

RETROSPEKTÍVA PERSPEKTÍVA PREDŠKOLSKÉJ VÝCHOVY V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

The retrospection perspective of pre-elementary school education in Slovak republic

Monika Miňová – Katarína Torzewski – Elena Pajdlhauserová

Náš príspevok bude štruktúrovaný do troch rovín. Prvá rovina bude zameraná na Svetovú organizáciu (OMEP) s prepojením na SV OMEP a jej funkciu, profiláciu a dopadom na OMEP na Slovensku. Druhá rovina je zameraná na minulosť a súčasnosť predškolskej výchovy. Tretia rovina je venovaná perspektíve predškolskej výchovy z pohľadu pripravovaných legislatívnych zmien.

Predškolská výchova tvorí neoddeliteľnú, dôležitú a podstatnú súčasť života každého z nás. Spája sa s našim detstvom, ktoré sme prežívali v dvoch najdôležitejších inštitúciách – v rodine a v materskej škole. Toto obdobie vnímame inak ak sme v pozícii (role) dieťaťa, rodiča alebo odborníka (profesionála). Profesionalita učiteľa ako uvádza Kasáčová (2004) má svoje dimenzie a to personálnu, etickú a odbornú. Odborná dimenzia profesionality je daná kvalifikačnými požiadavkami a ďalším odborným rastom. Kontinuálne vzdelávanie je dôležitou súčasťou učiteľového odborného rastu a rozhl'adu. V tomto smere sú nápomocné rôzne inštitúcie a profesijné organizácie, ktoré svojou odbornou potencialitou poskytujú možnosť učiteľom sa ďalej vzdelávať. Na Slovensku pôsobia dve profesijné organizácie združujúce učiteľov materských škôl – Spoločnosť pre predškolskú výchovu na Slovensku a Svetová organizácia pre predškolskú výchovu (OMEP).

OMEP je skratka z francúzskeho pomenovania Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu – Organization Mondiale pour l'Education Préscolaire. Je to mimovládna organizácia, ktorá bola založená v roku 1948 v hlavnom meste vtedajšieho Česko – Slovenska v Prahe. Počas uplynulých 60 rokov sa jej činnosť rozšírila na všetky kontinenty sveta. Československo, ktorého súčasťou sme ako krajina boli, sa stalo členom OMEP v roku 1948 a prvou predsedníčkou bola Dr. M. Bartušková. Inštitúcia sa stretla s veľkým záujmom odbornej obce (pedagógov, lekárov, psychológov, sociálnych pracovníkov, učiteľov a i.). V roku 1970 vzniklo české a slovenské združenie. Členovia predsedníctva organizovali mnoho stretnutí a sympózií, o ktoré bol veľký záujem:

- v roku 1948- I. konferencia OMEP v Prahe pod názvom Medzinárodné porozumenie,
- v roku 1972- I. Sympózium - Otázky predškolskej výchovy,

- v roku 1974- II. Sympóziu- Základné zložky výchovy,
- v roku 1977- III. Sympóziu- Detská hra,
- v roku 1979- IV. Sympóziu- Výchova dieťaťa v rodine,
- v roku 1981- V. Sympóziu- Predškolská výchova a špeciálna pedagogika,
- v roku 1984- VI. Sympóziu- Dieťa a estetická výchova,
- v roku 1986- VII. Sympóziu- Dieťa a rozvoj poznania,
- v roku 1988- VIII. Sympóziu pri príležitosti 40. výročia OMEP, zasadanie Svetovej rady OMEP,
- v roku 1992- IX. Sympóziu- Ján Amos Komenský a predškolská výchova, pri príležitosti 400 rokov od narodenia nášho mysliteľa.

Z týchto stretnutí boli vždy vydané zborníky a príspevky účastníkov boli poskytnuté všetkým členom OMEP aj ďalším záujemcom. Všetky tieto stretnutia významne obohatili predškolskú pedagogiku v našej krajine.

V roku 1992 sa Československo rozdelilo a takisto aj združenie. Vznikol Český Výbor OMEP a Slovenský výbor OMEP. Odvtedy si každý výbor organizuje konferencie, sympóziá a stretnutia osobitne.

Úlohou OMEP 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 má status konzultanta pri UNESCO, UNICEF-e, Komisii OSN pre ekonomickú a sociálnu zmenu a pri Rade Európy. Každoročne sa koná zasadnutie Svetovej rady OMEP, 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. Svetový OMEP má 75 členov (75 členských štátov) a člení sa na 5 regionálnych organizácií OMEP – Afrika, Európa, Latinská Amerika, Ázia a Pacifik, Severná Amerika a Karibik. Od 16.8.2007 je novou svetovou prezidentkou prof. Ingrid Pramling Samuelson zo Švédska a dovtedy v tejto funkcii pôsobila Mrs. Selma Simonstein z Chile. Prezidentkou regiónu Európa sa stala doc. PhDr. Milada Rabušicová, Ph.D. (Česká republika). Regionálna sekcia OMEP je zložená z národných výborov jednotlivých členských štátov. Prvou predsedníčkou Slovenského výboru OMEP bola doc. PhDr. Zita Baďuríková, CSc. Po nej bola Mgr.

Katarína Domastová a od roku 2005 je predsedníčkou PaedDr. Monika Miňová. Najbližšie voľby predsedníctva SV OMEP nás čakajú v októbri 2008.

V roku 1998 prijalo Svetové zhromaždenie OMEP-u rezolúciu, stanovujúcu hlavné smery činnosti do roku 2001. OMEP ako svetová organizácia, pracujúca takmer 60 rokov v prospech práva všetkých detí na kvalitnú výchovu a starostlivosť, podnecuje svojich členov, odborníkov a rodičov, ale aj vlády k tomu, aby:

1. Zabezpečili, aby všetky deti od narodenia bez ohľadu na pohlavie, ekonomické podmienky, rodnú krajinu, politické postavenie mali prístup ku kvalitnej verejnej výchove a vzdelávaniu.
2. Vytvárali pre deti zdravšie prostredie
 - znižovaním ekologických a zdravotných rizík
 - vytváraním vhodného učebného prostredia
 - ochranou detí pred využívaním, diskrimináciou a zločinom.
3. Pomáhali deťom vytvárať si pozitívny sebaobraz, chápať rozdiely medzi ľuďmi (pohlavie, rasa, kultúra, zloženie rodiny, ekonomické a politické podmienky).
4. Podporovali a podnecovali komunikáciu a kontakt medzi deťmi, v rodinách, so staršou generáciou a v komunite - podporovaním rodín a ich zapojenia do diania v komunite.

Každý národný výbor OMEP si má vybrať z uvedeného to, na čo sústredí pozornosť v budúcich rokoch.

SV OMEP vznikol 22.4.1993. Slovenský výbor OMEP (Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu) má v súčasnosti 450 aktívnych členov.

Naše členky sa aktívne zapájajú do tvorby dôležitých strategických materiálov, ktoré sa týkajú predškolskej výchovy. V roku 2006 - 2007 desať našich členiek participovalo na:

- Konceptii predškolskej výchovy s nadväznosťou na prípravu detí na vstup do základnej školy
- Profesijnom rozvoji učiteľa v kariérnom systéme
- Tvorbe nového kurikula predškolskej výchovy
- Tvorbe metodicko – didaktického materiálu: Výchova a vzdelávanie v materských školách v triedach s heterogennou vekovou skladbou detí
- Tvorbe metodickej príručky pre rodičov a učiteľky materských škôl: Predškolská príprava detí v materskej škole a v rodine

Štyri naše členky sú v Rade pre regionálne školstvo, ktorá je poradným orgánom ministra

školy SR a tvoria dôležitý článok v procese schvaľovania a prijímania nových koncepcií a legislatívy.

Ťažisko práce SV OMEP spočíva v náročnej, ale o to zaujímavejšej práci Regionálnych sekcií OMEP. Na území Slovenska pracuje 8 regionálnych sekcií: Bratislava a okolie, Nitra, Banská Bystrica - Brezno, Komárno, Rimavská Sobota, Prešov, Košice a Levice. (www.omep.sk)

Každá sekcia má vypracovaný svoj plán činnosti na príslušný kalendárny rok. Plán by mal obsahovať aktivity:

- ktorých cieľom je skvalitňovať edukačnú činnosť v materských školách,
- ktorých cieľom je skvalitňovať riadiacu prácu,
- ktorých cieľom je ďalšie vzdelávanie,
- s deťmi a pre deti predškolského veku,
- družobné,
- smerom k verejnosti.

SV OMEP sa riadi schválenými stanovami Ministerstvom vnútra SR. Uvedieme z nich tri články, ktoré sú výpovedné o tom, akú činnosť vykonáva SV OMEP.

Čl. 4 Činnosť SV OMEP

1/ SV OMEP koordinuje činnosť regionálnych sekcií. Pri zabezpečovaní úloh vychádza z ich námetov a návrhov.

2/ Prostredníctvom regionálnych sekcií:

- a/ zhromažďuje, rozširuje výsledky vedeckého výskumu v oblasti predškolskej výchovy,
- b/ zhromažďuje dokumentáciu o starostlivosti a edukácii detí predškolského veku v rôznych krajinách.

Čl. 10 Regionálne sekcie

Regionálne sekcie sú organizačnými súčasťami SV OMEP pôsobiace v rôznych regiónoch štátu. Každý región má svojho predsedu, ktorý je členom predsedníctva a dvoch členov výboru - tajomníka a hospodára. Predseda regiónu riadi činnosť SV OMEP vo svojom regióne, využíva možnosť organizovať akcie i s celoslovenskou pôsobnosťou.

Čl. 19 Spôsoby a formy plnenia úloh

SV OMEP plní svoje úlohy najmä tým, že:

- a/ zhromažďuje a rozširuje výsledky vedeckého výskumu v oblasti predškolskej výchovy,
- b/ organizuje pre svojich členov semináre a konferencie, oboznamuje ich s výsledkami teórie a praxe predškolskej výchovy v rôznych krajinách,

- c/ udržuje a rozvíja styky s organizáciami OMEP v iných krajinách,
- d/ spolupracuje so štátnymi orgánmi, spoločenskými organizáciami a inštitúciami, ktoré majú vzťah k problematike výchovy a starostlivosti o deti predškolského veku.

Na Slovensku SV OMEP usporiadal v spolupráci s Ministerstvom školstva SR, RS OMEP, s Pedagogickými a Filozofickými fakultami, s Metodicko – pedagogickými centrami a s podporou miest konferencie s medzinárodnou účasťou pod rôznymi názvami: *Aktuálne problémy pedagogickej praxe v materskej škole, Aktivity v materskej škole, Inštitucionálna výchova na prahu tretieho tisícročia, Interakcia edukačnej triády rodiny – materskej školy – základnej školy, Kvalita v teórii a praxi materskej školy, Predprimárna edukácia v kontexte celoživotného vzdelávania* a v októbri 2008 bude ďalšia pod názvom *Súčasnosť a perspektívy predprimárnej edukácie*.

V roku 2008 za kľúčové považujeme a SV OMEP bude participovať a snažiť sa o:

- Pripomienkovanie Zákona o výchove a vzdelávaní (Školský zákon) a ďalších koncepčných materiálov a legislatívnych návrhov,
- Participovanie na obsahovej reforme školstva ,
- Aktívne partnerstvo s riešiteľským tímom, ktorý spolupracuje na výskumných úlohách ŠPÚ, MŠ SR
- Zabezpečenie spolupráce s vysokými školami a ďalšími inštitúciami pri výskume v oblasti predprimárnej edukácie,
- Preskúmanie pripravenosti detí, učiteliek materských škôl a materiálnych podmienok na pripravované obsahové zmeny v kurikule materských škôl,
- Nadviazanie spolupráce s európskymi výbormi OMEP.

Vážení prítomní, vypočuli ste si stručný exkurz do minulosti, ale najmä sme sa pristavili pri súčasnosti Svetovej organizácie OMEP na Slovensku. Navštívili ste našu krajinu Slovensko a kolegyňa Vám ju bližšie predstaví.

Vážení zahraniční hostia, vážené dámy, vážení páni,

Táto slávnostná chvíľa prevoňala vzduch, ktorý práve dýchame. Stretli sme sa, aby sme s úctou oslávili dielo zakladateľov svetovej organizácie pre vzdelávanie detí predškolského veku a ich pokračovateľov, ktorí svojou vizionárskou a angažovanou prácou prispeli k vybudovaniu jej celosvetovej autority.

Vieme, že formatívny proces každého z nás sa začína našou prvou podvedomou reakciou na podnety už v čase pred naším narodením. Popri dedičnosti závisela kvalita prvej fázy nášho života hlavne od našej matky. Prostredníctvom nej sme vstupovali do

prvého kontaktu so svetom. Tým, že sme sa narodili, automaticky sa spustil proces celoživotnej interakcie s okolitým prostredím. Dominantným činiteľom, ktorý nám pomohol pri tomto štarte, bolo sociálne prostredie, do ktorého sme prišli na svet. Hybnou silou tohto prostredia bol rodičovský inštinkt a mravné vlastnosti našich rodičov. V silne emocionálnom prostredí našich rodín sme si v prirodzených činnostiach spontánne osvojovali hodnoty, návyky, zvyky a postoje.

Prostriedkom našej komunikácie s blízkymi, so svetom a so sebou samým je naša materinská reč. Práve ona je kľúčom k utváraniu osobnej a národnej identity. Prostredníctvom nej sa zoznamujeme s kultúrou našich rodín a nášho národa. Jej vplyv sa v našom konaní prejavuje po celý život. Bránou k vzdelaniu je znalosť úradného jazyka krajiny, v ktorej žijeme. Od úrovne jeho ovládania závisí úroveň nášho zapojenia sa do jej pracovného a spoločenského života. Jeho používanie podporuje náš plnohodnotný rozvoj a seberealizáciu.

Vážené dámy, vážení pani,

preto má rodina a jej podporovanie právo na rozvíjanie sa v materinskom jazyku, povinnosť ovládať úradný jazyk, rovnosť šancí pri štarte do celoživotného vzdelávania sa a jednotnosť základného deväťročného vzdelávania pre všetky deti bez rozdielu na v Slovenskej republike zásadné miesto a dlhoročnú tradíciu. V tejto súvislosti má kľúčové postavenie najmä inštitucionálna predškolská výchova, ktorá podporuje všestranný rozvoj všetkých detí bez rozdielu, pripravuje ich do školy a účinne pomáha rodičom pri výchove. Predškolské zariadenia na Slovensku majú v sociálnej, rodinnej a vzdelávacej politike štátu pevné miesto a dlhoročnú tradíciu. Rozvoj našej inštitucionálnej predškolskej výchovy je úzko spätý s históriou našej krajiny, s jej vnútornými a vonkajšími podmienkami.

Dovoľte mi, prosím, v tejto súvislosti sa stručne dotknúť našich dejín. Utváranie našej západoslovanskej kultúry začína v roku 500, kedy naši predkovia Slovania prišli na dnešné územie Slovenska. Začiatky našej kultúry boli ovplyvnené pôsobením Veľkomoravskej ríše a kresťanským učením Cyrila a Metoda, tvorcov a šíriteľov prvého slovanského písma. Západní Slovania sa dorozumievali slovanskými dialektmi, z ktorých vznikla aj slovenčina, materinská reč Slovákov.

Za tisícročnej vlády uhorského kráľovstva sa na našom dnešnom území oficiálne používala latinčina, maďarčina a nemčina. Slovenčina sa zachovala vďaka tomu, že sa používala v patriotických a jednoduchých slovenských rodinách. V roku 1918 sa slovenčina stala úradnou rečou. Dnes je jedným z úradných jazykov Európskej únie.

Historický význam Slovenska je spojený s rozkvetom Bratislavy v 15. až 20. storočí. Bratislava bola približne 250 rokov hlavným a aj najväčším mestom Uhorska a korunovačným mestom jedenástich uhorských kráľov a ôsmich kráľovien. To bol aj dôvod, prečo sa stala centrom administratívneho, hospodárskeho a kultúrneho života. Spolu s Viedňou a Budapešťou Bratislava patrila medzi industriálne mocnosti 19. storočia. Stopy keltskej, rímskej, slovanskej, maďarskej, nemeckej, moravskej, českej, židovskej a slovenskej národnej kultúry a aktívne používanie troch rečí – nemeckého, maďarského a slovenského - zaradili Bratislavu medzi významné multikulturálne historické európske mestá.

Začiatok práce žien vo fabrikách znamenal aj začiatok inštitucionálnej predškolskej výchovy na Slovensku. Bratislavská rodáčka, grófka Terézia Brunschwicková podľa vlastného systému založila opatrovne v Banskej Bystrici, v Bratislave a v Trnave, a tie patrili medzi prvé v strednej Európe.

Vznikom Československa v roku 1918 sa začali písať aj spoločné československé dejiny inštitucionálnej predškolskej výchovy. Jej rozvoj u nás bol podporený vtedajšou explóziou predškolskej teórie a praxe v Európe. Výsledkom reformného hnutia v Československu bol prvý výchovný program s metodikou pre materské školy vydaný v roku 1927 v Prahe.

Historickým medzníkom v rozvoji Slovenska bola druhá svetová vojna, pád diktatúry nacizmu a nové územné a politické rozdelenie sveta. Churchill, Stalin a Roosevelt rozhodli na Jaltskej konferencii aj o osude miliónov obyvateľov vtedajšieho Československa. Znárodnenie majetku v roku 1948 tragicky ovplyvnilo život mnohých majetných rodín. Cesta marxizmu-leninizmu, spojenectvo so Sovietskym zväzom a krajinami socialistického tábora existenčne postihli život najmä kresťanských a intelektuálnych rodín. Na druhej strane však priniesli sociálnu rovnosť, preferenciu a všestranné zvýhodnenie nemajetných vrstiev, najmä robotníckych rodín. Novoformulovaná socialistická legislatíva bola postavená na 100% zrovnoprávnení žien. Ich masové začlenenie sa do života spoločnosti vyvolalo akútnu potrebu vytvoriť siete predškolských zariadení v mestách a na dedinách pre deti vo veku od 0 do 6 rokov. Predškolské zariadenia, ako výchovno-vzdelávacie inštitúcie, sa stali pevnou súčasťou rezortu školstva.

Vojenské potlačenie Dubčekovho demokratizačného hnutia v r. 1968 a nástup tzv. obdobia normalizácie vyvolalo politické previerky aj v oblasti výchovy a vzdelávania.

V predškolskej výchove došlo k ideovému prepracovaniu základnej predškolskej pedagogickej literatúry. Postupne bol formulovaný Program výchovnej práce pre jasle a materské školy, všeobecná metodika výchovnej práce a metodiky pre jednotlivé výchovné zložky.

Komunistickú diktatúru, ktorá po tomto období už nemala predchádzajúcu agresivitu, na Slovensku v roku 1989 ukončila „zamatová revolúcia“. Zjednocujúcim faktorom, ktorý pomohol zvládnuť štyridsať ročný ideologický tlak, dôsledky ateizácie a strachu z politického prenasledovania, bola kultúrna stabilita občanov Slovenska a ich viac ako tisícročné spoločné kresťanské dedičstvo.

Začiatky demokratizačného procesu boli poznačené na jednej strane eufóriou z víťazstva bez straty ľudských životov a z nových životných podmienok, na druhej strane emocionálne riadenými reorganizačnými zmenami, ktoré boli spojené s „vybavovaním účtov“, prepúšťaním a finančnými špekuláciami.

V oblasti predškolskej výchovy sa tento pohyb prejavil v presadzovaní subjektívnych názorov niektorých novozvolených školských funkcionárov a psychológov, podľa ktorých výchova detí predškolského veku, v záujme ich prirodzeného dozrievania, by mala prejsť do prostredia rodiny. Riadené vzdelávanie detí by sa - podľa tohto systému - malo začať až v školskom veku. Legislatívnemu presadeniu týchto dobovo spiatocníckych myšlienok zabránili viaceré hnutia angažovaných predškolských pracovníčok. Najvýznamnejším z nich bolo celoslovenské odborné hnutie predškolských pedagógov pod záštitou Výskumného ústavu pedagogického v Bratislave. V hnutí dobrovoľne pracovalo 112 demokraticky zvolených zástupkyň všetkých okresov Slovenska. Výsledkom jeho jednoročnej práce bolo prehodnotenie Programu výchovnej práce v jasliach a materských školách a návrh na jeho obsahovú úpravu. Žiaľ, k využitiu týchto hodnotných odborných materiálov už nedošlo. V zmysle reorganizačných zámerov nového vedenia výskumného ústavu v roku 1991 bola z politických dôvodov výskumná skupina pedagogiky zrušená, a tým aj zastúpenie predškolskej výchovy.

Opodstatnenosť boja za zachovanie kontinuálneho rozvoja inštitucionálnej predškolskej výchovy na Slovensku treba posudzovať z historického hľadiska. Filozofickým pilierom systému výchovy a vzdelávania detí predškolského veku bolo dielo humanistu, demokrata, majstra didaktiky a metodiky, autora prvého uceleného systému predškolskej výchovy na svete, rodáka z Moravy, génia pedagogiky a celosvetovej kapacity J. A. Komenského. Predškolská pedagogika, jej teória a prax bola postavená na

učení francúzskych osvietencov, skúsenostiach nemeckých filantropistov, francúzskych a anglických utopických socialistov, ako aj uznávaných pedagógov 20. storočia, s prínosom Piagetovej vývinovej psychológie.

Systém predškolskej výchovy a vzdelávania na Slovensku do roku 1989 bol výsledkom interdisciplinárnych medzinárodných výskumov vynikajúcich osobností teórie a praxe, ktorý v základnej vedeckej podobe uplatňovali všetky vtedajšie socialistické krajiny. Jeho dosiaľ neprekonanú vedeckú hodnotu a optimálnosť vo vzťahu k potrebám dieťaťa potvrdzuje i skutočnosť, že tento systém predškolskej výchovy dnes preberajú, či čiastočne modifikujú aj v západných európskych krajinách a v Amerike.

Zásadným prínosom hnutia za rozvoj inštitucionálnej predškolskej výchovy na vedeckých princípoch bol návrh novej legislatívy. Pri presadzovaní jej prijatia nás posilňoval spoločný cieľ – zabrániť rozpadu tohto dlhodobo budovaného progresívneho systému a zachovať materské školy pre ďalšie generácie detí a ich rodín. Vstupom nového školského zákona do platnosti sa nám to aj podarilo.

Rastúca nezamestnanosť na dedinách a v menších mestách, ako aj záujem novopodnikateľov o technicky dobre udržiavané budovy materských škôl, ako aj reštitučný zákon, spôsobili čiastočné rušenie materských škôl, čím sa do istej miery znehodnotila ich dobre vybudovaná sieť. Vďaka zásadovému postoju ministerstva školstva, najmä oddelenia predškolských zariadení a základných škôl a nezávislej školskej inšpekcie boli pokusy o neopodstatnené zatváranie týchto zariadení úspešne eliminované.

Vážené dámy, vážení páni,

od roku 1989 je Slovensko demokratické, od roku 1993 samostatné, od roku 2004 sme v Európskej únii. V roku 2007 sa stávame súčasťou spoločného územia dvadsiatich siedmich európskych krajín, územia bez hraníc, na ktorom žije spoločne 488 684 000 občanov rôznych kultúr, ktorí hovoria rôznymi jazykmi. Spoločné územie znamená spoločné výhody, povinnosti, úlohy, spoločné problémy, ktoré treba plniť a riešiť v spoločnej spolupráci v prospech spoločnej budúcnosti.

V spojitosti so spoločným životom v novom európskom spoločenstve má primárne postavenie práve sociálna, rodinná a vzdelávacia politika. V popredí záujmu administratívneho centra Európskej únie a jednotlivých členských krajín je zvýšená starostlivosť o upevnenie funkčnej rodiny, ako záruky úspešne fungujúcej spoločnosti. V tomto spojení sa kladie dôraz najmä na kvalitnú inštitucionálnu predškolskú výchovu. Dobre funkčná inštitucionálna predškolská výchova sa stala nevyhnutnou potrebou

mladých rodičov v dnešnej industriálnej spoločnosti. Od predškolských inštitúcií sa očakáva flexibilnejšia pomoc pri výchove malých detí, podporovanie ich rozvoja a účinná príprava na školu, čím sa zabezpečí rovnosť šancí všetkých detí pri vstupe do školského vzdelávania.

Na ktoré základné problémy rodiny, dieťaťa a spoločnosti by mala dnešná teória a prax inštitucionálnej predškolskej výchovy reagovať? Ktorým problémom by mala materská škola v spolupráci s rodinou, zriaďovateľom a širšou verejnosťou predchádzať alebo ich riešiť? Výsledky výskumov a prieskumov dovoľujú nasledujúcu klasifikáciu:

1. Zmena životných podmienok rodiny vplyvom industriálneho rozvoja spoločnosti
2. Vplyv nových technických možností a médií na spôsob života
3. Zmena hodnotovej orientácie rodín a rodičov, orientácia na povrchné hodnoty
4. Strata a deformácia prirodzenej rodinnej solidarity
5. Odmietanie prispôbovania sa spoločným záujmom v rodine, v škole, v spoločnosti
6. Konzumný spôsob života podporovaný podnikateľskými vrstvami a súkromnými médiami
7. Zneužívanie plurality a technického pokroku na šírenie zavádzajúcich informácií
8. Finančný profit ako najvyšší životný cieľ
9. Výsledok kalkulácie – koľko, za čo, čo mi to osobne prinesie – ako ukazovateľ kvality úspešného života
10. Masový rozpad rodín a viacnásobné uzatváranie nových manželstiev
11. Rastúci nezáujem o uzatváranie manželstva
12. Rastúca nedôvera medzi pohlaviami
13. Rastúci záujem o uzatváranie partnerských vzťahov v rámci jedného pohlavia
14. Nekompromisný tlak zamestnávateľov na mladých ľudí a zvyšovanie ich výkonu
15. Predĺženie pracovného času v súkromnom sektore bez nároku na vyššiu mzdu
16. Nedostatok voľného času
17. Uprednostňovanie osobnej kariéry a sebarealizácie
18. Sťahovanie sa za pracovnými možnosťami, najmä do veľkých miest
19. Individualizmus, egoizmus
20. Časové presúvanie rodičovstva do obdobia nad 30 rokov
21. Odmietanie rodičovstva
22. Rast počtu slobodných matiek, osamotených matiek a otcov

23. Výrazné zníženie detskej populácie
24. Zníženie prirodzenej telesnej a duševnej kondície mladých ľudí a oslabenie ich zdravotného stavu
25. Výrazné zhoršenie zdravotného stavu detí, nárast výskytu chronicko-degeneratívnych telesných a psycho-sociosomatických zdravotných porúch ako dôsledok narušenia rovnováhy medzi prirodzenými telesnými a duševnými potrebami dieťaťa a jeho prostredím*

*

Dôsledkom narušenia rovnováhy medzi prirodzenými telesnými a duševnými potrebami človeka a jeho prostredím sú poruchy zdravia detí. Organizmus často vyrovnáva túto nerovnováhu chybnými reakciami.

Dnes hovoríme o týchto najdôležitejších chorobách a poruchách:

- Poruchy imunitného systému, ktoré sa prejavujú alergickými reakciami, z ktorých najťažšie sú astma a neurodermitis
- Poruchy prijímania potravy a poruchy postoja k výžive
- Poruchy latkovej výmeny a diabetes (cukrovka)
- Poruchy koordinácie zmyslov
- Poruchy uspokojovania psychických nárokov a sociálnych požiadaviek
- Nervové ochorenia a epilepsia
- Reumatické ochorenia
- Ochorenia pohybového aparátu
- Ochorenia srdcovo-cievneho systému
- Nádorové ochorenia
- AIDS

Vedci predpokladajú, že nedôsledný, alebo celkom chýbajúci systém špeciálnej zdravotnej starostlivosti o deti predškolského veku, fluktuácia pravidelnej lekárskej kontroly, nedostatočná včasná diagnostika a riadená prevencia, slabá alebo žiadna spolupráca s rodičmi a predškolskými zariadeniami spôsobí zhoršovanie sa zdravotného stavu detí.

26. Ohrozenie zdravia vplyvom znečisteného životného prostredia
27. Ohrozenie zdravého rozvoja detí dôsledkom nezdravej výživy, chemicky upravovaných potravín a nezdravého spôsobu života

28. Sociálna nerovnosť podmienok osobnostného rozvoja detí
29. Podceňovanie detí a nedôstojná komunikácia s nimi
30. Vysoké nároky na deti a ich preťažovanie
31. Zanedbávanie výchovy detí
32. Média ako výchovný prostriedok a náhrada za prirodzené činnosti v rodine
33. Prirodzený vzor rodiča je nahradzovaný predkladaním virtuálnych pseudoideálov a idolov
34. Dieťa ako objekt agresivity a morálnej zvrhlosti dospelých
35. Rastúci počet chudobných rodín s deťmi žijúcich pod hranicou existenčného minima
36. Rastúci strach rodičov zo zvládnutia denných povinností, strach z budúcnosti, pesimizmus, depresie, agresivita
37. Vyhľadávanie extrémnych skupín, orientácia na spirituálne a biznisové sekty
38. Rast drogovej závislosti mladých ľudí a rodičov na alkoholizme, nikotíne, psychostimulátoroch
39. Zhoršujúca sa zdravotnícka starostlivosť o deti
40. Rozdielna kvalita zdravotníckej starostlivosti o deti, súkromné a zákonné zdravotné poisťovne
41. Rodinná, sociálna, vzdelávacia štátna politika nedostatočne reaguje na potreby dnešných rodín
42. Štátna politika nedostatočne rešpektuje a zastupuje práva dieťaťa ako člena spoločnosti
43. Presadzovanie politického lobizmu pri presadzovaní prijatia reformnej legislatívy a jej zavedenia do života spoločnosti

Vážené dámy, vážení páni,

vďaka prezieravej a historicky zodpovednej politike niektorých krajín, existujú aj príklady demokratickej rodinnej, sociálnej a vzdelávacej politiky, alebo cesty k nej. Byť európskym občanom znamená nielen spoluzodpovednosť za jej prítomnosť a budúcnosť. Prítomnosť a budúcnosť Európy závisí od kvality našich rodín, rodinného života a výchovy našich detí. Len všestranne rozvinutí zdraví ľudia môžu budovať zdravú spoločnosť, viesť prezieravú politiku v prospech šťastného dneška a reálnej optimistickej demokratickej budúcnosti.

Vážené dámy, vážení páni,

dnes oslavujeme 60. narodeniny OMEP, o rok budeme oslavovať 50. narodeniny deklarácie práv dieťaťa vyhlásených Organizáciou spojených národov. Využime tento historický moment na spoločné formulovanie demokratických požiadaviek reformy systému inštitucionálnej predškolskej výchovy v Európe a predložme ich predstaviteľom jednotlivých štátov. Presaďme princípy sociálnej rovnosti, slobody, plurality a solidarity. Presaďme právo na jej bezplatnosť a prístupnosť pre všetky deti, právo na rozvíjanie sa v úradnom a materinskom jazyku, právo na jednotnú, bezplatnú a pravidelnú zdravotnícku starostlivosť. Presaďme právo rovnakých šancí pre každé dieťa pri vstupe do školy zavedením povinnej dochádzky do materskej školy pre všetky 5 - 6 ročné deti a požiadavku vysokoškolského pedagogického vzdelania pre pedagogické pracovníčky a pracovníkov predškolských zariadení.

Vážené dámy, vážení páni,

aká bude kultúrna úroveň slobodného občana Európy? Aká kultúra sa vytvorí v našej spoločnej Európe? Aká bude jej budúcnosť? To závisí aj na každom z nás.

Preberme, prosím, historickú štafetu našich predchodcov, aby sme ju mohli v medzinárodnej solidarite hrdo odovzdať našim pokračovateľom.

Ďakujem za pozornosť a odovzdávam slovo pani doktorke Elene Pajdlhauserovej, ktorá nás oboznámi so súčasnou, ako aj pripravovanou legislatívou na úseku predškolských zariadení na Slovensku.

Vážené dámy, vážení páni,

Podľa platných všeobecne záväzných právnych predpisov máme v Slovenskej republike zriadené tieto materské školy:

- materské školy, ktorých zriaďovateľom je **obec**,
- súkromné materské školy, ktorých zriaďovateľom je **právnická alebo fyzická osoba**,
- cirkevné materské, ktoré zriadila **cirkev**,
- špeciálne materské školy **štátne** (zriadené krajským školským úradom).

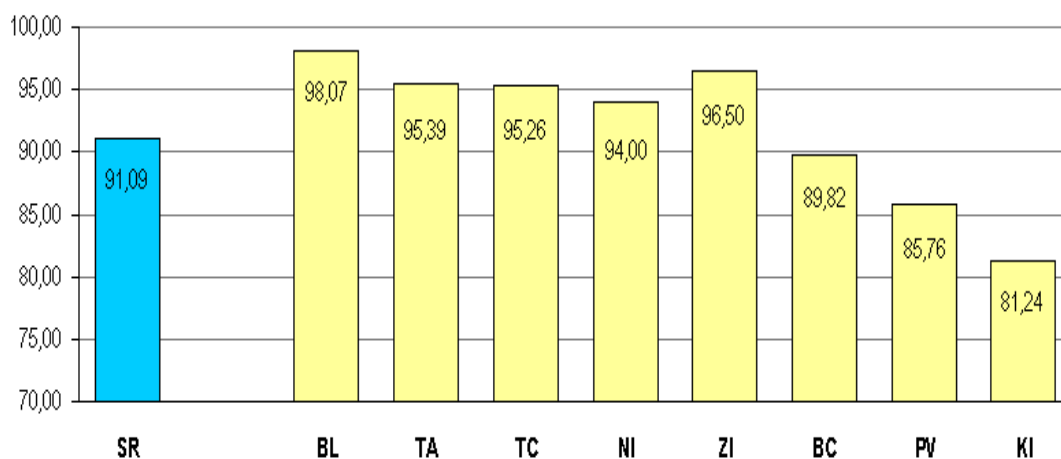
Materské školy – triedy, deti, učitelia (podľa zriaďovateľov)
– školský rok 2006/2007

	Materské školy - zriaďovateľ obec	Materské školy - zriaďovateľ cirkev	Materské školy súkromné	Spolu
Počet materských škôl	2 818	40	52	2 910
Z toho so špeciálnymi triedami	27	–	2	29

Počet tried	6 572	89	113	6 774
Z toho špeciálne	33	–	2	35
Počet prijatých detí	135 531	2 068	2 066	139 665
Z toho v špeciálnych triedach	277	–	14	291
Počet učiteľov (vrátane riaditeľ.)	12 841	171	225	13 237
Z toho v špeciálnych triedach	69	–	4	73
			Zdroj: ÚIPŠ Bratislava	

Tabuľka č. 1

Podiel detí absolvujúcich predškolskú prípravu v materskej škole z celkového počtu zaevidovaných detí pri zápise do základnej školy v jednotlivých krajoch SR v roku 2007

**Legenda:**

- Slovenská
SR republika

- Bratislavský
BL kraj

TA - Trnavský kraj
- Trenčiansky

TC kraj
NI - Nitriansky kraj

ZI - Žilinský kraj
- Banskobystrický

BC kraj

PV - Prešovský kraj
KI - Košický kraj

Poznámka:

Ide o deti, ktoré k 31. 8. 2007 dovŕšili 6 rokov veku, vrátane detí, ktorým v roku 2006 začiatok školskej dochádzky bol odložený.

Zdroj:
ÚIPŠ
Bratislav
a

Najvyššie percento detí zaškolených v materskej škole je 98,07 % detí z Bratislavského kraja, 96,50 % detí zo Žilinského kraja, 95,39 % z Trnavského kraja, 94 % z Nitrianskeho kraja, 89,83 % Banskobystrického kraja.

Najnižšie percento zaškolených detí je 81,24 % detí z Košického kraja a 85,76 % z Prešovského kraja. Predpokladáme, že na nízkej zaškolenosti detí v materských školách sa podieľa nezamestnanosť rodičov a zvýšený podiel rómskych detí.

Slovenské školstvo vrátane predškolskej výchovy prechádza transformačným procesom. Východiská pre zmeny v oblasti predškolskej výchovy sú najmä tieto dokumenty:

- Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky z roku 2006,
- Koncepcia v oblasti predškolskej výchovy v nadväznosti na prípravu detí na vstup do základnej školy schválená vládou SR,
- Obsahová reforma školstva.
- Koncepcia poradenského systému,
- Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme.

Vláda Slovenskej republiky v júli 2006 vyhlásila, že podporí predškolskú prípravu detí, pretože vychádza z poznania, že „materská škola je nezastupiteľná pri príprave detí po stránke rozumovej, telesnej a socioemocionálnej. Dôležitú úlohu má pre deti zo sociálne slabšieho rodinného prostredia a pre deti so špeciálnymi potrebami“.

Predškolská výchova a vzdelávanie detí je prioritnou úlohou Ministerstva školstva SR, ktoré vypracovalo a predložilo do vlády SR Koncepciu v oblasti predškolskej výchovy v nadväznosti na prípravu detí na vstup do základnej školy. Táto koncepcia bola schválená **uznesením vlády SR č 222 zo 7. marca 2007 k návrhu koncepcie v oblasti predškolskej výchovy v nadväznosti na prípravu detí na vstup do základnej školy.** Koncepcia vymedzila základné ciele, princípy, funkcie, obsah, formy, personálne, finančné a materiálno-technické zabezpečenie výchovy a vzdelávania detí predškolského veku.

- **Z uznesenia vlády SR č 222 zo 7. marca 2007 a z uvedenej koncepcie vyplývajú nasledovné závery:**

- a) Zabezpečiť úlohy súvisiace s uplatnením bezplatnej predškolskej výchovy a vzdelávania detí od 5 rokov veku v materských školách.
- b) Umožniť štátu zriaďovať materské školy v osobitných podmienkach úpravou § 10 zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve

- a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.
- c) Materské školy preradiť z kategórie školských zariadení do kategórie škôl a ich problematiku riešiť v návrhu zákona o výchove a vzdelávaní (školského zákona).
 - d) V nadväznosti na obsahovú reformu školstva pripraviť obsahom nový, rámcový výchovno-vzdelávací program pre predškolský vek s návrhom kompletnej pedagogickej dokumentácie, metodické príručky a metodické materiály.
 - e) V rámci podporných finančných programov Európskej únie vytvoriť výzvy pre oblasť skvalitňovania predškolského vzdelávania v Slovenskej republike. Zahnúť materské školy do Koncepcie informatizácie školstva a projektových programov MŠ SR pre skvalitnenie riadiacej práce.

Tieto závery sa postupne plnia.

V nadväznosti na uvedené dokumenty sa pripravujú nasledujúce významné zmeny v oblasti legislatívy materských škôl. Vláda Slovenskej republiky schválila **zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon)**, ktorý je v súčasnosti predložený do Národnej rady SR. Podľa medzinárodnej klasifikácie ISCED je **materská škola zaradená do sústavy škôl**, ktorú tvoria:

- a) materská škola
- b) základná škola
- c) gymnázium
- d) stredná odborná škola
- e) konzervatórium
- f) školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami
- g) základná umelecká škola
- h) jazyková škola.

Materské školy budú poskytovať **predprimárne vzdelanie** absolvovaním posledného roku vzdelávacieho programu v materskej škole. Dokladom o získanom stupni vzdelania je osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania.

Školský zákon vytvoril priestor pre reformu školstva, definuje pojmy, základné princípy výchovy a vzdelávania, určuje spôsob prijímania a ukončenia vzdelávania, podmienky v školách.

V návrhu školského zákona v oblasti materských škôl sa zachovali pozitívne podmienky zo súčasnej platnej legislatívy, ktorá v platnosti už od roku 1993 až 1994, napríklad:

- prednostné prijímanie detí od 5 rokov veku do materských škôl,

- integrácia detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- pôsobenie asistenta učiteľa v materskej škole,
- kompetencie riaditeľa v určení dĺžky adaptačného alebo diagnostického pobytu dieťaťa v materskej škole, ktorý je zameraný na postupnú socializáciu,
- kompetencia riaditeľa v prijímaní dieťaťa, ktorá sa návrhom nového školského zákona oslabila tým, že riaditeľ bude prijímať deti do materskej školy po dohode so zriaďovateľom,
- rozhodovanie riaditeľa o prerušení dochádzky dieťaťa do materskej školy,
- možnosť organizovať školu v prírode, exkurzie, výlety, saunovanie, športové výcviky a iné aktivity so súhlasom rodiča, pričom novou je podmienka - po dohode so zriaďovateľom.

Novým a progresívnym v návrhu školského zákona je pre materské školy:

- zavedenie bezplatnej predškolskej výchovy a vzdelávania detí rok pred povinnou školskou dochádzkou, a to po prijatí tohto návrhu zákona,
- zníženie maximálneho počtu detí v triede v závislosti od veku dieťaťa (od 20 do 22 detí) s možnosťou navýšenia tohto počtu o tri deti v triede so súhlasom zriaďovateľa a štátnej školskej inšpekcie.
- zákonom stanovená možnosť výučby cudzieho jazyka a iných aktivít detí so súhlasom rodiča a po dohode so zriaďovateľom,
- výchova a vzdelávanie nadaných detí,
- výrazné zníženie maximálneho počtu v triede s deťmi so špeciálno-výchovnými potrebami,
- možnosť zriaďovať triedy a materské školy s nadanými deťmi (so súhlasom zriaďovateľa),
- zavedenie dvojúrovňového vzdelávania prostredníctvom štátneho výchovno-vzdelávacieho programu a školského výchovno-vzdelávacieho programu.

Štátny vzdelávací program pre materské školy je súčasťou obsahovej reformy školstva, vymedzí pre školy ciele, povinný obsah výchovy a vzdelávania s obsahovými a výkonovými štandardmi. Súčasťou programu budú kľúčové kompetencie, stručne vymedzený stupeň vzdelania a profil absolventa materskej školy. Podrobnejšie informácie o štátnom vzdelávacom programe odznejú v príspevku na tejto konferencii od autorov programu.

Školský vzdelávací program si budú materské školy tvoriť v nadväznosti na štátny

vzdelávací program, na vlastné podmienky školy. Pri jeho tvorbe sa uplatní erudovanosť pedagogických kolektívov, ich tvorivosť a variabilnosť v profilácii svojej materskej školy.

Školský zákon ďalej navrhuje zriadenie:

- Kurikulárnej rady ako odborného, iniciačného a poradného orgánu ministra školstva v oblasti výchovy a vzdelávania a Školského registra,
- Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania, pre sledovanie skvalitňovania výchovno-vzdelávacieho procesu a výchovno-vzdelávacej sústavy,
- Poradenských centier: pedagogicko-psychologickej poradne a špeciálno-pedagogickej poradne.

V súvislosti s prípravou novej legislatívy je potrebné spomenúť aj **návrh zákona o pedagogickom zamestnancovi**, ktorý rieši nasledovnú problematiku:

- **Postavenie pedagogických zamestnancov komplexne** (kvalita pedagogickej práce, zvyšovanie profesijných kompetencií vo všetkých formách kontinuálneho vzdelávania).
- **Zvyšovanie profesijných kompetencií**, ktoré smerujú k profesionalizácii pedagogickej práce a potrebám učiacej sa spoločnosti a znalostnej ekonomiky.
- **Realizáciu piatich krokov** - vytvorenie profesijných štandardov, systému kontinuálneho vzdelávania, kariérneho a kreditového systému, systému hodnotenia a odmeňovania pedagogických zamestnancov.

S potešením možno konštatovať, že v posledných rokoch pribúda čoraz viac predškolských pedagógov s vysokoškolským vzdelaním. Súvisí to s trendom vyspelých krajín v zahraničí vrátane štátov Európskej únie. K inštitucionálnej predškolskej výchove právom patrí aj vzdelaný, vysokokvalifikovaný učiteľ, ktorý svojim pedagogickým majstrovstvom dokáže nesmelého, nesamostatného jedinca zmeniť na dieťa - **osobnosť** schopnú rozvoja poznania, socializácii v spoločnosti rovesníkov, neskôr v spoločnosti a celoživotného vzdelávania.

Literatúra

KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko – pedagogické centrum v Prešove, 2004. ISBN 80-8045-352-7.

MIŇOVÁ, M.: *Správa o činnosti SV OMEP*. In: ANNUAL REPORT, World Organization for EARLY Childhood Education. Universidad Central de Chile. July, 2007.

www.minedu.sk

Resumé

Autorky príspevku chcú poskytnúť čitateľovi a poslucháčovi globálny pohľad na minulosť, súčasnosť a budúcnosť Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, predškolskej výchovy na Slovensku, legislatívne zmeny, ktoré boli a sú potrebné pre kvalitnejší rozvoj predškolskej výchovy na Slovensku, ktoré je súčasťou Európskej únie . V SR pôsobí Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu a má 450 aktívnych členov. Jej členky pracujú v jednotlivých regionálnych sekciách a zapájajú sa do dôležitých aktivít, ktoré napomáhajú pozitívnej prezentácii materských škôl a predškolskej výchovy na Slovensku. Predškolská výchova prešla rôznymi premenami, ktoré pramenili z historického, národného, sociálneho, politického kontextu.

V Slovenskej republike je v súčasnosti spolu 2910 materských škôl, z toho 40 cirkevných, 52 súkromných a 2818 zriadila obec. Materské školy navštevuje spolu 139 665 detí, ktoré učí 13 237 učiteľov. Vláda Slovenskej republiky považuje predškolskú výchovu a vzdelávanie za veľmi dôležitú, Ministerstvo školstva SR ju pokladá za jednu z prioritných úloh. Slovenské školstvo vrátane materských škôl prechádza obsahovou reformou i zmenou legislatívy. Vláda SR schválila nový návrh zákona o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Návrh zákona o výchove a vzdelávaní prevzal pozitívne skutočnosti z teraz platnej legislatívy a navrhol významné zmeny: do sústavy škôl začlenil materské školy, ktoré poskytujú stupeň vzdelania (predprimárne vzdelanie), zaviedol bezplatnú predškolskú výchovu detí rok pred povinnou školskou dochádzkou, zníženie počtu detí v triede, výučbu cudzích jazykov v materských školách, vzdelávanie nadaných detí a pod. Školský zákon je aj východiskom obsahovej reformy škôl vrátane materských škôl, zavádza pojem Štátny vzdelávací program a Školský vzdelávací program v materských školách. Školský zákon vstúpi do platnosti po jeho prijatí v SNR a jeho publikovaní v zbierke zákonov.

Summary

There are 450 members registred in OMEP SC and SC is registred as an association. Our members participate actively in establishment of important strategic material concerning preschool education.

In 2007 , 10 members participated in:

Establishment of Professional development of teachers in career system

Establishment of new preschool education curriculum

Establishment of methodic – didactic material : Education in Kindergartens classrooms with heterogenous children age structure

Establishment of a methodic handbook for parents and Kindergarten teachers : Preschool preparation of children in Kindergarten and family

Four of our members are in consultative committee of Department of Education and are an important part in approving and passing new conceptions and legislation.

OMEP SC concentrates its work into activities that are organised in seven regional sections. These activities can be divided into four fields:

Activities aimed to improve educational work in Kindergartens

Activities with and for preschool children and towards public

Activities aimed to improve management and further education

Friendship and studying activities

In 2008 we consider as key and OMEP SC will be participate and pursue :

- *Commenting Educational Law and additional conceptual material and legislative proposals*
- *Participating in content reform of school system*
- *Active partnership with the research team that cooperates in research tasks of State Pedagogic Institution, Department of Education*
- *Arrangement of cooperation among universities and other institutions in the field of preschool education research*
- *Examining preparedness of children , Kindergarten teachers and material conditions for prepared content transformation in Kindergarten Curriculum*
- *Initiating of cooperation with European OMEP committees*

In the Constitution of the Slovak Republic the family and its support have their principal place and long-term tradition, as well as the right for development in the mother language, the obligation of a good command of official language, the equality of chances at the start into the lifelong education, the uniformity of elementary nine-year education for all children without distinction. In the family policy, in the educational and social policies of Slovakia, the institutional preschool education has an important position. It is available for all children without distinction. The system of upbringing and education in nurseries forms the initial stage of the compulsory school attendance. The institutional preschool education has a rich history in Slovakia. Its theory and practice is based on the pedagogical

teachings of the humanist, genius of pedagogy, Mr. J. A. Komenský, French enlighteners, German philanthropists, French and English Utopian socialists, as well as pedagogical personalities of 20th century and Piaget's developmental psychology. First preschool facility originated in year 1828. However, an intensive development of the institutional preschool education has come only after 2nd World War. In y. 1989, 4800 preschool facilities were in Slovakia. Present system of preschool upbringing and education is the result of interdisciplinary international scientific research works and generalization of long-standing experience of practice. By the entry of Slovakia into the European Union, we have entered also to the common European problems, concerning the present family, child and its family and public education. The success of their solution depends on the quality and extent of international cooperation.

There are 2910 preschools in the Slovak Republic. These include 40 church, 52 private and 2818 community schools. Preschools are attended by 139 665 children with 13 237 teachers. The Slovak Government considers preschool education very important. Ministry of Education of Slovak Rep. considers it one of its priorities.

Slovak educational school system including preschools is going through a curriculum reform and legislative changes. The Slovak government approved a new proposal of education bill. The proposed bill was built on positive items from the presently valid legislation and suggested important changes: preschools are now included in the educational system, offering a degree of education, introduced free preschool education one year before compulsory school attendance, reduction of number of children in a class, teaching of foreign languages in preschools, education of gifted children, etc. The Education bill is also the starting point of curriculum reform of schools including preschools, introduces the term State educational program and School educational program in preschools. The Education bill will become effective after its approval by the Slovak Parliament and its publication in the Collection of Laws.

Kľúčové slová

OMEP, SV OMEP, história, súčasnosť a budúcnosť predškolskej výchovy na Slovensku, koncepcia v oblasti predškolskej výchovy v nadväznosti na vstup detí do základnej školy, štatistické ukazovatele, percentuálna zaškolenosť detí v materských školách rok pred povinnou školskou dochádzkou, zákon o výchove a vzdelávaní, materská škola ako súčasť školskej sústavy, predprimárne vzdelanie, štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program, kariérny rast učiteľa.

Kontaktná adresa

PaedDr. Monika Miňová
Prešovská univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej
pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
e-mail: minova@unipo.sk

PhDr. Elena Pajdlhauserová, PhD.
Odbor základných škôl a školských zariadení
Ministerstvo školstva Slovenskej republiky
Stromová 1
813 30 Bratislava
Slovenská republika
e-mail: elena.pajdlhauserova@minedu.sk

PhDr. Katarína Torzewski, CSc.
LOGIKUM
Multimedia studio
Weinbergstraße 37
D-76593 Gernsbach
Deutschland
e-mail: k.torzewski@logikum.de

HISTORIE, STRUKTURA A VÝZNAM ARCHIVU SVĚTOVÉ ORGANIZACE PRO PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVU (OMEP) V PRAZE

The history, structure and significance of the archive of the World Organization for Childhood Education (OMEP)

Jana Bartošová – Lenka Kločková

Založení Světové organizace pro předškolní výchovu

Od založení Světové organizace pro předškolní výchovu (OMEP) letos uplyne 60 let.¹ OMEP byl ustaven na první konferenci konané v Praze v roce 1948; v Praze má také od roku 1993 i svůj, rozsahem ojedinělý, mezinárodní archiv.

Připomeňme si však nejdříve samotný vznik této mezinárodní organizace i události, které bezprostředně předcházely jejímu založení, protože založení OMEP a osobnostem, které stály u jejího zrodu, jsme věnovaly nemalou pozornost při přípravě výstavy „Z historie Světové organizace pro předškolní výchovu“, která je součástí doprovodného programu této konference.

Podnět k založení OMEP byl dán nedlouho po skončení druhé světové války.

¹ Historii vzniku Světové organizace pro předškolní výchovu se věnuje například česká pedagožka Věra MIŠURCOVÁ:

MIŠURCOVÁ, Věra: *První světová konference pro předškolní výchovu v Praze 1948*. In: OMEP. 40 let Světové organizace pro předškolní výchovu. Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1989, str. 5-17.

MIŠURCOVÁ, Věra: *Založení OMEP v Praze*. In: Art opens the child's soul. Papers delivered during the European Regional Seminar of OMEP Prague 24-28 September 1997. Umění otvírá duši dítěte. Přednášky na Evropském kongresu OMEP v Praze 24.-28. září 1997. Brno, Paido 1998, str. 11-13.

Vznik Světové organizace nám přibližují také práce bývalé světové předsedkyně OMEP v letech 1981-1986 Madeleine GOUTARD:

GOUTARD, Madeleine: *OMEP a jeho začátky*. In: Informatorium 3-8, roč. 5, č. 3 (1998), str. 4-5.

GOUTARD, Madeleine: *OMEP 1948-1998. 50 ans au service de la petite enfance. OMEP 1948-1998. Serving children's needs for 50 years. OMEP 1948-1998. 50 años al servicio de la primera infancia*. OMEP, Québec 1998.

Nepostradatelný titul pro poznání prvního období činnosti Světové organizace pro předškolní výchovu představuje *The first ten years 1948-1958*. Paris, UNESCO 1988, který vydala bývalá světová předsedkyně OMEP v letech 1979-1980 Margaret ROBERTSOVÁ ve spolupráci s představitelem Dánského výboru OMEP, jedním ze zakladatelů OMEP, pedagogem a spisovatelem Jensem SIGSGAARDEM. Dějiny OMEP v letech 1959-1971 shrnuje publikace *The History of OMEP 1959-1971*. UNESCO 1998. Jejími editory byly Věra MIŠURCONÁ a Margaret ROBERTSOVÁ.

V Curychu se v září 1945 konal dvoutýdenní mezinárodní seminář na pomoc dětem trpícím následky války, na němž se setkali odborníci z řad lékařů, učitelů, dětských psychologů z 18 zemí, kteří se pak dále věnovali uskutečnění myšlenky spolupráce v oblasti předškolní výchovy na mezinárodní úrovni.²

Dne 29. 7. 1946 se v Londýně konala první porada, na jejímž programu bylo jednání o založení mezinárodní organizace pro předškolní výchovu. Účastnili se jí: Marjorie Allenová (Lady Allen of Hurtwood), D. E. M. Gardnerová, Kenneth Lindsay a H. Z. Hoxter z Velké Británie, Alva Myrdalová ze Švédska, Ella Espová a Thora Lundová z Norska a Elena Torresová z Mexika jako konzultantka UNESCO. Na této schůzce bylo domluveno, že budoucí organizace bude pracovat v součinnosti s UNESCO. Dále bylo rozhodnuto, aby do činnosti nově vznikající organizace byli od počátku zapojeni zástupci Sovětského svazu a k účasti v ní přizvány osobnosti z různých zemí světa.

Ve dnech 8.-18. 11. 1946 byl v Paříži, v sídle UNESCO, ustaven přípravný výbor pro založení OMEP, jako autonomní, dobrovolné nevládní organizace spolupracující s UNESCO. Jeho členy byli zástupci osmi států – Velké Británie (Marjorie Allenová, K. Lindsay), Austrálie (J. Fryová), Československa (M. Bartušková), Dánska (J. Sigsgaard), Francie (S. Herbinièrová-Lebertová), Holandska (C. M. Kamová), Jižní Afriky (E. Webbová), Švédska (A. Myrdalová).

Za Československo byla členkou přípravného výboru Marie Bartušková, předsedkyní přípravného výboru se stala Alva Myrdalová.

Druhá schůzka přípravného výboru se konala o rok později, 22. 8. 1947 v Hillerødu (Dánsko). Účastnili se jí zástupci Švédska, Dánska, Norska, Velké Británie a Československa. Na ní bylo rozhodnuto, aby se první světová konference konala – namísto v původně plánované Paříži v r. 1947 – v roce 1948 Praze.

Marie Bartušková byla pověřena, aby československé státní orgány požádala o podporu a převzala odpovědnost za organizaci konference, která se měla konat 26. – 28. 8. 1948. Konference měla navázat na mezinárodní seminář pořádaný v Poděbradech UNESCO, jehož tématem byla „Výchova k světoobčanství a Výchova dětí od 3 do 13 let“.

Proč bylo vybráno právě Československo? Nahlédněme do vzpomínek zakládající členky OMEP Marie Bartuškové: „Snahou přípravného výboru, zejména jeho předsedkyně, Alvy Myrdal, bylo sdružit pracovníky z oboru předškolní výchovy ze zemí

² SIGSGAARD, Jens: *OMEP'S Commencement*. In: The first ten years 1948-1958. Paris, UNESCO 1988, str. 1-2.

³ Archiv Pedagogického muzea J. A. Komenského, *Vyjádření k č. 11907/58 XU*, přírůstkové číslo 11/2007.

rozdílného společenského zřízení. Zvlášť velký zájem byl o účast Sovětského svazu. To bylo také jedním z důvodů, proč byla navržena Praha jako místo první konference. Přípravný výbor nezměnil své rozhodnutí, i když na schůzi tohoto výboru v Paříži v dubnu 1948 někteří členové vyslovili nesouhlas v důsledku únorových událostí v Československu“.³

Navzdory pochybnostem byla však Praha jako místo konání ustavující konference Světové organizace pro předškolní výchovu na schůzce přípravného výboru v dubnu 1948 v Paříži přece jen potvrzena. K tomu, že byla vybrána Praha, nepochybně přispěla i skutečnost, že české země jsou vlastí J. A. Komenského.

Dne 26. 8. 1948 byla světová konference za tónů Smetanovy Písně svobody na půdě Univerzity Karlovy slavnostně zahájena. Zúčastnili se jí odborníci ze 17 zemí světa a jejím tématem bylo „Dětství a světové společenství“.

Mezinárodní archiv Světové organizace pro předškolní výchovu v Praze

Pražský archiv Světové organizace pro předškolní výchovu (OMEP), ačkoliv není jediným centrálním archivem OMEP, neboť archivy OMEP se nacházejí ještě v Paříži a ve Varšavě, náleží svým rozsahem k nejvýznamnějším.

Mezinárodní archiv OMEP je od roku 1993 uložen v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze. O tom, že bude deponován právě sem, bylo rozhodnuto na zasedání Světové rady OMEP v Praze v roce 1988, na němž byla přijata nabídka Českého výboru Světové organizace pro předškolní výchovu, aby byl uložen v Praze, v instituci, která se problematikou dějin pedagogiky, nevyjímaje pedagogiku předškolní, programově zabývá.

PhDr. Tomáš Pasák, tehdejší ředitel Pedagogického muzea J. A. Komenského v Praze a významný český historik, byl myšlence zpracovávání a výzkumu mezinárodního archivu OMEP příznivě nakloněn a podporoval ji; bylo i jeho zásluhou, že mezinárodní archiv OMEP našel své „útočiště“ v tomto pražském muzeu.

V lednu 1993 přijalo Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze zásilku devatenácti krabic dokumentů z Norska, které PhDr. Věra Mišurcová, dlouholetá členka Českého výboru OMEP, spolu s archivářem Zdeňkem Vachem rozřídili do 80 archivních krabic a postupně začali archivní fond zpracovávat. Podrobný soupis fondu byl vyhotoven pracovníky Pedagogického muzea J. A. Komenského v Praze v roce 2007 a je k dispozici jak v muzeu, tak na sekretariátu Českého výboru Světové organizace pro

předškolní výchovu.

Podstatnou část archivních materiálů tvoří korespondence sekretariátu světových předsedkyní OMEP Evy Balke (1986-1991), Candide Pineault (1992-1998), Madeleine Goutard (1980-1985), Audrey Curtis (1999-2002) a Åse G. Skard (1962-1968), dále dokumenty a korespondence představitelů jednotlivých národních komitétů OMEP z let 1949-1995 a dokumenty z kongresů a ze seminářů OMEP z let 1948 -2002.

Nejobsáhlejší materiál do pražského archivu OMEP poskytl Norský výbor OMEP a to zejména z období 60. a konce 80. let 20. století, kdy byl mezinárodní sekretariát OMEP umístěn v Oslo, v sídle tehdejších předsedkyní Světové rady OMEP.

Archiv OMEP tvoří odhadem více než 7 000 převážně cizojazyčných dokumentů, které jsou uloženy v 80 archivních kartonech. Neutříděná část fondu, tvořená především dokumenty Norského výboru Světové organizace pro předškolní výchovu, je uložena v 11 krabicích.

V současné době je fond doplňován o nové archiválie související s činností mezinárodní organizace OMEP; v loňském roce obohatily fond archivní materiály Českého výboru OMEP z let 1997 – 2007.

Popis struktury archivu OMEP

Obsahově lze fond archivu OMEP rozdělit do sedmi oddílů:

I. Oddíl obsahuje archiv sekretariátu světové předsedkyně OMEP, paní Evy Balke (Norsko) z let 1986-1991

Je převzat v původním třídění /karton č. 1-29/.

II. Oddíl obsahuje archiv sekretariátu světové předsedkyně OMEP, paní Candide Pineault (Kanada) z let 1992 – 1998

Archiv je převzat v původním třídění podle dokumentů světových kongresů, rad a valných shromáždění v Bogotě 1993, Warwicku 1994, Yokohamě 1995, Mexico City 1996, Québecu 1997, Kodani 1998 /kartony č. 30-33/.

III. Historie OMEP

Obsahuje listinný materiál z historie OMEP z let 1949-1986, především zápisy z porad

OMEP, korespondenci. Prevažná časť archívnych dokumentů pochází z Norska /kartony č. 34-41/.

IV. Český OMEP

Obsahuje dokumenty z let 1970-1998 a materiály z výstavy věnované dějinám OMEP v dokumentech, která se konala v Praze v roce 1997 /kartony č. 42-44/.

V. Oddíl obsahuje dokumentaci (zápisy z jednání) Světové rady OMEP z let 1960-1998 /kartony č. 45-62/.

VI. Oddíl je věnovaný dokumentaci aktivit OMEP

Dokumenty a materiály z průběhu kongresů OMEP /kartony č. 53-57/.

Dokumenty a materiály ze seminářů OMEP /kartony č. 58-60/.

Publikace vydávané OMEP i jinými mezinárodními organizacemi z let 1927-1992 /kartony č. 61-66/.

Projekty realizované OMEP v letech 1948-1995 /karton č. 67/.

Časopis pro předškolní výchovu „International Journal of Early Childhood“ z let 1971-1996 /karton č. 68/.

Fotografie ze světových konferencí OMEP a mezinárodních kongresů OMEP z let 1948-1995 a novinové výstřižky z norského denního tisku k činnosti Norského výboru OMEP /kartony č. 69-70/.

VII. Archiv Norského výboru OMEP zaslaný z Oslo /6 krabic/.

Závěr

Mezinárodní archiv OMEP, jak je zřejmé z jeho struktury i z podrobného popisu, nabízí mnoho různorodých pramenů k poznání dějin Světové organizace pro předškolní výchovu, tak k novodobým dějinám předškolní výchovy v různých částech světa.

Inspirující dokumenty lze najít k historii a činnosti sekretariátu OMEP, ke vzniku a působení jednotlivých národních výborů OMEP, ke spolupráci OMEP s organizacemi UNESCO, UNICEF, Radou Evropy i s nejrůznějšími národními i mezinárodními organizacemi, které se zabývají problematikou předškolní výchovy a vzdělávání.

Pozornosť si zaslúži také archívne dokumenty vzťahujúce sa k otázkam výskumných projektov realizovaných Svetovou organizáciou pre predškolnú výchovu počas 60 rokov jej existencie. K najzaujímavejším patrili výskumy a dotazníková šetrenia venované témam vzdelávania učiteľok materských škôl, inovácií v predškolnej výchove, tradičným detským hrám a hračkám či úloze masmédií vo vzťahu a k rozvoju dieťaťa. K posledným projektom patrí „Tsunami Relief Project“ z roku 2005, zameraný na pomoc obeť prírodnej katastrofy v Indickom oceáne v prosinci 2004.

Vzhľadom k rozmanitosti a rozsahu dokumentov môžu k badateľským účelom využiť archív OMEP nielen odborníci z radu predstaviteľov i členov OMEP, ale môžu z neho čerpať také študenti pedagogických a filozofických fakúlt pre svoje bakalárske či diplomové práce. Archív je otvorený tiež zájemcom o predškolnú výchovu z radu laickej verejnosti.

Literatúra

Archiv Pedagogického múzea J. A. Komenského, *Vyjádrenie k č. 11907/58 XU*, príručkové číslo 11/2007.

MIŠURCOVÁ, V.: *První světová konference pro předškolní výchovu v Praze 1948*. In: OMEP. 40 let Světové organizace pro předškolní výchovu. Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1989, str. 5-17.

MIŠURCOVÁ, V.: *Založení OMEP v Praze*. In: Art opens the child's soul. Papers delivered during the European Regional Seminar of OMEP Prague 24-28 September 1997. Umění otvírá duši dítěte. Přednášky na Evropském kongresu OMEP v Praze 24.-28. září 1997. Brno, Paido 1998, str. 11-13.

GOUTARD, M.: *OMEP a jeho začátky*. In: Informatorium 3-8, roč. 5, č. 3 (1998), str. 4-5.

GOUTARD, M.: *OMEP 1948-1998. 50 ans au service de la petite enfance. OMEP 1948-1998. Serving children's needs for 50 years. OMEP 1948-1998. 50 años al servicio de la primera infancia*. OMEP, Québec 1998.

The first ten years 1948-1958. Paris, UNESCO 1988

The History of OMEP 1959-1971. UNESCO 1998

SIGSGAARD, Jens: *OMEP'S Commencement*. In: The first ten years 1948-1958. Paris, UNESCO 1988, str. 1-2.

Summary

Since 1993 the archive of the World Organization for Early Childhood Education (Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire) has been deposited in the Pedagogical museum of J. A. Comenius in Prague. This was decided by the OMEP World

Council in Prague in 1988 which had accepted the proposal of the Czech OMEP Committee. Thus Prague has become not only a place where OMEP was found but also a place where its international archive is located. This archive, unique by its extent, contains more than 7 000 documents in various languages divided into 80 archive boxes.

The archive fund has been systematically worked since 1993. Ms. Věra Mišurcová and Mr. Zdeněk Vach organized the fund and did its basic description; archive's detailed description was done in 2007 by two experts from the Pedagogical Museum of J. A. Comenius in Prague. The precise list of the archive documents is available both in the museum and at the secretariat of the Czech OMEP Committee.

The authors describe in their contribution in detail the structure of the international archive of OMEP and evaluate its significance.

Klíčové slová

OMEP, mezinárodní archiv

Kontaktná adresa

PhDr. Lenka Kločková
Pedagogické muzeum
J.A.Komenského v Praze
Valdštejnská 20
118 00 Praha 1
Česká republika
e-mail: klockova@pmjak.cz

Mgr. Jana Bartošová
Pedagogické muzeum
J.A.Komenského v Praze
Valdštejnská 20
118 00 Praha 1
Česká republika
e-mail: bartosova@pmjak.cz

THE ROLE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR A SUSTAINABLE SOCIETY

*Úloha (postavenie) vzdelávania (výchovy a vzdelávania) v skorom detskom veku v
rozvíjajúcej sa spoločnosti*

Ingrid Engdahl

Dear delegates and honoured guests,

It is a privilege and a pleasure for me to address you today. I work at Stockholm University with Teacher Education and with Child and Youth Studies. One of the founders of the Preschool Teacher Education in Stockholm was Alva Myrdal, the same Alva Myrdal who was an active member in the founding committee of OMEP, and who was elected to become the first World President of OMEP. I am proud to continue her work, now as the president of the Swedish committee of OMEP. At our university we also honour and teach about Johan Amos Comenius, or rather Jan Koménsky as he is known to you, and our campus has a statue of Koménsky. We have recently edited two of his books in a modern translation.

Questions linked to sustainable development are also important within early childhood education and care. All over the world children, parents, professionals, researchers and politicians are involved with the problems linked to the survival of the planet, such as global warming, lack of fresh water, war and conflicts, pandemics.

There isn't one joint understanding of the concept of sustainable development; in fact the interpretation is different according to the local conditions. However, I have chosen to use the definition, which was proposed by the Brundtland committee, appointed by UN, for the so called Agenda 21- conference in Rio in 1992:

”Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.”

The Brundtland Report, 1987, *Our common future*

When we talk about Education for a Sustainable Development (ESD) there are always three components involved; ecological, social/cultural and economic. Characteristically, these perspectives are intertwined and present themselves in reality and in themes. Yet another condition for ESD is that it also has to be performed in a democratic way ensuring participation and influence for all learners (empowerment).

ESD is composed of three pillars; ecologic, economic and social/cultural and is also carried out in a democratic and participatory way empowering all learners, children and teachers, to action competence (1+3)

Sustainable Development is an ambiguous concept with different understandings depending on which perspective and what issues you focus on. In Sweden, the parliament in 2003 decided upon a policy that demands a multiple approach and a holistic thinking. The policy also gives the task of ESD to all parts of the education system, including the preschools. With this task, there is a risk for a normative approach, the Education for a sustainable development turns into teaching about sustainability.

My understanding of the concept is based on the urgency and the importance to reach a more sustainable society. The realisation of ESD and Early Childhood Education (ECE) must be contextual as the actual situations around the world are so diverse and with very different resources. ESD calls for a change which challenges rich and poor, north and south, gender differences and inequality between and within countries. Thus, I can realise that we have to do with a political issue as we focus on human behaviour and changes in attitudes and in daily habits.

The UN Millennium Goals

The United Nations has pointed out some important steps towards a more sustainable society - The UN Millennium Goals, to be carried out before 2015, and UN has also

pronounced this decade for Education for all. I will quickly address some of the UN goals:

- *Extinct extreme poverty and hunger*

- 50 % less to live on one dollar a day
- 50 % less that suffer from hunger

- *Free Primary Education for all children*

All children – girls and boys – shall be able to finish school and more resources should be allocated for Early Childhood Education

- *Promote gender equity*

Increase women's power, reduce the death rate of children and develop health care for Mothers

- *Fight HIV/aids, malaria and other diseases*

- *Focus on Sustainable development*

- 50 % less people who don't have fresh drinking water in 2015
- Help at least 100 million people in tin towns to better housing until 2015

Children, also the younger ones, can be told about and also discuss the Millennium goals. In my experience, they have some trouble understanding some of the goals, and they say for instance: *Shouldn't all children have access to fresh water? And food for the day? Why have they put the goal to 50 per cent?* Getting to know how other people live is a pre-requisite for a broad perspective. Early Childhood Education can tell about the world and help children to know about each other's conditions, which is a good basis for feeling, caring and empathic empowerment.

The hen – a preschool project

Early Childhood Education has a tradition, which is very appropriate for ESD with its theme-based or project-based interdisciplinary learning, which is also pointed out in The Swedish National Curriculum for the preschool. I will give you an example from a theme about HENS, which took place in Långvik's preschool, in Värmdö, a municipal close to Stockholm, Sweden. The starting out point for this theme was a study visit to the Museum of Natural History. The excursion was planned to be the final high light of a

Dinosaur project for a group of five year olds, but in reality, it started the next theme. The children stood looking at a huge dinosaur egg and started to discuss the relations between eggs, size, life, time et cetera.

Back in the preschool, the teachers interviewed all children, using questions like:

- *What is alive, what carries life and what is not alive?*
- *Is there life within an egg?*
- *How come some eggs carry chickens and some don't?*
- *How is life for a chicken?*

The teachers analysed the answers and brought up common thoughts with the children. The theme grew into a project and the children, where the children were asked to come up with answers to all the questions. These are some examples of the children's questions:

About life in eggs:

- Where does the life come from?
- Can a cock mate any hen?
- Why are eggs different?
- Can a chicken have baby-chickens?
- Do the eggs come from the pooh-pooh hole?

About every-day life:

- Can they go out-side?
- Can they fly?
- How much do they eat?
- Do they like bathing?
- How do they find worms?

The children and the teachers made good use of books and they also made lots of paintings and drawings of hens, cocks and chicken. The teachers also asked the children about more methods to find answers to all the questions, and there were many ideas:

- *We can ask Anna's grandmother*
- *We can read in a book about eggs, Mathilda has one at home*
- *We can go to a farm and ask*

The Study visit to a poultry farm and all new knowledge were documented in different

forms, and the teachers made good use of the video- and tape recorders, and put lots of things on show for parents and other interested. By using pedagogical documentation in a conscious way the teachers supported the learning processes and also made it easier for parents to become involved in the project. After having seen hens in reality the children wanted to make their own hens. With the use of chicken-wire and shredded paper all interested children created their own hen. This opened up for a new phase of the project, because the children also wanted to build houses for their hens. This led to new realisations:

Life is not always nice. Most hens live in coops, small coops. They don't even have a perch to sit on. Some hens stay indoors all their lives! The children now used advanced mathematics and building skills to construct coops that were copies of real hen-coops. And they learned that chicken and hens live under very different conditions.

There are Farm hens in narrow coops that are very crowded. There are Scratch hens, with slightly better conditions. They may move around somewhat, but only indoors. And there are also Free going hens, also called ecological, that may walk on their own both indoors and outdoors. I think you can guess what children think about the different living conditions – NOT fair.

The next step was to discuss the eggs. And children learned that eggs from farm hens are the cheapest ones and eggs from free going hens are the most expensive ones. In fact they figured out that for the same price you could buy six eggs from farm hens, five eggs from scratch hens and only four eggs from hens that were able to go outside.

Now was the time for the real world and the political perspective to enter the project. The children asked themselves: *Where do our eggs come from?* They ran to the kitchen to find out. **THEY COME FROM FARM HENS.** This was not acceptable for the children. They asked the cook to buy eggs from free going hens instead. But this was not allowed, according to the purchase routines in the municipality. No ecological farm was included on the list.

Together with their teachers the children started a **PROTEST** movement in order to change the purchase routines. They wrote to the school administration and to the local

school board. And, they were invited to the school administrators to put there case forward. And they were successful. A change was made in the routines and from that day all preschools and schools in Värmdö are allowed to buy eggs from ecologic farms. And, of course this goes for all the families, relatives, and teachers too, and so on for ever and ever...

We should all promote a curriculum for Early Childhood Education (ECE) based on interdisciplinary project based learning, where question based methods make children active participators. The project above illustrates learning for sustainable development and it includes all the perspectives:

- Ecological, learning about live and death, food, nature and farms
- Social/cultural, learning about the different conditions for hens and the importance of caring
- Economic, learning about the price of eggs and why it varies so

The different perspectives are intertwined, one enhancing the other. And by using pedagogical documentation the teachers ensured participation and influence for all learners, them selves and the parents included, the project was absolutely performed in a democratic and empowering way.

ECE must be contextual

There is no universal model for what to do or how to integrate ESD into education. However, I think the United Nation's Convention on the Rights of the Child (UNCRC) can serve as a good common foundation. Quality within ECE should be looked upon as *'the most appropriate and sustainable solution with the allocated resources in this particular place'*. This approach enables teachers and parents to form their local programme.

Looking back at the origins of the preschools I would also like to suggest a somewhat changed overall goal. The EU objective *Lifelong learning* makes the individual human being responsible for always being up-to-date, always knowledgeable and employable. But for what purpose and in what society? Maybe not a sustainable one. I propose instead an old goal with a sustainable content *Learning for Life*. Everyday activities lay the foundation for future action patterns. What we do, and what we learn to do, in the

early years make up the foundation of our socio-cultural behaviour for the rest of our lives.

Therefore, preschool education shall introduce behaviour that is sustainable and easy to do and understand. We could all become learners for sustainability and for survival by recapturing basic life skills. Within ECE multiple languages are used and allowed, both verbal and linked to the other senses, ECE thus supports *holistic learning*, which also is aligned with Sustainable Development.

There are some words – concepts – all starting with R, which could be useful in Early Childhood Education. I don't mean the three R:s reading, (w)riting and (a)rithmetic. Instead I suggest the following concepts:

REDUCE - REUSE – REPAIR – RECYCLE – RESPECT - REFUSE

Working with these concepts as a curricular backbone can give us children who are ready for action as citizens in a sustainable world.

Invitation to Sweden

Finally, I would like to invite you all to the next OMEP congress. We are privileged to have been chosen as organisers and I hereby welcome you to the 26th OMEP World Congress in Göteborg, August 11-13, 2010. The theme of the congress is very aligned with my presentation here:

Children – citizens in a challenged world

- Sustainable Development
- Different Childhood
- Gender Equity and Equal rights

We have lots of projects going on in Swedish preschools around this theme and we hope to present many of them in 2010. You will find more information on the website www.omep2010.org.

Thank you for your attention!

Literatúra

Government Communication 2001/02:172. *Sweden's National Strategy for Sustainable Development 2002*. <http://www.regeringen.se/content/1/c4/28/86/46c330fd.pdf>

Långvik's preschool. (2002). *A book about eggs*. A portfolio with pedagogical documentation of a project.

Ministry of Education and Science. (1998). *Curriculum for the pre-school, Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes. <http://www.skolverket.se/sb/d/493/a/1302>

Pramling Samuelsson, I and Kaga, Y. (Eds.) (2008) *The contribution of early childhood education to a sustainable society*, Paris, UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159355e.pdf>

The Swedish Environmental Protection Agency. (2003) *Allemansrätten*. [Right to public access].

<http://www.allemansratten.se/templates/firstPage.asp?id=2058>

Ärlemalm-Hagsér, E. (2006). Gender, playing and learning in natural outdoor environment. In J. Brodin & P. Lindstrand (Eds). *Interaction in Outdoor Play Environments. Gender, Culture and Learning*. TKH-report No 47, Child and Youth Science, Stockholm Institute of Education.

Resumé

This paper introduces *learning for sustainable development* as a new task for the OMEP organisation and for OMEP's members. Sustainable development could be perceived as a new perspective for the early childhood curriculum. The concept is defined and discussed. A preschool project on hens and egg is presented as an illustration of how learning for sustainable development could be carried out in preschools. The children were encouraged by their teachers to explore questions about life and death, about the life of hens and the different conditions hens have. With the help of continuous pedagogical documentation and an enquiry-based approach the teachers organised rich learning opportunities. The children were active and involved and the project also resulted in changes in the economic routines for the preschools and schools in Värmdö.

As a conclusion *learning for life* is suggested as a possible guideline for early childhood education and care. The six R:s, Reduce, Reuse, Repair, Recycle, Respect and Refuse, also reach out towards sustainability and could serve as Reminders for the every-day activities.

Summary

Autorka je prezidentkou Národného výboru OMEP vo Švédsku a pracuje na Štokholmskej univerzite na vzdelávaní učiteľov pre detských a mladších študentov (mladších znamená asi mladší školský vek). Alva Myrdal bola jednou z prvých významných učiteľov, ktorí pripravovali (na vysokej škole) predškolských pedagógov a bola tiež prvou svetovou prezidentkou OMEP. Na švédskej univerzite si vážia a pokračujú v šľapajách J.A.Komenského. V poslednom období (rokoch) je najaktuálnejším problémom výchova a vzdelávanie (a tiež starostlivosť-care), smerujúca k trvalo udržateľnému rozvoju. Autorka v článku sa v krátkosti venuje histórii “learning for sustainable development” (VaV pre trvalo udržateľný rozvoj) a tiež aj základným podmienkam, ktoré pre život sú nevyhnutné a ktoré sústavne sú v oportunité, ako sú: globálne otepľovanie, dostatok čerstvej vody, vojnové konflikty, pandémie...V článku približuje projekt (The hen – sliepka), pomocou ktorého sa deti predškolského veku aktívnym spôsobom učia o podmienkach pre život, každodenných potrebách živých tvorov, vzájomnej pomoci, empatii a pod. Zároveň rozvíjajú u detí aj chápanie relatívnejších pojmov, ako sú čas, počet, základy ekológie i ekonomiky. Na univerzite v Štokholme robia veľa zaujímavých projektov pre učiteľov i deti predškolského veku. Viac informácií môžete nájsť na webovej stránke www.omep2010.org.

Kľúčové slová

sustainable development, preschool projekt, learning for life, holistic learning
udržateľný rozvoj, predškolský projekt (projekt materskej školy), učenie pre život, systémové vzdelávanie

Kontaktná adresa

Ingrid Engdahl
President of the Swedish OMEP Committee
Stockholm University
Department of Child and Youth Studies
www.buv.su.se
Sweden
e-mail: ingrid.engdahl@buv.su.se

LATEST DEVELOPMENTS IN ECEC IN SWITZERLAND

Najnovší vývoj v ECEC (výbor pre predškolské vzdelávanie) Švajčiarsku

Ulla Grob-Menges

1. General framework

Switzerland is a federalist organized country of 26 states (cantons). All concerns of education and social affaires are in the responsibility of these states; federal laws are missing.

Education and Care are regarded as different issues, provided by two types of institutions. These are Kindergarten (*école enfantine* and *scola dell'infanzia* in the French and Italian speaking parts) on the one side, day care centres (*crèches*, out of school care) on the other side.

Nevertheless there are two organisations on federal level trying to coordinate the issues concerning education and social affairs among the cantons.

- Education = EDK (Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education)
- Care = SODK (Swiss Conference of Cantonal Ministers of Social Affairs) *new*

2. Education

2.1 Situation given

The kindergarten is considered as a *preschool* as far as organisation is concerned. It is

- provided and organized by local school authorities,
- accessible for children of age of 4 years (some cantons 5 years / Tessin 3 years),
- Kindergarten-schedule follows the school schedule (timetable according to number of lessons/holidays),
- no fees have to be paid.

Statistics show that nearly all children (91%) are attending kindergarten two year before entering school. School-entry-age is 6 years.

2.2 Trends & Development

In the last 2 -3 years many cantons have passed new school-acts. The changes follow the same pattern:

- responsibility for kindergarten is transferred from community to canton level,
- attendance becomes compulsory (for at least one or both years of kindergarten),
- introduction of a curriculum,
- new forms are tested: Ground- or Basic Level.

The Ground- or Basic Level combines the Kindergarten grades and the 1st or 2nd primary school grade(s). This leads to age mixed class with an age span of 4 - 7/8 years. Team-teaching is introduced (1 KG- and 1 primary school teacher) to work with 19 - 20 children. The curriculum enlarges the traditional kindergarten “curriculum” with the goals of the primary grades. Reading, writing and mathematics are no longer prohibited to be taught. This is in fact the main purpose of the new entry level, because the past had shown that a considerable number of children were of the 2nd kindergarten-grade were keen to learn to read and to write (who could not be actively supported by the teacher) and another number of children were after 2 years still not yet “ready” to enter school. They either were left back or had to attend a special entry-level class that stretched the 1st class curriculum over two years. So now a child has 2 to 4/5 years time to pass the level – following his or her individual rhythm. The ground-/basic level is in fact the only part of a very progressive idea of the Conference of Canton Ministers of Education, which proposed to organize school as a whole into levels combining traditional (Jahrgang) classes together. As a result of the development teacher training has not only been moved to the Institutes for Pedagogy (university level) but to provide a new training for this combined level.

In 2006 an article was added to the constitution by 85% yes of the votes allowing the federal government to intervene, if the cantons do not “harmonizing” their legislation. On the other hand the conference of the ministers had already started to work out the project of HarmoS, an agreement of all cantons to harmonize the school systems. Some points are:

- the integration of kindergarten into primary school system,
- to make kindergarten compulsory,

- to have common standards (national tests),
- choice and start of foreign languages
- starting secondary level.

One aspect of the new legislation in the cantons is indeed new – it obliges the communities to organized after school care (so needed).

3. Care

3.1 Situation given

By its historical background, care is considered as welfare business.

There is only a weak legislative basis for the organization of care. Federal Degree of the reception of foster children exists since 1977, but it has not yet been put into legislative practice of the different cantons and if, in a different way. Responsibility is down on community level.

Taking care of a child is still considered as a “private” issue.

Under these circumstances it is not unexpected that the question of financing daycare is not as simple. There are different from of subsidies:

- nothing exists on federal level;
- while the cantons of Latin Switzerland pay 20% of salary of trained staff, only some cantons of German speaking Switzerland participate in financing care (Berne and Argovia)
- if public money is given into this sector, it is mainly given by community.
- it's parents who pay (income dependent rates or full cost rates)
- costs are at an average about 100 Fr. per child/day

An average day care centre can be characterized as follows:

While kindergarten is –similar to the first grades of school – only run a few hours a day, a childcare centre is open 11,5 hours. It is open 5 days a week and mostly throughout the year. Children do in their majority attend childcare centres 2 – 3 days a week.

There are now official statistics of this filed of activity (lack of federal law), but the information of the members of KiTaS give a plausible idea of the overall situation:

10% of the providers are public (community) and 90 % private, which are divided

between 70% non profit providers, 10% close to enterprises (for employees only) and 10% run by owners.

80% of the provider run 1 centre, 65% of the centres have 1 -2 classes/groups (class/group = 10-12 places).

While the personal of kindergartens are teachers trained in the Institutes of Pedagogy, the personal of the daycare centres are considered as workers in the social field. Since 2003 responsibility for these trainings is organised on federal level and has been integrated into the systematic of vocational training system which is independent from university studies. For the daycare centres personal exist 2 levels of vocational training:

- secondary III level: “Fachfrau/-mann Betreuung Kinderbereich” (possibility to acquire admittance to university level)
- tertiary B: dipl. KindererzieherIn HF

3.2 *Trends & Developments*

The matter of child care is “in”. Hardly a week goes by without an article in a leading newspapers or a TV report reflecting ECEC from the different angles. This is most probably due to the publishing of the so-called Familienpolitischen Plattform (platform on family policies) of the Swiss Association of Employers November 2000 demanding more day care. After this nearly every political party includes the reconciliation of family & work in their programme and demands more day care provisions.

The reasons are well known:

- A low birth-rate and the demographic development endangering the social security system;
- The reconciliation of work and family: 60% working mothers, but mainly part-time. Women are needed since there is an increasing lack of trained professional and women turn out to be better trained than men (majority in grammar school, majority in some and increasing percentage in most departments; better results;
- Developing the manpower resources by “educating children from the beginning”
- Integration of children with migrant backgrounds

3.3 *Results and measures taken*

Since 2003 a federal induce financing programme exists to set up day care provisions

(pre- and out of school; institutional and family based). Originally 200 Mio Fr. per 4 years were given, to be repeated once. There is an initiative for an amendment of the constitution to include a child's right for care. Care provisions seem to have become the top theme for all sorts of theses, economical, historical – but hardly pedagogical!

The child care sector is booming (e.g. City of Zürich: 4 times increase in the last 10 years, about 30% of all children under 4 years attend day care)

4. Problems

Though the integration of kindergarten into the “school-system” takes place since a couple of years, suddenly conservative groupings and parties realize that “educating young children is not good for them and will harm them.”

The lack of ECEC in our universities (no departments, no research) prohibits an academic discussion.

The demand for more care provisions exclusively under the aspect of reconciliation of work & family limits the discussion to quantity and hinders the understanding of quality. The child is hardly in the centre of the discussion.

The traditional split between education & care continues and seems to become definitely. To some extent Switzerland followed the French model, though it took longer to integrate kindergarten fully into the educational system. Though within each sector there are positive developments and kindergarten as well as childcare get more attention and possibilities than before, these developments take place within each sector separately. The recognition of the early childhood education is oriented at the school system. The increase of day care centres takes place within the social system. The future will show whether bridges can be built.

