia? In *Dyslexia: A Complete Guide for Parents and Those Who Help Them*, Second Edition (s. 1-20). Chichester, United Kingdom: John Wiley & Sons.
- Selikowitz, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha, Česko: Grada Publishing.
- Scholten, A., & Hamerling, B. (2005). Opportunities for distal graphomotor skills. *Remedial Teaching*. Volume 13, Nr. 3. 2005. p. 4 – 10. [online].
<http://home.kpn.nl/pen123/ARTIKELLEN/Opportunities%20for%20distal%20graphomotor%20skills--.pdf>
- Sindelárová, B. (2013). *Předcházíme poruchám učení*. Praha, Česko: Portál.
- Tichá, E. (2008). *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Bratislava, Slovensko: Mabag.
- Varcholová, M., Maliňáková, M., & Miňová, M. (2003). *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací plán v podmienkach materskej školy*. Prešov, Slovensko: Rokus.
- Zelinková, O. (2009). *Poruchy učení*. Praha, Česko: Portál.

PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
lehotayova@fedu.uniba.sk

PaedDr. Róbert Osad'an, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
osadan@fedu.uniba.sk



NÁZORY RODIČOV NA SPOLUPRÁCU MATERSKEJ ŠKOLY S RODINOU POČAS COVID-19

PARENTS' OPINIONS ON KINDERGARTEN'S COOPERATION WITH THE FAMILY DURING COVID-19

Monika Miňová¹⁹

Abstrakt: V príspevku sa venujeme problematike spolupráce materskej školy s rodinou v súčasných podmienkach. Doba, ktorú zažívame je iná a je potrebné sa zamýšľať ako bude spolupráca materskej školy a rodiny fungovať v týchto zmenených podmienkach. V prieskumnej časti našu pozornosť venujeme názorom rodičov súkromných a štátnych materských škôl na spoluprácu s materskou školou v čase COVID-19. Získané informácie od rodičov môžu byť inšpiráciou pre ostatné materské školy, alebo môžu smerovať k zamysleniu sa nad ich súčasnou spoluprácou.

Kľúčové slová: rodina, materská škola, spolupráca rodiny a materskej školy.

Abstrakt: In the professional contribution we deal with the issue of cooperation between the kindergarten and the family in the current conditions. The time we are experiencing is different and it is necessary to think about how the cooperation between kindergarten and family will work in these changed conditions. In the research part, we pay our attention to the views of parents of private and state kindergartens on cooperation with the kindergarten in the time of COVID-19. The information obtained from parents can be an inspiration for other kindergartens, or they can lead to thinking about their current cooperation.

Keywords: family, kindergarten, cooperation between family and kindergarten.

Teoretické východiská danej problematiky

Matúšová (2014) vymedzila pojem rodina ako skupina ľudí so spoločnou históriou, súčasnou realitou a budúcim očakávaním vzájomne prepojených vzťahov. Rodina v modernej dobe sa neustále vyvíja a napreduje. Tento trend sa ukazuje ako model pre generácie mladých ľudí žijúcich v 21. storočí. Veľký problém v dnešnej dobe je aj to, že sa oddeľuje rodičovstvo, mladí ľudia sa nechcú vzdávať svojich potrieb a štandardov pohodlného „mama“ domáceho života. Rodina pozostáva z úrovni vzťahu k spoločnosti, a úrovni vzťahu k jednotlivým skupinám v spoločnosti. Môžeme povedať, že rodina je prirodzeným prostredím, nikdy nie je izolovaná od žiadnej spoločnosti. V takejto skupine sa človek vyvíja, rastie a rodí. Na každé dieťa v svojej rodine vplýva výchova a prostredie, v ktorom vyrastá (Fisher – Škoda, 2009). Evolúcia rodiny prešla postupne veľkými zmenami, vďaka ktorým nastali aj problémy. Tie bolo potrebné analyzovať a postupne riešiť s aktuálnym obdobím. Dôležité vždy bude, podporovať rodinu rôznymi aktivitami aj so strany sociálneho zabezpečenia štátu. Môžeme povedať, že každá rodina je primárnym cieľom ľudskej skúsenosti od kolísky až po hrob. V živote človeka ma tento druh inštitúcie nenahraditeľné miesto. Nielen, že uspokojuje fyzické, psychické a sociálne potreby, ale poskytuje aj zázemie, seberealizáciu a je zdrojom skúsenosti do ďalšieho života (Fisher – Škoda, 2009).

Druhou a nie menej dôležitou inštitúciou v živote dieťaťa je materská škola. Materská škola predstavuje pre dieťa druhý domov. Ide o inštitúciu, v ktorej prebieha výchova a vzdelávanie detí predškolského veku, realizované prostredníctvom edukačného procesu na odbornej a profesionálnej

¹⁹ Pracuje na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Venuje sa predškolskej pedagogike a didaktike, alternatívnym prístupom v edukácii, manažmentu materskej školy, pedagogickej diagnostike a kooperácii školy s inštitúciami. Je predsedníčkou Slovenského výboru OMEP. Absolvovala Univerzitu Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach a Prešovskú univerzitu v Prešove.

úrovni. Materská škola poskytuje predškolskú edukáciu, ktorej nevyhnutnou súčasťou sú jej aktéri, t. j. učiteľ a dieťa. Lipnická (2011) a Droppová (2012) uvádzajú, že materská škola sa stáva prvou etapou celoživotného vzdelávania človeka v spoločnosti. Zabezpečuje edukáciu detí od dvoch rokov až po vstup do základnej školy. Materská škola si od svojich začiatkov až po súčasnosť prešla vývojom, ktorý vyústil do prvého článku školskej sústavy. Podľa Douškovej a Kružlicovej (2011, s.5) je „materská škola určená na zámerné stimulovanie osobnosti dieťaťa v perspektíve utvárania slobodných subjektov, zodpovedne a aktívne participujúcich na živote lokálnej, národnej i medzinárodnej komunity. Stimuluje rozvoj osobnosti dieťaťa v súlade s jeho individuálnymi a vekovými osobitosťami v rozvojových dimenziách, a to v kognitívnej, kreatívnej, logickej, senzorickej, motorickej, sociomorálnej, emociálnej a afektívnej. Je organizovaná ako špecifické edukačné prostredie, ktoré dieťaťu poskytuje významné životné skúsenosti, a je tak programovaný počiatok cesty napredovania dieťaťa v smere novej kvality jeho života. Materská škola akcentuje významný význam skúsenosti, pretože cez ňu dieťa získava poznatky vytváraním vhodných podmienok pre získavanie skúseností, podnetných situácií a stimulov, poskytovaním možnosti hrať sa a samostatne riešiť rôzne praktické úlohy dáva dieťaťu šance naučiť sa jednat' samostatne a tvorivo, no tiež rešpektovať pravidlá či akceptovať druhých“.

Materská škola je prvý článok spoločenskej inštitúcie, s ktorou sa dieťa stretáva po odchode z rodinného prostredia. Nasleduje prvé stretnutie so širokým a neznámym svetom. Dieťa sa dostáva do vzájomnej interakcií s autoritami a rovesníkmi, ktoré potrebuje od troch do štyroch rokov. Vytvára si takzvanú pavúčiu sieť sociálnych vzťahov, s ktorými sa rozprávajú, hrajú sa, smejú a majú medzi sebou prvé detské hádky, ktoré zaručene pomáhajú a ľahšie sa tvoria prvé priateľské vzťahy. Pomocou socializácie, ktorá je súvislá, sa dieťa začleňuje do spoločnosti a cez výchovno-vzdelávací proces sa jeho osobnosť rozvíja. Podľa Kosovej a Kasáčovej (2007) materská škola je preto inštitúcia formálneho vzdelávania, ktorá je určená pre všetky deti predškolského veku bez rozdielu na kultúrny a sociálny pôvod. Pri prijatí dieťaťa do materskej školy dbáme hlavne na to, aby sa edukačný proces, ktorý je cieľavedomý a systematický, uberal správnym smerom a to humanistickým a demokratickým.

Spoločným zámerom každej materskej školy a rodiny je predovšetkým záujem o dieťa. Kladieme dôraz na budovanie pozitívnych vzťahov týchto dvoch socializačných činiteľov, aby si zosúladiť svoje záujmy o výchovu v prospech dieťaťa. Podľa Miňovej a Novotnej (2012) je spolupráca organizovaný, sústavný a systematický proces, ktorý je uskutočňovaný pomocou vedenia školy, triednych učiteľov, na triednych stretnutiach či návštevách v rodinách. Havlínová (2006) pod spoluprácou rozumie spoločnú prácu viac ako dvoch ľudí, osôb na určité veci, ktorá smeruje k určitému cieľu. Každá materská škola by mala spolupracovať s rodinou ešte pred vstupom dieťaťa. Dieťa treba oboznámiť a pripraviť na vstup do materskej školy, vysvetliť mu čo sa tam bude diať, s kým sa tam stretne a pripraviť ho na daný režim, ktorý v materskej škole funguje. Nevystrašiť ho ani sa mu nevyhrážať materskou školou. Dobrá spolupráca materskej školy a rodiny vedie k získaniu informácií o dieťati, čo je preňho najlepšie a čo mu pomáha chápať jeho konania. Učiteľky spoznávajú rodinu dieťaťa, ich hodnoty, ich správanie, ktoré v ich rodine prevláda. Spolupráca umožňuje vybudovať vzájomný rešpekt, dôveru a rodičia sa zaujímajú o problémy danej materskej školy a snažia sa jej pomáhať ako len vedia (Niesel – Wilfriend, 2005).

Hešová (2002) spomína, že každá učiteľka, by mala klásť dôraz na to aby vybrala správne a vhodné formy spolupráce s každou rodinou. Môžeme povedať, že práve učiteľka je iniciátorom

spolupráce rôznych foriem. Medzi materskou školou a rodinou vzniká takzvaná partnerská spolupráca, ktorej cieľom je poznávať vzájomné očakávania a požiadavky. Obidva činitele identicky vplyvajú na vývin dieťaťa, no neraz sú kontakty týchto dvoch svetov detí povrchné. Učiteľ sa málo zaujíma o situáciu detí doma medzi rodinou a rodičia sú len sčasti informovaní o správaní sa dieťaťa v materskej škole. Obidve strany majú problém sa vzájomne podporovať, čo znamená premárnená možnosť drahocennej spolupráce (Kunštárová & Potkányová, 2012). Pri spolupráci je dôležité aby si materská škola uvedomila, že prvoradá je rodina v živote a vývin dieťaťa. Každá rodina má svoje ciele a názory, je dôležité aby to materská škola rešpektovala a v prípade konfliktu, riešiť ich s rešpektom. Naopak u materskej školy je prvoradá vytvoriť vzájomnú dôveru, ktorá je dôležitá a od nej sa odvíjajú ďalšie kroky, ktoré sú pozitívne pre vývin dieťaťa (Kunštárová & Potkányová, 2002).

Prieskumné zistenia

Cieľom prieskumu bolo zistiť názory rodičov na spoluprácu v štátnej a súkromnej materskej škole v súčasných podmienkach. Do prieskumu bolo zapojených prostredníctvom online dotazníka 30 rodičov so štátnej aj súkromnej materskej školy, ktorí sa do prieskumu zapojili dobrovoľne a náhodne. Vytvorili sme neštandardizovaný dotazník, ktorý pozostával z 15 otázok, t. j. 8 zatvorených, 4 polouzavreté a 3 otvorené. Prieskum bol realizovaný v priebehu dvoch týždňov v apríli 2021.

Tabuľka 1 Počet respondentov

Pohlavie	Štátna MŠ		Súkromná MŠ	
	Počet respondentov	%	Počet respondentov	%
Žena	17	56,66	21	70,00
Muž	13	43,33	9	30,00
Spolu	30	100	30	100

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Oslovili sme riaditeľov materských škôl o zaslanie odkazu na online dotazník svojim rodičom. Do prieskumu bolo zapojených viacej žien v oboch typoch materských škôl. Vzorku tvorilo spolu 60 respondentov, t. j. 30 rodičov zo štátnej a 30 rodičov zo súkromnej materskej školy.

Tabuľka 2 Spokojnosť výberu materskej školy

Odpovede	Štátna MŠ		Súkromná MŠ	
	N	%	N	%
Áno	23	76,67	25	83,33
Skôr áno	7	23,33	4	13,33
Neviem	0	0	1	3,33
Skôr nie	0	0	0	0
Určite nie	0	0	0	0
Spolu	30	100	30	100

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Na otázku „Ste spokojný s výberom materskej školy?“ zaškrtilo 76,67% (23N) respondentov zo štátnej materskej školy a 83,33% (25N) respondentov zo súkromnej materskej školy odpoveď áno. Odpoveď „skôr áno“ vo svojich dotazníkoch zaznačilo 23,33% (7N) respondentov zo štátnej a 13,33% (4N) respondentov zo súkromnej materskej školy. Na odpoveď „neviem“ reagovalo iba

3,33% (1N) respondentov zo súkromnej materskej školy. Je ťažko identifikovať prečo daný rodič si vybral túto možnosť odpovede. Možno jeho dieťa nenavštevuje materskú školu pravidelne alebo práve nastúpil do materskej školy a preto rodič ešte nedokáže posúdiť svoju spokojnosť. A odpoveď „skôr nie“ a „určite nie“ nezaškrtoval žiaden z respondentov. Matúšova (2014) vo svojom prieskume zistila, že 88,70% (110N) respondentov sú spokojní s výberom materskej školy. Aj Slováčková (2020) vo svojom prieskume potvrdila, že 100% respondentov je spokojných s výberom ich materskej školy. Spokojnosť rodičov s výberom materských škôl jednotlivé školy zisťujú rôznou formou. Napr. Materská škola Švantnerova v Bratislave spokojnosť zisťuje cez <http://www.mssvantnerova.sk/prieskum/index>.

Tabuľka 3 Preferovaný spôsob komunikácie s učiteľkami

Odpovede	Štátna MŠ		Súkromná MŠ	
	N	%	N	%
Ústnu podobu	29	96,67	30	100
Písomnú podobu	1	3,33	0	0
Elektronickú podobu	0	0	0	0
Spolu	30	100	30	100

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

V Tabuľke 3 uvádzame odpoveď na otázku „Aký spôsob komunikácie s učiteľkou preferujete?“. Odpoveď „ústnu podobu“ si zvolilo 96,67% (29N) respondentov zo štátnej materskej školy a 100% (30N) zo súkromnej materskej školy. Písomnú podobu preferuje iba jeden respondent zo štátnej materskej školy. Možnosť odpovede „elektronickú podobu“ neoznačil nik z respondentov, čo nás v dnešnej IKT dobe prekvapilo. Ako je evidentné z našich zistení, aj v súčasnej dobe rodičia preferujú ústnu, t. j. osobnú podobu komunikácie pred elektronickou. Materská škola Chynorany zisťovala, akým spôsobom sa rodičia dozvedajú o dianí v triede. 82% rodičov uviedlo, že z rozhovorov s učiteľkou a 58% rodičov uviedlo z informácií na nástenných tabuliach umiestnených v MŠ a 24% rodičov, že z internetových stránok materskej školy (<https://cloud5s.edupage.org/cloud/Dotaznik-na-hodnotenie-kvality-MS-rodicmi>).

Tabuľka 4 Zmena spôsobu komunikácie

Odpovede	Štátna MŠ		Súkromná MŠ	
	N	%	N	%
Áno	0	0	0	0
Skôr áno	0	0	1	3,33
Neviem	1	3,33	2	6,67
Skôr nie	5	16,67	15	50,00
Nie	24	80,00	12	40,00
Spolu	30	100	30	100

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

„Chceli by ste zmeniť spôsob komunikácie?“ Odpoveď „áno“ nezaznamenal žiaden z respondentov. Odpoveď „skôr áno“ si zvolil iba jeden respondent. Odpoveď „neviem“ zaznamenal iba jeden respondent zo štátnej materskej školy a dvaja respondenti zo súkromnej materskej školy. Odpoveď „skôr nie“ označilo 16,67% (5N) respondentov zo štátnej a až 50% (15N) zo súkromnej materskej školy. A odpoveď „nie“ zaznačilo 80% (24N) respondentov zo štátnej a 40% (12N) respondentov zo súkromnej materskej školy. Otázka bola uzavretá a preto je

ťažké predvídať, prečo by rodičia mali záujem zmeniť zaužívaný spôsob komunikácie, keď v predchádzajúcej odpovedi preferovali jej ústnu podobu.

Tabuľka 5 Komunikácia v súčasných podmienkach

Odpovede	Štátna MŠ		Súkromná MŠ	
	N	%	N	%
Interaktívnym - talk, video-hovor...	13	43,33	8	26,67
Neinteraktívny- email, sms...	12	40,00	14	46,67
Iné:	5	16,67	8	26,67
Spolu	30	100	30	100

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

V Tabuľke 5 sme zaznamenali odpovede respondentov na otvorenú otázku „Akým spôsobom komunikujete s učiteľom počas Covid-19 situácie?“ Odpoveď „Interaktívnym – talk, videohovor..“ zaznamenalo 43,33% (13N) respondentov zo štátnej a 26,67% (8N) zo súkromnej materskej školy. Odpoveď „Neinteraktívny – email, SMS...“ zaznamenalo 40% (12N) respondentov zo štátnej materskej školy a 46,67% (14N) respondentov zo súkromnej materskej školy. Na odpoveď „iné“ reagovalo 16,67% (5N) respondentov zo štátnej materskej školy a ich odpoveď sa zhodovala „ústnou formou“. Odpoveď „iné“ využilo aj 26,67% (8N) respondentov zo súkromnej materskej školy a tiež sa zhodli na odpovedi „ústnou formou“ a iba jeden respondent odpovedal „materská škola s nami nekomunikuje vôbec“. Aj na stránke <https://eduworld.sk/> sa uvádza, že v týchto zmenených podmienkach je potrebné nájsť vhodný spôsob komunikácie medzi rodinou a materskou školou lebo „Nie všetci rodičia môžu byť oslovení rovnakým spôsobom“. Rodičia mali možnosť komunikovať aj prostredníctvom <https://ucimenadialku.sk/odporucania/pre-rodicov>.

Tabuľka 6 Rodičia z prvej línie

Odpovede	Štátna MŠ		Súkromná MŠ	
	N	%	N	%
Áno	6	20,00	5	16,67
Nie	24	80,00	25	83,33
Spolu	30	100	30	100

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

V Tabuľke 6 na otázku „Ste rodič z prvej línie?“ odpovedalo „áno“ 20% (6N) respondentov zo štátnej materskej školy a 16,67% (5N) respondentov zo súkromnej materskej školy. Odpoveď „nie“ v svojich dotazníkoch označilo až 80% (24N) respondentov zo štátnej materskej školy a 83,33% (25N) respondentov zo súkromnej materskej školy. Na otázku „Ak áno čo od vás vyžaduje pri vstupe materská škola?“ Táto otázka bola otvorená a respondenti sa mali možnosť vyjadriť. Odpoveď „negatívny test, dezinfekcia, rúško“ napísalo 16,67% (5N) respondentov zo štátnej a 13,33% (4N) respondentov zo súkromnej materskej školy. Na odpovedi „Všetky opatrenia, ktoré sú v súlade s platnými opatreniami“ a „Podpis o bez infekčnosti“ sa zhodli respondenti aj v štátnej aj v súkromnej materskej škole. Túto situáciu materské školy riešili prvýkrát a preto postupovali podľa nariadenia ÚVZ v konkrétnych mestách podľa vzniknutej situácie. Tieto požiadavky a pravidlá sa často menili a materské školy museli flexibilne reagovať na prichádzajúce zmeny.

Tabuľka 7 Dieťa v materskej škole počas Covid-19 situácie

Odpovede	Štátna MŠ	Súkromná MŠ
	N	N
Áno	4	19
Nie	20	6

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Na otázku „Ak nie ste rodič z prvej línie, navštevuje vaše dieťa materskú školu aj v tejto situácii?“ odpovedali „áno“ 4 respondenti zo štátnej materskej školy a až 19 respondentov zo súkromnej materskej školy. Odpoveď „nie“ označilo až 20 respondentov zo štátnej materskej školy a 6 respondentov zo súkromnej materskej školy. Odpoveď na otázku „Ak áno, čo od vás vyžaduje pri vstupe materská škola?“ respondenti oboch typov materských škôl sa zhodli na tom, čo po nich pri vstupe vyžaduje materská škola, t. j. platný negatívny test, rúško/respirátor. „Čestné vyhlásenie“ uviedli 3 respondenti v súkromnej a iba jeden v štátnej materskej škole. Rodičia ak nemali kde svoje dieťa nechať a nemal sa kto o ne postarať, tak museli v tejto situácii svoje deti umiestniť do materskej školy, keďže povaha ich práce im nedovoľovalo zostať s deťmi doma.

Tabuľka 8 Podklady na učenie detí v karanténe

Odpovede	Štátna MŠ	Súkromná MŠ
	N	N
Áno	20	19
Nie	4	6
Spolu	24	25

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

„Ak nie ste rodič z prvej línie a ste doma s vaším dieťaťom, posiela vám materská škola podklady na učenie pre vaše dieťa?“ Z Tabuľky 8 vyplýva, že 83,33% (20N) respondentom zo štátnej materskej školy a 76% (19N) zo súkromnej materskej školy škola posielala podklady pre deti do domáceho prostredia. Niektoré materské školy sa rozhodli, takúto službu rodičom a ich deťom neposkytovať. Preto rodičia mohli využiť rôzne stránky, na ktorých sa mohli dozvedieť, ako sa deťom venovať počas karantény, napr. na stránke <https://www.rodinka.sk/predskolak/skolak/ucime-sa-s-detmi-v-karantene-tieto-stranky-by-mal-poznat-kazdy-rodic/>. Materská škola Nižný Klatov poskytovala informácie rodičov cez <https://skolkanadoma.blogspot.com/>.

Tabuľka 9 Časový harmonogram poslaných pomôcok pre rodičov detí v karanténe

Odpovede	Štátna MŠ	Súkromná MŠ
	N	N
Každý deň	6	5
Aspoň dva krát do týždňa	10	6
Raz do týždňa	4	8
Raz za dva týždne	1	2
Raz za mesiac	1	0
Iné:	4	4

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

V Tabuľke 9 môžeme vidieť odpovede na otázku „Ak áno, ako často vám ich materská škola posiela?“ Odpoveď „každý deň“ v svojom dotazníku označilo 6 respondentov zo štátnej a 5 respondentov zo súkromnej materskej školy. Odpoveď „aspoň dva krát do týždňa“ označilo 10

respondentov zo štátnej a 6 respondentov zo súkromnej materskej školy. Odpoveď „raz do týždňa“ označilo 4 respondenti zo štátnej a 8 respondentov zo súkromnej materskej školy. Odpoveď „iné“ si vybrali 4 respondenti zo štátnej aj súkromnej materskej školy. Najčastejšie odpovede boli, že „neposielajú vôbec“, „iba pri on-line výučbe“, „často“, „poslali iba raz“. Ako môžeme vidieť, tak materské školy poskytovali pomôcky v rôznorodom časovom horizonte. Keďže táto aktivita bola nová pre materské školy a nemali s ňou žiadne skúsenosti, tak si myslíme, že každá podaná pomoc v podobe inšpirácie na domáce vedenie detí pre rodičov bola pre nich inšpiráciou a prínosom.

Tabuľka 10 Poskytnuté pomôcky pre deti

Odpovede	Štátna MŠ	Súkromná MŠ
	N	N
Pracovné listy	20	19
Omaľovanky	20	19
Videonávody	10	13
Námety na hry	14	12
Námety na rozprávky	10	11
Pracovné pomôcky	9	5
Obrázkový materiál	15	15
Videá	9	12
Iné: básničky - pesničky	5	4

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

V Tabuľke 10 uvádzame celú škálu odpovedí. „Pracovné listy a Vymaľovanky“ zaznačilo celkovo 20 respondentov zo štátnej a 19 respondentov zo súkromnej materskej školy. V štátnej materskej škole ďalej dominoval „Obrázkový materiál“ (15 N) a „Námety na hry“ (14N). V súkromnej materskej škole respondenti uvádzali „Obrázkový materiál“ (15N) a „Videonahrávky“ (13N). Na odpoveď „iné“ zareagovalo 5 respondentov zo štátnej a 4 respondenti zo súkromnej materskej školy, ktorých najčastejšia odpoveď bola „básničky, pesničky.“ Ako zaujať detí počas karantény sa môžeme inšpirovať aj na <https://www.tempest.sk/ako-zabavit-deti-pocas-prace-z-domu-nielen-v-case-karanteny-5d7.html> alebo príkladom dobrej praxe je aj aktivita Materskej školy Nižný Klatov cez <https://skolkanadoma.blogspot.com>. Zaujímavé informácie sa môžeme dočítať <https://dobraskola.sk/aj-materske-skoly-vzdelavaju-online/>, kde sú uvedené ďalšie príklady dobrej praxe prostredníctvom online výučby v podmienkach materskej školy.

Uvádzame aj ďalšie odkazy na zaujímavé inšpirácie:

- <https://viki.iedu.sk/resources/browser/ms>.
- <https://prosolutions.sk/materialy-na-stiahnutie/>
- <https://www.hravaskolka.sk/pre-rodicov-ktori-sa-zaujimaju/10-napadov-na-skvele-pohybove-hry-vdaka-ktorym-sa-deti-rozhybu-raz-dva/>
- <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/FedorkoV4/subor/hry.pdf>
- <https://nasedeticky.sk/kategoria/predskolaci/>
- <https://www.sdetmi.com/podujatia/detail/63471/online-portaly-zdarma-pre-skolakov-pocas-koronavirusu/>

Tabuľka 11 Komunikácia v čase karantény

Odpovede	Štátna MŠ		Súkromná MŠ	
	N	%	N	%
Áno	18	60,00	22	73,33
Nie	12	40,00	8	26,67
Spolu	30	100%	30	100%

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

„Ak je trieda alebo materská škola vášho dieťaťa v karanténe komunikuje s vami učiteľka aj on-line video hovormi?“. Odpoveď „áno“ označilo v svojom dotazníku 60% (18N) respondentov zo štátnej materskej školy a 73,33% (22N) respondentov zo súkromnej materskej školy. Odpoveď „nie“ označilo 40% (12N) respondentov zo štátnej materskej školy a len 26,67% (8N) respondentov zo súkromnej materskej školy. Slováčková (2020) zisťovala názory rodičov na on-line (dištančné) vzdelávanie v materskej škole. Respondenti sa vyjadrili, napr. *on-line vzdelávaniu dávam veľké áno; v prípade núdze dostačujúce; on-line vzdelávanie bolo sprestrením karantény; bolo dobré, aj častejšie by sa mohlo konať*. Na otázku „Ak áno, ako často?“ 1 respondent v štátnej a 3 respondenti v súkromnej materskej škole odpovedali, že s nimi materská škola komunikuje každý deň. Prevládala odpoveď aspoň dvakrát do týždňa, pričom túto odpoveď uviedlo 11 respondentov v štátnej a 12 respondentov v súkromnej materskej škole. Odpoveď „iné“ využili 2 respondenti zo štátnej a 3 respondenti zo súkromnej materskej školy a najčastejšie odpovede boli „MŠ s nami nekomunikuje“, „Škôlka ešte nebola v karanténe“.

Tabuľka 12 Obsah on-line konzultácií

Odpovede	Štátna MŠ	Súkromná MŠ
	N	N
Výučba, vzdelávacia aktivita	4	10
Rozhovor	1	0
Žiadne konzultácie sa neuskutočnili	2	2
Neodpovedalo	11	10
Spolu	18	22

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Na otázku „Čo je obsahom týchto on-line konzultácií?“ sa v štátnej materskej škole nevyjadrilo 11 respondentov a v súkromnej materskej škole 10 respondentov. Odpoveď „výučba, vzdelávacia aktivita“ si vybrali 4 respondenti zo štátnej a 10 respondentov zo súkromnej materskej školy. Odpoveď „rozhovor“ zaznamenal len 1 respondent zo štátnej materskej školy. Pri odpovedi „žiadne konzultácie sa neuskutočnili“ sa zhodli 2 respondenti zo štátnej ale aj zo súkromnej materskej školy. Neodpovedalo, resp. nevyjadrilo sa 11 respondentov zo štátnej a 10 respondentov zo súkromnej materskej školy. eduRoma realizovala prieskum, ktorý pozostával z 90 dotazníkov pre učiteľov materských škôl z Trnavského, Trenčianskeho, Nitrianskeho, Žilinského, Banskobystrického, Prešovského a Košického kraja. Z jeho výsledkov sa dozvedáme, že učiteľky materských škôl počas tejto (vzdelávacej) krízy museli informovať rodičov o potrebnej prevencii a ochrane zdravia, distribuovali informačné materiály, uvádzali informácie na stránke školy a monitorovali aktuálnu situáciu (<https://dennikn.sk/blog/1913731/distancne-vzdelavanie-materskych-skol-tlaci-deti-do-uzadia/>).

Tabuľka 13 Prístup učiteliek v spolupráci pri pandemickej situácii

Odpovede	Štátna MŠ		Súkromná MŠ	
	N	%	N	%
Áno	15	50,00	19	63,33
Skôr áno	9	30,00	11	36,67
Neviem	3	10,00	0	0
Skôr nie	1	3,33	0	0
Určite nie	2	6,67	0	0
Spolu	30	100	30	100

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

V Tabuľke 13 uvádzame odpovede respondentov na otázku „*Ste spokojný s prístupom učiteliek pri spolupráci v tejto pandemickej situácii?*“ Odpoveď „*áno*“ označilo 50% (15N) respondentov zo štátnej materskej školy a 63,33% (19N) respondentov zo súkromnej materskej školy. Odpoveď „*skôr áno*“ označilo 30% (9N) respondentov zo štátnej materskej školy a 36,67% (11N) respondentov zo súkromnej materskej školy. Odpoveď „*neviem*“ označilo % (3N) respondentov len zo štátnej materskej. Na odpoveď „*skôr nie*“ reagovalo len 3,33% (1N) respondentov zo štátnej materskej školy a tiež zo štátnej materskej školy reagovalo na odpoveď „*určite nie*“ 6,67% (2N) respondentov. Ako uvádza riaditeľka súkromnej materskej školy BESST v Trnave: „U väčšiny rodičov je aktivita učiteliek (online vzdelávanie) hodnotená veľmi pozitívne. Rodičom tieto aktivity pomáhajú vyplniť deťom chvíle, keď musia pracovať alebo sa starať o domácnosť. Napriek dobre fungujúcemu online vzdelávaniu sa však deti, rodičia i učiteľky tešia na deň, kedy sa opäť brány škôl otvoria (<https://dobraskola.sk/aj-materske-skoly-vzdelavaju-online/>).

Záver

Spoluprácu medzi ľuďmi považujeme za dôležitú a nevyhnutnú v každom zamestnaní, pričom školstvo nie je výnimkou. Efektívny priebeh spolupráce závisí od prístupu všetkých aktérov, kde dôležitou súčasťou je predovšetkým ochota kooperovať. Spolupráca medzi rodičmi a učiteľmi bola pred pandémiou a z nášho pohľadu stále je, aj na základe nových aktuálnych skúseností, čiastočne efektívna, niekedy však zbytočne komplikovaná. Väčšina riaditeľov, učiteľov aj rodičov potvrdzuje, že vzájomná spolupráca školy s rodinou počas pandémie bola odkázaná na elektronickú komunikáciu. Komunikácia prostredníctvom e-mailu alebo telefonátu má svoje úskalia, ktoré nenahradia osobný rozhovor. V písomnej komunikácii je ťažké vyjadriť zámer napísaného, taktiež ho nevie dotvoriť neverbálna komunikácia, čo nemusí byť vždy na strane adresáta správne pochopené. Pre mnohých učiteľov bola elektronická komunikácia s rodičom zdĺhavá, dobre napísaný a premyslený e-mail im zaberal množstvo času. V pandemickej situácii pri rozhodovaní, ktorú platformu či metódu v rámci spolupráce rodiny a materskej školy použiť, je potrebné vziať do úvahy naliehavosť správy a dynamickú povahu situácie. Najdôležitejšie je, aby sa všetky informácie dostali ku všetkým rodinám a na to môžeme použiť:

- Online konferencie pre rodičov (Zoom, Skype, Meet atď.),
- Telefonické hovory,
- Správy (WhatsApp, Viber, Signal),
- E-mail,
- Webové sídlo materskej školy,
- Platformy sociálnych médií (Facebook).

Materské školy si už dva školské roky hľadajú a nachádzajú vhodný a efektívny spôsob komunikácie a spolupráce s rodičmi, keďže osvedčené formy kooperácie nebolo možné v tejto

situácii realizovať a uplatniť. Od 1. 9. 2021 máme schválené Zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) Povinné predprimárne vzdelávanie, ktoré učiteľky materských škôl spolu s rodičmi budú musieť zvládnuť aj v týchto zmenených podmienkach v prospech rozvoja dieťaťa a kvalitnej prípravy na vstup do základnej školy.

Zoznam bibliografických údajov

Doušková, A. & Kružlicová, M. (2011). *Edukačná aktivita a zážitkové učenie v materskej škole*. Banská Bystrica: Univerzita M. Belu, PF, Banská Bystrica.

Droppová, G. (2012). Celoživotné vzdelávanie sa začína už v materskej škole. In: MIŇOVÁ, M. Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti: Zborník z vedecko-odbornej konferencie. Prešov: Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu [online]. [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: <http://omep.sk/wp-content/uploads/2013/03/ZBORNIKHLOHOVECWEB.pdf#page=101>

Fisher, S. & Škoda, J. (2009). *Sociální patologie*. Praha: Grada.

Havlinová, M., a kol. (2006). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, s.r.o.

Hešová, E. (2002). Rodičovské združenie. In. *Predškolská výchova*.

Kosová, B. & Kasáčová, B. (2007). *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB.

Kunštárová, Ž. & Potkanyová, K. (2012). *Partnerský stisk rúk, spolupráca rodiny a materskej školy*. Bratislava: pro Solutions.

Lipnická, M. (2011). *Predškolská pedagogika nielen pre učiteľov*. Prešov: Rokus, s.r.o.

Matúšová, J. (2014). *Rodina a jej kooperácia s materskou školou*. Bratislava: Metodicko- pedagogické centrum.

Miňová, M., Novotná, E. (2012). *Kooperácia školy s inštitúciami*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta.

Niesel, R. & Greibel, W. (2005). *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál.

Slováčková, D. (2020). Rodina, spolupráca a dištančné vzdelávanie v materskej škole. In *Edukačná realita v materských školách*. Vedecký nekonferenčný zborník. Prešov: Rokus, 2020. s. 68-77. ISBN 978-80-89510-87 0. <http://omep.sk/wp-content/uploads/2020/11/Zbornik-EDUKACNA-REALITA-V-MS1.pdf>

<http://www.mssvantnerova.sk/prieskum/index>

<https://cloud5s.edupage.org/cloud/Dotaznik-nahodnotenie-kvality-MS-rodicmi>

<https://eduworld.sk/>

<https://www.rodinka.sk/predskolak/skolak/ucime-sa-s-detmi-v-karantene-tieto-stranky-by-mal-poznat-kazdy-rodic/>

<https://www.tempest.sk/ako-zabavit-deti-pocas-prace-z-domu-nielen-v-case-karanteny-5d7.html>

<https://skolkanadoma.blogspot.com/>

<https://ucimenadialku.sk/odporucania/pre-rodicov>

<https://dobraskola.sk/aj-materske-skoly-vzdelavaju-online/>

<https://viki.iedu.sk/resources/browser/ms>

<https://prosolutions.sk/materialy-na-stiahnutie/>

<https://www.hravaskolka.sk/pre-rodicov-ktori-sa-zaujimaju/10-napadov-na-skvele-pohybove-hry-vdaka-ktorym-sa-deti-rozhybu-raz-dva/>

<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/FedorkoV4/subor/hry.pdf>

<https://nasedeticky.sk/kategoria/predskolaci/>

<https://www.sdetmi.com/podujatia/detail/63471/online-portaly-zdarma-pre-skolakov-pocas-koronavirusu/>

<https://dennikn.sk/blog/1913731/distancne-vzdelavanie-materskych-skol-tlaci-deti-do-uzadia/>

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

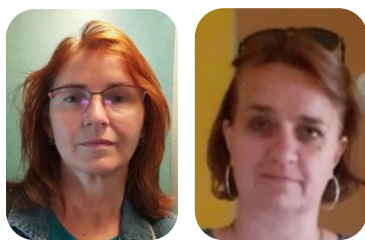
Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

monika.minova@unipo.sk



NÁZORY RODIČOV NA VÝCHOVU DIEŤAŤA OPINIONS OF RIGHTS ON CHILD EDUCATION

Monika Miňová²⁰, Erika Löbbová²¹

Abstrakt: V príspevku sa venujeme problematike výchovy detí v rodine. Zamýšľame sa nad vnímaním výchovy a všetkým, čo s ňou súvisí z pohľadu viacerých autorov. V prieskumnej časti konkrétnejšie našu pozornosť venujeme časovému priestoru, ktorý rodičia venujú svojim deťom a ako využívajú tento spoločný čas. Zaujímajú nás aj názory rodičov na príkazy, zákazy, tresty a riešenia konfliktov v rodine. Tieto získané informácie od rodičov môžu pomôcť konkrétnej materskej škole pochopiť rodičov a vedieť s nimi nadviazať efektívnejšiu spoluprácu.

Kľúčové slová: dieťa, rodina, výchova v rodine.

Abstrakt: In the professional contribution we deal with the issue of raising children in the family. We think about the perception of education and everything related to it from the perspective of several authors. In the research part, we pay more specific attention to the time space that parents devote to their children and how they use this common time. We are also interested in parents' views on orders, prohibitions, punishments and family resolution. This information obtained from parents can help a particular kindergarten to understand parents and to be able to cooperate more effectively with them.

Keywords: child, family, family upbringing.

Teoretické východiská danej problematiky

Rozinajová (1988, s. 13) tvrdí: „Výchova človeka je jednou z najdôležitejších spoločenských úloh. Prebieha v ľudskej spoločnosti, to znamená, že o nej hovoríme iba v súvislosti s človekom. Ide o cieľavedome organizovaný proces, v ktorom sa vedome a zámerne sleduje nielen to, aby si vychovávaní osvojili isté poznatky, vedomosti a zručnosti, ale aby sa u nich v procese výchovy rozvíjali aj isté schopnosti a dobré návyky, vlastnosti a city.“ Jej tvrdenie dopĺňa Kosová (1993, s. 244), pričom tvrdí: „Výchova v zmysle formovania je založená na pôsobení zvonku dovnútra podľa abstraktného modelu ideálneho človeka, kde si má vychovávaný zvnútorňovať vopred stanovené ciele a normy a prijať ich za svoje disciplinované a niekedy i pod nátlakom, kde kritériom úspechu vychovávaného je naplnenie predstáv dospelých o jeho možnostiach a schopnostiach a nie schopnosti samotné.“ Dobson (1995, s. 5) tvrdí, že „pojmom výchova sa v mnohých rodinách žalostne zúžil iba na uspokojovanie základných biologických potrieb dieťaťa. Ak chápeme pod pojmom výchova cieľavedomú, systematickú starostlivosť o zdravý telesný, duševný a duchovný rozvoj dieťaťa, musíme si priznať, že máme čo doháňať.“

Podľa Morrisha (2003, s. 9), „niet väčšej radosti, ako je dobre vychovaný potomok“. Vo svojej knihe *12 kľúčů k důsledné výchově* sa vyjadruje, že mnoho problémov spojených s výchovou spočíva vo výchove samotnej. Moderný spôsob výchovy nepriamo nabáda deti k tomu, aby sa stali vypočítavé a neposlušné, kým história podľa jeho tvrdení dokazuje, že až do šesťdesiatych rokov

²⁰ Pracuje na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Venuje sa predškolskej pedagogike a didaktike, alternatívnym prístupom v edukácii, manažmentu materskej školy, pedagogickej diagnostike a kooperácii školy s inštitúciami. Je predsedníčkou Slovenského výboru OMEP. Absolvovala Univerzitu Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach a Prešovskú univerzitu v Prešove.

²¹ Spoluautorka pôsobí v materskej škole Pionierska 348/32, 916 21 Čachtice.

boli výchova a poslušnosť vnímané ako synonymum. Cieľom výchovy bolo podľa neho vštepiť každému dieťaťu takú formu rešpektu voči autorite, ktorá mala viesť k plneniu príkazu dospelých bez jeho akéhokoľvek spochybňovania. Ďalej uvádza, že v osemdesiatych a deväťdesiatych rokoch sa v rámci výchovy stala hlavným sociálnym problémom otázka slobody voľby. Popri tom však neprestávalo volanie po väčších osobných právach. Tvrdilo sa (hlavne advokáti detí), že deti by mali mať rovnaké práva ako dospelí a tiež že by sa im malo umožniť viac rozhodovať o sebe. Táto väčšia sloboda mala deti údajne lepšie pripraviť na život v modernom a rýchlo sa meniacom svete. Ako uvádza Morrish (2003) až neskôr mnohí prišli na to, že ak deťom poskytneme možnosť voľby, sú príliš náchylné rozhodnúť sa pre nezodpovedné a protispoločenské správanie. Vďaka tomuto mylnému názoru si dnes mnoho rodičov, učiteľov a vychovávateľov robí starosti s poklesom rešpektu voči autorite. Tento aspekt je dnes jedným z mnohých, v čom sa teória výchovy odlišuje od reality, ktorá je prítomná.

Ďalším aspektom rozdielnosti teórie od reality výchovy je množstvo vedomých i nevedomých prehreškov napáchaných voči dieťaťu. Helus (2004) vo svojej knihe *Dítě v osobnostním pojetí* uvádza, že mnohé zo správania sa dospelých voči dieťaťu a ich jednania s ním bolo konané ako samozrejmosť, ako to najlepšie, čo vo vzťahu k dieťaťu prichádza do úvahy. Cieľom jeho výskumu a tvrdení je upozorniť na skutočnosť, že vzťah k dieťaťu je niečo, čo má svoje úskalia, vývoj, svoje šance i problémy, ktoré je potrebné riešiť. Vzťah k dieťaťu je práve svojim vývojom dôležitým aspektom objavovania človeka človekom. Aspektom s ďalekosiahlymi dôsledkami, ktoré si však dospelí neraz vôbec neuvedomujú. Náš vplyv na dieťa cez rôzne nevhodné prejavy a spôsoby správania sa voči dieťaťu je zjavný a často sa stáva, že samo dieťa sa nedokáže s týmto vplyvom vysporiadať. Do života si odnáša negatívne skúsenosti, na ktorých neskôr samo stavia a ktoré vo vlastnom ponímaní procesu výchovy ako dospelý rodič samo uplatňuje.

Mali by sme poznať a zamyslieť sa nad typmi výchovy, ktoré uplatňujú rodičia a ich dopadom na dieťa. Burian a Špánik (1994) rozlišujú tieto typy výchovy:

- autoritatívna (presadzovanie vôle rodičov),
- nekompromisná (kategorické požiadavky bez akýchkoľvek výnimiek a odpustenia),
- brutálna (negatívne hodnotenie dieťaťa, tresty),
- ambiciózná (velikášstvo rodičov i požiadaviek na dieťa),
- liberálna (dieťa je stredobodom záujmu a samo rozhoduje),
- merkantilná (neodôvodnené a jednostranné odmeňovanie dieťaťa),
- kverulantská (rodičia si myslia, že dieťaťu sa krivdí tým, že sa na neho kladú vysoké nároky a že sa preťažuje; dieťa si tým osvojuje alibistické postoje),
- demobilizujúca (ide o nedostatočné stimulovanie dieťaťa, o jeho podceňovanie),
- demokratická (pre dieťa je najvhodnejšia a najefektívnejšia),
- patologická (ide o výchovu v rodinách alkoholikov, neurotikov, psychopátov),
- laxná (výchova rodičov, ktorí nereagujú na dieťa),
- repulzívna (ide o zjavné aj skryté odmietanie dieťaťa).

Podľa Prekopovej (2000) sa snažíme deti vychovávať tak, že im dávame to najlepšie. Často ale práve tu sa výchova v konkrétnych spoločenských a rodinách rozchádza. Odporujeme niečo nové zo sveta okolo nás, máme tendenciu odporované prebrať a to aj bez zvažovania, či sú dané

vplyvy dobré alebo nevhodné. Tak sa jednostranne uplatňujú určité princípy vo výchove a vyrastajú tzv. malí tyrani.

Ak budeme hľadať príčinu vzdorovitosti spomínaných detí a ich sklony k týraniu rodičov, učiteľov a vychovávateľov, objavíme súvislosť so súčasným životným štýlom. Človek sa stotožňuje s ponúkanou mocou, robí z nej svoj imidž, utieka sa k falošným citom a tým sa vzdáva prežívaniu lásky a aj vlastnej autonómii. Tak sa stáva život dnešného človeka prázdny. Aj toto vplyva na dimenziu výchovy. Podľa výskumov Bowlbyho, Spitz a Mahlerovej (In Prekopová, 2000) nastal až v polovici 20. storočia obrat v poznaní a porozumení detskej schopnosti lásky a psychickej zraniteľnosti malého dieťaťa. V nemeckej literatúre to bola detská psychologička Mevesová (In Prekopová 2000), ktorá vo svojom rozsiahlom výskume spojila všeobecné poznatky. Korene bezohľadnosti detí nachádza v nadmernom materiálnom blahobyte a v modernom hedonizme, ktorý je príčinou zakrpatenia pravých hodnôt. Neovládateľná agresia detí by sa podľa jej názoru dala odstrániť tým, že by matky ponechali dieťaťu vlastnú aktivitu a iniciatívu a neponúkali mu iba hotové produkty, ktoré majú byť náhradou za čas nestrávený s nimi. Na druhej strane je tiež potrebné, aby dieťa dostalo šancu vyrovať sa so zmysluplne stanovenými obmedzeniami.

Rodina je základom našej spoločnosti. Je prvým a jedinečným miestom, kde sa dieťa učí láske, úcte a rešpektu. Človek sa nestane rodičom tým, že dá živelne vznik novému životu. Rodičovstvo je predovšetkým proces rastu srdca a celkovej osobnosti. Ide o nepotlačiteľný impulz dávať lásku a skrze toto dávanie zakusovať radosť. Láska, ktorú dávajú rodičia svojim deťom, je rovnaká. Bez ohľadu na vek detí (Dobson, 1995).

Prieskumné zistenia

Cieľom nášho interview bolo zistiť názory a informácie od rodičov s rôznym počtom detí z konkrétnej materskej školy týkajúce sa:

- výchovy dieťaťa v rodine,
- trávenia spoločného času.

V prieskume sme použili metódu štruktúrovaného interview. Vopred sme si pripravili 7 otázok. Interview sme realizovali v popoludňajších hodinách a odpovede sme si nahrávali. Odpovede respondentov sme vyhodnocovali formou kategórií, ktoré sme vytvorili na základe početností ich odpovedí. Kritérium pre výber rodín do prieskumu bol daný počtom detí v rodine. Zámerným výberom sme vytvorili skupinu rodín s 1, 2, 3 a 4 a viac deťmi. V každej kategórii participovalo 6 rodín, t. j. do prieskumu bolo zapojených 24 rodín.

Tabuľka 1 Čas strávený s dieťaťom počas pracovného týždňa

Odpovede	rodina s 1 dieťaťom	rodina s 2 deťmi	rodina s 3 deťmi	rodina so 4 a viac deťmi
16.00-20.00	2	3	1	1
16.30-20.00	1	0	1	0
po príchode z MŠ	1	1	2	1
koľko sa dá	1	0	2	2
veľmi málo	1	0	0	0
nevedená doba	0	2	0	2

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Rôznorodosť odpovedí na otázku dĺžky času, ktorý rodičia venujú svojim deťom počas pracovného týždňa, uvádzame v tabuľke 1. Môžeme sa domnievať, že tí rodičia, ktorí uviedli čas do

20.00 hod. si uvedomujú dôležitosť nastavených pravidiel pre dieťa a že dostatok spánku je pre dieťa dôležitý. Taktiež je veľkým pozitívom zistenie, že rodičia sa venujú deťom podľa svojich možností a schopností, t.j. *koľko sa len dá*. Dieťa potrebuje cítiť, že rodič je s ním, potrebuje si ho užiť a vychutnať naplno jeho prítomnosť – fyzickú, duchovnú i duševnú. Dieťa je neskôr schopné čeliť ťažkostiam, pevnejšie sa rozhodovať, hľadať riešenia a pod., pretože má v rodičoch oporu. Niektorí rodičia neuviedli čas, ktorý venujú svojim deťom počas pracovného týždňa, čo bolo pre nás prekvapujúce. Podľa <https://eduworld.sk/cd/miroslava-zilinska/7738/kolko-casu-travit-s-detmi-nezalezi-na-tom-kolko-ale-ako-sa-uvadza-ze-vacšina-pracujúcich-rodičov-neustále-pocítuje-nedostatok-času,-ktorý-môžu-venovať-svojimi-deťom>”.

Tabuľka 2 Čas strávený s dieťaťom počas víkendu

Odpovede	rodina s 1 dieťaťom	rodina s 2 deťmi	rodina s 3 deťmi	rodina so 4 a viac deťmi
8.00-20.00	2	1	0	0
koľko sa dá	2	1	3	4
celý	2	2	3	1
neuvedená doba	0	2	0	1

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Pozoruhodný je opäť fakt, že najväčší počet odpovedí rodičov 4 zo 6, že sa venujú svojim deťom, koľko sa dá, je podľa tabuľky 2 práve z rodín, ktorá má štyri a viac detí. 3 rodičia neuviedli dobu a čas strávený s dieťaťom počas víkendu. Nemali záujem konkretizovať odpoveď na túto otázku. Podľa <https://eduworld.sk/cd/miroslava-zilinska/7738/kolko-casu-travit-s-detmi-nezalezi-na-tom-kolko-ale-ako-sa-uvadza-ze-vacšina-pracujúcich-rodičov-neustále-pocítuje-nedostatok-času,-ktorý-môžu-venovať-svojimi-deťom> „vo výskume uvádza, že deti strávia s rodičmi denne mimo spánku niečo cez 6 hodín, no spoločnou aktivitou strávia necelú hodinu a pol – a väčšinu tohto času strávia jedlom a sledovaním televízie“.

Tabuľka 2a Spôsob trávenia voľného času s deťmi počas víkendu

Odpovede	rodina s 1 dieťaťom	rodina s 2 deťmi	rodina s 3 deťmi	rodina so 4 a viac deťmi
hranie sa spolu	4	3	3	0
rozprávky (pozeranie, čítanie)	2	2	2	0
nákupy	2	1	1	0
domáce práce	1	1	3	2
vychádzky, výlety	6	2	4	1
šport	1	0	1	2
spoločný rozhovor	0	0	1	0
spoločnou modlitbou	0	0	0	1
návšteva príbuzných	2	1	2	0
aktivity, ktoré má rado	0	1	1	0

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Väčšina rodičov podľa tabuľky 2a uviedla v odpovedi, že počas víkendu sa snažia ísť spolu do prírody na výlety, vychádzky. Je to veľké pozitívum, nakoľko v rámci týchto výletov a vychádzok sa aj rodič môže zregenerovať a oddýchnuť si a tiež aj dieťa má oveľa viac možností, najmä pre pohybovú aktivitu. Potešujúce zistenie je aj to, že rodičia uvádzajú aj hranie sa s deťmi a domáce práce. Ako uvádza <https://eduworld.sk/cd/miroslava-zilinska/7738/kolko-casu-travit-s-detmi-nezalezi-na-tom-kolko-ale-ako-sa-uvadza-ze-vacšina-pracujúcich-rodičov-neustále-pocítuje-nedostatok-času,-ktorý-môžu-venovať-svojimi-deťom>

nezalezi-na-tom-kolko-ale-ako „Posledných 60 rokov sa s meniacou spoločnosťou zmenila aj rodina. Kým v minulosti bola starostlivosť o deti doménou širšej rodiny, ktorá mala na seba viac času, aktuálne len málokto z nás môže využiť na stráženie detí starých rodičov a deti sú pomerne skoro zaradené do kolektívu materskej školy. O to viac narastá tlak na to, aby rodina trávila čo najviac času spolu, pretože sa ukazuje, že čas s rodinou má na rozvoj detí a ich pohodu výrazný vplyv“.

Tabuľka 3 Schopnosť rodiča byť oporou pre dieťa

Odpovede	rodina s 1 dieťaťom	rodina s 2 deťmi	rodina s 3 deťmi	rodina so 4 a viac deťmi
áno	6	5	6	4
dúfam, že áno	0	1	0	2

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Zvláštnosťou odpovedí na túto otázku je skutočnosť, že rodič rodiny, ktorá má štyri a viac detí vyslovuje aj svoju pochybnosť. Je to spôsobené faktom, že títo rodičia (naši respondenti) sú už v staršom veku a ich skúsenosti sú iné ako skúsenosti rodičov mladšieho veku. Uvedomujú si už aj svoje hranice a preto vedia, že aj napriek snahe sa vyskytnú negatíva z ich strany, ktoré ale nie sú do výchovy a výchovného procesu ich dieťaťa vnášané vedome. Základným prvkom výchovného systému rodiny sú presne stanovené ciele výchovy. Rodina je prvotná inštitúcia, v ktorej prebieha proces socializácie a výchovy dieťaťa. Podľa Fedorka (2014, s. 55): „Dieťa je najdôležitejšou bunkou našej budúcej spoločnosti, a preto si musíme uvedomiť, že jeho prvé roky života sú kľúčové vo formovaní jeho ľudskej osobnosti, preto ho nesmieme nechať nikdy samo a pomáhať mu pri vnímaní života, ktorý objavuje.“. Brezinka (1992) hovorí že: „... k dobrej výchove nepatrí nič neobvyklé. Ide o ciele a prostriedky, ktoré sú v podstate samozrejme. Cieľom výchovy sú iba tie osobnostné vlastnosti, ktoré sami potrebujeme, aby sme mohli spolu žiť.“ Vymedzuje tieto ciele: základnú dôveru, pripravenosť postarať sa o seba vlastnými silami, realistické chápanie sveta a seba samého, dobromyseľnosť alebo kultúra srdca a sebadisciplína.“ Podľa Brezinku (1992) dnešná rodinná hodnota spočíva v potrebe presvedčiť deti o hodnotách.

Tabuľka 3a Dôvod

Odpovede	rodina s 1 dieťaťom	rodina s 2 deťmi	rodina s 3 deťmi	rodina so 4 a viac deťmi
máme ho / ju radi	0	0	0	1
som tu vždy preň	2	0	0	0
dávam mu všetko	1	0	0	0
vypočujem ho	1	2	3	1
riešim jeho potreby a problémy	1	2	2	2
všetko prispôbujem dieťaťu	0	1	0	0
sú spokojní a šťastní	0	0	1	1
neuvedené	1	1	0	1

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Väčšina rodičov si uvedomuje, že vzťah s dieťaťom stojí a padá na možnosti dieťaťa zdôveriť sa svojmu rodičovi. Vnímame to ako pozitívum, pretože ak si túto skutočnosť neuvedomuje, výchova dieťaťa má veľké nedostatky a neskôr zlyháva. Dieťa hľadá iné zdroje uspokojenia vlastných potrieb a uniká z rodiny. Táto skutočnosť je neskôr živnou pôdou pre delikvenciu mladistvých. Niektorí rodičia nedokázali priamo pomenovať, čo znamená alebo prečo sú oporou pre svoje dieťa. Darina Vranová (<https://eduworld.sk/cd/darina-vranova/424/stante-sa-v-zivote-detom->

oporou) v článku Staňte sa v živote deťom oporou uvádza: „Celé generácie boli vychovávané spôsobom, podľa ktorého mali deti presne zapadnúť do určitých škatuliek- predstáv o tom, ako by mali pôsobiť, konať a správať sa, aby boli prijímané. Týmto spôsobom stratilo veľa ľudí spojenie so samým sebou, so svojou podstatou, ktorej základom je láska tvorená z pocitov jednoty s ostatnými, dôvery k životu, spontánnosti a z intuitívnych pocitov, ktoré nás majú priviesť k nášmu poslaniu. Na deťoch vidíme túto podstatu úplne zreteľne. Majú radi ľudí, dôverujú, spontánne vyjadrujú všetky pocity a spontánne sa venujú činnostiam, ktoré ich zaujmú. Táto naša podstata má za úlohu viesť nás neomylné životom. Ak nie je narušená, môžeme cítiť vnútornú slobodu, vďaka ktorej rešpektujeme vnútornú slobodu ostatných“. Uvedieme si ešte jeden názor: Tomáš Mikulík vo svojom článku Každý z nás môže byť vzorom a oporou (<https://dennikn.sk/blog/783349/kazdy-z-nas-moze-byt-vzorom-a-oporou/>) píše: „My rodičia tvoríme budúcnosť tohto sveta. Počas veľkej časti života máme na svoje deti neuveriteľný vplyv. Tuším do nejakých 12 rokov života takmer výlučný. Vychovávame a tvoríme ľudí, ktorí tu budú ešte po tom, ako sa my poberieme tam odkiaľ sme prišli. Je to obrovská zodpovednosť, oproti ktorej sú globálne problémy a všetko to, čoho sa po správach v telke bojíme, šuvix. Pretože všetky problémy budú riešiť ľudia, ktorých tu my zanecháme. A aj keď budú deti dospelé, pokiaľ budeme žiť, budeme mať na ne vplyv. Bez ohľadu na to, že rozhodovať sa budú samé. Vplyv mať budeme, ak sa hlúpych chybami o tento vzťah nepripravíme. Myslím si, že žiadna príručka na to, ako byť dokonalým rodičom nepomôže. Pretože tu nejde o dokonalosť. Tu ide o hodnotový rebríček a ochotu žiť v pravde, byť príkladom a oporou“.

