

**SLOVENSKÝ VÝBOR
SVETOVEJ ORGANIZÁCIE PRE PREDŠKOLSKÚ VÝCHOVU**

WORLD ORGANISATION FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

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

Odborné pohľady na predprimárnu edukáciu

nekonferenčný odborný recenzovaný zborník



Monika MIŇOVÁ & Matej SLOVÁČEK (Eds.)
Prešov 2022



Odborné pohľady na predprimárnu edukáciu

nekonferenčný odborný recenzovaný zborník

Expert Views on Pre-Primary Education

Monika MIŇOVÁ & Matej SLOVÁČEK (Eds.)

Prešov 2022

- Za jazykovú úroveň, obsahovú úpravu a zoznam bibliografických odkazov zodpovedajú autori.
 - Publikované odborné príspevky 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:** Odborné pohľady na predprimárnu edukáciu
nekonferenčný odborný recenzovaný zborník
- Editori:** PaedDr. Monika Miňová, PhD.
PhDr. PaedDr. Matej Slováček
- Recenzenti:** doc. Anna Boiarska-Khomenko, Dr. hab.
Mgr. Marcela Fojtíková Roubalová, PhD.
doc. PhDr. Mária Matulčíková, CSc.
prof. PhDr. Milan Portik, PhD.
PhDr. Gabriela Šarníková, Ph.D.
- © Vydavateľ:** Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu
- Grafické spracovanie:** PhDr. PaedDr. Matej Slováček
- Titulný list:** Mgr. Dominika Slováčková
- Anglický preklad:** Mgr. Marta Kopčíková, PhD.
(tiráž, úvod, záver)
- Rok vydania:** 2022
- Vydanie:** prvé
- Rozsah:** 173 s.
- Kontakt:** www.omep.sk
- ISBN** 978–80–974139–2–7
- EAN** 9788097413927

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



Title:	Expert Views on Pre-Primary Education
Editors:	PaedDr. Monika Miňová, PhD. PhDr. PaedDr. Matej Slováček
Reviewers:	doc. Anna Boiarska-Khomenko, Dr. hab. in Pedagogy Mgr. Marcela Fojtíková Roubalová, PhD. doc. PhDr. Mária Matulčíková, CSc. prof. PhDr. Milan Portik, PhD. PhDr. Gabriela Šarníková, Ph.D.
Publisher:	Slovak Committee of the World Organization for Early Childhood Education
Graphic design:	PhDr. PaedDr. Matej Slováček
Cover design:	Mgr. Dominika Slováčková
Translation: (<i>imprint, introduction, conclusion</i>)	Mgr. Marta Kopčíková, PhD.
Date of publication:	2022
Issue:	first
Number of pages:	173 pp.
Contact:	www.omep.sk
ISBN	978-80-974139-2-7
EAN	9788097413927

Предисловие
Predslov
ÚVOD

s. 7
s. 8
s. 9

ODBORNÉ PRÍSPEVKY

MOŽNÉ VÝVINOVÉ ŤAŽKOSTI DETÍ A MATERSKÁ ŠKOLA
POSSIBLE DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES OF CHILDREN AND KINDERGARTEN
Jana Balážová, Michaela Domanická
s. 11

**OBLASTI PREVENIE VÝVINOVÝCH PORÚCH UČENIA V MATERSKEJ ŠKOLE
A PRACOVNÉ ZOŠITY**
AREAS OF PREVENTION OF DEVELOPMENTAL DISORDERS IN KINDERGARTEN
AND WORKBOOKS
Jana Balážová, Michaela Domanická
s. 22

**PODPORNÉ AKTIVITY NA ZLEPŠENIE SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ DETÍ SO SLUCHOVÝM
POSTIHNUTÍM V BEŽNEJ MATERSKEJ ŠKOLE**
SUPPORTING ACTIVITIES TO IMPROVE THE SOCIAL SKILLS OF CHILDREN WITH HEARING
IMPAIRMENT IN REGULAR KINDERGARTEN
Lubica Kročanová
s. 33

**PREGRADUÁLNI PŘÍPRAVA UČITELŮ PREPRIMÁRNÍHO A PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
V SEDMI EVROPSKÝCH ZEMÍCH**
INITIAL PROFESSIONAL STUDIES OF PRE-PRIMARY AND PRIMARY EDUCATION TEACHERS IN SEVEN
EUROPEAN COUNTRIES
Barbora Loudová Stralczynská, Jana Stará, Jana Uhlířová, Petra Ristić
s. 45

VÝZVY NA SKVALITNENIE PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA
CHALLENGES TO IMPROVE PRE-PRIMARY EDUCATION
Zuzana Lynch, Milena Lipnická
s. 54

**PREDPISATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ U DETÍ
PREDŠKOLSKÉHO VEKU AKO PREDPOKLAD ZVLÁDANIA PÍSM A V 1. ROČNÍKU ZÁKLADNEJ
ŠKOLY**
PRESCRIBING LITERACY IN CHILDREN PRESCHOOL AGE AS A PREREQUISITE FOR THE MASTERY OF
WRITING IN THE 1ST YEAR OF PRIMARY SCHOOL
Monika Miňová
s. 63

SVETOVÝ DEŇ HIER V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH V ROKU 2021
WORLD PLAY DAY IN KINDERGARTENS IN 2021
Monika Miňová, Marianna Jamborová, Elena Krempaská
s. 76

ŠKOLSKÝ PODPORNÝ TÍM V INKLUZÍVNEJ MATERSKEJ ŠKOLE
PEDAGOGICAL ASSISTANT IN AN INCLUSIVE KINDERGARTEN
Helena Oriješčíková
s. 86

HISTORICKÝ VÝVOJ INSTITUCIONÁLNI PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V ANGLII
HISTORICAL DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN ENGLAND
Petra Ristić
s. 102

ARTEFILETIKA AKO PRIESTOR PRE VÝCHOVU UMENÍM DETÍ V PREDŠKOLSKOM PROSTREDÍ
ARTEPHILETICS AS A SPACE FOR THE EDUCATION OF CHILDREN'S WITH THE ART IN PRESCHOOL ENVIRONMENT

Alena Sedláková
s. 115

INTEGRÁCIA JAZYKOVO-LITERÁRNEJ A HUDOBNEJ VÝCHOVY V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ
INTEGRATION OF LANGUAGE, LITERATURE AND MUSIC EDUCATION IN PRE-PRIMARY EDUCATION

Dominika Slováčková
s. 121

BIBLIOTERAPIA AKO PROSTRIEDOK PODPORY INKLUZÍVNEHO PROCESU V MATERSKEJ ŠKOLE
BIBLIOTHERAPY AS A TOOL SUPPORTING THE INCLUSIVE PROCESS IN KINDERGARTEN

Barbara Valešová Malecová
s. 134

HEJNÝHO METÓDA V KONTEXTE PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA NA SLOVENSKU
HEJNÝ'S METHOD IN THE CONTEXT OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN SLOVAKIA

Zuzana Semričová, Lenka Valentová
s. 147

PRÁVNÝ NÁROK NA MIESTO V MATERSKEJ ŠKOLE
LEGAL ENTITLEMENT TO KINDERGARTEN PLACE

Miroslava Višňovská
s. 154

RECENZIE

OD KRITICKÉHO MYŠLENÍ KE GLOBÁLNIEMU OBČANSTVÍ

Petrasová, A. (2019). Od kritického myšlení ke globálnímu občanství. Příklady dobré praxe, NIDV.
Anna Khymynets
s. 162

RELÁCIE A ICH APLIKÁCIA V PREDŠKOLSKEJ PEDAGOGIKE

Partová, E. (2021) Relácie a ich aplikácia v predškolskej pedagogike. Verbum.
Janka Kopáčová
s. 164

VÝCHOVA K ZDRAVIU

Csutor, B. (1998). EGÉSZÉGNEVELÉS – Egészségkárosító szenvedélyek megelőzése a tanórán és a tanórán kívüli nevelésben.
Beáta Sakalová
s. 166

ŠKOLA AKO MIESTO RADOSTI Z PREMÝŠĽANIA O JAZYKU

Pacovská, J., Nebeská, I., Röhrich, A., & Vaňková, I. (2021). Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce. Akropolis Praha.
Matej Slováček
s. 168

Предисловие

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

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

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

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

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

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

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

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

Predslov

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ÚVOD

Slovenský výbor Svetovej organizácie vyhlásil v roku 2015 historicky prvý *Deň materských škôl na Slovensku*. Tento deň sa na Slovensku etabloval nielen na pôde materských škôl, ktoré si ho každoročne pripomínajú hymnou Dňa materských škôl, výtvarnými prehliadkami, pochodovaním ulicami a aktivitami na jeho osvetu v spoločnosti, ale aj na pôde akademickej. Každoročnej tradícii (s výnimkou pandemických rokov) zostáva verná Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove so svojim *Jesenným dňom materských škôl*. Okrem toho, si odborníci z oblasti predškolskej pedagogiky a psychológie pravidelne uctili tento deň vzájomnou výmenou skúseností na vedecko-odborných konferenciách s názvom *Materská škola je pre všetky deti*. Ako všetko vo svete, aj kontinuitu tejto tradície narušila vyššie spomenutá pandémia COVID-19. Tá však nezabránila vzájomnej výmene skúseností prostredníctvom recenzovaných nekonferenčných vedeckých zborníkov *Edukačná realita v materských školách* (2020) a *Výchova a vzdelávanie v materskej škole: aktuálne otázky a odpovede* (2021) a inšpiratívnych zborníkov *Inšpirácie ku dňu materských škôl 2020 a Deti a súčasná materská škola: názory a interpretácie detí z roku 2021*.

Rok 2022 sa podobne ako predchádzajúce niesol v duchu nemalých zmien vo svete. Dovoľte nám predložený nekonferenčný odborný zborník začať citátom, ktorým sme uzatvorili zborník minuloročný. Dnes, viac ako v minulých rokoch, sú aktuálne slová a výzvy M. Montessoriovej, ktoré publikovala v knihe *Absorbujúca myseľ* z roku 1948: „...*Pri hľadaní nápravy stále prehliadame 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 do viesť k radostnejšej budúcnosti. Ak naozaj chceme nový, lepší svet, potom si vzdelanie musí začať klásť za cieľ všestranný rozvoj detského potenciálu.*“ (In: Montessori, 2003). Pedagogika ako veda o výchove a vzdelávaní detí – budúcich dospelých, reflektuje aktuálne zmeny nielen v poznaní pedagogického výskumu, ale aj v spoločnosti, na ktoré musí pripravovať deti aj učiteľov.

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

Ďakujeme *doc. Anne Boiarskej-Khomenko, Dr. hab. v pedagogike* z Katedry školstva a inovatívnej pedagogiky Charkovskej národnej pedagogickej univerzity H. S. Skovorodu na Ukrajine, *doc. PhDr. Márii Matulčíkovej, CSc.* z Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, *Mgr. Marcele Fojtikovej Roubalovej, PhD.* a *PhDr. Gabriele Šarníkovej, Ph.D.* z Cyrilometódskej teologickej fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v Českej republike a *prof. PhDr. Milanovi Portikovi, PhD.*, emeritnému profesorovi Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. *Prajeme všetkým krásny Deň materských škôl na Slovensku 2022 a veľa úspechov a tvorivej aktivity.*

Editori

ODBORNÉ PRÍSPEVKY

MOŽNÉ VÝVINOVÉ ŤAŽKOSTI DETÍ A MATERSKÁ ŠKOLA

POSSIBLE DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES OF CHILDREN AND KINDERGARTEN

Jana Balážová, Michaela Domanická

Abstrakt: Príspevok približuje možné ťažkosti detí v predškolskom veku – prioritne v oblasti motoriky, reči, fonologického uvedomovania, orientácie, predmatematických predstáv, seriality, pozornosti, vizuálneho vnímania a pamäte – v súvislosti so Štátnym vzdelávacím programom pre predprimárne vzdelávanie. Jeho cieľom je stručne priblížiť oblasti prediktorov vývinových porúch učenia a vybrať výkonové štandardy v konkrétnych vzdelávacích oblastiach, na ktoré je vhodné upriamiť pozornosť a venovať sa im v rámci prevencie vývinových porúch učenia v materskej škole.

KLúčové slová: vývinové ťažkosti, výkonové štandardy, poruchy učenia, materská škola

Abstract: The article approximates the possible difficulties of children in preschool age – primarily in the areas of motor skills, speech, phonological awareness, orientation, pre-mathematical ideas, seriality, attention, visual perception and memory – in accordance with the State Education Program for Pre-Primary Education. Its aim is to briefly introduce the areas of predictors of developmental learning disabilities and select performance standards in specific educational areas that are appropriate to focus on and address as part of the prevention of developmental learning disorders in kindergarten.

Keywords: developmental difficulties, performance standards, learning disabilities, kindergarten

Úvod

V predškolskom období dieťa získava, nadobúda množstvo hodnotných skúseností, vedomostí, zručností, návykov, ale i schopností, ktoré uplatňuje v priebehu celého života. Skorá stimulácia predškolákov s rizikovým vývinom z hľadiska ich budúceho zaškolenia zmierňuje dopady mnohých negatívnych javov. Jej implementácia môže mať rôznorodý charakter, najčastejšie ide o súbor aktivít, hier a cvičení na rozvoj určitej psychickej funkcie – oblasť motoriky, reči, vnímania, pozornosti či matematických predstáv (Šilonová, et al., 2018).

V súvislosti s vývinovými poruchami učenia (napr. dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyskalkúlia) genetická podmienenosť nepopiera dôležitý vplyv prostredia, v ktorom vstupujú rodičia, učitelia a terapeuti (Zelinková, 2008). Preto stimulačné snahy, aktivity majú svoje opodstatnenie a ich základom je vytvorenie vhodného prostredia, ktoré dieťa motivuje k činnosti, príp. k výkonu. Podľa Vančovej (2005) za **stimuláciu** sa považuje súbor podporujúcich a povzbudzujúcich aktivít, ktoré vedú k žiaducim vývinovým zmenám, k napredovaniu v procese učenia, rozvoju osobnosti dieťaťa a posilňovaniu jeho funkčnosti v zmysle reziliencie (odolnosti). Medzi pozitívne vplyvy možno zaradiť pozitívne skúsenosti: citlivý prístup, bezpečné vzťahy, postupné nadobúdanie zručností, sprevádzanie, ktoré môže mať podobu sprostredkovávania.

Obrázok 1: Model sprostredkovaného učenia



Zdroj: Feuerstein, Feuerstein & Falik (2010, s. 28)

Podľa Feuersteina (Feuerstein, Feuerstein & Falik, 2010) skúsenosť sprostredkovaného učenia môžeme definovať ako kvalitu interakcie, v ktorej rodičia, učitelia, vrstovníci vkladajú seba (H: human = človek) medzi podnety (S: stimul = podnety okolitého sveta) a dieťa (O: organizmus spracovávajúci tieto podnety), aby zaistili, že dieťa vníma, chápe a integruje zmysluplným spôsobom (R: reakcia na tieto podnety). „H“ vľavo vyjadruje vstupovanie druhého človeka do prúdu percepcie dieťaťa, podnety sú druhou osobou vyberané, plánované, interpretované, triedené, rozdeľované, regulované. „H“ vpravo predstavuje ovplyvňovanie/usmerňovanie reakcií dieťaťa druhým človekom.

Prediktory vývinových porúch učenia a výkonové štandardy v konkrétnych vzdelávacích oblastiach

Rozpoznanie jednotlivých prediktorov vývinových porúch učenia v predškolskom veku je nesmierne dôležité. Ide o ukazovatele, ktoré sa môžu neskôr rozvinúť do určitej vývinovej poruchy učenia (Lachmann & Weis, 2018) alebo ktoré sa vďaka včasnej stimulácii (v rámci preventívnych snáh) nerozvinú do vývinových porúch učenia.

Nižšie uvedené prediktory vývinových porúch učenia sme vybrali na základe častej frekvencie výskytu v odbornej literatúre (napr. Felcmanová a kol., 2019; Pugnerová & Dušková, 2019; Rosová, 2019; Jucovičová & Žáčková, 2017; Krejčová, Bodnárová et al., 2014; Bednárová & Šmardová, 2011; Zelinková & Čedík, 2013; Zelinková, 2008). Zároveň sme vyhľadali súvisiace výkonové štandardy v konkrétnych vzdelávacích oblastiach (pozri Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie, 2016), na ktoré je vhodné upriamiť pozornosť, a ktoré poskytujú učiteľkám v materskej škole priestor na stimuláciu.

Hrubá motorika

Hrubá motorika zahŕňa pohyby celého tela. Ide o vedomé, správne držanie a ovládanie tela, ktorého súčasťou je koordinácia jednotlivých častí tela – nohy, ruky, hlava, trup (Vlčková, 2014). Prejavy ako neobratnosť pri detských hrách a výtvarných činnostiach sa spájajú najmä s prediktorom dyspraxie. Dieťa má problém chytiť loptu a kopnúť do nej, ťažko strieda pohyby a problémy sa objavujú aj pri poskakovaní. Naučiť sa jazdiť na bicykli, lyžiach alebo korčuľoch je pre dieťa náročné. Dieťa má problém s odhadovaním hraníc vlastného tela – často sa zraní, naráža do vecí okolo seba, bez príčiny padá alebo mu z rúk padajú predmety (Žovinec, et al., 2019).

Vyplyvajúc zo Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie (2016) učiteľky majú priestor sa venovať stimulácii hrubej motoriky a zároveň spozorovať prvé ťažkosti vo vzdelávacích oblastiach zosumarizovaných v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Hrubá motorika

a) <i>Jazyk a komunikácia, podoblasť Grafomotorické predpoklady:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • správne sedenie.
b) <i>Umenie a kultúra, podoblasti Percepčné činnosti a Hudobno-pohybová:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • vyjadrenie vlastných pocitov z hudby pomocou pohybov; • zvládanie tanečných prvkov, jednoduchých tanečných choreografií, imitácia elementárnych pohybov; • pohybová hra na tele – tleskanie, dupanie, plieskanie.
c) <i>Zdravie a pohyb, podoblasti Zdravie a životný štýl, Pohyb a telesná zdatnosť:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • správne držanie tela v stoji a sede; • osvojenie hygienických návykov – používanie toalety a toaletného papiera, umývanie rúk po použití toalety, umývanie rúk pred jedlom a po zašpinení; • obliekanie, vyzliekanie, obúvanie; • zúčastňovanie sa na príprave stolovania; • vykonávanie polôh a postojov – stoj, drep, kľak, sed, ľah; • ovládanie techniky chôdze, behu, skákanie znožmo, skákanie cez prekážky, technika lezenia, plazenia, preliezania; • manipulácia s náčiním – hádzanie, kopanie, chytanie, odrážanie, podávanie; • ovládanie akrobatických zručností – stoj na jednej nohe, obrat okolo výškovej osi; • využívanie lokomočných pohybov a tanečných krokov; • zvládnutie každodennej prechádzky a turistickej prechádzky trvajúcej približne 2 hodiny.

Zdroj: Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016)

Jemná motorika a grafomotorika

Jemné svaly možno rozvíjať prostredníctvom sebaobslužných a pracovných činností. Pre deti je častokrát veľkou výzvou stolovanie (používanie príboru), obliekanie (zapínanie gombíkov, zaväzovanie šnúrok), navliekanie korálikov, narábania s nožnicami (Boon, 2010).

Pri nedostatočne rozvinutých svaloch jemnej motoriky dieťa nesprávne drží ceruzku, nezvláda nakresliť základné tvary – kruh, vlnka, zvislé a vodorovné čiary. V jeho kresbách sa prejavujú iba čarbanice (Krejčová, Bodnárová, et al., 2014). Zelinková (2008) hovorí, že napriek tomu, že je ku kresleniu dieťa vedené, túto činnosť robí s nechuťou.

Závažné ťažkosti sa objavujú pri nevyhradenej dominancii ruky. Ruky pri kreslení strieda a kresba je slabšia v porovnaní s vrstovníkmi. Komplikácie nastávajú aj pri skríženej lateralite – ide o dominanciu pravej ruky a ľavého oka, ľavej ruky a pravého oka. Predškolační môžu, ale zároveň nemusia, mať kvôli tomu problém pri písaní a kreslení (Bednářová & Šmardová, 2011).

Grafomotorické ťažkosti sa najčastejšie objavujú spolu s nesprávnou koordináciou pohybov tela a artikulačných orgánov, čo je dôsledkom vzťahu motorických funkcií s psychikou dieťaťa a zrením jeho nervového systému. Prejaviť sa môžu tiež ťažkosti s vizuomotorikou (koordinácia oka a ruky) (Sindelarová, 2016). Kurtz (2015) potvrdzuje, že do skupiny jemnej motoriky okrem grafomotoriky spadá aj logomotorika (pohybová činnosť rečových orgánov pri artikulácii), vizuomotorika (koordinácia oko – ruka), taktiež aj motorika očných pohybov, mimika a oromotorika (pohyby rečových orgánov).

Dieťa potom kreslí neúhľadne, nedokáže vyfarbiť priestor medzi čiarami, problematcky koordinuje pohyby jemnej motoriky a aj jednoduché grafické prvky sú nepresné. Nedokáže obkresliť základné tvary (kruh, štvorec, trojuholník, obdĺžnik) a môžu sa objaviť problémy pri rozlišovaní tvarov, pri ktorých nedokáže určiť rovnaké alebo rozdielne prvky (Lipnická, 2007). Dôvodom je práve skutočnosť, že grafomotorika je súbor psychomotorických činností, ktoré človek vykonáva pri

písaní (rukami, nohami, ústami) a tieto pohyby sú priamo riadené psychikou (Kurtz, 2015). Stimulácia jemnej motoriky sa týka najmä vzdelávacích oblastí uvedených v tabuľke 2.

Tabuľka 2: Jemná motorika

<i>a) Zdravie a pohyb, podoblasti Hygiena a sebaobslužné činnosti, Pohybová a telesná zdatnosť:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • používanie toalety a toaletného papiera; • umývanie rúk po použití toalety, umývanie rúk pred jedlom a po zašpinení; • obliekanie a vyzliekanie; • zúčastňovanie sa na príprave stolovania, používanie príboru • manipulácia s náčiním počas cvičenia.
<i>b) Človek a svet práce, podoblasti Konštruovanie, Užívateľské zručnosti:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • výroba jednoduchých predmetov podľa návodu, kresleného postupu; • používanie náradia a manipulácia s drobnými predmetmi.
<i>c) Matematika a práca s informáciami, podoblasť Geometria a meranie:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • kreslenie a pomenovanie rovných a krivých čiar; • nakresliť kruh, štvorec, obdĺžnik a trojuholník;
<i>d) Jazyk a komunikácia, podoblasť Grafomotorické predpoklady písania:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • kreslenie grafomotorických prvkov – vyžadovanie pohybov dlane, prstov, zápästia; • písanie po líniách, spájanie bodov, kreslenie čiar, kruhov; • správne sedenie a držanie ceruzky.
<i>e) Umenie a kultúra, podoblasti Výtvarné činnosti s tvarom na ploche, Výtvarné činnosti s tvarom v priestore, Výtvarná činnosť s farbou, Spontánny výtvarný prejav:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • vystrihovanie obrysov; • skladanie tvarov; • spájanie časti obrázkov a lepenie alebo dotváranie obrázkov kresbou; • skladanie papiera; • práca s mäkkým modelovacím materiálom; • modelovanie jednoduchých figurálnych a geometrických tvarov; • vytvorenie jednoduchej papierovej skladačky; • ovládanie techniky maľovania – maľovanie pastelom, kriedami, pastelkami, fixkami, prstovými a akvarelovými farbami; • kreslenie od čarbaníc, cez „hlavonožce“, panákov, zvieratá až po kreslenie postavy s hlavnými časťami.

Zdroj: Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016)

Jazyk, reč, komunikácia

Mikulajová (2009) uvádza, že spomedzi detí, ktoré majú v predškolskom období problémy v reči, má 45 – 70 % neskôr diagnostikovanú dyslexiu alebo dysgrafiú. U osôb s dysortografiou v anamnéze môžeme taktiež sledovať komplikované a dlhotrvajúce poruchy reči, častokrát i vývinovú poruchu reči (vývinovú dysfáziu), ktorá sa prejavuje oneskoreným vývinom reči a zhoršeným chápaním a rozlišovaním významov slov (Jucovičová & Žáčková, 2017).

Práve oneskorený vývin reči je podľa autorky Zelinkovej (2008) významným prediktorom dyslexie. Filčíková-Herfortová (1966) píše, že o oneskorenom vývine reči hovoríme, ak deti majú ťažkosti v oblasti reči iba do konca tretieho roka; ich príčinou nemusí byť porušená inteligencia, ale môže ísť o predĺženú fyziologickú nedostatočnosť hovoridiel. U detí sa tiež častejšie objavuje pomalé vybavenie slov, a preto často používajú neurčité pojmy „toto“, „to“, „tá vec“. Môžu sa vyskytnúť ťažkosti s učením nových slov, nesprávne vyjadrovanie, nesprávne používanie tvarov slov v príslušnom páde, čísle, osobe alebo nesprávnosť používania predložiek (Krejčová, Bodnárová, et.

al., 2014). Dieťa v tomto období môže byť podráždené, ak nie je schopné vysloviť slová, na ktoré práve myslí. Prediktorom VPU môže byť aj chudobná slovná zásoba (Kamara, 2015).

Jucovičová a Žáčková (2017) hovoria, že mnohé logopedické ťažkosti vznikli skôr nedôslednosťou rodičov. Inštitút detskej reči (2021) zdôrazňuje, že u 4-ročných detí je potrebné vyhľadať odbornú starostlivosť aj v prípade, ak dieťa nemá záujem o komunikáciu, neudrží očný kontakt, nevytvára súvetie, nedokáže prerozprávať krátky príbeh alebo nerozumie deju jednoduchej rozprávky. Zároveň zdôrazňuje, že čím skôr je dieťaťu poskytnutá vhodná logopedická starostlivosť, tým je väčšia možnosť na zdokonaľovanie týchto schopností.

Priestor venovať sa stimulácii v oblasti jazyka, reči a komunikácie v materskej škole nachádzame v rámci napĺňania výkonových štandardov v oblasti Jazyka a komunikácia (tabuľka 3).

Tabuľka 3: Jazyk, reč, komunikácia

<i>Jazyk a komunikácia, podoblasti Hovorená reč, Písaná reč:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • správna artikulácia, výslovnosť, spisovná a gramatická reč, sociálna primeranosť používania jazyka; • aktívne zapájanie do komunikácie, rozpoznanie neverbálneho správania; • formulácia rozvinutých súvetí; • vyslovovanie slabikotvorných spoluhlások (l/ĺ, r/r) a sykaviek (s, c, z, dz, š, č, ž, dž); • vysvetliť jednoduchým spôsobom význam slov.

Zdroj: Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016)

Fonologické uvedomovanie

Fonologické uvedomovanie je dôležitá vedomá schopnosť, súvisiaca s diferenciáciou a manipuláciou s väčšími fonologickými jednotkami, ktorými sú fonémy (fonologický sluch, fonematické uvedomovanie), vďaka nej dokáže dieťa analyzovať, syntetizovať, narábať s rýmom a pod.

Pokiaľ má dieťa v predškolskom období priaznivý fonologický vývin, začína sa orientovať na zvukový obraz slov, nielen na ich lexikálny význam. Ide o začiatky fonologického, prípadne fonematického uvedomovania. Typickými prejavmi dobre rozvinutého fonologického uvedomovania v predškolskom veku je záujem dieťaťa o text, pýtanie sa na slová a písmená, všímanie si rýmov a pod. Pokiaľ predškolak v tejto oblasti zaostáva, môže ísť o silný prediktor dyslexie (Mikulajová, Tokárová & Sümegiová, 2014). Spozornieť treba v prípade, ak sa dieťa vyhýba rytmickým hrám a činnostiam, nedokáže určiť, či sa slová rýmujú, alebo nedokáže rozdeliť slová na slabiky (Pugnerová & Dušková, 2019).

Fonologické uvedomovanie môžu učitelia v materskej škole rozvíjať a zároveň pozorovať prvé ťažkosti vo vzdelávacích oblastiach Umenie a kultúra, Jazyk a komunikácia (Tabuľka 4).

Tabuľka 4: Fonologické uvedomovanie

<i>a) Umenie a kultúra, podoblasti Rytmické činnosti, Vokálne činnosti, Inštrumentálne činnosti:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • zvládnutie vokálnej rytmizácie v 2/4 a 3/4 takte; • realizácia rytmického sprievodu k detským riekankám a piesňam; • využívanie hudobných nástrojov Orffovho inštrumentára.
<i>b) Jazyk a komunikácia, podoblast Fonologické procesy:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • členenie slov na slabiky pomocou rytmického sprievodu; • určovanie slov, ktoré sa rýmujú alebo nerýmujú; • vyčlenenie začiatkovej hlásky v slovách.

Zdroj: Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016)

Vo vzdelávacích programoch materských škôl je veľký priestor pre systematický rozvoj fonologického uvedomovania (Bytešníková, 2012). Učitelia môžu s deťmi spočiatku realizovať jednoduché aktivity zamerané na rozpoznávanie a lokalizáciu zvukov a postupne smerovať k hrám a cvičeniam so slovami, slabikami a hláskami. Jucovičová a Žáčková (2017) odporúčajú dieťaťu predviesť niekoľko zvukov, ktoré sú vydávané pri činnostiach (napr. trhanie papiera, klopanie na dvere), následne po zatvorení očí má činnosť znova predviesť a dať dieťaťu priestor na identifikovanie zvuku (obmeny: identifikovať hlasy ostatných detí, hudobných nástrojov, zvukov predmetov). Ďalšou z možností, ako rozvíjať túto oblasť, je porovnávanie nerečových zvukov a tónov (výška, dĺžka, počet, intenzita), ale i rečových zvukov (prvky hovorenej reči). Pri rozvoji auditívnej diferenciacie je vhodné podľa Bytešníkovej (2012) využívať dvojice podobných alebo rovnakých slov, pričom dieťa určuje, či sa tieto slová líšia alebo sú rovnaké (napr. miska – myška, koza – koža, les – les).

Orientácia na svojom tele, v priestore, čase

Krejčová, Bodnárová, et al. (2014) navrhujú, aby dieťa začalo rozoznávať pravú a ľavú stranu najskôr na jeho vlastnej osobe. Odlišný pohľad má Zelinková (2008), ktorá uvádza, že pravo-ľavú orientáciu určuje dieťa najskôr v priestore a potom na svojom tele. Potrebné je pripomenúť, že pravo-ľavú orientáciu rozoznávajú predškoláci zhruba od päť rokov, avšak jej úplne rozvinutie prevláda okolo ôsmeho roku dieťaťa (Krejčová, Bodnárová, et. al a kol., 2014).

Pri cvičeniach na priestorovú orientáciu dieťa najskôr jednotlivé pomenovania polôh počúva a pozoruje, následne ukazuje/vyberá polohy predmetov vo svojom okolí podľa inštrukcií učiteľa, napr. „Umiestni macka na stolík.“, „Na ktorom obrázku sa nachádza psík vedľa budy?“ (až neskôr na obrázkoch), až nakoniec by mal učiteľ, ako píše Rosová (2019), viesť deti k tomu, aby pojmy určovania polôh používalo, t. j. odpovedá na otázky typu „Kde je macko?“ alebo dieťa samo dáva pokyny.

Deti, ktoré mávajú v školskom veku diagnostikovanú určitú VPU, môžu mať problém orientovať sa v jednotlivých dňoch v týždni. Niekedy nedokážu odlišiť pracovné dni od víkendu alebo pridať k častiam dňa typické činnosti a zoradiť ich podľa toho, ako idú za sebou. Pojmom včera, dnes, zajtra nezvládajú priradiť k vzťahujúcej sa činnosti, prežívaniu (Krejčová, Bodnárová, et. al., 2014).

Orientácia na svojom tele, v priestore a čase tvorí podstatný základ pre rozvoj matematických schopností dieťaťa. Učitelia v materskej škole majú priestor sa jej venovať, príp. uvedomiť si prvé ťažkosti vo vzdelávacích oblastiach uvedených v tabuľke 5.

Tabuľka 5: Orientácia na svojom tele, v priestore a čase

<i>Jazyk a komunikácia, podoblasť Chápanie formálnych charakteristík písanej reči:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • prerozprávania vlastného príbehu na základe ilustrácií.
<i>Matematika a práca s informáciami, podoblasť Geometria a meranie:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • umiestnenie a dokreslenie obrázkov na miesto pomocou slov a slovných spojení hore, dole, vpredu, vzadu, nad, pod, pred, za, medzi, na (čom, kom), v (čom, kom), vpravo, vľavo, v rohu, v strede; • skladanie obrázkov podľa pokynov zo základného množstva útvarov; • usporiadanie 3-4 predmetov podľa určeného rozmeru; • orientácia v štvorcovej sieti prostredníctvom symbolov ↓, ↑, →, ←; • popisovanie polohy predmetov v rade (prvý, druhý, posledný, hneď za, hneď pred,...).

Človek a spoločnosť, podoblasti Orientácia v čase, Orientácia v okolí:

- opísanie režimu svojho dňa, rozprávanie o záľubách a povinnostiach;
- používanie termínov ako včera, dnes, zajtra;
- orientácia v časových vzťahoch dňa, týždňa, mesiaca a roka;
- opisovanie známej trasy na základe orientačných bodov;
- poznanie adresy svojho bydliska;
- popísanie interiéru a exteriéru známej budovy, známu trasu a uvedenie adresy svojho bydliska;
- poznanie verejných inštitúcií vo svojom okolí.

Zdroj: Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016)

Vizuálne vnímanie

Vizuálne vnímanie umožňuje pochopiť obsah zrakových vnemov a úzko súvisí s teoretickými činnosťami, predovšetkým s čítaním. Predškolač často nevie popísať, čo vidí na obrázku, hoci jeho zrak je v poriadku (Rosová, 2019). Dieťa nerado skladá puzzle, obrázky, nevie rozlišovať figúry od pozadia (Pugnerová & Dušková, 2019). Nedokáže rozlíšiť pravo-ľavé postavenie. To sa prejavuje neschopnosťou rozlíšiť, či sú totožné predmety rovnako natočené, ak jeden smerujeme doprava a druhý doľava. Tento prediktor môže odhaliť, že dieťa bude mať neskôr výrazné ťažkosti pri rozoznávaní tvarovo podobných písmen (b – d) (Krejčová, Bodnárová, et. al., 2014). Očné pohyby dieťaťa sú nesprávne – dieťa kreslí rôznymi smermi, pri prerozprávaní obrázkov, ktoré majú určité poradie, nepostupuje za sebou, ale vynecháva a preskakuje riadky. Ďalšou zložkou vizuálneho vnímania je zrková pamäť. Dieťa s ťažkosťami rozoznáva farby, nevie si zapamätať obrázky, uložiť predmety alebo obrázky na miesto, kde boli predtým umiestnené.

Ako pomôcku opäť uvádzame vzdelávacie oblasti (tabuľka 6), v ktorých môžu učitelia v materskej škole sledovať deficity vo vizuálnom vnímaní a následne deťom s danými ťažkosťami venovať viac pozornosti.

Tabuľka 6: Vizuálne vnímanie

a) <i>Jazyk a komunikácia, podoblasť Chápanie formálnych charakteristík písanej reči:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • v knihe ukázať začiatok, sledovanie textu; • identifikácia niektorých písmen abecedy.
b) <i>Vzdelávacia oblasť Matematika a práca s informáciami, podoblasti Číslo a vzťahy, Logika, si vyžaduje prepojenie vizuálneho vnímania s kognitívnymi funkciami dieťaťa:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • určovanie miesta objektu, umiestnenie a dokreslenie obrázkov na miesto pomocou slov a slovných spojení hore, dolu, vpredu, vzadu, nad, pod, pred, za, medzi, na, v, vpravo, vľavo, v rohu, v strede; • identifikácia pomocou zraku – gule, kocky, valca, kruhu, štvorca, obdĺžnika, trojuholníka; • skladanie obrázkov podľa pokynov zo základného množstva útvarov; • spájanie bodov pomocou čiarových pohybov; • orientácia v štvorcovej sieti prostredníctvom symbolov ↓, ↑, →, ←; • porovnávanie predmetov podľa veľkosti (dlhší, kratší, užší,...) a usporiadanie 3 – 4 predmetov podľa určeného rozmeru; • popísanie polohy predmetov v rade (prvý, druhý, posledný, hneď za, hneď pred,...); • triedenie predmetov podľa farby, tvaru, veľkosti alebo materiálu; • rozhodovanie, či má daný predmet určitú vlastnosť (drevený, červený...).
c) <i>Umenie a kultúra, podoblasti Výtvarné činnosti s tvarom na ploche, Výtvarné činnosti s farbou:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • vystrihovanie obrysov, skladanie tvarov, spájanie častí obrázka a jeho lepenie, dotváranie obrázkov kresbou; • rozpoznávanie základných a zmiešaných farieb.

Zdroj: Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016)

Rozvoj matematických predstáv a seriality

Pre rozvoj matematických predstáv a seriality učiteľ v MŠ môže využívať aktivity na **triedenie predmetov** podľa tvaru (kruh, štvorec, obdĺžnik, trojuholník; guľatý, špicatý, hranatý) (Pugnerová & Dušková, 2019), ale aj farby, veľkosti, množstva. Počítanie od 1 do 10 je vhodné realizovať priradovaním čísla k danému počtu predmetov (do 10) alebo v rámci pohybu (kroky, skoky) v číselnom rade (napr. dni v danom mesiaci), taktiež na vykonávanie jednoduchých operácií (manipuláciou). Vhodnými hrami sú „Domino“ alebo „Človeče, nehnevaj sa!“, kde sa dieťa učí rozpoznať počet bodiek na hracích kockách a počet krokov na podložke (Rosová, 2019). Príkladom činností, v ktorých sa uplatňuje serialita, je striedanie korálikov pri ich navliekaní, hry s obrázkami, na ktorých sú nakreslené opakujúce sa predmety a pod. (Zelinková, 2008). Uvedené aktivity možno realizovať v rámci vzdelávacích oblastí zosumarizovaných v tabuľke 7.

Tabuľka 7: Rozvoj matematických predstáv a seriality

<p>a) <i>Matematika a práca s informáciami, podoblasti Čísla a vzťahy, Geometria a meranie, Logika:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> vymenovať čísla od 1 do 10, v obore do 10 pokračovať od náhodného čísla; spočítať počet predmetov do 10, v obore do 10 vytvoriť skupinu predmetov s určeným počtom; s pomocou hmatu a sluchu určiť počet predmetov v skupine v obore do 6; prostredníctvom určovania počtu riešiť kontextové úlohy s jednou operáciou, v ktorej sa pridáva, odoberá, porovnáva, určuje viac, menej alebo rovnako; určovanie miesta objektu, umiestnenie a dokreslenie obrázka na miesta pomocou slov a slovných spojení hore, dole, vpredu, vzadu, nad, pod, pred, za, medzi, na, v, vpravo, vľavo, v rohu, v strede; identifikácia pomocou zraku a hmatu – gule, kocky, valca, kruhu, štvorca, obdĺžnika a trojuholníka; skladanie obrázkov zo základného množstva útvarov; kreslenie a pomenovanie rovných a krivých čiar; spájanie bodov pomocou čiarových pohybov; orientácia v štvorcovej sieti prostredníctvom symbolov ↓, ↑, →, ←; porovnávanie predmetov podľa veľkosti (dlhší, kratší, užší,...) a usporiadanie 3 – 4 predmetov podľa určeného rozmeru; popísanie polôh predmetov v rade (prvý, druhý, posledný, hneď za, hneď pred,...); vytváranie postupnosti objektov do 6; triedenie predmetov podľa farby, tvaru, veľkosti alebo materiálu.
<p>b) <i>Jazyk a komunikácia, podoblast' Písaná reč:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> reprodukuje stručne obsah prečítaného textu; obsahy a zážitky z čítania vyjadruje v dramatických a hudobno-pohybových činnostiach; na základe ilustrácií rozpráva vlastný jednoduchý príbeh.
<p>c) <i>Človek a príroda, podoblast' Vnímanie prírody:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> vymenuje ročné obdobia;
<p>d) <i>Človek a spoločnosť, podoblast' Orientácia v čase:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> opíše režim dňa; orientuje sa na elementárnej úrovni v časových vzťahoch dňa, týždňa, mesiaca a roka.

Zdroj: Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016)

Pozornosť

Pozornosť u dieťaťa v predškolskom období má nezámerný a prelietavý charakter. Dieťa upútajú skôr silné a zaujímavé podnety. Zámernosť pozornosti môžeme pozorovať až ku koncu materskej školy. Fyzioterapeutka Kurtz (2015) pripomína, že oslabená pozornosť sa prejavuje v každodennom fungovaní a práci predškolača.

Pre dieťa s deficitnou pozornosťou je rušivý aj malý podnet. Môžu sa prejavovať prvky nepokoja – otáčanie na stoličke, kopanie do stola alebo klepanie nohami. Schopnosť sústredenia sa na viaceré činnosti býva problematická a vyžaduje si viac energie v porovnaní s inými deťmi. To vedie k rýchlejšej unaviteľnosti a následne väčšej chybovosti v práci predškólača (Zelinková & Čedík, 2013). Dieťa odmieta činnosti v kolektíve alebo činnosti pracovného typu. Nevie pracovať v určitý čas v pokoji na jednom mieste (Borbélyová & Špernáková, 2014).

Rozvoju pozornosti majú možnosť učitelia sa venovať najmä vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť (tabuľka 8).

Tabuľka 8: Pozornosť

a) <i>Človek a spoločnosť</i> , podoblasti <i>Základy etikety, Prosociálne správanie, Ľudské vlastnosti a emócie</i> :
<ul style="list-style-type: none"> • spolupráca v skupinových činnostiach na základe osobnostných predpokladov; • sústredenie na činnosť na základe zapojenia vôľových vlastností; • dokončovanie individuálnej alebo skupinovej činnosti; • presadzovanie v hre alebo v činnostiach spoločensky prijateľným spôsobom.
b) <i>Matematika a práca s informáciami</i> , podoblast' <i>Geometria a meranie</i> :
<ul style="list-style-type: none"> • pomocou slov a slovných spojení hore, dole, vpredu, vzadu, nad, pod, pred, za, medzi, na (čom, kom), v (čom, kom), vpravo, vľavo, v rohu, v strede (miestnosti, obrázka...) dokreslí obrázok podľa pokynov, dá pokyn na dokreslenie obrázka na určené miesto; • v skupine útvarov identifikuje (aj hmatom) kruh, štvorec, obdĺžnik, trojuholník; • poskladá z primeraného množstva útvarov obrázok podľa predlohy, pokynov a na danú tému; • odmeria vzdialenosť a určený rozmer predmetu (v skutočnosti, aj na obrázku) odhadom a pomocou určenej aj zvolenej neštandardnej jednotky (krok, dľaň, pomocný predmet). Výsledok merania vysloví počtom použitých jednotiek merania (v obore do 10).
c) <i>Umenie a kultúra</i> , podoblast' <i>Hudobná výchova, výtvarná výchova</i> :
<ul style="list-style-type: none"> • realizuje rytmický sprievod k riekankám a piesňam; • zvláda jednoduché inštrumentálne sprievody k piesňam a riekankám; • využíva tanečné prvky v jednoduchých choreografiách; • reaguje výtvarnými prostriedkami na zmyslové podnety.
d) <i>Zdravie a pohyb</i> , podoblast' <i>Pohyb a telesná zdatnosť</i> :
<ul style="list-style-type: none"> • vykoná tieto základné polohy a postoje podľa pokynov: stoj, drep, kľak, sed; • manipuluje s náčiním: hádzanie, chytanie, podávanie, odrážanie, preskakovanie atď.

Zdroj: Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016)

Záver

Vývin dieťaťa v predškolskom veku je rýchly proces a k jeho progresu môžu prispieť nielen rodičia, ale i pedagógovia, keďže podľa Damborskej (1984) rozhodujúcim nie je genetický kód, ale motivácia súvisiaca s prostredím, v ktorom dieťa žije a vyrastá. Každé dieťa potrebuje pocítiť podporu a správne vedenie. Vďaka správnej stimulácii sa predškólač nielen rozvíja, ale prežíva i pocit úspechu, ktorý ho vedie k ďalšiemu novému objavovaniu (Woolfson, 2004). Z toho dôvodu sme si dovoľili poukázať na niektoré výkonové štandardy v konkrétnych vzdelávacích oblastiach Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie, ktorým je vhodné venovať pozornosť i čas. Vybrané vzdelávacie štandardy sú iba ukážkou, ale môžu slúžiť – v snahe pôsobiť preventívne, prípadne si včas všimnúť prediktory vývinových porúch učenia – ako spojovací mostík medzi učiteľmi v materskej škole, špeciálnymi pedagógmi a rodičmi detí v predškolskom veku.

Zoznam bibliografických odkazov

Bednářová, J. (2014). *Mezi námi předškoláky pro děti od 4 do 6 let*. Edika

- Bednářová, J., & Šmardová, J. (2011). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Edika.
- Boon, J. R., et al. (2010). *Understanding dyspraxia: a guide for parents and teachers*. JessicaKingsleyPublishers.
- Borbélyová, D. & Špernáková, B. (2014). *Testovanie školskej pripravenosti v pedagogickom kontexte*. https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/borbelyova_spernakova_3_0.pdf
- Bytešnáková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada.
- Damborská, M. (1984). Význam raného dětství ve vývoji řeči. s. 229 – 235. In LIŠKOVÁ, O. et al. *Logopedický zborník 7. Logopedická osveta a metodika*. Východoslovenské vydavateľstvo.
- Felcmanová, L. et al. (2019). *Metodika pre prácu s deťmi so ŠVVP v predškolskom zariadení*. Raabe.
- Feuerstein, R. & Falik, L. H. (2010). Learning to Think, Thinking to Learn: A Comparative Analysis of Three Approaches to Instruction. In *Journal of Cognitive Education and Psychology*. vol. 9, no. 1, p. 4 – 20.
- Filíková-Herfortová (1966) *Výchova řeči u dětí předškolského věku*. SPN.
- Inštitút detskej reči, s.r.o. (2022). <<https://detskarec.sk/deti-a-rodicia/problemy>>.
- Jucovičová, D. & Žáčková, H. (2017). *Dysortografie. Metody reedukace, výuky a hodnocení*. D&H.
- Kamara, C.A. (2015). *Neurolinguistic approach to reading: a guide for speech-language pathologists treating dyslexia*. PluralPublishing,
- Krejčová, L. & Bodnářová, Z., et al. (2014). *Specifické poruchy učení*. Edika.
- Krejčová, L., et al. (2014). *Specifické poruchy učení*. Edika.
- Kurtz, L. (2015). *Hry pro rozvoj psychomotoriky*. Portál.
- Lachmann, T. & Weis, T. (2018). *Reading and Dyslexia*. Springer.
- Lipnická, M. (2007). *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který napomáha předcházet vzniku dysgrafie*. Portál.
- Mikulajová, M. (2009). *Jazykovo-kognitívne metódy prevencie a terapie dyslexie*. Mabag, spol. s r. o.
- Mikulajová, M. & Tokárová, O. & Sümegiová, Z. (2014). *V Krajine slov a hlások. Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina. Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina*. Dialóg, spol. s r. o.
- Pugnerová, M. & Dušková, I. (2019). *Z předškoláka školákem*. Grada.
- Rosová, D. (2014). *Hurá, idem do školy*. EQUILIBRA.
- Sindelarová, B. (2016). *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 6. vyd. Portál.
- Šilonová, V. et al. (2018). *Manuál k stimulačnému programu pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Štátny pedagogický ústav. (2016). *Adaptácie výkonových štandardov. Metodický materiál k plánovaniu výchovno-vzdelávacej činnosti v materských školách*. [https://www.statpedu.sk/files/sk/metodickyportal/metodickepodnety/ppv_adaptacie_komplet_revizi_2016.pdf].
- Vančová, A. (2005). *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Sapientia.
- Vlčoková, H. (2014). *Kuliferdo. Na overovanie školských predpokladov detí – Vnímание a reč*. Raabe.
- Wolfson, C. R. (2004). *Bystré dieťa – predškolák*. Ottovo nakladateľství.
- Zelinková, O. (2008). *Dyslexie v předškolním věku?* Portál.
- Zelinková, O. & Čedík, M. (2013). *Mám dyslexii. Průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Potrál.
- Žovinec, E., et al. (2019). *Špeciálna pedagogika II. Kompendium špeciálnej pedagogiky podľa užšieho zamerania pre špeciálnych pedagógov, liečebných pedagógov a logopédov*. Pedagogická fakulta, UKF.

PaedDr. Jana Balážová, PhD.

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

Jana Balážová pedagogickú prax nadobudla v rokoch 2005 – 2020 v materskej, základnej, špeciálnej základnej a základnej umeleckej škole. Doktorandskému štúdiu sa venovala na KPŠ PdF TU v Trnave

(inkluzívna edukácia). Aktuálne pôsobí ako odborná asistentka na KPG PF UKF v Nitre, vyučuje predmety týkajúce sa predškolskej, špeciálnej a inkluzívnej pedagogiky.

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

michaela.domanicka@gmail.com

OBLASTI PREVENČIE VÝVINOVÝCH PORÚCH UČENIA V MATERSKEJ ŠKOLE A PRACOVNÉ ZOŠITY

AREAS OF PREVENTION OF DEVELOPMENTAL DISORDERS IN KINDERGARTEN
AND WORKBOOKS

Jana Balážová, Michaela Domanická

Abstrakt: Cieľom príspevku je priblížiť nosné oblasti prevencie vývinových porúch učenia, v rámci ktorých sa môžeme zamerať na rozvoj deficitných čiastkových funkcií u detí v materskej škole. V ôsmich oblastiach (hrubá motorika; jemná motorika a grafomotorika; jazyk, reč a komunikácia; fonologické uvedomovanie a sluchová pamäť; orientácia; vizuálne vnímanie a pamäť; predmatematické predstavy; koncentrácia pozornosti) poskytuje súhrn pracovných zošitov, programov, ktoré môžu učitelia využiť v rámci svojho pôsobenia v materskej škole alebo odporučiť rodičom konkrétnych detí v súvislosti s prevenciou vývinových porúch učenia.

KLúčové slová: vývinové poruchy učenia, prevencia, pracovné zošity, deficitné čiastkové funkcie

Abstract: The aim of the paper is to approach the main areas of prevention of developmental learning disorders, within which we can start with the development of deficient partial functions in children in kindergarten. In eight areas (gross motor skills; fine motor skills and graphomotor skills; language, speech and communication; phonological awareness and auditory memory; orientation; visual perception and memory; pre-mathematical ideas; concentration of attention) it provides a summary of workbooks, programs or tools that teachers can use in to provide parents with specific children in connection with the prevention of learning disabilities.

Keywords: developmental learning disorders, prevention, workbooks, deficit partial functions

Úvod

Vývinové poruchy učenia (ďalej VPU) (dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyskalkúlia) majú rozmanité špecifiká nielen vo svojich prejavoch, ale i v oblasti etiológie. Príčiny ich vzniku totiž nemusia byť úplne jasné. Podľa doterajších zistení je zrejmé, že ich genéza je spôsobená určitým poškodením v období pred narodením, pri narodení alebo krátko po narodení dieťaťa (Lachmann & Weis, 2018). Taktiež je známe, že okrem biologicko-medicínskej roviny (genetika, neuropsychický vývin), kognitívnej roviny (fonologický deficit, porucha automatizácie, oslabené čiastkové funkcie: diferenciácia pozadia a figúry, optická a auditívna diferenciácia, pamäť, intermodalita, serialita, vnímanie telesnej schémy a orientáciu v priestore) a behaviorálnej roviny (rozbor procesu čítania, rozbor procesu písania a rozbor správania pri čítaní, písaní a pri bežných činnostiach) príčin VPU existujú ešte vonkajšie príčiny – ide o rodinné a školské prostredie.

Oblasti prevencie vývinových porúch učenia a pracovné materiály, metodiky

Sindelarová (2014) optimisticky tvrdí, že ak sa deficity čiastkových funkcií identifikujú a následne stimulujú ešte pred vstupom do prvého ročníka základnej školy, neprejavia sa VPU a poruchy správania, pretože nedostatočne rozvinuté oblasti boli vyrovnané. V rámci preventívnych snáh ponúkame stručné informácie o nosných oblastiach, ktorým je vhodné venovať pozornosť, a zároveň aj sumár pracovných materiálov, programov, prípadne pomôcok využiteľných nielen v MŠ. Analyzované oblasti prevencie vzťahujúce sa na deficity čiastkových funkcií, sme zvolili na základe frekventovaného výskytu v odbornej literatúre – Felcmanová a et. al., 2019; Pugnerová & Dušková, 2019; Rosová, 2019; Jucovičová & Žáčková, 2017; Krejčová, Bodnárová a kol., 2014; Bednářová & Šmardová, 2011; Zelinková & Čedík, 2013; Zelinková, 2008 a Šilonová, Klein, Šinková a Vaňová, 2018.

Hrubá motorika

Prostredníctvom pohybových cvičení sa snažíme deti naučiť pohybovať sa efektívne a plynulo, čím sa zlepšuje ich hrubá motorika, ale i orientácia v priestore a vnímanie vlastného tela (Rosová, 2019). Šilonová, Klein, Šinková a Vaňová (2018, s. 26) potvrdzujú „*Nedostatočná pohybová aktivita sa totiž premieta i do nedostatkov v reči, problémov v písaní, brzdí rozvoj pravolavej orientácie*“. Sedláčková (2017) odporúča pri rozvoji **chôdze** striedať smer na určitý podnet a tempo postupne zrýchľovať. Vhodné je pracovať aj s predstavou korčuľovania sa na ľade (natahnutie a pritiahnutie dolných končatín, ale aj uvoľnenie kĺbov dolných končatín). S predškólakmi je vhodné zamerať sa na **trup** a realizovať predklony, záklony, úklony do strán, otáčanie trupu, ale aj na **paže** – upažovanie, predpažovanie a zapažovanie. Cvičenie paží možno praktizovať aj rôznymi kmitmi, krúžením, prevracaniami okolo dĺžkovej osi, vlnami paží, ale aj aktivitami zameranými na hádzanie predmetov do krabice, prenášanie hračiek, kotúľanie lopty, preliezanie a podliezanie cez prekážky a pod (Kurtz, 2015). Potrebné je venovať priestor **rovnováhe** – prechádzanie po kladine alebo úzkej čiare, schádzanie po schodoch, státie na jednej nohe, na špičkách, skákanie na jednej nohe, preskakovanie znožmo cez nízke prekážky (Felcmanová, et al., 2019), chôdza po kameňoch v potoku (skutočne/v predstave), ktoré sú rozmiestnené v rôznych vzdialenostiach (Sedláčková, 2017).

Učiteľia v materskej škole a špeciálni pedagógovia môžu využívať na rozvoj hrubej motoriky pracovné zošity (tabuľka 1).

Tabuľka 1: Pracovné materiály a metodiky na rozvoj hrubej motoriky

Kuliferdo: Na overovanie školských predpokladov detí: Motorika a myslenie (Vlčková, 2014); Kuliferdo ide do školy 1 (Vlčková, 2021); Kuliferdo ide do školy 2 (Gondeková & Kupcová, 2021); Kuliferdo ide do školy 3 (Kedlíková, Krejčová & Pechancová, 2021); Metóda dobrého štartu (Bogdanowicz, 1998); KUMOT (KUPROG CZ, 2020); Cez rozprávku do školy (Žovinec & Lazíková, 2008).
--

Zdroj: vlastné spracovanie

Jemná motorika a grafomotorika

Pohyby jemnej motoriky a grafomotoriky vychádzajú z pohybov veľkých kĺbov a svalov (Šmardová & Bednářová, 2011). Osvedčeným spôsobom, ako trénovať jemnú motoriku, je

vykonávanie bežných **sebaobslužných činností a domácich prác**. Dôležité sú **pracovné činnosti** ako strihanie, lepenie, trhanie, skladanie papiera alebo práca s keramickou hlinou, plastelínou a pod.

K jej rozvíjaniu pomáhajú stavebnice, kocky a **manipulačné hry** (Tomašková, 2015).

V rámci **kreslenia, maľovania** je dôležité myslieť na správnu polohu, plochu, formát, grafický a kresliaci materiál. Čím je dieťa mladšie, tým potrebuje väčší kresliaci, maliarsky formát a až postupne ho zmenšovať na veľkosť A4. Grafický nástroj sa spočiatku odporúča mäkký (masťné pastelky, trojhranné dlhé ceruzky, suché pastelky, kriedy, hrubé štetce), aby dieťa nemuselo vyvíjať nadmerný tlak na podložku. Osvedčené je kreslenie prstom do piesku, krupice alebo múky (Droppová, 2014). Správna poloha tela pri kreslení má vplyv nielen na psychickú a fyzickú pohodu dieťaťa, ale i dostatočnú pohyblivosť kĺbov (Krejčová, Bodnárová, et al., 2014). Jucovičová a Žáčková (2009) odporúčajú, aby predškolak začal s kreslením veľkých tvarov v stojí, pričom papier alebo tabuľa by mali byť upevnené do výšky očí. Pokiaľ dieťa kreslí na veľký formát papiera, činnosť môže vykonávať v kľaku. Počas kreslenia v sede je vhodné, aby nohy malo dieťa pevne opreté celou plochou o zem či opierku a lakťe dieťaťa by mali byť položené na stole (Krejčová, Bodnárová, et al., 2014). Aby bola zaistená stabilita tela, dieťa by malo sedieť na celej ploche stoličky (Jucovičová & Žáčková, 2009).

V súčasnosti existujú rôzne grafické pomôcky, ktoré pomáhajú deťom trénovať úchop:

- Kresliaca vosková guľôčka: je vhodná pre deti od 1 do 4 rokov, ktoré majú ťažkosti s úchopom pera, formuje dlaň, zlepšuje koordináciu prstov, rúk a očí, podporuje štipkový úchop.
- Ergonomické voskové pastelky: pomáhajú pri únave svalstva ruky a bolesti pri písaní (ľahko sa kľžu), podporujú štipkový úchop, sú vhodné pre deti od 3 rokov.
- Štetec do dlane pre deti od 3 rokov, ktoré nemajú osvojený správny úchop: posilňujú svalstvo ruky, podporujú štipkový úchop a primeraný tlak štetca na papier.
- Ergonomické štetce so špeciálne upravenou rúčkou, ktorá je rozšírená a bráni kontaktu prstov s farbou: posilňujú svalstvo ruky, podporujú štipkový úchop a primeraný tlak štetca na papier, sú vhodné pre deti od 3 rokov.
- Sada penových štetcov na tupovanie: posilňujú svalstvo ruky, podporujú štipkový úchop.
- Špeciálne násadky na perá.

Ak má dieťa bez problémov kresliť, potrebné je **rozvíjať koordináciu ruky a očí**. Doležalová (2010) pripomína, aby učitelia v MŠ nezabúdali na rozvoj pohybov očí. Cvičenia pomôžu pružnosti očných svalov a smeru pohybu pri kreslení. Zámerný pohyb očí, ktorý sa sústreďí na jeden bod a pritom sa pohybuje jednosmerne zľava doprava, môže učiteľ navodiť pomocou hračky (Krejčová, Bodnárová, et al., 2014).

U predškolákov je osožné využívať **grafomotorické listy**. Ich výber musí zodpovedať veku a schopnostiam dieťaťa (Šmardová & Bednářová, 2011). V rámci postupnosti sa výber grafomotorických prvkov u viacerých autorov líši. Šmardová a Bednářová (2011) odporúčajú vyberať nenáročné grafomotorické prvky – zvislé, vodorovné čiary, kruhy, polkruhy, spájanie bodov. V neskoršom období sa môžu s deťmi využívať skupiny prvkov, ktoré si vyžadujú väčšie rozpätie a širšiu škálu koordinovaných pohybov a udržanie určitej vzdialenosti – špirály (dieťa musí udržať vzdialenosť medzi jednotlivými líniami), vlnovky, elipsy, zuby. Dieťa sa učí, aby pohyb ramien pri kreslení a neskôr pri písaní vychádzal z ramenného kĺbu. Ruka je tak v správnom uvoľnení.

K rozvoju a podpore grafomotoriky a jemnej motoriky existuje množstvo pracovných zošitov, programov a metodík (tabuľka 2), ktoré sa v predškolskom veku môžu využívať.

Tabuľka 2: Pracovné materiály a metodiky na rozvoj jemnej motoriky

Kuliferdo: Na rozvoj školskej zrelosti pre deti v MŠ: Grafomotorika (Gošová, 2014);
Kuliferdo: Na overovanie školských predpokladov detí: Motorika a myslenie (Vlčková, 2014);
Kuliferdo: Na overovanie školských predpokladov detí: Vnímanie a reč (Vlčková, 2014);
Kuliferdo ide do školy 2 (Gondeková & Kupcová, 2021);
Kuliferdo ide do školy 3 (Kedlíková, Krejčová & Pechancová, 2021);
Šimonovy pracovné listy 3: Dokresľovanie a uvoľňovacie cviky (Mlčochová, 2015);
Šimonovy pracovné listy 5: Grafomotorika/nácvik správneho sedenia a správnej polohy tela pri písaní (Pilařová, 2013);
Šimonovy pracovné listy 9: Grafomotorika a kreslenie (Pokorná, 2021);
Šimonovy pracovné listy 11: Zábavné grafomotorické cvičenia (Smolíková & Smolík, 2004);
Šimonovy pracovné listy 16: Grafomotorika, orientácia na ploche, základné počty (Novotný et al., 2016);
Šimonovy pracovné listy 19: Rozvoj jemnej motoriky (Konvalinová, 2013);
Šimonovy pracovné listy 21: Grafomotorika cez rozprávky (Světlík, 2014);
Šimonovy pracovné listy 25: Grafomotorika (Těthalová, 2017);
Šimonovy pracovné listy 26: Už sa teším do školy! (Bartošová & Křováčková, 2018);
Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní. (Lipnická, 2007);
Rozvoj grafomotoriky – Jak rozvíjet kreslení a psaní (Bednářová – Šmardová, 2006);
Metodika rozvíjania grafomotorických zručností detí v materských školách (Uvačková, Valachová & Droppová, 2009);
Rozvoj grafomotoriky v projektech (Doležalová, 2010);
Grafomotorika pro děti předškolního věku (Looseová, Piekertová & Dienerová, 2001);
Grafomotorika a počáteční psaní (Mlčáková, 2009);
Nebojte se psaní – náprava grafomotorických obtíží u dětí předškolního věku a školního věku (Heyrovská, Hrbková & Mašková, 2004);
KUPREV (KUPROG CZ, 2020);
KUMOT (KUPROG CZ, 2020);
FIE Basic (Feurstein & Benham, 2012).
Cez rozprávku do školy (Žovinec & Lazíková, 2008);
KO-SE-TO (Duchovičová & Lazíková, 2008);
Metóda dobrého štartu (Bogdanowicz, 1998);
Mezi námi předškoláky pro děti od 3 do 5 let (Bednářová, 2015);
Mezi námi předškoláky pro děti od 4 do 6 let (Bednářová, 2014);
Mezi námi předškoláky pro děti od 5 do 7 let (Bednářová, 2021);
Mezi námi pastelkami (Bednářová, 2011);
Na návštěvě u malíře (Bednářová, 2019);
Co si tužky povídaly (Bednářová & Šmarda, 2018);
Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová & Šmardová, 2015).

Zdroj: vlastné spracovanie

Jazyk, reč a komunikácia

V predškolskom veku je pre optimálny rozvoj reči potrebný správny rečový vzor nielen od rodičov, ale i pedagógov v materskej škole. Učiteľ v MŠ by mal sledovať, či dieťa pozná predmety, s ktorými sa hrá, či ich dokáže pomenovať, vysvetliť, načo slúžia alebo aké majú charakteristické vlastnosti. Vhodné je tiež učiť dieťa recitovať krátke básne a viesť ho k opisu 3-4 obrázkov. Dieťaťu pomáha, ak sa mu čítajú dlhšie rozprávky na pokračovanie a po prečítaní dieťaťa voľne prerozpráva dej, prípadne mu učiteľ kladie otázky na porozumenie (Pugnerová & Dušková, 2019). Pri čítaní je vhodné meniť hlas, vydávať zvuky, aby dieťa zbystrelo, keď počuje niečo nezvyčajné. Hlavná postava rozprávky sa môže pomenovať podľa mena dieťaťa, pretože všetky deti rady čítajú o sebe. K slovám by sa mali pridať rôzne gestá, pantomíma alebo využívať predmety, o ktorých sa číta. V prvom rade je potrebné sledovať reakcie dieťaťa, ktoré nám poskytujú spätnú väzbu o jeho

vývinovej úrovni „čitateľských“ schopností. Na otázky dieťaťa je vhodné odpovedať primeraným spôsobom a nezabúdať na neustálu pochvalu, a to i pri najmenších pokrokoch (Hornáková, Kapalková & Mikulajová, 2005). Opravilová (2016) odporúča, aby pedagógovia dopriali dieťaťu sluchové podnety, ktoré rozvíjajú nielen reč, ale i fonologické uvedomovanie.

Učiteľia v MŠ a špeciálni pedagógovia môžu využívať pestrú škálu pracovných zošitov, metodík a programov (tabuľka 3), ktoré sa podieľajú na správnom rozvoji reči.

Tabuľka 3: Pracovné materiály a metodiky na rozvoj reči, jazyka a komunikačných schopností

Kuliferdo a jeho svet: Vnímanie a reč (Vlčková, 2014); Kuliferdo: Na rozvoj školskej zrelosti pre deti v MŠ: Rozvoj myslenia (Gošová, 2014); Kuliferdo: Na overovanie školských predpokladov detí: Vnímanie a reč (Vlčková, 2014); Kuliferdo ide do školy 1 (Vlčková, 2021); Kuliferdo ide do školy 2 (Gondeková & Kupcová, 2021); Kuliferdo ide do školy 3 (Kedlíková, Krejčová & Pechancová, 2021); Kuliferdo: Predškolač s ADHD 2 (Budíková & Komendová, 2021); Logopedické maľovanky (Novotná, 2017); Šimonovy pracovné listy 4: Rozvoj myšlení a reči (Borová, 2012); Šimonovy pracovné listy 6, 7: Logopedická cvičení 1, 2 (Charvátová-Kopicová & Boháčová, 2011; Charvátová-Kopicová & Boháčová, 2013); Šimonovy pracovné listy 10: Rozvoj obratnosti mluvidiel a nácvik dýchaní (Mlčochová, 2014); Šimonovy pracovné listy 23: Rozvoj slovní zásoby (Tethálová, 2015); Psíček Baf Bafbaf na kráľovskom zámku (Brazdová, 2006); Rozcvička jazýčka: Jazyková výchova (Tašková, 2014); Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina (Mikulajová, Tokárová & Sümegiová, 2014); KO-SE-TO (Duchovičová & Láziková, 2008); FIE Basic (Feurstein & Benham, 2012); KUPREV (KUPROG CZ, 2020); KUMOT (KUPROG CZ, 2020); KUPOZ (KURPROG CZ, 2020); Cez rozprávku do školy (Žovinec & Láziková, 2008); Metóda dobrého štartu (Bodanowicz, 1998); Mezi námi předškoláky pro děti od 3 do 5 let (Bednářová, 2015); Mezi námi předškoláky pro děti od 4 do 6 let (Bednářová, 2014); Mezi námi předškoláky pro děti od 5 do 7 let (Bednářová, 2021); Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová & Šmardová, 2015).

Zdroj: vlastné spracovanie

Fonologické uvedomovanie a sluchová pamäť

Jednou zo zložiek fonologického uvedomovania je **fonemické uvedomovanie**, ktoré zahŕňa schopnosť počuť a identifikovať jednotlivé fonémy (Bytešníková, 2012). Jedná sa o schopnosť, ktorá zabezpečuje vedomé narábanie so segmentmi slov, uvedomovanie si zvukových zložiek slov, rozpoznanie poradia zvukov reči, uskutočňovanie hláskovej analýzy a syntézy a taktiež manipuláciu so zvukmi reči, napríklad zmeniť poradie hlások v slovách, pridať alebo odobrať hlásku v slove (Mikulajová a et al., 2018). Ďalším hlavným pojmom súvisiacim s problematikou fonologického uvedomovania v kontexte prediktorov VPU je **fonologický sluch**. Zaisťuje spojovanie hlások v slovách a rozklad slov na hlásky. Pri jeho nedostatočnom rozvinutí, môže dieťa nepresne rozlišovať slová v hovorenej reči, výsledkom čoho je nepresné porozumenie pri rozhovoroch. Ťažkosti sa objavujú aj pri zvládaní činností v prostredí náročnom na zvuk (Zelinková & Čedík, 2013).