Resumé

Švajčiarsko je federáciou 26 kantónov, ktoré majú vlastnú kompetenciu na spôsob sociálnej starostlivosti i vzdelávanie. Federálne (spoločné pre Švajčiarsko) zákony chýbajú - nie sú. Napriek tomu sú na federálnej úrovni 2 organizácie, ktoré koordinujú

ciele vzdelávania a sociálnej starostlivosti – ministerstvá.

Starostlivosť i vzdelávanie detí predškolského veku sa realizujú dvoma spôsobmi – v materských školách a v denných opatrovateľských centrách. Materské školy sú riadené lokálnymi odborníkmi, sú bezplatné, organizované podľa základných škôl (vyučovacie hodiny a prázdniny), pre deti od 4 rokov (v niektorých kantónoch od 5 a v jednom od 3 rokov). Podľa štatistiky ich navštevuje 91% detí posledné 2 roky pred vstupom do školy. Povinná školská dochádzka je od 6 rokov.

Posledné roky sú zmeny napr. v kurikule, v povinnosti dochádzky. Zodpovednosť je na kantonálnej úrovni. Zavádzajú sa nové spôsoby VaV detí a k tomu sú pripravovaní novým spôsobom aj učitelia. Požiadavka je scentralizovať riadenie, resp. zadávanie cieľov v kindergartens. V roku 2006 bol za týmto účelom vypracovaný aj švajčiarsky projekt.

Zariadenia pre starostlivosť v centrách je v súkromných rukách, poplatky sú značne vysoké. O deti sa starajú nekvalifikovaní, resp. čiastočne kvalifikovaní pracovníci. Realizujú sa v prevažne nemecky hovoriacich kantónoch. Perspektívou vo Švajčiarsku má byť kvalitné predškolské vzdelávanie, s požiadavkou začleniť ho do školského systému. Odporcovia z konzervatívnych radov tvrdia, že skoré vzdelávanie nie je pre deti dobré a škodí im... Napriek tomu sa postupne buduje predškolský vzdelávací systém, ktorý preferuje predškolské vzdelávanie v školách (materských) pred centrami sociálnej opatery. Perspektívou je centrálné riadenie (celošvajčiarske) v zadávaní cieľov, úrovne kurikula, požiadaviek na vzdelanie učiteľov.

Kľúčové slová

kindergarten, day care center, education, care, development, result, social security system, canton, federal level

materská škola, denné opatrovateľské centrum, vzdelávanie, starostlivosť (opatera), vývoj, dopad, sociálny ochranný systém, kanton (okres), federálna úroveň

Kontaktná adresa

Mrs. Ulla Grob – Menges
OMEP Switzerland
Glockengasse 4
CH – 8001 Zuerich
Switzerland
e-mail: ugm@kritas.ch

SOUČASNOST A BUDOUCNOST ČESKÉHO PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V EVROPSKÉM KONTEXTU

The Present and the Future of the Czech Preprimary Education in the European Kontext

Zora Syslová

1. Východiska cílů vzdělávání v ČR

S přehodnocováním vzdělávacích cílů souvisel přerod z totalitní na demokratickou společnost po roce 1989 a vstup do Evropské Unie. Do té doby se náš systém vyvíjel po dobu téměř padesáti let odlišně od ostatních západoevropských zemích.

To, co bylo v minulých letech charakteristické pro předškolní vzdělávání můžeme doložit výsledky longitudinální studie z let 1980 – 1989, která byla provedena pracovníky hygienické služby Státního zdravotního ústavu (Šulcová 1989). Zabývala se riziky, které brání optimálnímu rozvoji dítěte v prostředí školy.

Její součástí bylo šetření v mateřských školách. Z pozorování, rozhovorů a studia Programu výchovné práce pro jesle a MŠ v porovnání s vývojovými potřebami dětí a jejich skutečným naplňováním, byla vytipována pravděpodobná rizika a zdroje nepřiměřených a nadměrných zátěží v pedagogickém procesu MŠ, ke kterým patřilo např.:

- chybějící postupná adaptace
- vysoký počet dětí na třídách
- absence individuální práce s dětmi
- výchovná zaměstnání, která dostatečně nerespektují individuální tempo dětí, čímž vzniká chronická situace spěchu
- mylné chápání MŠ jako přípravy na základní školu
- převládající řízené činnosti ve vnuceném tempu místo činností spontánních
- přílišné akcentování rozvoje intelektových funkcí na úkor ostatních, zejména emocí

Obdobné výsledky týkající se individuálního přístupu se objevily v Národní zprávě o stavu

předškolní výchovy, vzdělání a péči o děti předškolního věku v České republice z roku 2000 (s.30): „učitelky MŠ neberou prakticky vůbec žádné zohlednění k individuálním potřebám dětí. Nakonec ani větší důraz, jež kladou učitelky a ředitelky spíše na názory a potřeby zřizovatele než na návrhy rodičů, nevyznívá příliš ve prospěch skutečně individuálnímu přístupu k dětem“.

Východiska při formulování cílů vzdělávání můžeme hledat v tzv. Zelené knize (České vzdělávání a Evropa, 1999) a v tzv. Bílé knize (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001).

Zelená kniha přinesla analýzu vývoje českého vzdělávání a úvahu o její budoucnosti v kontextu evropské vzdělávací politiky.

Zastřešujícím cílem Evropské unie je co **největší rozvoj a využití lidského potenciálu**.

Jde o rozvoj moderní společnosti vědění, tzv. učící se společnosti, ve které by jednotlivci i sociální skupiny byli schopni žít a pracovat v rychle se měnícím prostředí. Důležitou součástí tohoto konceptu je **celoživotní učení**. Základem celoživotního učení je počáteční vzdělávání, neboť „Schopnost učit se v dospělosti totiž do značné míry závisí na raných školních letech. Učení je kumulativní proces a je velmi obtížné a nákladné napravovat špatné návyky ze školy.“ (České vzdělávání a Evropa, 1999, s. 42)

Další oblastí, kterou je nutné zohlednit ve vzdělávacím systému je **vytvoření předpokladů pro soužití v pluralitní společnosti**. K nim patří např. výuka cizích jazyků, výchova k demokracii a uplatnění multikulturních aspektů ve vzdělávání.

Aby bylo možné realizovat koncept celoživotního učení a důsledně respektovat a uplatňovat demokratické postupy v životě školy, týkala se doporučení těchto oblastí:

1. Nové pojetí kurikula

- Změnit zaměření školy z tradičního předávání znalostí na rozvoj tzv. klíčových kompetencí. „Nové pojetí kurikula zdůrazňuje samostatné myšlení, kritičnost, výběr a třídění informací, schopnost aplikace a využití informací při řešení problémů“ (České vzdělávání a Evropa, 1999, s.50). Škola by měla motivovat žáka, aby se po celý život učit chtěl. Měla by stimulovat jeho aktivitu, tvořivost, poskytovat místo pro experimentování, vytvářet prostor pro jeho seberealizaci a dávat příležitost, aby měl úspěch.
- Uplatňovat dvouúrovňový model kurikulární politiky – v tzv. *národním kurikulu* vypracovat závazné rámcové dokumenty a vytyčit obecné cíle, na jejichž základě si každá škola zpracuje svoje *školní kurikulum*.

2. Změny v řízení škol

- Decentralizace v horizontálném (tj. státní správa, samospráva a sociální partneři) i vertikálném (tj. jednotlivé úrovně řízení - centrální, regionální a místní) směru.
- Zvýšení autonomie škol, tzn. posílení kompetencí ředitelů škol.
- Zajišťování kvality systematickou evaluací, a to jak externí, tak sebeevaluaci škol.
- Diverzifikace finančních zdrojů, která by umožnila rozšířit normativní metodu financování o další hlediska, jakými je např. kvalita či kompenzace znevýhodnění.

Předškolního vzdělávání se v Bílé knize týkala doporučení ve třech oblastech (2001, s.46):

- zajistit každému dítěti předškolního věku zákonný nárok na předškolní vzdělávání a na reálnou možnost je naplnit;
- vypracovat rámcový program pro předškolní vzdělávání a v něm formulovat rámcové cíle, obsah a předpokládané výsledky vzdělávání (kompetence dítěte);
- vzhledem k potřebě zvládat širší spektrum odborných, speciálně pedagogických i sociálních znalostí a dovedností pedagogů v předškolním vzdělávání zajistit jejich vysokoškolské vzdělávání.

Jak byla výše uvedená doporučení implementována do zákonných dokumentů a jakým způsobem se odrazila v předškolním vzdělávání si uvedeme v následující kapitole.

2. Postavení předškolního vzdělávání ve školském systému ČR

Od roku 2003 se podstatně změnilo řízení celého systému školství. Došlo k rozsáhlým decentralizačním procesům a reforma veřejné správy přinesla školám změnu zřizovatele a posílila zapojení představitelů obcí a regionů, rodičů a sociálních partnerů do řízení škol. Kraje spolu s obcemi byly zplnomocněny k řízení vzdělávání na místní úrovni. V tomto roce se také všechny typy škol staly právními subjekty, což posílilo kompetence také na základní úrovni řízení škol. Tato změna znamenala pro školy, zejména pak pro ředitele, obrovskou zátěž především v oblasti právní a ekonomické.

Finance jsou školám přidělovány ze dvou zdrojů. Stát přiděluje prostředky na přímé náklady na vzdělávání, což jsou především mzdové prostředky a prostředky na další vzdělávání a učební pomůcky. Zřizovatel přiděluje finanční prostředky na provozní náklady, tzn. na energie, opravy a další materiály. Zatím se ve financování škol

neprojevuje žádné zohlednění kvality.

Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) právně ukotvil snahy o proměnu tradiční školy. K obecným cílům vzdělávání patří např. zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, vzájemná úcta, respekt, názorová snášenlivost, solidarita a důstojnost všech účastníků vzdělávání, zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod, pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost.

Předškolní vzdělávání se stalo součástí vzdělávací soustavy ČR. Je první etapou celoživotního vzdělávání a mateřské školy už nejsou předškolním zařízením, ale jsou druhem školy. Do mateřské školy jsou zpravidla přijímány děti ve věku od tří let. V roce, kdy dítě do konce srpna dovrší šesti let, jde k zápisu a přechází k 1. září do základní školy. Pokud dítě nedozrálo pro vstup do ZŠ, lze mu odložit školní docházku až o 2 roky.

Děti navštěvující mateřskou školu platí tzv. úplatu. Její výši stanoví ředitelka MŠ, nesmí však převýšit 50% ročních provozních nákladů na 1 dítě. Děti v posledním ročníku, tedy rok před vstupem do ZŠ jsou od této povinnosti osvobozeny.

V současné době se zvažuje možnost opustit tuto možnost, neboť přináší ekonomickou zátěž mateřským školám a nepřinesla očekávaný efekt, tzn. zapojení dětí ze sociokulurně znevýhodněného prostředí do předškolního vzdělávání.

Přesto je procentuální účast na preprimárním vzdělávání v ČR velmi vysoká. Pětiletých dětí dochází do MŠ 98%, čtyřletých 81% a tříletých 55% (Analýza vzdělávací politiky, 2002, s.34).

Mateřská škola, stejně jako ostatní typy škol, se stala samostatným autonomním právním subjektem, ve kterém ředitelka jako statutární orgán plně zodpovídá jak za pedagogický, tak ekonomický rozvoj školy. Od září 2007 musí mít všechny mateřské školy (stejně jako školy základní) vypracovány svůj školní vzdělávací program na základě požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Od roku 2007 vstoupila v platnost také povinnost vlastního hodnocení školy, tzv. autoevaluace.

V současné době je v České republice celkem 4 815 mateřských škol, z toho 121 s upraveným vzdělávacím programem (dříve speciální mateřské školy, dnes zřízené pro děti se zdravotním postižením). Síť mateřských škol je tvořena převážně ze státních škol, kde je zřizovatelem MŠMT (8 MŠ), kraj (81 MŠ) nebo obec. 73 škol zřizují soukromí

zřizovatelé a církevních škol je 22. Část této sítě tvoří školy, které jsou přijaty do certifikované sítě Škol podporujících zdraví (100 MŠ). Nepatrné procento tvoří alternativní školy – Montessori, Waldorf a Daltonský plán.

V roce 2004 vešel v platnost Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. K dnešnímu dni jsou schválené ještě i rámcové programy pro základní a gymnaziální vzdělávání. Všechny programy spojují cíle vedoucí k celoživotnímu učení (viz tabulka). Jsou jimi:

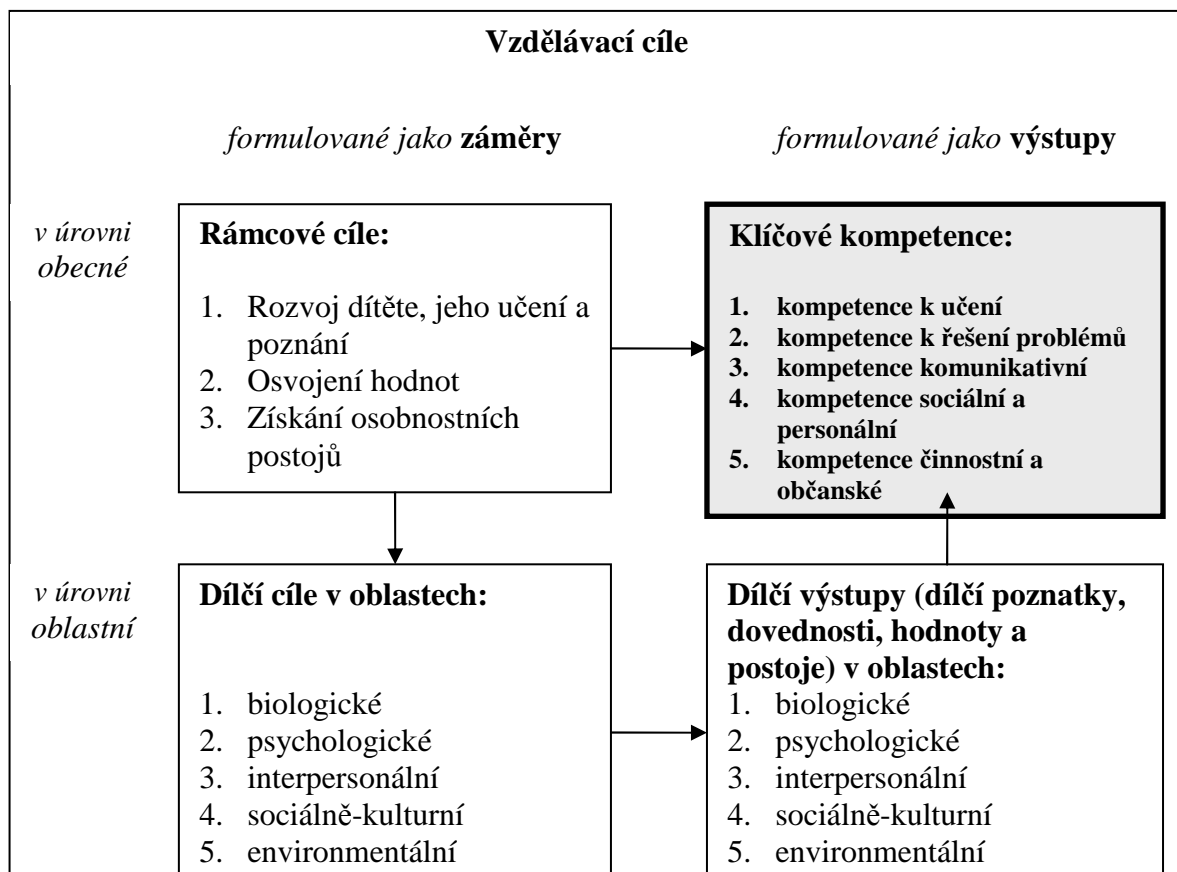
1. Rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení
2. Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
3. Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí

Ústřední pozici ve všech rámcových vzdělávacích programech – pro předškolní, základní, gymnaziální i další vzdělávání získávají tzv. **klíčové kompetence**. Jsou jimi kompetence pro *učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské* (viz tabulka).

Poznatky lékařů, psychologů a pedagogů dokazují, že co si dítě odnese ze zkušeností a podnětů v prvních letech života, je trvalé. Proto je tak důležité, aby si již dítě předškolního věku osvojovalo základy klíčových kompetencí. Ty jsou v současném systému vzdělávání formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.

V rámci klíčových kompetencí jsou v RVP PV formulovány kompetence, kterých by mohlo dosáhnout dítě předškolního věku.

Tabulka (RVP PV, 2004, s.19)



Z výše uvedeného je patrné, že téměř všechna doporučení jak Zelené, tak Bílé knihy byla zapracována do zákonných dokumentů. Výjimkou je vysokoškolské vzdělávání učitelek MŠ a dvouúrovňové kurikulum. České republiky schází zastřešující národní kurikulum a k výkonu povolání učitelky mateřské školy stačí pouze středoškolské vzdělání.

3. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

V předcházející kapitole jsme si uvedli jednu ze zásadních oblastí předškolního vzdělávání a tou je obsah vzdělávání postavený na rozvoji kompetencí. Kompetence jsou rozvíjeny prostřednictvím pěti oblastí, které odpovídají vyvíjející se struktuře vztahů dítěte k sobě samému, k druhým lidem a k okolnímu světu. Jedná se o oblast *biologickou*, *psychologickou*, *interpersonální*, *sociálně-kulturní* a *environmentální*. Ty odpovídají interakčnímu a celostnímu pojetí obsahu vzdělávání, který se odráží v celém RVP PV a tím dochází k odklonu od výchovných složek typických pro programy před rokem 1989.

V rámci oblastí jsou v RVP PV vytyčeny dílčí cíle, které vyjadřují, co by měla učitelka MŠ v rozvoji dítěte podporovat s ohledem na jeho možnosti a schopnosti. I tady je zřetelný rozdíl mezi dřívějším pojetím, kdy byly formulovány úkoly pro učitelku, které směřovaly k vyrovnání rozdílů mezi výkony jednotlivých dětí.

Zcela nové je formulovanie rizik, ktorá by mohla ohrožovať naplňovanie výchovné vzdelávacích zámier. Jde o také vytváranie podmienok a chováni učiteľky, ktoré brzdí rozvoj plánovaných kompetencií. Jde napr. o

- nedostatok času a prostriedkov pre spontánnu hru, k jej rozvinutiu a dokončeniu
- nepriemerné nároky na dieťa, časté negatívne hodnotenie, keď dieťa opakovane prežíva pocit selhania
- spech a nervozita, obmedzovanie možností dieťaťa dokončovať činnosť v individuálnom tempe, nevhodné zásahy a prerušovanie činností detí dospelými
- nevhodné vzory a modely chováni (netaktná komunikácia, nedostatok sociálneho citenia, ohľaduplnosti a tolerance, necitlivé vzťahy a postoje okolia)
- nedostatok empatie, neposkytovanie empatickej odezvy na problémy dieťaťa
- autoritatívne vedenie, direktívne zachádzanie s deťmi
- manipulácia dieťaťa tzv. pozitívnymi prostriedkami (citovými prostriedkami, chválením bez opodstatnenia)
- príliš časté vystupovanie pedagoga v roli sudcu
- ironizovanie a znevažovanie úsilia dieťaťa

Pro rozvoj kompetencií je dôležité, aby boli v materskej škole vytvárané vhodné **podmienky** a také **pedagogický styl** musí odpovedať súčasným cieľom vzdelávania.

Jak vyzerá prostredie v škole souvisí nejen s rozvojem kompetencií, ale také s demokratizaci vzdelávania. Jde o celý komplex charakteristik, který vytváří dostatečně přitažlivé, stimulující a motivující prostředí pro rozvoj aktivního, tvůrčího a úspěšného člověka. V RVP PV jsou formulovány požadavky na věcné podmínky, životosprávu, psychosociální podmínky, organizaci, řízení materské školy, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů.

V praxi to znamená, že napr. pro to, aby dieťa mohlo byť samostatné a vyberať si hry a činnosti podľa svojich potrieb a zájmov, musí byť hračky a materiály umiestnené na dobre viditeľnom mieste a dobre dosahovateľné, nikoli teda v vysokých uzavretých skrinách (vécna podmienky). Aby bola dobre vyvážená sloboda v rozhodovaní dieťaťa s povinnosťmi detí k sebe navzájom, je nutné vytvoriť v triedach tzv. pravidla súžitia (psychosociálna podmienka) atď.

V psychosociálnych podmienkach nájdeme formulácie týkajúce sa pedagogického stylu učiteľky. Napr. (RVP PV, 2004, s.33):

Pedagogický styl, resp. spôsob, jakým jsou děti vedeny, je podporující, sympatizující, projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací pedagoga s dětmi. Je vyloučeno manipulování s dítětem, zbytečné organizování dětí z obavy o časové prostoje, podporování nezdravé soutěživosti dětí. Jakákoli komunikace s dítětem, kterou dítě pociťuje jako násilí, je nepřipustná.

Je uplatňován pedagogický styl s nabídkou, který počítá s aktivní spoluúčastí a samostatným rozhodováním dítěte. Vzdělávací nabídka odpovídá mentalitě předškolního dítěte a potřebám jeho života (je dítěti tematicky blízká, jemu pochopitelná, přiměřeně náročná, dítěti užitečná a prakticky využitelná.)

Pedagog se vyhýbá negativním slovním komentářům a podporuje děti v samostatných pokusech, je uznalý, dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte a přiměřeně na ně reaguje pozitivním oceněním, vyvaruje se paušálních pochval stejně jako odsudků.

Ve vztazích mezi dospělými i mezi dětmi se projevuje vzájemná důvěra, tolerance, ohleduplnost a zdvořilost, solidarita, vzájemná pomoc a podpora. Dospělí se chovají důvěryhodně a spolehlivě (autenticky).

Pedagog se programově věnuje neformálním vztahům dětí ve třídě a nenásilně je ovlivňuje prosociálním směrem (prevence šikany a jiných sociálně patologických jevů u dětí).

V předškolním vzdělávání došlo ke změnám nejen v oblasti cílů, ale zejména v přístupech a způsobech práce s dětmi. Centrem zájmu již není učitelka se svými úkoly pro děti, které jí byly předem dány tzv. časově tematickými plány a jejichž plnění si kontrolovala. Nyní se středem pozornosti stává každé jednotlivé dítě. Povinností učitelky je dobře poznat individualitu dítěte, uspokojovat jeho potřeby a rozvíjet je na základě jejich možností. Kontrolu provádí také, ale zcela odlišným způsobem. Nyní nejde o výčet činností, které „splnila“, ale o to vyhodnotit, jak tyto činnosti dětem pomáhají v rozvoji kompetencí.

Již není jedním z hlavních úkolů udržení kázně ve třídě. Typický byl až nepřirozený klid dětí a slyšet bylo zpravidla jen učitelku. Nyní je pokládáno za důkaz dobře zvládnutého pedagogického umu předškolního pedagoga živost dětí, jejich komunikativnost a tvořivá hra bez viditelnějších zásahů učitelky. Učitelka se stává dítěti partnerem a ve třídě působí spíše jako „koordinátor“ her než jejich vedoucí.

Základní filozofií předškolního vzdělávání je *„maximálně se přizpůsobovat vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a*

dbát, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována“ (RVP PV, s.18), což souvisí především s **individualizací vzdělávání**. K povinnostem pedagoga patří vycházet z pedagogické analýzy, což znamená pravidelně sledovat a vyhodnocovat individuální potřeby a zájmy dítěte, znát jeho aktuální rozvojový stav i konkrétní životní a sociální situaci, ve které se nachází.

K dalším požadavkům na práci učitelky MŠ patří např. uplatňovat **spontánní sociální učení**, založené na principu nápodoby. Tomu odpovídá např. uspořádání věkově smíšených tříd, které souvisí s učením se od sebe navzájem. Prostor, který učitelka dává dětem, namísto, aby sama vysvětlovala a podávala informace, je důležitý právě z hlediska učení. Tím, že děti musí ostatním kamarádům vysvětlovat, co mají dělat a jak, pomáhat apod., jim pomáhá při jejich vlastním rozvoji.

K doporučeným metodám a formám práce patří **metoda prožitkového a kooperativního učení**. Dětem by měl být dán dostatek prostoru pro spontánní aktivity a vlastní plány. Pedagog je zde charakterizován jako průvodce dítěte na jeho cestě za poznáním, který by měl v dítěti probouzet aktivní zájem o sledování dění kolem sebe, naslouchání a objevování. „*Nemůže být pouze tím, kdo dítě „úkoluje“ a kontroluje plnění těchto úkolů“* (RVP PV, s.18).

Další změnou, kterou s sebou přinášejí požadavky RVP na předškolní vzdělávání se týká denního uspořádání činností. Režim dne již není rozložen a dán tak, jako tomu bylo v posledním Programu výchovně vzdělávací práce pro jesle a mateřskou školu (1984).

V dopoledních hodinách musely probíhat následující činnosti v jasně vymezeném časovém období:

- hry a činnosti dle volby dětí
- ranní cvičení
- svačina
- zaměstnání

V takto strukturovaném dopoledním bloku převládaly činnosti organizované a připravované učitelkou, takže dětem zbývalo jen velmi málo času k jejich základní činnosti jakou je volná hra. Zejména při „zaměstnání“ nebyly brány žádné ohledy k individualitě jednotlivých dětí, neboť tato činnost byla určena všem dětem – pracovalo se frontálně, a ani úkoly a cíle nebyly diferencovány podle náročnosti.

Dnes jsou nahrazeny doporučením, aby v předškolním vzdělávání byly uplatňovány **aktivity spontánní a řízené**, „*vzájemně provázané a vyvážené. Tyto činnosti mohou probíhat zpravidla v menší skupině či individuálně“* (RVP PV, s.18).

RPV PV je podkladom pro vypracování vlastních školních vzdělávacích programů.

4. Reálný obsah činnosti mateřských škol

Na straně jedné jsou požadavky ukotvené v zákonných dokumentech a na straně druhé je realizace těchto požadavků v jednotlivých školách. Tady záleží na každém jednotlivém učiteli – jeho osobním příkladu, neautoritativním stylu výuky postaveném na skupinové a týmové práci, nikoli na soutěži atd.

Způsob implementace kurikulární reformy v praxi probíhá velmi individuálně a lze jej jen těžko zobecnit. O postupných krocích zavádění změn v mateřských školách se můžeme informovat ve výročních zprávách ČŠI.

Školní inspekce ve své poslední Výroční zprávě (2007) hodnotila kladně, že všechny MŠ měly zpracované svoje vzdělávací programy ještě před zákonným termínem. Úroveň kvality zpracování však byla různá. **Problémy se objevovaly při stanovení vzdělávacího obsahu a s vlastním hodnocením školy:** „Častější výskyt strategických chyb ve vedení mateřských škol zjistila inspekce v oblasti přijímání a prosazování opatření ke zlepšení kvality vzdělávání, což souvisí s dosud ne zcela osvojenými kompetencemi vytváření účinných systému vlastního hodnocení školy“ (Výroční zpráva ČŠI, 2007, s.6). Kvalitní se jeví vnitřní komunikace školy a týmová práce. Na dobré úrovni je také spolupráce s rodiči a zřizovatelem. V zavádění změn byla nejlépe hodnocena pohodová atmosféra ve třídách, partnerské vztahy a otevřená komunikace. Hůře byl hodnocen individuální přístup, dodržování pravidel ve třídách, možnost svobodného výběru z nabídky, podpora samostatnosti a vyvážený denní řád.

Podpora zavádění změn je závislá také na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Dříve centrálně vedené vzdělávání přechází na krajskou úroveň a především do oblasti nabídek soukromých vzdělávacích institucí. Kvalita a obsahová náplň však neodpovídá současným požadavkům Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Jde spíše o nabídky motivačních seminářů pro vedení činností dětí (např. práce s keramickou hlinou, batikování, drátkování) než o metodicky hodnotné rozšiřování pedagogicko-psychologické stránky práce učitelky MŠ.

V předškolním vzdělávání, ostatně jako v celé školské soustavě, stále přetrvává **vysoké procento žen**. Postupně se dostávají do mateřských škol také muži a to jak učitelé, tak ve funkci ředitelů MŠ.

Se vstupem do Evropské Unie jsou kladeny požadavky na **rozšíření výuky cizích jazyků již od mateřské školy**. Zatím není tento požadavek legislativně zakotven, ale jsou

připravovány kroky pro jeho začlenění do vzdělávacích programů.

Do budoucna bude nutné hlouběji rozpracovat a připravit metodické materiály pro **vlastní hodnocení mateřských škol**.

Škola je prvním prostředím, do něhož dítě vstupuje z rodiny, ve kterém především probíhá jeho socializace. Má sloužit jako model demokratické společnosti, jenž vede k toleranci, partnerství a spolupráci, má přispívat k utváření rovnocenných a odpovědných vztahů bez manipulace, strachu a agrese. Zpravidla však ve škole pracují lidé vychovaní ve zcela jiné politické kultuře, proto není jednoduché přijmout všechny důsledky demokratické praxe (Zelená kniha, s.54). Bude trvat ještě hodně dlouho než budou přijatá zákonná opatření vedoucí k demokratizaci vzdělávání skutečně implementovaná do života škol.

Literatúra

Analýza vzdělávací politiky. OECD, 2002. ISBN 80-211-0464-3

České vzdělávání a Evropa. (Zelená kniha) Praha : Tauris, 1999. ISBN 80-211-0312-4

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR, 2002. Dostupné na www.msmt.cz

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha). Praha : MŠMT, 2001. ISBN 80-211-0372-8

Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v České republice. Praha : MŠMT, 2000.

Program výchovně vzdělávací práce pro jesle a mateřské školy. Praha : SPN, 1984.

Rámcový program pro předškolní vzdělávání. Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005.

ŠULCOVÁ, E. *Význam předškolního věku pro zdravý vývoj populace*. Československá psychologie, 1989, ročník XXXIII, č.2, s. 193 – 204.

Vyhláška č.15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.

Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2006/2007. Praha, 2007. Dostupné na www.csicr.cz

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

Zákon č.563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících

Resumé

Príspevek se pokouší vystihnout postavení předškolního vzdělávání ve školském systému České republiky. Vychází z analýzy vývoje českého vzdělávání a úvahách o její budoucnosti v kontextu evropské vzdělávací politiky, tak jak byla prezentována v tzv.

Zelené knize.

Uvádí aktuální požadavky na kvalitu předškolního vzdělávání vyplývající z právních norem, mezi něž patří např. povinnost vypracovávat školní programy na základě požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a pravidelně vyhodnocovat svoji práci.

Pozornost je věnována obsahu předškolního vzdělávání, jak je prezentován v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, kdy klíčové kompetence a základní cíle získávají ústřední pozici. Kromě kompetencí jsou v něm také vymezeny požadavky na podmínky - materiální, organizační, personální, psychohygienické a pedagogické. Ty musí být vytvářeny tak, aby příznivě ovlivňovaly kvalitu výchovně vzdělávací činnosti a rozvoj kompetencí.

V závěru budou naznačeny trendy v oblasti předškolního vzdělávání v České republice.

Summary

The contribution makes an effort to give a true picture of the position of the preprimary education in the Czech educational system.

The starting points concerning with the transformation from totalitarian to democratic system after year 1989 and with entering into EU are formulated in the introduction. All characteristic points of the preprimary education from the past years are supported by the results of the essay from 1980-1989, which engaged by the risks of the child's optimal development in the school environment.

The analysis of the Czech education development and the exploration about the future in the context of European educational policy was presented by the suggestions of so called "Green book" – The Czech Education and Europe, 1999.

The next part of the contribution engages in the legal position of kindergartens, which the reform of the public administration brought.

When the new school law has been approved 1st of January 2007 the preprimary education became the part of the Czech educational system and it is the first stage of the long life education. The kindergartens are not only the preprimary facilities but they are a special form of the schools where children in the age of 3 to 6 are usually accepted to. The expenses are partly covered by parents („the parents payment“). The last year of the preprimary education is completely free.

All kindergartens are obliged to work according their school curriculum on the basis of the Frame National Curriculum since September 2007. The next new demand is the school

self-evaluation which is very actual topic for all schools.

The contents of preprimary education is also stressed according the presentation from the Frame National Curriculum. The key competences and the basic aims have a central position in all curricula – for preprimary, primary and secondary education. There are competence for learning, probleme solving, commucation, social and personal competences and civil and activities competences. These competences which are necessary for every child of the preschool age are formulated in the National Curriculum. There are also demands for the conditions – material, personal, pedagogical and psycho-hygienical. The conditions should be created well disposed to determine the quality of the education and development of the competences.

The implementation of all rules and recommendations at schools and trends on the field of preprimary education are described in the conclusion.

Kľúčové slová

cíle vzdělávání, postav, školský systém v ČR, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, obsah činnosti

Kontaktná adresa

Mgr. Zora Syslová
MŠ RADOST
Michalova 2
628 00 BRNO
Česká republika
e-mail: msradost@sky.cz

PRIMARY SCHOOLS FOR CHILDREN WITH DIFFICULTIES IN IRELAND

Základná škola pre deti s osobitosťami v Írsku

Jim Collins

Madame Chairperson, Ladies and Gentlemen.

My name is Jim Collins and I am principal of a primary school in the western part of Ireland. I want to thank you very much for the opportunity of speaking to you this afternoon.

Primary schools in Ireland cater for children between the ages of four and about twelve. There is therefore some overlap between our work and your area of interest at this conference. In our country there is no national public or free education system for children who are under four years of age. There is a growing private sector service which incorporates both child minding and / or a pre-school facility. In all cases the parents must pay for these services and it is expensive.

I am envious of my Finnish colleague who spoke earlier who told us about parents being paid a subsidy to stay at home to look after the child during the early years.

When looking at the topics for this conference, I noted the title “Respecting Individual Educational Needs of Children”. I am particularly interested in children with Special Needs, children with physical or mental difficulties.

At the outset we must ask ourselves what our role as educators is.

We must prepare children for life as happy and responsible citizens who are valued and valuable member of society. As educators we are helping to shape the society of the future. We certainly have the opportunity to try to influence its outcome. What kind of society do we want for the future. I would suggest a society that is both inclusive and tolerant, a society that promotes and encourages all its citizens, those who are able and those less able. In the past, certainly in Ireland, we did not have a society which was either inclusive or tolerant when it came to the question of children with physical or mental difficulties. We come from a time when children (and adults) with these problems were

conveniently hidden away in institutions and most of the population were unaware and unfamiliar with the real situation.

Our schools should always strive to achieve the highest standards in helping children to fulfil their potential as human beings. In our school we have experience of children with conditions such as cerebral palsy, down's syndrome and autism. Quite often we use the words “difficulty” and “problems” when discussing children with these conditions and while they are justified to a degree, I think we in schools should also use the word “opportunity” in this context. Our experience has been that it is an opportunity and a privilege to have special needs children in the school. We would favour the concept of total integration of children with special needs in the school with appropriate and adequate support. This support is vital and of course it does cost money. Financial resources available to education in all our countries are, of course, not infinite and do vary from place to place. It comes down to the importance we place on education and society. Do we value all our citizens equally? Is a special needs child a problem or an opportunity?

The integration of special needs children in school is a very positive experience for all involved. All children will flourish at many different levels when surrounded by a mix of able and less able children. A child with difficulties will progress much better in such an environment, much more than when only in the company of other children with problems. The other children without severe disabilities will see beyond the difficulties and handicap of their peers – the experience will enrich them and they will see the person inside. This experience has the potential to inform their view of disability throughout their lives. Educators have an opportunity to make a significant contribution to future society and effect positive change. This is the kind of society we should aspire to - where there is genuine integration of citizens of all abilities not just a politically correct but ultimately insincere acknowledgement of the rights of people with disability.

This idea works in our school. It cannot be done without some financial cost but more importantly it demands an open mind from all of us and a complete acceptance from all of us that all our children, whatever their strengths and weaknesses, are equal. All our children have the right not to be subjected to an educational apartheid based on a particular ability.

The final insult to our children is the titanic battle which parents of special needs children have, not the struggle to cope with their child's condition, but the lifelong battle with education and health authorities to achieve justice, equality and civil rights for their child. They should not fight that battle alone, indeed they should never have to fight it at all.

Thank you.

Resumé

Autorom článku je riaditeľ základnej školy v Mountshannon v západnom Írsku.

Základná škola v Írsku sa stará o deti od 4 do 12 rokov. Pre deti mladšie ako 4 roky nie je voľné ani ľudové vzdelávanie, ale patrí do sféry privátnej, medzi služby, za ktoré si rodičia platia a je to drahé.

Autor článku sa zameriava na rešpektovanie individuálnych fyzických a mentálnych potrieb detí so špeciálnymi potrebami a aká je v tomto úloha dospelého ako vychovávateľa a vzdelávateľa. V škole sa venujú deťom s poruchami mozgu, Downovým syndrómom a autizmom. Snažia sa ich pripraviť na život v spoločnosti. V praktickej integrácii detí so špeciálnymi potrebami medzi deti zdravé poukazujú na to, že starostlivosť o tieto deti nie je len problém, ale je to zároveň aj príležitosť. Príležitosť pre deti so špeciálnymi potrebami pre ich ďalší rozvoj a zároveň príležitosť pre ostatných na učenie sa tolerancii i dodržiavania práv všetkých ľudí bez ohľadu na ich status quo. Pomáhajú tiež rodičom týchto detí v nekonečnom boji rozvíjať ich deti i v presadzovaní ich zákonných práv a rovnoprávnosti v spoločnosti.

Kľúčové slová

tolerant society, content, extend, child with difficulties, rights

tolerantná spoločnosť, obsah (vzdelávania), poskytovanie, deti s osobitosťami, práva (detí)

Kontaktná adresa

Mr. Jim Collins
Principal
Iniscealtra Primary School
Mountshannon
Co. Clare
Ireland

THE SYSTEM OF CARE, EDUCATION AND UPBRINGING IN POLAND

Systém starostlivosti, vzdelávania a výchovy v Poľsku

Anna Wróbel - Małgorzata Narożnik

I. Care and Education System for children aged between 4 months and 3 years old.

Nurseries:

- Responsibility for nurseries is given to the Ministry of Health.
- Bodies responsible for running nurseries are local governments.
- A nursery is a Public Health Care Centre.
- Children aged between 4 months and 3 years old without care provided at home when their parents or guardians are working or studying are admitted to nurseries. The children are also admitted in the case of disability of their parents or guardians.

Structure of nurseries:

- the children are divided into 2 or 3 age groups
- there are 20 to 25 children in one unit
- the financial support is provided by:
 - local governments' funds
 - parents' payments (regular fee and cost of food)
 - other sources of income

The standards of care in nurseries are based on the Convention of the Rights of the Child and children's well-being is the priority in the functioning of those institutions.

Objectives of nurseries:

- to support child's individual development
- to co-operate with parents in the issues of education and care due to standardise the methods of nutrition and care, especially of children under the age of one year
- to create the children the conditions of care and education as close as possible to the home environment
- to give the children full safety and security
- to provide the children with nutrition according to current norms
- to give the children educational and medical care as well as to promote healthy habits in future life

The nurseries programme:

- includes full development of personality of a child like intellectual, physical and social aspects
- the role of the crèche is to educate the children to be brave, resolute, able to cope with their lives, well established in modern world and having good contact with their environment
- new methods of “education through fun” are used in nurseries. The forms of activities provide a balanced mixture of free play-time and education.

Employees of nurseries:

- basic care workers: childminders
- medical personnel: doctors, certified nurses, nurse aids, physiotherapy specialists
- psychologists
- lower medical personnel: orderlies

II. Care and Education System for children aged between 3 and 6 years

Kindergarten:

- Currently, there are 6,735 public kindergartens and 1,133 non-public and private together (data from 2007)
- Around 47,000 teachers work there; 86% of the total number of teachers have university degree, the remaining 16% posses pedagogical vocational diploma.
- In Poland, 44,6% of the children aged from 3 to 5 years old are subject to the kindergarten education. The figures in the cities constitute 62,7% to 70% of the total number of children attending pre-school education. In the rural areas only 21,4% of the total number of children go to kindergartens.
- 98% of 6-year-olds go to kindergartens.

The rules which constitute the running of kindergartens are set by the Ministry of Education in the Frame Kindergarten Statute.

- The kindergarten education includes the support of development and early education of children from the age of 3 to the time when they start attending the 1st class of primary school. It is possible, however, to admit a 2,5 year-old child to a kindergarten.
- Kindergartens provide care, education and learning in the atmosphere of acceptance and security. They create the conditions needed for the child to achieve the “school readiness” stage.

- The bodies responsible for running kindergartens may be the local governments, associations (e.g. parents' association) and individual people. They run respectively state(public), non-public and private kindergartens.
- Pedagogical programme of kindergartens is controlled by the Board of Education.
- Children at the age of 6 undergo compulsory pre-school preparation in regular kindergartens or one-year kindergartens with their premises in primary schools. In 2007 there were 9,491 pre-school units in primary schools.

Structure of kindergartens:

- Kindergartens are open from Monday to Friday, from 7 am. to 5 pm. It is possible to adjust the working hours to the needs of parents.
- Groups in kindergartens consist of up to 25 children; the age groups are: 3-year-olds, 4-year-olds, 5-year-olds and 6-year-olds. There are kindergartens which run so called "family groups" where children aged between 3 and 6 years old are together.
- In private kindergartens there are from 8 to 12 children in one group.
- In kindergarten unit there are 2 pre-school teachers working in shifts. They have to do 25 hours of teaching per week in groups of 3-year-olds, 4-year-olds, 5-year-olds. With 6-year-olds they have to teach 22 hours per week.
- Speech therapist and psychologist may as well work in the kindergarten.
- Integration kindergartens are created for children with special educational needs.
- If the parents are willing, additional classes, like music, arts and crafts or foreign languages, may be organized for the children.
- The expenditure for a child is paid by the body responsible for running the kindergarten and parents.

Other forms of pre-school education (since January 1 2008) - created to supplement the existing kindergartens:

- pre-school education complex – available only in some days of the week and pre-school centre – available all the year except for the breaks set earlier by the responsible body.
- In both institutions, the minimal working time is 3 hours a day and 12 hours a week.
- Both institutions should allow groups from 3 to 25 children taught by one teacher

Structural funds as opportunity for pre-school education:

The Sectoral Operational Programme of the Development of Human Resources 2004-2008 and the realization of the project: The Alternative Forms of Pre-school Education.

Owing to this, non-governmental organizations may implement their projects in parishes without kindergartens all over the country. Kindergarten pupil's clubs, pre-school centers and other institutions, where groups of 10 to 15 children attend education activities few times a week, emerged.

For the 2007-2013 period, European Committee has passed another operational programme: Human Capital run by the Ministry of Regional Development.

The programme will help to complete actions with the aim of improving the quality of Polish education, including increasing the accessibility of pre-school education, supporting the existing kindergartens and creating new ones.

The standards of care and education in kindergartens are based on the Convention of the Rights of the Child and guidelines of the Ministry of Education included in the Basic Programme of Pre-school Education.

Objectives of the kindergarten education:

- to support child's development in the direction of their individual potential and development possibilities in relation to socio-cultural and natural environment..

Kindergarten programme:

The Ministry of Education has issued the Basic Programme of Pre-school Education which is binding in the whole country. Basing on this, Pre-school Education Programmes are created:

- programmes submitted to the Ministry of Education and reviewed by the Ministry specialists. The Ministry then publishes the list of the programmes. Currently, there are 53 possible options that teachers can choose from (they concern e.g. the general pre-school education, teaching English language, health education, for Lithuanian ethnic minority, elements of Information Technology, "Key to learning Silesian regional education", etc.)
- programmes developed by teachers for a particular institution (own programmes) which are reflecting and fulfilling the needs and characteristics of an individual kindergarten.

Education in kindergarten:

1. Each kindergarten develops its own idea of pedagogical approach derived from

the needs and expectations of the children and their parents as well as environmental and social conditions.

2. The principal rule of the teachers' work is an individual approach to each child, their needs and abilities. Teachers organize the children's teaching process, they examine and recognize the needs and expectations of the children. They also create the conditions needed to achieve independence.
3. In small child's education, the holistic approach towards the surrounding world is very important. Other aspects, like self-discovering the world through observation, experimenting, discovering and gaining new abilities through activities, play a vital role as well.
4. Fun is the basic form of activity.
5. Individual work, work in small teams and with the whole group are the basic forms of organization of teaching.
6. Activating methods, especially project work, are the most commonly used methods of work.
7. Kindergarten puts a lot of emphasis on child's creative activity, like art and crafts, musical, physical activity and drama.
8. All activities are undertaken with close co-operation with parents. They take active part in the life of the kindergarten, they partially organize its work. The forms of co-operating with the parents are the following:
 - family events, kindergarten celebrations
 - family theatres
 - common education activities
 - integration trips
 - adaptation sessions
 - Kindertartens emphasize the health and ecological education.

Plans of changes in the education system

Lowering the school age by a year – children aged 6 years will start school. Schedule of changes connected with lowering school age:

- Assumptions to the project of the act about the changes in the Education System act – April 2008
- Project of the general education curriculum adopted to the lowered school age – June 2008

- Schedule of school age lowering and project of the act changing – to September 2008
- Organisational preparation and modification of school books – to June 2009
- Beginning of changes which implementation will take 6 years – September 2009. Next year six year olds born in the first half of year 2003 may start school together with the seven year olds. Following year children born in the second half of the year 2003 would begin school education together with the six year olds born in 2004. 1 September 2011 would be the date since all six year olds would have a duty to start school.

OMEP of Poland in 2008 - proposals of the Polish Committee OMEP

1. Creating of homogeneous system of elementary education of the child aged 3-9 with the coherent curriculum for children and students, with common rules of school and kindergarten activity, with common areas of work with a child and student, with the isolated specific areas for kindergarten and school.
2. Popularisation of kindergarten (for three and four year olds) and compulsory kindergarten for five year olds.
3. Consulting and making opinions of the polish education system changes' proposals.

Resumé

Deti od 4 mesiacov do 3 rokov, ktorých rodičia sa nemôže o ne starať počas dňa (zamestnaní, študujúci, telesne postihnutí a pod.), navštevujú verejné zdravotnícke zariadenia (jasle), zriadené so súhlasom ministerstva zdravotníctva a za ich priebeh zodpovedná miestna štátna správa. V skupinách rozdelených podľa veku je 20-25 detí. Opatera – starostlivosť, zdravotná, rozvíjajúca ako aj personálne zabezpečenie sa podobá našim bývalým detským jasliam. Finančne sú zabezpečené miestnou štátnou správou, poplatkami od rodičov a sponzorskými príspevkami.

Deti od 3 do 6 rokov (resp. Kým neprejdú do 1. ročníka ZŠ) navštevujú materské školy (44,% 3-5 roč. detí a až 98% 6-ročných detí). Zo 47 tisíc predškolských pedagógov má 86% vysokoškolské vzdelanie...

V Poľsku bolo v roku 2007 – 6 735 verejných a 1,133 neverejných a súkromných MŠ. 9 491 MŠ je integrovaných do ZŠ. Organizácia je podobná ako u nás, v triede je 25 detí. V tomto roku boli odsúhlasené zmeny v edukačnom systéme detí predškolského veku

s akcentom na nové kurikulum.

Kľúčové slová

nursery, kindergarten, care, education, upbringing

jasle, materská škola, starostlivosť, vzdelávanie, výchova

Kontaktná adresa

Ms Ma Anna Wróbel

President of Polish Committee of OMEP
Poland

e-mail: wrobel.a@wp.pl

Ms Ma Małgorzata Narożnik

A member of Polish Committee of OMEP
Poland

e-mail: malgorzata.naroznik@wp.pl

UPLATNENIE OROFACIÁLNEJ REGULAČNEJ TERAPIE U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU S VIACNÁSOBNÝM POSTIHNUTÍM

Oro-facial regulation therapy in pre-school children with multiple disablement

Eva Matějíčková

Obdobie predškolského veku trvá približne od troch do šiestich rokov. Koniec predškolského veku, resp. koniec jeho fázy býva u každého jedinca individuálny. Je daný súbehom faktorov fyzického a sociálneho veku a podľa Eriksona (1963) je označovaný ako vek iniciatívy s ktorým súvisí potreba účelne regulovanej aktivity. Výsledkom je príprava žiaka na školu, t.j. školská pripravenosť – školská zrelosť.

Fenomén školská pripravenosť predstavuje určitú zrelosť CNS, ktorá v sebe snúbi schopnosť koncentrácie pozornosti, podmienenie lateralitu ruky, rozvoj senzomotorických schopností, určitý stupeň autoregulačných procesov. Nemalý podiel reprezentuje rozvoj zrakového, sluchového vnímania, poznávacích procesov a schopnosť dieťaťa na určitej úrovni rešpektovať povinnosť.

Skúsenosti z práce s deťmi predškolského veku s viacnásobným postihnutím priniesli zistenie, z ktorého rezultuje pretrvávajúci nedostatok techník a skúseností u učiteľov umožňujúci im v širšej miere rozvíjať „rizikové skupiny detí“, ich pripravenosť na školu s cieľom prispieť:

1. K poznatkom rozširujúcim možnosti pozorovania dieťaťa,
2. k podpore procesu individuálneho prístupu učiteľa k žiakom,
3. k navodeniu inhibičnej polohy dieťaťa, ktorá významnou mierou prispieva k navodeniu koncentrácie dieťaťa a jej rozvoju,
4. k zlepšeniu dýchania, príjmu potravy, orálneho zdravia,
5. k uľahčeniu poznávacích procesov (zrakové, sluchové vnímanie),
6. k zlepšeniu motoriky, senzomotorickej koordinácie, manuálnej zručnosti a používaniu pomôcok,
7. k rozvoju reči, komunikácie,
8. ku kompetenciám dieťaťa pri hre a prvkom samostatnosti,
9. k navodeniu a upevneniu motivačne regulačných procesov.

Významnú zložku procesu individuálneho prístupu učiteľa k dieťaťu predškolského veku s viacnásobným postihnutím tvoria práve diagnostické možnosti a schopnosti pedagóga. Pri skúmaní lekárskeho správ a správ od medzirezortných odborníkov vyplýva, že v mnohých prípadoch sa jedná o deti predčasne narodené a následkom pridružených

porúch o deti vo vývine ohrozené. Z toho dôvodu fyzický vek sa nerovná mentálnemu veku a už vôbec nie funkčnému veku. Z našich pozorovaní vyplynulo, že veľkú skupinu detí vo veku tri, až šesť rokov v predškolskom zariadení tvoria deti, ktoré pri príjme potravy by mali používať vzory žuvania rovnajúce sa uvedenému veku. Zistilo sa však, že u nohých detí s viacnásobným postihnutím pretrvával reflexný spôsob príjmu a spracovania potravy korešpondujúci s novorodeneckým obdobím a pretrvávajúci do troch mesiacov života. V období od nula do troch mesiacov nie je vytvorená koordinácia nádyh – prehltutie – výdych, rovnako nie sú prítomné laterálne pohyby čeľusti a prvé vzory žuvania. Z toho dôvodu príjem potravy sa odohráva na reflexnej úrovni a predstavuje pre mnohé deti stresové situácie (Matejičková, 2005). Rovnako i zaujatie kľudovej polohy si vyžaduje značnú námahu a neumožňuje deťom navodiť situácie s koncentráciou pozornosti. Rovnako býva poznamenaný vývin zmyslového vnímania, situácia súvisiace so zmenou polohy, s hrou, emocionalitou, osvojovaním noriem správania a socializáciou. Dá sa povedať, že deti predškolského veku s viacnásobným postihnutím sú ohrozené rizikovým vývinom, ktorý sa prejavuje nielen v kvantite pohybu a vnímania, ale hlavne jeho kvalite a funkčnosti.

K rozvoju osobnosti dieťaťa predškolského veku s viacnásobným postihnutím boli použité hravou formou prvky orofaciálnej regulačnej terapie priamo v triede. Časť z nich bola prezentovaná v časopiseckej literatúre (Matejičková, 2004, 2005).

Skúsenosti a výsledky preukázali, že v súčasnej dobe pri vzdelávaní detí predškolského veku s viacnásobným postihnutím sa vyžaduje tímová spolupráca odborníkov hlavne z hraničných odborov a ich vstup do triedy v priebehu vyučovacieho procesu. V tomto duchu bol umožnený i vstup zdravotnému personálu priamo do priestoru triedy pri uplatňovaní aktivít zabezpečujúcich orálne zdravie (Matejičková, 2004).

Prehľadila sa spolupráca s rodinou a so zdravotníckym personálom mimo prostredia ordinácie pri uplatňovaní Výskumného projektu NK 7834 – 3 IGA MZČR – 3, pod názvom

„Vypracování a ověření specifického preventivního programu pro děti s kombinovanými vadami a dysfunkcemi orofaciálního systému.“ Prax a výsledky preukázali, že u detí v predškolskom veku s viacnásobným postihnutím bolo vo väčšine prípadov postihnutie tvárových a šijových svalov súčasťou základnej diagnózy. Ak sa neliečila, mala za následok zhoršenie celkového stavu dieťaťa a jeho vývinu vo všetkých zložkách (Matejičková, 2004).

Literatúra

ERIKSON, E. H.: Childhood and society. Norton, New York, 1963.

MATEJÍČKOVÁ, E.: *Podpora sluchového vnímání u dětí s Downovým syndromem*. In: Děti a my, 4/2004, r. XXXIV, s. 30 – 31.

MATEJÍČKOVÁ, E.: *Podpora zrakového vnímání u dětí s Downovým syndromem*. In: Děti a my, 1/2005, s. 34 – 35.

MATEJÍČKOVÁ, E.: *Uplatnenie Orofaciálnej regulačnej terapie u viacnásobne postihnutých jedincov s dysfunkciami orofaciálneho systému*. In: Rigorózna práca, Univerzita Komenského Bratislava, Pedagogika mentálne postihnutých, 2004.

PILINOVÁ, A., MATEJÍČKOVÁ, E., LENČOVÁ, E., FOLTINOVÁ, J., PÍŠA, J.: *Orofacial dysfunction, drinking regimen and quality of life - long - term prospective study*. In: Central European Journal of Public Health, roč. 14, č. 4, 2006, s. 189-192, I - původní článek ve vědeckém / odborném časopise.

Resumé

Príspevok približuje uplatnenie orofaciálnej regulačnej terapie u detí predškolského veku s viacnásobným postihnutím pri spolupráci s učiteľmi v prostredí triedy. Pojednáva o skúsenostiach a výsledkoch, ktoré poukazujú na nutnosť tímovej spolupráce odborníkov hlavne z hraničných odborov a ich vstup do triedy v priebehu vyučovacieho procesu.

Summary

The speech gives a detail on practical application of orofacial regulation therapy concerning pre-school children with multiple disablement/handicap in cooperation with teachers within the classroom. It explains results and experience, that point at necessity of team cooperation of experts from transboundary disciplines and their entry into classroom during the educational process.

Klíčové slová

orofaciálna regulačná terapia, dieťa predškolského veku s viacnásobným postihnutím

Kontaktná adresa

PaedDr. Eva Matějičková
Klub rodičů a přátel dětí
s Downovým syndromem.
SPC a SMŠ Štíbrova 1691
182 00 Praha 8,
Česká republika
e-mail: evita@orofacial.cz

HUMANIZACJA PROCESU EDUKACJI ELEMENTARNEJ A REFORMA SYSTEMU OŚWIATY W POLSCE

The process of humanization elementary education and system of reform in Poland

Jolanta Karbowniczek

Zmiany, które dokonały się w edukacji na przestrzeni ostatnich lat związane są z głębokimi przemianami politycznymi, społecznymi i gospodarczymi. W Polsce wprowadzono nowy ustrój szkolny(1999).Struktura systemu oświaty obejmuje: etap przygotowawczy(przedszkole), I etap kształcenia zintegrowanego (klasy I-III), II etap (klasy IV-VI), gimnazjum, liceum, szkoły wyższe. Szkic ten odniesiono do podłoża fundamentalnego kształcenia dzieci, które stanowi edukacja elementarna. W nowej strukturze organizacyjnej jest ona ofertą dla dzieci w wieku od trzech do sześciu lat. Reforma oświaty powinna być oparta na systemie wielu wartości, w którym najważniejsza jest jednostka. Ten personalistyczny wymiar przedszkoli i szkół to także zachowanie podmiotowych relacji między wychowawcą, dzieckiem a rodzicami. Istotne znaczenie ma autonomia szkół i nauczycieli w procesie kształcenia i wychowania. Polscy reformatorzy priorytetową rolę przywiązują do opracowania aktów prawnych zachowujących równowagę pomiędzy potrzebą zmian a tradycją edukacyjną. Muszą również pamiętać o zadaniach przedszkoli, które napotykają na utrudnienia. Mimo to:

Przedszkole ma być miejscem przyjaznym dla dziecka.

Nauczyciel to mistrz, przewodnik, przyjaciel.

Autorytet, kompetencje, życzliwy stosunek, przekazanie wartości, wiedzy, i umiejętności są najważniejszymi jego predyspozycjami w edukacji elementarnej.

Przedszkole ma pomóc dziecku odpowiedzieć na pytanie: Kim jest i w jaki sposób ma żyć?

Diagnoza sytuacji oraz ocena elementów wspierających projekt reformy były podstawą do sformułowania trzech zasadniczych jej celów (W.Książek, 2001).,

Pierwszy – upowszechnienie kształcenia na poziomie średnim oraz wyraźny wzrost liczby osób podejmujących studia wyższe.,

Drugi – zwiększenie i wyrównanie szans dostępu do edukacji na wszystkich jej poziomach.,

Trzeci – sprzyjanie poprawy jakości edukacji przez przywrócenie właściwych

proporcji między przekazem wiadomości, kształceniem umiejętności a troską o rozwój osobowości(integracja procesów wychowania i kształcenia).

Jedną z kluczowych zasad trwającej w Polsce od 1999 roku reformy oświaty jest wielorodność organizacyjno- prawnych form, rodzajów,typów instytucji, kanałów uzyskiwania wykształcenia, treści kształcenia i technologii pedagogicznych. W nią wpisuje się wielopoziomowość życia przedszkoli, szkół, placówek opiekuńczo – wychowawczych, ich wewnętrznych stylów, zasad organizacyjnych, szerokie spektrum wyboru systemów, modeli, metod, środków i sposobów działalności dydaktyczno-wychowawczej. To wszystko składa się na sensotwórczy mechanizm rozwoju edukacji i demokratyzacji.(W. Prokopiuk,2003). Proponowane przeobrażenia nie dotyczą radykalnych zmian w samej strukturze edukacji przedszkolnej. Dotychczasowe rozwiązania są zgodne z założeniami wczesnej edukacji dziecka i należy odnosić się do nich przez kilka następnych lat. Podstawowym współczesnym dylematem edukacji elementarnej jest przesunięcie obowiązku szkolnego z siódmego na szósty rok życia dziecka. Decyzja ta może grozić masową likwidacją przedszkoli. W związku z niżem demograficznym i zmniejszaniem się liczby uczniów w szkole oznaczałoby to również przejście oddziału „zerowego” do szkół podstawowych, co może wiązać się z bezrobociem wśród nauczycieli. Koszt zapewnienia funkcjonowania jednego oddziału klasowego to w skali kraju bardzo wysoki wydatek dla budżetu państwa polskiego. Temat ten wciąż pozostaje dyskusyjny i otwarty, należy zastanowić się nad miejscem i warunkami prawidłowo przebiegającej edukacji sześciolatków, której humanizacja stanowić będzie jeden z najważniejszych celów. Humanizacja to przekształcenie procesu i warunków bytowania, pracy, uczenia się w taki sposób, aby wszechstronnie zaspakajały one potrzeby człowieka i służyły rozwojowi jego osobowości. Termin ten pochodzi od słowa „ humanizm”.

Powstał w epoce Odrodzenia. Na plan pierwszy wysuwał wolność, swobodę i pełnię życia człowieka. Obecnie używamy go w kwestiach określania konkretnej postawy ideowej. Humanizm pokazuje świat zbudowany dla ludzi przez ludzi, świat ich autonomicznych dokonań i pracy umysłowej, tworzony z niepokojem, krytycyzmem i nadzieją. Pedagogika humanistyczna w procesie wychowania i nauczania opowiada się po stronie „ dziecka” jako podmiotu edukacyjnego. Podstawową jej kategorią jest zasada poszanowania indywidualności, podmiotowości i godności ludzkiej wychowanka oraz jego prawa do wszechstronnego i pełnego osobowego rozwoju.

Przesłanki pedagogiki humanistycznej to:

- holistyczny rozwój osobowości człowieka,
- orientacja indywidualistyczno – personalistyczna,
- waluatywno- myślowy styl pracy z jednostką,
- czynnościowe podejście w rozwiązywaniu jego problemów,
- kulturologia procesów rozwoju.

Do najważniejszych zadań współczesnej pedagogiki humanistycznej zaliczamy:

(W.Prokopiuk,1998)

- twórczy rozwój jednostki,
- nasilenie podejść aksjologicznych,
- uwzględnianie w procesie edukacyjnym osobowości, indywidualności dziecka.

W edukacji elementarnej XXI wieku widoczny jest upadek kryzysu wartości, wspomina się natomiast o konieczności tworzenia kultury pozytywnych wzorców. Nauczyciel powinien być dla dziecka wzorem osobowym lub ideałem wychowawczym, ukazywać mu dobro, sprawiedliwość, piękno, przyjaźń, serdeczność, rzetelność, uczciwość, uczyć samodzielności, wytrwałości, dokonywania moralnych wyborów, podejmowania ważnych decyzji życiowych. Poprawne wychowanie to elastyczna „sztuka”. Nie odnosi się ono do spontanicznych działań dziecka lecz jest procesem ciągłym i długotrwałym. Należy zatem świadomie wprowadzać wychowanków w systemy pożądanych wartości. Środowisko rodzinne odgrywa tutaj zasadniczą rolę. Jest ono źródłem norm i wartości kształtujących postawy oraz światopogląd dziecka. Wychowawcza funkcja rodziny uważana jest za najważniejszą. Za pierwszy pomost między wychowaniem w rodzinie a placówką oświatową uważa się właśnie edukację przedszkolną. W przedszkolu wspomagany jest rozwój dziecka od najmłodszych lat jego życia. Pedagogizację rodziców na tym etapie uważa się za wyjątkowo istotną w dobie reformy. Więcej uwagi trzeba poświęcić tworzeniu się przedszkoli integracyjnych dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Uczą one wzajemnej akceptacji, tolerancji, zrozumienia, niesienia pomocy, serdeczności, koleżeństwa, sprawiedliwości, umiejętności tworzenia przyjaznego klimatu zabawy, świadomego podejmowania decyzji oraz dokonywania własnych ocen i wyborów. W edukacji elementarnej widoczna jest tendencja stawiająca sobie za cel wychowanie „Małego Europejczyka”, świadomego pochodzenia, z zachowaniem własnej tożsamości narodowej

oraz respektującego prawa człowieka. Wyrównaniu szans edukacyjnych służy ciągłość oddziaływań wychowawczo – dydaktycznych w całej edukacji elementarnej (przedszkole i klasy I-III). Aspekty ciągłości odnoszą się do: celów, kultury dzieci, programów nauczania, instytucji i organizacji. Planując zmiany przyjęto założenie, że skuteczne wyrównywanie szans edukacyjnych wymaga stopniowego upowszechniania wychowania przedszkolnego dzieci w wieku od trzech do pięciu lat oraz objęcie sześciolatków obowiązkowym rocznym przygotowaniem w przedszkolu lub oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej (2004 rok). Jest to pierwszy krok na drodze do powszechnego kształcenia. Koncepcja edukacji promującej rozwój, o której pisze K.Lubomirska (2003) może znaleźć wielu zwolenników, gdyż uczy wiary w siebie, ciekawości i niezależności emocjonalnej. Według autorki wyjątkowość edukacji dzieci uwarunkowana jest etapami rozwoju podstawowego. Istotne są tutaj również trzy rodzaje celów:

- rozwijanie cech podstawowych (poczucie własnej wartości, wiara w siebie, ciekawość),
- stymulowanie rozwoju(komunikowanie się, wyobraźnia, kreatywność, zdolność rozumowania, rozwiązywanie problemów, umiejętność zabawy, umiejętność poszukiwania),
- przyswajanie wiedzy i umiejętności (budowanie własnej świadomości, harmonijny i szeroko pojęty rozwój).

Przedstawione cele są głównymi wytycznymi przy planowaniu działań edukacyjnych. Rola nauczyciela polega na wspomaganiu dziecka w sferze jego najbliższego rozwoju. Stąd też ważna jest kwestia dostosowania i doboru programu nauczania do jego możliwości psychofizycznych, potrzeb, zdolności i zainteresowań. Obfitość i bogactwo oferty edukacyjnej przerasta wszelkie oczekiwania nauczycieli, dzieci i rodziców. Określenie zamierzeń wychowawczo-dydaktycznych oraz rodzaju interwencji pedagogicznej wymaga ciągłej ewaluacji. Pomoc i wsparcie wychowawcy pozwoli na pokonanie wszelkich trudności przez dziecko. Ewaluacja to efekt końcowy, polegający na zbieraniu informacji, analizie i ocenie odpowiednich założeń edukacyjnych. Aby reforma przyniosła satysfakcjonujące rezultaty w polskim systemie edukacyjnym należy pamiętać o nauczycielach, którzy stanowią obok dzieci i rodziców podmiot wychowania i kształcenia, aktywizować ich środowisko, niwelować poczucie niepewności, zagrożenia, rywalizacji. Wdrażać

i motywować do planowania otwartości i elastycznej realizacji podjętych zadań, obserwować i wczuwać się w sytuacje dziecięce, przyjmować postawę refleksyjno-badawczą wobec własnej pracy, jej uwarunkowań i rezultatów, doskonalić swoją osobowość. Nauczyciela uważa się za twórcę rozwiązań w edukacji humanistycznej. Potrafi umiejętnie dobrać takie metody wychowania i nauczania, które w najlepszy sposób podkreślą jego talent, system wartości oraz osobiste podejście do procesu edukacji elementarnej. Ważny jest jego indywidualny styl pedagogiczny, a także właściwy sposób organizacji zajęć i aktywności wychowanków. W pedagogice humanistycznej postrzegany jest jako wysoce wartościowy człowiek oraz najwyższej klasy profesjonalista. (W. Dróżka, 1999).

Minister Edukacji Narodowej Katarzyna Hall w dniu 21 lutego 2008 roku przedstawiła wytyczne dotyczące najbliższych działań, które mają być podjęte w odniesieniu do edukacji przedszkolnej. Do nich należą:

- Upowszechnienie edukacji przedszkolnej w środowisku wiejskim.
- Obniżenie wieku przedszkolnego do sześciu lat.
- Reforma programowa.
- Wprowadzenie bonów oświatowych.
- Podniesienie jakości edukacji.
- Współpraca ze środowiskiem akademickim.

Od 1 września 2009 roku do pierwszych klas szkół podstawowych obok siedmiolatków trafią po raz pierwszy sześciolatki. W pierwszych dwóch latach rodzice będą mogli wystąpić o odroczenie obowiązku szkolnego dla dzieci 6 – letnich o rok. Obniżenie wieku szkolnego ma poprzedzić reforma programowa. Nauka w I klasie szkoły podstawowej ma być zbliżona do metod pracy z dziećmi w przedszkolach i przebiegać w formie zabawowej. Najbliższy rok szkolny 2008/2009 Ministerstwo Edukacji Narodowej w Polsce zamierza określić „Rokiem Przedszkolaka”. Poświęcony ma on być upowszechnieniu edukacji przedszkolnej. Warto podkreślić, że w Europie z wychowania przedszkolnego korzysta od 70 do 100 % dzieci (średnio 85%) natomiast w Polsce tylko 47%, w środowisku wiejskim 21,4%. Ministerstwo planuje do 2012 roku podnieść wskaźniki do 70 % w skali kraju i do 40% na wsi. Podkreśla się również znaczenie alternatywnych form edukacji przedszkolnej takich jak:

miniprzedszkola, kluby dziecięce, przedszkola pracownicze, punkty opieki nad małym dzieckiem oraz wykorzystanie funduszy europejskich w większym stopniu niż

dotychczas.

W niniejszym artykule podjęto problematykę humanizacji procesu edukacji przedszkolnej, w której każde dziecko jest inne, ma swoją indywidualną drogę rozwoju. Ma również swoją „historię”, którą trzeba wziąć pod uwagę i z którą należy się liczyć. Wychowanie i nauczanie pomaga mu „przetworzyć” napływające informacje. Owo przetwarzanie ma charakter indywidualny i nawet w przypadku względnej jednolitości środowiska integralnego, w którym uczestniczy, efekty rozwoju są zróżnicowane. Liczenie się z tą różnorodnością i jej uwzględnianie jest swoistym stylem humanizacji procesów edukacyjnych.(J.Wyczęsany,2002). Humanizacja oznacza także wnikliwe poznanie potrzeb i aspiracji edukacyjnych dzieci, stymulowanie ich rozwoju a przede wszystkim ich zaspokojenie. Duże nadzieje miała wnieść w tym względzie funkcjonująca obecnie reforma systemu oświaty w Polsce. Zgodnie z jej założeniami humanizacja edukacji elementarnej wymaga daleko idących postępów w wartościach, celach, treściach, metodach, formach, technikach i ewaluacji.

Literatúra

DRÓŻKA W., Pedagogika humanistyczna jako koncepcja praktyki edukacyjnej; [w:] Acta Scientifica Academiae Ostroviensis;(red.) Dróżka W, Ścisłowicz S, Ostrowiec Świętokrzyski 1999.

KSIĄŻEK W., Rzecz o reformie edukacji 1997-2001; Warszawa 2001.

LUBOMIRSKA K., Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci; „Wychowanie w Przedszkolu” 2003 nr 4.

PROKOPIUK W., Samokształcenie nauczycieli w kontekście humanistycznego paradygmatu rozwoju człowieka; Białystok 1998.

WYCZESANY J., Problemy osób niepełnosprawnych w perspektywie integracji europejskiej; Pismo Akademii Pedagogicznej. Konspekt nr 9; Kraków 2002.

Resumé

Upheaval, which happend in education during last year, connected with deep political, economical and social transformation. Enlighment system sutructur contain:

- primary stage
- I. stage integrity education / I. – III. class /
- II. stage / IV. – VI. class/
- grammar school, lyceum, university

Enlighment reform must lean against about big system value and that is individual. Great

importance have school autonomy and teacher in education process. Polish reform conversing equilibrium between upheaval necessary and education tradition. Another durationing principle in Poland since 1999 enlightment reform is multilateral, miscellaneous legal- organize norm, type institution, pedagogical technology. Upheaval which are proposing, they are touching radical upheaval in primary education structure. Open subject is beginning transfer school – attendance at 7 on 6 year children life. Humanism primary education and labour aim at to general development personality. Teacher must be model for child on each point, it is purpose and a long time duration process.

Family function is most important. Kindergarten is assisting children development from his least age. Bigger attention is necessary give integrate children with have a need of special solicitude. In primary education is importance continuity exercise an influence on educational activity. Effective concluding is evaluation founded on information collection, analyse and elements education. Important is educationalist individual access actual organisation concept and activity educate.

september 2009 to enter at first into the school 6 years old children. In first class have to be entertraining education form. Ministry of Education they plan alternative form at primary education. Everybody child has were its individual development with full accommodation his necessary.

Kľúčové slová

primary education of humanism, methods, techniques and evaluation

Kontaktná adresa

Prof. dr hab. Jolanta Karbowniczek
Wyższa Szkoła Lingwistyczna
w Częstochowie
Zakład Edukacji Językowej Dzieci
e-mail: jkarbow@poczta.onet.pl

HUDBA A REČ V MATERSKEJ ŠKOLE

Music and speech in kindergarten

Mária Bohonyová

Učitelia hudobnej výchovy z praxe a vedeckí pracovníci (Burlas, Baranová, Felix, Hatrik, Krbaťa, Langsteinová, Šimčík a i.) si kladú otázky, ako zlepšiť hudobnú výchovu na školách. Táto otázka je implicitne bohatá, keďže obsahuje nielen problémy, ktoré sa týkajú typu školy (ZŠ, SŠ a i.) na ktorej hudobná výchova je, ale aj toho, prečo vôbec sa zapodievať touto otázkou. – Aký je význam hudobnej výchovy?

1 Význam hudobnej výchovy

Hudobno-výchovný systém Zoltána Kodályho, aj keď nie je najnovší, ale vo svetle dôrazu na citovú a kreatívnu výchovu nadobúda nový význam a zmysel. Kodályovi išlo o široko založenú hudobnú výchovu s podčiarknutím formatívneho vplyvu hudby na rozvoj osobnosti, s pozitívnym transferom na ostatné oblasti ľudskej psychiky. Silný rozvoj citovej oblasti a radosť z hudobnej tvorby zabraňujú únave a preťaženiu žiakov. V tomto zmysle nie je Kodályov systém len púhou hudobnou výchovou, ale aj spôsobom kultivácie nonkognitívnych schopností vcelku. (Složil, 1976, Bohonyová, 1996)

2 Tvorivo-humanistická výchova v materskej škole

Človek sa snaží byť celý život šťastný a práve koncepcia tvorivo-humanistickej výchovy (THV) vychádza zo zásady, že pozitívny vzťah k sebe, k druhým, k životu sa dá vybudovať, potrebné je však začať už od narodenia dieťaťa.

Autori filozofie THV vypracovali model rozvoja osobnosti, ktorý vychádza z dôležitých oblastí, ktoré je potrebné cielene sledovať a ovplyvňovať výchovou. (Zelinová, 2007)

Takže to, čo chceme zdôrazniť, sa netýka len hudobnej výchovy, ale výchov všeobecne, hlavne *rozvíjania mimopoznávacích funkcií dieťaťa*. Táto paradigma je natoľko závažná a všeobecná, že tvorí východisko pre reformu hudobnej výchovy na školách.

3 Vplyv hudby na rozvoj mimopoznávacích funkcií osobnosti

3.1 Kultivácia osobnosti

Modernizácia Hv je vlastne zamyslenie sa nad vzťahmi, ktoré spočívajú v pôsobnosti školy a v jej podiely na osvojovaní kultúry, v prvom rade hudobnej. Z pozície hudby ako umenia sa veľmi ľahko dá odhaliť, ako sa hudba a kultúra premieta do konkrétnych podmienok spoločenského bytia, či ako sa hudba odráža v postojoch chovania jednotlivcov alebo skupín. (Duzbaba, 2004)

Človek hľadá hodnoty, pre ktoré chce žiť, cíti potrebu umenia, humanizujúcu silu hudby, jej funkciu pri poznávaní sveta a utvárania seba samého. Zo strany pedagóga to predpokladá aktivitu, pomocou ktorej sa dosahuje u dieťaťa zmena psychických dispozícií. (Burlas, 1999)

Cieľom Hv nie je vychovať malého Mozarta, ale naučiť hudbu milovať od ľudovej piesne k umeleckému dielu, porozumieť a poddať sa jej vplyvu byť lepším, múdrejším a kultúrnejším. Predsa hudba kultivuje nielen telo ale aj dušu človeka.

3.2 Emocionalizácia

Citová výchova je veľmi dôležitá oblasť rozvoja osobnosti dieťaťa, ktorej v súčasnosti je potrebné venovať väčšiu pozornosť. (Zelinová, 2007) Hudbou a hudobnými činnosťami chce učiteľ apelovať na citové a zmyslové prežívanie.

Emocionalita sa sústreďuje na zážitok zo zvuku, ktorý nabáda k pohybu a muzicírovaniu. Obrazový materiál vyjadrujúci emócie ako radosť, smútok, hnev je konfrontovaný s hudobnými ukážkami. Radosť z hudby je nákazlivá, stimuluje, ukludňuje, emocionálne vyladuje jedinca. (Burlas, 1999)

3.3 Rozvíjanie motivácie

Tretia funkcia rozvoja osobnostných kvalít týka sa motivácie a aktivizácie dieťaťa. Aktivitu a motiváciu detí prebúdžeme pomocou aktivizujúcich metód a stratégií, kde motivácia sa chápe v najširšom slova zmysle ako súhrn činiteľov, ktoré usmerňujú a udržiavajú ľudské správanie.

Motivácia pramení z troch vonkajších zdrojov (Zelina, 1994):

- a/ z procesov poznávania a získavania nových poznatkov – *poznávacie procesy*,
- b/ sociálnych vzťahov – *sociálne potreby*,
- c/ úrovně náročnosti úloh, ktoré sa na dieťa kladú – *výkonové potreby*.

Silným zdrojom motivácie a predstupňom učenia je hudobná hra (rytmizácia, melodizácia slov, slovných spojení, – rytmizácia, melodizácia riekaniiek, vyčítaniek),

ktorej motivačný účinok využívajú viaceré hudobno-výchovné systémy (ako napríklad C. Orff).

3.4 Socializácia a komunikácia

V súčasnosti sa socializačnej problematike v hudobnej pedagogike venuje väčšia pozornosť už aj vzhľadom k hudobnému správaniu, ktoré je u detí podmienené hudbou či kreativizáciou hudobnej výchovy.

Interakcia s hudbou sa uskutočňuje vždy v určitej sociálnej situácii. Socializácia v spojení s Hv znamená súčasne rozvoj osobnosti, ktorý vychádza zo vzťahu „prostredia“ k „subjektom“, ktorí sa správajú podľa možností a vzhľadom k vytýčeným socializačným cieľom či normám hudobného chovania v škole i mimo jej rámec. (Duzbaba, 2004)

Ako sme už v úvode naznačili, hudobná výchova plní za určitých podmienok funkciu komunikačného procesu. Kreatívny princíp hudobného zamestnania napomáha hudbe adekvátne pôsobiť na dieťa, prehĺbiť a upevniť účinok hudby. Hudba svojou emocionálnosťou má veľký vplyv na rozvoj rečových schopností dieťaťa. Učiteľ, poznajúc možnosti rečovej komunikácie a jej účinnosti v hudobnej edukácii, venuje pri styku s hudbou zvýšenú pozornosť dieťaťu v štádiu rečového vývoja. (Burlas, 1999)

Podľa Burlasa (1999) skúsenosť z počúvania (hudobná skúsenosť) a slovná komunikácia sú neoddeliteľnými článkami hudobného zamestnania, kde hovorené výroky odrážajú hudobno-kognitívny stav. Rané kognitívne funkcie reči súvisia s procesom rozoznávania a pomenovania (zosúladenie javov, dejov s ich pomenovaním).

Spev, hry, tance sú prirodzenou potrebou sebavyjadrenia dieťaťa a sú ich dôležitou životnou aktivitou. Tak ako sa z detského života vytráca hra, tak sa pomaly vytráca aj prirodzený kontakt s hudbou, ktorý zabezpečuje u nich tak potrebné sociálno-komunikačné vzťahy.

3.5 Správna hodnotová orientácia

Učiteľ po opakovanom výklade má možnosť zmeniť, ovplyvniť vzťah dieťaťa k počúvanej skladbe a tým usmerniť ich hodnotovú orientáciu. Nie je ale vylúčené, že táto cesta upevnenia hodnotových kritérií je správna. Verbálna interpretácia je síce pôsobivá, v tomto prípade, ale pri zmene postoja je účinná nová, na tvorivom základe získaná hudobná skúsenosť. (Burlas, 1999) Nevyhnutné k tomu je, aby sa učiteľ naučil stratégiu tvorenia otázok, úloh za pomoci hudby.

Najznámejšie hudobno-výchovné systémy, ako sú Suzukiho, Gordona, Kodálya, aj keď vznikli už skoršie, tento trend sledujú a snažia sa uplatniť v praxi novšie, efektívnejšie prístupy. (Janovičová, 1996)

Filozofia THV je prirodzene prepojená s požiadavkami hudobnej výchovy na rôznych stupňoch škôl. Humanizáciou na materskej škole došlo k úpravám denného poriadku, čím sa vytvára väčší priestor pre rozvoj tvorivej osobnosti vplyvom hudby. To znamená, zabezpečiť pre deti priestor slobody duchovnej a telesnej, priestor pre detské šibalstvá a dobrodružstvá, kde sa dá snívať a angažovane tvoriť vlastnú rozprávku – tvorivého a šťastím spievajúceho človeka.

4 Hudobno-komunikačný program

V hudobných zamestnaniach a na hodinách hudobnej výchovy dôležité je rozvíjať hudobné schopnosti dieťaťa formou hier, zážitku, radosti zo života prameniacej z hudby a pohybu s hudbou. V kultúrach, kde je hudba integračnou súčasťou každodenného života malé deti sa učia reči hudby tak isto, ako sa učia materinskej reči (Janovičová, 2000). Vývoj a rozvoj hudobnosti ovplyvňuje niekoľko významných činiteľov – hlavne výchovné prostredie doma a v MŠ. Pre integrovanú hudobnú výchovu sme zostavili program vlastnej koncepcie – **hudobno-komunikačný program**.

4.1 Koncepcia hudobno-komunikačného programu

Koncepcia programu je integrovanie všetkých výchovno-vzdelávacích zložiek počas celého dňa pobytu detí v MŠ s hudobnými aktivitami: verborytmika, vytváranie improvizovaných speváckych reťazí, vokálna reprodukcia hudobnej rozprávky.

V úvode začíname hudobnou improvizáciou na hudobných nástrojoch zhotovených po domácky s aktívnym vstupom do sveta zvukov. Hudba sa vie smiať a aj rozprávať – približujeme ju hrami rešpektujúc aj estetické požiadavky nenásilne vsunuté do „rozprávania hudby“ ako komunikačnej formy sprostredkujúcej okolitý svet. Dôležité je prepojenie jednotlivých činností na rozličných stupňovitých úrovniach tvorivými hrami, ktoré dávajú priestor pre sebarealizáciu dieťaťa.

Súbor vybraných úloh bol zameraný na dychové, fonačné a artikulačné cvičenia, deklamačné a rytmické cvičenia, melodizáciu slov a slovných spojení, hudobné hádanky a rozprávky s hudobnými prvkami.

4.2 Experimentálne overenie programu

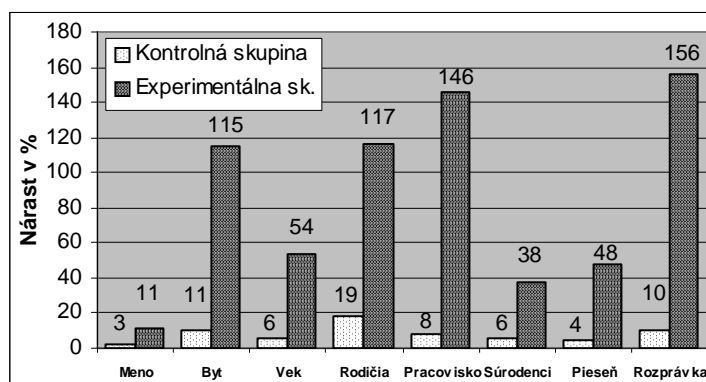
Zámerom experimentálneho overovania vlastného programu bolo zisťovanie vplyvu hudby na rozvoj rečového prejavu 4-5 ročných detí, zvyšovanie úrovne rečových schopností, rozvíjanie hudobných schopností a utváranie pozitívneho vzťahu detí k hudobným činnostiam.

Metodický postup: realizácia prirodzeného pedagogického experimentu so 40 deťmi MŠ, ktoré sme rozdelili do experimentálnej a kontrolnej skupiny. Východiskový stav sme zisťovali vstupným testom (individuálnym rozhovorom a magnetofónovým záznamom). V experimentálnej skupine sa realizoval hudobno-komunikačný program v trvaní 4 mesiacov. Na konci experimentu sa urobili výstupné testy podobným spôsobom, ako pri vstupných testoch. Obsah testov bol zameraný na tri okruhy:

- **komunikácia:** *Ja a moja rodina.* (max. 11 bodov),
- **pieseň:** *Vymenuj, zaspievaj, vytlieskaj, vymysli!* (4 body, za každú pieseň ďalší bod),
- **rozprávka:** *Začiatok, stred, koniec obľúbenej rozprávky - hovorené slovo, spev.* (4 body).

4.3 Výsledky a vyhodnotenie experimentu

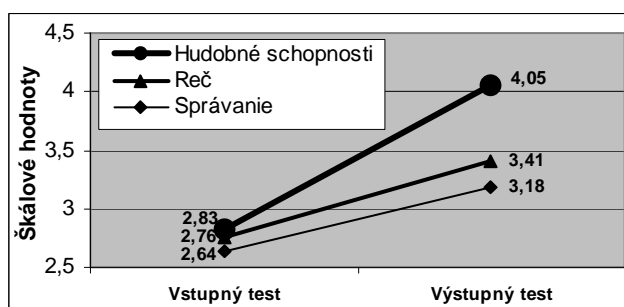
Nárast výkonnosti na konci programu. Deti experimentálnej skupiny vplyvom hudobno-komunikačného programu si výrazne vylepšili svoje vedomosti a schopnosti (pozri obraz 1). V komunikačných schopnostiach predbehli ostatné deti o 140 %, v piesňach o 44 %.



Obr. 1 Porovnanie výkonnosti detí v skúmaných oblastiach na konci experimentu

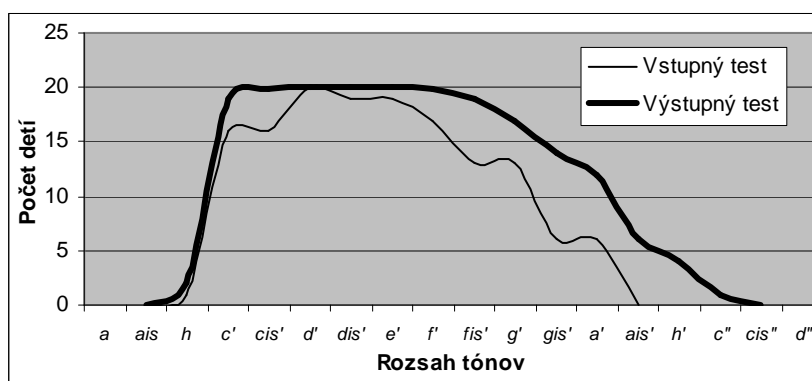
Najväčší rast výkonnosti experimentálnej skupiny vplyvom hudobno-komunikačného programu sa dosiahol v oblasti hudobných schopností, až o 43 %, zlepšenie v komunikačných schopnostiach bolo 29 % a trochu menšie, 20 %-né zlepšenie

sa dosiahlo v správaní detí (pozri obr. 2).



Obr. 2 Rast výkonnosti experimentálnej skupiny

Vývoj hlasového rozsahu detí experimentálnej skupiny sa prejavil pomerne rovnomerne, smerom k vyšším tónom, počnúc od f' až ais' (pozri obraz 3). Vylepšenie smerom k nižším tónom badať v tónoch $c' - cis'$.



Obr. 3 Frekvenčná distribúcia podľa tónového rozsahu detí experimentálnej skupiny

Nárast tónového rozsahu experimentálnej skupiny vplyvom hlasových cvičení sa priemerne rozšíril o 1,7 tónu. Nárast tónového rozsahu o 40 % za štyri mesiace treba považovať za slušný výkon.