Tabuľka 4 Vplyv ekonomickej situácie rodiny na dieťa

Odpovede	rodina s 1 dieťaťom	rodina s 2 deťmi	rodina s 3 deťmi	rodina so 4 a viac deťmi
áno	4	3	1	3
nie	1	3	4	3
neuvedené	1	0	1	0

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Zistili sme, že v rodinách, ktoré majú len jedno dieťa považujú ekonomickú situáciu za najdôležitejší fenomén ovplyvňujúci výchovu dieťaťa. Je to zvláštny jav, ktorý sme nepredpokladali, nakoľko bežná prax dokazuje, že tieto rodiny nemusia zápasíť s väčšou nestabilitou ekonomickej situácie rodiny. Naproti tomu stojí rodina s tromi deťmi, kde by sme danú nestabilitu očakávali, ale prieskum ukázal, že v týchto rodinách ekonomická situácia nezohráva podstatnú úlohu. Deti z rodín, kde sa tento fenomén vyskytuje, sú väčšinou materiálne nezávislejšie. Prejavuje sa to v schopnosti podeliť sa, neočakávať väčšie hmotné výhody a pod. Takéto dieťa je vítaným aspektom pre každého učiteľa, kým dieťa na opačnom póle danej skutočnosti je pre učiteľa výzvou k prehodnoteniu výchovných teórií a praktických prístupov k danému konkrétnemu dieťaťu a jeho rodinnej situácii. Podľa <https://eduworl.d.sk/cd/zuzana-granska/587/ucte-deti-poznat-hodnotu-penazi>, kde sa uvádza, že „Beth Kobliner, autorka New York Times bestselleru *Get a Financial Life* a členka poradenskej komisie prezidenta pre finančnú gramotnosť, odporúča vzdelávať deti o peniazoch, aby sa ďalšie generácie vyhli zlyhaniu, s ktorými USA zápasí a nasvedčujú tomu, že „dospelí toho veľa o peniazoch nevedia.“

Tabuľka 4a Dôvod

Odpovede	rodina s 1 dieťaťom	rodina s 2 deťmi	rodina s 3 deťmi	rodina so 4 a viac deťmi
dieťa má poznať hodnotu peňazí	1	0	1	1
dieťa môže dostať, po čom túži	1	0	0	1
u nás je dobrá ekonomická situácia	1	1	1	0
máme tak možnosť dovolenkovat'	1	0	0	0
v takom veku to dieťa nevníma	0	1	1	0
nezmení to náš prístup k dieťaťu	0	1	2	2
manžel je často preč	1	1	0	1
Neuvedené	1	2	1	0

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Rodičia rodín, ktorá ma tri, štyri a viac detí uvádzajú, že aj napriek akejkol'vek ekonomickej situácii rodiny sa ich prístup k dieťaťu nezmení. Je dôležité, aby dnešná spoločnosť mala aj takto zmýšľajúcich rodičov, pretože hodnotový systém rodiny sa vplyvom vývinu doby veľmi mení a neraz sa v rodinách kladie dôraz na hodnoty, ktoré nedokážu dieťaťu zabezpečiť plnohodnotný vývin jeho celkovej osobnosti a charakteru. Konkrétnejšie dôvody aj v tejto otázke neuviedlo niekoľko rodín. „Kobliner tvrdí, že už deti vo veku 3 rokov dokážu pochopiť finančný koncept ako sporenie a míňanie peňazí. Štúdia vedcov z University of Cambridge poverených United Kingdom's Money Advice Service odhalila, že deti si formujú svoje finančné návyky do 7 rokov. Kobliner vo svojej knihe uvádza niekoľko dôležitých lekcií podľa veku dieťaťa, ktoré by rodičia mali svoje deti naučiť. Deti vo veku 3-5 rokov by ste mali naučiť túto základnú lekcii: „Ak si chceš niečo kúpiť, musíš si na to počkať.“ Toto je veľmi ťažké pre ľudí v akomkoľvek veku. Táto schopnosť, oddialiť si potešenie, dokáže dokonca predpovedať, aké úspešné dieťa bude, keď vyrastie. Deti v tomto veku by sa mali učiť, že ak niečo skutočne chcú, musia si na to počkať a ušetriť peniaze.” (<https://eduworld.sk/cd/zuzana-granska/587/ucte-deti-poznat-hodnotu-penazi>)

Tabuľka 5 Vnímanie zákazov a príkazov

Odpovede	rodina s 1 dieťaťom	rodina s 2 deťmi	rodina s 3 deťmi	rodina so 4 a viac deťmi
sú opodstatnené, dôležité	2	2	2	1
sú nevyhnutné, potrebné	1	3	2	4
často ich využívame	3	1	2	0
nevyžívame ich - viac preventívny systém	0	0	0	1

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Rodina s tromi deťmi má podľa tabuľky 5 vyvážené vnímanie zákazov a príkazov. Rodičia týchto detí uvedomelo pristupujú k výchove a snažia sa na deti primerane pôsobiť aj takýmto spôsobom. Rodina, ktorá má štyri a viac detí uvádza nevyhnutnosť príkazov a zákazov. Tento jav môžu spôsobovať dve skutočnosti: dieťa vo veľkej a viacčlennej rodine zapadá do davu a preto je potrebné pevnejšie vedenie jeho výchovy a taktiež fakt, že rodič s pribúdajúcim počtom detí už nie je

schopný s takým pokojom a rozvahou zvládať výchovu dieťaťa, preto pristupuje na viacero obmedzení ako bolo tomu na začiatku jeho rodičovskej úlohy, kým mali menej detí. Podľa Júlie Varholíkovej z Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie (https://www.minedu.sk › data › files › 7176_varh) „Svet, v ktorom žijeme si vyžaduje rešpektovanie pravidiel, či už písaných alebo nepísaných. Žijeme v zložitých sociálnych štruktúrach a tieto so sebou prinášajú jednotlivé zákony. V priebehu vývinu sa dieťa postupne stretáva s rôznosťou týchto pravidiel. Musí sa im podriaďovať doma, v škôlke, v škole, medzi kamarátmi. Pravidlá nám prinášajú poriadok do každodenného fungovania a pomáhajú nám definovať vlastné miesto v skupine. Kým je dieťa malé, rodičia mu sprostredkujú tento svet pravidiel prostredníctvom zákazov a príkazov až do chvíle, kým sa uňho nedovrší morálny vývin (k tomuto vo väčšej alebo menšej miere u zdravých jedincov dochádza v adolescencii). Tieto príkazy a zákazy majú rôzny charakter, niekedy sa jedná o zachovanie života (keď svieti červená na semafore, tak musíme stáť) až po menej dôležité, ale za to pomáhajúce napr. udržať zdravý chod domácnosti. Samotné dieťa sa k týmto príkazom a zákazom stavia v rôznych fázach vývinu rôzne, čím je staršie, tým viac uvažuje nad zmysluplnosťou toho, čo musí. Pre každého človeka je dôležité rozumieť zmyslu toho, čomu sa venuje, to isté platí aj pre deti. Používanie zákazov a príkazov sa stalo neoddeliteľnou súčasťou výchovy dieťaťa, ale je dôležité ako ich používať, aby výchova ostala výchovou a nezmenila sa na drezúru.“

Tabuľka 6 Vnímanie trestov

Ako vnímate tresty?	rodina s 1 dieťaťom	rodina s 2 deťmi	rodina s 3 deťmi	rodina so 4 a viac deťmi
využívame minimálne	2	3	0	0
občas využívame, s mierou	2	2	2	3
využívame, ale dieťa musí cítiť, že ho má rodič rád	0	0	1	3
nevyužívame	2	1	2	0

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Opäť je podľa tabuľky 6 evidentné rozdielne hodnotové vnímanie rodičov z viacčlennej rodiny. Kým rodina s menším počtom detí tresty aj nevyužíva, veľká rodina ich využíva, pričom jasne dbá na to, aby dieťa vnímalo, že rodič ho má rád a váži si ho. Zrelosť staršieho rodiča v tomto našom prieskume je pri výchove evidentná. Podľa psychologičky Evy Farkašovej²² „*pozitívna i negatívna spätná väzba má svoj význam, prispieva k formovaniu osobnosti dieťaťa – k rozvíjaniu či znižovaniu sebavedomia, spokojnosti či frustrácii, budovaniu postojov, posudzovaniu okolitého sveta. Ide však o to, čo, kedy a ako sa používa.*“

²² <https://ahojmama.pravda.sk/clanky/psychologicka-eva-farkasova-odmeny-a-tresty-vo/10414-clanok.html>

Tabuľka 7 Riešenie konfliktov s deťmi

Odpovede	rodina s 1 dieťaťom	rodina s 2 deťmi	rodina s 3 deťmi	rodina so 4 a viac deťmi
pokarhaním	1	1	0	3
odpustením a modlitbou	1	0	0	1
snažíme sa dieťa upokojiť	2	1	2	1
rozhovorom	2	1	2	1
trvám na svojom	0	3	0	0
nechám dieťa, kým sa samé upokojí	0	0	2	0

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Z tabuľky 7 vyplýva, že jednotlivé rodiny zvládajú riešenia konfliktov s deťmi rôznym spôsobom. U rodičov so 4 a viac deťmi prevláda pokarhanie. Tento jav môže spôsobovať skutočnosť, že s pribúdajúcim vekom a počtom detí rodič akoby stráca patričnú dávku trpezlivosti a schopnosti s pokojom zvládať konflikty s dieťaťom alebo tento spôsob sa mu osvedčil. Disciplína detí: Z čoho pramenia naše konflikty rodič vs. dieťa? Je to názov článku, ktorý napísala Zuzana Gránska²³, kde uvádza: “Dnešný svet rodičovstva je plný odborníkov, ktorí majú v rukávoch rady na každý problém. Občas mám pocit, že mnoho z nich je nikým neotestovaných a skutočne nerealizovateľných. Pravdou však je, že v rámci spolunažívania s našimi deťmi pravidelne prichádzame s nimi do konfliktov, ktoré často nevieme vhodne riešiť. A hoci vidíme, že naše reakcie nie sú správne, stále konáme intuitívne podľa nejakého vzoru, ktorý sme zažili napríklad vo vlastnej rodine. Aj pri tej najväčšej snahe vychovať z našich detí tých najlepších dospelých, občas by nám rada niekoho skúseného padla vhod.”

Možno nám pomôže sa zorientovať aj názor Búgelovej (2001), ktorá uvádza krátku charakteristiku jednotlivých typov rodiča a jeho vplyv na dieťa. Prvým typom je *rodič ako dravec*. Je to aspiratívny rodič, ktorý nadmerne prenáša svoje aspirácie na dieťa. Z vlastnej iniciatívy vyhľadáva učiteľa a vstupuje do roly kontrolóra ako dieťaťa, tak aj učiteľa. Rodič na dieťa vplyva tak, že dieťa už veľmi skoro začína vnímať školské aktivity ako neprijemnú povinnosť. Druhým typom je *rodič v pozícii úschovnik*. Prenecháva zodpovednosť za svoje dieťa na školskú inštitúciu; školské výsledky ho nezaujímajú, aktivuje sa až vtedy, keď nastanú s dieťaťom problémy. Vplyv na dieťa má taký, že má zníženú motiváciu k súvislej činnosti, aspiračné ciele kladie pod svoju úroveň a narastá ľahostajnosť voči sebe a postupne aj voči okoliu. Tretím typom je *rodič realista*, ktorý si je vedomý zaťaženia dieťaťa a problémov s tým spojených. Komunikačné kontakty s učiteľom nad rámec bežných stretnutí nevyhľadáva. Je vecný, stručný a zdvorilý. Na dieťa to vplyva dostatočnou motiváciou, dobrou adaptáciou na školské prostredie a dobré výsledky. Ďalším typom je *rodič ako kooperátor a participant*. Tento typ rodiča je podobný ako rodič – realista, ale jeho záujem o dianie v škole nie je len kvôli dieťaťu, ale aj kvôli škole samotnej. Je to typ rodiča, s ktorým sa najlepšie spolupracuje. Rodič má tak vplyv na dieťa pozitívny, aj keď niekedy sa stáva, že dieťaťu prekáža angažovanosť rodiča. Posledným typom je *rodič –negativista*. Je zaujatý voči pravidlám a povinnostiam školy, má kritický postoj voči daniu v škole a je vždy nespokojný s akýmikoľvek rozhodnutiami. Efektívna komunikácia je možná za predpokladu používania krátkych a jasne formulovaných viet. Ak si je dieťa tohto postoja rodiča vedomé, snaží sa držať ho čo najďalej od diania v škole. Zatajuje informácie a neskôr to dospeje k častým a drobným klamstvám. Tento krátky

²³ <https://eduworld.sk/cd/zuzana-granska/417/disciplina-deti-z-coho-pramenia-nase-konflikty-rodic-vs-dieta>

náčrt osobnosti rodiča vo vzťahu k výchovno-vzdelávaciemu procesu dieťaťa v škole ponúka možnosť úvahy nad rodičovským prístupom. Taktiež je nutné si uvedomiť, že časť z jednotlivých charakteristík dieťaťa sa skrýva v rodičovi.

Záver

Myslíme si, že realitou výchovy sa v dnešnej dobe stáva predovšetkým nedostatočná pozornosť citovosti dieťaťa napĺňaná a mylne uspokojovaná materiálnymi dobrami zo strany rodičov a neprimerané usporiadanie hodnôt človeka, ktoré prináša so sebou množstvo dôsledkov: časový stres, frustrácia, neschopnosť vnímať hlbšie prežívanie vlastného dieťaťa, atď.

Na základe zistení z nášho prieskumu sme stanovili odporúčania do praxe:

- počas týždňa stráviť s dieťaťom minimálne dve hodiny denne a počas víkendu aspoň štyri hodiny denne,
- nebáť sa používať pri výchove tresty – s vedomím, že dieťa potrebuje hranice a trest nie je ublíženie dieťaťu,
- nebáť sa zapájať dieťa do rôznych domácich prác a zverovať mu elementárnu zodpovednosť v rôznych oblastiach primeranú veku v prijateľnej miere,
- počas víkendu zabezpečiť dieťaťu dostatok primeraného pohybu a pobytu v prírode,
- aspoň raz denne prejaviť záujem o prežívanie a potreby dieťaťa vo vzájomnom dialógu.

Zoznam bibliografických údajov

Brezinka, W. (1992). *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon.

Búgelová, T. (2001). *Riaditeľ, učiteľ, rodič - ako si spríjemniť komunikáciu*. Prešov: Rokus.

Burian, J. & Špánik, M. (1994). *Teória výchovy pre kresťanské školy*. Trenčín: Naša tlač.

Dobson, J. (1995). *Výchova detí*. Brno: Nová naděje.

Fedorko, V. (2014). *U nás v škôlke*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.

Kosová, B. (1993). Zmysel života a ciele výchovy. In *Pedagogická revue*, roč. 45, 1993, č. 5-6, s.244.

Morrish, R. G. (2003). *12 klíču k dôsledné výchově*. Praha: Portál.

Prekopová, J. (2000). *Malý tyran*. Praha: Portál.

Rozinajová, H. (1988). *Pedagogika pre rodičov*. Martin: Osveta.

<https://eduworld.sk/cd/miroslava-zilinska/7738/kolko-casu-travit-s-detmi-nezalezi-na-tom-kolko-ale-ako>

https://www.minedu.sk > data > files > 7176_varh

<https://eduworld.sk/cd/zuzana-granska/587/ucte-deti-poznat-hodnotu-penazi>

<https://eduworld.sk/cd/darina-vranova/424/stante-sa-v-zivote-detom-oporou>

<https://dennikn.sk/blog/783349/kazdy-z-nas-moze-byt-vzorom-a-oporou/>

<https://eduworld.sk/cd/zuzana-granska/417/disciplina-deti-z-coho-pramenia-nase-konflikty-rodic-vs-dieta>

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej

a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

monika.minova@unipo.sk

Mgr. Erika Löbbová

Materská škola

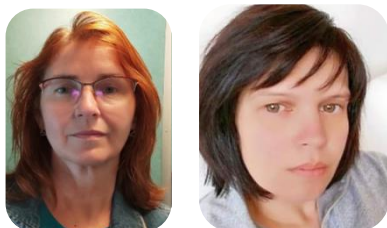
Pionierska 348/32

916 21 Čachtice

lobb.erika@gmail.com

MIESTO PEDAGÓGA VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESE PRI ROZVÍJANÍ JAZYKOVÝCH A KOMUNIKAČNÝCH KOMPETENCIÍ RÓMSKYCH DETÍ

THE POSITION OF THE TEACHER
IN THE EDUCATIONAL PROCESS
IN THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE
AND COMMUNICATION COMPETENCIES
OF ROMA CHILDREN



Monika Miňová²⁴, Alena Vrábl'ová²⁵

Abstrakt: Dieťa sa prichádza do materskej školy hrať. Učiteľ využíva hru a pripravuje dieťa nielen na vstup do základnej školy, ale aj na život. Obdobie predškolského veku je kľúčové pre rozvoj jazykového potenciálu dieťaťa. V materskej škole sa slovná zásoba rozvíja a rozširuje; rozvíjajú sa jazykové a komunikačné schopnosti. Prostredníctvom aktivít, hier, ale aj zámerného učenia sa zdokonaľujú komunikačné schopnosti, slovná zásoba, súvislé vyjadrovanie a výslovnosť. Problematickou oblasťou rómskych detí pri nástupe do materskej školy je práve oblasť jazyka a komunikácie. Predpokladom zvládnutia požiadaviek základnej školy sú primerane rozvinuté rečové, jazykové a komunikačné schopnosti. Jednou z hlavných príčin neúspešnosti rómskych detí na základnej škole je odlišný jazykový rozvoj. Príspevok je zameraný na priblíženie úlohy učiteľa v materskej škole vo výchovno-vzdelávacom procese pri rozvoji jazykových a komunikačných kompetencií rómskych detí. Uvádzame poznatky, ktoré sme identifikovali prostredníctvom rozhovorov, v ktorých sme zisťovali názory učiteľov rómskych detí na stratégie, ktoré využívajú na rozvíjanie detí. Prieskumu sa zúčastnilo 30 učiteľiek materských škôl, ktoré pracujú s rómskymi deťmi.

Kľúčové slová: učiteľ, kompetencie, materská škola, dieťa.

Abstract: The child comes to kindergarten of purpose to play. The teacher uses a form of game and prepares the child not only for entering primary school, but also for life. The period of preschool age is crucial for the development of a child's language potential. In kindergarten, vocabulary is developed and expanded; language and communication skills are developed. Through activities, games, but also intentional learning, communication skills, vocabulary, continuous expression and pronunciation of speech are improved. The problem area for Roma children when they start kindergarten is exactly the area of language and communication. A prerequisite for handling the primary school's requirements is adequately developed speech, language and communication skills. One of the main causes of primary school failure of Roma children is the different language development. This paper is focused on the approach of the role of a teacher in a kindergarten directly in the educational process in the development of language and communication competencies of Roma children. In it, we present the findings, which we worked on through interviews, where we sought the views of Roma children's teachers on the strategies they use to develop children in the field of research. The survey involved 30 kindergarten teachers working with Roma children.

Key words: teacher, competencies, kindergarten, child.

²⁴ Pracuje na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Venuje sa predškolskej pedagogike a didaktike, alternatívnym prístupom v edukácii, manažmentu materskej školy, pedagogickej diagnostike a kooperácii školy s inštitúciami. Je predsedníčkou Slovenského výboru OMEP. Absolvovala Univerzitu Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach a Prešovskú univerzitu v Prešove.

²⁵ Spoluautorka pôsobí v Materskej škole Ružová 1197/9, 053 11 Smižany.

Úvod

Deti prichádzajú do materskej školy v rozličnom veku a na rozličnom stupni vývinu. Značné rozdiely sú medzi deťmi aj v jazykovej a komunikatívnej úrovni, čo súvisí predovšetkým s podmienkami a spôsobmi výchovy v rodine, jej hodnotovým systémom aj životným štýlom. Prostredníctvom rozvoja komunikatívnych kompetencií vnárame dieťaťu základy gramotnosti. Pod týmto pojmom chápeme proces postupného chápania a osvojovania si jazyka v komplexnosti (podobu hovorenú súčasne s písomnou), ktorý sa prejaví v postupnom, čoraz kvalitnejšom používaní jazyka. Ide teda o systematickú prípravu dieťaťa byť gramotným jedincom.

Základným cieľom vzdelávania v materskej škole je doviest' dieťa k tomu, aby na základe svojich schopností a dispozícií získalo základy kľúčových kompetencií potrebných na život v našej spoločnosti. Jednou z nich je aj schopnosť komunikácie. Je to základná a životne dôležitá schopnosť na existenciu v skupine ľudí. Dieťa predškolského veku by malo disponovať komunikatívnymi kompetenciami na takej úrovni, aby bolo schopné súvislo a zrozumiteľne vyjadrovať svoje myšlienky, a tak nadväzovať kontakt s okolím. Rozvíjanie reči ide zároveň s rozvíjaním myslenia a poznania. Reč dieťaťa teda nie je len prostriedkom komunikácie, ale i objektom učenia, preto je ovládanie komunikatívnych kompetencií základným predpokladom pripravenosti na vstup dieťaťa do základnej školy.

Predškolská edukácia má uvádzať dieťa do reality sveta cez rozmanitosť, pestrosť a vzájomné súvislosti jeho súčastí. Ciele súčasnej predškolskej edukácie vychádzajú z konceptu celostného rozvoja osobnosti dieťaťa, osvojovania si kľúčových kompetencií ako nástrojov ďalšieho vzdelávania, majú viesť k napomáhaniu dieťaťu v budovaní si vlastného obrazu sveta a v rozvíjaní seba samého. Výber obsahov – čo má dieťa nadobudnúť, čomu sa naučiť, čo poznať a pochopiť, v akých schopnostiach sa má rozvinúť, aké spôsobilosti má nadobudnúť – je podmienený a závisí od vekových aj individuálno-rozvojových limitov dieťaťa. Vhodne zostavený obsah edukácie má prispievať k harmónii rozvoja všetkých stránok osobnosti dieťaťa v interakcii a symbióze so svetom. Do edukačných obsahov sa aktuálne dostávajú potreby sociokultúry (Lipnická & Jarešová, 2008). Dôležitou potrebou sociokultúry je aj zámerné rozvíjanie jazykovej a literárnej gramotnosti dieťaťa predškolského veku v komplexnosti jej podstatných zložiek – hovorenie, počúvanie, čítanie, písanie, komunikovanie a myslenie. Malo by sa prejavíť v rozvíjaní komplexu komunikačných kompetencií dieťaťa v oblasti verbálnej komunikácie v hovorenej a písanej podobe jazyka a zároveň v oblasti neverbálnej komunikácie. Základným východiskom nadobúdania komunikačných kompetencií by malo byť vytváranie takých podmienok, ktoré by dieťaťu umožnili v rôznych prirodzených situáciách spontánne používať hovorenú a písanú podobu jazyka. V kontexte rozvoja jazykovej a literárnej gramotnosti v materskej škole má byť podľa Magulovej (2008) dieťa chápané ako aktívny subjekt v rozvoji vlastnej reči v intenzívnej spolupráci a s podporou učiteľky. Podstatou je predovšetkým spontánnosť, aktivita a vlastné objavovanie písanej kultúry dieťaťom za predpokladu, že je obklopené dostatočne stimulujúcim literárne podnetným gramotným prostredím, ktoré reprezentuje písanú kultúru v jej rozmanitosti a mnoho účelnosti. Najdôležitejším princípom podpory vynárajúcej sa gramotnosti je zmyslupnosť. Gramotnosť si dieťa osvojuje najlepšie vtedy, ak ju vníma ako účelnú a potrebnú, keď jazyk používa na základe vlastného rozhodnutia na konštruovanie svojho poznania o svete. Zmysluplnou a potrebnou sa nestáva preto, lebo to vyžaduje učiteľka.

Rozvíjanie jazykových a komunikatívnych kompetencií rómskych detí

Zdravo prosperujúce dieťa je schopné osvojiť si svoj rodný jazyk v hovorenej podobe bez špeciálneho výcviku. Petrová a Valašková (2007) uvádzajú, že v jazykovo podnetnom prostredí s normálnou komunikáciou sa mu prirodzene zabezpečí zlepšovanie kompetentnosti i v kvalite jeho komunikácie. Lipnická (2008, s. 16 – 17) poukazuje na to, že individuálnu kvalitu komunikácie dieťaťa ovplyvňuje rôzna kvalita jazykových prostredí v rodine, materskej škole, v mimoškolských edukačných inštitúciách, ap. Ich vplyvom sú rozdielne aj komunikačné spôsobilosti detí. Špecifikuje, že dieťa predškolského veku svoje jazykové skúsenosti získava postupne v sociálnej interakcii a komunikovaní vtedy, keď môže:

- Postupne poznávať, že hovorený a písaný jazyk má isté pravidlá, ktoré je treba zachovávať.
- Činnosťne vstupovať nielen do hovoreného, ale aj písaného jazykového kódu cez vlastnú aktivitu a záujem pri bežných životných situáciách.
- Uprednostňovať také prostriedky jazyka, ktoré dieťaťu uľahčia komunikáciu, myslenie, prežívanie a celkovo bytie v určitom sociokultúrnom priestore (napr. posunkovú reč, grafické symboly, pohybové signály, dvojjazyčnú komunikáciu, ap.).
- Získavať povedomie o súvisi medzi hovorenou a písanou rečou v literárne bohatom prostredí.
- V partnerskom vzťahu s dospelým diskutovať o významoch slov, viet a textov.
- Pri poznávaní jazyka robiť chyby, ktoré vlastnou snahou po zdokonalení sa môžu kvalitatívne meniť.

V podnecovaní a v rozvoji jazykových a komunikačných kompetencií by malo dieťa byť zamerané na:

- Zvyšovanie jeho vnímavosti na jazykové pravidlá rozvíjaním sústredného počúvania v komunikácii.
- Vytváranie dostatku príležitostí na precvičovanie jazykových pravidiel prostredníctvom metód jazykových cvičení (predvádzanie, napodobňovanie experimentovanie. Skvalitňovanie orientácie pomocou slov, objasňovanie porovnávanie významu slov, analogické napodobňovanie, porovnávanie kontrastov
- Rozvíjanie reči dieťaťa metódami rečového cvičenia (rozhovor, beseda, opis predmetov, hádanky, rozprávanie podľa obrázka, reprodukovanie, vymýšľanie príbehov a rozprávok, dramatizácia, zostavovanie listov).
- Podporovanie záujmu dieťaťa o písanú reč (čítanie a písanie) vytváraním gramotne podnetného prostredia bohatého na tlačoviny (knihy, noviny, časopisy) a materiály, ktoré mu umožnia písanie a vytváranie vlastných textov, kníh, časopisov ap.
- Vytváranie priaznivej socioatmosféry v prostredí, otvorenom pre podnecujúci dialóg, sociálnu interakciu, aktivitu a tvorivosť v rečovom prejave dieťaťa.

Pri projektovaní i v samotnej edukácii má učiteľka vychádzať z doterajších jazykových skúseností a z poznania dieťaťa. Keďže tieto bývajú diametrálne rozdielne, vyžaduje to zohľadňovanie aktuálnych potrieb každého dieťaťa a individuálny prístup. Podmienkou ďalšieho rozvoja poznania dieťaťa je potreba postupného, nenásilného rastu požiadaviek na výsledky, nielen zo strany učiteľky k dieťaťu, ale postupne aj dieťaťa voči sebe samému. Cieľom je, aby dieťa používalo jazyk a reč vedome, produktívne a postupne nadobúdalo vo svojich prejavoch nezávislosť od jazykovo kompetentnejšieho. Veľký význam pripisuje koncepcia vynárajúcej gramotnosti prostrediu, sociálnej interakcii a komunikácii. To znamená, že gramotnosť dieťaťa môžeme najlepšie

rozvíjať prostredníctvom priamej komunikácie tam, kde sú na to vytvorené sociálne a materiálne podmienky. V dostatočne literárne podnetnom prostredí sa rozvíjajú pregramotné skúsenosti, poznatky a schopnosti, dieťa spoznáva knižné konvencie, nadobúda koncept tlače, súčasťou ktorého je okrem iného vedomosť o tom, že nositeľom príbehu je text, a nie obrázok. Začína chápať, že to, čo mu je predčítavané, je v knižke zapísané pomocou súboru určitých znakov – grafém, ktoré chce následne poznávať. Rastie v ňom túžba rozlúštiť kód písanej reči a stať sa aktívnym čitateľom (Pupala & Zápotočná, 2003, s. 114).

Dieťa má prirodzenú potrebu začleniť sa do kultúrneho a sociálneho prostredia, ktorá je spočiatku v záujme jeho vlastných potrieb a požiadaviek. Množstvo podnetov a príležitostí na vnímanie a napodobňovanie vzorov komunikačného správania, dávajú dieťaťu reálne životné situácie, ktoré ho nútia zapojiť sa do komunikačných situácií (Lipnická, 2009).

Ďalej Lipnická (2009, s. 7) uvádza, že: „dieťa si osvojuje jazyk systémom kódov, ktoré zvukovo a graficky označujú javy a vzťahy v prostredí kde žije.“ Od jazykovej, sociálnej a kultúrnej reality závisí osvojovanie si jazyka. Každá kultúrna skupina má istý jazykový systém, ktorý si jej členovia osvojujú, aby mohli vzájomne komunikovať. Jazyk a kultúra sú úzko prepojené.

Pre rozvoj jazykového potenciálu dieťaťa je práve obdobie predškolského veku rozhodujúce. V materskej škole sa rozvíja a rozširuje slovná zásoba, rozvíjajú sa jazykové a komunikačné spôsobilosti. Prostredníctvom činností, hier, ale aj zámerného učenia, dochádza k zdokonaľovaniu komunikačných zručností a výslovnosti reči.

Prostredie zohráva významnú úlohu pri osvojení jednak materského jazyka, ako aj štátneho jazyka. Nie každé prostredie poskytuje podmienky bohaté na situácie, o ktorých je možné hovoriť, prípadne ich s použitím jazyka aktívne riešiť. V takýchto prípadoch plní kompenzačnú úlohu materská škola (Petrová & Valášková, 2007). Pre dieťa žijúce v rómskej komunite je vstup do inštitucionalizovaného vzdelávania pomerne stresujúci zážitok, keďže dieťa má osvojený materinský jazyk, ktorý nie je vyučovacím jazykom. Dieťa prichádzajúce z prostredia marginalizovaných rómskych komunít do materskej školy zväčša ovláda, len niekoľko príkazov a pozdrav v slovenskom jazyku. Teda okrem toho, že ako každé dieťa v predškolskom veku musí zvládnuť preň stresujúce faktory (odlúčenie od matky, príchod do jemu neznámeho prostredia) rómske dieťa dospelým a často aj deťom v tomto prostredí nerozumie. Je zrejmé, že bez zvládnutia jazyka, je zhoršená školská pripravenosť a mnohokrát je prvý ročník základnej školy iba prípravou na samotné vzdelávanie. Bez absolvovania predprimárneho vzdelávania, nemajú mnohokrát deti, nastupujúce do primárneho vzdelávania rozvinuté hygienické návyky, ale pre nezvládnutie základných jazykových kompetencií je sťažená ich adaptácia na primárnom stupni vzdelávania.

Dieťa si utvára jazykové kompetencie v oblasti počúvania, hovorenia, čítania, písania, vo väzbách na vlastné myšlienkové postupy a spôsoby ich sociálneho uplatňovania v komunikácií. Do reči postupne zavádza jazykové a gramatické pravidlá, ktoré si osvojuje v jazykovej komunikácii. Na rozvoj rečových, jazykových a komunikačných spôsobilostí by mala stimulačne i kompenzačne pôsobiť materská škola (Lipnická, 2009). Rozvoj jazykovej kompetencie dieťaťa závisí od bohatosti jazykového prostredia, ktorým je dieťa obklopené, ako aj spôsobu, akým mu je jazyková varieta sprostredkovaná. Dôležitá je cieľavedomosť a explicitnosť sprostredkovania jazyka. Petrová a Zápotočná (2010) poukazujú na dôležitosť jazykovej stimulácie práve v predškolskom období. Nedostatok či absencia jazykových podnetov sa môže v budúcnosti prejaviť aj trvalejšími negatívnymi následkami.

Oriešková (2014, s. 8) uvádza metódy, prostredníctvom ktorých je možné rozvíjať jazykové a komunikačné spôsobilosti aj rómskych detí v materskej škole:

- metódy fonemického uvedomovania – predvádzanie, napodobňovanie, porovnávanie, experimentovanie;
- lexikálne metódy – orientácia pomocou slov, objasňovanie významu slov, porovnávanie významu slov;
- gramatické metódy – analogické napodobňovanie, porovnávanie, kontrastné porovnávanie;
- metódy stimulácie rozvoja reči – rozhovor, beseda, opis predmetu, hádanky, rozprávanie podľa obrázka, reprodukcia, vymýšľanie príbehov, dramatizácia, otvorené, alternatívne otázky a iné;
- metódy súladného rozvoja hovorenej a písanej reči – čítanie textu a obrázkové čítanie spojené s rozhovorom, počúvanie, reprodukcia a produkcia vlastných verzií počúvaného textu, imitácia, rečové experimentovanie, prezeranie knihy a sledovanie ukazovateľov textu, literárne podnetné prostredie s bohatosťou textov a žánrov, metóda tvorby kníh a časopisov, písanie denníka, slovné sekvenčné hry, rozhovory, písanie a čítanie o spoločných aktivitách, komunikácia s počítačom a iné;
- metódy stimulácie ranej gramotnosti – napr. písaním k čítaniu, čítaním k písaniu, gramotné prostredie bohaté na tlač, metóda ranný odkaz, metóda jazykovej skúsenosti, slovná banka, čitateľské dielne, čítanie kníh s predikciou.

Predpokladom zvládania požiadaviek zo strany školy je primerane rozvinutá reč, jazykové a komunikačné schopnosti. Oriešková (2014) tvrdí, že nevyhnutnou podmienkou pre osvojovanie si učiva, poznatkov a zručností, ale aj pre komunikačné situácie vznikajúce mimo školy je schopnosť komunikovať.

Učiteľ v materskej škole a jeho pôsobenie na dieťa

Osobitosťou učiteľovho povolania je, že pôsobí na svojich žiakov celou svojou osobnosťou. Jeho osobnosť je kľúčom k úspechu i neúspechu vo výchovno-vzdelávacej práci. Podľa Pettyho (1996, s. 68) „učiteľ má tu moc, aby pomocou pedagogickej interakcie korigoval, menil a prispôboval sociálne vzťahy v triede tak, ako si to vyžaduje pedagogická situácia.“ Osobnosť učiteľa sa aktívne podieľa na formovaní a regulovaní sociálnych vzťahov medzi žiakmi. Niekedy učiteľ nevedome svojou komunikáciou, postojmi, či predsudkami ovplyvní i to, že žiak stratí motiváciu a prestáva napredovať. Učiteľ dokáže vedome svoje očakávania, postoje, prístup i komunikáciu so žiakmi regulovať a meniť. Aby jeho snaha bola efektívna, je nutné, aby poznal sociálne interakcie v triede a vedel s nimi primerane, zmysluplne a odborne pracovať. Ďalšou kľúčovou otázkou, ktorá vyplýva z interakcie učiteľ – žiak je, čo konkrétne ovplyvňuje interakciu učiteľa a žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese. Tu možno spomenúť v prvom rade spôsob komunikácie, postoje, charakter, temperament, inteligenciu, osobnostné vlastnosti – trpezlivosť, pedagogický optimizmus, pedagogický takt, organizačné schopnosti, spravodlivosť, autoritu a lásku k povolaniu, imidž, pohlavie či vek učiteľa a žiakov. O priaznivej a nepriaznivej interakcii vo výchovno-vzdelávacom procese môžeme hovoriť len v tom prípade, ak budeme venovať pozornosť podrobnej analýze základných pojmov ako interakcia, osobnosť učiteľa, osobnosť žiaka, analýza faktorov, ktoré pozitívne a negatívne ovplyvňujú proces vzájomnej interakcie.

Efektívnosť edukačného ovplyvňovania a usmerňovania učenia sa dieťaťa závisí podľa Lipnickej a Jarešovej (2008) od pedagogických spôsobilostí učiteľky v edukačnom procese – od

projektovania, programovania, realizovania, evalvovania, reflektovania edukačného procesu, diferencovania a modifikovania edukačnej reality vzhľadom na individuálne potreby dieťaťa.

Z aspektu učenia sa dieťaťa má učiteľka:

- reagovať na učebné podnety vychádzajúce zo záujmu a potrieb dieťaťa tak, aby ich edukačne regulovala a zužitkovala v prospech rozvoja kvalít dieťaťa,
- podporovať samostatnosť, iniciatívu a aktivitu dieťaťa v poznávaní ponúkaním nových alternatív učebných zdrojov,
- koordinovať zmysluplnosť učebných aktivít dieťaťa,
- komunikovať s dieťaťom o spoločne chápaných významoch poznávanej reality, riešenej konkrétnej situácie a podobne,
- využívať rôznorodé metódy, postupy a prístupy v edukačnom procese.

Pri podporovaní a rozvíjaní jazykovej gramotnosti a komunikačných kompetencií dieťaťa má učiteľka:

- pozitívnemu vzťahu ku knihám, k literárnemu textu,
- ponúkať dieťaťu rozmanité a primerané literárne texty, oboznamovať ho s poéziou, prózou a podporovať vyjadrovanie jeho literárnych zážitkov a predstáv,
- viesť s dieťaťom tvorivé rozhovory o prečítanom, objasňovať významy neznámych slov,
- poskytnúť dieťaťu možnosť individuálnych interpretácií čítaného a písaného textu primeraného jeho skúsenostiam a poznatkom,
- ponúkať dieťaťu podnetné aktivity a vytvárať hrové situácie, v ktorých sa bezprostredne používa čítanie a písanie, stimulovať jeho predstavivosť, tvorivosť, vytvárať pre dieťa gramotne podnetné prostredie, v ktorom by bez obáv aktívne poznávalo procesy čítania a písania – a postupne samo čítalo a písalo,
- prostredníctvom hier rozvíjať hovorenú i písanú podobu reči, podporovať u dieťaťa s čítaním a písaním na základe jeho doterajších skúseností,
- rozvíjať fonologické a vizuálno-percepčné schopnosti dieťaťa s prepojením na poznávacie, pamäťové a motorické funkcie,
- opakovať s dieťaťom čítanie známych i neznámych textov, čítanie sprevádzať ukazovaním na čítané slová, aby dieťa malo možnosť fixovať slovo a pozorovať proces čítania,
- poskytovať dieťaťu častý vzor na napodobňovanie a uplatňovanie procesov čítania a písania ako bežnej súčasť existencie,
- nekritizovať dieťa za nedokonalosti a chyby v interpretácii textu, čítaní a písaní, zaujímať sa o jeho aktivity spojené s danými procesmi.

Výhodou učiteľky v materskej škole je jej (určitá) sloboda pri plánovaní edukačného procesu, avšak mimoriadne nároky sú kladené na výber účinných metodických postupov, metód a foriem práce s dieťaťom a tiež na zabezpečenie vhodných učebných pomôcok.

Jazyk, reč a komunikáciu rómskych detí z marginalizovaných rómskych komunít sa usilujeme postupne a veľmi systematicky rozvíjať v prirodzených situáciách v rôznych aktivitách počas celého dňa (Oriešková, 2014). Guziová a Ďuríková (2014) odporúčajú v prvých mesiacoch dochádzky rómskeho dieťaťa do materskej školy nechať deti používať najmä neverbálny komunikačný prejav. Stačí, ak dieťa reaguje na naše slovné oznamy napríklad mimikou, gestami,

pohybom alebo činnosťou. Rómskym deťom pochádzajúcich z prostredia MRK je potrebné, aby pri osvojovaní jazyka mali určitý časový priestor na tzv. „tiché“ obdobie.

Rómske dieťa je potrebné aktivizovať, učiteľka naň musí stále pôsobiť a zapájať do kolektívu aby sa v triede necítilo ako hosť, ale aby si dokázalo vytvárať pozitívny vzťah k školskému prostrediu. Pre rómske dieťa prispôsobovanie sa novému prostrediu je veľmi náročné, vzhľadom k tomu, že už v materskej škole sa stretáva s určitými predsudkami. „Niektorí ľudia nechcú, aby sa ich dieťa kamarátilo s Rómom. Deti sa potom pýtajú rodičov, prečo sú spolužiakmi odstrkovaní a na základe odpovede rodiča si vytvárajú názor na svet“ (Krajčovičová a kol., 2011, s. 16).

Pri osvojovaní si jazykových kompetencií u rómskych detí by sme mohli využiť „trojkrovú metódu“, ktorá je využívaná pri všetkých materiáloch v pedagogike Márie Montessoriovej. Jej pôvod nachádzame v prácach Edouarda Séguina. Cieľom použitia tejto metódy je učiť opakovaním, čiže pomáhať dieťaťu lepšie porozumieť. Služi taktiež na diagnostikovanie. Ako vyplýva z názvu, ide o tri po sebe nasledujúce kroky.

- **Prvý krok** – Rozoznanie totožnosti (spojenie zmyslového vnemu s príslušným pomenovaním): Ukážeme dieťaťu predmet a pomenujeme ho. Tento krok spočíva vo vytvorení asociačného spoja medzi názvom a odpovedajúcim predmetom, respektíve obsahom pomenovaného. Pri tomto kroku musíme správne artikulovať, vyslovovať nahlas a zreteľne. „Toto je ____.“ Napríklad: Toto je kocka. Toto je hladké. Toto je červená.
- **Druhý krok** – Rozoznanie rozdielu (rozpoznanie predmetu pomocou príslušného názvu): Tento krok predstavuje najdôležitejšiu a skutočnú časť učenia (sa). Ide o diagnostikovanie vo vzťahu k prvému kroku. „Daj mi ____.“ alebo „Ukáž mi ____.“
- **Tretí krok** – Zopakovanie mena príslušného predmetu (obsahu pomenovaného): Posledný krok je finálnym. Má funkciu diagnostickú a fixačnú. Pýtame sa „Čo je to?“, „Aké je toto?“ (Hainstock, 1999).

Špecifiká nepripravenosti rómskeho dieťaťa na vstup do školy

Nástup do školy pre rómske dieťa znamená, vstup do neznámeho sociálneho aj kultúrneho prostredia. Klein, Šilonová (2019) uvádzajú klasifikáciu základných problémov rómskych detí pri vstupe do školy:

- neskorý nástup do školy, nízka vzdelanostná úroveň,
- nedostatočné ovládanie jazyka, v ktorom prebieha edukácia, ako aj nedostatočná slovná zásoba v materinskom jazyku – rómčine,
- nedostatočné kultúrne, hygienické a pracovné návyky,
- prostredie, z ktorého rómske dieťa pochádza, ktoré je často nemotivujúce až degradujúce,
- účasť na výchovno-vzdelávacom procese býva nedostatočne pozitívne podporovaná pozitívnymi vzormi,
- nedostatočné podnety, ktoré by podporovanie proces zrenia rómskeho dieťa a stimulujúco vplývali na rozvoj jeho psychiky a motoriky,
- nerozvinutá individuálna zodpovednosť za svoje činy,
- nerešpektovanie osobitosti vzdelávania Rómov,
- nedostatočná spolupráca školy s rodinou. Nízka vzťahová úroveň medzi rodinou a školou,
- predsudky medzi deťmi,

- živelnosť a temperament rómskych detí býva nepochopený zo strany ich pedagóga, čo môže vyvolávať negatívne pocity, odmeranosť a často aj averziu voči rómskemu dieťaťu.

Šotolová (2000) tiež uvádza niektoré z hlavných príčin školskej neúspešnosti rómskych detí, a to:

- odlišný jazykový vývin,
- odlišnú kvalitu plnenia funkcie rodinnej výchovy,
- u niektorých Rómov nedocenenie významu vzdelania,
- nedostatočnú prípravu pre školu,
- nižšiu informovanosť častí detí, vyplývajúcu zo sociálnej izolovanosti mnohých rodín,
- nedostatočnú pripravenosť učiteľov pre prácu s minoritami,
- minimálna resp. žiadna predškolská príprava.

Komunikačná schopnosť, osvojený vyučovací jazyk, primeraná slovná zásoba je u detí kde doma hovoria výlučne rómsky je veľmi problémová oblasť. Rómske dieťa neovláda vyučovací jazyk, ale v potrebnom rozsahu ani jazyk materinský, pretože slovná zásoba v rómčine je pre potreby komunikácie v škole nedostačujúca a jazykový kód je obmedzený, čoho príčinou je nepodnetné prostredie (Čerešníková, 2006). Výrazným a podľa nás najdôležitejším činiteľom, ktorý ovplyvňuje vstup do povinného vzdelávania je nedostatočne rozvinutá reč. Portik (2005, s. 123) konštatuje, že „rómski žiaci sú priam vzorovou ukážkou rečového deficitu spôsobeného celkovým spôsobom života od genetiky a spôsobu reprodukcie cez životný štýl, hodnoty, postoje až po aspirácie a životné ciele“. Pre deti z nevyhovujúceho rodinného prostredia, ktoré nemali skúsenosť so vzdelávaním v materskej škole a ktorým predškolskú výchovu zabezpečuje Rodina, je vstup do prvého ročníka zásadnou zmenou v ich živote.

Prieskumné zistenia

V tomto príspevku sa zameriame na výsledky prieskumných zistení, ktoré sme zámerne a špecificky vybrali z rozsiahlejšieho výskumu. Cieľom prieskumu bolo prostredníctvom štruktúrovaného interview zistiť aké stratégie využívajú učiteľky materských škôl na rozvoj jazykových a komunikačných kompetencií rómskych detí. Prieskumu sa zúčastnili učiteľky materských škôl.

Tabuľka 1 Počet respondentov

Kód skupiny	PX	PY	PZ
Dĺžka praxe	do 7 rokov	8 - 15 rokov	16 a viac rokov
Počet (n)	10	10	10
Percentuálne vyjadrenie %	100%	100%	100%

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Do prvej skupiny (PX) sme zaradili učiteľky s dĺžkou pedagogickej praxe do 7 rokov, v tejto skupine bolo 10 učiteliek, Druhú skupinu (PY) tvorili učiteľky s dĺžkou pedagogickej praxe od 8 rokov – do 15 rokov tiež ich počet bol 10 a učiteľky s dĺžkou pedagogickej praxe nad 16 rokov boli zaradené do tretej skupiny (PZ). Prieskum sme realizovali v máji 2019 s učiteľkami, ktoré edukujú deti z marginalizovaných rómskych komunít v okrese Spišská Nová Ves. Naším zámerom bolo zistiť u učiteliek aké metódy a formy využívajú na rozvíjanie jazykových a komunikačných kompetencií rómskych detí v materskej škole. Keďže v tejto otázke sme sa pýtali na metódy, ale aj na formy, ktoré respondentky využívajú pri edukácii rómskych detí v jazykovej oblasti, rozdelili sme odpovede učiteliek do dvoch prehľadných tabuliek. V tabuľke 2 prezentujeme odpovede týkajúce sa metód

a v tabuľke 3 uvádzame najčastejšie, podľa odpovedí učiteliek, využívané formy práce s rómskymi deťmi na rozvíjanie danej oblasti.

Tabuľka 2 Používané metódy

Kategórie	Podkategórie	Konkretizácia odpovedí	Počet odpovedí		
			PX	PY	PZ
slovné	rozhovor	neformálne rozhovory s dieťaťom počas celého pobytu v MŠ	10	10	10
		rozhovory na tému v rannom kruhu	8	6	9
		rozhovory podľa obrázkov so skupinou detí alebo s jedným dieťaťom	10	9	10
		odpovede na otázky	10	10	10
		motivovanie detí k vyjadrovaniu abstraktných pojmov (napr. Ako sa cítiš? Čo je to deň?)	5	9	8
	hry so slovami	analyticko-syntetické hry	7	3	5
	artikulačné cvičenia		3	5	8
	slovné metódy spojené s pohybom a spevom	cvičenia s riekankami	8	9	10
		kruhové hry, ukazovačky	10	10	10
	názorné	demonštrovanie, pozorovanie	rozhovor s deťmi o obrázkoch, ilustráciach v knihách	10	10
inovačné	hranie rolí	hry v kútikoch	3	1	2
		inscenačné hry	8	3	5
		dramatizácia rozprávok, príbehov	10	10	10
	slovná banka		1	3	1
	metóda lona		0	1	0
	tvorba pojmových máp		6	5	7
	metódy na rozvoj predčitateľskej gramotnosti	práca s knihou	9	8	9
		tvorba kníh	7	8	6
		písanie príbehu	8	8	3
		dramatizácia rozprávok, príbehov	10	10	10
		dokončenie rozprávky	6	6	8
		maľované čítanie	10	10	10
		spoločné čítanie	8	9	9
recitovanie básní	0	0	9		
iné	motivačné	pripravovať veľa podnetov na komunikáciu a neustále deti motivovať	7	7	9
		učiteľka musí dbať na to aby bola správnym rečovým vzorom	6	8	10

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

100% respondentiek v každej kategórii podľa dĺžky pedagogickej praxe sa vyjadrilo, že najčastejšie využívajú slovné metódy, pri ktorých deti odpovedajú na otázky, kde je slovo spojené s pohybom a obrázkom (kombinácia s názornými metódami). V predprimárnej edukácii sú neodmysliteľné neformálne rozhovory s deťmi počas ich celého pobytu v materskej škole, ktoré predikujú situácie vhodné na rozvoj jazykových a komunikačných kompetencií dieťaťa. Z inovačných metód sú najviac využívané hranie rolí a metódy na rozvoj predčitateľskej gramotnosti (dramatizácia). V odpovediach respondentiek sa objavili aj menej používané, ale už známe metódy, ako napr. metóda lona, slovná banka. Bolo by potrebné, aby v materských školách v rámci

profesijného rozvoja prostredníctvom aktualizáčného vzdelávania, sa venoval väčší priestor týmto efektívnym metódam, ktoré sú použiteľné aj v podmienkach predprimárnej edukácie na rozvoj jazykových a komunikačných kompetencií aj rómskych detí.

Tabuľka 3 Používané formy práce

Forma práce	Príklady využitia
individuálna forma	pri oboznamovaní s vyučovacím jazykom
	pri individuálnom prístupe podľa individuálneho vzdelávacieho programu
hromadná forma	pri vzdelávacích aktivitách
zmiešaná forma	podľa situácie, naplánovanej činnosti, podľa potrieb detí
individuálna práca detí	pri vzdelávaní podľa stimulačných programov
skupinová práca detí	pri upevňovaní poznatkov, práca s pracovnými listami
frontálna práca detí	pri vzdelávacích aktivitách
školské	všetky aktivity v MŠ
mimoškolské	návštevy v ZŠ, vystúpenia mimo MŠ, návštevy kultúrnych podujatí

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Všetky učiteľky zapojené do prieskumu sa vyjadrili aj k využívaniu foriem práce. Uviedli, že na rozvoj a komunikačných zručností detí, využívajú ako individuálne tak aj hromadné formy výučby v oblasti jazyka a komunikácie. Na upevnenie poznatkov uprednostňujú skupinovú prácu detí a tiež podľa potreby dieťaťa individuálnu prácu, napr. s pracovným listom, prípadne pri aktivitách so stimulačných programov. 100% respondentiek uviedlo, že všetky činnosti, ktoré sú realizované v materskej škole pomáhajú pri rozvoji jazyka a komunikácie. Doplnili, že návštevy kultúrnych a športových podujatí mimo materskej školy sú tiež formou, ktorú využívajú na rozvoj jazykových a komunikačných kompetencií a samozrejme pozitívne vplývajú aj na rozvoj kognitívnych a sociálnych kompetencií rómskych detí v predškolskom veku. Uvádzame konkrétne odpovede dvoch respondentiek, ktoré zdieľajú názor, že:

„Práve mimoškolské formy edukácie rómskych detí sú pre rozvoj jazyka a hlavne komunikácie dôležité“.

„Najlepšia motivácia je, keď rómske dieťa, ktoré pochádza z osady, zažije úspech na vystúpení, kde je väčšina z majority, vtedy veľmi rado hovorí o tom, aké to tam bolo“ uviedla pani učiteľka s dobou pedagogickej praxe do 16 rokov a pracuje s deťmi v segregovanej materskej škole, kde dochádzajú len rómske deti.

Jednou z ďalších stratégií na rozvoj jazykových a komunikačných stratégií je používanie stimulačných programov. Aj to nás v prieskume medzi oslovenými učiteľkami zaujímalo. Jednotlivé odpovede sme zosumarizovali a kvantifikovali a uvádzame ich v tabuľke. Opýtané respondentky odpovedali, aké stimulačné programy využívajú pri edukácii rómskych detí v predškolskom veku, ale tiež uviedli aj rozsah ich využitia. Využitie stimulačných programov sme kategorizovali podľa spôsobu a častosti využitia stimulačných programov na rozvoj jazyka reči rómskych detí.

Tabuľka 4 Stimulačné programy pre deti

Využitie stimulačných programov	Názov stimulačného programu	Počet odpovedí		
		PX	PY	PZ
V edukačnej činnosti pracujem podľa stimulačného programu	Rozvíjajúci program výchovy a vzdelávania detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou v materských školách	1	1	4
	Stimulačný program vývinu reči	1		

	Stimulačný program prevencie porúch učenia detí	1		1
	KO-SE-TO		1	
	Stimulačný program pre deti vo veku od piatich do siedmich rokov		3	
	Stimulačný program pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia	2	3	2
Pravidelne zaraďujem do výchovno-vzdelávacieho procesu aktivity zo stimulačných programov na rozvoj reči a komunikácie	Stimulačný program pre deti vo veku od piatich do siedmich rokov	2		
	Stimulačný program vývinu reči		1	
	Rozcvička jazyčka	2	1	1
	Stimulačný program pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia	2	3	3
Sporadicky využívam aktivity z rôznych stimulačných programov, podľa potreby stimulácie v problémových oblastiach dieťaťa	Metodika Zajko Lapí	1		
	Stimulačný program pre deti vo veku od piatich do siedmich rokov		4	
	Rozvíjajúci program výchovy a vzdelávania detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou v materských školách		5	
Nevyužívam žiadne aktivity zo stimulačných programov		1		1

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Z odpovedí respondentiek vyplýva, že iba dve učiteľky nevyužívajú stimulačné program zamerané na rozvoj reči a jazyka. Odôvodnili to tým, že svoju výchovno-vzdelávaciu činnosť zamerali na celkový rozvoj osobnosti dieťaťa a postupujú podľa školského vzdelávacieho programu, ktorý vytvorili v intenciách štátneho vzdelávacieho programu a príslušných metodík vypracovaných pre jednotlivé vzdelávacie oblasti. Pani učiteľka s dobou praxe nad 16 rokov ešte pripomenula, že „*aj dnes sú nápomocné staré metodiky jazykovej výchovy v materskej škole a úlohy zo starého dobrého Programu výchovy a vzdelávania detí v materskej škole (1999)*“. 18 respondentiek z 30 opýtaných učiteliek uviedlo, že pravidelne pracuje s rómskymi deťmi podľa stimulačných programov. Najčastejšie využívali stimulačný program pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia, vzhľadom k tomu, že tieto učiteľky, pracujú v materských školách zapojených do národných projektov a tento manuál im bol k dispozícii. Celkom 6 učiteliek uviedlo, že na stimuláciu rómskych detí využívajú Rozvíjajúci program výchovy a vzdelávania detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou v materských školách. Jedna respondentka uviedla, že pri svojej práci využíva Stimulačný program vývinu reči a tiež jedna pani V nasledujúcej tabuľke uvádzame formy, ktoré učiteľky rómskych detí využívajú vo svojej edukačnej činnosti a sú zamerané na rozvoj jazyka a jazykových schopností rómskych detí.

Učiteľka využíva pri edukácii rómskych detí stimulačný program KO – SE – TO. Aktivity zo stimulačných programov (Stimulačný program pre deti vo veku od piatich do siedmich rokov, Stimulačný program vývinu reči a Stimulačný program pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia) pravidelne zaraďuje do edukačného procesu celkom 13 učiteliek. Podľa metodiky Zajko Lapí na rozvoj jazyka a reči pracuje sporadicky s rómskymi deťmi jedna respondentka. Tiež sporadicky a podľa potreby zaraďuje 5 učiteliek aktivity z Rozvíjajúceho programu výchovy a vzdelávania detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou v materských školách. Tieto stimulačné programy sú dostupné pre pedagogickú verejnosť a nie je problém, aby ich učiteľky v edukačnej praxi používali v prospech detí.

Záver

Jedným z dlhodobu pretrvávajúcich problémov pri edukácii rómskych detí je jazyková bariéra. Je všeobecne známe, že rómske deti prichádzajú do materských škôl, niekedy aj do základných škôl, s niekoľkými naučenými frázami spojenými s vykonávaním základných biologických potrieb. Aj z tohto dôvodu materské školy vo svojich školských vzdelávacích programoch majú vlastné ciele a zameranie často formulované k rozvoju jazykových a komunikačných kompetencií rómskych detí. Edukačný priestor materskej školy má predstavovať miesto, kde aj dieťa z marginalizovaných rómskych komunit dokáže správnym a cieľovým pedagogickým pôsobením získať a hlavne uplatňovať základné kompetencie, ktoré sú potrebné pre jeho ďalší rozvoj a zdravý vývin. Učiteľka v materskej škole, hneď po rodičoch, je pre deti veľkým jazykovým a rečovým vzorom. Je potrebné, aby bola profesijne zorientovaná aj v nových metodikách a v overených stratégiách, ktoré by jej mali byť nápomocné pri rozvíjaní jazykových a rečových kompetencií rómskych detí. Preto miesto pedagóga vo výchovno-vzdelávacom procese zohráva kľúčovú úlohu, na ktorú musí byť systematicky pripravovaný, aby dokázal rešpektovať vývinové a rozvojové možnosti dieťaťa a tak ho pripraviť na vstup do základnej školy, ale aj pre život samotný. Ako tvrdí Fedorko (2020, s. 32) „Uplatnenie získaných odborných a pedagogických vedomostí a zručností závisí od osobných vlastností učiteľa, no nesmieme opomenúť, ani jeho tvorivosť a kreativitu“.