Ide o jeden z najpodstatnejších prediktorov úspechu v čítaní, ale aj v písaní (Kamara, 2015). Pre správne rozvíjanie fonologického uvedomovania je potrebné sústrediť sa na **slabikovanie** slov. Deťom pomáha najmä vytlieskanie (ale aj ťukanie ceruzky, dupanie alebo hra na hudobných nástrojoch Orffovho inštrumentára), pretože sluchový vnem je takýmto spôsobom sprevádzaný motorickou činnosťou. Ak u dieťaťa pretrvávajú problémy so slabikovaním, môže mu pomôcť, ak si priloží jednu ruku pod bradu a hlasno vyslovuje slová. Slovo má toľko slabík, koľkokrát mu klesne priložená ruka (Bytešníková, 2012).

Ak dieťa zvládne slabikovanie, prechádza na určovanie **prvej hlásky v slove**. Učiteľ v MŠ by mal začínajúcu hlásku v slove vždy nadmerne zvýrazniť, napr. „ssslon, vvváza“. Najskôr by mal vyberať slová, ktoré začínajú na spoluhlásku, a až neskôr slová, ktoré začínajú na samohlásku. Ďalšou zložkou tréningu fonemického uvedomovania je určovanie **poslednej hlásky v slove**, kedy je postup podobný, ako pri identifikácii prvej hlásky (Krejčová, Bodnárová, et. al., 2014). Zložitejšou schopnosťou je pre dieťa **rozklad slov na hlásky**. Vyžaduje si dlhodobý tréning (Bytešníková, 2012).

Pracovné zošity, materiály a metodiky (tabuľka 4) súvisiace s fonologickým, fonemickým uvedomovaním a sluchovou pamäťou (škólakom uľahčuje/sťažuje písanie diktátov) sú dostupné a často využívané. Fonemické uvedomovanie súvisí aj s vývinom reči, preto sa často krát prelínajú s logopedickými pracovnými zošitmi (Opravilová, 2016).

Tabuľka 4: Pracovné materiály a metodiky na rozvoj fonologického uvedomovania

Šimonovy pracovné listy 15: Rozvoj sluchového vnímania (Frančíková & Štanclová, 2009);
Šimonovy pracovné listy 22: Celkový rozvoj s dôrazom na prípravu do školy (Štanclová & Frančíková, 2014);
Šimonovy pracovné listy 26: Už se těším do školy (Bartošová & Křováčková, 2018);
Softwarový program FONO;
Kuliferdo ide do školy 1 (Vlčková, 2021);
Kuliferdo ide do školy 2 (Gondeková & Kupcová, 2021);
Kuliferdo: Na rozvoj školskej zrelosti pre deti v MŠ: Sluchové vnímanie (Gošová, 2014);
Kuliferdo: Na overovanie školských predpokladov detí: Vnímanie a reč (Vlčková, 2014);
Mezi námi předškoláky pro děti od 3 do 5 let (Bednářová, 2015);
Mezi námi předškoláky pro děti od 4 do 6 let (Bednářová, 2014);
Mezi námi předškoláky pro děti od 5 do 7 let (Bednářová, 2021);
Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová & Šmardová, 2015);
HYPO (Michalová, 2002);
KUPOZ (KUPROG CZ, 2020);
Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina (Mikulajová, Tokárová & Sümegiová, 2014);
Metóda Brigitte Sindelarovej (Sindelarová, 2014);
Cez rozprávku do školy (Žovinec & Lazíková, 2008);
KO-SE-TO (Duchovičová & Lazíková, 2008);
Metóda dobrého štartu (Bodanowicz, 1998).

Zdroj: vlastné spracovanie

Orientácia v priestore, čase, pravo-ľavá orientácia

Deti majú najčastejšie ťažkosti s orientáciou v horizontálnej a predozadnej rovine – hore, dole, vpredu, vzadu. Orientácia vo vertikálnej rovine – rozlišovanie pravej a ľavej strany – môže byť tiež deficitná (Felcmanová, et. al., 2019). Narušené vnímanie priestoru sa môže prejavovať aj ťažkosťami pri obliekaní, v orientácii v texte pri obrázkovom čítaní alebo v kolektívnych hrách (Borbélyová & Špernáková, 2014). Aby bol budúci prvák úspešný v čítaní a v písaní, musí sa

orientovať na ploche. Najskôr je však potrebné, aby dieťa manipulovalo s reálnymi predmetmi v priestore a až neskôr s obrázkami a pracovnými zošitmi (tabuľka 5).

Na rozvíjanie časových údajov, by mali učitelia používať pojmy, akými sú včera, dnes, zajtra, ráno, názvy dní v týždni, mesiace a pod. Je potrebné komentovať, čo sme s dieťaťom robili, čo robíme, čo budeme robiť a podnecovať ho k hrám, pri ktorých si prezerá obrázky naznačujúce denný režim (Zelinková, 2008).

Tabuľka 5: Pracovné materiály a metodiky na rozvoj orientácie v priestore a orientácie v čase

Kuliferdo ide do školy 1 (Vlčková, 2021); Šimonovy pracovné listy 13: Zábavné počítaní, hravá abeceda a poznávaní sveta (Štanclová – Frančíková, 2009); Šimonovy pracovné listy 16: Grafomotorika, orientácia na ploche, základné počty (Novotný a kol., 2016); Šimonovy pracovné listy 22: Celkový rozvoj s dôrazom na prípravu do školy (Štanclová & Frančíková, 2014); Šimonovy pracovné listy 26: Už se těším do školy (Bartošová & Křováčková, 2018) Počítanie soba boba 2 (Bednářová, 2019); Orientace v prostoru a v čase děti od 4 do 6 let (Bednářová, 2021); Orientace v prostoru a v čase děti od 5 do 7 let (Bednářová, 2019); Mezi námi předškoláky pro děti od 3 do 5 let (Bednářová, 2015); Mezi námi předškoláky pro děti od 4 do 6 let (Bednářová, 2014); Mezi námi předškoláky pro děti od 5 do 7 let (Bednářová, 2021); Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová & Šmardová, 2015); KUPREV (KUPROG CZ, 2020); KO-SE-TO (Duchovičová – Laziková, 2008); Metóda Brigitte Sindelarovej (Sindelarová, 2014); Metóda dobrého štartu (Bogdanowicz, 1998); FIE Basic (Feurstein – Benham, 2012); Kuliferdo: Na rozvoj školskej zrelosti pre deti v MŠ: Orientácia (Gošová, 2014); Kuliferdo: Na overovanie školských predpokladov detí: Motorika a myslenie (Vlčková, 2014).

Zdroj: vlastné spracovanie

Vizuálne vnímanie a pamäť

Cvičenia na **rozvoj vizuálneho vnímania** môžu mať rozmanitý charakter. Vizuálne vnímanie výrazne podporujú hry ako domino, puzzle, hry s písmenami, číslicami a korálkami, hľadanie chýbajúcich častí obrázkov alebo tvarov (Rosová, 2019). Rozlišovanie figúry a pozadia sa dá prostredníctvom viacerých navzájom sa prekrývajúcich obrázkov, ktoré by mal predškolák identifikovať. Vhodné je tiež využívať obrázky a tvary na odlišnom pozadí, ktoré dieťa rozlišuje (Pugnerová & Dušková, 2019). K nácviku vizuálneho rozlišovania sa využívajú cvičenia, v ktorých má predškolák nájsť, v čom sa rozlišujú na prvý pohľad rovnaké obrázky, alebo určiť, ktorý obrázok z rady je iný (Bytešníková, 2012). Krejčová, Bodnářová, et. al. (2014) hovoria, že osvedčeným spôsobom na rozvoj tejto oblasti je triedenie predmetov podľa tvarov, veľkosti a farby alebo ich porovnávanie. Oslabenú **vizuálnu pamäť** je možné rozvíjať prostredníctvom pexesa alebo aktivít, kedy sa dieťaťu predložia predmety, následne sa od nich odvráti a skúsi ich vymenovať. Obmenou tejto aktivity je určovanie zmeny poradia predmetov, ktoré dieťa videlo, prípadne vymenovať predmet, ktorý učiteľ po odvrátení dieťaťa odobral (Pugnerová & Dušková, 2019; Rosová, 2019). Prinášame sumár pracovných materiálov a metodík (tabuľka 6), ktorými možno rozvíjať vizuálne vnímanie a vizuálnu pamäť, ktorá neskôr žiakom v škole uľahčuje odpisovanie, prepis písmen/textu z tabule, učebnice).

Tabuľka 6: Pracovné materiály a metodiky na rozvoj vizuálneho vnímania

Kuliferdo: Na rozvoj školskej zrelosti pre deti v MŠ: Zrakové vnímanie I., Zrakové vnímanie II. (Gošová, 2014);
Kuliferdo ide do školy 1 (Vlčková, 2021);
Kuliferdo ide do školy 2 (Gondeková & Kupcová, 2021);
Kuliferdo ide do školy 3 (Kedlíková, Krejčová & Pechancová, 2021);
Šimonovy pracovné listy 2: Obrázky, Geometrické tvary (Mlčochová, 2015);
Šimonovy pracovné listy 18: Geometrické tvary, rozvoj pozornosti, rozvoj postrehu, zrková diferenciácie (Horová, 2012);
Šimonovy pracovné listy 22: Celkový rozvoj s dôrazom na prípravu do školy (Štanclová & Frančíková, 2014);
Šimonovy pracovné listy 26: Už se těším do školy (Bartošová & Křováčková, 2018);
Rozvoj zrakového vnímání (Bednářová, 2021);
Mezi námi předškoláky pro děti od 3 do 5 let (Bednářová, 2015);
Mezi námi předškoláky pro děti od 4 do 6 let (Bednářová, 2014);
Mezi námi předškoláky pro děti od 5 do 7 let (Bednářová, 2021);
Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová & Šmardová, 2015);
Rozvoj zrakového vnímání (Bednářová, 2014);
HYPO (Michalová, 2002);
KO-SE-TO (Duchovičová & Lazíková, 2008);
KUPOZ (KUPROG CZ, 2020);
FIE Basic (Feurstein & Benham, 2012);
Metóda Brigitte Sindelarovej (Sindelarová, 2014);
Metóda dobrého štartu (Bogdanowicz, 1998).

Zdroj: vlastné spracovanie

Rozvoj matematických predstáv a seriality

Objaviť sa môžu ťažkosti pri triedení a porovnávaní predmetov podľa farieb, tvarov a veľkosti, pri dopĺňovaní a skladaní častí do celku, ale aj problémy s porozumením slov označujúcich umiestnenie v priestore (pred, za, hore, dole,...) alebo poradie (prvý, posledný, hneď za,...) (Bednářová, 2014). Predškolák nedokáže používať pojmy jeden, žiadny, viac, menej, rovnako, dohromady a pod. Zároveň si nevie zapamätať geometrické tvary – kruh, štvorec, obdĺžnik a trojuholník (Krejčová – Bodnářová, 2014). Zelinková (2003, s. 145) hovorí, že: „Uvedené pojmy spadajú do predčíslených operácií v matematike, predovšetkým však prispievajú k zvládnutiu orientácie v bežnom živote.“

Oslabená serialita, teda schopnosť vykonávať určitú činnosť v logickej postupnosti, býva pomerne tradičný symptóm VPU. Prvky, ktoré sú vedené v sekvenciách (časti dňa, dni v týždni, mesiace, ročné obdobia), si nedokáže zapamätať správne (Zelinková, 2008). Deficity sú viditeľné teda v aktivitách, kde sa delí celok na časti, a tie sa usporiadajú podľa vopred daného poradie (Zelinková & Čedík, 2013). Tieto varovné signály bývajú silným prediktorom dyskalkúlie (Bednářová, 2014). Krejčová a Bodnářová, et al. (2014) dopĺňajú, že tieto ukazovatele úzko súvisia so zrakovým a priestorovým vnímaním, ale prelínať sa môžu aj do zhoršenej orientácie času.

Ak má predškolák problémy s matematickými predstavami a serialitou, učiteľ v MŠ môže siahnuť po pracovných zošitoch a metodikách (tabuľka 7).

Tabuľka 7: Pracovné materiály a metodiky na rozvoj matematických predstáv a seriality

Šimonovy pracovné listy 8: Rozvoj logického myšlení (Kárová, 2015);
Šimonovy pracovné listy 13: Zábavné počítaní, hravá abeceda a poznávaní sveta (Štanclová & Frančíková, 2009);
Šimonovy pracovné listy 18: Geometrické tvary, rozvoj pozornosti, rozvoj postrehu, zrková diferenciácie (Horová, 2012);
Šimonovy pracovné listy 22: Celkový rozvoj s dôrazem na prípravu do školy (Štanclová & Frančíková, 2014);
Šimonovy pracovné listy 2: Obrázky, Geometrické tvary (Mlčochová, 2015);
Počítanie soba Boba 1 (Bednářová, 2014);
Počítanie soba Boba 2 (Bednářová, 2019);
Mezi námi předškoláky pro děti od 3 do 5 let (Bednářová, 2015);
Mezi námi předškoláky pro děti od 4 do 6 let (Bednářová, 2014);
Mezi námi předškoláky pro děti od 5 do 7 let (Bednářová, 2021);
Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová & Šmardová, 2015);
HYPO (Michalová, 2002);
Cez rozprávku do školy (Žovinec & Lazíková, 2008);
FIE Basic (Feurstein & Benham, 2012);
Metóda Brigitte Sindelarovej (Sindelarová, 2014);
Metóda dobrého štartu (Bogdanowicz, 1998);
Kuliferdo: Na rozvoj školskej zrelosti pre deti v MŠ: Predmatematické predstavy (Gošová, 2014);
Kuliferdo: Na overovanie školských predpokladov detí: Motorika a myslenie (Vlčková, 2014).

Zdroj: vlastné spracovanie

Koncentrácia pozornosti

Podľa Šilonovej, Kleina, Šinkovej a Vaňovej (2018) práceschopnosť a zrelosť v oblasti koncentrácie pozornosti sa potvrdí vtedy, ak sa dieťa sústreďí na veci, ktoré ho až tak prirodzene nezaujímajú a nielen na tie oblasti a aktivity, ktoré ho zaujímajú a ktoré uprednostňuje.

Felcmanová, et. al. (2019) na rozvoj oslabenej pozornosti odporúčajú predškolákovi zorganizovať činnosti tak, aby sa striedala práca s odpočinkom. Zelinková (2008) hovorí, že dieťa s oslabenou pozornosťou nemôžu pedagógovia zahľcovať mnohými podnetmi a pokiaľ sa dieťa musí sústreďiť, mali by odstrániť všetky rušivé podnety. Podstatné je, aby dieťa svoju úlohu dokončilo a neodkladalo ju na neskôr.

Medzi obľúbené hry patria pohybové, ktoré zároveň rozvíjajú pozornosť. Učiteľ dáva slovné náhodné povely a dieťa reaguje na povely prostredníctvom pohybu. Ak povie pedagóg „kačka“, dieťa sa skrčí, ak „strom“, postaví sa a pod. Pozornosť je možné trénovať aj prostredníctvom čítania rozprávok či príbehov. S dieťaťom sa vopred dohodne na jednom slove podľa obsahu rozprávky, pri ktorom dieťa po prečítaní vždy zatlieska. Inou alternatívou na rozvoj je, že s dieťaťom sa realizujú aktivity, v ktorých dieťa pozorne sleduje predmety v miestnosti a háda, aký predmet má na myslí učiteľ. Ten mu dáva indície typu: „Niečo vidím a je to červené/ guľaté/ malé...“ Využiť sa dajú aj rôzne pracovné listy, v ktorých dieťa preškrtnáva odlišný symbol v riadku od ostatných. Dieťaťu môže učiteľ rozložiť na stôl rôzne veci, ktoré si dieťa dobre pozrie a potom sa obráti ku stolu chrbtom. Prípadne niektorú z vecí odstráni alebo položí na odlišné miesto, dieťa sa opäť obráti k stolu a musí spoznať, čo všetko sa zmenilo (Kovalčíková, 2012).

Konkrétne cvičenia zamerané na rozvoj koncentrácie pozornosti môžu byť rozmanitého charakteru. Tak, ako pri ostatných deficitných oblastiach, aj výrazne narušená pozornosť môže signalizovať nielen určitú VPU, ale i inú poruchu, narušenie či postihnutie. Vhodné je spolupracovať so špeciálnym pedagógom, ktorý pomôže vybrať z množstva pracovných materiálov (tabuľka 8).

Učiteľ by mal dávať dieťaťu v MŠ len 2 – 3 pracovné listy, ktoré nie sú obsahovo podobné. Ich vypracovanie by nemalo trvať dlhšie ako 25 minút (Rosová, 2019).

Tabuľka 8: Pracovné materiály a metodiky na rozvoj pozornosti

Šimonovy pracovní listy 2: Obrázky, Geometrické tvary (Mlčochová, 2015);
Šimonovy pracovní listy 16: Grafomotorika, orientácia na ploche, základné počty (Novotný et al., 2016);
Šimonovy pracovní listy 18: Geometrické tvary, rozvoj pozornosti, rozvoj postřehu, zraková diferenciace (Horová, 2012);
Šimonovy pracovní listy 22: Celkový rozvoj s důrazem na přípravu do školy (Štanclová & Frančíková, 2014);
Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová & Šmardová, 2015);
HYPO (Michalová, 2002);
FIE Basic (Feurstein & Benham, 2012);
KUPOZ (KUPROG CZ, 2020);
KO-SE-TO (Duchovičová & Laziková, 2008);
Metóda Brigitte Sindelarovej (Sindelarová, 2014);
Metóda dobrého štartu (Bogdanowicz, 1998);
Cez rozprávku do školy (Žovinec & Laziková, 2008);
Kuliferdo: Na rozvoj školskej zrelosti pre deti v MŠ: Pozornosť (Gošová, 2014);
Kuliferdo: Predškólák s ADHD 1, Predškólák s ADHD 2 (Budíková & Komendová, 2021).

Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

V dobe, kedy pribúdajú žiaci s VPU, sa nazdávame, že je žiaduce oboznamovať učiteľov v MŠ, ale aj rodičov detí v predškolskom veku s konkrétnymi oblasťami, ktoré je potrebné u detí v rámci prevencie VPU rozvíjať. Zároveň je potrebné zdôrazniť, že každé dieťa má odlišné schopnosti a odlišné ťažkosti – jednotlivé varovné signály nemusia hneď znamenať, že dieťa bude mať neskôr diagnostikované VPU. Výstrahou však môže byť kombinácia viacerých ťažkostí súčasne, napríklad intermodalita nie je možná v prípade, ak zlyháva zraková alebo sluchová pamäť. Podstatné je, že všetky oslabené schopnosti a zručnosti sa dajú trénovať, zdokonaľiť. Zároveň je potrebné prijať aj fakt, že sa nedá úplne zaistiť odstránenie deficitov alebo neobjavenie poruchy v budúcnosti. (Krejčová, et al., 2014).

Zoznam bibliografických odkazov

- Bednářová, J. & Šmardová, J. (2011). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Edika.
- Bednářová, J. (2014). *Mezi námi předškoláky pro děti od 4 do 6 let*. Edika
- Borbélyová, D. & Špernáková, B. (2014). *Testovanie školskej pripravenosti v pedagogickom kontexte*. https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/borbelyova_spernakova_3_0.pdf
- Bytešnáková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada.
- Doležalová, J. (2010). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Portál.
- Droppová, G. (2014). *Grafomotorika v materskej škole*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Felcmanová, L. et al. (2019). *Metodika pre prácu s deťmi so ŠVVP v predškolskom zariadení*. Raabe.
- Hornáková, K., Kapalková, S. & Mikulajová, M. (2005). *Kniha o detskej reči*. Slniečko.
- Jucovičová, D. & Žáčková, H. (2009). *Dysgrafie. Metody reedukace, výuky a hodnocení*. D&H, 2009.
- Kamara, C.A. (2015). *Neurolinguistic approach to reading: a guide for speech-language pathologists treating dyslexia*. PluralPublishing,
- Kovalčíková, M. (2012). *Hyperaktivne a hypoaktivne dieťa v materskej škole*. <https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/3_ops_kovalcikova_martina__hyperaktivne_a_hypoaktivne_dieta_v_ms.pdf>.
- Kurtz, L. (2015). *Hry pro rozvoj psychomotoriky*. Portál.
- Krejčová, L., et al. 2014. *Specifické poruchy učení*. Edika.
- Lachmann, T. & Weis, T. (2018). *Reading and Dyslexia*. Springer.

- Mikulajová, M. et al. (2018). *Utváranie ranej gramotnosti v norme aj patológii*. Institut vzdelávania SOKRATES.
- Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada, 2016.
- Pugnerová, M. & Dušková, I. (2019). *Z předškoláka školákem*. Grada.
- Rosová, D. (2014). *Hurá, idem do školy*. EQUILIBRA.
- Sedláčková, A. (2017). *Vývin pohybu v systéme Body-Mind Centering®*. Vysoká škola múzických umení.
- Sidelar, B. (2014). *Mačka Mňau. Príručka. Screening na včasné zachytenie čiastkových vývinových deficitov v spracovaní informácií u detí vo veku 3 – 5 rokov*. Kanyje.
- Šilonová, V., Klein, V., Šinková, P. A. a Souček Vaňová, M. (2018). *Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia – inovovaná časť*. MPC : 2018. 107 s. ISBN 978 – 80 – 565 – 1434 – 4.
- Zelinková, O. & Čedík, M. (2013). *Mám dyslexii. Průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Portál.
- Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení : specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Portál.
- Zelinková, O. (2008). *Dyslexie v předškolním věku?* Portál.

PaedDr. Jana Balážová, PhD.

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

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

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

PODPORNÉ AKTIVITY NA ZLEPŠENIE SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ DETÍ SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM V BEŽNEJ MATERSKEJ ŠKOLE

SUPPORTING ACTIVITIES TO IMPROVE THE SOCIAL SKILLS OF CHILDREN WITH
HEARING IMPAIRMENT IN REGULAR KINDERGARTEN

Ľubica Kročanová

Abstrakt: V príspevku sa zaoberáme témou sociálneho začlenenia detí predškolského veku so sluchovým postihnutím v prostredí bežnej materskej školy. Podľa našich skúseností z výskumu, aj z poradenskej praxe je zrejmé, že nedostatky v inklúzii týchto detí sa týkajú prevažne sociálno-psychologických aspektov ich zaradenia medzi majoritnú populáciu rovesníkov. Pre tieto účely sme v praxi odskúšali intervenčný program na podporu sociálnych zručností, vzájomných interakcií a vzťahov detí so sluchovým postihnutím a intaktných detí. Niektoré praktické aktivity realizované na podporu sociálnych kompetencií prelingválne nepočujúcich detí na predprimárnom stupni vzdelávania uvádzame v nasledujúcom článku.

KLúčové slová: dieťa so sluchovým postihnutím, inklúzia, predškolský vek, sociálne kompetencie

Abstract: In the contribution, we deal with the topic of social inclusion of preschool children with hearing impairment in the environment of a regular kindergarten. According to our experience from research and counseling practice, it is clear that the deficiencies in the inclusion of these children are mainly related to the social-psychological aspects of their inclusion among the majority population of peers. For these purposes, we tested in practice an intervention program to support social skills, mutual interactions and relationships of children with hearing impairment and intact children. Some practical activities carried out to support the social competences of prelingually deaf children at the pre-primary level of education are presented in the following article.

Key words: child with hearing impairment, inclusion, preschool age, social competences

Úvod

Smerovanie k inklúzii detí a žiakov so špecifickými potrebami vyplývajúcimi z rôznych druhov zdravotného postihnutia alebo sociálneho znevýhodnenia je aj u nás jedným z primárnych cieľov výchovy a vzdelávania. Tento proces sa realizuje za viac či menej priaznivých okolností v predškolských a školských zariadeniach zásluhou intenzívneho záujmu i aktívnej podpory rodičov detí, aj odborníkov pracujúcich v danej problematike. Podstatou inklúzie je odstrániť nesprávne vnímanie „inakosti“ a stigmatizovanie jedincov za „odlišnosť“. Cieľom sociálneho začlenenia detí a žiakov v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu je prijať „odlišnosť“ za normalitu. Znamená to akceptovať deti a žiakov s „odlišnosťami“ bez predsudkov a bez odmietania, nielen ich trpieť či zniesť (Kováčová, 2010). Zo sociálno-psychologického hľadiska každé dieťa (aj s postihnutím)

v predškolskom veku intenzívne vývinovo napreduje. Formujú sa u neho prvé sociálne návyky a zručnosti, mechanizmus sociálnej kontroly, potreba pozitívnej identity, aj participácie na interakciách či iných sociálnych aktivitách. Objavuje sa schopnosť prijať sociálnu rolu a akceptovať autoritu, potreba začleniť sa a vytvárať si sociálne väzby s inými deťmi, aj keď ešte nestále a povrchné. V rovesníckych vzťahoch dieťa napodobňuje, porovnáva, ale aj spolupracuje, čo je preňho veľmi prínosné. Tieto sociálno-psychologické fenomény ovplyvňujú mieru jeho sociálnej akceptácie a sociometrický status v sociálnej skupine, do ktorej primárne patrí. U dieťaťa s postihnutím je podľa Meadow-Orlans (2003) obzvlášť dôležité poznať úroveň jeho sociálnej zrelosti, ktorá sa úzko spája s prítomnými sociálnymi zručnosťami a s kompetentným, veku primeraným, aj danej sociálnej situácii zodpovedajúcim správaním. Špecificky u detí so sluchovým postihnutím je podstatou ich sociálneho začlenenia medzi majoritnú populáciu rovesníkov v materských školách bežného typu postupné zlepšovanie úrovne rečových schopností, komunikačných zručností a sociálnych kompetencií (Kročanová, 2004).

Inklúzia detí s postihnutím v predškolskom veku

Zo sociálno-psychologického hľadiska môžeme charakterizovať predškolský vek ako proinkluzívne vývinové obdobie s dôrazom na „zapojenie sa každého dieťaťa so všetkými deťmi a všetkých detí s každým dieťaťom“. Inklúzia v tomto citlivom vekovom období predstavuje dobré východisko pre sociálne začlenenie dieťaťa s postihnutím do bežného prostredia v staršom veku. Vychádza z princípov (Kováčová, 2010):

- efektívnej participácie všetkých detí v rovesníckej skupine,
- identifikácie stratégií napomáhajúcich inklúzii,
- predškolského kurikula o možnosti vzdelávať každé dieťa,
- kooperácie medzi rodinou, edukačnou inštitúciou (MŠ, ZŠ) a poradenskými službami odborníkov v oblasti špeciálnopedagogickej a psychologickej starostlivosti o dieťa.

Pedagógovia v materskej škole môžu prirodzeným spôsobom sprostredkovať deťom „inakosť“. Prostredníctvom rôznych stratégií (hry, kooperatívne aktivity, stretnutia, podujatia) s využitím detskej hravosti a spontánnosti dokážu pozitívne formovať vnímanie „odlišnosti“ („hoci sme všetci rovnakí, zároveň sme niečím iní“). Uskutočňovanie týchto aktivít už v predškolskom období ovplyvňuje spolužitie intaktných detí a detí s postihnutím oveľa jednoduchším spôsobom ako je tomu v neskoršom veku. Vyžaduje si to skúsenosti a pedagogické zručnosti učiteliek, neformálnu prípravu prostredia, do ktorého dieťa integrujeme, a zároveň akceptovanie individuálnych potrieb všetkých detí, ktoré sú v rovesníckej skupine začlenené. Deti už v ranom veku pozorujú a uvedomujú si rozdiely či odlišnosti medzi sebou, ale na základe spoločných zážitkov sa tieto stierajú a „inakosť“ sa stáva normalitou. Zároveň sú tieto situácie pre nich prevenciou pred vytváraním si predsudkov voči „inakosti“ v staršom veku a príležitosťou k formovaniu prosociálnych prejavov v správaní (Kročanová, 2009). Spoznávanie „odlišnosti“ sa môže uskutočňovať viacerými spôsobmi. Paralelne s receptívnou podporou sociálnej inklúzie (vzdelávacie programy, knihy, noviny, časopisy, filmy, divadlo) je vhodné realizovať interaktívne, expresívno-zážitkové formy aktivít, v ktorých sú aktérmi samotné deti. Prostredníctvom reálnych skúseností majú deti najmä v predškolskom veku príležitosť pochopiť, čo je to „odlišnosť“. Dosahuje sa tým efekt v podobe pozitívneho myslenia v prospech „odlišnosti“. Deti, ktoré sú úspešne sociálne začlenené v inkluzívnom prostredí, sú otvorenejšie a ústretivejšie pri začleňovaní iných detí s „odlišnosťami“ do tohto prostredia v porovnaní so segregovanými deťmi. Vykazujú vyššiu mieru vzájomného pozitívneho pôsobenia pri hre

v inkluzívnych podmienkach, nadobúdajú pocity istoty, rovnocennosti, prijatia a učia sa vzájomnej spolupráci. Jednou z podporných možností, ktorá pôsobí v prospech inklúzie a sociálneho začlenenia detí s postihnutím je včasná odborná intervencia (Kováčová, 2010).

Možnosti inklúzie detí so sluchovým postihnutím v bežnej materskej škole

Vychádzajúc z predchádzajúcich niekoľkoročných skúseností s problematikou integrácie detí so sluchovým postihnutím raného a predškolského veku (Kročanová, 2002, 2004, 2007, 2009, 2011, 2015) považujeme sociálne zručnosti za kľúčový faktor podmieňujúci úspešnosť ich začlenenia sa medzi počujúcu populáciu rovesníkov. Prítomná úroveň sociálnych spôsobilostí, ktorými dieťa disponuje, evidentne ovplyvňuje ako je prijímané vrstovníkmi, ako sa k nemu správajú a ako ho rešpektujú. Komunikačný hendikep sprevádzajúci sluchové postihnutie obmedzujúco vplýva na primeranú sociálnu začlenenosť dieťaťa pri hrových, aj iných činnostiach a súčasne brzdí ďalšie rozvíjanie jeho sociálnych spôsobilostí. Takéto dieťa sa aktívne nezúčastňuje na vzájomných interakciách s ostatnými počujúcimi deťmi, aj s nimi menej komunikuje. Neuspokojivo nadväzuje rovesnícke zväzky, čím sa ochudobňuje o možnosť spolupracovať s ostatnými deťmi. Sluchové a s ním spojené komunikačné problémy spôsobujú, že sa dostáva menej často do pozitívnych sociálnych interakcií. Nedostatočne sa kontaktuje s rovesníkmi počas hry, a ešte menej v inej než v hrovej situácii. Ak je v skupine detí ďalšie dieťa s postihnutím, orientuje sa skôr na neho. Obvykle si vytvára bližší vzťah s dospelou osobou, ktorej dôveruje, a ktorá mu pomáha pri každodenných praktických aj sebaobslužných činnostiach (učiteľka, vychovávateľka, špeciálny pedagóg). Deti so sluchovým postihnutím sú typické práve takýmto sociálnym správaním. Ich sociálna zrelosť je na nižšej úrovni, čo významne vplýva na menej úspešné pôsobenie týchto detí v sociálnej skupine intaktných rovesníkov, do ktorej po vstupe do inklúzie, patria.

Marlow (2006) hovorí, že deti s postihnutím začlenené do edukačno-výchovnej inštitúcie bežného typu so slabými sociálnymi zručnosťami mávajú problémy s odmietaním zo strany rovesníkov, nedokážu si vytvárať kamarátstva, nie sú schopné adekvátne sa zapájať do komunikačných interakcií a sú problematické aj svojím správaním a osobnostnými charakteristikami. Podľa niektorých štúdií (Guralnick, 2000, Buford, Stegeline, 2003, Marlow, 2006, a i.) frekvencia a kvantita interakcií detí so sluchovým postihnutím s počujúcimi rovesníkmi vzrastá po druhom roku od začatia ich integrácie. Konštatujú tiež, že špecifický druh intervencie (napr. kooperatívne formy práce) môže kvalitatívne zlepšiť priebeh ich začlenenia sa. Poukazujú aj na to, že tieto deti sa intenzívnejšie zúčastňujú na sociálnych aktivitách spoločne s počujúcimi, ak boli zaradené do skupiny rovesníkov, v ktorej sú vytvorené priateľské, prosociálne orientované vzájomné vzťahy s fungujúcou súdržnosťou.

Učiteľky v bežných triedach materských škôl, ktoré majú už dlhodobejšie praktické skúsenosti s inklúziou predškolákov so sluchovým postihnutím, signalizujú nedostatočnú úroveň ich sociálnych zručností a hodnotia ich ako deti s:

- nízkou úrovňou osobnej iniciatívy v sociálnych situáciách,
- pasívnym kontaktom s rovesníkmi počas hry,
- neschopnosťou iniciovať, a najmä udržať komunikáciu,
- slabou účasťou v pozitívnych interakciách s ostatnými deťmi,
- chýbaním efektívnych sociálnych stratégií,
- problémami pri vyplňaní príkazov,
- ťažkosťami s prácou v skupine,

- slabšou sociálnou skúsenosťou,
- neschopnosťou pracovať samostatne a nezávisle,
- problémami pri vytváraní kamarátstiev s intaktnými deťmi,
- orientáciou na iné deti s postihnutím v rovesníckej skupine alebo na dospelého,
- vyšším výskytom osobnostných problémov a problematických prejavov v správaní,
- zvýšenou tendenciou k agresívnemu spôsobu riešenia konfliktov.

Senzitívne a empatické učiteľky pomáhajú deťom s poruchou sluchu v inklúzii zlepšovať ich sociálne kompetencie podporovaním sociálnych interakcií s intaktnými rovesníkmi. Uľahčujú im zúčastňovať sa na spoločných hrách s ostatnými deťmi tým, že preferujú mimické a pantomimické prvky, zapájanie pohybov tela a rúk, a pod. Využívajú okrem námetových hier na podporu empatie, vzájomného poznávania, rozvíjania zmyslu pre kamarátstvo a spoluprácu, aj interaktívne tvorivé postupy s prvkami dramaterapie, muzikoterapie, arteterapie a biblioterapie. Osvedčené sú aj iné neverbálne techniky ako hra s bábkou, hra s maskou, tanečná dramatizácia, a pod. Ide nepochybne o vhodný spôsob na zlepšenie začlenenia detí so sluchovým postihnutím do hrových situácií, ktoré sú tak typické pre deti v materských školách.

Úloha rodiny v inklúzii dieťaťa so sluchovým postihnutím

Podstatnou súčasťou vytvárania inkluzívneho prostredia v predškolskom zariadení je aj spolupráca materskej školy s rodičmi nepočujúceho dieťaťa. Je zrejmé, že v procese inklúzie dieťaťa predstavuje rodina nezastupiteľný ochranný faktor. V tomto kontexte je dôležitý psychologický moment akceptácie dieťaťa. Ak rodičia prijmú dieťa aj s jeho postihnutím, hľadajú všetky dostupné možnosti, ako mu pomôcť. Jednou z nich je začlenenie medzi majoritnú populáciu rovesníkov, ktoré je už dnes dostupné pre všetky deti. Rodičia vítajú, ak môže dieťa nastúpiť do bežnej materskej školy, ktorá je v mieste či okolí bydliska. Obzvlášť u malého dieťaťa sa ťažko vyrovnávajú s dochádzaním do špeciálneho predškolského zariadenia internátneho typu. Zotrvanie v domácom rodinnom prostredí a emocionálna podpora rodiny pozitívne ovplyvňujú aj motiváciu samotného dieťaťa s poruchou sluchu k začleneniu sa do počujúceho prostredia.

Charakteristika intervenčného programu

Intervenčný program na rozvíjanie sociálnych zručností, ktorý názorne prostredníctvom konkrétnych aktivít predstavíme, mal za cieľ zmapovať úroveň sociálnych zručností a kompetencií prelingválne nepočujúcich detí predškolského veku v bežnej triede materskej školy a identifikovať problémy v akceptácii dieťaťa s poruchou sluchu do vrstovníckej skupiny intaktných detí. Hlavným zámerom bolo dosiahnuť zlepšenie úrovne sociálnych spôsobilostí detí so sluchovým postihnutím a vzájomných vzťahov medzi nimi a deťmi bez postihnutia. Predpokladali sme, že hrové aktivity použité v intervenčnom programe na stimuláciu sociálnych zručností, pomôžu intenzívnejšie stimulovať sociálne interakcie a vzťahy medzi deťmi navzájom. Zároveň sme očakávali, že hry a spoločné aktivity podporia rozvoj a zlepšia aktuálnu úroveň sociálnych kompetencií detí so sluchovým postihnutím aj intaktných detí. Vypracovanie použitej metódy v podobe intervenčného stimulačného programu na zlepšenie sociálnych a osobných kompetencií a na rozvíjanie sociálnych zručností detí so sluchovým postihnutím v bežných triedach materskej školy bolo pokračovaním nášho výskumného úsilia smerujúceho k analýze sociálno-psychologických aspektov včasnej inklúzie detí so sluchovým postihnutím.

Išlo o hrové a kooperatívne aktivity na rozvíjanie sociálnych kompetencií, skvalitňovanie interakcií a zlepšovanie sociálnych spôsobilostí nepočujúcich, aj intaktných detí. Vychádzali sme z predpokladu, že hra je pre dieťa predškolského veku spontánna činnosť, ktorá mu prináša množstvo pozitívnych zážitkov a podnetov. Hrová situácia je podobná životnej, ale je prehľadnejšia a jednoduchšia, pretože je jej modelovou obdobou (Smith, 2011). Dieťa sa hrá dobrovoľne, môže sa pri hre voľne rozhodovať a iniciatívne konať, vyskúšať si nové spôsoby zvládania prekážok, a podľa niektorých odborníkov má aj terapeutické účinky (Rogers, 2014). Hry boli zamerané na uvedomovanie si niektorých zmyslových funkcií, na schopnosť začleniť sa do skupiny, spolupracovať v nej a správať sa ústretovo, čo bezpochyby ovplyvňuje vzájomné vzťahy v rámci detskej skupiny. Vytvorilo sa tak vhodné prostredie na vzájomné spoznávanie sa detí, ktoré práve u malých jedincov môže viesť k rozvíjaniu zmyslu pre kamarátstvo, priateľské vzťahy, združovanie sa, vedenie dialógu či komunikácie, k schopnosti spolupracovať a dohodnúť sa, aj k citlivému správaniu a reagovaniu s ohľadom na ostatných, k rozpoznávaniu pocitov iných a ich rešpektovaniu, k pripravenosti o niekoho sa starať, chrániť ho alebo povzbudzovať. Deti v hrových situáciách dostávali podnety ako senzitivne reagovať vzhľadom ku kamarátom v skupine, učili sa vychádzať s nimi, aj im ochotne pomôcť, keď to bude potrebné. Získavali tiež skúsenosť ako súčasne prežívať súhru s ostatnými pri hre a zároveň ich tolerovať. U detí sa tak vytvárali príležitosti k formovaniu rôznych druhov sociálnych spôsobilostí.

Realizácia intervenčného programu

Intervenčný program sme realizovali v dvoch triedach s počtom detí (1. trieda N = 18) a (2. trieda N = 19) v materskej škole bežného typu (Nitra, Štiavnická ul.) so 4 individuálne začlenenými deťmi, ktoré mali prelingválne sluchové postihnutie na úrovni strednej (41 – 55 dB) až stredne ťažkej (56 – 70dB) straty sluchu. Pravidelne používali obojstranne načúvací aparát. Komunikovali výlučne orálnym spôsobom. Boli vo veku 5-7 rokov. Samotná realizácia programu bola rozdelená do 5 dvojhodinových stretnutí. Každý deň bol venovaný určitej téme, podľa ktorej boli jednotlivé hrové aktivity vyberané. Deti si vytvorili menšie skupinky na základe dobrovoľnosti. Prejavovali prirodzený záujem o hry a počas jednotlivých činností ochotne spolupracovali.

1. deň: Zoznámenie sa - kto je kto, kto je to „sluchovo postihnutý“?

Deti sa po úvodných uvoľňovacích aktivitách prirodzenou formou zoznamovali s tým, čo je to sluchové postihnutie, aké je to byť nepočujúcim, prečo sa takéto dieťa ťažšie dorozumieva, prečo menej zrozumiteľne hovorí, a pod. Vyskúšali si aké problémy môže mať sluchovo postihnutý v komunikácii a potom sa vzájomne rozprávali o pocitoch, ktoré mali v úlohe nepočujúceho. Deti, ktoré si zažili rolu nepočujúceho, sme sa pýtali: „Aké je to nerozumieť ostatným? Ako si sa cítil, keď ostatní rozprávali a Ty si im nerozumel? Porozumel si vôbec niečomu, o čom ostatní hovorili? Akým spôsobom si sa snažil dorozumieť?“ Ostatné deti rozmýšľali nad tým: „Aké je to, keď im kamarát nerozumie? Vedeli by sa s ním dorozumieť a ako?“ V diskusii sme rozoberali aj otázky – čo bolo jednoduchšie, resp. zložitejšie - byť sluchovo postihnutým v skupine počujúcich detí alebo byť členom skupiny počujúcich, ktorí sa snažia dorozumieť s nepočujúcim ?

Aktivity 1.dňa

„Rečový hendikep“ (ukážka hry)

Dobrovoľník rozpráva s ceruzkou v ústach a opisuje zvieratko, ktoré si sám zvolí. Ostatní ho počúvajú a snažia sa mu porozumieť. Deti sa postupne vystriedajú. Nasleduje vzájomné porozprávanie sa o pocitoch rozprávajúceho aj počúvajúcich.

Obrázok 1: „Rečový hendikep“



Zdroj: archív autorky

„Sluchové postihnutie“ (ukážka hry)

Deti rozdelíme do skupín, dostanú na použitie zátky do uší. Jedno dieťa si vloží do uší zátky, ostatní sa medzi sebou rozprávajú, napr. čo robili včera v materskej škole alebo doma, a pod. Vystriedajú sa viacerí, potom sa vzájomne rozprávajú o pocitoch dieťaťa, ktoré bolo v úlohe nepočujúceho: „Aké je to nerozumieť ostatným? Porozumel si niečomu, o čom ostatní hovorili? Otázky na rozprávajúce sa deti : Aké je to, keď Vám kamarát nerozumie? Vedeli by ste sa s ním dorozumieť, pomôcť mu a ako?“

2.deň: Kooperácia v skupine

Sústredili sme sa na problém kooperácie v skupine – deti sa učili spolupracovať medzi sebou, aj s dieťaťom so sluchovým postihnutím. Dostali inštrukciu, že nás zaujíma do akej miery dokážu spoločne pracovať a pomáhať si bez toho, aby sa medzi sebou rozprávali. Po každej hre dostali deti časový priestor na rozprávanie sa o pocitoch: „Ako sa Vám pracovalo spoločne v skupine? Bolo ťažké spolupracovať, keď ste sa nemohli medzi sebou rozprávať? Ako ste postupovali? Ako ste si pomáhali? Vedeli ste sa dohodnúť medzi sebou ? Urobili ste aj nejakú chybu ? Čo myslíte, kto sa usiloval viac, kto menej? Ako ste so sebou spokojní?“

V hre išlo o situáciu názorne pripomínajúcu postavenie dieťaťa so sluchovým postihnutím začleneného medzi intaktné deti.

Aktivity 2. dňa

„Posuň mi ten obrázok“ (ukážka hry)

Ide o spoločnú kresbu detí, kde majú prezentovať schopnosť spolupracovať medzi sebou. Každé dieťa dostane papiera ceruzky. Upozorníme ich, že zadáme, čo sa bude kresliť. Keď dostanú pokyn, posúvajú obrázok susedovi po ľavej ruke, ktorý do obrázku niečo dokreslí. Takto posúvame až dovtedy, kým sa obrázok nevráti k pôvodnému majiteľovi. Nakoniec má každé dieťa výkres, ktorý je dielom všetkých členov skupiny.

Obrázok 2: „Spoločná kresba“



Zdroj: archív autorky

„Zberači“ (ukážka hry)

Na väčšom priestore (napr. dvor materskej školy) rozhodíme na zemi ceruzky. Deti sa chytia do trojíc, t. j. majú voľné len krajné dve ruky, pričom musia spolupracovať a bez rozprávania aj v určenom časovom limite pozbierať čo najviac ceruziek.

„Babylonská veža“ (ukážka hry)

Deti musia za určitý čas postaviť z kociek alebo z iných hračiek čo najvyššiu stavbu, ktorá nespadne. Nesmú sa pritom rozprávať, pričom postup práce závisí len od nich.

Obrázok 3: „Spoločná stavba veže“ (Zdroj: archív autorky)



3.deň: *Silné stránky sluchovo postihnutých*

Hravou formou sme chceli intaktným deťom priblížiť, že aj dieťa, ktoré je postihnuté stratou sluchu, má svoje silné stránky, a dokáže to, čo aj deti bez postihnutia. Potrebuje však k tomu akceptáciu zo strany svojho okolia. Sústredili sme sa na také aktivity, v ktorých mohlo začlenené dieťa využiť a prezentovať svoje schopnosti (napr. na pantomímu).

Aktivity 3. dňa

„Tichá pošta“(ukážka hry)

Deti rozdělíme do skupiniek. Posadajú si do radu za sebou. Prvý v rade dostane papier a ceruzku, poslednému v rade nakreslíme na chrbát jednoduchý znak (srdce, dom, strom, slnko, mesiac, jablko, a pod.). Deti si postupne odovzdávajú kreslením na chrbát správu. Prvý v rade ju nakreslí na papier. Vyhodnotí sa správnosť nakresleného obrázka. Pokračujeme tým, že sa deti v skupine posunú o jedno miesto a začne ďalšie kolo. Na záver vyhodnotíme najlepšiu skupinu.

„Kreslíme pocity“(ukážka hry)

Deti dostanú pomôcky na kreslenie. Potom im dáme inštrukciu nakresliť niečo veselé alebo smutné. Pre malé deti je vhodnejšie podať konkrétnu inštrukciu, napr. nakreslite veselú alebo smutnú tvár.

Obrázok 4: „Vyjadrenie pocitov“



Zdroj: archív autorky

„Rozpoznávanie pocitov a emócií a ich znázornenie mimikou a pantomímou“(ukážka hry)

Máme pripravené povystrihované obrázky, na ktorých sú znázornení dospelí alebo deti, ktorí prežívajú nejakú emóciu. S deťmi sa rozprávame o tom, ako sa asi osoba na obrázku cíti. Dieťa si vyberie obrázok s osobou, ktorá prejavuje nejakú emóciu a snaží sa ju cez mimiku tváre a gestikuláciu vyjadriť. Ostatné deti hádajú, aký pocit chcel ich kamarát vyjadriť.

4.deň: *Hľadanie podobností a rozdielov - každý je v niečom dobrý*

Vysvetlíme deťom, že si povieme niečo o tom, prečo nie sme všetci rovnakí, ale práve naopak, každý sme iný. Všetci máme nejaké dobré vlastnosti, ale aj tie horšie (môžeme si niektoré

pomenovať), a preto by sme ich chceli u seba spoznať. Hľadáme s kým máme niečo spoločné, a s kým sme úplne odlišní či rozdielni.

Aktivity 4. dňa

„Ako ma vidia ostatné deti“(ukážka hry)

Rozdáme deťom krúžky v troch farbách, ktoré budú predstavovať hodnotenie správania (dobré, priemerné, zlé) jednotlivých detí. Spýtame sa ich : „Čo myslíte, ako Vás vidia ostatní Vaši kamaráti?“ Úloha spočíva v tom, že každý dostane 1 krúžok z každej farby. Najskôr popremýšľa a potom ich tajne rozdá a prideli (napr. do skriniek detí v šatni). Sebe nedávajú žiadny krúžok. Potom deťom ešte pridelieme ďalšie tri krúžky a nakoniec ešte raz. Keď sú všetky rozdane, všetci si pozrú, aké farby dostali. Nasleduje diskusia, v ktorej sa môžu analyzovať podobnosti a odlišnosti medzi deťmi podľa získaného ohodnotenia v porovnaní so skutočnosťou. Hovoríme o tom, čo si kto našiel a čo si o tom myslí. Negatívnu spätnú väzbu sa snažíme zjemniť vyjadrením - „vieme o tom len my, a ty to môžeš skúsiť už dnes napraviť“.

„Na reportérov“(ukážka hry)

Cieľom je lepšie poznať toho druhého a porozprávať o tom. Najskôr sa deti rozprávajú vo dvojiciach, potom sa pracuje s celou skupinou v kruhu. Môžu použiť symbolicky napodobeninu mikrofónu. Zadáme inštrukciu : „Deti určite ste už videli ako v televízii reportér drží mikrofón, robí s niekým rozhovor a niečo sa ho pýta. Vy sa teraz budete pýtať svojho kamaráta a budete mu dávať také otázky, aby ste sa o ňom čo najviac dozvedeli, napr. či má súrodenca, či má domáce zvieratko, kde býva, či má vo svojej izbe počítač, a pod.“ Keď dostanete pokyn, skončíte s rozhovorom a všetkým poviete, čo ste sa dozvedeli o svojom kamarátovi. Potom si deti môžu vo dvojici vymeniť úlohy a situácia sa opakuje. V závere môžu zhodnotiť, či bolo zaujímavé, čo sa dozvedeli alebo či napr. zistili niečo, čo ešte vôbec o niekom nevedeli, a pod.

Obrázok 5: „Na reportérov“



Zdroj: archív autorky

5.deň: Ako pomáhať a byť užitočný iným (aj sluchovo postihnutým)

Na záverečnom stretnutí sme sa pokúsili veku prijateľnou formou a prostredníctvom názorných ukážok deťom priblížiť možnosti a spôsoby, ako sa dá ľuďom, ktorí majú nejaké

postihnutie, pomáhať. Deti rozmýšľajú nad tým a predstavujú si : „Aké by to bolo, keby boli niekým iným (napr. sluchovo postihnutým) ?“

Aktivity 5.dňa

„Významný detský čin“(ukážka hry)

Prečítame deťom príbeh na túto tému. Spoločne sa rozprávame o tom, že každý človek, aj dieťa, môže pomáhať iným, ktorí to potrebujú. Aj malá pomoc je záslužná vec a je to cennejšie, ako neurobiť vôbec nič. Pýtame sa detí, čo by spravili, keby mali niekomu pomôcť. Ak sa im už niečo také prihodilo, môžu sa tým pochváliť. Integrované deti so sluchovým postihnutím zapojíme do diskusie tým, že im vysvetlíme, ako aj oni môžu byť tými, ktorí pomáhajú, nielen tými, ktorí pomoc od druhých očakávajú a dostávajú.

„Hra na nepočujúceho“(ukážka hry)

Opýtame sa detí, čo si myslia, prečo je také dôležité vedieť hovoriť a aké by to bolo, keby nemohli rozprávať a používať slová. Povieme, že sú medzi nami ľudia, ktorí nemôžu rozprávať, lebo niektorý orgán v tele im nefunguje dobre. Spomenieme, že takíto ľudia používajú pri hovorení aj ruky alebo sa pozerajú na ústa hovoriacemu, aby porozumeli, o čom hovorí. Uvedieme niekoľko posunkov a deti hádajú, čo sme chceli povedať, napr. kývnutie hlavou (áno), pokrútenie hlavou (nie), pohrozenie päsťou, zamávanie na rozlúčku, naznačenie objatia, jedenia, spánku, dobre, zle, atď. Potom si sami vymyslia vlastné posunky a skúsia ich použiť tak, aby im porozumeli aj ostatné deti.

Obrázok 6: „S postihnutím sluchu“



Zdroj: archív autorky

Diskusia a záver

Intervenčný program mal za cieľ zmapovať úroveň sociálnych zručností a kompetencií prelingválne nepočujúcich detí predškolského veku v bežnej triede materskej školy a identifikovať problémy začleneného dieťaťa do vrstovnickej skupiny zdravých detí. Celkovým zámerom bolo dosiahnuť zlepšenie úrovne sociálnych spôsobilostí detí so sluchovým postihnutím a vzájomných vzťahov medzi nimi a deťmi bez postihnutia. Očakávali sme, že hrové aktivity použité v intervenčnom programe na stimuláciu sociálnych zručností, pomôžu intenzívnejšie rozvíjať

sociálne interakcie a vzťahy, a zároveň podpora utváranie sociálnych kompetencií detí so sluchovým postihnutím (ale aj intaktných detí), čo sa nám potvrdilo.

Pozorovali sme sociálne prejavy a zručnosti týchto detí pri hre, formy spolupráce pri spoločných činnostiach, aj spôsoby riešenia konfliktov v sociálnych situáciách. Na základe priamych pozorovaní, aj výpovedí učiteliek a rodičov detí sme zaznamenali priaznivé zmeny taktiež v sociálnych prejavoch intaktných detí – boli vnímavejší voči potrebám svojich rovesníkov, vzájomne si pomáhali, konfliktné situácie riešili vysvetľovaním a porozumením, mali záujem o vzájomnú spoluprácu, a pod. Pozitívne hodnotíme, že deti s poruchou sluchu mali počas spoločných tvorivých aktivít príležitosť vstupovať do interakcií s rovesníkmi bez postihnutia a vytvárať si s nimi sociálne väzby. Učili sa orientovať v detskej skupine a podieľať sa na činnostiach, ktoré vyžadovali kooperatívnosť. Práve spôsobilosť dieťaťa s postihnutím sluchu k interakciám je významným determinujúcim faktorom úspešnej sociálnej začlenenosti do bežného sociálneho prostredia.

Hry ako prirodzené a každodenné detské činnosti cielene aplikované na stimuláciu sociálnych zručností a osobných kompetencií začlenených detí so sluchovým postihnutím, ale tiež intaktných detí, poskytovali príležitosť posilňovať nielen vzájomné interakcie, ale aj navodiť dôverný kontakt medzi deťmi. Použili sme tento špecifický druh intervencie v podobe hier, ktoré predstavujú pre dieťa so sluchovým postihnutím model správania sa v rôznych sociálnych situáciách. Zároveň slúžia ako jazykový vzor, nakoľko poskytujú praktickú skúsenosť s bežnou komunikáciou a môžu pozitívne ovplyvniť kvalitu a priebeh sociálnej integrácie. Využitie intervenčného programu cielene aplikovaného na stimuláciu sociálnych zručností a osobných kompetencií detí so sluchovým postihnutím hodnotíme pozitívne z pohľadu splnenia stanoveného cieľa, očakávaných predpokladov, aj získaných výsledkov.

Zoznam bibliografických odkazov

- 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
- Guralnick, M.J. (2000). An Agenda for Change in Early Childhood Inclusion. *Journal of Early Intervention*, Vol. 23, pp. 213-222
- Kováčová, B. (2010). *Inkluzívny proces v materských školách*. Bratislava: Musica Liturgica s r. o.
- Kročanová, E. (2002). Psychologické a sociálne aspekty procesu integrácie sluchovo postihnutých predškolákov. *Speciální pedagogika*, roč. 12, 2002, č. 4, s. 259-266
- Kročanová, E. (2004). Aktuálny pohľad na predškolskú integráciu detí so sluchovým postihnutím. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč.39, č.1, s. 3-11
- Kročanová, E. (2007). Pohľad psychológa na sociálnu integráciu sluchovo postihnutých detí predškolského veku. *Speciální pedagogika*, roč. 17, č. 3, s. 150-159
- Kročanová, E. (2009). Skúmanie a rozvíjanie sociálnych zručností predškolákov so sluchovým postihnutím v bežnej materskej škole – informácia o metodikách. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 44, č. 3, s. 281 – 291
- Kročanová, E. (2011). Špecifiká sociálnej integrácie detí so sluchovým postihnutím predškolského veku. *Speciální pedagogika*, Praha, Pdf UK, 21, 2, s. 95-106
- Kročanová, E. (2015). Možnosti sociálnej integrácie detí so sluchovým postihnutím v materskej škole. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 49, č. 1 – 2, s. 99 -106
- 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
- Rogers, C.R. (2014). *Způsob bytí*. Praha, Portál. ISBN 9780-80-262-0597-5
- Smith, Ch. A. (2011). *Třída plná pohody*. Praha, Portál.

PhDr. Ľubica Kročanová

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie

Cyprichova 42

831 05 Bratislava

lubica.krocanova@vudpap.sk

Ľubica Kročanová pracuje vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie ako samostatný výskumný pracovník. Jej dlhodobým odborným zameraním je problematika detí so sluchovým postihnutím raného a predškolského veku a žiakov mladšieho školského veku. Vo svojej výskumnej práci sa orientuje na obdobie včasného vývinu týchto detí, na komunikačné aspekty včasnej interakcie medzi matkou a dieťaťom s poruchou sluchu, na špecifické problémy rodín so sluchovo postihnutým dieťaťom. Dlhodobo sa venuje téme sociálno-psychologických aspektov integrácie sluchovo postihnutých detí predškolského veku s dôrazom na rozvíjanie ich sociálnych zručností a komunikačných kompetencií pri začleňovaní do bežných materských škôl. Svoje teoretické poznatky a výskumné skúsenosti využíva aj v praxi – zaoberá sa psychologickým poradenstvom a diagnostikou detí s poruchou sluchu raného, predškolského a mladšieho školského veku v Centre špeciálnopedagogického poradenstva pre sluchovo postihnutých v Bratislave.

PREGRADUÁLNI PŘÍPRAVA UČITELŮ PREPRIMÁRNÍHO A PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V SEDMI EVROPSKÝCH ZEMÍCH

INITIAL PROFESSIONAL STUDIES OF PRE-PRIMARY AND PRIMARY EDUCATION
TEACHERS IN SEVEN EUROPEAN COUNTRIES

Barbora Loudová Stralczyńska, Jana Stará, Jana Uhlířová, Petra Ristić

Abstrakt: Cílem příspěvku je analyzovat studijní programy, v nichž se kvalifikují učitelé pro preprimární a primární vzdělávání, a komparovat pojetí a obsahy studijních programů v sedmi evropských zemích. Příspěvek poukazuje na typologicky odlišné modely odborné přípravy vyznačující se rozdílným stupněm integrace programů připravujících učitele obou stupňů. Tematizuje dílčí analyzované problémy jako rozsah teoretické a praktické přípravy či zahrnutí aktuálních témat spojených s transformací společnosti.

Klíčová slova: preprimární vzdělávání, odborná příprava, učitelé předškolního vzdělávání, učitelé primárního vzdělávání, srovnávací studie

Abstract: The aim of the paper is to analyse the study programmes qualifying teachers for pre-primary and primary education and to compare the concepts and contents of the study in seven European countries. The paper highlights typologically different models of initial professional studies characterised by different degrees of integration of teacher preparation programmes at both levels. It discusses the sub-issues analysed, such as the scope of theoretical and practical training or the inclusion of current issues related to the transformation of society.

Keywords: pre-primary education, initial professional studies, pre-primary school teachers, primary school teachers, comparative study

Úvod

Klíčovou výzvou současného předškolního a základního vzdělávání je zajištění co nejvyšší kvality v kontextu měnících se sociálních a politických podmínek v Evropě. Jednou z dimenzí rozvoje vzdělávání je problematika pedagogické a odborné kontinuity mezi oběma stupni.

OECD v roce 2017 konstatovala, že v otázce přechodu mezi preprimárním a primárním stupněm z hlediska profesní kontinuity stále není proveden dostatečný výzkum. Vydala doporučení, která zahrnuje jak rozvoj odborné přípravy pedagogů zaměřené na problematiku přechodu, tak nutnost spolupráce a vzájemného učení mezi pedagogy obou stupňů (OECD, 2017).

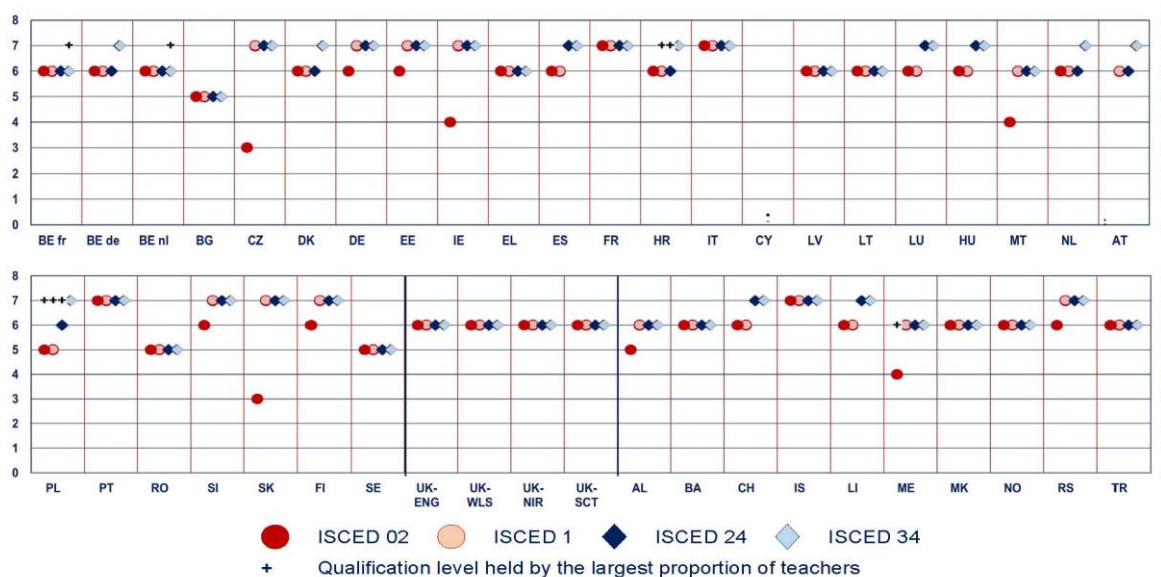
„Podobné kvalifikační požadavky, sladěné programy předškolní přípravy a srovnatelné pracovní podmínky mohou pomoci pracovníkům a učitelům snáze spolupracovat a vnímat se navzájem jako rovnocenní partneři. Jednou z překážek pro realizaci kurikulárního sladění je omezené porozumění pracovníků pedagogické práci vykonávané v rámci toho druhého stupně“ (Shuey et al., 2019, s. 74–75).

Cílem článku je analyzovat kvalifikační cesty učitelů v preprimárním a primárním vzdělávání ve vybraných zemích a identifikovat významné shody a rozdíly v pojetí i obsazích studijních programů pro učitele obou stupňů.

Článek vychází metodologicky z přístupů komparativní pedagogiky (Bray et al., 2007). Je jedním z výsledků výzkumného šetření realizovaného v rámci projektu PROGRES na Pedagogické fakultě UK v letech 2017–2021 (Loudová Stralczyňská et al., 2022). Hlavním zdrojem dat pro kvantitativně-kvalitativní obsahovou analýzu (Hsieh & Shannon, 2005; Neuendorf, 2002) byly studijní programy oborů na vybraných univerzitních pracovištích připravujících učitele pro preprimární a primární stupeň vzdělávání v České republice, Francii, Maďarsku, Německu, Portugalsku, Slovensku a Slovinsku.

Výběr zemí byl proveden s ohledem na různé typy vzdělávání učitelů v jednotlivých systémech. Zahrnuty jsou jak země s oddělenými programy preprimárního a primárního studia (např. Česká republika, Maďarsko, Německo), tak země s plně nebo částečně integrovanými programy (např. Francie, Portugalsko, Slovensko, Slovinsko). Kromě toho bylo cílem zahrnout také různé kvalifikační úrovně a minimální kvalifikaci požadovanou pro učitele na těchto úrovních. V případě učitelů preprimárního vzdělávání se jedná o celou škálu od středního odborného vzdělání, které stále přetrvává v České republice a na Slovensku, přes terciární neuniverzitní vzdělání (v některých regionech Německa) až po bakalářskou a magisterskou úroveň (v Maďarsku, Slovinsku, Portugalsku a Francii). Ve vztahu k přípravě předškolních pedagogů předložená studie analyzuje pouze bakalářské studijní programy, neboť ty reprezentují doporučenou úroveň, na níž by měla probíhat odborná příprava hlavních pedagogických pracovníků preprimárních vzdělávacích institucí v Evropě (European Commission, 2019). V mnoha evropských zemích jsou minimální kvalifikační požadavky na učitele primárního vzdělávání zřetelně vyšší než u předškolních pedagogů, i když i u nich se odborná příprava ve většině zemí již posunula na terciární úroveň, kde se také realizuje profesní příprava učitelů vyšších stupňů škol. Tato komparace minimálních standardů současně reflektuje fakt, že vysokoškolské vzdělání samo o sobě nezaručuje kvalitní přípravu učitelů a že je nutné posuzovat také pojetí, obsah a šíři studijních programů v praxi.

Tabulka 1: Minimální úroveň kvalifikace pro vstup do profese učitele v evropských zemích (2018/19)



Zdroj: European Commission (2020, s. 15)

V Portugalsku a Francii se kvalifikační požadavek magisterského titulu vztahuje jak na učitele preprimárního, tak i celého základního vzdělávání. Ve Slovinsku a Maďarsku se učitelé předškolního vzdělávání kvalifikují tříletým vysokoškolským kurzem (180 ECTS). V Německu je minimální kvalifikace pedagogických pracovníků předškolního vzdělávání stanovena na terciární úrovni odborného vzdělávání (ISCED 2011: úroveň 6).

Pouze Česká republika a Slovensko mají minimální kvalifikační požadavky na úrovni středního odborného vzdělávání (ISCED 2011: úroveň 3). Přestože snahy o zvýšení minimálních kvalifikačních požadavků na úroveň bakalářského studia zatím nebyly úspěšné, podíl učitelů mateřských škol s ukončeným vysokoškolským vzděláním v obou zemích roste. Ve skutečnosti je vyšší než v Portugalsku, kde musí mít učitelé preprimárního a základního vzdělávání, kteří získali kvalifikaci po roce 2014, magisterský titul. Až 28 % českých učitelů mateřských škol má bakalářský nebo magisterský titul (a dalších 5,4 % terciární vzdělání z vyšších odborných škol), zatímco v Portugalsku je to v praxi méně než 5 % učitelů mateřských a základních škol. Tyto údaje mohou naznačovat, že si čeští a slovenští učitelé preprimárního vzdělávání uvědomují význam vysokoškolského vzdělání pro svou profesi nad rámec legislativní povinnosti. Vzhledem k minimálnímu kvalifikačnímu požadavku na úrovni ISCED 3 je zajímavým paradoxem, že Česká republika a Slovensko jsou jedinými zeměmi, kde je předškolní vzdělávání povinné, ale učitelé nemusí být vybaveni vysokoškolským vzděláním jako ostatní učitelé působící ve vyšších stupních povinného vzdělávání (přitom byl tento požadavek uzákoněn v Československu již v roce 1945) (Opravilová & Uhlířová, 2021).

Kvalifikační cesty učitelů v preprimárním a primárním vzdělávání

Pluralita kvalifikačních cest ve zkoumaných zemích odráží relativní postavení preprimárního a primárního vzdělávání. V zemích, kde jsou cíle a koncepce podobné a kde dochází k výrazné integraci obou stupňů vzdělávání, jsou si kvalifikační cesty pedagogů blízké (Francie, Portugalsko). Naopak v zemích, kde jsou tyto dva stupně z hlediska pedagogického přístupu a struktury systému značně vzdálené, jsou kvalifikační cesty značně odlišné. Příprava pedagogů obou stupňů pak probíhá v různých institucích, na různých úrovních vzdělávání a ve studijních programech, které se liší svým zaměřením, pojetím, strukturou i obsahem.