Nárast počtu známych piesní u detí experimentálnej skupiny. Je potešiteľným výsledkom, že pokiaľ deti na začiatku experimentu poznali len pár pesničiek, na konci ich väčšina poznala už 20–40. Vplyv hudobno-komunikačného programu – vyše desaťnásobné zväčšenie počtu poznávaných piesní a ich spev – treba nesporne hodnotiť kladne v tejto oblasti rozvoja hudobných schopností.

Rast záujmu o spevácke a iné hudobné činnosti detí experimentálnej skupiny. Pokiaľ deti pôvodne mali len veľmi slabý záujem o spev a ostatné hudobné činnosti, na

konci experimentálneho programu už preukázali silný záujem. Zvýšenie záujmu o 67 % poukazuje na dobrý motivačný účinok programu.

5 ZÁVER

Koncepcia tvorivo-humanistickej výchovy tvorí východisko pre reformu hudobnej výchovy v materských školách. Netýka sa len hudobnej výchovy, ale výchov všeobecne, hlavne rozvíjania mimopoznávacích funkcií dieťaťa.

V rámci experimentálneho výskumu sme zostavili hudobno-komunikačný program vlastnej koncepcie. Výsledky experimentu preukázali pozitívny vplyv hudobnej výchovy nielen na komunikačné schopnosti detí, ale svojím intenzívnejším pôsobením hudby u dieťaťa sa vytvárali predpoklady pre harmonický rozvoj celej osobnosti dieťaťa.

Literatúra

- BOHONYOVÁ, M.: *Hudobná výchova v Kodályovom a Gordonovom systéme a nová paradigma hudobnej výchovy*. In: *Hudobno-pedagogické metamorfózy*. Zborník štúdií členov katedry Hv. Bratislava : PdF UK, 1996, s. 87- 98.
- BOHONYOVÁ, M.: *Motivácia v štandardných a alternatívnych formách výučby Hv*. In: Zelina, M. a kol.: *Humanizácia výchovy I*. Zborník príspevkov z výskumnej úlohy. Bratislava : PdF UK, 1998, s. 33-49.
- BURLAS, L 1999. *Hudba – komunikatívny dynamizmus*. Prešov : PU, 1999.
- DUZBABA, O. 2004. *Vybrané kapitoly z hudební pedagogiky a didaktiky hudební výchovy*. Praha : PdF-UK, 2004.
- FUKAČ, J.: *Hudební výchova a pedagogika v proměnách komunikace*. In: Zborník *Hudobná pedagogika v kontexte doby*. Nitra : PF, 2001.
- JANOVIČOVÁ, A.: *Hudobno-pedagogické metamorfózy*. In: Zborník štúdií členov katedry Hv. Bratislava : PdF-UK, 1996.
- JANOVIČOVÁ, A.: *Základné teoretické princípy Suzukiho metódy*. In: *Naša škola*, r. 2000/01, č. 9.
- POLEDŇÁK, I. 1994. *Smysl a meze uplatnění kreativních přístupů v hudební výchově*. Praha : ČHS, 1994.
- SLOŽIL, A. 1976. *Comenium musicum. Maďarská hudební výchova*. Praha : Editio Supraphon, 1976.
- ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1994.
- ZELINOVÁ, M. 2007. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace. Koncepcie a model tvořivě-*

humnistické výchovy. Praha : Portál, 2007.

Resumé

Hudba je úzko prepojená so životom človeka a je na nás, pedagógov, aby sme jej pozitívny vplyv na rozvoj komunikačných schopností a celkového pozitívneho vplyvu na osobnosť využili už v materskej škole. Hudobno-výchovný systém Zoltána Kodályho nadobúda nový význam a zmysel. Jeho hudobno-výchovný systém zahŕňa deti od materskej školy až po vysokú školu s pozitívnym transferom na ostatné oblasti ľudskej psychiky vplyvom pôsobenia hudby na človeka. Intenzívna hudobná výchova na školách s rozšírenou hudobnou výchovou naplňuje život detí optimizmom, urýchľuje rozvoj ich duševných a manuálnych schopností a rýchlejšie sa rozvíjajú ich senzomotorické schopnosti. Preto lepšie si osvojujú cudzie jazyky, získavajú telesnú obratnosť. V tomto zmysle Kodályho systém nie je len hudobnou výchovou, ale je aj spôsobom kultivácie nonkognitívnych schopností detí vcelku. Rozvíjanie mimopoznávacích funkcií dieťaťa a rozpracúvava koncepcia tvorivo-humanistickej výchovy. Táto paradigma je natoľko závažná a všeobecná, že tvorí východisko pre reformu hudobnej výchovy na školách. Vplyv hudby na rozvoj mimopoznávacích funkcií osobnosti v duchu THV je evidentný v oblastiach:

- **kultivácia osobnosti** – cieľom nie je vychovať malého Mozarta, ale naučiť hudbu milovať od ľudovej piesni až k umeleckému dielu, porozumieť a poddať sa jej vplyvu byť lepším, múdrejším a kultúrnejším;
- **emocionalizácia** – hudbou a hudobnými činnosťami učiteľ apeluje u detí na citové a zmyslové prežívanie; emocionalita sa sústreďuje na zážitok zo zvuku, ktorý podnecuje k pohybu a muzicírovaniu;
- **motivácia a aktivizácia** – Aktivita a motivácia detí sa prebúdzajú pomocou aktivizujúcich metód a stratégií; silným zdrojom motívov a predstupňom učenia je hudobná hra;
- **socializácia a komunikácia** – cieľom je naučiť sa žiť s ostatnými ľuďmi, vytvárať pozitívne medziľudské vzťahy, spolupracovať a naučiť sa komunikovať; najdôležitejšia je tá komunikácia, ktorá vychádza z hudby, muzicírovania, porozumenia hudbe – v priamej konfrontácii s ňou; spev, hry, tance sú prirodzenou potrebou a sebaujadenia dieťaťa a sú ich najpotrebnejšou životnou aktivitou;
- **správna hodnotová orientácia** – učiteľ po opakovanom výklade má možnosť ovplyvniť vzťah dieťaťa k počúvanej skladbe a tým usmerniť ich hodnotovú orientáciu; verbálna interpretácia je síce pôsobivá, ale na tvorivom základe získaná hudobná skúsenosť bude

účinnějšía.

Filozofia THV je prirodzene prepojená s požiadavkami hudobnej výchovy na rôznych stupňoch škôl. Humanizáciou na materskej škole došlo k úpravám denného poriadku, čím sa vytvoril väčší priestor pre rozvoj tvorivej osobnosti.

Summary

Music is tightly interconnected with human's life and it is upon all of us, educators, to utilize its positive impact on communicative ability development together with overall positive influence even in the kindergarten. Musical-educational system of Zoltán Kodály gains a new meaning and sense. His musical-educational system comprises children from kindergarten even up to university with the positive transfer on other areas of human psyche by the means of music effect on human. Intensive musical education at schools with extended music lessons fills the lives of children with positivism, accelerates the development of their mental and manual abilities, and their senzomotoric abilities are being developed much faster. Due to this fact, children better acquire foreign languages, and obtain physical gymnastics. In this means the system of Kodály represents not only musical education, but is also a way of noncognitive ability development of children as a whole.

Noncognitive function development of children is worked out by the concept of creative-humanistic education. This paradigm is so important and general that it represents the foundation of the musical education reform at schools. The influence of music on noncognitive functions development by the spirit of creative-humanistic education is significant in the following areas:

- **personality development** – the aim is not to bring up small Mozart, but to teach to love music from folk song up to artistic piece of work, to understand and subordinate to its influence of becoming better, wiser and more cultural;
- **emotionality** – by the means of music and musical activities a teacher appeals to children's emotional and sensual experience; emotionality concentrates on experience from sound, which reinforces movement and music lark;
- **motivation and activation** – activity and motivation of children is aroused by the means of activation methods and strategies; powerful source of motives and first stage of learning is musical game;
- **socialization and communication** – the goal is to teach how to live together with other people, to create positive human relationship, cooperate and to know how to

communicate; the most important is the above mentioned communication, which comes from music, music lark, music understanding – in its direct confrontation; singing, games, and dances represent the natural need and self-realization of a child, and the same time represent the most necessary life activity;

- **correct value orientation** – a teacher has after repeated exposition possibility to influence the relation of child towards listened piece of music and thus guide its value orientation; verbal interpretation is rather impressive, but based on creative foundation gained musical ability would be more effective.

The philosophy of creative-humanistic education is naturally interconnected with musical education requirements at different school levels. By the act of humanization at the kindergarten daily order amendments were applied, thus creating bigger space for the creative personality development. The musical communicated program was verified in pedagogy experiment in an infant school. The program influenced markedly musical and communicated ability of children.

Kľúčové slová

materská škola, tvorivo-humanistická výchova, hudobná výchova, hudobno-komunikačný program, výskum, experiment, osobnosť, kultivácia osobnosti, harmonický rozvoj, emocionalizácia, zážitkovosť, motivácia, hudobné hry, socializácia, komunikácia, hodnotová orientácia

Kontaktná adresa

PaedDr. Mária Bohonyová, PhD.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra hudobnej výchovy
Šoltésova 4
813 14 Bratislava
Slovenská republika
e-mail: Maria.Bohonyova@fedu.uniba.sk

ROZVOJ JEMNEJ MOTORIKY *The development of sodd movement*

Peter Cvik

Úvod

EDUXE k práci s LEGO Education (predtým LEGO Dacta) s podporou Ministerstva školstva SR od roku 1990 preškolovala 3007 učiteľov a učiteľiek na Slovensku a približne rovnaký počet aj inde vo svete. V materských školách bolo na Slovensku preškolených 975 učiteľov k tvorivosti. Jedná sa o podobnú prípravu, aká sa realizuje v predškolskom veku v kultúrnom svete.

V úvode referátu uvediem oblasti, v ktorých sú naši učitelia preškolovaní k práci s učebnými pomôckami LEGO Education. V materských školách sa na základe záujmu učiteľiek venujeme podpore rozvoja tvorivosti (4,5-6 ročné deti) cez tri stupne: konštruovania a napodobňovanie, rozvoj komunikácie, rozvoj fantázie. V úvodných rokoch sme školili aj k rozvoju jemnej motoriky, ale záujem učiteľov a spoločenský tlak nás usmernil podobne ako inde v EU na rozvoj tvorivosti (Rozvoj jemnej motoriky sa školí v Izraeli a v niektorých krajinách v USA). Okrem toho bol záujem učiteľov aj o podporu rozvoja logického myslenia, ale ucelené metodické materiály pre materské školy nevznikli.

Na prvom stupni sa venujeme podpore vzdelávania pomocou tematického prístupu, ako výraznej formálnej zmeny v oblasti metód práce a máme tu spoločný záujem s učiteľmi – vyškolených viac ako 1000 učiteľov. Skúsenosti z 8-ročného longitudinálneho experimentu s matematicko-programátorskými záujmovými útvarmi podnietili učiteľov k činnosti aj v tejto oblasti, ale ich ekonomická situácia a postavenie ich výrazne limituje.

Na druhom stupni vznikli najskôr tri metodické materiály k pochopeniu ručného, elektrického a počítačového riadenia (4,5 V). Neskôr pri prechode na 9V systém vznikli ďalšie tri metodické materiály. Jednak ku kvalitatívnemu pochopeniu ovládacieho systému, druhý na jeho využitie pri meraní (16 bitov - RCX) a tretí k uplatneniu senzorov v oblasti informačného a technického riadenia. Vyškolili sme viac ako 120 učiteľov na troch štvordňových školeniach (kvalitatívne aspekty, vytvorenie webových stránok a spracovanie problematiky merania, uplatňovanie senzorov). Pri súčasnom spracovaní dát 32 bitových (NXT) máme vyškolených viac ako 30 učiteľov ZŠ. Poznávam, že žiaci majú o štúdium nových technológií obrovský záujem a je na nás, či máme záujem ho

podporiť. Pozor, chce to učiť sa a pochopiť veci. Dosahujeme dobré výsledky, veď máme žiakov a školy, z ktorých sa niektorá každý rok umiestní do 10. miesta na svete na rozličných súťažiach.

Ďalšie školenia sú určené pre pedagogicko-psychologické poradne. Tam sa učebné pomôcky LEGO Education uplatňujú ako v diagnostike, tak aj v terapii a hlavne v reedukácii. V špeciálnych školách sa týmito učebnými pomôckami pracuje ako v základných, tak aj v stredných školách a výsledky sú veľmi podnetné – mapujú a všímajú si to hlavne v spoločnosti LEGO v Dánsku.

Práca v materských školách je nezastupiteľná – potvrdzujú to nie iba výskumy vo svete, ale aj pohľad na ľudskú a ekonomickú silu, ktorú jednotlivé kultúry predstavujú. Som rád, že toto stretnutie sa realizuje u nás.

Záujem učiteľa

Záujem učiteľa o vzdelávanie a výchovu detí by mal podstatný, podobne ako u rodičov ich záujem o rozvoj svojich detí. Všimnime si, že v krajinách, kde tomu tak je, tak sú bohatšie a lepšie sa v nich žije. Našou úlohou je neustále podporovať rozvoj záujmu učiteľa o život žiakov.

Vždy je pekné, ak sa pani učiteľka príde vzdelávať z týchto potrieb. Učenie je potom pekné a bohaté. S LEGO je tomu často tak, veď aj zostavy stavebníc, ktoré idú do organizovaného výchovno-vzdelávacieho procesu a do škôl, prechádzajú tromi konkurenčnými výbermi a v ostatnom kole si ich vyberajú žiaci.

Záujem nás učiteľov občas upadá a je vhodné, ak vieme nájsť cestu ako ho znova zobudiť. Z toho dôvodu aj EDUXE organizuje prednášky, semináre, školenia, osvedčenia, samostatnú písomnú prácu, medzinárodné diplomy, návštevu LEGOLANDu a dánskych škôl, prácu v kluboch a ďalšie veci.

Je dobré, ak sa v krajine nájdú organizačné zložky, ktoré podporujú rozvoj záujmu učiteľa o vzdelávanie. Som rád, že počet vyškolených učiteľov pre prácu s LEGO je taký vysoký a stále rastie, lebo je z toho vidieť, že hra má pri vzdelávaní detí stále svoje miesto. Komenského slová o mieste a kvalite vzdelávania sa našli v našom cítení a vedomí.

Pre oboznámenie verejnosti organizujeme rad aktivít. Predovšetkým je možnosť zavolať nás, pozrieť si naše webové stránky, stretnúť sa. Okrem toho sa organizujú výstavy. V začiatkoch to boli výstavy organizované s LEGO Dacta v úzkej spolupráci s Ministerstvom školstva, dnes sa výstavy preniesli do miest a obcí a mnohí rodičia sa radi

prídu pozrieť, čo ich deti najmä v materskej škole, vytvorili. Na výstavách a na Slovensku ich bývalo ročne okolo 30, deti a učitelia prezentujú svoj život v materskej škole, svoju predstavu o lepšom najbližšom okolí. Bolo by vhodné si všimnúť a odmeniť učiteľov, ktorý sú organizátormi výstav, nie je to nutné urobiť po prvej výstave, ale už po tretej, piatej alebo desiatej by bolo rozumné si zo strany rezortu školstva všimnúť a podporiť hlavných organizátorov výstavy. Ide o naše deti a oni si svoj čas od nás žiadajú, ak im nebudeme prispievať na ich pozitívny rozvoj, tak budeme neskôr podstatne viac platiť za ich reedukáciu, či liečenie.

V prípade, že sa niektorá materská škola chce poradiť, tak sme otvorení a mnohé školy sa radia najmä v oblasti koncepčného a operačného charakteru. Koncepčný charakter sa týka hlavne možností uplatňovania učebných pomôcok k ďalšiemu skvalitňovaniu výchovno-vzdelávacej činnosti. Operačný charakter majú praktické otázky k doplňovaniu zostáv podľa požiadaviek detí a učiteliek a tiež otázky k zabezpečeniu stratených vecí. Poznamenávam však, že podľa dodávateľa (LEGO) sa toho u nás stráca podstatne menej než sa predpokladalo. Pravdepodobne to súvisí s kvalitou práce s učiteľmi. Pred viac rokmi sa dodalo LEGO Dacta do rómskeho prostredia, mal som z toho strach, zostal som však prekvapený, lebo doteraz ani jedno zariadenie s rómskou orientáciou si nežiadalo poškodené, alebo stratené veci.

V ostatnom čase sa rozvíjajú aktivity v oblasti výučby angličtiny a tiež v oblasti podpory práce, alebo presnejšie hrania sa s počítačmi v materských kolách. Koncepcia a spôsob výučby angličtiny ideovo pochádza z Izraela a realizuje sa v Brazílii, Tichomorí a tiež v USA a v Anglicku pre prisťahovalcov. Koncepcia uplatňovania počítačov od 5 rokov sa bude riešiť aj u nás, lebo deti k počítačom majú prístup, hrajú sa s nimi a bolo by vhodné im ponúknuť zmysluplný odborný program. Verím, že v oboch prípadoch sa s podporou nadriadených (Ministerstvo školstva a EU) vytvoria rozumné riešenia, učitelia ich potrebujú.

Školenie k získaniu osvedčenia

Po prejavení záujmu a zakúpení učebne (zostava škatúl) je učiteľka/učiteľ pozývaný na školenie. Po skúsenostiach sme pristúpili k vyžadovaniu pedagogického vzdelania u učiteľa. Na školení dostane metodické materiály a pod vedením skúsenej kolegyne, alebo kolegu sa dva dni venuje práci s LEGO Education. Od školiteliek resp. školiteľov sa požaduje, aby boli samotní vyškolení, t.j. zúčastnili sa školenia, získali Osvedčenie, aby mali medzinárodný diplom, zúčastnili sa odborného sústredu v Dánsku a boli schopní/í

prezentovať svoju prácu v zmysle metodických materiálov. Školenie prebieha dva dni a obyčajne každý deň školí iná pani učiteľka. Prvý deň sa obyčajne venujeme napodobňovaniu a rozvoju komunikácie. Druhý deň býva rozvoj fantázie a na záver školenia je pravidelne súťaž, v ktorej sa oznámi téma a každé družstvo (dve učiteľky) si postaví model a odprezentuje ho v minimálnom rozsahu 5 až 7 minút. To už majú účastníčky niekoľko prezentácií za sebou, a tak tam býva pekne ľudsky a veselo.

Nasleduje tretí deň - skúšanie, kde najskôr účastníčka/účastník dostane písomné otázky, na tieto sa písomne pripravý a nasleduje skúšanie odborné a organizačné (u dvoch skúšajúcich). Na základe vykonanej skúšky sa spracuje Osvedčenie a odovzdá sa účastníkovi.

Každý držiteľ Diplomu LEGO nakupuje všetko LEGO Education (LEGO Dacta) od EDUXE o 5% lacnejšie.

Niektoré pani učiteľky si za školenie platia, iné sú uvoľňované zo zamestnania a v niektorých okresoch sú aj odmeňované.

Diplomy

Obyčajne po 6 - 8 mesiacoch od udelenia Osvedčenia má učiteľ možnosť získať Diplom. O diplom sa môže uchádzať pri splnení jednej z troch podmienok:

1. Publikovaný článok pod svojim menom o svojich skúsenostiach z oblasti výchovy a vzdelávania. Článok musí byť vytvorený a publikovaný od termínu získania Osvedčenia.
2. Oponovaná práca (diplomová, rigorózna, kandidátska, pedagogické čítanie a pod.) z oblasti výchovy a vzdelávania. Práca musí byť obhájená v termíne od získania Osvedčenia a podobne ako článok sa nemusí týkať uplatňovania učebných pomôcok LEGO Education.
3. Písomná a ústna prezentácia pôvodných modelov tém, metód práce a spôsobov uplatňovania učebných pomôcok LEGO Education v konkrétnom prostredí. Písomný materiál sa odovzdáva.

Diplomy sa udeľujú pre komisiou z viac krajín obyčajne raz ročne v prvom polroku. Úspešne obhájení účastníci bývajú pozvaní do LEGOLANDu a na návštevu do dánskych škôl. Snažíme sa, aby učitelia navštívili podobné typy škôl v akých sami pôsobia. Predpokladáme, že Diplomy budeme udeľovať v tomto polroku a do Billundu pôjdeme v máji budúceho roku. Doteraz bolo udelených viac ako 400 Diplomov. Spracovanie práce, jej obhájenie, príprava a realizácia pobytu v Dánsku predstavujú ďalšie dva až tri roky činnosti.

Každý držiteľ Diplomu LEGO nakupuje všetko LEGO Education (LEGO Dacta) od EDUXE o 10% lacnejšie.

Oboznámenie sa s dánskym vzdelávaním a s LEGOLANDOM

Nasledujúci pol rok až rok sú učitelia pozývaní do detského zábavného parku LEGOLAND firmy LEGO v Dánsku. Pobyť v Dánsku trvá tri dni. Prvý deň sa prichádza do Dánska navštívi sa niektoré typické dánske mesto a obyčajne sa pokračuje k západnému pobrežiu, my more nemáme a tak to našich učiteľov veľmi láka. Je to pravidelne sa opakujúca otázka: Uvidíme more? Takmer so všetkými sme navštívili pobrežia ako pri Baltskom, tak aj Severnom mori.

Druhý deň dopoludnia navštívia jednu, alebo dve dánske školy. Učitelia bývajú prekvapení, že aj počas vzdelávania je úplná voľnosť pohybu v škole a že prvé známky dostáva žiak v siedmej, ôsmej triede. Slobodné dánske školstvo má viac ako 110 rokov a je pre nás plné zaujímavostí a kontrastov. Popoludní býva návšteva LEGO Education spojená s prednáškou o napredovaní vzdelávania s LEGO.

Tretí deň je návšteva LEGOLANDu. Obyčajne sú učitelia prekvapení jeho fyzikálnou malosťou a súčasne množstvom ideí, s ktorými sa tam stretnú, pekný býva tiež program. Takmer pravidelne počúvam, že stačí ak tam budeme dopoludnia a pravidelne sa stáva, že do autobusu odchádzajú po záverečnej.

Dnes pri návštevách škôl mi učitelia často hovoria, že sme tam boli krátko, ale na premýšľanie toho bolo mnoho a veľa si pamätajú.

Bolo by asi vhodné, aby sme si uvedomili hodnotu vzdelávania a školovania. Dánsko je jedna z mála krajín v EU, kde sú k tomu vytvorené výborné podmienky.

Kluby LEGO DACTA

Učitelia si chceli a potrebovali vymieňať názory a skúsenosti a tak spontánne vznikali Kluby LEGO Dacta. Cieľom ich práce bola vzájomná výmena skúseností a názorov. Pravidelne sa stretali od troch do piatich krát za rok. Pravidelne si kluby organizovali výstavy prác svojich detí a bol som veľa rás svedkom prezentácie prác priamo od detí. Kluby sú neformálnym vyjadrením potreby po výmene skúseností pri práci s učebnými pomôckami. Za podstatnú považujem podporu optimistickej klímy, ktorá pri práci s učebnými pomôckami vzniká. V jednom roku sme mali na Slovensku do 30 klubov a stále pracuje do 10 okresných klubov.

Takmer pravidelne kluby organizujú výstavy prác. Panie učiteľky prinesú obyčajne modely detí a aj deti samotné a tieto prezentujú jednotlivé - vždy svoje modely. Na záver

sa vyberie jeden, alebo viac modelov, ktoré vyhrávajú. Niekedy sa stane, že klubom sa poskytnú aj určité ceny, ale aktivity učiteľiek sú od cien nezávislé. V prípade, že organizačné zložky sa rozhodnú činnosť v škôlkach podporiť, tak je aj klubov viac a práca v nich je bohatšia. Záverom by som rád ku klubom poznamenal, že výchovno-vzdelávacia práca v materskej škole môže byť veľmi pekná, ale pravidelné a neformálne stretania sa učiteľiek sú v systéme organizovanej práce krásnym mottom a vyjadrením ľudského tepla, ktoré vyhľadávajú ako rodičia, tak aj deti a následne sa tieto škôlky podstatne menej rušia ako iné.

Metodika k rozvoju jemnej motoriky

Z prostredia materských škôl sa už viac rokov ozýva potreba tvorby metodických materiálov k uplatneniu DUPLO zostáv. Vo svete (USA, Izrael, EU) sa DUPLO uplatňuje v najmladších vekových kategóriách v oblasti organizovaného vzdelávania od 3 do 5 rokov života dieťaťa. Rozvoj jemnej motoriky a následne rozvoj psychických aktivít sú úzko prepojené. Diferenciácia psychických činností vychádza z vedomého formovania citových kvalít a tomu sa je potrebné venovať v mladšom veku v materskej škole. Podobne ako sa tvorivosť neskôr narodí zo systematických činností manipulácie, komunikácie a fantázie, tak sa u menších detí rozvíja jemná motorika a následne aj celá psychika z cieľavedomého a systematického formovania citových polôh.

Bude potrebné analyzovať skúsenosti zo sveta, zmapovať publikované a experimentálne overené metodické materiály a tiež kultúrne súvislosti v rodových závislostiach adekvátnych prostrediu a pripraviť metodické materiály vhodné pre túto časť sveta. Podobne ako sme vytvárali a vytvorili metodické materiály k rozvoju tvorivosti. Opäť sa bude experimentovať a hľadať vhodné pedagogické prostredie, vhodné postupy a mapovať získané výsledky.

Predpokladáme, že základné oblasti ako sú individuálne potreby, užšia societa, menej výrazné kamarátske väzby a intenzívne citové závislosti v jednotlivých typoch prostredí ako sú úzka societa, alebo rodinné prostredie, iné živé prostredie ako zvieratká, pohybové aktivity a istá citová kultúra a možno ešte aj ďalšie budú základnými stavebnými kameňmi tvorby budúcich metodických materiálov. Každá sociálna skupina je vedená istým aretémom, verím, že aj v tomto prípade naše pani učiteľky vytvoria vhodné psychické prostredie umožňujúce nie iba realizovať experimenty, ale ich aj citlivo vyhodnotiť a zvážiť, čo bude v novej metodike. Rozsah metodiky je daný, veď to robíme pre deti a že podklady od Vás budú mať zasa niekoľko kilogramov, s tým sme sa už stretli.

Predpokladáme, že vhodné informácie dostaneme z medzinárodných zdrojov podobne ako u tvorivosti a budeme ich schopní vhodne uplatniť v našom sociálnom a kultúrnom kontexte. Rozumná nadnárodná spolupráca je v takýchto situáciách neoceniteľná.

Pri tvorbe nových metodických materiálov máme jednu značnú výhodu a tou sú naše učiteľky v materských školách, ich citová kultúra, rozumné chápanie vecí a krásny vzťah k deťom. Ich prístup k vzdelávaniu bol vysoko hodnotený na viac miestach vo svete.

Veríme, že podobne ako pri tvorbe metodiky k tvorivosti sa aj naša riadiaca sféra, naše ministerstvo bude správať rovnako spoľahlivo ako vtedy a že výsledky práce budeme schopní ponúknuť ako pri tvorbe metodiky k tvorivosti ako v Moskve, tak aj v Jeruzaleme a tiež v ďalších krajinách sveta.

Záver

Som rád, že výchovno - vzdelávací program LEGO Education (LEGO Dacta) sa na Slovensku udomácnil nie len vo vzdelávaní detí predškolského veku, ale tiež je súčasťou prípravy študentov na vysokých školách, budúcich učiteľov, informatikov i technikov. Vo vysokoškolskom prostredí sa v rámci toho programu uplatňujú elektronické prvky ako senzory a záujem učiteľov i študentov je tiež veľký.

Je toho veľa, o čom by bolo možné rozprávať. S LEGO Dacta sme v materských školách začínali v roku 1991. Snažil som sa vybrať tie momenty, ktoré nás výrazne ovplyvnili. Mohlo sa stať, že som na niečo zabudol. Podstatné je že naše pani učiteľky prinášajú deťom kus lásky, krásnych vzťahov, radostný vývoj a vedú ich k porozumeniu okolitému svetu.

Literatúra

BEŇOVÁ, Z. – CVIKOVÁ, G. 1994. *Predškolský program LEGO DACTA*. Bratislava: EDUXE, 1994.

CVIK, P.: *RoboLab – mikropočítače v škole*. In: Zborník Infovek , Stará Turá, 2001.

CVIK, P.: K možnostiam RoboLabu. In: DidInfo, KIFPV UMB Banská Bystrica, 2002.

Enkelmann, N.B. 1991. *S radostou k úspěchu*. Bratislava: Corinex, 1991.

KEEVES, J. P. 1988. *Educational Research, Methodology, and Measurement*. Pergamon Press, 1988.

SHAPIRO, L. I. 1998. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998.

VEČERÍKOVÁ, M. 1995. *Metodický materiál k uplatňovaniu učebných pomôcok LEGO DACTA na I. stupni ZŠ*. Bratislava: EDUXE, 1995.

VOSNIADOW, S. - DE CORTE, E. - MANDL, H. 1992. *Technology – Based Learning*

Environments. New Yourk: Springer, 1992 .

WALBERG, H. J. – HAERTEL, G. D. 1990. *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Pergamon Press, 1990.

[http: www.eduxe.sk](http://www.eduxe.sk)

[http: www.eduxe.cz](http://www.eduxe.cz)

[http: www.lego.com/education](http://www.lego.com/education)

[http: www.dcpmicro.com](http://www.dcpmicro.com)

Resumé

Na Slovensku máme vyškolených takmer 1000 učiteliek materských škôl a viac ako 3000 všetkých pedagogických pracovníkov pre prácu s učebnými pomôckami LEGO Education. V referáte je uvedený systém prípravy učiteľov. Ostatná časť je venovaná príprave tvorby metodických materiálov k rozvoju jemnej motoriky. Experimentovanie a tvorba metodiky bude prebiehať v nasledovných dvoch rokoch.

Summary

We have prepared almost 1000 teachers from kindergarden for next development of creativity with LEGO Education (LEGO Dacta before) and 3007 teachers from all schools and Universities for work with LEGO Education. The system of service for education is starting from interest of teacher, continues through preparation seminars then she/he achieved Certificate, continues through work with children and she/he can prepared own written work with documentation and present experiences in seminar for International Diploma, then continues with visit of Danisch school and continue with work in LEGO Dacta club. It had been done in EDUXE more as 10 methodical materials. We are going to prepare next methodical materials for next developpne soft motoric skills of children old 3-5 years – it will takes next two years preleminary.

Kľúčové slová

vzdelávanie učiteľov, tvorivosť, jemná motorika, predškolský vek, LEGO Education, EDUXE

Kontaktná adresa

Peter Cvik
EDUXE M. C. Sklodowskej 2
85104 Bratislava
tel. 0905 580 657
Slovenská republika
e-mail: eduxe@internet.sk

VPLYV VÝCHOVY V RODINE NA MORÁLNY ROZVOJ DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Influence of education in family to moral development of children

Vladimír Fedorko

Rodina patrí k najvýznamnejším činiteľom výchovy, tu sa začína primárne formovať každá ľudská osobnosť. V nej prebieha primárna socializácia, tu sa vytvára bazálna osobnosť, od ktorej sa odvíja smer ďalšieho vývoja dieťaťa. Práve v nej dochádza k zvládnutiu spoločenských noriem, deti sa učia sociálnej interakcii, morálnym zásadám, mravným hodnotám. Rodina ako súčasť spoločnosti reaguje samozrejme aj na spoločenské premeny, ktoré sa spolu menia so spoločnosťou. Tým pádom sa analogicky menia aj spôsoby výchovy členov rodiny, menia sa hodnoty a priority a sociálny status. Práve preto by mala spoločnosť venovať zvýšenú pozornosť tomu, aby rodina mala k dispozícii čo najviac materiálnych a duchovných prostriedkov, aby vedela eliminovať negatívne javy detí. Pretože iba morálne vyspelí jedinci môžu byť platnými členmi spoločnosti, preto morálny rozvoj detí v rodinách zohráva veľmi dôležitú úlohu, hlavne pri predkonvenčnej a konvenčnej úrovni, kde získanie určitých morálnych kvalít prebieha identifikáciou, napodobňovaním, poučovaním alebo podávaním návodov na želané správanie. Tento proces môžeme jednoducho pomenovať ako spontánna socializácia. Práve spontánna socializácia môže zohrávať v začiatkových fázach závislostí dôležitú úlohu. V rodinách, kde napr. rodičia alebo jeden z rodičov často používajú alkohol alebo iné návykové látky, deti sú často svedkami agresívneho správania, nezájmu rodičov. V neskoršom veku potom toto správanie často kopírujú, čo je dôsledkom sociálneho učenia.

Je niekoľko nutných podmienok a zásad, ktoré pomáhajú budovať rodinu, vytvárať domov a ovplyvňujú úspešnú rodinnú výchovu. Rodina vo výchovnom vzťahu by mala ponúkať deťom tieto prostriedky:

1. Výchova by mala byť v prvom rade výrazom a prejavom prijatia, akceptácie, konania pre dobro a v prospech vychovávaného.
2. Výchova, podobne ako mnoho iných vzťahov v našom živote, ak má byť úspešná, sa nutne musí stať, a keď treba i zmeniť na lásku bez podmienok.
3. Jasné výchovné ciele rodičov, zrozumiteľné a prijateľné „pravidlá hry“ aj pre dieťa a priateľský spôsob ich uplatňovania, realizácie sú cestou k jeho srdcu.
4. Základom výchovy je sociálne učenie, schopnosť pozorovať, napodobňovať, identifikovať sa so svojím vzorom, cvik a posilňovanie.

5. Rodina ako celok potrebuje orientáciu na zmysel. V zdravej rodine by mal mať každý člen zmysluplnú úlohu.

Korene výchovných problémov možno nájsť vo viacerých zdrojoch napr.: perfekcionizmus alebo naopak ľahostajnosť rodičov, jednostrannosť, neprimeranosť výchovných nástrojov a postupov k veku dieťaťa, zanedbávanie, preťažovanie ... (Potočárová, M., 1999, s.10)

Vychovávať dieťa v predškolskom veku pomocou rodiny a ukázať mu správnu cestu môžeme doceliť usporiadaním jeho života, zavedením denného režimu, ktorý by sa mal vyznačovať účelnosťou, pravidelnosťou a presnosťou. V každej rodine má totiž dieťa iný poriadok, jeho čas je inak zadelený a má iné povinnosti, to by sme mali mať na zreteli, ak skúmame detí predškolského veku a ich výchovu v rodine. No je nevyhnutné, aby taký poriadok bol a aby ho samozrejme rešpektovali všetci členovia rodiny. Výchova v rodine ako príprava na sociálne spolunažívanie musí vybudovať úctu k autorite. Malé dieťa na svoje konanie potrebuje vzor, ktorým by v útlo detstva mali byť najmä rodičia (učiteľ, vychovávateľ). Ale autorita sa nemôže vybudovať ani na láske a добрote, ale má vyvierať zo života a práce rodičov, a aj z ich postavenia v spoločnosti, atď. Aj väčšie dieťa musí mať rešpekt k autorite a musí sa o ňu opierať. Autorita musí byť jednotná, druhý vychovávateľ nesmie dieťaťu povoliť, čo mu prvý zakázal, a nesmie sa stať, aby jeden popieral to, čo dieťa druhý učil.

V predškolskom veku vzrastá vytrvalosť v konaní. Sklon k prelietavosti a meneniu hračiek, ktorý bol predtým badateľný, v staršom školskom veku zaniká. Dieťa sa čoraz vytrvalejšie venuje určitej činnosti, ktorá má preň pôvab. V predškolskom veku už pozná príkazy a zákazy domáceho prostredia alebo materskej školy. Už vie, čo môže konať a čo je jeho povinnosť, a tým obvykle aj riadi. Duševná a sociálna zrelosť, ako aj psychická pripravenosť dieťaťa na školskú dochádzku závisí od jeho samostatnosti, od jeho schopnosti vpraviť sa do školských pomerov a zaujať ako plnohodnotný člen svoje miesto v žiackom kolektíve a v spoločnosti rovesníkov, obhájiť si svoje práva a presadiť sa. To všetko závisí od jeho predškolskej výchovy v prostredí, kde žije. Mnoho chýb vo výchove dieťaťa k samostatnosti narobia rodičia bojazliví, ustráchaní, úzkostliví, pretože namiesto smelého a samostatného dieťaťa vychovávajú dieťa bojazlivé a ustráchané, také, ako sú oni sami. To môžeme analogicky aplikovať aj na morálne vzory a hodnoty, ktoré rodičia preferujú, resp. ako sa správajú, ako konajú. Deti sú pravdivým a niekedy až príliš priamym a čistým zrkadlom rodičov, celej rodiny.

Svoju pozornosť teraz upriamim na model teórie morálneho vývinu osobnosti, podľa L. Kohlberga (profesor Harvardskej univerzity). Formuloval ju na základe vyše dvadsaťročného výskumu, v prostredí kultúr USA, Kanady, Mexika, Veľkej Británie, Turecka a Tchaj-wanu. (Kohlberg, L., 1980) Platnosť teoretického zovšeobecnenia výsledkov výskumu, ktoré už v súčasnosti vošlo do širokého povedomia odbornej verejnosti, potvrdzujú i iní odborníci z oblasti psychológie a pedagogiky. Kognitívno-vývinové teoretické východiská Kohlbergovej teórie pramenia predovšetkým v učení J. Piageta, ktorý preskúmal a opísal vývoj vzorov organizácie ontogenetického myslenia a procesu poznávania. Kohlberg aplikoval základné Piagetove tézy na oblasť morálky a empiricky dokázal, že človek vo sfére morálneho usudzovania dosahuje rôzne stupne. (Remišová, A., 1996, s.439) Základná schéma Kohlbergovho modelu rozlišuje šesť fáz morálneho vývinu v troch základných rovinách. Piaget v svojej teórii morálneho vývinu má tri štádiá. V tomto príspevku sa však budem venovať, iba fázam vývinovým fázam detí predškolského veku. Pokúsim sa v týchto jednotlivých fázach, poukázať na dôležitosť a aj na niektoré chyby vo výchove v rodine, ktorých sa dopúšťame.

Prvá rovina – prekonvenčná (L. Kohlberg)

1. stupeň – môžeme ju charakterizovať predikátmi poslušnosť alebo trest. Spôsob myslenia je na tomto stupni viazaný na súd tých, ktorí disponujú mocou (rodičia, matka, otec) – človek (dieťa) sa im snaží zapáčiť. Nemá ešte vlastný vnútorný zmysel pre to čo je správne a dobré, nesprávne a zlé. Je odkázané na to, že rodičia ho budú správne viesť vo výchove. Na tejto úrovni myslenia sú princípy spoločenského spolužitia chápané výlučne ako poslušnosť slabších voči silnejším pod hrozbou trestu. Ak dieťa neposlúchne rodiča, dostane automaticky nejaký trest Rodičov dieťa hodnotí podľa prejavovanej moci a vlastníctva. Dieťa ešte nie je schopné predstaviť si seba na mieste druhého, vcítiť sa doň. Jeho jednanie je ovládané záujmom o vlastný prospech. Tento stupeň je spravidla charakteristický pre deti, zriedka však i pre dospelých. Ide tu skôr o túžbu dieťaťa po odmene a snahe vyhnúť sa trestu, než rešpektu voči okolitému svetu. Rodičia musia „viesť“ svoje deti, nakoľko oni ešte nepoznajú a nevedia sa samostatne správne rozhodovať. Deti rozlišujú dobro a zlo, správne a nesprávne, v svojom ponímaní, ale tieto rozdiely interpretujú v zmysle buď punitívnych (trest) alebo hedonistických (pôžitok) dôsledkov. Táto fáza je charakteristická pre deti v predškolskom veku. Tu sa buduje ich hodnotový, morálny základ a samozrejme dominantný vplyv na to má rodina, rodičia a učitelia a vychovávatelia v materských školách. Ak v tejto fáze dieťa nedostane

potrebné základné normy a pravidlá, tak sa nemôžeme čudovať, že v neskoršom veku sa prejavia v 2. stupeň – tzv. morálka trhoviska. Človek, dieťa už uspokojuje svoj záujem aj prostredníctvom určitej vzájomnosti s druhými, ale bez vernosti, vďačnosti alebo náklonnosti. Od prvého stupňa sa v podstate druhý stupeň líši len reciprocitou. Motivačnými faktormi sú zisk, resp. strata, (trest, pôžitok). Dieťa na tomto stupni morálneho vývinu nevidí dôvod, prečo by sa malo obmedzovať, alebo dokonca obetovať kvôli niekomu, kto sa mu za to nemôže odplatiť. Samo to nevie, takže vo výchove a vysvetľovaní týchto princípov a hodnôt „čaká“ na slová a vysvetlenia svojich rodičov. Tento stupeň však často nebýva prekonaný ani v dospelosti. Na princípe konkrétneho vzájomného „vyhovovania“ vlastným potrebám bez lásky môže fungovať napr. i manželstvo. Dalo by sa povedať, že človek na tomto stupni iných jednoducho „zužitkováva“. (Kohlberg, L., 1980)

Štádium heteronómnej morálky (J. Piaget) – do 7 rokov, morálne pravidlá sú podmienené autoritou, vlastné konanie aj konanie druhých je hodnotené ako dobré alebo zlé na základe noriem stanovených rodičom alebo učiteľom. Preto ak rodičia v rodine dieťa v tomto štádiu nevedú autoritatívne robia chybu, nakoľko dieťa potrebuje pevne stanovené pravidlá a vysvetlenia situácií. (Piaget, 1997)

Výskumom v prostredí rôznych kultúr Kohlberg dospel k presvedčeniu, že jednotlivé fázy morálneho vývinu sú nám spoločné, vývoj býva urýchlený, resp. spomalený vplyvom pomáhajúceho či prekážajúceho prostredia. Dost' podstatný, dokonca by sme mohli povedať až dominantný vplyv má práve rodina, kde sa všetko začína. Celý vývinový proces smeruje k najvyšším stupňom, môže však byť blokovaný do tej miery, že mnohí jednotlivci nikdy nedosiahnu piaty a vyššie stupne. Iba skutočne zrelá osoba prichádza k hlbokému poznaniu všeobecne platných hodnôt, ako sú láska a spravodlivosť a pod.

Praktická hodnota Kohlbergovho modelu stupňov morálneho vývinu je nesporne veľká, najmä čo sa týka oblasti morálnej výchovy. Experimentálna aplikácia tohto modelu potvrdila, že k podpore morálneho vývinu nie je ani tak potrebné poučovanie, skôr podnecovanie „sokratovským dialógom“. V ňom sa totiž živo konfrontujú rôzne stupne morálneho vývinu, odhaľuje sa tu zastieranie, bezohľadnosť, egocentrizmus, a prebúdza sa osobná zodpovednosť, schopná čeliť anarchii a deštruktivite. Erich Fromm varuje pred nebezpečenstvami falošného nasmerovania najmä počas mravného dozrievania detí a mládeže v prípade, že vychovávateľ sa dovoľáva nad-ja výlučne na presadenie svojej vôle

a pre žateľný poriadok. Následkom toho sa môže vytvoriť na autorite závislé, nevyzreté svedomie, ktoré len odzrkadľuje vonkajšiu autoritu a nie je schopné podporovať vytváranie akýchkoľvek hodnôt. Podstatou morálnej zrelosti je však dar rozoznávania na základe hlbkej znalosti človeka, hierarchie a naliehavosti hodnôt. (Oprala, J., 1992, s. 41-44) Rodinné prostredie ako prostredie prirodzené je v tomto smere priam ideálnym prostredím. Je potrebné a užitočné s deťmi hravým spôsobom rozoberať prežité a počuté morálne situácie, dilemy. Kto iní to naším deťom prvý vysvetlí, ak nie my ich vlastní rodičia. Dôraz sa tu kladie i na naúčovanie a pozorovanie spôsobov argumentácie detí. To by však na svojej úrovni mali robiť i všetci dospelí, aby si uvedomili spôsob svojho morálneho uvažovania a boli schopní reflektovať ho v stále sa rozširujúcej záujmovej perspektíve. (Poláková, J., 1994, s. 105)

Zväčša prevládajúce typy výchovy v rodine, či už rejektívna, alebo liberalistická, negatívne ovplyvňujú správanie detí. V prvom prípade sa rodičia snažia svojou autoritou vynucovať si dodržovanie určitých noriem, čo vo vychovávaných vyvoláva odpor, nastane citové ochladenie, čo deti často riešia útekmi od rodiny so všetkými jeho negatívnymi stránkami. Pri liberalistickej výchove rodičia svojim deťom dávajú pocit, že si môžu všetko dovoliť. Práve v tom sa skrýva nebezpečnosť tohto typu výchovy. Tieto deti si myslia, že môžu beztriestne robiť všetko a bude im odpustené. Keďže majú minimálnu kontrolu zo strany rodičov, motivuje ich to, aby vo svojej činnosti pokračovali až do tej doby, kým sa neobjaví sociálna deviácia a vtedy je už často neskoro riešiť vzniknuté problémy.

Od nášho prístupu k našim deťom, od našej výchovy v rodine, od nás všetkých bude a závisí existencia tejto spoločnosti, jej napredovanie a najmä morálne hodnoty a normy pre život, ktorý si tvoríme navzájom. Preto by sme nemali byť ľahostajní k deťom a to či už vo výchove doma, alebo v školách.

Literatúra

- KOHLBERG, L. 1980: *The Domain and Development of Moral Judgement*. New York.
- OPRALA, J. 1992: *Vybrané kapitoly z kresťanskej etiky*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF.
- POLÁKOVÁ, J. 1994: *Morální vývoj osobnosti*. In: Teologické texty č. 3, ISSN 0862-6944.
- POTOČÁROVÁ, M. 1999. *Čo ovplyvňuje úspešnú výchovu v rodine*. Bratislava: In: Rodina a škola, ročník 47, č. 3, ISSN 0231-6463.
- PIAGET, J. 1999: *Psychologie intelligence*. Praha: Portál, ISBN 8071783099.
- PIAGET, J. 1997: *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, ISBN 8071781460.

REMIŠOVÁ, A. 1996: *Kohlbergova teória vývoja morálnych úsudkov*. Bratislava: In: Filozofia 7/1996, ISSN 0046-385X.

Resumé

Rodina je primárnym a základným pilierom každej spoločnosti. Tu sa v podstatnej časti vychováva dieťa a dostáva do vienka prvé morálne hodnoty a normy, ktoré mu vstúpajú rodičia. Cieľom tohto príspevku je analyzovať vplyv výchovy v rodine na morálny rozvoj detí predškolského veku, z pohľadu modelu Kohlbergovej teórie morálneho vývinu osobnosti a Piagetovej teórie morálneho vývinu dieťaťa.

Summary

Many of us take themselves the question, if it is necessary to continue this development, which causes negative consequence in family education of children. For answering to this question is necessary to analyze sources of changes in value orientations, changes in social norms, clearly name these changes and begin to work on removing these negative consequences. Although a way is long and hard, the success is certain in others generations.

Kľúčové slová

rodina – morálka – výchova detí – morálny rozvoj detí predškolského veku

Kontaktná adresa

Mgr. Vladimír Fedorko
Prešovská univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
e-mail: fedorko@unipo.sk

HOVORENÉ A SPIEVANÉ SLOVO V RODINE

Spoken and sang word in a family

Gabriela Gotthardová

„Tu máte slovo moje o reči vašej.“

Prihováram sa Vám, vážení prítomní, týmto citátom spod Koniarkovho súsošia Antona Bernoláka v Trnave, ktorý oslovuje okoloidúcich návštevníkov tohto 770-ročného starobylého mesta.

Slovo o reči? „Ó, *mojej matky reč je krásota, I je milota, je rozkoš, láska svätá!*“ – ako to vyznal vo svojich veršoch náš *Hviezdoslav* (Letorosty 3).

A aké je vyznanie jazykovedca Jána Kačalu? – „*Ked' sa s jazykom dostávam do styku ako bádateľ, mám pocit, akoby som vstupoval do chrámu. Jazyk pre jeho veľkoleposť skutočne možno prirovnať k originálnemu, mohutnému a vznešenému gotickému chrámu, katedrále, do ktorej sa vstupuje s úctou a pokorou: s úctou pred konštrukciou, ktorá sa vznešene rozpína k nebu a drží stavebné prvky pohromade, s pokorou pred bohatstvom umu a práce i vynachádzavosťou ducha pri hľadaní tvaru, ktorý by povzniesol dušu k pravde a dobru*“ (1997, 155).

Pravda a dobro? Všeľudské hodnoty!

Ako ich pestovať v našich rodinách? Aby slová boli *pravdivé* a skutky *dobré*.

Ako ich zasiať do srdca našich detí? Osobným príkladom rodičov, starých rodičov.

Láskavým slovom – hovoreným i spievaným. Slovo v hovorenej a spievanej podobe.

Slovo v piesni a pieseň v slove. Nech nás ony sprevádzajú od útleho detstva cez dospelosť až po starobu – od kolísky po hrob.

Vieme, že „*človek môže existovať v spoločenstve iba za predpokladu, že ovláda jazyk*“ (Mistrík, 1988, 88). Prvým jazykom, ktorý sa ľahko naučíme, je materinský jazyk. Hovorí sa, že materinská reč je najľahšia, pretože „*človek si zvykol na jej rytmus, ktorý vníma už v tele matky, ešte pred narodením*“ (Mistrík, 1988, 148). Je známe, že tento jazyk je najľahší, pretože si ho možno osvojiť bez väčších problémov, a to hrou. Dieťa si pritom vôbec neuvedomuje, že sa učí jazyk, že si osvojuje zákonitosti tvorenia slov, viet, že cez tento jazyk spoznáva okolitý svet. I prvé slová, ktoré si postupne osvojuje, sú výsledkom istej hry.

Tam, kde sú dobré medziludské vzťahy, je aj úprimná, jasne formulovaná

a otvorená komunikácia. Je to proces vzájomnej výmeny informácií (Mistrík, 1988, 112). Vzájomný styk a výmena informácií je základnou podmienkou existencie každého spoločenstva, aj rodinného, ktoré sme si sami založili, v ktorom sú svoji medzi svojimi.

Rodina predpokladá mať domov. Šťastný je ten, kto si ho vedel vybudovať, sformovať. Náš jazykovedec a spisovateľ Anton Habovštiak raz v dávnejších rozhlasových *Živých slovách* (1999) poznamenal, že „domov je nebo na zemi“. Áno, rodina môže byť požehnaním i kliatbou. My sa upriamime na prvú alternatívu, v ktorej pokojné, usporiadané a láskyplné rodinné zázemie pomáha deťom zdravo sa vyvíjať fyzicky i psychicky, úspešne prospievať v škole i mimo nej v realizácii pozitívnej záujmovej činnosti a rodičom umožňuje úspešne vykonávať profesiu. To je možné v rodine, v ktorej vládne súlad, harmónia. Treba mať na pamäti, že na výmene a sprostredkovaní informácií sa zúčastňuje odovzdávateľ i prijímateľ, ktorí sa vzájomne ovplyvňujú. Nevyhnutná je však podmienka, aby komunikujúci partneri poznali „rovnaký kód“, aby mali „spoločnú reč“. Kde niet spoločnej reči, tam niet ani dorozumenia. A naším želaním je porozumenie, vzájomné porozumenie predovšetkým v rodine.

Rodina je prvá, ktorá má ukázať smer, ona má kompas v rukách, ona je zodpovedná za orientáciu dieťaťa v hodnotovom systéme a ona má formovať dieťa aj v otázkach viery. Rodina má „s láskou prijať dieťa ako Boží dar“ a rodičia „sa majú s láskou starať o jeho telesné i duševné dobro“ (Akimjak, 2006, 11). Harmonickému vývinu dieťaťa okrem rodinného zázemia nesporne prispieva i škola, materská škola. Základný postoj k hodnotám si však dieťa prináša z domu, z rodiny.

Úlohou rodiny je pomôcť mladej generácii v hodnotovej orientácii. Pomôžme, venujme jej svoj čas (Potočárová, 2006, 58), svoju pozornosť, svoju lásku (Gotthardová, 2006, 3, 4-5). Prihovrájme sa jej našou ľubozvučnou slovenčinou od mala piesňou a rozprávkou. Nemusí to byť umelecký prejav, ale živé, precítené hovorené a spievané slovo so správnou spisovnou výslovnosťou, ktoré osloví, ak doň vložíme svoje srdce, ak ním vyjadríme pravdu, ak úprimne šírimo dobro (Gotthardová, 1999, 48) a krásu (Komorowska, 2006, 276). Pravdaže, všetko na krídlach lásky! Aby sme všetci – spolu s Dvorským, Gottom a Haberom – cítili a mohli spievať „Svet lásku má!“

Kdeže je čaro rozprávok starých materí?

Kde sa podelo kúzlo rozprávok zimných večerov?

Čítajme svojim deťom hodnotné rozprávky. Starostlivo vyberajme texty slovesného umenia, ktoré im ponúkame. Neprijímajme nekriticky všetko, čo prináša trh

(*Gotthardová*, 1999, 51). Možno tým urobiť veľa dobrého pre deti, pre rodinu, pre národ. Musí nám záležať na tom, akú jazykovú kultúru odovzdáme mladej generácii. Napájajme ju preto len z čistých prameňov!

Rozprávajme deťom príbehy. I biblické príbehy. Spievajme im a s nimi naše pesničky. Modlime sa za ne a modlime sa s nimi. Rodičia by mali rátať s tým, že deti ich napodobňujú. Takto si osvojujú nielen správanie, ale i reč. Usilujme sa preto o to, aby bola správna, dobrá a vzorná. Dbajme o to i u svojich detí. Nezahriaknime ich, ak sa im hneď nedarí. Neprerušujme ich jazykový prejav, nenapravajme ich reč ustavičným napomínaním, lebo narušíme ich prirodzenú bezprostrednosť a detskú smelosť. Radšej pokojne a trpezlivo povzbudzujme ich sebavedomie.

Naša reč má svoju krásu, ktorú možno sprostredkovať spojením hovoreného slova s melódiou. Spievajme s deťmi. Pieseň je zdrojom optimizmu, radosti a veselosti. Spev je najprirodzenejší hudobný prejav dieťaťa (*Kopinová*, 1985, 13), ktoré ním vyjadruje svoje emocionálne stavy a rado ich potom prenáša aj na iných. Spievanie podporuje prirodzený pôvab detského hlasu. Dbajme však aj o jeho hygienu. Chráňme ho a nedovoľme, aby dieťa pri speve kričalo.

Je šťastím pre dieťa, ak ho matkin spev sprevádza od kolísky (*Gotthardová*, 1999, 40). Takéto dieťa si ľahšie osvojí i pohybové hry spojené so zvukom, rečňovankou, básňou alebo piesňou, ktoré mu pomáhajú pri rozvoji reči. Hudba je pre dieťa v útlom i neskoršom veku zdrojom kladného citového naladenia a vyvoláva atmosféru pohody, uvoľnenia. Rozvíja sluchové vnímanie, predstavivosť, fantáziu ale i myslenie a reč. Ukazuje sa, že deti do desiatich rokov sú najschopnejšie vnímať jazyk cez hudbu. I náprava reči sa úspešne realizuje cez spievané slovo.

Spevom sa najlepšie rozvíja detský hlas, jeho čistota, intenzita, kvalita. Je známa skutočnosť, že dieťa s hudobným sluchom sa naučí oveľa skôr rozprávať a súčasne s vývinom reči začína sa prejavovať aj hudobne. Malé deti sa spontánne tešia z pohybu a s obľubou vyhľadávajú hry, ktoré sa spájajú s hudbou (*Kleinová*, 1999, 48). Preto je vhodné rozvíjať hudobnosť detí na rytmicko-melodickej jednote hry. Rytmus upevňuje melódiu a melódia slovo. V speve sa spája krása hudby a krása slov.

Žiaľ, v ostatnom čase sa zriedkavejšie stretáme v rodinách so spevom matky i so spoločným spievaním s deťmi. Túto rodinnú idylu narušajú masovokomunikačné prostriedky, ktoré v mnohých prípadoch zmenili aktívny vzťah k hudbe na posluchácky vzťah (*Kopinová – Tomanová*, 1988, 248).

Keďže na dieťa má podstatný vplyv rodina, spoločné chvíle detí s rodičmi sú nenahraditeľné. Zahrajme sa so svojimi deťmi a radujme sa s nimi z detstva, z ich detstva. Žime v rodinách tak, aby v nich nikdy nezavládlo „peklo“, ale s Božou pomocou vytvorme „nebo na zemi“. Vezmime svoje dietky za rúčky a zavedme ich do chrámov, k jasličkám. Ukážme im betlehemskú Svätú rodinu ako vzor všetkých kresťanských rodín, ktorú chceme nasledovať vo vzájomnej láske, úcte, v rodinnom pokoji a v rodinných cnostiach. Rozprávajme svojim deťom a vnúčatám o Ježiškovi, ako nám v jasličkách zažiaril v jednu presvätú vianočnú noc. Zaspievajme si spolu: „*Tichá noc ...*“ (JKS 88). Povedzme im, že On je priateľom všetkých detí. Sám to raz povedal svojim učeníkom: „*Nechajte deti prichádzať ku mne!*“ (Mk 10, 14) Uspávajme ho tichučko: „*Búvaj, Dieťa krásne ...*“ (JKS 39). Hovorí sa, že dvakrát sa modlí ten, kto spieva. „*Vždy znovu človek rodí sa, keď spieva*“ (Turčány, 1978).

Modlime sa spolu so svojimi deťmi za všetky dietky: „*Prosíme ťa, Pane, za deti, I za všetky dietky sveta, I nech láska chráni ich život, I tá láska nech je svätá*“ (Chovancová, 1997). Za mamičku: „*A teba poprosím, I Ježiško, môj Pane, I požehnaním naplň mamičkine dlane*“ (Chovancová, 1997). Za otecka: „*Prosím ťa, Ježiško, I pred zlým nám otca chráň, I v ťažkostiach pri ňom stoj, I lásku nám jeho bráň*“ (Chovancová, 1997). Za starých rodičov: „*Ježiško, starkým zdravia daj I a každý deň im požehnaj*“ (Chovancová, 1997). Za rodinu: „*Ďakujem za ocka, mamičku, I takisto za malú sestričku. I Ďakujem za pomoc, Pane môj, I pri našej rodine stále stoj*“ (Prikryl, 1995). Za vlast': „*Za našu vlasť prosím, I drahý Ježiš môj, I za malý raj sveta I stvorený pre pokoj. I žehnaj nám ju stále I i ľud tejto zeme, I nech v pokoji, šťastí I lásku žiť tu vieme*“ (Chovancová, 1997).

Žime a konajme tak, aby naše deti cítili, že sa narodili z lásky, že nad nimi bdie otec a mamička, že ich chráni dedko a babička (Chovancová, 1997). Naučme svoje deti modliť sa i večer: „*A keď nôcka minie, I svitne nový dníček, I vezmi ma za rúčky, I strážny anjeliček*“ (Chovancová, 1997).

Svätý Otec Ján Pavol II. vo svojom *Liste deťom* (1996, 13) uviedol: „*Akú obrovskú moc má modlitba detí!*“ Práve jej – modlitbe detí – zveril problémy všetkých rodín na svete.

Otvárajme svojim deťom postupne, citlivo a trpezlivo zázračný svet kníh a hudby. Ten ich zavedie do krajiny krásnych a dobrých snov, ktoré zušľachtujú. Dajme im vieru vo vlastné sily a schopnosti, dajme im i náboženskú vieru. Naučme ich nájsť ten maják,

ktorý ich povedie aj zložitými životnými cestami (Ročenka ženy 2000, 33).

Siahnime po antológii *Márie Ďuríčkovej* Zlatá brána (1975), ktorá nám poskytuje vzácne hodnoty – skvosty našej ľudovej kultúry. Nájdeme v nej rečňovanky a spievanky, hádanky i hry, ktorých trvalé hodnoty budú spoľahlivo sprevádzať nás i naše deti.

Na dobrodružnú cestu cirkevným rokom nás pozýva publikácia *Eleny Klepáčovej* Od Adventu po Krista Kráľa (1997), ktorá odкрýva tajomstvá jednotlivých dní v roku a pôvod sviatočných príležitostí. Autorka oboznamuje čitateľov s rôznymi formami zvykov a ich fungovaní v liturgickom kalendári. Rodičia v nej nájdú podnetné výklady a odpovede na otázky svojich detí, s ktorými sa môžu spoločne zahrať a zaspievať si.

Utešené a poučné zároveň sú netradičné rozprávky *Kataríny Habovštiakovej* Tanečnice pri plese (2005), v ktorých autorka vzbudzuje v deťoch záujem o prírodu, o jej nevšednú krásu i o jej ochranu. Odovzdáva im vzácne dedičstvo ľudovej múdrosti uchované v pranostikách, ale i vzácne poklady ukryté vo frazeológii a v ľudovej etymológii. Vo všetkých týchto rozprávkach dominujú etické hodnoty víťazstva dobra nad zlom.

Aby naše deti mali krásnu reč, *Krista Bendová* nám ponúka v závere svojej knižky Čačky hračky (1997) takého desatoro:

Od najútlejšieho veku poskytujte dieťaťu jednoduché melodické a rytmické podnety. Je to základ jeho budúcej reči.

Milo sa prihovárajte dieťaťu pri každej príležitosti – pri prebaľovaní, obliekaní, pri kúpeľi. Hrajte sa dieťaťom hry *Na pršteky*, *Baran-buc*, *Varila myšička kašičku* – bude napodobňovať vaše pohyby. Rozvíja sa mu tým motorická zručnosť i budúca reč, ktoré úzko súvisia.

Často pomenúvajte predmety, ktoré obklopujú dieťa. Aby si zapamätalo nové slovo, treba mu ho zopakovať 4 – 5-krát.

Hrajte sa s dieťaťom na zvieratká, ukážte mu ich živé alebo v obrázkovej knižke.

Nezabudnite na knihu. Už dvojročné dieťa vníma jednoduchú rozprávku, trojročné pozná už vyše 1000 slov.

Trpezlivo odpovedajte na všetky detské „prečo“, nikdy pre ne dieťa nezhariaknite.

Nijaký televízor nenahradí rodičov. Učte vaše dieťa riekanky, pesničky, vyčítanky, básničky, čítajte mu rozprávky.

Nikdy sa nerozprávajte s dieťaťom maznavo, ani šušlavo, reč rodičov je pre dieťa vzorom, ktorý bude napodobňovať!

. Ak zistíte u dieťaťa vážne rečové poruchy, vyhľadajte logopéda alebo psychológa, ktorý vám odborne poradí.

Nech sú slová v našich rodinách v harmonickom súzvuku odovzdané a prijaté, chápané a pochopené. Vždy dobré, múdre a pravdivé. To je jedna zo spoločných úloh oboch rodičov. Jednotne sledovať spoločný cieľ – zodpovedne vychovať zo svojich detí čestných, charakterných ľudí pre budúce rodiny, pre národ a Cirkev.

A čo ešte zaželať? „Či je zima, jar, či leto, I či prichádza jeseň, I celučký rok – želám len to – I nech sprevádza pieseň!“ (Gotthardová, 2008).

PIESEŇ – MODLITBIČKA – ROZPRÁVKA

„Tak sa volali tri sestry – sudičky nášho detstva“ – uvádza Milan Rúfus vo svojich Modlitbičkách (2007). Modlime sa spolu s ním – za deti, za rodičov, za Slovensko:

„Dve rúčky deťom stvoril Boh: I pre ocka jednu, druhú mame“ (2007, 13).

„Viem jedno hniezdo, rád ho mám. I Hreje ma dňom i nocou, I vystlané mäkkou vravou mám I a mozoľami otcov“ (1999, 42).

Rodinu a domov nemožno ničím nahradiť. Spoločne prežité chvíle, spoločný spev a spoločná modlitba sú prejavom rodinnej harmónie, rodinného pokoja. Kiežby v našich rodinách znelo *dobré slovo* ako evanjelium porozumenia a *radostná pieseň* ako evanjelium lásky!

Literatúra

AKIMJAK, A.: *Výchova k hodnotám v škole a v rodine*. In: *Výchova k hodnotám v škole a v rodine*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku v dňoch 24. - 25. mája 2005. Ružomberok: PF KU a Ústav pedagogických vied 2006.

BENDOVIÁ, K. 1997. *Čačky hračky*. Bratislava: Vydavateľstvo Buvik 1997.

GOTTHARDOVIÁ, G.: *Slovo a hudba*. In: *Slovenská národnostná škola po roku 2000*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie na Rímskokatolíckej vysokej škole pedagogickej Jána Vitéza v Ostrihome v dňoch 24. – 25. septembra 1999. Esztergom: Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola 1999.

GOTTHARDOVIÁ, G.: *Slovo a spev v rodine*. Rodina na prelome tisícročí – subjekt kultúry, kresťanských a všeludských hodnôt. Pokračovanie. Zborník z medzinárodnej

vedeckej konferencie o rodine na Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave v dňoch 23. – 24. novembra 1999. Trnava: UCM a Hnutie kresťanských rodín na Slovensku 1999.

GOTTHARDOVÁ, G.: *Ochranca – Patrón – Pestún*. In: Ochranca Kristov. List pavlínskeho Kostola sv. Jozefa v Trnave, 2006, 3.

GOTTHARDOVÁ, G. 2008. *Na oltári vonia ruža*. Trnava – Ružomberok – Levoča: B-print 2008.

HABOVŠTIAK, A.: *Živé slová*. Bratislava: Slovenský rozhlas 14. november 1999.

HABOVŠTIAKOVÁ, K. 2005. *Tanečnice pri plese*. Rozprávky a povrávky o prírode. Bratislava: Regent 2005.

HVIEZDOSLAV, P.O. 1973. *Mňa kedys' zvädzal svet*. Letorosty 3. Zlatý fond slovenskej literatúry. Hviezdoslav I. Zost. Stanislav Šmatlák. Bratislava: Tatran 1973.

CHOVANCOVÁ, M.: *Abecedou k Bohu – Lásku*. Bratislava: LÚČ, 1997.

CHOVANCOVÁ, M.: *Vezmi ma za rúčky*. Bratislava: LÚČ, 1997.

JEDNOTNÝ KATOLÍCKY SPEVNÍK. Trnava: Spolok sv. Vojtecha 1937.

KAČALA, J. 1997. *Kultúrne rozmery jazyka. Úvahy jazykovedca*. Bratislava: Nadácia Korene a Univerzitná knižnica, 1997.

KLEINOVÁ, E.: *Hudba a jazyk*. In: Slovenská národnostná škola po roku 2000. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie na Rímskokatolíckej vysokej škole pedagogickej Jána Vitéza v Ostrihome v dňoch 24. – 25. septembra 1999. Esztergom: Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola 1999.

KLEPÁČOVÁ, E.: *Od Adventu po Krista Kráľa*. Bratislava: LÚČ, 1997.

KOMOROWSKA, B.: *Úloha rodiny pri formovaní vlastnej a správnej hierarchie hodnôt*. In: *Výchova k hodnotám v škole a v rodine*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku v dňoch 24. – 25. mája 2005. Ružomberok: PF KU a Ústav pedagogických vied 2006.

KOPINOVÁ, Ľ. – KANTOR, Š. – ŽIKAVSKÁ, M. 1985. *Metodická príručka na vyučovanie hudobnej výchovy v 2. ročníku základnej školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1985.

KOPINOVÁ, Ľ. – TOMANOVÁ, V. 1988. *Metodická príručka na vyučovanie hudobnej výchovy v 1. ročníku základnej školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988.

MISTRÍK, J. 1988. *Variácie reči*. Edícia Križovatky. Bratislava: Smena, 1988.

POTOČÁROVÁ, M.: *Zrelé prežívanie hodnôt v rodine a ich úloha vo výchove*. In:

- Výchova k hodnotám v škole a v rodine. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku v dňoch 24. -25. mája 2005. Ružomberok: PF KU a Ústav pedagogických vied 2006.
- PRIKRYL, P.: *Pre najmenších*. Bratislava: LÚČ, 1995.
- ROČENKA ŽENY 2000. Bratislava: Vydavateľstvo Živena, 1999.
- RÚFUS, M. 2007. *Modlitbičky*. 11. vydanie. Bratislava: Mladé letá, 2007.
- RÚFUS, M. 1999. *Nové modlitbičky*. 3. vydanie. Bratislava: Mladé letá, 1999.
- SVÄTÉ PÍSMO. Rím: Slovenský ústav sv. Cyrila a Metoda, 1995.
- Svätý Otec Ján Pavol II.: *List Svätého Otca deťom*. Vatikán 13. december 1994. Bratislava: Vydavateľstvo Don Bosco 1996.
- TURČÁNY, V. 1978. *Piesne*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1978.
- ZLATÁ BRÁNA. *Ludové rozprávky, pesničky, hádanky, hry a povedačky pre najmenších*. Zost. Mária Ďuričková 1. vydanie. Bratislava: Mladé letá, 1975.

Resumé

V príspevku sa upriamujem na základný postoj k hodnotám, ktorý si dieťa prináša do života z domu, z rodiny. Rodina je prvá, ktorá ukazuje smer, ktorá je zodpovedná za orientáciu dieťaťa v hodnotovom systéme. Rodina formuje a usmerňuje dieťa.

Predovšetkým rodičia majú pomáhať mladej generácii v hodnotovej orientácii. Domov je nekom na zemi, ak sa rodičia prihovárajú svojim deťom ľubozvučným materinským jazykom od útleho detstva rozprávkou a piesňou. Hovoreným a spievaným slovom. Je to reč a hudba – slovo v hovorenej a spievanej podobe od detstva až po dospelosť, ktoré sprevádza človeka od kolísky po hrob.

Spoločná reč slúži na dorozumenie. Naším želaním je však porozumenie medzi ľuďmi dobrej vôle najmä v rodine, ale i medzi národmi Európy a celej Zeme. Nech teda dobré slovo a radostná pieseň znejú ako evanjelium porozumenia a lásky.

Summary

In this contribution I fix my pose to the basic value which child brings to its life from a house and family. The family is the first which shows the way, it is responsible for an orientation of a child in a valuation system. The family creates and coordinates a child.

Mainly parents have to help young generation in a monetary orientation. The house is the Heaven on the Earth, when parents speak to their children by melodious mother tongue since their childhood through fairytales and songs. Through spoken and sang word. It is language and music – words in a spoken and sang way from childhood to

adulthood, which guides a man from birthplace to grave.

The common speech is for communication. Our wisher are, although, understandings among people of good will, primarily in a family, but also among nations in Europe and all over the world. So, let's good word and merrily song sound like as an evanjelium of understanding and love.

Kľúčové slová

hodnoty v rodine, rodinné zázemie, medziľudské vzťahy, šťastný domov, výmena informácií, spoločná reč, materinský jazyk, dobré slovo, radostná pieseň, záujmová činnosť, ľudová kultúra, orientácia dieťaťa, úloha oboch rodičov, pieseň – modlitba – rozprávka v rodine

Kontaktná adresa

Doc. PhDr. Gabriela Gotthardová, CSc.
Katolícka univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Námestie A. Hlinku 56/1
034 01 Ružomberok
Slovenská republika

SKÚSENOSTI S INTEGRÁCIOU DETÍ SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO - VZDELÁVACÍMI POTREBAMI V BEŽNOM TYPE MATERSKEJ ŠKOLY

Experience in integration of children with special educational needs in common type of kindergarten

Monika Imrichová - Tatiana Daráková

Svetový kódex detských práv hovorí o nároku detí na starostlivosť a lásku, o ich rovnosti, o ich práve na zdravú výživu, o práve na zdravotnú starostlivosť, na hru a voľný čas, o práve na vzdelanie. Je proti detskej práci, týraniu, sexuálnemu zneužívaniu, či tomu, aby sa deti stali obeťou akéhokoľvek iného násillia, alebo vojny. Deti majú právo na vyjadrenie svojich názorov, na zvolenie si svojho vierovyznania, na stretávanie a združovanie sa podľa vlastného výberu, na prístup k informáciám. Zvláštnu ochranu treba venovať deťom, ktoré nevyrastajú v rodinnom prostredí, deťom utečencov, deťom dostávajúcim sa do konfliktu so zákonom a deťom postihnutým.

Narodenie postihnutého dieťaťa spravidla zasiahne rodičov celkom nepripravených, prežívajúcich tento fakt ako životnú tragédiu. Predstavuje permanentnú a dlhotrvajúcu záťažovú situáciu spojenú so starosťou o výchovu a vzdelávanie dieťaťa a o jeho začlenenie sa do intaktnej spoločnosti. Rodina sa musí s touto situáciou zžiť, naučiť sa akceptovať skutočnosť, že ich dieťa je iné a hlavne zahrnúť ho priehrstím lásky a porozumenia, čo je zaiste výborným odrazovým mostíkom pre jeho ďalší život.

Dieťa je aktívna osobnosť a má právo i povinnosť zúčastňovať sa na vlastnom rozvoji. K zdravému a harmonickému vývinu potrebuje uspokojenie a naplnenie všetkých svojich dôležitých potrieb, telesných, duševných aj sociálnych. U dieťaťa s postihnutím je tých potrieb oveľa viac. Vzhľadom na to, že sa týkajú konkrétneho dieťaťa (skupiny detí), nazývame ich potrebami špeciálnymi. Preto týmto deťom hovoríme deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP).

Donedávna prevládal názor, že deti s určitým postihnutím majú byť od školskej dochádzky oslobodené. Tak sa stalo, že deti so ŠVVP neboli síce nikomu na ťarchu, vyhli sa krutým podmienkam so zdravými rovesníkmi, no neskôr neboli schopné orientovať sa v spoločnosti. Po roku 1989 prijalo Slovensko niektoré medzinárodné dohody, ktoré zmenili celú filozofiu práce s deťmi vyžadujúcimi špeciálnu starostlivosť. Uvedomujúc si, že cesta k integrácii v dospelosti nevedie cez segregáciu v detstve, prijala vláda opatrenia vedúce k integrácii a inklúzii detí so špecifickými výchovno – vzdelávacími potrebami. Vyhláška MŠ SR č.540/2004 Z.z. určuje v §6 odstavce 5, že v materskej škole možno

vychovávať spolu so zdravými deťmi ľahko mentálne, zmyslovo, alebo telesne postihnuté deti, deti s narušenou komunikačnou schopnosťou a deti s poruchami správania.

Základným princípom prístupu k deťom so ŠVVP je, že pri ich výchove a vzdelávaní je potrebné zabezpečiť súčasne napĺňanie tak ich potrieb spoločných s ostatnými, ako aj ich špeciálnych potrieb. To znamená, že okrem špeciálno-pedagogickej profesionality je potrebné vnášať v ďaleko väčšej miere do ich života „normálny svet“ s jeho podnetmi.

Podľa zákona má rodič právo zapísať postihnuté dieťa do bežnej školy. Zákon chráni právo dieťaťa aj rodiča, ktorý zastupuje svoje maloleté dieťa. Na Slovensku sa však zatiaľ na rozhodnutie rodičov vzdelávať postihnuté dieťa v bežnej škole nereaguje tak pružne, ako je to vo vyspelých krajinách. Zákon nestanovuje riaditeľovi povinnosť vytvoriť podmienky, alebo prijať takéto dieťa do svojej školy. Škola sa totiž na to, že bude vzdelávať deti aj s určitým druhom postihnutia, musí pripraviť. Rodič, ktorý zapíše dieťa s postihnutím do bežnej školy, postaví vlastne školu aj seba pred problém, či bude možné dostatočne zabezpečiť jeho vzdelávanie na takej úrovni, ktorú by mu umožnila špeciálna škola. Takáto škola by mala mať zabezpečený kontakt so špeciálnym pedagógom, s odborníkom pre príslušný druh postihnutia, mala by mať pripravené kompenzačné pomôcky pre toto dieťa a ľudsky pozitívnu klímu. Dieťa integrované individuálnou formou v materskej, alebo základnej škole potrebuje pomoc nielen pedagógov, ale aj pochopenie svojich spolužiakov. Teda aj toto je súčasťou prípravy na pozitívne chápanie dieťaťa so ŠVVP v bežnej škole.

Skúsenosti dokazujú, že práve v materskej škole sa začína s integráciou najlepšie. Návšteva materskej školy znamená krok vpred na ceste k socializácii. Sociálna inklúzia je dôležitý štandard, rozvíjajúci hodnoty humanizmu a demokracie. Učiteľky v materských školách vedú deti rôznymi činnosťami, no najmä hrami k premýšľaniu o etických otázkach, rozdieloch medzi ľuďmi, ale aj o tom, čo majú ľudia spoločné, učia deti vnímať rozdiely medzi ľuďmi ako bežnú súčasť života a nabádajú ich k ľudskej pospolitosti a ochrane druhých. Uvedomujúc si, že deti majú viac toho, čo ich spája, ako čím sa odlišujú, že deti sa najlepšie učia jedno od druhého pri spoločných činnostiach podporujúcich skúsenosti každodenného života, pustila sa aj naša materská škola na neľahkú cestu integrácie detí so ŠVVP. Dlhodobé orientované projekty začleňovania takýchto detí do bežných typov škôl, podpora Národného programu Milénium, ale hlavne záujem verejnosti, nás nútia pozeráť sa na dosiahnuté výsledky integrácie a v konečnom dôsledku hľadať možnosti pre a nie proti.

S integráciou v pravom slova zmysle máme iba trojročné skúsenosti, s jej realizáciou sme začali v podstate na žiadosť rodičov. Pri ich žiadosti o zaradenie dieťaťa so ŠVVP do bežnej triedy materskej školy sme postupovali spočiatku iba podľa vyjadrenia odborníkov, špecialistov a na základe odporúčania po vyšetrení psychológom. Keďže sme nemali vlastné skúsenosti, mnohé sa dialo tzv. za pochodu, priebežne, počas celého roka. Dnes už pri prijímaní takýchto detí postupujeme a budeme postupovať podľa Pokynov na vyplnenie formulára NÁVRH NA PRIJATIE ŽIAKA SO ŠVVP, schválených MŠ SR 1.marca 2006 (ŠEVT 49 282 0).

V tomto školskom roku integrujeme v bežných typoch tried 8 detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, z toho je jedno dieťa telesne postihnuté a choré, jedno zdravotne oslabené, jedno s mentálnym poškodením, ďalšie má vývinovú poruchu správania s prvkami autizmu, ďalšie s poruchou psychického vývinu, dve deti s narušenou komunikačnou schopnosťou a jedno dieťa intelektovo nadané.

Ako v každej činnosti, ktorú v našej materskej škole realizujeme, tak aj pri vytváraní spoločného a šťastného života detí so ŠVVP v kruhu zdravých jedincov chceme byť úspešní. Správne uskutočňovaná integrácia by mala priniesť ľudské a tiež odborné uspokojenie pedagógov a všetkých ostatných, ktorí sa o jej pozitívny výsledok usilujú. Každý, hoc zdanlivo zanedbateľný posun dopredu znamená úspech pre pedagóga, ale hlavne pre dieťa. Odhaľuje odbornosť, skúsenosti spojené s intuíciou, tvorivosťou či nápadom. Ak chceme hovoriť o úspešnej integrácii, máme na mysli hlavne kvalitu života dieťaťa. Pobyt v našej materskej škole by mu mal priniesť obohatenie, radosť a takto skvalitniť jeho subjektívny životný pocit. Naším snažením ostane vytvoriť mu k tomu najideálnejšie podmienky.

V rámci **materiálneho zabezpečenia** integrácie sme pre deti so ŠVVP, ale nie len pre ne, zakúpili terapeutické vankúše. Deti ich využívajú na jednoduché relaxačné cvičenia, na oddych a tiež na hry. Činnosti uskutočňované na vankúšoch pôsobia na deti upokojujúco. Naším plánom je v budúcom školskom roku zriadiť relaxačno-rehabilitačnú miestnosť, do ktorej pribudnú ďalšie štyri terapeutické vankúše a zostava relaxačných pomôcok, ktoré sa dajú variabilne využívať. Finančné prostriedky na tento účel sme získali zapojením sa do projektu zameraného práve na skvalitnenie pobytu detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej materskej škole.

Nezameniteľnú rolu v úspešnej integrácii zohráva **detský kolektív zdravých rovesníkov** vo vzťahu k postihnutému kamarátovi, ale aj dopad integrácie na nich samých. Aj zdravé deti by takýmto súžitím v materskej škole mali získať minimálne základ

empatie, prosociálneho cítenia a takto obohatiť aj svoje životy. Na zabezpečení tejto oblasti sa podieľame všetci pedagogickí i prevádzkoví pracovníci. Snažíme sa k deťom ŠVVP pristupovať s potrebnou dávkou empatie a lásky a takto byť vzorom pre zdravé deti. Taktiež ich v rámci prosociálnej výchovy formujeme tak, aby sme im poskytli základ, na ktorom by mohli v priebehu svojho života stavať ďalej.

Ďalším plodom vydarenej integrácie je *starostlivosť o postavenie rodiny dieťaťa so špeciálnymi potrebami*. Je to vlastne prekročenie prahu izolácie od spoločnosti, do ktorej je rodina zahnaná momentom odhalenia postihnutia ich dieťaťa. Integrácia poskytuje rodičom nové kontakty, nové pohľady a tiež novú pozíciu, čo sa týka rodičovských kompetencií. Pre rodičov organizujeme v rámci triednych aktívov či Klubu rodičov prednášky a besedy s odborníkmi na rôzne témy, týkajúce sa napríklad aj individuálnej integrácie detí so zdravotným postihnutím.

V oblasti *d'alsieho vzdelávania pedagogických zamestnancov* sa naši pedagógovia v rámci priebežného vzdelávania zapájajú do školení týkajúcich sa aj špeciálnej pedagogiky, psychológie, pedagogickej diagnostiky a pod. Aj individuálnym štúdiom siahame po literatúre, ktorá nám pomáha zorientovať sa v potrebnej problematike. Taktiež štúdiom na Pedagogickej fakulte PU si naši pedagógovia zvyšujú svoje vzdelanie v oblasti predškolskej, aj špeciálnej pedagogiky.

Výhodou pre deti, ktoré sú v triedach s integrovanými rovesníkmi je, že sa už od útleho detstva učia chápať a prijímať rozdiely, vstupujú do interakcie s druhými, ktorí sú nejakým spôsobom znevýhodnení, alebo obmedzení, učia sa komunikácii, sociálnym vzťahom, vzájomnej pomoci, učia sa byť zodpovední, poznávajú silné, aj slabé stránky svojich rovesníkov, učia sa spolunažívať, vážiť si jeden druhého, čo v konečnom dôsledku budú potrebovať v budúcnosti vo svojich sociálnych, či profesijných rolách. Výhodou pre rodičov môže byť fakt, že dieťa vyrastá aj naďalej v prirodzených podmienkach vlastnej rodiny, že netrpí odlúčenosťou internátnych škôl, že rodičia naň môžu pravidelne pôsobiť, zúčastňovať sa edukačného procesu, vymieňať si skúsenosti s ostatnými rodičmi, pozorovať každý, aj drobný úspech svojho dieťaťa, čím sa rozvíjajú citové väzby v rámci celej rodiny. Ak sa pri zdravých deťoch hovorí o dôležitosti spolupráce rodiny a školy, pri deťoch so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami je to ešte aktuálnejšie a naozaj len úzka spolupráca a vzájomné odovzdávanie skúseností a poznatkov vedie k spoločnému cieľu a skutočnej podstate integrácie.

Ak hovoríme o úspechu, musíme spomenúť aj doterajšie problémy, ktorým sa pri integrácii v našej materskej škole zatiaľ nedokážeme vyhnúť. Mnohokrát sa zmietame

v neistote, nevieme si pomôcť, v radoch kolegov – pedagógov sa nemáme s kým poradiť, pretože integrácia detí so ŠVVP je u nás naozaj iba “v plienkach”. Aj súčinnosť zúčastnených strán nie je taká, ako by sme si predstavovali. Stáva sa nám, že nemôžeme presvedčiť rodičov, aby dali svoje dieťa vyšetriť v psychologickkej, alebo v špeciálno-pedagogickej poradni napriek tomu, že pozorujeme u dieťaťa výrazné odchýlky oproti intaktnej populácii. Táto strata vzácneho času dieťaťa neprospieva a bez súhlasu rodiča je učiteľ bezradný, nemôže viac pre potreby špeciálneho prístupu k dieťaťu urobiť nič. Aj spolupráca s odborníkmi pre ich časovú zaneprázdnenosť viazne a mnohokrát sa musíme pri vytváraní špeciálnych individuálnych stimulačných programov zaobiť bez ich pomoci. Rovnako na integráciu ohrozujúco pôsobí fakt, že učiteľ vynakladá neúmerne veľké úsilie pri činnostiach s takýmto dieťaťom, že v materskej škole nemáme možnosť pracovať s asistentmi učiteľa. Nevytvorenie organizačne a finančne vhodných podmienok pre začlenenie dieťaťa so ŠVVP do bežnej triedy materskej školy zo strany štátu, negatívne pôsobí na celý integračný proces.

Problematika integrácie detí nás natoľko zaujala, že sme sa pokúsili zmapovať situáciu aj v iných materských školách v Prešove a formou dotazníka sme zisťovali názory pedagógov na integráciu detí so ŠVVP v bežnom type materskej školy. Prieskumu sa zúčastnilo 38 respondentov, ktorí odpovedali na nasledujúce otázky:

Stretli ste sa vo svojej praxi s pojmom individuálna integrácia dieťaťa?

Máte skúsenosti s individuálnou integráciou dieťaťa so ŠVVP?

Súhlasíte s integráciou postihnutých detí do bežných tried materských škôl?

Myslíte si, že učelia materských škôl sú dostatočne odborne spôsobilí pracovať s deťmi so ŠVVP?

Myslíte si, že spolupráca so špeciálnym pedagógom a psychológom sú na postačujúcej úrovni?

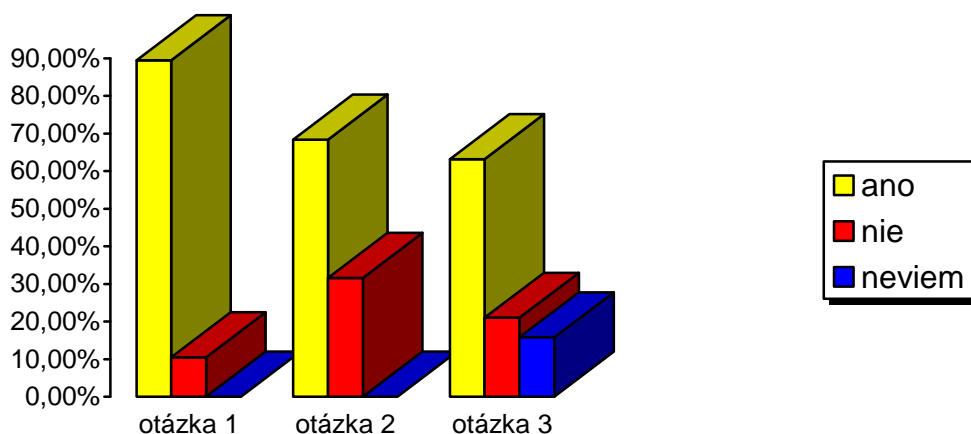
Máte dostatočné množstvo informácií, odbornej literatúry pre prácu s dieťaťom so ŠVVP a jej skĺbenie s výchovno – vzdelávacím pôsobením na zdravé deti?