Zoznam bibliografických odkazov

- Čerešníková, M. (2006). *Rómske dieťa zo sociálne málopodnetného prostredia v školskej triede*. Nitra: UKF.
- Fedorko, V. (2020). Kompetencie tvorivého učiteľa etickej výchovy v primárnej škole. In *OCBITA I SVCSPIJIBCTBO V Mijhnapopnyij zbijnik napkovij npanj*. Berdiansk: Бepдяньский державный педагогический университет. s. 25-33.
- Guziová, K. & Ďuríková, E. (2014). *Stimulačný program pre deti vo veku od piatich do siedmich rokov*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Hainstock, E. G. (1999). *Metoda Montessori a jak ji učit doma Školní léta*. Praha: Pragma.
- Krajčovičová, M. a kol. (2011). *Predprimárna a primárna edukácia rómskych detí v meste Prešov*. Prešov: Občianske združenie vyrovnávanie šancí.
- Lipnická, M. (2008). *Rozvoj jazykovej gramotnosti detí predškolského veku*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Lipnická, M. & Jarešová, A. (2008). *Teoretické základy predškolskej pedagogiky*. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline, IPV v Žiline.
- Lipnická, M. (2009). *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus, s. r. o.
- Magulová, J. (2008). Jazykové vzdelávanie vo francúzskych materských školách. *Predškolská výchova* č. 2, 11/12.s. 12-14.
- Oriešková, J. (2014). *Metodika rozvíjania gramotnosti prostredníctvom komunikácie s literárnym textom „Zvedavé písmenká“*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Petty, G. (1996). *Moderné vyučovanie. Praktická príručka*. Praha: Portál.
- Petrová, Z. & Valašková, M. (2007). *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole*. Bratislava: Renesans.
- Petrová, Z. & Zápotočná, O. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku. Teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.
- Portik, M. (2005). Aktuálne problémy vzdelávania znevýhodnených rómskych žiakov. In *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. s. 120-127.

Pupala, B. & Zápotočná, O. a kol. (2003). *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Šilonová, V. & Klein, V. (2019). *Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania*. Bratislava: Ministerstvo vnútra SR, Úrad splnomocnenca vlády Slovenskej republiky pre rómske komunity.

Šotolová, E. (2000). *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada.

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej
pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
monika.minova@unipo.sk

PaedDr. Alena Vrábl'ová

Materská škola
Ružová 1197/9
053 11 Smižany
vrablova.alena1@gmail.com

PŘIPRAVENOST K ROZVOJI MATEMATICKÉ PREGRAMOTNOSTI DĚTÍ POHLEDEM BUDOUCÍCH UČITELEK MATEŘSKÉ ŠKOLY PREPAREDNESS FOR THE DEVELOPMENT OF MATHEMATIC PRELITERACY OF CHILDREN FROM THE PERSPECTIVE OF FUTURE KINDERGARTEN TEACHERS



Eva Nováková²⁶

Abstrakt: Studie referuje o výzkumu připravenosti budoucích učitelek mateřské školy k rozvoji matematické pregramotnosti dětí. Vzorek byl tvořen 77 studentkami učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě. Výzkumnou metodou bylo tematické psaní textu. Texty byly analyzovány s cílem hledat odpovědi na výzkumné otázky. Výsledky ukazují, že participantky deklarují význam systematického rozvoje matematické pregramotnosti pro osobnostní rozvoj dítěte a reflektují potřebu osvojení vlastních didaktických i oborově matematických profesních kompetencí. Svou předprofesionální připravenost hodnotí jako dobrou. Za významné pro svůj další profesní rozvoj považují především poznatky získávané v průběhu reflektivně pojatého vysokoškolského vzdělávání, zkušenosti z pedagogické praxe v prostředí mateřské školy a sdílení v rámci vzájemné komunikace.

Klíčová slova: učitelé mateřské školy, pregraduální příprava, profesní rozvoj, předškolní vzdělávání, matematická pregramotnost.

Abstract: The study reports on research concerning the readiness of prospective kindergarten teachers to develop children's mathematical preliteracy. The sample consisted of 77 students of kindergarten teaching at the Faculty of Education. The research method was thematic text writing. The texts were analysed in order to find answers to research questions. The results show that the participants declare the importance of the systematic development of mathematical pre-literacy for the personal development of the child and reflect the need to acquire their own didactic and mathematical professional competencies. They evaluate their pre-professional readiness as good. They consider the knowledge gained during the reflectively conceived higher education, experience from pedagogical practice in the kindergarten and sharing in mutual communication important for their further professional development.

Key words: prospective kindergarten teachers, pre-graduate preparation, professional development, preschool education, mathematical pre-literacy.

Úvod

V posledních letech se čím dál častěji obrací pozornost k předškolnímu vzdělávání a samozřejmě také k profesi, která s tímto stupněm vzdělávání souvisí, a tou je profese učitele mateřské školy. Předškolní vzdělávání se stalo významnou součástí vzdělávacích systémů všech vyspělých zemí světa. Lze zaznamenat obecný konsenzus, že předškolní vzdělávání je nejen první, ale také velmi kritickou fází s ohledem na vývoj a celoživotní učení dětí a velmi úzce souvisí s jeho kvalitou (Ugaste, Tuul, Niglas, & Neudorf, 2013). V diskuzi panuje shoda na aspektech kvality především v důrazu kladeném na vyvážený kognitivní a socioemoční rozvoj nejmladších dětí. Vnímané podněty a zkušenosti získané při jejich situačním učení lze úspěšně využívat také při záměrném rozvíjení jedné z oblastí kognitivního rozvoje dětí: jejich *matematických představ*.

²⁶ Vystudovala obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UP v Olomouci a doktorský program v oboru Pedagogika. Od roku 2014 je odbornou asistentkou Katedry matematiky Pedagogické fakulty MU v Brně. Je odborně zaměřena na problematiku matematické pregramotnosti v mateřské škole a matematického vzdělávání v primární škole.

V předškolním vzdělávání hovoříme o vytváření *předpokladů pro matematickou gramotnost*, o „vytváření základů pojmů dané oblasti, jejich porozumění, pochopení v souvislostech a dovednosti je všestranně využívat v praktickém životě“ (RVP PV, 2018, s. 47). V našem textu budeme používat termín *matematická pregramotnost* (analogicky např. „čtenářská pregramotnost“, srov. Kropáčková, Wildová & Kucharská, 2014). Za matematickou pregramotnost považujeme „soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro matematiku u dětí v době před vstupem do školy; komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení matematické gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech“ (Nováková & Novák, 2019, s. 33). Jak zdůrazňují Hejný a Kuřina (2001, s. 84) „řada představ o matematických pojmech se rodí v kontaktu dítěte s realitou jeho světa ještě v předškolním věku. To se týká např. prvních přirozených čísel a operací s nimi a některých geometrických pojmů. Dítě poznává svět v procesu řešení problémů, které jsou pro ně aktuální, jimiž žije. Sbírá zkušenosti, vytváří si postoje, poznává všemi smysly a „se vši vervou“, přirozeně v sociálních skupinách, jichž je součástí, a tedy především prostřednictvím komunikace“.

Při přípravě, realizaci a interpretaci výsledků výzkumného šetření jsme vycházeli z několika tezí, které lze heslovitě vyjádřit takto:

- Rozvinutá *matematická pregramotnost* (*mathematical pre-literacy, early literacy*) dětí předškolního věku je důležitým předpokladem nejen úspěšného zvládnání školské matematiky na počátku školní docházky, ale především mnoha situací v každodenním životě.
- Prostředím, v němž se mohou matematické představy dítěte rozvíjet, je vedle rodiny především *mateřská škola* jako významná instituce předškolní výchovy a vzdělávání.
- Tím, kdo zásadně ovlivňuje a formuje osobnostní rozvoj dítěte nejen v oblasti matematické pregramotnosti, je *učitel/ka mateřské školy*.
- Kvalitní *přípravné vzdělávání* má zajistit nezbytný základ pro efektivní výkon učitelské profese i pro učitelův další profesní rozvoj. Očekává se, že v rámci vzdělávání učitel získá potřebné profesní kompetence a kvalitně se připraví pro výkon povolání.

Teoretický rámec

Profese učitele mateřské školy

Spolu s Wiegerovou a Gavorou (2014) vycházíme z toho, že stát se učitelem je personální a sociální proces. Volba studia učitelství je produktem minulých individuálních zkušeností člověka a opírá se o individuálně konstruovaný *koncept učitelství*, který ovšem není předem daný, vrozený, ale lidé si jej postupně utvářejí. Koncept učitelství si konstruují všichni lidé, kteří mají životní zkušenost se školním vzděláváním. Avšak u těch, kdo jsou učiteli, dochází ke zdvojené konstrukci. Tou druhou je budování *identity učitele*. „Osobní (individuální) identita vzniká ve svébytném procesu, jehož produktem je unikátní učitel. Důkazem toho je, že co se týká jeho charakteristiky jako preference, hodnoty, postoje, zkušenosti a jednání, neexistují identičtí učitelé. Každý učitel je originální osobností, má vlastní identitu.“ (Wiegerová & Gavora, 2014, s. 512).

Množinu učitelů mateřské školy můžeme považovat za „podmnožinu“ všech učitelů, působících na různých stupních a typech škol.²⁷ *Věkové zvláštnosti* skupiny dětí, kterým je

²⁷ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání používal od roku 2001 označení *předškolní pedagog*. Od roku 2016 došlo ke změně na označení *učitel mateřské školy*.

vzdělávání určeno, a tomu odpovídající *rozdíly v profesních činnostech*, odlišují učitele mateřských škol od učitelů vyšších stupňů vzdělávání.

Syslová (2017) detailně analyzovala specifika učitele mateřské školy z obou uvedených hledisek. Zdůrazněme alespoň to, že

- z hlediska dítěte se jedná o *vývojové zvláštnosti*, typické pro předškolní věk a *individuální odlišnosti* jednotlivých dětí, které přicházejí do mateřské školy s nejrůznějšími zkušenostmi, odlišnými schopnostmi, ale i genetickou výbavou a kulturním zázemím. Mateřská škola je prvním a velmi důležitým společenským prostředím, se kterým se dítě setkává mimo nejbližší rodinu. Děti si do něj přináší své osobní charakteristické rysy a rozdílné vzorce chování (prekoncepty),
- z hlediska práce učitele v mateřské škole jde o *zaměření k cíli*, tzn., že učitel na základě individuálních dispozic stimuluje a aktivuje děti tak, aby se rozvíjely v souladu se vzdělávacími cíli, *vytvoření kvalitního vztahu* k dítěti, navázání citové vazby s dítětem, svým citlivým profesionálním přístupem postupně zvyšuje sebevědomí dítěte; dítě se tak stává méně závislé na učiteli, přestože s ním má pozitivní vztah.

Profesní identita učitele mateřské školy má řadu aspektů, činnosti učitelů mateřských škol představují širokou paletu různorodých aktivit (Miňová, 2019). Burkovičová (2012) zpracovala *profesiogram* učitele mateřské školy, v němž identifikovala téměř sto různých činností. V české (Straková et al., 2014) i zahraniční (Pajares, 1992) literatuře se za významnou součást profesní identity učitele považuje *profesní přesvědčení (teacher beliefs)*. Pajares (1992) zdůrazňuje silný vztah mezi učitelovým přesvědčením a jeho plánováním, rozhodováním a působením ve třídě.

Příprava učitelů mateřských škol k rozvoji matematické pregramotnosti dětí v mateřské škole

Má-li být učitel mateřské školy „profesionálně kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem“, jak vyplývá z jeho charakteristiky v pedagogickém slovníku, je třeba, aby příslušnou kvalifikaci získal *systematickým přípravným studiem*. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v § 6 uvádí, že plnou kvalifikaci učitele mateřské školy lze v České republice získat třemi cestami:

- Středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání (ISCED 3A).
- Vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání (ISCED 5B).
- Vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na pedagogiku předškolního věku (ISCED 5A)²⁸. Vysokoškolské vzdělávání učitelů mateřských škol se uskutečňuje buď jako souběžné nebo jako následné. V případě souběžného studia probíhá odborná a pedagogická příprava (včetně praxe) společně na pedagogických fakultách ve tříletém bakalářském studiu oboru *Učitelství pro mateřské školy*, resp. v navazujícím magisterském studiu *Předškolní pedagogika*²⁹.

²⁸ Mezinárodní klasifikace ISCED: *International Standard Classification in Education, UNESCO 1997*.

²⁹ Bakalářské studium v oboru Učitelství pro mateřské školy se realizuje na všech pedagogických fakultách v ČR a Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně.

V České republice se mateřské školy staly součástí školské soustavy v postavení školy od roku 2005. Ve stejném roce vstoupily v platnost nové požadavky týkající se vzdělání a kvalifikace pedagogických pracovníků. Majerčíková a Urbaniecová (2020) konstatují povzbudivý fakt, že mezi učiteli mateřských škol v České republice v současnosti stoupá zastoupení vysokoškolsky vzdělaných, i když tento stupeň vzdělání není pro ně povinně vyžadovanou kvalifikací. Podle údajů MŠMT ČR byl například v roce 2011 poměr středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelů mateřských škol 75,9 : 22,6 %, v roce 2017 už 60,5 : 37,4 % (MŠMT ČR, 2017). Ve většině zemí Evropské unie i světa se stal požadavek vysokoškolského vzdělání pro předškolní pedagogy současným trendem (Syslová, Borkovcová, & Průcha, 2014; Miňová, 2019).

Výzkumy přinášejí důkazy o tom, že vyšší úroveň přípravného vzdělávání předškolních pedagogů ovlivňuje pozitivně kvalitu předškolního vzdělávání a výsledky dětí (Kelley & Camilli, 2007; Oberhuemer, Schreyer, & Neuman, 2010; Saracho & Spodek, 2007). Vyšší kvalifikovanost učitelek (ISCED 5A a ICED 5B) vede k lepší vybavenosti profesními znalostmi než u učitelek s nižší kvalifikovaností (ISCED 3A). Toto tvrzení je v souladu s kvalifikačními požadavky uvedenými v Národní soustavě povolání České republiky, ve které se uvádí, že „nejvhodnější přípravu pro pozici učitele mateřské školy poskytuje magisterský studijní program v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika“³⁰. Dominantním modelem přípravy učitele mateřské školy se stává model učitele jako reflektivního praktika (Schön, 1987; Korthagen et al., 2011). Za významnou součást takto reflektivně pojatého vzdělávání považujeme tvorbu profesního portfolia (Syslová et al., 2018).

Položili jsme si otázku, *zda a jakou matematiku* potřebuje (a požaduje) pro své profesní působení učitel mateřské školy. V přípravném vzdělávání učitelů mateřské školy na středoškolské i vysokoškolské úrovni mají matematické předměty co do rozsahu výuky pouze marginální postavení.³¹ Vycházíme z předpokladu opírajícího se o naši intuitivní zkušenost, že učitelé mateřské školy mají znalosti matematiky obvykle chatrné, nesystematické, spíše epizodické. Naše zkušenosti potvrzují, že matematika nepatří u budoucích učitelů mateřské školy mezi stěžejní ani oblíbené předměty. Přesto tito věří - nebo alespoň tuší - že zvládnutí nezbytného množství základních matematických znalostí jim může být v jejich profesi užitečné.

Uvedený předpoklad nás vedl k pokusu o získání objektivnějšího pohledu *na vnímání vlastní připravenosti budoucích učitelů mateřské školy k rozvoji matematické pregramotnosti dětí*. Naléhavá potřeba získání relevantních informací souvisejících s různými stránkami matematické komponenty vysokoškolské přípravy učitelů mateřské školy je pocíťována na více vysokoškolských pracovištích. Nachází odezvu ve výzkumech různého zaměření: postojů budoucích učitelů k matematice a matematickému vzdělávání (Hnatová, 2018; Uhlířová, 2018), analýzy efektivity aktivit rozvíjejících matematickou pregramotnost (Pěchoučková, 2013), sebehodnocení kognitivního výkonu studentů (Hnatová & Mokriš, 2019), subjektivního vnímání matematiky jako předmětu vzdělávání (Nováková, 2018), učebních stylů a seberegulace učení se (Kuruc et al., 2020).

³⁰ Středoškolské vzdělání učitelů mateřských škol je v současné době považováno za dostačující pouze v několika evropských státech. Česká republika se spolu s dalšími sedmi zeměmi (Irsko, Lotyšsko, Malta, Rakousko, Rumunsko, Slovensko a Spojené království – Skotsko) řadí k několika málo zemím EU, ve kterých postačuje pro získání odborné kvalifikace učitele mateřské školy středoškolské vzdělání. Ve většině evropských zemí, tj. v 29, je požadován bakalářský titul, ve čtyřech magisterský (Francie, Itálie, Portugalsko, Island).

Zdroj: European Commission / EACEA / Eurydice, 2019, Key data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition, Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupné na: <https://eacea.ec.europa>.

³¹ Podrobněji Nováková & Novák, 2018.

Pokusili jsme se proto objektivizovat reflexi vlastních zkušeností získaných ve výuce matematicky zaměřených předmětů oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě MU v Brně a poznatků, které jsme získali prostřednictvím evaluace předmětů studenty i v neformálních diskusích s nimi. Zjištění našich dřívějších výzkumů (Nováková, 2018; Nováková & Novák, 2019) opravňují přinejmenším ke zpochybnění kategorických zjednodušujících tvrzení o vnímání matematiky jako nepotřebné, neužitečné složce přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol. Naznačují, že budoucí učitelé mateřské školy si uvědomují potřebu disponovat takovými kompetencemi, které využijí při rozvíjení matematické pregramotnosti dětí předškolního věku jako významné složky své profese.

Sebereflexe vlastní připravenosti budoucích učitelů k rozvoji matematické pregramotnosti dětí v mateřské škole

Metodologie výzkumu

Kvalitativně orientovaný výzkum byl připraven s oporou o řadu poznatků a dílčích výzkumných zjištění vlastních (Nováková & Novák, 2019; Nováková, 2017; Nováková, 2018) i jiných autorů (například Syslová, 2017; Dofková & Kvintová, 2017).

Základním cílem výzkumu bylo odhalit, jak budoucí učitelé³² posuzují svou úroveň profesní připravenosti k rozvoji matematické pregramotnosti dětí. Vycházeli jsme z toho, že tato jejich subjektivní percepce se zakládá na reflexi vlastní situace danou osobou, je tedy podmíněna jejími názory, znalostmi a zkušenostmi.

V souladu s cílem výzkumu byly formulovány dvě *výzkumné otázky*:

- Jak vnímají a reflektují studentky učitelství pro mateřské školy svou vlastní připravenost k rozvoji matematické pregramotnosti dětí?
- Pro které stránky/oblasti matematické pregramotnosti dětí se považují studentky učitelství pro mateřské školy za nejlépe připravené a pro které nejméně připravené?

Výzkumný vzorek byl tvořen souborem 77 studentek 2. ročníku prezenčního i kombinovaného studia oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě MU v Brně: 56 prezenčních, 21 kombinovaných. Sběr dat se uskutečnil v závěru zimního semestru akademického roku 2020/21. Z hlediska charakteru výzkumu se jednalo o absolutní sběr, neboť do výzkumu byly zahrnuty všechny studentky, které v rámci svého studia absolvovaly „matematicky zaměřené“ předměty zařazené v učebním plánu (Rozvoj předčíselných představ a Rozvoj geometrických představ).

Z popisných charakteristik respondentů vyplývá, že své ukončené předchozí vzdělání před zahájením vysokoškolského studia učitelství pro mateřské školy deklaruje 29,7 % studentek jako střední školy pedagogického zaměření, 39 % gymnázia, 22,2 % střední odborné školy nepedagogického zaměření (ekonomické a přírodovědecké lyceum, obchodní akademie, zdravotnické, umělecko-manažerské), 9,1 % vysokoškolské vzdělání (ekonomické, právnické, sociální pedagogika a volný čas, speciální pedagogika). 66,3 % studentek nemá žádnou praxi v mateřské škole, 27,2 % uvádí délku praxe 1-3 roky, 6,5 % délku praxe více než 4 roky.

Jako výzkumnou metodu sběru dat jsme použili *tematické psaní textu*. Jak uvádějí Wiegerová a Gavora (2014), tematické psaní je vlastně kvalitativním protikladem dotazníku, v němž respondenti odpovídají na řadu otázek stanovených výzkumníkem. Orientace tematického psaní je opačná.

³² Mezi studenty není žádný muž, budeme proto v dalším textu používat označení „studentky“, „budoucí učitelky“.

Pokusili jsme se jím angažovat participantky do uvažování o sobě. Text, který produkovali, je konstrukcí jejich vlastní subjektivity. Výpovědi respondentů mají charakter „vnitřního dialogu“. Tento dialog vede respondent sám se sebou, když zaujímá kritický odstup od svých poznatků, zkušeností a prožitků (Švec, 1996). Volná písemná produkce je málo frekventovaným způsobem získávání dat v kvalitativním výzkumu, v němž spíše převládají orální metody sběru dat (Richardson, 1994). Výhodou písemné metody je, že mediační efekt výzkumníka je menší v porovnání s interview a participant pracuje vlastním tempem (Elizabeth, 2007).

Participantkám jsme vysvětlili záměr výzkumu a dali jim stručné instrukce týkající se rozsahu a žánru tematického psaní. Téma bylo uvedeno otázkami:

- Jak vnímáte svou připravenost k rozvoji matematické pregramotnosti dětí? Jaká vidíte pozitiva, jaká negativa?
- Pro které stránky/oblasti matematické pregramotnosti se považujete za nejlépe připravené a nejméně připravené?

Obsah nebyl nijak přesněji vymezen, rozsah byl dán orientačně jednou stranou textu. Psaní bylo volné, neřízené výzkumníkem – proud psaní jím nebyl nijak omezován. Textový žánr byl charakterizován jako *písemná sebereflexe* (Švec, 1996). Základní metodou, která umožnila formulovat zjištění, tvořila *tematická analýza textu* (Braun & Clarke, 2006). Jednotlivé výpovědi byly analyzovány s cílem hledat odpovědi na výzkumné otázky. V souladu s principy kvalitativní metodologie odrážejí získaná data subjektivní názory studentek, výpovědi jsou saturovány jejich osobními postoji, preferencemi a zkušenostmi.

Prvním krokem zpracování dat bylo *vytvoření kódů* pro jednotlivé oblasti výzkumu. V souladu s principy tzv. zakotvené teorie byl zvolen postup otevřeného kódování, při němž je „text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přiřazena jména a s takto pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“ (Švaříček, Šedřová et al., 2007, s. 211). Naším cílem bylo, aby kódy byly formulovány jednoznačně, ani zbytečně úzké ani široké, aby jejich počet nebyl příliš vysoký.

Ke kódování jsme využili programu QDA Miner (Provalis Research), který je dostupný na <http://provalisresearch.com/products/qualitative-data-analysis-software>. Tento program umožnil stanovit četnost výskytu jednotlivých kódů (*coding frequency*) ve výpovědích studentek. Využití dalších nástrojů, které nám program QDA Miner poskytl, nebylo v této studii vzhledem danému rozsahu možné prezentovat. Jednalo se o stanovení společného výskytu kódů (*coding co-occurrences*) a podobnost odpovědí mezi respondentkami (*case similarity*). Četnost výskytu kódů, které jsme z výpovědí studentek identifikovali, jsme vyjádřili v absolutních číslech i v procentech a zaznamenali v tabulkách 1 – 4. K dokreslení názorů studentek uvádíme ukázky jejich autentických výpovědí s vyznačením příslušných extrahovaných kódů. Bylo vytvořeno celkem 58 kódů ve dvou hlavních oblastech:

Didaktické/metodické kompetence (3 kategorie kódů), odpovídající na otázku:

- Co považuji za *pozitiva (silné stránky)* mých didaktických předpokladů k rozvoji matematické pregramotnosti dětí (15 kódů).
- Co považuji za *negativa (slabé stránky)* mých didaktických předpokladů k rozvoji matematické pregramotnosti dětí (15 kódů).

Matematické znalosti, oborově matematické kompetence (2 kategorie kódů), odpovídající na otázku:

- K jakým dětským aktivitám využívajícím mé matematické znalosti jsem *nejlépe* připravena (17 kódů).
- K jakým dětským aktivitám využívajícím mé matematické znalosti jsem *nejméně* připravena (11 kódů).

Výzkumná zjištění

Výpovědi studentek jsou velmi různorodé, v některých případech až protichůdné, jak vyplývá také z autentických ukázek. Promítá se zde úroveň teoreticky osvojených poznatků v předchozím vzdělávání i v jednotlivých předmětech vysokoškolského studia i zkušenosti z vlastní praxe. Je třeba uvést, že část výuky byla z důvodu koronavirových opatření v čase výzkumu realizována distančně, on-line formou, což mohlo některé studentky - zejména pokud jde o kvalitu matematických znalostí - poněkud znejistit. Rovněž vlastní zkušenosti z prvního setkávání s realitou mateřské školy v průběhu pedagogických praxí (u studentek prezenčního studia) i z vlastního krátkodobého nebo dlouhodobějšího působení v mateřské škole (u většiny studentek kombinované formy studia) ovlivňují sebereflexi studentek především v oblasti didaktických a metodických kompetencí.

V tabulkách 1 – 4 je uvedena zjištěná četnost kódů, k jejímž stanovení jsme využili programu QDA Miner. I zde jsou zřejmé značné rozdíly. Například v tabulce 3 je nejvyšší četnost 48,72 %, 8 kódů má četnost výskytu menší než 10 %.

Studentské sebereflexe didaktických předpokladů k rozvoji matematické pregramotnosti dětí

Tabulka 1 Co považují za pozitiva (silné stránky) svých didaktických předpokladů (kompetencí) k rozvoji matematické pregramotnosti dětí (15 kódů)

Kategorie kódů	Názvy kódů	N	%
OBEČNÁ DIDAKTICKÁ PŘIPRAVENOST	Poznatky ze současného vzdělávání	21	26,92
	Dobrá připravenost	37	47,44
	Sdílení zkušeností kolegů (spolužáků)	20	25,64
	Aktivity z profesního portfolia	7	8,97
	Poznatky z předchozího vzdělávání	11	14,10
	Zkušenosti z praxe	6	7,69
	Osobnostní předpoklady	8	10,26
METODICKÉ KOMPETENCE PRO PŘÍPRAVNOU A REALIZAČNÍ ČINNOST V REÁLNÉM PROSTŘEDÍ MŠ	Běžné neřízené aktivity	7	8,97
	Mezioborové aktivity	4	5,13
	Netradiční aktivity	2	2,56
	Manipulace s pomůckami	9	11,54
	Aktivity s modelínou, papírem	3	3,85
	Rukodělné (výtvarné) činnosti		
	Příprava na realizaci aktivit	9	11,54
	Řízení vzdělávacích aktivit	2	2,56
DIAGNOSTICKÉ KOMPETENCE	Diagnostika celkového kognitivního rozvoje dětí	8	10,26

(Zdroj: Vlastní zpracování)

Ukázky výpovědí studentek:

- Myslím si, že jsem se *hodně naučila z hodin na vysoké škole*, především jsem získala mnoho nápadů a inspirací do praxe. Někdy byly tyto nápady „pouze“ obohacující, jindy samotná nabídka úkolů pro děti pomohla i mně pochopit, jak to s mým oborem souvisí a co mám předávat dál.
- Co musím obzvláště vyzdvihnout a z čeho budu nejméně čerpat, jsou nápady samotných spolužaček. Právě *práce holek z oboru, jejich nápady*, ale i provedení v praxi a reflexe jsou nejužitečnějšími.
- Myslím si, že díky *předchozímu studiu na gymnáziu* mám celkem dobrou připravenost základních znalostí z matematiky.
- Mám dobrý pocit z toho, že *dovedu respektovat individualitu dítěte* a čas, než bude zralé.
- Svoji připravenost vnímám už jen v tom, že *mě samotnou matematika vždy bavila* a nikdy jsem se jí nevyhýbala. Tudíž si myslím, že budu schopna dětem často připravovat pestrou nabídku aktivit, které budou rozvíjet jejich matematickou pregramotnost.
- Mnoho skvělých postřehů mi přinesly *prezentace aktivit mých kolegyně* a následné zpětné vazby k nim. Získala jsem díky nim mnoho skvělých nápadů.
- Myslím, že *po teoretické stránce připravená* jsem, i když je určitě ještě co zlepšovat.
- Důležité je *aktivitu přizpůsobit věku a individualitě dětí* a také je vždy připravit formou zábavné hry či zajímavého úkolu.
- Při prezentování aktivit na *využití plastelíny* ostatními spolužačkami jsem byla překvapena, jakými všemi způsoby se dá plastelína k rozvoji matematických představ využít, protože samotnou by mě nejspíše mnoho z nich nenapadlo.
- Umím utvořit aktivity mezipředmětového charakteru, *propojit aktivity matematické s jinými předměty* (např. výtvarnou výchovou, hudební výchovou, přírodními vědami, českým jazykem,...)
- Pozitivem je rozhodně materiální zabezpečení. Mám k dispozici ve školce *spoustu pomůcek, materiálů, apod.* Absolvovala jsem i seminář o *Hejného matematice*, který mi přiblížil pohled na matematiku způsobem Hejného a jak nejlépe dětem předškolního věku přiblížit matematiku nenásilnou a hravou formou.
- *Jsem kreativní člověk*, pochytila jsem způsob, jak v dětech zbudit zájem o matematiku hravou formou.
- Myslím si, že se snažím v jakékoliv činnosti dětí hledat matematické základy a *děti se na ně vyptávám a snažím se je k nim navádět*. Také si pro děti chystám spoustu aktivit.
- Při mé praxi se snažím *co nejméně dětem pokládat otázky*, které se předmatematických představ týkají a které je nutí přemýšlet.
- Myslím si, že jsem pro rozvíjení dětí předškolního věku v předmatematické pregramotnosti *dobře připravena*. Určitě mám v plánu si pro svoji osobní potřebu vytvořit *složku inspirujících aktivit*, které se mi k určitému předmatematickému tématu hodí, líbí a chtěla bych je budoucnu v MŠ používat.
- *Chápu, co předmatematické představy znamenají* a dokážu se zaměřit na to, abych zařazovala pravidelně činnosti podporující předmatematické představy. Díky tomu, že vím, co tyto představy obnáší, tak mohu snáze *plánovat činnosti* s tímto spojené.

- Při aktivitách, které nemusí být primárně rozvíjející matematickou pregramotnost, si uvědomuji a všímám aspektů, které tuto pregramotnost rozvíjejí sekundárně.
- Víc, než kdy předtím si teď uvědomuji důležitost *adekvátního vzdělání učitelky v mateřské škole v oblasti matematiky*. Chápu, že je potřeba dát dětem určitý základ, co se předmatematických představ týče
- Měla jsem možnost poznat *spoustu Montessori i jiných pomůcek*, které jsou vytvořené pro rozvoj předmatematické dovednosti.
- Na základě výuky jsem si připravila *portfolio s aktivitami a podněty*, které bych ráda v budoucnosti realizovala. Velmi přínosné mi bylo *i sdílení nápadů a zkušeností s vyučující a spolužačkami* včetně jejich zpětné vazby.
- Mám pocit, že lépe rozumím dětskému vývoji v oblasti matematických představ, mám mnohem lepší představu o tom, *co dítě zvládne, a co je na něj v určitém věku ještě příliš náročné*. Také jsem poznala, jak velmi originálně a odlišně mohou v mateřské škole probíhat činnosti pro rozvoj předmatematických představ.
- Myslím si, že moje připravenost k rozvoji matematické pregramotnosti dětí *udělala v posledním roce velký pokrok*. Před rokem jsem neměla ani tušení, kolik aktivit a každodenních činností se nevědomě pojí s matematikou. Nyní jsem už přesvědčená, že rozvoj matematické pregramotnosti v mateřské škole je nezbytný. Tím nemyslím cílené „drilování“ počtů a podobných matematických aktivit, ale spíše hry a činnosti, které u dítěte podporují tuto pregramotnost, aniž by si to uvědomovalo. Tyto aktivity dítě připraví na další stupeň vzdělávání, ale rovněž i na každodenní život.

Tabulka 2 Co považuji za negativa (slabé stránky) mých didaktických předpokladů/ kompetencí/ k rozvoji matematické pregramotnosti dětí (15 kódů, z toho je 9 stejných jako v oblasti silných stránek, 6 zde chybí, 2 kódy jsou nově zavedené)

Kategorie kódů	Názvy kódů	N	%
OBECNÁ DIDAKTICKÁ PŘIPRAVENOST K ROZVOJI MATEMATICKÉ PREGRAMOTNOSTI	Poznatky ze současného vzdělávání	1	1,28
	Chybějící zkušenosti z praxe	26	33,33
	Uplatnění teorie v praxi	9	11,54
	Osobnostní předpoklady	8	10,26
	Ne zcela dostatečná připravenost	6	7,69
	Absence prezenční výuky	1	1,28
METODICKÉ KOMPETENCE PRO PŘÍPRAVNOU A REALIZAČNÍ ČINNOST V REÁLNÉM PROSTŘEDÍ MŠ	Běžné neřízené aktivity	1	1,28
	Motivace dětí	2	2,56
	Improvizace	1	1,28
	Komunikace	3	3,85
	Řízení vzdělávacích aktivit	3	3,85
	Příprava na realizaci aktivit	2	2,56
	Používání pomůcek	1	1,28
DIAGNOSTICKÉ KOMPETENCE	Diagnostika celkového kognitivního rozvoje dětí	5	6,41
	Vývojové zvláštnosti dětí	1	1,28

(Zdroj: Vlastní zpracování)

Ukázky výpovědí studentek:

- Řekla bych, že nedostatky vidím v *malém množství praxe*. Moje fakultní mateřská škola je v mých očích naprosto bezchybná a opravdu inspirativní. O to více mě mrzí, že jsem se

- nemohla doposud učiť od tých najlepších a že jsem si sama nemohla vyzkúšať mnohým viac vecí, ktoré jsem chcela realizovať.
- Občas mi robí problém *zamaskovať predmatematické predstavy do her*, pretože matematiku porád beru ako teoretickú časť, ktorá nemá moc praktické využiti. Díky tomuto predmetu ale zisťuji opak a v matematice začínám vidieť její hravost.
 - *Musím se soustředit na svůj přístup k dětem*, abych na ně nekladla příliš vysoké nároky a trpělivě s nimi pracovala.
 - *Chybí mi více praxe*, potřebovala bych více možností si s dětmi různé věci vyzkúšať a osobně si zjisťit, jak na tom děti s matematickou pregramotností jsou.
 - *Výrazné negativum vidím převážně v situaci, která nastala loňskou zimu s covidem a znemožnila od jara fungování praxí*. Protože pro mě je lepší se učiť situace z praktické stránky nebo propojovat teorii a praxi, takže mi chybí chvíle strávené v materské škole.
 - *Mám se stále co učiť. Ráda se obohacuji od ostatních kolegů*. Někdy jsem velmi překvapená, co nového se dá vymyslet a použít pro děti.
 - Myslím, že moje vidění, chápání a vnímání matematických znaků v každodenních činnostech je velmi úzké. Použít tyto znalosti *při plánování činností* v materské škole, přizpůsobit a využít své matematické znalosti *možnostem a schopnostem dětí předškolního věku*. *Uvědomuji si své slabé stránky*, a mám chuť na nich zapracovat.
 - Matematika není moje silná stránka, a proto i vím, že s dětmi raději a častěji dělám *spíše pohybové nebo výtvarné činnosti*.
 - Při realizaci nějaké matematické činnosti *se mi stává, že nevěřím dětem*. Myslím si, že to nezvládnou a mám nutkání jim pomoci. Zároveň bojuji s pocitem, že je musím nechat na to přijít samotné a dát jim více času. Setkala jsem se ale i se situací, kdy jsem byla překvapena, že určité dítě aktivitu zvládlo. Dítě, u kterého jsem očekávala, že mu to nepůjde.
 - Jediné věci, které se obávám, je, abych dokázala využít a předat dětem všechny informace a znalosti a navíc těmi *správnými prostředky a metodami*. Abych dokázala matematiku využít všude, kde se dá, a abych je učila *správně a formou, která je bude bavit a zajímat*.
 - Na střední pedagogické nám bylo řečeno, že *matiku ke svému povolání nepotřebujeme* a tak jsem 4 roky nic neděla. Tudíž jsem byla velmi překvapená, že se nám v minulém semestru objevila matematická pregramotnost, a co to vlastně obsahuje. V tomhle predmetu mě zaujalo naprosto všechno, ale jinak jsem nebyla vůbec připravená na to, co se dá se všemi tématy dělat.
 - Někdy mi robí problém hledat *souvislosti mezi matematickou teorií a praxí ve škole*. Na některé jevy se dívám příliš složitě a nenacházím způsob, *jak je přiblížit dětem*.
 - Za negativa považuji mnohdy *svoji unáhlenost a také to, že často nedomyšlím, co všechno jsou děti samy schopné vyřešit* a často na sobě pozoruji, že jim zbytečně radím a tím je okrádám o nové poznatky a vlastní zkušenost s řešením problému.
 - Mnohdy nebývají matematické predstavy ta hlavní oblast zájmu učitelek. Proto jsou sice v MŠ zastoupeny různé hry a úkoly rozvíjející matematickou pregramotnost, ale většinou to jsou jen *předchystané pracovní listy či deskové hry pro předškoláky*.
 - Nevím přesně, co bych měla vnímat jako negativum. Věřím, že dokážu vybalancovat připravené aktivity pro děti tak, že se zde budou predmatematické dovednosti objevovat

stejně často jako např. výtvarné nebo hudební nebo nejlépe *spojovat několik předmětů v jedné aktivitě*.

Shrnutí

Z vyjádření studentek je zřejmé, že se subjektivně cítí být k rozvíjení nejen matematické pregramotnosti dětí po stránce didaktické připraveny dostatečně (kategorie kódů *Obecná didaktická připravenost*). Různé podoby jejich pozitivního vyjádření jsme zahrnuli pod kód *Dobrá připravenost* (47,44 %). Za *ne zcela dostatečně připravené* po didaktické stránce se považuje 7,69 %, *nedostatečná připravenost* se ve vyjádřeních studentek nevyskytuje vůbec. Oceňují přínos jednotlivých předmětů studijního plánu – kód *Poznatky ze současného vzdělávání*. Pozitivně hodnotí především skutečnost, že pojetí většiny (nejen matematicky zaměřených) předmětů není ani nemůže být čistě akademické; pedagogické a matematické jevy jsou ilustrovány a modelovány na reálných ukázkách ze života či z praxe mateřské školy včetně společné analýzy studentských produktů, zpracovaných seminárních úkolů a videonahrávek z prostředí mateřské školy. Reflektivní výuka a tvorba profesního portfolia našly svůj odraz v kódech *Sdílení zkušeností kolegů (spolužáků)* a *Aktivity z profesního portfolia*, které studentky uvádějí jak svou silnou stránku didaktické připravenosti. Kód *Poznatky z předchozího vzdělávání* hodnotí pozitivně 14,10 % studentek. Domníváme se, že se do tohoto procenta promítá značná rozmanitost absolvovaných středních škol: kromě středních škol pedagogických i široké škály škol nepedagogických, jejichž zaměření je někdy pedagogice velmi vzdálené. Za významný považujeme kód *Osobnostní předpoklady*. Jako svou silnou stránku jej uvádí 10,26 %: empatie, entuziasmus, fantazie, kreativita, pozitivní vztah k dětem a schopnost porozumět jim; za slabou stránku je považuje stejné procento studentek: unáhlenost, nedůvěra ke schopnostem dětí. Mezi negativa souvisejícími s didaktickými kompetencemi označila třetina studentek kód *Chybějící zkušenosti z praxe*. Kromě obecně malé dosavadní praxe v mateřské škole především u studentek prezenční formy studia se zde významně promítá specifická situace spojená s opatřeními proti koronaviru. Omezení až zrušení pedagogických praxí zasáhlo v roce 2020 do celého systému studia a nemohlo se neprojevit také ve vnímání vlastní připravenosti budoucích učitelů. Určité obavy projevují z toho, zda dokážou *Uplatnit osvojenou teorii v praxi*.

Za silnou stránku jsou považovány *metodické kompetence pro přípravu a realizaci konkrétních aktivit*: studentky uvádějí práci s pomůckami, mezioborové (čtenářské, výtvarné, hudební, rukodělné) aktivity, v nichž se promítá komplexní charakter práce učitelky mateřské školy. Za pozitiva se považují rovněž poznatky, získané v kurzech pedagogiky M. Montessori a M. Hejného. Pod kód *Běžné neřízené aktivity* jsme zařadili činnosti, u nichž studentky uvádějí, že nenásilné rozvíjení předmatematických představ lze uskutečňovat i při absenci didakticky zacílených aktivit: „Jde jen o to, dát si tu práci a *cíleně vyhledávat v obyčejných činnostech* právě ty rozvojové, zaměřené na posilování předmatematických představ. Dokázat o nich *mluvit a reflektovat je s dětmi*. Dělávala jsem to, když se moje děti připravovaly na vstup do ZŠ, už to mám třikrát za sebou. Vím, že to má svůj význam.“ „Vždy jsem si myslela, že v mateřské škole se matematika až tak nevyskytuje, maximálně tak počítání na prstech, kolik je dětem let či dny v týdnu. Teď však vidím a vím, že tomu tak není. Matematika se vlastně vyskytuje všude okolo nás a samozřejmě i okolo dětí.“ Nejednoznačné je vnímání *Diagnostických kompetencí*. Některé studentky uvádějí jako silnou stránku své didaktické připravenosti to, že dokážou respektovat individualitu dítěte, zohlednit věková vývojová specifika, rozvíjet je v tom, co je jejich věku přiměřené. Ale mezi slabými stránkami se

objevuje i obava, zda zvolí přístup vhodný věku a vyspělosti dětí, aby na děti nekladla nepřiměřené nároky.

Studentské sebereflexe vlastních matematických znalostí

Tabulka 3 K jakým dětským aktivitám využívajícím mé matematické znalosti jsem *nejlépe připravena* (17 kódů)

Kategorie kódů	Názvy kódů	N	%
PŘEDČÍSELNÉ PŘEDSTAVY	Kvantita (počet, číslice)	18	23,08
	Porovnávání počtu (předmětů)	7	8,97
	Číselná řada	4	5,13
	Výroky (jednoduchá sdělení)	8	10,26
	Množiny	20	25,64
	Třídění	34	43,59
	Řazení/uspořádání	23	29,49
	Časová posloupnost	6	7,69
	Zobrazení	4	5,13
	Logika	6	7,69
	Pravidelnosti	3	3,85
GEOMETRICKÉ PŘEDSTAVY	Geometrické představy	22	28,21
	Geometrické tvary 2D	38	48,72
	Orientace v prostoru	8	10,26
	Geometrické útvary 3D	10	12,82
	Geometrická zobrazení	6	7,69
	Propedeutika měření	5	6,41

(Zdroj: Vlastní zpracování)

Ukázky výpovědí studentek:

- Myslím si, že nejlépe bych zvládla s dětmi činnosti zaměřené na *kvantitu*, a seznamování dětí s *číslíci a počtem*.
- Elementární číselné pojmy a jejich symbolika - *číslo, číselná řada*.
- Dobře se cítím připravená na práci s *výroky*, protože se používají v běžném životě ve školce vlastně pořád.
- *Výroky*, které se mi zdají jednodušší propojit s praxí už jen tím, že se stačí děti ptát na jednoduché otázky, které mohou být na jakémkoliv téma, které vyplynou z různých situací ve školce.
- Dobře jsem připravená na *vytváření množin* dané vlastnosti a *třídění* na základě stejné vlastnosti.
- V mé praxi jsem měla možnost vidět a uplatnit *třídění a uspořádání*, myslím si, že v této oblasti jsem dobře připravená.
- Dobře připravená si připadám v oblasti předčíselných představ, například *uspořádání či řazení*. Nikdy jsem si pořádně neuvědomila, že aktivity, které s dětmi dělám, v sobě zahrnují takové množství rozvoje matematické pregramotnosti.
- Zjistila jsem, že dny v týdnu, měsíce, roční období a jiné *časové posloupnosti*, pochopit, jak jdou věci za sebou, také patří do matematické pregramotnosti.
- Dobře se cítím při aktivitách, kdy děti navzájem *přirazují předměty* nebo jejich obrázky spojují čarou na pracovních listech. Třeba hrnky a talířky, obrázky květin a motýlů.

- Mé silnější stránky jsou *geometrické představy*. U geometrie si může dítě objekt osahat a představit.
- Nejlépe se cítím v geometrii a v *geometrických tvarech*. Na toto téma mám již připravenou spoustu aktivit.
- Nejlépe se cítím při práci s *geometrickými tvary*, jejich poznávání, odlišnost a třídění. Je to lehce představitelné, dětem je to bližší než jiná témata.
- Ve školce hodně pracujeme s *orientací v prostoru*, vnímáním a organizací prostoru, k těmto činnostem jsem dobře připravená.
- Já osobně se cítím nejlépe připravena na rozvoj představ o elementárních *geometrických tvarech prostorových a rovinných*, jejich poznávání a vzájemné rozlišování.

Tabulka 4 K jakým dětským aktivitám využívajícím mé matematické znalosti jsem nejméně připravena (11 kódů, z toho je 9 stejných jako v oblasti silných stránek, 7 zde chybí, 2 kódy jsou nově zavedené)

Kategorie kódů	Názvy kódů	N	%
PŘEDČÍSELNÉ PŘEDSTAVY	Kvantita (počet, číslice)	5	6,41
	Výroky (jednoduchá sdělení)	16	20,51
	Logika	7	8,97
	Relace, zobrazení	18	23,08
	Časová posloupnost	1	1,3
GEOMETRICKÉ PŘEDSTAVY	Orientace v prostoru	8	10,26
	Geometrická zobrazení	5	6,41
	Geometrické útvary 2D a 3D	4	5,13
	Propedeutika měření	2	2,56
	Cesty a labyrinty	1	1,28
	Geometrické představy	3	3,85

(Zdroj: Vlastní zpracování)

Ukázky výpovědí studentek:

- Nejméně připravenou se cítím v učivu *čísla a symboliky*.
- Nejméně připravená jsem asi v oblasti *kvantity*, i přesto, že jsem k této oblasti vyrobila i nějaké pomůcky.
- Méně připravena se cítím ve *výrokové logice*. Myslím si, že ne vždy je dětem snadno vysvětlitelná a pochopitelná a stejně tak pro mě. Nejsme si jistá, zda to dovedu převést do aktivit vhodných pro děti v MŠ.
- Strach mám trochu z toho, jak vůbec realizovat nějaké činnosti podporující *logické myšlení v reálu*. Něco se naučit z knížek je jedna věc, ale podat to dětem tak, aby to pro ně mělo nějaký konkrétní přínos, to už je věc druhá.
- Myslím si, že nejméně připravena jsem v oblasti relací, především *relace ekvivalence a zobrazení*.
- Nejméně připravena se považuji pomoci dětem pochopit vnímání času, zejména *časovou posloupnost*.
- Nejméně připravená jsem v oblasti *orientace v prostoru, v rovině a v čase*. Mám dojem, že i fakt, že mi nejde řízení auta, je právě z důvodů nedostatků v těchto oblastech.
- Méně se cítím připravená na rozvoj *orientace v prostoru* (např. pravolevá orientace). Nejsm si jistá, jakým způsobem tuto dovednost u dětí rozvíjet.

- Nedokážu si predstaviť, jak jsou reálně použitelné ve školce *souměrnosti* – *osová, středová, na to nejsem připravená*.
- Největší problém mám s *trojrozměrnými tělesy*. Samozřejmě je v MŠ najdeme, ale moc nevím, jaké aktivity bych s dětmi dělala, aby to bylo originální a děti to bavilo.
- Dle mého je nejtěžší dětem představit *tělesa*, i když jsem vděčná za to, že existují dřevěné kostky a další pomůcky, s nimiž můžeme tento okruh dětem přiblížit.
- Nejméně připravena se cítím na *řešení labyrintů a stanovení cesty*, jelikož mi přijde, že činnosti na tyto stránky matematické pregramotnosti jsou v MŠ opomíjeny.

Shrnutí

Na rozdíl od velmi různorodě formulovaných *didaktických předpokladů* je oblast *matematických znalostí* jako silné i slabé stránky strukturovaná přehledněji. Odráží jednotlivá matematická témata z vysokoškolského učiva, která se vztahují k požadavkům aktuálního kurikula - Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2018). Projevuje se zde dobrá orientace studentek v oblasti RVP PV *Dítě a jeho psychika*, především v podoblasti s názvem *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace*, která je z hlediska matematické pregramotnosti zvláště významná.

V kategorii kódů *Předčíselné představy* vykazuje nejvyšší frekvenci *Třídění* (43,59 % studentek jej uvádí jako aktivitu, pro jejíž realizaci s dětmi jsou nejlépe připraveny). Mezi činnostmi, pro které jsou studentky nejméně připraveny, se tento kód nevyskytuje vůbec. Interpretace uvedeného zjištění je zřejmá: třídění předmětů denní potřeby nebo hraček podle viditelných znaků bývá často záměrně navozenou, ale i spontánní aktivitou nejen ve třídě předškoláků, ale i mladších dětí (Nováková, 2017). I v heterogenních třídách mateřských škol patří mezi nejobvyklejší činnosti také didakticky zacílené třídění s využitím didaktických pomůcek – stavebnic či souboru geometrických tvarů (Nováková, 2021). Vysoká četnost kódu *Řazení/uspořádání* a jeho absence mezi činnostmi, pro něž nejsou studentky připraveny, rovněž nepřekvapuje. Seřazování předmětů nebo postav podle dané vlastnosti vzestupně a sestupně je dětem blízké – má svůj přirozený odraz v realitě (řada dětí podle velikosti, v zástupu při čekání na svačinu, auta stojící na červenou na křižovatce) ale i v mnoha pohádkách (O veliké řepě, Sněhurka a sedm trpaslíků aj.). Povahu relace uspořádání má také kód *Časová posloupnost*, který souvisí s ovládnutím orientace v čase a rozlišování základních časových údajů (den, noc; včera, zítra; před, po). Časté je rovněž řazení událostí, činností, děje třeba v průběhu jednoho dne dítěte nebo pobytu v mateřské škole či vnímání následnosti životních etap člověka. Přibližně čtvrtina studentek uvádí, že je nejlépe připravena na aktivity vyjádřené kódy *Množiny* a *Kvantita (počet, číslice)*. Vytváření souborů prvků dané vlastnosti je východiskem pro rozvoj kvantitativních představ. Studentky reflektují zkušenost z praxe, kdy k určování kvantity (počtu předmětů) využívají běžné situace a hry. Úroveň kvantitativních představ dítěte určuje pestrost modelů čísel, se kterými pracuje a to i z hlediska percepce: akustické, haptické, kinestetické, vizuální. Skutečnost, že se kód *Kvantita* objevil i mezi aktivitami, v nichž se některé studentky cítí nejméně připraveny, vysvětlujeme tím, že pociťují obavy z abstraktní povahy čísla a jeho symbolického vyjádření číslicí. Zdá se o tom vypovídat i autentické vyjádření jedné z nich: „Problém jsou číslice – nevím, jak dětem tyto symboly lépe přiblížit, kromě vždy přiložených puntíků nebo jiného znázornění počtu“.

Nejednoznačné je vnímání logických výroků, vyjádřených kódy *Výroky (jednoduchá sdělení)*. Zatímco 10,26 % studentek se považuje za dobře připravené k jejich používání, dvojnásobek - 20,51 % za nejméně připravené. Obavy z používání dětem srozumitelných, ale logicky přesně a výstižně formulovaných sdělení v běžných činnostech v mateřské škole souvisí s určitou nedůvěrou studentek ve vlastní komunikační schopnosti. Přitom oblast prelogického myšlení lze velmi dobře rozvíjet v hádankách, nedokončených příbězích, rozhodování o pravdivosti také v souvislosti s rozvojem čtenářské pregramotnosti dětí (Nováková & Nováková, 2019).

Nejnižší četnost z oblasti předčíselných představ, pro něž se studentky považují za nejlépe připravené, vykazují kódy *Zobrazení, Číselná řada a Pravidelnosti*. U prvních dvou je ovšem zřejmý vztah ke kódům již uvedeným – zobrazení k binárním relacím (ekvivalence-třídění; uspořádání-řazení), číselná řada ke kvantitě a můžeme je považovat za jemnější rozlišení vyjádření obecnějších pojmů. V přehledu kódů, v nichž pocítují studentky nejmenší úroveň připravenosti, se ve vysokém počtu objevuje kód *Relace, zobrazení*. Zdá se zde promítat malá zkušenost některých studentek s aktivitami typu vzájemně jednoznačného přiřazování „kolik-tolik“: kolik prstů, tolik je kuliček; kolik hrníčků, tolik lžiček, ve smyslu propedeutiky funkcí.

Nepřekvapuje, že absolutně nejvyšší četnost nejen z kategorie *Geometrické představy*³³ byla zjištěna u kódu *Geometrické tvary 2D*³⁴. Poznat/rozlišit základní rovinné geometrické tvary kruh, čtverec, obdélník, trojúhelník, přiřadit název k útvaru, tradičně patří v prostředí mateřské školy mezi často frekventované aktivity, někdy však nevhodně zužované pouze na představy o tvarech. Podobně kódy *Geometrické představy – bez přesnější specifikace, Geometrické tvary 3D a Orientace v prostoru* mají ve výpovědích studentek značné zastoupení. Vnímání a organizování prostoru, orientovat se v reálném prostoru (třídy, hřiště,..) v přirozených situacích při vycházkách do přírody, sportování, stolování aj., i při záměrně navozených situacích, patří mezi nejvýznamnější schopnosti, rozvíjené v předškolním věku dítěte. Studentky se i při své minimální praxi nesporně setkaly s hrmi a manipulativními činnostmi s kostkami, stavebnicemi a jinými pomůckami. Jak uvádí Žilková (2013), manipulativní činnosti úzce spojené právě s reálným světem mají za cíl přivést dítě k objevování vlastností objektů geometrického světa a vztahů mezi nimi.³⁵ Manipulace s kostkami (krychlemi) patří mezi jednu z prvních činností, se kterou se dítě setkává již od útlého věku. Proto je tato aktivita považována za jednu z nejpřirozenějších cest, která rozvíjí prostorovou představivost, manipulativní dovednosti a tvořivost.

Podstatně nižší zastoupení mezi kódy, v nichž se studentky považují za nejlépe připravené, mají *Geometrická zobrazení a Propedeutika měření*. Současně jsou oba kódy uváděny mezi těmi, pro něž jsou nejméně připravenými. Určité zdůvodnění této skutečnosti mohou podat dvě vyjádření studentek: „Problém mi dělá shodnost, souměrnost. Toto téma nejsem zatím zcela dobře schopna propojit s praxí, takže se mi hůře vymýšlejí činnosti pro děti s tímto tématem spojené“. „Nejméně

³³ Ve výzkumu na vzorku 269 učitelů mateřských škol a 344 studentů bakalářského studijního oboru učitelství pro mateřské školy všech pedagogických fakult v České republice označilo oblast geometrických představ za nejvýznamnější složku rozvoje matematické pregramotnosti 67,9 % respondentů (Nováková & Novák, 2019, s. 114).

³⁴ Dosavadní praxe mateřské školy obvykle pracuje s termíny „prostorový útvar“ (resp. těleso) a „rovinný útvar/tvar“. V didaktice matematiky je obvyklé označení 3D a 2D útvary, tedy útvary dimenze 3 (trojrozměrné) a útvary dimenze 2 (dvojrzměrné). Pojem „rovinný útvar“ v terminologii mateřské školy nahrazují slova jako destička, ploška apod.

³⁵ Termínem manipulativní činnosti označujeme „činnosti napomáhající učení, ve kterých se využívá multisenzorické vnímání, přičemž z hlediska matematického poznávání bude kromě zraku prioritně využíván hmat (haptická manipulace).“ (Žilková, 2013, s. 21).

jistá se cítím v oblasti měření geometrických útvarů, protože si nejsem vědoma, že bych něco jako měření ve školce pozorovala“.

Diskuse a závěry

Výzkum přinesl řadu poznatků, které nám pomohly v hledání odpovědi na výzkumné otázky. Dílčí zjištění jsou uvedena ve shrnujících komentářích k četnosti jednotlivých kódů identifikovaných z výpovědí účastnic výzkumu. Nyní se pokusíme o obecnější závěrečné shrnutí.

Téma výzkumu považujeme za aktuální a svým způsobem také atraktivní. Za nezanedbatelnou považujeme skutečnost, že jsme podobné šetření v českém ani slovenském prostředí dosud nezaznamenali. V zahraničních výzkumech se v posledních letech začíná systematické profesní přípravě učitelů cíleně směřující k rozvoji matematické pregramotnosti dětí věnovat více pozornosti (Wood & Frid 2005; Opperman, Anders & Hachfeld, 2016).

Potvrdil se náš intuitivně vnímaný, kontaktem se studentkami potvrzovaný předpoklad, že je neopodstatněné vnímat jejich matematické znalosti jako nepotřebné a pro profesi neužitečné. Uvědomují si, že potřebují disponovat takovými odborně matematickými poznatky, které jim umožní kvalitní a efektivní činnost při rozvíjení matematické pregramotnosti dětí předškolního věku.