Tabulka 2: Srovnání profesních kvalifikačních cest a kategorií učitelů v preprimárním a primárním vzdělávání

Profil profese	Název pracovní pozice	Věková skupina/předškolní instituce	Kvalifikační cesta	Stát
Odborník pro předškolní výchovu (<i>Early Childhood professional</i>)	Vychovatel (<i>Educator</i>)	0–6	3leté terciární odborné vzdělání ISCED 2011: 655	Německo
	Předškolní pedagog (<i>Childhood Pedagogue</i>)	Věkově smíšená předškolní centra/mateřské školy (<i>Age integrated centres, Kindergartens</i>)	3–3½leté Bc. studium ECTS kreditů: 180 ISCED 2011: 6	
	Asistent pečovatelský/sociální asistent (<i>Childcare</i>)		2leté Mgr. studium v Preprimárním vzdělávání ECTS kreditů: 120 ISCED 2011: 7	
			2–3leté střední odborné vzdělání ISCED 2011: 354	

	<i>Assistant/Social Assistant</i>			
Odborník pro předškolní vzdělávání (<i>Pre-primary professional</i>)	Učitel mateřské školy (<i>Pre-primary/Kindergarten Teacher</i>)	2/3–6/7 Mateřské školy (<i>Kindergarten/ Nursery schools</i>)	4leté střední odborné vzdělání ISCED 2011: 344, 354	Česko, Slovensko
			3leté terciární odborné vzdělání ISCED 2011: 655	Česko
			3leté Bc. studium v oboru předškolní pedagogika ECTS kreditů: 180 ISCED 2011: 645	Česko, Slovensko Slovinsko
			2leté Mgr. studium v oboru předškolní pedagogika ECTS kreditů: 120 ISCED 2011: 7	
Předškolní pedagog/ předškolní vychovatel (<i>Kindergarten pedagogue/ Early Childhood Educator</i>)		3leté Bc. studium v oboru primární vzdělávání ECTS kreditů: 180 ISCED 2011: 6	Maďarsko	
	Asistent pedagoga (<i>Pedagogical Assistant</i>)		odborný kurz po ukončeném středním vzdělání ISCED 2011: 4	Česko, Slovensko
Odborník pro předškolní vzdělávání a pro 1. stupeň (<i>Pre-primary and primary school professionals</i>)	Učitel mateřské školy (<i>Pre-primary/Kindergarten Teacher</i>)	3-6 roky Mateřské školy (<i>Kindergartens</i>)	3leté Bc. studium v oboru primární vzdělávání + 2leté Mgr. studium v oboru předškolní vzdělávání nebo učitelství pro 1. stupeň ECTS kreditů: 180+120 ISCED 2011: 7	Portugalsko
Odborník pro mateřskou školu (<i>Pre-primary professional</i>)	Učitel mateřské školy (<i>Pre-primary Teacher</i>)	2/3-6/8 let Mateřské a základní školy (<i>Nursery and Elementary schools</i>)	3leté Bc. studium + 2leté Mgr. studium v oboru učitelství ECTS kreditů: 180+120 ISCED 2011: 7	Francie
Odborník pro 1. stupeň ZŠ (<i>Primary school professionals</i>)	Učitel pro 1.stupeň (<i>Primary School Teacher</i>)	6–10/11 let Přípravný ročník + 6–10 let	4leté Bc. studium v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ ECTS kreditů: 240 ISCED 2011: 6	Maďarsko Slovinsko
			4leté Bc. studium + 1 rok Mgr., studium v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ ECTS points: 240 + 60 ISCED 2011: 7	Slovensko
			3leté Bc. studium v oboru předškolní a základní vzdělávání + 2leté Mgr. studium v oboru Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ ECTS: 180 + 120 ISCED 2011: 7	Německo, Česko

			<p>5leté Mgr. studium v oboru Učiteľství pro 1. stupeň ZŠ, v některých regionech Německa 3leté Bc. +2leté Mgr. ECTS: 300/180 + 120 ISCED 2011: 7</p> <p>3leté stadium v oboru základní vzdělávání + 2leté magisterské stadium v oboru primární (nebo preprimární a primární) vzdělávání ECTS points: 180 + 120 ISCED 2011: 7</p>	Portugalsko
<p>Odborník pro sociální pedagogiku (<i>Social pedagogy professionals</i>)</p>	<p>Sociální pedagog (<i>Social Pedagogue</i>)</p>	<p>0-12 (14) let</p>	<p>3–4leté Bc. studium sociální pedagogiky ECTS kredity: 180 ISCED 2011: 6</p>	Německo
			<p>5leté Mgr. studium ECTS kreditů: 180+120 ISCED 2011: 7</p>	Německo

Zdroj: Oberhuemer & Schreyer (2018) a vlastní výzkumná data

Bakalářské studijní programy pro učitele v preprimárním vzdělávání

Bakalářské studijní programy pro předškolní pedagogy jsou ve většině zemí realizovány na univerzitních pracovištích (Česká republika, Slovensko, Slovinsko, Maďarsko) nebo na magisterské úrovni rovněž na univerzitách (Francie, Portugalsko). Výjimkou je Německo, kde příprava pedagogů (vychovatelů) probíhá na odborných školách (*Fachschulen*) nebo u předškolních pedagogů (*Früh-/Kindheitspädagoge*) na odborných vysokých školách (*Fachhochschulen*) a pouze ve výjimečných případech na univerzitní úrovni.

Některé země nabízejí také prohlubující studium magisterské (Česká republika, Slovensko, Slovinsko, Německo), v němž mají studenti možnost rozšířit své teoretické znalosti nebo kvalifikaci, např. v oblasti managementu, poradenství, rozvoje kvality, komparativní pedagogiky, výzkumu či přesahu na primární stupeň. Současně je studium kvalifikuje také pro pokračování v rámci doktorského studia. V řadě zemí (např. České republika, Slovensko, Slovinsko) se orientují více na teoretické obsahy než na didaktickou přípravu studentů a mají menší podíly pedagogické praxe. V Maďarsku není magisterské vzdělání pro učitele preprimárního vzdělávání přímo dostupné, ale studenti mohou pokračovat ve studiu v jakémkoli magisterském programu v oblasti sociálních nebo humanitních věd a vzdělávání. V některých zemích vedlo zavedení boloňského systému studia nepřímo k zvýšení minimální úrovně kvalifikace – v Německu na bakalářskou a v Portugalsku na magisterskou.

Obsah odborné přípravy učitelů preprimárního vzdělávání je do určité míry regulován na státní úrovni ve všech sledovaných zemích. Úroveň kvalifikace stanovují zákony, obsah je pak podrobněji specifikován ve standardech (Německo, Slovensko) či metodických pokynech pro akreditaci vysokoškolských oborů (Česká republika) nebo realizaci středoškolských studijních programů (Česká republika a Slovensko). Míra konkrétnosti harmonizujících pokynů na národní úrovni se však mezi zeměmi liší. Některé země vymezují podíly jednotlivých složek přípravy (např. předmětově orientovaná složka, předmětově didaktická složka, pedagogicko-psychologická složka

nebo praktická výuka), jinde je naopak prostor věnován vysvětlení zaměření a profilu studijního programu a jeho absolventů. Obecně je možné konstatovat internacionálně i intranacionálně značnou diverzitu vnitřní výstavby i obsahů studijních programů. Jednotlivé vysokoškolské vzdělávací instituce mají poměrně velkou autonomii pro výstavbu obsahu studijního obsahu.

Zacílení studijních programů v analyzovaných zemích je rozdílně široké a také odlišně oborově zaměřené. V České republice a Maďarsku bakalářské studium předškolní pedagogiky cílí z hlediska obsahu poměrně úzce především na přípravu pedagogů pro práci na preprimárním stupni (ISCED 02) a na jejich činnost výchovně-vzdělávací. Ve Slovensku, Slovinsku, Portugalsku a Francii zahrnuje také přípravu pro pedagogy působící na primárním stupni, přičemž slovinské programy pokrývají pouze první třídu primární školy. Slovenské programy se zaměřují na oba stupně v celém rozsahu, ale slovenští učitelé primárního stupně pak musí pokračovat v navazujícím 2letém magisterském studiu. V Německu jsou terciární obory zaměřeny zpravidla sociálně-pedagogicky a orientují se nejen na preprimární vzdělávání, ale také na přípravu pracovníků pro působení v dalších předškolních institucích i volnočasových službách škol. V posledních 15 letech se zde začínají rozvíjet studijní programy s užší profilací pouze na předškolní oblast a vzdělávání dětí v preprimárním stupni.

Sylaby příkladových studijních programů z vybraných zemí zahrnují celou šíři kvalifikačních oblastí. Ve všech programech je součástí kurikula příprava v pedagogicko-psychologicko-sociální oblasti: pedagogická metodologie, vývojová psychologie, předškolní pedagogika, teorie výchovy, pedagogická psychologie, speciální pedagogika atd. Kurikula zahrnují také dílčí oborové didaktiky: sport, hudba, přírodní vědy, společenské vědy, tanec, jazyk, divadlo, matematika atd. V různé intenzitě se programy zaměřují na problematiku inkluzivního vzdělávání a podporu sociálního začleňování a kompenzaci znevýhodnění dětí. Příkladem je Německo, kde vybraná kurikula odráží potřeby společnosti, která se vyznačuje značnou sociální diverzitou. V tomto ohledu může být příkladem pro ostatní země.

Většina programů umožňuje také jazykovou přípravu studentů předškolní pedagogiky (tradičně v Maďarsku či Slovinsku zaměřená na jazyky sousedních zemí, z nichž pochází vysoké procento vícejazyčných dětí). Studijní programy běžně zahrnují výuku cizích jazyků, která má připravit studenty nejen na studium zahraniční literatury, ale také na mobilitu v rámci studia a kooperaci s rodiči pocházejícími z jiného jazykového prostředí atd.

Pedagogická praxe v předškolních zařízeních je povinná ve všech zemích. Velká část sylabů studijních programů zahrnuje pedagogickou praxi průběžně. Poměrně nízká dotace praxe je v bakalářských programech na Slovensku (5–17 ECTS), více pak ve Slovinsku (12–20 ECTS) a v České republice (18–27 ECTS). V Portugalsku je praxe málo zastoupena v bakalářském studiu (15 ECTS), ale značně v navazujícím magisterském studiu (39 ECTS, resp. 48 ECTS v případě kombinace zaměření magistra na preprimární i primární stupeň). Významně je pedagogická praxe zastoupena i v německých programech, kde dokonce v některých studijních programech studenti absolvují v rámci studia i jeden celý semestr pedagogické praxe. Rovněž Francie klade v magisterském programu důraz na praxi, která zaujímá více než 40 % studijních povinností.

V kurikulech západních evropských zemí je věnován velký prostor osobnostnímu rozvoji pedagogů. Cílem je, aby pedagog nevnímal inkluzivní přístup jako otázku formálních opatření (organizačních, pedagogických), avšak aby si inkluzivní přístup zvnitřnil a aby se stal součástí jeho osobnostní charakteristiky.

Kurikulum kvalifikačních studijních programů pro učitele primárních škol

Vysokoškolské vzdělání pro učitele primárních škol je realizováno ve všech analyzovaných zemích; spojení tohoto vzdělávání s univerzitami zde již proběhla nebo probíhá (Francie) (Loudová Stralczyňská et al., 2022).

Ve Francii, Německu, Portugalsku, České republice, na Slovensku a ve Slovinsku je pro učitele primárních škol vyžadováno magisterské vzdělání, zatímco v Maďarsku je vyžadováno bakalářské vzdělání. V zemích, kde je minimální úroveň magisterské vzdělání, se jedná ve většině zemí o strukturované rozdělené studium, které obvykle vyžaduje tříleté bakalářské a dvouleté magisterské studium. Ve Slovinsku je první fáze studia čtyřletá, zatímco druhá fáze, v níž studenti učitelství získávají znalosti a dovednosti pro samostatnou výuku všech předmětů nebo tematických oblastí na úrovni ISCED 1, je jednoletá. V České republice a na některých vysokých školách v Německu se učitelé primárních škol vzdělávají v neděleném pětiletém magisterském studiu. Německo i na těchto vysokých školách směřuje k dělenému studiu, zatímco v České republice převládá spokojenost s neděleným pětiletým studiem a přechod k dělenému studiu se nepředpokládá. V některých zemích a na některých univerzitách se dá říci, že je vzdělávání učitelů více akademické (např. Německo, Česko či Slovensko), v jiných více prakticky zaměřené (zejména v Portugalsku). Oba modely však v posledních letech silně zdůrazňují propojení teoretické a praktické přípravy a počet hodin praxe se zvyšuje. Důraz je kladen na teoretickou přípravu a její aplikaci v praxi, podpořenou úzkou spoluprací se školami, rozbořením praktických situací v teoretických předmětech a při státních zkouškách, nebo (zejména v Portugalsku) na získávání praktických znalostí a zkušeností a jejich analýzu, založenou rovněž na teoretických znalostech.

Pojetí studijních programů odráží požadavky na multidisciplinární přístup k profesi učitele primárního vzdělávání. V některých systémech se studenti učitelství specializují na určité oborové didaktiky (např. v Německu obvykle studují matematiku a němčinu jako povinný předmět a volí si další oborové didaktiky; v Portugalsku portugalštinu, dějepis a zeměpis nebo matematiku a přírodní vědy; v České republice vybraný cizí jazyk nebo výtvarnou, hudební, dramatickou či tělesnou výchovu). Důraz na oborové didaktiky je patrný ve většině učebních plánů, někde (v Maďarsku, Francii) jde především o didaktiku tradičního trivium (čtení, psaní, počítání), jinde i o didaktiku dalších předmětů.

V některých systémech je propojena příprava učitelů mateřských a primárních škol (Francie, Slovensko, Maďarsko), jinde je propojena příprava učitelů primární a sekundárního stupně (např. v Portugalsku si učitelé primárních škol stále vybírají zaměření na portugalštinu, dějepis a zeměpis nebo na matematiku a přírodní vědy pro 5.-6. ročník základní školy).

V kurikulech vzdělávání učitelů primárních škol je ve všech zemích kladen důraz na získávání kompetencí pro práci v inkluzivní, multikulturní třídě, pro spolupráci s rodiči, komunitou a odborníky z dalších podpůrných profesí, na využívání digitálních zdrojů a na dovednosti týmové práce. V některých zemích je potřeba rozšířit jazykové vzdělávání kvůli etnickým menšinám (v Maďarsku). Nejen na Slovensku je také zdůrazňován význam etiky ve vzdělávání učitelů a rozvoj kritického myšlení. Důraz na hudební, výtvarnou a tělesnou výchovu je patrný zejména ve vzdělávacích programech pro učitele v České republice, Maďarsku a na Slovensku.

V některých zemích je rozmanitost kurikul relativně vysoká (Francie, Portugalsko, Německo), ale i v těchto zemích je zřejmá snaha o unifikaci a státem stanovené podmínky pro sjednocení programů tak, aby učitelé primárních škol byli vzdělávání relativně jednotně. Systém

akreditací v některých zemích (Slovinsku, Slovensku, České republice) umožňuje jednotný rámec pro přípravu učitelů, ale také možnost specializace jednotlivých studijních programů.

Současné výzvy vzdělávání učitelů

Požadavek na vysokoškolské vzdělání učitelů a na důslednou individualizaci v preprimárním a primárním vzdělávání a další faktory (jako je stárnutí učitelského sboru, odchod učitelů z profese, nárůst počtu dětí nastupujících do mateřských a primárních škol nebo zavedení celodenní péče o děti ve školách) vedly v některých zemích nebo regionech k nedostatku učitelů. Stárnutí populace učitelů v preprimárním sektoru představuje zdaleka největší problém mezi sledovanými zeměmi v Portugalsku.

Dalším problémem je výrazná feminizace vzdělávání na preprimárním i primárním stupni a ve vzdělávání předškolních a primárních pedagogů. Z analyzovaných zemí vyčnívá Německo s relativně vysokým počtem mužů (12 %) ve vedení zařízení předškolního vzdělávání a péče, což je výsledkem řady strategických pobídek v minulých letech. Země již podnikly některé kroky k atraktivnějšímu učitelskému povolání, včetně snahy o nápravu dlouhodobě nedostatečného financování. Problémem napříč systémy je nadměrná administrativa, která je s učitelskou profesí spojena a kterou je třeba do značné míry odstranit.

Je zřejmé, že profesní příprava učitelů obou stupňů vzdělávání se ve sledovaných zemích transformuje směrem k získávání kompetencí pro spolupráci s ostatními pedagogy i dalšími odborníky, kteří se podílejí na vzdělávání dětí. Problém s nepochopením významu dalších odborníků a jejich nedostatečná akceptace ze strany učitelů přetrvává v řadě zemí a je třeba se jím v pregraduální přípravě zabývat.

Významným trendem je propojení teoretické a praktické přípravy učitelů, posílení praxe v jednotlivých studijních programech, důraz na reflexi praktických zkušeností podpořenou teorií, důraz na předmětovou didaktiku. Na druhou stranu je třeba, aby tvůrci vzdělávací politiky odolali tlaku některých zájmových skupin a zajistili, aby se kvalifikační profesní studium nestalo pouze praktickou přípravou, ale aby pedagogové byli vybaveni teoretickými znalostmi. Toto jim umožní v praxi efektivně a systematicky aplikovat postupy, které vedou k dobrým vzdělávacím výsledkům pro žáky a jejich osobní pohodu.

Na obecné rovině sledujeme jasné volání po univerzitalizaci vzdělání pedagogů pro preprimární vzdělávací stupeň. Pouhé formální zajištění bakalářské či magisterské úrovně vzdělání pro učitele obou stupňů není zárukou skutečné kvality profesní kvalifikace.

Problémem rovněž je, pokud systém pedagogům umožňuje zkratkovité alternativní vzdělávací cesty. Tyto politicky motivované alternativní možnosti, které nejčastěji chtějí řešit aktuální nedostatek učitelů, mohou vést k zahlcení učitelského stavu pedagogy s nedostatečným vzděláním, kteří nemohou v plné míře činit zodpovědná rozhodnutí ve prospěch dítěte.

Orientace na dítě má být spojovací charakteristikou preprimárního a primárního vzdělávání v Evropě, která se odráží v cílech, obsazích a návaznosti odborné přípravy pedagogů obou stupňů. Jak ukázala analýza, řada studijních programů ve vybraných sedmi zemích touto cestou jde, pro ostatní tato skutečnost představuje výzvu pro další hledání a rozvoj kvalitní profesní přípravy učitelů v preprimárním a primárním vzdělávání.

Seznam bibliografických odkazů

- Bray, M., Adamson, B. and Mason, M. (2007) *Comparative education research. Approaches and methods*. Hong Kong: Springer.
- European Commission. (2019) *RECOMMENDATIONS COUNCIL COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems (2019/C 189/02)*.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2020). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2018/19. Eurydice Facts and Figures*.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S., E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis, Forum: Qualitative Health Research, Vol. 15, No. 9, November 2005, 1277-1288.
- Loudová Stralczyńska et al. (2022). *Educating Pre-primary and Primary Teachers Today: Quality Initial Professional Studies for Teachers in Six European Union Countries*. Charles university, Faculty of Education.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Sage Publications.
- Oberhuemer, P., & Schreyer, I. (Eds.) (2018) *Early Childhood Workforce Profiles in 30 Countries with Key Contextual Data*. Munich: State Institute of Early Childhood Research (IFP). Available at: www.seepro.eu/English/Country_Reports.htm.
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>.
- Shuey, E. et al. (2019) "Curriculum alignment and progression between early childhood education and care and primary school: A brief review and case studies". OECD Education Working Papers, No. 193. Paris: OECD Publishing. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/d2821a65-en>.

PhDr. Barbora Loudová Stralczyńska, Ph.D.

doc. PhDr. Jana Stará, Ph.D.

doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.

Mgr. Petra Ristić

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

Magdalény Rettigové 4

116 39 Praha 1

barbora.loudova@pedf.cuni.cz

jana.stara@pedf.cuni.cz

jana.uhlirova@pedf.cuni.cz

petra.ristic@pedf.cuni.cz

Barbora Loudová Stralczyńska vyučuje předškolní pedagogiku na PedF UK. Je garantkou bakalářského studijního programu Učitelství pro mateřské školy. Výzkumně se zabývá srovnávací pedagogikou, inkluzivním vzděláváním, podporou dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a výchovou ke zdraví.

Jana Stará je vedoucí katedry preprimární a primární pedagogiky a garantkou magisterského studijního programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy na PedF UK. Věnuje se především výzkumu reality výuky v primární škole, zvláště se zaměřuje na výuku prvouky a vlastivědy, využívání učebnic a jiných výukových zdrojů učitelů.

Jana Uhlířová je docentkou pedagogiky na PedF UK. Vyučuje ve studijních programech připravujících učitele mateřských škol a 1. stupně základních škol. Specializuje se na dějiny pedagogiky, kmenologii a srovnávací pedagogiku. Založila komparativní studium komparativní pedagogiky pro předškolní obory.

Petra Ristić vyučuje v bakalářském a magisterském programu předškolní pedagogiky na PedF UK. Zabývá se výzkumem podpory dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a dětí se SVP. Působí také jako zástupkyně ředitele v mateřské škole v Praze.

VÝZVY NA SKVALITNENIE PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

CHALLENGES TO IMPROVE PRE - PRIMARY EDUCATION

Zuzana Lynch, Milena Lipnická

Abstrakt: Obsahom odborného článku sú pomenovania a stručné zdôvodnenia šiestich kľúčových výziev na skvalitnenie predprimárneho vzdelávania na Slovensku. Spracované sú na základe koncepčných a legislatívnych dokumentov, výskumných a hodnotiacich správ aj medzinárodných dokumentov. Prvá výzva sú kvalitní a motivovaní učitelia, druhá predprimárne vzdelávanie dostupné pre všetky deti, tretia raná starostlivosť a vzdelávanie detí do 3 rokov veku, štvrtá inkluzívne vzdelávanie a tímová spolupráca, piata odborní zamestnanci a nové pozície nepedagogických zamestnancov a šiesta informatizácia a digitalizácia škôl.

Kľúčové slová: predprimárne vzdelávanie, transformačné zmeny, inkluzívne vzdelávanie, vzdelávacie politiky

Abstract: The content of the scholar article brings brief justifications of six key challenges to improve pre-primary education in Slovakia. They were processed on the basis of conceptual and legislative documents, research and evaluation reports as well as international documents. The first challenge points to a quality and motivated teachers, the second address affordability of pre-primary education for all children, the third points to the early care and education of children under 3 years of age, the fourth is addressing inclusive education and teamwork, the fifth professional staff and new non-teaching staff positions and the sixth informatization and digitization of schools.

Keywords: pre-primary education, transformational changes, inclusive education, educational policies

Úvod

Spoločensko-ekonomické a politické podmienky vždy formovali podobu vzdelávacích systémov. Rýchlosť a dynamika súčasných zmien v ľudskej spoločnosti neustále vytvára množstvo výziev i problémov, ktoré dopadajú aj na súčasnú školu. To si prirodzene vyžaduje reakciu, ktorá sa premieta do reformy školy a modifikácií vzdelávacej politiky. Dynamika spoločenských zmien v súčasnosti je však taká prudká, že vyúsťuje do „permanentnej reformy vzdelávacích systémov, ale aj do diskusie o nových kultúrnych modeloch školy, ktoré by dokázali vyhovieť požiadavkám doby“ (Porubský et al., 2013, s. 5). Aj predprimárne vzdelávanie je vystavené novým požiadavkám spoločnosti a stáva predmetom diskusií, ktoré smerujú k vytváraniu jeho novej podoby. Materská škola intenzívnejšie ako kedykoľvek predtým, hľadá svoj obraz budúcnosti. Transformačné zmeny realizované v minulosti vždy spôsobili, že v nových podmienkach sa niektoré prvky predchádzajúcich systémov vytratili a boli nahradené novými. Otvára sa preto pred nami otázka, čo je potrebné v novom modeli zachovať a na akých princípoch by sme mali dnešnú materskú školu formovať.

Je pochopiteľné, že súčasnú materskú školu rozhodujúcim spôsobom ovplyvňuje predovšetkým ekonomický sektor. Spoločnosť vníma materskú školu predovšetkým z hľadiska potreby zosúladenia rodinného a pracovného života. Spoločenský význam a funkcie materskej školy sú však omnoho rozsiahlejšie. V centre pozornosti budúceho modelu je hodnotová orientácia materskej školy. Máme za to, že táto sa musí naďalej odvíjať od osobnostne orientovanej predškolskej výchovy, t. j. z humanistickej pedagogiky. Dnešné dianie vo svete priam volá po hodnotách založených na antropocentrickom základe, na výchove k ľudskosti a ľudským hodnotám, k tolerancii.

Zachovanie tejto hodnotovej orientácie nijako nevytvára prekážky v transformačných zmenách, ktoré si súčasná materská škola vyžaduje. Kľúčové oblasti, ktoré si zasluhujú zvýšenú pozornosť zahŕňame do nasledovných šiestich výziev.

1. výzva: Kvalitní a motivovaní učitelia

Kvalita učiteľa je zásadný faktor kvality vzdelávania, ktorý môže do istej miery kompenzovať niektoré systémové nedostatky a nedostatočné pracovné podmienky. Kľúčom k úspechom a zmenám v predprimárnom vzdelávaní sú kvalitní učitelia, ktorých je nutné v materských školách udržať. Na jednej strane to vyžaduje, aby na štúdium v učiteľských programoch boli prijímaní kvalitní uchádzači, ktorým sa dostane plnohodnotná pregraduálna príprava, a ktorí svoje získané profesijné kompetencie budú zdokonaľovať a rozširovať ďalším vzdelávaním sa. Na strane druhej je v záujme spoločnosti, aby sa zvyšovala atraktivnosť učiteľského povolania, a aby nedochádzalo vo veľkej miere k odlivu pracovných síl v tomto rezorte. Profesia učiteľa na Slovensku je dlhodobo vnímaná ako málo atraktívna. Existuje riziko zrýchleného starnutia pedagogických zborov a nedostatku učiteľov. Finančná motivácia pre vstupovanie do učiteľskej profesie nie je dostatočná. Medzinárodné porovnania ukazujú, že pedagógovia na Slovensku majú jedny z najnižších plátov z krajín združených v OECD (European Education and Culture Executive Agency & Eurydice, 2021). Súčasný systém odmeňovania u nás dostatočne nezohľadňuje kvalitu vyučovania. Odmeňovanie závisí od dosiahnutého stupňa vzdelania, kariérneho stupňa a počtu odpracovaných rokov v školstve. Učitelia musia mnoho povinností zvládať sami, často v izolácii vlastnej triedy, bez tímovej spolupráce a podpory zo strany pedagogických asistentov a odborných zamestnancov. Mnohé identifikované problémy učiteľskej profesie majú riešiť nové štátne opatrenia, konkrétnu podobu nadobudli vo víziách deklarovaných v dokumente UČIACE SA SLOVENSKO (2017). Vízia budúceho stavu slovenského školstva je v tomto dokumente špecifikovaná v niekoľkých oblastiach, vrátane profesie učiteľa, jeho kvalitnej pregraduálnej prípravy a kontinuálneho vzdelávania.

Nutné je okrem adekvátneho finančného odmeňovania, zlepšiť aj pracovné podmienky a zvýšiť spoločenský kredit a uznanie ich práce. Je neuspokojivé, ak 96 % učiteľov v Slovenskej republike vníma svoju prácu za spoločensky nedocenenú. V krajinách OECD to v priemere udáva 69 % učiteľov (správa TALIS 2013, OECD, 2014). Je preto dôležité, že otázka finančného ohodnotenia sa do zoznamu štátom navrhovaných opatrení na podporu profesie učiteľa dostala. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania (2018, s. 23) uvádza „Cieľom reformy je nielen dosiahnuť dôstojné ohodnotenie práce učiteľa, ale zlepšiť celkové podmienky výkonu učiteľského povolania, pozdvihnúť jeho prestíž a zvýšiť celospoločenský kredit učiteľov a úctu voči povolaniu učiteľa. Dosiahnutie uvedených cieľov bude dlhodobým procesom, ktorý musí zahŕňať viacero opatrení, akými sú napríklad zvýšenie štandardov prípravy a vzdelávania budúcich pedagógov, zlepšenie

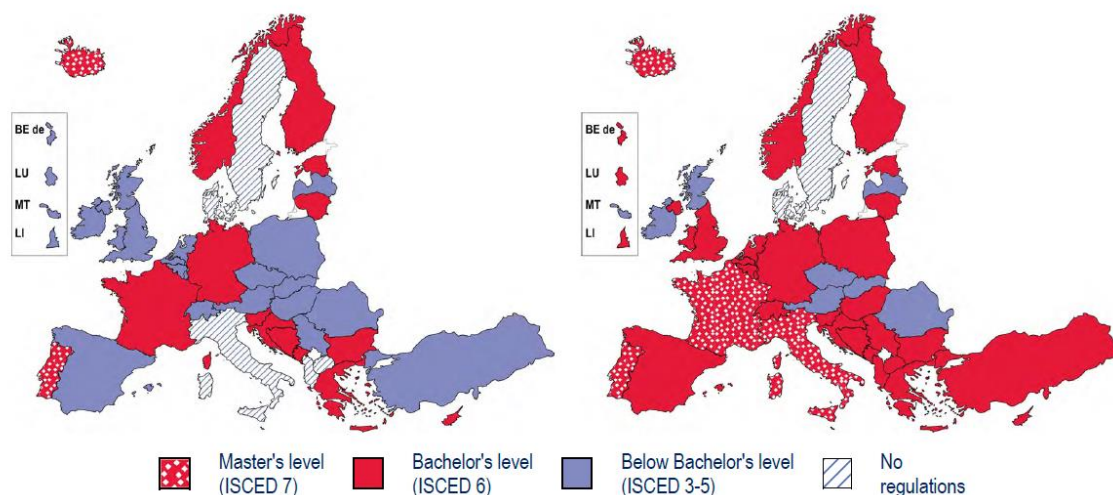
systemu ich celoživotného vzdelávania, zvýšenie platového ohodnotenia učiteľov, zvýšenie autonómie učiteľov vo vzdelávacom procese, kampane na podporu zmeny zmýšľania slovenskej spoločnosti a zaužívanej praxe vzťahov medzi žiakmi, učiteľmi a rodičmi“.

Zvýšenie plátov je síce len jeden z nástrojov, ktorý môže slúžiť na zvýšenie záujmu mladých ľudí o učiteľskú profesiu, no bez neho nemožno zabezpečiť rozvoj vzdelávania na Slovensku. Ďalšou požiadavkou v súlade s európskymi trendmi je, aby v materských školách pracovali učitelia s vysokoškolským vzdelaním. Hoci sme nedávno zaviedli povinné predprimárne vzdelávanie (zákon č. 209/2019 Z. z.), na výkon učiteľskej profesie v materských školách v Slovenskej republike stále postačuje aj odborné stredoškolské vzdelanie. Ako vidieť z mapy vpravo (Obrázok 1), vo väčšine európskych krajín je v súčasnosti požadované minimálne bakalárske vzdelanie pre túto profesiu. Mapa vľavo približuje situáciu ranej starostlivosti pre deti do 3 rokov v európskych krajinách. V tomto sektore približne len jedna tretina vzdelávacích systémov vyžaduje, aby kľúčoví zamestnanci dosiahli bakalársky titul.

Obrázok 1: Minimálne kvalifikačné predpoklady pre výkon profesie v oblasti ranej starostlivosti (deti do 3 rokov veku) a pre výkon profesie v zariadeniach pre deti nad 3 roky v európskom kontexte

Zariadenia pre deti do veku troch rokov

Zariadenia pre deti nad 3 roky



Zdroj: European Commission/EACEA/Eurydice (2019)

2. výzva: Predprimárne vzdelávanie dostupné pre všetky deti

Zavedenie povinného vzdelávania od roku 2021 pre všetky 5 ročné deti, teda tie deti, ktoré majú rok pred plnením školskej dochádzky v základnej škole, sa stalo aktuálnou výzvou v slovenskom školstve.

Na obce sa tým zvýšil tlak, aby v existujúcich materských školách vytvorili podmienky pre povinné predprimárne vzdelávanie. Riešenie tohto problému si žiadalo aj naďalej žiada rozšírenie infraštruktúry materských škôl. Za týmto účelom samosprávy mohli využiť vlastné rozpočtové finančné zdroje, úverové zdroje, alebo mohli požiadať o štátnu dotáciu. Od roku 2016 mohli využiť európske finančné prostriedky z dvoch operačných programov – Operačný program Ľudské zdroje (sprostredkovateľský orgán ministerstvo vnútra) a Integrovaný regionálny operačný program (riadiaci orgán Ministerstvo pôdohospodárstva a rozvoja vidieka SR). V praxi sa ukázalo, že mnohí zriaďovatelia sa sústredili na vybudovanie alebo rozšírenie priestorov materských škôl, no nedosiahli

ich dostatočné využitie. Najvyšší kontrolný úrad Slovenskej republiky počas kontroly v Košickom samosprávnom kraji zistil, že priemerná obsadenosť novovytvorených kapacít bola 76 %. Počas fyzických obhládok sa obsadenosť pohybovala v rozmedzí od 22% do 106% (*Správa o výsledku kontroly: Rozšírenie kapacít predškolských zariadení*, 2020). Tieto čísla prezentujú dlhodobý jav, že napriek osvetovej činnosti sociálnych pracovníkov v sociálne znevýhodňujúcich prostrediach, najmä v marginalizovaných rómskych komunitách, sa rôzne darí dosiahnuť požadované efekty vzdelávania. Je náročné docieľiť, aby rodičia z týchto komunít privádzali svoje deti do materských škôl. Tento problém, hoci na území Slovenskej republiky nie vždy rovnako vnímaný z dôvodu významnej regionálnej odlišnosti, je výzvou pre školskú politiku aj prácu zamestnancov materských škôl a komunitných centier. Povinné predprimárne vzdelávanie znemožnilo mnohým mladším deťom navštevovať materské školy. Zavedenie právneho nároku na predprimárne vzdelávanie pre všetky deti od 3 rokov je cieľom, na splnenie ktorého musí byť nielen politická vôľa, ale aj finančné zabezpečenie (Učiace sa Slovensko, 2017; Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania, 2018).

3. výzva: Raná starostlivosť a vzdelávanie detí do 3 rokov veku

Starostlivosť a vzdelávanie detí do 3 rokov neriadi ministerstvo školstva, hoci je možné do materských škôl prijať aj 2-ročné deti. Raná starostlivosť a vzdelávanie detí do 3 rokov veku spadá do gescie Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky, ktoré má vymedzené kompetencie v riadení a financovaní zariadení pre deti do troch rokov veku.

Zriaďovateľmi týchto inštitúcií sú mestá a obce alebo právnické a fyzické subjekty. Systém spoločných zariadení jasle a materské škola u nás fungoval do 90. rokov 20. storočia. Pre túto vekovú skupinu detí nebolo doteraz na národnej úrovni vydané ani štátne kurikulum. Pre zraniteľné skupiny detí, napríklad deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, marginalizovaných rómskych komunít, so zdravotným znevýhodnením neboli doposiaľ štátom vytvorené inštitucionálne podmienky pre ich kognitívny, fyzický, sociálny a emocionálny rozvoj. Táto problematika je cieľom aj v školskom systéme a tiež ju rieši koncepčný dokument UČIACE SA SLOVENSKO (2017). Okrem iného sa v ňom píše, že „štát nepodporuje rozvoj služieb deťom v útlom detstve ani priamou finančnou podporou, ani podporou cestou samospráv. Nepodporuje systematicky ani vznik metodických materiálov pre zriaďovateľov zariadení pre deti do 3 rokov a pre deti zdravotne alebo sociálne znevýhodnené, ani pre ich rodičov. v minulosti boli detské jasle ponímané ako zdravotnícke zariadenie, po roku 1989 sa ako verejná služba významne zredukovali, neskôr začali vznikať v novej podobe z iniciatívy súkromného sektora a aktuálne sú zákonom definované ako zariadenia sociálnych služieb“. v súčasnosti túto problematiku rieši Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (ďalej len „ministerstvo“) prostredníctvom vyhlásenia grantovej schémy na podporu poskytovania ranej starostlivosti a ranej intervencie deťom vo veku 0-6 rokov, najmä z prostredia marginalizovaných rómskych komunít (ďalej len „MRK“) a z prostredia generačnej chudoby v súlade so STRATÉGIOU ROVNOSTI, INKLÚZIE A PARTICIPÁCIE RÓMOV DO ROKU 2030 (*Stratégia 2030*, 2008) prioritná oblasť vzdelávanie). V rámci tejto schémy bude ministerstvo vyhlasovať výzvy pre mimovládne a iné organizácie, tieto sú vždy aktuálne zverejňované na webovom sídle ministerstva (www.minedu.sk).

V Slovenskej republike nebol na štátnej úrovni vytvorený a schválený kurikulumný dokument pre výchovu a vzdelávanie detí raného veku, hoci v reálnej situácii sa zaškoľovanie batoliat štandardne realizuje. Štát podporuje starostlivosť o deti raného veku sociálnymi službami aj v zariadeniach starostlivosti o deti do troch rokov veku dieťaťa. Rodičom, zákonným zástupcom štát

tiež finančne prispieva na riadnu starostlivosť o deti v rodine. Nie je preto nevyhnutné, aby zverovali deti raného veku do predškolských zariadení. Zariadenia sociálnych služieb hlavne dopĺňajú starostlivosť o dieťa v rodine, no v plnej miere ju nemôžu nahradiť. Štátom zabezpečované je aj predprimárne vzdelávanie 2-ročných detí v materských školách, aj keď sú predovšetkým určené pre deti od 3 – 6, resp. 7 rokov veku. To si vyžaduje metodicko-informatívne riešenia problematiky aj v rezorte školstva. Ochrana, podpora a rozvoj zdravia detí týchto v zariadeniach je zodpovednosťou Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky (zákon č. 355/2007 Z. z.). Legislatívne dokumenty právne funkcionalizujú, koordinujú a zjednocujú podmienky a organizáciu starostlivosti a edukácie detí ranného veku na štátnej úrovni. Týka sa to aj inkluzívneho vzdelávania, ktorému sa v poslednom období venuje značná pozornosť aj v príprave podporných opatrení.

4. výzva: Inkluzívne vzdelávanie a tímová spolupráca

Obraz o aktuálnom stave slovenského školstva na základe kvantitatívnych i kvalitatívnych dát obsahuje správa z projektu TO DÁ ROZUM (Hall et al., 2019). Podľa nej, vážnym problémom je nízka úroveň pro-inkluzívneho prostredia škôl, vzdelávací systém nevytvára dostatočné podmienky na vzdelávanie detí a žiakov s rozmanitými edukačnými potrebami v bežných školách. Správa tiež kritizuje segregáciu rómskych detí a žiakov v samostatných triedach a školách, individuálne vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením v domácom prostredí a oddelené vzdelávanie žiakov s intelektovým nadaním. Inkluzívne vzdelávanie v materských školách bolo zavádzané a overované v rámci národných projektov finančne podporovaných ESF.

Tabuľka 1: Zameranie národných projektov na proces inkluzívneho vzdelávania v materských školách

Názov projektu	Špecifické ciele projektu
Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy (NP MRK 2, 2013 – 2015)	Skvalitniť profesijné kompetencie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov podieľajúcich sa na edukácii detí pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít a tým podporiť ich sociálnu inklúziu na predprimárnom stupni školskej sústavy.
Projekt INkluzívnej EDukácie (PRINED, 2014 – 2015)	Obsahovo a personálne podporiť inklúziu v prostredí MŠ skvalitnením diagnostického procesu a stimulácie, ako aj zapojením pedagogických asistentov v MŠ a v ZŠ vytvoriť inkluzívne edukačné prostredie zapojením inkluzívneho tímu pedagogických a odborných zamestnancov
Škola otvorená všetkým (ŠOV, 2016 – 2019)	Podporou inkluzívneho vzdelávania a skvalitnením profesijných kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov zabezpečiť rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a zlepšiť výsledky a kompetencie detí a žiakov.

Zdroj: vlastné spracovanie

Aby slovenské školstvo bolo otvorené pre všetkých, je nutné vytvárať primerané organizačné, personálne či priestorové podmienky navýšením finančných prostriedkov. Nedostatok odborných zamestnancov (špeciálnych pedagógov, školských psychológov, sociálnych pedagógov) prispieva k neschopnosti škôl reagovať na rozmanité potreby detí a žiakov. Správa (Hall et al., 2019) tiež uvádza, že existujú výrazné nedostatky v pregraduálnej príprave učiteľov v oblasti rozvíjania rozmanitého potenciálu a zohľadňovania potrieb detí a žiakov. Tento nedostatok vnímajú aj učители z praxe. Zhodne poukázali na deficit vzdelávacích aktivít, ktoré by im pomohli uplatňovať efektívne stratégie a formy individualizovania výučby, napríklad lepšie pracovať s deťmi s vývinovými poruchami učenia; s deťmi rôznymi zdravotnými problémami, s deťmi, ktoré prichádzajú z menej

podnetného prostredia; s deťmi cudzincov atď. Neznalosť a nepochopenie profesijných kompetencií odborných a pedagogických zamestnancov je ďalším vážnym problémom inkluzívneho vzdelávania v školách. Potvrdili to výskumné zistenia (Vančíková et al., 2018) týkajúce sa reflexie aktérov projektu PRINED. Tento nedostatok navyše prehlbovali i predstavitelia manažmentu školy, ktorí najmä v začiatkových fázach projektu nedokázali nastaviť funkčný systém spolupráce. Slovenskí učitelia sú zvyknutí pracovať v triedach individuálne, no inkluzívne prostredie si vyžaduje, aby si rozvíjali kompetencie pracovať s ostatnými, tímovo. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky sa rozhodlo riešiť naliehavé problémy v tejto oblasti. Smerovanie určuje dokument s názvom *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní* (2021).

5. výzva: Odborní zamestnanci a nové pozície nepedagogických zamestnancov

Rozvoj potenciálu a zohľadňovanie rozmanitých potrieb detí a žiakov v školách je ďalším cieľom v našom školstve. To si vyžaduje, aby v školách koordinovane pracovali odborníci v školských podporných tímoch. Na Slovensku nie je bežnou praxou, aby v bežnej materskej škole boli zamestnaní odborní zamestnanci. Počet pedagogických asistentov je tiež veľmi nízky (Tabuľka 1).

Tabuľka 2: Počty asistentov učiteľa a odborných zamestnancov v MŠ v šk. roku 2020/2021

Počet asistentov učiteľa	Počet školských psychologov	Počet školských špeciálnych pedagógov	Počet iných odborných zamestnancov	Spolu
492	30	96	92	710
Z toho ženy: 472	28	96	89	685

Zdroj: Centrum vedecko-technických informácií (2020)

V súčasnosti túto medzeru vyplňa národný projekt POMÁHAJÚCE PROFESIE V EDUKÁCII DETÍ A ŽIAKOV II¹, ktorý významne podporuje pozitívne zmeny v inkluzívnom vzdelávaní priamo v školskom prostredí.

Edukačná podpora prichádza zo strany pedagogických asistentov, asistentov učiteľa pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením a členov inkluzívnych tímov, akými sú školský psychológ, špeciálny pedagóg a sociálny pedagóg na školách.

V tejto súvislosti Ministerstvo školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky informovalo (www.minedu.sk) o navýšení financovania vzdelávania pre 5-ročné deti, ktoré prinesie do rozpočtu viac ako 15 miliónov eur ročne. Tiež sa navýši financovanie vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, vďaka čomu budú môcť zriaďovatelia zamestnať práve pedagogických asistentov v materských školách. Tento dlho očakávaný krok smeruje k zlepšeniu služieb dieťaťu a jeho rodine. Pomoc pri poskytovaní povinného predprimárneho vzdelávania deťom so zdravotným znevýhodnením alebo deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia – to je úlohou pomocného vychovávateľa ako nepedagogického zamestnanca. Vďaka výzve bude môcť od februára pomáhať viac ako 500 pomocných vychovávateľov. Pomocný vychovávateľ bude v materskej škole pomáhať pri adaptácii detí na prostredie materskej školy či udržiavaní pozornosti detí počas predprimárneho vzdelávania. Nápomocný bude učiteľovi pri

¹ Podrobnosti o národnom projekte môžete získať na webovom sídle MPC (www.mpc-edu.sk),

obliekaní a vyzliekaní detí v rámci prípravy na pobyt vonku alebo odpočinok a rovnako pri činnostiach zabezpečujúcich životosprávu, ako je osobná hygiena, stravovanie či odpočinok.

6. Výzva: Informatizácia a digitalizácia školstva

Dňa 24. 9. 2014 schválila vláda SR významný dokument pod názvom *Koncepcia informatizácie a digitalizácie rezortu školstva s výhľadom do roku 2020*. Tento krok odštartoval procesy informatizácie a digitalizácie slovenských škôl. Od septembra 2021 začali školy získať prvé investície z programu REACT-EU, v ktorom bolo celkovo vyčlenených 40 miliónov eur na digitálne technológie pre učiteľov a žiakov (www.minedu.sk/). V minulosti bola táto oblasť podcenená a celosvetová pandémia COVID-19 školstvo zastihla nepripravené. Nepripravenosť sa prejavila nielen v nedostatočnom technickom vybavení škôl, ale aj v nedostatočne rozvinutých digitálnych kompetenciách učiteľov na dištančné vyučovanie, najmä v prvej vlne, ktorá nastúpila v marci 2020. Zároveň sme však boli aj svedkami zvýšeného úsilia samotných učiteľov vysporiadať sa so vzniknutou situáciou a čeliť novým výzvam. Na sociálnych sieťach sa učitelia podporovali a poskytovali si navzájom spoluprácu a odborné rady.

Aktivity učiteľov podporilo aj Ministerstvo školstva vedy, výskumu a športu SR v spolupráci so Štátnym pedagogickým ústavom vytvorením portálu s centrálnym úložiskom digitálneho edukačného obsahu – Učíme na diaľku (<https://ucimenadialku.sk/>). V súvislosti s digitalizáciou školstva boli vyčlenené finančné prostriedky aj na vzdelávanie učiteľov. V novele zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch (zákon č. 138/2019 Z.z.) je definovaná nová pracovná pozícia – koordinátor digitálnych technológií. Jeho úlohou je pomôcť učiteľom a žiakom zlepšovať sa v práci s digitálnymi technológiami tak, aby boli v praxi čo najefektívnejšie využité. Vzdelávanie školských digitálnych koordinátorov bude nadväzovať na národné projekty edIT 1 a edIT 2².

Hoci sa deti majú učiť a hrať najmä v prírodnom prostredí, nemôžeme úplne ignorovať nové digitálne technológie vo vzdelávaní. Ich zmysluplné integrovanie je pre súčasnú materskú školu výzvou.

Záver

V príspevku opísané výzvy rozvoja predprimárneho vzdelávania v Slovenskej republike považujeme za kľúčové. Sú obsahom koncepčných dokumentov v súčasnom školstve, akými sú *Učiace sa Slovensko* (2017) a *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania: Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko* (2018). Smerovanie v tejto oblasti máme koncepčne načrtnuté aj v mnohom legislatívne upravené. Otázkou je, do akej miery je praktizované, a už aj naliehavé. Nielen spoločenské, ale aj medzinárodné dianie kladie nové, aj nepredvídateľné požiadavky na zmeny a prispôsobovanie sa novým podmienkam v školstve, napr. ako v súčasnosti vo vzdelávaní detí z Ukrajiny, ktoré u nás našli útočisko pred vojnou. Pedagogickú profesiu a prax ovplyvňujú neustále nové výzvy, aj keď mnohé „staré“ ešte neboli prakticky splnené. Pedagogickí zamestnanci a odborní zamestnanci v školstve presne vedia, čo treba urobiť, aby sa minimálne osobne a celkovo v materskej škole cítili spokojne a ich práca bola kvalitná. Výzvy preto treba formulovať nielen na spoločenskej, ale aj školskej a osobnej profesijnej úrovni, ako niečo, čo zabezpečí zlepšenie aktuálneho stavu a pomôže riešiť to, čo je naliehavé, lebo inak pokrok a spokojnosť nebudú dosiahnuté. Nie príkazmi, nariadeniami, inštrukciami, ale demokratickou komunikáciou,

² Bližšie informácie o projekte a o možnostiach zapojenia sú poskytnuté na webovom sídle ministerstva (www.minedu.sk)

spoluprácou, dohodovaním sa a kompromismi smerom k dosahovaniu spoločných cieľov, predchádzaniu a riešeniu problémov.

Príspevok je výsledkom riešenia projektu KEGA č.001UMB-4/2022 s názvom „Tvorba podporného materiálu pre skvalitnenie podmienok výchovy a vzdelávania 2-ročných detí v materských školách“.

Zoznam bibliografických odkazov

- Burjan, V., Ftáčnik, M., Juráš, I., Vantuch, J., Višňovský, E., & Vozár, L. (2017). *Učiace sa Slovensko* (Bratislava). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
https://www.minedu.sk/data/files/7532_uciace-sa-slovensko2017.pdf
- CVTI SR. (2020, 2021). *Štatistická ročenka—Súhrnné tabuľky—CVTI SR*. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-suhrnne-tabulky.html?page_id=9603
- European Commission/EACEA/Eurydice (Ed.). (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe: Euridyce report* (2019 ed). Publications office of the European Union.
- European Education and Culture Executive Agency & Eurydice. (2021). *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe: 2019/20*. Publications Office. <https://doi.org/10.2797/575589>
- Hall, R., Drál, P., Fridrichová, P., Hapalová, M., Lukáč, S., Miškolci, J., & Vančíková, K. (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. MESA10. <https://analyza.todarozum.sk>
- Koncepcia informatizácie a digitalizácie rezortu školstva s výhľadom do roku 2020*. (2014). MŠVVŠ SR. <https://www.minedu.sk/data/att/6683.zip>
- MŠVVŠ SR. (2018). *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania: Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko*. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
<https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf>
- Zákon č. 355/2007 Z.z. - Zákon o ochrane, podpore a rozvoji verejného zdravia a o zmene a doplnení niektorých zákonov*, (2007) (testimony of NR SR). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2007/355/>
- Zákon č. 209/2019, 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.*, (2019) (testimony of NR SR). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/209/20210101.html>
- Zákon č. 138/2019 Z.z. - Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*, (2019) (testimony of NR SR). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20190901.html>
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning | READ online* (Paris). OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en
- Porubský, Š., Kosová, B., Vančíková, K., & Babiaková, S. (2013). *Premeny spoločnosti a perspektívy školy*. Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Správa o výsledku kontroly: Rozšírenie kapacít predškolských zariadení*. (2020). Najvyšší kontrolný úrad SR. <https://www.nku.gov.sk/documents/10157/8c8b950b-b2d0-4290-8ab0-15f374a51e71>
- Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní*. (2021). MŠVVŠ SR. <https://www.minedu.sk/data/att/21468.pdf>
- Stratégia pre rovnosť, inklúziu a participáciu Rómov do roku 2030*. (2008).
- Vančíková, K., Sabo, R., Basarabová, B., Cabanová, M., Kosová, B., Lynch, Z., Trnka, M., & Vaníková, T. (2018). *Inkluzívne vzdelávanie—Skúsenosť slovenských škôl*. Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Mgr. Zuzana Lynch, PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Pedagogická fakulta
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
zuzana.lynch@umb.sk

doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Pedagogická fakulta
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
milena.lipnicka@umb.sk

Zuzana Lynch pôsobí od roku 2014 na PF UMB a zameriava sa predovšetkým na didaktickú prípravu budúcich učiteľov. Participovala na riešení výskumných projektov APVV a VEGA. V rámci medzinárodného projektu Erasmus+, sa v rokoch 2017 až 2019 aktívne podieľala na skvalitnení prípravy budúcich učiteľov predprimárneho vzdelávania na univerzitách v Bosne a Hercegovine. Bola členkou pracovnej skupiny pre rané vzdelávanie detí na úrovni členských štátov EÚ (Early Childhood Education and Care – ECEC, 2011-2014). V súčasnosti spolupracuje na medzinárodnom projekte Seepro3 (System of early childhood education and professionalisation in Europe).

Milena Lipnická pôsobí od roku 2006 na PF UMB a zameriava sa predovšetkým na teoreticko-praktickú prípravu budúcich učiteľov v oblasti predškolskej a inkluzívnej pedagogiky. Venuje sa tiež metodike pedagogického poradenstva a rozvoja reči detí predškolského veku. Participovala na riešení výskumných projektov VEGA a KEGA a pri riešení národných rozvojových projektov. V rámci medzinárodného projektu Erasmus+ absolvovala viaceré prednáškové pobyty v zahraničí. V súčasnosti spolupracuje na medzinárodnom projekte Seepro3 (System of early childhood education and professionalisation in Europe).

PREDPISATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU AKO PREDPOKLAD ZVLÁDANIA PÍSM A V 1. ROČNÍKU ZÁKLADNEJ ŠKOLY

PRESCRIBING LITERACY IN CHILDREN PRESCHOOL AGE AS A PREREQUISITE FOR
THE MASTERY OF WRITING IN THE 1ST YEAR OF PRIMARY SCHOOL

Monika Miňová

Abstrakt: Príspevok je zameraný na priblíženie pojmu gramotnosť vo všeobecnej rovine s konkrétnejším akcentom na predpisateľskú gramotnosť u detí predškolského veku ako dôležitej prípravy na zvládanie písma v 1. ročníku základnej školy. Toto obdobie je kľúčovým, čo sa týka získavania si prvopočiatočných informácií, ale najmä osvojovania si správnych zručností vedúcich k neskorším jednotlivým druhom gramotnosti. Predpisateľským činnostiam a aktivitám sa v materskej škole venujú odborníci, ktorí vychádzajú z teoretických východísk a dokážu ich implementovať v pedagogickej praxi s akceptovaním a dodržaním Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016). Deti tak získavajú kvalitný základ, ktorý vedie k správne osvojeniu si písma v základnej škole, ktoré môže mať rôznu podobu v typoch písma. Príkladom konfrontácie tradičných a moderných prístupov k výučbe elementárneho písania sú aj existujúce dva typy písma – normalizované tvary písanej latinky a Comenia Script. Uvedené, relatívne nové, moderné nespojité písmo autorky R. Lencovej po pilotnom overení v Českej republike (v rokoch 2010-2012) odporučila expertná skupina Ministerstvu školstva ako alternatívny druh písaného písma a sformulovala podmienky jeho zavedenia do edukačnej praxe aj prípravy budúcich pedagógov. Zároveň zdôraznila naďalej potrebu jeho výskumného sledovania (Wildová, 2012). Cieľom odborného príspevku je prezentovať predpisateľskú gramotnosť u detí predškolského veku v podmienkach súčasnej materskej školy ako vstupného piliera zvládania písma v 1. ročníku. Obsah príspevku tvoria vstupné informácie v podobe teoretického východiska ku grantovému projektu VEGA č. 1/0195/21 Opodstatnenie zavedenia písma Comenia Script v edukačnej praxi primárneho stupňa.

Kľúčové slová: gramotnosť, predpisateľská gramotnosť, kurikulárne dokumenty

Abstract: The paper is aimed at bringing the concept of literacy closer to the general level with a more specific accent on writing literacy in preschool children as an important preparation for mastering writing in the 1st grade of elementary school. This period is crucial in terms of acquiring initial information, but especially in acquiring the right skills leading to later individual types of literacy. Prescribing activities and activities in the kindergarten are handled by experts who are based on theoretical principles and can implement them in pedagogical practice with the acceptance and compliance with the State Educational Program for pre-primary education in kindergartens (2016). In this way, children acquire a high-quality foundation that leads to the correct acquisition

of writing in primary school, which can take a different form in different types of writing. An example of the confrontation of traditional and modern approaches to the teaching of elementary writing is also the existing two types of writing - the normalized forms of written Latin and the Comenia Script. Following a pilot verification in the Czech Republic (in 2010-2012), the mentioned, relatively new, modern non-continuous script of the author R. Lencova was recommended by an expert group to the Ministry of Education as an alternative type of written script and formulated the conditions for its introduction into educational practice and the training of future teachers. At the same time, she continued to emphasize the need for its research monitoring (Wildová, 2012). The aim of the professional contribution is to present pre-writing literacy in preschool children in the conditions of the current kindergarten as an entry pillar for mastering writing in the 1st grade. The content of the contribution consists of input information in the form of a theoretical basis for the VEGA grant project no. 1/0195/21 Justification of the introduction of the Comenia Script font in the educational practice of the primary level.

Keywords: literacy, prescribing literacy, curricular documents

Úvod

Gramotnosť detí sa rozvíja zámerne i spontánne už v materskej škole. U jazykovo a literárne schopných detí sa už v predškolskom veku objavujú v rámci pregramotnosti prvé prejavy predkonvenčného čítania (prereading) a písania (prewriting) (Harnúšková, 2003, s. 90; Švrčková, 2009, s. 38). Čím je stretávanie sa detí s písanou kultúrou častejšie a intenzívnejšie, tým existuje väčší predpoklad, že pri vstupe do prvého ročníka základnej školy budú predčitateľské a predpisateľské spôsobilosti rozvinutejšie. Táto myšlienka je naplnená vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia v kurikule predprimárneho vzdelávania (2016).

Je dôležité, aby nielen učitelia primárneho stupňa vzdelávania, ale aj zákonní zástupcovia detí boli oboznámení s obsahom predprimárneho vzdelávania, ktoré je už povinné pre 5 ročné deti, aby učitelia kontinuálne nadviazali na ich nadobudnuté zručnosti v oblasti predpisateľských aktivít, ktoré deti absolvovali v materskej škole a rodičia, aby sa deťom dokázali venovať v domácom prostredí. Odborný príspevok je jedným z teoretických východísk v projekte, ktorý je zameraný na opodstatnenosť zavedenia písma Comenia Script do edukačnej praxe primárneho stupňa.

Gramotnosť

Pojem gramotnosť vychádza z gréckeho slova „gramma“, čo znamená písmeno. Gramotnosť je sociálno – kultúrny jav. Prejavuje sa rečovým a myšlienkovým používaním jazyka v rôznych komunikačných situáciách. Je obvykle spájaná s písaním a čítaním a to najmä v materinskom jazyku. Od toho môžeme odvodiť pojem gramotný človek, t.j. človek, ktorý vie písať a čítať a negramotný človek je ten, ktorý to nevie. Gramotnosť bola donedávna spájaná iba s primárnym vzdelávaním a to v súvislosti so systematicky a metodicky riadeným školským vyučovaním čítania a písania v prvých ročníkoch základnej školy. Predpokladom úspešnosti učenia je, aby dieťa malo potrebné jazykové kompetencie a kognitívne zručnosti. Predškolské vzdelávanie má za úlohu tieto dispozície rozvíjať, aby bolo dieťa pripravené na osvojenie písanej reči (Zápotočná & Petrová, 2010). Gramotnosť je považovaná za jeden zo základných ukazovateľov vzdelanosti národa a hospodárskeho rozvoja krajiny a preto sa jej často hovorí, že je to civilizačný jav. Gramotnosť je jedným z najväčších úspechov spoločnosti a známkou civilizácie, pomáha nám pochopiť, spojiť a získať informácie (Máčajová, 2011). Podľa Rabušicovej (2002, s.16) najznámejšou a najrozšírenejšou pôvodnou

definíciou gramotnosti je definícia od UNESCO z roku 1958 a to: „Gramotný človek je taký, ktorý vie s porozumením prečítať a napísať krátky jednoduchý výrok zo svojho každodenného života“. Podľa Gavoru (In Zrníková, 2012, s. 715) je gramotnosť definovaná takto: „Gramotnosť nie je len schopnosť čítať a písať, je to nadobudnutá a stále rozvíjaná široká premenná integrujúca kognitívne, sociálne a kultúrne vlastnosti človeka, ktorá mu umožňuje zmysluplne žiť, učiť sa, zabávať sa, pracovať atď. v danom prostredí a v rôznych situáciách“. To, že gramotnosť má viacero definícií môžeme povedať, podľa Zápotočnej (2012, s. 19), že zahŕňa celý rad štruktúr, vrátane individuálnych zručností, schopností a vedomostí cez sociálne praktiky a funkčné kompetencie až po ideologické a politické ciele. Podľa Rabušicovej (2002, s.16) je gramotnosť jeden z pojmov, ktorého obsah sa v posledných desaťročiach zmenil tak radikálne, že vlastne s pôvodným významom tohto slova začína podľa niektorých interpretácií súvisieť už len voľne. Gavora uvádza (2006, s. 23), že v súčasnosti je gramotnosť frekventovaným výrazom, chápe sa komplexnejšie a hlbšie ako v nedávnej minulosti. Lipnická (2016/2017, s.18) popisuje, že gramotnosť človeka vyjadruje rečové a myšlienkové používanie jazyka v rôznych komunikačných a poznávacích situáciách a súvislostiach, pričom sa celoživotne mení a aktuálne prejavuje. Človek sa gramotným stáva postupne ako získava potrebné spôsobilosti v rôznych kultúrnych a spoločenských oblastiach a preto poznáme viac oblastí gramotnosti.

Gavora (2002) popisuje úrovne a oblasti ako modely gramotnosti a rozdelil ich na 4 druhy. Všetky modely majú svoje vlastné charakteristiky, spôsoby praktického uplatnenia a empirického vyhodnocovania. Každý z nich vznikol ako reakcia na vyčerpanie potenciality predchádzajúceho modelu, no vždy bol obohatený novými prvkami. Modely:

- ***Bázová gramotnosť***

Je to historicky najstaršia podoba gramotnosti a ide o schopnosť čítať a písať. Pri rozvoji tohto modelu gramotnosti sa kladie dôraz na sluchové, zrakové a dotykovo-pohybové vnímanie, jemnú motoriku a grafomotoriku, fonetické uvedomovanie, zapamätávanie a reprodukovanie informácií (Lipnická et al., 2019). Podľa Gavoru (2002) je nácvik bázovej gramotnosti pilierom počiatočného učenia sa, osvojovania si školských poznatkov, nástrojov socializácie a akulturácie dieťaťa. Ako uvádza Máčajová (2011, s. 17) „v tomto modeli gramotnosti pedagóg zaujíma výkon a možnosti jeho zlepšenia. Do výkonu patrí rýchlosť čítania a chybnosť. Posudzujú sa aj kvalitatívne ukazovatele, ako napr. plynulé čítanie alebo porozumenie textu.“ V súčasnej dobe sa kladie veľký dôraz na význam ranej starostlivosti a na vzdelávanie dieťaťa ešte pred nástupom do školy. Obdobie, kedy sa dieťa ešte len bude učiť čítať a písať nazývame aj obdobím pregramotnosti. Je dokonca považované za najvýznamnejšie, čo sa týka rozvíjania čitateľskej gramotnosti. Ako uvádzajú niektoré autorky, napr. Kropáčková a kol. (2014), Wildová (2012), Mikulajová (2012) skúsenosti, ktoré dieťa získa v predškolskom veku ho pripravujú na „osvojovanie si bazálnej gramotnosti na začiatku plnenia školskej dochádzky“ (In Kasáčová & Cabanová a kol., 2017, s. 45).

- ***Gramotnosť ako spracovanie textových informácií***

Ide o čítanie, kedy čitateľ spracováva čítaný text. U čitateľa sa prejavuje bázáva a funkčná gramotnosť. Základom pri spracovaní textu je jeho porozumenie, pretože ďalšia práca s textom inak nie je možná. Dôležité je vyvodenie záverov z textu a čítanie medzi riadkami. Dobré grafické členenie kníh prispieva k lepšiemu hodnoteniu a spracovaniu informácií z textu. Dôležité je členenie na titulky, marginálie, otázky a úlohy, čo tvorí základ práce s textom (Máčajová, 2011).

▪ **Gramotnosť ako sociálno-kultúrny jav**

Človek číta a píše rozmanitým spôsobom a v odlišných situáciách, aj preto má gramotnosť rôzne formy a podoby. Pri tomto modeli sa kladie dôraz na praktickosť vyučovania písania a čítania a to z hľadiska potrieb a tiež situácie sociálnej skupiny (Máčajová, 2011). Podľa Gavoru (2002) je gramotnosť situačne ukotvená a súvisí so sociálnymi štruktúrami, vzťahmi a činnosťami. To, že je gramotnosť odlišná, zistíme, ak sa dostaneme do kontaktu s inou gramotnou skupinou. Inak gramotný je napr. úradník a inak napr. človek, ktorý pracuje v technickej oblasti. Tento model gramotnosti má pre proces učenia sa gramotnosti v školách dôležité postavenie, pretože kladie dôraz na praktické aspekty vyučovania čítania a písania, na priblíženie sa životu, prostredníctvom obsahov textov, ich žánrov a prácou s nimi (Lipnická et al., 2019).

▪ **E-gramotnosť**

Tento model gramotnosti patrí medzi najmladšiu oblasť a súvisí hlavne s rozvojom informačných a digitálnych technológií. Môžeme ju nahradiť aj výrazmi ako počítačová, internetová, informačná alebo elektronická gramotnosť. Tieto technické prostriedky nám dávajú väčší priestor na používanie textu, obrázkov, animácií, zvuku a prácu s elektronickými knihami, čím nám prinášajú potrebu veľkú škálu kompetencií, novšie zručnosti, vedomosti a myšlienkové procesy, ktoré sú potrebné napr. pre prácu s počítačom (Máčajová, 2011).

Predpisateľská gramotnosť

Vynárajúca sa gramotnosť dieťaťa je vysoko individuálna. Pre lepšiu orientáciu v jej úrovni uvádzame 4 štádiá, v ktorých rozvoj gramotnosti prebieha (Kikušová, 1997/1998):

1. **štádium:** zvyčajne sa objavuje medzi 2-4 rokom života dieťaťa (s ohľadom na podnetnosť prostredia a zrenie organizmu). Významným znakom prvej literárnej gramotnosti tohto obdobia je kresba – **dieťa kreslí obrázok a „číta“ ho**. Niektoré deti znázorňujú vedľa kresby (častočrát čmáranice) rôzne znaky – čiarky, „zúbky“, „kopčeky“, „jamky“..., ktoré dieťa vníma a používa ako písmo. Dieťa tvary apriori označuje za písmo a preto ho následne „číta“. V zmysle podpory sa odporúča akceptovať podobu tvarov „písma“ dieťaťa, ale súčasne ho treba nepriamo upozorniť na rozdiel medzi správnymi tvarmi a jeho „písmom“. (*V intenciách podpory je potrebné znaky aktívne vyhľadávať, pretože slúžia ako diagnostický ukazovateľ úrovne gramotnosti*). Správne tvary písmen (grafém) učiteľka zapíše priamo pod „písmo“ dieťaťa.
2. **štádium:** vývin gramotnosti je charakteristický tým, že dieťa začína písať **prvé písmená**. Najčastejšie sú to *veľké tlačene písmená*. Sú pre dieťa jednoduchšie z hľadiska vizuomotoriky. Píše písmená zo svojho mena, ale aj iné, jemu známe tvary odpozorované z jeho okolia. Písmená môže ukladať lineárne za sebou. Do niekoľkých písmen zosumarizuje celé slovo. Je to obdobie **„vynaliezania tlače mena“**. Dieťa vie rozlíšiť prvé a posledné písmeno aj to, kde sa text začína a kde končí. Keď text „číta“, ukazuje si ho prstom, ale prst častočrát slovo predbieha, alebo za ním zaostáva, pretože dieťa ešte nemá vytvorený súvis medzi textom, ktorý ukazuje a slovom, ktoré hovorí. „Číta“ vďaka pamäti.
3. **štádium** gramotnosti je charakteristické tvorením **slabiky z viacerých písmen**. Dieťa je presvedčené, že slovo, ktoré sa má dať prečítať, musí mať naj- menej 3 rôzne tvary. Najčastejšie je to prvá a posledná spoluhláska a prízvukná samohláska. (Janko – JAK, JKO, Alenka – ALK...) Dieťa v tomto štádiu vývinu gramotnosti presne rozozná riadkovanie textu, jeho začiatok a koniec, aj to, že text je nositeľom nejakej informácie.
4. **štádium:** dieťa dokáže napísať **známe slovo v správnom poradí písmen**. Najčastejšie píše svoje

meno. Tiež sa zaujíma aj o písané slovo, ktoré ešte napísať nevie, preto o to žiada učiteľa. Je to obdobie, v ktorom začína chápať systém pre písanie určitých slov. V rámci čítania dokáže rozlíšiť dané slovo v texte. Chápe, že každé slovo má svoj stály systém písmen a tie súčasne majú aj svoju zvukovú podobu – dokáže ich „prečítať“. Nejde však o „pravé“ čítanie, tak, ako ho poznáme zo ZŠ. V tomto procese dieťa rozlišuje a prečíta len slovo, ktoré mu je *známe na prvý pohľad*. Pri detskom písme v predškolskom veku neklademe dôraz na jeho kvalitatívnu či dokonca kvantitatívnu stránku, pretože to vzhľadom k ich veku neumožňuje ani úroveň psychomotorických zručností. Tie menia svoju kvalitu postupným zrením centrálnej nervovej sústavy.

V jednotlivých štádiách rozvoja gramotnosti teda môžeme identifikovať konkrétne prejavy dieťaťa, ktoré sú súčasťou prirodzeného rozvoja jeho osobnosti. V spomínaných súvislostiach preto dieťa vnímame ako aktívny subjekt. Stimulácia gramotnosti môže prebiehať už od vstupu dieťaťa do materskej školy. Podmienkou je, aby bola pre dieťa zmysluplná. Pre dieťa je zmysluplná vtedy, ak si prostredníctvom čítania a písania môže konštruovať svoje poznanie o svete a vytvárať vlastné subjektívne významy. Dieťa je tým, ktoré sa o písmo zaujíma z vlastnej iniciatívy, teda je aktívnym subjektom vlastného rozvoja.