Ste presvedčená/ ý, že individuálna integrácia dieťaťa so ŠVVP v bežnej triede materskej školy je zmysluplná pre všetky zúčastnené strany?

Je podľa vás príprava učiteľa na edukačný proces v súvislosti s individuálnou integráciou náročnejšia?

V čom pociťujete najväčšie nedostatky v spojení s individuálnou integráciou dieťaťa so ŠVVP v bežnej triede materskej školy?

Výsledky prieskumu

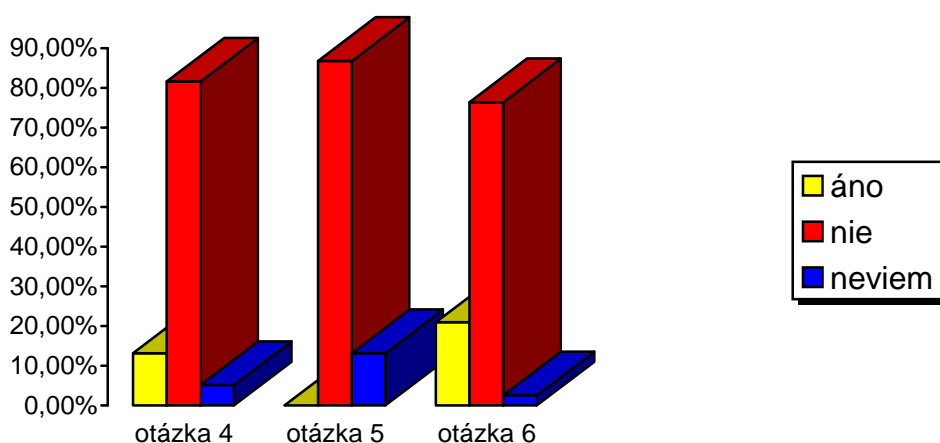


Graf č.1

Otázky :

- 1 Stretli ste sa vo svojej praxi s pojmom individuálna integrácia dieťaťa?
- 2 Máte skúsenosti s individuálnou integráciou dieťaťa so ŠVVP?
- 3 Súhlasíte s integráciou postihnutých detí do bežných tried materských škôl?

Porovnaním odpovedí na prvé tri otázky, môžeme konštatovať, že zatiaľ čo 10,5% opýtaných sa doteraz nestretlo vo svojej praxi s pojmom individuálna integrácia, z ostatných 89,5 % až 68,4% má skúsenosť s integráciou a takmer taký istý počet 63,2% súhlasí s integráciou detí so ŠVVP do bežných typov tried v materských školách.



Graf č. 2

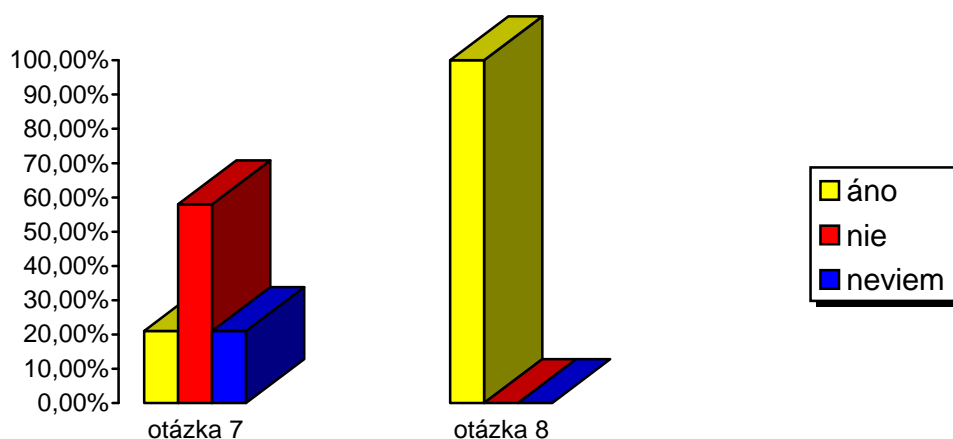
Otázky:

- 4 Myslíte si, že učitelia materských škôl sú dostatočne odborne spôsobilí pracovať s deťmi so ŠVVP?
- 5 Myslíte si, že spolupráca so špeciálnym pedagógom a psychológom sú na postačujúcej

úrovni?

6 Máte dostatočné množstvo informácií, odbornej literatúry pre prácu s deťmi so ŠVVP?

Odpovede na tieto otázky potvrdili naše doterajšie skúsenosti a náš predpoklad, že pedagógovia materských škôl sa necítia dostatočne odborne spôsobilí kvalitne zabezpečovať proces integrácie detí so ŠVVP, čo je zaiste podmienené slabou spoluprácou s odborníkmi z radov psychológov, špeciálnych pedagógov, či lekárov. Dôsledkom toho je aj to, že väčšina respondentov pociťuje deficit odborných informácií o práci s dieťaťom so ŠVVP.



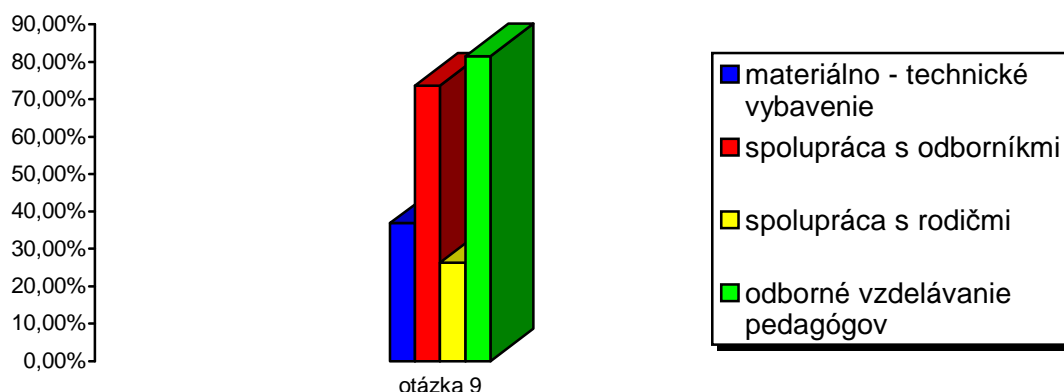
Graf č.3

Otázky :

Ste presvedčená/ý, že individuálna integrácia dieťaťa so ŠVVP v bežnej triede materskej školy je zmysluplná pre všetky zúčastnené strany?

Je podľa vás príprava učiteľa na edukačný proces v súvislosti s individuálnou integráciou náročnejšia?

Podľa prieskumu, nie sú všetci pedagógovia v materských školách jednoznačne presvedčení o zmysluplnosti integrácie detí so ŠVVP do bežného typu materskej školy, zato všetci (100%) si uvedomujú, že práca v takejto triede a príprava učiteľa na edukáciu v triede s deťmi so ŠVVP je oveľa náročnejšia. Tieto vyjadrenia korešpondujú s našimi doterajšími poznatkami a skúsenosťami rodičov, ktorí ťažko hľadajú pochopenie pri prijímaní dieťaťa so ŠVVP do bežnej materskej školy a často nevedia, kam a na koho sa so svojim problémom a požiadavkami o integráciu obrátiť.



Graf č.4

Otázka :

V čom pociťujete najväčšie nedostatky v spojení s individuálnou integráciou dieťaťa so ŠVVP v bežnej triede materskej školy?

Tak, ako v predchádzajúcich otázkach, aj tu sa potvrdili predpoklady, prečo sa materské školy dištancujú od integrácie detí. Ak chceme, aby proces integrácie bol prospešný pre deti integrované aj zdravé, musí mu predchádzať premyslená príprava, zabezpečujúca čo najvhodnejšie podmienky. Ako najväčší nedostatok pri integrácii väčšina respondentov uviedla nedostatočné odborné vzdelávanie pedagógov a nie práve najlepšiu spoluprácu s odborníkmi pre danú oblasť. Nemaľý podiel na sťažených podmienkach materských škôl, ktoré integrujú deti so ŠVVP má slabé materiálne – technické vybavenie škôl a nedostatočná spolupráca s rodičmi.

Zaradením dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do prostredia našej štandardnej materskej školy môžeme a chceme prispieť k tomu, aby sa rozvíjalo v normálnom prostredí, ktoré mu ponúka a zabezpečuje napĺňanie všetkých jeho potrieb. Avšak cesta k dosiahnutiu tohto cieľa nie je ľahká. Je potrebná, záslužná, ale veľmi náročná. Integráciu chápeme ako spoločný život, pobyt, program, spoločnú výchovu a výučbu. V praxi sa ešte stále stretávame s predsudkami, ktoré stavajú postihnuté dieťa do pozície toho, ktorý môže mať nepriaznivý vplyv na správanie a vývin zdravých detí. Rovnako sa objavujú aj výhrady hygienického či estetického charakteru. V takomto prípade vysvetľujeme, usmerňujeme, informujeme, alebo organizujeme rôzne podujatia, čiže využívame osvetu. Aj keď názory odborníkov špeciálnej pedagogiky, učiteľov a rodičov na integrované vzdelávanie sú rozporuplné, je potrebné sa nimi zaoberať, hľadať cesty, spôsoby či riešenia na skvalitnenie života dieťaťa so ŠVVP, hľadať súlad všetkých zúčastnených na tomto neľahkom procese.

My s integráciou iba začíname.

Hľadáme optimálne podmienky pre integráciu.

Máme snahu ísť cestou k naplneniu a pochopeniu.

Chceme byť „školičkou pre deti, ktoré si možno neuvedomujú logiku a zmysel vzdelávania, ale vedia, že toto slovíčko znamená pre nich pokoj. Organizovaný a pochopiteľný poriadok bez stresov, pocit radosti z úspechu, pochopenia a podarenia.“ (Mudr. J. Šóth)

Literatúra

BAĎURÍKOVÁ, Z. *Inkluzívna výchova a vzdelávanie detí predškolského veku*. In Pedškolská výchova. Bratislava: Ares, 2005 / 2006. ISSN 0032 – 7220.

GUZIOVÁ, K. a kol. 1999. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 1999. ISBN 80-967721-1-2.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

MERTIN, V. 1995. *Individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 1995.

PAJDLHAUSEROVÁ, E., MEDLEN, M. 2005. *Predškolské zariadenia*. Bratislava: Seducos, 2005. ISBN 80-85757-5.

ROSA, V., TUREK, I., ZELINA, M. 2001. *Milénium*. Bratislava: PF UK IRIS, 2001. ISBN 80-89018-36-X.

Resumé

Naším zámerom je v príspevku poukázať na špecifiká integrácie detí so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami (ŠVVP) v bežnom type materskej školy. Predkladáme všeobecné názory z minulosti, vyzdvihujeme súčasné trendy Slovenska na ceste k integrácii. Uvedomujúc si, že deti majú viac toho, čo ich spája, ako čím sa odlišujú, že deti sa najlepšie učia jedno od druhého pri spoločných činnostiach podporujúcich skúsenosti každodenného života, pustila sa aj naša materská škola na neľahkú cestu integrácie. Nakoľko je v našom záujme vytvoriť týmto deťom prostredie, v ktorom by v rámci svojich možností prežili šťastný život v kruhu zdravých jedincov, hľadáme spôsoby, ako byť úspešní. V príspevku poukazujeme na pozitíva, ale aj negatíva s ktorými sa pri integrácii stretávame. Problematika integrácie detí nás natoľko zaujala, že sme jej venovali priestor aj v dotazníku a zisťovali sme názory pedagógov na integráciu detí so ŠVVP v prešovských materských školách.

Summary

The objective of our contribution is to point out the features of the integration of children with special training and educational needs (STEN) into a common type of kindergartens. We present general opinions from the past and emphasize the current trends in Slovakia towards the integration. Realising that children have more things that put them together than the ones that make them different, that children learn best from each other during their common activities strengthening the experience of everyday life, our kindergarten has also begun an uneasy journey of integration. Since our interest is to provide children with the environment in which they could experience a happy life within their opportunities in the circle of able-bodied individuals, we are seeking the ways of how to be successful. This contribution points out the positives but also negatives that we face in the integration.

The fundamental principle of the approach to children with STEN is to provide them with training and education along with satisfying their needs they have in common but also their special needs. It means that apart from the special pedagogical professionalism it is necessary to bring them to the “ordinary world” with its incentives to a far larger degree. Despite the demonstrable positives that the integration of children with STEN in the common kindergarten type brings, school directors are not willing to admit such children and give them special attention. One of the reasons is insufficient legislation on funding such children in a common type of kindergarten. The issue of integration of such children attracted us so much that we incorporated it in a questionnaire to find out opinions of teachers on integration of children with STEN in Prešov kindergartens. The respondents answered the following questions:

1. Have you come across the term of individual child integration in your job?
2. Do you have any experience with individual integration of children with STEN?
3. Do you agree with the integration of disabled children into common kindergarten classes?
4. Do you think that kindergarten teachers have sufficient capabilities to work with children with STEN?
5. Do you think that cooperation with a special teacher and psychologist is at a sufficient level?
6. Do you have sufficient information, technical literature to work with children with STEN and to link it with training and educational influence on able-bodied

children?

7. Do you believe that the individual integration of children with STEN in a common kindergarten class is meaningful for all the stakeholders?
8. In your opinion, is the teacher's preparation for the educational process in terms of the individual integration more difficult?
9. Where do you find major shortcomings in terms of the individual integration of children with STEN in a common kindergarten class?

The graphic interpretation as well as percentage evaluation of the responses is shown in the end of our contribution.

Kľúčové slová

materská škola, integrácia, deti so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami

Kontaktná adresa

Mgr. Monika Imrichová
Materská škola Jurkovičova 17
080 09 Prešov
Slovenská republika
e-mail: imrichova@gmail.com

Tatiana Daráková
Materská škola Jurkovičova 17
080 09 Prešov
Slovenská republika

PRÍNOS Š. SUZUKIHO DO PREDŠKOLSKÉJ HUDOBNEJ VÝCHOVY

S. Suzuki's contribution to pre-school music education

Agnesa Janovičová

Hudobno-výchovná koncepcia Suzukiho sa zaoberá výchovou detí predškolského a mladšieho školského veku. Spája v sebe postupy výchovy a vyučovania, ktoré sú zamerané na rozvoj hudobných a všeobecných schopností a vlastností jedinca, ktoré prispievajú k jeho harmonizácii, humanizácii a socializácii. Prioritným cieľom edukačného systému Š. Suzukiho je teda všeobecná ľudská výchova. Základný filozofický zámer jeho výchovy spočíva v podchytení všetkých detí bez ohľadu na mieru a stupeň ich talentu.

Autor výchovnej metódy Šiniči Suzuki (1898 – 1998) je svetoznámy japonský hudobný pedagóg a veľký humanista. Predstavuje typ pedagóga, u ktorého nachádzame veľkú vieru v ľudské schopnosti, v jeho možnosti pozitívneho sebarozvoja, keď sa pohybuje v prostredí, ktoré mu vytvorilo kladné a motivujúce podmienky. Podľa jeho názoru všetci ľudia sa narodili s veľkým potenciálom možnosti sebarozvoja a v priebehu vlastnej ľudskej existencie sa môžu vypracovať na hodnotné ľudske bytosti. Š. Suzuki verí všetkým deťom, učí ich a motivuje k tomu, aby svoje schopnosti rozvinuli do maximálnej možnej miery. V tomto smere nachádzame výraznú paralelu medzi koncepciou Suzukiho a humanistickou koncepciou C.R. Rogersa, ktorého výchova je zameraná na osobnosť Person Centred Education, skrátene P-C-E. Jeho koncepcia je v prvom rade zameraná na harmonický rozvoj osobnosti, podobne ako Suzukiho. Akceptácia všetkých žiakov, dôraz kladený na motiváciu a viera v pozitívny rozvoj každého jedinca, sú myšlienky, ktoré prezentujú obidvaja humanistickí pedagógovia.

Projekt jeho edukačnej metódy sa realizoval najprv v hudobnej škole v Macumoto, ktorá bola založená po skončení 2. svetovej vojny v Japonsku a v súčasnosti nesie názov Škola výchovy talentu. Neskôr bolo v tomto meste zriadené aj kultúrne a výskumné stredisko, ktoré nie je určené len stretnutiam japonských žiakov a pedagógov, ale umožňuje aj zahraničným záujemcom oboznámiť sa s koncepciou tejto výchovnej metódy. V stredisku je možné pracovať pomocou metódy výchovy talentu v hudobných disciplínach ako je hra na hudobnom nástroji, ale aj v nehudobných odboroch ako je výučba cudzích jazykov, literatúra, matematika, prípadne iné predmety.

V 60.-tych rokoch 20. storočia vzbudila jeho edukačná metóda veľký záujem

v USA a odtiaľ sa rozšírila do celej západnej Európy. Sám autor výchovnej metódy Š. Suzuki viedol okolo 300 pracovných stretnutí v 45-tich štátoch sveta.

Vo svojom hlavnom diele *Výchova je láska* sa autor vyznáva zo svojho pozitívneho vzťahu k výchove detí. Jeho dielo nepredstavuje typ metodickéj príručky, ale je určitou kombináciou filozoficko-pedagogickej reflexie a didaktických názorov na edukáciu. Suzuki stavia lásku k deťom nad všetky pedagogické a výchovné ciele. Podľa jeho názoru nesympatický a nepríjemný človek je produktom nesprávnej výchovy, a preto Suzuki vo svojej koncepcii pripisuje dominantné postavenie výchove. Pri výchove neodporúča autoritatívne postupy, ale skôr ako negatívne slovo „nie“, mala by sa využívať možnosť navrhovania iných postupov a riešení. Je dôležité uplatňovať formy povzbudzovania a pochvaly pri každej vhodnej príležitosti. Suzukiho základným cieľom vo výchove je formovanie ľudí s morálno-etickými kvalitami.

Princípy metódy výchovy talentu sa dajú zhrnúť do týchto základných bodov:

- ľudská bytosť je produktom svojho okolia, a preto je potrebné vytvoriť pre dieťa stimulujúce prostredie,
- s výchovou treba začať čo najskôr, čo sa vzťahuje na hudobné ale aj nehudobné disciplíny,
- metóda nie je zameraná len na určitú skupinu detí, ale chce poskytnúť príležitosť každému dieťaťu rozvinúť svoje schopnosti a zručnosti,
- rozvíjanie schopností detí je mnohostranné,
- vybudovanie pocitu u detí, že pre ich život je dôležité nadobúdanie rozvíjanie nových schopností,
- v tomto procese sa nesmú vytrátiť typické detské vlastnosti akými sú hravosť, bezstarostnosť a nenútenosť,
- metodický postup musí obsahovať dieťaťu zrozumiteľné vysvetlenie, ktoré je založené na učiteľovom prístupe a porozumení,
- snaha o všestranný harmonický rozvoj osobností,
- prvoradým cieľom je rozvíjanie charakterových a mravných vlastností jedinca, a až potom získavanie vedomostí.

Súčasný vývojový trendy v hudobnej pedagogike sú v intenciách tohto zamerania.

Podľa Bohonyovej (1996, s. 88) prioritným cieľom hudobnej výchovy je kultivácia ľudskej emocionality a formovanie jej nonkognitívnych funkcií.

Projekt edukačnej metódy sa realizoval v materských a základných školách. V roku

1948 bola založená materská škola pri Inštitúte výchovy talentu v Macumoto. Edukačný cieľ bol stanovený tak, aby každé dieťa, ktoré navštevuje materskú školu, mohlo rozvíjať svoje schopnosti do takej miery, aby sa stali neoddeliteľnou súčasťou jeho osobnosti. Deti boli prijímané do školy bez akýchkoľvek testov. Triedy neboli zostavované z detí rovnakého veku ako to zvyčajne býva na väčšine materských škôl. Triedu tvorili deti vo veku od 3 – 5 rokov a tento spôsob zvolil z dôvodu, že trojročné deti sa budú rýchlejšie vyvíjať vďaka stimulujúcemu prostrediu starších detí. Role detí sa pravidelne striedajú s odchodom najstarších spolužiakov. Systém takeho zoskupovania detí vedie k väčšiemu vzájomnému rešpektovaniu, akceptácii, spolupráce a pomoci a viacej zodpovedá prirodzenej štruktúre ľudskej spoločnosti. V Suzukiho materskej škole sa deti učia správne a jasne rozprávať materinským jazykom, čo by bolo vhodné a potrebné aj pre naše deti predškolského veku, pretože mnohé z nich majú rečové ťažkosti a vady ešte pri príchode do základných škôl.

V Suzukiho v hudobno-výchovnej koncepcii dominujú dve metódy, a to už spomínaná metóda výchovy talentu a metóda materinského jazyka.

Metóda materinského jazyka ako učebný model.

V pedagogike Suzukiho zohráva ovládanie materinského jazyka dôležitú úlohu a autora zaujal spôsob osvojovania materinskej reči deťmi. Š. Suzuki si uvedomil, že každé dieťa disponuje schopnosťou osvojiť si materinský jazyk. Princíp spočíva v tom, že každá zdravá ľudská bytosť si osvojí materinskú reč na základe jazykových podnetov, ktoré vychádzajú z prostredia, v ktorom sa pohybuje. Dôležitú úlohu tu zohráva kvantita, kvalita a frekvencia podnetov, s ktorými prichádza dieťa do kontaktu. Deti od najútlejšieho veku vyvíjajú snahu reagovať na podnety a prostredníctvom napodobňovania sa snažia zaradiť do života vo svojom prostredí. Napodobňovanie sa stáva nevyhnutným prostriedkom ich komunikácie a socializácie. Táto silná motivácia podnecuje a rozvíja schopnosti dieťaťa, ktoré sa prejavujú v dokonalom zvládnutí materinskej reči a získaním požadovaných návykov a zručností.

Podľa Suzukiho, keď pozorne skúmame proces osvojovania materinského jazyka je nám zrejmé, že schopnosť rozprávať rastie a vyvíja sa efektívne pomocou systému blokovej výstavby. Dieťa sa naučí svoje prvé slovo a opakuje ho neustále, kým si ho neosvojí a nestane sa súčasťou jeho osobnosti. Nasledovne sa naučí ďalšie slovo a po osvojení týchto dvoch slov pridáva k nim ďalšie nové slovo. Takýmto nadväzujúcim

spôsobom si postupne rozširuje slovnú zásobu. Systém blokovej výstavby používajú všetci učitelia, ktorí pracujú podľa Suzukiho metódy.

V aplikácia na hudobnú pedagogiku môžeme povedať, že rozvíjanie hudobných schopností dieťaťa je závislé od množstva hudobných podnetov, s ktorými príde dieťa do kontaktu. Dôležitá je teda kvantita hudobných podnetov a ich frekvencia. Táto myšlienka je veľmi zaujímavá a podnetná pre hudobnú pedagogiku, lebo mnohé vedecké výskumy uvádzajú, že prípady amúzie sú veľmi ojedinelé a približne len 2 – 3 % populácie sú ňou postihnuté. Pri vstupe do ZŠ asi 30% detskej populácie zaostáva vo svojom hudobnom vývoji. Môžeme konštatovať, že toto zaostávanie je spôsobené nedostatkom vhodných hudobných podnetov v rodinnom prostredí a v predškolských zariadeniach. Ako uvádza Bohonyová (2007. s. 127) hudba svojou fenomenálnou pôsobnosťou dokáže vyvolať rad emócií, a preto je dôležitý zážitkový spôsob výučby a emotívnejšie využitie výrazových prostriedkov pri hudobnej percepcii.

V materskej škole, kde sa postupuje podľa Suzukiho koncepcie sa deti venujú okrem materinského jazyka aj učeniu krátkych básní, písaniu čísel, výtvarnej, hudobnej a telesnej výchove i anglickej konverzácii. Vo výraznej miere pri výchove sa uplatňuje imitačný princíp. V tomto prístupe vo výchove nachádzame výraznú paralelu medzi Suzukiho a waldorfskou materskou školou. Vo waldorfskej materskej škole je ťažisko výchovy v napodobňovaní a v hre. Rozdiel medzi nimi spočíva v tom, že jej zakladateľ R. Steiner rozdelil vývin dieťaťa na tri etapy a len v prvej etape, ktorá trvá do 7. roku života dieťaťa vychádza z napodobňovania. U Suzukiho k žiadnej diferenciacii vzhľadom na vek dieťa neprichádza, a preto považujeme jeho metódu za najvhodnejšiu pri výchove detí predškolského veku.

Podľa V. Trubínyovej (str. 138) pri tvorbe nového obsahu predškolskej výchovy treba rešpektovať názory vychádzajúce z nových trendov v pedagogike, ktoré sa vyznačujú humanizáciou výchovy a vzdelávania. Americký profesor pedagogiky a výtvarnej výchovy W. Eisner je považovaný za predstaviteľa „humanistického kurikula“, ako alternatívy racionálneho kurikula.

V Suzukiho pedagogike nachádzame mnohé inšpiratívne myšlienky a názory, ktoré sú prínosom do pedagogiky 21. storočia najmä v oblasti skvalitňovania edukačného procesu v materských školách. Reflexia pôsobenia hudby na človeka a jej výchovné vplyvy sú tak staré ako hudba samotná.

Suzukiho hudobno-výchovná koncepcia je podnetná pri formovaní umeleckých

kompetencií detí predškolského veku a pri realizácii paradigmy hudobnej výchovy, ktorá je zameraná na estetickú kultiváciu človeka budúcnosti.

Literatúra

BOHONYOVÁ, M.: *Hudobná výchova v Kodalyovom a Gordonovom systéme a nová paradigma Hv.* In: Hudobno-pedagogické metamorfózy, PdF UK Bratislava, AMOS, 1996.

BOHONYOVÁ, M.: *Vyučovací štýl učiteľa a emocionalizácia v edukačnom procese.* In: Retrospektíva a perspektívy poslania PdF UK Bratislava, 2007. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie.. ISBN: 978-80-223-2412-0

JANOVIČOVÁ, A.: *Výchova hudbou podľa Suzukiho metódy.* In: Acta humanica, Žilina, 2004. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. ISSN: 1336-5126.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 1997.

SUZUKI, S. 1975. *Erziehung ist Liebe.* Hallar: Nieuwmolen, 1975.

TRUBÍNYOVÁ, V.: *Teoretické východiská pre tvorbu nového obsahu predškolskej výchovy na Slovensku.* In: Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní. Zborník z konferencie Bratislava 1999.

Resumé

Príspevok prezentuje hudobno-výchovnú koncepciu Suzukiho a poukazuje na jej prínos a využitie v edukácii detí predškolského veku.

Summary

This contribution is devoted to Suzuki's method and its development in music activities of pre-school children. The authoress elucidates the philosophy and didactic principles of music teaching of the internationally acknowledged Japanese pedagogue.

The transformation process of educational system requires creative forms and new methods. The latest trend in educational of teachers for nursery school includes considerable innovations. Creativity is a stimulating and motivating factor of the teaching process. Actual style is activity, creating and experience in music lesson.

The creative process is a struggle – it is not often easy. Conceiving an idea, like the conception of a child should be pleasurable and may take little effort. Understanding is developed through discovering, experimenting, playing, failing and succeeding. The process of transformation or metamorphosis is fundamental to creative development. The integrating and driving creative force which exists in all people is focused in the human tendency to achieve what is imagined. And yet so much in our educational systems and

societies militates against a proper development of individual creativity.

To summarise Suzuki's observations:

1. The main pillar of his concept is method of mother tongue.
2. Influence of family and environment are very important.
3. Education through music and art activities play a significant role.
4. The primary objective is development of abilities and positive human characteristics with the help of music.
5. Imagination is more important than knowledge.
6. Musical – education system of Suzuki unites educational processes (cognitive and character development) with the purpose of the overall personality forming.

Mentioned area has an important role in preparation of future activities of teacher in the kindergarten and makes possible to search a way to effective music activities of pre-school children.

Kľúčové slová

hudba, edukácia, predškolský vek, prostredie, metóda materinského jazyka.

Kontaktná adresa

Mgr. art. Agnesa Janovičová, PhD.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra hudobnej výchovy
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
e-mail: khv@fedu.uniba.sk

ZÁKLADNÉ KOMPETENCIE DIEŤAŤA Z POHLADU KURIKULA MATERSKEJ ŠKOLY

Basic competences of child from kindergarten perspective

Soňa Kikušová

ÚVOD

V marci 2000 prijala Rada Európy tzv. lisabonskú stratégiu pre obdobie 2000 – 2010, ktorá prezentuje novú stratégiu rozvoja pre všetky krajiny Európskej únie. Implementáciou tejto stratégie by sa Európska únia mala stať:

najkonkurencieschopnejšou a najdynamickejšou ekonomikou na svete, ktorá čerpá zo znalostí a schopností všetkých participujúcich e existujúcich subjektov v danom časopriestore a je schopná nepretržitého hospodárskeho rastu pri súčasnom dosiahnutí väčšieho množstva lepších pracovných príležitosti a väčšej sociálnej súdržnosti.

Na základe uvedeného Rada Európy navrhuje pre všetky štáty EÚ postupné a nutné zmeny, ktoré sú:

- zmeny ekonomického charakteru,
- zmeny súvisiace so školským systémom jednotlivých krajín EU, konkrétne:
 1. súvisiace s predprimárnym a primárnym vzdelávaním, jeho zameraním, cieľmi, jeho charakterom a kvalitou,
 2. súvisiace s odbornou a profesionálnou prípravou jedincov na stredných odborných školách, stredných a vysokých školách, so zameraním takéhoto štúdia, cieľmi, charakterom a kvalitou odbornej a profesionálnej prípravy
- zmeny súvisiace s celoživotným vzdelávaním pracovníkov vo všetkých oblastiach hospodárstva, jeho charakterom a kvalitou

VÝCHODISKÁ A ZMENY

Podľa dokumentu Európskeho parlamentu a Rady Európy: Odporúčania európskeho parlamentu a Rady o kľúčových zručnostiach pre celoživotné vzdelávanie, Brusel, 10.11.2005, 2005/0221 COD východiskom pre zmeny v oblasti vzdelávania - je stanovenie priorít a cieľov, ktoré uvedený dokument prezentuje v podobe stanovených 8 skupín kľúčových kompetencií. Na základe uvedeného musí slovenský školský systém realizovať rozsiahlu kurikulárnu reformu a z nej vyplývajúce zmeny na všetkých stupňoch škôl. Tieto zmeny zahŕňajú nasledujúce oblasti:

Zmeny, ktoré musí SR vo vzdelávaní zrealizovať môžeme podľa ich charakteru

rozdeliť na:

- a) **zmeny v cieľovom zameraní** – zmeny v cieľoch jednotlivých škôl a rozšírenie edukačného pôsobenia na jedinca so zámerom vytvoriť systém celoživotného vzdelávania . Ide najmä o prehodnotenie výsledkov školského pôsobenia na osobnosť, zmena nastáva v tom, čo spoločnosť - kultúra požaduje, aby sa jedinec naučil v materskej, základnej strednej a inej škole a čo požaduje, aby sa následne učil počas celoživotného vzdelávania.
- b) **zmeny obsahové** - do obsahov jednotlivých škôl pod vplyvom rozvoja a rozširovania teórií a zmeneného kultúrneho prostredia sa dopĺňajú obsahy, ktoré tam v predchádzajúcich rokoch neboli začlenené. Mení sa pohľad na rozsah kultúrnej transmisie na jednotlivých úrovniach škôl, najmä sa prehodnocuje, či je naozaj nutné, aby sa jedinci učili taký rozsah kultúrnych obsahov v školách, či je tento kultúrny obsah pre nich a pre spoločnosť potrebný, použiteľný/využiteľný v každodennom osobnom a pracovnom živote.
- c) **zmeny procesuálne** – menia sa spôsoby vyučovania a učenia sa jednotlivca pod vplyvom didaktickej aplikácie novších a efektívnejších teórií. Pedagogika a didaktika sa taktiež vedecky rozvíjajú a následne teda teoreticky koncipujú efektívnejšie stratégie vyučovania a učenia sa. Je dôležité, aby tieto stratégie začali školy výraznejšie využívať. Zmeny procesuálne súvisia taktiež so zmenou cieľov, pretože nie je možné, aby pedagogické koncepcie a didaktické postupy používané „na vytváranie sumáru poznatkov a vedomostí“ mohli byť použité na rozvíjanie a ovplyvňovanie stanovených nových cieľov.

CIELE SÚČASNEJ ŠKOLY

Základným východiskovým bodom zmeny je stanovenie si a chápanie, **čo má byť výsledkom školského a aj celoživotného vzdelávania.**

Z pohľadu potrieb európskej multikultúrnej spoločnosti, uvádzaných vo všetkých dokumentoch európskej únie týkajúcich sa školstva a vzdelávania, subjekt musí byť:

- ▶ schopný aktívneho pracovného a osobného uplatnenia,
- ▶ schopný neustále osobného rozvoja,
- ▶ schopný samostatnej osobnej a pracovnej mobility,
- ▶ schopný flexibility a inovácie,
- ▶ schopný adekvátneho spolunažívania,
- ▶ schopný sociálneho začlenenia a sociálnej adaptácie

- schopný chápania, používania a ďalšieho rozvíjania nadnárodných a národných kultúrnych hodnôt, symbolov a znakov,
- schopný aktívneho občianstva

Základným výsledkom školského pôsobenia na jedinca má (musí) byť:

Aktívne zvládanie kultúrneho priestoru, v ktorom subjekt existuje.

Len vtedy, keď sa jedinec dokáže aktívne zapájať a participovať na rozličných aktivitách vyžadujúcich používanie gramotnosti v prospech vlastného individuálneho rozvoja a rozvoja spoločnosti, vtedy je **kultúrne gramotný**.

Preto základným cieľom školy na všetkých stupňoch je: ► získanie určitej úrovne **kultúrnej gramotnosti a jej následné rozvíjanie.**

Kultúrnu gramotnosť pri presnejšej charakteristike chápeme ako **súbor rozmanitých spôsobilostí- kompetencií jedinca**, ktoré subjektu umožňujú **aktívne sa zúčastňovať na využívaní** kultúrnych nástrojov (znakov a symbolov) a hodnôt a taktiež umožňujú jedincovi **podieľať sa na (re) produkcii kultúrnych nástrojov a hodnôt**.

Teda súčasná postmoderná spoločnosť nepotrebuje jedinca, ktorý bude mať „osvojený“ síce rozsiahly sumár poznatkov, vedomostí a zručností, ako to bolo do teraz, ale nebude ich vedieť používať, nebude sa vedieť ďalej učiť a vzdelávať, nebude vedieť aktívne riešiť problémy európskej multikultúrnej spoločnosti, nebude vedieť flexibilne reagovať na zmeny v technologických a pracovných postupoch, čiže nebude vedieť zvládať a aktívne sa zúčastňovať na využívaní a rozvíjaní kultúrnych nástrojov a hodnôt. Takýto jedinec je z pohľadu európskej multikultúrnej spoločnosti neproduktívny. Ak sa detailne zameriame na to, čím všetkým musí disponovať jedinec v zmenenom európskom priestore a nemajú to byť poznatky a vedomosti stanovené ako ciele školy v predchádzajúcich obdobiach a máme dospieť k **získaniu určitej úrovne kultúrnej gramotnosti**, pričom ak súčasne východiskom pre nás budú dokumenty Rady Európy, tak jednoznačne dospejeme k tomu, že základným cieľom školy na všetkých úrovniach je: **získanie komplexu základných (kľúčových) a následne odborných kompetencií**

Na základe zhrnutia všetkých do teraz uvedených odborných konceptov a teórií, pri čom východiskové pre nás je poňatie cieľov z pohľadu nielen európskych dokumentov, ale aj teórie sociálneho konštruktivismu, tak môžeme formulovať nasledujúci všeobecný cieľ materskej školy:

Cieľom školy materskej školy je maximálne rozvíjanie celistvej osobnosti dieťaťa

ako slobodnej bytosti v súlade s jej potenciálom, so zameraním na rozvoj:

1. **sebaidentity a jej súčastí** (sebapoznania, sebadôvery, sebahodnotenia, sebavedomia, sebaúcty)
2. **autonómie,**
3. **osobnej zodpovednosti a**
4. **komplexu osobných kompetencií ako vyjadrením získanej úrovne kultúrnej gramotnosti tak,**

aby sa dieťa prostredníctvom sebauplatnenia a sebarealizácie aktívne podieľalo na rozvoji lokálnej, národnej a nadnárodnej komunity, vedelo v multikultúrnej spoločnosti spolunažívať s inými v súlade s celoeurópskymi kultúrnymi hodnotami a súčasne prežívalo aktívne a autentické detsvo.

(Poznámka: Uvedený cieľ je z pohľadu dosiahnutia - dlhodobým, horizontálne nadčasovým cieľom)

KOMPETENCIE AKO CIELE ŠKOLY

Vychádzajúc z vyššie stanoveného všeobecného cieľa je nutné sa následne zaoberať **konkrétnymi a čiastkovými cieľmi**. Z pohľadu týchto cieľov sa javia konkrétne **kompetencie kultúrnej gramotnosti, ich individuálne získavanie a rozvíjanie za konkrétne a úrovne zvládnutia konkrétnej kompetencie za čiastkové ciele edukácie** v materskej škole.

Konkrétne ciele- ich stanovenie znamená, že **každá jedna konkrétna kompetencia jej získanie a následné rozvíjanie sa stane konkrétnym cieľom** v priebehu realizovania predškolského vyučovania. Súčasne **každá jedna kompetencia má rôzne úrovne zvládnutia**, prevedenia a tieto konkrétne **stanovené úrovne každej kompetencie sa stanú čiastkovými cieľmi predškolského vyučovania**. Ciele konkrétne i čiastkové sa budú štrukturovať podľa konkrétnych kompetencií, preto je nutné vychádzať z rozdelenia kompetencií kultúrnej gramotnosti. Vysvetlenie delenia kompetencií vysvetľuje i delenie konkrétnych a čiastkových cieľov predškolskej edukácie.

Pri štruktúracii kompetencií kultúrnej gramotnosti vychádzame z ponímania kultúry ako súboru rozmanitých kultúrnych znakov a symbolov, ktoré jedinec uchopuje v podobe kultúrnej gramotnosti. Na základe toho rozdeľujeme aj súbor kompetencií kultúrnej gramotnosti podľa jednotlivých kultúrnych subsystémov na nasledovné skupiny kompetencií:

1. **Všeobecné kompetencie** - sú tie, ktoré majú jedincovi pomáhať riešiť

problémy v každej oblasti ľudskej činnosti. Umožňujú človeku získať schopnosť učiť sa po celý život, to znamená, že všeobecné kompetencie svojou univerzálnosťou a otvoreným systémom presahujú obsah jedného subsystému kultúry. Stávajú sa tak pre človeka celoživotnou výzvou v oblasti sebarealizovania, sebauplatnenia a kritického hodnotenia. Medzi tieto kompetencie patria:

- a) **schopnosť riešiť problém**
- b) **schopnosť preberať zodpovednosť**
- c) **schopnosť byť samostatný – autonómny**
- d) **schopnosť hodnotiť a vyjadrovať vlastný názor**
- e) **schopnosť prijať kompromis**
- f) **schopnosť vyhľadávať a spracovať informácie**
- g) **schopnosť akceptovať rozmanitosť**
- h) **schopnosť tvoriť, produkovať**
- i) **schopnosť sebareflexie a sebakontroly**
- j) **schopnosť prispôbovať sa**
- k) **schopnosť improvizovať**
- l) **schopnosť permanentne sa učiť, osobne rozvíjať**

2. Komunikačné kompetencie - je to súbor kompetencií, ktoré umožňujú jedincovi interpretovať svoje kognitívne schémy v komunikácii neverbálnej a verbálnej, v ústnej aj písanej podobe. Komunikujúce subjekty majú byť schopné aktívnej komunikácie, počúvania, poskytovania spätnej väzby a prispôbovania svojej vlastnej komunikácie požiadavkám danej situácie. Tieto kompetencie zahŕňajú schopnosť rozlišovať a využívať rôzne typy textov, vyhľadávať, zhromažďovať a spracúvať informácie, používať pomôcky, písomne a ústne formulovať a vyjadrovať svoje vlastné argumenty presvedčivým spôsobom primeraným pre daný kontext. Medzi tieto kompetencie patria:

- a) **schopnosť formulovať otázku,**
- b) **schopnosť viesť dialóg**
- c) **schopnosť porozumieť a dohovoriť sa prostredníctvom neverbálnej komunikácie**
- d) **schopnosť argumentovať, vysvetľovať**
- e) **schopnosť aktívne počúvať**

- f) **schopnosť súvisle sa vyjadrovať**
- g) **schopnosť požívať písanú podobu jazyka** (v súlade s vývinom komunikačnej gramotnosti)
- h) **schopnosť dorozumieť sa cudzím jazykom** (v hovorenej a písanej podobe, v súlade s vývinom gramotnosti)

3. Kognitívne kompetencie – je to súbor kompetencií, ktoré súvisia s logickomatematickými súvislosťami a prírodovedným prostredím

Kompetencie v oblasti prírodných vied sa vzťahujú na: chápanie a ovládanie prírodného sveta, pochopenie a používanie základných prírodovedeckých pojmov, zásad a metód, porozumenie a používanie techniky, produktov a procesov techniky, chápanie vplyvu prírodných vied a techniky na sociálny svet, chápanie pokroku, obmedzenia a riziká vedeckých teórií.

Kompetencie v oblasti matematiky sa vzťahujú na: rozvíjanie a uplatňovanie matematického myslenia s cieľom vyriešiť širokú škálu problémov v každodenných situáciách, chápanie a používanie matematických modelov myslenia (logické a priestorové myslenie) a prezentácie (vzorce, modely, zostavy, grafy/tabuľky), chápanie a používanie poznania o číslach, mierach a štruktúrach, chápanie a používanie matematických termínov, pojmov a otázok, na ktoré matematika ponúka odpovede. Medzi tieto kompetencie patria:

- a) **schopnosť chápať časovú kontinuitu**
- b) **schopnosť chápať priestorové vzťahy**
- c) **schopnosť využívať matematické operácie**
- d) **schopnosť narábať s číselným radom**
- e) **schopnosť používať rôzne matematické a iné symboly**
- f) **schopnosť diferencovať,**
- g) **schopnosť triediť a kategorizovať**
- h) **schopnosť narábať s médiami**
- i) **schopnosť kombinovať**
- j) **schopnosť porovnávať**

4. Motorické kompetencie – je to súbor kompetencií, ktoré prezentujú zvládnutie životného priestoru ovládaním vlastného tela a samostatného pohybu. Sú to

kompetencie, ktoré zabezpečujú správny psychosomatický vývin každého jednotlivca a zdravý rast. Zároveň utvárajú životné postoje k zdravému životnému štýlu, prevencií chorôb, odstraňovaniu zdravotných nedostatkov, k psychickej a fyzickej odolnosti jedinca. Medzi tieto kompetencie patria:

- a) schopnosť pohybovo prekonávať prekážky**
- b) schopnosť základnej sebaobsluhy**
- c) schopnosť vizuomotorickej kontroly**
- d) schopnosť samostatne sa pohybovať**
- e) schopnosť realizovať základné lokomočné pohyby**
- f) schopnosť koordinovať pohyby horných a dolných končatín**
- g) schopnosť koordinovať veľké a malé skupiny**
- h) schopnosť ovládať príbor**

5. Sociálne kompetencie – je to súbor osobných, interpersonálnych, interkultúrnych a občianskych kompetencií, ktoré súhrnne prezentujú všetky spôsoby konania, ktoré jednotlivec využíva na efektívnu a konštruktívnu účasť v sociálnom, spoločenskom a pracovnom živote, najmä v čoraz rozmanitejších multikultúrnych societach. Občianske kompetencie umožňujú jednotlivcom v plnej miere sa zúčastňovať na občianskom živote založenom na poznaní sociálnych, politických konceptov, štruktúr a prijatí záväzku aktívnej a demokratickej účasti. Tieto kompetencie umožňujú subjektu adekvátne realizovať sociálnu interakciu v sociálnom svete, prezentovať vlastnú identitu a sociálne sa začleňovať do sociálneho prostredia. Medzi tieto kompetencie patria:

- a) schopnosť nadviazania sociálneho kontaktu**
- b) schopnosť spolupráce s rôznymi sociálnymi subjektami**
- c) schopnosť rešpektovať morálne pravidlá a konvencie vo vlastnom konaní**
- d) schopnosť vyjadriť vlastnú identitu**
- e) schopnosť vytvárať vzťahy**
- f) schopnosť udržať sociálne vzťahy**
- g) schopnosť vyjednávať**
- h) schopnosť riešiť konflikty**
- i) schopnosť prijať a zastávať rôzne sociálne role**

6. Afektívne kompetencie - prezentujú úroveň zvládania emocionálneho prežívania každodenných rozmanitých situácií vo vzťahu k sebe, k iným, k prírode, k spoločnosti, k hre, k učeniu, k práci, k voľnému času a celkovo ku kultúre. Ide o súbor kompetencií, ktoré umožňujú subjektu s určitou intenzitou vyjadriť svoj citový stav, svoje emocionálne prežívanie zodpovedajúco konkrétnej situácií a emocionálne zvládanie stresových a iných situácií. Medzi tieto kompetencie patria:

- a) **schopnosť emocionálne zvládať problémovú situáciu**
- b) **schopnosť emocionálnej kontroly**
- c) **schopnosť vyjadrovať emócie**

7. Expresívne – umelecké kompetencie -sú to také kompetencie, ktoré umožňujú človeku spoznávať svet v umeleckom interpretovaní. Sú špecifické tým, že spôsob riešenia problémov pri kontakte so svetom má silné znaky estetických vzťahov k svetú. To znamená, že expresívne kompetencie charakterizuje estetické poznávanie sveta. Expresívne kompetencie tak napomáhajú jedincovi vytvárať si estetický vzťah k svetú, sú prostriedkom socializácie, komunikácie a akulturácie. Medzi tieto kompetencie patria:

- a) **schopnosť modelovať,**
- b) **schopnosť priestorovo zobrazovať**
- c) **schopnosť dramaticky stvárňovať**
- d) **schopnosť tanečne improvizovať**
- e) **schopnosť vyjadrovať rytmus**

(Poznámka: Jednotlivé stanovené kompetencie v každej oblasti sa musia následne spracovať a prezentovať i z pohľadu rozvíjanej úrovne, to znamená, že je nutné ku každej konkrétnej kompetencií vytvoriť škály jej prevedenia a zvládnutia. Presné vyjadrenie úrovne zvládnutia kompetencie sa stane čiastkovým cieľom edukácie a súčasne prostredníctvom zistenej úrovne bude učiteľ diagnostikovať aktuálnu úroveň prevedenia kompetencie.)

Vyššie prezentovaný súbor kompetencií kultúrnej gramotnosti môžeme následne hodnotiť i z pohľadu, **čo je prioritne pre subjekt ako taký**, pre jeho adekvátne spolunažívanie v európskom multipriestore a z tohto pohľadu môžeme rozdeliť kompetencie na tie, ktoré:

1. kompetencie potrebuje jedinec, aby prežil - existoval v danej kultúre - **ZÁKLADNÉ**
2. kompetencie potrebuje jedinec pre zlepšenie svojho života- **ROZVÍJAJÚCE**

3. kompetencie skvalitňujú život človeka a zároveň rozvíjajú - obohacujú sociokultúrne prostredie - ŠPECIFICKÉ

Základné kompetencie –sú základom pre každodennú existenciu človeka a zabezpečovanie základných potrieb. Je to súbor rôznych kompetencií, ktoré človek musí získať, pretože sú východiskom pre začlenenie jednotlivca do spoločnosti. Z pohľadu subjektu základné kompetencie sú zároveň tie, pre ktoré má väčšina populácie predizpozície a potenciál. Domnievame sa, že súbor základných kompetencií je schopný získať a následne ich rozvíjať každý jedinec i napriek interindividuálnym rozdielom vo výslednej získanej úrovni kompetencie.

Rozvíjajúce kompetencie - je to súbor kompetencií, ktoré spoločnosť (kultúra) priamo od jedinca nepožaduje, ale po ich získaní sa jedinec úspešnejšie, prípadne efektívnejšie začlení do daného sociokultúrneho prostredia. Tento súbor kompetencií jedinec môže a nemusí získať a predispozície pre jednotlivé kompetencie nemá každý subjekt. Prostredníctvom týchto kompetencií jedinec bude ľahšie chápať, rozumieť a rozvíjať kultúru, v ktorej existuje.

Špecifické kompetencie – je to súbor kompetencií, ktoré sú pre spoločnosť veľmi dôležité, pretože jedinec osobným vkladom rozvíja sociokultúrne prostredie. Súbor špeciálnych kompetencií je priamo závislý na individuálnych predizpozíciách subjektu, z čoho vyplýva, že každý jedinec si môže získať a rozvíjať rôzne kompetencie súvisiace s výnimočnosťou a jedinečnosťou identity a individuality jedinca. Špeciálne kompetencie sa môžu transformovať do profesionálnych a odborných kompetencií jedinca, kde dosahuje vynikajúce výkony, čo výrazne prospeje k rozvíjaniu kultúry v danej oblasti.

Medzi ciele materskej školy sa tak začlení získanie a rozvíjanie základných kompetencií v jednotlivých stanovených oblastiach a získanie a rozvíjanie vybraných špecifických kompetencií, ktoré budú v súlade s konkrétnym potenciálom dieťaťa.

Literatúra

HARRIS, T. L. – HODGES, R. E.: The Literacy Dictionary. Newark: International Reading Association, 1995.

http://europa.eu.int/comm.education/policies/2010/objectives_en.html

KIKUŠOVÁ, S.: *Morálny status dieťaťa. (3 kapitola)* In: Predškolská a elementárna pedagogika/ Předškolní a primární pedagogika. 1.vyd., Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-587-7.

Resumé

Príspevok prezentuje súčasné poňatie základných/kľúčových kompetencií detí predškolského veku ako výsledných efektov školskej výučby dieťaťa v materskej škole. Konkrétne analyzuje kompetencie ako ciele (konkrétne, čiastkové) edukácie z pohľadu získavania a rozvíjania kultúrnej gramotnosti a zároveň jednotlivé kompetencie obsahovo rozčleňuje a charakterizuje.

Summary

The article presents actual approach to basic / key competences of preschool age children as final effects of child school education in the kindergarden school. Specifically it analyzes competences as education goals (specific, partial) from sight of gathering and evolving of cultural literacy and at the same time it divides by content and defines particular competences.

Kľúčové slová

kompetencia, kľúčové/základné kompetencie, predškolské kurikulum, ciele materskej školy, konkrétne a čiastkové ciele, dieťa predškolského veku, kultúrna gramotnosť

Kontaktná adresa

PaedDr. Soňa Kikušová, CSc.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
e-mail: sona.kikusova@fedu.uniba.sk
sona.kikusova@spokojnost.sk

**PREDPRIMÁRNA EDUKÁCIA V KONTEXTE MENIACICH SA
SOCIOKULTÚRNYCH PODMIENOK POSTMODERNEJ DOBY***Pre-primary education in changing socio-cultural conditions of postmodern era***Dušan Kostrub**

V dostupnej, známej a doteraz publikovanej vedeckej a/alebo odbornej spisbe sa viac, či menej zdôrazňuje dôležitosť obdobia života dieťaťa v čase od narodenia po vstup do základnej školy. Táto dôležitosť sa v spisbe prezentuje v rôznych dimenziách a reláciách. Pre niektorých autorov je dôležité prezentovať ju v psychologických dimenziách, pre iných zase v pedagogických, didaktických, sociologických, biologických, antropologických, právnych, či iných dimenziách. Táto modalita separovaného interpretovania dôležitosti tohto obdobia je jedným z charakteristických prvkov modernej doby, ktorá je odmietnutím modality uvažovania ľudí predmodernej doby. Ak by sme chceli v súčasnej dobe konceptualizovať obdobie života dieťaťa v čase od narodenia po vstup do základnej školy a dôležitosť tohto obdobia pre samotný subjekt – dieťa a pre komunitu, ktorej je integrálnou súčasťou, bude (pravdepodobne) potrebné odmietnuť moderný aspekt nazerania na ňu nahradením ho za prijatie postmoderného náhľadu na ňu⁴. V súčasnej dobe 21. st. je už dostatok dôvodov pre uskutočnenie elaborácie nášho (individualizovaného, či skupinového, komunitného) myslenia i v tejto oblasti, ktorá je (podľa všetkého) i naďalej predmetom (kontinuálneho) vedeckého i odborného záujmu.

Je dôležité uviesť niekoľko téz, ktorými sa charakterizuje postmoderná doba. Ako prvá sa zdôrazňuje téza o odmietnutí moderného poňatia a interpretovania sveta, ľudského spoločenstva i človeka ako jedinca v nich. Druhá téza zdôrazňuje zavrhnutie objektívneho chápania (a na základe objektivity i vysvetľovania) sveta, ľudského spoločenstva i človeka ako jedinca v nich. Tretia téza vypovedá o potrebe (či priam nevyhnutnosti) pluralitnosti v nazeraní na svet a v jeho interpretovaní, na ľudské spoločenstvo i na človeka ako jedinca v nich. To vyžaduje nanovo a úplne inak utvárať nie jednu, ale viac vedľa seba stojacich realít, ktoré umožnia flexibilne operovať s jednotlivými spoločenstvom utváranými konceptmi a koncepciami, ktoré budú konceptualizovať všetky prvky (entity, nástroje, prostriedky a p.) symbolicky tvoriace sociokultúrny rozmer existencie spoločenstva a jedincov existujúcich v ich novodefinovaných limitoch.

⁴ Väčšina autorov situuje pôvod vzniku podmienok postmodernity do šesťdesiatych rokov 20.st. (bližšie pozri: A. Hargreaves: Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado alebo angl. originál: Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age.)

Z tohto (ale i tu neuvádzaného) dôvodu je v súčasnosti náročné a viac menej odvážne definovať (perspektívnu) predprimárnu edukáciu v kontexte celoživotného vzdelávania ak, sa chceme vedome vyhnúť ďalšiemu kopírovaniu moderného poňatia predmetnej problematiky tak, ako to už pred nami a (pravdepodobne) i po nás (u)robia iní. Bolo by problematickým definovať ju v perspektíve, lebo dnes ešte nedokážeme identifikovať čomu bude slúžiť a čo príde po nej. Dnes nie, dnes ešte nie. Dnes napr. ešte len „čakáme“ na prezentáciu výsledkov Berlínskej deklarácie o hodnotách (konanej v Berlíne v dňoch 24.-25.3.2007).

Kopírovať alebo „prepracúvať“ moderné poňatie predmetnej problematiky sa z viacerých aspektov ukazuje neefektívnym, v podstate nič neriešiacim, a preto neprijateľným. Ak ľudia postmodernej doby odmietajú princípy modernej doby (ako sú napr. objektivizácia, štandardizácia, nivelizácia, centralizácia, masová produkcia a masová spotreba a p.) pre ich zlyhávajúcu a zdiskreditovanú nadvládu (nízku kredibilitu); pre ich implementáciu do permanentných štruktúr vonkajšej sociálnej kontroly a pre ich neaplikovateľnosť na špecifiká postmodernity, tak je viac ako zrejmé, že hľadajú iné – odlišné konštrukty na interpretovanie svojej vlastnej životnej i profesionálnej reality (realít), ktorej integrálnou súčasťou sú aj deti/žiaci/študenti.

Preto si dovoľíme len hypoteticky odhadnúť, ani nie tak samotnú predprimárnu edukáciu v kontexte celoživotného vzdelávania, ale jej konštrukty, o ktorých sa domnievame, že istotne sú/budú základom pre jej rekonceptualizáciu.

Prvým konštruktom sa ukazuje otázka nových (konceptí) interpretácií vývinu osobnosti dieťaťa, ktoré budú zohľadňovať tiež vplyv podstatne zmenených (a neustále meniacich sa) sociokultúrnych podmienok, ktoré vývin dieťaťa napomáhajú a/alebo sťažujú (ale v každom ohľade ho ovplyvňujú). V súčasnosti sa (najmä kvalitatívnym) skúmaním zisťuje, že deti sú spôsobilé uskutočňovať a ovládať procesy a činnosti vo väčšom meradle a na odlišnom kvalitatívnom základe, ako ich prezentuje kolektívna psychologická, v našich podmienkach ešte stále používaná bibliografia, ktorá skôr vývinové špecifiká detí rámcuje (limituje) podľa vonkajších – „konvenčných“ štandardov. A tu je (alebo nastáva) problém. Vývin dieťaťa nemá (nemôže) kopírovať – odrážať

⁵ Realizovali sme (a ďalej realizujeme) skúmanie detských interpretácií vybraných konceptov a zistenia nám ukázali, že deti, hoci nepoznajúc dohodnuté a vzájomne členmi spoločnosti (dospelých) zdieľané konštrukty, predsa identifikovali prvky vypovedajúce o súčasných sociokultúrnych podmienkach postmodernej doby.

⁶ Kurikulárny projekt, podľa autora tohto článku, je organickým elementom (a didaktickým postupom), ktorý interakčne a integračne zoskupuje didaktické príležitosti vyučovať a učiť sa v jeden – jedinečný - moment učebnej situácie.

vonkajškovo stanovené – „konvenčné“ štandardy už len z toho dôvodu, že je v tomto prípade vylúčená špecifickosť individuality vyvíjajúceho sa dieťaťa a preto jeho skutočný vývin nie je/nemusí byť zlučiteľný s vonkajšími – „konvenčnými“ štandardami. V prípade nezlučiteľnosti s nimi, vzniká ďalší problém: je dieťa, ktorá nezodpovedá týmto „konvenčným“ štandardom, postihnuté (otázka podštandardnosti?), či nadané (otázka nadštandardnosti?), alebo aké?

Druhým konštruktom sa ukazuje otázka potenciálov (ako možností) pedagogického a didaktického vplyvu na osobnosť vyvíjajúceho sa a učiaceho sa dieťaťa. Pedagogickým a didaktickým zvládnutím podpory rozvoja dieťaťa je akceptovanie jedinečnosti, výnimočnosti a neopakovateľnosti (ako individuálne i kultúrne podmienených špecifík) jedincovej individuality. A tu je (alebo nastáva) problém. Ako pedagogicko-didakticky zvládnuť zabezpečovanie rozvoja a učenia sa dieťaťa tak, aby nebola ohrozená jedincova individualita, ale zároveň i zachovaná a udržiavaná inklúzia (prienik) so sociokultúrnymi požiadavkami spoločnosti dospelých kladených na rozvoj a učenie sa najmladších generácií? Nemáme namysli len konštrukciu nových edukačných cieľov zohľadňujúcich zmenené a novo utvárané epochálne a sociokultúrne podmienky súčasnosti a blízkej budúcnosti, ale najmä uplatňovanie takých koncepcií (ich stratégií a nástrojov) výučby v didaktickej praxi, ktoré tieto vzájomnosti reálne umožnia zabezpečiť a vznikajúcej sociokultúrnej realite najvhodnejšie zodpovedajú. Ďalšou otázkou (alebo skôr výzvou) je, či treba štandardizovať alebo neštandardizovať výsledky určitej edukačnej etapy – otázka nivelizácie. Vzhľadom na vyššie uvedené, sa nám štandardizácia ukazuje potrebná, ale len ako určenie (či skôr diagnostické identifikovanie) východiskových (to znamená nie cieľových) pozícií toho - ktorého dieťaťa v rámci jednej detskej skupiny – tzv. individuálne podmienený východiskový štandard – najmä z dôvodu, aby (vôbec) bolo možné identifikovať na základe aktuálnej úrovne potenciálnu úroveň, na ktorú majú byť hypoteticky poňaté a reálne orientované a uskutočňované pozitívne pedagogicko-didaktické intervencie školy, edukácie, učiteľa, rovesníkov, výučby a p. Folkové a pseudometodologické intervencie typu odnikiaľ - nikam, alebo odtiaľ - potiaľ sú z takto poňatej pedagogicko-didaktickej intervencie zámerne vylúčené pre ich extrémnosť a učiteľove metodikárčenie s taktizovaním, ktoré u neho vyvolávajú. Preferovanému poňatiu pedagogicko-didaktickej intervencie je potrebné podriadiť aj prostriedky, obsahy, ciele, didaktiku, metodiku, ktorých sa to týka. Prečo? Preto, lebo nielen, že sa nachádzame už v postindustriálnej (vedecko-technická revolúcia patrí do 19.

st. a ťažký priemysel do 20.st.), posttechnickej (technika je už objavená a spoločnosťou plne využívaná, dnes sa skvalitňujú a ďalej vyvíjajú jej funkcie, technológie a pole pôsobnosti - využitia a p.), poskresťanskej (kresťanstvo, ako také, je podrobované kritike a čelí potrebe vnútornej rekonceptualizácie) a postpedagogickej (učenie sa už nie je len akýmsi čírym odovzdávaním poznatkov, ktoré existujú ešte pred vlastným učebným procesom; skôr by malo zahrňovať aktívnu tvorbu (a tiež dekonštrukciu) významu – bližšie pozri: *J. Derrida* In *S. J. Grenz*, 1997, s. 50) spoločnosti, ale preto, že sa to ukazuje humánnym – akceptujúcim vyvíjajúcu sa, rozvíjajúcu sa a učiacu sa osobnosť dieťaťa (a je to prejavom pedagogicko-didaktického zvládania).

Skutočnosťami, ktoré podnietili úvahu o vyššie uvedených konštruktoch, sú najmä tie, ktoré intenzívne zasahujú do života dnešných detí a vyvolávajú u detí potrebu nielen reagovať na ne, ale i vynachádzať sa v situáciách, ktoré tieto skutočnosti obsahujú.

Informačná spoločnosť je prvou skutočnosťou, ktorá je neodmysliteľnou súčasťou našich životov. Informačná spoločnosť je charakteristická pre symbolicky (u)pretváranú spoločnosť 21. st., čo znamená pre dieťa pohybovať sa v životnom prostredí plnom zo všetkých strán „poskytovaných“ rôznorodých a najmä protirečivých - navzájom si odporujúcich informácií. Už tu nie je akési objektívne poznanie (pravda), ktoré majú prijať všetci za svoje („osvojiť“ si ho); v tomto ohľade bola moderná epocha pre učiacich sa akosi jednoduchšia. V postmodernej dobe bude čoraz náročnejšie odlíšiť správne, úplné, žiaduce, potrebné informácie od nesprávnych, neúplných, nežiaducich, nepotrebných a predovšetkým zavádzajúcich informácií. Vďaka informačnému „boomu“ – explózii informácií sa stal svet globálnou „dedinou“, pretože vzdialenosti sa skracujú, je ľahšia a dostupnejšia možnosť získať stále väčšie množstvo informácií, pretože tie sa stali prístupnejšími.

Pluralita hľadísk, ktorými sa na sociokultúrne špecifiká nazerá, je druhou skutočnosťou. Pre rodiča, pre učiteľa, pre komunitu, vzhľadom na rozvíjajúce sa a učiace sa dieťa, je viac ako dôležité identifikovať, interpretovať a explikatívne prezentovať, pod akým zorným uhlom sa na realitu nazerá a vďaka akým aspektom sa umožní dieťaťu pod vlastným a spoločne zdieľaným uhlom pohľadu nazeráť na ňu. Tu nachádza svoje opodstatnenie interpersonálne vydiskutovávanie významov so zámerom interpersonálne si porozumieť sebe, ale i navzájom. Je dôležité si uvedomiť, že v postmodernej dobe významy (vecí, javov, procesov, poznania, spôsobilostí, hodnôt, postojov, udalostí, presvedčení, komunikovania a p.) nie sú vopred dané, ale sú (re)konštruované (utvárané

a pretvárané) a vydiskutovávané. V súčasnosti majú deti oveľa viac (a najmä kvalitných) príležitostí (spolu)podieľať sa a globálnejšie nazerať na sociokultúrne (a najmä diskurzívne) praktiky, ktoré sa v ich spoločnosti s ostatnými uskutočňujú. Dieťa v súčasnosti nestojí na okraji spoločenského diania ako v minulosti, len preto, že je dieťaťom. V súčasnosti je dieťa (neustále) vyzývané aktívne zapájať sa do sociokultúrnych (diskurzívnych) praktík, už len z dôvodu, že vylúčiť ho z týchto praktík prakticky nie je možné (čitateľ si určite uvedomí skutočnosť, že deti sa stali integrálnou súčasťou konania a pôsobenia dospelých a dospelí ich viac či menej do svojho konania a pôsobenia vťahujú. Pravdepodobne si čitateľ tiež uvedomí, že vedome sa stiera hranica medzi tým, čo je určené pre dospelých a tým, čo je určené pre deti. A čitateľ si určite uvedomí, že mení sa predovšetkým poňatie pozície dieťaťa v súčasnej spoločnosti, t. z. i v rodinách: dieťa sa stáva „exkluzívnym majetkom“ vo všetkých významoch a vysvetleniach tohto slovného spojenia).

Treťou skutočnosťou je osobné prijatie postmoderných paradoxov (tejto doby) – kontextu zmien. Sociokultúrne podmienky postmodernej doby, ktoré majú najväčší vplyv na edukáciu a výučbu, vyprodukovali nasledujúce dimenzie (bližšie pozri: *A. Hargreaves*, 2003, s. 73 a n.):

- Flexibilné ekonomiky.
- Paradoxy globalizácie.
- Koniec istôt.
- Pohyblivá (premenlivá) mozaika (individuálnych i skupinových edukačných potrieb).
- Nelimitované Ja.
- Spoľahlivá (bezpečná) simulácia.
- Stlačovanie času a priestoru.

Tieto dimenzie súčasných sociokultúrnych podmienok nie sú voči (konceptii a realizácii, cieľom a obsahom, didaktike i metodike) edukácii a výučbe najmladších generácií indiferentné, či ambivalentné. Rodič, škola, učiteľ, spoločenstvo môže vyvolať riziko, ako svojou nečinnosťou, tak i presadzovaním názoru (ktorý je typicky moderný a plytký, ale nie je postmoderný), že uvedené sa dieťaťa netýka, pretože je ešte dieťaťom a dotýkať sa ho to bude až v dospelosti. Zvrátenosť tejto predstavy je možné spochybniť už len tým, že uvedené sociokultúrne podmienky postmodernej doby sú jediné, s ktorými sa deti dennodenne stretávajú (čo vylučuje akúsi ich prípravu na neskoršie obdobie –

obdobie dospelosti)⁵. Nič sa nemôže odkladať na neskoršiu dobu, pokiaľ sa to týka edukácie a výučby najmladšej generácie (o tom by mohli referovať stovky učiteľov a rodičov, ktorí sú kontaktovaní požiadavkami detí na zabezpečovanie si svojich edukačných – kognitívnych, sociálnych, emociálnych, somaticko-motorických a iných potrieb, ktoré rozmanito variujú).

To, čo sa nedá v úvahe o tejto problematike prehliadnuť, je nová – postmoderná paradigma detstva (bližšie pozri: *G. Dahlbergová, P. Moss a A. Pence*, 2005, s. 85): detstvo už nie je videné, ako preparačná alebo marginálna fáza, ale ako komponent štruktúry spoločnosti – sociálna inštitúcia – ktorá je dôležitá pre seba samú, ako nevyhnutné štádium cyklu života (nie viac, ani nie menej dôležité, ako ostatné etapy). Nová paradigma detstva je charakterizovaná nasledovne:

- Detstvo je sociálnym konštruktom - konštruovaným pre deti, ako aj nimi samotnými – vo vnútri tohto celku sú aktívne vydiskutovávané sociálne vzťahy. Hoci je detstvo biologickou záležitosťou, spôsob jeho interpretovania je sociokultúrne determinovaný.
- Detstvo, ako sociálny konštrukt, ako také, sa vždy kontextuálne situuje vzhľadom na čas, miesto a kultúru a variuje podľa sociálnych tried, pohlavia, a iných socioekonomických podmienok. Neexistuje nijaké prirodzené alebo univerzálne detstvo, ale existujú rozmanité detstvá a deti.
- Deti sú sociálnymi aktérmi, ktorí participujú na konštruovaní a determinovaní svojich vlastných životov, ale tiež na životoch tých, ktorí sú v ich blízkosti a na spoločnosti, v ktorej žijú, a kde prispievajú učením sa, ako isté činitele, ktoré sa zakladajú na experimentovaní s poznaním. Sú schopní vlastného konania a pôsobenia.
- Deti majú svoj vlastný hlas a ten musí byť vypočutý a braný vážne. Deti je potrebné zapájať do diskusií demokratického rozhodovania s porozumením detstvu.
- Deti realizujú svoje vlastné prispenia do sociálnej produkcie vlastnými prostriedkami a nie sú čistými nákladmi alebo ťarchou.
- Vzťahy medzi dospelými a deťmi umožňujú „cvičiť si“ moc (podobne, ako umožňujú vyjadrovať lásku). Je potrebné uvedomovať si ako formou, ktorou sa udržiava a rozširuje moc dospelého, tak i kapacitu jej rezistencie (únosnosti - vydržania) u detí.

Štvrtou skutočnosťou je prijatie postmoderného poňatia (chápania) školy určenej na edukáciu a výučbu najmladších generácií, v našich podmienkach označovanej prívlastkom materská. Pre postmodernú materskú školu sú typické dve paradigmy 1) pluralita a 2) problematika. Pluralita sleduje dva aspekty: materská škola je interpretatívny kľúč (sociokultúrnej) rozmanitosti (už) nadobudnutých a (ďalej) nadobúdaných detských skúseností a diverzity (odlišnosti) detí a ich kultúrnej príslušnosti a druhým aspektom je, že materská škola pluralitu uplatňuje ako štýl svojej formatívnej orientácie (zamerania). Problematika predstavuje fakt, že novej materskej škole sa pripisuje dynamická rola, kreativita, neustálu vnútornú kontrolu svojich aktivít, kontinuálne skúmanie edukácie a výučby a neustále vytváranie nových pedagogických (o škole a edukácii) a kurikulárnych⁶ (o výučbe) projektov (bližšie pozri: *P. Cinquetti a V. Pimazzoni, 1993, s 3*).

Postmoderná materská škola na rozdiel od modernej materskej školy sa vnútorne reformátuje a konfiguruje so znakmi vlastného projektovania a projektov, čo predstavuje posun k otvoreniu sa vonkajšiemu sociokultúrnemu priestoru a jeho podmienkam, erudovanejšiu pedagogicko-didaktickú intencionalitu, existenciu didaktického experimentovania, a to voči každej forme dogmatizmu a selektovaniu. Postmoderná materská škola opúšťa technicko-rationálnu koncepciu, najmä kvôli jej zníženej citlivosti na kontext edukácie a výučby i subjekty v nich, jej zvýšenej kontrole realizácie programu zvonku a najmä pre vykonávanie každej činnosti osobitne, bez vzájomného prepojenia s ostatnými. Ak sa materská škola zreformátuje a skonfiguruje v zmysle intencií postmodernity, potom sa etabluje na životné miesto nadobúdania signifikantných sociokultúrnych nástrojov a (prostredníctvom nich) skúseností, ktoré aktívne a autenticky evokujú a na nich spoluparticipujú subjekty v procesoch edukácie a výučby. Takto zakladajúca sa edukácia a výučba rozvíja u vlastných subjektov adaptabilitu, zodpovednosť, flexibilitu, podporuje iniciatívu a spôsobilosť kolaborovať (spolupracovať s inými a byť s nimi v partnerstve) a kooperovať (spoločne využívať identický nástroj) s ostatnými. Takáto edukácia a výučba sa reálne spájajú s dôverným oboznámením sa s novými komunikačno-informačnými technológiami, ktoré čoraz viac charakterizujú pracovné i životné prostredie človeka a spoločnosti, a tiež vyvolávajú potrebu takých školských edukačných (a výučbových) kontextov, ktoré môžu generovať autonómne, individualizované i signifikantne kolaboratívne a kooperatívne učenie sa, esenciálne pre život a spoločne zdieľané aktivity v postindustriálnej spoločnosti. Už dnes sa stáva, že

dieťa končiace edukáciu v materskej škole, svojou pripravenosťou a uplatňovanými spôsobilosťami ďaleko presahuje požiadavky nereformátovanej a neskonfigurovanej (podľa súčasných sociokultúrnych postmoderných podmienok) základnej školy, ktoré ona kladie na budúceho prvého (ako i na svojich riadnych žiakov, prirodzene). A tu je (alebo nastáva) problém. Čo sa má komu prispôbiť a kto to má vykonať? Podľa autora tohto článku je pedagogicko-didaktický odôvodnené a seriózne, že základná škola má prispôbovať svoje pedagogicko-didaktické intervencie (v celej svojej komplexnosti) dosiahnutej úrovni rozvíjajúceho a učiaceho sa subjektu a ďalej sa rozvíjajúcim kvalitám osobnosti dieťaťa/žiaka.

Z uvedeného logicky vyplynie (ešte ďalšia) otázka: je alebo nie je zabezpečovaná edukačná kontinuita medzi jednotlivými edukačnými etapami či už horizontálne (najmä s rodinami detí) a/alebo vertikálne (s ďalšími školami a školskými zariadeniami)? Druhou, a tiež veľmi závažnou otázkou, pravdepodobne bude: čím sa (alebo sa bude) napĺňa profil tejto edukačnej kontinuity a čo bude nasledovať po jeho jednotlivých úsekoch vzhľadom na samotné dieťa, rodinu, procesy, spoločnosť a p. ?

Namiesto záveru: Koncipovať nanovo (rekonceptualizovať) konštrukt predprimárnej edukácie (vrátane v nej uskutočňujúcej sa výučby) sa v našich podmienkach fakticky ešte ani nezačalo. Autor tohto článku je známy práve ako iniciátor a (re)formátor rekonceptualizácie tohto konštrukt v zmysle meniacich sa sociokultúrnych podmienok postmodernej doby. Z tohto dôvodu si dovoľí konštatovať, že identifikovať miesto (význam) predprimárnej edukácie v kontexte celoživotného vzdelávania je možné vtedy, ak sa zbavíme nadvlády moderných – jednoznačne (ne)jednoznačných – pojmov (konštruktov), ktoré, ako sa ukazuje, nám nevyhovujú na utváranie nových pojmov (konštruktov), viac vystihujúcich sociokultúrne podmienky postmodernej doby, v ktorých, či sa niekomu pozdáva alebo nepozdáva, žijeme, konáme (niektorí tiež tvoríme) a (a niektorí tiež výraznejšie) pôsobíme. Poznanie jedného, v postmodernej dobe, môže totiž evokovať poznanie druhého.

Literatúra

CINQUETTI, P., PIMAZZONI, V. 1993. *La didattica dei nuovi orientamenti. Le competenze del bambino nella nuova scuola dell'infanzia*. 1. vyd. Bergamo: Edizioni Scholastiche Juvenilia. 96s. ISBN 88-7249-131-2.

CVECHOVÁ, D. 2007. *Interpretácia pojmu materská škola vo výpovediach detí predškolského veku*. Bratislava: PdF UK, 148s. (diplomová práca pod vedením autora tohto článku).

DALHBERGOVÁ, G., MOSS P., PENCE, A. 2005. *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas* 1. vyd. Barcelona: Editorial GRAÓ. 323s. ISBN 84-7827-387-5.

GRENZ, J. S. 1997. *Úvod do postmodernizmu*. 1. vyd. Praha: Návrat domů. 199s. ISBN 80-85495-74-0.

GUŽÍKOVÁ, Ž. 2007. *Interpretácia pojmu materská škola deťmi predškolského veku*. Bratislava: PdF UK, 196s. (diplomová práca pod vedením autora tohto článku).

HARGREAVES, A. 2003. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. 4. vyd. Madrid: Morata. 300s. ISBN 84-7112-406-8.

KOSTRUB, D. 2001. *Interpretácia pojmu materská škola deťmi predškolského veku*. Bratislava: PdF UK. 124s. (rigorózna práca).

KOVÁČOVÁ D. 2006. *Predobraz školskej kariéry detí predškolského veku*. Bratislava: PdF UK. 127s. (diplomová práca pod vedením autora tohto článku).

LENGHARTOVÁ, J. 2007. *Interpretácia pojmu materská škola vo výpovediach detí predškolského veku*. Bratislava: PdF UK, 145s. (diplomová práca pod vedením autora tohto článku).

ŠKULTÉTYOVÁ, S. 2007. *Interpretácia pojmu škola deťmi predškolského a mladšieho školského veku*. Bratislava: PdF UK, 121s. (diplomová práca pod vedením autora tohto článku).

Resumé

V článku sa autor zameriava na definovanie predprimárnej edukácie v kontexte meniacich sa sociokultúrnych potrieb postmodernej doby. Zdôrazňuje tie konštrukty, ktoré je (podľa autora) dôležité vziať do úvahy, ak sa má reflektovať dôležitosť predprimárneho vzdelávania vo všetkých jeho komponentoch a aspektoch.

Summary

This article deals with defining of preprimary education in the context of changing socio-

cultural demands/needs of post-modern period. The article emphasizes the constructs which (according to the author) are important to consider if one should reflect the importance of preprimary education in all its components and aspects.

Kľúčové slová

predprimárna edukácia, materská škola, aspekty modernej doby, sociokultúrne podmienky postmodernej doby, konštrukty, rekonceptualizácia

Kontaktná adresa

PaedDr. Dušan Kostrub, Ph.D.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
e-mail: Dusan.Kostrub@fedu.uniba.sk

EDUKAČNÉ POTREBY DETÍ Z HĽADISKA KULTÚRY A ETNICKEJ PRÍSLUŠNOSTI

Children's educational needs from the perspective of ethnic nationality

Monika Krajčovičová

Úvod

Cieľom uvedeného príspevku je analyzovať teoretické poznatky z oblasti predškolskej a elementárnej školskej edukácie rómskych detí, dopĺňujúc komplex znalostí a vedomostí o zákonitostiach a vývoji spoločenských javov. Problematika je postavená na teórii uplatňovania alternatívnych prístupov, so zreteľom na kultúrne špecifiká rómskej komunity, etnické a sociálne odlišnosti rómskych detí a ich edukačné potreby. Hlavné teoretické východiská príspevku vychádzajú z analýzy kľúčových pojmov spracovaných interdisciplinárnym prístupom v intenciách etnopedagogiky a kultúrnej psychológie. V nasledujúcej časti príspevku definujeme kľúčové pojmy príspevku; kultúra, etnikum a etnická príslušnosť Rómov, vo vzťahu k edukácii a edukačným potrebám rómskych detí.

Kultúra a etnická príslušnosť Rómov

Kultúra je široko spektrálnym javom obsahujúcim rôzne hľadiská podľa predmetu záujmu a skúmania, ktorou sa zaoberáme z pohľadu viacerých vedných disciplín – biologických, antropologických, filozofických, psychologických, pedagogických, sociálnych i ekonomických vied. Historické objasnenie pojmu kultúra vychádza z Tuskulských hovorov (M.T.Cicero, r.45 p.n.l.), kde sa tento výraz použil prvýkrát a pochádza z latinského výrazu „cole“, „colere“, čo pôvodne predstavoval zušľacht'ovanie pôdy (Lehoczká, 2006, s.7). Williams (1981. In: Barker, 2006, s.96), ktorý skúma kultúru aj z hľadiska vzťahov medzi jednotlivými prvkami expresívnej totality tvrdí, že slovo kultúra vzniklo ako podstatné meno označujúce proces zviazaný s pestovaním plodín, t.j. kultiváciou. Koncept kultúry, ktorý vyklíčil zo zeme, sa rozvíjal s obsahom ľudskej jedince tak, že kultivovaná osoba bola osobou kultúrnou. K rozšíreniu pojmu kultúra v tomto kontexte dochádza podľa Lehoczkej (2006) v 18.storočí a v ďalšom obdობí. V tomto prístupe už možno zaznamenať aj význam osobnej, individuálnej a skupinovej/kultúrnej identity a vplyv jednotlivých spoločenských javov a procesov, ako je vzdelávanie, jednotlivé druhy spoločenského vedomia, rozvoj kultúrnych materiálnych hodnôt, proces socializácie i vplyv kultúry celkove. Kultúra sa stala jednou z centrálnych kategórií spoločenských vied (Soukup, 1993) a ako uvádza Švec (2002), aj množinou vzorcov

správania, ktoré regulujú sociálnu interakciu, umožňujú vzájomnú komunikáciu medzi pluralitou ľudí a ktoré sa zavedú a ustália v osobitej a odlišnej ľudskej skupine. Slovník kultúrnych štúdií poukazuje na kultúru ako na komplikovný a kontroverzný výraz, pretože tento pojem nezastupuje samostatnú jednotku nezávislého objektového sveta. Barker (2006) považuje koncept kultúry za nástroj, ktorý je pre nás viac či menej užitočný ako životná forma a jeho významy a forma sa menia v závislosti na tom, čo všetci myslitelia hodlajú s týmto nástrojom „robiť“ (Barker, 2006, s. 95). Za obsah kultúry považuje Švec (2002) spôsoby poznávania, konania, hodnotenia a dorozumievania sa. Podľa Havlíka – Koťu (2002) je kultúra vnútorným obsahom spoločnosti, je tým, čo človeka „poľudčšuje“, mení na člena ľudskej spoločnosti. Je štruktúrovaná, zahŕňa mnoho prvkov (zvyky, obyčaje, vieru, morálku, právo, jazyk, technológiu, normy, hodnoty a pod.), javov procesov a vzťahov, ktoré spolu rôznorodo súvisia. Koncept normy odkazuje k sociálnemu a kultúrnemu pravidlu, ktoré ovláda vzorce jednania a správania. Podľa klasickej sociológie sa normy získavajú procesom sociálneho učenia a socializácie. Napriek tomu, že kultúrne normy existujú vo všetkých kultúrach, tak explicitne ako aj implicitne, typy správania sa na úrovni jednotlivca sa však nemusia podriaďovať týmto normám. Matsumoto (2004) uvádza, že práve vďaka tomu existuje dynamické napätie medzi kultúrnymi normami a správaním sa jednotlivca a jednotlivé kultúry sa vysporiadávajú s tými napätiami odlišne. Niektoré kultúry sú tolerantné a dokonca podporujú takýto nesúlad, zatiaľ čo iné sú menej odpúšťajúce.

Rómska kultúra, nepodporuje vytváranie úzkych spoločenských vzťahov s nerómskym obyvateľstvom. Uzavretosť takejto kultúry môže vonkajších pozorovateľov zvädzať k predpokladu, že tí, čo sa uzatvárajú sú tajnostkári a niečo skrývajú. Udržiavanie kultúrnych alebo náboženských obmedzení, ktoré si ľudí zvonka nepripúšťajú, je iste jedným z hlavných historických faktorov, ktoré vysvetľujú vznik protirómskych a protižidovských postojov. Zároveň potreba Rómov mať odstup od nerómskeho obyvateľstva znemožnila pozorovateľom bližšie sa zoznámiť s rómskym svetom, čo viedlo podľa Hancocka (2005) k publikovaniu prikrášených a stereotypných správ. Takto sa udržiaval obraz „inakosti“ a odstup od Rómov, pričom oba faktory prispeli k vzniku literárneho a fantastického obrazu o Rómoch, ktorý spôsobil, že rómska problematika sa brala skôr na ľahkú váhu.

Základom a osou celého širokého poľa tzv. „rómskej problematiky“ je predstava Rómov. Práve Rómovia sú pilierom, na ktorom debata stojí a podľa všetkého teda i pilierom a jeho

spochybnením spadne. Starší autori bojujúci proti rasovým predsudkom a neznášanlivosti svojou argumentáciou často stavali na striktnom odlíšení týchto dvoch kategórií. Podľa nich je „celá kultúra osvojovaná v priebehu ľudského života“. Ako uvádza Jakoubek (2005) rasa a kultúra majú dva odlišné pôvody a nemôžu sa miešať dokopy. Ľudia rôznych rás sa môžu podieľať na rovnakej kultúre alebo naopak členovia rovnakej rasovej skupiny môžu mať radikálne odlišné kultúry. Takto vedená argumentácia bola v danej dobe nesmierne cenná a zásadná. Aj v súčasnej dobe čerpá veľa ľudí informácie o Rómoch z kníh, ale nie z prvej ruky.

Základným problémom vo vzťahu medzi rómskou menšinou a ostatnou spoločnosťou je to, že veľká časť obyvateľstva vníma Rómov stereotypne, ako skupinu osôb, so zvýšeným sklonom k trestnej činnosti, s nezáujmom o prácu, s neschopnosťou osvojiť si bežný štýl bývania a spolužitia, neschopných vzdelávať sa a zneužívajúcich sociálny systém štátu. Výsledkom toho je rasovo orientovaná diskriminácia Rómov, kvôli čomu veľká časť z nich stráca záujem o dianie v spoločnosti. Rómstvo - „romipen“ tvorí podľa Lehoczkej (2006) základ kultúrnej identity Rómov. Je formou osobnej i skupinovej identity, prežívaním rómstva, pocitu príslušnosti k vlastnému etniku/národu. Je súhrnom kultúrnych hodnôt, ako v duchovnej, tak aj v materiálnej oblasti rómskej kultúry. Rómstvo je podľa autorky sebaidentifikácia s rómskou kultúrou, rodovo-rodinnými tradíciami, genealogickými väzbami, s „našími“ koreňmi a pôvodom. Väčšinou sa v etno-kulturologických prácach definuje ako vyjadrenie vzťahu k materinskému jazyku, k histórii a ku kultúre vlastného etnického - národného spoločenstva. Podľa Davidovej (2005) je rómstvo - „romipen“ základ hodnotového systému Rómov, tvorí ho: jazyk, kmotrovstvo, „romano kris“, vzťah k rodine, úcta - „paťiv“, udržiavanie svojej piesne, tanca, hudby, magické prvky a v neposlednom význame postavenie starých žien a mužov. Jednou z možností na odstránenie problému vo vzťahoch minoritnej a majoritnej spoločnosti je efektívna edukácia, ktoré by malo byť kľúčom k zmene spoločenského postavenia rómskej komunity a naplnila by edukačné potreby rómskych detí.

Edukačné potreby detí z hľadiska kultúry a etnickej príslušnosti

Vzájomná nedôvera poznačuje sociálnu komunikáciu medzi jednotlivcami obidvoch skupín od útleho veku a bohužiaľ, ani materská, či základná škola nie je pre väčšinu rómskych detí miestom, ktoré by považovali za priateľské. Z historických záznamoch sa dozvedáme, že v posledných päťdesiatich rokoch nebolo snahou začleniť rómske deti do školských kolektívov ostatných detí na základe rešpektovania ich kultúrnej identity ako

rovnocennej voči kultúrnej identite národa, v ktorom žijú. Hovorilo sa o tzv. „rómskom probléme“, ktorý bol v školskom prostredí riešený v súlade s vtedajšou vládnu politickou voči rómskej menšine. Vtedajšia školská prax „jednotnej školy“ vychádzala z dogmy o „priemernom žiakovi“. Všetky deti v spoločnosti boli rovnaké, mali priemerne rovnaké intelektuálne schopnosti, zručnosti, návyky aj potreby. Jednotná škola vylučovala všetko a všetkých, ktorí z tohto priemeru vybočovali. Tento prístup však v mnohých vzdelávacích zariadeniach pretrváva ešte dodnes a zabraňuje všetkým odlišným, nie „priemerným“ deťom (mentálne či zdravotne postihnutým, nadpriemerne inteligentným, deťom s výchovnými problémami, s poruchami sústredenia sa, ľahkou mozgovou dysfunkciou, deťom z rôznych národnostných skupín, najmä z rómskeho etnika) absolvovať bez problémov základnú školu. V súlade s myšlienkou jednotnej školy a politiky asimilácie Rómov boli všetky špecifiká rómskych detí zámerne potlačované ako nežiaduce. Výsledkom je skutočnosť, že dnes má odhadom 80% Rómov iba základné vzdelanie (vrátane nedokončeného).