Ani vztah budoucích učitelek pro mateřské školy k matematice a k matematickému vzdělávání se neukázal jako jednoznačně negativní. A to přesto, že v průběhu předchozího vzdělávání především na středních školách pedagogického zaměření se s matematikou setkávaly ve velmi omezeném rozsahu. Obsah matematických předmětů zde byl spíše opakováním učiva základní školy. Syslová, Horká a Lazarová (2014, s. 12) uvádějí autentický komentář studentky: „...matematické disciplíny byly dost odtržené od reality. Některé věci v mateřské škole prostě dělat nelze, abychom nespádli do frontálních činností či monologu učitele“.

Vysoký počet výpovědí (uvádí je téměř polovina všech účastnic výzkumu), které se pozitivně vyjadřují o své připravenosti k rozvoji matematické pregramotnosti dětí, nás však přesto opravňuje k přesvědčení, že budoucí učitelky budou ke kvalifikovanému působení směřující k této stránce osobnostního rozvoje dětí kompetentní.

Jako nejdůležitější podporu v začátcích svého profesního působení uvádějí využití poznatků, osvojených v průběhu přípravného vysokoškolského vzdělávání. Jde přitom nejen o určitou sumu osvojených teoretických znalostí, ale spíše o reflektivní povahu výuky, v níž mohou uplatnit tzv. peer-mentoring, sdílení, inspiraci a pomoc v komunikaci mezi sebou, a takto získané zkušenosti využít při tvorbě vlastního profesního portfolia. Ve výstupech našeho šetření jsme rovněž zaznamenali přesvědčení studentek, že vědomosti, získané převážně studiem teoretických předmětů, se u nich již propojily s utvářenými komponentami dovedností. Naše zjištění se shodují s nálezy výzkumu Burkovičové (2006), zaměřeného na sebehodnocení profesních kompetencí u studentů. Ke slabým stránkám však patří podle mínění účastnic schopnost použít tyto znalosti a dovednosti při plánování činností v mateřské škole, při projektování jednotlivých vzdělávacích aktivit.

Je otázkou, jak interpretovat, že ve výpovědích budoucích učitelek je poněkud rozporuplně vnímáno jejich disponování diagnostickými kompetencemi. Znamená to, že tato stránka je záležitostí až profesní gradace spojené s nástupem do školní praxe? Připomeňme často se opakující názor, že ani sebelepší program přípravného vzdělávání nemůže připravit učitele na vše, co ho v praxi bude očekávat.

Podobne nejednoznačné je vnímanie vlastných osobnostných predpokladů. Jak uvádějí Wiegerová a Gavora (2014) osobnostní předpoklady ovlivňují již motivaci k profesi učitelky mateřské školy. Pojítkem všech deklarovaných vlastností uváděných studentkami v našem šetření byla empatie. Participantky popsaly široké spektrum příbuzných vlastností, jako je ohleduplnost, trpělivost, rozvážnost, taktnost, kreativita nebo entuziasmus. Všechny tyto vlastnosti se aktualizují ve vztahu k dítěti, čímž studentky vyjádřily schopnost pochopit jejich perspektivu, chápat jejich potřeby. Rysy osobnosti, uváděné studentkami, se promítají do jiné významné sociální dovednosti: vnímavosti učitelky k emočnímu nastavení dítěte a jeho myšlenkovým procesům, která se schopností porozumět dětem souvisí. Míru všímavosti k myslí dětí lze vztahovat k různým proměnným: vzdělání učitele, délka praxe, počet dětí na učitele, věkové uspořádání třídy.

Právě nedostatek praxe, omezenou možnosť vyzkoušet své nápady v prostredí materskej školy, uvádějí studentky na prvím místě mezi pociťovanými nedostatky, slabými stránkami své didaktické prípravy. Uvedená skutečnost byla v době probíhajícího výzkumu ještě umocněna opatřeními souvisejícími s COVIDEM-19. Malý rozsah praxe a předmětů přímo propojených s praxí je negativně pociťován nejen studentkami v našem výzkumu (v přípravě učitelů pro materské školy), ale obecně i u budoucích učitelů pro jiné stupně škol.

Druhá výzkumná otázka hledala odpověď, na rozvoj kterých oblastí matematických představ jsou budoucí učitelky nejlépe, resp. nejméně připraveny. Obecně lze z jejich výpovědí vyvodit, že do vnímání studentek vstupuje matematika nejen v podobě představy školního předmětu, se kterým získaly pozitivní i negativní zkušenosti v předchozím vzdělávání, ale v mnoha případech také jako vědomí každodenní součásti životní reality dítěte. Studentky pro svou profesní výbavu požadují konkrétní náměty, bezprostředně využitelné v praxi materské školy. Potvrzují tak výsledky našeho dřívějšího výzkumu (Nováková & Novák, 2019). Více než tři čtvrtiny z nich v něm uvedly, že pro svou další práci potřebují „prohloubit konkrétní metodické kompetence v reálném prostředí materské školy“. Další prohlubování svých teoretických znalostí základů matematiky v rámci vysokoškolského studia často považují za nepotřebné, neúčinné a na úkor vlastní praxe.

Pokud jde o jednotlivé oblasti matematické pregramotnosti, jsou respondentkami za nejvýznamnější a pro praxi nejpotřebnější považovány předčíselné představy (především třídění a řazení) a geometrické představy (geometrické tvary 2D a 3D, vnímání prostoru, orientace v rovině a prostoru). Nepřekvapuje, že v praxi materské školy často frekventované aktivity třídění (založené na matematickém pojmu ekvivalence jako binární relace) a řazení (relace uspořádání) jsou těmi, se kterými získaly studentky již určité zkušenosti v praxi. Podrobnější analýzy by si zasloužil určitý rozpor, který jsme ve výpovědích identifikovali: mezi své slabé stránky oborově matematické přípravy uvádějí „relace“. Nabízí se otázka, které relace mají studentky na mysli, když třídění a řazení považují za dobře zvládnuté. Nebo jde o terminologické nedorozumění (třídění a řazení mezi relace nezařazují?).

Rozvoj geometrických představ patří pro svou názornost také mezi běžné, didakticky zacílené aktivity, které se ve vzdělávací nabídce objevují. Manipulace s rozmanitými 3D dřevěnými a plastovými stavebnicemi rozvíjejí zrakové vjemy, haptické a motorické dovednosti, což nachází odpovídající odezvu ve výčtu aktivit, k nimž se považují studentky za nejlépe připravené.

Za slabou stránku své připravenosti uvádějí participantky oblast logiky, kterou deklarují různou formulací: logika, logické výroky, jednoduchá sdělení. Rozvoj matematicko-logického myšlení je přitom významnou složkou přípravy předškolního dítěte na vstup do základního

vzdělávání. Studentkami subjektivně vnímané nedostatky v uvedené oblasti považujeme proto za jedno z nepříznivých zjištění našeho výzkumu.

Výzkum, který jsme popsali a interpretovali v této stati, měl zmapovat úroveň profesní připravenosti k rozvoji matematické pregramotnosti dětí optikou studentek učitelství pro mateřské školy. Domníváme se, že přinesl některé podněty, které – zasazené do širšího kontextu poznatků o aktuálním stavu poznání v jedné z oblastí přípravného vzdělávání budoucích učitelek – mohou přispět také k diskusi o případných úpravách obsahu i metod výuky matematicky zaměřených předmětů na školách připravujících učitele pro mateřské školy.

Zcela na závěr uvedeme názor jedné studentky, který považujeme za výstižný a opodstatňující smysl systematického a cíleného rozvoje matematické pregramotnosti dětí v předškolním věku: „Někomu by se mohlo zdát primitivní vymýšlet hry pro děti, protože přece malé děti nemůžou „složitější“ matematiku chápat, jsou rády, když umí napočítat do pěti, a to jim ve školce stačí... Opak je však pravdou. Děti předškolního věku jsou nesmírně vnímavé, tvořivé a chytré, proto by měly dostávat co nejvíce podnětů z okolí, aby se mohly plně rozvíjet.“

Seznam bibliografických odkazů

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(4), 77–101.
- Burkovičová, R. (2006). Přípravné vzdělávání v učitelství pro MŠ a studentovo sebehodnocení osvojených komponent profesních kompetencí. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV [CD-ROM]*. Plzeň: PedF ZČU.
- Burkovičová, R. (2012). *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Dofková, R., & Kvintová, J. (2017). *Vnímání vlastní efektivity učitelů primárního vzdělávání. Kvalitativní analýza matematické a didaktické připravenosti v pregraduální přípravě*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Elizabeth, V. (2007). Another string to our bow: Participant writing as research method. *Forum qualitative Sozialforschung/Forum. Qualitative Social Research*, 9(1), Art. 31. Dostupné z <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/331/723>.
- European Commission / EACEA / Eurydice, 2019, Key data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition, Eurydice Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupné z <https://eacea.ec.europa>.
- Hejný, M. & Kuřina, F. (2001). *Dítě, škola a matematika. Konstruktivistické přístupy k výuce matematiky*. Praha: Portál.
- Hnatová, J. (2018). Postoje začínajících studentů študijného programu předškolná a elementární pedagogika k matematice - konstrukcia a pilotáž dotazníka. In M. Uhlířová & J. Wossala (Eds.) *EME 2018. Proceedings*, s. 29-33. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Hnatová, J. & Mokriš, M. (2019). Sebahodnotenie kognitívneho výkonu študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky dosahujúcich rôzne klasifikačné stupene hodnotenia v matematike. *Elementary Mathematics Education Journal*, 1(2). Dostupné z http://emejournal.upol.cz/Issues/Vol1No2/Hnatova-Mokris_2019_Vol1No2.pdf.
- Kelley, P., & Camilli, G. (2007). *The impact of teacher education on outcomes in center-based early childhood education programs: A meta-analysis*. Dostupné z <http://nieer.org/resources/research/TeacherEd.pdf>.
- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509.
- Kuruc, M., Kožušková, M., Severini, E., Zelina, M., & Žilková, K. (2020). *Sebaregulácia učenia sa študentov predprimárneho a primárneho vzdelávania*. Bratislava: Univerzita Komenského.

- Majerčíková, J. & Urbaniecová, K. (2020). Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitelek. *Studia paedagogica*, 25(1), 51-77.
- Miňová, M. (2019). Vysokoškolská príprava budúcich učiteliek materských škôl. *Edukácia*, 3(2), 122-133.
- MŠMT ČR (2017). Genderová problematika zaměstnanců ve školství. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>.
- Nováková, E. (2017). Proces třídění v komunikaci učitelky a dítěte (v mateřské škole). In K. Sebinová, L. Gerová, & P. Voštinár. *Primárne matematické vzdelávanie - teória, výskum a prax*, s. 81-85. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Nováková, E. (2018). Jak vnímají matematiku budoucí učitelé mateřské školy. *Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu*, 6(1), 7-24.
- Nováková, E. (2021). Vliv věkového uspořádání třídy na rozvoj matematické pregramotnosti dětí pohledem budoucích učitelů. *Elementary Mathematics Education Journal*, 3(1). Dostupné z <http://emejournal.upol.cz>.
- Nováková, E., & Novák, B. (2019). *Matematická pregramotnost a učitelé materských škol*. Brno: Masarykova univerzita.
- Nováková, E., & Nováková, K. (2019). Inspirace k rozvoji vztahů mezi čtenářskou a matematickou pregramotností. In K. Uličná, J. Ronková, & J. Slezáková (Eds.) *Sborník příspěvků konference Rozvoj pregramotností v předškolním vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 107-117. Dostupné z https://pages.pdf.cuni.cz/sc1/files/2020/01/Sbornik-z-konference-OPVVV-SC1_Ulicna.pdf.
- Oberhuemer P., Shreyer I., & Neuman M. J. (2010). *Professionals in Early Childhood Education and Care Systems*. Opladen: Barbara Budrich Publisher.
- Opperman, E., Anders, Y., & Hachfeld, A. (2016). The influence of preschool teachers' content knowledge and mathematical ability beliefs on their sensitivity to mathematics in children's play. *Teaching and Teacher Education*, 58, 174-184.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pěchoučková, Š. (2013). Matematická příprava budoucích učitelů materských škol. In B. Tomková & M. Mokriš (Eds.), *Matematika v primární škole. Různé cesty, rovnaké ciele*, s. 171-175. Prešov: Prešovská univerzita.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2018). Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>.
- Richardson, L. (1994). Writing as a method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 516-528). London: Sage.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care*, 177(1), 77-91.
- Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T. & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních a středních škol a studentů fakult připravujících učitele. *Pedagogika*, 64(1), 34-65.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švec, V. (1996). Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 46(3), 266 - 276.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání v raném věku*. Praha: Wolters Kluwer.
- Syslová, Z., Horká, H., & Lazarová, B. (2014) *Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Ugaste, A., Tuul, M., Niglas, K., & Neudorf, E. (2013). Estonian preschool teachers' views on learning in preschool. *Early Child Development and Care*, 184(3), 370-385.
- Uhlířová, M. (2018). Matematická pregramotnost z pohledu učitelek materských škol. In: In M. Uhlířová & J. Wossala (Eds.) *EME 2018. Proceedings*, s. 125-126. Olomouc: Univerzita Palackého.

Wiegerová, A. & Gavora, P. (2014). Proč se chci stat učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 510–534.

Wood , K. & Frid, S. (2005). Early Childhood Numeracy in a Multiage Setting. *Mathematics Education Research Journal*, 16(3), 80–99.

Žilková, K. (2013). *Teória a prax geometrických manipulácií v primárnom vzdelávaní*. Praha: Powerprint.

PhDr. Eva Nováková, Ph.D.

Masarykova univerzita v Brně

Pedagogická fakulta

Katedra matematiky

Poříčí 31

603 00 Brno

Česká republika

novakova@ped.muni.cz

TELESNÁ ZDATNOSŤ A SOMATICKÉ DISPOZÍCIE DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA Z PERSPEKTÍVY DVOCH DEKÁD PHYSICAL FITNESS AND SOMATIC DISPOSITIONS OF CHILDREN FROM SOCIALLY DISADVANTAGED BACKGROUNDS FROM THE PERSPECTIVE OF TWO DECADES



Ingrid Ružbarská³⁶

Abstrakt: Vzhľadom na významný vplyv telesnej zdatnosti na zdravie detí je opodstatnené identifikovať, ako sa mení v kontexte času. Cieľom príspevku je určenie sekulárnych trendov telesnej zdatnosti a somatických parametrov (telesná hmotnosť, telesná výška a BMI) detí zo sociálne znevýhodneného prostredia z perspektívy dvoch uplynulých dekád. Výskumný súbor tvorilo celkom 103 detí (49,51 % dievčat) vo veku šesť až sedem rokov. Realizovaný bol Eurofit test a získané dáta boli porovnávané s empirickými dátami práce Horvátha z roku 2001 ($n = 271$, 48,71 % girls). Táto výskumná štúdia naznačuje trend nárastu telesnej hmotnosti chlapcov za posledných takmer 20 rokov (2001-2019). Zároveň však výskumné zistenia poukazujú na pozitívny sekulárny trend v úrovni telesnej zdatnosti tak u dievčat, ako aj u chlapcov.

Kľúčové slová: sekulárne trendy, somatické a motorické predpoklady, detstvo.

Abstract: Considering the high impact of physical fitness on health in childhood, it is crucial to monitor how physical fitness has changed over time. The aim of the study was to identify the secular changes in physical fitness and somatic parameters (body weight, body height and BMI) of children from socially disadvantaged backgrounds. Data were collected in 103 children (49.51% girls) aged 6 to 7 years. We employed the Eurofit test and compared our results to those provided in Horváth (2001; $n = 271$, 48.71 % girls). The present study indicates a tendency for increased weight in boys during the last almost 20 years (2001-2019). Research findings also indicate a positive trend in physical fitness for both girls and boys over the last two decades.

Keywords: secular trends, somatic and motor dispositions, childhood.

Úvod

V posledných dvoch desaťročiach je v globálnom vedeckom diskurze kladený dôraz na skúmanie telesnej zdatnosti najmä z hľadiska jej relácií so zdravím jednotlivca. Vzhľadom na kľúčovú pozíciu pohybovej kompetentnosti v „mechanizme“ formovania zdravého a aktívneho životného štýlu je odôvodnené skúmať, ako pohybové schopnosti a zručnosti divergujú v čase nielen z perspektívy individuálnych vývinových zmien jednotlivca, ale aj z pohľadu medzigeneračných trendov.

Ako uvádzajú Tomkinson, Léger, Olds a Cazorla (2003), vo všeobecnosti prevláda odborný a laický názor o dramatickom poklese telesnej zdatnosti školskej populácie v uplynulých dekádach. Autori však upozorňujú na problematickosť identifikácie sekulárnych zmien, ktorá súvisí so širokou variabilitou a rôznorodosťou aplikovaných testov, ale aj s metodologickými prístupmi. Identicky aj Costa et al. (2017) poukazujú na nedostatočne zdokumentovanú oblasť sekulárnych trendov

³⁶ Autorka pracuje na pozícii docentky na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Vo svojej odbornej a vedeckej činnosti sa orientuje na problematiku skúmania pohybových schopností a zručností populácie detí predškolského a mladšieho školského veku, ako aj možností ich stimulácie v kontexte predprimárneho a primárneho vzdelávania.

somatických a motorických parametrov detskej populácie, ktoré nepriamo reflektujú meniaci sa sociokultúrny, demografický a ekonomický kontext života jednotlivca.

Tester, Ackland a Houghton (2014) na základe analýzy sekulárnych trendov motorických kompetencií detí vo veku 6 – 12 rokov konštatujú, že s odstupom troch desaťročí (1981 – 2012) sa signifikantne znížila úroveň celkového motorického profilu a zvlášť pohybových zručností dievčat, ako aj chlapcov. Naopak, uvedený pokles sa nepotvrдил v telesnej zdatnosti (kondičné schopnosti a flexibilita) chlapcov.

Potočník, Jurak, a Starc (2020) potvrdzujú zvyšujúci sa podiel detí, ktoré dosahujú extrémne nízku pohybovú výkonnosť na jednej strane a vysoko nadpriemernú výkonnosť na druhej strane. Táto polarizácia telesnej zdatnosti zrejme odráža narastajúcu nerovnosť príležitostí na systematickú, organizovanú športovú a pohybovú aktivitu, ktorá vyplýva z rozdielnych socioekonomických alebo sociokultúrnych podmienok jednotlivca. Podobne Hanssen-Doose et al. (2020) zdôrazňujú, že pri identifikácii sekulárnych trendov je nevyhnutné okrem vplyvu veku, pohlavia a somatických parametrov ako dôležitých prediktorov telesnej zdatnosti zohľadňovať aj efekt socioekonomického a kultúrneho kontextu. Štúdia dánskych autorov napríklad dokladuje negatívny vplyv socioekonomického statusu na kardiorespiračnú zdatnosť a výskyt obezity u detí (Møller, Wedderkopp, Kristensen, Andersen, & Froberg, 2007).

Podľa Rosinského (2006) až 80 % detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v Slovenskej republike reprezentujú rómske deti. Sociálna situácia tejto časti detskej populácie je charakterizovaná hmotnou núdzou, nízkou životnou úrovňou, nízkou vzdelanostnou úrovňou, a zároveň vysokou mierou nezamestnanosti ich rodičov. Na základe *Národného akčného plánu sociálnej inklúzie 2004 – 2006 (NAP/Inklúzie, 2004)* sa uvádza, že deti predstavujú najviac ohrozenú časť populácie z hľadiska chudoby a sociálnej exklúzie.

Klein, Rusnáková a Šilonová (2012) považujú za sociálne znevýhodnené to prostredie, ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky v nedostatočnej miere stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jednotlivca, nepodporuje efektívnu socializáciu a ponúka len obmedzené podnety pre osobnostný rozvoj. Autori ďalej uvádzajú, že sociálne znevýhodnené prostredie spôsobuje sociokultúrnu depriváciu, deformuje kognitívny a socioafektívny rozvoj jednotlivca považovaného za osobu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Sociálne znevýhodnené prostredie sa vyznačuje nedostatočnými podnetmi pre optimálny vývin dieťaťa, tak po stránke somatickej ako aj psychickej.

Vo všeobecnosti je telesná zdatnosť populácie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, z marginalizovaných rómskych komunit na Slovensku len obmedzene zdokumentovaná jednak z hľadiska aktuálneho stavu, ako aj sekulárnych trendov. Z toho dôvodu sa v rámci nášho výskumného problému koncentrujeme práve na načrtnutie trendov somatického vývinu a telesnej zdatnosti 6-7 ročných detí zo sociálne znevýhodneného prostredia pri vstupe na primárny stupeň vzdelávania z perspektívy dvoch uplynulých dekád.

Cieľ

Cieľom príspevku je na základe aplikácie testovacieho systému Eurofit identifikovať a porovnať súčasný stav somatických a motorických parametrov detí z marginalizovaných rómskych komunit s výskumnými zisteniami pred dvoma dekadami pochádzajúcimi z práce Horvátha (2001).

Metodika

Empirické dáta boli získané na základe jednorazového prierezo­vého merania v priebehu jesenných mesiacov v roku 2019. Pri náhodnom výbere výskumného súboru bola uplatnená technika stratifikovaného skupinového výberu, náhodne selektovaní neboli jednotlivci, ale vytvorené skupiny – školské triedy. Diagnostikovanie somatických a motorických parametrov sa uskutočnilo v telocvičniach participujúcich základných škôl dvoma zaškolenými učiteľkami a troma študentami Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Do výskumného zámeru boli zahrnutí len jednotlivci na základe súhlasného stanoviska ich rodičov, resp. zákonných zástupcov, pričom ich účasť bola dobrovoľná. Participanti boli bez zdravotných obmedzení a neboli zapojení do systému športovej prípravy. Výskumný výber reprezentovalo 103 detí z marginalizovaných rómskych komúnit (z toho 49,51 % dievčat) vo veku 6-7 rokov.

V rámci terénneho merania pohybovej výkonnosti a somatického vývinu bolo aplikovaných osem testových položiek testového systému Eurofit (Adam, Klissouras, Ravazollo, Renson, & Tuxworth, 1988): (1) test rovnováhy „plameniak“ (2) tanierový tapping, (3) predklon s dosahovaním v sede, (4) skok do diaľky z miesta, (5) ľah-sed za 30 minút, (6), výdrž v zhybe, (7), člnkový beh 10 x 5 metrov, (8) vytrvalostný člnkový beh. Realizované bolo aj somatometrické meranie: (1) telesná hmotnosť, (2) telesná výška a z nich určená hodnota indexu telesnej hmotnosti - BMI.

Pri vyhodnocovaní dát boli z deskriptívnych štatistických metód aplikované aritmetický priemer (x) a smerodajná odchýlka (s). Normálne rozdelenie výskumných dát bolo overované prostredníctvom *Shapiro-Wilk testu* spolu s posúdením „*Stem and Leaf*“ a *Q-Q grafov*. Homogenita porovnávaných rozptylov bola testovaná na základe *Levenovho testu* (Hendl, 2009). Aplikáciou *t*-testu pre dva nezávislé výbery boli zisťované diferencie v skúmaných somatických a motorických ukazovateľoch medzi deťmi z výskumnej práce Horvátha (2001; $n = 271$, 48.71% girls) a naším súčasným výskumným šetrením. Zamietnutie nulovej hypotézy o rovnosti porovnávaných rozptylov bolo realizované na hladine štatistickej významnosti $p < 0,05$. Kvantifikácia sily štatistickej asociácie v sledovaných zdrojoch odchýlok bola posudzovaná koeficientom „*Effect size*“. Pri hodnotení efektu medzi dvoma nezávislými premennými, ako aj pre nerovnako veľké porovnávané súbory bol uplatnený výpočet Cohenovho (d) koeficientu. Pre jeho posúdenie sa vychádzalo z nasledovných referenčných hodnôt: $<0,20$, $0,50$) – malý efekt, $<0,50-0,80$) – stredný efekt a $d \geq 0,80$ – veľký efekt (Cohen, 1988). Kvantitatívne spracovanie výskumných dát bolo spojené s ich kvalitatívnou analýzou, syntézou, kritickým hodnotením a logickou interpretáciou.

Výsledky a diskusia

Výsledky identifikácie sekulárnych trendov somatických a motorických premenných 6-7 ročných dievčat zo sociálne znevýhodneného prostredia z marginalizovaných rómskych komúnit sú uvedené v tabuľkách 1 a 2.

Tabuľka 1 Sekulárne zmeny somatických indikátorov dievčat (6-7 rokov) zo sociálne znevýhodneného prostredia

Parametre	Dievčatá 2019	Horváth/Dievčatá (2001)	t-test	p	Cohen d
	$x \pm s$	$x \pm s$			
Telesná hmotnosť (kg)	21,51 ± 1,51	20,78 ± 2,96	1,68	0,095	0,31
Telesná výška (cm)	114,37 ± 1,89	114,84 ± 6,65	0,50	0,620	0,11
BMI (kg.m⁻²)	16,43 ± 0,83	15,75 ± 1,67	2,78	0,006	0,52

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

V úrovni telesnej hmotnosti dievčat je možné konštatovať nárast po dvadsiatich rokoch, ktorý však nie je signifikantný. Telesná výška zostáva aj po dvoch dekádach bez významných diferencií. Naopak, preukázaný bol štatisticky významný rozdiel medzi porovnávanými súbormi v BMI. Avšak v oboch porovnávaných súboroch priemerné hodnoty BMI indikujú na základe medzinárodných a slovenských noriem (Cole & Lobstein, 2012; Regecová, Ševčíková, Hamade, & Janechová, 2015) v jednotlivých sledovaných súboroch optimálny hmotnostný status bez indikácie nadhmotnosti a obezity.

Výsledky určenia sekulárnych tendencií motorických premenných sociálne znevýhodnených dievčat sú uvedené v tabuľke 2. Výsledky indikujú signifikantné pozitívne sekulárne zmeny vo väčšine sledovaných indikátorov. Signifikantné rozdiely sa týkajú tak koordinačných parametrov, silovo-vytrvalostných, ako aj kardiorespiračnej zdatnosti. Výnimkou z daného konštatovania je negatívny sekulárny trend v kĺbovej pohyblivosti trupu (Predklon s dosahovaním v sede), keďže sa potvrdzuje vyššia úroveň dievčat z výskumu Horvátha (2001) v porovnaní so súčasnými dievčatami.

Tabuľka 2 Sekulárne zmeny motorických indikátorov dievčat (6-7 rokov) zo sociálne znevýhodneného prostredia

Parametre	Dievčatá 2019	Horváth/Dievčatá (2001)	t-test	p	Cohen d
	$x \pm s$	$x \pm s$			
Test rovnováhy – Flamingo (n/60 s)	11,90 ± 4,19	16,74 ± 6,73	4,80	< 0,001	0,40
Tanierový tapping (s)	26,06 ± 3,16	32,12 ± 5,47	7,45	< 0,001	1,36
Predklon s dosahovaním v sede (cm)	16,04 ± 3,52	18,79 ± 4,18	4,17	< 0,001	0,72
Skok do diaľky z miesta (cm)	91,10 ± 12,47	81,50 ± 17,01	3,68	< 0,001	0,65
Lah-sed (n/30 s)	10,24 ± 2,16	7,54 ± 3,93	4,65	< 0,001	0,85
Výdrž v zhybe (s)	10,18 ± 4,18	5,51 ± 3,66	7,47	< 0,001	1,19
Člnkový beh 10 x 5 m (s)	30,24 ± 3,16	39,21 ± 4,64	12,73	< 0,001	2,26
Vytrvalostný člnkový beh (n)	12,84 ± 1,89	11,48 ± 3,19	2,86	0,005	0,52

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Výskumné výsledky sekulárnych trendov somatických a motorických predpokladov sociálne znevýhodnených chlapcov sú uvedené v tabuľkách 3 a 4.

Tabuľka 3 Sekulárne zmeny somatických indikátorov chlapcov (6-7 rokov) zo sociálne znevýhodneného prostredia

Parametre	Chlapci 2019	Horváth/Chlapci (2001)	t-test	p	Cohen d
	$x \pm s$	$x \pm s$			
Telesná hmotnosť (kg)	22,18 ± 1,67	20,92 ± 2,35	3,54	< 0,001	0,62
Telesná výška (cm)	116,75 ± 2,99	115,59 ± 6,34	1,27	0,208	0,23
BMI (kg.m ⁻²)	16,26 ± 0,88	15,66 ± 1,49	2,72	0,007	0,49

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Tabuľka 4 Sekulárne zmeny motorických indikátorov chlapcov (6-7 rokov) zo sociálne znevýhodneného prostredia

Parametre	Chlapci 2019	Horváth/Chlapci (2001)	t-test	p	Cohen d
	M ± SD	M ± SD			
Test rovnováhy – Flamingo (n/60 s)	11,09 ± 4,79	16,71 ± 6,70	5,53	< 0,001	0,97
Tanierový tapping (s)	25,62 ± 3,37	28,31 ± 5,10	3,52	0,001	0,62
Predklon s dosahovaním v sede (cm)	15,73 ± 3,58	19,59 ± 4,49	5,55	< 0,001	0,95
Skok do diaľky z miesta (cm)	96,50 ± 18,56	94,46 ± 19,20	0,66	0,512	0,11
Eah-sed (n/30 s)	11,64 ± 2,49	10,17 ± 4,29	2,32	0,021	0,42
Výdrž v zhybe (s)	13,50 ± 9,28	9,07 ± 5,24	4,11	< 0,001	0,59
Člnkový beh 10 x 5 m (s)	28,36 ± 4,09	30,15 ± 5,89	2,01	0,046	0,35
Vytrvalostný člnkový beh (n)	14,21 ± 2,85	14,85 ± 4,57	0,94	0,348	0,17

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Súčasní 6-7 roční chlapci zo sociálne znevýhodneného prostredia vykazujú signifikantne vyššiu telesnú hmotnosť ako ich rovesníci z výskumu Horvátha (2001), v priemere o čosi viac ako 1 kg (tab. 3). Na druhej strane, v telesnej výške sa signifikantné rozdiely nepotvrдили. Potvrďuje sa taktiež, že nárast telesnej hmotnosti súčasnej populácie týchto chlapcov sa nepremietol negatívne do proporcionality somatických parametrov a priemerné hodnoty BMI indikujú v jednotlivých sledovaných súboroch optimálny hmotnostný status. Aj napriek štatistickým rozdielom medzi porovnávanými súbormi v úrovni BMI, sú priemerné hodnoty tohto indikátora v jednotlivých súboroch v norme na základe medzinárodných a národných referenčných rámcov (Cole & Lobstein, 2012; Regecová et al., 2015).

Naše výskumné zistenia indikujú štatisticky významnú dominanciu súčasných chlapcov v porovnaní s ich rovesníkmi testovanými pred dvadsiatimi rokmi vo väčšine sledovaných parametrov. Súčasní chlapci signifikantne zaostávajú v kĺbovej pohyblivosti trupu za svojimi rovesníkmi z výskumu Horvátha (2001), podobne ako bolo konštatované v súbore dievčat. Stagnáciu sekulárnych zmien a takmer identickú úroveň je možné konštatovať vo výbušnej sile dolných končatín (Skok do diaľky z miesta) a v kardiorespiračnej zdatnosti (Vytrvalostný člnkový beh) (tab. 4).

Naše výskumné dáta naznačujú isté trendy, ktoré vyplývajú zo štúdie sekulárnych zmien pohybovej výkonnosti detí a mládeže z Mozambiku. Dos Santos et al. (2014) popisujú, že v tejto ekonomicky rozvíjajúcej sa krajine sociopolitické, ekonomické a edukačné zmeny za posledné dve dekády priniesli negatívny trend postmodernej spoločnosti s viacerými typickými črtami, akými sú detská obezita a klesajúca miera pohybovej aktivity detí. Autori poukazujú na pozitívny sekulárny trend somatických charakteristík detí a mládeže v období dvoch dekád (1992 až 2012). Potvrďujú sa však až znepokojivé poznatky o významnom náraste prevalencie nadhmotnosti a obezity školskej populácie. V roku 2012 vykazovali dievčatá a chlapci významne vyššie BMI ako ich rovesníci z roku 1992. Podobne Dos Santos et al. (2015) dokumentujú, že deti merané v roku 1992 boli flexibilnejšie v trupe ako tie z roku 2012, čo vyplýva aj z našich záverov. Autori konštatujú, že pozitívne socioekonomické a politické zmeny a urbanizačné procesy v Mozambiku v posledných dvoch

dekádach majú zrejme okrem zlepšenia mnohých kvalitatívnych aspektov života aj negatívne dopady týkajúce sa sedavého životného štýlu mladej generácie, incidencie obezity, nadmerného využívania informačných a komunikačných technológií, zvýšenej konzumácie jedla v tzv. rýchlom občerstvení vo veľkých aglomeráciách a pod.

Na druhej strane, sekulárne zmeny telesnej zdatnosti populácie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia z nášho výskumu (paradoxne) nepotvrdzujú závery viacerých vedeckých prác, ktoré poukazujú na celkový pokles úrovne telesnej zdatnosti detí za posledné desaťročia. Masanovic et al. (2020) na základe systematického prehľadu analyzovali medzinárodné vývinové trendy parametrov telesnej zdatnosti detskej populácie. Do kvalitatívnych analýz bolo zahrnutých celkom 19 štúdií zo štrnástich krajín sveta. Najstaršie dáta pochádzali z roku 1969 a najnovšie z roku 2017. Analýza potvrdzuje znižovanie úrovne všetkých motorických parametrov vo väčšine štúdií.

Skôr nachádzame zhodu so závermi štúdie (Hanssen-Doose et al., 2020), v rámci ktorej boli analyzované vývinové trendy v troch kohortách vo veku 4 až 17 rokov. Dáta pochádzali z národného reprezentatívneho šetrenia a indikujú mierny progres výkonnosti medzi testovaním v rokoch 2003 – 2006 až 2009 – 2012. Následne pri porovnaní dát medzi druhou (2009 – 2012) a treťou vlnou merania (2014 – 2017) je konštatovaná istá miera stagnácie telesnej zdatnosti.

Prirodzene, náš výskumný dizajn vykazuje viaceré limity, ktoré neumožňujú všeobecné vymedzenie záverov. Potrebné sú ďalšie detailnejšie výskumné zámery, ktoré budú založené na reprezentatívnych výberoch so širšou analýzou súvislostí a faktorov, ktoré determinujú úroveň telesnej zdatnosti tejto časti populácie.

Záver

Na základe výskumných zistení je možné zhrnúť, že 6-7 ročné deti zo sociálne znevýhodneného prostredia pri vstupe do školy nevykazujú zhoršenie úrovne telesnej zdatnosti v porovnaní s ich rovesníkmi pred dvadsiatimi rokmi. Určitou výnimkou je zhoršenie kĺbovej pohyblivosti u dievčat a chlapcov, ako aj stagnácia v kardiorespiračnej zdatnosti a výbušnej sile dolných končatín u chlapcov. Na druhej strane, z pohľadu somatického vývinu sa preukázal pozitívny sekulárny trend v telesnej hmotnosti chlapcov. Nedochádza však k zmenám hmotnostného statusu vyjadreného úrovňou BMI smerom k riziku nadhmotnosti až obezity.

Skúmanie sekulárnych trendov somatických a motorických parametrov reflektuje meniaci sa sociokultúrny, demografický a ekonomický kontext a prináša viacero otázok, často nejednoznačné či divergentné výskumné zistenia. Domnievame sa však, že systematický monitoring pohybových predpokladov už v ranom detstve je opodstatneným nástrojom pri hodnotení a dizajnovaní edukačných intervencií a programov zameraných na stimuláciu pohybových kompetencií detí. Vhodné je však orientovať tento monitoring už aj na populáciu predškôľakov vo veku 4-6 rokov osobitne z marginalizovaných rómskych komunít a koncentrovať sa najmä na oblasť ich pohybových zručností, a tam smerovať aj následnú intervenciu. V súčasnosti napríklad prebieha na európskej úrovni evalvácia testového nástroja MOBAK-KG, ktorý je určený na zisťovanie pohybových kompetencií detí predškolského veku.

Poznávanie a výskum v oblasti motorických dispozícií „absolventov“ predprimárneho vzdelávania, ktorí prichádzajú do prvých ročníkov základných škôl môže byť jedným z vedeckých argumentov pri nadchádzajúcich kurikulárnych zmenách a tvorbe vzdelávacích politík smerom k reálnej, nielen proklamovanej podpore aktívneho a zdravého životného štýlu už v materskej škole.

Tento príspevok vznikol ako čiastkový publikačný výstup grantového projektu VEGA MŠVVaŠ SR a SAV (č. 1/0122/19) s názvom: Somatická a motorická charakteristika detí mladšieho školského veku a ich vývojové trendy so zvláštnym zameraním na deti z marginalizovaných rómskych komunít.

Zoznam bibliografických odkazov

- Adam, Klissouras, Ravazzolo, Renson, & Tuxworth. (1988). *Eurofit. Handbook for the European test of physical fitness*. Rome: Council of Europe, Committee for Development of Sport.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural science*. (2nd ed.) Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Cole, T. J., & Lobstein, T. (2012). Extended international (IOTF) body mass index cut-offs for thinness, overweight and obesity. *Pediatric Obesity*, 7(4), 284-94. doi: 10.1111/j.2047-6310.2012.00064.x
- Costa, A. M., Costa, M. J., Reis, A. A., Ferreira, S., Martins, J., & Pereira, A. (2017). Secular trends in anthropometrics and physical fitness of young Portuguese school-aged children. *Acta Médica Portuguesa*, 30(2) 108-114.
- Dos Santos, F. K., Maia, J. A. R., Gomes, T. N. Q. F., Daca, T., Madeira, A., Katzmarzyk, P., ...Prista, A. (2014). Secular trends in growth and nutritional status of Mozambican school-aged children and adolescents. *PLoS ONE*, 9(12), e114068. doi.org/10.1371/journal.pone.0114068
- Dos Santos, F. K., Prista, A., Gomes, T. N. Q. F., Daca, T., Madeira, A., Katzmarzyk, P.T., & Maia, J. A. R. (2015). Secular trends in physical fitness of Mozambican school-aged children and adolescents. *American Journal of Human Biology*, 27(2), 201-206. doi.org/10.1002/ajhb.22638
- Hanssen-Doose, A., Niessner, C., Oriwol, D., Bös, K., Woll, A., & Worth, A. (2020). Population-based trends in physical fitness of children and adolescents in Germany, 2003-2017. *European Journal of Sport Science*, 21, 1-11. doi: 10.1080/17461391.2020.1793003
- Hendl, J. (2009). *Přehled statistických metod. Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Horváth, R. (2001). *Telesný vývin a pohybová výkonnosť rómskych detí mladšieho školského veku*. Prešov: SVSTVŠ, UNSCJ, PU.
- Klein, V., Rusnáková, J., & Šilonová, V. (2012). *Nultý ročník a edukácia rómskych detí*. Spišská Nová Ves: Roma Education Fund.
- Masanovic, B., Gardasevic, J., Marques, A., Peralta, M., Demetriou, Y., Sturm, D. J., & Popovic, S. (2020). Trends in physical fitness among school-aged children and adolescents: A systematic review. *Frontiers in Pediatrics*, 8, 627529. doi: 10.3389/fped.2020.627529
- Møller, N. C., Wedderkopp, N., Kristensen, P. L., Andersen, L.B., & Froberg, K. (2007). Secular trends in cardiorespiratory fitness and body mass index in Danish children: The European youth heart study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science of Sports*, 17(4), 331-339. doi: 10.1111/j.1600-0838.2006.00583.x
- Národný akčný plán sociálnej inklúzie 2004 – 2006 (NAP/Inklúzie)*. (2004). Bratislava: MPSVaR. Dostupné na internete: https://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/soc-incl/nap_incl_2004_sk.pdf
- Potočnik, L., Jurak, G. & Starc, G. (2020). Secular trends of physical fitness in twenty-five birth cohorts of Slovenian children: A population-based study. *Frontiers in Public Health*, 19(8), 561273. doi: 10.3389/fpubh.2020.561273.
- Regecová, V., Ševčíková, L., Hamade, J., & Janechová, H. (2015). Klasifikácia hodnôt indexu telesnej hmotnosti u detí a adolescentov. *Informačný bulletin hlavného hygienika Slovenskej republiky*, 5, 88-97.
- Rosinský, R. (2006). *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych detí k učeniu*. [Roma children or motivation of Roma children to learn]. Nitra: FSVaZ UKF. s. 263. ISBN 80-8050-955-7.
- Tester, G., Ackland, T. R., & Houghton, L. (2014). A 30-Year journey of monitoring fitness and skill outcomes in physical education: lessons learned and a focus on the future. *Advances in Physical Education*, 4(3) 127-137. <http://dx.doi.org/10.4236/ape.2014.43017>
- Tomkinson, G. R., Leger, L. A., Olds, T. S., & Cazorla, G. (2003). Secular trends in the performance of children and adolescents (1980-2000). *Sports Medicine*, 33(4), 285-300. doi.org/10.2165/00007256-200333040-0000353

doc. PaedDr. Ingrid Ružbarská, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

ingrid.ruzbarska@unipo.sk



VÝTVARNÁ VÝCHOVA V PREDŠKOLSKOM PROSTREDÍ AKO PRIESTOR ROZVOJA FANTÁZIE – VNÍMANIE UMELECKÝCH DIEL ART EDUCATION IN THE PRESCHOOL ENVIRONMENT AS A SPACE FOR THE DEVELOPMENT OF FANTASY – PERCEPTION OF WORKS OF ART

Alena Sedláková³⁷

Abstrakt: Výtvarné umenie je bohatým zdrojom podnetov pre deti v predškolskom veku. Výtvarná výchova poskytuje priestor na rozvoj fantázie a kreativity. Je súčasťou života detí v predškolskom prostredí. V našom príspevku uvažujeme o výtvarnom umení, Popisujeme význam výtvarného umenia v živote detí a snažíme sa o rozvíjanie priestoru pre realizácie výtvarných prác detí na základe podnetov z výtvarného umenia. Pripájame niekoľko postupov na vnímanie umeleckých diel.

Kľúčové slová: Výtvarné umenie, maľby, vnímanie, výtvarná výchova v predškolskom prostredí.

Abstract: The visual arts are a rich source of stimuli for preschool children. Art education provides space for the development of imagination and creativity. It is part of children's lives in preschool. In our paper, we consider the art of art, we describe the importance of art in the lives of children's and we try to develop space for the implementation of children's art of the basis of stimuli from the art. Here are some ways to perceive works of art.

Key words: Fine art, paintings, perception, art education in preschool environment.

Výtvarná výchova predstavuje pre deti v predškolskom veku vhodný priestor pre rozvoj všetkých schopností a zručností, tiež expresívny priestor na rozvoj fantázie. V materskej škole sa jedná o oblasť Umenie a kultúra. Ide o niekoľko aspektov, ktoré sa realizujú v predškolskom veku. Sú to výtvarné činnosti s tvarom na ploche a v priestore, modelovanie a konštruovanie, papierové skladačky a origami, výtvarné činnosti v maľbe, grafike, kresbe či vnímanie umeleckých diel, poznávanie ilustrácií a podobne. Mistrík (In Kolláriková & Pupala eds. 2001) píše o vzťahu detí a umenia, že umenie môže byť chápané v rôznych podobách. Napríklad: umeleckej kultúre, umeleckej tradícii, umeleckých dielach či aktivitách. Umenie v živote detí má existenciálny zmysel. Kultúrne predmety sú syntézou zmyslovo vnímateľného materiálu a hodnotových predstáv, ktoré do nich včlenili tvorcovia. Cez estetické vzťahy k svetu sa deti učia uvedomovať si rozdiel medzi tým, čo vidia a tým, čo je za ním. Umenie je pre nich hrou ale aj prostriedkom poznania a komunikácie. Na inom mieste Mistrík (In Kolláriková & Pupala eds. 2001, s. 431) píše: „Umelecké aktivity detí predškolského a mladšieho veku a ich estetické vzťahy k svetu sa významne podieľajú na procese socializácie a akulturácie. V tomto procese zohráva dôležitú úlohu zmyslovo-konkrétny materiál a umenie v ňom i samotnom živote detí vystupuje najmä troch funkciách: ako hra, ako prostriedok poznania a ako prostriedok komunikácie. Do detského sveta výrazne vstupuje i súčasná kultúra a nové elektronické médiá, ktorých výhody je vhodné kombinovať s tradičnými umeleckými prostriedkami.“

³⁷ Autorka pracuje ako odborná asistentka a venuje sa výučbe študentov, vedeniu ich záverečných prác. Oblasťou jej skúmania je detský výtvarný prejav, metodika výtvarnej výchovy, problematika arteterapeutického pôsobenia a vlastná tvorba ilustrácií v maľbe, kresbe a čiastočne aj grafike. Ilustrovala Rozviazané jazýčky a Učebnicu pre rusínsky jazyk.

Ako s prvými prejavmi z výtvarného umenia sa deti stretávajú s ilustrovanými knihami. Najprv sú to lepoprelá, či detské ilustrované časopisy, neskôr knihy. Teda dôležitú úlohu tu má ilustrácia ako významný umelecký prejav. Ilustrácia je aj významné umelecké dielo, ktoré deti vidia ako súčasť detskej knihy. Je taktiež súčasťou výtvarnej výchovy. Deti vytvárajú ilustrácie po prečítaní knihy. V predškolskom veku samozrejme knihu číta pedagóg. Ilustrujú teda to, čo počujú alebo vidia. Ich ilustrácie sú spontánne a často sa inšpirujú ilustráciami v knihách. Vytvárajú tak interpretácie už známych umeleckých ilustrácií, ktoré osvetľujú texty. Ilustrácie slúžia aj ako vizuálne pomôcky. Pomocou nich si osvojujú praktické a intelektuálne zručnosti. Taktiež poslúžia aj ako motivácia. Podľa Pettyho (2013) motivačné faktory pôsobia krátkodobo alebo dlhodobo. Krátkodobé faktory bývajú silnejšie, zvlášť v detstve a v dospievaní. Zadávané úlohy majú byť také, aby ich deti dokázali úspešne splniť. Najmä v predškolskom veku, aby deti motivovali k ďalšej činnosti aj počas výtvarnej výchovy. Deti treba vždy motivovať a pochváliť zvládnutý problém. Na výtvarnej výchove aj využitie techniky a aktívnej činnosti. Petty (2013) tiež píše o vnútorných formách pozitívneho posilňovania, kde sa môžu deti učiť tematickému celku, alebo plniť určitú úlohu, uspokojia zvedavosť, objavujú niečo pre seba, sú tvoriví a učenie majú pod kontrolou, či zažívajú pocit, že to majú správne. Pozitívne posilňovanie priaznivo pôsobí aj na chovanie. Podľa nových poznatkov sme schopní učiť sa všetkými mysliteľskými štýlmi. Výtvarný prejav riadi pravá hemisféra, ako aj celok, priestor, či hudbu a obrazy. Ľavá hemisféra zasa časti, jazyk či logiku. U detí a dospelých však môže prevládať funkčne buď jedna alebo druhá hemisféra.

Opravilová (2016) uvádza, že dieťa má schopnosť zbierať dojmy, vytvárať citové vzťahy k ľuďom a veciam, vidieť zaujímavosti okolitého sveta, vžívať sa do situácií a reagovať na ne. Táto schopnosť je individuálna a jedinečná. A ak je jej daná príležitosť k rozvoju a je podporovaná, sprevádza človeka po celý život. Tvorivosť znamená schopnosť spojiť myslenie, cítenie a vnímanie, mať uspokojenie z vlastnej vynaliezavosti, ochotu zmocniť sa ponúkaných poznatkov a dať im nové súvislosti. Potreba dieťaťa vypovedať o svojich predstavách a zážitkoch sa premieta do všetkých detských prejavoch – slovného, dramatického, hudobného, výtvarného i telesného. Do života predškolského dieťaťa patrí hudba a pohyb práve tak ako kniha, rôzne formy detského divadla alebo výtvarného umenia. Podľa nášho názoru je treba vložiť do výchovy detí v každom veku všetky dostupné prostriedky výtvarného vyjadrenia, či rôzne aktivity spojené s výtvarným prejavom a výtvarným umením. Spoznávanie výtvarných diel je treba realizovať podľa rôznych, aj umeleckých metód a postupov. Aj v našich podmienkach je treba využiť artefietiku, či metódy arteterapie. Spoznávanie výtvarných diel tak realizujeme pomocou odzberania a aktívnej podoby výtvarnej činnosti. Podľa Šupšákovéj (1999) výtvarná výchova integruje emocionálnu, imaginatívnu, teda obrazotvornú zložku ako nevyhnutnú súčasť každej tvorivosti a racionálnu zložku ľudskej psychiky. Senzibilita vo výtvarnej tvorbe detí znamená schopnosť zmyslovo vnímať. V teoreticko-praktickej rovine sú aj na Slovensku známe štyri prúdy, ktoré poskytujú priestor výtvarnej tvorivosti. Ako prvý prúd je známy art-centrický, druhý animo-centrický, tretí gnozeo-centrický a štvrtý video-centrický. Podľa nás je najvýznamnejším pre deti v predškolskom veku práve gnozeo-centrický prúd. Je blízky art-centrickému prúdu, pretože čerpá inšpirácie z oblasti umeleckej a výtvarnej tvorby, aj keď samotné umenie nie je v centre pozornosti. Výtvarné umenie, ale nakoniec ani výtvarná výchova nie sú v tomto ponímaní cieľom, sú však cestou k objavovaniu sveta. Sú prostriedkom výtvarnej komunikácie a tiež spôsobmi poznávania sveta. Poslaním výtvarnej výchovy je nielen estetické spoznávanie ale aj rozvíjanie schopností a zručností výtvarného prejavu. V rámci výtvarnej

výchovy teda vytvárame vhodné podmienky a možnosti na aktívne skúmanie umeleckých diel a postupov ich vytvárania. K tomu môžeme využívať rôzne metódy a aktivity. Jednou z nich je aj artefietika. Je to vzdelávacia koncepcia. Podľa Slavíkovej, Slavíka a Eliášovej (2007) sa artefietika dotýka umenia, podľa slova „arte“ – umenie a slovom filetický, ktoré tvorí druhú časť pojmu, bolo pomenované také poňatie výchovy, ktoré sa usiluje prepájať emocionálny a sociálny rozvoj s rozvojom intelektuálnym. Program vychádza z tvorivého expresívneho prejavu a osobných zážitkov dieťaťa a žiaka, ktoré sa snaží pedagogicky zhodnotiť pre poznávanie, sebazpoznávanie, rozvoj komunikačných schopností a uplatnenia sa v živote medzi ľuďmi. Artefietické poňatie bolo inšpirované arteterapiou a vychádza z výtvarnej výchovy. Dôležitá je vizualita. Veľmi dôležitý je tu reflexívny dialóg a samotný proces výtvarnej činnosti. Výtvarný proces začína zvyčajne ľadolkami, ktoré pomáhajú uviesť deti a žiakov do konkrétnych zostavených aktivít. Využíva sa tu aj pohybová kultúra, hudobná výchova a rôzne formy výtvarnej výchovy. Za zakladateľa artefietiky sa považuje Jan Slavík, ktorý toto poňatie, resp. koncepciu rozpracoval v Česku, no jeho metódy sa realizujú čoraz častejšie aj na Slovensku. Za východiskový pojem považuje tvorivosť. Aj on sa zaoberal štyrmi prúdmi výtvarnej výchovy. **Gnozo-centrický prúd sa orientuje na detskú skúsenosť všedného dňa** (Slavík, 1997). Ak chce mať expresívna výchova prijateľný program, musí zobrať do úvahy súdobý civilizačný dôraz na úlohu individuality v spoločenskom systéme. Východiskom pre teóriu a prax artefietiky je rovnako ako pre výtvarnú výchovu je výtvarný zážitok. Dôležité sú výraz, forma, komunikácia, senzibilita a myslenie. Spôsob výtvarného vyjadrenia a techniky alebo materiály výtvarnej tvorby nie sú v artefietike stredobodom pozornosti. Hľadá sa na ne ako na prostriedky tvorby.

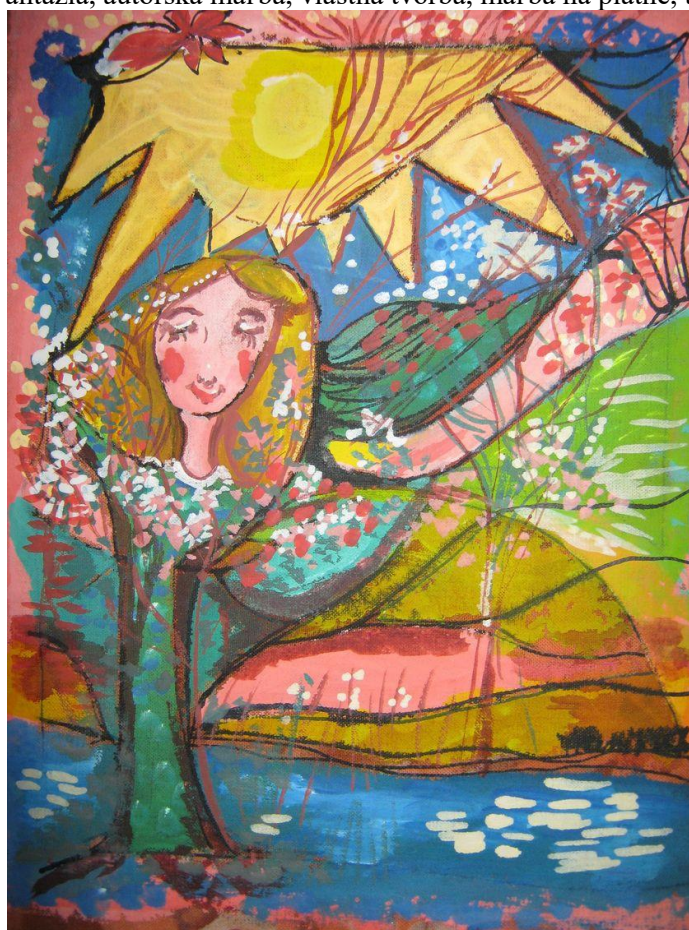
Aj preto má artefietika blízko k arteterapii, ba často spolu používajú rovnako efektívne metódy a postupy, aj keď arteterapia sa viac dotýka liečby prostredníctvom výtvarného umenia a techník. Obe však podporujú rozvoj a prejavy fantázie. Hartl a Hartlová (2010) opisujú fantáziu ako obrazotvornosť, predstavivosť. Podľa Wundta (In Hartl & Hartlová 2010) je to myslenie v obrazoch a hlavným znakom je novosť vytváraných kombinácií, ktoré človek doposiaľ nezažil. Ide o vytváranie nových predstáv na základe skoršieho vnímania či obmieňania minulej skúsenosti. Miera fantázie je daná nadaním, je základom každej tvorivej činnosti, obohacuje život ale vedie aj k úniku z reality. Fantázia je teda vytvorenie niečoho nového v podobe obrazu, predstavy, idey, prevtelených potom do nejakej materiálnej veci alebo praktickej činnosti človeka. Treba však povedať, že prameňom fantázie je vždy objektívna realita. Aj fantázia je jednou z foriem odrazu skutočnosti. Aj tie najfantastickejšie prejavy majú základ v určitých reálnych predmetoch alebo sú to elementy, ktoré sú novým, zvláštnym spôsobom spojené.

Obrázok 1 Fantázia. Umelecké dielo, autor nie je známy



(Zdroj: <https://pixabay.com/sk/illustrations/ma%4beovanie-fant%3%a1zia-umeleck%3%a9-dielo-2181831/>)

Obrázok 2 Fantázia, autorská maľba, vlastná tvorba, maľba na plátne, technika gvaš



(Zdroj: Vlastný archív)

Obrázok 3 Detská fantázia, maľba, kombinovaná technika.



(Zdroj: Vlastný archív)

Fantázia je pre svet výtvarného umenia veľmi dôležitá. Kulka (2004) píše o umeleckej a estetickej hodnote v umení. Oba pojmy sa navzájom dopĺňajú a prelínajú. Hodnota umeleckého diela spočíva teda v hodnote estetickej. Predpoklad, že hodnota umeleckého diela spočíva v jeho hodnote estetickej, bol braný aj ako základná axióma vymedzujúca rozsah skúmania podstaty umenia a jeho hodnotenia. Je v histórii estetiky tak zakorenený, že postupne takmer získal status apriórneho princípu. Umelecká hodnota odráža obecný význam inovácie exemplifikovanej dielom pre svet umenia a potom aj potenciál tejto inovácie pre jej ďalšie esteticko-umelecké využitie. Umelecká hodnota diela však nemôže byť spoľahlivo určená bez časového odstupu. Umelecká hodnota je otvorená a je závislá na histórii umenia. Jednotná definícia umenia však neexistuje. Dokonca Gombrich (1990) píše, že umenie v skutočnosti neexistuje. Existujú len umelci. Kedysi to boli muži, ktorí zobrali farebnú hlinku a na stenu jaskyne načrtli tvary bizóna. To slovo, umenie, môže mať v každom období rôzny význam. Kulka a Ciporanov (2010) otvárajú otázku, čo je umenie, a že ide o otázku filozofickú. Odpoveď na ňu hľadajú autori do dnešných čias. Dlhé roky panovala medzi filozofmi zhoda, že charakteristickým rysom umenia je napodobňovanie reality tak, ako sa nám javí. Diskusie otvorili impresionisti, a napokon najviac polemiky mali autori abstrakcie.