S písanou kultúrou dieťa prichádza do styku už v rodinnom prostredí pri pozorovaní aktivít dospelých, ktorí písanú reč používajú na zápis informácií, pri čítaní kníh, tlače a časopisov vo voľnom čase. Dieťa pritom má prirodzenú možnosť vytvárať si svoje vlastné predstavy o tom, načo tieto aktivity slúžia a snaží sa ich napodobňovať. Petrová a Valášková (2007) uvádzajú sumár ilustračne zosumarizovaných príkladov podpory rozvoja poznania a poznatkov, ktoré súvisia písmom a písaním:

1. dieťa si osvojuje knižné konvencie – poznáva, ako sú knihy tvorené a akú majú funkciu: vie odlíšiť ilustráciu od samotného textu v knihe a vie, že sa s knihou spája špecifická ľudská aktivita – čítanie; spoznáva, že téma je závislá od knihy; že obrázky nie sú veci; že kniha má autora, ilustrátora a je nejakým spôsobom štruktúrovaná,

2. dieťa si osvojuje konvencie tlače – poznáva niektoré všeobecné charakteristiky písma a písania: imituje písanie ako motorický akt a vie ho odlíšiť od inej činnosti – kreslenia, zaznamenáva špecifické znaky, tzv. pseudopísmená v ustálenej smerovej orientácii (zľava – doprava a zhora – nadol),

3. dieťa zaznamenáva svoje vlastné meno – prípadne nejaké znaky, ktoré ho zastupujú, iniciály jeho mena, na vlastné produkty s cieľom informovať druhých, že ono samé je autorom produktu, ktorý mu patrí,

4. dieťa vie, na čo písanie slúži – na zaznamenávanie myšlienok, že treba mať špecifické znalosti, aby sme dokázali zaznamenané myšlienky identifikovať (obdobie písať viem, ale čítať ešte nie),

5. dieťa používa rozličné stratégie, ktorými interpretuje obsah textu - prostredníctvom ilustrácií, ktorými je text doplnený, vizuálne zapamätaných slov, ktorých význam pozná a ktoré v texte rozpozná a pod. (Petrová & Valášková, 2007, s. 13)

Autorky uvádzajú, že v začiatkoch písania tvorivé dieťa vyhľadáva spôsob grafického zaznamenávania vlastných myšlienok a skúsenosti. Počiatkové písanie je postupné objavovanie procesu písania v individuálnom grafickom prejave, ktorý je spojený s rozvojom reči dieťaťa. Z podnetov prostredia vychádza motivácia a záujem dieťaťa, ktoré významne ovplyvňujú jeho úroveň. Dieťa v predškolskom období zvyčajne začína písať veľkým tlačeným písmom, ktoré je

menej náročné, ale dieťa nerešpektuje ešte technické a proporčné parametre. Vo vývoji počiatočného písania je niekoľko štádií, ktoré sa nedajú zoradiť podľa vekových kategórií, lebo neprebiehajú u všetkých detí rovnako. V súvislosti s tým Lipnická (2007, s. 5) zdôrazňuje, že „u šesťročného dieťaťa, ktoré nemá dostatok podnetov alebo vypestovaných vnútorných potrieb vyjadrovať sa písaním, môžeme zaznamenať len najnižšiu úroveň písania, zatiaľ čo iné, iba trojročné už začína písať jednoduché slová.“

Vývin počiatočného písania a čítania detí predškolského veku možno orientačne rozdeliť na štyri štádia:

1. Čmáranie a pamäťové čítanie

Vyznačuje sa kreslením s rozprávaním a komunikovaním nakresleného dieťaťom. Je to čarbanie bez komunikačného zámeru – dieťa niečo výtvarne zobrazí čarbaním, ale nevie to pomenovať a považuje to za písanie. Ak čarbaniu (nakresleným tvarom a líniami) dieťa prisúdi konkrétny význam hovoríme už o čarbaní s komunikačným zámerom. Kikušová (1997/1998) uvádza, že „napísanému“ čiže načarbanému celku, ktorému dieťa pripisuje už určitý význam, najčastejšie sú to čiary a línie, ktoré kreslí v rôznych dĺžkach s usporiadaním do rôznych tvarov a vzorov v horizontálnej i vertikálnej línii priradíme k obdobiu lineárneho čarbania.“ Pri samotnom čítaní (bez spojenia s písaním), keď dieťa preferuje prezeranie kníh s aktivitami, ktoré s tým súvisia, možno zaradiť pamäťové čítanie, pri ktorom dieťa reprodukuje text na základe zapamätania deja, alebo ilustrácií.

2. Písanie písmen a čítanie obrázkov

Toto obdobie súvisí s počiatočným písaním písmen. Dieťa proces písania už má premyslený a vie, čo ním chce zaznamenať. Vedome používa znaky písma a vie, čo chce zaznamenať. Začína veľkými písmenami, lebo sú jednoduchšie a pre dieťa sa píše ľahšie. Pokúša sa, alebo vie už napísať svoje meno. Bruceová (1996) uvádza, že dieťa začína používať veľké písmo a začiatočnú hlásku svojho mena alebo blízkej osoby. Podľa zapamätania tvaru písmen niektoré sa deťom píše ľahšie, najčastejšie sú to písmena A,O,E,M,K,R,B,T,D,I.

3. Písanie slabikovej skratky a reprodukovania textu

Pre toto štádium je charakteristické vytváranie slabiky, pričom detská slabika je iná než reálna. Dieťa píše slova v skratke, ktorá obsahuje niektoré písmená, aj sú poprehadzované a niektoré chýbajú. Potom namiesto slova napíše iba jeho skrátenu verziu. Dáva ich do radu za sebou a niekedy pripíše k písmenám rôzne znaky.

4. Konvenčné hláskovanie pri písaní a globálnom čítaní slov

Toto štádium charakterizuje vytváranie abecednej hypotézy. Dieťa píše slovo s ustáleným poradím písmen, pri písaní si diktuje fonémy a píše grafémy a chápe ich vzájomnú súvislosť. Toto obdobie nazývame analfabetické. Dieťa aktívne využíva vlastné postupy písania, ktoré sú čitateľné aj zrozumiteľné. Aj Bruceová (1996) odporúča, aby sa deťom poskytovala príležitosť a priestor na písanie, aj keď sa odlišuje od používaného. V tomto období má dieťa vlastné čitateľské a pisateľské postupy, ide o spontánne písanie. Pri čítaní dieťa chápe, že slovo sa skladá z určitých písmen a vie, že medzi slovami sú medzery. Vie, že slovo má určitý tvar, dá sa napísať, keď mu priradí určité znaky a zvuky. Na konci obdobia už vie prečítať text s opakujúcimi sa slovami. Tento proces sa nedá stotožňovať s nácvikom čítania v základnej škole. Lipnická (2007) obdobia vo vývoji detskej schopnosti písať upravila a rozšírila na:

- Voľné čmáranie – začiatky grafickej organizácie pohybu. Dieťa vedie čiary po papieri rôznym smerom a hovorí, že píše.

- Lineárne čmáranie – vedie čiary a línie so snahou do usporiadania tvarov alebo vzorov v rôznom smere.
- Experimentovanie s písmenami a slovný komentár.
- Písanie vlastného mená – začiatok pokusov od iniciál vlastného mena, alebo skratky, ktorú používa aj na označenie vlastnej kresby a výtvorov, ktorú chápe ako subjektívnu značku.
- Písanie vychádzajúce z emocionálneho zážitku – ide o aktivitu dieťaťa motivovanú citovo cez zážitky a vzťahy k osobám, zvieratám, hračkám a iným predmetom. Pri písaní rozmýšľa o tvare slov a dopĺňa ich kresbou, využíva kombinácie známych písmen, slov a ich skratky. Píše mená blízkych (mamy, otca, súrodencov, ap.) a napísaným tvarom slov pripisuje význam, ale aj nezachováva spojitosť medzi napísaným a prečítaným, ale opiera sa o pamäťové písanie a čítanie.
- Objavenie písania slov – zamýšľa sa nad tvarom slov, počtom jeho písmen a už si uvedomuje aj ich dôležitosť a súvis so zrozumiteľnosťou pri komunikácii (prosí dospelého, aby prečítal napísané slovo a tak si overuje jeho význam), objavuje vzťah medzi grafémou a fonémou.
- Písanie hláskovaním – pozná už tlačенú podobu abecedy a snaží sa ju uplatňovať pri písaní slov alebo viet. Pri diktovaní používa fonémy a zapisuje grafémy a už chápe, že spolu súvisia, začína si uvedomovať význam správneho postavenia a poradia písmen v slove.
- Konvenčné písanie – uvedomuje si význam písanej komunikácie, pri písaní požíva veľké tlačенé písmo, čitateľné slová, jednoduché vety a krátke texty, ktoré sa dajú čítať. Ešte nedodržuje gramatiku, píše slová tak, ako ich foneticky počuje. Napíše už aj správne niektoré slová (lebo si ich zapamätá), ale nevie ešte zdôvodniť prečo.

Každé z uvedených štádií počiatkov čítania a písania detí predškolského veku predpokladá ich určitú jazykovú spôsobilosť. Deti, ktoré prichádzajú do prvého ročníka sú v tejto stránke osobnostného rozvoja na rôznej úrovni. Na základe tohto poznania nemôže učiteľ pristupovať ku všetkým deťom rovnako. Zisťovanie ich individuálnych spôsobilosti a predpokladov je súčasťou diagnostickej funkcie materskej i základnej školy. V tomto období vývinu dospelí zohrávajú významnú úlohu pri vytváraní podmienok a podnetných situácií pre rozvoj nových skúsenosti a poznatkov v čítaní a písaní. Lipnická (2007, s. 6) uvádza, že „detská zvedavosť, poznávanie nových činností a ich postupné chápanie umožňujú dieťaťu nový spôsob komunikácie. Jeho vlastné bádateľské úsilie mu umožňuje používať kvalitatívne vyššie formy komunikácie v jednotlivých štádiách. Každé dieťa, ktoré prichádza do základnej školy je na rôznom stupni rozvoja počiatočného písania a čítania. Najmä nadpriemerne intelektovo disponované deti už vedia čítať a proces písania ovládajú na komunikačnej úrovni. Z toho dôvodu sa považuje za pozitívne, ak elementárne školské vyučovanie čítania a písania môže nadväzovať na predchádzajúce počiatočné fázy ovládania týchto procesov.“

Grafický prejav dieťaťa ovplyvňuje jeho psychiku. Vývoj jeho psychických a motorických funkcií sa zákonite odráža sa na zvyšovaní úrovne jeho grafomotorických schopností, individuálne s fyziologickými danosťami. Uvádzame prehľad grafomotorického vývoja dieťaťa v predškolskom veku, ktorý je spracovaný viacerými autormi a vo svojej publikácii ho uvádza Lipnická (2008):

- *1-2 roky*: experimentuje s uchopením písacieho prostriedku, ktorý drží v dlani, pastelku drží ťažkopádne a kľčovito, čmára bez zámeru, pohyb vychádza z celej ruky,
- *2-3 roky*: pri uchopení pastelky používa správne tri prsty, pohybuje ňou spontánne a po papieri, pri kreslení kruhu a priamky napodobňuje dospelého, čmára kľbka a špirály, kreslí zvislé, vodorovné čiary, nakreslené tvary pomenuje, postupne si fixuje správne držanie pastelky,

- 3-4 roky: znázorňuje postavy kreslením kruhových tvarov, čiarami naznačuje končatiny (hlavonožce), napodobňovaním kreslí kruh, špirály a slniečka, začína kresliť štvorec, trojuholník, križ, ale neuvedomuje si obsah pojmov
- 4-5 rokov: kresba prechádza do obrázkového štádia, postavu je s trupom a končatinami, v kresbe začína kombinovať rôzne tvary, obsah námetov kresby znázorňuje okolitý svet, rozvíja sa jeho vnímanie tvarov a farieb,
- 5-6 rokov: kreslí hlavné časti postavy s trupom, kresba je obsahovo bohatá, body spája čiarou, dokáže správne používať štetec, kreslí komplexnú postavu, znázorňuje geometrické tvary, dom, slniečko plot, auto, stromy s vetvami a korunou, napodobňuje a používa veľké tlačené písmo a iné zjednodušené symboly (oblúk, vlnovku, zátvorky, kombinované tvary ap.)

Proces vývoja, pri ktorom sa zdokonaľuje koordinácia motoriky ruky v súlade so zmyslovým vnímaním a jeho funkciami (zrak a hmat), umožňujú dieťaťu začať kresliť a neskôr písať. Grafické aktivity ho obohacujú o nové skúsenosti, zručnosti a zážitky s písaním. Fáza počiatočného písania je o približovaní a prispôsobovaní detského rukopisu čitateľnej podobe. Dieťa začína chápať, že jeho grafický prejav musí postupne preberať znaky písaného jazyka, aby sa stal zrozumiteľným. Formy grafického vyjadrovania sa u dieťaťa vyvíjajú v závislosti od individuálneho rozvoja poznávacích, sociálnych, emocionálnych a komunikačných schopností a úzko sú prepojené s motorikou a aj grafomotorikou. Grafomotorický rozvoj, predčitateľská a predpisateľská edukácia v materskej škole je súčasťou prípravy dieťaťa na vyučovanie čítania a písania v prvom ročníku. Z uvedeného v texte vyplýva, že rodina a učitelia v predškolskej príprave môžu pre rozvoj grafomotorických zručností dieťaťa urobiť veľa. Podnetné prostredie, podpora a podnety pre tieto aktivity, ktoré sú vytvorené v rodinnom prostredí sú prvotné a sú pre dieťa veľmi dôležité a užitočné. V školskom prostredí sa už musia realizovať na báze odbornej prípravy a profesionálnych spôsobilostí učiteľa.

Predpisateľská gramotnosť v kurikulárnych dokumentoch

Inštitucionalizovaná predškolská edukácia je orientovaná na zámerný a intencionálny rozvoj osobnosti dieťaťa, s perspektívnou orientáciou na aktívne pretváranie seba a sveta okolo. Škola je súčasťou sveta a preto všetko, čo sa v nej „odohráva“ musí byť vnímané a deťom sprostredkované ako životná realita. Škola teda priamo vstupuje do života človeka s cieľom vybaviť ho potrebnými spôsobilosťami byť kultúrne gramotným.

V Programe výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1999), ktorý bol záväzným pedagogickým dokumentom pre edukačný proces v materských školách do roku 2008, riešil problematiku gramotnosti len čiastočne - zaoberal sa len podporou jej verbálnej stránky, pričom v súlade s holistickým chápaním gramotnosti opomínal jej písanú podobu – teda procesy čítania a písania.

Stimulácia gramotnosti v predškolskom veku nachádzala oporu aj v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008), ktorý bol rozpracovaný podľa cieľových kompetencií absolventa materskej školy v štyroch tematických okruhoch a problematika gramotnosti bola primárne zastúpená v tematickom okruhu Kultúra a v socio-emocionálnej oblasti boli koncipované dva výkonové štandardy, ktoré sa dotýkali predmetnej oblasti: Prejaviť záujem o knihy, písmená, číslice, orientovať sa v knihách a Písať“ obrázkový list. Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia sa interaktívne prepájala so všetkými tematickými okruhmi. Podľa Zápotočnej a

Petrovej (2016) v ňom absentovalo systematické pokrytie poznávania písanej kultúry deťmi, ktoré by umožnilo efektívnejšie rozvíjanie gramotnosti detí v súlade s medzinárodnými trendmi.

S ohľadom na doterajšie obsahové a štrukturálne prvky vzdelávacích programov pre materské školy a s ohľadom na význam poznávania písanej kultúry v predškolskom veku autorky vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) pristúpili k revízii a následnému koncepčnému zjednoteniu tých elementov predchádzajúcich vzdelávacích programov, ktoré majú dôležitú úlohu v rozvíjaní jazykových schopností detí. Súbežne koncepciu vzdelávacej oblasti obohatili o tie oblasti, ktoré preukázateľným spôsobom prispievajú k vývinu gramotnosti detí. Vo výslednej podobe preto došlo k prepojeniu oblastí jazykovej a literárnej výchovy, keďže tie sú nielen tradične integrované na všetkých ostatných úrovniach vzdelávania, ale aj v období predškolského veku sa oblasti používania a poznávania hovorenej reči a písanej kultúry navzájom prelínajú a obohacujú. Osvojovanie jazyka totiž znamená nielen osvojovanie si hovorenej, ale tiež písanej podoby jazyka. Vďaka zlúčeniu jazykovej a literárnej výchovy sa neoslabuje ich význam vo vzťahu k používaniu a poznávaniu hovorenej a písanej reči a kultúry, za to sa však explicitne akcentuje ich významná úloha v osvojení si hovorenej aj písanej podoby jazyka. Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia je taktiež obohatená o špecifické oblasti písanej kultúry, ktoré v predchádzajúcich kurikulárnych programoch neboli buď cielene formulované alebo sa im neprikladal špecifický význam v príprave na učenie prebiehajúce v základnej škole. V rámci vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia sú v programe posilnené tie stránky jazyka, ktoré sú dôležitým predpokladom úspešného budúceho rozvoja gramotnosti žiakov tak v primárnom, ako aj v celom ďalšom vzdelávaní. Ide predovšetkým o nadobúdanie bohatých skúseností s písanou rečou, ktoré učiteľka sprostredkúva využívaním širokého spektra textov žánrovo rôznorodnej detskej literatúry. Tá má viaceré významné funkcie:

- je zdrojom bohatej jazykovej skúsenosti – slúži ako jazykový vzor, zdroj jazykovej rôznorodosti v spisovnej, kultivovanej a vysoko rozvinutej podobe materinského jazyka. Prispieva tak k rozvoju hovorenej podoby jazyka a komunikácie, stimulácii vývinu reči na úrovni všetkých jej zložiek – slovnej zásoby, súvislého, gramaticky správneho, spisovného a sociálne primeraného vyjadrovania sa;
- je bohatým zdrojom poznatkov a vedomostí o reči, prispieva k rozvoju všetkých významných predpokladov (prekurzorov) vývinu gramotnosti (rozvíja počúvanie a porozumenie čítaného textu, chápanie významu a funkcií písanej reči, uvedomovanie si vzťahu medzi hovorenou a písanou podobou jazyka) tak na úrovni jej obsahových, ako aj formálnych aspektov;
- je dôležitým zdrojom pozitívnych zážitkov a skúseností, podporujúcich motiváciu, záujem a vzťah k písanej kultúre, vzdelávaniu a učeniu (Zápotočná & Petrová, 2016).

Štruktúra vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia vyčleňuje časti, ktoré odzrkadľujú výskyt oboch realizačných foriem jazyka v bežnom sociokultúrnom prostredí detí a ich význam vo vývine dieťaťa – hovorenú reč (1.) a písanú reč (2.).

Prvá časť, týkajúca sa hovorenej reči (1.), definuje tri podoblasti rozvoja reči dieťaťa – okrem požiadaviek na artikuláciu a výslovnosť (1.2), gramatickú správnosť a spisovnosť hovorenej reči (1.3) sa kladie dôraz na sociálnu primeranosť používania jazyka a dodržiavanie komunikačných konvencií (1.1). V tomto kontexte – s ohľadom na komunikačné situácie – sa posudzuje aj dodržiavanie požiadaviek na spisovné vyjadrovanie.

Druhá časť výkonových a obsahových štandardov je zameraná na dva kľúčové aspekty písanej reči (2.) a písanej kultúry – jej obsah a formu, pričom sa vychádza z predpokladu, že

prirodzený vývin poznávania písanej reči postupuje od obsahu k forme. Tomu zodpovedá ich poradie. Najprv sa kladie dôraz na nadobúdanie skúseností s obsahom – významom a funkciou písanej reči (2.1) a jej rozličných žánrov. Výkonové štandardy v tejto časti sú členené do štyroch podoblastí, zameraných na chápanie funkcií písanej reči (2.1.1), porozumenie³ explicitného (2.1.2) a implicitného významu textu (2.1.3) a znalosť žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči (2.1.4). Na to nadväzuje získavanie skúseností, vedomostí a schopností týkajúcich sa formálnych charakteristík písanej reči (2.2) a písanej kultúry. Poznávanie formy sa nechápe ako priamy nácvik či vyučovanie, ale skôr ako prirodzený výsledok skúseností. Dôležité sú tu tak predchádzajúce skúsenosti s obsahmi, ako aj ďalšie, čoraz bohatšie skúsenosti s formou, príležitosti na jej skúmanie, objavovanie a chápanie. Do tejto časti je okrem podoblasti fonológie – fonematického uvedomovania (2.2.2) a grafomotoriky (2.2.3) zahrnutá aj podoblasť poznávania knižných konvencií a utvárania konceptu tlače (2.2.1).

Podľa Zápotočnej a Petrovej (2016) napriek uvedenému členeniu a usporiadaniu vzdelávacích štandardov je dôležité pamätať na to, že jednotlivé zložky jazyka, ktoré tieto podoblasti programu reprezentujú, je potrebné chápať, rozvíjať, posudzovať a hodnotiť vo vzájomných súvislostiach, v prepojení, v kontexte jazyka, jeho zmysluplného používania v procese každodennej sociálnej komunikácie a jazykových hier. V programe sa počíta s tým, že písané texty budú súčasťou vzdelávacích aktivít v rámci všetkých ostatných vzdelávacích oblastí. Z dlhodobej perspektívy je cieľavedomé využívanie textov v kontexte širokého spektra vzdelávacích obsahov už v predškolskom veku dôležitým predpokladom rozvíjania kultúrnej gramotnosti, chápania vzdelávacej funkcie písanej reči, utvárania čitateľských návykov a predstáv o podstate a povahe vzdelávania.

Jednou z výraznejších zmien, ktoré inovácia ŠVP pre materské školy priniesla v oblasti *Jazyk a komunikácia* súvisí s posilnením významu cieleného poznávania písanej kultúry v príprave dieťaťa na školu a školské vzdelávanie vo všeobecnosti i na výučbu čítania a písania špecificky. Podoblasť 2 *Písaná reč* preto integruje všetky dôležité oblasti písanej kultúry, vrátane písanej reči (chápanie obsahu, významu a funkcií písanej reči i chápanie formálnych charakteristík písanej reči), pričom sa sústreďuje na dôležitosť bohatej skúseností, ktorú v kontakte s ňou môže dieťa v období predškolského veku nadobúdať. Vymedzenie podoblasti 2.1 *Chápanie obsahu, významu a funkcií* vychádza z bohato spracovanej oblasti literárnej výchovy (Zigová, 1979), ktorá mala vždy v predškolskom vzdelávaní nezastupiteľnú úlohu, jej dôležité obsahy však integruje do širšieho kontextu jazykového vzdelávania. Text, v podobe pre predškolský vek relevantných literárnych žánrov (poetických i epických; pochádzajúcich zo zdrojov ľudovej slovesnosti i modernej literárnej tvorby pre deti, prezentovaných v tradičnej knižnej podobe, prípadne v podobe digitalizovanej) spolu s jazykovými a výrazovými prostriedkami v nich využívanými, je kľúčovým prostriedkom rozvíjania dieťaťa nielen v oblasti poznávania písanej kultúry, ale aj rozvíjania hovorenej reči. Okrem toho však vzdelávacia podoblasť prináša aj špecifickú oblasť práce s textom, ktorá má zásadný význam pre rozvíjanie gramotnosti detí, najmä s ohľadom na budúce využívanie textu ako učebného prostriedku, popri jej ďalších dôležitých funkciách. Z toho dôvodu bolo do tejto vzdelávacej podoblasti zaradené aj systematickejšie rozvíjanie porozumenia významu textu i používanie informačno-náučných textov ako jedného zo žánrov, ktorý je pre deti zaujímavý svojou informačnou hodnotou, ako aj používanie nesúvislých textových žánrov a špecifických žánrov písanej reči určených na komunikáciu a riadenie činnosti (oznamy, návody, postupy a pravidlá činnosti a pod.). Kontakt s rôznymi podoblastmi žánrov a

³ Interaktívnu knižku vhodnú na plnenie daných štandardov publikovali Slováčková a Slováček (2021).

foriem písanej reči má svoj samostatný význam v budovaní pozitívnych postojov dieťaťa k písanej kultúre, v poznávaní jej bohatého potenciálu pre rôzne oblasti a situácie života, je však aj predmetom cieľeného poznávania. Napriek tomu, že sú v oboch týchto podoblastiach zadefinované výkonové štandardy, ktoré vymedzujú konkrétnu podobu poznania, ktorou má dieťa disponovať na konci dochádzky do materskej školy, chceme zdôrazniť, že pri ich dosahovaní nie je kľúčová formálna znalosť u detí, ale získavanie tohto poznania a znalostí v zmysluplných situáciách, v ktorých sa písaná kultúra a písaná reč využívajú za konkrétnym účelom, ktorý je deťom zrejмый, rozširujúci ich skúsenosti, na ktorých sa konkrétne poznanie postupne buduje.

Ako uvádzajú Zápotočná a Petrová (2016) aby bolo zrejmé, že v poznávaní písanej kultúry a písanej reči má dôležitý význam poznávanie funkcií písanej reči a aby sa ich poznávaniu (t. j. zmyslu toho, v akých situáciách a akým spôsobom písanú kultúru a písanú reč využívame) venovala adekvátne a cieľená pozornosť, v koncepcii vzdelávacej podoblasti *2.1 Chápanie obsahu, významu a funkcií písanej reči* je tejto problematike venovaná samostatná sekcia (podoblasť *2.1.1 Poznávanie funkcií písanej reči*). Skúsenosti so zmysluplným používaním písanej reči sú totiž dôležitým východiskom pre zmysluplné používanie písanej reči aj dieťaťom, ktoré môže vo vlastnej činnosti (hre) objavovať jej možnosti spolu s obmedzeniami, ktorými neznalosť konvenčnej formy bráni jej širokému uplatneniu. S poznávaním funkcií písanej reči ide ruka v ruke porozumenie obsahu a významu textu (podoblasť *2.1.2 Porozumenie explicitného významu textu - slovná zásoba* a *2.1.3 Porozumenie implicitného významu textu*), ktoré poskytujú deťom bohatý kontakt s rozmanitými žánrami a formami písanej kultúry a písanej reči, z ktorých sa postupne, vďaka metodicky premysleným činnostiam učiteľky vyvodzujú konkrétne znalosti týkajúce sa formálnych aj obsahových (jazykových aj nejazykových) charakteristík literárnych žánrov (podoblasť *2.1.4 Znalosť žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči*).

Bohatosť skúseností, ktoré deti získavajú prostredníctvom rôznorodých literárnych žánrov preto nemá svoj cieľ iba sám o sebe, hoci aj rôznorodá a bohatá skúsenosť s textom má pre školskú pripravenosť dieťaťa dôležitý význam. Text taktiež umožňuje poznávanie v zmysluplnom a integrujúcom kontexte, preto rozvíjanie tejto podoblasti je dôležité plánovať aj v súlade s obsahom ďalších vzdelávacích oblastí *Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (2016) a s ohľadom na jeho potenciál sprostredkovať poznanie v kľúčových tematických oblastiach predprimárneho vzdelávania i rozvíjanie slovnej zásoby, súvislého a sémanticky bohatého vyjadrovania, i jazykových kompetencií detí vo všeobecnosti.

Záver

Človek sa gramotným nerodí, ale postupom času, ako rastie a vyvíja sa, rozvíja sa aj jeho gramotnosť. Dieťa na rozvoj gramotnosti potrebuje jazykovo a literárne podnetné prostredie, čo mu zabezpečí v ranom veku rodinné prostredie a návšteva materskej školy. V prostredí materskej školy sa dieťa oboznamuje najskôr s hovorenou rečou a neskôr získava skúsenosti v oblasti písanej reči. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) je vytvorený tak, aby si deti rozvíjali svoju predstavivosť v oblasti písanej a hovorenej reči a aby sa z nich stávala gramotná osobnosť. Učiteľ vhodným výberom metód v konkrétnych aktivitách zameraných na písanie a čítanie, výrazne prispieva k rozvoju gramotnosti⁴. Deti chápu, že písanie a čítanie je

⁴ Príprave učiteľov materských škôl na výchovu a vzdelávanie v kontexte stimulácie reči sa venoval Slováček (2021).

dôležité a zaujíma ich. Po skončení predprimárneho vzdelania je dieťa v oblasti počiatočnej gramotnosti pripravené na ďalšie vzdelávanie, ktoré mu poskytne štúdium na základnej škole.

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

Zoznam bibliografických odkazov

- Bruceová, T. (1996). *Předškolní výchova*. Praha: Portál.
- Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*. č. 2. 2002. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2048>
- Gavora, P. (2006). Čítanie, písanie a gramotnosť – ich premeny v súčasnom svete. In *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. roč. 12. s. 23 – 30.
- Harnúšková, M. (2003). Vývin gramotnosti intelektovo nadaných detí a možnosti jej stimulácie na 1. stupni ZŠ. In Gavora, P., Zápotočná, O. Gramotnosť. *Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania* (90–109). Bratislava: UK.
- Kasáčová, B., & Cabanová, M. a kol. (2017). *Deti na prahu vzdelávania*. Banská Bystrica: Belianum.
- Kikušová, S. (1997/1998). Gramotnosť dieťaťa predškolského veku a možnosti jej rozvíjania v materskej škole. *Predškolská výchova*, 52, 1997/98, (4).
- Kropáčková, J., & Wildová, R. & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*. Roč. 24, č. 4. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896>
- Lipnická, M. (2007). *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál.
- Lipnická, M. (2008). *Stimulácia rozvoja grafomotoriky a počiatočného písania detí predškolského veku v prevencii poruchy písania*. Banská Bystrica: Združenie pedagóg.
- Lipnická, M. (2009). *Počiatočné čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus.
- Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách* (1999). Bratislava: ŠPÚ.
- Lipnická, M., 2019. *Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskej a elementárnej pedagogike*. Banská Bystrica: Belianum, vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Lipnická, M., 2016/2017. Rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti detí. *Predškolská výchova*. Roč.71, č. 6, s. 18 – 25.
- Máčajová, M., 2011. *Jazyková gramotnosť: Teórie a metódy jej rozvoja*. Nitra: PF UKF.
- Mikulajová, M. a kol. (2012). *Čítanie, písanie a dyslexia*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- Petrová, Z., & Valášková, M. (2007). *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania*. Bratislava: Renesans.
- Rabušicová, M., 2002. *Gramotnosť: Staré téma v novom pohľadu*. Brno: Masaryková univerzita, Filozofická fakulta, Nakladatelství Georgetown.
- Slováček, M. (2021). Prehľad predmetov (pre)graduálnej prípravy učiteľov materských škôl na rozvíjanie reči na vybraných univerzitách. In M. Miňová & M. Slováček (Eds.) *Výchova a vzdelávanie v materskej škole: aktuálne otázky a odpovede* (s. 184 – 197). Prešov: Rokus, s.r.o.
- Slováčková, D., & Slováček, M. (2021). *Od príbehov k aktivitám a hrám*. Prešov: Rokus, s.r.o.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* (2008). Bratislava: ŠPÚ.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (2016). Bratislava: ŠPÚ.
- Švrčková, M. (2009). Raná gramotnosť a pregramotnostné projevy detí predškolského veku v pedagogickom projektovaní. In Burkovičová, R. (Ed.) *Výsledky pedagogického projektovania v bakalárskom štúdiu učiteľstvá pro materské školy*. Ostrava: PF OU v Ostravě.
- Wildová, R. (2012). Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. *Pedagogika*. č. 1-2. 2012. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=647>
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
- Zápotočná, O. (2012). *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2016). *Jazyk a komunikácia. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: ŠPÚ.
- Zigová, E. (1979). *Metodika literárnej výchovy pre materské školy*. Bratislava: SPN.

Zrníková, P.(2012). Čitateľská gramotnosť alebo kompetencia v materinskom jazyku? In *Varia XX*. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri Jazykovednom ústave Ľudovíta Štúra SAV. s. 714 – 720.

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

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

SVETOVÝ DEŇ HIER V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH V ROKU 2021

WORLD PLAY DAY IN KINDERGARTENS IN 2021

Monika Miňová, Marianna Jamborová, Elena Krempaská

Abstrakt: Príspevok je zameraný na vyhodnotenie Svetového dňa hier, do ktorého sa zapojili materské školy zo Slovenska v roku 2021. V príspevku sú uvedené najrelevantnejšie informácie, ktoré bolo možné analyzovať z formulárov, ktoré boli súčasťou danej výzvy. Materské školy sa do tohto významného dňa zapojili prostredníctvom Slovenského výboru Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu.

Kľúčové slová: svetový deň hier, materské školy, významné dni, SV OMEP

Abstract: The contribution is aimed at evaluating the World Games Day, in which kindergartens from Slovakia participated in 2021. The paper contains the most relevant information that could be analyzed from the forms that were part of the call. Kindergartens became involved in this important day through the Slovak Committee of the World Organization for Preschool Education.

Keywords: world play day, kindergartens, important days, OMEP Slovakia

Úvod

OMEP je skratka z francúzskeho pomenovania Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu – Organization Mondiale pour l'Éducation Préscolaire. Je to mimovládna organizácia, ktorá bola založená v roku 1948 v hlavnom meste vtedajšieho Česko-Slovenska v Prahe. Počas uplynulých 74 rokov sa jej činnosť rozšírila na všetky kontinenty sveta. OMEP používa úradný jazyk anglický, francúzsky a španielsky.

Cieľmi OMEP sú obhajovať a presadzovať práva dieťaťa s osobitným dôrazom na právo na vzdelanie a starostlivosť na celom svete. Na tento účel OMEP pomôže každej organizácii, ktorá by mohla podporiť prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a starostlivosti v ranom detstve.

Prostriedky pôsobenia OMEP sú nasledovné:

- zhromažďovanie a šírenie informácií a uľahčenie pochopenia potrieb raného detstva na celom svete,
- podpora štúdia a výskumu týkajúceho sa vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve,
- podpora rodinnej výchovy v spojení s výchovou a starostlivosťou v ranom detstve,
- podpora odbornej prípravy personálu pre vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve,
- organizovanie medzinárodných a regionálnych konferencií,
- uľahčenie priamych spojení a osobných kontaktov medzi všetkými členmi prostredníctvom rôznych médií,
- nadviazanie pracovných vzťahov s inými príslušnými svetovými organizáciami,
- podnecovanie zakladania národných výborov.

Úlohou OMEP-u je podpora a ochrana detí do ôsmich rokov na medzinárodnej, národnej a lokálnej úrovni. Odborníci združení v tejto organizácii spolupracujú s inými združeniami s podobnými

záujmami pri skvalitňovaní výchovy a vzdelávania detí, zlepšovaní ich životných podmienok a dodržiavaní detských práv. OMEP obhajuje a presadzuje práva dieťaťa na vzdelanie a starostlivosť na celom svete a podporuje aktivity, ktoré zlepšujú prístup k vysokokvalitnému vzdelávaniu a starostlivosti.

OMEP má osobitný poradný štatút pri OSN, UNESCO, UNICEF-e a ECOSOC a je zastúpená na stretnutiach iných organizácií s podobnými cieľmi. Každoročne sa koná zasadnutie Svetovej rady OMEP-u, ktorú tvoria reprezentanti všetkých členských krajín. Raz za tri roky sa schádza Svetové zhromaždenie, ktoré je najvyšším orgánom rozhodujúcim o stanovách a politike činnosti organizácie. Na tomto zhromaždení sa z návrhov z jednotlivých členských štátov volí prezident svetového výboru i regionálneho výboru OMEP. OMEP pôsobí vo viac ako 60 krajinách a na piatich kontinentoch – Afrika, Európa (28 krajín), Latinská Amerika, Ázia a Pacifik, Severná Amerika a Karibik. Každá krajina má predsedníctvo a národný výbor. Svetovou prezidentkou je Mercedes Mayol Lassalle (Argentína). Prezidentom regiónu Európa je Adrijana Višnjić – Jevtić (Chorvátsko). Regionálna sekcia OMEP je zložená z národných výborov jednotlivých členských štátov. Od roku 1993 po rozdelení Česko-Slovenska vznikli dva samostatne fungujúce výbory Český a Slovenský výbor OMEP. V roku 2018 oslavoval OMEP 70. výročie vzniku a SV OMEP 25. výročie svojej existencie. Po rozdelení výborov sa stala prvou predsedníčkou SV OMEP doc. PhDr. Zita Baďuríková, CSc. a po nej sa predsedníctva ujala Mgr. Katarína Domastová. Predsedníčkou Slovenského výboru OMEP od roku 2005 je PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Bližšie informácie o SV OMEP boli publikované v Ročenke riaditeľa materskej školy 2021 – 2022 a sú stále aktuálne zverejnené na www.omep.sk a na stránke Facebooku.

Významné dni vyhlásené organizáciami

Organizácia Spojených národov určuje konkrétne dni, týždne, roky a desaťročia ako príležitosti na označenie konkrétnych udalostí alebo tém, aby sa prostredníctvom povedomia a činnosti podporili ciele organizácie. Niektoré z týchto osláv boli odhlasované a schválené na svetových zhromaždeniach OMEP, keďže sa týkajú otázok, ktoré patria do našich kompetencií. Ciele medzinárodných spomienok súvisia s inštitucionálnymi hodnotami a cieľmi OMEP. OMEP chápe dôležitosť samotnej komunikácie ako vzdelávacieho nástroja, preto vytvára komunikačné materiály, kampane a ďalšie aktivity po celom svete.

UNESCO a OMEP vyhlásilo tieto svetové dni (sú zverejnené na www.omep.sk):

- 28. máj, Svetový deň hry
- október, Svetový deň učiteľov
- 15. október, Svetový deň umývania rúk
- 21. september, Medzinárodný deň mieru
- 20. november, Svetový deň detí

Materské školy sa do týchto dní zapájajú lokálne a je v ich kompetencii ako tieto dni oslávia alebo národne a vtedy materské školy reagujú na výzvu SV OMEP ako to bolo v roku 2021 v prípade Svetového dňa hier.

Obrázok 1: Svetový deň hier



SLOVENSKÝ VÝBOR SVETOVEJ ORGANIZÁCIE PRE PREDŠKOLSKÚ VÝCHOVU
WORLD ORGANISATION FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION
ORGANISATION MONDIALE POUR L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE
ORGANIZACIÓN MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

OMEP

SVETOVÝ DEŇ HIER

28. máj

zdBraznime význam hry pre budúci kvalitný život



Svetový deň hier vyhlásila v roku 1999 International ToyLibrary Association.

Pripojte sa tým, že sa so svojimi blízkymi a priateľmi stretnete pri jednom stole a zahráte si niektorú z pestrej ponuky spoločenských hier.

Cieľom tohto dňa je podporiť význam hry a poukázať na jej socializačnú funkciu.

SLOVENSKÝ VÝBOR SVETOVEJ ORGANIZÁCIE PRE PREDŠKOLSKÚ VÝCHOVU

OMEP

SVETOVÝ DEŇ HIER

28. máj

Tento deň by mal byť nezabudnuteľným dňom pre všetkých okolo vás. **Budeme radi, ak sa o zážitok podelite informáciami.**
Údaje budú súčasťou propagácie tohto významného dňa prostredníctvom Slovenského výboru OMEP na Slovensku, aj v zahraničí.

*Tento deň bol pre nás výnimočný, pretože:
Oslávili sme ho aj s našimi partnermi, a to tak, že:
Svetovom dni hier sme dali vedieť aj na tomto mieste:
Spýtali sme sa detí, ako sa najradšej hrajú. Tu sú ich výroky:*

V našej triede / MŠ je osvedčená táto hra. Poznáte ju?
(názov, vek detí, popis, zdroj)

Túto hru poznáme veľa rokov a stále sa ju v MŠ radi hráme:
(názov, vek detí, popis, zdroj)

Názov MŠ, počet tried, formulár je vyplnený za triedu (vekové zloženie)/za celú MŠ, kontaktná osoba, som/nie som člen RS OMEP, e-mailová adresa.
Poteší aj fotodokumentácia, prípadne krátke video
(opatrené informovaným súhlasom zákonných zástupcov)

Formulár pošlite do 15. 06. 2021 na adresu svetovydnehier@gmail.com

ĎAKUJEME

Zdroj: vlastné spracovanie

SV OMEP v roku 2021 pripravil ponuku s výzvou o zapojenie sa do Svetového dňa hier. Dňa 28. 5. 2021 sa slovenské materské školy prvýkrát v histórii zapojili a oslávili Svetový deň hier. Aj keď je hra dennou súčasťou života v materských školách, v tento deň sme mali možnosť zdôrazniť význam hry pre šťastné detstvo, pre zmysluplný výchovno-vzdelávací proces, pre budúci kvalitný život.

Pre mnohé materské školy bol Svetový deň hier nezabudnuteľným dňom. Do výzvy, podeliť sa o zážitok z tohto dňa, sa zapojilo 100 materských škôl. Prostredníctvom vyplneného formulára, ktorý obsahoval nasledujúce položky:

- Tento deň bol pre nás výnimočný, pretože.....
- Oslávili sme ho aj s našimi partnermi (rodičmi, starými rodičmi, ZŠ ...) a to tak, že:.....
- Svetovom dni hier sme dali vedieť aj na tomto mieste:
- Spýtali sme sa detí, ako sa najradšej hrajú. Tu sú ich výroky:
- V našej triede / MŠ je osvedčená táto hra. Poznáte ju ? (Názov hry, Popis, Vek, Zdroj)
- Túto hru poznáme veľa rokov a stále sa ju v MŠ radi hráme: (Názov hry, Popis, Vek, Zdroj)
- A ešte vám chceme povedať:.....

Získali sme opis takmer 160 hier. Sú to hry praxou osvedčené, pestré, zaujímavé, moderné ale aj také, ktoré sú známe už veľa rokov a stále sa ich deti radi hrajú. Potvrďuje sa tak nadčasovosť

a fenomén hry ako metódy, formy a prostriedku výchovy a vzdelávania v materskej škole. S úctou ďakujeme všetkým, ktorí sa zapojili.

Ako mnohí uviedli, tento deň – 28. máj – bol pre materské školy výnimočný, pretože hre venovali väčšiu pozornosť. Napr. niektoré deti sa v tento deň stali indiánmi. Hrali sa na hľadačov indiánskeho pokladu, vyrábali indiánske kostýmy, členky, či náhrdelníky, spievali indiánske piesne, tancovali na indiánsku hudbu, hrali sa na indiánov. V niektorých materských školách bol veselý karneval, v iných hudobná rozprávka, športové hry. Deň bol obohatený aj o pohostenie, odmeny či medaily.

A: O výnimočnosti tohto dňa hovoria aj niektoré výroky učiteliek

Tento deň bol výnimočný,

- „pretože sme sa celý deň hrali a hrali, a hravo – že sme si to ani nevšimli – sa naučili veľmi dôležité veci o bezpečnosti v doprave. Bola to zábava, veľa sme sa smiali, získali sme krásne zážitky. Hrali sme sa vnútri, vonku, vymýšľali sme spoločne nové hry“ (MŠ Budovateľská 19, Šaľa),
- „pretože sme sa celý deň zabávali, súťažili a hrali naše obľúbené hry“ (ZŠ s MŠ Podzávoz 2739, Čadca),
- „pretože všetky deti mali z hier veľkú radosť, boli celý deň šťastné a usmiate“ (ZŠ G. Drozda s MŠ č. 395 Chrenovec – Brusno, tr. 5-6 roč. detí),
- 28. mája v piatok sme sa všetci pekne hrali a DEŇ HRY sme s Legom oslavovali.

Pani učiteľka nám ho vysypala a námetové karty predkladala.

Najmenšia Kristínka ako prvá múzeum postavila

a rozhodla, že výstava zvierat sa otvorila.

Bola vám to ľahká vec

poskladať zvieratko z lega zvládne aj malý drobec.

Na výstave v múzeu všelijaké tvory uvidíte,

dúfam, že na slimáčika nestúpíte.

V domčeku na okraji býva lienka so svojou mamičkou,

koník, tučniak, lev a zebra i rodinka s mačičkou.

Na vode si pláva malá lodička,

jej pomalej plavbe prizerá sa kačička.

Aj vtáčik sa priletel na tú krásu podívať

a kvetinky tie ho budú svojou krásou dojímať.

Dúfam, že aj vy ste dojatí a hrdí na svoje ratolesti

ako si hrou s legom užili veľký DEŇ HRY a radosti.

(Materská škola, B. Němcovej 17, Brezno)

Stručné zhodnotenie

V materskej škole sa deti hrajú v interiéri a v exteriéri neustále, ale tento deň bol iný ako tie ostatné, pretože sa hrali celý deň. Hrali sa viac ako inokedy. Tento deň patril hre, deti navrhovali hry, rozprávali sa o hrách a mali z toho obrovskú radosť. Hrali sa deti, dospelí – učiteľky a v niektorých

materských školách aj nepedagogickí zamestnanci. Deti sa hrali svoje obľúbené hry a so svojimi obľúbenými hračkami.

B: Materské školy by tento deň iste radi oslávili aj s partnermi školy

V tomto čase však platili prísne opatrenia súvisiace s epidemiologickou situáciou a tak si každá materská škola pripravila deň hier podľa svojich možností.

Oslava bola s deťmi, pani učiteľkami, niekde aj s praktikantkami, žiakmi blízkej základnej školy, ale aj s pani kuchárkami, upratovačkami, hospodárkou, ujom školníkom, s rodičmi popoludní na školskom dvore. Niektoré triedy si svoju najobľúbenejšiu hru natočili na video ako súčasť programu pre mamičky a potom im nahrávku darovali.

A hrou boli oslovení aj ďalší partneri:

- „formou krátkeho videa a fotografií s odkazom pre starých rodičov, rodičov a pána starostu sme im spoločne s deťmi ukázali, aké hry sa hrávame dnes my, ale sme im pripomenuli aj hru, ktorú poznajú zo svojich detských čias oni“ (MŠ Rudinka 118, Rudina).
- Oslava bola aj:
- „s našimi partnermi Klubom orientačného behu ATU Košice, SOaŠV SR, Detská železnica Košice, BECEP, s rodičmi, aj starými rodičmi“ (SMŠ Vilôčka, Vencova, Košice),
- „žiacov nemocničnej školy, študentov UKF vykonávajúcich ošetrovateľskú prax na detskom oddelení, zdravotnícky personál a rodičov sprevádzajúcich deti počas hospitalizácie“ (ZŠ s MŠ pri Zdravotníckom zariadení Špitálska 6, Nitra).
- „Žiaľ, aktuálna epidemiologická situácia nám neumožnila zapojiť rodičov a starých rodičov do priebehu tohto dňa aktívne, len formou „Listu rodičom“, v ktorom deti nakreslili svoje zážitky z priebehu dňa“ (MŠ Ďorocká 4, Nové Zámky).

V snahe zapojiť rodičov do hier s deťmi mali materské školy rôzne ponuky:

- „každý rodič dostal vlastný plagát s námetom hier, ktoré sa mohli spoločne doma všetci zahrať“ (MŠ, B. Němcovej 4, Košice),
- „pripravili sme informačnú nástenku a vyzvali sme našich rodičov, aby si aj oni s deťmi zahrali hru z ich detstva, aby sa s deťmi porozprávali o tom, ako sa hrávali ako deti oni. Keďže sme obmedzení epidemiologickou situáciou, tak sme nemohli zorganizovať aktivitu s našimi bývalými škôlkarmi zo ZŠ, nemohli sme ich pozvať k nám do MŠ“ (SMŠ, Čachtice, Malinovského 882, 4. trieda, 5-6 r.).

Stručné zhodnotenie

Súčasná situácia neumožňuje realizovať aktivity bez obmedzení, ktoré musíme rešpektovať a zároveň sme nútení hľadať iné možnosti pre realizáciu spoločných aktivít. Za iných okolností materské školy by boli viacej otvorené externému prostrediu a takto zaujímavý deň by oslávili v širšej komunite. Je potešujúce, že materské školy sa dokázali prispôsobiť súčasnej realite a našli spôsob ako sa prezentovať aj na verejnosti.

C: O Svetovom dni hier materské školy dali vedieť formou oznamov pred triedou, vo vstupných priestoroch materskej školy, základnej školy, ale aj na webovom sídle MŠ a stránke obce, vývesných tabuliach obce, v školskom časopise, či v miestnej tlači. Rodičia sa o tomto dni dozvedeli aj

elektronickou poštou, formou instagramu a facebooku. Svetový deň hier dali materské školy do povedomia aj výrobou plagátu, ktorý zhotovili deti.

O tomto dni materské školy dali vedieť aj susedným materským školám, základným školám, na detskom ihrisku. Niektoré materské školy vytvárali letáky, ktoré išli rodičom, súrodencom a starým rodičom do rodín.

Stručné zhodnotenie

Materské školy sa o tomto dni mohli dozvedieť z webového sídla OMEP a jeho Fb stránky a informácia sa šírila cez regionálne sekcie OMEP. V rámci svojich právomoci o tomto dni informovali cez dostupné médiá a hľadali efektívnejšie možnosti propagácie tohto významného dňa.

D: Pani učiteľky sa pýtali detí, ako sa najradšej hrajú

Z výrokov detí vyberáme:

- „Najradšej sa hrám, že predávam na tržnici samé dobroty jabĺčka, hrušky a deti papajú vitamíny“ Matiasko,
- „Najradšej sa hrám s dielničkou, lebo sa dá veľa vecí vyrobiť nových aj starých a z malých časopisov sa dá prečítať, čo sa dá vyrobiť“ Maťko,
- „Najradšej sa hrám so stavebnicou seva a staviam pretekárske autá“ Miško
- „Rada staviam z drevených kociek domčeky pre zvieratká z lesa“ Lenka
- „Rád sa hrám s legom a staviam spaľovňu na smeti“ Maťko
- „Ja sa rada hrám na mamku, čo varí a krája zeleninku na obed do polievky“ Zarka
- „Ja sa rada hrám s bábikami tak, že im postavím domy z lega a chodia k sebe na návštevy“ Emka
- „Rád vyrábam knižky“ Jakubko
- „Baví ma to, že keď sa nudím, tak sa hrajem“ Soňa
- „Hrať sa je, že zavolám Tatika a on sa so mnou hrá“ Tobias
- „Hra znamená, že sa hraješ, že hračka...“ Kika
- „Ja sa rada hrám so všetkým“ Kristínka
- „Rada kreslím“ Sofinka
- „Ja najradšej cvičím“ Niko
- „Ja sa najradšej hrajem s Adamkom na rodinu“ Marianna
- „Veľmi rada sa hrám s hračkami v triede“ Stela
- „Hrajem sa s Legom a páči sa mi“ Gregor
- „V škôlke s tehličkami a autami“ Maxim
- „Hrám sa s dráhou a autami, no veď ma poznáš...“ Lukas
- „Uvarím ti kávu a chlapci umyjú riady ako ocko doma...“ Isabella
- „Musíme opraviť tento semafor, pretože ak nie, budú deti sklamané...“ Matias
- „Ja sa najradšej hrám na ihrisku, veľmi rada sa hojdám a skáčem cez švihadlo s Kamarátkou Emkou“ Miška
- „No ja sa najradšej hrám asi so všetkým, ale najradšej sa hrám s mojou sesternicou Klárkou a jej kocúrom, ale aj s Miškou na ihrisku hlavne keď beháme“ Emka
- „Ja mám najradšej keď hráme stoličkový tanec, je to zábava a môžeme pri tom tancovať, je to super“ Tobias
- „Najradšej sa hrám s kamarátom Theom“ Miško

- „Mám rada hru s plastelínou lebo z nej môžem niečo vytvorit“ Paulínka
- „Najradšej sa hrám hru na naháňačky pretože vždy vyhrám“ Andreasko
- „Rada sa hrám človeče nehnevaj sa s pani učiteľkou pretože aj keď ju vyhodím sa nenahnevá“ Saška
- „Najradšej sa hrám s mojimi bábikami“ Lívia
- „Najradšej sa hrám s loptou a na playku“ Daniel
- „Ja mám rád, keď sa hráme v škôlke hru na sochy“ Jakub
- „Ja sa rada hrám s mojimi plyšákmi“ Mia
- „Ja rád hrám futbal“ Tobias
- „Najradšej sa hráme športové hry s kamarátmi“ Samko
- „Ja sa najradšej hrám stoličkový tanec, pretože je pri tom veľká zábava“ Dianka
- „Moja najobľúbenejšia hra je na sochy, lebo môžem vymýšľať všelijaké pózy“ Alex
- „Ja sa najradšej hrám hru na kozičku a záhradníka, lebo je tam pekná pesnička a môžeme sa pri tejto hre naháňať“ Sebinko
- „Najradšej sa hrám s legom, keď si môžem postaviť hocičo“ Zorka
- „Nooo ja sa najradšej hrám s legom na polišov tak normálne naháňačky, aj doma mám asi tak sto lega“ Dávidko
- „V škôlke sa najradšej hrám na preliezačkách a doma na trampolíne“ Terezka
- „Hmm, najradšej sa doma hrám s traktormi a nakladám piesok a vodu. A v škôlke sa rád hrám s bagrami“ Miško

Stručné zhodnotenie

Z výrokov detí vyplynulo, že sa rady hrajú námetové hry, baví ich konštruovať, kresliť, obľubujú stolové hry, didaktické, majú rady pohyb – pohybové a hudobno-pohybové hry. Ak by sme mohli zovšeobecniť, tak deti sa rady hrajú, majú rady dobré hračky a na hru potrebujú kamarátov.

E: Pani učiteľky ešte dodali, že Svetový deň hier sa im veľmi páčil, bol spestrením a obohatením života v materských školách. Uvedomujú si, že hra je pre deti veľmi dôležitá a bez hier by bol svet smutný. Deti sa radi hrajú v triedach, aj vonku, majú radi rôzne hry, pritom sa tešia, smejú, zabávajú. Hra je prirodzenou súčasťou výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole, deti sa učia prostredníctvom hry. Hra nás sprevádza počas dňa, počas celého života.

Tento deň bol slávnostný, veľmi pekný, prišlo aj počasie, deti boli šťastné a veselé. Deň bol naplnený rôznymi hrami. Bola dobrá nálada, spev, tanec, zábava. V niektorých materských školách to bol športový deň, deň plný hier, radosti, súťaží. A víťazmi boli všetci.

A ešte pár slov na záver výzvy Svetového dňa hier

- „Chceli by sme vyjadriť vďaku za krásny projekt“ kolektív učiteliek MŠ Kotešová
- „Bol to úžasný deň plný smiechu a radosti. O rok si SVETOVÝ DEŇ HIER určite zopakujeme“ ZŠ s MŠ Bežovce
- „Hráme sa každý deň. Veľmi sa nám osvedčili aktivity rodičov a detí v rámci poznávania východného Slovenska v spolupráci s lesnými pedagógmi“ SMŠ Vilôčka, Vencova, Košice
- „Veľmi sa nám páčil celkový nápad vyzdvihnutia Svetového dňa hier. V najbližšej budúcnosti oceníme aj ďalšie podobné aktivity a činnosti. Deti sa výnimočným dňom vždy veľmi potešia a s radosťou sa zapoja“ MŠ, Malinovského 874 a elok. prac. I. Krasku 60, Krupina

- „Minimalizujeme hry na počítačoch, mobiloch a pod., poskytujeme deťom vychutnať čaro hier s kamarátmi a prežívať spolu radosť, spokojnosť, šťastie.....naučme deti hrať sa“ MŠ Družstevná 506, Strážske
- HRA je jeden z najefektívnejších spôsobov, ako zjednodušiť život. Presne to sme robili ako deti, ale v dospelosti sme sa hrať zabudli. Albert Einstein MŠ, Galaktická 11, Košice
- „Sme veľmi radi, že sme sa mohli stať súčasťou svetového dňa hier. A keďže J. A. Komenský povedal: „Hra je prípravou k vážnym veciam do budúcnosti.“, snažíme sa aj my v našej materskej škole prostredníctvom hry poznávať okolitý svet a pripravovať všetky deti na vážne veci do budúcnosti“ MŠ, Budapeštianska 1, Košice
- „Deň hier bol pre nás výnimočný, náučný a oddychový deň zároveň“ MŠ, Malinovského 874 a elokované pracovisko I. Krasku 60, Krupina
- „Hra je pre choré deti v našej škôlke každodennou medicínou. Prináša deťom zážitok, poznatok, úspech aj v stave choroby, radosť a nových kamarátov.
- V našej škôlke máme nezvyčajnú hračku bábiku Kiwanis. Pomáha deťom odžiť si strach a obavy súvisiace s pobytom v nemocnici. Slúži ako edukačná pomôcka pri vzdelávaní detí v oblasti zdravotnej výchovy. Deti si teličko bábiky výtvarne dotvárajú a ako hračku odnášajú domov“ ZŠ s MŠ pri Zdravotníckom zariadení Špitálska 6, Nitra
- „V našej škôlke sa hrávame aj novšie hry, ale úplne najväčší úspech majú práve staršie hry v takom novšom modernejšom prevedení, napr. pridaním hudby alebo spojením s nejakou ďalšou činnosťou“ ZŠ s MŠ Drietoma
- „Deti sú naša budúcnosť, nádej, láska, naše všetko. Ich úprimnosť nás dojíma, ich smiech nás teší, ich radosť je aj našou radosťou. Urobili sme tento sviatočný deň hier výnimočný, pretože ony si ho zaslúžia“ ZŠ s MŠ Zalužice
- „NEPRESTÁVAME SA HRAŤ, PRETOŽE STARNEME; STARNEME, PRETOŽE SA PRESTÁVAME HRAŤ.“ - GORGE BERNARD SHAW ZŠ s MŠ Dlhé Pole
- „Netreba zabúdať na dôležitosť detských hier ktoré, najmä v tomto období učia deti užívať si voľný čas nielen pri tablete alebo mobile. Na rozdiel od virtuálneho sveta, do hier môžu deti vtiahnuť aj svojich kamarátov a budovať tak spoločné kamarátstva“ ZŠ s MŠ Liptovské Revúce
- „Hra je v našej MŠ organizačnou formou, prostriedkom i metódou a prelína sa celodennou edukáciou, v rámci ktorej využívame nielen moderné a inovatívne hry, ale naďalej kladieme dôraz na využívanie tradičných, ľudových i veľmi starých hier“ Súkromná materská škola Čachtice
- „...Na záver a vyhodnotenie dňa si deti prevzali diplom o účasti na Svetovom dni hier, z ktorých mali veľkú radosť. O tom, že sa naše deti vedia tvorivo a pekne hrať nás všetkých presvedčili nielen v tento deň, ale aj počas celého roka. Veď nie nadarmo máme aj v logu našej MŠ názov „Škola Zábavka“ EP – ZŠ s MŠ, Hviezdoslavova 152/2, Závadka nad Hronom
- „Oslovili sme rodičov a starých rodičov, aby nás naučili hry, ktoré sa hrávali. Na ručníček, Pán kráľ, koľko je hodín?, Krvavé poleno, Hra s loptou Somár, Slepá baba, Cukor, káva, limonáda, čaj, rum, bum, Skákanie škôlka, Šípkovaná – ísť po trase označenej šípkami. Deti boli zaujaté, najviac sa im páčila Slepá baba“ MŠ Dolná 57/37 Kremnica
- „Hra je nevyhnutnou podmienkou pre rozvoj dieťaťa. Je jeho najprírodzenejšou aktivitou. Hrať sa je super! Doprajme deťom čo najviac možností na hru, nielen v tento deň, pridajme

sa k nim aj my, dospeli –budú šťastné, zdravé a budú nám za to vďačné“ MŠ Budovateľská 19, Šaľa

- „V mene celej materskej školy sa chceme poďakovať za príležitosť zapojiť sa a tak si pripomenúť a zahrať si naše obľúbené hry spoločne s našimi deťmi. Deň hier bol super, znova sme si zahrali stoličkový tanec ktorý máme tak veľmi radi a potešili naše deti. Tešíme sa na ďalšiu súťaž do ktorej sa budeme môcť zapojiť“. MŠ Rudinka 118 02331 Rudina
- „My, učiteľky, vieme, že deti sa najlepšie učia hrou. Stačí im povedať – „zahráme sa na“ a už sú pripravené k „nasávaniu“ vedomostí, poznatkov, zručností. Svetový deň hier bol pre naše deti, ale aj pre nás učiteľky dňom zábavy, smiechu a radosti so spoločného hrania sa (niežeby ostatné dni neboli ☺)“ MŠ Ďorocká 4 Nové Zámky
- „Naša materská škola pracuje podľa ŠKVP (V krajine hier a rozprávok) naše deti milujú tradičné hry, pohybové hry a hudobno – pohybové hry, napriek modernizácii celého školského systému a zavádzaniu IKT do výchovno – vzdelávacieho systému“ Materská škola – Óvoda, Nám. M. R. Štefánika 14, Šahy
- „Sme radi, že sme sa zapojili do tohto významného dňa a už teraz vieme, že sa tento deň stane pre nás tradíciou“ ZŠ s MŠ Podzávoz 2739, Čadca
- „Deti sa hrali s úsmevom, mali radosť zo zhotovených vecí , stavieb - navzájom si pomáhali , ak mladšie nezvládali, starší im s radosťou ukázali ako to dokončiť. Akoby tušili, že dnes je to trochu iné – viacej voľného na ich prejavenie sa pri hre“ MŠ, Ovrucká 14, Košice
- „Sme veľmi radi, že sme sa mohli pridať k mnohým deťom na celom svete a spoločne osláviť najkrajší sviatok pre deti – Svetový deň hier. Hra je pre deti tou najprirodzenejšou aktivitou, kedy sa rozvíjajú všetky oblasti. Preto vám chceme odkázať : Hrajme sa! ☺“MŠ Budapeštianska 1, elokované pracovisko Viedenska 34, Košice

Záver

Obrázok 2: Plagát



Zdroj: vlastné spracovanie

Takýto plagát bol materským školám ponúknutý, aby si ním označili v daný deň vstup do materskej školy alebo konkrétnej triedy alebo si ho zavesili na webové sídlo materskej školy. Materské školy vďaka tejto výzve SV OMEP mohli prežiť zaujímavý deň a ako to deklarujú výpovede učiteľiek, tak bol pre deti výnimočný. Veríme tomu a sme presvedčené, že v materských školách je nielen 28.máj venovaný hram, ale každý jeden deň je naplnený slovami Terézie

Brunswickovej: „*Tieto malé deti sa tak vyučujú, že ani nevedia, či sa učili, a celý deň tak trávia, že si myslia, že sa len hrali.*“

Naša organizácia SV OMEP prešla od svojho vzniku rôznymi zmenami, čo sa týka počtu členov, počtu regionálnych sekcií a najmä v šírke a kvalite aktivít, ktoré organizuje a realizuje.

Dúfame, že aj v budúcnosti budeme prichádzať s rôznymi výzvami, projektmi a ponukami na zapojenie sa materských škôl do zaujímavých tém.

Hra je fenomén.

Bez hry si len ťažko náš život predstaviť.

A ak sa málo hráte, pridajte a váš život bude krajší, šťastnejší..... a určite kvalitnejší ☺

Zoznam bibliografických odkazov

Medlen, M. (2021). *Predprimárne vzdelávanie. Ročenka riaditeľa materskej školy*. JurisDat.
http://omep.sk/?page_id=1726

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. Marianna Jamborová, PhD.

Materská škola
B. Němcovej 4
04001 Košice
jamborova.marianna@atk.sk

PaedDr. Elena Krempaská

Materská škola
Bernolákova 14
04011 Košice
krempaska.elena@atk.sk

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

Marianna Jamborová pôsobí ako riaditeľka MŠ Boženy Němcovej 4 v Košiciach. Je predsedníčkou regionálnej sekcie SV OMEP Košice a podpredsedníčkou Slovenského výboru OMEP. Je spoluautorkou metodického príručky *Predškolská príprava detí v materskej škole a v rodine*. Úzko spolupracuje s Pedagogickou fakultou Prešovskej univerzity v Prešove pri príprave budúcich učiteliek materských škôl a zabezpečovaní pedagogických praxí.

Elena Krempaská je riaditeľkou MŠ Bernolákova 14 v Košiciach a tajomníčkou RS OMEP Košice. Je spoluautorkou metodického príručky *Predškolská príprava detí v materskej škole a v rodine*. Aktívne spolupracuje s Pedagogickou fakultou Prešovskej univerzity v Prešove pri zabezpečovaní pedagogických praxí.