Podľa Rosinského (2006) sa rovnakou mierou na dnešnom stave podpisuje aj zlá skúsenosť rómskych rodičov a starých rodičov so školou z obdobia ich detstva. Táto skúsenosť sa takto prenáša na dnešné deti aj naďalej. Väčšina rómskych detí nenavštevuje materské školy či iné predškolské zariadenia a do školy prichádza iba so skúsenosťami zo života v rodine. Pri vstupe do školy v šiestich rokoch sa neraz stretáva s neznámym, cudzím, niekedy až nepriateľským prostredím, ktorému musí odolávať samé, bez pomoci rodičov, od ktorých bolo dovtedy závislé. V škole je pre neho takmer všetko neznáme – nie sú tam rómski učitelia (s výnimkou, kde sa začínajú objavovať asistenti učiteľa – Rómovia), pomôcky a učebnice sú obsahovo ako aj výtvarne prispôbené chápaniu a vkusu detí majority a pod. Tradičná rómska rodinná výchova nedáva dieťaťu taký základ, ktorý učiteľ očakáva od priemerného žiaka prvej triedy. Od začiatku školských aktivít tak vzniká nedorozumenie, ktoré sa rýchlo odrazí v školskej neúspešnosti dieťaťa. Táto dysfunkčnosť výchovného prostredia môže pôsobiť retardačne aj na vývin mentálnych schopností. Úroveň myšlienkových operácií, intelektu pri vstupe do školy často zaostáva za normou približne o jedno pásmo. Podľa Čerešníkovej - Kňážíkovej (2003) môžeme za hlavné problémy pri vstupe sociálne a kultúrne deprivovaného rómskeho žiaka do školského systému označiť nasledovné fakty: 1. rómske dieťa neovláda slovenský jazyk, ktorý je vyučovacím jazykom, ale ani materinský jazyk neovláda v potrebnom rozsahu, pretože slovná zásoba v rómčine je nedostačujúca

a jazykový kód hodnotíme ako obmedzený, 2. málo podnetné a neraz i patologické sociálne a výchovné prostredie, ktoré nepodporuje efektívnu socializáciu dieťaťa vo všetkých jej kategóriách: osvojenie si hygienických a pracovných návykov, získanie vedomostí a zručností, spoznávanie filozofických, etických a estetických systémov a vytvorenie rebríčka hodnôt, osvojenie si primeraných foriem sociálneho správania, ktoré korešpondujú s normami spoločnosti, 3. samotný proces zrenia prebiehajúci na základe vnútorne naprogramovaných zmien nestačí na primeraný rozvoj psychiky a motoriky dieťaťa, a tak rómske dieťa, ktorého fyzický vek je šesť – sedem rokov, nedosahuje potrebnú úroveň hrubej a jemnej motoriky, pretože proces zrenia nie je podporovaný podnetmi z prostredia, 4. vnímanie školy ako represívnej inštitúcie, kde Róm zažíva iba neúspech, problémy, pocit menejcennosti, strach z opovrhnutia, pretože to, čo je cenené v prostredí komunity (temperament, hlučnosť, voľnosť, nerobenie samostatných rozhodnutí, atď.) sa stáva problémom v škole, pričom teoretický obsah vzdelávania sa veľmi líši od životných potrieb Róma žijúceho na okraji spoločnosti, 5. nerozvíjaním individuálnej zodpovednosti za svoje činy, svoje správanie a za seba, pretože rozhodnutia sú prijímané kolektívne komunitou (rodinou) a sú záväzné pre každého člena. V tejto oblasti je pôsobenie školy protichodné s pôsobením rodiny, čo je pre dieťa vysoko záťažová situácia, ktorú samo nedokáže riešiť, 6. predsudky, ktoré majú slovenské deti voči rómskym a naopak, a z ktorých pramení odmietanie kontaktov detí navzájom, 7. rómske dieťa sa vynikajúco intuitívne orientuje v medziľudských vzťahoch, vycíti láskavé srdce dospelého, pričom nerozlišuje, či je to Róm alebo Slovák, je veľmi živé, temperamentné a vyžaduje veľa neustálej pozornosti od dospelých, čo môže u pedagóga vyvolávať negatívne pocity a odmeranosť, 8. rómske dieťa v zmiešaných triedach býva skôr dieťaťom neoblúbeným ak oblúbeným, často sú prijímané najmä problémovými spolužiakmi, ktorým sa prispôsobujú, čo následne vyvoláva produkciu nevhodného správania, za ktoré sú trestané a odmietané.

U Rómov proces uvedomovania si dôležitosti vzdelania prebiehal oveľa dlhšie a komplikovanejšie aj vzhľadom na pretrvávajúci paternalizmus štátu, ktorý spôsoboval, že komunita si zvykla, že štátna podpora a pomoc vyrieši väčšinu existenčných problémov. Prechod štátu na iný typ hospodárenia spôsobil dramatický pokles počtu pracovných miest a ich užšie prepojenie na existujúce odbory formálneho vzdelávania a špecifickú kvalifikovanosť a odbornú spôsobilosť pracovníkov. Výsledkom bolo, že nedostatočne vzdelaní Rómovia prichádzali o prácu, pretože ich pracovné miesta sa rušili

alebo ich nahrádzali formálne vzdelaní odborníci. Kým si komunita začala uvedomovať potrebu formálneho vzdelania, nezamestnanosť v štáte dosiahla také rozmery, že zamestnanie nemajú šancu získať ani ľudia s vyššou kvalifikáciou, resp. vysokoškolskí absolventi. Fakt, že množstvo Rómov s vyšším vzdelaním si nemôže nájsť prácu, má na zvyšnú časť komunity výrazný demotivačný účinok. Najmä segregované osady sú homogenizovaným prostredím bez existencie sociálneho vzoru orientované na vzdelanie. Prioritou je uspokojovanie elementárnych potrieb, ku ktorým vzdelanie nepatrí. Škola a školské výsledky sa často spájajú len s ďalšími výdavkami, ktoré rodičia považujú za zbytočné, keďže pravdepodobnosť získania zamestnania aj s vyšším vzdelaním je nízka (Rosinský, 2006, s. 71-73).

Myšlienka, že jedine vzdelávanie Rómov môže pomôcť zvýšeniu ich sociability, kultúrnosti či integrácie je síce pravdivá, avšak na druhej strane, tak všeobecná, že jej podstata zaniká v množstve podobných fráz. Ako tvrdia Valachová - Zelina (2002): *“chýba sceľujúci, systémový prístup, chýba koordinácia, a tak sa stáva, že niekoľko tímov robí tú istú alebo podobnú vec. Stáva sa aj to, že to, čo už bolo overené ako pozitívne, overuje sa znovu alebo sa robia pokusy o riešenie, ktoré už boli zavrhnuté (napríklad segregované triedy)”*. Horňák (2005) uvádza, že existuje veľa návrhov, programov, prístupov k tomu ako akcelerovať vývin rómskych žiakov, ale vo všeobecnosti na Slovensku boli odskúšané najmä tieto projekty vzdelávania a starostlivosti o Rómov: odklad povinnej školskej dochádzky, nulté ročníky, realizovali sa letné výchovno – rekreačné tábory pre rómske deti a celodenné výchovné systémy (CVS), vyrovnávacie triedy, špeciálne triedy, pre žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia alebo pre žiakov so syndrómom ADHD (attention deficit/hyperactivity disorder, porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou) a pôsobenie asistenta učiteľa, v triedach so zvýšeným počtom rómskych detí, pričom asistent plní funkciu nielen edukátora, ale aj facilitátora a pomocníka pre učiteľa. Problém vzdelávania rómskych detí sa riešil tiež prostredníctvom príplatku učiteľom rómskych detí (keď bolo v triede nad desať Rómov), kde sa predpokladalo, že učiteľ bude venovať zvláštny čas a zvláštne metódy a prístupy k edukácii rómskych detí. Z uvedených základných prístupov k vzdelávaniu rómskych detí je zrejmé, že v danej problematike sa stále hľadajú cesty ako edukáciu Rómov zefektívniť a racionalizovať. Napomôcť by mohli sociotechnické návrhy učiteľov rómskych detí, ktoré popisujú Matulay – Matulayová (2000, s.77-82): a) Kontrolovať plnenie rodičovských povinností. V prípadoch, keď rodič používa detské prídavky a sociálne dávky určené pre dieťa na iné

účely, použiť inštitút osobitného príjemcu; b) Motivovať tých rodičov, ktorí si vzorne plnia rodičovské povinnosti – napr. organizovať pre ich deti tábory, rekreácie, výlety; c) Časť sociálnej dávky pre dieťa, zasielať na školu; d) Všetky deti povinne zaškoliť v materských školách alebo v nultých ročníkoch; e) Predmet Sexuálna výchova presunúť s 8. a 9. ročníka do 4. alebo 5. ročníka; f) Zaviesť do osnov a prísnejšie dbať o to, aby sa rómski žiaci učili v škole aj ako variť, prať, šiť, hospodáriť s peniazmi, starať sa o dieťa a pod.

Záver

Tvorivým prístupom je podľa Balvína (2000) možno tieto a ďalšie navodené otázky aplikovať na systém výchovy a vzdelávania rómskych žiakov. Avšak táto činnosť podľa neho vyžaduje na jednej strane znalosť pedagogiky a systémovej pedagogiky, na druhej strane znalosť zákonitostí rómskej kultúry, spôsobu života Rómov, ich konkrétnej situácie a pod. Je to preto, že rómske dieťa nevyrastá v skleníkovom prostredí materskej a základnej školy, ale jeho osobnosť je priesečníkom veľkého množstva determinantov prírodného a sociálneho charakteru, ktoré sú výsledkom historického stretávania rómskej a majoritnej kultúry (Balvín, 2000, s.8). Systémovosť výchovy si vyžaduje humanistický prístup ku každej vychováwanej osobnosti, teda i k osobnostiam odlišných národností a kultúr. Humanizácia výchovy sa orientuje nielen na vytvorenie podmienok pre výchovu žiaka s dobrou orientáciou vo svete, schopného rozhodovania a voľby, ale i človeka, ktorý dokáže žiť s druhými ľuďmi, rovnako ako vie byť sám sebou. V praxi pri výchove s rómskymi žiakmi to podľa Balvína (2003) znamená, aby v nich učiteľ rozvíjal nielen vlastnú národnú identitu v harmonickom súlade s výchovou k porozumeniu iným ľuďom.

Literatúra

- BALVÍN, J. a kol. 1997. *Romové a majorita*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. ISBN 80-902149-7-5.
- BALVÍN, J. 2000. *O vzdělávání rómských žáků jako pedagogickém systému*. In: *Romové a pedagogika*. 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci, 24.-25. března. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000, 8-16s. ISBN 80-902461-3-3.
- BALVÍN, J. 2000. *Učitel romských žáků a jeho romský pedagogický asistent – nový účinný subjekt výchovy romského žáka*. In: *Romové a pedagogika*. 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci, 24.-25. března. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000, 41-49s. ISBN 80-902461-3-3.

- BALVÍN, J. A KOL. 2000. *Romové a pedagogika*. 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci, 24.-25. března. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. ISBN 80-902461-3-3.
- BARKER, CH. 2006. *Slovník kulturních studií*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-099-2.
- ČEREŠNÍKOVÁ, M. (2006) *Rómske dieťa zo sociálne málopodnetného prostredia v školskej triede*. Nitra: UKF FSVZ, 2006. ISBN 80-8050-956-5.
- HANCOCK, I. 2005. *My rómsky národ. Ame sam e Romane džene*. Bratislava: Petrus Publisher, 2005. ISBN 80-88939-97-6.
- HAVLÍK, R. – KOŤA, J. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- JAKOUBEK, M. - HIRT, T. 2004. *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň: Aleš Čeněk, s.r.o., 2004. ISBN 80-86473-83-X.
- JAKOUBEK, M. 2005. *Romové a Cigáni medzi rasou, kulturou a etnicitou*. In: Budil, T., I. (ed) a kol. *Dějiny, rasa a kultura*. 2005. Fakulta filozofická ZČU, Katedra antropologie, 2005, 59-68s. ISBN 8090341241.
- KRAJČOVIČOVÁ, M. 2005. *Poznámky k príprave učiteľa na prácu s rómskymi žiakmi [Teacher's notes on work with Romany pupils]*. In: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie *Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor*. Prešov: PF PU, 2005, 633 – 636s. ISBN 80-8068-372-7.
- KRAJČOVIČOVÁ, M. 2005. *Príprava učiteľa pre prácu s rómskymi žiakmi [Teacher's preparation for work with Romany pupils]*. In: Kovalčíková, I. *Úvod do pedagogiky* (nielen pre asistenta učiteľa). Prešov: Pedagogická fakulta, 2005, 67 – 69s. ISBN 80-8068-370-0.
- KRAJČOVIČOVÁ, M. 2005. *Rómska rodina ako činiteľ edukačného procesu [Romany family as the determinant of education process]*. In: Kovalčíková, I. *Úvod do pedagogiky* (nielen pre asistenta učiteľa). Prešov: PF, 2005, 98-110s. ISBN 80-8068-370-0.
- LEHOCZKÁ, L. 2006. *Kultúrna identita Rómov*. Nitra: UKF FSVZ, 2006. ISBN 80-8050-945-X.
- MATSUMOTO, D. *Reflections on culture and competence*. 2004. In: *Culture and Competence*. Washington DC: American Psychological Association, 2004. ISBN 1-59147-097-8.

MATULAY, S. – MATULAYOVÁ, E. 2000. *Hlavné problémy výchovy a vzdelávania rómskych detí očami ich učiteľov v regióne Spiš*. In: Balvín, J. a kol. 2000. Romové a pedagogika. 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci, 24.-25. března. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000, 77-82s. ISBN 80-902461-3-3.

ROSINSKÝ, R. 2006. Čavale Romale alebo Motivácia rómskych žiakov k učeniu. Nitra: UKF FSV, 2006. ISBN 80-8050-955-7.

Resumé

Príspevok vznikol v snahe zamerať sa v skúmanej problematike na možnosti zvyšovania kvality predškolskej a elementárnej edukácie rómskych detí, ako aj na podporu rómskej komunity v oblasti edukácie, vychádzajúc z pojmov a myšlienok súčasného kurikula predškolského a elementárneho vzdelávania. Hlavnou otázkou príspevku je, či môžeme dosiahnuť zvýšenie kvality školskej edukácie rómskych detí, ak budeme v kurikule uplatňovať alternatívne prístupy, so zreteľom na kultúrne špecifiká rómskej komunity, etnické a sociálne odlišnosti rómskych detí, schopnosti a kompetencie rómskych detí preferovaných rodinou a komunitou, vychádzajúc z názoru, že nerešpektovanie špecifík Rómov a ich nepoznanie môže viesť k procesom dekulturácie, degenerácie minority, k rastu vnútroetnických a interetnických neporozumení, či dokonca konfliktov.

Summary

This article has aroused focus on the study problem for increasing possibilities of quality, for pre-school and elementary education of Roma children and also for support of the Roma community in the field of education, coming from the terms and thoughts of contemporary curriculum of pre-school and elementary education. The main question of this article is how we can increase the quality of school education for Roma children, when we assert an alternative approach in their curriculum, with regards to the cultural particularities of the Roma community, ethnical and social differences of the Roma children, competences and abilities of the Roma children, preferred by their families and community, emitting the opinion, that when we do not respect and know Roma particularities, it can lead to a process of an uncultured and degenerated minority, to increase of intraethnical and interethnical misunderstandings or even conflicts.

Kľúčové slová

edukácia, edukačné potreby, kultúra, etnikum, etnická príslušnosť

Kontaktná adresa

PhDr. PaedDr. Monika Krajčovičová
Prešovská univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej
pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
e-mail: mkrajc@unipo.sk

VZŤAH KVALITY VZDELÁVANIA PREDŠKOLSKÝCH PEDAGÓGOV A KVALITY RIADENIA A EDUKÁCIE DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE

Relation between education quality of pre-school teachers and education quality of children in Kindergarten

Eva Matuchová - Anna Portíková

Obsah pojmu **kvalita školy** výstižne vyjadruje definícia: „Kvalitou vzdelávacích procesov, vzdelávacích inštitúcií, vzdelávacej sústavy sa rozumie žiaduca (optimálna) úroveň fungovania alebo produkcie týchto procesov alebo inštitúcií, ktorá môže byť predpísaná určitými požiadavkami (napr. vzdelávacími štandardmi, kurikulum) a môže byť tak objektívne meraná a hodnotená.“ (Průcha, 2003)

Napriek tomu, že pojem kvalita nie je jednoznačný a jednovýznamový, pre školy znamená vymedzenie, že **kvalitná škola je dobrá škola, ktorá má vyššiu úroveň a dosahuje hodnotnejšie a kvalitnejšie výsledky.**

Hlavné priority podpory kvality nášho štátu sa zdôrazňujú v Národnom programe kvality na roky 2004 – 2008, ktorý vymedzuje:

- zvyšovanie kvality života v najvšeobecnejšom zmysle,
- rozvoj výnimočnosti slovenských organizácií a zvyšovania ich konkurencieschopnosti,
- skvalitňovanie povedomia kvality ako systémového prístupu a mediálna podpora,
- realizácia princípov Európskej charty kvality v podmienkach SR.

Pre oblasť školstva sú tieto úlohy koncipované a iniciované ako implementácia systému manažérskej kvality pre vzdelávanie v intenciách zabezpečovania:

- kvality vzdelávacieho procesu,
- kompatibility vzdelávacích procesov s najvyspelejšími krajinami,
- dostupnosti a rovnosti prístupu k vzdelávaniu.

Je potrebné zdôrazniť, že ani materská škola sa nestane úspešná zo dňa na deň, ale je to dlhotrvajúci proces podávania kvalitných výkonov v nepretržitom kolobehu činností a výsledkov. Pomocou kvantifikovaných zdrojov kvality môže a mala by každá školská inštitúcia ukázať, že je schopná ponúkať požadovanú kvalitu výchovy a vzdelávania svojim klientom. Kvalita sa tak stáva nástrojom i prostriedkom pre jej

konkurencieschopnosť, pomáha škole sa odlišovať od iných škôl práve svojimi znakmi kvality.

Požiadavky na kvalitu materskej školy môžeme demonštrovať v rovinách:

Pedagóg materskej školy

- rozvoj jeho osobnosti (komunikatívne, sociálne a psychologické kompetencie),
- definovanie jeho vlastných pracovných predpokladov (profesionálne kompetencie),
- jeho špecializácia, projektovanie a aktívny výskum,
- jeho kariérny rast a kontinuálne celoživotné vzdelávanie pre potreby školy,
- jeho orientácia na regionálnosť v súčinnosti s národnou politikou.

Manažment materskej školy

- povinnosť realizovať zmeny, konfrontovať dosiahnutý stav s možnosťami školy, preskúmať doterajší stav, systém a výkonnosť školy zvnútra i zvonku s nastavením identifikovanej štruktúry a priorít pre ďalší vývoj a rozvoj,
- definovať školu z hľadiska absolventa školy, jeho výkonnostný štandard konfrontovať a dokumentovať s výsledkami školy,
- spracovať súvislosti medzi prácou pedagógov a očakávaní rodičov v tvorbe nového modelu školy – otvorenosť, spolupráca a meranie s hodnotením kvality školy,
- definovať a rozšíriť ciele ďalšieho rozvoja kvality školy – kultúra, autonómia (Novák, 1999).

Požiadavky pre rozvíjanie kvality vidíme:

- v rozvíjaní osobnosti učiteľov (základný predpoklad každého ďalšieho pedagogického vývoja),
- v definovaní predpokladov vlastných oblasti rozvoja učiteľmi,
- vo vlastnej vnútornej kvalifikovanosti pre zvláštne odbory (tím pre diskusiu),
- v realizácii aktívneho pedagogického prieskumu,
- v umožňovaní uplatnenia incentív (motivačných stimulov) vo forme času a platového ohodnocovania (možnosti kariéry v škole),
- v demokratickom profilovaní učiteľa, riaditeľa a školy (odborná pomoc a poradenstvo z príslušných inštitúcií),
- v regionalizácii školstva a následnej vzájomnej prepojenosti pri plnení úloh

(pluralita je pravidlom, ktoré podporuje dialóg),

- v orientácii ďalšieho vzdelávania a kariérneho rastu v konkrétnej škole.

Učiteľ je jeden zo základných činiteľov edukačného procesu, jeho iniciátor a organizátor. Je to kvalifikovaný pedagogický zamestnanec, ktorý riadi a organizuje svoju činnosť a činnosť detí, podieľa sa na ich výchove a vzdelávaní, rozvoji osobnosti. Môžeme povedať, že je aj reprezentantom kultúry a pri plnení tejto roly edukačným subjektom, ktorý ponúka deťom určitý rozsah základných poznatkov, vlastnú múdrosť, svojím správaním prezentuje to, čo spoločnosť od mladej generácie v procese socializácie očakáva a požaduje. V procese edukácie sprostredkúva kultúrne a ľudské hodnoty, stáva sa pre dieťa vzorom, pomáha mu včleňovať sa (adaptovať) na sociálne prostredie.

Úspešná materská škola má mať zahrnutú vo svojich strategických zámeroch aj oblasť vzdelávacieho systému, ktorého súčasťou je osobnostný a profesijný rast pedagógov. V praxi - na základe legislatívneho rámca sa stretávame s definovaním povinností (pre zamestnávateľa ako aj zamestnanca) sústavne si prehľbovať kvalifikáciu a vytvárať podmienky pre kariérny rast. Naše skúsenosti potvrdzujú, že úroveň vzdelávania učiteľov v materských školách je rozdielna i napriek skutočnosti, že vzdelávanie zaraďujeme medzi silné motivátory a zamestnanecké výhody.

Čo sa dá získať vzdelávaním:

- rozvoj zručností potrebných pre aktívne budovanie vzťahov so spolupracovníkmi, rodičmi a partnermi školy,
- budovanie efektívnych tímov, posilnenie tímovej kooperácie a individuálneho rozvoja,
- rozvíjanie vedomostného potenciálu zamestnancov,
- aktivizácia záujmu zamestnancov o vlastný rozvoj,
- využitie rozvoja a vzdelávania zamestnancov ako nástroj motivácie.

Od riaditeľa školy sa vyžaduje, aby bol aktívny, primerane sa angažoval a vytváral vhodné podmienky na vzdelávanie učiteľov vo vlastnej inštitúcii, napr. pre prácu s internetom, aktualizoval a rozširoval knižný fond, podporoval činnosť vlastných metodických orgánov, poradenské a konzultačné aktivity priamo v škole. Jeho podpora je dôležitá aj pri vytváraní priaznivých podmienok pre absolvovanie vzdelávania v inštitúciách (PF, MPC, ap.) , ktoré zabezpečí zvyšovanie kvalifikácie a odbornosti učiteľa. V procese súasných zmien prax mnohých škôl (najmä menších) naznačuje, že tieto vzdelávacie aktivity nie vždy, najmä z dôvodu šetrenia finančných prostriedkov, sa

umožňujú. Zajko (2007) uvádza, že škola bez kvalitného ľudského potenciálu prestáva byť úspešná a na trhu konkurencieschopná. Školy s optimálnou a pozitívnou filozofiou vzdelávania môžu získať konkurenčnú výhodu práve cez vyššiu úroveň kvality zamestnancov, ktorá je zabezpečená cez kritériá efektívneho vzdelávania, kde:

- jednotlivci sú motivovaní učiť sa,
- pre vzdelávanie sú stanovené normy výkonu,
- vzdelávajúce sa subjekty potrebujú správne vedenie,
- vzdelávajúce sa subjekty potrebujú získať pocit uspokojenia zo svojho vzdelávania,
- učenie je aktívny, nie pasívny proces,
- pri učení sú používané vhodné metódy,
- na absorbovanie vedomostí a zručností je potrebné poskytnúť primeraný čas.

Profesijný rozvoj učiteľov sa môže zabezpečovať formálnym i neformálnym spôsobom učenia sa. Realizuje sa cestou celoživotného upevňovania štandardných kompetencií učiteľa, a to získavaním expertných kompetencií a získavaním riadiacich kompetencií pre potencionálnych riadiacich zamestnancov.

Trendom kontinuálneho vzdelávania je celoživotné učenie budované na princípe, že človek sa učí stále, ale predovšetkým pri výkone vlastnej práce, pri jej individuálnej či kolegiálnej reflexii. Spolupracujúci pedagógovia pritom sú považovaní za hlavný zdroj rozvoja školy, kam sa presúva aj ťažisko ich profesijného rozvoja – organizovaných i seba vzdelávacích aktivít (Pol, Lazarová, 2000).

Finálnym cieľom kontinuálneho vzdelávania učiteľov je „*ideálny učiteľ*“. Procesuálnym cieľom je „*zlepšujúci sa učiteľ*“. Podľa Zelinu (1996) cieľom tohto vzdelávania je nadobudnutie vnútornej motivácie pre neustále seba vzdelávanie a sebazdokonaľovanie.

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

- **učiteľ** ako individualita v profesijnej role,
- **škola** ako poskytovateľ edukačných služieb prostredníctvom profesionálov,
- **spoločnosť** ako garant systému poskytovania týchto služieb tak, aby toto kontinuálne vzdelávanie zároveň plnilo počas profesijnej cesty, či kariérneho rastu nasledujúce funkcie:

Tab.1 Funkcie kontinuálneho vzdelávania (Pavlov, 2006)

ADAPTAČNÁ	<i>pomoc prispôbiť sa aktuálnym podmienkam a potrebám</i> - počiatková fáza
MOTIVAČNÁ	<i>tvorba potreby vzdelávania – sebareflexia, sebakorekcia, sebaoprotvrdenie, sebaaktualizácia– life long learning</i> - procedurálna fáza počas života
ROZVÍJAJÚCA	<i>rozvoj kompetencií – life wild learning</i> - akčná fáza
INOVAČNÁ	<i>podpora potenciality – inovatívne schopností a poznatky</i> - učiac sa fáza
REFLEXÍVNA	<i>rozvoj profesionála reflektujúceho na vlastné možnosti a výzvy praxe</i> - udržiavacia fáza

Čo všetko poskytuje štát v oblasti odborného rastu, ktoré organizácie sú kreditované na vzdelávanie pedagógov, upravuje vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z.z. v znení neskorších predpisov, ďalej sú to dokumenty ako Memorandum celoživotného vzdelávania, Charta učiteľov a pod. Prax školy, kultúra školskej práce, rozvoj pedagogických vied ako aj zmenené spoločenské podmienky 21. storočia vyžadujú reformulovať systém kontinuálneho vzdelávania pedagógov. Pripravovaný nový zákon o postavení pedagogických zamestnancov rieši vytvorenie profesijných štandardov, kreditového a kariérneho systému, prináša návrh systému kontinuálneho vzdelávania a princípov hodnotenia na odmeňovanie.

Tab. 2 Kariérová cesta učiteľa (Pavlov, 2006, s.141)

Kariéra – kompetencie	Druh vzdelávania	Pozícia
I. cesta Získanie a zároveň udržiavanie štandardných kompetencií	Adaptačné	1. stupeň začínajúci učiteľ
	aktualizačné a inovačné	2. stupeň učiteľ
II. cesta Získanie expertných kompetencií	aktualizačné a inovačné	3. stupeň učiteľ s prvou atestáciou
	aktualizačné a inovačné	4. stupeň učiteľ s druhou atestáciou
III. cesta Získanie a zároveň udržiavanie špecializovaných a riadiacich kompetencií	špecializačné a inovačné, špecializačné	učiteľ špecialista
	funkčné a inovačné funkčné	vedúci pedagogický zamestnanec

Jednou z foriem ďalšieho vzdelávania riaditeľov a zástupcov riaditeľov škôl, ktorá

je klasifikovaná pre vedúcich zamestnancov ako povinnosť, je **príprava vedúcich pedagogických zamestnancov**.

Pripravenosť a vzdelávanie riadiacich zamestnancov – manažérov je jedena z kľúčových podmienok určujúcich jej kvalitu a efektívnosť. Riaditeľ materskej školy sa tak stáva jedným z hlavných faktorov, ktoré ovplyvňujú vývoj a rozvoj školy, zákonite podlieha potrebe vlastného zdokonaľovania sa v roli kvalifikovaného profesionála. Reaguje tak kontinuálnym vzdelávaním, ktorého obsažnosť a koncepcnosť musí vychádzať zo zmien implementovaných v praxi v dlhodobom horizonte.

Požiadavky systémového vzdelávania vyznievajú pre súčasnosť v týchto tendenciách:

- rešpektovanie náročnosti otvárajúceho sa európskeho vzdelanostného regiónu,
- napĺňanie cieľov štátnej vzdelávacej politiky,
- rozvíjanie vlastných programov vývoja a zabezpečovanie kvality, efektivity a úspešnosti životaschopnej a konkurencieschopnej školy na trhu práce.

Z hľadiska perspektívy postavenia Slovenskej republiky v kontexte európskych krajín, ale najmä z aspektu skvalitnenia výchovy a vzdelávania detí v materských školách v intenciách nových požiadaviek a vstupov je naliehavé riešiť viacero základných priorít v oblasti predškolskej výchovy. Pre túto oblasť nášho školstva je potrebné zabezpečiť a realizovať tieto úlohy:

- prípravu učiteľov materských škôl skvalitniť získaním vysokoškolského vzdelania prvého stupňa - bakalárske štúdium,
- možnosť pokračovania a nadobúdania vysokoškolského vzdelávania v druhom stupni - magisterské štúdium,
- vypracovať edukačné štandardy pre predškolský vek s dôrazom na zaškolenie detí v materských školách,
- vypracovať Národné kurikulum pre materské školy,
- vypracovať programy a metodiky jednotlivých oblastí pre rozvoj osobnosti dieťaťa,
- skvalitniť pedagogickú prax v príprave učiteľov materských škôl s dôrazom na výchovu a vzdelávanie detí v edukačnom procese materskej školy.

Z uvedených východísk pre skvalitňovanie výchovy a vzdelávania detí predškolského veku sa javí opodstatnená požiadavka vysokoškolskej prípravy učiteľov materských škôl. Tento názor zdieľajú aj odborní zamestnanci školských úradov, ktorí v

praxi môžu posúdiť a porovnať opodstatnenosť vysokoškolskej prípravy učiteľov aj pre predprimárne vzdelávanie. Vidieť to nielen v kvalifikovanejšom a profesionálnejšom prístupe, ale v celkovej rozhl'adenosti, ktorá zásadne vedie k kvalite a prosperite. Je potešujúce, že napriek tomu, že doposiaľ nebola definovaná povinnosť dosiahnutia vysokoškolského vzdelávania pre učiteľov materských škôl, v našich materských školách po celom Slovensku pracuje početná skupina vysokoškolských absolventov odboru predškolská pedagogika, či učiteľstva pre materské školy. Ich odbornosť, teoretické poznatky v prepojení s praxou sú prínosom a odrážajú sa v skvalitňovaní, v odbornosti riadenia edukačného procesu a riadenia materských škôl.

V našom prieskume v materských školách (2008) riaditelia materských škôl pri určovaní poradia najdôležitejších kompetencií učiteľa prvé miesto dali **vzdelaniu**, potom nasledovala **zodpovednosť a prax v odbore**. Opačný postoj k vzdelaniu mali učители, pre ktorých je dôležitejšia **prax v odbore a komunikatívnosť** a ako tretie uviedli **vzdelanie**. Teória i prax potvrdzuje, že kariérny i profesijný rast v odbore má svoje fázy a je dôležitý pre celé obdobie pôsobenia profesionála t.j. učiteľa, ale aj manažéra v škole. Ak učiteľ má veľa pracovných skúseností a dostatok rokov praxe ešte nezaručuje, že je automaticky aj dobrým alebo vynikajúcim učiteľom. Nezaručuje to ani, že musí byť dobrý manažér školy. Ale na základe našich skúseností sa tento predpoklad v praxi spravidla potvrdzuje. Aj literatúra uvádza (Kolláriková, 1993, Průcha, 1997, Kosová, 2001, Kasáčová, 2002), že počas prvých piatich rokov učiteľ dostáva šancu uplatňovať osvojené teoretické poznatky a získať praktické skúsenosti a potrebné praktické zručnosti pri učení. Štádium najväčšieho výkonu prichádza po desiatich odpracovaných rokoch, kedy je predpoklad, že učiteľ už ma dostatok skúseností a to praktických i teoretických. Prekročením hranice dvadsať rokov, ak sa učiteľ sústavne nezdokonaľuje, neobohacuje, nedoplňa svoje teoretické vedomosti, začína jeho obdobie vyhasínania.

V praxi škôl sa častokrát stretávame s názorom zriaďovateľov, že vysokoškolská príprava pre učiteľa materskej školy k jej výkonu profesie nie je potrebná. Tento názor je neadekvátny, neodborný a prevažne sa týka mzdových nákladov na učiteľa materskej školy s vysokoškolským vzdelaním. Faktom je, že materské školy nemajú prenesené, ale originálne kompetencie a sú financované z odvodov daní obcí a miest. Preto je potrebné aby Ministerstvo školstva, vedy a kultúry SR overovalo uplatňovanie a dodržiavanie nového školského zákona v praxi.

V predškolskom období sa tvorí základ pre celoživotné vzdelávanie dieťaťa, ak učiteľ má účinne pôsobiť v rozvoji dieťaťa musí byť dostatočne vzdelanou osobnosťou, ktorá je nositeľom všetkých požadovaných kompetencií, ktoré tvoria odborný súbor a to za účelom pozitívnych požiadaviek na osobnostné a odborné spôsobilosti. Už Komenský (1991, s.15) povedal: „Všetko závisí od začiatku. Ako sa položia základy, tak ide potom všetko.“ Aj tento výrok potvrdzuje význam požiadaviek na kvalitu vzdelania učiteľov materských škôl.

Vstupom do európskeho spoločenstva sa zdôraznila požiadavka na výchovu kvalitného učiteľa materskej školy, ktorý bude tvorivý a mysliaci, vzdelaný a patriaci k elite slovenského národa. Reforma školy je aj reforma učiteľov. Je potrebné aby sa zvyšovala ich sociálna úroveň a vzdelávanie. Iba dostatočne vzdelaný a kompetentný učiteľ materskej školy bude schopný pohotovo orientovať pozornosť rodičov a verejnosti na vyššie životné hodnoty vo výchove detí predškolského veku.

Preto je potrebné neustále vytvárať optimálne podmienky k vzdelaniu, jeho dopĺňovaniu, rozširovaniu a skvalitňovaniu.

Literatúra

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

KOLEKTÍV AUTOROV. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Rokus, 2006, s.27., 141. ISBN 80-89055-69-9

KOMENSKÝ, J., A. 1991. *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN, 1991, s.15., ISBN 80-08-01568-3

NOVÁK, M. 1999. *Strategické riadenie školy*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1999. ISBN 80-8041-278-2

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

MATUCHOVÁ, E. 2008. *Manažment a kvalita materskej školy*. Diplomová práca. PFPU, KPaEPaPs, Prešov

MIŇOVÁ, M. - PORTÍKOVÁ, A. 2007. *Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov materských škôl v kariérnom systéme*. In: Ako sa učelia učia? Zborník referátov z medzinárodnej konferencie. Prešov: MPC Prešov, FHPV Prešov, Občianske združenie

bez hraníc, 2007. ISBN 978-80-8045-493-7.

PRUCHA J. - Valterová. E. - Mareš J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2003, ISBN 80-7178-772-8

ZAJKO a kol. 2007. *Základy personálneho manažmentu*. Bratislava: Slovenská technická univerzita, 2007, s. 26. ISBN 978-80-227-2710-5

Resumé

Autorky vo svojom príspevku sa zaoberajú : 1. obsahom manažérskej kvality pre vzdelávanie v intenciách zabezpečovania: *kvality vzdelávacieho procesu, compatibility vzdelávacích procesov s najvyspelejšími krajinami, dostupnosti a rovnosti prístupu k vzdelávaniu*, 2. požiadavkami na kvalitu materskej v rovinách: *pedagóg a manažér materskej školy*, 3. rozvojom osobnosti učiteľa, jeho postavením a strategickými zámermi vzdelávacieho systému, 4. kontinuálnym vzdelávaním a kariérnou cestou učiteľa materskej školy, 5. poukazujú na prepojenie teoretických východísk s rovinou praxe materských škôl.

V súvislosti s témou zdôrazňujú celoživotný profesijný rozvoj učiteľov, ktorý sa môže zabezpečovať formálnym i neformálnym spôsobom učenia sa. Realizuje sa cestou celoživotného upevňovania štandardných kompetencií učiteľa, a to získavaním expertných kompetencií a získavaním riadiacich kompetencií pre potencionálnych riadiacich zamestnancov. Kontinuálne vzdelávanie je celoživotné učenie, ktoré je budované na princípe, že človek sa učí stále, ale predovšetkým pri výkone vlastnej práce. Podmienky pre kvalitné vzdelanie, aktivita a záujem učiteľa sú predpokladom kvalitnej edukácie detí v materskej škole.

Summary

In this article, the authors deal with: 1. The contents of managerial quality for education with the intent of supplying: *quality to the education process, compatibility of the education process with developed countries, accessibility and equality, in regard to the way we approach education*; 2. requirements for pre-school quality at differing levels: *educator and pre-school manager*; 3. development of the teacher's personality by the way of their position and the strategies intended by the educational system; 4. continuous education and career improvements for the pre-school teacher; 5. connection of the theoretical terminus at quo with the level of pre-school practice.

With topic connection, they emphasize the pre-school teacher's lifelong professional development, which can be provided as formal and informal ways of learning. It is

implemented by lifelong fixtures, of expert competencies and ongoing inquiries into managing competencies, with the potential of managing employees. Continuous education is a lifelong learning curve, which is built on the principles “that a person is always learning”, but mainly by the performance of their own work. Conditions for the quality of education, activities and the teacher’s interest, are preconditions for the quality of our pre-school educational system.

Kľúčové slová

kvalita školy a edukačného procesu, kariérová cesta učiteľa, profesijné vzdelávanie učiteľov

Kontaktná adresa

PaedDr. Anna Portíková
Prešovská univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej
pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
e-mail: portan@unipo.sk

Eva Matuchová
SOuÚ – ŠÚ Vinné, 508
Slovenská republika
e-mail: skolurad@strazske.sk

VÝZNAM RANEJ INTERAKCIE MATKA – DIEŤA PRE ÚSPEŠNÚ ADAPTÁCIU DIEŤAŤA DO MATERSKEJ ŠKOLY

*The meaning of interaction mother – child for successful adaptation of child to
kindergarten*

Stanislava Mihoková

Život človeka predstavuje sled kvalitatívnych a kvantitatívnych zmien od počatia až po smrť. Jednou z najbúrlivejších etáp ľudského bytia je obdobie raného detstva. Aj napriek tomu, že je dieťa ešte malé, už v tomto období dochádza k výrazným a veľmi významným interakciám medzi dieťaťom a personálnym a predmetovým prostredím, ktoré sú dôležité pre jeho zdravý psychický vývin.

Krátkym pohľadom do minulosti odhalíme, že otázkou významu interakcie medzi matkou a dieťaťom sa už 500 rokov pred Kristom, a to v prenatalnom období, zaoberal Konfucius, „...keď hovorí, že prostredie, ktoré plod obklopuje, môže ovplyvňovať narodenie dieťaťa. Susruta (India, 400 rokov po Kristovi) verí, že plod myslí a cíti od piateho mesiaca prenatalného vývinu.“ (Šulová, 2003, s. 194) V súčasnosti s určitosťou vieme povedať, že plod je aktívny už počas vnútromaternicového vývinu. Bolo dokázané, že medzi 25. a 28. týždňom prenatalného vývinu plod reaguje na zmenu polohy matky a to tak, že vyhľadáva pre seba najvýhodnejšiu polohu a zároveň sám iniciuje k zmene jej pohybov. Ide o akúsi prvú komunikáciu, **sociálnu interakciu s matkou**. (Jakabčic, 2002; Šulová, 2003)

Obdobie novorodenca je prvým obdobím adaptácie dieťaťa na požiadavky okolia, ktorým sa organizmus prispôsobuje postupným zrením a učením. „Učenie je proces, ktorý zabezpečuje **adaptáciu organizmu** na podmienky prostredia tým, že navodzuje relevantné zmeny správania na základe skúseností.“ (Jakabčic, 2002, s.22) Významný efekt učenia u jedinca je možné dosiahnuť len vtedy, ak je na to organizmus dostatočne zrelý.

Po pôrode nastáva u matky tzv. **materská senzitívna perióda** (Šulová, 2003) – dochádza k akejsi hormonálnej dispozícii správať sa vhodne voči svojmu dieťaťu, počas ktorej matka okamžite reaguje na akékoľvek prejavy dieťaťa (tzv. **kontingentná reaktivita matky**, Jakabčic, 2002). Ak vyšle jeden z dvojice signál, druhý naňho pozitívne reaguje, vzniká obojstranný pocit sebadôvery a istoty. Funkčné signály sa stabilizujú, časom obohatia o nové, čo vedie k vytvoreniu vzájomnej harmonickej komunikácie, synchronizácie interakčných vzťahov (**konzistentnej starostlivosti**, Jakabčic, 2002),

ktoré sú pre **úspešnú socializáciu** dieťaťa dôležitejšie než neskoršie a nápadnejšie „výchovné“ postupy. (Šulová, 2003)

Pre naštartovanie vzájomnej harmónie, synchronizácie ranej interakcie medzi matkou a dieťaťom a pre jeho zdravý sociálnoemocionálny vývin je dôležité umožnenie **kontaktu matky** s dieťaťom **bezprostredne po pôrode**, čo dokazujú aj samotné výskumy. Významné výsledky priniesli experimenty Klausa a Kennella v USA a manželov Grossmannovcov, ktorí realizovali svoje výskumy na rodičkách. V oboch prípadoch pracovali s dvoma skupinami žien, z ktorých v experimentálnej skupine bol umožnený matkám kontakt s dieťaťom bezprostredne po pôrode na nejaký čas, kým v kontrolnej skupine sa postupovalo starým zabehnutým spôsobom, t.j. matke po pôrode bolo dieťa len ukázané a až po nejakom čase prinesené na kojenie. Klaus a Kennell preukázali silnejší príklon matky k dieťaťu v skupine experimentálnej. Pri ďalších pozorovaniach zistili, že významné rozdiely medzi deťmi boli aj počas ich ďalšieho vývinu. Deti s intenzívnym kontaktom so svojou matkou po pôrode preukazovali vyššie IQ a taktiež lepšie výsledky v rečových skúškach. Význam bezprostredného kontaktu matky s dieťaťom hneď po pôrode preukázali aj manželia Grossmannovci, no tí však zašli vo svojich zisteniach ešte o čosi ďalej. Ich experiment rovnako odhalil silnejší príklon matky k dieťaťu, čo sa týka „nežného dotýkania“, v skupine experimentálnej, no ich experiment preukázal, že tento rozdiel medzi matkami sa postupne vyrovnal, na rozdiel od pozorovaní Klausa a Kennella. Problém ostal u matiek, ktorých dieťa bolo nechcené. Pražská štúdia dokázala, že u takýchto detí, ktoré sa „museli“ narodiť, sa prejavovala **nižšia spoločenská adaptácia**. (Matějček, Langmeier, 1986)

Výsledky vyššie uvedených výskumov potvrdili aj experimenty v oblasti **etológie**, ktorá významnou mierou participovala na akcentovaní záujmu o raný vývin a ranú interakciu medzi matkou a dieťaťom. H. F. Harlow, významný etológ, realizoval výskumy na opiciach - makakoch, z ktorých niektoré držal v úplnej izolácii, v ďalšej skupine matku nahradil atrapou a v ďalšej držal opičky v optimálnych podmienkach, t.j. za prítomnosti matky. Vo svojich výsledkoch dospel jednoznačne k záveru, že izolácia mláďaťa od matky má negatívny vplyv na jeho optimálny psychický vývin. Opice izolované od skutočnej matky nejavili záujem o okolie, **neboli schopné** riešiť najjednoduchšie úlohy, **nadväzovať sociálny kontakt** v skupine, prejavili sa u nich vážne poruchy sexuálneho správania. Pri dosiahnutí plodného veku u izolovaných mláďat, pokiaľ sa podarilo oplodnenie, extrémom, ktorý bádatelia pozorovali, bola neschopnosť samičky adaptovať

sa na nové podmienky súvisiace s narodením mláďaťa, s ktorými sa vysporiadala usmrtením svojho potomka v prvých dňoch života. Výsledky jeho výskumu jednoznačne dokazujú, že najlepším prostriedkom k dosiahnutiu **optimálneho vývinu je materská výchova a možnosť styku s druhými mláďatami**. (Novacký, Czako, 1987; Matějček, Langmeier, 1986)

Prvou osobou ku ktorej si spravidla dieťa vytvára pevné puto je matka. Podľa Johna Bowlbyho (1975, In Hašto 2005, s.12), tvorcu jednej z najlepších teórií zaoberajúcou sa ranou interakciou medzi matkou a dieťaťom, teórie vzťahovej väzby (attachment), „...má dieťa primárnu pudovú („inštinktívnu“) tendenciu naviazať sa na individuálnu osobu matky, vytvoriť si s ňou **vzťahovú väzbu**, ktorá dieťa pripútava k osobe matky.“ John Bowlby rozlišuje medzi pripútavacím správaním a pripútaním (vzťahovou väzbou). **Pripútavacie správanie** je správanie, v ktorom dieťa vyhľadáva alebo si udržiava blízkosť kompetentnejšieho človeka v prípade choroby, samoty, únavy, úzkosti a je spojené s náklonnosťou, láskou, starostlivosťou. Ide o akékoľvek správanie zamerané na „blízkosť“. V prípade niekoľko pár ľudí (matka, otec, súrodenci, starí rodičia, náhradná matka) vyúsťuje toto správanie do silnej potreby kontaktu s týmito osobami, do **pripútania** (vzťahovej väzby). (Bowlby, In Hašto, 2006)

Citový vzťah dieťaťa k matke sa neobjavuje preto, že matka uspokojuje jeho potreby, ale preto, že mu dáva bezpečie a istoty. „Podľa Bowlbyho sa deti viažu na osoby, ktoré s ním vstupujú do interakcie a nie na osoby, ktoré nerobia nič iné, než sa len starajú o telesné potreby dieťaťa.“ (In Hašto, 2005, s.79)

Vzťahová väzba medzi dieťaťom a matkou (rodičom) sa prejavuje vyhľadávaním blízkosti danej osoby, volaním, plačom, nasledovaním, privinutím sa, protestom pri odlúčení dôvernej osoby. Práve na základe 3 minútových odlúčení matky od dieťaťa, vo veku okolo jedného roka, v laboratórnych podmienkach, za účasti „priateľského cudzieho človeka“, M. Ainsworthová (1985) vytvorila typológiu vzťahovej väzby, ktorou preukázala význam „bezpečnej väzby“ medzi dieťaťom a matkou pre jeho zdravý vývin, pre jeho možnosť explorať okolie, nadväzovať kontakty s okolitým svetom, čo súvisí aj s úspechom adaptovať sa na podmienky materskej školy a následne aj ďalšie inštitúcie v jeho živote, pričom v stresových a úzkost' vyvolávajúcich situáciách sa môže dieťa spoľahnúť na emočnú a aktívnu podporu, oporu rodičov. Tri typy Ainsworthovej vzťahovej väzby (In Hašto, 2005): **bezpečné pripútanie (väzba)** (kategória B), **neisté pripútanie (väzba)** - Ainsworthová delí túto kategóriu na dve podkategórie: **neisto** –

vyhýbavé pripútanie (kategória A) a **neisto – ambivalentné pripútanie** (kategória C).

Matka s **bezpečným pripútaním (väzbou)** predstavuje pre dieťa „**bezpečnú základňu**“ (Ainsworth, 1985), **bezpečný prístav**“ (Brisch, 2003) (In Hašto, 2005). Aby však matka mohla emocionálne uspokojiť dieťa, je potrebná k tomu jej *jemnocitná reaktivita*, t.j. primerane reagovať na signály dieťaťa, byť láskyplne naklonená, chrániť ho a keď je to potrebné utešiť ho, upokojiť. „Matkina láska je blaho, je mier, nie je potrebné ju získavať, nie je potrebné si ju zaslúžiť. Ak tu je, je ako požehnanie, ak chýba, život stratil všetku krásu a nie je nič, čo by mohol urobiť, aby ju vytvoril.“ (Fromm, 1996, In Pružinská, 2006, s.23) Deti s bezpečnou väzbou prejavujú väčšiu schopnosť prispôbiť sa, sú veselé, kooperatívne, obľúbené.

V Ainsworthovej experimente reagovali deti pri odlúčení od matky podľa očakávania. Niektoré boli priateľské k priateľskému cudziemu človekovi, iné znepokojené matkinou neprítomnosťou. Pri návrate matky sa tešili z jej prítomnosti a nadväzovali s ňou dotykový kontakt.

Deti s **úzkostne–vyhýbavou väzbou**, podľa Bowlbyho (1976), z dôvodu neustáleho odmietania rodičov alebo dokonca zneužívania/týrania, vzdali sa myšlienky novej pomoci alebo náklonnosti rodičov. U týchto detí sa môže prejaviť nutkavá tendencia k autonómii alebo až k delikventnému správaniu. Deti s neisto-vyhýbavou väzbou sa javia okoliu ako napäté, impulzívne, s malou frustračnou toleranciou alebo ako pasívne a bezmocné.

V Ainsworthovej experimente nereagovali deti pri odlúčení od matky takmer žiadnym protestom. Pri jej návrate sa výrazne vyhýbali blízkosti s matkou, ba dokonca ju až ignorovali.

Deti s **úzkostne–ambivalentnou väzbou**, podľa Bowlbyho, sa môžu na matku spoľahnúť len občas. Z toho vyplývajúca neistota a strach z odlúčenia bránia dieťaťu explorať okolie, a tak dieťa ostáva „prilepené“ na matke. Deti s neisto-ambivalentným pripútaním majú „antisociálne“ prvky v správaní, túžia po sebauplatnení.

V Ainsworthovej experimente boli tieto deti úzkostne závislé na matke. Pri odlúčení prejavovali navonok extrémny protest, plač zo separácie. Keď sa matka vrátila, oscilovali medzi možnosťou kontaktu s ňou a odporom voči nej.

V roku 1997 doplnila svojim výskumom Mary Main túto typológiu o ďalší typ vzťahovej väzby – **dezorganizovaná/dezorientoaná vzťahová väzba** (kategória D). Do tejto skupiny zaradila deti, ktoré v prítomnosti rodiča vykazovali dezorganizované a/alebo

„dezorientované“ správanie. Polovica z rodičov z experimentálnej vzorky preukazovala zneužívajúce a psychicky nápadné správanie. „Mainová opisuje, že tieto deti v prítomnosti vzťahovej osoby ustrnú vo svojich pohyboch, a v tvári majú pri tom výraz ako pri tranze; stereotypne kolíšu rukami alebo sa kníšu v kolenách pri približovaní; pri strachu z cudzieho človeka sa vzdialia od rodiča a oprú si hlavu o stenu; pri odlúčení pozerajú na dvere a kričia za vzťahovou osobou; pri jej návrate sa v tichosti odvrátia; stáva sa, že sa vzpriamia pri návrate osoby, aby ju pozdravili, potom sa ale „zosypú“ na podlahu. ... Často ide len o 10 – 30 sekundové úseky správania.“ (Hašto, 2005, s.83)

Dôležitým poznatkom, ktorý je potrebné si uvedomiť, je skutočnosť, že pri opakovaní testovej situácie za prítomnosti druhého rodiča, sa môže typ vzťahovej väzby zmeniť. Bezpečná väzba pôsobí stabilizačne na psychický vývin, ostatné poukazujú na poruchy vývinu.

Inšpirovaní teóriou Johna Bowlbyho a experimentom M. Ainsworthovej realizovalo niekoľko výskumníkov experimenty zamerané na význam ranej interakcie medzi matkou a dieťaťom pre úspešnú adaptáciu dieťaťa na materskú školu.

Grossmanovej skupina (2004) sledovala správanie detí v materskej škole, ktoré mali 4 ½ roka. Deti s bezpečnou vzťahovou väzbou boli pri hre omnoho koncentrovanejšie, kompetentnejšie zvládali riešenie konfliktov, problémy so správaním boli zriedkavé na rozdiel od detí s neistou vzťahovou väzbou. (Hašto, 2005)

W. Griebel a R. Niesel (2005) realizovali výskum v berlínskej materskej škole. Vo svojich výsledkoch uvádzajú, že deti, u ktorých vzťah k matke v druhom roku života bol klasifikovaný ako spoľahlivé puto, „...boli neskôr v materskej škole hodnotené ako sociálne kompetentnejšie a s vyšším pocitom vlastnej hodnoty.“ (Griebel, Niesel, 2005, s. 20) Rovnako v kolektíve boli obľúbenejšie, voči ostatným vnímavejšie, nezávislejšie od učiteliek a otvorenejšie voči požiadavkám. Celkovo u nich prevládali pozitívne city nad negatívnymi, na rozdiel od detí s neistým putom. Pri odchode matky z materskej školy deti s neistým putom vo veku troch rokov zabránili častejšie odchodu matky, ako deti s istou väzbou. Deti s neistým putom, aby dosiahli rovnováhu medzi prítulnosťou a skúmaním nového prostredia, potrebovali prítomnosť matky. Tým viac energie spotrebovali na „hľadanie“ matky, než na budovanie autonómie. Voči okoliu sa správali submisívne, otvorili sa až vtedy, keď ho dôverne spoznali.

V súčasnosti sa žiaľ čoraz viac až dramaticky vytráca z rodín harmónia a každodenná pohoda. Deti vyrastajú v rodinách naplnených citovou depriváciou, frustráciou. Od

narodenia sú konfrontované s negatívnou skúsenosťou so svetom. Takéto deti, ktorým nebolo v detstve umožnené naplniť ich citovú studňu až po okraj, nemajú ani v budúcnosti čo rozdávať okolitému svetu, city prežívajú povrchne, prežívajú nedôveru k svojmu okoliu.

Jan Vymětal (2004) uvádza niekoľko príkladov opierajúc sa o praktické skúsenosti s rodičmi u ktorých sa objavujú niektoré výrazné povahové zvláštnosti. Charakteristiky sú prisúdené matkám či otcom podľa množstva ich výskytu, t.j. u ktorého z rodičov sa obvykle vyskytujú. Jedným z príkladov sú deti **úzkostných matiek**. Tie sa veľmi ťažko adaptujú na materskú školu z dôvodu svojej nesamostatnosti a naviazanosti na matku. Matky svojim úzkostným správaním vyvolávajú u detí úzkosť a obmedzujú ich spontánnosť.

Opakom úzkostných matiek sú matky **citovo chladné**. Ich „materská láska“ sa prejavuje častými trestami a napomenutiami. Deťom chýba to, čo je dôležité pre zdravý psychický vývin: prijatie, ochrana a skutočná materská láska. Ak nie je niekto, kto by tento deficit nahradil, dieťa je vystavené vážnemu duševnému poškodeniu.

Negatívny vplyv na vývin dieťa majú aj **histriónske matky**. Tie rady strhávajú pozornosť na seba, svoje problémy, sú plne zaujaté samé sebou. K dieťaťu sa správajú podľa momentálnej nálady. Náladová nestálosť a sebaapresadzovanie sa transformujú aj na deti. Tie, hlavne dievčatá (Aká matka, taká Katka), strhávajú pozornosť na seba, presadzujú za každú cenu svoju vôľu, hnevajú sa, hádžu predmetmi, hádžu sa na zem. Takéto správanie je nápadné v období prvého vzdoru (približne keď dieťa vstupuje do materskej školy).

Popri matkách negatívny vplyv na deti môžu mať aj otcovia. Neustála nespokojnosť s vlastnými deťmi sa prejavuje u **perfekcionalistických otcov**. Tí deti neustále kritizujú, obmedzujú ich spontánnosť a voľnosť. Vo všeobecnosti môžeme povedať, že deti perfekcionalistických otcov bývajú bojácne, úzkostné, šetrné, poriadkumilovné. V extrémnych prípadoch sa u detí môžu prejaviť rituálne zvyky a nutkavé konanie. U starších batoliat a detí predškolského veku toto správanie nemusí byť nutne prejavom zlého výchovného pôsobenia, môže súvisieť s vytváraním psychického JA, no u starších detí je varovaním, že niečo nie je v poriadku.

Bezohľadnosťou k svojmu okoliu sa prejavujú **otcovia tvrdí a hrubí**. Takýto otcovia deti trestajú, zanedbávajú a prehliadajú.

Opakom tvrdých a hrubých otcov sú **otcovia slabosi**. Tí sú nesamostatní, nerozhodní, bývajú nespoľahliví a nespokojní dokonca aj sami so sebou. Presadzujú sa tam, kde sú

najmenej zraniteľní a kde si najviac trúfnu, t.j. voči deťom. Vnášajú do rodiny svár a nepokoj. Pre deti je nebezpečná kombinácia citovo chladnej matky a otca slabocha.

Pre dieťa je rizikovým faktorom **autoritatívnosť rodičov**, t.j. presadzovanie vlastného názoru za každú cenu a nepripustenie žiadneho kompromisu. Od detí si takýto rodičia vyžadujú poslušnosť, ktorú si vynucujú buď po dobrom alebo po zlom, bránia dieťaťu v samostatnom rozhodovaní a vyvolávajú v ňom pasivitu alebo vzdor voči rodičovi. V takejto rodine vzniká živá pôda pre úzkostné reakcie dieťaťa, úzkostné stavy alebo iné nepríjemné prežívanie a správanie.

V priebehu prvého roku života dieťaťa je potrebné starať sa o to, aby prežívalo v prevažnej miere príjemné pocity. Ak človek, na ktorého je dieťa odkázané, najlepšie ak je to matka, ktorá je na túto rolu biopsychosociálne disponovaná, vytvára v prvých okamihoch života dieťaťa atmosféru pozitívnej interakcie, uspokojuje tým jeho potreby. Čím viac dieťa prežíva príjemné pocity, tým získava väčší pocit istoty, je aktívnejšie, pozitívne naladené, narastá jeho sebadôvera, ale aj dôvera v okolie, čo je dôležité pre jeho integráciu do širších sociálnych sfér, jeho socializáciu, nadväzovanie kontaktov s rovesníkmi a dospelými, a teda aj pre priaznivú adaptáciu do inštitúcií ako je materská a základná škola. V opačnom prípade sa dieťa uzatvára do seba, je pasívne, nevypočítateľné, jeho vývin akoby stagnoval.

Literatúra

HÁŠTO, Jozef. 2005. *Vzťahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti*. Trenčín: Vydavateľstvo F, 300 s. ISBN 80-88952-28-X.

HÁŠTO, Jozef. 2006. *Psychiatrie. Vzťahová väzba, pripútavacie správanie a psychiatria – psychoterapia*. Roč. 10, č.1. Dostupné na: www.tigis.cz/PSYCHIAT/Psychiatrie01_06/WEB/PDF%20web/07_psychoterapie_web.pdf

JAKABČIC, Ivan. 2002. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: Iris, 83 s. ISBN 80-89018-34-3.

MATĚJČEK, Zdeněk, LANGMEIER, Josef. 1986. *Počátky našeho duševního života*. Praha: Panorama, 368 s. 11-060-86.

NIESEL, Renate, GRIEBEL, Wilfried. 2005. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 100 s. ISBN 80-7178-989-5.

NOVACKÝ, Martin, CZAKO, Matej. 1987. *Základy etológie*. Bratislava: SPN, 184 s. 067-410-87.

PRUŽINSKÁ, Ľubomíra. 2006. *Emocionálny svet detí predškolského veku*. Prešov:

Rokus, 68 s. ISBN 80-89055-65-6.

ŠULOVÁ, Lenka. 2003. Raná interakce matka – dítě a její význam pro další psychický vývoj dítěte. In MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona (eds.). 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, s. 193 – 202. ISBN 80-7178-799-X.

VYMĚTAL, Jan. 2004. *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál, 182 s. ISBN 80-7178-830-9.

Resumé

Už od narodenia dieťaťa dochádza medzi ním a personálnym a predmetovým prostredím k výrazným a veľmi významným interakciám, ktoré sú dôležité pre jeho zdravý psychický vývin. Ťažiskovú úlohu od prvých okamihov života dieťaťa zohráva matka (rodič). Osoba starajúca sa o dieťa, má od prvých okamihov života vytvárať atmosféru pozitívnej interakcie, a tým uspokojovať potreby dieťaťa. Len dieťa, ktorého citová studňa je od malička neustále napĺňaná až po okraj rodičovskou nehou a láskou, dokáže túto lásku neskôr rozdávať aj okolo seba.

Výsledky výskumov zaoberajúce sa významom ranej interakcie medzi matkou a dieťaťom a jeho socializáciou a adaptáciou na materskú školu potvrdzujú závažnosť ranej interakcie pre zdravý psychický vývin dieťaťa. Deti u ktorých vzťah k matke bol klasifikovaný ako spoľahlivé puto, boli neskôr v materskej škole vnímavejšie, kompetentnejšie zvládali riešenie konfliktov, v kolektíve boli obľúbené, voči ostatným vnímavejšie.

Summary

Period of newborn is the first time of child's adaptation on requirement of surrounding, to which the organism adapt by progressive maturation and learning. In spite of the fact that the child is little, in this period come up significant and important interactions between the child and personal and subjective surrounding which are important for its healthy mental development.

The significant role from birth plays for child person on who is reliant, the best if it is mother; she is bio psychosocial disposal at this role.

After the birth mother comes up with some kind of hormonal disposal behave pertinently towards the child. If one from the couple sends a signal, other reacts positively, arises reciprocal feeling of self-confidence and certainty.

To start reciprocal harmony, synchronization of early interaction between the mother and the child and healthy socio emotional development it is necessary to allow **contact of the mother** with the child **immediately after the birth**, what is proved by some researches. Significant results brought experiments of Klaus and Kennell in the USA and spouses

Grossmann who realised their researches on expectant mother.

According to John Bowlby (1975, In Hašto 2005, p.12), the creator of one of the best theories dealing with early interaction between the mother and the child, theory of relational attachment, „... child has primary instinctive tendency to follow individual personality of mother, create **relational attachment** with her, that ties the child to the mother.” Emotional relation of the child to the mother is not there because the mother satisfies its needs but because she gives him safety and certainty.

Meaning of “secure attachment” between the child and mother for its healthy development showed M. Ainsworth (1985) on the ground of 3 minutes separation of the mother from the child at the age of one year, in laboratory conditions, with presence of “friendly strange person”. There were results of three types of relational attachment: **safe connection (attachment)**, **uncertain (attachment)** - Ainsworth divides this category into two subcategories: **uncertain – evasive attachment** and **uncertain – ambivalent attachment**. In year 1997 Mary Main by her research supplemented this typology with other type of relational attachment - **disorganized/disoriented relational attachment**. (Hašto, 2005)

Inspiring with John Bowlby’s theory and M. Ainsworth’s experiment few researchers realized some experiments aimed at meaning of early interaction between the mother and the child for successful adaptation of the child on kindergarten.

The results showed that children whose relation to the mother was classified as the reliable bond, were later in the kindergarten more perceptive, they solve conflicts more competently, they were favoured in the collective, more perceptive towards the others.

During the first year of the child’s life it is important to take care of experience of more pleasant feelings. Child gains the feeling of certainty, is more active, positively humoured, its self-confidence grows, but also confidence in surrounding what is important for integration into wider social spheres, its socialisation, making contact with coevals and adults and also for positive adaptation into institutions like kindergarten and basic school. In opposite case the child becomes withdrawn, is passive, unpredictable, its development stagnated.

Kľúčové slová

rané detstvo, sociálna interakcia, interakčná synchronizácia, adaptácia, socializácia, vzťahová väzba (attachment)

Kontaktná adresa

Mgr. Stanislava Mihoková

Prešovská univerzita

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

Slovenská republika

e-mail: mihokova@unipo.sk

EDUKÁCIA RÓMSKÝCH DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Education of Roma children in pre-school age

Monika Miňová – Milan Portík

Úvod

Rómovia sú druhou najpočetnejšou menšinou na Slovensku. Štatistické údaje z roku 1989 hovoria o tom, že na území Slovenska žilo v tomto období 247 775 Rómov. Najväčšia koncentrácia bola a je na východnom Slovensku, kde ich bolo evidovaných 140 241, čo bolo vtedy 9,1% z celkového počtu obyvateľov spomínaného regiónu (Bernasovský, Bernasovská, 1995). Pri poslednom sčítaní obyvateľstva v roku 2001 sa k rómskej menšine prihlásilo 89 920 obyvateľov. Z celkového počtu 5,3 milióna je to len 1,7% (celkovo sa podiel Rómov odhaduje na 8 – 9%). Štatistická ročenka z roku 2007 uvádza, že na Slovensku v roku 2006 bolo 100 069 Rómov (1,86%).

Ak chceme hovoriť o edukácii rómskych detí je dôležité poukázať na potrebu inštitucionálnej prípravy rómskych detí z hľadiska úspešného zvládnutia 1. ročníka základnej školy. Vyplýva to aj z údajov, ktoré hovoria o tom, že do roku 1991 navštevovalo materskú školu 85-90% z celkového počtu rómskych detí, pričom v roku 1996 to bolo už len 0-15% v závislosti na jednotlivých regiónoch. V prieskume, ktorý realizovalo MC Prešov v školskom roku 2000/2001 bol počet detí v skúmanej vzorke 2 490, z toho rómskych 774, t.j. 31,08%.

Tabuľka1 Vekové zloženie rómskych detí v MŠ

Vek	Počet detí	V %	Vek	Počet detí	V %
Do 3 rokov	9	1,16	6 – ročné	166	21,45
3 – ročné	45	5,81	Nad 6 rokov	34	4,39
4 – ročné	121	15,63	s OŠD	100	12,92
5 – ročné	299	38,63			

(Vyhodnotenie prieskumu o postavení rómskeho dieťaťa..., 2002)

V súčasnosti neexistuje jednotný model a názor na vzdelávanie rómskych detí. Názory odborníkov postupujú od úplnej segregácia cez vytváranie akceleračných programov, uplatňovania alternatívnych programov, klasického edukačného procesu až po ponechanie problému „samospádu“ (Valachová In Portík, 2003).

Podľa súčasnej platnej legislatívy predškolské zariadenia poskytujú deťom spravidla od 3 do 6 rokov predškolskú výchovu a vzdelávanie v nasledovných formách:

- **Celodenná pravidelná niekoľkoročná predškolská výchova** – najúčinnnejšia forma sociálnej a jazykovej adaptácie detí zo sociálne a jazykovo znevýhodneného prostredia.
- **Prípravné triedy v materských školách** poskytujúcich dennú prípravu pred nástupom na povinnú školskú dochádzku v lokalitách s nízkou koncentráciou rómskej populácie pre 5 ročné deti, pre deti s odloženou povinnou školskou dochádzkou.
- **Predškolská príprava v kombinácií s priamou účasťou matiek** na výchovnom procese v predškolskom zariadení (Humenné, Projekt Hej – rup).
- **Predškolská výchova rómskych detí zavedením učiteľa – asistenta** z radov rómskych občanov a účasťou rodičov na pedagogickom procese.
- **Vytváranie integračných centier dennej starostlivosti** s využitím existujúcej kapacity predškolských zariadení na komunitnú činnosť mimo inštitucionálnej výchovy v spolupráci s rezortom zdravotníctva, sociálnych vecí a rodiny, mimovládnych organizácií a podobne (Portik, 2003, s.63-64).

Význam v pripravenosti detí na školu sa zdôrazňuje aj v **Národnom programe výchovy a vzdelávania Slovenskej republiky** (Rossa – Turek – Zelina, 2001) v ktorom sa uvádza, že predškolská výchova a vzdelávanie v materskej škole zohráva mimoriadne dôležitú úlohu vo vyrovnávaní rozdielov medzi deťmi z rôzneho sociokultúrneho prostredia, vrátane detí zo znevýhodneného prostredia, pri včasnom diagnostikovaní porúch vo vývine dieťaťa, vytvára možnosti individuálneho rozvoja osobnosti dieťaťa, prípravy na vzdelávanie v základnej škole i život v spoločnosti. Zároveň zdôrazňuje potrebu zaviesť postupne povinný posledný rok predškolskej výchovy a vzdelávania pred vstupom do základnej školy a pre deti, ktoré nedosiahli školskú zrelosť zvážiť zavedenie povinnej školskej prípravy. So zavedením povinnej predškolskej výchovy sa stotožňujú aj Podhájecká (2001), Belasová (2006), Portíková – Miňová (2007/2008).

V roku 2007 sme zrealizovali prieskum v troch materských školách v Prešovskom kraji.

Cieľ prieskumu

Zistiť úroveň pripravenosti detí v materskej škole a porovnať ju v jednotlivých lokalitách

Vzorka prieskumu

Do prieskumu bolo zapojených 15 detí z troch skúmaných lokalít. Bližšie informácie

o vzorke prieskumu uvádzame v tabuľke 2.

Tabuľka 2 Informácie o vzorke prieskumu

Informácie	Sabinov		Jarovnice		Prešov	
	n	%	n	%	n	%
Dievča	8	53,3	4	26,7	5	33,3
Chlapec	7	46,7	8	53,3	10	66,6
Vek 5 – 6 rokov	6	40	8	53,3	3	20
Vek 6 rokov	3	20	0	0	0	0
Vek 6 – 7 rokov	5	33,3	7	46,7	10	66,6
Vek 7 rokov	1	6,7	0	0	2	13,3
Dochádzka do MŠ do 1 roka	0	0	2	13,3	4	26,7
Dochádzka do MŠ 1 rok	2	13,3	5	33,3	5	33,3
Dochádzka do MŠ 2 roky	12	80	7	46,7	6	40
Dochádzka do MŠ 3 roky	1	6,7	1	6,7	0	0

Metódy prieskumu

V prieskume sme použili „R“ test modifikovaný Zelinom pre deti z menej podnetného prostredia. Obsahuje úlohy z Jiráskovho testu školskej zrelosti, obmeny úloh z testu Goppingenského, niektoré obmenené úlohy zo skúšky znalostí detí predškolského veku od Matějčka a Vagnerovej – Strnádovej a tiež úlohy z nemeckého testu školskej zrelosti v preklade Rosinu. Ich skladba bola vybraná a úlohy zoradené tak, aby dokázali diferencovať schopnosti detí z menej podnetného prostredia. „R“ test je zostavený z 12 úloh.

Výsledky prieskumu

V tomto príspevku nebudeme analyzovať všetkých dvanásť úloh zo spomínaného testu, ale pozornosť zameriame na päť úloh. Prvé tri úlohy sú širokej pedagogickej verejnosti známe. Sú to úlohy z testu Jiráska. Štvrtú a piatu úlohu sme vybrali zámerne, lebo predstavujú problematiku u detí a to: sústredenosť, vytrvalosť a jazykovú oblasť. Jednotlivé výsledky uvádzame globálne za celú vzorku a za jednotlivé lokality detailnejšie.

1. úloha: Postava (maximálny počet 5 bodov)

1 bod – 11,1% detí

4 body – 15,6% detí

2 body – 44,4% detí

5 bodov – 4,4% detí

3 body – 24,4% detí

Z výsledkov vyplýva, že 44,4 % detí pri kreslení postavy získalo 2 body, ale len 4,4 % detí získalo maximálny počet 5 bodov, t.j. že deti vedia nakresliť postavu so všetkými detailami.

V Sabinove 40 % detí urobilo 3 test na body a z celej vzorky len v Sabinove 2 deti, t. j. 4,4 % získalo maximálny počet bodov 5. V Sabinove bol veľký výkonový rozptyl – celá 5 bodová škála bola využitá. V Jarovniciach získalo 60 % detí 2 body a ani jedno dieťa nezískalo 4 alebo 5 bodov. V Jarovniciach boli body z tej spodnej hranice – 1 bod až 3 body. V Prešove ani jedno dieťa nezískalo 0 bodov ale ani 5 bodov. Najviac 60 % detí získalo 2 body. V Prešove sa výkony deti pohybovali v strede škály.

2. úloha: *napodobniť písané písmo – maximálny počet 5 bodov*

0 bodov – 6,7 % detí	3 body – 11,1 % detí
1 bod – 57,8 % detí	4 body – 8,9 % detí
2 body – 11,1 % detí	5 bodov – 4,4 % detí

Len jeden bod za túto úlohu získalo až 57,8 % detí, 6,7 % detí nezískalo ani bod a len 4,4 % detí získalo maximálny počet 5 bodov.

V Sabinove 1 dieťa získalo maximálny počet 5 bodov, ale aj jedno dieťa získalo minimálny počet 0 bodov. Až 46,7 % detí získalo 1 bod a 13,3 % detí získalo po 4 body. V Jarovniciach sa zopakoval scenár zo Sabinova – maximálny aj minimálny počet bodov získalo iba 1 dieťa. Po 2 a 4 body nezískalo ani jedno dieťa a až 80 % detí získalo iba 1 bod. V Prešove ani jedno dieťa nezískalo maximálny počet bodov a naopak jedno dieťa získalo 0 bodov. V priemere 46,7 % detí získalo 1 bod a 3 body za vypracovanie úloh získalo 20 % detí.

3. úloha: *obkresľovanie skupiny bodiek – maximálny počet 5 bodov*

0 bodov – 4,4 % detí	3 body – 2,2 % detí
1 bod – 11,1 % detí	4 body – 4,4 % detí
2 body – 53,3 % detí	5 bodov – 24,4 % detí

53,3 % detí získalo 2 body a maximálny počet 5 bodov pri tejto úlohe získalo 24,4 % detí. 4,4 % detí nezískalo ani bod.

V Sabinove maximálny počet bodov získalo 5 detí, t. j. 33,3 %. 0 a 3 body nezískal nikto. 60 % detí získalo 2 body. V Jarovniciach 4 body nezískalo ani jedno dieťa. Maximálny počet bodov získali 2 deti, t. j. 13,3 % a 46,7 % detí získalo 2 body. V Prešove 4 deti, t. j.

26,7 % získalo maximálny počet 5 bodov. Ani jedno dieťa nezískalo 0 a 3 body. 53,3 % detí získalo 2 body.

4. úloha: kruh, krížik, trojuholník diagnostikovanie úmyselnej pozornosti, sústredenosti, vytrvalosti, samostatnosť pri práci

Do priemeru 0: 4 detí – 8,8 %

Do priemeru 4: 8 detí – 17,7 %

Do priemeru 1: 7 detí – 15,5 %

Do priemeru 5: 4 detí – 8,8 %

Do priemeru 2: 5 detí – 11,1 %

Do priemeru 6: 7 detí – 15,5 %

Do priemeru 3: 8 detí – 17,7 %

Priemer nad 6: 2 deti – 4,4 %

Do priemeru 3 a 4 najviac detí zvládlo túto úlohu. 8,8 % detí vôbec úlohu nezvládlo.

V Sabinove bol rozptyl priemeru od 1 až do 6. 26,6 % detí malo priemer do 2. Do 6 malo priemer 20 % detí. V Jarovniciach sa nachádzajú 4 deti, ktoré vôbec úlohu nesplnili. Naopak, jedno dieťa má priemer 11 a vymyká sa z rámca všetkých dosiahnutých priemerov. Najviac, 26,6 % detí dosiahlo priemer do 1. V tejto lokalite máme najväčší rozptyl získaných priemerov. Na jednej strane len štyri deti nesplnili úlohu a pochádzajú práve z tejto lokality a na druhej strane je tu dieťa, ktoré jediné dieťa splnilo úlohu z priemerom 11,2. V Prešove do priemeru 3 a 4 splnilo úlohu 26,6 % detí. Priemer do 2 sa v tejto lokalite nenachádza, 1 dieťa má priemer 1 a jedno dieťa presne priemer 6. Toto zistenie je po priemere 11,2 druhý najväčší priemer.

5. úloha: reprodukovanie príbehu (diagnostikovanie slovno-logickej pamäte, chápanie počutej reči) – maximálny počet 8 bodov

0 bodov – 15,6 % detí

4 body – 11,1 % detí

1 bod – 26,7 % detí

5 bodov – 6,7 % detí

2 body – 15,6 % detí

6 bodov – 2,2 % detí

3 body – 22,2 % detí

Ani jedno dieťa nezískalo maximálny počet 8 bodov. Len 2,2 % detí získalo 6 bodov. 0 bodov získalo 15,6 % detí a zo skúmanej vzorky najviac percent získalo iba 1 bod 26,7 % detí.

V Sabinove 5 a 6 bodov nezískal nikto. 0 bodov získalo 20% detí – ten istý počet detí získalo 1 a 2 body. 26,7% detí získalo 3 body, ale ani v Jarovniciach žiadne dieťa nezískalo 5 a 6 bodov. 0 bodov získalo 20 % detí a 40 % detí získalo 1 bod. Jedno dieťa získalo 3 a jedno 4 body. V Prešove bol najväčší rozptyl bodov. Iba 1 dieťa z Prešova získalo 6 bodov a 3 deti 5 bodov z celej výskumnej vzorky. Ani jedno dieťa nezískalo 2

body a iba 1 dieťa získalo 0 bodov, 33,3 % detí získalo 3 body a 20 % detí 5 bodov.

Deti mali obrovský problém s reprodukciou počutého textu. Pýtame sa, prečo je to tak? Deti nerozumejú, čo im učiteľ číta alebo hovorí? Príčinou je nízka a pomalá schopnosť zapamätať si počuté? Môžeme uvažovať aj v rovine predpokladu, že rodičia deťom málo alebo vôbec nečítajú napríklad príbehy, rozprávky a podobne.

Valachová et al. (2002, s. 64) uvádza, že „R“ test bol overený v roku 2000 – 2001 na vzorke 243 detí v prípravných ročníkoch základných a materských škôl. Tento test použila vo svojej práci aj Štefanovová (2006, s. 48) a zrealizovala ho v roku 2003 so vzorkou 100 žiakov nultých ročníkov základných škôl a 50 deťmi rómskymi a 50 nerómskymi z materských škôl. V porovnaní s výsledkami Štefanovovej (2006) naše deti dosiahli lepšie výsledky len v úlohách: poznanie farieb a symbolická pamäť. Rovnaké výsledky sme dosiahli v úlohe poznanie vecí. V nasledujúcej tabuľke uvádzame porovnanie výsledkov zo spomínaných dvoch výskumov v piatich úlohách.

Tabuľka 3 Porovnanie výsledkov výskumov

Úlohy	Výskum Štefanovovej (2003)			Výskum Miňovej (2007)		
	N	A.M.	S.D.	N	A.M.	S.D.
1.	50	3,44	1,231	45	2,57	1,033
2.	50	2,42	1,513	45	1,71	1,290
3.	50	3,08	1,440	45	2,64	1,524
4.	50	6,04	5,295	45	2,84	2,278
5.	50	3,20	2,070	45	2,15	1,594

Legenda:

N – počet respondentov

A.M. – aritmetický priemer

S.D. – smerodajná odchýlka

Záver

Na vzdelávacie výsledky rómskych detí a žiakov vplyva množstvo faktorov: môže to byť rodinné prostredie, vzdelanosť a zamestnanosť rodičov, osobnosť učiteľa, osobnosť žiaka, školské prostredie, materiálno-technické vybavenie školy a podobne. Pedagogická prax potvrdzuje, že jednou zo základných podmienok úspešnej pripravenosti dieťaťa na školu je aj pravidelná dochádzka do materskej školy.

Na základe prezentovaných zistení odporúčame:

- uzákoniť povinnú predškolskú výchovu detí od 5 rokov,
- rodičom a učiteľkám v materských školách, aby väčšiu pozornosť venovali rozvíjaniu grafomotoriky, vizuomotoriky, rozvíjaniu slovnej zásoby a súvislému

vyjadrovaníu detí,

- motivovanými aktivitami stimulovať u detí sústredenosť a vytrvalosť,
- viesť deti k dôslednému ukončeniu začatej činnosti,
- viac aktivizovať rodičov v záujme o edukáciu svojich detí.

Literatúra

BELÁSOVÁ, Ľ. 2006. *Utváranie počiatočnej gramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-410-3.

BERNASOVSKÝ, I. - BERNASOVSKÁ, K. 1995. *Somatický vývin rómskych detí školského veku*. Prešov: Metodické centrum, 1995. ISBN 80-8045-017-X.

PODHÁJECKÁ, M. : Snaha o zaškolenie rómskych detí neutícha. In *Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity: Prešov, 2001. ISBN 80 – 8068 – 0221.

PORTIK, M. 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2003. ISBN 80-8068-155-4.

PORTÍKOVÁ, A. - MIŇOVÁ, M.: *Možnosti kooperácie materskej školy a pedagogicko – psychologickej poradne pri posudzovaní školskej pripravenosti dieťaťa*. In: Naša škola, č. 3-4, roč. XI., 2007/2008. ISSN 1335-2733.

ROSSA, V. - TUREK, I. - ZELINA, M.: *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 až 20 rokov*. (Projekt „MILÉNIUM“). In *Učiteľské noviny*. 2001, č. 6.

ŠTEFANOVÁ, E. 2006. *Pripravenosť Rómskych detí na školu*. Prešov: Prešovská Univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-448-0.

VALACHOVÁ, D. et al. 2002. *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava: SPN, 2002. ISBN 80-08-03339-8.

Vyhodnotenie prieskumu o postavení rómskeho dieťaťa a žiaka vo výchovno – vzdelávacom systéme SR. Prešov: Metodické centrum Prešov, 2002. ISBN 80-8045-266-0.

Resumé

Autori svojim príspevkom chcú poukázať na dôležitosť a potrebu edukácie rómskych detí v materskej škole. Je to dôležitá podmienka k úspešnej školovanosti v základnej škole. Podľa platnej legislatívy je poskytovaná deťom predškolská výchova v týchto formách: Celodenná pravidelná niekoľkoročná predškolská výchova, Prípravné triedy v materských školách, Predškolská príprava v kombinácii s priamou účasťou matiek, Predškolská výchova rómskych detí zavedením učiteľa – asistenta, Vytváranie integračných centier

dennej starostlivosti. Len malé percento rómskych detí navštevuje materskú školu, aj napriek tomu, že majú rôzne výhody. Odborníci v problematike predškolskej výchovy sa dlhé roky snažia, aby predškolská výchova bola povinná zo zákona a tým by sa vyriešil aj problém zaškolenosti rómskych detí. Z prezentovaných zistení, najväčší problém majú deti práve s tými úlohami, ktoré tvoria základ Jiráskovho testu zisťovania školskej zrelosti: kreslenie postavy, napodobiť písané písmo a obkresľovanie skupiny bodiek. Pri zisťovaní úmyselnej pozornosti a reprodukcii textu tiež deti dosiahli slabšie výsledky.

Na základe prezentovaných zistení odporúčame: povinnú predškolskú výchovu detí od 5 rokov; rodičom a učiteľkám v materských školách, aby väčšiu pozornosť venovali rozvíjaniu grafomotoriky, vizuomotoriky, rozvíjaniu slovnej zásoby a súvislému vyjadrovaniu detí; motivovanými aktivitami stimulovať u detí sústredenosť a vytrvalosť;; viesť deti k dôslednému ukončeniu začatej činnosti; viac aktivizovať rodičov v záujme o edukáciu svojich detí.

Summary

Authors would like to stress the importance and need of pre-school education of Roma children. It is an important pre-requisite of successful start in primary schools. According to current legislature in force, children are provided with following types of pre-school education: all-day multi-year pre-school education, preparatory classes in kindergarten, pre-school education with the presence of mothers, pre-school education of Roma children with introduction of teacher – assistant, establishing integration day-care centres. Only a small percentage of Roma children attend kindergarten, even though they are given many advantages. Many experts are trying to achieve compulsory pre-school education by law, which would solve the problem of low readiness of Roma children for primary schools. The authors present results and recommendations of the research carried out in this field.

Kľúčové slová

rómske dieťa, pripravenosť na školu, edukácia dieťaťa

Kontaktná adresa

PaedDr. Monika Miňová
Prešovská univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej
pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
e-mail: minova@unipo.sk

doc. PhDr. Milan Portík, PhD.
Prešovská univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej
pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Slovenská republika
e-mail: portik@unipo.sk

VÝZNAM KOOOPERÁCIE MATERSKEJ ŠKOLY A RODINY PRE CELOSTNÝ ROZVOJ OSOBNOSTI DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

*The importance of cooperation between kindergarten and family for complex progress of
child's personality at pre-school age*

Ivica Ondrušková

V súčasnom modernom a rýchlo sa meniacom svete, ktorý kladie vysoké nároky na dobrú osobnostnú výbavu človeka, pedagogické a psychologické výskumy, ako i odborníci v činnej praxi zhodne akcentujú nutnosť venovať zvýšenú pozornosť výchove a vzdelávaniu dieťaťa v predškolskom veku, nakoľko v tejto počiatočnej etape ľudského života prebieha najintenzívnejší vývin elementárnych a východiskových kognitívnych a nonkognitívnych procesov osobnosti jedinca, rast jeho personálnych a interpersonálnych kvalít, ktoré sa stanú základom jeho individuality, jeho osobnosti, a ktoré výrazne ovplyvnia životné smerovanie jedinca, jeho úspešnosť. Z uvedeného vyplýva vedomie významu rodinnej výchovy a taktiež inštitucionálnej predškolskej výchovy a vzdelávania, z hľadiska ich vplyvu na autentický život dieťaťa predškolského veku, i na jeho budúcnosť.

Je nesporné, že primárny vplyv na zdravý vývin dieťaťa v predškolskom období má predovšetkým rodina žijúca vo vlastnom priestore domova, v kruhu prirodzených citových vzťahov, uspokojujúca jeho základné potreby, poskytujúca starostlivosť, základné istoty a emocionálne zázemie, preto by mala dostatočne plniť svoje funkcie voči svojim členom, ako i voči spoločnosti. Rodičia sú prvými učiteľmi detí, predstavujú »prvé životné vzory«, sú permanentnými sociálnymi vzormi, s ktorými sa predškolské dieťa rado identifikuje, sú reprezentantmi vlastnej kultúry, ktorá má vlastnú hodnotovú hierarchiu, a ktorú si dieťa v tomto veku prirodzene interiorizuje. To, či rodičia vo svojej hierarchii uprednostňujú hodnoty zdravia, mravného vedomia, alebo hodnoty spojené s poznaním a vzdelaním, pred hodnotami materiálnymi, značne determinuje celkový životný postoj dieťaťa a tvorí hlavné východisko pre jeho správanie sa v ostatných segmentoch spoločnosti. V nadväznosti na hodnoty, postoje, normy presadzované v rodine sa v správaní detí na začiatku predškolského veku vyskytujú značné interindividuálne rozdiely.