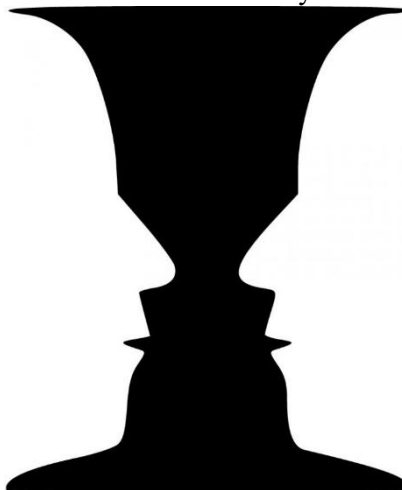
Podstata umeleckej činnosti, jej špecifikum, ako aj pomer k ostatným ľudským činnostiam zaujímali filozofov dlho pred vznikom estetiky. Problém definície umenia spadá až do obdobia samotných koreňov európskej filozofie (Ciporanov In Kulka & Ciporanov 2010). Definíciou umenia tak filozofia sleduje predovšetkým svoj vlastný záujem: vymedzenie charakteru (teda vytýčením hraníc) mytopoetickej praxi však háji svoj nárok na pravdu. Rozlíšenie slobodných a mechanických umení zohralo v rámci európskej systematizácie vedenia a praxe i v ustanovení vzdelávacieho systému svoju nespornú úlohu. Weitz (In Kulka & Ciporanov 2010) tvrdí, že pojem umenie musí zostať pojmom otvoreným, aby jeho štruktúra vyhovovala otvorenému a nevyspytateľnému vývoju umeleckej tvorby. Problém podstaty umenia sa podobá otázke podoby hier. Vedieť, čo je to umenie, neznamená pochopiť nejakú zjavnú či skrytú podstatu, než byť schopný rozpoznávať, popisovať a vysvetľovať veci, ktorým hovoríme umenie, na základe týchto podobností. Preto je pojem umenie

stále otvorený. Levinson (In Kulka & Ciporanov 2010) opisuje umelecké dielo tak, že sa líši od pojmu veci iných druhov, ktoré nás obklopujú. Nedá sa zakaždým určiť, čo je a čo nie je umením, ani porovnaním s archetypom. Aby sa vec stala umením, musí ju tvorca dať do súvislostí s umením existujúcim v danú dobu a neprispôbovať ju len k nejakej šablóne. Ide o obsah. Umeleckým dielom je predmet, ktorý osoba, alebo osoby majúce na neho vlastnícke právo nepriechodne zamýšľali tak, aby bolo vnímané ako umelecké dielo, t. j. vnímané spôsobom, akým sa štandardne vnímali umelecké diela.

Kulka (2019) v súvislosti s umeleckým dielom uvažuje aj takto: umelecké diela môžu byť porovnávané so svojimi vlastnými verziami, teda svojimi nerealizovanými možnosťami. Na tejto myšlienke a na intuíciách spojených s pojmami miery zjednotenia, komplexnosti a intenzity stavia schematický model estetických súdov, kde je estetická hodnota poňatá ako funkcia rôznych druhov alterácií. Za dôležité tu teda považuje tri komponenty toho modelu – jednota, komplexnosť a intenzita. Umelecké dielo má tak umeleckú hodnotu, umelecko-estetickú, hodnotu kresťanskú, didaktickú, morálnu, historickú, spoločenskú i ekonomickú a mnoho iných hodnôt.

V kontextoch umenia a umeleckého diela ešte uvažujeme o ceste od znázornenia k výrazu. Gombrich (2019) píše, že umelecké diela nie sú zrkadlá, avšak zdieľajú s nimi prchavé kúzlo transformácie, ktorá sa dá len ťažko opísať slovami. Znázorňovanie nemusí byť nutne umením, avšak preto nie je o nič menej záhadné. Každý osobný štýl má svoje zobrazovanie. Sú to práve konečné zložky, v ktorých sa údajne umelec vyjadruje. Skutočný zázrak jazyka umenia nespočíva v tom, že umožňuje umelcovi vytvoriť ilúziu reality, ale v tom, že rukami veľkého majstra sa zobrazenie stáva priehľadným. Tým, že nás učí vidieť viditeľný svet nanovo, dáva nám ilúziu, že sa pozeráme do neviditeľnej ríše mysle, ak sa tak pozerat' vieme. Pri skúmaní jazyka umenia musíme upozorniť na silu interpretácie. Mitchell (2021) píše, že obrazy, podobne ako história či technológie, sú naše výtvary, ale zároveň sa bežne považujú za mimo našu kontrolu – alebo prinajmenšom mimo niečiu kontrolu, pričom otázka pôsobenia a moci je kľúčová pre spôsob, akým obrazy fungujú. V teórii sa prekrývajú pojmy: forma, motív, obraz a symbol. Vytvárajú trojrozmerný model interpretácie, ktorý sa presúva od predikonologického popisu prvotného alebo prirodzeného významu cez ikonologický rozbor druhotného alebo konvenčného významu k ikonografickej interpretácii vnútorného významu alebo obsahu, k ikonologickému svetu symbolických hodnôt. Tento presun prebieha z povrchu do hĺbky, od pocitov k myšlienkam, od bezprostredných náhľadov do spôsobov, akým boli prostredníctvom špecifických tém a pojmov vyjadrované podstatné tendencie ľudského ducha. Dialektické obrazy majú v sebe nejednoznačnosť vo vizuálnej podobe. Známy je psychológmi využívaný obraz králikokačky. Obraz sa javí raz ako hlava králika a inokedy v tom môžeme vidieť kačku so zobákom. Väčšina multistabilných obrazov nie sú metaobrazmi. Manifestuje sa v nich vnorenie, v ktorom rámci predkladajú jeden obraz ukrytý v inom obraze. Neodkazujú samy k sebe, ani určitej kategórii obrazov, ale využívajú konkrétny geštalť k posunu od jedného odkazu k druhému. Nejednoznačnosť toho, k čomu odkazujú, vytvára akýsi druhotný efekt autoreferencie ku kresbe, ako kresbe, výzve divákovi, aby sa fascinovane vrátil k onomu tajomnému objektu, ktorého identita sa zdá byť tak nestála, a pri tom tak absolútne jedinečná a určitá. Ak je autoreferencia produkovaná multistabilným obrazom, potom má rovnako toľko spoločného s ja pozorovateľa ako s metaobrazom samotným.

Obrázok 4 Multistabilný obraz



(Zdroj: <https://www.eurekaalert.org/multimedia/695445>)

Zobrazovať znamená vyberať si určité podstatné a charakteristické znaky spomedzi mnohých iných (Uždil & Razáková, 1967). Vzájomným porovnávaním výzoru a významu zobrazovaného predmetu sa deti naučia aj správne zobrazovať. Porovnávanie je hodnotnou duševnou činnosťou. V detskom zážitku z výtvarného diela má veľkú úlohu citová účasť. Umelecká forma má tu sprostredkujúcu úlohu. Z prostriedkov estetickej výchovy má osobitné miesto obrazové dielo. Umelecovo dielo má sa deťom predostrieť ako výsledok určitej práce a myšlienkového úsilia.

Šupšáková a kol. (2001) uvádzajú, že materská škola sa podieľa na zdokonaľovaní vizuálnej gramotnosti. Cieľom je sprístupniť vnútornému svetu dieťaťa symboliku obrazového jazyka, pestovať schopnosť vedieť sa vyjadriť voľne štetcom, ceruzkou, porozumieť líniám, farbám či tvarom. Výtvarná výchova vytvára priestor na vyjadrenie individuálneho vzťahu k svetu. Podieľa sa na rozvoji senzibility. Integruje emocionálnu, imaginárnu – obrazotvornú zložku ako nevyhnutnú súčasť tvorivosti a racionálnosti ľudskej psychiky. Výtvarná výchova teda vytvára aj priestor na interakciu a spoluprácu, čím prispieva ku kognitívnemu vývoju dieťaťa.

Obrázok 5 Maľba od Marca Chagalla, Krava so slnečníkom, olej na plátne, 1946

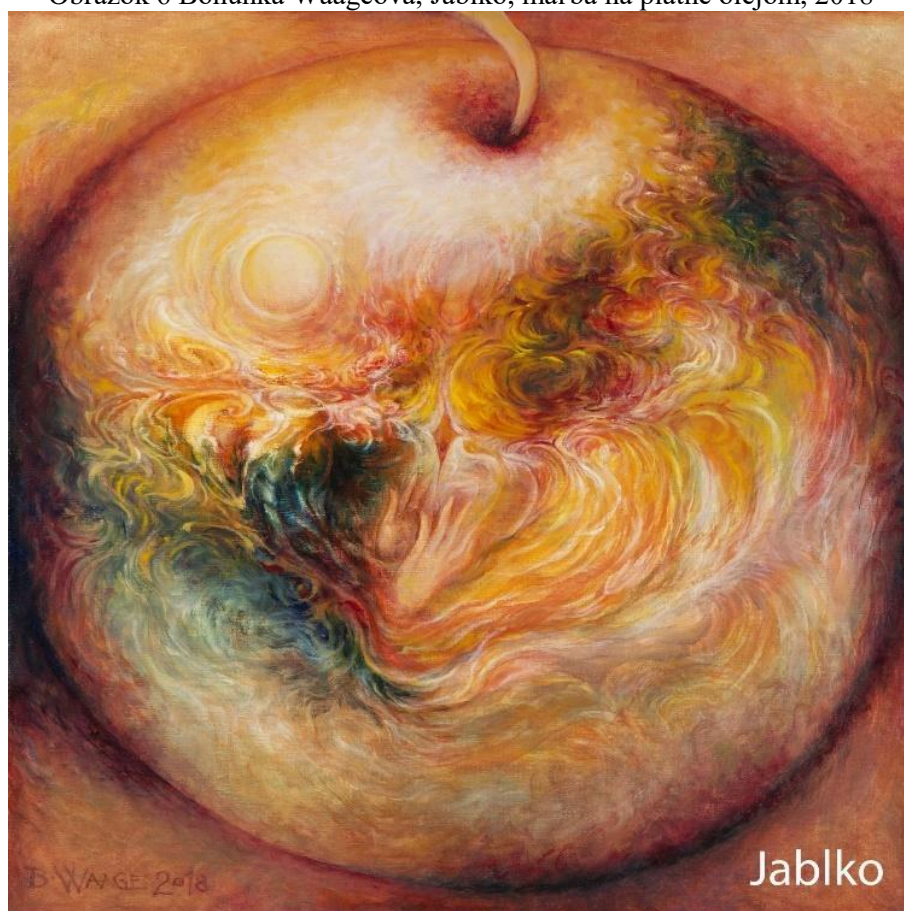


(Zdroj: Walther, I. F. a Metzger, R. (2012). *Chagall*. Praha, Česko: TASCHEN & Nakladatelství Slovart)

Obrázok 5 sme vybrali k voľnej výtvarnej interpretácii umeleckého diela. Ponúkame možnosti výtvarnej tvorivosti pre deti v predškolskom veku. Reprodukcii môžu premaľovať inými farbami, rozstrihať ju a nalepiť na výkres jej fragmenty, ktoré následne deti môžu dotvárať maľbou alebo kresbou. Môžu pri tom využiť čierny tuš a drevko na kreslenie, farbičky v drevenom obale alebo vodové farby. Tiež môžu vytvoriť tzv. roláž, kedy učiteľka reprodukcii rozstrihá na dvojcentimetrové široké prúžky, k tomu si pripraví kontrastný farebný papier, ktorý tiež rozstrihá na rovnaké prúžky. Deti napokon lepia jednotlivé pásiky vedľa seba tak, že striedajú farebný prúžok s prúžkom z reprodukcii. Vo výsledku sa obraz akoby rozšíri, čím nám vznikne zaujímavá roláž. Pri tejto reprodukcii je ale možná ešte domaľovaná koláž, ktorú je treba urobiť nasledovne. Z reprodukcii si vystrihneme kravu a ružového psíka. Zvieratká umiestnime na nový výkres, nalepíme ich do stredu alebo na niektorú stranu výkresu a pokračujeme domaľovaním temperovými, prstovými alebo akvarelovými farbami. Vznikne nám domaľovaná koláž. Podobné umelecké postupy môžeme uplatniť aj pri vybranej reprodukcii detskej ilustrácie, či už z knihy alebo leporela. Dôležitý je tesný kontakt s výtvarným umením.

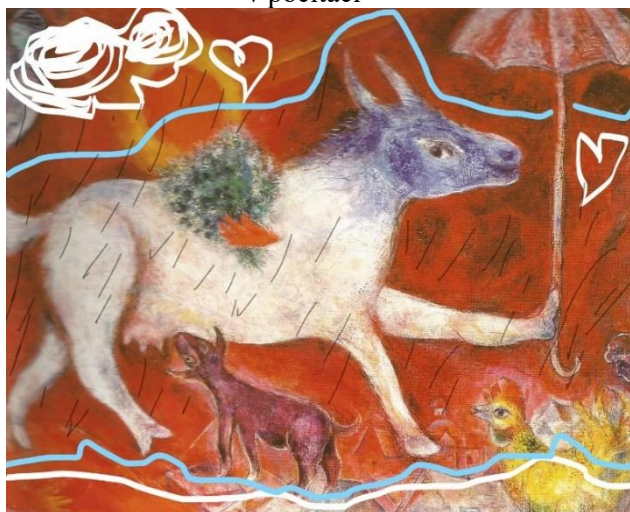
Obrazy treba precítiť, deti motivovať aj hudobnou skladbou či poéziou, riekankou a podobne. K poznávaniu obrazov je treba využívať aj návštevy v galériách a múzeách. V nich sú niekedy realizované prednášky o autoroch a ich dielach ako galerijná edukácia. Tam je niekedy aj možné priamo viesť výtvarnú výchovu. Deti tam môžu maľovať aj vystavené objekty, či ich kresliť.

Obrázok 6 Bohunka Waageová, Jablko, maľba na plátne olejom, 2018



(Zdroj: <http://www.waageova.cz/Obrazy/#&gid=1&pid=4>)

Obrázok 7 Dotváranie maľby pomocou nástrojov v počítači



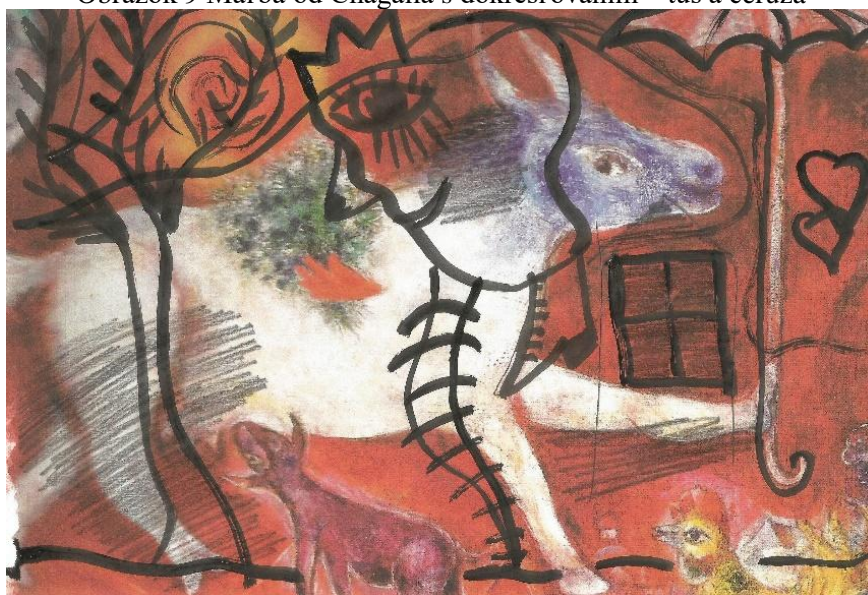
(Zdroj: Vlastný archív)

Obrázok 8 Dotváranie maľby v počítači alebo na tablete



(Zdroj: Vlastný archív)

Obrázok 9 Maľba od Chagalla s dokresľovaním – tuš a ceruza



(Zdroj: Vlastný archív)

V našom príspevku sme priniesli pohľad na teoretické problémy výtvarného zobrazenia, obrazu či výtvarnej činnosti a poukázali sme na výtvarnú výchovu ako rozmanitý priestor pre rozvoj fantázie detí v predškolskom veku. Poznávanie umeleckého diela je dôležitým krokom od najútlejšieho veku dieťaťa. Získava tým nové dimenzie poznania a estetické cítenie. Každá forma kreatívnej činnosti ich obohacuje o nové skúsenosti, ktoré v neskoršom veku dotvárajú celkovú osobnosť človeka.

Zoznam bibliografických odkazov

Gombrich, E. H. (1990). *Příběh umění*. Praha, Česko: ODEON.

Gombrich, E. H. (2019). *Umění a iluze. Studie o psychologii obrazového znázorňování*. Praha, Česko: Argo.

Hartl, P. & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha, Česko: Portál.

- Kolláriková, Z. & Pupala, B. (2001). *Předškolní a primární pedagogika. Předškolská a elementární pedagogika*. Praha, Česko: Portál.
- Kulka, T. (2004). *Umění a falzum*. Praha, Česko: Academia.
- Kulka, T. & Ciporanov, D., (eds.) (2010). *Co je umění. Texty angloamerické estetiky 20. století*. Praha, Česko: Pavel Merta.
- Kulka, T. (2019). *Umění a jeho hodnoty. Logika umělecké kritiky*. Praha, Česko: Argo.
- Mitchell, W. J. T. (2021). *Teorie obrazu*. Praha, Česko: KAROLINUM.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha, Česko: Grada Publishing, a. s.
- Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha, Česko: Portál.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha, Česko: KAROLINUM.
- Slavíková, V., Slavík, J. & Eliášová, S. (2007). *Dívej se, tvoř a povídej! Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha, Česko: Portál.
- Šupšáková, B. (1999). *Projekty a alternativní formy vo výtvarnej výchove*. Bratislava, Slovensko: GRADIENT.
- Šupšáková, B. a kol. (2001). *Čítanka odborných textov z výtvarnej výchovy*. Bratislava, Slovensko: Univerzita Komenského.
- Uždil, J. & Razáková, D. (1967). *Metodika výtvarnej výchovy v materskej škole*. Bratislava, Slovensko: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Walther, I. F. & Metzger, R. (2012). *Chagall*. Praha, Česko: TASCHEN & Nakladatelství Slovart.

Mgr. Alena Sedláková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

alena.sedlakova@unipo.sk



PREHĽAD PREDMETOV (PRE)GRADUÁLNEJ PRÍPRAVY UČITEĽOV MATERSKÝCH ŠKÔL NA ROZVÍJANIE REČI NA VYBRANÝCH UNIVERZITÁCH OVERVIEW OF SUBJECTS OF (PRE)GRADUATE TRAINING OF KINDERGARTEN TEACHERS FOR SPEECH DEVELOPMENT AT SELECTED UNIVERSITIES

Matej Slováček³⁸

Abstrakt: Nielen súčasná spoločenská situácia (pandémia COVID-19 – sociálny dištanc, prekrytie dýchacích ciest, on-line vyučovanie), ale aj doba rastúceho vplyvu multimédií, informačno-komunikačných technológií a sociálnych sietí, rovnako aj fenomén rastu individualizovania výchovy, môžu mať negatívny dopad na vývin, rozvoj a stimuláciu reči detí aj v Česku aj na Slovensku. Príprava učiteľov materských škôl je takisto poznačená negatívnymi javmi, medzi ktoré môžeme zaradiť o. i. ľahkú a rýchlu dostupnosť k rôznym informáciám prostredníctvom internetu, dostupnosť k „overeným profesionálnym a odborným“ poznatkom, aj k prekladovej komerčnej literatúre, ktorá nie vždy reflektuje najnovšie vedecké poznatky psycholingvistiky, neurolingvistiky, didaktiky a metodiky rozvíjania reči a materinského jazyka. Hlavným zámerom článku je prezentovať prieskum s cieľom kvantifikovať pomer a zastúpenie vysokoškolských predmetov pripravujúcich budúcich učiteľov materských škôl na rozvíjanie jazykovo-komunikačnej a literárne kompetencie (predmety lingvistické aj lingvodidaktické) v 2 kategóriách: (1) poznávanie systému jazyka a rozvoj komunikačných schopností vysokoškolského študenta, (2) didaktiku rozvoja reči dieťaťa predškolského veku v Českej a Slovenskej republike (Univerzita Karlova, Masarykova univerzita, Trnavská univerzita v Trnave a Prešovská univerzita v Prešove).

KPúčové slová: stimulácia a rozvoj reči, materská škola, príprava učiteľov, pedagogický výskum.

Abstract: Not only the current social situation (pandemic COVID-19 - social distance, airway cover, online teaching), but also the time of growing influence of multimedia, information and communication technologies and social networks, as well as the phenomenon of growth of individualization of education can have a negative impact on the development, language acquisition in both the Czech Republic and Slovakia. The training of kindergarten teachers is also marked by negative phenomena, among which we can include easy and fast access to various information via the Internet, access to "proven professional and expertise", as well as to translated commercial literature, which does not always reflect the latest scientific knowledge of psycholinguistics, neurolinguistics, didactics and methodology of language acquisition. The main purpose of the article is to present a survey to quantify the proportion and representation of university subjects preparing future kindergarten teachers to develop linguistic and literary competence (linguistic and linguistic teaching subjects) in 2 categories: (1) knowledge of the language system and development of communication skills of university students, (2) didactics of language acquisition of a preschool child in the Czech and Slovak Republics (Charles University, Masaryk University, Trnava University in Trnava and University of Prešov in Prešov).

Keywords: language acquisition, kindergarten, teacher training, pedagogical research.

³⁸ Absolvoval štúdium na Prešovskej univerzite v Prešove, rigorózne konanie na UMB v Banskej Bystrici. V práci obhájenej na PedF Univerzity Karlovej v Prahe sa venoval výskumu možností vzdelávania učiteľov v pedagogike Márie Montessoriovej. Absolvoval aj niekoľko vzdelávacích seminárov o Montessoriovej pedagogike pre deti predškolského a mladšieho školského veku. Člen SV OMEP, Asociácie predškolsní výchovy ČR, Montessori ČR. V súčasnosti je externým doktorandom Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove pod vedením doc. Mgr. Kataríny Vužňákovéj, PhD.

Úvod

„S témou detskej reči a komunikácie súvisí problematika prípravy učiteliek materských škôl: Ak sa má jazyková a komunikačná vybavenosť detí v materskej škole rozvíjať, musia byť na to profesijne pripravené učiteľky“ (Průcha, 2009, s. 29). Predložený článok sčasti nadväzuje na prácu Drozdovej (2018), ktorá kvalitatívne porovnávala prípravu budúcich učiteľov materských škôl na rozvíjanie a stimuláciu rečového vývinu na Pedagogickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne a Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. V metodológii našej práci sa pokúsime o „rozšírenie“ hľadání odpovedí na autorkou nastolené otázky. Analyzujeme študijné plány vybraných študijných programov pripravujúcich učiteľov materských škôl na úrovni 1. a 2. stupňa vysokoškolského vzdelávania vo vzťahu k predmetom zameraných na jazyk, reč, komunikáciu a literatúru.

Vzdelávanie učiteľov materských škôl

Lukášová (2012, podľa Helus, 2012) sa zamýšľa nad výzvou pre rozvoj pedagogiky. Podľa autorky sú výzvou práve krízové javy v spoločnosti³⁹, pri riešení ktorých je ignorovaná skutočnosť, že dieťa má svoju vnútornosť, o ktorú je potreba sa aj v podmienkach školy starať. Niektoré prístupy ku krízovým javom ponúkajú riešenia, ktoré rôzni autori nazývajú „spoločnosť vědění“, alebo „znalostní společnost“. Preto je dôležité venovať tejto problematike v príprave budúcich učiteľov pozornosť. Profesiou učiteľa v Českej a Slovenskej republike výskumne analyzovali (Miňová, 2019, 2014, 2012a; Syslová, 2017; Průcha & Kořátková, 2013; Portik, 2012; Guziová, Podhájecká & Kimličková, 2011, Hupková & Petlák, 2007, Helus, 1995).

O kvalite vzdelávania učiteľov sa v našich krajinách diskutovalo podľa Opravilovej (2007 In Kropáčková, 2007) najmä začiatkom dvadsiatych rokov 20. storočia. Spočiatku boli otvorené vysokoškolské kurzy v Brne a v Prahe v roku 1927, v roku 1928 aj v Plzni. Mohli sa ich zúčastňovať české, slovenské a podkarpatskoruské učiteľky. V roku 1970 bol otvorený odbor Učiteľstvo pre materské školy na pedagogických fakultách v Prahe a v Olomouci. Kořátková (2009, s. 1123) uvádza:

„Na začiatku deväťdesiatych rokov (1992/93) bolo na PedF UK v Prahe otvorené ešte prezenčné bakalárske štúdium odboru Učiteľstvo pre materské školy. Veľkou prednosťou tejto fakulty bola dlhodobá kontinuita štúdiá, ktoré sa venovalo predškolskej výchove. Na jednotlivých katedrách boli skúsení garanti vyučovania pre tieto dva obory (Bc., Mgr.) a bolo možné sa od začiatku snažiť o prepájanie odboru predškolská pedagogika do ďalších disciplín, a tak vhodne naplniť obsah štúdiá s významným zameraním na predškolský vek. Porovnateľne koncipovaný program odboru učiteľstvo pre materské školy sa na konci 90. rokov postupne rozšíril na ďalšie pedagogické fakulty a v súčasnosti je zastúpený v študijnej ponuke všetkých PedF v ČR. Od roku 2007/08 bolo otvorené nadväzujúce magisterské štúdium Pedagogika predškolského veku na PedF UK v Prahe (namiesto štúdiá 5-ročného nedeleného magisterského) a pätnásť rokov je tu akreditované v tomto odbore doktorandské štúdium.“

Príprava učiteľov predškolskej výchovy sa na Slovensku, podľa Podhájeckej (2009), začala v 19. storočí, spočiatku v učiteľských ústavoch. Autorka píše, že príprava sa realizovala formou dvojročných kurzov, neskôr po zlúčení s prípravou učiteliek „elementaristiek“, vo štvorročných kurzoch. V rokoch 1893/1894 otvorený aj v Prešove Ústav pre výchovu detských opatrovateliek. V

³⁹ V súčasnosti aj situácia okolo pandémie COVID-19.

roku 1899 bol Ústav výnosom Uhorského ministra pre veci školské a náboženské, povýšený na Ženský učiteľský ústav, kde sa spojila výučba opatrovateliek a učiteliek národných škôl. Ženský učiteľský ústav ukončil svoju činnosť v Prešove v roku 1906/1907. Brány vysokoškolského vzdelávania v odbore Predškolská pedagogika ako prvý na Slovensku otvára Prešov v školskom roku 1973/1974 na Filozofickej fakulte UPJŠ so sídlom v Košiciach. Neskôr bolo možné predškolskú pedagogiku študovať popri zamestnaní v Bratislave, Banskej Bystrici, Trnave, Ružomberku (Podhájecká, 2009). Pre potreby súčasnosti Portik (2012) uvádza dva kroky k zabezpečeniu kvality prípravy budúcich učiteľov. Prvý spočíva v kvalitnom výbere študentov, druhý, ktorý nás bude zaujímať viac, sa týka procesu ich prípravy: „Ako sú zafinované cieľové kategórie? Ako profil absolventa zodpovedá skutočným potrebám praxe? Je príprava v súlade s najnovším vedeckým poznáním? Aké stratégie práce využívajú učitelia? Aká je komunikácia a interakcia v procesoch výučby?“ (s. 45).

Príprava budúcich učiteľov materských škôl, rešpektujúca vyššie načrtnuté trendy kvality, nadväzujúca na kvalitu vzdelávania učiteľov materských škôl a vzrastajúca na svojej kvalite, musí reflektovať a vychádzať z aktuálnych vedeckých poznatkov o materskej škole, predprimárnom vzdelávaní, pedagogickej vedy a v neposlednom rade, v kontexte našej práce, aj z aktuálneho poznania v oblasti ontogenézy reči a spoznávania jazyka.

Ako uvádza Průcha (2009), prípravu učiteliek materských škôl na rozvoj reči detí v Českej republike skúmala Burkovičová (2006). Išlo o študentky prvého stupňa vysokoškolského štúdia Učiteľstva pre materské školy na Pedagogickej fakulte Ostravskej univerzity. Ich prípravu hodnotili kooperujúce (cvičné) učiteľky materských škôl. Podľa ich hodnotení boli študentky vybavené schopnosťami rozvíjať komunikáciu a konverzačné schopnosti detí. Naopak Kořátková (2006) konštatovala, že medzi kompetenciami, ktoré sú určujúce pre povolanie učiteľky v materských školách, patria komunikačné kompetencie k tým, ktoré je potrebné posilňovať (s. 63). Z tohto môže vyplývať, zamýšľa sa Průcha (2009, s. 29), „že komunikačné kompetencie učiteliek nie sú na dostatočnej úrovni – možno v dôsledku neadekvátnej prípravy na fakultách?“ V závere svojej štúdie Průcha (ibid. s. 34-35) uvádza: „Pokiaľ ide o čerpanie poznatkov a metodologických inšpirácií zo zahraničia, mala by byť naša pozornosť venovaná nielen teóriám a výskumom z anglosaského či nemeckého prostredia, ale napr. i z Poľska, či Ruskej federácie, kde má skúmanie detskej reči veľkú tradíciu. Taktiež by sme mali viac využívať poznatky vytvárané v súčasnosti na Slovensku, ktoré sa týkajú napr. formovania vedeckých základov predškolskej pedagogiky (M. Lipnická, 2007/08) alebo nástrojov pre meranie vývinu reči (I. Učeň, 2000) a i. Mali by sme si vziať príklad z toho, že na Slovensku pôsobí Laboratórium pre výskum detskej reči (pod vedením prof. D. Slančovej na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity⁴⁰, čo bohužiaľ nemá v Českej republike obdobu (viď napr. Slančová, 2008).“

⁴⁰ Systematickému výskumu detskej reči sa v súčasnosti, okrem odborníkov na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove v spolupráci s odborníkmi v odbore logopédia v Bratislave, venujú aj pracoviská, konkrétne Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove (napr. Klimovič, Kopčíková, Liptáková & Vužňáková, 2020; Vužňáková, 2020, 2018a) – na ilustráciu uvádzame najaktuálnejšie práce venujúce sa súčasnému poznaniu vývinu reči slovensky hovoriacich detí.

Rečová a jazyková výchova v materskej škole

Materská škola (v úzkej súčinnosti s rodinou a inými inštitúciami⁴¹) pripravuje dieťa na ďalšiu vzdelávaciu etapu, pripravuje dieťa aj na vstup do základnej školy. Zahájenie povinnej školskej dochádzky možno chápať ako vyvrcholenie a zavŕšenia predškolského obdobia, kedy by sa nemali posudzovať pri zápise do prvej triedy konkrétne vedomosti (koľko písmen dieťa pozná, či vie pomenovať základné geometrické tvary atď.), ale predovšetkým predpoklady pre ďalšie vzdelávanie (Kropáčková, 2015). Miňová (2012b, 2015) uvádza, že: „Materská škola v súčasnosti zastáva v živote dieťaťa dôležité miesto. Deti do materskej školy prichádzajú z domáceho prostredia, ktoré je pre dieťa domovom, útočiskom. Hlavným cieľom materských škôl je podpora osobnostného rozvoja detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvoja schopností a zručností, utvárania predpokladov na ďalšie vzdelávanie (s. 15).“

K riešeniu problematiky v československom priestore v psycholingvistickom, psychologickom a didaktickom priestore prispeli publikované práce Klimoviča, Kopčíkovej, Liptákovej a Vužňákovej (2020), Vužňákovej (2020, 2018a, 2018b, 2015, 2012), Lipnickej et al. (2019), Slančovej (2018, 2008), Imaiovej (2017), Saicová-Římalovej (2016), Blooma (2015), Fernandézovej a Smithovej Cairnsovej (2014), Liptákovej a Vužňákovej (2009), Hornákovéj et al. (2005), Kesselovej (2003), Nebeskej (1992), Maršálovej (1982), Roschovej (1975), Klindovej (1970) a iných. „Odborná príprava učiteľky v oblasti jazykovej výchovy by mala byť založená aj na nadobudnutí znalostí z jazykovednej, vývinovej a metodickej oblasti⁴²“ (Drozdová, 2018, s. 60). Má reflektovať súčasné⁴³ poznanie o ontogenéze (dieťaťa) a reči dieťaťa a o možnostiach aj spôsoboch jej rozvoja. *Z akého filozoficko-teoretického základu teda vychádzať a čomu sa v materskej škole (predškolskom veku) venovať⁴⁴?* Dnes sa nadväzuje na teórie behaviorizmu a nativizmu. Pri objasňovaní rečového vývinu zastávame interakčný prístup⁴⁵ – teda uznávanie vplyvu vrodených a geneticky podmienených rečových schopností a zároveň vplyvu jazykového prostredia (Schwarzová, 2009). Kognitívna psychológia a kognitívna lingvistika prinášajú vedecké teórie a výskumné dôkazy o tom, že vývin kognície dieťaťa je nepochybne neodlučiteľný od vývinu jeho reči. Opis vzťahu medzi kognitívnymi funkciami a jazykovo-komunikačnými javmi v detskej reči zverejnila Vužňáková (2013). Zdôraznila „vzťah medzi rozvojom kognície a jednotlivými jazykovo-komunikačnými javmi⁴⁶“ (s. 149-150). Na základe uvedenej ukážky synergie jazykovo-komunikačných javov a kognície, autorka „vychádzajúc z najnovších výskumov o ontogenéze myslenia a reči dieťaťa“ (Vužňáková, 2013, s. 156), navrhla obsah vzdelávanie v jazykovo-komunikačnej a literárnej oblasti v materskej škole⁴⁷. Na základe výskumov by mali byť tvorené aj

⁴¹ Pozri Miňová (2017).

⁴² O stave poznania ontogenézy reči detí na Slovensku a v Česku pozri Drozdová (2018).

⁴³ Bližšie pozri Vužňáková (2015, 2018b).

⁴⁴ Bližšie pozri Vužňáková (2018a, s. 15-16).

⁴⁵ O interakčnom prístupe vo výchove a vzdelávaní pozri aj Opravilová (2016).

⁴⁶ Napr. Výslovnosť (jazykovo-komunikačný jav): fonematický sluch → percepcia (kognitívny proces).

Výslovnosť (jazykovo-komunikačný jav): poloha artikulačných orgánov → psychomotorika (kognitívny proces). Slovná zásoba (jazykovo-komunikačný jav): pasívna slovná zásoba, používanie slovných druhov, osvojovanie významov slov, používanie okazionalizmov → pamäť (skúsenosti so slovami – opakovanie, skúsenosti so vzťahmi medzi označovaným javom a znakom, vytváranie asociácií), abstraktné myslenie (vnímanie priestoru a času, kategorizácia), vytváranie a vyjadrovanie postoja k pomenovanému javu (kognitívne procesy)... bližšie pozri Vužňáková (2013, s. 150).

⁴⁷ Sme si vedomí, že prezentovaná úprava obsahu jazykovo-komunikačnej a literárnej oblasti výchovy a vzdelávania v predprimárnom vzdelávaní je adresovaná slovenským materským školám a zameraná na stimuláciu a rozvoj slovensky hovoriacich detí, avšak „slovenčina patrí do skupiny slovanských jazykov rovnako ako čeština“ (Drozdová, 2018, s. 60)

vzdelávacie štandardy v predprimárnom vzdelávaní aj kurikulá vysokoškolskej prípravy učiteliek materských škôl. *Koľko predmetov v študijných plánoch je zameraných na poznávanie systému jazyka a rozvoj komunikačných schopností vysokoškolského študenta a koľko na stimuláciu reči a rozvoj jazykových spôsobilostí detí predškolského veku?* Je dôležité poznať obsah a ciele rečovej (jazykovej) a literárnej výchovy v predprimárnom vzdelávaní, ktoré pramenia zo súčasných výskumov vývinu detskej reči.

Výsledky prieskumu

Cieľom prieskumu bolo *kvantifikovať pomer a zastúpenie vysokoškolských predmetov pripravujúcich budúcich učiteľov materských škôl na rozvíjanie jazykovo-komunikačnej a literárne kompetencie (predmety lingvistické aj lingvodidaktické⁴⁸) v 2 kategóriách: (1) poznávanie systému jazyka a rozvoj komunikačných schopností vysokoškolského študenta, (2) didaktika rozvoja reči dieťaťa predškolského veku.*

Súbor prieskumu tvorili 4 odporúčané študijne plány (povinných predmetov) vysokoškolského štúdia (Bc.) a 4 odporúčané študijne plány vysokoškolského štúdia (Mgr.) na štyroch univerzitách (2 v Českej republike, 2 na Slovensku), na ktorých sú pripravovaní budúci učitelia materských škôl/predprimárneho vzdelávania. Išlo o študijné plány Univerzity Karlovej (CUNI), Masarykovej univerzity (MUNI), Trnavskej univerzity v Trnave (TRUNI) a Prešovskej univerzity v Prešove (UNIPO).

Tabuľka 1 Výskumný súbor – Bc., Mgr.

krajina	škola	Bc.	Mgr.
Česká republika	Univerzita Karlova	Učitelství pro mateřské školy	Učitelství pro mateřské školy
	Masarykova univerzita	Učitelství pro mateřské školy	Učitelství pro mateřské školy
Slovenská republika	Trnavská univerzita v Trnave	Predškolská a elementárna pedagogika	Predškolská pedagogika
	Prešovská univerzita v Prešove	Predškolská a elementárna pedagogika	Predškolská pedagogika

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

V prieskume sa venujeme obsahu a porovnaniu študijných plánov študijných programov pripravujúcich učiteľov materských škôl/predprimárneho vzdelávania na univerzitách v Prahe, Brne, Trnave a Prešove. Tento súbor sme získali na základe dostupnosti informácií z webových sídel univerzít.

Zloženie povinných predmetov v rámci prípravy budúcich učiteľov je jednou z kľúčových zložiek ich budúcej profesionality. V grafe 1 uvádzame počty povinných predmetov orientovaných na jazyk, reč, komunikáciu a literatúru a ostatných povinných predmetov⁴⁹ v rámci prvého stupňa

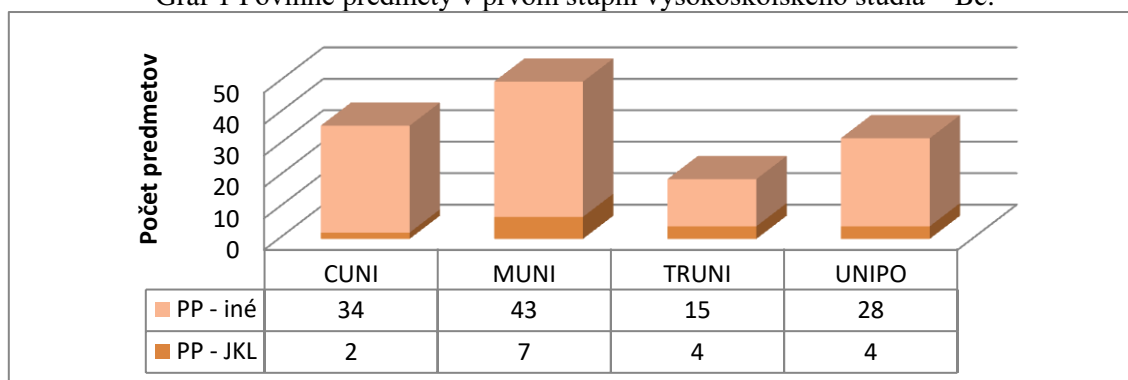
a môže slúžiť ako námet a motivácia aj pre materské školy, resp. predškolské vzdelávanie v Českej republike. Návrh je publikovaný: Vužňáková (2013).

⁴⁸ Týmto rozumieme predmety rozvíjajúce jazykovo-komunikačné a literárne kompetencie študentov (J), aj predmety zamerané na didaktiku stimulácie týchto kompetencií u detí v predprimárnom vzdelávaní (D).

⁴⁹ Ostatné povinné predmety sú povinné predmety, ktoré sa nezameriavajú na rozvoj jazykovo-komunikačných a literárnych kompetencií študentov (J) a na didaktiku stimulácie týchto kompetencií u detí v predprimárnom vzdelávaní.

vysokoškolského štúdia. Z prieskumu, a tým aj z počtov povinných predmetov, sme vylúčili povinné pedagogické praxe, záverečné skúšky a písanie záverečných prác.

Graf 1 Povinné predmety v prvom stupni vysokoškolského štúdia – Bc.



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Legenda: PP – iné: povinné predmety ostatné,
PP – JKL: povinné predmety orientované na jazyk, komunikáciu a literatúru.

Z grafu je 1 je zrejmé, že počty povinných predmetov sú iné vzhľadom na komparáciu krajín, ale aj v porovnaní fakúlt v rovnakej krajine. Počty jazykovo-komunikačných a literárnych predmetov tvoria **5,55%** na Univerzite Karlovej, **14,00%** na Masarykovej Univerzite. Vyššie zastúpenie nami analyzovaných predmetov z uvedených univerzít v Českej republike, ponúka štúdium v Brne. Na Slovensku je v kontexte naše analýzy, viac predmetov je vyučovaných na Prešovskej univerzite v Prešove a menej na Trnavskej univerzite v Trnave. Aj keď je počet jazykovo-komunikačných a literárnych predmetov takmer rovnaký, v percentuálnom vyjadrení vidíme rozdiely jasnejšie. Trnavská univerzita v Trnave ponúka nami vyhľadávané predmety v zastúpení **21,05%**, Prešovská univerzita v Prešove (**12,50%**).

Tabuľky 3 a 4 vyjadrujú percentuálne zastúpenie povinných predmetov v bakalárskych študijných programoch na univerzitách.

Tabuľka 3 Jazykovo-komunikačné a literárne predmety – Bc. – Česká republika⁵⁰

ČESKÁ REPUBLIKA – Bc.					
škola	program/odbor	predmet	zameranie	semester	dotácia ⁵¹ pr/cv
CUNI	Učiteľství pro mateřské školy	Rozvoj jazyka, komunikace a čtenářské pregramotnosti	D	1.	2/2
		Didaktika rozvoje jazyka, komunikace a čtenářské pregramotnosti	D	2.	0/2
					dotácia pr/cv/l
MUNI	Učiteľství pro mateřské školy	Úvod do jazykové kultury a fonetika češtiny	J	1.	0/0/7
		Literární komunikace	J	2.	0/0/3
		Kapitoly z české a světové literatury pro děti a mládež 1	J	3.	0/0/4
		Didaktika jazykové výchovy s reflektovanou praxí	D	3.	0/0/1
		Didaktika literární výchovy s reflektovanou praxí	D	3.	0/0/1
		Jazyková kultura a komunikativní dovednosti	J	4.	0/0/7
		Kapitoly z české a světové literatury pro děti a mládež 2	J	4.	0/0/3

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Štúdium na univerzite v Prahe pripravuje svojich študentov v rámci predmetov Rozvoj jazyka, komunikace a čtenářské pregramotnosti a Didaktika rozvoje jazyka, komunikace a čtenářské pregramotnosti. Okrem spomenutých predmetov vyučuje aj povinné predmety Dramatická výchova s didaktikou a Didaktika dramatické výchovy, ktoré sme zaradili do kategórie PP – iné. Univerzita v Brne vyučuje predmety Úvod do jazykové kultury a fonetika češtiny, Kapitoly z české a světové literatury pro děti a mládež 1, Didaktika jazykové výchovy s reflektovanou praxí, Didaktika literární výchovy s reflektovanou praxí, Literární komunikace, Jazyková kultura a komunikativní dovednosti, Kapitoly z české a světové literatury pro děti a mládež 2. Vidíme, že v skladbe predmetov sa nachádzajú predmety lingvistické, aj lingvodidaktické. „Jazykovedné predmety (na Masarykovej univerzite – pozn. autora) poskytujú komplexný pohľad na súčasnú češtinu, na jej zvukovú a grafickú podobu, gramatickú štruktúru a slovnú zásobu jazyka ako aj na normy jeho praktického používania v hovorenej a písanej komunikácii. Základ jazykovedných poznatkov pre študentov tvoria disciplíny zo súčasného českého jazyka doplnené o jeho historický vývoj a poznatky z oblasti onomastiky a dialektológie“ (Drozdová, 2018, s. 67).

⁵⁰ Legenda: pr – prednáška, cv – cvičenie, seminár, l – laboratórium, projekt. Vysokoškolské predmety pre potreby našej analýzy kategorizujeme na poznávanie systému jazyka a rozvoj komunikačných schopností vysokoškolského študenta na jednej strane (označenie v tabuľkách: J) a rozvoj reči dieťaťa na druhej strane (označenie v tabuľke: D).

⁵¹ Rozsah vzdelávacej činnosti v hodinách za týždeň.

Tabuľka 4 Jazykovo-komunikačné a literárne predmety – Bc. – Slovenská republika

SLOVENSKÁ REPUBLIKA – Bc.					
škola	program/odbor	predmet	zameranie	semester	dotácia pr/cv
TRUNI	Predškolská a elementárna pedagogika	Slovenská ortografia PEP	J	2.	0/2
		Raná jazyková gramotnosť	D	2.	1/2
		Jazyková kultúra	J	5.	0/2
		Literárna výchova	D	6.	0/2
UNIPO	Predškolská a elementárna pedagogika	Slovenský jazyk 1	J	1.	1/2
		Slovenský jazyk 2	J	2.	1/2
		Úvod do štúdia literatúry	J	3.	1/1
		Didaktika jazykovej a literárnej výchovy	D	5.	1/2

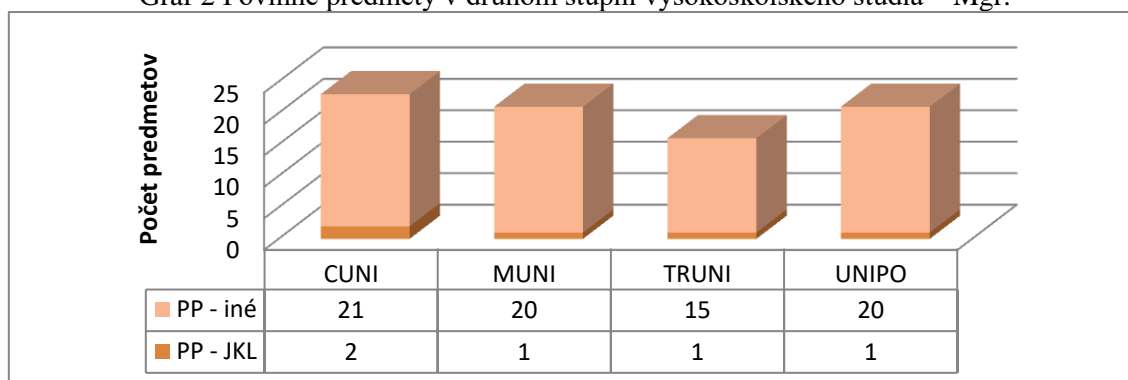
(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Ako sme spomenuli vyššie, počty nami vyhľadávaných predmetov v študijných plánoch vybraných univerzít na Slovensku sú takmer rovnaké. V tabuľke 4 vidíme ich konkretizáciu. Pedagogická fakulta v Trnave poskytuje povinné predmety Slovenská ortografia, Raná jazyková gramotnosť, Jazyková kultúra a Literárna výchova. Na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity „študenti bakalárskeho stupňa štúdia v trvaní šiestich semestrov počas pregraduálnej prípravy absolvujú povinné, povinne voliteľné a výberové predmety. Z povinných predmetov v rámci Katedry komunikačnej a literárnej výchovy to sú: Slovenský jazyk 1, Slovenský jazyk 2, Úvod do štúdia literatúry, Didaktika jazykovej a literárnej výchovy“ (Drozdová, 2018, s. 68). V rámci predmetov Slovenský jazyk 1 a Slovenský jazyk 2 sa vyučujú všetky základné lingvistické disciplíny. Na týchto poznatkoch sa stavia pri predmetoch, ktoré sú zamerané na vývin a rozvoj reči. A to tiež vo viacerých oblastiach (výslovnosť, morfológia, slovná zásoba, pravidlá jazyka, tvorenie slov, naratíva...).

Môžeme konštatovať, že percentuálne najväčšie zastúpenie, v pomere k celkovému počtu povinných predmetov poskytuje Masarykova univerzita (**14,00%**) a Trnavská univerzita v Trnave (**21,05%**). „Pedagogická fakulta Masarykovej univerzity v Brne pripravuje pedagógov materských škôl v trojročnom študijnom odbore bakalárskeho stupňa štúdia v študijnom programe Učiteľství pro mateřské školy. Nadväzujúci magisterský stupeň fakulta zatiaľ neponúka. Prípravu študentov v oblasti rozvoja literárnych, jazykových a rečových kompetencií zabezpečuje Katedra českého jazyka a literatúry“ (Drozdová, ibid., s. 67). Predmety uvedené v tabuľke 4, vyučované na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave zabezpečujú Katedra slovenského jazyka a literatúry a Katedra školskej pedagogiky. Z hľadiska počtu v Českej republike, v komparácii analyzovaných fakúlt, dominuje Pedagogická fakulta Masarykovej univerzity. Rovnaký počet jazykovo-komunikačných a literárnych predmetov ako fakulta v Trnave, poskytuje študentom aj Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Prípravu v oblasti jazykovej, komunikačnej a literárnej zabezpečuje Katedra komunikačnej a literárnej výchovy. Podľa Drozdovej (ibid., s. 68): „Expertízna činnosť členov katedry sa zameriava na skúmanie jazyka najmä v oblasti lexikológie, morfológie, slovotvorby a onomastiky, na skúmanie kognitívnych procesov pri osvojovaní si jazyka, na výskum a stimuláciu detskej reči a didaktiku jazyka, čo sa premieta do prípravy budúcich pedagógov. Odborníci na literatúru sa zaoberajú literárnoteoretickou a literárnokritickou analýzou slovenskej a svetovej literárnej tvorby pre deti a mládež a výskumom recepcie literatúry detským čitateľom.

Pozornosť sa zameriava aj na analýzu a návrhy kurikulárnych dokumentov slovenského jazyka a literatúry pre predprimárne⁵² aj primárne vzdelávanie.“

Graf 2 Povinné predmety v druhom stupni vysokoškolského štúdia – Mgr.



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Legenda: PP – iné: povinné predmety ostatné,
PP – JKL: povinné predmety orientované na jazyk, komunikáciu a literatúru.

V grafe 2 je viditeľné, že počty povinných predmetov, aj pomery medzi počtami predmetov PP – JKL a PP – iné sú v Drozdovou (2018) analyzovaných študijných plánoch na univerzitách v Brne a v Prešove totožné. V Brne aj v Prešove jazykovo-komunikačné a literárne predmety tvoria **4,76%** povinných predmetov, na Pedagogickej fakulte v Prahe je to **9,09%** a v Trnave **6,28%**.

Tabuľka 5 Jazykovo-komunikačné a literárne predmety – Mgr. – Česká republika

ČESKÁ REPUBLIKA – Mgr.					
škola	program/odbor	predmet	zameranie	semester	dotácia pr/cv
CUNI	Pedagogika předškolního věku	Současné pojetí rozvoje jazykové gramotnosti	D	1.	1/1
		Literatura pro děti a média	J	2.	0/2
					dotácia pr/cv/l
MUNI	Předškolní pedagogika	Rozvoj čtenářské pregramotnosti	D	3.	0/0/3

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Štúdium Pedagogiky předškolního věku, pripravuje svojich študentov na profesiu pedagogického zamestnanca v materskej škole v oblasti rozvíjania jazyka, reči, komunikácie a literárnej kompetencie v dvoch povinných predmetoch štúdia. Ide o predmety Současné pojetí rozvoje jazykové gramotnosti a Literatura pro děti a média. Na Masarykovej univerzite v Brne je to predmet Rozvoj čtenářské pregramotnosti.

⁵² Vužňáková (2013), Liptáková a kol. (2011).

Tabuľka 6 Jazykovo-komunikačné a literárne predmety – Mgr. – Slovenská republika

SLOVENSKÁ REPUBLIKA – Mgr.					
škola	program/odbor	predmet	zameranie	semester	dotácia pr/cv
TRUNI	Predškolská pedagogika	Umenie a literatúra pre deti	J	3.	2/1
UNIPO	Predškolská pedagogika	Jazyková a literárna edukácia	D	1.	1/2

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Pri štúdiu druhého stupňa vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov materských škôl vidíme minimálne rozdielny v kvantite nami vyhľadávaných predmetov. Študijné plány počítajú s profilom uchádzača – absolventa bakalárskej formy priprav, čiže aj v absolvovanom študijnom pláne štúdia na prvom stupni vysokoškolskej prípravy, ktoré je podmienkou pre prijatie a absolvovanie magisterských programov.

Záver

Vychádzajúc z vlastnej skúsenosti so štúdiom v programoch Predškolská a elementárna pedagogika (Bc.), Predškolská pedagogika (Mgr.) a Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (Mgr.), aj z vlastnej pedagogickej praxe v predprimárnom aj primárnom vzdelávaní konštatujeme, že vysokoškolská príprava a skladba, kvantita aj kvalita absolvovaných predmetov, je smerodajná pre prax, aj ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov.

Pre potreby súčasnej spoločnosti a za účelom skvalitňovanie prípravy budúcich učiteľov materských škôl, je nevyhnutné pravidelne analyzovať študijné plány a obsahy vzdelávania. Reflexia a komparácia s inými školami, či krajinami, môžu byť nápomocné v dosahovaní kvality, hľadani kompromisov a vzájomnej inšpirácie.

V článku sme predložili prieskum, ktorého cieľom bolo *kvantifikovať pomer a zastúpenie vysokoškolských predmetov pripravujúcich budúcich učiteľov materských škôl na rozvíjanie jazykovo-komunikačnej a literárne kompetencie (predmety lingvistické aj lingvodidaktické⁵³) v 2 kategóriách: (1) poznávanie systému jazyka a rozvoj komunikačných schopností vysokoškolského študenta, (2) didaktiku rozvoja reči dieťaťa predškolského veku.*

Na základe prieskumu konštatujeme, že jazykovo-komunikačné a literárne predmety poskytujú všetky analyzované študijné programy. Neznamená to však, že všetci absolventi sú pripravení rovnako (kvalitatívne aj kvantitatívne). Absolventi študijných programov prvého stupňa vysokoškolského vzdelania (Bc.) na Univerzite Karlovej sa pripravujú v dvoch pre nás zaujímavých predmetoch, oba sú zamerané na rozvoj reči dieťaťa. Prijatie na štúdium je však podmienené absolvovaním prijímacieho konania, ktorého povinnou súčasťou sú hudobná výchova, výtvarná výchova a telesná výchova. Je možná aj bonifikácia mimoriadnych výsledkov o. i aj v oblasti jazyka.

V Brne sa študent stretne s nami vyhľadávanými témami v rámci siedmich vysokoškolských predmetov (5 – J, 2 – D⁵⁴). Prijatie je podmienené testom študijných predpokladov.

V magisterských študijných programoch nachádzame rozdiely. Dva predmety na poznávanie systému jazyka a rozvoj komunikačných schopností vysokoškolského študenta aj na rozvoj reči

⁵³ Týmto rozumieme predmety rozvíjajúce jazykovo-komunikačné a literárne kompetencie študentov (J), aj predmety zamerané na didaktiku stimulácie týchto kompetencií u detí v predprimárnom vzdelávaní (D).

⁵⁴ J – poznávanie systému jazyka a rozvoj komunikačných schopností vysokoškolského študenta, D – rozvoj reči dieťaťa

dieťaťa obsahuje študijný plán na Pedagogickej fakulte Univerzity Karlovej v Prahe⁵⁵. Pre prijatie na druhý stupeň vysokoškolského vzdelávania pedagogiky predškolsného veku v Prahe, je potrebné absolútorium bakalárskeho študijného programu učiteľstvo pre materské školy, poprípade jeho ekvivalentu – čo zabezpečuje poznanie základov didaktiky materinského jazyka a literatúry v predškolskom veku na úrovni profilu absolventa (v Českej aj Slovenskej republike kvalifikovaného pedagogického zamestnanca). Štúdium na Masarykovej univerzite⁵⁶ obsahuje jeden predmet k téme rečovej (jazykovej) a literárnej výchovy v materskej škole. Prijatie na štúdium je takisto podmienené. Okrem absolvovania prvého stupňa vysokoškolského vzdelávania, musí uchádzač absolvovať test tvorený 50 otázkami. Test preveruje znalosti vývinovej psychológie, psychológie osobnosti, sociálnej psychológie, predškolskej pedagogiky, didaktiky materskej školy (predpokladáme, že vrátane didaktiky rečovej a literárnej výchovy), dejín pedagogiky a alternatívnych programov pre predškolské vzdelávanie.

Odlíšná situácia je na fakultách v Trnave⁵⁷ a Prešove⁵⁸. Na druhostupňové vzdelávanie sú uchádzači prijatí: v Trnave aj v Prešove s podmienkou absolvovania programu predškolská a elementárna pedagogika, bez prijímacích skúšok (v Trnave s ohľadom na vážený študijný prímer z bakalárskeho štúdia). Práve táto skutočnosť, odlišuje pohľad a hodnotenie štruktúry študijných plánov. Aj úroveň prijímaných študentov, môže mať súvis s potrebou štruktúry, (kvality) a kvantity vysokoškolských predmetov počas štúdia. Fakulty zameriavajú svoje jazykovo-komunikačné a literárne predmety nasledovne: Trnava – poznávanie systému jazyka a rozvoj komunikačných schopností vysokoškolského študenta – 2 predmety, rozvoj reči dieťaťa – 2 predmety (Bc.), poznávanie systému jazyka a rozvoj komunikačných schopností vysokoškolského študenta – 1 (Mgr.). Pedagogická fakulta v Prešove kladie počas prvého stupňa vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov dôraz na poznávanie systému jazyka a rozvoj komunikačných schopností vysokoškolského študenta, ktorý využíva ako kvalitný základ pre Didaktiku jazykovej a literárnej výchovy. Tento predmet je logickým vyústením (aj v časovom slede v rámci skladby predmetov v študijnom pláne) jazykovo-komunikačnej, literárnej a didaktickej prípravy. Magisterský predmet Jazyková a literárna edukácia sa orientuje na rozšírenie poznatkov a spôsobilostí plánovať, projektovať a realizovať rozvíjanie a stimuláciu reči detí predškolského veku. Predmety sú zabezpečované Katedrou komunikačnej a literárnej výchovy, ktorá združuje odborníkov v teórii aj didaktike materinského (aj cudzieho) jazyka a literatúry pre deti a mládež, ktorí sa dlhodobo systematicky venujú ich výskumu, čo ako sme naznačili vyššie, je kľúčovým predpokladom k príprave budúcich učiteľov predprimárneho vzdelávania.