ŠKOLSKÝ PODPORNÝ TÍM V INKLUZÍVNEJ MATERSKEJ ŠKOLE

PEDAGOGICAL ASSISTANT IN AN INCLUSIVE KINDERGARTEN

Helena Orieščiková

Abstrakt: *Predkladaný príspevok je zameraný na popis najaktuálnejšej problematiky, inkluzívne vzdelávanie na predprimárnom stupni vzdelávania. Mapuje problematiku inklúzie a inkluzívnej materskej školy. Ku inkluzívnej materskej škole patrí aj inkluzívny tím, ktorému je venovaná ďalšia časť príspevku. Priblížená je práca tak pedagogických, ako aj odborných zamestnancov, ktorí poskytujú súčinnosť pri realizácii inkluzívneho edukačného procesu na tomto stupni vzdelávania.*

Kľúčové slová: *inklúzia, inkluzívna materská škola, školský podporný tím*

Abstract: *The submitted entry is focused on the description of the most current issues of inclusive education at the pre-primary level of education. It maps the issue of inclusion and an inclusive kindergarten. To the inclusive kindergarten also belongs an inclusive team to which the next part of the entry is dedicated. It brings the work of pedagogical as well as professional employees, who provide cooperation in the implementation of an inclusive educational process at this level of education.*

Keywords: *inclusion, inclusive kindergarten, school support team*

Inklúzia

Inklúzia znamená podľa (Hornákovej, 2014) v širšom zmysle „zahrnutie, pojmá“ a vyjadruje spoločenstvo ľudí bez ohľadu na to, či majú postihnutie alebo nie. Týka sa to nielen pôsobenia inštitúcií, ale aj všetkých úrovní života. V užšom zmysle znamená školu pre všetkých, ktorá požaduje, aby žiadne deti neboli vzdelávané oddelene a aby sa školy zmenili tak, aby ich prítomnosť bola ostatným prospešná. Okamžité zrušenie špeciálnych škôl sa ale neočakáva. Postihnutie, znevýhodnenie odlišnosť dostáva v inkluzívnom prostredí pozitívnu hodnotu, lebo ostatných obohacuje. Spolunažívanie v prijímajúcej klíme prospieva všetkým deťom. Prekonávanie prekážok a nutnosť riešiť rozmanité situácie podporuje rozvíjanie prosociálnosti. Spolunažívanie so znevýhodnenými deťmi lepšie pripravuje pre život. Všetkých učí vnímať dianie a veci v rovine hodnôt a významov. Nejde o ich popretie odlišnosti, ale o odmietnutie neuznania rozdielov ako širšej normy a následnej selekcie. Premena materskej školy na inkluzívnu je dlhodobý proces, pretože inklúzia sa nezameriava len na deti s postihnutím. Prostredie inkluzívnej materskej školy vyžaduje hlboké zmeny v postojoch učiteľov, v didaktike, vo formách a systémoch pomoci, v organizácii materskej školy (Švábová, 2017). Podhájecká (2009) konštatuje, že cieľom inklúzie nie je odstrániť rozdiely medzi deťmi, ale umožniť, aby deti s rozmanitými schopnosťami a možnosťami tvorili spoločnú komunitu na základe ich práv a akceptácie individuality celou komunitou. Klein, Šilonová (2020, s. 18 – 19) uvádzajú: „Cieľom inkluzívneho vzdelávania je poskytnúť kvalitné vzdelanie všetkým deťom. Pri vytváraní inkluzívnej materskej školy je potrebná podpora celej komunity, od organizácií s rozhodovacou právomocou až po koncových používateľov (detí, žiakov a ich rodín). Je

potrebná spolupráca na všetkých úrovniach a všetci účastníci musia mať predstavu o dlhodobých výsledkoch – teda o tom, akých mladých ľudí škola a komunita „vytvorí“. Heterogénnosť je vnímaná ako normalita. U detí s postihnutím, narušením či ohrozením sa realizujú rovnaké ciele edukácie ako u intaktných, pričom je potrebné pamätať na optimálne uspokojovanie ich špecifických potrieb podľa ich reálneho biologického, psychického a sociálneho vývinového potenciálu. Cieľom školskej inklúzie je prirodzená sociálna inklúzia po ukončení školského vzdelávania. Janoško, Neslušánová (2014) konštatujú, že aj keď sú ciele inkluzívnej edukácie pomerne zrozumiteľné a jasne teoreticky definované, na praktickej úrovni môžeme hovoriť o zložitom a na úspešnú aplikáciu náročnom koncepte. Príčiny sú rôzne. Aby sa inklúzia stala implicitnou súčasťou edukačného prostredia našich škôl a školských zariadení, je potrebné pomenovať systémové „nedostatky“ a pokúsiť sa o ich elimináciu a podporu pozitívnych systémových prvkov smerujúcich k inklúzií. Každá materská škola zabezpečuje intenzívnu spoluprácu s rodičmi detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, pričom rodičia, deti a ďalší odborníci vytvárajú koordinovaný tím, aby sa zabezpečili konkrétne potreby týchto detí. Každá materská škola má navyše poverenú konkrétnu osobu zodpovednú za koordináciu poskytovania komplexných služieb pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Materská škola vytvára podmienky na to, aby všetci pedagogickí zamestnanci materských škôl boli schopní identifikovať špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby detí a zároveň, aby materská škola bola v úzkom kontakte s odborníkmi, ktorí túto identifikáciu vykonávajú na profesionálnej úrovni. Učiteľky materských škôl sú schopné pristupovať k týmto deťom individuálne a zabezpečovať ich zmysluplný individuálny rozvoj. Janoško, Neslušánová (2014) sumarizujú zmeny, ktoré sa dotýkajú oblasti výchovy a vzdelávania ako také, ktoré sa vzhľadom na diverzitu a špecifickosť edukačného prostredia presadzujú pomaly. Jednotlivé reformy realizované v poslednom desaťročí napomohli k určitému skvalitneniu odborného prístupu vo vzdelávaní, odbornej diagnostiky, rozvíjaní špeciálnych metód a foriem vyučovania a ich dostupnosti, kvalitnejšiemu zabezpečeniu vhodnými materiálmi a technologickými podmienkami. Princíp inklúzie v sebe zahŕňa, že materské školy by mali vzdelávať všetky deti bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky. Ak pojem inklúzia znamená včlenenie, zahrnutie, začlenenie, teda nejde len o jednoduché zaradenie, lebo inklúzia znamená byť stále pripravený učiť sa – od rodičov, učiteľov a spolužiakov detí s postihnutím, od odborníkov – a získané vedomosti používať pri vlastnej práci s dieťaťom s postihnutím. Inklúzia nie je len cieľ, ale tiež metóda, pomocou ktorej vytvárajú učitelia v triede spoločenstvo, ktoré si váži spolužiakov s postihnutím a pomáha im, aby pocítovali istotu a boli si taktiež vedomí toho, že ostatní prijímajú nielen ich samotných, ale aj ich správanie, prejavy a postoje. Efektívne školské začlenenie je teda výsledkom procesu, z ktorého všetky zúčastnené strany čerpajú pozitíva. Procesu, ktorý produkuje veľa pozitívnych výstupov a tie sú silnejšie než akékoľvek ťažkosti alebo negatívne výstupy z tohto procesu. Zároveň je to proces nastavený tak, aby produkoval minimum problémov, ktoré sú pri procese začlenenia známe (Podhájecká, 2009). Inkluzívne vzdelávanie je spoločné vzdelávanie detí s rozmanitým potenciálom na zabezpečenie rovnosti ich šancí. Každá materská škola má byť otvorená všetkým deťom v lokalite a pripravená na to, aby im umožnila naplniť ich základné právo na kvalitné vzdelanie. Inkluzívne prostredie je prirodzené a vytvára príležitosti pre účasť na dianí pre každého jednotlivca. Odlišnosť a rozmanitosť je príležitosť prospešná celku. Inkluzívne vzdelávanie podporuje dynamický systém vzdelávacích a odborných služieb, ktorý flexibilne reaguje na potreby dieťaťa, rodiny a učiteľa. Je to proces, nie stav (www.inklukoalicia.sk/inkluzivne-vzdelavanie). Velcome, kolektív autorov (2019) uvádza, že inkluzívne vzdelávanie významnou mierou prispieva k

sociálnemu učeniu detí. Deti sa učia vzájomne si pomáhať a jeden druhého podporovať na ceste k dosiahnutiu vzdelávacích cieľov. Učia sa, že spoločnosť je prirodzene rozmanitá a individuálne odlišnosti druhých je potrebné prijímať s rešpektom. V bezpečnom prostredí a pod dohľadom skúseného dospelého sa učia deti konštruktívne prekonávať problémy, ktoré odlišnosť môže spôsobovať. Túto cennú skúsenosť si odnášajú do dospelosti a zúročia ju v rodinnom i pracovnom živote. Inkluzívne vzdelávanie je zamerané na individualizovaný rozvoj dieťaťa v podmienkach skupinovej kultúrnosti, spája deti rôznych rás, národov, pohlaví, náboženských vyznaní, zdravotného stavu, rôznych schopností, potrieb a záujmov v edukačnom prostredí a tým učí deti žiť, zdieľať a rozvíjať uznávané hodnoty. Viac, než na ktoromkoľvek inom stupni vzdelávania je inklúzia najviac realizovateľná v materskej škole. Priaznivé pre ňu sú podmienky v emocionálnom vývine detí aj začiatkové sociálne skúsenosti, deti v tomto veku nemajú predsudky, najviac sú otvorené rozmanitým kontaktom, prejavujú dôveru voči iným aj ochotu spolupracovať. Inkluzívne vzdelávanie znamená vzdelávanie všetkých detí v bežných, nie špeciálnych materských školách a príležitosť pre učiteľov, deti aj rodičov spoločne sa stretávať a spolupracovať na jednom mieste, čo najbližšie k rodine a bydlisku dieťaťa. So zavádzaním inkluzívneho vzdelávania a inkluzívnej pedagogiky vznikla aj nová špecializácia – inkluzívny pedagóg. Spolupráca medzi všeobecným pedagógom a špeciálnym pedagógom môže viesť k nežiadúcej deľbe práce v tom zmysle, že špeciálny pedagóg by bol zodpovedný za „špeciálnych“ žiakov a všeobecný pedagóg za „bežných“ žiakov. Inkluzívny pedagóg je všeobecným pedagógom, ktorý je pripravovaný na prácu v inkluzívnej triede. Inkluzívny edukátor však nemôže disponovať všetkými špeciálnopedagogickými kompetenciami. Ak špeciálny alebo liečebný pedagóg pôsobí v rámci inkluzívnej edukácie v role „edukátora-spezialistu“, inkluzívny pedagóg je „všeobecný edukátor“ všetkých detí. Efektívna edukácia je možná iba na báze komplementárnosti a symbiózy všetkých zúčastnených, aj rodičov (Lechta 2016).

Inkluzívna materská škola

Materská škola rovnako vytvára podmienky na intenzívnu spoluprácu a komunikáciu s rodičmi detí, ako aj na komunikáciu so zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie, ktoré týmto deťom poskytujú podporné služby. Materská škola dbá o to, aby deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami boli poskytované a dostupné špecificky prispôsobené služby. Materská škola sa pokúša odbúrať všetky bariéry, ktoré by mohli narúšať proces inklúzie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Prostredie je zabezpečené tak, aby v čo najväčšej miere spájalo deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami s intaktnými deťmi. Uvedené princípy a kritériá inkluzívneho vzdelávania sa konkretizujú v školských vzdelávacích programoch a v individuálnych vzdelávacích programoch v závislosti od konkrétnej a aktuálnej situácie jednotlivých materských škôl, čo je spojené s neustálou modifikáciou a adaptáciou týchto programov podľa reálnych potrieb (www.inklukoalicia.sk). Lipnická (2012) uvádza inkluzívnu materskú školu ako takú, ktorej veľa záleží na úzkej spolupráci a kooperácii všetkých zainteresovaných partnerov. Ide najmä o zosúladenia rozmanitých činností. Koordinácia odborného tímu sa deje na úrovni manažmentu materskej školy, aj na úrovni zosúladovania činností v inkluzívnej triede zo strany učiteľa. Inkluzívna materská škola je vo vzťahu k iným, pomáhajúcim inštitúciám vždy partnerská. Presviedča, získava partnerov na spoluprácu, aby boli do najvyššej možnej miery uspokojované individuálne edukačné potreby detí na prospech ich osobnostného rozvoja. Učitelia si musia osvojiť zručnosti potrebné na spoluprácu s odborníkmi – špecialistami. Tiež sa od nich vyžaduje,

aby ustavične inovovali metodické postupy, profesijne a osobnostne sa rozvíjali. Inkluzívna materská škola vytvára priestor na realizovanie princípov spravodlivých vzdelávacích príležitostí. Je ústretová pre všetky deti, rešpektuje odlišnosti (etnické, jazykové, náboženské, fyzické a iné), ktoré sú vnímané ako zdroj inšpirácie pre kvalitnejšie vzdelávanie a výchovu všetkých. V inkluzívnej materskej škole sa kladie veľký dôraz na systematickú podporu pozitívnych vzťahov medzi deťmi a prevenciu šikany. Podporovaná je celková pozitívna atmosféra v materskej škole, čoho dôležitou zložkou sú i vzťahy medzi pedagógmi navzájom a tiež vzťahy s rodičmi detí (Welcome, kolektív autorov, 2019). Lipnická (2014, s.5) píše: „Inkluzívne vzdelávanie poskytuje rovnaké šance, výhody pre všetkých, nielen pre tých, ktorí majú odborne vymedzené špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Upúšťa sa od vyhľadávania chýb a nedostatkov v osobnosti a pristupuje sa k odhaľovaniu zdrojov individuálneho rozvoja. Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie (2016) by mala byť každá materská škola v súčasnosti schopná poskytovať podmienky pre inkluzívne vzdelávanie. Takéto vzdelávanie dôsledne napĺňa ideu rovnosti šancí pre všetkých, rovnosti prístupu ku vzdelávaniu a v konečnom dôsledku k zabezpečeniu dôslednej sociálnej inklúzie. V podmienkach vzdelávania sa idea inklúzie dotýka najmä prístupu k deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami s cieľom začlenenia čo najväčšieho počtu týchto detí do bežných škôl a tried. Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú deti so zdravotným znevýhodnením, deti zo sociálne znevýhodneného prostredia ale aj deti s nadaním. Tieto deti a ich rozvoj vyžadujú podporný servis, ktorý je náročnejší a komplexnejší v porovnaní so servisom poskytovaným deťom so štandardným vývinom (Welcome, kolektív autorov, 2019). Pri inkluzívnej výchove a vzdelávaní sa vychádza z niekoľkých základných premís, pretože deti majú viac spoločného, teda toho čo ich spája, ako toho, čím sa odlišujú, a to bez ohľadu na ich schopnosti. Deti sú súčasťou rodín a komunít, čo v predškolskom veku významne determinuje ich vývin a učenie. Deti v materských školách sa učia najlepšie jedno od druhého, pri spoločných činnostiach, ktoré podporujú skúsenosti každodenného života. Optimálne sa rozvíjajú v takom prostredí, v ktorom sú zohľadňované a uspokojované ich špecifické individuálne schopnosti a potreby. Pri inkluzívnej výchove a vzdelávaní sa v materských školách a triedach vytvára také prostredie, ktoré víta a oceňuje odlišnosť, dáva si za úlohu vytvoriť v triede spoločenstvo, ktoré sa zaujíma a prejavuje starostlivosť o všetky deti, otvorené všetkým a predstavujúce bezpečné prostredie pre všetkých. Ide pritom nielen o inklúziu detí so zdravotným znevýhodnením, ale aj o inklúziu detí vyrastajúcich v inom sociálnom a kultúrnom prostredí, detí imigrantov, detí nadaných, aj detí z výchovne menej podnetného prostredia (Klein, Sobinkovičová, 2013). Materské školy musia byť pripravené na komplexný servis uvedomujúc si, že miera komplexnosti, modifikácie servisu a starostlivosti je závislá od špecifickej podoby výchovno-vzdelávacích potrieb konkrétnych detí. Pre úspešnosť akceptácie „odlišnosti“ dieťaťa iným deťom je prvoradé začínať s podporou spoločného vzdelávania od raného veku. Čím mladšie je dieťa, tým ľahšie prijíma rôznorodosť iných detí. Sčasti preto, že týmto deťom stačí jednoduchšie vysvetlenie a sčasti preto, že nemajú vybudované predsudky. Proces rozvoja vzájomnej akceptácie a rešpektu sa jednoduchšie usmerňuje v materskej škole v porovnaní so školským vekom detí. Ak deti vyrastajú spolu od útleho veku, nadobúdajú navyše zručnosti priamo potrebné pre život – obojstranné spoznávanie sa, vytváranie priateľstva, jeho udržanie, správnu komunikáciu, ochotu spolupracovať, vyjadrovať svoje potreby a emócie i konštruktívne riešiť príležitostné konflikty (Welcome, kolektív autorov, 2019). V inkluzívnej materskej škole, ako píše Lipnická (2012), veľa záleží na úzkej spolupráci a kooperácii všetkých zainteresovaných partnerov. Ide o náročnú prácu zosúladenia rozmanitých činností.

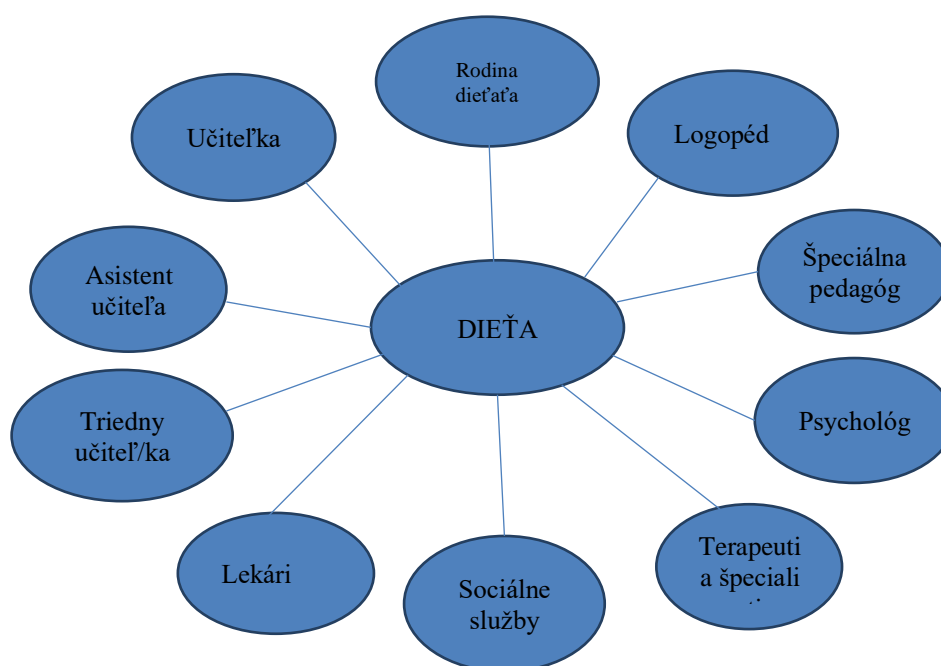
Koordinácia odborného tímu sa deje na úrovni manažmentu materskej školy, aj na úrovni zosúladovania činností v inkluzívnej triede zo strany učiteľa. Inkluzívna materská škola je vo vzťahu k iným, pomáhajúcim inštitúciám vždy partnerská. Presvedča, získava partnerov na spoluprácu, aby boli do najvyššej možnej miery uspokojované individuálne edukačné potreby detí na prospech ich osobnostného rozvoja. Inkluzívna edukácia detí je realizovaná tímovo, učitelia si musia osvojiť zručnosti potrebné na spoluprácu s odborníkmi – špecialistami. Zároveň sa od nich vyžaduje, aby ustavične inovovali metodické postupy, profesijne a osobnostne sa rozvíjali. V inkluzívnej edukácii je viac ako výsledok dôležitá subjektívne prežívaná psychická pohoda a radosť dieťaťa. Namiesto prispôsobovania dieťaťa umelo vytvoreným normám sa rešpektuje jeho právo na individuálny rozvoj, vlastný názor, osobité prežívanie a objavovanie, ale aj poučenie z vlastných chýb. V inkluzívnej edukácii je možné pozorovať aj diferencovať podobnosti aj rozdiely medzi deťmi. Každé dieťa má svoje charakteristiky, ktoré sa pripodobňujú ostatným, ale aj osobitosti, ktoré si vyžadujú iný edukačný prístup.

Personálne zabezpečenie inkluzívnej materskej školy

Hlebová (2018) sumarizuje inkluzívny tím ako tím odborníkov (učiteľ, vychovávateľ, školský psychológ, špeciálny pedagóg – so zameraním na rôzne druhy a stupne zdravotného postihnutia, pedagogického asistenta, liečebný pedagóg, sociálny pedagóg, výchovný poradca, koordinátor prevencie), ktorých náplň práce je vymedzená a môžu pôsobiť na vyučovacích hodinách ako koedukátori. Súčasne spolupracujú s rodinou, školou, školskými zamestnávateľmi, orgánmi verejnej správy a občianskymi združeniami. Podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 (2009) odborní zamestnanci na základe komplexnej diagnostiky uskutočňujú špeciálny prístup k deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami podľa ich edukačných potrieb napr. skupinové logopedické a rehabilitačné aktivity, cvičenia na správne držanie tela, ozdravné programy, rozvojové programy pre deti s odloženou školskou dochádzkou, špeciálnopedagogické intervencie v prevencii porúch učenia a správania, umelecké, jazykové, matematické, pohybové aktivity pre nadané deti, rehabilitáciu zrakových funkcií u detí so zrakovým postihnutím atď. Ciele spolupráce inkluzívneho tímu sú v zjednodušenom chápaní určitou predstavou o očakávanom výsledku, ktorý treba dosiahnuť. Ciele odzrkadľujú transformované potreby (štátne, inštitucionálne, individuálne), ktoré je nutné uspokojiť. Ako píše Lipnická (2014) optimálne reagovanie na potreby celostného aj špeciálneho rozvoja dieťaťa v inkluzívnej materskej škole znamená sústrediť tím odborníkov, ktorí budú dieťaťu pomáhať v edukačnom a rehabilitačnom procese. Školský podporný tím je zložený z odborných a pedagogických zamestnancov, ktorí sa aktívne podieľajú na tvorbe inkluzívnej kultúry materskej školy a pracujú nielen s deťmi, ale aj s učiteľmi, rodičmi a ich komunitou a ďalšími odborníkmi v rezorte školstva a mimo neho. Multidisciplinárnou spolupracou môžu efektívne podporiť deti materskej školy a maximalizovať ich šance na úspech (vudpap.sk). Optimálne reagovanie na potreby individuálneho rozvoja dieťaťa znamená sústrediť tím odborníkov, ktorí sa budú spolupodieľať na výchovno-vzdelávacej aj terapeutickej starostlivosti. Tento proces je cieľovo, obsahovo a organizačne premyslený, striedajú sa v ňom aktivity viacerých profesionálov. Odborní zamestnanci v internom tíme nemusia byť zamestnancami materskej školy. Pracujú v externých školských alebo klinických inštitúciách, ale odborné aktivity so svojimi klientmi vykonávajú v podmienkach materskej školy, napr. klinický logopéd, logopedický asistent, odborný zamestnanec poradenského centra, muzikoterapeut a pod. (Lipnická, 2014). Zložky systému výchovného poradenstva a prevencie musia byť organizačne a obsahovo prepojené. Uspokojovanie a napĺňanie

životne nevyhnutných vývinových potrieb (telesných, psychických aj sociálnych) je podľa Lipnickej (2012) dôležité pre celostný rozvoj každého dieťaťa. Dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami má ešte ďalšie potreby, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného alebo sociálneho znevýhodnenia alebo nadania. Optimálne reagovanie na potreby celostného aj špeciálneho rozvoja dieťaťa v inkluzívnej materskej škole znamená sústrediť tím odborníkov, ktorí budú dieťaťu pomáhať v edukačnom aj rehabilitačnom procese. Proces edukácie je cieľovo, obsahovo, metodicky a organizačne premyslený. Striedajú sa v ňom aktivity viacerých profesionálov.

Obrázok 1: Komplexná starostlivosť o celostný a špeciálny rozvoj dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami



Zdroj: Lipnická (2012, s.15)

Školský podporný tím

Ponúka multidisciplinaritu, multidisciplinárny prístup, multidisciplinárny tím. Zákon č. 138/2019 v §84 a) konštatuje, že riaditeľ materskej školy môže na účely inkluzívneho vzdelávania vytvoriť školský podporný tím, ktorého úlohou je najmä koordinácia a rozvoj inkluzívneho vzdelávania, zabezpečiť vo výchove a vzdelávaní uplatňovanie používania prístupov a stratégií, ktoré vyplývajú z jednotlivých odborov vedy a techniky. Zákon taktiež určuje spoluprácu so zariadeniami poradenstva a prevencie a ďalšími subjektmi pri podpore detí, ich zákonných zástupcov v oblasti výchovy a vzdelávania, poskytovanie poradenstva deťom a zákonným zástupcom a metodickú podporu pedagogickým zamestnancom. Členovia školského podporného tímu sa v intenciách zákona majú podieľať na tvorbe školského vzdelávacieho programu. Členom školského podporného tímu je školský špeciálny pedagóg a všetci odborní zamestnanci príslušnej školy. Členmi školského podporného tímu môžu byť aj iní pedagogickí zamestnanci. Pedagogický zamestnanec je zamestnanec, ktorý vykonáva pedagogickú činnosť (t. j. priamu výchovno-vzdelávaciu činnosť a ostatné činnosti s ňou súvisiace) a vedúci pedagogický zamestnanec. Odborný zamestnanec je zamestnanec, ktorý vykonáva odbornú činnosť (najmä psychologickú, logopedickú a

špeciálnopedagogickú starostlivosť alebo výchovné, kariérne a sociálne poradenstvo a prevenciu dieťaťa, žiakovi, poslucháčovi, skupine detí, žiakov alebo poslucháčov s osobitným zreteľom na ich výchovu a vzdelávanie v školách a v školských zariadeniach a ostatné činnosti s tým súvisiace), a vedúci odborný zamestnanec. Zloženie školského podporného tímu upraví riaditeľ vo vnútornom predpise po prerokovaní v pedagogickej rade, ak je zriadená (<https://www.slov-lex.sk>). Odborný tím predstavuje tím odborníkov, ktorí sú prítomní priamo v škole a aktívne sa podieľajú na tvorbe kultúry školy, pracujú nielen s deťmi, ale aj s učiteľmi, rodičmi, nastavujú systematické procesy. Personálne ide predovšetkým o školského špeciálneho pedagóga a školského psychológa. Multidisciplinárny tím je skupina ľudí s navzájom sa dopĺňajúcimi zručnosťami, ktorí sú oddaní spoločnému účelu, dosahovaniu cieľov a prístupu, za ktorý vzájomne preberajú zodpovednosť. Dieťa dostáva podporu všetkých odborníkov v tíme, ktorí spoločne plánujú, organizujú a koordinujú odbornú činnosť v jeho prospech Antalová, Papp, Vernarcová (rok neuvedený). Medzi odborných zamestnancov sa podľa predmetného zákona 138/2019 radí psychológ, školský psychológ, školský logopéd, logopéd, špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, terénny špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, sociálny pedagóg. Školský zákon 245/2008 píše, že odborná činnosť sa uskutočňuje v súlade s obsahovými štandardami výchovného poradenstva prostredníctvom podporných úrovní 1.-5.stupňa. Medzi pedagogických zamestnancov sa radí v predškolských zariadeniach učiteľ, pedagogický asistent a školský špeciálny pedagóg.

Odborní zamestnanci

Školský psychológ, psychológ

Podľa Antalovej, Pappa, Vernarcovej (rok neuvedený) je pozícia školského psychológa veľmi dôležitou multidisciplinárnou pozíciou v materskej škole. Vytvára pomyselnú sieť medzi systémom školy a inými odborníkmi (napr. lekár, psychiater, klinický psychológ, logopéd, špeciálny pedagóg, sociálny pracovník a pod.). Zároveň v prípade potreby oslovuje inštitúcie, mimovládne organizácie pracujúce s deťmi a mládežou a pod. Školský psychológ je zamestnancom materskej školy. Realizuje orientačnú psychologickú diagnostiku, individuálne, skupinové a hromadné psychologické poradenstvo, psychoterapiu, prevenciu a intervenciu u detí s osobitným zreteľom na proces výchovy a vzdelávania v materskej škole, vykonáva aj odborné činnosti psychologického poradenstva v oblasti rodinných, partnerských a ďalších sociálnych vzťahov. Pripravuje podklady pre odborných zamestnancov poradenských zariadení (Štátny vzdelávací program ISCED 0, 2008). Podľa Systému poradenstva a prevencie, úroveň 2 (rok neuvedený), je cieľom poradenstva od školského psychológa v materskej škole a školskom zariadení poradenstva a prevencie oboznámiť sa s aktuálnou situáciou dieťaťa, poskytnúť mu podporu, nasmerovať a nastaviť efektívne opatrenia zamerané na optimalizáciu duševného prežívania, komunikáciu a správanie dieťaťa v jeho najužšom sociálnom prostredí v súvislosti s procesom výchovy a vzdelávania a s cieľom ich podpory v podmienkach školy. Podľa zákona 138/2019 Z.z poskytuje psychologickú diagnostiku detí a žiakov, krízovú intervenciu, odbornú pomoc a psychologické poradenstvo deťom a žiakom v rámci psychologickéj intervencie. Taktiež v znení zákona poskytuje psychologické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom, metodickú pomoc a podporu pedagogickým a odborným zamestnancom. Poskytuje aj psychologickú prevenciu, intervenciu a krízovú intervenciu zameranú na podporu duševného zdravia nielen žiakov, ale aj učiteľov. Zameriava sa najmä na podporu a pozitívny rozvoj osobnosti detí, rôzne oblasti prevencie rizikového správania, prevencie školských a výchovných problémov, na posilnenie úspešnej adaptácie žiakov na školu. Poskytuje psychologickú prevenciu, intervenciu.

Školský psychológ vykonáva diagnostiku, ktorá pomáha identifikovať problém a tak zaujať následný postoj a navrhnúť riešenia.

Orientačná psychologická diagnostika súvisí s cieľom identifikácie silných stránok, špecifik, prípadne limitov dieťaťa, jeho potrieb s dôrazom na potenciál dieťaťa a jeho rozvoj na účely poskytovania starostlivosti v súvislosti s procesom výchovy a vzdelávania a s cieľom ich podpory. V kompetencii školských psychológov nie je vypracovanie posudkov a správ s komplexnou diagnostikou a odporúčaniami, ale príprava a vyhodnocovanie podkladov (napr. sledovanie dynamiky vývinu symptómov, ťažkostí vo všetkých vyššie popísaných oblastiach v školskom prostredí) na komplexnú diagnostiku (Systém poradenstva a prevencie, úroveň 2, rok neuvedený). Križo, Krnáčová (2021) uvádzajú, že psychológ zabezpečuje jednorazovú alebo pravidelnú individuálnu či skupinovú psychologickú intervenciu s deťmi, ktoré podľa situácie v tíme preberie pod svoju starostlivosť, prevažne deti s emočnými problémami, úzkosťami, porozvodová starostlivosť apod. Vzhľadom k odbornej platforme a vedeckej fundovanosti poskytuje vzdelávanie rodičom a učiteľom, realizuje skrining, meranie klímy tried, zboru, depistáž, vyhľadávanie, orientačnú diagnostiku a i. V prípade návrhu na vyšetrenie posúva vyšetrenie cez špeciálnych pedagógov.

Školský logopéd, logopéd

Školský logopéd môže ako tvrdí Palugyayová (2021) pracovať v bežných materských školách, špeciálnych materských školách, špeciálnych základných školách, pedagogicko-psychologických centrách, špeciálnopedagogických centrách, detských integračných centrách, súkromných zariadeniach. Do jeho kompetencie patrí prevencia a včasná intervencia narušenia zvukovej roviny reči, sledovanie detí s rizikom rozvinutia narušenej komunikačnej schopnosti – najmä s diagnózou vývinová jazyková porucha ako prevencia špecifických porúch učenia. Taktiež dbá na rozvíjanie pregramotnostných aktivít, tréning fonematického uvedomovania, hlavne u detí s identifikovaným rizikom. Poskytuje orientačnú logopedickú diagnostiku, odbornú pomoc a logopedické poradenstvo deťom s narušenou komunikačnou schopnosťou v rámci logopedickej intervencie. Cieľom logopedickej reedukačnej činnosti je eliminovať, zmierniť alebo prekonať narušenú komunikačnú schopnosť pri dlhodobo pretrvávajúcej narušenej komunikačnej schopnosti, prelomiť komunikačnú bariéru a skvalitniť komunikačnú kompetenciu dieťaťa s narušenou komunikačnou schopnosťou. Logopéd v špeciálnom výchovnom zariadení, zariadení poradenstva a prevencie a zariadení poskytuje logopedickú diagnostiku detí, poskytuje logopedické poradenstvo, prevenciu, terapiu a odbornú pomoc deťom a žiakom s narušenou komunikačnou schopnosťou v rámci logopedickej intervencie, poskytuje logopedické poradenstvo, odbornú pomoc a konzultácie zákonným zástupcom, metodickú podporu pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom, podporuje spoluprácu pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov so zákonnými zástupcami a ďalšími odborníkmi, fyzickými osobami a právnickými osobami (Zákon 138/2019Z.z). Podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 (2008) zabezpečuje logopéd v materskej škole individuálnu logopedickú starostlivosť. Je kmeňovým zamestnancom zariadenia výchovnej prevencie a poradenstva. Vykonáva odborné činnosti s deťmi v rámci logopedickej intervencie (diagnostiky, terapie, prevencie). Ťažiskom práce logopéda je podľa Palugyayovej (2021) skúmanie narušenej komunikačnej schopnosti detí z hľadiska príčin, prejavov, dôsledkov, možností diagnostiky, terapie, prevencie a prognózy. V prípade spolupráce logopéda s bežnou materskou školou ide o detských klientov s narušenou komunikačnou schopnosťou bez iného postihnutia.

Školský logopéd poskytuje individuálnu aj skupinovú intervenciu formou logopedickej terapie deťom s narušenou komunikačnou schopnosťou a aplikuje logopedické ciele priamo do výchovno-vzdelávacieho procesu (podľa Systému poradenstva a prevencie, úroveň 2, rok neuvedený).

Školský špeciálny pedagóg, terénny špeciálny pedagóg

Školský špeciálny pedagóg v špeciálnom výchovnom zariadení, zariadení poradenstva a prevencie Šilonová, Klein (2020) uvádzajú, že školský špeciálny pedagóg v materskej škole vykonáva odborné činnosti v rámci špeciálnopedagogickej diagnostiky, individuálneho, alebo skupinového poradenstva a intervencie deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia, deťom s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, viacnásobným postihnutím, chorým alebo zdravotne oslabeným, s vývinovými poruchami a odborné činnosti spojené s reedukáciou porúch správania. Zároveň realizuje individuálnu a skupinovú špeciálnopedagogickú screeningovú diagnostiku sociálne a zdravotne znevýhodnených detí. Štátny vzdelávací program, ISCED0 (2008) píše, že školský špeciálny pedagóg je kmeňovým zamestnancom materskej školy, ktorý je metodicky usmerňovaný z Centra špeciálnopedagogického poradenstva. Poskytuje špeciálnopedagogické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom detí, zamestnancom materskej školy. Pripravuje podklady pre odborných zamestnancov poradenských zariadení. Cieľom orientačnej špeciálnopedagogickej diagnostiky je identifikácia a posúdenie možných prekážok, ale aj pozitívnych faktorov ktoré majú vplyv na edukáciu dieťaťa. Zámerom nie je stanovenie diagnózy, ale analýza, vyhodnotenie a kompletizácia informácií súvisiacich s edukáciou dieťaťa. Realizuje sa na elementárnej úrovni, zameriava sa na oblasť vedomostí, školských zručností, zmyslového vnímania, motoriky, rečového vývinu, laterality, oslabených čiastkových funkcií, správania a socializácie, vykonáva diagnostickú činnosť okrem diagnostickej činnosti na účel zaradenia dieťaťa alebo žiaka do triedy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo do školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a na účel vypracovania správy z odborného vyšetrenia. Poskytuje odbornú pomoc a špeciálno-pedagogické poradenstvo deťom a v rámci špeciálno-pedagogickej intervencie, poskytuje špeciálno-pedagogické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom, metodickú podporu pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom príslušnej materskej školy alebo príslušného školského zariadenia. Zameriava sa najmä na prevenciu porúch správania, na rozvíjanie školských zručností a na posilnenie úspešnej adaptácie detí. Reedukačná činnosť je prioritne zameraná na zmiernenie, elimináciu, resp. kompenzáciu prekážok vo výchove a vzdelávaní a v správaní dieťaťa. Intervenčná činnosť môže byť vykonávaná rôznymi etablovanými terapeutickými postupmi so zámerom pôsobiť na osobnosť dieťaťa v zmysle podpory rozvoja jeho duševného zdravia a nápravy jeho ťažkostí. Ide o individuálnu a skupinovú terapiu, napr. terapia hrou, arteterapia a pod. Podieľa sa na tvorbe individuálneho učebného plánu, vykonáva priamu výchovno-vzdelávaciu činnosť (Podľa Systému poradenstva a prevencie, úroveň 2, rok neuvedený). Podľa zákona č. 138/2019 Z. z. poskytuje školský špeciálny pedagóg špeciálno-pedagogické poradenstvo, prevenciu, terapiu, odbornú pomoc deťom v rámci špeciálno-pedagogickej intervencie. Podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 (2008) je terénny špeciálny pedagóg zamestnancom Centra špeciálnopedagogického poradenstva. Vykonáva poradenskú, preventívnu, výchovno-vzdelávaciu a metodickú činnosť spravidla v škole, rodine; ďalšie činnosti vykonáva spravidla v centre špeciálnopedagogického poradenstva. Poskytuje špeciálnopedagogické

poradenstvo a konzultácie pedagogickým zamestnancom a zákonným zástupcom detí. V Zákone 138/2019 je charakterizovaný terénny špeciálny pedagóg ako odborný zamestnanec, ktorý vykonáva špeciálno-pedagogickú, diagnostickú, poradenskú, preventívnu, výchovno-vzdelávaciu a metodickú špeciálno-pedagogickú činnosť pre deti a žiakov so zdravotným postihnutím, vykonáva metodickú činnosť a poskytuje konzultácie a špeciálno-pedagogické poradenstvo zákonným zástupcom.

Liečebný pedagóg

Medzi ďalších odborných zamestnancov patria podľa zákona 138/2019 aj liečebný a sociálny pedagóg. V znení toho zákona liečebný pedagóg poskytuje liečebno-pedagogickú diagnostiku detí a žiakov, poskytuje liečebno-pedagogické poradenstvo, prevenciu, terapiu a odbornú pomoc deťom a žiakom v rámci liečebno-pedagogickej intervencie, poskytuje liečebno-pedagogické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom, metodickú podporu pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom príslušnej školy alebo príslušného školského zariadenia. Severíniová, Lištiaková, Rybárová (rok neuvedený) charakterizujú liečebného pedagóga ako samostatného odborného pracovníka. Spravidla pracuje v tíme iných odborníkov podieľajúcich sa na starostlivosti o dieťa. Spolupráca spočíva vo výmene informácií a v koordinácii opatrení v prospech dieťaťa. Liečebný pedagóg je kompetentný posúdiť potrebu liečebnopedagogickej intervencie a určiť jej formu, frekvenciu a trvanie. Pri organizácii pomoci prihliada na režim zariadenia a podmienky pracoviska. Liečebný pedagóg pracuje s dieťaťom podľa povahy jeho problému a daných možností individuálne, alebo v zámerne zostavenej skupine. Realizácia liečebnopedagogickej intervencie má špecifické nároky na priestor, čas a materiálové zabezpečenie ako je herňa, dielňa, relaxačná miestnosť, vhodné hračky, hudobné nástroje a zariadenia a podobne. V školskom prostredí je liečebný pedagóg členom školského podporného tímu. Cieľom poradenstva pre dieťa je informovať, sprevádzať a podporiť kompetencie konať. Často ide o poskytovanie informácií o povahe a prognóze prekážok a ich prekonávaní v procese výchovy a vzdelávania a o možnostiach aj inej odbornej a sociálnej pomoci. Poskytuje liečebno-pedagogické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom, metodickú podporu pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom príslušnej materskej školy alebo príslušného školského zariadenia poskytuje liečebno-pedagogické poradenstvo, prevenciu, terapiu a odbornú pomoc deťom a žiakom v rámci liečebno-pedagogickej intervencie. Individuálna intervenčná činnosť je zameraná na podporu kompetencie vnímať, orientovať sa a samostatne konať pri oslabených, nerozvinutých alebo chýbajúcich somatických, psychických a sociálnych funkciách, pri obmedzeniach kvality života, pri exklúzii v dôsledku zdravotného, sociálneho alebo iného znevýhodnenia. Skupinové formy intervencie sa zameriavajú aj na podporu a vytváranie vzťahov a hodnôt, podporu inklúzie. Terapeuticko-výchovnú intervenciu smeruje liečebný pedagóg aj na podporu spolupráce dieťa, odborný zamestnanec, pedagogický zamestnanec v kontexte proinkluzívneho smerovania. Cieľom je podporiť zdravý vývin dieťaťa a tiež aktivitu a účasť pri poznávaní, empatii, spolupráci, vytváraní vzťahov a hodnôt pomocou hry, pohybu, umenia a činností. Selektívna prevencia je zameraná na skupiny detí, u ktorých pozorujeme symptómy narušenia integrity a zdravia vo zvýšenej miere alebo sú prítomné iné rizikové faktory, ktoré by mohli podnietiť ich vznik a rozvoj. Cieľom je aj včasné zachytenie porúch sociálneho, psychického či zdravotného charakteru a zamedzenie ich ďalšieho prehlbovania (Podľa Systému poradenstva a prevencie, úroveň 2, rok neuvedený).

Sociálny pedagóg

Sociálny pedagóg v materskej škole je v súčasnosti nevyhnutným článkom podpory celého procesu školskej inklúzie. Sociálny pedagóg môže predstavovať jeden z kľúčových prvkov inkluzívneho vzdelávania v materských školách, ktorý dokáže prispieť k podpore detí s rôznymi odlišnosťami a bez rozdielu. Každá inkluzívna materská škola by teda mala v súčasnosti zamestnávať nielen školského psychológa či špeciálneho pedagóga, ale aj odborného zamestnanca – sociálneho pedagóga. Ten je okrem svojich kolegov v procese optimálnej edukácie všetkých detí bez rozdielu súčinný pri riešení rôznych, menej či viac závažných problémov a situácií (Kunčáková, 2021). Podľa zákona č. 138/2019 vykonáva sociálny pedagóg preventívne činnosti zamerané na predchádzanie a odstraňovanie rizikového správania detí a na predchádzanie a odstraňovanie sociálno-patologických javov. Taktiež poskytuje poradenstvo a intervenciu so zameraním na deti s rizikovým správaním, ohrozených sociálno-patologickými javmi a na deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Poradenstvo a konzultácie poskytuje zákonným zástupcom, pedagogickým a odborným zamestnancom. Sociálno-pedagogickú diagnostiku sústreďuje na prostredie a vzťahy, osvetovú činnosť. Podporuje spoluprácu pedagogických zamestnancov, odborných zamestnancov so zákonnými zástupcami dieťaťa, zamestnancami sociálno-právnej ochrany detí a sociálnej kurately. Podľa Zákona č. 245/2008 Z.z je sociálny pedagóg jednou zo zložiek systému výchovného poradenstva a prevencie. Spolupracuje najmä s rodinou, školou, školským zariadením. Kunčáková (2021) predpokladá, že pre materskú školu (a najmä pre deti a pedagógov) je vysokým benefitom, že sociálny pedagóg má možnosť pracovať s deťmi individuálne, ale aj v skupinách, čím sa mu otvára možnosť pracovať s detským kolektívom, rovesníckymi vzťahmi či konfliktmi, možnosť spoznať klímu triedy a patrične ju kreovať, zmapovať výskyt rôznych sociálno-patologických javov a adekvátne im predchádzať. Tiež má možnosť intenzívne komunikovať s rodičmi detí i pedagógmi a usmerniť ich postupy, ktoré vedú ku korigovaniu rizikového správania dieťaťa. Významná je tiež i jeho osvetová činnosť a ďalšie preventívne aktivity najmä v sociálno-výchovnej oblasti.

Pedagogickí zamestnanci v podpornom tíme

Medzi pedagogických zamestnancov sa radí v predškolských zariadeniach učiteľ, školský špeciálny pedagóg a pedagogický asistent. Školský podporný tím môže byť zložený z odborníkov z oblasti psychológie, špeciálnej, liečebnej, sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. V školskom podpornom tíme môžu byť aj pedagogickí asistenti, výchovní poradcovia, kariérni poradcovia, samotní učitelia a ďalší pedagogickí zamestnanci. Pedagogickí zamestnanci používajú pomôcky a zariadenia odrážajúce rozmanitosť žiakov v triede. Na každého žiaka kladú vysoké nároky v rámci ich aktuálnych individuálnych možností. Materská škola nekladie na všetkých žiakov totožné požiadavky, ale ani nehodnotí menej prísne úlohy u „znevýhodnených“ detí. Pedagogickí zamestnanci sú pripravení vysvetliť, prečo používajú určité metódy výučby a ako tieto metódy prispievajú k dosahovaniu vzdelávacích cieľov (Kolektív autorov, 2022).

Učiteľ

Triedny učiteľ v materskej škole utvára podmienky pre dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v spolupráci so zákonným zástupcom dieťaťa, ostatnými zamestnancami materskej školy, všeobecným lekárom pre deti a dorast a príslušným školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie. Učiteľ uskutočňuje efektívnu výchovu a vzdelávanie pre

všetky deti v triede. Je profesionálom, s osobnostnými aj odbornými kvalitami. Vedomosti, schopnosti a zručnosti, ktoré má, slúžia na podporu komplexného rozvoja a kultiváciu osobnosti dieťaťa. Empaticky, zodpovedne a optimisticky ovplyvňuje svojím správaním svoje okolie. Ochotne spolupracuje a kooperuje v tíme, spolupodieľa sa na tvorbe, realizácii a hodnotení individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu dieťaťa, všemožne sa usiluje, aby boli potreby dieťaťa rešpektované a uspokojované (ŠVP, ISCED 0, 2008).

Školský špeciálny pedagóg

Šilonová, Klein (2019) sumarizujú, že školský špeciálny pedagóg svoju odbornú činnosť v materskej škole vykonáva každodenne, čím sa výrazne spolupodieľa na vytváraní podporujúceho edukačného a sociálneho prostredia, rozvíja špeciálnopedagogické aspekty procesov edukácie a prispieva k optimalizácii osobnostného vývinu detí. Ugorová (2021) uvádza školského špeciálneho pedagóga ako odborníka, ktorý v materskej škole, v úzkej spolupráci s rodičmi, alebo zákonnými zástupcami a učiteľkami pripravuje deti so špeciálnopedagogickými potrebami pre vstup do základnej školy, aktívne pomáha rodičom a zamestnancom škôl pri výbere optimálneho spôsobu zaškolenia. Taktiež sa aktívne zúčastňuje prijímania nových detí a pri ich adaptácii na nový kolektív v materskej škole, realizuje individuálnu a skupinovú špeciálnopedagogickú screeningovú diagnostiku detí a žiakov. Napriek tomu, že podiel detí s priznanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je na Slovensku výrazne vyšší ako vo väčšine európskych krajín, nezahŕňa všetky deti a žiakov, ktorí by pri svojom učení sa potrebovali podporu. Hlavným dôvodom je, že špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby im doposiaľ neboli diagnostikované zo strany poradenského zariadenia. V prípade detí v predškolskom veku môže zohrávať rolu aj skutočnosť, že vzhľadom na ich vek ešte nemožno uzatvoriť konkrétnu diagnózu. Záber špeciálneho pedagóga je veľmi široký, čo kladie na jeho profesijný rozvoj mimoriadne vysoké nároky. Nielenže zabezpečuje starostlivosť o integrované deti, ale aj o všetky deti, ktoré majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, teda aj o deti, ktoré z nejakého dôvodu ešte nie sú integrované, alebo chýba súhlas niektorej zo stránok. Taktiež možno logicky predpokladať, že poskytuje starostlivosť i všetkým deťom, ktoré sú ohrozené. Súčasťou starostlivosti o príslušné dieťa je samozrejme spolupráca s rodičmi, učiteľmi, odborníkmi a inštitúciami. Koordinuje celú činnosť práce s deťmi a vytvára sieť, v ktorej on sám je kľúčovou postavou (Križo, 2021). Podľa zákona 138/2019 okrem zariadenia poradenstva a prevencie vykonáva diagnostickú činnosť okrem diagnostickej činnosti na účely zaradenia dieťaťa do triedy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Taktiež poskytuje odbornú pomoc a špeciálno-pedagogické poradenstvo deťom v rámci špeciálno-pedagogickej intervencie. Poradenstvo a konzultácie poskytuje aj pedagogickým a odborným zamestnancom pri prekonávaní bariér vo výchove a vzdelávaní. Gandelová, Skočíková (rok neuvedený) popisujú činnosť školského špeciálneho pedagóga ako takú, ktorá je zameraná na vykonávanie reedukácie ako cielenej stimulácie funkcií, ktoré sú zodpovedné za rozvoj celého spektra školských zručností: čitateľských, pisateľských, za rozvoj rečových schopností, alebo matematických predstáv. Podľa autoriek vykonáva v prípade potreby nutné krízové intervencie s cieľom aktuálneho upokojenia situácie a zníženia nebezpečenstva prehlbovania krízy, pomáha sprostredkovať ďalšiu potrebnú pomoc. Pripravuje deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na vstup do školy, pomáha pri výbere optimálneho spôsobu ich zaškolenia, pomáha pri procese ich adaptácie na prostredie bežnej školy. Taktiež realizuje aj terénnu prácu, v prípade potreby zabezpečuje vzdelávanie žiakov v domácom prostredí, v domácom vzdelávaní (homeschooling), alebo vzdelávanie žiakov

oslobodených od povinnosti dochádzať do školy. Medzi povinnosti patrí aj realizácia orientačného vyšetrenia detí, orientačná špeciálno pedagogická diagnostika, depistáže (často v spolupráci s poradenskými zariadeniami) Predkladá návrhy na psychologické a špeciálno-pedagogické vyšetrenia.

Pedagogický asistent

Podľa platných školských predpisov od 15. 10. 2019 je pedagogický asistent pedagogickým zamestnancom, ktorý vykonáva priamu pedagogickú alebo výchovnú činnosť. Asistent pedagóga, ako jedna z kategórií pedagogických zamestnancov rešpektuje pokyny učiteľa (Klein, Šilonová, 2020). Školský zákon č.245/2008 v § 28 ods. 14 uvádza, že v materských školách môže pôsobiť aj asistent pedagóga. Na rozdiel od základných škôl nemôžu riaditelia materských škôl požiadať o navýšenie prostriedkov na mzdy. Preto pôsobenie asistentov v materských školách závisí od finančných možností danej inštitúcie predškolského vzdelávania. Asistent učiteľa materskej školy má rovnaké práva a povinnosti, ako ostatní pedagogickí zamestnanci príslušnej materskej školy. Pedagogický asistent (asistent učiteľa) je pedagogický zamestnanec, ktorý sa podľa požiadaviek učiteľa podieľa na uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu materskej školy, najmä utváraním rovnosti príležitostí vo výchove a vzdelávaní. Deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami poskytuje asistenciu pri prekonávaní architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér (ŠVP ISCED 0). Pedagogický asistent je pedagogický zamestnanec, ktorý sa podľa požiadaviek učiteľa podieľa na uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu materskej školy, najmä utváraním rovnosti príležitostí vo výchove a vzdelávaní, na prekonávanie architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér u detí (Zákon č. 317/2009 Z. z.). Klein, Šilonová (2020) predpokladajú, že pedagogický asistent učiteľa pracuje v triede materskej školy, ktorú navštevuje dieťa alebo viac detí so zdravotným znevýhodnením, ak si to vyžaduje výchova a vzdelávanie príslušného dieťaťa v závislosti od závažnosti jeho postihnutia (poruchy či narušenia), na základe odporúčania jedného z centier výchovného poradenstva a prevencie. Pri inklúzii sa vzdelávanie detí so špeciálnymi potrebami rieši s pomocou asistentov a individuálnych výchovno-vzdelávacích plánov. Asistentov nemá automaticky každé dieťa, ale len ak bez jeho pomoci situáciu nezvláda. Asistenti sú teda pridelovaní podľa závažnosti problémov k dieťaťu a svojou prítomnosťou vlastne potvrdzujú špeciálnosť správania dieťaťa. Skutočnosť, že sami nepotrebnú byť pre asistenciu vzdelávaní, vypovedá o skrytom exkludujúcom postoji, pretože sa očakáva, že hlavne vďaka asistentovi bude toto dieťa menej rušiť a zaťažovať učiteľa, či dosiahne nejaké pokroky, či sa viac naučí je často druhoradé. Činnosti asistenta pedagóga vo vzťahu ku deťom a žiakom sú vyšpecifikované v jeho pracovnej náplni. Klein, Šilonová (2019) charakterizujú asistenta pedagóga ako osobu, ktorá sprevádza dieťa v takmer každej situácii v rámci výchovnovzdelávacieho procesu. Je dôležité predstaviť asistenta pedagóga triednemu kolektívu s presným vymedzením jeho kompetencií tak, aby jeho úlohe a postaveniu v triede rozumeli všetky deti. V rámci vytvárania inkluzívnej klímy v triede je dôležité, aby pôsobenie asistenta pedagóga dopomohlo deťom k samostatnosti, k prevzatiu zodpovednosti za seba a k práci na svojich silných stránkach. Asistentovi pedagóga poskytuje metodickú pomoc nielen učiteľ, ale taktiež aj odborný zamestnanec - školský špeciálny pedagóg. Ten poskytuje informácie o deťoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a o možnostiach prístupov k nim. Uskutočňovaním spoločných stretnutí špeciálneho pedagóga s asistentom, učiteľom, ale i s ostatnými pedagogickými zamestnancami, dochádza k

zvyšovaniu kvality inklúzie v materskej škole. Asistent pedagóga spolu so školským špeciálnym pedagógom rieši aj individuálny výchovno-vzdelávací program, pretože práve školský špeciálny pedagóg je spôsobilý v tejto oblasti garantovať postup pri edukácii dieťaťa so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. Určuje, na čo je potrebné klásť dôraz, na čo nemožno zabúdať.

Záver

Inkluzívne vzdelávanie sa presadzuje pomaly a s ťažkosťami. Zaostáva tak práca s rodičmi ako aj vytváranie zdrojov pre podporu reformami vyčerpaných a nízkym spoločenským ocenením demotivovaných pedagógov. Pritom vzdelávacie inštitúcie pre deti a žiakov s postihnutím, narušením a ohrozením, počnúc materskými školami, majú pred sebou v kontexte inkluzívneho vzdelávania množstvo náročných úloh, ako je odstraňovanie fyzických bariér, zmeny kurikula, zvýšenie kompetencií a pripravenosti učiteľov, podporu komunikácie a spolupráce vo vyučovacom procese, posilnenie sociálno-ekonomických podmienok (Kolektív autorov, 2019). Deti v predškolskom veku sú spontánne, empatické, nemajú trvalo vytvorené nesprávne návyky. V motivujúcom prostredí sú ľahko ovplyvniteľné, dokážu sa nadchnúť a aktívne sa zapájať sa do rôznych činností. Formuje sa detský rebríček hodnôt, preto je na pedagógoch, aby dali každému dieťaťu priestor na jeho rozvoj. K tomu je potrebné inkluzívne prostredie ktoré prijíma dieťa také, aké je (Švábová, 2017). Špotáková, Kundrátová, Štefková, et al (2018) predpokladajú, že úspešná inklúzia v materskej škole nie je možná bez podporného servisu alebo inkluzívneho tímu, ktorý by tvorili inkluzívni pedagógovia, školskí špeciálni pedagógovia, školskí psychológovia, sociálni pedagógovia, logopédi, liečební pedagógovia, asistenti učiteľa, osobní asistenti, tlmočníci posunkovej reči a ďalší. Situácia je však taká, že iba tretina základných škôl na Slovensku zamestnáva špeciálneho pedagóga alebo psychológa. Väčšinou sú v pracovnom pomere len na určité obdobie počas trvania projektu. Hlavným aktérom vzdelávania je však dieťa, ktoré nemá byť objektom, ale subjektom vzdelávania. V inkluzívnej pedagogike sa zdôrazňuje aktívna rola dieťaťa a jeho užšieho a širšieho sociálneho prostredia; významnú rolu hrá miestna komunita. Ak má byť proces inkluzívneho vzdelávania úspešný, treba nachádzať spôsoby zmiernovania a prekonávania bariér. Tvorba inkluzívneho prostredia a zavádzanie inkluzívnej kultúry v školách/školských zariadeniach si však vyžaduje v prvom rade zmenu myslenia všetkých jej aktérov od segregácie cez integráciu až k inklúzii. Nie je možné počítať s tým, že môžeme vytvoriť inkluzívne prostredie v školách a školských zariadeniach nariadením vlády či zmenou zákona. Tento proces nie je možné zrealizovať z večera do rána a nie je to ani cieľ päťročnice. Niekde sa však začať musí. Ak každý z nás začne od seba, ak zmení pohľad na nálepkovanie jednotlivcov vo svojom okolí, ak nebude ľudí posudzovať podľa výzoru a na základe predsudkov a stereotypov, ak si uvedomíme, že odlišnosť je bežnou súčasťou nášho života, tak sme sa vybrali správnou aj keď dlhou cestou – cestou smerom k inklúzii.

Zoznam bibliografických odkazov

Antalová, A., & Papp, E., & Vernarcová, J. (rok neuvedený) Manuál začínajúceho školského psychológa. 96 s. <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2020/08/Manu%C3%A1l-za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%BAceho-%C5%A1kolsk%C3%A9ho-psycho%C3%B3ga.pdf>.

Gandelová, T., & Skočiková, M. (2020). Školský špeciálny pedagóg - jedna z ciest k inkluzívnej škole Praktická príručka. VÚDPAP.

<https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2020/03/%C5%A0kolsk%C3%BD-%C5%A1peci%C3%A1lny-pedag%C3%B3g-jedna-z-ciest-k-inkluz%C3%ADvnej-%C5%A1kole.pdf>.

- Hlebová, B. (2018). Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Hornáková, M. (2014). Kroky k inkluzívnej škole. VERBUM.
- Janoško, P., & Neslušánová, S. (2014). Škola s inkluzívnou klímou. VERBUM.
- Kolektív autorov. (2022). Spolu v jednej lavici. Metodický materiál pre zriaďovateľov, riaditeľov, riaditeľky škôl. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- Kolektív autorov projektu Welcome. (2019) Metodika pre prácu s deťmi so ŠVVP v predškolskom vzdelávaní. Raabe.
- Križo, V., & Krnáčová, Z. (2022). Školský podporný tím. Krátky sprievodca princípmi školského podporného tímu. https://inklucentrum.sk/wp-content/uploads/2021/02/INKLUCENTRUM_buletin_skolsky_podporny_tim.pdf
- Križo, V., & Ďurčová, V., & Špotáková, M., et al. (rok neuvedený). Pedagogický asistent Krátky sprievodca inkluzívnou podporou práce pedagogických asistentov. Bratislava.
- Križo, V., & Krnáčová, Z. (rok neuvedený). Školský podporný tím Krátky sprievodca princípmi školského podporného tímu. Inklucentrum.
- Kunčáková, S. (2021). Manuál začínajúceho sociálneho pedagóga v škole. Bratislava. https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2021/10/Manual-zacinajuceho-soc.ped_.v1.02.pdf
- Lipnická, M. (2017). Vízia a realita inkluzívnej edukácie v materskej škole. MPC.
- Lipnická, M. (2014). Inkluzívne vzdelávanie detí z marginalizovaných rómskych komunít v materskej škole vybrané témy a stratégie. <http://nprmk2.mpc-edu.sk/sites/default/files/Inkluzivne-vzdelavanie.pdf>.
- Lipnická, M. (2012). Vízia a realita inkluzívnej edukácie v materskej škole. MPC.
- Palugyayová, L. (2021). Logopéd a jeho spolupráca s materskou školou. <https://www.raabe.sk/logoped-a-jeho-spolupraca-s-materskou-skolou>.
- Severíniová, P., & Lessner Lištiaková, I., & Rybárová, K. (rok neuvedený). Manuál začínajúceho liečebného pedagóga v škole. Manual-zacinajuceho-liecebneho-pedagoga-v-skole-FINAL-2.pdf.
- Podhájecká, M. (2009). Integrácia. Inklúzia. In Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy. MPC. s. 118-122.
- Špotáková, M. (2021). Systém poradenstva a prevencie. Podporná úroveň 2.stupňa. <https://www.minedu.sk/data/att/22168.pdf>
- Kundrátová, B., & Štefková, M. et al. (2018). Od integrácie k inklúzii. VÚDPaP.
- Lechta, V. (2016). Inkluzívni pedagógika. Portál.
- Sobinkovičová, E. (2014). Význam a prínos asistenta učiteľa v materskej škole. In *Inkluzívna materská škola – Dobrá škola Zborník príspevkov z prvej národnej konferencie národného projektu Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy*. MPC. s.60-71.
- Šilonová, V., & Klein, V. (2020). Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania 2. aktualizované vydanie. MV SR.
- Šilonová, V., & Klein, V. (2019). Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania. MV SR.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie
Vzdelávací program ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009. https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/vp-deti-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim/vp-deti-ziakov-narusenou-komunikacnou-schopnostou/vp_nks_isced_1_2.pdf.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. 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. <https://www.minedu.sk/data/att/21698.pdf>
- Švábová, B. (2017). Rozvoj komunikácie v inkluzívnom školskom prostredí v predprimárnom období vzdelávania. VERBUM.
- Ugorová, B. (2021). Manuál začínajúceho školského špeciálneho pedagóga. VÚDPaP. <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2021/06/MANUAL-v-SABLONE-VUDPaP.pdf>
- Zákon 245 /2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20150901.html>
- Zákon č. 138/2019 Z. z. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2019-138>

PhDr. Helena Oriščiková, PhD.

Katolícka univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1
034 01 Ružomberok
helena.oriescikova@ku.sk

Helena Oriščiková má ukončené vysokoškolské vzdelanie III. stupňa v študijnom programe Pedagogika mentálne postihnutých – učiteľstvo a vychovávateľstvo pre špeciálne školy a zariadenia. Momentálne pracuje na Katolíckej univerzite v Ružomberku, na katedre pedagogiky a špeciálnej pedagogiky. Profilovo sa venuje najmä problematike jednotlivcov s mentálnym postihnutím. V tejto oblasti aj publikuje.

HISTORICKÝ VÝVOJ INSTITUCIONÁLNÍ PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V ANGLII

HISTORICAL DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN ENGLAND

Petra Ristić

Abstrakt: Článek se věnuje vývoji systému předškolní výchovy a vzdělávání v Anglii od počátku 19.století do konce 20. století. Analyzuje vliv zavedení povinné školní docházky na vznik a vývoj předškolních institucí. Představuje klíčové osobnosti, jejichž působení mělo vliv na současnou podobu anglického předškolního vzdělávání.

Klíčová slova: předškolní výchova a vzdělávání, vývoj předškolních institucí, Anglie

Abstract: The article focuses on the development of the pre-school education system in England from the beginning of the 19th century to the end of the 20th century. It analyses the impact of the introduction of compulsory schooling on the establishment and development of pre-school institutions. It introduces the key figures whose influence has had an impact on the current shape of English pre-school education.

Keywords: pre-school education, development of pre-school institutions, England

Úvod

Anglie patří k zemím s tzv. *školským modelem* (*school model*) pojetí předškolního vzdělávání a výchovy, v němž převládá důraz na přípravnou funkci pro povinné školní vzdělávání a význam učebních dovedností (Průcha, 2006). Koncem 20.století se předškolní vzdělávání v Anglii začalo systémově otevírat dětem se sociálním znevýhodněním. Stát zavedl právní nárok pro děti od 3 let (a postupem i pro znevýhodněné děti od 2 let). Nové typy předškolních institucí vznikaly jako kombinovaná zařízení nabízející kromě vzdělávání také sociální a další programy pro rodiny. V důsledku kombinace více faktorů (globální ekonomické krize v roce 2008; změny priorit vzdělávací politiky státu) se systém předškolního vzdělávání začal opět více zaměřovat na přípravu na další stupeň vzdělávání. Český model předškolního vzdělávání, který se od vydání Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v 2004 řídí principy osobnostně-orientované pedagogiky, se od anglického odlišuje v mnoha ohledech. Avšak v současné době jsme v České republice svědky trendu, který vykazuje určité scholarizační prvky (např. zavedení jednoho roku povinného předškolního vzdělávání, zvýšení tlaku na rozvoj pregramotností a přípravy na školu). Příklad anglického předškolního vzdělávání přináší hlubší vhled do toho, jaké jsou přednosti a rizika školského modelu a jak jsou v něm naplňovány či opomíjeny potřeby dítěte. Článek však necílí pouze na analýzu kladů a záporů anglického předškolního systému. Nabízí ucelený pohled na vznik a vývoj institucionální předškolní výchovy a vzdělávání v Anglii, Porozumět směřování anglického předškolního systému je totiž možné pouze v kontextu jeho historického vývoje.

System předškolního vzdělávání v Anglii prochází v posledních třiceti letech bouřlivým vývojem. Do 90. let 20. století byl sektor předškolní péče a vzdělávání značně přehlížený a minimálně finančně podporovaný ze strany vlády. Odpovědnost za předškolní vzdělávání a péči byla rozdělena mezi resorty školství a zdravotnictví. Počet státních mateřských škol a primárních škol poskytujících předškolní vzdělávání byl značně omezený a péče o děti byla zajišťována především soukromými a nevýdělečnými subjekty s nekvalifikovaným personálem (Campbell-Barr, 2014). Situace se změnila v roce 1997, kdy nově zvolená labouristická vláda vyhlásila podporu předškolnímu vzdělávání jako svou prioritu. Veškerá odpovědnost a agenda na národní úrovni byla svěřena ministerstvu školství. Následující roky vláda do předškolního vzdělávání masivně intervenovala a vydala řadu opatření na zvýšení dostupnosti a kvality předškolního vzdělávání. V roce 1998 byl prosazen nárok na bezplatné předškolní vzdělávání pro čtyřleté děti⁵. Teprve v roce 2000 bylo vydáno vůbec první závazné kurikulum pro předškolní vzdělávání⁶. Univerzální nárok umožnil čerpat státní dotace poskytovatelům ve státním, soukromém i nevýdělečném sektoru. Zároveň se však zařízení, která si chtěla nárokovat státní příspěvek, musela řídit naprosto stejnými pravidly a předpisy pro poskytování služeb předškolní péče a vzdělávání, stanovenými národním kurikulem. Podařilo se tak vymezit jednotný kvalitativní rámec pro předškolní vzdělávání a částečně sjednotit velkou roztržitost a nejednotnost v typech a poskytovatelích předškolního vzdělávání (Faulkner & Coates, 2013).

Ačkoliv je současné směřování anglického předškolního systému výsledkem vzdělávací politiky a reformy posledních tří desetiletí, jeho podobu ovlivnil a utvářel dlouhodobý historický vývoj a tradice anglického předškolního vzdělávání. Článek je zaměřen na vznik a vývoj zařízení institucionální předškolní výchovy na území Velké Británie⁷ v období od počátku 19. století do konce 20. století a zasazuje je do historického kontextu. Záměrem autorky je představit kořeny anglického systému předškolního vzdělávání v souvislosti s historickými událostmi, které ovlivnily jeho současnou podobu. Autorka periodizuje vývoj ve čtyřech časových obdobích. Předěl jednotlivých etap tvoří události, které jsou klíčové pro rozvoj institucionální předškolní výchovy v Anglii:

- Období do roku 1900 (období vzniku a vývoje prvních předškolních institucí);
- Období od 1900 do 1939 (předškolní institucionální výchova jako prostředek pro prevenci a kompenzaci nežádoucích důsledků nepříznivých socioekonomických poměrů);
- Období od 1939 do 1944 (období prudkého nárůstu válečných předškolních institucí);
- Období od 1944 do 1997 (období omezení výdajů na předškolní výchovu, návrhů na expanzi, recese).

⁵ Tento nárok byl postupně rozšiřován až na současných 570 hod. bezplatného předškolního vzdělávání pro všechny 3–4leté děti a znevýhodněné 2leté děti.

⁶ První národní kurikulum pro předškolní vzdělávání *The Curriculum Guidance for the Foundation Stage* (2000) nahradil v roce 2007 dodnes platný, několikrát revidovaný *The Statutory Framework for Early Years Foundation Stage* (EYFS).

⁷ Anglie byla až do roku 1997 politicky i legislativně úzce provázána s Walesem a se Skotskem. V textu článku je podle kontextu popisován vývoj ve Velké Británii, tj. v Anglii, ve Walesu a Skotsku (např. v případě britské opatrovny založené ve skotském New Lanarku velkým průmyslníkem R.Oweven), nebo pouze v Anglii a Walesu (v odborné literatuře jsou vybrané historické údaje, např. počet obyvatel v 19.století, uváděny souhrnně pro Anglii a Wales).

Období vzniku a rozvoje prvních předškolních institucí do roku 1900

Vznik předškolní institucionální péče je ve Velké Británii (podobně jako v dalších částech Evropy) svázán s průmyslovou revolucí a prudkým nárůstem počtu obyvatel v průběhu 19. století. Rostoucí průmyslová výroba byla úzce svázána i s procesem urbanizace a bezprecedentním růstem měst. Na začátku 19. století žila zhruba pětina obyvatelstva Anglie a Walesu ve městech a zbytek na venkově, na konci století byl poměr obrácený. Města se s tak náhlým nárůstem nedokázala vypořádat. Přímým důsledkem byly otřesné životní a pracovní podmínky naprosté většiny nové městské populace. Industrializovaná výroba nabídla možnost uplatnění nekvalifikovaných pracovních sil, včetně žen a dětí. Chudoba a finanční tíseň vedly matky k brzkému návratu do práce v továrnách, mlýnech a dalších provozech. Děti pracovaly po boku dospělých v hlučných, špinavých a ohrožujících prostředích.⁸ Velký problém však představovalo zajištění péče o děti, které nebyly samy dost staré na práci. (Tizard et al., 1976, Blundell, 2012). Neexistovala žádná zařízení nabízející adekvátní péči o malé děti a matky měly na výběr pouze ze dvou alternativ: „*nechat dítě bez dozoru [nezřídká omámené léky, aby neplakalo] nebo ho svěřit do péče sousedky či profesionální opatrovnice*“ (Board of Education, 1908, s. 17).

V roce 1870 byl přijat zákon o povinném vzdělávání od 5 let (*Elementary Education Act*). Od roku 1880, kdy neplněná školní docházka byla sankciována, a po zrušení poplatků za školné (1891) začal stoupat počet dětí v povinném primárním vzdělávání. S nimi do škol přicházely i jejich mladších sourozenci, kteří dosud byli pod dozorem starších sourozenců (nyní v povinném vzdělávání). Podle zavedené praxe byly tyto děti umístěny do tzv. dětských tříd (babies classes). V některých oblastech byl příliv dětí do škol tak razantní, že je školy nedokázaly přijmout. Proto musely žádat o dočasné svolení k vyloučení nejmladších dětí (3–5 let) (Whitbread, 1972).

Na počátku 20. století proběhlo z iniciativy *Školské rady (Board of Education)*⁹ rozsáhlé šetření o vhodnosti vyučovaného kurikula a podmínkách v dětských třídách primárních škol (babies classes) a opatrovnách v Anglii a ve Walesu, do kterých docházelo velké množství dětí mladších 5 let. Výsledná zpráva¹⁰ jednoznačně odsoudila tehdejší stav vzdělávání pro děti ve věku 3–5 let a podnítila debatu o podobě předškolního vzdělávání. Zpráva konstatovala, že děti do 5 let by vůbec neměly být ve školách – děti z dobrých rodin by měly zůstat doma se svými matkami a pro děti z chudých rodin by měla být vytvořena nová forma předškolního vzdělávání.

Na výsledky šetření reagoval poradní výbor *Školské rady (Consultative Committee)*. Souhlasil, že většina z toho, co se malé děti učí ve školách je zbytečné. Nicméně argumentoval, že je určitý rozdíl mezi tradičními a progresivnějšími školami, které vyučování přizpůsobují potřebám malých dětí. Namísto vyloučení předškolních dětí z primárních škol doporučil reformu stávající sítě škol – úpravu prostor, kurikula, vybavení a kvalifikace personálu tak, aby podmínky ve školách odpovídaly jejich potřebám (Gillard, 2018).