Na rodinnú výchovu však práve v tomto období dieťaťa úzko nadväzuje inštitucionálna predškolská výchova a vzdelávanie, uskutočňované v materských školách

(MŠ), ktoré dieťaťu zabezpečuje plynulý prechod z rodinného sveta do sveta spoločnosti, prechod z hravého detstva k systematickému vzdelávaniu. Tento preprimárny stupeň vzdelávania, ktorý je vstupnou bránou do celoživotného vzdelávania človeka, je zameraný na cieľavedomé a systematické stimulovanie komplexného integrálneho rozvoja osobnosti dieťaťa v súlade s jeho individuálnymi a vekovými osobitosťami. Jeho prioritným cieľom je zabezpečiť najvyššiu možnú úroveň zdravého celostného rozvoja každého dieťaťa, ktorá je preň individuálne dosiahnuteľná, vyrovnať interindividuálne rozdiely medzi deťmi najmä v sociokultúrnej oblasti a odbornou prípravou zvýšiť ich vzdelávacie šance pre úspešný začiatok primárneho vzdelávania.

Vzhľadom k tomu, že do materskej školy prichádzajú deti z rôzneho rodinného sociokultúrneho, resp. socioekonomického prostredia, v ktorom plnenie základných funkcií nie vždy odráža ideálny stav a kde ani rodinná výchova nemusí korešpondovať s ideálnymi cieľmi, je mimoriadne dôležité, aby každý učiteľ MŠ, ktorý poskytuje deťom predškolskú výchovu a vzdelávanie na profesionálnom, odbornom, ľudsky i spoločensky hodnotnom základe, uplatňoval aktívny progresívny spôsob kooperácie s rodinou. Úspešná kooperácia učiteľa s rodinou dieťaťa však vo veľkej miere závisí najmä na záujme samotných rodičov dieťaťa, ktorý sa vo vzťahu k MŠ prejavuje rôznou mierou angažovanosti a vychádza z individuálne definovaných dôvodov. Vzhľadom k tomu je nevyhnutná práve iniciatíva učiteľa, jeho profesionálne majstrovstvo, aby dokázal rodičom ponúknuť také partnerské aktivity, ktoré u nich vzbudia a pozitívne ovplyvnia záujem o život dieťaťa v MŠ, ktoré zároveň presvedčia rodičovskú verejnosť o nesmiernom význame úzkej kooperácie s učiteľom, s MŠ, jej bohatom prínose pre všetkých zúčastnených, no predovšetkým pre budúcnosť samotného dieťaťa. Len z vlastného presvedčenia sa môžu stať z rodičov kompetentní partneri učiteľov, ktorí prijímajú spoluzodpovednosť za celostný osobnostný i spoločenský rast svojho dieťaťa už od samého počiatku a rôznymi spôsobmi, podľa svojich možností a schopností, aktívne prispievajú k optimalizácii výchovno-vzdelávacieho diania v MŠ. V týchto súvislostiach sa v súčasnosti, v rámci kooperácie MŠ s rodinou, hovorí o uplatňovaní tzv. “modelu zdieľanej zodpovednosti” (Rabušicová, 2004).

Vzbudiť záujem rodičov o progresívny spôsob kooperácie a vytvárať vzťah založený na partnerstve je nevyhnutné hneď pri nástupe dieťaťa do MŠ, prostredníctvom ktorého značne uľahčíme adaptáciu dieťaťa na nové prostredie, na učiteľov, na prvé inštitucionálne spoločenstvo detí s rovnakým stupňom vývinu i osobným sociálnym

statusom - skupinu rovesníkov, medzi ktorými vládne horizontálny, symetrický vzťah. Počas ďalších rokov dochádzky dieťaťa učiteľ vytvorený vzťah udržiava bez akýchkoľvek invektív voči rodičom a pestrou škálou spoločných aktivít prehĺbuje nadviazanú kooperáciu, ktorá vrcholí pri spoločnej príprave dieťaťa na vstup do základnej školy.

Významnou výhodou učiteľa MŠ sa javí jeho každodenný osobný kontakt s rodičmi všetkých detí, ktorý mu dáva príležitosť kooperovať s rodinou na výchove dieťaťa systematicky a intenzívne. Predpokladom úspešnej kooperácie učiteľa s rodinou je ich partnerský vzťah založený na vzájomnej tolerancii, úcte, dôvere, otvorenej komunikácii, dialógu, v rámci ktorého môže učiteľ: a) poznávať rodinné zázemie dieťaťa, silné a slabé stránky rodinného prostredia, jeho subkultúru, čo mu umožní komplexnejšie pochopiť správanie a potreby dieťaťa, b) permanentne pozitívne ovplyvňovať výchovné postoje rodičov, ktoré sú nie vždy založené na spoločensky žiaducich hodnotách, c) vzájomne sa s rodičmi informovať o osvedčených výchovných či vzdelávacích postupoch, o prospevaní a pokrokoch dieťaťa, čo im významne napomáha k zosúladieniu cieľových hodnôt vo výchove i vzdelávaní dieťaťa, k zjednoteniu výchovných štýlov, d) učiteľ môže spoločne s rodičmi hľadať príčiny, možnosti eliminácie, ale i cesty k perspektívnemu riešeniu problémovej situácie dieťaťa v MŠ, príp. v rodine.

Kooperácia medzi rodinou a materskou školou sa prehĺbuje najmä vhodným kombinovaním tradičných i netradičných, formálnych a neformálnych aktivít, v rámci ktorých učiteľia pravidelne prezentujú »produkty« detí ako výstupy z výchovno-vzdelávacej činnosti, realizujú priebežné i plánované konzultácie, rodičovské združenia, organizujú prednášky či semináre zamerané na aktuálnu tému, uskutočňujú spoločenské podujatia, besiedky, slávnosti, víkendové pobyty v prírode, prostredníctvom ktorých môžu rodičia neformálne komunikovať nielen s učiteľmi, ale i s rodičmi iných detí.

Za veľmi efektívne a mimoriadne prínosné považujem najmä novšie formy kooperácie, v rámci ktorých sa môžu rodičia aktívne podieľať na dianí v MŠ, napr. pôsobením v rodičovskej rade, riešením spoločných problémov, finančnou podporou, zapájaním sa do projektov školy, no predovšetkým priamou účasťou na výchovno-vzdelávacom procese, či už v rovine pozorovateľov, alebo dobrovoľných asistentov. Ak chce učiteľ zapojiť rodičov do výchovno-vzdelávacieho procesu ako dobrovoľných asistentov je nutné, aby projektoval tento proces na vysokej profesionálnej úrovni cestou tvorivosti, bohatosti a maximálnej kvality. Uskutočnenie projektu by malo obsahovať tri fázy:

1. V *preaktívnej fáze* učiteľ premyslene zvolí aktuálnu tému projektu, na základe ktorej integruje do jedného, logicky súdržného celku niekoľko obsahov výchovy a vzdelávania, z viacerých edukačných oblastí. Vychádzajúc z obsahového rámca plánuje systematické procesy učenia a učenia sa stanovením cieľov v troch rovinách:

a) *ciele z perspektívy detí*, ide o subjektívne ciele, ktoré sú koncipované vzhľadom na vývinové a individuálne špecifiká detí, na ich predchádzajúce skúsenosti, poznanie v danej edukačnej oblasti, a ktoré zohľadňujú aktívny a globalizačný princíp detí v tomto veku. Pomáhajú učiteľovi, rodičovi i deťom orientovať sa, na akej úrovni rozvoja sa nachádzajú, kde smerujú a aké sú ich cieľové kvality;

b) *ciele z vlastnej perspektívy* vyjadrujú subjektívny charakter práce samotného učiteľa v pedagogickom vedení dieťaťa i rodičov;

c) *ciele z perspektívy rodičov* vychádzajú z ich očakávaní a potrieb, jasne a nezameniteľne komunikujú zámer učiteľa voči rodičom detí, regulujú ich konanie, smerujú k posilneniu rodičovských kompetencií vo vzťahu k výchove a k vzdelávaniu detí v predškolskom veku.

Kompatibilita stanovených cieľov, premyslený časový a logický sled pedagogických situácií, požiadaviek na dieťa, na rodičov, ktoré sa premietajú do projektovania konkrétnych úloh pre príťažlivé a zmysluplné činnosti jednotlivých subjektov, ale i vnútorné usporiadanie procesu v kontexte s obsahom, metódami a s vonkajším organizačným rámcom značne determinujú plynulý a úspešný priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu.

2. V *interaktívnej fáze* učiteľ realizuje výchovno-vzdelávací proces, ktorý prináša komplexnú sieť sociálnej interakcie a konania jednotlivých subjektov – dieťa, rodič, učiteľ. Ich vzájomná interakcia vyjadruje určitú kvalitu preferovaných hodnôt, silnejúcich, resp. pozitívne sa meniacich v horizonte prežívaných príjemných situácií počas spoločnej činnosti. Realizácia naplánovaných pedagogických situácií by mala byť vždy orientovaná predovšetkým na dieťa, aby sa v úzkej kooperácii s rodičmi (kooperácia ako nápomoc, t.j. rodič asistuje dieťaťu) i s ostatnými deťmi (kooperácia ako vzájomnosť, t.j. rovnocenné postavenie detí) žiaducim smerom aktivizovali jeho potenciality, jeho sebarealizácia a dochádzalo tak u dieťaťa k žiaducim k (seba)rozvojovým zmenám.

3. V *postaktívnej fáze* učiteľ uzatvára projekt kontrolou a vyhodnotením plánovania, realizácie a výstupov výchovno-vzdelávacieho procesu s priamou účasťou rodičov. Posudzuje dosiahnutie stanovených cieľov, vhodnosť obsahu, účinnosť využitých

prostriedkov, diagnostikuje pokrok a celostný rozvoj detí, porovnáva rozdiely na vstupe a výstupe procesu, hľadá očakávané zmeny v správaní u detí, u seba, u rodičov, so zámerom perspektívneho zdokonalenia kvality tohto procesu.

Na základe vlastných praktických skúseností, krátko priblížim, ako môže účasť rodičov na výchovno-vzdelávacom procese v MŠ významne ovplyvniť celostný rozvoj osobnosti dieťaťa, ktorý podľa Kosovej (2000) "tvorí vyvážený rozvoj kognitívnej, psycho-motorickej, afektívnej stránky jeho osobnosti a zároveň troch základných vzťahov dieťaťa k sebe, k druhým, k svetu."

Výchovno-vzdelávací proces, otvorený rodičovskej verejnosti, som uskutočnila v marci 2008 s 5-6 roč. deťmi, v MŠ Ružomberok, ul. Riadok, na aktuálnu tému »Prichádzajúca jar«. V preaktívnej fáze som stanovila ciele z troch perspektív.

1. *Ciele z perspektívy detí:* vedieť charakterizovať jaré obdobie opisom niektorých typických znakov; poznať a správne pomenovať niektoré jaré kvety - *Rozvíjanie poznania* (Program..., 1999, s. 111); vedieť verbálne i neverbálne vyjadriť svoje pocity z počúvanej hudby prostredníctvom slovného a výtvarného prejavu - *Hudobná výchova* (Program..., s. 168); uplatniť predstavy v kreslení a maľovaní obsahovo a výtvarne bohato rozvinutého námetu - *Výtvarná výchova* (Program..., s. 172); prejaviť záujem o spoluprácu i v náročnejších činnostiach a umožniť rovnocenné sebahodnotenie aj iným deťom, rodičom v skupine pri spoločnom riešení úloh alebo problému - *Prosociálna výchova* (Program..., s. 89).

2. *Ciele z perspektívy učiteľa:* stimulovať pozitívny vzťah detí k prírode, rozvíjať ich originalitu, tvorivé schopnosti v esteticko-výchovných kooperatívnych činnostiach. Zapojiť rodičov do aktívnej spolupráce s deťmi, participovať s rodičmi pri pedagogickom vedení dieťaťa v profesionálne pripravenom prostredí a zážitkovou formou tak naznačiť možnosti optimálne fungujúceho pomáhajúceho vzťahu rodič – dieťa.

3. *Ciele z perspektívy rodičov:* pomôcť deťom pri plnení úloh v rámci kooperatívnej činnosti, aktívne sprevádzať vlastné dieťa i ostatné deti v skupine procesom učenia sa, nájsť inšpiráciu pre svoje pôsobenie na dieťa v domácom prostredí. V procese som uplatnila produktívne metódy zážitkového učenia (tvorivú dramatikú), individuálne, frontálne, ale najmä skupinové organizačné formy práce.

Na úvod interaktívnej časti výchovno-vzdelávacieho procesu som využila metódu relaxácie, so zámerom, vyvolať u detí i rodičov fantazijné predstavy motivačným príbehom o jari a príjemnými tónmi jarnej relaxačnej hudby. Deti i rodičia sedeli, príp.

ležali uvoľnení na koberci obkolesení bohatou jarnou výzdobou triedy. Motivačný príbeh som predniesla pokojným hlasom a nechala ho doznieť nerušeným vnímaním tónov hudby, čím v triede vznikla tá správna atmosféra na prežitie čistých citov, myšlienok, predstáv spojených s prichádzajúcou jarou. Po doznení jarnej melódie dostali všetci zúčastnení možnosť verbálne vyjadriť svoj bezprostredný zážitok z príbehu, hudby, obsah vlastných predstáv a skúseností s jarným obdobím, s jeho charakteristickými znakmi, prvými jarnými kvetmi - *spontánna verbálna reflexia*. Vzápätí nasledovala *výtvarná reflexia*, v rámci ktorej deti spoločne s rodičmi, v 8- členných skupinách, na výkresy 120 x 90 cm, znázorňovali svoje pocity, predstavy, poznatky o jarnom období prostredníctvom kresby tušom a maľby vodovými farbami. Aktivita bola ukončená hodnotovou reflexiou skúseností. Každé dieťa i rodič dostal šancu slobodne vyjadriť vlastný zážitok, no zároveň prirodzene prijímať výtvary, názory druhých, akceptovať odlišnosti predstáv a myslenia ostatných spolutvorcov – dospelých i detí.

V postaktívnej fáze som zisťovala mieru kvality a efektivity výchovno-vzdelávacieho procesu analýzou výstupov zo spoločnej činnosti detí s rodičmi (*obrázok 1, 2*), do ktorých sa premietla *vzostupná úroveň celostného rozvoja osobnosti dieťaťa*. Úzka kooperácia medzi všetkými prítomnými významne prispela k nasledovným *rozvojovým zmenám dieťaťa vo vzťahu*:

a) *k sebe samému* – vzrástla osobnostná dimenzia vzdelanosti dieťaťa. Priamou prezentáciou svojich vedomostí o jarnom období, o prvých jarných kvetočoch, schopnosť komunikovať, kresliť, maľovať pred rodičmi, t.j. pred ľuďmi ku ktorým má najbližší emocionálny vzťah sa posilnilo pozitívne sebapoňatie dieťaťa. Výkon každého dieťaťa bol akceptovaný celou skupinou, čo prirodzene podporilo individuálnu zodpovednosť dieťaťa za sebaujedenie, jeho zdravé sebavedomie a sebadôveru vo vlastné sily;

b) *k ľuďom* – vzrástla sociálna dimenzia vzdelanosti dieťaťa. Dieťa poznalo vlastných rodičov i rodičov iných detí triedy ako partnerov učiteľa, ktorí ich spoločne sprevádzali procesom učenia sa. Dostalo možnosť širšieho sociálneho styku, kooperovalo s deťmi i s rodičmi - vzormi vhodnými na napodobňovanie, priateľské prejavy, komunikáciu, vzájomnú spätnú väzbu, pomoc. Pri spoločnom riešení úloh alebo problému umožnilo rovnocenné sebaapredstavenie aj iným deťom, rodičom v skupine. Dieťa získalo pozitívnu sociálnu skúsenosť, nakoľko jeho výsledky boli podporované celou skupinou a celá skupina mala prospech z činnosti dieťaťa;

c) *k predmetnému svetu* – vzrástla obsahová, kultúrna dimenzia vzdelanosti

dietťa. Dietťa prijímalo skutočnosti v ich kultúrnom význame od dvoch, pre dietťa predškolského veku najdôležitejších sprostredkovateľov kultúrnych obsahov – od rodičov a učiteľa MŠ.

V rámci týchto troch dimenzií vzdelanosti dietťa účasť rodičov na výchovno-vzdelávacom procese paralelne podporila pozitívne zmeny vo všetkých *troch stránkach rozvoja osobnosti dietťa*:

a) v *kognitívnej stránke osobnosti*, nakoľko nadobudnuté vedomosti, skúsenosti dietťa významne prehĺbil zážitok zo spoločnej činnosti s rodičmi, počas ktorej sa radosť z prežitého prelínala s veku primeraným pochopením a osvojením nového poznania, ktoré dietťa získavalo na všetkých úrovniach vedomých funkcií, prostredníctvom spontánneho (rodičia) i intencionálneho (učiteľ) sociálneho učenia. Pri dokresľovaní kresieb spolutvorcov sa deti vedeli spontánne odosobniť a po vizuálnom pozorovaní rozpoznáť o čo je možné doplniť charakteristické znaky jari, napr. strom – o jarný kvet, zelené listy, vtáčika...,

b) podľa svojich možností a schopností sa každé dietťa aktívnym tvorivým konaním zapojilo do verbálneho i neverbálneho (výtvarného) vyjadrovania zážitkov z počúvanej hudby. V interakcii so všetkými zúčastnenými (deťmi, rodičmi, učiteľom), si dietťa prirodzene zdokonaľovalo svoje schopnosti vnímania, predstavivosti, pamäte, jemnej motoriky, senzomotoriky. Rastúca úroveň senzomotorickej koordinácie detí sa odrazila v bohatej, technicky čitateľnej kresbe, v plynulej línii čiar. To prispelo k rozvoju *psycho-motorickej stránky osobnosti*,

c) intenzívne prežívanie pedagogických situácií, v ktorých sa prelínal rodinný svet s verejným svetom materskej školy, vytvorilo v triede prirodzene účinnú atmosféru v prospech socioemocionálnej rovnováhy dietťa. Dietťa regulovalo vlastné správanie podľa modelu rodiča, príp. učiteľa, trpezlivo počúvalo, sústredilo sa na toho, kto práve hovorí a oceňovalo, kladne hodnotilo nielen výsledky svojho snaženia, ale aj úsilie, schopnosti iných, čo prispelo k pozitívnej zmene jeho humánnych postojov i hodnotovej orientácie. Prežívalo duchovný rozvoj z nachádzania hodnôt úcty, empatie, priateľstva, spolupatričnosti. Povzbudenie od rodičov, učiteľa, ich uznanie, prejavenie záujmu, poskytovanie pomoci v záujme spoločného cieľa, to boli stimuly, ktoré deťom počas dňa poskytl expresiu, radosť a významne prispeli k žiaducim zmenám v *afektívnej stránke rozvoja osobnosti*.

Na záver možno skonštatovať, že účasť rodičov na výchovno-vzdelávacom

procesе bohato prispela k vyváženému využívaniu a spracovávaniu maximálnych možností jednotlivých rozvojových úrovní dieťaťa predškolského veku v prospech nadobudnutia kľúčových kvalít, ktoré sú významnými prediktormi budúcej plnohodnotnej vzdelanej, vyrovnanej dospeljej osobnosti.

Záver

Vo svojom príspevku som sa pokúsila poukázať na potrebu v praxi aplikovať systematickú, úzku kooperáciu učiteľa MŠ s rodinou, ktorá vytvára optimálne podmienky pre celostný rozvoj osobnosti dieťaťa. Pre dieťa predškolského veku je mimoriadne významné, ak rodičia, t.j. kľúčové osoby v jeho živote, aktívne prispievajú k optimalizácii výchovno-vzdelávacieho diania v MŠ, ak sa s učiteľom zhodnú na cieľových hodnotách vo výchove i vzdelávaní dieťaťa a zjednotením výchovných štýlov odovzdávajú dieťaťu jasné a koordinované kultúrne obsahy podporujúce jeho zdravý rast a vývin. Uvedený model aplikácie výchovno-vzdelávacieho procesu s priamou účasťou rodičov nepredstavuje jednoznačný návod, ale predovšetkým inšpiráciu k hľadaniu ďalších efektívnych variantov vzájomnej súčinnosti učiteľa s rodinou, s cieľom pomôcť deťom, aby boli v kontakte so živou realitou úspešné.

Obrázok 1 „Prichádzajúca jar“ - výstup zo spoločnej činnosti detí s rodičmi



Obrázok 2 „Prichádzajúca jar“ - výstup zo spoločnej činnosti detí s rodičmi



Literatúra

- AKIMJAK, A.: *Prístup učiteľa k dieťaťu ako prostriedok rozvoja jeho dôstojnosti*. In: Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok : Katolícka univerzita, roč. VI., 2006, roč. 3, s. 30 – 38. ISSN 1335-9185.
- DOUŠKOVÁ, A. 2006. *Učebné ciele a projektovanie výučby*. Zvolen : Bratia Sabovci s.r.o, 2006. 206 s. ISBN 80-8083-269-2.
- HRONCOVÁ, J. 1996. *Sociológia výchovy*. Banská Bystrica : UMB PF, 1996. 102 s. ISBN 80-88825-37-7.
- KASÁČOVÁ, B., LIPNICKÁ, M., GAŠPAROVÁ, E. et al. 2007. *Školská pripravenosť detí*. Banská Bystrica : Partner, Poniky, 2007. ISBN 978-80-89183-26-5.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál, s.r.o., 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7
- KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov : Rokus, 2000. 121 s. ISBN 80-968452-2-5.
- ONDRUŠKOVÁ, I.: *Funkcie rodiny*. In: TRUBÍNIOVÁ, V. a kol. 2007. *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok : Pedagogická fakulta KU, 2007. ISBN 978-80-8084-162-1.
- PAJDLHAUSEROVÁ, E. – MEDLEN, M. 2006. *Predškolské zariadenia 2006-2007*. Bratislava : Seducos s.r.o, 2006, 527 s. ISBN 80-85757-14-1.
- Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. 1999. Trenčín : Ľudoprint, 1999. ISBN 80-967721-1-2.
- RABUŠICOVÁ, M. et al. 2004. *Škola a (verzus) rodina*. Brno : MU, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- TRUBÍNIOVÁ, V.: *Dieťa predškolského veku ako objekt a subjekt výchovy*. In: *Cesty*

demokracie vo výchove a vzdelávaní. 4. Zborník. Bratislava : IUVENTA, 2000, s. 163-172. ISBN 80-88893-63-1.

TRUBÍNIOVÁ, V. a kol. 2007. *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok : Pedagogická fakulta KU, 2007. ISBN 978-80-8084-162-1.

Resumé

Príspevok približuje hlavné atribúty progresívneho modelu kooperácie učiteľa materskej školy s rodinou, ktorý zaisťuje prepojenosť a plynulú nadväznosť výchovných štýlov v rodinnom a inštitucionálnom prostredí dieťaťa, ako i pozitívnu zmenu pohľadu rodičovskej verejnosti na význam vzdelávania jedinca v tejto prvopočiatkovej etape ľudského života, v ktorej je položený základ jeho individuality, jeho osobnosti. Príspevok ďalej prezentuje efektívne možnosti kooperácie, v rámci ktorých sa z rodičov stávajú kompetentní partneri učiteľa, ktorí prijímajú spoluzodpovednosť za celostný rozvoj, osobnostný i spoločenský rast svojho dieťaťa a rôznymi spôsobmi, podľa svojich možností a schopností aktívne prispievajú k optimalizácii výchovno-vzdelávacieho diania v materskej škole. V úzkej súčinnosti s rodinou tak učitelia dostávajú príležitosť na odbornom, osobnostne i spoločensky hodnotnom základe vytvárať pre dieťa optimálne podmienky s dostatkom mnohostranných a primeraných podnetov pre aktívne spontánne i zámerné učenie sa, ktoré sa preň stáva zdrojom pre získanie kľúčových kompetencií ako základných predpokladov pre jeho úspešnú vzdelávaciu i životnú budúcnosť.

Summary

The text deals with the main aspects of a progressive model of cooperation between a kindergarten teacher and a family which guarantees the interactivity and continuity of various educational styles in child's domestic and institutional environment as well as a positive change in terms of parents' opinion on the importance of education at earliest stage of life which lays the foundations of individuality, personality. Furthermore the report presents effective possibilities of such cooperation. Within the frame of them the parents become competent partners of teachers, accepting a mutual responsibility for child's complex progress, its personal and social development, and actively contribute to optimize the educational process in the kindergarten by diverse means depending on their possibilities and abilities. The close collaboration with child's family enables the teachers to establish optimal conditions for children on a highly professional, personal and social base with sufficient diverse and appropriate impulses for an active spontaneous as well as purposeful learning. This becomes a source of child's key competencies as basic

conditions for a successful future education and life.

Kľúčové slová

dieťa predškolského veku, materská škola, rodina, rodinné a inštitucionálne prostredie, interakcia, progresívny model kooperácie, optimálne podmienky, učenie sa, celostný rozvoj dieťaťa, prínos

Kontaktná adresa

Mgr. Ivica Ondrušková
Materská škola
Riadok 4
Ružomberok
Slovenská republika
e-mail: ondruskova@zoznam.sk
ondruskova@student.umb.sk

KONTINUITA PREPRIMÁRNEJ A PRIMÁRNEJ EDUKÁCIE A OTÁZKY ŠKOLSKÉJ PRIPRAVENOSTI DIEŤAŤA

*The continuity pre-primary and primary education and question of school's preparedness
of child*

Tatiana Slezáková

Úvod

V poslednom období zaznamenávame snahy o riešenie otázky funkčného prepojenia medzi predškolskými zariadeniami a základnou školou. Jedná sa hlavne o potrebu vytvoriť podmienky na plynulý prechod dieťaťa z materskej školy do 1. ročníka základnej školy, ktoré by mu umožnili bez väčších ťažkostí úspešne sa vpraviť do nového prostredia.

V zahraničí sa stretávame s rôznymi prístupmi riešiť túto problematiku (spájanie predškolského vzdelávania s 1. a 2. ročníkom primárnej školy, prípadne s 1. ročníkom primárnej školy a pod).

Hľadajú sa možnosti i v prepojení obsahu, metód, foriem práce materskej školy a začiatočného vzdelávania. Kontinuitu medzi predškolským obdobím a začiatočným vyučovaním je potrebné ponímať ako prepojenie všetkých komponentov vzdelávania – cieľov, úloh, obsahu, metód, foriem, ktoré budú zabezpečovať efektívny rozvoj osobnosti dieťaťa na každom stupni vývoja a predovšetkým mu umožnia úspešný prechod a adaptáciu na ďalší stupeň vzdelávania.

Realizácia idey funkčnej nadväznosti medzi predškolským obdobím a mladším školským vekom má vytvoriť podmienky na kvalitný začiatok v systéme celoživotného vzdelávania. Dôležitú úlohu v tomto zohráva nový spoločenský status, ktorý získava dieťa prijatím prvej spoločensky povinnej roly žiaka. Rola žiaka je obligatórnou rolou, na ktorú spoločnosť, v našom prípade škola, kladie určité požiadavky. Pri vytváraní podmienok zabezpečujúcich plynulosť prechodu z materskej školy, rodinného prostredia do prostredia školy, je dôležité rešpektovať určité zásady:

rešpektovať význam každého vekového obdobia pre rozvoj osobnosti dieťaťa (začiatočné vyučovanie sa má opierať o dosiahnutú úroveň rozvoja osobnosti v predškolskom veku, prípadne individuálnu prácu v situáciách, keď je potrebné stimulovať rozvoj zaostávajúcich komponentov školskej pripravenosti, ktoré sú nevyhnutné pre realizáciu hlavnej činnosti dieťaťa v začiatočnom vyučovaní – učebnej činnosti), každá práca s dieťaťom má posilňovať jeho zdravie, vytvárať podmienky pre kladnú klímu

a individuálny rozvoj dieťaťa.

Jedným z dôležitých výsledkov funkčnej nadväznosti medzi materskou školou a začiatočným vyučovaním je rozvoj hlavnej činnosti dieťaťa. V predškolskom veku je to hra a v začiatočnom vyučovaní učebná činnosť.

V súvislosti s týmto je nevyhnutná zmena v prístupe k otázke pripravenosti dieťaťa na vstup do školy. V našom systéme vzdelávania sa udomácnila myšlienka, že vyšší stupeň vzdelávania diktuje požiadavky nižšiemu. V našom prípade základná škola má isté požiadavky smerom k dieťaťu v predškolskom období. Často je dieťa podrobené testovaniu bez toho, aby sa rešpektovala jeho individualita, tempo dozrievania, sociálne prostredie, odlišná kultúra, hodnotová orientácia rodiny a podobne.

Mnohé výskumy dokázali, že úspešný štart dieťaťa na začiatku školskej dochádzky v oveľa väčšej miere ovplyvňujú zdravý rast osobnosti dieťaťa, jeho vzťah ku škole, učeniu, ako v neskoršom období. Podľa nášho názoru, je potrebné vychádzať zo systémového prístupu ku školskej pripravenosti. Ten predpokladá, ako sme uvádzali, okrem školskej pripravenosti dieťaťa i pripravenosť rodičov na svoju rolu rodiča školopovinného dieťaťa, v neposlednom rade i pripravenosť školy.

Čo sa týka diagnostikovania úrovne pripravenosti dieťaťa na zvládnutie požiadaviek školy, tá by mala slúžiť nie na onálepkovanie dieťaťa či je zrelé lebo nezrelé na vstup do školy, ale v prvom rade ako východisko individuálneho prístupu k dieťaťu. Pričom neodmietame v individuálnych prípadoch zápis dieťaťa do špeciálnej školy, prípadne odloženie školskej dochádzky. Poslednú uvedenú možnosť berieme ako okrajovú. V prípade, že by sa s dieťaťom pracovalo podľa individuálneho vzdelávacieho plánu. Vieme však, aká je prax. Dieťa často ostáva v materskej škole nepovšimnuté, brané ako problémové dieťa, ktoré v perspektíve môže mať problémy s učením a zlyhávať v role žiaka hneď na začiatku školskej dochádzky. Prikláňame sa skôr k nultým ročníkom, vyrovnávacím triedam a podobne. Ideálne by bolo prepojenie medzi predškolským a mladším školským obdobím, kedy by každé dieťa dostalo toľko času, koľko by potrebovalo pre úspešný začiatok. Je načas, aby sme prestali segregovať deti hneď na začiatku školskej dochádzky na základe tradičných kritérií, ktoré predkladá škola v nezmenenej podobe už dosť dlhú dobu.

Je dôležité si uvedomiť, že v hre je veľké množstvo faktorov, ktoré ovplyvňujú schopnosti dieťaťa zvládnuť požiadavky, ktoré vyplývajú z roly žiaka (podnetnosť prostredia, osobnostné vlastnosti dieťaťa, typ temperamentu, schopnosť adaptability,

schopnosť odolávať záťaži, zdravotný stav a podobne (bližšie Slezáková, T. - Tirpáková, A., 2006).

Pri riešení tejto otázky sa môžeme inšpirovať niektorými snahami v zahraničí. Napr. vo Švajčiarsku majú vytvorený flexibilný model začiatku školskej dochádzky, ktorý predpokladá integráciu všetkých školopovinných detí bez ohľadu na to, či im bola diagnostikovaná školská nezrelosť. K dispozícii je päť možností začlenenia dieťaťa do školy:

1. vstup do 1. triedy v súlade so zákonom o povinnej dochádzke (deti, ktoré do 30. apríla dosiahli 6 rokov),
2. o rok odložený vstup do školy,
3. vstup do „zaškolovacej triedy“ (učivo 1. ročníka je rozdelené do dvoch rokov),
4. predčasný vstup do školy (v rozmedzí jedného roka),
5. vynechanie prvej triedy (domáce vzdelávanie) a priamy vstup do druhého ročníka (Oprailová, E., 2001).

Samozrejme, že je potrebné prihliadať na ekonomické podmienky našej krajiny i tradície. V minulosti sme zaznamenali aj u nás pokusy o flexibilnejší vstup detí do školy (vyrovnávacie triedy), v súčasnosti sú to nulté ročníky pre deti z málo podnetného prostredia. V neposlednom rade existujú názory o neskoršom nástupe na povinnú školskú dochádzku detí, ktoré sú narodené v letných mesiacoch, prípadne chlapcov. Sú tu i snahy o diferencovaný prístup k začiatku školskej dochádzky nadaných a talentovaných detí.

V Dánsku sa môžu deti predškolského veku zúčastňovať na vyučovaní s deťmi prvých dvoch tried elementárnej školy určitý počet hodín týždenne. V odbornej literatúre sa uvádza, že problémy s prechodom detí z materskej školy do elementárnej školy sa neobjavujú.

V Nemecku sú zriadené pre deti, ktoré nastupujú na povinnú školskú dochádzku, prípravné predškolské triedy (Vorklassen, Vorschulklassen, prípadne podporné triedy Vorbereitungsklassen).

Vo Francúzsku je vyššia sekcia materskej školy súčasťou základného vyučovacieho cyklu a je organizovaná tak, aby rešpektovala učebné typy žiakov a ich potenciál.

V Holandsku je predškolská výchova integrovaná do základnej školy (4-12 rokov).

Spomenuli sme len niektoré krajiny, ktoré sa snažia riešiť otázku prepojenosti medzi preprimárnou a primárnou edukáciou rôznymi spôsobmi. V súvislosti s týmto je

diagnostika dieťaťa na začiatku školskej dochádzky chápaná ako východisko individualizácie vzdelávania každého dieťaťa, ktoré v súlade so zákonom o povinnej školskej dochádzke má nastúpiť do školy. Namiesto je otázka kritérií školskej pripravenosti. V našej i zahraničnej literatúre nájdeme nespočetné množstvo kritérií, podľa ktorých učitelia, prípadne psychológovia posudzujú úroveň školskej pripravenosti dieťaťa (vek, fyzická pripravenosť, psychická, sociálno-emocionálna, prípadne pracovno-vôľová – to sú tradičné kritériá).

V literatúre sa môžeme stretnúť s ďalšími kritériami pripravenosti – pripravenosť na učebnú činnosť, na zvládnutiu základov gramotnosti a podobne.

Dokonca sa objavujú názory, ktoré odmietajú pojem „školská zrelosť“, hovoria o tom, že vývojová norma pre výchovu šesťročných detí neexistuje. Škola sa musí prispôbiť dieťaťu. Myslíme si, že v žiadnej otázke i v problematike školskej pripravenosti nie sú vhodné extrémne názory. Súhlasíme s tým, že škola sa má prispôbiť dieťaťu, ale na druhej strane dieťa by malo dosiahnuť „prahovú“ úroveň školskej spôsobilosti, ktorá by mu umožnila zvládnuť požiadavky školy pomocou fundovaného učiteľa, prípadne psychológa, špeciálneho pedagóga, nevynímajúc rodičov.

Ako určitý problém vnímame absenciu štruktúry školskej pripravenosti, ktorá by bola východiskom diagnostiky dieťaťa a následne slúžila na variabilné riešenie vstupu dieťaťa do školy a individualizáciu výučby na začiatku školskej dochádzky.

Istý model školskej pripravenosti dieťaťa predstavila Babajevova, T. (1990), ktorá pri určovaní kritérií vychádzala zo vzťahu „školská pripravenosť – osobnosť – spoločnosť“. Podľa autorky, spoločnosť kladie na dieťa v novej pozícii žiaka určité požiadavky na jeho správanie, vedomosti, zručnosti, návyky, tým sa mení vzťah dospelých k dieťaťu (rodičia, učitelia vedú dieťa k rešpektovaniu určitých pravidiel správania sa, k istej zodpovednosti za výsledky učenia a pod.). Mení sa i charakter vzťahov dieťaťa k vrstovníkom, v konečnom dôsledku to vedie k zmene sebauvedomenia si dieťaťa (Slezáková, T.- Tirpáková, A., 2006). Dieťa postupne stráca záujem o činnosti v materskej škole, chce sa učiť vo „veľkej škole“, chce dostávať jednotky a pod. Hovoríme o formujúcej sa „vnútornej pozícii školáka“. Autorka poníma štruktúru pripravenosti ako dynamickú jednotu zložiek, ktoré sa vzájomne podmieňujú. Medzi hlavné zaradila:

1. **Emociálno-motivačnú** pripravenosť, ktorá charakterizuje smerovanie osobnosti na budúcu rolu žiaka, na jeho učebnú činnosť (dôležitú úlohu zohráva „pocit dospelosti“).

Podstatu emocionálno-motivačnej zložky tvoria tri motívy:

- sociálny (chcem byť žiakom),
- poznávací (chcem sa učiť, veľa vedieť),
- mravný (býť dobrým žiakom, aby dieťa splnilo očakávania dospelých).

Táto zložka je vzájomne prepojená s ďalšími zložkami:

2. **Obsahovo-významovou zložkou** pripravenosti, ktorá je zameraná na všeobecnú úroveň poznania dieťaťa objektívnej reality a tvorí základ postupu dieťaťa na vyššiu priečku sociálneho rozvoja. Obsah tejto zložky tvoria:

- poznatky sociálneho charakteru (poznatky o škole, učebnej činnosti), tie sú dôležité a tvoria základ sociálnych motívov „býť žiakom“. Ďalej sú to poznatky o sociálnych javoch (o človeku, o jeho činnostiach, prírode, umení). Tie tú predpokladom zvládnutia základov vied predstavených v učebných predmetoch.

Do tejto zložky pripravenosti sú zaradené i poznatky o sociálnych normách (správanie sa v škole, v triede, komunikácia s učiteľom, so spolužiakmi a pod.), ktoré vytvárajú základ uvedomenia si istých požiadaviek, bez ktorých dieťa nie je schopné zvládnuť zložitejšie normy správania.

3. **Operačno –činnosťná zložka** predstavuje ďalší komponent v štruktúre pripravenosti na školu. Do jej obsahu je zakomponovaný súbor praktických zručností, dôležitých pri vykonávaní rôznych typov činností (hrovej, výtvarnej, pracovnej, komunikatívnej). Základom daného komponentu sú vzájomne podmienené skupiny zručností, ktoré sú nevyhnutné na uskutočnenie ľubovoľnej činnosti:

- zručnosť elementárneho plánovania,
- schopnosť pochopiť cieľ práce,
- schopnosť vytvoriť si predstavu o výsledkoch práce,
- schopnosť elementárnej sebakontroly a sebahodnotenia.

Okrem týchto schopností patria sem i špeciálne: **schopnosť poznávať** (vedieť využívať názorno-činnosťné, názorno-obrazné spôsoby poznávania, prijať úlohy, atď.), **hrové schopnosti** (vedieť rozohrať obsah hry, viesť dialóg, spolupracovať pri hre, rešpektovať pravidlá hry a pod.), **komunikačné schopnosti** (vedieť počúvať, pochopiť hovoriaceho, adekvátne vyjadrovať svoje myšlienky, gramaticky správne sa vyjadrovať, schopnosť prerozprávať obsah a pod.), **elementárne učebné zručnosti** (vedieť prijať úlohu, riešiť ju, uskutočniť elementárnu kontrolu, ohodnotiť výsledok z pohľadu požiadaviek učiteľa) **elementárne tvorivé schopnosti** (vedieť vyjadriť hudbou, tancom, dramatizáciou reálnu

skutočnosť), **pohybové zručnosti** (rozvoj hrubej a jemnej motoriky), **pracovné zručnosti** (sebaobslužné, elementárne pracovné návyky).

Osvojenie si všetkých skupín schopností a zručností zabezpečuje u dieťaťa formovanie samostatnosti a základov kultúry činnosti.

4. Kontrolno-regulačná zložka

Primeraná úroveň rozvoja tejto zložky predpokladá jednak prítomnosť vyššie uvedených zložiek, úroveň osvojenia u predškolákov spomínaných spôsobilostí, ako i rozvíjajúcu sa schopnosť dieťaťa elementárnej regulácie svojej činnosti i správania. Kontrolno-regulačný komponent pripravenosti na školu umožňuje budúcemu školákovi byť samostatným, schopným elementárnej sebaorganizácie, sebaregulácie svojej aktivity v súlade s predkladanými normami, pravidlami, požiadavkami.

Kritériom úrovne tohto komponentu v štruktúre pripravenosti dieťaťa na školu sú:

- úroveň samostatnosti dieťaťa (postupný prechod od reprodukčného správania k iniciatívnemu),
- úroveň kontrolno-hodnotiacich schopností, elementárnej sebakontroly, sebahodnotenia v správaní, v činnosti,
- zameranie aktivity dieťaťa na rešpektovanie požiadaviek, pravidiel danej skupiny, vôľové úsilie pri realizácii stanovených cieľov činností.

Tieto komponenty predstavujú vzájomne podmienený systém.

V školskom roku 2002-2003 sme realizovali v prvých ročníkoch na vybraných základných školách západoslovenského kraja výskum, ktorý bol zameraný okrem iného na zistenie priebehu procesu adaptácie (prispôsobenia sa) detí v jednotlivých kategóriách v určenom časovom období mesiacov september, november, február.

Použili sme metódu nepriameho priebežného pozorovania podľa kategoriálnych systémov : kategória I. – prispôsobivosť školskému poriadku; kategória II. – sebaapresadzovanie sa v novom prostredí; kategória III. – vzťah k učiteľke; kategória IV. – vzťah k spolužiakom; kategória V. – vzťah ostatných k dieťaťu; kategória VI. – emocionálne prejavy v správaní; kategória VII. – pracovno-vôľová pripravenosť; kategória VIII. – kognitívne predpoklady k učebnej činnosti.

Vychádzali sme z tradičných komponentov školskej pripravenosti. Naším cieľom bolo zistiť kvalitatívne zmeny v procese adaptácie detí na školu v určenom časovom období a dĺžku adaptácie. Najväčšie problémy deťom spôsobovali požiadavky v kategóriách I., II., IV., V., jednalo sa o sociálne kompetencie (prispôsobenie sa

školskému poriadku, schopnosť sebaapresadzovania sa v novom prostredí, vzťah ku spolužiakom, vzťah ostatných k dieťaťu).

V niektorých prípadoch sme zaznamenali problémy v emocionálnej pripravenosti (strach zo školy, prílišná úzkostlivosť, nervozita a podobne). Z nášho pohľadu je potrebné týmto komponentom venovať v predškolskom období väčší význam a hlavne vytvárať podmienky pre ich rozvoj.

Špeciálne výskumy potvrdzujú ten fakt, že veľmi dôležitou charakteristikou rozvoja osobnosti dieťaťa je jeho odolnosť voči záťaži (Zvalová, M., 1989, Havlínová, M., 1994, Bezrukich, M. M. - Jefimovova, S. P., 2000 a ďalší).

Odolnosť voči záťaži môžeme charakterizovať ako interakciu medzi požiadavkami kladenými na dieťa a vlastnosťami, ktorými je dieťa vybavené na zvládnutie týchto požiadaviek. Pod požiadavky zahrňujeme jednak vplyv prostredia, sociálnu rolu a sociálne vzťahy, požiadavky na pracovnú činnosť a podobne. Ak sú požiadavky neprimerané, môžu nastať u dieťaťa rôzne zdravotné ťažkosti (bolesti hlavy, brucha, problémy s dýchaním, neurózy a podobne). Je dôležité, aby ich učiteľ diferencoval pre každé dieťa, ale na druhej strane je dôležité rozvíjať psychickú odolnosť dieťaťa.

Psychicky odolné dieťa úspešnejšie zvláda rôzne stresové situácie, ku ktorým bezpochyby patrí i prechod z materskej školy do 1. ročníka základnej školy. K základným charakteristikám psychickej odolnosti patria také vlastnosti ako kladné sebahodnotenie, optimizmus, súdržnosť, emocionálna stálosť, vnímaná osobná účinnosť a podobne. U dieťaťa predškolského veku je dôležité tieto predpoklady rozvíjať, aby sa stali súčasťou jeho osobnostných kvalít.

Z výsledkov výskumov, ako sme uviedli v texte, v procese adaptácie detí na školu sa vyskytli problémy so správaním detí, s nadväzovaním vzťahov k učiteľke, k ostatným deťom. Jedným z dôležitých kritérií, podľa nášho názoru je pripravenosť dieťaťa prijať požiadavky, normy, ktoré vyplývajú z jeho novej pozície školáka. Hovoríme o sociálnej pripravenosti dieťaťa alebo o vytvárajúcej sa „vnútornej pozícii žiaka“. O tejto vnútornej pozícii žiaka hovoríme vtedy, keď je dieťa orientované na podstatné súčasti učebno-vzdelávacej činnosti, a teda:

- má pozitívny vzťah ku škole,
- prejavuje osobitný záujem o činnosti, ktoré sú spojené so školou, s učením,
- odmieta činnosti a správanie, ktoré sú spojené s predškolským obdobím (dáva

prednosť kolektívnym činnostiam, je schopné dodržiavať školské pravidlá, očakáva ocenenie výsledkov jeho činnosti známku apod.),

- je pripravené uznávať autoritu učiteľa (El'konin, D. B. – Venger, A. L.; 1999, s. 29).

Je dôležité poznamnať, že táto vnútorná pozícia sa formuje postupne a nadobúda v jednotlivých etapách nové kvalitatívne znaky.

V podstate môžeme vyčleniť niekoľko etáp vývoja „vnútornej pozície školáka“:

1. etapa – je charakteristická pozitívnym vzťahom dieťaťa ku škole, chýba orientácia na podstatné momenty vzdelávacej práce, ktoré sme uviedli vyššie. Dieťa sa orientuje len na vonkajšiu poznávaciu stránku školského života.
2. etapa - dieťa sa orientuje na podstatné aspekty života v škole, avšak naďalej sa zameriava na sociálne aspekty a nie na vzdelávanie.
3. etapa – vnútorná pozícia je charakterizovaná orientáciou dieťaťa na sociálne, ale aj vzdelávacie aspekty školského života.

Takúto úroveň rozvoja „vnútornej pozície“ dosahujú len niektoré deti na konci prvého ročníka, poprípade až v druhom ročníku školskej dochádzky. Je dôležité, aby učitelia v materskej škole i v začiatočnom vyučovaní vo väčšej miere sústredili svoju pozornosť na formovanie jednotlivých aspektov „vnútornej pozície školáka“.

V prvom rade pri prechode dieťaťa z predškolského do mladšieho školského veku je potrebné venovať sa formovaniu motívov k učeniu. Tejto otázke venovali veľkú pozornosť mnohí zahraniční autori (Božovičová, A., a., El'konin, D. B., Lysina, A. V. a ďalší).

Výsledky výskumov týchto a ďalších autorov potvrdzujú ten fakt, že ku koncu predškolského veku u mnohých detí vzniká potreba učiť sa, získavať nové poznatky. Podstatným momentom v pripravenosti na učenie je zámernosť v správaní a konaní dieťaťa. Dieťa je schopné podriaďiť svoje potreby aj menej zaujímavým činnostiam.

Ďalším znakom školskej pripravenosti je určitá úroveň rozvoja poznávacích procesov a poznávacej činnosti dieťaťa (vnímania, pamäti, myslenia, schopnosti orientovať sa v priestore a čase a podobne).

Z výskumov sa opäť potvrdilo, že najväčšie ťažkosti s učením majú deti, ktoré sú intelektuálne pasívne. Tieto deti nemajú sformované návyky rozmyšľať, riešiť rôzne úlohy, ktoré nie sú bezprostredne spojené s hrovou, prípadne životnou situáciou (El'konin, D. B., - Venger, A. L, 1988).

Dôležitú úlohu pri adaptácii dieťaťa na školu zohrávajú jeho jazykové kompetencie (rozvoj slovnej zásoby, správne používanie gramatických pravidiel v hovorenom prejave a podobne).

Nemenej dôležitým faktorom pripravenosti je i mravno-vôľová pripravenosť. Sem môžeme zaradiť nasledovné schopnosti dieťaťa:

- ovládanie pravidiel komunikácie (schopnosť dieťaťa počúvať a chápať jazyk vrstovníkov, formulovať svoje myšlienky, používať rôzne verbálne a nonverbálne prostriedky komunikácie – gestá, mimiku);
- ovládanie pravidiel organizovaného správania (schopnosť sústrediť sa, byť ticho, sedieť na svojom mieste a podobne);
- ovládanie pravidiel mravného správania (návyky spoločenského správania, samostatnosť pri plnení si povinností a podobne) (Kravcovová, E. E., 1991, s. 87).

Uvedené komponenty školskej pripravenosti predpokladajú dosiahnutie určitej minimálnej úrovne rozvoja, aby dieťa mohlo zvládnuť požiadavky školy. Zároveň vystupujú ako vhodné indikátory na diagnostikovanie školskej pripravenosti.

Ako sme uvádzali v texte, aby sa dieťa mohlo bez väčších ťažkostí vpraviť do nového prostredia školy, potrebuje pomoc dospelých. V prvom rade svojich rodičov a prvej pani učiteľky. To sú významní ľudia, ktorí vo veľkej miere podmieňujú úspešný štart dieťaťa na dlhej ceste za poznávaním. Rodičia, hlavne tí, ktorí vstupujú do novej roly rodiča školopovinného dieťaťa po prvýkrát, by mali byť pripravení na prevzatie tejto roly. Môžeme vyčleniť nasledovné komponenty pripravenosti rodičov :

- psychologická pripravenosť, (vedomosti rodiča o vekových a individuálnych osobitostiach dieťaťa na začiatku školskej dochádzky, o jeho potrebách, záujmoch. Rodič mal by poznať aj sám seba, či je pripravený na novú rolu a pod),
- pedagogická pripravenosť (predpokladá orientáciu v niektorých stratégiach pomoci svojmu dieťaťu pri učení, pri adaptácii na nové prostredie),
- ekonomická (rodič má zabezpečiť pre svoje dieťa pracovný kútik, školské pomôcky pod),
- právna (poznať práva a povinnosti rodičov).

Aby rodič mohol byť partnerom škole, má byť na to pripravený.

V neposlednom rade sa očakáva i pripravenosť školy a učiteľa na prijatie dieťaťa a poskytnutie mu pomoci v tak náročnom období akým bezpochyby je vstup do školy.

Záver

To, do akej miery bude úspešný začiatok školskej kariéry dieťaťa, závisí od jeho kvalitnej prípravy na rolu žiaka v predškolskom období v materskej škole i v rodine.

Ako aj od kvalitnej prípravy rodičov, učiteľov materskej školy i prvých ročníkov, ktorí dokážu spoločnými silami vytvoriť optimálne podmienky na bezbolestné zvládnutie zlomového obdobia v živote dieťaťa a vyzbrojiť ho silou a odvahou pri prekonávaní rôznych nástrah.

Literatúra

BEZRUKICH, M. M. - JEFIMOVOVA, S. P. 2000. *Rebjonok idjet v školu*. Moskva: Academia, 2000. ISBN 5-7695-0684-9.

BOŽOVIČ, L. I. 1968. *Ličnosť i jeho formirovanije v detskom vozroste*. Moskva : Prosveščenije, 1968.

BUGRIMENKO, I. V.: *Gotovost' rebjonka k škole*. In: Načal'naja škola, 1999, č. 5, s. 145.

EL'KONIN, D. B. - VENGER, A. L. 1988. *Osobennosti psichičeskoho razvitija detej 6-7 letnego vozrastu*. Moskva: Prosveščenije, 1988.

HAVLÍNOVÁ, M.: *Úzkost ze skoušení a školní dráha dítěte v režimu tradiční výuky*. In: Učitel'ské listy, roč. 1, č. 8, 9, 10/1994.

KONYŠEVA, N. M.: *Doškoľnoje detstvo: podgatovka k škole ili etap žizni?* In: Načal'naja škola, 2002, č. 1, s. 96-100.

KRAVCOVOVA, E. E. 1991. *Psychologičeskoje problemy gotovnosti detej k obučeniju v škole*. Moskva : Pedagogika, 1991.

KUDRJAVCEVOVA, E. A.: *Nekotoryje voprosy social'noj adaptaciji šestiletok k škole*. In: Načal'naja škola č. 6, 2002, s. 47 - 50.

KURINCOVÁ, V. - SLEZÁKOVÁ, T.: *Rodičia ako edukátori, klienti a manažéri škôl*. In: Zborník referátov z konferencie s medzinárodnou účasťou Riadenie predškolských zariadení po transformačnom procese. Nitra, 1999, s. 111 - 113.

OPRAVILOVÁ, E.: *Příprava na školu v modelu osobnostně orientované výchovy*. In: Informatórium 3 - 8, 1994/95, č. 3, s. 4 - 5.

SLEZÁKOVÁ, T. 2004. *Adaptácia žiakov na 1. stupni ZŠ*. Dizertačná práca. Nitra, 2004.

SLEZÁKOVÁ, T., TIRPÁKOVÁ, A. 2006. *Adaptácia dieťaťa na školu. Súčasné pohľady na pedagogickú teóriu a výskum*. PF UKF v Nitre: Nitra, 2006. ISBN 80-8050-968-9.

VENGER, A. L. 1994. *Gotov li rebjonok k škole?* Moskva : Znaniye, 1994.

ZVALOVÁ, M. 1986. *Psychická odolnosť ako faktor pripravenosti žiakov mladšieho školského veku a nároky výchovno-vzdelávacieho procesu*. Záverečná správa. Bratislava :

VÚDPaP, 1986.

Resumé

Autorka sa v príspevku venuje otázkam funkčného prepojenia medzi predprimárnou a primárnou edukáciou v snahe vytvoriť podmienky na plynulý prechod detí z predškolského obdobia do prvého ročníka základnej školy. Bližšie sa venuje otázke systémového prístupu ku školskej pripravenosti dieťaťa.

Summary

The paper deals with the problem of functional relationships between the period of preschool age and the one of younger school age from the aspect of creating the conditions for the continuous transition of the child from kindergarten and family into the first grade of primary school. The criteria of school readiness are also analyzed as they are determining the child successful enter to school. The author deals also with the parents readiness how to fulfill the role of schoolchild parents. There are also analyzed some factors of parents readiness, that are helpful for orientation in the needs of their child in the pupil role and in the establishing of the qualitative cooperation with the school.

In context of all these facts it seems to be necessary to change the school approach to the diagnosing of child's school readiness.

Diagnostic should be the basis for creating of individual educational conditions for every child that enables successful school entry. Concerning the results of researches, the successful school entry influences more evidently the proper development of child's individuality, his relation to school and to learning than in the later period.

The criteria, according to which the level of child's school preparedness is considered, enable the teacher to find out the direction of pre-school education, the inevitable types of educational and psychological intervention for child in the kindergarten as well as in the family or in the 1st grade of primary school.

The author presented the system of mutually conditioned criteria of child's school readiness:

1) Motivation and emotional child's readiness based on three motives:

Social (I want to be a pupil);

Cognitive (I want to learn and know a lot);

Moral (I want to be a good pupil).

2) Contextual and significant factor of readiness is aimed at the general level of child's knowledge of objective reality and it is the base of child's advance to the higher level of

social development (knowledge about school, learning activities, about the human being, his activities and nature).

3) Operational and activity factor of readiness. The content of this factor consists of the cognitive abilities of the child, the ability to play and communicate with others as well as of elementary learning abilities (to know to accept the task, to solve it, to carry out the elementary self-control).

4) Control and regulative factor of readiness. The appropriate level of development of this factor involves the above mentioned factors as well as the child's developing ability elementary regulation of his activity and behaviour (personal independence, elementary self-control, self-evaluation etc.).

The measure of future successful beginning of child's school career depends on his quality preparedness for the role of the pupil as well as the level of preparedness of teachers and parents.

Kľúčové slová

preprimárna edukácia, nadväznosť, primárna edukácia, školská pripravenosť, kritériá školskej pripravenosti dieťaťa, pripravenosť rodiča na rolu rodiča školopovinného dieťaťa

Kontaktná adresa

PaedDr. Tatiana Slezáková, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Drážovská 4
94901 Nitra
Slovenská republika
e-mail: tslezakova@ukf.sk

TELESNÁ VÝCHOVA A TELOVÝCHOVNÉ AKTIVITY – SÚČASŤ VÝCHOVY A VZDELÁVANIA OD ÚTLEHO VEKU

*Physical education and physical activities as a part of upbringing and education since the
young age*

Bohuslav Stupák

Dôležitým obdobím detstva je predškolský vek v ktorom sa kladú základy, ktorých pevnosť sa ukáže a prejaví neskôr, základy na ktorých sa buduje v ďalších fázach vývoja a v obdobiach ontogenézy. Medzi najdôležitejšie potreby dieťaťa predškolského veku patrí pohyb. Minimálna potreba pohybovej aktivity dieťaťa predškolského veku je 6 hodín denne, resp. by mala vyplňať až 60% jeho voľného času. Nedostatok pohybovej činnosti v živote dieťaťa vedie k zníženiu odolnosti a výkonnosti jeho organizmu, poruchám vo výžive svalov, narušeniu látkovej výmeny, zmenám funkčného stavu jednotlivých orgánov vrátane centrálnej nervovej sústavy. Iracionálny konzumný spôsob života s uprednostňovaním pasívnych foriem činností má za následok nárast tzv. hypomobilných detí. Sú to deti s nízkou potrebou pohybu, trpiace väčšinou obezitou. Predpokladá sa, že v súčasnosti je okolo 30% populácie, z čoho približne 10% pribudlo v dôsledku nesprávnej výchovy v rodine.⁷ Predškolský vek je dôležitým obdobím pre získanie návykov, spôsobov správania, základov životného štýlu a celého života. Pohyb je dôležitým faktorom všestranného rozvoja dieťaťa po stránke fyziologickej, motorickej, koordinačnej, kognitívnej, emocionálnej, psychologической a sociálnej. Je jedným z hlavných predpokladov pre rozvoj osobnosti dieťaťa.

Dieťa svoju energiu využíva najčastejšie na vykonávanie telesných cvičení ale aj v spontánnej pohybovej aktivite. Telesná výchova je neoddeliteľnou súčasťou výchovy a vzdelávania detí. V predškolskom veku sa utvárajú základy fyzického a psychického zdravia, ako aj telesnej kultúry človeka. Dieťa má v období predškolského veku priaznivé biologické aj psychické predpoklady na osvojenie si rôznych pohybových a telovýchovných činností a cvičení, pohybových vzorcov. Celostne sa rozvíjajú psychomotorické schopnosti dieťaťa, najmä hrubá motorika. Najintenzívnejšie sa utvárajú základné pohybové schopnosti, zdokonaľuje sa správne držanie tela a koordinácia pohybov, osvojujú sa rôzne pohybové zručnosti.

V materskej škole možno telesnú výchovu chápať ako harmonizujúcu výchovnú zložku. Telesná výchova sa zameriava na rozvoj osobnosti ako celku. Utvára predpoklady na väčšiu telesnú a duševnú záťaž, pružnosť a všestranne podporuje zdravie. Cieľom

telovýchovných aktivít v materských školách je šťastné dieťa, ktoré má pôžitok z pohybu a správne chápaná pohybová činnosť smeruje vždy k zdraviu človeka.⁸ Telesná výchova vykonávaná v predškolských zariadeniach ovplyvňuje okrem telesného vývinu aj psychický, sociálny, morálny a emocionálny vývin dieťaťa. Ako neoddeliteľná súčasť zdravého spôsobu života podstatne prispieva k regenerácii telesných a psychických síl, pomáha obohacovať život v detskom kolektíve, organizovať ho tak, aby bol pestrejší a aby prinášal deťom radosť.⁹ Pomáha odstraňovať nedostatky zdravotne oslabených detí, poskytuje na elementárnej úrovni základné teoretické a praktické telovýchovné vzdelanie.¹⁰

*„Cieľom a poslaním telesnej výchovy v materskej škole v zmysle Programu výchovy a vzdelávania detí v materskej škole je zdravý rast a správny psychomotorický vývin dieťaťa“.*¹¹

Tento cieľ sa plní prostredníctvom čiastkových cieľov, výchovno - vzdelávacích metód, organizačných foriem a didaktických prostriedkov. Čiastkovými cieľmi telesnej výchovy je dôležité u dieťaťa utvárať stav pohody- psychickej, fyzickej i sociálnej. Rovnako dôležité je zlepšovať celkovú zdatnosť organizmu, posilňovať fyzickú a psychickú odolnosť.

Výchovné faktory telesnej výchovy treba využívať tak, aby sa posilňovali vôľové vlastnosti ako trpezlivosť, vytrvalosť, dôslednosť, presnosť, spoľahlivosť, sebaovládanie a úsilie prekonávať prekážky. Na základe prirodzenej radosti z pohybu má telesná výchova utvárať u detí trvalý pozitívny vzťah k telovýchovným činnostiam a športu. Telesná výchova rozvíja pohybové schopnosti, zručnosti, pohybovú výkonnosť a kultivovaný pohybový prejav. V spoločenských aktivitách športového charakteru má dieťa príležitosť na prirodzené porovnávanie sa s výkonmi iných detí, z čoho pramení zdravá rivalita a schopnosť čestného športového zápolenia a túžba po sebazdokonaľovaní. Prostredníctvom pohybových schopností sa rozvíja u detí ich individualita, rozvíja sa prosociálne správanie detí a rozvíjajú sa vôľové schopnosti ako sebaúcta, sebaovládanie, sebahodnotenie, sebakontrola a autoregulácia správania detí. Pohybové činnosti výrazne prispievajú k výchove detí, rozvíja sa u nich schopnosť spolupracovať, byť trpezlivý, ohľaduplný voči iným deťom a tolerancia. Deti sa na elementárnej úrovni učia prostredníctvom rôznych športových aktivít zmieriť sa s prehrou, nadobúdajú určitú osobnostnú nezávislosť a učia sa samostatnosti a rozhodnosti.¹²

Žijeme v uponáhľanej a pretechnizovanej dobe /dobe televízie, počítačov/. Na prirodzený a predovšetkým rôznorodý pohyb máme čím ďalej, tým menej času. Deťom

pri upevňovaní zdravia však môžeme pomáhať dostatočným množstvom pravidelného pohybu a dôslednou realizáciou telesnej výchovy. V organizácii života dňa v materskej škole má telesná výchova podstatný význam a uskutočňuje sa v rôznych organizačných formách prakticky každodenne. Záleží od pedagogického majstrovstva učiteľky ako flexibilne a vhodne ju začleniť do výchovno-vzdelávacieho procesu, aby sa telesná výchova stala pre dieťa radostnou, príťažlivou a očakávanou činnosťou. Pohybové hry sú nevyhnutnou súčasťou denného programu detí v materskej škole. Emócie sú podstatou príťažlivosti pohybových aj športových hier, ovplyvňujú vôľové konanie detí, a preto sa ich usmerňovaniu musí venovať veľká pozornosť.¹³ Materská škola pri realizácii cieľov a obsahu telesnej výchovy úzko spolupracuje s rodičmi detí. Informuje rodičov o význame telesnej výchovy a potrebe pohybovej aktivity pre dieťa predškolského veku. Pravidelný pohyb, zdravá životospráva a láskavý prístup rodičov k dieťaťu je najúčinnějšíou prevenciou proti detským ochoreniam. V záujme zdravého vývinu detí materská škola usporadúva podujatia športového charakteru, napríklad cvičenia rodičov s deťmi, turistické vychádzky do prírody. Nepriamo tak pozitívne ovplyvňuje postoje rodičov, ich vzťah k pohybu. Tieto aktivity napomáhajú utvárať aj dobré medziľudské vzťahy materskej školy a rodiny založené na rovnocennom partnerstve a spoločnom záujme o dieťa a jeho zdravý rast.¹⁴

Telovýchovné aktivity pre deti predškolského veku realizované mimo materských škôl v Spišskej Novej Vsi:

- *súťaže v prehadzovanej mestských materských škôl organizovaných v Centre voľného času v Spišskej Novej Vsi*

Miesto konania:	Telocvična CVC, Levočská 14, Spišská Nová Ves
Organizátor:	Adam – CVC, Levočská 14, Spišská Nová Ves
Súťažiaci:	Družstvo tvorí deväť hráčov (na ihrisku) a traja náhradníci.
Veková skupina:	5-6 ročné deti
Hrací čas:	2 x 8 min
System hry:	Hráči sú ľubovoľne rozmiestnení po ihrisku. Vhadzovanie sa vykonáva z ktorejkoľvek časti ihriska. Hádže sa obojručne vrchným oblúkom, družstvo pred prehodením musí mať prihrávku. Každá chytená lopta od súpera je dobrý bod.
Rozmer ihriska:	5 x 8 m
Výška siete:	horný okraj 1,5 m nad ihriskom

System súťaže: Hra sa v dvoch skupinách turnajovým spôsobom – každý s každým.

▪ **JAMBO – cvičenie s gymnastickou zostavou v Centre voľného času v Spišskej Novej Vsi**

Miesto konania: Spoločenská miestnosť CVČ, Levočská 14, Spišská Nová Ves

Organizátor: Adam – CVČ, Levočská 14, Spišská Nová Ves

Popis cvičenia: Využitie gymnastickej zostavy (mostíky, kocky, kvádre, valce a pod.) na cvičenie pre deti materských škôl. Zostava je vyrobená z ekologicky nezávadného a nehorľavého materiálu. Povrch tvorí farebná koženková úprava s molitanovou výplňou. Deti cvičením zdokonaľujú skoky, kotúle, preliezanie, preskoky, zoskoky.

Veková skupina: 4-6 ročné deti

Čas cvičenia: 40 – 45 min.

Možnosti využitia: Gymnastická zostava sa dá zostaviť do 6 rôznych variantov, podľa obtiažnosti cvičení s prihliadnutím na vekové osobitosti deti.

▪ **mestská športová olympiáda deti materských škôl uskutočňovaná v priestoroch školského dvora v materskej škole Komenského ulica č. 25 v Spišskej Novej Vsi**

Miesto konania: MŠ Komenského, Spišská Nová Ves

Organizátor: Adam – CVČ, Levočská 14, Spišská Nová Ves, ZŠ Komenského ul., Spišská Nová Ves, Občianske združenie Kalokagatia, Spišská Nová Ves

Gestor podujatia: Školský úrad a oddelenie školstva, mládeže a športu, Spišská Nová Ves

Disciplíny: *Beh na 20 m z polovysokého štartu:* v jednotlivých behoch štartujú dvaja pretekári vedľa seba v dvoch dráhach spravidla z tej istej MŠ podľa pridelených štartových čísel.

Skok do diaľky z miesta: skáče sa znožmo, spreď odrazovej čiary na veľkej žinenke, pri doskoku sa označí miesto dopadu a kolmo na odrazovú čiaru sa zmeria dĺžka skoku s presnosťou na 1 cm, každý pretekár má 3 pokusy a rozhodca zapisuje každý pokus.

Hod kriketovou loptičkou z miesta: hádže sa z vymedzeného sektoru, každý pretekár má 3 pokusy a výkony sa merajú s presnosťou na 5 cm kolmo na odhodovú čiaru.

Trojboj všestrannosti: bodové ohodnotenie výkonov v behu, skoku do diaľky a hode loptičkou.

Veková skupina: 5-6 ročné deti

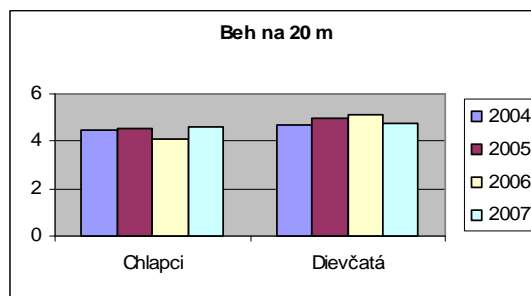
Kategórie: Zvlášť súťažia chlapci i dievčatá v predškolskom veku, to znamená, že nemôžu štartovať deti, ktoré majú odklad povinnej školskej dochádzky. Výsledky troch najúspešnejších chlapcov a troch dievčat sa zaráčujú do súťaže družstiev materských škôl. Družstvo tvoria 4 chlapci a 4 dievčatá.

Hodnotenie: Najúspešnejší traja športovci v jednotlivých disciplínach obdržia diplom a vecné ceny a najúspešnejšia MŠ získa „Putovný pohár víťaza MŠO“

Dosiahnuté víťazné výsledky jednotlivcov:

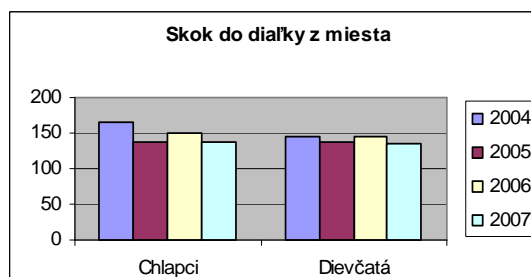
Beh na 20 m

	2004	2005	2006	2007
Chlapci	4,45	4,56	4,1	4,59
Dievčatá	4,7	4,94	5,1	4,73



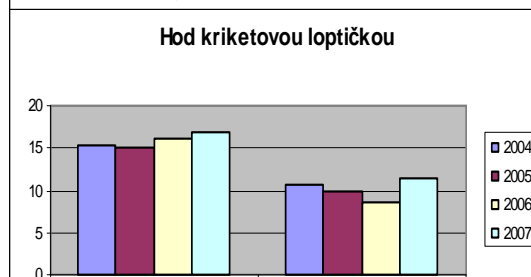
Skok do diaľky z miesta

	2004	2005	2006	2007
Chlapci	164	137	150	137
Dievčatá	145	137	145	135



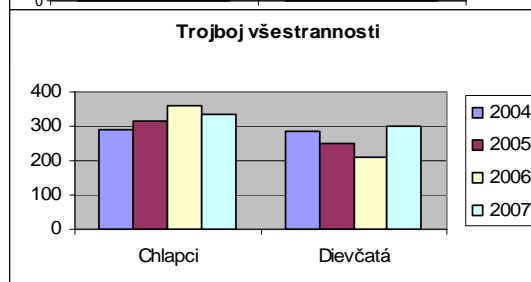
Hod kriketovou loptičkou

	2004	2005	2006	2007
Chlapci	15,3	15	16	17
Dievčatá	10,7	10	8,7	11,4



Trojboj všestrannosti

	2004	2005	2006	2007
Chlapci	291	317	361	336
Dievčatá	284	252	212	299



▪ ***detský atletický päťboj detí materských škôl pri príležitosti Spišských športových hier detí a mládeže, organizátor Centrum voľného času v Spišskej Novej Vsi***

Miesto konania:	Športový areál vybranej ZŠ v Spišskej Novej Vsi
Organizátor:	Adam – CVČ, Levočská 14, Spišská Nová Ves,
Gestor podujatia:	Školský úrad a oddelenie školstva, mládeže a športu, Spišská Nová Ves
Disciplíny:	<ol style="list-style-type: none">1. <i>Beh na 40 m cez prekážky</i>: v jednotlivých behoch štartujú dvaja pretekári vedľa seba v dvoch dráhach (2 prekážky na 20. 30. metri).2. <i>Beh na 40 m.</i>: (polovysoký štart).3. <i>Hod kriketovou loptičkou z miesta</i>: hádže sa z vymedzeného sektoru, každý pretekár má 2 pokusy a výkony sa merajú s presnosťou na 5 cm kolmo na odhodovú čiaru.4. <i>Skok do diaľky</i>: (znožmo z miesta, 2 pokusy)5. <i>Štafeta 4 x 20 m.</i>
Kategórie:	Zvlášť súťažia chlapci i dievčatá v predškolskom veku, to znamená, že nemôžu štartovať deti, ktoré majú odklad povinnej školskej dochádzky. Súťaže sa môžu zúčastniť 4 chlapci a 4 dievčatá z MŠ, dieťa môže štartovať len v jednej z disciplín a v štafete.
Hodnotenie:	Najúspešnejší traja športovci v jednotlivých disciplínach obdržia diplom a vecné ceny.

Okrem uvedených aktivít je v meste Spišská Nová Ves zabezpečená **výučba plávania** v mestskej krytej plavárni pre deti z materských škôl (mimo predplaveckej prípravy), deti v predškolskom veku majú samostatnú kategóriu pri **Večernom behu mestom**, a pri príležitosti MDD sa uskutočňuje v športovom areáli lokality Čingov (NP Slovenský raj) **športový deň s rodičmi, deň zábavy a radosti**.

Literatúra

- BLAHUTKOVÁ, M. 2003. *Psychomotorika*. Brno: Masarykova univerzita Pedagogická fakulta. 2003. ISBN 80-210-3067-4.
- GUZIOVÁ, K. a kol. 1999. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava, 1999. ISBN 80-967721-1-2.
- GUZIOVÁ, K. 2002. *Využitie programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách pri príprave učiteľov materských škôl*. Nové Zámky: Crocus. 2002. ISBN 80-88992-43-5.

JUNGER, J. a kol. 1998. *Pohybové programy pre všetkých*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied. 1998. ISBN 80-8885-32-9.

MIŇOVÁ, M. 2003. *Telesná výchova v materskej škole*. Prešov: MPC. 2003.

ROVNÝ, M a kol. 1986. *Pohybové hry detí predškolského veku*. Bratislava: SPN. 1986.

ŠIMONEK, J. a kol. 2004. *Metodika telesnej výchovy pre stredné odborné školy*. Bratislava : SPN - Mladé letá, s. r. o., 2004. ISBN 80-10-00380-8.

Resumé

V príspevku sa venujeme telesnej výchove a telovýchovným aktivitám detí predškolského veku. Poukazujeme na pohybové aktivity a činnosti a ich zastúpenie v rámci denného režimu dieťaťa ako dôležitého faktora všestranného rozvoja po stránke fyziologickej, motorickej, koordinačnej, kognitívnej, emocionálnej, psychologickéj a sociálnej. Pohyb je jedným z hlavných predpokladov pre rozvoj osobnosti dieťaťa.

Príspevok sa venuje telesnej výchove v materských školách ako neoddeliteľnej súčasti výchovy a vzdelávania detí. V materskej škole možno telesnú výchovu chápať ako harmonizujúcu výchovnú zložku. Zároveň poukazujeme na význam organizácie života dňa v materskej škole pričom telesná výchova má podstatný význam a uskutočňuje sa v rôznych organizačných formách prakticky každodenne, a na nedostatok pohybovej činnosti a vzrastajúcu hypomobilitu detí.

Summary

Pre - school age is an important period of childhood, when the bases are built. Their strength is tested later because they are used as a basement during later periods of development and in the period of ontogenesis.

The most important need of a child in pre-school period is exercise. The minimum need of motion activity of a child is 6 hours a day; in reality it should fulfil 60% of his free time. The lack of exercise leads to lower immunity and efficiency, disorder in nutrition of muscles, disorder of metabolism, changes in functional state of internal organs included the central nervous system. Due to irrational consumer way of life with preference of passive forms of activities the number of hypoactive children rises. These children do not need much motion and mostly suffer from obesity. It is supposed that they represent almost 30% of our population from which about 10% is consequently due to wrong upbringing in a family.

Pre-school age is an important period for gaining routines, ways of behaviour, basics of lifestyle and the whole life. Exercise is an important factor of the universal development

of a child from the physiological, motoric, coordinating, cognitive, emotional, psychological and social point of view. It is one of the main preconditions for the development of a child's personality.

We can understand physical education at kindergarten as harmonious educational component. Physical education aims at the development of personality as a unit. It creates preconditions to bigger physical and psychical burden, ^{flexibility} and generally supports health. The main aim of physical activities at nursery schools is a happy child who enjoys moving and correctly understood physical activity leads inevitably to better health of a man.

In addition to physical development physical education at nursery schools influences psychical, social, moral and emotional development of a child. As inseparable part of a healthy lifestyle essentially contributes to regeneration of physical and psychical strength, enriches the life in children's collective, to organise it more interesting and to bring happiness. Physical education helps to eliminate imperfections of handicapped children and last but not least gives the basis of theoretical and practical skills of physical education.

Kľúčové slová

telovýchovné aktivity, telesná výchova v materskej škole, vývin dieťaťa predškolského veku

Kontaktná adresa

PaedDr. Bohuslav Stupák
Katolícka univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Námestie A. Hlinku 56/1
034 01 Ružomberok
Slovenská republika
e-mail: bstupak@zmail.sk

VYTVÁRANIE INKLUZÍVNEHO UČEBNÉHO PROSTREDIA V MATERSKEJ ŠKOLE PRE DETI S INTELEKTOVÝM NADANÍM

Making inclusive educational environment in kindergarten for intellectually talented children

Marta Teplicová – Jarmila Sobotová

Úvod

Všeobecne intelektovo nadané deti tvoria nevelikú časť populácie, ale vzhľadom na ich perspektívy, ktoré znamenajú pre danú spoločnosť, je potrebné im venovať špecifickú výchovno-vzdelávaciu starostlivosť.

Školská integrácia nadaných detí je všeobecne vnímaná a akceptovaná ako súčasť vzdelávania. Angažovanosť spoločnosti v oblasti akceptácie, sociálneho a profesijného začlenenia týchto detí sa nachádza v dvoch rovinách postojov majoritnej skupiny.

Prvá, keď majoritná skupina uznáva právo na odlišnosť a vytvára snahu, aby sa minoritná skupina včlenila do spoločnosti a to prispôbením sa – integrovaním.

V druhej rovine – inklúznej, kde je typická atmosféra podpory a pestovania odlišností so snahou školy vytvoriť podmienky, prispôbiť sa potrebám odlišného dieťaťa.

Je dôležité poznať a pochopiť tieto dve roviny školskej integrácie a zaujať postoj adekvátny potrebám dieťaťa, vytvoriť vhodne stimulujúce a akceptujúce prostredie podmieňujúce jeho vývin.

V Materskej škole na Kalinovskej ulici v Košiciach sa 8. rok realizuje projekt pre intelektovo nadané deti. Deti sú identifikované na základe psychologických testov. V skupine bolo za uplynulé roky od 6 do 12 detí. Pokračovanie práce s týmito deťmi je na Základnej škole Krosnianska 4 v Košiciach a neskôr tieto deti študujú na 8-ročnom Gymnáziu na Exnárovej ulici v Košiciach.

1. Nadané dieťa v predškolskom veku.

V koncepcii podporovania nadaných detí sa zdôrazňuje veľký význam obdobia predškolského veku dieťaťa, keďže vtedy sa naučí každý jedinec percentuálne najviac, resp. porovnateľne viac, ako kedykoľvek v ďalších vývinových etapách.

Programy rozvoja nadaných detí sú koncentrované a zamerané predovšetkým na akademické /intelektové/ nadanie a vývin sociálnych zručností.

Kognitívne znaky nadania dieťaťa v predškolskom veku.

a/. Čítanie

Nadané deti v predškolskom veku si najprv veľmi rýchlo osvojujú jazykový prejav, majú dobré verbalizačné schopnosti, hovoria zložitými vetami, rýchlo si rozširujú slovnú zásobu, a to aj v rámci učenia cudzích jazykov, majú významne väčší slovník ako ostatné deti, začínajú čítať skôr, čítajú lepšie a neporovnateľne viac ako ostatné deti, chápu aj ťažký verbálny materiál, a to oveľa ľahšie ako ostatné deti

Najcharakteristickejším a podľa názorov odborníkov aj najvýznamnejším ukazovateľom akcelerovaného vývinu nadaného dieťaťa je skoré čítanie. Prvé knihy začínajú čítať približne od 4 rokov. Veľmi skoré čítanie z vlastnej iniciatívy, na základe spontánnej aktivity a mimoriadnych schopností dieťaťa je spravidla jasným indikátorom potvrdzujúcim vysoké intelektové nadanie. To však neznamená, že sa nadanie neprejaví aj u detí, ktoré skoro nečítajú. Neprítomnosť tohto znaku potvrdzuje len skutočnosť, že intelektové profily nadaných detí môžu byť rôzne.

a/. Písanie

Popri vizuálnom zvládnutí tvarov písmen a schopnosti ich diferencovať sa nadané deti naučia graficky napodobniť tvary paličkového písma. Ich záujem o čítanie vedie totiž ďalej k napodobňovaniu písmen a slov. Napriek tomu, že grafomotorický prejav týchto detí nemusí

byť veľmi kvalitný, pravdou je, že popri čítaní počítajú aj píše. Dokážu napísať nie len svoje meno, ale celé súvislé vety. Neskôr si už píše aj svoje dojmy, zážitky, robia si malé atlasy.

b/. Počítanie

Nie všetky nadané deti sa jednoznačne prejavujú len ako včasní čitatelia. Mimoriadne skoro sa objavujú aj výnimočné matematické schopnosti. U niektorých detí je evidentné, že sa skôr venujú počtárskym úlohám, vedia dobre narábať s číslami, ovládajú počtové úlohy rôznej náročnosti. Najprv je to spontánne narábanie s číslami – od 1 do 100 v presnom poradí, potom nasleduje prvé spočítavanie a odpočítavanie, prvé násobenie atď.

Emocionálny a sociálny vývin nadaného dieťaťa v predškolskom veku.

O nadaných deťoch nemožno univerzálne tvrdiť, že sú suverénni, sebavedomí, s veľkou sebadôverou. Vyskytuje sa u nich veľmi zložitý emocionálny – sociálny prežívanie a osobnostná vyrovnanosť. V rôznych vývinových škálach a dotazníkoch sa registruje skôr kognitívna úroveň ako sociálny – emocionálny vývin.

Ide väčšinou o:

- **otvorené deti**, pozitívne a rýchlo reagujúce na nové veci, situácie,
- **prispôsobivé deti** – spravidla sa pozitívne pripojili ku skupine,
- **váhajúce deti** – najprv stáli bokom, ale potom sa pomaly pripojili k ostatným,
- **uzatvorené deti** – dlhší čas mali k novej situácii iba negatívny postoj

Ukázalo sa, že väčšina „otvorených“ detí bola priemerne inteligentná, ale učiteľky ich označili za nadpriemerné.

Deti označené ako „uzatvorené“ boli v skutočnosti vysoko nadané, a pritom boli zaradené ako priemerne nadané.

V tom je vystihnutý problém nadaných detí vôbec. Všeobecne sa pozitívnejšie hodnotia také vlastnosti, ktoré sú pre priemernú populáciu prijateľnejšie, akceptovateľnejšie a sú mierou dobrej prispôsobivosti, sociability /otvorené, prispôsobivé deti/.

Pritom nadanie býva často skryté za menej akceptovateľnými vlastnosťami detí /váhajúce, uzavreté deti/.

Sociabilita nadaných.

Nadané deti majú radšej priateľstvá a kamarátov podobného mentálneho veku, ako deti rovnakého chronologického veku. Nadané deti vyhľadávajú skôr deti na rovnakej intelektovej úrovni, približne rovnakých záujmov. Preto celková obľúbenosť týchto detí závisí od komunikačných schopností, od ich typu nadania, ako aj od možností kontaktov s rovnako vyvíjajúcimi deťmi .

2. Problémy nadaných detí v materskej škole

- dieťa sa v MŠ nudí, je mu tam dlho, chce sa venovať svojím záujmom,
- mnohé hry sa mu zdajú detské, hlúpe, nebavia ho a preto vyrušuje pri činnostiach, ktoré ešte ostatné deti zaujímajú,
- zaujíma sa o také veci, na ktoré je podľa názoru dospelých „primalé“,
- nerozumie si dobre so skupinou, s kolektívom a cíti sa , resp. aj je v úlohe outsidera,
- deti sú veľmi aktívne, čulé, čo sa prejavuje aj v tom, že nechcú spať na poludnie.

Nadané dieťa predškolského veku môže prejavovať svoje mimoriadne schopnosti svojím detským /alebo špecifickým/ spôsobom:

- málo komunikatívne, nechce sa s hocikým rozprávať, nie je ochotné vždy a všade odpovedať na položené otázky, je viac uzavreté,
- alebo – dieťa je hyperaktívne, impulzívne – bez rešpektovania autorít, menej sa ovláda, skáče do reči, je neposedné, nekoncentrované.

3. Identifikácia nadaných detí

Donedávna bol kolektivismus jedným zo základných princípov výchovno – vzdelávacieho systému v prevažnej časti škôl strednej a východnej Európy. Tento princíp, spojený s ideami tzv. jednotnej školy, viedol vo svojich dôsledkoch k výchove prevažne priemerných žiakov. Aj keď sa zdôrazňovala „individualizácia“ výchovno – vzdelávacieho procesu pri práci s deťmi, myslela sa tým predovšetkým pomoc zaostávajúcim deťom. **Primárnou úlohou nadpriemerných detí nebolo rozvíjať svoje nadanie, ale pomáhať podpriemerným deťom alebo učiteľke.**

Dnes už vieme, že je potrebné vyhľadávať nadaných od útleho veku a venovať im pozornosť preto, lebo práve do šiesteho roku, ešte pred vstupom do školy, prebiehajú prudké vývinové zmeny.

Identifikácia znamená vyhľadávanie, objavovanie, rozpoznávanie, ale predovšetkým diagnostikovanie nadania, nadaných jedincov. Je to vlastne proces vyhľadávania detí, ktoré svojimi predpokladmi vyhovujú na zaradenie pre rôzne varianty vzdelávania.

V listine práv nadaných detí sa deklaruje, že dieťa má právo na to, aby :

- bolo identifikované ako nadané čo v najnižšom možnom veku
- malo možnosť diferencovanej výchovy a vzdelávania
- mohlo prejsť svoju vlastnú individualitu

Identifikácia nadaných detí učiteľom

Škola sa považuje za miesto, kde by sa mali objektívne rozpoznávať, identifikovať, a samozrejme, aj podporovať nadané deti.

Realita je však iná. Problémy s identifikáciou má prakticky každý učiteľ, ktorý vlastne nemá prístup k psychologickým testom. A tiež mnohé posudky učiteľov sú subjektívne a nemajú dostatočnú výpovednú hodnotu.

V tejto súvislosti sa žiada podotknúť, že na to, aby učitelia mohli identifikovať nadanie, je potrebné, aby mali k dispozícii isté „kľúče“, kritériá, opisy správania a prejavy nadaného dieťaťa, teda aby ovládali metódy na identifikáciu nadania.

Predovšetkým je dôležité, aby boli na túto prácu zodpovedne pripravení a informovaní o špecifikách nadaných jedincov.

Lenže musíme konštatovať, že v rámci odbornej prípravy budúci pedagógovia dostávajú minimálne informácie o tom, aké sú nadané deti, ako sa prejavujú, aké majú špecifiká, ako treba s nimi pracovať, čo zohľadňovať, čo akceptovať. A samozrejme

uvedomovať si jedinečnosť každého jedinca, brať ho ako neopakovateľnú a jedinečnú osobnosť.

K identifikácii nadania a nadaných detí treba pristupovať mimoriadne citlivo, s veľkou dávkou tolerancie a nekonformného myslenia, pretože prejavy nadania sú mnohokrát netypické, svojím spôsobom zvláštne.