Odborným príspevkom chceme upozorniť na potrebu reflexie prípravy budúcich učiteľom predprimárneho vzdelávania v jazykovo-komunikačnej a literárnej oblasti (aj ďalších). Príspevok

⁵⁵ Katedra preprimárnej a primárnej pedagogiky sa zaoberá výskumom gramotnosti u detí v predškolskom a mladšom školskom veku. Katedry českého jazyka a českej literatúry sa zameriavajú na didaktiku predmetov a výskumy v tejto oblasti.

⁵⁶ „Prípravu študentov v oblasti rozvoja literárnych, jazykových a rečových kompetencií zabezpečuje Katedra českého jazyka a literatúry. Po osobnom rozhovore s členkou katedry a z analýzy ponuky predmetov vyplýva, že pedagogická činnosť jazykovednej časti katedry sa zameriava na teóriu súčasného spisovného českého jazyka, hlavne na vývoj a opis morfológického a lexikálneho systému češtiny. Členovia katedry sa zaoberajú teóriou a praxou vyučovania českého jazyka a tvorbou učebníc češtiny pre jednotlivé stupne škôl“ (Drozdová, 2018, s. 67).

⁵⁷ Expertíza odborníkov na Pedagogickej fakulte v Trnave sa orientuje na gramotnosť a porozumenie textu.

⁵⁸ V Prešove sa realizujú výskumy detskej reči. Pre oblasť literatúry je významný aj fakt, že na fakulte pôsobí jedna z najväčších, ak nie najväčšia odborníčka na literatúru pre deti a mládež na Slovensku (prof. Stanislavová) a tak sa študenti dostávajú priamo k výsledkom výskumov a k expertíze ich autorov – k novým výsledkom výskumu hneď.

nadväzuje na prácu Drozdovej (2018), ktorá tieto otázky nastolila a analyzovala na základe vlastnej skúsenosti.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bloom, P. (2015). *Jak se děti učí významu slov*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Burkovičová, R. (2006). *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Drozdová, K. (2018). Jazyková výchova v materskej škole a príprava budúcich učiteľov na stimuláciu rečového vývinu na Slovensku a v Česku. *O dieťaťi, jazyku, literatúre*, 6(1), 60–70.
- Fernandézová, E. M. & Smithová Cairnssová, H. (2014). *Základy psycholingvistiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze: Nakladatelství Karolinum.
- Guziová, K., Podhájecká, M. & Kimličková, J. (2011). Kompetencie učiteľky materskej školy ako predpoklad rozvíjania kompetencií detí. In V. Hajdúková (Ed.), *Metodika predprimárneho vzdelávania* (s. 60–67). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Helus, Z. (1995). Jak dál ve vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 45(2), 105–109.
- Hornáková, K., Mikulajová, M. & Kapalková, S. (2005). *Kniha o detskej reči*. Vydavateľstvo Slniečko.
- Hupková, M. & Petlák, E. (2007). Sebereflexia a kompetencie v práci učiteľa. IRIS.
- Imaiová, M. (2017). *Jazyk a myšlení*. Praha: Univerzita Karlova.
- Kesselová, J. (2003). *Morfológia v komunikácii detí*. Vydavateľstvo Anna Nagyová
- Klimovič, M. & Harčaričková, P. (2011). *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Klimovič, M., Kopčíková, M., Liptáková, E. & Vužňáková, K. (2020). *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Klindová, E. (1970). *Od kategórie k pojmu (vývin triedenia a pojmu u detí od 3 do 7 rokov)*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Kolektív autorov. (2016). *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: Dr. Jozef Raabe Slovensko, s.r.o.
- Kolektív autorov. (2018, 15. augusta). *Rámcový vzdelávací program pro předškolní vzdělávání*. MŠMT. <https://www.msmt.cz>
- Koťátková, S. (2009). Vysokoškolské vzdelávanie učiteľek materských škôl. In J. Kancír & V. Zel'ová (Eds.), *Príprava učiteľov v procese školských reforiem. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (s. 121–126). Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove.
- Koťátková, S. (2006). Směr vývoje současné materské školy. *Pedagogická orientace*, 16(1), 57–71.
- Kropáčková, J. ed. (2007). *Idea a realita vysokoškolského vzdelání učitelek materských škôl na Pedagogické fakultě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Kropáčková, J. (2015). Teorie a praxe povinného předškolního vzdělávání v České republice. In M. Podhájecká & M. Miňová (Eds.), *Teória a prax trvalo udržateľného rozvoja v materských školách* (s. 67–77). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Lipnická, M., Babiaková, S., Lomenčík, J., Cabanová, M., Ďuricová, L. & Kováčová-Švecová, Z. (2019). *Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskej a elementárnej pedagogike*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Liptáková, E. & Vužňáková, K. (2009). *Dieťa a slovtvorba*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Lukášová, H. (2012). Holistické pojetí rozvoje žáků – důsledky pro primární a preprimární edukaci a učitelkou přípravu. In A. Pridavková & M. Klimovič (Eds.), *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii* (s. 33–41). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Maňák, J., Švec, Š. & Švec, V. (2005). *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita v Brne.

- Maršalová, L. (1982). *Psycholingvistická analýza vývinu lexiky: asociačné štruktúry v subjektívnom slovníku*. SPN.
- Miňová, M. (2012a). Kompetencie učiteľov predprimárneho vzdelávania. In A. Prídavková & M. Klimovič (Eds.), *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii* (s. 83–89). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Miňová, M. (2012b). *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Miňová, M. (2014). Dieťa, detstvo a rola učiteľa. In E. Novotná (Ed.), *Montessori v priestore formálneho a neformálneho vzdelávania učiteľov* (s.54–63). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Miňová, M. (2015). *Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole*. Prešov: Rokus.
- Miňová, M. (2017). *Kooperácia materskej školy s rôznymi inštitúciami*. Prešov: Rokus.
- Miňová, M. (2019). Vysokoškolská príprava budúcich učiteliek materských škôl. *Edukácia*, 3(2), 122–133.
- Nebeská, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. H&H.
- Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Podhájecká, M. (2009). Dieťa a svet v kontexte vysokoškolskej prípravy učiteľov. In J. Kancír & V. Zel'ová (Eds.), *Príprava učiteľov v procese školských reforiem. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (s. 24–38). Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove.
- Portik, M. (2012). Učiteľ v kontextoch kvality edukácie. In A. Prídavková & M. Klimovič (Eds.), *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii* (s. 42–46). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. (1989). Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.
- Průcha, J. & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole. *Pedagogická orientace*, 19(4), 22–37.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. In *Journal of experimental psychology: General*, 104(3), 192 – 233.
- Saicová-Římalová, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Schwarzová, M. (2009). *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin.
- Slančová, D. ed. (2008). *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta.
- Slančová, D., ed. (2018). *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika*. Bratislava a Prešov: Veda a Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Slováčková, D., & Slováček, M. (2021). *Od príbehov k aktivitám a hrám*. Prešov: Rokus.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vužňáková, K. (2012). *Kompozitá v slovenčine*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Vužňáková, K. (2013). Rozvoj jazykovo-komunikačnej a literárnej kompetencie v predprimárnom vzdelávaní. In M. Miňová (Ed.), *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien. Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou* (s. 146–170). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu.
- Vužňáková, K. (2015). Ontogenéza detskej reči na pozadí vzťahu kognície, jazyka a reči. *O dieťaťu, jazyku, literatúre*, 3(2), 46–62.
- Vužňáková, K. (2018a). Teoreticko-metodologické východiská skúmania osvojovania si významov slov. *O dieťaťu, jazyku, literatúre*, 6(1), 6–28.
- Vužňáková, K. (2018b). Slovtvorba v ranej ontogenéze reči. In D. Slančová (Ed.), *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika* (s. 87–153). Bratislava a Prešov: VEDA a Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Vužňáková, K. (2020). Kategorizácia a význam lexikálnych jednotiek v ontogenéze reči. *O dieťaťu, jazyku, literatúre*, 8(2), 43–65.

www.cuni.cz
www.muni.cz

www.zcu.cz
www.truni.sk

www.unipo.sk
www.ujs.sk

PhDr. PaedDr. Matej Slováček
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
matej.slovacek@smail.unipo.sk



DIMENZIE POHYBU V KONTEXTE PEDAGOGIKY MÁRIE MONTESSORIOVEJ DIMENSIONS OF MOVEMENT IN THE CONTEXT OF THE PEDAGOGY OF MARIA MONTESSORI

Matej Slováček⁵⁹, Monika Miňová⁶⁰

Abstrakt: Cieľom článku je opísať, interpretovať a analyzovať pohyb ako kategóriu v systéme Montessoriovej teórie a praxe na troch úrovniach: (1) pohyb ako prostriedok spoznávania sveta, učenia sa, (2) pohyb ako súčasť športovej a pohybovej kultúry nielen dieťaťa (Montessori šport) a (3) pohyb ako vyjadrovací prostriedok (hovorená a písaná reč dieťaťa – oromotorika a grafomotorika). Odborný článok okrem podrobnej a systematickej interpretácie Montessoriovej náročných textov o pohybe, prináša nové doposiaľ v Česku a na Slovensku nepublikované z oblasti Montessori športu, ktoré môžu byť nápomocné pri príprave nielen učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania, ale aj učiteľov telesnej výchovy, či trénerov detí a mládeže (možno i dospelých). Predložený odborný článok prináša ucelený pohľad na problematiku pohybu v kontexte predmetnej pedagogiky, ktorá rozvíjanie osobnosti dieťaťa stavia na pohybe v rovine jemnej motoriky, hrubej motoriky aj motoriky reči.

Kľúčové slová: Pedagogika Márie Montessoriovej, pohybová gramotnosť, pohyb, jemná a hrubá motorika, dieťa, učenie a učenie sa, hovorená reč, produkcia reči, písanie, šport.

Abstract: The aim of the present article is to describe, interpret and analyze movement as a category in the system of Montessori theory and practice on three levels: (1) movement as a means of getting to know the world, learning, (2) movement as part of sports and movement culture not only child (Montessori sports) and (3) movement as a means of expression (spoken and written speech of a child - oromotor and graphomotor). In addition to a detailed and systematic interpretation of Montessori's demanding texts on movement, the article brings new so far unpublished in the Czech Republic and Slovakia from the field of Montessori sports, which can help in training not only pre-primary and primary education teachers, but also physical education teachers and children's coaches. and youth (possibly adults). The presented article provides a comprehensive view of the issue of movement in the context of the subject pedagogy, which builds on the development of the child's personality on movement in the level of fine motor skills, gross motor skills and speech motor skills.

Key words: Pedagogy of Maria Montessori, movement literacy, movement, motor skills, child, learning and learning, spoken speech, speech production, writing, sports.

Pohyb ako stratégia spoznávania sveta – učenie sa

Mária Montessoriová (2019, 2001) chápala pohyb ako stratégiu spoznávania sveta, stratégiu učenia sa. Vo svojich textoch rozpracovala pomerne podrobnú analýzu a charakteristiku úlohy ruky a nohy v rozvoji detskej osobnosti. Montessoriová uvádza pre porozumenie jej myšlienkam príklad, v ktorom formálne delí osobnosť človeka na dve časti. Pojmy biely človek a červený človek Mária

⁵⁹ Absolvoval štúdium na Prešovskej univerzite v Prešove, rigorózne konanie na UMB v Banskej Bystrici. V práci obhájenej na PedF Univerzity Karlovej v Prahe sa venoval výskumu možnosti vzdelávania učiteľov v pedagogike Márie Montessoriovej. Absolvoval aj niekoľko vzdelávacích seminárov o Montessoriovej pedagogike pre deti predškolského a mladšieho školského veku. Člen SV OMEP, Asociace předškolní výchovy ČR, Montessori ČR. V súčasnosti je externým doktorandom Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove pod vedením doc. Mgr. Kataríny Vužňákovéj, PhD.

⁶⁰ Pracuje na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Venuje sa predškolskej pedagogike a didaktike, alternatívnym prístupom v edukácii, manažmentu materskej školy, pedagogickej diagnostike a kooperácii školy s inštitúciami. Je predsedníčkou Slovenského výboru OMEP. Absolvovala Univerzitu Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach a Prešovskú univerzitu v Prešove.

Montessoriová vysvetľuje cez otázku rozdielu medzi vegetatívnymi a zmyslovými orgánmi v tele človeka. Biely človek je centrálny nervový systém, ktorého centrom je mozog, z ktorého sa rozbieha množstvo nervových zakončení na povrch celého tela. Biely človek má vzťah k zmyslovým orgánom prijímajúcim vnemy z vonkajšieho prostredia. Červený človek je obehový systém, ktorý prebieha celým ľudským telom ako dokonalá sústava vlásočnic. Jeho centrom je srdce. K červenému človeku patrí vegetatívny systém, v ktorom nachádzame prepojenie rôznych orgánov, ktoré umožňujú získať z prostredia potravu, kyslík a vylučovať odpadové látky. Aj keď sú biely a červený človek odlišní a ich funkcie sú rozdielne, sú nekonečne prepojené, pretože nemôžu fungovať bez vzájomnej spolupráce. Srdce pumpuje krv do obehu tela pretože je napojené na nervový systém a nervy, nervové centrá fungujú pretože sú zásobované krvou. V procese výchovy, vzdelávania a výcviku je potrebné myslieť na požiadavku vyváženosti aktivity telesnej a duševnej. To znamená, že podľa Montessoriovej treba vo výchove, vzdelávaní a výcviku venovať pozornosť (aj) fyzickej aktivite, pretože tá posilňuje vegetatívne funkcie. Tie podporujú intelekt a mravný život. Ruka je nástrojom ducha a práca je telesným cvičením v službách mysli (Montessori, 2001). Z uvedeného príkladu je zrejma dôležitosť, ktorú pripisovala pohybu. Toto chápanie pohybu, ako integrálnej súčasti aj psychického vývinu a rozvoja (aj rozvíjania charakteru), Montessoriová demonštruje aj vo svojej didaktike. Didaktika pedagogiky Márie Montessoriovej je zložená z dvoch skupín didaktických princípov. Prvou skupinou sú špecifické didaktické princípy: Rešpektovanie senzitívnych fáz (období), Progresivita záujmov, Tvorenie jednoduchých štruktúr, Bohatá ponuka, Slobodná voľba a pohyb, Veková primeranosť (podľa Zelinková, 1997), ktoré sú typické pre túto koncepciu. Druhou skupinou (Tóthová, Kostrub & Ferková, 2017) sú tradičné didaktické princípy (princíp aktivity, názornosti, uvedomelosti, systematickosti, primeranosti, trvácnosti, vedeckosti) uplatňované aj v tejto koncepcii. Aj v prvej, aj v druhej skupine nachádzame fenomén pohybu, resp. aktívnej činnosti. Slobodná voľba a pohyb: optimálne výchovno-vzdelávacie a výcvikové pripravené prostredie má dieťaťu umožňovať samostatnú voľbu činností, umožňovať voľnosť pohybu a nabádať ho k nim. Edukátor a prostredie dáva dieťaťu voľnosť a nebránia mu v slobode voľby a pohybu. Pomáha dieťaťu vybrať si materiál a chápať jeho zmysel (Slováček & Miňová, 2019). V druhej skupine ide o princíp aktivity. Ten vyjadruje požiadavku nadobúdania vedomostí, zručností a celkových spôsobilostí aktívnou činnosťou dieťaťa.

Pohyb je taktiež podmienkou intelektuálneho rastu a ten je závislý na vnemoch pochádzajúcich z vonkajšieho sveta. Prostredníctvom pohybu dieťa prichádza do kontaktu s vonkajšou realitou a tento styk umožňuje rozvíjanie abstraktných koncepcií (Montessori, 2001; 2012; Rýdl, 1999).

V období predškolského veku sa v mozgu utvára viac ako 70% synapsií, čo z tohto životného obdobia nepochybne robí najvýznamnejšiu etapu života človeka. Významné je aj predchádzajúce obdobie do 3 rokov. Ak by sme to zhrnuli, obdobie do 6 rokov, ktorému sa Montessoriová venovala prevažne, je najvýznamnejším obdobím. Hovoria o tom aj výskumy, ktoré dokazujú, že intelektuálne schopností sú závislé od počtu synapsií, ku ktorých tvorbe dochádza neustále, no najvýznamnejšie v období prvých rokov života. Formovanie synapsií a dozrievanie mozgu je úzko spätá s REM fázou spánku, ktorá je najdlhšia práve v ranom a predškolskom veku (Rajović, 2018). Okrem spánku sa synapsie vytvárajú aj učením sa a prežívaním. „Čím viac spojení je medzi synapsiami, teda spájaním neurónov, tým viac dochádza k vytváraniu neurálnych sietí, zásluhou čoho je mozog pružnejší a ľahšie sa učí – je „hustejší“ (Petlák, Valábik & Zajacová 2009, s. 21). Zaujímavým je aj obsah

prednášky z 29. októbra 1946 (Montessori, 2019, s. 213). Spomína: „Z psychologického hľadiska sa pohybu a jeho významu príliš nevenovala pozornosť. Teraz sa jeho dôležitosť ukázala na deťoch; keď sa deti, ktoré majú rovnaké odchýlky ako dospelí, začnú sústrediť na prácu rukami, zmenia sa. Ich charakter sa sformuje a ustáli. Pohyb v tomto zmysle súvisí s jednotou jednotlivca“. Všetko riadi mozog, pretože z CNS vychádzajú nervy vedúce k bunkám, ktoré tvoria svaly. Ich cestou prichádza k svalom signál vôle. Vôľa má za cieľ koordinovane pohybovať svalmi. Pokiaľ dávame deťom priestor pre pohyb – aktívny život s príležitosťami k činnosti, deti svoje pohyby zdokonalia (ibid.). A naopak pohybom dieťa spoznáva svet, získava životnú skúsenosť a buduje svoje poznanie, vedomosti a zručnosti.

V názve kapitoly sme naznačili, že pohyb sa v intenciách predmetnej analyzovanej a interpretovanej pedagogickej koncepcie stáva stratégiou. Dieťa začína svoj rozvoj cvičeniami každodenného života a Zmyslovou výchovou, ktoré vyžadujú jeho pohyby a sú predpokladom zvládania Matematiky, Jazyka a Kozmickej výchovy (Anderlik, 2019), v ktorých materiál je taktiež viazaný na manipuláciu s ním a síce pohyb. Pozrime sa na metodiku výučby, ktorá sa v praxi predmetnej pedagogiky uplatňuje. Metodika výučby predstavuje náuku o spôsoboch výučby.

V súčasnosti sú známe a popísané tieto metodiky výučby (Kostrub, 2008): Expozično-konkluzívna (objasňujúco-uzáverová) metodika, Expozično-podnecujúca (objasňujúco-iniciujúca) metodika, Interaktívno-reproduktívna metodika, Interaktívno-produktívna metodika, Aktívno-produktívna metodika, Aktívno-reproduktívna metodika. Pedagogika Márie Montessoriovej využíva vo svojej praxi Aktívno-reproduktívnu metodiku. Učiteľ je pasívnejší a dieťa je aktívne. Reprodukujú činnosť podľa modelu, praktizuje a vykonáva činnosť podľa vzoru. Ide o systém tréningu a o uzavreté praktizovanie na základe trvalých alebo vopred vytvorených modelov, schém a kritérií. Túto reprodukciu dieťa vykonáva manipulačnou prácou s didaktickým materiálom. Percepčno-motorické (senzomotorické) učenie sa – „učenie sa, ktorým sa získavajú predpoklady na vykonávanie činností náročných na vnímanie a pohyb. Ide o zložitejšie odpovede, zručnosti, zahrňujúce viacero pohybových zložiek, ktoré je potrebné vykonať v istom postupne na seba naväzujúcom poradí (reťazení), ktoré sa spájajú do funkčných celkov (napr. písanie, vedenie auta, hra na hudobnom nástroji). Učením sa pohyby stávajú presnejšie a rýchlejšie – dochádza k automatizácii“ (Kovalčíková a kol. 2015, s. 65). Takéto učenie sa je podmienené vývinom dieťaťa. Percepčno-motorický vývin „predstavuje vývin a integráciu percepčných a pohybových aktivít, ktoré sa môžu vyvíjať rôznym tempom. Je to schopnosť človeka prijímať, interpretovať a úspešne reagovať (motoricky) na zmyslové informácie“ (ibid, s. 65). Miňová (2012; 2015) hovorí o perceptuálno-motorickej oblasti rozvoja dieťaťa. Percepčno-motorická koordinácia (ibid., s. 65) je „schopnosť koordinovať zrak s pohybmi tela (napr. oko – ruka). Správna percepčno-motorická koordinácia je nevyhnutným predpokladom na efektívne vykonávanie činností (v škole hlavne čítanie a písanie)“.

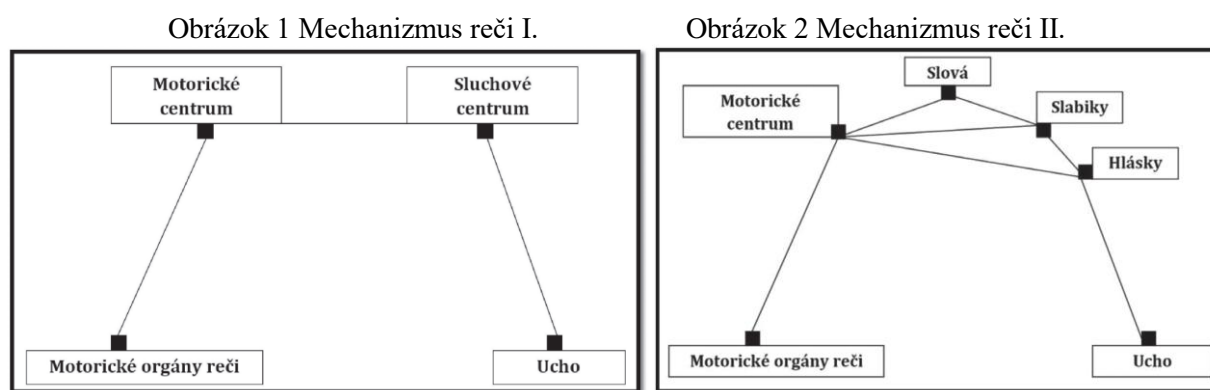
Stručne sme opísali a v zrkadle súčasných poznatkov neuropedagogiky, neurodidaktiky a kognitívnej edukácie analyzovali pohyb ako základnú stratégiu učenia sa a seba rozvíjania dieťaťa v pedagogike Márie Montessoriovej. Ďalej budeme uvažovať o pohybe a pohybovej gramotnosti na dvoch úrovniach: (1) jemnej motoriky – grafomotoriky a oromotoriky ako predpokladov ku komunikácii dieťaťa so svetom a na úrovni (2) na úrovni hrubej motoriky – telesnej výchovy – športu.

Pohyb ako prostriedok komunikácie so svetom

Komunikovať s okolitým svetom znamená prijímať a produkovať informácie. Pri uvažovaní o pohybe a reči, budeme uvažovať o produkcii informácií, budeme mať na mysli produkciu reči a písma. Ako prvé sa v živote dieťaťa v porovnaní s písmom uplatňuje reč. „U približne 96% ľudí je pre jazyk dominantná (kľúčová) ľavá hemisféra. V mozgu sú oddelene uložené primárne centrá pre spracovanie jazyka (Wernickeho oblasť umiestnená blízko primárnej sluchovej kôry) a produkciu reči (Brocova oblasť umiestnená blízko motorickej kôry). Nemožno však povedať, že jedno je výlučne orientované na produkciu reči a druhé na porozumenie jazyka. Tieto dve centrá spolu vzájomne komunikujú“ (Dobeš, 2005, s. 78). Naučenie sa jazyka pre deti je skutočne najvýznamnejším úspechom ich intelektuálneho rozvoja a predsa je možné dosiahnuť ho v relatívne krátkej dobe. Ideálom je, keď rodič, ktorý je prvým učiteľom jazyka dieťaťa, je na túto úlohu pripravený a stavia sa k nej zodpovedne. Okrem toho je jazykové vzdelávanie hlavnou úlohou školy. Musíme mať na pamäti, že hovorený jazyk sa vytvára a zdokonaľuje postupne. Mechanizmus verbálneho jazyka musí taktiež prechádzať vyššou duševnou činnosťou. Pre vývin Montessoriová uvádza dve obdobia:

- *nižšie štádium*, v ktorom sú pripravované nervové dráhy a centrálny mechanizmus, ktorý ich musí prepojiť s motorickým orgánom reči.
- *vyspelejšie štádium*, charakterizované vyššou duševnou činnosťou, ktorá sa neskôr prejavuje prostredníctvom jazyka (podľa Slováček & Miňová, 2017, Montessoriová, 2001).

Mechanizmus reči podľa Montessoriová (1912, 2001): Kanály Sluchové centrum → Ucho a Motorické centrum → Motorické orgány reči sú periférne, pričom Sluchové centrum → Ucho je dostredivý, centripetálny a Motorické centrum → Motorické orgány reči je odstredivý, centrifugálny kanál. Kanál Motorické centrum → Sluchové centrum je intercentrálny kanál asociácií (obrázok 1).



(Zdroj: Montessori, 2001, grafická úprava a preklad autormi)

Sluchové centrum obsahuje sluchovú predstavu slov a môže byť rozdelené na tri časti, ktoré prijímajú hlásky, slabiky a slová (obrázok 2).

S pohybom v otázkach reči súvisí výslovnosť, artikulácia (otázka logomotoriky – pohybovej aktivity hovoridiel pri artikulovanej reči a oromotoriky – pohybov ústnej dutiny). S touto otázkou sa v súčasnosti stretávajú pedagogickí aj odborní zamestnanci na úrovni predprimárneho a primárneho vzdelávania. „V súčasnosti učiteľky materských škôl upozorňujú na zhoršujúci sa stav jazykovej, resp. rečovej úrovne detí v predškolskom veku“ (Vužňáková, 2008, s. 150). Výrok je platný aj dnes v roku 2021. Odpovede na tieto problémy hľadala aj Montessoriová (2001).

Poruchy a drobné chyby reči vznikajú často v dôsledku organických porúch, no čiastočne súvisia s chybami funkčnými, získanými v dobe, kedy sa dieťa učí rozprávať. Sem sa radí zlá výslovnosť niektorých hlások, keď dieťa počuje vyslovovať slovo (hlásku) neprávym spôsobom. Bežné poruchy detskej reči vznikajú, pretože zložité rečové orgány nefungujú tak ako majú, a tak nedokážu reprodukovať zvuk, ktorý bol zmyslovým podnetom pre ich pohyb. Koordinácia pohybov potrebných pre správnu artikuláciu sa vyvíja postupne. Pokiaľ nie je dokonale vyvinutá, dieťa často vyslovuje nesprávne. Tieto poruchy reči vznikajú najmä preto, že dieťa nedokáže ovládať pohyb jazyka. Patria sem poruchy ako sigmatizmus (nesprávna výslovnosť s), rotacizmus (nesprávna výslovnosť r), lambdacizmus (nesprávna výslovnosť l), gamacizmus (nesprávna výslovnosť g). Tieto poruchy môžu vzniknúť z dvoch príčin. Prvá príčina je otázkou funkčných porúch motorických orgánov (alebo percepcie) a nervových dráh. Druhou príčinou je chyba v sluchových stimuloch, kedy treba hľadať túto príčinu v prostredí, v ktorom sa dieťa pohybuje. Vhodnými a v Domoch detí osvedčenými sú tri momenty v nácviku správnej reči:

1. Cvičenia v tichu pripravujú nervové dráhy reči tak, aby dokonale prijímali nové podnety.
2. Dospelý čisto a zreteľne vyslovuje malý počet slov, ktorý chce spojiť s nejakým konkrétnym obrazom. Tak sa vytvára jasný sluchový podnet, ktorý dospelý opakuje niekoľkokrát. Nakoniec dieťa vyzve, aby nahlas niekoľkokrát za sebou zopakovalo príslušné slovo.
3. Výcvik písania uplatňuje analýzu slova. Dieťa rozkladá slovo na hlásky, ktoré niekoľkokrát opakuje. Keď sa učí písmená abecedy, keď zostavuje alebo píše slová, vždy hlásky opakuje a tie jednu po druhej pretvára na slová – reč.

Najvhodnejším vekom pre písanie a rozvoj zručnosti písaného jazyka je vek okolo štyroch rokov, kedy sú prirodzené pochody spojené s rozvojom reči v plnej miere aktívne. To znamená, že v priebehu zvýšenej vnímavosti, kedy sa reč prirodzene vyvíja a upevňuje. Možno povedať, že písaný jazyk môžeme spojiť s jazykom hovoreným, a že je inou formou vyjadrovania sa (Montessori, 2001).

V praxi pedagogiky Márie Montessoriovej sa dieťa prostredníctvom aktivít Zmyslovej výchovy a Cvičení každodenného života pripravuje aj na písanie. Dieťa si najprv zjemňuje zmysly. Zjemňovanie zmyslov, alebo ich cibrenie, cvičenie, precvičovanie, zdokonaľovanie a spresňovanie zmyslového vnímania je základnou a charakteristickou črtou pedagogiky Márie Montessoriovej. Zmysly sú orgány, umožňujúce vnímať – prijímať obrazy vonkajšieho sveta, potrebné pre naše myslenie. Rozvoj vyšších kognitívnych schopností je podmienený dosiahnutím určitého stupňa schopnosti zmyslového vnímania. Rozvíjaním zmyslového vnímania u detí najmä predškolského veku v podstate pokladáme základné kamene formujúce detskú osobnosť (Montessori, 2001). Potom si precvičuje aktivity a cvičenia každodenného života a prichádza do styku s konkrétnym jazykovým materiálom, ktorý sa zameriava na oboznamovanie sa s tvarom jednotlivých písmen prostredníctvom precvičovania a zdokonaľovania vlastnej grafo- a vizuomotoriky. V tomto prípade je samotné cvičenie grafomotoriky a vizuomotoriky učením sa písmen a naopak, učenie sa písmen je cvičením grafomotoriky a vizuomotoriky.

Keď sa dieťa učí písať, dochádza k dvojakému vývinu. Po prvé ide o vývin motoriky, pri ktorom ruka získava dôležitú schopnosť podobnú rozprávaniu. Po druhé ide o vývin zmyslový, kedy dieťa nadobúda schopnosť prijímať správy ináč ako sluchom. Pri písaní a mechanizme jeho osvojovania analyzovala Montessoriová dva druhy pohybov. Prvým druhom pohybu je zvládanie manipulácie s písacím náčiním. Druhým je kreslenie rôznych tvarov jednotlivých písmen abecedy.

Motorické mechanizmy písania sa zakotvujú v detstve. Tu dieťa praxou rozvíja a upevňuje tieto rysy osobnosti. Písmo je v skutočnosti výsledkom činnosti, ktoré zahŕňajú niekoľko zložiek. Prvá zložka: kreslenie (zvládanie manipulácie s písacím/kresliacim náčiním), druhá zložka: písanie symbolov abecedy. V tejto zložke je dôležitá práca s materiálom Šmirgľové písmená. Pri tejto sa upevňuje pohyb ruky a paže a deti sa učia reprodukovat' tvar písmen, ktoré si zapamätali aj zrakom. Písmeno sa tak dieťa naučí dvoma zmyslami – zrakom a hmatom. Metóda Márie Montessoriovej, ktorou sa vyučuje písaný jazyk (písanie) sa realizuje v troch fázach. Najprv musí dieťa zvládnuť oddelene psycho-fyziologické úkony a tie sa neskôr spoja v písanie a čítanie. Keď dieťa napíše prvé slovo často nemá zvládnutú celú abecedu. Tým je ovplyvnený aj počet slov, ktoré dieťa môže napísať. Ak však dieťa začne písať až po perfektnom osvojení celej abecedy, nikdy nestratí radosť z písania. Písať sa dieťa naučí veľmi rýchlo. Obdobie, ktoré priemerne uplynie medzi prvou fázou prípravného cvičenia a prvým napísaným slovom tvorí u štvorročného dieťaťa približne mesiac a pol. U päťročných detí je táto doba kratšia, trvá asi mesiac. Montessoriová vo svojich prácach konštatuje, že v jej škole sa deti naučili písať približne za tri mesiace (Montessoriová, 2001, 2012).

Pohyb ako celotelová aktivita – Montessori šport

Hrubá motorika predstavuje pohyby celého tela, pohyby veľkých svalových skupín. Zručnosti hrubej motoriky sa vzťahujú k priestorovo výrazným pohybom jednotlivých končatín a celého tela. Ich základom je neuromuskulárna koordinácia veľkých svalových skupín. Ide o súhrn pohybových činností postupného držania tela, koordináciu horných a dolných končatín, rytmizáciu pohybu apod., čo umožňuje rôzne lokomócie (chôdzu, beh, skákanie, plávanie) a nelokomočné pohyby (sedenie, ťahanie a iné) (Payne & Isaacs 2008). Hrubá motorika je definovaná ako „schopnosť koordinácie pohybového svalstva pri realizácii pohybov tela alebo veľkých pohybov jeho častí, ako napr. chôdza, beh, pohyby hlavy, vstávanie a podobne“ (Kovalčíková a kol. 2015, s. 25).

Často sa hovorí o morálnych prednostiach športu. Podľa Montessoriovej (2001), si organizovaná hra vyžaduje presnosť pri používaní pomôcok a náčinia, koncentráciu, kontrolu pohybu. Športové a pohybové hry naplňajú športovcov a účastníkov duchom súťaživosti. To je v porovnaní s klasickou bezcieľnou hrou morálnym pokrokom. Telesná výchova, šport a pohybové hry patria k procesu výchovy, vzdelávania a výcviku detí. Svaly by sme sebe aj deťom mali precvičovať rôznorodou činnosťou – telesnou výchovou aj aktivitami každodenného života.

Koncepcia Montessori Sports⁶¹, založená v roku 2018, je myšlienkový a tréningový program (spoločnosť), ktorý je založený na princípoch pedagogiky Montessori. Autormi a participantmi sú (tím Montessori Sports tvoria) Ruben Jongkind (zakladateľ), Patrick Oudejans (zakladateľ) a Jip Bartels, Mathé van Gerner, Eder Cuevas Iturralde, Louisa Zhang a Grace Li (www.montessorisports.com).

Senzitívne obdobie (fázu) pohybu majú deti aktívnu vo veku 1,5/2 až 4 rokov. Autori (Jongkind, Oudejans & Bartels, 2020) definujú niekoľko ľudských tendencií viazaných aj k športu, sú nimi sebazdokonaľovanie, imitácia/adaptácia, orientácia, práca/aktivita, opakovanie, zvedavosť,

⁶¹ Spoluautor článku sa v roku 2020 zúčastnil Montessori Sport: It's benefits and challenges (Montessori šport: Výhody a výzvy), online Community Conversations. Hlavní rečníci: Ruben Jongkind, Patrick Oudejans and Jip Bartels, Lead Montessori & Asociace Montessori Česká republika. Informácie v článku sú čerpané z prednášky hlavných rečníkov. Autorstvo informácií k téme Montessori Sports, patrí Rubenovi Jongkindovi, Patrickovi Oudejansovi and Jipovi Bartelsovi.

komunikácia, skúmanie/objavovanie, presnosť, abstrakcia, pohyb, nezávislosť, spoločnosť, koncentrácia, kalkulácia (plánovanie), kreativita a sebakontrola.

Deti prirodzene inklinujú k pohybu (športu). Otáznym však ostáva súčasný výkonnostný prístup dospelých k deťom a detskému športu. Tréneri aj rodičia často zabúdajú na potreby detí a špecifickosť detskej psychiky s ohľadom na vývinovú psychológiu a sú neprímeraní v ich požiadavkách na výkon detí a aj v ich správaní sa a komunikácii s nimi. Príkladom sú futbalové, či hokejové tréningy a zápasy detských tímov a detských líg, kedy sú deti časti nielen stavané do pozície súperov až nepriateľov, ale sú tlačené zo strany rodičov (spravidla otcov) k víťazstvu, čiže dokonalému výkonu, čo môže mať niekoľko negatívnych dopadov na psychiku dieťaťa, či jeho súčasné i budúce vzťahy. Problémom ostáva častý fenomén projektovania sa rodičom, ktorý neuspel, do dieťaťa, ktorý má „nové poslanie“ uspieť a tak uspokojiť nenaplnené potreby a túžby rodiča. Pohľad na športovanie očami Márie Montessoriovej a Montessori Sports (Jongkind, Oudejans & Bartels) je odlišný od toho, čo je nám známe a často v praxi „prirodzené“. Nasledujúca tabuľka 1 ilustruje odlišnosti v prístupe a mala by byť a v prostrední „mimo Montessori“ prirodzenou súčasťou prípravy budúcich učiteľov telesne a športovej výchovy a budúcich trénerov detí.

Tabuľka 1 Tradičný šport a Montessori Sports

	Tradičný šport	Montessori Sports
Pozornosť	v centre je tréner	v centre je dieťa
Skupina	kalendárny vek	vekovo zmiešaná skupina
Učenie	inštrukcie	vzájomné učenie (sa)
Tréning	tréner je inštruktor	tréner je sprievodca/pozorovateľ
Výsledky	výsledok hry	pozorovanie a rozvoj
Pohlavie	väčšina chlapcov	chlapci aj dievčatá

(Zdroj: Jongkind, Oudejans & Bartels, 2020)

V tabuľke 1 vidíme základné rozdielny medzi tradičným a „montessoriovským“ prístupom k športu. V systéme Montessori Sports je pozornosť orientovaná na dieťa, nie na potreby a prania trénera. Deti trénujú vo vekovo zmiešanej skupine, čím sa posilňuje sociálne učenie a učenie sa. Mladšie deti sa učia od starších a staršie rozširujú a skvalitňujú svoje poznanie tým, že učia mladšie. Preberajú na seba rolu vzoru a rozvíjajú svoj schopnosti (vysvetľovanie, trpezlivosť, zodpovednosť...). Učenie sa nie je postavené na inštrukciách zo strany trénera, ale na vzájomnom učení sa a komunikácii medzi deťmi navzájom a medzi deťmi a trénermi, ktorí vystupujú ako pozorovatelia a sprievodcovia, nie inštruktori. Výsledkom je rozvíjanie osobnosti a pohybovej stránky dieťaťa, hravosti a schopnosti hrať férovo, komunikovať, prijímať porážku aj výhru, učiť sa tolerovať a akceptovať a mať radosť z pohybu, športu a hry a nie výsledok – víťazstvo. Samozrejmosťou je zastúpenie dievčat, rovnako ako chlapcov. Príležitosť k pohybu a športu má každý, kto má a prejaví záujem. Ako sme už naznačili. Takto poňaté tréningové prostredie pôsobí pozitívne na rozvoj dieťaťa (tabuľka 2).

Tabuľka 2 Montessori Sports – efekty

Kontrola na mysl'ou	Kontrola nad loptou		Kontrola nad telom
sociálne kompetencie	koordinácia ruka – oko	koordinácia noha – oko	plazenie
disciplína	hádzanie	driblovanie	behanie
posilnenie	chytanie	prechádzanie	skákanie
seba regulácia	odrážanie	dokončenie - kôš	váľanie sa (kotúľanie)
psychohygiena	kotúľanie	prijímania a prihrávanie	lezenie
starostlivosť o prostredie			tlačenie
nezávislosť			táhanie
slušnosť a zdvorilosť			držanie tela

(Zdroj: Jongkind, Oudejans & Bartels, 2020)

V tabuľke 2 popisujeme oblasti a spôsobilosti osobnosti dieťaťa, na ktoré má športovanie pozitívny vplyv. Dieťa rozvíja sociálne kompetencie, učí sa disciplíne, posilňuje svoju psychickú odolnosť a rozvíja svoje logické, či strategické myslenie, učí sa seba regulácii (správanie, emócie). Šport slúži ako prostriedok psychohygieny, ktorá je súčasťou starostlivosti o seba a učí dieťa k starostlivosti o prostredie. Dieťa sa učí a zdokonaľuje v nezávislosti a slobode výberu, učí sa byť slušné a zdvorilé v kontakte a komunikácii s druhými. Pri manipulácii s loptou sa učí viacerým zručnostiam. Pri športe dieťa vykonáva niekoľko pohybov, ktoré stimulujú jeho koordináciu a pozitívne vplývajú na držanie tela.

Záver

V preloženej odbornom článku sme chceli poukázať na viac rozmerov konceptu pohyb, a to v kontexte pedagogiky Márie Montessoriovej. Interpretujeme pohyb v teórii Márie Montessoriovej a analýzu súčasných trendov vo výchove a vzdelávaní. Venujeme pozornosť pohybu v zmysle reči a prípravy na písanie a prinášame do odbornej literatúry v Česku a na Slovensku aspekty filozofie Montessori Sports, ktoré stoja na pedagogike a didaktike Márie Montessoriovej.

Záverom si dovoľujeme vysloviť tvrdenie, náš názor, že je nevyhnutné nazerať na pohyb z týchto hľadísk a implementovať pohyb do výchovy a vzdelávania detí aj v tradičných školách, kde vidíme, že sedenie a memorovanie informácií, či vyplňanie pracovných zošitov je aj dnes pevne zakorenené. Musíme vychádzať z poznatkov neuropedagogiky a neurodidaktiky, ale aj myšlienok J. A. Komenského a iných a využívať pozítiva pohybu nielen pre zdravie, ale aj pre aktívne učenie a integráciu kognitívneho, perцепčno-motorické a sociálne učenie s cieľom optimálneho učenie sa dieťaťa a využitia jeho potenciálu. Nesmieme zabúdať ani na reorganizáciu prípravy budúcich učiteľov telesnej a športovej výchovy a budúcich trénerov, aby nezabúdali na dieťa ako osobnosť a individualitu a vždy DIEŤA, aj keď člena športového klubu, trénerovho zverenia, budúceho športovca a budúceho dospelého. Vždy je dieťa BUDÚCIM dospelým, ku ktorému musíme pristupovať citlivo a primerane veku a vekovým osobitostiam. Aby sa šport nestal nepriateľom, či katalyzátorom komunikačných, sociálnych, či psychických problémov.

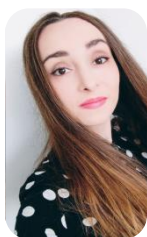
Zoznam bibliografických odkazov

- Anderlik, L. (2019). *Jedna cesta pro všechny: Život s Montessori!*. Praha: Montessori ČR.
- Dobeš, M. (2008). *Základy neuropsychologie*. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, Košice.
- Jongkind, R., Oudejans P. & Bartels, J., (2020). *Montessori Sports*. In Montessori Sport: It's benefits and challenges (Montessori šport: Výhody a výzvy), online Community Conversations (poznámky z podujatia).

- Kovalčíková, I., Bobáková, M., Filičková, M., Ropovik, I a M. Slavkovská. (2015). *Terminologické minimum kognitívnej edukácie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Kostrub, D. (2008). *Dieťa/žiak/študent – učiteľ – učivo: didaktický alebo bermudský trojuholník?*. Prešov: Rokus.
- Miňová, M. (2015). *Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole*. Prešov: Rokus.
- Miňová, M. (2012). *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta.
- Montessori, M. (2001). *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů.
- Montessori, M. (2019). *Londýnske prednášky*. Praha: Portál.
- Montessoriová, M. (2012). *Tajuplné dětství*. Praha: TRITON.
- Payne, V. G. & L. D. Isaacs (2008). *Human motor development: a life span approach*. 7th ed. New York: McGraw – Hill.
- Petlák, E., Valábik, D. & Zajacová, J. (2009). *Vyučovanie – mozog – žiak*. Bratislava: IRIS.
- Rajović, R. (2018). *NTC Systém učení. Metodická příručka pro práci s NTC metodou. Část 2 – věk 4-8 roků. Jak úspěšně rozvíjet IQ dítěte hrou*. Praha: Mensa České republiky.
- Rýdl, K. (1999). *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori (učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History.
- Slováček, M. & Miňová, M. (2019). *Pedagogika Márie Montessoriovej z pohľadu teórie a praxe*. Prešov: Rokus.
- Slováček, M. & Miňová, M. (2017). *Pedagogika Márie Montessoriovej – terminologické minimum alebo Montessori pedagogika pre každého*. Prešov: Rokus.
- Tóthová, R., Kostrub, D. & Ferková, Š. (2017). *Žiak, učiteľ a výučba (všeobecná didaktika pre študentov učiteľstva)*. Prešov: Rokus.
- Vužňáková, K. (2008). Rečová (jazyková) výchova v materskej škole a vývin detskej reči. In *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity* (s. 150-158). Prešov: Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- www.montessori-sports.com
- Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál.

PhDr. PaedDr. Matej Slováček
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra komunikačnej
a literárnej výchovy
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
matej.slovacek@smail.unipo.sk

PaedDr. Monika Miňová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej
pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
monika.minova@unipo.sk



NÁZORY NA MATERSKÚ ŠKOLU Z POHĽADU SÚČASNEJ SLOVENSKEJ SPOLOČNOSTI

OPINIONS ON KINDERGARTEN FROM THE PERSPECTIVE OF THE CURRENT SLOVAK SOCIETY

Dominika Slováčková⁶²

Abstrakt: *Názory ľudí na materskú školu, predprimárne vzdelávanie a učiteľky/učiteľov materských škôl sa menia vplyvom spoločensko-politického vývoja a súčasne sa rôznia v rôznych skupinách spoločnosti. Niektorí ich rešpektujú, obdivujú a uznávajú ako prvú výchovno-vzdelávaciu inštitúciu, iní ako inštitúciu starostlivosti o deti a ďalší zase ich funkcie a poslanie bagatelizujú a neakceptujú ako súčasť celoživotného vzdelávania a školského systému. V predkladanom príspevku sa autorka venuje analýze a interpretácii prieskumu, ktorý realizovala dotazníkovou metódou v novembri 2020, ktorého cieľom bolo zistiť a interpretovať názory verejnosti na materské školy a predprimárne vzdelávanie. Z prieskumu vyplynulo, že názory na materskú školu sa líšia, avšak môžeme ich hodnotiť pozitívne.*

Kľúčové slová: *materská škola a predprimárne vzdelávanie, odborníci a laici, povinné predprimárne vzdelávanie, učitelia materských škôl.*

Abstract: *People's views on kindergarten, pre-primary education and kindergarten teachers change as a result of socio-political developments and at the same time differ in different groups in society. Some respect, admire and recognize them as the first educational institution, others as a childcare institution and others downplay their functions and mission and do not accept them as part of lifelong learning and the school system.. In this paper, the author analyzes and interprets the survey, which she conducted using the questionnaire method in november 2020, which aimed to find out and interpret the public's views on kindergartens and pre-primary education. The research showed that opinions on kindergarten differ, but we can evaluate them positively.*

Keywords: *kindergarten and pre-primary education, professionals and lay people, compulsory pre-primary education, kindergarten teachers.*

Úvod

„Inštitúcia, v ktorej prebieha zo strany spoločnosti zámerná, cielená, cieľavedomá socializácia jedinca a skupín, kde je zabezpečovaný proces edukácie – na profesionálnej a odbornej úrovni, podporované zmysluplné učenie sa a komplexný rozvoj osobnosti, sa nazýva škola. Materská škola zabezpečuje plnú a plnohodnotnú počiatočnú edukáciu dieťaťa od dvoch rokov až po vstup do základnej školy. Ide o prvú školu, ktorú dieťa navštevuje“ (Miňová, 2014, s. 73).

Základnými funkciami materskej školy sú podľa Kostruba (2003):

- Edukačná funkcia: materská škola zabezpečuje výchovu, vzdelávanie a výcvik,
- Kultúrna funkcia: materská škola je koordinátor kultúrnych aktivít spoločnosti, pripravuje novú generáciu na prevzatie a zachovanie kultúrneho dedičstva,
- Kompenzačná funkcia: materská škola koriguje rozdiely, individuálne diferencie,
- Preventívna funkcia: materská škola rešpektuje individualitu, nespôsobilosti a psychické ťažkosti dieťaťa.

⁶² Autorka je absolventkou Pedagogickej a sociálnej akadémie a Prešovskej univerzity v Prešove. Vo svojej diplomovej práci sa venovala mediácii v prostredí materskej školy. Svoj profesijný rozvoj aj prax orientuje na predčitateľskú, predpisateľskú gramotnosť, prácu s textom a hudobno-dramatické činnosti v materskej škole. Venuje sa vlastnoručnej výrobe didaktického materiálu a pomôcok pre vlastnú pedagogickú prax. Je spoluautorkou interaktívnej knihy pre deti vo veku 4/5 – 7/8 rokov s názvom Od príbehov k aktivitám a hram (2021, Rokus).

Materskú školu a predprimárne vzdelávanie upravuje niekoľko legislatívnych dokumentov. V prvom rade ide o školské zákony. Na Slovensku zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2008). V druhom rade ide o vyhlášku venujúcu sa materskej škole: Vyhláška č. 306/2008 Z. z. o materskej škole (2008). V treťom rade ďalšie legislatívne normy a dokumenty⁶³.

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016, s. 7) „predprimárne vzdelanie získa dieťa absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v materskej škole. Predprimárne vzdelávanie ukončuje dieťa spravidla v školskom roku, v ktorom do 31. augusta dosiahne šiesty rok veku a dosiahne školskú spôsobilosť. Dokladom o získanom stupni vzdelania je osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania“. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách⁶⁴ schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. júla 2016 pod číslom 2016-17780/27322:1-10A0 s platnosťou od 1. septembra 2016. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách obsahuje a určuje základné požiadavky štátu na poskytovanie inštitucionálneho predprimárneho vzdelávania v materských školách. Štát prostredníctvom neho garantuje kvalitu predprimárneho vzdelávania vo všetkých materských školách zaradených v sieti škôl a školských zariadení Slovenskej republiky. Obsah výchovy a vzdelávania v materských školách program člení do vzdelávacích oblastí, ktoré definuje cez obsahové a výkonové štandardy a evaluačné otázky.

Predprimárne vzdelávanie má význam aj z pohľadu celoživotného vzdelávania. je počiatočnou fázou celoživotného vzdelávania, ktorá zároveň rozvíja spôsobilosti dieťaťa pre edukačný proces v nadväzujúcich edukačných inštitúciách. Systémový a tímovo participujúci prístup chápania inštitúcií a zariadení predškolskej edukácie, reflektuje komplex edukačných vplyvov, ktoré prispievajú ku kultivácii osobnosti predškolského dieťaťa (Lipnická 2007/2008). Švec (2002) ďalej uvádza, že predškolská edukácia uplatňuje trojrozmerný, kontinuálny model výchovy – vzdelávania – vycvičovania v edukačných oblastiach, zameraných na komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa (podľa Miňová, 2014).

Hajdúková (2020, s. 52) napísala: „Od školského roku 2021/2022 bude predprimárne vzdelávanie povinné pre všetky deti, ktoré dosiahnu päť rokov veku do 31. augusta, ktorý predchádza začiatku školského roka, od ktorého bude dieťa plniť povinnú školskú dochádzku v základnej škole“. Obdobie výstupu dieťaťa z materskej školy a následný vstup do základnej školy sa podľa zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) ustanovuje, nasledovne: „Povinná školská dochádzka začína začiatkom školského roka, ktorý nasleduje po dni, keď dieťa dovŕši šiesty rok veku a dosiahne školskú spôsobilosť.“ Z toho vyplýva, že dieťa po dovŕšení šiestich rokov opúšťa materskú školu, ak je na to pripravené a zrelé. Samozrejme hranica veku nebola stanovená náhodne, keďže v tomto veku dochádza k rôznym vývojovým zmenám, ktoré sú podmienené učením a zrením (podľa Miňová, 2020). Od septembra 2021 sa začalo povinné predprimárne vzdelávanie realizovať. Je otázkou času a námetom pre ďalšie štúdium a skúmanie, aké bude mať tento krok pozitíva a efekty v perspektíve školskej úspešnosti.

Miňová (2012a, s. 15) uvádza, že „materská škola v súčasnosti zastáva v živote dieťaťa dôležité miesto. Deti do materskej školy prichádzajú z domáceho prostredia, ktoré je pre dieťa

⁶³ Pozri www.minedu.sk

⁶⁴ Pozri www.statpedu.sk

domovom, útočiskom. Hlavným cieľom materských škôl je podpora osobnostného rozvoja detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvoja schopností a zručností, utvárania predpokladov na ďalšie vzdelávanie“. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) ešte dopĺňa, že materská škola pripravuje deti na život v spoločnosti v súlade s ich individuálnymi a vekovými osobitosťami.

Đurič, Bratská (1997, s. 165) tvrdia, že materská škola je výchovná inštitúcia pre deti predškolského veku – spravidla od troch rokov až po vstup do školy. Spĺňa významnú spoločenskú funkciu dopĺňaním a obohacovaním rodinnej výchovy o také podnety, ktoré rodina nemôže dieťaťu poskytnúť v dostatočnej miere: odborné výchovné pôsobenie, komunikáciu s rovesníkmi, možnosti vzájomnej konfrontácie a regulácie. Materská škola je podľa Kostruba (2002) inštitúcia, v ktorej prebieha zámerná, cielená a cieľavedomá socializácia jedinca i skupín. Tiež je v nej profesionálne a odborne zabezpečovaný proces edukácie. Táto inštitúcia je určená pre deti od narodenia (v našich podmienkach od dvoch rokov veku) až po vstup do základnej školy.

Materská škola, predškolská pedagogika a predprimárne vzdelávanie

Podľa Baďuríkovej (2009) „v roku 2006 Európska komisia prijala dokument Účinnosť a spravodlivosť v európskom systéme výchovy a vzdelávania, v ktorom sa konštatuje, že predprimárne vzdelávanie má najvyššiu návratnosť v zmysle dosahovaných výsledkov detí a ich sociálnej adaptácie.

Pohľad a úroveň akademickej a vedeckej pozornosti predprimárnemu vzdelávaniu a materským školám, môžeme dokumentovať cez analýzu vedeckých periodík (časopisov a výstupov) aj fakúlt pripravujúcich budúce učiteľky materských škôl, taktiež venujúcich sa aj výskumu a projektov viažucich sa k danej oblasti. Vychádza aj mnoho vedeckých a odborných monografií.

Na Slovensku ide o Pedagogické fakulty Prešovskej Univerzity v Prešove, Trnavskej univerzity v Trnave, Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Univerzity Komenského v Bratislave, Katolíckej univerzity v Ružomberku aj Univerzity J. Selyeho v Komárne.

Predprimárnemu vzdelávaniu pozornosť venujú aj Metodicko-pedagogické centrum – rozpočtová organizácia Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Prostredníctvom troch regionálnych a šiestich detašovaných pracovísk zabezpečuje vzdelávanie v programoch a moduloch programov vzdelávania a realizuje atestácie pre pedagogických a odborných zamestnancov regionálneho školstva, Štátny pedagogický ústav, Štátna školská inšpekcia aj stavovské organizácie a iné združenia ako Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, Spoločnosť pre predškolskú výchovu, Rada pre rozvoj materských škôl (www.mpc-edu.sk).

Z vedeckých, odborných a metodických časopisov, ktoré na Slovensku máme sa na nami uvedenú problematiku profilujú Predškolská výchova a Naša škola. Širokú podporu predškolskej pedagogike ako vede ponúka Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, ktorá pravidelne organizuje niekoľko pedagogických, vedeckých, či odborno-vedeckých konferencií z oblasti predškolskej pedagogiky aj s medzinárodnou účasťou a na svojom webovom sídle uverejňuje k dnešnému dňu (20.09.2021) spolu s (v značnej menšine) niekoľkými metodickými materiálmi dokopy 28 publikácií (vo väčšine) zborníkov z realizovaných vedecko-odborných

a vedeckých konferencií. Niekoľko zborníkov má na svojom webovom sídle aj Spoločnosť pre predškolskú výchovu.

Z iniciatívy Slovenského výboru Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu vznikla myšlienka usporiadať Deň materských škôl na Slovensku⁶⁵. Zámerom je, aby konferencia mala odborný-spoločenský charakter, kde by sme zdôraznili nezastupiteľnosť inštitucionálneho predprimárneho vzdelávania a zároveň ocenili aktívne, zaniietené materské školy, kolektívy ale aj jednotlivcov z radov učiteľov materských škôl a odborníkov na predprimárne vzdelávanie. Významným medzníkom v dejinách predškolskej pedagogiky na Slovensku sa stal dátum 4. november 1829. V tento deň vznikla a bola založená v Banskej Bystrici prvá detská opatrovňa na území Slovenska. Jej zakladateľkou bola grófka Mária Terézia Brunswická. Česť a vďaka patrí tejto grófke za to, že vystihla špecifikum didaktiky materskej školy už v jej počiatkoch: „Tieto malé deti tak vyučujú, že ani nevedia, že sa učili, a celý čas trávajú tak, že si myslia, že sa len hrali“. Ďalším dôležitým medzníkom v slovenskom inštitucionálnom predprimárnom vzdelávaní bolo schválenie zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorým bola materská škola zaradená do sústavy škôl, aj keď jej absolvovanie nie je zo zákona povinné.

V roku 2020 sa tento deň na Slovensku oslavoval šiestykrát. Dostal sa do povedomia príhovorom v Národnej rade Slovenskej republiky, na sociálnej sieti uverejnil k tomuto dňu príhovor aj minister školstva, vedy, výskumu a športu. Každoročne sa konajú odborné-vedecké konferencie v slovenských mestách, výtvarné súťaže a prehliadky, pochody materských škôl. Týmto sa dostáva povedomie o materských školách a ich dôležitosti do našej spoločnosti.