K realizaci doporučení výboru bohužel nedošlo. Na uskutečnění změn chyběly finance, prostory i pedagogové. Školské orgány sotva zajistily dostatečné počty míst ve školách pro žáky v povinném vzdělávání. Zároveň panovala obecně rozšířená pochybnost o prospěšnosti předškolního vzdělávání. V roce 1905 navíc získaly školské orgány pravomoc zrušit právo na přijímání dětí

⁸ Účinné mechanismy kontroly zneužívání dětské práce byly zaváděny postupně až od 2. pol. 19. století.

⁹ Board of Education (Školská rada) centrální vládní orgán pro záležitosti týkající se vzdělávání a školství ve Spojeném království Velké Británie, ustanovený v roce 1899 zákonem *the Board of Education Act* (Gillard, 2018).

¹⁰ Board of Education: *Reports on Children Under Five Years of Age in Public Elementary Schools by Women Inspectors of the Board of Education* (1905).

mladších 5 let do jakékoliv školy ve své působnosti. Počty dětí mladších 5 let ve školách začaly počátkem 20. století prudce klesat¹¹ (Tizard et al., 1976).

Na přelomu 19. a 20. století tak byla promarněna příležitost využít rozrůstající se sítě škol a velkého počtu malých dětí v nich k vytvoření jednotného systému předškolních zařízení, který by vycházel z nových poznatků o vývoji a vzdělávání předškolního dítěte. Tato skutečnost se později odrazila na velké roztržitosti předškolních služeb, která trvala od druhé poloviny 20. století až do začátku 21. století.

Vývoj školství v 19. století také předznamenal současnou podobu organizace vzdělávání v Anglii. Začátek povinné školní docházky byl stanoven na 5 let a debata v odborných kruzích o vzdělávání malých dětí ve školách vedla k obecnému přesvědčení, že pro ně školy nevytváří vhodné podmínky. Následkem toho bylo za první etapu vzdělávání dlouhodobě považováno období mladšího školního věku od 5 do 11 let. Teprve s vydáním prvního národního kurikula pro předškolní vzdělávání v roce 2000 se tato hranice posunula směrem dolů. Období ve věku od 3 do 5 let bylo stanoveno jako „zakládající období“ (foundation stage) pro vzdělávání (Dept. for Education and Employment, 2000). V roce 2007 byla v kurikulu *The Statutory Framework for Early Years Foundation Stage* rozšířena etapa předškolního vzdělávání na celé období předcházející nástupu do primární školy, od 0–5 let.

Typy předškolních institucí do roku 1900

Dámské školy (Dame schools)

Individuální péče placených opatrovnic o děti z chudinských čtvrtí se na počátku 19. století přeměnila v jednu z prvních institucí péče o malé děti, v tzv. dámské školy (dame schools). Jejich úroveň byla velmi odlišná. Z velké části byly vedeny nevzdělanými ženami, které kvůli věku nebo z důvodů zdravotního postižení nemohly pracovat v továrnách nebo na polích. Za určitý poplatek přijímaly dámské školy děti zhruba v rozmezí od 2–7 let. Většinou se nacházely v hygienicky nevyhovujících prostorách (ve špatně větraných a špinavých sklepech nebo nájemních bytech). Převážně šlo v dámských školách o hlídání dětí. Ve výjimečných případech, kdy byla opatrovnice sama gramotná, se děti seznamovaly se základy trivia (čtení, psaní a počítání). V roce 1819 bylo v chudinských čtvrtích v provozu kolem 3.000 dámských škol. Zdaleka však nepostačovaly pokrýt poptávku (Whitbread, 1972; Blundell, 2012).

Otázku ekonomicky výhodné organizace výchovy malých dětí řešily v 1. polovině 19. století dva typy institucí: tzv. primární školy s dohledem (monitorial schools) a opatrovnice (infant schools). Oba typy škol definovaly své vzdělávací koncepty pouze podle věku, ne potřeb dětí. Školy s dohledem přijímaly původně děti od 7, později od 4 let, opatrovnice děti ve věku od 18 měsíců do 7 let. Jak ve školách s dohledem, tak v opatrovních byly početné skupiny dětí/žáků vyučovány hromadně, převážně metodou memorování. V prvním typu však byla část vyučování vedena staršími žáky – dohlížiteli, v druhém pouze učitelem. Důvody byly ryze praktické: v opatrovních byly nejstarší děti sedmileté – stále příliš malé na to, aby mohly samy vyučovat (Whitbread, 1972).

¹¹ Zatímco v roce 1900 docházelo do opatroven a škol v Anglii a Walesu 43,1 % z celkového počtu 3–5letých dětí, v roce 1930 to bylo již jen 13,1, % (Board of Education, 1933).

Školy s dohľadom (monitorial schools)

Systém vzájomného dohliženia v tzv. školách s dohľadom predstavil v roce 1798 Joseph Lancaster. Jeho systém byl revoluční tím, že masovou tovární výrobu aplikoval na systém vzdělávání.

V jedné velké třídě byly najednou učeny stovky dětí různého věku a různých stupňů znalostí jedním učitelem s pomocí tzv. dohlížitelů (monitorů), z nichž měl každý na starost 10 až 20 dětí. Monitori byly pokročilejší žáci starší devíti let a pouze oni byli vyučováni přímo učitelem. Ve školách vládla tvrdá disciplína. Učební osnovy sestávaly výhradně ze čtení, psaní, aritmetiky, mravního vyučování nebo náboženství a z rozvoje paměti. Mluvit bylo zakázáno a porušování pravidel se trestalo velmi přísně. Původně byla tato metoda zamýšlena pro děti od sedmi let, ale na monitorské školy byl vyvíjen stále větší tlak, aby začaly přijímat mladší sourozence žáků. Bezpochyby to byl jeden z důsledků řady zákonů omezujících dětskou práci (Whitbread, 1972).

Opatrovna (infant school) Roberta Owena

První britskou opatrovnu založil průmyslník a reformátor Robert Owen ve skotském New Lanarku pro děti svých zaměstnanců. Owen věřil, že charakter člověka utváří jeho prostředí a že vzdělání hraje zásadní roli v proměně společnosti – ve formování občanů pro novou společnost. Jeho pojetí vzdělávání předškolního dítěte předběhlo svou dobu. Owen stavěl na přímé smyslové zkušenosti a přirozených potřebách dítěte. Škola měla poskytnout dětem zdravé a rozvíjející prostředí, které by je „vzdvihlo z bídných podmínek a formovalo jejich chování a zvyky“ (Owen & Silver, 1969, s. 55). Do „dětských“ tříd (infant classes) byly přijímány děti zhruba od 18 měsíců až do věku 6 až 7 let. Starší děti přecházely do „vyšší“ třídy, kde se učily číst, psát a počítat (dívky také šít). S dětmi mělo být zacházeno laskavě. Tělesné tresty i odměny byly zakázány, výchova dětí se měla řídit přirozenými následky jejich jednání (Owen & Silver, 1969).

Owenovi se podařilo vzbudit zájem o vzdělávání dětí do 7 let v širokých společenských kruzích. Neměl však žádné přímé následovníky. Jedním z důvodů mohla být skutečnost, že Owen byl socialista a ateista, a to v době, kdy většinu škol pro chudé provozovaly církevní organizace. Dalším důvodem byla pravděpodobně finanční nákladnost řízení jím navržené instituce.

Opatrovny Samuela Wilderspina

O geografické rozšíření systému opatroven se zasloužil Samuel Wilderspin (1791-1866), ředitel *Společnosti pro opatrovny* (*The Society of Infant Schools*, založena 1924), který inicioval zakládání opatroven pro děti od 18 měsíců do 7 let po celé Anglii a Walesu. Díky jeho úsilí bylo během deseti let otevřeno 150 opatroven. V roce 1836 jich bylo v provozu již více než 3.000 a pečovaly o více než 90.000 dětí (Burger, 2014).

Wilderspinovo pojetí opatroven se velmi lišilo od Owenova. Vzdělání viděl jako prostředek nápravy a prevence sociálních jevů, které ohrožovaly stabilitu společnosti. Systém vzdělávání postavil na principu ekonomičnosti. Princip školního vyučování adaptoval pro výuku malých dětí. Jeden učitel hromadně vzdělával v základech trivia početnou skupinu dětí usazených ve stupňovité galerii. Z didaktických metod se v opatrovnách na rozdíl od primárních škol častěji užívaly vizuální pomůcky a hromadná recitace naučných básniček.

Wilderspin si uvědomoval, že malé děti mají velkou potřebu pohybu, a tak požadoval, aby alespoň polovinu školního dne trávily děti venku na školním hřišti s herním vybavením. Wilderspin byl přesvědčen, že hřiště má na děti větší formující vliv než výuka ve škole samotné. Srovnával ho

s miniaturním světem, ve kterém děti, ponechané samy sobě, odhalují skutečný dopad vzdělávání. Školní hřiště se stala trvalým odkazem Wilderspina v současném architektonickém řešení předškolních zařízení (Giardello, 2014).

Dětské zahrádky (kindergarten)

Od poloviny 19. století hledala část rodin ze středních vrstev adekvátní péči o své děti mimo domov – ve Fröblových dětských zahrádkách (kindergartens)¹². Na rozdíl od chudých vrstev, u nichž potřeba předškolních institucí vycházela z nutnosti zajistit péči o děti po dobu, kdy byli rodiče v zaměstnání, střední vrstvy se o nový typ předškolní instituce zajímaly z důvodů vzdělávacích. Vliv Fröblový pedagogiky rostl díky úsilí *Fröblový společnosti (the Froebel Society, založena 1874)*. Fröblový pedagogické principy (význam hry a práce s dárky) pronikly i do kontextu uvažování o předškolním vzdělávání v přípravných kurzech pro budoucí učitelky. Celkový počet dětských zahrádek v Anglii však zůstal omezený. Největším přínosem dětských zahrádek bylo, že poukázaly na špatnou kvalitu předškolního vzdělávání v opatrovnách a školách. Učitelé i školní lékaři začali vyjadřovat rostoucí obavy, že malým dětem může školní vyučování škodit (Brehony, 2000; Tizard et al., 1976).

Období rozvoje předškolních institucí v letech 1900 – 1944

Počátkem 20. století nabyla otázka předškolní péče o děti z chudých vrstev celospolečenského významu. Její řešení však bylo pomalé a z velké části záviselo na charitativním úsilí a odhodlání průkopníků předškolní výchovy. Podmínky ve školách byly pro malé děti nevyhovující, mnohé školy je ani nepřijímaly pro nedostatečnou kapacitu. Děti z chudinských čtvrtí byly ohroženy nevyhovujícím sociálním prostředím, panovaly obavy o jejich zdravý tělesný vývoj (Read, 2015).

Jako první začali bezplatné předškolní vzdělávání v nejchudších dělnických čtvrtích poskytovat představitelé hnutí Fröbela. Dětské zahrádky se staly prvním příkladem samostatné, bezplatné předškolní instituce, která přijímala děti ve věku od 3 do 6 let. Anglické specifikum doplnění Fröblových principů se projevilo v důrazu na péči o tělo a osobní pohodu dítěte. Nezbytnou součástí denního režimu se stalo koupání, odpolední spánek i týdenní lékařské návštěvy. Vedle pracovních činností, zpěvu, tance a námětových her byl kladen důraz na dostatek pohybu venku a volnou hru. Na rozdíl od opatroven zde zcela chybělo formální vyučování. Dětské zahrádky byly nepochybně šťastným a radostným místem pro děti, bylo jich však početně velmi málo a naráželi na značné finanční problémy. Byly závislé na dobrovolných příspěvcích a darech až do roku 1918, kdy novelou školského zákona získaly možnost žádat o státní dotace. Označení „*dětské zahrádky*“ (kindergarten) bylo poté nahrazeno označením „*mateřské školy*“ (nursery schools) (Moss & Penn, 1996; Brehony, 2000).

Po vypuknutí 1. světové války v roce 1914 bylo nutné zajistit péči o děti matek, které pracovaly v muničních továrnách. Během války byly ze státních dotací zakládány jesle (day nurseries)¹³. Na konci války došlo legislativně k oddělení předškolní péče a vzdělávání. V roce 1918 vstoupily v platnost zákony, jež umožnily obecním orgánům sociální péče v gesci ministerstva zdravotnictví získat dotace pro založení jeslí a obecním školským úřadům žádat o financování

¹² První anglická dětská zahrádka byla otevřena v roce 1851 v Londýně v Hampsteadu (Burger, 2014).

¹³ V roce 1906 byla založena společnost the National Society of Day Nurseries (Národní společnost denních jeslí), která sdružovala asi 30 zařízení. V roce 1919 již existovalo 174 jeslí v Británii (Whitbread, 1972).

mateřských škol a mateřských tříd pro děti od 2 do 5 let. Nedostatek veřejných financí v meziválečném období však opět výrazně omezil rozvoj jak předškolní péče, tak vzdělávání (Tizard et al., 1976).

V průběhu 20. let 20. století začaly profesní organizace (např. *Asociace mateřských škol a Národní učitelské odbory – Nursery School Association*, resp. *National Teacher Union*) stále hlasitěji požadovat, aby bylo provedeno šetření o stavu předškolního vzdělávání, jež by vytyčilo směr dalšího vývoje, zamezilo nahodilým rozhodnutím a zvýšilo prestiž institucionálního vzdělávání. V roce 1933 vydal *Poradní výbor Školské rady (Consultative Committee of the Board of Education)* zprávu „o opatrovnách a mateřských školách“, tzv. the Hadow Report, která předurčila vývoj předškolní institucionální péče v meziválečném období. V nejhudších oblastech měly být zřizovány mateřské školy, jež by kompenzovaly dopady nepodnětného prostředí a zlepšily životní šance těch nejhudších. V ostatních oblastech se považovala za dostačující nabídka mateřských tříd v primárních školách (Giardiello, 2014).

Předškolní instituce z období 1900 – 1944

Mateřská škola pod širým nebem (Open Air Nursery School)

V roce 1914 otevřela sociální reformátorka a průkopnice předškolní výchovy Margaret McMillanová (1860–1931) se svou sestrou Rachel první mateřskou školu pod širým nebem v chudinské čtvrti Deptfordu v Londýně. Podle McMillanové měla mateřská škola zajišťovat chudým dětem příznivé podmínky pro zdravý vývoj, tzn. poskytnout jim lásku a péči (3 x denně stravu; čisté a zdravé prostředí; pevné, ale laskavé vedení) po dobu 9 hodin denně (Jarvis & Liebovich, 2015). Podobně jako Fröbel, McMillanová věřila, že se děti učí experimentováním a svůj plný potenciál naplňují prostřednictvím přímých zkušeností a aktivního učení. Na rozdíl od Fröbela se v mateřské škole nepoužívaly žádné „dárky“, ani specifické pomůcky. Důraz byl kladen na volnou hru, pracovní činnosti a hry s vodou, přičemž většina učení se odehrávala venku. Zahrada byla nejdůležitější součástí mateřské školy. Děti zde měly dostatek příležitostí a prostoru k pohybu, hře a objevování, při nichž rozvíjely i jazykové dovednosti. Venkovní přístřešky umožňovaly pobyt venku za každého počasí (Giardiello, 2014, Liebovich, 2019).

McMillanová považovala nízký poměr dětí na 1 dospělého (1 dospělý na 6 dětí) za zásadní podmínku pro zajištění potřebného individuálního přístupu. Vysokou ekonomickou náročnost tohoto opatření navrhovala kompenzovat velmi důkladnou profesní přípravou učitelky (3 roky vzdělávání proložené velkým množstvím praxe). Vysoce kvalifikovaná učitelka pak sama zvládla vést mateřskou školu se 150 dětmi za pomoci nekvalifikovaných asistentek nebo studentek na praxi (Bradford, 1976).

Na začátku 21. století se její vize promítly do politického programu Labouristické vlády (1997-2010). V roce 1999 vyhlásila vláda projekt *Sure Start*, který sledoval stejné cíle jako mateřská škola McMillanové, tj. zmírnění celoživotních dopadů chudoby na děti ze socioekonomicky znevýhodněných rodin poskytnutím rozvíjející předškolní péče a podpory pro celou rodinu.

Dalším prvem filozofie McMillanové, který přetrval až do současné praxe předškolních zařízení v Anglii je vědomí významu venkovního prostoru jako samostatného vzdělávacího prostředí. (Giardiello, 2014; Jarvis et al., 2017).

Mateřské třídy (Nursery classes)

V roce 1923 byla založena profesní organizace na podporu rozvoje mateřských škol *Asociace mateřských škol (Nursery School Association)*¹⁴. McMillanová se stala její první prezidentkou. První tajemnicí byla Grace Owenová (1873-1965), významná představitelka hnutí Fröbela v Anglii.

Na rozdíl od McMillanové kladla Owenová důraz na vzdělávací funkci předškolního vzdělávání. Podporovala zakládání mateřských tříd (nursery classes) v primárních školách, pro učitelky požadovala dvouletý kvalifikační kurz a prosazovala poměr jeden dospělý na 35 dětí. McMillanová proti mateřským třídám ostře vystupovala, patrně z obavy ze scholarizace předškolní výchovy. Umírněnější a ekonomičtější postoj Owenové se však prosadil oproti radikálním názorům McMillanové a oficiální stanovisko Asociace mateřských škol se přiklonilo na podporu zakládání mateřských tříd oproti zřizování mateřských škol¹⁵ (Jarvis & Liebovich, 2015).

Období rozvoje předškolních institucí v letech 1939 – 1944

Situace se dramaticky změnila po vypuknutí 2. světové války. Během války musely ženy nastoupit do práce místo mužů a potřebovaly zajistit celodenní péči pro své děti. V nouzové situaci přestalo být funkční tradiční dělení na vzdělávací instituce a zařízení poskytující péči a rozdělení sektoru mezi dvě ministerstva. Koexistence mnoha typů vzdělávacích i pečujících, státních a soukromých zařízení byla nepřehledná a vyvolala potřebu jednotné koordinace služeb. Specifické potřeby dětí mladších dvou let převážily a odpovědnost za zakládání „válečných“ jeslí (day nurseries) převzalo ministerstvo zdravotnictví (ve spolupráci s ministerstvem školství a práce). Jesle zaměstnávaly zdravotníky, lékaře, zdravotní sestry a pedagogy, ať už učitele z praxe, nebo osoby, které se mohly prokázat alespoň určitým pedagogickým vzděláním (Whitbread, 1972).

Expanze byla velmi rychlá. V roce 1941 bylo v Anglii a Walesu v provozu 174 jeslí, v roce 1944 to bylo 1.450 celodenních a 109 polodenních zařízení (Tizard et al. 1976)¹⁶. Nebyla to však kvalitní zařízení. Byla otevřena ve spěchu, bez rozvahy a po válce většina z nich opět zavřela. Částečně to bylo kvůli zmatkům ohledně jejich dalšího financování, částečně to byl politický záměr (Moss & Penn. 1996). Roku 1945 vyjádřily zainteresované resorty (školství, práce a zdraví) společně názor, že děti do dvou let mají být pouze v péči matky, děti ve věku od 2 do 5 let mimo péči matky pouze po omezenou dobu a že předškolní péče je potřebná nebo prospěšná jen za určitých podmínek (potřeby vlasti, finanční tíseň, špatné bydlení nebo osobní neschopnost postarat se o dítě) (Ministry of Health, Circular 221/1945 In Tizard et al., 1976). Toto stanovisko na dlouhou dobu předurčilo vývoj v oblasti předškolní péče a vzdělávání.

Předškolní výchova a vzdělávání v období 1944 – 1990

V roce 1944 vstoupil v platnost přelomový školský zákon (the 1944 Education Act), který nahradil veškerou předcházející školskou legislativu a nastavil strukturu poválečného systému

¹⁴ *The Nursery School Association of Great Britain and Ireland (NSA)* byla založena roku 1923. V roce 1972 změnila jméno na *the British Association for Early Childhood Education (BAECE)* – Britská asociace pro předškolní vzdělávání. Asociace se velmi aktivně angažuje v otázkách předškolní výchovy, organizuje kampaně, vydává publikace, pořádá vzdělávací semináře. (zdroj: Home | Early Education (early-education.org.uk))

¹⁵ Ekonomicky výhodnější varianta mateřských tříd oproti mateřským školám se prosadila i v současném systému předškolního vzdělávání v Anglii. V roce 2019 bylo v Anglii 400 mateřských škol, které navštěvovalo 36.500 dětí a 8.700 mateřských tříd ve školách, do nichž docházelo 291.500 dětí (Department for Education, 2019).

¹⁶ V době největšího rozmachu válečné předškolní péče v roce 1944 bylo 106.000 dětí v jeslích a dalších 102.940 v mateřských třídách v Anglii a ve Walesu (Whitbread, 1972).

státního školství v Anglii a ve Walesu (Gillard, 2018). Otázku zřizování předškolních institucí však ponechal na rozhodnutí obecních úřadů.

Koncem 40. a začátkem 50. let přišla inflace a výdaje na resort školství byly snižovány, obzvláště výdaje na předškolní vzdělávání. Levnější mateřské třídy se staly převládajícím typem poskytované služby.

V 50. a 60. letech 20. století došlo k dalšímu poklesu míst ve státních mateřských školách a třídách jako důsledek ekonomických tlaků, nedostatku učitelů a nedostatečných kapacit pro děti v povinném vzdělávání. V roce 1960 ministerstvo školství zastavilo rozšiřování služeb předškolní péče, neboť vydalo absolutní zákaz zřizování dalších předškolních zařízení a doporučilo dvousměnné (dopolední a odpolední) polodenní vzdělávání v mateřských třídách, aby bylo možné pojmout více předškolních dětí bez dalších výdajů (Nutbrown & Clough, 2014).

Důsledkem tohoto vývoje bylo, že počátkem 70. let navštěvovalo státní předškolní instituce pouze kolem 10 % populace 3–4 dětí. Rozložení státem dotovaných předškolních služeb bylo navíc velmi nerovnoměrné. V některých oblastech nebyly k dispozici vůbec žádné, v několika málo oblastech se předškolního vzdělávání naopak účastnila asi třetina 3–4letých dětí (Blackstone, 1974). Politická rozhodnutí však nereflektovala potřeby zaměstnaných žen. Procento zaměstnaných žen se postupně zvyšovalo – v roce 1961 byla zaměstnaná každá třetí. Veřejná předškolní výchova zůstala administrativně i z hlediska kvalifikace personálu rozdělena mezi vzdělávání v mateřských třídách/školách a pečující služby v jeslích. Státní jesle nadále zavíraly a na začátku 60. let neexistovaly v některých částech země vůbec žádné. Nedostatek míst v oblasti předškolní péči musel pokrýt soukromý sektor (Lewis, 2013).

V 60. letech se zformovalo hnutí předškolních herních skupin (pre-school playgroups). Herní skupiny vznikly z potřeb matek, které hledaly pro své děti bezpečné místo na hraní ve společnosti jiných dětí. Zakládaly a vedly herní skupiny pod záštitou *Asociace předškolních herních skupin (Pre-school Playgroups Association)*. Do herních skupin docházelo většinou kolem 6 až 20 dětí v doprovodu rodičů (většinou matek). Skupiny se scházely na dopoledne několikrát do týdne. Hnutí se rychle šířilo. V roce 1965 bylo členem asociace 500 herních skupin, v roce 1972 jich bylo 15.266. V polovině 70. let do herních skupin docházelo 13 % populace 3 a 4letých dětí (West & Noden, 2016).

Herní skupiny však nepokrývaly potřeby zaměstnaných matek. Pro ty byla často nejdostupnější celodenní služba tzv. opatrovnice (childminder). O počtu dětí v péči opatrovnic neexistují žádná oficiální čísla, neboť většina pracovala nelegálně. Od roku 1948 měly podle zákona profesionální opatrovnice povinnost registrovat se u obecních úřadů. Oficiální počty registrovaných opatrovnic však ani v nejmenším neodpovídaly realitě. Odhadované počty dětí v jejich péči se pohybují v rozmezí 100.000–300.000 dětí ročně v 60. a začátkem 70. let. Avšak neexistují dostupná data, podle kterých by bylo možné určit, jakým způsobem se trend využití služeb opatrovnic vyvíjel, ani jakou kvalitu služeb poskytovaly (Tizard et al., 1976).

Od 60. let se začaly rychle rozrůstat i soukromé mateřské školy, ačkoliv označení „mateřské školy“ může být matoucí. Mnoho z nich bylo (spolu s herními skupinami a denními jeslemi) registrováno na úřadech sociální péče jako jesle (nursery), přestože se lišily jak typem poskytovaných služeb (celodenní předškolní vzdělávání), tak organizací (Tizard, et al., 1976).

Otázka státem financované předškolní výchovy se stala opět aktuální v roce 1967 po vydání tzv. *Zprávy Plowdenové: děti a základní školy (the Plowden Report: Children and Their*

Primary Schools)¹⁷. Zpráva představila předškolní výchovu jako prostředek pro vyrovnání důsledků sociální deprivace. Doporučila navýšit počet mateřských tříd a začít s budováním nových mateřských škol v „*oblastech prioritních pro vzdělávání*“ (Central Advisory Council for Education, 1967, s. 63). Zpráva však zaujala velmi striktní postoj vůči délce poskytování služeb předškolního vzdělávání. Ačkoliv se do té doby obecně předpokládalo, že předškolní vzdělávání bude celodenní (stejně jako vzdělávání v primární škole), zpráva doporučila omezit pobyt dětí v předškolních zařízeních na polodenní (Moss & Penn, 1996).

Závěry zprávy na dlouhou dobu hluboce ovlivnily podobu předškolního vzdělávání ve Velké Británii. Zatímco v mnoha evropských zemích bylo na předškolní vzdělávání i nadále nahlíženo jako na celodenní službu většinou oddělenou od základního vzdělávání, ve Velké Británii se normou staly polodenní mateřské třídy připojené k primárním školám. Posílil se důraz na návaznost mezi oběma stupni vzdělávání – přesný opak přesvědčení, které zastávali reformátoři na přelomu století (Moss & Penn, 1996).

Ani vydání strategického dokumentu *Vzdělávání a výchova: rámec pro expanzi (Education: A Framework for Expansion)* v roce 1972 nepřineslo žádné změny. Dokument schválil doporučení zprávy Plowdenové z roku 1967, poukázal na omezenou dostupnost předškolní výchovy ve Velké Británii v porovnání se situací ve srovnatelně rozvinutých zemích a predikoval nárůst míst v předškolním vzdělávání v průběhu následujících 10 let. Do roku 1980 měla být zajištěna místa pro 50 % 3letých a 90 % 4letých dětí. Slibované rozšíření dostupnosti předškolní výchovy se však uskutečnilo jen v omezené míře.

Školský zákon z roku 1980, jednoznačně stanovil, že obecní školské úřady mají pravomoc (nikoli povinnost) zřizovat mateřské školy nebo třídy. Podíl dětí v mateřských školách a třídách v Anglii se mírně zvýšil (v roce 1982 je navštěvovalo až 22 % 3letých a 4letých dětí – dosud nejvyšší počet). V roce 1980 dosáhl počet mateřských škol svého vrcholu, od následujícího roku se začal opět postupně snižovat¹⁸. Úbytek mateřských škol byl kompenzován nárůstem mateřských tříd v primárních školách. Hlavní důvody byly pravděpodobně ekonomické. Mateřské třídy byly „*levnější na zřízení i provoz než samostatné mateřské školy*“ (Hansard H.C., 1985).

V rozšíření předškolních služeb v zemi existovaly významné rozdíly. Nabídka předškolní péče a vzdělávání byla silně provázána se socioekonomickým zázemím lokalit. Ve znevýhodněných městských částech byl vyšší podíl mateřských tříd a škol, v ekonomicky stabilnějších oblastech převažovaly herní skupiny (v polovině 80. let navštěvovalo herní skupiny odhadem 40–50 % tří – a čtyřletých dětí (Moss, 2014).

Po volbách v roce 1992 se stát zavázal k vyššímu financování předškolního vzdělávání a „*k zajištění místa pro každé 4leté dítě v zemi, jehož rodiče by si to přáli*“ (Major, 1994). Státní dotace však měly být „*pečlivě zacíleny způsobem, který rozšiřuje [nabídku služeb] a nevytlačuje soukromé a neziskové poskytovatele*“ (Major, 1994). Tohoto cíle mělo být dosaženo systémem poukazů na předškolní vzdělávání pro 4leté děti. Rodiče mohli poukaz vyměnit za polodenní vzdělávání (pět dvouapůlhodinových sezení týdně po dobu 33 týdnů v roce) u registrovaného poskytovatele. Tím mohla být státní mateřská škola; mateřská či přípravná třída ve státní primární škole; soukromá či nevýdělečná organizace nebo nezávislá škola. Program však negarantoval místo v předškolním

¹⁷ Zprávu vydal poradní orgán ministerstva školství *Centrální poradní rada pro školství (Central Advisory Council on Education)*, a byla pojmenovaná po předsedkyni rady Bridget Plowden.

¹⁸ V roce 1980 dosáhl počet mateřských škol v Anglii počtu 599. V roce 2019 jich bylo v provozu 400 (Department for Education, 2019).

zařízení pro každé čtyřleté dítě, spíše poskytoval poukaz na financování místa, pokud by bylo k dispozici (Sparkes & West, 1998).

Období zásadních změn v anglickém předškolním vzdělávání nastalo v roce 1997 s nástupem labouristické vlády a její proklamovanou podporou předškolního vzdělávání. V následujících letech stát:

- zrušil systém poukazů a zavedl nárok na bezplatné předškolní vzdělávání pro 4leté děti;
- představil první závazné kurikulum pro předškolní vzdělávání;
- spustil iniciativu Sure Start na podporu rodin ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí;
- představil nové profesní kvalifikace pro pracovníky v předškolním sektoru;
- sjednotil systém hodnocení poskytovatelů předškolního vzdělávání pod jeden inspekční orgán Ofsted (Faulkner & Coates, 2013; Moss, 2014).

Opatření ve svém důsledku oslabilo primárně přípravnou funkci anglického předškolního vzdělávání a obohatilo ho o sociální rozměr. Avšak změna politické situace v roce 2010, spolu s výrazným omezováním finančních dotací, znamenala postupný obrat v postoji k předškolnímu vzdělávání. Velký důraz začal být kladen na výsledky vzdělávání a konkurenceschopnost předškolních zařízení. Systém porovnávání výsledků se zaměřil na ty nejsnadněji měřitelné, kognitivní dovednosti ve standardizovaném povinném hodnocení a testování dětí, dosud příznačném pouze pro anglické povinné vzdělávání (Nutbrown & Clough, 2014).

Závěr

První předškolní instituce ve Velké Británii vznikly (podobně jako v dalších evropských zemích) v důsledku industrializace a urbanizace – z potřeby zajistit péči o malé děti matek pracujících v průmyslových provozech. Měly buď pečující nebo vzdělávací charakter. V předškolních institucích vzdělávacího typu se však vyučovalo podobně jako ve školách – hromadně, převážně metodou memorování, bez ohledu na specifika malých dětí (s výjimkou opatrovny Roberta Owena).

Rozhodnutí, které mělo v 19.století nejvýznamnější dopad na podobu předškolní výchovy a vzdělávání (a jehož význam přetrvává do současnosti), bylo stanovení povinné školní docházky od 5 let (1870). Určení 5 let jako hranice mezi preprimárním a primárním vzděláváním nebylo v anglickém vzdělávacím systému dosud zpochybněno. Anglie se tím liší od většiny evropských zemí, které ukončují předškolní období v 6 až 7 letech dítěte (European Commission EACEA/Eurydice, 2019).

Díky reformnímu úsilí na začátku 20. století vznikl nový typ předškolní instituce – mateřská škola (nursery school). Jejím smyslem bylo kompenzovat dopady chudoby na životy dětí. Během 1. a zejména 2.světové války došlo ke kvantitativnímu rozvoji předškolních zařízení (tzv. válečných jeslí), které pečovaly o děti matek zaměstnaných ve válečném průmyslu. Velká část těchto zařízení však po skončení války zanikla.

Od konce 2.světové války do roku 1997 byly služby předškolní péče a vzdělávání roztržité, nepružné, nejednotné a plně nerovnosti. Střídající se státní opatření v průběhu více než padesáti let nesměřovaly k posílení pozice předškolní výchovy.

Rostoucí počty veřejných a soukromých subjektů v oblasti předškolní výchovy a vzdělávání v tomto období dále zvýšily fragmentaci a nejednotnost poskytovaných služeb, neboť jednotlivé organizace se úzce zaměřovaly na určitou službu nebo konkrétní klientelu. Stranou zájmu zůstaly velmi dlouho klíčové otázky – cíle a úkoly předškolního vzdělávání, určení kvality práce s dítětem,

kvalifikace pracovníků apod. K řešení těchto otázek s větší či menší úspěšností přistupuje anglická společnost až po roce 1997.

Přijetím národního kurikulárního rámce pro předškolní výchovu (2000 a 2007) byla snaha čelit fragmentaci a odlišnostem v nabídce služeb poskytovaných jednotlivými institucemi předškolní výchovy. Tím se otevřela cesta k obdobnému obsahu předškolní výchovy. Stav anglické předškolní výchovy a vzdělávání v současnosti se všemi obtížemi a častými reformami reflektuje silné historické reminiscence související s tradičním pojmáním anglické rodiny. To se však v posledních desetiletích mění. Proto se proměňuje po roce 2000 i anglická předškolní výchova. Přejme jí, aby se dokázala postavit scholaristickým tlakům ve prospěch dítěte.

Seznam použité literatury

- Blackstone, T. (1974). *Some Issues concerning the Development of Nursery Education in Britain*. Paedagogica Europaea, 9(1), 172–183. <https://doi.org/10.2307/1502397>.
- Board of Education. (1933). *The Hadow Report: Infant and Nursery Schools*. Education in England. <http://www.educationengland.org.uk/documents/hadow1933/hadow1933.html#01>.
- Brehony, K. J. (2000). *The kindergarten in England 1851–1918*. In R. Wollons (Ed.), *Kindergartens and cultures: the global diffusion of an idea* (pp. 59–86). Yale University Press.
- Burger, K. (2014). *Entanglement and transnational transfer in the history of infant schools in Great Britain and salles d'asile in France, 1816–1881*. History of Education, 43(3), 304–333. <https://doi.org/10.1080/0046760x.2014.888486>.
- Campbell-Barr, V. (2014). *Constructions of early childhood education and care provision: Negotiating discourses*. Contemporary Issues in Early Childhood, 15 (1), 5–17.
- Central Advisory Council for Education. (1967). *The Plowden Report: Children and their Primary Schools*. Education in England. <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/index.html>.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- Faulkner, D. & Coates, E.A. (2013). *Early childhood policy and practice in England: Twenty years of change*. International Journal of Early Years Education, 21 (2–3), 244–263.
- Gillard, D. (2018). *Education in England: a history*. Education in England. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter06.html>.
- Giardiello, P. (2014). *Pioneers in Early Childhood Education: The roots and legacies of Rachel and Margaret McMillan, Maria Montessori and Susan Isaacs*. Routledge.
- Hansard, House of Commons (H.C.). (1985). *Nursery Education (18 June vol 81)*. <https://hansard.parliament.uk/commons/1985-06-18/debates/2444aa97-6cbc-422f-bf12-b612c325b54e/NurseryEducation>.
- Jarvis, P., & Liebovich, B. (2015). *British Nurseries, Head and Heart: McMillan, Owen and the genesis of the education/care dichotomy*. Women's History Review, 24(6), 917–937. <https://doi.org/10.1080/09612025.2015.1025662>.
- Jarvis, P., Swiniarski, L., & Holland, W. (2017). *Early Years Pioneers in Context: Their lives, lasting influence and impact on practice today*. Routledge.
- Liebovich, B. (2019). *Margaret McMillan's Contributions to Cultures of Childhood*. Genealogy, 3(3), 43. <https://doi.org/10.3390/genealogy3030043>.
- Major, J. (1994). <https://johnmajorarchive.org.uk/1994/10/14/mr-majors-speech-to-the-1994-conservative-party-conference-14-october-1994/>. Mr Major's Speech to the 1994 Conservative Party Conference – 14 October 1994.
- Moss, P. (2014). *Early childhood policy in England 1997-2013: anatomy of missed opportunity*. International Journal of Early Years Education, 22 (4), 346–358.
- Moss, P., & Penn, H. (1996). *Transforming Nursery Education*. SAGE Publications Ltd.
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2014). *Early Childhood Education: History, Philosophy and Experience* (2nd ed.). SAGE Publications Ltd.
- Owen, R., & Silver, H. (1969). *Robert Owen on Education (Cambridge Texts and Studies in the History of Education)*. Cambridge University Press.

- Read, J. (2014). *Transformation and regulation: a century of continuity in nursery school and welfare policy rhetoric*. *Journal of Education Policy*, 30(1), 39–61. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.898100>.
- Sparkes, J., & West, A. (1998). *An Evaluation of the English Nursery Voucher Scheme 1996–1997*. *Education Economics*, 6(2), 171–184. <https://doi.org/10.1080/09645299800000014>.
- Tizard, J., Moss, P., & Perry, J. (1976). *All Our Children: Pre-school Services in a Changing Society*. Temple Smith [for] New Society.
- West, A., & Noden, P. (2016). *Public funding of early years education in England: An historical perspective*. London School of Economics and Political Science. <https://core.ac.uk/download/pdf/46172863.pdf>.
- Whitbread, N. (2013). *The Evolution of the Nursery-Infant School: A History of Infant Education in Britain, 1800–1970*. Routledge.

Mgr. Petra Ristić

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky
Magdalény Rettigové 4
116 39 Praha 1
petra.ristic@pedf.cuni.cz

Petra Ristić vyučuje v bakalářském a magisterském programu předškolní pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, věnuje se lektorské činnosti v rámci DVPP prosazující inkluzivní vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Zabývá se výzkumem podpory dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a dětí se SVP. Působí také jako zástupkyně ředitele v mateřské škole v Praze.

ARTEFILETIKA AKO PRIESTOR PRE VÝCHOVU UMENÍM DETÍ V PREDŠKOLSKOM PROSTREDÍ

ARTEPHILETICS AS A SPACE FOR THE EDUCATION OF CHILDREN'S WITH THE ART IN
PRESCHOOL ENVIRONMENT

Alena Sedláková

Abstrakt: V príspevku sa zaoberáme artefiletikou, ktorá je významná vo výchove umením. Považujeme ju za zaujímavý priestor pre deti. Predškolský vek je tiež vhodný na realizáciu výtvarnej výchovy touto stratégiou. Výchova umením je aktuálna. Výtvarná výchova v predškolskom prostredí predkladá deťom rôzne námety a aktivity spojené s výtvarným umením. V našom príspevku tak popisujeme aj výtvarné realizácie, ktoré je možné viesť vo výtvarnej výchove v predškolskom prostredí aj s deťmi s ADHD.

KLúčové slová: artefiletika, výchova v predškolskom veku, výtvarná aktivita, výchova umením, dieťa v predškolskom veku, ADHD

Abstract: In this article we deal with artefiletics, which is important in art education. We consider it an interesting space for children. Preschool age is also suitable for the implementation of art education with this strategy. Art education is current. Art education in the preschool environment presents children with various themes and activities related to fine arts. In the our article, we also describe art realizations that can be conducted in the art education in preschool environments with children with ADHD.

Keywords: artefiletics, education in preschool age, art activity, art education, child in preschool age, ADHD

Úvod

Artefiletika má svoje východisko vo výchove umením, ktoré usúvzťažnil Herbert Read (1967). Ako stratégiu ju vytvoril český pedagóg a výtvarník Jan Slavík v 20. storočí (1997). Slavík premýšľal uvažoval, o metódach integrivania prvkov arteterapie do výučby výtvarnej výchovy, Tá má s artefiletikou spoločné črty, rozdiel je v tom, že arteterapiou sa dá pomocne liečiť. Artefiletika je charakteristická reflektívnym dialógom. Poňatie výchovy umením – artefiletika – bolo v Českej republike prvýkrát uvedené v r. 1994. Ako synonymá k pojmu artefiletika sa používajú pojmy expresívna alebo tvorivo-výrazová výchova. Na Slovensku sa realizuje ojedinele, najmä pedagógmi, ktorí tvoria aj v osobnom čase.

O artefiletike

Artefiletika sa realizuje prostredníctvom kreatívnych výtvarných činností a usiluje sa o rozvoj tvorivosti žiaka. Dôraz je však kladený na to, že proces výtvarnej aktivity sa nekončí vytvorením diela, ale pokračuje reflexiou samotného dieťaťa, ostatnými deťmi (ak pracujeme so skupinou) a dospelým. Dôraz nie je kladený na estetickú stránku výtvarného produktu. Pozornosť je venovaná procesu tvorby a spôsobu reflexie výtvarného produktu. V artefiletike je úlohou detí skôr hľadať a

objavovať, ako najlepšie výtvarne vyjadriť to, čo si myslia, cítia a prežívajú. Artefiletické ponímanie vzdelávania je nedirektívna stratégia, pri ktorej deti sami participujú a do určitej miery rozhodujú o tom, akou formou budú pracovať (napríklad podieľajú sa na výbere tém alebo výtvarného média). Učia sa hľadať konštruktívne riešenia problému, zvládať záťažové situácie, sú vedené k uvedomovaniu si vlastných hraníc, možností a perspektív. Získavajú mnoho skúseností formou zážitku. Práve prostredníctvom týchto skúseností majú možnosť lepšie sa orientovať v sieti sociálnych vzťahov, prehlbujú sa ich sebareflexívne mechanizmy, ktoré sú základom pre sebareguláciu i vývin zdravého sebaobrazu.

Artefiletika je reflektívne, tvorivé a zážitkové poňatie vzdelávania a výchovy, ktoré vychádza z vizuálnej kultúry alebo iných expresívnych kultúrnych prejavov (dramatických, hudobných, tanečných). Vizuálnou kultúrou tu rozumieme výtvarné umenie, vizuálne stránky médií a estetické stránky hmotnej kultúry a prírody. *Cieľom artefiletiky je obohacovanie kultúrneho kapitálu detí žiakov, rozvíjanie ich sociálnych kompetencií a prevencia psycho-sociálnych zlyhávaní prostredníctvom umeleckých aktivít reflektovaných v žiackej a detskej skupine.* Artefiletika je reflektívne, tvorivé a zážitkové poňatie vzdelávania a výchovy, ktoré vychádza z vizuálnej kultúry alebo iných kultúrnych prejavov (dramatických, hudobných, tanečných), využíva umelecké výrazové prostriedky k integratívnemu duševnému rozvoju. Cieľom artefiletiky je aj poskytnúť človeku priestor na objavenie vlastných možností a medzí, dať mu šancu nájsť jeho miesto v spoločnosti a jeho úlohu, pozrieť sa viac do vlastných pocitov a posilniť a podporiť „zdravé zdroje“ človeka (Karafiátová, 2022).

V rámcoch výučby výtvarnej výchovy sa dnes uplatňujú v spojitosti s artefiletikou aj štyri koncepcie. Ide o art-centrický prúd, ktorý vychádza z presvedčenia, že umenie patrí k nepominuteľným a pre človeka zásadne dôležitým doménam civilizácie rovnako ako ktorákoľvek vedecká a technická disciplína. Výtvarná výchova sa opiera o poznatky umenovedy a estetiky, ktoré umožňujú tematizovať umelecké aktivity, transformovať ich do výchovných postupov a podrobiť ich procesom poznávania. Video-centrický prúd je popisovaná programová línia, ktorá hľadá špecifickosť výtvarnej výchovy v jej vizuálnom charaktere a obracia sa k procesu výtvarného vnímania. Kládie dôraz na výtvarný prejav. Tretím prúdom je gnozeo-centrické poňatie. Orientuje sa na detskú skúsenosť všedného dňa. Kládie dôraz predovšetkým na významový komponent zážitku. Posledným prúdom je animo-centrické poňatie. Je pokusom o nachádzanie a kultivovanie hlbinej, obecnej a individuálnej ľudskej prirodzenosti (Slavík, 1997). Východiskom pre teóriu a prax artefiletiky je výtvarný zážitok. Podstatné sú obsah a výtvarná forma. Koncepty tvoria jadro obsahov sprostredkovaných výrazovou hrou a reflektívnym dialógom. Okrem obsahu však artefiletika potrebuje aj špecifické psychodidaktické techniky a metódy. Ich základom sú postupy z arteterapie, výtvarnej výchovy a dramatickej výchovy založených na spracovaní výrazovej hry prostredníctvom reflektívneho dialógu a na sociálnom konštruovaní nového poznania. Dôležité sú výraz, komunikácia a forma.

Podľa nášho názoru je využívanie artefiletiky v predškolskom prostredí veľmi významné aj v podobnosti so stratégiou alebo gnozeo-centrickým prúdom. Na začiatku je ako prvá fáza tzv. ľadolamka, ktorou sa výtvarná výchova v predškolskom prostredí otvára. Je to tiež rozohrievacia fáza. Deti si môžeme napríklad usadiť do kruhu na koberec a prepojiť ich s kotúľaním lopty k jednotlivcom, alebo kotúľaním kĺbka vlny či nite, ktorá by mala byť farebná. Týmto sa začínajú zoznamovať s úlohami, ktoré realizujeme slovne – verbálnym opisom a vizuálnou ukázkou, ktorou môže byť napríklad reprodukcia umeleckého diela, artefaktu či knižnej ilustrácie. Ako druhá fáza je

aktívna výtvarná činnosť. Deti môžu dotvárať napríklad nalepený fragment z reprodukcie z umeleckého diela alebo kópie umeleckej ilustrácie. Vedeť deti k reflexii alebo sebareflexii. Dielo môžu opísať aj slovami. Výber aktivít má zodpovedať zvoleným cieľom, ale aj aktuálnym potrebám detí. Tretia fáza – reflektívny dialóg – deťom by mal poskytnúť príležitosť rozprávať o svojich emóciách a zážitkoch z výtvarnej hry a činnosti. V našom prípade ide o hru na ilustrátora alebo maliara. Mal by sa rozširovať emočný register nielen prostredníctvom zážitku, ale aj prostredníctvom hľadania vhodného pomenovania pocitov a porovnávaním vlastných pocitov s pocitmi ostatných. Pomáha tiež riešiť problémové situácie, učí komunikovať a kultivovane prejavovať emócie, názor, poskytovať konštruktívnu spätnú väzbu. Táto fáza je najvýznamnejšia. Štvrtá fáza – tzv. uzatváracia aktivita – jej funkciou je upokojenie a príprava na prechod do diania mimo artefietického pôsobenia. Základom artefietiky je teda prepojenie výrazového výtvarného prejavu s jeho následnou reflexiou. Artefietika je tak jednou z možností, ktorej podstata predurčuje k rozvíjaniu tvorivosti a stimulácií emocionálno-sociálnej stránky detí. Potenciál výtvarnej aktivity umožňuje, že sa výrazne rozvíjajú nové metódy práce s výtvarným artefaktom, ktoré zasahujú hlbšie do osobnosti dieťaťa a umožňujú efektívne rozvíjanie viacerých kompetencií. Podrobnejší priebeh artefietickej hodiny môže byť nasledovný:

- 1) uvítanie, prípadný krátky rozhovor o tom, čo deti prežili v dobe, keď sa nevideli
- 2) „ľadolamka“,
- 3) stíšenie,
- 4) motivačný vstup (rozprávka, príbeh, oživenie spomienok...) s nadväzujúcimi pokynmi, čo robiť pri výrazovej hre,
- 5) výrazová hra,
- 6) reflektívny dialóg,
- 7) záverečný rituál, prípadne rozlúčenie (Slavíková, Slavík & Eliášová, 2007).

Keďže pre predškolský vek je významná hra, priblížime si ju v spojení aj s artefietikou. Hra je skromnou ukázkou poznávania cez tvorivú činnosť. Hra je samoúčelná ľudská činnosť slúžiaca na zábavu odohrávajúca sa obyčajne v imaginárnej dimenzii (angl. play) resp. konkrétny druh takejto činnosti (angl. game). Je jednou zo základných ľudských činností popri učení a práci. V ontogenéze človeka je hra prvou z nich. S hrami sa stretávame aj u zvierat. Hra prináša jej účastníkovi uspokojenie a radosť, v prípade prehry prirodzene aj negatívne emócie. Hry, najmä v detstve sú okrem toho školou, v ktorej sa dieťa mimovoľne učí. Hra je na prvý pohľad bezúčelová činnosť, ktorá spoločnosti navonok nič neprináša. V tvorivých hrách v podstate tiež existujú pravidlá, ale deti si tieto pravidlá v priebehu hry upravujú, tvoria ich za pochodu, prípadne dominantné dieťa ich účelovo prispôsobuje. V tomto poznávaní cez tvorivé činnosti je pri bližšom pohľade (nazvime ho pre potreby školského kontextu napríklad pohľadom reflektujúceho učiteľa) možno identifikovať niekoľko typov poznávania:

- 1) poznanie (predporozumenie), ktoré si deti do tvorivej činnosti/hry už prinášajú, a ktoré sa v tvorivej činnosti/hre aktivuje a ďalej rozvíja (tzv. rekontextualizácia predporozumenie);
- 2) spontánne poznávanie skrze vlastnú tvorivú činnosť (deti poznávajú v samotnej tvorivej aktivite, resp. tvorivou aktivitou/hrou; spontánne a nerefektovane);
- 3) vedomé poznávanie skrze vlastnú tvorivú činnosť (deti poznávajú v možnej tvorivej aktivite, resp. tvorivou aktivitou/hrou; vedome, sebarefektovane – dieťa si uvedomuje, že tvorivou aktivitou poznáva a čo tvorivou aktivitou poznáva);

- 4) poznávanie cez reflexiu tvorivej činnosti deti spoznávajú v reflexii, ktorá je cieľavedomým návratom k tvorivej aktivite/hre) (Slavík, Chrz, & Štech et al. 2013).

Pokiaľ učiteľ v rámci svojho pedagogického diela aranžuje tiež reflexiu/reflektívny dialóg, je prítomné minimálne poznávanie 1), 2), 3). Nepredpokladáme totiž neexistenciu prekonceptov, resp. nulové prekoncepty, zároveň pripúšťame možnosť, že samotná tvorivá hra nenašartuje u detí vedomie procesu a obsah poznávania.

Výskumy v školskom teréne ukazujú na značnú absenciu kompetencií, ktoré nazývame vizuálnou a kultúrnou gramotnosťou všetkých aktérov. Funkčnou vizuálnou gramotnosťou rozumieme súbor kompetencií, ku ktorým radíme perцепnú senzitivitu (na úrovni každodennej perцепcie prostredia života a vzťahov každého jedinca), praktickú orientáciu v oblasti vizuálnej kultúry, ale aj v rovine kultúrnych habitov – a to nielen v oblasti utvárania kategórií vnímania, klasifikačných schém, estetických súdov, ale aj ako schopnosť tolerancie a uznanie prejavov kultúry iných sociálnych skupín a subkultúr. Ďalej sú to kompetencie v oblasti vizuálna komunikácia, ako sú schopnosť kritického myslenia a znalosť rôznych vyjadrovacích prostriedkov vizuálnych oznámení, rozpoznania intencie, s ktorou bolo určité vizuálne dielo vytvorené, a to z historického i súčasného hľadiska, schopnosť rozpoznať, ako dielo pôsobí v určitom kontexte a kto a prečo ho do tohto kontextu umiestnil, aký druh diváka má byť dielom oslovený a prečo, ako vizuálne oznámenia sprostredkovávajú celkovú predstavu o javoch a udalostiach. K ďalším kompetenciám patrí estetická otvorenosť, v zmysle otvorenosti k emocionálnym a empatickým vzťahom a procesom a ďalej potom schopnosť vizuálnej výrečnosti, pôsobivosti, v zmysle expresivity a aktívnej kreatívnej činnosti v oblasti vytvárania akéhokoľvek vizuálne vnímaného objektu (Raney, 1999, s. 45 – 46 & Hernández 2008, s. 110 – 120 In Slavík, Chrz, & Štech et al. 2013). Pozornosť si zaslúži skutočnosť, že kognitivistická línia uvažovania o výtvarnom prejave, typická pre diskurz a prax výtvarnej výchovy od 60. rokov, rezonuje práve v oblasti tvorby a jej perцепcie ako s myslením kognitivistov v teóriách umenia, tak s trendmi výtvarného vzdelávania na umeleckých školách. V 90. rokoch, a to v súvislosti s tzv. obratom na obraz, v súvislosti s nástupom internetu a so zmenami vo financovaní vysokého umeleckého školstva, vyvstali otázky, či umelecká činnosť a jej výsledky môžu fungovať ako poznávacie výskumné nástroje. Po pätnástich rokoch kritických diskusií o povahe a spôsoboch financovania takého typu výskumu o tom nepochybujeme. Umenie sa vzdáva tradičného žánrového i materiálového členenia, pracuje premyslene a zámerne s kontextmi, so širokou škálou vizuálnych a performatívnych vyjadrovacích jazykov; používa množstvo postupov, ako sú citácie, apropiácie, redefinícia, remaky a remixy; tieto zmeny pokračujú a ovplyvňujú aj súčasnú situáciu.

Hry sa v artefiletike využívajú najmä v prvej fáze, teda v „adolamkách“ (Slavíková, Slavík & Eliášová, 2007). Napríklad to môžu byť hry dôvery – chôdza v dvojiciach, vláčik, haptické hry – dlane, vyhľadávanie v priestore, sochy a súsošia, tichá pošta, stretnutie papiera, výrazová pošta – stretnutie zvukov, posielanie výrazov tváří, sochy, zem, oheň, voda, vzduch, rolové hry – skús byť chvíľu Mikuláš, anjel, čert, zima, pohybové hry – farebné premeny, na kvetinky, zvieratká, cesto, a pod. veľmi dôležitou časťou je tiež imaginácia, ktorá je spoločná aj s arteterapiou ako metóda. Prostredníctvom nej deti zažívajú rôznu formu komunikácie a predstavivosti.

Dôležitý je aj reflektívny dialóg. Je založený na porovnávaní individuálnych prekonceptov, ktorý učí deti ako rozumieť reči umenia a jej prostredníctvom svetu svojho života – sebe samému, svojmu najbližšiemu sociálnemu okoliu, kultúre a prírode. Učí ich ako sa dorozumieť navzájom medzi sebou (Slavíková, Slavík & Eliášová, 2007).

O syndróme ADHD

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) alebo porucha pozornosti s hyperaktivitou je geneticky podmienená dispozícia k nepokojnému, roztekanému, ťažko predvídateľnému chovaniu, ktoré môže obvyklé očakávania spojené s výchovou podrobiť ťažkej skúške. Deti trpiace ADHD sú nápadné svojou nepozornosťou, zvýšenou impulzivitou a občasným zvýšeným motorickým nepokojom (Jenett, 2013). Deti s týmto syndrómom môžu byť aj veľmi talentované. Môžu vynikať v kreslení, či majú mimoriadne pamäťové schopnosti v určitých oblastiach. Odhaliť ale mimoriadne nadanie je však zložité. Často svoje výtvary zničia. Pri práci s mimoriadne nadanými deťmi nie je rozhodujúca diagnostika, skôr rozvoj ich schopností. Pri láskavom, nedirektívnom postoji nemôže cielená podpora uškodiť ani v prípade, že diagnóza nie je úplne jednoznačná. Je však potrebné vedieť, kde s tou cielenou podporou začať. To je pre deti s ADHD veľmi dôležité. Často im však chýba výdrž a motivácia. Sú však kreatívne. Odporúčajú sa kartičky, kde je zoznam čo je skutočne dôležité, čím začneme čo urobíme. Významné sú aj tzv. antistresory, čo sú väčšinou ľahko realizovateľné opatrenia, ktoré môžu znížiť produkciu stresových hormónov alebo dokonca už vyprodukované stresové hormóny neutralizovať. Patrí k nim:

- šport a pohyb,
- tanec a hudba,
- jóga a meditácia,
- urobiť si čas sám na seba, kvalitne strávený čas,
- autogénny tréning,
- čítanie a maľovanie,
- ručné a záhradkárske práce,
- príjemné myšlienky a cielené rozptýlenie,
- nasledovať svoje vlastné priority,
- delegovať úlohy,
- zbierať pozitívne udalosti a zážitky.

K týmto aspektom je teda vhodné vytvoriť aj artefietické realizácie výchovných jednotiek. Treba však myslieť na to, čo bude prioritné. K tomu treba prepojiť artefietické fázy a úspech sa dá dosiahnuť. Treba však mať na to dostatok času, lebo deti s ADHD niekedy pomerne dosť zaostávajú alebo ostatných rozptyľujú. Jenett (2013) odporúča vytvoriť si kartičky ešte k týmto faktom: Čo by som rád zmenil? Čo mi vadí? Poradie dôležitosti. Typické problémové situácie. Typické chovanie v problémových situáciách. Už som s úspechom vyskúšal. Bez úspechu. Tiež je treba zapisovať si do tabuľky z dní každú pozitívnu a negatívnu reakciu. Je treba to sledovať aspoň dva týždne. Písanie a kreslenie im ide ľahšie v ľahu na zemi. Majú rady komiksy, fascinujú ich bubliny s textom. Veľmi spoľahlivo funguje vizualizácia a pomáha im názorný obrazový materiál – obrázky a komiksy, kresby a skice, grafy a diagramy, myšlienkové mapy, geografické mapy, tabuľky či farebné označenia a nálepky. Ale nerady ich vytvárajú. Vizualný typ sa učí pomocou obrázkov a komiksov, auditívny počúvaním, recitovaním a hovorením, taktilný typ dotyk, stavaním a rozoberaním – pochopením, kinestetický typ zase aktívnou účasťou a vlastnou skúsenosťou. Je však treba mať mimoriadnu trpezlivosť.

Záver

V našom príspevku sme sa zaoberali artefietikou a jej priebehom podľa fáz. Definovali sme ju podľa súčasných stratégií a prúdov vo výučbe výtvarnej výchovy a výchovou umením. Nie všade na Slovensku sa to realizuje, no tendencie sú pozitívne, lebo sa stále hľadajú nové možnosti a prístupy vo výtvarnej aktivite detí a žiakov. V závere práce sme poukázali na ADHD a dieťa s touto poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Priblížili sme si aké postupy sú vhodné a čo je treba zvládnuť v prospech výchovy, v našom prípade výtvarnej pre deti so syndrómom ADHD.

Je vhodné zavádzať prvky artefietiky do edukačného procesu v materských školách, a to aj pre deti prejavujúce symptómy ADHD.

Výskumy v školskom teréne ukazujú na značnú absenciu kompetencií, ktoré nazývame vizuálnou a kultúrnou gramotnosťou všetkých aktérov. Funkčnou vizuálnou gramotnosťou rozumieme súbor kompetencií, ku ktorým radíme perцепčnú senzitivitu (na úrovni každodennej percepcie prostredia života a vzťahov každého jedinca), praktickú orientáciu v oblasti vizuálnej kultúry, ale aj v rovine kultúrnych habitov – a to nielen v oblasti utvárania kategórií vnímania, klasifikačných schém, estetických súdov, ale aj ako schopnosť tolerancie a uznanie prejavov kultúry iných sociálnych skupín a subkultúr.

Zoznam bibliografických odkazov

Jenett, W. (2013). *ADHD 100 tipů pro rodiče a učitele*. Edika.

Karafiátová, J. (2022). *Artefietika/Arteterapie*. Dostupné z: <https://artefietika-kaja.cz/artefietika-arteterapie>

Read, H. (1967). *Výchova uměním*. Odeon.

Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefietika*. Nakladatelství Karolinum.

Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. et al (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Nakladatelství Karolinum.

Slavíková, V., Slavík, J., & Eliášová, S. (2007). *Dívej se, tvoř a povídej! : artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Portál.

<https://www.nervuska-arte.sk/arteterapia/uvod-do-artefietiky/artefietika-vo-vychove-a-vzdelavani/>

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

Alena Sedláková pracuje ako odborná asistentka, venuje sa témam metodiky predškolskej výtvarnej výchovy, artefietike a arteterapii. Vo svojej vedecko-výskumnej oblasti sa venuje tiež téme ADHD a pôsobenia výtvarného umenia na deti a žiakov. V praktickej oblasti sa venuje maľbe olejovými, akrylovými a akvarelovými farbami, kresbe a grafike, tiež umeleckej ilustrácii. V arteterapii eliminuje problémy detí a dospelých prostriedkami výtvarného umenia. V oblasti pedagogiky v predškolskom veku detí tvorí konštrukty výchovy aj pomocou individuálneho prístupu prostredníctvom výtvarného umenia a obrazov.

INTEGRÁCIA JAZYKOVO-LITERÁRNEJ A HUDOBNEJ VÝCHOVY V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

INTEGRATION OF LANGUAGE, LITERATURE AND MUSIC EDUCATION
IN PRE-PRIMARY EDUCATION

Dominika Slováčková

Abstrakt: V predkladanom príspevku prezentujeme možnosti integrácie jazykovo-literárnej a hudobnej výchovy v predprimárnej edukácii. Vzdelávacia aktivita vychádza z vlastnej tvorivej publikačnej činnosti autorky a v praxi bola prezentovaná v rámci interného metodického združenia v materskej škole. Ako príklad dobrej praxe je doplnená pedagogickou evalváciou a fotodokumentáciou.

Kľúčové slová: jazykovo-literárna výchova, hudobná výchova, predprimárna edukácia

Abstract: In the presented article, we present the possibilities of integration of language, literature and music education in pre-primary education. The educational activity is based on the author's own creative publication activity and was presented in practice within the internal methodological association in the kindergarten. As an example of good practice, it is complemented by reflection and photo documentation.

Keywords: language and literary education, music education, pre-primary education

Úvod

V roku 2021 sme publikovali interaktívnu knižku *Od príbehov k aktivitám a hrám* (Slováčková & Slováček, 2021). Publikácia bola vytvorená na základe tvorivých činností pedagógov a rodičov s deťmi predškolského a mladšieho školského veku. Je určená na rozvoj poznania a psychomotorických schopností 4/5 až 7/8 ročných detí v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. Môže byť podnetná aj pre činnosti rodičov s deťmi v domácom prostredí. Vznikla z triednych projektov *Číta celá trieda* a obsahuje príbehy vymyslené deťmi predškolského a mladšieho školského veku a ich rodičmi. Cieľom článku je prezentovať príklad dobrej praxe, ktorý vychádza z realizácie vzdelávacej aktivity, v ktorej bol použitý príbeh z predmetnej publikácie v integrácii s činnosťami hudobnej výchovy. Pesnička aj príbeh, ktoré sú v aktivite použité sú autorským dielom autorky príspevku D. Slováčkovej. Príspevok nechce byť teoretickým zázemím pre riešenie problematiku. Teoretickému zázemiu sa venujú Slováčková a Slováček (2021), Lipnická a kol. (2019), Babiaková (2016), Derevjaníková a Dzurilla (2014), Gavora (2012), Miňová (2010), Lipnická (2008; 2009) a iní. Zámerom je prezentovať prax využitia predmetnej publikácie a reflexiu priebehu vzdelávacej aktivity.

Denná príprava pre materskú školu	
Téma mesiaca:	Rozkvitnutá jar
Veková skupina:	3-4 ročné deti
VZDELÁVACIA AKTIVITA	
Vzdelávacia oblasť:	Umenie a kultúra – Hudobná výchova
Výchovno-vzdelávacie cieľ:	Rozvíja hudobné schopnosti rozmanitými činnosťami viazanými na rozprávkový príbeh.
Výkonový štandard:	Realizuje rytmický sprievod k riekankám a piesňam. Spieva piesne a riekanky. Zvláda jednoduché inštrumentálne sprievody k piesňam a riekankám. Vyjadruje piesne, riekanky a hudobné skladby prostriedkami hudobnej dramatiky.
Stratégie:	<p>Činnosti: Spievanie, rytmizovanie, pohybové znázornenie, imitovanie pohybu, rozprávanie, kreslenie – vizuomotorika a grafomotorika, hra na klavíri, hra na hudobných valcoch, chôdza po pocitovom chodníku, sebahodnotenie, kooperácia, sluchová analýza.</p> <p>Metódy: Slovné – monologické – rozprávanie, dialogické – rozhovor; činnosťno-praktické – imitačná metóda nácviku piesne, manipulácia s predmetom, hra na hudobnom nástroji, hra; názorné – PPT prezentácia, demonštrácia.</p> <p>Zásady: Aktivity, primeranosti, názornosti, systematickosti, vedeckosti, individuálneho prístupu, komplexného rozvoja osobnosti</p>
Forma práce:	Frontálna, skupinová, individuálna.
<i>Metodický postup</i>	
a) Motivácia:	<p>Motivácia: Deti sa usadia do polkruhu pred interaktívnu tabuľu. S pomocou PPT prezentácie im prerozprávam veršovaný príbeh <i>V lese</i> z knihy <i>Od príbehov k aktivitám a hrám</i> (Slováčková, D., Slováček, M., 2021). Príbeh je sprevádzaný obrázkami, ktoré vizuálne a motivačne dopĺňajú dej. Počas príbehu sa budú deti aktívne zapájať prácou s interaktívnou tabuľou a hypertextovými odkazmi v prezentácii. Vybrané zvieratká budú po označení spievať svoju pieseň. Táto časť motivácie sa zameriava na stimuláciu sluchovej pamäti detí. Po príbehu budem deťom klásť vybrané otázky zamerané na porozumenie textu z knihy: 1. Aké zvieratá vystupovali v príbehu? 2. Kde stretla veverička strom? 3. Aký bol strom, s ktorým sa veverička stretla a dala do reči? 4. Čo znamená „byť kamarát“? 5. Ako sa Ty správaš k svojim kamarátom? Pri odpovedaní dbám na odpovedanie celou vetou a vzájomné počúvanie sa.</p> <p>Oboznámenie s úlohou: Dnes sa s týmto príbehom budeme hrať. Zaspievame si pesničku, zahráme si na hudobných valcoch a vymyslíme si aj vlastné pesničky.</p> <p>Dychové rozcvičky: Deťom poviem: „Veverička vykračuje, veselo svet objavuje... My sa do sveta vyberieme s ňou a uvidíme, čo zažíva“. Vezmem do ruky plyšovú veveričku a naše cesty sprevádzam rozprávaním. Deťom dám hádanku: „Kto kradne dym z komína? Kto to stromy rozkýval?“ (POD:</p>

vietor). „Vietor pohladkal veveričku po líčku. My sa zahráme na vietor.“. S deťmi budeme fúkať na veveričku. Nadýchneme sa pomaly „do bruška“ a pomaly a dlho budeme vydychovať na slabiku fú a následne na ššš. S deťmi sa presunieme k ďalšej makete stromu.

Hlasové a artikulačné rozcvičky: „Veverička vykračuje, veselo svet objavuje... teraz sme prišli k ďalšiemu stromu. Tu na nás čaká takýto hudobný nástroj. Poznáte ho? Ako sa volá?“ Deti budú hrať na klavíri. Pri tomto strome budú hrať na klávesy vpravo. Ich úlohou bude hádať, aké zvieratko môže zvuk znázorňovať. Vysoké tóny – vtáčiky. „Aké ďalšie zvieratka na strome a okolo neho môžu žiť? Koho tam veverička stretla? Koľko vtáčikov na strome vidíš? Pamätáte si ako spieval na tabuli vtáčik z príbehu?“ Zvuk vtáčika si vypočujeme zasa na interaktívnej tabuli a sprievod k hlasovej rozcvičke im zahrám na klavíri. Cvičenie opakujeme 3x hore, 3x dole.

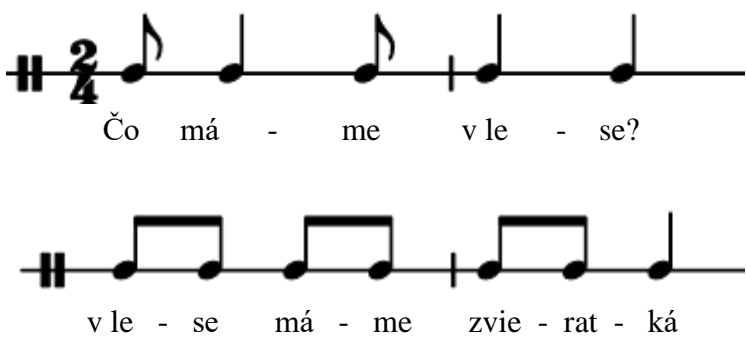


S deťmi sa presunieme k ďalšiemu stromu. „Veverička vykračuje, veselo svet objavuje... Okrem vtáčikov mohla veverička stretnúť aj ďalšie zvieratko. Uhádnete aké?“ Deti budú hrať na klavíri. Pri tomto strome budú hrať na klávesy vľavo. Ich úlohou bude hádať, aké zvieratko môže zvuk znázorňovať. Nízke tóny – medveď. „Koľko je medveďov pri strome? Ktorých zvierat je viac? Vtáčikov alebo medveďov? Zvuk medveďa si vypočujeme zasa na interaktívnej tabuli a sprievod k hlasovej rozcvičke im zahrám na klavíri. Cvičenie opakujeme 3x hore, 3x dole.