Význam skorej identifikácie je neodškriepiteľný, a to už v čo najnižšom veku, a tak napomáhať pri rozvoji dieťaťa jeho špeciálnych schopností. Zostáva faktom, že posúdenie nadania sa môže najadekvátnejšie a najprecíznejšie urobiť len v rámci psychologických vyšetrení. Je to dominantná oblasť psychológov, ktorý disponujú prostriedkami na posúdenie rôznych foriem nadania a ich štruktúry. Dôležitá je však ďalšia spolupráca a kooperácia s pedagógmi na školách.

4. Učiteľ nadaných detí

Problematika vzdelávania nadaných detí by sa mala riešiť prednostne prípravou učiteľov na prácu s nadanými deťmi, ktorej súčasťou by malo byť:

1. oboznámenie sa s formou diferencovaného kurikula /učebné osnovy, plány/ v rámci vyučovacích programov pre nadaných, ktoré vychádzajú z ich špeciálnych vzdelávacích potrieb a záujmov,
2. štúdium a poznanie osobnosti nadaného jedinca a oboznámenie pedagógov so základmi komunikácie s nadanými,
3. zvládnutie aplikácie individuálnych postupov pri rozvíjaní schopností, zručností a vedomostí nadaných detí.

V rámci rozvíjania nadania musí učiteľ byť pripravený a schopný optimalizovať vzdelávacie postupy podľa potreby nadaných detí, kde je potrebné rozvíjať ich silné stránky /najmä výkonové/, ale posilňovať aj slabšie stránky, týkajúce sa emocionálnej a sociálnej sféry, ako aj ostatných vývinových disproporcií.

Preto musia byť jeho prístupy nie len vzdelávajúce, vysvetľujúce, ale najmä rozumejúce, chápujúce a diferencujúce.

Faktory, ktoré napomáhajú rozvoj nadaného dieťaťa v škole :

a/. klíma – inteligentná štruktúra školy, triedy, kolektívu detí,

b/. učiteľ – kompetentný, empatický, spravodlivý, starostlivý

c/. dieťa - vedomé, cielené úsilie dieťaťa, dobrý postoj k učeniu sa.

Keďže stále chýbajú nové metodiky obohacujúce a rozvíjajúce programy, či nové

techniky pre prácu s nadanými, treba začať od toho, čo môže učiteľ sám ovplyvniť. Učiteľ nadaných detí musí byť natoľko kreatívny a flexibilný, aby vedel emocionálne osloviť deti, odborne im podať informácie, znázorniť praktické poznatky, vedieť sa im priblížiť a vycítiť ich potreby.

Dobrý učiteľ by nemal byť sprostredkovateľom obsahu, odovzdávačom informácií, musí dokázať tento obsah perzonifikovať. Nie je dobrý ten učiteľ, ktorý len sprostredkúva informácie, ale skôr taký, čo dá priestor na vytváranie, rozvíjanie osobnosti, ktorý zohľadňuje potrebu detí klásť otázky, povedať svoj názor, argumentovať aj protiargumentovať. Musí podporovať kreativitu, originalitu myšlienok, nápadov, netypických riešení nadaných.

Učiteľ musí zabrániť všetkému, čo by mohlo potláčať nadšenie dieťaťa v škole a jeho kreatívne prejavy. Okrem toho pri výchove treba mať na zreteli, že aj nadané dieťa sa musí naučiť rešpektovať iných a vypočuť si ich názor.

Toto je neodmysliteľná súčasť edukácie, ktorá podporuje nadanie dieťaťa.

Škola pre nadané deti musí predstavovať otvorený systém a vytvárať tolerantné prostredie v zmysle prístupnosti a rešpektovania osobnosti dieťaťa, slobody, akceptovaním jeho špecifických potrieb, pričom sa musí podieľať na budovaní zodpovednosti dieťaťa za seba samého, za svoje výsledky.

5. Edukácia intelektovo nadaných detí v podmienkach materskej školy

Uplatňovanie pedagogického prístupu orientovaného na dieťa vytvára predpoklady pre efektívnejšiu výchovno-vzdelávaciu prácu v materskej škole s možnosťou realizácie edukácie intelektovo nadaných detí predškolského veku.

Učebné prostredie je vytvárať tak, aby bolo podporované samostatné učenie sa detí prostredníctvom cieľavedome pripravených a plánovaných rôznorodých aktivít vo vnútorných aj vonkajších priestoroch materskej školy a jej širšom okolí. Štrukturované prostredie v triede vytvára podmienky na to, aby si deti mohli vybrať z viacerých ku konkrétnemu cieľu smerujúcich činností.

Rešpektujúc potrebu intelektovo nadaných detí neustále prijímať nové informácie, poskytovať im aktivity nad rámec edukačného systému určeného pre predškolskú výchovu.

Obsah by mal tvoriť Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách.

Metódy práce možno využiť z metodickéj príručky pre predškolskú výchovu Krok za krokom.

Formu výchovno-vzdelávacieho systému by mal tvoriť interný plán činnosti, vypracovaný na vlastné podmienky školy a individuálne potreby detí..

Vzhľadom na zameranie záujmov detí a potrebu ich vzdelávania plán činnosti možno zapracovať do troch oblastí:

1. Jazyk a jazykové zručnosti
2. Matematika
3. Prírodoveda, pokusy a experimenty, manipulačné zručnosti s využitím lega.

Aktivity v týchto oblastiach realizovať v špeciálnej triede, ktorá je priestorovo a materiálne vybavená tak, aby vytvárala všetky podmienky pre rozvoj tvorivosti a efektívneho učenia sa detí. Je dôležité vytvárať dostatok podnetov k aktivizácii detí, dostatok učebných pomôcok, materiálov pre prácu, prostredie zaujímavé a podnetné k uspokojovaniu potrieb detí.

Zo skúseností viem, že v materských školách sa objavujú intelektovo nadané deti už v rôznom veku od 2 do 6 rokov. Tieto deti je vhodné integrovať do bežných tried, teda do tried vekovo homogénnych, nakoľko socializácia týchto detí je problémová, aj keď mentálna úroveň je výrazne vyššia. Nesegregovať deti do špeciálnych tried.

Socializačné problémy týchto detí sú už uvedené v predošlom texte tejto práce, ale veľmi dôležitá je skutočnosť, že nadané deti nepociťujú potrebu obedňajšieho spánku a preto je vhodné využiť toto časové obdobie na aktivity, ktoré sú im ponúkané nad rámec vzdelávania ostatných detí. Je potrebné nájsť vhodný pedagogický tím učiteliek, ktoré sa im budú venovať v týchto nadštandardných aktivitách. Ideálne je, ak sa každej oblasti venuje jedna učiteľka.

Prvá oblasť: Jazyk a jazykové zručnosti

Cieľom tejto oblasti je osvojovanie si a rozvíjanie základov kultivovanej spisovnej slovenčiny v podobe hovoreného a písaného slova prostredníctvom čítania, písania, kreslenia obrázkov, diktovania, počúvania a vyjadrovania vlastných myšlienok.

Ďalej viesť deti k tomu, aby si uvedomovali účel písania, čítania, /nakoľko mnohé čítanie ovládajú/, aby vedeli porozumieť významu slov, obsahu textu.

Formou hier a manipuláciou s predmetmi rozvíjať u detí už nadobudnuté schopnosti v hovorene a písanej reči.

V hovorenom slove rozvíjať schopnosť hláskovej diferenciácie, rečový prejav z hľadiska gramatickej a stylistickej správnosti, schopnosť reprodukovať obsah určitej výpovede.

Obsah pre hovorené slovo môže tvoriť:

- prezeranie a čítanie kníh,
- dramatická improvizácia,
- vymýšľanie príbehov, dokončenie príbehov podľa vlastnej fantázie,
- diktovanie vlastných príbehov,
- tvorba leporiel,
- vytváranie rýmov,
- obrázkové čítanie,
- reprodukovanie počutého príbehu,
- správne držanie knihy, smer čítania,
- manipulácia s abecedou, číslovkami.

V písanom slove rozvíjať koordináciu zraku, ruky a celého tela, ktoré sú potrebné na zlepšenie grafických schopností a písania, napodobňovaniu písmen a usporiadanie ich do jednoduchého slovného a vetného celku.

Obsah pre písané slovo môže tvoriť:

- grafické cvičenia motivované riekankami,
- práca s pracovnými listami k motivačnému a grafickému kresleniu,
- hra s písmenkami, kopírovanie písmen, hlavolamy, krížovky,
- poznanie existencie interpunkčných znamienok, oddeľovanie slov, smer písania.

Druhá oblasť: Matematika

Cieľom tejto oblasti je podporovanie abstraktného a analogického myslenia, intenzívnejšie sa zaoberanie so symbolmi numerickými, reflexného myslenia. Orientovať sa v prostredí, vedieť lokalizovať veci, umiestniť predmety, schopnosť usporadúvať, grupovať, systematizovať veci podľa zmyslu, farby, tvaru.

Obsah pre matematiku môže tvoriť:

- manipulácia s obrázkami, triedenie, súbory a skupiny,
- zostavovanie zložitejších útvarov,
- porovnávanie dĺžky, objemu, hmotnosti,
- určovanie počtu, číselný rad,
- detská geometria,
- cesty, labyrinty, hlavolamy, skrývačky,
- logické vzťahy, počítanie, odčítanie, násobky,
- hra s číslami.

Tretia oblasť: Prírodoveda, pokusy, experimenty, manipulačné zručnosti s využitím lega

Cieľom tejto oblasti je podporovať prirodzenú zvedavosť, skúmanosť a tvorivosť detí priamou účasťou a spojitosťou so životom, podnecovať logické myslenie.

V oblasti prírodovedy, pokusoch a experimentoch utvárať možnosti spoznávať okolitý svet, získavať množstvo zážitkov a skúseností, vytvárať si vlastný názor na svet okolo seba.

Vytvárať priaznivú socioemocionálnu klímu, ktorá stimuluje poznávanie, aktivitu, tvorivosť, estetiku, samostatnosť, logické úvahy.

Obsah pre prírodovedu, pokusy a experimenty môže tvoriť:

- manipulácia s materiálom rôzneho druhu a vlastností,
- praktické overovanie si zákonitostí prírody,
- poznávanie sveta prostredníctvom encyklopédií,
- informovanie, poznávanie, rozlišovanie živej a neživej prírody,
- zaujímať sa o abstraktné či komplexné otázky – ako je život, smrť, čas, elektrina,
- dokázať skladať i náročnejšie skladačky a ľahko identifikovať, kam patria jednotlivé časti.

Oblasť manipulačné zručnosti s využitím lega je zameraná na výtvarné vyjadrovanie predstáv, rozvoj grafomotoriky, maľovanie, modelovanie s využitím lega, ako hlavného alebo pomocného materiálu.

Práca s legom, jeho využitie vo výtvarných a pracovných technikách pri zložitejších pracovných úkonoch, či už projektovú alebo doplnkovú časť práce, je veľmi osvedčená forma získavania potrebných konštrukčných a manipulačných zručností. Okrem toho napomáha emocionálnemu rozvoju detí, rozvoju intelektových schopností /chápanie príčiny a následku, schopnosť vopred plánovať a premyslieť postup, výber materiálov/.

Obsah pre manipulačné zručnosti s využitím lega môže tvoriť:

- kreslenie na rôzne veľké plochy papiera podľa plošného modelu z lega,
- zhotovovanie nových predlôh pre prácu s legom,
- znázorňovanie typických znakov predmetov, postáv v rôznych polohách a v pohybe – podľa modelu z lega,
- zhotovovanie knihy, portfólia formou zážitkového kreslenia /príbeh, dokončenie príbehu a pod./.

Uviedla som príklad, ako pracovať s nadanými deťmi v podmienkach materskej

školy, nie je to návod, ale jedna z možností, ako podporovať schopnosti a potreby takýchto detí, ktoré sa v materských školách objavujú čoraz vo väčšej miere a bolo by na škodu, ak by sa týmto deťom nedostalo adekvátneho pedagogického prístupu zo strany učiteliek vzhľadom na ich potreby.

Záver

Názory na podporovanie nadaných detí v predškolskom veku sú stále nejednotné, nejednoznačné a často nekompletné. V skutočnosti je potrebné venovať sa tejto skupine detí, aby nám neunikali zdravé mozgy a kvalitný potenciál budúcnosti.

Podporovanie starostlivosti o nadaných už od najútlejšieho veku vychádza z prirodzených potrieb nadaných detí získavať nové informácie, z potreby učenia sa, objavovania nových vecí, vzťahov a súvislostí. Je to pre ne veľmi dôležité. Ich intelektové potreby sú veľmi intenzívne. Ak tieto potreby nie sú uspokojené, obmedzujeme a brzdieme tým ich prirodzene akcelerovaný vývin.

Možno povedať, že keď nadaným deťom nedovolíme učiť sa, je to akoby sme im nedali jesť, pretože rovnako neuspokojujeme ich primárne potreby.

Integrácia týchto detí v materských školách by sa mala stať jednou z hlavných súčastí plánov práce školy a tvorbou inkluzívneho prostredia zohľadňovať ich vývinové a špecifické osobitosti.

Nadané dieťa má právo na individuálny prístup vo výchove a vzdelávaní, tak mu ho umožňujeme.

Literatúra

LAZNIBATOVÁ, J. 2001. *Nadané dieťa*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-88778-32-8.

TEPLICOVÁ, M.: *Plán činnosti s intelektovo nadanými deťmi*.

Resumé

Príspevok prezentuje krátku charakteristiku vysvetlenia rozdielov pojmov vytvárania integrovaného a inklúzneho prostredia triedy, stručnú charakteristiku intelektovo nadaných detí v predškolskom veku, problémoch nadaných detí, identifikácia nadaných detí, učiteľ nadaných detí, vlastné skúsenosti edukačného systému vzdelávania detí s intelektovým nadaním v podmienkach Materskej školy na Kalinovskej ulici v Košiciach.

Summary

The project for intellectually talented children has been realized for 8 years at the Kindergarten, Kalinovska street, Kosice. Children are identified on the basis of psychological tests. Over last years there have been 6 – 12 children in a group. Work with

these children continues at Primary school, 4 Krosnianska street, Kosice and later they study at Gymnazium, Exnarova street, Kosice.

In general intellectually talented children make a not very big part of population but considering their social perspective it is needed to devote them specific educational care.

A great importance of preschool age period is emphasized in the concept of supporting talented children because in this period they are able to learn the most in percentage or they learn more than in next developmental stages. Talented children development programmes are primarily concentrated on academic / intellectual / talent and social skills development.

Reading, writing and counting and their level in comparison with the age of a child is classed as among cognitive features of talented children.

Very complicated emotional – social experiencing and personal self – possession occurs among talented children. In this connection we know honest, adaptable, hesitating or reserved children. Their talent is often hidden behind less accepted personal qualities / hesitating, reserved children /. The qualified identification of an intellectual talent as well as teacher's competence to work with these children is very important. The work itself has distinctiveness unfolding – said very simply – from children's needs to get new information. With regard to concentrating on children's interests and needs to educate them, the activity plan can be worked into three areas:

Language and language skills

Mathematics

Natural History, Experiments, Manipulation Skills with making use of Lego.

Stimulating inclusive environment including didactic aids is the marked part of child education.

A talented child has the right to individual approach in education and so we provide it through the specific educational programme. To avoid escaping sound brains and high quality future potential it is needed to give attention to this group of children.

Kľúčové slová

Integrácia, inklúzia, identifikácia

Kontaktná adresa

Marta Teplicová
Materská škola
Kalinovská 9
04022 Košice
Slovenská republika
e-mail: mskalinovska@netkosice.sk

PhDr. Jarmila Sobotová
Mesto Košice
Trieda SNP 48/A
040 11 Košice
Slovenská republika
e-mail: jarkaso@centrum.sk

KOOPERÁCIA RODINY A MATERSKEJ ŠKOLY PRI VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

The cooperation of family and kindergarten in education of children

Katarína Tišťanová

O potrebe spolupráce materskej školy a rodiny sa v súčasnosti neustále diskutuje a hľadajú a nachádzajú sa nové a podnetné námety, myšlienky a nápady, ktoré túto interakciu úspešne rozvíjajú. Vstup dieťaťa do predškolského zariadenia iste patrí medzi významné okamihy osamostatňovania sa dieťaťa a hlboko vplýva nielen na samotné dieťa, ale i na rodičov.

Predpokladom priaznivého a plnohodnotného prežívania dieťaťa, odlúčeného na niekoľko hodín od svojich najbližších, (najmä od matky), je vytvorenie primeranej klímy a prostredia, v ktorom bude dieťa cítiť bezpečie a lásku. Bez vzájomnej spolupráce a poznania štruktúry rodiny a materskej školy sa tento predpoklad dá len ťažko dosiahnuť. Učiteľ materskej školy by sa mal snažiť zaujímať k dieťaťu čo najpodobnejší postoj ako rodičia dieťaťa. Medzi tým, čo organizujeme vo výchovno- vzdelávacom procese a presvedčením rodiča by nemali byť kardinálne rozpory, je potrebné nachádzať kompromisy Každá rodina je svojská, má svoje kultúrne a spoločenské normy, ako aj celkový životný štýl. Nenájdeme dvoch totožných jedincov, ani dve rovnaké rodiny, kde by sa absolútne zhodne vychovávali deti. A práve preto učiteľ nesie na sebe bremeno poznávania a študovania rodinného prostredia v ktorom dieťa žije, učí sa, osvojuje si spoločenské zásady a podľa nich formuje svoj charakter.

Rodina a škola majú značný a rozhodujúci význam pri výchove dieťaťa. Od ich spolupráce sú závislé rôzne faktory, ktoré vplývajú na dieťaťa. Ide o to, aby sa prehĺbila zásada jednotného vplyvu vo výchove, aby dieťa nemalo pocit rozporu medzi požiadavkami školy a rodiny. Tam, kde sa zásada jednotného vplyvu poruší vo výchove, tam sa u detí vytvára priestor pre pochybovačnosť, rozpoltenosť, pretváрку a nedôverčivosť.

Ak spolupráca predškolského zariadenia, dieťaťa a rodiča ostáva len na formálnej úrovni, ich vzájomná komunikácia a funkčné vzťahy sa mnohokrát nejavia v ideálnej rovine.

Ako skvalitniť spoluprácu rodiny a predškolského zariadenia, zefektívniť vzájomné vzťahy medzi účastníkmi predškolského edukačného procesu?

Zlepšovať kooperáciu je dnes možné a potrebné na oboch stranách.

Domnievame sa, že rodičia detí predškolského veku majú enormný záujem o dianie v materskej škole, chcú a vyslovene požadujú, aby sa ich dieťa cítilo v tomto zariadení spokojne a šťastne. Sú naklonení vzájomnej aktívnej spolupráci a z vlastnej skúsenosti môžeme konštatovať, že na stretnutí materskej školy a rodičov nechýba takmer žiadna mamička. Samozrejme v dnešnej dobe to nie je vždy jednoduché, nakoľko je dnešná doba charakteristická zaneprázdnenosťou a pracovnou vyťaženosťou nielen rodiča, ale dnes už i pedagóga.

Podľa Uhrínovej a Hollej (2007) nestačí len spojenie rodiny so školou, ale dôležitá je jednota vo výchove a v prístupe k dieťaťu. Táto jednota sa má vyjadriť v celkovej zainteresovanosti rodičov a učiteľov, v hľadaní vhodnej cesty k spolupráci. V prvom rade je potrebné zmeniť spôsoby nadväzovania kontaktov s rodičmi, vytvárať situácie spojené s prehlbovaním dôvery, snažiť sa o neustálu efektívnu komunikáciu medzi materskou školou a rodinou.

Materská škola je prostredie, ktoré vplýva na vývin dieťaťa rovnako intenzívne ako výchova doma. Rodičia zastávajú určité roly podobné učiteľom a usmerňujú svoje deti aktivitami, podnetmi i príkazmi, otázkami i úlohami. Kosová (1999- 2000, s. 2) tvrdí, že: „materská škola by mala byť pre každé dieťa príležitosťou zmysluplne, bohato a šťastne prežiť vlastné detstvo“.

Pedagóg je akýmsi sprostredkovateľom medzi spoločnosťou, deťmi a rodičmi. „Učiteľ reguluje vzájomné vzťahy detí, učí ich riešiť drobné konflikty, sleduje pravidlá správania a ich rešpektovanie inými deťmi“ (Doušková 2001, s. 43). Komunikácia medzi rodinou a školou je prínosnejšia, ak prebieha obidvoma smermi. Úlohu tu zohráva aj snaha rodičov byť informovanými i príležitosťami komunikovania rodičov s učiteľmi. Tiež je dôležitá účasť rodičov vtedy, keď sa v materskej škole robia dôležité rozhodnutia, rodičovské združenia, keď sa organizujú školské besiedky, vystúpenia detí, karnevaly, či iné aktivity.

Avšak ani rodičia nepredstavujú pri spolupráci s predškolským zariadením jednotnú skupinu. Podľa Gajdošovej (2006, s. 5) rozoznávame päť typov rodičov a ich postojov k spolupráci s učiteľom:

- typ predstavuje rodič, ktorý sa vyhýba spolupráci so školou,
- typ je rodič, ktorý neakceptuje pozvania do školy, je ľahostajný k spolupráci,
- typ je rodič, ktorý potrebuje povzbudenie a podporu na nadviazanie spolupráce,

- typ je rodič, ktorý chce spolupracovať a ktorý prichádza s vlastnými nápadmi a návrhmi na zefektívnenie spolupráce,
- typ je príliš aktívny, autoritatívny rodič, ktorý by rád v škole dominoval a kontroloval celú spoluprácu.

Rozdiely v životných a kultúrnych hodnotách, záujmoch, profesiách, povolaniach, či skúsenostiach rodičov a učiteľov sa môžu stať potenciálnym zdrojom problémov, nedôvery a obranných reakcií na oboch stranách.

Medzi najčastejšie formy kooperácie predškolského zariadenia a rodiny patria rodičovské schôdzky. Obyčajne sa realizujú na začiatku školského roka, príp. na začiatku druhého polroka. Ich intenzita je však individuálne riešená podľa zvyklostí danej materskej školy. Stáva sa, že stretnutie má prísnu, predpísanú štruktúru, v ktorej prevláda monológ pedagóga, čo je nutné eliminovať a aktívne zapájať rodičov do interakcie.

Ďalej sa ako skupinové formy spolupráce uplatňujú spoločné aktivity s rodičmi v rámci rôznych podujatí, či projektov, organizovanie besied rodičov s pozvanými odborníkmi. Témy je vhodné vyberať podľa záujmu rodičov, najmä tie, ktoré sa týkajú vekového obdobia ich detí a problémov typických práve pre to, ktoré vývinové obdobie. Za zaujímavú pokladáme napr. aj aktívnu participáciu rodiča na besede, môže ísť o napr. o rodiča, ktorý má zaujímavé povolanie, s ktorým zorganizujeme besedu nielen pre deti, ale aj pre rodičov.

Stretnutia organizované materskou školou by mali byť zmysluplné, zaujímavé, príjemné a pestré. Mali by otvoriť a rozvíjať spoluprácu učiteľa a rodiča.

Veľmi podnetné a zaujímavé sa nám javia zoznamovacie aktivity ako napr. Pavučina vzťahov, zahrievačka Výmena miesta, či Konfrontácia cieľov (bližšie In: Maslová, 2002, s. 13, 14).

Pri organizovaní rodičovskej schôdzky je vhodné riadiť sa istými pravidlami, ktoré možno vnímať ako isté odporúčania na zefektívnenie vzájomnej spolupráce. Ide napr. o:

- *stretnutie by malo mať zmysle pre obidve zúčastnené strany, malo by byť opodstatnené, mať príčinu, prečo sa koná, za akým účelom a cieľom, napr. stretnutie na začiatku školského roka, stretnutie na prehĺbenie vzájomných vzťahov, bližšie zoznámenie rodičov a učiteľa navzájom a pod.*
- *poslať rodičom včas pozvánky na stretnutie, na ktorých budú mať dostatok informácií o pripravovanom podujatí*
- *k pozvánke pridať návratku, aby ste mali predstavu, koľko rodičov môžete očakávať*

- *naplánovať nejakú činnosť aj pre mladšie deti, ktoré rodičia nemajú kde nechať a ktoré prídu na stretnutie spolu s nimi (napr. poskytnúť im pastelky, papiere, modelovaciu hmotu, hry a pod.)*
- *ponúknuť jednoduché občerstvenie, postarať sa o príjemnú atmosféru, aby sa rodičia cítili v materskej škole vítaní*
- *ak je možné, využiť názorné pomôcky a poskytnúť rodičom tlačené materiály*
- *zapojiť do činností aj rodičov, nespoľahnúť sa len na monologickú prednášku*
- *neplánovať si v deň stretnutia iný program, neponáhľať sa domov, byť k dispozícii rodičom, aj kedy už oficiálne stretnutie skončí.*

Medzi individuálne formy spolupráce školy a rodiny môžeme zaradiť napr. individuálny rozhovor učiteľky s rodičom priamo v prostredí materskej školy, napr. o pokroku, či problémoch dieťaťa, poskytovaní najrôznejších, významných a dôležitých informácií o škole rodičovi a pod.

Vzťah učiteľa a rodiča sa buduje od ich prvého spoločného stretnutia. Je dôležité, aby učiteľ zanechal pozitívny dojem zo seba a z prezentácie cieľov, ktoré chce s deťmi počas spoločnej práce a činnosti dosiahnuť. Tieto ciele by mali byť aspoň čiastočne v súlade s cieľmi rodičov. Za veľmi podnetnú formu vzájomnej spolupráce pokladáme i návštevu učiteľa priamo v rodine. Táto forma však nie je typická, nakoľko je časovo pomerne náročná.

Spoluprácu školy a rodiny nemožno chápať ako izolovaný jav, ako jednorazovú akciu, ale ako cieľavedomý výchovný program materskej školy. Každá materská škola, ba dokonca každý učiteľ pracujúci v predškolskom zariadení si môže vyskúšať a vytvoriť rôzne spôsoby kontaktovania a zapojenia rodičov do spolupráce. Podstatné je, aby aktivity, ktoré materská škola vyvíja zodpovedali obsahom a formou záujmom i potrebám druhej strany, teda rodičom. Nie je správne konštatovať nezáujem zo strany rodičov o spoluprácu, ale mali by sme hľadať aj príčiny, preverovať podmienky a poskytované príležitosti na spoluprácu zo strany predškolského zariadenia. Nie je predsa ľahostajné, ako rodičia vnímajú túto spoluprácu s touto inštitúciou. Napokon aj materskej škole aj rodičom ide o rovnakú vec. O zdravý vývin a napredovanie dieťaťa. Preto, ako hovorí Prekopová (2001), sprevádzajme deti na ich ceste a dodávajme im na nej pocit bezpečia a lásky.

„Ja Ti Tvoju cestu ukázať nemôžem, ale som pripravený sprevádzať Ťa na nej, aby si mohol ísť bezpečne. Pokiaľ si u mňa, chcem sa o Teba starať a dávať Ti silu, aby si mohol

vykročiť s radosťou v srdci. Povzbudím Ťa, aby si sa nevzdával, keď sa potkneš." (Prekopová, 2001, s.11)

Literatúra

- BEŇO, M. a kol. 2006. *Rodičia o súčasnej škole*. Bratislava: ÚIPŠ, 2006. ISBN 80-7098-441-4.
- DOUŠKOVÁ, A 2001. *Prvouka - Učenie o sebe, prírode a spoločnosti*. Prešov: MC, 2001. ISBN 80-8045-247-4.
- GAJDOŠOVÁ, E.: *Niektoré možnosti spolupráce školy a rodiny*. Právny kuriér 10/ 2006, s. 5-6.
- KOSOVÁ, B.: *Koncepčné otázky humanizácie výchovy detí predškolského veku*. In: *Predškolská výchova*, roč. 54, č. 3 (1999- 2000), s. 1-6.
- MASLOVÁ, M.2002. *Spolupráca rodiny a školy*. Dolný Kubín: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, 2002. ISBN 80-968664-2-7
- PREKOPOVÁ, J. 2001. *Jak byť dobrým rodičmi*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-9063-7.
- UHRÍNOVÁ, M. - HOLLÁ, Z.: *Význam spolupráce rodiny a školy pri zarad'ovaní pohybovej aktivity do denného režimu detí mladšieho školského veku*. In: *Škola- priestor pre kultiváciu človeka*. Ružomberok: PF KU 2007. ISBN 978-80-8084-203-1.

Resumé

Príspevok sa zaoberá možnosťami spolupráce rodiny a materskej školy. Oboznamuje s netradičnými spôsobmi a formami tejto spolupráce, poukazuje na aktivity aktívneho zapojenia rodičov do diania v materskej škole.

Summary

There is a stable contemporary topic of the need of the family and the kindergarten to cooperate discussed and there are new and incentive themes, thoughts and ideas to be sought and found which develop this interaction. The child's entering into the preschool certainly belongs amongst the significant moments of the child becoming independent and is highly influential not only on the child itself but also on the parents. The condition of the positive and adequate feeling of the child, separated for a couple of moments from his (her) closest, (mainly mother), is to create an appropriate atmosphere and environment, in which the child will feel safe and loved. It is hard to reach this condition without mutual cooperation and getting known the family and kindergarten structure. Kindergarten teacher should take the most similar attitude as the parent would take. It is necessary and

possible today to improve the cooperation on both sides. We think that the parents of the preschool children are enormously interested in the activities of the kindergarten; they want and explicitly require their child to feel content and happy in this kind of institution. They are keen on mutual cooperation and we can prove from our experience that there are almost no mothers missing at the meeting of kindergarten and parents. Of course that is not always easy; while nowadays life is very busy not only for the parents, but also for the pedagogues. Among the most common forms of the cooperation belong the parental meetings. They are usually happening at the beginning of the year, or at the beginning of the second half of the year. Their intensity is individually adjusted to the habits of such and such school. It can happen that the structure of the meeting is very strict, where the monologue of the pedagogue prevails which is necessary to eliminate and to set the parents active in the interaction. There are also another group forms of shared activities with the parents applied in the framework of various events or projects, e.g. organizing of the discussions of the parents with invited specialists. It is appropriate to choose the themes according the parental interest, especially those which are concerned with the age of their children and typical problems connected with the time period of their individual development. It could be also helpful not only for children, but also for parents, to organize a debate with a parent that has an interesting occupation. Amidst the individual forms of family and school cooperation can be counted also the dialogue between the teacher and the parent directly in the kindergarten environment, for example about the child progress or problem, supplying the parent with various, important and significant information about school or similar issues.

Increasingly time consuming and unusual, however very stimulative form of cooperation is certainly the visit of the teacher in the family. The family and school cooperation can not be understood as an isolated phenomenon, as a one time event, however it shall be taken as a challenging educational program of a kindergarten. Each kindergarten, even each teacher working in a preschool environment can try and create different ways of contacting and interacting with the parents. The importance lies in matching the activities in content and form with the needs of the other side that means the parents. It is not correct to complain about the noninterest of the parents, but we should seek the cause, reevaluate the conditions and available opportunities onto the cooperation of the family and preschool. It is certainly not indolent, how the parents comprehend such cooperation. The parents and the school institution would like to meet the same ends which are healthy

development and good aim of their child. Therefore while quoting Prekopova (2001), lets accompany our children on their way and support them with the feeling of safety and love. "I can not show you your way, but I am ready to accompany you while you take it, so you can go safely. While you are with me I want to take care of you and give you the strength so you can take the pace with the happiness in your heart. I will encourage you so you won't give up when you stumble." (Prekopova, 2001, pp.11)

Kľúčové slová

rodina, materská škola, predškolské zariadenie, netradičné aktivity, kooperácia rodiny a materskej školy

Kontaktná adresa

PaedDr. Katarína Tišťanová, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Nám. A. Hlinku 56/1
03401 Ružomberok
Slovenská republika
e-mail: tistanova@fedu.ku.sk

PREDŠKOLSKÁ VÝCHOVA A PREDŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA NA SLOVENSKU V ZRKADLE ČASU

Preschool education and preschool pedagogy in Slovakia in mirror of time

Valentína Trubíniová

“Nic není pod sluncem, co by našeho bedlivého povážení tak velice hodné bylo jako na svět přicházející dítě ... Co se v prvním dětinském věku až do roku šestého zanedbalo, nebo skazilo, to ani potom navěky se nedohoní a zřídka napravití může.”

(Lehocký, 1786)

V dejinách výchovy detí predškolského veku a v dejinách predškolskej pedagogiky je sústredená ľudská múdrosť mnohých predchádzajúcich generácií. Výchova dieťaťa je historickým fenoménom, prebieha vždy v konkrétnej historickej situácii, ktorá dieťa formuje buď priamo alebo sprostredkovane. “Historický prístup k problematike predškolskej výchovy ukazuje, že sa jej celkový obraz vynáral z hĺbín histórie pedagogického myslenia a pedagogickej praxe len postupne, a to stále v zreteľnejších obrysoch a bohatšej vnútornej diferencovanosti. Jednotlivé teórie predškolskej výchovy postihovali iba rôzne čiastkové aspekty tejto zložitej problematiky. Ich vznik a rozvoj sa datuje až s nástupom novoveku.” (Dostál, Opravilová, 1985)

Nový pohľad na dieťa predškolského veku je evidentný až v období humanizmu a renesancie, v ktorom sa preklenuli dovtedajšie stredoveké náhľady na dieťa a dochádza k návratu prirodzenejšieho chápania detstva a dieťaťa (podobne ako v antike). Mnohí pedagógovia začali mať úctu k malému dieťaťu, zdôrazňovali požiadavku jeho plného telesného rozvoja a estetickéj výchovy. Dôraz sa začal klásť na rozvíjanie aktivity a iniciatívy, na prebúdzanie tvorivosti detí. Po prvýkrát sa začala rešpektovať individualita dieťaťa. Vzniká tak otázka jeho individuálnych a špecifických vekových osobitostí, ktorá je kľúčom k pochopeniu zmyslu a funkcie výchovy v ranom detstve a stáva sa základom pedagogického myslenia. Dieťa bolo predmetom úvah i z hľadiska využitia potenciálu človeka, ktorý je významný práve v období detstva. To je kategorickým imperatívom rozvoja osobnosti dieťaťa už od raného a predškolského veku aj v súčasnej inštitucionálnej predškolskej výchove na Slovensku.

Významnou osobnosťou výchovy a vzdelávania detí predškolského veku nielen na Slovensku, ale aj v mnohých európskych krajinách, je učiteľ národov **Jan Amos Komenský** (1592 – 1670). Vo svojich pedagogických spisoch podal ucelený výchovný

systém, ktorého progresívne prvky dodnes nestratili svoju hodnotu. Komenského pedagogiku charakterizuje hlboký demokratizmus – chce rozvíjať »všetkých vo všetkom, všestranne«, odmieta jednostrannosť výchovy. Podľa neho sa »človek stáva človekom jedine výchovou«, z toho pramení jeho pedagogický optimizmus. Komenského idea celoživotného vzdelávania, rozpracovanie základných didaktických princípov, didaktické zvládnutie množstva poznatkov všetkých oblastí ľudskej kultúry, ďalej požiadavka, ktorú dôsledne uplatňoval v celej svojej náuke – »učiť všetkému príkladom, pravidlom a praxou«, presadzovanie induktívneho postupu pri vzdelávaní, t.j. dôsledne vychádzať z poznania bezprostrednej skutočnosti, »škola hrou«, »škola – dielňa ľudskosti«, výstižná psychologická charakteristika poznávacích procesov, pamäti i vekových osobitostí detí a mnohé jeho ďalšie myšlienky o výchove a vzdelávaní možno adekvátne uplatniť aj v súčasnosti. Môžeme ich vlastne doceniť a realizovať až v dnešnej dobe.

Stále aktuálnou zostáva Komenského myšlienka, že **s výchovou treba začať od prvých dní života dieťaťa**. Zdôrazňoval starostlivosť o zdravie a harmonický vývin dieťaťa v oblasti telesnej, duševnej i duchovnej. Významné sú jeho myšlienky o príprave dieťaťa na vstup do školy z obsahovej aj z psychologickéj stránky. Cieľ výchovy v predškolskom veku v základných črtách je v zhode so všeobecným cieľom výchovy, ktorý smeruje k poznaniu sveta, k ľudskosti a rozvoju celej osobnosti dieťaťa. Všetky výchovné postupy majú byť v súlade s vývinom dieťaťa. Komenského príručka **Informatórium školy materskej**, ktorú určil rodičom pre výchovu najmenších detí (vo veku do šiestich rokov), **je prvou sústavnou teóriou predškolskej výchovy**. Komenský vo svojej teórii o výchove a vzdelávaní detí predškolského veku sústredil a utriedil všetky dovtedajšie poznatky z oblasti teórie i praxe a "vytvorením pojmového systému **položil základy pre teóriu predškolskej pedagogiky ako vedy**, ktorá až po súčasnosť nachádza svoje miesto v systéme pedagogických vied. Týmto sa zároveň vytvorili nové predpoklady kvalitatívne vyššej etapy vo vývoji myslenia o výchove a vzdelávaní dieťaťa predškolského veku." (Trubíniová, 2003) *V tom spočíva genialita diela J. A. Komenského aj v oblasti predškolskej výchovy a predškolskej pedagogiky*. Jeho idey a dedičstvo šírili svojím dielom mnohí jeho nasledovníci do ostatných regiónov Európy. Iba stručne som načrtla niektoré myšlienky Komenského, avšak celé jeho pedagogické dielo prináša nespočetné množstvo podnetov, ktoré by sa aj v súčasnosti mali stať zdrojom poučenia a inšpirácie pre každého učiteľa a vychovávateľa, nevynímajúc rodičov.

Pedagogika na Slovensku od polovice 18. a na začiatku 19. storočia pod vplyvom

osvietenských myšlienok držala krok s vtedajšími pedagogickými prúdmi Európy. V slovenskej pedagogickej histórii toto obdobie zaujíma jednu z významných etáp pedagogického myslenia. *Základným znakom pedagogiky 18. storočia* je požiadavka *rešpektovať princíp prirodzenosti vo výchove už v detskom veku*. V tomto období jedným z predstaviteľov slovenskej pedagogiky bol *významný slovenský pedagóg Daniel Lehocký* (1759 – 1840), ktorý “vedel rozumne aplikovať teóriu v praxi a v tejto súvislosti vysloviť v dobových podmienkach pokrokové myšlienky na predškolskú, školskú a profesionálnu výchovu.” (Srogoň a kol., 1981)

D. Lehocký sa pokladá za najväčšieho pedagóga svojej doby na Slovensku, pedagóga pribojného, ktorý v zhode s Komenským si uvedomoval možnosti výchovy, ktoré v sebe skrýva detstvo. Jeho náhľady na výchovu majú svoj význam aj v súčasnej výchove detí predškolského veku a predškolskej pedagogike. Lehocký považoval detský vek za najvhodnejší pre formovanie ľudskej osobnosti a výchovu dieťaťa od útleho veku za významnú pre celý život človeka. Dôležitosť výchovy od narodenia dieťaťa zdôrazňoval tým, že v tejto etape je nervová sústava príliš pružná, rozvíjajú sa zmysly dieťaťa, prostredníctvom nich dieťa udržiava styk so svetom – úlohou výchovy je preto rozvíjať zmyslovú bytosť dieťaťa na bytosť rozumovú. Rozum ovplyvňuje aj mravné konanie. Lehocký ako zástanca prirodzenej výchovy žiadal, aby sa vo výchove prihliadalo na vývinové etapy už od narodenia dieťaťa. Rodinu pokladal za dôležitého činiteľa v rozvoji osobnosti dieťaťa, osobitnú pozornosť venoval utváraniu vzťahov medzi rodičmi a deťmi. Zdôrazňoval, že na výchove detí sa majú podieľať rovnako obaja rodičia, dieťa má právo na lásku, radosť, hry... Žiadal, aby rodičia prechovávali voči svojim deťom úctu, lebo dieťa je najcennejší poklad na svete. Osobitnú pozornosť venoval hram, v ktorých deti majú rozvíjať svoje záujmy. Poukazoval na význam telesnej výchovy detí. Od učiteľa požadoval, aby sa vo výchovnej práci opieral o psychologické znalosti. Odporúčal vo výchove postupovať nenásilne, postupne, láskavo, udeľovať pochvalu a i. Lehocký okrem toho naznačil trend vývoja aj základného vzdelania. Usiloval sa o skvalitňovanie úrovne základného školstva po stránke obsahovej a procesuálnej, o predĺženie všeobecného povinného vzdelania zo šiestich na osem až deväť rokov a i. Jeho spis ***Kniha o moudrém a křesťanském vychování dítek*** (1784) sa zaoberá všestrannou výchovou a vzdelávaním detí. Je to ***prvé sústavné pedagogické dielo v slovenskom jazyku***. Lehocký bol oddaným stúpencom šírenia vzdelanosti medzi ľuďmi, čo sa prejavilo jeho demokratickými náhľadmi na vzdelanie. *Zdôrazňovaním významu preprimárneho a primárneho*

vzdelávania ďaleko predstihol svoju dobu.

Na prelome 18. a 19. storočia ďalší *slovenský pedagogický klasik, Ján Kollár* (1793 – 1852), utváral svojím dielom živnú pôdu pre vznik inštitucionálnej predškolskej výchovy. Vo svojich reformných návrhoch zaradil materskú školu spolu s obecnou školou do systému ľudových škôl. Začlenil tým predškolskú výchovu ako prvý stupeň sústavného vzdelávania detí a mládeže (1842). Do MŠ by mali chodiť deti od 2 alebo 3 rokov. Kollár mal vysoké požiadavky na prípravu učiteľa na povolanie v učiteľských ústavoch.

Počiatky cieľavedomej organizovanej výchovy detí predškolského veku na Slovensku spadajú do začiatku 19. storočia. V tomto období v európskych krajinách vznikali detské inštitúcie s filantropickým zámerom – poskytovať sirotám a deťom chudobných rodín starostlivosť a opateru. Myšlienky predstaviteľov filantropizmu – Basedowa, Rochowa, Salzmann, ale najmä Pestalozziho, Owena a i., ovplyvnili **Máriu Teréziu Brunšvikovú** (1775 – 1861), grófkú z Bratislavy natoľko, že s vynaložením maximálneho úsilia **zriadila prvé detské opatrovne v krajinách rakúsko-uhorskej monarchie, ku ktorým sa radilo aj Slovensko.** Prvú opatrovňu – »anjelskú záhradku« založila v Budíne (1828), ďalšie v Banskej Bystrici (1829), v Bratislave a vo Viedni (1830) a v Trnave (1832). Z týchto 5 opatrovní, prvých v strednej Európe, tri boli zriadené na Slovensku. Brunšviková na našom území zriadila celkovo 13 detských opatrovní. Sú významné tým, že ich podstatu tvorili **výchova a vzdelávanie detí, ktorú zabezpečovali vzdelaní učitelia.**

Významným pomocníkom Brunšvikovej bol **Anton von Rehlingen** (1808 – 1834), prvý učiteľ detskej opatrovne v Trnave, ktorý bol pedagogicky dobre rozhladený, poznal učenie Komenského, Rousseaua, Pestalozziho, Diesterwega a ďalších význačných pedagógov a mysliteľov. Rehlingen podrobne rozpracoval *obsah výchovy a výučby v trnavskej detskej opatrovni* a dal jej *pedagogický štýl*. *Výchovný program* spočiatku zostavil podľa prvých detských ústavov v európskych krajinách (napr. program opatrovne v Budíne, rozvrh hodín *Rules and Regulations*, Anglicko), ale nebol s nimi úplne zhodný. Nepreberal ich teda bezhlavo, ale prispôbil ich podmienkam a deťom v detskej opatrovni na Slovensku. Na základe pedagogického vzdelania a sústavného štúdia spolu s Brunšvikovou odporučili niektoré pedagogické termíny korigovať aj nahradiť.

V obsahu výchovy v detských opatrovniach na Slovensku boli značné rozdiely oproti iným krajinám. V trnavskej opatrovni učitelia dávali prednosť viedenskej *Chimaniho škole*, ktorá používala *induktívne cvičenia* na posilnenie poznávacích

schopností dieťaťa. Zamietli skracovanie vyučovacieho procesu pomocou podávania hotových definícií a za základné východisko pokladali uvedené induktívne cvičenia. Deti mali samy vyhľadávať pojmy. Rehlingen prezentoval tvorivého pracovníka v teórii výchovy a teórii vyučovania a mal vyjasnené základné pedagogické kategórie už pred nástupom do funkcie praktického učiteľa v trnavskej opatrovni. Vo svojom rozvrhu hodín a didaktickej terminológii výrazne rešpektoval psychologické základy výchovného procesu a zásady primeranosti, čo vyplývalo z jeho dobrých znalostí detskej psychiky. Bol si vedomý, že malé deti nevydržia dlho sústredené pri počítaní, preto treba ich pozornosť podnietiť hudbou a spevom. Vo výchove okrem toho využíval citové reakcie dieťaťa. Pri vyučovaní (jazyka a počtov) zarad'oval zapájanie rôznych receptorov do procesu detského vnímania. V dokumentoch trnavskej opatrovne nachádzame aj zmeny niektorých pojmov. Napr. pojem *vyučovanie* nahradili pojmom *zabávanie* – zábavné cvičenia rečových orgánov, dejepisné a technologické zabávanie, vhodné rozprávanie ap. Učitelia sa snažili prispôbovať výchovný proces úrovni detí. *Vznikol i keď nie celkom originálny, ale predsa len svojský systém a z neho sa vyvodil **program predškolskej výchovy***. Trnavská opatrovňa zaznamenala najväčší rozkvet práve v období pôsobenia A. Rehlingena. Spolu s budínskymi a peštianskymi opatrovňami sa stala vzorom pri zakladaní ďalších opatrovní v Rakúsku, Uhorsku a na Slovensku a získala dobrú povesť v rámci Európy.

Rehlingenove pedagogické myšlienky a postupy svojou prirodzenosťou, ľudskosťou a flexibilitou boli veľmi inšpiratívne a na tú dobu pokrokové. Realizácia výchovy a vzdelávania detí aktívnym zážitkovým učením nás oslovuje svojou aktuálnosťou ešte aj v súčasnosti. Názory Rehlingena súviseli s filozofiou Brunšvikovej koncepcie *»výchovy k harmónii«*. Je ešte veľa pozoruhodných aspektov v jeho pedagogickom pôsobení, ktoré korešpondujú so súčasnými alternatívnymi prístupmi a humanistickým poňatím edukačného procesu v materských školách na Slovensku.

Detské opatrovne 19. storočia hoci od svojho vzniku patrili k inštitúciám určeným na kultiváciu detí nižších sociálnych vrstiev, prezentujú nový prvok systematickej starostlivosti o deti. V druhej polovici tohto storočia pozitívnou črtou na Slovensku bolo, že v pedagogickej, didaktickej a organizačnej oblasti detské opatrovne a ich pedagógovia zostávali dlho otvorení európskym pedagogickým vplyvom. Zakladatelia týchto inštitúcií zanechali osobitne ***dôležitý odkaz súčasnosti tým, že okrem starostlivosti o deti, podstata výchovných činností v opatrovniach z hľadiska cieľov a obsahu spočívala vo výchove a vzdelávaní detí***. Osobitne sú významné aj ***náhľady Rehlingena a Brunšvikovej na***

učiteľa ako najdôležitejšiu osobnosť v pedagogickom pôsobení. Organizovaním pravidelných stretnutí učiteľov a výchovných pracovníčok opatrovní *položili základy vzdelávania učiteľov MŠ.* Ich prínos pre inštitucionálnu predškolskú výchovu je bohatý. Ide o:

- určenie konkrétneho obsahu výchovy a vzdelávania detí v opatrovni,
- využívanie adekvátnych metód výchovnej práce,
- kritiku školského spôsobu zamestnávania detí,
- oceňovanie významu hry v živote detí, hudby a spevu pre ich radostný život,
- vytváranie radostného prostredia a optimálnych podmienok učiteľmi,
- vypracovanie podrobnej metodiky *Výučba v čítaní* (Rehlingen),
organizovanie pravidelných stretnutí učiteľov a vychovávateľov z prvých detských opatrovní v Budíne, na ktorých si vzájomne odovzdávali skúsenosti z výchovnej práce a študovali – tieto stretnutia sa stali základom pre vzdelávanie učiteľov materských škôl,
- zriadenie *Spolku na podporu predškolskej výchovy v Budíne* – nazývaného *budínska škola* v oblasti predškolskej výchovy – a jeho činnosť na vysokej teoretickej úrovni.

Pre predškolskú výchovu na Slovensku je 19. storočie osobitne významným aj preto, že *inštitucionálna predškolská výchova bola po prvýkrát v histórii ustanovená aj legislatívou.* V Uhorskom sneme bol **28. apríla 1891 schválený Zákonný článok XV. – Zákon starostlivosti o deti**, platný pre Slovensko. V európskom predškolskom zákonodarstve bol zákon pomerne pokrokový a utváral relatívne dobré podmienky pre rozvoj siete a činnosti detských opatrovní. Určoval rodičom *povinne posielat' deti od 3 do 6 rokov do detskej opatrovne.* Išlo o rodičov, ktorí nemohli zabezpečiť deťom dobrú starostlivosť. Predškolské inštitúcie sa týmto zákonom riadili až do polovice 20. storočia.

Predškolská výchova na Slovensku má teda hlboké korene. Výchova a vzdelávanie detí sa postupne prehľbovali, zdokonaľovali a skvalitňovali aj vplyvom zvyšovania vzdelanosti učiteľiek v takom rozsahu, že v 20. storočí dosiahli významné parametre v porovnaní s vyspelými krajinami Európy i vo svete. Z hľadiska vývoja sú to *významné medzníky a etapy.*

K jedným z *najvýznamnejších období v histórii predškolskej výchovy a predškolskej pedagogiky na Slovensku* patrí najmä *druhá polovica 20. storočia.* Ide o významné oblasti: *a) rozvoj materských škôl, b) konkrétnu legislatívu, c) vývoj obsahu výchovy a vzdelávania, d) rozvoj predškolskej pedagogiky, e) kvalifikovanosť*

a vzdelávanie učiteľov.

Rozvoj MŠ po roku 1945. V máji 1945 bolo na Slovensku 209 detských opatrovní. Rozvoj siete do r. 1990 gradoval v doterajšej histórii najextenzívnejšie. V roku 1970 tvorilo sieť už 2 645 MŠ a zaškolenosť 3 – 5-ročných detí dosiahla 49 %. Koncom 80. rokov počet MŠ vzrástol na 4 052, v nich bolo umiestnených vyše 249-tisíc detí, t.j. 94,02 % príslušnej populácie. V MŠ pôsobilo 18 620 učiteliek. Po r. 1990 došlo k znižovaniu a zrušeniu MŠ z rôznych príčin. V súčasnosti asi štvrtina detí nedochádza do MŠ, čo nepriaznivo ovplyvňuje vstup 6-ročných detí do ZŠ.

Z historického pohľadu v období rokov 1945 až 2008 vznikol pevný systém predškolskej výchovy. Potvrďuje to aj *legislatíva*, ktorá priebežne riešila naliehavé potreby predškolskej výchovy a predškolských inštitúcií.

Význam zákonov:

Zákon zo dňa 21. apríla 1948 o základnej úprave jednotného školstva (Školský zákon). – Po prvýkrát v histórii vzniká názov *materská škola* (zánik názvu detská opatrovňa) a *učiteľka MŠ* (predtým opatrovatel'ka, pestúnka).

Zákon zo dňa 24. apríla 1953 o školskej sústave a vzdelávaní učiteľov (Školský zákon). – *Materská škola sa stáva základným článkom školskej sústavy.* Zákon ustanovuje *pedagogické školy pre vzdelanie učiteliek MŠ* (s maturitou po prvýkrát v histórii).

Zákon zo dňa 15. decembra 1960 o sústave výchovy a vzdelávania (Školský zákon). – *Predškolská výchova je určená deťom od 0 do 6 rokov v jasliach a MŠ* (prvýkrát v zákone).

Zákon Slovenskej národnej rady č. 78/1978 Zb. o školských zariadeniach v znení vyhlásenom pod č. 51/1984 Zb. – Zákon ustanovuje **4 druhy predškolských zariadení**: 1. jasle, 2. MŠ, 3. spoločné zariadenie jasle a MŠ, 4. detský útulok.

Zákon Národnej rady SR č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach. – *Predškolské zariadenia sú: materská škola a špeciálna materská škola.* Zákon v znení zmien a doplnkov ďalších zákonov NR SR stále platí.

Nadväzne na uvedené zákonné normy sa riešil aj **obsah výchovy a vzdelávania v materských školách.** V období rokov 1945 až 2000 vzniklo 10 programov pre materské školy:

- **Dočasný pracovný program pre detské opatrovne.** Výnos Povereníctva školstva a osvety v Bratislave zo dňa 30. apríla 1946 číslo 12.000/1946-A-I.

- **Pracovný program materskej školy.** Výnos Povereníctva školstva a osvetu zo dňa 12. augusta 1948 č. 5482-prez. Príloha školských zvestí, roč. IV/1948, zošit 15.
- **Prechodné učebné osnovy pre materské školy.** Bratislava : SPN, 1953.
- **Učebné osnovy pre materské školy.** Bratislava : SPN, 1955.
- **Osnovy výchovnej práce pre materské školy.** Bratislava : SPN, 1960.
- **Program výchovnej práce v jasliach a materských školách.** Bratislava : SPN, 1966, 1978, 1985.
- **Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách.** Trenčín : Ludoprint, 1999.
- **Rozvíjajúci program výchovy a vzdelávania detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou v materských školách.** Bratislava : MŠ SR, 2005. (Podporný program k Programu... 1999.)

Uvedený prehľad základných dokumentov ukazuje na postupné zdokonaľovanie obsahu výchovy a vzdelávania detí v MŠ nadväzne na ciele výchovy. Systém obsahu v čase svojho vzniku odrážal celkové zameranie cieľa, bol odrazom úrovne pedagogickej teórie a úrovne praxe. Každý nový *program* dokumentoval, že predchádzajúci obsah je už vývojovo prekonaný. Aj pedagogická prax sa dožadovala úpravy a skvalitnenia obsahu, ktorý v počiatočných osnovách a programoch bol všeobecný, teda potreby *konkretizácie obsahu*. Ovplyvnila to vzostupná úroveň kvality pedagogickej práce v MŠ vplyvom dosiahnutej takmer **100 %-nej kvalifikovanosti učiteliek na stredoškolskej úrovni** (stredné pedagogické školy) a postupné nadobúdanie **vysokoškolského vzdelania** (od šk. roku 1973/4) v samostatnom odbore **Pedagogika so špecializáciou Predškolská pedagogika; Učiteľstvo pre MŠ; Predškolská pedagogika**; v kombinácii **Predškolská pedagogika a Špeciálna pedagogika; Predškolská pedagogika a Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ; Predškolská pedagogika a Vychovávateľstvo** (pedagogické fakulty na univerzitách, spočiatku filozofické fakulty). Na kvalitu pedagogickej praxe v MŠ pozitívne vplývalo **d'alšie vzdelávanie učiteľov a riaditeľov MŠ**, organizované v rôznych formách a realizované metodickými inštitúciami, taktiež postupné zvyšovanie odbornosti učiteľov **rigoróznymi skúškami na pedagogických fakultách**.

Teória tvorby obsahu výchovy a vzdelávania pre MŠ sa začínala rozvíjať v 60. rokoch 20. storočia. Obsah sa postupne diferencoval, konkretizoval, rozširoval, aktualizoval a bohatšie štrukturoval vo vzťahu k veku a akcelerácii vývinu detí. Pri tvorbe každého obsahu sa formovali názory na jeho funkčnosť, zásady výberu

a formulácie úloh ap. Osobitné teoreticko-metodologické rozpracovanie problémov predškolskej pedagogiky, tvorba obsahu výchovy a vzdelávania pre MŠ sa na vedeckej báze realizovali až na prelome 70. a 80. rokov, v čase *Novej koncepcie predškolskej výchovy*, trojročným výskumom v r. 1979/1980 až 1981/82 – verifikáciou obsahu na všetkých materských školách v bývalej ČSSR. Výsledkom výskumu bola **Komplexná analýza účinnosti nového poňatia predškolskej výchovy** a následne vytvorený nový **Program výchovnej práce v jasliach a v MŠ** (1985), ktorého platnosť pretrvala doposiaľ, okrem inovácie jednotlivých častí v roku 1999. Následne bol vydaný aj v súčasnosti platný **Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách** (1999).

Načrela som hlboko do minulosti, do stredovekého obdobia, ku koreňom zrodu predškolskej pedagogiky. Do obdobia, v ktorom sa začali meniť náhľady na dieťa a na jeho výchovu. Do obdobia osvietenstva a filantropizmu, v ktorom sa zrodila inštitucionálna predškolská výchova. Do období, v ktorých myšlienky významných pedagogických osobností o dieťati predškolského veku, o jeho výchove a vzdelávaní boli natoľko relevantné, že sú opodstatnené aj v 21. storočí.

Hoci predškolská výchova a predškolská pedagogika na Slovensku dosiahli významné parametre v porovnaní s mnohými vyspelými krajinami v Európe (i vo svete), v súčasnosti sa s tým nemôžeme uspokojiť. Vplyvom zmien v živote spoločnosti sa mení aj život v rodinách a následne aj život detí od ich najútlejšieho veku. Okrem pozitívnych zmien sú tu aj problémy, negatívne vplývajúce na dieťa, ktorého vývin v súčasnosti prudko akcelerauje. V tejto súvislosti je mnoho oblastí, ktoré treba neodkladne riešiť predovšetkým so zreteľom na osobnosť dieťaťa. Ide o:

- zmenu postojov *k dieťaťu*, jeho výchove a vzdelávaniu – rodičia a celá spoločnosť,
- zmenu postojov *k materskej škole* – rodičia, učitelia vyšších stupňov škôl, pracovníci rezortu školstva, štátnej a verejnej správy, zriaďovatelia MŠ i celá spoločnosť,
- zmenu *v legislatíve* – vo vzťahu k postaveniu MŠ v školskom systéme a k jej poslaniu,
- *rozvoj vedecko-výskumnej základne* aj pre oblasť predškolskej pedagogiky,
- *tvorbu teórie predškolskej pedagogiky*, obsahu výchovy a vzdelávania na báze vedeckého výskumu,
- *zvýšenie kvality výchovy a vzdelávania detí a edukačného procesu v MŠ*:

- a) vytvorenie nového obsahu výchovy a vzdelávania vo vzťahu k súčasnému i budúcemu životu dieťaťa predškolského veku,
- b) zabezpečenie kvalifikovanosti všetkých učiteliek vysokoškolským štúdiom,
- c) skvalitnenie riadiacej práce v MŠ; ustanoviť do funkcie iba toho pedagóga, ktorý je odborne vzdelaný v oblasti predškolskej pedagogiky a školského manažmentu a má požadovanú pedagogickú prax,
- d) zainteresovanie všetkých rodičov detí dochádzajúcich do MŠ na ich výchove, vzdelávaní a živote, v spolupráci s učiteľmi MŠ,
- e) väčšie zainteresovanie rodičov detí rómskeho etnika na výchove a vzdelávaní vlastných detí; zintenzívnenie dochádzky týchto detí do materskej školy v záujme získania a osvojenia základných vedomostí nutných pre budúci život v škole i pre život vôbec,
- f) zintenzívnenie ďalšieho vzdelávania učiteľov a riaditeľov MŠ,
- g) vytváranie optimálnych podmienok pre riadiacu a pedagogickú prácu v materských školách zriaďovateľmi; zo strany zriaďovateľov rešpektovať kompetencie riaditeľky vo všetkých oblastiach,
- h) zo strany učiteľov MŠ vo väčšej miere šíriť pedagogickú osvetu u rodičov a v celej spoločnosti, aby správne chápali ciele, obsah a podstatu výchovy a vzdelávania detí predškolského veku v materskej škole, ktorá pomáha rodine v tejto mimoriadne zodpovednej, náročnej a ušľachtilej činnosti v záujme rozvoja osobnosti dieťaťa.

Načrtla som niektoré oblasti, ktorých riešenie považujem za opodstatnené z hľadiska zmien v živote a vývine detí predškolského veku, z hľadiska inovačných prístupov a trendov, rozvoja pedagogickej teórie, získavania poznatkov v nadväznosti na výsledky vedeckého skúmania a pedagogickej praxe v SR i v zahraničí, z aspektu poslania MŠ, významu predškolskej výchovy a predškolskej pedagogiky v európskom i celosvetovom kontexte.

Inovácie a skvalitňovanie výchovy a vzdelávania detí predškolského veku sú opodstatnené aj z hľadiska východísk Projektu Milénium, záverov zo stretnutia európskych ministrov školstva z marca 2007 a ďalších stratégií i programov zameraných na výchovu, vzdelávanie a rozvoj osobnosti detí a mládeže, ako aj perspektív ďalšieho vývoja SR v Európskom spoločenstve v podmienkach 21. storočia.

A. Reble (1993) hovorí: *“Hoci výchovné otázky a výchovné riešenia súčasnosti*

možno prevziať z minulosti len v malej miere, sotva ich možno skutočne pochopiť a posúdiť bez poznania historických súvislostí. Korene pedagogických problémov súčasnosti siahajú dokonca veľmi hlboko do minulosti. ... Prítomnosť s jej mnohotvárnosťou, napätiami a ťažkosťami, vrátane oblasti pedagogiky, vôbec v skutočnosti nepochopíme, ak nevieme a nemáme neustále na zreteli, ako vyrástla z minulosti. ... Vychovávateľ sa stretáva s minulosťou oveľa viac ako len s prítomnosťou, a nemôže sa zaobiť bez poznania jej koreňov a súvislostí.”

Aj v súčasnosti je opodstatnené navracat' sa a čerpať z minulosti, pretože v rozsiahlom pedagogickom dedičstve v niektorých čiastkových výsledkoch môžeme nájsť cenné podnety aj pre súčasnosť.

Literatúra

- DOSTÁL, A., OPRAVILOVÁ E.1985. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha : SPN, 1985. *14-514-88.
- REBLE, A. 1995. *Dejiny pedagogiky*. Z nem. orig. prel. A. Lechtová. Bratislava : SPN, 1995. ISBN 80-08-02011-3.
- SROGOŇ, T., CACH, J., MÁTEJ, J., SCHUBERT, J.1981. *Dejiny školstva a pedagogiky*. Bratislava : SPN, 1981. *67-003-81.
- TRUBÍNIOVÁ, V.2003. *Dejiny predškolskej pedagogiky*. I. diel. Bratislava : Humanitas, 2003. ISBN 80-968053-3-9.
- TRUBÍNIOVÁ, V.2003. *Dejiny predškolskej pedagogiky*. II. diel. Ružomberok : PdF KU, 2008. (rukopis).
- TRUBÍNIOVÁ, V.2007. *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok : PdF KU, 2007. ISBN 978-80-8084-162-1.

Resumé

Predškolská výchova a predškolská pedagogika na Slovensku má bohatú 179-roč. históriu. Významní myslitelia - J. A. Komenský, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, D. Lehotský, J. Kollár a i., dieťa chápali ako jedinečnú osobnosť, čo malo podstatný vplyv na polozenie základov teórie a praxe predškolskej výchovy a pedagogiky aj u nás. Ich myšlienky rozvinuli Terézia Brunšviková a Anton von Rehlingen zriadením prvých inštitúcií pre deti predškolského veku pod názvom „*detské opatrovne*“ – v Banskej Bystrici (1829), Bratislave (1830), Trnave (1832) (popri Budíne, 1828 a Viedni, 1830). Ich vznikom na začiatku 19. stor. sa Slovensko radí medzi popredné krajiny v strednej Európe. Podstata činností v prvých opatrovniach z hľadiska cieľov a obsahu spočívala vo *výchove a vzdelávaní detí*. – Brunšviková a Rehlingen položili základy aj *vzdelávaniu učiteľov*

MŠ. – V histórii MŠ bolo významným *prvé legislatívne opatrenie v Uhorsku – Zákonný čl. XV. z 28. apríla 1891 Zákon o starostlivosti o deti*. Rodičia museli *deti od 3 do 6 r. povinne posielat' do detskej opatrovne*. – *Vznik a rozvoj materských škôl a predškolskej pedagogiky* nastal po r. 1945 (20. stor.). V máji 1945 bolo na Slovensku 209 detských opatrovní. *Rozvoj siete MŠ* prudko gradoval, v doterajšej histórii najextenzívnejšie a v 80. rokoch vzrástol na 4 052, s počtom 249-tisíc umiestnených detí. – Významné zmeny z hľadiska legislatívy priniesli *zákony v r. 1948, 1953, 1960, 1976, 1978, 1993*, ktoré konkrétne *riešili predškolskú výchovu a vzdelávanie učiteľov*. Nadväzne na škol. zákony sa riešil *obsah výchovy a vzdelávania v MŠ* zdokonaľovaním a skvalitňovaním – *učebných osnov a Programov pre výchovu a vzdelávanie detí v MŠ* a v 80. r. už na vedecko-výskumnej báze. – Dosiahla sa takmer 100 %-ná kvalifikovanosť učiteliek v MŠ (4-roč. štúdium s maturitou na SPgŠ). V r. 1974 bolo po prvýkrát *zriadené vysokoškolské štúdium pre učiteľov MŠ* na PdF UPJŠ v Prešove a 1976 na FF UK v Bratislave, ktoré *po r. 1990 existuje na všetkých PdF v SR*. – Zmeny po r. 1990 ovplyvnili predškolskú výchovu a pedagogiku, ktorá je súčasťou projektu Milénium – *Národný program výchovy a vzdelávania v SR*. – Predpoklad ku *skvalitneniu výchovy a vzdelávania detí a edukačného procesu v MŠ* umožní: inovácia obsahu výchovy a vzdelávania, široké rozvinutie vysokoškolského štúdia učiteľov MŠ v odbore predškolská pedagogika, akceptácia inovačných metód, celoživotné vzdelávanie učiteľov MŠ, rozvinutie vedecko-výskumnej základne na PdF na univerzitách, rozvinutie spolupráce so zahraničím s cieľom riešiť pedagogické problémy, perspektívy i trendy výchovy a vzdelávania detí predškolského veku.

Summary

Preschool education and preschool pedagogy in Slovakia have rich 179-year history. Thoughts of significant pedagogy thinkers – J. A. Komenský, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, D. Lehotský, J. Kollár and others, who perceived child as a unique personality, had a substantial impact on laying foundation of theory and practice of the preschool education and preschool pedagogy in Slovakia. Their ideas were developed by Terézia Brunšviková (Brunschwick) and Anton von Rehlingen, in established first institutions for preschool age children, named as „nursery schools“ – in Banská Bystrica (1829), Bratislava (1830), Trnava (1832) (beside Buda, 1828 and Vienna, 1830). With establishing the institutional preschool education at the beginning of 19th century, Slovakia ranked among prominent countries in the Central Europe. Founders of the

institutions left a particularly important heritage for present also in that, besides children care, the substance of education activities in the first nursery schools consisted in the children *upbringing and education*, from viewpoint of objectives and contents. By organizing regular meetings of nursery schools staff, they established a basis for the education of kindergartens teachers. The nursery school in Trnava concentrated the most progressive theoretical and practical knowledge in the preschool education in that period, regarding the education and teaching contents, methods, forms and means. Considerable in the kindergartens history was the first legal measure in the Hungarian Kingdom – the Act Article XV of April 28, 1891, under the name *The Act on Children Care* which stated the parents charge to let *3- to 6-year children attend the nursery schools*.

Extraordinary significant period for the establishing and development of kindergartens as well as preschool pedagogy in Slovakia is the second half of the 20th century. In May 1945, there were 209 nursery schools in Slovakia. The kindergartens network had been sharply developing then, the most extensively in the up-to-now history: in 80-ies, the number of kindergartens increased up to 4.052, with 249-thousand children. Important legal changes were brought by acts in 1948, 1953, 1960, 1976, 1978, 1993, which concretely solved issues of the preschool education and teachers education.

Following the school acts, the expressive changes took place in the education contents, by continuous improving and enhancement of basic documents – lessons curricula and The Programme of the Education of Children in Kindergartens. In the end of 80-ies, the education contents started to be handled on the basis of science & research. The enhancement of the educational process implementation was substantially influenced by almost 100 % qualification of the kindergartens teachers which secondary pedagogy schools were ensuring at a good level, in a 4-year studies with graduation. In 1974, university studies for the kindergartens teachers were established at both the Faculty of Pedagogy of the University of Pavol Jozef Šafárik in Prešov, and the Philosophy Faculty of The Comenius University in Bratislava in 1976. After 1990, the studies have been established at all pedagogy faculties in Slovakia.

Changes in the society life after 1990 brought also changes in the overall educational system. The preschool education and pedagogy therefore have been impacted too. The most important document is The Millennium Project – National Programme of Education in the SR, according to which the transformation of the educational system started to be implemented. Not only positive, but also negative changes have taken place –

decrease of the kindergartens number, problems in the kindergartens management (from the part of founders), lower interest of parents in schooling-in 5-year children in the kindergartens and therefore, expanded number of 6-year children with postponed obligatory school attendance in elementary schools. The most striking is absence of Roma children in the kindergartens school attendance.

The condition of the enhancement of the children education and the kindergartens educational process is given by several factors: widely developed university studies in the specialization Preschool Education and Preschool Pedagogy at the pedagogy faculties, acceptation and following implementation of innovative methods in the kindergartens education, The Policy of the Preschool Education, perspective of further systematic education of the kindergartens teachers, development of the science & research basis, by establishing The Institute of Science and Research of Preschool and Elementary Pedagogy at the Pedagogy Faculty of The Catholic University in Ružomberok, with perspective of use of the expert potential of university teachers and teachers from practice as well as development of abroad cooperation for solving concrete pedagogical issues.

Kľúčové slová

predškolská pedagogika, inštitucionálna predškolská výchova, zákony, rozvoj MŠ, obsah výchovy a vzdelávania v MŠ, vzdelávanie učiteľov – história a odkaz pre súčasnosť na Slovensku

Kontaktná adresa

Doc. PhDr. Valentína Trubíniová, CSc.
Katolícka univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Nám. A. Hlinku 56/1
03401 Ružomberok
Slovenská republika
e-mail: trubiniova@chello.sk

UTVÁRANIE ZÁKLADOV NÁRODNÉHO POVEDOMIA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Formation of the National Consciousness Bases of the Preschool Age Children

Miriam Uhrinová

„Opravdivo milovať vlasť môže len ten, kto cíti, že korene jeho bytosti sú zapustené v milovanej pôde.“

Martin Rúfus

Vstup Slovenska do Európskej únie, ale i rozvoj konzumnej spoločnosti a devalvácia kultúrnych hodnôt sú atribútmi, ktoré apelujú na dôležitosť utvárania základov národného povedomia u detí. Čellárová (2002) uvádza, že jeden z problémov, s ktorým sa stretávame nielen u nás, ale aj vo vyspelých krajinách Európskej únie, je výrazná globalizácia kultúry, následkom ktorej dochádza k zanedbávaniu odkazu kultúrnych tradícií jednotlivých národov, k postupnému oslabovaniu záujmu o kultúrne tradície, a tým aj k oslabovaniu lokálneho, regionálneho a národného povedomia.

Slovensko môže byť právom hrdé na svoju bohatú národnú minulosť a kultúru a stojí za to ich neustále uchovávať, zveľaďovať a šíriť. Národné povedomie sa formuje od narodenia. Matka sa ako prvá prihovára dieťaťu cez uspávanky, piesne, básničky, či riekanky. V rodine postupne dieťa získava prvé poznatky o krajine, o prírode, o spoločnosti, o živote, oboznamuje sa s ich zákonitosťami, vytvára si postoje k ľudovým hodnotám duchovného, či materiálneho charakteru. Na rodinnú výchovu nadväzuje inštitucionálna výchova, pričom je dôležitá ich vzájomná prepojenosť a kontinualita.

Na počiatočnom prebúdzaní národného povedomia majú značný vplyv kultúrne hodnoty a osobitosti prostredia, ktoré dieťa bezprostredne obklopujú. Poznanie krajiny a vytváranie vzťahu k nej a hrdosť na ňu vychádza z poznania najbližšieho okolia, svojej obce, regiónu. Dôležitú úlohu tu zohráva regionálna výchova v rodinách i materských školách. Nezastupiteľná úloha rodičov a učiteľov je hlavne vo vzbudení záujmu detí o ľudové tradície, folklór a poznávanie svojho mesta a okolia. Kontext rodinnej výchovy, spoločenského života a edukačného procesu v MŠ má zostať prepojený, opierajúc sa o prirodzené prostredie, v ktorom dieťa vyrastá.

Regionálna výchova má v tomto smere veľký význam, pričom je potrebné formovať u detí pozitívny vzťah:

- k svojej obci, k regiónu, k národu a vlasti prostredníctvom poznania miestnej

- krajiny, jej histórie, kultúre a tradícií,
- k prírodnému bohatstvu vlastnej obce cez poznávanie prírody a jej hodnôt,
 - ku kultúrnym hodnotám obce, ktoré sú zhmotnené nielen v prejavoch tradičnej kultúry, ale i v regionálnej literatúre a umeleckých dielach,
 - k prírodným, historickým a kultúrnym hodnotám prostredníctvom ich spoznávania a osvojovania si hudobných, spevných, tanečných, či remeselných zručností pri dodržaní viazanosti na región.

Pri utváraní a upevňovaní národného povedomia je potrebné poskytnúť deťom informácie vhodnými metódami zážitkového učenia, kde majú možnosť priameho zážitku a tiež je dôležité aktivizovať ich v činnosti.

Pri poznávaní prírody miestnej krajiny je potrebné viesť deti k chápaniu prírody ako celku a poznávaním prírodných javov a podmienok objasňovať vzťahy medzi prírodnými zložkami, pričom sa v prepojení s environmentálnou výchovou rozvíja i vzťah k ochrane prírody a životného prostredia. Proces poznávania je nutné opierať o názor, deti musia vychádzať z konkrétnych javov, ktoré môžu získať najmä priamym pozorovaním. Vhodnou formou je využívanie vychádzok, ktoré možno prepojiť s aktívnou činnosťou detí, zbieraním prírodného materiálu, poznávaním a zberom liečivých rastlín. Zozbieraný materiál je vhodné použiť v ďalších aktivitách a následne uskutočňovať výstavky prác detí.

Prostredníctvom ľudovej kultúry a umenia možno formovať vzťah ku kultúrnym a historickým hodnotám a zároveň i vzťah k svojmu národu a vlasti. Regionálna kultúra je silno zviazaná s tradičnou ľudovou kultúrou a regionálnou literatúrou. Je potrebné rešpektovať čitateľské záujmy detí a v plnej miere využívať detský folklór. Do didaktických aktivít v MŠ možno implementovať miestne povesti a ľudové piesne vlastného regiónu, miestne zvyky a tradície, hry so spevom a pohybom, regionálne tance, ľudové nástroje, či remeslá. Do jedného celku možno spájať prejavy slovné, hravé, pohybové, hudobné i výtvarné. Možnosť na integráciu týchto regionálnych prvkov ponúkajú vlastné kultúrne akcie, slávnosti v materských školách vo forme literárno-dramatického pásma alebo rôzne súťaže pre deti.

Zaujímavou formou poznávania regiónu sú tiež besedy. Pozvanými hosťami môžu byť i ľudoví remeselníci, keďže neodmysliteľnou súčasťou ľudovej kultúry je ľudová výroba a remeslo, rozvíjajúca estetický cit a hodnoty. Dôležité je nielen sprístupniť znalosti o pracovných technikách a materiáloch, ale i dostatok informácií o pôvode

a použití výrobkov a tiež obrazové ukážky a hotové výrobky. Je potrebné preferovať deťom blízke, zvykoslovne predmety (napr. kraslice).

Realizáciu regionálnej výchovy a výchovu k národnému povedomiu v edukačnom procese ovplyvňujú:

- *osobnosť učiteľa* - jeho záujem o poznanie regiónu, v ktorom pôsobí, zaradovaním znalostí o prírodnom prostredí, histórii a kultúre regiónu do edukačného procesu, jeho entuziazmus a tvorivosť,
- *pozitívna a tvorivá klíma školy* – vzájomná spolupráca učiteľov, pričom obohatením pri vyzdvihovaní elementov poznania regiónu je spolupráca učiteľov, ľudových výrobcov a kultúrno-spoločenských inštitúcií,
- *zámerná orientácia na osobné prežívanie detí* – zabezpečenie bezprostredného kontaktu s realitou,
- *využívanie tvorivých a aktivizujúcich metód a foriem edukácie*. (Porov. Doušková, 2002).

Rovnako dôležité je i využívanie názorných didaktických pomôcok, využitelných v edukačnom procese. Jednou z možností realizácie výchovy je aplikácia regiokultúrnych hračiek. Tie sú charakterizované ako materiálne prostriedky hier, ktorých pôvod možno nájsť v konkrétnych kultúrnych tradíciách, obyčajoch a zvyklostiach určitých sociálnych a etnických skupín, a ktoré sa používali, príp. i dnes používajú v kultúrnych spoločenstvách a odovzdávali sa z generácie na generáciu v rodinách prostredníctvom neformálneho a formálneho vzdelávania (Balážová, Toman, 2002). Využitím týchto hračiek v edukačnom procese s dôrazom na jej informatívne hodnoty možno deti obohatiť o vedomosti o duchovnom bohatstve, estetickom cítení, zručnostiach našich predkov, čím sa im vštepuje prirodzená národná dôstojnosť a hrdosť.

Rodičia i učitelia by si mali uvedomiť svoju veľkú zodpovednosť pri utváraní základov národného povedomia u detí. Mali by využívať všetky možnosti na oživovanie a zachovanie kultúrneho a prírodného bohatstva, materiálneho a duchovného dedičstva a do každodenného života zaradiť i poznávanie svojej miestnej krajiny. Bez poznania regiónu v jeho rozmanitosti, v širokom spektre charakteristických javov, bez poznania jeho histórie, kultúrnych tradícií, prírodného bohatstva, či významných osobností, nie je totiž možné formovať a posilňovať národné povedomie detí.

Literatúra

- BEŇUŠKOVÁ, Z. a kol. 1998. *Tradičná kultúra regiónov Slovenska*. Bratislava : Veda, 1998. ISBN 80-224-0518-3.
- BALÁŽOVÁ, E., TOMAN, M.: *Regiokultúrna hračka v edukácii na 1. stupni ZŠ*. In: Regionálna výchova a škola. Banská Bystrica : UMB, 2002, s. 28-31. ISBN 80-8055-753-5.
- ČELLÁROVÁ, L.: *Postavenie regionálnej výchovy v edukačnom procese*. In: Regionálna výchova a škola. Banská Bystrica : UMB, 2002, s. 12-19. ISBN 80-8055-753-5.
- DOUŠKOVÁ, A.: *Regionálna výchova na 1. stupni ZŠ ako proces rozvíjania postojov*. In: Regionálna výchova a škola. Banská Bystrica : UMB, 2002, s. 35-38. ISBN 80-8055-753-5.
- REVAJOVÁ, E.: *Tradičná ľudová kultúra vo výučbe na základných školách*. In: Výskum a využitie tradícií ľudovej kultúry v miestnych podmienkach. Martin : Matica Slovenská, 1999, s. 55-58. ISBN 80-7090-554-9.

Resumé

Vstup Slovenska do Európskej únie, ale i rozvoj konzumnej spoločnosti a devalvácia kultúrnych hodnôt sú atribútmi, ktoré apelujú na dôležitosť utvárania základov národného povedomia u detí. Na počiatočnom prebúdzaní národného povedomia majú značný vplyv kultúrne hodnoty a osobitosti prostredia, ktoré dieťa bezprostredne obklopujú. Nenahraditeľnú úlohu tu zohráva regionálna výchova.

Summary

All entering the European Union by Slovakia, development of consumer society and devaluation of cultural values are the attributes which appeal to importance of creating national consciousness bases of children. Slovakia can be by right proud of its rich national history and culture and these are worth to ever keep, develop and spread. The initiative awaking of the national consciousness is largely influenced by cultural values and peculiarities of the environment that children are surrounded by. The irreplaceable role of parents and teachers dwells mainly in arousing interest of children in folk traditions, folklore and seeing life of their cities and neighbourhood.

The irreplaceable role in this matter is played by regional education in families and kindergartens. It is important to form a positive attitude of children toward their municipalities, regions, nation and homeland through discovering their local country, its history, culture and traditions as well as natural treasures of their own municipalities. A

positive relationship to natural, historical and cultural values can be formed through discovering them as well as through acquiring national musical, singing, dancing and craft skills. Withal it is important to keep links to the region.

While forming and fixing the national consciousness it is necessary to provide children with information by means of appropriate methods of experience learning where direct experience is possible and it is also important to stimulate their activities. Within didactic activities in the kindergartens it is possible to present local legends and regional folk songs, customs and traditions, plays with singing and motion, regional dances, folk instruments and crafts. Withal one can link verbal, play, locomotive, musical and art displays as well. Implementation of regional education and education toward national consciousness within the education process is influenced by a teacher's personality, climate in a school, intentional orientation at personal experiencing by children as well as using creative and activating methods and forms of education. The same level of importance is ascribed to using visual didactic aids utilizable in the educational process. One of the choices there is also application of regiocultural toys.

Both parents and teachers while creating bases of national consciousness of children should use all opportunities for reviving and keeping the cultural and natural treasures, material and spiritual heritage and to bring discovering local countries by children into everyday life. Without any knowledge of a region in its variety and in a wide spectrum of characteristic phenomena, without any knowledge on its history, cultural traditions, natural treasures or famous personalities, it is impossible to form and strengthen the national consciousness of children.

Kľúčové slová

národné povedomie, regionálna výchova, dieťa predškolského veku

Kontaktná adresa

PaedDr. Miriam Uhrinová, PhD.
Katolícka univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Nám. A. Hlinku 56/1
034 01 Ružomberok
Slovenská republika
e-mail: miriam.uhrinova@fedu.ku.sk

FENOMÉN KREATIVITY V EDUKÁCIÍ DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Phenomenon of creating education of children preschool age

Daniela Valachová

Úvod

Možnosti edukačnej práce učiteľky materskej školy sa neustále vyvíjajú a menia, najmä pod vplyvom nového chápania postavenia dieťaťa v materskej škole. Vychádza sa z humanistickej pozície, že dieťa má všetky predpoklady pozitívneho osobnostného rozvoja, len mu pre takýto rozvoj treba vytvoriť stimulujúce podmienky. Učiteľke materskej školy sa v celkovej pedagogickej oblasti otvárajú možnosti vnášať do edukačného procesu prvky individuálnej tvorivosti vo vzťahu ku konkretizácii cieľov výchovy a vzdelávania, vo výbere metód práce, organizačných foriem práce ale aj vo výbere prostriedkov vo výchovno-vzdelávacom procese v predškolskom zariadení.

V príspevku sa budeme venovať niekoľkým okruhom otázok, ktoré súvisia s tvorivosťou ako fenoménom v edukácii so špecifickým zacielením na edukáciu dieťaťa predškolského veku. Neponúkame konkrétne návody, ale skôr sa snažíme o odbornú a teoretickú diskusiu s možnosťou projektovania do edukácie.

Teórie kreatívnej výchovy

Pojem tvorivosť sa v prirodzenom jazyku spája predovšetkým s činnosťami, ktorých cieľom je transformácia a v tejto súvislosti sa používa na označenie kvality subjektu ktorý transformáciu vykonáva (tvorivý jednotlivec), na označenie procesu, v ktorom sa transformácia uskutočňuje (tvorivá práca), alebo na označenie výsledku transformácie (tvorivý produkt). V psychologickom výskume sa prevažne kladie dôraz na tvorivosť ako kvalitu človeku, v pedagogike je dôraz kladený na rozvoj tejto kvality. Je pritom všeobecne prijímané, že všetky tri aspekty tvorivosti sa musia brať do úvahy.

Tvorivosť – kreativita je slovo odvodené od „create“, čo znamená tvoriť, plodiť. V roku 1950 americký psychológ J.P. Guilford svojou prednáškou na tému tvorivosť podnietil psychológov skúmať túto oblasť ľudského intelektu. Ďalší americký psychológ, ktorého možno považovať za významného bádateľa v tejto oblasti je E.P. Torrance, ktorý definuje kreativitu „ako proces, ktorého zložkami sú jednak medzery v poznaní, jednak citlivosť na prvky, ktoré v poznaní chýbajú, ďalej na disharmóniu, odhaľovanie problémov a hľadanie nových, originálnych postupov riešenia a konečne, na komunikáciu získaných výsledkov“. (Ďurič, L. a kol.: 1988)

Tvorivosť je zložitý proces. Bean, R. uvádza že „tvorivosť je proces, ktorým jedinec vyjadruje svoju základnú podstatu prostredníctvom určitej formy alebo média takým spôsobom, ktorý v ňom vyvoláva pocit uspokojenia, proces, ktorý vyústi v produkt, ktorý o tejto osobe, teda o svojom pôvodcovi niečo hovorí ostatným“. (Bean, R. 1995)

Ďalšími autormi, ktorí sa vyjadrujú k pojmu kreativity sú Kirst, V a Diekmeyer, U., títo hovoria, že „každý človek je kreatívny, len je potreba odvahy a určitý prehľad o možnostiach, ako kreativitu rozvíjať. Každodenný zhon, zvyky a tisíce predsudkov kreativitu potláčajú. Byť kreatívny znamená vyrovnávať sa s aspektom, možnosťami zajtrajška a dneška. Kreativita nie sú vzdušné zámky, je to produktívne zvládanie konkrétnych úloh. Len kreatívny prístup k riešeniu problému môže byť úspešný. Kreativitu je možné nacvičiť, rovnako ako odvahy k nej a schopnosť využívať každú príležitosť k jej rozvíjaniu“. (Kirst, W. – Diekmeyer, U.: 1998)

Tvorivosť je výzvou na prežitie produktívneho, kvalitného života. Uvedomenia si, že je viac byť, ako mať. Netýka sa to iba práce, ale aj umenia a voľného času. Dá sa aj tvorivo relaxovať. Tvorivosť provokuje a motivuje k poznaniu.

Hlavsa, J. uvádza definíciu tvorivosti nasledovne: „Tvorivosť, to sú kvalitatívne zmeny v subjekto-objektových vzťahoch, pri ktorých syntézou vonkajších vplyvov a vnútorných stavov dochádza k alternácii subjektu, prostredníctvom intenzívnej a špeciálnej činnosti a k vývinu kreatívnych situácií a produktov, ktoré sú nové, progresívne, hodnotné, užitočné, pravdivé a komunikovateľné, čo spätne formuje vlastnosti subjektu“. (Hlavsa, J. a kol.: 1985)

M. Zelina tvorivosť vymedzuje takto: „Tvorivosť je taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet a vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty“, (Zelina, M.: 1994)

Aby bolo možné rozvíjať tvorivosť človeka, je potrebné vedieť, aké psychické procesy sa odohrávajú v psychike človeka pri tvorivom procese, ktoré činitele sú pre tvorivosť rozhodujúce.