Učiteľia materských škôl

Učiteľia materských škôl, ich vzdelávanie aj kompetencie sú predmetom záujmu viacerých odborníkov. Venujú sa im Miňová (2019, 2014, 2013, 2012b, 2009a), Syslová (2017), Podhájecká (2014, 2009), Průcha a Kořátková (2013), Slováček a Miňová (2020), Verbovanec (2013) a iní.

Podľa Průchu a Kořátkovej (2013) sa môže javiť prekvapujúce, že už pred druhou svetovou vojnou sa uvažovalo o tom, na akej úrovni štúdiá majú získavať kvalifikáciu učiteľky materských škôl. Jeden z najvýznamnejších českých pedagógov a psychológov V. Příhoda presadzoval, aby vysokoškolskou prípravou mohli prechádzať všetci učiteľia, vrátane tých materskoškolských. V roku 1937 napísal: „Je paradoxom, že tí, kto ošetrujú chrup detí, majú úplne vysokoškolské vzdelanie, avšak učiteľia starajúci sa o dušu detí majú sa uspokojiť len so vzdelaním nižším... K ideálnemu riešeniu vzdelávania učiteľstva vedie iba štúdium učiteľov na univerzitných fakultách alebo na fakulte pedagogickej i pre učiteľky materských škôl a učiteľov škôl špeciálnych“.

Profesijná príprava pracovníkov predškolskej výchovy sa začala na Slovensku v 19. storočí, spočiatku v učiteľských ústavoch. Príprava sa realizovala formou dvojročných kurzov, neskôr po zlúčení s prípravou učiteliek, elementaristiek v štvorročných kurzoch. Následne bol v rokoch 1893/1894 otvorený aj v Prešove Ústav pre výchovu detských opatrovateliek. V roku 1899 bol Ústav výnosom uhorského ministra pre veci školské a náboženské povýšený na Ženský učiteľský ústav, kde sa spojila výučba opatrovateliek a učiteliek národných škôl. Ženský učiteľský ústav ukončil svoju činnosť v Prešove v roku 1906/07. Brány vysokoškolského vzdelávania v odbore Predškolská pedagogika ako prvý na Slovensku otvára Prešov v školskom roku 1973/74 na Filozofickej fakulte

⁶⁵ Pozri www.omep.sk

UPJŠ so sídlom v Košiciach. Neskôr bolo možné predškolskú pedagogiku študovať popri zamestnaní v Bratislave, Banskej Bystrici, Trnave, Ružomberku“ (Podhájecká 2009, s. 25).

Na Slovensku je smerodajnou vyhláška č. 1/2020 Z. z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Podľa tejto vyhlášky na Slovensku nadobúda učiteľ materskej školy kvalifikačné predpoklady absolvovaním príslušných škôl a získaním vysokoškolského vzdelania druhého stupňa, vysokoškolského vzdelania prvého stupňa, alebo úplného stredného odborného vzdelania. Rovnaké kvalifikačné predpoklady určovala aj legislatívna úprava platná do 15.01.2020. (Vyhláška č. 1/2020 Z. z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, Vyhláška č. 437/2009 Zb. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov).

Hupková a Petlák (2007) popisujú tieto učiteľské kompetencie: komunikačné, odbornopedagogické, didakticko-metodické, autokreatívne, interakčné, poznávacie, interpretačné, realizačné, ochranné, asertívne, negosociačné, facilitátorské, morálne, kooperatívne, organizátorské, informačno-mediálne, tvorivo-autorské. Pre učiteľa materskej školy upravili a definovali kompetencie Guziová, Podhájecká, Kimličková (2011) a menujú tieto: personálne, interpersonálne, komunikatívne, kognitívne, učebné, informačné, sebarozvíjajúce a kompetenciu promptného, akčného reagovania na novú pedagogickú situáciu.

Miňová (2019) publikuje, výsledky prieskumu realizovaného so študentmi – budúcimi učiteľmi materských škôl. Interní študenti sa najlepšie cítia byť pripravení v odborno-predmetových kompetenciách (65,7%) a nedostatočne v riadiacich (24,5%) a poradensko-konzultatívnych (18,2%). Študenti externej formy štúdia toho istého odboru majú najlepšie osvojené odborno-predmetové kompetencie (56,7%) a najmenej riadiace (34,5%) a poradensko-konzultatívne (25,4%). Podľa Fedorka (2020, s. 33) „Uplatnenie získaných odborných a pedagogických vedomostí a zručností závisí od osobných vlastností učiteľa, no nesmieme opomenúť, ani jeho tvorivosť a kreativitu“.

Názory na materskú školu

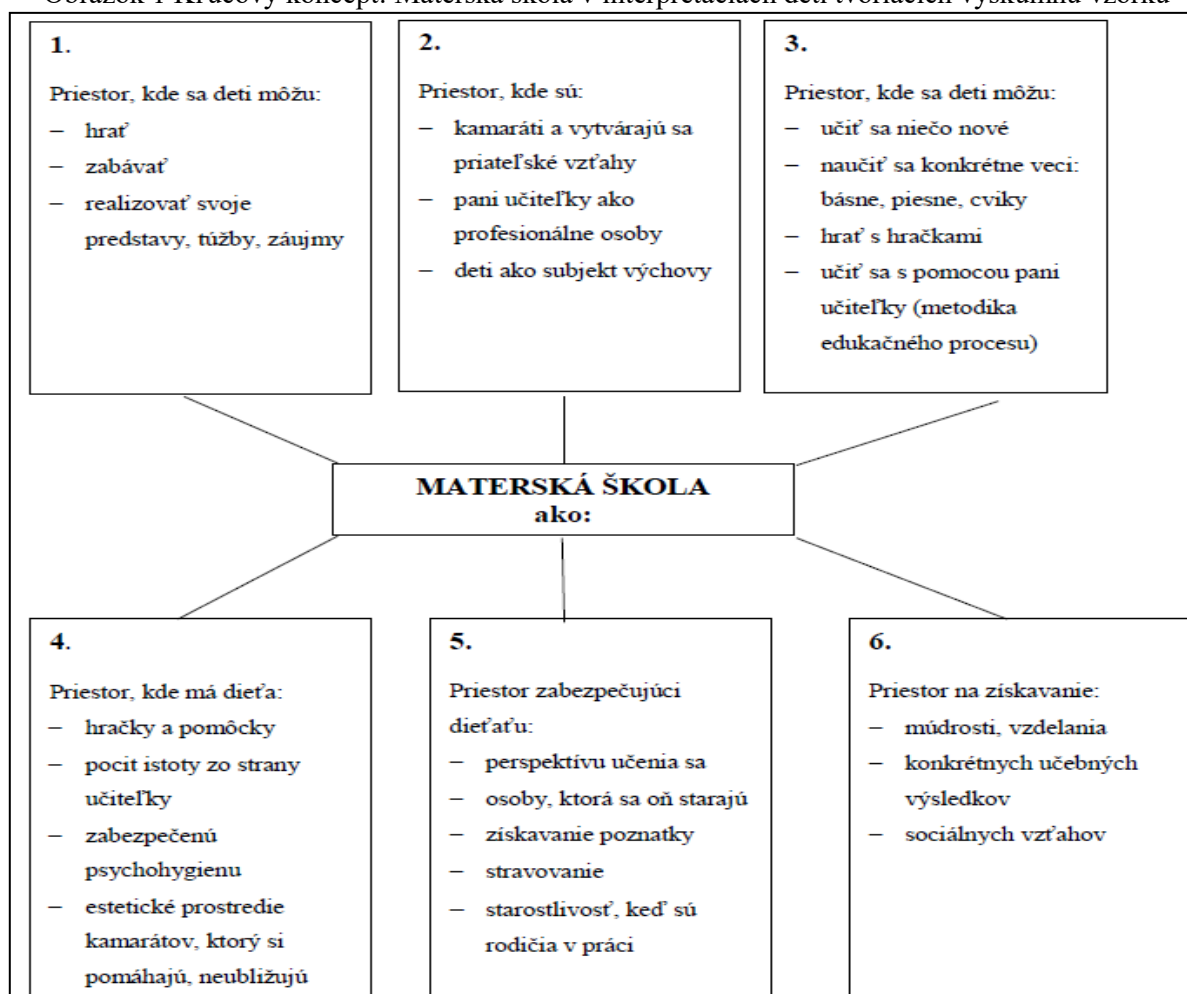
V poslednej dobe bolo na Slovensku publikovaných niekoľko článkov/štúdií, ktoré sa zaujímali o názory na materskú školu. Materská škola je na prvom mieste pre deti, tie sú jadrom. Uvádzame niekoľko zistení, akiste sa ich na Slovensku realizovalo a realizuje viac, najmä ako súčasť záverečných prác Pedagogických fakúlt.

Deti. V roku 2015 publikovala Valovičová (2015) štúdiu s názvom *Čo si deti myslia o materskej škole*⁶⁶. Výskumný problém: Čomu deti materskej školy vo veku 5 – 6 rokov v súvislosti s materskou školou pripisujú prvoradý význam? Výskumné otázky: (1) Čo ovplyvňuje asociácie detí v súvislosti s materskou školou? (Čo je obsahom predstáv jednotlivých detí o materskej škole?), (2) Aká je kvalita toho, čo tvorí asociácie detí v súvislosti s materskou školou? (Čo je pre deti prvoradé, čomu pripisujú prvoradý význam v súvislosti s materskou školou?), (3) Aké faktory a v akej miere ovplyvňujú utváranie samotných asociácií? (Čo tieto ich predstavy ovplyvňuje?), (4) Akým spôsobom reflektuje dané spoločstvo objekt – materskú školu cez sociálne reprezentácie? (Aké významy pozorovaného objektu – materskej škole priraduje daná sociálna skupina detí?). Pedagogického výskumu sa zúčastnilo 125 detí z 22 materských škôl z celého Slovenska (70 dievčat, 55 chlapcov), v troch materských školách boli uskutočnené skupinové rozhovory (tamtiež, s. 215).

⁶⁶ Štúdia je dostupná na www.omep.sk.

„Najvýznamnejšou kategóriou, ktorou deti interpretovali pojem materská škola, bola kategória HRA, teda hry detí spolu, s učiteľkou, samostatne, hry ako také, hranie sa, nie učenie sa. Až 395 krát sa deti vyjadrili, že najčastejšou činnosťou, ktorú realizujú a s ktorou si spájajú materskú školu je hra. ... Druhou, najčastejšie sa vyskytujúcou kategóriou, boli ČINNOSTI DIEŤAŤA. ... Po hre a činnosti sú pre deti v materskej škole dôležité PRIATEĽSKÉ VZŤAHY – kamarátstvo, priateľstvo medzi deťmi, nakoľko v materskej škole nie sú samé a vytvárajú si prvé sociálne vzťahy s druhými.“ (Valovičová, s. 220). Záverom štúdie autorka publikuje graf, ktorý sumarizuje a prehľadne zaznamenáva výsledky výskumu (obrázok 1).

Obrázok 1 Kľúčový koncept: Materská škola v interpretáciách detí tvoriacich výskumnú vzorku



(Zdroj: Valovičová, 2015)

Študenti predškolskej pedagogiky. V akademickom roku 2014/2015 v zimnom semestri v rámci Úvodnej pedagogickej praxe realizovala Miňová (2014, s. 75) „prieskum, ktorého cieľom bolo zistiť prostredníctvom metódy Cinquain u študentov dennej formy štúdia 1. ročníka študijného odboru Predškolská a elementárna pedagogika a príslušných študijných programov, názor na dieťa a materskú školu. Do prieskumu bolo zapojených 231 študentov. Metóda Cinquain, ktorú sme použili, pochádza z francúzskeho slova a je to päť veršová báseň, päť veršík, hríbik, stromček a pod. Metóda, prostredníctvom ktorej môžeme dosiahnuť syntézu vedomostí, reflektovať porozumenie danej témy a

vytvoriť k nej svoj postoj“. Ako príklad autorka uvádza dve náhodne vybrané básničky na tému „škôlka“ – materská škola (tabuľka 1).

Tabuľka 1 Básničky na tému „škôlka“ – materská škola

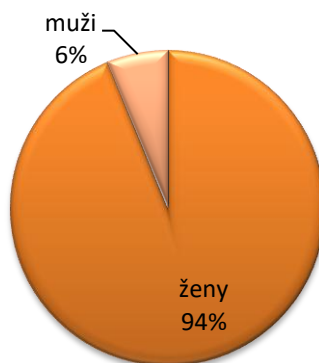
(m) škola	škôlka
dôležitá, potrebná	zábavná, veselá
podnecujúca, inšpirujúca, motivujúca	hrajúca, spievajúca, učiaca
súčasť našej životnej filozofie	najkrajšie obdobie života dieťaťa
inštitúcia	škola

(Zdroj: Miňová, 2014)

Metodika prieskumu

V novembri 2020 sme realizovali prieskum, ktorého cieľom bolo *zistiť a interpretovať názory verejnosti na materské školy a predprimárne vzdelávanie*. Názory sme zisťovali *dotazníkom*. Dotazník je podľa Šveca (In: Portik & Miňová, 2011) výskumný alebo prieskumný nástroj na hromadné a pomerne rýchle zisťovanie informácií o znalostiach, názoroch alebo postojoch opytovaných osôb k aktuálnej skutočnosti. Dotazník je výskumný nástroj, ktorého účelom je získať v písomnej podobe dáta. Metóda sa používa väčšinou na zisťovanie názorov a postojov respondentov. Nami zhotovený dotazník obsahoval 19 položiek, z toho 6 demografických a priestor pre názory respondentov. V našom príspevku uvádzame odpovede a interpretácie trinástich položiek dotazníka, Dotazník bol anonymný, neštandardizovaný, distribuovaný on-line, mailom. Vrátilo sa 210 vyplnených dotazníkov. Z toho odpovedalo 197 žien a 13 mužov.

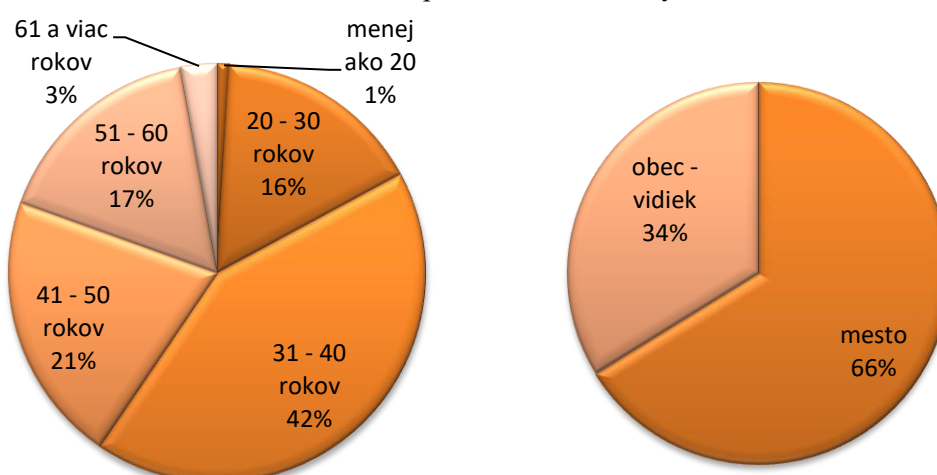
Graf 1 Štruktúra respondentov – pohlavie



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Veková štruktúra respondentov je pestrá. Najviac odpovedali respondenti vo veku 31 – 40 rokov (n=89), nasledujú skupiny 41 – 50 rokov (n=44), 51 – 60 rokov (n=35) a 21 – 30 rokov (n=34), 61 a viac rokov (n=6) a najmenej sa zapojili respondenti vo menej ako 20 rokov (n=2). Väčšina odpovedajúcich žije v meste (n=139), menej v obci – vidiek (n=71).

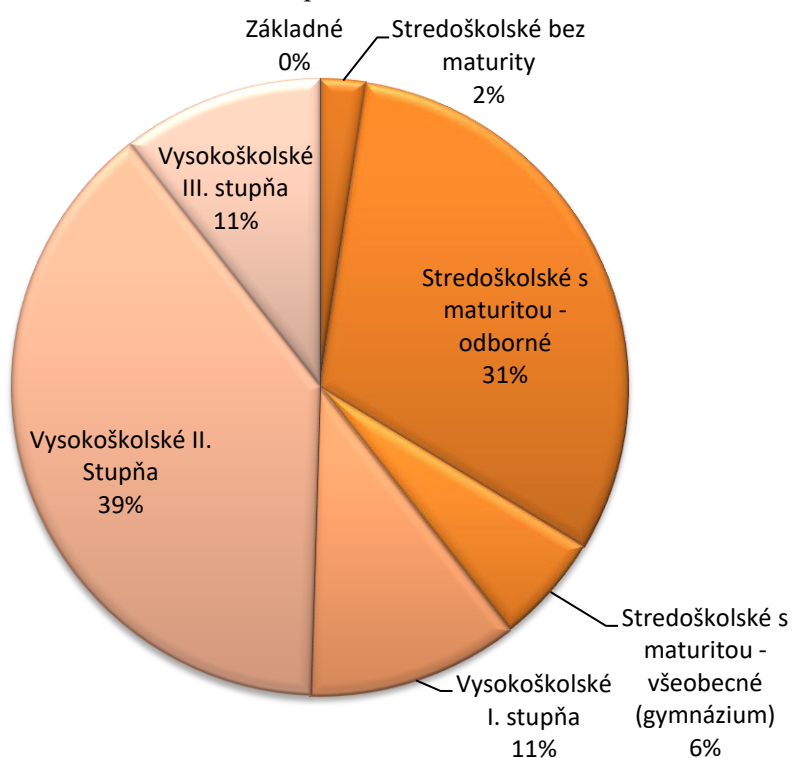
Graf 2 Štruktúra respondentov – vek a bydlisko



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Respondenti, ktorí sa do prieskumu zapojili mali najčastejšie vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa (n=81), stredoškolské odborné s maturitou (n=65), vysokoškolské vzdelanie I. stupňa (n=23) a vysokoškolské vzdelanie III. stupňa (n=22), stredoškolské s maturitou všeobecné (n=12) a (najmenej nadstavbové (n=1) a jedna odpoveď bola profesor.

Graf 3 Štruktúra respondentov – vzdelanie



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Názory na materskú školu ovplyvňuje aj skutočnosť, či odpovedajúci je alebo nie je rodič. Na otázku Ste rodič? Odpovedalo áno 169 odpovedajúcich a nie 41 respondentov.

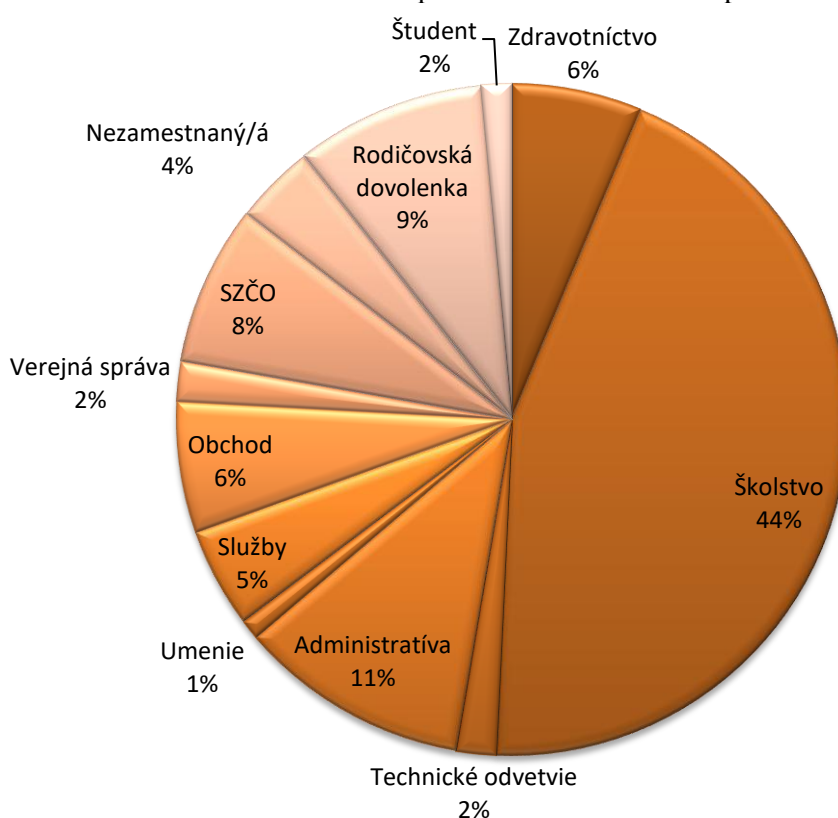
Graf 4 Ste rodič?



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Zaujímalo nás aj povolanie, resp. zamestnanie odpovedajúcich. Najviac odpovedajúcich, ale aj oslovených bolo z oblasti školstva (n=92), potom nasleduje oblasť administratívy (n=23) a ľudí na rodičovskej dovolenke (n=19). Medzi odpovedajúcimi sa v počte 1 kus objavili aj povolania z oblasti IT, jeden pekář, raz štátna správa. Z grafu 6 je zrejmé, že názory prezentované nižšie reprezentujú široké spektrum v spoločnosti.

Graf 5 Štruktúra respondentov – zamestnanie/povolanie

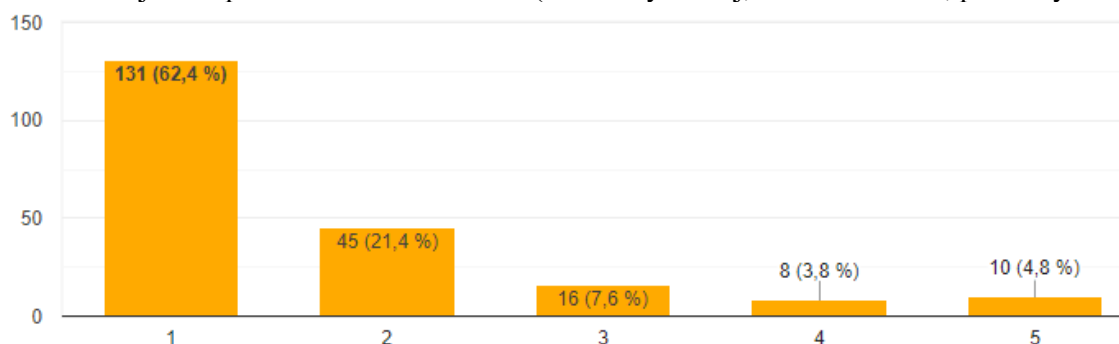


(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Respondentom tvoriacim vyššie prezentovaný prieskumný súbor bolo položených 26 položiek – tvrdení a otázok o materskej škole a predprimárnom vzdelávaní. Prvých 13 položiek bolo formulovaných v podobe tvrdení (výrokov). Respondenti označili, nakoľko s tvrdením súhlasia, resp.

nesúhlasia. 1 – úplne súhlasím, 5 úplne nesúhlasím. Z dôvodu zloženia súboru prieskumu aj z laikov pre pedagogiku a školstvo, sme použili párny počet možností odpovede.

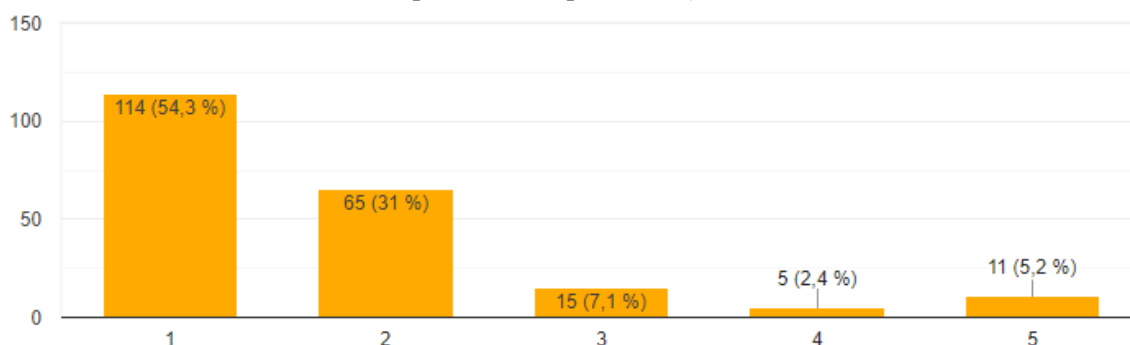
Graf 6 V materskej škole prebieha vzdelávanie detí (rozumový rozvoj, nové vedomosti, poznatky o svete...).



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

S tvrdením, že v materskej škole prebieha vzdelávanie detí súhlasí viac ako polovica respondentov. To signalizuje, že verejnosť vníma materskú školu ako školu – inštitúciu, v ktorej prebieha vzdelávanie detí.

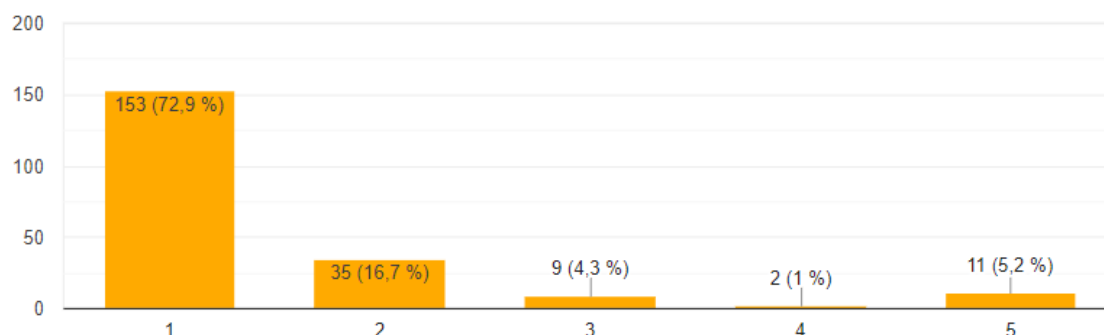
Graf 7 V materskej škole prebieha výchova detí (sociálno-emocionálny rozvoj, nové hodnoty, postoje, normy, prosociálne správanie...).



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Vyššie 50% respondentov súhlasí s tvrdením, že v materskej škole prebieha výchova detí. Čo je však zaujímavé, je to, že možnosť úplne súhlasím označilo o 17 menej respondentov, ako pri tvrdení, že v materskej škole prebieha vzdelávanie. Je možné, že verejnosť pripisuje výchovu viac rodine, ako materskej škole. Čo je dobrá správa vo vzťahu k vnímaniu dôležitosti materských škôl, nakoľko je v spoločnosti kladený väčší dôraz a váha na vzdelávanie a vzdelanie. Na druhej strane, nesmieme zabúdať na potrebu kvalitnej výchovy, ešte viac v súčasnosti.

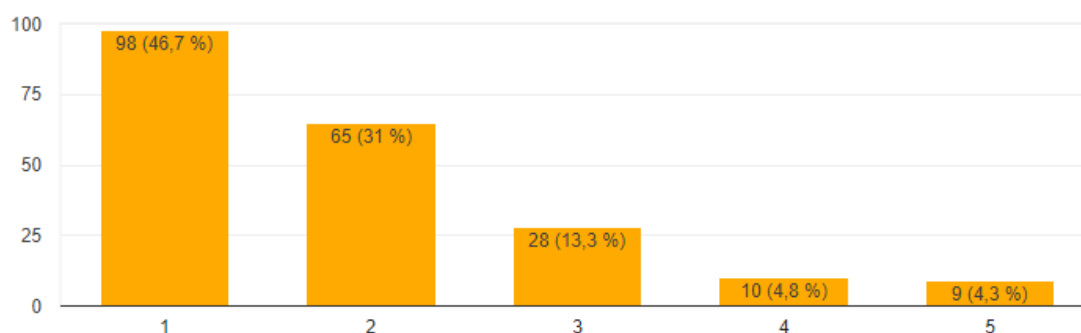
Graf 8 V materskej škole prebieha výcvik detí (jemná motorika, hrubá motorika, grafomotorika, koordinácia pohybov...).



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Ako vidíme na grafe 8, väčšina (n=188) odpovedajúcich vníma materskú školu aj ako inštitúciu, v ktorej prebieha výcvik (psychomotorické učenie sa). 11 respondentov odpovedalo úplne nesúhlasím. Tento jav môže byť zapríčinený významom definovaným v Krátkom slovníku slovenského jazyka 4 z roku 2003: „výcvik -u m. získavanie zručnosti, zdokonaľovanie cvikom: vojenský v., odborný v., plavecký v., podrobiť sa v-u, absolvovať v.“ (slovník.juls.savba.sk).

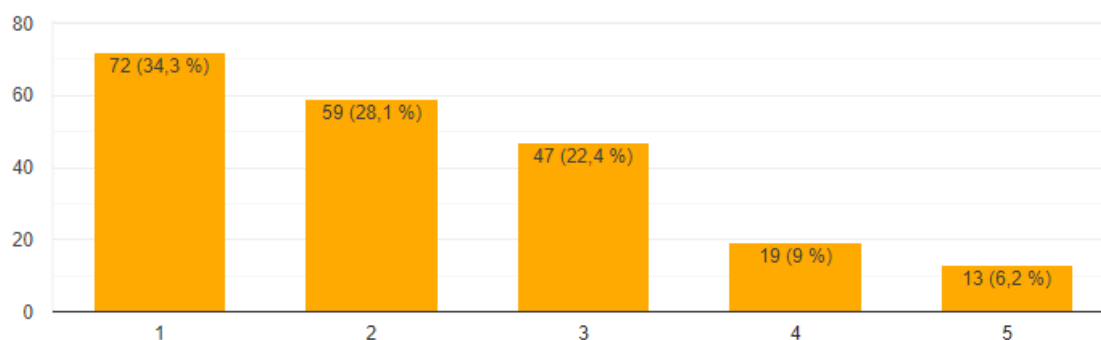
Graf 9 Materská škola plní kultúrnu funkciu (zvyky, tradície, národné povedomie, kultúrne dedičstvo...).



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Plnenie kultúrnej funkcie možno vnímať cez aktívne zapíjanie sa do osláv sviatkov (Vianočné besiedky, Mikuláš, Veľká Noc), či realizáciu podujatí pre deti, na ktorých sa oboznamujú so zvykmi, tradíciami regionálnej aj národnej kultúry (Šarkaniáda, mesiac úcty k starším, Deň detí, divadlo, múzeum...). Úplne súhlasí a súhlasí 163 respondentov. Nesúhlasí 9.

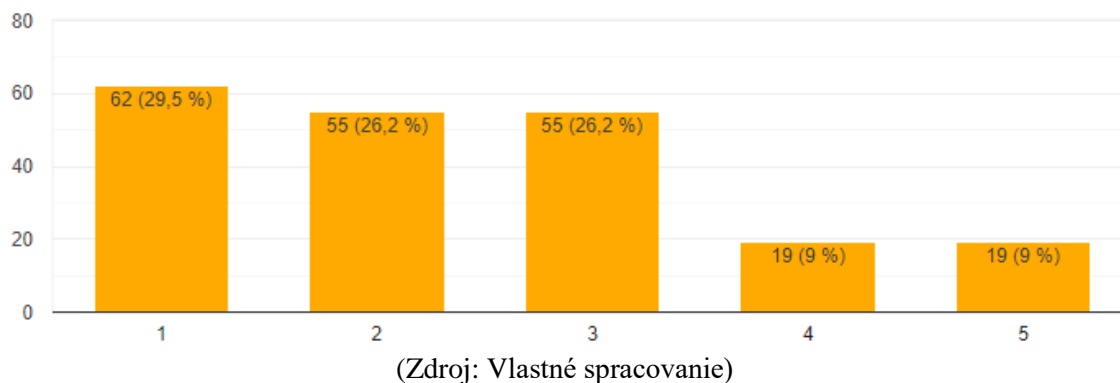
Graf 10 Materská škola plní kompenzačnú funkciu (koriguje individuálne rozdiely a sociokultúrne nevýhody).



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

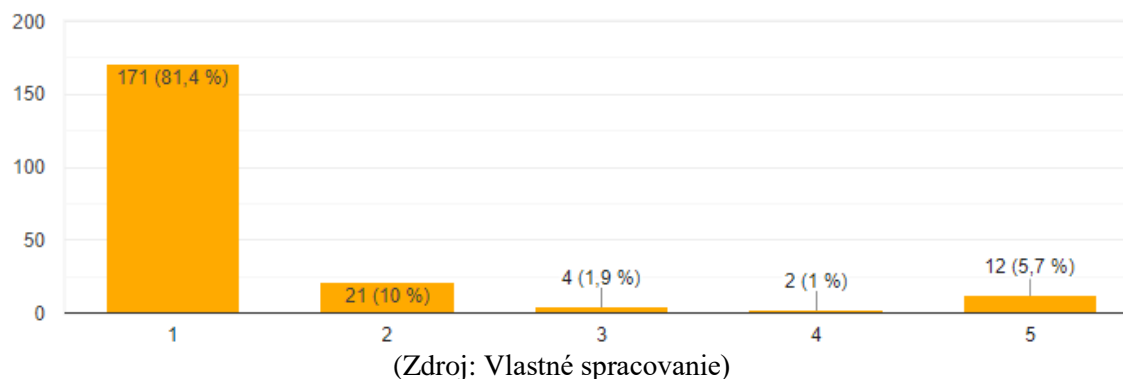
Táto funkcia kompenzuje nedostatky spôsobené rozličnou rozvojovou úrovňou detí, zdravotným stavom, sociokultúrnymi nevýhodami a rozdielmi. Pozitívne odpovede prevažujú nad nesúhlasnými. S týmto tvrdením úplne súhlasí alebo súhlasí 131 respondentov a nesúhlasí alebo úplne nesúhlasí 32 respondentov.

Graf 11 Materská škola pôsobí preventívne (patologické javy, nepodnetné prostredie, liberálna výchova, autoritatívna výchova...).



Rodinná výchova⁶⁷ je charakteristická intuitívnosťou a citovosťou, rodičia využívajú „metódy“ výchovy, ktoré zažili ako deti. Nie vždy môže ísť o prístupy priaznivé pre rozvoj dieťaťa a nie vždy v súlade s najnovšími poznatkami o mozgu, učení sa⁶⁸ a výchove. Preto je žiaduce, aby niekto/niečo, ideálne materská škola, pôsobila preventívne najmä vo vzťahu k negatívnym tendenciám v rodinnej výchove. Kvalitu zabezpečujú práve erudované, vzdelané učiteľky/učitelia, ktorí prešli pedagogickou, psychologickou, metodickou a didaktickou prípravou.

Graf 12 Materská škola je miestom socializácie detí.



81% respondentov úplne súhlasí s tvrdením, že materská škola je miestom socializácie detí. „Termín socializácia je najvšeobecnejšou, významovo najširšou kategóriou, spoločnou pre všetky

⁶⁷ Problematikou štýlov výchovy v rodine sa zaoberá aj Miňová (2017), ktorá tieto spracovala podľa viacerých autorov (Gáborová, Černá, Hroncová, Chalupová, Tirpák, Ondrušová) v publikácii Kooperácia materskej školy s rôznymi inštitúciami. Štýly rodinnej výchovy môžu byť: demokratický štýl, autoritatívny štýl, ambiciózny štýl, liberálny štýl, rozmaznávací štýl, patologický štýl, repulzívny štýl, preferujúci štýl a perfekcionalistický štýl.

⁶⁸ Pozri Petlák, E., Valábik, D. & Zajacová, J. (2009). *Vyučovanie – mozog – žiak*. Bratislava: IRIS.

Rajović, R. (2018). *NTC Systém učení. Metodická príručka pro práci s NTC metodou. Část 2 – věk 4-8 roků. Jak úspěšně rozvíjet IQ dítěte hrou*. Praha: Mensa České republiky.

Kovalčíková, I., Bobáková, M., Filičková, M., Ropovik, I a M. Slavkovská. (2015). *Terminologické minimum kognitívnej edukácie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.

spoločenské, resp. sociálne vedy. Človek ako bytosť biologická sa rodí z hľadiska sociálneho nehotový a až v priebehu vývoja sa stáva bytosťou sociálnou postupným včleňovaním sa do existujúceho sociálneho systému, komunity. Pre antropologicky orientované vedy je sociálne hľadisko nepostačujúce na vyjadrenie najvážnejšieho procesu, ktorý prebieha počas celého ľudského života. Podľa nich ním nie je len proces socializácie, ale aj spolu s ním prebiehajúci proces personalizácie, čiže stávania sa jedinečnou osobnosťou schopnou riadiť vlastný život pozitívnym smerom“ (Kosová & Kasáčová, 2009, s. 27).

V ďalších otázkach nás zaujímalo, ako verejnosť vníma učiteľov a učiteľky materských škôl. Hľadali sme odpovede na otázky Myslíte si, že učiteľky/učiteľia materských škôl na Slovensku musia mať pedagogické vzdelanie? Myslíte si, že nároky na učiteľky/učiteľov materských škôl sa v súčasnosti zo strany rodičov (zákonných zástupcov) zvyšujú? Vnímate učiteľky/učiteľov materských škôl ako odborníčky/odborníkov na výchovu a vzdelávanie?

Graf 12 Myslíte si, že učiteľky/učiteľia materských škôl na Slovensku musia mať pedagogické vzdelanie?



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

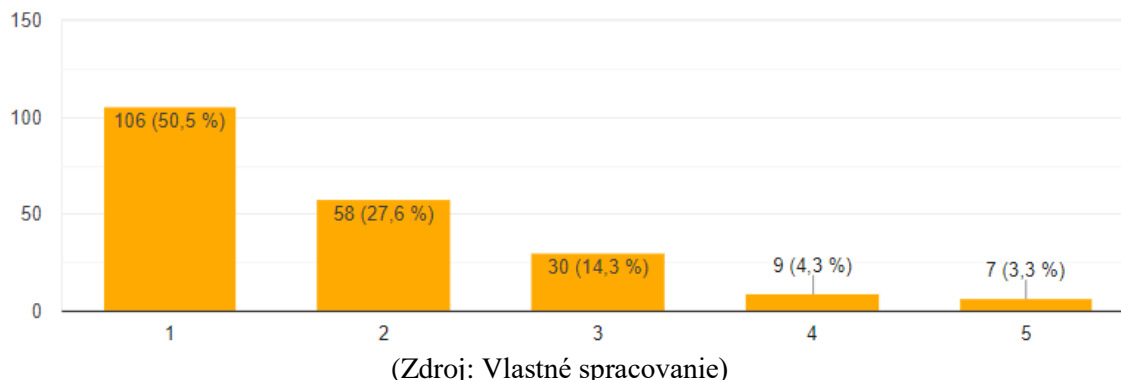
Kvalifikačné predpoklady upravuje vyhláška č. 1/2020 Z. z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Podľa tejto vyhlášky na Slovensku nadobúda učiteľ materskej školy kvalifikačné predpoklady absolvovaním príslušných škôl a získaním vysokoškolského vzdelania druhého stupňa, vysokoškolského vzdelania prvého stupňa, alebo úplného stredného odborného vzdelania. V materských školách zaradených do siete škôl a školských zariadení Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu musia pracovať pedagogickí zamestnanci iba s príslušnou kvalifikáciou.

Graf 13 Myslíte si, že nároky na učiteľky/učiteľov materských škôl sa v súčasnosti zo strany rodičov (zákonných zástupcov) zvyšujú? (Zdroj: Vlastné spracovanie)



Učiteľky a učelia z praxe potvrdia, že nároky na nich sa zo strany rodičov detí pravidelne zvyšujú. Prečo? To je otázne. Nazdávame sa, že môžu prispieť fenomény ako nadmerná „informovanosť“ rodičov, nepoznanie vhodných stratégií výchovy, nedôvera v školstvo a učiteľky a podobne. Vyše 80% respondentov vníma zvyšujúce sa nároky na učiteľky a učiteľov aj v materských školách.

Graf 14 Vnímate učiteľky/učiteľov materských škôl ako odborníčky/odborníkov na výchovu a vzdelávanie?



16 respondentov z 210 sa vyjadrilo, že nevnímajú učiteľky materských škôl ako odborníčky. 30 odpovedajúcich nevie. Tieto odpovede môžu byť spôsobené neznalosťou materského školstva v zmysle podmienok a kvalifikácie pedagogických zamestnancov. Ich odbornosť sčasti garantuje podmienka pedagogického vzdelania. Ďalej prispievajú osobnostné a sociálno-emocionálne predpoklady a angažovanosť v profesijnom rozvoji.

Povinnosť materskej školy, reps. predprimárneho vzdelávania sme načrtli vyššie. Dnes máme na Slovensku v povinnosti jeden rok dochádzky do materskej školy. Dotazník sme distribuovali v čase, kedy tento právny stav neplatil. Respondenti odpovedali na otázky: (1) Je podľa Vás materská škola (predprimárne vzdelávanie) na Slovensku povinná? (2) Má byť podľa Vás materská škola (predprimárne vzdelávanie) povinná?

Graf 15 Je podľa Vás materská škola (predprimárne vzdelávanie) na Slovensku povinná?



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Graf 16 Má byť podľa Vás materská škola (predprimárne vzdelávanie) povinná?



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Z grafov 15 a 16 vidíme, že 43% (n=90) opýtaných považovalo materskú školu za povinnú aj v čase, keď povinnou nebola. Pozitívnym zistením je skutočnosť, že 78% (n=164) respondentov si

myslí, že by materská škola povinnou byť mala. Ako sme naznačili vyššie, čas ukáže, do akej miery ovplyvní povinné predprimárne vzdelávanie školskú úspešnosť našich detí ako sa ukáže efektívne pri deťoch zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Posledná otázka, ktorú interpretujeme sa zameriava na situáciu týkajúcu sa pandémie COVID-19. Prevádzka materských škôl bola počas prvej a druhej vlny pandémie obmedzená najmenej v porovnaní s ostatnými stupňami vzdelávania. Úroveň osvojenia hygienických sebaobslužných činností u detí od 3 (2) do 6 rokov je nízka. Preto sme sa pýtali, či vníma verejnosť učiteľky/učiteľov materských škôl ako zamestnancov „v prvej línii“.

Graf 17 Vnímate učiteľky/učiteľov materských škôl ako zamestnancov „v prvej línii“?



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Záverom dotazníka mali respondenti priestor vyjadriť sa k téme materského školstva. Uvádzame niekoľko doslovných autentických odpovedí:

- Materské školy sú nevyhnutnou súčasťou života dieťaťa, kde sa naučí mnohým veciam, socializuje sa.
- Škôlka a zážitky a to ako človek vníma škôlku záleží od učiteliek. Keď sú milé, dá sa a nimi pracovať, rozprávať, sú ochotne človek má zo škôlky skvelé dojmy....
- Miesto, kde sa učia deti základne veci - od samostatného užívania WC a umývania rúk až po základne vedomosti o svete, zvykoch a tradíciách a okrem vedomosti aj zručnosti (koordinácia, motorika - napríklad chytenie lopty, šnurovanie si topánok a pod.).
- Škôlka je dôležitá inštitúcia na výchovu detí a zároveň pomoc pre rodičov, aby mohli vykonávať pracovnú činnosť (najmä matky).
- Z môjho pohľadu je dobré ak dieťa navštevuje materskú škôlku, nakoľko dieťa sa tam stretne s inými deťmi / rovesníkmi, rozvíja si sociálne kontakty a fungovanie v kolektíve.
- Sú potrebné pre rozvoj dieťaťa.
- Inštitúcia ktorá dáva našim deťom základy, ktoré využijú na celý život.
- MŠ-potrebná pre plný rozvoj a odraz malého človeka. Poznatky a zážitky si dieťa nesie so sebou celý život. Krásna príležitosť na zníženie nezamestnanosti.
- Sú veľmi potrebné aby sa dieťa dokázalo socializovať.
- Určite sú veľmi potrebné, ako pre deti, tak aj pre rodičov.
- Materské školy sú jedinečnými inštitúciami, ktoré deťom poskytujú výchovu, vzdelávanie a starostlivosť.

- Materské školy ako inštalácia⁶⁹ dôležitá ale učiteľky v nej sa musia nad sebou a svojim charakterom ešte dlho zamýšľať a pracovať v prvom rade na sebe a potom s deťmi.
- Potrebná pre prípravu na základnú školu, režim, sociálne vzťahy detí.
- Predškolská výchova by mala byť povinná.
- U nás v obci celé zle. Zlý prístup k deťom. Výučba o ničom. A dalo by sa pokračovať ďalej.
- Dôležitá súčasť pri korigovaní výchovy vzdelávania a socializácie dieťaťa.
- Niet pochybnosť o potrebe kvalitnej výchovy v MŠ.
- Predpríprava do školy.
- Základ pre deti.
- Myslím si, že mali by byť aj v budúcnosti, a sú dobrým štartom do života.
- Základ.
- Erudovanosť učiteľov by mala byť vyššia, málo pohybovej aktivity, ale vnímam ju ako veľmi dôležitú súčasť výchovy a vzdelávania dieťaťa.
- Moja skúsenosť s materskou školou (som matka) je len pozitívna. Výborná organizácia v škole, ústretové pani učiteľky s vynikajúcim vzťahom k deťom na triede. Vždy ochotné vypočuť si rodičov, prijať iný názor (moja skúsenosť). Pracujem ako učiteľka materskej školy a som rada, že patríam do tejto "cieľovej skupiny". Oceňujem záujem učiteliek neustále na sebe pracovať, vzdelávať sa.....
- Sú dôležité.
- Som učiteľka v MŠ a zdieľam názor, že je podstatná inštitúcia v živote dieťaťa. Rozvíjajú celú osobnosť po emocionálnej, kognitívnej, psychomotorickej stránke.
- V súčasnosti sa materské školy zaoberajú všelijakými krúžkami, kladú sa na deti vysoké požiadavky a to spôsobuje, že im zostáva málo času na spontánnu detskú hru, ktorá je v predškolskom veku veľmi dôležitá.
- Potrebné pre deti, rodičov a celú spoločnosť, aby fungovala.
- Nemám názor. Zatiaľ som nikdy nepotrebovala tento vzdelávací inštitút.
- MŠ sú pre deti nevyhnutné. Je výborné, že existujú viaceré mimoriadne kvalitné MŠ, kde pôsobia erudované učiteľky.

Záver

V príspevku analyzujeme a syntetizujeme teoretické poznatky ako základ pre interpretáciu prieskumu, ktorého cieľom bolo zistiť a interpretovať názory verejnosti na materské školy a predprimárne vzdelávanie. Vychádzame nielen z odbornej literatúry autorít z oblasti predškolskej pedagogiky, didaktiky, psychológie, ale aj z názorov odborníkov aj laikov, ktoré sme nadobudli dotazníkovou metódou v novembri 2020.

Názory na materskú školu sa líšia, avšak môžeme ich hodnotiť pozitívne. Pridaná hodnota a prínos materskej školy pre spoločnosť sú nezastupiteľné a nevyvrátiteľné – či už z pohľadu edukačného, socializačného, alebo len z potreby „odložiť“ dieťa počas výkonu povolania. Dôležité je, ako ju vnímajú klienti, deti: je to priestor pre hru, zábavu, predstavy a záľuby, kamarátov, učenie sa, cvičenie, istoty, psychohygieny, estetiky, bezpečie, starostlivosť, stravovanie, vzdelanie a sociálne vzťahy (Valovičová, 2015) – pre niektoré deti jediné.

⁶⁹ Inštitúcia – pozn. autorky

Zoznam bibliografických odkazov

- Baďuríková, Z. (2009). Predškolská výchova v globalizovanom svete. In M. Podhájecká, M. Miňová & V. Gmitrová (Eds.), *Súčasnosť a budúcnosť predprimárnej edukácie* (s. 15–24). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove Pedagogická fakulta, Slovenský výbor OMEP – Regionálna sekcia SV OMEP Prešov.
- Đurič, L. & M. Bratská (1997). *Pedagogická psychológia – terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Media trade.
- Fedorko, V. (2020). Kompetencie tvorivého učiteľa etickej výchovy v primárnej škole. In OCBITA I СУСПІЛЬСТВО В Міжнародний збірник наукових праць. Berdiansk: Бердянський державний педагогічний університет. s. 25-33.
- Guziová, K., Podhájecká, M. & Kimličková, J. (2011). Kompetencie učiteľky materskej školy ako predpoklad rozvíjania kompetencií detí. In Hajdúková, V. (Ed.), *Metodika predprimárneho vzdelávania* (s. 60-67). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Hajdúková, V. (2020). Naše materské školy. In A. Makuchová (Ed.), *Zborník odborných príspevkov* (s. 49–55). Prešov a Banská Bystrica: Spoločnosť pre predškolskú výchovu.
- Hupková, M. & Petlák, E. (2007). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS.
- Kolektív autorov. (2016). *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: Raabe.
- Kosová, B. & Kasáčová, B. (2009). *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.
- Kostrub, D. (2003). *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. Prešov: Rokus.
- Kostrub, D., (2002). *Problematika cieľa v počiatočnej edukácii*. Prešov: Rokus
- Kovalčíková, I., Bobáková, M., Filičková, M, Ropovik, I a M. Slavkovská. (2015). *Terminologické minimum kognitívnej edukácie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Lipnická, M. (2007/2008). Model predškolskej edukácie. *Predškolská výchova*. 61(6) 1-4.
- Miňová, M. (2009a). Pregraduálna príprava učiteľov predprimárneho stupňa vzdelania. In K. Kancír & V. Zel'ová (Eds.), *Príprava učiteľov v procese školských reforiem, Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (s.127-131). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Miňová, M. (2009b). Materská škola očami odborníkov a laikov. In E. Gašparová & M. Miňová (Eds.), *Od detskej opatrovne k materskej škole* (s. 75-78). Banská Bystrica: Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu Spoločnosť pre predškolskú výchovu.
- Miňová, M. (2012a). *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Miňová, M. (2012b). Kompetencie učiteľov predprimárneho vzdelávania. In A. Prídavková & M. Klimovič (Eds.), *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii* (s. 83–89). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Miňová, M. (2013). Študent a budúci učiteľ materskej školy a jeho pedagogická prax. In N. Krajčová & V. Šuťáková (Eds.), *Učiteľ na ceste k profesionalite, recenzovaný zborník vedeckých prác* (s. 203–214). Prešov: FHPV PU v Prešove a Škola plus, s.r.o.
- Miňová, M. (2014). Materská škola v teórii a praxi. In M. Miňová (Ed.), *Slovenská materská škola a súčasné výzvy pre vzdelávanie detí v ranom detstve* (s. 71-82). Prešov: Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu.
- Miňová, M. (2017). *Kooperácia materskej školy s rôznymi inštitúciami*. Prešov: Rokus.
- Miňová, M. (2019). *Vysokoškolská príprava budúcich učiteliek materských škôl*. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. 3(2) 122-133.
- Miňová, M. (2020). Dieťa predškolského veku a jeho tranzitívne obdobie. In M. Miňová & M. Slováček (Eds.), *Edukačná realita v materských školách* (s. 6–17). Prešov: Rokus pre SV OMEP.
- Petlák, E., Valábik, D. & Zajacová, J. (2009). *Vyučovanie – mozog – žiak*. Bratislava: IRIS.

- Podhájecká, M. (2009). Dieťa a svet v kontexte vysokoškolskej prípravy učiteľov. In J. Kancír & V. Zel'ová (Eds.), *Príprava učiteľov v procese školských reforiem. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (s. 24-38). Prešov: PF Prešovská univerzita v Prešove.
- Podhájecká, M. (2014). Graduálna a postgraduálna formácia pedagógov v kontexte predškolskej pedagogiky. In A. Prídavková & M. Klimovič (Eds.), *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove* (s. 47-59). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Portik, M. & Miňová, M. (2011). *Rómske dieťa v rodine a v materskej škole*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Průcha, J. & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada.
- Rajović, R. (2018). *NTC Systém učení. Metodická příručka pro práci s NTC metodou. Část 2 – věk 4-8 roků. Jak úspěšně rozvíjet IQ dítěte hrou*. Praha: Mensa České republiky.
- Slováček, M. & M. Miňová (2020). *Pedagogika Márie Montessoriovej: vzdelávanie a kompetencie učiteľov materských škôl*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Nakladatelství Masarykovy univerzity.
- Švec, Š. (2002). *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris.
- Valovičková, I. (2015). Čo si deti myslia o materskej škole. In M. Podhájecká & M. Miňová (Ed.), *Teória a prax trvalo udržateľného rozvoja v materských školách, Zborník príspevkov z medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie* (s. 213–227). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Verbovanec, L. (2013). Evolúcia učiteľa predprimárneho vzdelávania v interakcii spoločenských potrieb. In: M. Miňová (Ed.), *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou*(s. 26-37). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu.
- Vyhláška č. 306/2008 Z. z. o materskej škole Dostupné na www.minedu.sk
- Vyhláška š. 1/2020 Zb. z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov Dostupné na www.minedu.sk
- Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (účinný od 1.9.2019) Dostupné na www.minedu.sk
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov Dostupné na www.minedu.sk
- Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov Dostupné na www.minedu.sk

Mgr. Dominika Slováčková

Materská škola

Jenisejská 24

040 12 Košice

domslovackova@gmail.com



СОЦИАЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО УКРАИНСКОГО ОБЩЕСТВА SOCIAL INCLUSION IN UKRAINIAN EDUCATION

Olena Strelnikova⁷⁰, Nataliya Belotserkovskaya⁷¹

Аннотация: Данная статья посвящена проблемам инклюзии в современном украинском обществе. Понятие и сущность инклюзии изучаются с точки зрения теории социального осознания (сущности инклюзивной группы), динамики социальной структуры и социальных взаимодействий. Инклюзия делится на социальные и образовательные формы в соответствии с современными подходами к рассмотрению типов инклюзии. Основные формы инклюзии анализируются с точки зрения педагогических и социальных наук. Особое внимание уделяется социальной инклюзии в современном украинском обществе. В статье проведен сравнительный анализ категорий «интеграция» и «инклюзия» и определены основные общие и отличительные черты этих категорий. Доказано, что социальную инклюзию можно анализировать только в контексте социальной изоляции, потому что они обе являются частями одного и того же социального процесса. Исследуются возможности такого дальнейшего анализа. Анализируются особенности процесса социальной инклюзии в системе образования современного украинского общества. Основные характеристики социальной инклюзии описаны в статье на основе анализа современной научной литературы. С точки зрения социально-педагогической науки социальная инклюзия анализируется как демократическое действие по вовлечению личности или всей социальной группы в некую деятельность или культурный процесс. Социальная инклюзия в современном украинском обществе становится социальным механизмом, своего рода инструментом, направленным на преодоление барьеров и ограничений на пути к социальному благополучию, что коренным образом меняет существующую социальную политику государства. Результаты исследования могут быть использованы для дальнейшего анализа в педагогических и социальных науках.

Ключевые слова: инклюзия, социальная инклюзия, образовательная инклюзия, социальная эксклюзия, буллинг.

Abstract: This article is devoted to the problems of inclusion in modern Ukrainian society. The concept and essence of inclusion are studied from the point of view of the theory of social awareness (the essence of an inclusive group), the dynamics of social structure and social interactions. Inclusion is divided into social and educational forms in accordance with modern approaches to considering the types of inclusion. The main forms of inclusion are analyzed from the point of view of pedagogical and social sciences. Particular attention is paid to social inclusion in modern Ukrainian society. The article provides a comparative analysis of the categories «integration» and «inclusion» and identifies the main common and distinctive features of these categories. It has been proven that social inclusion can only be analyzed in the context of social isolation, because they are both parts of the same social process. Possibilities of such further analysis are investigated. The features of the process of social inclusion in the education system of modern Ukrainian society are analyzed. The main characteristics of social inclusion are described in the article based on the analysis of modern scientific literature. From the point of view of socio-pedagogical science, social inclusion is analyzed as a democratic action of involving a person or a whole social group in some activity or cultural process. Social inclusion in modern Ukrainian society is becoming a social mechanism, a kind of instrument aimed at overcoming barriers and restrictions on the way to social well-being, which radically changes the

⁷⁰ Area of interest: institutionalization of charity activities in modern Ukrainian society, modernization of charity social institute in Ukraine, volunteering and its main features, concept, essence and role of helping activity.

⁷¹ Area of interest: sociology of education and upbringing, methodology of teaching humanities, management of social and political processes.

existing social policy of the state. The research results can be used for further analysis in the pedagogical and social sciences.

Key words: *inclusion, social inclusion, educational inclusion, social exclusion, bullying.*

Современное украинское общество, находящееся на этапе своей качественной трансформации, испытывает влияние на все области жизнедеятельности человека. Результаты воздействия ощутимы и для сферы науки и образования. Современная украинская система образования базируется на принципах социальной инклюзии. Социальная инклюзия, форма относительно не новая для украинского общества, ее реализация происходит в соответствии с определенными положениями нормативно-правовых актов, а именно Конституции Украины, Национальной доктрины развития образования Украины в XXI столетии (2002), Концепции развития инклюзивного образования (2010), Указа Президента Украины «О вопросах относительно обеспечения реализации прав детей в Украине» (2011) и Закона Украины «О внесении изменений в некоторые законодательные акты относительно доступа лиц с особенными образовательными потребностями к образовательным услугам» (2018).

Присущая современному украинскому обществу, актуализация процесса получения любого вида знаний, ужесточение требований к возможности и качеству реализации данного процесса всеми категориями населения обуславливает необходимость разработки большого количества образовательных программ, доступных всем независимо от местоположения соискателя образования, его пола и возраста, а также его социального положения и способностей. Следует отметить тот факт, что в течение довольно большого количества времени украинские дошкольные учебные заведения, среднеобразовательные школы, заведения среднего профессионального и высшего образования, а также заведения подготовки и переподготовки профессиональных кадров функционировали независимо друг от друга. Становление системы инклюзивного образования актуализировало потребность в комплексном ее развитии, как единства всех ее структурных элементов: от детских дошкольных заведений до заведений подготовки и переподготовки профессиональных кадров. Реализация данной необходимости обуславливает актуальность научного осмысления и исследования социальной инклюзии, особенностей принципов ее реализации в условиях современного украинского общества.