Presunieme sa k ďalšiemu stromu s vetou: „Veverička vykračuje, veselo svet objavuje... V lese žije aj iné zvieratko, ktoré je tiež vtáčikom, avšak hovorí sa o ňom, že je najmúdrejšie z celého lesa. Vedeli by ste povedať ktoré? Pamätáte si, ako spievala sova v príbehu? Zvuk sovy si vypočujeme zasa na interaktívnej tabuli a sprievod k hlasovej rozcvičke im zahrám na klavíri. Cvičenie opakujeme 3x hore, 3x dole.



	<p>Rytmická rozcvička: Deťom poviem: „Múdra sova poradila veveričke, kde nájde strom. Už je blízko. Veverička medzi časom vyhladla a rozhodla sa zajať si za hrst' orieškov, ktoré si so sebou vzala.“ S deťmi si sadneme do kruhu a vyberú si z vrecúška po dva vlašské orechy. Rytmizovaný dialóg hrou orechmi o seba opakujeme 3x. Po rytmickom cvičení orechy vrátíme do vrecúška, aby sa veverička mohla najesť.</p> 
<p>b) Expozičná časť:</p>	<p>„Veveričke sa napokon podarilo stretnúť svojho priateľa – strom. My sme malé deti, aj strom bol na začiatku svojho života malým. No vždy na jar rastú nové stromy a dnes máme ročné obdobie jar. Na jar rastú stromy, kvitnú kvety a príroda sa prebúda. Zahráme sa na mladé rastúce stromčeky.“ Deti urobia drep a s hudobným podkladom a slovným komentárom učiteľky s ukážkou dramatizujú rast stromov.</p> <p>Imitačná metóda nácviku presne:</p> <p>1. vzorový prednes piesne: Deťom pri klavíri zahrám a zaspievam mnou skomponovanú a otextovanú autorskú pieseň <i>Veverička stretla strom</i></p> <p style="padding-left: 40px;">V^C jednom lese blízko mesta, vedie^F deti dlhá^C cesta. Cupká^C po nej veverička, zrazu^F zbadá spoza^C krička velikánsky^G krásny^C strom, ten^G sa jej stal priateľom^C. Ten^C sa jej stal pria^Gteľom^C.</p> <p>2. rozhovor o obsahu piesne: S deťmi povediem rozhovor o obsahu piesne, o jej charaktere a nálade, o tom, či sa im pieseň páčila a aký z nej mali pocit.</p> <p>3. Imitácia spevu piesne – hra na ozvenu: Deťom poviem: „Pri starom dube sa zvuk ozýva. Aj my sa zahráme na ozvenu. Ja zaspievam časť piesne a vy zopakujete.“ Touto metódou sa pieseň naučíme a následne ju zaspievame celú.</p> <p>Práca s piesňou:</p> <p>„Veveričkin priateľ medveď má rád hudbu. Pripravil si pre nás hudobné valce, s ktorými sa zahráme.“ Deťom rozdám valce Boomwhackers® a na interaktívnej tabuli premietnem pieseň zapísanú farebnými notami. Úlohou</p>

	<p>detí bude s mojou pomocou a ukážkou zahráť predpísanú pieseň. Následne deti rozdelím do troch skupín. Každá dostane obrázok zvieratka: medveď, veverička a sova. Deťom v skupine pridám funkciu: natierači (nanášajú lepidlo na papier), lepiči (lepia „noty“ na papier do riadkov), skladatelia (určujú, ktoré „noty“ nasledujú). Úlohou detí bude vytvoriť - „skomponovať“ krátku pieseň lepením farebných „nôt“ do riadkov. Následne každá skupina pieseň podľa nôt zahrá. Touto kooperatívnou prácou sledujem rozvíjanie motorických zručností, schopnosť spolupracovať a komunikovať v skupine a pracovať tvorivo.</p>
<p>c) Fixačná časť:</p>	<p>„Deti, dnes sme si pri hre na putovanie lesom zaspievali, rytmizovali aj znázorňovali rast stromov, putovali sme dlho, teraz si trochu pomasírujeme naše nohy. Vyzujeme sa a prejdeme sa pocitovým chodníkom k našim stolom, kde nás čaká prekvapenie“. Deti sa vyzujú a prejdú k stolom naboso po pocitovom chodníku. Okrem stimulácie nôh a zmyslov precvičíme aj samoobslužné činnosti – vyzúvanie a obúvanie.</p> <p>Deti si posadajú za stoly a na pracovnom liste z knihy Od príbehov k aktivitám a hrám k príbehu V lese dokreslia cestičky, akými chodí po lese veverička, tak ako sme po cestičke išli my. Pred tým realizujeme krátku prstovú rozcvičku.</p> <p><i>Palec cvičí hop, hop, hop (kmitanie palcom)</i> <i>a malíčok skok, skok, skok. (kmitanie malíčkom)</i> <i>Ukazovák sem i tam, (ukazovák doľava a doprava)</i> <i>všetky prsty cvičiť mám. (kmitanie všetkými prstíkmi)</i></p> <p>Pri dokončení pracovného listu dáme deťom naň pečiatku.</p>
<p>d) Záver:</p>	<p>Záver – sebahodnotenie: S deťmi sa presunieme na koberec a sadneme si do kruhu. Deti si budú v poradi podávať plyšovú veveričku. Kto bude mať veveričku, ten zhodnotí svoju prácu. Povie čo sa mu podarilo a nepodarilo, ktorá časť sa mu páčila a čo menej a prečo.</p> <p>Hodnotenie učiteľkou: Na záver deťom zopakujem, čo sme robili. Zhodnotím ich správanie a pochválím ich za snahu a spoluprácu, za pekné vypracovanie pracovného listu.</p>

Pedagogická evalvácia vzdelávacej aktivity

Aktivita bola realizovaná v priestoroch triedy v rámci interného metodického združenia. Prítomné boli učiteľky a riaditeľka materskej školy. Pomôcky a didaktický materiál prezentované v príprave na vyučovanie splnili svoj účel a umocnili nielen zážitok, ale aj poznávanie a aktivitu detí. Motivácia PPT prezentáciou bola volená vhodne, primerane a naplnila trendy implementácie digitálnych technológií do výchovno-vzdelávacieho procesu. Po motivácii nasledovali oboznámenie s úlohou, dychové, hlasové, artikulačné a rytmické rozcvičky. Návčik piesne imitátnou metódou a aktívne činnosti pri práci s piesňou a textom splnili stanovený výchovno-vzdelávací cieľ vzdelávacej aktivity. Volené a využité metódy a striedanie činností rešpektovali špecifiká potrieb dieťaťa predškolského veku a boli vhodne, zmysluplne primerane vybrané. Pri jednotlivých

činnostiach deti na aktivitu reagovali pozitívne, boli aktívne a prejavovali prirodzený záujem. Aktivitu ukončila práca s autorským pracovným listom a hodnotenie činnosti deťmi aj učiteľkou.

Obrázok 1: Autorská pieseň (text a hudba D. Slováčková)

VEVERIČKA STRETLA STROM

V jed - nom le - se blíz - ko mes - ta ve - die de - tí
Cup - ká po - nej ve - ve - rič - ka zra - zu zba - dá

dl - há ces - ta. ve - li - kán - sky krás - ny strom
spo - za krič - ka

ten sa jej stal pria - te - lom, ten sa jej stal pria - te - lom.

Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 2: Boomwhackers®



Zdroj: <https://boomwhackers.com/products/boomwhacker-stand>

Od príbehov k aktivitám a hrám

Východiskový príbeh prezentovanej vzdelávacej aktivity je obsahom publikácie *Od príbehov k aktivitám a hrám* (Interaktívna kniha), ktorá je určená na rozvoj poznania a psychomotorických schopností 4/5 až 7/8-ročných detí v materských a základných školách a školských zariadeniach, či v rodine. Publikácia je vhodná aj pre žiakov špeciálnych škôl a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Obsahuje 11 príbehov s otázkami na porozumenie textu, 11 riekaniiek, 11 pohybových hier a 66 pracovných listov. Aktivity môžu pomôcť pani učiteľkám pri plnení obsahu súčasného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) a rodičom pri efektívnom trávení voľného času. Motiváciou k zostaveniu tejto publikácie boli viacročné pedagogické skúsenosti autorov, manželov Slováčkových s tvorivou prácou s príbehmi v materskej i základnej škole. Ku kvalite prispeli aj odborné recenzie a námety vysokoškolských učiteliek z pedagogických fakúlt na Slovensku M. Lipnickej, M. Miňovej a B. Tomkovej.

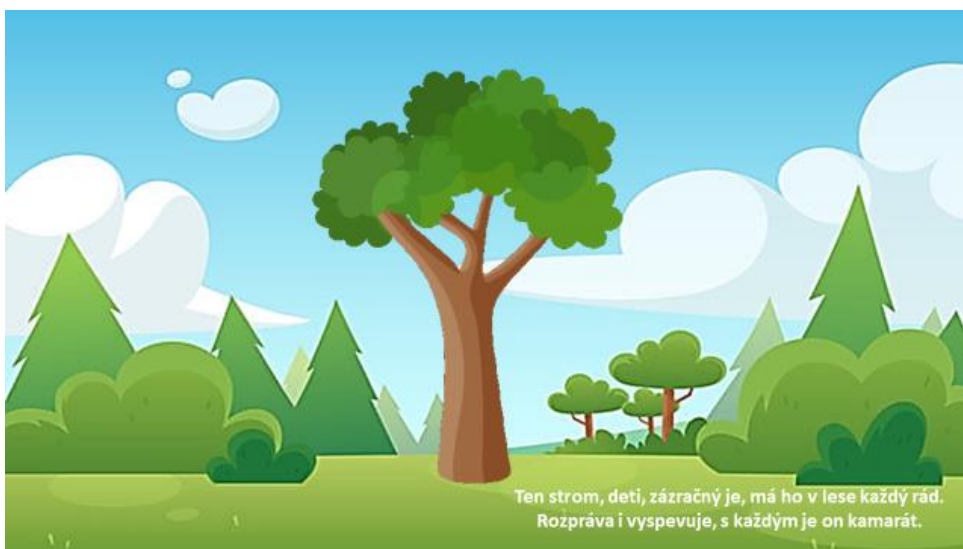
Obrázok 3: Od príbehov k aktivitám a hrám

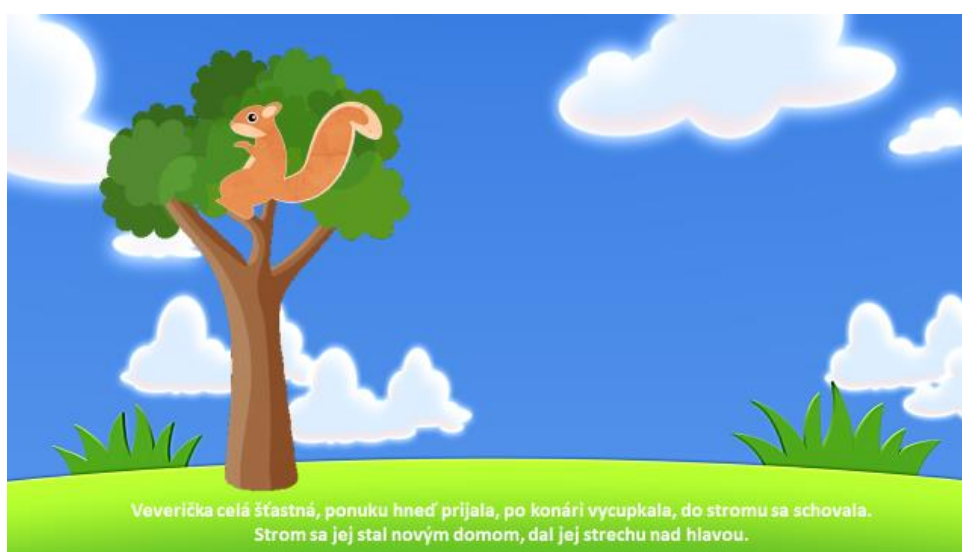
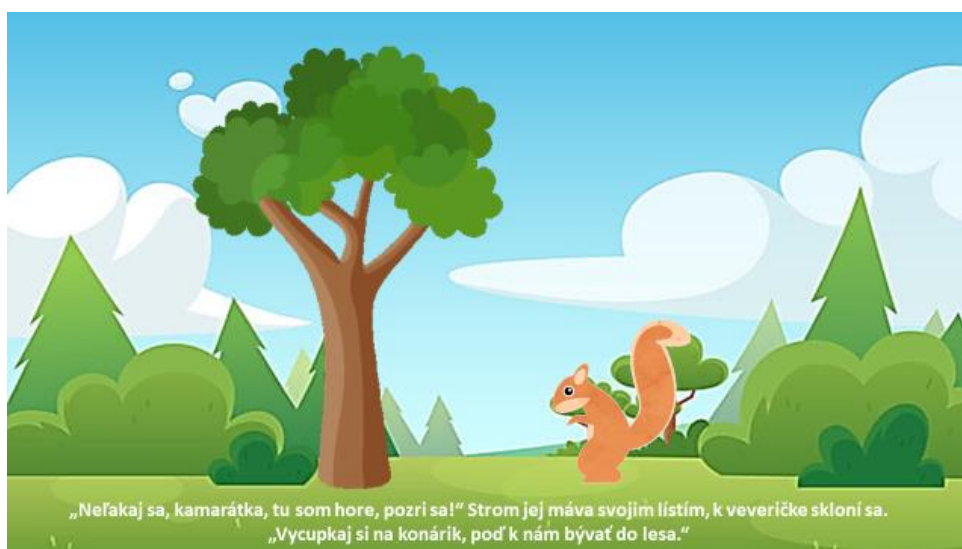


Zdroj: www.rokus.sk

PPT prezentácia ku vzdelávacej aktivite (Zdroj: Vlastné spracovanie, obrázky z google.sk)









Pomôcť druhým stále treba, kamarátov
ochrániť. Podať vodu, kúsok chleba,
neprávosti zabrániť.

Tento príbeh poučný je, dobre si
ho pamätaj. Ako náš strom
rozprávkový, aj ty všetkým
pomáhaj.



Fotogaléria z realizácie vzdelávacej aktivity (Zdroj: archív autorky)



Záver

Cieľom predloženého príspevku bolo prezentovať príklad dobrej praxe, ktorý vychádza z realizácie vzdelávacej aktivity, v ktorej bol použitý príbeh z predmetnej publikácie v integrácii s činnosťami hudobnej výchovy.

Vzdelávacia aktivita vychádza z príbehu z autorskej knihy, ktorý bol doplnený činnosťami hudobnej výchovy v predprimárnej edukácii. Metodický postup dopĺňajú pedagogická evalvácia vzdelávacej aktivity, notový zápis pesničky, ukážka PPT prezentácie a fotozáznam z realizácie.

Zoznam bibliografických odkazov

Babiaková, S. (2016). *Jazyková a literárna gramotnosť v materských a základných školách*. Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Derevjaniková, A. & Dzurilla, M. (2014). *Hudobná výchova v predprimárnej edukácii*. Metodicko-pedagogické centrum.

Gavora, P. (2012). *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Enigma.

Lipnická, M. (2008). *Rozvoj jazykovej gramotnosti detí predškolského veku*. Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Lipnická, M. (2009). *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Rokus.

Lipnická a kol. (2019). *Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskej a elementárnej pedagogike*. Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Miňová, M. (2010). Elementárna gramotnosť v podmienkach materskej školy. In Ľ. Belásová (Ed.) *Aktuálne možnosti utvárania elementárnej gramotnosti* (s. 108 – 115). Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

Slováčková, D., & Slováček, M. (2021). *Od príbehov k aktivitám a hrám*. Rokus.

<https://boomwhackers.com/products/boomwhacker-stand>

www.rokus.sk

Mgr. Dominika Slováčková

Materská škola

Jenisejská 24

040 12 Košice

domslovackova@gmail.com

Dominika Slováčková získala vzdelanie na strednej pedagogickej škole v odbore učiteľstvo materských škôl a vychovávateľstvo a na Prešovskej univerzite v Prešove. Vo svojej diplomovej práci sa venovala mediácii v materskej škole. Pedagogicky pôsobila v centre voľného času aj základnej umeleckej škole. V súčasnosti učí v materskej škole, kde uplatňuje vlastnú tvorivú aktivitu. Svoje praktické skúsenosti pravidelne reflektuje a publikuje ako príklady dobrej praxe.

BIBLIOTERAPIA AKO PROSTRIEDOK PODPORY INKLUZÍVNEHO PROCESU V MATERSKEJ ŠKOLE

BIBLIOTHERAPY AS A TOOL SUPPORTING THE INCLUSIVE PROCESS IN KINDERGARTEN

Barbara Valešová Malecová

Abstrakt: *Príspevok pojednáva o možnostiach využitia biblioterapie v podpore inkluzívneho školského prostredia. Uvedené sú návrhy konkrétnych kníh a nadväzujúcich kreatívnych techník, ktoré môžu pomôcť u detí predškolského veku rozvíjať inkluzívne povedomie a chápanie inakosti ako obohatenie.*

Kľúčové slová: *inklúzia, umenie, biblioterapia, príbeh, materská škola*

Abstract: *The paper deals with the possibilities of using bibliotherapy in support an inclusive school environment. There are suggestions of specific books and follow-up creative techniques that can help preschool children to develop inclusive awareness and understanding of difference as enrichment.*

Key words: *inclusion, art, bibliotherapy, story, kindergarten*

Úvod

Inklúzia, resp. inkluzívne vzdelávanie je v posledných rokoch stále intenzívnejšie diskutovanou témou fungovania nielen materských škôl. Inkluzívne vzdelávanie má bezpochyby mnoho výhod pre všetkých zúčastnených (žiakov s/bez znevýhodnenia, učiteľov, rodičov, ale aj celú spoločnosť), zároveň je však pre nich veľkou výzvou. Proces inklúzie kladie značné nároky na technickú a personálnu pripravenosť škôl, pedagogické (a iné) schopnosti a zručnosti pedagóga. Mitašíková a Vodičková (2021, s. 29) uvádzajú, že „v rámci prípravy inkluzívnych podmienok v škole pre dieťa so zdravotným znevýhodnením je nevyhnutná tímová multidisciplinárna komunikácia a spolupráca, v ktorej má mať aj samotné dieťa a jeho rodičia svoje miesto a definovanú rolu.“ Súčasne je dôležité plánovať aj prípravu všetkých detí v kolektíve materskej školy, pretože ako píše Dobešová a Šumníková (2021), „komunikačná“ bariéra môže byť i zo strany spolužiakov, ktorí nevedia ako sa majú k znevýhodnenému dieťaťu správať, často kvôli pocitu ostychu prameniaceho z neznalosti. Preto je dôležité u detí rozvíjať sociálne, komunikačné a interpersonálne zručnosti (hlavne toleranciu, empatiu, schopnosť riešiť problémy a i.), ako aj poznanie špecifik jednotlivých znevýhodnení, ktoré podpora vzájomnú akceptáciu a kooperáciu v inkluzívnom prostredí.

Inkluzívny proces

Pojem inklúzia vyjadruje *prirodené včlenenie, začlenenie všetkých do spoločnosti*, pričom zohľadňuje individuálne osobitosti každého dieťaťa (Kováčová, 2010a). Podstatou inkluzívneho procesu je *budovanie povedomia o jedinečnosti každej ľudskej bytosti a akceptácia tejto odlišnosti v zmysle pozitívnej konotácie výnimočnosti*. Podľa Mitašíkovej (2014, s. 347) je inklúzia „*prejavom ľudskosti, úcty a optimistického postoja, že každý človek, v každej situácii má svoju hodnotu*“.

Inkluzívne vzdelávanie je možné chápať ako proces, v ktorom sa vzdelávajú všetky deti spoločne v hlavnom vzdelávacom prúde bez ohľadu na ich sociálne, kultúrne, jazykové, intelektuálne či zdravotné znevýhodnenie (odlišnosť). Jednou z hlavných myšlienok je, že každé dieťa je pre ostatných obohatením a prínosom (Valešová Malecová, 2016b). Každý aktér inklúzie, každé dieťa v inkluzívnom procese je v podstate dieťaťom so znevýhodnením alebo dieťaťom s odlišnosťami. Ide o deti s postihnutím, narušením a ohrozením; deti a mládež z národnostných menšín, s odlišným materinským jazykom, z menej podnetného prostredia, nadané deti a i. Súčasťou skupiny sú aj deti s odlišnými telesnými dispozíciami týkajúcimi sa farby očí, tvaru uší, výšky či hmotnosti, odlišným rodinným či materiálnym prostredím z pohľadu výchovy a i. (Kováčová, 2010a, 2010b, 2011). Odlišnosť sa môže týkať ale aj schopností, záľub, snov, svetonázorov a pod. Viacerí autori (Lechta et al., 2007; Kováčová, 2011) formulujú inšpiratívnu a zároveň odvážnu myšlienku, že principiálne každé dieťa je možné chápať ako dieťa s odlišnosťami, ktoré môže (aj má) byť prirodzene včlenené do spoločnosti, pričom jeho odlišnosť je chápaná filozofiou inklúzie za normalitu.

V súčasnosti je však „inakosť“ vnímaná deťmi i dospelými často ako niečo zvláštne, vymykajúce sa normálnosti, či dokonca považované za stigma. Pokiaľ už v ranom detstve nedochádza u detí k budovaniu *inkluzívneho povedomia*, postupom rokov dochádza k negatívnemu vymedzovaniu sa voči určitému druhu „inakosti“. Tento proces zvyčajne začína určitým prirodzeným strachom z neznámeho, neskôr podporeného vlastnou negatívnou skúsenosťou s ľuďmi s určitou odlišnosťou, ktoré nie sú deťom uvedené do kontextu (napr. agresívne správanie dieťaťa s odlišným materinským jazykom, ktoré je ale dôsledkom frustrácie z neznalosti jazyka ostatných osôb v materskej škole) (Valešová Malecová, 2020). Podľa Kováčovej (2010a) rodičia sprostredkujú deťom určitý poznatkový aparát ohľadne inakosti, ktorý môže obsahovať rôzne druhy stigmatizácie určitých skupín ľudí, napr. v podobe nálepiek, predsudkov či určitých foriem skrytej agresie.

Biblioterapia

V materskej škole je možné inkluzívny proces facilitovať aj prostredníctvom expresívnych terapií. Umelecké prostriedky (napr. hudba, tanec/pohyb, dráma, výtvarné umenie, literárne texty ai.) uľahčujú nadviazanie kontaktu s dieťaťom, sprostredkujú mu poznanie a umožňujú vyjadriť sa cez jemu prirodzené činnosti. Umenie je prostriedkom *spojenia (prepojenia) vnútorného sveta jedinca (myšlienky, emócie, vnímanie a iné) s vonkajším svetom a životnými skúsenosťami*. Poskytuje prirodzený a bezpečný spôsob, ako vyjadriť a spracovávať svoje emócie. K učeniu a rozvoji zručností a skúseností dochádza prostredníctvom vlastného autentického zážitku v procese aktívnej činnosti/hry (Valešová Malecová, 2021). V súvislosti s inklúziou Kováčová (2011) uvádza, že umenie môže byť prostriedkom pozitívnej manifestácie vo vnímaní rôznorodosti ako normality. Napriek tomu, že sme všetci niečím odlišní, ľudskú podstatu máme identickú. Zážitky sprostredkované v procesoch tvorivej expresie sa stávajú iniciačným faktorom k chápaniu a rešpektovaniu odlišností ako prirodzeného faktoru ľudskej variety.

Jednou z prirodzených metód pomoci deťom predškolského veku je biblioterapia. Biblioterapiu je možné vymedziť ako metódu, ktorá „*zámerne, systematicky a cielavedome využíva rôzne formy práce s literárnym textom a s vlastnou literárnou tvorbou u klientov rôzneho veku, pohlavia, kultúry a problémov k dosiahnutiu preventívnych a/alebo terapeutických cieľov, týkajúcich sa hlavne (seba)poznania; predchádzania, pochopenia a/alebo riešenia problémov a zložitých situácií*“ (Valešová Malecová, 2016a, s. 17). U detí predškolského veku sa využíva predovšetkým

vývinový koncept biblioterapie (zameraný na prípravu a podporu detí v záťažových situáciách), ktorý využíva potenciál práce s príbehom. Príbehy sú neoddeliteľnou súčasťou detského sveta. Úroveň kognitívneho vývinu deťom predškolského veku umožňuje (po)učiť sa z počutých príbehov. Deti sa učia viac z toho, čo zažívajú s konkrétnymi ľuďmi, predmetmi a javmi, než z toho, čo sa im hovorí. Zároveň sú obdarené bohatým fantazijným životom, ktorý im umožňuje plne vstúpiť do príbehov, ktoré počujú a stotožniť sa s fiktívnymi postavami. Túto *zástupnú (literárnu) skúsenosť deti vnímajú skoro tak presvedčivo a realisticky ako svoje vlastné zážitky*. Podľa Mara a Oatleyovej (2006, 2008, citovaní podľa Štubňu, 2017) slúžia fiktívne príbehy ako „tréningová aktivita“, v priebehu ktorej sa jedinec snaží porozumieť názorom a pocitom iných ľudí, a ktorá mu umožňuje objaviť nové riešenia na opakujúce sa problémy jeho každodenného bytia. Fiktívne príbehy majú rovnaké základné charakteristiky ako reálne príbehy a vyvolávajú aj podobné kognitívne odpovede. Takže, z istého uhla pohľadu môžu byť fiktívne príbehy vnímané ako nástroje na precvičovanie a zjemňovanie ľudskej schopnosti interakcie v komplexnom sociálnom prostredí.

Príbeh môže deťom *pomôcť porozumieť vlastným skúsenostiam, problémom, situáciám, okolitému svetu či javom*. Deti sa môžu prostredníctvom príbehov dozvedieť, že aj iní ľudia zažívajú podobné problémy. Cez príbehy môžu deti poznávať rôzne spôsoby riešenia problémov a situácií zo života. Nové poznatky z príbehov môžu deti povzbudiť k riešeniu vlastných problémov a naučiť ich, ako im predchádzať. Prostredníctvom príbehov môžu deti komunikovať vlastné zážitky a skúsenosti, spracovávať svoje pocity a rozvíjať vhodné modely správania (Valešová Malecová & Rejmanová, 2017/18).

Výhodou (vývinovej) biblioterapie je neinvazívnosť. Poskytuje deťom *určitú možnosť ochrany a externalizácie problému cez literárnu postavu*. Tým umožňuje projektovať a vyslovovať svoje názory a pocity skrz postavu z príbehu. Vhodne vybraný príbeh, ktorý umožní identifikáciu s postavou, poskytne dieťaťu možnosť pracovať so svojimi potrebami či problémom a hľadať riešenia bez nutnosti sa explicitne vyjadrovať o sebe a vysvetľovať svoje vnútorné pocity (Valešová Malecová, 2015).

Viacerí zahraniční autori (napr. Dirksová, 2010; Jacksonová, 2006; Lucasová & Soaresová, 2013; Olsenová, 2006) odporúčajú, aby vývinovú biblioterapiu viedol učiteľ, pretože deti (vo svojej triede) najlepšie pozná a má už s nimi vytvorený vzťah. Kotrbová (2022, s. 12) hovorí o človeku, ktorý vedie biblioterapiu, ako o „*sprievodcovi terapeutickéj zmeny ako aj ukotvenia novo nadobudnutých poznatkov, skúseností a integrácie kompetencií ďalej do praktického života*.“ V prípade, že triedny učiteľ nemá dostatok skúseností, je nevyhnutná spolupráca s liečebným alebo špeciálnym pedagógom disponujúcim znalosťami z oblasti biblioterapie.

Biblioterapia v podpore inkluzívneho prostredia

Autori Iaquina a Hipsky (2006) uvádzajú, že učitelia môžu využiť biblioterapiu v inkluzívnych triedach za účelom *zvýšenia porozumenia znevýhodnenia pre deti so znevýhodnením rovnako ako pre deti bez znevýhodnenia*.

Prostredníctvom fiktívnych i reálnych postáv z príbehov, ktoré majú podobné znevýhodnenie, môžu deti cítiť, že v týchto situáciách nie sú sami a aj ďalšie osoby prežívajú podobné životné udalosti, a cítia rovnaké emócie, čím sa *znižuje pocit izolácie a úzkosti u detí so znevýhodnením* (Dirksová, 2010; Fossová, 2009; Iaquina, Hipsky, 2006).

Na druhej strane práca *s literatúrou zobrazujúcou ľudí s určitou inakosťou môže byť prínosná pre spolužiakov (bez znevýhodnenia)*, ktorí by sa mali naučiť ako prijímať individuálne rozdiely

(Jaquinta, Hipsky, 2006). U starších detí je možné prostredníctvom biblioterapie rozvíjať vhl'ad a porozumenie jedinečným problémom, ktorým deti so špecifickými vzdelávacími potrebami môžu čeliť, čím sa zároveň zvyšuje ich empatia (Pardeck, 2005)

Pokiaľ však vychádzame z vyššie uvedenej myšlienky inkluzívneho vzdelávania, vývinová biblioterapia sa nemusí nutne sústrediť na znevýhodnenie konkrétneho žiaka, ale môže *pracovať so všeobecným konceptom inakosti či jedinečnosti alebo sa zameriavať na problémy, ktoré trápia deti daného veku bez ohľadu na to, či majú alebo nemajú znevýhodnenie a budovať prosociálne správanie sa* (Valešová Malecová, 2020).

Použitie biblioterapie v inkluzívnej triede má mnoho výhod a prínosov (Curry, 2014; Olsenová, 2006; Maichová & Keanová, 2004; Dirkssová, 2010; Cornettová & Cornett, 1980):

- Získanie povedomia, že druhí čelia podobným problémom.
- Rozvoj slobody hovoriť o problémoch bez zábran, zvýšenie otvorenosti; stimulácia diskusie o pocitoch, myšlienkach a správani.
- Stimulácia kritického myslenia ako je analýza, vyvodzovanie záverov a dôsledkov, rozhodovanie, riešenie problémov, tvorba úsudkov.
- Zmiernenie emočného či psychického stresu a nerovnováhy.
- Zvýšenie informovanosti.
- Rozvoj pozitívneho sebaopätia a objektívneho sebaobrazu.
- Posilnenie etnickej/kultúrnej identity každého.
- Posilnenie porozumenia ľudskému správaniu, motívom a konaniu.
- Zlepšenie empatie, tolerancie, rešpektu a uznania druhých.
- Pomoc pri vytváraní pozitívnych postojov.
- Osvojenie alternatívnych riešení problémov a rozvoj zručností v oblasti riešenia problémov.
- Stimulácia k skúmaniu morálnych hodnôt, čo má za následok rozvoj osobnosti.
- Pomáha identifikovať spoločensky prijateľné správanie.
- Zvýšenie pocitu kamarátstva medzi spolužiakmi.
- Napomáha osobnému a sociálnemu prispôsobeniu.

Výber vhodného príbehu

Hlavným (terapeutickým) médiom v biblioterapii je vhodný literárny text (príbeh), ktorý je vybraný s prihliadnutím na *vývinové špecifiká* (vek detí, kultúrne, sociálne a emocionálne potreby, schopnosť porozumieť text ai.). *Dĺžka textu* by mala byť prispôbena veku klienta a jeho čitateľským schopnostiam. *Štýl jazyka*, ktorým je príbeh napísaný (nárečie, slang, hovorový, vulgarizmy a pod.) by mal byť čitateľovi blízky a zodpovedať zobrazovanej téme, čím umožní hlbšie stotožnenie sa s textom a postavami. Keďže jedným z cieľov biblioterapie v rozvoji inkluzívneho povedomia je aj multikultúrna výchova, je vhodné využívať príbehy zobrazujúce *rôzne kultúry a prostredia*. *Hlavné postavy* príbehu by mali byť deťom vekovo blízke, resp. s úspešnosťou sa využívajú zvieracie či predmetné postavy, pokiaľ je situácia, reakcie hrdinov a konsekvencie správania reálne a uveriteľné. *Téma príbehu, resp. problémy* hlavného hrdinu by mali korešpondovať s riešenou situáciou detí (Valešová Malecová, 2015, 2016a, 2016b, 2018, 2020). Pokiaľ sa pre inkluzívnu triedu vyberá literatúra zameraná na postavy so znevýhodnením (inakosťou), mali by byť podľa Kurttsovej a Gaviganovej (2008) zvažované nasledujúce otázky: Ako sú osoby s postihnutím zobrazené?; Je postava úspešná proti všetkým očakávaniam?; Ako sa popisujú vzťahy s nepostihnutými rovesníkmi i dospelými?; Čo by sa deti mali naučiť z prečítania tejto knihy?

Yusufová a Taharem (2006) uvádzajú, že príbeh využitelný v biblioterapii by mal obsahovať realistické postavy a jednanie a nezjednodušujúce odpovede na zložité otázky. Nemal by ponúkať „rozprávkový“ pohľad na problém a dávať čitateľovi falošné nádeje.

Nižšie je uvedený zoznam príbehov spolu s anotáciami, ktoré sú vhodné pre prácu s témou inakosti s cieľovou skupinou detí predškolského veku:

- Andersen, H. CH. (2003). *Škaredé káčatko*. Delfin.

Medzi vyliahnutými káčatkami je jedno, ktoré ostatné zvieratká na farme považujú za škaredé. Prežíva odstrkovanie, ubližovanie a posmievanie. Nakoniec utečie z dvora. Po ďalších útrapách ale zistí, že vyrástol a je z neho krásna biela labuť.

- Berne, J. (2011). *Calvin nevie lietať*. Albatros.

Malý vtáčik Calvin nevedel lietať, ale miloval čítanie. Ostatní sa mu kvôli jeho záľube posmievali. Keď ale musia odletieť do teplých krajín, ostatní vtáci mu s lietaním pomôžu a on ich na oplátku zachráni pred tornádom.

- Březinová, I. (2002). *Medvídek: kdo si se mnou bude hrát?*. Axióma.

V lese sa narodí macík s modrou srst'ou. Niektoré zvieratká sa mu smejú, nechcú sa s ním hrať, pretože je iný. Macík však zistí, čo je skutočné priateľstvo, a že nezáleží na tom, ako kto vyzerá, ale aký je vo vnútri.

- Ferry, B., Lichtenheld, T. (2015). *Palička a Kamienok*. Citadella.

Keď Palička zachránila Kamienok z neprijemnej situácie, ktorú vytvorila posmievajúca sa Šiška, z dvojice sa rýchlo stanú najlepší priatelia. Príbeh je oslavou všetkých netypických kamarátstiev.

- Gaarder, J. (1998). *Haló! Je tu někdo?* Albatros.

Dvaja chlapci z iných planét sa počas stretnutia vzájomne poznávajú a objavujú, čo je na ich planétach podobné a čo odlišné. Dochádzajú k záveru, že aj keď je každý odinakial', sú si v mnohých veciach podobní.

- Gemmel, S., Sarcé, M. J. (2005). *Jako ty!*. Thovt.

Príbeh o dráčikovi Bodo, ktorý sa spriatelí s myškou. Napriek tomu, že sú veľmi rozdielni, zažijú spolu mnoho dobrodružstiev a stanú sa s z nich skutoční priatelia.

- Haan de, L., Nijland, S. (2013). *Princ & Princ*. Meander.

Príbeh o princovi, ktorého matka núti, aby sa oženil s princeznou. On sa však zaľúbi do princa.

- Hellstrom-Kennedy, M. (2005). *O modrom kocúrikovi*. Cesty.

Hlavnou postavou je čínsky kocúrik Min-Čin, ktorému sa počas dospievania sfarbí srst' do modra. Stretáva sa s negatívnymi reakciami dedičanov a preto sa bojí odmietnutia aj zo strany svojej paničky, dievčatka Zuzanky, a svojich mačacích kamarátov. Zistí však, že oni ho prijímajú takého, aký je. Čitatelia sa tiež dozvedajú, že to čo je u nás nezvyčajné, môže byť inde vo svete celkom bežné.

- Kerekesová, K., Moláková, K., Salmela, A. (2013). *Mimi & Líza*. Slovart.

Príbeh o dvoch kamarátkach – jednej vidiacej a druhej nevidomej, ktoré zažívajú rôzne dobrodružstvá a učia sa pochopiť svet tej druhej.

- Macurová, K. (2017). *Lili a Momo*. Albatros.

Lili nemá kamarátov. Jedného dňa dostane balík s bytosťou, ktorú nazve Momo. Najprv nevie ako sa s ňou hrať, ale po čase nájdu spôsob ako si užívať spoločný čas. Príbeh poukazuje na možnosť prijatia každej bytosti.

- Masiuková, O. (2014). *Jak voní týden*. Albatros.

Kniha o malom dievčatku menom Konstantina, ktorá nevidí. Dievča je však optimistické, berie všetko s nadhľadom. Dni v týždni poznáva podľa ich vôní a činností, ktoré robí so svojimi blízkymi.

- Mrázková, D. (2013). *Slon a mravenec*. Baobab.

Príbeh o zvieracích kamarátoch – veвериčke, slonovi a mravcovi. Ich spolužitie nie je jednoduché, pretože je každý úplne iný. Napriek tomu, sú najradšej spolu a jeden druhému v núdzi vždy pomôže.

- Ondrašík, P., Ondrašíková, T. (2013). *O prasátku Lojzíkovi*. Petrkov.

Prasiatko Lojzík má veľký nos a súrodenci sa mu za neho posmievali. Prostredníctvom dobrodružstva v ZOO zisťuje, že nezáleží na tom, ako vyzeráte, ale aký ste vo vnútri a čo dokážete.

- Parnell, P., Richardson, J. (2017). *Tango: Skutečný príbeh jedné tučňáčí rodiny*. LePress.

Tučniaky Roy a Silo si postavili hniezdo z kameňov a striedavo na ňom sedeli ako ostatné páry. Ale nič sa nedialo. Sú to totiž dvaja samci. Ošetrovateľ im podstrčil opustené vajce, z ktorého sa vyľahlo mláďatko Tango, o ktoré sa pár následne staral.

- Petty, D. (2015). *Nechcem byť žabou*. Citadella.

Žabka chce byť hocikým len nie slizkou, mokrou žabou. Keď však príde veľký hladný Vlk, ktorému nechutia žabky, pochopí, že možno nie je až také zlé byť žabkou a má to svoje výhody. Príbeh o tom, že každý z nás je jedinečný a ako je dôležité milovať to, kým sme, našu rozmanitosť.

- Procházková, I. (2010). *Päť minút pred večerou*. Q111.

Babeta sa narodila nevidomá. Päť minút pred večerou jej otec rozpráva príbehy o ich rodine. Počas rozprávania sa Babeta uberá do sveta fantázie, ktorý po úspešnej operácii konfrontuje s vidanou realitou.

- Rušar, D. (2019). *Strakáč a Tioni*. Občianske združenie Slniečkovo.

Chlapec má biele škvrny po celom tele, ktoré nenávidí. Chce sa hrať s ostatnými deťmi, ale tí ho pre jeho odlišnosť odsudzujú a posmieávajú sa mu. Pokúša sa o riešenie situácie mnohými spôsobmi, ale žiadny mu nefunguje. Až pochopí, že jeho sila je ukrytá v smiechu, že smiech je silným nástrojom, ako si získať kamarátov a ako sa stať sebavedomejším.

- Stančík, P. (2014). *Jezevec Chrujda točí film*. Meander.

Do lesa priletel farebný papagáj a zvieratka sa začnú hodnotiť podľa farebnosti. S čiernobielym jazvecom Chrujdom, ktorý bol dovtedy vážený pre jeho znalosti, sa prestanú kamarátiť, pretože sa odmieta prefarbiť. Situácia sa zmení, až keď do lesa prídu čiernobieli zahraniční filmári natáčať čiernobiely film. Príbeh poukazuje na to, že podstata sa nachádza vo vnútri a nie na povrchu. A že móda sa rýchlo mení, ale priateľstvo ostáva.

- Velthuijs, M. (2005). *Žabíak a cudzinec*. Slovart.

Jedného dňa sa v lese objaví cudzinec – Krysa. Prasiatko s Kačkou ju hneď začnú ohovárať, že krysy kradnú a sú špinavé. Chcú, aby sa odsťahovala, pretože je iná ako oni. Žabíak však na názory ostatných nedá a vydá sa Krysu navštíviť a rýchlo sa skamarátia. Z Krysy sa nakoniec vyklúje pracovitý, spolačlivý a zábavný kamarát a svojimi činmi dokáže zmeniť názor ostatných zvieratiek.

- Watt, M. (2001). *Chameleon Leon*. Egmont.

Leon je iný. Nikdy sa nesfarbí ako má. Kvôli tomu nemá kamarátov, pretože si s nimi nemôže hrať ich obľúbené hry - maskovanú a na schovávačku. Raz sa však malí chameleóni stratia v púšti a ich rodičia ich nemôžu nájsť. Leon ich však svojou farebnosťou zachráni, získa kamarátov a začne byť hrdý na to, že je tak odlišný.

- Weninger, B. (2006). *Dítě je dítě*. Thovt.

Knihu zoznamuje s dojenným príbehom osirelých žabičiek, ktorých sa ujme maminka Myšková. I keď sú žabičky odlišné a žijú inak než myšky, zisťuje sa, že všetky deti potrebujú rovnaké – strechu nad hlavou, miesto na hranie, dobré jedlo a niekoho, kto ich má rád.

- Weninger, B. (2008). *Jeden za všechny, všichni za jednoho*. Thovt.

Príbeh rozpráva o myške, krtkovi, jezkovi, drozdovi a žabiakovi. Každý je v niečom výnimočný a tak sú slabosti jednotlivcov vyrovnané prednosťami druhých. Prijatie a tolerancia sú základom ich priateľstva. Spoločne sú schopní prekonať rôzne nástrahy sveta.

Proces práce s príbehom

Biblioterapia však nekončí výberom a odporúčením konkrétneho príbehu dieťaťu. Aby bola biblioterapia účinná, odporúča sa pri procese práce s príbehom nasledujúci postup (napr. Cornettová, Cornett, 1980; Dirksová, 2010; Johnsonová a kol., 2000; Olsenová, 2006):

Riadené čítanie

Po fáze výberu knihu, je nutné rozhodnúť, akým spôsobom bude text reprodukováný. U detí predškolského veku dominuje predčítanie, ktoré upevňuje vzťah s odborníkom a facilituje vcítanie sa do príbehu.

Inkubačná doba

Keď je príbeh dočítaný, odporúča sa nechať deťom niekoľko minút na premýšľanie, počas ktorého sa spájajú minulé skúsenosti s príbehom a tvorí sa vzťah s postavami (Valešová Malecová, 2016a, 2016b).

Diskusia o prečítanom príbehu

Prvou nadväzujúcou podpornou technikou je diskusia. Tá zvyčajne prebieha v nasledujúcej postupnosti (Valešová Malecová, 2015, 2016a, 2016b, 2018, 2020):

- 1) *Zhrnutie deja.* Jedná sa o otázky zamerané na prerozprávanie/zhrnutie deja (s vynechaním nepodstatných informácií).
- 2) *Hodnotenie postáv, správania a situácií.* V tejto fáze by mali deti hodnotiť postavy a situácie, ktoré v príbehu nastali; diskutovať o motívoch správania a konania postáv; analyzovať prežívanie postáv a problémové správanie; hodnotiť spôsoby reagovania, zvládnutie/riešenie problému atď. Deti do hodnotenia postáv často premietajú svoje životné skúsenosti.
- 3) *Hľadanie alternatív.* Terapeut/Pedagóg by mal deti viesť k hľadaniu všetkých možných riešení daného problému pre hlavnú postavu, ale aj hľadať alternatívy správania pre ostatné postavy. Prínosné je analyzovať jednotlivé riešenia z hľadiska ich miery vyriešenia problému, konkvencií, prekážok, dlhodobosti riešenia problému a pod.
- 4) *Prepojenie s klientovou situáciou.* V tejto časti terapeut kladie otázky, ktoré by mali pomôcť deťom identifikovať sa s postavami a udalosťami v príbehu a prepájať ich s vlastnou životnou skúsenosťou. Terapeut môže použiť otázky typu: „Čo by ste robili, keby ste boli na mieste postavy?“; „Pokiaľ by ste sa s podobným problémom stretli, čo je možné urobiť?“; „Stalo sa vám alebo niekomu koho poznáte niekedy niečo podobné?“; „Ako ste sa vtedy cítili?“; „Ako ste tento problém riešili?“.

Kreatívne podporné aktivity

Kreatívne podporné techniky slúžia predovšetkým na *upevnenie si informácií získaných z literárnych textov, sebazpoznávanie, ďalšie skúmanie problému a testovanie reality*. Sú nesmierne dôležité pri práci s deťmi predškolského veku, pretože tie sa najlepšie učia pri praktických činnostiach prostredníctvom vlastného zážitku. Maichová a Keanová (2004) odporúčajú, aby boli aktivity napojené na prečítaný príbeh a zamerané skôr na sociálne a emočné problémy (zobrazené v príbehu) než na obsah príbehu, teda v kontexte tohto príspevku na tému inakosti, ne/prijatia kolektívom a pod.

Prostredníctvom vhodných kreatívnych a expresívnych techník je možné ovplyvňovať, formovať, budovať a posilňovať modely tolerantného a znášateľného správania sa voči ostatným členom spoločnosti (Kováčová, 2011). Kreatívne techniky napomáhajú prostredníctvom autentického zážitku k náhľadu na životnú realitu iných ľudí, ich ťažkosti a pocity a tým k akceptovaniu odlišnosti/znevýhodnenia ako normality a budovaniu vhodného správania sa v inkluzívnom triednom kolektíve i mimo neho.

U starších detí, dospievajúcich a dospelých dominujú písomné aktivity ako hlavný prostriedok práce s príbehom. U detí predškolského veku sú tieto aktivity nahradené rozprávaním a inými druhmi umeleckých techník:

Techniky a metódy rozprávania

- *Rozprávanie krátkych príbehov literárnych postáv a prepis príbehu.* Medzi hlavné techniky je možné zaradiť napr. prerozprávanie príbehu podľa svojich predstáv (iné okolnosti; iná reakcia postáv – napr. adekvátnejšie správanie voči dieťaťu so znevýhodnením; prídanie novej postavy, ktorá hrdinovi pomôže ai.); dokončenie príbehu, resp. vymyslenie nového konca v závislosti na iných reakciách postáv príbehu; ako by príbeh pokračoval ai. (Valešová Malecová, 2016a).
- *Vlastný príbeh.* Deti môžu prerozprávať vlastné skúsenosti na tému inakosť – zážitky s človekom so znevýhodnením (napr. aký ten človek bol, ako spolu vychádzali, ako sa k nemu správali samé či okolie); vlastný zážitok odmietnutia kolektívom/vlastná inakosť a pod.
- *Iné verbálne techniky.* Využíva sa široké spektrum aktivít založených na verbálnom vyjadrení, ktoré tematicky nadväzujú na prečítaný príbeh ohľadne témy inakosti, napr.:
 - Aktivity ľudí so znevýhodnením. Deti si predstavia, že majú určité znevýhodnenie (sú nevidomé, nepočujúce, na invalidnom vozíku a pod.). Spoločne sa zamyslia nad tým, aké činnosti môžu deti so znevýhodnením robiť a aké nie sú schopné vykonávať (napr. aktivity, ku ktorému potrebujeme sluch). Pedagóg predstavy koriguje, uvádza možnosti kompenzácia a pod. V materskej škole je možné spojiť túto aktivitu s prehliadkou budovy školy, pri ktorej sa deti majú zamyslieť nad tým, čo by bolo potrebné upraviť, aby nový spolužiak so znevýhodnením mohol v škole bez problémov fungovať (napr. pohyb dieťaťa na vozíku). Vhodné je, aby tejto aktivite predchádzali aktivity, pri ktorých si deti fyzicky vyskúšajú, aké je to mať znevýhodnenie (viz. nižšie) (Valešová Malecová, 2020).
 - Kvety na lúke. Deti sú inštruované, aby si predstavili lúku, na ktorej je každý z triedy jedným kvetom. Deti majú povedať, akým kvetom by chceli byť. Následne pedagóg poukazuje na to, že každý z týchto kvetov inak vonia, má inú farbu, tvar, ale všetky sú kvetmi. Všetky rastú na jednej lúke, každý kvet tam má svoje miesto, rovnako ako ľudia na Zemi (v triede) (Kováčová, 2011). Túto aktivitu je možné realizovať aj výtvarne, kedy deti vytvoria svoj kvietok a nalepia ho na pripravený zelený papier (lúku).
 - Podobnosti a rozdiely. Deti majú za úlohu zamyslieť sa nad tým, čo majú s ostatnými v triede rovnaké (spoločné) – môže sa jednáť o fyzické podobnosti, vlastnosti, záujmy, zážitky a iné. Následne majú povedať to, v čom si myslia že sa odlišujú, v čom sú výnimoční. Terapeut/Pedagóg môže poukazovať na to, že deti majú mnohé spoločné aj so spolužiakmi, u ktorých by to nepredpokladali a zároveň im ukázať, že inakosť môže byť považovaná za výnimočnosť (Valešová Malecová, 2020). Aktivitu je možné realizovať aj dramaticky, kedy deti stoja v kruhu alebo v rade a jedno dieťa po druhom vyslovujú, čo majú s ostatnými spoločné a tie deti, ktoré súhlasia, urobia krok dopredu. Deti tak vidia, s kým sú spoločnými položkami spojené.

Výtvarné techniky

Výtvarné aktivity sa využívajú ako podporné aktivity v biblioterapii hlavne u detí predškolského a mladšieho školského veku za účelom komunikovania zážitku a emócií získaných cez príbeh a prepojenia príbehu s realitou detí (napr. výtvarné vyjadrenie ako sa asi cítila hlavná postava príbehu, vlastný zážitok spojený s podstatou príbehu – napr. nakresli situáciu, kedy si sa cítil ako hlavná postava a pod.) (Valešová Malecová, 2020).

Nižšie sú uvedené konkrétne výtvarné techniky, ktoré je možné využiť k podpore pochopenia inakosti a k budovaniu inkluzívneho prostredia:

- Mravčeky v mravenisku. Deti dostanú predkresleného mravčka, ktorého podľa fantázie vyfarbia (väčšie deti ho môžu samé nakresliť). Následne ho ľubovoľne prilepia do pripraveného predkresleného mraveniska. Podobne ako u techniky Kvety na lúke, pedagóg s deťmi pohovorí o tom, že každý mravček má v mravenisku svoje miesto a je pre mravenisko prínosom, rovnako ako všetky deti v triede materskej školy.
- Kúzelné okuliare. Deti dostanú na tvrdom papieri predkreslený obrys okuliarov, ktorý si môžu vyfarbiť a následne ho vystrihnú. Do miesta na sklá vlepia matnú fóliu. Vyrobené okuliare majú simulovať videnie detí s ťažším zrakovým postihnutím. S okuliarmi môžu deti vykonávať rôzne činnosti (napr. niečo nakresliť, naliať vodu do pohára a pod.).
- Výtvarné činnosti so znevýhodnením. Deti majú za úlohu vykonávať rôzne výtvarné činnosti (napr. kreslenie, maľovanie, skladanie papiera a pod.) avšak s určitým znevýhodnením, napr. nedominantnou rukou, pusou, poslepiacky (napr. aj za pomoci verbálneho vedenia partnerom), s alternatívnymi pomôckami (napr. s vyrobenými „kúzelnými okuliarmi“ a pod.).
- „Škaredé“ vs. „krásne“ káčatko. Deti dostanú obrys káčatka, resp. iného zvieraťa či tvár človeka v závislosti na predčítanom príbehu, s ktorým pedagóg pracuje. Deti majú obrys vyfarbiť tak, ako si predstavujú škaredé káčatko a následne krásne káčatko (deti ale nedostanú k dispozícii žltú farbu). Deti potom zdieľajú svoje výtvary a spolu s pedagógom komunikujú o tom, že každý z nás považuje za krásne a škaredé niečo iné. Je možné pohovoriť aj o ideáli krásy v rôznych kultúrach, kedy pedagóg ukazuje deťom fotografie „krásnych“ žien či mužov z rôznych kultúr.

Dramatické a pohybové techniky

U detí predškolského veku sa veľmi často pri práci s príbehom využívajú dramatické techniky, pretože umožňujú príbeh a problém v ňom zobrazený „zhmotniť“. Umocňujú zážitok a pomáhajú k jeho lepšiemu zapamätaniu, pretože si aktivity zažívajú „na vlastnej koži“.

- *Dramatizácia.* Dramatizácia príbehu alebo jeho časti (dramatické prehranie príbehu) umožňuje lepšie pochopenie deja a hlbšie vcítenie sa do postáv. V rámci dramatizácie je možné využívať rôzne ďalšie techniky – napr. výmenu rolí, tak aby si viaceré deti zažili, aké to je byť niekto s inakosťou; rôzne zmeny príbehu, napr. použitie inej reakcie postáv a sledovanie dopadu na vývoj príbehu; možnosť nácviku určitej reakcie či riešenia problému a pod.
- *Rolové hry.* U vyspelejších detí sa využívajú aj rolové hry, pri ktorých sa problém zobrazený v príbehu rieši v modelových situáciách pomocou príkladov z reálneho života (Valešová Malecová, 2016b). Podľa Forgana (2002) by hranie rolí malo byť založené na prirodzených podmienkach, na ktoré deti pravdepodobne narazia v ich každodennom živote. Rolové hry

umožňujú cvičenie a aplikáciu riešení (reakcií na situáciu), ktoré sa deti naučili z príbehu, či z ďalších podporných aktivít. Zároveň však môžu pomáhať znižovať strach z neznámeho, napr. prvý deň v novej škole (z pohľadu dieťaťa so znevýhodnením/inakosťou alebo spolužiakov).

Za účelom vcítania sa a pochopenia emócií vyvolaných odmietaním, nepríjemnými reakciami okolia a pod. je možné zaradiť hry, ktoré tieto situácie simulujú, napr.:

- Aleja odmietania. Dieťa prechádza medzi 2 radami detí, ktoré sa od neho odvracajú či na neho bučia, pokrikujú (nie však slovne). Dieťa môže ísť samo za seba alebo za postavu z prečítaného príbehu (napr. škaredé káčatko). Dieťa môže alejou prejsť ľubovoľne rýchlo, môže si prípadne ako podporu zobrať so sebou aj kamaráta či pedagóga. Následne prechádzajú alejou prijímania, kedy ostatní dieťa chvália, obdivujú. Po skončení oboch aktivít deti zdieľajú pocity z odlišných situácií. Aktivita môže slúžiť ako prevencia šikany.
- Hradby. Deti vytvoria hradby tak, že sa postavia do kruhu vedľa seba a chytia sa pevne za ramená. Úlohou dobrovoľníka je dostať sa cez hradby do kruhu. Keď dieťa uspeje, zaradí sa do kruhu a chytí sa s ostatnými deťmi za ruky. Obmenou môže byť napr. kmeňový kruh. Cieľom je zažiť si pocit vylúčenia z kolektívu a následné prijatie (Valešová Malecová, 2020).
- Farebné skupiny. Pedagóg nalepí všetkým deťom na čelo samolepku s farebnou bodkou. Viaceré deti majú rovnakú farbu, jedno dieťa má jedinečnú farbu – čiernu. Deti nevedia, akú majú farbu na čele a ani, že jeden má „Čierneho Petra“. Úlohou dieťaťa je nájsť všetkých, ktorí majú rovnakú farbu ako ono samo a vytvoriť s nimi skupinku. Deti nesmú hovoriť a ukazovať na farby. Po hre nasleduje diskusia o tom: Ako sa cítili, keď prvýkrát našli niekoho, kto mal rovnakú farbu ako on? Ako sa cítil ten, kto mal ako jediný čiernu farbu? (Valešová Malecová, 2020)
- Ďalšie uvedené aktivity sú zamerané na simulovanie životných situácií a ťažkostí ľudí so znevýhodnením s cieľom si ich zažiť a precítiť, napr.:
- Pohyb človeka so znevýhodnením. Dieťa si má predstaviť, že je dieťaťom so zrakovým znevýhodnením v jeho materskej škole (zoberie si šatku na oči alebo vyrobené „kúzelné“ okuliare). Najprv si skúsi nejaký jednoduchý úsek prejsť sám. Následne požiada spolužiaka o pomoc so sprevádzaním. Ten sa ho bude snažiť previesť cez zložitejší priestor s prekážkami (je možné prepojiť s príbehom – prechádzaš cez zamrznutú rieku a pod.). Je možné využiť aj vonkajší priestor (napr. nevidiaci turisti v meste). Alternatívou môže byť na presun na určené miesto využiť invalidný vozík, prípadne barle (Valešová Malecová, 2020).
- Bežné denné činnosti človeka so znevýhodnením. Dieťa si skúsi bežné aktivity vykonávať na invalidnom vozíku/bez použitia jednej či oboch rúk/so zaviazanými očami (napr. umyť si tvár, pripraviť si jedlo, naliať si do pohára vodu a pod). V prípade, že si s nejakou aktivitou nevie poradiť, môže poprosiť o pomoc. Danú aktivitu by ale nemal pomocník vykonať za neho (Valešová Malecová, 2020).
- Komunikovať v maske. Deti si na tvár nasadia biele masky. Je však potrebné dbať na to, aby sa deti masiek nebáli a neboli im na tvári nepríjemné (možno nahradiť maskami na paličke, ktoré sa dajú kedykoľvek oddialiť od tváre). Úlohou detí je spoločne sa rozprávať na akúkoľvek tému s maskou na tvári. Alternatívou pre vyspelejšie deti môže byť rozprávať sa spolu bez mimiky a emocionálneho zafarbenia hlasu ako „roboti“. Následne sa pedagóg detí pýta: Aké to bolo rozprávať sa s kamarátom, keď nevideli ako sa tvári? Vedeli pochopiť, aké

pocity zdelením vyjadruje? Alebo zistili či dieťa, s ktorým komunikovali, ich vzájomný rozhovor bavil? Táto aktivita má zjednodušené simulovať ťažkosti s chápaním neverbality u detí s poruchou autistického spektra a pomôcť lepšie takýchto spolužiakov pochopiť.

- Nerozumiem. Pedagóg bude dlhší časový úsek na deti rozprávať cudzím alebo vymysleným jazykom. Počas tohto úseku deti plnia štandardný denný plán v materskej škole s tým rozdielom, že pedagóg všetko vysvetľuje cudzím jazykom. V nasledujúcej diskusii sa pedagóg zameria na pocity detí, ktoré prežívali, keď plne nerozumeli zadaniam pedagóga. Táto aktivita má pomôcť deťom vcítiť sa do pocitov detí s odlišným materským jazykom.

Záver

Vytváranie inkluzívneho povedomia a pozitívneho pohľadu na inakosť je dôležitou súčasťou výchovy detí od najútlejšieho veku. Biblioterapia umožňuje inakosť poznávať v tvorivom procese prostredníctvom vlastného zážitku. Ten prebieha neohrožujúcim spôsobom v atmosfére dôvery a bezpečia. Pokiaľ sa pracuje s celou triedou materskej školy, môže tento proces posilňovať už existujúce školské skupiny (inkluzívnu triedu). Môže pomôcť zlepšiť vzťahy medzi deťmi, deťmi a ich učiteľmi; zlepšiť spoluprácu; zvýšiť mieru akceptácie a tolerancie; podporiť chápanie inakosti ako niečo obohacujúce; predchádzať problémom so správaním; znižovať konflikty v triede a zlepšiť celkovú inkluzívnu klímu triedy.

Zoznam bibliografických odkazov

- Cornettová, C. E. & Cornett, Ch. F. (1980). *Bibliotherapy: The Right Book at the Right Time*. Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Curry, E. (2014). *Bibliotherapy: An Approach to Treating Mental Illness in the Classroom*. Liberty University, School of Education.
- Dirksová, K. L. (2010). *Bibliotherapy for the Inclusive Elementary Classroom*. Eastern Michigan University.
- Dobešová, L., & Šumníková, P. (2021). Distanční výuka u vysokoškolských studentů se zrakovým postižením. In Kucharská, A. (Ed.), *Přístupy a doporučení pro distanční výuku u studujících se specifickými potřebami a dalším znevýhodněním* (s. 64-84). Pedagogická fakulta Univerzita Karlova.
- Forgan, J.W. (2002). Using Bibliotherapy to Teach Problem Solving. *Intervention in school and clinic*, 38(2), 75 –82.
- Fossová, E. (2009). *Bibliotherapy: Helping Children Cope with Emotional and Developmental Distress through Books*. University of Maryland.
- Iaquinta, A., & Hipsky, S. (2006). *Bibliotherapy for the Inclusive Classroom*. [online]. Johns Hopkins University, School of Education, [cit. 2016-10-28].
http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Exceptional%20Learners/Inclusion/Teaching%20and%20Learning/hipsky_iaquinta.htm.
- Jacksonová, M. N. M. (2006). *Bibliotherapy Revisited Issues In Classroom Management*. M-m-mauleg Publishing.
- Johnsonová a kol. (2000). *"Booking It" to Peace: Bibliotherapy Guidelines for Teachers*. Bradley University, College of Education & Health Sciences.
- Kotrbova, K. (2022). Therapeutic Letters in Bibliotherapy. *Problems of Education in the Fourth Industrial Revolution Era. European Scientific e-Journal*, 1(16), 68-82.
- Kováčová, B. (2010). Podpora inkluzívneho prostredia prostredníctvom prvkov art v materskej škole. In *Materská škola a svet okolo* (s. 86-93). Spoločnosť pre predškolskú výchovu. (a)
- Kováčová, B. (2010). Utváranie inkluzívneho po(vedomia) v začiatkoch inštitucionálneho začleňovania detí. In *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky* (s. 130-135). EMITplus. (b)
- Kováčová, B. (2011). Umelecko-edukačné modely - podpora inklúzie v pozitívnom vnímaní znevýhodnených skupín v prostredí škôl. In *Inkluzívne trendy v hudobnej pedagogike - expresívno-terapeutické prístupy* (s. 1-11). Katolícka univerzita.

- Kurttsová, A. S., & Gaviganová, W. S. (2008). Understanding (dis)abilities through children's literature. *Education Libraries: Childrens Resources*, 31(1), 23-31.
- Lechta, V. et al. (2007). Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp a politikum. *Efeta*, 17(2), 2-4.
- Lucasová, C.V., & Soaresová, L. (2013). Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological well-being. *Journal of Poetry Therapy: The Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, Research and Education*, 26 (3), 137-147.
- Maichová, K., & Keanová, S. (2004). Read Two Books and Write Me in the Morning! Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 1(2), Article 5.
- Mitašíková, P. (2014). Využitie projektívnych hrových techník v terapii hrou v kontexte inklúzie. In *CREA-AE 2014* (s. 347-349). Virvar.
- Mitašíková, P., & Vodičková, B. (2021). Vytváranie inkluzívnych podmienok v školskom prostredí pre dieťa so zdravotným znevýhodnením v kontexte porúch fetálneho alkoholového spektra – FASD. In Janoško, P. (Ed.), *Formovanie učiaceho sa spoločenstva v inkluzívnej škole* (s. 9-31). Univerzita Komenského v Bratislave.
- Olsenová, M.A. (2006). *Bibliotherapy: school psychologists' report of use and efficacy*. Brigham Young University, Department of Counseling Psychology and Special Education.
- Pardeck, J. T. (2005). Using Children's Books as an Approach to Enhancing Our Understanding of Disability. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 4(1-2), 77-85.
- Štubňa, P. (2017). *Psychológia literatúry*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Valešová Malecová, B. (2015). Vývinová biblioterapia u detí predškolského a školského veku. In *Špeciálnopedagogické poradenstvo, Informačný bulletin XIX* (s. 25 – 36). Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.
- Valešová Malecová, B. (2016). Vývinová biblioterapia u detí predškolského a školského veku. In *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2016: Biodromálny aspekt liečebnej pedagogiky* (s. 16 – 25). Univerzita Komenského v Bratislave. (a)
- Valešová Malecová, B. (2016). Využitie vývinovej biblioterapie v inkluzívnom procese na základnej škole. In *Expresivita v (art)terapii* (s. 32 – 40). Univerzita Komenského. (b)
- Valešová Malecová, B., & Rejmanová, K. (2017/18). Práca s príbehom v období predškolského veku (I.). *Predškolská výchova*, 72(2), 21-25.
- Valešová Malecová, B. (2018). Možnosti práce s knihou v období dieťaťa v predškolskom veku. In Kováčová, B., Valešová Malecová, B. *Biblioterapia v ranom a v predškolskom veku* (s. 112-124). Univerzita Komenského v Bratislave.
- Valešová Malecová, B. (2020). Biblioterapia a dramaterapia ako prostriedky podpory inkluzívneho procesu v prostredí školy. In Pelcová, N., & Květoňová, L. (Ed.), *Existence a koexistence ve filosofické, speciálněpedagogické a psychologické reflexi. Inkluzivní škola* (s. 405-424). Univerzita Karlova.
- Valešová Malecová, B. (2021). Možnosti využitia expresívnych terapií v oblasti emocionality a emócií. In Pelcová, N., & Květoňová, L. et al. *Emocionalita ve výchově prizmatem filosofické, psychologické a speciálněpedagogické reflexe. Inkluzivní škola*. (s. 335 – 346). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Yusufová, R., Taharem, M.S. (2006). Bibliotherapy: A Tool for Primary Prevention Program with Children dan Adolescents. In *International Counseling Symposium On Drug Prevention and Rehabilitation (2006)* (s. 75-90). INCOSYM.

Mgr. Barbara Valešová Malecová, PhD.

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky
Magdalény Rettigové 4
116 39 Praha 1
barbara.valesovamalecova@pedf.cuni.cz

Barbara Valešová Malecová absolvovala magisterské štúdium v odbore Liečebná pedagogika na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Následne úspešne dokončila doktorandské štúdium na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave v odbore Pedagogika. Je absolventkou dvojročného intenzívneho výcviku v konšteláciách s hudbou a hudobne - dramatických terapiách. Od roku 2010 pôsobí ako odborný asistent na katedre Speciálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Karlovy, kde vyučuje expresívne terapie a problematiku rodiny. Hlavný odborný záujem autorky je využitie expresívnych terapií u detí.

HEJNÉHO METÓDA V KONTEXTE PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA NA SLOVENSKU

HEJNÝ'S METHOD IN THE CONTEXT OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN SLOVAKIA

Zuzana Semričová, Lenka Valentová

Abstrakt: *Vzhľadom na to, že predprimárne vzdelávanie ponúka základy pre ďalšie vzdelávanie, je veľmi dôležité v období predškolského veku dieťaťa. Práve preto sa snažíme využiť vhodné metódy, vďaka ktorým si deti osvoja nové vedomosti hravou a zaujímavou formou. K tomu môže slúžiť aj Hejného metóda. Hejného metóda, ktorá vychádza z pedagogického konštruktivismu je čoraz viac známa medzi učiteľmi základných a materských škôl v Česku, ale aj na Slovensku. Cieľom príspevku je teoreticky predstaviť Hejného metódu v kontexte predprimárneho vzdelávania na Slovensku.*

Kľúčové slová: *Hejného metóda, predprimárne vzdelávanie, matematika*

Abstract: *Given that pre-school education offers the basis for further education, it is very important in the pre-school age of the child. That is why we try to use appropriate methods, thanks to which children acquire new knowledge in a playful and interesting way. Hejný's method can also be used for this. Hejný's method, which is based on pedagogical constructivism, is increasingly known among primary and pre-school teachers in the Czech Republic, but also in Slovakia. The aim of the paper is to theoretically introduce Hejný's method in the context of pre-school education in Slovakia.*

Key words: *Hejný's method, pre-school education, mathematics*

Úvod

Už po stáročia sa deti predškolského veku hrali doma bez zvláštneho povšimnutia dospelých. Získavali informácie a vedomosti svojím vlastným tempom. Postupne dozrieval do veku, ktorý privádzal dieťa k určitým povinnostiam a dospelí uznávali nepísané pravidlo, ktoré dávalo právo prežiť túto etapu života bezstarostne a nezáväzne. Zmena nastala, keď rodičia boli nútení cestovať za prácou mimo domu. Práve vtedy nastala nutnosť postarať sa o dieťa predškolského veku – v dobe, keď rodinná výchova chýba, alebo nejakým spôsobom zlyháva. Na základe týchto okolností nastal aj čas na založenie verejnej výchovnej inštitúcie pre deti predškolského veku (Kolláriková, 2001).