Existuje niekoľko teórií kreativity.

Podľa **psychoanalytických teórií** sa blokovaný pohlavný pud presúva (sublimuje) so psychických operácií, najmä do fantázie a jej zhmotnenie v podobe umeleckého diela prináša umelcovi náhradné uspokojenie.

Podľa **humanistických teórií** je tvorivosť predpokladom a výsledkom sebaaktualizácie, sebarealizácie človeka, jeho plného fungovania. C. R. Rogers (1995,)

hovorí, že tvorivosť je vrcholným prejavom ľudskej osobnosti, výrazom vrodenej tendencie k sebaaktualizácii a sebarealizácii. Je spojená s potrebou slobody a samostatnosti človeka, ktorého právom je ísť svojou vlastnou životnou cestou a objavovať na nej vlastný význam. Zástancom tejto teórie je aj A. H. Maslow, ktorý hovorí, že sebaaktualizujúca tvorivosť kladie dôraz v prvom rade na osobnosť, nie na výkon, a tento výkon považuje za vedľajší jav osobnosti, teda vzhľadom na ňu sekundárny. Zdôrazňuje charakterové kvality ako priamosť, odvaha, sloboda, spontánnosť, jasnosť, integrácia, sebaaprijatie.

Kognitívne teórie tvorivosti – americký psychológ J. P. Guilford vyslovil a verifikoval hypotézu, že *tvorivosť nie je totožná s inteligenciou* (meranou IQ testmi). Tvorivé schopnosti sa stanú jasnejšími a zmysluplnejšími, keď sa porovnávajú s inými schopnosťami a keď sa zistia vzťahy medzi nimi. Guilford vytvoril trojrozmerný model štruktúry intelektu, ktorého podstatu tvorí triedenie testov intelektových schopností podľa obsahov operácií a produktov.

Obsahy – predstavujú vstup informácií do systému intelektu a Guilford rozoznáva 4 druhy obsahov:

figurálne – informácie sú v konkrétnej forme a postihujú veľkosť, tvar, farba, štruktúru predmetu a smerujú k vizuálnym vnemom,

symbolické – informácie sú vyjadrené symbolmi, znakmi,

sémantické – informácie v podobe slovného významu – slovná komunikácia,

behaviorálne – nonverbálne informácie v medziľudských vzťahoch vyjadrujúce postoje, potreby, túžby, nálady, zámery.

Operácie – slúžia na spracovanie vstupu informácií na výstup. Guilford rozoznáva 5 typov intelektuálnej aktivity:

poznávanie – ide o pochopenie vnímaných informácií,

pamäť – uchovanie toho, čo si človek osvojil a objavil,

divergentné myslenie – generovanie informácií zo vstupnej informácie, pričom dôraz je kladený na množstvo a rôznosť výstupov z jedného zdroja,

konvergentné myslenie – generovanie informácií zo vstupnej informácie pričom dôraz sa kladie na jediný výstup,

hodnotenie – rozhodovanie o správnosti, vhodnosti, adekvátnosti toho, čo subjekt pozná, pamätá si, vytvorí v produktívnom myslení, konvergentnom a divergentnom.

Produkty – vstupné informácie zo systému intelektu po spracovaní vstupných

informácií pomocou intelektových operácií, produktov. Guilford určil 6 typov – jednotky, triedy, vzťahy, systémy, transformácie, implikácie,

Sociálne – psychologické teórie tvorivosti sa sústreďujú na hľadanie podmienok ktoré podporujú alebo brzdia tvorivý proces. Základné východisko týchto teórií spočíva v tom, že tvorivosť ako osobnostný predpoklad je v spoločnosti prítomný v d'aleko väčšej miere ako to spoločnosť dokáže využiť. A tak rozhodujúcim činiteľom je tvorivá atmosféra, ktorá je utváraná sociálnou makro, mezo i mikroklimou na pracovisku, alebo v procese.

Teórie tvorivej osobnosti sa zameriavajú na zisťovanie osobnostných črtí ľudí, ktorých nezávislí posudzovatelia považujú za tvorivých na základe produktov ich činnosti. Tvorivú osobnosť robí tvorivou komplexnosť, teda zrelosť osobnosti, ktorá predstavuje samu seba. Je to tendencia myslieť a konať viac a lepšie ako ostatní.

Veľa času a úsilia sa v pedagogike aj v edukácii venovalo snahe nájsť tu najlepšiu cestu k rozvoju tvorivosti, nájsť tu najlepšiu teóriu tvorivosti. Potvrdilo sa, že tvorivosť je interakciou niekoľkých faktorov: faktorov biologických, psychických, sociálnych a edukačných. Biologické faktory nie je možné priamo ovplyvniť, faktory psychické a sociálne sa stávajú cieľom priamej intervencie, predmetom pedagogického záujmu. Avšak sú predovšetkým edukačnými faktormi, ktoré sú v kompetencii pedagóga a jeho prostredníctvom je možné pôsobiť aj na faktory ostatné.

Kreativita a jej skúmanie

V 20. storočí sa rozbieha skúmanie tvorivosti v psychológii, ktorá postupuje od jednoduchších, experimentálne zvládnuteľných procesov (vnímanie, pamäť, pozornosť) k vyšším (myslenie, osobnosť, sociálne vzťahy). Za najvhodnejšie sa pokladalo skúmať tvorivosť na psychologicky výraznom materiáli – eminentných osobách.

Iným metodickým prístupom bola identifikácia niektorých zložiek tvorivosti pri skúmaní inteligencie. Ďalším významným smerom boli experimenty využívané pri riešení problémov a myslenia, iný prístup k tvorivosti reprezentovali výskumy tvorivého procesu a osobnosti. J. Hlavsa (1985) ďalej uvádza metódy laboratórneho pozorovania tvorivého procesu Eidhovea a Vinake. Pozorovanými boli umelci, básnici alebo maliari, ktorých požiadali, aby vytvorili umelecké dielo na umelecký podnet. Zachytávali vyjadrenia, ktoré sa vyskytli počas procesu skúmania.

Súbežne s uvedenými metódami vznikli v tomto storočí špecifické prostriedky diagnostikujúce originalitu, imagináciu, vedecké myslenie. Simpson inicioval vytvorenie

špeciálnych testov na kreatívnu imagináciu a to z dôvodu opomenutia tejto vlastnosti v doterajších inteligenčných testoch. Tri testy na imagináciu nakoniec vytvorila Andrewsová. Merala v nich originalitu na vizuálne podnety.

Metódy rozvíjania tvorivosti v materskej škole

Rozvíjanie tvorivosti tvorí celý komplex postupov, metód a stratégií. Pri rozvíjaní tvorivosti ide o to, aby sa pri činnostiach s deťmi odbúrало ustrnulé tradičné myslenie, ktoré je potrebné nahradiť otvoreným, novým myslením. Je potrebné sa zamerať na to, aby sa deti otvorili, uvoľnili, zároveň aby vymýšľali a tvorili čo najviac neobvyklých, užitočných nápadov, riešení, produktov. Pritom všetkom má veľký význam fantázia, humor, odvaha, dôvera a usilovnosť.

Povinnosťou učiteľa je všímať si, u ktorých detí sa prejavuje fluencia (schopnosť produkovať množstvo nápadov, myšlienok na daný problém, podnet), flexibilita (rozmanitosť nápadov a riešení), originalita (schopnosť tvoriť nové idey) a elaborácia (schopnosť rozpracovať nápady). Ide o deti, ktoré v niektorej činnosti vynikajú nad svojimi rovesníkmi svojráznosťou, vynaliezavosťou a nápaditosťou. V myslení prejavujú originalitu, majú túžbu objavovať, dobrú predstavivosť, pozorovaciu schopnosť a manuálnu zručnosť. Sústavne sa pýtajú „ako“ a „prečo“.

Pri využívaní metód rozvoja tvorivosti je potrebné nechať deti slobodne pracovať, hrať sa s pocitmi, myšlienkami a nápadmi. Aj menej šikovné dieťa môže zažiť pocit radosti a uspokojenia zo svojej tvorivej práce, z tvorivého rozprávania, kreslenia, pohybu.

Základnou metódou rozvíjania tvorivosti je tvorba tvorivých úloh, ktorá si vyžaduje vnášať do výchovno-vzdelávacieho procesu prekvapivosť a prezentovať úkazy, ktoré nie sú v súlade s očakávaním. U detí treba vyvolávať pochybnosti, nechať ich robiť odhady, vytvárať kognitívnu neistotu, problém, ktorý môže mať viac riešení. Požiadavkou pre tvorivého učiteľa je, aby vnímal svet okolo seba všetkými zmyslami, ba aj takými „zmyslami“ ako sú srdce a rozum.

Kladenie otázok patrí podľa viacerých autorov (Hlavsu, 1984) k najdôležitejším aktivitám detí. Malé dieťa získava informácie o svete tým, že sa pýta a vyžaduje odpoveď, čím sa podporuje jeho zvedavosť, formujú sa prvé postoje dieťaťa k sebe, ľuďom ale aj tvorivosti.

Rozvíjanie tvorivosti

Učiteľ môže rozvíjať tvorivosť v každodennej činnosti s deťmi. Tvorivosť, tvorivé myslenie sa rozvíjajú špeciálnymi programami rozvoja tvorivosti, ktoré zasahujú

jednotlivé funkcie, ktoré sa realizujú v konkrétnej tvorivej činnosti.

V edukačnom procese existuje niekoľko rôznych prístupov zvyšovania tvorivosti. Rozhodli sme sa uviesť dva základné prístupy:

rozvíjanie tvorivosti prostredníctvom špeciálnych programov na báze prioritného rozvíjania tvorivosti ako psychickej funkcie a to čo na najrozmanitejšom obsahu (v materskej škole sa rozvíja tvorivosť podľa tohoto prístupu),

druhý prístup je rozvíjanie tvorivosti v konkrétnych činnostiach s deťmi.

Rozvíjanie kreativity môžeme rozdeliť do dvoch oblastí (Zelina, 1994):

- rozvíjanie tvorivého myslenia

rozvíjanie charakteristík a vlastností osobnosti, ktoré podporujú tvorivosť

Rozvíjanie tvorivého myslenia – v oblasti myslenia možno tvorivosť rozvíjať niekoľkými prístupmi:

Rozvíjanie konvergentného myslenia – konvergentné úlohy, cvičenia, problémy na prejavenie myslenia u dieťaťa,

Divergentné úlohy – ktoré sa vyznačujú tvorbou alternatív, rozličných možností, hypotéz, hľadání,

Metodické postupy využívajúce heuristiku – obsahujú konvergentné aj divergentné úlohy, ale rozvíjajú aj hodnotenie, metódy experimentovania, zahŕňajú prácu s informáciami.

Konvergentné, divergentné a hodnotiace myslenie, tvorivé riešenie problémov a heuristika tvoria základ metodiky pre rozvoj kreativity.

Konvergentné myslenie – je také, ktoré smeruje od daných východísk k jednej správnej odpovedi. Je to zbiehavé myslenie, kde sa logicky a algoritmicky postupuje ku správne mu záveru. Logické myslenie zahŕňa procesy analýzy, syntézy, dedukcie, indukcie, zovšeobecňovania, vyvodzovania.

Konvergentné úlohy vyžadujú mentálne, myšlienkové procesy, ktoré využívajú a formujú vnímanie, rozlišovanie, poznávanie vecí, pamäť, analýzu, syntézu, indukciu a dedukciu na úrovni konkrétnych vzťahov, aplikáciu – použitie poučky, informácie, poznatky v bezprostrednej situácii.

Divergentné myslenie – ide o riešenie problémov viacerými spôsobmi. Myslenie nevedie k jednej správnej odpovedi, je to rozbiehavé myslenie. Rozvíjajú sa aj iné psychické funkcie. Týmto myslením sa cvičí ideačná plynulosť, bohatosť asociácií, fantázia, obrazotvornosť, imaginácia. Divergentné myslenie je vždy tvorivé, pokiaľ jeho

produkt je hodnotný, akceptabilný.

V metodike rozvíjania tvorivého myslenia sa okrem množstva nápadov vyžaduje premenlivosť, variabilita, presnosť. Rozvíja sa pružnosť myslenia, flexibilita, originalita. Pre učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese je dôležité, aby dával deťom čo najviac divergentných úloh, nechať ich aj vymýšľať, hľadať, hrať sa s myšlienkami, predstavami. Preto je potrebné pre pedagóga neustále štúdium, informácie, nápady, hľadanie, prijímanie, neustále učenie.

Sú tri oblasti zvyšovania tvorivosti:

Konvergentná oblasť, ktorá zahŕňa anitrigidné, antidogmatické cvičenia, úlohy, objavujúce vyučovanie a učenie, problémové vyučovanie,

Divergentná oblasť zahŕňa rozvíjanie tvorivého vnímania, videnia sveta, problému, výcvik fantázie, imaginácie, obrazotvornosti, predstavivosti, intuície, zlepšenie plynulosti, rozmanitosti, originality riešenia, výcvik v používaní analógií a asociácií,

Oblasť tvorivého riešenia problémov zahŕňa heuristické postupy, schémy, brainstorming, informatívnu heuristiku, kde napomáhajú počítače a elektronická informatika.

Rozvíjanie tvorivého vnímania sveta

Rozvíjanie vnímania začína pociťovaním. Pri rozvíjaní tvorivosti môžeme zlepšovať pociťovanie, najmä citlivosť pociťovania, rozvíjať a zdokonaľovať vnímanie, najmä sústredenie, zameranie vnímania na významné podnety a problémy. Zvyšujeme aktivitu vnímania, a to tak, že sa usilujeme do vnímania zapojiť čo najviac zmyslových orgánov. Vo výchovno-vzdelávacom procese sa realizuje plánovité a cieľavedomé vnímanie, čo nazývame pozorovaním. Uvedieme len všeobecnú charakteristiku pozorovania:

- preskúmať pozorovaný súbor a inventarizovať jednotlivé časti,
- inventarizované časti analyzujeme, čím vytvoríme množstvo podtém,
- zisťujeme v akom vzťahu sú medzi sebou jednotlivé detaily,
- necháme deti experimentovať,
- všímame si ich postrehy, zaujímavé súvislosti,
- zhodnotíme pozorovanie.

Dôležitá je komparácia, pri ktorej si uvedomujeme podstatné znaky skúmaného javu. Môžeme skúmať vzájomné vzťahy, môžeme triediť (podľa vlastných zvolených kritérií, pomocou daných kritérií), hľadanie analógií (podobnosť znakov).

Rozvíjanie predstavivosti, fantázie, imaginácie

Predstava je názorný obraz predmetov a javov, ktoré v danom momente nevnímame. Pri rozvíjaní fantázie detí treba začať už od najútlejšieho veku, pretože fantázia má širší vplyv, ktorá umožňuje dieťaťu tvorivejšie vnímať, vidieť svet, lepšie tvoriť asociácie, alternatívy pri riešení problémov.

Fantáziu možno rozvíjať cvičeniami, v ktorých požadujeme od detí vymyslieť niečo nové, alebo nájsť novú súvislosť, premyslieť inak situáciu, príhodu. Existujú v pedagogike metódy, prostredníctvom ktorých je možné tvorivosť nielen merať, ale zároveň aj rozvíjať.

Rozvíjanie plynulosti, rozmanitosti a originality

Táto oblasť je veľmi dôležitá, pretože tvorí prechod od tvorivého vnímania a fantázie k tvorivému riešeniu problémov.

Základnými procesmi tvorivého myslenia sú fluencia (vytvorenie čo najviac nápadov, myšlienok na daný problém. Známy americký psychológ J. P. Guilford rozlišuje fluenciu verbálnu, figurálnu, symbolickú, pohybovú-behaviorálnu), flexibilita (rozmanitosť nápadov, riešení, prejavuje sa v oblasti slovnej, symbolickej, figurálnej a v konaní), originalita (novosť, zvláštnosť, neobvyklosť výskytu nápadu medzi deťmi).

Tieto základné procesy si vyžadujú od detí produkovať čo najviac najrozmanitejších a najoriginálnejších nápadov. Preto je dôležité vo výchovno-vzdelávacom procese detí nabádať, aby produkovali aj nezvyčajné, fantastické nápady. Je veľmi dôležité dať deťom dostatok času na riešenie úloh a oceniť ich tvorbu a nechať ich hodnotiť svoje vlastné nápady, riešenia, myšlienky.

Rozvíjanie tvorivého riešenia problémov

Rozvíjanie tvorivého riešenia problému využíva fantáziu, imagináciu, predstavivosť, fluenciu, flexibilitu a originalitu. Uplatňuje sa tu tvorivé divergentné myslenie v riešení praktických problémov. Pri riešení problému je potrebné vymýšľať, tvoriť a hľadať nové riešenia – hovoríme o heuristických postupoch a heuristike. Heuristiky sú metódy, popisy činností a postupu, pri ktorých je potrebné riešiť tvorivé úlohy. Uplatňuje sa divergentné myslenie. Heuristika predstavuje technológiu riešenia, všeobecné princípy riešenia problému. V materskej škole sa postupne rozvíjajú základné kroky riešenia problémov.

Rozvíjanie vlastností osobnosti pre rozvoj tvorivosti

Už sme naznačili, že človek keď chce byť skutočne ucelenou osobnosťou, vysoko citlivou, vnímavou k sebe a svetu, musí niečo pre to urobiť. Preto je nevyhnutné systematicky zlepšovať:

vlastnosti osobnosti prospešné pre tvorivosť – motiváciu, autoreguláciu, city, ktoré podporujú tvorivý štýl života a tvorivé prejavy dieťaťa, sociálnu atmosféru, vzťahy, interakčné a riadiace procesy, ktoré tvorivosť nielen podporujú, ale ju aj vyžadujú, stimulujú a vyvolávajú, čo práve učitelia materských škôl môžu efektívne urobiť, pokiaľ poznajú teóriu zlepšovania tvorivosti detí aj seba.

Základné osobnostné charakteristiky podporujúce tvorivosť:

Zvedavosť – túžba vedieť, poznať, hrať sa s myšlienkami a rozličnými spôsobmi ich provokovať. Skúmať, inklinovať k niečomu, ochota a neúnavnosť pýtať sa. Je to prirodzená vlastnosť detí, ktorú je potrebné podporovať, podnecovať. Používame heuristickú metódu DITOR.

Smelosť, odvaha – ide o tvrdohlavosť pri presadzovaní nápadu, odvážne konať, byť odlišný od iných, vystavovanie sa nebezpečenstvu zlyhania, chýb, neúspechu alebo kritiky. Vo výchovno-vzdelávacej činnosti stavíme deti pred úlohy, ktoré môžu byť zo začiatku ľahké a po ich úspešnom splnení postupujeme so získanou odvahou dieťaťa k úlohám ťažším.

Samostatnosť – ide o samostatné rozhodovanie, myslenie. Tu podporujeme u detí zodpovednosť a autenticnosť, čo sú dôležité atribúty tvorivej osobnosti. Deti učíme samo seba vnímať, posilňujeme sebadôveru.

Predstavivosť – schopnosť snívať vo svete fantázie, vytvárať si predstavy vecí, ktoré sme ešte nikdy nevideli, ktoré sa bežne vidieť nedajú. Je to sila intuitívne pochopiť, cítiť niečo, čo sme doteraz nepoznali.

Motivácia – najdôležitejšia oblasť osobností človeka. V psychológii je motivácia definovaná ako „podnet, ktorý sa zakladá na potrebe niečo robiť, aby sa uspokojila potreba. Motívy sú v podstate vnútorné pohnútky k istej činnosti“ (Ďurič, L., 1991). Motivácia môže byť vnútorná - je to stav, ktorý „núti“ jedinca niečo robiť pre vlastné uspokojenie a vlastný zážitok. Má veľkú hodnotu. Vonkajšia motivácia, niekedy sa jej hovorí tiež stimulácia je stav, keď jedinec niečo robí pod vplyvom vonkajších činiteľov.

Tvoriví ľudia sú vnútorne viac motivovaní vlastnými túžbami, záujmami a potrebami. Výrazne prevláda motív úspechu a experimentovania nad motívom neúspechu. Tvorivejšie deti sú v porovnaní s menej tvorivými spontánnejšie, hravejšie, prejavujú väčší zmysel pre dobrodružstvo, experimentovanie, hľadanie. V nejasných situáciách majú väčšiu predstavivosť.

Motivácia je najdôležitejší predpoklad pre vyučovanie, pre vytvorenie plodného vzťahu

medzi učiteľom a dieťaťom. Dobrý učiteľ by mal motiváciu pri svojej výchovno-vzdelávacej činnosti s deťmi využívať a tým viesť deti k tvorivosti. Tradičná pedagogika pri otázke motivovania dieťaťa k niečomu stavala hlavne na hodnotení. Pozitívne hodnotiť dieťa vedie k opakovaniu určitej reakcie. Negatívne hodnotenie odradí dieťa od toho, aby niečo nežiaduce robilo. Najprirodzenejšou cestou, ako vzbudiť záujem dieťaťa, ako vzbudiť chuť niečo robiť, neskôršie učiť sa a sebazdokonaľovať, je dávať mu dobre premyslené úlohy. V konečnom dôsledku chuť a záujem o pozitívne činnosti možno vzbudiť dobre formulovanými úlohami.

Hrou ku kreativite a kreatívnemu mysleniu

Každý človek sa prejavuje v činnosti, či už pracuje, učí sa alebo sa hrá. V nich uplatňuje a rozvíja svoje psychické funkcie. Najprirodzenejšia je hra v období detstva, čo však neznamená, že už v dospelosti nie je aktuálna.

V súčasnosti dochádza k rozvoju nových názorov na hru a hrovú činnosť. Je to podmienené zmenami v názoroch na potreby dieťaťa, jeho rozvoj a výchovu. Cieľom je zbaviť školu donucovania a premeniť ju na školu radostnú, tvorivú a činnú.

Hra je dôležitým edukačným prostriedkom – základná a najprirodzenejšia činnosť dieťaťa predškolského veku. Jej obsah vychádza z reálneho života, symbolickosť podporuje rozumový vývoj. V hre dieťa uplatňuje poznatky, ktoré získalo na základe zmyslového poznávania skutočnosti, na základe myslenia. Hra umožňuje učenie, ktorého základom je poznávanie, objavovanie, skúmanie.

Hra rozvíja dieťa z hľadiska zdravotného, výchovného, estetického, vzdelávacieho a emocionálneho. G. Šimová a J. Dargová (2001) zaradili k týmto hľadáiskám hľadisko tvorivosti (kreativity) - „hru považujeme za prostriedok stimulujúci tvorivosť. Hra totiž núti dieťa riešiť vzniknuté problémy, a tak podporuje rozvoj divergentného myslenia. V tomto prípade považujeme tvorivosť za primárny cieľ výchovy. Správanie dieťaťa pri hre závisí od jeho výchovy, od jeho individualizmu ale i sociálneho cítenia. Hra je odobrením iniciatívy dieťaťa, jeho výmyslov, umeleckých prejavov samostatnosti, speje k stretávaniu, konaniu a poznávaniu. Dieťa sa v hre nepredstavuje len v zdanlivom prejave, ale v podobe reálnej, činnostnej. V takomto prejave chápeme hranie sa ako jednotnú stratégiu stimulácie najvyšších kognitívnych funkcií dieťaťa, akou je tvorivosť.“

Záver

V materskej škole nám ide teda predovšetkým o polozenie základov divergentného myslenia, základov používania fantázie, obrazotvornosti, imaginácie. Je preukázané, že

kreatívne hry uspokojujú a rozvíjajú množstvo ľudských potrieb – senzorické a kognitívne potreby, potrebu sebauplatňovania, experimentovania, sebauplatnenia, potrebu patriť k nejakej skupine, mať istú sociálnu rolu.

Literatúra

- BEAN, R. 1999. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1999.
- ĎURIČ, L. a kol. 1988. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: SPN, 1988.
- GOLEMAN, D. 1997. *Emoční inteligence*. Praha: Portál, 1997.
- HLAVSA, J. 1985. *Psychologické základy teórie tvorby*. Praha: SPN, 1985.
- KIRST, W. – DIEKMEYER, U. 1998. *Tréning tvorivosti*. Praha: Portál, 1998.
- KIM, S. H. 1993. *Podstata tvorivosti*. Bratislava: Open Windows, 1993.
- MASLOW, A. H. 2000. *Ku psychológii bytia*. Persona, 2000.
- ROGERS, C. R. 1995. *Ako byť sám sebou*. Bratislava: IRIS, 1995.
- ŠIMOVÁ, G. - DARGOVÁ, J. 2001. *Tvorivé dieťa predškolského veku*. Prešov: Rokus, 2001.
- ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1994.

Resumé

Príspevok má ambíciu poskytnúť niekoľko myšlienok k fenoménu kreativity so špecifickým zacielením na edukáciu detí v predškolskom veku. Neponúkame konkrétne návody, ale skôr sa snažíme o odbornú a teoretickú diskusiu s možnosťou projektovania do edukácie. Okrem toho prezentujeme niekoľko spôsobov a metód na podporu a stimuláciu kreativity.

Summary

This article have an ambition to give some ideas to the phenomenon of the creativity with a special aim at the pre-school age children. We don't offer concrete manuals, but we try for professional and theoretically discussion with opportunity project to the education. Except that we present several ways and methods in support and stimulation the creativity

Kľúčové slová

kreativita, teórie kreativity, edukácia, dieťa predškolského veku

Kontaktná adresa

Doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarnej výchovy
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
e-mail: valachova@fedu.uniba.sk

ROZPRÁVKA AKO PROSTRIEDOK PRE UTVÁRANIE HODNÔT U RÓMSKEHO DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

A fairy tale as a means of creating values of a Romany child in the preschool age

Mária Vargová

„Nejpřednější stráž lidského pokolení v kolíbce jest.“

J. A. Komenský

Od útleho detstva rozprávka sprevádza rómske dieťa až po dospelosť. Patrí medzi prvé literárne žánre, s ktorými sa rómske dieťa predškolského veku stretáva. Rozprávkou sa snažíme rómske dieťa predškolského veku vychovávať.

Jedným z charakteristických znakov rozprávok je „ich schopnosť zaradiť do vzájomných súvislostí celý rad obyčajných javov a pojmov, bytostí alebo predmetov a hyperbolizovať ich do tej miery, že sa stavajú v ich kontexte neobyčajnými a nadprirodzenými.“ (Zigová, E., Obert V., 1983, s. 72).

Dieťa si ani tak nevyberá podľa protikladu správny – nesprávny (dobrý – zlý), skôr podľa toho, kto vzbudí u neho sympatiu a kto antipatiu. O čo jednoduchšia a priamejšia je dobrá postava, o to ľahšie napadne dieťaťu identifikovať sa s ňou a odmietnuť inú zlú postavu. Dieťa sa neidentifikuje s kladným hrdinom preto, že je dobrý, ale preto, že je hlboko pozitívne oslovené jeho bytím. Dieťa sa nepýta: „*Chcelo by som byť dobré?*“, ale: „*Komu by som sa chcelo podobáť?*“ O to rozhodne dieťa tým, že sa úplne identifikuje s nejakou postavou. Ak je rozprávková postava dobrá, tak sa dieťa rozhodne, že bude dobré. (Bettlheim, B., 1990). V tomto smere rozprávka pozitívne ovplyvňuje rómskeho žiaka. Preto je potrebné využívať čítanie rozprávok so skrytými motívmi správania sa, konania dobrých skutkov.

„Do rozprávok vložilo ľudstvo veľa svojej životnej skúsenosti. Počúvaním rozprávok si môžu deti osvojiť postoj k rozličným hodnotám ako sú práca, bohatstvo, šťastie, láska. Spoznávajú základy ľudovej filozofie, pre ktorú sú typické hlboká viera v spravodlivosť, presvedčenie o nemohúcnosti zla, istota, že dobro nakoniec zvíťazí.“ (Šalátová, 2007, s. 7).

„Autori rozprávok si uvedomujú, že veľkú časť komunikačného univerza detí tvoria práve vedomosti a zážitky zo sveta rozprávok, že aj mnohé mravné kategórie si deti fixujú práve ich prostredníctvom.“ (Noge, 1978). Dieťa predškolského veku je závislé na

rozprávke.

Z hľadiska výchovných hodnôt Červenka (1960), Zigová a Obert (1983) a tiež (Šalátová, 2007) rozlišujú štyri typy rozprávok. Prvým typom sú rozprávky, ktorých zmyslom je ukázať na nevyhnutné víťazstva človeka spravodlivého, statočného, poctivého, dobrého hrdinu, ktorý dodrží slovo, nedá ublížiť slabšiemu a dbá na všetky podmienky a dohody (Zlatovláska, Popoluška). Druhý typ rozprávok tvoria texty s priamym výchovným zameraním, so záporným hrdinom, ktorý je nestatočný, klame, je neopatrný, ubližuje svojim blíznym, nedodržuje podmienky, je neposlušný, nenásytný a závistlivý (O kohútikovi a sliepočke, o kozliatkach). Tretím typom sú rozprávky, v ktorých víťazí hrdina svojou šikovnosťou a prirodzeným nadaním. Často v týchto rozprávkach víťazí ľudový hrdina nad pánskymi úradníkmi (O troch grošoch). Vo štvrtom type rozprávok sa dieťa veľa dozvedá o živote i o filozofii, že pravda a spravodlivosť napokon zvíťazia (Dlhý, Široký a Bystrozraký, o statočnom kováčovi). Tento posledný typ nemá výraznú výchovnú tendenciu, ale môžu pobaviť. Rómske dieťa predškolského veku sa v tomto type rozprávok dozvedá veľa o filozofii života, o tom, že dobro, spravodlivosť a pravda nakoniec zvíťazia.

K tomuto predposlednému typu môžeme zaradiť aj rómske rozprávky, ktorých súčasťou v každodennom živote je zväčša aj Boh. Rómovia ho v rozprávkach berú ako dobrého priateľa, ktorý im je nápomocný v každodennom živote. Rómska rozprávka je svedectvom duchovného bohatstva ľudu.

Rómske rozprávky vznikali ako odozva na život Rómov. Hovorila o jednoduchosti života Rómov, spätosti s prírodou v ktorej žili i žijú, túžbe po spravodlivosti. Rozprávali pri narodení dieťaťa, veštili nimi šťastie a dlhý život, slobodu a lásku, ale aj smrť. V rómskej rozprávke sa jasne oddeľuje dobro od zla, faloš a pretváрка od úprimnosti, lenivosť od usilovnosti. Základom je personifikácia.

Pre rómske dieťa predškolského veku je potrebné striedať nielen rozprávky majoritnej spoločnosti ale zaradzovať aj rozprávky minoritnej spoločnosti. Dieťaťu je hrdina bližší.

Z našich známych spisovateľov, ktorí pozdvihli rómsku rozprávku môžeme spomenúť Elenu Lackovu, Milenu Hübschmanovu, Dezidera Bangu, Jána Berkyho a iných.

„Deti, ktorým sa rozpráva rozprávka sa okamžite s dejom identifikujú a svojim citom príbeh prežívajú vcelku naivne.“ Napríklad keď im rozprávame o malom škaredom

káčatku, tak všetky deti, ktoré majú komplexy menejcennosti, dúfajú že i z nich vyrastie krásna labuť. (Franz, 1998, s.51). Pri počúvaní rozprávky sa dieťa citovo angažuje. Prežíva radosť i smútok, zapáli sa spravodlivým hnevom nad krivdou a krutosťou. (Obert, 1998).

V edukácii je potreba rozprávkových aktivít odôvodnená pozitívnym vplyvom rozprávok na mravný vývin dieťaťa. (Šalátová, 2007, s. 11).

Pri utváraní hodnôt rómskych detí predškolského veku je potrebné stanoviť si hlavné kľúčové hodnoty, pretože nemôžeme rozvíjať iba jednu hodnotu a na ostatné zabúdať. Je dôležitá rovnocennosť medzi stanovenými hodnotami.

Výchovou sa snažíme pomôcť rómskemu dieťaťu nájsť zmysel svojho života. Čím viac bude poznať seba a bude sa chápať samé, tak bude lepšie chápať aj druhých a v konečnom dôsledku nadväzovať s nimi uspokojujúce a zmysluplné vzťahy. Tento zmysel nachádza rómske dieťa v rozprávkach. (Bettlheim, B., 1990).

Literatúra

BETTLHEIM, B. 1990. *Kinder brauchen Märchen*. Stuttgart : Deutch Verlags – Anstalt, 1990.

ČERVENKA, J. 1960. *Pohádka a výchova dítěte. O pohádkach*. Praha : Státní nakladatelství dětské knihy, 1960.

FRANZ, M. 1998. *Psychologický výklad pohádek*. Praha : Portál, 1998.

Kol. autorov: Paramisa. 1992. *Antológia rómskej rozprávky*. Bratislava : GOLDPRESS. 1992.

KOMENSKÝ, J. A. 1992. *Informatorium školy mateřské*. Praha : Kalich, 1992.

NOGE, J.: *Literatúra ako hra*. In : Zborník Literatúra pre predškolský vek a jej využitie v materských školách. Bratislava : Mladé letá, 1978, s. 12-19.

OBERT, V. 1998. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Bratislava : Litera, 1998.

ŠALÁTOVÁ, K.: *Vplyv rozprávky na mravný vývin dieťaťa*. In : Naša škola, roč. X, február 2007, č. 6, s. 6-11.

ZIGOVÁ, E. – OBERT, V. 1983. *Literatúra pre deti a mládež s metodikou*. Bratislava : SPN, 1983.

Resumé

Rozprávka sprevádza rómske dieťa od detstva až po dospelosť. Rómske dieťaťa rozprávka postupne pripravuje na život v dospelosti. Rozprávka patrí medzi prvé literárne žánre, s ktorými sa rómske dieťa predškolského veku stretáva.

Z hľadiska výchovných hodnôt boli prezentované štyri typy rozprávok. V prvom type nevyhnutnosť víťazstva človeka spravodlivého, statočného, poctivého, dobrého hrdinu, ktorý nedá ublížiť slabšiemu. Druhý typ rozprávok tvoria texty s priamym výchovným zameraním, so záporným hrdinom, ktorý je nestatočný a ubližuje svojim blízkym. Tretí typ tvoria rozprávky, v ktorých víťazí hrdina svojou šikovnosťou. Často v tomto type hrdina víťazí svojou šikovnosťou nad pánmi. V štvrtom type sa dieťa dozvedá o živote i o filozofii, že pravda a spravodlivosť nakoniec zvíťazia. K tretiemu a štvrtému typu boli priradené aj rómske rozprávky.

Rómska rozprávka je svedectvom duchovného bohatstva ľudu. Vznikali ako odozva na život Rómov. V rómskej rozprávke sa jasne oddeľuje dobro od zla, faloš a pretváрка od úprimnosti, lenivosť od usilovnosti.

Pre rómske dieťa predškolského veku je potrebné striedať nielen rozprávky majoritnej spoločnosti, ale zaradzovať aj rozprávky minoritnej spoločnosti. Dieťaťu je rómsky hrdina bližší.

Pri utváraní hodnôt u rómskeho dieťaťa predškolského veku je potrebné si najprv stanoviť kľúčové hodnoty a rovnocenne ich rozvíjať. Nie je správne ak vyvyšujeme jednu hodnotu pred druhou. Mali by sme sa snažiť o rovnocennosť hodnôt.

Počúvaním a prerozpráváním rozprávok si rómske deti predškolského veku približujú vzťah k jednotlivým hodnotám, ako sú napr. práca, šťastie, láska, viera v spravodlivosť, o víťazstve spravodlivosti, dobra a pod.

Používanie rozprávok pri edukačných aktivitách sa pozitívne odráža na mravnom vývine rómskeho dieťaťa.

Summary

A fairy tale accompanies Romany children from their childhood until they are adult. The fairy tale prepares Romany children for their future lives. It belongs to one of the first genres that children meet in the preschool age.

As far as the educational values are concerned, there were presented 4 types of fairy tales. The first type is characterized by an inevitable victory of a fair, honest, brave and good hero, who never hurts helpless people. The second type of fairy tales contains the texts with a direct educational impact and a villain, who is not brave and hurts the neighbours. The third type is represented by the fairytales, where a hero wins because of his/ her skills and often is more clever than his/ her gentry. In the fourth type children learn about life and the philosophy where truth and justice always win. Romany fairy tales

belong to the third and fourth type.

The Romany fairy tale is a testimony of a spiritual human treasure. They originated as a reaction to the life of Romany people. The Romany fairy tale is typical of a clear difference between the good and evil, pretence and honesty, or laziness and diligence.

For the preschool Romany children it is necessary to alternate not only the fairy tales of a major society, but also the fairy tales of minor society. Romany heroes are more familiar to children.

When creating the values of the Romany children in the preschool age, it is necessary to define the key values and develop them equally. It is incorrect to emphasize some values to others. We should endeavour after equality of values.

When listening to and retelling the fairy tales, the pre-school age Romany children get familiar with the particular values, i.e., work, happiness, love, belief in justice, victory of justice, etc.

Using fairy tales in educational activities has a positive effect on the moral development of Romany children.

Kľúčové slová

rómske dieťa, rozprávka, hodnoty

Kontaktná adresa

PaedDr. Mária Vargová, PhD.
Katolícka univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Nám. A. Hlinku 56/1
034 01 Ružomberok
Slovenská republika
e-mail: vargova@fedu.ku.sk

ĽUDOVÉ TRADÍCIE VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ DETI V MATERSKEJ ŠKOLE

The folk art as a part of education of preschool-aged children

Jozef Zentko

Záujem o tradičnú ľudovú kultúru¹⁵ v súčasnej komerčným charakterom poznačenej dobe nám otvára výrazný priestor pre možnosti utvárania kladných hodnôt k zachovávaniu nášho kultúrneho dedičstva, ktoré je jedným z najdôležitejších prvkov národnej identity. Tento rozmer je výrazne aktuálny práve dnes, kedy sa formuje a vytvára aj nová európska identita. Je nevyhnutné aby sa súčasťou tohto spoločenstva stalo aj kultúrne ľudové bohatstvo jednotlivých štátov. Práve folklór je v tomto kontexte nosným fundamentom kultúrnych a morálnych hodnôt daného národa.¹⁶

Slovenský ľud má nádherné a nesmierne bohaté množstvo ľudových zvykov a tradícií, ktoré sa zachovali a udržali až do súčasnosti¹⁷. Veľa krát zostáva bohatá regionálna variabilita nepoznanou sférou, ba stáva sa, že neznáme sú často aj tie kultúrne hodnoty a osobitosti prostredia, ktoré človeka bezprostredne obklopujú¹⁸. Tradičné kultúrne dedičstvo tvorí akúsi bázu istej identity jedinca, ktorá sa formuje prostredníctvom výchovy a vzdelávania.¹⁹ Regionálna výchova má osobitné postavenie, ako aj mimoriadne dôležitú úlohu vo vývine človeka a formovaní jeho osobnosti.²⁰

Jedným z vhodných spôsobov ako zlepšiť a zvýšiť účinok vzťahu ku kultúrnemu bohatstvu je otvárať priestor pre uplatňovanie prvkov ľudových tradícií v materskej škole, ktorá výrazne zabezpečuje výchovu a vzdelávanie detí predškolského veku.

Adekvátna predškolská edukácia, môže zlepšovať kvalitu života detí, a to tým, že napomáha rozvíjaniu detskej osobnosti, ich vzdelávaciemu potenciálu a v neposlednom rade aj k počiatočnému prebúdzaniu národného a kultúrneho povedomia.²¹

Je dôležité aby výchovno-vzdelávacie činnosti v materskej škole boli poznačené dominantným postavením detskej hry, ktorá umožňuje deťom získať dôležité skúsenosti a vedomosti vlastnou prácou a zážitkom.

Jednotlivé zamestnania v materskej škole, ktoré tvoria obsah výchovy a vzdelávania je možné nevtieravo invenčným spôsobom obohatiť o istú obsahovú líniu, ktorá bude sledovať práve priestor vyhradený pre ľudovú tvorbu, a ľudové umenie²² či už výtvarné, hudobné, hudobno-pohybové alebo dramatické. Týmto spôsobom môžeme spoznávať a identifikovať sa s kultúrnym dedičstvom vlastného regiónu ako aj celého

národa.²³ Tradičná výtvarná kultúra ľudu môže vhodným uplatnením vytvoriť dominantné kompozičné jadro výtvarnej výchovy²⁴ v materských školách.

Jednotlivé prejavy ľudovej výtvarnosti súvisiace s každodenným životom ľudu,²⁵ jeho spôsobom obživy²⁶ ako aj jeho predmetovým svetom stávajú sa takýmto spôsobom mimoriadne silným inšpiračným prvkom a zdrojom.

Hudobný prejav ktorého základom je využívanie melodicko-intonačných alebo metricko-rytmických prvkov nám v tomto prípade môže vyplniť poznávanie ľudových piesní, ľudových hudobných nástrojov²⁷ či rôznych tancov²⁸. Hudba má v tradičnej kultúre mimoriadne významné postavenie. S hudbou a jej prostriedkami sú neraz determinované a vo veľkej miere aj späté poetické, dramatické, či pohybové formy. Patria sem najjednoduchšie predhudobné alebo protohudobné formy s akými sa možno stretnúť v rytmicky skandovaných útvaroch ako aj pri detských riekankách. Ďalej tu zaradíme aj motivické konštrukcie detských piesní s nenáročnými rovnakorytmickými, niekoľkotónovými prejavmi.²⁹ Oblasť hudobnej výchovy,³⁰ ktorá spolu s literárno-dramatickou, výtvarnou a pohybovou tvoria súčasť estetickej výchovy pomáha rozvíjať citový svet dieťaťa ako aj kladný vzťah k hudbe.³¹

Najtypickejším prejavom chápania hudby u detí predškolského veku sú hudobno-pohybové činnosti. Spojením týchto dvoch prvkov dosiahneme u detí hlbšie citové prežívanie hudby, rozvíjame prirodzenú schopnosť detí vyjadriť hudbu pohybom, a tým oživujeme hudobný prejav.³² Ľudová kultúra nám ponúka množstvo detských tancov³³ a pohybových hier, ktoré sa dajú originálne uplatniť vo výchovno-vzdelávacom procese. Tieto tance a hry pomáhajú vychovávať deti v oblasti citovej a mravnej, rozvíjajú cit pre krásu, pre kultúru pohybu, harmóniu, dobro, prebúdzajú cenné ľudské vlastnosti ako je obetavosť a spravodlivosť. Odzrkadľujú vzťah k prírode, podporujú záujem o zvieratká, prácu a zábavu. Deti z nich majú prirodzenú radosť.³⁴ Detský ľudový tanec možno vo výchovno-vzdelávacom procese najlepšie využiť pri telesnej, prosociálnej, hudobnej a literárnej výchove. Pohybová zložka v ľudovom tanci je samostatným výrazovým prostriedkom a nie len doplnkom určitého deja. Práve táto skutočnosť odlišuje ľudový tanec od pohybových hier s piesňou, riekankou či hudbou.³⁵

Pohybové hry v detskom folklóre predstavuje skupina hier, v ktorých hlavným cieľom je pohyb, veľmi často v rytme povelov, piesní alebo hudobného sprievodu. Pre deti predškolského veku je to napr. ťapkanie, varenie kašičky, hojkanie, podliezanie³⁶ a pod.³⁷ Pri pohybových hrách sa často využívala naháňačka,³⁸ spev,³⁹ tanec, ako aj používanie

rôznych rekvizít⁴⁰. Dôležité miesto v detskom folklóre ma aj detské ľudové divadlo⁴¹, ktoré možno uplatniť v literárnej výchove⁴². V ľudových tradíciách nachádzame aj prevahu rôznych postupov a folklórne orientovaných typov, ľahko a vhodne uplatniteľných aj v jazykovej výchove.⁴³

Európska Únia nám otvára nový priestor pre rôzne kultúrne vplyvy a presahy.⁴⁴ Snažme sa, aby sme boli plnohodnotným členom únie spolu s našim kultúrnym, národným a duchovným dedičstvom. Práve materská škola, ktorá vychováva a vzdeláva deti od útleho detstva nám k tomuto môže vo výraznej miere dopomôcť.

Literatúra

BENŤŠKOVÁ, Z. a kol. 2005. *Tradičná kultúra regiónov Slovenska*. Bratislava: VEDA, 2005. ISBN 80-224-0853-0.

BOŠELOVÁ, M. 2007. *Fenomén materiálov vo výtvarnej tvorbe – materiály lineárneho charakteru*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej Univerzity, 2007. ISBN 978-80-8084-160-7.

DOUŠKOVÁ, A.: *Regionálna výchova na 1. stupni ZŠ, ako proces rozvíjania postojov*. In: Regionálna výchova a škola, zborník príspevkov z vedeckej konferencie. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2002. ISBN 80-8055-753-5.

ENCYKLOPÉDIA ĽUDOVEJ KULTÚRY SLOVENSKA I. Bratislava: VEDA, 1995. ISBN 80-224-0234-6.

ENCYKLOPÉDIA ĽUDOVEJ KULTÚRY SLOVENSKA II. Bratislava: VEDA, 1995. ISBN 80-224-0235-4.

JURČOVÁ, Z. 2004. *Osobnosť učiteľa kresťana a osobnosť žiaka kresťana*. Ružomberok : PF KU, 2004. ISBN 80-8084-010-5.

KRUŠINSKÁ, M.: *Etnopedagogické inšpirácie pre hudobnú výchovu a vzdelávanie*. In: Region, regionálni hudobní kultúra a regionálni umelci v kontextu vývojových promien spoločnosti: Zborník z medzinárodnej konferencie. Ostrava: Ostravská univerzita. ISSN 1802-6540.

LAUČEK, A. 2004. *Slovenská literatúra pre deti a mládež (1990-2004)*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2004. ISBN 80-89039-82-0.

MEDVEČKÁ, E. 1997. *Detské hry a tance*. Bratislava: SAV - Ústav hudobnej vedy, 1997. ISBN 80-88820-03-0.

- ORDON, U. 2007. *Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej jednoczącej się Europy*. Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, 2007. ISBN 978-83-7455-005-5.
- ORDON, U. – PEKALA, A. 2003. *Walory folkloru w edukacji społecznej, 50- lecie Zespołu pieśni i tańca „Śląsk“ im. S. Hadyny*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie, 2003. ISBN 83-7098-844-X.
- ONDREJKA, K. 1976. *Tradičné hry deti a mládeže na Slovensku*. Bratislava: VEDA, 1976.
- ONDREJKA, K. 1990. *Ludové tance a tradície z obce Stankovany*. Banská Bystrica: Krajské osvetové stredisko, 1990.
- PIWOWARSKA, E. 2007. Edukacja plastyczna i wiedza o dziedzictwie kulturowym w procesie kształtowania poczucia tożsamości narodowej u małego dziecka we współczesnej praktyce. In: *Patriotyczne przesłanie w sztuce i edukacji*. Bielsko-Biała: Omnidium, 2007.
- PROGRAM VÝCHOVY A VZDELÁVANIA DETÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej Republiky, 1999. ISBN 80-967721-1-2.
- ŠIMONEKOVÁ, H. 2004. *Ludové tance*. Bratislava: AT Publishing, 2004. ISBN 80-88954-22-3.
- ZAJICOVÁ, K.: *Vianočný čas na Záhorí*. In: Katolícke noviny, Týždenník pre náboženské a spoločenské otázky. Bratislava: SSV, č. 51-52, 1997.

Resume

V súčasnej komerčne poznačenej dobe je dôležité zamyslieť sa nad vnímaním a postavením ľudových tradícií a ľudovej kultúry v živote dieťaťa. Hlavnou dejovou líniou predkladaného príspevku je poukázať na uplatnenie prvkov ľudových tradícií v materskej škole, ktoré sú dôležitým fundamentom pre utváranie kladného vzťahu k vlastnej identite. Záujem o tradičnú ľudovú kultúru v prostredí materskej školy otvára priestor pre možnosti utvárania kladných hodnôt k zachovaniu kultúrneho dedičstva.

Summary

One of the most proper way how to improve and raise the effective relationship of cultural wealth is to open the space for application of folk traditional elements at the nursery school, which provides education of the children in the pre –school age. Adequate pre-school education improves the quality of children`s life , it helps to develop children`s personality, their educational potential and to grow national awareness as well. It is important that educational activities at nursery school have dominant position of

children`s play, that allows children to gain important experience and knowledge on the basis of their own work and experience.

It is possible to enrich the individual jobs at nursery school, creating the content of education, in an inventive and not obstrusive way, that will follow the space reserved for folk production, folk art (painting, music, motion and drama). Thus we can identify and get familiar with the cultural heritage of the own region as well as the whole nation. The dominant compositional core of Art at nursery schools can be created by suitable application of traditional painting culture. Musical expression can fill our learning of folk songs, folk instruments and dances.

Folk culture offers us a lot of dances and motional games for children that can be used in education. Children are educated on the basis of these dances and games, they are educated in the emotional, moral and esthetical area, the dances develop the feeling for beauty, the culture of motion, harmony, goodness, they awake valuable human qualities such as sacrifice and justice. The European Union opens a new space for different cultural influences and surpasses. Let`s try to be the the full valuable members of the Union, together with our cultural, national and spiritual heritage. It is the nursery school that educates children from the early age and can help us in this area very significantly.

Kľúčové slová

ľudové tradície, folklór, výtvarná tvorba, ľudové umenie

Kontaktná adresa

PaedDr. Jozef Zentko
Katolícka univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Námestie A. Hlinku 56/1
034 01 Ružomberok
Slovenská republika
e-mail: zentko@fedu.ku.sk

AGRESÍVNE SPRÁVNIE U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Aggressive behaviour at children preschool age

Ružena Žarnovičanová

Úvod

Agresívne správanie detí je fenomén, ktorý je v súčasnosti v centre pozornosti laickej verejnosti i odborníkov z oblasti pedagogiky, psychológie a sociológie. Alarmujúcim faktom je v tejto súvislosti čoraz frekventovanejší výskyt proklamovaného správania u najnižších vekových kategórií. Predpokladáme, že v najbližšej dobe bude mať tento trend stúpajúcu tendenciu. V prípade, že dieťaťu predškolského veku včas neposkytneme primeranú intervenciu hrozí riziko, že si vzorce maladaptívneho správania bude prenášať aj do neskoršieho veku a že sa jeho agresívne sklony transformujú do šikanovania.

1 Agresia a agresivita

Agresia a agresivita sú zo spoločenského hľadiska klasifikované ako sociálno-patologické javy. Slovo agresia pochádza z latinského výrazu - „aggredi“, ktorý má viacero významov. Najfrekventovanejší pojem agresia označuje tendencie, ktoré sa realizujú v skutočnom alebo imaginatívnom správaní a ktorého primárnym cieľom je škodiť, ničiť a ponižovať.

P. Ondrejko (2000) definuje pojem agresia ako prevažne útočné správanie, ktoré býva reakciou na reálne alebo iba zdánlivé ohrozenie vlastnej moci a najčastejšie sa navonok demonštruje hnevom. Tento pojem zahŕňa intencionálne poškodzovanie seba, ale i druhého človeka.

Z. Šimanovský (2002) charakterizuje agresivitu ako tendenciu k útočnému správaniu voči iným ľuďom, ale i veciam a zvieratám. Obvykle má súvis so subjektívnym prežívaním vnútornej nepohody, alebo s konfliktom medzi prežívaním a konaním jedinca.

E. Antierová (2004) považuje agresivitu za prirodzený komponent ľudskej existencie, ktorý má významnú úlohu vo vývine človeka a v kreovaní jeho osobnosti. Aktivizujúca časť agresivity dodáva dieťaťu energiu i motiváciu, a tým participuje na rozvoji jeho schopnosti prekonávať seba samého. Výchova by preto nemala smerovať k úplnej eliminácii agresivity, ale skôr k jej optimálnej regulácii, aby neskôr bolo možné zmobilizovať túto energiu a transformovať ju do snahy o dosiahnutie pozitívnych cieľov.

Predškolský vek dieťaťa autorka (tamtiež) charakterizuje z hľadiska výskytu agresivity, ako obdobie tzv. kontrolovaného hnevu.

Podľa S. Pfefferovej (2005) fyziologická reakcia organizmu na zlosť a hnev sa prejavuje zvýšením prietoku krvi v končatinách, vedie k zrýchleniu srdečnej frekvencie a k prudkému uvoľneniu energie, čo spôsobuje distribúciu viacerých hormónov do krvného obehu. Je to vlastne biologická príprava na fyzickú reakciu a tento proces neovplyvníme ani prostredníctvom racionálnej a konatívnej stránky osobnosti, preto je niekedy nutné odreagovať sa prostredníctvom intenzívnej námahy a odventilovať tak nahromadenú energiu.

Je dôležité porozumieť tomu, ako vznikajú emócie reflektujúce agresiu - zlosť a hnev, lebo ak rodič, alebo učiteľka v materskej škole odhalia dôvody, prečo je dieťa zlostné, umožňuje im to nájsť adekvátny spôsob reakcie voči dieťaťu.

Dokázateľne existuje priamy súvis medzi agresívnym správaním a oneskoreným vývinom reči, preto je mimoriadne dôležité naučiť dieťa adekvátne komunikovať na verbálnej i neverbálnej úrovni, aby sa potom nevyjadrovalo prostredníctvom agresívnych gest. Deti, u ktorých je prítomný normálny vývin reči alebo akcelerácia v slovnom prejave sú oproti deťom s komunikačnými problémami všeobecne menej agresívne.

2 Príčiny vzniku agresívneho správania a jeho prejavy

Jednou z možných príčin vzniku agresivity u detí je vytváranie nadmerných potrieb pri hyperprotektívnej výchove. Ak deťom neposkytneme dostatočný priestor, aby mohli prejsť svoju vlastnú iniciatívu, nevypestujú si dostatočne silnú vôľu. V dôsledku toho nie sú schopné vyvinúť potrebnú námahu a trpezlivosť pri prekonávaní štandardných, ale i špecifických prekážok a pri nadväzovaní sociálnych vzťahov. Ďalšou významnou príčinou vzniku agresivity býva podľa Z. Šimanovského (2002) frustrácia, spôsobená neuspokojovaním základných fyziologických a psychických potrieb dieťaťa.

Agresívne správanie môže byť spôsobené aj samotným umiestnením dieťaťa do materskej školy, lebo dieťa celú situáciu vníma ako bezcitné odlúčenie od matky, čo v ňom posilňuje obraz krutého sveta, na ktorý reaguje pokusmi o násilie. E. Antierová (2004) uvádza, že tak vzniká začarovaný kruh, pretože škôlka je pre rodičov relatívne uzavretý priestor, v ktorom si učiteľky musia poradiť s agresivitou detí samé. Najefektívnejšie je zaujať deti pútavým príbehom a hrou, vďaka čomu si rozšíria slovnú zásobu, učia sa myslieť v pojmoch a koncentrujú svoju pozornosť iným smerom, ako na

odlúčenie od matky.

Najčastejšie sa agresia dieťaťa prejavuje tým, že sa bije, rozbíja, hádže a kazí predmety, kričí a nadáva druhým, v niektorých prípadoch obráti agresiu proti svojej osobe.

Zdroj agresívneho správania často nachádzame v deficitoch týkajúcich sa oblasti socializácie. Socializácia dieťaťa prebieha predovšetkým v rodine, v ktorej si jedinec formou imitácie dospelého vzoru osvojuje základné normy správania, ktoré si postupne interiorizuje. V predškolskom veku dieťaťa naň pôsobia vonkajšie regulátory správania vo forme trestu a odmeny za nedodržanie alebo dodržanie noriem správania. Osvojuje si tak adekvátne spôsoby správania, a to najmä prosociálneho, ktoré rešpektuje práva ostatných. Ak celý tento proces prebieha v norme môžeme predikovať, že na základe takto osvojených a správnych vzorov demonštrovaných noriem správania sa agresia dieťaťa neobjaví vôbec, alebo je možné ju rýchlo a efektívne eliminovať. Dieťa v tomto veku chápe normy egocentricky, predovšetkým vo vzťahu k sebe samému a k svojim potrebám. M. Vágnerová (2000) uvádza, že keď dieťa aplikuje normy v praxi, prejavuje sa u neho tendencia interpretovať si ich individuálne, špecifickým spôsobom, ako mu to práve vyhovuje a podľa toho sa aj správa.

Zlosť i hnev, sprievodné emócie agresie sú charakterizované diverzitou spektra prejavov. Podľa S. Pfefferovej (2005) rozoznávame dva druhy agresie detí predškolského veku:

1. Agresia ako následok zlosti a hnevu – agresia nasleduje po emócii, ktorú vyvolal konkrétny impulz. Môže ním byť momentálny situačný podnet, zlá nálada alebo podráždenosť dieťaťa a pretrvávajúca zlosť posilňovaná reakciami druhých ľudí. Patrí sem aj prirodzená zvedavosť detí, čo sa týka emócií, pretože chcú vyskúšať ich prežívanie v najrôznejších podobách a experimentujú so všetkými možnými druhmi a stupňami hnevu a zlosti. Prostredníctvom psychických a fyzických zážitkov, ktoré sprevádzajú hnev a zlosť a prebiehajú paralelne si overujú, čo všetko sa nimi dá dosiahnuť.
2. Agresia trvalejšieho rázu - nie je primárne determinovaná aktuálnou situáciou alebo podnetom, ide skôr o zlosť a agresiu ako naučené správanie. V tomto prípade sa agresivita stala bežnou formou komunikácie dieťaťa s okolím. Nefiguruje tu jeden konkrétny spúšťač, ale komplex rozmanitých faktorov a stresujúcich skutočností, ktoré majú zdroj v ňom samom i v jeho okolí trvalo.

V mnohých prípadoch sa u každého dieťaťa predškolského veku vyskytne minimálne jedna epizóda agresívneho správania, ktorá môže trvať krátko, ale môže byť prítomná i dlhšiu časovú periódu. V prípade, ak sa podarí odhaliť a odstrániť podnet, významne participujúci na vzniku agresívnych prejavov, dieťa sa štandardne za krátku dobu ustáli v rámci hraníc akceptabilného sociálneho správania. Nie vždy musí agresívne správanie detí znamenať závažný a dlhotrvajúci problém.

3 Genderové rozdiely v prejavoch agresivity u detí predškolského veku

Vo všeobecnosti sa agresivita prejavuje skôr v správaní chlapcov na rozdiel od dievčat, pretože prirodzene preferujú hry s prvkami agresivity. I napriek tomu sledujeme aktuálny trend, podľa ktorého agresivita dievčat v poslednom čase narastá. Celú túto situáciu komplikuje súčasné prehodnocovanie tradičného sociálneho statusu chlapcov a dievčat a postupne sa meniace edukačné pôsobenie rodiny a výchovno-vzdeľvacích inštitúcií, odvíjajúce sa od momentálnych spoločenských, ekonomických a kultúrnych požiadaviek. Dievčatá sú vedené k novej ženskej identite a tie charakteristiky, ktoré boli u nich v minulosti posudzované skôr negatívne, sú dnes oceňované ako cieľavedomosť, ambicióznosť a pribojnosť. A. Oakleyová (2000) píše o preukázateľných diferenciách vo výchove chlapcov a dievčat. V našej spoločnosti sa chlapcom tradične vo vyššej miere toleruje agresívne správanie vo vzťahu k iným deťom i vo vzťahu k dospelým. Na rozdiel od dievčat sú chlapci podporovaní v tom, aby sa bránili, keď ich napadne iné dieťa. Najvýznamnejšou odlišnosťou v správaní malých chlapcov je prevaha agresivity voči ostatným deťom, prejavy negativizmu voči dospelým, výrazné fyzické aktivity a problémové správanie. Agresívne správanie chlapcov sa oproti dievčatám vyskytuje nielen vo väčšej frekvencii, ale i vo vyššej intenzite. Najčastejšie chlapci reagujú agresívne na frustráciu, čo je u dievčat pomerne neobvyklé, lebo sú adaptabilnejšie. Chlapci v prevažnej miere pozitívne hodnotia agresivitu u ostatných chlapcov, čo sa u dievčat skoro nevyskytuje. Formujúcim faktorom je rozdielny prístup rodičov k obom pohlaviam z hľadiska prejavovanej agresivity, alebo pasivity. Pasivita je u chlapcov prijímaná ako negatívny fenomén, rovnako ako u dievčat agresivita.

Už pri výbere hračiek sa u malých detí prejavuje jednanie primerané ich pohlaviu. Chlapci preferujú hračky symbolizujúce fyzickú a mechanickú aktivitu – zbrane, autíčka, elektronické hry. Dievčatá si volia prevažne hračky, ktoré súvisia s domácnosťou, opatrovateľskými aktivitami a estetickým cítením. Podľa E. Antierovej (2004) si rodičia

často kladú otázku, do akej miery je vhodné zasahovať do výberu hier a hračiek svojich detí, aby to nemalo nepriaznivý dopad na ich neskorší vývin. Považujeme za prirodzené, že chlapci inklinujú k bojovým hrám so zbraňami a zabraňovať im úplne v týchto aktivitách odborníci neodporúčajú. Rodič, alebo iný dospelý môže navonok prejavovať, že tieto hry neakceptuje v plnom rozsahu, ale zakazovať ich by z výchovného aspektu nebolo správne. Čo sa týka dievčenských hier, dominujú v nich bábiky, kuchynky a miniatúrne domáce spotrebiče. Propagovaný ideál ženy už u malých dievčat vedie k tomu, že túžia byť silné, a preto je takou obľúbenou hračkou práve bábika Barbie. Stelesňuje nezávislú, emancipovanú, krásnu a úspešnú bytosť, čím splňa kritériá prototypu modernej superženy. Hoci pôvodne bola táto bábika určená pre staršie dievčatá, v súčasnosti je najpopulárnejšia medzi dievčatkami vo veku štyri až šesť rokov. Môžeme konštatovať, že model správania, ktorý Barbie stelesňuje nie je stať sa budúcou matkou, ale byť zvodnou ženou, ktorá riadi svoj život a vlastní krásne šaty, šperky, auto, koňa, lietadlo a cestuje po svete. Výskumy dokázali, že napriek niektorým kontroverzným skutočnostiam dievčatá, ktoré sa s Barbie hrávali nemali v puberte problém pochopiť, že superbábika je nereálnym ideálom a stelesňuje len hračku a nič iné, preto táto bábika neznamená riziko pre zdravý vývin.

Zasahovať deťom do hier by mal dospelý len v prípade, že sú zdravie a vývin ohrozujúce. Ak nastane situácia, že dospelý neschvaľuje konkrétnu hru alebo hračku dieťaťa v plnej miere, mal by sa s ním o tom komunikovať a vysvetliť na primeranej úrovni svoje dôvody, príp. stanoviť určité pravidlá. Deti automaticky preferujú určité typy hier, preto je oproti absolútnemu zákazu účinnejšie regulovať ich hrové aktivity a viesť ich tak k zodpovednosti.

4 Prístupy k riešeniu problémov spojených s agresívnym správaním detí predškolského veku

Nevhodným prostriedkom riešenia agresívnych prejavov dieťaťa sú telesné tresty. Môžu na obmedzenú dobu pôsobiť tak, že odstránia hnev a zlosť, ale v takomto prípade dieťa paralelne stráca i radosť do života, spontaneitu a aktivitu. Ďalším rizikom je, že dieťa, ktoré bolo fyzicky trestané, bude neskôr aplikovať tento vzorec správania aj pri riešení interpersonálnych konfliktov.

Podnetom pre kumuláciu a zhoršenie prejavov agresivity, resp. agresie sú moralizujúce výroky zo strany rodičov a učiteliek v materskej škole, na ktoré deti reagujú zvýšenou tenziou a nervozitou, častejšie odvrávajú a správajú sa vzdorovito. Preto sa podobne, ako

telesný trest neodporúča ani prílišné verbálne napomínanie a kritizovanie, lebo pôsobí skôr kontraproduktívne.

Z hľadiska vhodných foriem prístupu k prevencii Z. Šimanovský a V. Mertin (1996) akcentujú, aby sa dieťa od malička učilo sociálne adaptabilným spôsobom reagovania. To znamená, aby sa u neho kreovali už od útleho veku prosociálne vzorce správania a to najmä prostredníctvom hier, ktoré rozvíjajú schopnosť kontaktu, empatie, komunikácie, prijatia etických noriem a pravidiel, posilňujú sebadôveru a dôveru voči iným, abreaktívne a relaxačné činnosti.

J. Svetlíková (2005) odporúča rodičom súbor účinných postupov, ako agresívne dieťa predškolského veku výchovne zvládnuť:

- Pozitívne – prosby a jemná fyzická manipulácia
- Negatívne – rozkazy a tresty
- Neutrálne - modifikácia správania

Ďalej autorka (tamtiež) vyzdvihuje terapeutický potenciál hier v oblasti odstraňovania neakceptabilného správania u najmladších detí. Hra je pre ne najprirodzenejšia činnosť a základný komunikačný kanál. Okrem terapeutického pôsobenia je hra aj významným diagnostickým prostriedkom.

Podľa S. Pfefferovej (2005) sa dá situácia, keď sa vyskytne agresívne správanie v materskej škole riešiť za predpokladu, že sú v kolektíve stanovené pravidlá, s ktorými sú deti oboznámené a ktorých dodržiavanie sa vyžaduje. Dôležité je, aby deti mali k dispozícii čas i priestor na abreakciu. Účinný spôsob odstraňovania nežiaducich prejavov v správaní je čítanie príbehov, týkajúcich sa zlosti a hnevu a následná diskusia o alternatívach prístupu k takémuto človeku.

Negatívnym spôsobom správania dieťaťa je možné sa takticky vyhnúť, alebo zmierniť ich priebeh. S. Kerrová (1997) navrhuje v prípade blížiaceho sa záchvatu zlosti uplatnenie niektorého z nasledujúcich postupov:

1. Orientovať pozornosť dieťaťa iným smerom (pomocou aktivity, hračky, zmeny prostredia)
2. Pokúsiť sa dieťa rozosmiať
3. Nechať dieťa, aby odreagovalo negatívne emócie a deštruktívne tendencie prijateľným spôsobom (trhanie papiera, zhadzovanie stavebnicových kociek, hra s plastelínou)
4. Umožniť dieťaťu čo najviac pohybu na odstránenie prebytočnej energie

(preliezačky, naháňačky)

5. Keď sa aktivita dieťaťa stáva ťažko regulovateľnou, ponúkame mu pokojnejšiu činnosť
6. Pravidelne zaraďujeme relaxačné a upokojujúce aktivity

V prípade, že negatívne emócie sa už objavili a dieťa má záchvat, demonštrujúci sa agresívnymi prejavmi, môžeme ich zmierniť nasledujúcimi postupmi:

1. Vyhnúť sa v danom momente vysvetľovaniu a kričaniu, pretože dieťa aj tak nevníma
2. Zabrániť tomu, aby sa dieťa zranilo, príp. aby neublížilo niekomu inému (ak je to možné, odporúča sa pevne ho objasť, kým záchvat zlosti neprejde)
3. Malý „agresor“ sa rýchlejšie upokojí, ak ho odvedieme nabok od ostatných, alebo do inej miestnosti

Rodič a učiteľka v materskej škole dokážu po predchádzajúcich skúsenostiach s konkrétnym dieťaťom odhadnúť, kedy sa záchvat zlosti objaví a ktoré činitele sú prvotným vyvolávacím impulzom. Na základe týchto poznatkov je možné rozpoznať príznaky blížiaceho sa prejavu agresivity a v prípade jeho prepuknutia zvoliť a uplatniť najúčinnjší, prístup rešpektujúci individualitu a špecifiká dieťaťa.

Záver

V dimenzii problematiky agresívneho správania by sme záverom chceli upozorniť na dôležitosť prevencie. Predchádzať nežiaducemu správaniu je možné minimalizáciou rizikových podnetov a modifikáciou výchovného prístupu, príp. prostredia dieťaťa. Agresivitu a agresiu by sme nemali vnímať len v intenciách situačne problémového, resp. poruchového správania, ktoré komplikuje výchovu dieťaťa, ale ako prvý symptóm neskorších závažnejších diagnóz v oblasti emocionality a správania. Venovanie adekvátnej pozornosti prvým agresívnym prejavom a aplikácia včasnej intervencie sa vysokou mierou podieľajú na eliminácii nežiaducich foriem správania detí a mladých ľudí v budúcnosti.

Literatúra

- ANTIEROVÁ, E. 2004. *Agresivita dětí*. Praha : Portál, 2004. 104 s. ISBN 80-7178-808-2.
- KERROVÁ, S. 1997. *Dítě se speciálními potřebami*. Praha : Portál, 1997. 168 s. ISBN 80-7178-147-9.
- OAKLEYOVÁ, A. 2000. *Pohlaví, gender, společnost*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-

7178-403-6.

ONDREJKOVIČ, P. A KOL. 2000. *Sociálna patológia*. Bratislava : Veda, 2000. 270 s. ISBN 80-224-0616-3.

PFEFFEROVÁ, S. 2005. *Rozvíjíme emoce dětí*. Praha : Portál, 2005. 122 s. ISBN 80-7178-764-7.

SVETLÍKOVÁ, J. 2005. *Hra vo výchove emocionálne a sociálne narušených detí*. Bratislava : Lingos, 2005. 255 s. ISBN 80-89113-23-0.

ŠIMANOVSKÝ, Z. - MERTIN, V. 1996. *Hry pomáhají s problémy*. Praha : Portál, 1996. 160 s. ISBN 80-85282-93-3.

ŠIMANOVSKÝ, Z. 2002. *Hry pro zvládání agresivity a neklidu*. Praha : Portál, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-689-6.

Resumé

V príspevku analyzujeme bazálne pojmy súvisiace s problematikou - agresia a agresivita. Uvádame najfrekvencovanejšie príčiny determinujúce vznik agresívneho správania u detí predškolského veku a jeho typické symptómy. Akcentujeme vplyv niektorých sociálne podmienených genderových špecifik vo výchove detí na vznik agresivity a agresie a upozorňujeme na niektoré signifikantné rozdiely v agresívnych prejavoch obidvoch pohlaví. Pozornosť venujeme efektívnym i kontraproduktívnym prístupom k riešeniu agresívneho správania doma i v materskej škole.

Summary

The article deals with analysis of the basal terms associated with the topics – aggression and aggressiveness of human beings. It introduces the most frequented reasons that determine beginning of aggressive behavior of preschool age children and their typical physical and psychical symptoms and social consequences. We put stress on the influence of some social conditioned gender specifics in education of children – girls and boys which participate on formation of aggression and aggressiveness and we suggest some significant differences in ferociousness of both sexes as far back as in preschool age. We can recognize at the youngest children. There exist some differences in children's choice of plays and toys typical for boys and for girls. The attention is pay to the effective as well as contraproductive approaches to aggressive behavior solution at home and at kindergarten, too. There are some strategic approaches that can minimalize or exactly eliminate the beginning of conniption fit. On the other hand adults – parents and teachers can react to inappropriate behavior in the way that could lead to the worsening of

situation. For that reason it's necessary for adults to recognize and modify the patterns of their responses.

Aggressive behavior of children is very actual phenomenon that is in the centre of attention of public and professional community, too; especially the pedagogically, psychologically and sociologically oriented ones. In this context, the alarming fact is the ever more increasing frequency of presented behavior of the youngest age categories. We expect that this tendency will be growing in the near future. In case that we don't provide to a preschool child suitable intervention, there is the risk of transfer of the maladaptive behavior patterns to later age and thus, consequently, the aggressive dispositions may transform to bullying.

In the dimension of the aggressive behavior topics we would like to emphasize the importance of preventive activities. It is possible to prevent the dishonourable behavior through minimalization of the risk impulses and through modification of educational approach or child's environment. We shouldn't perceive the aggression and aggressiveness only in the intentions of situational disorder or disturbing behavior that complicates the education of child, but primarily as the first symptom of later serious diagnosis detected in the emotional or behavioral area. Paying appropriate attention to the first aggressive expressions and application of the early intervention could eliminate ineligible forms of child's and youth's behavior in significant measure in the future.

Kľúčové slová

agresia, agresivita, genderovské prejavy

Kontaktná adresa

PaedDr. Ružena Žarnovičanová
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská 4
949 01 Nitra
Slovenská republika
e-mail: rzarnovicanova@ukf.sk

Závery z konferencie

1. Nadalej podporovať postupný prechod na vysokoškolské vzdelanie všetkých učiteliek materských škôl.
2. Pri výchove a vzdelávaní detí predškolského veku úzko spolupracovať s rodinou, ako inštitúciou prvotne zodpovednou za zdravý osobnostný rozvoj detí.
3. Prostredníctvom OMEP propagovať a šíriť myšlienku nezastupiteľného postavenia inštitucionálnej predškolskej výchovy a vzdelávania v celoživotnom vzdelávaní jedinca.
4. Podporovať a šíriť samostatnosť a zároveň zodpovednosť jednotlivých materských škôl za kvalitné predškolské vzdelávanie.
5. Šírením „príkladov dobrej praxe“ materských škôl podporovať a rozvíjať kvalitu predškolského vzdelávania.
6. Prostredníctvom publikačnej a lektorskej činnosti členiek OMEPu šíriť dobré meno SV OMEP a slovenskej predškolskej výchovy doma i v zahraničí.
7. Nadalej skvalitňovať predškolské vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
8. Podporovať a chrániť profesijnú čistotu povolania – predškolský pedagóg.
9. Zapájať sa aktívne do vedecko-výskumnej činnosti v oblasti predškolskej edukácie.
10. Nadalej sa aktívne podieľať na tvorbe koncepčných a kurikulárnych dokumentov pre predškolské vzdelávanie a na tvorbe legislatívy súvisiacej s predškolským vzdelávaním.

Conclusions

1. Further on supporting of gradual transition to university education of all kindergarten teachers.
2. Cooperate closely in preschool children education with a family that is a primarily responsible institution for healthy personal child's development.
3. Through OMEP propagate and spread an idea of irreplaceable position of institutional preschool education in lifelong individual education.
4. Support and spread independence as well as responsibility of individual kindergartens for preschool education quality.
5. Support and develop preschool education quality by spreading "good practise examples" of kindergartens.
6. Spread good reputation of SC OMEP and Slovak preschool education at home and abroad through OMEP members publishing and reader's activity.
7. Further on improvement in preschool education of children with specific educational needs.
8. Support and protect professional purity of preschool teacher's profession.
9. Engage actively in research activity in preschool education area.
10. Further on active participation in making of conceptual and curricular documents for preschool education and legislation connected with preschool education.

Zoznam účastníkov konferencie

P. č.	Priezvisko a meno	e - mail	Krajina
1.	Akimjaková Beáta	akimjakova@fedu.ku.sk	SR
2.	Alifieraki Eleni		Grécko
3.	Antalíková Eva	eva.antalikova@post.sk	SR
4.	Antalíková Zlata	zlataantalikova@zoznam.sk	SR
5.	Badúriková Zita	badurikova@phil.uniba.sk	SR
6.	Baková Margozata	ms@velkezaluzie.sk	SR
7.	Balažiová Zuzana	ms@velkezaluzie.sk	SR
8.	Bartošová Jana	bartosova@pmjak.cz	ČR
9.	Běhalová Dana	behalova.danka@atk.sk	SR
10.	Bělová Ľubica	bel@centrum.sk	SR
11.	Berčíková Terézia	bercikova@orangemail.sk	SR
12.	Bodnárová Zuzana		SR
13.	Bohonyová Mária	maria.bohonyova@fedu.uniba.sk	SR
14.	Bolebruchová Jana	bolebruska@pobox.sk	SR
15.	Bošnovičová Silvia	ipelska10@netkosice.sk	SR
16.	Brániková Anna	skolicka@chello.sk	SR
17.	Bučková Eva	tamara.buckova@post.sk	SR
18.	Ceterová Marika	marikace@pobox.sk	SR
19.	Collins Jim	juliadinusova@chello.sk	Írsko
20.	Cranner Liv	liv@cranner.com	Nórsko
21.	Curtis Audrey		Anglicko
22.	Cvik Peter	eduxe@internet.sk	SR
23.	Čajková Alena		SR
24.	Čechová Eva	smetanova1@centrum.sk	SR
25.	Červeňáková Drahomíra		SR
26.	Čížová Miriam	mairimc@orangemail.sk	SR
27.	Čullíková - Surová Anna	culikova@mctba.sk	SR
28.	Daráková Tatiana	tatiana.darakova@gmail.com	SR
29.	Domastová Katarína	predvych@pobox.sk	SR
30.	Domeová Gabriela	ms.kameliova@chello.sk	SR
31.	Došeková Simonetta	simonetta26@zoznam.sk	SR

32.	Dreveháková Janka	j.drevenakova@zoznam.sk	SR
33.	Elexová Eva	elexova@centrum.sk	SR
34.	Engdahl Ingrid	ingrid.engdahl@buv.su.se	Švédsko
35.	Fajtová Helena		SR
36.	Farkašová Eva	ms-hrnciarska@stonline.sk	SR
37.	Fazel-Zandy Shirin		Švédsko
38.	Fedorko Vladimír	fedorko@unipo.sk	SR
39.	Feketeová Magdaléna	mfeketeova@gmail.com	SR
40.	Ferčíková Helena	fercikovahelena@zoznam.sk	SR
41.	Frančáková Jana	franaj@atlas.sk	SR
42.	Ftorková Beáta	ftorkova@ssiba.sk	SR
43.	Gašparová Eva	eva.gasparova@ksu-bb.sk	SR
44.	Gotthardová Gabriela		SR
45.	Grob – Menges Ulla	ugm@kritis.ch	Švajčiarsko
46.	Grove Moeller Steen		Dánsko
47.	Hajdúková Viera	hajdukova@ssiba.sk	SR
48.	Hajtóová Dagmar		SR
49.	Hammershoj Henry	hammershoj@rabbitrecords.dk	Dánsko
50.	Hanesová Soňa	hanesova@ssiba.sk	SR
51.	Hanisko Peter	Peter.Hanisko@fedu.ku.sk	SR
52.	Havettová Gabriela	ms.medercka@pobox.sk	SR
53.	Hírešová Ľubomíra		SR
54.	Hnidiaková Iveta	ms-tatranska@stonline.sk	SR
55.	Holováčová Katarína	msbelehradska@extel.sk	SR
56.	Honkavaara Pirjo	pirjo.nonkavaara@lskl.fi	Fínsko
57.	Horizralová Jana	zupkova37@zoznam.sk	SR
58.	Hošáková Nataša	msdruzicovake@centrum.sk	SR
59.	Hrnčiarová Ľuboslava	luba.hrnciarova@centrum.sk	SR
60.	Hrušková Marta	mahru@centrum.sk	SR
61.	Hubková Jana		ČR
62.	Imrichová Monika	imrichova@gmail.com	SR
63.	Jagelková Eva	jagelka@orava.sk	SR
64.	Jakálová Jarmila	jakalova@mpcbb.sk	SR
65.	Jámbořová Marianna	jamborova.marianna@atk.sk	SR
66.	Jančíšinová Margita	msjenisejska@centrum.sk	SR
67.	Jankovičová Monika	monika226@azet.sk	SR
68.	Janovičová Agnesa	khv@fedu.uniba.sk	SR
69.	Kadlec Marek		ČR
70.	Kanepeja Ruta	r.m.kanapeja@dot.lv	Lotyšsko
71.	Karbowniczek		Poľsko

	Jaroslav		
72.	Karbowniczek Jolanta	jkarbow@poczta.onet.pl	Poľsko
73.	Kikušová Soňa	Katarina.Guziova@statpedu.sk	SR
74.	Kikušová Soňa	sona.kikusova @fedu.uniba.sk	SR
75.	Kinierová Monika		SR
76.	Kločková Lenka	klockova@pmjak.cz	ČR
77.	Koledová Katarína	mstimravina@mail.t-com.sk	SR
78.	Kollárová Mariana		SR
79.	Kostrub Dušan	dusan.kostrub@fedu.uniba.sk	SR
80.	Kotrbová Jarmila	j.kotrbova@volny.cz	ČR
81.	Krahulcová Gabriela	skolka@thr.sk	SR
82.	Krajčovičová Monika	mkrajc@unipo.sk	SR
83.	Krempaská Elena	krempaska.elena@atk.sk	SR
84.	Kroliaková Danka	dankakroliakova@orangemail.sk	SR
85.	Kulan Anton		SR
86.	Kupková Alena	msazovskake@centrum.sk	SR
87.	Kurpašová Oľga		SR
88.	Lacková Irena	zona@sny.sk	SR
89.	Lapšanská Dagmar		SR
90.	Lokajová Janka	lokajova@murk.sk	SR
91.	Ludlová Regína		SR
92.	Lugárová Janka	jankalug@azet.sk	SR
93.	Lukačiková Erika		SR
94.	Lukáčová Klára	lukacovak@gmail.com	SR
95.	Maceňková Mária	m.macenkova@centrum.sk	SR
96.	Marcinčáková Iveta	msostepova@centrum.sk	SR
97.	Marxtová Márie		ČR
98.	Mastelová Dagmar		SR
99.	Matejičková Eva	evita@orofacial.cz	ČR
100.	Matejová Jana		SR
101.	Mátéová Jana	mssladkovicova@post.sk	SR
102.	Matuchová Eva	skolurad@strazske.sk	SR
103.	Matz Waltraud	waltraud.matz@noel.gv.at	Rakúsko
104.	Melnik Kristina	k.melnik@aon.at	Rakúsko
105.	Mielczarek Jadviga		Poľsko
106.	Mihoková Stanislava	mihokova@unipo.sk	SR
107.	Miklerová Dagmar	msturgenevova38@centrum.sk	SR
108.	Mikulová Kvetoslava	mikulovak@gmail.com	SR
109.	Mináriková Silvia	s.minarikova@gmail.com	SR
110.	Miňová Monika	minova@unipo.sk	SR

111.	Mňahončaková Tatiana	mnahoncakova@post.sk	SR
112.	Mojžišová Miriam	mojzism@centrum.sk	SR
113.	Moris Hugh	hughmorris@ntlworld.com	Anglicko
114.	Moris Janet	janet.morrise@ntlworld.com	Anglicko
115.	Mrásková Mária	msjaltka@msjaltka.sk	SR
116.	Mujkošová Eva	msu.mujkosova@prievidza.sk	SR
117.	Naroznik Margarita	malgorzata.naroznik@wp.pl	Poľsko
118.	Navrátil Ján		ČR
119.	Nickelová Ľudmila	ms-bystricka34@netkosice.sk.	SR
120.	O Hagan Maureen	mohaganuk@yahoo.co.uk	Anglicko
121.	Olejáróvá Katarína	marianakollarova@zoznam.sk	SR
122.	Ondrušková Ivica	ondruskova@zoznam.sk	SR
123.	Ostrovská Oľga	ostrovska@ssiba.sk	SR
124.	Pajdlhauserova Elena	Elena.Pajdlhauserova@minedu.sk	SR
125.	Papíková Janka		SR
126.	Pastoreková Mária		SR
127.	Pašková Lucia	lucia.paskova@ksu-bb.sk	SR
128.	Pavličková Jaromíra		ČR
129.	Pazderková Alžbeta	alpaz@stonline.sk	SR
130.	Petrillová Eva	miskovecka20@azet.sk	SR
131.	Pia Pedersen	piaxped@yahoo.dk	Dánsko
132.	Pijaková Vlasta		SR
133.	Podhájecká Mária	marpo@unipo.sk	SR
134.	Polláková Jana	msclementisa@revuca.sk	SR
135.	Portíková Anna	portan@unipo.sk	SR
136.	Pramling Samuelsson Ingrid	Ingrid.Pramling@ped.gu.se , World president	Švédsko
137.	Prekopová Jana	prekopova@misbb.sk	SR
138.	Přiklopilová Dana		ČR
139.	Pytelová Viera	msjenisejska@centrum.sk	SR
140.	Rabušicová Milada	milada@phil.muni.cz, viceprezidentka pre Európu	ČR
141.	Rattayová Vladimíra		ČR
142.	Ridgway Anna	aridgway@education.ucc.ie	Írsko
143.	Rios Beatrice	beatrice.rios@lapost.net	Anglicko
144.	Rizdorferová Beata	ms.medercka@pobox.sk	SR
145.	Rožárová Jana	msostepova@centrum.sk	SR
146.	Selleck Dorothy	eiddona@btinternet.com	Anglicko
147.	Serafim-Rigopoulou Evangelia	nekstel@upatras.gr	Grécko

148.	Sillman Kritiina	kristina.sillman@turku.fi	Fínsko
149.	Slezáková Tatiana	tslezakova@ukf.sk	SR
150.	Soběslavská Milena		ČR
151.	Sobotová Anna	sobotova@kosice.sk	SR
152.	Sobotová Jarmila	jarkaso@centrum.sk	SR
153.	Sokáčová Iveta	iveta.sokacova@gmail.com	SR
154.	Stefansdottir Sigridur	siggak@khi.is	Island
155.	Stupak Bohuslav	bstupak@zmail.sk	SR
156.	Suchá Janka	hronska7@netkosice.sk	SR
157.	Syslová Zora	msradost@sky.cz	ČR
158.	Szabóová Mária	mshurbanovo@slovanet.sk	SR
159.	Šalatová Dana		SR
160.	Šestáková Zlata	zlatka@azet.sk	SR
161.	Šírová Daniela	sirova@centrum.sk	SR
162.	Škultetyová Zuzana		SR
163.	Šlahorová Beata	slahorova@ssiba.sk	SR
164.	Šprachtová Ludmila		ČR
165.	Šramková Júlia		SR
166.	Štroncerová Viera	msmirkanespora@condornet.sk	SR
167.	Tamm Evelin	evelin@nublu.ee	Estónsko
168.	Tempridou Antiopi	nekstel@upatras.gr	Grécko
169.	Teplicová Marta	mskalinovska@netkosice.sk	SR
170.	Tomková Beáta		SR
171.	Torzewski Katarína	k.torzewski@logikum.de	Nemecko
172.	Trisťanová Katarína	tistanova@fedu.ku.sk	SR
173.	Trnková Tatiana	tatiana.trnkova@post.sk	SR
174.	Trubíniová Valentína	trubiniová@chello.sk	SR
175.	Uhrínová Miriam	miriam.uhrinova@fedu.ku.sk	SR
176.	Vachunová Marta		SR
177.	Valachová Daniela	daniela.valachova@fedu.uniba.sk	SR
178.	Valigurská Anna	valigurska@ssiba.sk	SR
179.	Vaníčková Jana	ja.van@seznam.cz	ČR
180.	Vargová Mária	vargova@fedu.ku.sk	SR
181.	Vargová Timea		SR
182.	Voldřichová Anežka		ČR
183.	Wróbel Anna	wrobel.a@wp.pl	Poľsko
184.	Zelinková Iveta		SR
185.	Zentko Jozef	zentko@fedu.ku.sk	SR
186.	Žabková Gabriela	mscergovska@condornet.sk	SR
187.	Žarnovičanová	rzarnovicanova@ukf.sk	SR

	Ružena		
188.	Žiačiková Daniela	ziacikova@ssiba.sk	SR
189.	Žolnová Mária	zona@sny.sk	SR