К вопросу исследования инклюзии довольно активно обращались представители различных отраслей социо-гуманитарного знания: социально-педагогического, психологического, социологического и т.д. Большое количество работ, посвященных процессам инклюзии, относится к медицинской сфере научного знания. Однако, несмотря на существующие научные разработки и публикации, проблема социальной инклюзии в детских дошкольных заведениях освещена недостаточно. Это и обусловило актуальность потребности во всестороннем научном анализе указанной проблемы.

Следует отметить, что еще в работах классиков социологической науки можно найти определенные теоретические и практические положения, значимые для анализа особенностей процесса инклюзии. Так, среди таких авторов можно назвать П. Бергера, Г. Гарфинкеля, Э. Гиденса, Т. Лукмана, К. Маркса, Р. Мертона, П. Сорокина, А. Шюця и др. Указанная проблематика становилась и предметом исследования современных украинских ученых, а именно Е. Головахи, Е. Диковой-Фаворской, Е. Злобиной, С. Катаева, Н. Костенко, М. Наумова, А. Ручки, В. Танчера, Л. Хижняк, которые акцентировали внимание на

рассмотрении ценностно-нормативных и институционально- нормативных особенностей инклюзии и стигматизации.

Следует отметить, что наибольшее внимание исследованию данной проблематики уделялось в рамках педагогических и психологических отраслей научного знания. Так, проблема включения во время освоения знаний и умений была одной из основных в работах Н. Софий, А. Колупаевой, Ю. Найды (исследование концептуальных аспектов инклюзивного образования); А. Шевцова (в рамках обоснования образовательных положений реабилитологии); Е. Рассказовой (формирование социальной личности в условиях инклюзивного образования); В. Засенко, Н. Софий (характеристика современного состояния и перспектив развития инклюзивного образования в современной Украине) и др. Однако, несмотря на довольно большое количество существующих научных работ по указанной проблематике, исследование особенностей процесса инклюзии, обоснование понятийно-категориального аппарата, установление и характеристика его основных структурных элементов и теперь остаются недостаточно освещенными.

Таким образом, цель данной статьи заключается в исследовании особенностей реализации социальной инклюзии в процессе приобретения знаний и умений в условиях современного украинского общества.

Как уже отмечалось ранее (Стрельникова О.О., Єсіна Н.О., 2019, с.234-235), сегодня в украинском научном дискурсе очень распространенной является практика употребления категорий «инклюзия» и «интеграция» как синонимических. Несмотря на то, что действительно они имеют довольно много общего, все-таки им присущи определённые принципиальные отличия. Эти отличия настолько значимы, что необходимо уделить их анализу должное внимание.

Собственно, понятие «инклюзия» чаще всего употребляется в контексте инклюзивного образования. Последнее, согласно с законодательством Украины, является «системой образовательных услуг, гарантированных государством, которая основывается на принципах многообразия человека, эффективного привлечения и включения в образовательный процесс всех его участников» (ЗУ «Об образовании», ст.1, 2018). Соответственно, инклюзия представляет собой политику и процесс увеличения уровня участия всех граждан во всех областях общественной жизни, в том числе во время приобретения знаний и умений, при условии того, что возможности и потребности каждого участника учтены. Понятие «интеграция» не может выступать синонимом инклюзии, поскольку охватывает лишь один из этапов этого процесса. По мнению Н. Черненко, интеграция предполагает процесс адаптации к уже существующей модели и всестороннее содействие такому приспособлению, в то время как для инклюзии характерно понимание, что все члены общества уже входят в состав социальной системы. Каждый человек является членом социальной системы, потому элементы окружения уже должны быть готовыми к существованию лиц с разными способностями и потребностями (2013, с.3). Исходя из указанного выше, инклюзия представляет собой более широкое понятие, чем интеграция, поскольку последняя характеризует только один из структурных элементов этого процесса, а именно «включение» – введение в социальное пространство; этап развития системы, связанный с переосмыслением обществом и государством отношения к лицам с особыми потребностями, с признанием

их права на получения равных с остальными возможностей в различных сферах жизнедеятельности жителя (А. Колупаева, 2012, с. 169).

Реализация политики социальной инклюзии предполагает увеличения уровня участия граждан во всех областях общественной жизни, при условии учета возможностей и потребностей каждого участника, в том числе и в сфере образования. Современная украинская система образования основывается на принципах социальной инклюзии, которая предоставляет равные возможности приобретения знаний и умений соискателем образования на всех его уровнях, начиная с дошкольного. Именно на этом этапе, благодаря социальной инклюзии, изоляция и отчуждение обучаемого снижается, он становится более открытым, активным, чувство «особенности» притупляется. Внедрение инклюзивного образования предполагает изменение культуры дошкольного учебного заведения, включая в этот процесс преподавательский состав, учащихся и их родителей. Собственно этот процесс и предоставляет равные возможности для получения необходимых знаний и умений каждым, устраняя возможные барьеры и ограничения, связанные с непохожестью обучаемых, создавая условия для формирования гармоничной личности.

Необходимо отметить, что во время предыдущих научных попыток проанализировать социальную инклюзию нами было установлено факт существования неразрывной связи концептов «социального включения» и «социального отторжения» как двух основных взаимосвязанных частей одного и того же социального явления (Стрельникова О.О., Єсіна Н.О., 2019, с.236-237). Основываясь на положения теоретической концепции П. Сорокина, можно утверждать, что социальная инклюзия имеет два способа реализации: во-первых, за счет роста социального статуса, что позволит личности или группе влиять на все сферы жизнедеятельности общности или общества в целом; во-вторых, за счёт возвращения личности или группы к общепределенной социальной иерархии (Попова Т. Л., 2013, с.3-5). Именно этим и объясняется сложность социального включения. Поскольку определенная социальная группа оказывает сопротивление относительно вхождения в нее новых членов, при этом используя «социальные барьеры» (ограничения). Факторами такого ограничения могут выступать деньги (или их количество), уровень культуры и образования, профессиональные умения, образ и стиль жизни и др.

Одной из форм такого отторжения, в частности, может выступать буллинг как попытка сделать невозможным социальное включение личности или общности в состав определенной социальной группы. Согласно ст. 173 Закона Украины «О внесении изменений в некоторые законодательные акты Украины относительно противодействия буллинга (травле)» под таким действием или деятельностью следует понимать «деяния участников образовательного процесса, которые заключаются в психологическом, физическом, экономическом, сексуальном насилии, в том числе с применением средств электронных коммуникаций, совершаемые в отношении малолетнего или несовершеннолетнего лица или таким лицом относительно других участников образовательного процесса, в результате чего мог быть или был причинен вред психическому или физическому здоровью потерпевшего» (3). На сегодняшний день разработано большое количество мероприятий, направленных на противодействие конкретным проявлениям буллинга, посредством проведения системной просветительской работы среди учащихся, родителей, воспитателей и учителей, преподавателей и других участников образовательного процесса.

Сегодня наиболее распространённой в современном научном дискурсе становится попытка объяснить концепт «социальной инклюзии» через доступность образования для всех граждан Украины. Доступность образования является актуальной задачей на всех уровнях получения знаний и умений, начиная с дошкольного и пронизывая все последующие. В таком случае социальная инклюзия фактически приравнивается с инклюзией образовательной. По мнению А. Колупаевой, включение в систему социальных отношений и взаимодействий, прежде всего, происходит в рамках той образовательной среды, к которой личность или группа пытается присоединиться (2009, с. 18). Обращаясь к анализу данной проблематики, исследователь подчеркивает и тот факт, что «кроме подготовки такого лица к жизни в обществе, еще и необходимая подготовка общества к принятию лица. Одним из важнейших факторов социальной инклюзии является формирование соответствующих правовых основ государства, регламентирующих благоприятные условия для формирования положительных отношений между всеми членами общества, а также предусматривают влияние общества и социальной среды на личность и активное участие в этом процессе самой личности» (А. Колупаева, 2012, с. 9). При этом подготовка и принятие характерны всем уровням украинской образовательной системы. Одной из основных моделей инклюзивного дошкольного образования является модель совместного пребывания здоровых детей и детей с ограниченными возможностями, с особенными образовательными потребностями. Такой способ организации не только упрощает механизм распределения детей по дошкольным учебным заведениям, но и позволяет создать оптимальные условия для гармоничного развития каждого ребенка вне зависимости от его физических или умственных возможностей. Пребывание в детском учебном заведении предполагает не только определенный уровень заботы и ухода, но и получения знаний и умений, развитие личностных качеств детей, процесс воспитания и коррекции дефицитов развития и т.д. Включение детей с особенными образовательными потребностями в полноценный образовательный процесс, прежде всего, оказывает влияние на отношение взрослых, поскольку становится понятным, что у всех детей есть определенные особенности, а не только у учащихся с особенными образовательными потребностями. Создание «других», специальных, условий для «особенных» соискателей дошкольного образования ставит под сомнение принцип равенства реализации прав детей в процессе получения знаний и умений. Так, например, Л. Мищик отмечает, что социальная инклюзия – это процесс увеличения степени участия всех детей в социальной жизни и разных программах (2012, с. 57).

Н. Клименюк считает эмпирически доказанным тот факт, что инклюзия в образовании дает возможность всем, кто желает учиться, в полной мере участвовать в жизни коллектива – начиная с дошкольного и заканчивая высшим учебным заведением; инклюзия обладает ресурсами, направленными на установление равноправия общения и максимальной социализации всех учащихся (2009, с. 148 – 153).

В последнее время инклюзию начали рассматривать немного шире, чем просто обеспечения права человека на получения образования. Согласно с положениями, определяющими деятельность Национальной ассамблеи людей с инвалидностью Украины, инклюзия – это политика и процесс, которые обеспечивают полное участие всем членам общества во всех сферах жизнедеятельности (Національна Асамблея Інвалідів України, 2018, с. 306).

Современное украинское общество признает тот факт, что именно инклюзивная система образования является наиболее эффективной и гуманной системой приобретения знаний и умений, которая способна удовлетворить потребности всех категорий детей, независимо от уровня их психофизического развития, и способствует созданию инклюзивного общества, полной мерой воспринимающего таких соискателей образования, признавая их права на образование, личное развитие, профессиональную деятельность, участие в общественной жизни и др. В социально-педагогическом аспекте социальную инклюзию рассматривают как демократическую акцию включения индивида или определенной группы в большую общность с целью приобщения к деятельности или культурному процессу (О. Ярська-Смирнова, 2005, с. 51). Как правило, объектом социальной инклюзии выступает не только отдельный индивид или группа, но и семья и социальное окружение, влияющие на процесс принятия решений, общение, решение сложных жизненных ситуаций, нормализацию жизнедеятельности и отдыха каждого человека или группы в целом, взаимодействие с окружающей средой, и помогающие в принятии рационального решения сложных ситуаций и конфликтов. Все чаще понятие социальной инклюзии становится темой социально-педагогической дискуссии.

Таким образом, социальная инклюзия в современном украинском обществе становится определенным механизмом, инструментом, направленным на преодоление барьеров и ограничений на пути к социальному благополучию, что коренным образом меняет существующую государственную политику. Само социальное включение, собственно, можно определить как желаемую ситуацию, в рамках которой все члены общества владеют достаточными ресурсами и возможностями для полноценного и равноправного участия во всех сферах общественной жизни. Социальная инклюзия пронизывает все социальные процессы и фактически способствует утверждению социального равенства в современном украинском обществе.

Bibliography

- Астоянц М. С., Россихина И. Г. (2009). Социальная инклюзия: попытка концептуализации и операционализации понятия (С. 51–58). *Изв. Юж. федеральн. ун-та. Педагогические науки*. № 12.
- Бабенко С. С. (2007). Социальная включенность и социальная эксклюзия: новое измерение социальных неравенств в современном обществе (С. 49–55). *Методологія, теорія і практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр.*. Видавн. центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна.
- Відомості Верховної Ради, (2018). *Закон України «Про освіту»*. [online] Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [Дата обращения 20 Сентябрь 2021]
- Льченко Н., Р.Жиленко. (2006). Соціальне включення: теорія і практика (С. 2–6). *Екон. розвиток громади*. № 2.
- Клименюк Н. В. (2009). Інклюзія людей з особливими потребами до суспільного життя: історичний аспект (С. 148-153). *Наукові праці Чорноморського державного ун-ту імені Петра Могили «Києво-Могилянська академія»*. Вип. 99.
- Колупаєва, А. А. (Ред.) (2012). *Основи інклюзивної освіти*. Київ: А. С. К.
- Міщик Л. (2012). *Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання* [online] Доступно: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Znphist/2012_5/12mliupn.pdf [Дата обращения 20 Сентябрь 2021]
- Національна Асамблея Інвалідів України (2018). *Через освіту до соціальної інтеграції та інклюзії* [online] Доступно: <http://naiu.org.ua> [Дата обращения 20 Сентябрь 2021]

- Попова Т. Л. (2013). *Соціальне залучення: концептуальні підходи до визначення* [online] Доступно: <http://academy.gov.ua/ej/ej17/PDF/16.pdf> [Дата обращения 20 Сентябрь 2021]
- Рєвнівцева О. В. (2008). Соціальне виключення: проблеми визначення та дослідження (С. 98–106). *Демографія та соц. економіка*. № 1.
- Савельєв Ю. (2012). Суперечності концепції соціального виключення і включення: вплив соціально-політичного дискурсу на соціологічні теорії (С. 33–41). *Вісн. Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка*. Вип. 3.
- Солдатова Л. А. 2010. Роль социальной инклюзии в развитии общества. *Труд и социальные отношения*. № 4. С. 101–105.
- Стрельникова О.О., Єсіна Н.О. (2019). Поняття та сутність соціальної інклюзії у соціальній роботі (С. 233-241). *Сучасне суспільство: політичні науки, соціологічні науки, культурологічні науки: зб. наук. пр.* Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди.
- Черненко Н. М. (2013). Інклюзія в Україні: реалії сьогодення (С.161-168). *SCIENTIFIC RESEARCH AND THEIR PRACTICAL APPLICATION. MODERN STATE AND WAYS OF DEVELOPMENT*.
- Шевцов А. Г. (2009). *Освітні основи реабілітології*. К. : МП Леся.
- Штомпка П. (2005). Социология. Анализ современного общества. Перевод с польского С. М. Червонной. М. : Логос.
- Ярская В. Н. (2008). Инклюзия – новый код социального равенства (343 с.). *Образование для всех: политика и практика инклюзии : сб. науч. ст. и науч.-метод. материалов*. Науч. кн.
- Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В. (2005). Проблема доступности высшего образования для инвалидов (С. 48-54). *СОЦИС*. № 10.

Strelnikova Olena

PhD in Sociological Science
Senior Lecture of Political Science
Sociology and Cultural Studies Department
of G. S. Skovoroda Kharkiv National
Pedagogical University
29, Alchevskyyh Str.
Kharkiv, 61002
Ukraine
elenastrelnikova85@gmail.com

Belotserkovskaya Nataliya

PhD in Pedagogical Science
Senior Lecture of Political Science
Sociology and Cultural Studies Department
of G. S. Skovoroda Kharkiv National
Pedagogical University
29, Alchevskyyh Str.
Kharkiv, 61002
Ukraine
nataliya_belotserkovskaya@ukr.net



SOMATICKÝ VÝVIN A TELESNÁ ZDATNOSŤ DETÍ PRI VSTUPE DO ZÁKLADNEJ ŠKOLY SOMATICAL DEVELOPMENT AND PHYSICAL FITNESS OF CHILDREN AT ENTERING PRIMARY SCHOOL

Katarína Štetinová⁷²

Abstrakt: Telesná zdatnosť je dôležitým ukazovateľom, keďže sa podieľa na celkovom zdravotnom stave detí. V predškolskom a mladšom školskom veku sa jedná o kvalitu života, ktorá ovplyvňuje plnohodnotný a zdravý život, ako je dostatok spánku, správne stravovacie návyky, fyzický a psychický stav, ale i životné prostredie. V našom prípade predkladáme odborný príspevok, kde našim zámerom bolo prispieť k poznaniu aktuálneho stavu telesnej zdatnosti chlapcov a dievčat na prelome predškolského a mladšieho školského veku. Základným cieľom našej pilotnej štúdie bola identifikácia a analýza súčasného stavu telesnej zdatnosti detí vo veku 6 až 7 rokov pri vstupe do základnej školy na základe testovej batérie Eurofit. Výskumný zámer sa dotýka diagnostiky somatického vývinu a pohybovej výkonnosti detí v telesnej a športovej výchove. Získané výsledky v jednotlivých testoch sú odrazom úrovne rozvinutých pohybových schopností a tým nadobudnutých zručností.
KLúčové slová: telesný vývin chlapcov a dievčat, predškolský vek, mladší školský vek, motorická výkonnosť, eurofit-test.

Abstract: Physical fitness is an important indicator, as it is involved in the overall health. In preschool and primary school age, it is a quality of life that affects full and healthy life, as well as enough sleep, proper eating habits, physical and psychological condition, but also the environment. In our case, we present a professional contribution, where our intention was to contribute to the knowledge of the current state of physical fitness of boys and girls at the turn of preschool and primary school age. The basic objective of our pilot study was the identification and analysis of the current condition of children aged 6 to 7 when entering a primary school based on the Eurofit test battery. The research intent touches the diagnostics of somatic development and physical performance of children in physical and sport education. The results obtained in individual tests are a reflection of the level of developed physical abilities and the acquired skills.

Key words: physical development boys and girls, preschool age, primary school age, motor performance, eurofit-test.

Úvod

Dieťa prechádza rovnakým fyziologickým vývojom, ktorý je daný prírodou. Všetky deti potrebujú pre svoj zdravý vývoj emócie, zmysly a pohyb. Stále viac je dôležité nadobúdanie “soft skills”, ktoré dopomôžu k životnej spokojnosti a dobrému uplatneniu v živote. Tieto “mäkké zručnosti” vypovedajú o schopnosti plánovať, rozhodovať a učiť sa (Poláková, 2019).

Predškolský vek je etapou formovania vyvíjajúcich sa pohybových funkcií detí. Ako uvádza Ružbarská & Turek (2007), šiesty rok je najdôležitejším obdobím, kedy sa zlepšuje analýza taktilno-kinestetických podnetov, koncentrácia a na základe zmeny telesnej stavby i pohybový prejav dieťaťa. Rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v tomto období nie sú signifikantné. Chlapci sú v tomto období ťažší a vyšší, majú väčší obvod hrudníka a brucha. Dievčatá majú vyššie hodnoty podkožného tuku. Charakteristické pre túto vývinovú fázu je „zvýšený pomer svalovej hmoty k

⁷² Autorka je absolventkou študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika v študijnom odbore Predškolská a elementárna pedagogika na PF, PU v Prešove. Následne pokračovala v štúdiu na danej fakulte v študijnom programe Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Aktuálne pôsobí ako interná doktorandka v študijnom odbore Učiteľstvo a pedagogické vedy, v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika so zameraním na telovýchovné disciplíny.

celkovej hmoty tela a disproporcie medzi rastom končatín, trupu a hlavy” (Štílec podľa Jungera & Beleja, 2000, In: Ružbarská & Turek, 2007). Chlapci a dievčatá predškolského veku sa učia napríklad behať, zakopávať, skákať či vykonať cval stranou. S postupom času dokážu zlepšiť rovnováhu, sú obratné, koordinované, vedia liezť, odhadnúť vzdialenosť, hádzať loptou a skákať cez švihadlo. Pre dieťa je podstatné v tomto zmysle praktizovať čo najviac všestranné cvičenia (Klepková, 2006, In: Poláková, 2019). V tomto veku deti nadobúdajú veľké množstvo pohybových zručností. Ide o reprodukčné motorické učenie, ktoré je v danom veku založené na napodobňovaní a o stimulovanie sociomorálneho vývinu a podporovanie sociokultúrneho rozvoja dieťaťa. „Je to dlhodobý a postupný proces uschopňovania dieťaťa realizovať adekvátnu sociálnu interakciu akceptovanú danou sociálnou komunitou” (Koláriková & Pupala, 2001). Materská škola je osobnostne orientovaná a tvorí základné prepojenie pri prechode od detstva, od sveta hry k systematickému vzdelávaniu. Je miestom, kde dieťa nadobúda a získava znalosti, skúsenosti a vedomosti prirodzeným spôsobom, ale rovnako aj riadeným zameraním danej činnosti. Z daného vyplýva, že materská škola je vo svojej perspektíve určená na zámerné stimulovanie osobnosti dieťaťa, aktívne a zodpovedne participujúce na živote. Zameriava sa predovšetkým na podnecovanie celostného rozvoja osobnosti dieťaťa. Naučiť ho žiť spolu s ostatnými, zoznámiť ho so životom v spoločnosti a v neposlednom rade pripraviť ho na vstup do školy, „vybaviť dieťa primeranými kognitívnymi, sociálno-emocionálnymi a psychomotorickými kompetenciami na celoživotné učenie” (ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v MŠ, 2016, Kosová & Kasáčová, 2007, In: Doušková & Kružlicová, 2012). Vývinový medzník je na prelome predškolského a mladšieho školského veku. Dieťa nastupuje na povinnú školskú dochádzku, kedy je rozvoj motoriky “poznačený” vykonávanými pohybovými aktivitami z predškolského zariadenia (Miňová, 2006, In: Ružbarská & Turek, 2007).

Pri primárnom vzdelávaní je podstatná inštitucionálna stránka, kontext, štruktúra školského systému, nadväznosť a vzťah k predchádzajúcemu stupňu vzdelávania (Skalová, Kunová & Šarounová, 2021, Spilková, 1997, In: Koláriková & Pupala, 2001). Pri charakterizovaní školského detstva sa zdôrazňuje rozdiel medzi dvoma obdobiami, pričom prvá etapa je zhruba prvé dva roky školskej dochádzky. Toto obdobie je považované za tzv. stupeň zrenia v rámci fázy motorického vývinu jednotlivcov. V tomto období je evidentný vývin u dievčat, ale v motorike sú v predstihu chlapci. Rastové krivky sú u chlapcov a dievčat približne do deviateho roku takmer rovnaké (Měkota et al., 1988, Kouba, 1995, In: Ružbarská & Turek, 2007). Pri rozvoji motoriky je dôležitá nielen jemná motorika, čiže aktivity spojené s presným pohybom ruky - hrubá motorika, čo znamená vykonávanie pohybov ako drep, kľak, sed, udržanie rovnováhy, stoj, kop, chytať a hádzať, otáčať sa ale rovnako musíme brať do úvahy aj senzomotoriku – prepojenie videného, počutého s pohybom (Pugnerová & Dušková, 2019).

Nástupom na povinnú školskú dochádzku si deti overujú svoje možnosti a schopnosti, získavajú postupne pocit sebadôvery a sebarealizácie. Týmto smerom sa ubera i telesná a športová výchova svojimi primárnymi cieľmi, ktorými sú rozvoj osobnosti, regulácia správneho držania tela, rozvoj motorických zručností, pravidelné fyzické zaťaženie a rozvoj pozitívnych postojov voči pohybovej aktivite, pohybovým hrám, k športu, resp. regulácia správneho rastu a zdravého životného štýlu (Štátny vzdelávací program – primárne vzdelávanie 2015; Kretschmann, 2010; Džinovič & Martinovič, 2018; Ristič, 2018a; Višnjič & Markovič, 2018, In: Osmanovič, Maksimovič & Dimitrijevič, 2021). V tomto procese osvojovania prebieha niekoľko fáz, kde podstatnú úlohu

zohráva fáza kognitívna. Je to hlavne z dôvodu, že žiaci sa v počiatočnej etape zoznamujú s konkrétnou činnosťou, prevedením či postupom. V danom momente je podstatná názorná ukážka, slovná inštrukcia, kde sa postupne rozvíja pamäť, myslenie, predstavy, vnímanie a reč (Čáp & Mareš, 2001, In: Honzíkova & Janovec, 2012). Predškolský a mladší školský vek je rozhodujúci pre intelektuálny vývoj dieťaťa (Bloom, 1956, In: Koláriková & Pupala, 2001).

Obdobie, kedy dieťa prechádza od spontánneho pohybu k obmedzenému pokoji v školských laviciach v sebe zahŕňa aj ohrozenia akým je nesprávneho držanie tela, útlm motoriky, s tým spojený nárast hmotnosti a hromadenie pohybového pudu (Miklánková, 202, In: Ružbarská & Turek, 2007). S pandemickou situáciou Covid-19, v ktorej sa aktuálne nachádzame môžeme konštatovať, že s danými problémami sa stretávame už aj v predškolskom veku. Ako sa už zmieňujú Ružbarská & Turek (2007), všetky vekové obdobia sú podmienené geneticky, somaticky, motoricky a pravdaže i sociálne. Analýza a diagnostikovanie jednotlivých faktorov podmieňujú komplexnú motoriku a pomáhajú odкрыť podstatu motorických prejavov detí predškolského a mladšieho školského veku.

Ministerstvo školstva zabezpečuje raz ročne v súčinnosti so základnými školami testovanie pohybových predpokladov žiakov prvých a tretích ročníkov základných škôl (Zákon č. 440/2015 Z. z. o športe, zmena a doplnenie niektorých zákonov § 58 písm. p). V rámci celoslovenského testovania žiakov prvých ročníkov základných škôl sa uskutočnilo zisťovanie pohybovej výkonnosti v školskom roku 2018/2019, kedy deti absolvovali všetky testové položky a súčasne boli u nich zistené aj údaje o telesnej výške a telesnej hmotnosti (Ružbarský a Perič, 2019). Navyše máme poznatky o telesnej zdatnosti namerané pred dvadsiatimi rokmi (Turek, 1999). Táto pilotná štúdia je súčasťou väčšieho projektu zameraného na identifikovanie aktuálneho stavu.

Cieľ

Cieľom je identifikácia a analýza súčasného stavu telesnej zdatnosti detí vo veku 6 až 7 rokov pri vstupe do základnej školy na základe testovej batérie Eurofit. Zamerali sme sa na rozdiely z hľadiska pohlavia, aj keď sme predpokladali len minimálne rozdiely vzhľadom na vývinové obdobie.

Metodika výskumu

Na základe dostupného výberu bola vytvorená výskumná vzorka bežnej populácie nášho jednorazového prierezového merania. Objektom merania boli deti vo veku 6 až 7 rokov (chlapci $n = 25$; dievčatá $n = 25$) v jesenných mesiacoch 2019, krátko po nástupe do základnej školy. Testovaným osobám sme pred testovaním vysvetlili zámer výskumu a rovnako sme informovali zákonných zástupcov chlapcov a dievčat o spôsobe a ciele testovania. Pri nadobúdaní výskumných údajov sme použili metódu somatického a motorického testovania. Aplikovali sme modifikovanú batériu motorických testov Eurofit (Adam, Klissouras, Ravazzolo, Renson, & Tuxworth, 1988).

Somatometrické položky Eurofit-testu sú telesná hmotnosť, telesná výška (TV) a body mass index (BMI) - index telesnej hmotnosti. Tento ukazovateľ je doplňujúci a odvodzujeme ho z telesnej výšky a telesnej hmotnosti. Na jeho výpočet používame vzorec: $BMI = \text{telesná hmotnosť (kg)} / \text{telesná výška}^2 \text{ (m)}$. Položky, ktoré sa zameriavajú na zisťovanie motorickej výkonnosti sú 1. test rovnováhy „plameniák“ (TR) - statická rovnováha, 2. tanierový tapping (TAP) - frekvenčná rýchlosť ruky, 3. predklon s dosahovaním v sede (PRKL) - kĺbová pohyblivosť trupu, 4. skok do diaľky z miesta (SKOK) - výbušná sila dolných končatín, 5. ľah - sed za 30 sekúnd (LS) - dynamická a

vytrvalostná sila brušného a bedrovo-stehenného svalstva, 6. výdrž v zhybe (VZH) - statická a vytrvalostná sila svalstva horných končatín, 7. člnkový beh 10 x 5 m (CBEH) - bežecká rýchlosť so zmenami smeru a 8. vytrvalostný člnkový beh (VBEH) - bežecká vytrvalostná schopnosť.

Pri realizovaných meraniach boli vypočítané základné matematicko-štatistické parametre. Boli nimi smerodajná odchýlka s - miera variability, ktorá ukazuje „do akej miery sú jednotlivé merané hodnoty okolo strednej hodnoty“ (Gavora, 2010) a aritmetický priemer - hrubá miera polohy \bar{x} , čo je priemerná hodnota jednotlivých položiek.

Výsledky a diskusia

Zistenia nášho pilotného výskumného zámeru sú uvedené v tabuľke 1. Komparáciu oboch súborov sme graficky zaznamenali.

Tabuľka 1 Základné štatistické charakteristiky somatického vývinu a telesnej zdatnosti 6 až 7 ročných dievčat a chlapcov

Premenná	Dievčatá/Chlapci	6-7 ročné/roční	
		\bar{x}	s
TH (kg)	D	23,48	3,94
	CH	27,14	4,11
TV (cm)	D	123,08	4,60
	CH	126,08	4,25
BMI (kg.m ⁻²)	D	15,46	1,93
	CH	17,00	1,88
TR (n)	D	4,20	3,46
	CH	4,80	3,94
TR (sek.)	D	17,57	2,33
	CH	18,10	2,01
PRKL (cm)	D	22,20	4,58
	CH	20,36	5,09
SKOK (cm)	D	108,12	16,02
	CH	113,60	23,65
LS (n)	D	12,04	4,72
	CH	14,36	3,88
VZH (sek.)	D	3,71	5,02
	CH	2,96	3,50
CBEH (sek.)	D	23,99	3,43
	CH	23,03	2,04
VBEH (n)	D	19,44	3,13
	CH	21,56	3,08

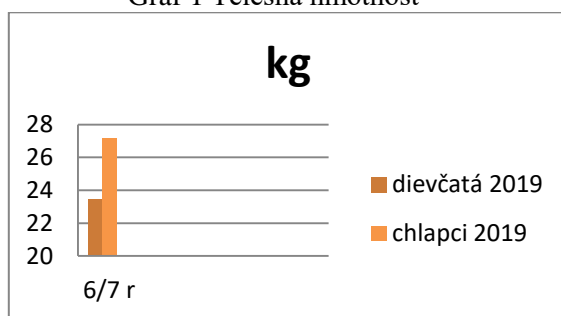
(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Pri analýze telesného vývinu a motorickej výkonnosti chlapcov a dievčat pri vstupe do základnej školy je dôležité mať na zreteli biologický vývin dieťaťa, počas ktorého dochádza k závažným biologickým zmenám v detskom organizme. Jednotlivé výskumy ako uvádza Ružbarská (2018b), sa pokúšajú prispieť k zníženiu neurčitosti v priestore motoriky u detí. „Prezentované poznatky môžu byť prínosné aj v súvislosti s upresnením, čo by mali diagnostické procedúry monitorujúce oblasť pohybových schopností obsahovať, aby čo najpresnejšie „pokryli“ motorický potenciál detí tohto vývinového obdobia“. Získavanie poznatkov v oblasti motoriky detí predškolského a mladšieho školského veku sa v posledných rokoch orientuje aj na hľadanie

a vysvetlenie interakcie pohybovej výkonnosti, motorických kompetencií a kognitívneho rozvoja osobnosti žiaka.

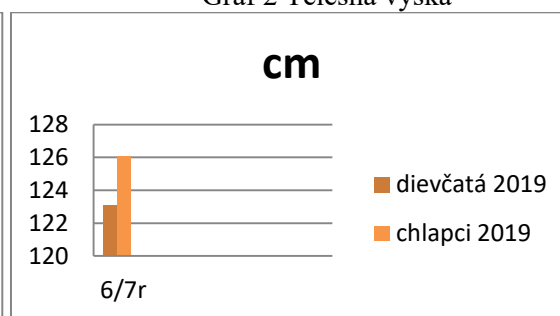
V grafe 1 až 3 sú znázornené výsledky telesnej hmotnosti (TH), telesnej výšky (TV) a indexu telesnej hmotnosti (BMI) 6 až 7 ročných chlapcov a dievčat bežnej populácie nášho výskumu. Priemerné hodnoty somatických ukazovateľov v telesnej hmotnosti (graf 1) poukázali na rozdiel v súbore chlapcov, kde sme zaznamenali vyššiu hmotnosť oproti súboru dievčat. Nevieme ale s určitosťou vyhodnotiť či je daný rozdiel signifikantný, aj keď je to zhruba 3,5 kg. Tieto hodnoty priamo súvisia s ukazovateľmi telesnej výšky (graf 2). Index telesnej hmotnosti (graf 3) na základe daných hodnôt konštatuje výraznú diferenciaciu medzi pohlaviami.

Graf 1 Telesná hmotnosť



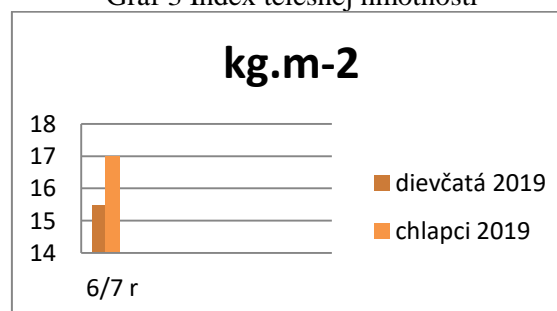
(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Graf 2 Telesná výška



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

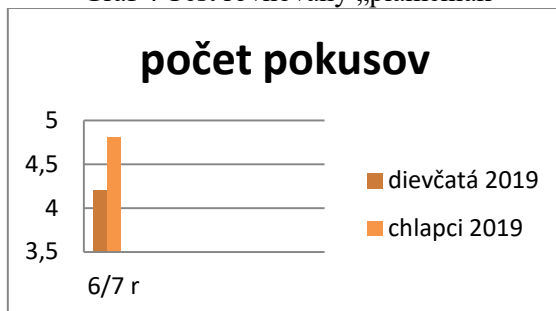
Graf 3 Index telesnej hmotnosti



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

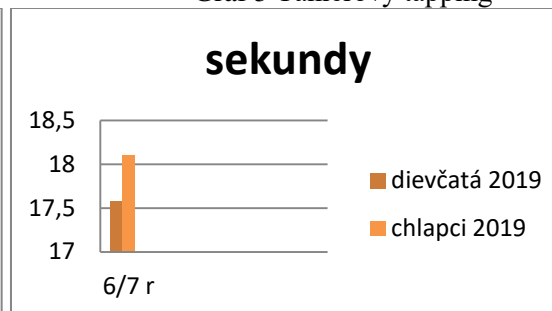
Výsledky testu rovnováhy “plameniak“ (graf 4) poukazujú na nepomer medzi súborom chlapcov a dievčat. Už pri podobných meraniach sme sa stretli pri tomto ukazovateli s rozdielmi, kde ide o rovnováhovú schopnosť, ktorá je variabilná. V teste tanierový tapping (graf 5) sa objavuje rozdiel v súbore chlapcov. Tento rozdiel vzniká na základe úrovne výkonnosti. To znamená, že v súbore dievčat môžeme konštatovať aktuálny rozvoj rýchlostných schopností, ktoré sa prejavujú v ukazovateľoch frekvenčnej schopnosti, rýchlej reakcie. Predklon s dosahovaním v sede (graf 6) je parameter, ktorý sleduje kĺbovú pohyblivosť trupu. V tomto veku ide o premenlivý trend vo vývine pohyblivosti, ale zhruba vo veku osem rokov následne dochádza v tejto oblasti k zvýšeniu výkonnosti.

Graf 4 Test rovnováhy „plameniak“



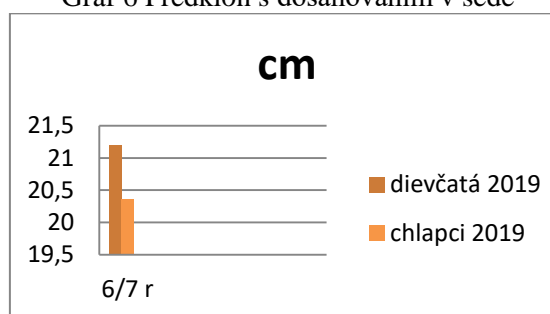
(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Graf 5 Tanierový tapping



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

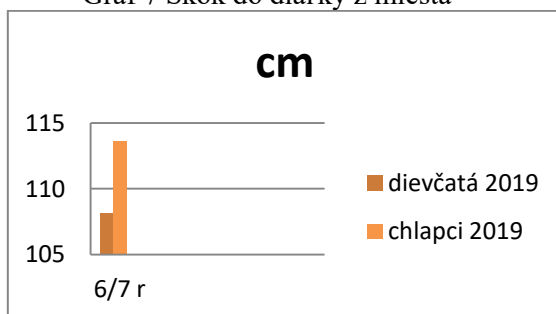
Graf 6 Predklon s dosahovaním v sede



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

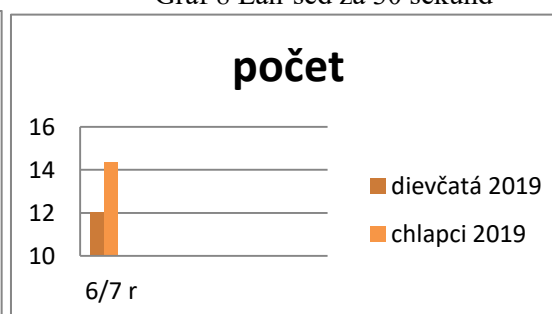
Skok do diaľky z miesta (graf 7) je diagnostickým prostriedkom pre výbušnú silu dolných končatín, kde sme zaznamenali rozdielne priemerné hodnoty medzi súbormi dievčat a chlapcov. Ide o ukazovateľ, ktorý je charakterizovaný biologickým vývinom, kde smerodajné sú somatické a silové ukazovatele. Pri dynamickej a vytrvalostnej sile brušného a bedrového svalstva, test ľah - sed za 30 sekúnd (graf 8), sme zaznamenali vyššie priemerné hodnoty u chlapcov. V prípade tohto testu môžeme konštatovať, že výsledok je odrazom nárastu silových ukazovateľov. Statická vytrvalostná sila horných končatín, teda test výdrž v zhybe (graf 9), poukázala u dievčat na lepšie priemerné hodnoty. Diskutabilné je ale celkové hodnotenie tohto testu, keďže dané hodnoty, ktoré boli namerané sú celkovo nižšie.

Graf 7 Skok do diaľky z miesta



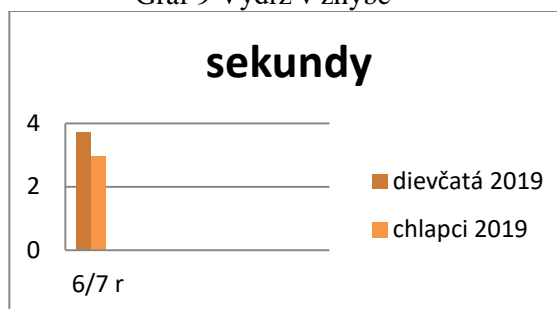
(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Graf 8 Ľah-sed za 30 sekúnd



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

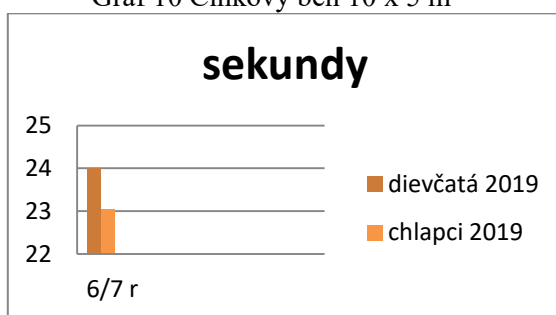
Graf 9 Výdrž v zhybe



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

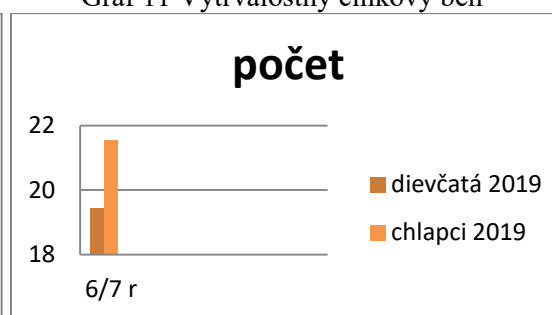
V testoch člnkový beh 10 x 5 m (graf 10) a vytrvalostný člnkový beh (graf 11) sme namerali naopak priemerné hodnoty v súbore dievčat veľmi blízke výkonom chlapcov.

Graf 10 Člnkový beh 10 x 5 m



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Graf 11 Vytrvalostný člnkový beh



(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Pri analýze telesného vývinu a pohybovej výkonnosti 6 až 7 ročných chlapcov a dievčat dochádza k dôležitým biologickým zmenám v detskom organizme. Pri identifikovaní základu motorických schopností sú podstatné informácie o vzájomných vzťahoch a ich štruktúre.

Ak by sme chceli klasifikovať telesnú a športovú výchovu, na ktorú sme sa primárne zamerali, môžeme sa oprieť o vyjadrenie Rychteckého a Fialovej (2004, In: Cihlár & Fialová, 2019), ktorý ju definujú ako najviac rozšírenú organizovanú formu pohybovej aktivity u mladej populácie. O komplexe pohybovej výkonnosti sa stretávame aj vo výskume Ružbarskej & Tureka (2007). Autori vo svojom výskume uvádzajú, že v predškolskom veku sa u dievčat a chlapcov nenachádzajú štatisticky významné rozdiely, pretože vývinová akcelerácia je zrejme spôsobená vyššou hmotnosťou v súbore chlapcov. Ako uvádzajú ďalej, problémom je „transfer“ a možnosti porovnania medzi hraničnou kategóriou v predškolskom a následne mladšom školskom veku. Podstatná je ale úroveň daných motorických schopností a získaných zručností, ktoré dieťa nadobudlo v predškolskom vzdelávaní. V danom vekovom období je pravdaže očakávaný nárast úrovne motorických schopností na základe progresívneho telesného vývinu. Cihlár & Fialová (2019) vo svojom výskume uvádzajú, že pozitívny vplyv na pohybovú aktivitu detí majú hlavne rodičia.

Záver

Zámerom nášho príspevku bolo prezentovať stav telesného vývinu a motorickej výkonnosti chlapcov a dievčat pri vstupe do základnej školy. Výsledky nášho pilotného výskumného zámeru nedefinujú jednoznačne prevahu konkrétneho pohlavia 6 až 7 ročných detí v telesnej zdatnosti pri vstupe do školy. Priemerné hodnoty somatických ukazovateľov poukázali v súbore chlapcov na

vyššiu hmotnosť oproti súboru dievčat. Na základe rozsahu súboru ale nie je možné vyhodnotiť dané ukazovatele ako signifikantné, i keď v našom prípade sa jedná o odlišnosť približne 3,5 kg. Tieto hodnoty pravdaže priamo súvisia s ukazovateľmi telesnej výšky. Vo výsledkoch testu rovnováhy „plameniak“ sa objavil nepomer medzi súborom chlapcov a dievčat. U chlapcov ide o vyššie hodnoty, ktoré naznačujú v tomto veku nedostatočnú úroveň rovnováhovej schopnosti, ktorá je variabilná. V teste tanierový tapping sme zistili rozdiel, ktorý je v neprospech v súbore chlapcov. To znamená, že v súbore dievčat nastal aktuálny rozvoj rýchlostných schopností. Rovnako rozdiel medzi súbormi chlapcov a dievčat pri teste predklon s dosahovaním v sede je spôsobený parciálnou štruktúrou motoriky a somatických ukazovateľov. V tomto veku však ide o premenlivý trend. V teste skok do diaľky z miesta sme zaznamenali pomerne výrazné rozdiely v priemerných hodnotách medzi oboma súbormi. Tento ukazovateľ je charakterizovaný biologickým vývinom. Vyššie priemerné hodnoty sme namerali u chlapcov v teste ľah-sed. Výsledok v prípade daného testu v súbore chlapcov je spôsobený v dôsledku nárastu silových ukazovateľov. Test výdrž v zhybe poukázal u dievčat na lepšie priemerné hodnoty. Hodnotenie tohto testu je však diskutabilné, keďže dané namerané hodnoty sú celkovo nižšie. Na základe nášho merania tak môžeme konštatovať, že chlapci dominujú v testoch - predklon s dosahovaním v sede, skok do diaľky z miesta, ľah-sed za 30 sekúnd a vytrvalostný člnkový beh. Dievčatá dosiahli lepšie výsledky v testoch - test rovnováhy, tanierový tapping, výdrž v zhybe a člnkový beh. Najvýraznejšie rozdiely boli zaznamenané v testoch – predklon s dosahovaním v sede, skok do diaľky z miesta, ľah-sed za 30 sekúnd, výdrž v zhybe a vytrvalostný člnkový beh. V našom prípade musíme brať do úvahy rozsah nášho súboru a v takomto prípade nie je možné zovšeobecniť naše zistenia.

Jednou z hlavných úloh telesnej a športovej výchovy je vybudovanie kladného vzťahu k pohybovej aktivite. Z toho vyplýva, že práve v nižších ročníkoch je potrebné položiť základ správneho zvládnutia jednotlivých pohybových úloh. Keďže v našom prípade ide o posudzovanie motorických schopností, snažíme sa zamýšľať nad prepojením motorických schopností a zručností. Tým sa dostávame k pohybovým kompetenciám, ktorým chceme venovať väčšiu pozornosť. Pojem kompetencia sa chápe ako všeobecná schopnosť, ktorú môžeme rozvíjať vďaka vedomostiam, skúsenostiam a tým nadobúdame zručnosti, ktoré následne učením sa rozvíjame. Tieto nadobudnuté zručnosti sú dôležitým ukazovateľom, ktoré je možné sledovať v priebehu rastu dieťaťa a jeho postupného vývinu. V poslednom období nastal u detí pokles pohybovej aktivity v dôsledku pandemickej situácie Covid-19. Deti majú ale stále potrebu hýbať sa, hrať sa, no nemajú stále možnosť interakcie. Z tohoto dôvodu je potrebná včasná intervencia, aby nenastal pokles danej pohybovej zručnosti. Preto je potrebné a rovnako z vedeckého a pedagogického pohľadu zaujímavé túto oblasť preskúmať. Naším záujmom je následne venovať sa zisťovaniu aktuálneho stavu nadobudnutých pohybových zručností a ich postupné rozvíjanie.

Tento príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA MŠVVaŠ SR a SAV (č. 1/0122/19) s názvom: Somatická a motorická charakteristika detí mladšieho školského veku a ich vývojové trendy so zvláštnym zameraním na deti z marginalizovaných rómskych komunít.

Zoznam bibliografických odkazov

Adam, C., Klissouras, V., Ravazzolo, M., Renson, R., & Tuxworth, W. (1988). *Eurofit. Handbook for the European test of physical fitness*. Rome: Council of Europe, Committee for Development of Sport.

- Cihlár, D. & Fialová, L. (2019). *Hodnocení ve školní tělesné výchově a postoje žáků k pohybové aktivitě*. Praha, Česká Republika. Vydavatel'stvo: Karolinum, Univerzita Karlova.
- Daďová, K. (2015). *Subjektívni vnímaní tělesné zátěže*. Praha, Česká Republika. Vydavatel'stvo: Karolinum.
- Doušková, A. & Kružlicová, M. (2012). *Edukačná aktivita a zážitkové učenie v materskej škole*. Bratislava. Slovenská Republika. Vydavatel'stvo: Pro Solution s.r.o.
- Foster Skalová, P., Kunová, A. & Šarounová, J. (2021). *Jak si porozumět, domluvit se a společně si hrát. Neverbální dítě v Materské škole*. Praha, Česká Republika. Vydavatel'stvo: Pasparta Publishing s.r.o
- Gavora, P. a kol. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné z: [//www.e-metodologia.fedu.uniba.sk](http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk).
- Honzíková, J. & Janovec, J. (2012). Questions of acquiring psychomotoric skills. [online]. In: Journal of Technology and Information Education Roč. 4, č. 1. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/290614054>
- Kolláriková, Z. & Pupala, B. (2001). *Prědškólní a primární pedagogika. Prědškolská a elementárna pedagogika*. Praha, Česká Republika. Vydavatel'stvo: Portál s.r.o.
- Osmanovič, J., Maksimovič, J. & Dimitrijevič, M. (2020). *Pedagogical, cognitive and methodological aspects of digitalisation in physical education*. [online]. Faculty of Philosophy, University of Niš. In: Physical Education and Sport. Zv. 18, č. 3, 649-665. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/349380373>.
- Pugnerová, M. & Dušková, I. (2019). *Z přeđškoláka školákem*. Praha, Česká Republika. Vydavatel'stvo: Geada Publishing s.r.o.
- Poláková, P. (2019). *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly*. Praha, Česká Republika. Vydavatel'stvo: Grada Publishing s.r.o.
- Ružbarská, I. (2018). *Motorické predpoklady detí v kontexte predprimárneho a primárneho vzdelávania*. Prešov, Slovensko. Vydavatel'stvo: Grafotlač Prešov s.r.o.
- Ružbarská, I. (2018). *Štruktúrný model pohybových schopností v mladšom školskom veku – Teoretické východisko primárnej telesnej a športovej výchovy*. Prešov, Slovensko. Habilitačná práca.
- Ružbarský, P. & Perič, T. (2019). *Výsledky prvého celoplošného testovania pohybových predpokladov detí mladšieho školského veku – žiakov 1. ročníkov základných škôl*. Prešov, Slovensko. Vydavatel'stvo: Prešovská univerzita v Prešove, Digitálna knižnica UK PU.
- Ružbarská, I. & Turek, M. (2007). *Kondičné a koordinačné schopnosti v motorike detí predškolského a mladšieho školského veku*. Prešov, Slovensko. Vydavatel'stvo: Grafotlač s.r.o.
- Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie - 1. stupeň základných škôl, Zdravie a pohyb. (2015). [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/>
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. (2016). [online]. Bratislava. Štátny pedagogický ústav. Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-materske-skoly/>
- Turek, M. (1999). *Telesný vývin a pohybová výkonnosť detí mladšieho školského veku*. Prešov, Slovensko. Vydavatel'stvo: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport.
- Zákon č. 440/2015 Z.z. o športe a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/12287-sk/zakony/>

Mgr. Katarína Štetinová, DiS. art.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

katarina.stetinova@smail.unipo.sk

ZÁVER

V predložennom zborníku vedeckých a odborných prác, publikujeme 21 textov od odborníkov zo Slovenska, Česka, Ukrajiny a Ruska. Témy, analýzy, závery aj námety do diskusie publikované v tomto zborníku, si zaslúžia pozornosť vždy v kontexte aktuálnej spoločenskej a politickej situácie so zreteľom na súčasné poznanie vedy. Zborník Výchova a vzdelávanie v materskej škole: aktuálne otázky a odpovede, ktorý sme Vám predstavili, obsahuje vedecké a odborné práce. Tieto sú výsledkom práce a záujmu odborníkov, ktorí svojimi myšlienkami a zisteniami podporili Deň materských škôl na Slovensku 2021.

Zmeny prebiehajúce na poli predprimárneho vzdelávania, plánované inovácie v školstve, aktuálne poznatky vedy a inšpirácie zo zahraničia si zaslúžia pozornosť a potrebujú pravidelnú reflexiu a spätnú väzbu, aby mohli byť realizované správne, kvalitne a efektívne. Môžeme povedať a dúfame, že ich cieľom je nový a lepší svet.

V kontexte vyššie uvedeného a pri príležitosti osláv Dňa materských škôl na Slovensku 2021 si dovoľíme záverom citovať z knihy Absorbujúca myseľ významnej osobnosti Marie Montessori z roku 1948: „...Pri hľadaní nápravy stále prehládame jednu dôležitú, ale skrytú spoločenskú silu s nesmiernym duševným potenciálom a mohutnou členskou základňou. Tou silou sú deti. Len od nich totiž môžeme očakávať pomoc a spásu, a to predovšetkým preto, že deti sú tvorcami dospelých. Sú nadané netušenými schopnosťami, ktorých využitie nás skutočne môže doviesť k radostnejšej budúcnosti. Ak naozaj chceme nový, lepší svet, potom si vzdelanie musí začať klásť za cieľ všestranný rozvoj detského potenciálu.“ (In: Montessori, 2003).

Ďakujeme všetkým deťom, učiteľkám a učiteľom materských škôl, rodičom aj odborníkom vo vede a výskume v pedagogike, psychológii a príbuzných vedách.

Prajeme Vám krásne prežitie Dňa materských škôl na Slovensku 2021, veľa elánu do budúcich dní a nielen v súčasnosti veľa zdravia.

editori

CONCLUSION

In the presented book of proceedings of scientific and professional works, we publish 21 papers by professionals from Slovakia, the Czech Republic, Ukraine and Russia. The topics, analyses, conclusions and suggestions for discussion published in this book of proceedings should always be perceived in the context of the current social and political situation with respect to current knowledge of science. The presented book of proceedings *Education in Kindergarten: Current Questions and Answers* contains scientific papers and professional papers. These are the result of the work and interest of professionals who, with their ideas and findings, supported the National Kindergarten Day in Slovakia 2021.

Changes taking place in the field of pre-primary education, planned innovations in education, current scientific knowledge, and inspiration from abroad deserve our attention and need regular reflection and feedback in order to be implemented properly, efficiently and in a high quality. We can hope that they aim for a new and better world.

In the context of the above stated and on the occasion of the celebration of the National Kindergarten Day in Slovakia 2021, we would like to conclude by paraphrasing the ideas from the book *The Absorbent Mind*, written by an important figure Maria Montessori in 1948: “... *In our search for rectification, we still overlook one important but hidden social power with immense mental potential and a massive membership base. That power is children. We can expect help and salvation only from them, especially because children are the creators of adults. They are gifted with unsuspected abilities, the use of which can really lead us to a happier future. If we really want a new, better world, then education must begin to aim at the universal development of children's potential.*” (In: Montessori, 2003).

We thank all the children, teachers in kindergartens, parents and scientific and research professionals in pedagogy, psychology and related sciences.

We wish you a beautiful time at the National Kindergarten Day in Slovakia 2021, a lot of enthusiasm for the upcoming days and the best of health.

The Editors

EDITORS & REVIEWERS

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

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

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

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

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

<http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.211008>

Mgr. Hedviga HAFIČOVÁ, PhD. completed her doctoral studies in Theory of Teaching Lower Primary Level Subjects at the Faculty of Education at Presov University in Presov in 2010 and focused on the application of information and communication technologies in preprimary and primary education. She works at the Department of Natural and Technical Disciplines of the Faculty of Education of Presov University in Presov. Her research work focuses on the application of modern technologies in the education of pre-school and young school-age children. She was the co-investigator in several grant projects. As a lecturer, she concentrates on the continuous education of teachers of pre-primary, primary, and secondary education levels and develops methodologies of pedagogical practices.

https://www.researchgate.net/publication/345261005_Mentor_and_Social_Support_as_Factors_of_Resilience_and_School_Success

Mgr. Jana KOŽÁROVÁ, Ph.D. is an assistant professor and senior lecturer at the Department of Special Education, Faculty of Education, University of Prešov. She gained her Ph.D. in special education after international research conducted in Slovakia and Norway focused on behaviour problems in preschool aged children. Currently she is focused on behaviour problems, conduct disorders, learning difficulties, and intellectual disabilities.

<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/KozarovaJ2>

doc. PaedDr. Milena LIPNICKÁ, PhD. is a member of the Department of Elementary and Preschool Pedagogy at the Faculty of Education, Matej Bel University in Banská Bystrica. Pedagogically and research-wise, it deals mainly with the issue of developing children's language skills, inclusive education, pedagogical counseling, upbringing and education of early and preschool children. She is the author of 27 book publications. It assesses didactic resources for kindergartens and creates methodological publications. She is a graduate of the Faculty of Education of Comenius University in Bratislava in the study program Preschool Pedagogy and the extended study of special pedagogy.

<https://www.researchgate.net/profile/Milena-Lipnicka>

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

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

Mgr. Stanislava ŠUŠČÁKOVÁ, Ph.D. – Slavonic studies. She works at the Institute of Language Competencies of the Centre of Competencies and Lifelong Learning, the University of Prešov in Prešov, where she teaches Slovak and Russian as foreign languages. Research activities: a linguistic analysis of naming holidays and customs in Slavic languages (Slovak, Polish and Russian) from a synchronic and diachronic point of view.

https://www.vedeckekonference.cz/library/proceedings/mmk_2019.pdf, pp. 804 – 810

Za jazykovú úroveň, obsahovú úpravu a zoznam bibliografických zdrojov zodpovedajú autori.
Vedecké a odborné práce prešli obojstranne anonymným recenzným konaním.

Všetky práva vyhradené. Nijaká časť tohto diela sa nesmie reprodukovať, ukladať do informačných systémov ani inak rozširovať (elektronicky, fotograficky a podobne) bez predchádzajúceho písomného súhlasu majiteľov práv.

Akékoľvek rozširovanie obsahu je možné len s uvedením bibliografického odkazu.



Názov:

Výchova a vzdelávanie v materskej škole: aktuálne otázky a odpovede
nekonferenčný recenzovaný zborník vedeckých a odborných prác

© Editori:

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

Recenzenti:

Mgr. Marcela Fojtíková Roubalová, PhD.
Mgr. Hedviga Hafičová, PhD.
Mgr. Jana Kožárová, PhD.
doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.
prof. PhDr. Milan Portík, PhD.
Mgr. Stanislava Šuščáková, PhD.

© Vydavateľ:

Rokus, s.r.o., www.rokus.sk
pre Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

Grafické spracovanie: PhDr. PaedDr. Matej Slováček

Titulný list: Mgr. Dominika Slováčková

Anglický preklad (tiráž, úvod, záver): Mgr. Marta Kopčíková, PhD.

Rok vydania: 2021; **Vydanie:** prvé; **Rozsah:** 244 strán

Kontakt: www.omep.sk, www.rokus.sk

ISBN 978-80-8238-005