Vznik predškolských výchovných inštitúcií, v ktorých sa deti predškolského veku sústreďujú vo vymedzenom čase a priestore, prináša premenu hodnoty detstva, dochádza k presunu od spontánnej nezáväznej činnosti k užitočným a cieleným činnostiam, kde nastáva nutnosť organizovať a usmerňovať (Kolláriková, 2001).

V súčasnosti sú predškolskými výchovnými inštitúciami najmä materské školy, v ktorých prebieha celostný rozvoj dieťaťa prostredníctvom výchovno-vzdelávacieho procesu. V Štátnom vzdelávacom programe sa vyskytujú kompetencie, ktoré vymedzujú to, čo by sa malo u detí predškolského veku rozvíjať. Kľúčovými kompetenciami sú:

- komunikačné kompetencie,

- matematické kompetencie a kompetencie v oblasti vedy a techniky,
- digitálne kompetencie,
- kompetencie učiť sa, riešiť problémy, tvorivo a kriticky myslieť,
- sociálne a personálne kompetencie,
- občianske kompetencie,
- pracovné kompetencie (Štátny pedagogický ústav, 2016).

Vzhľadom na tematické zaradenie nášho príspevku sa zameriame najmä na matematické kompetencie. V rámci matematických kompetencií rozvíjame u detí matematické myslenie, logické myslenie, kombinatorické myslenie, a ďalšie, ktorými vo všeobecnosti rozvíjame matematickú gramotnosť.

Matematická gramotnosť

Matematické predstavy sa v súvislosti s celkovým rozvojom osobnosti vytvárajú u dieťaťa predškolského veku už od raného veku. Ak využijeme správne podnety v tomto období môžeme v budúcnosti zmierniť problémy súvisiace s matematikou u dieťaťa. Človek sa mnohokrát zamýšľa, prečo je matematika potrebná, avšak každý človek sa stretáva s číslami a aj geometrickými útvarmi v bežnom živote neustále. Práve preto je potrebné u dieťaťa vytvoriť správne číselné a geometrické predstavy (Blažková, in Jablonský, 2014).

Matematická gramotnosť patrí medzi hlavné kompetencie každého človeka. Je potrebné si uvedomiť, že nejde len o schopnosť počítat s číslami, ale pojem matematická gramotnosť má širší význam. Pod matematickou gramotnosťou rozumieme:

- schopnosť chápať matematické pojmy, keďže matematické pojmy sú abstraktné reality (napr. nikto nikdy nevidel číslo, ani priamku, ale ich existenciu nespochybňujeme),
- schopnosť chápať vzťahy medzi matematickými objektmi,
- schopnosť pracovať s matematickými objektmi,
- schopnosť využiť matematiku v reálnej situácii (vytvoriť model matematického modelu určitej reálnej situácie),
- schopnosť využívania získaných matematických vedomostí v iných a nových situáciách,
- aplikácia matematických poznatkov v praktických úlohách (Vališová, 2011).

Medzi základné atribúty matematického myslenia patrí vedieť prevádzať analýzu a syntézu, zovšeobecňovať, abstrahovať, používať indukčné a dedukčné postupy, pracovať so symbolmi a pod. Pritom sa využíva predovšetkým logické myslenie, intuícia, pamäť, bystrosť úsudku a schopnosť vyjadriť myšlienku vlastnými slovami (Blažková, in Jablonský, 2014).

Hlavným cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole je dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu pre školské vzdelávanie v základnej škole a pre život v spoločnosti (Štátny pedagogický ústav, 2016).

Štátny vzdelávací program obsahuje body, ktoré sú všeobecnými cieľmi vo výchove a vzdelávaní v materskej škole. Pre účely príspevku sme vybrali tri ciele, konkrétne:

- podporovať vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu,
- podporovať rozvoj individuálnych spôsobilostí dieťaťa,

- umožňovať dieťaťu naplňovať život a učenie prostredníctvom hry, priamej skúsenosti a aktívneho bádania (Štátny pedagogický ústav, 2016).

Uvedené tri body sme zvolili vzhľadom na ich využitie pri novej metóde výučby matematiky, nazývanej Hejného metóda, ktorá vychádza z pedagogického konštruktivismu.

Konštruktivismus vo vyučovaní

Konštruktivismus môžeme definovať ako širší prúd teórií vo vedách o správaní a sociálnych vedách zdôrazňujúci nielen aktívnu úlohu subjektu a význam jeho vnútorných predpokladov v pedagogických a psychologických procesoch, ale aj dôležitosť jeho interakcie s prostredím a spoločnosťou (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Spomínané prúdy konštruktivismu boli tri a to konkrétne kognitívny, sociálny a radikálny konštruktivismus. Pedagogický konštruktivismus vznikol postupne, spojením dvoch základných prúdov konštruktivismu, a to kognitívneho konštruktivismu a sociálneho konštruktivismu (Turek, 2010).

Zakladateľom konštruktivismu a hlavným predstaviteľom kognitívneho konštruktivismu je Jean Piaget. Kognitívny konštruktivismus sa zameriava predovšetkým na to, čo sa deje v mozgu učiaceho sa. Každý žiak má vytvorené určité prekoncepty, osvojené schémy, určitú predstavu o svete, ktoré sú základom jeho vnímania a získavania nových informácií o svete. Ak chce učiteľ aplikovať vo svojom pedagogickom procese kognitívny konštruktivismus, je potrebné, aby vedel, aké majú žiaci predstavy o novom učive. Prekoncepty, ktoré majú žiaci, môžu byť rôzne – správne, nesprávne, nepresné (Uherová, Horňáková, 2017).

Na druhej strane, sociálny konštruktivismus je spätý predovšetkým s prácami Leva Vygotského, ktorý konštatuje, že poznanie človeka je konštruované vďaka interakcii so svojim prostredím. Ak chceme opísať vývoj učenia, spomenieme pojem zóna najbližšieho vývinu, čo je priestor medzi štádiom momentálneho vývinu, čiže toho, čo žiak už ovláda a aké problémy dokáže vyriešiť sám, a úrovňou vývinu, kedy potrebuje pomoc inej osoby. Nemusí to byť bezprostredne učiteľ, veľa krát je postačujúca pomoc spolužiaka. Primárnou formou priebehu vyučovania je dialóg. Dochádza tu ku konfrontácii názorov s ostatnými, prebieha diskusia, kooperácia. Učiteľ nie je priamo vedúcim diskusie, jeho úloha je udržiavanie správneho smeru diskusie, nachádza sa skôr v úlohe spolupracovníka (Uherová, Horňáková, 2017).

V pedagogickom konštruktivizme sa využíva riešenie konkrétnych, autentických problémov, taktiež tvorivé myslenie, práca v skupinách, názorné pomôcky a manipulácia s nimi, a tiež manipulácia s rôznymi predmetmi. V neposlednom rade je dôležité a nemalo by sa zabúdať na využívanie počítačových programov (Hartl, Hartlová, in Turek, 2010).

Práve z pedagogického konštruktivismu vychádza pomerne nová metóda vyučovania, Hejného metóda.

Hejného metóda

Zakladateľ Hejného metódy, Milan Hejný sa narodil na Slovensku a významnú časť života na Slovensku aj pôsobil. Neskôr sa odsťahoval do Českej republiky, kde začal rozvíjať myšlienky novej metódy výučby matematiky. Milan Hejný čerpal zo základných myšlienok svojho otca Víta Hejného. Ten pracoval ako učiteľ matematiky a snažil sa analyzovať príčinu, prečo sa jeho žiaci nesnažia porozumieť problému, a namiesto toho sa len naučia automatický postup, ktorý aplikujú bez

porozumenia. Práve z tohto dôvodu začal svoje vyučovacie hodiny viesť spôsobom zaujímavejším a bližším pre jeho žiakov. Tým položil základy pre neskôr nazývanú Hejného metódu (H-mat, 2022).

Celú metódu je možné zhrnúť do dvanástich princípov, vďaka ktorým sú u dieťaťa rozvíjané nielen matematické kompetencie, ale napomáhajú aj osobnostnému a sociálnemu rozvoju (Môťovská, in Murcín, 2017). Princípy sú zamerané na budovanie schém, prácu v prostrediach, prelínanie tém, rozvoj osobnosti, motiváciu, skúsenosti, radosť z matematiky, vlastné poznatky, rolu učiteľa, prácu s chybou, primerané výzvy a podporu spolupráce.

Uvedené princípy sú prvým pilierom Hejného metódy. Druhým pilierom Hejného metódy sú prostredia, ktorých je 40 a v rôznych úlohách a aktivitách sa môžu navzájom prelínať. Žiaci na primárnom stupni vzdelávania, kde je Hejného metóda súčasťou vyučovania, sa s jednotlivými prostrediami postupne oboznamujú a pracujú s nimi. Pri výstupe z primárneho vzdelávania majú niektorí žiaci skúsenosť s približne polovicou prostredí. Avšak s niektorými prostrediami sa môžu stretnúť už deti v materských školách, v ktorých sa Hejného metóda používa. Prostredia by však mali byť primerané záujmom a schopnostiam detí (vhodnými pre materské školy sú napr. prostredia schody, krokovanie, autobus a pod.).

Na základe uvedených pilierov Hejného metódy môžeme konštatovať, že dôraz je kladený najmä na dieťa (žiaka), jeho pozitívny vzťah k matematike a objavovaniu, a tiež utváranie nových poznatkov prostredníctvom vlastnej činnosti a aktivity v prostrediach jemu blízkych. Učiteľ pri tom pôsobí ako facilitátor – kladie také otázky a nastoľuje také situácie a problémy, v ktorých majú deti (žiaci) možnosť objavovať. Tým sa u žiakov rozvíjajú matematické kompetencie, schopnosť riešiť problémy a schopnosť objavovať. Je však dôležité podotknúť, že Hejného metóda nerozvíja len matematické kompetencie, ale snaží sa podporovať aj sociálny rozvoj, pomáha rozvíjať prácu v skupine, argumentáciu postupov a správnosti riešení. Do určitej miery podporuje aj sebedomie žiaka, keďže sa snaží ho naučiť pracovať s chybou a nebrať svoj omyl a chybu ako neúspech, ale skôr niečo, čo ho posunie dopredu k lepším výsledkom (H-mat, 2022).

Hejného metóda v kontexte predprimárneho vzdelávania

Aj napriek tomu, že počiatky Hejného metódy vychádzali z myšlienok učiteľa matematiky pôsobiaceho na vyšších stupňoch vzdelávania, postupne sa tieto myšlienky začali prispôbovať podmienkam predprimárneho vzdelávania a v súčasnosti sa táto metóda začína využívať aj v predprimárnom vzdelávaní.

Pre deti predškolského veku je jedným z najprirodzenejších spôsobov získavania nových poznatkov hra. V predprimárnom vzdelávaní sa výchovno-vzdelávací proces často realizuje s využitím rôznych typov hier, napr. didaktických, pohybových, či spoločenských. Dieťa pri hre získava nové informácie pozvoľna. Učiteľ pri hre nevysvetľuje učivo, ale len usmerňuje dieťa. Jedná sa o nenásilný proces získavania informácií, kde sa deti hrajú a učitelia ich v rámci hry naučia (Boalerová, 2016).

Podobný princíp sa realizuje aj v rámci Hejného metódy. Prostredníctvom hry v rámci rôznych prostrediach sa žiaci nenásilnou formou učia nové informácie. Učiteľ do ich vlastného objavovania nových poznatkov vstupuje len, aby ich usmernil, či vhodnou otázkou naviedol na správnu odpoveď. Prostredníctvom týchto skutočností sa myšlienky Hejného metódy začali objavovať aj v materských školách, v ktorých sa v súlade so stanovenými dvanástimi princípmi a s využitím prostredí deti učia nové informácie netradičným a zaujímavým spôsobom.

Jednotlivé prostredia môžu byť pre deti predškolského veku zaujímavé a môžu sa v nich naučiť základy učiva, ktoré je obsiahnuté na prvom a niekedy až na druhom stupni vzdelávania. Príkladom môže byť už spomínané krokovanie, kedy si deti môžu osvojiť základy rátania, sčítania, odčítania, ale aj rozlišovanie a pomenúvanie jednotlivých číslíc v číselnom rade, a to vrátane záporných čísel, ktoré sú súčasťou učiva pre žiakov od 5. ročníkov základných škôl. Vždy je však dôležité vybrať vhodné prostredie, ktoré deti predškolského veku zaujme a nebude pre ne príliš náročné.

Učiteľia, ktorí majú záujem využívať Hejného metódu (nielen) v materských školách môžu v súčasnosti absolvovať rôzne školenia, kurzy, či tábory, v ktorých im lektori vysvetlia a ponúknu námety na vyučovanie touto metódou. Pre učiteľov materských škôl bola v roku 2015 vydaná aj príručka Hejného metódy – Hejného metóda Príručka pro MŠ od autorov J. Slezáková a kol., ktorá bola dostupná v elektronickej verzii. Príručka obsahuje všeobecné informácie o Hejného metóde, o jej význame, princípe, pilieroch, na ktorých stojí, dvanástich princípoch a kompetenciách, ktoré rozvíja. V ďalšej časti príručky sa nachádzajú metodické listy na tému krokovanie, schody, autobus, hranolky, stavitelia, podlahári, drievka, papiernictvo, bludisko, obrázky, rodina a smetiari. Okrem metodických listov sa v príručke nachádzajú aj mnohé motivačné úlohy, dramatizácia, hry zamerané na rozvoj matematickej gramotnosti a samozrejme aj príklady z praxe. Metodická príručka je síce písaná v českom jazyku, avšak môže byť nápomocná aj slovenským učiteľom pri aplikácii Hejného metódy v materských školách.

V roku 2021 bola vydaná publikácia od už spomínanej autorky J. Slezákovskej a spoluautoriek P. Machalovej, E. Šubrtovej, I. M. Grafovej, L. Rybovej a M. Málkovej. Túto publikáciu s názvom Predmatematika – metodika pro učitele mateřských škol je možné si zakúpiť už ako tlačенú verziu.. Príručka sa na svojich vyše 200 stranách venuje vzdelávacím aktivitám zameraným na rozvoj matematiky v materských školách pomocou Hejného metódy. V tejto publikácii je využitých 15 prostredí vrátane prostredí, ktoré boli vytvorené konkrétne pre materské školy, napr. prostredie obrázky. Celá príručka je napísaná v českom jazyku, čo ale nevylučuje možnosť použitia aj na Slovensku. Na tieto účely bol vydaný dodatok k príručke, ktorý obsahuje slovenskú verziu motivačných rozprávok v pdf formáte, ktoré sú voľne sťahuteľné.

Aj keď v dnešnej dobe nie je veľa materských a základných škôl, ktoré by využívali Hejného metódu na rozvoj matematických kompetencií, ich počet každý rok rastie.

Záver

Výchova a vzdelávanie detí predškolského veku prešla v priebehu času mnohými zmenami. V súčasnosti sa realizuje v materských školách, ktorých cieľom je celostný rozvoj detí. V Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) sú vymedzené kľúčové kompetencie, ktorými by malo dieťa pri výstupe z materskej školy disponovať. Jednými z kľúčových kompetencií sú aj matematické kompetencie a kompetencie v oblasti vedy a techniky, v rámci ktorých u detí rozvíjame matematické, logické, či kombinatorické myslenie, ktorými rozvíjame celkovú matematickú gramotnosť detí. Aby však poznatky a vedomosti, ktoré sa dieťa naučí, boli dlhodobejšie, je vhodné využiť rôzne metódy vyučovania, pri ktorých sa deti aktívne spolupodieľajú na objavovaní a osvojovaní nových poznatkov. Na takýto spôsob je zamerané konštruktivistické vyučovanie a jeden z jeho prúdov, pedagogický konštruktivizmus, z ktorého vychádza Hejného metóda. Hejného metóda ponúka učiteľom predprimárneho vzdelávania nové možnosti, akým môžu viesť výchovno-vzdelávací proces v materských školách. Zvolením prostredí

vhodných na stanovenú tému a v súlade s dvanástimi princípmi môžu učitelia predprimárneho vzdelávania navrhnúť zaujímavé a netradičné aktivity, ktoré môžu napomôcť k správne nadobudnutiu a fixovaniu poznatkov.

Zoznam bibliografických odkazov

- Blažková, R. (2014). Vytvárení matematických představ v předškolním věku. In T. Jablonský (Ed.) *Studia scientifica facultatis paedagogicae* (s. 8-23).
- Boalerová, J. (2016). *Matematické čítanie*. 1. vydanie. TATRAN
- H-mat, o.p.s. (2018). <https://www.h-mat.cz/hejneho-metoda#vyvoj>
- Kolláriková, Z., Pupala, B. (2001). *Predškolská a elementárna pedagogika*. Portál.
- Môťovská D. (2017). Hejného metóda vyučovania matematiky (je doma) v prostredí materskej školy. In V. Murcín (Ed.) *Matematika vo svete predškolača* (s.47-52).
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Slezáková, J. a spol. (2015). *Hejného metóda Příručka pro MŠ*. Step by step ČR.
- Slezáková J.a spol. (2021). *Předmatematika – metodika pro učitele mateřských škol*. H-mat o.p.s.
- Štátny pedagogický ústav. (2016). *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Štátny pedagogický ústav.
- Turek, I. (2010). *Didaktika*. 2. vydanie. Iura Edition, spol. s. r. o.
- Uherová, Z. – Hornáková, A. (2018). Konštruktivizmus a jeho uplatnenie vo vyučovaní. *Grant Journal*, 7(1), s. 94 – 98. <https://www.grantjournal.com/issue/0701/PDF/0701uherova.pdf>
- Vališová, A. a spol. (2011). *Pedagogika pro učitele*. 2.vydanie. Grada Publishing, a.s.

Bc. Mgr. Zuzana Semričová

Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1
034 01 Ružomberok
semricova.z@gmail.com

Mgr. Lenka Valentová. PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1
034 01 Ružomberok
lienka.valentova@gmail.com

Zuzana Semričová vyštudovala Predškolskú a elementárnu pedagogiku s rozširujúcim štúdiom Náboženskej výchovy pre materské školy a v nadväznosti na to magisterské štúdium v odbore Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku. O rok neskôr ukončila bakalárske štúdium v odbore Učiteľstvo hudobného umenia a cirkevná hudba na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku. Pracovala na Súkromnej základnej umeleckej škole ako tanečný pedagóg a vedúca tanečného odboru a taktiež aj ako pedagóg hry na hudobný nástroj – klavír, kde sa zameriavala predovšetkým na deti predškolského veku. Ďalej pôsobila na Základnej škole ako učiteľka na prvom stupni. Absolvovala školenia a workshopy na tému Hejného metóda. V súčasnosti je dennou študentkou doktorandského programu Pedagogickej fakulty na Katolíckej univerzite v Ružomberku. Vo svojej dizertačnej práci skúma pozitíva a negatíva využívania Hejného metódy na hodinách matematiky na základnej škole.

Lenka Valentová absolvovala magisterské štúdium v študijnom programe Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a následne aj doktorandské štúdium v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku. V rámci dizertačnej práce s názvom Analýza kritických miest v školskej matematike na primárnom stupni vzdelávania sa venovala identifikácii tých oblastí matematiky, ktoré robia žiakom dlhodobu a opakovanu problémy. Jeden rok popri štúdiu pôsobila ako

učiteľka materskej školy na polovičný úväzok. V súčasnosti pracuje ako odborný asistent na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku.

PRÁVNÝ NÁROK NA MIESTO V MATERSKEJ ŠKOLE

LEGAL ENTITLEMENT TO KINDERGARTEN PLACE

Miroslava Višňovská

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá právnym nárokom, ktorý je jedným zo spôsobov garantovania miesta pre deti predškolského veku v materských školách, alebo iných zariadeniach pre deti. Slovenská republika sa zaviazala zaviesť právny nárok pre každé dieťa od troch rokov veku so zabezpečením jeho financovania prostredníctvom Plánu obnovy a odolnosti. Zavedenie právneho nároku existuje vo viacerých európskych krajinách. Cieľom príspevku je sprostredkovanie vymedzenia právneho nároku a prehľadu krajín, ktoré majú právny nárok zavedený.

KLúčové slová: právny nárok, vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve, inkluzívne vzdelávanie

Abstract: The article deals with a legal entitlement to ECEC by which a place in kindergartens or other settings may be guaranteed for each child. The Slovak Republic is committed to introducing the legal entitlement to a kindergarten place for every child from the age of three, ensuring its funding through the Recovery and Resilience Plan. The legal entitlement to ECEC has been introduced in several European countries. The aim of the article is to provide a definition of a legal entitlement and an overview of the countries that have legal entitlement already in place.

Key words: legal entitlement, early childhood education and care, inclusive education

Úvod

Slovenská republika sa zaviazala zrealizovať reformy v rámci mechanizmu Európskej únie pod názvom Plán obnovy a odolnosti (ďalej len ako POaO). V oblasti vzdelávania boli do dokumentu zapracované dva komponenty, z ktorých sa komponent 6 zameriava na dostupnosť, rozvoj a kvalitu inkluzívneho vzdelávania na všetkých stupňoch. Súčasťou reforiem je aj opatrenie, ktoré sa zameriava okrem iného na zavedenie právneho nároku na miesto v programe predprimárneho vzdelávania od troch rokov veku dieťaťa. Cieľom opatrenia je „zavedenie právneho nároku od troch rokov tak, aby do materskej školy alebo iného zariadenia, poskytujúceho predprimárne vzdelávanie, mohlo byť prijaté každé dieťa od troch rokov veku, ktorého rodičia o to prejavia záujem“ (POaO, 2020, s. 231). Právnym nárokom na miesto v materskej škole je legislatívne ukotvenie stavu, kedy má každé dieťa po dovŕšení troch rokov veku nárok na miesto v materskej škole v sieti škôl a školských zariadení SR v mieste spádu svojho bydliska. V oblasti investícií sa plánuje zriaďovateľom materských škôl poskytovať možnosť na čerpanie finančných prostriedkov na dobudovanie chýbajúcich kapacít tak, aby každému dieťaťu od troch rokov veku do nástupu na povinnú školskú dochádzku bolo umožnené zúčastňovať sa na predprimárnom vzdelávaní.

Implementácia predpokladá úpravu príslušnej legislatívy. Podľa dokumentu sa plánuje úprava ustanovení zákona č. 245/2008 Z. z., ktorým sa zavedie univerzálny právny nárok na miesto v programe predprimárneho vzdelávania pre deti od štyroch rokov veku a následne od dovŕšenia troch

rokov veku. V zákone č. 596/2003 Z. z. sa ustanoví povinnosť zabezpečiť dostatok miest v programoch predprimárneho vzdelávania pre všetky deti postupne od dovŕšenia štyroch rokov (od 09/2024) a následne od dovŕšenia troch rokov veku (od 09/2025) pre všetky deti, ktorých zákonní zástupcovia o prijatie dieťaťa požiadajú. Právna úprava bude prijatá v roku 2022, s účinnosťou od 1. 1. 2024, príp. 1. 1. 2025. Dôvodom odloženej účinnosti legislatívy je vytvorenie dostatočného časového priestoru pre zriaďovateľov na dobudovanie potrebných kapacít v materských školách alebo iných programoch predprimárneho vzdelávania. (POaO, 2020, s. 233).

Aj napriek tomu, že presné znenie uvedeného opatrenia ešte nepoznáme, môžeme sa zaoberať otázkou, čo je to právny nárok a vytvoriť si prehľad o jeho existencii v rámci krajín európskeho priestoru.

Čo je právny nárok

Podľa Eurydice (2019a, 2021) je právny nárok/univerzálny právny nárok (legal entitlement/universal legal entitlement) zákonná povinnosť poskytovateľov vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve (ďalej ako VSRD¹⁹) zabezpečiť verejne dotované miesta v zariadení VSRD pre všetky deti od určitého veku žijúce v spádovej oblasti, ktorých rodičia, bez ohľadu na ich zamestnanie, socio-ekonomické alebo rodinné postavenie, o to požiadajú. Právny nárok je právo dieťaťa a jeho rodiny. V krajinách so zákonným nárokom sa deti môžu zúčastniť VSRD, ale rodiny si môžu vybrať iné možnosti. Dôležité je uviesť, že k tomu, aby sa mohlo hovoriť o zavedení právneho nároku, nepostačuje vágne ustanovenie v legislatíve v tom zmysle, že právo/právny nárok na miesto v materskej škole je pre každé dieťa, ale je nevyhnutné zabezpečenie adekvátneho financovania a politik na poskytnutie dostatočných kapacít (Eurydice, 2019a). Právny nárok sa nepovažuje za zavedený, ak nie je zákonom určená povinnosť kapacity zabezpečiť. Právny nárok existuje vtedy, ak každé dieťa v určitom veku má vymáhateľné právo využívať zariadenia VSRD, to znamená, že verejné authority musia garantovať miesto pre každé dieťa v určitom veku, ktorého rodičia oň požiadajú. Neznamená to nevyhnutne, že poskytovanie VSRD je bezplatné, len že je verejne dotované a cenovo dostupné. Uvedené opatrenie môže byť legislatívne ukotvené ako právny nárok na miesto, alebo na predškolský program, či na časovú dotáciu poskytovania VSRD.

Východiská zavádzania právneho nároku

Mnohé európske krajiny ponúkajú deťom a rodinám právo na prístup k predprimárnemu vzdelávaniu, resp. k vzdelávaniu a starostlivosti v ranom detstve pre deti od raného veku po začiatok povinnej školskej dochádzky. Garantovanie miesta sa v niektorých krajinách realizuje zavádzaním povinného predprimárneho vzdelávania alebo (alebo aj) prostredníctvom právneho nároku.

Zabezpečenie rovného prístupu k vzdelávaniu a starostlivosti pre všetky deti bez ohľadu na ich znevýhodnenie, špecifické potreby alebo socio-ekonomické podmienky rodín je na európskej úrovni považované za nevyhnutnosť. Miera zabezpečenia prístupu k službám vzdelávania a starostlivosti pre deti sa považuje za jeden z indikátorov kvality systémov ranej starostlivosti a vzdelávania. Podľa správy Európskej komisie (European Commission, 2014) je zvýšenie prístupu do zariadení VSRD jedným z opatrení, ktoré by mali krajiny zvážiť v snahe zabezpečiť inkluzívnosť

¹⁹ Vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve označujú akýkoľvek regulovaný mechanizmus, ktorým sa poskytuje vzdelávanie a starostlivosť pre deti od narodenia až do veku povinnej školskej dochádzky, pričom tento mechanizmus sa v rámci EÚ môže líšiť (definícia podľa Európskej komisie). Používa sa aj skratka PVRS – predprimárne vzdelávanie a raná starostlivosť (pojem použitý v preklade súhrnnej správy pod názvom Stručný súhrn Eurydice, 2019).

vzdelávacieho systému. Uvedené sa premietlo aj do Odporúčania Rady Európskej Únie z mája 2019, ktorým sa členským štátom odporúča zvyšovať kvalitu vzdelávacích systémov v súlade s Európskym rámcom kvality, ktorý je prílohou odporúčania (Odporúčanie Rady, 2019). Európsky rámec kvality zahŕňa indikátor, ktorý sleduje zavádzanie právnych predpisov, regulácií a financovania, ktoré smerujú k univerzálnemu právnemu nároku na vysoko kvalitné, cenovo dostupné VSRD. Vo veci právneho nároku sa ďalej uvádza (European Commission, 2020), že:

- univerzálny právny nárok poskytuje pevný základ k tomu, aby boli podchytené všetky deti. Údaje o počte obyvateľov a údaje od rodičov ohľadom dopytu po miestach v zariadeniach VSRD môžu slúžiť ako základ pre odhadovanie ďalších potrieb a prispôbenie potrebných kapacít;
- zlepšenie kvality poskytovania služieb pre všetky deti by sa mohlo lepšie dosiahnuť postupným budovaním univerzálného právneho nároku. To zahŕňa podporu účasti detí na VSRD už od útleho veku. Môže byť užitočné zhodnotiť, či služby VSRD založené na trhovom princípe nevytvárajú nerovný prístup alebo nižšiu kvalitu pre znevýhodnené deti a v prípade potreby vypracovať adekvátnu stratégiu opatrení.

V správe Child Guarantee (Frazer, Guio, & Marlier, 2020, s. 135-136) sa odporúča krajinám prijať právne predpisy, aby sa VSRD stali nárokom pre všetkých rodičov a ich deti. Podľa správy vo všeobecnosti platí, že politiky, ktoré sú najúspešnejšie pri uspokojení potrieb všetkých cieľových skupín detí sú tie, ktoré:

- zahŕňajú právny nárok pre všetky deti;
- zabezpečujú bezplatný prístup a zmiernujú nepriame náklady zákonných zástupcov;
- sú prepojené so zodpovednosťou miestnych samospráv s jasnými legislatívnymi rámcami.

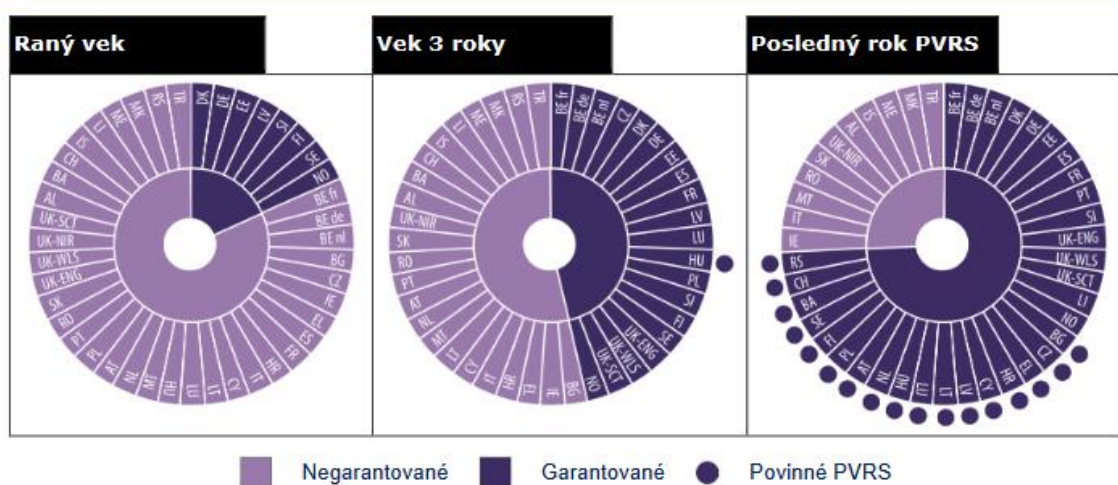
Ukazuje sa, že niektoré krajiny uprednostňujú zraniteľné rodiny v prístupe k VSRD, iné uprednostňujú rodiny, v ktorých jeden alebo obaja rodičia pracujú. Druhý prístup je bežnejší, pretože akcentuje sociálnu funkciu programov VSRD, ktoré sú nástrojom zosúladovania rodinného a pracovného života. V správe pracovnej skupiny Európskej komisie sa v danej súvislosti uvádza, že authority s rozhodovacou právomocou by možno mohli prehodnotiť, či to neposilňuje nerovnosti (European Commission, 2020). Z hľadiska zraniteľných skupín niektoré štáty zavádzajú prednostné pravidlá pri prijímaní detí a zavádzajú opatrenia na zabezpečenie kvality poskytovania VSRD (European Commission, 2020; Frazer et al., 2020). Uvedeným prístupom krajiny uplatňujú cieľný právny nárok v snahe zvýšiť dostupnosť a cenovú dostupnosť programov pre zraniteľné skupiny detí. Cieľný právny nárok je zákonná povinnosť poskytovateľov zabezpečiť (z verejných zdrojov) miesta v spádovej oblasti pre také deti, ktoré spadajú do určitej kategórie ohrozenia. Podľa OECD (2017) sú to napríklad deti nezamestnaných rodičov, deti z rodín s nízkym socio-ekonomickým alebo rodinným statusom. Ako sa uvádza v správe Eurydice (2019a, s. 59), „štáty, v ktorých funguje univerzálny právny nárok a/alebo tie, v ktorých dopyt po miestach je nasýtený, zrejme nepotrebujú cieľené opatrenia na zabezpečenie prístupu“. Plán obnovy a odolnosti SR nepočíta so zavádzaním cieľného právneho nároku, ale univerzálného právneho nároku.

Prehľad krajín so zavedeným právnym nárokom

Komplexný prehľad krajín z roku 2019 podľa garantovania miesta v predškolských inštitúciách je dostupný v správe Eurydice (2019a), z ktorej v príspevku vychádzame²⁰. Nasledujúca grafika znázorňuje uvedené dva spôsoby garantovania miesta (povinné predprimárne vzdelávanie a/alebo právny nárok) a ich rozloženie v rámci európskych krajín.

Obrázok 2: Garantovanie miesta v predškolských inštitúciách v Európe

Ukazovateľ 1: Garantovanie miesta v PVRS, 2018/19



Zdroj: STRUČNÝ SÚHRN EURYDICE, 2019B

Existovali značné rozdiely v tom, od akého veku mali deti garantované miesto (právny nárok a/alebo povinné predprimárne vzdelávanie) v materských školách a v zariadeniach ranej starostlivosti v jednotlivých európskych štátoch. Podľa správy Eurydice (2019a) v danom čase:

- osem európskych krajín (Dánsko, Nemecko, Estónsko, Lotyšsko, Slovinsko, Fínsko, Švédsko a Nórsko) garantovalo miesto v zariadeniach pre deti pre každé dieťa krátko po narodení, často bezprostredne po ukončení materskej dovolenky (6-18 mesiacov). Povinnosť zabezpečiť tieto miesta zvyčajne prináleží miestnej samospráve;
- miesto vo verejne dotovaných programoch VSRD bolo zaručené od veku troch rokov alebo niečo skôr v ďalších ôsmich krajinách (Belgicko, Česká republika²¹, Španielsko, Francúzsko²², Luxembursko²³, Maďarsko²⁴, Poľsko a Spojené kráľovstvo (Anglicko, Wales a Škótsko). Vo väčšine týchto krajín mali deti nárok na VSRD bezplatne;
- približne štvrtina európskych vzdelávacích systémov poskytovala garantované miesta od veku štyroch, piatich alebo šiestich rokov minimálne na posledný jeden až dva roky v zariadení (pre deti, ktoré sú jeden rok alebo dva roky pred nástupom na povinnú školskú dochádzku). Toto opatrenie bolo často zamerané na prípravu na školu so špecifickým

²⁰ Kapitola B (Access) s. 43 - 64

²¹ Na základe hlbšej analýzy právneho stavu vo veci právneho nároku na prijatie dieťaťa do materskej školy sa nepotvrďuje fakt, že v Českej republike existuje právny nárok na predprimárne vzdelávanie detí od troch rokov, ktorý sa za ČR v dokumente Eurydice uvádza.

²² Od troch rokov veku detí je povinné.

²³ Predškolské vzdelávanie do veku štyroch rokov je súčasťou neformálneho vzdelávania, na ktoré sa poskytuje voucher na pokrytie poplatkov v rozsahu 20 hodín týždenne.

²⁴ Od troch rokov veku detí je povinné.

programom na uľahčenie prechodu na školské vzdelávanie. Takmer vo všetkých týchto krajinách bola účasť na vzdelávaní povinná. Iba Portugalsko a Lichtenštajnsko poskytovali právny nárok vo veku od štyroch rokov za posledné dva roky VSRD bez toho, aby táto účasť bola povinnou.

Povinnosť zabezpečiť miesta v rámci právneho nároku prináleží miestnej samospráve/obci a vymáhateľnosť právneho nároku môže byť legislatívne ukotvená. Nasledujúca tabuľka znázorňuje, od akého veku detí existoval právny nárok na VSRD v európskych krajinách (stav z roku 2019).

Tabuľka 3: Vek detí, od ktorého existuje právny nárok vo vybraných krajinách Európy

Európska krajina	BE fr,de,nl	DK	DE	EE	ES	LV	LU	PL	PT	FI	SI	SE	LI	NO	UK ENG, WLS, SCT
Vek (v rokoch) ²⁵	2,5 -3	0,5	1	1,5	3	1,5	3	3	4	0,8	0,9	1	4	1	3

Zdroj: SPRACOVANÉ PODĽA EURYDICE 2019A

Len málo krajín s právnym nárokom ponúkalo bezplatný prístup k VSRD pre všetky deti. Viazal sa na vymedzený počet hodín do týždňa. Medzi krajinami boli rozdiely vo výške poplatkov za VSRD a súviseli so širším kontextom sociálnych politík tej-ktorej krajiny. Nasledujúca tabuľka sumarizuje práve tie krajiny s právnym nárokom, ktoré ho poskytovali bezplatne od tretieho roku veku detí po začiatok povinného predprimárneho vzdelávania, resp. do začiatku povinnej školskej dochádzky:

Tabuľka 4: Týždenný počet hodín poskytovaných bezplatne vo vybraných krajinách s právnym nárokom.

Európska krajina	BE fr,de,nl	ES	LU	PL	PT	LI	UK ENG, WLS,SCT
právny nárok hodiny/týždeň	23	25	20	25	25	21	15-32

Zdroj: SPRACOVANÉ PODĽA EURYDICE, 2019A

Počet hodín dotovaných z verejných zdrojov, na ktoré mali rodiny nárok, sa medzi krajinami líšil. Dieťa sa nemuselo zúčastňovať VSRD v celom rozsahu právneho nároku, mohlo aj menej (čo je rozdiel oproti povinnému predškolskému vzdelávaniu, ktoré stanovuje minimálny počet hodín, ktorý je pre každé dieťa povinnosť absolvovať, v prípade neprítomnosti s riadne ospravedlnenou účasťou). Podľa správy Eurydice (2019a, s. 49) bolo možné definovať tri kategórie časovej dotácie²⁶:

1. poldenná – do 20 hodín týždenne – zámerom je príprava na požiadavky primárneho vzdelávania (napr. rok pred nástupom na povinné primárne vzdelávanie) alebo spôsob zníženia výdavkov rodín na prevádzku zariadení pre deti (SE, UK okrem Severného Írska);
2. viazaná na dĺžku školského vyučovania – od 20 do 29 hodín týždenne – realizuje sa v materských školách/triedach, ktoré sú súčasťou základných škôl, resp. väčších administratívnych celkov škôl (napr. klastrov); uplatňujú sa vyučovacie hodiny s prestávkami, školské prázdniny (BE, ES, LU, PL, PT, FI, LI);

²⁵ Vek 0,8 predstavuje 9 mesiacov; vek 0,9 predstavuje 11 mesiacov.

²⁶ Uvádzame príklady všetkých štátov s právnym nárokom bez ohľadu na vek detí, od ktorého sa poskytoval.

3. celodenná – 30 a viac hodín týždenne – zámerom je podporiť rodiny v zosúladiovaní pracovného a rodinného života; v krajinách, v ktorých sú materské školy a iné predškolské zariadenia v prevádzke celodenne, sa právny nárok zvyčajne vzťahuje na celý pobyt dieťaťa podľa potrieb rodičov (DK, EE, SI, NO).

Záver

Slovenská republika sa pripravuje na zavedenie právneho nároku na miesto v programe predprimárneho vzdelávania od troch rokov veku dieťaťa do legislatívy v treťom kvartáli roku 2022. Právny nárok je vo viacerých európskych krajinách legislatívne ukotvený buď ako právny nárok na miesto, alebo na predškolský program, alebo na časovú dotáciu poskytovania VSRD. Miera zabezpečenia prístupu k službám vzdelávania a starostlivosti pre deti sa považuje za jeden z indikátorov kvality systémov ranej starostlivosti a vzdelávania. Zavedenie právneho nároku je jednou z možností, ako zabezpečiť dostupnosť predprimárneho vzdelávania a prístup pre všetky deti a ich rodiny k výchove a vzdelávaniu. Podľa Európskej komisie sa zvýšenie prístupu rodín k VSRD považuje za jedno z dôležitých opatrení, ktoré by mali krajiny zvážiť v snahe zabezpečiť inkluzívnosť vzdelávacieho systému (European Commission, 2014, 2020). Všeobecne platí, že politiky, ktoré sú úspešné pri dosahovaní všetkých cieľových skupín detí sú tie, ktoré zahŕňajú právny nárok pre všetky deti; politiky s bezplatným prístupom a zmiernením nepriamych nákladov rodín a v neposlednom rade politiky, ktoré prepájajú zodpovednosť za poskytovanie VSRD s miestnymi samosprávami a s jasne nastavenými legislatívnymi rámcami.

Zoznam bibliografických odkazov

- European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. Report of the Working group on early childhood education and care under the auspices of the European Commission.
- European Commission. (2020). *Toolkit for inclusive early childhood education and care (ECEC)*. Report of the ET2020 Working group.
- Eurydice. (2019a). *Key data on early childhood education and care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice report.
- Eurydice. (2019b). *Stručný súhrn Eurydice: Kľúčové údaje o predprimárnom vzdelávaní a ranej starostlivosti o deti v Európe*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fd227cc1-ddac-11e9-9c4e-01aa75ed71a1/language-sk/format-PDF>
- Frazer, H., Guio, A-C., & Marlier, E. (eds). (2020). *Feasibility study for a Child guarantee: final report*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c312c468-c7e0-11ea-adf7-01aa75ed71a1/language-en>
Odporúčanie Rady týkajúce sa vysokokvalitných systémov vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve.
- (2019). Európska únia. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9014_2019_INIT&from=EN
- OECD. (2017). *Starting strong 2017: key OECD indicators on early childhood education and care*.
- Plán obnovy a odolnosti SR. (2020). https://www.mfsr.sk/files/archiv/1/Plan_obnovy_a_odolnosti.pdf

Mgr. Miroslava Višňovská, PhD.

Národný inštitút vzdelávania a mládeže
Pracovisko Pluhová 8
831 03 Bratislava
miroslava.visnovska@statpedu.sk

Miroslava Višňovská pôsobí ako výskumný a vývojový zamestnanec pre predprimárne vzdelávanie v Národnom inštitúte vzdelávania a mládeže (predtým Štátny pedagogický ústav) v Bratislave. Má skúsenosti

ako učiteľka materskej školy, vysokoškolská pedagogička, lektorka a členka pracovnej skupiny Európskej komisie pre oblasť vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve.

RECENZIE

OD KRITICKÉHO MYŠLENÍ KE GLOBÁLNÍMU OBČANSTVÍ

Petrasová, A. (2019). *Od kritického myšlení ke globálnímu občanství. Příklady dobré praxe*, NIDV.

Anna Khymynets

Rozvoj kritického myslenia je dôležitý v čase intenzívnych spoločenských zmien, keď nie je možné konať bez neustáleho prispôsobovania sa novým politickým, ekonomickým a iným okolnostiam, bez toho, aby sa efektívne hľadali odpovede na otázky, z ktorých mnohé nemožno predvídať. Úlohou moderného vzdelávacieho systému je naučiť človeka myslieť kriticky, denne získavať skúsenosti a zručnosti kritického myslenia. V polovici minulého storočia známy americký mysliteľ D. Dewey, sformuloval základný cieľ vzdelávania, nie ako spôsob sprostredkovať študentom vedomosti, zručnosti, ale ako úlohu rozvíjať kritický spôsob myslenia.

Publikácia „*Od kritického myšlení ke globálnímu občanství. Příklady dobré praxe.*“ prináša príklady aktivít, ktoré pedagógovia môžu zaradiť do výučby a uvedené zručnosti podporiť. Autorka pôsobiaca na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove v nej ponúka tak odborný pohľad na problematiku kritického myslenia a globálneho rozvojového vzdelávania, ako aj konkrétne príklady vyučovacích metód, ktoré dopĺňa podrobným odborným-metodickým komentárom.

V prvej kapitole nazvanej „*Rozvíjaním kritického myslenia spoluvytvárame lepšiu budúcnosť*“ autorka prezentuje teoretický rámec pre globálne rozvojové vzdelávanie a kritické myslenie. Uvádza, že kritické myslenie je východiskom a nástrojom k výchove a vzdelávaniu k aktívnemu globálnemu občianstvu a hoci je súčasťou vzdelávacích programov a osnov, problémom zostáva jeho rozvíjanie v praxi a zavádzanie do výučby.

V aplikačnej časti „*Príklady dobrej praxe - námety modelových aktivít*“ autorka predstavuje námety štyroch modelových aktivít, ktoré motivujú žiakov kriticky rozmýšľať, pomáhajú jedincom naučiť sa riešiť problémy, robiť rozhodnutia, budujú sebavedomie, rozširujú rozhľad a odbúravajú predsudky. Všetky modelové aktivity sú zamerané na rozvíjanie kritického myslenia a sú súčasťou modelu EUR, ktorý je zameraný na zapájania účastníkov vzdelávacieho procesu a na ich aktívne učenie sa. Ide o trojfázový model vyučovania a učenia sa, každá fáza rámca ponúka naplnenie niekoľkých didaktických funkcií súčasne v porovnaní s tradičným vyučovacím modelom má učiaci sa možnosť vytvárať hypotézy a v procese učenia sa ich overovať, kriticky posudzovať, diskutovať v skupine o učebnej téme, aktivizovať myslenie už od úvodných aktivít, sumarizovať získané znalosti a skúsenosti. Prezentované modelové aktivity umožňujú nám nielen prebudiť kritický pohľad na informácie, ktoré dostávame, ale tiež kontrolovať kvalitu argumentov za a proti.

Modelové aktivity prepájajú rôzne príbuzné učebné predmety a vytvárajú priestor pre hľadanie vlastných odpovedí na spoločenské otázky. Príručka je zaujímavým doplnkom k publikáciám z oblasti globálneho rozvojového vzdelávania, ktoré už v slovenskom kontexte existujú a ktoré prevažne pochádzajú z dielne mimovládnych organizácií. Jej hlavným prínosom je predovšetkým odborná fundovanosť autorky založená na mnohoročnej vedeckej práci v odbore pedagogiky. Možno sa domnievať, že vďaka príručke budú slovesní pedagógovia lepšie schopní rozvíjať analytické myslenie svojich žiakov, ich argumentačnú zručnosť a schopnosť myslieť v

súvislostiach za využitia interaktívnych a neformálnych metód a foriem. Vytknúť možno snád' len to, že u jednotlivých aktivít nie je uvedené, pre akú vekovú kategóriu sú určené. Hoci je v úvode publikácie zmienka, že sú určené všetkým vekovým kategóriám, niektoré z nich sú vhodnejšie skôr pre žiakov ZŠ, iné pre študentov SŠ a VŠ.

Ako doktorandka tretieho ročníka pedagogickej fakulty, považujem publikáciu za prínosnú a aktuálnu, pretože medzi kompetencie, ktoré moderný človek najviac potrebuje, patria aj „osobné zručnosti“, ktoré sa v angličtine nazývajú soft skills, čiže kritické myslenie.

Záverom možno konštatovať, že príručka predstavuje obohatenie pre praktikov i teoretikov globálneho rozvojového vzdelávania, uvádza konkrétne príklady a zasadzuje ich do teoretického rámca EUR.

Zoznam bibliografických odkazov

Petrasová, A., (2019). *Od kritického myšlení ke globálnému občanství. Příklady dobré praxe*, NIDV.

Mgr. Anna Khymynets

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

anjakhiminec@gmail.com

RELÁCIE A ICH APLIKÁCIA V PREDŠKOLSKEJ PEDAGOGIKE

Partová, E. (2021) *Relácie a ich aplikácia v predškolskej pedagogike*. Verbum.

Janka Kopáčová

Publikácia je určená učiteľkám materských škôl, tým ktoré učia, ale aj tým, ktoré sa ešte na povolanie len pripravujú. Ako sama autorka píše v úvode „... publikácia vznikla s cieľom sprostredkovať prístupnou formou najdôležitejšie matematické pojmy, ktoré majú odraz v predškolskej matematike.“

Pohľad do obsahu nám prezradí, že v publikácii nájdeme spracované základy matematickej logiky, teórie množín, binárne relácie a zobrazenia. Uvedené oblasti matematiky sú základným kameňom pri rozvíjaní predmatematického myslenia a pre úspešnú prácu s deťmi v predškolskom veku.

Matematická logika tvorí každodenný základ porozumenia určitých úloh a príkazov, ale nie vždy ich splnenie chápeme logicky správne. Najlepším príkladom je chápanie spojky alebo, ktorú chápeme niekedy vo vylučovacom zmysle, niekedy nie.

Množiny sú pojem, ktorý sa v súčasnosti používa sporadicky, ale opäť to neznamena, že poznatky z tejto oblasti v činnosti nevyužívame, práve naopak, deti sa stále učia hľadať spoločné a rozdielne vlastnosti, čím si okrem logického myslenia rozvíjajú aj reč. Učia sa poznávať spoločnú vlastnosť – tvar, farbu, veľkosť, ale aj menovať členov nejakej množiny, napr. domáce zvieratá, ovocie,....

Binárne relácie tvoria základ dvoch základných činností v materskej škole – triedenia a usporiadania, pričom je veľmi dôležité si ich nezamieňať. Bez triedenia usporiadania by sme sa nevyznali v nijakom slovníku či encyklopédii, nedokázali by sme nič nájsť vo svojom počítači, ale ani v skrini. Posledná oblasť sa týka zobrazení. Hľadanie dvojíc vzor – obraz tvorí základ hry pexeso, ale pomáha nám rozvíjať aj predstavu o množstve a vytvára predpoklady pre pochopenie čísla v neskoršom veku. Mnohé pani učiteľky často využívajú tzv. „párovanie“ a ani si neuvedomujú, že vytvárajú zobrazenia a veľmi dôležitý predpoklad pre pochopenie množstva, poradia, čísla a číselného radu.

Autorka sa všetkým týmto oblastiam venovala z pohľadu potrieb učiteľa materskej školy, snažila sa obmedziť na minimálnu mieru symbolické zápisy, vynechala dôkazy viet. Celý text je doplnený vhodnými ilustráciami a za najcennejšie pre prax považujem kapitoly venované metodike danej oblasti v predškolskom vzdelávaní. Práve táto časť je v 2. vydaní rozšírená a vhodná pre každého, kto sa chce v tejto oblasti venovať deťom.

Napriek tomu, že máme k dispozícii viaceré publikácie z tejto oblasti, ani jedna nie je spracovaná cielene pre učiteľky materskej školy, čo bol zámer autorky. Konštatujem, že sa jej tento zámer podarilo splniť a publikácia je vhodná nielen pre učiteľky materských škôl a budúcich učiteľov, ale aj pre rodičov, ktorí chcú rozvíjať matematické predstavy svojho dieťa.

Zoznam bibliografických odkazov

Partová, E. (2021) *Relácie a ich aplikácia v predškolskej pedagogike*. Verbum.

RNDr. Janka Kopáčová, CSc.

Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1A
034 01 Ružomberok
jana.kopacova@ku.sk

VÝCHOVA K ZDRAVIU

Csutor, B. (1998). *EGÉSZÉGNEVELÉS – Egészségkárosító szenvedélyek megelőzése a tanórán és a tanórán kívüli nevelésben.*

Beáta Sakalová

Naša spoločnosť potrebuje zdravých, vzdelaných, všestranných, aktívnych ľudí, ktorí si vážia svoju prácu a vážia si aj prácu iných. Rastúca mladá generácia si musí plniť svoje záväzky voči rodine, pracovisku, okruhu priateľov a blízkym zosúladením svojich individuálnych a spoločenských záujmov a potrieb. Jediniec, ako tvorca vlastného života, si paralelne s povinnosťami musí utvárať a budovať svoje rodinné a individuálne šťastie. Takejto orientovanej úlohy je schopný len zdravý a vyrovnaný človek. V súčasnosti môžeme konštatovať, že nezdravé stravovacie návyky, fajčenie, konzumácia alkoholu a užívanie omamných látok je čoraz väčším problémom medzi našimi školopovinnými deťmi. Tým sa zvyšuje zodpovednosť za výchovu detí k zdravému životnému štýlu ako celospoločenskému cieľu a potrebe. Je potrebné klásť dôraz na predchádzanie škodlivým návykom a na účinnú formu prevencie. Táto metodická publikácia je zameraná na pomoc pedagógom, najmä triednym učiteľom a jedincom, ktorí sa venujú aj výchove k zdraviu, ako sú rodičia, športoví tréneri, opatrovatelky detí, zdravotní vychovávateľa, ochranári školákov a mládeže, ľudoví vychovávateľa či učiteľky materských škôl.

Publikácia pozostáva z ôsmich kapitol od rôznych maďarských pedagógov, psychológov a autorov. Prvá kapitola sa venuje metodickým otázkam výchovy k telesnému a duševnému zdraviu, poukazuje na dôležitosť vzoru pedagóga pre deti a žiakov, ako na nich vplýva ich životný štýl a psychická pohoda, opisuje ako pôsobia pozitívne a negatívne vzory u troch (6-10, 11-14, 15-18) vekových kategórií žiakov. Druhá kapitola výchova k zdraviu a zdravému životnému štýlu sa zaoberá ich formovaním, venuje sa otázkam zdravia v materských školách, telesným a pohybovým potrebám detí, ochrane zdravia dieťaťa a v neposlednom rade zdravým stravovacím návykom a formovaniu návykov na zachovanie zdravia detí a žiakov. V tretej kapitole sa uvádza súvis medzi štátnym vzdelávacím programom (učebnými osnovami) a všeobecnými požiadavky v oblasti zachovania a zveľaďovania fyzického a psychického zdravia v predmetoch materinský jazyk a literatúra, cudzí jazyk, matematika, človek a spoločnosť, človek a príroda pri 1-6. ročníku a 1-10. ročníku, zem a životné prostredie, umenie, informatika, technika, domáca ekonomika, kariérová orientácia, telesná výchova a šport (7-10. ročník), naše telo a orgány (1-4. a 5-6. ročník), biológia a zdravotná výchova (7.10. ročník). Ďalšie kapitoly sa venujú výchove k zdraviu v materských školách, kde nachádzame denný harmonogram a návrh materskej školy prepojený so zdravým životným štýlom, zdravotnej výchove a škodlivým látkam pre naše zdravie, predstaveniu prozdravotného programu s názvom „srdce – truhlica zlata“, ale aj duševnému zdraviu študentov na vysokých školách.

Kniha obsahuje opis a skúsenosti s maďarským prozdravotným programom, ktorý bol vytvorený pre materské školy, anamnézu dieťaťa, ale aj dotazník pre študentov o názoroch a postojoch voči alkoholickým nápojom. Je potrebné poznamenať, že táto kniha, keď staršieho vydania, je venovaná témam a problematike, ktoré sú podľa nášho názoru nadčasové a skúsenosti

s daným prozdravotným programom pre deti predškolského veku priniesli pozitívne výsledky primárne v oblasti stravovacích návykov, medziľudských vzťahov a v neposlednom rade sa zlepšila aj spolupráca rodičov a pedagógov. Práve z tohto dôvodu považujeme túto publikáciu za efektívnu a inšpiratívnu v súčasnej spoločnosti.

Už v polovici minulého storočia bolo v každom štáte v USA povinným učivom problematika o alkohole. Tento prístup bol v 30. rokoch 20. storočia nahradený objektívnejšou vedeckou analýzou. Pedagógovia a študenti začali s realizáciou prednášok o vážnych dôsledkoch, ktoré alkohol, nezdravý životný štýl a neskôr omamné látky spôsobujú. Daný problém ukázal významnosť a jednotliví autori sa podelili o dôležité a presné informácie týkajúce sa alkoholu a následkov škodlivých látok, avšak nespočetné množstvo otázok týkajúcich sa výchovy k zdraviu, však zostalo stále otvorených. V tomto metodickom materiály sa autori snažili poukázať na rôzne prístupy k nášmu zdraviu a k danej problematike.

Autori sa stotožňujú v názoroch, že je potrebné vedieť a naučiť sa spoznať pôvod nežiaducich a škodlivých činiteľov, ich vlastnosti, druhy a rozvoj vo svete, v neposlednom rade tie postoje, dôvody, procesy, ktoré vedú k rozvoju individuálnej závislosti. Potrebné a veľmi významné je nájsť účinnú formu prevencie. Táto práca pokrýva aj oblasti predškolského, základného a stredného vzdelávania.

Zoznam bibliografických odkazov

Csutor, B. (1998). *EGÉSZÉGNEVELÉS – Egészségkárosító szenvedélyek megelőzése a tanórán és a tanórán kívüli nevelésben.*

Mgr. Beáta Sakalová

Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra prírodovedných a technických disciplín
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
beata.sakalova@smail.unipo.sk

ŠKOLA AKO MIESTO RADOSTI Z PREMÝŠĽANIA O JAZYKU

Pacovská, J., Nebeská, I., Röhrich, A., & Vaňková, I. (2021). *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce*. Akropolis Praha.

Matej Slováček²⁷

Kognitívna lingvistika vychádza z predpokladu, že jazyk niečo vypovedá o princípe nášho myslenia, ako jednotlivé veci a javy chápeme a aký k nim máme vzťah (Vaňková et al., 2005). Kognitívna lingvistika na Slovensku nie je veľmi rozšírená ani etablovaná. Hovorí sa o psycholingvistiky a jazykovede alebo jednoducho o výskumoch detskej reči, či o výskumoch jazyka. Na Slovensku sa vysvetľuje jazyk štrukturalisticky, a to sa premieta aj do rozvoja reči a vyučovania jazyka. Len veľmi pomaly sa začína jazyk opisovať prostriedkami, metódami kognitívnej lingvistiky, ktoré sa využívajú aj pri skúmaní a opisovaní detskej reči. My sa prikláňame k chápaniu kognitívnej lingvistiky tak, ako ju charakterizujú autori Jasňa Pacovská, Iva Nebeská, Alex Röhrich a Irena Vaňková v novej monografii s názvom *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce* s podtitulom *Pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. Kognitívnu lingvistiku vymedzujú nasledovne: Kognitívna lingvistika vychádza z predpokladu, že jazyk je systém a prostriedok komunikácie, ale aj súčasť ľudskej psychiky a podieľa sa na poznávaní sveta. Medzi jej hlavné predmety patrí skúmať a interpretovať, ako ľudská myseľ pracuje s jazykom a čo jazyk o ľudskej mysli prezrádza, čo je univerzálne a čo špecifické (s. 34). Preto zastávame názor, že učitelia predprimárneho vzdelávania i študenti predškolskej pedagogiky by mali rozširovať svoje poznanie o poznatky kognitívnej a kultúrnej lingvistiky, aby na základe súčasných výskumov jazyka a osvojovania si reči mohli efektívne a správne stimulovať reč a rozvíjať detskú osobnosť.

Autorský kolektív odbornopopularizačným spôsobom predstavuje čitateľom pohľad na aspekty kognitívnej a kultúrnej lingvistiky s priamym *aplikačným presahom pre pedagogickú prax*. Monografia s rozsahom 272 strán a využitím viac ako desiatich strán bibliografických odkazov a prameňov obsahuje päť kapitol, osem príloh, predstavenie expertízy autorov, zoznam použitej literatúry aj menný register. Tieto tvoria kvalitný, odborný, čitateľný text vhodný nielen pre odborníkov v oblasti lingvistiky, kognitívnej lingvistiky, psycholingvistiky či pedagogiky, no aj pre učiteľov praktikov, študentov – budúcich učiteľov či pre všetkých, ktorí o uvedenú problematiku prejavia záujem. Tím podieľajúcí sa na zostavení monografie svojou expertízou zaručuje kvalitu textu, ktorú podporili odborní recenzenti rukopisu profesorka Ľudmila Liptáková z Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove a doktor Ladislav Janovec z Katedry českého jazyka Univerzity Karlovej.

V úvode nazvanom *Prijměte naše pozvání*, autori oboznamujú čitateľa so zámerom a obsahom publikácie. Nasleduje prvá kapitola *Prosím vstupte a nahlédnete (Jazyk v kontextu kultury)*, ktorej názov je motivovaný publikáciou J. Bartmiňského (2016) *Jazyk v kontextu kultury*. Okrem

²⁷ Ďakujem školiteľke mojej dizertačnej práce doc. Mgr. Kataríne Vužňákovéj, PhD. za rady a konzultácie pri príprave tejto recenzie.

malej vsuvky v podobe ukážky z vyučovania autori v kapitole vysvetľujú prepojenie jazyka so školou, pričom dôraz je kladený na „spojenie vyučovania so životom, na jej užitočnosť, praktickosť a súlad so záujmami žiakov“ (s. 29). V druhej kapitole *Věnujte nám, prosím, trochu svého času (Teoretická východiska a vybrané témata české kognitivní lingvistiky)* autori predstavujú lingvistický kontext, rozdiely medzi štrukturalistickým, komunikačným a kognitívnym prístupom k (v) lingvistike, rámcové vymedzenie odboru a základné pojmy a poznatky kognitívnej lingvistiky, ktorými sú: *pojmem, antropocentrizmus, kategorizácia, metafora, predstavové schémy*. Rozsiahla kapitola pojednáva aj o jazykovom obraze sveta a význame konotátu. „Autori tejto monografie by si priali prebudiť v čitateľovi vnímavosť k obraznosti v jazyku, motivovať ho k odhaľovaniu bežných a nečakaných metafor v každodennej komunikácii, k zamýšľaniu nad tým, ako sa fyzická skúsenosť premieta do jazykových formulácií o javoch nefyzických“ (s. 53 – 54). Previazanosť kognitívnych a kultúrnych aspektov jazyka, jazykový obraz sveta, stereotypy, konotácia i medzikultúrna sémantika (*cross-cultural semantics* – pojem A. Wierzbickej), ako aj kultúrne kľúčové slová sú obsahom tretej kapitoly *Mysl a kultura v jazyce: dvě strany jedné mince (Kognitivně-kulturní lingvistika a česká klíčová slova)*. Pristavme sa pri kultúrne kľúčových slovách. Autori sa opierajú o teóriu pôvodom poľskej lingvistiky pôsobiacej v Austrálii A. Wierzbickej. Ako české kultúrne kľúčové slová autori monografie uvádzajú slová POHODA, DOMOV A VÁNOCE. Prvé dve slová sú analyzované priamo v kapitole, slovo VÁNOCE (POHODA a JEŽÍŠEK) sú obsahom prílohy. Predposledná (štvrtá) kapitola *3x Mistr Stereotyp (Styčné body pojmu stereotyp z pohledu sociální psychologie, mediálních studií a kognitivní lingvistiky)* hovorí, ako z jej názvu vyplýva, o stereotype z viacerých pohľadov. Autori v kapitole vyvodili stručné závery: (1) stereotyp je pojem, s ktorým musíme počítat' pri každodennej existencii vo svete, (2) stereotyp potrebuje byť široko (pokiaľ možno celospoločensky) zdieľaný a potrebuje čas, (3) to, čo sa má stať stereotypom, sa musí stále opakovať – opakovaním sa upevňuje jeho význam a (4) vďaka stereotypu si rozumieme v komunikácii. Posledná kapitola *Když do školy vstoupí kognitivní a kulturní přístup k jazyku (Pedagogické aplikace kognitivního a kulturního přístupu k jazyku)* je premostením medzi teóriou a pedagogicko-didaktickou praxou. Medzi témy a otázky, ktoré čitateľovi pomôžu uvedomiť si nielen potrebu, ale aj možnosti praktickej aplikácie kognitívnej a kultúrnej lingvistiky do života škôl sú: prekračovanie hraníc odborov, výchova a vzdelávanie, stereotypy v škole, aké predpoklady by mal mať učiteľ. Osobnosť učiteľa/učiteľky²⁸ je predmetom viacerých podkapitol z viacerých uhlov pohľadu. Kapitola obsahuje závery niekoľkých výskumov v gymnáziu či v materskej škole.

Recenzovaná monografia je uceleným dielom prezentujúcim základy kognitívnej a kultúrne orientovanej lingvistiky, ktorá je moderným a súčasným prístupom nielen v zahraničí, ale pomaly si nachádza svoje miesto aj u nás (na teoretické základy kognitívnej lingvistiky a etnolingvistiky sa vo svojom výskume odvoláva napr. Vužňáková, 2020). Ako píše autori (s. 22), tento prístup nie je úplne nový. Podľa autorov kognitívne aspekty lingvistiky prezentuje aj skupina slovenských expertov z Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity (napr. Klimovič, Kopčíková, Liptáková & Vužňáková, 2020; Vužňáková, 2018a, 2018b, 2020). Tieto sa čiastočne odvolávajú a prikláňajú k myšlienkam kognitívnej lingvistiky v prezentovanom zmysle aj z pohľadu relativizácie vnímania sveta, kedy do osvojovania si jazyka vstupuje aj životná a jazyková skúsenosť (G. Lakoff, K. Johnson, J.

²⁸ Rolám a kompetenciám učiteľky/učiteľa predprimárneho vzdelávania sa na Slovensku venuje o. i. Miňová (2014; 2012).

Bartmiński), avšak koncept kognitívnej lingvistiky možno chápať aj z tradičného (objektívizujúceho) pohľadu (J. Piaget, L. S. Vygotskij), ktorý doposiaľ dominuje v slovenskom prostredí.

Poznatky z oblasti kognitívnej a kultúrnej lingvistiky autori preniesli do návrhov a ukážok, ako ich aplikovať v pedagogickej praxi pri rozvoji reči a vyučovaní materinského jazyka. Početné príklady a ukážky, závery výskumných sond a prílohy dopĺňajú kvalitné teoretické základy a poznatky kognitívnej a kultúrnej lingvistiky, ktoré v integrácii a interakcii s pedagogikou, psychológiou a didaktikou sú nenahraditeľné pri ich didaktickej analýze a následnej aplikácii.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bartmiński, J. (2016). *Jazyk v kontextu kultury. Dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky*. Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Klimovič, M., Kopčíková, M., Liptáková, E., & Vužňáková, K. (2020). *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Miňová, M. (2012). Kompetencie učiteľov predprimárneho vzdelávania. In A. Prídavková & M. Klimovič (Eds.), *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii* (s. 83-89). Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Miňová, M. (2014). Dieťa, detstvo a rola učiteľa. In E. Novotná (Ed.), *Montessori v priestore formálneho a neformálneho vzdelávania učiteľov* (s.54-63). Prešovská univerzita v Prešove.
- Pacovská, J., Nebeská, I., Röhrich, A., & Vaňková, I. (2021). *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce*. Akropolis Praha.
- Vaňková, I. a kol. (2005). *Co na srdci, to na jazyku*. Karolinum.
- Vužňáková, K. (2018a). Slovtvorba v ranej ontogenéze reči. In D. Slančová (Eds.), *Desať štúdií o detskej reči* (s. 87–153). Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta – VEDA.
- Vužňáková, K. (2018b). Teoreticko-metodologické východiská skúmania osvojovania si významov slov. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 6(1), 6–28.
- Vužňáková, K. (2020). Kategorizácia a význam lexikálnych jednotiek v ontogenéze reči. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 8(2), 43–65.

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

ZÁVER

Predkladaný odborný recenzovaný nekonferenčný zborník prináša odborné príspevky a recenzie zo Slovenskej a Českej republiky. Príspevky reflektujú nielen potreby súčasnej predškolskej pedagogiky, ale i praxe predprimárneho vzdelávania.

Spoločne s vedeckým recenzovaným nekonferenčným zborníkom *Štúdie z predškolskej pedagogiky 2022* zborníky majú za cieľ obohatiť poznanie vedkýň/vedcov, vysokoškolských učiteliek/učiteľov, študentiek/študentov predškolskej pedagogiky i učiteliek/učiteľov z praxe.

Teoretické aj metodické príspevky môžu podporiť kvalitu predprimárnej edukácie a priniesť námety na činnosti vo výskume i vo výchovno-vzdelávacej činnosti, či manažmente materských škôl. Recenzie na odborné publikácie rozšíria informovanosť záujemcov o analyzované problematiky a poskytujú informáciu o aktuálnych, ale aj u nás nových, časom a praxou overených textoch.

Ako editori, veríme, že aj v mene recenzentov a autorov, vyjadrujeme nádej, že myšlienky spomenuté v prácach publikovaných ku *Dňu materských škôl na Slovensku 2022* prinesú želaný efekt, prispesú ku skvalitneniu poznania v oblasti predškolskej pedagogiky, posunú vpred prax predprimárnej edukácie a kultiváciu spoločnosti.

Zborníky z predošlých ročníkov ku *Dňu materských škôl na Slovensku* nájdete na:

http://omep.sk/?page_id=15

*Prajeme všetkým úspešný **Deň materských škôl na Slovensku!***

Editori



EDITORS & REVIEWERS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Názov:

Odborné pohľady na predprimárnu edukáciu
nekonferenčný odborný recenzovaný zborník

Editori:

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

Recenzenti:

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

© Vydavateľ:

Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

Grafické spracovanie:

PhDr. PaedDr. Matej Slováček

Titulný list:

Mgr. Dominika Slováčková

Anglický preklad:

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

Rok vydania:

2022

Vydanie:

prvé

Rozsah:

173 s.

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

ISBN 978–80–974139–2–7
EAN 9788097413927